



Aalborg Universitet

AALBORG UNIVERSITY  
DENMARK

## Die Analyse des Alltagsgeschehens aus kulturpsychologischer Sicht

Demuth, Carolin

*Published in:*  
Handbuch der Kleinkindforschung (4. Überarbeitete Auflage)

*Publication date:*  
2011

*Document Version*  
Accepted author manuscript, peer reviewed version

[Link to publication from Aalborg University](#)

*Citation for published version (APA):*  
Demuth, C. (2011). Die Analyse des Alltagsgeschehens aus kulturpsychologischer Sicht. In *Handbuch der Kleinkindforschung (4. Überarbeitete Auflage)* (pp. 746-765). Hogrefe Verlag. <http://verlag-hanshuber.ciando.com/ebook/bid-240823-handbuch-der-kleinkindforschung/inhalte/#sight>

### General rights

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal -

### Take down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us at [vbn@aub.aau.dk](mailto:vbn@aub.aau.dk) providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

# 1 Die Analyse des Alltagsgeschehens aus kulturpsychologischer Sicht

*Carolin Demuth*

## Inhalt

1.1 Die Notwendigkeit einer alltagsnahen Kleinkindforschung . . . . .	000
1.1.1 Kleinkindforschung in der Entwicklungspsychologie . . . . .	000
1.1.2 Kleinkindforschung in der Anthropologie . . . . .	000
1.1.3 Kleinkindforschung in der Soziologie . . . . .	000
1.1.4 Kleinkindforschung in der Kulturpsychologie . . . . .	000
1.1.5 Methodologische Implikationen . . . . .	000
1.2 Methodische Verfahren zur Analyse des Alltagsgeschehens von Kindern . . . . .	000
1.2.1 Ethnographie . . . . .	000
1.2.2 Analyse von Alltagskommunikation . . . . .	000
1.2.2.1 Konversationsanalyse . . . . .	000
1.2.2.2 Diskursanalyse . . . . .	000
1.2.2.3 Dokumentarische Methode . . . . .	000
1.3 Abschließende Überlegungen . . . . .	000
Weiterführende Literatur . . . . .	000
Literatur . . . . .	000

## 1.1 Die Notwendigkeit einer alltagsnahen Kleinkindforschung

Kleinkindforschung wird in verschiedenen Disziplinen mit sehr unterschiedlichen Methoden und Herangehensweisen betrieben. Die Art und Weise, wie wir menschliche Entwicklung erforschen, hängt dabei maßgeblich von dem vorherrschenden Paradigma ab, in dem die jeweilige Forschung verortet ist, d. h. den

grundlegenden Bedeutungssystemen oder Weltansichten, die den Forscher leiten, und zwar nicht nur in der Wahl der Methoden, sondern auch fundamental in seinem ontologischen und epistemologischen Verständnis (Hogan, 2005; Tudge, 2008). Ohne auf die Gründe für unterschiedliche Traditionen der Kindheitsforschung näher eingehen zu wollen, sei doch bemerkt, dass diese weitgehend historisch und durch die Entwicklung der jeweiligen Disziplin bedingt sind (Hogan, 2005; Valsiner & Diriwächter, 2005; Valsiner, 2006). Im Folgenden möchte ich die unterschiedlichen Ansätze der Kleinkindforschung kurz skizzieren und aufzeigen, weshalb aus kulturpsychologischer Sicht die Analyse des Alltagsgeschehens von Kindern unabdingbar ist.

### 1.1.1 Kleinkindforschung in der Entwicklungspsychologie

Die (Entwicklungs-)Psychologie war lange Zeit einem positivistischen oder neopositivistischen Paradigma verhaftet und basierte entsprechend überwiegend auf standardisierter Experimentalforschung bzw. Fragebogen-Studien. Dies gründete unter anderem auf der Vorstellung, dass Entwicklung weitgehend als Abfolge von universellen Prozessen gesehen werden kann, die im Innern des Kindes stattfinden und unabhängig vom kulturellen oder historischen Kontext sind. Entwicklung wurde weitgehend in Bezug auf altersbedingte Kompetenzen verstanden und Ziel der Forschung war es, allgemeingültige Gesetzmäßigkeiten über mögliche Einflussfaktoren auf diese Entwicklungsprozesse ausfindig zu machen (Hogan, 2005; Tudge, 2008). Entsprechend galt es, Kontextfaktoren möglichst zu «kontrollieren», um die darunter liegenden universellen Entwicklungsprozesse zu identifizieren.

Es wurde inzwischen vielseitig kritisiert, dass dieses Verständnis von menschlicher Entwicklung zu kurz greift und den für die Entwicklung zentralen Aspekt der sozialen und kulturellen Eingebettetheit vernachlässigt (Bronfenbrenner, 1979; Cole, 1996; Keller, 2007; Valsiner, 2006, 2007). Nur ein kleiner Teil entwicklungspsychologischer Studien basiert auf Datenerhebungen im familiären Kontext des Kindes. Üblicherweise handelt es sich jedoch auch hier um kontrollierte, standardisierte Verfahren, um sicherzustellen, dass Unterschiede des gezeigten Verhaltens innerhalb der untersuchten Kohorte auch auf das Kind bzw. die Mutter-Kind- oder Vater-Kind-Dyade zurückzuführen sind, und nicht auf andere externe Einflussgrößen. Erst seit kurzem finden sich Anzeichen einer Kindheitsforschung, die methodisch und methodologisch am qualitativen Paradigma ausgerichtet ist und Entwicklung im alltagsnahen Kontext untersucht (s. hierzu Mey, 2005, 2007). Kontext wird in diesen Studien jedoch nicht zwingendermaßen im Sinne von Kultur verstanden, d. h. die größere kulturelle Eingebettetheit menschlicher Entwicklung bleibt auch in diesen Studien mitunter unberücksichtigt.

Kultur ist lange Zeit kein selbstverständlicher Gegenstand der Psychologie gewesen (Hildebrand-Nilshon, Chung-Woon & Papadopoulos, 2002). Wird Kul-

tur überhaupt thematisiert, dann im Sinne eines Oberbegriffs für eine bestimmte Klasse sozialer Variablen oder zur Benennung einer bestimmten, ethnisch eingrenzenden Population. Kultur wird dann entweder als «Störvariable» verstanden, die den Blick auf unterliegende universelle Prozesse verdeckt, oder als «unabhängige Variable», die Einfluss auf universelle psychische Funktionen ausübt. In beiden Fällen liegt ein ontologisches Menschenbild zugrunde, das von universellen psychischen Funktionen und deren Entwicklungsabfolge ausgeht. Kultur «fügt» nach dieser Auffassung der universellen menschlichen Grundausstattung lediglich etwas «hinzu», und wird nicht als eigenständiger, genuiner Gegenstand der Psychologie behandelt. Auch die klassische kulturvergleichende («cross-cultural») Psychologie, die sich von der «mainstream»-Psychologie insofern abhebt, als sie die zentrale Rolle von Kultur in der Psychologie betont, bleibt letztendlich diesem ontologischen Verständnis und entsprechend einer naturwissenschaftlichen nomothetischen Methodologie verhaftet (Berry, Poortinga & Pandey, 1997; Boesch & Straub, 2006).

### 1.1.2 Kleinkindforschung in der Anthropologie

Innerhalb der *Kulturanthropologie* stand die Kleinkindforschung der Psychologie und deren universalistischen Aussagen von je her eher kritisch gegenüber. Man wollte ja gerade das genuin Kulturelle einer bestimmten sozialen Gruppe von Menschen erforschen. Das Verständnis von menschlichem Verhalten folgt entsprechend eher einem indigenen, kulturspezifischen Menschenbild. Zur Erforschung kulturspezifischer Denkmuster und Verhaltenslogiken griff man deshalb weitgehend auf Verfahren zurück, die einen tiefen Einblick in eine spezifische kulturelle Gruppe erlauben, die unter dem Sammelbegriff Ethnographie zusammengefasst werden können. Durch längerfristige aktive Teilnahme an der Alltagspraxis einer bestimmten kulturellen Gruppe versucht man mit dieser vertraut zu werden und so ein tieferes Verständnis der kulturellen Denkmuster zu erlangen. Zu den Forschungsstrategien gehören flexible Verfahren, wie das Aufbauen von Vertrauensbeziehungen, Gedächtnisprotokolle (Feldnotizen), Interviews und Gruppengespräche (z. B. Lüders, 2004).

Als eine der ersten psychologisch orientierten Anthropologen, die versucht haben, die kulturellen Grundlagen von Selbst, Persönlichkeit und Verhalten in der kindlichen Entwicklung systematisch zu erforschen zählen John und Beatrice Whiting. In der viel zitierten «Six culture study» (Whiting & Whiting, 1975), die in den 50er Jahren in Mexiko, Indien, Kenia, Neu England, Okinawa und auf den Philippinen durchgeführt wurde, erhoben sie und ihre Kollegen unterschiedliche Aspekte der Alltagserfahrungen von Kindern. Dazu gehörten u. a. tägliche Routineaktivitäten, wirtschaftliche Verhältnisse, Nahrungsgewohnheiten, Familienstruktur, Interaktionen mit verschiedenen Sozialpartnern, Krankheitsbehandlungen, Schwangerschaft und Geburtspraktiken und Beerdigungsrituale. Darauf

aufbauend entwickelten sie ein theoretisches Modell von Entwicklung, dass Kultur nicht als getrennte Einflussgröße des sich entwickelnden Selbst, sondern als genuin mit der menschlichen Entwicklung verwoben auffasst. Der zentrale Punkt des Modells ist, dass die psychische Entwicklung von Kindern maßgeblich davon abhängt, wie ihr Alltag beschaffen ist: was sind ihre regelmäßigen Aktivitäten und welche Personen oder Gegenständen sind in diese Aktivitäten involviert. Welche Art von Aktivitäten dies sind, hängt wiederum maßgeblich davon ab, welche Menschen und mögliche Aktivitäten zu Verfügung stehen und was im jeweiligen kulturellen Kontext als angemessenes Verhalten gilt. Was zunächst relativ banal klingen mag, hat weitreichende Konsequenzen: Entwicklungsprozesse sind demnach nicht universell, sondern adaptiv an den jeweiligen ökokulturellen Bedingungen (Weisner, 2002). Anthropologische Kindheitsforscher wie Robert Levine, Thomas Weisner, Naomi Quinn, Jonathan Tudge, David Lancy, Charles Super und Sarah Harkness folgen einem solchen ökokulturellen Ansatz.

### 1.1.3 Kleinkindforschung in der Soziologie

Auch seitens der sich in den letzten zwei Jahrzehnten etablierten «*Sociology of Childhood*» wird das in der Entwicklungspsychologie vorherrschende Menschenbild und die damit verbundene Methodologie stark kritisiert (z. B. Corsaro, 2005; Hogan, 2005; Rizzo, Corsaro & Bates, 1992). Die klassische Entwicklungspsychologie beschränke sich auf altersbezogene Kompetenzen und vernachlässige zu erforschen, was es bedeutet, ein Kind zu sein und wie Kinder mit den jeweiligen entwicklungsbedingten Kompetenzen die Welt subjektiv erleben und verstehen. Altersbezogene Kompetenzen würden darüber hinaus als universellen Entwicklungsgesetzen folgend verstanden, ohne deren kulturelle und soziohistorische Bedingtheit zu hinterfragen. Demgegenüber wird ein sozialkonstruktivistisches Menschenbild gesetzt und entsprechend der Schwerpunkt darauf gelegt, wie Kinder ihr Leben und ihr Dasein in der Welt subjektiv aus ihrer Perspektive sehen und verstehen. Methodisch greift man auf interpretative Verfahren zurück, die die subjektive Sicht des Kindes zu rekonstruieren versuchen.

### 1.1.4 Kleinkindforschung in der Kulturpsychologie

In der *Kulturpsychologie* vertritt man eine sehr ähnliche Auffassung. Dabei muss gesagt werden, dass es «die» Kulturpsychologie als homogene Einheit nicht gibt. Vielmehr werden unter dem Begriff «Kulturpsychologie» eine ganze Reihe unterschiedliche Ansätze einer «Kultur einbeziehenden Psychologie» zusammengefasst, die sich aus unterschiedlichen theoretischen Traditionen entwickelt haben und teilweise nicht streng voneinander zu trennen sind (für eine Übersicht s. Boesch & Straub, 2006). Weithin gemein ist den Ansätzen, dass sie nicht

von einer universellen, von der kulturellen Umwelt unabhängigen Struktur der menschlichen Psyche ausgehen, sondern ein interaktionistisches bzw. dialogisches Verständnis von Psyche und Kultur annehmen. Shotter (1993) beispielsweise betont, dass das Selbst nicht als getrennte Entität aufgefasst werden kann, sondern als «self-other relations» und «person-world relations». Ähnlich argumentiert Fogel (1993), dass Kommunikation, Selbst und Kultur keine getrennten Entitäten sind, sondern jeweils eine Facette des sich entwickelnden Selbst. Ein solches Verständnis legt die Frage nach der Ontogenese menschlicher Subjektivität nahe und macht die Kulturpsychologie somit untrennbar von entwicklungspsychologischen Fragestellungen. Bereits die Kulturhistorische Schule (Vygotsky, 1978) argumentiert, dass sich jede höhere geistige Funktion durch *Interaktion* mit anderen Personen entwickelt, d.h. die intramentale Aktivität eines Kindes lässt sich nicht von der intermentalen Aktivität trennen. Dieses Verständnis steht im Widerspruch zu den meisten zeitgenössischen Theorien westlicher Psychologie, in denen Kognition «innerhalb» eines autonomen Individuums konzeptualisiert wird (Miller, 2002). Gleichsam argumentieren neuere biologische bzw. evolutionstheoretische Ansätze in der Kulturpsychologie (z. B. Cole, 1996; Keller, 2007), dass sich die neuronalen Verbindungen des sich entwickelnden Gehirns und somit die Struktur und Funktion menschlicher Psyche in Abhängigkeit von konkreten sozialen Erfahrungen entwickeln und verändern. Kulturell unterschiedliche Erfahrungen führen somit zu kulturspezifischen Entwicklungspfaden des Selbst (Keller, 2007).

Auch eher symboltheoretische und konstruktionistische Ansätze, wie sie beispielsweise Shweder (1991), Valsiner (2007), Bruner (1990) oder Straub et al. (2006) vertreten, betonen die dialogische Natur des Selbst, wobei hier die kulturellen Bedeutungssysteme und deren soziale Konstruktion im Vordergrund stehen, die als Orientierungsrahmen fungieren und somit konstitutiv für menschliches Handeln sind. Psychische Realität wird prinzipiell als bedeutungsstrukturierte Realität aufgefasst (z. B. Bruner, 1990). Psychische Phänomene sind demnach hermeneutisch vermittelte Wirklichkeit, und als solche müssen sie im Rahmen wissenschaftlicher Bemühungen hermeneutisch erschlossen werden (Straub et al., 2006). Dies schließt eine alltagsnahe Forschung mit ein und ist besonders für die Kleinkindforschung relevant:

*«Um ein akkurates Verständnis menschlichen Handelns zu erlangen, müssen Psychologen die alltagspraktischen Handlungen von Menschen beobachten, analysieren und interpretieren, einhergehend mit einem genauen Verständnis der sozio-ökologischen Bedingungen, in denen diese Handlungen eingebettet sind. Weiter müssen sie, um ein akkurates entwicklungs(psychologisches) Verständnis menschlichen Handelns zu erlangen, die Veränderungen dieser Bedingungen über die Zeit in ihre Analysen miteinbeziehen, wie auch die entsprechenden Anpassungen im praktischen Handeln der Menschen.» (Rizzo et al., 1992, S. 104) [Übersetzung und Hervorhebung im Text durch die Autorin]*

Diese Erkenntnis, dass Entwicklung nicht losgelöst von Interaktionsprozessen begriffen werden kann und dass Bewusstsein und Realität situativ und interaktiv sozial konstruiert werden, wird nun zunehmend auch in der Entwicklungspsychologie erkannt. Hausendorf und Quasthoff (2005) sprechen gar von einer «Interaktiven Wende» in der Entwicklungspsychologie.

Kultur wird hier als soziale, symbolisch vermittelte Praxis verstanden, soziodemographische Merkmale, die eine Gruppe von Menschen teilen, sind dabei die soziale Basis für die Konstruktion von Kultur (Keller, 2007; Valsiner, 2007). Kultur ist somit untrennbar mit dem sich entwickelnden Selbst verwoben. *Kommunikation* ist dabei das zentrale Element an der Schnittstelle des sich entwickelnden Selbst und seiner sozialen Umwelt. Fogel (1993) bringt dies auf den Punkt, indem er schreibt:

«*Entwicklungsbedingte Veränderungen des Selbst ergeben sich aus Veränderungen im Körper und Gehirn des Säuglings, Veränderungen, die selbst aus der Kommunikation mit anderen entstehen [...] Menschliche entwicklungsbedingte Veränderungen haben ihren Ursprung in der sich dynamisch verändernden Beziehung zwischen Kommunikation, Selbst, und Kultur. Menschliche entwicklungsbedingte Veränderung entspringt sozialen Beziehungen und deren kultureller Rahmung.*» (S. 24f [Übersetzung der Autorin]).

Die zentrale Rolle von Kommunikation und deren konstituierenden Funktion verbindet die Kulturpsychologie mit der *Diskursiven Psychologie* (Edwards & Potter, 1992; Harré & Gillett, 1991), der *Narrativen Psychologie* (z. B. Bruner, 1990) und dem *sozialkonstruktivistischen* Paradigma (Gergen, 1985). Demnach wird als wichtigstes Moment menschlichen Verhaltens die Bedeutung bzw. kommunikative Intention der Person(en) in einer sozialen Interaktion gesehen. Die Bedeutung einer Interaktion lässt sich jedoch nicht direkt ableiten (z. B. aus inneren Eigenschaften oder Einstellungen), sondern wird zwischen den Personen in der Interaktion verhandelt und ko-konstruiert:

«*Aus sozial-konstruktivistischer Perspektive impliziert der Fokus auf Konstrukten wie psychische Krankheit, Intelligenz, Persönlichkeitseigenschaften, unbewussten Wünschen, Konflikten und so weiter als vorrangige Einflussfaktoren auf menschliches Verhalten ein Ausblenden des eigentlichen Wesens menschlichen Handelns (nämlich dessen kommunikativer Absicht) und enthält Studien damit seine funktionale Bedeutung im [jeweiligen] Kontext vor. [...] Jedes menschliche Verhalten ist in dem Bemühen konstruiert und inszeniert, zu kommunizieren, und von daher ist keine psychologische Analyse [menschlichen] Verhaltens, ob therapeutisch oder wissenschaftlich, vollständig, solange sie diesen Aspekt nicht versteht.*» (Rizzo et al., 1992, S. 103 [Hervorhebung im Original] [Übersetzung der Autorin])

Aus den bisherigen Ausführungen wird deutlich, dass man menschliches Verhalten nur im jeweiligen konkreten *Kontext* verstehen kann. Menschliches Verhalten in einer künstlichen Laborsituation oder gestellten Situation zu untersuchen und

allgemeingültige Aussagen davon abzuleiten, führt zwangsläufig zu einer Missinterpretation des Verhaltens, da es losgelöst vom konkreten Alltagskontext gesehen wird. In der qualitativen Forschung versucht man deshalb, möglichst alltagsnah zu forschen. Gemäß dem Prinzip der Kommunikation geht man dabei davon aus, dass eine objektive Datenerhebung nicht möglich und auch nicht wünschenswert ist. Subjektive Faktoren versucht man demnach nicht zu kontrollieren oder zu eliminieren, sondern vielmehr sie kritisch zu reflektieren und systematisch in die Analyse mit einzubeziehen (Mruck & Breuer, 2003).

Dieses Verständnis menschlicher Entwicklung in einem entsprechenden individual-sozioökologischen Bezugsrahmen (Valsiner, 2006) macht eine Hinwendung zu möglichst alltagsnaher Forschung für die Kleinkindforschung unabdingbar. Um menschliche Entwicklung angemessen verstehen und allgemeingültige Aussagen ableiten zu können, ist es demnach notwendig, die *konkreten Alltagspraktiken*, an denen Säuglinge und Kinder teilnehmen, zu erforschen und sie systematisch in Zusammenhang mit den größeren kulturellen Bedeutungssystemen, in die sie eingebettet sind, zu analysieren. Obwohl es offensichtlich ist, dass Kinder nicht in einem Vakuum aufwachsen, sondern in einem komplexen System von sozialen Beziehungen, bleibt dies in der Kleinkindforschung jedoch weitgehend unbeachtet und der zentrale Einfluss der Alltagspraktiken auf entwicklungspsychologische Prozesse weiterhin unterschätzt. Maximal beschränkt sich in der Psychologie die Forschung auf Mutter-Kind-Dyaden, manchmal auch Vater-Kind-Dyaden, was dem westlichen Mittelschichtmodell einer Kernfamilie entspricht, nicht aber z.B. den Alltagserfahrungen von Kindern in anderen soziokulturellen Kontexten (z. B. Keller, 2007; LeVine et al., 1994; Tudge, 2008). Darüber hinaus spielt sich der Alltag von Kindern auch in der sogenannten «westlichen» Welt nicht nur in der (Kern-)Familie, sondern in größeren sozialen Netzwerken ab. Kinder verbringen einen großen Teil ihrer Zeit mit anderen Kindern, mit Geschwistern, Großeltern und weiteren Verwandten, Nachbarn, Erzieherinnen, Tagesmüttern etc. All diese Alltagspraktiken innerhalb eines sozialen Bezugnetzes bleiben in der Forschung weitgehend unberücksichtigt. Verheerend ist dabei die Tatsache, dass basierend auf den Befunden aus Studien, die in einem spezifischen kulturellen Kontext (typischerweise nordamerikanisch bzw. europäisch) durchgeführt wurden, theoretische Annahmen abgeleitet werden, die als universell gültig angenommen werden. Henrich und Kollegen (Henrich, Heine & Norenzayan, im Druck) konnten aus einer Metaanalyse kulturvergleichender Studien überzeugend darlegen, dass Studienteilnehmer (inklusive Kinder) aus westlichen, gebildeten, wohlhabenden, demokratischen Industrienationen in keinsten Weise repräsentativ sind, um verallgemeinernde Schlüsse auf die Mehrheit der Weltbevölkerung ableiten zu können. Traditionelle westliche Kleinkindforschung unterliegt demnach einer ethnozentrischen Voreingenommenheit und einer «kulturellen Kurzsichtigkeit» (Valsiner, 2006).

Aus kulturpsychologischer Sicht lässt sich menschliche Entwicklung zusammenfassend folgendermaßen verstehen: Ein Kind wird hineingeboren in ein komplexes soziales System, das bereits durch andere kulturell vorstrukturiert sind (z. B. durch

Eltern, die «angemessene» Entwicklungsbedingungen für ihr Kind schaffen). Die Entwicklung und damit einhergehende Veränderung einer Person ist das Ergebnis dieser dialektischen Interaktion. Indem Kinder routinemäßig an bedeutungsstrukturierten Alltagspraktiken innerhalb eines komplexen sozialen Systems teilnehmen, erwerben und verinnerlichen sie habituell ein Bewusstsein von sich selbst, der sozialen Welt und von sich selbst in Bezug zu anderen. Dabei übernehmen sie im Laufe ihrer Entwicklung aber nicht einfach kulturelle Bedeutungssysteme und Praktiken, sondern gestalten die Interaktion aktiv mit, distanzieren sich mitunter auch von kulturellen Vorgaben und tragen dazu bei, dass Kultur im Wandel bleibt (Valsiner, 2007). Kulturelle Alltagspraktiken innerhalb eines sozialen Netzwerkes, soziohistorisch evolvierte Bedeutungs- und Interpretationsrahmen und das sich entwickelnde Selbst sind demnach untrennbar miteinander verwoben.

### 1.1.5 Methodologische Implikationen

Dieses ontologische Verständnis kindlicher Entwicklung erfordert eine Methodologie, die diesem Verständnis gerecht wird und entsprechend methodisch umsetzt. Auch wenn in der Entwicklungspsychologie die Notwendigkeit einer kontextsensitiven theoretischen Konzeptualisierung von Kindheit zunehmend erkannt wird, so bleiben doch, wie Hogan (2005) kritisch anmerkt, die meisten empirischen Arbeiten methodisch im positivistischen bzw. post-positivistischen Paradigma verhaftet, was nicht zuletzt den Vorgaben einschlägiger Fachzeitschriften verschuldet ist, die für die Publikation von Kleinkindforschung zu Verfügung stehen. Nennenswerte Ausnahmen sind z. B. verschiedene Arbeiten mit einem Schwerpunkt auf konversations- und diskursanalytischen Verfahren (s. 1.2.2.1 und 1.2.2.2) sowie die Arbeiten von Cole, Keller und Rogoff, die einen kulturpsychologischen und relativ alltagsnahen Ansatz vertreten und in ihrem jeweiligen Forschungsprogramm eine Kombination von quantitativen und qualitativen Verfahren umsetzen.

Keller (2007) schlägt einen Brückenschlag zur psychologischen Anthropologie, indem sie das theoretische Modell von Whiting und Whiting in die kulturpsychologische Kleinkindforschung eingeführt und erweitert hat und zur systematischen Erfassung der unterschiedlichen Kontextebenen im Kulturvergleich ein umfassendes Forschungsprogramm entwickelte. Erfasst werden sollen sowohl die weiteren geographischen, historischen und sozioökonomischen Bedingungen, in denen Menschen leben, als auch die jeweiligen vorherrschenden kulturellen Überzeugungen (kulturelle Modelle) und elterlichen Vorstellungen von guter Erziehung (parentale Ethnotheorien) sowie die damit einhergehenden konkreten Sozialisationspraktiken. Alle drei Aspekte werden als historisch evolvierte Adaptationsprozesse an die spezifischen ökokulturellen Bedingungen eines bestimmten kulturellen Kontextes betrachtet, die sich systematisch auf kindliche Entwicklung auswirken und zu unterschiedlichen kulturellen Entwicklungspfaden des Selbst führen.

Die Aufgabe der Kleinkindforschung lautet, wie können soziokulturell evolvierte und symbolisch vermittelte Interaktionsmuster im Alltagsgeschehen als Mechanismen für Entwicklungsprozesse verstanden werden? Das bedeutet zum einen, dass Kleinkindforschung Entwicklung dort erforschen muss, wo sie stattfindet: im Alltag. Wie und wo verbringen Kinder ihre Zeit? Wer sind ihre Interaktionspartner? In welche Art von Aktivitäten sind sie involviert? Zum anderen bedeutet dies, dass Kleinkindforschung Entwicklung in ihrer Komplexität und im jeweiligen soziokulturellen Kontext erfassen muss. Dies kann sie tun, indem sie die verschiedenen Ebenen, in denen kindliches Erleben eingebettet ist, systematisch aufeinander bezieht: wie hängen spezifische kulturelle Alltagspraktiken mit soziohistorisch evolvierten Bedeutungsstrukturen und den jeweils vorherrschenden ökokulturellen Lebensbedingungen zusammen? Wie drücken sich kulturelle Modelle von Kindheit und Entwicklung in parentalen Ethnotheorien aus und wie zeigen sie sich im Umgang mit Kindern? Welche entwicklungspsychologischen Konsequenzen ergeben sich daraus?

Diese Fragestellung macht einen methodischen Zugang erforderlich, der in der Lage ist, (a) lokale kulturelle Bedeutungssysteme zu rekonstruieren und (b) alltägliche Interaktionsmuster als Mechanismen für Entwicklungsprozesse zu erforschen (Mey, 2003; Valsiner, 2006). Mittlerweile gibt es eine Reihe entsprechender Methoden-Handbücher, in denen speziell qualitative Verfahren für die Kleinkindforschung vorgestellt werden (z. B. Daly, 2007; Freeman & Mathison, 2009; Greene & Hogan, 2005; Jessor, Colby & Shweder, 1996; Mey, 2005). Im Folgenden soll eine Auswahl an methodischen Verfahren vorgestellt werden, die aus kulturpsychologischer Sicht besonders gut die oben genannten Voraussetzungen erfüllen.

## 1.2 Methodische Verfahren zur Analyse des Alltagsgeschehens von Kindern

### 1.2.1 Ethnographie

Ethnographische Zugänge können aus folgenden Gründen als Methode der Wahl angesehen werden, wenn es um die Analyse des Alltagsgeschehens von Kindern geht: erstens sind sie am ehesten geeignet, soziohistorische und soziokulturelle Kontexte, in denen Entwicklung stattfindet, mit einzuschließen (Corsaro, 2006; Corsaro & Molinari, 2008; Rizzo et al., 1992; Weisner, 1996); zweitens erlauben die längerfristige aktive Teilnahme sowie die Anwendung verschiedener Methoden als Perspektiventriangulation (Flick, 2004) das Untersuchen von Entwicklungsverläufen im Alltag; drittens erlauben interpretative Verfahren die Bedeutung von Verhalten und Erleben aus der Perspektive der Kinder zu rekonstruieren und deren Denklöge zu erforschen (Corsaro, 2003). Feldforschung eröffnet dem Forscher die Möglichkeit, die Alltagsrealität, in der Kinder aufwachsen, selbst kennenzulernen und gewährt einen Einblick in die konkrete Alltagserfahrung von Kindern sowie deren Reaktion auf diese Erfahrungen. Wie sind beispielsweise

Beziehungen von Kindern zu anderen Kindern, Geschwistern, Freunde etc. gestaltet? Welche Vorstellungen von sich in Beziehungen zu anderen haben Kinder? Welche Rückschlüsse über das Erleben und soziale Verständnis von bestimmten Erfahrungen lassen sich daraus ziehen, wie Kinder über diese Erfahrungen sprechen (Dunn, 2005)? Wie Kinder z.B. mentale Zustände anderer verstehen und eine Theory of Mind entwickeln, wird deutlich, wenn man beobachtet, wie Kinder im Alltag andere necken, täuschen, trösten, wie sie anderen helfen, über sie Witze machen oder über die Gefühle und Absichten anderer sprechen (Bartsch & Wellman, 1995, in Dunn, 2005). Wie Kinder eine Theory of Mind entwickeln, hängt darüber hinaus auch davon ab, inwiefern das Sprechen darüber, was in den Köpfen anderer vorgeht, zur vorherrschenden kulturellen Alltagspraxis gehört (Bonaiuto & Fasulo, 1997). Die Stärke eines alltagsnahen Forschungsdesigns liegt darin, dass es Einblicke in die komplexen Zusammenhänge unterschiedlicher sozialer Einflüsse auf diese Entwicklungsprozesse erlaubt, was in einer standardisierten Experimentaluntersuchung nicht möglich wäre.

Ein Eintauchen in die Alltagswelt von Kindern speziell in nicht-westlichen Kulturen hilft dem Forscher darüber hinaus, zu erkennen, wo er in seinen inhaltlichen und methodischen Vorannahmen einem ethnozentrischen Bias unterliegt und methodische Verfahren auf die kulturellen Gegebenheiten abstimmen muss. Dies wird in folgender Beschreibung von Thomas Weisner besonders anschaulich, die auf seine ethnographische Arbeit in Kenia zurückgeht:

*«Es brauchte Monate der Verwirrung und Sturheit meinerseits, sowie ein ständiges Involviertsein mit und Interviewen von Familien (ganz zu Schweigen von den Sprachschwierigkeiten, meiner Rolle in der Gemeinschaft, meine Gesundheit usw.) bevor mir allmählich dämmerte, dass der kulturelle Ort nicht immer meinem Design oder vorherigen Erwartungen entsprach. Zum einen waren es die meiste Zeit andere Kinder, die sich um Kinder kümmerten, nicht deren Mütter oder Väter; und selbst wenn Mütter anwesend waren, waren sie nicht direkt in die Erziehung involviert, sondern organisierten, koordinierten und kämpften mit den Aufgaben des Haushalts in einer Art und Weise, die mir fremd war. Das kulturelle System von Kindererziehung – das heißt die Erziehungsmaßnahmen, Gespräche mit Kindern, Bewertung kindlicher Kompetenzen, Ansichten über Geschlechterrollen – oder die Prinzipien, nach denen das häusliche Leben ablief, waren kompliziert; ich verstand sie nicht. Mütter und Väter sprachen mit mir über Erziehung nicht in erster Linie im Sinne von dyadischer Interaktion mit ihren Kindern und deren Anregung, sondern im Sinne von Weitergabe, Generationen, Stolz, Verpflichtung und Gehorsam, sowie Anpassung an die Familie. Mütter waren mehr mit den komplexen Erwachsenenbeziehungen in ihren großen Haushalten beschäftigt als mit Kindererziehung als spezialisierte Tätigkeit. Modernisierung, Anreize für die Mutter-Kind Interaktion und Stress mögen zu jener Zeit ein Thema in der Erziehungsarbeit Nordamerikas gewesen sein (und sind es immer noch), aber in den Familien, die ich beobachtete, ging sehr viel mehr vor sich.» (Weisner, 1996, S. 308, [Übersetzung der Autorin]).*

Ethnographische Arbeiten im Bereich der anthropologischen Kleinkindforschung umfassen typischerweise Teilnehmende Beobachtung, Feldnotizen sowie Interviews (z. B. das «*Ecocultural Family Interview*», Weisner, 2002) mit Familien zu Hause oder innerhalb der (Dorf-)Gemeinschaft und erstrecken sich über einen längeren Zeitraum. Neben offenen, unstrukturierten Verfahren werden jedoch auch standardisierte Verfahren, wie z. B. «spot observations» (LeVine et al., 1994; Rogoff, 1978) oder Quasi-Experimente (Maynard & Greenfield, 2008; Rogoff & Angelillo, 2002) als komplementäre Verfahren eingesetzt, um durch eine Methodentriangulation den Forschungsgegenstand aus unterschiedlichen Perspektiven anzugehen. Ethnographie ist also nicht auf eine erste Explorationsphase der Untersuchung beschränkt, sondern stellt ein komplettes Forschungsdesign dar.

### 1.2.2 Analyse von Alltagskommunikation

Wie in der theoretischen Einführung bereits erläutert, kommt der *kommunikativen* Interaktion mit anderen eine besondere Rolle in der Entwicklung von Kindern zu. Sprache hat nicht nur eine referentielle, sondern eine konstitutive Funktion, d. h. durch bestimmte diskursive Praktiken wird eine bestimmte Version der sozialen Realität konstituiert. Indem Kinder wiederholt an diskursiven Alltagsinteraktionen teilnehmen, erlangen sie ein bestimmtes Verständnis von der Welt, von sich selbst und von sich selbst in Beziehung zu anderen. Sprache ist also ein zentrales Mittel zur sozialen Konstruktion des Selbst (Edwards & Potter, 1992; Gergen, 1997). Diskursive Praktiken stehen dabei immer in dialektischer Beziehung zum größeren soziokulturellen Kontext (Bakhtin, 1981) und spiegelt dessen kulturelle Modelle wieder. Für die Kleinkindforschung eignen sich die Diskurs- und Konversationsanalyse insbesondere, um diese Sozialisationsprozesse zu untersuchen. Sie stellen methodische Verfahren dar, die eine Rekonstruktion normativer Erwartungen von Erwachsenen, in denen sich implizite kulturelle Orientierungen diskursiv manifestieren, erlauben (Hausendorf & Quasthoff, 2005).

Die Arbeiten von Miller und Fung (z. B. Miller, Sandel, Liang & Fung, 2001; Miller, Fung & Koven, 2007) haben beispielsweise eindrucksvoll gezeigt, wie 2-jährigen Kindern in Taipei, China, und Chicago, USA, durch ihr soziales Umfeld unterschiedliche narrative Rahmungen bereitgestellt werden, um den Erfahrungen, die sie gemacht haben, Sinn zu verleihen. So lernen Kinder nicht nur, in kulturell angemessener Form über eigene Erfahrungen zu sprechen, sondern sie auch in einer bestimmten kulturellen Art und Weise wahrzunehmen. Quinn (2003, 2005a) liefert eine Anzahl von Beispielen aus unterschiedlichen kulturellen Gruppen, die darauf schließen lassen, dass Eltern kulturell sehr unterschiedliche Botschaften an ihre Kinder vermitteln, jedoch auf drei ähnliche Praktiken zur Vermittlung dieser zentralen Botschaften zurückgreifen: konstante Wiederholung, emotionale Erregung und Bewertung des kindlichen Verhaltens. Dadurch kommt

es zu einer Festigung dieser Erfahrungen auf neurobiologischer Basis, was entsprechende Konsequenzen für das sich entwickelnde kulturelle Selbst hat.

Innerhalb der linguistischen Anthropologie wird schon lange erforscht, wie Kinder durch den Erwerb von Sprache kulturelle Weltvorstellungen vermittelt bekommen (z. B. Ochs & Schieffelin, 1984; Schieffelin & Ochs, 1986). In der Entwicklungspsychologie gibt es bisher jedoch nur wenige Arbeiten dazu, welche Auswirkungen narrative Alltagspraktiken auf das sich entwickelnde Selbst hat (s. 1.2.2.1 und 1.2.2.2).

Die Beziehung zwischen unterschiedlichen Erfahrungen von Teilnahme an bestimmten Diskursen und ihrem eigenen sich entwickelnden Weltverständnis wurde inzwischen auch von Dunn längsschnittlich untersucht (Dunn, 2005). Kinder lernen darüber hinaus auch, was erzählenswert ist, über was man nicht spricht und was eine kulturell definierte «gute Geschichte» ist (Brockmeier, 2005). Es kann davon ausgegangen werden, dass Kinder dadurch bereits die Basis für spätere narrative Selbstkonstruktionen vermittelt bekommen (Demuth, Keller, Gudi & Otto, 2010; Chen et al. in Miller et al., 2007).

Die Verbindung von ethnographischem Arbeiten und der Analyse von Alltagskommunikation können tiefere Einsichten in die Hintergründe für bestimmte kulturelle narrative Praktiken geben. So werden beispielsweise Praktiken, die einem westlichen Forscher zunächst unverständlich vorkommen, wie z. B. das wiederholte Necken von kleinen Mädchen durch ihre Mütter oder das Erzählen von gewalttätigen Aktionen vor den Kindern in Taipei (Miller, 1996), nachvollziehbar, wenn man die jeweiligen ökokulturellen Bedingungen, kulturellen Modelle und elterlichen Ethnotheorien sowie die damit verbundenen Sozialisationsziele kennt. Hier erscheint also eine Verbindung unterschiedlicher Methoden (z. B. Ethnographie, diskurs- und konversationsanalytische Studien, ethnographische Interviews) für ein tieferes und umfassenderes Verständnis von Entwicklung im jeweiligen kulturellen Kontext unabdingbar.

Drei methodische Verfahren, die sich besonders gut zur Analyse von Alltagskommunikation eignen, sollen im Folgenden kurz skizziert werden.

### 1.2.2.1 Konversationsanalyse

Die Konversationsanalyse (Sacks, Schegloff & Jefferson, 1974; Sacks, 1992) stammt aus der Soziologie und wurde im Rahmen der von Harold Garfinkel begründeten Ethnomethodologie entwickelt. Die Ethnomethodologie zielt explizit darauf ab, die Methoden («*methodology*») aufzudecken, mit denen es Menschen einer bestimmten kulturellen Gruppe gelingt, kulturelle (*Ethno*-)Alltagstheorien herzustellen. Sie beschäftigt sich vor allem mit kommunikativen Mechanismen, die in sozialen Interaktionen dazu beitragen, einer Situation eine bestimmte Bedeutung zu geben. Sie betrachtet soziale Interaktion als fortwährender Prozess der Hervorbringung und Absicherung sinnhafter sozialer Ordnung. Interaktion läuft geord-

net ab (nicht zufällig). Ihr Ziel ist es, die konstitutiven Mechanismen zu explizieren, mittels derer sinnhafte Ordnung hergestellt wird. Sie ist weniger an Inhalten oder an innerpsychischen Vorgängen interessiert als an der formalen Analyse von Kommunikation. Dennoch kann sie für die Kleinkindforschung durchaus nutzbar gemacht werden, wenn man Entwicklung von einem ökokulturellen Ansatz aus versteht: Zum einen erlaubt die sequentielle Mikroanalyse der Art und Weise, wie erwachsene Bezugspersonen mit dem Kind kommunizieren, darzulegen, welche sinnhafte Ordnung, also welche kulturelle Logik dem zugrunde liegt (Hausendorf & Quasthoff, 2005). Sie kann somit genutzt werden, um kulturelle Modelle in kommunikativen Praktiken zu explizieren (Demuth, 2008; Quinn, 2005b). Wenn man das Selbst nicht als eine mentale Einheit in den Köpfen von Menschen begreift, sondern als diskursiv in der Interaktion hergestellt, wird die Konversationsanalyse daher auch für die Psychologie relevant. Zum anderen erlaubt die Analyse der Art und Weise, wie Kinder kommunizieren, Aufschlüsse über die immanente Logik, wie sie das Verhalten anderer verstehen (Bartsch & Wellman, 1995, in Dunn, 2005), aber auch wie sie bestimmte (kulturelle) Sichtweisen über sich selbst und ihre eigenen soziale Rolle übernehmen (Forrester, 2002).

Für die kulturpsychologische Forschung stellt sich darüber hinaus die Frage nach dem Einbezug des größeren kulturellen Kontextes in die Analyse von Alltagskommunikation. Die klassische Konversationsanalyse versteht Kontext als etwas, das erst in der Interaktion hergestellt wird und nur aus dieser Interaktion heraus verstanden werden kann. An dieser engen Definition von Kontext wurde aber mittlerweile von verschiedenen Seiten Kritik geübt und betont, dass soziale Interaktion auch immer in ihrer größeren kulturellen Eingebettetheit verstanden werden muss (Blommaert, 2001; Wetherell, 1998).

### 1.2.2.2 Diskursanalyse

In ähnlicher Weise kann die Diskursanalyse (Potter & Wetherell, 1987; Potter, 2004), wie sie in der angelsächsischen Sozialpsychologie entwickelt wurde, für die Kleinkindforschung nutzbar gemacht werden. Epistemologischer Hintergrund ist hier die Diskursive Psychologie (Edwards & Potter, 1992; Harré & Gillett, 1991). Sprache wird vorrangig unter ihrem konstitutiven Aspekt verstanden, der Fokus der Analyse liegt auf der Funktion diskursiver Praktiken, man fragt also, welche Version der sozialen Realität wird durch bestimmte diskursive Mittel konstruiert? Das Selbst wird hier aus einer sozialkonstruktivistischer Sicht nicht als kartesische mentale Entität gesehen, sondern als Wahrnehmung aufgrund interpersonaler Interaktion (Harré & Gillett, 1991):

*«Eine Wahrnehmung meiner Selbst als einzigartiges Individuum zu haben bedeutet eine räumliche Verortung meiner selbst wahrzunehmen, buchstäblich einen Blickpunkt zu haben. (...) Ich bin in einem Netzwerk gegenseitiger Verpflichtun-*

*gen und Verbindlichkeiten gegenüber einer Vielzahl anderer Menschen lokalisiert (...) Ich erlebe mich selbst nicht als Einheit, sondern als einen Ort innehabend, von dem aus ich wahrnehme, handle, behandelt werde, und wo ich selbst wahrgenommen werde. Das ist der Umriss der Phänomenologie des Selbst, in dem ich mich wieder finde.» (S. 103f [Übersetzung der Autorin])*

Die Analyse zielt entsprechend darauf ab, herauszuarbeiten, wie Interaktionspartner positioniert werden (Harré & Van Langenhove, 1999) und durch welche diskursiven Praktiken dies geschieht. Die Diskursanalyse greift dabei auf methodische Vorgehensweisen der Konversationsanalyse zurück, setzt ihren Schwerpunkt jedoch auf die Identifizierung sogenannter «Interpretativer Repertoires», d. h. innerhalb einer sozialen Gruppe wiederkehrende systematisch aufeinander bezogene Sets von Terminologien, die oft mit stylistischer und grammatikalischer Kohärenz verwendet werden und oft um eine oder mehrere zentrale Metaphern organisiert sind (zum Verhältnis der Diskursanalyse zur Konversationsanalyse s. Hammersley, 2003; Potter, 1996). Anders als die Konversationsanalyse bezieht sie sich nicht nur auf Gespräche, sondern auch auf öffentliche Diskurse in den Medien und in der Literatur. In der Forschungspraxis, speziell bei der Analyse von sozialen Interaktionen, sind die beiden Verfahren jedoch oft nicht streng voneinander zu trennen. Forschungsbeispiele innerhalb der Kleinkindforschung finden sich vorrangig in Arbeiten aus der linguistischen Anthropologie (z. B. Ochs & Shohet, 2006; Ochs & Schieffelin, 1984; Schieffelin & Ochs, 1986), für neuere Arbeiten sei hier insbesondere auf das interdisziplinär arbeitende «Center on Every Day Lives of Families» (<http://www.celf.ucla.edu/>) in Los Angeles verwiesen. In der europäischen Entwicklungspsychologie finden sich vorrangig Arbeiten, die aus der Arbeitsgruppe um Pontecorvo hervorgegangen sind. So finden sich z. B. Studien, die die Vermittlung familialer und kultureller Werte in Abendesseninteraktionen (Pontecorvo & Fasulo, 1999; Pontecorvo, Fasulo & Sterponi, 2001; Sterponi, 2003) oder bei der Mithilfe im Haushalt (Fasulo, Loyd & Padiglione, 2007) untersuchen, aber auch Arbeiten zu sozialen Interaktionsmustern im Kindergarten (Monaco, 2007). Darüber hinaus gibt es neuere kulturpsychologische Ansätze, die diskurs- und konversationsanalytische Verfahren auch auf die Säuglingsforschung anwenden (Demuth, Keller & Yovsi, 2010; Demuth, 2008). In der nordamerikanischen Entwicklungspsychologie finden sich Arbeiten mit einem stärkeren ethnographischen (Miller et al., 2001, 2007) bzw. narrationstheoretischen Ansatz (Bamberg, 2004; Brockmeier, 2005).

### 1.2.2.3 Dokumentarische Methode

Die Dokumentarische Methode (Bohnsack, 2003; Bohnsack, Nentwig-Gesemann & Nohl, 2001) stellt ein drittes gesprächsanalytisches Verfahren dar, das zur Explikation kultureller Modelle gut eingesetzt werden kann. Sie basiert auf der Wis-

senssoziologie Mannheims (Mannheim, 1952) und zielt darauf ab, erlebnis- und erfahrungsgebundenen kollektiven Orientierungen einer kulturellen Gruppe zu rekonstruieren, die für diese im Alltag handlungsleitend sind. Damit stellt sie ein Verfahren dar, das explizit den Anspruch erhebt, während der Sozialisation erworbene kulturelle Orientierungsrahmen offenzulegen. Sie wurde vorrangig für die Analyse von Gruppendiskussionen (Przyborski, 2004) entwickelt, da kulturelle Modelle zwar implizit, in der kommunikativen Auseinandersetzung mit anderen jedoch explizit gemacht werden können, inzwischen findet sie aber auch Anwendung in anderen Bereichen. Gruppendiskussionen sollen (im Gegensatz zu Fokusgruppen-Interviews) möglichst selbstläufige Erzählungen und Beschreibungen hervorbringen. Es handelt sich hier zwar nicht um eine Analyse des Alltagsgeschehens im engeren Sinne, aber um eine Analyse kulturellen Orientierungen, durch die Alltagsgeschehen geleitet wird. Das Verfahren eignet sich somit gut, um parentale Ethnotheorien zu erforschen, aber auch um das kulturelle Verständnis von Kindern über ihre soziale Welt zu rekonstruieren (Nentwig-Gesemann, 2006). Auch für die Forschungsfrage, welche kulturellen Orientierungsrahmen Eltern und andere für das Kind bedeutungsvolle Bezugspersonen dem Kind für die Erfahrungen, die es macht, anbieten, erlaubt dieses Verfahren einen methodischen Zugang. Bislang gibt es in der kulturpsychologischen Kleinkindforschung hierzu jedoch noch wenig Forschungsbeispiele (s. jedoch Billmann-Mahecha, 2005). Das mag mitunter auch daran liegen, dass bislang (abgesehen von Mannheims ursprünglichem Ansatz) nur deutschsprachige Literatur zu diesem Verfahren vorliegt.

### 1.3 Abschließende Überlegungen

Ausgehend von einem soziokulturellen Verständnis kindlicher Entwicklung wurden in diesem Kapitel empirische Verfahren vorgestellt, die dazu dienen, das Alltagsgeschehen mit einem Schwerpunkt auf kommunikative Praktiken im Leben von Kleinkindern zu erfassen. Da die oben vorgestellten Verfahren ursprünglich nicht für die Kleinkindforschung entwickelt wurden, muss für das jeweilige Forschungsprojekt reflektiert werden, inwieweit gegebenenfalls Anpassungen an den Forschungsgegenstand notwendig und möglich sind. Eine offensichtliche Notwendigkeit ist beispielsweise, die entwicklungsbedingten Sprachkompetenzen von Kleinkindern zu berücksichtigen. Für die Analyse von Mutter-Säugling-Interaktionen ist zu beachten, dass die Interaktion in diesem frühen Entwicklungsstadium noch stark asymmetrisch organisiert ist und Säuglinge erst über eine sehr begrenzte Aufmerksamkeitsspanne verfügen. Sie haben das «Turn-Taking»-System noch nicht erlernt und kommunizieren nicht in erster Linie verbal, sondern über Vokalisation, Weinen, Schreien, Lächeln und Blickkontakt sowie körperliche Aktivitäten und tragen damit zur Interaktion bei. Die Analyse muss also verstärkt auch diese Modalitäten als Kommunikationsformen berücksichtigen.

Ein weiterer Überlegungspunkt ist natürlich die Übertragbarkeit der methodischen Verfahren auf andere, vorrangig nicht-westliche kulturelle Gruppen. Es ist beispielsweise nicht unbedingt selbstverständlich, dass universell in allen Kulturen die gleichen «Turn-Taking»-Regeln gelten. Die Interpretation muss also auch kulturspezifische Formen der Kommunikation berücksichtigen. In kulturellen Kontexten, in denen es nicht üblich ist, eigene Meinungen, Präferenzen etc. zu äußern und zu verteidigen, muss überlegt werden, inwiefern z. B. die Gruppendiskussion eine angemessene Form der Datenerhebung ist. Dies gilt ebenfalls für ethnographisch orientierte Interviews. Hilfreiche Hinweise hierzu finden sich bei Briggs (1986).

Verhalten muss immer aus den jeweiligen lokalen Bedeutungsstrukturen heraus verstanden werden. Die Interpretierbarkeit der Daten erfordert deshalb gute Kenntnisse über den engeren und weiteren kulturellen Kontext (Familie, Milieu, Schicht, soziale Gruppenzugehörigkeit, gesellschaftliche Strukturen, ideologische, religiöse, historische Hintergründe etc.). Sofern der Forscher nicht selbst der beforschten kulturellen Gruppe angehört, ist eine enge Zusammenarbeit mit indigenen Mitarbeitern unabdingbar, zum einen, um einen Zugang zum Feld zu bekommen, zum anderen, um die Kulturangemessenheit der Durchführung und Interpretation sicher zu stellen (für eine allgemeinere Diskussion von Gütekriterien in der qualitativen Sozialforschung s. z. B. Steinke, 2004).

Um letztendlich allgemeingültigere Aussagen über menschliche Entwicklung machen zu können, ist zudem ein systematischer Vergleich des Alltagserlebens von Kleinkindern in unterschiedlichsten soziokulturellen Kontexten notwendig. Dies beinhaltet sowohl den Einbezug von in der Literatur bislang unterrepräsentierten vorrangig nicht-westlichen Bevölkerungsgruppen, aber auch milieuspezifische, und hier vorrangig ländliche und Arbeiterschichten.

Aus kulturpsychologischer Sicht ist deutlich geworden, dass Kleinkindforschung an der konkreten Alltagserfahrung von Kindern ansetzen muss. Es sind die alltäglichen Interaktionen und Routinepraktiken, die für menschliche Entwicklung ausschlaggebend sind, und sie gilt es in ihrem jeweiligen kulturellen Kontext zu erforschen.

## Weiterführende Literatur

- Daly, K. J. (2007). *Qualitative methods for family studies & human development*. London: Sage.
- Greene, s. & Hogan, D. (Hrsg.) (2005). *Researching children's experience – approaches and methods*. London: Sage
- Jessor, R., Colby, A. & Shweder, R. A. (1996). *Ethnography and human development: Context and meaning in social inquiry*. University of Chicago Press.

## Literatur

- Bakhtin, M. M. (1981). *The dialogic imagination: Four essays by M. M. Bakhtin*. Austin: University of Texas Press.

- Bamberg, M. (2004). Form and functions of 'slut bashing' in male identity constructions in 15-year-olds. *Human Development*, 47(6), 331–353.
- Berry, J. W., Poortinga, Y. H. & Pandey, J. (Hrsg.) (1997). *Handbook of cross-cultural psychology, Vol. 1: Theory and method* (2. Aufl.). Needham Heights, MA US: Allyn & Bacon.
- Billmann-Mahecha, E. (2005). Social processes of negotiation in childhood – qualitative access using the group discussion method. *Childhood & Philosophy*, 1 ([http://www.filoeduc.org/childphilo/n1/conteudo\_ing.html]).
- Blommaert, J. (2001). Context is/as critique. *Critique of Anthropology*, 21(1), 13–32.
- Boesch, E. E. & Straub, J. (2006). Kulturpsychologie. Prinzipien, Orientierungen, Konzeptionen. In G. Trommsdorff & H. Kornadt (Hrsg.), *Kulturvergleichende Psychologie. Enzyklopädie der Psychologie. Serie VII. Themenbereich C «Theorie und Forschung»* (S. 25–95). Göttingen: Hogrefe.
- Bohnsack, R. (2003). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in Qualitative Methoden*. Opladen: Leske + Budrich.
- Bohnsack, R., Nentwig-Gesemann, I. & Nohl, A. (2001). *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Opladen: Leske + Budrich.
- Bonaiuto, M. & Fasulo, A. (1997). Rhetorical intentionality attribution: Its ontogenesis in ordinary conversation. *British Journal of Social Psychology*, 36, 511–537.
- Briggs, C. (1986). *Learning how to ask. A sociolinguistic appraisal of the role of the interview in social science research*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Brockmeier, J. (2005). Erzählungen verstehen. In G. Mey (Hrsg.), *Handbuch qualitative Entwicklungspsychologie* (S. 185–209). Köln: Kölner Studien Verlag.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bruner, J. (1990). *Acts of meaning*. Cambridge, MA US: Harvard University Press.
- Cole, M. (1996). *Cultural psychology: A once and future discipline*. Harvard University Press.
- Corsaro, W. (2003). *We're friends, right? Inside kids' cultures*. Washington, DC: Joseph Henry Press.
- Corsaro, W. A. (2005). *The sociology of childhood* (2. Aufl.). Thousand Oaks, CA: Pine Forge Press/Sage Publications Co.
- Corsaro, W. A. (2006). Qualitative research on children's peer relations in cultural context. In X. Chen, D. C. French & B. H. Schneider (Hrsg.), *Peer relationships in cultural context*. (S. 96–119). New York, NY: Cambridge University Press.
- Corsaro, W. A. & Molinari, L. (2008). Entering and observing in children's worlds: A reflection on a longitudinal ethnography of early education in Italy. In P. Christensen & A. James (Hrsg.), *Research with children: Perspectives and practices* (2. Aufl., S. 239–259). New York, NY: Routledge/Taylor & Francis Group.
- Daly, K. J. (2007). *Qualitative methods for family studies and human development*. London: Sage.
- Demuth, C. (2008). *Talking to infants: How culture is instantiated in early mother-infant interactions. The case of Cameroonian farming Nso and North German middle-class families*. Dissertation, University of Osnabrück.
- Demuth, C., Keller, H., Gudi, H. & Otto, H. (2010). Linking discursive practices in early childhood socialization with autobiographical self-constructions later on in life – an attempt to identify developmental precursors of autonomy and relatedness. Erscheint in: T. Hansen, K. Jensen de López & P. Berliner (Hrsg.), *Self in culture in mind. Conceptional and applied perspectives*.
- Demuth, C., Keller, H. & Yovsi, R. D. (2010). *Cultural models in communication with infants – lessons from Kikakelaki, Cameroon and Muenster, Germany*. Zur Veröffentlichung eingereicht.
- Dunn, J. (2005). Naturalistic observations of children and their families. In s. Greene & D. Hogan (Hrsg.), *Researching children's experience – approaches and methods* (S. 87–101). London: Sage Publications.

- Edwards, D. & Potter, J. (1992). *Discursive psychology*. London: Sage Publications, Inc.
- Fasulo, A., Loyd, H. & Padiglione, V. (2007). Children's socialization into cleaning practices: A cross-cultural perspective. *Discourse & Society*, 18(1), 11–33.
- Flick, U. (2004). *Triangulation. Eine Einführung*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fogel, A. (1993). *Developing through relationships*. New York: Harvester Wheatsheaf.
- Forrester, M. A. (2002). Appropriating cultural conceptions of childhood: Participation in conversation. *Childhood: A Global Journal of Child Research*, 9(3), 255–276.
- Freeman, M. & Mathison, S. (2009). *Researching children's experiences*. New York, NY: Guilford Press.
- Gergen, K. J. (1985). The social constructionist movement in modern psychology. *American Psychologist*, 40, 266–275.
- Gergen, K. J. (1997). The place of the psyche in a constructed world. *Theory & Psychology*, 7(6), 723–746.
- Greene, S. & Hogan, D. (Hrsg.) (2005). *Researching children's experience – approaches and methods*. London: Sage
- Hammersley, M. (2003). Conversation analysis and discourse analysis: Methods or paradigms? *Discourse & Society*, 14(6), 751–781.
- Harré, R. & Gillett, G. (1991). *The discursive mind*. London: Sage.
- Harré, R. & Van Langenhove, L. (Hrsg.) (1999). *Positioning theory: Moral contexts of intentional action*. Malden: Blackwell.
- Hausendorf, H. & Quasthoff, U. (2005). Konversations-/Diskursanalyse: (Sprach-)entwicklung durch Interaktion. In G. Mey (Hrsg.), *Handbuch qualitative Entwicklungspsychologie* (S. 585–618). Köln: Kölner Studienverlag.
- Henrich, J., Heine, S. J. & Norenzayan, A. (im Druck). The weirdest people in the world? Erscheint in: *Behavioral and Brain Sciences*.
- Hildebrand-Nilshon, M., Chung-Woon, K. & Papadopoulos, D. (Hrsg.) (2002). *Kultur (in) der Psychologie. Über das Abenteuer des Kulturbegriffs in der psychologischen Theoriebildung*. Heidelberg, Kröning: Asanger Verlag.
- Hogan, D. (2005). Researching «the child» in developmental psychology. In S. Greene & D. Hogan (Hrsg.), *Researching children's experience – approaches and methods* (S. 22–41). London: Sage Publications.
- Jessor, R., Colby, A. & Shweder, R. A. (1996). *Ethnography and human development: Context and meaning in social inquiry*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Keller, H. (2007). *Cultures of infancy*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- LeVine, R. A., Dixon, S., LeVine, S., Richman, A., Leiderman, P. H., Keefer, C. H. & Brazelton, T. B. (1994). *Child care and culture: Lessons from Africa*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Lüders, C. (2004). Beobachten im Feld und Ethnographie. In U. Flick, E. von Kardoff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (3. Aufl., S. 384–401). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Mannheim, K. (1952). The problem of generations. In P. Kecskemeti (Hrsg.), *Essays on the sociology of knowledge* (S. 276–322). New York, NY: Oxford University Press.
- Maynard, A. E. & Greenfield, P. M. (2008). Women's schooling and the ecocultural shifts: A longitudinal study of historical change among the Zinacantan Maya. *Mind, Culture, and Activity*, 15(2), 165–175.
- Mey, G. (2003). Zugänge zur kindlichen Perspektive. Methoden der Kleinkindforschung. *Forschungsbericht aus der Abteilung Psychologie im Institut für Sozialwissenschaften der TU Berlin, Nr. 1–2003*.
- Mey, G. (2005). *Handbuch qualitative Entwicklungspsychologie*. Köln: Kölner Studienverlag.
- Mey, G. (2007). *Qualitative Forschung in der Psychologie. Journal für Psychologie*, 15(2).

- Miller, P.H. (2002). *Theories of developmental psychology* (4. Aufl.). New York: Worth Publishers.
- Miller, P.J. (1996). Instantiating culture through discourse practices: Some personal reflections on socialization and how to study it. In R. Jessor, A. Colby & R. A. Shweder (Hrsg.), *Ethnography and human development: Context and meaning in social inquiry*. (S. 183–204). Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Miller, P. J., Fung, H. & Koven, M. (2007). Narrative reverberations. How participation in narrative practices co-creates persons and cultures. In s. Kitayama & D. Cohen (Hrsg.), *Handbook of cultural psychology* (S. 595–614). New York: The Guilford Press.
- Miller, P. J., Sandel, T. L., Liang, C. & Fung, H. (2001). Narrating transgressions in Longwood: The discourses, meanings, and paradoxes of an American socializing practice. *Ethos*, 29(2), 159–186.
- Monaco, C. (2007). *An ethnographic-conversational study on the development of sociability of 20–40 months old toddlers within an early educational setting*. Unveröffentlichte Dissertation, Universität Rom «La Sapienza».
- Mruck, K. & Breuer, F. (2003). Subjektivität und Selbstreflexivität im qualitativen Forschungsprozess – Die FQS-Schwerpunktausgaben [17 Absätze]. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 4(2), Art. 17, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0302233>. [Zugriffsdatum: 17. März 2008].
- Nentwig-Gesemann, I. (2006). Regelgeleitete, habituelle und aktionistische Spielpraxis. Die Analyse von Kinderspielkultur mit Hilfe videogestützter Gruppendiskussionen. In R. Bohnsack, A. Przyborski & B. Schäffer (Hrsg.), *Das Gruppendiskussionsverfahren in der Forschungspraxis* (S. 25–44). Opladen: Budrich Verlag.
- Ochs, E. & Schieffelin, B. B. (1984). Language acquisition and socialization. three developmental stories and their implications. In R. A. Shweder & R. A. LeVine (Hrsg.), *Culture theory. Essays on mind, self, and emotion* (S. 276–320). New York: Cambridge University Press.
- Ochs, E. & Shohet, M. (2006). The cultural structuring of mealtime socialization. In R. W. Larson, A. R. Wiley & K. R. Branscomb (Hrsg.), *Family mealtimes as a context of development and socialization* (S. 35–50). San Francisco: Jossey-Bass.
- Pontecorvo, C. & Fasulo, A. (1999). Planning a typical Italian meal: A family reflection on culture. *Culture & Psychology*, 5(3), 313–335.
- Pontecorvo, C., Fasulo, A. & Sterponi, L. (2001). Mutual apprentices: The making of parenthood and childhood in family dinner conversations. *Human Development*, 44(6), 340–361.
- Potter, J. (1996). Discourse analysis and constructionist approaches: Theoretical background. In J. T. E. Richardson (Hrsg.), *Handbook of qualitative research methods for psychology and the social science* (S. 125–140). Leicester, UK: BPS Books.
- Potter, J. (2004). Discourse analysis as a way of analysing naturally occurring talk. In D. Silverman (Hrsg.), *Qualitative research: Theory, method and practice* (2. Aufl., S. 144–160). London: Sage.
- Potter, J. & Wetherell, M. (1987). *Discourse and social psychology: Beyond attitudes and behaviour*. London: Sage.
- Przyborski, A. (2004). *Gesprächsanalyse und Dokumentarische Methode: Qualitative Auswertung von Gesprächen, Gruppendiskussionen und anderen Diskursen*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Quinn, N. (2003). Cultural selves. In J. LeDoux, J. Debiec & H. Moss (Hrsg.), *The self: From soul to brain* (S. 145–176). New York: The New York Academy of Sciences.
- Quinn, N. (2005a). Universals of child rearing. *Anthropological Theory*, 5(4), 477–516.
- Quinn, N. (Hrsg.) (2005b). *Finding culture in talk. A collection of methods*. New York: Palgrave Macmillan.
- Rizzo, T. A., Corsaro, W. A. & Bates, J. E. (1992). Ethnographic methods and interpretive analysis: Expanding the methodological options of psychologists. *Developmental Review*, 12(2), 101–123.

- Rogoff, B. (1978). Spot observation: An introduction and examination. *Quarterly Newsletter of the Institute for Comparative Human Development*, 2, 21–26.
- Rogoff, B. & Angelillo, C. (2002). Investigating the coordinated functioning of multifaceted cultural practices in human development. *Human Development*, 45(4), 211–225.
- Sacks, H. (1992). *Lectures on conversation, Vol 1 + 2* (hrsg. von G. Jefferson). Cambridge, USA: Blackwell.
- Sacks, H., Schegloff, E. & Jefferson, G. (1974). A simplest systematics for the organization of turn-taking in conversation. *Language & Communication*, 50(4), 696–735.
- Schieffelin, B. B. & Ochs, E. (1986). *Language socialization across cultures*. Cambridge University Press.
- Shotter, J. (1993). *Conversational realities. Constructing life through language*. London: Sage Publications.
- Shweder, R. (1991). *Thinking through cultures: Expeditions in cultural psychology*. Cambridge, MA: Harvard University Press
- Steinke, I. (2004). Gütekriterien qualitativer Forschung. In U. Flick, E. von Kardoff & I. Steinke (Hrsg.) (2004). *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (S. 319–331). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Sterponi, L. (2003). Account episodes in family discourse: The making of morality in everyday interaction. *Discourse Studies*, 5(1), 79–100.
- Straub, J., Weidemann, D., Kölbl, C. & Zielke, B. (2006). *Pursuit of meaning. advances in cultural and cross-cultural psychology*. Bielefeld: transcript Verlag.
- Tudge, J. (2008). *The everyday lives of young children: Culture, class, and child rearing in diverse societies*. New York, NY US: Cambridge University Press.
- Valsiner, J. (2006). Developmental epistemology and implications for methodology. In R. Lerner (Hrsg.), *Handbook of child psychology, Vol. 1: Theoretical models of human development* (6. Aufl., S. 166–209). New York: Wiley.
- Valsiner, J. (2007). *Culture in minds and societies. Foundations of cultural psychology*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Valsiner, J. & Diriwächter, R. (2005). Qualitative Forschungsmethoden in historischen und epistemologischen Kontexten. In G. Mey (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Entwicklungspsychologie* (S. 35–55). Köln: Kölner Studienverlag.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Weisner, T. S. (1996). Why ethnography should be the most important method in the study of human development. In R. Jessor, A. Colby & R. Shweder (Hrsg.), *Ethnography and human development: Context and meaning in social inquiry* (S. 305–324). Chicago: University of Chicago Press.
- Weisner, T. S. (2002). Ecocultural understanding of children's developmental pathways. *Human Development*, 45(4), 275–281.
- Wetherell, M. (1998). Positioning and interpretative repertoires: Conversation analysis and post-structuralism in dialogue. *Discourse & Society*, 9(3), 387–412.
- Whiting, B. B. & Whiting, J. W. M. (1975). *Children of six cultures*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

## Online-Literatur

<http://www.celf.ucla.edu/>