

Entwicklung und Bildung

in der Frühen Kindheit

Jörn Borke/Heidi Keller

Kultursensitive Frühpädagogik



2., überarbeitete Auflage

Kohlhammer

Kohlhammer

Der Autor und die Autorin



Dr. Jörn Borke ist Professor für Entwicklungspsychologie der Kindheit an der Hochschule Magdeburg-Stendal und Vorstandsmitglied im dortigen Kompetenzzentrum Frühe Bildung (KFB). Er verfügt über langjährige Forschungs-, Lehr- und Weiterbildungserfahrungen unter anderem in den Bereichen kulturvergleichende Säuglings- und Kleinkindforschung, Eltern-Kind-Interaktionen sowie kultursensitive Frühpädagogik und Beratung.

© Kerstin Seela



Dr. Heidi Keller ist Professorin i.R. an der Universität Osnabrück und Direktorin des Nevet Greenhouse an der Hebrew University in Jerusalem. Ihr Forschungsschwerpunkt ist die Entwicklung von Kindern in unterschiedlichen kulturellen Kontexten. Auf der Grundlage der Erkenntnisse der kulturvergleichenden Entwicklungspsychologie entwickelt sie Konzepte und Programme für die elementar- und frühpädagogische Praxis. Diverse Preise und Auszeichnungen reflektieren die internationale Anerkennung ihrer Forschung.

Jörn Borke
Heidi Keller

Kultursensitive Frühpädagogik

2., überarbeitete Auflage

Verlag W. Kohlhammer

Dieses Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwendung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechts ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und für die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Die Wiedergabe von Warenbezeichnungen, Handelsnamen und sonstigen Kennzeichen in diesem Buch berechtigt nicht zu der Annahme, dass diese von jedermann frei benutzt werden dürfen. Vielmehr kann es sich auch dann um eingetragene Warenzeichen oder sonstige geschützte Kennzeichen handeln, wenn sie nicht eigens als solche gekennzeichnet sind.

Es konnten nicht alle Rechtsinhaber von Abbildungen ermittelt werden. Sollte dem Verlag gegenüber der Nachweis der Rechtsinhaberschaft geführt werden, wird das branchenübliche Honorar nachträglich gezahlt.

Dieses Werk enthält Hinweise/Links zu externen Websites Dritter, auf deren Inhalt der Verlag keinen Einfluss hat und die der Haftung der jeweiligen Seitenanbieter oder -betreiber unterliegen. Zum Zeitpunkt der Verlinkung wurden die externen Websites auf mögliche Rechtsverstöße überprüft und dabei keine Rechtsverletzung festgestellt. Ohne konkrete Hinweise auf eine solche Rechtsverletzung ist eine permanente inhaltliche Kontrolle der verlinkten Seiten nicht zumutbar. Sollten jedoch Rechtsverletzungen bekannt werden, werden die betroffenen externen Links soweit möglich unverzüglich entfernt.

2., überarbeitete Auflage 2021

Alle Rechte vorbehalten

© W. Kohlhammer GmbH, Stuttgart

Gesamtherstellung: W. Kohlhammer GmbH, Stuttgart

Umschlag: Gestaltungskonzept Peter Horlacher

Umschlagmotiv: pressmaster-Fotolia.com

Print:

ISBN 978-3-17-038682-2

E-Book-Formate:

pdf: ISBN 978-3-17-038683-9

epub: ISBN 978-3-17-038684-6

mobi: ISBN 978-3-17-038685-3

Vorwort der Herausgeberin und der Herausgeber

Die Lehrbuchreihe »*Entwicklung und Bildung in der Frühen Kindheit*« will Studierenden und Fachkräften das notwendige Grundlagenwissen vermitteln, wie die Bildungsarbeit im Krippen- und Elementarbereich gestaltet werden kann. Die Lehrbücher schlagen eine Brücke zwischen dem aktuellen Stand der einschlägigen wissenschaftlichen Forschungen zu diesem Bereich und ihrer Anwendung in der pädagogischen Arbeit mit Kindern.

Die einzelnen Bände legen zum einen ihren Fokus auf einen ausgewählten Bildungsbereich, z. B. darauf, wie Kinder ihre sozio-emotionalen, sprachlichen, kognitiven, mathematischen oder motorischen Kompetenzen entwickeln. Hierbei ist der Leitgedanke darzustellen, wie die einzelnen Entwicklungsniveaus der Kinder und Bildungsimpulse der pädagogischen Einrichtungen ineinandergreifen und welche Bedeutung dabei den pädagogischen Fachkräften zukommt. Die Reihe enthält zum anderen Bände, die zentrale bereichsübergreifende Probleme der Bildungsarbeit behandeln, deren angemessene Bewältigung maßgeblich zum Gelingen beiträgt. Dazu zählen Fragen, wie pädagogische Fachkräfte ihre professionelle Responsivität den Kindern gegenüber entwickeln, wie sie Gruppen von Kindern stressfrei managen oder mit Multikulturalität, Integration und Inklusion umgehen können. Die einzelnen Bände bündeln fachübergreifend aktuelle Erkenntnisse aus den Bildungswissenschaften wie der Entwicklungspsychologie, Diagnostik sowie Früh- und Sonderpädagogik und bereiten für den Einsatz in der Aus- und Weiterbildung, aber ebenso für die pädagogische Arbeit vor Ort vor. Die Lehrbuchreihe richtet sich sowohl an Studierende, die sich in ihrem Studium mit der Entwicklung und institutionellen Erziehung von Kindern befassen, als auch an die pädagogischen Fachkräfte des Elementar- und Krippenbereichs.

Im vorliegenden Band »Kultursensitive Frühpädagogik« wird ein vielfach nachgefragter frühpädagogischer Ansatz vorgestellt, der den Umgang mit kultureller Vielfalt in den Kindertageseinrichtungen (KiTas) zum Gegenstand hat und in die Bildungsangebote einbezieht. Bei mittlerweile 35 % Kindern mit Migrationshintergrund in den KiTas ist ein offenkundiges Spannungsfeld zwischen den kulturspezifischen Erziehungserwartungen entstanden, die Eltern mit und ohne Migrationshintergrund an die KiTa herantragen und die KiTa-Fachkräfte in ihrer pädagogischen Arbeit vertreten. Dieses Spannungsfeld wird in dem Band kritisch reflektiert und Lösungen in Richtung auf einen kultursensitiven Umgang werden vorgeschlagen. Der Autor Jörn Borke hat als Leiter der Babysprechstunde an der Universität Osnabrück einen umfassenden Einblick in die Erziehungssorgen von Eltern, die sich gerade auch aus der kulturellen Vielfalt ergeben, und Heidi Keller hat als international renommierte Wissenschaftlerin im Bereich der Kultur- und Entwicklungs-

psychologie maßgeblich zu unserem heutigen differenzierten Verständnis von kulturspezifischen Erziehungszielen und -praktiken beigetragen. Ihr kultursensitiver Ansatz erlaubt es, nicht nur das menschliche Grundbedürfnis nach *Autonomie*, das in westlichen Industrieländern vor allem wertgeschätzt wird, sondern auch das ebenso menschliche Grundbedürfnis nach *Verbundenheit* in den Blick zu nehmen und ihre jeweils kulturspezifischen Legierungen klarer identifizieren zu können.

Ein großes Verdienst dieses Buches ist es, die in der (Früh-)Pädagogik favorisierten Ansätze und bildungspolitischen Rahmenvorgaben für die KiTa-Arbeit auf ihre impliziten kulturspezifischen Vorannahmen kritisch zu hinterfragen und praktikable Möglichkeiten der Öffnung und Erweiterung in Richtung auf eine kultursensitive Pädagogik anzubieten. Dazu werden anhand von prototypischen Situationen des KiTa-Alltags Handlungsalternativen für einen kultursensitiven Umgang mit Kindern und Eltern beschrieben und auch konkrete kultursensitive Bildungsangebote vorgestellt.

Die »Kultursensitive Frühpädagogik« kann Fachkräften ebenso wie Eltern helfen, das Spektrum an kulturspezifischen Erziehungsvorstellungen und -erwartungen von Eltern und kulturspezifischen Verhaltensweisen ihrer Kinder in der KiTa besser verstehen und einordnen zu können. Dadurch kann sowohl der Kontakt mit den Eltern erleichtert als auch deren Bereitschaft erhöht werden, sich auf einen Dialog mit den KiTa-Fachkräften einzulassen. Eine kultursensitive pädagogische Arbeit kann an die unterschiedlichen kulturellen Hintergründe der Kinder passgenauer anknüpfen und im Sinne der aktuell auch diskutierten inklusiven Bildung einen erfolgreichen Start in das Bildungssystem eröffnen.

Wir freuen uns, dass Jörn Borke und Heidi Keller eine Bearbeitung ihres Buches vorgenommen haben, in der sie die neuesten Entwicklungen und Studien der letzten sechs Jahre nach der Erstveröffentlichung berücksichtigt haben.

Münster, Freiburg und Heidelberg im Frühjahr 2020
Manfred Holodynski, Dorothee Gutknecht und Hermann Schöler

Inhaltsverzeichnis

Vorwort der Herausgeberin und der Herausgeber	5
Einführung	9
1 Kultur und Entwicklung	13
1.1 Einleitung	13
1.2 Kontext und Kultur	14
1.3 Autonomie und Verbundenheit als menschliche Grundbedürfnisse und kulturelle Werte	17
1.4 Der Prototyp der <i>psychologischen Autonomie</i> als Organisator von Entwicklung	20
1.5 Der Prototyp der <i>hierarchischen Verbundenheit</i> als Organisator von Entwicklung	23
1.6 Mischformen, Varianten und Risiken	28
1.7 Unterschiedliche kulturelle Modelle in frühpädagogischen Einrichtungen	30
1.8 Empfohlene Literatur zur Vertiefung	30
2 Einordnung zentraler Konzepte, Begriffe und Curricula der Frühpädagogik	32
2.1 Pädagogische Konzepte	32
2.1.1 Friedrich Fröbel – die Anfänge des Kindergartens und einer kindzentrierten Sichtweise	32
2.1.2 Montessoripädagogik	35
2.1.3 Waldorfpädagogik	38
2.1.4 Emmi Pikler	43
2.1.5 Reggio-Pädagogik	45
2.1.6 Situationsansatz	50
2.1.7 Resümee	58
2.2 Der Bildungsbegriff	59
2.2.1 Definition	59
2.2.2 Die Wende zur Subjektivität	60
2.2.3 Aktuelle Bildungsbegriffe in der Frühpädagogik	61
2.3 Die Bedeutung von kultureller Vielfalt in den fachpolitischen Vorgaben und Rahmenrichtlinien der Frühpädagogik	69
2.3.1 Der politische Entstehungshintergrund	69

2.3.2	Die Bedeutung des Aspektes <i>Umgang mit kultureller Vielfalt</i> im Rahmenpapier der Jugendministerkonferenz sowie der Kultusministerkonferenz	78
2.3.3	Die Bedeutung des Aspektes <i>Umgang mit kultureller Vielfalt</i> in den Bildungs- und Orientierungsplänen ...	79
2.4	Pädagogische Ansätze zum Umgang mit kultureller Vielfalt ...	85
2.5	Inklusion	97
2.6	Empfohlene Literatur zur Vertiefung	103
3	Kultursensitive Frühpädagogik	104
3.1	Einleitung	104
3.2	Kultursensitive Frühpädagogik	104
3.2.1	Kenntnis	105
3.2.2	Haltung	106
3.2.3	Können	110
3.3	Zentrale Situationen der frühpädagogischen Praxis	111
3.3.1	Kontakt mit Eltern/Familien	111
3.3.2	Spielsituationen	116
3.3.3	Gestaltung von Übergängen/Eingewöhnung.....	121
3.3.4	Umgang mit zentralen physiologischen Bedürfnissen	125
3.3.5	Sprache	129
3.3.6	Raumgestaltung	135
3.4	Empfohlene Literatur zur Vertiefung	138
4	Zusammenfassung und Ausblick	139
	Literatur	141

Einführung

Vor einiger Zeit ist ein bedeutsamer Perspektivenwechsel in Bezug auf die pädagogische Arbeit in Kindertageseinrichtungen vollzogen worden. Aus der Kinderbetreuung unter dem primären Aspekt der Betreuung wurde ein Bildungsort mit definitivem Bildungsauftrag. Dies ist vor allem auf die Ergebnisse der »*Programms for International Student Assessment-Studien*« (Programme zur internationalen Schülerbewertung oder kurz *PISA-Studien*) zurückzuführen. Diese Studien werden von der *OECD* (Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung) seit dem Jahr 2000 alle drei Jahre durchgeführt. Die Ergebnisse der ersten Untersuchung, bei der deutsche Schülerinnen und Schüler unerwartet schlecht abschnitten, wirkten schockartig auf Bildungspolitik und Öffentlichkeit. Besonders deutlich wurde dabei auch, wie stark in Deutschland das Abschneiden in den Bildungssystemen von der sozialen Herkunft und damit auch vom kulturellen Hintergrund der Kinder und Familien abhängt, was als deutliches Indiz dafür gesehen werden kann, dass die Bildungssysteme nicht gut anschlussfähig an unterschiedliche Hintergründe von Kindern sind. Dies löste eine große Welle von Aktivitäten aus, woraufhin sich die Ergebnisse in den folgenden Jahren tatsächlich auch verbesserten, seit 2012 allerdings eher stagnierten oder teilweise sogar wieder rückläufig waren. Dennoch hat sich die Bedeutung der sozialen Herkunft verringert, wengleich diese im Vergleich zu vielen anderen Ländern weiterhin recht hoch ist. Und auch die Ergebnisse von Kindern mit Migrationshintergrund haben sich verbessert (BMBF, o.J.). Die Ergebnisse und Entwicklungen zeigen also zum einen, dass sich Verbesserungen ergeben haben, belegen aber zum anderen auch, dass weiterhin Anstrengungen und Reformen notwendig sind. Konkret bezogen auf die Qualität im Bildungsbereich Frühe Bildung, trat zu Beginn des Jahres 2019 zudem das Gesetz zur Weiterentwicklung der Qualität und zur Teilhabe in der Kindertagesbetreuung (Gute-KiTa-Gesetz) in Kraft, welches mit einem Fördervolumen von 5,5 Milliarden Euro dazu beitragen soll, die Betreuungsqualität in Kindertagesstätten weiter zu erhöhen (BMFSFJ, 2019a). Daneben besteht eine Debatte bezüglich der Quantität von angebotenen Betreuungsmöglichkeiten. Anfang der 1990er Jahre wurde ein Rechtsanspruch auf einen Kindergartenplatz für jedes Kind im Alter von drei Jahren bis zum Schuleintritt beschlossen und 1996 auch gesetzlich verankert (§ 24 SGB VIII). Vor allem auch um Eltern bessere Möglichkeiten zur Vereinbarkeit von Familie und Beruf anbieten zu können, wurde dann durch das Kinderförderungsgesetz (KiföG) 2008 ein Rechtsanspruch auf einen Platz (in einer Einrichtung oder in einer Kindertagespflegestelle) auch für Kinder ab dem vollendeten ersten Lebensjahr beschlossen, welcher im August 2013 in Kraft trat. In der Zeit von 2008 bis 2018 hat sich die Betreuungsquote von

Kindern unter drei Jahren von 17,6 % auf 33,6 % nahezu verdoppelt. Der Wunsch nach einem Betreuungsplatz besteht allerdings bei etwa 45 % der Eltern, so dass, auch wenn in den letzten zehn Jahren 400.000 neue Plätze für Kinder unter drei Jahren neu geschaffen werden konnten und bis Ende 2020 100.000 weitere angeboten werden sollen, es dennoch nach wie vor ein Unterangebot gibt (BMFSFJ, 2019b).

Dieser quantitative Ausbau erfordert eine inhaltliche und qualitative Auseinandersetzung mit diesem frühen Altersbereich in Bezug auf Bildungsmöglichkeiten, die aktuell im Zentrum vieler Debatten steht. Die Qualitätsdebatte ist inzwischen ausgeweitet worden, auch auf die multikulturelle Realität in vielen Tageseinrichtungen. Eine Vielzahl von Ansätzen mit unterschiedlichen Schwerpunkten ist in den letzten Jahren entwickelt worden (für einen Überblick siehe Borke & Schwentesius, 2020; Otto, Schröder & Gernhardt, 2013; Wagner, 2017). Hierbei lassen sich mitunter sehr unterschiedliche Definitionen bzw. Konzeptionen von kultureller Vielfalt finden sowie entsprechend unterschiedliche Herangehensweisen. So gibt es Ansätze, die sich auf eine Betrachtung von Kultur aus einer Perspektive von Ländern und ethnischen Gruppen beziehen (z. B. Beschreibungen zur Arbeit mit Familien mit türkischem Hintergrund [z. B. Leenen, Grosch & Kreidt, 1990] oder auf die Arbeit mit Familien mit Migrationshintergrund generell; ► Kap. 2.4). Diese Definition des Kulturbegriffes ist jedoch irreführend, da natürlich auch sehr große Unterschiede zwischen Familien, die im selben Land leben oder aus demselben Land kommen, bestehen. Ländervergleiche können durch die Beschreibung historischer Hintergründe, bestimmter daraus entstandener Werte sowie sprachlicher und religiöser Aspekte nützlich sein, sie sind aber nur sehr bedingt geeignet, das jeweilige kulturelle Verständnis von frühpädagogischen Einrichtungen und kindlichen Bildungsprozessen sowie von elterlichen Erziehungsvorstellungen zu erfassen.

Demgegenüber stehen Ansätze, die die Einzigartigkeit jeder Familie und ihrer Familienkultur betonen. Dabei wird das Beschreiben von Gruppen vermieden, um möglichen Diskriminierungen vorzubeugen (z. B. Mecheril, do Mar Castro Varela, Dirim, Kalpaka & Melter, 2010; ► Kap. 2.4). So lässt sich zwar einerseits Sensibilität für das Individuum und die individuelle Familie vermitteln, denn natürlich ist jedes Kind und jede Familie einzigartig; auf der anderen Seite ist jedoch nicht zu übersehen, dass jedes Individuum gleichzeitig wie manch anderes und auch wie alle anderen Individuen ist (so hat Pervin [1987], einem Zitat von Kluckholm & Murray [1953] folgend, den Gegenstandsbereich der Persönlichkeits- und Differenziellen Psychologie definiert). Diese Perspektiven sind ebenfalls notwendig, um kulturelle Vielfalt zu verstehen und frühpädagogischen Fachkräften Erklärungsansätze für kindliches Verhalten und elterliche Vorstellungen und Wünsche sowie Handlungsalternativen zur Verfügung zu stellen. Diese komplexe Situation birgt durchaus auch die Gefahr, sich in Widersprüche zu verstricken. Es wird nämlich zum einen gefordert, das einzelne Kind in seinen Möglichkeiten und Grenzen individuell zu fördern, andererseits wird aber darauf geachtet, dass alle Kinder die gleiche Behandlung erfahren sollen, um Diskriminierungen zu vermeiden. Das kann zu widersprüchlichen Anforderungen an das alltägliche Handeln führen, wenn man jedem Kind individuell begegnen möchte, sich aber bei einer Un-

gleichbehandlung potenziell einem Diskriminierungsverdacht ausgesetzt sehen kann.¹

Der in diesem Buch vorgestellte Ansatz einer kultursensitiven Frühpädagogik bietet eine Möglichkeit zum Umgang mit kultureller Vielfalt, durch die die oben dargestellten Einschränkungen der bisherigen Ansätze aufgehoben werden können. Kulturelle Vielfalt wird über zugrunde liegende sozio-demographische und sozio-ökonomische Hintergründe definiert. Dadurch wird es möglich, kulturelle Kontexte zu definieren, die sich empirisch erfassen und vergleichend analysieren lassen. Aus diesem Wissen heraus können die bisherige Bildungsbiographie bei Eintritt in die frühpädagogische Einrichtung ebenso eingeordnet werden wie die Erwartungen, die Eltern den frühpädagogischen Fachkräften entgegenbringen. Aus den Kenntnissen über den kulturellen Kontext, in dem ein Kind und seine Familie sozialisiert sind, lassen sich konkrete Handlungsmöglichkeiten für die frühpädagogische Arbeit herleiten.

Dabei soll nicht bestritten werden, dass sich selbstverständlich Unterschiede zwischen allen Familien zeigen, und es soll sicherlich keinem »Schubladendenken« Vorschub geleistet werden. Vielmehr bietet der hier dargestellte Ansatz einer kultursensitiven Frühpädagogik Einordnungsmöglichkeiten, die die Komplexität kultureller Vielfalt nicht über Gebühr reduzieren (wie es z. B. bei Ländervergleichen der Fall ist). Der Ansatz soll – unter bewusster Einbeziehung der jeweiligen individuellen familiären Hintergründe, Wünsche und Bedürfnisse – für die frühpädagogische Praxis Handlungsalternativen bezüglich eines differenzierten Umgangs je nach kulturellem Hintergrund bereitstellen. Die Unterschiedlichkeit zwischen Menschen und Gruppen ist dabei Gegenstand einer ressourcenorientierten pädagogischen Haltung. Der in diesem Buch präsentierte Ansatz kann also dazu beitragen, unterschiedliche kulturelle Hintergründe von Kindern und Eltern in der Kindertageseinrichtung besser verstehen und einordnen zu können. Durch dieses Verständnis kann der Kontakt mit den Eltern sowie auch deren Bereitschaft, sich auf den Dialog mit der Kindertageseinrichtung einzulassen, erleichtert werden. Weiterhin kann durch die dargelegten Möglichkeiten eines differenziellen Umgangs mit unterschiedlichen Alltagssituationen ein frühpädagogisches Angebot gestaltet werden, welches für Kinder mit unterschiedlichen kulturellen Hintergründen anschlussfähig ist und ihnen damit einen jeweils für sie passenden Start in das institutionelle Bildungssystem bereiten kann.

Das Buch ist in folgender Weise aufgebaut: Im ersten Teil wird zunächst der Kulturbegriff, wie wir ihn verstehen, erläutert. Daran anschließend werden verschiedene kulturelle Entwicklungspfade mit jeweils unterschiedlichen Konsequen-

1 Eine solche Situation kann beispielsweise eintreten, wenn Kinder sehr unterschiedliche Spielinteressen und -erfahrungen zeigen, die unter anderem mit ihren kulturell bedingten Vorerfahrungen zusammenhängen können. Die frühpädagogischen Fachkräfte stehen damit möglicherweise zwischen der Herangehensweise, auf die jeweiligen kindlichen Bedürfnisse und Erfahrungen einzugehen und damit Unterschiede im Umgang mit den Kindern bzw. der Gestaltung von Situationen und Abläufen zu ermöglichen, sowie der Maxime, allen Kindern die gleichen Bedingungen anzubieten und keine Kinder von Aktivitäten auszuschließen bzw. ihnen Angebote vorzuenthalten.

zen für die kindliche Entwicklung, die elterliche Erziehung und die frühpädagogische Arbeit dargestellt. In Teil 2 wird betrachtet, inwiefern sich die jeweiligen Konzepte und Ansätze der Frühpädagogik mit dem hier vertretenen kultursensitiven Ansatz vereinbaren bzw. welche Chancen und Grenzen sich jeweils für eine kultursensitive Arbeit beschreiben lassen. In Teil 3 werden die Grundzüge einer kultursensitiven Frühpädagogik dargestellt und anhand von alltäglichen Situationen der frühpädagogischen Arbeit kultursensitive Handlungs- bzw. Gestaltungsmöglichkeiten beschrieben.

1 Kultur und Entwicklung

1.1 Einleitung

In diesem Kapitel wird ein ökokulturelles Modell von Entwicklung dargestellt, das die Hintergründe für die weiter unten ausgeführten Ansätze einer entwicklungspsychologisch fundierten kultursensitiven Frühpädagogik bildet. Damit soll ein Beitrag zu einer differenziell orientierten Pädagogik geleistet werden.

Ausgangspunkt ist die zentrale Annahme, dass alle Menschen mit biologisch angelegten Entwicklungspotenzialen ausgestattet sind, die es ihnen ermöglichen, allgemeine Entwicklungsaufgaben in spezifischen Umwelten zu bewältigen. Die Umwelt hat also einen selektierenden Einfluss auf die Gestaltung und Ergebnisse von Entwicklungsprozessen und damit auf die gesamte Psyche des Menschen. Die jeweiligen umwelt- oder kontextspezifischen Ausprägungen sind an kulturellen Modellen orientiert, die Anpassungen an diese spezifischen Umwelten definieren. Die Entwicklungsaufgaben sind weitgehend universell (z. B. Erikson, 1950; Havighurst, 1972) und können als Teil unseres evolutionären Erbes betrachtet werden. Es wird angenommen, dass sich im Verlauf der Menschheitsgeschichte Aufgaben gestellt haben, die das Überleben erleichtert haben. So können sich z. B. größere Gruppen erfolgreicher verteidigen und effektiver Nahrungsquellen erschließen. Größere Gruppen erfordern aber andere Kommunikationsmuster als kleine Gruppen, um die Gruppenzusammengehörigkeit zu erhalten. Manche Evolutionspsychologen erklären so z. B. die Entstehung von Sprache: Sprache ermöglichte die Aufrechterhaltung von sozialen Beziehungen in größeren Gruppen (*social grooming Hypothese* [Sprache als soziale Weiterentwicklung der bei vielen Tierarten üblichen gegenseitigen Fellpflege], Dunbar, 1996). Also mussten sich entsprechende Fähigkeiten und Fertigkeiten herausbilden, die den Erwerb dieser neuen Kompetenzen ermöglichten. Durch die zentrale Bedeutung der Kontexteinflüsse wird die besondere Bedeutung des Lernens für die menschliche Entwicklung deutlich. Das Lernen in Abhängigkeit von Kontextfaktoren ist zwar ein lebenslanger Prozess, dennoch bestehen enge Beziehungen zwischen der Wirksamkeit und der Bedeutsamkeit von Erfahrungen in den jeweiligen Entwicklungsphasen. Gerade das Säuglings- und Kleinkindalter ist eine besondere Entwicklungsphase mit einer hohen Entwicklungsgeschwindigkeit. In den ersten beiden Lebensjahren lernen wir mehr und schneller als in allen anderen Entwicklungsphasen. Aufgrund der komplexen Anforderungen der sozialen Regulation in größeren Gruppen (Geary & Flinn, 2001) und der damit verbundenen Notwendigkeit sozialer Intelligenz entwickelte und vergrößerte sich das menschliche Gehirn. Die ebenfalls

evolvierte Zweibeinigkeit des Menschen, welche wiederum den großen Selektionsvorteil mit sich brachte, dass die Hände auch losgelöst von Fortbewegungsaktivitäten benutzt werden können, begrenzte die Ausdehnungsmöglichkeiten des Geburtskanal. Das bedeutet, dass Babys nicht im Mutterleib ausreifen können, da sie dann den Geburtskanal nicht mehr passieren könnten. So kam es dazu, dass die Säuglinge früher und damit unreifer (etwa zwei bis drei Monate vorverlagert) geboren werden. Der Schweizer Biologe, Zoologe und Naturphilosoph Adolf Portmann (1941) hat den Menschen daher als »physiologische Frühgeburt« bezeichnet. Diese besondere Ausgangssituation erfordert ein hohes Maß an postnataler neuronaler Entwicklung und damit eine lange Spanne der unselbstständigen Kindheit. Die, verglichen mit dem Tierreich, relativ lange Zeit der Abhängigkeit ist also ein zentrales Kennzeichen von menschlicher Entwicklung (Bjorklund & Pellegrini, 2002; Tomasello, 2019), ebenso wie die damit zusammenhängende Notwendigkeit des Lernens und Verarbeitens kontextgebundener Informationen als zentraler menschlicher Entwicklungsmotor. Die Plastizität der menschlichen Entwicklung bietet den großen Vorteil, dass sich Menschenkinder sehr flexibel an die unterschiedlichsten Umgebungen erfolgreich anpassen können. Auch für die Zeit bis zum Schuleintritt lässt sich zeigen, dass die Entwicklungsgeschwindigkeit noch sehr hoch ist und Kinder noch relativ leicht große Mengen an Information aufnehmen. Allerdings gibt es eine große natürliche Varianz von Entwicklungsprozessen, was zu ausgeprägten interindividuellen Unterschieden führt (siehe z. B. Borke, Lamm & Schröder, 2019; Largo, 2006; Michaelis, 2006).

1.2 Kontext und Kultur

Zu kaum einem anderen Konzept liegt eine solche Fülle von unterschiedlichen Definitionen vor wie für *Kultur*. Liest man frühpädagogische Konzeptionen von Kindertageseinrichtungen, wird darin der Begriff *Kultur* häufig mit künstlerischen Tätigkeiten oder Produkten in Verbindung gebracht, also im weitesten Sinne mit ästhetischer Bildung gleichgesetzt. In weiten Bereichen der empirischen Psychologie wird Kultur mit Land gleichgesetzt. In der öffentlichen Diskussion finden wir häufig Kultur als Religion gefasst, z. B. »die muslimische Kultur«. In der Kulturpsychologie wird Kultur mit Deutungsmustern (Normen, Werten, Einstellungen) und Verhaltensweisen bestimmt. Wir folgen dieser Tradition und verankern Kultur in kontextuellen Merkmalen der Menschen, die diese Deutungsmuster teilen und ähnliche Verhaltensweisen zeigen (Keller, 2011a, 2019a). Die kontextuellen Merkmale bestimmen das soziale Milieu und betreffen in erster Linie

- das Niveau der formalen (schulischen) Bildung
- die Organisationsform der Familie
- die Anzahl der Kinder und
- das Erstgeburtsalter.

Die Unterscheidungskriterien beziehen sich also nicht auf Länder-, Sprach- oder Religionsunterschiede, sondern auf soziodemographische Merkmale. Menschen, die in solchermaßen definierten ähnlichen sozialen Milieus leben, teilen auch Einstellungen und Verhaltensweisen. Dieser kulturelle Kontext wird als der zentrale Organisator für die Gestaltung des Lebens betrachtet. Kontext und Kultur bilden demnach eine untrennbare Allianz, und die jeweiligen Kontexte erfordern bestimmte Anpassungsleistungen der dort lebenden Menschen, damit sie erfolgreich agieren und sich wohlfühlen können. Kultur wird demnach als das Medium des Menschen aufgefasst, durch welches sich solche Anpassungsleistungen vollziehen können.

Eine solche Verortung von Entwicklung als soziokulturellem Prozess geht zurück auf die kulturanthropologische/psychologische Schule von John W. M. und Beatrice B. Whiting und verbindet diese Annahmen mit zentralen Konzepten der evolutionären Psychologie (Keller, 2007, 2011a). Die Whittings riefen das Harvard-Projekt *Six Cultures Study* ins Leben, in dem die Entwicklung von Kindern in sechs unterschiedlichen kulturellen Umwelten² nachgezeichnet wurde (Whiting & Whiting, 1975). Sie beschrieben und verdeutlichten damit detailliert den direkten Bezug zwischen den Bedingungen der spezifischen ökologischen Umwelt, den sozialen Arrangements und der Sozialisation der Nachkommen, der Entwicklung des Kindes bis zum Erwachsenen sowie der Ausgestaltung und Weitergabe der jeweils spezifischen Kultur.

Ähnliche Zusammenhänge werden auch in der Evolutionspsychologie beschrieben; in den sogenannten *life history-Ansätzen* spielen die Umwelt und die Ressourcen eine zentrale Rolle für die körperliche und psychologische Entwicklung (Belsky, Steinberg & Draper, 1991; Keller, 2010). Nach diesen Ansätzen sind die alltägliche Umgebung und das Alltagsleben sowie die durch diese hergestellte Lernumwelt des Kindes zentral für dessen weitere Entwicklung.

Aus einer Synthese dieser beiden Ansätze (den psychokulturellen und evolutionären Konzeptionen) haben wir das ökokulturelle Modell der Entwicklung entwickelt (► Abb. 1).

Wie oben bereits aufgeführt, lassen sich die ökologische Situation bzw. die Möglichkeiten und Gegebenheiten des jeweiligen Umfeldes, in dem Familien leben, anhand von soziodemographischen Variablen beschreiben, die eng mit den ökonomischen Situationen sowie den sozialen Strukturen verbunden sind (z. B. sozioökonomischer Status [SÖS], Bildungsgrad oder Familienform). Daraus abgeleitet definieren wir Kultur als einen dynamischen und interaktiven Prozess, in dem sich Überzeugungen und Werte herausbilden, die zentral für das Alltagsleben der Menschen in den jeweiligen Kontexten sind (Greenfield, 2004; Keller, 2007, 2016). Kinder nehmen daher geradezu beiläufig die kulturellen Botschaften ihrer Umgebung auf. Auch werden diese durch bewusste und unbewusste Prozesse von den Eltern an die nachfolgende Generation übertragen. Da Entwicklung ein aktiver Prozess ist, werden kulturelle Werte in dem intergenerationellen Geschehen modi-

2 Diese Umwelten waren die Bewohner (1) einer Baptistengemeinde in New England (USA), (2) eines Stadtteils auf den Philippinen, (3) eines Dorfes auf Okinawa (Japan), (4) eines Dorfes mit indigener Bevölkerung in Mexico, (5) eines Stammes im ländlichen Kenia und (6) eine Bevölkerungsgruppe im Norden Indiens.