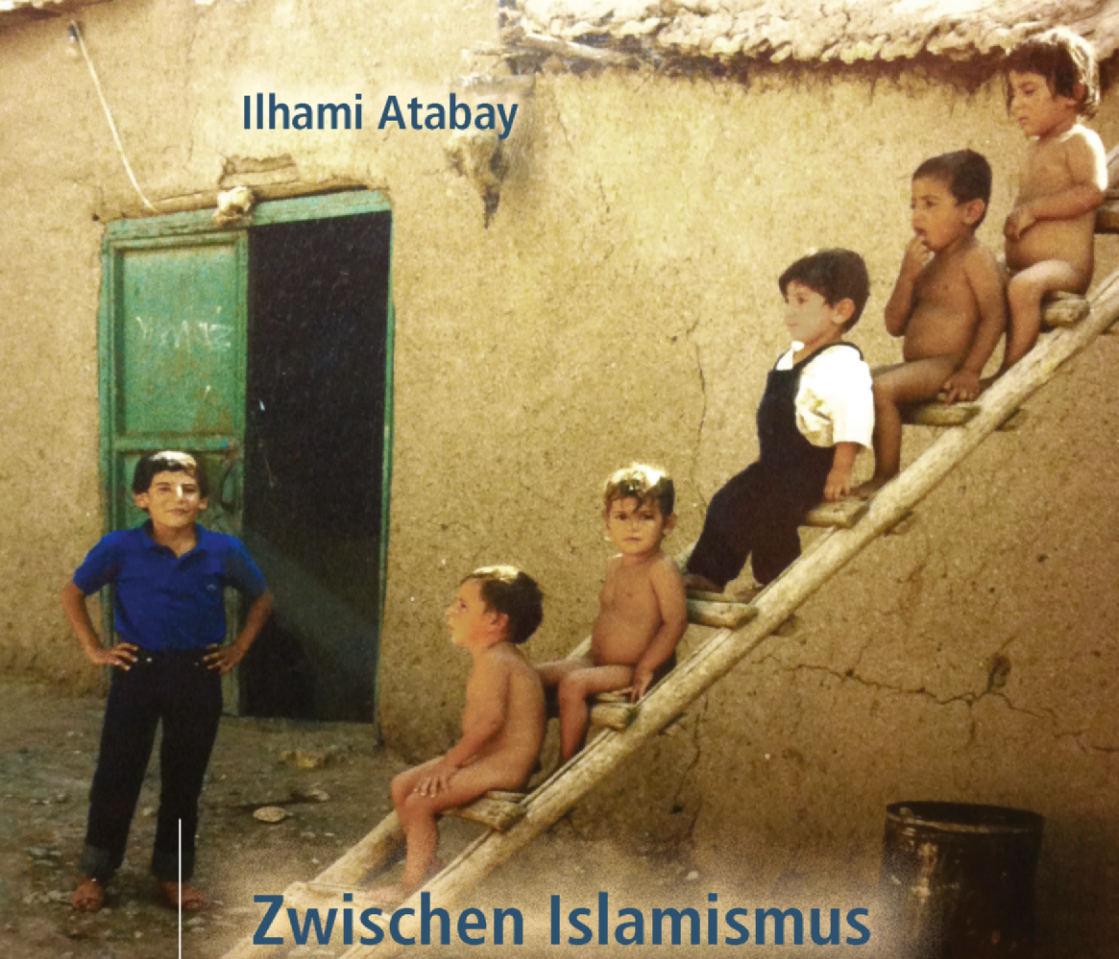


Ilhami Atabay



Zwischen Islamismus und Patchwork



Identitätsentwicklung bei türkei-
stämmigen Kindern und Jugendlichen
dritter und vierter Generation



Centaurus Verlag & Media UG

Ilhami Atabay
Zwischen Islamismus und Patchwork

Münchener Studien zur Kultur- und Sozialpsychologie

herausgegeben von
Prof. Dr. Heiner Keupp

Band 21

Zwischen Islamismus und Patchwork

Identitätsentwicklung bei türkeistämmigen Kindern
und Jugendlichen dritter und vierter Generation

Ilhami Atabay



Centaurus Verlag & Media UG

Dr. Ilhami Atabay studierte Pädagogik, Psychologie und Soziologie. Er promovierte in Psychologie zum Thema "Familienstruktur der zweiten Generation türkischer Eltern". Ergänzend absolvierte er eine Supervisionsausbildung sowie eine Ausbildung in der Verhaltenstherapie. Der Diplompsychologe schöpft aus einer über 20-jährigen Erfahrung als Familientherapeut. Außerdem ist er seit 2007 zugelassener Psychotherapeut mit eigener Praxis in München. Neben seinen therapeutischen Tätigkeiten übernahm er Lehraufträge an der Katholischen Fachakademie für ErzieherInnen, an der Fachhochschule München und am Lehrstuhl Psychologie der Ludwig-Maximilians-Universität München.

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Gedruckt auf säurefreiem und chlorfrei gebleichtem Papier.

ISBN 978-3-86226-017-1 ISBN 978-3-86226-963-1 (eBook)

DOI 10.1007/978-3-86226-963-1

ISSN 0942-9549

Alle Rechte, insbesondere das Recht der Vervielfältigung und Verbreitung sowie der Übersetzung, vorbehalten. Kein Teil des Werkes darf in irgendeiner Form (durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung des Verlages reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

© CENTAURUS Verlag & Media KG, Freiburg 2012
www.centaurus-verlag.de

Umschlaggestaltung: Jasmin Morgenthaler

Umschlagsabbildung: Vorlage des Autors

Satz: Vorlage des Autors

Dieses Buch ist allen Menschen gewidmet, die sich dafür einsetzen, dass wir in einer Welt und in Gesellschaften ohne Rassismus, Ausgrenzung und Diskriminierung jeglicher Art leben können. All denjenigen, die sich **nicht** für die Trennung von Menschen, Kulturen, Geschlechtern, Farben, Sprachen, Glaubensrichtungen u. v. m. stark machen. Für die Menschen, die zwischen Kulturen, Sprachen, Religionen, Farben, Geschlechtern und Nationen als Brückenbauer vermitteln.

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	13
Einleitung	17
1. Die kulturelle Identität	20
1.1. Die Rolle der Kultur in der frühkindlichen Entwicklung	21
2. Piagets Stufenmodell	22
2.1. Die Informationsverarbeitungstheorie	23
2.2. Die Theorie des Kernwissens	24
2.3. Die soziokulturelle Theorie	24
3. Der Begriff „Kultur“	32
3.1. Theoretische Zugänge über die Identität	34
3.1.1. Ein Überblick über migrationsbezogene Identitätstheorien in der Literatur	34
4. Modelle der Identitätsentwicklung	43
4.1. Erik H. Erikson	43
4.2. James E. Marcia	45
4.3. Das Bourdieusche Kapitalkonzept der Identität	48
4.3.1. Das ökonomische Kapital	49
4.3.2. Das kulturelle Kapital	50
4.3.3. Das soziale Kapital	53
4.4. Die Patchwork-Identität nach Heiner Keupp u. a.	54
3.4.1. Identität als rationale Verknüpfungsbearbeitung	57
3.4.2. Identität als Konfliktaushandlung	58
4.4.3. Identität als Ressourcenarbeit	59
4.4.4. Identität als Narrationsarbeit	61
4.4.5. Identitätstheorien in der Krise?	63

5. Die Erziehung und die Sozialisationsbedingungen von türkeistämmigen Kindern und Jugendlichen in Deutschland	66
5.1. Die Familienstruktur der Migranten aus der Türkei	66
5.2. Erziehungsvorstellungen der Migranten aus der Türkei	77
5.3. Der Islam und seine Bedeutung für die Migrantenfamilien aus der Türkei	85
5.4. Islamische Gruppierungen unter türkeistämmigen Migranten	86
5.4.1. VIKZ – Verband der Islamischen Kulturzentren e. V.	86
5.4.2. IGMG – Islamische Gemeinschaft Milli Görüş (auf deutsch: Nationale Sicht)	86
5.4.3. DITIB – „Diyanet İşleri Türk İslam Birliği (Türkisch-Islamische Union der Anstalt für Religion e. V.)	87
5.4.4. Nurculuk-Bewegung (Nur-Bewegung)	87
5.4.5. Gülen-Bewegung	87
5.4.6. Bruderschaften und Sufiorden	89
5.4.7. Die Aleviten	89
5.5. Türkisch-nationalistische Organisationen	91
5.5.1. ADÜTDF – Die Föderation der Türkisch-Demokratischen Idealistenvereine in Europa	91
5.5.2. Avrupa Türk İslam Birliği (ATİB) – Union der Türkisch-Islamischen Kulturvereine in Europa e. V.	91
5.5.3. Avrupa Nizam-ı Alem Federasyonu (ANF) – Föderation der Weltordnung in Europa e. V. bzw. Avrupa Türk Birliği (ATB) – Verband der türkischen Kulturvereine in Europa e. V.	92
6. Kritische Betrachtung des Islam und seine Bedeutung für die Muslime in Deutschland sowie die Rolle der religiösen Erziehung	94
7. Die sprachliche Entwicklung des Kindes	100
7.1. Die Rolle der Muttersprache bei der Identitätsentwicklung	101
8. Schulische Sozialisation	107
8.1. Erklärungsmodelle	109
8.2. Lösungsmodelle	110
8.3. Die Rolle der Muttersprache in der Schule	113
9. Die Identitätsarbeit der türkeistämmigen Migrantenkinder der zweiten Generation „zwischen zwei oder mehreren Kulturen“	117

10. Die Identitätsarbeit der dritten und vierten Generation	131
10.1. Das Untersuchungsfeld und die Untersuchungsmethode	131
10.1.1 Das Untersuchungsfeld	131
10.1.2. Die Interviewpartner	132
10.1.3. Wie lässt sich die Identität der dritten/vierten Generation beschreiben?	134
11 Vier Formen von Identitätstypen	137
11.1. Der religiös-traditionelle und nationalistisch orientierte Identitätstyp	137
11.1.2. Die weibliche Identität – das Kopftuch und die Verkörperung der Identität	151
11.1.3. Die alevitsche Identität von Jugendlichen	162
11.1.4. Der Umgang mit der/den islamischen Identität/en in Deutschland	165
11.1.5. Was müssen Muslime und Islamisten leisten?	167
11.1.6. Zusammenfassende Gedanken zum Schluss dieses Kapitels	170
11.2. Die Ausgeschlossenen, Exkludierten und Verlierer	174
11.2.1. Gewalt und Männlichkeit	190
11.2.2. Die Bedeutung der Erwerbsarbeit für die Identität	198
11.2.3. Peergroups und deren Rolle bei der Identitätsentwicklung	200
11.2.4. Mögliche Auswege aus dem Dilemma der Gewalt: durch Prävention und Intervention?	203
11.3. Die Patchwork-Identität als Erklärungsmodell für Migrant*innenjugendliche	211
11.3.1. Faktoren, die bei einer gelungenen und oder nicht gelungenen Identität eine wichtige Rolle spielen	233
11.4. Die „assimilierte Identitätsform oder der assimilierte Typus“	238
12. Kritische Anmerkungen zum Thema “interkulturell“ im psychosozialen Kontext	246
12.1. Migration, die Arbeit mit Migrant*innen und die Herausforderung an die Professionalität	253
12.2. Der Begriff „Toleranz“	257
Literatur	260

Um eine leichtere Lesbarkeit zu gewährleisten, wurde in vorliegendem Buch auf die explizite geschlechtsneutrale Schreibweise verzichtet. Hierfür wurde als Vereinfachung stellvertretend für beide Geschlechtsformen jeweils nur die kürzere männliche Schreibweise angewandt.

„Wenn ich mich sicher fühlen kann, werde ich eine komplexere Identität erwerben [...] Ich werde mich selbst mit mehr als einer Gruppe identifizieren; ich werde Amerikaner, Jude, Ostküstenbewohner, Intellektueller und Professor sein. Man stellt sich eine ähnliche Vervielfältigung der Identitäten überall auf der Welt vor, und die Erde beginnt, wie ein weniger gefährlicher Ort auszusehen. Wenn sich die Identitäten vervielfältigen, teilen sich die Leidenschaften“ (Michael Walzer zitiert nach Keupp u. a. 1999, S. 294).

Vorwort

Mit beeindruckender Beharrlichkeit bleibt İlhami Atabay seinem Thema treu: Wie geht es Menschen, die aus der Türkei nach Deutschland gekommen sind, sich hier beheimaten wollen, aber zugleich auch die positiven Bezüge zu ihrem Herkunftsland nicht verlieren wollen? Wie gehen sie um mit den Widersprüchen und alternativen Optionen, die durch unterschiedliche Lebensformen, religiöse Loyalitäten und Zugehörigkeiten entstehen. Als Psychologe blickt er dabei nicht nur auf kulturelle Differenzen in den Erwartungen und Zwängen von außen, sondern auch auf die innerpsychischen Verarbeitungsmuster. So hat er sich in einer eigenen Studie mit elterlichem Bindungsverhalten und ihren Folgen für die männliche Identitätsentwicklung auseinandergesetzt. Er hat Familienstrukturen türkeistämmiger MigrantInnen der zweiten Generation untersucht, und immer wieder kreisen seine Fragen um das Identitätsthema. Nicht zuletzt wird er in seiner psychotherapeutischen Praxis damit konfrontiert: Wie gelingt es Menschen, ihr kulturelles Erbe und ihre konkrete Lebenspraxis in einem Land, das ihnen eine selbstverständliche Zugehörigkeit nicht uneingeschränkt gewährt, ihre persönliche und kollektive Identität zu gewinnen.

Die aktuellen politischen Diskurse in fast allen europäischen Ländern beschäftigen sich mit den Folgen einer zunehmenden Globalisierung, die zu einer deutlichen Vermehrung transnationaler Migrationsprozesse und zu einer kulturellen Diversität führen. Die Diskurse kreisen um gelingende oder misslingende „Integration“. Damit wird mehr oder weniger implizit die Norm aufgestellt, dass MigrantInnen sich von ihrer Herkunftskultur verabschieden sollten und sich den kulturellen Codes ihres Aufnahmelandes anzupassen hätten. In diese Diskursarena begibt sich İlhami Atabay nun erneut und – wie schon in seinem ersten Buch „Ist dies mein Land? Identitätsentwicklung von MigrantInnen und -jugendlichen“ (1994) – begibt er sich in die kulturellen „Zwischenwelten“, in denen sich türkischstämmige Menschen in ihrer Identitätsarbeit begeben. Es geht um „dritte Orte“, die keine kulturelle „Reinheit“ mehr erkennen lassen, sondern ein Leben dazwischen, und der psychologischen Frage, wie das in den inneren Welten von Heranwachsenden mit Migrationshintergrund verarbeitet wird. İlhami Atabay hat Vertreter dieser Gruppe befragt und unternimmt damit den Versuch, die Sichtweisen von Migrationsjugendlichen, die sich in sozialen „Zwischenwelten“ befinden, kennenzulernen.

Damit nimmt Ilhami Atabay erneut aktiv teil an dem sich eher zuspitzenden Diskurs um die Folgen transnationaler Migrationsprozesse. Worum geht es bei diesem Diskurs? Es geht bei ihm um den Versuch, auf die klassische Frage der Identitätsforschung eine zeitgerechte Antwort zu geben: Wer bin ich oder wer sind wir in einer sozialen Welt, deren Grundriss sich unter Bedingungen der Individualisierung, Pluralisierung und Globalisierung verändert? Wie gelingt es, die unterschiedlichen Differenzerfahrungen für sich zu integrieren?

„Leben mit Differenz“ klingt nach einer einfachen Aussage, bringt aber eine Reihe von hoch voraussetzungsvollen Diskursen zum Schwingen, die in den Köpfen sehr unterschiedliche Assoziationen entstehen lassen. Die Aussage kann die schlichte Feststellung sein, dass zwischen Frauen und Männern, zwischen Menschen, die aus unterschiedlichen Kulturkreisen kommen, zwischen mir und den Anderen Unterschiede bestehen, die beachtet und anerkannt werden müssen. „Leben mit Differenz“ kann die Behauptung von „Parallelgesellschaften“ sein, die nicht in einem gutmenschlichen „Multikultidiskurs“ verwischt werden dürften, und hier bekommt die Aussage den Charakter einer radikalen und unüberbrückbaren Kluft, die Identitätsarbeit als Kampf der Sicherung von claims und Grenzen versteht, die nicht mehr zur Disposition stehen darf. Diese Art von Differenzdiskurs bildet die Vorstufe von Identitätskriegen und nicht selten auch realer Kriege. Für mich heißt „Leben mit Differenz“ sich von Identitätsvorstellungen zu verabschieden, die so etwas wie reine Identitäten, ob individuell oder kollektiv verstanden, unterstellen, die aus der Wahrnehmung von Differenzen eine Aussage über die Notwendigkeit dieser Differenzen macht. Es geht um die Überwindung von „Identitätszwängen“ und die Anerkennung der Möglichkeit, sich in normativ nicht vordefinierten Identitätsräumen eine eigene ergebnisoffene und bewegliche authentische Identitätskonstruktion zu schaffen. Differenzen werden dabei nicht verwischt, aber auch nicht als Waffen missbraucht.

Als Sozial- und Gemeindepsychologe, der sich in den letzten Jahren vornehmlich mit Fragen von Identitäts- und Gesundheitsforschung einerseits und andererseits mit sozialen Netzwerken, veränderten Gemeinschaftsformen und der Fragen nach kollektiven Zugehörigkeiten und Verortungen beschäftigt hat, möchte ich Ihnen von diesen Zugängen her ein Diskussionsangebot zum Thema Identitätsarbeit und Lebensbewältigung in einer multikulturellen Gesellschaft machen. Ich werde die Aspekte der Multikulturalität gar nicht eigens begründen, weil sie längst ein Stück Normalität in allen westlichen Großstädten darstellen, und ich werde nicht von vornherein einen thematischen Scheinwerfer auf MigrantInnen richten, wenig über Minderheiten sagen und noch weniger über Spezialmaßnahmen zur Integration von Minderheiten. Das hat mit meiner Sicht der spätmodernen Gesell-

schaften zu tun, die, genau besehen, ein „Patchwork von Minderheiten“ (Lyotard) repräsentieren. In irgendeiner Hinsicht ist jede(r) von uns Angehöriger einer Minderheit, selbst wenn er in seiner eigenen Definition „die Mehrheit“ repräsentiert. Ohne dass ich die Legitimität und Notwendigkeit spezifischer Förderprogramme für Minderheiten bestreiten würde, wäre es mir doch wichtig, diesen Blick nicht von vornherein ethnisch auszurichten. Ethnische Differenzierung und Pluralisierung ist eine Grunddimension, aber daneben gibt es Differenzierungen entlang der Dimensionen sozialer Ungleichheit, Geschlecht, Familienform oder sexueller Orientierungen. Auf all diesen Dimensionen lassen sich gesellschaftliche Ausschließungs- und Einschließungspraxen beobachten, ergeben sich Minderheits- und Mehrheitskategorien, Macht- und Ohnmachtspositionen. Nicht jede Minderheit ist ohnmächtig und die Zurechnung zur Mehrheit kann mit einem starken Gefühl der Benachteiligung verbunden sein.

Ilhami Atabay zeigt mit seiner neuen Studie die Vielfalt der individuellen Lösungen in den „Zwischenwelten“. Er lässt sich auf ihre subjektiven Perspektiven und Verarbeitungsmodi seiner GesprächspartnerInnen ein. Da entstehen keine Bilder von Opfern oder Tätern. Es gibt Gelingen und Scheitern und es wird deutlich, dass dafür innere und äußere Ressourcen verantwortlich sind.

Als mich Ilhami Atabay Anfang der 90er-Jahre des letzten Jahrhunderts fragte, ob ich bereit wäre, seine Magisterarbeit zu betreuen, und er mir seine Vorstellung entwickelte, meine Ideen zu einer „Patchworkidentität“ an jugendlichen MigrantInnen anzuwenden, war ich zunächst sehr skeptisch. Seine damaligen Fallstudien haben mich eines Besseren belehrt und seine aktuelle Weiterführung dieser damaligen Idee belegt, dass MigrantInnen gar keine andere Chance haben, als sich in den „Zwischenwelten“ ihre Identitäten in hybriden Mustern zu entwickeln.

München, im Mai 2012

Heiner Keupp

Einleitung

Wer bin ich? Diese Frage war die Leitfrage von Erik H. Erikson bei dessen Arbeiten, um das Thema Identität zu beantworten. Heute scheint eine eindeutige Antwort darauf schwieriger denn je geworden zu sein. So ähnlich sind auch die Ergebnisse der Forschungen, die sich mit dem Thema Identität befassen. Der Begriff „Identität“ wird meist mit dem Begriff „das Selbst“ im gleichen Sinne verwendet. Wie viele „Selbst“ besitzt ein Subjekt? Oerter beschreibt das Selbst im ontologischen Sinne als den Kern des Persönlichkeitssystems. Im funktionellen Sinne sei das Selbst der Träger von Handlungen, der Akteur bzw. Agent. Auf der Ebene der Phänomenologie bedeute „Selbst“ die Selbstwahrnehmung und Selbsterkenntnis. In einem spezifischeren Sinn wird vom Selbstkonzept gesprochen. Weitergeführt, meist auch im psychotherapeutischen Sinne, wird zwischen zwei Hauptkomponenten des Selbstkonzepts unterschieden. Diese Unterscheidung drückt sich zum einen als die affektive und zum anderen als die kognitive Komponente des Selbstkonzepts aus. Die affektive Komponente erfasse jedoch das Selbstwertgefühl und das Selbstvertrauen eines Subjekts. Die kognitive Komponente des Selbst beinhalte „das Wissen, das man von sich hat, und die Selbstwahrnehmung“ (Oerter, 2006, S. 176). Zudem gibt es das Fähigkeitskonzept, das mit Selbsteinschätzung in Verbindung gebracht wird.

Auch die Frage der Identität von Migrantenkindern und -jugendlichen wird neben einigen wenigen Autoren wie Paul Mecheril, Tarek Badawia und Georg Auerheimer sehr rudimentär behandelt. Sie wird im Kontext von vielen anderen Themen wie Gewalt, „Gewalt des Islams“, Interkulturalität, Lebenswelt, Schule, Bildung und Ausbildung nur am Rande als „bikulturelle Identität“ erwähnt.

Viele Migrantenkinder und -jugendliche, die bereits in der dritten und vierten Generation hier geboren wurden und hier leben wie alle Kinder und Jugendlichen in diesem Land, bekommen folgende Fragen bezüglich ihrer „Identität“ und „Heimatzugehörigkeit“ gestellt: Als was fühlst du dich? Mehr als Deutsche/Deutscher oder als „Türkin“/„Türke“? In welcher Sprache träumst du? In deutscher oder in „türkischer“ Sprache? In welchem Land fühlst du dich in deiner Heimat? Oder noch direkter: Wirst du irgendwann in deine Heimat zurückkehren? Wie viel Zugehörigkeit fühlst du zum islamischen Glauben? Diese Art und Weise des Fragenstellens macht deutlich, welche anderen Komponenten der Identität es auch gibt.

„In einem engeren psychologischen Sinn ist Identität die einzigartige Persönlichkeitsstruktur mit dem Bild, das andere von dieser Persönlichkeitsstruktur haben. Spätestens ab dem Jugendalter ist aber noch eine dritte Komponente der Identität wichtig, nämlich das eigene Verständnis und der Sinn für das, was man ist bzw. sein will“ (Oerter, 2006, S. 175).

Wenn wir uns mit Migration beschäftigen, muss zu den Ausführungen von Oerter noch hinzugefügt werden: Wie schaffe ich es, aus dem Gefühl herauszukommen in einem Land, in dem Identität auf Blutsrecht und in einem engeren nationalistischen Sinne definiert ist. Werde ich überhaupt gefragt, wer und was ich sein möchte? Die bittere Erfahrung von vielen Migrant*innen und -jugendlichen ist es, dass sie leider auch in der Sprache der Wissenschaft zu etwas gemacht werden. Sie sind Deutsch-Türken oder neue Deutsche mit „Migrationshintergrund“, die „Islamisten“, die „Gewalttätigen“, die, die Probleme machen.

Ich habe gleich zu Beginn bei meinen Interviews festgestellt, dass auch meine Formulierungen, die Auswahl der Fragen, nicht frei von Zuschreibungen waren. Um ein Beispiel zu nennen: Allein die Frage „Fühlst du dich mehr als Deutscher oder als Türke/Kurde/Alevit/Sunit?“ suggeriert, dass die Interviewten sich quasi für eine dieser Möglichkeiten entscheiden müssen. Ich habe versucht, diese Art von Fragen weitgehend so zu formulieren: Wie würdest DU dich definieren, wer, wie und was du bist? Als was möchtest du von deinen Mitschülern, deinen Lehrern, deinem Arbeitgeber, deinem Chef, deinen Eltern, deinen Freunden usw. gesehen werden? Die Antworten waren sehr eindeutig. Ich möchte als Mustafa, als Handan, also im Grunde als Subjekt, als eine Person ohne Zusätze gesehen werden. Denn auch Hans, Helga, Lukas usw. werden nicht mit Anhängsel, wie beispielsweise deutscher Katholik aus NRW oder Hans, der Preuße aus Berlin mit evangelischem Glauben, blond und blauäugig, Peter, der Bayer usw. definiert.

Worum geht es also hier? Was möchte der Mensch bezwecken, der solche Fragen stellt. Ich möchte nicht allen Böswilligkeit unterstellen. Aber hier geht es bewusst oder unbewusst um die Macht der Definition. Die Macht darüber, wer über wen entscheidet, und somit auch die Zugänge in vielen Bereichen des öffentlichen wie privaten Lebens zulässt und versperrt. Dieses Phänomen kennen wir in allen Gesellschaften, in denen es um Mehrheits- und Minderheitsverhältnisse geht. Das soll nicht bedeuten, dass wir sie als gegeben akzeptieren, wir müssen vielmehr versuchen, sie zu verändern und zu durchbrechen, anstatt alten Paradigmen bezüglich der „Identität, Nationalität und Zugehörigkeit“ neue Zugänge zu ermöglichen.

Ich habe mich bereits 1994 zum ersten Mal mit dem Thema „Identitätsentwicklung von Migrantenkindern und -jugendlichen“ in zweiter Generation in Deutschland befasst. In dieser Arbeit 2012 geht es um Kinder der dritten und vierten Generation. Ich habe dabei die Interviewpassagen von Jugendlichen aus dem Jahre 1994 mit aufgenommen, denn auch die Leserinnen und Leser werden feststellen, dass sich an den Themen, mit denen sich diese Kinder und Jugendlichen befassten, bis heute kaum etwas verändert hat.

Ich habe noch Kontakt zu einigen Jugendlichen, die ich 1993/94 interviewt habe, bzw. ich bekomme mit, was aus ihnen geworden ist. Turğut ist heute verheiratet, Vater von zwei Kindern und führt ein eigenes Auto-An- und Verkaufsgeschäft. Derya hat über den zweiten Bildungsweg das Abitur gemacht und ein sozialwissenschaftliches Studium absolviert. Sie ist verheiratet, hat zwei Töchter und ist in einer Einrichtung beschäftigt, die sich mit Migrantenkindern, -jugendlichen und -familien befasst. Aus Sinan ist ein bekannter Schauspieler geworden, der viel gefragt ist. Sevgi hat nach ihrem Abitur das Fach BWL studiert, ist zum zweiten Mal verheiratet und ist inzwischen Mutter von zwei Kindern. Sie arbeitet im Gesundheitswesen.

1. Die kulturelle Identität

Hier möchte ich eine sehr kurze Einführung zur Entwicklung in der Kindheit machen, bevor ich auf die Rolle der Kultur in der frühkindlichen Entwicklung eingehe.

Nach Oerter reichen die Wurzeln der Identitätsbildung ins erste Lebensjahr eines Menschen zurück. Bereits mit sechs Monaten, so Oerter, erlebe sich der Säugling als Urheber seiner Handlungen und würde auch die Aktionen anderer als intentional gesteuert interpretieren. Auch die Unterscheidung der Geschlechter und die Zuordnung der eigenen Geschlechtlichkeit beginnen bereits mit dem zweiten Lebensjahr. Das konzeptionelle Selbst sei rudimentär gebildet. Ab Mitte bis Ende des zweiten Lebensjahres bildet das Kind ein erstes Ichbewusstsein. Stern unterteilt die Entwicklung des Ichbewusstseins in vier Stufen der Selbstwahrnehmung.

- Im ersten Lebensmonat wird das Gefühl von Regelmäßigkeit und Geordnetheit durch die Invarianz des Tagesablaufs entwickelt.
- Mit zwei bis drei Monaten ist die Entstehung des Kernselbstempfindens durch die Abgrenzung gegenüber der Umwelt und anderen Personen gegeben. Dies hängt, so Oerter, mit der Unterscheidung propriozeptiver (doppelter Empfindung bei Selbstberührung und -bewegung) und externer Stimuli zusammen.
- Das dritte Stadium beinhaltet das subjektive Selbstempfinden. Es ist nach Stern im Alter von sieben bis neun Monaten erreicht. In diesem Stadium findet bereits der erste intersubjektive Austausch in Form der affektiven Abstimmung eigener und fremder Zustände statt.
- Als viertes Stadium wird bei Stern das Selbstkonzept mit dem Ichbewusstsein beschrieben. Dieses Stadium ist mit der verbalen Symbolisierung verbunden. Das Kind kann ab seinem dritten Lebensjahr (bei einigen Kindern bereits früher möglich) durch seine sprachliche Fähigkeit sich selbst als „Ich“ und den anderen als „Du“ auseinanderhalten. Diese Unterscheidung, die vorwiegend als eine emotionale Trennung und Abstimmung zu sehen ist, setzt sich im fortlaufenden Alter auf kognitiver Ebene fort (Vgl. Oerter, 2006).

Wenn bei Kindern die Entwicklungsfortschritte einem normalen Verlauf folgen, dann baut sich nach Oerter die Komponente der Selbstwirksamkeit auf,

„die sich vor allem in der Genese der Leistungsmotivation äußert. Sobald das Kind ein Leistungsergebnis auf die eigene Tüchtigkeit zurückführt, beginnt es, Gütemaßstäbe zu setzen, an denen es sein aktuelles Können misst. Dies ist mit etwa vier Jahren der Fall. Zugleich oder kurz danach kommt es zu einem Entwicklungssprung im Verständnis psychischer Prozesse bei sich und anderen, der sogenannten Theory of Mind [...]. Das Kind erkennt nun, dass es selbst, aber auch eine andere Person falsche Überzeugungen und falsches Wissen haben kann. Dies ist ein entscheidender Schritt zum Verständnis von Subjektivität, die wiederum die Voraussetzung für den Aufbau von Identität bildet“ (Oerter, 2006, S. 176).

Erst im Schulalter, so Oerter, „nutzt das Kind sukzessive Kausalattributionen als Erklärung für das Zustandekommen einer bestimmten Leistung“ (Oerter, 2006, S. 176). Hier werden als die wichtigsten Attributionen, die selbstbezogen sind, die Anstrengung (Fleiß) und die Fähigkeit (Begabung) dargestellt.

1.1. Die Rolle der Kultur in der frühkindlichen Entwicklung

Wie die Entwicklungspsychologie uns lehrt, spielen in der frühkindlichen Entwicklung in allen Kulturen folgende Bereiche eine entscheidende Rolle. Ich gehe davon aus, dass diese in jeder Kultur in ihren Nuancen variieren können. Der erste Bereich ist die Pränatalentwicklung, die Geburt und die Phase des Neugeborenen. Den zweiten Bereich machen die Biologie und das Verhalten aus. Darin werden Themen wie Anlage und Umwelt, die Entwicklung des Gehirns und des Wachstums sowie die Entwicklung des Körpers behandelt. Den dritten Bereich belegt die kognitive Entwicklung. Hier wird die Theorie von Piaget im Zusammenhang von Anlage/Umwelt, Kontinuität/Diskontinuität und aktivem Kind besonders hervorgehoben. Denn Piagets Arbeiten haben die Entwicklungspsychologie nachhaltig beeinflusst. Nach Piaget spielen Anlage und Umwelt bei der kognitiven Entwicklung zusammen. Unter Umwelt versteht er „jede Art von Erfahrung, die das Kind macht.“ (Siegler, DeLoache, Eisenberg, 2005, S. 182). Zur Anlage gehören nach Piaget das

„reifende Gehirn und der reifende Körper des Kindes; die Fähigkeit wahrzunehmen, zu handeln und aus der Erfahrung zu lernen; und die Motivation, zwei grundlegenden Funktionen gerecht zu werden, die für das geistige Wachstum von zentraler Bedeutung sind: Adaption und Strukturierung“ (Siegler, DeLoache, Eisenberg, 2005, S. 182).

2. Piagets Stufenmodell

Unter Adaption versteht Piaget die Tendenz des Kindes, auf die Anforderung der Umwelt so zu reagieren, wie es seinen Zielen entspricht. Mit Strukturierung wird die Tendenz, die einzelnen Beobachtungen in einer kohärenten Wissensstruktur zu integrieren, beschrieben (Vgl. Siegler, DeLoache, Eisenberg, 2005 und Hrsg. Oerter, Montana, 2002).

Die Bereiche Kontinuität/Diskontinuität behandelt Piaget gesondert, da er davon ausgeht, dass bei der Entwicklung von Kindern die Prozesse sowohl kontinuierlich als auch diskontinuierlich ablaufen können. Die von Geburt an zusammenwirkenden Prozesse der Kontinuität nennt Piaget Assimilation, Akkommodation und Äquilibration. Diese treiben die Entwicklung voran.

Als Quellen für die Diskontinuität bezeichnet Piaget, ausgehend von seinem Stufenmodell,

1. die qualitative Veränderung, weil er davon ausgeht, dass Kinder verschiedenen Alters auf qualitativ unterschiedliche Weise denken.
2. die breite Anwendbarkeit. Auch hier wird Piaget von der Annahme geleitet, „die jeweilige Art des Denkens, die für eine Stufe charakteristisch ist, durchdringt das Denken des Kindes über ganz verschiedene Themen und Kontexte hinweg“ (Siegler, DeLoache, Eisenberg, 2005, S. 184).
3. kurze Übergangszeiten. Hier ist die Dauer der Übergänge der Stufen gemeint. Piaget nimmt an, dass Kinder zwischen den Stufen hin und her schwanken.
4. die invariante Abfolge. Er geht davon aus, dass alle Menschen die Stufen der Reihe nach durchlaufen.

Die vier wichtigsten Stadien nach Piaget sind:

1. das sensomotorische Stadium (von der Geburt bis zum Alter von zwei Jahren)
2. das präoperationale Stadium: (zwei bis sieben Jahre)
3. das konkretoperationale Stadium (sieben bis zwölf Jahre)
4. das formaloperationale Stadium (zwölf Jahre und älter)

Die Theorie von Piaget wurde auf vier sehr wichtigen Ebenen kritisch beleuchtet, die seine Annahmen bei der kindlichen Entwicklung infrage stellen.

1. Das Stufenmodell von Piaget stellt das Denken von Kindern als sehr konsistent dar. Neuere Untersuchungen belegen, dass Kinder in ihrem Denken weit variabler sind, als Piaget es beschreibt.
2. Säuglinge und Kleinkinder sind in ihrer kognitiven Entwicklung weit kompetenter als bisher angenommen.
3. Den Beitrag der sozialen Welt zur kognitiven Entwicklung schätzt Piagets Theorie zu gering. Neueren Untersuchungen zufolge werden Kinder von Geburt an durch ihre soziale Umwelt geformt. *„Die kognitive Entwicklung eines Kindes spiegelt die Beiträge anderer Menschen und der Kultur im weiteren Sinne viel umfangreicher wider, als Piagets Theorie diesen Einflüssen zugesteht“* (Siegler, DeLoache, Eisenberg, 2005, S. 199).
4. *„Piagets Theorie bleibt unscharf hinsichtlich der kognitiven Prozesse, die das Denken des Kindes verursachen, und der Mechanismen, die kognitives Wachstum hervorrufen“* (Siegler, DeLoache, Eisenberg, 2005, S. 199).

2.1. Die Informationsverarbeitungstheorie

Neben Piagets Stufenmodelltheorie sind einige andere Theorien zu nennen, die sich mit der kognitiven Entwicklung von Kindern befassen.

Ein wichtiger theoretischer Zugang stellt die Informationsverarbeitungstheorie dar. Sie geht davon aus, dass Kinder aktive Lerner und Problemlöser sind, die sich ständig neue Mittel ausdenken, mit deren Hilfe sie ihre Verarbeitungsbegrenzungen überwinden. Zu den wichtigsten Annahmen dieser Theorie gehört, dass Kinder mit weit entwickelten Instrumenten an eine Problemlösung herangehen. Die wichtigsten Strategien dabei sind: die Aufgabenanalyse, das Planen, das analoge Schlussfolgern und die Regelbildung.

„Die kognitive Entwicklung im Allgemeinen und die Entwicklung von Lernen und Gedächtnis im Besonderen werden im Zusammenhang mit der zunehmend effektiven Ausführung von Basisoperationen, der Ausbildung effektiver Strategien und dem Erwerb neuen Inhaltswissens gesehen.“ (Siegler, DeLoache, Eisenberg, 2005, S. 216).

Mithilfe von konnektionistischen Theorien, der Theorie der dynamischen Systeme und der Theorie überlappender Wellen könnte man besser verstehen und erklären, wie Veränderungsprozesse verlaufen.

2.2. Die Theorie des Kernwissens

Ein anderer theoretischer Zugang bei der kognitiven Entwicklung von Kindern ist die Theorie des Kernwissens. Die wichtigste Annahme dieser Theorie besagt, dass Kinder von der Evolution bestens ausgestattete Produkte sind. Forschungen im Bereich von Säuglingen und Kleinkindern haben zu der Annahme geführt, dass Kinder Kenntnisse über Raum, Zeit, Sprache, Biologie usw. besitzen. Die Theorie gehen davon aus, dass diese frühen Kompetenzen „erst durch angeborene, bereichsspezifische Kenntnisse und spezialisierte Lernmechanismen erworben werden können“ (Siegler, DeLoache, Eisenberg, 2005, S. 224).

2.3. Die soziokulturelle Theorie

An dieser Stelle möchte ich der soziokulturellen Theorie, die mit der Überschrift dieses Kapitels am meistens übereinstimmt, Raum geben.

Für die soziokulturelle Theorie ist die alltägliche Interaktion zwischen Kindern und ihren Bezugspersonen (Eltern, Geschwister, Großeltern) ein bedeutungsvolles Geschehen. Diese Interaktion, beispielsweise zwischen Kind und Mutter oder Kind und Vater, wird als Motor gesehen, der die Entwicklung vorwärts treibt.

„Soziokulturelle Ansätze betonen, dass ein Großteil der Entwicklung in direkter Interaktion von Kindern mit anderen Menschen stattfindet: mit Eltern, Geschwistern, Lehrern, Spielkameraden und so weiter. Statt Kinder als Individuen zu betrachten, die sich durch ihre eigenen Bemühungen einen Reim auf die Welt machen, sehen soziokulturelle Theorien Kinder als soziale Wesen an, deren Leben verwoben ist mit dem Leben anderer Menschen, die ihnen dabei helfen wollen, die Fähigkeiten und Kenntnisse zu erwerben, die in ihrer eigenen Kultur einen Wert besitzen. Während in den Theorien von Piaget, die Informationsverarbeitung und des Kernwissens, also die aktive Rolle der Kinder bei ihrer eigenen Entwicklung hervorgehoben wird, betonen soziokulturelle Theorien die Bedeutung, die der Interaktion der Kinder mit anderen Men-

schen für die Entwicklung zukommt“ (Siegler, DeLoache, Eisenberg, 2005, S. 225).

Eine wichtige Begrifflichkeit in der Interaktion zwischen Kindern und ihren Bezugspersonen ist die „**gelenkte Partizipation**“.

Gelenkte Partizipation wird als der Prozess gesehen, bei der das informierte Individuum (Experte) seine Aktivität so gestaltet, dass das Individuum (sprich das Kind) mit weniger Kenntnis und Fähigkeit etwas lernen kann.

Eine weitere wichtige Eigenschaft ist die Interaktion zwischen Kind und Mutter. Hier wird das Augenmerk auf einen breiteren kulturellen Kontext gerichtet. In diesem Zusammenhang operiert die soziokulturelle Theorie mit dem Begriff der **Kulturwerkzeuge**.

„Zu diesem Kontext gehören nicht nur Menschen, sondern auch die zahllosen Produkte der menschlichen Erfindungskraft, die in soziokulturellen Theorien als Kulturwerkzeuge bezeichnet werden: Symbolsysteme, Artefakte, Fähigkeiten, Werte und so weiter“ (Siegler, DeLoache, Eisenberg, 2005, S. 226).

Als einer der wichtigsten Vertreter und Entwickler der soziokulturellen Theorie gilt der russische Psychologe Lew Semjonowitsch Wygotski. Obwohl er ein Zeitgenosse von Piaget war, blieben seine Theorien außerhalb der Sowjetunion unbekannt. Die Unterschiede der Theorien von Wygotski und Piaget können wie folgt aufgezählt werden:

Die Theorien von Piaget und Wygostki im Vergleich

Piaget

- Das Kind als kleiner Wissenschaftler, versucht die Welt aus eigener Kraft zu verstehen.
- Betont wird die qualitative Veränderung im Denken.

Wygostki

- Das Kind ist ein soziales Wesen, dessen Schicksal aufs Engste mit anderen Menschen verwoben ist. Diese Menschen helfen dem Kind beim Erwerb von Fähigkeiten und Kenntnissen.
- Kinder sind darauf bedacht, an Aktivitäten teilzunehmen, die in ihrer Umgebung geläufig/vorhanden sind.
- Kinder als soziale Wesen werden durch ihren kulturellen Kontext geformt, den sie auch selbst mitgestalten.

Die soziokulturelle Theorie betrachtet das Kind als lehrendes und lernendes soziales Wesen. Es wird davon ausgegangen, dass in allen menschlichen Gesellschaften jeweils die Erwachsenen ihren Nachkömmlingen Fakten, Fähigkeiten, Werte und Traditionen vermitteln. Dies ermöglicht eben die Kultur. Die Neigung zum Lernen wird nicht nur auf die Erwachsenen beschränkt.

„Alle normalen Zweijährigen zeigen spontan auf ein Objekt, um die Aufmerksamkeit anderer Menschen auf ein Merkmal zu richten, das sie selbst interessant finden; ein solches elementares Lernverhalten, das nicht direkt an das Überleben geknüpft ist, findet sich bei anderen Spezies nicht. Diese Vorliebe versetzt Kinder in die Lage, sich in ihre Kultur sozial einzufügen und diese an andere weiterzugeben“ (Siegler, DeLoache, Eisenberg, 2005, S. 227).

Bei der soziokulturellen Theorie werden fünf Aspekte als zentrale Entwicklungsfragen besonders hervorgehoben. Eine der Vorstellungen ist es, dass die kognitive Veränderung von der **sozialen Interaktion** mitbestimmt wird, die Idee der **gelenk-**

ten Partizipation, die Intersubjektivität, die soziale Stützung und die **Zone der proximalen Entwicklung** sind andere zentrale Gesichtspunkte dieses Theoriegebäudes.

Mit dem Begriff **Intersubjektivität** verbinden die soziokulturellen Theoretiker das gegenseitige Verständnis, das Menschen bei der Kommunikation füreinander aufbringen. Denn sie sehen genau in dieser Intersubjektivität die Grundlage der kognitiven Entwicklung.

„Für eine effektive Verständigung müssen sich die Beteiligten auf dasselbe Thema konzentrieren, ebenso auf die Reaktionen des anderen und auf das, was gerade mitgeteilt wird. Eine solche »Begegnung der Gedanken« ist für wirksames Lehren und Lernen unverzichtbar“ (Siegler, DeLoache, Eisenberg, 2005, S. 229).

Die Intersubjektivität der Kinder drückt sich bereits im Säuglingsalter aus. Schon mit zwei, drei Monaten sind Säuglinge sehr lebhaft und interessiert, wenn die Mutter auf ihre Aktionen reagiert. Mit sechs Monaten sind Kinder imstande, durch Beobachtung neue Verhaltensweisen von anderen Menschen zu erlernen. Diese Entwicklung wird von den Vertretern des genannten Theoriegebäudes als „das Auftreten einer Fähigkeit“, die „im Zentrum der Intersubjektivität“ steht, gesehen. Es wird als **die geteilte Aufmerksamkeit (joint attention)** definiert. Hierbei richten die Kinder ihre Aufmerksamkeit in der äußeren Umwelt auf eine gemeinsame Sache, einen Gegenstand oder einen Bezugspunkt mit ihrem Sozialpartner. Im zunehmenden Alter zwischen neun und fünfzehn Monaten blicken die Kinder noch stärker auf dieselben Gegenstände wie ihre Sozialpartner. Kinder in diesem Alter verfolgen auch die Änderungen im Blickverhalten ihres Sozialpartners. Sobald dieser ein anderes Objekt fokussiert, registrieren sie dies und richten dann weiterhin ihren Blick auf das Objekt, das sie selbst interessiert.

*„Etwa im gleichen Alter beginnen die Kinder auch mit einer verwandten Verhaltensweise, dem **sozialen Referenzieren (social referencing)**. Das ist die Angewohnheit, Sozialpartner anzuschauen, um einen Rat oder eine Anleitung zu bekommen, wie man auf unbekannte oder bedrohliche Ereignisse reagieren soll“ (Siegler, DeLoache, Eisenberg, 2005, S. 229).*

Dieses Phänomen, d. h. das Lernen durch die geteilte Aufmerksamkeit wird auch beim Erlernen der Sprache hervorgehoben. Wenn ein Erwachsener im Beisein ei-

nes Kleinkindes auf ein Objekt hindeutet und dabei sagt, wie dieses Objekt heißt, dann wird dieses Kind besser imstande sein zu lernen als Kinder, die das Objekt nicht fokussieren. Es heißt weiter im Kontext der geteilten Aufmerksamkeit:

„Je früher ein Kind mit der geteilten Aufmerksamkeit beginnt, desto schneller verläuft sein anschließender Spracherwerb“ (Siegler, DeLoache, Eisenberg, 2005, S. 229-230).

Die Intersubjektivität lässt sich nicht nur auf das Kleinkindalter beschränken. Sie entwickelt sich weiter und selbst im Schulalter sind Kinder in der Lage, sich gegenseitig etwas beizubringen und voneinander zu lernen.

Des Weiteren wird die soziale Stützung als ein wichtiger Aspekt bei den Lernprozessen von Kindern hervorgehoben. Sie wird definiert als

„ein Prozess, bei dem eine kompetentere Person zeitweilig ein Rahmengerüst bietet, welches das Denken des Kindes auf einer höheren Ebene ermöglicht, als es das Kind von selbst bewältigen könnte“ (Siegler, DeLoache, Eisenberg, 2005, S. 230).

Abschließend wird die Zone der proximalen Entwicklung im Kontext dieses Ansatzes behandelt.

„Zone der proximalen Entwicklung meint den Bereich der Leistungsfähigkeit zwischen dem, was das Kind ohne Hilfestellung kann, und dem, was es mit optimaler Unterstützung bewältigt“ (Siegler, DeLoache, Eisenberg, 2005, S. 231).

Nach Auernheimer wird bei der Erziehung des Kindes schon in der vorsprachlichen Entwicklungsperiode ein kulturspezifisches Verhältnis zu Menschen und Dingen zugrunde gelegt:

„Dabei sind nicht nur allgemein die Haltungen, gefühlsmäßigen Wertungen und kommunikativen Verhaltensweisen der Bezugspersonen kulturspezifisch, sondern insbesondere auch das implizite »Erziehungswissen«, das die Bezugspersonen im Umgang mit Kindern leitet. Der Ausdruck »Wissen« bedeutet nicht, dass alle Aspekte des Verhaltens gegenüber dem Kind durch bewusste Kontrolle gesteuert werden [...]

Viele Komponenten sind unbewusste oder nur rudimentär bewusste Erfahrungen“ (Auernheimer, 1988, S. 63).

Die Handlungen der Bezugspersonen spielen bei Kindern in dem Stadium eine besonders wichtige Rolle, wo die Trennung von ICH und den ANDEREN, von ICH und der WELT gemacht wird.

„Sobald die Trennung von Ich und den anderen, von Ich und der Welt vollzogen ist, und das Kind persönliche Zuneigung und Interesse an den Dingen seiner Umgebung zu entwickeln beginnt, teilt sich ihm – das ist unmittelbar einsichtig – die emotionale Bewertung von Personen, Dingen, Handlungen seitens seiner Bezugspersonen mit. Im Kooperativ-gegenständlichen mit den Eltern, Geschwistern etc. übernimmt es deren Bewertungen zu seiner Orientierung. Die Empfindung von Ekel gegenüber bestimmten Objekten beispielsweise wird so kulturspezifisch erlernt“ (Auernheimer, 1988, S. 61).

Auernheimer geht unter anderem auch davon aus, dass schon die unterschiedlichen Praktiken der Säuglingspflege, wie z. B. die Zuwendung und Versorgung, sich im Bewusstsein des Kindes im Laufe der Zeit widerspiegelt, d. h. die Bedürftigkeit des Säuglings kulturell vermittelt wird.

„Damit aber Gegenstände für das Kind Bedeutungen erlangen können, muss es den Zustand des »Adualismus«, in dem (Körper-)Ich und Außenwelt zu einer undifferenzierten Einheit verschmolzen waren, mittels der ihm zugewandten Bezugspersonen verlassen und jene Welt aus fließenden Bildern durch ein Universum permanenter Objekte ersetzen, die, durch objektiv-räumliche, zeitliche und kausale Beziehungen untereinander verbunden, dem Ich und den anderen verfügbar sind. Das Schema des permanenten Objekts wird fast gleichzeitig mit der Trennung vom EGO und ALTER innerhalb des ersten Lebensjahres ausgebildet“ (Auernheimer, 1988, S. 61).

Während dieses Prozesses bzw. dieser Entwicklungsetappe wird zwischen dem ICH und der AUSSENWELT differenziert. Die Verhaltensweisen der Bezugspersonen werden zu eigen gemacht, d. h. internalisiert, was gleichzeitig auch für das

Kind die Entdeckung der eigenen Intentionalität bedeutet. Der Übergang vom zufälligen zum zielbewussten Handeln ist ein erster wichtiger Schritt beim Aufbau des Selbstbewusstseins des Säuglings.

Während der Säugling am Anfang unmittelbar auf äußere Reize reagiert, werden mit der Zeit seine Reaktionen immer selektiver. Er beginnt, sich seiner eigenen Wünsche bewusst zu werden und die entsprechenden Mittel zu seiner Erfüllung auszuwählen. Die eigenen Wünsche werden den Kindern durch die Wechselwirkung mit den Erwachsenen vermittelt, und die zielgerichteten Handlungen tragen zur Ausbildung des kindlichen Bewusstwerdens erheblich bei.

„Das Kind baut im zweiten Lebensjahr ein elementares Bild in dem Sinne auf, dass es eigene Eigenschaften wahrzunehmen lernt, was nicht zu verwechseln ist mit dem Selbstbewusst-Werden als reflexivem Prozess. Dabei sind die Erwachsenen für das Kind die Hauptquellen der Information über sich selber wie über andere“ (Auernheimer, 1988, S. 62-63).

Schon im dritten Lebensjahr gewinnt das Kind ein Bewusstsein seiner selbst und lernt sich mit den Augen der anderen zu sehen. Die Handlungen des Kindes sind durchdachte Handlungen und das Kind versteht sich als Autor seiner Handlungen. Somit ist der entscheidende Schritt zur Bildung von Motiven getan. Kurz danach treten auch die ersten Motivkonflikte auf. Diese Entwicklung heißt bei Leontjew die „erste Geburt der Persönlichkeit“.

Zusammenfassend formuliert Auernheimer seinen Ansatz folgendermaßen:

„Bedürfnisse sind gesellschaftlicher Natur; denn als Motive können sie Tätigkeiten immer nur steuern im Horizont konkreter gesellschaftlicher Verhältnisse, im Horizont einer bestimmten Lebenspraxis. Unsere Wahrnehmung wird durch gesellschaftliche Bedeutungen konkretisiert. Selbst unsere Emotionen als eine Form der Widerspiegelung, in der wir Realität bewerten, sind deshalb gesellschaftlich, kulturell vermittelt. Bereits in der frühen Kindheit teilen sich dem Kind über die gemeinsame Tätigkeit und durch die Kommunikation mit den Bezugspersonen gleichsam „szenisch“ kulturelle Wertungen mit. Die Sprache, mit der das Kind später seine Erfahrungen kodiert, transportiert zusätzliche gesellschaftliche Wahrnehmungs-, Denkweisen und Wertungen“ (Auernheimer, 1988, S. 74).

Nach Erikson ist die persönliche Ideologie einer Person im dritten Lebensbereich das Ergebnis einer Identitätsentwicklung. Junge Erwachsene gelangen nach einer gründlichen Prüfung der politischen und religiösen Werte, Orientierungen und Einstellungen ihrer Welt, in der sie aufwachsen, sich begegnen und eingebettet sind, zu eigenen Standpunkten und Identitätsentscheidungen. Sie kommen zu einer Festlegung darüber, „*welche davon sie für ihr künftiges Erwachsenenleben als handlungsleitend betrachten wollen*“ (Keupp u. a., 1999, S. 170).

Keupp u. a. definieren in ihrer Studie soziale Netzwerke nicht nur als Interaktionsgemeinschaften, sondern auch als Orte, in denen sich soziale Differenzen, politische, kulturelle Orientierungen, Einstellungen und Werte abbilden. Auch konkrete Verhandlungen werden in diesen Beziehungen durchgeführt. Aus diesem Grund bezeichnen Keupp u. a. diese als „*soziale Relevanzstruktur*“ (Vgl. ebd.).

Keupp u. a. attestieren den hiesigen Gesellschaften das Abhandenkommen bzw. das Fehlen von Institutionen, Utopien und religiösen Glaubensgrundsätzen,

„die eine glaubwürdige Orientierung und eine allgemein akzeptierte Weltdeutung vermitteln könnten. Die »Sehnsucht nach Sinn« ist damit freilich nicht verloren gegangen. Deutungsangebote, Werte und übergreifende Orientierungen scheint es heute allerdings nur noch auf der Ebene kultureller Einbindungen zu geben, die weniger gut abgrenzbar, weniger institutionalisiert und weniger eindeutig sind. Solche kulturellen Orientierungen machen sich oftmals an »kulturellen Identitäten« fest.“ (Keupp, ebd., S. 171)

Die Diskussion um kulturelle Identität hat in diesem Kontext, meist bezogen auf benachteiligte Gruppen, an Bedeutung gewonnen. Unter diesen Gruppen werden sexuelle, ethnische und kulturelle Minderheiten aufgezählt. Die Gruppierungen würden die negativ zugeschriebenen, diskriminierenden Identitäten aufgreifen und im Rahmen ihrer Emanzipationsprozesse als Ausgangsbasis positiver Identifikation nutzen.