

Gehorsam und Ungehorsam in Konfliktsituationen mit
Autoritäten – Ein Vergleich zwischen deutschen und
chinesischen 7 bis 17jährigen Jugendlichen

Inaugural-Dissertation

zur Erlangung des Doktorgrades

der Philosophie an der Ludwig-Maximilians-Universität

München

vorgelegt von

Wei Wang

VR. China, Shanghai

Oktober 2006

Referent: Prof. Dr. Oerter

Korreferent: Prof. Dr. Nunner-Winkler

Mündliche Prüfung: 12.02.2007

INHALTSVERZEICHNIS

Vorwort	1
Zusammenfassung	4
Einleitung	5

THEORIETEIL

Kapitel 1 Kulturvergleichende Psychologie	13
1 Historische Grundlagen	13
2 Die Kulturdefinition	14
3 Der „emic“ und „etic“ Ansatz der kulturvergleichenden psychologischen Forschung	15
4 Die zwei Grundfragen der kulturvergleichenden Psychologie	17
4.1 Problem der ethnozentrischen Sichtweise der Psychologie.....	17
4.2 Anlage – Umwelt – Kontroverse: „nature-nurture“ – Debatte	19
4.3 Ökologischer Ansatz der Entwicklungspsychologie	20
4.4 Forschungsstudien zum Zusammenhang zwischen ökologischen Bedingungen und der Persönlichkeitsentwicklung	22
5 Universalismus und Relativismus	23
5.1 Universalismus und Relativismus.....	23
5.2 Die kulturvergleichenden Forschungsstudien zum Thema „Universalismus und Relativismus“	26
5.2.1 Psychoanalytische Sozialforschung und Kulturanalyse.....	26
5.2.2 Bindungstheorie	28
5.2.3 Motivationsforschung	30
5.2.4 Moralische Forschung.....	32
5.2.5 Forschung zur Emotionalität.....	35
6 Dimension der Kultur oder Konzeptualisierung von Kulturen	37
6.1 Die kulturelle Dimension des „Individualismus“ und „Kollektivismus“ nach Triandis	38

6.2	Die Selbstkonzepte „independent self“ und „interdependent self“ nach Markus und Kitayama.....	39
7	Die verschiedenen kulturellen Bedeutungssysteme und relevanten psychologischen Konstruktionen	43
7.1	Zusammenhang zwischen dem Selbstwissen und der Attribuierung.....	43
7.2	Einfluss des Selbstwissens auf die Informationsverarbeitung	44
7.3	Kulturspezifische Denktradition bzw. Lagentheorien und Umgang mit Informationen.....	46
7.4	Der Zusammenhang zwischen Kulturdimensionen bzw. Selbstkonzepten und Emotionen	47
7.5	Sozial-Moralisches Denken im Kulturvergleich.....	48
7.6	„Kontrollorientierung“ im Kulturvergleich	54
8	Sozialisationsbedingungen und naive Entwicklungs- bzw. Erziehungstheorien	56
8.1	Naive Erziehungstheorie, Mutter-Kind-Beziehung und ihre Auswirkung auf die emotionale und motivationale Entwicklung	57
8.2	Der Kulturvergleich des Aggressionsverhaltens von individualistischer und kollektivistischer Kultur.....	60
8.3	Kulturvergleich des „prosozialen Verhaltens“	62
8.4	Entwicklungsaufgaben, Erziehungsziele und die Sozialisation in der jeweiligen Kultur	65

Kapitel 2 Die Grenze der kulturvergleichenden Psychologie.....69

1	Dichotomisierung des Entwicklungskonzeptes.....	69
2	Zusammenhang zwischen kultureller Wertvorstellung und der Vorhersagbarkeit des sozialen Verhaltens.....	70
3	Zusammenhang zwischen der Kulturdimension bzw. dem Selbstkonzept und der Emotionen und Kontrollorientierung.....	72
4	Zusammenhang zwischen den Kulturdimensionen und der Bewältigung der Sozialisationsaufgaben.....	74
5	Die Kulturdimensionen und ihre Koexistenz in der Persönlichkeitsentwicklung bzw. im Sozialisationsprozess.....	78

5.1	Die relative Dominanz des Selbstwissen	78
5.2	Persönlichkeitsentwicklung als ein Prozess der Autonomie und Verbundenheit.....	80
5.3	Diskrepanzen zwischen den öffentlichen Symbolsystemen oder Ideologien einer Kultur und den Meinungen und Urteilen einzelner Mitglieder	82
5.4	Kollektivistisches Denken oder Anspruch auf „persönliches Recht“ oder "Privatsphäre“?	85

**Kapitel 3 Erziehung zur „Menschlichkeit“ oder „Mitmenschlichkeit“
im Konfuzianismus.....87**

1	Die Mitmenschlichkeit nach Konfuzianismus	87
2	Das Streben nach Harmonie	88
3	Die Logik des chinesischen Herzens und das chinesische Gewissen.....	89
4	Individualität und Egoismus im „Magnetfeld menschlicher Gefühle“.....	90
5	Die Sozialisierung in China	92

Kapitel 4 Forschungsgegenstand und Forschungsvorhaben.....94

1	Fragestellungen	94
2	Forschungsgegenstand	95
2.1	Autonomie im Gehorsam.....	96
2.2	Legitimation des Gehorsams.....	97
2.3	Emotionszuschreibung als Indikator der moralische Motivation	98
2.4	Forschungsabsicht.....	101

EMPIRIETEIL

Kapitel 5 Die empirischen Untersuchung.....105

1	Die Hypothesen der empirischen Untersuchung.....	105
----------	---	------------

1.1	Kulturhypothese 1 und 2.....	105
1.2	Entwicklungshypothese 3	108
2	Forschungsmethode und Untersuchungsverfahren	109
2.1	Methodische Vorüberlegungen.....	109
2.1.1	Der subjektiv-handlungstheoretische Ansatz von Andreas.....	109
2.1.2	Vergleichbarkeit in der Kulturpsychologieforschung nach Helfrich...111	
2.2	Datenerhebung, Untersuchungsverfahren.....	116
2.2.1	Erhebungsverfahren – das Interview	116
2.2.1.1	<u>Die Dilemmageschichte</u>	116
2.2.1.2	<u>Aufgabestellungen bzw. die Fragestellungen im Interview</u>	119
2.2.2	Beschreibung der Stichprobe	121
2.2.3	Durchführung der Interviews	124
2.2.3.1	<u>Über die Interviewer</u>	124
2.2.3.2	<u>Orte der Durchführung des Interviews</u>	125
2.2.3.3	<u>Untersuchungsdurchführung</u>	125
3	Auswertungsverfahren	126
3.1	Datenaufbereitung.....	126
3.2	Auswertungsverfahren	127
3.2.1	Über die qualitative Auswertungsmethode: „Qualitative Inhaltsanalyse“	127
3.2.2	Über die Wahl der Rohmaterialien zur Auswertung.....	127
3.2.3	Die Vorgehensweise der Kategorienbildung	128
3.2.4	Codeplan	129
3.2.5	Durchführung der Codierung und die Gegencodierung.....	138
4	Gütekriterien qualitativer Forschung	139
4.1	Validität in der qualitativen Forschung.....	139
4.2	Objektivität	141
4.3	Generalisierbarkeit.....	142
Kapitel 6 Ergebnisse der empirischen Untersuchung.....		143
1	Statistikverfahren.....	143
2	Ergebnisse	145

2.1	Ergebnisse zur Handlungsentscheidung bzw. Kulturhypothese 1	145
2.1.1	Ergebnissen zur „spontane Handlungsentscheidung“	146
2.1.2.	Ergebnisse zur „Lösungsstrategien“	147
2.1.3	Ergebnisse zur „Emotionszuschreibung“	150
	<u>2.1.3.1 Die Emotionszuschreibung bei der Handlungsentscheidung</u>	
	<u>Gehorchen“</u>	150
	<u>2.1.3.2 Die Emotionszuschreibung bei der Handlungsentscheidung</u>	
	<u>„Nicht-Gehorchen“</u>	152
	<u>2.1.3.3 Über die Ambivalenz bzw. Konfliktempfindung bei der</u>	
	<u>Handlungsentscheidung „Gehorchen“</u>	153
2.2	Ergebnisse zur Handlungsorientierung bzw. Handlungsbegründung	
	bzw. Kulturhypothese 2	155
2.2.1	Ergebnisse zur „Begründung der Emotionszuschreibung“	157
	<u>2.2.1.1 Begründung der Emotionszuschreibung beim Gehorchen</u>	157
	<u>2.2.1.2 Begründung der Emotionszuschreibung beim „Nicht-Gehorchen“</u>	161
2.2.2	Ergebnisse zur „Begründung der Handlungsentscheidung“	165
	<u>2.2.2.1 Begründung der Handlungsentscheidung für Gehorchen</u>	165
	<u>2.2.2.2 Begründung der Handlungsentscheidung beim Nicht-Gehorchen</u>	170
2.2.3	Zusammenfassung der Kernergebnisse.....	174
2.3	Ergebnisse zur Entwicklungshypothese 3.....	175
2.3.1	Ergebnisse zur "spontanen Handlungsentscheidung"	175
2.3.2	Ergebnisse zur „Lösungsstrategien“	177
2.3.3	Ergebnisse zur „Begründung der Emotionszuschreibung“ und "Begründung	
	der Handlungsentscheidung“	184
	<u>2.3.3.1 Ergebnisse zur „Emotionsbegründung“</u>	185
	<u>2.3.3.2 Ergebnisse zur „Handlungsbegründung“</u>	200

Kapitel 7 Diskussion der Untersuchungsergebnisse.....214

1	Zusammenhang zwischen der Kulturdimension bzw. dem Selbstkonzept und	
	der Handlungsentscheidung bzw. den Lösungsstrategien.....	217
1.1	Zum Gesichtspunkt „spontane Handlungsentscheidung“	218
1.2	Zum Gesichtspunkt „Lösungsstrategien“	219

2	Konsistenz und Inkonsistenz im sozialen Wissen und Handeln	223
2.1	Die Emotionszuschreibung als Indikator für Handlungsmotivation.....	223
2.2	Konsistenz und Inkonsistenz im sozialen Handeln.....	228
3	Auswirkungen der Kulturdimension bzw. dem Selbstkonzept auf die naiven Handlungstheorien bzw. Handlungsbegründungen	229
3.1	Zur Begründung der Emotionszuschreibung	231
3.2	Zur Begründung der Handlungsentscheidung	235
4	Universalität und Auswirkung der kulturellen Präferenz auf den Entwicklungsprozess.....	238
4.1	Zum Gesichtspunkt „Handlungsentscheidung“	238
4.2	Zum Gesichtspunkt „Lösungsstrategie“	240
4.3	Zur Gesichtspunkten „Begründung der Emotionszuschreibung“ und "Begründung der Handlungsentscheidung“	242

Ausblick

1	Die Forschungsperspektive der kulturvergleichenden Psychologie.....	250
2	Die Bewältigung der kulturspezifischen Entwicklungsaufgaben und der typischen psychischen Konflikte bzw. Probleme.....	255

Literaturverzeichnis	260
-----------------------------------	------------

Abbildungsverzeichnis.....	277
-----------------------------------	------------

Tabellenverzeichnis.....	280
---------------------------------	------------

Anhang.....	281
--------------------	------------

Vorwort

Die Idee, diese kulturvergleichende Forschungsstudie zum Thema „Gehorsam gegenüber Autorität“ von deutschen und chinesischen Kinder und Jugendlichen im Alter zwischen 7 und 17 Jahren durchzuführen, entstand in einem Gespräch mit Herrn Prof. Oerter, meinem Doktorvater. Er hat durch seine kulturvergleichende Forschungsstudie zum Menschenbild den Eindruck bei chinesischen Probanden erworben, dass chinesische Kinder und Jugendliche früh beginnen, auf hohem Niveau sozial zu denken und zu argumentieren, so dass sie eine hohe soziale Kompetenz zu besitzen scheinen.

Später habe ich in einem Forschungsbericht von Frau Prof. Keller (2003) gelesen, dass die chinesischen Heranwachsenden zu keinem Zeitpunkt der Entwicklung eine Inkonsistenz zwischen praktischer und moralischer Entscheidung zeigen. Sie entscheiden sich immer so, wie sie es für moralisch geboten halten.

In Gespräch versuchte ich dann Herrn Prof. Oerter dieses kulturspezifische Phänomen mit meinen kulturellen Kenntnissen und Erfahrungen zu erklären, indem ich ihm zuerst einen Dialog zwischen dem Sohn (14 Jahre) meiner Freundin und einem Bekannten (einem Pädagogen) der Familie in China erzählte. Der Bekannte fragte den Sohn meiner Freundin bei einem Familienbesuch: „Wie findest du den Appell der Regierung zum Kampf gegen Überschwemmung? Habt ihr in der Schule auch mitgemacht?“ Darauf antwortet der Junge frech: „Ja, was willst du denn hören? Das, was ich meinem Lehrer gesagt habe, oder die Wahrheit, was ich wirklich denke?“ Die Antwort überraschte den Bekannten sehr. Ich habe Prof. Oerter anschließend erklärt, dass die Chinesen von klein auf schon darauf trainiert werden, in der offiziellen Situation eine offizielle Antwort zu geben und nur von Pflichten zu sprechen, unabhängig von eigenen Sichtweisen und Vorstellungen. Daraufhin haben ich und mein Doktorvater geplant, diese kulturvergleichende Forschungsstudie durchzuführen, um die Annahme zu prüfen, dass Chinesen nicht immer und nicht nur nach kulturellen Anforderungen bzw. Wertevorstellungen denken und handeln.

Dieses Forschungsprojekt, begann als „schwaches Kind“, welchem es an „Wachstumsförderung“ mangelte. Es standen vor allem keine finanziellen Mittel zur Verfügung. Glücklicherweise gab es viele Personen und Institutionen, die von diesem Forschungsthema überzeugt waren, und mich daher bei meinen Forschungen in vielen Bereichen unterstützt haben, so dass aus „dem schwachen Kind“ heute ein „starkes Kind“ werden konnte.

Als erstes möchte mich bei meinem Doktorvater Herrn Prof. Oerter und bei meiner Zweitkorrektorin Frau Prof. Nunner-Winkler sehr herzlich für Ihre Unterstützung und Hilfe bedanken, und vor allem für Ihre viele Geduld mit mir und meiner Forschungsarbeit. Um finanzielle Mittel zu bekommen, hat Prof. Oerter nicht nur an 15 verschiedene Stiftungen geschrieben, er hat mir auch für die Durchführung der Untersuchung in China finanzielle Mittel bereitgestellt. Auch Frau Prof. Nunner-Winkler hat sich stets beim Max-Planck-Institut um Forschungsmitteln bemüht. Diese Forschungsarbeit war besonders komplex und aufwendig. Ich möchte mich daher besonders bei Herrn Prof. Oerter bedanken, der meine Forschungsarbeit Schritt für Schritt begleitet und betreut hat. Ich bin auch Frau Prof. Nunner-Winkler dafür sehr dankbar, dass sie unzählige Stunden geopfert und sich viel Mühe gegeben hat, mit mir über viele Fragen zur Auswertung von Unmengen von Daten zu sprechen.

Ich möchte mich auch herzlich bei der Hans-Seidel-Stiftung bedanken, die nicht nur großes Interesse für mein Forschungsprojekt gezeigt hat, sondern auch als einzige Stiftung bereit war, die Forschungsarbeit mit einem zweijährigen Stipendium zu unterstützen. Insbesondere Frau Stelzl und Herr Heinrich von der Abteilung „Chinareferat“ möchte ich für ihre Hilfe meinen Dank aussprechen.

Auch bei Frau Prof. Sodian möchte ich mich besonders bedanken, dass sie nicht nur meine Arbeit mit vielen fachlichen Ratschlägen und Diskussionen unterstützt hat, sondern mir lange Zeit auch die Finanzierung meiner Arbeit durch berufliche Nebentätigkeiten ermöglicht hat, so dass diese Forschungsarbeit in dem vorliegenden Umfang erst möglich wurde.

Allen deutschen und chinesischen Schulen, die ihre Schüler und meiner Untersuchung ihre Räume zur Verfügung gestellt haben, und auch meinem Kooperationspartner „East China Normal University“ in Shanghai bzw. Frau Prof. Liu und Kollege Herrn Dr. Chen, und allen Studentinnen, die teilgenommen haben, möchte ich auch herzlich danken. Ohne ihre Unterstützung und Bereitschaft wäre die Durchführung und die Datenerhebung für diese Forschungsstudie überhaupt nicht möglich gewesen.

Ich bedanke mich auch bei Frau Prof. Monika Keller dafür, dass sie sich die Zeit genommen hat, sich mit mir über die Forschungsarbeit auszutauschen und mir auch die Ergebnisse über ihre kulturvergleichenden Forschungsstudien zur Verfügung gestellt hat, von denen ich sehr für meine Arbeit inspiriert wurde.

Gegenüber vielen Kollegen wie Herrn Dr. Johannes Bach, Herrn Tony Mayer (von IFP) und Herrn Dr. Manfred Spindler möchte ich meinen herzlichen Dank äußern, die sich oft mit mir über meine Arbeit ausgetauscht und mir Ideen gegeben haben. Ich bin besonders Herrn Dr. Spindler dafür dankbar, dass er mich bei der sprachlichen und inhaltlichen Korrektur meiner Dissertationsarbeit unterstützt hat.

Ich möchte mich auch bei Herrn Prof. Küchenhof von der Fakultät für Mathematik, Informatik und Statistik dafür bedanken, dass er einige sehr schwierige statistische Berechnungen im Rahmen meiner Studie angestellt hat.

Wie schon erwähnt standen für diese Forschungsstudie keine ausreichenden Forschungsmittel zur Verfügung. Diese Arbeit wäre ohne die finanzielle, materielle und psychische Unterstützung durch viele gute Freunde und Bekannte überhaupt nicht entstanden. Hier möchte ich mich auch bei ihnen aufrichtig bedanken.

Mit starkem Willen und viel Idealismus habe ich nun diese Forschungsarbeit abgeschlossen. Ich hoffe, dass die Ergebnisse dieser Arbeit der kulturvergleichenden Forschung in Zukunft wichtige Anregungen und neue Anhaltspunkte für ihre Arbeit liefern können.

Zusammenfassung

In der kulturvergleichenden Forschung geht man von den zwei Kulturkonzeptionen (kollektivistischer und individualistischer Kultur) (Triandis, 1989) und von den Selbstkonzeptionen (interdependent self und independent self) (Markus & Kitayama, 1991) aus und vertritt die Ansicht, dass das Denken und Handeln der Menschen aus kollektivistischen Kulturen sich immer an den sozialen Normen und Erwartungen orientiert und angepasst ist, und dass sie ihre eigenen Wünsche den der Gruppen unterordnen. Die vorliegende Forschungsstudie basiert auf den theoretischen Ansätzen von Turiel (2000) und Nucci (2000), die glauben, dass Konflikt und Ambivalenz eines Individuums gegenüber seiner Gesellschaft in allen Kulturen (unabhängig von den Kulturvorstellungen) besteht, und dass Menschen aller Kulturen ihre persönliche Autonomie, ihre Entscheidungsfreiheit, ihre persönlichen (moralischen) Rechte als allgemeinen menschlichen Anspruch sehen und ihn versuchen zu verteidigen. Diese Studie basiert auch auf der Darlegung der konfuzianischen „Menschlichkeit“ von Sun (1994) und basiert auf der Theorie von Blasi (1984) „Autonomie im Gehorsam“ und von Damon (1990) „Legitimation des Gehorsams“. Sie untersucht und vergleicht anhand der klinischen Methode, also der hypothetischen Dilemmata mit einem offenen halbstrukturierten Interview, die Handlungsentscheidung, ihre Motivation und Begründungen von den 7-17 Jahre alten Jugendlichen aus China und Deutschland in Konfliktsituationen gegenüber drei verschiedenen Autoritäten (Eltern, Lehrer, Öffentlichkeit). Sie nimmt an, dass die Jugendlichen aus einer kollektivistischen Kultur wie China nicht immer bereit und willig sind, sich den Erwartungen bzw. Normen der Gruppen entsprechend zu verhalten und zu orientieren, bzw. auf eigene Wünsche zu verzichten. Die Untersuchungsergebnisse bestätigen die Vermutung, dass sich die Probanden beider Kulturen mit ähnlicher Häufigkeit in Eltern- und Öffentlichkeit-Dilemmata (nicht im Lehrer-Dilemma) für Gehorsam entscheiden, dass die chinesischen Probanden viel häufiger als die deutschen über die Entscheidung „Gehorsam“ negativ empfinden. Es wurde auch festgestellt, dass die chinesischen Probanden sich bei der Handlungsbegründung zwar häufiger an den Normen und Autoritätsperson orientieren, aber sie sprechen in allen drei Dilemmata genauso häufig wie die deutschen von eigenen Bedürfnissen bzw. Wünschen und im Öffentlichkeit - Dilemma betonen sie sogar auch ähnlich häufig wie die deutschen die eigene Identität.

Einleitung

Die kulturvergleichende Psychologie versucht seit der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts in Anlehnung an den ökologischen Ansatz herauszufinden, wie Umwelt und Kultur die soziale, kognitive und mentale (Persönlichkeits-) Entwicklung des Individuums beeinflussen. Die Wissenschaft versucht durch zahlreiche Forschungsstudien in unterschiedlichen psychologischen Disziplinen die Frage zu beantworten, welche Entwicklungsvorgänge bzw. – phänomene universell und welche kulturspezifisch sind.

Wenn man die Bereiche der sozialen Entwicklung und Persönlichkeitsentwicklung betrachtet, variieren das soziale Verstehen, die sozialen Denk- und Verhaltensweisen zwischen Personen und vor allem zwischen Kulturen. Die Forscher der Kulturpsychologie vertreten die Ansicht, dass kulturspezifische Entwicklungen im Kontext direkter Erfahrungen und indirekter Wirkungen von kulturellen Werten und Deutungsschemata beeinflusst werden, die über Entwicklungs- und Erziehungstheorie sowie Erziehungsverhalten vermittelt werden. Nach Trommsdorff (1989) bildet die Zugehörigkeit zu einer bestimmten Kultur den Rahmen für die Sozialisationsbedingungen von bestimmtem Verhalten bzw. bei der Ausbildung bestimmter Persönlichkeitsstrukturen. Die Kultur trägt die Werte, die den Sozialisationsprozess eines Kindes steuern. Nach Oerter (2005) kann die „kollektive“ Repräsentation das in der jeweiligen Kultur herrschende und vermittelte Wissen über den Menschen und die Welt beinhalten. Sie kann großen Einfluss auf das Menschenbild, also auf die „naive Theorien“, darüber haben, wie Menschen denken, fühlen und handeln.

Seit Jahrzehnten bemühen sich Wissenschaftler in der kulturvergleichenden Forschung um eine brauchbare Konzeptualisierung von Kultur. Sie versuchen, Kulturen als theoretische Variable mit spezifischen psychologischen Merkmalen zu konzeptualisieren. Schließlich wurde zwischen zwei Kulturtypen unterschieden, nämlich individualistische (entsprechend westliche) und kollektivistische (entsprechend nicht-westliche bzw. östliche) Kulturen. Die Wissenschaft auf diesem Gebiet zeigt, dass die kulturellen Unterschiede sich durch das unterschiedliche Verständnis über die Person-Umwelt-Beziehung in den beiden Kulturen erklären, welche sich besonders in Selbstkonzept, Entwicklungsaufgaben, Erziehungszielen und –stilen, im Verständnis über die interpersonale Beziehungen und Gruppenbindung, schließlich im Konfliktverhalten gut darstellen.

Nach Triandis (1989) zeichnen sich die individualistischen Kulturen (Vertreter: Nordamerika, Westeuropa) durch einen hohen Grad an persönlicher Freiheit aus. Mitglieder dieser Kulturen vertreten die Werte der Unabhängigkeit und Selbstgenügsamkeit, fühlen sich in ihrem Verhalten weitgehend unabhängig von anderen Personen, ziehen ihre individuellen Interessen gegenüber kollektiven Interessen vor. Die Entwicklungsaufgabe ist: eigene Identität und Persönlichkeit zu entwickeln, ihre eigenen Vorstellungen und Meinungen herauszubilden und sie auch zu vertreten. Die Erziehung der individualistischen Kulturen legt Wert auf Förderung und Bildung von Selbstvertrauen, Unabhängigkeit, Selbstbestimmung und Selbstverwirklichung. Die kollektivistischen Kulturen (Vertreter: Asien, Südamerika) sind dagegen charakterisiert durch Verhalten, das an den sozialen Normen ausgerichtet ist, die darauf ausgelegt sind, soziale Harmonie unter den Gruppenmitgliedern zu erhalten und Konflikte zu minimieren, sogar auch die Bereitschaft zu zeigen, eigene Vorstellungen auch für kollektive Interessen zu opfern. Diese Kulturen legen besonderen Wert auf die Fähigkeit, sich in einen vorhandenen Kontext eingliedern zu können. Die Mitglieder dieser Kulturen sehen sich selbst als ein Teil der Gemeinschaft, in die man sich einfügen muss oder soll. Sie sollen sich immer angepasst verhalten. Die Erziehung dieser Kulturen favorisiert Konformität, Gehorsam, Wohlverhalten.

Markus & Kitayama (1991) vertreten die Ansicht, dass Menschen verschiedener Kulturen unterschiedliche Auffassungen bzw. Interpretationen von sich selbst, von anderen und von der daraus resultierenden gegenseitigen Abhängigkeit haben. Sie unterscheiden zwei Selbstkonzepte bzw. Selbstwissen, nämlich „independent self“ und „interdependent self“. Sie sind der Meinung, wenn eine Kultur sehr individualistisch orientiert ist (wie Westeuropa, Nordamerika), so führt dies eher zu einer independenten Konstruktion des Selbst („independent self“). Wird in einer Kultur sehr großer Wert auf die soziale Gemeinschaft gelegt (wie Asien, Südamerika, Afrika), fördert dies eher interdependente Konstruktionen des Selbst („interdependent self“). Die Menschen in einer westlichen bzw. individualistischen Kultur mit einem „independent self“ sehen sich selbst von anderen mehr distanziert, unabhängig, individualistisch und autonom. Für sie ist die Realisierung der eigenen Interessen bzw. Ziele die Priorität. Sie beschreiben sich selbst durch Einmaligkeit, durch Verschiedenheit gegenüber allen übrigen Personen, durch Einheit und durch das Ziel der Selbstverwirklichung. Die Menschen in einer kollektivistischen Kultur mit einem „interdependent self“ sehen sich selbst mehr in Gruppen, also einem sozialen Kontext mit anderen verbunden und wechselseitig

abhängig. Sie definieren sich in hohem Maß durch die Beziehungen zu signifikanten Personen wie den Eltern, dem Ehegatten, den Arbeitskollegen und Freunden. Sie sind bereit, eigene Interessen gegenüber Interessen der Gruppen zurückzustellen. Der Fokus bei der interdependenten Konstruktion des Selbst liegt auf der Verbundenheit mit anderen Personen und den Relationen, die sich aus dieser Verbundenheit ergeben. Das Selbst wird im Gegensatz zum „independenten self“ seine Struktur mit dem sich wandelnden sozialen Kontext verändern.

Seit Jahrzehnten versuchen die Forschungen der kulturvergleichenden Psychologie das Denken, Fühlen und Handeln der Individuen einer Nation auf die Kulturdimensionen „Individualismus“ und „Kollektivismus“ und auf die Selbstkonzepte „independent self“ und „interdependent self“ zu generalisieren. Dabei wird angenommen, dass mit der Unterscheidung in Kulturdimensionen (Individualismus, Kollektivismus) oder in Selbstkonzeptionen (independent, interdependent) zahlreiche Unterschiede auf verschiedensten psychologischen Variablen zwischen den Mitgliedern dieser Kulturen einhergehen.

Aber das typische Vorgehen der kulturvergleichenden Forschung, Kulturen mit Nationen gleichzusetzen, diese auf einer begrenzten Anzahl von Dimensionen, wie z. B. Individualismus – Kollektivismus zu reduzieren, und dann die Mitglieder dieser Kulturen anhand verschiedenster psychologischer Variablen zu vergleichen, hat bei der Vielzahl der Befunde auch immer wieder Widersprüche hervorgebracht. Viele psychologische Variablen lassen sich nicht einfach auf die zwei Kulturdimensionen (Kollektivismus“ und „Individualismus“) oder auf die Selbstkonzepte („interdependent self“ und „independent self“) reduzieren und typisieren. Zum Beispiel, haben die Studie von Hui, Triandis & Yee (1991) und die Studie von Miller (1987) bewiesen, dass Menschen aus kollektivistischen Kulturen sich gegenüber einer Person individualistisch verhalten können und gegenüber einer anderen kollektivistisch. Die kulturvergleichenden Untersuchungen zum prosozialem Verhalten „Helfen“ (Miller, 1990; Trommsdorff, 1993b; Trommsdorff, 1993c; Husarek & Pidada, 1993; Kienbaum, 1993) konnten den Zusammenhang zwischen Kulturkonzept (kollektivistischer Wertvorstellung) und dem prosozialem Verhalten nicht bestätigen.

Die bisherigen kulturvergleichenden Ansätze und ihr Sinn wurde in den letzten Jahren immer stärker die Frage gestellt, vor allem die Dichotomisierung der Kultur- bzw. Entwicklungskonzepte wurde kritisiert. Es sind weder der logische noch konzeptuelle, noch psychologische oder empirische Status dieser Dimension befriedigend geklärt, vor

allem, ob es sich bei der definierten Dichotomie um eine bipolare, kontinuierliche Variable handelt, deren Endpunkte Individualismus und Kollektivismus sich gegenseitig ausschließen.

Viele kulturvergleichende Forschungsstudien weisen auf eine Koexistenz der beiden Orientierungen in kollektivistischen und individualistischen Kulturen hin. Nach der Auffassung von Keller und Eckensberger (1998) handelt es sich jedoch bei „Interdependenz“ bzw. „Sozialisierung“ (Vergesellschaftung, Integration und Anpassung) und „Independenz“ bzw. „Individualisierung“ (Differenzierung und Autonomie) um zwei Dimensionen, die beide zur menschlichen Natur und zur menschlichen Entwicklung gehören. Daher sind beide Dimensionen sowohl in allen Kulturen, als auch in jedem Individuum vorhanden. Beide Dimensionen werden durch bestimmte, kontextuelle Parameter mehr oder weniger unterstützt.

Die Darstellung des Individuum entweder als ein „independent self“ oder ein „interdependent self“ lässt sich in Frage stellen: Kennen die Mitglieder der kollektivistischen Kulturen mit einem „interdependent self“ tatsächlich nicht ihr eigenes, privates „ICH“ und haben nie ihre eigenen Lebensvorstellungen und Wünschen, die sie gern erfüllen und verfolgen? Nach Nucci (2000) ist das Streben nach „Freiheit“ und „Wohlbefinden“, das Bewahren einer eigenen „Privatsphäre“ ein universelle Prinzip und das notwendige Gut menschlichen Handelns. Die Ergebnisse aller dieser Untersuchungen (Nucci, 1981; Nucci, Guerra & Lee, 1991; Nucci & Nerman, 1982; Smetana, Bridgeman & Turiel, 1983; Yau und Smetana, 1996) zum Konzept und Verständnis persönlicher Angelegenheiten, die auch in nicht-westlichen Kulturen durchgeführt wurden, bestätigen, dass in vielen Kulturen Individuen persönliche Freiheitsspielräume beanspruchen.

Aus meinen eigenen Erfahrungen lernen die chinesischen Kinder und Jugendlichen sehr früh, zwischen den Anforderungen von Autoritäten (Eltern, Lehrer und Gesellschaft) und den eigenen Interessen bzw. Vorstellungen zu differenzieren und diese unterschiedlich zu behandeln. Die Gesellschaft duldet nicht, dass der Einzelne sich von den Interessen und Vorstellungen der Gruppen distanziert und seine eigenen Wünsche durchsetzt. Aber die chinesischen Kinder und Jugendlichen entscheiden schon autonom, wann sie sich von den Gruppen bzw. von ihren Interessen beeinflussen lassen und sich ihnen anpassen, und wann nicht. Sie lernen die eigenen Interessen und Vorstellungen mit denen der Gruppen zu integrieren, und sie lernen in ihrem Sozialisationsprozess mit den zwei (manchmal widersprüchlichen) Realitäten zu leben, also mit den Forderungen und Erwartungen der Gruppen, bzw. Gesellschaft einerseits, und eignen Interessen und

Vorstellungen andererseits, versuchen also, diese Spagatübung zwischen den zwei Realitäten zu beherrschen.

Aufgrund der genannten Überlegungen sollen in dieser kulturvergleichenden Forschungsstudie folgende Fragestellungen untersucht werden:

- (1) Sind die Menschen aus der kollektivistischen Kultur wie China wirklich immer bereit, sich den sozialen Normen oder Verpflichtung unterzuordnen und den Anforderungen der Autoritäten zu gehorchen, und setzen die Menschen aus der individualistischen Kultur wie Deutschland immer ihre persönlichen Interessen, bzw. ihren Willen durch, wenn die Normen oder Anforderung der Autoritäten von eigenen Interessen und Vorstellungen sehr verschieden sind?
- (2) Inwieweit beeinflussen oder bestimmen kulturspezifische Konzepte die naive Handlungstheorie, bzw. die Handlungsorientierung? Orientieren sich die Menschen aus der kollektivistischen Kultur wie China bei der Reflexion ihrer Handlungsentscheidung wirklich nur an den Normen oder Autoritätspersonen, und die aus der individualistischen Kultur nur an ihrem eigenen ICH, bzw. an der eigenen Identität?
- (3) Aus der Perspektive der Entwicklungspsychologie interessiert besonders die Frage: Wird die entwicklungspsychologische Veränderung der sozialen Konstrukte der Jugendlichen in kollektivistischer und in individualistischer Kultur ähnlich verlaufen? Inwieweit bleiben kulturspezifische Unterschiede im Entwicklungsverlauf stabil oder verändern sich dabei?

Der Forschungsgegenstand „Gehorsam gegenüber Autorität“, womit die Fragestellungen untersucht werden, ist von den theoretischen Ansätzen von Blasi (1984) „Autonomie in Gehorsam“ und Damon (1990) „Legitimation und Gehorsam“ abgeleitet. Die beiden Wissenschaftler sehen Autonomie und Gehorsam, oder Legitimation und Gehorsam nicht als Gegensätze, die sich gegenseitig ausschließen, sondern eher als die notwendigen Handlungsfähigkeiten für eine gesunde soziale Entwicklung.

Die Fragestellungen werden anhand der klinischen Methode hypothetische Dilemmata, also durch offene halbstrukturierte Interviews untersucht. Die offenen, halbstrukturierten Interviews enthalten zwei Arten von Aufgabenstellungen: das Interview über situationsbezogenes Wissen im Kontext der Handlungskonflikte zum Thema Gehorsam, und das Interview über allgemeine konzeptuelle Wissen zum Thema „Autoritätsvorstellung“, „allgemeines Verständnis der Privatsphäre“, „Konfliktlösung

bzw. Konfliktbewältigung“. Den Befragten je nach Stichprobe (Deutschland, China-Stadt und China-Land) und je nach Altersgruppe (7-8, 10-11, 13-14, 16-17) wurden zwei, bzw. drei fiktive Konfliktsituationen, bzw. Dilemma-Geschichten vorgelegt und anschließend dazu Fragen gestellt. Drei Dilemma-Geschichten wurden inhaltlich je nach Altersgruppen und je nach Stichprobe unterschiedlich konstruiert, welche die Alltagskonflikte eines Jugendlichen mit drei verschiedenen Autoritäten (Eltern, Lehrer, Erwachsenen in der Öffentlichkeit) behandeln, jedoch keine moralischen Konfliktsituationen darstellen.

Aufgrund der großen Mengen zu untersuchender Fragestellungen und des daraus resultierenden großen Aufwands ihrer Auswertung befasst sich diese Dissertationsarbeit nur mit fünf Gesichtspunkten aus dem ersten Teil des Interviews, nämlich: „Handlungsentscheidung“, „Lösungsstrategie“, „Emotionszuschreibung der Handlungsentscheidung“, „Begründung der Emotionszuschreibung“ und „Begründung der Handlungsentscheidung“.

Im theoretischen Teil dieser Arbeit wird zunächst (im Kapitel 1) eine allgemeine Einführung gegeben, womit sich die „kulturvergleichende Psychologie“ als nomologische Wissenschaft befasst, und welches ihre historischen Grundlagen sind. Dabei wird auch auf die Definition der Kultur, und auf die Ansätze der kulturpsychologischen Forschung eingegangen. Um den Ausgangspunkt der kulturvergleichenden Psychologie zu verstehen, werden auch ihre zwei Grundfragen (Ethnozentrismus der Psychologie und Anlage-Umwelt-Debatte bzw. ökologischer Ansatz) diskutiert. Zur Thematik „Universalismus und Relativismus“ werden einige Forschungsstudien in unterschiedlichen psychologischen Disziplinen (wie psychoanalytische Sozialforschung, Bindungstheorie, Motivationsforschung, moralische Forschung, Emotionsforschung) vorgestellt. Die grundlegende theoretische Überlegung dieser Forschungsarbeit ist die Konzeptualisierung von Kulturen. In Bezug auf Kulturdimensionen und Selbstkonzeptionen werden die theoretischen Ansätze von Triandis (1989) (Individualismus, Kollektivismus) und von Markus & Kitayama (1991) („independent self“, „interdependent self“), sowie die Forschungsstudien dargestellt, die annehmen und auch versuchen zu bestätigen, dass mit der Unterscheidung in Kulturdimensionen (Individualismus, Kollektivismus) oder in Selbstkonzeptionen (independent, interdependent) zahlreiche Unterschiede auf verschiedensten psychologischen Variablen zwischen den Mitglieder dieser Kulturen einhergehen. Im Kapitel 2 wird über die Grenze der kulturvergleichenden Psychologie (Konzeptualisierung der Kultur), bzw. über die Dichotomisierung der Kulturkonzeptionen diskutiert und diese kritisiert. Die

Ansatzweise, dass die kulturellen Wertvorstellungen nach den Kulturdimensionen das soziale Verhalten vorhersagen können, wird kritisch betrachtet. Dagegen wird der Ansatz von Koexistenz der beiden Kulturdimensionen, bzw. Orientierung („Kollektivismus“ und „Individualismus“) in einem Individuum und in einer Kultur anhand einiger kulturvergleichenden Forschungen in Ansätzen diskutiert. Um die kollektivistischen Orientierungen, bzw. Wertvorstellungen noch besser begreifen zu können, wird der soziologische Ansatz von dem chinesischen Soziologen Sun über Erziehung zur „Menschlichkeit“, bzw. „Mitmenschlichkeit“ im Konfuzianismus im Kapitel 3 vorgestellt. Im Kapitel 4 wird aufgrund der theoretischen Überlegungen die Fragestellung der Forschungsstudie, Forschungsgegenstand und Forschungsvorhaben erklärt.

Im empirischen Teil der Arbeit werden (im Kapitel 5), je nach Kultur- und Entwicklungsaspekt und je nach Untersuchungsgesichtspunkten (spontane Handlungsentscheidung, Lösungsstrategie, Emotionszuschreibung, Begründung der Emotionszuschreibung und Handlungsentscheidung), die Hypothesen dargestellt. Im Kapitel 6 werden zuerst die Forschungsmethode und die Datenerhebung, bzw. die Messinstrumente behandelt, die über die Stichprobe genaue Angaben geben, und anschließend die Durchführung geschildert. Im Kapitel 7 wird dann das ganze Auswertungsverfahren (Datenaufbereitung, Auswertungsmethode und –system, Durchführung der Codierung und die Gegencodierung) ausführlich beschrieben. Im Kapitel 8 werden die Güterkriterien der qualitativen Forschung behandelt. Im Kapitel 9 wird hauptsächlich über die Untersuchungsergebnisse in Bezug auf die Hypothesen berichtet. Im Kapitel 10 werden die Forschungsergebnisse (oder Untersuchungsergebnisse) in Bezug auf die Fragestellungen und in Verbindung mit den im theoretischen Teil angesprochenen Punkten diskutiert. Im Ausblick wird über die Forschungsperspektive der kulturvergleichenden Psychologie nachgedacht und über die Bewältigung der kulturspezifischen Entwicklungsaufgaben sowie deren psychologische Konsequenzen auf die Persönlichkeitsentwicklung reflektiert.

THEORIETEIL

Kapitel 1 Kulturvergleichende Psychologie

1 Historische Grundlagen

Die kulturvergleichende Psychologie hat europäische Wurzeln und eine lange Vorgeschichte. Als Wilhelm Wundt (1879-1920), Gründer der modernen Psychologie, Anfang des 20. Jahrhunderts seine zehnbändige Völkerpsychologie veröffentlichte, beginnt die Berücksichtigung völkerpsychologischer Ansätze in der Sozialpsychologie. Darin beschrieb er die Rolle der Gesellschaft, die unseren kulturellen und sozialen Kontext prägt, und somit die Erfahrungen eines jeden Individuums in diesem Kontext beeinflusst.

Als Begründer der Anthropologie hat sich Franz Boas (1857-1942) für die Beschreibung kultureller Bedingungen und deren Einfluss auf menschliches Verhalten interessiert und spezialisiert. Er hat die berühmten Arbeiten zur Persönlichkeit und Kultur der Anthropologin Mead (1928) angeregt. Sie ging von der Umweltdeterminiertheit menschlicher Entwicklung aus und versuchte nachzuweisen, dass in anderen Kulturen ganz andere Entwicklungsprozesse ablaufen, die mit den europäisch-amerikanischen Vorstellungen nicht vereinbar sind. Durch die Beschreibung des Verhaltens von weiblichen Jugendlichen auf Samoa wollte sie zeigen, dass individuelles Verhalten nicht unabhängig von bestimmten kulturspezifischen Besonderheiten ist, die diesem Verhalten erst Bedeutung verleihen, und ohne das singuläre Verhalten nicht zu verstehen ist.

Die kulturvergleichende Psychologie hat sich im engeren Sinne einer nomologischen Wissenschaft in ihrer heutigen institutionalisierten Gestalt jedoch erst in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts profiliert und etabliert. Dies geschah vor allem im angelsächsischen Sprachraum, insbesondere in Nordamerika. Seit Mitte der 60er Jahre wurden zahlreiche Anstrengungen zur Systematisierung, institutionellen Einbettung und weltweiten Koordination der Forschungsaktivitäten und des wissenschaftlichen Austauschs unternommen. Die Ergebnisse einschlägiger Bemühungen waren besonders im angelsächsischen Sprachraum bemerkbar. Die theoretischen, methodologischen, methodischen und empirischen Fortschritte dokumentierte in erstmals umfassender Weise das 1980 von Harry Triandis, William Lambert, John Berry, Walter Lonner, Alastair

Heron, Richard Brislin und Juris Draguns herausgegebene, sechs Bände umfassende „Handbook of Cross-Cultural Psychology“. (vgl. Straub & Thomas, 2003)

2 Die Kulturdefinition

Wenn man über die kulturvergleichende Psychologie und ihre Forschungsansätze diskutiert, ist zunächst zu klären, was man unter Kultur versteht. Hierbei ist zu berücksichtigen, dass es grundsätzlich problematisch ist, den Kulturbegriff (aus der Sicht der Psychologie gesehen) eindeutig zu definieren.

In der Literatur findet man eine Vielzahl unterschiedlichster Autoren, die versuchen, „Kultur“ zu definieren, bzw. zu beschreiben. „Kultur beinhaltet die von einer sozialen Gruppe verwendeten Deutungs- und Handlungsmuster, Wissen, Sprache und Techniken zur Bewältigung von Anpassungsproblemen im Umgang des Menschen mit seiner Umwelt. ...Kultur ist einerseits Teil der Umwelt des Menschen und wird andererseits vom Menschen gemacht.“ (vgl. Segall, 1979; Boesch, 1984, zitiert in Trommsdorff, 1989, S.12).

Ähnlich definiert Thomas (2003, S.36), „Kultur ist ein universelles, für eine Gesellschaft, Organisation und Gruppe aber sehr typisches Orientierungssystem. Dieses Orientierungssystem wird aus spezifischen Symbolen gebildet und in der jeweiligen Gesellschaft usw. tradiert. Es beeinflusst das Wahrnehmen, Denken, Werten und Handeln aller Mitglieder und definiert somit deren Zugehörigkeit zur Gesellschaft. Kultur als Orientierungssystem strukturiert ein für die sich der Gesellschaft zugehörig fühlenden Individuen spezifisches Handlungsfeld und schafft damit die Voraussetzungen zur Entwicklung eigenständiger Formen der Umweltbewältigung“.

Eine für die empirische Forschung brauchbare Vorstellung von Kultur wäre nach Grossmann das, „was immer eine Person wissen oder glauben muss, um auf eine Weise zu handeln, die für die Mitglieder einer Gesellschaft akzeptabel ist, und zwar in Verbindung mit jeder Rolle, die sie für sich selbst annimmt“. (Grossmann, 2003, S.82)

Gemäss der dargestellten Kulturdefinitionen wird Kultur sowohl als Grundlage, Bedingung, Rahmen, Kontext, Feld oder Medium aller möglichen Aktivitäten, psychischer Strukturen, Prozesse und Funktionen, als auch als praktische Hervorbringung, Handlungsprodukt, Konsequenz oder Effekt des Verhaltens aufgefasst.

3 Der „emic“ und „etic“ Ansatz der kulturvergleichenden psychologischen Forschung

Für die kulturvergleichende Psychologie, bzw. ihre Forschung ist jedoch hauptsächlich der Einfluss einer bestehenden Kultur auf die psychologischen Prozesse ihrer Mitglieder relevant. In der Sozial- und Entwicklungspsychologie wollen die Wissenschaftler wissen, wie die Kultur als Variable die kognitive Entwicklung, die Persönlichkeitsentwicklung und die Sozialisation eines Individuums beeinflusst. Ist dabei „Kultur“ als „unabhängige“ Variable zu sehen, die die menschliche Entwicklung bestimmt, oder ist Kultur ein Teil der Person, bzw. integraler Bestandteil psychischer Strukturen, Funktionen und Prozesse, weil alles menschliche Handeln Teil der Kultur ist, in welcher der Mensch aufwächst? (Trommsdorff, 1989a, 1989b)

In dem klassischen Ansatz des Kulturvergleichs wird Kultur als Bündel von unabhängigen Variablen oder Antezedensbedingungen aufgefasst, deren möglicher (kausaler) Einfluss auf psychische Strukturen, Prozesse und Funktionen empirisch getestet wird. Eine Kultur wird demnach zu Forschungszwecken elementar in einzelne Antezedensbedingungen zergliedert, in den jeweils interessierenden Ausschnitten operational definiert und auf ihre (kausalen) Effekte oder Konsequenzen für menschliche Verhaltensweisen (Wahrnehmungen, Kognitionen, Emotionen, Motivationen und Motive, Volitionen etc.) erforscht. (Thomas, 2003)

Geradezu komplementär zu diesem quasiexperimentellen Ansatz der Differenzierungsstudien ist derjenige der Generalisierungsstudien (Eckensberger, 1990). Diese zielen nicht auf die Analyse von kulturellen Einflussbedingungen ab, sondern auf die Prüfung der Unabhängigkeit psychischer Phänomene oder Prozesse von kulturellen Bedingungen, also auf die Überprüfungen ihrer Universalität (z. B. die universell angenommenen Entwicklungslogik kognitiver und ethischer Entwicklungsstufen zu überprüfen).

Verbunden mit der Frage, ob Kultur unabhängige Variable oder abhängige Variable ist, gibt es zwei unterschiedliche Positionen, bzw. Forschungsansätze der kulturvergleichenden Psychologie: Der „emic“ und „etic“ Ansatz. Mit „emic“ meint man die Forschungsansätze, die sich „methodologisch“ daran orientieren,

kulturspezifische Realitäten, bzw. Besonderheiten aufzudecken; Emic-Forschung ist implizit unterschiedsorientiert. Erst der „emic„ Ansatz (Pike, 1976) beschreibt die sozialpsychologischen Phänomene mit dem stärksten Kulturbezug. Dieser Ansatz der kulturvergleichenden Psychologie begreift den Menschen und die kulturelle Umwelt als kohärente Systemeinheit. Dabei sind für den Kulturpsychologen die Wechselwirkungen von zentraler Bedeutung: Denken und Handeln sind mit Kultur untrennbar verbunden. Bei diesem Ansatz geht es darum, einen Standpunkt innerhalb der jeweils untersuchten Kultur zu gewinnen, um so kulturspezifische Verhaltensmerkmale aufzudecken. (vgl. Trommsdorff, 1989a, 1989b, 2002, 2003)

Der „etic“ Forschungsansatz setzt sich mit der Frage der universellen Gültigkeit von Annahmen über psychosoziale Gesetzmäßigkeiten auseinander. Etic-Forschung ist implizit ähnlichkeitsorientiert. Der „etic“ Ansatz (Pike, 1976) berücksichtigt zwar den kulturellen Kontext, in dem die zu untersuchenden sozialpsychologischen Phänomene auftreten, aber nur als formale Kategorie ohne eigentliche psychologische Relevanz. Vertreter des kulturvergleichenden (etic-) Ansatzes versuchen, einen Standpunkt außerhalb der untersuchten Kulturen einzunehmen, und dabei primär die Aufdeckung von universellen Verhaltensmerkmalen zu verfolgen. Dabei werden Zusammenhänge zwischen Kultur und psychologischen Prozessen nicht weiter thematisiert und die Wechselwirkungen zwischen Individuum und Kultur ignoriert (vgl. Trommsdorff, 1989a, 1989b, 2002, 2003).

Zunehmend wurde aber erkannt, dass Kultur und Psyche weder logisch noch empirisch diskrete, separate Phänomene sind, die als unabhängige und abhängige Variablen in theoretische Hypothesen und Modelle eingehen können. Bei diesem kulturpsychologischen Ansatz gilt Kultur als integraler Bestandteil („genuiner Teil“, Keller, 1998) psychologischer Strukturen, Funktionen und Prozesse, und „nicht als externer Faktor oder als Bündel solcher Faktoren, dessen psychologisch relevante Effekte im Rahmen kausaler, deterministischer, bzw. probabilistischer Modelle (quantitativ) bestimmt werden können“. (Miller, 1997, S.88). Trommsdorff (2003) sieht Kultur als ein Variablenkomplex, der die Entwicklung und das Handeln der Person u.a. mit beeinflusst, sowie auch selbst vom Handeln der Person mit beeinflusst wird.

In der Psychologie wurde eine „culture inclusive“ – Psychologie, d.h. die Kulturpsychologie konzipiert (Eckensberger & Keller, 1998), in der postuliert wurde, dass psychische Phänomene ohne die Analyse ihres kulturellen Kontextes und ihrer

kulturellen Bedeutung gar nicht verstehbar sind. Diese Position führt nicht mehr zwingend zum Kulturvergleich, sondern sie analysiert jedes Phänomen im kulturellen Kontext. Sie schließt allerdings den Vergleich von Kontexten nicht aus, ganz im Gegenteil, letztlich wird die Frage nach der Wechselwirkung zwischen psychischen Phänomenen, ihren Entwicklungsmustern und dem kulturellen Kontext zur generellen Fragestellung der Psychologie.

4 Die zwei Grundfragen der kulturvergleichenden Psychologie

Im Zusammenhang mit zwei Forschungsansätzen befasst sich die kulturvergleichende Psychologie notwendigerweise mit zwei Grundfragen, nämlich mit dem Geltungsanspruch der westlichen Psychologie, bzw. mit dem Problem der ethnozentrischen Sichtweise der Psychologie, und mit der Anlage-Umwelt bzw. „nature-nurture“ – Debatte.

4.1 Problem der ethnozentrischen Sichtweise der Psychologie

Die Grundfrage kulturvergleichender Psychologie ist: Ob den Erkenntnissen psychologischer Forschung, wie sie sich in Theorien, psychologischen Gesetzmäßigkeiten oder hypothetischen Konstrukten niederschlagen, eine universelle Geltung zukommt, ob sie also für alle Menschen zu allen Zeiten, also unabhängig von Raum (geographisch, ökologischen Bedingungen) und Zeit (geschichtliche Entwicklung) zutreffen, oder ob sie nur aus den jeweiligen kulturellen Kontextbedingungen heraus, in denen sie formuliert wurden, erklärt und verstanden werden können.

Die Psychologie als Wissenschaft wurde kritisiert, weil man bemängelte, dass die psychologischen Prozesse vom kulturellen Kontext isoliert untersucht wurden. Ebenso betrifft diese Kritik den Anspruch der Psychologie auf universelle Gültigkeit ihrer Theorien und empirischen Befunden. Das Problem der Psychologie war, dass die meisten Untersuchungen zur Sozialisation und Entwicklung von Kindern bisher im westlichen Kulturraum entstanden sind und die Ergebnisse sich damit auf nur selektierten Stichproben (weißen Mittelschichtprobanden), bzw. auf einen kleinen Teil der Menschheit bezogen. Wenn die Psychologie Angehörige von Kulturen, die sie in ihren

Forschungen schlicht übergang, dennoch in den Geltungsbereich ihrer empirischen Erkenntnisse und Theorien einbezogen, muss ihr die Anerkennung versagt bleiben (Thomas, 2003). Problematisch ist eine ethnozentrische Sichtweise auch, wenn grundsätzliche Fragen nach den Bedingungen der Entwicklung beantwortet werden sollen, also Fragen, die die Sozialisationsforschung und Entwicklungspsychologie seit ihrem Bestehen immer wieder beschäftigen.

In Bezug auf die ethnozentrische Sichtweise gibt es einige Kritiken über die Gültigkeit der psychologischen Theorien, bzw. Ansätzen zur psychologischen Entwicklungsgesetzmäßigkeit. Freud (1974a, 1974b) nahm einen endogenen, universell vorprogrammierten individuellen Entwicklungsprozess über vorgegebene Phasen an, was bereits durch kulturvergleichende Arbeiten von Anthropologen wie Mead (1928) in Frage gestellt wurde. Auch die auf psychologischen Annahmen beruhende Entwicklungstheorie von Erikson (1998), die eine aufgrund von Krisen ausgelöste Identitätsentwicklung in einem Stufenmodell postuliert, wurde in ihrer Gültigkeit, bzw. Universalität angezweifelt. Eine Vielzahl von kulturvergleichenden Studien zur kognitiven Entwicklung hat nachgewiesen, dass die Geschwindigkeit der von Piaget angenommenen Phasenabfolge von kulturellen Besonderheiten, vor allem von Entwicklungsmöglichkeiten und –anforderungen an Kinder abhängen. Dabei kommt es in verschiedenen nichtwestlichen Kulturen gar nicht erst zur Entwicklung der höheren kognitiven Stufen. Eine kulturelle Variation im Endpunkt der kognitiven Entwicklung, sowie kultur- und aufgabenspezifisch ganz unterschiedliche Fähigkeiten für komplexe kognitive Prozesse, verstärken Zweifel an Piagets Modell endogener invarianter Prozesse in der kognitiven Entwicklung (Kegan, 1994).

Ähnliche Kritik gilt für Kohlbergs (1996) 6-Stufen-Modell der moralischen Entwicklung, das interne Kohärenz und universelle Abfolge der einzelnen Stufen, sowie auch ein universelles Kriterium für die Feststellung höchster moralischer Entwicklung annimmt. Kulturvergleiche in traditionellen und nicht-westlichen Kulturen stellen diese Annahme in Frage. Die oberen drei Stufen scheinen typische Merkmale für soziale Beziehungen in westlichen demokratischen Industriegesellschaften darzustellen. Damit wäre zu erklären, dass in nicht-christlichen und kollektivistischen Kulturen das jüdisch-christliche Modell der autonom verantwortlich handelnden Person unangemessen ist, und damit auch kein angemessenes Muster für die moralische Entwicklung darstellt. Bestimmte Persönlichkeitsmerkmale, soziale Interaktionsmuster und Urteile mögen in einer Kultur angemessen, aber in einer anderen Kultur höchst unerwünscht sein. Je

nachdem, welche Entwicklungsanforderungen in der jeweiligen Kultur gestellt werden, und welche Mittel sie für die Erreichung dieser Ziele bereit hält, werden andere Sozialisationsbedingungen und –prozesse der Persönlichkeitsentwicklung relevant (Trommsdorff, 1989). Durch die kulturvergleichenden Forschungen von Entwicklungsphänomenen und –prozessen können ethnozentrische Voreingenommenheiten aufgeklärt und entsprechende Theorien und Methoden verbessert werden.

4.2 Anlage – Umwelt – Kontroverse: „nature-nurture“ – Debatte

Erst durch die kulturvergleichenden Untersuchungen wurde den Wissenschaftlern klar, wie unterschiedlich die Entwicklungsbedingungen in den verschiedenen Kulturen sein können, die dann zu unterschiedlichen Entwicklungen in der Kognition, dem sozialen Verstehen und der Persönlichkeitsentwicklung führen können. Man fing an, zunächst über die Bedeutung der Umwelt, bzw. der Kultur für die Entwicklung der Individuen zu reflektieren, und dann über die Anteile von Veranlagung oder Umwelt oder auch über das Zusammenspiel der beiden Teile an der Entwicklung zu diskutieren.

Die Anlage-Umwelt-Kontroverse ist die zentrale Frage der Psychologieforschung, bzw. der Sozialisationsforschung. Die beiden grundsätzlich verschiedenen Modellvorstellungen der Persönlichkeitsentwicklung besagen einerseits, dass Persönlichkeitsentwicklung durch Entfaltung der in den Anlagen vorprogrammierten Fähigkeiten, Kenntnissen, Motiven und individuellen Besonderheiten erfolgt, und dass der Prozess und das Ergebnis der Entwicklung weitgehend von biologischen Gegebenheiten abhängig sind (Biologismus). Auf der anderen Seite wird davon ausgegangen, dass Merkmale des Individuums durch Umwelteinflüsse geprägt werden, dass also die Persönlichkeit aufgrund von Erfahrungen aufgebaut wird (Behaviorismus).

Die Anhänger der (Anlage-These) Veranlagungstheorie sehen durch einige Kulturvergleiche die universelle Gültigkeit intern gesteuerter Gesetzmäßigkeiten für die Entwicklung des Menschen bestätigt (Eibl-Eibesfeld, 1995). Die Anhänger der Umwelt-These sehen aufgrund von Ergebnissen anderer kulturvergleichender Studien die Beeinflussbarkeit der Entwicklung durch externe Bedingungen belegt (Mead, 1928). Franz Boas (1949) und seine Schülerin Margaret Mead vertraten die These der Umweltabhängigkeit der menschlichen Entwicklung aus der anthropologischen und ethnologischen Sicht.

Sind eher biologische Faktoren oder eher Umweltbedingungen verantwortlich für die Entwicklung? Diese schlichte Dichotomisierung von Kultur und Persönlichkeit (Veranlagung und Umwelt) vernachlässigt die engen Wechselwirkungen zwischen Individuum (genetische Bedingung) und Kultur (Umweltbedingungen). Sie ist heute abgelöst worden von Fragen, ob und wie biologische und Umweltbedingungen zusammenwirken. Dabei wird auch angenommen, dass im Sinne der „Passung“ das Individuum entwicklungsrelevante Umweltbedingungen aktiv auswählt und so seine Umwelt und seine eigene Entwicklung mit gestaltet.

4.3 Ökologischer Ansatz der Entwicklungspsychologie

Die kontroverse Debatte, ob menschliches Handeln biologisch oder umweltspezifisch determiniert sei, ist Ausgangspunkt der zunehmend ökologischen Orientierung in der Psychologie, und für die Darstellung der entwicklungspsychologisch fruchtbaren Theorie der Wechselwirkung von Kultur und Persönlichkeit in Verbindung mit der Vorstellung, dass Handeln und Entwicklung immer in ökologisch-kulturellen Kontexten (z. B. Familie, Schule, multikulturelle Lebensbedingungen) stattfinden. Der ökologischen Orientierung wurde seit Bronfenbrenner (1981) und McCall (1977, vgl. Keller, 1998) in der Entwicklungspsychologie zunehmend mehr Beachtung geschenkt, vor allem auch durch die Entstehung einer ökologischen und Umwelt-Psychologie bei der Betrachtung des menschlichen Verhaltens im natürlichen (Alltags-) Kontext.

Wie oben schon erwähnt, hat Wilhelm Wundt (1900-1920) schon Anfang des 20. Jahrhunderts die Rolle der Gesellschaft beschrieben, die unseren kulturellen und sozialen Kontext prägt, und die somit die Erfahrungen eines jeden Individuums in diesem Kontext beeinflusst. Mit der modernen ökopyschologischen Forschung wurde seine Theorie wieder entdeckt und mehr beachtet. Die „moderne“ ökologische Entwicklungspsychologie betont die Bedeutung verschiedener ökologischer, bzw. kultureller Kontexte für die psychologischen Prozesse, bzw. für die Persönlichkeitsentwicklung, und knüpft gleichzeitig an Lewins Modell der dynamischen Wechselwirkungen an. Lewin (1982) hat menschliches Verhalten als das Ergebnis des Zusammenwirkens einer Person-Umwelt-Interaktion verstanden.

Der ökologische Ansatz von Bronfenbrenner (1981) besagt, dass der Mensch kein selbstregulierendes System ist, das mit beliebigen äußeren Reizen fertig zu werden hat, und dass die biologischen Lebensbedingungen für seine Entwicklung allein nicht

genügen. Die Entwicklung eines Individuums braucht ein Ökosystem, in dem das Individuum und seine Entwicklung eingebettet sind. Er sprach von verschiedenen Ebenen des Ökosystems (dem Makro, Exo-, Meso- und Mikrosystem), die als kultureller Kontext für die Entwicklung und das Handeln eines Individuums wirksam sind. Diese verschiedenen Ebenen sind aufgrund bestimmter Wechselwirkungen miteinander verknüpft.

Super & Harkness (1986, 1996) sprachen von „developmental niche“ (Entwicklungsnische). Nach den beiden Autoren enthält die Entwicklungsnische drei Komponenten: (a) physikalische und soziale Settings, in denen das Kind lebt, (b) die kulturell bestimmten Erziehungspraktiken (die kulturspezifisch regulierten Gebräuchen der Kindererziehung, Erziehungsstile) und (c) die Psychologie der Betreuungspersonen (die naiven Theorien und affektiven Orientierungen der Sozialisationsagenten). Sie sind der Ansicht, dass die ökonomischen, ökologischen und sozial-strukturellen Komponenten eng mit den Erziehungspraktiken, also elterlichen Erziehungstheorien, -zielen und -verhalten verknüpft sind. Die elterlichen subjektiven Erziehungstheorien, die die kulturellen Werte repräsentieren, wirken als Vermittlungsprozesse auf die Entwicklung des Kindes ein. Eltern strukturieren gemäß ihren subjektiven Erziehungstheorien die Umwelt ihres Kindes und damit teilweise die Bedingungen für dessen Entwicklung. Entwicklung wird als „guided participation in cultural activity“ verstanden. Je nach kulturellem Wertsystem variieren subjektive Vorstellungen vom Kind, bzw. von der „Natur“ des Kindes und seiner Entwicklung. Die beiden Autoren betonen zwar die Bedeutung des Kontextes für die menschliche Entwicklung, Entwicklung wird hier jedoch als ein durch biologische Bedingungen angeregter Prozess verstanden, der im Kontext einer „soziokulturellen Nische“ verläuft. Dieser Kontext zeigt an, unter welchen psychischen und sozialen Gegebenheiten das Kind aufwächst, also z.B. welche kulturell regulierten Normen der Kindererziehung, welche Werthaltungen, Überzeugungen und naiven Theorien der Erziehenden bestehen und auf die Entwicklung des Kindes einwirken.

Trotz solcher theoretischer Ansätze betonte man aber, dass die Person nicht passiver Empfänger von Umwelteinflüssen ist, sondern aktiv handelndes Individuum mit eigenen Zielen. Die Person verarbeitet die wahrgenommenen und auf sie einwirkenden Umweltfaktoren, bzw. Sozialisationsbedingungen gemäß vorgegebenen kulturellen und subjektiv verankerten Deutungsschemata und wirkt selbst auf die Umwelt verändernd ein. Diese wechselseitige Beeinflussung von Individuum und Umwelt führt zu ständig neuen

Bedingungen für den weiteren Sozialisationsprozess und damit zu neuen Aufgaben für das Individuum und die an seiner Sozialisation beteiligte Umwelt (Trommsdorff, 1989).

4.4 Forschungsstudien zum Zusammenhang zwischen ökologischen Bedingungen und der Persönlichkeitsentwicklung

In der kulturvergleichenden Forschung ging man zunächst von der Vorstellung aus, dass Kultur die „Antwort“ von Gruppen auf eine physikalische Umwelt mit bestimmten Anforderungen und Einschränkungen ist, wodurch dann bestimmte Technologien, soziale Ordnungen (wie Familiensysteme), Verhaltensmuster und Erziehungsstile herausgebildet wurden, die dann die Persönlichkeitsentwicklung beeinflussen. In der Forschung wird nach Umweltbedingungen gefragt, die bestimmte kulturelle Präferenzen, u.a. auch in der Art der Kindererziehung hervorbringen, und mit bestimmten Persönlichkeitsmerkmalen zusammenhängen.

Die klassische Studie von Barry, Child und Bacon (1959) untersuchte die Zusammenhänge zwischen der bevorzugten Wirtschaftsform in nichtindustrialisierten Kulturen und der praktizierten Kindererziehung. Die Autoren belegten auf der Grundlage von Daten aus 100 Gesellschaften, dass bei ausgeprägter Tradition der Nahrungsmittelkonservierung (in bäuerlichen Kulturen) besonders ausgeprägte Werte der Kooperation, Verantwortung und des Konservatismus bestehen. Im Gegensatz dazu werden in Gesellschaften mit geringer Tradition für Nahrungsmittelkonservierung (in Jägerkulturen) eher Werte wie Initiative und Kreativität bevorzugt. Die Kindererziehung unterscheidet sich in beiden Kulturformen dahingehend, dass im ersten Fall Kinder eher zur Anpassung und Konformität, im zweiten Fall eher zur Selbständigkeit erzogen werden. Kultur und Entwicklung werden hier als Reaktion von Personen und Gruppen auf ihre physische Umwelt verstanden. Diese Faktoren gelten als „proximale Ursachen“ für die Entwicklung des Kindes.

Auch Whittings (Whiting & Whiting 1975) untersuchten den Zusammenhang des motivierten Verhaltens von Kindern mit den soziokulturellen Entwicklungsbedingungen. Sie gingen von der Vorstellung aus, dass frühkindliche Erfahrungen die Erziehung stabiler Persönlichkeitsmerkmale und die Entwicklung des Verhaltens beeinflussen. Auch sie glauben, dass die soziokulturelle Umwelt sowie die sozio-ökonomische Struktur der Erziehungsmethoden für Kinder und das Sozialverhalten der Kinder zusammenhängen. Anfang der 50er Jahre haben die Whittings (1975) eine umfangreiche systematische

Studie, die sogenannten „Six-Culture-Study“ durchgeführt. Dabei wurden Kinder zwischen 3 und 11 Jahren in Japan, den Philippinen, Indien, Kenia, Mexiko und den USA in ihrem natürlichen Lebensraum nach dem gleichen System beobachtet. Sie fanden in all diesen Kulturen ähnliche Verhaltensweisen, die sich nach zwölf Kategorien ordnen ließen, wie z. B. einander helfen oder schaden, sich in freundschaftlichem Austausch vertiefen oder versuchen zu dominieren, nach Aufmerksamkeit verlangen, einander vernünftige Anregungen zu fordern oder zu geben, usw. Es gab jedoch typische kulturbedingte Unterschiede. In Kulturen mit einfacher sozio-ökonomischer Struktur (geringe berufliche Spezialisierung, kein ausgeprägtes Klassensystem, verwandtschaftsbezogene politische Ordnungen) zeigten Kinder ein stärker umsorgendes und verantwortungsvolles Verhalten und demgegenüber einen gering ausgeprägten Egoismus. In Kulturen mit hoher sozialer und technischer Komplexität waren Verhaltensweisen der Unabhängigkeitendominanz stärker vertreten.

Auf der Grundlage dieser Sichtweise haben Studien einen fruchtbaren Zugang eröffnet, die von einem öko-psychologischen Ansatz ausgehen und das Verhalten als Ergebnis der Auseinandersetzung mit ökologischen Umweltbedingungen interpretieren (vgl. Whiting & Whiting, 1975). Die unterschiedlichen physischen, sozialen und kulturellen Kontexte von Kulturen stellen das Individuum vor unterschiedliche Entwicklungsaufgaben und vermitteln ihm unterschiedliche Erfahrungen. Die Erfahrungsbedingtheit der kognitiven Entwicklung wird durch zahlreiche kulturvergleichende Studien nachgewiesen.

5 Universalismus und Relativismus

5.1 Universalismus und Relativismus

Insgesamt kann man davon ausgehen, dass die menschliche Entwicklung durch Zusammenwirken von genetischen und kulturell vermittelten Komponenten in verschiedenen Kontexten entsteht. Sie wird durch bestimmte, biologisch verankerte, universelle Prozesse wie Reifungsprozesse in der Kindheit, die Pubertät oder physiologische Änderungen im Alter mit beeinflusst. Aufgrund der Wirksamkeit von kulturellen Faktoren und Kontext- bzw. Sozialisationsbedingungen, über die kognitive,

motivationale, soziale und emotionale Dispositionen aufgebaut werden, verlaufen Entwicklungsprozesse differentiell.

Die kulturvergleichende Psychologie versucht die Theorien über die menschliche Entwicklung in verschiedenen Gesellschaften in Bezug auf Universalität und Relativität zu untersuchen. Dabei ist genauer zu fragen, welche Entwicklungsvorgänge bzw. –phänomene universell und welche kulturspezifisch sind. Denn die Entwicklung eines Menschen verläuft sowohl nach physiologischen und psychologischen Mechanismen, als auch nach kulturellen Mechanismen. So lässt sich der müßige Streit um Veranlagung oder Umwelt, der die Psychologie so lange fruchtlos beherrscht hat, durch die Begriffe „Universalismus“ und „Relativismus“ überwinden (Thomas, 2003).

Nach Trommsdorff (2002) lässt sich ein Muster von eher universellen und eher kulturspezifischen Entwicklungsphänomenen erkennen, wenn man einerseits kognitive und andererseits soziale Entwicklungsbereiche betrachtet. Vermutlich beruhen bestimmte kognitive Mechanismen auf biologischen Wurzeln, wie z. B. die affekt- und motivgesteuerte Informationsselektion oder die nach Prinzipien der Ähnlichkeit von Objekten funktionierende Klassenbildung. Universell gleiche Wahrnehmungs- und Denkmuster lassen sich verstehen als Ergebnis universell auftretender Erfahrung und damit erforderlicher Anpassung an die physikalische Beschaffenheit dieser Welt und ihre Gesetzmäßigkeiten wie Schwerkraft, Wellenlänge des Lichtes etc..

Dagegen zeigen sich kulturelle Unterschiede im Denken vor allem in kognitiven Fähigkeiten und Techniken (mit Bedeutungsgehalt), die von dem Einzelnen für das Leben in einer bestimmten Kultur verlangt werden und die durch spezifische soziale Lernkontexte, insbesondere in der sozialen Gruppe oder der Schule, vermittelt werden.

In einem weiteren Bereich sind ebenfalls kaum Kulturunterschiede zu erwarten, wenn nämlich aufgrund phylogenetischer Prozesse bestimmte Reaktionen auf Objekte mit hoher Bedürfnisrelevanz quasi programmiert sind. Diese können zum Ausdruck gebrachte Emotionen wie Freude und Angst sein. Solche Emotionen repräsentieren universelle Grunderfahrungen des Menschen.

Universelle Eigenschaften des Menschen lassen sich auch bei solchen Fähigkeiten feststellen, mit denen die eigenen Grundbedürfnisse erfüllt werden können. Das sind biologische und soziale Fähigkeiten, deren Entstehung und Ausprägung kulturspezifisch variieren. Danach müssten Grundbedürfnisse (z. B. nach Bindung, Klarheit, Sicherheit, Konsistenz, Kontrolle) jeweils kultur- und situationsspezifisch ausgeformt und

unterschiedlich wirksam werden. So sind auf der Grundlage der biologisch begründeten Bindungstheorie empirisch prüfbare Hypothesen für kulturspezifische Einflüsse auf soziale Interaktionen und auf die Organisation von Emotionen (und damit verbundene interne „Arbeitsmodelle“), sowie universelle Zusammenhänge zwischen Bindungsqualität und Sozialverhalten, einschließlich der Regulation von Emotionen, ableitbar (Grossmann & Grossmann, 1986, 2003). Das universell anzunehmende Bedürfnis nach Klarheit und Ordnung müsste mit einer universell nachweisbaren Tendenz zur Kategorisierung und selektiven Informationsverarbeitung zusammenhängen. Allerdings bestehen erhebliche kulturelle Unterschiede darin, welche Kategorien gewählt werden, welche Bedeutung diese haben und wie unverrückbar deren Grenzen sind. In Bezug auf Konsistenz kann in ostasiatischen Kulturen eine in westlichen Kulturen „störende“ Inkonsistenz (zwischen Aussagen oder auch Einstellungen und Verhalten) durchaus als „konsistent“ gelten.

Der Mensch ist „von Natur aus ein Kulturwesen“ (Lorenz, 1973). Universalität lässt sich zunächst im Prozess des Kultivierens sehen, etwa wie die ältere Generation die jüngere kultiviert oder wie das Kleinkind schon bereit ist, sich selbst zu kultivieren. Der Mensch ist demnach universell ausgestattet, seinen individuellen Erfahrungen auch eine kulturelle Bedeutung zu verleihen. Diese kulturellen Bedeutungen erfährt er durch Interaktion mit seinen Mitmenschen und durch Reaktionen seiner Mitmenschen auf sein eigenes Verhalten. Universalität kann darin gesehen werden, dass der Mensch als potentielles Kulturwesen über die Begabung verfügt, sich den Absichten und Intentionen anderer zu erschließen und mit den eigenen Intentionen zu verbinden. Diese universellen Artmerkmale sind das Ergebnis biologischer Selektion, der „Naturgeschichte menschlicher Erkenntnis“. Sie sind die phylogenetischen Voraussetzungen für die Entstehung kultureller Normen und Werte, die er auch sprachlich und symbolisch darstellen kann. Das zentrale Nervensystem ist zum Zeitpunkt der Geburt vollkommen darauf vorbereitet, Sprache und Kultur mühelos zu erwerben (Grossmann & Grossmann, 2003). Der Mensch als Kulturwesen regelt in allen Kulturen die Grundmuster der Gruppenstruktur, der Geschlechtsrollen, der Aufzucht von Nachkommen, der Partnerwerbung, der Familienbildung, der Gewährleistung genetischer Varianz durch Inzestverbot und die Gesetze des Besitzes, des Gehorsams, der Treue, des Vertrauens, der gegenseitigen Verteidigung der Arbeitsteilung, usw. Hier wird angenommen, dass die genetische Ausstattung kulturelle Unterschiede im Verhalten insofern bewirken kann, als Menschen optimale Strategien in dem gegebenen kulturellen Kontext lernen.

Aus einer weiter differenzierenden Perspektive lassen sich zur universellen Entwicklung feststellen, wie z. B. die Abgrenzung des Selbst gegenüber dem Anderen, Geschlechtsidentität, Reife, Verwandtschaftsbeziehungen, ethnische Zugehörigkeit, Gleichheit und Ungleichheit, Natur und Kultur, Autonomie und Verbundenheit, Kooperation und Konflikt, usw. Aus kulturpsychologischer Sicht interessiert dann, wie diese Themen hinsichtlich ihrer Bedeutung und Handlungsrelevanz interkulturell variieren.

Nach Trommsdorff (2003) ist es eine Tatsache, dass Menschen universelle Erfahrungen machen (z. B. mit einer physikalischen Umwelt), ohne unbedingt gleiche inhaltliche Bedeutungen zu vermitteln (Erfahrungen bei der Bewältigung mit der physikalischen Umwelt und ihrer Anpassung); sie machen universell notwendige Erfahrungen bei der Befriedigung von Bedürfnissen (wie Hunger, Sexualität), aber die Erfahrungen werden je nach kulturellem Kontext unterschiedlich eingeordnet und je nach der kulturellen Bedeutung entwicklungswirksam. Es ist auch die Tatsache, dass die Wahrnehmung, das Denken, Fühlen, Wünschen, Wollen und Tun des Menschen eine universelle und gemeinsame biologische Wurzeln haben mögen, aber sie sind andererseits auch kulturell geprägt.

Daher sollte es Aufgabe einer kulturvergleichend angelegten Forschung sein: a) möglichst präzise Kenntnis über die betreffende Kultur bzw. über die dort bestehenden sozialen und psychologischen Phänomene (Suche nach Kulturspezifika) zu erhalten; b) durch den systematischen Vergleich von Phänomenen und Prozessen in verschiedenen Kulturen Theorien auf ihre Universalität zu prüfen, und zu allgemein gültigen Aussagen über Gesetzmäßigkeiten zu kommen. (Trommsdorff, 2002, 2003)

5.2 Die kulturvergleichenden Forschungsstudien zum Thema „Universalismus und Relativismus“

Im folgenden soll mit einigen kulturvergleichenden Psychologieforschungen in verschiedenen Bereichen dargestellt werden, in denen teilweise die universelle Erfahrung in dem Bereich von den Wissenschaftlern aller Kulturen überhaupt bezweifelt wurde, teilweise in anderen Bereichen bestätigt, und zugleich auch die kulturellen Besonderheiten festgestellt wurden.

5.2.1 Psychoanalytische Sozialforschung und Kulturanalyse

Die Psychoanalyse steht in der kulturellen Tradition europäischen Denkens. Manche der von Sigmund Freud geprägten theoretischen Begriffe zeigen das unmissverständlich an. Man denke beispielsweise an den „Ödipuskomplex“. Viele Wissenschaftler nach ihm bestritten nicht nur diese Annahme der Universalität des Ödipuskomplexes, sondern hielten die Psychoanalyse insgesamt für eine kulturspezifische „Psychologie des Unbewussten“, die nicht zufällig im bürgerlichen „Wien der Jahrhundertwende“ entstand. In der kulturvergleichenden Psychologie wird der Universalitätsanspruch der Psychoanalyse häufig als eine empirisch ungeprüfte Annahme verworfen. Freud (1974b) hat jedoch selbst den kulturellen Einfluss auf menschliches Handeln, u.a. in Totem und Tabu, dargelegt, indem das Phänomen in der „Culture and Personality“ Schule von Malinowski (1923, vgl. Thomas, 2003) untersucht wurde, ob in matrilinealen Kulturen mit geringer Bedeutung des Vaters (auf den Trobriand-Inseln) in der Entwicklung von Jungen der Ödipus-Komplex schwach ausgeprägt ist oder gar nicht erst entsteht.

Die Rolle, die Freuds Psychologie der Kultur zuweist, betrachten viele Kritiker wegen ihrer Einseitigkeit als fragwürdig. Nach der klassischen psychoanalytischen Auffassung verlangt die Kultur – in der Gestalt der sie repräsentierenden psychischen Instanz des Über-Ich – dem Menschen Triebverzicht ab. Sie zwingt die einzelnen, triebhafte Regungen zu „sublimieren“. Erst die Enkulturation macht aus der nach unmittelbarer Befriedigung und Lust strebenden Triebnatur ein soziales Wesen, das Rücksichtnahme auf andere und Leistungen im Dienst der Kultur und Gesellschaft kennen und schätzen lernt (Freud, 1974a). Gerade auch Freuds späte kulturpsychologischen Schriften, in denen er sich mit Fragen der Menschheitsentwicklung (vom animistischen oder mythologischen über das religiöse zum wissenschaftlichen Stadium; Freud, 1974b), mit verschiedenen gesellschaftlichen Problemen (wie z. B. dem Krieg), der Religion (als einer „infantilen Illusion“) oder der Literatur und Kunst – und dabei immer wieder mit dem „Unbehagen in der Kultur“ – befasst (Freud, 1974a), sind stark umstritten. In der postfreudianischen Psychoanalyse griff man schon bald Fragestellungen auf, die sich mit der Universalität der psychoanalytischen Theorie auseinandersetzen. Heinz Hartmann (1944, S.332) formuliert in psychoanalytischer Terminologie eine Frage und Anregung, die ins Zentrum der kulturvergleichenden Psychologie und Kulturpsychologie unserer Tage führt: „In welcher Weise und in welchem Ausmaß werden gewisse Triebrichtungen oder gewisse

Sublimierungen von einer bestimmten Gesellschaftsstruktur an die Oberfläche gebracht, provoziert oder verstärkt ...?“ Hier wird über die Art und Weise diskutiert, wie die Bewältigung gewisser seelischer Konflikte durch Anteilnahme an den gegebenen sozialen Realitäten – sei es in der Tat, sei es in der Phantasie – in den verschiedenen Gesellschaftsstrukturen verläuft.

5.2.2 Bindungstheorie

Bindung hat ihre biologische Grundlage, ist als zugrundeliegendes, affektives Band zwischen Säugling und Bezugsperson vorprogrammiert. Nach Bowlby (1982) ist Bindung (attachment) Ausdruck eines speziellen (auch angeborenen) Motivsystems bei Kindern, das darauf abzielt, Sicherheit zu gewinnen oder zu erhalten, und dazu die Nähe, den körperlichen Kontakt, Trost oder Zuwendung und Schutz einer bestimmten Person zu suchen. Der biologischen Basis wegen wird es als universell angenommen. Auch die Qualität der Bindung ist universell. Die Erfahrung stabiler Zuwendung führt zu sicherer Bindung. Sie ermöglicht die bessere Bewältigung stressreicher Situationen als unsichere Bindung, so dass sich das Kind auch unbekanntem Situationen explorierend zuwenden kann, während es diese im anderen Fall eher meidet. Je nach der Art der Zuwendung, also nach der Sensitivität der Bindungsperson, ob sie auf Zuwendungssignale des Kindes prompt und angemessen reagiert, entwickeln sich unterschiedliche Bindungsqualitäten. Auf der Basis der Erfahrung häufiger und zuverlässiger Sicherheit oder Unsicherheit und der Bedingungen, unter denen diese auftreten, entwickelt das Kind generalisierte Vorstellungen von sich und der Welt, also (intuitive) kognitive Systeme über sein Selbst und die Ich-Umweltbeziehung („working model“; Bowlby, 1973).

Die kulturvergleichenden Untersuchungen lassen keinen Zweifel an der Universalität des Bindungsmotivs zu. In allen Kulturen, auch in allen nicht-westlichen Kulturen wurde entsprechendes Bindungsverhalten nachgewiesen. Die Kulturunterschiede zeigten in der Art des Bindungsverhaltens, dass es sich als kontextspezifisch erweist. Während in der westlichen Kultur das typische Bindungsverhalten von neun- bis zwölfmonatigen Kindern darin besteht, dass sie der Mutter folgen, sich an sie hängen, usw., haben Marvin et al. (1977, in Grossmann & Grossmann, 2003) bei den Haussa-Kindern fast ausschließlich Schreien, Lächeln und ähnliches Verhalten, also ein „Signal“-Bindungsverhalten beobachtet, entsprechend den Lebensbedingungen im Compound. Kisii-Kinder streckten wie dort bei Zuwendung üblich ihre Arme zum

Händeschütteln aus, japanische suchten mehr Körperkontakt als amerikanische. Ferner wurden Unterschiede im Explorationsverhalten beobachtet. Während sich die Kinder in westlichen Kulturen aktiv von der Mutter fortbewegen, um etwas Neues kennen zu lernen, war dies z.B. bei den Haussa-Kindern auf eine Manipulation von Gegenständen in unmittelbarer Reichweite beschränkt.

Alle Kinder in amerikanischen, deutschen, japanischen, israelischen Stichproben ließen sich in einem der drei Bindungsmuster: sicher, unsicher-vermeidend und unsicher-ambivalent mit unterschiedlichen Verteilungen wieder finden. (Grossmann & Grossmann, 1990). Ein Überblick über 39 Studien aus sehr verschiedenen Kulturen ergab, dass im Durchschnitt etwa 2/3 aller Kinder sicher gebunden waren. Im Anteil der unsicher-vermeidenden und –ambivalenten Kinder zeigen sich eher deutliche Kulturunterschiede. In Norddeutschland sind unsicher-vermeidende Kinder überwiegend, und in Japan und israelischem Kibbuz zeigten die Kinder am häufigsten unsicher-ambivalente Bindung.

Die kulturellen Unterschiede im Bindungsverhalten, im Explorationsverhalten und schließlich in der Bindungsqualität, die kulturspezifische Verteilung besonders der unsicheren Bindungsmuster, kann auf kulturell unterschiedliche Erziehungsstile und Erwartungen an die Mutter-Kind-Beziehung zurückgeführt werden, sowie auf die kulturellen Unterschiede in den Normen bezüglich der Art des Kinderpflegens. Die jeweilige Kultur kann ebenso die sozialen Interaktionen zwischen Pflegeperson und Säugling und die Organisation von Emotionen und Motivationen (und damit verbundene interne „Arbeitsmodelle“) beeinflussen.

Brazelton, Bobey und Collier (1969) beobachteten in ihrer Untersuchung bei den Zinacanteco-Indianern die Tendenz der Neugeborenen, ruhig und langsam in ihrer Bewegung zu bleiben. Ihrer Ansicht nach lässt sich die beobachtete Verhaltensweise auf den Umgang mit dem Säugling, bzw. auf die Art und Weise der Mutter-Kind- Interaktion zurückführen, und wird dadurch verstärkt, dass die Mutter das Kind schon zufrieden zustellen sucht, bevor es zu schreien beginnt. Das heißt, sie zeigt eine unmittelbare Responsivität gegenüber den Bedürfnissen des Säuglings, bevor dieser sie überhaupt äußert. Auf diese Weise, meinen die Autoren, lernt der Säugling die Emotionen der Bedürfnisse gar nicht kennen. Auch japanische Mütter richten ihre Interaktion so aus, dass die Mutter-Kind-Beziehung konsolidiert und gestärkt wird. Amerikanische Mütter organisieren ihre Interaktionen in Richtung auf die Förderung körperlicher und verbaler

Unabhängigkeit. Auf der Basis dieser kulturspezifischen Erfahrungen in der Mutter-Kind-Interaktion werden Emotionen und Motivation, und generalisierte Vorstellungen von sich und der Welt beim Kind (damit verbundene innere „working model“) entwickelt, wodurch dann grundlegende Prozesse der Persönlichkeitsentwicklung mitbeeinflusst werden. Derartige grundlegende, kognitive und motivationale Systeme sind weit über die Kindheit hinaus bis ins Erwachsenenalter wirksam. (vgl. Oerter & Montada, 1995)

Diese Universalität bedeutet jedoch nicht, dass sich die Bindung völlig unabhängig von kulturellen Einflüssen entwickelt. Jedes Kind wächst in einer Entwicklungsnische auf, in der die Eigenheiten des Kindes, die Psychologie der Eltern und der kulturelle Kontext den Rahmen für die Anpassung bilden (Super & Harkness, 1996).

5.2.3 Motivationsforschung

Wie die Bindungsforschung schon postuliert hat, entwickeln kleine Kinder in Abhängigkeit von den Erfahrungen mit der Bindungsperson, bzw. in der Mutter-Kind-Interaktion schon Emotionen und Motivation, und generalisierte Vorstellungen von sich und der Welt, d.h. (intuitive) kognitive Systeme über ihr Selbst und die Ich-Umweltbeziehung („working model“). Sie wird grundlegende Prozesse der Persönlichkeitsentwicklung auch beeinflussen.

Die Theorie des „Tribschicksals“ aus der Psychoanalyse erklärt die Entstehung von Unterschieden in Persönlichkeitsmerkmalen dadurch, dass unterschiedliche Erziehungsmethoden oder Entwicklungserfahrung zu Unterschieden der (früh-) kindlichen Triebbefriedigung führen. Trotz vieler berechtigter Kritik hat sich die Psychoanalyse in vielen kulturvergleichenden Untersuchungen als äußerst fruchtbare Quelle von Ideen erwiesen. Was in dem Forschungsbereich bedeutend ist für die Erklärung der kulturellen Unterschiede im Verhalten und Erleben, ist die Tatsache, dass sich nicht Unterschiede beim Abstillen oder dem Beginn und Art von Sauberkeits- oder Sexualerziehung (Whiting & Child, 1953, in Kornadt, 2003) auf die Persönlichkeitsentwicklung auswirken, sondern die Unterschiede bei der Mutter-Kind-Interaktion auf das Erlernen der Selbst-Umwelt-Beziehung. Die Lerntheorie, welche postuliert, dass das Verhalten auf Reiz-Reaktion-Verknüpfungen beruht, die durch „Bekräftigung“ von Reaktionen aufgebaut werden, betont die Erfahrung im Unterschied zu biologisch bedingten Determinanten für die Entwicklung von Verhaltensweisen und

Persönlichkeitsmerkmalen. In ihr liegt auch die Grundlage für weitreichende Annahmen über den Einfluss der Kultur.

Kornadt (2003) vertritt die grundlegende Annahme, dass es eine Reihe von universellen Ausgangsbedingungen, Gesetzmäßigkeiten und Entwicklungsprozessen der Motivgenese gibt. Auf dieser universellen Basis müssen umwelt- und kulturbedingt unterschiedliche Erfahrungen auch zu recht unterschiedlichen Verhaltensdispositionen (Motive, kognitive Systeme usw.) führen. Ein Motiv ist gekennzeichnet durch eine überdauernde Wertungsdisposition bestimmter Zielzustände, die angestrebt oder vermieden werden, und bestimmte Erwartungen, diese Ziele, und die damit verknüpften Emotionen, durch bestimmte eigene Handlungen erreichen zu können. Motive werden als „gelernt“, d.h. durch Erfahrungen bei der Auseinandersetzung mit der Umwelt aufgebaut, verstanden. Die Untersuchungen im Kulturvergleich zeigen, dass Motivationssysteme in verschiedenen Kulturen ganz unterschiedlich sein können. Sie sind abhängig von den kulturellen Voraussetzungen und Erziehungsmethoden (Kulturdeterminismus). Natürlich kann man behaupten, dass Motive im wesentlichen gleich oder universell sind, weil sie biologisch determiniert sind (Trieb- und Instinkt-Theorie, Ethologie).

Als in den 40er und 50er Jahren die Forschung versuchte, den Zusammenhang von Persönlichkeit und Kultur zu studieren, war die bevorzugte Frage: wie die kulturellen Gegebenheiten (Wirtschaftsformen, Sozialstruktur, Erziehung) die Persönlichkeit prägen. Die oben erwähnte umfangreiche Studie „Six-Cultures-Study“ von Whiting (Whiting, 1963; Whiting & Whiting, 1975) untersuchte den Zusammenhang zwischen dem motivierten Verhalten von Kindern und soziokulturellen Entwicklungsbedingungen. Die Autoren gingen davon aus, dass sie durch die Beobachtung des Sozialverhaltens von Kindern zwischen 3 und 11 Jahren aus Japan, Philippinen, Indien, Kenia, Mexiko und den USA eine Reihe von Motiven oder Zielen erkennen können, die eine Vergleichsbasis abgeben. Die Forschungsergebnisse zeigen, dass die Kinder in allen Kulturen grundsätzlich gleichartige soziale Verhaltensweisen gezeigt haben, dass es jedoch bei den bipolaren Dimensionen „umsorgend-verantwortungsvoll“ vs. „abhängig-dominant“, sowie „gesellig-vertraulich“ vs. „autoritär-aggressiv“, charakteristische Unterschiede zwischen den Kulturen gab. Die Autoren meinten, dass die kulturellen Unterschiede mit der in der jeweiligen Kultur vorhandenen sozioökonomischen Struktur und aufgrund dessen mit den dort hoch geschätzten Werten im sozialen Verhalten zusammenhängen. Sie haben festgestellt, dass bei relativ einfacher sozioökonomischer Struktur die Kinder hohe Werte für „umsorgend-verantwortungsvoll“ und niedrige „Egoismus“-Werte hatten.

In den komplexen Gesellschaftssystemen war es umgekehrt. Sie prägen Motive des Handelns wie Helfen, Hilfe suchen, Bindung und Aggression.

In der kulturvergleichenden Forschung versucht man auch die Leistungsmotivation der verschiedenen Länder, bzw. Kulturen zu vergleichen, und ist dabei nicht selten auf das Problem der Vergleichbarkeit (Definition und Abgrenzung des Leistungsmotivs im Unterschied zu einem anderen) gestoßen. Von der Motiv-Genese abgeleitet diskutiert man über die Universalität des Leistungsmotivs. Ein Leistungsmotiv hat eine wichtige Funktion für das sich entwickelnde Selbst eines Kindes. Für alle Kinder ist „Können“, d.h. eine Handlung „gut ausführen“ oder „ein Ziel wirklich erreichen“, in dieser allgemeinen Form ein universell wichtiges Entwicklungsziel (im Sinne von self efficacy) und muss zum Aufbau eines entsprechenden Motivsystems führen. Wenn in der (z. B. kulturspezifischen) Sozialisation einzelne Handlungs- oder Kompetenz-Bereiche besonders betont werden, können sich im Laufe der weiteren Entwicklung daraus verschiedene domänenspezifische Untertypen entwickeln. Entsprechend ihrer funktionellen Bedeutung im kulturellen Kontext, können sich daher Typen des Leistungsmotivs ausbilden (z. B. individualistische oder gemeinschaftliche Leistung), oder das Leistungsmotiv kann sich bereichsspezifisch entwickeln.

McClelland (1961) untersuchte den Einfluss der kulturellen Wertvorstellung auf die Leistungsmotivation in einer kulturvergleichenden Studie, und hat u.a. festgestellt, dass es in Bezug auf „das Leistungsmotiv“ qualitative Unterschiede zwischen westlichen, asiatischen und afrikanischen Kulturen gibt. In nicht-westlichen Kulturen, in denen häufig niedrige Leistungsmotivation festgestellt worden war, sich diese aber nur auf die individuell erbrachte und auf individuelle Ziele gerichtete Leistung bezog, war die Motivation für sozial- oder gruppenbezogene Leistungen dagegen ebenso hoch oder sogar deutlich höher, als in westlichen Kulturen. Aber es ist inzwischen klar geworden, dass das Motivzielsystem für „Leistung“ in nicht-westlichen Kulturen sowohl das „Erzielen eigener Leistung“ als auch die „Leistung gemeinsam mit anderen“ oder sogar „für andere/meine Gruppe“ umfassen kann.

Jede Kultur hat eigene Definitionen für Intelligenz, Fähigkeiten und Leistungen, die sich nach ihren Wertvorstellungen und Entwicklungstheorien orientieren. Während soziale Intelligenz und Fähigkeiten (wie soziale Beziehungen, mit anderen gut zurecht kommen, Verantwortung, Höflichkeit, Hilfsbereitschaft) für die Sozialisation in nicht-westlichen Kulturen bedeutsamer sind, sind in westlichen Kulturen die abstrakte

kognitive Intelligenz und Fähigkeiten wie Gedächtnis, verbale Ausdrucksform und schnelle Informationsverarbeitung wichtiger für die Sozialisation.

5.2.4 Moralische Forschung

Moralische Entwicklung erfolgt einerseits durch reifungsbedingte Entwicklung kognitiver Funktionen (wie die kognitiven Voraussetzungen für das soziale Denken und Verstehen) und wird andererseits vorwiegend von sozio-kulturellen Kontexten (Sozialisationsbedingungen) unterschiedlich beeinflusst.

Kohlberg (1995) hat in den 60er Jahren in Ergänzung zu Piagets (1976) Buch „Das Moralische Urteil beim Kinde“ postuliert, dass die Entwicklung moralisch-ethischer Überzeugungen gerade nicht kulturell relativ, sondern universell, d.h. überall auf der Welt gleich, verlaufe. Wie schon erwähnt (siehe Kapitel 1, Punkt 4.1) wurde: Die Universalitätsthese für die Entwicklung moralischer Überzeugungen wurde scharf kritisiert, vor allem wurde ihr vorgeworfen, einem ethnocentric bias (also gerade einer westlichen kulturgebundenen Voreingenommenheit) aufzusitzen. Diese Spannung zwischen kulturrelativistischen und universalistischen Positionen ist der eigentliche Kern des akademischen Diskurses über die Beziehung zwischen Moral und Kultur. Das Problem von Kohlbergs Theorie war: er benutzte ein in der „westlichen“ Philosophie vorgegebenes Moralkonzept und nimmt an, dass jedes „rationale Subjekt“ einem moralischen Urteil zustimmen würde. Im Besonderen nahm Kohlberg den jüdisch-christlichen Gerechtigkeitsbegriff zum Ausgangspunkt und Ziel seiner analytischen wie empirischen Arbeit. Er folgte damit der Kantschen Idee, dass Moral eine regulative Idee repräsentiert, kontrafaktisch ist – sich also nicht darauf bezieht, wie die Welt ist, sondern darauf, wie sie sein sollte – und sich vor allem auf die Regelung zwischenmenschlicher Konflikte bezieht, die unter dem Prinzip der Gleichbehandlung aller Beteiligten – eine Auffassung (von Kant) gelöst werden sollten. Aber dieses jüdisch-christliche Moralkonzept ist in nicht-christlichen und buddhistischen Kulturen unangemessen und stellt damit auch kein angemessenes, universelles Muster für die moralische Entwicklung dar.

Moralauffassungen sind sehr kulturspezifisch und deshalb über Kulturen hinweg im Grund nicht vergleichbar, weshalb man moralisches – oder unmoralisches – Verhalten in einer Kultur A aus der Sicht einer Kultur B gar nicht bewerten kann. Moral lässt sich vielmehr nur im Kontext zur jeweiligen Kultur verstehen und bewerten. Deswegen ist es

notwendig, wenn man die unterschiedliche Beurteilung (moralisch oder konventionell) in den verschiedenen Kulturen verstehen will, sich die Glaubens- und Überzeugungssysteme anzusehen, die diese Kulturen über die „Welt“ haben (Eckensberger, 2003).

Zahlreiche Kulturvergleichsstudien im Bereich der Moralforschung überprüfen Kohlbergs Theorie der moralischen Entwicklung nach folgenden Aspekten: 1) Die reine Existenz der Entwicklungs-Stufen in anderen Kulturen, 2) die Stufensequenz im engeren Sinn, 3) die Nichtumkehrbarkeit der Stufenreihenfolge und schließlich 4) die Annahme, dass keine Stufe übersprungen werden kann (Eckensberger, 2003).

Die Studien haben bestätigt, dass sich die Genese der Entwicklungsstufen in allen untersuchten Gesellschaften gleichermaßen vollzieht. Die Entwicklungsgeschwindigkeit und auch die Höhe der erreichten Stufe hängen jedoch von der Struktur des gesellschaftlichen Systems ab. Hinsichtlich der Inhalte des moralischen Urteils ließen sich bestimmte, kulturspezifische, moralische Konzepte in Kohlbergs Auswertungssystem nicht adäquat kodieren. In einer kulturvergleichenden Forschungsstudie stellen Keller und ihre Kollegen (1995) fest, dass die Aussagen, die sich auf universelle (kosmische) Harmonie richten, gar nicht kodiert werden konnten, während Aussagen von interpersonaler Harmonie oder kollektivem Glück bereits auf der Stufe 2 eine Rolle spielen, dagegen nach Kohlberg erst auf der Stufe 3 relevant werden.

Auch Eckensberger (2003) weist auf einige kritische Probleme der kulturellen Vergleichbarkeit in der moralischen Forschungen hin. Zum Beispiel wie man die moralische „Reife“ definieren kann. Ist die individualistische Position die moralisch „reifere“ oder die interpersonalen, bzw. sozialen Orientierungen, die u.a. die Stufe 3 (nach Kohlbergs Stufen-Modell) charakterisieren, die moralisch „reifere“?

Auch „indigene“ Forscher (Inder, Chinesen, Japaner) und kompetente Kenner nicht-westlicher Kulturen diskutieren auf analytischer, ethischer Ebene die Unangemessenheit oder gar die Irrelevanz des christlich-jüdischen Gerechtigkeitsbegriffs für andere Kulturen. Diese Ethikauffassung wird im Lichte anderer Ethiken respektive Religionen (Konfuzianismus, Buddhismus, Hinduismus, Naturreligionen) diskutiert. In vielen nicht-westlichen Kulturen ist Moral (Ethik) immer eng mit existentiellen Kategorien (Religion) verbunden. Diese Kulturen regulieren das zwischenmenschliche Leben in grundsätzlicher Weise, sind aber von religiöser und nicht von moralischer Struktur im westlichen Sinn, wo Moral seit Kant ohne einen Bezug zu religiösen

Begründungen auskommt. Argumentationsformen in nicht-westlichen Kulturen, die auf das Kollektiv bezogen sind, und damit auf spezielle Formen der interpersonalen Beziehungen als ethische Prinzipien, wie z. B. Respekt speziell gegenüber alten Menschen, oder Autoritätspersonen, oder die allgemein harmonischen Sozialbeziehungen, die Achtung der Familie, das Prinzip des „kollektiven Glücks“, usw.

Miller & Bersoff (1992) bestätigten durch ihre kulturvergleichende Studie bei (christlichen) Amerikanern und Indern hinduistischer Religionszugehörigkeit, dass in Indien die Betonung des Miteinander und hoher interpersonaler Sensitivität mit dem Empfinden sozialer natürlicher Verpflichtung einhergeht, während die Amerikaner auch Familienthemen eher unter Gerechtigkeitsperspektiven behandeln.

5.2.5 Forschung zur Emotionalität

Das Erleben von Emotionen ist ein universales Merkmal des menschlichen Daseins. Dennoch sind wir uns aufgrund alltäglicher Erfahrungen auch der Tatsache bewusst, dass sich Angehörige verschiedener Kulturen in emotionalen Aspekten ihres Erlebens stark unterscheiden können. Fundiertes Wissen darüber, welche Ereignisse in einer bestimmten Kultur spezifische emotionale Zustände auslösen und zu welchen Reaktionen sie führen können, ist damit von hervorragender Bedeutung für die soziale Anpassungsfähigkeit des Menschen.

Die Emotionen werden immer von situativen Umweltgegebenheiten, wie z. B. proximalen (Familie, Schule/Arbeitsplatz oder Freundeskreise), distalen (Wirtschafts-, Bildungs- und Gesellschaftssystemen oder kulturellen Normen und Werten) und sozialen Faktoren ausgelöst. Diese sozialen Faktoren können je nach kulturellem, gesellschaftlichem und ökonomischem Hintergrund variieren und unterschiedliche emotionsauslösende Reize zur Verfügung stellen. Bestimmte Bewertungsformen können in einem Kulturbereich dominieren, in einem anderen hingegen eine untergeordnete Rolle spielen und damit jeweils unterschiedliche Interpretationen desselben Reizes liefern. Schemata können unterschiedlich ausgestaltet sein und entsprechend situative Reize mit unterschiedlichen Emotionen verbinden, und auch assoziative Strukturen können aufgrund unterschiedlicher Erfahrungskontexte zwischen Kulturen variieren. Ebenso kann es sein, dass dieselbe Emotion in verschiedenen Kulturkreisen unterschiedlichen Ausdruck findet.

Die Basisannahme dieser Theorien ist, dass die Qualität und Intensität einer Emotion gegenüber einem Objekt von der kognitiven Interpretation und Bewertung dieses Objektes abhängt. In den „Einschätzungstheorien“ wird davon ausgegangen, dass bestimmte kognitive Bewertungsmuster zu spezifischen emotionalen Zuständen führen. Nach Scherer (1994, 1997) lassen sich die Bewertungsmuster in vier Hauptkategorien einteilen:

- 1) Neuheit und Angenehmheit eines Objekts oder Ereignisses;
- 2) Ziel- und Bedürfnisrelevanz des Objekts oder Ereignisses,
- 3) Bewältigungsmöglichkeiten und Kontrollierbarkeit der Konsequenzen des Objekts oder Ereignisses,
- 4) Übereinstimmung des Objekts oder Ereignisses mit sozialen und persönlichen Normen oder Werten.

Die Bewertungstheorien postulieren aber, dass die Beziehung zwischen Bewertungsmuster und Emotionen universell gültig ist. Kulturspezifische Effekte werden in der unterschiedlichen Bewertung ein und desselben Ereignisses und in unterschiedlichen Auftretenshäufigkeiten von bestimmten Ereignissen erwartet. Die unterschiedlichen Bewertungsmuster werden in der Interaktion mit der Umwelt und im bestimmten, kulturellen Kontext erworben. Wie die Bindungstheorie schon erklärt hat, was oben diskutiert wurde (siehe Kapitel 1, Punkt 5.2, 5.2.2), werden grundsätzliche individuelle emotionale Bewertungstendenzen durch das Interaktionsverhalten der elterlichen Bezugsperson ausgeformt (Bowlby, 1995).

In Bezug auf die Universalität und kulturspezifische Variation von Bewertungsprozessen waren in der empirischen Forschung insbesondere zwei Fragen von zentraler Bedeutung: 1) Sind ähnliche Bewertungsmuster über verschiedene Kulturen hinweg mit denselben Emotionen assoziiert? 2) Werden von Angehörigen unterschiedlicher Kulturen dieselben emotionsauslösenden Ereignisse unterschiedlich bewertet?

Diese Fragen hat Scherer (1997) in seiner umfassenden Studie untersucht. In dieser Studie wurden anhand eines Fragebogens für die sieben Emotionen Freude, Angst, Ärger, Trauer, Ekel, Scham und Schuld emotionsauslösende Ereignisse, mit diesen einhergehenden Bewertungsprozessen und emotionale Reaktionen von insgesamt 2921 Studenten aus 37 unterschiedlichen Ländern erfasst. Die Ergebnisse zeigten, dass über

Kulturen hinweg ähnliche Bewertungsmuster mit den sieben Emotionen assoziiert sind. Unabhängig von der kulturellen Zugehörigkeit wurde z. B. Ärger durch Situationen ausgelöst, die als unerwartet, unangenehm, der Zielerreichung hinderlich, unfair und fremdverursacht angesehen wurden.

Hinsichtlich der kulturellen Unterschiede wurde der Frage nachgegangen, ob Interpretationen eines emotionsauslösenden Ereignisses kulturspezifisch variieren. So zeigten sich kulturspezifische Präferenzen von bestimmten Bewertungsformen, und zwar insbesondere im Bereich moralischer Urteile. Die deutlichsten Kultureffekte wurden dabei für die Bewertungsdimensionen Unmoralität, Unfairness und externale Attributierung gefunden. Diese kulturspezifische Variation betrifft insbesondere komplexe Bewertungsformen, die durch die soziale und damit auch kulturelle Umwelt zumindest zum Teil bestimmt sind. Besonders in der Auftretenshäufigkeit der Emotionen Scham, Schuld, Mitgefühl und Ärger können daher kulturell bedingte Effekte erwartet werden (Scherer, 1997). Bei den Utkus zum Beispiel, einem Eskimostamm, existieren nahezu keine Situationsschemata, die zu einer Ärgerauslösung führen. In dieser Volksgruppe werden die Ärgerreaktionen als extrem gefährlich für die Gemeinschaft angesehen und verärgerte Personen gelten als unkontrolliert und damit schwer vorhersehbar. Solche kulturellen Unterschiede sind durch die Fokalität von Ereignissen zu erklären, und ihre Bedeutung ist sozial definiert und orientiert sich an Normen eines bestimmten Kulturkreises (Maier & Pekrun, 2003)

6 Dimension der Kultur oder Konzeptualisierung von Kulturen

Seit Jahrzehnten bemühen sich Sozialwissenschaftler um eine brauchbare Konzeptualisierung von Kultur. Sie versuchen, Kulturen als theoretische Variable mit spezifischen psychologischen Merkmalen zu konzeptualisieren. Die Bemühung wurde dadurch begründet, dass interkulturelle Differenzen erst durch die Konzeptualisierung von Kultur systematisiert und für psychologische Theorienbildung nutzbar gemacht werden können.

Berry (1976) hat durch systematische kulturvergleichende Studien kulturelle Unterschiede in kognitiven Stilen (also die Art und Weise der Informationsverarbeitung)

(Feldabhängigkeit vs. Unabhängigkeit), im Sozialverhalten (Kooperation vs. Konflikt) oder in der Kindererziehung (Konformität vs. Selbständigkeit) nachgewiesen. Diese Unterschiede (in der Kognition, im Sozialverhalten oder in der Kindererziehung) führt er auf die unterschiedlichen ökologischen Anforderungen, bzw. unterschiedlichen kulturellen Bedingungen zurück. So werden in bäuerlichen Kulturen eher Anforderungen an Gehorsam und Einordnung des Einzelnen in die Gruppe gestellt, während in Jägerkulturen individuelle Leistung und Selbständigkeit prämiert werden. Der zugrunde liegende theoretische Rahmen beruht auf der Annahme, dass menschliches Verhalten sich den gegebenen ökologischen Anforderungen, bzw. kulturellen Bedingungen über Lernprozesse anpasst.

Aus psychologischer Sicht erscheint ein Zugang besonders fruchtbar, der sich mit dem Bedeutungssystem von Kulturen befasst und die unterschiedlichen Bedeutungssysteme dann nach psychologisch relevanten Konzepten strukturiert. Dabei ist der gegenwärtig dominierende Ansatz, die Unterschiede zwischen Angehörigen verschiedener Kulturen nach den Dimensionen Individualismus – Kollektivismus (Selbst- vs. Gruppenorientierung) und Independenz – Interdependenz (individuelle Unabhängigkeit vs. soziale Verbundenheit) einzuordnen.

Diese Unterschiede, bzw. Dimensionen findet man ursprünglich bei den empirischen Arbeiten von Hofstede (1980). Der Autor hat aufgrund seiner weltweit vergleichenden Studien zu Werthaltungen von Mitarbeitern eines multinationalen Unternehmens diese Dimensionen als eine von mehreren anderen relevanten Dimensionen von Werten (Individualismus-Kollektivismus; Feminismus-Maskulinität; Unsicherheitsvermeidung; Machtdistanz) nachgewiesen. Dabei ist die Unterscheidung in individualistische und kollektivistische Kulturen die für die weitere kulturelle psychologische Forschung wohl relevanteste Dimension.

6.1 Die kulturelle Dimension des „Individualismus“ und „Kollektivismus“ nach Triandis

Triandis (1989, 1995) unterscheidet Kulturen hinsichtlich dreier Dimensionen: Individualismus – Kollektivismus, lose – dichte Kulturen und komplex – einfache Kulturen. Diese Dimensionen der Kultur stehen seiner Ansicht nach in systematischer Beziehung zu drei Formen des Selbst. Im Anschluss an Baumeister (1986) schlägt er drei Aspekte vom Selbst vor: das private, öffentliche und kollektive Selbst.

Individualismus ist charakterisiert als Betonung individueller Bedürfnisse, Interessen, Ziele und daraus entstehender Konkurrenz. Individualistische Kulturen (Vertreter: Nordamerika, Westeuropa) zeichnen sich durch einen hohen Grad an persönlicher Freiheit aus. Mitglieder dieser Kulturen vertreten die Werte der Unabhängigkeit und Selbstgenügsamkeit, fühlen sich in ihrem Verhalten weitgehend unabhängig von anderen Personen, ziehen ihre individuellen Interessen vor gegenüber kollektiven Interessen. Sie beschreiben sich typischerweise anhand von Eigenschaften und Fähigkeiten, die sie als Individuum in den unterschiedlichsten Kontexten auszeichnen. Generell wird die Eigenschaft, sich treu zu bleiben, eine eigene Meinung zu haben und seine Individualität auch öffentlich zu demonstrieren, als besonders positiv bewertet. Das Denken ist vorwiegend durch Termini des Ichs charakterisiert. Die Erziehung der individualistischen Kulturen legt Wert auf die Förderung und Bildung des Selbstvertrauens, der Unabhängigkeit, Selbstfindung, Selbstbestimmung und Selbstverwirklichung. Sie begünstigt das Verständnis des privaten Selbst.

Kollektivismus ist dagegen charakterisiert durch Verhalten, das an den sozialen Normen ausgerichtet ist, die darauf ausgelegt sind, soziale Harmonie unter den Gruppenmitgliedern zu erhalten, die knappen Ressourcen zu teilen, ihre Standpunkte zu tolerieren und Konflikte zu minimieren, sogar auch die Bereitschaft zu zeigen, eigene für kollektive Interessen zu opfern. In kollektivistischen Kulturen (Vertreter: Asien, Südamerika) wird besonderer Wert auf die Fähigkeit gelegt, sich in einen vorhandenen Kontext eingliedern zu können. Die Mitglieder dieser Kulturen sehen sich selbst als ein Teil der Gemeinschaft, in die man sich einfügen muss oder soll. Sie sind in ihrem Verhalten deutlich von dem sie umgebenden Kontext bestimmt. Das führt zum Denken in Termini des Wir. Nicht das Individuum, sondern die Gruppe, der man angehört, ist die primäre normative Einheit. Durch sie werden die Standards definiert, denen sich der Einzelne anzupassen hat. Eine besonders einflussreiche Gruppe ist in diesem Zusammenhang die Familie. Die Erziehung der kollektivistischen Kulturen favorisiert Konformität, Gehorsam, Wohlverhalten. Sie begünstigt das Verständnis des Selbst als Mitglied einer Gruppe, öffentliches und kollektives Selbst. Ein japanisches Sprichwort lautet: „Der Nagel, der heraussteht, wird hinein geschlagen“. Ein vergleichbares chinesisches Sprichwort lautet: „Die Waffe richtet (/erschießt) immer den Vogel, der seinen Kopf (oder sich selbst gerne) als erster aus der Masse herausstreckt (oder heraushebt.)“

6.2 Die Selbstkonzepte „independent self“ und „interdependent self“ nach Markus und Kitayama

Die kulturvergleichende Psychologie und Entwicklungspsychologie haben sich intensiv mit der Untersuchung von subjektiven Theorien über den Menschen befasst. Kulturvergleichende Forschungen haben gezeigt, dass sich die Person-Umwelt-Beziehung in den individualistischen Gesellschaften von der in den kollektivistischen Gesellschaften in Bezug auf folgende Merkmale unterscheiden: Selbstkonzept bzw. Selbstwissen, interpersonale Beziehungen, Entwicklung- bzw. Sozialisationsaufgabe, soziales Verstehen und Handeln. Schon Shweder und Kollegen (1998, in Keller, H., 2003) sprachen von der Individualität des überwiegend europäisch-amerikanischen Selbstkonzeptes und von dem sozial bezogenen Selbstkonzept, das überwiegend in Ostasien identifiziert wurde. Ähnliche Konzeptionen wurden später u.a. von Markus und Kitayama (1991) vorgelegt.

Nach Markus und Kitayama (1991) haben Menschen verschiedener Kulturen unterschiedliche Auffassungen, bzw. Interpretationen von sich selbst, von anderen und von der gegenseitigen Abhängigkeit. In ihren Überlegungen gehen sie davon aus, dass Kulturen bestimmte, oft implizite, kulturelle Imperative beinhalten, denen eine Person genügen muss, damit sie ein „gutes Mitglied“ dieser Kultur ist. Diese kulturellen Imperative manifestieren sich in bestimmten Aufgaben, die eine Person während ihrer individuellen Entwicklung lösen muss. Durch die Bewältigung der durch die Kultur gestellten Entwicklungsaufgaben werden soziale Normen graduell internalisiert und in das Selbstkonzept integriert. Sie sind der Meinung, wenn eine Kultur sehr individualistisch orientiert ist, so führt diese eher zu einer independenten Konstruktion des Selbst also dem „independent self“. Wird in einer Kultur sehr großer Wert auf die soziale Gemeinschaft gelegt, befördert dies eher interdependente Konstruktionen des Selbst, also dem „interdependent self“. Mit den empirischen Belegen bestätigen die Autoren, dass ein „independent self“, bzw. eine unabhängige Selbstkonstruktion stärker oder typischerweise in westlichen, individualistischen Kulturen vorherrscht, wie Westeuropa oder Nordamerika, während ein „interdependent self“, bzw. eine bezogene Selbstkonstruktion ein Merkmal östlicher, kollektivistischer Kulturen ist, wie Asien, Südamerikas, Afrikas.

Die Menschen in einer westlichen, bzw. individualistischen Kultur mit einem „independent self“ sehen sich selbst von anderen mehr distanziert, unabhängig, individualistisch und autonom. Für sie ist die Realisierung der eigenen Interessen, bzw.

Ziele die Priorität. Sie beschreiben sich selbst durch Einmaligkeit, durch Verschiedenheit gegenüber allen übrigen Personen, durch Einheit bzw. Ganzheit und durch das Ziel der Selbstverwirklichung. Für diese Kulturen typische Entwicklungsaufgaben sind: unabhängig zu werden, persönliche Bedürfnisse zu erkennen, eigene Ansichten zu entwickeln und seine eigene, ganz individuelle Persönlichkeit zu entfalten. Der Ort der Verhaltenskontrolle liegt in der einzelnen Person. Sie kann und muss über ihre Handlungen selbständig entscheiden und ist dann auch der primär Verantwortliche für die Konsequenzen dieser Handlungen. Das independente Selbst denkt und handelt situations- bzw. kontextunabhängig, und ist relativ invariant gegenüber Kontexteinflüsse.

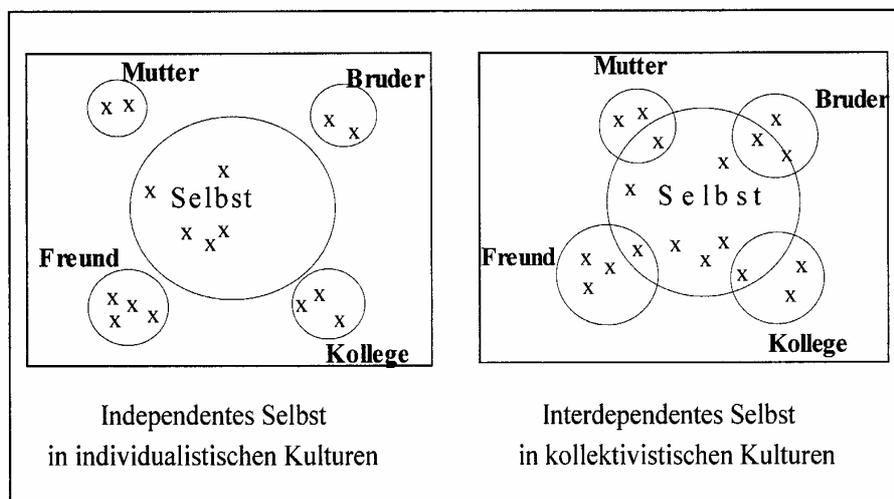


Abbildung 1: Konzeptuelle Darstellung des Selbst nach Markus und Kitayama (1991)

Die Menschen in einer kollektivistischen Kultur mit einem „interdependent self“ sehen sich selbst mehr in Gruppen, also einem sozialen Kontext mit anderen verbunden und wechselseitig abhängig. Sie definieren sich in hohem Maß durch die Beziehungen zu signifikanten Personen wie den Eltern, dem Ehegatten, den Arbeitskollegen und Freunden, sind also bereit, eigene Interessen gegenüber Interessen der Gruppen zurückzustellen. In ihrer Entwicklung sind vorrangige Aufgaben, sich in das vorgegebene soziale System einzufügen und Beziehungen, die zwischen einzelnen Mitgliedern dieser Kulturen bestehen, aufrecht zu erhalten. Der Fokus bei der interdependenten Konstruktion des Selbst liegt auf der Verbundenheit mit anderen Personen und den Relationen, die sich aus dieser Verbundenheit ergeben. Das eigene Verhalten ist abhängig von den wahrgenommenen Gedanken, Gefühlen und Handlungen anderer Personen, zu

denen man Beziehungen unterhält. Das Selbst wird also nicht als abgeschlossene Einheit betrachtet. Es verändert im Gegensatz zum „independenten self“ seine Struktur mit dem sich wandelnden sozialen Kontext. Die persönlichen Meinungen, Fähigkeiten und Eigenarten sind sekundär, sie müssen kontrolliert und der Hauptaufgabe wechselseitiger Bezogenheit angepasst werden.

Markus und Kitayama (1991) gehen davon aus, dass die unterschiedlichen Selbstkonstruktionen, das unterschiedliche Verständnis über die Selbst-Umwelt-Beziehung sich auf psychologische Variablen wie Kognition, Emotion und Motivation auswirken, und sie wiederum auch durch die Dominanz von independentem oder interdependentem Selbstwissen erklärt werden können.

In Bezug auf Kognition meinen die Autoren, dass Menschen mit „interdependent self“ aufmerksamer und einfühlsamer gegenüber anderen sind. Aufgrund dieser stärkeren Fähigkeiten müssen die Menschen nicht nur über ein Wissen von ihrem eigenen Denken, Fühlen und Reagieren verfügen, sondern auch von dem der Anderen. Bei Menschen mit stärker ausgeprägten „independent self“ wie in westlichen Kulturen reicht dagegen eher das Wissen von sich selbst.

In Bezug auf Emotion glauben die beiden Autoren, dass die für ein „independent self“ charakteristische Emotionen, die sie „ego-focused“ Emotionen nennen, wie Wut, Frustration und Stolz, sich in erster Linie auf die internen Merkmale des Individuums, also seine Bedürfnisse, Ziele, Wünsche, Fähigkeiten beziehen. Diese Emotionen resultieren aus ungerechtem Verhalten einer Person einem Selbst gegenüber (ich bin ungerecht behandelt worden), Befriedigung oder Verstärkung (Ich bin besser als die anderen). Die für ein „interdependent self“ charakteristischen Emotionen sind die „other-focused“ Emotionen wie Sympathie, Gefühl für Gemeinsamkeiten, Zusammengehörigkeits- und Schamgefühl, welche sich auf eine andere Person als Referenzgröße beziehen. Sie resultieren aus der Orientierung an anderen Personen, aus der Sensibilität gegenüber den Anderen und der Übernahme von deren Perspektiven („Was denkt mein Kollege von mir?“). Natürlich hat auch das „interdependent self“ Emotionen wie Wut oder Ärger, nur entspricht das Ausleben dieser Emotionen nicht den Anforderungen des sozialen Umfelds an das Individuum. Das „interdependent self“ hat gelernt, dass es notwendig ist, eigene Emotionen gegenüber Anderen zurückzuhalten, zu kontrollieren und in allen Situationen freundlich zu sein.

Die Motivation des „independent self“ ist oft die Steigerung des Selbstwertgefühls und die Selbstverwirklichung. Mit dem Durchsetzen eigener Bedürfnisse versucht das

Selbst eigene Macht zu erfahren und leistet dabei wird oft Widerstand gegenüber sozialem Druck. Die Motivationen des „interdependent self“ sind Ehrerbietung, Hochachtung, Anpassung (Freundschaften, Beziehungen), Fürsorge (Ernährung, Förderung, Schutz), Hilfe, Vermeidung von Konflikten und Strafen, oder der Versuch, Ähnlichkeit herzustellen. Je nach der sozialen Forderung und dem Bestehen nach sozialer Integration und zwischenmenschliche Harmonie, oder dem Bestreben nach Unabhängigkeit und Individualität, wird ein Individuum diese Motive als positiv und wünschenswert, oder als schwach und unausgeglichen erfahren.

Der genaue Mechanismus jedoch, wie independentes oder interdependentes Selbstwissen konkrete kognitive Prozesse beeinflusst, ist bisher noch nicht vollständig aufgeklärt worden.

7 Die verschiedenen kulturellen Bedeutungssysteme und relevanten psychologischen Konstruktionen

Trommsdorff (2002) meint, dass mit den Studien aus der Tradition dieser oben skizzierten Differenzierungen zwischen Individualismus und Kollektivismus und zwischen dem independenten und interdependenten Selbst bereits ein wichtiger Fortschritt in der kulturvergleichenden Forschung erfolgt ist: Es wurden relevante, psychologische Konstrukte im Zusammenhang mit kulturellen Bedeutungssystemen untersucht. Aufgrund dieser Konzeptualisierung lassen sich viele Ergebnisse leicht einordnen und Folgen einer kulturspezifischen Selbst-Umwelt-Beziehung für eine Vielzahl psychologischer Phänomene aufdecken. In den letzten Jahren wurde eine Reihe von kulturvergleichenden Untersuchungen zum Thema des Zusammenhangs zwischen kulturellen Bedeutungssystemen, bzw. Überzeugungssystemen und relevante psychologische Konstruktionen von Angehörigen verschiedener Kulturen durchgeführt.

7.1 Zusammenhang zwischen dem Selbstwissen und der Attribuierung

In verschiedenen Experimenten konnte gezeigt werden, dass unterschiedliches Selbstwissen sich auf höhere kognitive Prozesse wie die Attribution auswirkt. Die kulturvergleichende Studie von Cousins (1989) mit dem Twenty Statement zeigte, dass sich Amerikaner, Mitglieder einer individualistischen Kultur mit einem independenten

Selbst, überwiegend durch psychologische Dispositionen beschrieben, die von anderen Personen und Situationen unabhängig sind (Ich bin intelligent). Die Japaner dagegen, als Mitglieder einer kollektivistischen Kultur mit einem interdependenten Selbst, beschreiben sich selbst häufiger in Verbindung zu anderen Personen und stellen ihr Verhalten häufiger in einem konkreten Kontext und bestimmten Situationen dar, um sich zu charakterisieren.

Auch Shweder und Bourne (1984) konnten in ihrer kulturvergleichenden Forschungsstudie bei der Beschreibung von anderen Personen die Tendenz feststellen, dass Hindus, also Mitglieder einer kollektivistischen Kultur, eine Person eher nach Merkmalen interpersonaler Beziehungen beschreiben, wie z.B. den sozialen Rollen und familiären Beziehungen. US-Amerikaner neigten hingegen dazu, eine Person gemäß abstrakter Personeneigenschaften zu beschreiben, also mehr Dispositionen zu verwenden.

Weitere Einflussnahme auf das Attributionsverhalten ist auch darin zu sehen, dass Personen mit unterschiedlichem Selbstwissen das Verhalten einer anderen Person differenziert verstehen und interpretieren. In der Untersuchung zur kulturellen Abhängigkeit von Kausalattributionen in Alltagssituationen konnte Miller (1984a, 1984b) zeigen, dass Inder bei der Erklärung des Verhaltens des Protagonisten einer Geschichte eher dazu neigen, die „situationalen Ursachen“, also die soziale Rolle, Verpflichtungen und andere kontextspezifische Einflüsse zu erwähnen, während die US-Amerikaner mehr dazu tendieren, dispositionale Ursachen, also spezifische Eigenschaften wie Fähigkeiten, Motivation, Bedürfnisse, etc. auf die handelnde Person zu attribuieren und den Einfluss der sozialen Situation zu vernachlässigen. Die relative Dominanz von situationalen Erklärungen in kollektivistischen Kulturen kann jedoch nicht durch einen generellen Mangel an dispositionalen Attributionen erklärt werden. Nach Miller (1984a, 1984b) fehlen Mitgliedern kollektivistischer Kulturen keineswegs die kognitiven Fähigkeiten, um beobachtetes Verhalten über verschiedene Situationen hinweg zu generalisieren und daraus Personeneigenschaften abzuleiten. Er spricht von kulturspezifischen Präferenzen für bestimmte Attributionen und meint damit die in einer Kultur vorherrschende Tendenz bei der Wahrnehmen und Informationsverarbeiten, dem Urteilen und Interpretieren, und schließlich dem Verhalten und Erleben.

7.2 Einfluss des Selbstwissens auf die Informationsverarbeitung

Schubert (2002) untersucht in seiner Forschungsstudie den Zusammenhang zwischen dem Selbstwissen und der Informationsbearbeitung und geht davon aus, dass

das Selbstwissen grundlegende Prozesse bei der Wahrnehmung der Welt und der Informationsverarbeitung beeinflusst, was sich schließlich auch auf höhere kognitive Prozesse, wie allgemein die Interpretation der Welt, oder speziell etwa die Attribution auswirkt. Schubert erklärt den Einfluss durch den semantischen und den prozeduralen Mechanismus.

Der semantische Mechanismus hat zur Folge, dass Informationen an die Inhalte des aktivierten, independenten oder interdependenten Selbstwissens assimiliert werden. Nach ihm unterscheiden sich die Mitglieder verschiedener Kulturen in der relativen Dominanz von independentem oder interdependentem Selbstwissen. Diese Unterschiede zeigen sich dadurch, wie leicht bestimmtes Selbstwissen aktiviert und wie häufig darauf zugegriffen wird. Auf welches Selbstwissen eine Person besonders häufig zugreift, ist abhängig von den spezifischen Anforderungen, die die jeweilige Kultur an diese Person stellt. Da individualistische Kulturen die Unabhängigkeit des Individuums betonen und das autonome Verhalten sogar unterstützen, wird entsprechend häufig auf independentes Selbstwissen zugegriffen. Diese hohe Frequenz führt dazu, dass dieses Selbstwissen besonders leicht aktiviert werden kann. Man spricht hier von hoher „chronischer Zugänglichkeit“. Analog führt die Betonung der gegenseitigen Abhängigkeit oder Bezogenheit von Individuum und Gruppe in kollektivistischen Kulturen dazu, dass interdependentes Selbstwissen chronisch hoch zugänglich ist. Damit versucht Schubert das kulturspezifische Attributionsverhalten von den Mitglieder der kollektivistischen und individualistischen Kulturen zu erklären, d.h. warum Asiaten sich selbst und die Anderen tendenziell viel häufiger in einem Kontext oder in der interpersonalen Beziehung attribuieren, während US-Amerikaner sich selbst oder die Anderen überwiegend durch die psychologischen Dispositionen beschreiben.

Der prozedurale Mechanismus bewirkt, dass der mit dem jeweiligen Selbstwissen korrespondierende, kontextunabhängige oder -abhängige Informationsverarbeitungsstil die Verarbeitung von Informationen generell, d.h. unabhängig von deren Inhalt, beeinflusst. Menschen mit independentem Selbstwissen verarbeiten die Informationen kontextunabhängig. Das bedeutet, dass Informationen als einzelne unverbundene Einheiten verarbeitet werden und sich gegenseitig nicht beeinflussen. Menschen mit interdependentem Selbstwissen verarbeiten die Informationen kontextabhängig. Das bedeutet, dass bei der Verarbeitung der einzelnen Informationen Bezüge zwischen den Informationen hergestellt werden. Die Informationen können sich gegenseitig beeinflussen, weil sie miteinander verbunden verarbeitet werden.

Die Einflussnahme (des Grades) der Kontextabhängigkeit der Informationsverarbeitung einer Person auf ihre Attributionen kann man auch dadurch beweisen, wie die Person das Verhalten von anderen Personen versteht und interpretiert. Eine kontextunabhängige Art der Informationsverarbeitung führt insofern zu eher dispositionaler Attribution, als die handelnde Person mit ihren spezifischen Eigenschaften wie Fähigkeiten, Motive, Bedürfnisse, etc., als ursächlich für den Ausgang einer Situation betrachtet wird. Der aktuelle Kontext, bzw. die anderen Einflussfaktoren werden dabei kaum berücksichtigt. Eine kontextabhängige Art der Informationsverarbeitung hingegen sollte zu einer eher situationalen Attribution führen, was bedeutet, dass bei einem Attributionsurteil zusätzlich zu den Dispositionen der handelnden Person auch noch andere Einflussquellen, wie z.B. Situationseinflüsse, berücksichtigt werden (Schubert, 2002).

7.3 Kulturspezifische Denktradition bzw. Laientheorien und Umgang mit Informationen

Nisbett und Peng und ihre Kollegen (Nisbett, Peng, Choi & Norenzayan, 2001) versuchen die in der kulturvergleichenden Forschung gefundenen grundlegenden Unterschiede im Prozess der Wahrnehmung und bei der Informationsverarbeitung zwischen US-Amerikanern und Asiaten durch die kulturell unterschiedliche Denktradition, also das analytische und holistische Denken zu erklären. Nach ihnen dominiert in der westlichen Welt eher analytisches Denken, welches auf die Denktradition des antiken Griechenlands zurückgeht, wogegen in der östlichen Welt eher das holistische Denken vorherrscht, das durch die Denktraditionen des Chinas im Altertum geprägt ist. Dabei bedeutet analytisches Denken, dass einzelne Objekte unabhängig voneinander betrachtet werden. Diesen einzelnen Objekten werden bestimmte Eigenschaften zugeschrieben, die ihr Verhalten, bzw. Folge bestimmen. Im Gegensatz dazu betont holistisches Denken die Relationen einzelner Objekte zueinander. Die chinesischen Wissenschaftler betrachteten das Verhalten eines Objektes als die Konsequenz der Feldkräfte, die auf dieses Objekt einwirken. Es sind also die jeweiligen Denktraditionen, welche die jeweilige Kulturangehörigen auf entscheidende Weise beeinflussen.

In einer anderen kulturvergleichenden Studie belegen Peng und Nisbett (1999), dass der Umgang mit widersprüchlichen Informationen bei chinesischen und nordamerikanischen Probanden sehr unterschiedlich ist, und dass diese beobachteten

kulturellen Unterschiede auf die kulturspezifischen Lagentheorien über die Natur der Welt und das Wissen darüber zurückgeführt werden können. Während chinesische Probanden Widersprüche eher tolerieren und Kompromisse zwischen widersprüchlichen Aussagen suchen, lehnen nordamerikanische Probanden logische Widersprüche eher ab und entscheiden sich für eine der Alternativen. Die Forscher erklären den Unterschied anhand der Epistemologie der jeweiligen Kultur. Gemäß den Prinzipien der chinesischen dialektischen Epistemologie (Wandel, Widerspruch und Interdependenz) sind Konzepte und Regeln sehr flexibel und mit einer Vielzahl von Bedeutungen und Funktionen ausgestattet. Die „Wirklichkeit“ wird als dynamisch, flexibel, aktiv, wandelbar und subjektiv – also nicht als objektive und identifizierbare Einheit wahrgenommen. Dies hängt mit kulturspezifischen Heuristiken im Umgang mit Widersprüchen und darauf beruhender unterschiedlicher Bedeutung situativer Anforderungen, bzw. sozialer Erwartungen zusammen, die Problemlösen und soziales Verhalten beeinflussen. Daher ist nicht nur die Toleranz für Widersprüche in formaler Argumentation bei asiatischen im Vergleich zu westlichen Probanden ausgeprägter. Auch Widersprüche zwischen der inneren Einstellung und dem gezeigten Verhalten werden eher akzeptiert. Es ist hier auch anzunehmen, dass diese kulturspezifische Besonderheit, bzw. Fähigkeit, Widersprüche zu akzeptieren, flexibel zu reagieren und zu handeln, sich auch auf die Kontextabhängigkeit der Informationsverarbeitung zurückzuführen lassen. Wie bereits oben erwähnt, gilt es in Japan z. B. als wünschenswert, sich situationsangemessen und den sozialen Normen und Erwartungen gemäß zu verhalten, auch wenn eigene Einstellungen diesem Verhalten nicht entsprechen. Inkonsistenzen zwischen Einstellungen und Verhalten müssen daher nicht „überwunden“ werden, sondern sind im Gegenteil ein Beispiel für eine „reife“ und gut sozialisierte Persönlichkeit (Trommsdorff, 1989a, 1989b).

7.4 Der Zusammenhang zwischen Kulturdimensionen, bzw. Selbstkonzepten und Emotionen

Wie oben erwähnt wirkt sich nach Markus und Kitayama (1991) die Selbstkonstruktion, also das unterschiedliche Verständnis über die Selbst-Umwelt-Beziehung auf die Emotionen aus, wobei zwischen den „self focused“ – emotions des independent self (wie Wut, Frustration und Stolz) und den other focused emotions des interdependent self (wie Sympathie, Gefühl für Gemeinsamkeiten, Zusammengehörigkeit und Schamgefühl) unterschieden wird. In diesem Zusammenhang vermuteten Markus

und Kitayama, dass die entsprechenden Emotionen auch je nach individualistischer oder kollektivistischer Kultur in ihrer Darbietungsform und Auftretenshäufigkeit variieren.

Wie in einem Beispiel (siehe Kapitel 1, Punkt 5.2.2) gezeigt wurde, existieren bei den Utkus oder Ifaluk, (Eskimostämme), nahezu keine Situationsschemata, die zu einer Ärgerauslösung führen. Für Utkus oder Ifaluk werden negative Emotionen wie Ärger als „unreif“ sanktioniert und treten kaum auf. Es wurde behauptet, dass die Häufigkeit von gezeigtem Ärger zwischen amerikanischen und japanischen Versuchsteilnehmern variiert, je nachdem, ob eine Situation eine selbst- oder fremdbezogene Ärgerausrichtung erlaubt. Japanische Versuchsteilnehmer schienen Ärger besonders in engen Beziehungen zu vermeiden. Sie berichteten hingegen Ärgerreaktionen gegenüber fremden Personen. Im Gegensatz dazu gaben Amerikaner und Westeuropäer an, Ärgerreaktionen vorwiegend in engen Beziehungen zu zeigen. Es wurde auch festgestellt, dass die chinesischen Versuchsteilnehmer Ärger auslösende Situationen angaben, in denen eine andere Person frustriert wurde. Für amerikanische Versuchsteilnehmer waren es hingegen meist Situationen, in denen die eigene Person betroffen war. Auch die anderen Untersuchungen zeigten, dass bei japanischen im Vergleich zu deutschen Jugendlichen weniger Ärger- als Schuldemotionen ausgelöst werden, wenn Jugendliche eine Frustration oder Aggression erlebt haben (Kornadt et al., 1992, Kornadt, 1988). Dem entspricht, dass japanische weniger als deutsche Kinder Enttäuschung zeigen, wenn sie frustriert sind (Friedlmeier & Trommsdorff, 1999, 2001).

Aber auch von anderen Emotionen, wie z. B. Stolz oder Schuld wurde angenommen, dass sie in Auftretenshäufigkeit und auslösenden Reizen je nach kultureller Norm variieren. Stipek und seine Kollegen (1989) fanden, dass bei Chinesen in geringerem Maße die eigene Leistung als Ursache von Stolz angesehen wurde, als bei Amerikanern. Chinesische Versuchsteilnehmer fühlten sich auch eher in Situationen schuldig, in denen sie einer anderen Person psychischen Schaden zugefügt haben, während Amerikaner Schuldgefühle äußerten, wenn ein Gesetz oder moralisches Prinzip verletzt worden war. Diese Untersuchungen machten deutlich, dass individualistische und kollektivistische Kulturen mit den entsprechend vorherrschenden unabhängigen und interdependenten Selbstrepräsentationen einen unterschiedlichen Einfluss auf emotionsauslösende Reize und auf das Äußern emotionaler Reaktionen haben können.

7.5 Sozial-Moralisches Denken im Kulturvergleich

Nach Eckensberger (2003) spielt die von Markus und Kitayama (1991) getroffene Unterscheidung bei den unterschiedlichen Selbst-Konzepten kollektivistischer und individualistischer Kulturen in der kulturvergleichenden Moralforschung eine wichtige Rolle, weil ein wesentliches Merkmal der Moral ihre hohe Ich-Relevanz ist. Das moralische Denken, Urteilen und Handeln, sowie die moralischen Werte, sind wegen der unterschiedlichen Selbst-Konzepte mehr kulturspezifisch, als universell.

Wie bereits erwähnt (siehe Kapitel 1, Punkt 5.2.4), haben zahlreiche Kulturvergleichstudien im Bereich der Moralforschung Kohlbergs Theorie der moralischen Entwicklung überprüft. Die Studien konnten bestätigen, dass sich die Genese der Entwicklungsstufen in allen untersuchten Gesellschaften gleichermaßen vollzieht. Aber hinsichtlich der Inhalte des moralischen Urteils ließen sich bestimmte, kulturspezifische, moralische Konzepte in Kohlbergs Auswertungs-System nicht adäquat kodieren. Die Entwicklungsgeschwindigkeit und auch die Höhe der erreichten Stufe hängen jedoch von der Struktur des gesellschaftlichen Systems ab. In einer kulturvergleichenden Forschungsstudie stellen Keller und ihre Kollegen (1995) fest, dass die Aussagen, die sich auf eine universelle (kosmischen) Harmonie richten, gar nicht kodiert werden konnten, während Aussagen von interpersonaler Harmonie oder kollektivem Glück, die nach Kohlberg erst auf der Stufe 3 relevant werden, bereits auf der Stufe 2 eine Rolle spielen. Daher wurde die kulturelle Vergleichbarkeit in der moralischen Forschungen sowohl von den westlichen, als auch von „indigenen“ Forschern (Inder, Chinesen, Japaner), in Frage gestellt.

In einer kulturvergleichenden Forschungsstudie untersuchte Keller (Keller, 2003; Keller & Gummerum, 2003) die Entwicklung des sozio-moralischen Verstehens von chinesischen und isländischen Kindern und Jugendlichen zwischen 7 und 15 Jahren, vor allem, die dabei deskriptiven (erklärenden) und präskriptiven (beurteilenden) Aspekte des Verständnisses über Beziehungen, bzw. ihre moralische Verpflichtungen und Verantwortungen in Beziehungen.

Keller vertritt die Meinung, dass kulturspezifische Denkinhalte in die naive Handlungstheorie, bzw. in die Vorstellungen von Beziehungen und moralischen Normen und in die Reflexion moralischer Dilemmata des Alltagslebens eingehen. Das differentielle, soziale und moralische Verstehen sind das Ergebnis spezifischer lebensweltlicher Erfahrungen und konkreter Sozialisationsprozesse. Neben den kulturellen Aspekten untersuchte Keller auch den universellen Aspekt, also die

Entwicklung des sozio-moralischen Verstehens in den beiden Kulturen. Keller geht davon aus, dass es eine invariante Sequenz in der Abfolge von Entwicklungsstufen des sozio-moralischen Verstehens gibt, die von allen Individuen gleichermaßen durchlaufen wird. Nach ihr ist die sozio-moralische Entwicklung die Ausdifferenzierung einer naiven Handlungstheorie des Verständnisses von Personen, Beziehungen und moralischen Regeln. Perspektivendifferenzierung und –koordination ermöglichen eine zunehmend komplexere und integrierte Koordination der Dimensionen dieser Handlungstheorie. Nach ihr sollte die naive Handlungstheorie im Verstehen von Personen, d.h. in Beziehungen und normativen Regeln bei der Interpretation moralrelevanter Situationen, in der Reflexion von Handlungsgründen und –rechtfertigungen, in Handlungsbewertungen und in der Reflexion von Handlungsfolgen und Handlungsstrategien zum Tragen kommen.

Diese untersuchte Keller anhand von zwei Dilemmata, dem „Freundschaftsdilemma“ und dem „Familie-Dilemma“. Im „Freundschaftsdilemma“ geht es um einen Konflikt zwischen der sozialen Verpflichtung (Verabredung) gegenüber dem Freund und dem eigenen Interesse (attraktive Einladung eines neuen Kindes). Im Familie-Dilemma geht es um einen Konflikt zwischen der moralischen Verpflichtung (Versprechen an die Mutter), interpersonale Verantwortung (Interesse der Schwester) oder Respekt gegenüber der Autorität.

In der kulturvergleichenden Studie geht Keller der Frage nach, inwieweit sich die Entwicklung des sozio-moralischen Denkens über die Normen und Beziehungen als eine universelle Abfolge von Entwicklungsstufen darstellen lässt, oder inwieweit inhaltliche Aspekte, welche die Entwicklungsstufen kennzeichnen, kulturspezifisch unterschiedlich sind. Für die Vorstellungen über Beziehungen stellt sich die Frage, inwieweit unterschiedliche kulturelle Deutungsmuster die sozio-moralischen Kognitionen beeinflussen. Solche differentiellen inhaltlichen Aspekte sind bisher in der strukturgenetisch orientierten Forschung zur moralischen Entwicklung kaum zum Gegenstand systematischer, empirischer Untersuchungen geworden.

Die Untersuchungsergebnisse zeigen, dass die Entwicklungsabfolge der Argumentationen in beiden Gesellschaften gleich war, aber es ergaben sich deutliche Unterschiede in den Entscheidungsrichtungen und den inhaltlichen Begründungen. Im Freundschaftsdilemma zeigte sich hinsichtlich der Entscheidungsrichtung kein Unterschied: Die jüngeren Kinder in beiden Kulturen optierten häufiger für die Einladung des neuen Kindes, gegen die Verabredung mit Freund/Freundin, während die 15-jährigen

in beiden Kulturen sich gleichermaßen für den engen Freund entschieden. Aber im moralischen Urteil ist ein kultureller Unterschied zu sehen. Obwohl die jüngeren isländischen Kinder sich für die Einladung des neuen Kindes entscheiden, sahen sie es als moralisch richtig an, zum Freund zu gehen, und diese Urteilsrichtung änderte sich über die Zeit hinweg nicht. Bei den jüngeren isländischen Kindern fallen moralisches Urteil und praktische Entscheidung auseinander. Bei den Jugendlichen kommt es dagegen zu einer Konsistenz zwischen moralischem Urteil und praktischer Entscheidung. Diese Herstellung von Konsistenz wurde bisher als ein zentraler Indikator für die Entwicklung eines moralischen Selbst in der Adoleszenz gesehen (Blasi, 1984). Interessanterweise beurteilten die jüngeren chinesischen Kinder die Entscheidung, zum neuen Kind zu gehen, als richtig. Die 15-jährigen chinesischen Probanden dagegen urteilten, wie auch die isländischen, dass es richtig sei, zum Freund zu gehen. Die chinesischen Heranwachsenden zeigen zu keinem Zeitpunkt der Entwicklung eine Inkonsistenz zwischen praktischer und moralischer Entscheidung. Sie entschieden sich immer so, wie sie es auch für moralisch geboten hielten. Also ist die Theorie der Entwicklung des moralischen Selbst bei den chinesischen Probanden dadurch nicht bestätigt.

Auch hinsichtlich der Begründungen der Handlungsoptionen zeigten sich deutliche, kulturspezifische Unterschiede. Die isländischen Kinder begründeten ihre Entscheidung für das neue Kind über die Altersstufen hinweg mit hedonistischen Eigeninteressen, während die chinesischen Probanden die gleiche Entscheidung durchweg mit prosozialen, altruistisch-empathischen Gründen interpretierten. Interessanterweise beriefen sich jüngere Kinder auch auf ein Autoritätsargument (Regel der Grundschule). Hinsichtlich der Begründung der Entscheidung für den Freund bestanden ebenfalls deutliche kulturspezifische Unterschiede. Die isländischen Heranwachsenden verwiesen bei der Begründung häufiger auf die Versprechensverpflichtung, von den chinesischen Heranwachsenden wurde dagegen häufiger die Qualität der Freundschaftsbeziehung thematisiert. Diese kulturellen Unterschiede sind aber deutlicher bei den jüngeren Probanden, während sie bei den 15-jährigen nicht mehr bestehen. Insgesamt zeigte sich, dass die kulturspezifischen Unterschiede bei den jüngeren Probanden deutlicher sind als bei den älteren.

Der Kulturunterschied ist auch dadurch zu sehen, dass die isländischen Probanden die Situation dominant als einen Konflikt zwischen der Verpflichtung gegenüber einem Freund, bzw. einer Freundin und der egoistischen Neigung interpretieren, während die chinesischen Kinder die Situation eher als einen Konflikt zwischen unterschiedlichen

sozialen Verpflichtungen (gegenüber dem Freund und dem neuen Kind) interpretieren. Der moralische Lernprozess im Freundschaftsdilemma bezieht sich bei den isländischen Probanden auf das Verständnis von Versprechens- und Freundschaftsverpflichtungen. Bei den chinesischen Probanden geht es darum, Prioritäten zwischen Freundschaftsverpflichtungen und altruistischen Verpflichtungen außerhalb der engen Beziehung zu setzen.

Keller weist auf die expliziten Sozialisierungserfahrungen in China hin, die für die in der Untersuchung festgestellten kulturellen Unterschiede verantwortlich sein könnten. Sie stellt fest, dass die chinesischen Kinder bei der Begründung oft Bezug auf einen Regel- oder Moralkatalog nehmen, wie man sich als guter Schüler zu verhalten hat. Dieser Katalog umfasst auch die Pflicht, einem neuen Kind zu helfen und es in die Gruppe zu integrieren. Eine solche Regel gibt es bei den isländischen Kindern nicht, die daher auch die Situation nicht unter diesen Gesichtspunkten interpretieren, sondern unter dem Gesichtspunkt ihrer eigenen Interessen und später unter dem von Freundschaftsverpflichtungen.

Auch der Gebrauch von Konzepten moralischer Exzellenz von Handlungen und Personen und die wechselseitige moralische Verantwortlichkeit scheint das Ergebnis expliziter Sozialisierungsprozesse bei den chinesischen Probanden zu sein. Insgesamt sprechen die Ergebnisse dafür, dass die intensive, moralische Sozialisation in Elternhaus und Schule in China für die Durchsetzung kulturell validierter, sozialer und moralischer Normen sorgt. Beziehungen und moralische Normen haben für den Einzelnen stärkeren Verpflichtungscharakter, als dies in den westlichen Gesellschaften der Fall ist. Damit geht auch eine stärkere moralische Sensibilisierung für die normativen Erwartungen in Beziehungen einher – und zwar gleichermaßen für Freundschaft wie für Autoritätsbeziehungen.

Eine entwicklungspsychologische Ähnlichkeit der beiden Kulturen ist dabei jedoch nicht zu übersehen, dass nämlich die enge Freundschaft sowohl für isländische also auch für chinesische 15-jährige Jugendliche in der Adoleszenz gleichermaßen dominante Wichtigkeit gewinnt. Die Hinwendung zur engen Freundschaft und die Bedeutung von Freundschaft in der Adoleszenz lässt sich dabei – insbesondere bei den chinesischen Probanden – nicht als Folge kultureller Sozialisation verstehen, sondern könnte eher im Zusammenhang mit evolutionären und biologischen Faktoren stehen und mit den Entwicklungsaufgaben, die in der Adoleszenz bewältigt werden müssen. Bei den chinesischen Jugendlichen richtet sich dieser dominante Wert von Freundschaft sogar

gegen das gesellschaftliche Wertsystem der Integration des neuen Kindes. Die isländischen Jugendlichen konstruieren diesen exklusiven Wert von Freundschaft gegen ihre hedonistischen Eigeninteressen.

Die weiteren, inhaltlichen Auswertungen im Familiendilemma zeigen, dass sich die jüngeren Kinder eher dafür entscheiden, dass es richtig ist, der Mutter die Wahrheit zu sagen. Bei den 12- und 15-Jährigen nimmt die Häufigkeit des Urteils zu, der Mutter nicht die Wahrheit zu sagen. Doch ist diese Urteilsrichtung für die isländischen Jugendlichen deutlicher, als für die chinesischen. Die chinesischen Probanden entscheiden sich über die Zeit hinweg häufiger dafür, die Mutter über die Wahrheit zu informieren. In der inhaltlichen Begründung der Handlungsoptionen unter moralischer Perspektive zeigte sich, dass die Kategorie: „normative Gründe“ (Respekt/Aufrichtigkeit gegenüber Eltern) von den chinesischen Probanden deutlich häufiger genannt wird, als von den isländischen, bei der Begründung der Entscheidung, die Mutter zu informieren. Für die Begründung, warum es richtig ist, die Mutter nicht zu informieren – die bei den chinesischen Probanden deutlich weniger gewählt wurde – verwiesen die Probanden beider Kulturen auf das Versprechen gegenüber der Mutter, dabei aber mehrheitlich die isländischen Probanden. Für diese Urteilsrichtung wurde auch die Beziehung zur Schwester von den chinesischen Probanden häufiger genannt, während die isländischen Probanden die geschwisterliche Solidarität betonen. Während die isländischen Jugendlichen häufiger eine antagonistische Strategie bevorzugen, betonen die chinesischen Jugendlichen harmonisierende Konfliktlösungen (miteinander reden, gegenseitig Verständnis zeigen). Sie unterwerfen sich zwar der elterlichen Autorität, bringen jedoch ihre konsensorientierten Vorstellungen über Konfliktlösungen zum Ausdruck.

Keller interpretiert dieses Ergebnis damit, dass die isländischen Jugendlichen eine starke individualistische Orientierung haben. Solche Probleme mit der Mutter können auch im Sinne pubertärer Konflikt gesehen werden, in denen die elterliche Autorität hinterfragt wird. Die Eltern-Kind-Beziehung in westlichen Gesellschaften ist durch Modernisierungsprozesse insgesamt und insbesondere in der Adoleszenz durch mehr Symmetrie gekennzeichnet. Dagegen ist in asiatischen Gesellschaften die hierarchische Struktur der Eltern-Kind-Beziehung bedeutsam. In China kennzeichnet das Konzept der „*filial piety*“ (Frömmigkeit) eine lebenslange Beziehung von Respekt und hierarchischer Struktur. Dies könnte sich in den Vorstellungen über Gehorsam und Autonomie

ausdrücken. Bei den chinesischen Jugendlichen bleibt die Norm der „*filial piety*“ auch im Jugendalter dominant.

Die Ergebnisse der Analysen zeigen, dass sozio-moralische Entwicklungsprozesse das Ergebnis einer komplexen Interaktion von Kultur und Lebenswelt innerhalb einer Gesellschaft, sowie des Entwicklungszeitpunkts und der thematischen Inhalte der sozialen Kognition sind. Dabei kann man deutlich sehen, dass die moralische Perspektive in den unterschiedlichen Kulturen inhaltlich ihre Priorität setzt. In westlichen Kulturen werden die auf das Individuum gerichteten und von dem Individuum selbst gesetzten abstrakten moralischen Prinzipien wie die Gerechtigkeit, Versprechung und Freundschaftspflicht betont, während in asiatischen Kulturen eher die an der Gruppe, bzw. den Gruppenmitgliedern orientierten interpersonalen moralischen Prinzipien wie gegenseitige Fürsorge, Gehorsam, Selbstlosigkeit, Hilfsbereitschaft, usw. betont werden.

7.6 „Kontrollorientierung“ im Kulturvergleich

Kontrolle ist ein Ausdruck des universellen Bedürfnisses des Menschen, Sicherheit zu gewinnen. In der Forschung der Kontrolle wurde gewöhnlich zwischen zwei Arten von Kontrollen unterschieden, nämlich „primärer“ und „sekundärer“ Kontrolle. Bei „primärer“ Kontrolle versucht das Individuum seine Umwelt gemäß den eigenen Bedürfnissen, Zielen und Überzeugungen zu gestalten und zu beeinflussen (assimilative Kontrolle). Bei „sekundärer“ Kontrolle versucht das Individuum, sich selbst, d.h. die eigenen Bedürfnisse und Ziele den Gegebenheiten der Umwelt anzupassen (akkommodative Kontrolle). Die beiden Kontrollarten unterscheiden sich in Bezug auf den Prozess dieser Passung. Bei „primärer“ Kontrolle werden Umweltgegebenheiten durch persönliche Aktivität, Dominanz und direkte Einflussversuche geändert. Dabei steht das Ziel im Vordergrund, individuelle Autonomie zu erhalten oder zu erreichen. Bei „sekundärer“ Kontrolle werden hingegen eigene Ziele geändert; Individualität und Autonomie werden den Gegebenheiten der Umwelt untergeordnet.

Beide Formen von Kontrolle können offenbar unterschiedlich ausgeprägt sein, ohne sich gegenseitig auszuschließen. Welche Kontrolle bevorzugt wird, hängt davon ab, in welchem kulturellen Kontext man aufgewachsen ist. Dort werden Selbst-Umwelt-Beziehungen erfahren, die wesentlich die Selbstentwicklung im Sinne des „independent self“, bzw. „individuellen Selbst“, versus dem „interdependent self“, bzw. „sozialen Selbst“, beeinflussen.

Nach Rothbaum et al. (1982) verlangt eine optimale Anpassung zwischen Selbst und Umwelt beides, sowohl „primäre“ wie „sekundäre“ Kontrolle, je nach Situation auch in unterschiedlichem Verhältnis. Flammer (1990) hingegen nimmt eine zeitliche Priorität von (direkter und indirekter) „primärer“ Kontrolle an, die erst bei deren Versagen zu „sekundärer“ Kontrolle und schließlich zur Kontrollaufgabe (bzw. Kontrollverlust) führt. Flammer unterteilt die „primäre“ Kontrolle in „direkte primäre“ und „indirekte primäre“ Kontrolle. Unter „direkter primärer“ Kontrolle versteht man die direkte Konfrontation, offenes Austragen von Konflikten, Überzeugen und Verhandeln, unter „indirekter primärer“ Kontrolle eher die indirekte Beeinflussung und Manipulation der Interessen, bzw. Einstellungen der Anderen, Andeutung eigener Ideen und Wünsche, Kompromiss, Benutzung eines Vermittlers.

Nach Weisz et al. (1984) und Trommsdorff (in Essau, Trommsdorff, 1995) hingegen bestehen je nach kulturspezifischen Werthaltungen deutliche Kulturunterschiede in der Bevorzugung der einen oder anderen Art von Kontrolle. Sie nehmen an, dass in individualistischen Kulturen eine „primäre“ Kontrollorientierung erwartet wird, weil solche Kulturen die Autonomie und Individualität hoch bewerten. In den sozial-, bzw. gruppenorientierten Kulturen wird dagegen eher eine „sekundäre“ Kontrollorientierung stärker ausgeprägt, weil solche Kulturen mehr Wert auf Gruppenharmonie und Anpassung an traditionelle Gruppenziele legen.

Verschiedene kulturvergleichende Untersuchungen bestätigen teilweise diese Theorie. Flammer und Reber (Flammer & Reber, 1992) wiesen bei Verwendung eines speziellen Fragebogens nach, dass für japanische Jugendliche im Vergleich zu schweizerischen eine geringere Tendenz zur „primären Kontrolle“ und eine höhere Bereitschaft zum Kontrollverzicht, aber kein Unterschied bei der „sekundären“ Kontrolle besteht. Trommsdorff und Essau (Essau, Trommsdorff, 1993; Trommsdorff, 1989a, 1989b) haben in ihrer Untersuchung das gleiche Verfahren wie bei der Untersuchung von Flammer und Reber verwendet, um zu überprüfen, ob Jugendliche (365 Universitätsstudenten) hochindustrialisierter individualistischer Gesellschaften aus USA, Kanada und Deutschland stärker die „primäre“ Kontrolle bevorzugen, als Jugendliche aus Malaysia, einer Gesellschaft, die sich im Übergang zu einer Industrienation befindet, und die gleichzeitig einem Kulturkreis angehört, der eher als sozialorientiert gilt. Gemäß ihren Erwartungen zeigten malaysische Jugendliche im Vergleich zu amerikanischen und deutschen eine höhere „sekundäre“ Kontrolle, während die direkte „primäre“ Kontrolle stärker bei amerikanischen und deutschen Jugendlichen ausgeprägt war.

Indirekte „primäre“ Kontrolle wird in den Kulturen gleichzeitig zusammen mit „primärer“ und „sekundärer“ Kontrolle eingesetzt. Allerdings spielt sie in allen Kulturen eine relativ untergeordnete Rolle; sie tritt signifikant weniger häufig auf als die direkte „primäre“ Kontrolle. Hinsichtlich des Verhältnisses von „primärer“ direkter zu indirekter Kontrolle ist für malaysische Studenten die „indirekte“ Kontrolle jedoch wichtiger, als für die westlichen Studenten. In einer Folgeuntersuchung wurden japanische Jugendliche mit einbezogen. Allerdings ergaben sich keine signifikanten Kulturunterschiede für die indirekte „primäre“ Kontrolle. Entsprechend der Theorie der zeitlichen Priorität, bzw. dem Vier-Stufen-Modell von Flammer et al. (1988), bevorzugten nur Jugendliche individualistischer Kulturen (amerikanische und deutsche Studenten) direkte „primäre“ Kontrolle, dann folgte „sekundäre“ Kontrolle, indirekte „primäre“ Kontrolle und Kontrollverzicht. Hingegen zeigte sich eine deutlich andere Priorität bei malaysischen Jugendlichen. Hier hatte „sekundäre“ Kontrolle die höchste Ausprägung, gefolgt von direkter „primärer“ und indirekter „primärer“ Kontrolle und schließlich Kontrollverzicht. Die Tendenz, dass die malaysischen Studenten sowohl die „sekundäre“ Kontrolle, als auch die indirekte „primäre“ Kontrolle stärker verwenden, ist nach der Meinung von Trommsdorff (1993b) auf die doppelten Aufgabe der malaysischen Jugendlichen zurückzuführen, nämlich einerseits den entwicklungspsychologischen Übergang ins Erwachsenenalter und andererseits den gesellschaftlichen Übergang von einer eher traditionellen in eine moderne Gesellschaft zu leisten, welche ein höheres Maß oder eine gewisse Bereitschaft zur „primären“ Kontrolle erfordert.

Weiter zeigte sich, dass „primäre“ und „sekundäre“ Kontrolle je nach Situation unterschiedlich ausgeprägt waren, insbesondere wenn die Altersgruppe oder Freunde betroffen waren. Hingegen war in allen Kulturen die „sekundäre“ Kontrolle am ausgeprägtesten, wenn Jugendliche Probleme zu lösen hatten, die sich auf Institutionen bezogen. Direkte „primäre“ Kontrolle wurde am stärksten von amerikanischen und deutschen Jugendlichen verwendet, wenn sich die Situationen auf Altersgruppen und Freunde bezogen, während in diesen Situationen malaysische Jugendliche eher „sekundäre“ Kontrolle bevorzugten. Auch hier spiegeln sich die Werte der beiden Kulturgruppen. Während in den individualistischen Kulturkontexten dem Individuum das Recht auf Selbstverwirklichung und Selbstdurchsetzung zugestanden wird, ist dies ein Verhalten, das in einer kollektivistischen Kultur wie Malaysia höchst unerwünscht ist, als Aggression und Verletzung der harmonischen zwischenpersönlichen Beziehungen gedeutet und abgelehnt werden. Offenbar hängt die Wahl von eher „primärer“ oder eher

„sekundäre“ Kontrolle (oder von gleichzeitig beiden Kontrollarten) davon ab, was sich im gegebenen Kulturkontext als optimale Strategie erwiesen hat.

8 Sozialisationsbedingungen und naive Entwicklungs- bzw. Erziehungstheorien

Nach Trommsdorff (1989a, 1989b) bildet die Zugehörigkeit zu einer bestimmten Kultur den Rahmen für die Sozialisationsbedingungen von bestimmtem Verhalten, bzw. von bestimmten Persönlichkeiten. Die Entwicklung der Persönlichkeit erfolgt im Kontext direkter Erfahrungen und indirekter Wirkungen von kulturellen Werten und Deutungsschemata. Diese wirken vermittelt über subjektive Entwicklungstheorien sowie Erziehungstheorien und –verhalten. Die kulturvergleichende Forschung hat gezeigt, dass sich Erziehungsziele, -theorien und –verhalten in verschiedenen Kulturen je nach den dortigen kulturellen Gegebenheiten und Umweltbedingungen (also ökologisch-ökonomischen Bedingungen, kulturellen Regel- und Symbolsystemen, Werten) unterscheiden, welche die Entwicklungs- bzw. Sozialisationsbedingungen der Kinder ausmachen.

Super und Harkness (1986, 1996) sehen die elterlichen Erziehungstheorien und ihr Erziehungsverhalten neben den Einflüssen der physischen und sozialen Umwelt als wichtige Einflussgrößen für die Entwicklung des Kindes. Je nachdem, wie Eltern sich selbst und ihre Kinder wahrnehmen und ihre Erziehungsaufgaben und Einflussmöglichkeiten beurteilen, werden sie sich unterschiedlich verhalten und dem Kind direkt und indirekt über ihr eigenes Überzeugungssystem hinaus auch die jeweiligen kulturellen Deutungsmuster vermitteln.

In Anlehnung an die zwei grundlegenden Dimensionen der Kultur: „kollektivistische“ und „individualistische“ Kultur diskutieren Kornadt und Trommsdorff (1990) über den Zusammenhang zwischen (kulturspezifischer) Ethnotheorie der kindlichen Entwicklung, bzw. naiver Erziehungstheorie, und ihrer Wirkung auf die Persönlichkeitsentwicklung und Sozialisation in der jeweiligen Kultur. Diese Theorien wurden in einigen kulturvergleichenden Forschungsstudien anhand verschiedener Themen, wie „Mutter-Kind-Beziehung“, oder „Aggressionsverhalten“ und „prosoziales Verhalten“, in den jeweiligen Kulturen überprüft, und darauf aufbauend wurde über die

Bedeutung der naiven Erziehungs- bzw. Entwicklungstheorie für den Entwicklungs- bzw. Sozialisationsprozess und die Entwicklungsaufgaben in westlichen und nichtwestlichen Kulturen diskutiert.

8.1 Naive Erziehungstheorie, Mutter-Kind-Beziehung und ihre Auswirkung auf die emotionale und motivationale Entwicklung

In einer größeren kulturvergleichenden Forschungsstudie haben Kornadt und Trommsdorff (1990) die naiven Persönlichkeits- und Erziehungstheorien von japanischen und deutschen Müttern von Vorschulkindern erfasst, verglichen und die Zusammenhänge zwischen naiven mütterlichen Erziehungstheorien und der sozialen und emotionalen Entwicklung in den beiden Kulturen untersucht. Unter naiver Persönlichkeits- und Erziehungstheorie verstehen Kornadt und Trommsdorff (1990) ein System von Deutungen und Annahmen über die Natur des Menschen, über die Prozesse seiner Entwicklung zu einer bestimmten Persönlichkeit, und über die erzieherischen Möglichkeiten, diese Entwicklung zu beeinflussen. Sie glauben, dass man aus solchen Erziehungstheorien Vorhersagen über die Eltern-Kind-Interaktion und über die Entwicklung bestimmter Persönlichkeitsmerkmale des Kindes ableiten kann. Darüber hinaus ist anzunehmen, dass elterliche naive Erziehungstheorien nicht unabhängig sind von den kulturellen Werten und Überzeugungen der Kultur, in der die Eltern leben, und dass sie diese insofern spiegeln. Nach Trommsdorff sind Werthaltungen als kognitiv-motivationale und emotional verankerte Überzeugungen handlungsrelevant und müssen sich auch im Sozialisationshandeln (Erziehungsverhalten) niederschlagen.

Durch die Untersuchung haben die beiden Wissenschaftler eine Reihe deutlicher Unterschiede bezüglich der naiven Erziehungstheorien und Erziehungsverhalten, bzw. Eltern-Kind-Interaktion zwischen deutschen und japanischen Müttern festgestellt.

Japan ist, wie auch andere asiatische Länder, eine gruppenorientierte Gesellschaft. Die Lebenseinstellung, die kulturellen Werte und Überzeugungssysteme sind von Buddhismus und Konfuzianismus geprägt. Mitglieder dieser Kulturen erleben sich als Teil einer größeren Gruppe und letzten Endes auch der Natur selber. Ihre Lebensphilosophie ist Harmonie mit der Umwelt. Diese kulturelle Einstellung, bzw. Überzeugung spiegelt sich auch in den Erziehungstheorien und der Erziehungspraxis wider, vor allem aber in der Mutter-Kind-Interaktion.

In Japan (auch in anderen kollektivistischen Kulturen wie China und Korea) werden Kinder als Teil des Selbst und als eine Erweiterung von Mutter, bzw. Vater gesehen. Die Mutter-Kind-Beziehung wird als „one-ness“, als Symbioseverhältnis gesehen. Die Mutter lässt das Kind durch physische (durch den ökologischen Kontext, vor allem das enge Zusammenleben von Familienmitgliedern) und psychischen Nähe (durch eine sehr enge emotionale, gegenseitige Bindung) die Verbundenheit erleben. Diese Einstellung der „Mutter-Kind-Beziehung“ lässt sich durch die hohe Sensibilität und Responsivität der Mutter bei der Pflege ihres Kindes gut beobachten. Die hohe Wertrelevanz enger emotionaler Sozialisationsbeziehungen wird durch das Konzept des „amae“ (auf Japanisch, Doi, 1982) („chong“ auf Chinesisch und Koreanisch) beschrieben, was eine gegenseitige emotionale Abhängigkeit von Geborgenheit und Bindung bedeutet. In dieser engen, emotionalen Beziehung erfährt das Kind schließlich Freude und Enttäuschungen der Mutter fast wie eigene Emotionen.

Die Erziehungsvorstellung der japanischen Mütter ist kindbezogen, sie vertreten eine Entwicklungstheorie des Reifungskonzeptes. Sie sind deshalb geneigt, unerwünschte Verhaltensweisen, Fehler und Mängel des Kindes eher mit Geduld hinzunehmen, Kindern vieles nachzusehen, „weil sie noch nicht reif genug sind“. Sie sehen kindliches Fehlverhalten signifikant eher als entschuldbar. Diese Entwicklungstheorie oder Erziehungsvorstellung entspricht auch den umfassenderen Einstellungen, ein Teil der Natur zu sein. Entsprechend ihren Erziehungszielen und Erziehungstheorien glaubt die japanische Mutter, dass das Kind zwar streng, aber liebevoll erzogen werden müsse, es den Gehorsam lernen sollte, ohne dass sich die Mutter durchsetzen müsse. Vielmehr versucht die japanische Mutter, eine selbstverständliche Harmonie zwischen sich und dem Kind in der engen, emotionalen Bindung aufrechtzuerhalten. Die Folge für die Entwicklung des Kindes ist, dass japanische Mütter bei Fehlverhalten ihres Kindes weniger selbstwertbelastende, konflikthafte Auseinandersetzungen erleben, wobei Verzicht und Anpassungen auf beiden Seiten im Sinne einer „sekundären“ Kontrollorientierung üblicher sind.

In den westlichen Kulturen wie Deutschland ist Denken und Handeln eher Individuum-orientiert. Die Lebenseinstellungen, die kulturellen Werte und Überzeugungen wurden vom Christentum geprägt. Mitglieder dieser Kultur erleben sich mehr im Gegensatz zur Natur, als Individuum, das sich eher als Widerpart zur übrigen Welt versteht und sich in ihr durchzusetzen hat. Der Mensch in so einer Gesellschaft betont eher die individuelle Selbstverwirklichung als die Harmonie. Dieses Verständnis

wird sich in den für Kinder relevanten Persönlichkeits- und darauf gründenden Erziehungsvorstellung widerspiegeln.

Die deutschen Mütter sehen ihr Kind als selbständiges Wesen mit eigenen Bedürfnissen, die entsprechend zum Ausdruck gebracht und von den Bezugspersonen erkannt und befriedigt werden müssen, um eine besondere Bindungsqualität herzustellen. Aufgrund des auf Autonomie gerichteten Zieles wird die Mutter schon frühzeitig durch die Betonung der „Selbständigkeit“ der asymmetrischen Beziehung entgegengetreten. Kinder verbringen relativ viel Zeit alleine, es wird Wert auf das schnelle Einüben des zirkadianen Rhythmus gelegt; bei der Interaktion versucht die Mutter, dem Kind beizubringen, die Umwelt selbst zu kontrollieren und seine Affektregulation selbst zu steuern, und sie versucht, das Interesse des Kindes an der äußeren Welt früh zu stimulieren.

Kornadt und Trommsdorff (1990) sehen in den westlichen Erziehungstheorien einen grundsätzlichen Widerspruch. Einerseits sieht die Mutter die Entwicklungsaufgaben ihres Kindes darin, Eigenständigkeit und Individualität zu entwickeln und ermutigt ihr Kind, seine persönlichen Bedürfnisse und Ziele zu verfolgen, fördert also die Durchsetzungsfähigkeit ihres Kindes. Aber andererseits wird die Entwicklung des Kindes auch als primär abhängig von der anregenden und steuernden Erziehung durch die Eltern gesehen. Die deutsche Mutter verfolgt in der Erziehung ihrer Kinder stärker ihre eigenen, zunächst für richtig gehaltenen Ziele und versucht dazu aktiv auf das Kind einzuwirken. Sie orientiert sich dabei stärker an den eigenen Interessen, als an den Interessen ihres Kindes. Sie fordert von ihrem Kind, die von ihr vertretenen Regeln einzuhalten. Wenn sich ein Problem zeigt, wird es die Mutter als ihr eigenes Versagen auffassen. Das fehlerhafte Verhalten des Kindes wird von deutschen Müttern oft als böswillig oder rücksichtslos interpretiert. Sie werden dabei oft in Selbstwertbedrohende Konflikte mit dem Kind geraten. Das verursacht viel Ärger und Aggression und erzeugt negative, „feindselige“ Vorstellungen von der Umwelt, so dass man mehr bereit ist, gegen die Umwelt zu kämpfen als sich an die Umwelt anzupassen. Die gesamte Interaktionssequenz in verschiedenen Situationen ist bei deutschen Müttern signifikant weniger kooperativ und harmonisch als bei japanischen Müttern. (Trommsdorff, 1993c, 2001)

8.2 Der Kulturvergleich des Aggressionsverhaltens von individualistischer und kollektivistischer Kultur

Kornadt (2003) vertritt die grundlegende Annahme, dass es eine Reihe von universellen Ausgangsbedingungen, Gesetzmäßigkeiten und Entwicklungsprozessen der Motivgenese gibt. Auf dieser universellen Basis müssen umwelt- und kulturbedingt unterschiedliche Erfahrungen auch zu recht unterschiedlichen Verhaltensdispositionen (Motive, kognitive Systeme usw.) führen.

Es ist unbestritten, dass Aggression ihre biologische Grundlage hat. Viele Forscher in dem Gebiet interessieren sich deshalb eher für die Wechselwirkung zwischen biologischen und empirischen Faktoren. In zahlreichen, älteren Berichten wurden Aggressivitätsunterschiede zwischen Kulturen beschrieben. Besonders wichtig waren die Analyse der Sozialisationsbedingungen in Kulturen, in denen niedrigere Aggressivität entwickelt wird. Die niedrige Aggressivität bei den Inuit (Eskimo) (Briggs, 1978) oder bei den Semai (Malaysia) (Dentan, 1968) wurde dadurch erklärt, dass man annahm, mit der Wertschätzung bestimmter Merkmale einer als „reif“ geltenden Persönlichkeit werde den Kindern (Ärger-)Affekt-Kontrolle, Frustrationstoleranz und die Erwartung negativer Folgen aggressiver Handlungen vermittelt (vgl. Kornadt, 2003).

Kornadt (1982, 1988, 2003) untersuchte das Aggressionsverhalten bzw. die zwei Komponenten wie Aggressionsmotiv und Aggressionshemmung in fünf Kulturen (Deutschland, Schweiz, Japan, Bali und Batak) und prüfte den Zusammenhang zwischen dem Erziehungsverhalten und den Erziehungseinstellungen der Eltern in verschiedenen Kulturen und dem Aggressionsverhalten. Er stellte fest, dass sowohl Aggression als auch Aggressionshemmung bei Deutschen und Schweizern wesentlich höher als bei Angehörigen östlicher Kulturen ist. Das heißt, Aggressionsverhalten ist nicht biologisch bedingt universell gleich und wird auch nicht nur durch eine hohe Aggressionshemmung unterdrückt. Damit lieferte der Kulturvergleich auch ein erstes, wichtiges Argument für die Erfahrungsabhängigkeit der Unterschiede im Aggressionsmotiv. Die Ergebnisse belegen die Universalität der Motivationstheorie bei der Aggression hinsichtlich der Teilkomponenten und deren Sequenz. So muss eine geringe Verhaltensaggressivität nicht nur auf eine starke Unterdrückung (hohe Hemmung) zurückgeführt werden, sondern kann auch auf schwach ausgeprägtem Aggressionsmotiv beruhen. Die Erfahrungsabhängigkeit der Motiventwicklung aber führt zu kulturspezifischen, qualitativen Unterschieden. Besonders aufschlussreich waren die Entwicklungs- bzw. Erziehungsbedingungen für hohe und niedrige Aggressivität.

Der Autor verglich die Mutter-Kind-Interaktion in Japan und Deutschland und stellte dabei eine niedrigere Aggressivität in der asiatischen Kultur fest, was er auf eine besondere Mutter-Kind-Beziehung zurückführte. In Japan besteht, wie bereits oben erwähnt, eine sehr enge emotionale Bindung zwischen Mutter und Kind. Die japanischen Kinder erleben deshalb in der Mutter-Kind-Interaktion sehr viel Sicherheit und Geborgenheit und erfahren wenig Konflikte, Ablehnung und Selbstwertverletzungen aufgrund von Fehlverhalten. Die Beeinträchtigungen und das Versagen des Kindes werden eher als gemeinsames Schicksal empfunden und ertragen. Sie können somit kaum Anlass für ärgerlich-destruktive Impulse gegen die Mutter werden, da diese die Harmonie und Geborgenheit gefährden würden. Auf diese Weise verlieren einschränkende Regeln, ja Strafen ihren frustrierenden Charakter.

Die Daten der Untersuchung zur Reaktionsweise deutscher und japanischer Mütter in einem Konflikt mit dem Kind (ein Szenario-Verfahren) zeigten: die meisten deutschen Mütter (76%) erleben die eigenen Bedürfnisse und die des Kindes als unvereinbar. Sie erleben die Konfliktsituation als Machtkampf zwischen nur Sieger oder Verlierer, wobei es bestenfalls einen Kompromiss geben kann. Die meisten deutschen Mütter unterstellen ihren Kindern ein negatives, böswilliges Motiv. Viele fühlen sich überwiegend ärgerlich und frustriert und sind enttäuscht über das Kind. Viele vertreten auch die Erziehungsabsicht: Das Kind soll oder muss akzeptieren, dass andere Menschen so wie es selbst auch ein Recht auf ihre eigenen Interessen haben. Dadurch kann es sogar zu einem ärgerlich-aggressiven und eskalierenden Konflikt mit dem Kind kommen. Fast alle japanischen Mütter, die an der Untersuchung teilnahmen, interpretieren das kindliche Verhalten deutlich positiver und versuchen das Verhalten kindgemäß zu verstehen. Sie sind in solcher Situation auch seltener affektiv berührt von dem kindlichen Verhalten. Sie haben oft effektive Mittel, einen Konflikt schnell zu beenden oder zu vermeiden. Wegen der kulturspezifischen, symbiotischen Beziehung zwischen Mutter und Kind, schaffen es Mutter und Kind leicht, sich gemeinsam mit ihren Wünschen und Gefühlen zu identifizieren und haben auch deswegen weniger Konflikte. Derartige Erziehungsbedingungen müssten nach der Motivationstheorie zu einer geringen Aggressivitätsentwicklung beitragen. Dies ist umso mehr der Fall, wenn die Aggression in dem Kulturraum als Zeichen der Unreife abgelehnt wird (Kornadt, 2003).

Aus lerntheoretischer Sicht, d.h. unter dem Aspekt, wie das Kind seine Wirkung auf die Umwelt wahrnimmt, gewinnen ärgerbezogene Reaktionen eine spezielle Bedeutung. Wenn das Kind lernt, dass Ärger hilft, Widerstände und Furcht zu überwinden, führt dies

zu einer ganz anderen Motiventwicklung, als wenn Aggression im sozialen Umfeld nicht zum Erfolg führt, weil sie bestraft und geächtet wird, und zudem bei vorwiegend harmonischen, sozialen Beziehungen (wie in asiatischen Kulturen) wenig Ärgeranlässe bestehen (Kornadt, 2003).

8.3 Kulturvergleich des „prosozialen Verhaltens“

Wenn Erziehungsbedingungen tatsächlich die Motiventwicklung wie hier die Aggressivität beeinflussen, kann dann auch die Motivation des prosozialen Verhaltens beeinflusst werden?

Trommsdorff (1989a, 1989b, 1993c, 2002) vertritt die Ansicht, dass unterschiedliche Kulturen verschiedene soziale Kontexte, bzw. Sozialisationsbedingungen bieten, die für die Entwicklung von prosozialer Motivation von Bedeutung sein können. Das Ausmaß, in dem prosoziale Verhaltensweisen in verschiedenen Kulturen auftreten, variiert deswegen beträchtlich. In einer gruppenorientierten Kultur wird dem Kind in allen Sozialisationsinstanzen vermittelt, dass nicht automatisch seine eigenen Bedürfnisse, sondern im allgemeinen die der Gruppe Vorrang haben. Dadurch lernt das Kind sehr früh eine soziale Orientierung, die es ihm vermutlich erleichtert, Anzeichen von Hilfsbedürftigkeit bei anderen wahrzunehmen, und angemessen darauf zu reagieren. Je früher ein Kind zur Verantwortlichkeit erzogen wird, desto selbstverständlicher wird sie zu seinem Verhaltensrepertoire gehören und im Bedarfsfall aktiviert werden.

In Anlehnung an diesen theoretischen Ansatz untersucht Kienbaum (1993) in einer Studie den Einfluss der Sozialisation in der BRD und der UdSSR auf die prosozialen Reaktionen fünfjähriger Kindergartenkinder. Die Vorschulerziehung in der UdSSR legte im Vergleich zu der in Deutschland ganz besonderen Wert auf die Heranbildung eines „moralischen Menschen“, bzw. auf die Förderung prosozialen Verhaltens. Auf diesem Grund nahm die Forscherin an, dass die sowjetischen Kinder zum einen weniger antisoziales Verhalten als die bundesdeutschen Kinder, und zum anderen mehr prosoziales Verhalten zeigen sollten, und dass die sowjetischen Kinder im Vergleich zu deutschen Kindern prosozialer auf den Kummer eines Gegenübers reagieren. Die Kindergartenkinder beider Länder wurden in einer standardisierten Interaktionssituation mit einer traurigen Spielpartnerin beobachtet. Die Ergebnisse zeigen, dass die deutschen Mädchen (83%) mit signifikant engagierteren und kostenreicheren prosozialen Handlungen reagierten als die sowjetischen Mädchen (58%) und die deutschen Jungen

(71%). In Hinblick auf das prosoziale Verhalten hat also die sowjetische Erziehungstheorie nicht die erwünschten Ergebnisse in der Praxis erzielt, vor allem die Mädchen verhielten sich völlig erwartungswidrig und zeigten entweder gar keine prosozialen Reaktionen oder solche, die mit wenig Engagement und Kosten einhergingen. Diese unerwarteten Ergebnisse führt man auf die Autoritätserziehung in der jeweiligen Kultur zurück. Die Erziehung zur Anpassung bei den sowjetischen Kindern führt dazu, dass sie den anderen gegenüber nicht über die Kompetenz verfügten, prosozial zu handeln. Die autoritäre Erziehung vermittelte den sowjetischen Kindern wenige Freiräume zur Erprobung verschiedener sozialer Verhaltensmuster, sondern sie verlangte von ihnen in erster Linie Unterordnung unter die Autorität der Erwachsenen. Die deutschen Mädchen demgegenüber profitierten offensichtlich von dem eher Selbstständigkeit und Eigeninitiative fördernden Erziehungsstil, in dem sie einen sicheren Umgang mit verschiedenen sozialen Situationen lernen konnten, und der sie befähigte, prosozial auf die Gefühlsäußerung auch einer Erwachsenen zu reagieren.

Husarek und Pidada (1993) vertreten eine „universalistische“ Sichtweise, indem sie annehmen, dass individuelle Unterschiede im Entwicklungsbereich wie der Empathie- und Altruismusgenese, kulturübergreifend sind, also eher mit der Erfahrung und Erziehung der Mutter, bzw. der Eltern kovariieren. In einer kulturvergleichenden Forschungsstudie untersuchten sie prosoziale Motive von Deutschen und Indonesiern und überprüften ihre Sichtweise. Sie untersuchen, wie die Mädchen und Jungen der beiden Kulturen auf schmerzhaft Erfahrungen Gleichaltriger reagieren, ob sie sich eher mit Mitgefühl der Not von Spielgefährten zuwandten (empathisch-altruistische Kinder), oder vom Kummer anderer weitgehend unberührt blieben (unbeteiligt-selbstbezogene Kinder). Die Ergebnisse sprechen dafür, dass die Genese des prosozialen Motivsystems der Wirksamkeit von Erfahrungseinflüssen unterliegt. Als empathie- und altruismusfördernd lässt sich kulturübergreifend die Erziehung oder auch das Erziehungsverhalten der Mutter werten, die (1) dem Kind positive Erfahrungsmöglichkeiten in sozialen Interaktionen vermittelt und (2) internale Regulationsprozesse des Kindes bei der Bewältigung emotionaler Belastungen unterstützt.

In einer kulturvergleichenden Studie untersucht Trommsdorff (1993) das prosoziale Verhalten von japanischen und deutschen Kindern situationsunabhängig, aber in Verbindung mit einer Motivation, vor allem der altruistischen Motivation. Ihre theoretische Überlegung ist: Die altruistisch motivierten, prosozialen Handlungen beruhen auf Empathie, also einer emotionalen Reaktion, die Teilhabe an den Gefühlen,

bzw. an dem inneren Zustand des anderen zeigt. Altruistische Motivation oder Empathie ist die wesentliche Voraussetzung für prosoziales Handeln. Sie geht davon aus, dass Empathie in besonderem Maße in einem Sozialisationskontext wie in Japan gegeben sein dürfte, weil die enge, bzw. symbiotische Mutter-Kind-Beziehung, welche mehr physische Nähe, hohe Wärme, Zuwendung und Responsivität beinhaltet, die Empathie des Kindes gegenüber den anderen und die Sensibilität für die Emotionen anderer Personen fördert und beeinflusst. Auch das sozialorientierte, „interdependente“ Selbstkonzept und die harmonie-betonenden Selbstbeschreibungen sprechen für die Annahme, dass in Japan in besonderer Weise Empathie und prosoziales Verhalten gelernt wird. Die Studie überprüfte, ob japanische im Vergleich zu deutschen Kindern, die in einem eher individualistischen Kontext mit hoher Wertschätzung von Unabhängigkeit aufwachsen, stärker von den Emotionen einer anderen Person betroffen sind und mehr Empathie zeigen.

Diese kulturvergleichende Studie belegt, dass die japanischen und deutschen Mädchen sich hinsichtlich der Ausprägung empathischer Reaktionen in beiden Situationen nicht unterscheiden. Das bedeutet, dass Kinder auch bei unterschiedlicher Sozialisation angesichts des Unglücks einer Person Empathie erleben und zu prosozialem Verhalten tendieren. Empathie ist universell eine wichtige Bedingung für prosoziales Verhalten. Die Erwartung, dass die japanischen Kinder mehr Empathie zeigen als die deutschen, wurde durch die Studie nicht bestätigt. Neben derartigen universellen Voraussetzungen für prosoziales Handeln wurden auch die Kulturunterschiede in Bezug auf Distress-Reaktionen festgestellt. Obwohl die japanischen Mädchen in höherem Maße Distress erleben, helfen sie dennoch in ähnlichem Maße wie die deutschen Mädchen. Die Autoren glauben, dass dieser kulturelle Unterschied vielleicht auf die höhere soziale Norm der Hilfeleistung in Japan zurückzuführen sei.

In Bezug auf Hilfe oder prosoziales Verhalten hat Trommsdorff auf ein Problem der Vergleichbarkeit des beobachteten Verhaltens hingewiesen. Die Angehörigen kollektivistischer Kulturen sind dann weniger hilfsbereit, wenn die hilfsbedürftige Person nicht zur Eigengruppe gehört. Im chinesischen Kulturkontext (auch in Indien) besteht gegenüber den Familienmitgliedern eine hohe Verpflichtung, hingegen wird kaum Hilfe und Unterstützung gegenüber Nichtfamilienmitgliedern erwartet. Andererseits bestehen in verschiedenen Kulturen unterschiedliche Auffassungen darüber, was als prosozial gilt. In derselben Situation wird der Mensch einer Kultur seinem „Opfer“ gegenüber ein prosoziales Verhalten zeigen, der Mensch aus der anderen Kultur aber nicht, weil

dieselbe Situation in dem verschiedenen Kulturkontext unterschiedlich gedeutet und interpretiert wird.

8.4 Entwicklungsaufgaben, Erziehungsziele und die Sozialisation in der jeweiligen Kultur

In Anlehnung an die zwei grundlegenden Dimensionen der Kultur: „kollektivistische“ und „individualistische“ Kultur diskutiert Trommsdorff (1999) über die Entwicklungsziele und –aufgaben in den beiden Kulturen und den Schwierigkeitsgrad der Bewältigung, bzw. den Sozialisationsprozess für die Jugendlichen der jeweiligen Kultur. Nach Trommsdorff sind Entwicklungsziele, bzw. Entwicklungsaufgaben in „kollektivistischen“ Gesellschaften vor allem dadurch gekennzeichnet, dass das Kind lernen soll, interdependente Beziehungen (Einbindung in die Gruppen) aufzubauen, sich in die Familie, Verwandtschaft und in enge soziale Gruppen einzufügen. Ziel für erfolgreiches Sozialverhalten ist das Wohlbefinden der Gruppe, Einschränkung eigener Bedürfnisse, Orientierung und Erfüllen der sozialen Rollen und Pflichten. Im asiatischen Kulturraum steht die Verpflichtung des Einzelnen gegenüber den Normen der Gruppe im Vordergrund. Die Anpassung und das Nachgeben in der Eigengruppe ist das erwünschte Konfliktverhalten. Entwicklungsziele, bzw. Entwicklungsaufgaben in „individualistischen“ Gesellschaften sind hingegen auf Individuation, Selbstverwirklichung, Unabhängigkeit und Autonomie ausgerichtet. Das Kind lernt hier ein Sozialverhalten, das nach rationalen Prinzipien (Regeln und Gesetze) und nach dem (kantischen) Verstand geregelt wird. Im christlich-abendländischen Kulturraum werden die Ablösung des Einzelnen von Gruppennormen und die Selbstbestimmung eigenen Handelns als eigentliches Sozialisationsziel angesehen, d.h. die Durchsetzung als Konfliktverhalten.

Aufgrund der deutlich unterschiedlichen Entwicklungsaufgaben von den beiden („kollektivistischen“ und „individualistischen“) Gesellschaften behauptet Trommsdorff (1999), dass die Entwicklung, bzw. Sozialisation in beiden Gesellschaften in unterschiedlicher Weise verlaufen wird, und zwar in der „kollektivistischen“ Gesellschaft eher unproblematisch, und in der „individualistischen“ Gesellschaft eher konfliktvoll. Sie begründet diesen von ihr gesehenen, unterschiedlichen Verlauf, bzw. Schwierigkeitsgrad des Verlaufs nach zwei Aspekten und diskutiert im Zusammenhang mit „primärer“ und „sekundärer“ Kontrollorientierung Trommsdorff den Verlauf des Sozialisationsprozesses in „individualistischen und kollektivistischen“ Kulturen.

Sie nimmt an, dass das Erziehungsziel in der „individualistischen“ Kultur mit überwiegender „primärer“ Kontrollorientierung, also mit einer stärkeren Betonung von Unabhängigkeit und Eigenständigkeit verbunden ist. Dabei wäre anzunehmen, dass die Entwicklung des Individuums in Auseinandersetzung mit den Gegebenheiten und Ansprüchen der sozialen Umwelt zur Durchsetzung individueller Ziele erfolgt. Erziehungsziel in der „kollektivistischen“ Kultur ist mit vorwiegender „sekundärer“ Kontrollorientierung, also eher mit Gehorsam und Anpassung verbunden. Da die Einordnung in die Umwelt als ein vorgezeichneter, selbstverständlicher Entwicklungsweg gesehen wird, müsste die „sekundäre“ Kontrollorientierung mit einer unproblematischen Entwicklung des Kindes verbunden sein (Essau, Trommsdorff, 1993; Trommsdorff, 1989a, 1989b).

Der Grund für den unterschiedlichen Sozialisationsverlauf in beiden Kulturen liegt nicht nur darin, dass dort unterschiedliche Erziehungsziele bestehen müssten, die die Beziehung des Einzelnen mit seiner sozialen Umwelt regeln, und damit unterschiedliche Kontrollorientierungen fördern, sondern auch darin, dass die Art der Interaktion zwischen den Familienmitgliedern, insbesondere Mutter, bzw. Eltern und Kind, unterschiedlich strukturiert und inhaltlich ausgerichtet sind.

Wie oben schon diskutiert wurde, sind die Mutter-Kind-Beziehung oder die frühen Erfahrungen in westlichen und asiatischen Kulturen sehr unterschiedlich. Vor dem Hintergrund der Bindungstheorie (Bowlby, 1982; Ainsworth, 1985) werden aus den Erfahrungen in der frühkindlichen Mutter-Kind-Interaktion langdauernde kognitive und emotional-motivationale Systeme, „working models“, aufgebaut, die dann die Persönlichkeitsentwicklung beeinflussen. Nach Trommsdorff (1999) ist die quasi symbiotische Mutter-Kind-Beziehung in Japan die gute Voraussetzung für das Miterleben und Übernehmen der Ziele, Wünsche und Erwartungen seiner Umwelt durch das Kind. Eine positiv-affektive regelsichere Mutter-Kind-Beziehung ist auch günstig für die Internalisierung mütterlicher Werte und für die Entwicklung von Empathie und prosozialem Verhalten. In einem Artikel schrieb Trommsdorff (1999, S. 407): „Diese Symbiose zwischen Mutter und Kind ist der Kern der später aufgebauten Identität und des Bedürfnisses nach Gruppenbindung und sozialer Harmonie. In einer solchen Beziehung kann sich jeder darauf verlassen, dass jeder das Wohl des Anderen im Auge hat und Schädigungen des Anderen zu vermeiden versucht. Das impliziert eine hohe gegenseitige Reziprozität und Verpflichtung auf dauerhafte, gegenseitige Zuwendung im Sinne einer lebenslangen ‚filial piety‘ und Loyalität.“ So kommt Trommsdorff (1999) zu

der Schlussfolgerung, dass das Kind mit den erlernten Mechanismen und der übernommenen Vorstellung unproblematisch und konfliktfrei in die größere Gemeinschaft der Familie, der Altersgruppe (Schulklasse) und später des Betriebs einzugliedern sei, um dort dann die ihm zugeordnete Aufgaben gewissenhaft zu übernehmen.

Im Gegensatz dazu sieht Trommsdorff (1999) den Sozialisationsprozess in der westlichen „individualistischen“ Gesellschaft eher problematisch und konflikthaft, aufgrund ihrer widersprüchlichen Erziehungstheorie. Einerseits soll das Kind nach der elterlichen Entwicklungsvorstellung selbständig und eigenständig sein, d.h. einen eigenen Willen haben, wobei es akzeptiert und gefördert wird, dass das Kind seine individuellen Interessen durchsetzt. Andererseits aber vertreten die Eltern die Erziehungstheorie, dass sie ihr Kind in der Erziehung lenken und steuern müssen. Sie verfolgen in der Erziehung ihre eigenen, zunächst für richtig gehaltenen Ziele. Das Kind soll die von der Mutter, bzw. Eltern vertretenen Regeln einhalten. Als natürlich empfinden 76 Prozent der deutschen Mütter in der Erziehung viele Konflikte mit ihrem Kind, wie einen Machtkampf mit Sieger und Verlierer, wobei es bestenfalls einen Kompromiss geben kann. Sie vermitteln ihrem Kind dadurch auch eine negative „feindselige“ Vorstellung von der Umwelt, so dass man mehr bereit ist, gegen die Umwelt zu kämpfen, als sich ihr anzupassen. (Kornadt & Trommsdorff, 1990; Trommsdorff, 1993; Kornadt & Husarek, 1989)

Kapitel 2 Die Grenze der kulturvergleichenden Psychologie

1 Dichotomisierung des Entwicklungskonzeptes

Die Verwendung der Kulturdimension „Individualismus vs. Kollektivismus“ in der kulturvergleichenden Forschung ist nicht unproblematisch. Individualismus und Kollektivismus wurden im Kulturvergleich oft als Dichotomie gegenübergestellt. Doch es sind weder der logische noch konzeptuelle, noch psychologische oder empirische Status dieser Dimension befriedigend geklärt, ob es sich bei der definierten Dichotomie um eine bipolare, kontinuierliche Variable handelt, deren Endpunkte Individualismus und Kollektivismus sich gegenseitig ausschließen. Vielmehr bleibt die Frage, ob es sich nicht um zwei voneinander unabhängige Dimensionen handelt, die gleichzeitig (in unterschiedlichen Mischformen) bei einem Individuum vorhanden sein können (Keller, H. & Eckensberger, 1998).

Das Problem bei der Verwendung eines solchen Konzeptes ist die typologische Sichtweise mit dem ihr eigenen Hang zur Vereinfachung (u.a. der Reduktion auf eine Dimension); denn Individuen und Gesellschaften weisen normalerweise Merkmale und Merkmalskombinationen auf, die keineswegs diesen reinen Typ einer Individual- und Gruppenorientierung repräsentieren (Trommsdorff, 1989).

Verwendet man etwa bei der Gegenüberstellung von Merkmalen der asiatischen und der westlichen Kultur, bzw. von den „independenten“ und „interdependenten“ Selbstkonzepten folgende Typisierungen: „selbstorientiert“ vs. „normen- bzw. gruppenorientiert“, „Unabhängigkeit“ vs. „Einfügen in die Gruppen“, „Einzigartigkeit/Individualität“ vs. „Ähnlichkeit mit der Gruppen“, „primäre“ vs. „sekundäre“ Kontrollorientierung, „Autonomie“ vs. „Verbundenheit“, „Selbstdurchsetzung“ vs. „Nachgeben oder Anpassung“, „Handeln nach der Selbstbestimmung“ vs. „Handeln nach der vorgegebenen Verpflichtung“, „Bestreben nach Selbstwertgefühl, bzw. Selbstverwirklichung“ vs. „Bestreben nach Ehrerbietung, Fürsorge und Harmonie“, dann erhält man auf den ersten Blick den Eindruck, dass Mitglieder der westlichen Gesellschaft egoistisch, selbstsüchtig, sozial-, normen- oder beziehungsunverbunden sind, während Mitglieder der asiatischen Gesellschaft alle selbstlos, sehr sozial- und normenorientiert, pflicht- und verantwortungsbewusst sind. Ein derartig pauschales Urteil ist jedoch offensichtlich falsch, d.h. man kann anhand derartiger Typisierungen oder Merkmale von Kultur- bzw. Selbstkonzepten das Denken

und Verhalten sowie die psychischen Konstrukte der beiden Kulturen nicht ausreichend erklären und vorhersagen.

Wie Turiel (2000) kritisiert, ist nämlich ein wesentliches Problem eines derartigen Konzeptes, dass die grobe Differenzierung von Gesellschaften in individualistisch und kollektivistisch, sowohl Unterschiede zwischen einzelnen „kollektivistischen“ oder „individualistischen“ Kulturen, als auch Variationen innerhalb einer Kultur ignoriert. Menschen haben stets multiple soziale Orientierungen, die nicht immer mit der „Leitkultur“ ihrer Gesellschaft übereinstimmen müssen.

2 Zusammenhang zwischen kultureller Wertvorstellung und der Vorhersagbarkeit des sozialen Verhaltens

Die sozialen Konzeptionen wie die der individualistischen und kollektivistischen Kulturen repräsentieren bestimmte Wertvorstellungen, also eine Grundtendenz der Person-Umwelt-Beziehung innerhalb der Gesellschaft. Sie sind mehr gesellschaftliche Erwartungen hinsichtlich bestimmter sozialer Normen, also Wunschvorstellung, als Identität oder Persönlichkeit selbst. Sie können das Denken und Verhalten der Menschen, also psychische Prozesse, beeinflussen, aber sie nicht allein bestimmen, da sie nicht die einzige Motivation darstellen.

Dennoch setzen viele Kultur vergleichende Forschungen Kulturen mit Nationen gleich, um sie auf eine begrenzte Anzahl von Dimensionen, wie z. B. Individualismus – Kollektivismus festzulegen und dann die Mitglieder dieser Kulturen anhand verschiedenster psychologischer Variablen zu vergleichen. Dieses Vorgehen hat dann aber bei einer Vielzahl der Studien auch immer wieder zu Widersprüchen geführt.

In diesem Zusammenhang meinen z. B. Takano und Osaka (1999), dass kollektivistische Normen in Japan nur in bestimmten gesellschaftlichen Bereichen Anwendung finden, und in andern Bereichen das Verhalten nicht beeinflussen. In einer Studie von Hui, Triandis & Yee (1991) zeigte sich, dass Menschen sich gegenüber einer Person individualistisch verhalten können und gegenüber einer anderen kollektivistisch. Dennoch postuliert Triandis (1995), dass die Einteilung in individualistisch und kollektivistisch für Kulturen sowie für Individuen sinnvoll ist, da man durch sie Vorhersagen für eine Vielzahl von Variablen machen kann. Die generellen Vorteile

dieses Vorgehens wiegen somit in seinen Augen die einzelnen widersprüchlichen Befunde auf, die sich unter spezifischen Untersuchungsbedingungen gezeigt haben. Einige Forscher aus der aktuellen kulturvergleichenden Psychologie postulieren jedoch, dass es für das Forschungsfeld durchaus nützlich sei, derartige situationsbedingte Unterschiede eher als die Regel, denn als die Ausnahme zu sehen. (Hong & Chiu, 2001, Hong, Ip, Chiu, Morris & Mennon, 2001, Morris & Fu, 2001, Searl-White, 1996; in Schubert, 2002, S.18).

Menschen in kollektivistischen Kulturen unterscheiden stark zwischen ingroup- und outgroup-Beziehungen (Keller & Gummerum, 2003). In vielen kulturvergleichenden Forschungen wurde die Gruppenverbundenheit in der kollektivistischen Gesellschaft sehr undifferenziert behandelt. Während ingroup – Interaktionen (meistens in der primären Beziehung wie Familie, Verwandtschaft etc.) sich oft durch kompetitives Verhalten auszeichnen und dabei Harmonie, Anpassung, Unterordnung, Kooperationsbereitschaft, Verantwortung füreinander und emotionale Abhängigkeit kennzeichnend für die sozialen Beziehungen innerhalb der Gruppe vorherrschend sind, werden die kollektivistische Interaktionen in den Bildungs- und Berufsinstitutionen nur durch gebotene, soziale Normen/Regeln und Hierarchie bestimmt und weniger durch emotionale Bindung und Identität geprägt. Den Fremden gegenüber fehlt meistens der Anspruch und die Motivation, sich nach kollektivistischer Wertvorstellung zu verhalten. Denn wenn die Beziehung oder die Verbindung zu fremden Menschen nicht klar definiert ist, fühlt sich keiner ihnen gegenüber verpflichtet oder verantwortlich. Einem Fremden gegenüber kann man also seinen Egoismus ganz offen zeigen und sich durchsetzen, dementsprechend sein eigenes Verhalten nicht kontrollieren und sich nicht anpassen.

Die kulturvergleichende Untersuchung zum prosozialem Verhalten „Helfen“ von Millers in der amerikanischen und indischen Kultur bestätigt, dass das Hilfeverhalten von Amerikanern weithin von solchen Situationen geprägt ist, in denen sie autonom entscheiden, ob sie helfen wollen oder nicht. Im Gegensatz dazu orientieren sich die befragten Inder fast immer an der Gemeinschaft, zu der sie gehören, denn sie helfen jedem Mitglied ihrer Gruppe. Folglich erhalten Gruppenmitglieder so gut wie alle Hilfeleistungen, um die sie bitten. Wenn man allerdings nicht zur Gruppe gehört, wird einem nur selten geholfen (Miller, 1990).

Trommsdorff (1993c) geht in ihrer kulturvergleichenden Forschungsstudie davon aus, dass die Kinder der gruppenorientierten Kultur (wie Japan) häufiger ein prosoziales

Verhalten zeigen als Kinder der individualistischen Kultur. Nach ihr lernen die Kinder der gruppenorientierten Kultur wie Japan früh eine soziale Orientierung, die Hilfsbedürftigkeit bei anderen wahrzunehmen und angemessen darauf zu reagieren. Die in der japanischen Mutter-Kind-Beziehung erworbene Empathie fördert die altruistische Motivation, die wiederum die gute Voraussetzung dafür ist, dass die japanischen Kinder im Vergleich zu deutschen sich stärker von der Hilfsbedürftigkeit einer anderen Person betroffen fühlen und mehr Empathie sowie Hilfsbereitschaft zeigen. Aber dieser kulturelle Unterschied wurde nicht bestätigt. Auch die anderen kulturvergleichenden Studien zum Thema „prosoziales Verhalten“ (Husarek & Pidada, 1993; Kienbaum, 1993) konnten den Zusammenhang zwischen kollektivistischer Wertvorstellung und der darauf zielenden Sozialisation, bzw. dem prosozialem Verhalten nicht bestätigen. Die kulturellen Werte allein und die starke Sozialisation von außen durch die Autoritätsperson können keine starke Motivation für das prosoziale Verhalten bei Kindern aufbauen.

3 Zusammenhang zwischen der Kulturkonzepten, der Emotionen und Kontrollorientierung

Nach Markus und Kitayama (1991) hat die Selbstkonzeption Auswirkung auf die Emotion. Die für ein „independent self“ charakteristischen Emotionen sind die „ego-focused“ Emotionen wie Wut, Frustration und Stolz, und die für ein „interdependent self“ charakteristischen Emotionen sind die „other-focused“ Emotionen, wie Sympathie, Gefühl für Gemeinsamkeiten, Zusammengehörigkeit und Schamgefühl. Diese Zuteilung der Emotionen in Verbindung mit der Selbstkonzeption ist nicht unproblematisch. Denn dieselbe Emotion wie Wut oder Ärger kann unterschiedliche Ursachen oder unterschiedliche Standpunkte (Ausgangspunkte) haben. Der Grund für Wut oder Ärger kann bei einem das Verletzen des Egos sein, kann bei dem anderen aber das Verletzen des Gemeinsamkeitsgefühls sein. Die kulturvergleichende Studie bestätigt, dass chinesische Probanden sich eher in Situationen schämen oder schuldig finden, wenn sie die Gruppennormen nicht eingehalten haben, oder einem Gruppenmitglied psychischen Schaden zugefügt haben, während Amerikaner Schuldgefühle äußerten, wenn ein Gesetz oder moralisches Prinzip verletzt war (Maier & Pekrun, 2003). Ein weiteres Problem dieses Ansatzes besteht darin, dass die Grenze zwischen den „ego-focused“ Emotionen

und „other-focused“ Emotionen fließend ist. Je nach der Situation kann sowohl ein „independent self“, als auch „interdependent self“, die beiden Arten von Emotionen haben. Es gibt Studien, die belegen, dass Japaner wie auch Chinesen in engen Beziehungen es besonders vermeiden, über Ärger zu sprechen, dagegen aber über Ärger gegenüber fremden Personen berichteten und sogar auch zeigen (Friedlmeier & Trommsdorff, 1999; Trommsdorff, 2003). Selbstbezogene Emotionen werden zwar in Asien nicht von der Gruppe akzeptiert und gefördert, eher sogar unterdrückt, was aber nicht heißt, dass sie bei den Asiaten nicht existieren. Nach meiner Ansicht empfinden die Asiaten deswegen nicht selten den inneren Konflikt aufgrund der Zwiespältigkeit zwischen dem selbst und der Gruppe. Die Frustration wird dort eher durch Melancholie ersetzt.

Bei der Kontrollorientierung gehen die Wissenschaftler (Trommsdorff, 1989c) des Kulturvergleiches davon aus, dass in individualistischen Kulturen, wo die Autonomie und Individualität hoch bewertet wird, eine „primäre“ Kontrollorientierung erwartet wird, während in sozial- bzw. gruppenorientierten Kulturen, in denen mehr Wert auf Gruppenharmonie, Unterordnung und Anpassung gelegt wird, eher eine „sekundäre“ Kontrollorientierung ausgeprägt wird. Die kulturvergleichenden Forschungsstudien zum Thema „Kontrollorientierung“ von Jugendlichen zeigen, dass die beiden Kontrollorientierungen in beiden Kulturen für die Bewältigung alltäglichen Lebens mehr oder wenig angewendet werden. Flammer und Reder (1992) wiesen in ihrer Untersuchung für japanische im Vergleich zu schweizerischen Jugendlichen eine geringere Tendenz zur „primären“, aber keinen Unterschied zur „sekundären“ Kontrolle, und eine höhere Bereitschaft zum Kontrollverzicht nach. In einer ähnlichen Untersuchung kommen Essau und Trommsdorff (1993) zu den Ergebnissen, dass malaysische im Vergleich zu amerikanischen und deutschen Jugendlichen eine höhere „sekundäre“ Kontrolle haben. Direkte „primäre“ Kontrolle ist stärker, und „sekundäre“ Kontrolle schwächer, bei amerikanischen und deutschen Jugendlichen im Vergleich zu malaysischen Jugendlichen ausgeprägt. In einer Folgeuntersuchung wurde die indirekte „primäre“ Kontrolle untersucht. Dafür ergaben sich keine signifikanten Kulturunterschiede. Allerdings spielt sie in allen Kulturen eine relativ untergeordnete Rolle. Hinsichtlich des Verhältnisses von „primärer“, direkter zu indirekter Kontrolle, ist für malaysische Studenten die „indirekte“ Kontrolle jedoch wichtiger als für die westlichen Studenten. Nach Rothbaum et al. (1982) haben oder brauchen die Menschen, unabhängig von ihrer Kultur, für ihre optimale Anpassung die beiden

Kontrollorientierungen, je nach Situation auch in unterschiedlichem Verhältnis. Flammer (1990) spricht aber von einer Priorität von „primärer“ (direkter und indirekter) Kontrolle gegenüber „sekundärer“ Kontrolle. Während Jugendlichen individualistischer Kulturen (USA, Deutschland) ihre Priorität in der Reihenfolge: direkte „primäre“, dann „sekundäre“, indirekte „primäre“ Kontrolle und schließlich Kontrollverzicht setzen, zeigt sich eine andere Priorität bei malaysischen Jugendlichen, nämlich: „sekundäre“, direkte „primäre“ und indirekte „primäre“ Kontrolle und letztlich Kontrollverzicht. Nach meiner Ansicht spielt in mancher asiatischen Kultur wie China die indirekte „primäre“ Kontrolle nach der „sekundären“ Kontrolle ebenso eine wichtige Rolle. Ohne indirekte Kontrolle können die Chinesen ihren Alltag und die Probleme mit ihren Mitmenschen gar nicht bewältigen. In China darf man seine eigenen Interessen oder Bedürfnisse nicht offen denen der Gruppe vorziehen, oder eigene Rechte als selbstverständlich verteidigen. Man kann oder muss indirekt die Gruppenmitglieder beeinflussen, um eigene Interessen, oder persönliches Recht zu legitimieren, um an das eigene Ziel zu kommen. Diese indirekte „primäre“ Kontrolle wird vor allem bei den engsten Personen und auch bei Kollegen angewendet, weil man die Harmonie weiterhin bewahren und Gesicht nicht verlieren will. Den Fremden gegenüber wird sehr häufig „primäre“ Kontrolle eingesetzt.

4 Zusammenhang zwischen den Kulturdimensionen und der Bewältigung der Sozialisationsaufgaben

Die Entwicklungs- bzw. Sozialisationsziele oder –aufgaben wurden in der Sozialisationsforschung und in der Kulturpsychologie ausgehend von den Kulturdimensionen oft als Gegensatz, bzw. als gegensätzliche Enden einer Dimension, also Autonomie (independent) vs. Verbundenheit (interdependent) dargestellt.

In westlicher Gesellschaft sind Entwicklungsaufgaben in „individualistischen“ Gesellschaften auf Individuation, Selbstverwirklichung, Unabhängigkeit und Autonomie ausgerichtet. Aufbau eigener Identität mit unabhängiger Handlungskontrolle und Urteilsfähigkeit und Ablösung von Autoritäten gilt als Ausdruck einer erfolgreichen Sozialisation. So wird häufig die Entwicklung des Selbst oder die Entwicklung der Moral als eine Entwicklung hin zu zunehmender Autonomie gesehen (Kohlberg, 1996; Erikson, 1998). Das Kind lernt hier ein Sozialverhalten, das nach rationalen Prinzipien (Regeln

und Gesetze) und nach dem (kantischen) Verstand geregelt wird. Nach Trommsdorff (1999) wird die Sozialisation in der „individualistischen“ Gesellschaft konflikthaft verlaufen, weil Erziehungsziel in der „individualistischen“ Kultur mit überwiegender „primärer“ Kontrollorientierung, also mit einer stärkeren Betonung von Unabhängigkeit und Eigenständigkeit verbunden ist. Die Entwicklung des Individuums erfolgt in Auseinandersetzung mit den Gegebenheiten und Ansprüchen der sozialen Umwelt zur Durchsetzung individueller Ziele (Essau & Trommsdorff, 1993; Trommsdorff, 1989).

Im Gegensatz dazu gilt in asiatischer Gesellschaft das mit sozialen Gruppen (Familie, Verwandtschaft) verbundene Individuum als eigentlich wünschenswertes Entwicklungsziel einer reifen Persönlichkeit. Kinder sollen lernen, sich selbst als einen Teil der Gruppe zu sehen, ihre eigene Handlung mit dem Blick eines anderen (sekundär) zu kontrollieren, die Gefühle und Gedanken der anderen nachzuempfinden. Sie sollen die Dinge nach den Normen und Pflichten gegenüber Gruppe und Gesellschaft beurteilen können. Aufgrund dessen ist das Nachgeben in der Eigengruppe das erwünschte Konfliktverhalten. Nach Trommsdorff (1999) ist die Sozialisation in der „kollektivistischen“, bzw. asiatischen Gesellschaft deswegen unproblematisch, weil Erziehungsziel in der „kollektivistischen“ Kultur eher mit Gehorsam und Anpassung verbunden ist, und die Einordnung in die Umwelt als ein vorgezeichneter selbstverständlicher Entwicklungsweg gesehen wird.

Trommsdorff (1999) glaubt, dass die Mutter-Kind-Beziehung in den kollektivistischen Kulturen (wie Japan, China) sowohl zur Vergemeinschaftlichung, bzw. Verbundenheit, also auch zur unproblematischen Sozialisation der Jugendlichen beiträgt. Nach ihr würden die Jugendlichen in der kollektivistischen Kultur diese Differenzen zwischen dem Selbst und den sozialen Erwartungen aufgrund den Erfahrungen von einer symbiotischen, eng emotionalen Mutter-Kind-Beziehung gar nicht erleben. Aufgrund des Erlebens von der gemeinsamen Freude und Enttäuschungen, Harmonie, sowie vom gemeinsamen Schicksal, sind die Jugendlichen dieser Kulturen mehr bereit, die Ziele, Wünsche und Erwartungen ihrer Umwelt zu übernehmen.

Im Gegenteil trägt die Mutter-Kind-Beziehung in der individualistischen Kultur (wie Deutschland) nach der Ansicht von Trommsdorff nicht nur zur Individuation und Autonomie, sondern auch zu einer problematischen und konflikthaften Sozialisation der Jugendlichen bei, vor allem wegen der widersprüchlichen Mutter-Kind-Beziehung. Einerseits soll das Kind nach der elterlichen Entwicklungsvorstellung selbständig und eigenständig sein, den eigenen Willen durchsetzen können. Aber andererseits vertreten

die Eltern eine Erziehungstheorie, dass sie ihr Kind in der Erziehung lenken und steuern müssen. Die deutschen Eltern empfinden in der Erziehung viele Konflikte mit dem Kind, bis zu einem Machtkampf. Die Sozialisation wird auch für die Jugendlichen deswegen oft Durchsetzung und Kampf gegen die Umwelt.

Die Gegenüberstellung und Urteile über den Sozialisationsprozess in den kollektivistischen und individualistischen Kulturen hält die Autorin dieser Arbeit für sehr einseitig. In der Sozialisation wird oft die eine oder die andere Dimension („interdependent“ bzw. „connectedness“ oder „independent“ bzw. „individuation“) durch die Kulturorientierung mehr gefördert und weiter entwickelt, und die andere Dimension eingeschränkt, bzw. vernachlässigt, aber die beiden Dimensionen sind für die gesunde soziale Entwicklung des Individuums notwendig, und im Entwicklungsprozess aufgebaut und vorhanden. Das Problem in der Sozialisation für die Jugendlichen in der „individualistischen“ Gesellschaft könnte gerade eben daran liegen, dass durch die stärkere Betonung der Unabhängigkeit, Eigenständigkeit und Durchsetzung die Verbundenheit, Sicherheitsgefühl und Geborgenheit mit und in den engsten Gruppen abgelehnt und vernachlässigt wurde, was aber die Jugendlichen im Entwicklungsprozess wahrscheinlich sehr benötigen könnten. Die Jugendlichen in der „kollektivistischen“ Kultur wie in China dürfen und können zwar einen vorgezeichneten Entwicklungsweg gehen, aber sie haben auch ihre kulturspezifischen Probleme im Sozialisationsprozess zu bewältigen, nämlich: die Jugendlichen haben kognitiv ihr Selbstgefühl und ihr privates ICH sowie Individualität weiter entwickelt, aber sie dürfen dies nicht ganz selbstverständlich vertreten und entfalten. Die sozialen Gruppen und die institutionellen Sozialisationsprogramme geben den Jugendlichen dafür sehr wenige Möglichkeiten und kaum Freiraum, weil die individuellen Interessen, bzw. Individualität, nicht von der Gruppen, bzw. von der Gesellschaft, geduldet sind. Die Jugendlichen lernen sehr früh, mit und zwischen zwei Realitäten zu leben, nämlich ihrer eigenen Vorstellungen und Erwartungen der Anderen. Sie bewältigen ihre Entwicklungsaufgaben akrobatisch, indem sie versuchen, die beiden Realitäten zu verbinden, oder mit Spagat zwischen den sozialen Normen und Erwartung einerseits, und einem Selbst und eigenen Vorstellungen andererseits, zu stehen. Wenn ihnen das nicht gelingt, kann ihre Bewältigung der Sozialisation sehr schmerzhaft sein.

Die Sozialisation wie in der individualistischen Gesellschaft, die mehr Durchsetzung und Kampf gegen die Umwelt beinhaltet, kann sehr konflikthaft und frustriert sein. Aber die Sozialisation in der kollektivistischen Gesellschaft, wo man sich

immer anpassen muss, sich jeden sozialen Erwartungen verpflichtet fühlen muss, und sich ständig in dem Zustand befindet, sich zwischen Loyalität und eigenen Bedürfnissen entscheiden zu müssen, kann auch sehr konfliktreich sein.

Die Darstellungen der japanischen Mutter-Kind-Beziehung ist nach der Ansicht der Autorin dieser Arbeit sehr idealistisch. Ich will hier die geschilderte Mutter-Kind-Beziehung in Japan nicht bestreiten, sondern nur anhand den eigenen Kenntnissen und Erfahrungen die anderen Seiten der symbiotischen Mutter-Kind-Beziehung reflektieren. Die symbiotische Mutter-Kind-Beziehung hat auch ihren Besitzcharakter. Die Eltern sehen ihr Kind als einen Teil des Selbst, das Schicksal ihres Kindes wie ihr eigenes. Sie identifizieren sich mit allem, was das Kind macht. Deswegen versuchen sie auch oft das Verhalten ihres Kindes stark zu beeinflussen. Sie projizieren ihre Interessen auf ihr Kind in einer Form „unser Interesse“. Sie opfern sich für ihr Kind wegen den von ihnen gesetzten oder definierten „gemeinsamen“ Zielen (z. B. Zukunft), und erwarten, bzw. verlangen, gleichzeitig auch von ihrem Kind eine absolute Anpassung und Gehorsam. Viele Kinder und Jugendliche (vor allem jüngere) verstehen nicht immer, was sie nach der Anweisung der Eltern tun. Aber sie glauben, dass ihre Eltern nur gutes für sie wollen. Aus solchen Beziehungen können sich Konflikten entwickeln, wenn die Jugendlichen später ihre eigenen Lebensansichten entwickeln, die sich von denen der Eltern unterscheiden. Sie wünschen einerseits aufgrund der engen emotionellen Bindung zu den Eltern eine Einheit mit ihnen, aber andererseits fällt es ihnen sehr schwer eigene Vorstellung aufzugeben, auf eigene Interessen, bzw. Ziele, zu verzichten. Sie befinden sich oft im Konflikt zwischen Treue zum Selbstgefühl und Treue zu den Eltern.

Trommsdorff (1999) hat die Meinung, dass die Symbiose zwischen Mutter und Kind der Kern der später aufgebauten Identität und des Bedürfnisses nach Gruppenbindung und sozialer Harmonie ist. In einer solchen Beziehung kann sich jeder darauf verlassen, dass jeder das Wohl des anderen im Auge hat, und Schädigungen für den anderen zu vermeiden sucht. Das Kind wird sich mit den erlernten Mechanismen und der übernommenen Vorstellung unproblematisch und konfliktfrei in die größere Gemeinschaft, der Altersgruppe (Schulklasse) und später des Betriebs eingliedern, um dort dann die ihm zugeordnete Aufgaben gewissenhaft zu übernehmen. Nach der Ansicht der Autorin dieser Arbeit kann diese Art von Beziehung nicht ohne weiteres auf die institutionelle Ebene außerhalb der Familie übertragen werden. Wo das Familienband und die vertrauliche Beziehung fehlen, wird eine intensive soziale Erziehung eingesetzt, um das von der Gesellschaft erwünschte Verhalten und Persönlichkeiten zu erzeugen, zu

trainieren. Keller (Keller, 2003, Keller & Gummerum, 2003) hat in ihrer kulturvergleichenden Untersuchung über soziales und moralisches Verständnis von Beziehung und ihrer Verpflichtung und Verantwortung bei den isländischen und chinesischen Kinder und Jugendlichen auch festgestellt, dass die chinesischen Kinder bei der Begründung oft Bezug auf einen Regel- oder Moralkatalog nehmen, wie man sich als guter Schüler zu verhalten hat, z. B. prosoziales Verhalten, Altruismus, Empathie gegenüber anderen, usw. Beziehungen und moralische Normen haben für den Einzelnen stärkeren Verpflichtungscharakter, als dies in den westlichen Gesellschaften der Fall ist.

5 Die Kulturdimensionen und ihre Koexistenz in der Persönlichkeitsentwicklung bzw. im Sozialisationsprozess

Kulturdimensionen „Kollektivismus“ und „Individualismus“, die eigentlich die kulturellen Wertorientierungen widerspiegeln, wurden in der kulturvergleichenden Forschung oft als Entwicklungsziele, bzw. Entwicklungsaufgaben aufgefasst (Keller, H., 2003). Nach manchen Ansätzen sollte das Individuum einer bestimmten Kultur entweder die eine oder die andere Selbstkonstruktion entwickelt haben. Man fragt sich: Kennen die Mitglieder der kollektivistischen Kulturen mit einem „interdependent self“ tatsächlich nicht ihr eigenes, privates „ICH“ und ihre eigenen unverwechselbaren Persönlichkeiten? Haben sie nie ihre eigenen Lebensvorstellungen entwickelt, wollen oder verfolgen sie nie ihre persönlichen Interessen?

Viele kulturvergleichende Forschungsstudien weisen mit ihren Befunden nicht nur auf die Widersprüche und auf den Geltungsbereich der Kulturkonzeptionen und deren Beschreibungen hin, sondern auch auf eine Koexistenz der beiden Orientierungen in sogenannten kollektivistischen und individualistischen Kulturen.

5.1 Die relative Dominanz des Selbstwissen

Nach Schubert (2002) spielen bei der Genese des Selbst zwei bedeutende, mitunter konkurrierende, inhaltliche Aspekte eine wichtige Rolle. Auf der einen Seite ist jeder Mensch ein einzigartiges Individuum, welches unverwechselbar, differenziert von den anderen und autonom ist. Auf der anderen Seite ist er jedoch immer auch ein Teil einer Gemeinschaft, gehört zu bestimmten Gruppen, deren impliziten und expliziten Regeln

sich das Individuum unterwerfen muss. Dafür genießt es den Schutz und die Geborgenheit einer Gemeinschaft.

Während viele Forschungsarbeiten die zwei Selbstkonzepte, also „independent self“ in der individualistischen Kultur, und „interdependent self“ in der „kollektivistischen“ Kultur, als Dichotomie sehen, spricht Schubert (2002) von dem „Modell des dynamischen Selbst“ oder von „der relativen Dominanz“ des Selbstwissens. Damit meint er, dass Personen unabhängig von ihrer kulturellen Herkunft sowohl independentes als auch interdependentes Selbstwissen besitzen. Wie in Kapitel 1 (siehe Punkt 7.2) schon festgestellt wurde, unterscheiden sich die Mitglieder verschiedener Kulturen dadurch, wie leicht bestimmtes Selbstwissen aktiviert und wie häufig auf dieses zugegriffen wird. Auf welches Selbstwissen eine Person besonders häufig zugreift, ist abhängig von den spezifischen Anforderungen, die die jeweilige Kultur an diese Person stellt. Der Einfluss des Selbstwissens auf die Informationsverarbeitung zeigt sich auch dadurch, dass Personen mit dominierendem independentem Selbstwissen die Informationen tendenziell kontextunabhängig verarbeiten. Zum Beispiel werden sie das Verhalten von anderen Personen leicht auf dispositionale Attribution zurückführen und betrachten sie als Ausgang einer Situation. Personen mit dominierendem interdependentem Selbstwissen verarbeiten die Informationen tendenziell kontextabhängig, d.h. sie werden das Verhalten der anderen zu einer eher situationalen Attribution führen, die neben den Dispositionen der handelnden Person auch noch andere Einflussquellen berücksichtigen.

In seinen Untersuchungen konnte Schubert durch Experimente bei den Probanden aus unterschiedlichen Kulturen belegen, dass durch die Aktivierung von interdependentem Selbstwissen die Zugänglichkeit zu sozialen Wissensinhalten erhöht wurde, und dann zu einer kontextabhängigen Informationsverarbeitung und die wiederum zu einer situationalen Attribution führt. Die Aktivierung von independentem Selbstwissen führte hingegen zu einer erhöhten Zugänglichkeit von autonomen Wissensinhalten und zu einer kontextunabhängigen Informationsverarbeitung, bzw. zu einer dispositionalen Attribution.

Auch nach Miller (1984a) fehlen Mitgliedern kollektivistischer Kulturen keineswegs die kognitiven Fähigkeiten, um beobachtetes Verhalten über verschiedene Situationen hinweg zu generalisieren und daraus Personeneigenschaften zu schließen. Er sprach von kulturspezifischen Präferenzen für bestimmte Attributionen und meint damit die in einer Kultur vorherrschende Tendenz zum Wahrnehmen und

Informationsverarbeiten, Urteilen und Interpretieren, und schließlich zum Verhalten und Erleben.

5.2 Persönlichkeitsentwicklung als ein Prozess der Autonomie und Verbundenheit

Wie schon erwähnt, Persönlichkeitsentwicklung, bzw. Sozialisationsprozess, wurden in der Sozialisationsforschung und in der Kulturpsychologie entweder als Autonomie (independent) oder als Verbundenheit (interdependent) dargestellt, die voneinander ausschließen. Nach der Auffassung von Keller und Eckensberger (1998) handelt es sich jedoch bei „Interdependenz“, bzw. „Sozialisierung“ (Vergesellschaftung, Integration und Anpassung), und „Independenz“, bzw. „Individualisierung“ (Differenzierung und Autonomie), um zwei Dimensionen, die beide zur menschlichen Natur und zur menschlichen Entwicklung gehören. Daher sind beide Dimensionen sowohl in allen Kulturen, als auch in jedem Individuum vorhanden. Neben proximat, psychologischen Erklärungen ihrer Koexistenz apostrophiert die evolutionäre Psychologie Individualismus (sogar Egozentrismus) und soziale Orientierung (Altruismus) als die Bestandteile individueller Lebensstrategien, die Auswirkungen auf den reproduktiven Erfolg haben und damit Bestandteile ultimativer impliziter Kosten-Nutzen-Analysen sind. Beide Dimensionen, bzw. die sie konstituierenden Komponenten, werden durch bestimmte, kontextuelle Parameter mehr oder weniger unterstützt.

Auch nach der entwicklungspsychologischen „Persönlichkeitstheorie“ (ontogenetische Selbstkonzeption) von Kegan (Noam & Kegan, 1982; Kegan, 1994) besteht das Grundprinzip (Universalität) der Persönlichkeitsentwicklung gerade in einem Wechsel von eher autonomen und relationalen, sozialen Orientierungen auf unterschiedlichen Entwicklungsniveaus. Er hat ein Modell der sozialen Entwicklung entwickelt, das die Entwicklung als einen Prozess der Differenzierung und Integration behandelt. Je nach den Lebensphasen wird die Prävalenz von Independenz und Interdependenz unterschiedlich gewichtet. Dabei erscheint jeder Punkt relativer Ordnung und Austarriertheit (jede „Stufe“ oder „Psycho-Logik“) als zeitweilige Lösung der lebenslang bestehenden Spannung zwischen dem Bestreben nach Einschluss oder Affiliation, und dem Bestreben nach Autonomie oder Fürsichsein. Die Abfolge der „Psycho-Logiken“ mit einem jeweils anderen Verhältnis zwischen Selbst und Anderem lässt die Persönlichkeitsentwicklung wie eine Spirale erscheinen, in der die Persönlichkeit zwischen den beiden Seiten einer bleibenden Entwicklungsspannung hin- und herpendelt. Die Lösungen der Spannung liegen auf der einen Stufe mehr auf der Seite der

Autonomie, und auf der nächsten mehr auf der des Einschlusses ins Gemeinsame. Indem das Modell beiden Bestrebungen gleichen Wert einräumt, bietet es zugleich ein Korrektiv zu allen vorhandenen Entwicklungstheorien, die Wachstum einseitig in Richtung Differenzierung, Trennung, zunehmende Autonomie bestimmen und außer acht lassen, dass der Anpassungsprozess auch Integration, Bindung und Einbeziehung bedeutet. Die Sozialisation bedeutet in allen Kulturen ein Prozess des lebenslangen Bestrebens, sich mit anderen zu verbinden und sich zugleich selbst zu finden.

Sozialisationsbedingungen von Autonomie und Verbundenheit sind erst im gegebenen soziokulturellen Kontext erfassbar. Es ist jedoch erkennbar, dass Autonomie und Verbundenheit keineswegs sich ausschließende gegensätzliche Sozialisations- und Entwicklungsphänomene sind, sondern vielmehr in den verschiedensten Kulturen sich gegenseitig ergänzende und teilweise unterschiedlich wichtige Funktionen und Inhalte für die individuelle Entwicklung und das soziale Handeln haben. In der westlichen, individualistischen Gesellschaft wird mit der Selbst-Andere-Differenzierung, die im Alter von etwa zwei Jahren einsetzt und mit der gleichzeitig eine Autonomieentwicklung einhergeht, schließlich eine autonome Person in jeder Hinsicht gebildet. Aber die Verbundenheit, die nicht so extrem gefördert wird, begleitet trotzdem den Prozess, und Autonomie und Verbundenheit sind in gleichem Maße in der weiteren Entwicklung erkennbar. Die innere, emotionale Verbundenheit zu nahen Personen, und die Bindungserfahrung in der Kindheit sind sogar eine Garantie für die späteren Entwicklungsphasen und haben einen Einfluss auf sie. Die kulturellen Sitten und Normen wie Pflichten und Gesetze, die sich das Individuum in diesem Prozess angeeignet hat, werden verinnerlicht, und daraus werden dann Prinzipien für das Handeln und schließlich die eigene Identität entwickelt.

In asiatischer Gesellschaft erfolgt die Tradierung von Verbundenheit des Einzelnen mit der Gruppe bei gleichzeitiger Einschränkung von Autonomie über eine ganze Lebensspanne. So wird die biologische Reife in vielen traditionellen Kulturen nicht als Beginn der Autonomie des Jugendlichen im Sinne der Ablösung von der Familie und Gruppe verstanden, sondern als Übernahme der Pflicht der sozialen Gruppen. Die Autonomie des Jugendlichen in der kollektivistischen Gesellschaft zeigt sich darin, dass er oder sie die übernommenen Pflichten, erlernte Normen, soziales Verhalten und soziale Kompetenz nach der eigenen Einschätzung der verschiedenen Lebenssituationen und Beziehungen bewusst, differenziert, kontrolliert und autonom anwendet. In der asiatischen Gesellschaft gibt es zwar keine Freiheit im Sinne der westlichen Kultur, und

die Handlungen laufen im erwarteten Rahmen, aber die Jugendlichen versuchen trotzdem viele Dinge im Leben selbst zu bestimmen.

Bei Millers (1990) Untersuchungen des Helfens in der amerikanischen und indischen Kultur hat man sich damit befasst, in welchem Grad Gemeinschaft und Autonomie in individuellen moralischen Urteilen integriert werden. Die Amerikaner entscheiden zwar grundsätzlich autonom, ob sie helfen wollen oder nicht, können aber dennoch in einem eng umgrenzten Bereich persönlicher Beziehungen nahestehenden Menschen Hilfe auch in weniger dringlichen Fällen geben. Und Inder helfen fast immer dem Mitglied ihrer Gruppe. Folglich erhalten Gruppenmitglieder so gut wie alle Hilfeleistungen, um die sie bitten. Den Menschen außerhalb ihrer Gruppen wird dagegen nur selten geholfen. Sie entscheiden auch im Sozialbereich außerhalb ihrer Gruppe autonom, ob sie eine erbetene Hilfe geben oder auf Notlagen auch ungefragt reagieren. Nach Krappmann (2000) sind Gemeinschaftsorientierung und Orientierung an Autonomie zwar deutlich voneinander abzuheben, können aber doch auch ineinander verwoben sein. Gemeinschaft hebt nicht auf, autonom zu prüfen, ob sie überhaupt noch besteht, und autonomes Verhalten schließt nicht aus, dem Verlangen einer befreundeten Person besonderes Gewicht zu geben.

5.3 Diskrepanzen zwischen den öffentlichen Symbolsystemen oder Ideologien einer Kultur und den Meinungen und Urteilen einzelner Mitglieder

Die Gegenüberdarstellung von den Kulturdimensionen wurde auch deswegen kritisiert, weil man davon ausgeht, dass die Mitglieder sowohl der kollektivistischen, als auch der individualistischen Gesellschaften, nicht immer die öffentlichen Deutungssysteme oder kulturellen Ideologien akzeptieren und sich damit identifizieren. Die Kulturdimensionen stellen nur die allgemeinen Orientierungen und Wertvorstellungen der jeweiligen Kultur dar. Sie spiegeln aber nicht die Dynamik der sozialen Interaktionen auf der Ebene von Gruppen und Individuen wider. Erst wenn man der Dynamik Achtung schenkt, kann man die Sozialisation einer Kultur richtig verstehen.

In seinem Aufsatz „Unbehagen und Behagen bei kulturellen Praktiken“ diskutiert Elliot Turiel (2000) das Verhältnis von Individuum und Gesellschaft, die Diskrepanzen zwischen den persönlichen Ansichten und Urteilen und den öffentlichen Deutungssystemen und kulturellen Ideologien. Nach der optimistischen Auffassung von Durkheim (1925/1961, in Turiel, 2000) wird das Leben in der Gesellschaft einfach und erfreulich, wenn die Einzelnen über sich hinauswachsen, indem sie sich bereitwillig in

die Gesellschaft eingliedern und die Regeln, Pflichten und Verpflichtungen akzeptieren, die die Gesellschaftsordnung ausmachen. In der harmonischen Kultur, in denen Menschen bereitwillig kollektiv geteilte Deutungssysteme vertreten, sollten sie nach Durkheim keine Ambivalenz, Konflikte, Spannung und Unbehagen erleben. Die „pessimistische“ und aber realistische Auffassung von Freud (1974a) stellt die Bereitwilligkeit der Einzelnen zur Debatte und meint: Das Zusammenleben von Menschen in der Gemeinschaft und die Entwicklung von Kultur fördern zwar das Glück der Einzelnen, weil sie Schutz und Zugehörigkeit gewährleisten, aber implizieren auch Kampf, Konflikt, Ambivalenz, und verursachen zugleich viel menschliches Leid, unabhängig von den Kulturvorstellungen oder Kulturdimensionen. Die Kultur ist eine Hauptquelle des Leids, weil sie der Instinktbefriedigung große Opfer auferlegt. Der große Kompromiss besteht im Eintauschen von Glück gegen Sicherheit.

Wenn die Teilhabe an der Kultur für den Einzelnen keine Zumutung ist, sondern positive, spontane und freiwillige Züge hat, dann ist das Leben mit anderen einfach. Aber das ist nur die halbe Wahrheit. Man beobachtet oft in verschiedenen Kulturen, dass die Menschen leiden, Schmerz empfinden und unglücklich sind. Turiel (2000) sieht das Unbehagen primär als Korrelat unterschiedlicher Perspektiven innerhalb der Gesellschaft und differierender moralischer und persönlicher Urteile, die Individuen entwickeln. Dieses Unbehagen ist in der kollektivistischen, traditionellen Gesellschaft besonders spürbar, weil dort die Differenzierung von moralischen und persönlichen Urteilen, die Unterschiede der Perspektiven in dieser sogenannten harmonischen Gesellschaft nicht geduldet und akzeptiert werden. Das Unbehagen ergibt sich aus den moralischen Urteilen über Hierarchien in einer Gesellschaftsordnung, wobei Personen und Personengruppen aufgrund ihrer Position über mehr oder weniger Macht, Einfluss und Status verfügen. „Solche sozialen Kontexte involvieren ein Wechselspiel von Harmonie und Konflikt, Unabhängigkeit und Abhängigkeit, von persönlichen Rechten und sozialer Verantwortung.“ (S.265)

Die Menschen, die sich mit ihrer Gesellschaft identifizieren und die am meisten die kulturellen Praktiken stützen, können auch Widerstand und Opposition leisten. Das heißt, dass sie ambivalent sind, und kulturelle Praktiken zugleich annehmen und ablehnen. Wie die Kulturanthropologin Claudia Strauss (1992, in Turiel, 2000) behauptete, kann es große Unterschiede geben zwischen Bedeutungen, die öffentlichen und dominanten Werten und Praktiken „von oben“ zugeschrieben werden, und jenen, die ihnen von Menschen in nicht-dominanten Positionen („von unten“) beigemessen werden. Diese

Unterschiede der Perspektiven und Unstimmigkeiten, Konflikte und subversiven Aktivitäten kann man auch in nicht-westlichen Kulturen finden. Journalisten haben über verborgene, oppositionelle Aktivitäten im Zusammenhang mit kulturellen Praktiken, Tabus und Restriktionen aus dem Iran berichtet. „Einerseits erfüllen sie (die Menschen dort) die Rollenerwartungen und die ihnen von der Öffentlichkeit vorgeschriebenen Pflichten, und doch gibt es zugleich Versuche, solche Erwartungen zu unterlaufen und den eigenen Willen, eigene Wünsche und Meinungen zu behaupten, auch wenn diese nicht unbedingt den Erwartungen oder Meinungen der Inhaber dominanter Positionen entsprechen“ (Turiel, 2000, S.283).

Nach Nucci (Nucci, 1996; Nucci & Lee, 1993) ist individuelle Moral die Verinnerlichung der Normen oder moralischen Maßstäbe der Gesellschaft entweder durch die Identifizierung mit der konkreten Autorität oder mit dem Kollektiv und seinen Symbolen. Gleichzeitig entwickeln die Menschen auch Vorstellungen über einen Bereich persönlicher Autonomie und Entscheidungsfreiheit. Sie wenden diese moralische Urteile auf kulturelle Praktiken an und kritisieren und untergraben diese, soweit sie sie als falsch empfinden. Wenn sie das Gefühl haben, dass persönliche Entscheidungen willkürlich oder im Interesse anderer Gruppen eingeschränkt würden, dann behandeln sie diese Entscheidung zuweilen als eine Frage moralischer Rechte.

Obwohl die Diskrepanzen zwischen öffentlichem Symbolsystem oder Ideologie und den persönlichen Meinung in der kollektivistischen, traditionellen bzw. sog. harmonischen Gesellschaft nicht geduldet und akzeptiert werden, hören die Mitglieder nie auf, immer (zwangsläufig) mit allen Mitteln ihre persönlichen Rechte und ihre autonomen moralischen Urteilen, ihre Gerechtigkeit zu verteidigen. Die Sozialisationsaufgaben der Jugendlichen in so einer Gesellschaft bestehen nicht nur in Anpassung, Einordnung in die sozialen Gruppen, sondern auch darin, die (durch die Differenzierung oder Diskrepanzen entstandene) Spannung zwischen sozialen Verpflichtungen, den vorgegebenen Normen oder Moral und den persönlichen Rechten, Meinungen und Urteilen zu reduzieren und zu überwinden, die eigenen Persönlichkeiten zu bewahren. Das Leben bzw. der Sozialisationsprozess in China lässt sich sehr gut durch den Spruch darstellen: Das Leben in der Gesellschaft ist ein Prozess, wodurch alle Ecken und Kanten eines Steines (eines Wesens) glatt bzw. weg geschliffen werden.

5.4 Kollektivistisches Denken oder Anspruch auf „persönliches Recht“ oder „Privatsphäre“?

Nucci (2000) kritisiert die einfache Dichotomisierung der Kulturkonzepte, die sich entweder an Rechten oder an Pflichten orientieren. Nach ihm tritt der Anspruch auf individuelle Freiheit und der Bedarf an gemeinschaftsbezogener Verantwortlichkeit universell in allen menschlichen Gesellschaften auf.

„Freiheit“, „Persönlichkeit“, „persönliches Recht“ oder „Privatsphäre“ sind in westlichen bzw. europäischen Kulturen oft verwendete Begriffe, wo der Rechtsanspruch des Einzelnen zugesichert und auch als Pflicht geachtet werden muss. In den nicht-westlichen Kulturen wie in Asien, wo die einzelne Person voll in die Gruppe oder in das soziale Netz eingebunden ist, wo das Gemeinwohl, die soziale Pflichten in Vordergrund vor dem eigenen Recht stehen soll, wird der Anspruch auf eigene „Freiheit“, „persönliches Recht“ oder „Privatsphäre“ nicht selbstverständlich akzeptiert.

Dennoch ist das Streben nach „Freiheit“ und „Wohlbefinden“, das Bewahren eigener „Privatsphäre“ nach Nucci das universelle Prinzip und das notwendige Gut menschlichen Handelns. Das Verständnis des Persönlichen ist die Grundbasis der Persönlichkeitsentwicklung. Freiheit ist eine notwendige Voraussetzung für die Handlungsfähigkeit. Nach Spiro (1993) sehen Menschen aller Kulturen sich in je spezifischer Weise als abgegrenzte Personen mit je eigenen Interessen, egal ob man bewusst oder unbewusst diese Abgegrenztheit anderen gegenüber zeigt. Durch die individuelle Abgrenzung eines persönlichen Entscheidungsbereichs und einer Privatsphäre suchen Menschen in allen Kulturen persönliche Kontrollbereiche aufzubauen, um eine differenzierte individuelle Identität und ein Gefühl persönlicher Handlungsfähigkeit zu bewahren. Durch den Anspruch nach einem persönlichen Bereich, einer Privatsphäre, die der Öffentlichkeit nicht zugänglich ist, können Menschen sich selbstbestimmt verhalten. Unabhängig von den kulturellen Unterschieden im Inhalt und Gefühl der „Freiheit“ oder des „persönliches Rechtes“, ist es dabei wesentlich, dass die Menschen aus allen Kulturen persönliche Entscheidungsmöglichkeiten und persönliche Freiräume brauchen, unabhängig mit welcher Strategie sie das schaffen, ob sie die Freiheit externalisieren oder internalisieren, auch wenn der Druck der Autoritäten und die Forderung zum Gehorsam sehr stark sind. (vgl. Nucci, 2000)

Es sollten sich in allen Kulturen Belege dafür finden, dass Kinder und Jugendliche aktiv einen solchen persönlichen Handlungsspielraum für sich zu sichern suchen (Nucci, 2000). In Untersuchungen zur Privatsphäre zeigt sich, dass Kinder einen begrifflichen

Unterschied machen zwischen Handlungen, die sie dem eigenen Ermessensspielraum zurechnen und solchen, die zu Recht moralischen oder konventionellen Regeln unterliegen (Nucci, 1981; Nucci, Guerra & Lee, 1991; Nucci & Herman, 1982; Smetane, Bridgeman & Turiel, 1983). Die Untersuchung über frühkindliche Interaktionen und dem persönlichen Bereich (Nucci & Weber, 1995) zeigte, dass Kinder ihre Konzeption eines persönlichen Bereichs aus sozialen Interaktionserfahrungen ableiten. In der Interaktion vermittelt die Mutter dem Kind das genaue Gefühl, ob es um moralische, konventionelle oder um private Ereignisse handelt. Handlungen, die die Kinder und Jugendlichen für persönliche Angelegenheiten hielten, betrafen die Wahl der Freunde, den Inhalt von Tagebüchern, Telefongesprächen und Briefen, Haartracht und Freizeitgestaltung. Die Untersuchungen, welche Yau und Smetana (1996) in Hong Kong durchgeführt haben, zeigt, dass die chinesischen Jugendlichen klare Vorstellungen von einem persönlichen Bereich haben. Die Ergebnisse aller dieser Untersuchungen zum Konzept und Verständnis persönlicher Angelegenheiten, die auch in nicht-westlichen Kulturen durchgeführt wurden, stützen die These, dass in vielen Kulturen Individuen persönliche Freiheitsspielräume beanspruchen. Gleichzeitig zeigen die Untersuchungen auch kulturelle Unterschiede im Umfang des persönlichen Zuständigkeitsbereichs und der Inhalte, die diesen zugerechnet werden. Smetana's (1989, 1995, 1996) Untersuchungen über Konflikte zwischen Jugendlichen und Eltern zeigten, dass sich Jugendliche aus USA und Hong Kong der Ausübung elterlicher Autorität vor allem dann entgegensetzen, wenn die Eltern versuchen, auf Handlungen Einfluss zu nehmen, die sie ihrer Privatsphäre zurechnen. Hier wurde nun die übermäßige Kontrolle des persönlichen Bereichs in Frage gestellt, aber nicht die allgemeine elterliche Autorität gegenüber Kindern. Die Ergebnisse dieser Schülerbefragung stützen die These, dass der persönliche Bereich – Privatsphäre und Wahlfreiheit – in grundlegenden psychologischen Bedürfnissen nach autonomer Handlungsfähigkeit und persönlicher Selbstbestimmung wurzelt. Mit zunehmender Reife erweitern Kinder das Spektrum von Themen und Handlungen, das sie ihrem persönlichen Bereich zurechnen (Nucci, 2000).

Kapitel 3 Erziehung zur „Menschlichkeit“ oder „Mitmenschlichkeit“ im Konfuzianismus

In der asiatischen Kultur steht die Gruppenbindung im Vordergrund. Das Sozialverhalten richtet sich nicht nach rationalen Prinzipien (Regel, Gesetzen oder Gerechtigkeit), die man internalisiert hat wie im Westen, sondern nach dem Wohlbefinden der Gruppen und Harmonie innerhalb der Gruppen. Während die Eltern der westlichen Kultur ihre Kinder zu autonomen und individuellen Menschen erziehen und ihnen beim sozialen Umgang klare Grenzen zwischen sich selbst und den Kindern zeigen, versuchen die chinesischen Eltern die Abgrenzung zwischen sich selbst und den Kindern zu vermeiden, indem sie die Bedürfnisse und Gefühle gegenseitig auffangen und sich zu eigenen machen. Sie empfinden und sorgen für die physischen Bedürfnisse ihres Kindes; sie beeinflussen und kontrollieren das Verhalten und Denken ihres Kindes in der Entwicklung; sie entscheiden für die Kinder ihre Zukunft. Sie fordern gleichzeitig auch von ihren Kindern Gehorsam und Anpassung.

Welche Erziehungsvorstellungen, kulturelle Wertvorstellungen oder kulturspezifische Logik, bzw. Mechanismen, sowie Philosophie, stehen hinter solcher spezifischen Verhaltens- und Denkweise? Der Soziologe Sun Longji hat sich in seinem Buch „Das ummauerte Ich, die Tiefenstruktur der chinesischen Mentalität“ mit den chinesischen traditionellen Lehren, hauptsächlich von Konfuzianismus und Daoismus befasst und die chinesische Mentalität, ihre Entstehung und ihre Logik diskutiert.

1 Die Mitmenschlichkeit im Konfuzianismus

Nach Sun (1994, S.11) kennt die chinesische Kultur weder ein abstraktes menschliches Wesen jenseits der zwischenmenschlichen Beziehungen, noch eine individuelle Seele. Der Einzelne ist gebunden an gesellschaftliche Beziehungen, und durch formalisierte duale Beziehungen bestimmt. Wer sich aus der Bestimmung durch die Gesellschaft löst, existiert nicht.

Der Begriff „ren 仁“ (Menschlichkeit) bezeichnet einen von Sympathie getragenen emotionalen Kontakt zwischen Personen, oder, mit anderen Worten, einen „Herzenstausch“. Mit diesem Menschenbild ist ein starkes Empfinden für die

Verpflichtungen der „Mitmenschlichkeit“ (ren-qing 人情) bzw. „Herzensfürsorge“ (guanxin 关心) innerhalb der Familie oder zwischen Freunden oder Kollegen verbunden. Diese „Mitmenschlichkeit“ und „Herzensfürsorge“ zeigt sich vor allem dadurch, dass die Mitmenschen sich hauptsächlich gegenseitig um den Leib und seine Existenz der anderen kümmern, wenig um die innere Seele. Der umfassende gesellschaftliche Druck sorgt dafür, dass alle diese Definition des Menschen verinnerlichen.

Dieser Begriff der Menschlichkeit, oder die Verpflichtung der „Mitmenschlichkeit“ führt auf das konfuzianische „Himmelsprinzip“ (tianli 天理) zurück. Die konfuzianische Maxime fordert vom Einzelnen, sich in die Zweier-Matrix der sozialen Beziehungen einzuordnen, und die menschlichen Begierden auszulöschen. Der muss „sich selbst beherrschen und Anstand und gute Sitten wahren: Das ist Menschlichkeit“ (nach dem alten Lehrbuch „Gespräche“). Das „Himmelsprinzip“ manifestiert sich in den irdischen Konventionen, Sitten und Umgangsformen. Mit der „Mitmenschlichkeit“ sollte eine Atmosphäre der gegenseitigen Verpflichtungen geschaffen werden: Das Ich soll das Du enthalten, so wie umgekehrt im Du das Ich enthalten sein soll. Nur dieser Kontakt kann die Grenze zwischen mir und den anderen überwinden, nur durch ihn kann ein Magnetfeld zwischenmenschlicher Beziehungen, das mich und die anderen umfasst, geschaffen werden (Sun, 1994, S.16).

2 Das Streben nach Harmonie

In der traditionellen Himmelslehre der Chinesen ist Harmonie ein wichtiges Prinzip. Wer sich um Harmonie bemüht, der folgt dem Himmelsweg, der gelangt zum Paradies, wo „Ewiger Friede“ und „Große Gleichheit“ herrscht. Bei der Harmonie geht es darum, ein Gleichgewicht zwischen den Gegensätzen (wie Gut und Böse, yin und yang) wieder herzustellen. In den zwischenmenschlichen Beziehungen der Chinesen ist die Bewahrung der Harmonie das höchste Ziel. Um die Harmonie nicht zu gefährden, muss der Mensch das „Himmelsprinzip“ bewahren, die Grenzen seines Ichs auslöschen, seine Wünsche und Begierden kanalisieren und neutralisieren. Daher hat die Etikette in China eine große Bedeutung, weil sie harmonische Beziehungen zwischen den Menschen gewährleistet.

Um die Harmonie zu bewahren, sollte man nicht auf seinen eigenen Vorteil oder persönliche Interessen bestehen, immer bereit sein, entgegenzukommen. Um Konflikt

und Auseinandersetzung zu vermeiden und Frieden in der Gruppe zu wahren, bemüht man sich um Gleichheit und scheut sich vor Abweichungen und Meinungsunterschieden, man ist sogar bereit, seine Prinzipien zu opfern. Chinesen verstehen es, die Wünsche des anderen von seinem Gesicht abzulesen, und sich um ihn zu sorgen. Sie neigen dazu, sich darüber Gedanken zu machen, wie der andere reagieren und welchen Standpunkt er einnehmen wird. Das alles ist Ausdruck ihres Bemühens um Harmonie, eigentlich Streben nach Konformität. Dies liegt nicht unbedingt daran, dass Chinesen keine eigene Meinung haben; aber die Bewahrung der Harmonie hat für sie absoluten Vorrang. Gemeinschaftsgefühl und Einheitsstreben hängen eng zusammen. Beide Bedürfnisse erzeugen die Furcht davor, aus der Gruppe ausgeschlossen zu werden.

3 Die Logik des chinesischen Herzens und das chinesische Gewissen

Die wesentliche Funktion des chinesischen Herzens ist das Gefühl (für die „Mitmenschlichkeit“). Sämtliche Kategorien des Konfuzianismus, der mehr als zweitausend Jahre lang als orthodoxe Lehre galt, stammten aus der Sphäre der zwischenmenschlichen Beziehungen und Gefühle. Nach Sun wurde nie zwischen dem Herzen als Sitz der Gefühle einerseits und dem Herzen als Sitz der Seele andererseits unterschieden. Das führt zu einer Emotionalisierung von Willen und Urteilskraft. Damit verlor der Einzelne einen großen Teil seines Entscheidungsspielraums: Sind die anderen freundlich zu mir, muss ich dafür „mein Herz hergeben“ (jiao xin 交心), denn sonst hätte ich „kein Gewissen“ (mei you liangxin 没有良心). Das chinesische „Gewissen“ hat weniger mit dem „freien Willen“ im Westen zu tun, es wird eher als empfindungsfähiges und intuitiv das Gute erkennendes Herz (liangxin 良心) definiert. Zwangsläufig ist es dem Einfluss der „Mitmenschlichkeit“ unterworfen. Das chinesische Gewissen kann daher nur diesseitig auf die Konventionen und menschlichen Beziehungen orientiert sein. Das chinesische Gewissen bedeutet die Fähigkeit zu spüren, dass ein anderer es gut mit einem meint oder nicht. Meint er es gut, und ich spüre es nicht, dann wird man von mir sagen: Du hast kein Gewissen (mei liang xin 没良心). Rationalität und moralisches Urteil sind emotionalisiert. Dieses chinesische Herz oder Gefühl hat sehr wenig mit individuellen Emotionen wie Leidenschaft, Spontaneität und Romantik zu tun. Nach dem

Himmelsprinzip gehören die persönlichen Emotionen zu „Begierden“, die ausgelöscht werden müssen.

Von dem chinesischen Herzen profitiert man aber auch, indem man die Geborgenheit, Vertrauen und Fürsorge voneinander bekommt, wofür man gern einen Großteil der eigenen Persönlichkeit opfert und sich von anderen bestimmen lässt – auch auf Kosten der eigenen Wünsche. Wenn die Forderungen des Gegenübers den eigenen Vorteil beeinträchtigen, sind Chinesen im allgemeinen nachgiebig. Wenn sie aber einmal nicht nachgeben wollen, können sie die Forderung nicht offen ablehnen, sondern hoffen, dass der andere die eigenen Absichten errät und seine Ansprüche zurückstellt. Um direkte Konfrontationen zu vermeiden, suchen Chinesen häufig Umwege. Diese ganzen Bemühungen werden unternommen, um nur den vermeintlichen Altruismus, die Großzügigkeit und Tugendhaftigkeit zu zeigen. In China ist es auch üblich, jemandem ohne dessen vorherige Zustimmung einen kleinen Gefallen zu tun, mit der Absicht, ihn zu späteren Hilfsdiensten zu verpflichten. Dadurch versucht man die anderen indirekt zu beeinflussen, zu kontrollieren und zu manipulieren, um eigene Interessen indirekt durchsetzen zu können.

Diese Logik des menschlichen Herzens“, dass du gut zu mir bist, wenn ich gut zu dir bin, beschränkt sich auf den Kreis der „eigenen Leuten“ (ziji ren 自己人) – Eltern, Verwandten, Freunden, Vorgesetzten, Bekannten und denjenigen, die einem von Bekannten empfohlen wurden. Ihnen gegenüber ist man in China immer sehr rücksichtsvoll und zuvorkommend bis zur Selbstverleugnung. Denen gegenüber, die nicht zum vertrauten Kreis gehören, wird normalerweise auch keine „Herzlichkeit“ erwartet. Man weiß nicht, wie man sich einem Fremden gegenüber richtig zu verhalten hat.

4 Individualität und Egoismus im „Magnetfeld menschlicher Gefühle“

In China war Individualität nie gesellschaftlich gefördert und akzeptiert. Chinesen vermeiden es möglichst, ihr individuelles Ich oder ihre persönlichen Interessen in den Vordergrund zu stellen. Ansonsten würde unterstellt, egoistisch eigene Ziele verfolgen zu wollen. Die klassische chinesische Philosophie identifiziert das „selbstsüchtige Herz“ (sixin 私心) mit den menschlichen Begierden, welche ausgelöscht werden sollen, um das

„Himmelsprinzip“ zu bewahren. Wer die Begierden überwindet und sich vom Himmelsprinzip leiten lässt, erlangt das „moralische Herz“ (dao xin 道心). Das Herz wird zum Schlachtfeld, auf dem Begierden und Moral aufeinander stoßen. In China müssen alle die Haltung zeigen, als ginge es ihnen um das Wohl der Gemeinschaft. Diese Haltung ergibt sich aus der allgemeinen Regel für die zwischenmenschlichen Beziehungen, nach der man „nie an sich selbst, nur an die anderen denken“ darf und immer die anderen als wichtiger erachten muss.

Nach Sun (1994) birgt die Konzeption der „Menschlichkeit“ nach Konfuzius (Selbstlosigkeit) jedoch eine Gefahr, dass die normalen Wünsche und Bedürfnisse als „menschliche Begierden“ und „egoistische „Wünsche“ verurteilt werden. Wenn die Grundrechte nicht zugelassen werden, wenn vom Einzelnen immer verlangt wird, nur für andere da zu sein, werden die Mitglieder ihre Interessen unter dem Deckmantel des Allgemeinwohls durchzusetzen versuchen. Jeder muss sich in der Öffentlichkeit zum Altruismus bekennen und niemand weiß, wo die Grenze zwischen Öffentlichem und Privatem verläuft. (S.63)

Sun (1994) analysiert kritisch die Tendenz oder die chinesische Form von „Kollektivismus“, indem er meint, dass diese Tendenz sich einerseits in gegenseitiger Fürsorge äußert, zum anderen in einem unkontrollierbaren Egoismus, einerseits in Gehorsam und Fügsamkeit, andererseits in Gleichgültigkeit gegenüber den Regeln der öffentlichen Ordnung und dem Gemeinwohl. Auch das würde vom „Magnetfeld menschlicher Gefühle“ bewirkt. Innerhalb seines Kraftfeldes hält es den Einzelnen unter Kontrolle und bringt ihn dazu, sein Ich aufzugeben und sein Leben zu opfern, oder eigene Interessen auf Umwegen zu verfolgen. Verliert es an Kraft – beispielsweise in einer Autoritätskrise -, dreht sich alles nur noch um die Interessen des eigenen Leibs. (S.65)

Während das chinesische Herz (nach Konfuzianismus) uneigennützig und altruistisch sein kann und muss, ist der Leib egoistisch. Der Daoismus gilt traditionell als „Lehre des Leibs“ (shenxue 身学). Daoisten sind vor allem an der Erhaltung der Gesundheit und der Pflege der Lebenskraft interessiert. Es ist daher kein Zufall, dass die Daoisten auch lehren, wie der Einzelne die zwischenmenschlichen Beziehungen zu seinem Vorteil nutzen kann: Indem er sich den Anschein der Selbstlosigkeit gibt, verfolgt er am wirkungsvollsten seine eigenen Interessen. Man muss zunächst den Eindruck von Rücksicht und Altruismus erwecken. Hat man diese Position der moralischen Überlegenheit einmal errungen, kann man auf Umwegen und hinter dem Rücken der anderen seine eignen Ziele verfolgen. „Nur wer mit keinem streitet“, sagt Laozi, „bleibt

unbestritten Sieger.“ So entwickelte sich im Lauf der chinesischen Geschichte die Kunst der Intrige, die lehrt, wie man gibt, um zu bekommen, wie man loslässt, um festzuhalten, wie man sich erniedrigt, um sich zu erhöhen, wie man sich zurückzieht, um anzugreifen, wie man durch Weichheit das Harte beherrscht, wie der Schwache den Starken besiegt, alles nur, um die eigenen Ziele zu erreichen (Sun, 1994, S.248).

5 Die Sozialisierung in China

Mit der pädagogischen Grundregel: „Denke zuerst an die anderen, dann an dich selbst!“, und der unermüdlichen Propaganda der „absoluten Selbstlosigkeit und Hingabe für andere“, versucht die Gesellschaft, die Kinder und Jugendlichen zu Gehorsam und Konformität zu erziehen.

Auch die alltäglichen Praktiken zwischen Eltern und ihren Kindern sind von den Regeln der Grammatik kulturellen Verhalten geprägt. Die Eltern zeigen ihren Kindern die „Liebe“ (ci 慈), sorgen in erster Linie für die körperlichen Bedürfnisse ihrer Kinder und erziehen ihre Kinder, wie man „als guter Mensch agiert“, d.h. wie man die zwischenmenschlichen Beziehungen pflegt. Die Kinder zeigen ihren Eltern ihre „Achtung“ (jing 敬) und „Pietät“ (xiao 孝), indem sie ihnen gehorchen und sich auch ständig um den Leib (der Gesundheit) der Eltern kümmern. Sun meint, in keinem anderen Land werden die verschiedenen Generationen wie in China sich so sehr um den Leib der anderen sorgen, aber kaum um die Seele der anderen. Nach ihm ist diese gegenseitige Fürsorge der Generationen einerseits eine Form der Altersversorgung, andererseits aber auch ein Mittel, um den Charakter der nachfolgenden Generation zu beeinflussen. Durch die Erziehung zur körperlichen und geistigen Abhängigkeit versucht die ältere Generation die Sicherheit für ihre eigene Existenz und die ihrer Nachkommen zu garantieren. Aufgrund des sozialen Drucks bringen die Eltern ihren Kindern sehr früh bei, zu meinen, dass jede höhere Instanz mehr Berechtigung zum Beeinflussen und Erziehen als man selbst hat. Zuhause werden die Kinder von Eltern erzogen, in der Schule von Lehrern, im Beruf vom Vorstand und in der Gesellschaft von der Regierung. Trotzdem schaffen sie es selbst auch nicht immer, oder sind selbst nicht immer bereit, diese Berechtigung der sogenannten Autoritäten zu akzeptieren und zu legitimieren, so dass sie Strategien und Umwege benutzen müssen, um diese Berechtigung indirekt zu unterbinden.

In jeder menschlichen Gesellschaft sind die Beziehungen zwischen den Generationen gespannt, da das Heranwachsen der jungen Generation eine Bedrohung für die etablierte Autorität der Älteren darstellt. Während sich diese Spannung im Westen durch Gleichberechtigung zwischen den verschiedenen Generationen, durch die Entfaltung und Selbstverwirklichung der jüngeren Generation und Loslösung von den Eltern auflöst, wird sie bei den Chinesen nach Sun dadurch aufgelöst, indem die Jüngeren (irgendwann) vor den Älteren kapitulieren müssen. Nur so kann man seine Kindespflicht (xiao, pietätsvolles Verhalten) erfüllen. Sie werden nicht selten gezwungen, die elterlichen Wünsche zu erfüllen, um eine „bessere“ Zukunft zu erlangen. Zuhause die Eltern, in der Schule die Pädagogen, später im Beruf der Vorgesetzte, alle versuchen einen in allen (selbst privaten) Bereichen zu beeinflussen, und sich darin einzumischen. Es ist gang und gäbe, dass Eltern die Privatsphäre, die Aktivitäten in der freien, bzw. privaten Zeit, und den Freundkreis ihrer Kinder kontrollieren. Die Eltern nehmen dies in Anspruch und glauben, dass es um das Wohl ihrer Kinder und auch der Familie geht.

Wer unter so starkem sozialen Druck und Zwang lebt und trotzdem handlungsfähig bleiben, seine Grundrechte zum Leben schützen und sich selbst entwickeln will, wird zwangsläufig lernen, die Spagatübung zwischen den gesellschaftlichen Forderungen und Erwartungen einerseits, und eigenen Bedürfnissen und Vorstellungen andererseits, zu machen, und sie zu beherrschen. Trotz der intensiven Erziehung zu Gehorsam, Anpassung und zur Konformität entwickeln die chinesischen Kinder und Jugendlichen ihre eigenen Vorstellungen und Weltanschauungen, die sie gern vertreten und realisieren. Auch wenn die Differenzierung oder Unterschiede nicht das ideale Ziel für sie sind, sie müssen lernen, entweder eine Lösung dagegen zu finden, oder mit Widersprüchen zu leben. Die chinesischen Kinder und Jugendlichen lernen sehr früh mit zwei verschiedenen Realitäten, der eigenen und der der Gruppen zu leben, und unterschiedliche soziale Verständnisse zu konstruieren. Mit diesen zwei unterschiedlichen und widersprüchlichen „Schuhen“ zu gehen, und sich daran zu gewöhnen, gehört auch zu ihren Sozialisationsaufgaben.

Kapitel 4 Forschungsgegenstand und Forschungsvorhaben

1 Fragestellungen

Der Forschungsgegenstand geht auf die Fragestellungen zurück, welche in dieser Forschungsstudie untersucht werden sollen, nämlich: (1) Sind die Menschen aus der kollektivistischen Kultur wie China wirklich immer bereit und willig, sich den sozialen Regeln unterzuordnen, und den Autoritäten zu gehorchen, selbst wenn die Regeln oder Anforderungen der Autoritäten sehr von eigenen Bedürfnissen und Vorstellungen differenziert sind? Orientieren sich die Menschen aus der individualistischen Kultur wie Deutschland immer an ihren eigenen Bedürfnissen, und setzen sie ihre persönlichen Meinungen, bzw. Willen immer durch, unabhängig von der Situation und Kontext, ohne Rücksicht auf die Forderungen und Erwartungen der Autoritäten?

Aus strukturanalytischer Sicht konstruieren Kinder und Jugendliche durch die Auseinandersetzung mit der Umwelt und Kultur Konzepte über die soziale Beziehung und das interpersonale Verständnis, über die moralischen Werte und Konventionen der Gesellschaft. Wie in anderen kulturvergleichenden Studien (wie z. B. bei Keller, 2003) wird auch in dieser Forschungsstudie davon ausgegangen, dass die kulturspezifischen Denkinhalte in die naive Handlungstheorie, bzw. in die Handlungsorientierung und in die Begründung der Handlung eingehen. Das differentielle soziale Verstehen ist das Ergebnis spezifischer lebensweltlicher Erfahrungen und konkreter Sozialisationsprozesse in einem Umfeld, bzw. in einer Kultur. (2) Die Frage ist: Inwieweit lassen die kulturspezifischen Konzepte in der Handlungsorientierung, Motivation, bzw. Begründung des interpersonalen Handelns erkennen und das Handeln und Denken der Menschen aus bestimmter Kultur vorhersagen?

Neben dem kulturellen Aspekt wird auch der universelle Aspekt, also Entwicklungsaspekt, des sozialen Verstehens in den beiden Kulturen untersucht. Aus der Perspektive der Entwicklungspsychologie interessiert besonders die Frage, (3) wird die entwicklungspsychologisch Veränderung der sozialen Konstruktion der Jugendlichen in kollektivistischer und in individualistischer Kultur ähnlich verlaufen? Es wird angenommen, dass man trotz den unterschiedlichen kulturellen Wertvorstellungen und Selbstkonzepten eine vergleichbare Abfolge der Entwicklung in der naiven Handlungstheorie des sozialen Verstehens und in der Handlungsorientierung, sowie in

der Begründung der Handlungsmotivation bei den Jugendlichen aus beiden Kulturen erkennen kann. Die Entwicklung ist ein Prozess der Ausdifferenzierung einer naiven Handlungstheorie des Verständnisses von sozialen Regeln und Verpflichtungen, von Autoritäten und von Legitimation des Gehorsams, bzw. Ungehorsams. Aus der Perspektive der Entwicklungspsychologie ist auch besonders interessant zu fragen, (4) in wie weit kulturspezifische Unterschiede im Entwicklungsverlauf stabil bleiben, oder sich verändern. Die kulturspezifischen Unterschiede als Einflussfaktor lassen sich vermutlich daran erkennen, dass manche Handlungsorientierungen von den Probanden der einer Kultur alters- bzw. entwicklungsgemäß früher vertreten werden und stabil bleiben (also nicht ab oder zunehmen), und manche später auftreten.

2 Forschungsgegenstand

Dass ich Gehorsam gegenüber Autorität als den Forschungsgegenstand ausgesucht habe, ist eine Inspiration von den theoretischen Ansätzen von Blasi (1984) „Autonomie in Gehorsam“ und Damon (1990) „Legitimation und Gehorsam“. Die beiden Wissenschaftler sehen Autonomie und Gehorsam, oder Legitimation und Gehorsam, nicht als Gegensätze, die sich gegenseitig ausschließen, sondern eher als die notwendigen Handlungsfähigkeiten für eine gesunde soziale Entwicklung.

Bevor das Verhältnis zwischen Autonomie und Gehorsam diskutiert wird, soll die Definition der „Autorität“ von Lenzen (1998) kurz eingeführt werden: Nach Lenzen bezeichnet Autorität nicht eine Eigenschaft von Personen, sondern die Qualität einer sozialen Beziehung zwischen ihnen. Autorität lässt sich definieren als Sammelbezeichnung für Eigenschaften, Fähigkeiten und Leistungen, welche jenen Personen, Gruppen und Institutionen zugeschrieben werden, die gegenüber anderen Personengruppen und Institutionen – aus welchen Gründen auch immer – einen Einfluss und Führungsanspruch geltend machen, der von diesen bewusst oder unbewusst als berechtigt anerkannt wird. In dieser Weise können Autoritäts-Inhaber die Autoritäts-Abhängigen in ihrem Fühlen, Denken und Handeln tatsächlich beeinflussen und zur Lösung konkreter Aufgaben oder zur Realisierung weitgehender Ziele führen, ohne äußeren Zwang oder Gewalt anwenden zu müssen (ebd.).

2.1 Autonomie im Gehorsam

Nach Blasi (1984) ist Gehorsam nicht ein einfaches Unterwerfen, bzw. eine einfache Unterordnung gegenüber Autoritäten, sondern impliziert und beansprucht die Fähigkeit der Differenzierung von Qualifikationen. So gehört es zur gelungenen Sozialisation, dass man autonom unterscheiden kann, ob Autorität zu Recht beansprucht wird oder nicht, welche Gesetze gelten und welche nicht, welche Instanzen weniger, und welche mehr Autorität beanspruchen können.

Natürlich, es hängt auch von der Komplexität der persönlichen Einstellungen über Gehorsam ab: Gehorsam kann heißen, dass man sich pragmatisch bloß äußerem Zwang fügt, oder dass man funktionalistisch aus Zweckmäßigkeitsgründen handelt; es kann aber auf der andern Seite auch heißen, dass man sich moralisch in die Pflicht genommen fühlt. Es gibt zwar in allen Gesellschaften unterschiedliche inhaltliche Definitionen für „richtigen“ und „falschen“ Gehorsam. Dennoch bleibt es in hohem Maße Sache des Einzelnen zu beurteilen, wann und wie er gehorcht, und wann er sich für den Ungehorsam entscheiden soll. Diese (autonome) Urteilskraft ist nach Blasi dem Einzelnen gewiss anerzogen und immer wieder im sozialen Umgang erprobt, aber das ändert nichts daran, dass das Urteil letztlich doch in die eigene Verantwortung gestellt bleibt.

Die Frage nach Autonomie im Gehorsam behandelte Blasi theoretisch mit Hilfe der Begriffe Distanzierung und psychische Vermittlung. Er sprach von zwei Dimensionen der Distanzierung, die für sozialisiertes Handeln relevant scheinen: Eine prüfend-bewertende Beziehung des Handelnden zu Normen und Autoritäten, sowie eine Einstellung zum eigenen Handeln, die dessen psychologische Verursachung zum Ausgangspunkt der Bewertung nimmt. Distanzierung in Bezug auf die Beziehungen zwischen dem Selbst und Autoritäten oder gesellschaftlichen Normen zeigt sich in der Fähigkeit, Abstand zu gewinnen, die normativen Forderungen gegenüber dem eigenen Handeln in Frage zu stellen und zu bewerten, und dementsprechend, sei es im allgemeinen oder sei es unter spezifischen Umständen, zu akzeptieren oder abzulehnen.

Distanzierung wird zum Ausdruck gebracht, dass der Handelnde je nach Entwicklungsniveau bestimmte psychische Strukturen, vor allem kognitiver Art benutzt, um soziale Normen und eigene Handlung zu verstehen, zu bewerten, und in Frage zu stellen, aber auch, um sich davon abzusetzen, um sie bewältigen und beherrschen zu können. Es gibt nach ihm drei (psychisch) qualitativ verschiedene Formen der Distanzierung, die in der Entwicklung hierarchisch geordnet sind: „Die irrationale

Distanzierung“: d.h. die individuellen psychischen Bedürfnisse und Motive und die sozialen Normen, bzw. autoritativen Gebote werden unreflektiert und undifferenziert behandelt; „die unreflektiert rationale Distanzierung“: dabei geht es zwar um echte, kognitiv fundierte Begründungen, jedoch unreflektiert, unmittelbar als gültig betrachtet und als das einzige Wahre empfunden; und „die reflexiv rationale Distanzierung“: Hier geht es auch um eine echte kognitive Begründung, aber dabei sind Reflexion, Infragestellung und bewertende Überprüfung zugänglich, nur diese Autonomie ermöglicht eine auf reflexiver Rationalität beruhende Distanzierung (Blasi, 1984, S.304-308).

2.2 Legitimation des Gehorsams

Autorität ist nach Damon (1990) eine von vielen sozialen Beziehungen, mit denen ein Kind lernen muss umzugehen. Damon erfasst mit der Genese der Autoritätsvorstellung und der Entwicklung des Autoritätsverständnisses von Kindern zu Erwachsenen und diskutiert über zwei zentrale Probleme des Autoritätsverständnisses, nämlich: Die Legitimität von Autorität und die Begründung für Gehorsam. Beim ersteren geht es darum, auf welcher Basis soziale Macht gerechtfertigt ist, also welche Merkmale ein Kind als prädestinierend für soziale Macht wahrnehmen und respektieren kann. Die Merkmale der Legitimität verändern sich im Zusammenhang mit der sozial-kognitiven Fähigkeit, mit dem sozialen Verständnis der Kinder in der Entwicklung. Bei dem Problem der Begründung für Gehorsam geht es um die Urteilsbasis für Gehorsam, bzw. Ungehorsam, welche für ein Kind sehr wichtig ist, bei der Entscheidung zu wissen, warum man überhaupt gehorchen sollte, bzw. wann und warum man ungehorsam sein sollte. Für das Kind stellt sich somit auch die Frage nach der Begrenzung von Autorität, d.h. gegenüber welchen bestimmten Autoritätspersonen und/oder in welchen bestimmten sozialen Situationen es gehorcht.

Gehorsam kann auf einer realistischen Einschätzung der Konsequenzen von Ungehorsam basieren; auf dem Glauben, dass es pragmatisch gesehen, im eigenen Interesse liegt, jemandem zu gehorchen, der sich am besten auskennt; auf Respekt vor der Autoritätsperson, oder auf einer Art Konsens zwischen Selbst und Autoritätsperson, etc.

Nach Damon hängen die Eigenschaften, die in den Augen eines Kindes soziale Macht legitimieren, mit seiner Begründung für Gehorsam eng zusammen. Sein Ansatz deutet einen aktiven Prozess der autonomen Selektion und Entscheidung, bzw. Legitimierung der Autorität, bzw. Gehorsam an.

Damon (1990) untersucht anhand der klinischen Methode, bzw. hypothetischer Dilemmata die Argumentationen, bzw. das Autoritätsverständnis von Kindern im Alter von 4-9 Jahren und stellt fest, dass die Autoritätsvorstellung dramatischen Veränderungen und Entwicklungen unterliegt. Er unterscheidet 6 Niveaus der Autoritätsauffassung, die von dem sozial-kognitiven Niveau abhängt sind. Die Autorität wird mal legitimiert, weil das Kind sich mit der Autoritätsperson emotional eng verbunden und mit seinem Selbst identisch gefühlt hat, und die Wünsche zwischen ihm und der Autoritätsperson undifferenziert sind (Niveau 0-A). Autorität kann auch durch irgendein physisches Merkmal legitimiert sein, dabei besteht keine logische Verknüpfung zwischen den Merkmalen und der Ausübung von Autorität; das Individuum erkennt mögliche Konflikte zwischen den Anordnungen der Autoritätsperson und den eigenen Wünschen und akzeptiert die Forderung nach Gehorsam nach pragmatischen Gesichtspunkten (Niveau 0-B). Autorität wird auch durch absoluten Respekt des Individuums vor der sozialen Macht oder physischen Gewalt der Autoritätsperson, die mit der Aura der Allmacht und der Allwissenheit ausgestattet wird, legitimiert. Legitimität wird logisch an einen Aspekt der Funktion von Autorität geknüpft, insbesondere an das Durchsetzen von Anordnungen (Niveau 1-A). Autorität kann ebenso legitimiert werden durch Merkmale, die eine besondere Begabung oder Fähigkeit (Veränderung herbeiführen zu können) signalisieren und die Autoritätsperson in den Augen des Individuums zu einer ihm überlegenen Person machen; Gehorsam basiert auf reziprokem Austauschdenken zwischen dem Individuum und dem Überlegenen (Niveau 1-B). Autorität kann auch durch die Führungserfahrung und -fähigkeit der Autoritätspersonen legitimiert werden; Gehorsam beruht auf dem Glauben, dass mit dieser höheren Führungsqualifikation zugleich die Sorge um das Wohlergehen und die Rechte der Untergebenen einhergeht. Gehorsam ist auf diesem Niveau vollkommen freiwillig und ohne irgendwelchen Zwang (Niveau 2-A). Autorität kann auch legitimiert werden durch die Verknüpfung einer Vielzahl von Merkmalen mit bestimmten situativen Faktoren. Das Autoritätsverhältnis wird somit als eine auf gegenseitiger Zustimmung basierende Beziehung zwischen Partnern gesehen, in der zeitweilig ein Partner zum Wohle aller die Führung übernommen hat. Gehorsam wird als kooperatives Bemühen aufgefasst (Niveau 2-B).

2.3 Emotionszuschreibung als Indikator der moralische Motivation

Keller (Keller, 2003; Keller & Gummerum, 2003) hat in ihrer kulturvergleichenden Forschungsstudie auf die expliziten Sozialisationserfahrungen in China hingewiesen, die

für die in der Untersuchung festgestellten kulturellen Unterschiede verantwortlich sein könnten. Sie stellt fest, dass die chinesischen Kinder bei der Begründung oft Bezug auf einen Regel- oder Moralkatalog nehmen, wie man sich als guter Schüler zu verhalten hat. Die Frage ist: Verhalten die chinesischen Kinder und Jugendlichen sich im Alltag tatsächlich nach dem Regel- oder Moralkatalog, der von sozialen Gruppen verordnet ist? Werden die Regeln oder Normen tatsächlich in verschiedenen Situationen umgesetzt?

Bei der Forschung über das soziale Verständnis und seine Entwicklung ist es wichtig, dass man zwischen dem Wissen, bzw. Urteil und der Motivation für die Umsetzung in die Handlung (z.B. Gehorsam oder Ungehorsam) differenziert. Nach Nunner-Winkler (1992, 1996) reicht für eine Umsetzung des moralischen Handelns das moralische Urteil, bzw. das moralische Wissen allein nicht aus, sondern es spielt dabei auch die moralische Motivation eine wesentliche Rolle. Das bloße Wissen um moralische Regeln sichert jedoch keineswegs reale Normkonformität. Wenn Kinder Normen zwar angemessen kennen und verstehen, bedeutet das noch nicht, dass sie Normen auch wichtig finden und auch im eigenen Handeln befolgen. Eine Handlung ist nach Nunner-Winkler erst dann moralisch, wenn nach der klassischen soziologischen Definition eine Einheit, bzw. Konformität von Verhalten und subjektivem Sinn besteht. Die moralische Motivation definiert Nunner-Winkler als die Bereitschaft, moralisches Wissen, auch unter eigenen Kosten, handlungsrelevant zu machen. Gehorsam gegenüber einer moralischen Norm kann also nicht als deckungsgleich mit moralischem Verhalten gelten. Nur wenn das Individuum um die einem Gebot zugrunde liegende moralische Norm weiß, diese anerkennt und aus dieser Motivation heraus gehorcht, kann Gehorsam als moralisch bewertet werden.

Die moralische Motivation operationalisiert Nunner-Winkler (1992, 1996) durch Emotionszuschreibung zu einem hypothetischen Übertäter. Ihre These ist, dass Emotionszuschreibungen zu einem hypothetischen Übertäter als Indikator für moralische Motivation gelesen werden können. Diese Hypothese wurde aus dem kognitivistischen Emotionsverständnis von Solomon (1984) abgeleitet. Nach ihm sind Emotionen ein komplexes System von Urteilen über die Welt, über Menschen und unsere Stellung in der Welt. Sie sind Teil eines hochentwickelten Gewebes aus Erfahrungen und Überzeugungen und mit anderen Urteilen (z.B. moralischen, wissenschaftlichen und ästhetischen) durch vielfältige logische Verbindungen verknüpft. Indem wir einen Sachverhalt verabscheuen, über ihn zornig sind, oder begeistert und glücklich sind, drücken wir ganz spontan unverfälscht aus, wie wir ihn beurteilen und zu ihm stehen,

welche Bedeutung er für uns hat, und welche persönliche Überzeugungen, bzw. Weltanschauung wir in unserem inneren Leben haben. Nach Nunner-Winkler kann die Emotionszuschreibung, bzw. die Intensität der emotionalen Reaktion geradezu als Gradmesser dienen, was eine Situation oder ein Sachverhalt für ein Selbst bedeutet, oder wie ernst ein Selbst sie nimmt. Wenn Kinder einem hypothetischen Übeltäter eine positive Emotion zuschreiben, so bedeutet dies, sie unterstellen, er habe getan, was er wollte, nämlich seine Bedürfnisse befriedigt – auch wenn dies eine Regelübertretung implizierte. Wenn Kinder diesem Übertäter eine negative Emotion zuschreiben, so bedeutet dies, sie unterstellen, er habe die Regel befolgen wollen, obwohl dies den Verzicht auf Bedürfnisbefriedigung impliziert. Sofern Emotionszuschreibungen für eigene Emotionserwartungen stehen, erlauben sie Rückschlüsse auf das, was das Kind glaubt, selbst in einem moralischen Konflikt tun zu wollen, d.h. sie können als Indikator für moralische Motivation gelesen werden.

Im Artikel „Moralische Gefühle“ beschäftigt sich Montada (1993) mit der Frage: Was sind die psychologischen Indikatoren der „wirksamen Existenz“ einer moralischen Regel einer Person? Wie sind die moralischen Gefühle psychologisch repräsentiert?

Er meint, dass (1) Wissen um die soziale Geltung nicht indikativ ist: Es impliziert nicht persönliche Zustimmung oder Annahme. (2) Auch das Verhalten und Handeln ist nicht indikativ: Dasselbe Verhalten kann moralisch oder zweckorientiert sein, normabweichendes Verhalten beweist nicht die Nichtexistenz moralischer Überzeugungen. (3) Das Niveau des moralischen Urteilens nach Kohlberg ist nicht indikativ, weil vor allem die Begründungen eine subjektive Verpflichtung nicht implizieren: Wir können Begründungsargumente verstehen und vortragen, ohne die begründete Norm für uns selbst als verpflichtend zu übernehmen (Montada, 1993, S.260-261). Auch nach ihm könnten die moralischen Gefühle Indikator für die wirksame Existenz einer moralischen Norm sein. Darunter meint er, dass Gefühle die psychische Existenz moralischer Normen anzeigen. Man kennt emotionale Bewertungen über Abweichungen von moralischen Normen: Schuldgefühle, wenn das Subjekt selbst eine persönliche moralische Norm verletzt hat, Empörung, wenn eine andere Person in den Augen des Subjektes eine moralische Pflicht verletzt hat.

Montada (1993) diskutiert über die Authentizität der Emotionen als Indikatoren moralischer Regeln und spricht von drei Merkmalen der Authentizität der Emotionen: (1) Emotionen werden als Widerfahrnisse angesehen, die das Subjekt passiv erleidet, sie sind eine Reaktion, die durch gegebene Anlässe (Handlungen, Ereignisse, Situationen)

ausgelöst wird, dass sie als unkontrolliert angesehen werden, dass sie als nicht willentliche Reaktionen auf die Kognition einer Realität erfolgen. Obwohl das eine einseitige Sicht ist, trägt sie zur Authentizität moralischer Emotionen als Indikatoren der Existenz moralischer Regeln bei. (2) Die Gefühle beruhen auf spezifischen Sichtweisen des Anlasses, die subjektiv nicht hypothetisch, sondern assertorisch gelten. Wer sich schuldig fühlt, weiß mit Gewissheit, dass er eine geltende Norm verletzt hat, dass er verantwortlich hierfür ist und dass er keine überzeugenden Rechtfertigungsargumente hat. (3) Emotionen setzen Erkenntnisse über Anlässe voraus oder implizieren diese, sind aber nicht identisch mit diesen Kognitionen, sondern stellen eine engagierte Bewertung dar. Vor einem kognitionspsychologischen Standpunkt aus ist die Antwort, dass die Anlässe, auf die man emotional antwortet, persönlich wichtig sind, dass eine persönliche Betroffenheit gegeben ist. Diese Merkmale von Emotionen qualifizieren moralische Emotionen als Indikatoren der wirksamen persönlichen moralischen Normen. Die emotionale Reaktion beweist die persönliche Betroffenheit, und diese Betroffenheit der eigenen Person beweist die Identifikation mit der verletzten Norm (Montada, 1993, S.266-268).

2.4 Forschungsabsicht

Diese Forschungsstudie hat nicht die Absicht, das Entwicklungsmodell von Blasi und Damon interkulturell zu überprüfen, sondern nun von ihren Theorien abgeleitet die vorher genannten Fragestellungen zu untersuchen. Die Studie geht davon aus, dass die Kinder und Jugendlichen aller beiden Kulturen im Sozialisationsprozess die Fähigkeit entwickelt haben, auf der Basis bestimmter qualitativen psychischen Struktur (psychische, sozial-kognitive Entwicklungsniveau) die sozialen Normen und die Anforderungen der Autorität zu überprüfen und zu bewerten, und dann selbständig zu entscheiden, ob Autorität zu Recht beansprucht wird oder nicht, welche Regeln gelten und welche nicht, welche Instanzen weniger und welche mehr Autorität beanspruchen können. Sie können selbst urteilen, ob/warum sie die Anforderungen der Autorität legitimieren oder ablehnen.

Die bisherigen kulturvergleichenden Forschungsstudien im Bereich der Sozial- und Entwicklungspsychologie befassen sich meistens mit den moralischen Konflikten und untersuchten das soziale moralische Verständnis und Urteil sowie seine Entwicklung von Kinder und Jugendlichen aus verschiedenen Kulturen. Die Untersuchungen bestätigten oft, dass die Kinder und Jugendlichen aus den kollektivistischen Kulturen

entwicklungsgemäß höheres soziales und moralisches Verständnis und Urteil besitzen, als die aus westlichen, bzw. individualistischen Kulturen. In einer kulturvergleichenden Forschungsstudie untersuchte Keller (Keller, 2003; Keller & Gummerum, 2003) die Entwicklung des sozio-moralischen Verstehens von chinesischen und isländischen Kindern und Jugendlichen zwischen 7 und 15 Jahren, vor allem, wie die deskriptive (erklärende) und präskriptive (beurteilende) Aspekte des Verständnisses über Beziehungen, bzw. ihre moralische Verpflichtungen und Verantwortungen in Beziehungen. Dabei wurden die Probanden beider Kulturen über die Dilemmata, also die Konflikte zwischen eigenem Interesse und der sozialen Pflicht befragt. Die Ergebnisse zeigen, dass die chinesischen Probanden nicht nur die stärkere soziale Pflichtorientierung haben als die isländischen, sondern es auch bei ihnen eine höhere Konformität zwischen Urteil und Motivation in allen vier Altersgruppen festgestellt wurde, zeigen also, die chinesischen Probanden haben wie immer gemäß der sozialen Erwartungen, bzw. der moralischen Kataloge geantwortet. Während die isländischen Probanden die Konfliktsituation tatsächlich (wie die Untersuchung angenommen hat) als Widerspruch zwischen eigenen Bedürfnissen und der sozialen Pflicht gesehen haben, haben die chinesischen Probanden die Dilemmata eher als Konflikt zwischen zwei sozialen Verpflichtungen interpretiert.

Man fragt sich: Denken und Handeln die Chinesen wirklich immer so selbstlos und sozial- und pflichtorientiert? Um die oben genannten Fragestellungen zu überprüfen, wurde für diese Forschungsstudie die hypothetischen Dilemmata entwickelt, die die interpersonalen Konflikte, also „Widerstreit oder Widerspruch“ zwischen den Anforderungen der Autoritätspersonen und eigenen Interessen, bzw. Bedürfnissen darstellen.

Bei der Untersuchung des Autoritätsverständnisses von Damon handelte es sich um hypothetisches Dilemma zwischen der Anforderung der Autoritätsperson und eigenem moralischen Einstellungen. Diese Untersuchung weicht absichtlich von Themen wie moralischen Konflikten, oder sozial-moralischen Verpflichtungen und ihren Urteilen ab. Dadurch möchte ich, dass die Probanden (vor allem die chinesischen) tatsächlich einerseits mit der sozialen Anforderung (also Erwartungen) einer Autoritätsperson und andererseits mit (in Dilemmata eindeutig identifizierbaren) eigenen Interessen konfrontieren. Dadurch versucht sie zu vermeiden, dass die chinesischen Probanden sich bei der Begründung automatisch auf „den Katalog“ der Moral, sozialer Verpflichtung und „korrektes Verhalten“ beziehen und nie von eigenen Bedürfnissen sprechen.

Die Forschungsstudie möchte nicht nur überprüfen, wie die Probanden aus beiden Kulturen sich in den Konfliktsituationen entscheiden, und auch wie sie ihre Handlungsentscheidung begründen. Sie untersucht auch den theoretischen Aspekt „moralischer Motivation“ durch Emotionszuschreibung nach Nunner-Winkler, aber im Fall dieser Untersuchung nicht die „moralische Motivation“, sondern die Motivation des Gehorsams, bzw. des Folgens der Anforderungen von Autoritäten. Dabei will man herausfinden, inwieweit die Probanden motiviert sind, den Autoritäten zu gehorchen, und sich der Anforderungen der Autoritäten verpflichtet fühlen, und wie wichtig das Gehorchen oder Folgen der Forderungen für die Probanden sind.

EMPIRIETEIL

Kapitel 5 Die empirische Untersuchung

Um die Fragestellungen zu untersuchen, werden die folgenden drei Hypothesen jeweils unter Kultur- und Entwicklungsaspekten gestellt, welche wiederum durch fünf Gesichtspunkte überprüft werden, nämlich: „Handlungsentscheidung“, „Lösungsstrategie“, „Emotionszuschreibung“, „Begründung der Emotionszuschreibung“ und „Begründung der Handlungsentscheidung“.

1 Die Hypothesen der empirischen Untersuchung

1.1 Kulturhypothese 1 und 2

Kulturhypothese 1 (KH1)

Bei der Hypothese geht man von den theoretischen Ansätzen von Turiel (2000), Nucci (2000) (siehe Kapitel 2) und von Sun (1994) (siehe Kapitel 3) aus und nimmt an, dass Menschen aus der kollektivistischen Gesellschaft und mit „interdependent self“ trotz der Erwartung von hoher Konformität und Unterordnung grundsätzlich nicht immer bereit sind, eigene Wünsche zu opfern und den Forderungen, Vorschriften der Anderen und Verpflichtungen der Gruppe anzupassen und unterzuordnen. Ebenso setzten Menschen der individualistischen Gesellschaft und mit „independent self“ grundsätzlich auch nicht immer die eigenen Bedürfnisse, bzw. Persönlichkeit durch, und sie können auch aufgrund eigener Einsicht bereits die Anforderung der Autoritäten anerkennen und sich anpassen.

Die Hypothese (KH1) wird durch den Gesichtspunkt – Handlungsentscheidung (KH1a), Lösungsstrategien (KH1b), und den Gesichtspunkt – Emotionszuschreibung (KH1c) untersucht.

Gesichtspunkt KH1a: Handlungsentscheidung

Bei dem Gesichtspunkt KH1a nimmt man in Anlehnung an den theoretischen Ansätzen von Blasi (1984) und Damon (1990) (siehe Kapitel 4) an, dass die chinesischen Probanden wie die deutschen Probanden sich aus den eingeschätzten verschiedenen Konfliktsituationen mit den Autoritäten sowohl für Gehorsam, als auch für Ungehorsam entscheiden werden.

Gesichtspunkt KH1b: Lösungsstrategien

Auch in Anlehnung an den theoretischen Ansätzen von Turiel (2000), Nucci (2000) (siehe Kapitel 2), Sun (1994) (siehe Kapitel 3), Blasi (1984) und Damon (1990) (siehe Kapitel 4) geht man bei dem Gesichtspunkt KH1b davon aus, dass Menschen der kollektivistischen Kulturen nicht selbstverständlich und freiwillig oder an erster Stelle das Gehorchen als Konfliktlösung wählen und anwenden, auch wenn Gehorsam und Unterordnung in diesen Kulturen sehr erwünscht und auch von dem einzelnen erwartet wird. Auch wenn das Durchsetzen in den individualistischen Kulturen erwünschtes Verhalten ist, werden Menschen dieser Kulturen auch nicht hauptsächlich und in allen Situationen das Durchsetzen als Lösung anwenden. Sie werden die verschiedenen Situationen einschätzen, versuchen autonom eine (für sie sinnvolle) Entscheidung zu treffen. Aufgrund den unterschiedlichen Kulturkonzepten (Markus & Kitayama, 1991; Triandis, 1989) und die dadurch erlernten unterschiedlichen Motivationen und Handlungsorientierungen wird es aber auch erwartet, dass die chinesischen Probanden im Vergleich zu deutschen Probanden tendenziell häufiger die Lösungsstrategien wie Gehorchen und Kompromiss anwenden.

Gesichtspunkt KH1c: Emotionszuschreibung

Durch die Emotionszuschreibung (Nunner-Winkler, 1992, 1996; Montada, 1993, siehe Kapitel 4) soll die Motivation der Handlungsentscheidung für Gehorsam oder Ungehorsam von Probanden überprüft werden. Man will wissen, inwieweit die Probanden sich den Anforderungen der Autoritäten gegenüber verpflichtet fühlen, oder wie wichtig das Folgen der Forderungen für die Probanden sind. Ich gehe davon aus, dass viele chinesischen Probanden innerlich oft nicht bereit sind sich unterzuordnen, selbst wenn sie sich für Gehorsam entscheiden. Es wird angenommen, dass sich die chinesischen Probanden beiderlei Stichproben bei der Entscheidung für Gehorchen häufiger negativ und für Nicht-Gehorchen häufiger positiv empfinden als die deutschen; andersherum ausgedrückt: Die deutschen Probanden schreiben ihrer Entscheidung für Gehorchen häufiger positive, und für Nicht-Gehorchen häufiger negative Emotionen zu, als die chinesischen. Es wurde auch angenommen, dass die chinesischen Probanden gegenüber beiden Handlungsentscheidungen (Gehorchen, Nicht-Gehorchen) auch Konflikte, bzw. Ambivalenz empfinden, wie die deutschen Probanden.

Kulturhypothese 2

In Hypothese (KH2) geht man von der Annahme aus, dass Menschen aus kollektivistischen Kulturen wie China mit dem „interdependent self“ sich bei ihrer Handlungsorientierung und ihrer Begründung stark auf die anderen Personen und ihre Forderungen, Verpflichtungen beziehen und sich davon abhängig machen, aber sie haben auch ein ICH-Gefühl und möchten gerne ihre eigenen Wünsche vertreten und ihr Recht auf eigene Wünsche verteidigen. Eine bewusste Orientierung an Identität und Betonung eigener Persönlichkeit wird bei der Handlungsbegründung wenig selbstverständlich von den chinesischen Probanden gezeigt. Im Gegensatz orientieren sich Menschen aus individualistischen Kulturen wie Deutschland mit dem „independent self“ bei ihrer Handlungsentscheidung, bzw. -begründung grundsätzlich am eigenen Standpunkt, unabhängig von den Erwartungen der anderen Personen, an ihrem persönlichen Interesse, Vorstellungen und Einsicht. Sie betonen dabei ganz selbstverständlich ihre Identität und Selbstverwirklichung. Sie fühlen sich dann auch für ihre Entscheidung und deren Konsequenzen verantwortlich.

Diese Hypothese (KH2) wird durch den Gesichtspunkt „Begründung der Emotionszuschreibung der Handlungsentscheidung“ (KH2a) und durch den Gesichtspunkt „Begründung der Handlungsentscheidung“ (KH2b) überprüft.

Obwohl es beim Gesichtspunkt KH2a um die Urteilung, bzw. die Begründung der Emotion bezüglich eigener Handlungsentscheidung, und beim Gesichtspunkt KH2b um die kognitive, rationale Überlegung und Orientierung eigener Handlungsentscheidung geht, wird grundsätzlich bei den beiden Gesichtspunkten erwartet, dass sich die chinesischen Probanden beider Stichproben bei der Begründung ähnlich häufig oder stark an eigene Wünsche, persönlichen Vorstellungen und an Schulausbildung orientieren wie die deutschen Probanden; sie werden auch ähnlich häufig wie die deutschen Probanden Kosten-Nutzung der Bedürfnisbefriedigung kalkulieren, die Vorteile und Nachteile eigenen Verhaltens abwägen. Die deutschen Probanden werden im Vergleich zu den chinesischen Probanden beider Stichproben mehr die eigene Identität und Persönlichkeit als Argument bei der Begründung ansprechen. Man erwartet auch, dass sich die chinesischen Probanden stärker und häufiger mit den Forderungen, bzw. Vorschriften der Autoritäten konfrontieren, sich mehr Gedanken über die Autoritätsperson (z. B. über die Beziehung zu ihnen, Empathie zu ihnen) und über ihre Reaktion auf eigenes Verhalten (Sanktion) machen als die deutschen Probanden. Die deutschen Probanden werden sich

weniger mit Forderungen oder Normen der Autoritäten konfrontieren, aber sie werden auch häufig die Sanktion von der Seite der Autoritätsperson als Konsequenz berücksichtigen. Trotz der gleichen Annahme ist es möglich, dass die Argumentationen, bzw. Orientierungen, je nach Emotionsbegründung oder Handlungsbegründung unterschiedlich, mehr oder wenig vertreten und gezeigt werden, abhängig von der Entscheidungsrichtung (Gehorsam, Ungehorsam).

1.2 Entwicklungshypothese 3 (EH3)

Bei der Entwicklungshypothese wird angenommen, dass man trotz der unterschiedlichen kulturellen Wertvorstellungen und Selbstkonzepten eine ähnliche universelle Entwicklungstendenz in der naiven Handlungstheorie des sozialen Verständnisses, bzw. Handlungsorientierung und ihrer Motivation bei den Kindern und Jugendlichen aus den beiden Kulturen feststellen kann. Aus Perspektive der Entwicklungspsychologie ist auch besonders interessant zu fragen, inwieweit kulturspezifische Unterschiede im Entwicklungsverlauf stabil bleiben oder sich verändern. Die kulturspezifischen Unterschiede als Einflussfaktoren lassen sich vermutlich daran erkennen, dass manche Handlungsorientierungen und Argumente von den Probanden der einen Kultur alters- bzw. entwicklungsgemäß früher vertreten werden und stabil bleiben (also nicht ab- oder zunehmen) und manche später auftreten werden als bei der anderen Kultur.

Die Hypothese (EH3) wurde unter den Gesichtspunkten „Handlungsentscheidung“ (EH3a), „Lösungsstrategien“ (EH3b), „Emotionsbegründung“ (EH3c) und „Begründung der Handlungsentscheidung“ (EH3d) untersucht.

Gesichtspunkt (EH3a): Handlungsentscheidung

Unter diesem Gesichtspunkt wird angenommen, dass das Gehorchen in beiden Kulturen mit dem Alter abnimmt, bzw. das Nicht-Gehorchen mit dem Alter zunimmt.

Gesichtspunkt (EH3b): Lösungsstrategie

Beim Gesichtspunkt „Lösungsstrategie“ wird angenommen, dass die jüngeren Probanden häufig die Strategie „Gehorchen“ als Konfliktlösung nennen, diese Strategie nimmt dann mit dem Alter ab. Mit dem Alter werden immer häufiger Strategien wie Durchsetzen und Kompromiss zunehmen.

Gesichtspunkt (EH3c, EH3d): Begründungen der Emotionszuschreibung und der Handlungsentscheidung

Bei den Gesichtspunkten EH3c und EH3d wird unabhängig von der Kultur eine ähnliche Entwicklungstendenz der naiven Handlungstheorie, der Handlungsorientierungen sowie Motivation der Handlungsentscheidung bei allen drei Stichproben vermutet. Es wird angenommen, dass sich die jüngeren Probanden bei der Begründung häufig an „Bedürfnisbetonung“, an „Rechtfertigung/Kalkulation“, an „Regelbenennung und -anpassung“ und „Sanktion“ orientieren. Dieses Orientieren nimmt dann mit dem Alter ab. Mit dem Alter nimmt dann die Orientierung, bzw. Motivation an „Identität“ und an „Schulausbildung“ zu; auch mit zunehmendem Alter werden sich die Probanden bei der Begründung häufiger an „Regelreflexion“ und an „Autoritätsperson“ (Beziehung zur Autoritätsperson, Empathie zu ihr, Reflektion/Legitimation der Autoritätsrolle) orientieren.

2 Forschungsmethode und Untersuchungsverfahren

2.1 Methodische Vorüberlegungen

Aufgrund des schon geschilderten Forschungsgegenstandes und der Hypothesen, die durch diese quasi-experimentelle Arbeit überprüft werden sollen, wurde die qualitative Sozialforschungsmethode, bzw. das explanative Verfahren gewählt, welche die Interpretation und das qualitative Erfassen der Gedanken- und Erlebenswelt der Subjekte, bzw. Befragten ermöglicht.

2.1.1 Der subjektiv-handlungstheoretische Ansatz von Andreas

Die methodischen Vorüberlegungen dieser Studie orientieren sich an den theoretischen Ansätzen von R. Andreas (1982). Nach Andreas's subjektiv-handlungstheoretischem Ansatz konstruieren Kinder und Jugendliche ihr interpersonales Orientierungswissen, wie Gehorsam oder Ungehorsam, in aktuellen Konflikten aus ihrem Lebensraum oder im Verlauf aktiver Person-Umwelt-Auseinandersetzungen und werden dadurch veranlasst, Argumente für ihre Behauptungen und Ansichten zu liefern. Durch diese aktive Konstruktionsleistung legen Kinder und Jugendliche ihre Wissensstrukturen, Überzeugungsmuster, sowie Argumentationsfiguren und –zusammenhänge dar. Eine

Erfassung der fortschreitenden Entwicklung von individuell unterschiedlichen Konzepten und Strategien wird somit möglich. Dies ist vor Allem für interkulturelle Untersuchungen, auf der auch die vorliegende Arbeit aufbaut, interessant. Die Forschung, die eine Fragestellung nach alltagsrelevanten, gegenständlich konkret orientierten kognitiven Strukturen von Individuen verfolgt, führt zu zwei zentralen methodischen Forderungen: Gegenständlichkeit und Subjektnähe.

1. Der handlungstheoretischen Grundaussage (der Gegenstandskonkretheit von Handlungen, Erfahrungen, und damit auch von subjektiven Wissensstrukturen) entsprechend, müssen auch die Untersuchungen auf konkreten, alltagsrelevanten Gegenständen oder Situationen beruhen. Dazu werden Erhebungsmethoden benötigt, welche die inhaltliche Spezifität dieser Handlungsumstände qualitativ erfassen können.
2. Subjektive Handlungstheorien sind kognitive Strukturen und daher nicht unmittelbar beobachtbar. Der methodische Zugang muss aber der subjektiven Struktur möglichst nahe kommen, um Hypothesen über die internen Orientierungs- und Planungsprozesse im Handlungsverlauf prüfen zu können. Interne Orientierungs- und Planungsprozesse und deren Handlungsverlauf können indirekt durch Schlussfolgerungen über Regelmäßigkeiten in Verhaltensäußerungen der Probanden erfasst werden. Eine zweite Möglichkeit stellt die reflexive Verbalisierung eigener orientierender und handlungsleitender Gedanken durch den Probanden dar.

Die Rekonstruktion der gegenstandsspezifischen Aufnahme, Umwandlung, Speicherung und Nutzbarmachung von Informationen, bzw. die Erfassung subjektiver Handlungstheorien von Individuen, ist nur durch das problemzentrierte und fokussierte Interview, bzw. durch offene und nicht standardisierte Formen des Interviews möglich.

Je offener die Interviews sind, desto eher sind sie an die subjektive Struktur des Befragten anzupassen, desto flexibler kann der Interviewer auf die nicht von ihm vorausgesehenen thematischen Differenzierungen eingehen. Andererseits ist ein gewisser Leitfaden für den Interviewer von großem Nutzen, um das interessierende Gebiet thematisch einzugrenzen und die Datenerhebung vergleichbar zu machen. (Andreas, 1982, S.50-52)

Für diese Studie wurde die Form des offenen, halbstrukturierten Interviews gewählt. Dadurch kann der Befragte frei antworten, und hat die Möglichkeit, das zu formulieren, was ihm in Bezug auf das Thema bedeutsam erscheint, und er kann seine ganz subjektiven Perspektiven und Deutungen offen legen. Das Interview hat bestimmte Problemstellungen und Leitfäden, die der Interviewer einführt und auf die er immer wieder zurückkommt. So hat der Versuchsleiter einen vorgegebenen Fragenkatalog, an den er sich grundsätzlich halten soll (vgl. Anhang), besitzt jedoch die Freiheit, die Fragestellungen an die Interviewsituation anzupassen, so dass er auf individuelle Handlungsstrategien eingehen kann. Die individuelle Struktur der Strategien der Begründung für Gehorsam, bzw. Ungehorsam kann so erfasst werden.

Die Studie ist auch eine Querschnittuntersuchung, bzw. Kulturvergleichsstudie, wobei drei Stichproben (Deutschland, China-Stadt und China-Land) von Individuen aus vier Altersgruppen (7-8, 10-11, 13-14, 16-17) mit demselben Messinstrument, „einem offenen, halbstrukturierten Interview“, untersucht wurden.

2.1.2 Die Vergleichbarkeit in der Kulturpsychologieforschung nach Helfrich

Die Kulturvergleichsstudie, bzw. die kulturvergleichende Psychologie soll dazu dienen, sowohl Gemeinsamkeiten im individuellen Denken, Fühlen und Handeln zwischen allen Kulturen aufzudecken, als auch die Abhängigkeit individueller Muster in Denken, Fühlen und Handeln vom jeweiligen kulturellen Kontext aufzuzeigen. Ebenso wie in anderen Teilgebieten der Psychologie sucht man in der kulturvergleichenden Psychologie nach Bedingungsfaktoren oder Antezedenzen von Verhalten.

Nach Helfrich (2003) zeichnet sich der quasi-experimentelle Ansatz dadurch aus, dass sich das Augenmerk auf die Variation der unabhängigen Variablen und deren Bedeutung als Antezedenzen für bestimmte psychische Gegebenheiten richtet. Als unabhängige Variable dienen bestimmte kulturelle Faktoren, wie etwa ökologisches Umfeld, individualistische - versus kollektivistische Orientierung, Erziehungsstil oder Schulsystem. Sie sollen auf ihre Auswirkung auf bestimmte abhängige Variablen – wie etwa Denk-, Wahrnehmungs- oder Gedächtnisleistungen, Einstellungen oder soziale Handlungen – geprüft werden. (S.123)

In dieser Forschungsstudie wird Gehorsam gegenüber Autoritäten bei Kindern und Jugendlichen zwischen 7-17 Jahren aus den beiden Ländern Deutschland und China verglichen. Gehorsam gegenüber Autoritäten wird durch mehrere Aspekte beobachtet

und untersucht, nämlich: Handlungs- bzw. Entscheidungsorientierung, Motivation, Begründung des Gehorsams gegenüber Autoritäten.

Die Vergleichbarkeit psychischer Gegebenheiten zwischen verschiedenen Kulturen ist ein sehr viel diskutierter und sehr kritischer Punkt in der Forschung der kulturvergleichenden Psychologie. Nach Helfrich (2003) setzt ein Vergleich immer einen Vergleichsgegenstand und einen Vergleichsmaßstab voraus. Diese müssen bestimmte Gemeinsamkeiten oder Äquivalenzen aufweisen, damit überhaupt ein Vergleich vorgenommen werden kann. Er spricht von vier verschiedenen Postulaten der Gleichwertigkeit oder Äquivalenz, nämlich: Konzeptionelle Äquivalenz, materielle-, operationale, - bzw. funktionale Äquivalenz, Erhebungsäquivalenz, Skalenäquivalenz auf Phänomenebene.

„Konzeptuelle Äquivalenz“: Ist der Inhalt des zu untersuchenden Konstruktes in allen untersuchten Kulturen vergleichbar, spricht man von „konzeptueller Äquivalenz“ (Hui & Triandis, 1985, S.133). Wird beispielsweise der „interpersonaler Konflikt“ untersucht, wäre sicherzustellen, dass damit immer Widerstreit oder Widerspruch zwischen den Meinungen oder Erwartungen der Anderen und den eigenen Interessen oder Ansichten gemeint ist. Bei der konzeptuellen Äquivalenz ist der Inhaltsaspekt vom Wertaspekt zu trennen. So erfahren z.B. Begriffe wie „Konformität“ oder „Gehorsam“ in den ostasiatischen Gesellschaften sicherlich eine höhere Wertschätzung als in den westlichen Gesellschaften. Das schließt aber nicht aus, dass hinsichtlich ihres Inhaltes eine Übereinstimmung zu erzielen, und damit eine konzeptuelle Äquivalenz herzustellen ist.

„Materiale Äquivalenz“: Sind die zu erhebenden Phänomene oder Daten in allen untersuchten Kulturen vergleichbar, kann von einer „materialen Äquivalenz“ gesprochen werden. Eine materiale Äquivalenz ist also dann gegeben, wenn es sich um physikalisch oder phänomenal ähnliche Phänomene handelt (z.B. die räumliche Distanz, oder Blickkontakt zwischen Mutter und Kind).

„Operationale Äquivalenz“: Nur wenn die erhobenen Phänomene über ihre materiale Vergleichbarkeit hinaus auch in jeder der verglichenen Kulturen als Indikatoren für dieselben zugrunde liegenden Prozesse oder Merkmale gelten können, ist eine „operationale Äquivalenz“ gegeben. Beispielsweise ist das Postulat der operationalen Äquivalenz dann erfüllt, wenn die räumliche Distanz zwischen Mutter und Kind kulturübergreifend als Indikator für die Bindungsqualität der Mutter-Kind-Beziehung dienen könnte (Hui&Triandis, 1985, S.134).

„Funktionale Äquivalenz“: Eine „funktionale Äquivalenz“ wäre dann gegeben, wenn für ein zugrunde liegendes psychologisches Konstrukt in den verglichenen Kulturen gleichwertige Indikatoren gefunden werden können (Hui&Triandis, 1985, S.134).

Funktionale und materiale Äquivalenz brauchen sich nicht zu entsprechen, so können äußerlich unterschiedliche Verhaltensweisen Manifestationen desselben Konstrukts sein, und physikalisch gleiche Phänomene können unterschiedliche Konstrukte indizieren.

„Erhebungsäquivalenz“: Oft sind die zu untersuchenden Phänomene gar nicht unmittelbar beobachtbar, sondern müssen erst durch eine Situation mit Aufforderungscharakter – prototypisch hierfür ist eine Testsituation – hervorgerufen werden. Nur wenn der Erhebungsvorgang den Individuen in jeder der untersuchten Kulturen diese Chance einräumt, ist die Vergleichbarkeit der erhobenen Daten gewährleistet. In diesem Falle wäre das Postulat der „Erhebungsäquivalenz“ erfüllt. Die Chancengleichheit kann vor allem durch einen unterschiedlichen Grad mit der Vertrautheit der Testsituation, und durch kulturell unterschiedlich ausgeprägte Antworttendenzen (z.B. die Tendenz zur Zustimmung oder zum Widerspruch) beeinträchtigt werden.

(in Hefrich, 2003, S.113-115).

Das Problem der Vergleichbarkeit bzw. Äquivalenz wurde beispielsweise bei der Überprüfung der universellen Gültigkeit vom Jean Piaget's Modells der Entwicklung kindliches Denken festgestellt. Eine Vielzahl von kulturvergleichenden Studien hat nachgewiesen, dass die Geschwindigkeit der von Piaget angenommenen Phasenabfolge von kulturellen Besonderheiten, vor allem von Entwicklungsmöglichkeiten und –anforderungen an die Kinder abhängen. Dabei kommt es in verschiedenen nichtwestlichen Kulturen gar nicht erst zur Entwicklung der höheren kognitiven Stufen nach Piagets Modell. Aufgrund der kulturspezifischen Entwicklungsbedingungen und –aufgaben werden ganz unterschiedliche Fähigkeiten für komplexe kognitive Prozesse bei den Kindern und Jugendlichen aus verschiedenen Kulturen entwickelt. Man stellt die Frage, ob die Postulate der operationalen Äquivalenz und der Erhebungsäquivalenz erfüllt waren. Hinsichtlich der Erhebungsäquivalenz kann geltend gemacht werden, dass selbst im europäischen Sprachraum nachgewiesen werden konnte, dass die Lösungswahrscheinlichkeit stark von der Art der Formulierung der Aufgabe abhängt. Hinsichtlich der operationalen Äquivalenz muss bedacht werden, dass die in den Piagetschen Aufgaben enthaltenden Lösungsanforderungen möglicherweise nicht in allen Kulturen dieselben sind (Hefrich, 2003, S.128).

Kulturvergleiche in traditionellen und nicht-westlichen Kulturen stellen auch Kohlbergs (1996) 6-Stufen-Modell der moralischen Entwicklung in Frage, das interne Kohärenz und universelle Abfolge der einzelnen Stufen, sowie auch ein universelles Kriterium für die Feststellung höchster moralischer Entwicklung annimmt. Die oberen drei Stufen scheinen typische Merkmale für soziale Beziehungen in westlichen

demokratischen Industriegesellschaften darzustellen. Damit wäre zu erklären, dass in nicht-christlichen und kollektivistischen Kulturen das jüdisch-christliche Modell der autonom verantwortlich handelnden Person unangemessen ist, und damit auch kein angemessenes Muster für die moralische Entwicklung darstellt.

Eckensberger (2003) weist auf einige kritische Probleme der kulturellen Vergleichbarkeit in der moralischen Forschung, vor allem auf die Postulate der konzeptuellen Äquivalenz hin, zum Beispiel wie man die moralische „Reife“ definieren kann. Ist die individualistische Position die moralisch „reifere“, oder die interpersonalen, bzw. sozialen Orientierungen, die u.a. die Stufe 3 (nach Kohlbergs Stufen-Modell) charakterisieren, die moralisch „reifere“? Moralauffassungen sind sehr kulturspezifisch und deshalb über Kulturen hinweg im Grund nicht vergleichbar, weshalb man moralisches – oder unmoralisches – Verhalten in einer Kultur A aus der Sicht einer Kultur B gar nicht bewerten kann. Moral lässt sich vielmehr nur im Kontext zur jeweiligen Kultur verstehen und bewerten.

Einige Wissenschaftler der kulturvergleichenden Psychologie (Trommsdorff, 1993; Kienbaum, 1993; Husarek&Pidada, 1993) gehen davon aus, dass die Menschen aus asiatischen Kulturen aufgrund der kulturspezifischen Förderung von der Empathie und altruistischem Denken (im allgemeinen) häufiger prosoziales Verhalten (wie Helfen) zeigen als die aus westlichen Kulturen. Die Ergebnisse ihrer kulturvergleichenden Forschungsstudien konnten die Hypothese leider nicht bestätigen, weil die Empathie oder das altruistische Denken bei den Mitgliedern der asiatischen Kulturen nicht allein der Indikator für prosoziales Verhalten ist. Die kulturvergleichende Untersuchung von Miller (1990) zum prosozialem Verhalten „Helfen“ in der amerikanischen und indischen Kultur zeigen, dass die Amerikaner aus eigener grundsätzlicher moralischer Einstellung bzw. Überzeugung, und situationsunabhängig jemandem helfen. Die Inder (auch die Menschen in asiatischen Kulturen) zeigen, dass prosoziales Verhalten „Helfen“ mehr situationsabhängig ist. Sie überprüfen dabei, ob zwischen ihnen und dem der Hilfe bedürftigen Person eine ingroup- oder outgroup-Beziehung besteht (siehe Kapitel 2, Punkt 2, S.70). Die Mitglieder beider Kulturen haben eine prosoziale Einstellung und können prosoziales Verhalten zeigen. Der Kulturunterschied liegt darin, dass das moralische Denken, Urteilen und Handeln, sowie die moralischen Werte in der westlichen Kulturen eine hohe Ich-Relevanz, in der asiatischen Kulturen eher eine hohe Gruppen-Relevanz hat (Eckensberger, 2003).

Wie schon erwähnt wurde, ist der Vergleichsgegenstand dieser Forschungsstudie Gehorsam gegenüber Autoritäten bei den Kindern und Jugendlichen zwischen 7-17 Jahren der deutschen und chinesischen Kultur. Konfrontation mit dem „Gehorsam gegenüber Autoritäten“ ist für die Kinder und Jugendlichen der beiden Kulturen eine wichtige Aufgabe in ihrer sozialen Entwicklung. „Autorität“ hat zwar eine höhere Wertschätzung in der chinesischen als in der deutschen Gesellschaft, aber sie wird in den beiden Kulturen als Qualität einer sozialen Beziehung zwischen Personen verstanden. Sie lässt sich nach Lenzen (1998) (siehe Kapitel 4, Punkt 2, S.95) als Sammelbezeichnung für Eigenschaften, Fähigkeiten und Leistungen definieren, welche jenen Personen, Gruppen und Institutionen zugeschrieben werden, die gegenüber anderen Personengruppen und Institutionen – aus welchen Gründen auch immer – einen Einfluss und Führungsanspruch geltend machen, der von diesen bewusst oder unbewusst als berechtigt anerkannt wird.

Auch „Gehorsam“ wird in den ostasiatischen Gesellschaften mehr erwartet und gefordert als in den westlichen Gesellschaften. Das schließt aber nicht aus, dass hinsichtlich des Inhalts „Gehorsam“ eine Übereinstimmung bei beiden Kulturen zu erzielen, und damit eine konzeptuelle Äquivalenz herzustellen ist. Gehorsam bedeutet zwar Unterwerfen oder Unterordnung gegenüber Autoritäten, impliziert aber eine autonome Unterscheidung bzw. Überprüfung, ob Autorität zu Recht beansprucht wird oder nicht, welche Gesetze gelten und welche nicht, welche Instanzen weniger, und welche mehr Autorität beanspruchen können. Es ist unabhängig von dem Druck, den die Gesellschaft auf das einzelne Individuum ausübt. Es gibt in allen Gesellschaften unterschiedliche inhaltliche Definitionen für „richtigen“ und „falschen“ Gehorsam.

Den Forschungsgegenstand „Gehorsam gegenüber Autoritäten bei den Kindern und Jugendlichen zwischen 7-17 Jahren aus Deutschland und China versucht die Forscherin durch verschiedene Konfliktsituationen mit Autoritäten wie Eltern, Lehrer und Erwachsenen in der Öffentlichkeit zu untersuchen. Bei der Konstruktion verschiedener Konfliktsituationen gegenüber verschiedenen Autoritäten wird sehr viel darauf geachtet, dass die Konfliktsituationen in beiden Kulturen einerseits vergleichbar, also ähnlich sind, andererseits den Kindern und Jugendlichen einer Kultur doch vertraut sind. Wie Eckensberger (2003) schon darauf hinweist, dass die Moral- bzw. Konventionsauffassung von Kultur zur Kultur unterschiedlich ist. Daher ist es möglich, dass die selben Konfliktsituationen gegenüber Autoritäten von Jugendlichen aus den unterschiedlichen Kulturen auch unterschiedlich verfasst, interpretiert und bearbeitet werden können. Nach

Hefrich (2003, S.133) kann das Postulat der „Erhebungsäquivalenz“ nur dann erfüllt werden, wenn der Erhebungsvorgang den Individuen in jeder der untersuchten Kulturen diesem die gleichen Chancen (ähnlicher Vertrautheitsgrad mit der Testsituation) einräumt. Auch für die in die Untersuchung einbezogenen Situationen und Instrumente ergeben sich das Problem der Auswahl aus einer größeren Gesamtheit möglicher Situationen und Instrumenten und damit die Gefahr einer für die einzelnen Kulturen unterschiedlichen Repräsentativität. So ist es sicherlich nicht einfach, bei der Auswahl von Spiel-, Lern- oder Interaktionssituationen solche zu finden, die für die verglichenen Kulturen in gleicher Weise repräsentativ für die Gesamtheit möglicher Situationen sind. Diese Forschungsstudie verwendet dasselbe Messinstrument „ein offenes halbstrukturiertes Interview“. Aber die Dilemmageschichte, vor allem die Inhalte der Konflikte wurden aufgrund der kulturellen Repräsentativität teilweise variiert und angepasst. Denn manche Situation wird nur von Menschen der einen Kultur als Konflikt, also Widerstreit oder Widerspruch zwischen den Meinungen oder Erwartungen der Autoritäten und den eigenen Interessen oder Ansichten empfunden, aber nicht von Menschen der anderen Kultur. Das Erhebungsverfahren, bzw. die Dilemmageschichte wird später (Punkt 2.2.1.1, S.111) ausführlich behandelt.

2.2 Datenerhebung, Untersuchungsverfahren

2.2.1 Erhebungsverfahren – das Interview

Das Interview, bzw. die Untersuchungsbögen wurde in Anlehnung an die Untersuchungen von Blasi (1984), Damon (1990), Nunner-Winkler (1996) und dem Forschungsgegenstand der Studie spezifisch entworfen. Wie in deren Forschungsstudien wurden den Befragten je nach Alter zwei, bzw. drei fiktive Konfliktssituationen, bzw. Dilemma-Geschichten vorgelegt und dazu Fragen gestellt, die sie in einem offenem, halb strukturierten Interview bearbeiteten.

2.2.1.1 Die Dilemmageschichte

Wie vorhin schon erwähnt wurde,“ sind nach Andreas (1982) die „Gegenständlichkeit“, „Subjektnähe“, bzw. „Erfahrungs- oder Wirklichkeitsnähe wichtige methodische Forderungen für die Konstruktion der Dilemmata, um die subjektive Theorie bezüglich einer bestimmten Problemstellung besser erfassen zu können. Das Postulat möglichst großer Alltagsnähe des Untersuchungsmaterials gilt nach

Mayring (1999) auch deshalb, weil es ja wiederum Alltagssituationen sind, auf die hin die Forschungsergebnisse verallgemeinert werden sollen.

Auch bezüglich der Vergleichbarkeit der psychologischen Gegebenheit in der kulturvergleichenden Forschung, vor allem der Erhebungsäquivalenz nach Hefrich (2003) soll man die Testsituation bzw. Interaktionssituationen so auswählen, dass sie für die verglichenen Kulturen in gleicher Weise repräsentativ sind.

Eine intensive Auseinandersetzung mit der Problematik und anschließend eine adäquate realistische Antwort von den Versuchspersonen kann nur ermöglicht werden, wenn die Geschichten auch kulturspezifisch und altersgemäß konstruiert werden. Um dies zu gewährleisten, wurden bei der Konstruktion der Dilemmageschichten die Kindern und Jugendlichen von beiden Kulturen und von allen Altersstufen, und auch die Pädagogen der betreffenden Schulen nach relevanten Problemen im Alltag befragt. Durch Diskussion mit chinesischen und deutschen Experten und Kollegen von beiden Ländern wurden dann bestimmte Inhalte der Dilemmageschichten festgelegt. Beim Entwerfen der Befragung wurde auch versucht, die Fragen kulturgemäß sprachlich adäquat zu formulieren. Es wurden Probetests durchgeführt, um problematische Stellen oder Formulierungen zu erkennen und auszubessern. Wichtige Hinweise zu Fragen (für die Befragung, bzw. für den Interviewleiter) wurden als Bemerkungen dazu geschrieben.

Aufgrund der Annahme, dass das interpersonale Verständnis über verschiedene Autoritätspersonen (Eltern, Lehrer und Öffentlichkeit) unterschiedlich konstruiert ist, und dass die Konflikte mit ihnen differenziert behandelt, und die entsprechenden Handlungsorientierungen angewendet werden, wurden drei Dilemmata im Interview konstruiert.

Die Dilemmata behandeln Alltagsprobleme eines gleichgeschlechtlichen, gleichaltrigen Probanden mit verschiedenen Autoritäten. Die Probanden befinden sich jeweils in dem Konflikt zwischen dem eigenen Wunsch, und der Forderung einer Autoritätsperson. Unabhängig vom Inhalt der Dilemmata verlaufen alle drei Dilemmageschichte nach demselben Schema und haben dieselbe Struktur oder Grammatik.

- Der Protagonist gleichen Geschlechts und Alters hat einen Wunsch, den sich zu erfüllen in der Geschichte für den Probanden als selbstverständlich erscheint.
- Eine Autoritätsperson verbietet die Umsetzung des Wunsches in die Realität in Form einer Vorschrift, also einer Forderung, bzw. Verordnung einer Pflicht, oder als Kritik wegen Verstoßes gegen die Konvention.

- Die Autoritätsperson verlässt anschließend den Protagonisten, so dass dieser in den Konflikt, zwischen dem eigenen Wunsch und der Forderung der Autoritätsperson entscheiden zu müssen, und in Versuchung gerät, gegen die aufgestellte Verhaltensanweisung zu verstoßen.

In der Tabelle 1 wurde als Beispiel die zusammengefasste Dilemmageschichte von der deutschen Stichprobe dargestellt, die ausführliche Dilemmageschichte, bzw. das gesamte Interview findet man im Anhang.

Alter	Dilemma	Inhalt	Bilder
7-8 und 10-11	Konflikt mit Mutter	Ein Kind hat den Wunsch, die Fernsehsendung "Pokémon" anzusehen; aber die Mutter hat dies verboten; es hat die Möglichkeit trotz des Verbotes Pokemon zu sehen	Johanna/es sieht „Pokémon“ im Fernsehen
			Mutter schimpft und schaltet das Fernsehgerät aus
7-8 und 10-11	Konflikt mit Lehrer	Ein Kind hat den Wunsch, seinen neuen Gameboy mit in die Schule zu nehmen; aber der Lehrer hat dies verboten; es hat die Möglichkeit, trotz des Verbotes den Gameboy mit zunehmen	Simon/e bekommt einen Gameboy geschenkt
			Simon/e denkt daran, wie er/sie den Gameboy ihren Freunden zeigt
			Simon/e denkt daran, wie der Lehrer schimpft
10-11	Konflikt mit Öffentlichkeit	Ein Kind hat den Wunsch, sich neue Computerspiele zu kaufen, aber die Öffentlichkeit kritisiert; es hat die Möglichkeit trotz des Schimpfens, Computerspiele zu kaufen	Michael/a steht mit viel Geld vor einer Ladentheke mit Gameboys
			Erwachsene gehen vorbei und schimpfen

Alter	Dilemma	Inhalt
13-14 und 16-17	1. Konflikt mit Eltern	Ein Jugendlicher hat den Wunsch, eine Disco zu besuchen, aber die Eltern haben dies verboten; er hat die Möglichkeit trotz des Verbotes, in die Disco zu gehen
	2. Konflikt mit dem Lehrer	Ein Jugendlicher hat den Wunsch, sein Hobby weiterhin sehr intensiv zu betreiben, aber der Lehrer rät ab; er hat die Möglichkeit, trotz der Forderung weiter zu machen
	3. Konflikt mit der Öffentlichkeit	Ein Jugendlicher hört in seinem Walkman laut Musik und besetzt mit seinen Freunden eine öffentliche Bank. Er hat die Möglichkeit, der Beschwerde fremder Erwachsener über dieses Verhalten zu folgen, und sein Verhalten zu ändern.

Tabelle 1: Musterbeispiel von der Dilemmageschichte für die deutsche Stichprobe

2.2.1.2 Aufgabestellungen bzw. die Fragestellungen im Interview

Das sozial, interpersonale Verständnis, die Autoritätsvorstellungen und die Handlungsorientierung sowie die Motivation in den Konfliktsituationen gegenüber Autoritätspersonen von Kindern und Jugendlichen im Alter zwischen 7 bis 17 aus Deutschland und China wurde anhand von zwei Arten von den Aufgabestellungen untersucht, nämlich: das Interview über situationsbezogenes Wissen im Kontext der Handlungskonflikte zum Thema Gehorsamkeit und die Anwendung (im Teil 1, siehe Anhang), und das Interview über das allgemeine konzeptuelle Wissen zum Thema „Autoritätsvorstellung“, „Verständnis der Privatsphäre“ und „Konfliktbewältigung“ im allgemeinen (im Teil 2, siehe Anhang).

Die theoretischen Überlegungen zu der zweiten Aufgabestellung, dass das allgemeine konzeptuelle Wissen über die interpersonale Beziehung und Normen sich von der praktischen Anwendung, bzw. der Motivation unterscheidet, stammen von Nunner-Winkler. Die Diskrepanz zwischen den Urteilsgründen und den Handlungsgründen wurde in ihren Untersuchungen ebenso wie in denen von Keller (aber nicht bei den chinesischen Probanden) bestätigt.

Die zwei Aufgabestellungen oder das zweiteilige Interview wurden für alle drei Dilemmata nach derselben Reihenfolge geordnet, also zuerst das Interview zum situationsspezifischen Verständnis, und danach das Interview zum allgemeinen Verständnis. Im Interview wurden auch für alle drei Dilemmata die selben Fragen in der selben Reihenfolge gestellt.

1). Der Aufbau der Fragen zum situationsbezogenen Verständnis

Die Forschungsstudie versucht in mehreren Hinsichten, die realen Antworten und Gedanken von den Befragten zu gewinnen. Bei der Fragestellung zum situationsbezogenen Verständnis in Bezug auf Dilemmata wurde absichtlich vermieden, die „Sollen“ – Frage zu stellen. Die Probanden werden im Interview nicht nur aufgefordert, eine spontane Entscheidung in der Konfliktsituation zu treffen, sondern sie werden auch mit einer alternativen Entscheidungsmöglichkeit konfrontieren, und danach gebeten, schließlich eine (wahrscheinlichste) Entscheidung zu treffen. Sowohl für die spontane, als auch die alternative Entscheidung wurden die Probanden gebeten, die Emotion zu beschreiben, und die von ihnen geäußerte Emotion und ihre Entscheidung für

Gehorsam oder Ungehorsam zu begründen. Im Folgenden werden die Fragen in der Reihenfolge ausgeführt.

- (1) Eine spontane Entscheidung treffen: Was wird X (Protagonist) deiner Meinung nach tun?
- (2) Reflexion über eigene Entscheidung auf zwei Ebenen:
 - Auf der Emotionsebene mit Emotionszuschreibung: Wie fühlt X (Protagonist) sich, was denkt er/sie dabei? Warum?
 - Auf kognitiver motivationaler Ebene: Was glaubst du, warum X (Protagonist) Y gehorcht/folgt (oder nicht gehorcht/folgt), auf seinen/ihren Wunsch verzichtet (seinen/ihren Wunsch unbedingt erfüllen will)?
- (3) Reflexion der alternativen Handlungsoption: Lassen wir uns anderes vorstellen: X hat doch nicht gehorcht (oder: doch gehorcht).
 - Was glaubst du, wie er/sie sich fühlt und was er/sie denkt? Warum?
 - Was glaubst du, warum X seinen/ihren eigenen Wunsch unbedingt erfüllen möchte (oder: auf eigenen Wunsch verzichten), Y nicht gehorchen (Y doch gehorcht hat)?
- (4) Reflexion der Folgen der Handlungsentscheidung beim Nicht-Gehorchen:
 - Folgen aus der Perspektive der Autoritätsperson: Wenn Y später es doch erfährt, dass X das gemacht hat und ihr nicht gehorcht/folgt, wie wird sie sich fühlen, was wird sie denken?
 - Folgen aus der Perspektive des Protagonisten: Wie wird sich X in dem Moment wiederum fühlen und denken?
- (5) Erneute Frage nach einer Handlungsentscheidung nach der Reflexion: Wir haben vorher über zwei Möglichkeiten: für das Gehorchen oder für das Fernsehen diskutiert.
 - Was glaubst du, wofür/was X in dem Fall am wahrscheinlichsten entscheiden oder tun wird? Warum?

2). Der Aufbau der Fragen zum konzeptuellen Wissen

Im zweiten Teil des Interviews zu jedem Dilemma wurde das allgemeine Wissen bezüglich der Autoritätsvorstellung, der Grenze des Gehorsams, und nach der Bewältigung der Konfliktsituation, bzw. den praktizierten und ideale Lösungsstrategien befragt.

- (1) Die Fragen nach der „Autoritätsvorstellung und der Grenze der Gehorsams“
 - Ist es überhaupt für dich wichtig, dass ein Kind seinen Eltern (Lehrer/Öffentlichkeit) gehorcht/folgt, d.h. es macht das, was seine Eltern meinen/wünschen? Warum?

- Soll ein Kind seinen Eltern (Lehrer/Öffentlichkeit) immer gehorchen/folgen? (*bei „Nein“*) Kannst du mir ein Beispiel sagen, wann ein Kind seinen Eltern (Lehrer/Öffentlichkeit) nicht gehorchen/folgen muss/braucht?
- Gibt es Dinge, bei denen nach deiner Meinung ein Kind das Recht hat, selbst zu entscheiden, d.h. wo seine Eltern (Lehrer/Öffentlichkeit) sich nicht einmischen dürfen, weil es seine eigenen persönlichen Dinge sind? (*Wenn „Ja“*) Kannst du mir einige Beispiele nennen? Warum?
- Ist die Sache, wie zuerst Fernsehen oder Lernen (*wie das Problem im Dilemma*) allein X's eigene Sache? Darf er/sie selbst entscheiden?

(2) Die Fragen nach der Bewältigung und „Lösungsstrategien“ der Konflikte

- Glaubst du, dass auch ein Kind seine Wünsche und Meinungen hat?
- Hast du immer die gleichen Wünsche und Meinungen wie deine Eltern (Lehrer/Öffentlichkeit)? (*Wenn „Nein“*): Kannst du mir ein Beispiel nennen/sagen, wo du einen anderen Wunsch und eine andere Meinung hast als deine Eltern?
- Aber wenn der Wunsch oder die Meinung der Eltern (Lehrer/Öffentlichkeit) mit der eigenen nicht einig ist, wie kann man seinen Wunsch oder seine Meinung realisieren?
- Wie findest du es, dass ein Kind sich hinter seinen Eltern (Lehrer/Öffentlichkeit) heimlich seinen eigenen Wunsch erfüllt? Warum?
- Gibt es nach deiner Meinung eine ideale/gute Lösung für ein solches Problem, bzw. solchen Konflikt mit den Eltern (Lehrer/Öffentlichkeit), damit beide zufrieden sind? (*Wenn „Ja“*): Welche Lösung würdest du vorschlagen oder welche Lösung hast du? (*Wenn „Nein“*): Warum nicht? Wie löst du normalerweise solche Probleme mit deinen Eltern?

2.2.2 Auswahl und Beschreibung der Stichprobe

In Deutschland und China wurden insgesamt 256 Kinder und Jugendliche beiderlei Geschlechts im Alter von 7 – 17 Jahren befragt. Die Überlegung, statt zwei Stichproben „Deutschland“ und „China“, drei Stichproben „Deutschland“, „China-Stadt“ und „China-Land“ zu bilden, war, ob die Stichproben „China-Stadt“ aus Shanghai allein für die in der kulturvergleichenden Forschungsstudie festgestellten kulturellen Unterschiede repräsentativ genug und damit für eine Verallgemeinerung ausreichend ist. Nach Helfrich (2003) stellt sich das Auswahlproblem (von Kulturen) in besonderem Maße dar, wenn kulturelle Bedingungen – wie etwa kollektivistische versus individualistische Orientierung, Wirtschaftsform, Schulsystem oder Erziehungsstil – als Einflussgrößen

oder Antezedenzen für individuelle Merkmalsausprägungen wie soziales Verhalten, Denken und Fühlen untersucht werden sollen. Da die kulturelle Variable in diesem Falle als systematischer Faktor betrachtet wird, müssen die untersuchten Kulturen, bzw. kulturellen Gruppen typische Ausprägungen des gesamten Faktors repräsentieren. (S.131)

Aufgrund der schnell wachsenden Wirtschaft, aufgrund immer mehr ausländischen Investoren in den großen chinesischen Städten wie in Shanghai, und aufgrund der großen westlichen Einflüsse durch die westlichen Produkte und Medien auf die Lebenseinstellung der Chinesen, kann man heutzutage wahrscheinlich nicht mehr behaupten, dass die Einstellungen und die Denkweise der städtischen Menschen immer noch typisch chinesisch und traditionell sind, d.h. noch sehr vom Buddhismus und Konfuzianismus geprägt sind. Mit der Hoffnung, dass die typische traditionelle, d.h. konfuzianistische Denkweise noch bei Kindern und Jugendlichen in einem chinesischen Dorf herrscht, wurde die Stichprobe „China-Land“ in die Untersuchung mit einbezogen. Falls man später einige Unterschiede durch die Datenanalyse feststellt, glaubt man, dass man die Unterschiede auf die drei verschiedenen Kulturtypen: westlich deutsch, chinesisch mit westlichem Einfluss und traditionell konfuzianistisch chinesisch zurückführen kann.

Die Auswahl aller drei Stichproben ist grundsätzlich nach den folgenden Kriterien erfolgt:

- (1) Größe der Stichprobe: jede Stichprobe enthält vier Altersgruppen: 7-8, 10-11, 13-14, 16-17 Jahre, die Selektion orientiert sich nach den Klassenstufen; jede Altersgruppe enthält eine ähnliche Anzahl von Versuchspersonen, weiblich und männlich gleichmäßig verteilt (siehe Tabelle 2).
- (2) Die Probanden verfügen je nach dem Alter über ein vergleichbares Bildungsniveau, d.h. die Probanden besuchen eine durchschnittlich Grundschule oder Mittelschule (in China, vergleichbar mit einem deutschen Gymnasium) oder Gymnasium (in Deutschland).
- (3) Die Probanden haben alle eine vollständige Familie, d.h. haben Vater und Mutter

Alter	7 - 8		10 - 11		13 - 14		16 - 17	
	w	m	w	m	w	m	w	m
Deutschland	12	12	12	12	12	12	12	11
China – Stadt	10	10	10	10	11	11	10	10
China - Land	10	10	10	10	9	10	10	10
	64		64		65		63	
	Summe: 256							

Tabelle 2: Anzahl der Probanden und Verteilung der Stichproben

Im Folgenden wird die Auswahl der Stichproben ausführlich beschrieben:

- Stichprobe – Deutschland: aufgrund der Ansicht, dass die Differenz bezüglich der Wirtschaft, der Lebenseinstellung und des Bildungsniveaus zwischen städtischen und ländlichen Menschen in Deutschland relativ gering ist, wurde für Deutschland eine Stichprobe genommen. Um trotzdem einen möglichen Stadt- und Landeffekt ausschließen zu können, wurden die deutschen Probanden aus vier verschiedenen Grundschulen und fünf verschiedenen Gymnasien aus dem Großraum München gewählt. Die Probanden wurden außer nach den oben geschilderten drei Kriterien nach dem Zufallsprinzip, vom Schuldirektor oder den Klassenlehrerinnen angesprochen, ob sie möglicherweise Interesse haben, bei der Untersuchung mitzumachen. Alle Probanden haben sich freiwillig und mit Erlaubnis ihrer Eltern dafür entschieden und an der Untersuchung teilgenommen. Die Eltern der Probanden verfügten meist über ein Abitur bis zum Hochschulabschluss. Diese Anzahl „12 Probanden“ pro Altersgruppe, pro Geschlecht ergab sich dadurch, weil die Probandenanzahl gleichmäßig auf vier Versuchsleiterinnen der Universität München verteilt wurden. Die Daten der chinesischen Probanden wurden von zwei Versuchsleiterinnen erhoben.
- Stichprobe - China-Stadt: Die Probanden von dieser Stichprobe stammen alle aus einer sog. Modell-Schule in Shanghai. Die Besonderheit dieser Modell-Schule liegt darin, dass sie ein Versuch „der einheitlichen Schule“ ist, d.h. die Schüler können über ihre ganzen Bildungsstufen, vom Kindergarten bis zum Gymnasium, in der selben Schule bleiben, sofern sie natürlich die von dieser Schule geforderten Leistungen erbringen. Diese Modell-Schule wurde von dem Kooperationspartner dieses Forschungsprojektes – East-China Normal University, Fakultät der Entwicklungspsychologie Shanghai ausgesucht. Die Gründe dafür sind: (1) zwischen

der Modell-Schule und der East-China Normal University besteht langjährige Kooperation im Bereich der Forschung. Vom Schuldirektor, von Lehrern und Schülern bis zu den Eltern ist eine solche Art von Forschung bekannt, und sie haben diese unterstützt und bei ihr mitgewirkt. (2) Es besteht auch kein Übergangsstress wegen des Schulwechselns. (3) Die Schule ist keine so genannte Eliteschule. Die Schüler stammen aus durchschnittlichem sozialem Milieu. Die Eltern verfügen über ein chinesisches Abitur (Abschluss der Mittelschule) bis zum Hochschulabschluss.

- Stichprobe – China-Land: für diese Stichprobe wurde ein Marktflecken „Jia Xin“ mit einigen Bauerndörfern von der Provinz Zhe Jiang ausgesucht. Der verfügt nur über eine Grundschule und eine Mittelschule. Alle Probanden dieser Stichproben stammen von den beiden Schulen. Zwei Probleme bezüglich der Population der Stichprobe sind hier zu erläutern: (1) Aus ökonomischem Grund ist es nicht möglich zu erwarten, dass die Eltern dieser Stichprobe auch ein vergleichbares Ausbildungsniveau wie bei den anderen beiden Stichproben haben. 90% der Eltern von den Probanden sind Bauern. 10% der Eltern sind kleine Händler. Die meisten (90%) haben eine Grundschule- bis mittlere Reife oder Fachschulabschluss. (2) Wegen der Schwierigkeit der Einschulung auf dem Land ist das Alter innerhalb einer Klasse in der Grundschule 12 bis 18 Monate differenziert. Das Altersproblem zeigt sich nicht in der Mittelschule.

2.2.3 Durchführung der Interviews

2.2.3.1 Über die Interviewer

Wie schon erwähnt, wurde die Untersuchung des chinesischen Teils vom chinesischen Partner aus der Fakultät der Entwicklungspsychologie der „East-China-Normal University“ unterstützt. Die gesamten Interviews mit 160 chinesischen Probanden wurden von mir selbst, und von einer chinesischen Studentin durchgeführt, welche dann eine Magisterarbeit über diese Studie unter nationalem Aspekt geschrieben hat. Da diese Studentin mit der qualitativen Forschungsmethode, mit dem offenen, halbstrukturierten Interview nicht sehr vertraut war, wurde sie geschult, anschließend hat sie ein paar Probetests gemacht.

Die Untersuchung, bzw. Interviews von dem deutschen Teil wurden von vier deutschen Studentinnen der pädagogischen und psychologischen Fakultät der Ludwig-Maximilian-Universität München durchgeführt, welche ihre Magister- oder Zulassungsarbeit zu diesem Thema geschrieben haben. Auch sie wurden zu dieser Forschungsmethode, bzw. zu dem Interview geschult. Um ein Gefühl für die

Untersuchung von dem deutschen Teil zu bekommen, habe ich selbst auch an der Interviewdurchführung teilgenommen.

Zur Durchführung des Interviews wurden noch Hinweise, bzw. Anweisungen (siehe Anhang) für die Interviewerinnen jeweils auf Chinesisch und Deutsch geschrieben, und anschließend gemeinsam besprochen.

2.2.3.2 Orte der Durchführung des Interviews

Die Interviews wurden alle in den Schulen der Probanden durchgeführt, also in den verschiedenen Grundschulen und Gymnasien in München und der Umgebung von München in Deutschland, in der Modellschule in Shanghai und in der Grundschule und Mittelschule in Jiaying. Sie fanden meistens in einer längeren Unterrichtspause oder nach der Schule statt. Die Schulleitung hat für die Untersuchung sowohl die Zeit für die Probanden organisiert, als auch immer einen ruhigen Raum zur Verfügung gestellt. Die Umgebung und die Atmosphäre waren für die Probanden locker und vertraulich.

2.2.3.3 Untersuchungsdurchführung

Die Befragung der Probanden erfolgte durch Einzelinterviews. Sie begann immer mit einem „small talk“ – einem Einführungsgespräch (siehe Fragebogen im Anhang). Mit einer lockeren Art und einer entspannten Atmosphäre hat sich die Interviewerin dem Probanden vorgestellt und anschließend die Untersuchungsanliegen, also den Sinn und Zweck der Untersuchung dargestellt. Dem Probanden wurde erklärt, dass es bei der Untersuchung oder beim Interview nicht um einen Leistungstest oder eine Art der Prüfung geht, sondern dass es um allgemeine Meinungen oder Ansichten zu den Konflikten gegenüber verschiedenen Autoritäten geht. Es wurde den Probanden auch versichert, dass das Gespräch und alle anderen persönlichen Daten der Probanden anonym gehalten und geschützt werden. Dabei wurde dem Probanden auch erklärt, warum die Tonbandaufzeichnung für die Untersuchung notwendig und wichtig ist, und wurde um Akzeptanz für die Tonaufzeichnung gebeten. Alle Probanden haben dies akzeptiert. Mit dem Beginn der Befragung wurde das Tonbandgerät eingeschaltet, das ganze Gespräch wurde aufgenommen, dann die einzelnen Kassetten mit Namen oder Nummer der Versuchsperson gekennzeichnet.

Die chinesischen Probanden haben weniger Datenschutz-Bedenken (erst mehr bei den 16-jährigen) als kulturspezifische psychologische Barrieren. Die chinesischen Kinder

und Jugendlichen (grundsätzlich die Chinesen) tendieren nämlich dazu, immer die angepassten und erwünschten Antworten zu geben, als ihre wahren Gedanken zu zeigen, vor allem gegenüber einer Autoritätsperson wie Lehrer oder einer fremden Person. Deswegen wurde der Vertraulichkeit zwischen dem Interviewer und dem Probanden bei den chinesischen Stichproben besondere Aufmerksamkeit geschenkt. Die Interviewerin versucht, dem Proband zu erklären, dass ein Forscher sich von dem Lehrer in der Schule insofern unterscheidet, als der Forscher die Meinungen oder die Gedanken von dem Proband nicht beurteilen oder kritisieren wird, was richtig und was falsch ist, sondern dass er sich nur für die persönlichen Meinungen und Ansichten interessiert und sie auch für sich behalten wird.

Das Interview bei 7-8-jährigen Probanden dauerte normalerweise 30 Minuten, wobei zwei Dilemmata: Eltern-Dilemma und Lehrer-Dilemma, mit Fragen behandelt wurden. Das Interview bei 10-16-jährigen Probanden dauerte normalerweise 45 Minuten, wobei drei Dilemmata: Eltern-Dilemma, Lehrer-Dilemma und Öffentlichkeits-Dilemma inklusive Fragen behandelt wurden. Um das reine verbale Verständnis zu unterstützen, wurden den 7-11-jährigen Probanden im Interview immer die Illustrationen, also die Bilder zur jeweiligen Geschichte gezeigt (siehe Anhang). Bei den jüngeren Probanden wurden die Dilemma-Geschichten immer zwei mal erzählt. Bei der Durchführung der Befragung wurde nicht nur darauf geachtet, dass die Probanden alle Fragen frei beantworten konnten und die Interviewerin die Probanden bei der Antwort nicht beeinflusste, sondern es wurde auch von der Interviewerin erwartet, dass sie die Antworten von der Versuchsperson versteht. Etwaige Unklarheiten sollte sie versuchen, auf der Stelle durch Nachfragen zu beseitigen. Die Bemühungen der Versuchspersonen bei der Beantwortung der Fragen sollten von der Versuchsleiterin auch immer wieder positiv unterstützt werden.

3 Auswertungsverfahren

3.1 Datenaufbereitung

Um die Basis für eine ausführlich interpretierbare Auswertung der aufgenommenen Interviews herzustellen, wurde das Auswertungsverfahren der wörtlichen Transkription gewählt. Diese Methode stellt die vollständige Texterfassung des verbal erhobenen

Materials her. Dadurch können einzelne Aussagen der Versuchspersonen besser im Kontext gesehen und verschiedene Textstellen gut verglichen werden. Textstellen können leicht aufgefunden werden. Die Überprüfung der Aussagen und weiterer Analysen sind so jederzeit möglich.

Als Protokolltechnik wurden zwei Schriften: Chinesisch und Deutsch verwendet. Die aufgenommenen chinesischen Interviews wurden von mir selbst und von der chinesischen Studentin, bzw. Kollegen in chinesischer Schrift dokumentiert. Die aufgenommenen deutschen Interviews wurden von den oben erwähnten vier Studentinnen und teilweise auch von mir selbst in Deutsch transkribiert. Die Hälfte von den 160 chinesischen Protokollen wurde von mir dann noch ins Deutsch übersetzt. Da ich die beiden Sprachen gut beherrscht, und sie auch selbst alle Daten ausgewertet hat, konnte sie die Protokolle in ihrer originalen Sprachen lassen, und so die Authentizität des gesprochenen Wortes bewahren.

3.2 Auswertungsverfahren

3.2.1 Über die qualitative Auswertungsmethode: „Qualitative Inhaltsanalyse“

Als Auswertungsverfahren wurde die qualitativ-interpretative Auswertungsmethode - „qualitative Inhaltsanalyse“ gewählt. Die Überlegungen für die Wahl der Methode sind: Erlebnisse und Erfahrungen sowie die naive Handlungstheorie sind von Mensch zu Mensch sehr unterschiedlich, die erhobenen Daten sind nur schwer quantitativ zu evaluieren. Die Vorteile des Verfahren für die Auswertung qualitativer Interviews sind: die markanten Einzelfälle, der Kontext von Textbestandteilen und alles, was im Text nicht vorkommt, wie latente Sinnstrukturen können dadurch berücksichtigt werden, um so den Untersuchungsgegenstand „von innen“ zu analysieren.

Die Stärke der Inhaltsanalyse nach Mayring (1999) ist, dass sie streng methodisch sprachliches Material, Texte kontrolliert und schrittweise analysiert. Sie zerlegt ihr Material in Einheiten, die sie nacheinander bearbeitet. Im Zentrum steht dabei ein theorie-geleitetes, am Material entwickeltes Kategoriensystem. Durch dieses Kategoriensystem werden diejenigen Aspekte festgelegt, die aus dem Material herausgefiltert werden sollen.

3.2.2 Über die Wahl der Rohmaterialien zur Auswertung

In dieser Arbeit werden nur die Fragen, bzw. ihre Antworten zu den eingangs genannten Gesichtspunkten analysiert. Die restlichen Fragen des Interviews zum

„konzeptuellen Wissen“ können leider aufgrund des Arbeitsaufwandes in dieser Arbeit nicht berücksichtigt werden.

1). Gesichtspunkt „die spontane Handlungsentscheidung“

Frage 1: Was wird der Protagonist der Geschichte nach deiner Meinung tun?

2). Gesichtspunkt „die Emotionszuschreibung“ je nach der Handlungsentscheidung (Gehorchen oder Nicht-Gehorchen)

Frage 2/4/6: Wie fühlt sich der Protagonist und was denkt er/sie dabei? (Warum?)

3). Gesichtspunkt „die Lösungsstrategien“

Frage 12 b: Aber wenn der Wunsch oder die Meinung der Eltern mit der eigenen nicht einig ist, wie kann man seinen Wunsch oder seine Meinung realisieren?

4). Gesichtspunkt „die Begründung der Emotionszuschreibung“, je nach der Handlungsentscheidung

Frage 2/4/6: (Wie fühlt sich der Protagonist und was denkt er/sie dabei?) Warum?

5). Gesichtspunkt „die Begründung der Handlungsentscheidungen“ je nach „Gehorchen“ oder „Nicht-Gehorchen“

Frage 3/5/7/8: Was glaubst du, warum der Protagonist seiner/ihrer Mutter gehorcht/folgt, wieder lernt und auf den eigenen Wunsch verzichtet? Oder: Was glaubst du, warum der Protagonist seiner/ihrer Mutter nicht gehorcht/folgt, und unbedingt den eigenen Wunsch erfüllen möchte?

3.2.3 Die Vorgehensweise der Kategorienbildung

Die Konstruktion des Kategoriensystems erfolgte induktiv, die Technik inhaltsanalytischer Zusammenfassung. Ziel dieser Vorgehensweise ist, das Material durch Abstraktion zu reduzieren. Es wurde dazu durch zu Kategoriensystemen zusammengestellte Überbegriffe geordnet. Dabei wurde besonders darauf geachtet, dass wesentliche Inhalte erfasst und erhalten blieben. Es entstand eine systematische Ableitung von Auswertungsgesichtspunkten. Konkret lief die Prozedur in dieser Forschungsstudie so: Die Texte wurden Zeile für Zeile durchgelesen und durchgearbeitet, die wesentlichen Inhalte, bzw. Informationen von dem Material wurden abstrahiert und mit Stichwörtern bezeichnet. Die Stichwörter wurden in einem extra Text notiert und die originalen Textstellen, bzw. Beispiele aus dem Material zugeordnet. Die Textstellen mit denselben oder ähnlichen Stichwörtern wurden zusammengesetzt und untereinander verglichen, schließlich wurden die Überbegriffe, bzw. Hauptkategorien gebildet. Für die Unterschiede innerhalb derselben Hauptkategorie wurden dann Unter- oder

Subkategorien gebildet, welche für die Fragestellungen, bzw. Hypothesen wichtige Bedeutung haben könnten. Ein Begriff oder Satz, der möglichst nahe am Material formuliert ist, dient als Kategorienbezeichnung.

Durch Subsumption wurden Textstellen bereits vorhandenen Kategorien zugeordnet. Textstellen, die nicht zu einer bereits induktiv gefundenen Kategorie passten, wurden zu neuen Kategorien formuliert. Da dies eine interkulturelle Forschungsstudie ist, wurde bei der Kategorienbildung beabsichtigt, am Anfang lieber feiner differenzierte Kategorien zu bilden, um möglicherweise einige kulturellen Unterschieden feststellen zu können.

Nach der Bearbeitung von etwa 50% des Materials ergaben sich keine neuen Kategorien mehr. Darauf erfolgte eine Revision der Kategorien. Zur Revision gehörten die Kategorien, die zu spezifisch, zu differenziert und die zu wenig besetzt waren, oder die, die sich mit anderen Kategorien überlappten. Das gesamte Categoriesystem wurde auf Logik überarbeitet. Besonders wurde darauf geachtet, dass die Abstraktion den Inhalt genau erfasst und der Fragestellung entspricht. Nachdem die Dimensionen, bzw. die Hauptkategorien festgelegt wurden, wurden die zahlreichen Kategorien mehrmals zusammengefasst. Diskussionen mit Professoren und Kollegen dienten dann dazu, das Kategoriensystem immer wieder zu überprüfen und ein theoriegeleitetes, logisch und klar strukturiertes Kategoriensystem mit hoher Trennschärfe zu schaffen. So musste das Material nach der ersten Revision der Kategorien völlig neu bearbeitet werden.

3.2.4 Codeplan

Wesentliches Ziel der qualitativ analytischen Technik ist es, dass das aus den Strukturierungsdimensionen zusammengestellte Kategoriensystem so genau definiert wird, dass eine eindeutige Zuordnung des Textmaterials zu den Kategorien möglich ist. Nach den oben genannten Hypothesen, bzw. Gesichtspunkten, die in dieser Arbeit untersucht werden, wurde ein Codeplan entworfen, welcher das Kategoriensystem mit Haupt- und Unterkategorien, die operationalen Erklärungen und die zu jeder Kategorie gehörenden Beispiele aus dem Material enthält.

Um die Vergleichbarkeit der verschiedenen Altersstufen in allen Kulturen und Dilemmageschichten zu gewährleisten, wurde bei der Konstruktion des Kategoriensystems darauf geachtet, dass dieses Dilemma unabhängig alle Antworten erfasst, damit die Kategorien für alle Altersstufe in allen Kulturen zuverlässig kodierbar

sind. Denn die Dilemmata wurden alters- und kulturspezifisch unterschiedlich entworfen. Der Codeplan wurde zweisprachig, nämlich auf Deutsch und Chinesisch verfasst.

Folgende Tabellen geben eine Übersicht über das Kategoriensystem, in dem die Kategorien, bzw. Unterkategorien ersichtlich und jeweils durch die Erklärung und die Beispiele erläutert werden. Den ausführlichen Codeplan findet man im Anhang.

Kategorie	Beschreibung
0 = keine Angabe / keine Entscheidung	Frage wurde nicht gestellt, oder weiß keine Antwort, oder kann keine Entscheidung treffen, oder keine eindeutige Entscheidung, wie z. B. es kommt darauf an.
1 = Gehorchen	Entscheidung für das Folgen der Meinung, bzw. Forderung der Autorität, Verzicht auf eigenen Wunsch
2 = Nicht-Gehorchen	Entscheidung gegen die Forderung der Autorität, Durchsetzen des eigenen Wunsches

Tabelle 3: Code-Plan für Handlungsentscheidung

Kategorie	Beschreibung
0 = keine Angabe	Frage wurde nicht gestellt, weiß keine Antwort
1 = positiv	Positive Emotionen, oder neutral/gleichgültig: Fühlt sich toll, gut, froh, zufrieden, glücklich, stolz, oder egal, normal
2 = negativ	Negative Emotionen: traurig, fühlt sich schlecht, fürchtet, hat schlechtes Gewissen, bereut, ganz miserabel, wütend, enttäuscht
3 = ambivalent	Zwei gegensätzliche Emotionen gleichzeitig (ambivalent simultan: einerseits gut, aber andererseits schlecht) oder nacheinander existierend (ambivalent sukzessiv: am Anfang schlecht, nachher besser)

Tabelle 4: Code-Plan für Emotionszuschreibung der Handlungsentscheidung

Beispiele:

Positive Emotion:

(03121) Sie fühlt sich gut und denkt sich, gut, dass sie auf den Lehrer gehört hat, dann bekommt sie keine Strafe.

(01112) Er ist zufrieden, weil er auch mit seinen eigenen Spielsachen weiterspielen kann.

(01213) Immer noch so heiter und fröhlich. Er kümmert sich nicht um die Nachrede solcher Erwachsenen, und spielt weiter fröhlich mit Freunden.

(07224) Sie kann die Schülerzeitung ausgeben, sie fühlt sich dabei erfolgreich.

Negative Emotion:

(08111) schlecht, es ist schade, dass ich ihn (Spielzeug) nicht mitnehmen darf, ihn nicht den anderen zeigen kann.

(21112) ein bisschen bedrückt, er will eigentlich nicht lügen, aber er kann es doch nicht unterdrücken, weil es (die Sendung) so spannend ist.

(03223) Sie findet, das ist widerlich, sie findet den Lehrer ziemlich umständlich, warum lässt er uns nach der Schule da bleiben, er soll uns irgendwann vor dem Schulschluss, wann wir Zeit haben, sie fertig machen...

(07224) Sie wird enttäuscht und deprimiert. Denn das ist eine Chance, ihre Stärke zu entfalten, sie hat diese Chance laufen lassen, ich finde, das ist sehr schade.

Ambivalente Emotion:

(21111) er ärgert sich, weil er Hausaufgabe machen muss, aber gleichzeitig freut er sich, weil er nachher Pokémon anschauen darf.

(10222) Sie ist vielleicht sehr froh, weil die Mitschüler ihre Spielsache loben werden; aber gleichzeitig fürchtet sie auch, sie hat Angst, dass Lehrer plötzlich in das Klassenzimmer rein kommt, die Tamakochi entdeckt, und dann sie kritisiert, und ihr dann die Tamakochi wegnimmt.

(05223) Am Anfang sie ist sauer, kann die Mutter gar nicht verstehen, aber wenn sie genau nachdenkt, dann meint sie, dass die Mutter es eigentlich gut mit ihr meint; wie wir als Kind so denken, wenn die Prüfung vorbei ist, kannst du noch ein paar VCD kaufen.

(07114) er ist schon stolz auf sich, dass er weiß, dass seine Eltern sich verlassen können auf ihn. Ich glaube am Ende ärgert er sich doch, dass sein Gewissen ihn dazu getrieben hat dazubleiben...

Hauptkategorie	Unterkategorie	Beschreibung
1. Bedürfnis (ICH-Aspekt)	1. Bedürfnis-betonung	Proband (Pb) betont den Wunsch/das Bedürfnis des Protagonisten.
	2. Rechtfertigung /Kalkulation	Pb rechtfertigt das Bedürfnis mit Sachargument, Psycheargument, menschlicher Eigenschaften; eigene Wünsche werden mit sachlichen Konsequenzen abgewogen und kalkuliert.

2. Identität (ICH-Aspekt)	3. Identität	Pb spricht von Abgrenzung und eigener Entscheidung, von der Selbständigkeit; Pb betont eigene Meinung und eigene Persönlichkeit, Selbstverwirklichung und eigene Autonomie; Pb spricht von eigenen Wertvorstellungen; Pb spricht von der Identifizierung mit Peer bzw. Mitschülern
3. Schulausbildung (ICH-Aspekt)	4. Schulausbildung	Pb spricht von kurz- bis zu langfristigen Konsequenzen wie schlechter Schulleistung, keine Schulausbildung, keine Zukunft, oder betont allg. Lernpflicht
4. Regel / Forderung (Autoritäts-Aspekt)	5. Regelbenennung	Pb erwähnt, bzw. benennt die Regel/Forderung von Autoritätsperson, spricht vom Gehorchen u. Anpassung.
	6. Regelreflexion	Pb spricht von Einsicht, bzw. vom Verständnis für die Regel, reflektiert kritisch über den Regelinhalt, stellt sie in Frage; oder Pb spricht von der grundsätzlichen Meinungsdivergenz, Einstellungsunterschied, Generationskonflikt.
5. Sanktion (Autoritäts-Aspekt)	7. Sanktion	Pb spricht von einer unmittelbaren, mittelbaren negativen Sanktion/Strafe, oder vom Erstreben einer positiven Sanktion: Lob, Belohnung, oder vom Entkommen einer Strafe
6. Autoritätsperson (Autoritäts-Aspekt)	8. Autoritätsperson	Pb diskutiert die Beziehung zur Autoritätsperson (gut, schlecht, oder anonym), spricht über Empathie zur ihr. Pb spricht von der Anerkennung der Autorität, mit den Begründungen wie Persönlichkeit, Kompetenzen, oder von Distanzierung zur ihr, ihre Ablehnung aus Opposition.
7. keine Angabe	9. keine Angabe	Frage wurde nicht gestellt, oder keine Antwort

Tabelle 5: Code-Plan für Begründung der Emotionen und Begründung der Handlungsentscheidung

Beispiele in Bezug auf ICH-Aspekt

Bedürfnis

1. Bedürfnisbetonung

(04111) Er ist traurig, weil er die Serie und das Spannende halt verpasst hat.

(02211) Der heutige Teil der Serie ist sehr spannend, er kann es wirklich nicht mehr aushalten.

2. Rechtfertigung/Kalkulation

(21111) Weil er so ein super Gameboy-Typ ist, dass er ihn unbedingt mitnehmen muss.

(02223) In dem Alter hat sie starkes Interesse an Zukunftsfilmern, ist verrückt danach.

(01112) Er kann ja auch warten, bis es Weihnachten wird, und dann kann er sich die Spiele wünschen.

(04122) Vielleicht, weil ihm der Lehrer sonst (die Spielsache) wegnehmen würde und er könnte dann nicht mal mehr daheim spielen.

(22122) weil sie sich richtig überlegt hat, dass das sich sowieso nicht lohnt. Sie kann auch zu Hause mit ihren Freunden spielen und ihnen seine neue Spielsache zeigen.

(03223) Auch wenn sie wieder lernt, sie kann die Sendung innerlich nicht einfach so lassen. Sie wird immer nach der Uhr kucken, bis die Sendung vorbei ist, dann kann sie wieder in Ruhe lernen.

Identität

(10112) Ja, das ist doch meine Entscheidung und die sollten sich doch da raus halten.

(01113) Weil er vielleicht ein Fußballstar werden möchte.

(14123) Vielleicht will sie auch zeigen, dass sie auch Entscheidungen selber treffen kann, dass nicht nur ihre Eltern über sie bestimmen können, dass sie ihren eigenen Willen hat.

(05223) Sie denkt, dass sie keinen eigenen Standpunkt und keine eigene Meinung hat, dass sie ein weiches Ohr hat, reagiert sofort auf die Nachrede von den anderen, sie konnte auch nicht weiter ihren Spaß haben.

(07213) Ich denke, er findet, das ist selbstverständlich. Denn ich habe die Hausaufgabe schon fertig geschrieben, dann sehe ich fern. Ich habe die Zeit schon geplant und dem Lernen auch die Zeit gegeben. Es soll kein Problem sein, wenn ich fernsehe.

(07224) Denn jeder ist nicht vollkommen, jeder Mensch unterscheidet sich von den anderen dadurch, dass er eine andere Persönlichkeit, Interesse und Stärke hat, als die andere. Man soll seine Stärke entfalten.

Identifizieren mit Peer:

(10111) das ist irgendwie blöd, weil dann lachen ihn die Mitschüler vielleicht aus...

(17122) Weil sie nicht vor den Anderen (Mitschülern) bloß dastehen möchte und ein bisschen angeben möchte.

(01113) Er fühlt sich schlecht, weil die anderen (Mitschülern) von ihm denken, dass er ein Streber ist.

(07113) Weil er seinen Freunden vielleicht imponieren will und es vielleicht cool findet, sich da ganz groß zu fühlen...

(13123) Da kann sie nichts ändern. In der Gruppe, mit einer Clique unterwegs, ist so ein starker Gruppenzwang, da kann sie nichts ändern.

(06124) Und weil sie vielleicht auch nicht so von der Meinung oder Anerkennung ihrer Freunde abhängig ist, weil sie ihre Persönlichkeit einfach durchsetzen kann, ohne dass sie missbilligt wird von ihrer Clique.

Schulbildung

(01121) Weil sie dann besser in der Schule ist, wenn sie dann eben gelernt hat. Sie wäre ja sonst schlecht in der Schule und könnte von der Schule fliegen.

(03222) Sie denkt, sie ist heute schon in der fünften Klasse. Die Semesterprüfung ist entscheidend dafür, ob sie ins Gymnasium kommen kann. Weil, wenn du von einem guten Gymnasium aufgenommen wirst, dann hast du eine gute Zukunft.

(01213) weil ich bei dem Test zu leichtsinnig war und einige Aufgaben falsch berechnet habe... er will die Fehler verbessern.

(05124) weil sie halt mehr Chancen hat, wenn sie einen guten Abschluss hat.

Beispiele in Bezug auf Autoritäts-Aspekt

Regel/Forderung

1. Regelbenennung

(01121) Sie wird ein schlechtes Gewissen haben, weil der Lehrer gesagt hat, dass man den Gameboy nicht mitnehmen soll.

(06212) Weil er auf die Meinung des Lehrers gewissermaßen hören soll. Lehrer verbietet deswegen, sie mitzunehmen, damit wir im Unterricht konzentriert zuhören können.

(06212) Weil die Erwachsene meinen, dass er schon etwas zum Essen in der Hand hat, dass er nicht noch mehr kaufen soll.

2. Regelreflexion

(16122) Weil der Lehrer ja meistens recht hat. Und dauernd in der Schule spielen ist ja auch nicht sehr gut.

(07113) das ist die Öffentlichkeit und da gibt es viele Leute, wenn man sich auch mal in die Meinung von denen versetzt, dass man den gegenüber das Recht geben sollte.

(01212) Er denkt: ich habe die Hausaufgabe schon fertig geschrieben, warum lässt Mama mich nicht fernsehen. Ich finde, dass meine Leistung schon sehr gut.

(03223) Sie findet, das ist widerlich, sie findet den Lehrer ziemlich umständlich ist, warum lässt er uns nach der Schule da bleiben, er soll uns irgendwann vor dem Schulschluss, wann wir Zeit haben, sie fertig machen und dann bei ihm abgeben, das reicht doch.

(06214) Wenn ich er wäre, ich fühle mich nicht dadurch belastet. Denn es gibt immerhin zwischen den älteren Erwachsenen und uns die Generationskonflikt, unsere Einstellungen sind sehr unterschiedlich.

Sanktion

(10111) Damit er vielleicht nicht Hausarrest kriegt oder so was. Oder paar Seiten schreiben muss.

(21112) wenn Lehrer merkt, weil der Gameboy aus der Hosentascher ausgefallen ist. oder Lehrer kommt bei ihm vorbei, schaut in seine Schultasche rein, entdeckt ihn.

(03221) Sie wird denken, wenn ich zuerst fernsehe, ob Mama mich schimpfen wird, wenn Mama zurückkommt, wenn ich zuerst lernen, ob Mama mich loben wird.

(04212) Er will nicht sein Gesicht verlieren. Weil die Erwachsenen ihn schon kritisiert haben, er will nicht, dass andere von ihm so sprechen.

(05223) Wenn du heute die Aufgabe nicht fertig gemacht hast, dann wirst du morgen vom Lehrer kritisiert, sein Eindruck über dich wird dann verschlechtert. Vielleicht lässt der Lehrer dich in Zukunft nicht mehr an manchen Aktivitäten teilnehmen.

Autoritätsperson

(08113) Wegen der Autorität auch, wenn man einen größeren vor sich hat... die werden schon wissen, daß sie eine höhere Autorität haben als die Kinder.

(24123) Vielleicht sie versteht sich gut mit ihren Eltern, sie denkt, dass ihre Eltern vielleicht besser wissen, weil sie mehr Erfahrungen haben.

(05124) Ja so ist man halt erzogen worden, das ist halt auch der Respekt vor den älteren Personen.

(02212) Weil die Erwachsene nicht seine Eltern oder Großeltern sind, sie haben kein Recht, sich in die Sache einmischen.

(09223) Aber sie möchte den Lehrer respektieren. Der Lehrer ist sehr streng, als Schüler soll man lieber ihm gehorchen. Ich fürchte mich auch vor dem Lehrer.

(03123) Die Erwachsene sind auch oft nicht besser. Sie hören daheim auch laute Musik, betrinken sich...Mit Kinder kann man noch reden, ...aber mit Erwachsenen kann man oft nicht mehr reden.

(05124) Es liegt an der Mutter-Kind-Beziehung. Die Forderung der Mutter ist für ihn wie ein Befehl, er muss ihr gehorchen. Er ist schon daran gewohnt, immer nach ihrer Forderung zu verhalten...weil sie seine Mutter ist, sie leben zusammen, Mutter kümmert sich um ihn.

Kategorie	Beschreibung
1.Nicht Gehorchen/ Durchsetzen	Die Entscheidung richtet sich nach eigener Wunscherfüllung: eigene Wünsche durchsetzen, oder die Forderung der Autorität wird ignoriert bzw. abgelehnt, oder zuerst eigene Wünsche, dann die Forderung der Autorität
2. Verheimlichen	Eigene Wünsche werden heimlich erfüllt: die Autorität wird angelogen; oder es wird vorgetäuscht (tut so als ob), oder zuerst heimlich tun, dann bei Autorität um Verzeihung bitten.
3.Gehorchen	Aufgeben des eigenen Wunsches: Man macht das, was Autorität fordert, oder eigener Wunsch wird verschoben, wird zuerst nach der Forderung gehandelt
4. Kompromiss	Miteinander kommunizieren, Meinungen austauschen, über die Differenzen sprechen, verhandeln, Kompromisse auf unterschiedliche Art und Weise schließen: - deutsch : offen eigenes Interesse, bzw. Meinung betonen, versuchen andere zu überzeugen, direkt verhandeln, demokratisch bestimmen. - chinesisch : gegenseitig Meinungen anzuhören und berücksichtigen, anderen eigene Meinung erklären und verstehen lassen, versuchen Mittelweg zu finden, um die verschiedenen Meinungen, bzw. Wünsche zu verbinden; verhandeln, oder ein Vermittler fürs Überreden zu benützen.
5. Sonstigen	- Pb kann keine Lösung vorschlagen, oder weiß keine Antwort, keine Angabe - Pb überprüft und reflektiert über die Meinungen von beiden Seiten, über die Angelegenheit und über eigenes Verhalten, aber schließlich doch kein Lösungsvorschlag

Tabelle 6: Code-Plan für Lösungsstrategien

Beispiele

Nicht-Gehorchen/Durchsetzen

(23122) Schüler erfüllt einfach eigene Wünsche, egal ob Lehrer will oder nicht.

(01113) Ich könnte so lange rumbetteln, bis sie nachgeben.

(06124) Wenn das solche Sachen sind, die nur mich etwas angehen, dann tue ich es einfach, das ist dann kein Problem.

(13222) Ich werde es nach meinem eigenen Wunsch machen.

(05214) die Forderung des Lehrers ignorieren, auf eigener Meinung bestehen, sie durchsetzen.

(11214) Wenn meine Wünsche richtig oder berechtigt sind, dann werde ich sie durchsetzen.

Verheimlichen

(01114) Ja, einfach heimlich machen, weil sie es nicht mitkriegen.

(01221) Ich habe viel Geld vom Frühlingsfest gespart. Manchmal kaufe ich heimlich einige Sachen und verstecke sie dort, wo meine Eltern sie nicht sehen können. Wenn die Eltern nicht da sind, dann hole ich sie raus, benütze sie heimlich.

(07213) Manchmal kann ich meinen Eltern nicht klar machen, dann mache ich meine Sache heimlich, später sage ich es meinen Eltern, gerade wenn mir diese Sache schon gelungen ist.

(07224) Wenn Eltern unrecht haben, dann werde ich einige gut gemeinte Lügen verwenden. Wenn es alles vorbei ist, dann werde ich es ihnen sagen. Sie können manchmal mich in der Situation auch verstehen.

Gehorchen

(02121) dann mache ich dann doch lieber das, was der Lehrer gesagt hat.

(08113) Wenn Lehrer fest darauf besteht, dann kann man auch nichts machen.

(05124) Ja, ich versuche schon, meine eigene Meinung zu sagen, aber ich glaube im größten Teil versucht man sich anzupassen, wenn die Mehrheit anderer Meinung ist.

(05212) Vorübergehend meinen eigenen Wunsch nach hinten verschieben, den Wunsch von meinen Eltern zuerst erfüllen.

(01224) Ich werde die Meinungen der Eltern anhören. Ich lebe schon seit 16 Jahren mit ihnen zusammen, wenn ich überlege, ihre Meinungen und Ratschläge sind wirklich richtig und wichtig.

Kompromiss

Deutsche Probanden

(05111) Dann sage ich, Mama, das ist doch mein Taschengeld, nicht mein Sparkonto, da darf ich mir doch kaufen, was ich will.

(18121) Ich frag dauernd ob ich jetzt einen krieg oder nicht. Und ich bitte oft.

(21112) Ich werde der Mutter vorschlagen, eine Pause zu machen. Wenn die Mutter mit Pause machen nicht einverstanden ist, dann sage ich ihr: „Wenn ich jetzt spielen darf, dann lerne ich am Abend doppelt soviel“.

(03123) Ich setze Argumente, warum ich das gern haben möchte und gehe auch Kompromisse ein. Wir diskutieren das aus.

(02114) Und dann muss man halt mit ihnen sprechen, versuchen, sie zu überzeugen und auch mal zurückstecken.

Chinesische Probanden

(12222) Ich kann ihnen die Situation erklären, mit ihnen eine Zeit ausmachen, in der ich zu einem anderen Kind zum Spielen gehe, oder ein bisschen fernsehe, dann wieder sofort zurückkomme.

(09223) Ich werde versuchen, einen Mittelweg zu finden, einerseits die Meinung des Lehrers berücksichtigen, andererseits auch meine Meinung nicht aus den Augen verlieren.

(13222) Ich lasse meine Mutter mit meiner Lehrerin reden, dass sie mir ein Mal erlaubt, dass ich mein neues Tamakochi in die Schule mitnehmen darf, um nur in der Unterrichtspause mit anderen Schülern zu spielen.

(05223) Ich werde meiner Mutter erklären, mit ihr über meinen Wunsch sprechen und sie mich verstehen lassen.

(03312) Ich schicke meine Großeltern zu meinen Eltern, um meine Eltern zu überreden. Oder ich werde eine Eins schreiben, damit meine Eltern sich darüber freuen, dann werden sie mich dafür belohnen und meine Wünsche erfüllen.

3.2.5 Durchführung der Codierung und die Gegencodierung

Die Codierung aller Interviews, bzw. Protokolle wurde von der Autorin selbst und einigen Studentinnen als Gegencodierer durchgeführt. Die Qualität der Codierung hängt wesentlich von der Definition der Kategorien ab, d.h. ist nur gesichert, wenn die vom Forscher in Form der Kategorien intendierten Konstrukte genau definiert und ggf. durch Ankerbeispiele verdeutlicht sind. Da der Codeplan von der Autorin selbst entworfen wurde, war es sehr wichtig, die anderen Codierer, bzw. Gegencodierer mit Codeplan oder

Kategoriesystem ausführlich vertraut zu machen, damit sie auf der Basis der schriftlichen Kodieranweisungen das Ausgangsmaterial präzise verarbeiten konnten. Es wurde auch klar gemacht, dass jede Aussage mehreren, verschiedenen Kategorien zugeordnet werden kann, sobald die Inhalte jener Aussagen für mehrere Kategorien zutreffen. Nach der Schulung wurden Probecodierungen durchgeführt. Es wurde über einige Uneinigheiten bei der Codierung diskutiert und je nach Bedarf eine Revision der Kategorien durchgeführt. Das Ziel dabei ist eine größtmögliche Reliabilität der Kategorien: Alle involvierten Codierer sollen im Idealfall jeden beliebigen Text gleich verstehen, also dieselben Codierungen vornehmen. Für jeden Codierer wurden die Textstellen von ausgesuchten Fragestellungen und den jeweiligen Probanden zusammengestellt. Die Codierer protokollierten ihre Auswertungen, bzw. Ergebnisse (die Kategoriennummer) direkt neben den Aussagen oder Textstellen.

4 Güterkriterien qualitativer Forschung

Andreas (1982) sieht die Zuverlässigkeit, Gültigkeit und Generalisierbarkeit der Resultate als die Probleme der qualitativen, bzw. interpretativen Forschungsmethode sowie des fokussierten Interviews.

4.1 Validität in der qualitativen Forschung

In der qualitativen Forschung sind die Begriffe „Objektivität“ und „Reliabilität“ eher ungebräuchlich; man spricht stattdessen von unterschiedlichen Kriterien der „Validität“, die sicherstellen sollen, dass die verbalen Daten wirklich das zum Ausdruck bringen, was sie zu sagen vorgeben, bzw. was man erfassen wollte.

1). Ein wesentliches Kriterium der „Validität“ ist: ob man durch die Äußerungen von Probanden, also durch die verbalen Daten das erfassen kann, was man erfassen wollte.

Nach Mayring (1999) ist die „Gegenstandsangemessenheit“, also die Nähe zum Gegenstand ein Leitgedanke, und damit auch ein Gütekriterium der qualitativ-interpretativen Forschung. In der qualitativen Forschung wird das vor allem dadurch erreicht, dass man möglichst nahe an der Alltagswelt der beforschten Subjekte anknüpft. Ein zentraler Punkt ist dabei auch, dass man versucht, eine Interessenübereinstimmung mit den Beforschten zu erreichen. Durch diese Interessenannäherung erreicht der

Forschungsprozess eine größtmögliche Nähe zum Gegenstand. Nur wenn die Auswahl des Anregungsmaterials ökologisch relevant ist, d.h. exemplarisch einen Ausschnitt der Alltagsrealität der Probanden abbildet, so meinte Andreas in seiner Arbeit (1982), können die qualitativ differenzierenden Untersuchungen einer kleinen Stichprobe von Probanden durchaus generalisierbare Aussagen begründen. Anhand der oben schon geschilderten detaillierten Verfahren der Datenerhebung (siehe Kapitel 5, Punkt 2.2) geschieht die Auswahl des Anregungsmaterials, des Gegenstandsbereichs in dieser Forschungsstudie, auf den sich die zu untersuchende soziale Orientierung der Probanden richten soll, entsprechend der handlungstheoretischen Grundannahme von der Gegenständlichkeit konkret und alltagsbezogen. Dadurch kann ein Anspruch auf Gültigkeit, bzw. Validität (und damit Zuverlässigkeit) der Resultate zunächst allein für diesen Gegenstandsbereich erhoben werden.

2). Validitätsfragen stellen sich bei qualitativem Material (Interviewäußerungen) in der Weise, ob die Interviewäußerungen authentisch und ehrlich sind. Das Einleitungsgespräch, bzw. der „small talk“, welche oben zum Thema „Durchführung des Interviews“ (siehe Kapitel 5, Punkt 2.2.3) schon ausführlich dargestellt wurde, ermöglicht eine vertrauliche Atmosphäre. Durch die Anwendung der Dritt-Personifikation in der Dilemmageschichte möchte man den Probanden erleichtern, die authentischen und ehrlichen Antworten zu den Interviewfragen zu geben. Die Nachfragen nach verschiedenen Entscheidungsmöglichkeiten (Gehorchen, Nicht-Gehorchen) ermöglichen es zu vermeiden, dass die Probanden die idealen oder erwünschten Antworten liefern. Das Nachfragen nach den Überlegungen, bzw. Begründungen zu den verschiedenen Entscheidungsmöglichkeiten veranlassen die Versuchspersonen mit den Problemen der Dilemmata zu konfrontieren, sowie ihre Handlungsstrukturen zu begründen, und zu reflektieren: Dadurch wird erfasst, welchen Einfluss die Handlungsstrategie genau auf die Handlung hat. Die reflexive Validität von Verbalisierungen erfasst den konkreten Einfluss subjektiver Handlungstheorien auf die eigenen Handlungen.

Durch ergänzendes Nachfragen wurde das richtige Verständnis der Antworten und Argumentationen abgesichert. So wurde auch sichergestellt, dass die Versuchsperson den Sinn der Fragestellung richtig erfasst hat. Dieses Verfahren wird als „Kommunikative Validität“ bezeichnet. Dies ist ein „methodisches Verfahren, sich der Gültigkeit einer Interpretation dadurch zu vergewissern, dass eine Einigung respektive Übereinstimmung

über die Interpretation zwischen Interviewtem und Interpreten hergestellt wird“ (Andreas, 1982, S.55)

3). Ebenso wie bei der Validierung von Daten, wird auch bei der Validierung von Interpretationen der interpersonale Konsens als Gütekriterium herangezogen. Nur wenn ein intersubjektiver Konsens zwischen dem Auswerter und dem Befragten besteht, kann eine Interpretation als gültig (valide) und wissenschaftlich abgesichert angesehen werden. Bei der Konsensbildung können sich Meinungsverschiedenheiten in einer Modifikation von Interpretationen niederschlagen. Das konnte in dieser Forschungsarbeit durch fachliche Diskussionen mit den Professoren, Kollegen und Studentinnen, die an der Arbeit teilgenommen haben, erzielt werden, was bereits in den Kapiteln über „Kategoriebildung“ (siehe Kapitel 5, Punkt 3.2.3) und „Auswertungsverlauf“ (siehe Kapitel 5, Punkt 3.2.5) ausführlich dargestellt wurde

Auch wenn die Übereinstimmung, bzw. der intersubjektive Konsens in qualitativer Terminologie eher als Validitätsproblem aufgefasst werden kann, wurde die Größe der Übereinstimmung zwischen verschiedenen Codierern einer Reliabilitätsprüfung unterzogen. Alle zur Auswertung gewählten Daten aller drei Dilemmata wurden vom Haupt- und Gegencodierer codiert. Die Reliabilitätskoeffizienten aller Kategorien wurden mit Kapa(-Werten) je nach Dilemmata separat berechnet, danach wurde aus den Kapawerten aller Kategorien der jeweiligen Dilemma anschließend ein Durchschnittwert berechnet. Hier ergaben sich folgende Ergebnisse der Übereinstimmung: Eltern-Dilemma: $r = ,86$; Lehrer-Dilemma: $r = ,81$; Öffentlichkeits-Dilemma 3: $r = ,87$

4.2 Objektivität

Mit der „Objektivität“ meint man hier nicht die „Reliabilität“, also die Wiederholbarkeit oder die Zuverlässigkeit wie bei der quantitativen Forschung. Die Frage, ob qualitative Erhebungstechniken „reliabel“ sein sollen, wurde aufgrund des Grades der Einzigartigkeit, der Individualität und der historischen Unwiederholbarkeit von Situationen und ihrer kontextabhängigen Bedeutung von den qualitativen Forschern abgelehnt.

Mit der „Objektivität“ wird in der qualitativen Forschungsmethode eher „intersubjektive Nachvollziehbarkeit“ gemeint. Nach Mayring (1999) ist das schönste Ergebnis wissenschaftlich wertlos, wenn nicht das Verfahren genau dokumentiert ist, mit dem es gewonnen wurde. In qualitativ orientierter Forschung ist das Vorgehen viel

spezifischer auf den jeweiligen Gegenstand bezogen, werden die Methoden meist speziell für diesen Gegenstand entwickelt oder differenziert. Deswegen war es für diese Forschungsstudie auch wichtig, alles: von der Methodeauswahl, dem ganzen Verfahren der Datenerhebung (Fragebogenentwurf, Stichprobenauswahl, Durchführung der Befragung), bis hin zur Auswertung und Berechnung der Daten, bis ins Detail zu dokumentieren, so dass jeder (andere Forscher) die Studie nachvollziehen oder replizieren kann, vor allem, um auch die methodischen Probleme dieser Studie erkennen zu können.

4.3 Generalisierbarkeit

Während Generalisierbarkeit in der quantitativen Forschung durch den wahrscheinlichkeitstheoretisch abgesicherten Schluss von Zufallsstichproben auf Populationen erreicht wird, bedient sich die qualitative Sozialforschung des Konzeptes der „exemplarischen Verallgemeinerung“. Trotzdem kann nach Bortz und Döring (1995) Generalisierbarkeit allein durch willkürliches Auswählen vermeintlich typischer Fälle nicht begründet werden, sondern es sind ergänzende, quantifizierende Aussagen erforderlich.

Die Verallgemeinerung in der qualitativen Sozialforschung verläuft anders als bei der quantitativen Forschung durch ein induktives Verfahren, also Kategorienbildung. Der Induktionsschluss führt vom Besonderen zum Allgemeinen, vom Einzelnen zum Ganzen, vom Konkreten zum Abstrakten. Aus einzelnen Beobachtungen werden verallgemeinerte Aussagen abgeleitet. Der induktive Wissenszugewinn ist jedoch leider mit einem gravierenden Mangel versehen, nämlich der Unsicherheit über die Richtigkeit des Ergebnisses, weil sie die Basis des konkreten Beobachteten und logisch Eindeutigen verlassen.

Diese Beschränkung der Methode, bzw. dieses methodische Problem, ist der Autorin dieser Forschungsstudie sehr bewusst. Diese Studie versuchte deswegen, mit ihren gewonnenen Daten, bzw. Ergebnissen gewisse kulturelle Tendenzen bezüglich des sozialen, interpersonalen Verständnisses und der Handlungsorientierung in zwischenmenschlicher Kommunikation, in dem Fall in den verschiedenen Konfliktsituationen, zu erkennen, um dann mit Hilfe der hermeneutischen Methode die Ergebnisse zu diskutieren, und sie zu interpretieren.

Kapitel 6 Ergebnisse der empirischen Untersuchung

Im folgenden Kapitel wird zuerst das Statistikverfahren für die Datenanalyse dargestellt, und anschließend werden die Untersuchungsergebnisse in Bezug auf die im Kapitel 1 dargestellten Hypothesen, je nach den Gesichtspunkten, dargestellt.

1 Statistikverfahren

Für die Datenanalyse aller Hypothesen, bzw. Gesichtspunkte wurden rein deskriptive Statistiken durchgeführt (und die Häufigkeit wurde berechnet), die Unterschiede wurden in den Häufigkeiten und den Prozenten inhaltlich und in ihrer Bedeutung beschrieben. Dadurch erfährt man, welche Handlungsentscheidung in bestimmtem Alter, in bestimmten Kulturen und in bestimmten Dilemmata häufig oder wenig angetroffen werden, welche Emotionen bei der Entscheidung abhängig von Alter, Kultur und Dilemmata häufig oder selten empfunden werden, sowie mit welcher Häufigkeit bestimmte Kategorien als Handlungsorientierungen, bzw. Begründungen in welchem Alter oder von welcher Kultur häufig oder wenig häufig genannt werden.

Für die Variablen, bzw. Gesichtspunkte „spontane Handlungsentscheidung“, „Emotionszuschreibung“ wurden noch als ein weiterer Schritt Kreuztabellen, bzw. χ^2 -Werte berechnet, um die gefundenen Unterschiede in den deskriptiven Statistiken mit einer abschließenden Statistik zu überprüfen, d.h. zu schauen, ob die Unterschiede nur rein zufällig entstanden sein könnten, und um den systematischen Einfluss von Faktoren wie Alter, Geschlecht und Kultur auf die genannten Variablen zu untersuchen. Dies kann deshalb untersucht werden, weil diese Variablen aus einander ausschließenden Kategorien bestehen. Als Ergebnisse werden die Kombinationen der Altersstufen in den Kulturen, also eine dreigliedrige Kreuztabelle, und diese jeweils für drei verschiedene Dilemmata berechnet. Der Faktor Geschlecht wird bei der Darstellung der Ergebnisse deshalb nicht berücksichtigt, weil das Geschlecht in den Datenanalysen keinen Einfluss gezeigt hat, und weil man sich bei der Darstellung der Ergebnisse auf die wesentlichen Fragestellungen oder Hypothesen konzentrieren wollte.

Für die Variablen, bzw. Gesichtspunkte wie „Begründung der Emotionszuschreibung“, „Begründung der Handlungsentscheidung“ und

„Lösungsstrategie“ wurden rein deskriptive Statistiken berechnet. Dabei geht es darum, für die „Mehrfachantwortensets“ – also die Kategorien, bei denen die Probanden auch mehr als eine Antwort genannt haben, konnten zu den genannten Variablen Häufigkeitstabellen erstellt werden, die gleichzeitig nach Alter, Kulturen und nach den Dilemmata getrennt ausgewertet wurden. Im Gegensatz zu den Auswertungen bei den Variablen „spontane Entscheidung“ oder „Emotionszuschreibung“ werden aufgrund der Mehrfachantworten keine Kreuztabellen, bzw. kein χ^2 -Wert berechnet, da der hierbei nötige große Aufwand des Verfahrens gemessen am Ergebnis nicht sinnvoll erscheint.

Für die Auswertung, bzw. Datenanalyse der Begründungen der Emotionszuschreibung oder der Handlungsentscheidung mit dem Kulturaspekt wurden die Variable der Entscheidungsrichtung „Gehorchen oder Nicht-Gehorchen“ in Kombination mit den Stichproben und den Dilemmata in Betracht gezogen. Dadurch will man die Unterschiede der Handlungsorientierung von Probanden aus verschiedenen Kulturen bei unterschiedlichen Handlungsentscheidungen untersuchen. Hier vermutet man, dass die Handlungsorientierung je nach der Handlungsentscheidung und je nach der Kultur variieren.

Für den Entwicklungsaspekt wurden die Auswertung, bzw. die Datenanalyse der Begründung der Emotionszuschreibung und Handlungsentscheidung unabhängig von der Entscheidungsrichtung „Gehorchen oder Nicht-Gehorchen“, aber immer noch je nach Dilemma und in Kombination mit den Altersstufen und den Stichproben durchgeführt. Man will hier zu dem Gesichtspunkt „Begründung der Emotionszuschreibung und Begründung der Handlungsentscheidung“ eigentlich allgemein eine ähnliche Entwicklungstendenz bezüglich des sozialen interpersonalen Verstehens der Kinder und Jugendlichen aus verschiedenen Kulturen also (drei Stichproben) erkunden. Man geht davon aus, dass die Kinder und Jugendlichen aus verschiedenen Kulturen bei der Begründung der Emotionszuschreibung und der Handlungsentscheidung unabhängig von der Entscheidungsrichtung „Gehorchen oder Nicht-Gehorchen“, eine vergleichbare ähnliche Entwicklungstendenz des Verständnisses von interpersonalen Konflikten zeigen.

Für die Auswertung, bzw. für die Datenanalyse der Variablen „Begründung der Emotion und Handlungsentscheidung“ einmal für die Kulturhypothesen und einmal für die Entwicklungshypothesen wurde der Codeplan (siehe Tabelle 4, im Kapitel 5, Punkt 3.2.4 oder Anhang) angepasst (siehe Tabelle 6 unten). Für die Datenanalyse der Begründung für die Entwicklungshypothesen wurden die Unterkategorien (Abkürzung: UK) verwendet, welche sich nach dem vermuteten Entwicklungsstand des sozialen

Verständnisses aufgebaut. Für die Datenanalyse der Begründung für die Kulturhypothesen wurden die Hauptkategorien (Abkürzung: HK) verwendet. Die 8 Unterkategorien für die Analyse der Entwicklungshypothesen und die 6 Hauptkategorien für die Analyse für die Kulturhypothesen wurden jeweils zu dem „ICH-Aspekt“ und „Autoritäts-Aspekt“ zugeordnet. Die Daten werden dann später bei den Ergebnissen auf die zwei Ebenen „ICH-Aspekt“ und „Autoritäts-Aspekt“ interpretiert und analysiert.

Ebene	Kategorien der Kultur-Hypothese	Kategorien der Entwicklungshypothese
ICH-Aspekt	HK1. Bedürfnis HK2. Identität HK3. Schulausbildung	UK1. Bedürfnisbetonung UK2. Rechtfertigung/Kalkulation UK3. Identität UK4. Schulausbildung
Autoritäts-Aspekt	HK4. Regelorientierung HK5. Sanktion HK6. Autoritätsperson	UK5. Regelbenennung UK6. Regelreflexion UK7. Sanktion UK8. Autoritätsperson

Tabelle 7: Categoriesystem für die Datenanalyse nach Kultur- und Entwicklungshypothesen

2 Ergebnisse

2.1 Ergebnisse zur Handlungsentscheidung (Kulturhypothese 1, KH1)

Bei der Hypothese 1 wurde behauptet, dass die Menschen aus der asiatischen kollektivistischen Kultur trotz der Erwartung von hoher Konformität und Unterordnung grundsätzlich nicht immer bereit sind, eigene Wünsche zu opfern und den Vorschriften, Forderungen der Anderen, bzw. den Verpflichtungen der Gruppen unterzuordnen. Ebenso setzen die Menschen aus der individualistischen Kultur und mit „independent self“ grundsätzlich auch nicht immer ihre eigene Bedürfnisse und ihre persönlichen Vorstellungen durch, und sie können auch aufgrund eigener Einsicht bereits die Anforderung der Autoritäten anerkennen und sich anpassen. Diese Hypothese wurde durch drei Gesichtspunkte – spontane Handlungsentscheidung (KH1a), Lösungsstrategien (KH1b) und den Gesichtspunkt – Emotionszuschreibung (KH1c) untersucht.

2.1.1 Ergebnissen zur „spontane Handlungsentscheidung“ (KH1a)

Unter diesem Gesichtspunkt wird angenommen, dass die chinesischen Probanden, wie die deutschen Probanden, sich aus den eingeschätzten verschiedenen Konfliktsituationen mit den Autoritäten sowohl für Gehorsam, als auch für Ungehorsam entscheiden werden.

Wenn man die Ergebnisse der Datenanalyse im Diagramm (siehe Abb.2) anschaut, dann kann man feststellen, dass sich die deutschen Probanden und die chinesisch-städtischen Probanden im Eltern-Dilemma ähnlich häufig, und im Vergleich zu den beiden Stichproben die chinesisch-ländliche Probanden am häufigsten für Gehorsam entschieden haben. Im Öffentlichkeits-Dilemma haben sich alle drei Stichproben ähnlich häufig für Gehorchen entschieden. Das Diagramm in der Abbildung 1 präsentiert aber auch deutlich, dass die chinesischen Probanden beider Stichproben wesentlich häufiger Gehorsam im Lehrer-Dilemma gezeigt haben als die deutschen. Die Ergebnisse von dem Signifikanttest zeigen, dass ein hoch signifikanter Kulturunterschied bezüglich der Handlungsentscheidung im Eltern-Dilemma ($\text{Chi}^2\text{-Wert}=6,549$, $\text{df}=2$, $\text{p}=0,038$), einen höchst signifikanter Kulturunterschied ($\text{Chi}^2\text{-Wert}=18,364$, $\text{df}=2$, $\text{p}=0,000$) im Lehrer-Dilemma besteht. Dagegen wurde aber kein signifikanter Kulturunterschied bezüglich der Häufigkeit der Entscheidung für Gehorchen im Öffentlichkeits-Dilemma festgestellt.

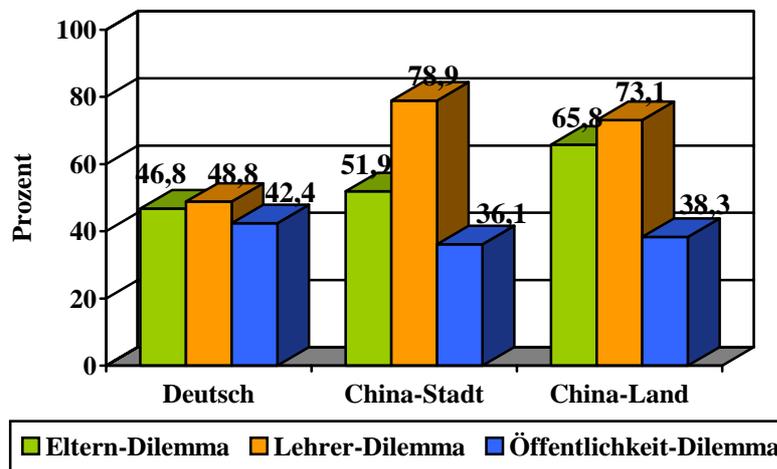


Abbildung 2: Häufigkeit (%) der Handlungsentscheidung für Gehorchen im Vergleich der drei Stichproben und drei Dilemmata. Eltern-Dilemma: „Deutsch“ N=94, „China-Stadt“ N=81, „China-Land“ N=79; Lehrer-Dilemma: „Deutsch“ N=82, „China-Stadt“ N=76, „China-Land“ N=78; Öffentlichkeits-Dilemma: „Deutsch“ N=66, „China-Stadt“ N=61, „China-Land“ N=60

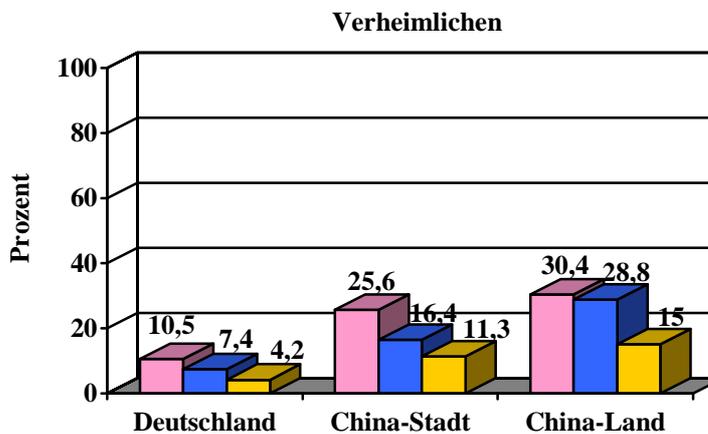
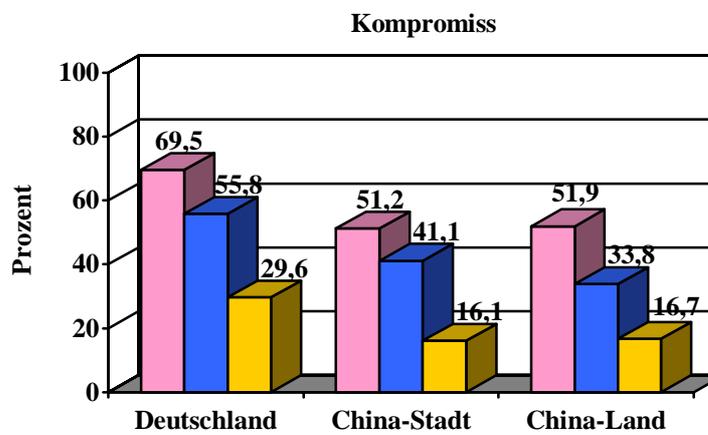
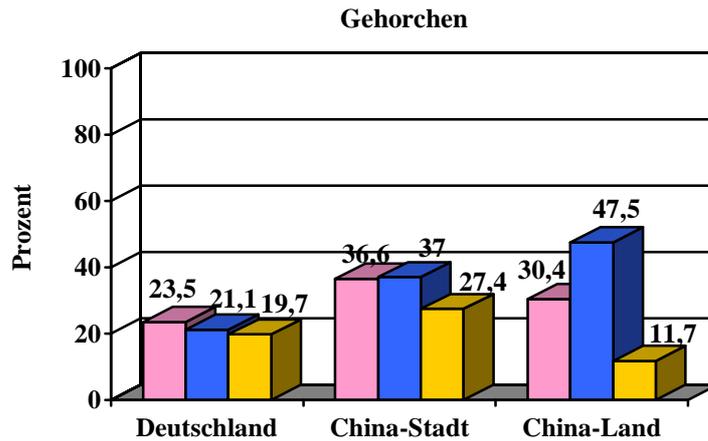
Ein Dilemmaeffekt oder die Differenzierung der Handlungsentscheidung zwischen drei Dilemmata wurde nicht bei der deutschen Stichprobe, aber bei den beiden chinesischen Stichproben festgestellt. Vergleicht man die Häufigkeiten der Handlungsentscheidung aller drei Dilemmata bei den beiden chinesischen Stichproben, zeigen die chinesischen Probanden beiderlei Gruppen im Lehrer-Dilemma am häufigsten Gehorsam und dann auch häufig im Eltern-Dilemma, aber am wenigsten ihren Gehorsam im Öffentlichkeits-Dilemma.

2.1.2. Ergebnisse zur „Lösungsstrategien“ (KH1b)

Bei der Hypothese zur „Lösungsstrategie“ geht man davon aus, dass Menschen der kollektivistischen Kulturen nicht selbstverständlich und freiwillig, oder an erster Stelle, für Konflikte das Gehorchen als Lösungsstrategie wählen und anwenden, auch wenn Gehorsam und Unterordnung in diesen Kulturen sehr erwünscht sind und auch vom Einzelnen erwartet wird. Auch wenn das Durchsetzen in den individualistischen Kulturen erwünschtes Verhalten ist, werden Menschen dieser Kulturen in allen Situationen auch nicht hauptsächlich das Durchsetzen als Lösungsstrategie anwenden. Aufgrund der unterschiedlichen Kulturkonzepte und gesellschaftlichen Erwartungen, sowie die dadurch erlernten unterschiedliche Motivationen und Handlungsorientierungen wird auch erwartet, dass die chinesischen Probanden im Vergleich zu deutschen Probanden tendenziell häufiger die Strategien wie Gehorchen und Kompromiss anwenden. Die deutschen Probanden werden tendenziell die Strategien zur Verfolgung eigener Interessen wie Durchsetzen benützen, und aber auch Kompromisse vorschlagen.

Die von den Probanden vorgeschlagenen, bzw. genannten Lösungsstrategien wurden in fünf Kategorien wie Durchsetzen, Verheimlichen, Gehorchen, Kompromiss und Sonstiges zusammengefasst (siehe Codeplan, Tabelle 5, im Kapitel 5, Punkt 3.2.4, oder Anhang). Bei der Lösungsstrategie „Kompromiss“ geht es bei allen drei Stichproben grundsätzlich darum, dass Proband und Autoritäten miteinander kommunizieren, Meinungen austauschen, über die Differenzen sprechen, verhandeln, Kompromisse schließen. Zwischen den deutschen und chinesischen Stichproben wurden dabei einige grundsätzliche Unterschiede festgestellt. Die deutschen Probanden betonen beim Kompromiss schließen offen ihre eigenen Interessen, bzw. Meinungen, versuchen Autoritäten zu überzeugen, direkt mit ihnen verhandeln, oder auch demokratisch abzustimmen. Die chinesischen Probanden wünschen beim Kompromiss schließen, dass man gegenseitig Meinungen anhört und berücksichtigt. Sie erklären den Autoritäten ihre

eigene Meinung und lassen sie ihr eigenes Interesse, bzw. ihre eigene Meinung verstehen. Sie verhandeln zwar auch mit den Autoritäten, aber sie versuchen auch einen Mittelweg zu finden, um die verschiedenen Meinungen, bzw. Wünsche zu verbinden. Was typisch für die chinesischen Probanden ist, sie benutzen einen Vermittler, der nicht am Konflikt beteiligt ist, aber Macht oder Möglichkeit hat, um die Autoritäten zu überreden und zu beeinflussen.



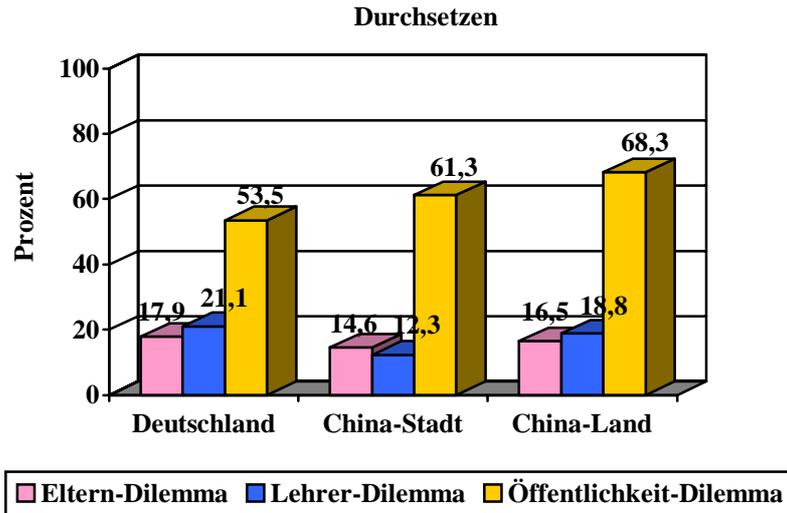


Abbildung 3: Häufigkeit (%) der Lösungsstrategien, drei Dilemmata, im Vergleich der drei Stichproben; Eltern-Dilemma: „Deutsch“ N=95, „China-Stadt“ N=82, „China-Land“ N=80; Lehrer-Dilemma: „Deutsch“ N=95, „China-Stadt“ N=72, „China-Land“ N=80; Öffentlichkeits-Dilemma: „Deutsch“ N=70, „China-Stadt“ N=62, „China-Land“ N=60

Die Diagramme in Abbildung 3 präsentieren deutlich, dass sowohl die deutschen, als auch die chinesischen Probanden beider Stichproben im Eltern-Dilemma sehr häufig die Strategie „Kompromiss“ (je nach deutscher oder chinesischer Art) für die Konfliktlösung vorschlagen, wenig häufig das Gehorchen. Während die deutschen Probanden für die Konfliktlösung im Lehrer-Dilemma weiterhin hauptsächlich und überwiegend die Strategie „Kompromiss“ genannt haben, haben die chinesischen Probanden beider Stichproben sowohl sehr häufig „Kompromiss“, als auch häufig „Gehorchen“ als Konfliktlösungen vorgeschlagen. Dabei zeigen die chinesisch-ländlichen Probanden am häufigsten von allen drei Stichproben „Gehorsam“ im Lehrer-Dilemma. Im Vergleich zu den chinesischen Probanden haben die deutschen Probanden in Eltern- und Lehrer-Dilemmata weniger häufig vom „Gehorchen“ gesprochen. Interessanterweise haben nicht nur die chinesischen Probanden, sondern auch die deutschen Probanden kaum die Strategie „Durchsetzen“ als Konfliktlösung in Eltern- und Lehrer-Dilemmata vorgeschlagen. Alle drei Stichproben haben aber im Öffentlichkeits-Dilemma hauptsächlich die Strategie „Durchsetzung“ genannt. Und die Häufigkeit der Anwendung dieser Strategie steigert sich sogar in der Reihenfolge der Stichproben: Deutschland, China-Stadt und China-Land. Die chinesisch-ländlichen Probanden haben im Vergleich zu den anderen zwei Stichproben auch am häufigsten die Strategie „Verheimlichen“ in Eltern- und Lehrer-Dilemmata vorgeschlagen. Im Vergleich zur

anderen genannten Strategie ist „Verheimlichen“ jedoch grundsätzlich keine häufig genannte Strategie für die Konfliktlösung.

2.1.3 Ergebnisse zur „Emotionszuschreibung“ (KH1c)

Durch die Emotionszuschreibung will man die Motivation der Handlungsentscheidung für Gehorsam oder Ungehorsam überprüfen. Man will herausfinden, inwieweit die Probanden sich den Anforderungen oder Vorschriften der Autoritäten gegenüber verpflichtet fühlen, oder wie wichtig das Folgen der Forderungen für die Probanden ist. Dabei erwartet man, dass die chinesischen Probanden beiderlei Stichproben bei der Entscheidung für Gehorchen häufiger negativ, und für Nicht-Gehorchen häufiger positiv empfinden als die deutschen; andersrum ausgedrückt: Die deutschen Probanden schreiben ihrer Entscheidung für Gehorchen häufiger positive und für Nicht-Gehorchen häufiger negative Emotionen zu als die chinesischen. Es wurde auch angenommen, dass die chinesischen Probanden gegenüber beiden Handlungsentscheidungen (Gehorchen, Nicht-Gehorchen) mehr Konflikt, bzw. Widerspruch empfinden als die deutschen Probanden.

2.1.3.1 Die Emotionszuschreibung bei der Handlungsentscheidung „Gehorchen“

Die Diagramme in der Abbildung 4 zeigen, dass die Emotionszuschreibungen der beiden chinesischen Stichproben für die Handlungsentscheidung „Gehorchen“ allen drei Dilemmata hinweg nicht nur häufiger negativ als bei den deutschen Probanden, sondern vor allem hauptsächlich von der negativen Emotion geprägt sind. Die Emotionszuschreibungen über die Handlungsentscheidung „Gehorchen“ bei den deutschen Probanden sind eher von drei verschiedenen Emotionen geprägt, die positive, negative und ambivalente Emotionen sind über allen drei Dilemmata hinweg ähnlich häufig oder gleichmäßig geprägt vertreten. Das heißt: obwohl sich die chinesischen Probanden häufiger für Gehorchen entschieden haben, beurteilen sie diese Entscheidung viel häufiger negativ als die deutschen Probanden. Über alle drei Dilemmata hinweg haben die deutschen Probanden über die Entscheidung für Gehorchen häufiger positive und ambivalente Emotionen geäußert als die chinesischen.

Auch die Ergebnisse der Signifikantstests zeigen, dass es für alle drei Dilemmata ein sehr hoch signifikanter Kulturunterschied besteht: im Eltern-Dilemma: χ^2 -Wert=34,483, $df=4$, $p=0,000$; im Lehrer-Dilemma: χ^2 -Wert=43,649, $df=4$, $p=0,000$; im Öffentlichkeits-Dilemma: χ^2 -Wert=54,995, $df=4$, $p=0,000$.

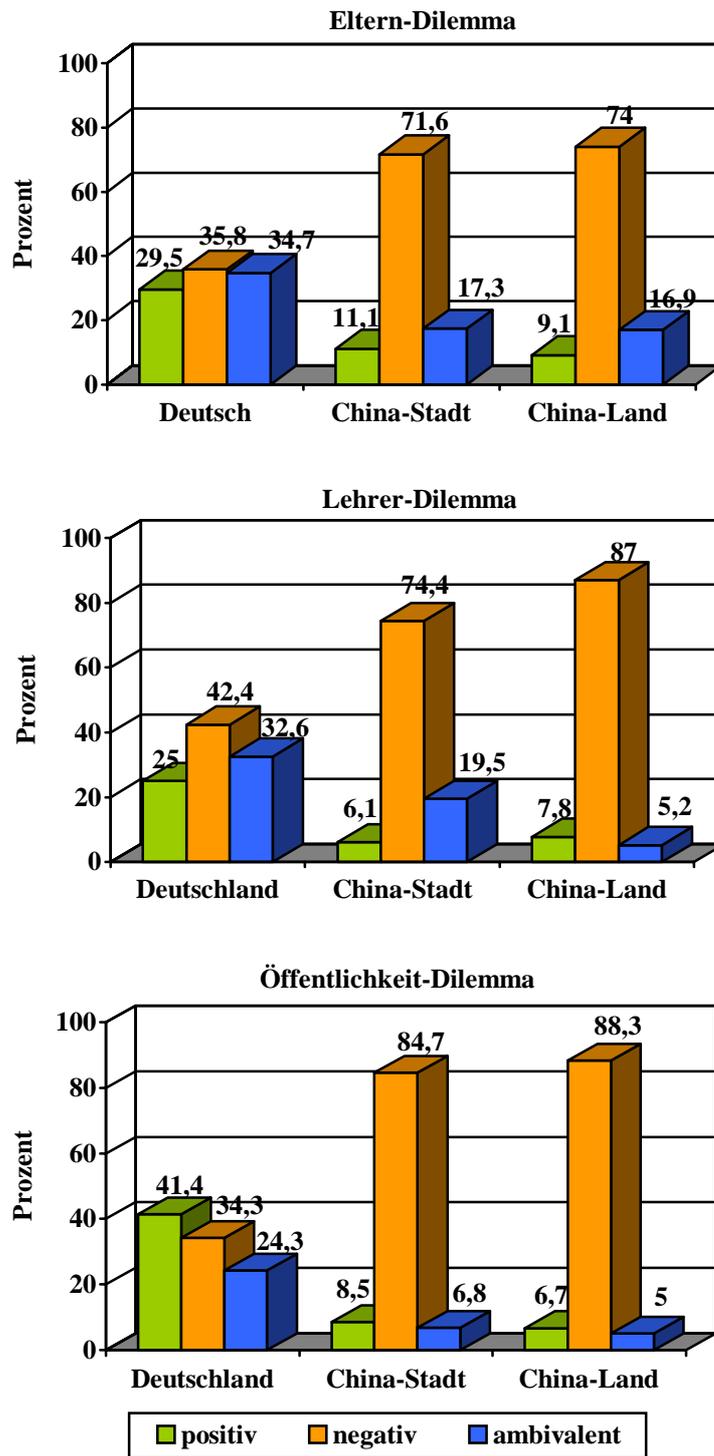


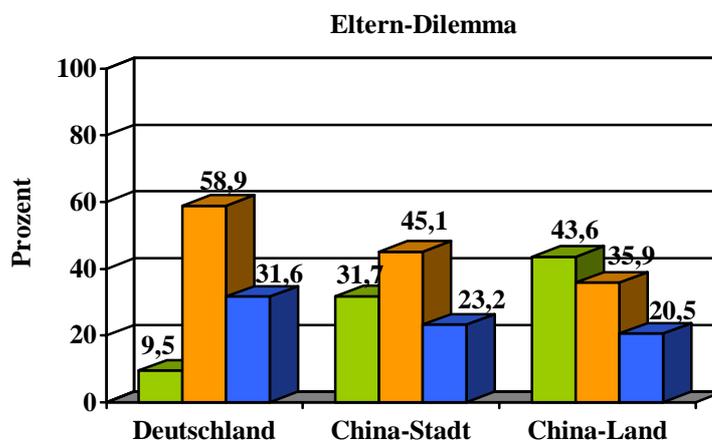
Abbildung 4: Häufigkeit (%) der positiven, negativen und ambivalenten Emotionen, im Kulturvergleich, alle drei Dilemmata, Gehorchen, Eltern-Dilemma: „Deutsch“ N=95, „China-Stadt“ N=81, „China-Land“ N=77; Lehrer-Dilemma: „Deutsch“ N=92, „China-Stadt“ N=82, „China-Land“ N=77; Öffentlichkeits-Dilemma: „Deutsch“ N=70, „China-Stadt“ N=59, „China-Land“ N=60

2.1.3.2 Die Emotionszuschreibung bei der Handlungsentscheidung „Nicht-Gehorchen“

Die Diagramme in Abbildung 5 zeigen, dass die chinesischen Probanden der beiden Stichproben bei allen drei Dilemmata der Entscheidung für „Nicht-Gehorchen“ viel häufiger positive Emotionen zuschreiben als die deutschen Probanden. Die deutschen Probanden empfinden diese Entscheidung in Eltern- und Lehrer-Dilemmata häufiger negativ als die chinesischen Probanden der beiden Stichproben. Die chinesisch ländlichen Probanden empfinden die Entscheidung für „Ungehorsam“ im Öffentlichkeits-Dilemma zwar sehr häufig positiv, aber sie empfinden diese Entscheidung im Vergleich zu den anderen Stichproben und zu den anderen beiden Dilemmata am häufigsten negativ. Über diese Entscheidung haben alle drei Stichproben mit ähnlicher Häufigkeit von ambivalenter Emotion gesprochen.

Die Ergebnisse der Signifikant-Test lassen in dieser Hinsicht folgende Kulturunterschiede für alle drei Dilemmata erkennen: Der Kulturunterschied ist im Eltern-Dilemma höchst signifikant ($\text{Chi}^2\text{-Wert}=26,636$, $\text{df}=4$, $p=0,000$), im Lehrer-Dilemma hoch signifikant ($\text{Chi}^2\text{-Wert}=13,078$, $\text{df}=4$, $p=0,011$), im Öffentlichkeits-Dilemma signifikant ($\text{Chi}^2\text{-Wert}=9,435$, $\text{df}=4$, $p=0,051$).

Ein Dilemmaeffekt, bzw. die Tendenz, dass die positive Emotionszuschreibung in der Dilemma-Reihenfolge: Eltern, Lehrer und Öffentlichkeit, beim Nicht-Gehorchen zunehmend häufiger, und die negative Emotionszuschreibung in der Reihenfolge abnehmend häufiger, lässt sich sehr deutlich nur bei der deutschen Stichprobe und deutlich bei der Stichprobe „China-Stadt“ festzustellen.



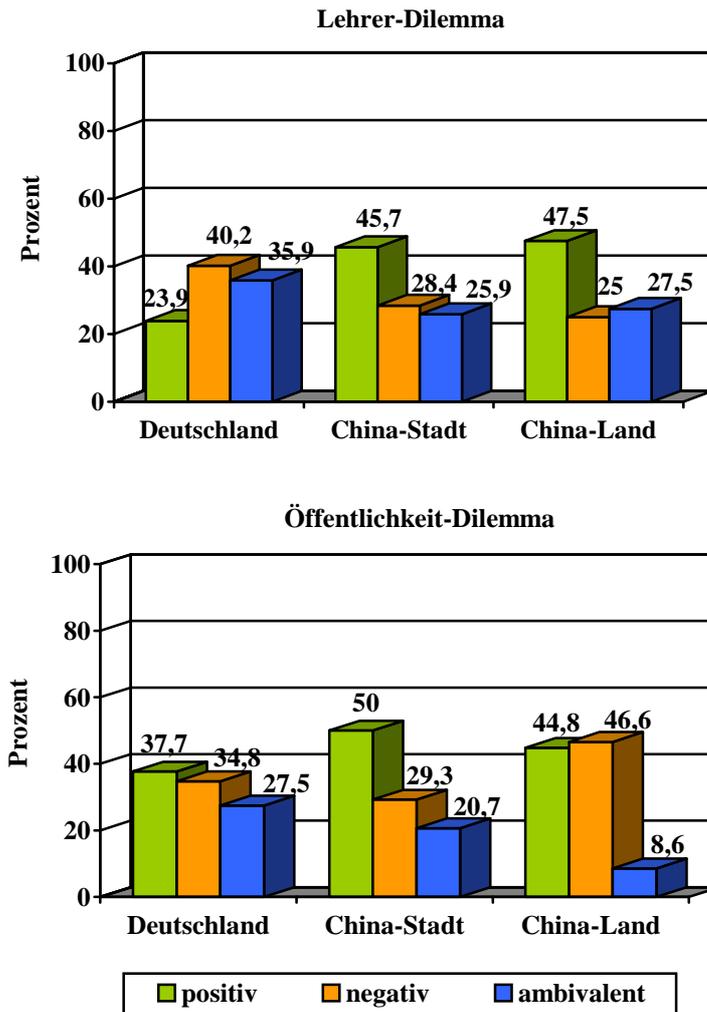


Abbildung 5: Häufigkeit (%) der positiven, negativen und ambivalenten Emotionen, im Kulturvergleich, alle drei Dilemmata, Nicht-Gehorchen, Eltern-Dilemma: „Deutsch“ N=95, „China-Stadt“ N=82, „China-Land“ N=78; Lehrer-Dilemma: „Deutsch“ N=92, „China-Stadt“ N=81, „China-Land“ N=80; Öffentlichkeits-Dilemma: „Deutsch“ N=69, „China-Stadt“ N=58, „China-Land“ N=58

2.1.3.3 Über die Ambivalenz bzw. Konfliktempfindung bei der Handlungsentscheidung „Gehorchen“

Bei der Datenanalyse der Emotionszuschreibung wurde festgestellt, dass die chinesischen Probanden der Handlungsentscheidung für Gehorchen viel weniger häufig, oder kaum ambivalente Emotion zugeschrieben haben, als die deutschen. Dieses Ergebnis scheint die Hypothese 1b nicht zu bestätigen. Bei der Auswertung des Interviews hat man jedoch einen Eindruck gewonnen, dass die chinesischen Probanden beider Stichproben sehr häufig die Konfliktempfindung geäußert haben. Untersucht man nun die Formulierung der Antworten von Probanden, dann hat man folgendes festgestellt: Die

Datenanalyse in den Diagrammen in der Abbildung 6 zeigen, dass die deutschen Probanden sich über alle drei Dilemmata hinweg ihre Konfliktempfindung über ihre Entscheidung für Gehorchen viel häufiger implizit, in Verbindung mit der ambivalenten Emotion ausdrücken. Die chinesischen Probanden drücken ihre Konfliktempfindung über diese Handlungsentscheidung mehr in Verbindung mit negativer Emotion explizit aus. Erst bei der Handlungsentscheidung Nicht-Gehorchen sprechen die chinesischen Probanden auch ähnlich häufig implizit über ihre Konfliktempfindung wie die deutschen Probanden, in Verbindung mit der ambivalenten Emotion. (siehe Abb.5)

Beispiele für die explizite Konfliktempfindung in Verbindung mit negativer Emotionszuschreibung

(11112) Er fühlt sich blöd. Er denkt: „wenn ich jetzt eine gute Note schreibe, dann freut sich meine Mutter, und wenn ich jetzt Pokemon schaue und nicht lerne, dann habe ich schlechte Noten, dann freut sich Mutter nicht. (deutscher Proband)

(21112) Ein bisschen bedrückt, er will eigentlich nicht lügen, aber er kann es doch nicht unterdrücken, weil es (die Sendung) so spannend ist. (deutscher Proband)

(07211) Es fällt ihm sehr schwer. Wenn er es zu Hause lässt, dann kann er nicht spielen, aber wenn er es in die Schule mitnimmt, wird der Lehrer es ihm wegnehmen. Er fühlt sich sehr unangenehm, weil der Lehrer es verbietet, aber er will es sehr gern mitnehmen, er ist enttäuscht. (chinesischer Proband)

(10213) Er hat Sorge. Er denkt, soll ich fernsehen oder der Mama gehorchen. Weil er denkt, wenn er nicht lernt, dann widerspricht er dem Wunsch der Mama, aber er will auch den Cartoon anschauen, weil der sehr spannend ist. (chinesischer Proband)

Beispiele für die implizite Konfliktempfindung in Verbindung mit ambivalenter Emotionszuschreibung

(21111) Er ärgert sich, weil er Hausaufgaben machen muss, und aber gleichzeitig freut er sich, weil er nachher Pokémon anschauen darf. (deutscher Proband)

(14123) Sie ist vielleicht ziemlich sauer auf ihre Eltern, weil sie halt auch gern gegangen wäre; aber sie denkt doch, dass sie besser eine gute Note schreibt, sonst hätte sie ein schlechtes Gewissen. (deutscher Proband)

(01221) Sie ist ein bisschen nicht froh, aber gleichzeitig auch bisschen froh. Sie traut sich nicht das zu machen, weil sie Angst hat, dass Mama es herausbekommt. Sie ist aber auch deswegen froh, weil jeder sich freut, wenn er diesen Cartoon anschaut. (chinesischer Proband)

(01224) Sie fühlt sich einerseits sehr aufgeregt, weil es ihr gelungen hat, so eine Zeitung auszugeben. Aber andererseits fühlt sie sich nicht so frei, weil der Lehrer sie schon gewarnt hat, dass sie ihre Schulleistung in den anderen Fächern verbessern soll. (chinesischer Proband)

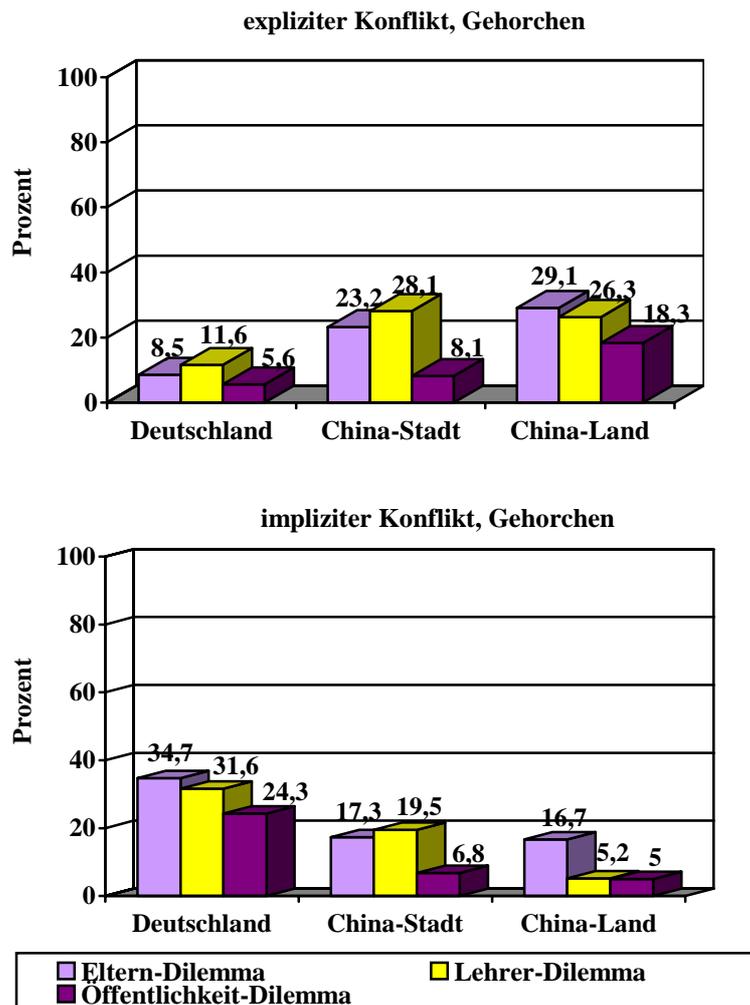


Abbildung 6: Häufigkeit (%) der expliziten und impliziten Konfliktempfindung, Gehorchen, im Kulturvergleich, alle drei Dilemmata; Eltern-Dilemma: „Deutsch“ N=95, „China-Stadt“ N=81, „China-Land“ N=77; Lehrer-Dilemma: „Deutsch“ N=92, „China-Stadt“ N=82, „China-Land“ N=77; Öffentlichkeit-Dilemma: „Deutsch“ N=70, „China-Stadt“ N=59, „China-Land“ N=60

2.2 Ergebnisse zur Handlungsorientierung bzw. Handlungsbegründung bzw. Kulturhypothese 2

In Hypothese 2 (KH2) geht man von der Annahme aus, dass sich Menschen mit dem „interdependent self“ aus kollektivistischer Kultur wie China bei der Handlungsorientierung und ihrer Begründung zwar stark auf die anderen Personen und ihre Forderungen, Verpflichtungen beziehen und davon abhängig machen, aber sie haben auch ein ICH-Gefühl und möchten gern ihre eigenen Wünsche vertreten und ihr Recht auf eigene Wünsche verteidigen. Eine bewusste Orientierung an Identität und Betonung eigener Persönlichkeit als Handlungstheorie und Handlungsbegründung wird bei den chinesischen Probanden wenig selbstverständlich. Im Gegenteil gehen Menschen mit

dem „independent self“ aus individualistischer Kultur wie Deutschland bei ihrer Handlungsentscheidung grundsätzlich vom eigenem Standpunkt aus, unabhängig von den Erwartungen der anderen Personen, ihrem persönlichen Interesse, Vorstellungen und Einsicht. Sie fühlen sich dann auch für ihre Entscheidung und deren Konsequenzen verantwortlich.

Diese Hypothese (KH2) wird durch den Gesichtspunkt „Begründung der Emotionszuschreibung der Handlungsentscheidung“ (KH2a) und durch den Gesichtspunkt „Begründung der Handlungsentscheidung“ (KH2b) überprüft. Obwohl es beim Gesichtspunkt KH2a um die Urteilung, bzw. die Begründung der Emotion bezüglich eigener Handlungsentscheidungen, und beim Gesichtspunkt KH2b um die kognitive, rationale Überlegung und Orientierung eigener Handlungsentscheidung geht, wird es grundsätzlich erwartet, dass sich die chinesischen Probanden beider Stichproben bei der Begründung in Bezug auf den ICH-Aspekt ähnlich häufig oder stark an eigenen Interessen und persönlichen Wünschen orientieren wie die deutschen Probanden; sie werden auch ähnlich häufig wie die deutschen Probanden Kosten-Nutzung der Bedürfnisbefriedigung kalkulieren, die Vorteile und Nachteile eigener Entscheidung abwägen. Sie orientieren sich dabei auch ähnlich so häufig wie die deutschen Probanden an Schulleistung, bzw. Schulausbildung. Die deutschen Probanden werden im Vergleich zu den chinesischen Probanden beider Stichproben mehr die eigene Identität und Persönlichkeit als Argument bei der Begründung ansprechen. Man erwartet in Bezug auf den Autoritäts-Aspekt, dass sich die chinesischen Probanden stärker und häufiger mit den Forderungen, bzw. Vorschriften der Autoritäten konfrontieren, sich mehr Gedanken über die Autoritätsperson (z. B. über die Beziehung zu ihnen, Empathie zu ihnen) als die deutschen Probanden machen, und auch häufig über Sanktion von Seite der Autoritäten sprechen. Die deutschen Probanden werden sich weniger mit Forderungen oder Normen der Autoritäten konfrontieren, aber sie werden auch wie die chinesischen Probanden oft bei der Begründung die Sanktion von Seite der Autoritätsperson als Konsequenz berücksichtigen.

Im Folgenden werden die Ergebnisse je nach dem Gesichtspunkt und je nach der Entscheidungsrichtung getrennt berichtet und analysiert.

2.2.1 Ergebnisse zur „Begründung der Emotionszuschreibung“ (KH2a)

2.2.1.1 Begründung der Emotionszuschreibung beim Gehorchen

Die Ergebnisse der Datenanalyse unter dem Gesichtspunkt werden auf zwei Ebenen also „ICH-Aspekt“ und „Autoritäts-Aspekt“ dargestellt. Der „ICH-Aspekt“ beinhaltet die Kategorien „Bedürfnis, Identität und Schulausbildung“, und der „Autoritäts-Aspekt“ beinhaltet die Kategorien „Regelorientierung, Sanktion, Autoritätsperson“. Um einen Überblick zu erhalten, und damit auch einen Kulturvergleich machen zu können, wurden die Argumente mit der Häufigkeit von mindestens 30% in einer Stichprobe in den Diagrammen dargestellt. Die Probanden könnten bei der Begründung der Emotionszuschreibung (für positiv, negativ oder ambivalent)

in Bezug auf den „ICH-Aspekt“ inhaltlich folgendes geäußert haben: manche bedauern, dass ihre Wünsche, bzw. Bedürfnisse nicht erfüllt wurden, oder ihre eigene Individualität vernachlässigt wurde, andererseits ist die Schulpflicht doch wichtig und wird deshalb erfüllt. Die Konsequenzen wie Schulleistung, das Schaffen des Schuljahres oder überhaupt einen guten Schulabschluss, bzw. eine bessere Zukunft mit einer guten Ausbildung, sind wichtig zu berücksichtigen; oder die Entscheidung ist für ein gutes Gewissen und entspricht eigenen Pflicht- und Wertvorstellung.

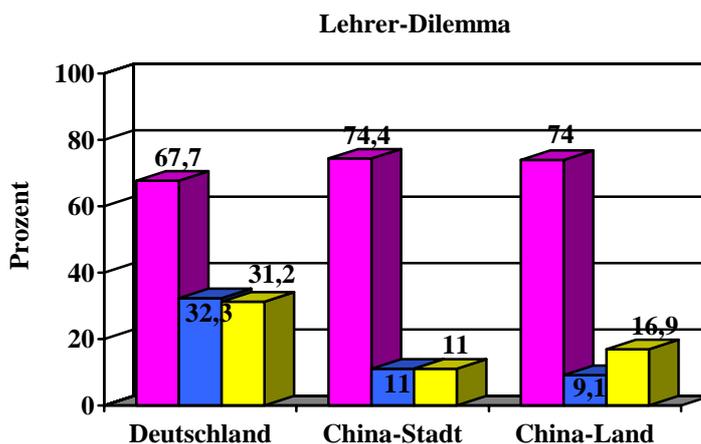
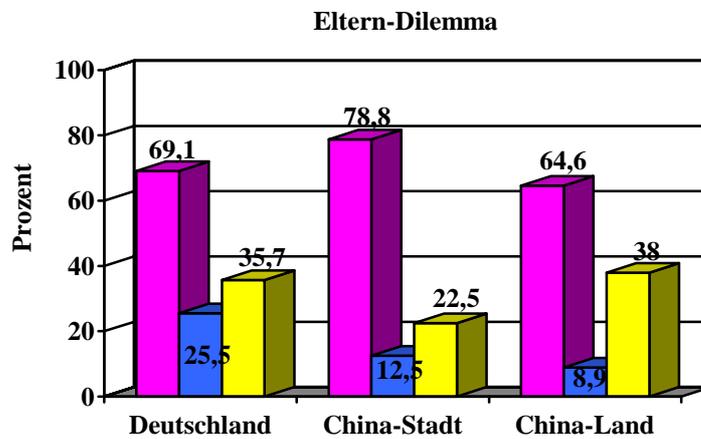
in Bezug auf den „Autoritäts-Aspekt“ könnten die Probanden inhaltlich folgendes geäußert haben: es wurde von der Folgerung der Regeln, bzw. Forderungen der Autoritäten gesprochen; manche Probanden konfrontieren sich kritisch mit dem Inhalt bzw. dem Sinn der Regeln oder den Forderungen der Autoritäten; manche Probanden sprechen über die Vermeidung negativer Sanktionen von Seiten der Autorität, über das Verhältnis zu der Autoritätsperson und über ihre Empathie zu ihnen, oder sie reflektieren über die Autoritätsrolle, ob sie diese akzeptieren oder ablehnen.

Die Probanden aller Stichproben können entweder unter dem „ICH-Aspekt“, oder unter dem „Autoritäts-Aspekt“, oder in Kombination von den beiden „Aspekten“ ihre Emotionszuschreibung begründet haben.

1). Datenanalyse auf der Ebene „ICH-Aspekt“

Die Diagramme in der Abbildung 7 veranschaulichen, dass sowohl die deutschen, als auch die beiden chinesischen Stichproben bei der Emotionsbegründung für die Handlungsentscheidung „Gehorchen“ in Eltern- und Lehrer-Dilemma mit einer ähnlichen

Häufigkeit, überwiegend vom eigenen Bedürfnis gesprochen haben. Im Öffentlichkeits-Dilemma ist die Häufigkeit des Argumentes „Bedürfnis“ bei den deutschen und chinesisch-städtischen Probanden zurückgegangen. Die deutschen Probanden orientieren sich überwiegend an „Identität“, die chinesisch-städtische Probanden ähnlich häufig an „Bedürfnis“ und „Identität“, während die chinesisch-ländliche Probanden sich weiterhin überwiegend nur am „Bedürfnis“ orientieren. Im Allgemein betonen die deutschen Probanden dabei häufiger als die chinesische Probanden die eigene Identität, bzw. Wertvorstellungen und eigenes Gewissen, vor allem in der Öffentlichkeit am häufigsten. Über die Ausbildung, bzw. Schulleistung machen sich die beiden chinesischen Stichproben nur im Eltern-Dilemma ähnlich häufig den Gedanken wie die deutschen, aber im Lehrer-Dilemma kaum, viel weniger häufig als die deutschen.



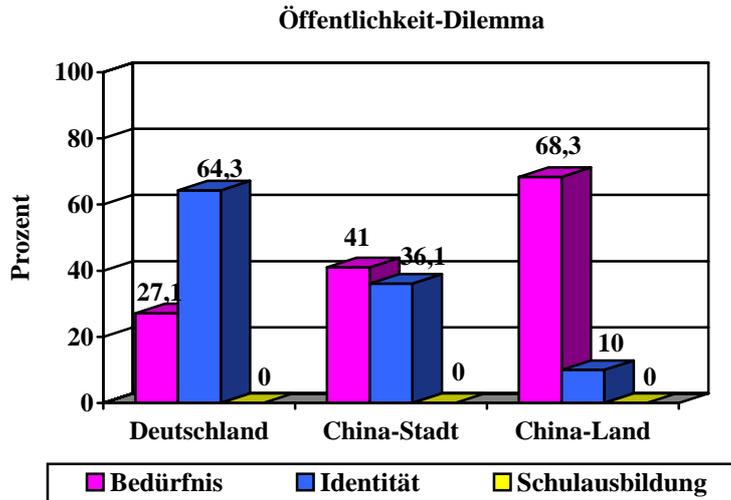
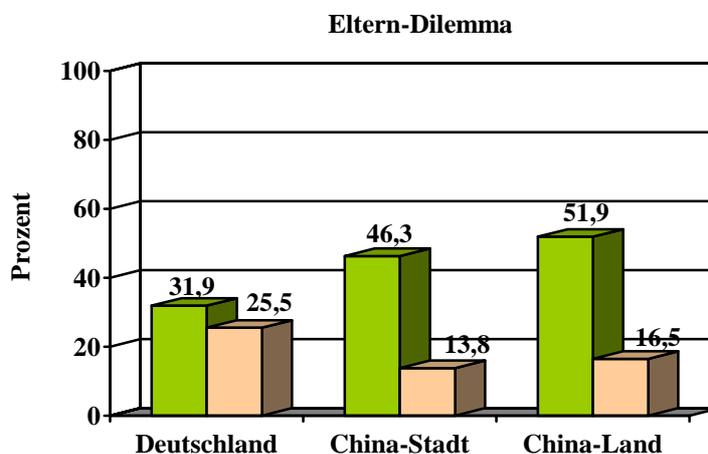


Abbildung 7: Häufigkeit (%) der Argumente in Bezug auf ICH-Aspekt bei der Begründung der Emotionszuschreibung, Gehorchen, alle Dilemmata, im Vergleich der drei Stichproben. Eltern-Dilemma: „Deutsch“ N=95, „China-Stadt“ N=80, „China-Land“ N=79; Lehrer-Dilemma: „Deutsch“ N=95, „China-Stadt“ N=82, „China-Land“ N=77; Öffentlichkeit-Dilemma: „Deutsch“ N=71, „China-Stadt“ N=61, „China-Land“ N=60

2). Datenanalyse auf der Ebene „Autoritäts-Aspekt“

Die Diagramme in der Abbildung 8 zeigen, dass sich die chinesischen Probanden der beiden Stichproben bei der Emotionsbegründung für die Handlungsentscheidung „Gehorchen“ in Eltern- und Lehrer-Dilemmata hauptsächlich an den Forderungen der Autoritäten orientieren, bzw. damit konfrontieren, im Öffentlichkeits-Dilemma machen sie sich sowohl häufiger über die Meinung, bzw. Konvention der Öffentlichkeit Gedanken, als auch über die Sanktion der Öffentlichkeit. Die deutschen Probanden haben sich bei der Begründung in allen drei Dilemmata weniger häufig als die chinesische Probanden an den beiden Autoritäts-Aspekten orientiert.



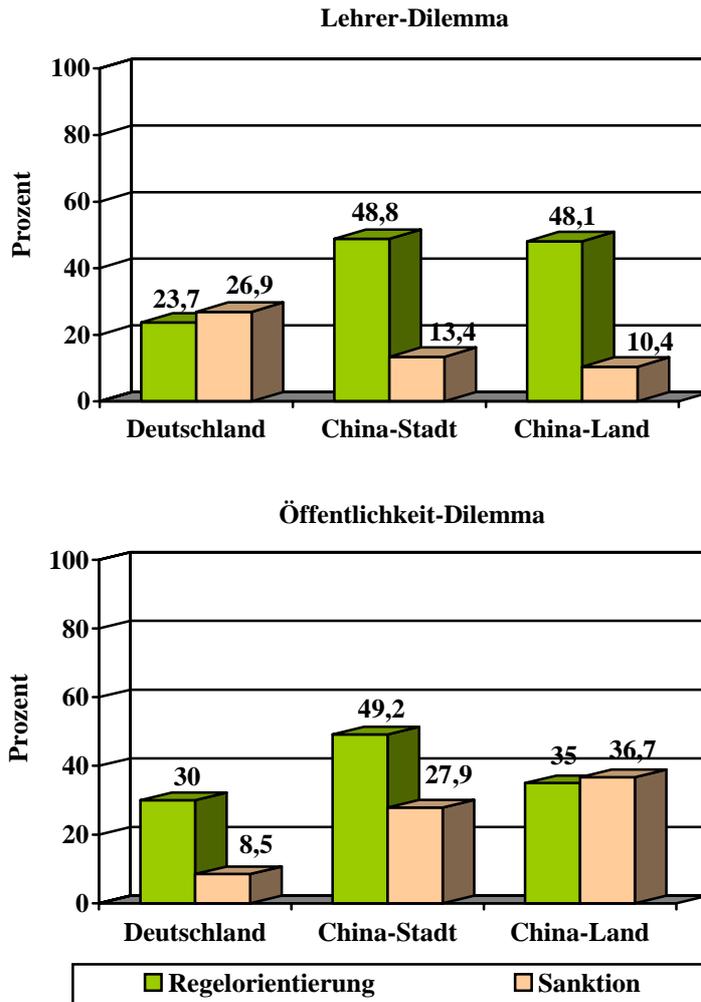


Abbildung 8: Häufigkeit (%) der Argumente in Bezug auf Autorität-Aspekt bei der Begründung der Emotionszuschreibung, Gehorchen, alle Dilemmata, im Vergleich der drei Stichproben; Eltern-Dilemma: „Deutsch“ N=95, „China-Stadt“ N=80, „China-Land“ N=79; Lehrer-Dilemma: „Deutsch“ N=95, „China-Stadt“ N=82, „China-Land“ N=77; Öffentlichkeits-Dilemma: „Deutsch“ N=71, „China-Stadt“ N=61, „China-Land“ N=60

3). Kernergebnisse

Insgesamt hat man einen Eindruck, dass die deutschen Probanden sich bei der Emotionsbegründung für Gehorchen überwiegend an „ICH-Aspekten“ orientieren, also am „eigenen Bedürfnis“, an „Identität“ und an „Schulbildung“, wenig an „Autorität“, also an den Forderungen, Sanktion der Autoritäten. Die chinesischen Probanden beider Stichproben orientieren sich dabei einerseits häufig am eigenen Bedürfnis, andererseits auch häufig an „Autorität“, vor allem an deren Forderungen.

2.2.1.2 Begründung der Emotionszuschreibung beim „Nicht-Gehorchen“

Wie bei der Begründung der Emotionszuschreibung für Gehorchen werden die Ergebnisse der Emotionsbegründung für „Nicht-Gehorchen“ auch auf zwei Ebenen, also „ICH-Aspekt“ und „Autoritäts-Aspekt“, dargestellt. Die Kategorien sind gleich wie beim „Gehorchen“, nur die Ausdrucksweise der Emotionsbegründung für „Nicht-Gehorchen“ anders. Wie bei der Begründung der Emotionszuschreibung für Gehorchen wurden die Argumente mit der Häufigkeit über 30% in einer Stichprobe in den Diagrammen dargestellt. Die Probanden könnten bei der Begründung der Emotionszuschreibung (für positiv, negativ oder ambivalent)

in Bezug auf „ICH-Aspekt“ inhaltlich folgendes geäußert haben: Sie freuen sich, dass sie ihre Wünsche, bzw. Bedürfnisse erfüllen, bzw. befriedigen können; sie betonen ihr eigenes Recht für die Entscheidung, eigene Identität, bzw. Selbstverwirklichung, aber andererseits sie haben auch ein schlechtes Gewissen, weil die Schulpflicht ihnen doch wichtig ist, die sie nicht erfüllt haben und jetzt die Konsequenzen, schlechte Schulleistung, bzw. Schulausbildung tragen müssen, und weil das eigene Verhalten auch nicht unbedingt den eigenen Wertvorstellungen entspricht.

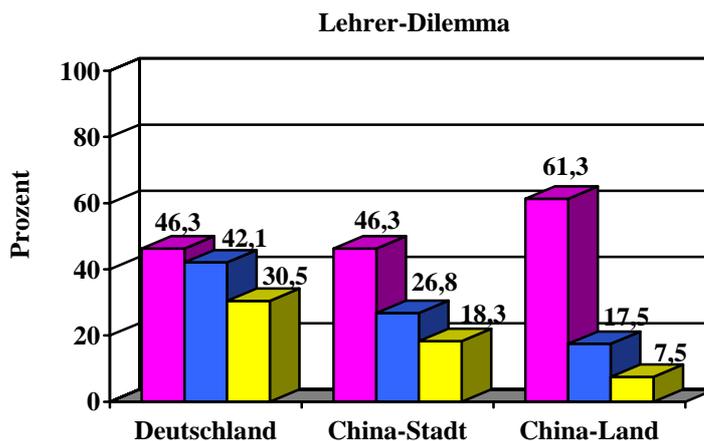
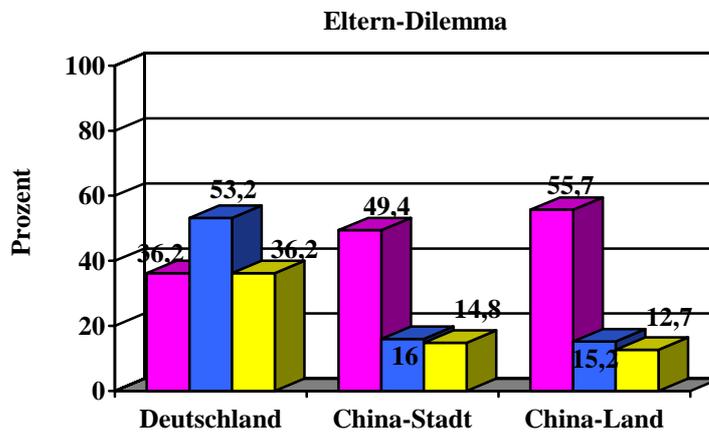
in Bezug auf den „Autoritäts-Aspekt“ könnten die Probanden inhaltlich folgendes ausgesagt haben: Manche machen sich Gedanken, dass sie den Forderungen der Autoritäten nicht gefolgt sind; manche Probanden konfrontieren sich mit dem Inhalt, bzw. dem Sinn der Forderungen der Autoritäten. Manche empfinden die Forderungen negativ, zeigen kein Verständnis dafür und lehnen sie deswegen ab, und manche sprechen von grundsätzlichem Meinungsunterschied und Generationskonflikt. Manche Probanden äußern auch ihre Angst vor Sanktionen von Seiten der Autoritäten.

Die Probanden können entweder unter dem „ICH-Aspekt“, oder unter dem „Autoritäts-Aspekt“, oder in Kombination von beiden „Aspekten“ ihre Emotionszuschreibung begründet haben.

1). Datenanalyse auf der Ebene „ICH-Aspekt“:

Die Diagramme in der Abbildung 9 zeigen, dass sich die chinesischen Probanden beider Stichproben, ähnlich wie bei der Emotionsbegründung für „Gehorsam“, in Eltern- und Lehrer-Dilemmata auch vorwiegend am „Bedürfnis“ orientieren. Die deutschen Probanden orientieren sich bei der Emotionsbegründung für Nicht-Gehorchen in Eltern-

und Lehrer-Dilemmata häufig an allen drei ICH – Aspekten: „Bedürfnis“, „Identität“ und „Schulbildung“. Sie argumentieren viel häufiger als die beiden chinesischen Stichproben in Eltern- und Lehrer-Dilemmata mit „Identität“, und sprechen auch viel häufiger von der Konsequenz, also von „Schulleistung“, bzw. „Schulbildung“, als die beiden chinesischen Stichproben. Erst im Öffentlichkeits-Dilemma haben die chinesischen Probanden beider Stichproben weniger häufig von „Bedürfnis“, und häufiger von „Identität“ gesprochen. Die Häufigkeit der Orientierung an „Identität“ im Öffentlichkeits-Dilemma ist bei der deutschen Stichprobe und Stichprobe „China-Stadt“ sehr ähnlich, bei der Stichprobe „China-Land“ am geringsten. Die chinesisch-ländlichen Probanden haben weiterhin häufig, im Vergleich zu den anderen Stichproben, vom „Bedürfnis“ gesprochen.



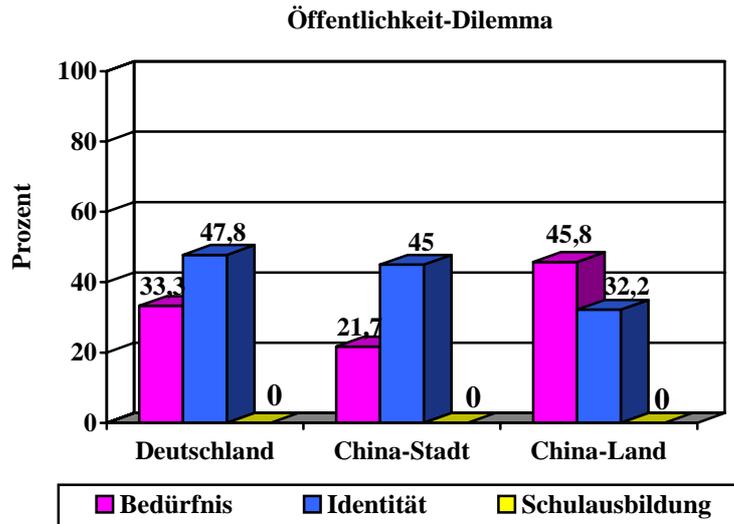


Abbildung 9: Häufigkeit (%) der Argumenten in Bezug auf ICH-Aspekt bei der Begründung der Emotionszuschreibung, Nicht-Gehorchen, alle Dilemmata, im Vergleich der drei Stichproben, Eltern-Dilemma: „Deutsch“ N=94, „China-Stadt“ N=81, „China-Land“ N=79; Lehrer-Dilemma: „Deutsch“ N=95, „China-Stadt“ N=82, „China-Land“ N=80; Öffentlichkeits-Dilemma: „Deutsch“ N=71, „China-Stadt“ N=60, „China-Land“ N=60

2). Datenanalyse auf der Ebene „Autoritäts-Aspekt“

Im Vergleich zur Emotionsbegründung beim Gehorchen orientieren sich die Probanden aller drei Stichproben bei der Emotionsbegründung für Nicht-Gehorchen in Eltern- und Lehrer-Dilemmata hauptsächlich an der Sanktion seitens der Autoritäten. Die Tendenz der Orientierung an Sanktionen nimmt bei allen drei Stichproben (sehr deutlich bei den beiden chinesischen Stichproben) in der Dilemma-Reinfolge: Eltern, Lehrer und Öffentlichkeit ab. Die chinesischen Probanden beider Stichproben sprechen in Eltern- und Öffentlichkeits-Dilemmata häufiger als die deutschen Probanden von Angst vor Sanktion. In derselben Dilemma-Reinfolge beobachtet man auch bei den chinesischen Probanden eine zunehmende Tendenz der Orientierung (eigentlich kritischer Auseinandersetzung) an (mit) Regel, bzw. Forderung der Autoritäten. Auch die deutschen Probanden haben sich erst im Öffentlichkeits-Dilemma wie die chinesischen Probanden beiderlei Stichproben häufig von Konventionen, bzw. Meinungen der Öffentlichkeit gesprochen und setzen sich damit auseinander.

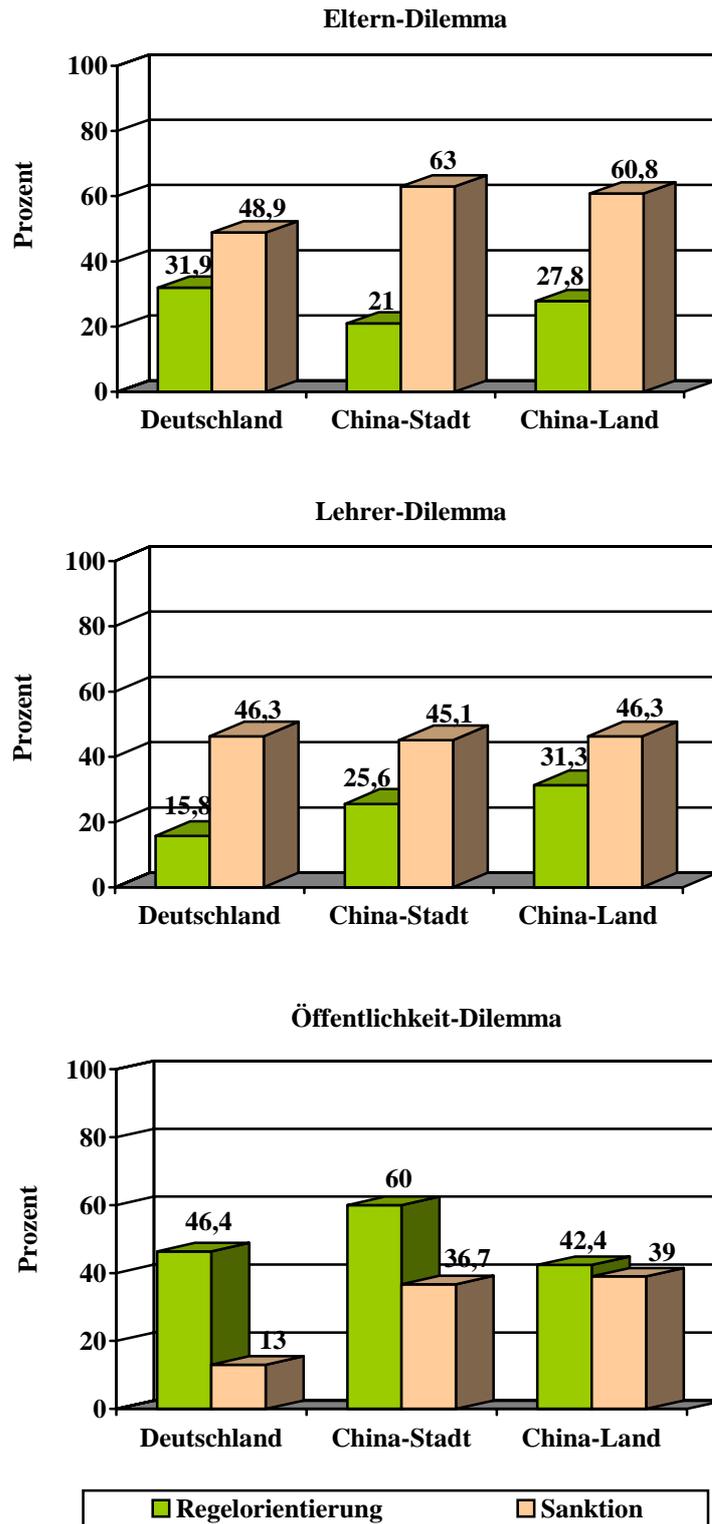


Abbildung 10: Häufigkeit (%) der Argumente in Bezug auf „Autorität-Aspekt“ bei der Begründung der Emotionszuschreibung, Nicht-Gehorchen, alle Dilemmata, im Vergleich der drei Stichproben; Eltern-Dilemma: „Deutsch“ N=94, „China-Stadt“ N=81, „China-Land“ N=79; Lehrer-Dilemma: „Deutsch“ N=95, „China-Stadt“ N=82, „China-Land“ N=80; Öffentlichkeits-Dilemma: „Deutsch“ N=71, „China-Stadt“ N=60, „China-Land“ N=60

3). Kernergebnisse

Insgesamt kann man sagen, dass die deutschen Probanden sich bei der Emotionsbegründung für Nicht-Gehorchen häufig an verschiedenen „ICH“-Aspekten orientieren. Die chinesischen Probanden beider Stichproben haben sich dabei (wie bei der Emotionsbegründung für Gehorchen) hauptsächlich in Eltern- und Lehrer-Dilemmata am „Bedürfnis“ orientiert. Die deutschen Probanden betonen in Eltern- und Lehrer-Dilemmata viel häufiger die Identität, als die beiden chinesische Stichproben. Die chinesischen Stichproben haben erst im Öffentlichkeits-Dilemma ähnlich häufig wie die deutschen von Identität (vor allem Abgrenzung zu Fremden) gesprochen. In Bezug auf Autorität haben sich alle drei Stichproben in Eltern- und Lehrer-Dilemmata überwiegend an der Sanktion seitens der Autoritäten, und wenig an Regeln, bzw. Forderungen der Autoritäten orientiert. Erst im Öffentlichkeits-Dilemma diskutieren alle drei Stichproben sehr häufig über die Konvention der Öffentlichkeit. Während die deutschen Probanden sich kaum mehr an Sanktionen orientieren, machen sich die beiden chinesischen Stichproben häufig Gedanken darüber.

2.2.2 Ergebnisse zur „Begründung der Handlungsentscheidung“ (KH2b)

Bei der „Begründung der Handlungsentscheidung“ geht es zwar (anders als bei der Emotionsbegründung) um die kognitive, rationale Überlegung und Orientierung eigener Handlungsentscheidung, aber es wird die gleiche Hypothese (KH2) überprüft und auch die gleichen Kategorien für die Datenanalyse verwendet.

2.2.2.1 Begründung der Handlungsentscheidung für Gehorchen

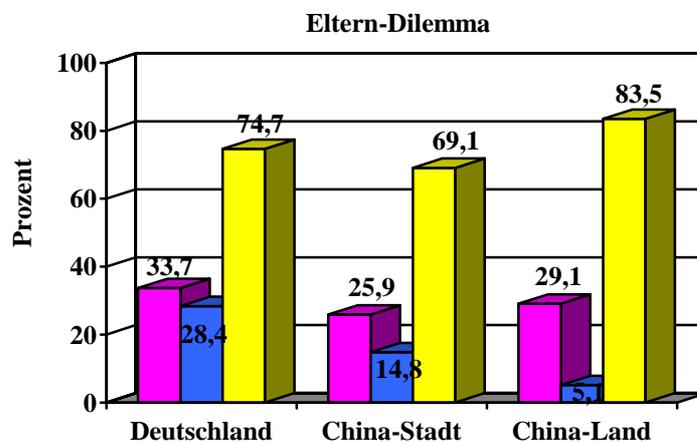
Wie bei der Datenanalyse der Emotionsbegründung werden die Ergebnisse der Datenanalyse bei der Begründung der Handlungsentscheidung auch auf zwei Ebenen „ICH-Aspekt“ und „Autoritäts-Aspekt“ beschrieben. Dabei werden auch die Argumente mit der Häufigkeit von mindestens über 30% in einer Stichprobe in den Diagrammen dargestellt, um einen Überblick erhalten und auch um einen Kulturvergleich machen zu können. Für die Handlungsentscheidung Gehorchen könnten die Probanden

in Bezug auf „ICH-Aspekt“ inhaltlich folgendes geäußert haben: Manche Probanden kalkulieren die Nach- und Vorteile der Bedürfnisbefriedigung und sprechen von Wunschverschiebung, manche argumentieren mit einer guten Schulleistung, bzw. Schulausbildung, manche sprechen von eigener Persönlichkeit, Wertvorstellungen und von eigenen Normen und Gewissen.

in Bezug auf „Autoritäts-Aspekt“ könnten die Probanden inhaltlich folgendes ausgesagt haben: Manche nennen die „Regeln“, bzw. „Forderungen“ der Autoritäten, manche reflektieren über die Inhalte der Forderungen der Autoritäten, zeigen Verständnis, bzw. eigene Einsicht dafür; manche sprechen von der Vermeidung einer möglichen „Sanktion“. Manche machen sich Gedanken über eine gute, vertraute Beziehung zur Autoritätspersonen und über die Empathie zur Autoritätsperson, oder über die Anerkennung der Autoritätsrollen.

1). Datenanalyse auf der Ebene „ICH-Aspekt“:

Die Diagramme in der Abbildung 11 veranschaulichen, dass die Probanden aller drei Stichproben sich bei der Begründung der Handlungsentscheidung für Gehorchen im Eltern-Dilemma hauptsächlich, und im Lehrer-Dilemma sehr häufig, an der „Schulleistung“, bzw. an der „Schulbildung“ orientiert haben, dabei die chinesisch-ländlichen Probanden am häufigsten. Bei der Begründung argumentieren die Probanden aller drei Stichproben in Eltern- und Lehrer-Dilemmata ähnlich häufig mit der Kalkulation, bzw. Abwägung der Vor- und Nachteile der Bedürfnisbefriedigung und mit der Bedürfnisverschiebung (unter Kategorie „Rechtfertigung/Kalkulation“), dabei im Lehrer-Dilemma häufiger als im Eltern-Dilemma. Die deutschen Probanden orientieren sich in allen drei Dilemmata häufiger als die chinesischen Probanden an der eigenen Identität (also an der eigenen Persönlichkeit, Wertvorstellungen und Gewissen). Die chinesisch-städtischen Probanden orientieren sich im Öffentlichkeits-Dilemma häufig an eigener Identität, während die chinesisch-ländlichen Probanden dabei kaum die ICH-Aspekte erwähnen.



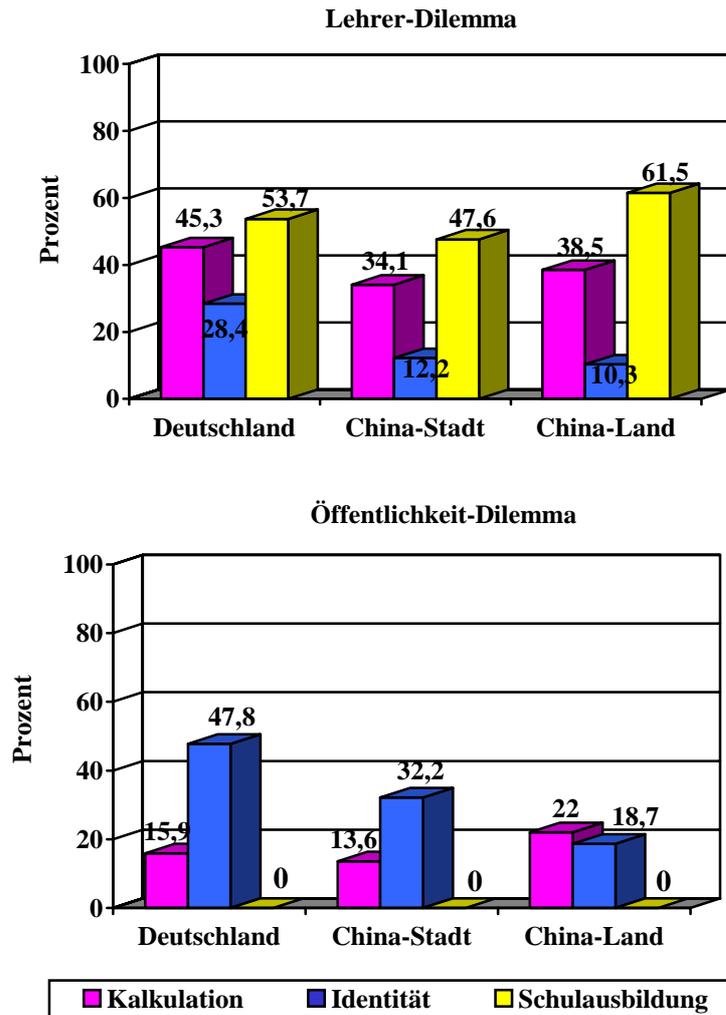
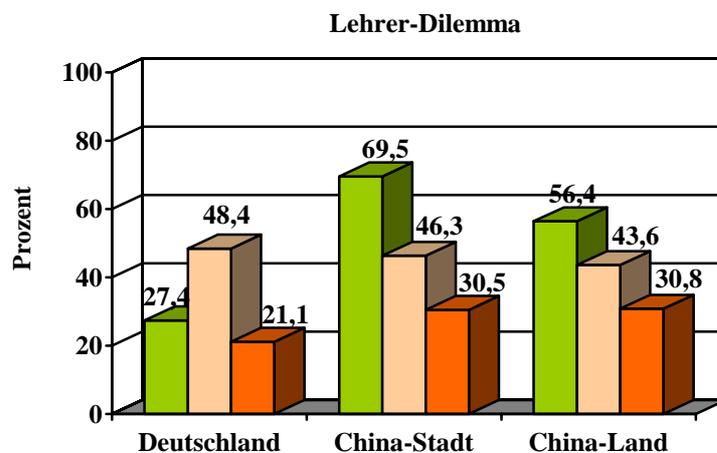
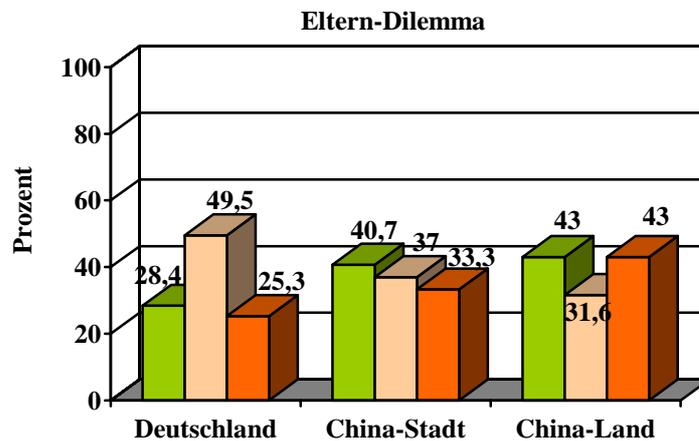


Abbildung 11: Häufigkeit (%) der Argumente in Bezug auf „ICH-Aspekt“ bei der Begründung der Handlungsentscheidung, Gehorchen, alle Dilemmata, im Vergleich der drei Stichproben, Eltern-Dilemma: „Deutsch“ N=95, „China-Stadt“ N=81, „China-Land“ N=79; Lehrer-Dilemma: „Deutsch“ N=95, „China-Stadt“ N=82, „China-Land“ N=78; Öffentlichkeits-Dilemma: „Deutsch“ N=69, „China-Stadt“ N=59, „China-Land“ N=59

2). Datenanalyse auf der Ebene „Autoritäts-Aspekt“

Die Diagramme in der Abbildung 12 zeigen, dass die deutschen Probanden sich bei der Begründung für Gehorchen in Eltern- und Lehrer-Dilemmata hauptsächlich an „Sanktion“, bzw. an „Vermeidung der Sanktion“ seitens der Autoritäten orientieren. Die chinesischen Probanden beider Stichproben orientieren sich dabei häufig an allen drei „Autoritäts-Aspekten“ („Regelorientierung“, „Sanktion“, „Autoritätsperson“). Sie berücksichtigen in Eltern- und Lehrer-Dilemmata häufiger den Aspekt „Autoritätsperson“ (Beziehung zu ihnen, Empathie mit ihnen) als die deutschen Probanden, und denken dabei häufiger über die „Regel“ oder Forderung der Autoritäten als die deutschen

Probanden. Erst im Öffentlichkeits-Dilemma orientieren sich die deutschen Probanden auch so häufig wie die chinesischen Probanden an Regeln, bzw. Konventionen der Öffentlichkeit. Erst im Öffentlichkeits-Dilemma diskutieren die deutschen Probanden sehr häufig über die Autoritätsperson (mehr über Empathie und Anerkennung der Autoritätsrolle), während die Orientierung bei den beiden chinesischen Stichproben im Vergleich zu den Eltern- und Lehrer-Dilemmata viel weniger häufig geworden ist. Auch im Öffentlichkeits-Dilemma orientieren sich die deutschen Probanden kaum mehr an „Sanktion“, aber die chinesischen Probanden beider Stichproben sprechen immer noch sehr häufig von Sanktion. Die Tendenz der Orientierung an „Sanktion“ steigt sogar bei den chinesischen Probanden in der Dilemma-Reinfolge: Eltern, Lehrer, Öffentlichkeit.



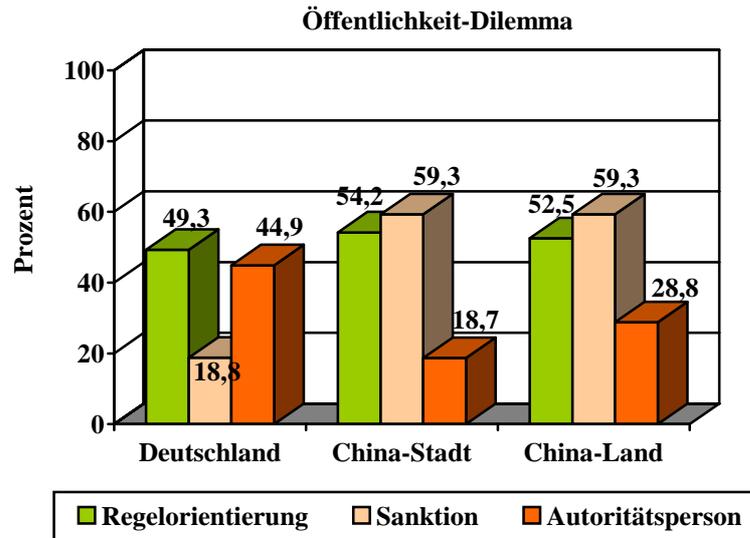


Abbildung 12: Häufigkeit (%) der Argumente in Bezug auf „Autorität -Aspekt“ bei der Begründung der Handlungsentscheidung, Gehorchen, alle Dilemmata, im Vergleich der drei Stichproben; Eltern-Dilemma: „Deutsch“ N=95, „China-Stadt“ N=81, „China-Land“ N=79; Lehrer-Dilemma: „Deutsch“ N=95, „China-Stadt“ N=82, „China-Land“ N=78; Öffentlichkeits-Dilemma: „Deutsch“ N=69, „China-Stadt“ N=59, „China-Land“ N=59

3). Kernergebnisse

Insgesamt kann man sagen, dass alle drei Stichproben bei der Begründung der Handlungsentscheidung Gehorchen im Eltern-Dilemma in Bezug auf den ICH-Aspekt hauptsächlich von „Schulleistung“, bzw. „Schulausbildung“, und im Lehrer-Dilemma sowohl häufig von „Schulausbildung“, als auch häufig von „Abwägung/Kalkulation“ gesprochen haben. Während die deutschen Probanden im Öffentlichkeits-Dilemma hauptsächlich mit eigener Identität (eigenen Wertvorstellungen, Gewissen) argumentiert haben, haben die chinesischen Probanden beider Stichproben dabei sehr wenig ICH-Aspekte berücksichtigt. Die Unterschiede zwischen deutschen und den beiden chinesischen Stichproben wurden deutlich in Bezug auf den „Autoritäts-Aspekt“ beobachtet. Die deutschen Probanden orientieren sich in Eltern- und Lehrer-Dilemmata hauptsächlich nur an „Sanktion“, während die beiden chinesischen Stichproben häufig alle drei Aspekte der Autoritäten angesprochen haben. Erst im Öffentlichkeits-Dilemma diskutieren die deutschen Probanden bei der Begründung ähnlich häufig wie die chinesischen Probanden über die Regel, bzw. Konvention der Öffentlichkeit. Während die chinesischen Probanden sich weiterhin viel häufiger Gedanken über Sanktion aus der Öffentlichkeit (als die deutschen Probanden) machen, diskutieren die deutschen

Probanden viel häufig über die Autoritätsperson (Empathie, Autoritätsrolle), als die beiden chinesischen Stichproben.

2.2.2.2 Begründung der Handlungsentscheidung beim Nicht-Gehorchen

Die Ergebnisse der Datenanalyse der Begründung der Handlungsentscheidung Nicht-Gehorchen werden auch auf der Ebene „ICH-Aspekt“ und „Autoritäts-Aspekt“ berichtet. Um einen Überblick zu erhalten, und um auch einen Kulturvergleich machen zu können, wurden auch die Argumente mit der Häufigkeit mindestens in einer Stichprobe über 30% in den Diagrammen dargestellt. Für die Handlungsentscheidung Nicht-Gehorchen könnten die Probanden

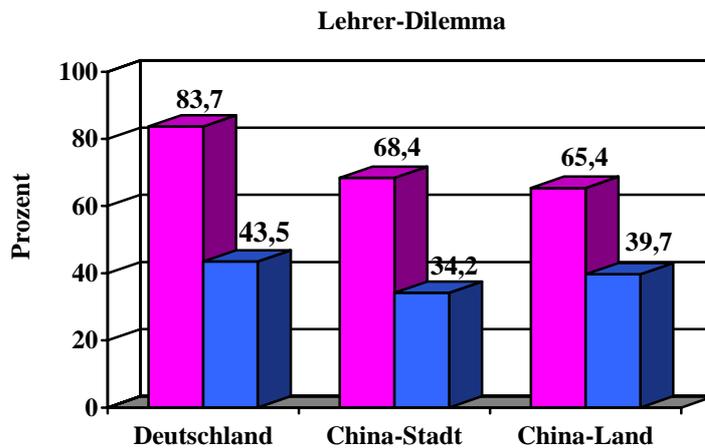
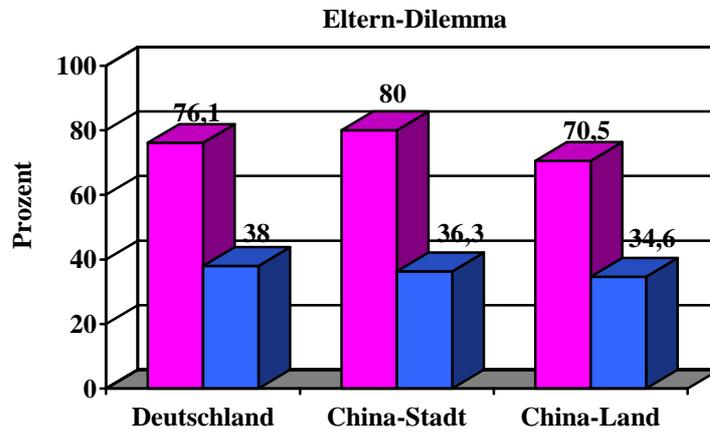
in Bezug auf „ICH-Aspekt“ inhaltlich folgendes geäußert haben: Manche Probanden betonen und rechtfertigen eigenes Bedürfnis, manche argumentieren mit „Identität“, wie z. B. die selbständige Entscheidung, Selbstverwirklichung und Autonomie.

in Bezug auf „Autoritäts-Aspekt“ könnten die Probanden inhaltlich folgendes ausgesagt haben: Manche zeigen kein Regelverständnis oder Verständnis für die Forderung der Autorität, stellen die Regel oder die Forderungen der Autoritätsperson in Frage, und setzten sich kritisch damit auseinander, manche sprechen von der Meinungsdivergenz und Generationskonflikt, manche distanzieren sich von der Autoritätsrolle oder lehnen sie ab.

1). Datenanalyse auf der Ebene „ICH-Aspekt“

Von den Diagrammen in der Abbildung 13 kann man feststellen, dass es kaum Kulturunterschiede zwischen den drei Stichproben bei der Begründung der Handlungsentscheidung für Nicht-Gehorchen bezüglich des „ICH-Aspektes“ in Eltern- und Lehrer-Dilemmata gibt. Die Probanden aller drei Stichproben orientieren sich mit ähnlicher Häufigkeit überwiegend an „Bedürfnis“, und auch ähnlich häufig an „Identität“. Im Lehrer-Dilemma haben die deutschen Probanden noch häufiger das eigene Bedürfnis betont als die chinesischen Probanden der beiden Stichproben. Im Öffentlichkeits-Dilemma ist die Orientierung an „Bedürfnis“ bei den deutschen und chinesisch-städtischen Probanden fast um die Hälfte gesunken, während die chinesisch-ländlichen Probanden sich immer noch so häufig wie in den anderen Dilemmata an „Bedürfnis“ orientieren. Im Öffentlichkeits-Dilemma orientieren sich die chinesischen Probanden beider Stichproben viel häufiger an „Identität“ (hauptsächlich Abgrenzung, eigene

Entscheidung) als die deutschen Probanden, und als in Eltern- und Lehrer-Dilemmata. Diese zunehmende Orientierung an „Identität“ im Öffentlichkeits-Dilemma wurde jedoch nicht bei der deutschen Stichprobe beobachtet.



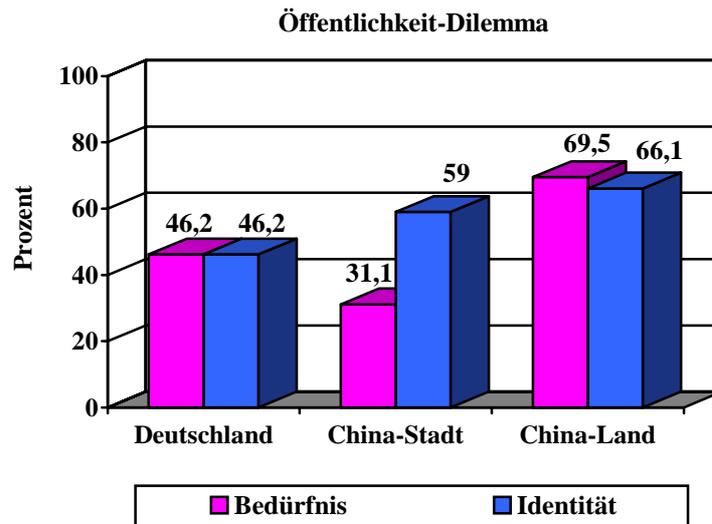


Abbildung 13: Häufigkeit (%) der Argumente in Bezug auf ICH-Aspekt bei der Begründung der Handlungsentscheidung, Nicht-Gehorchen, alle Dilemmata, im Vergleich der drei Stichproben, Eltern-Dilemma: „Deutsch“ N=95, „China-Stadt“ N=80, „China-Land“ N=78; Lehrer-Dilemma: „Deutsch“ N=93, „China-Stadt“ N=81, „China-Land“ N=79; Öffentlichkeits-Dilemma: „Deutsch“ N=71, „China-Stadt“ N=61, „China-Land“ N=60

2). Datenanalyse auf der Ebene „Autorität-Bezug“

Wenn man die Diagramme in der Abbildung 14 betrachtet, dann kann man feststellen, dass sich die Probanden aller drei Stichproben bei der Begründung der Handlungsentscheidung für Nicht-Gehorchen in Eltern- und Lehrer-Dilemmata grundsätzlich wenig an den Autoritäts-Aspekten („Regelorientierung“, „Sanktion“, „Autoritätsperson“) („Sanktion“ wegen sehr niedriger Häufigkeit oder Prozentsatz nicht dargestellt) orientiert. Bei der Begründung im Öffentlichkeits-Dilemma diskutieren alle drei Stichproben ähnlich häufig über Regel, bzw. Konvention der Öffentlichkeit. Die deutschen Probanden sprechen auch sehr häufig über die „Autoritätsperson“, bzw. über die Anerkennung der Autoritätsrolle der Öffentlichkeit, während dieser Aspekt von den chinesischen Probanden beider Stichproben kaum berücksichtigt wurde.

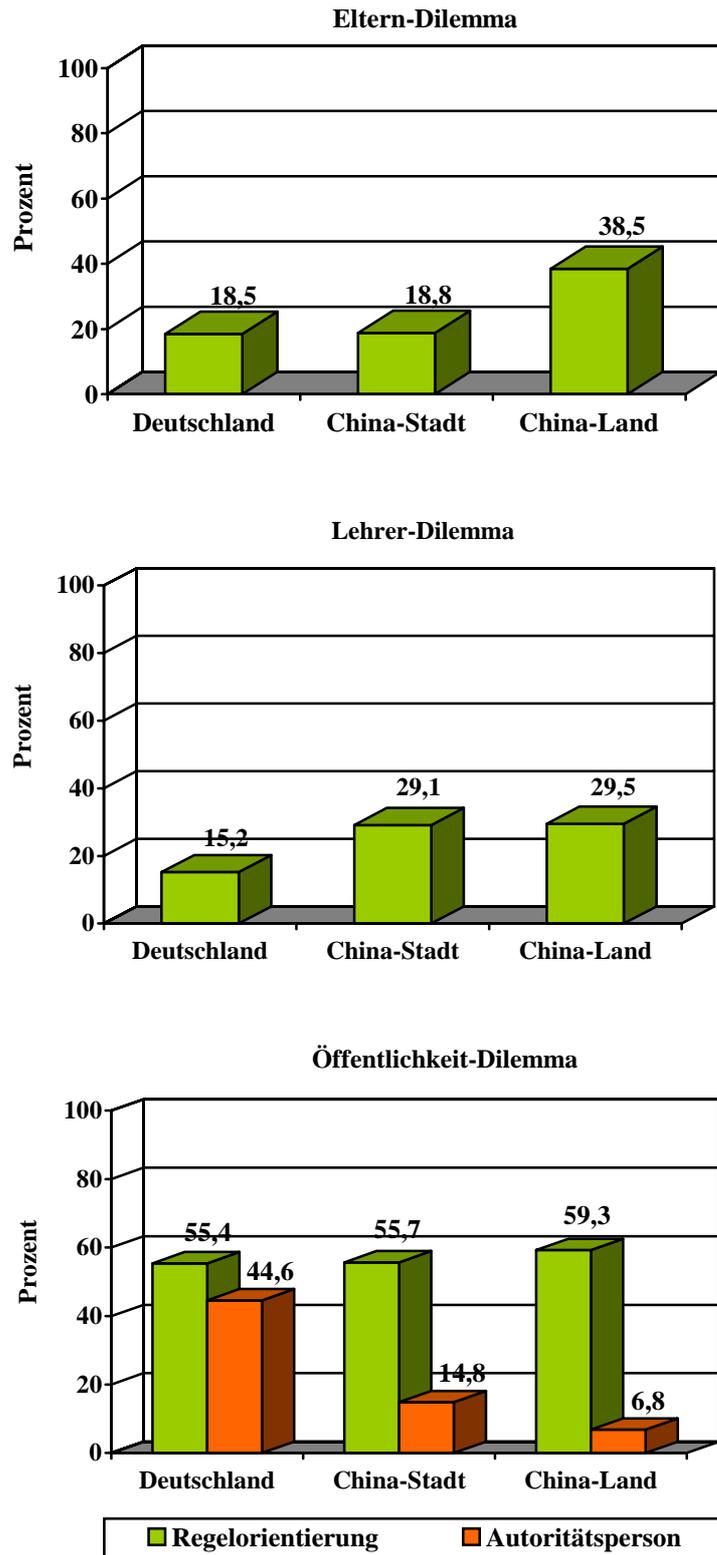


Abbildung 14: Häufigkeit (%) der Argumente in Bezug auf Autorität -Aspekt bei der Begründung der Handlungsentscheidung, Nicht-Gehorchen, alle Dilemmata, im Vergleich der drei Stichproben; Eltern-Dilemma: „Deutsch“ N=95, „China-Stadt“ N=80, „China-Land“ N=78; Lehrer-Dilemma: „Deutsch“ N=93, „China-Stadt“ N=81, „China-Land“ N=79; Öffentlichkeits-Dilemma: „Deutsch“ N=71, „China-Stadt“ N=61, „China-Land“ N=60

3). Kernergebnisse

Im Allgemein kann man sagen, dass die Orientierungen bei der Begründung für Nicht-Gehorchen sowohl unter „ICH-Aspekt“, als auch unter „Autoritäts-Aspekt in Eltern- und Lehrer-Dilemmata zwischen allen drei Stichproben sehr ähnlich sind. Alle Stichproben orientieren sich dabei ähnlich häufig an „Bedürfnis“ und an „Identität“, und kaum an „Autoritäts-Aspekten“ („Regel“, „Sanktion“ und „Autoritätsperson“). Die Kulturunterschiede bezüglich der Orientierungen sieht man erst im Öffentlichkeits-Dilemma: In Bezug auf ICH-Aspekt haben die chinesisch-ländlichen Probanden bei der Begründung am häufigsten eigenes „Bedürfnis“ betont als die anderen zwei Stichproben, und die chinesischen Probanden beider Stichproben haben auch viel häufiger von „Identität“ gesprochen, als die deutschen und als bei den anderen beiden Dilemmata. In Bezug auf Autoritäts-Aspekt haben alle drei Stichproben ähnlich häufig, und viel häufiger als bei den anderen Dilemmata über die Konvention, bzw. Meinungen der Öffentlichkeit diskutiert, aber nur die deutschen Probanden haben am häufigsten von Autoritätsperson gesprochen.

2.2.3 Zusammenfassung der Kernergebnisse

Bei der Handlungsorientierung, also sowohl bei der Emotionsbegründung, als auch bei der Begründung der Handlungsentscheidung, haben sich die chinesischen Probanden wie die deutschen Probanden ähnlich häufig am eigenen Bedürfnis oder an Schulleistung/Schulausbildung orientiert. Während die deutschen Probanden bei der Begründung in allen drei Dilemmata ihre eigene Identität häufig betonen, sprechen die chinesischen Probanden erst bei der Begründung im Öffentlichkeits-Dilemma häufig von eigener Identität (außer bei der Begründung der Handlungsentscheidung für Nicht-Gehorchen). Während die Orientierung an Bedürfnissen bei den deutschen und chinesisch-städtischen Probanden bei der Begründung im Öffentlichkeits-Dilemma viel wenig häufig geworden ist, argumentieren die chinesisch-ländlichen Probanden sehr häufig (wie in Eltern- und Lehrer-Dilemmata) mit Bedürfnis. In Bezug auf den Autoritäts-Aspekt orientieren sich die deutschen Probanden sowohl bei der Emotionsbegründung, als auch bei der Begründung der Handlungsentscheidung in den Eltern- und Lehrer-Dilemmata wenig häufig an Regel/Forderung der Autoritäten und an der Autoritätsperson, sondern hauptsächlich an der Sanktion. Die chinesischen Probanden denken in allen Dilemmata häufig über die Regeln, bzw. Forderungen der Autoritäten, und über die Sanktionen nach. Bei der Handlungsbegründung für Gehorchen in den

Eltern- und Lehrer-Dilemmata machen sie sich auch häufig Gedanken über die Autoritätsperson. Die deutschen Probanden reflektieren erst bei der Begründung im Öffentlichkeits-Dilemma häufig über die Regel, bzw. Konvention der Öffentlichkeit, und machen sich häufig Gedanken über die Autoritätsperson. Bei der Begründung der Handlungsentscheidung für Nicht-Gehorchen wurden wenig Kulturunterschiede festgestellt.

2.3 Ergebnisse zur Entwicklungshypothese 3

Bei der Entwicklungshypothese (EH3) wird angenommen, dass man trotz den unterschiedlichen kulturellen Wertvorstellungen und Selbstkonzepten eine ähnliche universelle Entwicklungstendenz in der naiven Handlungstheorie des sozialen Verständnisses, bzw. Handlungsorientierung und ihrer Motivation bei den Kindern und Jugendlichen aus den beiden Kulturen feststellen kann. Aus der Perspektive der Entwicklungspsychologie ist es auch besonders interessant zu fragen, inwieweit kulturspezifische Unterschiede im Entwicklungsverlauf stabil bleiben oder sich verändern. Die kulturspezifischen Unterschiede als Einflussfaktor lassen sich vermutlich daran erkennen, dass manche Handlungsorientierungen und Argumenten von den Probanden einer Kultur alters-, bzw. entwicklungsgemäß früher vertreten werden und stabil bleiben (also nicht ab oder zunehmen), und manche später auftreten werden als bei der anderen Kultur.

Die Hypothese (EH3) wurde unter den Gesichtspunkten wie „spontane Handlungsentscheidung“ (EH3a), „Lösungsstrategien“ (EH3b), „Begründung der Emotionszuschreibung“ (EH3c) und „Begründung der Handlungsentscheidung“ (EH3d) überprüft.

2.3.1 Ergebnisse zur "spontanen Handlungsentscheidung" (EH3a)

Unter diesem Gesichtspunkt wird angenommen, dass das Gehorchen bei beiden Kulturen mit dem Alter abnimmt, bzw. das Nicht-Gehorchen mit dem Alter zunimmt.

Wie die Diagramme in der Abbildung 15 veranschaulichen, lässt sich die vermutete Entwicklungstendenz (EH3a) in allen drei Dilemmata nur deutlich bei den beiden chinesischen Stichproben beobachten, aber nicht bei der deutschen.

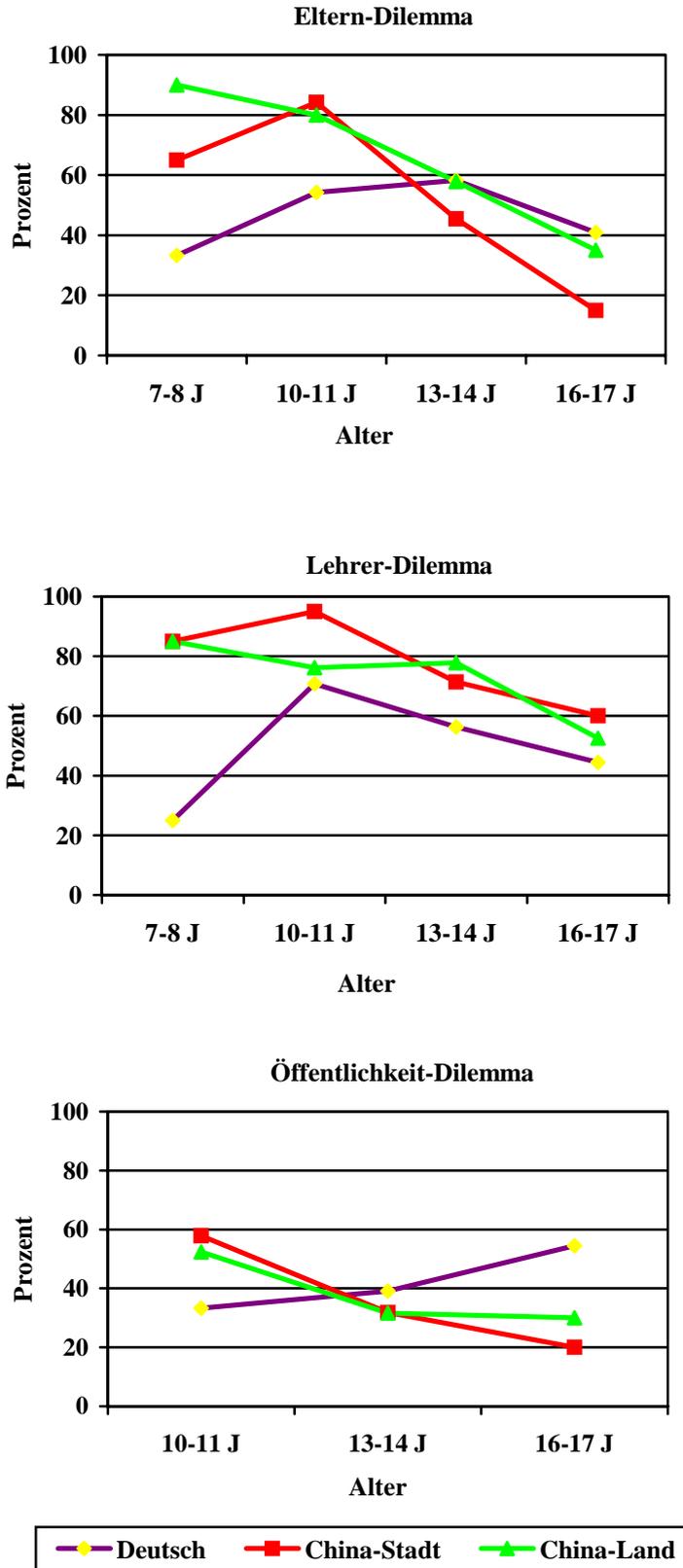


Abbildung 15: Häufigkeit (%) der Handlungsentscheidung "Gehorchen", im Vergleich drei Stichproben, drei Dilemmata; Eltern-Dilemma: „Deutsch“ N=94, „China-Stadt“ N=81, „China-Land“ N=79; Lehrer-Dilemma: „Deutsch“ N=82, „China-Stadt“ N=76, „China-Land“ N=78; Öffentlichkeits-Dilemma: „Deutsch“ N=66, „China-Stadt“ N=61, „China-Land“ N=60

Die vermutete abnehmende Entwicklungstendenz ist im Eltern-Dilemma bei den beiden chinesischen Stichproben deutlich zu sehen, der Altersunterschied ist sehr signifikant (China-Stadt: Chi^2 -Wert: 20,594, $\text{df}=3$, $p=0,000$; China-Land: Chi^2 -Wert: 15,961, $\text{df}=3$, $p=0,001$). Die beiden jüngeren Altersgruppen (China-Stadt: 7-8=65%, 10-11=84,2%; China-Land: 7-8=90%, 10-11=80%) gehorchen meistens, dann ab 13 Jahre alt (China-Stadt: 13-14= 45,5%, 16-17=15%; China-Land: 13-14=57,9%, 16-17=35%) nimmt die Tendenz des Gehorchen ab. Im Lehrer-Dilemma ist die vermutete abnehmende Entwicklungstendenz auch zu beobachten, aber der Altersunterschied ist bei den beiden chinesischen Stichproben nicht signifikant. Die Häufigkeit für Gehorchen bei beiden chinesischen Stichproben nimmt zwar mit dem Alter ab, ist aber bei allen vier Altersstufen allgemein sehr hoch (China-Stadt: 7-8=85,0%, 10-11=95%, 13-14 =71,4%, 16-17=60%; China-Land: 7-8=85%, 10-11=76,2%, 13-14=77,8%, 16-17=52,6%). Die vermutete Entwicklungstendenz wurde auch im Öffentlichkeits-Dilemma bei den beiden chinesischen Stichproben deutlich festgestellt (China-Stadt: 10-11=57,9%, 13-14=31,8%, 16-17=20%; China-Land: N=60: 10-11=52,4%, 13-14=31,6%, 16-17=30%), aber ein signifikanter Altersunterschied wurde nur bei der Stichprobe „China-Stadt“ bestätigt (Chi^2 : Wert=6,337, $\text{df}=2$, $p=0,042$).

Die vermutete abnehmende Entwicklungstendenz und einen signifikanten Altersunterschied konnte bei der deutschen Stichprobe im Eltern-Dilemma nicht festgestellt werden (7-8=33,3%, 10-11=54,2%, 13-14=58,3%, 16-17=40,9%). Im Lehrer-Dilemma wurde zwar ein signifikanter Altersunterschied bestätigt (Chi^2 : Wert=10,596, $\text{df}=3$, $p=0,014$), aber die vermutete Entwicklungstendenz ist nicht so deutlich zu sehen, weil die jüngsten Probanden, wie in anderen zwei Dilemmata, am wenigsten von allen Altersstufen bereit waren, zu gehorchen (7-8=25%, 10-11=70,8%, 13-14=56,3%, 16-17=44,4%). Im Öffentlichkeits-Dilemma hat sich jedoch eine gegenteilige Entwicklungstendenz gezeigt, d.h. der Gehorsam nimmt mit dem Alter sogar zu (10-11=33,3%, 13-14=39,1%, 16-17=54,5%). Dabei wurde auch kein signifikanter Altersunterschied festgestellt.

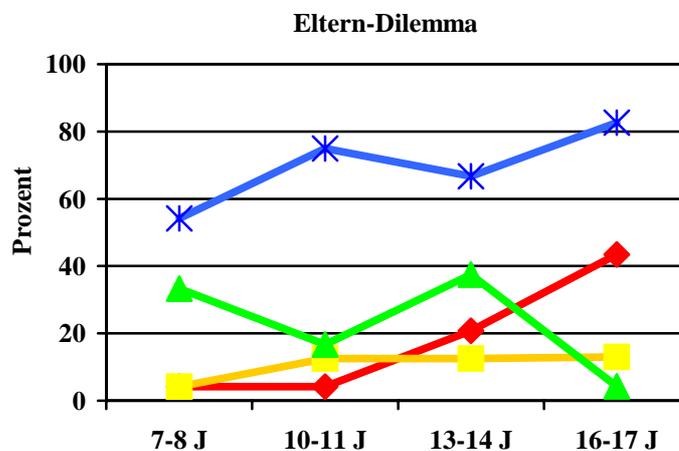
2.3.2 Ergebnisse zur „Lösungsstrategien“ (EH3b)

Unter diesem Gesichtspunkt wird angenommen, dass die jüngeren Probanden häufig „Gehorchen“ als Konfliktlösung nennen, diese Strategie nimmt dann mit dem

Alter ab. Mit dem Alter werden die Probanden zunehmend „Durchsetzen“ und „Kompromiss“ als Lösungsstrategien vorschlagen.

Die Kategorien der Lösungsstrategien sind gleich wie bei der Datenanalyse der Kulturhypothese. Für die Darstellung in den Diagrammen wurden nur die Lösungsstrategien, bzw. Kategorien mit mindestens 30% Häufigkeit berücksichtigt.

Die Diagramme der deutschen Stichproben in Abbildung 16 zeigen, dass schon die jüngeren (7-8jährigen) wie die älteren deutschen Probanden für die Konfliktlösung in Eltern- und Lehrer-Dilemmata sehr häufig „Kompromiss“ vorschlagen. Die vermutete zunehmende Tendenz dieser Lösungsstrategie mit dem Alter kann man im Eltern-Dilemma (7-8=54,2%, 10-11=75%, 13-14=66,7%, 16-17=82,6%) und im Lehrer-Dilemma (7-8=50%, 10-11=54,2%, 13-14=62,5%, 16-17=56,5%) nur leicht erkennen. Im Öffentlichkeits-Dilemma nimmt diese Lösungsstrategie jedoch mit dem Alter ab (10-11=37,5%, 13-14= 29,2%, 16-17=22,7%). Die jüngeren deutschen Probanden haben auch mehr Tendenz zum Gehorsam gezeigt, aber die vermutete abnehmende Tendenz mit dem Alter wurde nicht im Eltern-Dilemma (7-8=33,3%, 10-11=16,7%, 13-14=37,5%, 16-17=4,3%), und auch nicht im Öffentlichkeits-Dilemma (10-11=25%, 13-14=16,7%, 16-17=18,3%), sondern im Lehrer-Dilemma festgestellt (7-8=33,3%, 10-11=20,8%, 13-14=25%, 16-17=4,3%). Die vermutete zunehmende Tendenz der Lösungsstrategie „Durchsetzung“ mit dem Altern kann man aber bei allen drei Dilemmata deutlich sehen (Eltern-Dilemma: 7-8=4,2%, 10-11=4,2%, 13-14=20,8%, 16-17=43,5%) (Lehrer-Dilemma: 7-8=4,2%, 10-11=12,5%, 13-14=25%, 16-17=43,5%) (Öffentlichkeits-Dilemma: 10-11=45,8%, 13-14=54,2%, 16-17=63,6%). Die Lösungsstrategie „Verheimlichen“ wurde sehr selten von den deutschen Probanden vorgeschlagen.



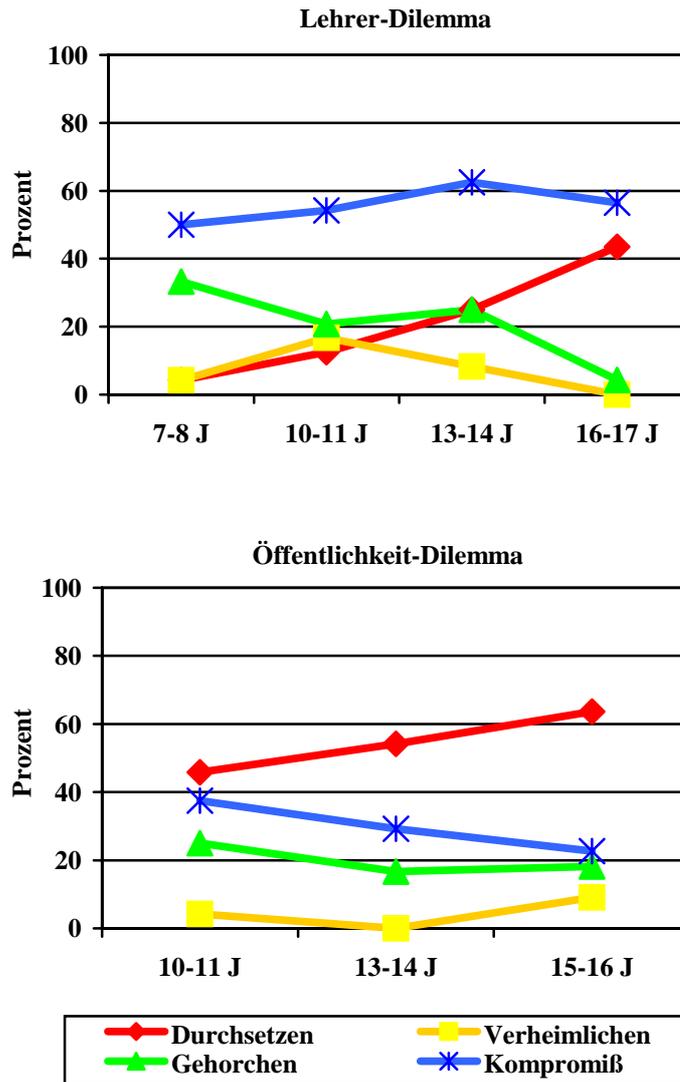
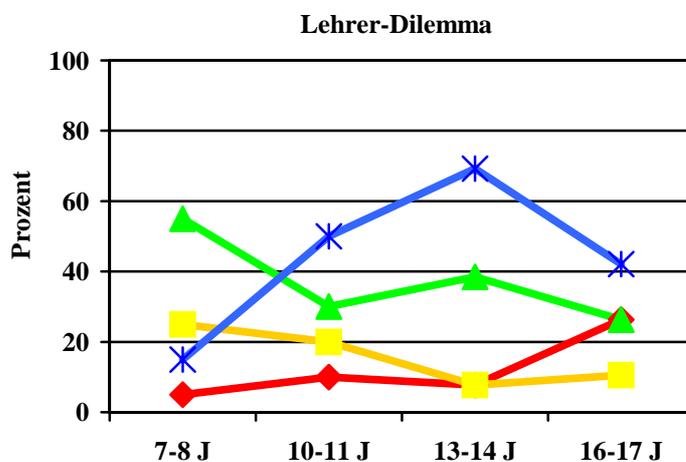
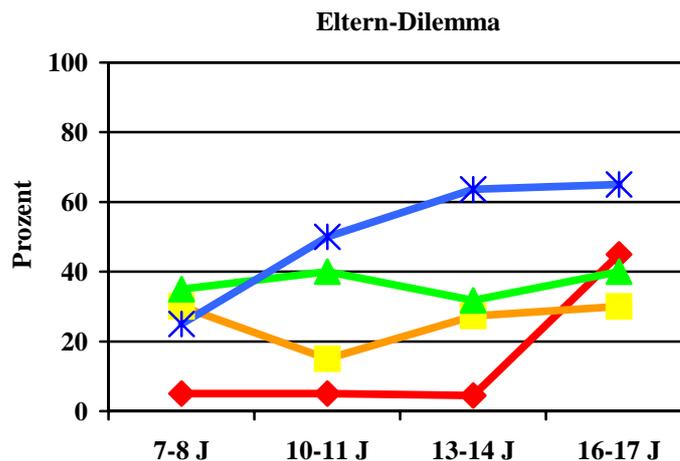


Abbildung 16: Häufigkeit (%) der Lösungsstrategien, im Vergleich der drei Altersgruppen der deutschen Stichprobe; Eltern-Dilemma: N=95, Lehrer-Dilemma: N=95, Öffentlichkeits-Dilemma: N=70

Betrachtet man die Diagramme von der Sichtgruppe „China-Stadt“ in Abbildung 17, kann man feststellen, dass die 7-8jährigen chinesisch-städtischen Probanden im Vergleich zu den deutschen gleichaltrigen noch kaum die Lösungsstrategie „Kompromiss“ vorgeschlagen haben. Die zunehmende Tendenz der Anwendung des „Kompromisses“ mit dem Alter kann man im Eltern-Dilemma (7-8=25%, 10-11=50%, 13-14=63,6%, 16-17=65%) und Öffentlichkeits-Dilemmata (10-11=20%, 13-14=27,3%, 16-17=40%) sehr deutlich, im Lehrer-Dilemma nur bis zur Altersgruppe der 13-14jährigen (7-8=15%, 10-11=50%, 13-14=69,2, 16-17=42,1%), deutlich sehen. Obwohl das „Gehorchen“ die von den 7-8jährigen Probanden häufig genannte Lösungsstrategie ist, kann die abnehmende Tendenz des „Gehorchens“ mit dem Alter im Eltern-Dilemma

(7-8=35%, 10-11=40, 13-14=31,8%, 16-17=40%) aufgrund der ähnlichen Häufigkeit zwischen den vier Altersgruppen, und im Lehrer-Dilemma (7-8=55%, 10-11=30%, 13-14=38,5%, 16-17=26,3%) aufgrund der ähnlichen Häufigkeit zwischen 10-11 bis 16-17, nicht deutlich erkannt werden. Im Öffentlichkeits-Dilemma beobachtet man sogar eine zunehmende Tendenz (10-11=20%, 13-14=13,6%, 16-17=50%). Die zunehmende Tendenz der Lösungsstrategie „Durchsetzung“ kann man in allen drei Dilemmata auch nicht erkennen: im Eltern-Dilemma hat nur die älteste Gruppe häufig von „Durchsetzung“ gesprochen (7-8=5%, 10-11=5%, 13-14=4,5%, 16-17=45%), im Lehrer-Dilemma ist die Häufigkeit bei allen Altersgruppen zu gering (7-8=5%, 10-11=10%, 13-14=7,7%, 16-17=26,3%), und im Öffentlichkeits-Dilemma (10-11=65%, 13-14=50%, 16-17=70%) wurde keine bestimmte Tendenz festgestellt. In Bezug auf die Lösungsstrategie „Verheimlichen“ konnte aufgrund geringer Häufigkeit in allen Dilemmata keine bestimmte Entwicklungstendenz festgestellt werden.



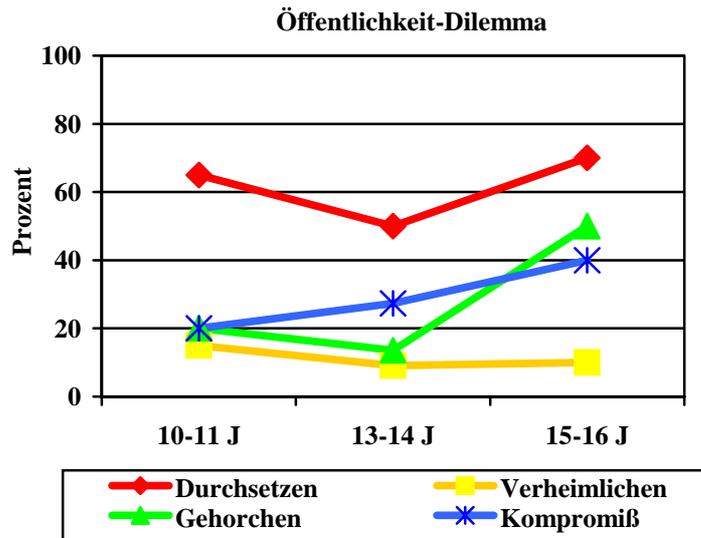
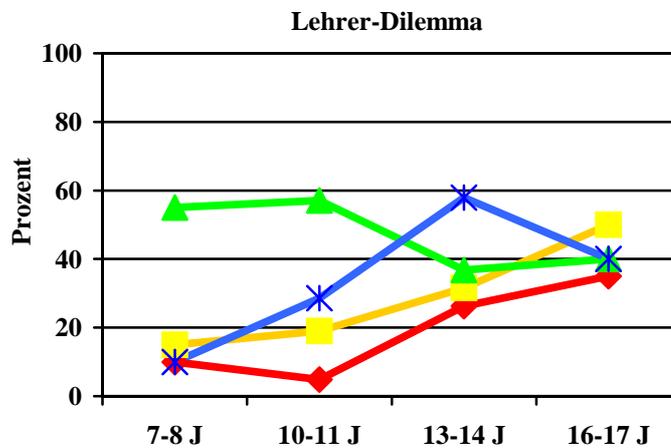
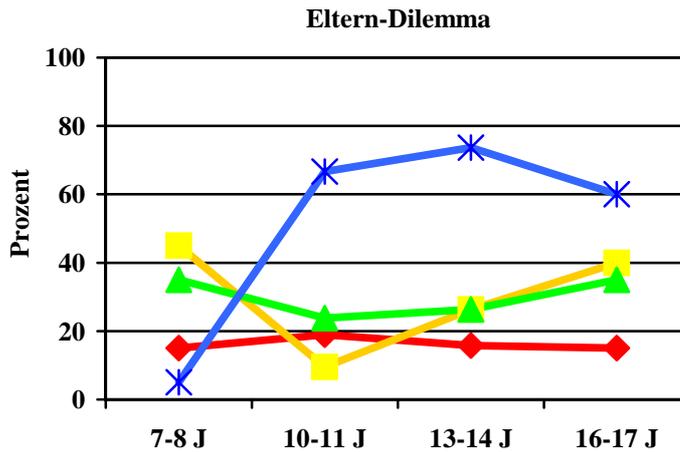


Abbildung 17: Häufigkeit (%) der Lösungsstrategien, im Vergleich der drei Altersgruppen der Stichprobe „China-Stadt“; Eltern-Dilemma: N=82, Lehrer-Dilemma: N=72, Öffentlichkeits-Dilemma: N=62

Die Diagramme der Stichprobe „China-Land“ in Abbildung 18 zeigen, dass die 7-8jährigen chinesisch-ländlichen Probanden ähnlich wie die gleichaltrigen von der Stichprobe „China-Stadt“ sehr selten die Lösungsstrategie „Kompromiss“ in allen Dilemmata vorschlagen. Die vermutete zunehmende Tendenz dieser Strategie mit dem Alter kann man im Eltern-Dilemma (7-8=5%, 10-11= 66,7%, 13-14=73,7%, 16-17=60%) und im Lehrer-Dilemma (7-8= 10%, 10-11=28,6%, 13-14=57,9%, 16-17=40%) deutlich bis zu 13-14 Jahre alt beobachten, ab 16-17 Jahre alt nimmt die Häufigkeit der Strategie wieder ab. Diese Tendenz wurde aber im Öffentlichkeits-Dilemma (10-11=14,3%, 13-14=36,8%, 16-17=0%) nicht festgestellt. Das „Gehorchen“ wurde zwar als Konfliktlösung häufig von 7-8jährigen genannt, aber die vermutete abnehmende Tendenz des „Gehorchen“ konnte im Eltern-Dilemma (7-8=35%, 10-11=23,8%, 13-14=26,3%, 16-17=35%), wie bei der Stichprobe „China-Stadt“, wegen der ähnlichen Häufigkeit zwischen den vier Altersgruppen nicht, jedoch im Lehrer-Dilemma (7-8=55%, 10-11=57,1%, 13-14=36,8%, 16-17=40%), festgestellt werden. Im Öffentlichkeits-Dilemma ist die Häufigkeit des „Gehorchen“ bei allen Altersgruppen zu gering, um eine Tendenz herauszulesen (10-11=14,3%, 13-14=10,5%, 16-17=10%). Im Eltern-Dilemma (7-8=45%, 10-11=9,5%, 13-14=24,3%, 16-17=35%) haben die 7-8jährigen und die 16-17jährigen sehr häufig vom „Verheimlichen“ als Lösungsstrategie gesprochen. Eine zunehmende Tendenz von „Verheimlichen“ als Strategie wurde im Lehrer-Dilemma (7-8=15%, 10-11=19%, 13-14=31,6%, 16-17=50%) festgestellt. Im Öffentlichkeits-

Dilemma ist die Häufigkeit dieser Strategie bei allen Altersgruppen zu gering (10-11=14,3%, 13-14=10,5%, 16-17=20%). Die vermutete zunehmende Tendenz der „Durchsetzung“ ist im Eltern-Dilemma wegen der geringen Häufigkeit (7-8=15%, 10-11=19%, 13-14=15,8%, 16-17=15%) nicht zu erkennen, aber im Lehrer-Dilemma (7-8=10%, 10-11=4,8%, 13-14=26,3%, 16-17=35%) und im Öffentlichkeits-Dilemma (10-11=38,1%, 13-14=89,5%, 16-17=80%) deutlich zu beobachten.



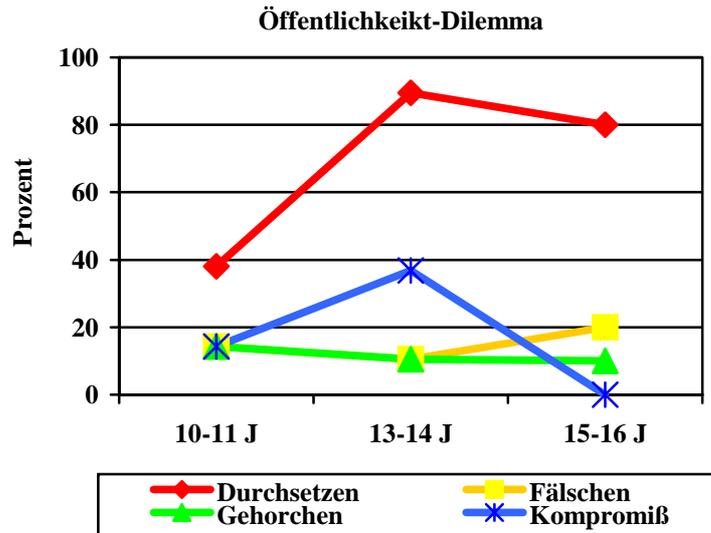


Abbildung 18: Häufigkeit (%) der Lösungsstrategien, im Vergleich der drei Altersgruppen der Stichprobe „China-Land“; Eltern-Dilemma: N=80, Lehrer-Dilemma: N=80, Öffentlichkeits-Dilemma: N=60

Die Kernergebnisse:

Insgesamt kann man sagen, dass die vermutete abnehmende Tendenz der Lösungsstrategie „Gehorchen“ mit dem Alter bei allen drei Stichproben nur im Lehrer-Dilemma zu erkennen ist. Im Eltern-Dilemma wurde die vermutete abnehmende Tendenz des „Gehorsams“ aufgrund der ähnlichen Häufigkeit zwischen den Altersgruppen bei allen drei Stichproben, im Öffentlichkeits-Dilemma bei den Stichproben „Deutsch“ und „China-Land“ wegen geringer Häufigkeit, und bei der Stichprobe „China-Stadt“ wegen einer zunehmenden Tendenz, nicht festgestellt. Die vermutete Zunahme der Lösungsstrategie „Durchsetzen“ mit dem Alter wurde bei der deutschen Stichprobe in allen drei Dilemmata, und bei der Stichprobe „China-Land“ in den Lehrer- und Öffentlichkeits-Dilemmata, deutlich festgestellt, ist aber bei der Stichprobe „China-Stadt“ in keinem Dilemma deutlich zu sehen. Die vermutete Zunahme der Lösungsstrategie „Kompromiss“ mit dem Alter kann man bei der deutschen Stichprobe leicht in den Eltern- und Lehrer-Dilemmata feststellen, im Öffentlichkeits-Dilemma wurde sogar eine abnehmende Tendenz beobachtet. Diese vermutete Entwicklungstendenz ist bei der Stichprobe „China-Stadt“ deutlich in den Eltern- und Öffentlichkeits-Dilemmata und im Lehrer-Dilemma nur bis 13-14 zu sehen, und bei der Stichprobe „China-Land“ in allen drei Dilemmata nur bis 13-14 zu beobachten, ab 16 Jahren nimmt die Häufigkeit dieser Strategie wieder ab. Während die 7-8-jährigen chinesischen Probanden beider Stichproben häufig Gehorchen, kaum Kompromiss als

Konfliktlösung in Eltern- und Lehrer-Dilemmata vorgeschlagen haben, haben die gleichaltrigen deutschen Probanden häufiger Kompromiss (als Gehorsam) vorgeschlagen. Bei der Datenanalyse der Lösungsstrategie wurde die Strategie „Verheimlichen“ häufig von den chinesischen Probanden, vor allem häufig von chinesisch-ländlichen Probanden, kaum von den deutschen Probanden, erwähnt. Dabei wurde eine zunehmende Tendenz dieser Strategie nur bei der Stichprobe „China-Land“ im Lehrer-Dilemma deutlich festgestellt. Im Eltern-Dilemma haben die 7-8jährigen und die 16-17jährigen chinesische Probanden beider Stichproben die Lösungsstrategie „Verheimlichen“ häufig vorgeschlagen.

2.3.3 Ergebnisse zur „Begründung der Emotionszuschreibung“ (EH3c) und „Begründung der Handlungsentscheidung“ (EH3d)

Bei der „Begründung der Emotionszuschreibung“ (EH3c) und „Begründung der Handlungsentscheidung“ (EH3d) wird eine ähnliche Entwicklungstendenz bezüglich der Handlungsorientierung bei den drei Stichproben vermutet. Es wird angenommen, dass sich die jüngeren Probanden bei der Begründung der Emotionszuschreibung (Emotionsbegründung) und der Handlungsentscheidung (Handlungsbegründung) häufig an „Bedürfnisbetonung“, an „Rechtfertigung/Kalkulation“, an „Regelbenennung“ und „Sanktion“ orientieren. Die genannten Orientierungen nehmen dann mit dem Alter ab. Die älteren Probanden orientieren sich dabei häufiger an „Identität“, „Schulausbildung“, an „Regelreflexion“ und an „Autoritätsperson“ (an Beziehung zur Autoritätsperson, Empathie zu ihr, Reflektion/Legitimation der Autoritätsrolle). Mit dem Alter sollten die genannten Orientierungen zunehmen.

Im Folgenden wird es über die Untersuchungsergebnisse separat nach der Begründung der Emotionszuschreibung und nach der Begründung der Handlungsentscheidung berichtet. Für die Datenanalyse der Entwicklungshypothese wurden die Unterkategorien (siehe Kapitel 5, Punkt 3.2.4, Tabelle 6) verwendet. Die Daten werden auch wie bei der Kulturhypothese je nach „ICH-Aspekt“ oder „Autoritäts-Aspekt“ analysiert, und in Diagrammen dargestellt. Die Kategorien werden in den Diagrammen in Form der Abkürzungen angegeben (siehe unten Tabelle 8). Die Daten mit weniger als 35% Häufigkeit werden nicht in Diagrammen dargestellt und untersucht. Die Orientierung an „Schulausbildung“ wurde bei der Darstellung im Diagramm „Lehrer-Dilemma“ deswegen ausgenommen, weil die Konfliktthemen im Lehrer-Dilemma bei den jüngeren Altersgruppen (7-8, 10-11) eher die Schulregeln sind, aber bei den älteren

Altersgruppen (13-14, 16-17) die Schulleistung, bzw. Schulausbildung im Vordergrund stehen. Dadurch ist ein Vergleich dieser Orientierung in Bezug auf die entwicklungspsychologische Perspektive zwischen den vier Altersgruppen nicht möglich.

Abkürzungen	Kategorien
BB	Bedürfnisbetonung
R/K	Rechtfertigung/Kalkulation
SCH	Schulleistung oder Schulausbildung
ID	Identität
RB	Regelbenennung
RR	Regelreflexion
SAN	Sanktion
AP	Autoritätsperson

Tabelle 8: Abkürzungen der Kategorien für die Diagrammdarstellung bei der Datenanalyse der Entwicklungshypothese

2.3.3.1 Ergebnisse zur „Emotionsbegründung“ (EH3c)

1). Datenanalyse auf der Ebene „ICH-Aspekt“

Die Diagramme der deutschen Stichprobe in Abbildung 19 zeigen, dass sich die 7-8jährigen deutschen Probanden bei der Emotionsbegründung in Eltern- und Lehrer-Dilemma viel weniger häufig als die älteren Probanden (Eltern-Dilemma: 7-8=37,5%, 10-11=66,7%, 13-14=50%, 16-17=47,8%) (Lehrer-Dilemma: 7-8=45,8%, 10-11=66,7%, 13-14=62,5%, 16-17=65,2%) orientieren. Die älteren deutschen Probanden betonen bei der Begründung häufiger als die jüngeren eigene Bedürfnisse. Die vermutete abnehmende Tendenz der Orientierung an „Bedürfnisbetonung“ ist nur deutlich im Öffentlichkeits-Dilemma zu sehen (10-11=75%, 13-14=20,8%, 16-17=4,3%). Auch bezüglich der Orientierung an „Rechtfertigung/Kalkulation“ kann man eine deutliche abnehmende Tendenz mit dem Alter nur im Öffentlichkeits-Dilemma feststellen (10-11=41,7%, 13-14=4,2%, 16-17=4,3%). Im Eltern-Dilemma (7-8=33,3%, 10-11=41,7%, 13-14=33,3%, 16-17=56,5%) und im Lehrer-Dilemma (7-8=41,7%, 10-11=50%, 13-14=45,8%, 16-17=52,2%) konnte keine abnehmende Entwicklungstendenz dieser Orientierung, sogar eine leicht zunehmende Tendenz beobachtet werden. Die vermutete zunehmende Tendenz der Orientierung an „Identität“ wurde bei allen drei Dilemmata festgestellt

Kapitel 6: Ergebnisse der empirischen Untersuchung

(Eltern-Dilemma: 7-8=12,5%, 10-11=58,3%, 13-14=83,3%, 16-17=87%) (Lehrer-Dilemma: 7-8=12,5%, 10-11=50%, 13-14=66,7%, 16-17=87%) (Öffentlichkeits-Dilemma: 10-11=62,5%, 13-14=83,3%, 16-17=95,7%). Die vermutete zunehmende Tendenz der Orientierung an „Schulbildung“ ist im Eltern-Dilemma auch sehr deutlich zu sehen (7-8=16,7%, 10-11=58,3%, 13-14=58,3%, 16-17=78,3%).

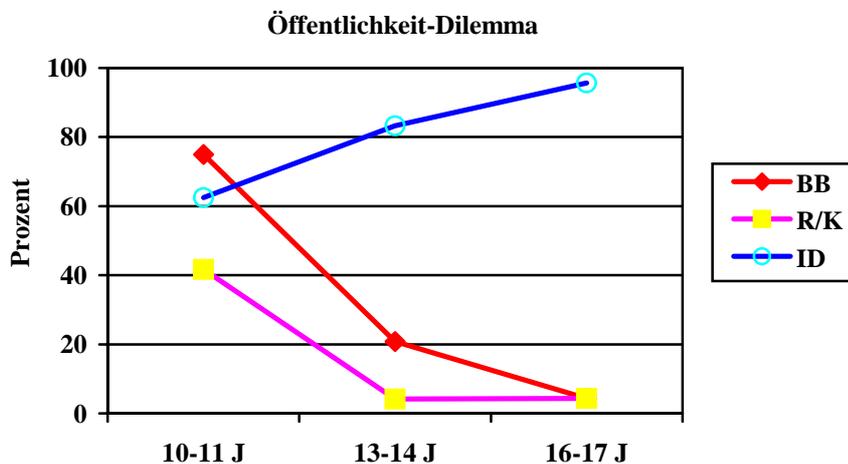
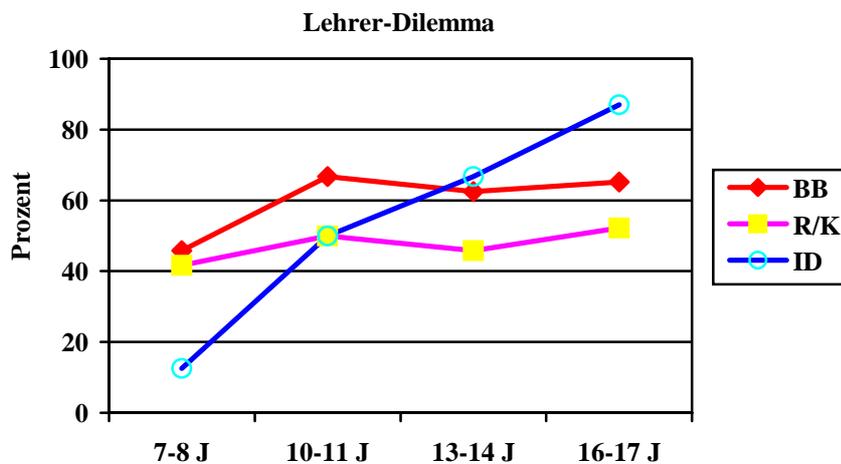
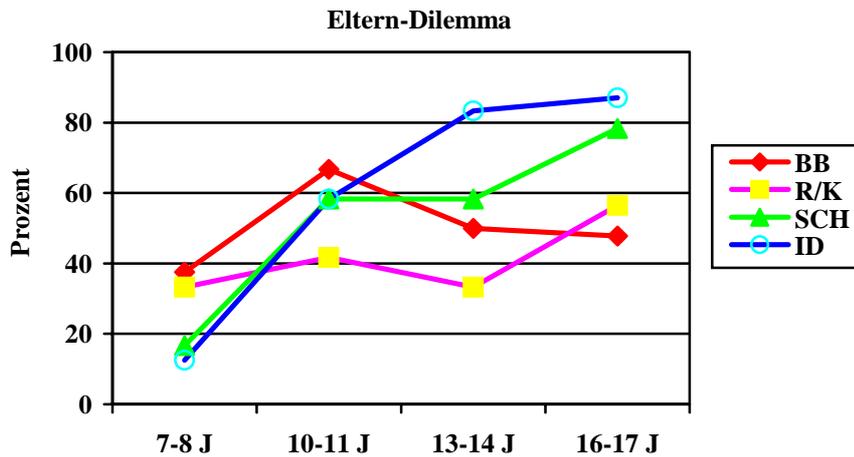


Abbildung 19: Häufigkeit (%) der Argumente bei der Begründung der Emotionszuschreibung in Bezug auf ICH-Aspekt, im Vergleich vier Altersstufen der deutschen Stichprobe. Eltern-Dilemma: N=95, Lehrer-Dilemma: N=95, Öffentlichkeits-Dilemma: N=71

Die Diagramme der Stichprobe „China-Stadt“ in Abbildung 20 zeigen, dass die chinesisch-städtischen jüngeren Probanden sich viel häufiger bei der Emotionsbegründung an „Bedürfnisbetonung“ orientieren als die älteren. Die vermutete abnehmende Tendenz der Orientierung an „Bedürfnisbetonung“ mit dem Alter kann im Eltern-Dilemma (7-8=63,2%, 10-11=50%, 13-14=40,9%, 16-17=40%) deutlich, im Lehrer-Dilemma (7-8=90%, 10-11=65%, 13-14=40,9%, 16-17=65%) und auch im Öffentlichkeits-Dilemma (10-11=70%, 13-14=9,1%, 16-17=35%) nur bis 13-14jährigen deutlich festgestellt werden, weil die Häufigkeit der Orientierung bei den 16-17jährigen wieder zunimmt. Die vermutete abnehmende Tendenz der Orientierung an „Rechtfertigung/Kalkulation“ kann man nur im Öffentlichkeits-Dilemma feststellen (10-11=35%, 13-14=13,6%, 16-17=5%). Im Eltern-Dilemma (7-8=52,6%, 10-11=40%, 13-14=77,3%, 16-17=75%) kann man sogar eine zunehmende Tendenz dieser Orientierung mit dem Alter beobachten. Im Lehrer-Dilemma (7-8=55%, 10-11=35%, 13-14=68,2%, 16-17=30%) konnte keine bestimmte Tendenz festgestellt werden. Die vermutete zunehmende Tendenz der Orientierung an „Identität“ mit dem Alter kann man bei allen drei Dilemmata deutlich sehen (Eltern-Dilemma: 7-8=10,5%, 10-11=15%, 13-14=31,8%, 16-17=40%) (Lehrer-Dilemma: 7-8=5%, 10-11=10%, 13-14=36,4%, 16-17=80%) (Öffentlichkeits-Dilemma: 10-11=45%, 13-14=72,7%, 16-17=75%). Die vermutete zunehmende Tendenz der Orientierung an „Schulausbildung“ ist im Eltern-Dilemma nur bis zu einem Alter 13-14 Jahre zu beobachten (7-8=15,8%, 10-11=40%, 13-14=54,5%, 16-17=20%).

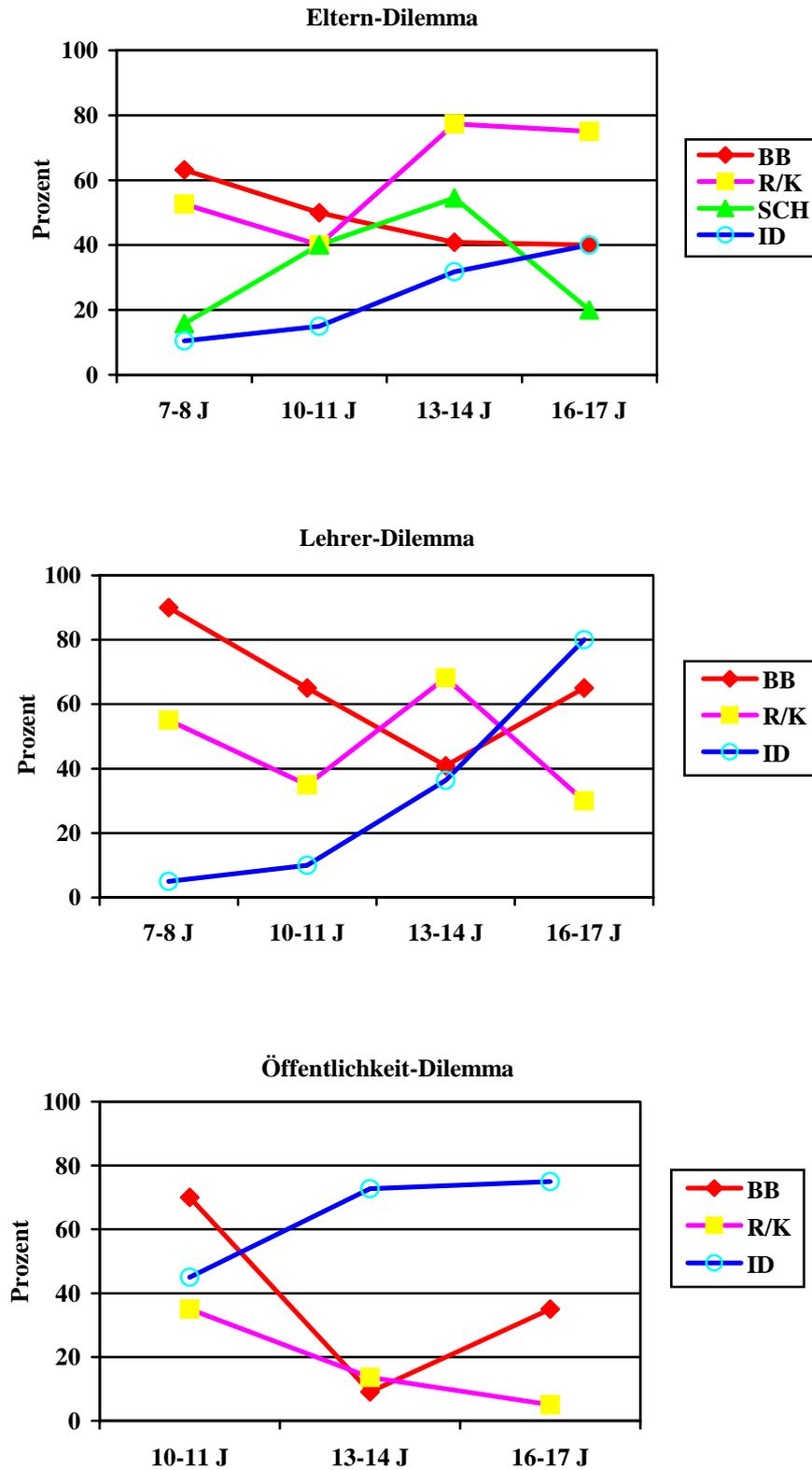
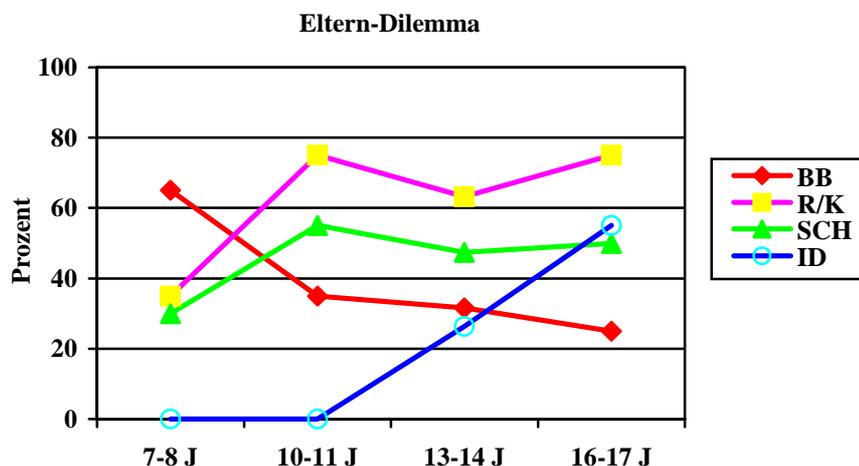


Abbildung 20: Häufigkeit (%) der Argumente bei der Begründung der Emotionszuschreibung in Bezug auf ICH-Aspekt, im Vergleich vier Altersgruppen der Stichprobe „China-Stadt“. Eltern-Dilemma: N=81, Lehrer-Dilemma: N=82, Öffentlichkeits-Dilemma: N=62

Die Diagramme der Stichprobe „China-Land“ in Abbildung 21 veranschaulichen, dass die gezeigten Entwicklungstendenzen der Orientierungen sehr ähnlich sind, wie bei der Stichprobe „China-Stadt“. Auch die chinesisch-ländlichen jüngeren Probanden sprechen viel häufiger bei der Emotionsbegründung von „Bedürfnisbetonung“ als die älteren. Die vermutete abnehmende Tendenz der Orientierung an „Bedürfnisbetonung“ mit dem Alter kann im Eltern-Dilemma (7-8=65%, 10-11=35%, 13-14=31,6%, 16-17=25%) sehr deutlich, aber im Lehrer-Dilemma (7-8=80%, 10-11=71,4%, 13-14=26,3%, 16-17=45%) und im Öffentlichkeits-Dilemma (10-11=71,4%, 13-14=31,6%, 16-17=40%) nur bis 13-14jährigen festgestellt werden, weil die Tendenz der Orientierung bei den 16-17jährigen wieder zunimmt.

Die vermutete abnehmende Tendenz der Orientierung an „Rechtfertigung/Kalkulation“ kann man in allen drei Dilemmata nicht erkennen. Im Eltern-Dilemma (7-8=35%, 10-11=75%, 13-14=63,2%, 16-17=75%) und im Lehrer-Dilemma (7-8=30%, 10-11=42,8%, 13-14=52,6%, 16-17=55%) kann man sogar eine zunehmende Tendenz dieser Orientierung mit dem Alter beobachten, und im Öffentlichkeits-Dilemma (10-11=42,9%, 13-14=68,4%, 16-17=55%) wurde keine bestimmte Entwicklungstendenz festgestellt. Die vermutete zunehmende Tendenz der Orientierung an „Identität“ wurde bei allen drei Dilemmata festgestellt (Eltern-Dilemma: 7-8=0%, 10-11=0%, 13-14=26,3%, 16-17=55%) (Lehrer-Dilemma: 7-8=0%, 10-11=9,5%, 13-14=15,8%, 16-17=70%) (Öffentlichkeits-Dilemma: 10-11=33,3%, 13-14=31,6%, 16-17=50%). Die vermutete zunehmende Tendenz der Orientierung an „Schulbildung“ ist im Eltern-Dilemma aufgrund der ähnlichen Häufigkeit der Orientierung zwischen den Altersgruppen 10-11 bis 16-17 nicht zu beobachten (7-8=30%, 10-11=55%, 13-14=47,4%, 16-17=50%).



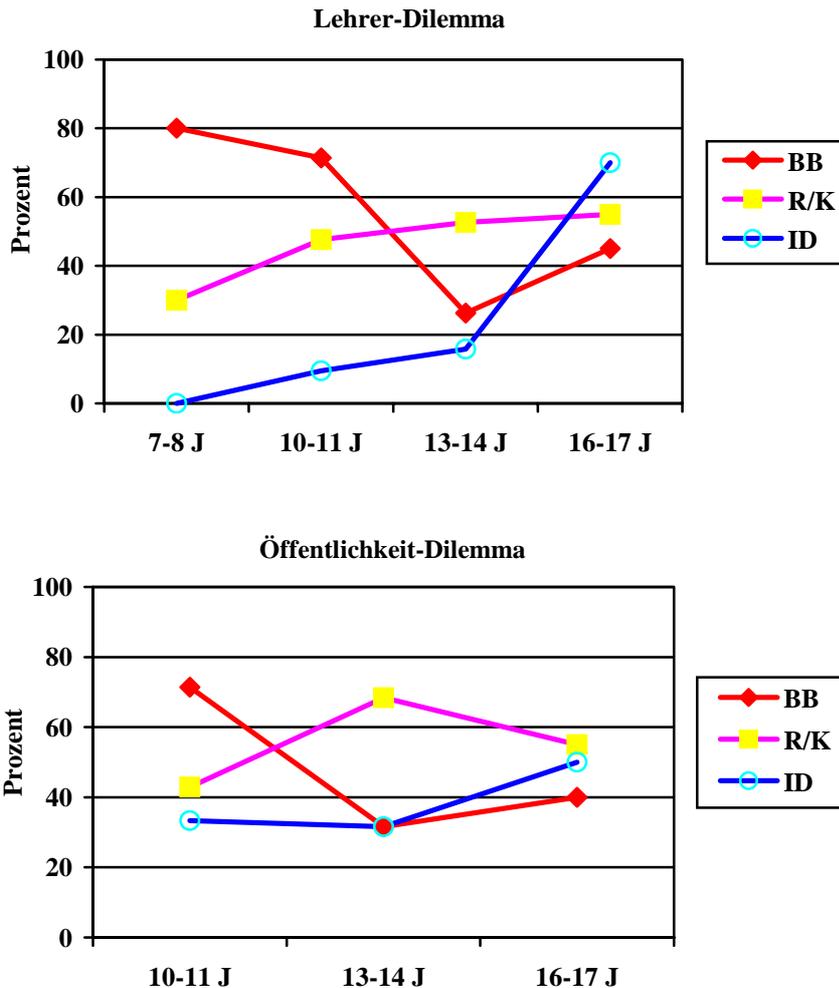
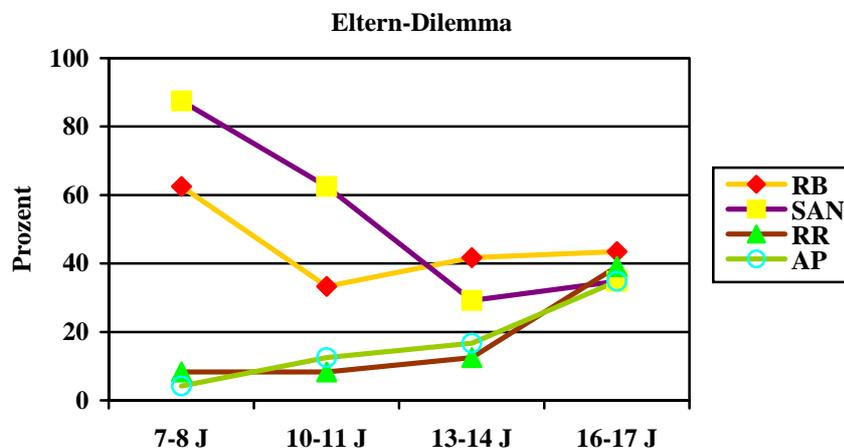


Abbildung 21: Häufigkeit (%) der Argumente der Begründung der Emotionszuschreibung in Bezug auf ICH-Aspekt, im Vergleich vier Altersgruppen der Stichprobe „China-Land“. Eltern-Dilemma: N=79, Lehrer-Dilemma: N=80, Öffentlichkeits-Dilemma: N=60

2). Datenanalyse auf der Ebene „Autoritäts-Aspekt“:

Die Diagramme der deutschen Stichprobe in Abbildung 22 zeigen, dass sich die 7-8 jährigen Probanden bei der Emotionsbegründung viel häufiger an „Regelbenennung“ orientieren als die älteren. Die vermutete abnehmende Tendenz dieser Orientierung wurde nur im Lehrer-Dilemma (7-8=50%, 10-11=29,2%, 13-14=8,3%, 16-17=0%) deutlich, kann aber im Eltern-Dilemma (7-8=62,5%, 10-11=33,3%, 13-14=41,7%, 16-17=43,5%) aufgrund der ähnlichen Häufigkeit der „Regelbenennung“ zwischen Altersgruppen 10-11 bis 16-17 nicht festgestellt werden. Im Öffentlichkeits-Dilemma sind die Häufigkeiten der Orientierung bei allen drei Altersgruppen zu gering. Die Abbildung zeigt, dass die jüngeren Probanden bei der Emotionsbegründung auch viel häufiger als die älteren von Sanktion sprechen. Die vermutete kontinuierliche

abnehmende Tendenz dieser Orientierung mit dem Alter kann man deutlich im Eltern-Dilemma (7-8=87,5%, 10-11=62,5%, 13-14=29,2%, 16-17=34,8%) und im Lehrer-Dilemma (7-8=91,7%, 10-11=91,7%, 13-14=12,5%, 16-17=0%) erkennen, aber aufgrund der geringen Häufigkeit nicht im Öffentlichkeits-Dilemma. Die vermutete zunehmende Tendenz der Orientierung an „Regelreflexion“ kann man trotz der geringen Häufigkeit bei allen Altersgruppen nur im Eltern-Dilemma (7-8=8,3%, 10-11=8,3%, 13-14=12,5%, 16-17=39,1%) deutlich sehen. Im Lehrer-Dilemma (7-8=12,5%, 10-11=12,5%, 13-14=20,8%, 16-17=21,7%) kann man die vermutete zunehmende Entwicklungstendenz dieser Orientierung aufgrund der geringen Häufigkeit bei allen Altersgruppen und im Öffentlichkeits-Dilemma aufgrund der ähnlichen Häufigkeit zwischen den Altersgruppen (10-11=50%, 13-14=54,2%, 16-17=56,5%) nur leicht erkennen. Auch bei der Orientierung an „Autoritätsperson“ kann man die vermutete zunehmende Tendenz dieser Orientierung mit dem Alter im Eltern-Dilemma (7-8=4,2%, 10-11=12,5%, 13-14=16,7%, 16-17=34,8%), im Lehrer-Dilemma (7-8=4,2%, 10-11=0%, 13-14=12,5%, 16-17=26,1%) und auch im Öffentlichkeits-Dilemma (10-11=12,5%, 13-14=37,5%, 16-17=34,8%) trotz der geringen Häufigkeit leicht beobachten.



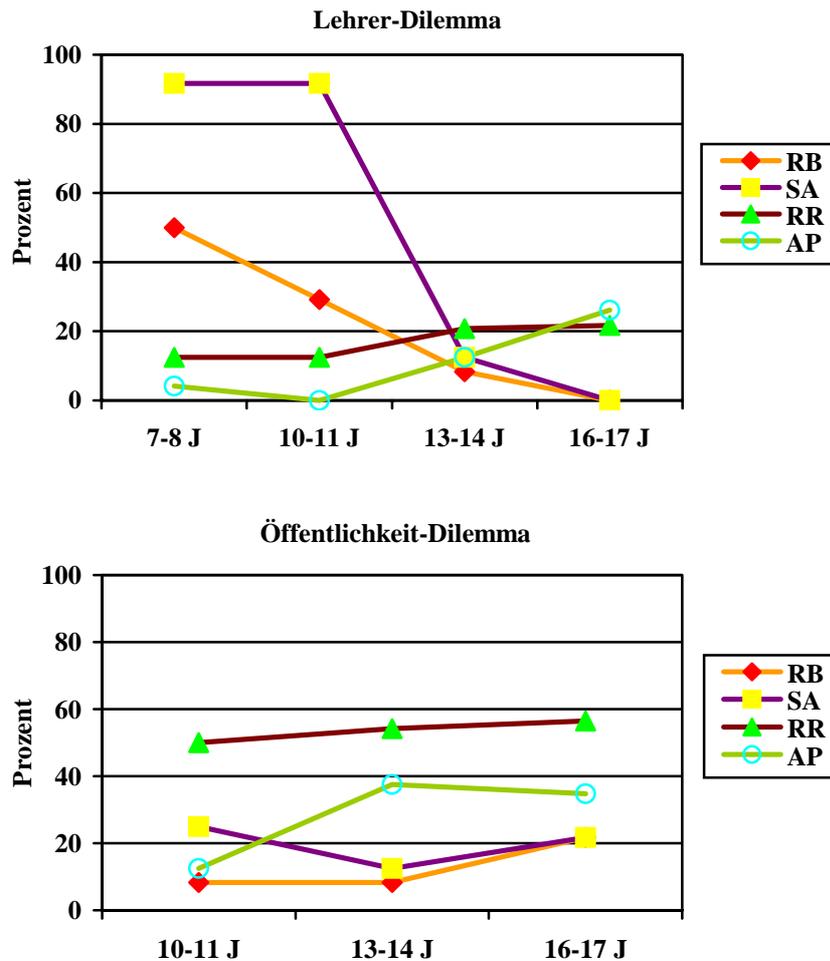
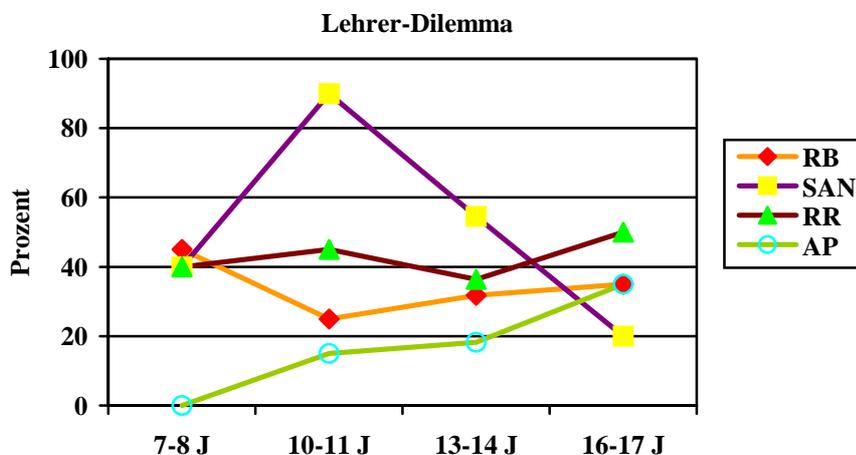
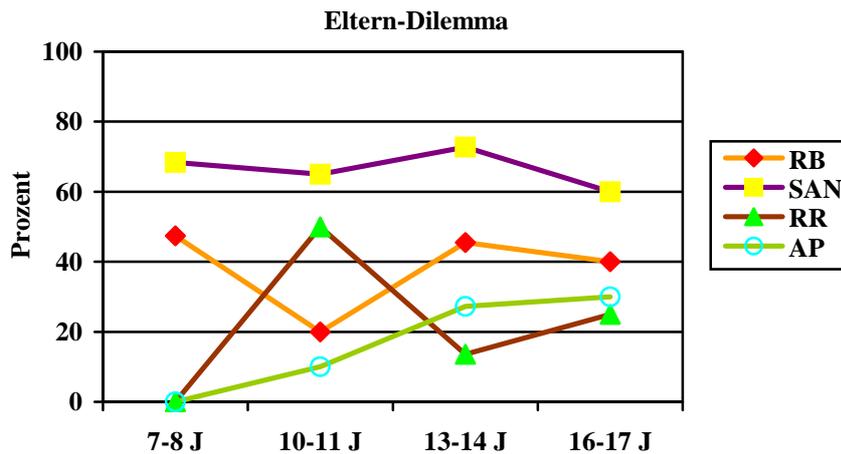


Abbildung 22: Häufigkeit (%) der Argumente der Begründung der Emotionszuschreibung in Bezug auf Autoritäts-Aspekt, im Vergleich vier Altersgruppen der deutschen Stichprobe. Eltern-Dilemma: N=95, Lehrer-Dilemma: N=95, Öffentlichkeits-Dilemma: N=71

Die Diagramme der Stichprobe „China-Stadt“ in Abbildung 23 zeigen, dass sich die 7-8jährigen Probanden bei der Emotionsbegründung zwar häufig an „Regelbenennung“ orientieren, aber die vermutete abnehmende Tendenz dieser Orientierung kann im Eltern-Dilemma (7-8=47,4%, 10-11=20%, 13-14=45,5%, 16-17=40%) und im Lehrer-Dilemma (7-8=45%, 10-11=25%, 13-14=31,8%, 16-17=35%) nicht festgestellt werden, weil die Tendenz dieser Orientierung ab 13-14jährigen wieder zunimmt. Im Öffentlichkeits-Dilemma ist die Häufigkeit dieser Orientierung bei allen drei Altersgruppen zu gering. Die vermutete abnehmende Entwicklungstendenz der Orientierung an Sanktion mit dem Alter wurde in Eltern- und Öffentlichkeits-Dilemmata nicht festgestellt, weil sich die älteren Probanden eben so häufig wie die jüngeren an Sanktion orientieren (Eltern-Dilemma: 7-8=68,4%, 10-11=65%, 13-14=72,7%, 16-17=60%; Öffentlichkeits-Dilemma: 10-11=50%, 13-14=45,5%, 16-17=65%). Im Lehrer-Dilemma (7-8=40%, 10-11=90%,

13-14=54,5%, 16-17=20%) nimmt diese Orientierung erst ab 10-11jährigen kontinuierlich ab. Die vermutete zunehmende Tendenz der Orientierung an „Regelreflexion“ konnte deswegen in keinem Dilemma festgestellt werden, weil im Eltern-Dilemma (7-8=0%, 10-11=50%, 13-14=13,6%, 16-17=25%) nur die 10-11jährigen eine häufige Orientierung an „Regelreflexion“ gezeigt haben, im Lehrer-Dilemma (7-8=40%, 10-11=45%, 13-14=36,4%, 16-17=50%) die Häufigkeit dieser Orientierung bei allen Altersgruppen ähnlich ist, und im Öffentlichkeits-Dilemma (10-11=55%, 13-14=90,9%, 16-17=80%) liegt eine Steigerung dieser Orientierung bei den 13-14jährigen. Die vermutete zunehmende Tendenz der Orientierung an „Autoritätsperson“ mit dem Alter ist trotz der geringen Häufigkeit im Eltern-Dilemma (7-8=0%, 10-11=10%, 13-14=27,3%, 16-17=30%) und im Lehrer-Dilemma (7-8=0%, 10-11=15%, 13-14=18,2%, 16-17=35%) deutlich zu beobachten, aber nicht im Öffentlichkeits-Dilemma.



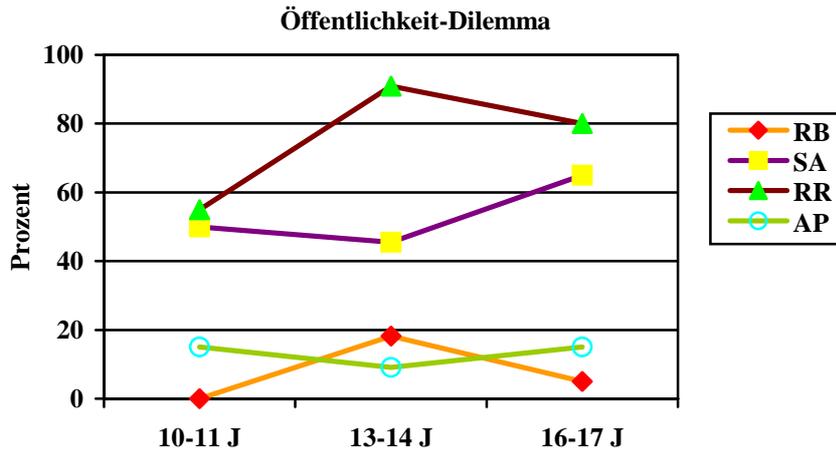
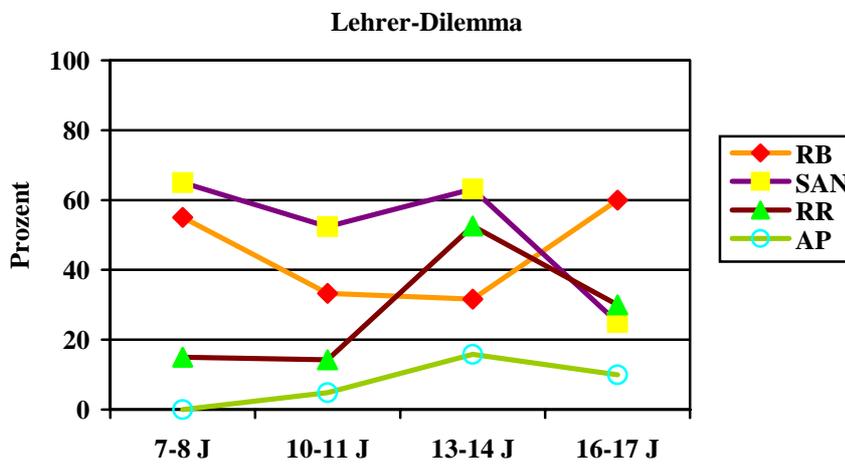
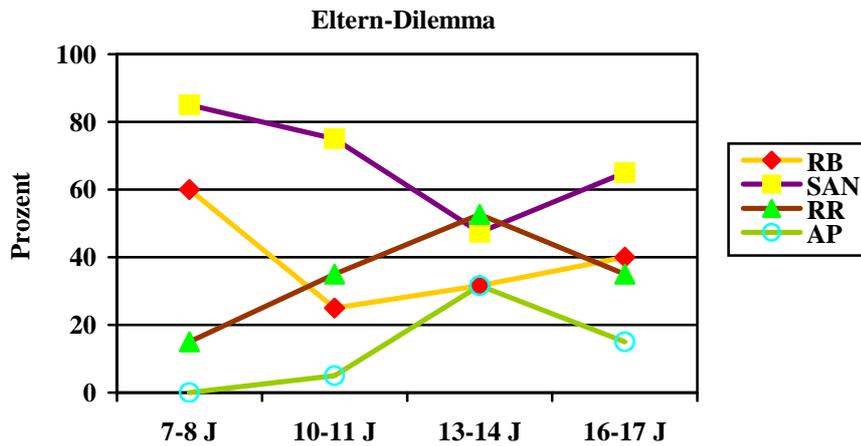


Abbildung 23: Häufigkeit (%) der Argumente der Emotionsbegründung in Bezug auf Autoritäts-Aspekt, im Vergleich vier Altersgruppen der Stichprobe „China-Stadt“. Eltern-Dilemma: N=81, Lehrer-Dilemma: N=82, Öffentlichkeits-Dilemma: N=62

Auch die Diagramme der Stichprobe „China-Land“ in Abbildung 24 veranschaulichen, dass sich die 7-8jährigen Probanden bei der Emotionsbegründung häufig an „Regelbenennung“ orientieren, aber die vermutete abnehmende Tendenz dieser Orientierung lässt sich nicht im Eltern-Dilemma (7-8=60%, 10-11=25%, 13-14=31,6%, 16-17=40%) und auch nicht im Lehrer-Dilemma (7-8=55%, 10-11=33,3%, 13-14=31,6%, 16-17=60%) feststellen, weil die Häufigkeit der Orientierung bei den 16-17jährigen Probanden wieder zunimmt. Im Öffentlichkeits-Dilemma (10-11=14,3%, 13-14=15,8%, 16-17=40%) ist sogar eine zunehmende Tendenz der Orientierung mit Alter zu erkennen. Die vermutete abnehmende Entwicklungstendenz der Orientierung an „Sanktion“ mit dem Alter wurde in keinem Dilemma festgestellt, weil sich die älteren Probanden wie die jüngeren auch häufig (Eltern-Dilemma: 7-8=85%, 10-11=75%, 13-14=47,5%, 16-17=65%) (Lehrer-Dilemma: 7-8=65%, 10-11=52,4%, 13-14=63,2%, 16-17=25%), und sogar häufiger als die jüngeren (Öffentlichkeits-Dilemma: 10-11=38,1%, 13-14=78,9%, 16-17=55%), an „Sanktion“ orientiert haben. Die vermutete zunehmende Tendenz der Orientierung an „Regelreflexion“ mit dem Alter kann nur im Öffentlichkeits-Dilemma (10-11=28,6%, 13-14=47,3%, 16-17=55%) deutlich festgestellt werden, und ist im Eltern-Dilemma (7-8=15%, 10-11=35%, 13-14=52,6%, 16-17=35%) und im Lehrer-Dilemma (7-8=15%, 10-11=14,3%, 13-14=52,6%, 16-17=30%) nur bis zur Altersgruppe von 13-14 Jahren zu erkennen. Die vermutete zunehmende Tendenz der Orientierung an „Autoritätsperson“ mit zunehmendem Alter ist trotz der geringen Häufigkeit im Eltern-Dilemma (7-8=0%, 10-11=5%, 13-14=31,6%, 16-17=15%) und im Lehrer-Dilemma (7-

8=0%, 10-11=4,8%, 13-14=15,8%, 16-17=10%) auch nur bis zur Altersgruppe von 13-14 Jahren zu beobachten; im Öffentlichkeits-Dilemma (10-11=23,8%, 13-14=5,3%, 16-17=0%) wurde auch trotz der geringen Häufigkeit sogar eine abnehmende Tendenz dieser Orientierung mit zunehmendem Alter beobachtet.



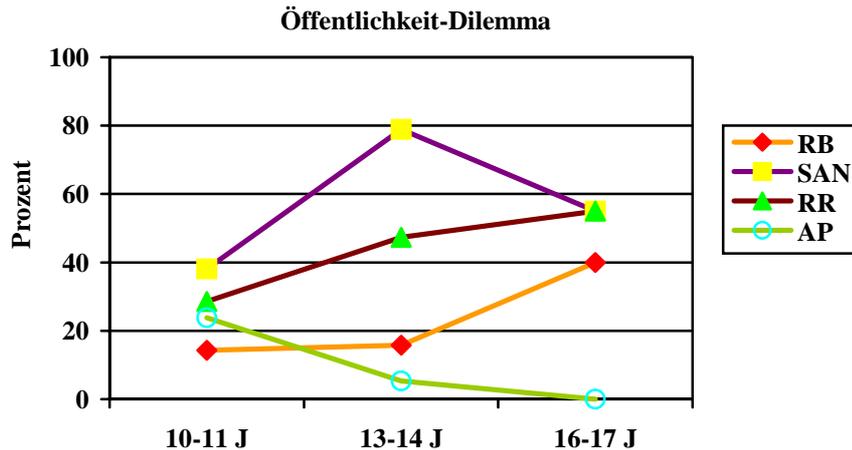


Abbildung 24: Häufigkeit (%) der Argumente der Emotionsbegründung in Bezug auf Autoritäts-Aspekt, im Vergleich vier Altersgruppen der Stichprobe „China-Land“. Eltern-Dilemma: N=79, Lehrer-Dilemma: N=80, Öffentlichkeits-Dilemma: N=60

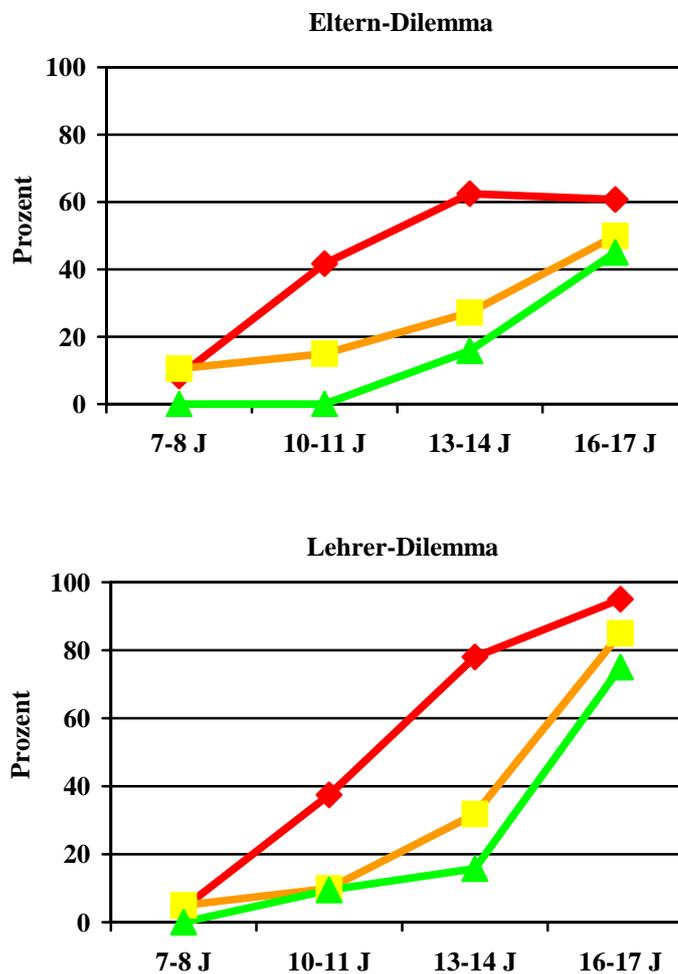
3). Kernergebnisse der „Emotionsbegründung“

Im allgemein kann man sagen, dass die in Hypothese 3 vermuteten Entwicklungstendenzen der Handlungsorientierungen bei den drei Stichproben in unterschiedlichen Dilemmata festgestellt wurden.

In Bezug auf „ICH-Aspekt“ wurde eine vermutete kontinuierliche abnehmende Entwicklungstendenz der Orientierung an „Bedürfnisbetonung“ bei der deutschen Stichprobe nur im Öffentlichkeits-Dilemma und bei den beiden chinesischen Stichproben in allen drei Dilemmata bis 13-14 Jahre festgestellt. Diese Orientierung nimmt bei der deutschen Stichprobe in Eltern- und Lehrer-Dilemmata sogar mit dem Alter zu. Die vermutete abnehmende Entwicklungstendenz der Orientierung an „Rechtfertigung/Kalkulation“ wurde nur im Öffentlichkeits-Dilemma bei der deutschen Stichprobe und der Stichprobe „China-Stadt“ beobachtet, und in Eltern- und Lehrer-Dilemmata wurde bei allen drei Stichproben sogar eine leicht zunehmende Tendenz dieser Orientierung festgestellt. Eine kontinuierliche Zunahme der Orientierung an „Schulleistung“ ist bei der deutschen Stichprobe deutlich zu erkennen, bei der Stichprobe „China-Stadt“ nur bis 13-14 Jahre. Diese vermutete Entwicklungstendenz konnte bei der Stichprobe „China-Land“ aufgrund der ähnlichen Häufigkeit der Orientierung zwischen 10 und 17jährigen nicht festgestellt werden.

Nur bezüglich der Handlungsorientierung an „Identität“ wurde die vermutete zunehmende Entwicklungstendenz einheitlich bei allen drei Stichproben in allen drei Dilemmata deutlich erkannt. Trotzdem beobachtet man interessanterweise eine

Altersverzögerung der Orientierung an „Identität“ bei den beiden chinesischen Stichproben im Vergleich zur deutschen Stichprobe im Eltern- und Lehrer-Dilemmata, und im Öffentlichkeits-Dilemma bei der Stichproben „China-Land“ (im Vergleich zur Stichproben „Deutsch“ und „China-Stadt“) (siehe Abbildung 25), und zwar: Während die deutschen Probanden ab einem Alter von 10 Jahren bei der Emotionsbegründung schon häufig mit „Identität“ argumentieren, gewinnt der Aspekt „Identität“ erst bei 16-17jährigen chinesischen Probanden beider Stichproben eine Bedeutung bei der Emotionsbegründung.



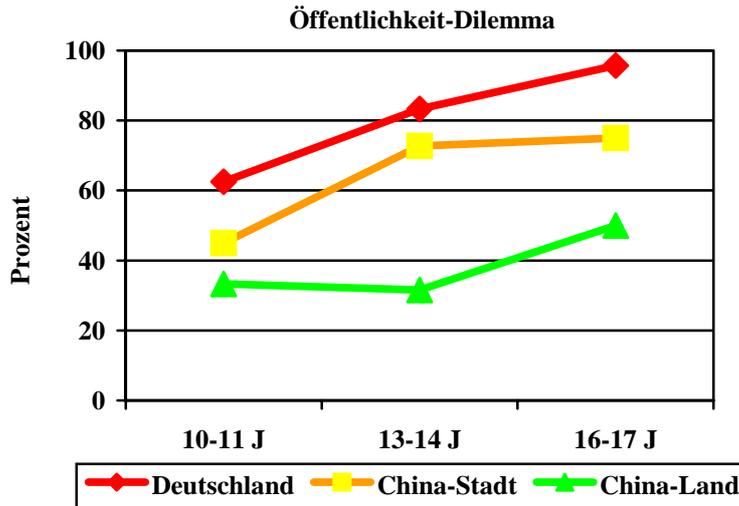


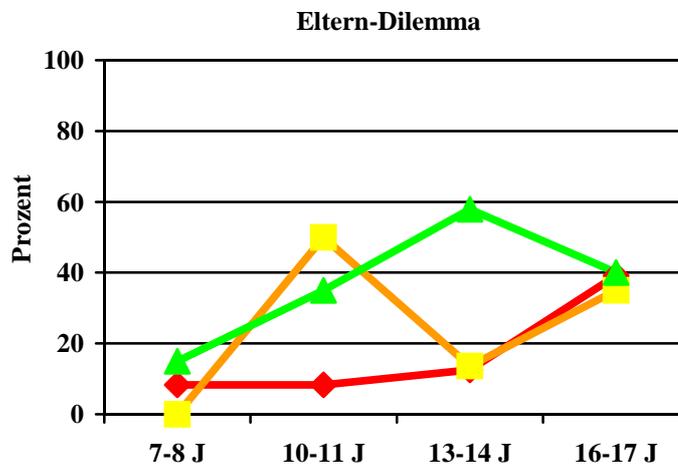
Abbildung 25: Häufigkeit (%) der Orientierung an „Identität“ der Emotionsbegründung in Bezug auf ICH-Aspekt, im Vergleich vier Altersgruppen und drei Stichproben

Bezüglich des „Autoritäts-Aspektes“ wurde die vermutete kontinuierliche Abnahme der Orientierung an „Regelbenennung“ mit dem Alter nur deutlich bei der deutschen Stichprobe im Lehrer-Dilemma festgestellt. Im Eltern-Dilemma bei der deutschen Stichprobe und im Eltern- und Lehrer-Dilemmata bei den beiden chinesischen Stichproben nimmt die Tendenz dieser Orientierung ab 13-14 Jahren wieder zu. Die vermutete abnehmende Tendenz dieser Orientierung konnte im Öffentlichkeits-Dilemma bei den Stichproben „Deutsch“ und „China-Stadt“ wegen geringer Häufigkeit nicht festgestellt werden, bei der Stichprobe „China-Land“ wurde sogar eine zunehmende Entwicklungstendenz beobachtet.

Die vermutete abnehmende Tendenz der Orientierung an „Sanktion“ mit dem Alter kann man nur deutlich bei der deutschen Stichprobe in Eltern- und Lehrer-Dilemmata, bei der Stichprobe „China-Stadt“ im Lehrer-Dilemma zwar ab 10 Jahren beobachten. Bei der Stichprobe „China-Stadt“ in Eltern- und Öffentlichkeits-Dilemmata, und bei der Stichprobe „China-Land“ in allen drei Dilemmata, haben die älteren ähnlich häufig wie die jüngeren Probanden in allen drei Dilemmata von „Sanktion“ gesprochen. Die Orientierung an „Sanktion“ im Öffentlichkeits-Dilemma ist bei allen Altersgruppen der deutschen Stichprobe sehr gering.

Eine kontinuierliche Zunahme der Orientierung an „Autoritätsperson“ mit dem Alter wurde bei der deutschen Stichprobe in allen drei Dilemmata deutlich, bei den beiden chinesischen Stichproben „China-Stadt“ und „China-Land“ in Eltern- und Lehrer-Dilemmata nur leicht beobachtet.

Eine kontinuierliche Zunahme der Orientierung an „Regelreflexion“ mit dem Alter konnte auch nur bei der deutschen Stichprobe in Eltern- und Lehrer-Dilemmata aufgrund geringer Häufigkeit und im Öffentlichkeits-Dilemma aufgrund der ähnlichen Häufigkeit zwischen den Altersgruppen leicht erkannt werden. Bei der Stichprobe „China-Land“ wurde diese vermutete Entwicklungstendenz der Orientierung im Öffentlichkeits-Dilemma deutlich, in Eltern- und Lehrer-Dilemmata nur bis 13-14 Jahren festgestellt, bei der Stichprobe „China-Stadt“ jedoch in keinem Dilemma, weil die jüngeren wie die älteren ähnlich häufig diese Orientierung gezeigt haben. Bezüglich dieser Handlungsorientierung wurde auch ein Entwicklungsunterschied zwischen den deutschen und den beiden chinesischen Stichproben festgestellt. Die 10-11jährigen chinesische Probanden beider Stichproben reflektieren bei der Emotionsbegründung in den Eltern- und Lehrer-Dilemmata schon fast häufiger als die 16-17jährigen deutschen Probanden über die Regeln, bzw. Forderungen der Autoritäten und über ihre Inhalte (siehe Abbildung 26). Dieser Entwicklungsunterschied der Orientierung zwischen den drei Stichproben wurde aber im Öffentlichkeits-Dilemma nicht beobachtet.



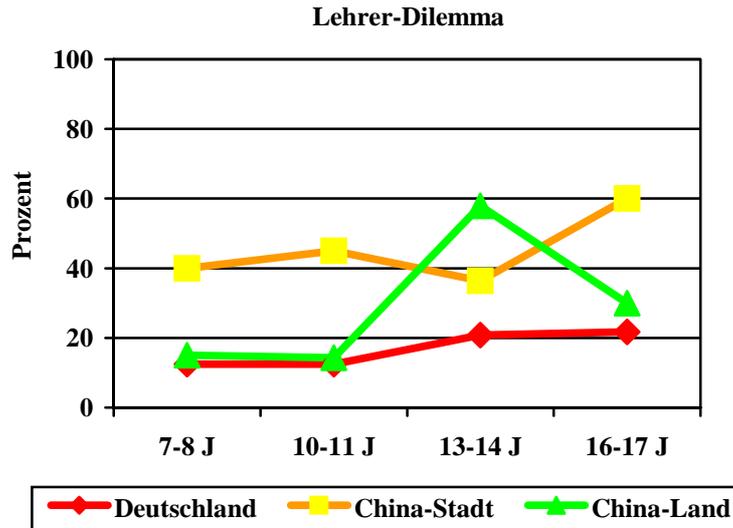


Abbildung 26: Häufigkeit (%) der Orientierung an „Regelverständnis“ der Emotionsbegründung in Bezug auf Autoritäts-Aspekt, im Vergleich vier Altersgruppen und drei Stichproben

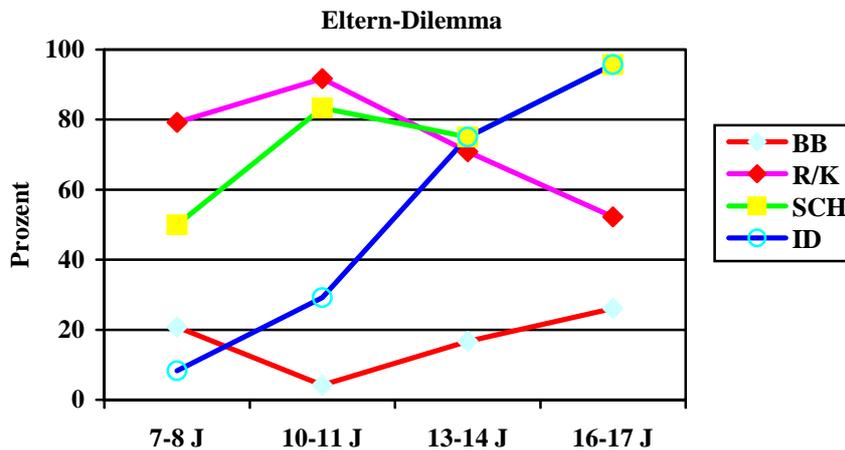
2.3.3.2 Ergebnisse zur „Handlungsbegründung“ (EH3d)

Bei der Handlungsbegründung geht es zwar nicht um die emotionale Beurteilung über die Handlungsentscheidung, sondern um die kognitive und rationale Überlegung der Handlungsentscheidung sowohl für Gehorchen, als auch für Nicht-Gehorchen, wird aber die gleiche Hypothese, bzw. gleiche Vermutung überprüft wie bei der Begründung der Emotionszuschreibung. Für die Darstellung der Ergebnisse der Begründung der Handlungsentscheidung wurden auch dieselben Unterkategorien, bzw. dieselben Abkürzungen benützt. Die Daten, deren Häufigkeit unter 35% sind, werden bei der Datenanalyse in Diagrammen nicht berücksichtigt.

1). Datenanalyse auf der Ebene „ICH-Aspekt“:

Die Diagramme der deutschen Stichprobe in Abbildung 27 präsentieren, dass die vermutete abnehmende Entwicklungstendenz der Orientierung an „Bedürfnisbetonung“ im Lehrer-Dilemma (7-8=45,8%, 10-11=70,8%, 13-14=12,5%, 16-17=17,4%) und im Öffentlichkeits-Dilemma (10-11=29,2%, 13-14=25%, 16-17=8,7%) trotz der geringen Häufigkeit deutlich zu erkennen ist, aber nicht im Eltern-Dilemma (7-8=20,8%, 10-11=4,2%, 13-14=16,7%, 16-17=26,1%). Bei der Handlungsbegründung haben die Probanden aller Altersgruppen sich viel häufiger an „Rechtfertigung/Kalkulation“, als an „Bedürfnisbetonung“ orientiert. Die vermutete abnehmende Tendenz dieser Orientierung mit dem Alter kann man im Eltern-Dilemma (7-8=79,2%, 10-11=91,7%, 13-14=70,8%,

16-17=52,2%) erst ab einem Alter von 10-11 Jahren und im Öffentlichkeits-Dilemma (10-11=79,2%, 13-14=8,3%, 16-17=8,7%) feststellen, aber im Lehrer-Dilemma (7-8=58,3%, 10-11=79,2%, 13-14=75%, 16-17=78,3%) wegen der ähnlichen Häufigkeit zwischen den Altersgruppen von 10 - 17 Jahren nicht feststellen. Eine zunehmende Tendenz der Orientierung an „Schulbildung“ wurde im Eltern-Dilemma festgestellt (7-8=50%, 10-11=83,3%, 13-14=75%, 16-17=95,7%). Die vermutete zunehmende Entwicklungstendenz der Orientierung an „Identität“ kann man sehr deutlich im Eltern-Dilemma (7-8=8,3%, 10-11=29,2%, 13-14=75%, 16-17=95,7%), im Lehrer-Dilemma (7-8=8,3%, 10-11=16,7%, 13-14=91,7%, 16-17=95,7%) und im Öffentlichkeits-Dilemma (10-11=70,8%, 13-14=66,7%, 16-17=78,3%) aufgrund der ähnlichen Häufigkeit zwischen allen Altersgruppen nicht erkennen.



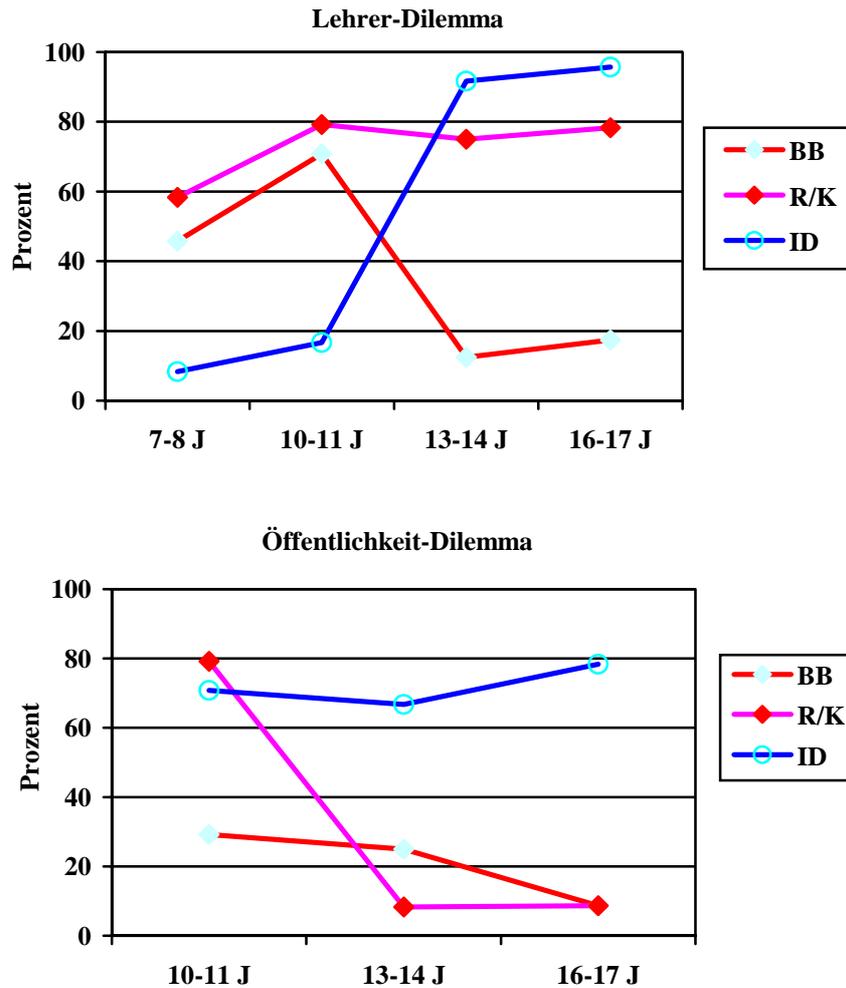
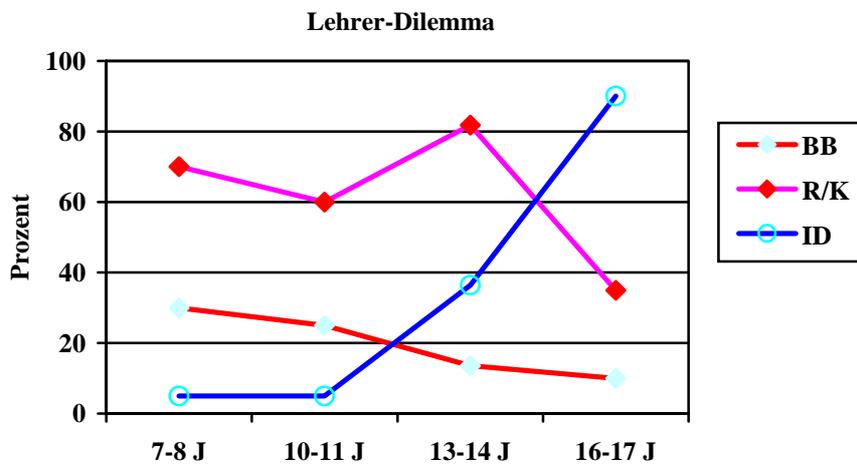
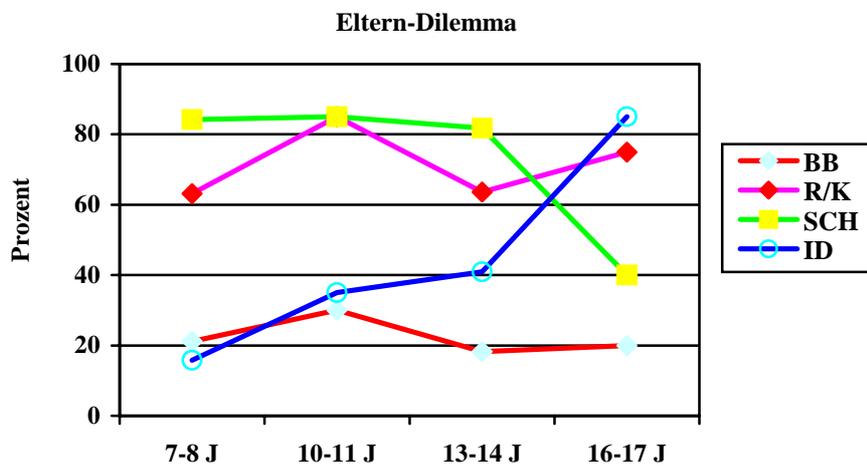


Abbildung 27: Häufigkeit (%) der Argumenten der Begründung der Handlungsentscheidung in Bezug auf ICH-Aspekt, im Vergleich vier Altersgruppen der deutschen Stichprobe. Eltern-Dilemma: N=95, Lehrer-Dilemma: N=95, Öffentlichkeits-Dilemma: N=71

Wenn man die Diagramme der Stichprobe „China-Stadt“ in Abbildung 28 betrachtet, dann kann man feststellen, dass alle vier Altersgruppen sich bei der Handlungsbegründung sehr wenig an „Bedürfnisbetonung“ orientiert haben (Eltern-Dilemma: 7-8=21,1%, 10-11=30%, 13-14=18,2%, 16-17=20%) (Öffentlichkeits-Dilemma: 10-11=25%, 13-14=9,1%, 16-17=15%). Die vermutete abnehmende Entwicklungstendenz der Orientierung an „Bedürfnisbetonung“ wurde nur im Lehrer-Dilemma (7-8=30%, 10-11=25%, 13-14=13,6%, 16-17=10%) trotz der geringen Häufigkeit erkannt. Wie bei der deutschen Stichprobe haben sich auch die chinesischstädtischen Probanden aller Altersgruppen bei der Handlungsbegründung sehr häufig an „Rechtfertigung/Kalkulation“ orientiert. Die vermutete abnehmende Tendenz dieser Orientierung mit zunehmendem Alter kann nur deutlich im Öffentlichkeits-Dilemma (10-11=65%, 13-14=9,1%, 16-17=5%), aber aufgrund einer ähnlichen Häufigkeit der

Orientierung zwischen den Altersgruppen, nicht im Eltern-Dilemma (7-8=63,2%, 10-11=85%, 13-14=63,6%, 16-17=75%) und im Lehrer-Dilemma (7-8=70%, 10-11=60%, 13-14=81,8%, 16-17=35%) festgestellt werden. Eine vermutete zunehmende Tendenz der Orientierung an „Schulbildung“ wurde im Eltern-Dilemma auch aufgrund einer ähnlichen Häufigkeit der Orientierung nicht beobachtet (7-8=84,2%, 10-11=85%, 13-14=81,8%, 16-17=40%). Die vermutete zunehmende Tendenz der Orientierung an „Identität“ wurde in allen drei Dilemmata deutlich festgestellt (Eltern-Dilemma: 7-8=15,8%, 10-11=35%, 13-14=40,9%, 16-17=85%; Lehrer-Dilemma: 7-8=5%, 10-11=5%, 13-14=36,4%, 16-17=90%; Öffentlichkeits-Dilemma: 10-11=50%, 13-14=77,3%, 16-17=90%).



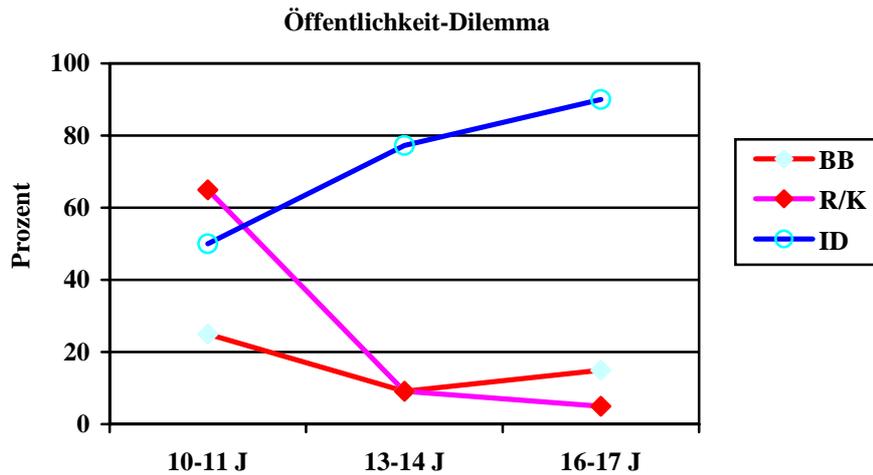


Abbildung 28: Häufigkeit (%) der Argumente der Begründung der Handlungsentscheidung in Bezug auf ICH-Aspekt, im Vergleich vier Altersgruppen der Stichprobe „China-Stadt“. Eltern-Dilemma: N=81, Lehrer-Dilemma: N=82, Öffentlichkeits-Dilemma: N=62

Die Diagramme von der Stichprobe „China-Land“ in Abbildung 29 veranschaulichen, dass eine abnehmende Entwicklungstendenz der Orientierung an „Bedürfnisbetonung“, im Vergleich zu den anderen Stichproben, in allen drei Dilemmata klar zu erkennen ist (Eltern-Dilemma: 7-8=35%, 10-11=20%, 13-14=5,3%, 16-17=10%; Lehrer-Dilemma: 7-8=55%, 10-11=33,3%, 13-14=21,1%, 16-17=10%; Öffentlichkeits-Dilemma: 10-11=28,6%, 13-14=10,5%, 16-17=5%). Auch die Probanden der Stichprobe „China-Land“ haben sich bei der Handlungsbegründung sehr häufig an „Rechtfertigung/Kalkulation“ orientiert. Die vermutete abnehmende Tendenz dieser Orientierung mit dem Alter kann, wie bei der Stichprobe „China-Stadt“, auch nur deutlich im Öffentlichkeits-Dilemma (10-11=85,7%, 13-14=68,4%, 16-17=45%), aber auch wegen der ähnlichen Häufigkeit zwischen den Altersgruppen nicht im Eltern-Dilemma (7-8=65%, 10-11=75%, 13-14=52,6%, 16-17=80%) und im Lehrer-Dilemma (7-8=40%, 10-11=76,2%, 13-14=57,9%, 16-17=60%) festgestellt werden. Die vermutete zunehmende Tendenz der Orientierung an „Schulbildung“ (7-8=85%, 10-11=100%, 13-14=73,7%, 16-17=75) im Eltern-Dilemma konnte wegen höherer Häufigkeit bei allen Altersgruppen nicht festgestellt werden. Die vermutete zunehmende Entwicklungstendenz der Orientierung an „Identität“ kann man in allen Dilemmata erkennen (Eltern-Dilemma: 7-8=5%, 10-11=5%, 13-14=84,2%, 16-17=55%; Lehrer-Dilemma: 7-8=10%, 10-11=0%, 13-14=63,2%, 16-17=95%; Öffentlichkeits-Dilemma: 10-11=38,18%, 13-14=78,9%, 16-17=90%).

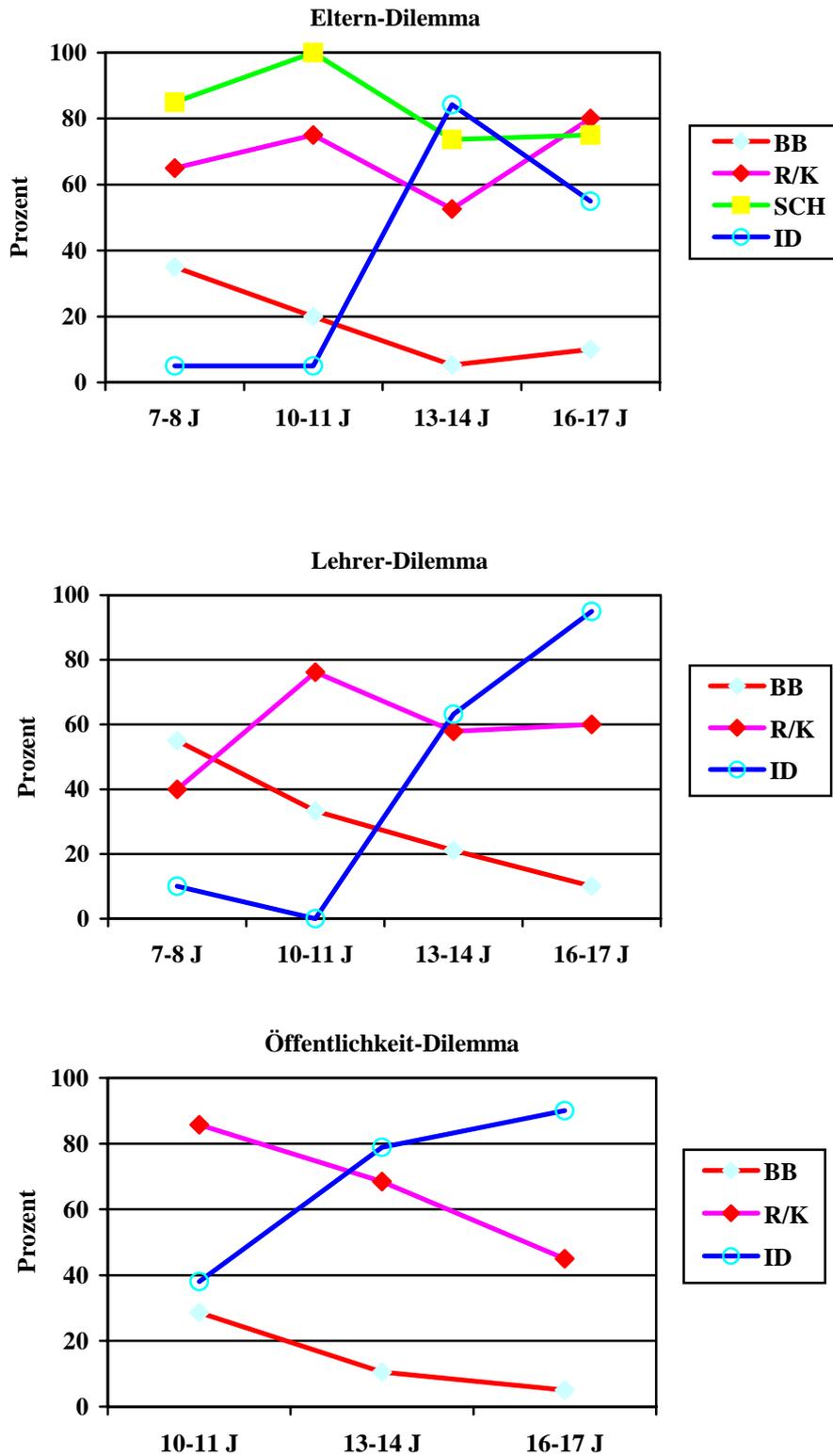
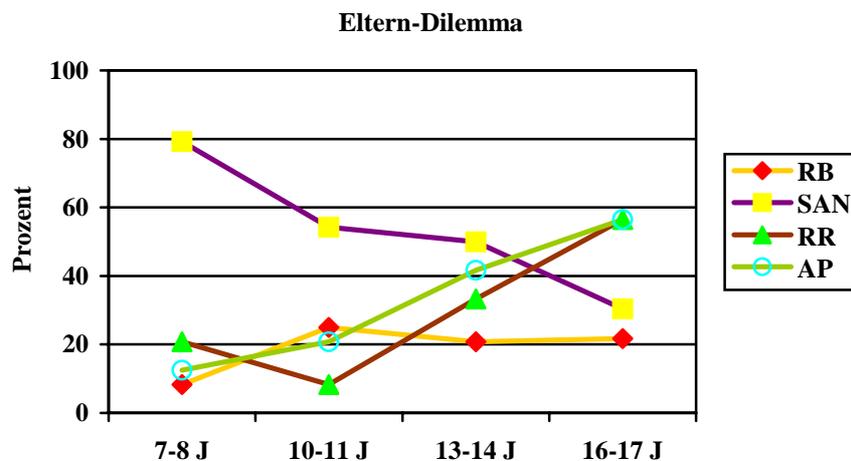


Abbildung 29: Häufigkeit (%) der Argumente der Begründung der Handlungsentscheidung in Bezug auf ICH-Aspekt, im Vergleich vier Altersgruppen der Stichprobe „China-Land“. Eltern-Dilemma: N=78, Lehrer-Dilemma: N=79, Öffentlichkeits-Dilemma: N=60

2.) Datenanalyse auf der Ebene des „Autoritäts-Aspekts“:

Wie die Diagramme der deutschen Stichprobe in Abbildung 30 zeigen, dass sich die deutschen Probanden aller Altersgruppen bei der Handlungsbegründung sehr wenig häufig an „Regelbenennung“ orientiert haben, so dass man irgendeine Entwicklungstendenz dieser Orientierung erkennen kann (Eltern-Dilemma: 7-8=8,3%, 10-11=25%, 13-14=20,8%, 16-17=21,7%; Lehrer-Dilemma: 7-8=16,7%, 10-11=25%, 13-14=8,3%, 16-17=4,3%; Öffentlichkeits-Dilemma: 10-11=12,5%, 13-14=8,3%, 16-17=17,4%). Die vermutete abnehmende Tendenz der Orientierung an „Sanktion“ mit dem Alter ist im Eltern-Dilemma (7-8=79,2%, 10-11=54,2%, 13-14=50%, 16-17=30,4%) und im Lehrer-Dilemma (7-8=100%, 10-11=83,3%, 13-14=12,5%, 16-17=0%) sehr deutlich zu sehen; im Öffentlichkeits-Dilemma (10-11=12,5%, 13-14=12,5%, 16-17=43,5%) beobachtet man jedoch eine zunehmende Entwicklungstendenz dieser Orientierung. Die vermutete zunehmende Tendenz des Argumentes „Regelreflexion“ kann man auch in allen drei Dilemmata (Eltern-Dilemma: 7-8=20,8%, 10-11=8,3%, 13-14=33,3%, 16-17=56,5%; Lehrer-Dilemma: 7-8=16,7%, 10-11=20,8%, 13-14=29,2%, 16-17=43,4%; Öffentlichkeits-Dilemma: 10-11=58,3%, 13-14=86,4%, 16-17=73,9%) erkennen. Auch die vermutete zunehmende Entwicklungstendenz der Orientierung an „Autoritätsperson“ mit dem Alter wurde in allen drei Dilemmata festgestellt (Eltern-Dilemma: 7-8=12,5%, 10-11=20,8%, 13-14=41,7%, 16-17=56,5%; Lehrer-Dilemma: 7-8=4,2%, 10-11=8,3%, 13-14=58,3%, 16-17=47,8%; Öffentlichkeits-Dilemma: 10-11=50%, 13-14=66,7%, 16-17=82,6%).



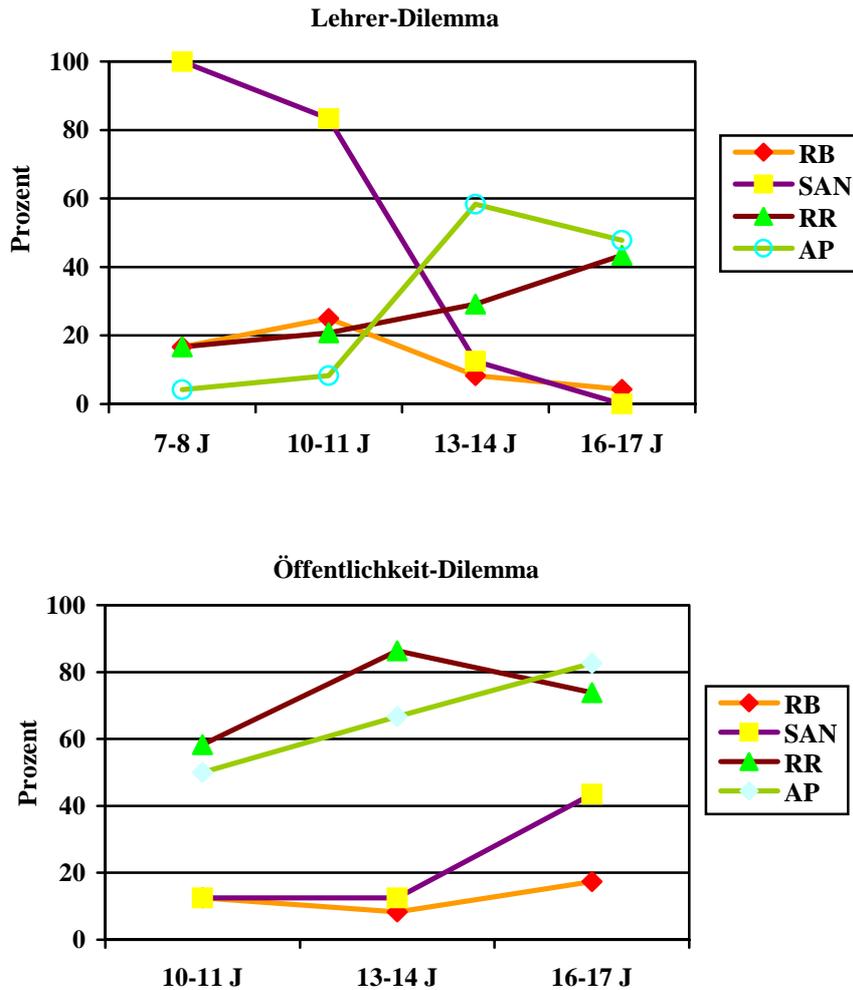
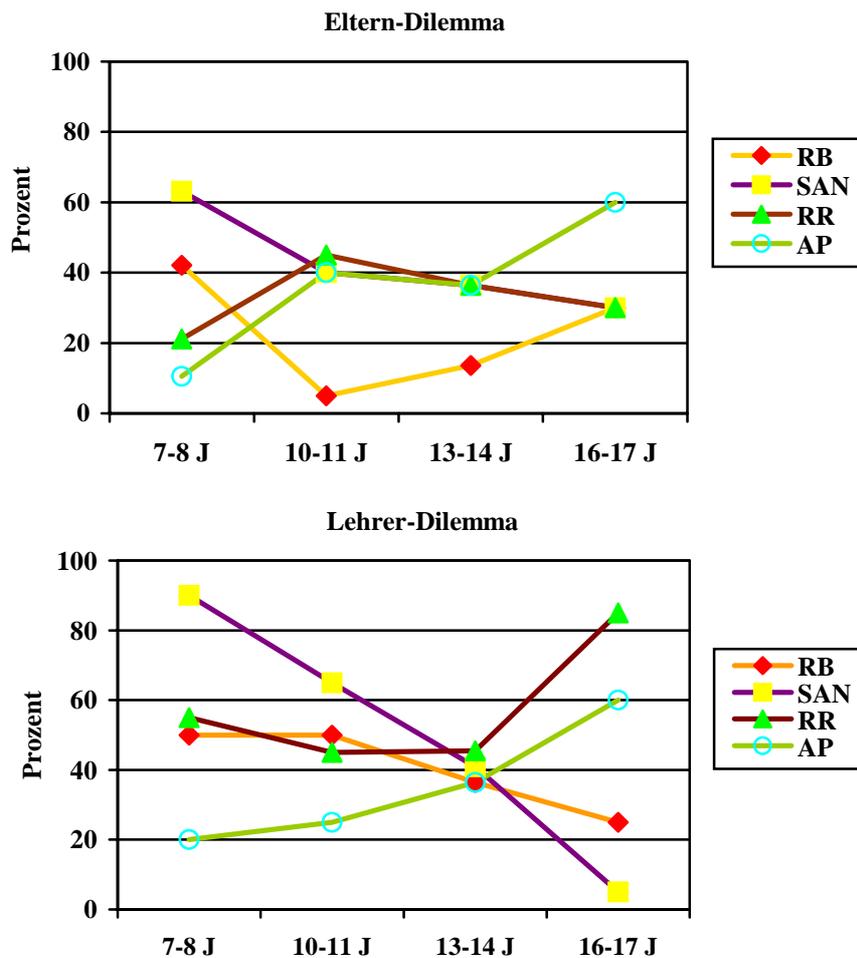


Abbildung 30: Häufigkeit (%) der Argumenten der Begründung der Handlungsentscheidung in Bezug auf Autoritäts-Aspekt, im Vergleich vier Altersgruppe der deutscher Stichprobe. Eltern-Dilemma: N=95, Lehrer-Dilemma: N=95, Öffentlichkeits-Dilemma: N=71

Die Diagramme der Stichprobe „China-Stadt“ in Abbildung 31 zeigen, dass die jüngeren chinesisch-städtischen Probanden bei der Handlungsbegründung viel häufiger das Argument „Regelbenennung“ bringen als die deutschen gleichaltrigen. Die vermutete abnehmende Tendenz dieses Argumentes mit dem Alter wurde jedoch nur im Lehrer-Dilemma (7-8=50%, 10-11=50%, 13-14=36,4%, 16-17=25%) erkannt. Diese abnehmende Entwicklungstendenz der Orientierung wurde im Eltern-Dilemma (7-8=42,1%, 10-11=5%, 13-14=13,6%, 16-17=30%) und im Öffentlichkeits-Dilemma (10-11=35%, 13-14=9,1%, 16-17=25%) wegen der Zunahme der Orientierung bei den 16-17jährigen nicht festgestellt. Wie bei der deutschen Stichprobe beobachtet man deutlich die vermutete abnehmende Tendenz der Orientierung an „Sanktion“ mit zunehmendem Alter auch bei der Stichprobe „China-Stadt“ im Eltern-Dilemma (7-8=63,2%, 10-11=40%, 13-14=36,4%, 16-17=30%) und Lehrer-Dilemma (7-8=90%, 10-11=65%, 13-

Kapitel 6: Ergebnisse der empirischen Untersuchung

14=40,9%, 16-17=5%), aber im Öffentlichkeits-Dilemma (10-11=50%, 13-14=59,1%, 16-17=65%) jedoch eine zunehmende Entwicklungstendenz dieser Orientierung. Anders als bei der deutschen Stichprobe, kann die vermutete zunehmende Tendenz des Argumentes „Regelreflexion“ bei der Stichprobe „China-Stadt“ aufgrund der ähnlichen Häufigkeit zwischen jüngeren und älteren Altersgruppen in keinem der drei Dilemmata festgestellt werden (Eltern-Dilemma: 7-8=21,1%, 10-11=45%, 13-14=36,4%, 16-17=30%; Lehrer-Dilemma: 7-8=55%, 10-11=45,5%, 13-14=45,5%, 16-17=85%; Öffentlichkeits-Dilemma: 10-11=70%, 13-14=89,5%, 16-17=85%). Bezüglich der Orientierung an der „Autoritätsperson“ bei der Handlungsentscheidung ist eine zunehmende Entwicklungstendenz mit dem Alter im Eltern-Dilemma (7-8=10,5%, 10-11=40%, 13-14=36,4%, 16-17=60%) und im Lehrer-Dilemma (7-8=20%, 10-11=25%, 13-14=36,4%, 16-17=60%) deutlich zu sehen, aber nicht im Öffentlichkeits-Dilemma (10-11=40%, 13-14=13,6%, 16-17=35%).



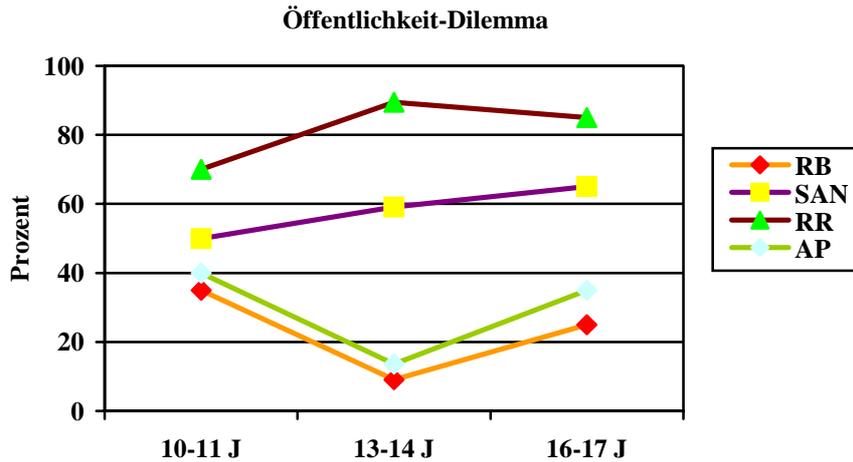


Abbildung 31: Häufigkeit (%) der Argumente der Begründung der Handlungsentscheidung in Bezug auf Autoritäts-Aspekt, im Vergleich vier Altersgruppen der Stichprobe „China-Stadt“. Eltern-Dilemma: N=81, Lehrer-Dilemma: N=82, Öffentlichkeits-Dilemma: N=62

Die Diagramme der Stichprobe „China-Land“ in Abbildung 32 präsentieren, dass die jüngeren chinesisch-ländlichen Probanden wie die chinesisch-städtischen Probanden bei der Handlungsbegründung viel häufiger das Argument „Regelbenennung“ nennen als die deutschen gleichaltrigen. Die vermutete abnehmende Tendenz dieses Argumentes mit zunehmendem Alter wurde aber in keinem der drei Dilemmata aufgrund der ähnlichen Häufigkeit (Eltern-Dilemma: 7-8=35%, 10-11=20%, 13-14=21,1%, 16-17=25%; Lehrer-Dilemma: 7-8=50%, 10-11=38,1%, 13-14=47,4%, 16-17=20%; Öffentlichkeits-Dilemma: 10-11=19%, 13-14=36,8%, 16-17=10%) festgestellt. Die vermutete abnehmende Entwicklungstendenz der Orientierung an „Sanktion“ ist, wie bei den anderen zwei Stichproben, auch deutlich im Eltern-Dilemma (7-8=70%, 10-11=55%, 13-14=26,3%, 16-17=20%) und im Lehrer-Dilemma (7-8=70%, 10-11=76,2%, 13-14=31,6%, 16-17=15%) zu erkennen, im Öffentlichkeits-Dilemma (10-11=38,1%, 13-14=57,9%, 16-17=85%) beobachtet man jedoch eine zunehmende Entwicklungstendenz dieser Orientierung. Die vermutete zunehmende Tendenz des Argumentes „Regelreflexion“ kann man im Eltern-Dilemma (7-8=10%, 10-11=45%, 13-14=73,7%, 16-17=55%) und im Lehrer-Dilemma (7-8=35%, 10-11=38,1%, 13-14=47,4%, 16-17=55%), aber nicht im Öffentlichkeits-Dilemma (10-11=61,9%, 13-14=89,5%, 16-17=70%) feststellen. Eine zunehmende Entwicklungstendenz der Orientierung an „Autoritätsperson mit dem Alter“ ist in allen drei Dilemmata zu erkennen (Eltern-Dilemma: 7-8=10%, 10-11=40%, 13-14=68,4%, 16-17=60%; Lehrer-Dilemma: 7-8=20%, 10-11=19,1%, 13-14=42,1%, 16-17=45%; Öffentlichkeits-Dilemma: 10-11=23,8%, 13-14=42,1%, 16-17=40%).

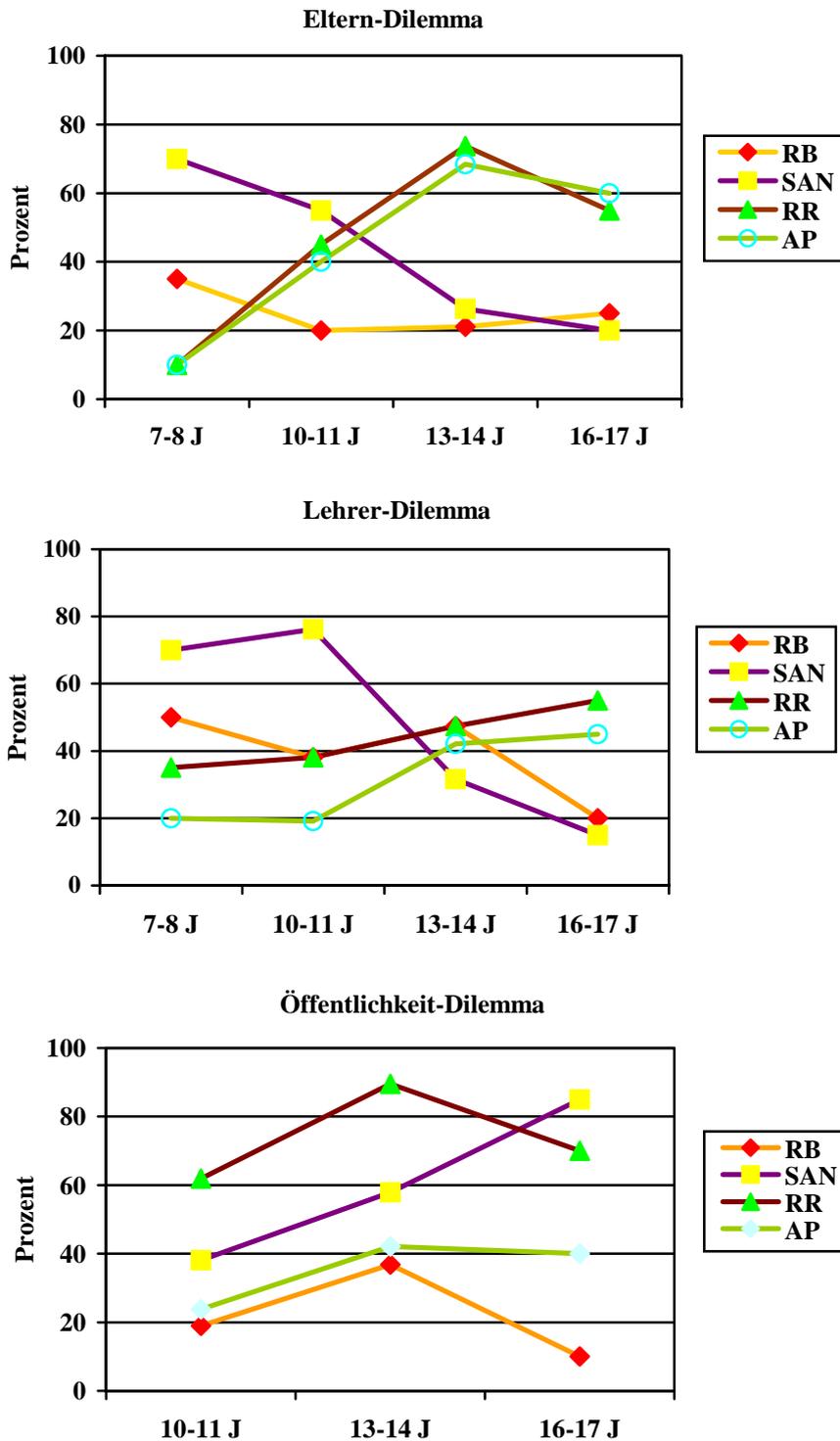


Abbildung 32: Häufigkeit (%) der Argumente der Begründung der Handlungsentscheidung in Bezug auf Autoritäts-Aspekt, im Vergleich vier Altersgruppen der Stichprobe „China-Land“. Eltern-Dilemma: N=78, Lehrer-Dilemma: N=79, Öffentlichkeit-Dilemma: N=60

3.) Kernergebnisse der Handlungsbegründung

Im Vergleich zur Emotionsbegründung haben sich die Probanden aller Altersgruppen aller Stichproben grundsätzlich bei der Handlungsbegründung weniger häufig an „Bedürfnisbetonung“ und viel häufiger an „Rechtfertigung/Kalkulation“ der Bedürfnisbefriedigung orientiert. Die vermutete abnehmende Tendenz der Orientierung an „Bedürfnisbetonung“ mit dem Alter kann man bei der Stichprobe „China-Land“ in allen drei Dilemmata feststellen, bei der Stichprobe „China-Stadt“ nur im Lehrer-Dilemma und bei der deutschen Stichprobe im Lehrer-Dilemma und im Öffentlichkeits-Dilemma trotz der geringen Häufigkeit feststellen. Die vermutete abnehmende Tendenz Orientierung an „Rechtfertigung/Kalkulation“ mit dem Alter ist bei der deutschen Stichprobe deutlich im Eltern- und Öffentlichkeits-Dilemmata und bei den beiden chinesischen Stichproben nur im Öffentlichkeits-Dilemma zu sehen. In Lehrer-Dilemmata bei der deutschen Stichprobe und in Eltern- und Lehrer-Dilemmata bei den beiden chinesischen Stichproben kann wegen der ähnlichen Häufigkeit dieser Orientierung zwischen Altersgruppen keine abnehmende Entwicklungstendenz beobachtet werden. Eine Zunahme der Orientierung an „Schulausbildung“ mit dem Alter kann man wieder (wie bei der Emotionsbegründung) auch nur bei der deutschen Stichprobe erkennen. Bei der Orientierung an „Schulausbildung“ haben die jüngeren wie älteren chinesischen Probanden beider Stichproben ähnlich hohe Häufigkeiten gezeigt.

Wie bei der Emotionsbegründung wurde die vermutete zunehmende Tendenz der Orientierung an „Identität“ mit dem Alter einheitlich bei allein drei Stichproben in Eltern- und Lehrer-Dilemmata, und bei den beiden chinesischen Stichproben auch im Öffentlichkeits-Dilemma festgestellt. Eine Altersverzögerung bezüglich der Orientierung an „Identität“ bei den beiden chinesischen Stichproben im Vergleich zur deutschen Stichproben wurde zwar bei der Handlungsbegründung auch festgestellt, aber im Vergleich zu der bei der Emotionsbegründung beobachteten Altersverzögerung (siehe Abb.26) ist diese gering. Nur im Lehrer-Dilemma kann man einen Entwicklungsunterschied dadurch erkennen (siehe Abb.33), dass sich die 13-14jährigen deutschen Probanden bei der Handlungsbegründung schon fast so häufig wie die 16-17jährigen deutschen an „Identität“ orientieren, während sich die 16-17jährigen chinesischen Probanden beider Stichproben erst so häufig an „Identität“ wie die 13-14jährigen deutsche Probanden orientieren.

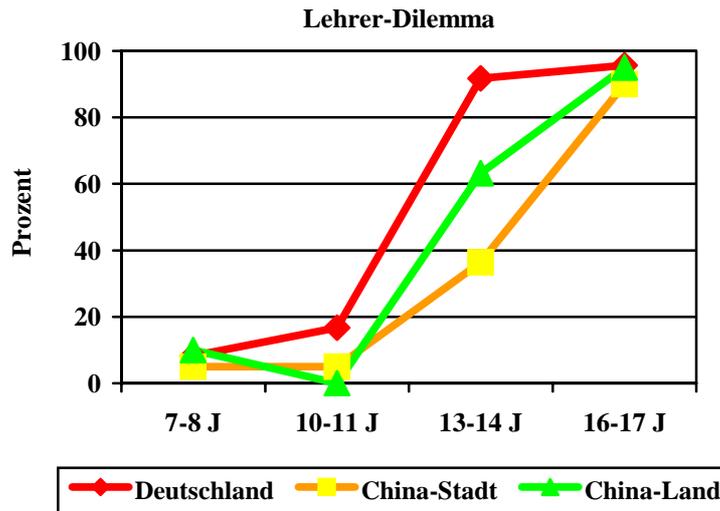


Abbildung 33: Häufigkeit (%) der Orientierung an „Identität“ bei der Begründung der Handlungsentscheidung in Bezug auf ICH-Aspekt, im Vergleich vier Altersgruppen und drei Stichproben

In Bezug auf „Autoritäts-Aspekt“ hat man folgendes festgestellt: Die deutschen Probanden aller vier Altersstufen haben bei der Handlungsbegründung kaum die Orientierung an „Regelbenennung“ gezeigt, so dass man eine Entwicklungstendenz erkennen kann. Die vermutete abnehmende Entwicklungstendenz dieser Orientierung kann man nur bei der Stichprobe „China-Stadt“ im Lehrer-Dilemma sehen, aber die vermutete abnehmende Entwicklungstendenz dieser Orientierung bei der Stichprobe „China-Stadt“ wurde in Eltern- und Öffentlichkeits-Dilemmata und in allen drei Dilemmata bei der Stichprobe „China-Land“ aufgrund der ähnlichen Häufigkeit zwischen den Altersgruppen nicht festgestellt. Eine vermutete abnehmende Tendenz der Orientierung an „Sanktion“ mit dem Alter wurde einheitlich bei allen drei Stichproben in Eltern- und Lehrer-Dilemmata, aber im Öffentlichkeits-Dilemma jedoch eine zunehmende Tendenz beobachtet. Auch bezüglich der Orientierung an „Autoritätsperson“ ist die vermutete kontinuierliche Zunahme mit dem Alter einheitlich bei allen drei Stichproben in Eltern- und Lehrer-Dilemmata zu sehen, auch im Öffentlichkeits-Dilemma bei der Stichprobe „Deutsch“ und „China-Land“, aber nicht bei der Stichprobe „China-Stadt“.

Die vermutete kontinuierliche Zunahme der Orientierung an „Regelflexion“ mit dem Alter ist bei den deutschen Stichprobe in allen drei Dilemmata und bei der Stichprobe „China-Land“ in Eltern- und Lehrer-Dilemmata deutlich zu erkennen. Bei der Stichprobe „China-Stadt“ wurde die zunehmende Entwicklungstendenz dieser Orientierung in allen drei Dilemmata und bei der Stichprobe „China-Land“ im

Öffentlichkeits-Dilemma aufgrund der ähnlichen Häufigkeit zwischen jüngeren und älteren Altersgruppen nicht festgestellt. Bezüglich der Handlungsorientierung „Regelreflexion“ wurde auch ein Entwicklungsunterschied zwischen den deutschen Stichproben und den beiden chinesischen Stichproben, wie bei der Emotionsbegründung beobachtet. Im Vergleich zu den gleichaltrigen deutschen Probanden zeigen die chinesischen Probanden beider Stichproben bei der Handlungsbeurteilung im Eltern-Dilemma mit Alter von 10-11 Jahren und im Lehrer-Dilemma schon mit 7-8 Jahren sehr häufig eine Orientierung an „Regelreflexion“ (siehe Abb. 34), während die deutschen Probanden erst ab einem Alter von 16-17 Jahren häufig dieses Argument ansprechen. Dieser Entwicklungsunterschied der Orientierung zwischen den drei Stichproben wurde im Öffentlichkeits-Dilemma nicht beobachtet.

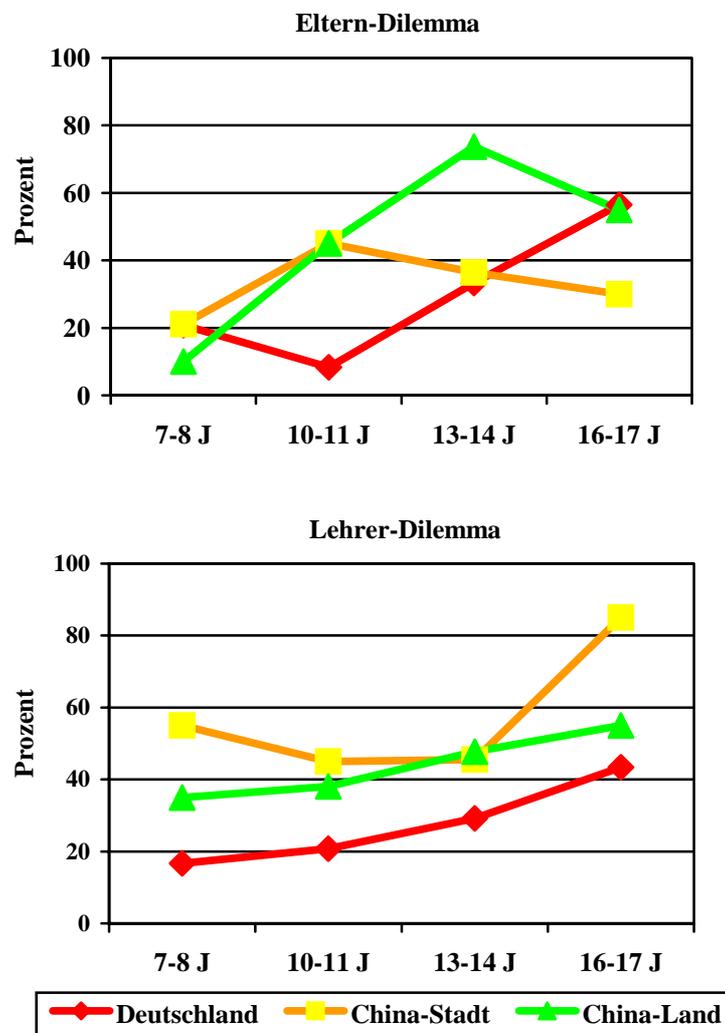


Abbildung 34: Häufigkeit (%) der Orientierung an „Regelreflexion“ bei der Begründung der Handlungsentscheidung in Bezug auf ICH-Aspekt, im Vergleich vier Altersgruppen und drei Stichproben

Kapitel 7 Diskussion der Untersuchungsergebnisse

Markus und Kitayama (1991) gehen davon aus, dass Kulturen bestimmte, oft implizite, kulturelle Imperative beinhalten, denen eine Person genügen muss, damit sie ein „gutes Mitglied“ dieser Kultur ist. Diese kulturellen Imperative manifestieren sich in bestimmten Aufgaben, die eine Person während ihrer individuellen Entwicklung lösen muss. Durch die Bewältigung der durch die Kultur gestellten Entwicklungsaufgaben werden soziale Normen graduell internalisiert und in das Selbstkonzept integriert.

Oerter (2005) hat die Ansicht, dass das Menschenbild sich auf „Laientheorien“, also die „naive“ Theorien darüber beziehen, wie Menschen denken, fühlen und handeln. Die naiven Theorien können nach ihm individuell spezifisch, oder als Common Sense verstanden werden. Sie regulieren als „subjektive“ Theorien das Handeln von Individuen, und als Common Sense das Handeln von Gruppen und Gesellschaften. Sie sind sehr stark kulturell determiniert. Er spricht auch von „kollektiver“ Repräsentation, welche nach ihm das in der jeweiligen Kultur herrschende und vermittelte Wissen über den Menschen und die Welt, sowie die Richtlinien beinhalten kann, nach denen man in der sozialen Gemeinschaft handeln soll. Die „kollektive“ Repräsentation kann auch das Denken und die Argumentationsfiguren umschließen, mit denen Wissen und Sollen hergestellt, aufrecht erhalten und auf ihre Richtigkeit geprüft werden. Nach Oerter hat die „kollektive“ Repräsentation großen Einfluss auf die Identitätsbildung des Individuums.

Die Kulturvergleichsforschungen versuchen seit Jahrzehnt das Denken, Fühlen und Handeln der Individuen einer Nation auf die „kollektive Repräsentation“, also Kulturdimensionen „Individualismus“ und „Kollektivismus“, sowie auf die Selbstkonzepte „independent self“ und „interdependent self“, zu generalisieren. Dabei wird angenommen, dass mit der Unterscheidung in Kulturdimensionen (Individualismus, Kollektivismus) oder in Selbstkonzeptionen (independent, interdependent) zahlreiche Unterschiede auf verschiedensten psychologischen Variablen zwischen den Mitglieder dieser Kulturen einhergehen.

In der kulturvergleichenden Forschung wurde in den letzten Jahren immer stärker die Frage gestellt, wie sinnvoll die bisherigen kulturvergleichenden Ansätze überhaupt sind. Das typische Vorgehen der kulturvergleichenden Forschung, Kulturen mit Nationen gleichzusetzen, diese auf einer begrenzten Anzahl von Dimensionen, wie z. B. Individualismus – Kollektivismus zu verorten, und dann die Mitglieder dieser Kulturen anhand verschiedenster psychologischer Variablen zu vergleichen, hat bei der Vielzahl

der Befunde auch immer wieder Widersprüche hervorgebracht. Es gibt die Studien (Hui, Triandis & Yee, 1991; Miller, 1987), die bewiesen, dass Menschen aus kollektivistischen Kulturen sich gegenüber einer Person individualistisch verhalten können und gegenüber einer anderen kollektivistisch.

Die Darstellung des Individuum entweder als ein „independent self“ oder ein „interdependent self“ lässt sich in Frage stellen: Kennen die Mitglieder der kollektivistischen Kulturen mit einem „interdependent self“ tatsächlich nicht ihr eigenes, privates „ICH“ und haben nie ihre eigenen Lebensvorstellungen und Wünschen, die sie gern erfüllen und verfolgen? Oder: Haben Menschen aus den Kulturen, die Pflichten/Normen orientiert sind, auch Anspruch auf „persönliches Recht“?

Nach Nucci (2000) ist das Streben nach „Freiheit“ und „Wohlbefinden“, das Bewahren eigener „Privatsphäre“ das universelle Prinzip und das notwendige Gut menschlichen Handelns. Das Verständnis des Persönlichen ist die Grundbasis der Persönlichkeitsentwicklung. Freiheit ist eine notwendige Voraussetzung für die Handlungsfähigkeit. Auch nach Spiro (1993, in Nucci, 2000) sehen Menschen aller Kulturen sich in je spezifischer Weise als abgegrenzte Personen mit je eigenen Interessen, egal ob man bewusst oder unbewusst diese Abgegrenztheit anderen gegenüber zeigt. Die Untersuchung, welche Yau und Smetana (1999) in Hong Kong durchgeführt haben, zeigt, dass die chinesischen Jugendlichen klare Vorstellungen von einem persönlichen Bereich haben. Die Ergebnisse vieler Untersuchungen zum Konzept und Verständnis persönlicher Angelegenheiten (Nucci, 1981; Nucci, Guerra & Lee, 1991; Nucci & Herman, 1982; Smetane, bridgeman & Turiel, 1983) (Smetana´s (1989, 1995, 1996), die auch in nicht-westlichen Kulturen durchgeführt wurden, bestätigen, dass in vielen Kulturen Individuen persönliche Freiheitsspielräume beanspruchen.

Ich habe folgende Fragestellungen untersucht:

- (1) Sind die Menschen aus der kollektivistischen Kultur wie China wirklich immer bereit, sich freiwillig den sozialen Normen oder Verpflichtung unterzuordnen, und den Anforderungen der Autoritäten zu gehorchen, selbst wenn die Normen oder Anforderung der Autoritäten von eigenen Bedürfnissen und Vorstellungen sehr widersprechend und differenziert sind? Orientieren sich die Menschen aus der individualistischen Kultur wie Deutschland immer an ihren eigenen Bedürfnissen und setzen ihre Bedürfnisse und ihre persönlichen Meinungen, bzw. Willen immer durch, unabhängig von der Situation und Kontext, ohne Rücksicht auf die Forderungen und Erwartungen der Autoritäten?

- (2) (Kulturaspekt) In wie weit werden die kulturspezifischen Konzepte die naive Handlungstheorie, bzw. die Handlungsorientierung und die Motivation des sozialen Handelns und Verstehens beeinflussen oder bestimmen?
- (3) (Entwicklungsaspekt) Wird die entwicklungspsychologische Veränderung der sozialen Konstrukte der Jugendlichen in kollektivistischer und in individualistischer Kultur ähnlich verlaufen? In wie weit bleiben kulturspezifische Unterschiede im Entwicklungsverlauf stabil oder verändern sich?

Die Fragestellungen untersuche ich anhand den theoretischen Ansätzen von Blasi (1984) „Autonomie in Gehorsam“ und Damon (1990) „Legitimation und Gehorsam“. Die beiden Wissenschaftler sehen Autonomie und Gehorsam, oder Legitimation und Gehorsam nicht als Gegensätze, die sich gegenseitig ausschließen, wie sie in Kulturdimension dargestellt wurden, sondern eher als die notwendigen Handlungsfähigkeiten für eine gesunde soziale Entwicklung. Nach Blasi (1984) ist Gehorsam nicht ein einfaches Unterwerfen, bzw. eine einfache Unterordnung gegenüber Autoritäten, sondern sie impliziert und beansprucht die Fähigkeit der Differenzierung und Qualifikationen. Es gehört zur gelungenen Sozialisation, dass man autonom unterscheiden kann, ob Autorität zu Recht beansprucht wird oder nicht, welche Gesetze gelten und welche nicht, welche Instanzen weniger und welche mehr Autorität beanspruchen können. Damon (1990) spricht von zwei zentralen Problemen des Autoritätsverständnisses, nämlich: die Legitimität von Autorität und die Begründung für Gehorsam. Beim ersteren geht es darum, auf welcher Basis soziale Macht gerechtfertigt ist, also welche Merkmale ein Kind als prädestinierend für soziale Macht wahrnehmen und respektieren kann. Die Merkmale der Legitimität verändern sich im Zusammenhang mit der sozial-kognitiven Fähigkeit, mit dem sozialen Verständnis der Kinder in der Entwicklung. Bei dem Problem der Begründung für Gehorsam geht es um die Urteilsbasis für Gehorsam, bzw. Ungehorsam, welche für ein Kind sehr wichtig ist bei der Entscheidung zu wissen, warum man überhaupt gehorchen sollte, bzw. wann und warum man ungehorsam sein sollte. Für das Kind stellt sich somit auch die Frage nach der Begrenzung von Autorität, d.h. gegenüber welchen bestimmten Autoritätspersonen, und/oder in welchen bestimmten sozialen Situationen es gehorcht. Ich gehe davon aus, dass diese Fähigkeit zur Differenzierung und Begrenzung sowie autonome Überprüfung von Autorität und ihrer Legitimation universal in allen Kulturen vorhanden ist.

Die Fragestellungen, bzw. den Hypothesen wurden anhand der klinischen Methode, bzw. hypothetischen Dilemmata, also durch die offenen, halbstrukturierten Interviews untersucht. Drei Dilemma-Geschichten wurden konstruiert, welche Alltagskonflikte eines Jugendlichen mit drei verschiedenen Autoritäten (Eltern, Lehrer, Erwachsenen in der Öffentlichkeit) behandeln, jedoch keine moralischen Konflikte darstellen. Unabhängig vom Inhalt der Dilemmata verlaufen alle drei Dilemmageschichten nach demselben Schema und haben die selbe Struktur oder Grammatik: Der Protagonist gleichen Geschlechts und Alters möchte nach eigenem Wunsch etwas tun, aber eine Autoritätsperson verbietet die Umsetzung des Wunsches in die Realität durch eine Vorschrift oder einer Verordnung einer Pflicht, oder durch Kritik wegen Verstoßes gegen die Konvention. Die Autoritätsperson verlässt anschließend den Protagonisten, und die Probanden befinden sich dann jeweils im Konflikt, zwischen dem eigenen Wunsch, und der Forderung einer Autoritätsperson entscheiden zu müssen. Die Studie ist auch eine Querschnittuntersuchung, bzw. Kulturvergleichstudie, wobei drei Stichproben (Deutschland, China-Stadt und China-Land) von Individuen aus vier Altersgruppen (7-8, 10-11, 13-14, 16-17) mit demselben Messinstrument einmal untersucht wurde.

1 Zusammenhang zwischen der Kulturdimension bzw. dem Selbstkonzept und der Handlungsentscheidung bzw. den Lösungsstrategien

Diese Forschungsstudie möchte die Fragestellung (1) untersuchen, inwieweit die Kulturdimension „Kollektivismus“ vs. „Individualismus“ oder die Selbstkonzeption „independent self“ vs. „interdependent self“ mit den Handlungsentscheidungen und Lösungsstrategien in den verschiedenen Konfliktsituationen gegenüber Autoritäten zusammenhängt.

Es wurde angenommen (Kulturhypothese 1 bzw. KH1), dass Menschen der kollektivistischen Gesellschaft trotz der Erwartung von hoher Konformität und Unterordnung nicht immer für Gehorchen und Anpassung der Normen, Anforderungen oder Verpflichtungen der Gesellschaft entscheiden, sie sind grundsätzlich nicht immer bereit, eigene Wünsche zu opfern, um sich den Forderungen, bzw. den Erwartungen der Gruppen unterzuordnen. Ebenso setzten Menschen der individualistischen Gesellschaft

grundsätzlich auch nicht immer eigene Bedürfnisse, bzw. Persönlichkeit durch, und sie können auch aufgrund eigener Einsicht die Anforderung der Autoritäten anerkennen und sich anpassen. Diese Hypothese, bzw. Annahme wurde durch die Gesichtspunkte – spontane Handlungsentscheidungen (KH1a) und Lösungsstrategien (KH1b) - überprüft.

1.1 Zum Gesichtspunkt „spontane Handlungsentscheidung“ (KH1a)

Die Ergebnisse zeigen, dass fast die Hälfte der chinesischen Probanden beider Stichproben (China-Stadt, China-Land) sich im Eltern-Dilemma für Gehorchen, bzw. für Nicht-Gehorchen entschieden hat. Im Vergleich der drei Stichproben haben sich die deutschen Probanden am wenigsten häufig, und die chinesisch-ländlichen Probanden am häufigsten, für Gehorchen entschieden (Deutsch: 46,8%; China-Stadt: 51,9%; China-Land: 65,8%). Es wurde ein hoch signifikanter Kulturunterschied dabei festgestellt (χ^2 -Wert=6,549, $df=2$, $p=0,038$). Einen deutlichen Unterschied beobachtet man nicht zwischen deutscher Stichprobe und Stichprobe „China-Stadt“, sondern zwischen den Stichproben und der Stichprobe „China-Land“. Diesen Unterschied kann man auf traditionelles Denken gegenüber den Eltern und auf den unterschiedlichen Erziehungsstil zurückführen. Auf dem Land ist die Vorstellungen, wie z. B. Respekt, Aufrichtigkeit und Dankbarkeit gegenüber Eltern zu zeigen, vor allem das Konzept der „filial piety“, bzw. Frömmigkeit Eltern gegenüber, viel ausgeprägter, als in der chinesischen Stadt wie Shanghai. Die Kinder und Jugendlichen in der chinesischen Stadt wie Shanghai werden heutzutage von den Eltern eher demokratischer, als auf dem Land erzogen.

Im Lehrer-Dilemma wurde bezüglich der spontanen Handlungsentscheidung ein höchst signifikanter Kulturunterschied (χ^2 – Wert=18,364, $df=2$, $p=0,000$) festgestellt. Die chinesischen Probanden beider Stichproben haben sich im Lehrer-Dilemma wesentlich häufiger für Gehorsam entschieden, als die deutschen (Deutsch: 48,8%; China-Stadt: 78,9%; China-Land: 73,1%). Dieser deutliche Unterschied zwischen den deutschen und den beiden chinesischen Stichproben lässt einerseits auf die traditionelle Rolle und konfuzianistische Vorstellung von Pädagogen, sowie auf ihr hohes Ansehen als Autorität zurückführen, andererseits auch auf den Glauben, bzw. auf die Hoffnung der Chinesen, dass das Lernen und die Ausbildung das eigene Schicksal (positiv) verändern oder verbessern kann.

Im Öffentlichkeits-Dilemma wurde kein signifikanter Kulturunterschied festgestellt. Die chinesischen Probanden beider Stichproben zeigen jedoch ähnlich wenige Häufigkeit

oder Bereitschaft für Gehorchen wie die deutsche Probanden (Deutsch: 42,1%; China-Stadt: 36,1%; China-Land: 38,3%).

Dieser Dilemmaeffekt, oder die differenzierte Handlungsentscheidung zwischen drei Dilemmata, wurde nicht bei der deutschen Stichprobe, sondern bei den beiden chinesischen Stichproben festgestellt. Die chinesischen Probanden beiderlei Gruppen zeigen im Lehrer-Dilemma am häufigsten Gehorsam, und am wenigsten im Öffentlichkeits-Dilemma.

Die Ergebnisse bestätigen erstens, dass die Kinder und Jugendlichen aus kollektivistischer Kultur nicht grundsätzlich oder generell immer bereit sind zu gehorchen und sich zu unterordnen, und zweitens dass die chinesischen Probanden sich situationsbezogen entscheiden und verhalten, wie die anderen Forschungsstudien (Takano & Osaka, 1999; Hui, Triandis & Yee, 1991; Miller, 1987) auch schon bewiesen haben. Dieses differenzierte Handeln gegenüber den drei Dilemmata, bzw. den drei verschiedenen Autoritäten bei den beiden chinesischen Stichproben führt natürlich auch auf das in China oder Asien herrschende soziale Verständnis, bzw. auf die Orientierung an „ingroup- und outgroup-Beziehungen“ zurück, was Keller und Gummerum (2003) in ihrer Untersuchung bestätigen (siehe Kapitel 2, Punkte 2). Die Bereicherung der Harmonie, Anpassung und Unterordnung gegenüber der eigenen Gruppe (Familienmitglieder, Verwandten und Freunden) kann auf die Bindung der Familienmitglieder zueinander, oder auf festgelegte starke Verpflichtungen gegenüber den anderen, zurückgeführt werden. Die Bereitschaft zum Gehorsam gegenüber Pädagogen hängt mehr mit den traditionellen Vorstellungen über Erzieher, ihr Ansehen und über das Lernen zusammen. Gehorsam wird im sogenannten sozialen und moralischen Verhaltenskatalog gefordert. Den Fremden in der Öffentlichkeit gegenüber fühlt man sich am wenigsten verantwortlich und verpflichtet. Sobald eigenes Verhalten nicht gegen die Massenvorstellung, bzw. Konvention verstößt, so dass man dadurch sein Gesicht vor der Masse verliert, kann man eigene Wünsche ohne Rücksicht auf die Anderen durchsetzen.

1.2 Zum Gesichtspunkt „Lösungsstrategien“ (KH1b)

Um die genannte Fragestellung (1) zu untersuchen, wurde außer den spontanen Handlungsentscheidungen auch die Lösungsstrategien von den Probanden für die verschiedenen Konfliktsituationen erfragt. Dabei geht man von der Annahme (Kulturhypothese 1b) aus, dass die chinesischen Probanden in den Konfliktsituationen nicht selbstverständlich und automatisch „Gehorchen“ oder „Anpassung“ als

Konfliktlösung, bzw. Lösungsstrategie wählen, und die deutschen Probanden auch nicht hauptsächlich und automatisch das „Durchsetzen“ als Lösungsstrategie anwenden.

Die Ergebnisse zeigen, dass die deutschen Probanden in Eltern- und Lehrer-Dilemmata hauptsächlich und überwiegend die Strategie „Kompromiss“ als Konfliktlösung vorschlagen (Eltern-Dilemma: 69,5%; Lehrer-Dilemma: 55,8%). Die chinesischen Probanden beider Stichproben haben im Eltern-Dilemma sehr häufig (China-Stadt: 51,2%; China-Land: 51,9%), und im Lehrer-Dilemma bisschen weniger häufig (China-Stadt: 41,1%; China-Land: 33,8%), von der Lösungsstrategie „Kompromiss“ gesprochen. Die beiden chinesischen Stichproben haben außer „Kompromiss“ auch häufig in den beiden Dilemmata „Gehorchen“ als Konfliktlösung genannt (Eltern-Dilemma: China-Stadt=36,6%; China-Land=30,4%) (Lehrer-Dilemma: China-Stadt=37%; China-Land=47,5%). In den beiden Dilemmata haben alle drei Stichproben kaum die Strategie „Durchsetzen“ als Konfliktlösung erwähnt. Aber im Öffentlichkeits-Dilemma haben alle drei Stichproben hauptsächlich die Strategie „Durchsetzung“ genannt. Die Häufigkeit der Anwendung dieser Strategie steigert sich sogar nach der Reihenfolge der Stichproben: Deutschland (53,5%), China-Stadt (61,3%) und China-Land (68,3%).

Die differenzierte Anwendung der Lösungsstrategie in drei Dilemmata, bzw. gegenüber verschiedenen Autoritäten wurde diesmal nicht nur bei den beiden chinesischen Stichproben festgestellt, sondern auch bei deutschen Stichprobe. Es könnte daran liegen, dass die Strategie „Kompromiss“ als Alternative zum „Gehorchen“ oder „Durchsetzen“ bei der Konfliktlösung bei der „Lösungsstrategie“, aber nicht bei der „spontanen Handlungsentscheidung“ berücksichtigt wurde.

Man sieht hier, dass Menschen der kollektivistischen, wie auch der individualistischen Kultur bei den verschiedenen Konfliktsituationen oder bei den Diskrepanzen zwischen eigenen Interessen und den Forderungen, bzw. Erwartungen der Autoritäten, doch nicht sofort das Gehorchen oder Durchsetzung wählen, sondern versuchen, die verschiedenen Interessen, bzw. Vorstellungen einander anzunähern, und einen Kompromiss miteinander zu schließen.

Beim Kompromisssschließen geht es für die Probanden beider Kulturen grundsätzlich darum, dass Proband und Autoritäten miteinander kommunizieren, Meinungen austauschen, über die Differenzen sprechen, verhandeln, Kompromisse schließen. Es wurden jedoch einige Unterschiede bezüglich der Art und Weise festgestellt: Die chinesischen Probanden versuchen, gegenseitig Meinungen anzuhören

und zu berücksichtigen. Sie erklären den Autoritäten ihre eigenen Wünsche und lassen sie ihre eigenen Interessen verstehen. Sie verhandeln zwar auch mit den Autoritäten, aber sie versuchen auch einen Mittelweg zu finden, um die verschiedenen Meinungen, bzw. Wünsche zu verbinden. Typisch für die chinesischen Probanden ist, dass sie einen Vermittler benutzen, der nicht am Konflikt beteiligt ist, aber Macht oder Möglichkeit hat, die Autoritäten zu überreden und zu beeinflussen. Die Anwendung dieser Art von Kompromiss geht von der Vorstellung der Mensch-Umwelt-Beziehung aus, dass jeder von der Umwelt abhängig ist und mit ihr in Verbindung steht. Sein Schicksal wird zwar von der Umwelt beeinflusst und bestimmt, aber man kann auch versuchen, die Umwelt (vielleicht) zu beeinflussen und zu kontrollieren.

Beispiele:

(13222) Ich lasse meine Mutter mit meiner Lehrerin reden, dass sie mir ein Mal erlaubt, dass ich mein neues Tamakochi in die Schule mitnehmen darf, um nur in der Unterrichtspause mit anderen Schülern zu spielen.

(01213) versuchen, einen Mittelweg zu finden. Du kannst dich bei der Hausaufgabe beeilen, dann ins Kino gehen, vielleicht kannst du die andere Hälfte des Films noch anschauen.

(05223) Ich werde meiner Mutter erklären, mit ihr über meinen Wunsch sprechen, und sie mich verstehen lassen.

(09223) Ich werde versuchen, einen Mittelweg zu finden, einerseits die Meinung des Lehrers berücksichtigen, andererseits auch meine Meinung nicht aus den Augen verlieren.

(03312) Ich schicke meine Großeltern zu meinen Eltern, um meine Eltern zu überreden. Oder ich werde eine Eins schreiben, damit meine Eltern sich darüber freuen, dann werden sie mich dafür belohnen und meine Wünsche erfüllen.

(04322) Ich spreche mit meinen Eltern, ob es möglich ist, dass ich eine Stunde spiele und dann zwei Stunden die Hausaufgabe mache?

(14323) Einerseits werde ich möglichst nach dem Wunsch vom Lehrer handeln, und andererseits werde ich auch meinen Wunsch erfüllen.

Die deutschen Probanden versuchen einen Kompromiss eher in der Art zu schließen, indem sie eigene Interessen und Vorstellungen betonen, versuchen Autoritäten zu überzeugen, direkt mit ihnen verhandeln, oder auch demokratisch bestimmen. Mit dieser Art von Kompromiss geht man von dem Glauben aus, dass eigene Wünsche, bzw. Vorstellungen unabhängig von der Umwelt existieren, und dass man das Recht hat, sie zu verfolgen. Aber gleichzeitig anerkennt man auch das Recht von den anderen, ihre

Interessen zu vertreten. Beide Seiten versuchen die Situation direkt zu kontrollieren, durch Verhandeln so viele eigene Interessen wie möglich durchzusetzen.

Beispiele:

(05111) Dann sage ich, Mama das ist doch mein Taschengeld, nicht mein Sparkonto, da darf ich mir doch kaufen, was ich will.

(18121) Ich frage dauernd, ob ich jetzt einen kriege oder nicht. Und ich bitte oft.

(21112) Ich werde der Mutter vorschlagen, eine Pause zu machen. Wenn Mutter mit Pause machen nicht einverstanden ist, dann sage ich ihr: „Wenn ich jetzt spielen darf, dann lerne ich am Abend doppelt soviel“.

(03123) Ich setze Argumente, warum ich das gern haben möchte und gehe auch Kompromisse ein. Wir diskutieren das aus.

(02114) Und dann muss man halt mit ihnen sprechen, versuchen sie zu überzeugen und auch mal zurückstecken.

In der kulturvergleichenden Psychologie herrscht die Theorie, dass Menschen aus individualistischen Kulturen wie Deutschland eine „primäre“ Kontrolle haben und ihre Umwelt durch eigene Ziele und Überzeugungen zu gestalten und zu verändern versuchen (assimilative Kontrolle). Menschen aus kollektivistischen Kulturen wie China haben eher eine „sekundäre“ Kontrolle, und versuchen sich den Gegebenheiten der Umwelt anzupassen (akkomodative Kontrolle). Die kulturvergleichenden Forschungsstudien (Flammer & Reder, 1992; Essau und Trommsdorff, 1995) zum Thema „Kontrollorientierung“ von Jugendlichen zeigen, dass die beiden Kontrollorientierungen in beiden Kulturen für die Bewältigung alltäglichen Lebens mehr oder wenig angewendet werden. Flammer (1990) unterteilt die „primäre“ Kontrolle in „direkter primärer“ und „indirekter primärer“ Kontrolle. Die Untersuchung von Essau und Trommsdorff (1995) zeigt, dass direkte „primäre“ Kontrolle bei amerikanischen und deutschen Jugendlichen im Vergleich zu malaysischen Jugendlichen stärker ausgeprägt ist. Hinsichtlich des Verhältnisses von „primärer“, direkter zu indirekter Kontrolle, ist für malaysische Studenten die „indirekte“ Kontrolle jedoch wichtiger, als für die westlichen Studenten.

Die Ergebnisse der Lösungsstrategien dieser Studie zeigen, dass die deutschen Probanden in den Eltern- und Lehrer-Dilemmata nicht unmittelbar „Durchsetzen“, sondern hauptsächlich „Kompromiss“ als direkte „primäre“ Kontrolle anwenden. Die chinesischen Probanden wenden zwar im Vergleich zu den deutschen Probanden häufiger „Gehorchen“, also „sekundäre“ Kontrolle an, aber diese Strategie steht doch in zweiter Stelle(im Eltern-Dilemma) und parallel zum Kompromiss (im Lehrer-Dilemma). Von der

unterschiedlichen Art des „Kompromiss-schließen“ von deutschen und chinesischen Probanden könnte man meinen, dass es sich beim „Kompromiss“ von den deutschen Probanden um eine direkte „primäre“ Kontrolle handelt, und beim „Kompromiss“ von den chinesischen Probanden um sowohl eine direkte, als auch eine indirekte „primäre“ Kontrolle. Im Öffentlichkeits-Dilemma haben die Probanden beider Kulturen hauptsächlich die direkte „primäre“ Kontrolle, also „Durchsetzen“ angewendet.

In den asiatischen Kulturen wie in China spielt nicht nur die „sekundäre“, sondern auch die indirekte „primäre“ Kontrolle eine wichtige Rolle. Ohne indirekte Kontrolle können die Chinesen ihre Alltagsprobleme mit ihren Mitmenschen gar nicht bewältigen. In China darf man seine eigenen Interessen oder Bedürfnisse nicht offen vertreten oder eigene Rechte selbstverständlich verteidigen. Deswegen ist die indirekte „primäre“ Kontrolle sehr wichtig, damit man eigene Interessen und persönliches Recht legitimieren und eigene Ziele verfolgen kann, ohne die Harmonie zu beeinträchtigen, und das Gesicht zu verlieren.

2 Konsistenz und Inkonsistenz im sozialen Wissen und Handeln

2.1 Die Emotionszuschreibung als Indikator für Handlungsmotivation (KH1c)

Keller (Keller, 2003; Keller & Gummerum, 2003) hat bei der Erklärung, der in ihrer kulturvergleichenden Forschungsstudie festgestellten kulturellen Unterschiede darauf hingewiesen, dass die chinesischen Kinder bei der Begründung oft Bezug auf einen Regel- oder Moralkatalog nehmen, wie man sich als guter Schüler zu verhalten hat. Die Frage ist: Handeln die chinesischen Kinder und Jugendlichen im Alltag tatsächlich nach dem Regel- oder Moralkatalog, der von der sozialen Gruppe (wie Familie, Schule oder irgendwelcher öffentlichen Institution) verordnet ist? Werden die Regeln oder Normen tatsächlich in verschiedenen Alltagssituationen umgesetzt?

Bei Forschungen über das soziale Verständnis und seine Entwicklung ist es wichtig, dass man zwischen Wissen und Urteil sozial-moralischer Normen, sozial-moralischem Handeln und der moralischen Motivation für das Umsetzen des Wissens und Urteils in die Handlung (z. B. Gehorsam oder Ungehorsam) differenziert. Nach Nunner-Winkler (1992, 1996) reicht für eine Umsetzung des moralischen Handelns das moralische Urteil, bzw. das moralische Wissen allein nicht aus, sondern es spielt dabei auch die moralische

Motivation eine wesentliche Rolle. Das bloße Wissen um moralische Regeln sichert jedoch keineswegs reale Normkonformität. Die moralische Motivation definiert Nunner-Winkler als die Bereitschaft, moralisches Wissen, auch unter eigenen Kosten, handlungsrelevant zu machen. Die moralische Motivation operationalisiert Nunner-Winkler durch Emotionszuschreibung zu einem hypothetischen Übeltäter. Nach dem kognitivistischen Emotionsverständnis von Solomon (1984) sind Emotionen ein komplexes System von Urteilen über die Welt, über Menschen und ihre Stellung in der Welt. Indem wir einen Sachverhalt verabscheuen, über ihn zornig sind, oder begeistert und glücklich sind, drücken wir ganz spontan unverfälscht aus, wie wir ihn beurteilen und zu ihm stehen, welche Bedeutung er für uns hat, und welche persönliche Überzeugungen, bzw. Weltanschauungen wir in unserem inneren Leben haben. Auch Montada (1993) meint, dass die moralischen Gefühle die psychologischen Indikatoren der „wirksamen Existenz“ einer moralischen Regel einer Person sind.

In dieser Studie wurde die Emotionszuschreibung auch untersucht, zwar nicht um die moralische Motivation oder moralische Gefühle, sondern um die Motivation der Handlungsentscheidung für Gehorsam oder Ungehorsam in verschiedenen Konfliktsituationen zu überprüfen. Man will herausfinden, inwieweit die Probanden beider Kulturen, bzw. der drei Stichproben motiviert sind, sich in den verschiedenen Konfliktsituationen für die Anforderungen oder Verordnung der Autoritäten, bzw. für Verpflichtung zu entscheiden, inwieweit fühlen die Probanden sich den Anforderungen, bzw. den Verordnungen der Autoritäten gegenüber verpflichtet, oder wie wichtig oder bedeutungsvoll doch das Erfüllen eigener Interessen und Folgen eigener Vorstellungen.

Ich vermute nach meiner eigenen Erfahrung, dass die chinesischen Probanden sich oft nicht freiwillig unterordnen und gehorchen, wie die Kulturkonzepte (kollektivistische Kultur) darstellen, und dass sie deswegen die Entscheidung „Gehorchen“ häufiger negativ, und „Nicht-Gehorchen“ häufiger positiv empfinden werden, als die deutschen. Und es wurde auch angenommen, dass die chinesischen Probanden gegenüber beiden Handlungsentscheidungen (Gehorchen, Nicht-Gehorchen) auch Konflikt, bzw. Ambivalenz empfinden wie die deutschen Probanden.

Die Ergebnisse der Untersuchung bestätigen die Vermutung. Die chinesischen Probanden beider Stichproben haben zur Handlungsentscheidung „Gehorsam“ über alle drei Dilemmata hinweg hauptsächlich negative Emotion (Eltern-Dilemma: China-Stadt=71,6%, China-Land=74%; Lehrer-Dilemma: China-Stadt=74,4%, China-Land=87%; Öffentlichkeits-Dilemma: China-Stadt=84,7%, China-Land=80,3%)

geäußert. Sie haben die Entscheidung „Gehorsam“ auch viel häufiger negativ empfunden als die deutschen. Die deutschen Probanden haben über diese Handlungsentscheidung aller drei Dilemmata hinweg mit ähnlicher Häufigkeit drei verschiedenen Emotionen geäußert: positiv (Eltern-Dilemma: 29,5%, Lehrer-Dilemma: 25%, Öffentlichkeits-Dilemma: 41,4%), negativ (Eltern-Dilemma: 35,8%, Lehrer-Dilemma: 42,4%, Öffentlichkeits-Dilemma: 34,2%) und ambivalent (Eltern-Dilemma: 34,7%, Lehrer-Dilemma: 32,6%, Öffentlichkeits-Dilemma: 24,3%). Allen drei Dilemmata hinweg haben die deutschen Probanden über die Entscheidung „Gehorsam“ häufiger als die chinesischen von den positiven und ambivalenten Emotionen gesprochen. Der Unterschied zwischen den beiden Kulturen diesbezüglich ist sehr signifikant: im Eltern-Dilemma: $\text{Chi}^2\text{-Wert}=34,483$, $\text{df}=4$, $p=0,000$; im Lehrer-Dilemma: $\text{Chi}^2\text{-Wert}=43,649$, $\text{df}=4$, $p=0,000$; im Öffentlichkeits-Dilemma: $\text{Chi}^2\text{-Wert}=54,995$, $\text{df}=4$, $p=0,000$.

Von der höheren Häufigkeit der negativen Emotionsempfindung gegenüber der Handlungsentscheidung „Gehorsam“ bei den beiden chinesischen Stichproben kann man schließen, wie wenig die chinesischen Probanden motiviert sind, Anforderungen oder Verordnung der Autoritäten zu folgen, bzw. für Gehorchen zu entscheiden, wie ungern sie auf eigene Wünsche und Vorstellungen verzichten, obwohl sich die Probanden der beiden chinesischen Stichproben in Eltern- und Lehrer-Dilemmata häufiger als die deutschen für Gehorsam entschieden haben.

Wie wichtig das Erfüllen eigener Wünsche und Vorstellungen doch für einen selbst ist, und wie wenig verpflichtet die chinesischen Probanden sich den Anforderungen, bzw. den Verordnungen der Autoritäten gegenüber fühlen, kann man auch dadurch erkennen, dass die chinesischen Probanden der beiden Stichproben über die Entscheidung für „Ungehorsam“ aller drei Dilemmata hinweg viel häufiger positiv (Eltern-Dilemma: Deutsch=9,5%, China-Stadt=31,7%, China-Land=43,6%; Lehrer-Dilemma: Deutsch=23,9%, China-Stadt=45,7%, China-Land=47,5%; Öffentlichkeits-Dilemma: Deutsch=37,7%, China-Stadt=50%, China-Land=44,8%) empfunden haben, als die deutschen Probanden. Die deutschen Probanden empfinden die Entscheidung „Ungehorsam“ vor allem in Eltern- und Lehrer-Dilemmata viel häufiger negativ als die chinesischen Probanden (Eltern-Dilemma: Deutsch=58,9%, China-Stadt=45,1%, China-Land=35,9%; Lehrer-Dilemma: Deutsch=40,2%, China-Stadt=28,4%, China-Land=25%).

Die Ergebnisse vermitteln mehr ein Bild der Unwilligkeit und Zwang zur äußeren Verpflichtungen, als der Freiwilligkeit und Bereitschaft zur Anpassung und

Unterordnung, welches die Kulturkonzepte (also gruppen- oder individuumorientierte Gesellschaft) in der Kulturpsychologie immer darstellt. Keller (Keller, 2003; Keller & Gummerum, 2003) hat in ihrer kulturvergleichenden Forschungsstudie erwähnt, dass die Forderungen und soziale Normen in China einen sehr starken Pflichtcharakter haben. Für ihre Durchsetzung sorgt die intensive moralische Sozialisation in der Ausbildungsinstitution (Kindergarten, Schule, Universität) in China. Nach meiner Ansicht scheinen den chinesischen Kindern und Jugendlichen die Vorschriften, oder die sozial-moralischen Normen der Autoritäten, oft sehr willkürlich, ihnen wurde oft keine Möglichkeit gegeben, aus eigener Einsicht und Willen eine eigene Entscheidung zu treffen. Das beobachtete Anpassen oder Gehorchen bei den Chinesen ist oft mehr eine scheinbare Konformität als eine wirkliche. Nach dem Lexikon der Psychologie (Arnold, W., Eysenck, H.-J. & Meili, R., 1971, S.318) wird Konformität, bzw. konformes Verhalten als ein Verhalten oder eine Verhaltenstendenz, bzw. Einstellung bezeichnet, sich an Normen, Standards, usw. einer Bezugsgruppe zu orientieren. Sie ist das Gleichgerichtetsein, Angepasstsein von Gruppenmitgliedern bezüglich der Normen und Ziele einer Gruppe. Aber nicht jede Annäherung individuellen Verhaltens an einer Gruppe wird als Konformität bezeichnet. Konformität ist abzuheben von der bloßen Uniformität, Konventionalität und „Willfährigkeit“, bei der ein Individuum Verhaltensvorschriften mehr aus „Gehorsamkeit“, unter Gruppendruck befolgt, bzw. auf sie eingeht.

Diese scheinbare Konformität kann man auch dadurch erkennen, dass die Emotion über die Entscheidung „Gehorsam“ von den Probanden der beiden chinesischen Stichproben einseitig, undifferenziert, nur negativ zugeschrieben wurde. Erst über die Handlungsentscheidung für „Ungehorsam“ haben die chinesischen Probanden beider Stichproben, wie die deutschen auch, differenzierte Emotionen (also alle drei Emotionen) geäußert. Eine mögliche Erklärung wäre, dass die Entscheidung für „Ungehorsam“ eine eigene und mit sich selbst stimmige Entscheidung ist, während die Entscheidung für „Gehorchen“ bei den chinesischen Probanden keine eigene Entscheidung, also keine echte Konformität ist, sondern mehr eine von anderen verordnete Verpflichtung ist.

Es wurde noch weiter beobachtet, dass die chinesischen Probanden beider Stichproben bei der Handlungsentscheidung für Gehorsam kaum von ambivalenter Emotion gesprochen haben, aber die deutschen Probanden schon häufig. Erst bei der Handlungsentscheidung Nicht-Gehorchen drücken die chinesischen Probanden ähnlich so häufig die ambivalente Emotion wie die deutsche aus. Man fragt sich, empfinden die

chinesischen Probanden bei der Entscheidung für „Gehorsam“ keinen Konflikt? Durch die Untersuchung der Formulierungen, bzw. der Begründungen der negativen Emotionszuschreibung hat man festgestellt, dass die chinesischen Probanden vor allem in Eltern- und Lehrer-Dilemmata oft ihre Konfliktempfindung explizit in Verbindung mit der negativen Emotionszuschreibung ausdrücken, sie sprachen sehr häufig von Widersprüchen zwischen Forderungen, bzw. Normen der Autoritäten einerseits und eigenen Wünschen und Vorstellungen andererseits. Egal wie man entscheidet, die Konsequenzen der Entscheidung sind negativ. Chinesische Probanden, die sich für Gehorsam entschieden haben, sehen die Entscheidung wenig als eine Alternative, eher als Zwang. Sie stehen gar nicht hinter dieser Entscheidung. (Beispiele siehe Kapitel 6, Punkt 2, 1.3.3).

Die deutschen Probanden drücken ihre Konfliktempfindung eher implizit mit ambivalenter Emotion aus. Sie sehen die Folgen der Forderung oder der Verpflichtung (als eine Alternative) einerseits positiv, und andererseits aufgrund des Verzichtes auf eigene Wünsche aber negativ. Die ambivalente Emotion als Konfliktempfindung haben die chinesischen Probanden eher bei der Handlungsentscheidung für Ungehorsam so häufig wie die deutschen Probanden geäußert. Im Vergleich zur Handlungsentscheidung für Gehorsam ist die Entscheidung für Ungehorsam, bzw. für das Erfüllen eigener Wünsche, für die chinesischen Probanden eine (positive) Alternative mit einer negativen Konsequenz.

Lewin (1968, in Wenninger, 2001, S.372) unterscheidet drei verschiedene Konfliktarten, nämlich: Annäherungs-Annäherungskonflikt (appetenz-appetenz-conflicts), Annäherungs-Vermeidungskonflikt (appetenz-aversions-conflicts) und Vermeidungs-Vermeidungskonflikt (aversions-aversions-conflicts). Möglicherweise könnte es sich bei den deutschen Probanden bezüglich der ambivalenten Emotionszuschreibung über die Handlungsentscheidung für Gehorsam um Annäherungs-Vermeidungskonflikt handeln, wobei das erwünschte Ereignis (Annäherung) nicht nur seine positive Seite oder Folge hat, sondern auch negative und unangenehme Seite und Folge zu tragen hat, was man zu vermeiden sucht. Bei den chinesischen Probanden könnte es vielleicht ein Vermeidungs-Vermeidungskonflikt sein, wobei beide Entscheidungsalternativen negativ besetzt sind, so dass sie der Betreffende vermeiden möchte. Nach Murray (1975, in Feger & Sorembé, 1983, S.553) hängt die Lösung komplexer Konflikte – die durch die Verwendung der Doppelformen gegeben sein sollte – vom Grade des Vermeidens ab: doppelte Appetenz-Appetenz-Konflikte werden

schneller gelöst als doppelte Appetenz-Aversions-Konflikte, und diese wiederum schneller als doppelte Aversions- Aversions-Konflikte.

2.2 Konsistenz und Inkonsistenz im sozialen Handeln

Die chinesischen Kinder und Jugendlichen werden, sobald sie kognitiv so weit entwickelt sind, dass sie sich selbst von den anderen abgrenzen und eigenen Willen sowie eigene Vorstellungen über das Leben und Selbst entwickelt haben, schon intensiv geschult, sich mehr an den sozialen Normen, Erwartungen und Pflichten zu orientieren und angepasst zu verhalten, die Interessen der Anderen, bzw. der Gruppen vorzuziehen, und eigene zurückzustellen. Man fragt sich, wie gehen Menschen aus der kollektivistischen Gesellschaft wie China mit dem Problem um, wenn die sozialen Forderungen von eigenen Vorstellungen sehr differenziert, oder den eigenen Vorstellungen widersprechen? Wie kommen sie mit Inkonsistenzen zwischen (von der Gesellschaft erwartetem angepasstem) Verhalten und eigener Interesse, bzw. Vorstellung psychologisch klar?

Nach Trommsdorff (1989a, 1989b) gilt es in Japan z. B. als wünschenswert, sich situationsangemessen und den sozialen Normen und Erwartungen gemäß zu verhalten, auch wenn eigene Einstellungen dem Verhalten nicht entsprechen. Inkonsistenzen zwischen Einstellungen und Verhalten müssen daher nicht „überwunden“ werden.

Die Untersuchung von Nisbett und Peng (1999) zum Umgang von chinesischen und nordamerikanischen Probanden mit widersprüchlichen Informationen zeigt, dass die chinesischen Probanden Widersprüche tolerieren und zwischen Widersprücheaussagen Kompromisse schließen; die nordamerikanischen Probanden lehnen logische Widersprüche eher ab, entscheiden sich für eine der Alternativen. Die beiden Forscher belegen damit die Wirkung von kulturspezifischen Lagentheorien über die Natur der Welt und das Wissen. Gemäß den Prinzipien der chinesischen dialektischen Epistemologie (Wandel, Widerspruch und Interdependenz) sind Konzepte und Regeln sehr flexibel und mit einer Vielzahl von Bedeutungen und Funktionen ausgestattet. Die „Wirklichkeit“ wird als dynamisch, flexibel, aktiv wandelbar, subjektiv wahrgenommen. Daher ist nicht nur die Toleranz für Widersprüche in formaler Argumentation bei asiatischen im Vergleich zu westlichen Probanden ausgeprägter. Auch Widersprüche zwischen inneren Einstellungen und gezeigtem Verhalten werden eher akzeptiert.

Die intensive soziale und moralische Erziehung in China stärkt zwar die Sensibilität des Einzelnen für die normativen Erwartungen, aber sichert nicht unbedingt die Verinnerlichung und Identifizierung mit den sozialen Erwartungen und Normen. Nach Ansicht der Autorin ist, mit „Widersprüchen“ zu leben, für die meisten Chinesen mehr eine Notwendigkeit als eine erwünschte Lebenseinstellung oder als Praktizieren chinesischer dialektischer Epistemologie. Um mit „Widersprüchen“ leben zu können, hat der Einzelne gelernt, sowohl eigene Vorstellungen, als auch die sozialen Forderungen und Normen zu relativieren, sie flexibel und situativ zu betrachten und zu behandeln. Bevor sie die eigene Prinzipien entwickelt haben, haben sie schon gelernt, die Widersprüche zu tolerieren und damit zu leben. Trotzdem ist eine schwere Sozialisationsaufgabe für die chinesischen Jugendlichen während ihrer Persönlichkeitsentwicklung zu bewältigen, auf eigene Wünsche und Ideale zu verzichten, und sich immer an den Gruppeninteressen und Gruppenziele anzupassen. Vor allem, wenn die Gruppenziele oder soziale Normen ihnen sehr willkürlich scheinen, und die Durchführung nicht nur mit Zwang verbunden, sondern gegen das Selbstgefühl ist. Nie inkonsistent mit sich selbst, aber immer konsistent mit anderen, ist für Selbst-, bzw. Identitätsentwicklung der chinesischen Jugendlichen eine große Herausforderung. Die chinesischen Kinder und Jugendlichen trainieren sehr früh schon die Spagatübung zwischen den zwei Realitäten, die eigene und die der Gesellschaft, um den Umgang mit den Widersprüchen zu meistern.

3 Auswirkungen der Kulturdimension bzw. dem Selbstkonzept auf die naiven Handlungstheorien bzw. Handlungsbegründungen

Wie viele Wissenschaftler der kulturvergleichenden Psychologie (Markus & Kitayama, 1991; Oerter, 2005; Keller, 2003) gehe ich auch davon aus, dass die kulturellen Imperative, oder die „kollektive“ Repräsentation, also kulturspezifischer Denkinhalte, in die naiven Handlungstheorien, bzw. in die Handlungsbegründungen eingehen. Das differentielle soziale Verstehen ist das Ergebnis spezifischer lebensweltlicher Erfahrungen und konkreter Sozialisationsprozesse in einem Umfeld, bzw. in einer Kultur.

Nach Triandis (1989) vertreten Menschen der individualistischen Kulturen die Werte der Unabhängigkeit und Selbstgenügsamkeit, fühlen sich in ihrem Verhalten weitgehend unabhängig von anderen Personen, ziehen ihre individuellen Interessen gegenüber kollektiven Interessen vor. Das Denken ist vorwiegend durch Termini des Ichs charakterisiert. Menschen der kollektivistischen Kulturen sind dagegen durch Verhalten charakterisiert, das an den sozialen Normen ausgerichtet ist, die darauf ausgelegt sind, soziale Harmonie unter den Gruppenmitgliedern zu erhalten, Konflikte zu minimieren, sogar auch die Bereitschaft zu zeigen, eigene Interessen für kollektive Interessen zu opfern. Menschen dieser Kulturen sehen sich selbst als einen Teil der Gemeinschaft, in die man sich einfügen muss oder soll. Das führt zum Denken in Termini des Wir. Nach Markus und Kitayama (1991) sehen Menschen in einer individualistischen Kultur mit dem „independent self“ sich selbst von anderen mehr distanziert, individualistisch, unverwechselbar und autonom. Ihre typischen Entwicklungsaufgaben sind: Die persönlichen Interessen, bzw. Ziele zu erkennen und zu verfolgen, eigene Ansichten zu entwickeln, und seine eigene, ganz individuelle Persönlichkeit zu entfalten. Die Menschen in einer kollektivistischen Kultur mit dem „interdependent self“ sehen sich selbst mehr mit anderen in Gruppen, in den sozialen Kontexten verbunden und wechselseitig abhängig. Ihre Entwicklungsaufgaben sind, sich in das vorgegebene soziale System einzufügen, und Beziehungen aufrecht zu erhalten. Die persönlichen Meinungen, Fähigkeiten und Eigenarten sind sekundär, sie müssen kontrolliert und angepasst werden.

Die Forschungsstudie untersucht die Begründungen der Emotionszuschreibung und der Handlungsentscheidung, um herauszufinden, inwieweit die kulturspezifischen Denkinhalte, bzw. Selbstkonzeptionen die naive Handlungstheorie, bzw. die Handlungsorientierung beeinflussen oder bestimmen, und in der Begründung des sozialen Handelns und Verstehens reflektiert oder widerspiegelt werden.

Nach meiner Ansicht und meiner eigenen Erfahrungen orientieren sich die chinesischen Probanden aus kollektivistischer Kultur und mit dem „interdependent self“ bei der Handlungsorientierung nicht einseitig nur an die Erwartungen und Forderungen der Anderen, sowie an die Normen oder Verpflichtungen der Gruppen, und ordnen sich ihnen unter. Sie werden sich einerseits bei der Reflexion und Begründung eigener Handlungsentscheidung sehr stark darauf beziehen und sich davon abhängig machen, aber andererseits haben sie jedoch auch ein ICH-Gefühl und möchten gerne ihre eigenen Wünsche erfüllen, ihre Lebensvorstellungen vertreten und das Recht darauf verteidigen. Eine bewusste Orientierung an Identität und Betonung eigener Persönlichkeit wird für die

chinesischen Probanden wenig selbstverständlich sein. Im Gegenteil orientieren sich Menschen aus individualistischen Kulturen wie Deutschland mit dem „independent self“ bei ihrer Handlungsentscheidung, bzw. -begründung grundsätzlich am eigenen Standpunkt, an persönlichen Interessen und Vorstellungen, unabhängig von den Erwartungen der anderen Personen. Sie betonen dabei ganz selbstverständlich ihre Identität und Selbstverwirklichung.

Deswegen wird es erwartet, dass sich die chinesischen Probanden beider Stichproben bei der Begründung der Emotionszuschreibung und Handlungsentscheidung ähnlich häufig wie die deutschen Probanden an eigenen Wünschen orientieren, Kosten-Nutzung der Bedürfnisbefriedigung kalkulieren, die Vorteile und Nachteile eigenen Verhaltens abwägen. Sie werden ähnlich häufig von Schulausbildung sprechen. Aber sie werden im Vergleich zu den deutschen Probanden wenig häufig eigene Identität, Vorstellungen und die Persönlichkeit betonen. Andererseits erwartet man auch, dass sich die chinesischen Probanden bei der Begründung stärker und häufiger die Forderungen oder Regeln der Autoritäten ansprechen und damit konfrontieren, dass sie sich mehr über die Autoritätsperson (z. B. über die Beziehung zu ihnen, Empathie zu ihnen, Anerkennung der Autoritätsrolle) reflektieren, als die deutschen Probanden. Die Probanden beider Kulturen werden bei der Begründung häufig die Sanktion aus der Seite der Autoritätsperson als Konsequenz berücksichtigen.

3.1 Zur Begründung der Emotionszuschreibung (KH2a)

Die Ergebnisse bestätigen die Vermutung: Die chinesischen Probanden beider Stichproben haben bei der Emotionsbegründung für die Handlungsentscheidung „Gehorchen“ in Eltern- und Lehrer-Dilemmata wie die deutschen Probanden vorwiegend häufig von eigenen Bedürfnissen gesprochen. Sie bedauern, ihre Wünsche, bzw. Bedürfnisse nicht erfüllen zu können, sie diskutieren über die sachbezogenen Nachteile und ihr inneres psychisches Erleben bezüglich der Nicht-Erfüllung eines Wunsches. Manche haben auch die Schulpflicht und Schulleistung betont, und manche haben von der Vernachlässigung der eigenen Individualität, von einem guten Gewissen und von ihrer eigenen Vorstellungen gesprochen, aber allgemein argumentieren die Probanden aller drei Stichproben bei der Emotionsbegründung für „Gehorchen“ nicht häufig mit „Identität“ oder „Schulausbildung“. Erst bei der Emotionsbegründung im Öffentlichkeits-Dilemma orientieren sich die deutschen Probanden hauptsächlich und am häufigsten (im Vergleich zu den zwei chinesischen Stichproben) an eigener „Identität“. Sie betonen das

Recht auf eigene Entscheidung, ihre Persönlichkeit und Wertvorstellungen. Die chinesischen Probanden beider Stichproben betonen dabei weiterhin häufig das eigene Bedürfnis. Im Vergleich zu den anderen zwei Dilemmata haben die chinesischstädtischen Probanden im Öffentlichkeits-Dilemma häufiger von eigener Identität (vor allem von der Abgrenzung) gesprochen, während die chinesisch-ländlichen Probanden (wie in anderen Dilemmata) hauptsächlich und am häufigsten (von allen drei Stichproben) das eigene Bedürfnis betont haben. Diese Differenzierung lässt sich vielleicht auf die Anonymität des City-Lebens zurückführen. Im Dorf kennt jeder jeden, auch wenn man nicht miteinander verwandt oder befreundet ist.

Wie erwartet, haben die chinesischen Probanden der beiden Stichproben bei der Emotionsbegründung für „Gehorsam“ in allen drei Dilemmata häufiger als die deutschen Probanden die Forderungen, bzw. Regeln der Autoritäten oder Konvention der Öffentlichkeit angesprochen und über ihre Inhalte reflektiert. Manche Probanden haben die Forderungen der Autoritäten genannt, manche konfrontieren sich kritisch mit dem Inhalt, bzw. dem Sinn der Regeln oder den Forderungen der Autoritäten, und manche sprechen über die Angst oder Vermeidung negativer Sanktionen seitens der Autorität. Im Öffentlichkeits-Dilemma machen sich die chinesisch-ländlichen Stichproben auch am häufigsten Gedanken über die Sanktion (negative Meinung, bzw. Kritik der Öffentlichkeit über sich selbst). Aber die chinesischen Probanden beider Stichproben haben bei der Begründung sehr wenig über „Autoritätsperson“ (Beziehung, Empathie, Autoritätsrolle) reflektiert. Die deutschen Probanden haben sich bei der Emotionsbegründung bei allen drei Dilemmata hinweg überhaupt wenig an den drei Autoritäts-Aspekten (Regel, Sanktion, Autoritätsperson) orientiert.

Bei der Emotionsbegründung für „Ungehorsam“ in Eltern- und Lehrer-Dilemmata haben die chinesischen Probanden beider Stichproben (wie bei „Gehorsam“) hauptsächlich das eigene Bedürfnis betont. Sie freuen sich, ihre Wünsche, bzw. Bedürfnisse erfüllen zu können, sie rechtfertigen ihre Bedürfnisse, indem sie über die sachlichen Vorteile und ihr psychisches Erleben bezüglich der Wünscherfüllung diskutieren. Die deutschen Probanden haben bei der Emotionsbegründung für „Ungehorsam“ alle drei ICH-Aspekte (Bedürfnis, Identität, Schulausbildung) ähnlich häufig angesprochen. Sie sprechen zwar über ihre Zufriedenheit, ihre Wünsche erfüllen zu können, aber jedoch weniger häufiger als die chinesischen Probanden. Während die chinesischen Probanden viel häufiger ihre Bedürfnisbefriedigung rechtfertigen, sprechen die deutschen Probanden viel häufiger als die chinesischen von eigener Identität und

Schulleistung, bzw. Schulausbildung. Sie betonen ihr eigenes Recht auf die Entscheidung, eigene Identität, bzw. Selbstverwirklichung, aber andererseits haben sie auch ein schlechtes Gewissen gegenüber der (nicht erfüllten) Schulpflicht, die ihnen doch wichtig ist, und sie fürchten die Konsequenzen, schlechte Schulleistung, bzw. Schulausbildung.

Beispiele:

Rechtfertigung eigenes Bedürfnisses

(04122) Vielleicht, weil ihm der Lehrer sonst die Spielsache wegnehmen würde und er könnte dann nicht mal mehr daheim spielen.

(03223) Auch wenn sie wieder lernt, sie kann innerlich die Sendung nicht so einfach lassen. Sie wird immer nach der Uhr kucken, bis die Sendung vorbei ist, dann kann sie wieder in Ruhe lernen.

Identität

(10112) Ja, das ist doch meine Entscheidung, und die sollten sich doch da raus halten.

(01113) Weil er vielleicht ein Fußballstar werden möchte.

(14123) Vielleicht will sie auch zeigen, dass sie auch Entscheidungen selber treffen kann, dass nicht nur ihre Eltern über sie bestimmen können, dass sie ihren eigenen Willen hat.

Erst bei der Emotionsbegründung im Öffentlichkeits-Dilemma betonen die chinesischen Probanden beider Stichproben ähnlich häufig wie die deutschen die eigene Identität, wobei die chinesischen Probanden mehr die Abgrenzung zum Fremden betonen. Dabei haben die deutschen Probanden und die chinesisch-ländlichen Probanden sich auch häufig über die Wunscherfüllung gefreut. Es wurde auch festgestellt, dass die deutschen Probanden sich bei der Emotionsbegründung (sowohl für Gehorsam, als auch für Ungehorsam) viel häufiger mit Peers identifizieren als die chinesischen Probanden, vor allem im Öffentlichkeits-Dilemma. Während sich die chinesischen Probanden häufiger Gedanken über die öffentliche Meinung über sich selbst, bzw. ihr eigenes Verhalten machen, orientieren sich die deutschen viel häufiger an Peer und sprechen vom Gruppenzwang durch die Clique. Die Erklärung dafür wäre: die Identitätsfindung ist für die deutschen Jugendlichen eine wichtige Entwicklungsaufgabe. In der Adoleszenz identifizieren sich die deutschen Jugendlichen oft mit den Peers. Aber die chinesischen Jugendlichen haben diese Entwicklungsaufgabe nicht. Ihre Entwicklungsaufgabe ist eher, das entwickelte eigene ICH mit den Forderungen der Gruppen oder Gesellschaft, und mit der Anpassung an ihr zurecht zu kommen.

Beispiele:

Chinesische Probanden

(04212) Er will sein Gesicht nicht verlieren. Weil die Erwachsenen ihn schon kritisiert haben, will er nicht von anderen so angesprochen werden.

Deutsche Probanden:

(07113) Weil er seinen Freunden vielleicht imponieren will und es vielleicht cool findet, sich da ganz groß zu fühlen...

(13123) Da kann sie nichts ändern. In der Gruppe, mit einer Clique unterwegs, ist so ein starker Gruppenzwang, da kann sie nichts ändern.

In Bezug auf die „Autoritäts-Aspekte“ ist die Handlungsorientierung bei der Emotionsbegründung für Ungehorsam in Eltern- und Lehrer-Dilemmata zwischen den drei Stichproben sehr ähnlich. Die Probanden aller drei Stichproben haben hauptsächlich von Angst vor einer negativen Sanktion seitens der Autoritäten gesprochen. Erst bei der Begründung im Öffentlichkeits-Dilemma haben die Probanden aller drei Stichproben sehr häufig die Meinung oder die Konvention der Öffentlichkeit angesprochen, und über ihre Inhalte diskutiert. Manche Probanden empfinden die Forderungen negativ, zeigen kein Verständnis dafür, manche konfrontieren sich mit dem Inhalt, bzw. dem Sinn der Forderungen der Autoritäten, und manche sprechen von grundsätzlichem Meinungsunterschied und Generationskonflikt. Die chinesischen Probanden beider Stichproben haben sich dabei außerdem auch häufig vor der Sanktion, vor allem vor den negativen Meinungen über sich selbst, und evtl. vor dem Gesichtsverlust gefürchtet, während die deutschen Probanden kaum davon gesprochen haben.

Es wurde ein Dilemmaeffekt bei den beiden chinesischen Stichproben (vor allem bei „China-Stadt“) festgestellt, nämlich: Gegenüber den Eltern haben die Probanden beider chinesischen Stichproben bei der Emotionsbegründung für Ungehorsam viel häufiger Angst vor Sanktion gezeigt, als den anderen Autoritäten gegenüber. Gegenüber der Öffentlichkeit betonen die chinesischen Probanden erst sehr häufig ihre eigene Identität, und sprechen, bzw. betonen offen ihr eigenes Recht auf Entscheidung und ihr Interesse. Dieses differenzierte Handeln widerspiegelt wieder die Unterscheidung zwischen „ingroup- und outgroup-Beziehungen“ in China. Diese Ergebnisse bestätigen auch die Behauptung, dass die Menschen der kollektivistischen Kulturen situationsabhängig oder kontextabhängig denken und handeln.

3.2 Zur Begründung der Handlungsentscheidung (KH2b)

Die Ergebnisse der Untersuchung zur Begründung der Handlungsentscheidung für Gehorsam bestätigen die Vermutung, indem die Probanden aller drei Stichproben sich bei der Begründung im Eltern-Dilemma hauptsächlich an „Schulleistung“, bzw. „Schulausbildung“ orientiert haben, und im Lehrer-Dilemma ähnlich häufig sowohl von „Schulleistung“, bzw. „Schulausbildung“, als auch „Rechtfertigung/Kalkulation“ eigener Bedürfnisse gesprochen haben. Sie argumentieren mit einer guten Schulleistung, bzw. Schulausbildung, sie planen mit einer Wunschverschiebung oder kalkulieren die Nach- und Vorteile der Bedürfnisbefriedigung. Im Eltern-Dilemma haben fast alle chinesisch-ländlichen Probanden (93,5%) die Schulleistung, bzw. Schulausbildung betont. Bei der Begründung im Öffentlichkeits-Dilemmata haben nur die deutschen Probanden hauptsächlich, und am häufigsten (im Vergleich zur beiden chinesischen Stichproben), mit der eigenen Identität argumentiert. Sie sprechen von eigener Persönlichkeit. Sie passen sich sogar nicht an das Peerverhalten an, kämpfen gegen Gruppenzwang und verhalten sich nach eigenen sozialen moralischen Wertvorstellungen, eigenen Normen und Gewissen. Während die chinesisch-städtischen Probanden dabei etwa halb so häufig (im Vergleich zu den deutschen) die eigene Identität angesprochen haben, haben die chinesisch-ländlichen dabei die Identität als Argument kaum berücksichtigt.

Der vermutete Kulturunterschied wurde bei der Handlungsbegründung für Gehorchen vor allem dadurch deutlich bestätigt, dass die chinesischen Probanden beider Stichproben bei der Begründung in Eltern- und Lehrer-Dilemmata häufig alle drei Autoritäts-Aspekte angesprochen haben: sie benennen sowohl häufig die Forderungen, bzw. Regeln der Autoritäten, zeigen Verständnis über die Regeln und setzen sich mit den Inhalten, bzw. Sinn der Regeln auseinander, sie reflektieren auch über die Autoritätsperson (über eine gute und vertraute Beziehung zur Autoritäten, über die Empathie zu ihnen, über die Anerkennung der Autoritätsrolle), und sie denken auch häufig über die Sanktion als Konsequenz nach. Die deutschen Probanden haben dabei hauptsächlich von Angst vor Sanktion oder von ihrer Vermeidung gesprochen. Interessanterweise orientieren sie sich jedoch bei der Begründung im Öffentlichkeits-Dilemma ähnlich häufig wie die chinesischen Probanden beider Stichproben an die Regeln, bzw. Konvention der Öffentlichkeit. Erst bei der Begründung im Öffentlichkeits-Dilemma reflektieren die deutsche Probanden häufig über die Autoritätsperson (Empathie zu den älteren Menschen, die Hilfe brauchen, oder Anerkennung ihrer Autoritätsrolle), während die chinesischen Probanden beider Stichproben bei der Begründung im

Öffentlichkeits-Dilemma (im Gegensatz zu den anderen Dilemmata) sich jedoch sehr wenig Gedanken über die Autoritätsperson gemacht haben. Stattdessen haben die chinesischen Probanden beider Stichproben sogar am häufigsten von Sanktion (im Vergleich zur deutschen Stichprobe und zu den anderen beiden Dilemmata) gesprochen. Die deutschen Probanden haben sich bei der Begründung im Öffentlichkeits-Dilemma kaum mehr an Sanktion orientiert.

Bei der Begründung der Handlungsentscheidung für Ungehorsam wurden deswegen kein Kulturunterschied zwischen den drei Stichproben festgestellt, weil alle drei Stichproben sich dabei allen drei Dilemmata hinweg ähnlich häufig an „Bedürfnis“ und „eigene Identität“ orientiert haben. Die deutschen und chinesisch-städtischen Probanden haben im Öffentlichkeits-Dilemma fast doppelt so wenig häufig als in Eltern- und Lehrer-Dilemmata eigenes Bedürfnis betont. Die Probanden beider chinesischen Stichproben haben im Öffentlichkeits-Dilemma fast doppelt so häufig als in Eltern- und Lehrer-Dilemmata die eigene Identität betont. Dabei wurde auch festgestellt, dass die deutschen Probanden sich bei der Begründung vor allem im Öffentlichkeits-Dilemma viel häufiger mit Peers identifizieren als die chinesischen Probanden.

Alle drei Stichproben haben bei der Begründung sehr wenig häufig die drei Autoritätsaspekte (Forderung, Sanktion, Autoritätsperson) angesprochen. Aber im Öffentlichkeits-Dilemma setzten alle drei Stichproben ähnlich häufig und überwiegend mit der Meinung, bzw. Konvention der Öffentlichkeit kritisch auseinander und zeigen kein Verständnis dafür. Die deutschen Probanden stellen auch häufig die Autoritätsrolle, bzw. ihre Anerkennung in Frage.

Bei der Begründung der Handlungsentscheidung wurde sowohl bei den beiden chinesischen Stichproben, als auch bei der deutschen Stichprobe der Dilemma-Effekt festgestellt. Wie bei der Emotionsbegründung haben die chinesischen Probanden beider Stichproben auch bei der Handlungsbegründung (vor allem für Ungehorsam) im Öffentlichkeits-Dilemma viel häufiger die eigene Identität betont als in Eltern- und Lehrer-Dilemmata. Dieses Differenzierung der Handlungsorientierung widerspiegelt die kulturspezifische Denkweise der „ingroup- und outgroup-Beziehungen“ in China wieder. Eine ähnliche Differenzierung aufgrund dessen wurde auch dadurch beobachtet, dass die chinesischen Probanden beider Stichproben sich bei der Begründung in Eltern- und Lehrer-Dilemmata viel häufiger über die Autoritätsperson (über das Verhältnis und Empathie zu ihm) reflektieren, als im Öffentlichkeits-Dilemma. Aber man hat bei den deutschen Probanden eine gegenteilige Tendenz beobachtet. Sie orientieren sich bei der

Begründung im Öffentlichkeits-Dilemma sehr häufig an Regel und Autoritätsperson, aber kaum in Eltern- und Lehrer-Dilemmata. Dadurch merkt man, dass es im Bereich der zwischenmenschlichen Beziehungen in den unterschiedlichen Kulturen sehr verschiedene differenzierte Verständnissysteme herrschen und deswegen auch unterschiedliche Prioritäten und Strategien eingesetzt werden.

Wie schon erwähnt, ist in China die Bereicherung der Harmonie, Anpassung und Unterordnung bei der „ingroup“ höher als bei der „outgroup“. Die Chinesen fühlen sich viel stärker ihren Familienmitgliedern, Verwandten oder Freunden gegenüber verpflichtet. Dieses soziale Verständnis wird auch von der einzelnen Person erwartet. Sie nehmen mehr Rücksicht, und kümmern sich mehr gegenseitig um die Erwartungen und die Gefühle der anderen. Sie fühlen sich mit den anderen (also eigenen Leuten) physisch, emotional oder psychisch eng verbunden. In den Institutionen (wie Schule) fühlen die chinesischen Kinder und Jugendlichen sich eher mit der vorgegebenen sozialen Rolle und Verpflichtungen verbunden. Nach der traditionellen konfuzianistischen Vorstellung haben Lehrer ihre Autorität und hohes Ansehen, und haben Einfluss auf die Schüler und ihre Ausbildung. Nur den Fremden in der Öffentlichkeit gegenüber fühlen sie sich am wenigsten verbunden, verantwortlich und verpflichtet. Solange eigenes Verhalten nicht gegen die Massenvorstellung, bzw. Konvention verstößt, so dass man sein Gesicht dadurch verliert, kann man eigene Wünsche ohne Rücksicht auf die Anderen durchsetzen. In westlichen Kulturen wie in Deutschland ist die zwischenmenschliche Beziehung innerhalb der Familie oder in der Institution wie Schule nicht durch Verbundenheit zu Gruppen oder durch vorgegebene soziale Verpflichtungen, sondern durch das einzelne Individuum oder die Individualität bestimmt. Jeder fühlt sich für das eigene Verhalten verantwortlich. Die Regeln oder Normen im privaten Bereich werden mehr als persönliche Interessen oder Meinungen und deren Folgen als individuelle Entscheidung gesehen. Sie werden im zwischenmenschlichen Umgang deswegen auch wenig gegenseitig berücksichtigt und ihre Inhalte werden auch wenig reflektiert. Den allgemeinen Regeln oder Normen der Öffentlichkeit wird jedoch mehr Aufmerksamkeit geschenkt. Sie werden viel ernster genommen. Dadurch erkennt man interessanterweise doch bei den Menschen in den westlichen, bzw. individualistischen Kulturen auch die kollektivistische Orientierung, aber nicht gegenüber Personen, zu denen man selbst eine Beziehung hat (z.B. bei Verwandten, Freunden, Bekannten), sondern gegenüber der Öffentlichkeit.

4 Universalität und Auswirkung der kulturellen Präferenz auf den Entwicklungsprozess

In dieser Forschungsstudie wurde neben den Kulturdifferenzen auch der Entwicklungsaspekt der Handlungsentscheidung und Handlungsorientierung in den Konfliktsituationen gegenüber Autoritäten untersucht. Dabei will man ja keinen bestimmten entwicklungspsychologischen Ansatz des sozialen Verständnisses im Kulturvergleich überprüfen. Es wurde nur angenommen, dass man trotz den unterschiedlichen kulturellen Wertvorstellungen und Selbstkonzepten vielleicht eine vergleichbare Abfolge, oder sozusagen eine Universalität der sozial-kognitiven Entwicklung in der Handlungsorientierung, und in der Reflexion über eigene Handlungsentscheidung oder Handlungsmotivation, bei den Jugendlichen aus beiden Kulturen erkennen könnte. Aus Sicht der Entwicklungspsychologie ist die Frage besonders interessant, (1) wird die entwicklungspsychologische Veränderung der sozialen Konstruktion der Jugendlichen in kollektivistischer und in individualistischer Kultur ähnlich verlaufen? Es ist auch sehr interessant zu fragen, (2) in wie weit kulturspezifische Unterschiede im Entwicklungsverlauf stabil bleiben oder sich verändern. Die kulturspezifischen Unterschiede als Einflussfaktor lassen sich vermutlich daran erkennen, dass manche Handlungsorientierungen von den Probanden der einer Kultur alters-, bzw. entwicklungsgemäß früher vertreten werden und stabil bleiben (also nicht ab oder zunehmen) und manche später auftreten.

Der universale, bzw. entwicklungspsychologische Aspekt wurde unter den Gesichtspunkten wie „Handlungsentscheidung“ (EH3a), „Lösungsstrategien“ (EH3b), „Begründung der Emotionszuschreibung“ (EH3c) und „Begründung der Handlungsentscheidung“ (EH3d) untersucht.

4.1 Zum Gesichtspunkt „Handlungsentscheidung (EH3a)“

Bei der Handlungsentscheidung geht man nach der (westlichen) sozial-entwicklungspsychologischen Sichtweise davon aus, dass die Kinder und Jugendlichen mit dem zunehmenden Alter sich immer mehr von den Eltern, bzw. Autorität distanzieren und selbständig autonom entscheiden. Natürlich bedeutet die selbständige oder autonome Entscheidung nicht immer Ungehorsam. Es wird im Allgemeinen erwartet, dass die

jüngeren Probanden sich viel häufiger als die Älteren für Gehorsam entscheiden, mit dem zunehmenden Alter wird dann die Entscheidungstendenz zum Gehorsam allmählich abnehmen. Interessantweise aber wurde die vermutete Entwicklungstendenz nicht bei der deutschen Stichprobe, sondern bei den beiden chinesischen Stichproben in allen drei Dilemmata festgestellt und bestätigt. In allen drei Dilemmata zeigen die jüngeren chinesischen Probanden (Altersgruppen: 7-8, 10-11) häufigere Tendenz zum Gehorchen, diese Tendenz nimmt dann ab 13 Jahre alt kontinuierlich ab. Der Altersunterschied im Eltern-Dilemma ist bei den beiden chinesischen Stichproben sehr signifikant („China-Stadt“: χ^2 -Wert: 20,594, $df=3$, $p=0,000$; „China-Land“: χ^2 -Wert: 15,961, $df=3$, $p=0,001$), im Öffentlichkeits-Dilemma bei der Stichprobe „China-Stadt“ signifikant (χ^2 : Wert=6,337, $df=2$, $p=0,042$), aber im Lehrer-Dilemma bei den beiden chinesischen Stichproben nicht signifikant. Der Grund dafür könnte möglicherweise sein, dass die Häufigkeit für Gehorchen im Lehrer-Dilemma bei beiden chinesischen Stichproben allgemein sehr hoch ist.

Bei der deutschen Stichprobe konnte die vermutete abnehmende Entwicklungstendenz der Handlungsentscheidung für „Gehorchen“ mit dem zunehmenden Alter deswegen nicht festgestellt werden, weil die jüngsten Probanden viel weniger Bereitschaft für Gehorchen als die älteren gezeigt haben. Eine leicht abnehmende Tendenz ab 10-11 Jahre alt konnte nicht im Eltern-Dilemma festgestellt, aber im Lehrer-Dilemma beobachtet werden, wobei sogar ein signifikanter Altersunterschied bestätigt wurde (Lehrer-Dilemma: χ^2 : Wert=10,596, $df=3$, $p=0,014$). Im Öffentlichkeits-Dilemma wurde jedoch eine zunehmende Entwicklungstendenz zum Gehorsam beobachtet.

Nach der Kulturdimension (Kollektivismus, Individualismus) und den kulturspezifischen Sozialisationsaufgaben (Sozialisierung, Individualisierung) erwartet man eigentlich, die vermutete abnehmende Tendenz zum Gehorsam mit dem zunehmenden Alter eher bei den deutschen Probanden zu finden. Eine mögliche Erklärung wäre: die Handlungsentscheidung, bzw. –orientierung lässt sich nicht unbedingt als Folge kultureller Sozialisation verstehen, sondern könnte eher im Zusammenhang mit evolutionären und biologischen Faktoren stehen und mit den Entwicklungsaufgaben, die in der Adoleszenz bewältigt werden müssen (Keller, 2003). In der Phase der Adoleszenz versuchen die Jugendlichen sich von den Erwachsenen, bzw. Autoritäten zu distanzieren, ihre eigenen Meinungen zu bilden, und autonom zu entscheiden. In den Kulturen, wo der Anpassungsdruck sehr stark ist, werden die

Jugendlichen zwar nicht direkt und offen ihre Individualität und persönliche Interessen betonen, aber sie werden sich viel häufiger von den Forderungen und Normen der Erwachsenen, bzw. Autoritäten distanzieren und sie in Frage stellen. In der Kultur, in der die Kinder und Jugendlichen eher demokratisch und zur Individualität und zu mündigen Menschen erzogen werden, können die Kinder und Jugendlichen in dieser Phase die Forderungen der Autoritäten eher differenziert (sinnvoll oder nicht sinnvoll) behandeln. Sie können sich den Forderungen anpassen, aber sie müssen sich nicht anpassen.

4.2 Zum Gesichtspunkt „Lösungsstrategie“ (EH3b)

Wie bei der „Handlungsentscheidung“ geht man bei der „Lösungsstrategie“ auch davon aus, dass die Kinder und Jugendlichen mit dem zunehmenden Alter ein immer differenzierteres Verständnis über zwischenmenschliche Beziehungen entwickeln und sich immer mehr unabhängig von den Vorstellungen der Autorität autonom entscheiden. Es wurde angenommen, dass die jüngeren Probanden tendenziell viel häufiger „Gehorchen“ für die Konfliktlösung nennen, diese Tendenz nimmt dann mit dem Alter ab. Mit dem Alter werden immer häufiger die Strategien wie Durchsetzen, Kompromiss zunehmen.

Die vermutete abnehmende Tendenz vom „Gehorsam“ mit dem Alter wurde aber bei allen drei Stichproben nur im Lehrer-Dilemma deutlich festgestellt und bestätigt. Im Eltern-Dilemma haben die älteren Probanden aller drei Stichproben ähnlich häufig wie die Jüngeren „Gehorsam“ als Konfliktlösung vorgeschlagen. Die Tendenz des Gehorchens kann man bei den chinesischen Probanden beider Stichproben in Eltern- und Lehrer-Dilemmata bis zur Altersgruppen 16-17 häufiger beobachten, als bei den gleichaltrigen deutschen. Im Öffentlichkeits-Dilemma kann aufgrund der geringen Häufigkeit der Strategie „Gehorchen“ bei allen Altersgruppen von der deutschen Stichproben und der Stichprobe „China-Land“ die vermutete Entwicklungstendenz nicht festgestellt werden, bei der Stichprobe „China-Stadt“ wurde eher eine zunehmende Tendenz des Gehorchens mit dem Alter beobachtet.

Im Vergleich zu Befunden der Handlungsentscheidung von den drei Stichproben, findet man hier einen Widerspruch bei den beiden chinesischen Stichproben: Bei der spontanen Handlungsentscheidung nimmt das Gehorchen bei den beiden chinesischen Stichproben mit dem Alter in allen drei Dilemmata deutlich ab, aber beim Vorschlag der Lösungsstrategie wurde diese Entwicklungstendenz nur im Lehrer-Dilemma, aber nicht in Eltern- und Öffentlichkeits-Dilemmata bestätigt. Diesen Widerspruch zwischen der

spontanen Handlungsentscheidung und dem Vorschlag der Konfliktlösung bei den chinesischen Probanden könnte man vielleicht dadurch erklären, dass das Vorschlagen von Lösungsstrategien viel mehr vom geprägten sozialen kulturellen Wissen beeinflusst wird, als durch die spontane Entscheidung. Für die älteren chinesischen Probanden ist das Gehorchen oder die Anpassung (unabhängig von der eigenen persönlichen Entwicklung) aus sozialer Kenntnis heraus ein erwünschtes Verhalten.

Die vermutete zunehmende Tendenz der Lösungsstrategie „Kompromiss“ mit dem Alter wurde bei der deutschen Stichprobe im Eltern-Dilemma und im Lehrer-Dilemma, bei der Stichprobe „China-Stadt“ im Eltern-Dilemma und Öffentlichkeits-Dilemmata, deutlich festgestellt und bestätigt. Bei der Stichprobe „China-Land“ im Eltern-Dilemma und im Öffentlichkeits-Dilemma, und bei den beiden chinesischen Stichproben im Lehrer-Dilemma, wurde die zunehmende Entwicklungstendenz der Strategie „Kompromiss“ nur bis zum 13-14 Jahre alt beobachtet, ab 16-17 Jahre alt nimmt die Häufigkeit der Strategie wieder ab. Es wurde auch festgestellt, dass die 7-8jährigen deutschen Probanden aller drei Dilemmata hinweg schon viel häufiger „Kompromiss“ vorschlagen als „Gehorchen“, während die gleichaltrigen chinesischen Probanden beider Stichproben in allen Dilemmata noch sehr häufig „Gehorchen“ nennen. Man sieht hier den kulturellen Einfluss darin, dass die deutsche Probanden in jüngeren Jahren schon gelernt haben, ihre Wünsche und ihr Recht zu verteidigen, Konflikte mit Autoritäten auszutragen, und mit ihnen von Mensch zu Mensch zu verhandeln. Ein kleines deutsches Kind, welches noch seinen Schnuller im Mund hat, antwortet schon auf die Anforderungen der Erwachsenen mit der Frage „Warum“, während ein gleichaltriges Kind aus China diese Art von „Warum-Frage“ noch gar nicht kennt.

Die vermutete zunehmende Tendenz der „Durchsetzung“ mit dem Alter konnte bei der deutschen Stichprobe in allen drei Dilemmata, und bei der Stichprobe „China-Land“ im Lehrer-Dilemma und im Öffentlichkeits-Dilemma deutlich festgestellt werden. Im Eltern-Dilemma haben die chinesisch-ländlichen Probanden aller Altersgruppen sehr wenig die Durchsetzung vorgeschlagen. Bei der Stichprobe „China-Stadt“ konnte die vermutete Entwicklungstendenz in keinem Dilemma festgestellt werden, weil im Eltern-Dilemma und Lehrer-Dilemma nur die 16-17jährigen häufig, und im Öffentlichkeits-Dilemma alle Altersgruppen ähnlich häufig, „Durchsetzung“ vorgeschlagen haben.

Interessanterweise stellt man fest, dass die chinesischen Probanden, vor allem die chinesisch-ländlichen Probanden, häufig die Strategie „Verheimlichen“ angesprochen haben. Im Eltern-Dilemma wurde „Verheimlichen“ neben „Gehorchen“ sehr häufig von

den 7-8jährigen und den 16-17jährigen chinesischen Probanden genannt. Im Lehrer-Dilemma wurde sogar eine zunehmende Tendenz des „Verheimlichen“ bei der Stichprobe „China-Land“ beobachtet. Diese Befunde könnte man vielleicht auch als kulturspezifisch betrachtet werden. Wenn eigene „legitime“ Wünsche oder Vorstellungen verboten werden, wenn man sie nicht offen und nicht auf legitimen Wegen verfolgen darf, aber derjenige dieses Verbot trotzdem nicht anerkennt, dann wird diese Strategie wahrscheinlich oft verwendet. Aus positiver Perspektive kann man es auch so sehen: In China lügt oder verheimlicht man auch deswegen oft, um die vertrauten Personen nicht zu enttäuschen, ihr Gefühl nicht zu verletzen, oder das Gesicht der anderen, und zugleich auch die Harmonie miteinander zu bewahren.

4.3 Zu den Gesichtspunkten „Begründung der Emotionszuschreibung“ und „Begründung der Handlungsentscheidung“ (EH3c, EH3d)

Bezüglich der Begründung oder Reflexion über die Emotionszuschreibung und Handlungsentscheidung wurde überprüft, ob bestimmte Aspekte oder Handlungsorientierung bei der Begründung mit zunehmendem Alter ab- oder zunehmen, ob eine ähnliche Entwicklungstendenz diesbezüglich in beiden Kulturen festzustellen ist. Auf der Basis der herausgearbeiteten (Unter)-Kategorien wurde erwartet, dass sich die jüngeren Probanden bei der Begründung häufig an „Bedürfnisbetonung“, an „Rechtfertigung/Kalkulation des Bedürfnisses“, an „Regelbenennung und -anpassung“ und „Sanktion“ orientieren, und diese Orientierungen, bzw. diese Aspekte dann mit dem zunehmenden Alter bei der Begründung abnehmen. Mit dem Alter nimmt dann die Orientierung an „Identität“ und an „Schulausbildung“, bzw. solche Argumente bei der Begründung zu. Mit zunehmendem Alter werden die Probanden bei der Begründung häufiger die Aspekte wie „Regelreflexion“ und „Autoritätsperson“ (Beziehung zur Autoritätsperson, Empathie zur ihr, Reflexion/Legitimation der Autoritätsrolle) ansprechen und berücksichtigen. Die Untersuchungsergebnisse zeigen, dass die vermutete Entwicklungstendenz der genannten Aspekte, bzw. Kategorien bei den drei Stichproben vor allem bezüglich der Emotionsbegründung in unterschiedlichen Dilemmata festgestellt wurden. Die Ähnlichkeit der Entwicklungstendenz der Aspekte findet man eher bei der Handlungsbegründung.

1). Über die abnehmende Entwicklungstendenz der Aspekte „Bedürfnisbetonung“ und „Rechtfertigung/Kalkulation“ des Bedürfnisses

Die vermutete abnehmende Tendenz des Aspektes „Bedürfnisbetonung“ mit zunehmendem Alter wurde bei der Emotionsbegründung bei der deutschen Stichprobe nur im Öffentlichkeits-Dilemma, und bei den beiden chinesischen Stichproben nur im Eltern-Dilemma bestätigt. In anderen Dilemmata wurde deswegen keine vermutete Entwicklungstendenz dieses Aspektes erkannt, weil die älteren Probanden bei der Emotionsbegründung ähnlich häufig eigene Bedürfnisse betont haben wie die jüngeren. Bei der Begründung der Handlungsentscheidung hat man trotz der niedrigen Häufigkeit dieses Aspektes die vermutete abnehmende Tendenz bei der deutschen Stichprobe in Lehrer- und Öffentlichkeits-Dilemmata, bei der Stichprobe „China-Stadt“ nur im Lehrer-Dilemma, und bei der Stichprobe „China-Land“ sogar in allen drei Dilemmata festgestellt.

Die vermutete abnehmende Tendenz des Aspektes „Rechtfertigung/Kalkulation des Bedürfnisses“ mit zunehmendem Alter konnte bei der Emotionsbegründung nur im Öffentlichkeits-Dilemma bei der deutschen Stichprobe, und bei der Stichprobe „China-Stadt“ bestätigt werden. In Eltern- und Lehrer-Dilemmata ist bei allen drei Stichproben sogar eine leicht zunehmende Tendenz mit dem Alter zu beobachten. Bei der Begründung der Handlungsentscheidung konnte man diese Entwicklungstendenz des Aspektes bei allen drei Stichproben nur im Öffentlichkeits-Dilemma, und bei der deutschen Stichprobe auch im Eltern-Dilemma, bestätigen. Es wurde auch festgestellt, dass die älteren in Eltern- oder Lehrer-Dilemmata auch sehr häufig diesen Aspekt bei der Begründung angesprochen haben. Hier ist deutlich zu erkennen, dass „Rechtfertigung/Kalkulation“ des Bedürfnisses ein häufiges Argument oder eine häufige Orientierung für die älteren Probanden ist, wenn sie bei der Handlungsentscheidung über ihre Bedürfnisse reflektieren.

2). Über die abnehmende Entwicklungstendenz der Aspekte „Regelbenennung“ und „Sanktion“

Die vermutete abnehmende Tendenz der Orientierung an „Sanktion“ mit zunehmendem Alter konnte man bei der Emotionsbegründung bei der deutschen Stichprobe in Eltern- und Lehrer-Dilemmata deutlich erkennen. Bei der Emotionsbegründung im Öffentlichkeits-Dilemma orientieren sich die deutschen Probanden aller Altersstufen sehr wenig an „Sanktion“. Diese Entwicklungstendenz

wurde bei den beiden chinesischen Stichproben deswegen in keinen Dilemmata festgestellt, weil die älteren chinesischen Probanden bei der Emotionsbegründung auch ähnlich häufig wie die jüngeren von Sanktion gesprochen haben. Erst bei der Handlungsbegründung konnte man die vermutete abnehmende Tendenz der Orientierung an „Sanktion“ einheitlich bei allen drei Stichproben in Eltern- und Lehrer-Dilemmata bestätigen, im Öffentlichkeits-Dilemma wurde sogar bei allen drei Stichproben eine zunehmende Entwicklungstendenz festgestellt.

Man merkt, dass „Sanktion“ als Handlungsorientierung in zwischenmenschlichen Konflikten für die deutschen Probanden sowohl im Gefühl (Emotionsbegründung), als auch im Verstand und Wissen (Handlungsbegründung), mit zunehmendem Alter eine immer unbedeutendere Motivation ist. „Sanktion“ als Handlungsmotivation wird zwar für die chinesischen Probanden im Verstand und Wissen mit zunehmenden Alter immer weniger wichtig, aber sie spielt für sie im Gefühl und Psyche bis in die Adoleszenz immer noch eine entscheidende Rolle. Wenn man in einer Kultur aufwächst, in der die Anpassung und hohe Konformität von dem einzelnen erwartet wird, wo das individuelle Verhalten sehr stark von den Gruppenpflichten und –normen, also von Außen gesteuert und beeinflusst ist, ist die starke Orientierung an Sanktion sogar bis in die Adoleszenz nachvollziehbar.

Die vermutete abnehmende Tendenz des Aspektes „Regelbenennung“ mit zunehmendem Alter konnte man bei der Emotionsbegründung nur deutlich bei der deutschen Stichprobe im Lehrer-Dilemmata feststellen. Sie wurde bei den deutschen Probanden im Eltern-Dilemma und bei den beiden chinesischen Stichproben in Eltern- und Lehrer-Dilemmata deswegen nicht festgestellt, weil die älteren Probanden auch ähnlich häufig diesen Aspekt angesprochen haben wie die jüngeren. Bei der Emotionsbegründung im Öffentlichkeits-Dilemma haben sowohl die deutschen, als auch die chinesisch-städtischen Probanden aller Altersstufen kaum die Regel benannt, aber dieser Aspekt nimmt bei der Stichprobe „China-Land“ mit dem zunehmenden Alter zu. Hier erkennt man eher die Ursache des City-Lebens, als des Kultureinflusses für den Unterschied zwischen den Stichproben. Bei der Handlungsentscheidung haben sich die deutschen Probanden aller vier Altersstufen grundsätzlich sehr wenig den Aspekt „Regelbenennung“ genannt. Die vermutete Abnahme des Aspektes mit zunehmendem Alter wurde bei den beiden chinesischen Stichproben nur im Lehrer-Dilemmata festgestellt. Bei der Handlungsbegründung in Eltern- und Öffentlichkeits-Dilemmata haben die älteren chinesischen Probanden wieder ähnlich häufig „Regel“ benannt wie die

jüngeren. Daraus kann man schließen, dass die Regeln oder Forderungen sowohl im Gefühl (Emotionsbegründung), als auch im Verstand, bzw. Wissen (Handlungsbegründung) selbst für die älteren chinesischen Jugendlichen (bis 16-17 Jahre alt) immer noch ein wichtiges Motiv und ein wichtiger Aspekt in der Bewältigung zwischenmenschlicher Konflikte ist.

3). Über die zunehmende Entwicklungstendenz der Orientierung an „Identität“ und „Schulleistung“

Eine kontinuierliche Zunahme der Orientierung an „Schulleistung“ wurde sowohl bei der Emotionsbegründung, als auch bei der Handlungsbegründung nur bei der deutschen Stichprobe deutlich festgestellt, aber nicht bei den beiden chinesischen Stichproben, weil die älteren chinesischen Probanden sich entweder ähnlich häufig, oder sogar noch weniger häufig an „Schulleistung“, bzw. „Schulausbildung“ wie die jüngeren orientiert haben. Wahrscheinlich ist die Schulleistung, bzw. Schulausbildung für die chinesischen Probanden mehr eine allgemeine soziale Pflicht, welche sie zu erfüllen haben. Mit zunehmendem Alter werden die chinesischen Probanden sogar diese Pflicht immer häufiger ablehnen. Im Gegensatz dazu wird die Schulleistung oder Schulausbildung von den deutschen Probanden wenig als eine allgemeine soziale Pflicht gesehen und erfüllt. Mit zunehmendem Alter betonen sie bei der Begründung immer häufiger diesen Aspekt, weil sie sich immer mehr mit Schulausbildung oder Schulleistung identifizieren. Diese Aspekte werden damit immer mehr zur eigenen Persönlichkeit.

Die vermutete zunehmende Tendenz der Orientierung an „Identität“ mit zunehmendem Alter konnte interessanterweise sowohl bei der Emotionsbegründung, als auch bei der Handlungsbegründung einheitlich von allein drei Stichproben in allen drei Dilemmata deutlich festgestellt werden. Diese zunehmende Tendenz in beiden Kulturen könnte eher mit evolutionären und biologischen Faktoren und mit den Entwicklungsaufgaben zusammenhängt, die in der Adoleszenz bewältigt werden müssen, als mit kultureller Sozialisation. Allerdings wurde eine Altersverzögerung dieser Orientierung bei den beiden chinesischen Stichproben im Vergleich zur deutschen Stichprobe vor allem in Eltern- und Lehrer-Dilemmata beobachtet. Die beobachtete Altersverzögerung zwischen den beiden Kulturen ist bei der Emotionsbegründung (im Gefühl) größer (siehe Abb.24), als bei der Handlungsbegründung (im Verständnis) (siehe Abb.32), und zwar: während die deutschen Probanden ab 10 Jahre bei der

Emotionsbegründung in Eltern- und Lehrer-Dilemmata schon häufig mit „Identität“ argumentieren, zeigen erst die 13-14jährige chinesische Probanden ähnlich häufig diese Orientierung. Die selbe Altersverzögerung wurde auch bei der Stichprobe „China-Land“ im Vergleich zu den anderen zwei Stichproben im Öffentlichkeits-Dilemma in ähnlicher Weise gezeigt. Bei der Handlungsbegründung ist diese Altersverzögerung bei den beiden chinesischen Stichproben im Vergleich zur deutschen Stichprobe nicht mehr groß. Nur im Lehrer-Dilemma kann man einen Entwicklungsunterschied dadurch sehen, dass sich die 13-14jährigen deutschen Probanden bei der Handlungsbegründung schon ähnlich häufig wie die 16-17jährigen an „Identität“ orientieren, während sich die 16-17jährigen chinesischen Probanden beider Stichproben erst so häufig daran orientieren, wie die 13-14jährigen deutsche Probanden. Die Unterschiede könnte auf den Kulturfaktor oder kulturelle Sozialisation und auf Stadt-Land-Leben zurückgeführt werden. In einer Kultur, in der die Individualität oder Identitätsfindung als Entwicklungsaufgabe, bzw. als Persönlichkeitszug gefördert wird, wird dieser Aspekt einem frühzeitig schon bewusst und wichtig. Wenn dies nicht der Fall ist, wird das Bewusstsein der Individualität erst später in Adoleszenz entwickelt.

4). Über die zunehmende Entwicklungstendenz des Aspektes an „Regelreflexion“ und „Autoritätsperson“

Die vermutete zunehmende Tendenz des Aspektes „Regelreflexion“ mit zunehmendem Alter konnte bei der Emotionsbegründung bei der deutschen Stichprobe in allen drei Dilemmata, aber bei den beiden chinesischen Stichproben nur im Öffentlichkeits-Dilemma deutlich festgestellt, bzw. bestätigt werden. Die vermutete Entwicklungstendenz des Aspektes wurde bei den beiden chinesischen Stichproben in Eltern- und Lehrer-Dilemmata deswegen nicht bestätigt, weil die 10-11jährigen chinesischen Probanden schon so häufig über die Regeln, bzw. Forderungen der Autoritäten und ihre Inhalte reflektieren und sich damit auseinandersetzen wie die 16-17jährigen (natürlich mit den qualitativen Unterschieden in der Komplexität der Argumentation). Die deutschen Probanden haben erst ab 16-17 bei der Begründung im Eltern-Dilemma so häufig über die Regel und ihre Inhalte diskutiert wie die 10-11jährigen chinesischen Probanden (siehe Abb.25). Dieser Altersunterschied zwischen den beiden Kulturen diesbezüglich wurde aber in Lehrer- und Öffentlichkeits-Dilemmata nicht festgestellt. Bei der Handlungsbegründung konnte man die zunehmende Entwicklungstendenz dieses Aspektes bei der deutschen Stichprobe und bei der

Stichprobe „China-Land“ in Eltern- und Lehrer-Dilemmata, aber bei der Stichprobe „China-Stadt“ nur im Öffentlichkeits-Dilemma deutlich erkennen. Dabei wurde auch festgestellt, dass die chinesischen Probanden beider Stichproben im Eltern-Dilemma mit 10-11 Jahren und im Lehrer-Dilemmata sogar schon mit 7-8 Jahren sich sehr häufig mit den Regeln und ihren Inhalten auseinandersetzen, während die deutschen Probanden erst ab 13-14 Jahren so häufig wie die 10-11jährige chinesische Probanden diesen Aspekt bei der Begründung ansprechen (siehe Abb.33). Im Öffentlichkeits-Dilemma wurde jedoch kein Altersunterschied bezüglich dieser Entwicklungstendenz zwischen den Kulturen gefunden.

Ähnlich wie beim Aspekt „Identität“ der Fall, kann der Entwicklungsunterschied zwischen den beiden Kulturen auf die kulturspezifische Sozialisation zurückgeführt werden. Aufgrund der frühzeitigen Förderung der Anpassung, bzw. Sozialisierung haben die chinesischen Kinder und Jugendlichen mit jungen Jahren schon angefangen, sich nicht nur an den Regeln, Erwartungen und Verpflichtungen der Gruppen oder Gesellschaft zu orientieren, sondern auch sich darüber zu reflektieren, und damit kritisch auseinander zusetzen. Während die deutschen Jugendlichen in der Adoleszenz ihre eigene Identität und Autonomie betonen, müssen die chinesischen Jugendlichen in dem Alter lernen, mit den sozialen Verpflichtungen, Normen und Werten zurecht zu kommen. Gleichzeitig kämpfen sie trotz des starken Anpassungsdrucks um ihre eigenen Interessen und Lebensvorstellungen. Sie stellen die gesellschaftlichen Werte oder Konventionen sogar in Frage und entscheiden gegen sie. In ihrer kulturvergleichenden Untersuchung berichtet Monika Keller (Keller, 2003; Keller & Gummerum, 2003) über eine entwicklungspsychologische Ähnlichkeit der isländischen und chinesischen Kulturen, dass nämlich die enge Freundschaft sowohl für isländische, als auch für chinesische 15-jährige Jugendliche in der Adoleszenz gleichermaßen dominante Wichtigkeit gewinnt. Bei den chinesischen Jugendlichen richtet sich dieser dominante Wert von Freundschaft sogar gegen das gesellschaftliche Wertesystem (also der Integration des neuen Kindes). Die deutschen Jugendlichen fangen erst später an (mit 16-17), die Meinungen oder Forderungen der anderen bei eigener Handlung, bzw. Entscheidung zu berücksichtigen, und sie differenziert zu sehen.

Die vermutete zunehmende Tendenz der Orientierung an „Autoritätsperson“ mit zunehmendem Alter wurde bei der deutschen Stichprobe sowohl bei der Emotionsbegründung, als auch bei der Handlungsbegründung in allen drei Dilemmata festgestellt. Bei der Stichprobe „China-Stadt“ konnte man diese Entwicklungstendenz bei

der Emotions- und Handlungsbegründung in Eltern- und Lehrer-Dilemmata deutlich erkennen. Bei der Stichprobe „China-Land“ konnte man diese Entwicklungstendenz bei der Emotionsbegründung in Eltern- und Lehrer-Dilemmata bis zur Altersgruppe 13-14 beobachten, ab 16-17 Jahre alt nimmt diese Orientierung ab, bei der Handlungsbegründung jedoch in allen drei Dilemmata. Auch bei dieser Orientierung wurde ein Einfluss der kulturellen Sozialisation auf die Entwicklung festgestellt. Die 10jährigen chinesischen Probanden haben vor allem bei der Handlungsbegründung für Gehorchen im Eltern-Dilemma, und die 7 und 10jährigen im Lehrer-Dilemmata, schon viel häufiger als die gleichaltrigen deutschen Probanden über die „Autoritätsperson“ (Beziehung, Empathie) nachgedacht.

Die entwicklungspsychologischen Befunde dieser Studie bestätigen, dass die Entwicklung eine Wechselwirkung oder Zusammenwirkung zwischen den evolutionären und biologischen Faktoren und kulturellen Faktoren (also kulturelle Sozialisation) bedeutet. Die kulturspezifische (soziale) Entwicklung, bzw. Entwicklungsaufgaben, die die Kinder und Jugendlichen in ihrer Kultur bewältigen müssen, bedeutet nicht entweder Individualisierung oder Sozialisierung, sondern eher eine individuelle, bzw. persönliche Entwicklung unter kulturellen, bzw. Umwelt-Rahmenbedingungen. In den gruppenorientierten, bzw. kollektivistischen Kulturen wird dem Erwerben und der Entwicklung bestimmter sozialer Kenntnisse und Fähigkeiten sicher mehr Bedeutung geschenkt, und diese Kenntnisse und Fähigkeiten werden frühzeitiger gefördert, als in den individualistischen Kulturen. Und dadurch werden bestimmtes Denken und Verhalten, sowie bestimmte Motivationen bei den Kindern und Jugendlichen in jener Kultur früh entwickelt, in einer anderen Kultur jedoch später entwickelt, oder auch stabil bleiben. Zahlreiche Kulturvergleichsstudien im Bereich der Moralforschung (Eckensberger, 2003) haben bestätigen, dass sich die Genese der Entwicklungsstufen in allen untersuchten Gesellschaften gleichermaßen vollzieht. Die Entwicklungsgeschwindigkeit und auch die Höhe der erreichten Stufe hängen jedoch von der Struktur des gesellschaftlichen Systems ab. Miller (1987) berichtet in seiner Forschungsstudie zum Thema „Attribution“, wobei 8-, 11-, und 15-jährige Kinder, sowie Erwachsene aus Indien und den USA andere Personen beschreiben, dass die Tendenz, bei der Personbeschreibung, Dispositionen zu verwenden, für die Amerikaner mit dem Alter zunahm, für die Hindus jedoch nicht. Nach Miller liefert dieser Befund Evidenz dafür, dass Personen nach und nach in einer Kultur sozialisiert werden, und die in dieser Kultur

vorherrschenden Denkweisen übernehmen. In dieser Studie wurde auch festgestellt, dass die deutschen Probanden aus der individualistischen Kultur aufgrund den Kulturwertvorstellungen frühzeitig gelernt haben, in Konfliktsituationen mit Autoritäten zu verhandeln (ab 7-8 Jahre alt), sich bei der Handlungsorientierung, bzw. Handlungsbegründung (ab 10-11 Jahre alt) häufig auf eigene Identität, also auf selbstständige Entscheidung, auf eigene Persönlichkeit und Selbstentfaltung beziehen und darüber reflektieren, als die gleichaltrigen chinesischen Probanden (erst ab 13-14 Jahre). Die chinesischen Probanden haben aufgrund der intensiven sozialen Erziehung zu sozialen Pflichten und Anpassung frühzeitig angefangen, sich mit den Regeln zu konfrontieren (ab 10-11 Jahre). Sie lernen frühzeitig die andere Personen (Autoritätspersonen), die Beziehung zu ihnen, ihre Gefühle und Erwartung wahrzunehmen, und darüber nachzudenken. Selbst in der späteren Entwicklungsphase benennen die chinesischen Probanden (13-14 und 16-17jährigen) bei der Handlungsbegründung immer noch so häufig wie die jüngeren die Regeln, bzw. Forderungen der Autoritäten und sprechen von Angst vor einer möglichen Sanktion. Diese Orientierung nimmt jedoch bei den gleichaltrigen deutschen Probanden durch den Aufbau der Identitätsvorstellung ab. Im Vergleich zu chinesischen Probanden fangen die deutsche Probanden erst später an (ab 16-17 Jahre), in Konfliktsituationen über die Inhalte der Regeln oder Forderungen der Autoritäten zu reflektieren, und sich über die Autoritätsperson (Beziehung, Empathie, Anerkennung der Autoritätsrolle) Gedanken zu machen (vor allem in Eltern- und Lehrer-Dilemmata).

Ausblick

1 Die Forschungsperspektive der kulturvergleichenden Psychologie

Die Forschungen der kulturvergleichenden Psychologie versuchen seit Jahrzehnten das Denken, Fühlen und Handeln der Individuen einer Nation auf die Kulturdimensionen „Individualismus“ und „Kollektivismus“, sowie auf die Selbstkonzepte „independent self“ und „interdependent self“ zu generalisieren. Das Vorgehen der kulturvergleichenden Forschung hat bei der Vielzahl der Befunde immer wieder Widersprüche hervorgebracht. Kultur wird dabei oft in zahlreichen Studien als (dominierende, absolute) Entwicklungsbedingung angesehen und behandelt. Dem Individuum selbst, seine Rolle als aktiver Gestalter seiner Entwicklung (nicht nur passiver Übernehmer von Kultur) wurde kaum Augenmerk geschenkt.

Deswegen ist es für die kulturvergleichende Forschung wichtig, erneuert darüber zu reflektieren, welche Rolle die Kultur in der Entwicklung der verschiedenen psychologischen Phänomene eines Individuums tatsächlich spielt. Wie steht die individuelle Entwicklung tatsächlich zur Umwelt, bzw. zu kulturellen Einflüssen im Entwicklungsprozess?

Nach meiner Ansicht stellen die Kulturdimensionen (Individualismus, Kollektivismus) nur allgemeine Orientierungen und Wertvorstellungen der jeweiligen Kultur dar. Man kann Kultur oder die kulturellen Repräsentanzen nicht mit Identität oder Persönlichkeit eines Individuums gleichsetzen. Das Individuum lernt durch Umgang mit seiner Umwelt die kulturellen Wertvorstellungen, und die von der Gesellschaft gebotenen sozial-moralischen Werte oder Normen kennen, um sich darin zu Recht zu finden. Aber inwieweit das Individuum sich mit ihnen identifiziert und sie praktiziert, das entscheidet das einzelne Individuum selbst als Co-Konstrukteur seiner Entwicklung. Die typische Denk- und Verhaltensweise, die spezifische Motivation und Handlungsorientierung ist nie allein die Folge des Kultureinflusses, sondern das Ergebnis des Zusammenspiels, bzw. der Wechselwirkung zwischen dem einzelnen Individuum und seiner Umwelt, bzw. Kultur. Kultur sollte dabei eher als die (kulturelle) Präferenz oder Dominanz sowie (mögliche) mentale Neigung gesehen werden. Kulturvergleichende Forschung sollte sich daher mehr mit der Dynamik der Interaktionen zwischen dem einzelnen Individuum und seiner Umwelt, bzw. Kultur, sowie mit deren Mechanismen befassen, welche das

Individuum bei der Bewältigung seiner Entwicklungsaufgaben erlernt hat. Erst dadurch kann die kulturvergleichende Forschung den Persönlichkeits- und Sozialisationsprozess der verschiedenen Kulturen richtig verstehen und erklären.

Wie es in Kapitel 2, Punkt 5 schon diskutiert wurde, weisen viele kulturvergleichenden Forschungsstudien in den letzten Jahren mit ihren Befunden auf eine Koexistenz der beiden (Gruppen- und Individuum-) Orientierungen in den beiden (kollektivistischen und individualistischen) Kulturen hin. Nach Auffassung von Keller und Eckensberger (1998) handelt es sich jedoch bei „Interdependenz“, bzw. „Sozialisierung“ (Vergesellschaftung, Integration und Anpassung) und „Independenz“, bzw. „Individualisierung“ (Differenzierung und Autonomie) um zwei Dimensionen, die beide zur menschlichen Natur und zur menschlichen Entwicklung gehören. Daher sind beide Dimensionen sowohl in allen Kulturen, als auch in jedem Individuum vorhanden.

Schubert (2002) vertritt die Ansicht, dass Personen unabhängig von ihrer kulturellen Herkunft sowohl independentes, als auch interdependentes Selbstwissen besitzen. Nach ihm unterscheiden sich die Mitglieder verschiedener Kulturen in der relativen Dominanz von independentem oder interdependentem Selbstwissen. Diese Unterschiede zeigen sich dadurch, wie leicht bestimmtes Selbstwissen (also eher Selbst-Umwelt-Verständnis gemeint) aktiviert, und wie häufig darauf zugegriffen wird. Auf welches Selbstwissen eine Person besonders häufig zugreift ist abhängig von den spezifischen Anforderungen, die die jeweilige Kultur an diese Person stellt. Er nennt das auch die hohe „chronische Zugänglichkeit“. Diese beeinflusst dann die grundlegenden Prozesse der Wahrnehmung der Welt, der Informationsverarbeitung und schließlich auch ihre Interpretation. Personen mit dominierendem independentem Selbstwissen verarbeiten die Informationen tendenziell kontextunabhängig. Sie werden z. B. das eigene Verhalten, und das von anderen Personen leicht auf dispositionale Attribution zurückführen. Personen mit dominierendem interdependentem Selbstwissen verarbeiten die Informationen tendenziell kontextabhängig, d.h. sie werden das eigene Verhalten und das der anderen zu einer eher situationalen Attribution führen, die neben den Dispositionen der handelnden Person auch noch andere Einflussquellen berücksichtigen.

Diese kulturelle Tendenz der Informationsverarbeitung hat Miller (1984) schon in seiner Untersuchung bestätigt, dass Inder bei der Erklärung des Verhaltens eines Protagonisten einer Geschichte eher dazu neigen, „situationale Ursachen“, wie soziale Rolle, Verpflichtungen und andere kontextspezifische Einflüsse zu erwähnen, während die US-Amerikaner mehr dazu tendieren, dispositionale Ursachen wie spezifische

Eigenschaften, Fähigkeiten, Motivation, Bedürfnisse, etc. auf die handelnde Person zu attribuieren, und den Einfluss der sozialen Situation zu vernachlässigen. Danach kann die relative Dominanz von situationalen Erklärungen in kollektivistischen Kulturen nicht mit einem generellen Mangel an dispositionalen Attributionen oder an den kognitiven Fähigkeiten erklärt werden.

Die kulturspezifische Besonderheit, bzw. Fähigkeit, Widersprüche zu akzeptieren, flexibel zu reagieren und zu handeln, wie Nisbett und Peng (1999) in ihren kulturvergleichenden Studien bei chinesischen Probanden festgestellt haben, lässt sich auch auf die Kontextabhängigkeit der Informationsverarbeitung zurückführen. In diesem Sinne handelt es sich bei der Kulturdimension wie „Kollektivismus“, bzw. „Gruppenorientierung“, oder bei der Selbstkonzeption wie „Interdependent“, bzw. „Verbundenheit“ und „Anpassung“ in den asiatischen Kulturen nicht nur um die kulturelle Wertvorstellung und Anforderung für „Gehorsam“ und „Unterordnen“, sondern vor allem auch um die Fähigkeit oder Überlebensstrategie, immer den verschiedenen Situationen entsprechen zu handeln und zu denken. Selbst das Gehorchen oder Unterordnen wird vom Individuum in den kollektivistischen Kulturen differenziert, flexibel und situationsabhängig behandelt.

Den kulturvergleichenden Forschungsstudien zum Zusammenhang zwischen Kulturdimension, bzw. Selbstwissen und Attribution oder Informationsverarbeitung ist es deswegen gelungen, die von ihnen untersuchten kulturellen Unterschiede zu bestätigen, und beweisen zu können, weil sie davon ausgehen, dass beide (Gruppen- und Individuum-) Orientierungen oder beide Dimensionen „Interdependenz“, bzw. „Sozialisierung“ und „Independenz“, bzw. „Individualisierung“ in dem Individuum und in allen Kulturen vorhanden sind, nur eben mit einer Dominanz oder Präferenz. Sie untersuchten die Mechanismen unbewusster psychologischer Prozesse, die sich nicht von kulturellen Werten bestimmen lassen, aber von ihnen geprägt sind, welche das Individuum in seiner Entwicklung durch den Umgang mit den Anforderungen seiner Umwelt, bzw. Kultur mehr oder wenig bewusst erworben hat. Die kulturvergleichenden Forschungen zur Persönlichkeitsentwicklung und zur Sozialisation sowie zum sozial-moralischen Denken und Handeln gehen eher davon aus, dass sich das Denken und Handeln der Menschen entweder von der Dimension „Interdependenz“, bzw. „Sozialisierung“, oder von der Dimension „Independenz“, bzw. „Individualisierung“ bestimmen und beeinflussen lässt. Sie untersuchen das bewusste psychologische Vorgehen, indem sie erwarten, dass Menschen einer bestimmten Kultur entweder der

einen oder der anderen Kulturkonzeption entsprechend sozial-moralisch denken und handeln, was sie bis jetzt nicht bestätigen können.

Diese Forschungsstudie konnte bestätigen, dass die chinesischen Probanden sich nicht in allen Konfliktsituationen gegenüber Autoritäten häufig, bzw. überwiegend für Gehorchen entscheiden, dass die deutschen Probanden auch nicht immer ihre eigenen Interessen durchsetzen, und dass sie sich auch den Meinungen oder Anforderungen der Autoritäten oft anpassen. Von einer hohen Bereitschaft zum Gehorsam kann man bei den chinesischen Probanden kaum sprechen, weil sie die Entscheidung für Gehorchen viel häufiger negativ empfunden haben als die deutschen Probanden, die dieselbe Entscheidung getroffen haben. Die Ergebnisse der Handlungsorientierung, bzw. Handlungsbegründung bestätigen auch, dass die chinesischen Probanden sich bei der Handlungsbegründung aller drei Konfliktsituationen hauptsächlich nur an Normen, bzw. Anforderungen der Autoritäten oder nur an Autoritätspersonen orientieren, und dass sich die deutschen Probanden dabei nur am Individuum, bzw. an der eigenen Identität orientieren. Die „relative Dominanz“ der „Interdependenz“ oder „Gruppenorientierung“ wurde bei den chinesischen Probanden dadurch gezeigt, dass die chinesischen Probanden bei der Handlungsbegründung stärker oder häufiger über die Regeln/Anforderungen der Autoritäten und über die Autoritätspersonen gesprochen haben als die deutschen. Zugleich betonen sie jedoch auch ähnlich häufig wie die deutschen Probanden ihre eigenen Interessen und rechtfertigen diese. Die „relative Dominanz“ der „Independenz“ oder „Individualisierung“ hat sich bei den deutschen Probanden besonders (neben Betonung der eigenen Bedürfnisse) dadurch gezeigt, dass sie bei der Begründung viel häufiger von eigener Identität als die chinesischen Probanden gesprochen haben. Dieses Argument wurde erst dann bei der Begründung im Öffentlichkeits-Dilemma und für die Handlungsentscheidung „Nicht-Gehorchen“ auch ähnlich häufig von den chinesischen Probanden angesprochen, wie von den deutschen. Diese Befunde deuteten an, dass die chinesischen Kinder und Jugendlichen außer dem sozialen und verbundenen Selbstwissen, wohl auch das andere Selbstwissen haben, nämlich: das unverwechselbare ICH mit eigenen Interessen und Vorstellungen. Es wurde auch festgestellt, dass die deutschen Probanden in der Öffentlichkeit wohl auch sehr sozial (kollektivistisch) orientiert sind, indem sie sich viel häufiger über die Regeln und Autoritätsperson Gedanken machen, als in den Konflikten mit Eltern und Lehrern.

Aufgrund den oben dargestellten Reflexionen und den Forschungsbefunden entstand die Ansicht, dass die kulturvergleichenden Forschungen zur Persönlichkeit,

Sozialisation und zum sozial-moralischen Verstehen in Zukunft vielleicht mehr vom Ansatz der Dynamik zwischen dem einzelnen Individuum und seiner Umwelt, bzw. Kultur, zwischen Autonomie und Verbundenheit in der Persönlichkeitsentwicklung, oder im Sozialisationsprozess ausgehen sollte, und die Kultur, bzw. kulturellen Einflüsse auf diese Entwicklung nicht als Maßstab, sondern eher als (unbewussten Vorgang) kultureller Prägung oder Dominanz verstehen sollte. Die kulturelle Prägung oder Dominanz lässt sich oft durch psychologische Mechanismen erkennen, die die Menschen bestimmter Kulturen bei der Bewältigung der sozialen Probleme in ihrer Erwartung, Intention, Motivation, Emotion und im sozialen Denken und Handeln zeigen. Es ist viel interessanter zu überprüfen, welche Bedeutung die Menschen aus verschiedenen Kulturen ihrem Selbst, und den kulturellen gesellschaftlichen Werte, Normen oder Moral bei der Bewältigung der sozialen Probleme zuschreiben, welche Kriterien oder Handlungsorientierungen in Relation oder in der Dynamik zwischen dem eigenen ICH und der Umwelt gesehen werden.

In den kulturvergleichenden Forschungen im Bereich des sozialen Verständnisses wurde oft missverstanden, dass die Unterschiede zwischen den kollektivistischen und individualistischen Kulturen nicht darin bestehen, dass Menschen der asiatischen Kulturen mehr sozialorientierte oder zwischenmenschliche Werte und Normen präferieren, und die der westlichen Kulturen mehr individuum- und selbstorientierte Werte und Normen haben. Keller (2003) untersuchte in ihrer kulturvergleichenden Forschungsstudie das soziale Verständnis für Freundschaft und Beziehung und weist darauf hin, dass die moralischen Perspektiven in den unterschiedlichen Kulturen inhaltlich ihre Prioritäten setzen. Die kulturellen Unterschiede liegen eher darin, dass die selben Normen und Werte bezüglich Freundschaft und zwischenmenschlicher Beziehung in unterschiedlichen Kulturen aufgrund ihrer kulturellen „relativen Dominanz“ unterschiedliche inhaltliche Schwerpunkte haben. Für das Aufrechterhalten der Freundschaft betonen die Menschen in den westlichen Kulturen die Normen und Werte, die abstrakte, allgemeingültige moralische Prinzipien sind, wie die Gerechtigkeit, Versprechen, Freundschaftspflicht, usw., während die Menschen in asiatischen Kulturen eher die Werte und Normen, die konkreten Handlungen zwischen Gruppenmitgliedern, oder die interpersonalen moralischen Prinzipien wie gegenseitige Fürsorge, Gehorsam, Selbstlosigkeit, Hilfsbereitschaft, usw. betonen. Unabhängig davon, ob das sozial-moralische Wissen der jeweiligen Kultur tatsächlich in die Tat umgesetzt wird, geht es bei den moralischen Prinzipien der beiden Kulturen grundsätzlich um das

Aufrechterhalten der zwischenmenschlichen Beziehung, um Disziplin und um das gegenseitige Pflegen, bzw. Verpflichten der Beziehung. Menschen aus westlichen Kulturen mit einem „independent self“ betrachten und behandeln die sozial-moralischen Prinzipien der zwischenmenschlichen Beziehung als universell gültig, vom Individuum internalisierte, situations- und beziehungs- oder personunabhängige Prinzipien, während Menschen aus asiatischen Kulturen mit einem „interdependent self“ (vor allem Chinesen) die sozial-moralischen Prinzipien eher als situationsabhängige und interpersonale konkrete Verpflichtung sehen. Diese kulturelle Tendenz lässt sich auch durch die Theorie der „relativen Dominanz“ oder „kulturellen Präferenz“ von der Attributionsforschung und der Forschung der Informationsverarbeitung erklären. Dies wäre nach der Sicht der Autorin eine neue Perspektive oder neue Richtung für die interkulturellen Forschungen der sozialen Kognition.

2 Die Bewältigung der kulturspezifischen Entwicklungsaufgaben und der typischen psychischen Konflikte bzw. Probleme

Die Entwicklungs-, bzw. Sozialisationsaufgaben wurden in der Kulturpsychologieforschung anhand der beiden Kulturdimensionen (Kollektivismus vs. Individualismus) als ein Prozess, der entweder Vergesellschaftung, also Konsens mit sozialen Gruppen, oder als ein Prozess der Individualisierung, also Konsens mit sich selbst, dargestellt. In westlichen Kulturen bestehen die Entwicklungsaufgaben darin, eigene Individualität, bzw. Identität aufzubauen, eigene Vorstellungen, Weltanschauungen zu entwickeln, und ein unabhängiges Urteil zu bilden, und schließlich sich autonom entscheiden und durchzusetzen zu können. Die Entwicklungs-, bzw. Sozialisationsaufgaben in asiatischen Gesellschaften bestehen darin, sich in die sozialen Gruppen einzugliedern und mit ihnen verbunden zu sein, den Zielen der Gruppe zu folgen und sich zu unterordnen, eigene Handlungen mit dem Blick auf eine Gruppe zu kontrollieren, die Gefühle und Gedanken der anderen einzuschätzen, die Dinge nach den Normen und Erwartungen der sozialen Gruppen zu beurteilen, und die Erwartungen der Gruppe zu erfüllen.

Trommsdorff (1999) meinte, dass die Sozialisation in der „kollektivistischen“, bzw. asiatischen Gesellschaft deswegen unproblematisch ist, weil das Erziehungsziel in der

„kollektivistischen“ Kultur mit Gehorsam und Anpassung verbunden ist, was Konsens mit der Gruppe bedeutet. Die Einordnung in die Umwelt wird als ein vorgezeichneter selbstverständlicher Entwicklungsweg gesehen. Im Gegensatz dazu ist die Sozialisation in den westlichen Gesellschaften nach Ansicht von Trommsdorff ein sehr problematischer und konfliktbehafteter Prozess für die Jugendlichen, denn sie bedeutet viel Kampf gegen die Umwelt, das Durchsetzen des eigenen Willens und die Entwicklung und das Erhalten der eigenen Individualität, also den Konsens mit sich selber.

Die Gegenüberstellung des Sozialisationsprozesses in den kollektivistischen und individualistischen Kulturen hält die Autorin dieser Arbeit für sehr einseitig. In den unterschiedlichen Kulturen wird oft die eine oder die andere Dimension in der Sozialisation (entweder die Individualisierung oder die Vergesellschaftung) befürwortet und mehr gefördert, und die andere Dimension eingeschränkt, bzw. vernachlässigt. Aber für eine gesunde soziale Entwicklung und Persönlichkeitsentwicklung sind beide Dimensionen notwendig und im Entwicklungsprozess vorhanden.

Für die kulturvergleichende Forschung im Bereich der Sozialpsychologie und der Persönlichkeitspsychologie ist es deswegen wichtig, die folgenden Fragen zu beantworten: Bedeutet die Sozialisation, bzw. Persönlichkeitsentwicklung in einer Kultur eher ein Prozess des Konsens (entweder) mit der Gesellschaft (oder) mit sich selbst, oder eher ein Prozess des Kompromisses zwischen dem Individuum mit der Gesellschaft, bzw. Kultur?

Das Problem in der Sozialisation für die Jugendlichen in der „individualistischen“ Gesellschaft liegt oft eben darin, dass durch die stärkere Betonung der Unabhängigkeit, Eigenständigkeit und Durchsetzung die Verbundenheit, Sicherheitsgefühl und Geborgenheit in der engsten Gruppen abgelehnt und vernachlässigt wurde, was aber die Jugendlichen für ihre Entwicklung sehr benötigen. Für die gesunde Sozialisation oder Persönlichkeitsentwicklung wären die Jugendlichen den westlichen Kulturen sicher bereit, einen Teil von eigener Individuation aufzugeben, um die Verbundenheit und Geborgenheit mit und in den sozialen Gruppen zu erhalten. Die Jugendlichen in der „kollektivistischen“ Kultur wie in China dürfen und können zwar einen vorgezeichneten Entwicklungsweg gehen, aber ihr Problem in der Sozialisation ist, dass sie für die Entwicklung des Selbstgefühls und des privaten ICH zu wenige freie Handlungsmöglichkeiten und Freiräume von den sozialen Gruppen erhalten. Die Jugendlichen lernen sehr früh zu verstehen, dass es zwei Realitäten gibt, die eigene und

die der Gruppen. Sie lernen damit zu leben, und Strategien oder Kompromiss zu schließen, um die Widersprüche zwischen eigener Vorstellung und den Normen der Gesellschaft zu relativieren, und die Spannung zu reduzieren, nämlich, die ihrer eigenen Vorstellungen und die der Erwartungen der Anderen. Daher ist die Sozialisation für die Jugendlichen beider Kulturen mehr Kompromiss als Konsens. Wenn man den Kompromiss zwischen sich selbst und der Gesellschaft nicht finden kann, kann der Sozialisationsprozess in beiden Kulturen sehr schmerzhaft und konfliktvoll sein.

In einem Gespräch wurde ich gefragt, was die typischen (kulturspezifischen) psychischen Probleme in asiatischen Kulturen wie in China sind. Ich finde diese Frage sehr berechtigt und hoch interessant. Statt die Frage zu beantworten, hat sie eine Geschichte erzählt. Eine chinesische Familie hat drei (erwachsene) Kinder. Der älteste Sohn ist durch eine Krankheit in der Kindheit geistig etwas zurückgeblieben. Die Tochter und der jüngere Sohn der Familie sind gesund. Die beiden haben ihre Träume und Wünsche, die sie sich gerne erfüllen möchten. Die Tochter möchte gerne Musikerin oder Fallschirmspringerin werden. Der jüngere Sohn möchte irgendwann an der Universität studieren und eine bessere Zukunft haben. Aber die Eltern haben ein Ziel für die (gesunden) Familienmitglieder gesetzt und entschieden, dass alle sich um den geistig zurückgebliebenen Sohn (Bruder) kümmern und für ihn alles tun müssen, damit er ja nicht benachteiligt wird, und damit er trotz des Unglücks glücklich wird. Die ganze Familie hat für das Ziel und für den geistig zurückgebliebenen Sohn alles geopfert. Die Tochter und der jüngere Sohn haben zwar immer mitmachen müssen, aber sie leiden darunter, dass ihre Entwicklung und ihre Interessen zu kurz kommen. Sie haben vieles hinter dem Rücken der Eltern heimlich unternommen, um ihre schönen Wünsche zu erfüllen. Aber die Wünsche sind wie Seifenblasen eine nach der anderen geplatzt. Je mehr sie von den Eltern gezwungen wurden, desto mehr haben sie die Eltern gehasst, und vor allem den älteren Bruder, und sie haben sogar versucht ihn zu vergiften. Sie haben alles versucht, um der Familie, bzw. der Situation zu entfliehen. Dabei sind sie auf Abwege geraten. Der Schluss war: Der so genannte geistig zurückgebliebene Sohn hat die Opfer aller Familienmitglieder genossen und allein davon profitiert, und schließlich auch eine bessere Zukunft erreicht als seine beiden Geschwister.

Nach der so genannten kollektivistischen Kultur könnte man erwarten, dass die Tochter und der jüngere Sohn sich problemlos den Anforderungen der Eltern anpassen und sich ihnen unterordnen können, indem sie sich mit dem von den Eltern gesetzten Zielen identifizieren und die von den Eltern zugeteilte Rolle übernehmen. Nein! Sie

haben zwar nicht nach der westlichen Vorstellung offen gegen die Eltern rebelliert. Aber sie haben sich stillschweigend mit allen ihren (schwachen) Kräften gegen das für die beiden sehr ungerechte Ziel gewehrt und gekämpft. So eine Geschichte passiert nicht tagtäglich. Aber ähnliche kleine oder große Probleme, wobei persönliche Wünsche ungerecht von den Gruppeninteressen empfunden und unterdrückt werden, gibt es in asiatischen Kulturen wie in China sehr häufig.

Nach Nucci (1993, 2000) haben Menschen aus allen Kulturen das Verständnis oder Bewusstsein für „persönliches Recht“, „Gerechtigkeit“ und „moralische Rechte“ entwickelt. Auch wenn Inhalt und Gefühl von „persönlicher Freiheit“, vom „persönlichen Recht“ von Kultur zur Kultur sehr variieren, das Wesentliche ist dabei, dass Menschen aus allen Kulturen persönliche Entscheidungsmöglichkeiten und persönliche Freiräume brauchen, unabhängig wie und mit welcher Strategie sie das schaffen. Individuen verinnerlichen oder übernehmen zwar die Normen oder die moralischen Maßstäbe der Gesellschaft entweder durch die Identifizierung mit der konkreten Autorität oder mit dem Kollektiv und seinen Symbolen, aber sie entwickeln gleichzeitig auch Vorstellungen über einen Bereich persönlicher Autonomie und Entscheidungsfreiheit. „Wenn sie das Gefühl haben, dass persönliche Entscheidungen willkürlich oder im Interesse anderer Gruppen eingeschränkt werden, dann behandeln sie diese Entscheidung zuweilen als eine Frage moralischen Rechts.“ (Turiel, 2000, S.266) Sie werden die kollektiven Normen und Symbole kritisieren und untergraben, soweit sie sie als falsch empfinden.

In China, wo seit Jahrtausenden der Staat bestrebt ist, die menschlichen Triebe, die unterschiedlichen individuellen Seelen und Vorstellungen zu vereinigen, zu kontrollieren und zu kanalisieren, ist der soziale Druck und Zwang auf das einzelne Individuum sehr stark. Wer aber trotzdem handlungsfähig bleiben und seine Grundrechte zum Leben schützen möchte, wird zwangsläufig lernen, die Spagatübung zwischen den Forderungen und Erwartungen der Gruppen, bzw. Gesellschaft einerseits, und eigenen Bedürfnissen und Vorstellungen andererseits, zu beherrschen. Wenn man aber das nicht schaffen kann, und sich ständig fürchten muss, dass eigene persönliche Rechte und Handlungs-, bzw. Entscheidungsfreiräume beeinträchtigt werden, und man andererseits aber die Beziehung zur Gruppe auch nicht verlieren möchte, könnten psychische Probleme, schlimmstenfalls psychische Störungen entstehen.

Nach Ansicht der Autorin ist der psychoanalytische Ansatz, bzw. der Begriff „Ödipuskomplex“ von Sigmund Freud nicht universal in allen Nationen oder Kulturen

gültig und auf die Erklärung der tiefenpsychologischen Probleme anwendbar. Seine theoretischen Überlegungen im Zusammenhang der Entstehung von tiefenpsychologischen Störungen und Kultur, welches er in seinen zwei Werken „Unbehagen in der Kultur“ (1974a) und „Totem und Tabu“ (1974b) behandelt hat, können jedoch universal für alle Nationen gelten, und sind bei allen Nationen zu erkennen. Nach der klassischen psychoanalytischen Auffassung verlangt die Kultur – in der Gestalt der sie repräsentierenden psychischen Instanz des Über-Ichs – dem Menschen Triebverzicht ab. Sie zwingt die einzelnen, triebhafte Regungen zu „sublimieren“. Erst die Enkulturation macht aus der nach unmittelbarer Befriedigung und Lust strebenden Triebnatur ein soziales Wesen, das Rücksichtnahme auf andere, und Leistungen im Dienst der Kultur und Gesellschaft zu kennen und zu schätzen lernt (Freud, 1974a). Dieser Prozess ist auch ein Lernprozess des Kompromissschließens. Es variiert sich von Kultur zur Kultur.

Nicht zu Unrecht formuliert Heinz Hartmann (1944, S.332) in psychoanalytischer Terminologie eine Frage und Anregung, die ins Zentrum der kulturvergleichenden Psychologie und Kulturpsychologie unserer Tage führt: „In welcher Weise und in welchem Ausmaß werden gewisse Triebrichtungen oder gewisse Sublimierungen von einer bestimmten Gesellschaftsstruktur an die Oberfläche gebracht, provoziert oder verstärkt?“ Ist das nicht doch ein interessanter Aspekt für die kulturvergleichende Forschung, die Art und Weise herauszufinden, wie die Bewältigung seelischer Konflikte durch Anteilnahme an den gegebenen sozialen Realitäten – sei es in der Tat, sei es in der Phantasie – in verschiedenen Gesellschaftsstrukturen verläuft, welche psychologischen Probleme und Störungen kulturspezifisch dadurch entstehen?

Literaturverzeichnis

- Andreas, R. (1982). *Subjektive Handlungstheorien bei Kinder*. Beltz Verlag, Weinheim und Basel.
- Ainsworth, M.D.S. (1985). Patterns of infant-mother attachments: Antecedents and effects on development. Bulletin of the New York Academy of Medicine, 61 (9), S.771-791.
- Ainsworth, M.D.S., Blehar, M.C., Waters, E. & Wall, S. (1978). *Patterns of attachment: A psychological study of the Strange Situation*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Ainsworth, M.D.S. (1977). Attachment theory and its utility in cross-cultural research. In P.H. Leiderman, S.R. Tulkin & R. Rosenfeld (Eds.): Culture and infancy (S. 49-67). New York: Academic Press.
- Alanen, L. (1997). Soziologie der Kindheit als Projekt: Perspektiven für die Forschung. Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie, 17. Jg., H. 2, S.162-177
- Arnold, W., Eysenck, H.-J. & Meili, R. (Hrsg.) (1971). *Lexikon der Psychologie*. Band 2, S. 318-327. Herder Freiburg, Basel, Wien.
- Barry, H., Child, I.L. & Bacon, M. K. (1959). Relation of child training to subsistence economy. American Anthropologist, 61, S. 51-63
- Baumeister, R.F. (1986). Identity: Cultural change and the struggle for self. New York: Oxford University Press.
- Beckmann, J. (1996). Aktuelle Perspektiven der Motivationsforschung: Motivation und Volition. In E.H. Witte (Hrsg.): Sozialpsychologie der Motivation und Emotion (S.13-33). Pabst-Verlag,
- Berry, J.W. (1994). Ecology of Individualism and Collectivism. In U. Kim, H.C. Triandis, (Ed.): Cross-Cultural Research and Methodology Serias. Sage Publishers.
- Bertram, H. (Hrsg.) (1986). *Gesellschaftlicher Zwang und moralische Autonomie*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Blasi, A. (1993). Die Entwicklung der Identität und ihre Folgen für moralisches Handeln. In Edelstein, W., Nunner-Winkler, G. & Noam, G. (Hrsg.): Moral und Person (S. 119-147). Frankfurt/M.

- Blasi, A. (1984). Autonomie in Gehorsam. Der Erwerb von Distanz im Sozialisationsprozess. In Edelstein, W. & Habermas, J. (Hrsg.): Soziale Interaktion und soziales Verstehen. Beiträge zur Entwicklung der Interaktionskompetenz (S.300-346). Suhrkamp Verlag, 1.Auflage.
- Boas, F. (1949). Language and culture. New York: McMillan.
- Boehnke, K. & Merkens, H. (1994). Methodologische Probleme des Ost-West-Vergleichs am Beispiel der Wertforschung zu Kollektivismus und Individualismus. Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie, 14. Jg. H.3, S. 212-226.
- Boesch, E.E. (1980). Kultur und Handlung. Einführung in die Kulturpsychologie. Bern: Huber.
- Boesch, E.E. (1984). Das Magische und das Schöne: Zur Symbolik von Objekten und Handlungen. Stuttgart: Frommann-Holzboog.
- Bortz, J. & Döring, N. (1995). Forschungsmethoden und Evaluation. (2. Aufl.) Springer-Verlag.
- Bowlby, J. (1982). Attachment and loss. Vol. 1. Attachment. New York: Basic Books.
- Bowlby, J. (1973). Attachment and loss: Vol. 2. Separation: Anxiety and anger. New York: Basic Books.
- Bowlby, J. (1995). Elternbindung und Persönlichkeitsentwicklung. Therapeutische Aspekte der Bindungstheorie. Dexter-Verlag, Heidelberg. (Orig. 1988, A secure base. Clinical applications of attachment theory. London: Tavistock/Routledge.).
- Bronfenbrenner, U. (1978). Ansätze zu einer experimentellen Ökologie menschlicher Entwicklung. In R. Oerter (Hrsg.): Entwicklung als lebenslanger Prozess (S.33-65). Hamburg: Hoffmann & Campe.
- Bronfenbrenner, U. (1981). Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Natürliche und geplante Experimente. Stuttgart: Klett-Cotta
- Chasiotis, A. & Keller, H. (1993). Evolution, kulturvergleichende Entwicklungspsychologie und frühkindlicher Kontext. Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie, 13. Jg., H.2, S. 102-115
- Chasiotis, A. & Keller, H. (1995). Kulturvergleichende Entwicklungspsychologie und evolutionäre Sozialisationsforschung. In G. Trommsdorff (Hrsg.): Kindheit und Jugend in verschiedenen Kulturen. Entwicklung und Sozialisation in kulturvergleichender Sicht (S. 21-42). Weinheim/München: Juventa Verlag.

- Choi, I., & Nisbett, R.E. & Norenzayan, S. (1999). Causal attribution across cultures: Variation and universality. Psychological Bulletin, 125, S. 47-63
- Cousins, S. (1989). Culture and selfhood in Japan and the U.S Journal of Personality and Social Psychology, 56, S. 124-131.
- Damon, W. (1990). Die soziale Welt des Kindes. Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main, 1.Auflage.
- Damon, W. (1982). Zur Entwicklung der sozialen Kognition des Kindes. Zwei Zugänge zum Verständnis von sozialer Kognition. In: Edelstein, W. & Keller, M. (Hrsg.): Perspektivität und Interpretation (S.110-145). Frankfurt am Main.
- Doi, T. (1982). Amae: Freiheit in Geborgenheit. Zur Struktur japanischer Psyche. Frankfurt: Suhrkamp.
- Eckensberger, L.H. (1986). Handlung, Konflikt und Reflexion: Zur Dialektik von Struktur und Inhalt im moralischen Urteil. In W. Edelstein & G. Nunner-Winkler (Eds.): Zur Bestimmung der Moral: Philosophische und sozialwissenschaftliche Beiträge zur Moralforschung (S.409-442). Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Eckensberger, L.H. (1990). From cross-cultural psychology to cultural psychology. The Quarterly Newsletter of the Laboratory of Comparative Human Cognition, 12 (1), S. 37-52.
- Eckensberger, L.H. (1996). Auf der Suche nach den (verlorenen?) Universalien hinter den Kulturstandards. In A. Thomas (Hrsg.): Psychologie interkulturellen Handelns (S.165-197). Göttingen: Hogrefe.
- Eckensberger, L.H. (2003). Kultur und Moral. In: Thomas, A. (Hrsg.): Kulturvergleichende Psychologie (S.309-345), 2., überarbeitete und erweiterte Auflage, Hogrefe Verlag für Psychologie, Göttingen, Bern, Toronto, Seattle.
- Edelstein, W. (1993). Soziale Konstruktion und die Äquilibration kognitiver Strukturen: Zur Entstehung individueller Unterschiede in der Entwicklung. In W. Edelstein & S. Hoppe-Graff (Hrsg.). Die Konstruktion kognitiver Strukturen (S. 92-196). Bern: Huber.
- Edelstein, W. & Keller, M. (Hrsg.) (1982). Perspektivität und Interpretation, Beiträge zur Entwicklung des sozialen Verstehens. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Edelstein, W., Nunner-Winkler, G. & Noam, G. (1993). Moral und Person. Suhrkamp Verlag Frankfurt am Main.

- Eibl-Eibesfeldt, I. (1972). Similarities and differences between cultures in expressive movements. In R.A. Hinde (ed.), Nonverbal communication (S. 297-314). Cambridge: Cambridge University Press,
- Eibl-Eibesfeldt, I. (1995). Die Biologie des menschlichen Verhaltens. München: Piper.
- Essau, C.A. (1992). Primary-secondary control and coping : A cross-cultural comparison. S.Roderer Verlag: Regensburg.
- Essau, C. & Trommsdorff, G. (1995). Kontrollorientierung von Jugendlichen in individualistischen und gruppenorientierten Kulturen. In G. Trommsdorff (Hrsg.): Kindheit und Jugend in verschiedenen Kulturen: Entwicklung und Sozialisation in kulturvergleichender Sicht (S. 211-224). Weinheim: Juventa.
- Erikson, E. H. (1998). Identität und Lebenszyklus. Frankfurt a. M.: Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft, 17.Auflage
- Erikson, E.H. (1999). Kindheit und Gesellschaft. Klett-Cotta, 13. Auflage.
- Feger, H. & Sorembe, V. (1983). Konflikt und Entscheidung. In Boun, T. H. (Hrsg.): Enzyklopädie der Psychologie. Theorien und Formen der Motivation, Band 1, S. 547-573. Verlag für Psychologie. Dr. C.J. Hogreffe. Göttingen, Toronto, Zürich.
- Flammer, A. (1990). Erfahrung der eigenen Wirksamkeit. Bern: Verlag Hans Huber.
- Flammer, A. & Reder, R. (1992). Coping with control-failure in an individual-centered and in a group-centered culuture. Paper presented at the third European Workshop on Adolescence. Bologna.
- Flammer, A., Züblin, C. & Grob, A. (1988). Sekundäre Kontrolle bei Jugendlichen. In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie 3, 239-262.
- Freud, S. (1974a). Das Unbehagen in der Kultur. In ders., Studienausgabe Band IX, Fragen der Gesellschaft. Ursprünge der Religion, 5. Auflage (S. 191-270). Frankfurt/M.: Fischer (Erstveröffentlichung 1930).
- Freud, S. (1974b). Totem and Tabu (Einige Übereinstimmungen im Seelenleben der Wilden und Neurotiker). In ders., Studienausgabe Band IX, Fragen der Gesellschaft. Ursprünge der Religion, 5. Auflage (S. 287-444). Frankfurt/M.: Fischer (Erstveröffentlichung 1930).
- Friedlmeier, W. (1995). Subjektive Erziehungstheorien im Kulturvergleich. In Trommsdorff, G. (Hrsg.): Kindheit und Jugend in verschiedenen Kulturen (S.43-64). Weinheim/München: Juventa,.

- Friedlmeier, W. & Trommsdorff, G. (1998). Japanese and German mother's child interactions in early childhood. In G. Trommsdorff, W. Friedlmeier & H.-J. Kornadt (Eds.): Japan in Transition: Sociological and psychological aspects (S. 217-230). Lengerich: Pabst Science.
- Friedlmeier, W. & Trommsdorff, G. (1999). Emotion regulation in early childhood: A cross-cultural comparison between German and Japanese toddlers. Journal of Cross-Cultural Psychology, 30, 684-711.
- Friedlmeier, W. & Trommsdorff, G. (2002). Emotionale Kompetenz im Kulturvergleich. In M. von Salisch (Hrsg.): Emotionale Kompetenz entwickeln: Grundlagen in Kindheit und Jugend. Stuttgart: Kohlhammer.
- Fuhrer, U. & Quaiser-Pohl, C. (1997). Ökologisch-kulturbezogene Entwicklungspsychologie und neue soziologische Kindheitsforschung. Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie, 17.Jg, H.2, S.178-183
- Grossmann, K.E. (1983). Bindungsgefühl. In: J.A. Euler & H. Mandl (Eds.): Emotionspsychologie (S. 168-177). München: Urban & Schwarzenberg.
- Grossmann, K.E. (1987). Die natürlichen Grundlagen zwischenmenschlicher Bindungen. In: C. Niemitz (Ed.): Erbe und Umwelt – zur Natur von Anlage und Selbstbestimmung des Menschen (S. 200-234). Frankfurt/M.: Suhrkamp Verlag.
- Grossmann, K.E. & Grossmann, K. (1986). Phylogenetische und ontogenetische Aspekte der Entwicklung der Eltern-Kind-Bindung und der kindlichen Sachkompetenz. Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und pädagogische Psychologie, 18, 287-315
- Grossmann, K.E. & Grossmann, K. (1990). The wider concept of attachment in cross-cultural research. Human Development, 33, S. 31-47.
- Grossmann, K.E. & Grossmann, K. (1995). Frühkindliche Bindung und Entwicklung individueller Psychodynamik über den Lebenslauf. Familiendynamik, 20, S.171-192.
- Grossmann, K.E. & Grossmann, K. (1996). Kulturelle Perspektiven der Bindungsentwicklung in Japan und Deutschland. In Trommsdorff, G. (Hrsg.): Gesellschaftliche und individuelle Entwicklung in Japan und Deutschland. UVK – Universitätsverlag Konstanz, S.215-234.
- Grossmann, K.E., Keppler, A. & Grossmann, K. (2003). Universalismus und kultureller Relativismus: Eine Analyse am Beispiel der Bindungsforschung. In: Thomas, A. (Hrsg.) (2003): Kulturvergleichende Psychologie (S.81-104), 2., überarbeitete und

- erweiterte Auflage. Hogrefe Verlag für Psychologie, Göttingen, Bern, Toronto, Seattle.
- Häcker, H. & Stapf, K.H. (Hrsg.) (1998). Dorsch Psychologisches Wörterbuch (S.450-451). Verlag Hans Huber, Bern, Göttingen, Toronto, Seattle.
- Harkness, S. & Super, C.M. (1987). The uses of cross-cultural research in child development. Ann. Child Development 4, S. 209-244
- Hartmann, H. (1944). Psychoanalysis and Sociology. In ders., Psychoanalysis Today ed. By. Lorand). New York: International Universities Press.
- Helfrich, H. (2003). Methodologie kulturvergleichender psychologischer Forschung. In: Thomas, A. (Hrsg.) (2003): Kulturvergleichende Psychologie (S.81-104), 2., überarbeitete und erweiterte Auflage. Hogrefe Verlag für Psychologie, Göttingen, Bern, Toronto, Seattle
- Higgins, E.T. (1987). Self-Discrepancy: A Theory Relating Self and Affect. Psychological Review, Vol.94, No.3, S.319-340.
- Hofstede, G. (1980). Culture's consequences: Intentional differences in work-related values, Abridged Edition. Beverly Hills: Sage.
- Hofstede, G. (1990). Empirical models of cultural differences. In N. Bleichrodt & P.J.D. Drenth (Eds.), Contemporary issues in cross-cultural psychology (S. 4-20). Amsterdam: Swets & Zeitlinger.
- Hui, C.H., Triandis, H.C. & Yee, C. (1991). Cultural differences in reward allocation: Is collectivism an explanation? British Journal of Social Psychology, 30, S. 145-157.
- Husarek, B. & Pidada, S. (1993). Determinanten der prosozialen Motiventwicklung. Ein deutsch-indonesischer Vergleich. Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie, 13. Jg., S.161-177
- Hwang, K.K. (1998). Tow moralities: Reinterpreting the finding of empirical reserch on moral reasoning in Taiwan. Asian Journal of Social Psychology, 1, S. 211-238.
- Kagan, J. (1984). The nature of the child. New York, NY: Basic Books, Inc.
- Kegan, R. (1994). Die Entwicklungsstufen des Selbst. Fortschritte und Krisen im menschlichen Leben. Kindt Verlag, München, 3. Auflage.
- Keller, H. (2003). Persönlichkeit und Kultur. In Thomas, A. (Hrsg.): Kulturvergleichende Psychologie (S.181-206), 2., überarbeitete und erweiterte Auflage. Hogrefe Verlag für Psychologie, Göttingen, Bern, Toronto, Seattle.
- Keller, H. & Eckensberger, L.H. (1998). Kultur und Entwicklung. In H. Keller (Hrsg.): Lehrbuch Entwicklungspsychologie (S.57-96). Bern: Huber

- Keller, M. (1996). *Moralische Sensibilität: Entwicklung in Freundschaft und Familie*. Weinheim: Psychologie Verlag Union.
- Keller, M. (2003). Die Entwicklung von Verpflichtungen und Verantwortungen in Beziehungen: Eine kulturvergleichende Perspektive. In: Schneider, W. & Knopf M. (Hrsg.): Entwicklung, Lehren und Lernen, Göttingen: Hogrefe, S.147-165
- Keller, M. & Edelstein, W. (1993). Die Entwicklung eines moralischen Selbst von der Kindheit zur Adoleszenz. In W. Edelstein, G. Nunner-Winkler & G. Noam (Hrsg.): Moral und Person (S. 307-334). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Keller, M., Schuster, P. & Edelstein, W. (1993). Universelle und differentielle Aspekte in der Entwicklung sozio-moralischen Denkens. Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie, 13.Jg., H.2, S.149-160.
- Keller, M., Edelstein, W., Fu-Xi, F., Schuster, P. & Schmid, C. (1995). Entwicklungslogik und gesellschaftliche Erfahrung in der Entwicklung des sozio-moralischen Denkens. In G. Trommsdorff (Ed.): Kindheit und Jugend in verschiedenen Kulturen (S. 137-150). Weinheim: Juventa.
- Keller, M., Edelstein, W., Schmid, C., Fang, F.-X. & Fang, G. (1998). Reasoning about responsibilities and obligation in close relationships: A comparison across two cultures. Developmental Psychology, Vol. 34, No.4, S.731-741.
- Keller, M., Edelstein, W., Krettenauer, T., Fang, F.-X. & Fang, G. (2000). Denken über moralische Verpflichtung und interpersonale Verantwortung im Zusammenhang unterschiedlicher Kulturen. In W. Edelstein & G. Nunner-Winkler (Hrsg.): Moral im sozialen Kontext (S. 375-408). Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft.
- Keller, M. & Gummerum, M. (2003). Freundschaft und Verwandtschaft – Beziehungsvorstellungen im Entwicklungsverlauf und im Kulturvergleich. Sozialersinn, Heft 1, S.95-121.
- Keller, M., Schuster, P., Malti, T., Sigurdardottir, G., Fang, F.-X. & Tan, H. (2003). Moral Cognition and Emotion: Early Development in Cross-cultural Context. Running head: Moral Cognition and Emotion, Max Planck Institute for Human Development, Berlin, Germany
- Kienbaum, J. (1993). *Empathisches Mitgefühl und prosoziales Verhalten deutscher und sowjetischer Vorschulkinder*. Regensburg: Roderer
- Kobayashi, M. (1994). *Selbstkonzept und Empathie im Kulturvergleich: Ein Vergleich deutscher und japanischer Kinder*. Konstanz: Universitätsverlag Konstanz.

- Kobayashi, M. & Friedlmeier, W. (1996). Kulturelle Perspektive der Bindungsentwicklung in Japan und Deutschland. In G. Trommsdorff & H.-J. Kornadt (Herg.): Gesellschaftliche und individuelle Entwicklung in Japan und Deutschland (S.237-255). Konstanz: Universitätsverlag Konstanz.
- Kohlberg, L. (1996). Die Psychologie der Moralentwicklung. Frankfurt am Main, Suhrkamp
- Kojima, H. (1999). Emotionale Entwicklung und zwischenmenschliche Beziehungen im kulturellen Kontext Japans. In W. Friedlmeier & M. Holodyski (Hrsg.): Emotionale Entwicklung: Funktion, Regulation und soziokultureller Kontext von Emotionen (S.295-312). Heidelberg: Spektrum.
- Kornadt, H.-J. (1982). Aggressionsmotiv und Aggressionshemmung. (2 Bände). Bern/Stuttgart/Wien: Huber.
- Kornadt, H.-J. (1988). Entwicklungsbedingungen unterschiedlicher Aggressivität in Deutschland und Japan: Beitrag des Kulturvergleichs zur Motivationstheorie. *Psychologische Beiträge*, 30, S.344-374.
- Kornadt, H.-J. (1990). Why motives can be better understood if seen as parts of the personality. In G. Van Heck, S.E. Hampson, J. Reykowski & J. Zakrzewski (Eds.): Personality Psychology in Europe, Vol. 3: Foundations, models, and inquiries (pp. 81-100). Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Kornadt, H.-J. (2003). Beiträge des Kulturvergleichs zur Motivationsforschung. In Thomas, A. (Hrsg.): Kulturvergleichende Psychologie (S.347-383), 2., überarbeitete und erweiterte Auflage. Hogrefe Verlag für Psychologie, Göttingen, Bern, Toronto, Seattle.
- Kornadt, H.-J., Hayashi, T., Tachibana, Y., Trommsdorff, G. & Yamauchi, H. (1992). Aggressiveness and its developmental conditions in five cultures. In S. Iwawaki, Y. Kashima & K. Leung (Eds.): Innovations in cross-cultural psychology. Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Kornadt, H.-J. & Husarek (1989). Frühe Mutter-Kind-Beziehungen im Kulturvergleich. In G. Trommsdorff (Hrsg.): Sozialisation im Kulturvergleich (S.65-96). In: K.A. Schneewind, L.A. Vaskovics & G. Wurzbacher (Hrsg.): Der Mensch als soziales und personales Wesen, Band 10, Stuttgart: Enke.
- Kornadt, H.-J. & Suroso-Pidada, S. (1991). Entwicklungsbedingungen für prosoziale Motivation im Kulturvergleich. In Schmidt-Denter, U. (Hrsg.): Bericht über die 10. Tagung für Entwicklungspsychologie. Köln: Universität Köln.

- Konradt, H.-J. & Trommsdorff, G. (1984). Erziehungsziele im Kulturvergleich. In G. Trommsdorff (Hrsg.): Erziehungsziele: Jahrbuch für empirische Erziehungswissenschaft (S. 191-212). Düsseldorf: Schwann.
- Kornadt, H.-J. & Trommsdorff, G. (1990). Naive Erziehungstheorien japanischer Mütter: Deutsch-japanischer Kulturvergleich. Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie, 10. Jg. H.4, S. 357-376.
- Krampen, G. (2000). Handlungstheoretische Persönlichkeitspsychologie. Hogrefe Verlag für Psychologie, Göttingen, Bern, Toronto, Seattle.
- Krappmann, L. (2000). Zur Verschiedenheit der Moral in unterschiedlichen Kulturen. Ein Kommentar zu Joan Millers Untersuchungen des Helfens in den USA und Indien. In W. Edelstein & G. Nunner-Winkler (Hrsg.): Moral im sozialen Kontext (S. 363-374). Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft.
- Layes, G. (2002). Interkulturelle Psychologie als kulturreflexive Sozialpsychologie – Theoretische Grundzüge und methodologische Konsequenzen. In E. H. Witte (Hrsg.): Sozialpsychologie interkultureller Beziehungen. Beiträge des 16. Hamburger Symposions zur Methodologie der Sozialpsychologie; Pabst Science Publishers.
- Lenzen, D. (1998). Pädagogische Grundbegriffe. Aggression bis Interdisziplinarität (Band 1). Hamburg: Rowohlt.
- Leu, H.R. & Krappmann, L. (Hrsg.) (1999). Zwischen Autonomie und Verbundenheit. Bedingungen und Formen der Behauptung von Subjektivität. Suhrkamp Verlag Frankfurt am Main.
- Lewin, K. (1982). Feldtheorie. In C.F. Graumann (ed.), Kurt Lewin Werkausgabe, Band 4, Bern: Huber
- Lorenz, K. (1973). Die Rückseite des Spiegels. Versuch einer Naturgeschichte menschlichen Erkennens. München: Piper.
- Ma, H.K. (1998). The Chinese stage structures of moral development: A cross-cultural perspective. Hong Kong: Baptist University.
- Maier, M.A. & Pekrun, R. (2003). Emotionen im Kulturvergleich. In Thomas, A. (Hrsg.): Kulturvergleichende Psychologie (S.281-308), 2., überarbeitete und erweiterte Auflage. Hogrefe Verlag für Psychologie, Göttingen, Bern, Toronto, Seattle.
- Markus, H.R. & Kitayama, S. (1991). Culture and the Self: Implications for cognition, emotion, and motivation. Psychological Review, 98, S. 224-253

- Markus, H.R. & Kitayama, S. (1998). The Cultural Psychology of Personality. Journal of Cross-Cultural Psychology, 29, S.63-87.
- Mayring, Ph. (1999). Einführung in die qualitative Sozialforschung. (4. Aufl.) Beltz, Psychologie Verlags Union.
- McClelland, D.C. (1961). The achieving society. Princeton: Van Nostrand.
- Mead, G.H. (1928). Corning of age in Samoa. New York: Wiley.
- Mead, M. (1983). Cultural discontinuities and personality transformation. J. Soc. Iss. 39/4, 161-177
- Miller, J.G. (1984a). Self-schemas, gender, and social comparison: A clarification of the related attributes hypothesis. Journal of Personality and Social Psychology, 46, S. 1222-1229.
- Miller, J.G. (1984b). Culture and the Development of everyday social explanation. Journal of Personality and Social Psychology, 46, S.961-978.
- Miller, J.G. (1987). Cultural influences in the development of conceptual differentiation in person perception. British Journal of Development Psychology, 5, S.309-319.
- Miller, J.G. (1997). Theoretical Issues in Cultural Psychology. In J.W. Berry, Y.H. Poortinga & J. Pandey (Eds.): Handbook of Cross-Cultural Psychology, Second Edition, Vol. 1: Theory and Method (S. 85-128). Boston: Allyn and Bacon.
- Miller, J.G. (2000). Verträgt sich Gemeinschaft mit Autonomie? Kulturelle ideale und empirische Wirklichkeiten. In W. Edelstein. & Nunner-Winkler, G. (Hrsg.): Moral im sozialen Kontext (S. 337-362). Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft.
- Miller, J.G., Bersoff, D.M. & Harwood, R.L. (1990). Perceptions of social responsibilities in India and the United States: Moral imperatives of personal decisions. Journal of Personality and Social Psychology, 58, S.33-47.
- Miller, J.G. & Bersoff, D.M. (1992). Culture and moral judgment: How are conflicts between justice and interpersonal responsibilities resolved? Journal of Personality and Social Psychology, 62, S.541-554.
- Montada, L. (1993). Moralische Gefühle. In W. Edelstein, G. Nunner-Winkler & G. Noam (Hrsg.): Moral und Person. Frankfurt am Main, S.259-277
- Montada, L. (1995). Moralische Entwicklung und moralische Sozialisation. In R. Oerter & L. Montada (Hrsg.): Entwicklungspsychologie (S. 862-894), 3. völlig überarb. Aufl., Weinheim: Beltz Psychologie Verlags Union.

- Morris, M.W., Menon, T. & Ames, D.R. (2001). Culturally conferred conceptions of agency: A key to social perception of persons, groups and other actors. Personality and Social Psychology Review, 5, S.169-182.
- Morris, M.W. & Peng, K. (1994). Culture and cause: American and Chinese attributions for social and physical events. Journal of Personality and Social Psychology, 67, S.949-971.
- Nisbett, R.E. & Peng, K. (1999). Cultures, dialectics, and reasoning about contradiction. American Psychologist, 54, S. 741-754
- Nisbett, R.E., Peng, K., Choi, I. & Norenzayan, A. (2001). Culture and systems of thought: Holistic versus analytic cognition. Psychological Review, 108, S.291-310.
- Noam, G. & Kegan, R. (1982). Soziale Kognition und Psychodynamik: Auf dem Weg zu einer klinischen Entwicklungspsychologie. In W.E. Edlstein & M. Keller (Hrsg.): Perspektivität und Interpretation, Beiträge zur Entwicklung des sozialen Verstehens. Suhrkamp-Verlag, S.422-460
- Nucci, L.P. (1996). Morality and the personal sphere of action. In E. Reed, E. Turiel & T. Brown (Hrsg.). Values and knowledge (S. 41-60). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Nucci, L. (2000). Kultur, Kontext und die psychologischen Quellen des Begriffs der Menschenrechts. In W. Edelstein & G. Nunner-Winkler (Hrsg.): Moral im sozialen Kontext (S. 442-479). Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft
- Nucci, L. & Lee, J. (1993). Moral und personale Autonomie. In: W. Edelstein, G. Nunner-Winkler & G. Noam: Moral und Person (S.69-103), Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft.
- Nucci, L.P. (1981). Conceptions of personal issues: A domain distinct from moral or societal concepts. Child Development, 52, S.114-121.
- Nucci, L.P., Guerra, N. & Lee, J. (1991). Adolescent judgments of the personal, prudential, and normative aspects of drug usage. Developmental Psychology, 27, S.841-848.
- Nucci, L.P. & Herman, S. (1982). Behavioral disordered children's conceptions of moral, conventional, and personal issues. Journal of Abnormal Child Psychology, 10, S.411-426.
- Nucci, L.P. & Weber, E.K. (1995). Social interactions in the home and the development of young children's conceptions within the personal domain. Child Development, 66, S.1438-1452.

- Nunner-Winkler, G.(1989). Wissen und Wollen. Ein Beitrag zur frühkindlichen Moralentwicklung. In: A. Honneth, T. McCarthy, C. Offe & A. Wellmer (Hrsg.): Zwischenbetrachtungen. Im Prozeß der Aufklärung, Frankfurt a. M., S. 574-600.
- Nunner-Winkler, G. (1992). Zur moralischen Sozialisation. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Jg.44, H.2, S.252-272
- Nunner-Winkler, G. (1993). Die Entwicklung moralischer Motivation. In: W. Edelstein, G. Nunner-Winkler & G. Noam: Moral und Person, Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft, S.278-303
- Nunner-Winkler, G. (1996). Moralisches Wissen – moralische Motivation – moralisches Handeln. Entwicklungen in der Kindheit. In M.-S. Honig, H.R. Leu & U. Nissen (Hrsg.): Kinder und Kindheit. Soziokulturelle Muster – sozialisationstheoretische Perspektiven (pp. 129-156). München: Juventa.
- Nunner-Winkler, G.(1999). Sozialisationsbedingungen moralischer Motivation. In: Leu, H.R. & Krappmann, L. (Hrsg.): Zwischen Autonomie und Verbundenheit. Bedingungen und Formen der Behauptung von Subjektivität. Suhrkamp Verlag Frankfurt am Main, S.299-329
- Nunner-Winkler, G. & Sodian, B. (1988): Children´s Understanding of Moral Emotions. In: Child Development, 59, 1988, S.1323-1338.
- Oerter, R. (1999). Menschenbilder in der modernen Gesellschaft. Konzeptionen des Menschen in Wissenschaft, Bildung, Kunst, Wirtschaft und Politik. In L. Krappmann, K.A. Schneewind, L.A. Vaskovics (Hrsg.): Der Mensch als soziales und personales Wesen Band 15. Ferdinand Ende Verlag.
- Oerter, R. (2005). Menschenbilder im Kulturvergleich. Department Psychologie, Ludwig-Maximilians-Universität München. (im Druck).
- Oerter, R. & Montada, L. (1995). Entwicklungspsychologie. Beltz Psychologie Verlags Union, Weinheim, 3. Auflage.
- Oerter, R. & Oerter, R. (1993). Zur Konzeption der Identität in östlichen und westlichen Kulturen. Ergebnisse von kulturvergleichenden Untersuchungen zum Menschenbild junger Erwachsener. Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie, 13.Jg. H.4, S.296-325
- Oerter, R., Saito, K. & Watanabe, S. (1996). Das Menschenbild im Vergleich: Japan – Deutschland. In G. Trommsdorff & H.J. Kornadt (Hrsg.): Gesellschaftliche und individuelle Entwicklung in Japan und Deutschland (S.347-374). UVK, Konstanz.

- Piaget, J. (1976). Das moralische Urteil beim Kinde. 2. Auflage, Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Riegel, K.F. (1980). Grundlagen der dialektischen Psychologie. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Rothbaum, F., Weisz, J.R. & Snyder, S.S. (1982). Changing the world and changing the self: A two-process model of perceived control. Journal of Personality and Social Psychology, 42, 5-37.
- Scherer, K.R. & Wallbott, H.G. (1994). Evidence for Universality and Cultural Variation of Differential Emotion Response Patterning. Journal of Personality and Social Psychology, Vol. 66 No. 2, S.310-328
- Scherer, K.R. (1997). The role of culture in emotions-antecedent appraisal. Journal of Personality and Social Psychology, 73, S. 902-922.
- Schneewind, K.A., Ruppert, S., Schmid, U., Splete, R. & Wendel, C. (1999). Kontrollüberzeugungen im Kontext von Autonomie und Verbundenheit. Befunde einer 16jährigen Längsschnittstudie. In Leu, H.R. & Krappmann, L. (Hrsg.): Zwischen Autonomie und Verbundenheit. Bedingungen und Formen der Behauptung von Subjektivität. Suhrkamp Verlag Frankfurt am Main, S.357-391
- Schuber, B. (2002). Wie das Selbst das Denken formt – Der Einfluss von Selbstwissen auf die Informationsverarbeitung im sozialen Kontext. Dissertationsarbeit, Technische Universität Berlin.
- Schweder & Bourne (1984). Does the concept of the person vary cross-culturally? In: R.A. Shweder & R.A. LeVine (Eds.): Culture theory: Essays on mind, self and emotion (S. 158-199). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Selman, R.L. (1984). Die Entwicklung des sozialen Verstehens. Entwicklungspsychologische und klinische Untersuchungen. Frankfurt am Main Suhrkamp, 1. Auflage.
- Selman, R.L., Demorest, A. & Krupa, M. (1984). Interpersonale Verhandlungsstrategien: Eine entwicklungspsychologische Analyse. In W. Edelstein & J. Habermas (Hrsg.): Soziale Interaktion und soziales Verstehen. Frankfurt am Main
- Siegel, S. (2001). Nichtparametrische statistische Methoden. (5.Aufl.) Verlag Diemar Klotz.
- Smetana, J.G. (1989). Adolescents' and parents' reasoning about actual family conflict. Child Development, 60, S. 1052-1067.
- Smetanas, J.G (1995). Conflict and coordination in adolescent-parent relationships. In S.

- Shulman (Ed.): Close relationships and socioemotional development. Norwood, NJ: Ablex.
- Smetanas, J.G (1996). Adolescent-parent conflict: Implications for adaptive and maladaptive development. In D. Cicchetti & S.L. Toth (Eds.): Rochester Symposium on Developmental Psychopathology: Vol. VII. Adolescence opportunities and challenges (pp. 1-46). Rochester, NY: University of Rochester Press.
- Smetana, J.G., Bridgeman, D. & Turiel, E. (1983). Differentiation of domain and prosocial behavior. In D. Bridgeman (Ed.): The nature of prosocial development: Interdisciplinary theories and strategies. New York: Academic Press.
- Solomon, R.C. (1984). Emotionen und Anthropologie. In G. Kahle (Hrsg.): Die Logik emotionaler Weltbilder: Die soziale Dimension der Gefühle. Edition Suhrkamp – Verlag; neue Folge Band 42, Suhrkamp Verlag Frankfurt am Main.
- Stipek, D., Weiner, B. & Li, K. (1989). Texting some attribution-emotion relations in the People's Republic of China. Journal of Personality and Social Psychology, 56, S. 109-116.
- Straub, J. & Thomas, A. (2003). Positionen, Ziele und Entwicklungslinien der kulturvergleichenden Psychologie. In A. Thomas (Hrsg.): Kulturvergleichende Psychologie, 2., überarbeitete und erweiterte Auflage (S.29-80). Hogrefe Verlag für Psychologie, Göttingen, Bern, Toronto, Seattle.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1996). Grounded Theory: Grundlagen Qualitativer Sozialforschung. Beltz Psychologie Verlags Union.
- Sun, L.J. (1994). Das ummauerte Ich. Die Tiefenstruktur der chinesischen Mentalität. Gustav Kiepenheuer, Leipzig.
- Super, C.M. & Harkness, S. (1986). The developmental niche: A conceptualization at the interface of child and culture. Internat. J. Behav. Developm. 9, S. 1-25
- Super, C.M. & Harkness, S. (1996). The cultural structuring of child development. In J.W. Berry, P.R. Dasen & T.S. Saraswathi (Eds.): Handbook of Cross-cultural psychology, Vol. 2: Basic processes and human development (2nd ed., pp. 1-39). Boston: Allyn & Bacon.
- Takano, Y. & Osaka, E. (1999). An unsupported common view: Comparing Japan and the U.S. on individualism/collectivism. Asian Journal of Social Psychology, 2, S.311-341.

- Thomas, A. (2000). Forschungen zur Handlungswirksamkeit von Kulturstandards. Handlung, Kultur, Interpretation. Zeitschrift für Sozial- und Kulturwissenschaften, 9, S.231-279.
- Thomas, A. (Hrsg.) (2003). Kulturvergleichende Psychologie, 2., überarbeitete und erweiterte Auflage. Hogrefe Verlag für Psychologie, Göttingen, Bern, Toronto, Seattle.
- Trautner, H.M. (1991). Lehrbuch der Entwicklungspsychologie. Band 1: Grundlagen und Methoden. (3. Aufl.) Kapitel 4: Methodische Probleme der Entwicklungspsychologie. (S.227-355). Hogrefe, Verlag für Psychologie Göttingen.
- Triandis, H.C. (1989). The Self and social Behavior in differing cultural contexts. Psychological Review, Vol.96, No.3, S. 506-520.
- Triandis, H.C. (1995) Individualism and collectivism. New York: McGraw-Hill.
- Trommsdorff, G. (1984). Familiäre Sozialisation im Kulturvergleich: Japan und Deutschland. Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie, 4, S. 79-97.
- Trommsdorff, G. (Hrsg.) (1989a). Sozialisation im Kulturvergleiche. In K.A. Schneewind, L.A. Vaskovics & G. Wurzbacher (Hrsg.): Der Mensch als soziales und personales Wesen, Band 10, Stuttgart: Enke.
- Trommsdorff, G. (1989b). Sozialisation und Werthaltungen im Kulturvergleich. In G. Trommsdorff (Hrsg.): Sozialisation im Kulturvergleiche (S.97-121). In K.A. Schneewind, L.A. Vaskovics & G. Wurzbacher (Hrsg.): Der Mensch als soziales und personales Wesen, Band 10, Stuttgart: Enke.
- Trommsdorff, G. (1989c). Kulturvergleichende Jugendforschung. In R. Nave Herz & M. Markefka (Hrsg.): Handbuch der Jugendforschung (S.245-270). Neuwied: Luchterhand.
- Trommsdorff, G. (1993a). Kindheit im Kulturvergleich. In M. Markefka & B. Nauck (Hrsg.): Handbuch der Kindheitsforschung (S.45-65). Neuwied: Luchterhand.
- Trommsdorff, G. (1993b). Kulturvergleich von Emotionen beim prosozialem Handeln. In H. Mandl, M. Dreher & H.-J. Kornadt (Hrsg.): Entwicklung und Denken im kulturellen Kontext (S. 3-25). Göttingen: Hogrefe.
- Trommsdorff, G. (Hrsg.) (1995). Kindheit und Jugend in verschiedenen Kulturen. Entwicklung und Sozialisation in kulturvergleichender Sicht. Weinheim/München: Juventa Verlag.

- Trommsdorff, G. (1999). Autonomie und Verbundenheit im kulturellen Vergleich von Sozialisationsbedingungen. In: Leu, H.R. & Krappmann, L. (Hrsg.) (1999): Zwischen Autonomie und Verbundenheit. Bedingungen und Formen der Behauptung von Subjektivität (S.392-419). Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Trommsdorff, G. (2001). Eltern-Kind-Beziehungen im interkulturellen Vergleich. In: S. Walper & R. Pekrun (Hrsg.): Familie und Entwicklung: Aktuelle Perspektiven der Familienpsychologie (S. 23-50). Göttingen: Hogrefe
- Trommsdorff, G. (2002). Kulturvergleichende Sozialpsychologie. Dieter Frey & Martin Irle (Hrsg.): Theorien der Sozialpsychologie (S.390-408), Band II; Verlag-Hans Huber, 2002, 2. Auflag.
- Trommsdorff, G. (2003). Kulturvergleichende Entwicklungspsychologie. In A. Thomas (Hrsg.): Kulturvergleichende Psychologie (S.139-169), 2., überarbeitete und erweiterte Auflage.. Hogrefe Verlag für Psychologie, Göttingen, Bern, Toronto, Seattle.
- Trommsdorff, G. & Friedlmeier, W. (1999). Emotionale Entwicklung im Kulturvergleich. In: W. Friedlmeier & M. Holodynski (Hrsg.): Emotionale Entwicklung: Funktion, Regulation und soziokultureller Kontext von Emotionen (S.275-293). Heidelberg: Spektrum.
- Turiel, E. (1982). Die Entwicklung sozial-konventionaler und moralischer Konzepte. In: Edelstein, W & Keller, M. (Hrsg.): Perspektivität und Interpretation. Beiträge zur Entwicklung des sozialen Verstehens (S.146-186). Suhrkamp Verlag, 1.Auflage.
- Turiel, E. (1998). The development of morality. In: W. Damon & N. Eisenberg (Eds.): Handbook of child psychology. Vol. 3: Social, emotional and personality development (5th ed., pp. 863-932). New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Turiel, E. (2000). Unbehagen und Behagen bei kulturellen Praktiken: Es hängt alles davon ab, auf welcher Seite man steht. In W. Edelstein & G. Nunner-Winkler (Hrsg.): Moral im sozialen Kontext (S. 261-298). Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft
- Wallbott, H.G. (1996). Überlegungen zu interkulturellen Untersuchungen in der Psychologie – dargestellt an Beispielen aus der Emotionsforschung. In: E.H. Witte (Hrsg.): Sozialpsychologie der Motivation und Emotion (S.152-170), Pabst-Verlag,
- Wenninger, G. (Hrsg.) (2001). Lexikon der Psychologie. Band 2, S. 371-372. Spektrum Akademischer Verlag Heidelberg – Berlin.

- Whiting, B.B. (1963). *Six culture: studies of child rearing*. New York: John Wiley and Sons.
- Whiting, B.B. & Whiting, J.W.M. (1975). *Children of six cultures: a psycho-cultural analysis*. Cambridge, M.A.: Harvard University Press.
- Wundt, W. (1904-1920). *Völkerpsychologie. Eine Untersuchung der Entwicklungsgesetze der Sprache, Mythos und Sitte*. Leipzig: Engelmann.
- Yau, J. & Smetana, J.G. (1996). Adolescent-parent conflicts among Chinese adolescents in Hong Kong. *Child Development*, 67, S.1262-1275.

ABBILDUNGSVERZEICHNIS

Abbildung 1: Konzeptuelle Darstellung des Selbst nach Markus und Kitayama (1991) .	41
Abbildung 2: Häufigkeit (%) der Handlungsentscheidung für Gehorchen im Vergleich der drei Stichproben und drei Dilemmata.....	146
Abbildung 3: Häufigkeit (%) der Lösungsstrategien, drei Dilemmata im Vergleich der drei Stichproben.....	149
Abbildung 4: Häufigkeit (%) der positiven, negativen und ambivalenten Emotionen im Kulturvergleich, alle drei Dilemmata, Gehorchen	151
Abbildung 5: Häufigkeit (%) der positiven, negativen und ambivalenten Emotionen im Kulturvergleich, alle drei Dilemmata, Nicht-Gehorchen	153
Abbildung 6: Häufigkeit (%) der expliziten und impliziten Konfliktempfindung, Gehorchen, im Kulturvergleich, alle drei Dilemmata	155
Abbildung 7: Häufigkeit (%) der Argumente in Bezug auf ICH-Aspekt, bei der Begründung der Emotionszuschreibung, Gehorchen, alle Dilemmata, im Vergleich der drei Stichproben.....	159
Abbildung 8: Häufigkeit (%) der Argumente in Bezug auf Autorität- Aspekt bei der Begründung der Emotionszuschreibung, Gehorchen, alle Dilemmata, im Vergleich der drei Stichproben.....	160
Abbildung 9: Häufigkeit (%) der Argumenten in Bezug auf ICH-Aspekt bei der Begründung der Emotionszuschreibung, Nicht-Gehorchen, alle Dilemmata, im Vergleich der drei Stichproben.....	163
Abbildung 10: Häufigkeit (%) der Argumente in Bezug auf „Autorität- Aspekt“ bei der Begründung der Emotionszuschreibung, Nicht-Gehorchen, alle Dilemmata, im Vergleich der drei Stichproben.....	164
Abbildung 11: Häufigkeit (%) der Argumente in Bezug auf „ICH- Aspekt“ bei der Begründung der Handlungsentscheidung, Gehorchen, alle Dilemmata, im Vergleich der drei Stichproben.....	167
Abbildung 12: Häufigkeit (%) der Argumente in Bezug auf „Autorität- Aspekt“ bei der Begründung der Handlungsentscheidung, Gehorchen, alle Dilemmata, im Vergleich der drei Stichproben.....	169
Abbildung 13: Häufigkeit (%) der Argumente in Bezug auf ICH- Aspekt bei der Begründung der Handlungsentscheidung, Nicht-Gehorchen, alle Dilemmata, im Vergleich der drei Stichproben.....	172

Abbildung 14: Häufigkeit (%) der Argumente in Bezug auf Autoritäts-Aspekt bei der Begründung der Handlungsentscheidung, Nicht-Gehorchen, alle Dilemmata, im Vergleich der drei Stichproben.....	173
Abbildung 15: Häufigkeit (%) der Handlungsentscheidung "Gehorchen", im Vergleich drei Stichproben, drei Dilemmata	176
Abbildung 16: Häufigkeit (%) der Lösungsstrategien, im Vergleich der drei Altersgruppen der deutschen Stichprobe	179
Abbildung 17: Häufigkeit (%) der Lösungsstrategien, im Vergleich der drei Altersgruppen der Stichprobe „China-Stadt“	181
Abbildung 18: Häufigkeit (%) der Lösungsstrategien, im Vergleich der drei Altersgruppen der Stichprobe „China-Land“	183
Abbildung 19: Häufigkeit (%) der Argumente bei der Begründung der Emotionszuschreibung in Bezug auf ICH-Aspekt, im Vergleich vier Altersstufen der deutschen Stichprobe.....	187
Abbildung 20: Häufigkeit (%) der Argumente bei der Begründung der Emotionszuschreibung in Bezug auf ICH-Aspekt, im Vergleich vier Altersgruppen der Stichprobe „China-Stadt“.....	188
Abbildung 21: Häufigkeit (%) der Argumente der Begründung der Emotionszuschreibung in Bezug auf ICH-Aspekt, im Vergleich vier Altersgruppen der Stichprobe „China-Land“.....	190
Abbildung 22: Häufigkeit (%) der Argumente der Begründung der Emotionszuschreibung in Bezug auf Autoritäts-Aspekt, im Vergleich vier Altersgruppen der deutschen Stichprobe.....	192
Abbildung 23: Häufigkeit (%) der Argumente der Emotionsbegründung in Bezug auf Autoritäts-Aspekt, im Vergleich vier Altersgruppen der Stichprobe „China-Stadt“.....	194
Abbildung 24: Häufigkeit (%) der Argumente der Emotionsbegründung in Bezug auf Autoritäts-Aspekt, im Vergleich vier Altersgruppen der Stichprobe „China-Land“.....	196
Abbildung 25: Häufigkeit (%) der Orientierung an „Identität“ der Emotionsbegründung	

in Bezug auf ICH-Aspekt, im Vergleich vier Altersgruppen und drei Stichproben.....	198
Abbildung 26: Häufigkeit (%) der Orientierung an „Regelverständnis“ der Emotionsbegründung in Bezug auf Autoritäts-Aspekt, im Vergleich vier Altersgruppen und drei Stichproben.....	200
Abbildung 27: Häufigkeit (%) der Argumenten der Begründung der Handlungsentscheidung in Bezug auf ICH-Aspekt, im Vergleich vier Altersgruppen der deutschen Stichprobe.....	202
Abbildung 28: Häufigkeit (%) der Argumente der Begründung der Handlungsentscheidung in Bezug auf ICH-Aspekt, im Vergleich vier Altersgruppen der Stichprobe „China-Stadt“.....	204
Abbildung 29: Häufigkeit (%) der Argumente der Begründung der Handlungsentscheidung in Bezug auf ICH-Aspekt, im Vergleich vier Altersgruppen der Stichprobe „China-Land“	205
Abbildung 30: Häufigkeit (%) der Argumenten der Begründung der Handlungsentscheidung in Bezug auf Autoritäts-Aspekt, im Vergleich vier Altersgruppe der deutscher Stichprobe.....	207
Abbildung 31: Häufigkeit (%) der Argumente der Begründung der Handlungsentscheidung in Bezug auf Autoritäts-Aspekt, im Vergleich vier Altersgruppen der Stichprobe „China-Stadt“.....	209
Abbildung 32: Häufigkeit (%) der Argumente der Begründung der Handlungsentscheidung in Bezug auf Autoritäts-Aspekt, im Vergleich vier Altersgruppen der Stichprobe „China-Land“	210
Abbildung 33: Häufigkeit (%) der Orientierung an „Identität“ bei der Begründung der Handlungsentscheidung in Bezug auf ICH-Aspekt, im Vergleich vier Altersgruppen und drei Stichproben.....	212
Abbildung 34: Häufigkeit (%) der Orientierung an „Regelreflexion“ bei der Begründung der Handlungsentscheidung in Bezug auf ICH-Aspekt, im Vergleich vier Altersgruppen und drei Stichproben.....	213

TABELLENVERZEICHNIS

Tabelle 1: Musterbeispiel von der Dilemmageschichte für die deutsche Stichprobe	118
Tabelle 2: Anzahl der Probanden und Verteilung der Stichproben	123
Tabelle 3: Code-Plan für Handlungsentscheidung.....	130
Tabelle 4: Code-Plan für Emotionszuschreibung der Handlungsentscheidung.....	130
Tabelle 5: Code-Plan für Begründung der Emotionen und Begründung der Handlungsentscheidung	132
Tabelle 6: Code-Plan für Lösungsstrategien	136
Tabelle 7: Categoriesystem für die Datenanalyse nach Kultur- und Entwicklungs- Hypothesen.....	145
Tabelle 8: Abkürzungen der Kategorien für die Diagrammdarstellung.....	185

Anhang

1	Interviewmaterialien.....	282
1.1	Einleitungstext: für alle Stichproben und alle Altersgruppen.....	282
1.2	Dilemmageschichte.....	282
1.2.1	Für die Stichproben „China-Stadt“ und „China-Land“.....	282
1.2.2	Für die deutsche Stichprobe.....	286
1.3	Interviewfragen.....	290
2	Code-Plan.....	293

1 Interviewmaterialien

2.2 1.1 Einleitungstext: für alle Stichproben und alle Altersgruppen

Du weißt, dass es zwischen einem Kind und seinen Eltern, zwischen einem Schüler und seinem Lehrer, und zwischen einem Kind/Jugendlichen und den anderen Erwachsenen in der Öffentlichkeit manchmal Probleme oder Konflikte (wenn die VP das Wort „Problem oder Konflikte“ nicht versteht: d.h. unangenehme oder nicht erfreuliche Dinge) geben könnte, weil Kinder/Jugendliche oft einen anderen Wunsch, eine andere Vorstellung haben als die Erwachsenen. Sie möchten ihre Wünsche realisieren oder nach ihrer eigenen Vorstellung etwas unternehmen, aber die Erwachsenen sind nicht damit einverstanden oder erlauben es nicht. Heute werde ich dir zwei (oder drei) Geschichten darüber erzählen. Dabei geht es um einige Kinder/Jugendliche in deinem Alter, die Probleme / Konflikte mit ihrer Mutter oder ihren Eltern, ihrem Lehrer und mit den anderen Erwachsenen in der Öffentlichkeit haben. Nachdem ich dir eine Geschichte erzählt habe, werde ich dir einige Fragen stellen, denn ich interessiere mich sehr dafür, wie du darüber denkst, was du dazu meinst. Es wird nicht geprüft, ob du richtig oder falsch antwortest, sondern was du wirklich denkst. Deswegen möchte ich, dass du das sagst, was du wirklich denkst.

1.2 Dilemmageschichte

1.2.1 Für die Stichproben „China-Stadt“ und „China-Land“

Dilemma 1: Konflikt mit Eltern (für alle Altersgruppen)

Das ist Mingming. Er/Sie ist ein Kind/Jugendliche von deinem Alter. Er/Sie liebt sehr die Zeichentrickfilme. Heute nach der Schule hat er/sie frühzeitig die Hausaufgabe fertig geschrieben. Dann hat er/sie in höchster Eile den Fernseher eingeschaltet und möchte seine/ihre liebste Zeichentrickfilmserie „Guan Lan Gao Shou“ anschauen. Der heutige Teil ist besonders spannend und interessant. Er/Sie möchte ihn nicht verpassen. Als er/sie gerade angefangen hat ihn anzuschauen, kommt Mama. Sie schaltet den Fernseher aus und sagt: „Ich habe dir doch gesagt, dass ihr bald die Semesterabschlussprüfungen schreiben müsst, und dass momentan kein Fernsehen erlaubt ist. Na, geh noch nicht zum Lernen?!“ Danach hat Mama die Wohnung verlassen, ist zum

Einkaufen gegangen. Mingming fällt es sehr schwer zu entscheiden, ob er/sie jetzt schließlich doch fernsieht oder lernt...

(Während des Erzählens des Dilemmas und des Interviewen werden drei Bilder der 7- 8 und 10-11jährigen VP vorgelegt, um das Verstehen und die Vorstellung des Dilemmas und seines Inhaltes zu erleichtern: das erste Bild zeigt, dass Mingming gerade lernt und die Hausaufgabe schreibt, das zweite zeigt, dass Mingming fröhlich fernsieht, und das dritte zeigt, dass Mama zu ihm etwas sagt.)

Dilemma 2: Konflikt mit Lehrer (für Altersgruppen 7-8, 10-11)

Viele Mitschüler von Weiweis Klasse haben einen elektrischen Tamakochi. Weiwei spielte oft mit ihnen, weil er/sie keine eigenen hatte. Gestern hat seine/ihre Tante, die neuerlich vom Ausland zurückgekommen ist, seine/ihre Familie besucht und Weiwei einen besonders niedlichen Tamakochi geschenkt. Weiwei ist sehr froh und stolz darauf. Endlich hat er/sie auch einen eigenen Tamakochi. Er/Sie wird ihn sicher in die Schule mitnehmen, seinen/ihren Mitschülern zeigen und mit ihnen zusammen spielen. Sie haben ja eine sehr lange Mittagspause und eine Stunde freier Tätigkeit am Nachmittag, wo die Mitschüler oft ihre Spielsachen austauschen können, und der Lehrer meistens auch nicht anwesend ist. Als Weiwei am nächsten Tag den Tamakochi in die Schule mitnehmen möchte, hat er/sie sich daran erinnert, dass der Klassenlehrer vorgestern allen Schülern verboten hat, den Tamakochi in die Schule mitzunehmen, weil sie während des Unterrichts piepsen und den Unterricht und das Lernen der Schülern stören könnte. Weiwei fällt es sehr schwer zu entscheiden, ob er/sie sie mitnimmt oder nicht...

(Beim Erzählen des Dilemmas und während Interviews werden drei Bilder der 7- 8 und 10-11jährigen VP vorgelegt, um das Verstehen und die Vorstellung des Dilemmas und seines Inhaltes zu erleichtern: das erste Bild zeigt, dass Weiwei einen Tamakochi geschenkt bekommt, das zweite zeigt, dass Weiwei fröhlich den Tamakochi den Mitschülern zeigt, und das dritte zeigt, dass der Lehrer allen Schülern vor der Klasse den Tamakochi verbietet.)

Dilemma 2: Konflikt mit Lehrer

(für Altersgruppe 13-14)

Weiwei ist ein/eine SchülerIn von deinem Alter. Seine/Ihre Schulleistung ist nicht so schlecht. Heute Nachmittag bei der letzten Unterrichtsstunde hat der Mathe-Lehrer den korrigierten Mathe-Test von Vorgestern den Schülern zurückgegeben und einige Aufgaben erklärt. Weiwei hat ein paar Aufgaben falsch gerechnet, aber er/sie hat sofort erkannt, worin die Fehler lagen und sofort diese Aufgaben auf dem eigenen Heft noch mal verbessert. Kurz vor dem Schulschluss hat der Lehrer zu allen Schülern gesagt: „Die Schüler, die bei dem Mathe-Test Fehler haben, müssen nach der Schule hier bleiben und die falsch gerechneten Aufgaben verbessern und sie ein paar Male wiederholen, damit ihr sie besser im Kopf einprägen könnt. Ich habe jetzt danach eine wichtige Sitzung, ich kann nicht da sein. Aber ich werde die Aufgaben stichprobenmäßig kontrollieren.“ Dann ist er gegangen. Aber Weiwei weiß, dass er/sie heute nach der Schule mit seinem/ihrer Cousin/Cousine ins Kino gehen möchte, den momentan sehr beliebten Future-Film von Hollywood anzuschauen. Der Cousin/Die Cousine hat die Karten schon gekauft. Außerdem heute ist der letzte Spieltag. In dem Moment weiß sich Weiwei sehr schwer zu entscheiden. Soll er/sie hier bleiben, die Aufgabe machen, oder soll er/sie ins Kino gehen...

Dilemma 2: Konflikt mit Lehrer

(für Altersgruppe 16-17)

Jeder Schüler hat sein Lieblingsfach in der Schule, wobei er eine gute Leistung hat. Weiwei mag besonders die Sprache und die Literatur. Er/Sie besitzt gute Talente in Literatur und Schreiben. Die Leistung in den geisteswissenschaftlichen Fächern ist herausragend, aber die Leistung in den naturwissenschaftlichen Fächern ist nicht besonders gut. Weiwei kann auch sehr gut zeichnen. Er/Sie hat oft viele Cartoonbilder gezeichnet. Vor ein paar Tagen hat er/sie sich entschlossen, mit einigen seiner/ihrer Mitschülern, die sich eben sehr für die Literatur interessieren eine Schülerzeitung herauszugeben. Aber diese Idee wurde von dem Lehrer abgelehnt. Der Lehrer meint, dass Weiwei jedes Fach gut lernen soll, dass er/sie seine/ihre Leistung in den naturwissenschaftlichen Fächern verbessern, und noch mehr Zeit dafür geben soll. Weiwei fällt es sehr schwer zu entscheiden...

Dilemma 3: Konflikt mit der Öffentlichkeit
(für China-Stadt, für Altersgruppe 10-11)

Qingqing ist ein Jugendliche von deinem Alter. An einem Nachmittag nach der Schule, ist er/sie gerade auf dem Weg nach Hause. Er geht durch eine Verkaufsstraße durch, in der viele Verkaufsstände sind und wo es unterschiedene Leckerei gibt. Er/Sie nimmt das Taschengeld aus der Tasche, welches seine/ihre Mutter ihm/ihr gegeben hat, kauft zwei Spieße von Lammfleisch. Er/sie isst die Spieße und geht wieder weiter. Nach ein paar Ständen hat er/sie sein/ihr Lieblingsessen, ganz frische süß gerüsteten Weichkastanien entdeckt. Er geht zu dem Stand, holt er/sie Geld aus der Tasche, deutet die Kastanien und fordert: „Ich möchte die Kastanien...“. Zu dieser Zeit stehen einige Erwachsene hinter ihm, sie sagen: „Das heutige Kind wird immer unmöglicher. Es hat schon eine Hand voll Essen, und kauft noch mehr.“ Dann sind sie fortgegangen. Qingqing hört, was die Erwachsenen gesagt haben, und findet es bisschen schwer zu entscheiden, ob er/sie kaufen oder weggehen soll...

(Während des Erzählen des Dilemmas und beim Interviewen werden zwei Bilder der 10-11jährigen VP vorgelegt: das erste Bild zeigt, dass Qingqing mit Geld in der Hand vor einem Verkaufstand steht und etwas zum Essen kauft; das zweite zeigt, dass einige Erwachsene hinter ihm stehen und kritisieren.)

Dilemma 3: Konflikt mit der Öffentlichkeit
(für China-Stadt, für Altersgruppe 13-14, 16-17)

Qingqing ist ein/eine sehr lebhafter/e Jugendliche. Er/Sie hat in der Klasse sehr viele Freunden, und er/sie hat oft auch Kontakt mit den Mitschülerinnen/Mitschülern. An einem Sonntag, es scheint die Sonne. Er/Sie kommt mit einigen Mitschülerinnen/Mitschülern in einen öffentlichen Park. Er/Sie hat an normalen Schultagen immer Uniform an. Aber heute hat er/sie wie seine/ihre Freunde endlich die beliebte und schicke Kleidung angezogen. Als Qingqing und seine/ihre Freunde zu einem See gekommen sind, er/sie war begeistert von der Landschaft hier und schreit aufgeregt: „Ja schau mal, die Landschaft hier ist so schön! Lassen uns hier ein Foto machen.“ Die anderen Freunde sind auch aufgeregt. Qingqing ist sehr beschäftigt mit Photographieren. Er/Sie und die Freunde lachen, sprechen laut und singen dabei. Sie haben viel Spaß dabei. In dem Moment sind einige mittelalte und ältere Erwachsene auch dort. Sie schauen Qingqing und seine/ihre Freunden mit einem sehr missbilligenden Blick an. Sie schütteln

den Kopf und sagen: „Die heutigen Jugendlichen werden immer mehr unerhört. Ihre Bekleidung wird immer westlicher, der Umgang zwischen Jungen und Mädchen wird auch immer offener, ihr Verhalten wird auch immer rücksichtsloser. Sie kümmern sich auch nicht, ob die anderen das mit ansehen können oder nicht.“ Dann gehen sie fort. Qingqing sieht die Situation und hört, was sie sagen, fängt an zu überlegen, ob er/sie weiter hier bleibt und mit seinen/ihren Freunden spielt oder ob er/sie lieber das lässt. Es fällt ihm/ihr sehr schwer zu entscheiden...

Dilemma 3: Konflikt mit der Öffentlichkeit
(für Stichprobe „China-Land“, Altersgruppe 13-14, 16-17)

Qingqing ist ein Jugendliche in deinem Alter. An einem Feiertag ist er/sie mit seiner/ihrer Mutter in die Stadt zum Einkaufen gefahren. In einem Kleidergeschäft hat ihm/ihr ein sehr modernes Kleid aufgefallen. Es gefällt ihm/ihr sehr gut. Er/Sie besteht darauf, es zu kaufen. Schließlich hat seine/ihre Mutter es für ihn/sie gekauft. Am nächsten Tag hat er/sie mit Begeisterung das Kleid angezogen und ist dann zum Treffen mit seinen/ihren Freunden vom gleichen Dorf gegangen. Unterwegs hörte er/sie einige unbekanntes Erwachsenen über ihn/sie reden: „Die heutigen Jugendlichen trauen sich wirklich alles anzuziehen. Sie werden immer mehr unerhörter.“ Qingqing hört das Gespräch von den Erwachsenen und fühlt sich nicht mehr sicher, und überlegt, ob er/sie es das Kleid an lassen soll oder nicht. Es fällt ihm/ihr sehr schwer zu entscheiden...

1.2.2 Für die deutsche Stichprobe

Dilemma 1: Konflikt mit Eltern
(für Altersgruppe 7-8, 10-11)

Das ist Johannes/-na. Er/Sie ist ein Kind/Jugendliche von deinem Alter. Er/Sie liebt die Sendung „Pokemon“ sehr. Heute nach der Schule schaltet er/sie in höchster Eile den Fernseher ein und möchte seine/ihre liebste Zeichentrickfilmserie „Pokemon“ anschauen. Der heutige Teil ist besonders spannend und interessant. Er/Sie will ihn nicht verpassen. Als er/sie gerade angefangen hat ihn anzuschauen, kommt Mama. Sie schaltet den Fernseher aus und sagt: „Wir haben doch ausgemacht, dass du vor 17:00, bevor du die Hausaufgabe nicht fertig geschrieben hast, nicht fernsehen darfst. Außerdem habt ihr bald eine Klassenarbeit. Du sollst nicht fernsehen, sondern lieber viel lernen.“ Danach

verlässt Mama die Wohnung, sie geht zum Einkaufen. Johannes/-na fällt es sehr schwer zu entscheiden, ob er/sie jetzt schließlich doch fernsehen oder lernen soll...

(Während des Erzählens des Dilemmas und des Interviewens werden der 7-8 und 10-11jährigen VP zwei Bilder vorgelegt, um das Verstehen und die Vorstellung des Dilemmas und seines Inhaltes zu erleichtern: das erste Bild zeigt, dass Johannes/-na fröhlich fernsieht, und das zweite zeigt, dass Mama zu ihm/ihr etwas sagt.)

Dilemma 1: Konflikt mit Eltern
(für Altersgruppen 13-14, 16-17)

Johannes/a ist in deinem Alter. Heute hat sie/er in der Schule viel mehr Hausaufgaben und zusätzlichen Stoff zum Lernen aufbekommen als sonst, denn in ein paar Tagen schreibt die Klasse eine Mathematikschulaufgabe. Jetzt ist es spät am Nachmittag, er/sie hat die Hausaufgaben schon gemacht und lernt gerade. Das Telephon klingelt, ihre/seine Freund/in ist am Apparat und fragt: „Du kennst doch diese neue Disco. Wir sind heute Abend dort. Wenn du Lust hast, kannst du kommen.“ Johannes/a findet diese neue Disco ganz toll und heute Abend wird auch noch seine/ihre Lieblingsmusik gespielt. Er/sie fragt seine/ihre Eltern um Erlaubnis. Nun sagen sie zu ihm: „Wir haben doch abgemacht, dass Du auf diese Schulaufgabe wirklich gut lernst, darum bleibst Du heute Abend zu Hause, damit Du heute Abend viel lernen kannst und morgen auch wirklich gut ausgeschlafen bist.“ Danach verlassen sie die Wohnung, denn sie sind heute Abend zu einer Party eingeladen. Es fällt Johannes/a sehr schwer, sich zu entscheiden...

Dilemma 2: Konflikt mit Lehrer
(für Altersgruppen 7-8, 10-11)

Viele Mitschüler von Simon/Simone's Klasse haben einen Gameboy. Simon/Simone spielte oft mit ihnen. Aber er/sie hat bis jetzt noch keinen eigenen, und wünscht sich seit langem einen eigenen Gameboy zu haben. Gestern hat seine/ihre Tante seine/ihre Familie besucht. Sie hat Simon/Simone einen Gameboy geschenkt. Simon/e ist sehr froh und stolz darauf. Endlich hat er/sie auch einen eigenen Gameboy. Er/Sie denkt, dass er/sie den Gameboy morgen in die Schule mitnehmen und ihn seinen/ihren Mitschülern zeigen und mit ihnen zusammen spielen wird. Sie haben Unterrichtspause, oder eine Freistunde, in der die Mitschüler oft ihre Spielsachen austauschen können, und

der Lehrer meistens auch nicht anwesend ist. Als Simon/Simone am nächsten Tag den Gameboy in die Schule mitnehmen möchte, hat er/sie sich daran erinnert, dass der Klassenlehrer vorgestern allen Schülern verboten hat, den Gameboy in die Schule mitzunehmen, weil die Schüler nur noch das Spielen im Kopf haben und weil sie dadurch vom Lernen abgelenkt werden. Simon/Simone fällt es sehr schwer zu entscheiden, ob er/sie ihn mitnimmt oder nicht...

(Während des Erzählen des Dilemmas und des Interviewens werden der 7- 8 und 10-11jährigen VP drei Bilder vorgelegt, um das Verstehen und die Vorstellung des Dilemmas und seines Inhaltes zu erleichtern: das erste Bild zeigt, dass Simon/Simone einen Gameboy bekommt, das zweite zeigt, dass Simon/Simone sich vorstellt, wie er/sie seinen/ihren Gameboy den Mitschülern zeigt, und das dritte zeigt, dass der Lehrer auf ein Verbotsschild weist und zu allen Schülern etwas sagt.)

Dilemma 2: Konflikt mit Lehrer (für Altersgruppe 13-14, 16-17)

Jede/r Schüler/in hat neben der Schule auch Hobbies und Interessen, die er/sie besonders gerne macht. Simon/e spielt leidenschaftlich gerne Fußball/ Theater. Er spielt sogar so gut, dass er in der Jugendliga ist/Sie spielte sogar letztes Jahr die Hauptrolle in der Theatergruppe, und hat dafür sehr viel Anerkennung bekommen. Er/sie ist sehr talentiert. Seine/Ihre Leistungen sind bis vor einigen Monaten immer gut gewesen, womit seine/ihre Lehrerin zufrieden war. Da das Training für ihn ziemlich intensiv war/da sie momentan sehr viel proben müssen und viele Auftritte haben, sind seine/ihre Leistungen in der letzten Zeit in der Schule viel schwächer geworden. Die Lehrerin ist mit dem Zustand nicht mehr einverstanden und versucht nun, Simon/ne ins Gewissen zu reden: „Wo bleiben Deine guten Leistungen? Du musst mehr für die Schule lernen. Du darfst nicht so viel Zeit für Dein Hobby vergeuden, sonst wirst Du dieses Jahr nicht nur mit schlechten Leistungen schaffen, es sogar vielleicht heuer überhaupt nicht mehr schaffen. Du musst einfach viel mehr lernen.“ Simon/ne fällt es schwer, sich zu entscheiden...

Dilemma 3: Konflikt mit der Öffentlichkeit
(für Altersgruppe 10-11)

Michael/a spielt gerne Gameboy. Er/sie weiß, dass neue Gameboyspiele wieder auf den Markt gekommen sind. Dies erzählt er/sie seinen/ihren Freunden und sie beschließen, gemeinsam nach der Schule in einen Spielzeugladen zu gehen. Mit Begeisterung zeigt er/sie seinen/ihren Freunden die neuen Spiele und sagt: „Ach, ich kaufe mir gleich ein neues, die vierte Edition von Pokemon, die viel besser ist als die anderen. Es gibt zwar billigere Spiele, aber das ist viel besser und ich habe viel Geld, denn ich hatte erst Geburtstag.“ Er/sie nimmt Geld aus der Tasche und zeigt der Verkäuferin die fünf Spiele, die er/sie sich kaufen will. Seine/ihre Freunde werden durch dieses Verhalten angeregt, sich selbst Spiele zu kaufen. Hinter ihnen stehen ein paar Erwachsene, die sich über die ganze Situation aufregen und den Kopf schütteln: „Die Kinder heutzutage geben ihr ganzes Geld für solchen Unsinn aus, sie sollten nicht soviel Geld bekommen. Das ist doch wirklich unerhört.“ Dann sind sie zu einer anderen Abteilung gegangen. Michael/a hörte das und es fällt ihm/ihr schwer, sich zu entscheiden ob er/sie die Spiele nun kaufen soll oder nicht.

(Sowohl beim Erzählen des Dilemmas als auch beim Interviewen werden der 10 bis 11-jährigen VP zwei Bilder gezeigt, damit es sich die Geschichte leichter vorstellen und verstehen kann: ein Bild zeigt, dass Michael/a mit anderen Kindern die neuen Gameboyspiele kauft, das zweite zeigt, dass einige Erwachsene hinter ihm stehen und kritisieren.)

Dilemma 3: Konflikt mit der öffentlichen Meinung
(für Altersgruppen 13-14, 16-17)

Michael/a fährt wie jeden Tag mit seinen/ihren Freunden nach der Schule in der U-Bahn nach Hause. Heute nach der Schule, als die ganze Clique die U-Bahn Station betreten hat, rennen alle zu den Bänken, um sie zu besetzen. Michael/a packt seine/ihre Walkman aus, hört Musik gemeinsam mit seinen/ihren Schulfreunden. Sie unterhalten sich lautstark. Neben den Bänken stehen ältere Menschen und noch andere Erwachsene, welche die Jugendlichen kritisch betrachten. In dem Moment kommen weitere ältere Erwachsenen vorbei. Sie schütteln den Kopf und sagen mit missbilligendem Blick auf Michael/a und seine/ihre Freunde: „Die Jugendlichen heutzutage haben überhaupt keinen Anstand mehr. Sie sehen, dass ältere Menschen stehen müssen und machen nicht mal

Platz für sie. Diese laute Musik ist außerdem rücksichtslos gegenüber anderen und ihr Verhalten ist einfach absolut unerhört!“ Danach sind die Erwachsenen weitergegangen. Michael/a sieht und hört dies und weiß nicht, wie er/sie sich weiter verhalten könnte.

2.3 1.3 Interviewfragen

Zu allen Dilemmata werden die gleichen Fragen gestellt.

Fragen zur Dilemmageschichten, zum situationsbezogenen Verständnis

1. Was wird X (Protagonist) deiner Meinung nach tun?
 - *(Wenn VP sich für das Gehorchen/Folgen der Autorität entscheidet, soll der VL die folgenden Fragen stellen):*
2. Wie fühlt X (Protagonist) sich und was denkt er/sie dabei? Warum?
3. Was glaubst du, warum X (Protagonist) Y (Autorität) gehorcht/folgt, (z. B. die Hausaufgaben schreibt und für die Prüfung lernt), und dafür auf eigenen Wunsch verzichtet?
4. Stellen wir uns die Situation andersherum vor: X (Protagonist) hat doch den eigenen Wunsch durchgesetzt/erfüllt (z. B. den Fernseher wieder eingeschaltet), nachdem Y weggegangen ist. (Er/Sie hat den spannendsten Teil des Zeichentrickfilms angeschaut.) Was glaubst du, wie er/sie sich fühlt und was er/sie denkt? Warum?
5. Was glaubst du, warum X (Protagonist) seinen/ihren eigenen Wunsch (sogar heimlich) unbedingt erfüllen möchte, und Y (Autorität, z. B. seiner/ihrer Mama) nicht gehorcht?
6. Wenn Y (Autorität) es später doch erfährt, dass X (Protagonist) heimlich den eigenen Wunsch erfüllt/durchgesetzt hat (z. B. ferngesehen hat) und ihr nicht gehorcht/gefolgt hat, wie wird Y (Autorität) sich dann fühlen, was wird Y (Autorität) denken? *(Mit einem Zeitabstand)* Wie wird X (Protagonist) sich in dem Moment wiederum fühlen und was wird er/sie denken?
7. Was wird Y (Autorität) mit X (Protagonist) machen? Ist es gerecht, wenn Y (Autorität) X (Protagonist) bestraft? Warum?
8. (Wir haben vorher über zwei Möglichkeiten: „Gehorchen“ oder „Nicht-Gehorchen“ diskutiert.) Was glaubst du, wofür sich X (Protagonist) in dem Fall am wahrscheinlichsten entscheiden wird: das tun, was Y (Autorität) meint/sich wünscht oder seinen/ihren eigenen Wunsch erfüllen und durchsetzen? Warum?

- *(Wenn sich die VP für das Nicht-Gehorchen/Folgen entscheidet, soll der VL die folgenden Fragen stellen):*
 2. Wie fühlt sich X (Protagonist) , was denkt er/sie dabei? Warum?
 3. Was glaubst du, warum X (Protagonist) Y (Autorität) nicht gehorcht/folgt, und sich unbedingt seinen eigenen Wunsch (z. B. fernsehen) erfüllen möchte?
 4. Wenn Y (Autorität) es später doch erfährt, dass X (Protagonist) heimlich den eigenen Wunsch (z. B. ferngesehen) erfüllt/durchsetzt und er/sie nicht gehorcht hat, wie wird Y (Autorität) sich dann fühlen und was wird Y dabei denken? *(Mit einem Zeitabstand)* Wie wird X (Protagonist) sich in dem Moment wiederum fühlen und was wird X dabei denken?
 5. Was wird Y (Autorität) mit X (Protagonist) machen? Ist es gerecht, wenn Y (Autorität) X (Protagonist) bestraft? Warum?
 6. Stellen wir uns die Situation andersherum vor. X (Protagonist) gehorcht/folgt doch Y (Autorität) und verzichtet auf den eigenen Wunsch (z. B. Fernsehen, schreibt die Hausaufgaben und lernt für die Prüfungen.) Was glaubst du, wie er/sie sich fühlt und was er/sie dabei denkt? Warum?
 7. Was meinst du, warum X (Protagonist) Y (Autorität) gehorcht/folgt und auf eigenen Wunsch verzichtet?
 8. *(Wir haben vorher über zwei Möglichkeiten „Nicht-Gehorchen“ oder „Gehorchen“ diskutiert.)* Was meinst du, wofür sich X (Protagonist) in dem Fall am wahrscheinlichsten entscheiden wird: das tun, was Y (Autorität) meint/wünscht, oder seinen/ihren eigenen Wunsch erfüllen und durchsetzen? Warum?

Fragen zum konzeptuellen Wissen bzw. sozialen Verständnis (wie Autoritätsverständnis, Verständnis zur Gehorsam und zur persönlichen Rechte)

9. Ist es für dich / deiner Meinung nach überhaupt wichtig, dass ein Kind der Autorität (je nach Dilemma: Eltern, Lehrer, Öffentlichkeit) gehorcht/folgt, d.h. dass es das macht, was Autorität meinen/ sich wünschen? Warum?
10. Braucht ein Kind der Autorität (je nach Dilemma: Eltern, Lehrer, Öffentlichkeit) immer zu gehorchen/folgen?

(Wenn VP sagt: „nicht immer oder manchmal“, dann soll VL fragen): Kannst du mir ein Beispiel sagen, wann ein Kind der Autorität (je nach Dilemma: Eltern, Lehrer, Öffentlichkeit) nicht gehorchen/folgen muss/braucht?

11. Gibt es manche Dinge, bei denen deiner Meinung nach ein Kind das Recht hat, selbst zu entscheiden, und bei denen die Autorität (je nach Dilemma: Eltern, Lehrer, Öffentlichkeit) sich nicht einmischen darf? (*Wenn „Ja“*) Kannst du mir einige Beispiele nennen? Warum?

Ist die Entscheidung wie zum Beispiel (aus Dilemma) allein X's eigene Sache? Darf er/sie darüber selbst entscheiden?

(*Falls die Antwort „weiß nicht“*) „Kannst du jetzt mal überlegen, es fällt dir bestimmt etwas ein.“

12. Glaubst du, dass auch ein Kind seine eigenen Wünsche und Meinungen hat?

a. Hast du immer die gleichen Wünsche und Meinungen wie die Autorität (je nach Dilemma z. B. wie deine Eltern)?

(*Wenn „Nein“*): Kannst du mir ein Beispiel nennen/sagen, wo du einen anderen Wunsch und eine andere Meinung hast als die Autorität (je nach Dilemma, z. B. als deine Eltern)?

b. Aber wenn der Wunsch oder die Meinung der Autorität (je nach Dilemma, z. B. deiner Eltern) mit deiner eigenen nicht übereinstimmen, wie kann man dann seinen Wunsch oder seine Meinung verwirklichen?

c. Wie findest du es, wenn ein Kind hinter dem Rücken der Autorität (z. B. seiner Eltern) heimlich seinen eigenen Wunsch erfüllt? Warum?

13. Gibt es deiner Meinung nach eine ideale/gute Lösung für solche Probleme, für solche Konflikte (d.h. nicht fröhliche Dinge) mit der Autorität (z. B. mit den Eltern), so dass alle zufrieden sind?

(*Wenn „Ja“*): Welche Lösung würdest du vorschlagen?

(*Wenn „Nein“*): Warum nicht?

(*Falls die VP eine ideale Lösung nicht weiß*): Wie löst du normalerweise solche Probleme?

14. Sind die Gefühle und Meinungen von den Eltern deiner Meinung nach für ein Kind und für seine Entscheidung, ob es etwas tut oder nicht tut, wichtig? D.h., wird ein Kind bei seiner Entscheidung, ob es etwas tut oder nicht tut, die Gefühle und die Meinungen von seinen Eltern berücksichtigen, oder daran denken? Warum?

2 Code-Plan

Spalte

1 – 2 Versuchspersonnummer (Vp.– Nr.) (1-80)

3 Kultur/Stichprobe

- 1 Deutsch
- 2 China-Stadt
- 3 China-Land

4 Geschlecht

- 1 Männlich
- 2 Weiblich

5 Altersgruppe

- 1 7 – 8
- 2 10 – 11
- 3 13 – 14
- 4 16 – 17

6+7 Handlungsentscheidung

- 0 keine Angabe
Frage wurde nicht gestellt, oder weiß keine Antwort, oder kann keine Entscheidung treffen
- 1 Gehorchen
Entscheidung für das Folgen der Meinung, bzw. Forderung der Autorität, Verzicht auf eigenen Wunsch
- 2 Nicht gehorchen
Entscheidung gegen die Forderung der Autorität, Durchsetzen des eigenen Wunsches

8+9 Emotionszuschreibung (für Handlungsentscheidung „Gehorchen“ und „Nicht-Gehorchen“)

- 0 keine Angabe
Frage wurde nicht gestellt, weiß keine Antwort
- 1 positiv
Positive Emotionen, oder neutral/gleichgültig: Fühlt sich toll, gut, froh, zufrieden, glücklich, stolz, oder egal, normal
- 2 negativ
Negative Emotionen: traurig, fühlt sich schlecht, fürchtet, hat schlechtes Gewissen, bereut, ganz miserabel, wütend, enttäuscht
- 3 ambivalent (ambivalent simultan, ambivalent sukzessiv)
Zwei gegensätzliche Emotionen gleichzeitig (ambivalent simultan: einerseits gut, aber andererseits schlecht) oder nacheinander existierend (ambivalent sukzessiv: am Anfang schlecht, nachher besser)

Code-Plan für die inhaltliche Analyse der Begründung der Emotionszuschreibung und der Handlungsentscheidung

Hauptkategorie 1: Bedürfnis

Unterkategorie 1: allgemeine Betonung der eigenen Bedürfnisse

Proband betont den Wunsch/das Bedürfnis des Protagonisten.

Unterkategorie 2: Rechtfertigung eigenes Bedürfnis

Proband rechtfertigt das Bedürfnis mit Sachargument, Psycheargument, persönlichen Eigenschaften.

Unterkategorie 3: Kalkulation / Abwägen eig. Vor- und Nachteil

Eigene Wünsche werden mit sachlichen Konsequenzen abgewogen und kalkuliert: wie z. B.: Wunschverschiebung, Kosten / Nutzen – Analyse

Hauptkategorie 2: Identität

Proband spricht von Abgrenzung und eigener Rechte und eigener Entscheidung; Proband betont eigene Meinung und eigene Persönlichkeit, Selbstverwirklichung und eigene Autonomie; Proband spricht von eigenen Normen, moralischen Vorstellungen und Weltanschauungen; Pb spricht von der Identifizierung mit Peer, bzw. Mitschülern.

Unterkategorie 4: Abgrenzung des Selbst von Anderen

Urteil über eigene Entscheidung (gut oder schlecht); Betonung eigener Rechte, bzw. eigener Entscheidung.

Unterkategorie 5: Betonung eigener Identität und Autonomie

Betonung eigener Meinung, Durchsetzung eigener Wille, eigener Persönlichkeit und Kompetenz, das Selbstbild, Selbstentwicklung und Selbstentfaltung, Betonung eigener Identität; Betonung selbstständiger und autonomer Entscheidung nach eigener Sichtweise und nach eigenem Plan, Entscheidung durch die Selbsteinschätzung und Selbstkontrolle.

Unterkategorie 6: Identifizierung mit Peer

Allgemeine Orientierung an der Peer; Proband spricht von Gruppenzwang, Gruppendynamik, Gruppenzugehörigkeit, Identifizierung mit Peer, Streben nach Anerkennung, oder Vermeidung der negativen Meinung über sich selbst, oder der negativen Selbstdarstellung vor Peer.

Unterkategorie 7: eigene Normen, moralische Vorstellungen und Weltanschauungen

Proband spricht vom (schlechten od. guten) Gewissen / Gewissenkonflikt; Proband spricht von eigenen Normen, moralische Vorstellungen und eigenen Weltanschauungen.

Hauptkategorie 3: Schulausbildung

Unterkategorie 8: Schulleistung und Schulausbildung

Proband spricht von kurzfristigen Konsequenzen wie schlechter Schulleistung, Vorbereitung für die Prüfung/Schulaufgabe, von mittelfristigen Konsequenzen wie Schaffen des Schuljahres, Übertreten ins Gymnasium, oder von langfristigen Konsequenzen, wie gute Schulausbildung, Schulabschluss, besserer Beruf, bessere Zukunft und gutes Leben, oder allgemeine Betonung der Schulpflicht.

Hauptkategorie 4: Regel / Forderung

Unterkategorie 9: Regelbenennung und Regelanpassung

Proband erwähnt, bzw. benennt die Regeln/Forderungen von Autoritätsperson, spricht vom Gehorchen, bzw. Anpassung an die Regeln, oder hat Bedenken wegen Widersprechen der Regel.

Unterkategorie 10: Regelverständnis

Proband spricht von Einsicht, bzw. vom Verständnis (oder keiner Einsicht, bzw. keinem Verständnis, aber ohne Begründung) für die Regeln, bzw. Forderungen der Autoritäten; Proband gibt den Autoritäten recht oder unrecht, urteilt die Regeln als falsch, veraltet,

unfair; oder Proband spricht von bewusster Übertretung der Regel, vom Ignorieren der Regel.

Unterkategorie 11: Regelreflexion

Proband reflektiert kritisch über den Regelinhalt, stellt den Sinn der Regeln/Forderungen in Frage; Proband zeigt differenziertes Verständnis, bzw. Behandeln der Regeln, sieht die Regeln/Forderungen der Autoritäten als Ratschläge, spricht von der grundsätzlichen Meinungsdivergenz, Einstellungsunterschied und Generationskonflikt.

Hauptkategorie 5: Sanktion

Unterkategorie 12: Sanktion

Proband spricht von einer unmittelbaren, mittelbaren negativen Sanktion/Strafe, von ihrer Vermeidung und von Angst davor, oder vom Erstreben einer positiven Sanktion wie Lob, Belohnung, oder vom Entkommen einer Strafe.

Hauptkategorie 6: Autoritätsperson

Unterkategorie 13: Beziehung und Empathie zur Autoritätsperson

Proband diskutiert die Beziehung zur Autoritätsperson (gut, schlecht, oder anonym), oder bemüht sich um ein gutes Verhältnis zur Autoritätsperson, zeigt die Empathie zur ihr, versucht sich in die Lage (emotionaler Reaktion der Autoritätsperson) zu versetzen.

Unterkategorie 14: Anerkennung oder Ablehnung der Autoritätsrolle

Proband spricht von der Anerkennung der Autoritätsrolle, von Respekt zur ihr, mit den Begründungen wie Persönlichkeit, Kompetenzen und Verhalten der Autoritätsperson; oder Proband spricht von Distanzierung, bzw. Ablehnung der Autoritätsrolle, oder Ablehnung der Autorität aus Opposition; Proband spricht von Angst vor der Autoritätsperson, von Vermeidung des Konflikts mit ihr, oder Bestrebung nach Harmonie mit ihr.

Hauptkategorie 7/Unterkategorie 15: Keine Angabe

Frage wurde nicht gestellt, oder keine Antwort

Code-Plan für die Lösungsstrategien

Kategorie 1: Nicht Gehorchen / Durchsetzen

Die Entscheidung richtet sich nach der Wunscherfüllung: direkte Durchsetzung eigener Wünsche, tun nach eigener Vorstellung, oder die Forderung der Autorität wird ignoriert, bzw. abgelehnt, oder zuerst eigene Wünsche, dann die Forderung der Autorität

Kategorie 2: Verheimlichen

Eigene Wünsche werden heimlich erfüllt; die Autorität wird angelogen; oder es wird vorgetäuscht (tut so als ob); oder zuerst heimlich tun, dann bei Autorität um Verzeihung bitten.

Kategorie 3: Gehorchen, Annehmen der Forderung

Aufgeben/Verzichten des eigenen Wunsches, tun nach der Forderung der Autorität, oder eigener Wunsch wird verschoben, wird zuerst nach der Forderung gehandelt und dann eigenen Wunsch erfüllen; oder Aussage wie „eigene Wünsche werden nur manchmal erfüllt“.

Kategorie 4: Kompromiss

Miteinander kommunizieren, Meinungen austauschen, über die Differenz besprechen, verhandeln, Kompromiss schließen, mit unterschiedlicher Art und Weise:

deutsch: offen eigene Interesse, bzw. Meinung betonen, versuchen andere zu überzeugen und überreden, direkt verhandeln, Annäherung/Einigung auf eine Lösung, demokratisch bestimmen.

chinesisch: gegenseitig Meinungen anzuhören und berücksichtigen, anderen eigene Meinung erklären und verstehen lassen, den Vor- und Nachteil analysieren, versuchen Mittelweg zu finden, um die verschiedenen Meinungen, bzw. Wünschen zu verbinden; verhandeln, oder ein Vermittler fürs Überreden zu benützen. Proband benützt eine andere Autoritätsperson wie Eltern oder Großeltern, um zu verhandeln.

Kategorie 5: Sonstigen

Proband sieht keine Lösung, kann nicht antworten, oder keine Angabe.

Anhang

Proband überprüft über die Angelegenheit und über eigenes Verhalten und reflektiert über die Meinungen von beiden Seiten, aber schließlich doch kein Lösungsvorschlag.

Proband versucht durch Phantasie, gedankliche Vorstellung, fiktiv ihre Wünsche zu erfüllen; oder Proband versucht der Situation auszuweichen.

Lebenslauf

PERSÖNLICHE DATEN: Geb. 20. August 1965 in Shanghai, VR. China

AUSBILDUNGSDATEN

1977 – 1982	Mittelschule in Shanghai, Abiturabschluss
1982 – 1984	Pädagogische Fachoberschule für Vorschulerziehung in Shanghai
1987 – 1989	Studium für Vorschulpädagogik an der East-China Normal University Shanghai
1989 – 1991	Deutschkurs für Ausländer bei der Universität München
1991 – 1992	Studienkolleg München
1993 – 1997	Magisterstudium Pädagogik an der LMU München
1999 – 2006	Promotionsstudium Psychologie an der LMU München

PRAKTISCHE BERUFSERFAHRUNG

1984 – 1987	Lehrerin in der Vorschule Shanghai
1995 – 1999	Dolmetscher und Betreuer von chinesischen Delegationen im Auftrag der Hanns-Seidel-Stiftung
1998 – 2001	Mitarbeit beim Forschungsprojekt „Menschenbild in verschiedenen Kulturen“ bei Prof. Oerter an der Fakultät für Entwicklungspsychologie an der LMU München
1999 – 2003	Initiatorin und Fachbetreuerin des deutsch-chinesischen Austauschprojekts im Bereich der Frühpädagogik, in Zusammenarbeit mit der Hanns-Seidel-Stiftung und dem Staatsforschungsinstitut für Frühpädagogik München
2002 – 2006	Wissenschaftliche Hilfskraft bei mehreren Forschungsprojekten bei Prof. Sodian an der Fakultät für Entwicklungspsychologie an der LMU München