

Gabriel Scheidecker

# KINDHEIT, KULTUR UND MORALISCHE EMOTIONEN

Zur Sozialisation von Furcht und Wut  
im ländlichen Madagaskar



**Aus:**

*Gabriel Scheidecker*

## **Kindheit, Kultur und moralische Emotionen**

**Zur Sozialisation von Furcht und Wut im ländlichen Madagaskar**

Juni 2017, 438 Seiten, kart., zahlr. farb. Abb., 59,99 €, ISBN 978-3-8376-3428-0

Wie erlernen Kinder Emotionen und welche Rolle spielt dabei ihre soziale und kulturelle Umwelt? Gabriel Scheidecker untersucht die – bisher primär in westlichen Kontexten thematisierte – Sozialisation von Emotionen erstmals mit Bezug auf ländliche Gegenden Madagaskars. Auf der Basis einer 15-monatigen Feldforschung beschreibt er detailliert die emotionalen Erfahrungen von Kindern in Verbindung mit den Erziehungsidealen und -praktiken ihrer Bezugspersonen. Im Fokus steht die Ausbildung einer kulturspezifischen moralischen Furcht gegenüber den Eltern sowie die feine Ausdifferenzierung von Wut. Damit erweitert der Band die Forschung zur Emotionssozialisation um eine kulturanthropologische Perspektive.

**Gabriel Scheidecker**, geb. 1982, ist Postdoktorand am SFB »Affective Societies« der Freien Universität Berlin und forscht zur Sozialisation von Emotionen im transkulturellen Kontext »vietnamesisches Berlin«.

Weitere Informationen und Bestellung unter:

[www.transcript-verlag.de/978-3-8376-3428-0](http://www.transcript-verlag.de/978-3-8376-3428-0)

# Inhalt

---

**Abbildungsverzeichnis** | 9

**Danksagung** | 11

**Einleitung** | 13

**1. Theoretische Einführung** | 17

Die Emotionsperspektive | 18

Die Sozialisationsperspektive | 31

Die Perspektive der Emotionssozialisation | 38

Zusammenfassung und Implikationen für die Struktur der Arbeit | 44

## **TEIL I KULTURELLER KONTEXT, BEZIEHUNGSMUSTER UND MORALISCHE EMOTIONEN**

**2. Die Dorfgemeinschaften von Menamaty** | 49

Kontexte der Forschungsregion | 52

Der ›Fremde mit roten Ohren‹ | 62

Aspekte der sozialen Organisation | 68

**3. Beziehungsmuster und -dynamiken** | 79

Hierarchische Beziehungs- und Interaktionsmuster | 80

Egalitäre Beziehungs- und Interaktionsmuster | 95

Interdependentes oder unabhängiges Selbst? | 118

**4. Die Bedeutung der Emotionen** | 123

Erhebungs- und Analysemethoden | 123

Das Spektrum bewertender und sanktionierender Emotionen | 127

Das Emotionsvokabular der Furcht (*tahotsy*) | 147

Das Emotionsvokabular der Wut (*seky*) | 156

## TEIL II VOM SÄUGLINGS- ZUM KLEINKINDALTER

### 5. Säuglingsbetreuung in der Perspektive von Müttern und Babysittern | 177

Erhebung, Charakteristika und Auswertung des Interviewmaterials | 179

Erziehungsmodelle | 180

Beziehungsmodelle | 190

Zusammenfassung und Diskussion | 198

### 6. Die soziale Umwelt in den ersten drei Lebensjahren | 201

Beobachtungs- und Auswertungsmethoden | 203

Soziale Dichte des Umfeldes von Säuglingen und Kleinkindern | 208

Soziale Komposition des Umfeldes von Säuglingen und Kleinkindern | 212

Zusammenfassung und Diskussion | 222

### 7. Betreuungspraktiken und Interaktionsmuster in den ersten drei Lebensjahren | 225

Beobachtungs- und Auswertungsmethoden | 225

Betreuungspraktiken des Körperkontakts und der Körperstimulation | 227

Betreuungspraktiken der Primärversorgung | 244

Distale Interaktionsformen – *mihisa* und *misoma* | 259

### 8. Sozio-emotionale Entwicklungspfade der ersten Lebensjahre | 271

Beruhigende Erfahrungsmuster | 271

Emotionalisierende Erfahrungsmuster | 278

Beziehungs- und Bindungsformen | 285

## TEIL III VON DER KINDHEIT ZUR ADOLESCENZ

### 9. Die Entwicklungsnische der Kindheit | 297

Kulturelle Modelle der Kindheit | 297

Soziales Umfeld und Aktivitätsmuster von Kindern | 302

Das Spektrum der Sanktionspraktiken | 310

### 10. Praktiken und Erfahrungsmuster der Körpersanktion | 329

Leichte Körpersanktionen in der Kleinkindphase | 330

Stockhiebe und Nahrungsentzug in der Kindheit | 335

*Havoa* (Ahnensanktion) ab dem Jugendalter | 352

### 11. Zur Sozialisation von Furcht und Wut | 365

Entwicklungspfad der Furcht als moralische Emotion | 365

Entwicklungspfad der Wutregulation und -ausdifferenzierung | 377

### Schlussdiskussion | 389

### Literatur | 415

## Einleitung

---

*Matahora ray aman-dreny!* – »Fürchte deine Eltern und Ahnen!« – ist ein moralisches Gebot, das Erwachsene aus den Dörfern von Menamaty im Süden Madagaskars gegenüber Kindern immer wieder zum Ausdruck brachten. Ähnliche Formulierungen lauteten etwa: *Ko mahasaky mamalivaly ray aman-dreny!* – »Wage es nicht, deinen Eltern zu widersprechen« –, oder als Vorwurf: *Tsy mahay tahotsy ianao!* – »Du kennst keine Furcht!«. Kinder und Erwachsene sollen sich gemäß diesen und ähnlichen Emotionsnormen vor ihren Eltern, vor anderen Vorfahren und insbesondere vor den Ahnengeistern fürchten (*matahotsy*). Erst die Furcht vor dem Zorn der Eltern und Ahnen, so eine von meinen Gesprächspartnern<sup>1</sup> häufig angeführte Begründung für dieses Emotionsgebot, macht Kinder zu moralisch verantwortlichen und verlässlichen Personen (*fagnahy soa*).

Die Frage, wie Kinder aus der Forschungsregion lernen, ihren Eltern sowie den Ahnengeistern gegenüber *tahotsy* zu fühlen und welche Rolle dabei Alltagsinteraktionen, Erziehungspraktiken, Beziehungsdynamiken sowie Glaubensüberzeugungen spielen, steht im Zentrum dieser Arbeit. Einen weiteren thematischen Schwerpunkt der vorliegenden Monografie bildet die Emotion *seky* (≈ Wut/Zorn) und die Frage, wie Kinder in enger Verbindung mit der Furchtsozialisation lernen, mit der eigenen Wut und dem Zorn der Eltern umzugehen. Freilich werde ich diese Emotionen nicht isoliert betrachten, sondern so weit als möglich in ein größeres emotionales Spektrum einbetten.

Die spezifische Frage nach der Sozialisation von *tahotsy* und *seky* hat sich erst allmählich während meiner Feldforschung herauskristallisiert, ihre Wurzeln liegen aber auch in einem emotionswissenschaftlichen Forschungsunternehmen zum Verhältnis von Emotionen und Kultur. Somit steht die generelle Forschungsfrage im Hintergrund dieser Arbeit, wie emotionales Erleben, Verhalten und Wissen von Personen im Kontext kultureller und sozialer Prozesse hervorgebracht werden und welche Rolle umgekehrt individuelle Emotionsdispositionen und -prozesse in sozialen und kulturellen Dynamiken spielen. Die Bedeutung von Emotionen als Bindeglieder oder Mediatoren zwischen Individuen, Personen oder Subjekten auf der einen Seite und kulturellen Modellen sowie sozialen Dynamiken auf der anderen Seite wurde bereits von zahlreichen Autoren hervorgehoben und konzeptualisiert.

---

**1** | Mit diesem und anderen generischen Maskulina beziehe ich mich auf Personen jedweder Geschlechtsidentität. Gleiches gilt für die Verwendung generischer Feminina (z.B. ›die Bezugsperson‹) und Neutra (z.B. ›das Kind‹).

Unmittelbar nachvollziehbar wird diese Bedeutung, wenn man etwa an die emotionale Relevanz von religiösen Überzeugungen oder an die soziale Bedeutsamkeit der Liebe denkt.

Auf den ersten Blick mögen Emotionen im Sinne von Gefühlen höchst subjektiv und damit sozialwissenschaftlicher oder gar ethnografischer Forschung schwer zugänglich erscheinen. Jedoch ist das Gefühl, wie noch zu sehen sein wird, lediglich als ein Aspekt von Emotionen anzusehen. Hinzu kommen etwa die Aspekte emotionaler Ausdrucksformen oder der Emotionskonzepte, die in sozialen Interaktionen und verbalen Kommunikationen manifest werden. Narrative zu Emotionskonzepten, also zu Begriffen wie *tahotsy* oder *seky*, erlauben nicht nur eine Bedeutungsanalyse des emotionalen Vokabulars, sondern auch einen Zugang zu alltäglichen emotionalen Erfahrungen der Gesprächspartner. Im Sinne von Geertz (1975) handelt es sich bei Emotionen durchaus um erfahrungsnahe Phänomene.

Vor allem im Rahmen der US-amerikanischen Kulturanthropologie wurde das Erkenntnispotenzial der Emotionsthematik seit den 1970er Jahren dezidiert aufgegriffen und von Autoren wie Rosaldo (1980), Abu-Lughod (1999) oder Lutz (1988) in den Mittelpunkt ihrer Ethnografien gestellt. Wie Röttger-Rössler (2004: 2) bemerkt, fokussieren diese und ähnliche Arbeiten auf die sprachlich vermittelte Bedeutungsdimension des Emotionalen und begründen dies mit einer Sichtweise, der zufolge Emotionen in erster Linie im Rahmen einer »language of emotion« oder einem »talk about emotions« (Lutz 1988: 5-6) konstituiert und konstruiert würden. Über diese kulturkonstruktivistischen bzw. ethnopsychologischen Ansätze hinaus trägt eine Minderheit von Autoren stärker der Einsicht Rechnung, dass Emotionen stets in soziale Interaktionen oder Beziehungsdynamiken eingebettet sind und sich nicht in verbaler Kommunikation oder kollektiven Repräsentationen erschöpfen (z.B. Briggs 1970, 1978; Hochschild 1979; Röttger-Rössler 2004; Wikan 1990). Diesen Ansätzen folge ich, insofern ich den kulturspezifischen Interaktionsformen, Beziehungsdynamiken und sozialen Normen eine ebenso entscheidende Rolle bei der Konstruktion von emotionalem Erleben, Verhalten und Wissen beimesse wie Emotionskonzepten und Diskursen über Emotionen.

Die *soziale* Konstruktion von Emotionen ist nicht ohne die temporale, prozessuale Dimension dieser Phänomene zu verstehen: Welche Emotionen Personen wie erleben und zeigen, hängt vom Verlauf einer konkreten Interaktion sowie von den dazugehörigen Deutungen und Normen ab, darüber hinaus von der Beziehungsgeschichte der Interaktionspartner und nicht zuletzt von sämtlichen einprägsamen Emotionserfahrungen, welche die beteiligten Personen im Laufe ihres Lebens in unterschiedlichen Beziehungen und Interaktionen gemacht haben (vgl. Boiger & Mesquita 2012). Vor diesem Hintergrund gehe ich davon aus, dass sich die Bedeutung und Relevanz von Emotionen wie *tahotsy* und *seky* für die einzelne Person nicht allein aus der Teilnahme an Diskursen über diese Emotionen ergibt, sondern auch aus ihrer impliziten oder expliziten Erinnerung an eine lange Reihe von emotionalen und sozialen Erfahrungen.

In dieser Arbeit richte ich daher den Fokus auf emotional intensive Erfahrungen, die Kinder und Jugendliche in Interaktionen mit ihren Bezugspersonen und Interaktionspartnern machen. Damit nehme ich eine Sozialisationsperspektive ein, die zwar eine lange Tradition in der Kultur- und Sozialanthropologie hat, jedoch nur von wenigen Autoren, wie etwa Geertz (1959) oder Briggs (1970, 1978), dezidiert auf die Emotionsthematik bezogen wurde. Intensiver haben sich in den

letzten Jahrzehnten vor allem Kultur- und Entwicklungspsychologen dem Thema der Emotionssozialisation und -entwicklung in unterschiedlichen kulturellen Kontexten zugewandt (z.B. Eisenberg et al. 2001; Friedlmeier & Trommsdorff 1999; Fung 1999; Keller & Otto 2009). Ein wichtiges Anliegen dieser Arbeit besteht darin, diese psychologisch geprägten Studien zur Emotionsentwicklung durch einen Ansatz zu ergänzen, der die spezifischen sozialen und kulturellen Kontexte weit stärker berücksichtigt.

Die Perspektive der Sozialisation verbinde ich in dieser Arbeit mit dem erwähnten Fokus auf moralische Emotionen, da das äußerst vielgestaltige und komplexe Emotionsrepertoire der Menschen aus Menamaty hier nicht annähernd in voller Breite behandelt werden kann. Unter ›moralischen Emotionen‹ verstehe ich nicht ein im Vorhinein festgelegtes Set an Emotionen, sondern sämtliche Emotionen, denen die Gesprächspartner einen hervorragenden moralischen Wert beimessen, die in ihren Augen Menschen zu wertgeschätzten Mitgliedern der Gemeinschaft machen und deshalb auch einen zentralen Stellenwert in den Erziehungszielen und -praktiken einnehmen. Den Ergebnissen des ersten Teils dieser Arbeit vorweggreifend, habe ich bereits angedeutet, dass meine Gesprächspartner *tahotsy* und *seky* als zentrale moralische Emotionen in diesem Sinne beschrieben und großen Wert auf ihre Vermittlung in der Kindererziehung legen.

Obwohl sich in einigen Ethnografien Hinweise darauf finden lassen, dass der ›Furcht‹ in den jeweils dargestellten soziokulturellen Kontexten ein zentraler moralischer Stellenwert zukommt (z.B. Briggs 1978: 65f; Levy 1973: 447; Lutz 1988: 201), findet sich kaum eine intensivere Auseinandersetzung mit dieser Emotion. Stattdessen fokussieren ethnografische und psychologische Publikationen zu moralischen Emotionen in erster Linie auf Phänomene wie Schuld, Scham, Liebe oder Empathie, die auch in den Herkunftskulturen der meisten Emotionsforschenden einen hohen moralischen Stellenwert genießen. Das Forschungsfeld der moralischen Emotionen und ihrer Sozialisation werde ich also zu erweitern suchen, indem ich *tahotsy* als eine kulturspezifische Form der moralischen Furcht in den Blick nehme.

# 1. Theoretische Einführung

---

Was die folgende Exposition der heuristischen Begriffe und Modelle betrifft, so dürfte diese im disziplinären Rahmen der Ethnologie auf eine gewisse Skepsis stoßen, da theoretische Vorannahmen hier häufig weitgehend vermieden werden, um ethnozentrische Fehlschlüsse zu vermeiden und um sich stattdessen in erster Linie von den Sichtweisen der zur Darstellung kommenden Personen und -gruppen leiten zu lassen. Mit einer solchen Begründung verzichtet etwa Lutz (1988: 54) auf eine *explizite* Definition des Begriffs ›Emotion‹. Zu bedenken ist jedoch, dass die Thematik der Sozialisation von Emotionen von vornherein auf Konzepten der euroamerikanischen Wissenskultur fußt, womit zumindest ein gewisser epistemologischer Ethnozentrismus bei der Behandlung dieser Phänomene unvermeidbar ist. Darum ist es fraglich, ob die Strategie, derartige kultur- und wissenschaftsbedingte Begriffe nach Möglichkeit zu meiden, tatsächlich zu einer weniger ethnozentrischen Darstellung beiträgt. Denn zum einen kann diese Strategie zu einer Verschleierung des Problems beitragen, indem sie eine Substituierung expliziter durch implizite Konzepte begünstigt, die nicht weniger kulturell bedingt sind.<sup>1</sup> Zum anderen scheint eine solche Ablehnung wissenschaftlicher Begrifflichkeiten die Tendenz eines ›umgekehrten Ethnozentrismus‹ zu befördern,<sup>2</sup> die im Rahmen der ethnologischen Emotionsforschung beispielsweise Lutz (1988) unterstellt werden kann: Sie rekonstruiert einen Emotionsbegriff der Ifaluk, den sie einem vermeintlich westlichen Begriff diametral entgegensetzt und zugleich diesem gegenüber favorisiert.<sup>3</sup>

---

**1** | Dies macht etwa Roy D'Andrade (1994: 3) am Beispiel psychologischer Konzepte in der Sozial- und Kulturanthropologie deutlich: »What has not been self-evident to socio-cultural anthropologists is that they are concerned with the particularities which affect human learning – that is, with psychology. There would be no issue if socio-cultural anthropologists were *truly* unconcerned and uninvolved with psychology. [...] Indeed, this is what many socio-cultural anthropologists believe – that their work is not psychological, and the relevance of psychology to the work that they do is minimal.«

**2** | Zum Begriff des umgekehrten Ethnozentrismus bzw. *reverse-ethnocentrism* vgl. Spivak (1985: 245).

**3** | Auch stellt sich die Frage, ob der von Lutz (1988) dekonstruierte Begriff von Emotionen als irrationale, weibliche, subjektive Phänomene überhaupt alternativlos in der westlichen Welt dasteht. Schließlich lässt sich der von Lutz favorisierte und bei den Ifaluk aufgefundene



Die vorliegende Arbeit schließt an die von Nieke (2008: 77) im Rahmen seiner Forschung zur interkulturellen Kommunikation vorgeschlagene Strategie des aufgeklärten Ethno- bzw. Eurozentrismus an. Aufgrund der Einsicht, dass sich auch Ethnologen nicht vollständig aus ihrer spezifischen, kulturell geprägten Lebenswelt, der Wissenschafts- und selbst aus ihrer spezifischen Disziplinkultur herauslösen können, steht hierbei weniger die absolute Vermeidung jedweder wissenschaftlicher und damit tendenziell ethnozentrischer Begriffe im Vordergrund, sondern vielmehr der offene Umgang mit diesem Dilemma. Als wichtige Voraussetzung hierfür sehe ich die *explizite* Verwendung von Begriffen als Hilfskonstrukte, um sie der Kritik auszusetzen und damit bei Bedarf der Modifizierung und Erweiterung zugänglich zu machen. Einschränkend ist jedoch anzumerken, dass eine absolute Festlegung auf bestimmte Konzeptionen und eine vollständige Definition der Begriffe weder möglich noch erstrebenswert ist. In den folgenden Unterkapiteln geht es also weniger darum, was Emotionssozialisation »an sich« ist, als vielmehr darum, wie ich diesen Begriff und sein semantisches Feld verstehe. Somit nähere ich mich den Begriffen der Emotionssozialisation in einer pragmatischen Weise. Zum einen sollen sie so definiert werden, dass meine zentralen Perspektiven deutlich und Missverständnisse vermieden werden, zum anderen sind sie so offen und flexibel zu halten, dass sie den kulturellen und sozialen Besonderheiten gerecht werden.

Erforderlich sind die folgenden theoretischen Vorüberlegungen auch deshalb, weil die Thematik der Emotionssozialisation im Rahmen der Sozial- und Kultur-anthropologie kein eigenständiges, etabliertes Forschungsgebiet darstellt – wenn-gleich sie in einigen Ethnografien am Rande behandelt wurde. Es besteht also die Aufgabe, mit der Emotions- und Sozialisationsforschung zwei Forschungsfelder zusammenzuführen, die für sich genommen immerhin jeweils klassische Gegenstandsbereiche der Kultur- und Sozialanthropologie darstellen. Im folgenden Unterkapitel werde ich zunächst die Perspektive der Emotionsforschung und anschließend diejenige der Sozialisationsforschung skizzieren, um sie in einem dritten Schritt miteinander zu verbinden.

## **DIE EMOTIONS-PERSPEKTIVE**

### **Kontroversen um den Emotionsbegriff**

Obwohl die Ausdrücke »Emotion« oder »Gefühl« im alltäglichen Sprachgebrauch geläufig sind, besteht im Rahmen der Emotionsforschung keineswegs Einigkeit über ihre Bedeutung. Wie von einigen Autoren bereits ausführlich dargelegt, lassen sich die verschiedenen Emotionsbegriffe trotz ihrer Diversität zwei epistemologischen Grundpositionen zuordnen, die sich in ihrer diametralen Gegenläufigkeit geradezu ausschließen (z.B. Hinton 1993; Leavitt 1996; Lutz & White 1986; Lyon 1994; Milton 2005; Reddy 1997; Röttger-Rössler 2002, 2004: 7; Williams 2001: 39).

Die eine Position besagt, dass Emotionen prinzipiell biologisch determinierte, im Individuum lokalisierte, universelle Mechanismen oder Programme darstellen, die eine klare biologische Funktion erfüllen. Dieser Position entspricht etwa die Theorie

---

Emotionsbegriff ebenso auf ›westliche‹ Denktraditionen wie etwa der des Kulturkonstruktivismus zurückführen.

der Basisemotionen (z.B. Ekman 1992; Izard 1977). Der anderen Position zufolge sind Emotionen primär als sozial und/oder kulturell bedingte und damit variable Konstrukte zu verstehen, die vornehmlich auf der Bedeutungs- und damit auf über-individueller Ebene anzusiedeln sind (z.B. Abu-Lughod 1999 [1986]; Lutz 1988). Die erste Position, die – meist seitens der Gegenposition – etwa als ›universalistisch‹, ›naturalistisch‹ oder ›essentialistisch‹ bezeichnet worden ist (Lutz 1988), wird bzw. wurde vor allem in der biologischen (z.B. de Waal 2011), neurowissenschaftlichen (z.B. Damasio 2005) und zum Teil auch in der psychologischen (z.B. Ekman 1992) Emotionsforschung propagiert – also in solchen Disziplinen, die primär auf naturwissenschaftlicher Methodik basieren. Die sozial- oder kulturkon-struktivistische Position findet ihre Anhänger u.a. in den Geschichtswissenschaften (z.B. Stearns & Stearns 1985), der Philosophie (z.B. Solomon 1976), Soziologie (z.B. Hochschild 1979) und Ethnologie (s.o.) – also in Fächern, die traditionell den Geistes- oder Sozialwissenschaften zugerechnet werden und vor allem auf qualitative Methoden setzen.<sup>4</sup>

Offenbar ist die Emotionsforschung also direkt von einem Kompetenzstreit zwischen Disziplinen oder Subdisziplinen betroffen, die sich primär auf jeweils einer Seite jenes anthropologischen Dualismus verorten, der als Leib-Seele-, Körper-Geist-, *nature-nurture*- oder Subjekt-Objekt-Problem eine lange, bis in die Antike zurückreichende Tradition aufweist. Es liegt auf der Hand, dass monistische Definitionen, denen zufolge Emotionen entweder vorwiegend als soziokulturell konstruierte oder primär als psycho-physisch konstituierte Phänomene zu betrachten sind, einen solchen Dualismus paradoxerweise eher verschärfen als auflösen, weil sie durch ihre Vereinseitigung die jeweilige Gegenposition auf den Plan rufen.

Immerhin sind die einflussreichsten Repräsentanten beider Positionen insofern als moderat anzusehen, als sie die jeweils entgegengesetzte Position meist nicht gänzlich ausschließen: »Although the value of emotion as a symbol is not dependent on some objective relationship to the body, my aim is not to cut the body out of emotions«, konstatiert etwa Lutz (1988: 4). Auch Ekman relativiert seine universalistische Position durch die Berücksichtigung der Kultur als modifizierenden Faktor: »While there may well be certain *evoking stimuli* which universally are associated with particular emotions, many of the stimuli which elicit emotions are learned; they are the products of and will vary with culture.« (Ekman 1970: 152). Wie Röttger-Rössler (2004: 15) am Beispiel des universalistischen Konzepts der Basisemotionen bemerkt, führt diese Sichtweise zu einem hierarchischen Zwei-Schichten-Modell, wobei die kulturelle Schicht von sekundärer Bedeutung ist. Auch aus einer kulturkonstruktivistischen Perspektive resultiert implizit ein Zwei-Schichten-Modell – allerdings mit umgekehrter hierarchischer Struktur: Die Bedeutungsebene wird gewissermaßen als essenzielle, die körperliche Dimension hingegen als zu vernachlässigende Schicht des Emotionalen betrachtet.<sup>5</sup>

4 | Diese disziplinäre Zuordnung trifft lediglich auf die jeweiligen Hauptströmungen zu. Tatsächlich finden sich auch Ausnahmen. So vertritt der Kulturpsychologe Ratner (1989) beispielsweise einen radikal konstruktivistischen Ansatz, der Kulturanthropologe Karl Heider stellt zusammen mit Ekman (Ekman & Heider 1988) hingegen auch kulturübergreifende Universalien heraus.

5 | Wie Hinton (1993: 421) ausführt, gerät die konstruktivistische Perspektive damit in einen Selbstwiderspruch: »First, by asserting that emotions are ›essentially‹ cultural constructs, constructionists usurp the very scepter of essentialism against which they inveigh.«

Beide Positionen wurden im Einzelnen bereits durch den Aufweis von Widersprüchlichkeiten oder durch die Anführung empirischer Gegenbeispiele vielfach kritisiert und als reduktionistisch bezeichnet (Engelen et al. 2009; Hinton 1993; Leavitt 1996; Lyon 1994; Milton 2005; Reddy 1997; Röttger-Rössler 2002, 2004: 69; Williams 2001: 39). An dieser Stelle sollen lediglich einige Überlegungen und pragmatische Argumente hinzugefügt werden, die mich dazu veranlassen, eine vermittelnde Position einzunehmen.

Die Frage, ob nun die biopsychische oder doch eher die soziokulturelle Dimension als Essenz des Emotionalen zu betrachten ist, lässt sich kaum auf der Basis empirischer Erkenntnisse beantworten, da diese für beide Positionen gleichermaßen in Anschlag gebracht werden können. Ich gehe vielmehr davon aus, dass diese Frage grundsätzlich irreführend ist. Damit schließe ich mich der von dem Psychologen Donald Hebb in Bezug auf die *nature-nurture*-Dichotomie geäußerten Haltung an, die von Meaney folgendermaßen wiedergegeben wird:

Following a public lecture, a journalist approached the renowned psychologist Donald Hebb and asked for his opinion on which factor contributed more to the development of personality, nature or nurture. Hebb responded that to pose this question was akin to asking what contributed more to the area of a rectangle, the length or the width. (Meaney 2001: 50)

Dagegen ließe sich empirisch sicherlich gut nachweisen, dass beiden Positionen in einem engen Zusammenhang mit jeweiligen ideologischen Voraussetzungen, disziplinären Denktraditionen, persönlichen Erkenntnisinteressen oder der Konkurrenz um Deutungshoheiten stehen. Vor diesem Hintergrund erscheint die Kontroverse um die Frage, ob Emotionen in erster Linie als soziokulturelle Konstrukte oder aber als biopsychische Phänomene zu definieren seien, nicht zielführend.<sup>6</sup>

Die mit eindimensionalen Emotionsmodellen direkt verbundene Frage, ob Emotionen als universelle oder als variable Phänomene zu betrachten seien, lässt sich empirisch ebenfalls nicht sinnvoll beantworten. Selbst eine kulturkonstruktivistische Emotionsforschung beruht auf der Prämisse, dass Emotionen in gewisser Weise universell sind, denn andernfalls würde eine kulturübergreifende Emotionsforschung keinen Sinn ergeben. Umgekehrt können an Universalien interessierte Emotionsforscher kaum die kulturelle Varianz des Emotionalen bestreiten. Ich halte es darum für sinnvoll, das Emotionale im interpersonalen oder interkulturellen Vergleich schlicht als ähnlich zu begreifen.<sup>7</sup> Es hängt in erster Linie von den Erkenntnisinteressen, den Erhebungsmethoden oder den Abstraktionsgraden der Analyse ab, ob die Gemeinsamkeiten oder die Unterschiede stärker in den Fokus der Untersuchung gerückt werden.

**6** | Vgl. hierzu Shweder et al. (1997: 140f), die auf einer allgemeineren Ebene ähnlich argumentieren: »Although different discourses in the social sciences and elsewhere [...] often seem to be in competition for definition of a realm of experience, this is usually a sociological effect more than a logical one. It is often advantageous to have more than one discourse for interpreting a situation or solving a problem. Not only alternative solutions but multidimensional ones addressing several ›orders of reality‹ or ›orders of experience‹ may be more practical for solving complex human problems.«

**7** | Vgl. hierzu Kitayama und Markus (1994: 6): »The claim should be construed more reasonably as a claim of family resemblance rather than of exact identity.«

Eindimensionale Emotionsmodelle haben zudem das Manko, dass die entsprechende Forschung gegenüber großen Teilen der Emotionsforschung nicht anschlussfähig ist, da sie zu einer abgrenzenden Haltung gegenüber anderen Positionen führen. Dies hat zur Folge, dass möglicherweise auch für die eigene Forschung relevante Erkenntnisse nicht genutzt werden. So bemerken Frijda et al. (2004) im Rückblick auf das zwar multidisziplinär besetzte, aber kaum interdisziplinär verfahrenende *Amsterdam Symposium* zum aktuellen Stand in der Emotionsforschung:

It was one of our impressions during the Amsterdam Symposium that the investigators from one discipline were not always well informed about the ideas and findings current in other relevant disciplines. It is sometimes the case that the problems posed in one's own discipline have been analyzed in detail in another discipline; or that findings in one's own discipline could illuminate the findings in a neighboring discipline. (Frijda et al. 2004: 467)

Auch die ältere ethnologische Emotionsforschung verzichtete wohl aufgrund einer radikal kulturkonstruktivistischen Position häufig auf die Auseinandersetzung mit den Forschungsergebnissen aus anderen Disziplinen. Damit missachtete sie einen Großteil der Emotionsforschung, die vornehmlich außerhalb des Faches und jenseits einer rein kulturkonstruktivistischen Perspektive vorangetrieben wird.<sup>8</sup> Aus diesen Gründen favorisiere ich in dieser Arbeit ein mehrdimensionales, integratives Emotionsmodell, das im Folgenden vorgestellt werden soll.

## Integrative Emotionsmodelle

Seit den 1990er Jahren ist von ethnologischer Seite vermehrt ein Emotionsverständnis propagiert worden, das auf der Verbindung mehrerer emotionaler Dimensionen beruht, die zuvor von den Vertretern unterschiedlichen Positionen jeweils als primäre emotionale Dimension reklamiert wurden (Engelen et al. 2009; Hinton 1993; Leavitt 1996; Lyon 1994; Milton 2005; Reddy 1997; Röttger-Rössler 2002, 2004: 69; Williams 2001: 39). Eine ähnliche Tendenz ist auch in Teilen der Psychologie, insbesondere in den Subdisziplinen der Kultur- (vgl. Frijda et al. 2004: 465) und Entwicklungspsychologie (vgl. Holodynski & Friedlmeier 2006: 33-37) zu beobachten.

Entscheidend ist hierbei die Überlegung, dass die verschiedenen emotionalen Dimensionen sowie die sie bedingenden Faktoren grundsätzlich in einer gleichgewichtigen Beziehung zueinander stehen. Diese Annahme resultiert aus einem Perspektivenwechsel von einem ontologischen zu einem systemischen oder relationalen Ansatz. Es stellt sich weniger die Frage, *was* eine Emotion (primär) ist, als vielmehr die Frage, *wie* verschiedene Emotionsdimensionen miteinander interagieren oder wie emotionale Prozesse auf soziale, kulturelle oder andere Systeme bezogen sind (vgl. Frijda et al. 2004: 465). Sofern vorausgesetzt wird, dass biopsychische und soziokulturelle Dimensionen das Emotionale gleichermaßen konstituieren, stehen sie in einem wechselseitigen Bedingungsverhältnis zueinander. Angesichts dieses Interdependenz-Verhältnisses ist die Frage irrelevant, welche Dimensionen zentraler oder essenzieller sind. Freilich schließt diese Sichtweise

---

**8** | Überdies bringt eine eindimensionale Emotionsperspektive die anmaßende Tendenz mit sich, große Teile der Emotionsforschung so zu betrachten, als befänden sie sich prinzipiell auf einem Irrweg.

die Möglichkeit nicht aus, eine der Dimensionen verstärkt zu fokussieren. Dabei werden die anderen Komponenten aber lediglich eingeklammert, anstatt deren Relevanz zu bestreiten.<sup>9</sup>

Darüber hinaus rücken in einer solchen Perspektive anstelle von statischen emotionalen Entitäten dynamische Emotionsprozesse ins Zentrum der Untersuchung, die sowohl die Entwicklung emotionaler Episoden in einzelnen Interaktionen oder sozialen Beziehungen als auch die Herausbildung emotionaler Dispositionen in der Ontogenese betreffen können (vgl. Boiger & Mesquita 2012; Engelen et al. 2009; Hinton 1993). Insofern in dieser Perspektive Emotionen aus dem Zusammenspiel der verschiedenen Subsysteme resultieren, handelt es sich ebenfalls um einen konstruktivistischen, präziser: um einen ko-konstruktivistischen Ansatz.

Auch speziell im Hinblick auf das Thema dieser Arbeit erscheint ein solches mehrdimensionales Modell angemessen. Wie bereits angedeutet, eignet es sich in besonderem Maße für die Analyse von Sozialisationsprozessen, da es erlaubt, die verschiedenen Sozialisationsbedingungen wie etwa soziale Interaktionen, verbale Kommunikationen, psychische Mechanismen und biologisch bedingte Entwicklungsprozesse aufeinander zu beziehen. Diesen Vorteil hebt beispielsweise auch Hinton hervor:

By focusing on process and ontogeny, a processual approach emphasizes the emergent and multifactorial origin of these phenomena. Such an orientation stands in marked contrast to the unidimensional determinism of reductive perspectives. (Hinton 1993: 423)

Überdies verfügt ein mehrdimensionales im Vergleich zu einem letztlich statischen eindimensionalen Modell über eine wesentlich offenere Struktur und ist Modifikationen zugänglicher. Dies ist insbesondere für die ethnologische Forschung relevant, weil sich damit das Emotionsmodell an die jeweiligen kulturellen Spezifika anpassen lässt. So kann es um Komponenten erweitert werden, wenn sich in der Forschung eine neue Dimension als relevant erweist. Auch im Hinblick auf die Bedeutungsebene eignet es sich, um kulturelle Unterschiede und Gemeinsamkeiten zu analysieren und die beiden Ausprägungen des Ethnozentrismus, der Übertragung und Kontrastierung, zu minimieren. Wie der Kulturanthropologe Richard Shweder (2004; Shweder et al. 2007; vgl. Frijda 2008) herausstellt, erlauben mehrdimensionale Modelle anstelle einer »top-down«- eine »bottom-up«-Analyse von kulturspezifischen Emotionen. Ein »top-down«-Verfahren würde mit dem Konzept einer diskreten Emotion aus der eigenen Kultur, wie etwa der Furcht, beginnen und mit der Aussage enden, dass etwa das madagassische Emotionswort *tahotsy* eine identische oder eine gänzlich andersartige Emotion bezeichne. Eine »bottom-up«-Analyse orientiert sich hingegen an den einzelnen Bedeutungsbestandteilen, die teils mit einem Vergleichskonzept übereinstimmen und teils davon abweichen können, sodass sowohl die Gemeinsamkeiten als auch die Unterschiede berücksichtigt werden.

9 | So meint auch Hinton (1993: 421): »A focus on one level of explanation is valid if the importance of other levels is acknowledged and properly bracketed.«

## Skizze eines multidimensionalen Emotionsmodells

Unter den integrativen Emotionsmodellen favorisiere ich ein Multikomponentenmodell des Emotionalen, das zunächst vornehmlich in der Psychologie propagiert wurde (z.B. Scherer 1984), mittlerweile aber auch in der soziologischen (z.B. von Scheve 2011) sowie entwicklungs- (Holodynski & Friedlmeier 2006) und kulturpsychologischen (Mesquita & Markus 2004; Shweder et al. 2007) Emotionsforschung Verbreitung findet. Dieses Modell lege ich meiner Untersuchung zugrunde, weil es sich insbesondere im Hinblick auf die Erforschung der soziokulturellen Variation und der Emotionssozialisation bewährt hat.<sup>10</sup>

Obwohl in der Literatur eine gewisse Varianz hinsichtlich der dem Emotionskomplex zuzuordnenden Komponenten oder Subsysteme besteht, wird weitgehend einvernehmlich angenommen, dass mindestens folgende Komponenten an Emotionen beteiligt sind: (1) Einschätzung (*Appraisal*), (2) Körperreaktion, (3) Ausdruck, (4) Handlungstendenz bzw. -bereitschaft und (5) Gefühl. Gemäß dem »dynamisch-systemischen Emotionsparadigma« (vgl. Holodynski & Friedlmeier 2006: 27) beruht eine einzelne Emotionsepisode auf der synchronen Aktivierung und gegenseitigen Beeinflussung dieser Komponenten, wobei die Einschätzungskomponente eine zentrale Rolle bei der Initiation dieses komplexen Prozesses spielt. Zwar werden diese Emotionskomponenten auf einer individuellen Ebene verortet, doch sind die Dynamiken und Verläufe von Emotionsepisoden direkt von sozialen und kulturellen Aspekten abhängig. Vor allem aber bilden sich die spezifischen Konfigurationen dieser Komponenten erst aufgrund von sozialen Erfahrungen und kulturell bedingten Bedeutungszuschreibungen heraus. Im Folgenden sollen die einzelnen Komponenten kurz erläutert werden – insbesondere im Blick auf ihre soziokulturelle Einbettung.

*Appraisal*: Mit dem Konzept des Appraisal, das ab den 1980er Jahren zunehmend und in Abgrenzung zur Basisemotionstheorie propagiert wurde (Frijda 1986; Scherer 1984), ist eine kognitive Einschätzung der Bedeutung eines Geschehens oder einer Situation für die Wünsche und Motive oder das Wohl der betroffenen Person gemeint. Sofern sie das Geschehen als bedeutsam für ihre Motive einschätzt, entsteht eine Emotionsepisode. Je nachdem, in welcher Weise das Ereignis als relevant eingeschätzt wird, ob es etwa als bedrohlich, willkommen oder hinderlich gedeutet wird, kommt es zu einer Spezifizierung der Emotionsepisode. Der kognitive Vorgang der Einschätzung kann sich auf unterschiedlichen Bewusstseins-Niveaus abspielen, d.h., er kann eine reflexhafte, eine schematische oder auch eine bewusst abwägende Einschätzung umfassen (Scherer 1984; vgl. Engelen et al. 2009: 29f). Insbesondere im Rahmen sozialer Interaktionen und Beziehungen kann der Einschätzungsprozess ein hohes Maß an Komplexität erreichen, da hierbei nicht nur

---

**10** | Es ist erstaunlich, dass solche Mehrkomponentenmodelle bisher noch kaum im Rahmen ethnologischer Emotionsforschung Anwendung gefunden haben. Dies ist freilich nicht allein auf eine fehlende Auseinandersetzung mit psychologischen Emotionskonzepten zurückzuführen. Denn die meisten ethnologischen Beiträge zur Emotionsforschung nehmen etwa auf die Theorie der Basisemotionen nach Ekman Bezug, ohne jedoch die Mehrkomponenten- oder Appraisaltheorien zu berücksichtigen (Beatty 2005, 2010; Leavitt 1996; Lutz 1988: 221; Reddy 1997; Wilce 2009). Bemerkenswert ist dies insofern, als die letztgenannten Ansätze mit dem ethnologischen Interesse an soziokultureller Varianz wesentlich besser kompatibel wären.

die antizipierten Konsequenzen eigener Handlungen, sondern auch diejenigen von Interaktionspartnern und die Dynamiken der Interaktion eine Rolle spielen.

Die Appraisal-Theorie impliziert zum einen eine prinzipiell unbegrenzte Variabilität des Emotionalen, da jedes spezifische Appraisal eine ebenso spezifische Emotion hervorbringt (Scherer 1984, 2004: 143).<sup>11</sup> Zum anderen folgt aus ihr eine vollständige soziale und kulturelle Durchdringung des Emotionalen, die sich in kulturspezifischen Einschätzungsmustern manifestiert (vgl. Kitayama & Markus 1994: 10). Diese können sich auf unterschiedlichen Ebenen herausbilden: Zunächst hängen Einschätzungsmuster von kulturspezifischen Ereignis-, Handlungs-, Interaktions- und Beziehungsmustern ab (vgl. Shweder 2004: 84); man denke etwa an die unterschiedlichen Konsequenzen polygamer gegenüber monogamen Institutionen für die Einschätzung von Untreue in der Ehe. Selbst bei vergleichbaren Ereignissen können kulturell bedingte Bedeutungszuschreibungen und Konzepte verschiedene *event codings* (Frijda & Mesquita 1994: 53) mit sich bringen und damit zu unterschiedlichen Einschätzungen führen. Beispielweise macht es einen emotionalen Unterschied, ob ein Unglück auf das eigene Versagen, einen unpersönlichen Zufall, eine göttliche Bestrafung oder auf den Schadenszauber durch eine feindselige Person zurückgeführt wird. Auch die persönlichen Motive und Wünsche, von welchen die emotionale Relevanz des Ereignisses abhängt, sind offensichtlich direkt mit dem Norm- und Wertesystem der jeweiligen Kultur verknüpft (vgl. Markus & Kitayama 1994). Nicht zuletzt sind auch individuelle, emotionalisierende Erfahrungen für die kulturspezifische Ausprägung von Einschätzungsmustern relevant, die sich beispielsweise durch systematische Sanktionspraktiken im Sozialisationsprozess zu kognitiven Schemata verdichten können (LeDoux 2000; Leventhal & Scherer 1987; Quinn 2005).

*Körperreaktion:* Sofern eine Person ein Ereignis oder eine Situation als relevant im Hinblick auf seine Motive und Wünsche einschätzt und daraus eine Emotions-episode resultiert, kann es zu einer körperlichen Reaktion, einer physiologischen Erregung kommen, die nur schwer bewusst kontrollierbar ist und auf das autonome Nervensystem sowie endokrinologische Prozesse zurückgeführt wird (Holodyski & Friedlmeier 2006: 43). Beispielsweise kann sich die Herzschlagfrequenz oder der Puls verändern. Diese körperlichen Veränderungen lassen sich zum einen messen, zum anderen auch subjektiv wahrnehmen.

Strittig ist allerdings, ob die Körperreaktion als konstitutive Komponente von Emotionen betrachtet werden kann, da diese bei weniger intensiven Emotionen nicht unbedingt messbar sind. Das Internalisierungsmodell von Holodyski und Friedlmeier (2006: 46f) geht davon aus, dass diese physiologische Erregung im Laufe der Entwicklung durch somatische Marker ersetzt werden kann, womit es möglich wird, diese analog zu Phantomschmerzen zu empfinden, obwohl sie objektiv nicht auftritt. Dass die körperliche Dimension des Emotionalen zumindest als subjektives Phänomen eine zentrale Rolle spielt, legen Emotionskonzepte in zahlreichen Sprachen nahe, die sich metaphorisch auf Körperorgane oder körperliche Prozesse beziehen, wie etwa das ›Herzklopfen‹ im Deutschen, *aukhu dödö*

**11** | Die kaum zu bestreitende kulturübergreifende Ähnlichkeit gewisser Emotionen führt Scherer auf prototypische Individuum-Umwelt-Konstellationen wie etwa den Verlust einer geliebten Person zurück (Scherer 2004: 143). Solche Emotionen bezeichnet er in Abgrenzung zum Begriff der Basisemotionen als *modal emotions*.

(*hot-hearted/angry*) in der Sprache der Nias auf Indonesien (Beatty 2013: 419) oder *may fo* (heißes Herz/wutentbrannt) im Dialekt der Bara Madagaskars.

Auch wenn sich die Körperreaktionen auf einer physiologischen Ebene abspielen, so ist ihr Auftreten keineswegs ausschließlich genetisch bedingt oder angeboren. Allein die Tatsache, dass die Körperreaktionen durch Einschätzungsprozesse ausgelöst werden, die wiederum direkt soziokulturell bedingt sind, lässt den Schluss zu, dass sie sowohl in jeder Emotionsepisode als auch im Sozialisationsprozess bio-kulturell ko-konstruiert wird. Darüber hinaus lässt sie sich im Zuge der Emotionsepisode indirekt auch willentlich steuern, etwa durch eine bewusste Neueinschätzung der Situation oder eine Verschiebung der Aufmerksamkeit. Nicht zuletzt dürften die jeweiligen Emotionskonzepte eine Rolle dabei spielen, wie bewusst die Körperreaktion erlebt und als was sie interpretiert wird.

*Ausdruck:* Unter dem Emotionsausdruck fasse ich nicht allein die Gesichtsmimik, die von einigen Psychologen in den Vordergrund gerückt wurde (z.B. Ekman 1993), sondern sämtliche Verhaltensweisen, die von Interaktionspartnern mit Emotionen in Verbindung gebracht werden. Holodynski und Friedlmeier (2006: 53) führen neben der Mimik etwa die Gestik, den Körperduktus, Berührungen, das Verhalten im Raum oder den Klang der Stimme als typische Ausdrucksmedien an. Zwar lassen sich diese körperlichen Ausdrucksweisen willentlich beeinflussen, doch unterliegen sie überdies auch unwillkürlichen Tendenzen (vgl. Engelen et al. 2009: 38). Dieses Zusammenspiel aus einer unwillkürlichen und willentlichen Steuerung wird etwa beim Versuch deutlich, Emotionen (bzw. deren Ausdruck) zu überspielen oder zu maskieren, weil hierbei dem Ausdruck willentlich etwas entgegengesetzt wird. Neben diesen körpernahen Ausdrucksformen können aber auch alle möglichen Handlungen, Sprechakte oder gar Artefakte als Emotionsausdrücke fungieren, die sich leichter willentlich kontrollieren lassen.

Wie Holodynski und Friedlmeier (2006: 59) hervorheben, haben Emotionsausdrücke ähnlich wie sprachliche Ausdrücke einen Zeichencharakter und sind damit in kommunikative Systeme eingebettet. Welche Ausdruckszeichen Personen verwenden und welche Bedeutung ihnen von den Interaktionspartnern beigemessen wird, kann sich damit je nach soziokulturellem Milieu unterscheiden. Die Funktion des Emotionsausdrucks ist nicht ausschließlich indexikalisch, er deutet also nicht nur auf eine momentane Situation, einen aktuellen Gefühlszustand oder eine unmittelbar bevorstehende Handlung hin. Dem Emotionsausdruck kommt darüber hinaus auch häufig eine Appellfunktion zu. Ein klägliches Weinen mag eine Bezugsperson zu Mitleid oder tröstender Zuwendung auffordern und ein grimmiger Ausdruck als Drohung aufgefasst werden.

Nicht zuletzt kann das emotionale Ausdrucksverhalten auch eine symbolische Funktion erfüllen, indem Personen durch ihren Ausdruck unabhängig von ihren tatsächlichen Regungen Emotionen darstellen (vgl. Röttger-Rössler 2004: 93-96). Dies ist eine wichtige Voraussetzung für eine weitere soziokulturelle Einbettung des Emotionsausdrucks. Sie macht es Personen möglich, ihren Ausdruck mit den Erfordernissen ihrer jeweiligen sozialen Rollen sowie sozialen Ausdrucksregeln, sogenannten *display rules* (Ekman & Friesen 1975: 20) abzustimmen. Derartige, meist implizite Regeln geben vor, in welchen Situationen welche Emotionsausdrücke gegenüber Interaktionspartnern zu zeigen sind oder von diesen erwartet werden, und können als soziale Konventionen kulturell variieren. So wird beispielsweise bei einer Begrüßung im deutschen Kontext ein Lächeln erwartet, in der For-



schungsregion hingegen eher ein ernster Gesichtsausdruck. Geht man davon aus, dass sich emotionales Ausdrucksverhalten nicht nur auf andere Personen, sondern zugleich auch auf die eigene Person richtet und sich in Gefühlen niederschlägt (vgl. den übernächsten Abschnitt zum Gefühl), so kann die Befolgung von Ausdrucksregeln selbst zum Emotionsanlass werden. Ein gänzlich überzeugendes Lächeln bei einer Begrüßung dürfte auch Spuren im Emotionserleben hinterlassen.

*Handlungsbereitschaft:* Neben dem Ausdruck geht mit Emotionen auch eine Handlungsbereitschaft oder -tendenz einher, also die Motivation, eine bestimmte Handlung zu vollziehen. Diese steht in einem direkten Zusammenhang mit dem kognitiven Appraisal, da sie den Impuls beinhaltet, auf die auslösende Situation gemäß ihrer Relevanz für die eigenen Motive und Wünsche einzuwirken oder darauf zu reagieren. Die Handlungsbereitschaft ist vom Handlungsvollzug zu unterscheiden, da Personen prinzipiell in der Lage sind, diese Bereitschaft wahrzunehmen und ihre Umsetzung in eine Handlung intentional zu kontrollieren. Insofern eine ansetzende Handlung von Interaktionspartnern oder von dem Betroffenen selbst auch als Index für die motivierende Emotion gedeutet werden kann – etwa wenn jemand drohend seine ›Faust ballt‹ – werden Ausdruck und Handlungstendenz von einigen Autoren auch zu einem emotionalen Subsystem zusammengefasst (Holo-dynski & Friedlmeier 2006: 41).

Es liegt auf der Hand, dass Emotionen über ihre Handlungstendenzen in einem direkten Bezug zu sozialen Strukturen und Dynamiken stehen, da sie Personen in Interaktionen und Handlungszusammenhänge einbinden. Besonders offensichtlich ist die soziale Einbettung im Hinblick auf Normen und Werte des jeweiligen soziokulturellen Kontextes. Einerseits können Handlungsnormen Personen dazu veranlassen, ihre konträren Handlungstendenzen zu regulieren, was wiederum auf die gesamte Entfaltung der Emotionsepisode zurückwirken kann. Beispielsweise wirken sämtliche Normen, die aggressive Handlungen untersagen, direkt auf die Regulation, die Dynamik und Qualität einer mit Ärger verbundenen Emotionsepisode zurück. Andererseits begünstigen die Handlungstendenzen bestimmter Emotionen, wie etwa Scham oder Gewissensbisse, auch normkonformes Handeln, da ihre Handlungstendenzen gerade auf die Vermeidung sozialer Ausgrenzung oder die Erlangung sozialer Wertschätzung zielen. Nicht zu übersehen ist freilich auch die dynamische Rolle von emotionalen Handlungstendenzen in sozialen Konflikten.

*Gefühl:* Dem Gefühl bzw. *feeling* wurden von den verschiedenen Strömungen der Emotionsforschung unterschiedliche Rollen zugeschrieben. Auf Empathie basierende methodische Ansätze in der Ethnologie (z.B. Levy 1984; R. Rosaldo 1984; Wikan 1990) haben das Gefühl als originären Zugang zum Emotionalen konzeptualisiert, und im linguistisch-kulturvergleichenden Ansatz von Wierzbicka (1994) wurde ihm ein zentraler Platz in der *natural semantic metalanguage* eingeräumt. Kulturkonstruktivistische Autoren haben wiederum den Versuch unternommen, es als westliches Konstrukt zu dekonstruieren (Lutz 1988: 56), und Vertreter des narrativen Ansatzes lehnen es gar als epistemologisch unzugänglich ab (Beatty 2005, 2010). Auch in der behavioristisch geprägten Psychologie wurde das Gefühl aufgrund seines subjektiven Status lange Zeit vernachlässigt, was sich inzwischen allerdings geändert hat: »Feeling itself has regained respectability.« (Frijda et al. 2004: 459)

Dem hier verwendeten Emotionsmodell gemäß verstehe ich das Gefühl als eine weitere Emotionskomponente, die als subjektives Erleben aus den anderen Emotionsanteilen resultiert und Personen dazu befähigt, bewusst auf die Emotions-

dynamik einzuwirken. Gefühle erschöpfen sich demnach nicht in der Empfindung physiologischer Erregung und körperlicher Veränderung, denn auch das Ausdrucksverhalten und die Intentionalität der Handlungsbereitschaft können im Gefühl präsent sein. Über diese internen, selbstbezogenen Empfindungen hinaus ist das Gefühl auch auf die Außenwelt, auf die emotionalisierende Situation oder auf Interaktionspartner gerichtet und hat damit eindeutig eine kognitive Dimension, die mit dem Appraisal korrespondiert (vgl. Holodynski & Friedlmeier 2006: 43-45). Aufgrund dieser kognitiven Dimension des Gefühls wäre es irreführend, dieses dem Denken strikt entgegenzusetzen. Insofern es neben kognitiven Repräsentationen auch Körper- sowie Ausdrucks- und motivationale Empfindungen enthält, geht es aber über eine reine Kognition, eine *cold cognition* (Abelson 1979), hinaus. Diesem Umstand versucht etwa auch Michelle Rosaldo durch die Konzeptualisierung von Emotionen als *embodied thoughts* gerecht zu werden (1984: 138).<sup>12</sup>

Eine grundlegende Funktion des Gefühls kann darin gesehen werden, dass es der fühlenden Person ermöglicht, ihre Emotionen sowie die durch sie motivierten Handlungen bewusst zu steuern und zu kommunizieren (vgl. Holodynski & Friedlmeier 2006: 43). Nach Damasio (1999: 279) beruht das Gefühl normalerweise auf einem reflexiven Bewusstseinsvorgang, den er als *feeling feelings* beschreibt: Man fühlt nicht nur etwas, sondern man ist sich zugleich des Fühlens bewusst.<sup>13</sup>

Geht man mit Damasio weiter davon aus, dass das Gefühl als bewusstes Erleben auf symbolischer Vermittlung beruht, so sind Ausdruckszeichen (vgl. Holodynski & Friedlmeier 2006) und Emotionswörter als wichtige Bedingungen für menschliche Gefühle anzusehen. In dieser Perspektive hängen Gefühlsqualitäten also direkt mit Ausdruckszeichen und Emotionswörtern zusammen, die wiederum kulturell variabel sind. Beispielsweise ist denkbar, dass Emotionskonzepte die Aufmerksamkeit auf Gefühle in bestimmte Richtungen lenken können – etwa auf die Körperempfindung, das Appraisal oder die Handlungstendenz – und somit die Gefühlsqualität und -intensität selbst beeinflussen.<sup>14</sup> Überdies können Emotionskonzepte offensichtlich auch Wertungen enthalten oder instrumentelles Wissen zum Umgang mit den ak-

**12** | Auf der Basis einer solchen facettenreichen Konzeption erscheint das Gefühl der wissenschaftlichen Analyse zugänglicher als bei Konzeptionen, die das Gefühl auf eine diffuse Körperempfindung reduzieren und in der Konsequenz als unzugänglich darstellen (Beatty 2005).

**13** | Allgemeiner formuliert auch der philosophische Anthropologe Helmut Plessner (1975: 292) diesen Gedanken: »Er [der Mensch] lebt und erlebt nicht nur, sondern er erlebt sein Erleben.«

**14** | Damit lässt sich auch der von Lutz angeführte Widerspruch auflösen, dem zufolge das Emotionskonzept der Ifaluk im Unterschied zum westlichen weniger als körperinterne, sondern primär als soziale Prozesse verstanden würden (1988: 81). Denn beide Aspekte können als Bestandteile des Gefühls angesehen werden, die je nach Emotionskonzept jedoch unterschiedlich gewichtet sein können. Allerdings stellt sich die Frage, ob die westlichen Emotionskonzepte überhaupt durchgängig den von Lutz unterstellten Fokus auf körperinterne Empfindungen haben. Zumindest in der deutschen Sprache scheint der Fokus je nach Konzept zu variieren. Im Konzept ›Herzklopfen‹ steht tatsächlich die eigene Körperempfindung im Fokus, das Konzept ›Liebe‹ hingegen beinhaltet die intentionale Gerichtetheit auf eine andere Person. Auch im Wutvokabular des Bara-Dialektes finden sich sowohl solche Konzepte, die sich auf die interpersonale Dimension beziehen, als auch solche, die in erster Linie eine Körperempfindung betreffen (s.u.).

tuellen Gefühlen transportieren. Diese Funktionen von Emotionskonzepten spielen nicht nur auf intra-, sondern auch auf interpersonaler Ebene eine Rolle, da sie es ermöglichen, Gefühle des Gegenübers zu benennen und damit zugleich auf dessen Gefühlsleben durch Aufmerksamkeitslenkung oder Wertungen Einfluss zu nehmen. Redewendungen wie »du bist ja nur neidisch« oder »du solltest dich schämen« erfüllen eine derartige interpersonale Funktion. Die spezifische, gefühlsmodifizierende Funktion von verbalen Emotionsausdrücken stellt Reddy (1997) unter dem Begriff *emotive* heraus und grenzt sie von deskriptiven oder performativen Funktionen ab.

## Moralische Emotionen

Wie bereits in der Einleitung angemerkt, richte ich in dieser Arbeit den Fokus auf »moralische Emotionen« (vgl. Haidt 2003; Tagney et al. 2007),<sup>15</sup> da diese von besonderer gesellschaftlicher Relevanz sind und folglich auch in der Erziehung und Sozialisation einen zentralen Stellenwert einnehmen. Zwar können prinzipiell alle Emotionen wichtige soziale Funktionen übernehmen; moralische Emotionen beziehen sich in der hier verwendeten Definition jedoch direkt auf moralische Qualitäten der Person bzw. ihres Verhaltens und Handelns. So beinhalten moralische Emotionen wie etwa »Schuld« oder »Empörung« eine Bewertung der eigenen Person oder anderer Personen nach Maßgabe geteilter Werte und Normen. Über die Bewertung hinaus veranlassen sie Personen dazu, das eigene Handeln an den gesellschaftlichen Normen und Werten auszurichten oder fremdes Handeln zu sanktionieren. Damit kann ihnen eine herausgehobene Bedeutung für die Vermittlung zwischen individuellem Handeln und gesellschaftlichen Moralvorstellungen oder sozialen Normen zugeschrieben werden (vgl. Scheff 1988).

Aufgrund ihrer außerordentlichen gesellschaftlichen Bedeutsamkeit erlangen moralische Emotionen häufig auch in der Perspektive der Mitglieder einer Gemeinschaft einen moralischen Status, d.h., sie werden als Garanten der Moralität bzw. als »Tugenden« konzipiert (vgl. Goetz & Keltner 2007: 162). In Indonesien beispielsweise gilt die Emotion *malu*, vergleichbar mit »Scham« oder »Verlegenheit«, als Garant für moralisches Verhalten, und entsprechend kommt der Vorwurf, angesichts von Fehlverhalten kein *malu* zu empfinden bzw. zu zeigen, einer moralischen Verurteilung gleich (Röttger-Rössler et al. 2013: 6).

Im Prozess der Emotionssozialisation spielen moralische Emotionen eine herausragende Rolle. Sie sind nicht nur Gegenstand der Sozialisation – dies trifft potenziell auf alle Emotionen zu –, sondern sie fungieren zugleich auch als Mediatoren der Sozialisation, indem sie Kinder dazu veranlassen, die Normen und Werte ihrer sozialen Umwelt zu beherzigen. Sie werden Kindern also gezielt anerzogen und übernehmen damit eine sozialisierende Funktion.<sup>16</sup> Aufgrund dieser Funktion sind moralische Emotionen prinzipiell auch auf andere Emotionen gerichtet, die

**15** | Ähnliche, sich größtenteils überschneidende Emotionsklassifizierungen kursieren in der Literatur unter den Bezeichnungen *complex emotions* (Engelen et al. 2009), *self-conscious emotions* (Tracy et al. 2007), *moral sentiments* (Throop 2012) oder *socializing emotions* (Funk et al. 2012; Röttger-Rössler et al. 2013).

**16** | Auch jenseits der Emotionsforschung – etwa für die Rechtsethnologie – sind moralische Emotionen von Interesse, da sie den Zusammenhang zwischen rationalen Erwägungen oder moralischen Grundsätzen und tatsächlichem Handeln erhellen können (vgl. Tangney et al.

den situativen sozialen Erwartungen sozialer Partner widersprechen. So kann sich *malu* beispielsweise auf den Ausdruck von Emotionen wie *marah* ( $\approx$  Wut) richten und das Emotionssubjekt dazu veranlassen, diese Emotion zu regulieren. Vor dem Hintergrund dieser Funktion lassen sich moralische Emotionen auch als sozialisierende Emotionen bezeichnen (vgl. Röttger-Rössler et al. 2013, 2015).

Im disziplinären Feld der Ethnologie hat die Untersuchung von solchen moralischen Emotionen, die in Analogie zu Scham oder Schuld verstanden werden, eine lange Tradition, die spätestens mit Ruth Benedict (1946) beginnt und bis heute anhält (Piers & Singer 1971; Fajans 1983; Schieffelin 1983; Epstein 1984; Creighton 1990; Casimir & Schnegg 2003; Bedford 2004; Hollan 2012). In der Psychologie geht die Auseinandersetzung mit der Rolle des Schuldgefühls in der Kultur noch weiter zurück (z.B. Freud 1930), und seit den 1980er Jahren nimmt auch die Zahl der Veröffentlichungen zur Scham rapide zu (vgl. Haidt 2003: 853) – vermutlich auch in Reaktion auf die ethnologische Literatur zu dieser Gruppe von Emotionen.

Zum einen scheint eine derart intensive Erforschung von *self-conscious emotions* (Tracy et al. 2007) wie Schuld und Scham damit zusammenzuhängen, dass sie in den Ethnopsychologien vieler Kulturen auf das Engste mit moralischen Konzepten verknüpft und damit gewissermaßen moralisiert werden – etwa mit Konzepten der Ehre (Casimir & Jung 2009). Zum anderen dürfte aber auch der Umstand eine Rolle spielen, dass scham- oder schuldähnliche Emotionen in den Herkunftskulturen der meisten Autoren einen besonderen moralischen Stellenwert genießen bzw. historisch genossen haben. Aufgrund der direkten Verknüpfung von moralischen Emotionen mit kulturell variierenden Normen und Moralvorstellungen ist jedoch kaum davon auszugehen, dass überall dieselben Emotionsqualitäten in der Bedeutung und Funktion moralischer Emotionen auftreten: »[Moral] Emotions that are considered negative in one culture may be considered more positive and desirable in another.« (Goetz & Keltner 2007: 164). Darum erscheint es sinnvoll, zunächst ein möglichst breites Spektrum an potenziellen moralischen Emotionen in den Blick zu nehmen, anstatt von diskreten Emotionen auszugehen.

Kulturanthropologen und -psychologen haben in den letzten Jahren Überlegungen zur Erweiterung des Spektrums moralischer Emotionen angestellt, die sich weniger an konkreten Emotionen orientieren als vielmehr an verschiedenen sozio-moralischen Konstellationen und entsprechenden Einschätzungsdimensionen (vgl. Haidt 2003; Shweder et al. 1997; Tangney et al. 2007). Auch Lutz und White (1986: 427) schlagen ein solches Vorgehen vor: »Rather than using assumed universal biopsychological criteria or states [...], it would be useful to begin with a set of problems of social relationship or existential meaning that cultural systems often appear to present in emotional terms [...].«

Emotionen wie *shame*, *embarrassment* oder *guilt* sind nach Tangney et al. (2007: 25) als kulturspezifische Formen moralischer Emotionen anzusehen, die auf einer negativen Selbstbewertung (*negative self-evaluation*) basieren. Ein solches Appraisal resultiert aus einer wirklichen vergangenen oder als möglich antizipierten Verletzung sozialer Normen oder Erwartungen und veranlasst Personen dazu, eigenes Fehlverhalten zu unterlassen oder zu korrigieren. Dies entspricht einer von Lutz und White (1986: 427) vorgeschlagenen Problemkonstellation: »ego's own viola-

---

2007; von Scheve 2011). Die Befolgung und Aufrechterhaltung informeller Verhaltensregeln dürfte ebenfalls in einem engen Zusammenhang mit moralischen Emotionen stehen.

tion of [cultural] codes, including social incompetence or personal inadequacy, and awareness of the possibility of such failure.« Auch auf positiver Selbstbewertung (*positive self-evaluation*) basierende Emotionen wie beispielsweise *pride* oder *self-esteem* können von moralischer Bedeutung sein, indem sie Individuen dazu motivieren, durch ihre Handlungen und Taten soziale Wertschätzung und Anerkennung zu erlangen. Von potenziell moralischer Bedeutung sind überdies Emotionen, die sich auf andere Personen bzw. auf deren Handeln beziehen, indem sie diesen gegenüber eine Bewertung zum Ausdruck bringen oder zu Sanktionshandlungen veranlassen. Solche fremdbewertenden (*other-evaluative*) Emotionen wie etwa Verehrung oder Empörung im Deutschen lassen sich wiederum dahingehend unterscheiden, ob sie positive Bewertungen (*other-praising*) oder negative Evaluationen (*other-condemning*) beinhalten und damit entweder normkonformes Verhalten bekräftigen oder Normverstößen entgegenwirken. Letzterem entspricht ebenfalls eine Problemkonstellation nach Lutz und White (1986: 427): »[...] the other's violation of cultural codes or of ego's personal expectancies.« Aus diesen Überlegungen ergibt sich also ein vierdimensionales Modell potenzieller moralischer Emotionen.<sup>17</sup>

In der psychologisch-anthropologischen und kulturpsychologischen Literatur wurde zudem eine Reihe von Binnendifferenzierungen vorgeschlagen, die u.a. damit zusammenhängen, auf welchen Aspekt der Person sich die jeweilige Bewertung bezieht. Demnach beruht etwa die negativ-selbstbewertende Emotion der Scham (*shame*) eher auf einer globalen Bewertung des Selbst und diejenige der Schuld (*guilt*) stärker auf einer Bewertung der konkreten Handlung (Lewis 1995: 71; Tracy et al. 2007). Andere negativ-selbstbewertende Emotionen wie etwa »peinlich berührt« beziehen sich wiederum vorwiegend auf die Dimension der Körperlichkeit. In gleicher Weise lassen sich auch negativ-fremdbewertende Emotionen wie Verachtung (*contempt*), Wut (*anger*) und Ekel (*disgust*) differenzieren, die von Izard (1977: 329-354) als *hostility-triad* charakterisiert wurden. Eine solche triadische Differenzierung haben Rozin et al. (1999) veranlasst, empirisch zu prüfen, ob sie sich systematisch unterschiedlichen Ethiken zuordnen lässt. Dabei orientierten sie sich an den von Shweder et al. (1997) herausgestellten Ethiken der Gemeinschaft (*community*), Göttlichkeit (*divinity*) und Autonomie (*autonomy*), die je nach Gesellschaft unterschiedlich ausdifferenziert oder gewichtet sein können.

Auf der Basis dieser Forschungsliteratur stellt Tabelle 1 mögliche Differenzierungen und damit das potenzielle Spektrum moralischer Emotionen zusammen, das allerdings keinerlei Anspruch auf Vollständigkeit oder Allgemeingültigkeit erhebt.

**17** | Die Unterscheidung nach positiver und negativer Bewertung wirft die Frage auf, ob diese kulturübergreifend sinnvoll anwendbar ist, wenn man bedenkt, dass etwa negativ-selbstbewertende Emotionen wie *malu* im indonesischen Raum positiv bewertet werden (Röttger-Rössler et al. 2013: 268). Diese Ambivalenzen lassen sich jedoch aufheben, wenn man zwischen der moralischen Bewertung einer Emotion auf der gesellschaftlichen Ebene und der Bewertung, welche betroffene Personen mit dieser Emotion vollziehen, unterscheidet. Auch im deutschen Kontext kann das Schamgefühl, welches offensichtlich eine negative Selbstbewertung mit sich bringt, in bestimmten Situationen sozial erwünscht sein. Dies kommt etwa in der Redewendung »du solltest dich schämen« zum Ausdruck. Stolz als Emotion mit positiver Selbstbewertung kann wiederum einer negativen gesellschaftlichen Wertung unterliegen, insbesondere dann, wenn er ungerechtfertigt oder als Charakterzug erscheint und entsprechend mit negativ konnotierten Begriffen wie Arroganz oder Eitelkeit assoziiert wird.

Es lenkt jedoch den Blick auf die Vielfalt moralischer Emotionen und dient zugleich zur Orientierung bei der Erfassung dieser Emotionen in der Forschungsregion.

*Tabelle 1: Das Spektrum potenzieller moralischer Emotionen, gegliedert nach vier Emotionsfamilien (Spalten) und drei Möglichkeiten der sozio-moralischen Einbettung bzw. Bewertungsdimensionen (Zeilen).*

Emotionsfamilien  Soziale Einbettung Bewertungsdimensionen	negativ fremdbewertend -sanktionierend  <i>other-condemning</i> (Haidt 2003)  <i>hostility triad</i> (Izard 1977)	negativ selbstbewertend -sanktionierend  <i>self-conscious</i> (Haidt 2003)	positiv fremdbewertend -sanktionierend  <i>other-praising</i> (Haidt 2003)	positiv selbstbewertend -sanktionierend  <i>self-praising</i> (Haidt 2003)
<b>community</b> (Shweder et al. 1997) die ganze Person, das Selbst betreffend	Verachtung ...	Scham ...	Bewunderung Liebe <i>admiration</i> <i>gratitude</i> (Algoe & Haidt 2009)	Hochmut ...
<b>divinity</b> (Shweder et al. 1997) Tierisch/unrein/ körperlich – göttlich/ rein/geistig	Ekel Abscheu <i>sociomoral disgust</i> (Rozin et al. 2008) ...	Peinlich berührt Verlegenheit ...	Verehrung Ehrfurcht <i>elevation</i> <i>awe</i> (Haidt 2003)	Gefühl der Erhabenheit ...
<b>autonomy</b> (Shweder et al. 1997) individuelle Rechte und Autonomie	Empörung Entrüstung <i>third-party morality</i> (Rozin et al. 1999)	Schuldgefühl Reue ...	Respekt Anerkennung ...	Stolz ...

## DIE SOZIALISATIONSPERSPEKTIVE

### Sozialisations- und Entwicklungsforschung

Im Unterschied zur relativ jungen ethnologischen Emotionsforschung stellt die Untersuchung von Sozialisationsprozessen mindestens seit den 1920er Jahren ein integrales Themenfeld der Ethnologie dar, insbesondere der US-amerikanischen *Cultural Anthropology*.<sup>18</sup> Die Frage, wie sich Kinder im Rahmen eines spezifischen kulturellen Kontextes entwickeln, sich dabei spezifische Verhaltensweisen und Überzeugungen ihres jeweiligen soziokulturellen Kontextes aneignen und damit ihre Kultur zugleich reproduzieren und transformieren, nahm in allen kulturanthropologischen Strömungen eine Schlüsselstellung ein, die sich dem Verhältnis

**18** | Einen aktuellen Überblick über die historische Entwicklung ethnologischer Sozialisations- und Entwicklungsforschung geben Levine (2007), Montgomery (2008) sowie Munroe und Gauvain (2010).

von Individuum und Gesellschaft bzw. Persönlichkeit und Kultur widmeten. Dazu gehören vor allem die Kultur- und Persönlichkeitsschule (z.B. Kardiner 1939; Mead 2001 [1928]) in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts sowie die in der zweiten Jahrhunderthälfte gegründete Whiting-Schule (Whiting & Whiting 1975), deren Nachfolger weiterhin einflussreich sind (z.B. Harkness & Super 1986; LeVine et al. 1994; Shweder 1999; Weisner 2002).

Die Kultur- und Persönlichkeitsschule ist berechtigter Kritik unterzogen worden und vor allem durch die späteren Nationalcharakterstudien in Misskredit geraten. Trotzdem kann ihr das Verdienst zugesprochen werden, über die eigene Disziplin hinaus und auch in der US-amerikanischen Öffentlichkeit der Einsicht nachhaltig Gehör verschafft zu haben, dass die menschliche Ontogenese und damit auch die in deren Verlauf ausgebildeten Persönlichkeitsmerkmale nicht ausschließlich angeboren sind, sondern gleichermaßen durch soziokulturelle Bedingungen geprägt werden (Langness 1975: 98). In Reaktion auf die Kritik an den Nationalcharakterstudien hat die Whiting-Schule einen methodisch rigoroseren und thematisch stärker eingegrenzten Ansatz der Sozialisationsforschung entwickelt, der etwa in der einflussreichen *Six Cultures*-Studie (Whiting & Whiting 1975) Anwendung fand und sich zunehmend von psychoanalytischen Theoremen distanzierte (z.B. LeVine et al. 1994).

Neben diesen beiden für die Sozialisationsperspektive besonders relevanten Schulen haben sich innerhalb der Kulturanthropologie weitere Paradigmen herausgebildet, welche die Verknüpfung von Psyche und Kultur zum Gegenstand machen und folglich auch Sozialisationsprozesse berücksichtigen. Hierzu gehören die Kognitive Anthropologie (z.B. D'Andrade 1995; Quinn 2005), die Ethnopsychologie (z.B. Lutz 1988; Rosaldo 1980), und *Person-Centered Ethnography* (z.B. Levy & Holland 1998), die sich gegenwärtig unter dem institutionellen Dach der *American Association for Psychological Anthropology* zusammenfinden.

In jüngster Zeit gibt es zudem Bemühungen, das insgesamt umfangreiche ethnografische Material zu kindlichen Lebenswelten zu bündeln und als Anthropologie der Kindheit in einer eigenen Subdisziplin zu institutionalisieren (Hirschfeld 2002; Lancy 2008; Montgomery 2008). Zwar fordern diese Autoren, auch die Kulturen der Kindheit als solche in den Blick zu nehmen, jedoch schließen sie die Sozialisationsperspektive im Unterschied zu früheren, ähnlichen Ansätzen (z.B. Hardman 1973) mit ein: »An anthropology of childhood should see children as both beings and becomings.« (Montgomery 2008: 9).

Insgesamt zeichnen sich all diese Richtungen der ethnologischen Sozialisations- und Kindheitsforschung durch eine Nähe zur Psychologie und zu anderen Nachbardisziplinen aus, sodass eine monodisziplinäre Perspektive kaum mehr Sinn ergibt:

Trying to uncover a »pure« anthropology of childhood is impractical, especially in relation to North American anthropology, which was constructed as interdisciplinary from the start. Restricting the scope of this book only to social and cultural anthropology would mean ignoring the fields of psychological, biological, and linguistic anthropology, which have made such important contributions to the study of childhood. (Montgomery 2008: 3)

Die substanzielle Verschränkung mit der Psychologie mag ein Grund sein, weshalb sowohl die britische als auch die deutschsprachige Ethnologie, die beide durch

eine besonders skeptische Haltung gegenüber dieser Nachbardisziplin geprägt sind (Montgomery 2008: 34; Röttger-Rössler 2010), vergleichsweise wenig zu diesen Forschungsfeldern beigetragen haben.<sup>19</sup>

Vonseiten der Psychologie nähern sich gegenwärtig vor allem die Subdisziplinen der kulturvergleichenden Psychologie und der Sozialpsychologie dem Gegenstandsbereich der soziokulturellen Prägung von Personen an. Diese Annäherungen an den traditionellen Gegenstand der *Psychological Anthropology* sind der Einsicht geschuldet, dass psychische Prozesse stets in einen spezifischen soziokulturellen Kontext eingebettet sind. Der vielbeachtete Aufsatz von Henrich et al. (2010), der kritisiert, dass die generalisierende Betrachtung der menschlichen Psyche zum Großteil auf Studien an den *weirdest people*, also an Vertretern aus der westlichen, akademischen Mittelschicht basieren, dürfte dieser Tendenz weiteren Schub verleihen. Auf besonders konsequente Weise – vor allem auch in methodischer und transdisziplinärer Hinsicht – versuchen neue Ansätze wie die *Cultural Psychology* (Ratner 2000) und *Indigenous Psychology* (Kim 1990) dem Umstand der wechselseitigen Bedingtheit von psychischen und soziokulturellen Dimensionen Rechnung zu tragen.

Auch im Rahmen der Entwicklungspsychologie hat sich seit den 1970ern (vgl. Super & Harkness 1986: 549) eine Forschungsrichtung etabliert, die speziell interkulturelle Variation in den Blick nimmt. Als einflussreichste Vertreter einer kultursensitiven Entwicklungspsychologie nennt LeVine (2007) Keller (2007), Rogoff (2003), Super und Harkness (1986) und Tronick et al. (1992). Diese knüpfen in erster Linie an Konzeptionen der Whiting-Schule an und bauen damit zum großen Teil auf ethnologischen Ansätzen und Einsichten auf (vgl. Greenfield et al. 2003).<sup>20</sup> Darüber hinaus gibt es aktuell weitere Bestrebungen, den Brückenschlag zwischen entwicklungspsychologischen und kulturwissenschaftlichen Ansätzen zu vertiefen, wie der Sammelband von Jensen mit dem Titel *Bridging Cultural and Developmental Approaches to Psychology* (2011) programmatisch zum Ausdruck bringt.<sup>21</sup>

## Skizze eines Sozialisationsmodells

Vor dem skizzierten Hintergrund der Diversität ethnologischer und psychologischer Ansätze stellt sich die Frage, welches Sozialisations- und Entwicklungsmodell dieser Arbeit zugrunde gelegt werden soll. Wie LeVine in einem Überblicksartikel (2007: 249) bemerkt, besteht eine grundsätzliche Schwierigkeit der

**19** | Im deutschsprachigen Raum finden sich lediglich einzelne Repräsentanten der Kognitiven oder Psychologischen Anthropologie (z.B. Bender et al. 2010; Erdheim 1988; Röttger-Rössler 2004; Wassmann 1994).

**20** | Ausschlaggebend für diesen Annäherungsprozess dürfte das interdisziplinäre Harvard *Department for Human Relations* gewesen sein, das in den 1950er und 1960er Jahren Soziologen, Ethnologen und Psychologen zusammenführte und Autoren wie Roy D'Andrade, Renato Rosaldo, Richard Shweder, Robert LeVine oder Barbara Rogoff hervorbrachte, die gegenwärtig von beiden Disziplinen zitiert werden und Anleihen bei beiden machen.

**21** | Ebenfalls eine interdisziplinäre Synthese stellt die Ethnopsychanalyse im deutschsprachigen Raum dar (Erdheim 1982; Nadig 1986; Parin et al. 1983), die allerdings aufgrund des relativ geschlossenen Theoriegebäudes der freudschen Psychoanalyse nur schwer eine Integration unterschiedlicher Perspektiven zulässt.



ethnologischen Sozialisationsforschung in der Abhängigkeit von entwicklungspsychologischen Modellen, die im Laufe der Wissenschaftsgeschichte ihre Validität teilweise einbüßten. Dieser Problematik ist kaum zu entkommen, da ein Ignorieren expliziter Konstrukte zur Orientierung an impliziten Modellen führen würde, die nicht weniger kulturell bedingt sind. Allerdings ist auch hervorzuheben, dass es der ethnologischen Sozialisationsforschung in vielen Fällen schon gelungen ist, diese Modelle durch eine explizite Prüfung in spezifischen kulturellen Kontexten zu korrigieren (2007: 250) und damit eine sinnvolle Weiterentwicklung anzustoßen – die freilich kaum jemals abzuschließen ist.

Aktuell sind in der Kulturanthropologie und mittlerweile auch in der kultursensitiven Entwicklungspsychologie die Sozialisationsmodelle der *ecocultural niche* (Weisner 1984), *developmental niche* (Super & Harkness 1986), *cultural pathways* (Greenfield et al. 2003) sowie der *developmental microniche* (Worthman 2010) weit verbreitet. Als Weiterentwicklungen des Modells des *cultural learning environment* von Whiting (1977) kommen diese Modelle darin überein, dass sie Ontogenese aus einem systemischen Ansatz heraus als einen Prozess der Wechselwirkung oder gegenseitigen Anpassung zwischen Individuen und ihrer soziokulturellen Umwelt konzeptualisieren.

Nach Greenfield et al. (2003) gibt die biologische Konstitution von Individuen zwar grundsätzliche Entwicklungsaufgaben und -zeitfenster vor. Auf welche Weise diese gelöst und umgesetzt werden, hängt ihr zufolge jedoch wiederum von der spezifischen soziokulturellen Umwelt und individuellen Kreativität ab. Die Entwicklungsnische als Gesamtheit aller unmittelbar für die Sozialisation und Entwicklung von Kindern relevanten Aspekte der soziokulturellen Umwelt ist keineswegs als statisches Gebilde anzusehen. Vielmehr ist sie einerseits durch ihre Einbettung in übergreifende soziale und kulturelle Kontexte einem historischen Wandel unterworfen (Super & Harkness 1986: 560), andererseits passt sie sich dabei auch biologisch bedingten Entwicklungsanforderungen an. Gemäß dieser doppelten Wechselwirkung der Entwicklungsnische mit soziokulturellen Prozessen und grundsätzlichen Entwicklungsanforderungen ermöglicht sie heranwachsenden Kindern einen kohärenten und zugleich kulturspezifischen Entwicklungspfad (Greenfield et al. 2003). Eine solche Konzeption vermag einige Probleme zu vermeiden, die an älteren Modellen der Sozialisation und Entwicklung kritisiert wurden (vgl. Montgomery 2008: 25).

Kinder werden hierbei nicht als passive Objekte eines Sozialisationsprozesses mit einem festgelegten Entwicklungsziel verstanden, vielmehr als Individuen, die sich in aktiver Auseinandersetzung mit ihrer sozialen und kulturellen Umwelt entwickeln. Durch die analytische Unterscheidung zwischen Individuen und ihrer Umwelt führen Sozialisationsprozesse diesen Modellen gemäß auch kaum zu einer uniformen Entwicklung. Entwicklungspfade geben lediglich Entwicklungsbedingungen und -möglichkeiten vor, die Individuen unterschiedlich erfahren bzw. ergreifen und aus denen sie verschiedene Schlüsse ziehen können. Es liegt auf der Hand, dass auch idiosynkratische Veranlagungen von Kindern und die stets vorhandene Heterogenität von Entwicklungsnischen ebenfalls zu individuellen Entwicklungsverläufen beitragen. Überdies können Entwicklungsnischen gerade auch auf soziale Diversität hin strukturiert sein (vgl. Weisner 2009). Dennoch bleibt die Sichtweise gültig, dass die Mitglieder eines soziokulturellen Milieus zahlreiche Erziehungspraktiken teilen, da diese häufig einer ausgeprägten, moralisch oder gar

gesetzlich fundierten Normativität unterliegen und sich in gemeinsamen Erziehungszielen und Entwicklungsvorstellungen widerspiegeln (vgl. Quinn 2005: 481).<sup>22</sup> Letztlich dürften das Erkenntnisinteresse und der thematische Fokus darüber entscheiden, ob die interindividuellen Unterschiede oder die Gemeinsamkeiten der Entwicklungsnische stärker in den Vordergrund gerückt werden.

Noch in einem weiteren zentralen Punkt unterscheiden sich die hier favorisierten Modelle der Entwicklungsnische von früheren Ansätzen innerhalb der Psychologischen Anthropologie. Vor allem die frühen Studien von John Whiting und seinen Mitarbeitern (z.B. Whiting & Child 1953; Whiting et al. 1958) basierten auf der Korrelation zwischen einzelnen Praktiken der frühen Kindheit wie etwa dem Abstillen oder Sauberkeitstraining und späteren Persönlichkeitsmerkmalen oder Verhaltensmustern. Die Modelle der Entwicklungsnische und des Entwicklungspfad implizieren hingegen, dass die verschiedenen Dimensionen der soziokulturellen Umwelt Kindern einander ergänzende und bekräftigende Lerngelegenheiten bieten, die auch im Entwicklungsverlauf sinnvoll aufeinander aufbauen, womit der prozessuale Charakter der Sozialisation stärker in den Vordergrund tritt.<sup>23</sup> Eine zentrale Aufgabe dieser Arbeit besteht darin, die Entwicklungsnische in ihren verschiedenen Dimensionen und ontogenetischen Veränderungen für die Kinder aus der Forschungsregion im Süden Madagaskars zu beschreiben.

Es stellt sich noch die Frage, wie diese Entwicklungsnische konkreter zu fassen ist und welche Dimensionen sinnvollerweise unterschieden werden können. Aufbauend auf drei gut etablierten Forschungssträngen innerhalb der ethnologischen Sozialisationsforschung, haben Super und Harkness (1986) ein dreidimensionales Modell der Entwicklungsnische herausgearbeitet. Demnach setzt sich die Entwicklungsnische aus den Dimensionen der (1) elterlichen Ethnotheorien, (2) des physisch-sozialen Umfeldes sowie (3) der Betreuungs- und Interaktionspraktiken zusammen.

*Elterliche Ethnotheorien:* Mit dieser Dimension, auch geläufig unter den Bezeichnungen *parental belief systems* (Harkness & Super 1992), *cultural models of child-rearing* (Quinn 2005), *parental goals* (LeVine 1974) oder *developmental goals* (Greenfield et al. 2003), sind die geteilten Vorstellungen und normativen Überzeugungen der Bezugspersonen im Hinblick auf die Kindheit, die Entwicklung und Erziehung gemeint. Eingebettet sind diese elterlichen Ethnotheorien in übergreifende kulturelle Modelle oder Bedeutungssysteme, die etwa das Selbst sowie soziale Beziehungen und Interaktionen betreffen und bekanntlich in hohem Maße kulturell variieren.

Das Verhältnis von elterlichen Ethnotheorien zur kindlichen Entwicklung wurde in der Forschung unterschiedlich gefasst. Gemäß dem Doppelaspekt von Bedeutungssystemen als Modellen *für* und *von* Realität (Geertz 1973: 94) gehe ich davon aus, dass elterliche Ethnotheorien einerseits das Betreuungs-, Erziehungs- und Interaktionsverhalten der Bezugspersonen leiten, andererseits aber auch

---

**22** | Selbst in pluralistisch geprägten westlichen Industriegesellschaften dürften beispielsweise staatliche Bildungsinstitutionen von der Kleinkindbetreuung über Kindergärten und Schulen bis hin zu Universitäten sowie beratende Hebammen, Kinderärzte, Psychologen oder Erziehungsratgeber für eine gewisse Homogenität der Entwicklungsnische sorgen.

**23** | Auch Quinn (2005: 484) orientiert sich mit dem Konzept der *experiential constancy* an einem Sozialisationsmodell, das anstelle einzelner, traumatischer Erfahrungen in der frühen Kindheit die Kontinuität des Sozialisationsprozesses in den Vordergrund stellt.

als Beschreibungen der kindlichen Realitäten zu sehen sind und damit zugleich einen emischen Zugang zum Sozialisationsgeschehen erlauben. Überdies werden Aspekte dieser kulturellen Modelle direkt kommuniziert und formen damit die kindliche Wahrnehmung und Interpretation ihrer Sozialisationserfahrungen. Vor diesem Hintergrund erscheint es sinnvoll, die elterlichen Ethnotheorien durch die Perspektiven der Kinder zu ergänzen, die offensichtlich auch von denjenigen der Bezugspersonen abweichen können. In der Forschung wurde die kindliche Perspektive häufig vernachlässigt, was neben methodischen Schwierigkeiten, insbesondere bei Säuglingen und Kleinkindern, auch auf ein unidirektionales Sozialisationsmodell zurückgeführt werden kann.<sup>24</sup>

*Soziales Umfeld:* Diese Dimension bezieht sich auf die soziale Strukturierung der kindlichen Erfahrungswelt, betrifft also die Frage, wer die Bezugspersonen und Interaktionspartner von Kindern sind und wie diese jeweils mit ihnen interagieren. Besonders hervorgehoben wurde in der ethnologischen Forschung, dass in vielen Gesellschaften neben den leiblichen Eltern auch viele andere Personen wichtige Bezugspersonen darstellen können, was mit Termini wie *polimatric-* (Leiderman & Leiderman 1974), *child- and sibling-* (Weisner & Gallimore 1977) oder *multiple caretaking* (Tronick et al. 1987) herausgestellt wurde.

Eingebettet ist diese Dimension der Entwicklungsnische vor allem in ökonomische und übergreifende soziale Systeme oder Institutionen. Das soziale Umfeld von Kindern variiert beispielsweise stark in Abhängigkeit davon, ob Eltern ihren ökonomischen Aktivitäten am Wohnort oder an einem separaten Arbeitsplatz nachgehen, ob spezielle Institutionen wie etwa Kindergärten oder Schulen existieren oder wie viele Mitglieder Haushalte umfassen.

In der entwicklungspsychologischen Forschung liegt der Fokus allerdings häufig von vornherein auf Eltern, insbesondere auf Müttern als Bezugspersonen von Kindern (vgl. Dunn 2007; Updegraff et al. 2011; Whiteman et al. 2011). Dies kann in kulturvergleichender Perspektive jedoch zu Fehleinschätzungen führen, da wesentliche soziale Erfahrungen, die Kinder mit nicht-elterlichen Bezugspersonen machen, auf diese Weise gar nicht erst in den Blick kommen. Zum Beispiel besteht die Möglichkeit, dass Kinder in einer Gruppe von Gleichaltrigen gänzlich andere emotionale Erfahrungen machen als mit ihren Eltern, was insbesondere dann entscheidend ist, wenn sich Kinder vorwiegend in solchen Gruppen aufhalten. Wie noch zu sehen sein wird, hat die spezifische Strukturierung des sozialen Umfeldes entscheidenden Einfluss auf die Ausdifferenzierung und soziale Einbettung von Emotionen.

*Betreuungs- und Interaktionspraktiken:* Diese Dimension betrifft die beobachtbaren Interaktionsmuster und -dynamiken zwischen Kindern und ihren sozialen Partnern. In der Sozialisationsforschung werden diese unter Bezeichnungen wie

---

**24** | Die Hinwendung zur kindlichen Perspektive in der neueren ethnografischen Kindheitsforschung (Lancy 2008; Montgomery 2008) scheint interessanterweise mit dem Aufkommen eines kindzentrierten Interaktionsstils in den postmodernen Herkunftskulturen der Ethnologen zu korrelieren, der sich durch eine weitgehende Orientierung der Bezugspersonen an den Motiven, Vorlieben und Emotionen der Kinder auszeichnet. Die älteren Modelle der Sozialisation als Transmission entsprechen hingegen eher den elternzentrierten Perspektiven in stärker hierarchisch organisierten Gesellschaften, denen zufolge sich Kinder an den Älteren orientieren und deren Werte übernehmen sollen.

*customs of child care* (LeVine 1988), *child-rearing practices* (Quinn 2005), *parenting* (Keller 2007) oder *socialization practices* (Greenfield et al. 2003) behandelt. Da Betreuungs- und Interaktionspraktiken von den Beteiligten mit Bedeutungen versehen werden bzw. da sie aus Intentionen resultieren und zugleich Teil von sozialen Strukturen und Beziehungen sind, handelt es sich hierbei um Brennpunkte der Entwicklungsnische.

In der ethnologischen Sozialisationsforschung, insbesondere innerhalb der Whiting-Schule, haben diese Betreuungs- und Interaktionspraktiken breiten Raum eingenommen. Allerdings lag der Fokus, wie bereits erwähnt, häufig auf isolierten Praktiken wie *toilet training* oder *weaning*, die auf Grundlage psychoanalytischer Theoreme als besonders einflussreich für die Persönlichkeitsentwicklung betrachtet wurden. Das *component model of parenting* von Heidi Keller (2007: 16) bietet einen offeneren und mehrdimensionalen Rahmen für die Beobachtung und Beschreibung von Betreuungs- und Interaktionspraktiken. Deshalb soll es hier zur Orientierung dienen – allerdings ohne die Einschränkung auf elterliche Praktiken zu übernehmen.

Im Unterschied zu Whittings (1977) *model of psychocultural research*, das den sozioökonomischen Bedingungen einen primären Stellenwert zuweist, oder zu kulturkonstruktivistischen Sozialisationskonzeptionen (Lutz 1983), die den kulturellen Modellen der Eltern den Vorrang geben, verstehe ich das Verhältnis der drei beschriebenen Dimensionen der Entwicklungsnische als grundsätzlich interdependent und gleichrangig. Es stellt sich meines Erachtens nicht die Frage, ob die Sozialisation primär auf den kulturellen Modellen der Bezugspersonen, den Beziehungsstrukturen oder konkreten Praktiken beruht. Vielmehr betrachte ich diese als komplementär und einander bekräftigend.<sup>25</sup>

Dies schließt freilich die Möglichkeit nicht aus, dass diese Dimensionen in ihrer Bedeutung für Kinder divergieren, insbesondere unter den Bedingungen einer starken Transformationsdynamik. Die Einführung von Schulen verändert beispielsweise zunächst unmittelbar das soziale Umfeld, da Kinder unter solchen Umständen einen Großteil ihrer Zeit mit einer bestimmten Altersgruppe unter der Autorität einer häufig fremden Person verbringen. Auch die Situation für Vorschulkinder würde sich damit ändern, da Schulkinder dann nicht mehr ganztätig als Betreuungs- oder Interaktionspartner zur Verfügung stünden. Durch die Lehrer können neue Interaktionsmuster eingeführt werden, die möglicherweise denjenigen der Eltern widersprechen. Die elterlichen Ethnotheorien werden durch die Schulpädagogik oder durch neu erworbenes Wissen der Schüler möglicherweise infrage gestellt, was wiederum die Betreuungsformen außerhalb der Schule beeinflusst. Das Modell der Entwicklungsnische eignet sich also durchaus auch zur Beschreibung von komplexen Transformationsdynamiken.

---

**25** | Vgl. dazu auch Briggs (1978: 58), die zumindest die beiden Dimensionen der kulturellen Modelle und sozialen Erfahrungen als gleichbedeutend für die Sozialisation ansieht.

## DIE PERSPEKTIVE DER EMOTIONSSOZIALISATION

Nachdem die Emotions- und Sozialisationsperspektiven gesondert betrachtet wurden, stellt sich nun die Frage, wie diese aufeinander bezogen werden können, wie also die Entwicklung und Sozialisation von Emotionen zu konzeptualisieren ist. Konkret gilt es die Frage zu beantworten, welche Aspekte der soziokulturellen Entwicklungsnische für die Entwicklung von Emotionen im Allgemeinen und von moralischen Emotionen im Besonderen als relevant betrachtet werden können. Die Beantwortung dieser Frage hängt wiederum von einem Entwicklungsmodell der Emotionen ab, das sich mit der aufgezeigten Sozialisationsperspektive verschränken lässt.

Von entwicklungspsychologischer Seite haben Holodynski und Friedlmeier (2006) auf der Basis aktueller empirischer Forschung ein Modell der Emotionsentwicklung entwickelt, das sich gut mit der Sozialisationsperspektive vereinbaren lässt, da es die Herausbildung von Emotionen konsequent auf Interaktionen zwischen Kindern und ihren Sozialisationspartnern zurückführt. Dieses Modell ziehe ich insbesondere zur Analyse der Emotionssozialisation in den ersten Lebensjahren heran. Speziell im Hinblick auf die Sozialisation moralischer Emotionen bietet die Kulturanthropologin Naomi Quinn (2005) ein sinnvolles Sozialisationsmodell, das mir ebenfalls zur Orientierung dient.

### Ko-Konstruktion des Emotionalen im Säuglingsalter

Eine zentrale Annahme des Entwicklungsmodells von Holodynski und Friedlmeier (2006: 87-92) besteht darin, dass emotionale Prozesse in den ersten Lebensmonaten noch gänzlich auf das Neugeborene und seine Bezugspersonen aufgeteilt sind und sich somit die Ausbildung von Emotionen von Beginn an in sozialen Interaktionen vollzieht. Unmittelbar nach der Geburt verfügen Säuglinge demnach lediglich über sogenannte Vorläuferemotionen, deren Ausdrucksformen Schreien, Naserümpfen, Zusammenzucken, gerichtete Aufmerksamkeit und Lächeln umfassen und mit Distress, Ekel, Erschrecken, Interesse und endogenem Wohlbehagen in Verbindung gebracht werden.<sup>26</sup>

Bei Vorläuferemotionen handelt es sich den Autoren zufolge insofern nicht um vollständige Emotionen, als auf der Seite von Neugeborenen nicht alle Emotionskomponenten ausgebildet sind. Anstelle von kognitiven, auf spezifische Anlässe gerichteten Appraisalprozessen fungieren sensomotorische Reizschwellen als Auslöser von Vorläuferemotionen. Auch sind Neugeborene noch nicht in der Lage, gezielte Bewältigungshandlungen auszuführen. Indem Bezugspersonen das Ausdrucksverhalten des Säuglings interpretieren, es mit einem Anlass in Verbindung bringen und eine entsprechende Bewältigungshandlung vollziehen, vervollständigen sie das emotionale Geschehen. Zudem greifen Bezugspersonen häufig

**26** | Zwar muss man davon ausgehen, dass diese Ausdrucksformen angeboren sind, da – abgesehen von pränatalen Umwelteinflüssen – der soziokulturelle Einfluss mit der Geburt erst seine Wirkung zu entfalten beginnt. Jedoch ist zu bedenken, dass diese Ausdrucksformen von Interaktionspartnern gemäß ihren Emotionskonzepten interpretiert werden, und die angeführten Differenzierungen somit nicht von vornherein Allgemeingültigkeit beanspruchen können.

den Ausdruck des Säuglings auf und geben diesen entsprechend ihrer Interpretation in einer prägnanten und markanten Art und Weise wieder, was Säuglinge wiederum zu einer nachahmenden Anpassung ihres Ausdrucks veranlassen kann. Diese Interaktionsform, von Holodynski und Friedlmeier als affektreflektierendes Spiegeln bezeichnet (2006: 100), kann eine Intensivierung und Konkretisierung des Emotionsausdrucks aufseiten des Säuglings herbeiführen.

Die Autoren gehen davon aus, dass die sich wiederholenden Muster der interpersonalen Koregulation von Emotionsepisoden im Laufe des ersten Lebensjahres zu einer Vervollständigung, Ausdifferenzierung und Spezifikation des Emotionsrepertoires von Säuglingen führen. Dies geschehe, indem Säuglinge allmählich lernen, die verschiedenen Konfigurationsmuster aus Anlässen, Körperempfindungen, Ausdrucksformen und Bewältigungshandlungen als Zusammenhang zu erfahren und entsprechend miteinander zu verbinden. Durch konventionalisiertes Affektspiegeln entwickeln Säuglinge den Autoren zufolge darüber hinaus ein symbolisches Verständnis von Emotionsausdrücken, was sich etwa in intentionalem Schreien manifestiert oder in der Fähigkeit, den Ausdruck von Bezugspersonen als Bewertung einer Situation zu verstehen. Unter der Voraussetzung, dass das Bewusstsein grundsätzlich symbolvermittelt ist, befähigt die Symbolisierung des Ausdrucks zu einem ersten bewussten Gefühlserleben, das später durch sprachliche Emotionskategorisierungen weiter konkretisiert wird. Vor diesem Hintergrund betrachten die Autoren die Symbolisierung als einen integrativen Bestandteil der Herausbildung von Emotionen einschließlich der Gefühlsdimension.

Dieses Modell fokussiert zwar die individuelle Emotionsentwicklung, doch impliziert es zugleich eine zunehmende Einbettung des Emotionalen in spezifische Beziehungen. Die emotionalen Ausdrucksformen beispielsweise werden in Interaktionen nicht nur als Bestandteile personaler Emotionen herausgebildet, sondern zugleich auch als interpersonale Kommunikationsmedien formiert. Die Muster der Bewältigungshandlungen durch Bezugspersonen werden ebenso nicht nur von Kindern übernommen, sondern führen auch zu Erwartungen gegenüber den Bezugspersonen und prägen damit die Bindungsformen.

Es stellt sich die Frage, inwiefern dieses Entwicklungsmodell auf den Sozialisationskontext, den ich als Entwicklungsnische konzeptualisiert habe, bezogen werden kann und damit die Möglichkeit bietet, kulturspezifische Entwicklungsverläufe in den ersten Lebensjahren zu erhellen. Zunächst ist klar, dass ein Modell der Emotionsentwicklung, dem zufolge sich Emotionen aus der Internalisierung anfänglich interpersonaler Prozesse herausbilden, sozialen und kulturellen Einflüssen gegenüber grundsätzlich offen ist.

Zwar wird Bezugspersonen von entwicklungspsychologischer Seite teilweise eine intuitive oder gar genetisch determinierte Didaktik im Umgang mit Säuglingen unterstellt (z.B. Papoušek & Papoušek 1999); zahlreiche ethnologische und kulturpsychologische Studien weisen jedoch darauf hin, dass sich die Betreuungs- und Interaktionsstile sowie entsprechende elterliche Ethnotheorien je nach soziokulturellem Milieu beträchtlich unterscheiden können. So haben etwa Robert LeVine und seine Mitarbeiter anhand einer aufwändigen Studie zu Praktiken der Säuglingsbetreuung in der US-amerikanischen Mittelschicht Bostons und in einer Gemeinschaft der Gusii aus Kenia herausgestellt, dass sich die Bezugspersonen aus den USA an einem ›pädagogischen‹ und jene aus Kenia an einem ›pädiatrischen‹ kulturellen Modell orientieren (LeVine et al. 1994: 249). Auf der Basis zahl-

reicher Studien in unterschiedlichen kulturellen Kontexten hat Heidi Keller in ähnlicher Weise eine Differenzierung zwischen ›distalen‹ und ›proximalen‹ Interaktionsstilen vorgenommen (Keller 2007: 142). Das pädagogische Modell bzw. der distale Interaktionsstil geht u.a. mit häufigen *face-to-face*-Interaktionen einher und begünstigt somit etwa ein ausgeprägtes mimisches Affektspiegeln und verbale Kommunikationen. Das pädiatrische Modell bzw. der proximale Interaktionsstil bringt hingegen eine Konzentration auf das körperliche Wohl mit sich und impliziert somit stärker körperbezogene Regulationsformen des Emotionalen. Dass den Bezugspersonen bestimmte Umgangsformen intuitiv als richtig oder gar natürlich erscheinen, dürfte also weniger auf eine genetische Veranlagung als vielmehr auf normative, zumeist implizite kulturelle Modelle zurückzuführen sein.

Über diese binär konstruierten Unterscheidungen für kulturell bedingte Interaktionsstile hinaus ist es naheliegend, dass sich elterliche Ethnotheorien auch im Hinblick auf einzelne Emotionsqualitäten unterscheiden. Somit bestehen vielfältige Variationsmöglichkeiten hinsichtlich der Art und Weise, wie Bezugspersonen diesen oder jenen Emotionsausdruck von Säuglingen interpretieren, mit welchen Regulationsstrategien und wie prompt sie darauf reagieren oder mit welchen Mitteln und wie stark sie das eine oder andere Ausdrucksverhalten spiegeln.

Aus der jeweiligen sozialen Strukturierung der Entwicklungsnische ergeben sich weitere Differenzierungsmöglichkeiten hinsichtlich des emotionalen Repertoires. Denn es ist anzunehmen, dass nicht alle Bezugspersonen in gleicher Weise mit Säuglingen umgehen. In Gesellschaften mit ausgeprägtem Senioritätsprinzip etwa dürften kindliche Interaktionspartner gänzlich andere Interaktionsstile mit Säuglingen pflegen als Erwachsene. Bedenkt man, dass sich die Emotionsentwicklung nicht nur als Internalisierung vollzieht, sondern zugleich mit der Etablierung von Beziehungs- und Bindungsmustern einhergeht, so ist die Annahme naheliegend, dass die jeweilige soziale Strukturierung auch zu einer spezifischen sozialen Diversifizierung von Emotionen beiträgt. So haben Leiderman und Leiderman (1974) darauf hingewiesen, dass sich Mütter und kindliche Babysitter einer Kikuyu-Gemeinschaft Kenias in der emotionalen Kommunikation mit Säuglingen beträchtlich unterscheiden. Da kulturpsychologische Studien zur Emotionsentwicklung größtenteils Eltern-Kind-Interaktionen in den Blick nehmen, ist die Frage nach der sozialen Diversifizierung des Emotionalen bislang im Rahmen dieser Disziplin kaum behandelt worden. Die sozial- und kulturanthropologische Forschung hat zwar mehrfach auf die zentrale Rolle von älteren Geschwistern, Tanten, Onkeln oder Großeltern als Betreuungspersonen hingewiesen, der Bedeutung von gleichaltrigen Interaktionspartnern für die Sozialisation von Kindern wurde allerdings auch in dieser Disziplin wenig Aufmerksamkeit geschenkt. Ein zentrales Anliegen der vorliegenden Arbeit besteht darin, dieses Manko zu beheben und das gesamte soziale Umfeld von Kindern unter dem Gesichtspunkt der Emotionssozialisation zu untersuchen.

## **Sozialisation moralischer Emotionen in der Kindheit**

Kinder werden früher oder später mit der Anforderung konfrontiert, ihre Emotionen sowie die korrespondierenden Handlungstendenzen mit den jeweiligen Erwartungen der Bezugspersonen und allmählich auch mit den Erwartungen und moralischen Standards der weiteren sozialen Umwelt abzustimmen. Dies wird

umso dringlicher, je mehr Kinder einen eigenen Willen entwickeln und die Fähigkeit zu selbständigem Handeln erlangen, weil damit spezifische Konfliktpotenziale auftreten. Die Handlungsabsichten und Wünsche von Kindern können zum einen in Widerspruch mit den Interessen der Bezugspersonen oder mit sozialen Regeln treten. Zum anderen erwarten Personen aus dem sozialen Umfeld von Kindern zunehmend, dass sie bestimmte Handlungen auch dann ausführen, wenn sie ihren momentanen Gemütslagen widersprechen. Zumindest in euro-amerikanischen Kontexten können derartige Interessenkonflikte zu heftigen kindlichen Trotzanfällen führen.

Eine zentrale Lernaufgabe von Kindern besteht darin, ihre aktuellen Emotionen, Motive und Wünsche zurückzustellen oder zu modifizieren, sofern sie den Regeln des Miteinanders widersprechen. Beim Erlernen einer solchen sozialen Ausrichtung des Handelns und emotionalen Verhaltens dürften die oben eingeführten moralischen Emotionen eine entscheidende Rolle spielen (Holodynski & Friedlmeier 2006: 124). Denn moralische Emotionen bewerten und sanktionieren eigenes oder fremdes Handeln gerade nach Maßgabe von sozialen Normen und führen zugleich zu einer starken Handlungsbereitschaft, diesen zu entsprechen oder soziale Partner zu sanktionieren. In euro-amerikanischen Kontexten beginnt die Entwicklung moralischer Emotionen wie Scham oder Stolz am Ende des zweiten bzw. zu Beginn des dritten Lebensjahres, weil in diesem Alter auch erforderliche kognitive Fähigkeiten, wie eine bewusste Selbstwahrnehmung oder das Verständnis für soziale Erwartungen entstehen (Lagutta & Thompson 2007: 92).

Es liegt auf der Hand, dass sich moralische Emotionen aufgrund spezifischer Interaktions- und Erziehungspraktiken herausbilden. Einen theoretischen Rahmen zur näheren Bestimmung solcher Sozialisationspraktiken bietet die Kulturanthropologin Naomi Quinn in ihrem Artikel *Universals of Child Rearing* (2005). Auf der Grundlage von einschlägigen Ethnografien zur Norm- und Wertsozialisation in verschiedenen soziokulturellen Kontexten, arbeitet sie vier Sozialisationsstrategien und -mechanismen heraus, die mutmaßlich kulturübergreifend eingesetzt werden, um Kinder an die Normen und Werte der jeweiligen Kultur heranzuführen. Demnach zielen Bezugspersonen in ihren Erziehungsbemühungen auf eine emotionale Erregung (*emotional arousal*) seitens des Kindes und bringen zugleich eine positive oder negative Bewertung (*evaluation*) bezüglich des kindlichen Verhaltens zum Ausdruck. Zudem geht Quinn davon aus, dass Kinder aufgrund ihrer Interaktionserfahrungen in den ersten Lebensjahren eine besondere Empfänglichkeit für die emotionalisierenden und bewertenden Praktiken ihrer Bezugspersonen entwickeln (*predisositional priming*). Nicht zuletzt betont Quinn, dass das soziale Umfeld Kindern zahlreiche Gelegenheiten bietet, die zentralen Lektionen immer wieder aufs Neue und mit unterschiedlichen Partnern zu erfahren (*experiential constancy*). Zwar konzentriert sich Quinn auf die Norm- und Wertesozialisation, jedoch spielen moralische Emotionen in ihrer Konzeption eine zentrale Rolle als Mediatoren der Sozialisationsprozesse. Im Folgenden werde ich diese Konzeption im Hinblick auf die Sozialisation moralischer Emotionen zuspitzen und dabei zunächst auf die Strategien der Emotionalisierung und Bewertung als Bestandteile von Sanktionspraktiken eingehen.

Mit emotionalisierenden Sanktionspraktiken wie *praising*, *teasing*, *frightening*, *beating* oder *shaming* zielen Bezugspersonen darauf, bei ihren Kindern intensive Emotionen hervorzurufen. Quinn (2005: 481) argumentiert, dass sich derartige



Praktiken der Emotionalisierung überall etabliert haben, weil sie starke hormonale und neuronale Aktivitäten hervorrufen, durch die sich Kinder die Erziehungsepisode besonders gut einprägen. Diese physiologische und neurologische Argumentation lässt sich durch eine emotionswissenschaftliche Perspektive ergänzen (vgl. Röttger-Rössler et al. 2013): Bezugspersonen greifen in der Regel dann auf Erziehungspraktiken der Emotionalisierung zurück, wenn Kinder den aufgestellten Regeln zuwiderhandeln und es zu einem Interessenkonflikt kommt oder aber wenn sie sozialen Erwartungen besonders gut entsprechen. Indem Bezugspersonen Kinder beispielsweise ängstigen oder loben, initiieren sie Emotionen, die Kinder dazu motivieren sollen, den Erwartungen der Bezugspersonen aktuell und auch dauerhaft zu entsprechen. Eine Passage von Catherine Lutz zur Sozialisation von *metagu* ( $\approx$  Angst) bei den Ifaluk, die Quinn (2005: 492) zur Illustration der Emotionalisierung heranzieht, entspricht diesem Zusammenhang: Kindern, die sich etwa aggressiv gegenüber ihren Peers verhalten, wird damit gedroht, einen kinderfressenden Geist herbeizurufen, woraufhin sie dieses Fehlverhalten aufgrund von *metagu* unterlassen. Entscheidend hierbei ist, dass die durch Erziehungspersonen hervorgerufene Emotion jene Wünsche, Emotionen oder Motive überlagert, durch die das Kind in Widerspruch zu den sozialen Erwartungen geraten war. Der Umstand, dass Bezugspersonen diese Emotionen gezielt hervorrufen, verweist bereits auf ihre moralische Bedeutung.

Unter *evaluation* versteht Quinn den Umstand, dass Bezugspersonen eine Wertschätzung oder Missbilligung gegenüber Kindern bzw. ihrem Verhalten und Handeln zum Ausdruck bringen und so deren Aufmerksamkeit auf die moralische Qualität ihrer Person oder ihres Tuns lenken. Diese Bewertungen können sowohl sprachlich als auch über verschiedene Formen des Emotionsausdrucks vermittelt werden. Ich gehe davon aus, dass insbesondere fremdbewertende Emotionen mit ihren entsprechenden Ausdrucksformen eine zentrale Rolle bei der Vermittlung dieser Bewertungen spielen. Ähnlich argumentiert auch Michael Lewis (1995: 109), dass Bezugspersonen im US-amerikanischen Kontext häufig unbewusst *disgust* oder *contempt* gegenüber kindlichem Fehlverhalten zum Ausdruck bringen, was er als einen entscheidenden Beitrag zur Sozialisation von *shame* betrachtet. Man kann jedoch kaum voraussetzen, dass derartige Ausdrucksformen von vornherein überzeugend und motivierend auf Kinder wirken. Ihre Überzeugungskraft dürfte vielmehr aus dem Umstand resultieren, dass Bezugspersonen solche Bewertungen zunächst in Verbindung mit emotionalisierenden Praktiken einsetzen.

Mit der Emotionalisierung und Bewertung vermitteln Sanktionspraktiken zwei integrale Bestandteile von moralischen Emotionen, weshalb auch andere Autoren diesen Praktiken eine zentrale Bedeutsamkeit für die Sozialisation moralischer Emotionen beimessen (z.B. Lagattuta & Thompson 2007: 98). Es ist klar, dass die Präferenzen für bestimmte Sanktionspraktiken und die Art und Weise, wie sie eingesetzt werden, je nach soziokulturellem Milieu beträchtlich variieren können. In der vorliegenden Arbeit werde ich den favorisierten Sanktionspraktiken der Eltern sowie den entsprechenden Erfahrungen der Kinder besondere Aufmerksamkeit schenken.

Vor allem in Anlehnung an Jean Briggs' (1982, 1998) Ausführungen zur Emotionssozialisation in einer Gemeinschaft der Inuit entwickelt Quinn den Begriff des *dispositional priming*. Damit bezieht sie sich auf Praktiken, die in der Säuglings- und frühkindlichen Phase eine emotionale Empfänglichkeit für die späteren

Lektionen und Sanktionen durch die Bezugspersonen begünstigen. Quinn zufolge sind darunter emotionale Dispositionen wie etwa »a sense of shame« oder »fearfulness on the threat of physical punishment« zu verstehen (Quinn 2005: 502). Allerdings ist fraglich, ob diese emotionalen Sensibilitäten in den ersten Lebensjahren schon vorausgesetzt werden können. Wie das zweite Beispiel verdeutlicht, beruhen diese Prädispositionen bereits auf der Erfahrung von Sanktionen in der Vergangenheit, für die das Kind mit dem *predispositional priming* eigentlich erst sensibilisiert werden soll.

Derartige Unstimmigkeiten lassen sich vermeiden, indem man das *predispositional priming* mit den oben beschriebenen emotionalen Regulations- und Bindungsmustern gleichsetzt, die sich in den ersten beiden Lebensjahren zwischen Kind und Bezugspersonen herausbilden (vgl. Lagattuta & Thompson 2007: 100). Die Regulations- und Bindungsmuster sind deshalb als entscheidende Voraussetzungen für die kindliche Empfänglichkeit gegenüber später auftretenden Sanktionspraktiken anzusehen, weil sich Bezugspersonen bei der Sanktionierung auf körperliche, soziale oder emotionale Abhängigkeiten von Kindern stützen. Die von Holodynski und Friedlmeier (2006: 127) als Beispiel für den sozialen Ausschluss angeführte Sanktionsepisode, bei der ein Vater sein schreiendes Kind in ein anderes Zimmer bringt und damit vorübergehend ausgrenzt, trifft das Kind gerade deshalb schmerzlich, weil es die Erwartung entwickelt hat, dass ihm sein Vater in »Notsituationen« emotionale Zuwendung schenkt. Eine derartige emotionale Zurückweisung wäre wohl weniger wirkungsvoll oder hätte gänzlich andere Folgen, wenn das Kind ohnehin ein emotional distanzierteres Verhältnis zum Vater entwickelt hätte.

Mit dem vierten Entwicklungsmechanismus, der *experiential constancy*, bezieht sich Quinn (2005: 484) auf den Umstand, dass Kinder bestimmte Sanktionsepisoden und damit verbundene Lektionen in ähnlicher Form immer wieder aufs Neue und mit unterschiedlichen sozialen Partnern erfahren. Im Rückgriff auf neurologische Modelle argumentiert Quinn (2005: 480), dass diese Erfahrungskonstanz zu stabilen synaptischen Mustern führe. Aus einer kognitiven Perspektive betrachtet, ermöglichen wiederkehrende Sanktionen und Lektionen dem Kind, die entscheidenden Aspekte der erlebten Episoden, also die Bewertungen durch die Bezugsperson in Bezug auf allgemeine soziale Regeln und das eigene situative Handeln sowie die dabei erlebten Emotionen, in einem kognitiven Schema, einem mentalen Szenario zu kondensieren.

Gemäß dem oben eingeführten Emotionsmodell fungieren solche kognitiven Schemata zu wiederkehrenden sozialen Szenarien letztlich als Appraisal für moralische Emotionen (vgl. Engelen et al. 2009; LeDoux 2000; Leventhal & Scherer 1987). Denn sie erlauben es Kindern, die in der Vergangenheit im Rahmen von Sanktionsepisoden erlebten Fremdbewertungen und (un)angenehmen Emotionen als Konsequenzen moralisch relevanter Handlungen oder Interaktionen zu antizipieren. Erst eine solche kognitive Über- und Vorwegnahme sozialer Bewertungen und Sanktionen führt zur Herausbildung von selbstbewertenden moralischen Emotionen. Davon ist auszugehen, weil zum einen die Fremdbewertungen erst zusammen mit einer entsprechenden Selbstbewertung Wirkung entfalten, zum anderen, weil diese Emotionen nur dann ihre volle moralische Funktion erfüllen können, wenn sie nicht als Konsequenz von Bewertungen und Sanktionen, sondern schon bei der Erwägung von Verhaltens- und Handlungsalternativen auftre-

ten. Denn erst damit wird Kindern möglich, ihr Tun und Lassen eigenständig an den sozialen Erwartungen ihrer Bezugspersonen und den Normen und Werten des weiteren sozialen Kontextes zu orientieren.

Die Emotion *metagu* etwa kann die von Lutz beschriebene moralische Funktion, Kinder von Fehlverhalten abzuhalten, nur dann erfüllen, wenn diese anlässlich einer Aggressionstendenz gegenüber ihren Peers das bereits vorher erlebte Szenario antizipieren, dass die sanktionierende Bezugsperson androhen würde, einen kinderfressenden Geist herbeizurufen. Aus der von Holodynski und Friedlmeier beschriebenen Angst und Hilflosigkeit des vom Vater ausgeschlossenen Kindes entwickelt sich erst dann Scham, wenn sich das Kind bei einer drohenden Wiederholung dieser Episode an die emotionale Zurückweisung erinnert, diese antizipiert und damit gewissermaßen virtuell wiedererlebt und vorfühlt.

Im Anschluss an das Entwicklungsmodell von Holodynski und Friedlmeier (2006) und Appraisal-Theorien (Engelen et al. 2009; LeDoux 2000; Leventhal & Scherer 1987) gehe ich davon aus, dass die Sozialisation von moralischen Emotionen durch eine zunehmende Verfestigung und Ausdifferenzierung von kognitiven Schemata zu den erfahrenen Sanktions- und Bewertungsszenarien voranschreitet. Dies impliziert zugleich eine Entwicklung der Fähigkeit zur Antizipation der sozialen Konsequenzen eigener Handlungen. Wie sich dieser Prozess im jeweiligen Kontext genau vollzieht, ist freilich eine auf empirischem Wege zu beantwortende Frage.

Ein solches Sozialisations- und Entwicklungsmodell moralischer Emotionen schließt gleichermaßen eine Ausdifferenzierung auf individueller Ebene und eine zunehmende Einbettung in den soziokulturellen Kontext ein. Denn zum einen ermöglicht die Verinnerlichung des Sanktionsgeschehens gerade eine auch in die Zukunft ausgedehnte Ausrichtung des eigenen Handelns und Verhaltens an sozialen Beziehungen, Normen und Werten. Zum anderen bleiben auch die externen Bewertungen und Sanktionen als Anlässe für moralische Emotionen im Erwachsenenalter bestehen und können etwa in Form von religiösen Glaubensformen oder staatlichen Rechtssystemen institutionalisiert werden. Röttger-Rössler (2014a) führt das Beispiel eines indonesischen Studenten an, der nach der Rückkehr von einem langjährigen Deutschlandaufenthalt realisierte, dass er verlernt habe, kontinuierlich *malu* (≈ Scham) zu zeigen. Dies unterstreicht, wie wichtig ein entsprechender sozialer Kontext ist, der solche Emotionen bekräftigt.

## **ZUSAMMENFASSUNG UND IMPLIKATIONEN FÜR DIE STRUKTUR DER ARBEIT**

Emotionen verstehe ich als mehrdimensionale Prozesse, die sich aus dem Zusammenspiel von Einschätzungen motivrelevanter Situationen, Körperreaktionen, Ausdrucksformen, Handlungstendenzen und Gefühlen als subjektive Entsprechungen ergeben. Zwar sind diese Prozesse auf der individuellen Ebene verankert, jedoch bilden sie sich erst in sozialen Interaktionen sowie durch die Vermittlung von symbolischen Systemen heraus und bleiben auch in einzelnen Episoden in spezifische soziale und kulturelle Kontexte eingebettet. Die verschiedenen Komponenten von Emotionen sowie die biologischen, sozialen und kulturellen Entstehungsbedingungen betrachte ich gleichermaßen als konstitutiv. Dagegen halte ich

die Frage nach dem möglichen Primat einer dieser Dimensionen für obsolet. Emotionale Konfigurationen in verschiedenen soziokulturellen Kontexten betrachte ich weder als vollkommen unterschiedlich noch als genau identisch; sie sind einander schlicht ähnlich und es hängt vom Erkenntnisinteresse ab, ob die Unterschiede oder Gemeinsamkeiten in den Vordergrund gehoben werden, wobei ich im Folgenden stärker auf die Spezifika abhebe.

Im ersten Teil dieser Arbeit nähere ich mich dem emotionalen Repertoire, insbesondere den moralischen Emotionen der Menschen aus der Forschungsregion im südlichen Madagaskar an. Da sich die Spezifika und Differenzierungen dieses Repertoires aus sozialen Interaktionsmustern und Bedeutungszuschreibungen ergeben, setze ich mich im ersten Teil zunächst ausführlich mit emotional bedeutsamen kulturellen und sozialen Aspekten der Gemeinschaften auseinander. Im Hinblick auf die Sozialisationsperspektive übernimmt der erste Teil zugleich die Aufgabe, soziale Strukturen und Bedeutungsformationen darzustellen, welche die spezifische Entwicklungsnische der Kinder umgreifen und zugleich beeinflussen.

Gemäß dem hier favorisierten Modell der Emotionssozialisation und -entwicklung vollzieht sich die Ontogenese von Emotionen von Anfang an als Prozess der Ko-Konstruktion in sozialen und symbolischen Interaktionen. Auf der Grundlage interpersonaler Deutung und Regulation von emotionalen Episoden entstehen im Laufe der ersten Lebensjahre differenzierte Emotionen, indem sich Kinder die Regulationsstile und Deutungsmuster der Bezugspersonen allmählich aneignen. Schon im ersten Lebensjahr gewinnen Emotionen auch eine symbolische Dimension, da sich in der Kommunikation über das Ausdrucksverhalten vorsprachliche Ausdruckszeichen herausbilden. In dem Maße, wie Kinder die Regulationsformen ihrer Bezugspersonen übernehmen, konstituieren sich auch spezifische Beziehungs- und Bindungsmuster zwischen ihnen. Welche Emotionsqualitäten und Differenzierungen sowie Bindungs- und Beziehungsmuster entstehen, hängt direkt vom spezifischen soziokulturellen Kontext ab, der als Entwicklungsnische fungiert und Kindern einen ebenso spezifischen Entwicklungspfad bietet.

Im zweiten Teil dieser Arbeit werde ich die Dimensionen und Aspekte der Entwicklungsnische beschreiben, die für die emotionalen Erfahrungen der ein- bis dreijährigen Kinder in der Forschungsregion relevant sind. Zwar stehen moralische Emotionen in dieser Lebensphase noch nicht im Vordergrund, doch sind die entstehenden Beziehungs- und Bindungsmuster im Sinne eines *pre-dispositional priming* als wichtige Voraussetzung für die später einsetzende emotionsbasierte Norm- und Wertesozialisation zu betrachten.

Nach dem Modell zur Sozialisation moralischer Emotionen werden Kinder früher oder später mit der Aufgabe konfrontiert, das eigene Handeln und emotionale Verhalten mit den durch Bezugspersonen verkörperten sozialen Erwartungen und Regeln abzustimmen. Besonders virulent wird dies, sobald Kinder Fähigkeiten zur selbständigen, gezielten Handlung ausbilden, also damit beginnen, ihre emotionalen Handlungsimpulse eigenständig umzusetzen, und so in Interessenkonflikte mit ihren Bezugspersonen geraten können. Eine zentrale Rolle bei der Abstimmung des Handelns und Verhaltens mit dem sozialen Umfeld spielen die selbstbewertenden moralischen Emotionen. Bezugspersonen initiieren und prägen diese Emotionen, indem sie bewertende und emotionalisierende Sanktionspraktiken einführen und Kindern damit Gelegenheiten bieten, entsprechende kognitive Schemata zu konstruieren. Diese Schemata fungieren als Appraisal für moralische

Emotionen, die Kinder wiederum in die Lage versetzen, die sozialen Erwartungen, Normen und Werte ihres sozialen Kontextes zu beherzigen. Welche Emotionen diese moralische Aufgabe erfüllen und welchen Entwicklungsverlauf sie nehmen, hängt in hohem Maße von den kulturspezifisch eingesetzten Erziehungspraktiken ab.

Der dritte und letzte Teil dieser Arbeit thematisiert deshalb die elterlichen Erziehungsziele und -praktiken, die für die Ontogenese der moralischen Emotionen relevant sind. Dabei werde ich den kindlichen Narrativen zu ihren emotionalen Erfahrungserfahrungen besondere Aufmerksamkeit schenken. Auf dieser Basis rekonstruiere ich abschließend zwei eng miteinander verflochtene Entwicklungspfade moralischer Emotionen: einen zur Emotion *tahotsy*, die sich als eine körperbezogene, moralische Furcht verstehen lässt, und einen zweiten zu den *seky*-Emotionen, die als Wutemotionen verstanden werden können und auf vielfältige Weise mit *tahotsy* verflochten sind.

Entsprechend dem skizzierten Verständnis von Emotionen und Sozialisationsvorgängen als mehrdimensionalen Prozessen basiert das empirische Datenmaterial auf einer Reihe unterschiedlicher, sowohl qualitativer als auch quantitativer Methoden. Damit orientiere ich mich generell an einem *mixed methods*-Ansatz, der seitens der Kulturanthropologie vor allem in Bezug auf das Themenfeld der Entwicklung und Sozialisation propagiert und angewandt wird (LeVine et al. 1994, 2012; Weisner 2005; Yoshikawa et al. 2008). Um einen Abgleich des methodischen Zugangs mit dem Dargestellten zu erleichtern, werden die angewandten Methoden jeweils am Beginn der entsprechenden Kapitel vorgestellt.