

TEIL I: THEORIE UND METHODE

1 Theoretische Perspektiven auf Emotion und Sozialisation

Innerhalb der Sozial- und Kulturanthropologie gibt es bislang kaum ethnografische Arbeiten, die sich explizit mit der Sozialisation von Emotionen beschäftigen. Dieses wichtige Thema wurde in der Vergangenheit von einigen Autoren zwar am Rande behandelt (siehe u. a. Briggs 1982, 1998; Firth 1957 [1936]; Geertz 1959, 1961; LeVine 1960; Levy 1973; Lutz 1983, 1988; Morton 1996; M. Rosaldo 1980), jedoch nicht auf systematische Weise erforscht. Lediglich für die taiwanesische Mittelschicht liegen einige detaillierte Ergebnisse zur Emotionssozialisation vor (Fung 1999, 2006; Miller et al. 1996; Miller et al. 1997; Miller et al. 2012). Die in diesem kulturellen Kontext festzustellende »Scham«-Sozialisation wurde bisweilen einem westlichen Entwicklungsmodell auf kontrastive Weise gegenübergestellt, in dessen Rahmen die Herausbildung eines »Selbstbewusstseins« (*self-esteem*) – einhergehend mit der Empfindung von »Stolz« (*pride*) – die prägende emotionale Erfahrung von Kindern darstellt (Holodynski & Friedlmeier 2006: 158–161; Miller et al. 2002: 234; LeVine et al. 1994; Quinn 2005).

In den letzten Jahren hat die Berliner Schule der Kindheits- und Sozialisationsforschung am Arbeitsbereich Psychologische Anthropologie des Instituts für Sozial- und Kulturanthropologie der FU Berlin dazu beigetragen, dass diese Forschungslücke mehr und mehr geschlossen wird. Die Forschungstätigkeit umfasst Studien zur Emotionssozialisation in Indonesien (Röttger-Rössler 2013), bei den Bara im Hochland von Madagaskar (Scheidecker 2017) und interkulturelle Vergleiche des emotionalen Sozialisationsprozesses zwischen den Minangkabau in West-Sumatra, Indonesien, und den Bara (Röttger-Rössler et al. 2013) sowie den Tao in Taiwan und den Bara (Funk et al. 2012; Röttger-Rössler et al. 2015). Allen diesen Arbeiten ist eine interdisziplinäre Orientierung gemeinsam, die sich in der Bereitschaft ausdrückt, über den eigenen disziplinären Tellerrand zu schauen und wichtige theoretische Anleihen aus anderen Wissenschaftsdisziplinen zu integrieren.

In meiner Dissertation verfolge ich eine bidisziplinäre Perspektive, die an der Schnittstelle zwischen Ethnologie und Entwicklungspsychologie angesiedelt ist. Diese Perspektive besitzt den Vorteil, dass sie die »grauen Felder« beider Disziplinen hinsichtlich der Emotionssozialisation in den Blick zu nehmen vermag. In der interkulturell arbeitenden Entwicklungspsychologie fehlt ebenso wie auch in den anderen an kulturellen Themen interessierten Subdisziplinen der Psychologie das Wissen um die Komplexität soziokultureller Zusammenhänge. Dies ist u. a. der vorwiegend experimentellen methodologischen Arbeitsweise der Psychologie geschuldet, die in der Regel auf einige wenige Faktoren fokussiert, jedoch keine hermeneutische oder

holistische Erfassung eines lokalen Settings ermöglicht. All dies vermag die Sozial- und Kulturanthropologie zu leisten, sie bedarf jedoch entwicklungspsychologischer Einsichten und Modelle, um ethnografische Daten bezüglich ihrer entwicklungspsychologischen Bedeutung analysieren und in einen Vergleichsrahmen stellen zu können. Die Sozialisation von Emotionen ist somit ein Thema, das von vornherein nicht monodisziplinär angegangen werden kann.

Anders als in weiten Teilen der Sozial- und Kulturanthropologie üblich, sind meine zentralen Forschungsfragen hypothesesgeleitet. Die Übernahme bestimmter in der Empirie zu überprüfender Vorannahmen ergab sich zum einen aus meiner Teilnahme am Forschungsprojekt *Sozialisation und Ontogenese von Emotionen im Kulturvergleich*¹ und zum anderen aus meiner Überzeugung, dass ein möglichst reflektierter Umgang mit eigenkulturellen Konzeptionen gegenüber einer Verschleierung bzw. Nichtthematisierung derselben den Vorteil besitzt, dass diese auf systematische Weise infrage gestellt bzw. modifiziert werden können. Letztlich ist ethnologisches Arbeiten aber immer eine Verschränkung induktiver und deduktiver Vorgehensweisen – ob dies nun bewusst reflektiert wird oder nicht.

Im Folgenden werde ich das meiner Arbeit zugrunde liegende Mehrkomponenten-Emotionsmodell skizzieren und beschreiben, wie sich in den vergangenen 90 Jahren sozial- und kulturanthropologische Ansätze zur Erforschung von Kindheit und Sozialisation herausgebildet haben. Dann führe ich in Anlehnung an Super und Harkness (1986) den Begriff der »kindlichen Entwicklungsnische« ein, der vor allem in der kulturpsychologischen Sozialisationsforschung Verwendung findet und drei zentrale Untersuchungsdimensionen aufzeigt, die auch für die Sozialisation von Emotionen bedeutsam sind. Als nächstes stelle ich eine kulturvergleichende theoretische Studie zur Kindererziehung von Quinn (2005) vor, in der emotionale und affektive Erregung als wichtige Elemente des Sozialisationsprozesses genannt werden. Aufbauend auf Quinns Überlegungen haben meine Kolleginnen und Kollegen und ich den Begriff der »sozialisierenden Emotionen« geprägt (Funk et al. 2012; Röttger-Rössler et al. 2013; Röttger-Rössler et al. 2015), der auch für die vorliegende Arbeit bedeutsam ist, da er bestimmten Emotionen innerhalb des emotionalen Entwicklungsprozesses – im vorliegenden Fall »Angst« (*maniahey*) und »Scham« (*masnek*) – eine Schlüsselrolle zukommen lässt. Meine theoretischen Ausführungen schließen mit einer Auflistung konkreter Fragestellungen, die es in meiner Arbeit zu beantworten gilt.²

1 Das Forschungsprojekt *Sozialisation und Ontogenese von Emotionen im Kulturvergleich* (2009–2014) wurde von Prof. Dr. Birgitt Röttger-Rössler (Ethnologie) und Prof. Dr. Manfred Holodynski (Entwicklungspsychologie) geleitet und war am Exzellenz-Cluster *Languages of Emotion* an der FU Berlin angesiedelt. Meine Kollegin Susanne Jung, mein Kollege Gabriel Scheidecker und ich verfolgten einen komparatistischen Ansatz, da wir in drei Gesellschaften (Minangkabau, Bara und Tao) auf systematische Weise dieselben Fragen zur Emotionssozialisation untersuchten.

2 Eine exzellente und sehr ausführliche theoretische Einführung in die Sozialisation von Emotionen aus sozial- und kulturanthropologischer sowie kulturpsychologischer Sicht findet sich in der Dissertation meines Kollegen Gabriel Scheidecker (2017), auf die ich an dieser Stelle verweise.

Mehrkomponenten-Emotionsmodell

Die meisten Emotionsforscher sind sich einig, dass Emotionen sowohl biologische als auch kulturelle Anteile aufweisen, auch wenn sie diese recht unterschiedlich gewichten. Die meisten Anhänger eines naturwissenschaftlichen Lagers betrachten Emotionen als prinzipiell biologisch determiniert (z. B. Ekman 1992; Izard 1997; Damasio 2005 [1994]) und weisen dem Faktor Kultur eine zu vernachlässigende Funktion zu. Vertreter eines konstruktivistischen Ansatzes innerhalb der Sozial- und Kulturanthropologie sehen Emotionen hingegen als primär kulturell und/oder sozial determiniert an, d. h. sie drehen den Spieß um und weisen dem Biologischen eine marginale Rolle zu (z. B. Lutz 1988; Abu-Lughod 1986). Eine Kritik dieser deterministischen Sichtweisen findet sich u. a. bei Reddy (1997) und Röttger-Rössler (2002, 2004).

Aus meiner Sicht ist die Frage nach einer Hierarchisierung des Verhältnisses von Biologie und Kultur obsolet, da beide Bereiche unauflösbar ineinander verschränkt sind und sich keine »reinen« Anteile ausfindig machen lassen, die ausschließlich dem einen oder dem anderen Lager zuzurechnen wären (vgl. Leavitt 1996; Hinton 1993, 1999; Svasek & Milton 2005; Röttger-Rössler & Markowitsch 2009). Es bedarf demnach eines dynamischen Emotionsmodells, in dem sowohl biopsychische als auch soziokulturelle Facetten Platz haben und in ihrer wechselseitigen Prozesshaftigkeit erfasst werden können. Ich orientiere mich in dieser Arbeit an einem Mehrkomponenten-Ansatz, so wie er erstmals von Scherer (1984) formuliert und in jüngerer Vergangenheit auch innerhalb der Entwicklungspsychologie aufgegriffen wurde (Holodynski & Friedlmeier 2006).³

Holodynski und Friedlmeier (2006: 40) definieren eine Emotion als »ein funktionales psychisches System innerhalb des individuellen Tätigkeitssystems mit der Funktion, die Handlungen in ihren motivrelevanten Aspekten zu regulieren«. Als systemische Komponenten einer Emotion nennen sie 1. das Appraisal; 2. die Handlungsbereitschaft; 3. die Ausdrucksreaktion; 4. die Körperregulation sowie 5. das subjektive Gefühl. Das synchrone Zusammenspiel dieser Komponenten bewirkt den Erhalt des emotionalen Gesamtsystems und verleiht ihm Stabilität. Meine folgende Darstellung der fünf emotionalen Komponenten orientiert sich an Holodynski und Friedlmeier (2006: 42f.).

Das Appraisal stellt einen situativen kognitiven Einschätzungsprozess dar, bei dem eine Person das von ihr Wahrgenommene hinsichtlich der Erfüllung ihrer Motive und Wünsche evaluiert. Die Blockierung eines Handlungsziels löst im Allgemeinen »Ärger« aus, das Gewahrwerden eines als bedrohlich empfundenen Objekts hingegen »Angst« oder »Furcht«. Appraisalprozesse können sowohl reflexhaft als auch auf (vor)bewusster Ebene ablaufen. Bestimmte situative Einschätzungen können als universal gelten, wohingegen andere an die persönliche Lebenserfahrung und an soziokulturelle Faktoren gebunden sind.

³ Die generelle fachübergreifende Abwendung von statischen Modellen hat dazu geführt, dass das dynamische Mehrkomponenten-Emotionsmodell auch in anderen Disziplinen Einzug erhalten hat, z.B. in der Kulturspsychologie (Mesquita & Markus 2004; Shweder et al. 2007) und Soziologie (von Scheve 2011).

Unsichtbare Kräfte wie Winde, Kälteempfindungen oder bestimmte Formen af-fektiven und emotionalen Erlebens stellen nach Auffassung der Tao Machenschaf-ten bösartiger Anito-Geistwesen dar. Bestimmte negativ konnotierte Emotionen wie »Ärger« (*somozi*), »Angst« (*maniahey*) oder »Traurigkeit« (*marahet so onowned*) werden von den Tao als externe Kräfte erfahren, die in schwache und unachtsame Personen eindringen. Vor allem »Angst«-Empfindungen dürfen von den Tao nicht zugelassen werden, da sie den Verstand benebeln und zu irrationalen Handlungen führen. Eine Person, die »panikartige Angst« (*maniahey so pahad*) empfindet, verliert ihre Seele. Der animistisch geprägte Denk- und Fühlrahmen der Tao führt in vielen Situationen zu kulturspezifischen Einschätzungsprozessen.

Unter Handlungsbereitschaft ist die mit einer Emotion zusammenhängende motiv-dienliche Handlungstendenz zu verstehen, die entweder als Handlungsreaktion vollzogen werden kann oder aber aufgrund einer Kontrolle des Handlungsimpulses lediglich auf einer mentalen Ebene erfolgt. Eine typische Handlungsbereitschaft angesichts einer drohenden Gefahr ist das Weglaufen. Da sich soziales Handeln in der sozialen Interaktion abspielt, orientiert es sich an normativen Regeln, die je nach Kultur und Gesellschaft variieren können.

Bei den Tao wird die Handlungsbereitschaft in einer Emotionepisode z. B. maß-geblich durch die Regeln der Altershierarchie geprägt. Jüngere Personen müssen den Worten der Älteren Folge leisten und dürfen ihnen nicht offen widersprechen. Auf keinen Fall dürfen sie respektablen Älteren gegenüber »wütend« (*somozi*) wer-den. Die Handlungsbereitschaft ist eng an das Appraisal geknüpft, das seinerseits kulturspezifischen Einflüssen unterliegt.

Die Ausdrucksreaktion einer Person umfasst diverse körperliche Ausdruckszeichen, die in Mimik (z. B. lächeln), Blickverhalten (z. B. jemanden anstarren), Gestik (z. B. die Faust ballen), Körperduktus (z. B. breitbeiniges Stehen), Raumverhalten (z. B. sich von jemandem abwenden), Intonation (z. B. schreien) sowie Berührung (z. B. jemanden umarmen) unterschieden werden können. Kommunikatives Ausdrucksverhalten ver-läuft auf indexikalische und symbolische Weise, es ist in gewisser Weise mit der Spra-che vergleichbar. Beim Empfinden einer Emotion werden Ausdrucksreaktionen von Kindern zunächst offen artikuliert, im Verlauf der Ontogenese jedoch von den Betrof-fenen mehr und mehr als mentale Repräsentationen erfahren – so die Annahme von Holodynski und Friedlmeier (2006). Während bestimmte Ausdruckszeichen universal verstanden werden können, sind andere hochgradig kulturspezifisch.

In der frühkindlichen Sozialisation bei den Tao wird von älteren Säuglingen und Kleinkindern z. B. erwartet, dass sie in Disstress-Momenten »ruhig bleiben« (*mahanang*) und ihren »Blick« von den Bezugspersonen »abwenden« bzw. diese »nicht beachten« (*jiozayan*).

Holodynski und Friedlmeier (2006) klassifizieren Handlungsbereitschaft und Aus-drucksreaktion als zusammenhängende Komponenten, weil beide eine instrumen-telle und/oder kommunikative Funktion innerhalb des emotionalen Gesamtsystems einnehmen und darüber hinaus von der betreffenden Person als Bestandteile des

motorischen Systems auf willkürliche Weise reguliert werden können. Ich habe bei den Prozesse jedoch separat aufgeführt, weil die Analyse der kulturspezifischen Ausdruckszeichen der Tao in meiner Arbeit einen besonderen Stellenwert einnimmt.

Anders als die Prozesse des motorischen Systems verläuft die Körperregulation weitestgehend unwillkürlich. Sie ist mit dem autonomen Nervensystem verbunden und umfasst u. a. auch endokrinologische Prozesse. Eine Person, die »Angst« empfindet, nimmt z. B. wahr, dass ihr Herz schneller schlägt und sich die Atmung intensiviert, doch vermag sie dergleichen Prozesse nicht direkt zu regulieren. Das Körperregulationssystem ist phylogenetisch älter und auch bei Tieren anzutreffen. Die mit ihm verbundenen Prozesse dienen dem eigenen physischen Überleben, sie regulieren Angriff und Verteidigung. Da die Körperreaktion mit dem Appraisal-System und der Handlungsbereitschaft verbunden ist, kann sie über diesen Umweg indirekt modifiziert werden.

Die Tao versuchen z. B. durch diverse Strategien der »Nichtbeachtung«, »Umdeutung« und »Meidung« (*jiozayan; nazibooan*) das Ausbrechen der Symptome von »Angst« (*maniahey*) zu unterbinden, da aus ihrer Sicht jegliches Entgleiten einer Kontrolle über die eigenen Handlungen mit »Besessenheit durch bösartige Geistwesen« (*ni kovotan no anito*) oder Seelenverlust erklärt wird.

Das subjektive Gefühl verhält sich auf besondere Weise zu den übrigen genannten Subsystemen, da es die von ihnen ausgehenden intern wahrnehmbaren Empfindungen widerspiegelt. Das Gefühl entzieht sich objektiver Messungen, es ist rein subjektiv. Es übt im emotionalen Gesamtsystem eine Überwachungs- und Selbstkontrollfunktion aus. Eine Person nimmt in einer Emotionsepisode ihre Körperregulationsprozesse wahr, wird sich ihrer motivdienlichen Handlungsbereitschaft bewusst, die wiederum mit dem von ihr vorgenommenen Einschätzungsprozess zusammenhängt, und registriert an sich selbst ein bestimmtes emotionales Ausdrucksverhalten. Aus all diesen bewusst registrierten Rückmeldungen ergibt sich ein spezifisches Gefühl, das nun idealerweise einen Selbstregulationsprozess einleitet, der ein möglichst reibungsloses Funktionieren des emotionalen Gesamtsystems gewährleisten soll.

Ich kann nicht genau beschreiben, wie die Tao sich während einer bestimmten Emotionsepisode fühlen; ich kann nur aufgrund aller übrigen mir vorliegenden Informationen hierauf schließen. Während meiner Feldforschung entstanden durch meine Anpassung an die »gesellschaftlichen und kulturellen Verhaltensregeln der Tao« (*iwawalam so tao*) neuartige Gefühle in mir, die sich möglicherweise denen der Tao in gewisser Hinsicht annäherten.

Das oben beschriebene Internalisierungsmodell der Emotionsentwicklung von Holodynski und Friedlmeier verfolgt das Ziel, einen Internalisierungsprozess nachzuzeichnen, der sich im Verlauf der Ontogenese von Emotionen allmählich herausbildet. Vereinfachend gesagt gehen die Autoren davon aus, dass bei Kindern der euroamerikanischen Mittelschicht im Vorschulalter (4 bis 6 Jahre) vermehrt intrapersonale Regulationsmuster auftreten, die aus interpersonalen Regulationsstrategien hervorgegangen sind. Dies erscheint logisch, da Neugeborene und jüngere Säuglinge zunächst nicht in der Lage sind, ihre eigenen Bedürfnisse auf autonome Weise

zu befriedigen. Stattdessen müssen sie ihre Bezugspersonen z. B. durch Weinen auf sich aufmerksam machen, um so die Fremdregulation eines von ihnen als unangenehm empfundenen Zustandes zu erreichen. Im Zuge ihrer kognitiven Reifung ist es ihnen in der Kindheitsphase jedoch möglich, bestimmte Handlungen zu antizipieren und ihre eigene Handlungsbereitschaft sowie auch ihre Ausdrucksreaktionen zu regulieren. Sie werden zunehmend in die Lage versetzt, sich selbst zu helfen und als unabhängige Akteure auch in emotionaler Hinsicht aufzutreten. Wann dieser Internalisierungsprozess genau einsetzt und auf welche Weise er verläuft, ist kulturgebunden allerdings noch nicht hinreichend erforscht worden. Es besteht Grund zur Annahme, dass er bei Tao-Kindern in einem deutlich früheren Entwicklungsalter einsetzt, als dies bei westlich geprägten Mittelschichtskindern oder bei der han-chinesischen Bevölkerungsmehrheit Taiwans der Fall ist.

Affekttheoretische Überlegungen

Während meiner Forschung habe ich ausschließlich mit dem von Holodynski und Friedlmeier (2006) entworfenen Mehrkomponenten-Emotionsmodell gearbeitet. Erst bei der Auswertung meiner Daten habe ich mich mit dem Affekt-Begriff befasst, der mir in bestimmten Zusammenhängen geeigneter erscheint, um die Gefühlswelten der Tao zu beschreiben. Ich versuche, in dieser Arbeit zwischen Emotionen und Affekten zu unterscheiden; als Behelfsbegriffe, die beides umfassen, verwende ich darüber hinaus »Gefühl« und »Empfindung« (siehe auch Thonhauser 2019 über den Begriff *feeling*).

Der Affekt-Begriff ist schwierig zu fassen, weil er in den unterschiedlichen mit ihm arbeitenden Disziplinen (z. B. Neurowissenschaften, Psychologie, Philosophie, Kulturwissenschaften, Soziologie, Sozial- und Kulturanthropologie) nicht einheitlich verwendet wird. Ein zentraler Aspekt des Affektiven ist die ihm innewohnende Relationalität und somit seine Verortung zwischen den individuellen Akteuren und ihrer sozialen und materiellen Umgebung (von Scheve 2016; Slaby 2016; Slaby & Röttger-Rössler 2018; Slaby & Mühlhoff 2019). Affektives Erleben findet nicht ausschließlich als internes subjektives Gefühl statt, die Grenzen zwischen innen und außen werden porös und durchlässig. Slaby und Röttger-Rössler (2018: 2) beschreiben das Affektive deshalb als »flüchtigen Moment«, als ein »Flirren« oder »Schimmern«, als »das, was sich noch nicht gezeigt oder geformt hat«, als etwas »Präreflektives« oder als eine »nuanierte Präsenz von irgendetwas, das im jetzigen Zustand weder reflektiert noch artikuliert werden kann«. Die Unfassbarkeit des Affektiven bewirkt ferner, dass affektive Zustände von den Betroffenen oftmals als ambivalent und diffus erfahren werden. Sie werden als Intensitäten wahrgenommen und nicht als klar konturierte und benennbare Emotionen.

Eine ausführlichere Auseinandersetzung mit dem Affektiven bei den Tao erfolgt in Kapitel 6 sowie auch in der Schlussbetrachtung, weil ich erst nach der Besprechung ethnografischer Details in der Lage sein werde, Theoretisches mit Ethnografischem zu verbinden. An dieser Stelle beschränke ich mich auf zwei Beispiele, um die Anwendbarkeit des Affekt-Begriffes im Gefühlsleben der Tao zu illustrieren:

Die Tao dürfen bestimmte Gefühle wie z. B. »Angst« (*maniahey*) nicht an sich heranlassen, weil dadurch die fragile Einheit von »Seele« (*pahad*) und »körperlichem Selbst« (*kataotao*) gefährdet wird. Wenn »Angst« auf affektiv-phänomenologische

Weise von einer Person wahrgenommen wird und keine effektive Regulation dieses Gefühlszustandes erfolgen kann, droht die Seele in ihrer Unwissenheit panikartig davonzufliegen, was negative Auswirkungen auf die Gesundheit der betreffenden Person hat. Die kulturell gegebene Notwendigkeit, jegliche »Angst«-Empfindung nach Möglichkeit abzuwehren, deutet darauf hin, dass in diesen Situationen kein emotionales Erleben im strengeren Sinne stattfindet. Es wäre stattdessen angebrachter, von einer erworbenen affektiven »Angst«-Disposition zu sprechen.

Einige Emotionswörter des *ciriciring no tao* sind konzeptuell nur schwer fassbar, da sie diverse negativ evaluierte Gefühlszustände bezeichnen, deren bewusstes Erleben von den Tao als schädlich aufgefasst wird. Der polysemische Sammelbegriff *marahet so onowned* beschreibt z. B. ein »schlechtes Inneres«, in dem so distinkte Gefühlsregungen wie »Ärger«, »Träurigkeit«, »Angst« und »Scham« enthalten sind. Es stellt sich von daher die Frage, ob die Tao den *Marahet-so-onowned*-Zustand nicht vielmehr als eine affektive Intensität und weniger als eine Emotion wahrnehmen.

Ethnologische Perspektiven auf Kindheit und Sozialisation

Seit den 1920er-Jahren ist die Sozialisationsforschung ein Teilgebiet der Ethnologie. Sie nahm ihre Anfänge in der interdisziplinär ausgerichteten US-amerikanischen Kulturanthropologie, innerhalb derer sich in der Zeit vor dem Zweiten Weltkrieg die sogenannte Kultur- und Persönlichkeitsschule etablierte. Insbesondere die Studien von Margaret Mead (2001 [1928], 2002 [1935]) erreichten in der amerikanischen Öffentlichkeit eine große Verbreitung. Mead und anderen wichtigen Vertretern dieser Schule (z. B. Kardiner 1939; Benedict 2005 [1946]; DuBois 1944) ist es maßgeblich zu verdanken, dass Persönlichkeitsmerkmale von nun an nicht mehr als angeboren, sondern als soziokulturell geprägt aufgefasst wurden. Allerdings sind die damaligen Schriften zur Sozialisation aus heutiger Sicht in vielerlei Hinsicht bedenklich, da sie auf bestimmten psychosexuellen Annahmen der damals einflussreichen Psychoanalyse basieren. Sozialisationspraktiken wie (Ab-)Stillen und Toiletten-Training lassen keine empirisch verifizierbaren Rückschlüsse über kulturspezifische Persönlichkeitsmerkmale erwachsener Personen zu – auch wenn eben dies bei Studien zum Nationalcharakter verfeindeter Weltkriegsmächte von führenden Ethnologen postuliert wurde. In vielen Studien wurde die Variabilität der Entwicklung nicht genügend in den Blick genommen, da es vor allem darum ging, eine modale Persönlichkeit zu konstruieren, die dann für die Persönlichkeitsmerkmale in einer bestimmten Kultur repräsentativ sein sollte. Konstrukte wie basale Persönlichkeitsstrukturen lassen sich empirisch kaum überprüfen, in vielen Fällen müssen sie als »Hirngespinst« der Ethnografen gelten. Auch der Einsatz projektiver Testverfahren stellt ein Problem dar, weil dergleichen Material nicht ohne Weiteres von einer Kultur auf eine andere übertragen werden kann. (Für eine Kritik der Kultur- und Persönlichkeitsschule siehe Bock 1980.)

Nachdem die Kultur- und Persönlichkeitsschule um 1950 aufgrund der genannten Kritikpunkte jäh zum Erliegen kam, gab es verschiedene Versuche, sozial- und kulturanthropologische Sozialisationsstudien neu zu beleben. Zu nennen wäre hier die Whiting-Schule, aus der namhafte Vertreter hervorgegangen sind, die teilweise immer noch im akademischen Bereich aktiv sind (Super & Harkness 1986; LeVine et al. 1994; Schweder 1999; Weisner 2002). John und Beatrice Whiting sowie auch ihr Mitstreiter

Irvin Child versuchten auf der Grundlage der *Human Relations Area Files (HRAF)*, die 1949 von George P. Murdock an der Yale University gegründet wurden, kulturübergreifende systematische Analysen zur Kindesentwicklung vorzunehmen (Whiting & Child 1953; Whiting & Whiting 1974). Im Rahmen ihrer akribischen Vergleichsstudien mussten sie einsehen, dass das von Freud (2007 [1905]) prognostizierte Stufenmodell der psychosexuellen Kindesentwicklung durch ihr Material nicht bestätigt wurde, da die untersuchten Gesellschaften in der Regel anderen Aspekten wie dem Umgang mit Aggressionen oder dem Nicht-mehr-getragen-Werden (*weaning from the back*) wesentlich mehr Aufmerksamkeit widmeten. Die Forschenden der Whiting-Schule wandten sich in der Folge von Körperfunktionen ab und konzentrierten sich auf eine Erforschung interpersonaler Beziehungen (Whiting 1994). In der von den Whitings initiierten *Six-Cultures*-Studie werden Kinder in ihrem sozialen Interaktionsverhalten auf systematische Weise von den Mitgliedern des Forschungsteams beobachtet, sodass sich aus den aggregierten Datensätzen eindeutige Aussagen über das Sozialverhalten der Kinder treffen lassen (LeVine 2007: 253).⁴ Den Whitings und ihren Schülern ist es zu verdanken, dass sich die Sozialisationsforschung innerhalb der Kulturanthropologie kontinuierlich weiterentwickelt hat und von einem psychoanalytischen zu einem interaktionistischen Ansatz gelangt ist.

Neben den USA hat es auch in anderen Ländern sozialanthropologische Studien zur Sozialisation und Kindheit gegeben. Da jedoch insbesondere britische und deutsche Ethnologen der Psychologie eine bisweilen feindliche Haltung entgegenbrachten, kam es hier bis in die jüngere Vergangenheit hinein nie zu einer interdisziplinären Befruchtung. Stattdessen erforschten britische Sozialanthropologen im Rahmen ihres strukturfunktionalistischen Paradigmas die Funktionen von Altersgruppen und Initiationsriten (für eine Zusammenfassung britischer Forschungstätigkeit siehe Mayer 1970). Dieser statische Ansatz ist jedoch nicht in der Lage, den Prozess der Sozialisation abzubilden, und von daher für eine Sozialisation von Emotionen zu vernachlässigen.

Ein Verdienst der britischen ethnologischen Kindheitsforschung besteht jedoch darin, Kinder nicht mehr als »passive Objekte« und »hilflose Zuschauer« aufzufassen, sondern vielmehr als eigenständige Akteure innerhalb einer kindlichen Subkultur (Hardman 1973: 87). In den 1980er- und 1990er-Jahren entstand mit den *New Social Studies of Childhood* (NSSC) ein neuer interdisziplinärer Ansatz, der sich u. a. dadurch auszeichnete, dass er erwachsenenzentrierten Sichtweisen kritisch gegenüberstand. Durch die Integration des Entwicklungsaspekts in die Kindheitsforschung haben sich die Perspektiven der beiden transatlantischen Lager heute weitestgehend angeglichen. Gegenwärtig gibt es verschiedene Ansätze, das reichhaltige, aber größtenteils auf unsystematische Weise erhobene Material zu kindlichen Lebenswelten zu bündeln und zu einer Anthropologie der Kindheit zusammenzufassen (Hirschfeld 2002; Montgomery 2008; Lancy 2008, 2014).

Auch die Kognitive Anthropologie (z. B. D'Andrade 1995; Quinn 2005), *Person-Centered Ethnography* (z. B. Levy & Hollan 1998) und Ethnopsychologie (z. B. Lutz 1988) müssen als Subdisziplinen der Kulturanthropologie bei einer Beschäftigung mit der Sozialisation von Emotionen Berücksichtigung finden, da sie das Verhältnis von

⁴ Auch während meiner Forschung konnten viele Zusammenhänge über das affektive und emotionale Erleben von Tao-Kindern nur über das systematische Beobachten in Erfahrung gebracht werden, nicht jedoch über informelle Gespräche oder Informantenbefragung (siehe Kapitel 2).

Psyche und Kultur behandeln und Aussagen über den kindlichen Sozialisations- und Entwicklungsprozess zu treffen vermögen. Als Vertreter einer interkulturell arbeitenden Entwicklungspsychologie sind vor allem Keller (2007), Rogoff (2003), Super und Harkness (1986) sowie Tronick et al. (1992) zu nennen.

Die kindliche Entwicklungsniche

In diesem Abschnitt skizziere ich ein für meine Arbeit zentrales Sozialisationsmodell, das auf einer Weiterentwicklung des *cultural learning environment* von Whiting (1977) basiert. Es handelt sich hierbei um einen interaktionalistischen Ansatz, der wechselseitige Beziehungen zwischen Individuen und ihrer soziokulturellen Umwelt berücksichtigt und der gegenwärtig vor allem in der interkulturell ausgerichteten Entwicklungspsychologie verbreitet ist. Das Sozialisationsmodell von Super und Harkness (1986), die sogenannte *developmental niche*, stellt im Wesentlichen eine Weiterentwicklung von Weisners (1984) *ecocultural niche* dar. Während Letztere vor allem in einer physisch-sozialen Erfassung der kindlichen Umgebung besteht, treten bei der *developmental niche* außerdem psychologische Aspekte hinzu. Der Begriff der »Nische« soll vergegenwärtigen, dass sich ein kulturelles Gemeinwesen in einem historischen Prozess an eine bestimmte naturräumliche Umgebung angepasst hat. Im Wesentlichen bezieht sich das von Super und Harkness vertretene Sozialisationsmodell auf die folgenden drei Dimensionen: 1. das physisch-soziale Umfeld, in dem ein Kind aufwächst; 2. die kulturspezifischen sozialen Praktiken, die in der Kinderbetreuung und -erziehung von den Bezugspersonen angewandt werden, sowie 3. die elterlichen Ethnotheorien.

Das physisch-soziale Umfeld bezeichnet das soziokulturelle Setting, in dem ein Kind aufwächst, sowie die in ihm anzutreffenden sozialisationsrelevanten Interaktionsmuster. Es beinhaltet die naturräumliche Umgebung, das Wetter, die vorherrschende(n) Wirtschaftsweise(n) und politischen Konstellationen, die allesamt Auswirkungen auf das soziale Betreuungsarrangement zeigen. Es ist wichtig zu betonen, dass Säuglinge und Kleinkinder bereits als eigenständige Akteure auftreten, die durch ihr Verhalten den Sozialisationsverlauf beeinflussen. In vielen Studien lag der Fokus auf Müttern als primären Bezugspersonen, wobei bisweilen übersehen wurde, dass Säuglinge und Kleinkinder nicht selten durch ein erweitertes Netzwerk an Bezugspersonen betreut werden, das auch ältere (Geschwister-)Kinder umfassen kann.

Bei den Tao ist darüber hinaus auch die Gruppe der Peers für den Sozialisationsprozess bedeutsam, denn hier herrschen deutlich andere Regeln als in der hierarchisch orientierten Verwandtschaftsgruppe. Des Weiteren treten in bestimmten Situationen Personen aus antagonistischen Gruppen in Erscheinung, die Kindern gegenüber feindlich gesonnen sind. Die Feinde der eigenen Verwandtschaftsgruppe müssen deshalb als ein wichtiger Bestandteil der Entwicklungsniche aufgefasst werden. Aus emischer Perspektive muss der Begriff des »Sozialen« in Anlehnung an Latour (1996) jedoch wesentlich weiter gefasst werden, da er nach Auffassung der Tao auch autonom agierende Geistwesen mit einschließt. Aus der Perspektive der Tao sind die in der Umgebung des Dorfes anzutreffenden bösartigen Anito-Geistwesen reale Gestalten.

Die im Sozialisationsprozess relevanten kulturspezifischen sozialen Praktiken umfassen das, was ich in der Einleitung als elterliche Strategien, Sozialisationspraktiken und Erziehungsmethoden bezeichnet habe. Soziale Praktiken können auf systematische Weise beobachtet und ggf. auch in Ton und Bild festgehalten werden. Auf diese Weise lassen sich überprüfbare Aussagen über die Beziehung zwischen Kindern und ihren Bezugspersonen treffen.

Eng mit den sozialen Praktiken verbunden sind die elterlichen Ethnotheorien von Kindheit, Entwicklung und Erziehung.⁵ Überall auf der Welt verfügen Bezugspersonen über bestimmte kulturelle Vorstellungen, was gut bzw. wichtig für ihre Kinder ist. Diese Vorstellungen sind Teil eines komplexen kulturellen Bedeutungsgewebes, das u. a. auch weltanschauliche sowie religiöse Dimensionen umfasst. Theorie und Praxis bedingen sich hierbei gegenseitig, d. h. die praktischen Erfahrungen bestätigen die lokalen theoretischen Modelle und andersherum. Die Bezugspersonen können die von ihnen angewandten sozialen Praktiken nicht immer explizit begründen, da nicht alle Zusammenhänge auf einer bewussten Ebene reflektiert werden.

In Hinblick auf die Sozialisation von Emotionen bei den Tao ist es notwendig, die bestehenden kulturellen Modelle von Person und Emotion aus einer emischen Perspektive heraus zu verstehen, da die den elterlichen Ethnotheorien zugrunde liegenden sozialen Praktiken ansonsten nicht auf »korrekte« Weise interpretiert werden könnten.

Es ist wichtig zu betonen, dass die in einer kindlichen Entwicklungsnische bestehenden »kulturellen Entwicklungspfade« (Greenfield et al. 2003) immer im Plural gedacht werden müssen. Auch in zahlenmäßig kleinen Gesellschaften mit einer relativ einheitlichen Lebensweise – zu denen die Tao zählen – findet keine uniforme Entwicklung statt.

Die Lebensbedingungen und Verhaltensweisen eines Tao-Kindes orientieren sich in einem nicht geringen Maße an der Größe und sozialen Stellung der Verwandtschaftsgruppe, in die es hineingeboren wurde. Ein ausgewogenes Geschlechterverhältnis innerhalb der Haushalts- bzw. Verwandtschaftsgruppe ist auch heute noch entscheidend für seine Versorgung mit Nahrung. Auch die Geschwisterfolge hat Auswirkungen auf den Sozialisationsprozess, da hierdurch bestimmt wird, wie viel Aufmerksamkeit die Mutter und andere Bezugspersonen dem Kind entgegenbringen können und ob es später bei den Auseinandersetzungen innerhalb der Peergruppe Gefährten hat, die ihm beistehen. Gegenwärtig wachsen mehr als ein Drittel der Kinder in Iranmeylek bei ihren Großeltern auf, weil die Eltern sich aus Gründen des Gelderwerbs vorübergehend oder längerfristig in Taiwan aufhalten. Die Betreuung eines nicht unbedeutenden Anteils an Kindern durch Großeltern bewirkt, dass diese vermehrt sozialen Praktiken ausgesetzt sind, die auf der traditionellen Weltanschauung der Tao basieren.

⁵ Der Begriff »elterliche Ethnotheorien« besagt im Grunde dasselbe wie *parental belief systems* (Harkness & Super 1992) oder *cultural models of child-rearing* (Quinn 2005). Ein einheitliches Vokabular ist innerhalb der sozial- und kulturanthropologischen sowie kulturpsychologischen Sozialisationsforschung erst noch im Entstehen.

Universelle Aspekte der Kindererziehung

Das Konzept der kindlichen Entwicklungsni sche und das Mehrkomponenten-Emotionsmodell bilden Ansätze, die es ermöglichen, den Sozialisationsprozess sowie das emotional-affektive Erleben theoretisch zu fassen und in ihren jeweiligen Wirkungsweisen zu beschreiben. Doch wie soll nun das Emotionale und Affektive mit dem Sozialisationsprozess zusammengebracht werden, um die Sozialisation von Emotionen bei den Tao zu erforschen?

Ein theoretischer Leitfaden für meine Arbeit findet sich in Naomi Quinns einflussreichem Artikel *Universals of Child Rearing*, der 2005 in *Anthropological Theory* erschienen ist und in dem sie die Ansicht vertritt, dass Säuglinge und Kleinkinder in allen Gesellschaften von ihren Bezugspersonen durch bestimmte emotional erregende Sozialisationspraktiken auf später zu erlernende Lektionen vorbereitet werden. Kleine Kinder werden durch die Bahnung eines bestimmten emotional-affektiven Entwicklungs pfades auf kulturspezifische Weise prädisponiert, was dazu führt, dass ihnen in einer späteren Entwicklungsphase nachfolgende Erziehungs inhalte besser zugänglich sind.

Inspiriert durch die neurowissenschaftlichen Erkenntnisse des Hirnforschers LeDoux (2002), der davon ausgeht, dass Lernprozesse besonders effektiv sind, wenn sie zu dauerhaften synaptischen Verbindungen führen, unternahm Quinn ein *close reading* einschlägiger ethnografischer Literatur über Kindeserziehung. Zur Auswertung gelangten u.a. ethnologische Studien von Miller et al. (1996) und Miller et al. (1997) zur taiwanesischen Mittelschicht, von Lutz (1988) zu den Bewohnern des mikronesischen Atolls Ifaluk, von Briggs (1982, 1998) zu den kanadischen Inuit und von Levine und Levine (1966) zu den Gusii in Kenia. Den in diesen Gesellschaften anzutreffenden Erziehungsmethoden sind nach Quinn vier Mechanismen gemeinsam, die sie als Universalien postuliert. Hierbei handelt es sich um:

1. **Prädispositionales Priming (predispositional priming).** Die Vorbereitung (*priming*) eines Kindes auf später zu erlernende Lektionen. Durch bestimmte kulturspezifische Sozialisationspraktiken wird ein Kind durch seine Bezugspersonen vor dem Erlangen des Spracherwerbs auf eine bestimmte Weise prädisponiert, um es auf diese Weise empfänglich für die in den darauffolgenden Jahren zu erlernenden Erziehungsziele zu machen.
2. **Konstanz der Erfahrung (experiential constancy).** Die Sozialisationsstrategien der Bezugspersonen weisen eine große Regelmäßigkeit und Konstanz der Erfahrung auf, sodass Kinder kaum Widersprüche in ihren Erziehungserfahrungen erleben.
3. **Emotionale Erregung (emotional arousal).** Gleichbleibende Disziplinierungsmaßnahmen der Bezugspersonen führen immer wieder zu einer spezifischen emotionalen Erregung im Kind. Unterschiedliche Disziplinierungsmaßnahmen wie z. B. Schlagen, Ängstigen, Aufziehen, Beschämen oder Loben evozieren unterschiedliche emotionale Qualitäten, sodass in emotionaler Hinsicht von divergenten Entwicklungsverläufen ausgegangen werden muss.
4. **Billigung/Missbilligung (approval/disapproval).** Bezugspersonen evaluieren das Verhalten ihrer Kinder auf verbale und nonverbale Art und Weise, um eine Anbindung an die Normen und Werte der Gesellschaft zu erzielen. Evaluationen an sich sind emotional erregend, da die Missbilligung kindlichen Verhaltens die sozialen Bindungen des Kindes infrage stellt.

Quinns Studie deutet an, dass es in den von ihr berücksichtigten Gesellschaften trotz gravierender Unterschiede bei den sozialen Strukturen, Verhaltensstandards und Wertvorstellungen (und somit Erziehungszielen) ein limitiertes Set von Erziehungspraktiken gibt, um Kinder gemäß den normativen Regeln und kulturellen Werten ihrer jeweiligen Gesellschaft zu sozialisieren oder, wie sie sich ausdrückt, »for rearing children to be valuable adults« (Quinn 2005: 490).

Für die Sozialisation von Emotionen ist besonders der dritte von Quinn erwähnte Punkt bedeutsam, da er explizit auf eine vom Kind immer wieder erfahrene emotionale Erregung verweist. Um herauszufinden, welche emotionalen Qualitäten bei den Tao-Kindern während des Sozialisationsprozesses eine zentrale Rolle spielen, ist es also nach den theoretischen Annahmen von Quinn erforderlich, die elterlichen Erziehungsziele in Verbindung mit den von den Bezugspersonen angewandten Sozialisationspraktiken und Erziehungsmethoden zu erheben, um auf diese Weise Rückschlüsse auf die im Sozialisations- und Erziehungskontext evozierten Emotionen ziehen zu können. Die hieraus abgeleiteten Fragen lauten: Welche Sozialisationspraktiken werden von den Bezugspersonen der Tao-Kinder angewandt und welche emotionalen Qualitäten werden von diesen während des Priming-Prozesses erlebt?

Anhand meines Datenmaterials kann ich aufzeigen, dass Quinns Überlegungen auch auf die Tao zutreffen, wobei es notwendig ist, den zweiten von ihr genannten Punkt der »Konstanz der Erfahrung« zu modifizieren, da bei den Tao ein von ihr nicht berücksichtigter (oder zumindest nicht explizit genannter) Sonderfall besteht. Wie ich aufzeigen werde, sind die im späten Säuglingsalter einsetzenden Sozialisationspraktiken und Abhärtungsübungen ambivalent und diffus, sodass Tao-Kinder widersprüchliche Erfahrungen im Umgang mit Bezugspersonen und anderen Interaktionspartnern machen – und auch machen sollen. Im Falle von Tao-Kindern besteht die »Konstanz der Erfahrung« demnach nicht in immer wiederkehrenden und gleichbleibenden Verhaltens- und Reaktionsweisen ihrer Bezugspersonen, sondern vielmehr in der Erfahrung, dass die Welt um sie herum unberechenbar ist.

Sozialisierende Emotionen

Quinns (2005) Auswertung der einschlägigen ethnografischen Literatur zur Kindererziehung hat ergeben, dass in verschiedenen kulturellen Settings unterschiedliche Sozialisationsstrategien wie z. B. schlagen, ängstigen, aufziehen, beschämen oder loben dominieren, die jeweils bestimmte emotionale Qualitäten hervorbringen, die von den betroffenen Kindern während dieser Disziplinierungsmaßnahmen in einem Zustand der Erregung empfunden werden und im späteren Entwicklungsverlauf durch die Antizipation bestimmter Reaktionen auch in anderen Situationen ausgelöst werden können. Es ist zu erwarten, dass weltweit eine bestimmte (aber nicht beliebig große) Spannbreite an erzieherischen Möglichkeiten und dem hiermit verbundenen emotionalen Erleben besteht. Diese Eingrenzung ergibt sich einerseits aus der Diversität kultureller Lebenswelten und andererseits aus der *conditio humana*, die alle Menschen miteinander teilen. Aus dieser Überlegung lässt sich ableiten, dass es prinzipiell möglich sein müsste, eine kulturübergreifende Systematik emotionaler Entwicklungsverläufe zu erstellen.

Ein möglicher Ansatzpunkt für ein derartiges Unterfangen besteht in der Fokussierung auf die primär am Sozialisationsprozess beteiligten Emotionen, die meine Kolleginnen und Kollegen und ich in früheren Publikationen als *sozialisierende Emotionen* bezeichnet haben (Funk et al. 2012; Röttger-Rössler et al. 2013; Röttger-Rössler et al. 2015):

»Emotionen, die durch emotionalisierende Erziehungspraktiken direkt induziert werden und unmittelbar an der Sozialisation beteiligt sind, indem sie Individuen dazu veranlassen, sich an den Werten und Normen ihrer Kultur zu orientieren, nennen wir sozialisierende Emotionen.« (Funk et al. 2012: 220)

Ich gehe hier davon aus, dass sich sozialisierende Emotionen zu psychologischen Kontrollmechanismen entwickeln können, wodurch es Kindern (bzw. allgemein den Mitgliedern einer Gesellschaft) möglich ist, ihr Verhalten, aber auch ihr gesamtes Emotionsrepertoire an die Gefühls- und Darbietungsregeln ihrer Gesellschaft anzupassen. Sozialisierende Emotionen besitzen also die Fähigkeit, andere emotionale Qualitäten in ihren kulturspezifischen Ausprägungen zu formen.

Der Begriff *sozialisierende Emotionen* weist Parallelen zum Konzept der *moralischen Emotionen* (Haidt 2003; Tangney et al. 2007) bzw. den *moralischen Affekten* (R. Rosaldo 1984) auf. Ein zentraler Unterschied ist aber, dass sozialisierende Emotionen die Aspekte der Prozesshaftigkeit und Agency herausstellen und sich deshalb von dem eher statischen Konzept der moralischen Emotionen bzw. Affekte unterscheiden. Sozialisierende Emotionen sind keine vorgegebenen Entitäten, sie werden im Prozess der Sozialisation immer wieder aufs Neue von Bezugspersonen und Kindern ko-konstruiert.

Durch das Konzept der sozialisierenden Emotionen ist es möglich, eine Reihe kulturspezifisch verschiedener Emotionen hinsichtlich ihrer Funktion miteinander zu vergleichen. So führten z. B. die gegenwärtig in Westeuropa und Nordamerika zu beobachtende Sozialisationspraxis des Lobens und eine allgemein wertschätzende Behandlung von Kindern zur Herausbildung von »Stolz« und »Scham« als sozialisierenden Emotionen (Holodynski & Friedlmeier 2006: 158–161; Miller et al. 2002: 234).

Dagegen wenden han-taiwanesische Bezugspersonen Beschämung als eine Strategie an, um in ihren Kindern eine »Scham«-Sensibilität zu erzeugen (Fung 1999, 2006; Miller et al. 1996; Miller et al. 1997; Miller et al. 2012). Auch in Indonesien werden von den Bezugspersonen diverse Strategien wie z. B. das Auslachen angewandt, um ihre Kinder das »Schämen« zu lehren (Geertz 1959, 1961; Collins & Bahar 2000; Röttger-Rössler 2013). Besonders interessant hier ist die nach wie vor einflussreiche ethnologische Studie von Hildred Geertz (1959), in der sie von einem dreistufigen Entwicklungsprozess javanischer Kinder ausgeht: Aus einer anfänglichen kindlichen »Angst«-Disposition (*wedi*) differenzieren sich graduell verschiedene »Scham«-Komponenten (*isin*; etwa: »Scham«, »Schüchternheit«, »Verlegenheit«) heraus, die am Ende des emotionalen Entwicklungsprozesses schließlich in »Respekt« (*sungkan*) transformiert werden. Bereits bei Geertz ist der auch für die vorliegende Arbeit bedeutende Hinweis enthalten, dass »Angst« und »Scham« ontogenetisch betrachtet miteinander verbunden sind und dass letztere Emotion aus ersterer hervorgeht.

Nicht wenige Sozial- und Kulturanthropologen haben »Furcht« als sozialisierende Emotion in den Gesellschaften, in denen sie geforscht haben, feststellen können. So schreibt Briggs (1998) über die kanadischen Inuit:

»It is [...] a fear of being disapproved of, criticized, scolded. [...] *ilira* is a socializing and socialized fear, one that children have to *learn* to feel.« (Briggs 1998: 148)

Lutz (1983: 256) beschreibt, wie die Bewohner des mikronesischen Atolls Ifaluk ihre Kinder ängstigen und ihnen mit bösartigen Geistwesen drohen. Die auf diese Weise induzierte »Furcht« (*metagu*) besitzt eine sozialisierende Wirkung:

»To the Ifaluk way of thinking, fear is what keeps people good. The person who fears the justifiable anger of others is one who carefully watches her own behavior's ›social wake‹, always attentive to the risk of rocking another's boat.« (Lutz 1988: 201)

Eine Frage, die durch meine Arbeit aufgeworfen wird, ist, ob »Furcht« sowohl bei den Inuit als auch bei den Ifaluk eine adäquate Übersetzung darstellt und ob nicht »Angst« die treffendere Bezeichnung wäre (siehe auch Röttger-Rössler et al. 2015).

In kulturellen Settings, in denen Kinder mit einem Stock geschlagen werden und die lokale sozialisierende Emotion nicht durch Anwendung psychischer Gewalt induziert wird, erscheint eine Übersetzung mit »Furcht« dagegen als sinnvoll (vgl. Scheidecker 2017). So ruft nach LeVine (1960) die Sanktionierungspraxis des Schlagens bei kenianischen Gusii-Kindern eindeutig »Furcht« als sozialisierende Emotion hervor:

»Fathers threaten their sons with punishment, and administer harsh beatings with wooden switches, explicitly intending to make the sons fearful and therefore obedient.« (LeVine 1960: 55)

Ich gehe davon aus, dass Kinder, die im Säuglings- und Kleinkindalter diversen ambivalenten Sozialisationspraktiken ausgesetzt sind, bei denen sich (zumindest aus Kinderperspektive) kein eindeutiges Muster erkennen lässt, aufgrund der diesen Praktiken inhärenten Unberechenbarkeit »Angst« als eine sozialisierende Emotion entwickeln. Die von den Tao gegenüber älteren Säuglingen und Kleinkindern inszenierten Sozialisationspraktiken und Abhärtingsübungen gleichen auf frappierende Weise dem von Briggs (1982, 1998) beschriebenen Verhalten der kanadischen Inuit im Umgang mit ihren Kindern. Ich vermute, dass viele weitere zahlenmäßig kleine Gruppen mit einem animistisch geprägten Denk- und Fühlrahmen vom bedrohlichen Inszenieren gesellschaftlicher und kultureller Kerninhalte in einem frühen Kindesalter als Teil eines Prädispositionalen Primings Gebrauch machen, da diese Gruppen auf existentielle Weise mit ihrer Umwelt verbunden sind und folglich im kindlichen Erleben von »Respekt«, »Angst«, »Furcht«, »Scham« und »Verlegenheit« eine moralische Tugend sehen. Die Emotionen des »Scham«-Clusters treten zusätzlich zur »Angst« hinzu, weil in zahlenmäßig kleinen Gesellschaften in der Regel egalitäre und somit flexible soziale Ordnungen anzutreffen sind. Diffuse soziale Grenzziehungen verstärken das Klima allgemeiner Unsicherheit, da auf soziale Bindungen an sich kein Verlass sein kann, sofern diese nicht in einem fortlaufenden Prozess durch das Geben und Empfangen von Nahrung oder durch gegenseitige Hilfeleistung revitalisiert werden. Die in diesen Gesellschaften anzutreffende »existentielle Angst« wird somit zusätzlich durch »Sozialangst« als weitere sozialisierende Emotion erweitert, wobei beide emotionalen Qualitäten in vielen Situationen auf unauflösbare Weise

miteinander verschmelzen. »Angst« und »Scham« ist gemeinsam, dass sie in den betroffenen Individuen eine Hemmung auslösen, die Bedachtsamkeit und Vorsicht fördert, d. h. Verhaltensweisen, die in einer als »gefährlich« wahrgenommenen Umgebung das physische Überleben absichern können. Bei diesen Überlegungen handelt es sich allerdings um Hypothesen, die erst durch weitere Forschungen bestätigt werden müssen.

Ein wesentlicher Vorteil bei einer Fokussierung auf sozialisierende Emotionen besteht in der Möglichkeit eines direkten und überprüfbarer Zugangs durch systematische Beobachtung und Protokollierung bestimmter am Sozialisations- und Erziehungsprozess beteiligter emotionaler Episoden. In einem Schlussfolgern auf der Basis aggregierter und auf systematische Weise durch Beobachtung erhobener Daten sehe ich ein wichtiges Vermächtnis der Whiting-Schule, das insbesondere im Rahmen der *Six-Cultures*-Studie Anwendung fand. Die Forschung meiner Kolleginnen und Kollegen steht ebenso wie meine eigene in dieser Tradition.

Da ich in dieser Arbeit sowohl mit dem Emotions- als auch mit dem Affekt-Begriff operiere, ziehe ich es vor, sozialisierende Emotionen, moralische Emotionen und moralische Affekte nicht von vornherein als etwas Emotionales oder Affektives festzulegen. Stattdessen verwende ich im Folgenden die neutrale Bezeichnung »Gefühl«, die es mir erlaubt, affektive und emotionale Prozesse gleichermaßen zu berücksichtigen. Denn eine Besonderheit bei den sozialisierenden und moralischen Gefühlen der Tao besteht darin, dass sie je nach situativem Kontext als Emotion oder als Affekt empfunden werden können (siehe Kapitel 6).

Forschungsfragen

Die eingangs formulierte allgemeine Forschungsfrage, wie Tao-Kinder in emotionaler Hinsicht sozialisiert werden, lässt sich nun durch eine Reihe konkreter Fragestellungen präzisieren. Die genauen Fragen ergeben sich aus dem Mehrkomponenten-Emotionsmodell, dem Sozialisationsmodell der kindlichen Entwicklungsnische sowie dem Quinn'schen Postulat der »vier Universalien der Kindererziehung«. Sie lassen sich wie folgt bündeln:

Fragen zum emotionalen Repertoire der Tao

- Welche Emotionen spielen in der Gesellschaft der Tao eine wichtige Rolle?
- Welche kulturspezifischen Appraisals, Handlungsbereitschaften, Ausdrucksreaktionen, Körperreaktionen und subjektiven Gefühlsregungen sind mit diesen Emotionen verbunden?
- Welche Emotionen sind maßgeblich am Sozialisationsprozess von Tao-Kindern beteiligt?
- In welcher Reihenfolge treten Emotionen im emotionalen Entwicklungsprozess auf?
- Was sind die sozialisierenden Emotionen bei den Tao?
- Gibt es weitere Emotionen, die durch die sozialisierenden Emotionen kulturell überformt werden?

Fragen zu den soziokulturellen Faktoren

- Was für allgemeine Umweltbedingungen bestehen bei den Tao und welcher Art sind ihre Auswirkungen auf den emotionalen Sozialisationsprozess?
- Inwiefern beeinflussen soziale Strukturen und Organisationsformen die emotionale Sozialisation von Tao-Kindern?
- Inwiefern beeinflussen kulturelle und weltanschauliche Vorstellungen die emotionale Sozialisation von Tao-Kindern?
- Welche allgemeinen und sozialisationsrelevanten sozialen Interaktionsmuster bestehen in der Tao-Gesellschaft?
- Welche Sozialisations- und Erziehungsziele bestehen aufseiten der Bezugspersonen?
- Was sind die elterlichen Ethnotheorien der Tao über Kindheit, Entwicklung und Erziehung?
- Was sind die kulturellen Modelle der Tao von Emotion und Person?

Fragen zu den sozialen Praktiken

- Welche sozialen Praktiken lassen sich bei den Tao innerhalb des Sozialisations- und Erziehungsprozesses feststellen?
- Welche dieser Praktiken lassen sich als Priming-Prozesse verstehen?
- In welcher Reihenfolge treten sie auf?
- Welche Emotionen werden durch die sozialen Praktiken in Tao-Kindern hervorgerufen?
- Welche Formen des Bindungsverhaltens bestehen bei den Tao?