



DIPLOMARBEIT / DIPLOMA THESIS

Titel der Diplomarbeit / Title of the Diploma Thesis

„Alltagsabläufe in den traditionellen Dorfgemeinschaften
Malawis: Zusammenhänge zur kindlichen Entwicklung“

verfasst von / submitted by

Hanna Luttenberger

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Magistra der Naturwissenschaften (Mag. rer. nat.)

Wien, 2015 / Vienna, 2015

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears
on the student record sheet:

A 298

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Diplomstudium Psychologie

Betreut von / Supervisor:

Univ.-Prof. DDr. Lieselotte Ahnert

Danksagung

An erster Stelle möchte ich mich bei den Familien in Malawi bedanken. Sie haben uns die Gelegenheit gegeben, einzigartige Einblicke in ihr Leben zu bekommen. Ihre Freundlichkeit und Offenheit, die sie uns entgegenbrachten sowie die Kraft mit der sie ihren Alltag bewältigten, haben mich tief beeindruckt. Zikomo kwambiri!

Diese Arbeit ist im Rahmen des Forschungsprojektes *Multiple Caretaking in Traditional Family Contexts of Malawi* des Instituts für Angewandte Forschung: Gesundheit, Entwicklung und Förderung der Universität Wien entstanden. Ich möchte mich bei Frau Univ.-Prof. DDr. Lieselotte Ahnert für die Gelegenheit an diesem einzigartigen Projekt teilzunehmen vielmals bedanken. Besonderen Dank für Ihre Anleitung, Denkanstöße, Inspiration und den unermüdlichen Einsatz sowie Forschergeist mit dem Sie die entwicklungspsychologische Forschung vorantreiben. Limbika Maliwichi-Senganimalunje, MA von der University of Zomba möchte ich für ihre Kooperationsbereitschaft und ihr Engagement danken, die das Projekt erst möglich gemacht haben. Mein großer Dank geht auch an Herrn Mag. Bernhard Piskernik, meinen Co- Betreuer. Durch seine Hinweise und Hilfestellungen sowie seine nie versiegende Geduld meine vielen Fragen zu beantworten, ist diese Arbeit möglich geworden. Vielen Dank an Frau Mag^a Barbara Supper für ihr großes Engagement und ihren Einsatz bei der Umsetzung des Forschungsprojektes. Vielen herzlichen Dank für eure Kompetenz und Bemühungen, mit der ihr mich durch den Arbeitsprozess begleitet habt.

Obwohl mein Name auf dem Titelblatt dieser Diplomarbeit steht, gehört sie nicht mir alleine. Ohne die Unterstützung von so vielen Menschen, die nahe an meinem Herzen sind, wäre sie nicht zustande gekommen. Ich möchte meiner Familie, insbesondere meinen Eltern, für ihre unerschöpfliche Geduld danken, mit der sie mich durch das Studium begleitet haben. Ihr habt mich nie „nur“ finanziell unterstützt, sondern habt mir die Kraft und Zuversicht für den Abschluss des Studiums gegeben. Von euch habe ich gelernt kritisch zu denken, die Welt um mich genau zu betrachten und zu hinterfragen. Eure Liebe ist die Basis, auf der ich mein Leben aufbauen kann. Mein Dank gilt auch den beiden besten Geschwistern der Welt, Eva und Leo. Ohne euch, eure Unterstützung und eure Stärke wäre ich nicht die, die ich bin. Mein Großer Dank geht ebenfalls an dich Anita. Dein Humor und deine Intelligenz bereichern mein Leben. Ich danke dir für deine Freundschaft, die hält, egal in welchem Lebensabschnitt wir uns gerade befinden.

Und nun zu dir, mein lieber Leonhard. Du bist mein Partner, mein Freund, mein Ausgleich, meine Stütze. Du hast mein Leben auf den Kopf gestellt und ich kann es mir ohne dich nicht mehr vorstellen. Ich danke dir für deine Liebe, deine Hilfe und Unterstützung.

Ich möchte mich bei all meinen lieben FreundInnen bedanken, die immer für mich da sind und ohne die ich die letzten Monate nur schwer überstanden hätte. Ich danke euch allen, dass ihr immer an mich geglaubt habt.

Ein großes Dankeschön an meine fleißigen Korrekturleser/ Korrekturleserinnen Anita Bodlos, Gerald Tschank, Sabrina Leodolter, Eva Luttenberger, Leonhard Perko, Sarah Salmhofer und Anna Theissing.

Durch das Forschungsprojekt in Malawi habe ich Freundinnen fürs Leben gewonnen. Ich danke euch Kathi, Nadia und Natalie für eure fabelhafte Leitung des Projektes und für eure Freundschaft. Andrea, Anna, Jasmin, Melanie, Sabrina und Sarah, wir sind ein richtiges Team, nicht nur in Malawi, sondern auch hier in Wien. Das ist eine unglaubliche Ressource für mich und ich kann euch gar nicht sagen wie dankbar ich euch dafür bin. Agatha, Chikondi, Gilbert, Naomi, Leah, Lloyd, Lewis, Salim and Tawonga, it was a privilege to meet you and to work with you. You were much more than colleagues to me, I think it is safe to say that we became good friends. I miss you and hope that we will see each other again.

Danke an euch alle, thank you, zikomo!

Inhaltsverzeichnis

1 Einleitung.....	1
2 Theoretische Grundlagen	2
2.1 Der Entwicklungsbegriff.....	2
2.2 Das bioökologische Modell.....	4
2.2.1 Proposition I.....	4
2.2.2 Proposition II.....	5
2.2.3 Proposition III	7
2.2.4 Schlussbetrachtung.....	8
2.3 Weiterentwicklungen des bioökologischen Modells.....	8
2.4 Kultur und Entwicklung.....	9
2.4.1 Das ökokulturelle Modell.....	10
2.4.2 Der soziokulturelle Kontext in Malawi.....	13
2.5 Kultur und Alltagsleben.....	14
2.5.1 Ressourcenlage, formale Bildung und ihre Auswirkungen auf die sozialen Strukturen.....	15
2.5.2 Kinderbetreuung in multiplen Netzwerken.....	16
2.5.3 Interaktionsformen	18
2.6 Alltagserfahrungen und die Auswirkungen auf die kindliche Entwicklung	19
2.6.1 Lernen im Kontext der Mehrheitswelt	20
2.6.2 Lernen durch Beobachtung und Imitation.....	21
2.6.3 Lernen durch Beobachtung und aktiver Beteiligung an der Gemeinschaft.....	23
2.7 Zusammenfassung und Fragestellungen	25
3 Untersuchungsdesign und Methoden	27
3.1 Das Projekt Multiple Caretaking in Traditional Family Contexts of Malawi.....	27
3.2 Methoden	29
3.2.1 Sozialanamnese	29
3.2.2 Ages & Stages Questionnaire.....	29
3.2.3 Time Investment	32
3.2.4 FAST: Family System Test.....	33

3.3 Stichprobe und Deskriptivstatistik der Testverfahren.....	34
3.3.1 Operationalisierung der Variablen	34
3.3.2 Stichprobenbeschreibung der Eltern	36
3.3.3 Stichprobenbeschreibung Projektkind	38
3.3.4 Bildung der Mutter.....	39
3.3.5 Erstgeburtsalter	40
3.3.6 Deskriptivstatistik FAST.....	40
3.3.7 Deskriptivstatistik ASQ-3	40
3.3.8 Deskriptivstatistik Time Investment	41
4 Forschungshypothesen	45
5 Ergebnisse	50
5.1 Voranalysen	50
5.1.1 Kindliches Verhalten: Imitieren und Beobachten	50
5.1.2 Aufmerksamkeitsfokus in der Interaktion.....	51
5.1.3 Unterschiede zwischen den Personen und Personengruppen.....	51
5.1.4 FAST.....	52
5.2 Beantwortung der Forschungsfrage 1	55
5.2.1 Hypothese 1.1.....	56
5.2.2 Hypothese 1.2.....	56
5.2.3 Hypothese 1.3.....	57
5.2.4 Hypothese 1.4.....	58
5.2.5 Zusätzliche Ergebnisse des adaptieren Strukturgleichungsmodells 1	58
5.3 Beantwortung der Forschungsfrage 2	59
5.3.1 Hypothese 2.1.....	59
5.3.2 Hypothese 2.2.....	60
5.3.3 Hypothese 2.3.....	60
5.3.4 Hypothese 2.4.....	60
5.3.5 Hypothese 2.5.....	60
5.4 Beantwortung der Forschungsfrage 3	61

6 Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse	64
6.1 Zusammenhänge von Kontextfaktoren und Alltagsinteraktionen.....	64
6.1.1 Bildung, Erstgeburtsalter und soziale Unterstützung/ Familiengröße	64
6.1.2 Kontextfaktoren und Alltagsinteraktionen.....	65
6.2 Zusammenhänge von Kontextfaktoren und dem kindlichen Verhalten.....	67
6.3 Zusammenhänge zur kindlichen Entwicklung.....	68
6.3.1 Kindliches Beobachten und Entwicklung.....	69
6.3.2 Bildung der Mutter und Entwicklung	70
6.4 Die Rolle verschiedener Personen und Personengruppen.....	71
6.5 Conclusio und Ausblick.....	72
7 Literatur.....	74
8 Abbildungsverzeichnis.....	80
9 Tabellenverzeichnis	81
10 Anhang.....	I
A. Data- Sheet: Sozialanamnese	I
B. ASQ-3 Fragebogen: Altersgruppe 16 Monate	IV
C. Kodierblatt: Time Investment	XI
D. Instruktion und Kodierblatt: Family System Test (FAST).....	XIV
E. Tabellen der Deskriptivstatistik und Voranalyse	XV
F. Strukturgleichungsmodelle und statistische Ergebnisse	XIX
G. Zusammenfassung.....	XXIV
H. Abstract	XXVI
I. Curriculum Vitae.....	XXVIII

1 Einleitung

Der Kontinent Afrika, insbesondere die Länder in der Subsahara-Region werden stark mit Armut und schwierigen Lebensbedingungen in Verbindung gebracht. Die entwicklungspsychologische Forschung beschäftigt sich intensiv mit den dort vorherrschenden Defiziten sowie den Risiken für eine adäquate kindliche Entwicklung. *Stunting* (Entwicklungsdefizite aufgrund von Mangelerkrankungen), Eisenmangel, wenige Ressourcen, anregungsarme Umgebungen, HIV- Infektionen, körperliche Bestrafung und vieles mehr, sind die vorherrschenden Themen (Bornstein et al., 2012; Bradley & Corwyn, 2005; Bradley & Putnick, 2012; Walker et al., 2007). Die Erforschung und die damit einhergehende Ursachenbekämpfung dieser Problematiken sind von immenser Bedeutung und sollten auf keinen Fall vernachlässigt werden. Die ausschließliche Fokussierung auf Mangel und Schwierigkeiten verzerrt jedoch die Sicht auf eine sehr vielfältige und keineswegs homogene Lebensumwelt eines großen Teils der Weltbevölkerung (Nsamenang, 2006; Tudge, 2008).

Nicht nur in Subsahara-Afrika, sondern in vielen Teilen der Erde lebt die Mehrheit der Menschen in traditionellen und oft durch Landwirtschaft geprägten Umfeldern. Diese Lebensumwelt wird daher auch, in Abgrenzung zu „westlichen“ industrialisierten Gesellschaften, als *Mehrheitswelt* bezeichnet (Nsamenang, 2006; Tudge, 2008). Ihr Alltag ist jedoch nicht, wie oben bereits angesprochen, ausschließlich von schwerwiegenden Gefahren geprägt. Alternativ könnte man sich auch fragen, welche Ressourcen und Vorteile diese Lebenswelten bieten. Wie gestaltet sich die adaptive kindliche Entwicklung für diese Umwelten und durch welche Prozesse wird diese angeregt? Ein kritischer Punkt ist hier der Universalitätsanspruch von in westlichen Settings entstandenen wissenschaftlichen Erkenntnissen der Entwicklungspsychologie. Es werden wie Nsamenang (2006) es ausdrückt, Theorien und Annahmen, die nur wenige westliche Gesellschaften der Welt betreffen, auf die Mehrheitswelt übertragen und als allgemein gültig angenommen. Kulturelle Forschungsergebnisse zeigen jedoch, dass unterschiedliche Kontexte zu verschiedenen Entwicklungspfaden sowie zu anders ausgeprägten Entwicklungszielen führen können. Am Beispiel der Entwicklung des Selbstkonzeptes ist dies empirisch gut beschrieben (Greenfield, Keller, Fuligni, & Maynard, 2003; Keller et al., 2005; Keller et al., 2009; Keller, 2011; Keller & Kärnter, 2014; Nsamenang, 2006;). Doch wie gestalten sich anregende Prozesse in anderen, nicht die soziale Entwicklung betreffenden, Entwicklungsbereichen?

Das Ziel des Forschungsprojektes *Multiple Caretaking in Traditional Family Contexts of Malawi* war es unvoreingenommene Einblicke in die Lebensweise einer traditionellen Gesellschaft zu gewinnen. Den Dorfgemeinschaften standen zwar wenige Ressourcen zur Verfügung, sie waren aber zum Untersuchungszeitpunkt nicht akut in ihrer Existenzgrundlage bedroht. Es sollten, neben anderen Aspekten, Erkenntnisse bezüglich des Kinderalltages und der allgemeinen kindlichen Entwicklung gewonnen werden.

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit der kindlichen Entwicklung und geht über eine ausschließliche Betrachtung der sozialen Bereiche hinaus. Es ist kritisch zu hinterfragen, ob die Erkenntnisse der dominierenden westlichen Entwicklungspsychologie auch auf diese traditionell landwirtschaftlich geprägte Gesellschaft zu übertragen sind. Das Ziel der folgenden Analysen ist die Identifizierung entwicklungsfördernder Prozesse sowie die Berücksichtigung des Zusammenspiels verschiedener Umweltfaktoren im malawischen Kinderalltag. Dadurch sollen erste Erkenntnisse über entwicklungsanregende Prozesse im ländlichen Malawi gewonnen und die Ursachen von intrakulturellen Unterschieden genauer betrachtet werden.

Entwicklung wird als holistisches Konzept betrachtet (Krettenauer, 2014). Dies wird auch in den verwendeten statistischen Methoden berücksichtigt. In den folgenden Kapiteln werden essentielle Entwicklungsmodelle vorgestellt, besprochen sowie mit kulturellen und interkulturellen Forschungsergebnissen in Verbindung gebracht. Es folgt eine genaue Projektbeschreibung, die Vorstellung der angewandten Methoden und eine ausführliche deskriptive Analyse sowie Voranalyse. Dies soll dem Anspruch gerecht werden, den malawischen Kinderalltag detailliert zu beschreiben. Im Anschluss werden alle relevanten Ergebnisse präsentiert, besprochen und in Zusammenhang mit dem aktuellen Forschungsstand gebracht.

2 Theoretische Grundlagen

2.1 Der Entwicklungsbegriff

Die Definition eines wissenschaftlichen Begriffes kann immer nur eine vorläufige sein. Der Kern, der Antrieb und das Ziel der Wissenschaft sind die fortlaufende Weiterentwicklung, Ausdifferenzierung und Erneuerung der bereits bestehenden Annahmen und Erkenntnisse. Es ist daher nicht verwunderlich, dass das Verständnis der menschlichen Entwicklung im Laufe der Zeit durch neue Erkenntnisse, Forschungsmöglichkeiten sowie damit einhergehenden Paradigmenwechseln, einem starken Wandel unterlegen war und ist (Krettenauer, 2014).

Einfach formuliert ist Entwicklung die psychische und physische Veränderung des Menschen über die Zeit hinweg (Krettenauer, 2014). Doch was bedeutet das im Genaueren? Wie werden diese Veränderungen angestoßen? Was beeinflusst die menschliche Entwicklung und wie spielen hier welche unterschiedliche Komponenten zusammen? Diese grundlegenden Fragen wurden über die Jahrhunderte hinweg sehr unterschiedlich beantwortet.

Der im 20. Jahrhundert vorherrschende Streit zwischen Anhängern eines endogenistischen sowie des exogenistischen Entwicklungsverständnisses kann als historisch und überwunden betrachtet werden. Bereits Stern (1914, zitiert nach Krettenauer, 2014) betonte die Untrennbarkeit von Anlage und Umwelt in Bezug auf die menschliche Entwicklung. Das aus der Überwindung dieser Kontroverse hervorgehende Entwicklungstheorem versteht unter individueller Entwicklung „stets das Produkt des

Zusammenwirkens von Anlage, Umwelt und aktivem Individuum. Losgelöst von einem der drei Faktoren kann keine Entwicklung stattfinden“ (Krettenauer, 2014, S. 8). Wichtige Persönlichkeiten der Forschungswelt, die zu den grundlegenden Erkenntnissen der heutigen Entwicklungspsychologie beigetragen haben, legten dieses Verständnis von Entwicklung ihrer Forschung zugrunde. In der Vergangenheit wurden oft aber nur zwei der drei als für die menschliche Entwicklung wesentlich postulierten Komponenten berücksichtigt. So sind Piagets (1896 – 1980) Erkenntnisse beispielsweise dem organismischen Paradigma verpflichtet, welches die Einflüsse der Umwelt vernachlässigt. Doch gerade wenn es um menschliche Entwicklung in unterschiedlichen Kulturen geht, ist dieser Aspekt unerlässlich (Ahnert & Haßelbeck, 2014; Greenfield et al., 2003; Keller & Kärnter, 2014; Krettenauer, 2014).

Der *dynamische Interaktionismus* vereint die Biologie, die Umwelt und das Individuum in seinen Annahmen. Er prägt das moderne Verständnis von Entwicklung. Demnach verbinden die zeitgemäßen Definitionen der menschlichen Entwicklung die genetische beziehungsweise biologische Veranlagung des Menschen und die psychischen Bedingungen mit den kontextuellen Faktoren in seiner Umwelt. Dabei werden diese Ebenen nicht als getrennt voneinander, sondern als interdependent betrachtet (Krettenauer, 2014).

Unter Berücksichtigung dieser Gesichtspunkte ist der vorliegenden Forschungsarbeit folgende Definition von menschlicher Entwicklung zugrunde gelegt.

Die menschliche Entwicklung ist ein ganzheitlicher, organisierter und zugleich kontextgebundener Veränderungsprozess der biopsychologischen Charakteristiken von Individuen und Gruppen. Die biologischen, sozialen und psychologischen Faktoren sind ein ko-aktives, interdependentes System. Eine Ebene kann nicht losgelöst von der anderen betrachtet werden. Diese Veränderungsprozesse sind in einem gewissen Rahmen plastisch und finden über die Lebensspanne eines Menschen, aber auch über Generationen und über historische Perioden hinweg, statt (Bronfenbrenner & Evans, 2000; Bronfenbrenner & Morris, 2006; Krettenauer, 2014).

Eines der wichtigsten Entwicklungsmodelle des 20. und 21. Jahrhunderts, welches auf einer entsprechenden Definition von Entwicklung aufbaut, stellt das *bioökologische Modell der menschlichen Entwicklung* dar. Uri Bronfenbrenner und seine Kolleginnen und Kollegen haben über Jahrzehnte hinweg dieses Modell den neuesten Forschungsergebnissen angepasst. Sie vereinen darin verschiedene Aspekte aus der psychologischen- und entwicklungspsychologischen Forschung (Ahnert & Haßelbeck, 2014; Bronfenbrenner & Evans, 2000; Bronfenbrenner & Morris, 2006). Daher wird dieses Modell im folgenden Unterkapitel näher beschrieben.

2.2 Das bioökologische Modell

Das bioökologische Modell hat die aktuellen Ansichten der Forscherinnen und Forscher deutlich und nachhaltig geprägt. Bis heute hat es kaum an seiner Aktualität verloren. Das Modell vereint die biologischen, evolvierten Grundlagen, die kontextuellen- und kulturellen Bedingungen sowie die Rolle der Zeit auf verschiedenen Ebenen miteinander. Die Person, der Prozess, der Kontext und die Zeit stellen die Eckpunkte des Modells dar, welche interdependent und interaktiv sind. Drei wichtige Propositionen liegen dem Modell zu Grunde (Ahnert & Haßelbeck, 2014; Bronfenbrenner & Evans, 2000; Bronfenbrenner & Morris, 2006).

2.2.1 Proposition I

Die menschliche Entwicklung ist durch reziproke, fortlaufend komplexer werdende Interaktionen zwischen einem aktivem, sich weiterentwickelnden biopsychologischen Organismus und der unmittelbaren und externen Umwelt geprägt. Um wirken zu können, müssen die Interaktionen regelmäßig und über eine gewisse Zeitspanne hinweg vorkommen. Besonders in der frühen Phase der menschlichen Entwicklung, aber auch über die gesamte Lebensspanne hinweg spielen diese Interaktionen eine wichtige Rolle (Bronfenbrenner & Evans, 2000; Bronfenbrenner & Morris, 2006).

Der Prozess

Die in Proposition I beschriebenen Interaktionen zwischen einem Individuum und seiner Umwelt werden *proximale Prozesse* genannt (Bronfenbrenner & Morris, 2006, S. 795). Der Austausch kann dabei mit einer Person, aber auch mit einem Objekt oder Symbol passieren. Ein proximaler Prozess geht über eine einfache einmalige Interaktion hinaus. Um entwicklungsbeeinflussend zu wirken, muss eine Interaktion aktiv und reziprok sein. Sie muss relativ häufig und vor allem regelmäßig mit einer gewissen Dauer im Alltag eines Individuums vorkommen. Nur so ist es möglich, dass die Interaktionen mit der Zeit immer komplexer und anspruchsvoller werden. Ein anschauliches Beispiel hierfür ist das alltägliche Vorlesen eines Bilderbuches. Der/ Die Erwachsene liest dabei nicht nur die Geschichte vor, sondern stellt dem Kind auch immer wieder Fragen um es aktiv zu involvieren. Zu Beginn handelt es sich um kurze Erzählungen, die im Laufe der Zeit immer umfangreicher und ausführlicher werden, da sich die Aufmerksamkeitsspanne des Kindes verlängert. Das Kind stellt immer selbständiger unterschiedliche Fragen und lernt dadurch neue Aspekte sowie Inhalte kennen. Diese regelmäßige Interaktion führt zu guten Voraussetzungen für den Schriftspracherwerb und das sinnerfassende Lesen. Die proximalen Prozesse stellen den ersten wichtigen Eckpunkt des Modells dar und nehmen eine zentrale Position ein. Sie sind als die primären Motoren der menschlichen Entwicklung zu verstehen. Aber wie bereits angesprochen stehen diese proximalen Prozesse nicht für sich alleine und können auch nicht losgelöst von weiteren Komponenten betrachtet werden. Diese

Annahme wird in Proposition II verdeutlicht (Bronfenbrenner & Evans, 2000; Bronfenbrenner & Morris, 2006).

2.2.2 Proposition II

Die Form, die Stärke, der Inhalt und die Richtung der proximalen Prozesse variieren systematisch durch die gemeinsame Funktion der Charakteristiken einer Person, der unmittelbaren und weiteren Umwelt in der die Prozesse stattfinden, sowie der sozialen Stabilität und der sozialen Veränderungen über die Zeit einer Lebensspanne und einer historischen Periode hinweg (Bronfenbrenner & Evans, 2000; Bronfenbrenner & Morris, 2006).

Die Person

Es gibt individuelle Verhaltenstendenzen, die proximale Prozesse entweder fördern oder für sie hinderlich sein können. Neugierde, Initiative, Reaktionsfreudigkeit bei der Kontaktaufnahme und die Fähigkeit zum Belohnungsaufschub gehören zu den förderlichen Verhaltenstendenzen. Problematisch sind dagegen beispielsweise emotionale Labilität, Impulsivität, Aggression, Ablenkbarkeit, Interessenlosigkeit, Apathie, Unsicherheit und Schüchternheit. Hier spielen auch die Vorstellungen und Überzeugungen, die das Individuum über sich selbst und die Umwelt bereits gewonnen hat, eine Rolle. Die daraus entstehende Kontrollüberzeugung und die Selbstwirksamkeitserwartung sind bei hoher Ausprägung günstig. Das Interesse liegt jedoch nicht nur auf den persönlichen Charakteristiken der sich entwickelnden Person, sondern auch auf den Persönlichkeitseigenschaften der Interaktionspartner/ der Interaktionspartnerinnen im proximalen Prozess (Ahnert & Haßelbeck, 2014; Bronfenbrenner & Evans, 2000; Bronfenbrenner & Morris, 2006).

Das Ausmaß, mit dem sich eine Person in die proximalen Prozesse erfolgreich einbringt, wird durch verschiedene persönliche Ressourcen bestimmt. Es handelt sich dabei um erworbene Fähigkeiten, Erfahrungen und Fertigkeiten aber auch um gegebene biologische Voraussetzungen, die ein Individuum in die Interaktion mitbringt und die sein Verhalten verändern. Einige der genannten Ressourcen führen nicht nur zu einer Variation der proximalen Prozesse, sondern können ebenso deren Endprodukt sein. Hier wird deutlich wie verwoben die Eckpunkte des bioökologischen Modells sind. Die individuellen Eigenschaften eines Menschen beeinflussen die Art und Weise wie sich seine Interaktionen im Alltag gestalten, was wiederum zu sehr unterschiedlichen Erfahrungen und Entwicklungswegen führen kann. Diese Spirale dreht sich weiter und beeinflusst daraufhin die proximalen Prozesse im späteren Lebensverlauf. Eine Trennung der Eckpunkte ist im Grunde nicht möglich, noch sinnvoll (Ahnert & Haßelbeck, 2014; Bronfenbrenner & Evans, 2000; Bronfenbrenner & Morris, 2006).

Die Reaktion einer Person auf die Erfordernisse in sozialen Situationen bestimmt, inwieweit die Interaktionen zielführend initiiert und aufrecht erhalten werden können. Es macht einen wesentlichen

Unterschied, ob die Grundstimmung eines Individuums fröhlich oder weinerlich ist, oder ob eine Person ruhig und passiv oder hektisch und hyperaktiv auf eine Situation reagiert (Ahnert & Haßelbeck, 2014; Bronfenbrenner & Evans, 2000; Bronfenbrenner & Morris, 2006).

Der Kontext

Ein wichtiger Punkt, der die proximalen Prozesse beeinflusst, ist der Kontext, in denen diese stattfinden. Um Entwicklung zu verstehen, muss man sie laut Bronfenbrenner und Morris (2006) immer im ökologischen Kontext betrachten. Die Umwelt ist ein ineinander verschachteltes und verschränktes System von Kontexten. Im bioökologischen Modell werden vier Arten von Systemen unterschieden (Ahnert & Haßelbeck, 2014; Bronfenbrenner & Morris, 2006):

Mikrosystem

Das Mikrosystem stellt den unmittelbar erfahrbaren Kontext der Umwelt dar. Auf dieser Ebene finden alle Interaktionen statt, an denen sich eine Person mit unterschiedlichen Rollen beteiligt und andere Personen mit einbezieht. Das Mikrosystem ist das Alltagsleben, die Umwelt, die man direkt erfahren und erleben kann. Jeder Mensch hat die Möglichkeit in unterschiedlichen Mikrosystemen zu interagieren. Ein Kleinkind lebt und interagiert im Mikrosystem der Familie und beispielsweise im Mikrosystem des Kindergartens. Verschiedene Mikrosysteme sind nicht unabhängig voneinander, sie sind interdependent und es finden Transfers zwischen ihnen statt (Ahnert & Haßelbeck, 2014; Bronfenbrenner & Evans, 2000; Bronfenbrenner & Morris, 2006).

Mesosystem

Das Mesosystem integriert die kleinteiligeren Mikrosysteme. Die Grundlage für das Mesosystem ist daher die direkte Beteiligung eines Individuums an unterschiedlichen Mikrosystemen. Mesosysteme können auch durch gezielte Informationsübermittlung sowie indirekte Vermittlung über Mittelspersonen entstehen. Dies bezieht auch Kenntnisse über andere Mikrosysteme ein, an der die Person sonst in keiner Weise beteiligt ist. Diese Vernetzung wird dann als entwicklungsförderlich angesehen, wenn die sich entwickelnde Person an mehreren bereichernden Lernumgebungen teilhaben kann (Ahnert & Haßelbeck, 2014; Bronfenbrenner & Evans, 2000; Bronfenbrenner & Morris, 2006).

Exosystem

Durch die Interaktionen mit anderen Personen innerhalb des Mikrosystems können auch Kontexte, an denen das Individuum gar nicht beteiligt ist, sein Mikro- und Mesosystem beeinflussen. Diese Prozesse werden als Exosystem zusammengefasst (Ahnert & Haßelbeck, 2014; Bronfenbrenner & Evans, 2000; Bronfenbrenner & Morris, 2006). Ein Beispiel hierfür ist die Berufswelt der Eltern eines Kindes. Das Kind selbst nimmt nicht an diesem Kontext teil, es stellt aber für die Elternteile ein sehr wichtiges Mikrosystem dar. Die Art der Arbeit, die Arbeitszeiten, die Bezahlung und das empfundene

Stresslevel wirken sich natürlich auf das Verhalten und die Ressourcen der Eltern aus. Sie prägen das Mikrosystem Familie für das Kind nachhaltig (Ahnert & Haßelbeck, 2014) .

Makrosystem

Das Makrosystem bezieht sich auf die formalen und inhaltlichen Ähnlichkeiten in den Mikro-, Meso- und Exosystemen. Es geht um einen breiteren Bezugsrahmen, welcher die kulturellen Merkmale einer Gesellschaft oder Sub-Gesellschaft beschreibt. Dabei handelt es sich um gesellschaftsspezifische Normen, kulturelle Überzeugungen aber auch die landesspezifischen Gesetze, Konventionen und Kommunikationssysteme. Diese oft sehr unterschiedlich ausgeprägten Faktoren beeinflussen den Alltag der Menschen überall auf der Welt (Ahnert & Haßelbeck, 2014; Bronfenbrenner & Evans, 2000; Bronfenbrenner & Morris, 2006).

Die Zeit

Die Zeit oder das Chronosystem ist die vierte definierende Komponente des Modells. Sie spielt auf allen Ebenen eine wichtige Rolle. Auf der Mikroebene beschreibt die Komponente Zeit die Kontinuität oder Diskontinuität von proximalen Prozessen. Die Wirksamkeit dieser Prozesse wird wesentlich vom Faktor Zeit beeinflusst. Darunter versteht man die Mikrozeit (*Mikrotime*). Die Mesozeit (*Mesotime*) bezieht sich auf die Periodenhaftigkeit der Episoden von proximalen Prozessen. Kommen die Interaktionen über Tage, Wochen oder gar Monate regelmäßig vor? Denkt man an die Bedingungen für wirksame proximale Prozesse zurück, spielt diese Periodenhaftigkeit eine tragende Rolle für die menschliche Entwicklung. Die Makrozeit (*Makrotime*) fokussiert auf die Veränderung von Erwartungen und Ereignissen in der größeren Umgebung beziehungsweise der Gesellschaft oder Sub- Gesellschaft. Diese Veränderungen können über die Lebensspanne eines Menschen hinweg, aber auch generationsübergreifend und als historische Entwicklungen betrachtet werden (Ahnert & Haßelbeck, 2014; Bronfenbrenner & Evans, 2000; Bronfenbrenner & Morris, 2006).

2.2.3 Proposition III

Um das Modell vollständig zu beschreiben, ist schlussendlich die dritte von John Bolwby (1907 – 1990) inspirierte Proposition zu berücksichtigen.

Ein Mensch muss aktiv an immer komplexeren, reziproken Interaktionen mit Personen teilnehmen, um sich zu entwickeln (intellektuell, emotional, sozial, moralisch). Es ist essentiell mit einigen wenigen dieser Personen eine starke, auf Gegenseitigkeit beruhende irrationale Bindung einzugehen. Man verpflichtet sich, für das Wohlergehen und die Entwicklung des anderen/ der anderen zu sorgen. Diese Bindungen bestehen idealerweise ein Leben lang (Bronfenbrenner & Morris, 2006).

2.2.4 Schlussbetrachtung

Ein wichtiger Anspruch an das bioökologische Modell war und ist seine empirische Testbarkeit (Ahnert & Haßelbeck, 2014; Bronfenbrenner & Evans, 2000; Bronfenbrenner & Morris, 2006). Wie kann ein derart komplexes Modell, mit ineinander verwobenen Eckpunkten und Ebenen, zwischen denen Transfers stattfinden und die sich gegenseitig beeinflussen, umgesetzt und erforscht werden? Bronfenbrenner und seine Kolleginnen und Kollegen postulierten dafür das PPCT-Modell (*Process-Person-Context-Time-Model*) als Zugang für die empirische Forschung. Das bioökologische Modell kann auch als Funktion ausgedrückt werden (Bronfenbrenner & Evans, 2000; Bronfenbrenner & Morris, 2006):

$$D_2 = (f)PPCT$$

Das Entwicklungsergebnis zu einem späteren Zeitpunkt (D_2) ist eine gemeinsame Funktion von den proximalen Prozessen (P für *Process*), den Charakteristiken der sich entwickelnden Person (P für *Person*), dem Kontext (C für *Context*) und der Länge sowie Frequenz des Zeitintervalls (T für *Time*), in welchem die sich entwickelnde Person einem Prozess und einem Kontext ausgesetzt ist. Bronfenbrenner und Morris (2006) sehen es als legitim an, nicht alle, sondern nur einige der Aspekte des bioökologischen Modells in Forschungsprojekten zu berücksichtigen. Sie betonen jedoch die immense Bedeutung, die Vernachlässigung anderer Aspekte deutlich zu machen, diese zu besprechen und die Konsequenzen für die Interpretation sowie die Generalisierbarkeit von Forschungsergebnissen zu realisieren.

Durch diese Zusammenfassung wird deutlich, dass das bioökologische Modell dem *transaktionistischen Paradigma* (Krettenauer, 2014) zuzuordnen ist. Im Mittelpunkt stehen die Zusammenhänge zwischen Individuum und Umwelt. Die genetischen Anlagen eines Individuums werden zwar als Einflussfaktor anerkannt, aber ihnen wird wenig Raum gegeben (Bronfenbrenner & Evans, 2000; Bronfenbrenner & Morris, 2006). Dieser Aspekt wird von anderen Autoren stärker betont und in ihre Modelle eingearbeitet (Greenfield et al., 2003; Keller & Kärnter, 2014). Das folgende Kapitel beschreibt diese Weiterentwicklungen.

2.3 Weiterentwicklungen des bioökologischen Modells

Greenfield et al. (2003) geben der genetischen Veranlagung des Menschen in ihrer Definition von Entwicklung eine zentralere Rolle. Sie postulieren, ähnlich wie Bronfenbrenner und Morris (2006), dass Entwicklung sowohl biologisch, psychologisch als auch kulturell bestimmt wird, und dass diese Faktoren eine untrennbare Allianz darstellen. Als Erklärung für diese Allianz beziehen sie sich jedoch noch stärker auf evolutionsbiologische Erkenntnisse (Greenfield et al., 2003). Der Mensch wird, relativ zu anderen Säugetieren gesehen, sehr unreif geboren. Er ist lange von Bezugspersonen abhängig und benötigt sehr viel Fürsorge. Das ist ein wesentliches Charakteristikum der menschlichen Entwicklung und erklärt die Kontextgebundenheit des Lernens. Ein Genotyp benötigt spezifische

sowie allgemeine Informationen aus der Umwelt, um einen bestimmten Phänotyp herauszubilden. Daher gibt es bei ähnlichen oder nur wenig unterschiedlichen Erbanlagen auch eine gewisse Variabilität in der Entwicklung und Herausbildung des Phänotyps (Bronfenbrenner & Morris, 2006; Keller & Kärnter, 2014). Dies zeigt sich sehr deutlich in Zwillingsstudien: Monozygote Zwillinge, die in unterschiedlichen Familien aufwachsen, ähneln sich zwar, unterscheiden sich aber trotzdem wesentlich (Krettenauer, 2014). Diese Variabilität ist nicht unbegrenzt. Evolierte Reaktionsnormen wirken limitierend auf die Variabilität der Entwicklung. Darunter werden evolutionsbiologisch entstandene genetische Bedingungen verstanden, durch die sich das Ausmaß der Empfänglichkeit für gewisse Inhalte in bestimmten Lebensphasen verändert (Keller & Kärnter, 2014). In Bronfenbrenners Modell wird von eben diesem Einfluss der biologischen, beziehungsweise genetischen Faktoren auf die proximalen Prozesse und all den weiteren Folgen für die individuelle menschliche Entwicklung ausgegangen (Bronfenbrenner & Evans, 2000; Bronfenbrenner & Morris, 2006). Greenfield et al. (2003) führen diesen Gedanken weiter, betonen aber die reziproken Zusammenhänge zwischen biologischen und genetischen Anlagen sowie der Umwelt, beziehungsweise der Kultur. Wie Bronfenbrenner und Morris (2006) postulieren sie einen Einfluss der Kultur auf das Alltagsleben und somit die Entwicklung von Menschen. Greenfield et al. (2003) sowie Keller und Kärnter (2014) definieren Entwicklung explizit als kulturspezifische Lösung von universalen Entwicklungsaufgaben.

2.4 Kultur und Entwicklung

Kultur wird nach dem aktuellen Forschungsstand als vielschichtiges Konglomerat von Norm- und Wertsystemen, sowie den Konventionen im menschlichen Zusammenleben angesehen. Sie spiegelt sich nicht nur in der Ethik, dem Bildungssystem, den vorherrschenden Gesetzen und Technologien, sondern auch in den Kommunikations- und Interaktionsprozessen einer Gesellschaft wider (Ahnert & Haßelbeck, 2014). Kultur dringt bis in den unmittelbaren Mikrokosmos unseres Alltagslebens vor (Ahnert & Haßelbeck, 2014; Bronfenbrenner & Evans, 2000; Bronfenbrenner & Morris, 2006; Greenfield et al., 2003; Keller & Kärnter, 2014). Greenfield et al. (2003) und Keller und Kärnter (2014) beschreiben die Kultur des Alltagslebens als einen sozial interaktiven Prozess, der sich aus zwei Hauptkomponenten konstituiert: kulturelle Praktiken und kulturelle Interpretationen einer Gesellschaft. Kulturelle Praktiken (*shared activities*) sind typische Verhaltensweisen, die eine Gruppe von Menschen aufgrund ihres gemeinsamen kulturellen Hintergrundes ähnlich durchführen und gestalten. Unter kulturellen Interpretationen (*shared meaning*) versteht man die einer Gesellschaft zugrundeliegenden Muster von Einstellungen oder Ansichten, welche zu einer ähnlichen Interpretation von Umweltereignissen führen. Diese Einstellungen und Verhaltensweisen formen und regulieren das tägliche Leben. Kultur dient als Medium des Menschen, die Anpassungsleistungen an seine Umwelt zu vollziehen. Das kann innerhalb einer Lebensspanne passieren, aber auch generationsübergreifend sein. Durch sie können kulturelle Praktiken und Interpretationen über historische Perioden hinweg bestehen bleiben (Greenfield et al., 2003; Keller & Kärnter, 2014).

Aus evolutionsbiologischer Sicht sind diese kulturellen Mechanismen äußerst sinnvoll. Jede neue Generation einer Gesellschaft kann sich auf das gesammelte Wissen der vergangenen Generationen stützen, davon profitieren und die kulturellen Praktiken und Ansichten weiter entwickeln. Kultur ist etwas unmittelbar Erlebbares, sie formt uns, aber wir können sie auch verändern (Ahnert & Haßelbeck, 2014; Bornstein, 2012; Greenfield et al., 2003; Keller & Kärnter, 2014). Der Aspekt der kulturellen Variation von Normen, Einstellungen und Verhaltensweisen wurde im bioökologischen Modell der menschlichen Entwicklung in der Form der Makroebene integriert (Bronfenbrenner & Evans, 2000; Bronfenbrenner & Morris, 2006). Vergleicht man nun verschiedene Gesellschaften miteinander, stellt sich die Frage durch welche Faktoren sie sich unterscheiden und wie sich diese Unterschiede auf den Entwicklungsverlauf auswirken.

Schon das psychokulturelle Modell von Beatrice Whiting (1963, zitiert nach Keller & Kärnter, 2014) und John Whiting (1977, zitiert nach Keller & Kärnter, 2014) zieht eine Linie von den Bedingungen der ökologischen Umwelt über die sozialen Arrangements, zur Sozialisation der Nachkommen und deren Entwicklung. Faktoren wie das Klima und die Landschaft der Lebensumwelt sowie die zur Verfügung stehenden Ressourcen beeinflussen demnach die Organisation in soziale Gruppen. Diese bestimmen ebenfalls die Parameter der Kindererziehung (Keller & Kärnter, 2014). Wie bei Bronfenbrenner und Morris (2006) stellen in diesem Modell die alltägliche Umwelt und die dadurch strukturierte Lernumwelt des Kindes die entscheidenden Weichen für die Entwicklung dar.

Kinder erfahren je nach Umwelt und Kultur individuell unterschiedliches und doch kulturell ähnliches Fürsorgeverhalten. Das bedingt die individuellen Unterschiede innerhalb einer Gesellschaft und die Ähnlichkeiten einer Kultur, die in interkulturellen Vergleichen deutlich werden (Bornstein, 2012; Bradley & Corwyn, 2005; Keller, 2011). Der Spracherwerb, der Aufbau einer stabilen Bindung sowie der Wissens- und Fähigkeitserwerb stellen evolutionär bedingte, universelle Entwicklungsziele dar. Die interkulturelle und kulturelle Forschung zeigt jedoch, dass es verschiedene Möglichkeiten gibt bestimmte Entwicklungsziele zu erreichen. Diese Ziele können unterschiedlich ausgeprägt sein und andere Funktionen einnehmen, welche für den jeweiligen Kontext adaptiv sind (Bornstein, 1995; Greenfield et al., 2003; Keller & Kärnter, 2014). Ein klarer Unterschied kann zwischen der westlichen, industrialisierten Welt und der traditionell landwirtschaftlichen Lebensrealität der Mehrheitswelt erkannt werden. Im folgenden Unterkapitel wird darauf näher eingegangen (Ahnert & Haßelbeck, 2014; Greenfield et al., 2003; Keller & Kärnter, 2014; Tudge, 2008).

2.4.1 Das ökokulturelle Modell

Beruhend auf den unter Punkt 2.4 besprochenen Annahmen formulierte Heidi Keller (2007, zitiert nach Keller & Kärnter, 2014) das empirisch fundierte ökokulturelle Entwicklungsmodell. Sie beschreibt darin prototypisch zwei evolutionär und kulturbedingt unterschiedliche Entwicklungspfade und deren Entwicklungsergebnisse in Bezug auf das Selbstkonzept sowie die soziale Wahrnehmung.

Im Modell (siehe Abbildung 1) wird ein Zusammenhang zwischen der ökologischen Situation und den soziodemographischen Parametern postuliert. Diese verursachen und beeinflussen in weiterer Folge die unterschiedlichen Entwicklungspfade (Greenfield et al., 2003; Keller et al., 2005; Keller & Kärnter, 2014). Die einzelnen Parameter sind miteinander verflochten und stehen in einer Wechselbeziehung zueinander. Es ergeben sich kumulative und interaktive Effekte. Die Gesamtheit der Parameter ist als soziokultureller Kontext zu verstehen, der ein spezifisches kulturelles Milieu repräsentiert. Er setzt sich aus der ökonomischen Situation und der vorherrschenden sozialen Struktur zusammen. Wichtige ökonomische Faktoren sind das Einkommensniveau sowie die Arbeitssituation. Sie werden im Modell unter dem Begriff *sozioökonomischer Status* zusammengefasst. Die soziale Struktur, beispielsweise die Familiengröße und die Anzahl der Kinder, wird sehr stark durch den Grad der formalen Bildung bestimmt (Greenfield et al., 2003; Keller & Kärnter, 2014). Keller (2007, zitiert nach Keller & Kärnter, 2014) leitet aus den in Abbildung 1 dargestellten Faktoren sukzessive das vorherrschende kulturelle Modell des Milieus mit seinen Konsequenzen für die Sozialisation, den parental Ethnotheorien, dem Elternverhalten sowie natürlich den Entwicklungskonsequenzen ab. Das ökokulturelle Entwicklungsmodell skizziert Entwicklungspfade und Entwicklungsziele für die unterschiedlichen sozialen Milieus, die im Folgenden näher beschrieben werden (Keller & Kärnter, 2014).

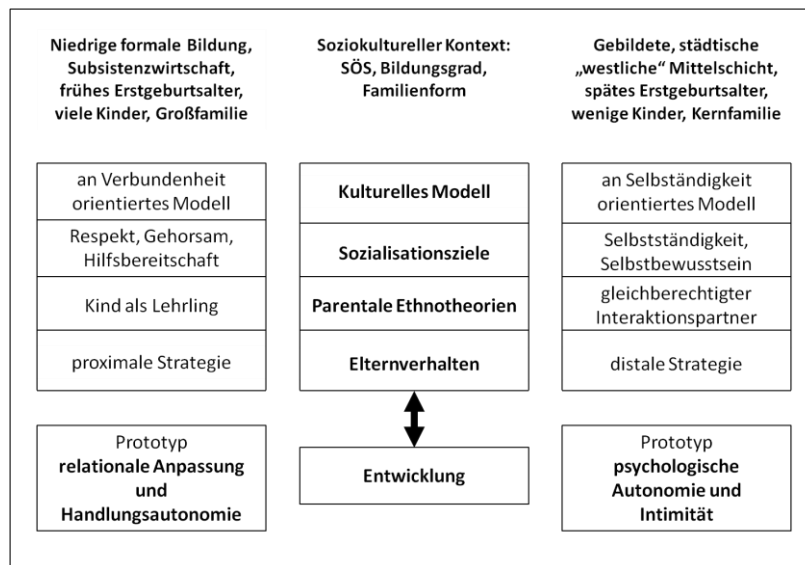


Abbildung 1. Das ökokulturelle Entwicklungsmodell (Keller, 2007, zitiert nach Keller & Kärnter, 2014).

Kernaussagen des ökokulturellen Entwicklungsmodells

Städtische Mittelschicht

Im soziokulturellen Kontext der städtischen Mittelschicht dominiert ein an Selbständigkeit orientiertes kulturelles Modell. Ein wichtiges allgemeines Entwicklungsziel ist die Herausbildung eines autonomen Selbstkonzeptes. Die Entwicklung von Selbstständigkeit und Selbstbewusstsein sind

wichtige Sozialisationsziele. Die Eltern nehmen ihr Kind als gleichberechtigt wahr. Seine Wünsche und Bedürfnisse werden ernst und wichtig genommen. Ferner zeigen die Eltern eine distale Strategie im Interaktionsverhalten mit ihren Kleinkindern. Darunter wird ein auf körperlicher Distanz beruhendes, sowie auf sprachlichen Input fokussiertes Elternverhalten verstanden. Meist begeben sie sich in eine dem Kind gegenüberliegende Position, damit Blickkontakt hergestellt werden kann (*face-to-face-system*). Die Interaktionen erfolgen ohne ein großes Ausmaß an Körperkontakt und zielen auf kognitive Stimulation, vorwiegend durch Objektstimulation ab. Die Bezugspersonen interagieren hauptsächlich in dyadischen Episoden, ihre Aufmerksamkeit ist exklusiv auf das Kind und sein Verhalten gerichtet (Greenfield et al., 2003; Keller et al., 2005; Keller et al., 2009; Keller, 2011; Keller & Kärnter, 2014).

Diese Strategie hat Auswirkungen auf das internale Modell der Kinder. Soziale Beziehungen werden als verhandelbar angesehen und können gegebenenfalls auch beendet werden. Es besteht eine stabile *Ich-Grenze*, die es ermöglicht sich von Anderen als bewusst unterschiedlich wahrzunehmen. Die eigenen Wünsche, Bedürfnisse und Ansichten können klar von denen anderer Menschen abgegrenzt werden. Das persönliche Handeln und Erleben wird von diesen individuellen Wünschen, persönlichen Entscheidungen und Präferenzen bestimmt. Die Ideale der „Freiheit und der individuellen Unabhängigkeit“ (Keller & Kärnter, 2014, S. 506) prägen das verinnerlichte Selbstkonzept. Psychologische Autonomie und Intimität in den gewählten Beziehungen sind die Ergebnisse der Sozialisation innerhalb dieses Kontextes. Diese Art der mentalen Repräsentation und des Verhaltens ist für den Kontext der städtischen Mittelschicht charakteristisch und adaptiv (Greenfield et al., 2003; Keller et al., 2005; Keller et al., 2009; Keller & Kärnter, 2014).

Traditionell bäuerliche Gesellschaften

Niedrige formale Bildung, Subsistenzwirtschaft, ein frühes Erstgeburtsalter der Frau, eine hohe Anzahl von Nachkommen und die Organisation in Großfamilien sind die bestimmenden Parameter dieses soziokulturellen Kontextes. Das vorherrschende kulturelle Modell ist durch Verbundenheit geprägt. Respekt, Gehorsam sowie Hilfsbereitschaft sind die dominierenden Sozialisationsziele. Das Kind wird als nicht gleichberechtigter Lehrling angesehen. Dadurch ergibt sich eine klare Rollenverteilung, deren Einhaltung essentiell ist. Damit einhergehende Regeln müssen berücksichtigt und verinnerlicht werden (Greenfield et al., 2003; Keller et al., 2005; Keller et al., 2009; Keller & Kärnter, 2014).

Das Elternverhalten ist proximal, das heißt von Nähe dominiert. Exklusive Dyaden spielen in den Interaktionsmustern keine wichtige Rolle. Kinder wachsen in diesem Kontext mit viel körperlicher Nähe zur Mutter sowie anderen Bezugspersonen auf. Sie erleben ein hohes Ausmaß an Körperkontakt und Körperstimulation. Dadurch kann sehr prompt auf die Bedürfnisse des Kindes reagiert werden, schon bevor Unmut überhaupt geäußert werden muss. Die so entstehende hierarchische Verbundenheit, erklärt sich durch die Organisation des Selbstkonzepts mit fließenden *Ich-Grenzen*.

Beziehungen sind in einem Netzwerk von Verpflichtungen des sozialen Verbundes eingebettet. Verhandlungen über die Natur, die Nähe oder Distanz dieser Beziehungen sind nicht notwendig oder erforderlich (Greenfield et al., 2003; Keller et al., 2009; Keller & Kärnter, 2014).

Frühe Eigenständigkeit und die Übernahme von wichtigen Aufgaben in der Gemeinschaft sind von großer Bedeutung. Diese Autonomie ist jedoch an konkrete Handlungsvollzüge gebunden. Die darunter verstandene Handlungsautonomie befähigt dazu, selbstverantwortlich und selbstkontrolliert Aktivitäten, welche der Gemeinschaft dienen, zu planen sowie auszuführen. Anders als bei einem Selbstkonzept mit psychologischer Autonomie, spielen persönliche Präferenzen im Verhalten und Erleben eine untergeordnete Rolle. Die Rollenerwartung, die an eine Person gestellt wird, ist zu erfüllen. Die daraus resultierenden Entwicklungsergebnisse sind Handlungsautonomie und eine relationale Anpassung an die Gemeinschaft (Greenfield et al., 2003; Keller & Kärnter, 2014).

Das Modell beschreibt zwei Prototypen von möglichen Entwicklungspfaden. Autonomie und Verbundenheit kommen in allen Gesellschaften und Kulturen vor, sie unterscheiden sich aber in der Akzentuierung sowie ihrer Wichtigkeit oft maßgeblich. Dabei stellen sie jedoch keine Gegensätze oder die beiden Enden einer Dimension dar und sie schließen einander nicht aus (Greenfield et al., 2003; Keller, 2011; Keller & Kärnter, 2014).

2.4.2 Der soziokulturelle Kontext in Malawi

Ist das ländliche Malawi unter den Gesichtspunkten des ökokulturellen Modells mit anderen traditionellen bäuerlichen Gesellschaften vergleichbar? Wie sind die laut Keller (2007, zitiert nach Keller & Kärnter, 2014) relevanten Komponenten des soziokulturellen Kontextes ausgeprägt?

Malawis Wirtschaft ist sehr stark von Landwirtschaft geprägt. Mehr als 85 Prozent der Haushalte haben eine für die Subsistenzwirtschaft nutzbare Anbaufläche und die meisten Menschen sind im landwirtschaftlichen Bereich tätig (National Statistical Office, 2011, 2014). Das Bruttonationaleinkommen lag 2014 unter einem US- Dollar pro Kopf und Tag. Obwohl der Schulbesuch verpflichtend und bis zur *secondary school* gebührenfrei ist, ist die formale Schulbildung der erwachsenen Frauen und Männer derzeit, im Vergleich zu westlichen Industrieländern, noch niedrig. Frauen besuchen in der Regel kürzer die Schule als Männer (UN Development Programme, 2014). Die durchschnittliche Geburtenrate in ländlichen Gebieten liegt pro Frau bei 6.1 Kindern, das Erstgeburtsalter beträgt im Allgemeinen 18.8 Jahre (National Statistical Office, 2011). Für viele Malawier und Malawierinnen ist das alltägliche Leben von gravierenden Risiken geprägt. Die Kindersterblichkeit, beispielsweise durch Malariaerkrankungen sowie die HIV-Rate sind sehr hoch und die Lebenserwartung ist im Durchschnitt niedrig (National Statistical Office, 2011). Einen Überblick über die genauen Zahlen und Daten gibt Tabelle 1.

Tabelle 1

Soziokultureller Kontext in Malawi

soziokultureller Kontext		
Ressourcen	Bruttonationaleinkommen	0.715\$ ¹
	Haushalte mit landwirtschaftlicher Nutzfläche	85.4% ²
	Beschäftigung in Landwirtschaft	86.4% ³
Bildungsgrad	durchschnittliche Schulbildung Frauen	3.4 Jahre ¹
	durchschnittliche Schulbildung Männer	5.1 Jahre ¹
Familienform	durchschnittliche Geburtenrate	6.1 Kinder ²
	durchschnittliches Erstgeburtsalter	18.8 Jahre ³
Risiken	Lebenserwartung	55 Jahre ¹
	Kindersterblichkeit	6.6% ²
	HIV	10.6% ²

Anmerkungen. ¹Human Development Report (2014), ²Malawi Demographic and Health Survey (2010), ³Malawi MDG Endline Survey (2014).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Ressourcenlage und die formale Schulbildung der Erwachsenen niedrig sind. Das traditionelle Leben am Land ist auf Subsistenzwirtschaft ausgerichtet. Es werden viele Kinder in einer Familie geboren und das Leben ist daher auch eher in Großfamilien strukturiert (National Statistical Office, 2011). Legt man diese Daten auf das von Keller (2007, zitiert nach Keller & Kärnter, 2014) postulierte Modell der ökokulturellen Entwicklung um, spricht dies für eine an Verbundenheit orientierte Gesellschaftsstruktur.

In den folgenden Unterkapiteln werden die Besonderheiten von traditionell landwirtschaftlichen Kulturen vor allem am Beispiel von Mittelamerika, Subsahara-Afrika und Malawi im Speziellen dargelegt.

2.5 Kultur und Alltagsleben

Die in den vorherigen Punkten beschriebenen Modelle legen nahe, dass ähnliche Lebensumstände und Ressourcenlagen unabhängig vom geographischen Wohnort, zu analogen Vorstellungen, Einstellungen, Werten und Normen sowie Verhaltensweisen führen (Ahnert & Haßelbeck, 2014; Bornstein, 1995; Bornstein, 2012; Bronfenbrenner & Evans, 2000; Bronfenbrenner & Morris, 2006; Greenfield et al., 2003; Keller et al., 2005, 2009; Keller & Kärnter, 2014). Traditionelle landwirtschaftliche Gesellschaften, beispielsweise in Kamerun und Indien, haben in gewissen Punkten mehr Gemeinsamkeiten miteinander als mit der im selben Land lebenden städtischen Mittelschicht. Natürlich gibt es zwischen traditionell landwirtschaftlichen Gesellschaften verschiedener Länder kulturelle Unterschiede. Aber durch die bisherige Forschung wurde deutlich, dass bäuerliche

Gesellschaften eine gewisse Homogenität aufweisen (Greenfield et al., 2003; Keller et al., 2005, 2009; Keller, 2011; Keller & Kärnter, 2014; Otto, 2008).

2.5.1 Ressourcenlage, formale Bildung und ihre Auswirkungen auf die sozialen Strukturen

Die Ressourcenlage und die formale Bildung beeinflussen einander und wirken sich auf die dominierende Reproduktionsstrategie in einem soziokulturellen Kontext aus. Das Bildungsniveau hängt stark von der Bildungspolitik eines Landes, dem Einkommen sowie dem Bildungsniveau der Eltern ab. Die formale Bildung der Frau beeinflusst die ihr zur Verfügung stehenden Ressourcen. Niedrige formale Bildung und geringe Ressourcen stehen in Zusammenhang mit einem früheren Erstgeburtsalter, einer größeren Anzahl von Nachkommen und einer Organisation in Großfamilien (Greenfield et al., 2003; Hrdy, 2005; Keller & Kärnter, 2014; Kramer, 2010). Im ländlichen Sub-Sahara Afrika liegt das durchschnittliche Erstgeburtsalter zwischen 18 und 19 Jahren (United Nations, Department of Economic and Social Affairs, Population Division, 2013). Diese frühe Familiengründung führt zu einer größeren Kinderanzahl als in städtischen Kontexten. Doch warum führen eine schlechte Ressourcenlage und der eingeschränkte Zugang zu formaler Bildung zu dieser Reproduktionsstrategie? Viele Kinder bedeuten hohe finanzielle und zeitliche Investitionskosten um die gute Entwicklung und das Überleben sicher zu stellen. So wirkt es auf den ersten Blick kontraintuitiv diese Reproduktionsstrategie zu verfolgen (Hrdy, 2005; Keller, 2011; Keller & Kärnter, 2014; Kramer, 2010).

Die anthropologische und evolutionsbiologische Forschung zeigt jedoch, dass bei hohem Risiko und geringen Ressourcen zwar tendenziell mehr Nachkommen geboren aber weniger in sie investiert wird. Evolutionär gesehen wird dadurch die Weitergabe der eigenen Gene wahrscheinlicher. Das dient aus phylogenetischer Sicht dem Arterhalt. Zusätzlich dazu bedeuten viele Kinder, sofern sie älter werden auch eine Absicherung für die Eltern beziehungsweise der Familie (Hrdy, 2005; Kramer, 2010).

Menschen sind *cooperative breeders* (Kramer, 2010). In allen Kulturen ist es üblich, dass andere Personen die Eltern bei der Betreuung ihrer Kinder unterstützen. Im städtischen Kontext mag das die Kinderkrippe oder die Tagesmutter sein, in einem bäuerlichen Kontext übernehmen diese Funktion die Mitglieder der Großfamilie oder der Dorfgemeinschaft (Greenfield et al., 2003; Hrdy, 2005; Keller, 2011; Keller & Kärnter, 2014; Kramer, 2010). Personen, die in die Betreuung des Kindes eingebunden aber nicht die leibliche Mutter sind, werden als *allomothers* bezeichnet. Dieser Begriff bezieht sich sowohl auf weibliche als auf männliche Betreuungspersonen, selbst der leibliche Vater kann hier mit inbegriffen sein. Die Betreuung von Kindern durch andere Personen als der Mutter wird *allocare* genannt (Hrdy, 2005; Kramer, 2010). In traditionell landwirtschaftlichen Gesellschaften kommen häufig gewisse Risiken, wie eine schlechte Ernährungssituation und der schwierige Zugang zu medizinischer Versorgung vor. Dies erhöht die Kindersterblichkeit drastisch (Bornstein et al., 2012;

Gant, Heath, & Ejikeme, 2009; Walker et al., 2007). Allocare kann die Überlebenswahrscheinlichkeit der Kinder, die von diesen Problemen betroffen sind, wesentlich erhöhen. Die gegenseitige Unterstützung bei der Kindererziehung und die Organisation in Großfamilienstrukturen erweisen sich als evolutionär adaptive Strategien. So entsteht ein System aus multiplen Betreuungsnetzwerken, wie sie in traditionell landwirtschaftlichen Gesellschaften sehr häufig anzutreffen sind (Greenfield et al., 2003; Hrdy, 2005; Keller et al., 2005; Keller & Kärnter, 2014; Krettenauer, 2014).

2.5.2 Kinderbetreuung in multiplen Netzwerken

Eine Großfamilie wird als ein Familiengefüge, bestehend aus mehreren Generationen und Personen unterschiedlichen Verwandtheitsgrades, die verschieden stark in die Betreuung der Kinder eingebunden sind, definiert (Hrdy, 2005; Keller, 2011; Keller & Kärnter, 2014; Meehan, 2005, 2008, 2009).

Die Rolle der Mutter

Anders als in verschiedenen Wildbeuter (Jäger- und Sammler-) Gesellschaften nimmt die Mutter in traditionell landwirtschaftlich geprägten Kontexten in der Betreuung eine zentrale Stellung ein. Oft werden die Kinder bis zu 24 Monate oder darüber hinaus gestillt und benötigen daher die Mutter zur Nahrungsaufnahme. Auch andere Pflegetätigkeiten, welche die Gesundheit des Kindes sichern, werden primär von der Mutter durchgeführt (Keller, 2011; Salmhofer, 2015; Sharp, 2013). Zusätzlich zur Versorgung der Kinder muss die Mutter auch Haus- und Feldarbeit bewältigen. Gerade in der Zeit des späten Säuglings- und frühen Kleinkindalters ist die Kinderbetreuung schwer mit den täglichen Arbeitstätigkeiten zu vereinbaren. Die Kinder sind in diesem Lebensabschnitt bereits sehr aktiv aber noch nicht mobil. In diesen Situationen greifen die multiplen Betreuungsnetzwerke unterstützend ein. Mütter, denen kompetente Betreuungspersonen zur Verfügung stehen, können diesen das Caretaking zeitweise überlassen und sich anderen Arbeitstätigkeiten widmen. Allomothers kümmern sich vor allem dann um die Kinder, wenn ihre Hilfe wirklich benötigt wird. Ist die Mutter beschäftigt oder abwesend, dienen sie als Betreuungsnetzwerk für das Kind (Meehan, 2005, 2008, 2009).

Die Studie von Meehan (2009) bestätigt, dass die Mutter durch die Zusatzbetreuung weniger Zeit mit der Betreuung ihrer Kinder verbringt. Allocare dient als Sicherheitsnetz. Forschungsergebnisse zeigen, dass Mütter mit adäquater Unterstützung mehr in ihr Kind investieren, es weniger häufig permanent verlassen und sensibler in der Interaktion mit dem Kind sind. Die Ernährungssituation verbessert sich dadurch und die wissenschaftlichen Erkenntnisse deuten auf Vorteile für die kognitive und psychologische Entwicklung der Kinder hin (El Hassan Al Awad & Sonuga-Barke, 1992; Hrdy, 2005; Kramer, 2010; Meehan, 2005, 2008, 2009).

Die Rolle der weiblichen Verwandten

Nach der Heirat oder bei der ersten Schwangerschaft gibt es verschiedene Traditionen, die den Wohnort der Ehepartner und Ehepartnerinnen bestimmen. In vielen traditionell landwirtschaftlichen Gesellschaften in Subsahara-Afrika ist es üblich, dass der Mann zu der Familie seiner Frau zieht. Die Kinder wachsen somit matriloal, also in der Umgebung der mütterlichen Verwandtschaft auf. Diese Tradition hat unterschiedliche Ursprünge, kann aber unter anderem auf die genetische Unsicherheit des Vaters in Bezug auf das Kind zurückgeführt werden. Der Vater weiß nicht mit hundertprozentiger Sicherheit, ob das Kind, welches er versorgt, auch seine Gene trägt. Somit ist es möglich, dass der Vater generell wenig in das Kind investiert oder die Familie verlässt und keine Unterstützung von ihm zu erwarten ist. Durch die matriloale Lebenssituation sind die Mütter und ihre Kinder in diesen Fällen nicht in ihrer Existenz bedroht. Die mütterlichen Verwandten kompensieren die wegfallende Unterstützung. Ist der Ehemann jedoch der erstgeborene Sohn und trägt daher die Verantwortung für die Versorgung seiner Verwandtschaft, leben seine Frau und Kinder üblicherweise patriloal, in der Umgebung der väterlichen Verwandten (Hrdy, 2005; Kramer, 2010; Meehan, 2005, 2008, 2009).

Bei matriloal lebenden Familien übernehmen am häufigsten die weiblichen Verwandten der Mutter die *allocare*. Das können die Schwestern oder die Kusinen, aber auch ältere Töchter der Mutter sein. Eine besondere Rolle spielt die Mutter mütterlicherseits. Die weiblichen Verwandten sind die wichtigste Ressource der Mutter für soziale Unterstützung und Kinderbetreuung (Hrdy, 2005; Keller, 2011; Keller & Kärnter, 2014; Kramer, 2010; Meehan, 2005, 2008, 2009).

In patriloal lebenden Familien stehen naturgemäß kaum weibliche Verwandte der Mutter zu Verfügung. Interessanterweise nimmt die *allocare* bei diesen Kindern jedoch nicht ab. Kinder haben offensichtlich verschiedene Optionen um eine gute Betreuung zu bekommen. Bei patriloal wohnenden Kindern übernehmen vermehrt die Geschwister des Kindes oder wie bei den Aka in Zentralafrika die Väter die *allocare* (Meehan, 2005, 2009).

Die Rolle des Vaters

Die Rolle der Väter in der Kinderbetreuung kann stark variieren. In traditionell landwirtschaftlichen Gesellschaften sind die Investments des Vaters oft ökonomischer Art. Er ist für die materielle Versorgung der Familie zuständig. Meist ist es erwünscht, dass der Vater eine gewisse Distanz im Umgang mit dem Kind einhält. Er gilt als unumstrittene Autoritätsperson, dem die eigenen Kinder mit Respekt begegnen sollen. Daher interagiert er in der Regel selten mit dem Kind. Der Vater ist jedoch für ein gutes Aufwachsen des Kindes von Bedeutung, da er essentielle Ressourcen für die Familie zur Verfügung stellt (Keller, 2011; Meehan, 2005, 2008, 2009).

Die Rolle anderer Kinder

Nicht nur Erwachsene sind in die multiple Betreuung von Kleinkindern eingebunden. Auch andere, ältere Kinder oder ältere Geschwister können eine Betreuungsfunktion übernehmen (Keller, 2011; Kramer, 2010; Otto, 2008). Beispielsweise werden bei den Nso in Kamerun Kinder schon von Geburt an von ihren Geschwistern und anderen Kindern in der Dorfgemeinschaft getragen und es wird mit ihnen gespielt. Die älteren Kinder erlernen so den richtigen Umgang mit Säuglingen und Kleinkindern. Das Kind bekommt bereits früh mehrere, kompetente minderjährige Babysitter (Keller, 2011; Otto, 2008). Ältere Schwestern des Kindes nehmen eine besondere Rolle ein, da sie die Mutter stark bei der Kinderbetreuung unterstützen oder ihr andere Arbeiten abnehmen. In patrilokal lebenden Familien gleichen ältere Geschwister den Betreuungsmangel von weiblichen Verwandten der Mutter aus (Hrdy, 2005; Keller, 2011; Kramer, 2010; Meehan, 2005, 2008).

Laut Otto (2008) beginnt das Kind im Kleinkindalter immer mehr Zeit mit altersgemischten Peergruppen zu verbringen. Diese Kindergruppen setzen sich aus gleichaltrigen Spielpartnern, älteren Kindern und den älteren noch nicht erwachsenen Geschwistern zusammen. Sie prägen den Kinderalltag stark und spielen eine große Rolle bei der kindlichen Entwicklung. Sie dienen nicht nur als Spielpartner sondern übernehmen wie erwähnt als Babysitter auch betreuende Funktionen. Die Betreuung von Kleinkindern in altersgemischten Kindergruppen ist in vielen afrikanischen und ozeanischen Gesellschaften mit landwirtschaftlichem Hintergrund üblich. In manchen Dorfgemeinschaften verbringen Kleinkinder oft mehr Zeit mit anderen Kindern als mit Erwachsenen (Keller, 2011; Nsamenang, 2006).

Die Ergebnisse von Sharp (2013) widersprechen diesen Befunden jedoch. In der durchgeführten Pilotstudie zu multiplen Betreuungsnetzwerken in Malawi zeigte sich, dass die Mutter am meisten Zeit mit dem beobachteten Projektkind verbrachte. Die anderen Kinder stellen aber die Gruppe, die am häufigsten als Spielpartner fungiert, dar.

Es zeigt sich deutlich dass sich die Betreuungsnetzwerke in städtischen Mittelschicht-Familien und traditionellen bäuerlichen Familien stark unterscheiden können. In traditionellen bäuerlichen Familien geht die Betreuung weit über die Kernfamilie hinaus und findet im Kleinkindalter selten institutionalisiert statt (Keller, 2011; Keller & Kärnter, 2014; Otto, 2008).

2.5.3 Interaktionsformen

In städtischen Kleinfamilien liegt wie bereits erläutert ein mehrheitlich distales Elternverhalten vor. Die Mutter verbringt den Großteil des Tages mit dem Kind alleine. In der Interaktion wird sehr viel gesprochen. Es passiert viel Objektstimulation mit dem reichlich vorhandenen Spielzeug. Die Interaktionen, welche am häufigsten mit der Mutter vorkommen, sind intensive dyadische Situationen, in denen der Interaktionspartner oder die Interaktionspartnerin seinen/ ihren ganzen Aufmerksamkeitsfokus auf das Kind und ihre gemeinsame Tätigkeit richtet. Diese Art der Interaktion

ist im frühen Alter kurz und wird später immer länger. Dieses Eltern- beziehungsweise Betreuer- oder Betreuerinnen-Verhalten ist auf die kognitive und die Sprachentwicklung ausgerichtet. Es zielt auf die Herausbildung der schon beschriebenen psychologischen Autonomie ab (Keller et al., 2009; Keller, 2011).

Das Eltern- beziehungsweise das Betreuer- oder Betreuerinnen-Verhalten gestaltet sich in traditionell bäuerlichen Familien erwartungsgemäß anders. Die Kinder befinden sich vorwiegend in Körperkontakt mit der Mutter oder anderen Betreuungspersonen. Sie werden häufig mit einem Tragetuch auf den Rücken gebunden und begleiten die Mutter bei den unterschiedlichsten Tätigkeiten des Alltags. Durch die starke Nähe kann, wie erläutert, sehr schnell und adäquat auf die Bedürfnisse des Kindes reagiert werden. Sie impliziert aber auch, dass die Aufmerksamkeit in der Interaktion häufig geteilt ist und dass das Kind nicht im Mittelpunkt steht (Keller, 2011; Keller & Kärnter, 2014). Im Spiel steht die Körperstimulation beziehungsweise die motorische Stimulation im Fokus. Die Kinder werden von Erwachsenen zu ihrem Vergnügen in die Höhe geworfen und sicher wieder aufgefangen. Man animiert sie früh dazu das Sitzen oder Stehen zu erlernen. Das Caregiving zielt auf die physische Gesundheit sowie die motorische Entwicklung des Kindes ab, da die Ressourcen oft knapp sind und die Umgebung gefährlich für ein Kleinkind sein kann. Das Überleben des Kindes wird durch intensives und responsives Pflegeverhalten gesichert und durch früh entwickelte und gefestigte grobmotorische Fähigkeiten weiter erhöht (Keller, 2011). Die Objektstimulation und die Sprache stehen in der Interaktion eher im Hintergrund. Das Kind wächst in einer an Verbundenheit orientierten Gesellschaft auf und es soll das harmonische Einfügen in seine soziale Bezugsgruppe erlernen (Keller et al., 2005; Keller, 2011; Keller & Kärnter, 2014; Nsamenang, 2006; Otto, 2008).

2.6 Alltagserfahrungen und die Auswirkungen auf die kindliche Entwicklung

Die besprochenen Forschungsergebnisse weisen darauf hin, dass sich die für die kindliche Entwicklung wichtigen Interaktionen in traditionell landwirtschaftlichen Gesellschaften anders gestalten als in städtischen Mittelschichtfamilien (Correa-Chávez & Rogoff, 2009; Greenfield et al., 2003; Keller et al., 2005; Keller et al., 2009; Keller, 2011; Keller & Kärnter, 2014; Rogoff, 2014; Rogoff, Paradise, Arauz, Correa-Chavez, & Angelillo, 2003). Bronfenbrenner und Morris (2006) postulieren, wie erläutert, dass proximale Prozesse, um entwicklungsfördernd zu wirken, immer komplexer werden müssen. Wie gestalten sich diese proximalen Prozesse nun in traditionell bäuerlichen Gesellschaften? Der Fokus liegt hier nicht primär auf dem Kind, sondern auf anderen Gemeinschaftstätigkeiten (Keller, 2011). Der Aufmerksamkeitsfokus des Interaktionspartners oder der Interaktionspartnerin spielt jedoch eine wesentliche Rolle in der Interaktion mit Kleinkindern und ihrer Entwicklung (Bronfenbrenner & Evans, 2000; Bronfenbrenner & Morris, 2006).

In der Sprachentwicklung sowie der kognitiven Entwicklung gelten dyadische, beziehungsweise triadische Interaktionen mit *Joint Attention* als sehr wesentlich. Unter Joint Attention versteht man die gemeinsame zielgerichtete Aufmerksamkeit von Bezugsperson und Kind auf ein drittes Objekt (Ahnert & Haßelbeck, 2014; Gampe, Liebal, & Tomasello, 2012). Die meisten Studien, die sich mit frühem Lernen beschäftigen, beruhen auf Settings in denen ein erwachsener Lehrer oder eine erwachsene Lehrerin mit dem Kind direkt interagiert. Beide Interaktionspartner richten ihre Aufmerksamkeit und Blickrichtung gemeinsam auf ein Objekt (es herrscht Joint Attention vor) und die Interaktion wird kaum unterbrochen (Shimpi, Akhtar, & Moore, 2013). Laut Gergely und Csibra (2006) wirken das Herstellen von Blickkontakt, die gemeinsame Blickrichtung, die Hinweise auf das Folgen einer Handlung in der direkten, dyadischen mit exklusivem Aufmerksamkeitsfokus verbundenen Interaktion als Hinweise für die Kinder, dass nun etwas Wichtiges und Neues für sie präsentiert wird. Diese pädagogischen Hinweise, die von der erwachsenen Person ausgehen, werden besonders in den frühen Lebensjahren als hilfreich (Tomasello & Farrar, 1986), beziehungsweise als notwendig für die kindliche Entwicklung angesehen (Gergely & Csibra, 2006).

Wie oft ist diese Art der Interaktion jedoch für Bezugspersonen möglich, die häufig ihre Aufmerksamkeit nicht ausschließlich auf das Kind und seine Aktivitäten in der Interaktion richten können, sondern dabei teilweise mühevollen Alltagstätigkeiten nachgehen? Gibt es andere Mechanismen die für die Entwicklung des Kindes vorteilhaft sind? Auf diese Fragen wird in den folgenden Unterkapiteln näher eingegangen.

2.6.1 Lernen im Kontext der Mehrheitswelt

Wie Kinder lernen, was für ihre Entwicklung förderlich ist und wie Erwachsene sie dabei unterstützen, wurde in der Vergangenheit primär unter dem Gesichtspunkt des formalen, angeleiteten Lernens in Schulen, Familien oder durch die oben beschriebenen Settings untersucht (Rogoff, 2014; Shimpi et al., 2013). Dies erklärt sich durch den soziokulturellen Hintergrund der Forscherinnen und Forscher, die oft in Europa oder den USA leben und zumindest der Mittelschicht angehören. Die Forscher und Forscherinnen haben gemeinsam mit den von ihnen untersuchten Eltern, umfassende und viele Generationen übergreifende Erfahrungen mit dem Lernen in westlichen Schulsettings gesammelt. Die dyadischen, exklusiven und intensiven Interaktionen entsprechen dem in diesem soziokulturellen Kontext vorherrschenden distalen Elternverhalten (Correa-Chávez & Rogoff, 2009; Gergely & Csibra, 2006; Keller & Kärnter, 2014; Nsamenang, 2006; Paradise, Mejía-Arauz, & Silva, 2014; Rogoff, 2014; Rogoff et al., 2003). Somit stammen diese Forschungsergebnisse aus einem eurozentristischen oder westlich geprägten Verständnis von Entwicklung und Intelligenz (Gladstone et al., 2010; Nsamenang, 2006). Oft werden die daraus abgeleiteten Theorien und Paradigmen als universal und auf alle Kulturen und Kontexte der Welt übertragbar angesehen. Doch wie bereits ausgeführt, gibt es

unterschiedliche Wege der Entwicklung. Der soziokulturelle Kontext spielt dabei eine wesentliche Rolle (Keller, 2011; Keller & Kärnter, 2014; Nsamenang, 2006).

Um diesen Unterschieden gerecht zu werden postuliert Nsamenang (2006) neben dem westlichen Verständnis von Intelligenz, eine Definition für das Intelligenzverständnis in Subsahara-Afrika. Man könnte sie auch weiter ausbreiten, und als eine Definition der Intelligenz für die Mehrheitswelt bezeichnen (Nsamenang, 2006; Tudge, 2008). In den traditionell bäuerlichen Gesellschaften ist das Verständnis von Bildung und Wissenserwerb nicht in diskrete Abschnitte geteilt. Alle Wissenszweige sind miteinander verwoben. Eine hohe Intelligenz wird nicht mit einer guten Fähigkeit zur Abstraktion und formellem Wissen bemessen. Es geht um eine gut entwickelte soziale Intelligenz, die Fähigkeit selbständig und verantwortungsbewusst für die Gemeinschaft zu agieren. Diese Ansicht der Intelligenz deckt sich in vielen Bereichen mit dem in früheren Abschnitten diskutierten Entwicklungsziel der Handlungsautonomie (Keller & Kärnter, 2014; Nsamenang, 2006). Dieses Konzept von Intelligenz kann auch im traditionell bäuerlichen Malawi beobachtet werden. Hier wird von den Kindern erwartet, bereits früh am gesellschaftlichen Leben teilzunehmen und mitzuhelfen. Kinder werden als intelligent empfunden, wenn sie gehorsam sind, ihnen auferlegte Aufgaben gut erledigen und ohne Aufforderung Verantwortung in der Gesellschaft übernehmen. Wichtig sind frühe Selbstständigkeit und ein gesunder Menschenverstand (Gladstone et al., 2010).

Wenn sich nun das kulturelle Modell, die Sozialisationsziele, die elterlichen Ethnotheorien, das Elternverhalten und die Entwicklungsziele in verschiedenen soziokulturellen Kontexten so stark unterscheiden, kann man dann davon ausgehen, dass dieselben Mechanismen überall auf der Welt auf gleiche Weise entwicklungsanregend wirken? Wie lernen Kinder in Kontexten in denen sie bewusst nicht im Mittelpunkt stehen und kaum genaue Instruktionen erhalten (Keller & Kärnter, 2014; Nsamenang, 2006)? Diese Fragen werden in den folgenden Kapiteln näher betrachtet.

2.6.2 Lernen durch Beobachtung und Imitation

Seit Banduras (1971) *Social Learning Theory* ist klar, dass das Lernen durch Beobachtung einen wichtigen Teil des Wissens- und Handlungserwerbs ausmacht. Kinder erleben überall auf der Welt Situationen im Alltag, in denen sie nicht konkret angeleitet werden, aber trotzdem aus ihnen lernen. Das können soziale Situationen sein, wie einem Gespräch zwischen den Eltern zu lauschen, der Mutter bei der Reparatur eines Gegenstandes zu helfen, mit zum Einkaufen genommen zu werden und vieles mehr (Correa-Chávez & Rogoff, 2009). In traditionell bäuerlichen, auf Verbundenheit ausgerichteten Gesellschaften, ist die Kinderwelt nicht von der Erwachsenenwelt getrennt. Die Kinder sind in die alltäglichen Arbeitstätigkeiten und das Sozialleben eingebunden. Somit haben sie oft die Gelegenheit neue Interaktionsarten und Handlungen zu beobachten (Correa-Chávez & Rogoff, 2009; Keller, 2011; Keller & Kärnter, 2014; Michaelis, 2010; Nsamenang, 2006; Otto, 2008; Rogoff, 2014).

Eine weit verbreitete Annahme ist, dass Lernen in diesem Kontext durch Beobachtung, Imitation und Training stattfindet (Keller, 2011). Von Anfang an wird von den Kindern erwartet, dass sie die Aktivitäten in ihrer Umgebung genau beobachten. Dadurch sollen sie einzelne Arbeitsschritte erlernen, um ihrem Alter entsprechend etwas zur Gemeinschaft beizutragen. Das kann das Tragen von Wassereimern auf dem Kopf oder das Entfachen von kleinen Feuern sein. Erwachsene achten darauf, dass die einzelnen Schritte einer Tätigkeit für das Kind anschaulich sind. Es ist üblich das Kind beispielsweise mit kleinen Eimern üben zu lassen, aber es wird selten explizit dazu aufgefordert Aufmerksam zu sein oder instruiert was zu tun ist. Die Initiative soll vom Kind selbst ausgehen (Alcalá, Rogoff, Mejía-Arauz, Coppens, & Dexter, 2014; Keller, 2011; Rogoff, 2014; Rogoff et al., 2003).

Ein wesentliches Element von Lernen am Modell ist die Imitation, also das Lernen durch Spiegelneuronen. Michaelis (2010) bezeichnet es als einen der am stärksten, prompt wirkenden Lernfaktoren. Dies gilt besonders in Gesellschaften, in denen die Kinder in das Alltagsleben der Erwachsenen eingebunden sind. Ein beobachtetes Verhalten kann sofort oder zu einem späteren Zeitpunkt imitiert werden. Sofortiges Imitieren erfordert laut Bandura (1971) weniger kognitiven Aufwand, andernfalls muss das Modellverhalten längerfristig als mentale Repräsentation gespeichert werden. Deshalb nimmt er an, dass das sofortige Imitieren vor allem in der frühen Kindheit vorkommt. Meltzoff (1988, zitiert nach Gergely & Csibra 2006) konnte in einem *delayed imitation paradigm* jedoch zeigen, dass es bereits 14 Monate alten Kindern möglich war, eine Woche, nachdem sie ein Verhalten beobachteten (es zu diesem Zeitpunkt aber nicht imitiert hatten), eben dieses Verhalten zu wiederholen. In diesen Experimenten beobachteten die Kinder das Modellverhalten in einem direkten Setting. Sie wurden dazu aufgefordert aufmerksam zu sein, und der oder die Erwachsene zeigte verschiedene pädagogische Hinweise, die dem Kind signalisierten, dass nun etwas für sie Wichtiges geschehen würde (Gergely & Csibra, 2006).

Durch Joint Attention in einer Interaktion, ist es für Kinder leichter sich auf den Interaktionspartner oder die Interaktionspartnerin und gleichzeitig auf ein Objekt oder eine Aktivität zu konzentrieren. So ist es einfacher eine Verbindung zwischen dem Verhalten der interagierenden Person und dem Objekt oder der Aktivität herzustellen. Es scheint dabei aber bereits auszureichen, wenn das Kind seine Aufmerksamkeit auf ein Objekt oder eine Aktivität richtet, auf die auch eine erwachsene Person gerade fokussiert, das Kind aber nicht in die Situation involviert ist. Somit herrscht *Joint Focus* und nicht Joint Attention vor. Dies ist erstaunlich, da das Kind es in solchen Situationen schaffen muss alleine seine Aufmerksamkeit aufrechtzuerhalten und selbständig ohne Hilfestellung den Inhalt der Situation und die entsprechenden Verbindungen zu verstehen (Floor & Akhtar, 2006; Shneidman, Buresh, Shimpi, Knight-Schwarz, & Woodward, 2009).

In den letzten Jahren konnten verschiedene Studien zeigen, dass auch sehr junge Kinder bereits aus der Beobachtung von Dritten lernen können, ohne dass sie in die Interaktion involviert waren (Akhtar, 2005; Floor & Akhtar, 2006; Gampe et al., 2012; Shimpi et al., 2013; Shneidman et al., 2009).

Beispielsweise nutzen 18 Monate alte Kinder nicht an sie gerichteten sprachlichen Input um neue Wörter zu erlernen (Akhtar, 2005; Floor & Akhtar, 2006). Sie konnten dies gleich gut wie durch direkten sprachlichen Input. Das Lernen durch Beobachten scheint sehr robust zu sein. Selbst wenn die Kinder spielten, oder wenn sich die zu beobachtenden Interaktionspartner in einer komplexen Situation befanden, war es ihnen möglich durch Beobachtung und Zuhören zu lernen. Kinder, die in einem Umfeld aufwachsen, in dem sie selten direkt angesprochen werden, aber das viele Gelegenheiten bietet, neue Dinge zu beobachten, erlernen Aufmerksamkeitsstrategien, die für ihre Lebensumwelt adaptiv sind. Sie benutzen diese Strategien wenn sie interessante Interaktionen von Dritten beobachten. Dadurch erlernen sie neue Wörter und Handlungen. Anders als in direkten Interaktionen hängt es dabei nicht davon ab, ob ein Kind mit den beobachteten Personen vertraut ist oder nicht. Sie können die unterschiedlichsten Situationen nutzen, um Neues zu erlernen (Correa-Chávez & Rogoff, 2009; Gampe et al., 2012; Shimpi et al., 2013; Shneidman et al., 2009).

Diese Forschungsergebnisse werden auch durch die Studien von dem Forscher- und Forscherinnenkreis um Barbara Rogoff unterstützt. Sie untersuchen wie Kinder in traditionell bäuerlichen Gesellschaften in Mittelamerika lernen. Ihre Forschungsergebnisse zeigen, dass Kinder, die in einem traditionellen Kontext aufwachsen, andere und intensivere Aufmerksamkeitsstrategien verwenden, als Kinder, die in einem städtischen Mittelschicht-Kontext sozialisiert wurden. Durch die verwendeten Strategien war es diesen Kindern möglich durch Beobachtung mehr aus Situationen zu lernen in die sie nicht involviert waren (Rogoff, 2014; Rogoff et al., 2003).

Gergely und Csibra (2006) betonen, dass auf das Beobachten von Interaktionen mehr als nur bloßes Imitieren folgen muss. Etwas anderes wäre evolutionär nicht sinnvoll, da der Lernende oder die Lernende verinnerlichen sollte wozu eine Handlung dient und warum sie sinnhaft ist. Auch Rogoff (2014) beschreibt in ihrer Forschung, dass Kinder die in traditionellen landwirtschaftlichen Gesellschaften aufwachsen, durch mehr als nur Beobachten und Imitation lernen. Sie und ihr Forscher- und Forscherinnenteam betonen, dass es auch um die aktive Beteiligung an den Gemeinschaftstätigkeiten geht (Correa-Chávez & Rogoff, 2009; Rogoff, 2014; Rogoff et al., 2003). Im folgenden Abschnitt wird das von diesem Forscher- und Forscherinnenteam entwickelte Modell über das Lernen durch Beobachten und aktiver Beteiligung an der Gesellschaft näher vorgestellt (Alcalá et al., 2014; Correa-Chávez & Rogoff, 2009; Rogoff, 2014; Rogoff et al., 2003).

2.6.3 Lernen durch Beobachtung und aktiver Beteiligung an der Gemeinschaft

Das Modell besteht aus sieben Facetten (siehe Abbildung 2), die verwoben und nicht einzeln zu betrachten sind (Rogoff, 2014). Sie beschreiben den Lernprozess holistisch und befassen sich mit den, ansonsten oft in kognitive und soziale Bereiche unterteilten, Themen Motivation, soziale Interaktion, Ziele des Lernens, Aufmerksamkeit, Kommunikation und Sprache. Diesen Facetten liegt die Annahme zugrunde, dass in traditionellen bäuerlichen Gemeinschaften, Kinder selbst die Initiative ergreifen und

verantwortungsvoll etwas zur Gemeinschaft beitragen möchten. Die Menschen in der Umgebung unterstützen die Kinder dabei durch gemeinschaftliche Hilfestellungen (Correa-Chávez & Rogoff, 2009; Rogoff, 2014; Rogoff et al., 2003).

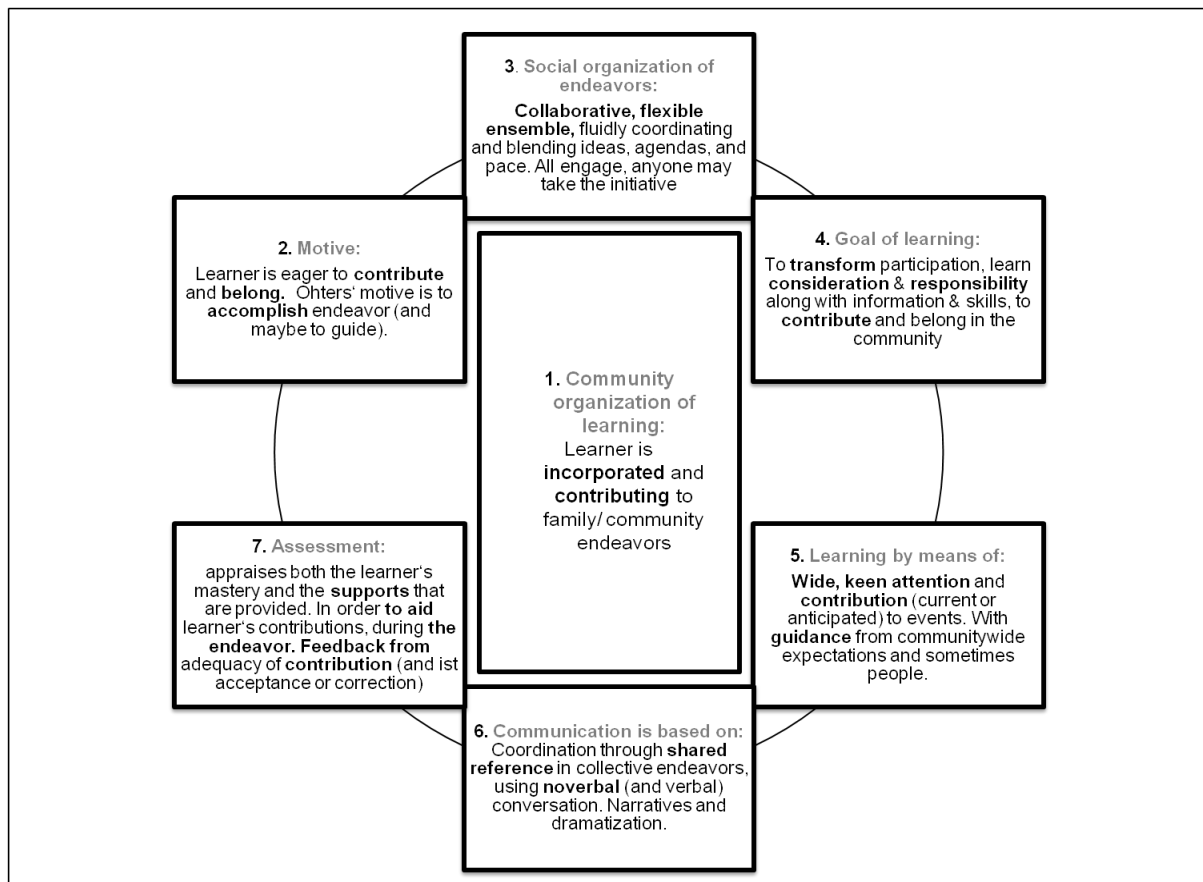


Abbildung 2. Modell: Learning by observing and pitching into family endeavors (Rogoff, 2014).

Von den Kindern wird von klein auf erwartet, dass sie entsprechend ihren Fähigkeiten etwas zur Gesellschaft beitragen und dadurch lernen ihre Rolle verantwortungsvoll zu erfüllen. Sie sollen die Informationen und Fähigkeiten dafür schrittweise, durch Eigeninitiative erlernen. Diese Erwartungshaltung führt zu der hohen Motivation der Kinder an der Gemeinschaft teilzuhaben. Sie beobachten genau und aufmerksam, entweder vor oder während einer Aktivität und helfen, wenn es von ihnen erwartet wird. Einzelne Personen oder Personengruppen können das Kind bei der Durchführung einer Tätigkeit unterstützen. Das Kind kann konkrete Hinweise und Anstöße für Aktivitäten bekommen. Es steht aber nicht im Mittelpunkt, da es das Ziel der anderen Personen ist, ihre jeweiligen Aufgaben adäquat zu erfüllen. Das Lernen des Kindes ist nicht der Fokus der Tätigkeit der Erwachsenen. Erwachsene oder ältere Kinder mit mehr Erfahrung sind jedoch dazu bereit die Lernenden bei ihren Handlungen zu unterstützen. Solche Situationen werden nicht als explizite Lernsituationen sondern als natürliche Prozesse verstanden (Rogoff, 2014; Rogoff et al., 2003). Den Kindern wird dabei Raum für die eigene Initiative und Aufmerksamkeitskontrolle gelassen. Sie können selbst entscheiden, welcher Aktivität sie nachgehen und wohin sie ihre Aufmerksamkeit

richten. Die anleitende beziehungsweise unterstützende Person passt ihr Verhalten dem Kind an, beide sind gleichwertige Handlungsakteure in der Interaktion. Der Rhythmus wird aufeinander abgestimmt, wobei die anleitende Person auf das Kind achtet (Paradise et al., 2014). Alcalá et al. (2014) postulieren, dass bereits junge Kinder kognitiv, sozial und kulturell in ihrer Entwicklung von der selbst initiierten Teilnahme an Gemeinschaftsaktivitäten profitieren.

Coppens, Silva, Ruvalcaba, und Alcalá (2014) gehen davon aus, dass jedoch nicht in allen traditionell bäuerlichen Gesellschaften diese kooperative, wenig auf Hierarchie bedachte Art der Interaktion vorkommt. Vielmehr könnte dies eine kulturelle Eigenheit des gemeinschaftlichen Interagierens in der indigenen Bevölkerung Mittelamerikas sein. Die Literatur deutet darauf hin, dass Hierarchie im ländlichen Malawi eine größere Rolle als in den Maya- Gemeinschaften spielt (Gladstone et al., 2010; Keller, 2011; Keller & Kärnter, 2014). Daher kann das Modell nicht in allen Aspekten auf die Lernumgebung der malawischen Kinder übertragen werden. Rogoff (2014) und ihre Kolleginnen und Kollegen postulieren jedoch ein interessantes Modell, welches die Lernmechanismen einer auf Verbundenheit ausgerichteten Gemeinschaft sehr gut beschreibt (Alcalá et al., 2014; Correa-Chávez & Rogoff, 2009; Rogoff et al., 2003).

2.7 Zusammenfassung und Fragestellungen

Die menschliche Entwicklung wird definiert als ein ganzheitlicher Veränderungsprozess, der von biologischen, psychologischen und kontextuellen Bedingungen bestimmt wird (Krettenauer, 2014). Das bioökologische Entwicklungsmodell von Bronfenbrenner baut auf dieser Annahme auf und ermöglicht es, die menschliche Entwicklung unter diesen Gesichtspunkten zu erforschen. Im Modell stehen die alltäglichen Interaktionen als Motoren der Entwicklung im Mittelpunkt. Es wird deutlich, dass die unmittelbare Umgebung und die daraus resultierenden Alltagserfahrungen nicht losgelöst von weiter entfernten kontextuellen und kulturellen Bedingungen betrachtet werden können (Ahnert & Haßelbeck, 2014; Bronfenbrenner & Evans, 2000; Bronfenbrenner & Morris, 2006).

Keller (2007, zitiert nach Keller & Kärnter, 2014) inkludiert Forschungsergebnisse der interkulturellen und kulturellen Forschung im ökokulturellen Entwicklungsmodell. Darauf aufbauend postuliert sie zwei prototypische Entwicklungspfade, welche für die soziokulturellen Kontexte der städtischen Mittelschicht und die landwirtschaftlich geprägte Mehrheitswelt stehen. Dieses Entwicklungsmodell und die Erkenntnisse aus (inter-) kulturellen Forschungsprojekten belegen, dass sich die Alltagserfahrungen von Menschen in verschiedenen soziodemographischen Kontexten stark unterscheiden und dies Auswirkungen auf ihre Entwicklung hat (El Hassan Al Awad & Sonuga-Barke, 1992; Greenfield et al., 2003; Keller et al., 2005; Keller et al., 2009; Keller, 2011; Keller & Kärnter, 2014; Rogoff et al., 2003).

Es stellt sich die Frage, ob die Annahme der Homogenität (Keller & Kärnter, 2014) von traditionellen, bäuerlichen Gesellschaften ebenfalls für die hauptsächlich von Landwirtschaft dominierten

Dorfgemeinschaften im südlichen Malawi gilt. Wie gestaltet sich der soziokulturelle Kontext in Malawi? Und führen intrakulturelle Variationen innerhalb der malawischen Dorfgemeinschaft zu systematisch anders gestalteten Alltagsinteraktionen sowie kindlichem Verhalten?

Somit lässt sich die erste Forschungsfrage folgendermaßen formulieren:

1. *Welche Alltagserfahrungen machen malawische Kinder in den dort vorherrschenden Familienkontexten?*

Das Konzept von Intelligenz, adäquater Entwicklung sowie die Ausprägung der entwicklungsförderlichen Mechanismen ist bisher stark von der Perspektive der westlichen Forschungswelt geprägt (Alcalá et al., 2014; Gladstone et al., 2010; Greenfield et al., 2003; Nsamenang, 2006; Rogoff et al., 2003; Tudge, 2008). Wie erläutert erleben Menschen, beziehungsweise Kinder, durch die Variation von soziokulturellen Faktoren unterschiedliche Alltagsinteraktionen. Auch die Aufmerksamkeit, die ein Kind im Allgemeinen bekommt, kann kulturell bedingt sehr unterschiedlich sein (Greenfield et al., 2003; Keller et al., 2005; Keller et al., 2009; Keller, 2011; Keller & Kärnter, 2014). Wie wirkt sich dies auf die allgemeine Entwicklung der Kinder über die soziale Entwicklung hinausgehend aus? Spielen die von der westlichen Entwicklungspsychologie als notwendig postulierten, dyadischen Interaktionsmuster mit exklusivem Aufmerksamkeitsfokus des Interaktionspartners oder der Interaktionspartnerin in traditionell landwirtschaftlichen Gesellschaften eine ebenso große Rolle (Bornstein, Tamis-LeMonda, Hahn, & Haynes, 2008; Gampe et al., 2012; Gergely & Csibra, 2006; Tamis-LeMonda, Bornstein, & Baumwell, 2001; Tomasello & Farrar, 1986)? Welche anderen entwicklungsfördernden Mechanismen prägen den Alltag malawischer Kinder? Welche Rolle spielt das kindliche Beobachten und Imitieren für ihre Entwicklung (Correa-Chávez & Rogoff, 2009; Rogoff, 2014; Rogoff et al., 2003)? Haben im ländlichen Malawi auch die höchstwahrscheinlich dominierenden Interaktionsmuster mit geteiltem Aufmerksamkeitsfokus des Interaktionspartners oder der Interaktionspartnerin eine entwicklungsfördernde Wirkung (Greenfield et al., 2003; Keller et al., 2005; Keller et al., 2009; Keller, 2011; Keller & Kärnter, 2014)?

Der zweite Forschungsschwerpunkt dieser Arbeit beschäftigt sich daher mit der Frage:

2. *Welchen Zusammenhang weisen die unterschiedlichen Alltagserfahrungen malawischer Kinder mit der kindlichen Entwicklung auf?*

Zwei Gesichtspunkte des soziokulturellen Kontextes von traditionellen, landwirtschaftlichen Gesellschaften dürfen nicht außer Acht gelassen werden: die soziale Struktur der Großfamilie und die damit einhergehenden multiplen Betreuungsnetzwerke in der Kindererziehung (Greenfield et al., 2003; Hrđy, 2005; Keller, 2011; Keller & Kärnter, 2014; Kramer, 2010; Meehan, 2005, 2008, 2009). Welche Personen spielen für die Entwicklung der Kinder in diesen Netzwerken eine zentrale Rolle? Unterscheiden sich die entwicklungsfördernden Mechanismen für Kinder deren soziokultureller Kontext in derselben Gemeinschaft variiert? Wie spielen all diese Komponenten miteinander

zusammen? Die Gestaltung der unmittelbaren Umgebung, der Alltag und das direkt Erlebbare können in ihren Auswirkungen für die menschliche Entwicklung nicht losgelöst von den Bedingungen des Kontextes und des Individuums betrachtet werden. Zwischen allen Ebenen finden Transfers statt und sie sind interdependent (Bronfenbrenner & Evans, 2000; Bronfenbrenner & Morris, 2006; Keller & Kärnter, 2014; Krettenauer, 2014).

Forschungsfrage 3 zielt darauf ab, die Schwerpunkte der vorherigen Forschungsfragen miteinander zu verbinden, zu erweitern und ganzheitlich zu betrachten.

3. *Auf welche Weise lässt sich das Zusammenspiel von Familienkontext, den unterschiedlichen Alltagserfahrungen und der kindlichen Entwicklung unter Berücksichtigung verschiedener Personen bzw. Personengruppen darstellen?*

3 Untersuchungsdesign und Methoden

3.1 Das Projekt *Multiple Caretaking in Traditional Family Contexts of Malawi*

Die für diese Arbeit verwendeten Daten stammen aus dem Projekt *Multiple Caretaking in Traditional Family Contexts of Malawi*. Das Projekt stand unter der Leitung von Univ.- Prof. DDr. Lieselotte Ahnert. Es wurde vom Arbeitsbereich Entwicklungspsychologie des *Instituts für Angewandte Psychologie: Gesundheit, Entwicklung und Förderung* durchgeführt. Die Universität Wien förderte das Projekt durch die Vergabe von kurzfristigen wissenschaftlichen Auslandsstipendien (KWA). Das Psychology Department des Chancellor College der University of Malawi unter der Leitung von Limbika Maliwichi-Senganimalunje, MA nahm als Partnerinstitution an dem Forschungsprojekt teil. Im Zuge des Projekts fand ein dreimonatiger Forschungsaufenthalt im südlichen Malawi statt. Das zehnköpfige österreichische Forscherinnenteam setzte sich aus sieben Studentinnen und drei Supervisorinnen zusammen. Es stand unter der Leitung von Mag.^a Katharina Moder, Nadia Nyazi, Msc. und Mag.^a Natalie Sharp.

Vor dem Forschungsaufenthalt durchlief das Forschungsteam an der Universität Wien eine intensive mehrmonatige Vorbereitungs- und Trainingsphase. Die Forscherinnen erprobten die eingesetzten Beobachtungs-, Test- sowie Interviewverfahren und machten sich mit der Landessprache Chichewa sowie den landestypischen Gepflogenheiten vertraut. In Malawi wurde das zehnköpfige österreichische durch ein neunköpfiges malawisches Forscherinnenteam¹, bestehend aus fünf Studentinnen und vier Studenten des Chancellor College vervollständigt. Nach der Ankunft in Malawi

¹ Das österreichische Forscherteam bestand ausschließlich, das malawische Forscherteam vorwiegend aus Frauen. Daher verwende ich im Folgenden für bessere Lesbarkeit die weibliche Form. Die männlichen Kollegen sind natürlich mit gemeint.

fand für die malawischen Kolleginnen ein mehrtägiger Workshop und eine Trainingsphase statt, um sich mit den Verfahren und Abläufen vertraut zu machen.

Die Forschung wurde in der südlichen Region von Malawi im Bezirk Zomba vorwiegend in Domasi durchgeführt. Die Dörfer wurden randomisiert ausgewählt. Jedes Dorf hatte einen Brunnen, kein fließendes Wasser und keine Elektrizität. Insgesamt nahmen acht Dörfer (Bakali, Gowelo, Matuta, Mikundi, M'Malisye, Mtwiche, Mwenyemasi, Saidi) an dem Projekt teil. Diese Dörfer gehören zu fünf *group villages* (Machinjiri, Matuta, Mikundi, Mtwiche, Mwenyemasi). Die Einwohneranzahl pro *group village* liegt laut dem National Statistical Office durchschnittlich bei 1207 Personen. Die Anzahl der in den einzelnen Dörfern lebenden Menschen konnte von den *headmen* oft nur schwer geschätzt werden. Durchschnittlich beträgt die Einwohneranzahl pro Dorf in etwa 270 Personen. Die Dörfer waren durchschnittlich fünf Kilometer von der Hauptstraße entfernt. Den einzelnen Dörfern steht ein *headman*, den man mit einem Bürgermeister vergleichen kann, sowie den *group villages* ein *group headman* vor. Bevor die Forschungstätigkeit in einem Dorf beginnen konnte, wurde die Erlaubnis des betreffenden *headman* eingeholt. Für alle in Frage kommenden Familien fand eine Informationsveranstaltung statt, bei der sie über den Inhalt und den Aufbau des Forschungsprojekts im Detail informiert wurden. Die Teilnahme basierte auf Freiwilligkeit.

Zu Beginn des Forschungsbesuches bei einer Familie klärte die malawische Studentin die Mutter noch einmal über die bevorstehenden Forschungstätigkeiten, insbesondere das Filmen auf. Dabei wurde betont, dass es wichtig sei, das alltägliche Leben der Familien zu erfassen. Die Familien wurden gebeten sich so natürlich wie möglich zu verhalten und nicht zu sehr auf die Forscherinnen zu achten. Erst wenn sicher war, dass alle Bedenken und Unklarheiten beseitigt worden waren unterschrieb die Mutter eine Einverständniserklärung. Es nahmen 90 Familien mit Kindern zwischen 14 und 31 Monaten an dem Forschungsprojekt teil. Jede Familie wurde zwei Tage lang für insgesamt 16 Stunden von zwei österreichischen und einer malawischen Forscherin besucht. Um die Alltagsabläufe, die Beziehungs- und Bindungsstrukturen, die sozialkognitive sowie die allgemeine Entwicklung der Kinder und die mütterlichen Einstellungen zu erfassen wurden diverse Beobachtungs-, Test- und Interviewverfahren vorgegeben. Alle bis auf ein teilnehmendes Kind waren, so weit feststellbar, gesund und es wurden keine Entwicklungsverzögerungen festgestellt. Bei einem Kind wurde eine mögliche Gehörschädigung vermutet und im Nachhinein bestätigt. Diese Familie wurde nicht in die Datenanalyse mit einbezogen.

Die österreichischen Studentinnen führten hauptsächlich Beobachtungsverfahren durch, während die malawischen Studentinnen für die Test- und Interviewverfahren zuständig waren. So konnte sichergestellt werden, dass es keine sprachlichen oder kulturellen Verständnisschwierigkeiten gab und alle notwendigen Höflichkeitsformen gewahrt wurden. Außerdem konnte so möglichen Angstreaktionen der malawischen Kinder aufgrund des fremdartigen Aussehens der österreichischen Forscherinnen vorgebeugt werden. Am Ende des zweitägigen Forschungsbesuches erhielt die Mutter eine kurze Rückmeldung über die Ergebnisse der durchgeführten Verfahren. Als Dankeschön und

Aufwandsentschädigung für eventuelle entstandene Kosten bekam jede Familie ein Geschenkpaket mit Lebensmitteln, Kleidung und Spielzeug für die Kinder. Dies war jedoch den Familien vor der Teilnahme am Projekt nicht bekannt, um die Freiwilligkeit zu sichern. Die laufende Feldforschung wurde regelmäßig von der Projektleitung in Wien evaluiert.

3.2 Methoden

3.2.1 Sozialanamnese

Zu Beginn jedes Forschungsbesuches wurden anhand des Data-Sheet (siehe Anhang A) wichtige soziodemographische Daten der Mutter, des Projektkindes und ihrer Familie erfasst. Das in fünf Abschnitte gegliederte Formular fragt unter anderem nach dem vollen Namen, dem Geburtsdatum, dem Alter und der Religion der Mutter, des Vaters und des Projektkindes. Es werden der Familienstand, der Bildungsstand sowie die Dauer des Schulbesuches der Eltern erfragt. Auch über die Anzahl der Geschwister des Projektkindes soll Auskunft gegeben werden. Zusätzliche Angaben gibt es zu den Umständen der Schwangerschaft und der Geburt des Projektkindes. Das Einkommen des Vaters, der Mutter und die Art ihrer Erwerbstätigkeit wird erfasst. Erhoben wird, wer sich für wie viele Stunden am Tag neben der Mutter um das Projektkind kümmert und ob die Mutter die primäre Bezugsperson des Kindes ist.

3.2.2 Ages & Stages Questionnaire

Das ASQ-3 Fragebogensystem, im Originaltitel: *Ages & Stages Questionnaire® (ASQ-3™): A Parent-Completed Child Monitoring System, Third Edition* von Squires und Bricker (2009) ist ein Verfahren, um den Entwicklungsstand von Kleinkindern zu erfassen. Ursprünglich wurde es als Screening-Verfahren zur Feststellung von Entwicklungsverzögerungen entwickelt und wird heute häufig im klinischen Bereich eingesetzt (Squires, Bricker, Twombly, & Potter, 2009). Es ist ein weit verbreitetes und gut erprobtes Verfahren und wurde in verschiedenen internationalen Studien verwendet (Charafeddine et al., 2013; Filgueiras, Pires, Maissonette, & Landeira-Fernandez, 2013; Kerstjens et al., 2009).

Aufbau

Das ASQ-3 System besteht aus 21 Fragebögen für Kinder im Alter von einem Monat bis fünfeinhalb Jahren (Squires et al., 2009). Für das Projekt wurden die Fragebögen für 14- bis 30 Monate alte Kinder eingesetzt. Folgende Altersintervalle wurden verwendet: 14 Monate, 16 Monate, 18 Monate, 20 Monate, 22 Monate, 24 Monate, 27 Monate und 30 Monate.

Jeder Fragebogen besteht aus 30 entwicklungsbezogenen Items (je sechs Items pro Entwicklungsbereich), die in einfacher, gut verständlicher Sprache verfasst sind. Zum besseren

Verständnis sind manche Items mit Illustrationen versehen. Die Fragen umfassen fünf Entwicklungsbereiche (Squires et al., 2009):

- Kommunikation (*Communication*)
- Grobmotorik (*Gross Motor*)
- Feinmotorik (*Fine Motor*)
- Problemlösen (*Problem Solving*)
- Soziales (*Personal- Social*)

Die Fragebögen sind von den Eltern, beziehungsweise den Bezugspersonen des Kindes selbständig auszufüllen. Es ist auch möglich einzelne Aufgaben mit dem Kind vorher auszuprobieren und dann erst die Frage zu beantworten (Squires et al., 2009).

Auswertung

Zu jedem Item gibt es drei Antworten, die einander ausschließen (Squires et al., 2009):

- ja (*yes*): Das Kind kann das beschriebene Verhalten bereits gut ausführen.
- manchmal (*sometimes*): Das Kind führt das beschriebene Verhalten manchmal oder teilweise aus.
- noch nicht (*not yet*): Das Kind kann das beschriebene Verhalten noch nicht ausführen.

Nach dem Ausfüllen des Fragebogens werden vom Testleiter oder der Testleiterin für jedes *ja* pro Item 10 Punkte, für jedes *manchmal* 5 Punkte und für jedes *noch nicht* 0 Punkte vergeben. Die Punkte werden pro Entwicklungsbereich summiert und auf einem Auswertungsbogen notiert (Squires et al., 2009). Aus Mangel an malawischen Normen mussten im Projekt die US-Normen für eine Standardisierung herangezogen werden. Für jedes Altersintervall gibt es spezifische Cut-off-Werte, welche die erzielten Werte jedes Entwicklungsbereiches in drei Gruppen einordnen. Diese Cut-off-Werte sind die empirisch in den USA ermittelten Mittelwerte der betreffenden Altersgruppe (Squires et al., 2009). Liegt der Rohwert ein bis zwei Standardabweichungen unter dem Mittelwert, fällt dieser Wert in den *Monitoring-Bereich*. Für US-amerikanische Kinder würde das heißen, dass zwar keine Entwicklungsverzögerung vorliegt, ihre Fähigkeiten in diesem Bereich aber genau beobachtet werden müssen. Liegt der Rohwert mehr als zwei Standardabweichungen unter dem Mittelwert, wäre das für US-amerikanische Kinder ein Hinweis auf eine vorliegende Entwicklungsverzögerung in diesem Bereich. Alle Werte, die über dem oberen Cut-off-Wert des *Monitoring-Bereiches* liegen, gelten als Hinweis für einen altersgemäßen Entwicklungsstand (Squires et al., 2009).

Die Auswertung wurde von den österreichischen oder malawischen Studentinnen durchgeführt. Da die in den USA empirisch ermittelten Cut-off-Werte nicht äquivalent für malawische Kinder zu sehen sind

(Gladstone et al., 2010), werde ich im Folgenden bei der Einteilung der Projektkinder von hoher, mittlerer und niedriger erreichter Punkteanzahl in den Entwicklungsbereichen des ASQ-3 sprechen.

Kulturadaptierung

Das ASQ-3 System wurde für den US-amerikanischen Raum entwickelt. Daher mussten für das Projekt in Malawi einige Adaptierungen vorgenommen werden. Die verwendeten Fragebögen wurden von einer Muttersprachlerin von Englisch auf Chichewa übersetzt. Ein Expertinnenteam analysierte die Items jeder Altersgruppe und formulierte Fragen, die nicht der Lebenswelt malawischer Kinder entsprachen, um. So wurde beispielsweise das Item 2 aus dem Fragebogen des Altersbereichs 16 Monate und dem Entwicklungsbereich Problemlösen folgendermaßen umformuliert:

Ursprüngliches Item: “Can your child drop a crumb or Cheerio into a small, clear bottle (such as a plastic soda-pop bottle or baby bottle)?” (Squires & Bricker, 2009).

Adaptiertes Item: “Can your child drop a crumb maize kernels, beans, peas or nuts into a Fanta/Sobo bottle?” (Squires & Bricker, 2009).

Der Fragebogen der Altersgruppe 16 Monate mit den kulturadaptierten Items kann Anhang B entnommen werden.

Aus organisatorischen Gründen war es nicht möglich den Müttern die Fragebögen zu überlassen und sie ausgefüllt zurückzubekommen (es war davon auszugehen, dass manche Mütter nicht lesen konnten, oder dass es Verständnisschwierigkeiten geben könnte). Daher wurden die malawischen Kolleginnen in einer Trainingsphase mit dem adaptierten ASQ-3 vertraut gemacht und sie führten das Verfahren bei den Familien durch. Dafür setzten sich die Mutter des Projektkindes mit dem Kind und der malawischen Studentin an einen ruhigen Ort (meist auf eine Matte vor dem Haus). Die malawische Studentin las der Mutter die Items vor. Wenn es Verständnisschwierigkeiten gab, erklärten die Studentinnen die Frage näher oder demonstrierte der Mutter das Verhalten. Falls eine Mutter ein Verhalten nicht kannte oder ihr Kind noch nie die Gelegenheit hatte es auszuführen, gab es für unterschiedliche Fragen zusätzlich passende Testmaterialien.

So wurden beispielsweise für das Item 3: “Does your child stack a small block or toy on top of another one? (small boxes like matchboxes on top of each other)” (Squires & Bricker, 2009), mehrere leere Streichholzschachteln als Testmaterial für die Mutter zur Verfügung gestellt.

Testmaterialien:

- Streichholzschachteln ohne Zündhölzer
- ein nicht gebundenes Bilderbuch
- eine dünne Zeitung
- ein dünnes Holzstäbchen, um im Sand zu zeichnen

- eine Fanta oder Sobo Glasflasche
- kleine getrocknete grüne Bohnen
- eine Schnur
- Getränkeverschlüsse aus Metall mit einem gestanzten Loch in der Mitte (um sie auf die Schnur zu fädeln)

Die Mutter forderte ihr Kind in so einem Fall auf, das im Item beschriebene Verhalten mit den entsprechenden Testmaterialien durchzuführen. Bei den Testmaterialien wurde darauf geachtet, dass es für das Kind vertraute Materialien waren. Wenn eine Frage getestet wurde, vermerkte das die Studentin auf dem Fragebogen. Nur die Antworten der Mutter und nicht das gezeigte Verhalten des Kindes wurden auf dem Testbogen notiert. Um sozial erwünschtes Antwortverhalten oder Verständnisschwierigkeiten auszuschließen, wurde bei Fragebögen in denen ganze Entwicklungsbereiche zu 90 Prozent mit *ja* oder *noch nicht* ausgefüllt wurden, die nächst höhere oder niedrigere Altersstufe vorgegeben. Diese Kontrollmaßnahme zeigte, dass die Mütter nicht sozial erwünscht antworteten.

3.2.3 Time Investment

Das *Time Investment* Verfahren wurde eingesetzt, um die Alltagserfahrungen des Projektkindes zu erfassen. Es basiert auf der *Time Sampling Methode* und wurde eigens für das Forschungsprojekt entwickelt. Unter Time Sampling versteht man die Beobachtung und Erfassung von alltäglichen Verhaltensweisen eines Individuums oder einer Gruppe von Individuen über eine Serie von gleichlangen Zeitintervallen hinweg. Die Beobachtung sollte über einen längeren Zeitraum hinweg erfolgen. In einer *One-Zero-Notation* wurden vorher klar definierte Verhaltensweisen und Interaktionsarten des Projektkindes erfasst (Altmann, 1974; Bornstein, 2002).

Das Beobachtungsprotokoll (siehe Anhang C) umfasst fünf unterschiedliche Kategorien. Zunächst wird notiert, welche Personen sich in Greif-, Sicht-, oder Hörweite des Projektkindes befinden. Die Personenkategorien umfassen beispielsweise Mutter, Vater, Schwester, Bruder, Großeltern, Kleinkinder, andere Kinder und Verwandte. Die Anzahl der Personen in einer Kategorie wird notiert. Ab drei Personen einer Kategorie wird die Anwesenheit einer Personengruppe notiert. Zusätzlich wird die Lokation des Kindes erfasst. Es stehen verschiedene Optionen wie etwa vor der eigenen Hütte, am Brunnen oder am Markt zur Verfügung.

Die nächste wichtige Kategorie ist das Verhalten des Projektkindes. Zur Auswahl stehen Verhaltenskategorien wie beobachten, imitieren, spielen und explorieren oder essen und trinken. Auch der Emotionsausdruck des Projektkindes wird notiert (lachen, quengeln, weinen, sonstiges).

Des weiteren geht es um die möglichen Interaktionen des Kindes. Wenn das Kind mit einer Person interagiert, wird festgehalten wer diese Person ist (entsprechend den erstellten Kategorien im Abschnitt zur Anwesenheit), ob das Kind Körperkontakt mit der Person hat und ob diese Person vom Kind imitiert wird. Als Interaktionsmöglichkeiten gibt es zum Beispiel tragen, lieblosen, kommunizieren oder spielen und explorieren. Weiters wird erfasst ob der Interaktionspartner oder die Interaktionspartnerin noch einer anderen, nicht kindzentrierten Tätigkeit wie Hausarbeit, oder Gesprächen mit anderen nachgeht. In einer Beobachtungseinheit kann die Interaktion mit maximal zwei Personen erfasst werden. In jeder Kategorie sind Mehrfachnennungen möglich. Da eine One-Zero-Notation verwendet wird, wird nicht die Dauer oder die Häufigkeit, sondern das einmalige Auftreten eines Verhaltens notiert.

Die Beobachtung wurde von zwei Studentinnen durchgeführt. Ein Beobachtungsintervall umfasste 15 Sekunden Beobachtungszeitraum sowie 45 Sekunden Notationszeit und dauerte somit eine Minute. Der Beginn einer Beobachtung wurde zu jeder vollen Minute mit einem Mp3- Player durch einen Signalton angekündigt. Nach 15 Sekunden erfolgte ein weiterer Ton der die Notationsphase einleitete. Nach 45 Sekunden kündigte der nächste Ton die folgende Beobachtung an.

Das Time Investment gliederte sich in zwei Beobachtungsphasen. Eine Intensivbeobachtung bestand aus 12 aufeinander folgenden Beobachtungsintervallen, die dreimal wiederholt wurden. Nach einer Intensivbeobachtung gab es eine vier minütige Pause. Die dritte Wiederholung beendete einen Intensivblock und es gab eine 16 minütige Pause nach welcher der nächste Intensivblock gestartet wurde. Ein Intensivblock dauerte somit exakt eine Stunde. Neben den Intensivbeobachtungen wurden auch Reliabilitätsbeobachtungen durchgeführt. Diese bestanden aus einem Beobachtungsintervall und wurden zur Reliabilitätsfassung sporadisch, oder wenn aus unvorhergesehenen Gründen die Intensivbeobachtung nicht durchgeführt werden konnte, eingesetzt. Um möglichst viele Daten zu erlangen, war der Beginn der Beobachtungsphasen beider Beobachterinnen in den Intensivphasen 30 Sekunden zeitversetzt. Die Reliabilitätsbeobachtungen fanden zeitgleich statt.

Das Time Investment wurde am ersten Forschungstag von 11 bis 16 Uhr und am zweiten Tag von 6 bis 11 Uhr durchgeführt. Da das unverfälschte Alltagsleben des Kindes beobachtet werden sollte, wurden während des Time Investments keine anderen Testverfahren durchgeführt. Die Beobachtungen führten ausschließlich die österreichischen Studentinnen durch. Das Forscherteam beobachtete bei jeder Familie pro Tag durchschnittlich 120 Minuten, also 10 Intensivphasen lang.

3.2.4 FAST: Family System Test

Der *Family System Test* (FAST) ist ein Verfahren zur Erfassung familiärer Beziehungsstrukturen (Gehring, 1998). Es wurde stark vereinfacht zur Erhebung der malawischen Familienstrukturen eingesetzt. Es besteht aus einem quadratischen, einfarbigen Brett, dass durch schwarze Linien in 81 Felder unterteilt ist. Dazu gehören schlichte männliche und weibliche Figuren aus Holz, mit denen die

verschiedenen Familienmitglieder repräsentiert werden können. In der ursprünglichen Form des FAST werden nur 12 Figuren, in der malawischen Version 16 Figuren zur Verfügung gestellt. Diese Adaptation wurde vorgenommen, da traditionelle bäuerliche Familien oft in Großfamilien organisiert leben (Keller & Kärnter, 2014). Die Hälfte der Figuren sollen Erwachsene, die andere Hälfte Kinder darstellen. Die Mutter wurde gebeten anhand der Figuren ihre Familie auf dem Brett darzustellen und die Figuren so zu platzieren, dass die emotionale Beziehung zu den verschiedenen Personen deutlich wird. Die Mutter konnte selbst entscheiden welche Personen sie als ihrer Familie zugehörig empfindet. Das konnten somit auch weit entfernte oder gar nicht verwandte Personen sein. Damit sollte den möglichen kulturellen Variationen Raum gegeben werden. Es konnten alle vorhandenen Figuren eingesetzt werden, hier gab es keine limitierenden Instruktionen. Die Testleiterin protokollierte das Alter und in welchem Verwandtschafts- oder Bekanntschaftsgrad sich die repräsentierten Personen zu der Mutter befanden (siehe Anhang D).

3.3 Stichprobe und Deskriptivstatistik der Testverfahren

Während des Forschungsprojektes wurden insgesamt Daten von 90 Familien erhoben. Da das Time Investment Verfahren zu Beginn des Forschungsaufenthaltes einigen Adaptierungen unterzogen wurde, werden die ersten Wochen als Trainingsphase gewertet. Mit dem endgültig ausgereiften Verfahren konnten 70 Familien beobachtet werden.

In der vorliegenden Arbeit steht der Zusammenhang der Alltagserfahrungen mit der Entwicklung des Kindes im Mittelpunkt. Bei einem Projektkind wurde eine Hörschädigung festgestellt. Um die Entwicklungsdaten nicht zu verfälschen, wurde diese Familie nicht in die Stichprobe aufgenommen. Die Mutter des Kindes nimmt in dieser Forschungsarbeit eine gesonderte Rolle ein. Daher mussten weitere drei Familien, in der das Projektkind von der Großmutter aufgezogen wurde, aus der Datenanalyse exkludiert werden. Somit beläuft sich die Stichprobengröße auf 66 Familien.

3.3.1 Operationalisierung der Variablen

Ein Überblick über die in der vorliegenden Studie verwendeten Variablen, ihre Beschreibung und Operationalisierung kann in Tabelle 2 gewonnen werden.

Tabelle 2
Variablenübersicht

Variable	Verfahren	Variablenbeschreibung	Maßeinheit
Bildung der Mutter	Sozialanamnese	absolvierte Schuljahre der Mutter	Jahre
Erstgeburtsalter	Sozialanamnese	Alter der Mutter bei der Familiengründung	Jahre
Familiengröße	FAST	von der Mutter dargestellte Familiengröße	Anzahl der verwendeten Figuren
soziale Unterstützung/ Familiengröße	FAST	von der Mutter dargestellte Anzahl der weiblichen Personen in der Familie	Anzahl der weiblichen Figuren
Interaktionen exklusiv	Time Investment	Interaktionen mit exklusivem Aufmerksamkeitsfokus des Interaktionspartners/ der Interaktionspartnerin	Höhe der exklusiven Interaktionen in Prozent
Interaktionen geteilt	Time Investment	Interaktionen mit geteiltem Aufmerksamkeitsfokus des Interaktionspartners/ der Interaktionspartnerin	Höhe der geteilten Interaktionen in Prozent
Imitieren	Time Investment	Kindliche Verhaltensweise Imitieren	Höhe des Imitierens in Prozent
Beobachten	Time Investment	Kindliches Verhaltensweise Beobachten	Höhe des Beobachtens in Prozent
Kontrollvariable: Alter	Sozialanamnese	Alter des Projektkindes in Monaten	Monate
Kontrollvariable: Geschlecht	Sozialanamnese	Geschlecht des Projektkindes (0 = männlich, 1 = weiblich)	Geschlechterverteilung in Prozent
Entwicklung	Ages and Stages Questionnaire (ASQ)	Entwicklung wird gemessen durch 5 Entwicklungsbereiche: Kommunikation (K) Grobmotorik (GM) Feinmotorik (FM) Problemlösen (PL) soziale Fähigkeiten (SF)	konfirmatorische Faktorenanalyse (Reduktion auf einen Faktor)

Die Interaktionen des Kindes mit exklusivem oder geteiltem Aufmerksamkeitsfokus des Interaktionspartners/ der Interaktionspartnerin werden zur Beantwortung der Fragestellungen nicht für jede Person einzeln betrachtet, sondern teilweise in Gruppen zusammengefasst. Die genaue Zusammensetzung der verschiedenen Gruppen ist Tabelle 3 zu entnehmen.

Tabelle 3

Zusammensetzung der betrachteten Personengruppen

Name	Beschreibung	Personen
Gesamtinteraktion	alle Interaktionen mit dem Projektkind zusammengefasst	Mutter, Vater, Großmutter, Großvater, Schwester, Bruder, Kleinkind, Kinder weiblich, Kinder männlich, weibliche Verwandte, männliche Verwandte, andere Erwachsene weiblich, andere Erwachsene männlich
Dorfgemeinschaft	Interaktionen der Personen und Personengruppen der Dorfgemeinschaft mit dem Projektkind zusammengefasst	alle anderen Personen außer der Mutter
andere Erwachsene der Dorfgemeinschaft	Interaktionen der erwachsenen Männer und Frauen der Dorfgemeinschaft zusammengefasst	Vater, Großmutter, Großvater, weibliche Verwandte, männliche Verwandte, andere Erwachsene weiblich, andere Erwachsene männlich
andere Kinder der Dorfgemeinschaft	Interaktionen der Mädchen und Jungen der Dorfgemeinschaft mit dem Projektkind zusammengefasst	Kleinkinder, Kinder weiblich, Kinder männlich

3.3.2 Stichprobenbeschreibung der Eltern

In den Dorfgemeinschaften lebten Menschen mit unterschiedlichen Volksgruppen- und Religionszugehörigkeit, wie es in ganz Malawi die Norm ist (Phiri, 2004), konfliktfrei miteinander zusammen. So war es möglich, dass die Eltern des Projektkindes nicht derselben Religion oder Volksgruppe angehörten.

In manchen Familien wohnte der Vater des Kindes nicht im selben Haushalt. Gründe für die Abwesenheit waren Trennungen, Arbeit in weiter Distanz vom Wohnort oder in einem anderen Land (meist Südafrika). Mit der Bezeichnung Vater war nicht immer der biologische Vater des Projektkindes gemeint. Es konnte auch der derzeitige Partner der Mutter sein, welcher die Vaterrolle übernahm.

Die Erwerbstätigkeit der Frauen setzte sich vorwiegend aus landwirtschaftlichen Tätigkeiten, *piece work*², Anstellungsverhältnissen und kleineren oder größeren Verkaufstätigkeiten (am eigenen Marktstand, Verkauf von Backwaren) zusammen. Die Väter arbeiteten meistens in den Bereichen *piece work*, Fischerei, Landwirtschaft und Handwerk. Die Mehrheit der Familien (77%) lebte im Geburtsdorf der Mutter und damit matriloal. 21 Prozent der Familien lebten patriloal. Nur eine Familie war in ein neues Dorf gezogen.

Es ist anzumerken, dass bei der Erhebung von einigen Daten fallweise Schwierigkeiten auftraten. So war eine exakte Dokumentation des Alters der Eltern nicht immer möglich. Manchmal fehlte die Geburtsurkunde oder der *Health-Passport*³ und es war unmöglich das Geburtsdatum zu eruieren. Bei 53 Müttern (80%) und nur 31 (47%) Vätern konnte das Geburtsdatum exakt erfasst werden. Bei zwei Müttern und einem Vater fehlte der Tag, bei acht Müttern und 26 Vätern der Monat und bei drei Müttern und acht Vätern konnte das Alter nur geschätzt und kein Geburtsdatum angegeben werden. Zusätzlich konnte bei einem Vater der Stichprobe keine Angabe zur Religionszugehörigkeit gemacht werden. Tabelle 4 bietet eine Übersicht über wichtige soziodemographische Angaben zu den Eltern des Projektkindes.

² Mit *piece work*, bezeichneten die Eltern im Allgemeinen Gelegenheitsarbeit, zum Beispiel die Arbeit als Erntehelfer oder auf Baustellen.

³ Bei dem *Health- Passport* handelt sich um ein kleines Heft, das jedes Kind bei seiner Geburt erhält. Dort werden das Geburtsdatum, medizinische Untersuchungen und Impfungen vermerkt.

Tabelle 4

Stichprobenbeschreibung der Eltern des Projektkindes

Variable		Mutter			Vater		
		Mittelwert	SD	Range	Mittelwert	SD	Range
Alter (in Jahren)		26.6	7.3	16 - 44	30.8	8.3	20 - 53
		Häufigkeit (%)			Häufigkeit (%)		
Volksgruppe	Chewa	7.6			7.6		
	Lombwe	9.1			13.6		
	Nyanja	1.5			1.5		
	Yao	81.8			77.2		
Religion	Christen	46.9			49.1		
	Muslime	51.5			49.2		
	African Traditional	1.5			1.5		
Arbeitsverhältnis	Hausfrau	48.5			-		
	arbeitslos	15.2			10.6		
	erwerbstätig	34.8			87.9		
	StudentIn	1.5			-		
Familienstand der Mutter	verheiratet	92.4			-		
	geschieden	6.1			-		
	verwitwet	1.5			-		
Feld	vorhanden	98.5			-		
	nicht vorhanden	1.5			-		
Nutzung des Feldes	Subsistenzwirtschaft	37.9			-		
	kommerziell	60.6			-		
Vater im selben Haushalt	ja	-			81.8		
	nein	-			18.2		

3.3.3 Stichprobenbeschreibung Projektkind

Die ProjektKinder waren durchschnittlich 22 Monate ($SD = 4.9$) alt. Das jüngste Kind war 14 und das älteste 31 Monate alt. Die Mehrheit der Kinder, 61 Prozent, waren Mädchen. 67 Prozent der Kinder hatten Geschwister. Die Anzahl der Geschwister betrug im Durchschnitt 1.9 mit einem Maximum von sechs Geschwistern. Mehr als die Hälfte der Kinder (55%) wurden zum Untersuchungszeitpunkt noch

gestillt. Das durchschnittliche Alter des Abstillens lag bei 21.2 Monaten mit einer Bandbreite von 13 bis 25 Monaten. In 61 Prozent der Fälle war das Projektkind ein geplantes Kind. Bei durchschnittlich 24 Prozent der Projektkinder kam es zu Risikoschwangerschaften. Als Probleme wurden Blutungen während der Schwangerschaft, Frühgeburt, starke Bauchschmerzen, Malaria, Geburt mit den Füßen voran und Gewalt in der Schwangerschaft durch den Ehemann angegeben.

3.3.4 Bildung der Mutter

Die Projektmütter besuchten durchschnittlich 6.2 Jahre ($SD = 3.3$) die Schule. Die Dauer des Schulbesuches variierte zwischen 0 und 13 Jahren. Fünf der Mütter hatten keinerlei Schulbildung (8%) während eine Mutter 13 Jahre die Schule besuchte. Die meisten Mütter (74%) gaben die *primary school* als den höchsten Grad ihrer Schulbildung an. Kinder ab sieben Jahren beginnen in Malawi üblicherweise mit der *primary school*. Sie dauert acht Jahre, der Schulbesuch ist seit 1994 gebührenbefreit (National Statistical Office, 2011). Der nächst höhere Schultyp ist die *secondary school*, 17 Prozent der Mütter gaben an diese weiterführende Schule besucht zu haben. Die *secondary school* dauert vier Jahre und wird im Allgemeinen mit 15 Jahren begonnen (National Statistical Office, 2011). Es ist wichtig zu erwähnen, dass die Angaben zu einem besuchten Schultyp nicht mit einem Abschluss dieser Bildungseinrichtungen gleichzusetzen sind.

In der Stichprobe war die Schulbildung, beziehungsweise die Dauer des Schulbesuches im Vergleich mit der Bezirksebene deutlich höher. Laut des Malawi Demographic and Health Survey 2010 lag die durchschnittliche Dauer des Schulbesuches der Frauen im Bezirk Zomba bei 2.7 Jahren. Davon hatten 14 Prozent keinerlei Bildung, 67 Prozent hatten eine *primary school* und 7 Prozent eine *secondary school* besucht. Die Prozentsätze der Abschlüsse der *primary school* sind mit 7 Prozent und der *secondary school* mit 3 Prozent wesentlich niedriger (National Statistical Office, 2011). In dieser Statistik sind die Frauen im Bezirk Zomba von 6 bis über 65 inkludiert. Dies könnte ein Grund für die Abweichungen sein, da in den jüngeren Generationen die Schulbildung der Frauen ansteigt. So liegt die Dauer des Schulbesuchs in einer vergleichbaren Altersgruppe⁴ auf nationaler Ebene bei 4 Jahren. 18 Prozent hatten keine Schulbildung, 55 Prozent besuchten die *primary school* und 11 Prozent die *secondary school*. Auch hier lagen die Prozentsätze der Abschlüsse der *primary school* (9%) und der *secondary school* (6%) deutlich darunter (National Statistical Office, 2011). Die von den Müttern angegebene formale Schulbildung ist in der Stichprobe auch in diesem Vergleich höher, die Unterschiede sind aber nicht so deutlich.

⁴ Frauen von 15 – 44 Jahren

3.3.5 Erstgeburtsalter

Wie bereits in der Stichprobenbeschreibung der Eltern erwähnt, gab es einige Probleme bei der Erfassung der Geburtsdaten der Familienmitglieder. Bei manchen Müttern fehlte das Geburtsdatum komplett. Das Geburtsjahr wurde in solchen Fällen durch die geschätzten Angaben zum aktuellen Alter rekonstruiert und zur Berechnung des Erstgeburtsalters verwendet. Bei einer Mutter gab es weder Angaben zu ihrem Geburtsdatum noch zu dem ihres erstgeborenen Kindes. Daher wurde diese Familie als fehlend kodiert. Die Mütter des Projektkindes bekamen ihr erstes Kind durchschnittlich mit 18.5 Jahren ($SD = 3.5$). Das niedrigste Alter für die Familiengründung liegt bei 12 Jahren das höchste Alter bei 35 Jahren. Das landesweite Alter der Frauen bei der Geburt des ersten Kindes liegt bei 18.9 Jahren (National Statistical Office, 2011).

3.3.6 Deskriptivstatistik FAST

Zusätzlich zur Mutter und dem Projektkind, das bei allen 66 Familien auf dem FAST- Brett vorhanden war, wurden durchschnittlich 7.6 ($SD = 2.9$) Personen aufgestellt. Das Minimum waren zwei, das Maximum 14 zusätzliche Figuren. Die weiblichen Figuren repräsentierten aus der Sicht der Mutter beispielsweise weitere Töchter, die Mutter, Cousinen und andere weibliche Erwachsene wie Nachbarinnen oder Freundinnen. Die männlichen Figuren symbolisierten wieder aus der Sicht der Mutter beispielsweise den Partner, den Vater, den Großvater, andere Söhne und Cousins.

Es wurden im Durchschnitt vier weibliche Figuren ($Mdn = 4$, $SD = 1.8$) mit einer Bandbreite von null bis neun Figuren und 3.6 ($Mdn = 4$, $SD = 1.6$) männliche Figuren, mit einer Bandbreite von einer bis acht Figuren auf dem Feld positioniert.

3.3.7 Deskriptivstatistik ASQ-3

Entsprechend der US-amerikanischen Cut-off-Werte für jede Altersgruppe wurden die erzielten Punkte eines Projektkindes in die Gruppen hohe (Kodierung = 2), mittlere (Kodierung = 1) und niedrige (Kodierung = 0) Entwicklung eingeteilt. Die Mehrheit der Projektkinder erzielte in den Entwicklungsbereichen Werte, die zu der Gruppe der hohen Entwicklung zu zählen sind (siehe

Abbildung 3). Da die Projektkinder 14 bis 31 Monate alt waren, wurden die entsprechenden acht Altersgruppen der ASQ-3 Fragebögen verwendet. Eine genaue Auflistung der Altersgruppen, der Kinderanzahl pro Altersgruppe und der Geschlechterverteilung ist Anhang E- 1 zu entnehmen.

Aufgrund der niedrigen Kinderanzahl pro Fragebogen-Altersgruppe, war eine Berechnung der Reliabilitäten nicht möglich.

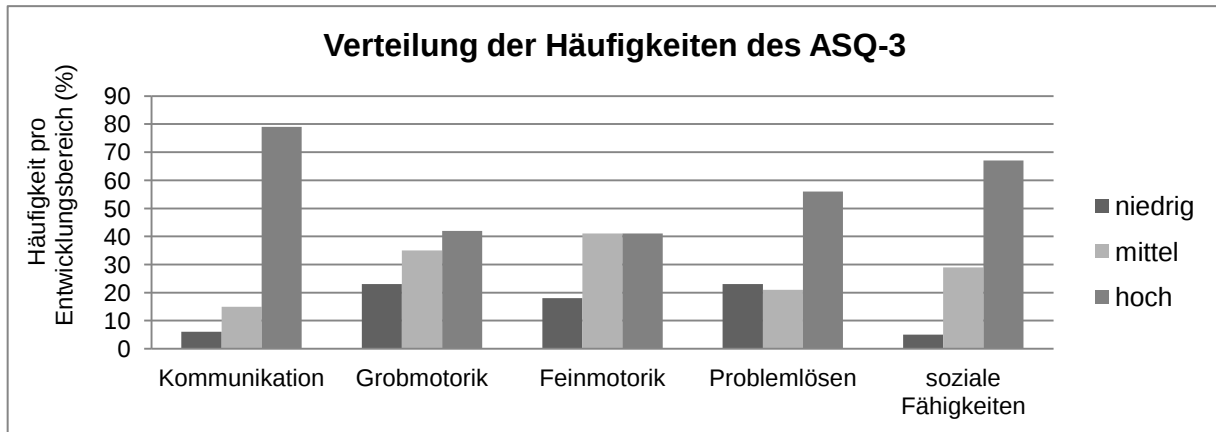


Abbildung 3. ASQ-3. Verteilung der Häufigkeiten (%) auf die Gruppen niedrige, mittlere und hohe Entwicklung, pro Entwicklungsbereich. Kommunikation (hoch = 79%, mittel = 15%, niedrig = 6%), Grobmotorik (hoch = 42%, mittel = 35%, niedrig = 23%), Feinmotorik (hoch = 41%, mittel = 41%, niedrig = 18%), Problemlösen (hoch = 56%, mittel = 21%, niedrig = 23%), soziale Fähigkeiten (hoch = 67%, mittel = 29%, niedrig = 5%).

3.3.8 Deskriptivstatistik Time Investment

Wie bereits erläutert, dient das Time Investment zur Erfassung des kindlichen Alltags und den darin vorkommenden Interaktionen. In die Analyse flossen alle Daten ein, die während der Intensivbeobachtungsphasen erhoben wurden. Mit dem Referenzpunkt der Beobachtungszeit ist die Zeit gemeint, in der die Intensivphasen des Time Investment ungestört durchgeführt werden konnten. Die Reliabilitätsbeobachtungen wurden nicht in die Berechnungen mit einbezogen, sondern dienten zur Erfassung der Interrater-Reliabilität, die Anhang E- 2 entnommen werden können.

Anwesenheit

Eine Person wurde als anwesend gewertet, wenn sie sich in Greif- oder Sichtweite des Kindes befand. Die Anwesenheit einer Person bedeutet, dass sich zumindest eine Person dieser Gruppe in der Nähe des Kindes befand. Einen Überblick über die Verteilungen der Anwesenheit der einzelnen Personengruppen gibt Abbildung 4. Völlig alleine war das Kind, in durchschnittlich 12 Prozent ($SD = 0.10$) der Beobachtungszeit. In dieser Zeit konnten aber durchaus Personen in Hörweite des Kindes sein. Mutter und Projektkind verbrachten durchschnittlich zu 11 Prozent ($SD = 0.08$) exklusiv Zeit miteinander.

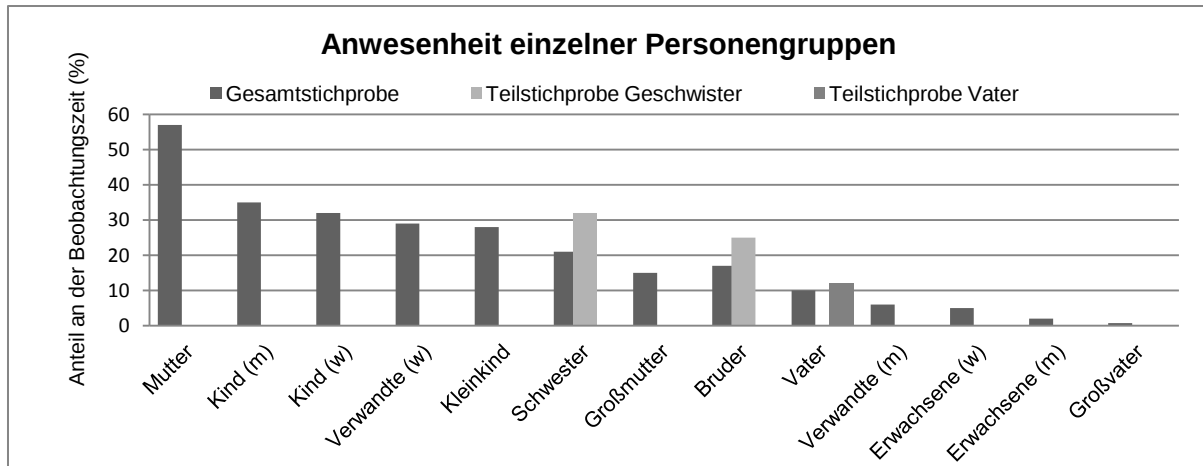


Abbildung 4. Anwesenheit mindestens einer Person der jeweiligen Personengruppe. Mutter (57%), Kinder männlich (35%), Kinder weiblich (32%) Verwandte weiblich (29%), Kleinkinder (28%), Schwester (21% bzw. 32%), Großmutter (15%), Bruder (17% bzw. 25%), Vater (10% bzw. 12%), Verwandte männlich (6%), andere Erwachsene weiblich (5%), andere Erwachsene männlich (2%), Großvater (0.8%). Teilstichprobe Geschwister ($N = 44$): nur Daten der Projektkinder mit Geschwistern mit einbezogen. Teilstichprobe Vater ($N = 54$): Vater lebt im selben Haushalt wie das Projektkind.

Verhalten des Kindes

Während der Beobachtungszeit war das am Häufigsten gezeigte Verhalten des Projektkindes Spielen oder Explorieren (36%, $SD = 0.11$), dicht gefolgt von Kommunizieren (31%, $SD = 0.10$). Zu 20 Prozent ($SD = 0.08$) der Zeit beobachtete das Kind seine Umgebung. Imitieren kam mit 0.8% ($SD = 0.01$) hingegen nur sehr selten vor. Die Prozentwerte der weiteren kindlichen Verhaltensweise können Abbildung 5 entnommen werden.

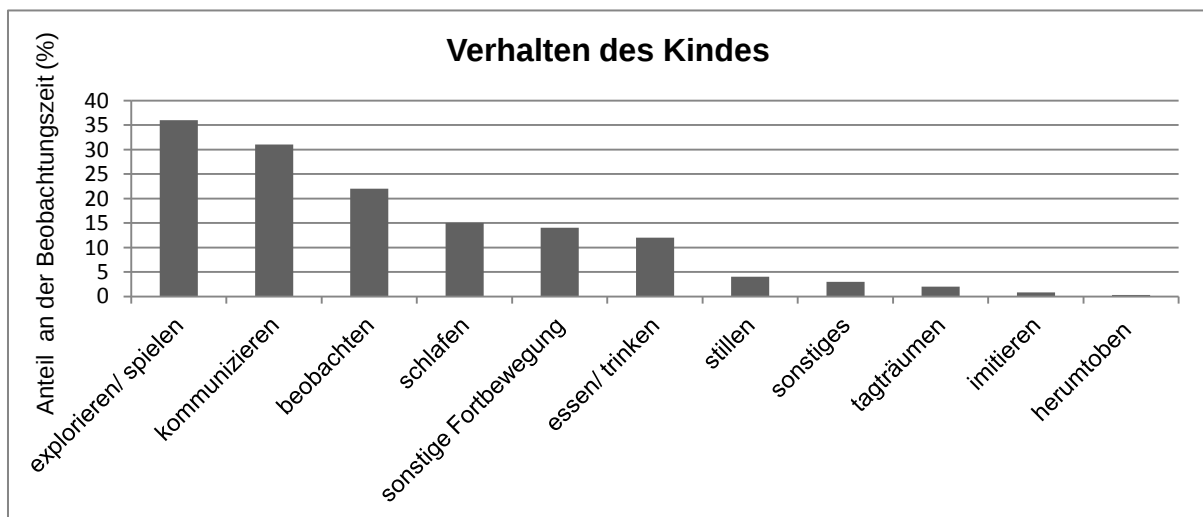


Abbildung 5. Kindliche Verhaltensweisen. Explorieren/ spielen (36%), kommunizieren (32%), beobachten (20%), schlafen (16%), sonstige Fortbewegung (14%), essen/ trinken (11%), stillen (7%), sonstiges (3%), tagträumen (2%), imitieren (0.8%), herumtoben (0.3%).

Gesamtinteraktion

Unter der Gesamtinteraktion versteht man das Ausmaß aller Interaktionen einer Person oder Personengruppe mit dem Projektkind zusammengefasst, ohne Berücksichtigung der Interaktionsart. Das konnten passive oder aktive Interaktionen sein. Beispielsweise war es möglich, dass ein Projektkind ausschließlich Körperkontakt mit einer Person hatte, aber keine weiteren Interaktionen passierten. Darunter fällt auch die Möglichkeit, dass ein Projektkind eine Person imitierte, diese aber keinerlei kindbezogene Handlungen ausführte. Von wem die Initiierung der Interaktion ausging, wurde nicht erfasst. Während der Beobachtungszeit wurde durchschnittlich zu 43 Prozent ($SD = 0.12$) mit dem Projektkind interagiert. Das bedeutet, dass sich die Kinder etwas mehr als die Hälfte der Zeit alleine beschäftigten. Das Ausmaß der Variation der Gesamtinteraktion reicht von 17 Prozent bis 66 Prozent.

Gesamtinteraktion auf Personen und Personengruppen bezogen

Betrachtet man die Interaktionshäufigkeit der einzelnen Personen beziehungsweise Personengruppen mit dem Projektkind zeigt sich, dass die Mutter am häufigsten mit dem Kind interagierte (21%, $SD = 0.10$). Die Interaktionen mit den einzelnen Personen(gruppen) der Dorfgemeinschaft inklusive des Vaters, fielen deutlich niedriger aus. Eine Übersicht über die Verteilungen und die genauen Prozentangaben können Abbildung 6 entnommen werden.

Fasst man alle Interaktionen der Personen und Personengruppen außer der Mutter zusammen, wird deutlich, dass das Kind etwas mehr mit den verschiedenen Menschen der Dorfgemeinschaft interagierte (24%, $SD = 0.10$) als mit der Mutter. Ein Blick auf die niedrigen Prozentwerte der einzelnen Personen und Personengruppen lässt vermuten, dass das Kind mit vielen unterschiedlichen Interaktionspartnern interagierte. Einen Überblick über die Interaktionshäufigkeiten der unterschiedlichen zusammengefassten Personengruppen bietet Abbildung 7.

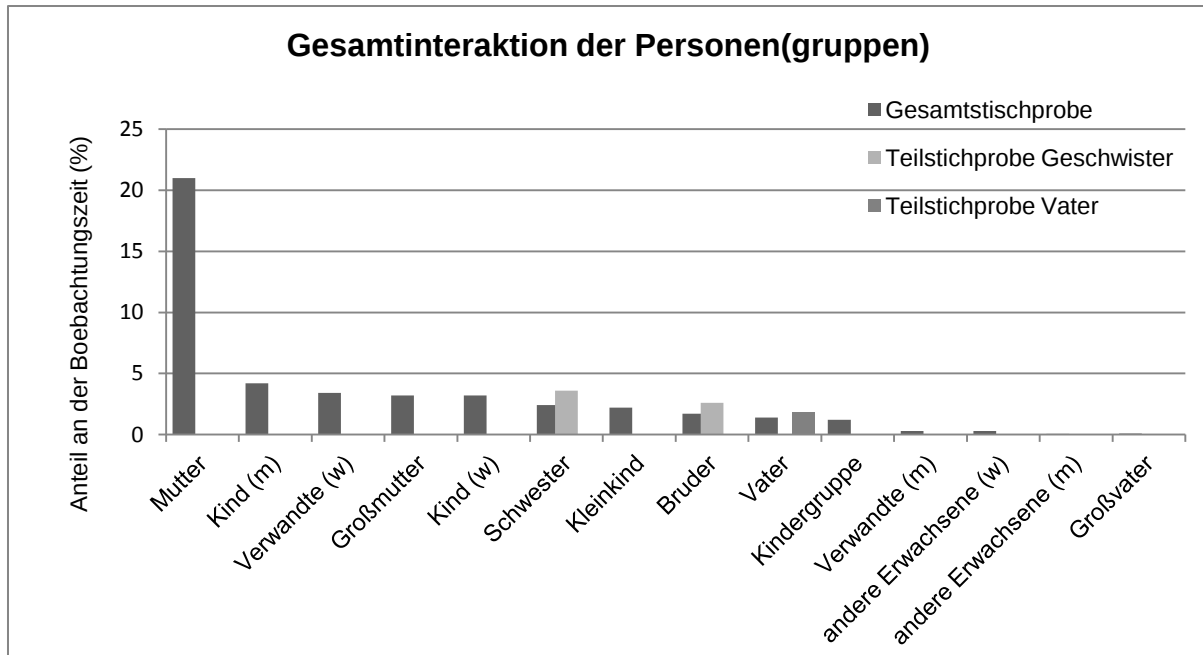


Abbildung 6. Gesamtinteraktion auf die unterschiedlichen Personen bzw. Personengruppen bezogen. Mutter (21%), Kind männlich (4%) Verwandte weiblich (3%), Großmutter (3%), Kind weiblich (3%), Schwester (2% bzw. 4%), Kleinkind (2%), Bruder (2% bzw. 3%), Vater (1% bzw. 2%), Kindergruppe (1%), Verwandte männlich (0.3%), andere Erwachsene weiblich (0.3%), andere Erwachsene männlich (0.1%), Großvater (0.1). Teilstichprobe Geschwister ($N = 44$): nur Daten der Projektkinder mit Geschwistern mit einbezogen. Teilstichprobe Vater ($N = 54$): der Vater lebt im selben Haushalt wie das Projektkind.

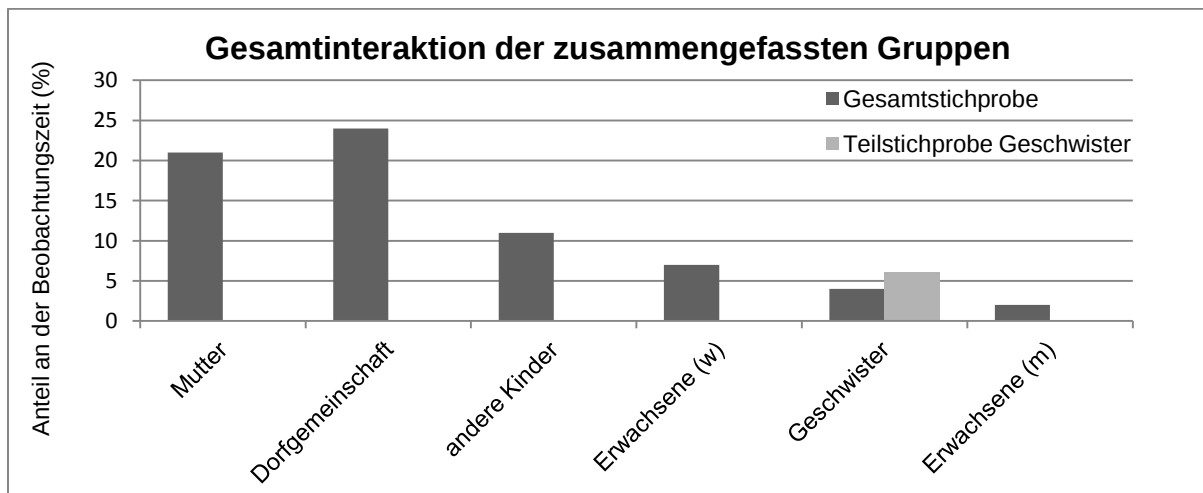


Abbildung 7. Gesamtinteraktion der Mutter und der zusammengefassten Personengruppen. Mutter (21%), Dorfgemeinschaft (24%), andere Erwachsene weiblich (7%), andere Erwachsene männlich (2%), andere Kinder (11%), Geschwister (4% bzw. 6%). Teilstichprobe Geschwister ($N = 44$): nur Daten der Projektkinder mit Geschwistern mit einbezogen.

4 Forschungshypothesen

Voranalyse: Wie gestalten sich die Alltagserfahrungen malawischer Kinder?

Bei der Voranalyse handelt es sich um eine deskriptive Beschreibung des kindlichen Alltags und der stattfindenden Interaktionen. Daher wurden keine expliziten Hypothesen formuliert. Folgende Fragen bilden jedoch den Schwerpunkt der Voranalyse:

- Welchen Aufmerksamkeitsfokus haben die Interaktionspartner und die Interaktionspartnerinnen während der Interaktion vorwiegend? Überwiegen die Interaktionen mit geteiltem Aufmerksamkeitsfokus in der Interaktion mit dem Projektkind?
- Gibt es Unterschiede zwischen den einzelnen Personen, beziehungsweise Personengruppen bezüglich ihres Aufmerksamkeitsfokus in der Interaktion mit dem Kind?
- Welche Kontrollvariablen haben einen Einfluss auf das Verhalten des Kindes und die Interaktionsarten?

Die Entwicklung des Menschen wird durch unterschiedliche Faktoren bestimmt. Wie Bronfenbrenner und Morris (2006), Greenfield et al. (2003) oder Keller und Kärnter (2014) betonen, lassen sich die einzelnen Komponenten, welche die verschiedenen Entwicklungspfade und Entwicklungsergebnisse bestimmen, nicht getrennt voneinander betrachten. Sie sind interdependent und ineinander verwoben. Eine Modellierung von Modellen, welche die fraglichen Variablen gleichzeitig berücksichtigen, bietet die Möglichkeit diese Interdependenzen mit einzubeziehen. So sollen auch komplexe Zusammenhänge zwischen Kontextfaktoren, Alltagsinteraktionen und der kindlichen Entwicklung näher beleuchtet werden. Zusätzlich können dadurch erste Einblicke in die für malawische Kinder wichtigen entwicklungsanregenden Abläufe gewonnen werden. Diese Arbeit postuliert drei Modelle. Das Hauptmodell ist das Strukturgleichungsmodell 1 (siehe Abbildung 8). Es dient zur Beantwortung der Hypothesen der Forschungsfragen 1 und 2. In Forschungsfrage 3 werden drei Modelle anhand ihrer Modellparameter verglichen, um das Modell mit der höchsten Passung zu identifizieren (siehe Abbildung 8, Abbildung 9 und Abbildung 10).

Forschungsfrage 1: Welche Alltagserfahrungen machen malawische Kinder in den dort vorherrschenden Familienkontexten?

Die mütterliche Bildung sowie die Organisation in Großfamilien und die dadurch erhaltene soziale Unterstützung stellen wichtige Faktoren des soziokulturellen Kontextes dar. Sie haben Einfluss auf die Interaktionsformen, die ein Kind erlebt und das Verhalten des Kindes selbst (Keller et al., 2009; Keller, 2011; Keller & Kärnter, 2014; Nsamenang, 2006; Rogoff, 2014; Rogoff et al., 2003; Tudge, 2008). Eine höhere formale Schulbildung der Mutter bedeutet größere Erfahrung mit westlichen Lern-

und Lehrstrategien (Correa-Chávez & Rogoff, 2009; Rogoff, 2014; Rogoff et al., 2003) und einer tendenziellen Veränderung der sozialen Strukturen hin zur Kleinfamilie (Keller et al., 2005; Keller, 2011; Keller & Kärnter, 2014). Rogoff (2014) postuliert, dass Kinder, deren Umfeld traditionell bäuerlich und in Großfamilien strukturiert ist, häufiger beobachten, was sich für ihre Entwicklung in diesem Kontext vorteilhaft darstellt. Es ist anzunehmen, dass die höhere Schulbildung der Mutter und die dadurch beeinflusste kleinere Familienstruktur zu einer vermehrten Akzentuierung distalen Betreuungsverhaltens führen (Keller et al., 2005; Keller, 2011; Keller & Kärnter, 2014; Nsamenang, 2006; Rogoff, 2014; Rogoff et al., 2003). Steht das Kind dadurch während Interaktionen häufiger im Zentrum der Aufmerksamkeit und erlebt es in diesem Kontext weniger Interaktionen, in denen sein Interaktionspartner oder seine Interaktionspartnerin zusätzlich einer anderen Tätigkeit nachgeht? Wie aus der Literatur und der deskriptiven Analyse hervorgeht nimmt die Mutter eine zentrale Rolle im Alltagsleben des Kindes ein (Keller, 2011; Meehan, 2008, 2009; Sharp, 2013). Daher werden für die Mutter und die Dorfgemeinschaft im Folgenden getrennte sowie aufgrund der theoretischen Annahmen, gerichtete Hypothesen formuliert.

H1.1: Die Bildung der Mutter weist einen signifikant negativen Zusammenhang mit den Variablen

- Interaktionen mit geteiltem Aufmerksamkeitsfokus der Mutter
- Interaktionen mit geteiltem Aufmerksamkeitsfokus der Dorfgemeinschaft
- kindliches Verhalten Beobachten auf.

H1.2: Die Bildung der Mutter weist einen signifikant positiven Zusammenhang mit den Variablen

- Interaktionen mit exklusivem Aufmerksamkeitsfokus der Mutter
- Interaktionen mit exklusivem Aufmerksamkeitsfokus der Dorfgemeinschaft auf.

H1.3: Die soziale Unterstützung/ Familiengröße weist einen signifikant positiven Zusammenhang mit den Variablen

- Interaktionen mit geteiltem Aufmerksamkeitsfokus der Mutter
- Interaktionen mit geteiltem Aufmerksamkeitsfokus der Dorfgemeinschaft
- kindliches Verhalten Beobachten auf.

H1.4: Die soziale Unterstützung/ Familiengröße weist einen signifikant negativen Zusammenhang mit den Variablen

- Interaktionen mit exklusivem Aufmerksamkeitsfokus der Mutter
- Interaktionen mit exklusivem Aufmerksamkeitsfokus der Dorfgemeinschaft auf

Forschungsfrage 2: Welche Zusammenhänge weisen die unterschiedlichen Alltagserfahrungen malawischer Kinder mit der kindlichen Entwicklung auf?

Reziproke, fortlaufend komplexer werdende Interaktionen eines Individuums mit Personen, Objekten oder Symbolen in seiner Umwelt sind die Motoren der menschlichen Entwicklung (Bronfenbrenner & Evans, 2000; Bronfenbrenner & Morris, 2006). Die unterschiedlichen soziokulturellen Kontexte in denen Menschen aufwachsen prägen auch die Interaktionen, die sie erleben. Universelle Entwicklungsziele können durch unterschiedliche Entwicklungspfade erreicht werden. Welche Ausprägungen der Entwicklungsziele adaptiv sind und welche Interaktionsformen zum Erreichen der Ziele günstig sind, kann sich in den verschiedenen Kontexten unterscheiden (Alcalá et al., 2014; Bornstein, 1995; Correa-Chávez & Rogoff, 2009; Greenfield et al., 2003; Keller, 2011; Keller & Kärnter, 2014; Rogoff, 2014; Rogoff et al., 2003).

H2.1: Die Variable Interaktionen mit geteiltem Aufmerksamkeitsfokus der Mutter weist einen signifikanten Zusammenhang mit der kindlichen Entwicklung auf.

H2.2: Die Variable Interaktionen mit exklusivem Aufmerksamkeitsfokus der Mutter weist einen signifikanten Zusammenhang mit der kindlichen Entwicklung auf.

H2.3: Die Variable Interaktionen mit geteiltem Aufmerksamkeitsfokus der Dorfgemeinschaft weist einen signifikanten Zusammenhang mit der kindlichen Entwicklung auf.

H2.4: Die Variable Interaktionen mit exklusivem Aufmerksamkeitsfokus der Dorfgemeinschaft weist einen signifikanten Zusammenhang mit der kindlichen Entwicklung auf.

H2.5: Die Variable kindliches Verhalten Beobachten weist einen signifikant positiven Zusammenhang mit der kindlichen Entwicklung auf.

Forschungsfrage 3: Auf welche Weise lässt sich das Zusammenspiel von Familienkontext, den unterschiedlichen Alltagserfahrungen und der kindlichen Entwicklung unter Berücksichtigung verschiedener Personen beziehungsweise Personengruppen darstellen?

Kinder in traditionell bäuerlichen Gesellschaften lernen durch die aktive Teilnahme an den Tätigkeiten der Dorfgemeinschaft (Alcalá et al., 2014; Correa-Chávez & Rogoff, 2009; Rogoff, 2014; Rogoff et al., 2003). Welche Rolle spielen die unterschiedlichen Personen beziehungsweise Personengruppen, die vom Kind beobachtet werden und mit denen es im Alltag interagiert? Wie wirken sich die verschiedenen Kontextfaktoren auf deren Verhalten aus? Die Mutter spielt in traditionell bäuerlichen Gesellschaften eine zentrale Rolle (Meehan, 2008, 2009; Sharp, 2013). Der Vater unterstützt die Familie hauptsächlich finanziell und stellt eine wichtige Autoritätsperson dar. Kinder in traditionell bäuerlichen Gesellschaften wachsen in multiplen Betreuungsnetzwerken auf. Andere Erwachsene, vor allem weibliche Verwandte, übernehmen Betreuungsfunktionen (Hrdy, 2005; Keller, 2011; Kramer,

2010; Meehan, 2005, 2008, 2009). *Peers* sind die primären Spielpartner des Kindes und übernehmen auch Fürsorgetätigkeiten (Keller, 2011; Nsamenang, 2006; Otto, 2008).

H3: Durch welches Strukturgleichungsmodell lässt sich das Zusammenspiel

- der Bildung der Mutter,
- der sozialen Unterstützung/ Familiengröße,
- der Variable Interaktionen mit geteiltem Aufmerksamkeitsfokus des Interaktionspartners,
- der Variable Interaktionen mit exklusivem Aufmerksamkeitsfokus des Interaktionspartners,
- dem kindlichen Verhalten Beobachten ,
- und der kindlichen Entwicklung,
- unter Berücksichtigung der verschiedenen Personen/ Personengruppen am optimalsten darstellen?

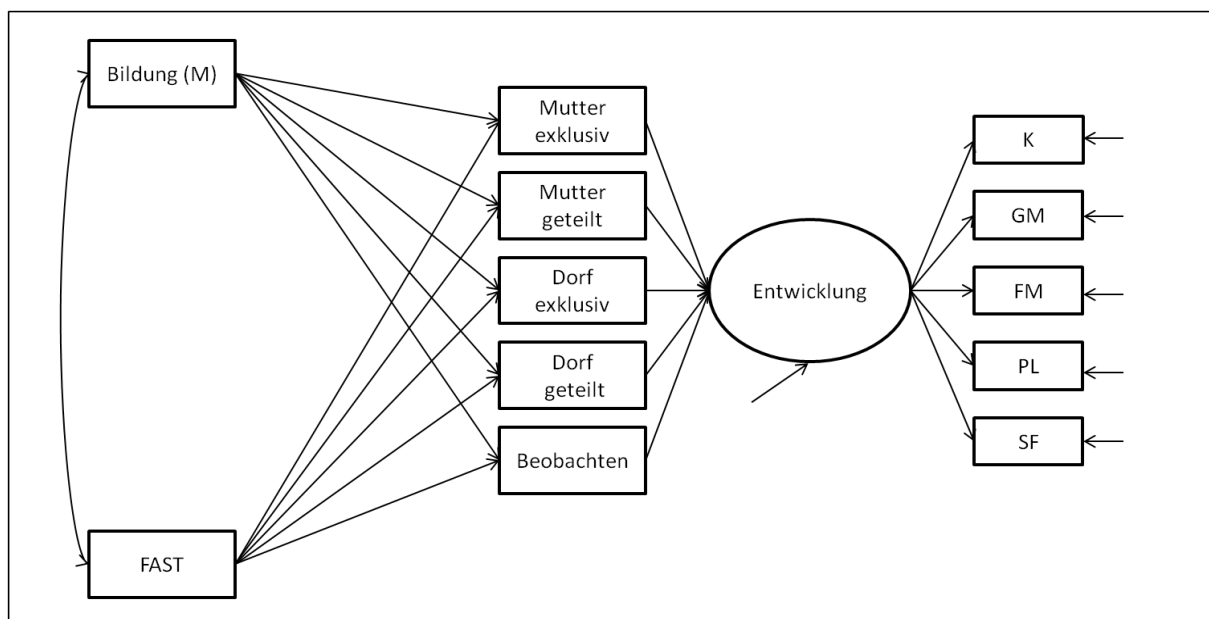


Abbildung 8. Modell 1. Der latente Faktor der kindlichen Entwicklung wird durch die fünf Entwicklungsbereiche des ASQ-3 gemessen (K = Kommunikation, GM = Grobmotorik, FM = Feinmotorik, PL= Problemlösen, SF= soziale Fähigkeiten). Die kindliche Entwicklung wird durch die Interaktionen der Mutter und der Dorfgemeinschaft mit exklusivem und geteiltem Aufmerksamkeitsfokus und das kindliche Verhalten Beobachten erklärt. Die Interaktionen der Personen(gruppen) werden durch die Dauer des Schulbesuchs der Mutter und die Anzahl der FAST- Figuren (soziale Unterstützung, Familiengröße) beeinflusst.

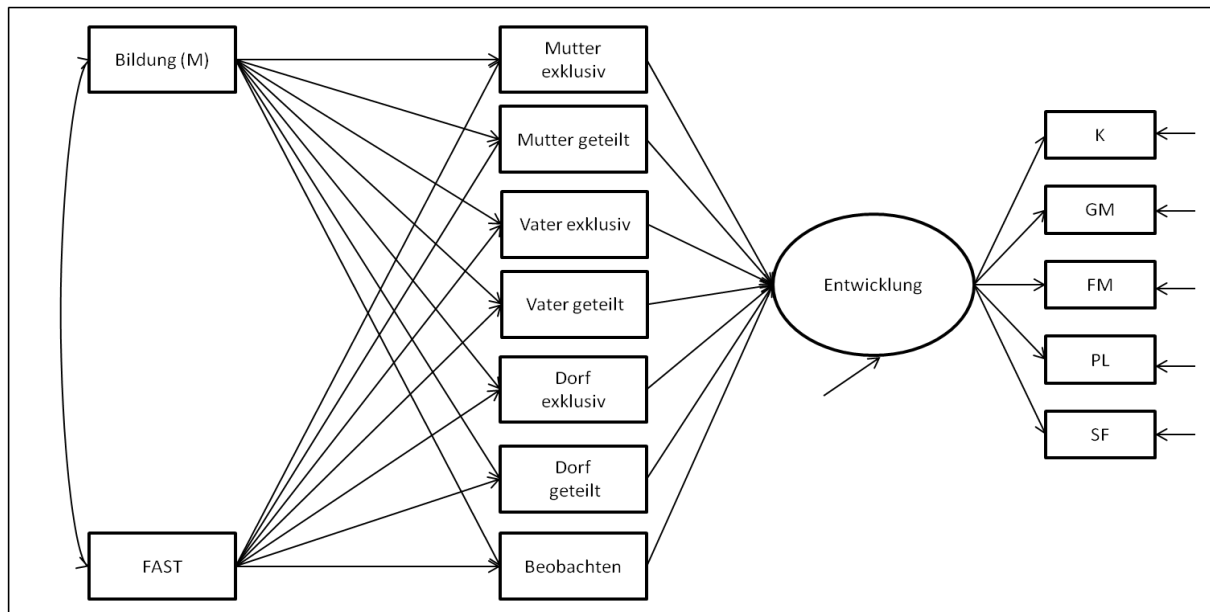


Abbildung 9. Modell 2. Der latente Faktor der kindlichen Entwicklung wird durch die fünf Entwicklungsbereiche des ASQ-3 gemessen (K = Kommunikation, GM = Grobmotorik, FM = Feinmotorik, PL= Problemlösen, SF= soziale Fähigkeiten). Die kindliche Entwicklung wird durch die Interaktionen der Mutter, des Vaters und der Dorfgemeinschaft mit exklusivem und geteiltem Aufmerksamkeitsfokus und das kindliche Verhalten Beobachten erklärt. Die Interaktionen der Personen(gruppen) werden durch die Dauer des Schulbesuchs der Mutter und die Anzahl der FAST- Figuren (soziale Unterstützung, Familiengröße) beeinflusst.

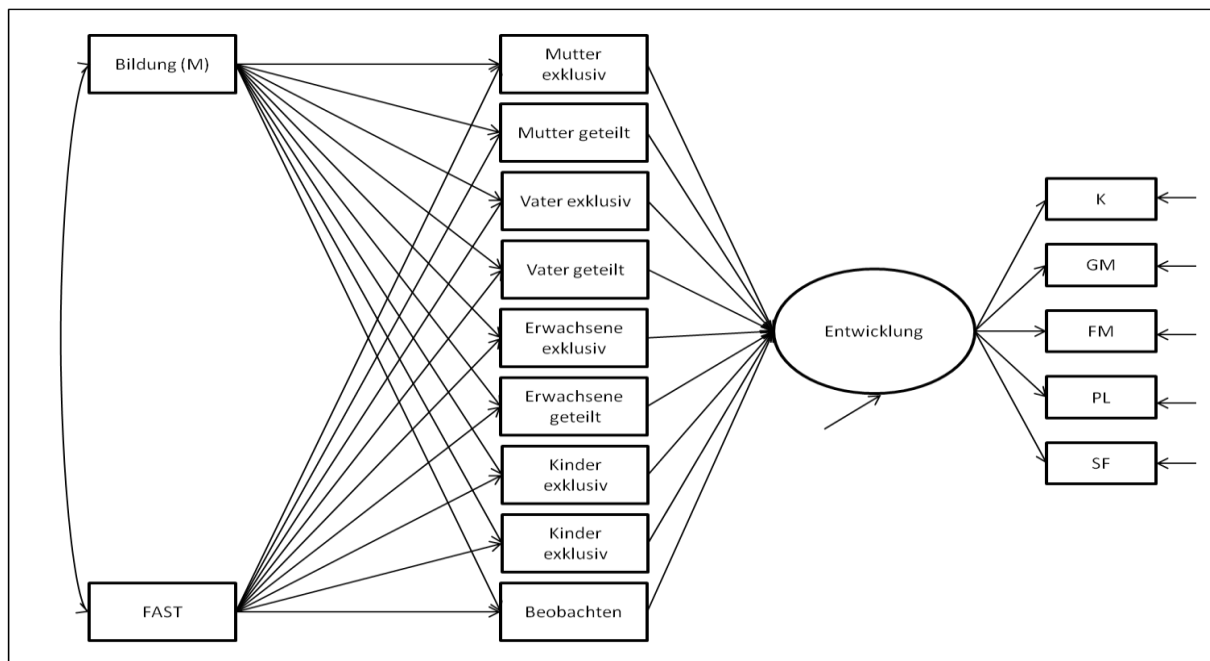


Abbildung 10. Modell 3. Der latente Faktor der kindlichen Entwicklung wird durch die fünf Entwicklungsbereiche des ASQ-3 gemessen (K = Kommunikation, GM = Grobmotorik, FM = Feinmotorik, PL= Problemlösen, SF= soziale Fähigkeiten). Die kindliche Entwicklung wird durch die Interaktionen der Mutter des Vaters, der anderen Erwachsenen der Dorfgemeinschaft und den anderen Kindern der Dorfgemeinschaft mit exklusivem und geteiltem Aufmerksamkeitsfokus und das kindliche Verhalten Beobachten erklärt. Die Interaktionen der Personen(gruppen) werden durch die Dauer des Schulbesuchs der Mutter und die Anzahl der FAST- Figuren (soziale Unterstützung, Familiengröße) beeinflusst.

5 Ergebnisse

Die statistische Auswertung wurde mit SPSS Version 22.0 und Mplus Version 7 (Muthén & Muthén, 1998-2012) durchgeführt. Ergebnisse mit $p < .05$ werden als signifikant und mit $p < .001$ als hoch signifikant interpretiert. Nach Cohen (1992) werden Effektstärken ab $r = .10$ als klein, ab $r = .30$ als mittel und ab $r = .50$ als hoch angegeben. Für die Berechnungen wurde, falls nicht anders vermerkt, die Gesamtstichprobe von 66 Familien verwendet.

5.1 Voranalysen

Es folgt eine deskriptive Analyse, des relevanten kindlichen Verhaltens, der Interaktionen mit unterschiedlichem Aufmerksamkeitsfokus der Interaktionspartner des Kindes und der Familiengröße beziehungsweise der sozialen Unterstützung der Mutter. Hierbei werden auch die unterschiedlichen Personen beziehungsweise Personengruppen berücksichtigt (siehe Tabelle 3). Abschließend werden die relevanten Kontrollvariablen besprochen. Alle Variablen wurden auf Normalverteilung getestet. Je nach vorgefundener Verteilung wurden Unterschiede mit entsprechenden Verfahren durch Mittelwertvergleiche und Zusammenhänge mit entsprechenden Verfahren durch Korrelationen berechnet.

5.1.1 Kindliches Verhalten: Imitieren und Beobachten

Wie bereits in der deskriptiven Datenanalyse beschrieben, beobachtete das Projektkind zu 21 Prozent ($SD = 0.9$). Kindliches Imitieren kam jedoch nur sehr selten vor (0.8%, $SD = 0.01$).

Die Mittelwerte der kindlichen Verhaltensweisen wurden anhand von paarweisen Vergleichen der Gruppenmittelwerte durch post hoc Tests nach Bonferroni im Zuge einer Varianzanalyse für Messwiederholungen berechnet. Die Varianzanalyse für Messwiederholung zeigt, dass es Mittelwertunterschiede zwischen den kindlichen Verhaltensweisen (Explorieren und Spielen, Kommunizieren, Beobachten, Schlafen, sonstige Fortbewegung, Essen und Trinken, Stillen, Sonstiges, Tagträumen, Imitieren, Herumtoben) gibt, $F(3.03, 197.33) = 164.68$, $p < .001$, $\omega^2 = .72$. Da Mauchly's Test darauf hinweist, dass die Annahme von Sphärizität nicht gegeben ist, $\chi^2(54) = 38.41$, $p < .001$, wurden die Freiheitsgrade durch die Grenhouse- Geisser Schätzung der Sphärizität ($\epsilon = .30$) korrigiert.

Die Projektkinder explorierten/ spielten sowie kommunizierten signifikant häufiger während des Tages als sie beobachteten ($p_{be} < .001$, $p_{bk} < .001$). Beobachten war, gemeinsam mit Schlafen, das dritt häufigste kindliche Verhalten. Da kindliches Imitieren sehr selten auftrat und die Daten daher eine extrem geringe Varianz aufweisen, kann diese Variable nicht in die Berechnungen der Strukturgleichungsmodelle mit einbezogen werden.

5.1.2 Aufmerksamkeitsfokus in der Interaktion

Die Kinder erlebten während der Beobachtungszeit zu 23 Prozent ($SD = .09$) Interaktionen, in denen die Aufmerksamkeit ihres Partners oder ihrer Partnerin exklusiv auf sie gerichtet war. Die Interaktionen mit geteilter Aufmerksamkeit kamen zu 21 Prozent ($SD = .09$) der Beobachtungszeit vor. Dieser Unterschied erweist sich als nicht signifikant, $t(65) = 1.15$, $p = 0.25$. Die Kinder erleben demnach gleich häufig Interaktionen mit exklusiver sowie geteilter Aufmerksamkeit.

5.1.3 Unterschiede zwischen den Personen und Personengruppen

Die folgenden Mittelwertvergleiche wurden anhand paarweiser Vergleiche der Gruppenmittelwerte durch post hoc Tests nach Bonferroni im Zuge zweier Varianzanalysen für Messwiederholungen berechnet. Die erste Varianzanalyse für Messwiederholung zeigt, dass es Mittelwertunterschiede zwischen den Personengruppen (Mutter, gesamte Dorfgemeinschaft, andere Erwachsene der Dorfgemeinschaft und andere Kinder der Dorfgemeinschaft) bei den Interaktionen mit exklusivem Aufmerksamkeitsfokus gibt, $F(2.24, 145.38) = 28.04$, $p < .001$, $\omega^2 = .3$. Da Mauchly's Test darauf hinweist, dass die Annahme von Sphärizität nicht gegeben ist, $\chi^2(5) = 38.41$, $p < .001$, wurden die Freiheitsgrade durch die Grenhouse- Geisser Schätzung der Sphärizität ($\varepsilon = .75$) korrigiert. Die Ergebnisse der Mittelwertvergleiche können Anhang E-Fehler! Verweisquelle konnte nicht gefunden werden.³ entnommen werden.

Die zweite Varianzanalyse für Messwiederholung zeigt, dass es Mittelwertunterschiede zwischen den Personengruppen (Mutter, gesamte Dorfgemeinschaft, andere Erwachsene der Dorfgemeinschaft und andere Kinder der Dorfgemeinschaft) bei den Interaktionen mit geteiltem Aufmerksamkeitsfokus gibt, $F(2.1, 133.82) = 25.17$, $p < .001$, $\omega^2 = .28$. Da Mauchly's Test darauf hinweist, dass die Annahme von Sphärizität nicht gegeben ist, $\chi^2(5) = 42.37$, $p < .001$, wurden die Freiheitsgrade durch die Grenhouse- Geisser Schätzung der Sphärizität ($\varepsilon = .69$) korrigiert. Für die genauen Ergebnisse der Mittelwertvergleiche siehe Anhang E- 4. Einen Überblick über die Verteilungen bietet Abbildung 11.

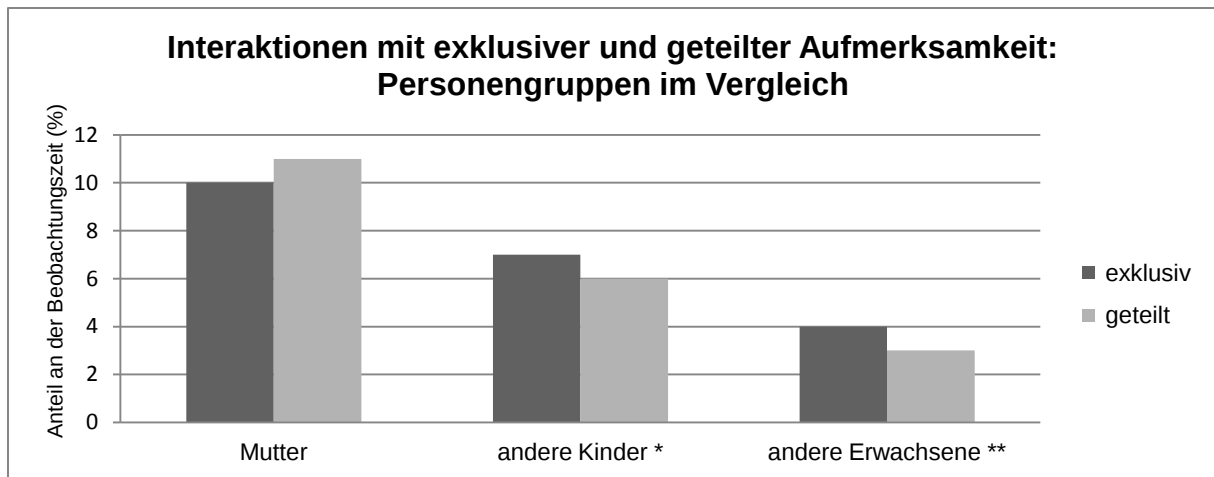


Abbildung 11. Interaktionen mit exklusivem und geteiltem Aufmerksamkeitsfokus der Mutter, der Erwachsenen der Dorfgemeinschaft und der anderen Kindern im Vergleich.

Mutter exklusiv (10%), Mutter geteilt (11%), Erwachsene exklusiv (5%), Erwachsene geteilt (4%), andere Kinder exklusiv (7%), andere Kinder geteilt (6%)

* signifikanter Unterschied zwischen Mutter geteilt und andere Kinder geteilt, $p < .001$.

**signifikanter Unterschied zwischen Mutter exklusiv und Erwachsenen exklusiv, $p < .001$, signifikanter Unterschied zwischen Mutter geteilt und Erwachsene geteilt, $p < .001$.

5.1.4 FAST

Die Anzahl der verwendeten Figuren im Family System Test (Gehring, 1998) wurde zur Erfassung der Familiengröße beziehungsweise der sozialen Unterstützung herangezogen. Es zeigt sich, dass die Gesamtanzahl der verwendeten FAST-Figuren mit der geteilten Gesamtinteraktion positiv korreliert ($p < .05$, $r_s = .3$). Es besteht aber kein Zusammenhang mit der Gesamtanzahl der Figuren auf dem FAST-Brett und der exklusiven Gesamtinteraktion, die das Kind in seinem Alltag erlebt. Auch das kindliche Verhalten Beobachten hängt nicht signifikant mit der verwendeten Figurenanzahl des FAST zusammen.

Da die Mutter in traditionell bäuerlichen Gesellschaften häufiger von anderen weiblichen Verwandten, ihren älteren Töchtern oder verwandten Mädchen Unterstützung bei der Kinderbetreuung erhält als von den männlichen Mitgliedern der Dorfgemeinschaft (Hrady, 2005; Keller, 2011; Kramer, 2010; Meehan, 2005, 2008, 2009), werden im Speziellen die Zusammenhänge zwischen den Interaktionen und der Anzahl der weiblichen FAST-Figuren sowie den männliche FAST-Figuren betrachtet. Die Ergebnisse der parameterfreien Korrelationen zwischen der weiblichen sowie männlichen Figurenanzahl am FAST-Brett und den verschiedenen Interaktionsformen der unterschiedlichen Personen, beziehungsweise Personengruppen können Anhang E- 5 entnommen werden.

Die Ergebnisse zeigen, dass vor allem die Anzahl der weiblichen Figuren, also die weibliche Unterstützung, einen Einfluss auf die Interaktionsmuster hat. Daher wird als Maß für die soziale Unterstützung der Mutter und der Familiengröße in der weiteren Analyse ausschließlich die Anzahl der weiblichen FAST-Figuren herangezogen.

Alter

Jüngere Kinder haben einen größeren Bedarf an Fürsorge sowie Pfllegetätigkeiten und sie sind noch nicht so mobil. Die Tatsache, dass viele der Kinder noch von ihrer Mutter gestillt wurden, spricht dafür, dass das Alter der Kinder einen Einfluss auf die Interaktionshöhe hat. Um dies zu belegen werden in diesem Abschnitt die festgestellten Zusammenhänge dargestellt.

Die allgemeine exklusive Gesamtinteraktion ($r = -.33, p < .05$), sowie die allgemeine geteilte Gesamtinteraktion ($r = -.27, p < .05$) korrelieren beide signifikant negativ mit dem Alter des Projektkindes. Das Alter des Projektkindes korreliert negativ mit den exklusiven ($r_s = -.52, p < .001$) und geteilten ($r_s = -.41, p < .001$) Interaktionen mit der Mutter. Weiters zeigt sich ein negativer Zusammenhang des Alters mit den Interaktionen mit exklusivem Aufmerksamkeitsfokus der Erwachsenen der Dorfgemeinschaft ($r_s = -.31, p < .05$). Es besteht kein Zusammenhang mit den geteilten Interaktionen der Erwachsenen der Dorfgemeinschaft und dem Alter des Kindes. Die anderen Kinder interagierten mit älteren Projektkindern tendenziell öfters mit exklusivem Aufmerksamkeitsfokus ($r_s = .24, p = .06$). Es zeigt sich aber kein Zusammenhang mit den geteilten Interaktionen der anderen Kinder und dem Alter des Projektkindes. Das kindliche Verhalten Beobachten hängt nicht mit dem Alter des Projektkindes zusammen.

Um die Alterseffekte (und das Stillen) auf die Interaktionsmuster konstant zu halten wird das Alter des Projektkindes als Kontrollvariable in die weitere Analyse mit einbezogen.

Geschlecht

In bäuerlichen Gesellschaften gibt es oft eine traditionell geprägte Rollenaufteilung zwischen Frauen und Männern. Meist von klein auf gehen Mädchen und Jungen unterschiedlichen, der Rolle ihres Geschlechtes entsprechenden Aktivitäten nach (Otto, 2008; Seymour, 2004; Tudge, 2008), daher werden in der Voranalyse potentielle Geschlechtereffekte auf die Interaktionsarten und Verhaltensweisen geprüft.

Es zeigen sich keinerlei Zusammenhänge zwischen dem Geschlecht des Kindes und den exklusiven oder geteilten Interaktionshäufigkeiten, weder auf der Ebene der Gesamtinteraktion, bei der Mutter oder allen weiteren Personengruppen. Es gibt jedoch einen Zusammenhang zwischen dem Geschlecht und dem kindlichen Verhalten Beobachten. Mädchen beobachten signifikant mehr als Jungen ($r_{pb} = .3, p < .05$, Kodierung: Jungen = 0, Mädchen = 1.). Aus diesem Grund wird auch das Geschlecht des Projektkindes in die weitere Analyse mit einbezogen.

Mediatorvariable: Erstgeburtsalter

Entgegen den Erwartungen aufgrund der besprochenen Theorien, zeigen sich zwischen der Bildung der Mutter und ihren Interaktionsformen (exklusiv und geteilt), sowie den Interaktionsformen der anderen Personengruppen und dem Beobachten des Kindes keine signifikanten Zusammenhänge.

Ausgenommen sind hier die anderen Kinder der Dorfgemeinschaft (siehe Tabelle 5). Die Bildung der Mutter korreliert ebenfalls nicht signifikant mit der Familiengröße, also der Gesamtanzahl der Figuren auf dem FAST-Brett.

Die Bildungsdauer der Mutter und ihr Erstgeburtsalter stehen jedoch in einem positiven Zusammenhang ($r = .43, p < .001$). Je länger die Mutter zur Schule ging, desto später gründete sie ihre Familie. Tabelle 5 bietet eine Übersicht über die Korrelationskoeffizienten zwischen den Interaktionsformen der verschiedenen Personengruppen, dem kindlichen Verhalten Beobachten und der Bildung sowie dem Erstgeburtsalter der Mutter. Da bei einer Mutter das Geburtsjahr nicht ermittelt werden konnte sowie das Erstgeburtsalter bei einer weiteren Mutter einen deutlichen Ausreißer darstellte, beträgt die Stichprobengröße hier 64 Familien.

Aufgrund der signifikanten Korrelationen zwischen dem Erstgeburtsalter und den exklusiven Interaktionen der Mutter sowie den geteilten Interaktionen der Dorfgemeinschaft, wird das Erstgeburtsalter als Variable in die folgenden Analysen mit einbezogen.

Tabelle 5

Spearman-Rho Korrelationen zwischen den unterschiedlichen Interaktionsformen der Personen(gruppen), dem kindlichen Verhalten Beobachten und der Bildung der Mutter sowie dem Erstgeburtsalter (N = 64)

Variable	Aufmerksamkeitsfokus	Korrelation (r_s)	
		Bildung der Mutter	Erstgeburtsalter
Gesamtinteraktion	gesamt	.2	.05
	exklusiv	.16	.22^T
	geteilt	.19	-.17
Mutter	gesamt	.08	.2
	exklusiv	.05	.29*
	geteilt	.09	.02
Dorfgemeinschaft	gesamt	.12	-.14
	exklusiv	.06	.02
	geteilt	.11	-.25*
andere Erwachsene	gesamt	.16	-.2
	exklusiv	.10	-.11
	geteilt	.22^T	-.20
andere Kinder	gesamt	.21^T	.11
	exklusiv	.25*	.19
	geteilt	.27*	-.03
Beobachten	-	.07	-.02

Anmerkungen. ^T $p < .1$, * $p < .05$.

Folgende weitere potentielle Kontrollvariablen wurden in Bezug auf ihre Zusammenhänge zu den Interaktionsmustern, der Anzahl der weiblichen FAST-Figuren, und der kindlichen Verhaltensweise

Beobachten überprüft: Risikoschwangerschaft (in Bezug auf das Projektkind), Bildungsdauer des Vaters, Volksgruppe der Mutter und des Vaters, und Religion der Mutter und des Vaters. Es konnten keinerlei Zusammenhänge festgestellt werden.

5.2 Beantwortung der Forschungsfrage 1

Zur Beantwortung der Forschungsfragen 1 und 2 wurde ein Strukturgleichungsmodell mit

- der latenten abhängigen Variable Entwicklung,
- den manifesten abhängigen Variablen Interaktionen mit exklusivem Aufmerksamkeitsfokus der Mutter, Interaktionen mit geteiltem Aufmerksamkeitsfokus der Mutter, Interaktionen mit exklusivem Aufmerksamkeitsfokus der Dorfgemeinschaft, Interaktionen mit geteiltem Aufmerksamkeitsfokus der Dorfgemeinschaft, kindliches Verhalten Beobachten, soziale Unterstützung/ Familiengröße
- der manifesten unabhängigen Variablen Bildung der Mutter berechnet.

Da sich in der Voranalyse das Erstgeburtsalter der Mutter als wichtige Mediatorvariable etablierte und sich das Alter sowie das Geschlecht des Projektkindes als wichtige Kontrollvariablen herausstellten, wurden diese Variablen in das Modell mit einbezogen. In die Variable soziale Unterstützung/ Familiengröße fließt aufgrund der Voranalyse nur die Anzahl der weiblichen Figuren am FAST-Brett mit ein. Das kindliche Imitieren konnte aufgrund des sehr seltenen Vorkommens und der kaum vorhandenen Varianz nicht in die Analysen miteinbezogen werden.

Nach Reinecke (2014) gelten Modelle mit Test- Statistiken über den folgenden Cut-off-Kriterien als akzeptabel und interpretierbar:

- Chi-Quadrat (χ^2)- Test: $p > .05$
- Comparative- Fit- Indices (CFI): $> .95$
- Tucker- Lewis- Index (TLI): > 0.95
- Root- Mean- Square- Error- of- Approximation (RMSEA): < 0.05

Das adaptierte Modell 1 entspricht diesen Kriterien, was auf eine gute Modellpassung hinweist. Einen Überblick über das adaptierte Modell 1, dessen Fit- Indices, Pfadkoeffizienten (β) und die Bestimmtheitsmaße (R^2) geben Anhang F- Abbildung 1 sowie Anhang F- Tabelle 2.

5.2.1 Hypothese 1.1

H1.1: Die Bildung der Mutter weist einen signifikant negativen Zusammenhang mit den Variablen

- *Interaktionen mit geteiltem Aufmerksamkeitsfokus der Mutter*
- *Interaktionen mit geteiltem Aufmerksamkeitsfokus der Dorfgemeinschaft*
- *kindliches Verhalten Beobachten auf.*

Wie die Voranalyse zeigt, weist die Bildung der Mutter keine direkten signifikanten Zusammenhänge mit den Interaktionen mit geteiltem Aufmerksamkeitsfokus der Mutter, den Interaktionen mit geteiltem Aufmerksamkeitsfokus der Dorfgemeinschaft und dem kindlichen Verhalten Beobachten auf (siehe Tabelle 5).

Auch ein weniger restringiertes Modell (Modell 1a) als das adaptierte Strukturgleichungsmodell 1, in welchem die Bildung der Mutter zusätzlich zu den anderen Pfaden auf die Interaktionen der Mutter (exklusiv, geteilt), die Interaktionen der Dorfgemeinschaft (exklusiv, geteilt) und dem kindlichen Verhalten Beobachten regrediert wurde, zeigt dass die Bildung der Mutter keine signifikanten Einflüsse auf diese Variablen hat. Für einen Überblick über die Fit-Indices und die standardisierten Pfadkoeffizienten für die mütterliche Bildung siehe Abbildung 12. Somit kann Hypothese 1.1 nicht bestätigt werden.

5.2.2 Hypothese 1.2

H1.2: Die Bildung der Mutter weist einen signifikant positiven Zusammenhang mit den Variablen

- *Interaktionen mit exklusivem Aufmerksamkeitsfokus der Mutter*
- *Interaktionen mit exklusivem Aufmerksamkeitsfokus der Dorfgemeinschaft auf.*

Ebenso wie bei Hypothese 1.1 zeigte die Voranalyse, dass die Bildung der Mutter keinen signifikanten Zusammenhang mit den Interaktionen mit exklusivem Aufmerksamkeitsfokus der Mutter und der Dorfgemeinschaft aufweist (siehe Tabelle 5). Dies zeigt auch das Strukturgleichungsmodell 1a (siehe Abbildung 12). Daher kann Hypothese 1.2 nicht bestätigt werden.

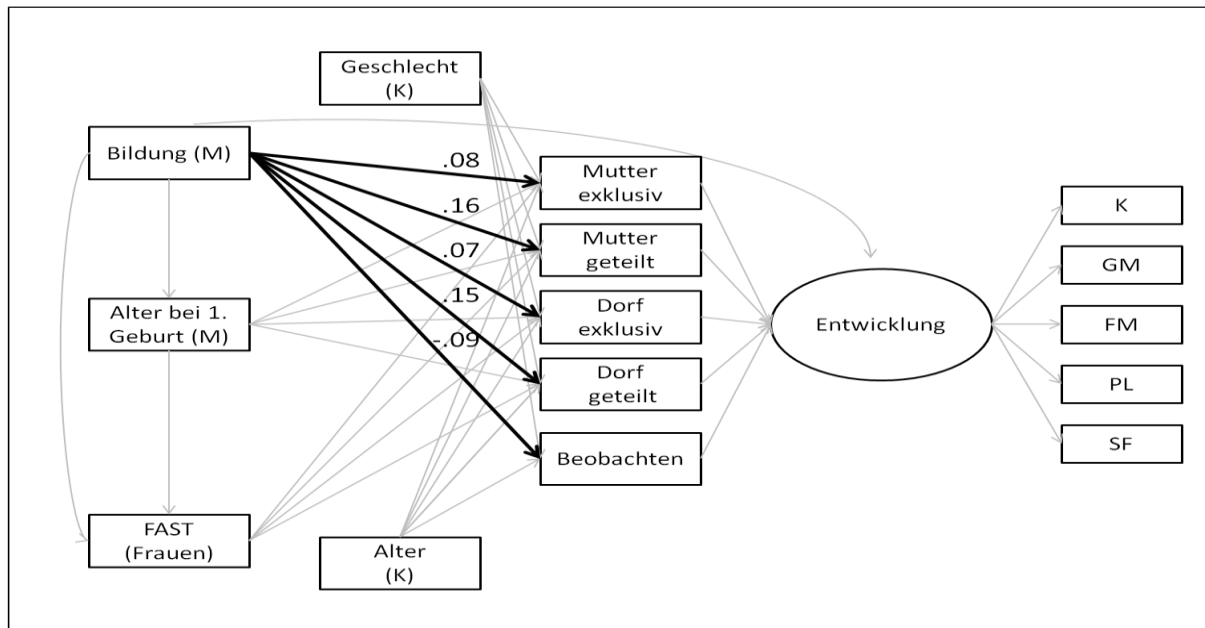


Abbildung 12. Modell 1a. Ergebnisse zum Einfluss mütterlichen Bildung. Standardisierte Schätzwerte (Pfadkoeffizienten, Fit-Indices) durch WLSMV-Schätzer. Chi-Square Test of Model Fit = 63.64, $p = .52$, RMSEA = .00, CFI = 1.00, TFI = 1.03. Der latente Faktor der kindlichen Entwicklung wird durch die fünf Entwicklungsbereiche des ASQ-3 gemessen (K = Kommunikation, GM = Grobmotorik, FM = Feinmotorik, PL = Problemlösen, SF = soziale Fähigkeiten). Die Einflüsse der mütterlichen Bildung erweisen sich als nicht signifikant. (M) = Mutter, (K) = Projektkind.

5.2.3 Hypothese 1.3

H1.3: Die soziale Unterstützung/ Familiengröße weist einen signifikant positiven Zusammenhang mit den Variablen

- *Interaktionen mit geteiltem Aufmerksamkeitsfokus der Mutter*
- *Interaktionen mit geteiltem Aufmerksamkeitsfokus der Dorfgemeinschaft*
- *kindliches Verhalten Beobachten auf.*

Wie die Pfadkoeffizienten im adaptierten Modell 1 zeigen, hat die soziale Unterstützung/ Familiengröße keinen signifikanten Einfluss auf das Ausmaß der geteilten Interaktionen der Mutter. Sie weist jedoch einen hochsignifikanten Einfluss auf die Interaktionen der Dorfgemeinschaft mit geteiltem Aufmerksamkeitsfokus auf, $\beta = .42$, $p < .001$ (siehe Abbildung 13). Beim kindlichen Verhalten Beobachten zeigte sich, wie schon in der Voranalyse erläutert, kein signifikanter Zusammenhang zur sozialen Unterstützung/ Familiengröße. Daher wurde im Sinne eines sparsameren Modells auf den Pfad von Variable soziale Unterstützung/ Familiengröße zur Variable kindliches Verhalten Beobachten verzichtet. Somit kann die Hypothese 1.3 nur für die Variable Interaktionen mit geteiltem Aufmerksamkeitsfokus der Dorfgemeinschaft bestätigt werden.

Das Erstgeburtsalter erwies sich in der Voranalyse als potentielle Mediatorvariable der mütterlichen Bildung. Die Pfadkoeffizienten im adaptierten Modell 1 zeigen, dass die Bildung der Mutter einen signifikant positiven Einfluss auf das Erstgeburtsalter hat, $\beta = .35, p < .05$. Das Erstgeburtsalter hat einen signifikant positiven Einfluss auf die Höhe der exklusiven Interaktionen ($\beta = .23, p < .05$), aber keinen Einfluss auf die geteilten Interaktionen der Mutter.

Anders stellen sich die Ergebnisse bei der Dorfgemeinschaft dar. Das Erstgeburtsalter hat keinen signifikanten Einfluss auf die exklusiven Interaktionen der Dorfgemeinschaft, aber es zeigt sich ein signifikant negativer Einfluss auf die geteilten Interaktionen der Dorfgemeinschaft ($\beta = -.21, p < .05$). Zusätzlich hat das Alter der Mutter bei der Geburt ihres ersten Kindes einen tendenziell signifikanten, negativen Einfluss auf das Ausmaß der sozialen Unterstützung/ der Familiengröße ($\beta = -.23, p = .07$). Interessanterweise hat die Bildung der Mutter einen starken, signifikant positiven Einfluss auf die kindliche Entwicklung ($\beta = .55, p < .05$). Bis auf einen tendenziell signifikanten, positiven Einfluss auf die soziale Unterstützung/ Familiengröße ($\beta = .24, p = .07$) hat die Bildung der Mutter keine weiteren direkten oder indirekten Einflüsse auf die Variablen im adaptierten Modell 1 (siehe Abbildung 14).

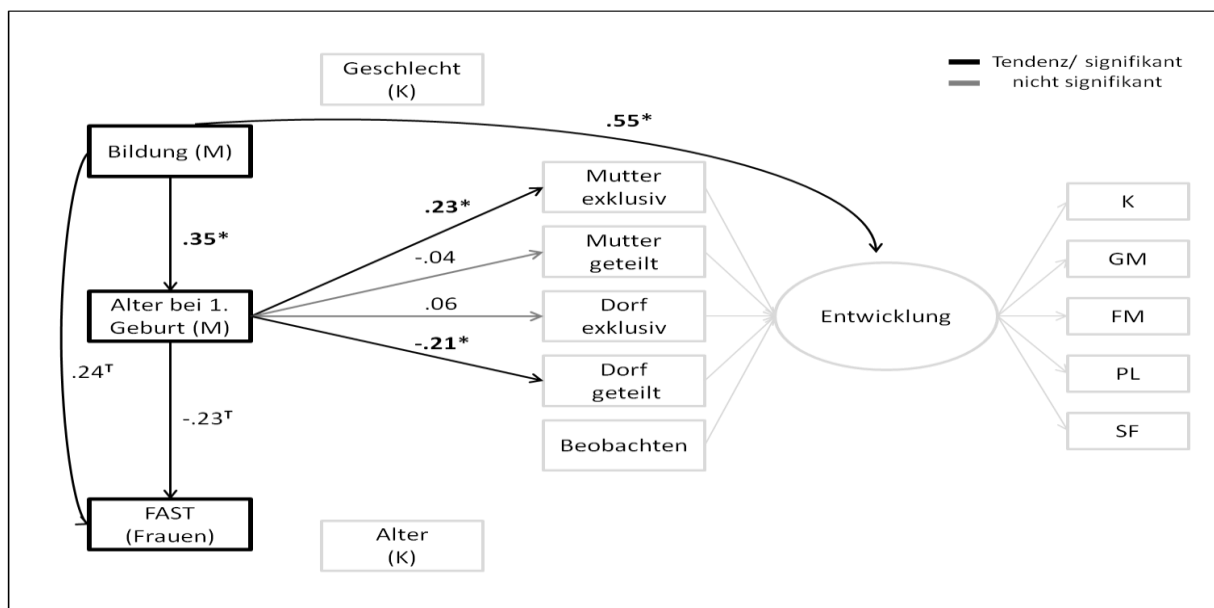


Abbildung 14. Adaptiertes Modell 1: Erstgeburtsalter und Bildung. Standardisierte Pfadkoeffizienten (β) für den Einfluss des Erstgeburtsalter und der mütterlichen Bildung auf die Interaktionshöhe (exklusiv und geteilt) der Mutter und der gesamten Dorfgemeinschaft. (M) = Mutter, (K) = Kind. ^T $p < .10$, * $p < .05$.

5.3 Beantwortung der Forschungsfrage 2

Der latente Faktor Entwicklung wird durch die fünf Entwicklungsbereiche des ASQ-3 gemessen. Zur Prüfung dieses Messmodells wurde zunächst eine konfirmatorische Faktorenanalyse ohne weitere Einflussfaktoren auf die latente Variable berechnet. Die Ergebnisse, die Anhang F-Tabelle 1 entnommen werden können, weisen auf ein akzeptables Messmodell hin.

5.3.1 Hypothese 2.1

H2.1: Die Variable Interaktionen mit geteiltem Aufmerksamkeitsfokus der Mutter weist einen signifikanten Zusammenhang mit der kindlichen Entwicklung auf.

Die Pfadkoeffizienten des adaptierten Modells 1 zeigen, dass die Interaktionen mit geteiltem Aufmerksamkeitsfokus der Mutter keinen signifikanten Einfluss auf die kindliche Entwicklung haben (siehe Abbildung 15). Somit kann die Hypothese 2.1 nicht bestätigt werden.

5.3.2 Hypothese 2.2

H2.2: Die Variable Interaktionen mit exklusivem Aufmerksamkeitsfokus der Mutter weist einen signifikanten Zusammenhang mit der kindlichen Entwicklung auf.

Die Ergebnisse des adaptierten Modell 1 sprechen für einen tendenziell signifikanten, positiven Einfluss der exklusiven Interaktionen der Mutter auf die kindliche Entwicklung, $\beta = .32$, $p = .09$. Für Hypothese 2.2 zeigt sich kein eindeutig signifikanter Effekt. Da jedoch der standardisierte Pfadkoeffizient mit einem $\beta = .32$ auf einen mittleren Effekt in der Referenzpopulation hinweist, wird dieses Ergebnis in die Interpretation mit einbezogen.

5.3.3 Hypothese 2.3

H2.3: Die Variable Interaktionen mit geteiltem Aufmerksamkeitsfokus der Dorfgemeinschaft weist einen signifikanten Zusammenhang mit der kindlichen Entwicklung auf.

Im adaptierten Modell 1 zeigt sich kein signifikanter Einfluss der Interaktionen mit geteiltem Aufmerksamkeitsfokus der Dorfgemeinschaft auf die kindliche Entwicklung (siehe Abbildung 15). Hypothese 2.3 kann daher nicht bestätigt werden.

5.3.4 Hypothese 2.4

H2.4: Die Variable Interaktionen mit exklusivem Aufmerksamkeitsfokus der Dorfgemeinschaft weist einen signifikanten Zusammenhang mit der kindlichen Entwicklung auf.

Die Ergebnisse des adaptierten Modells 1 weisen auf einen signifikanten, positiven Einfluss der exklusiven Interaktionen der Dorfgemeinschaft auf die kindliche Entwicklung hin, $\beta = .29$, $p < .05$. Somit kann Hypothese 2.4 bestätigt werden.

5.3.5 Hypothese 2.5

H2.5: Die Variable kindliches Verhalten Beobachten weist einen signifikant positiven Zusammenhang mit der kindlichen Entwicklung auf.

Entgegen der Annahme ergibt das adaptierte Modell 1, dass das kindliche Verhalten Beobachten einen signifikant negativen Einfluss auf die kindliche Entwicklung hat, $\beta = -.36$, $p < 0.05$. Hypothese 2.5 muss daher verworfen werden.

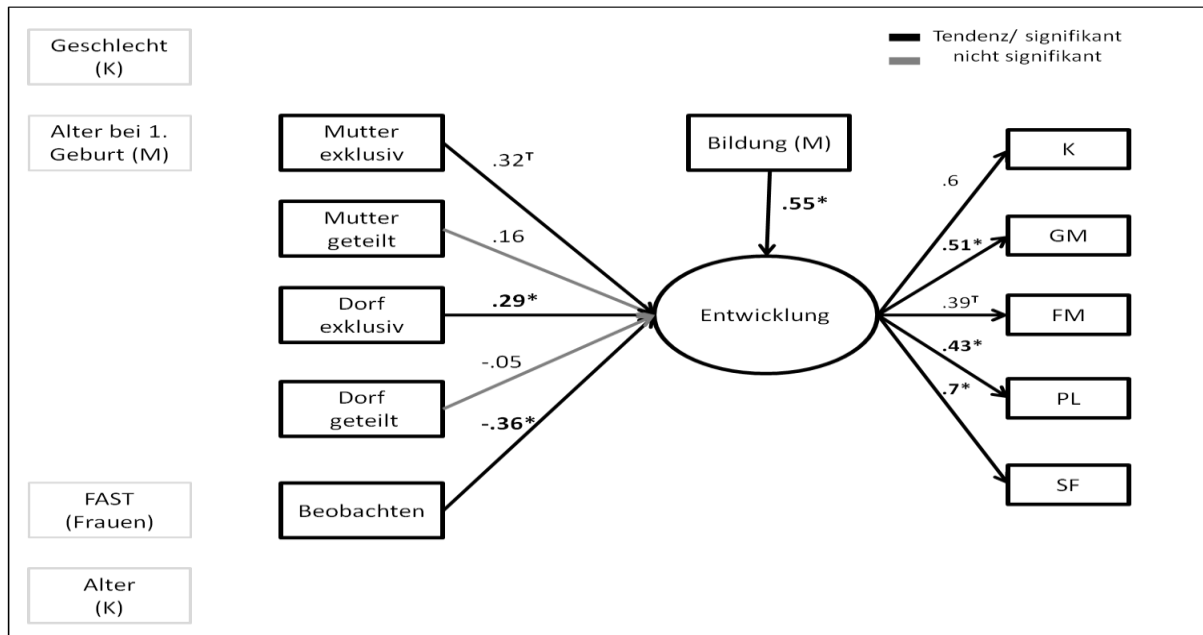


Abbildung 15 Adaptiertes Modell 1: Entwicklung. Standardisierte Pfadkoeffizienten (β) und Faktorenladungen (λ) für den Einfluss der Interaktionen(exklusiv und geteilt) der Mutter und des Dorfes, sowie dem kindlichen Verhalten Beobachten auf die kindliche Entwicklung. Die kindliche Entwicklung wird durch die fünf Entwicklungsbereiche des ASQ-3 gemessen (K = Kommunikation, GM = Grobmotorik, FM = Feinmotorik, PL= Problemlösen, SF= soziale Fähigkeiten). (M) = Mutter, (K) = Kind, ^T $p < .10$, * $p < .05$.

5.4 Beantwortung der Forschungsfrage 3

H3: Durch welches Strukturgleichungsmodell lässt sich das Zusammenspiel

- der Bildung der Mutter,
- der sozialen Unterstützung/ Familiengröße,
- der Variable Interaktionen mit geteiltem Aufmerksamkeitsfokus des Interaktionspartners,
- der Variable Interaktionen mit exklusivem Aufmerksamkeitsfokus des Interaktionspartners,
- der Variable kindliches Verhalten Beobachten,
- und der kindlichen Entwicklung,
- unter Berücksichtigung der verschiedenen Personen/ Personengruppen darstellen?

Für Forschungsfrage 3 sollten das Hauptmodell, Modell 1 mit zwei Alternativmodellen, Modell 2 und Modell 3 anhand ihrer Fit-Indices miteinander verglichen werden.

Die Voranalyse zeigte, dass der Vater des Projektkindes nur sehr wenig mit seinem Kind interagiert. Selbst die Höhe der Gesamtinteraktion in der Teilstichprobe, die nur die Familien mit einbezieht in denen der Vater im selben Haushalt wie die Familie lebte, liegt unter 2 Prozent der Beobachtungszeit und weist eine sehr geringe Varianz auf. Das Modell 2, in dem die exklusiven und geteilten Interaktionen des Vaters explizit berücksichtigt werden, konnte nicht berechnet werden. Die

Interaktionen des Vaters (exklusiv und geteilt) wurden in die Interaktionen der anderen Erwachsenen der Dorfgemeinschaft inkludiert.

Wie schon Modell 1, wurde Modell 3 entsprechend der Voranalyse adaptiert. Um eine bessere Modellpassung von Modell 3 zu erlangen, wurden alle nicht signifikanten Pfade aus der Endversion des adaptierten Modell 3 entfernt (Anhang F- Abbildung 2). Wie in Tabelle 6 ersichtlich, liegen die Modellgütemaße CFI und TLI unter den postulierten Cut-Off Kriterien, auch der RMSEA Schätzer liegt mit 0.05 gerade an der Grenze der Akzeptanz. Daraus kann man schließen dass es sich bei dem adaptierten Modell 1 um das passendere Modell für diese Datenlage handelt und das adaptierte Modell 3 verworfen werden kann.

Tabelle 6

Vergleich der Fit-Indices von adaptiertem Modell 1 und adaptierten Modell 3

Modell	Funktion	χ^2	df	RMSEA	p- Wert	CFI	TLI
1	WLSMV	67.92	71	0.00	.55	1.00	1.05
3	WLSMV	115.44	100	0.05	.14	0.82	0.77

Obwohl das adaptierte Modell 3 verworfen wird, deuten die Ergebnisse im Modell jedoch auf unterschiedliche Einflüsse der Interaktionen der anderen Erwachsenen der Dorfgemeinschaft und den anderen Kinder der Dorfgemeinschaft hin. Daher wurden zwei weitere Modelle berechnet. In Modell 3a wurden die Interaktionen der Mutter und die der anderen Erwachsenen der Dorfgemeinschaft differenziert, die anderen Kinder aber nicht mehr inkludiert (siehe Anhang F- Abbildung 3). In Modell 3b wurden die Interaktionen der Mutter und die der anderen Kinder separat betrachtet, die anderen Erwachsenen jedoch nicht inkludiert (siehe Anhang F- Abbildung 4).

Die Fit-Maße der Modelle 3a und 3b zeigen, dass noch immer Modell 1 am akzeptabelsten ist. Die CFI und TLI Werte des Modells 3b sind so gering, dass die Ergebnisse des Modells nicht interpretiert werden sollten (Geiser, 2011). Die Fit- Indices des Modells 3a sind jedoch noch akzeptabel (siehe Tabelle 7). Das Modell 3a zeigt, dass die Interaktionen mit exklusivem ($\beta = -.24$, $p = .07$) und geteiltem ($\beta = -.24$, $p < .05$) Aufmerksamkeitsfokus der anderen Erwachsenen der Dorfgemeinschaft tendenziell, beziehungsweise signifikant negativ vom Erstgeburtsalter beeinflusst werden. Die soziale Unterstützung/ Familiengröße hat wiederum einen signifikanten, positiven Einfluss auf die exklusiven Interaktionen ($\beta = .31$, $p < .05$) und die geteilten Interaktionen der anderen Erwachsenen, $\beta = .47$, $p < .05$. Die exklusiven Interaktionen der anderen Erwachsenen haben einen positiven Einfluss auf die kindliche Entwicklung ($\beta = .23$, $p < .05$) während die geteilten Interaktionen keinen signifikanten Zusammenhang zur kindlichen Entwicklung haben. Einen genauen Überblick über die Pfadkoeffizienten gibt Anhang F – Tabelle 3.

Die Zusammenhänge der mütterlichen Interaktionen stellen sich im Modell 3a bis auf kleinere Abweichungen ähnlich wie im adaptieren Modell 1 dar. Auch das kindliche Verhalten Beobachten

wird wieder nur durch die Kontrollvariablen Alter und Geschlecht des Kindes signifikant beeinflusst und hat einen signifikant negativen Einfluss auf die kindliche Entwicklung (siehe Anhang F – Tabelle 3).

Tabelle 7

Vergleich der Fit-Indices von adaptiertem Modell 1, adaptierten Modell 3a und 3b.

Modell	Funktion	χ^2	df	p- Wert	RMSEA	CFI	TLI
1	WLSMV	67.92	71	.55	0.00	1.00	1.05
3a	WLSMV	81.36	77	.35	0.03	0.94	0.93
3b	WLSMV	86.37	78	.24	0.04	0.88	0.84

6 Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse

In diesem Abschnitt werden die Ergebnisse der Studie in Zusammenhang mit der Fachliteratur und den derzeit vorherrschenden wissenschaftlichen Theorien gebracht. Die Ergebnisse sollen bereits bekannte Theorien weiter untermauern sowie neue, tiefere Einblicke in die Zusammenhänge von Kontextfaktoren, Alltagsinteraktionen und kindlicher Entwicklung im ländlichen Malawi geben.

6.1 Zusammenhänge von Kontextfaktoren und Alltagsinteraktionen

6.1.1 Bildung, Erstgeburtsalter und soziale Unterstützung/ Familiengröße

Die Ergebnisse des ersten Strukturgleichungsmodells verdeutlichen, wie komplex die verschiedenen Komponenten des soziokulturellen Kontextes mit den Alltagsinteraktionen sowie in weiterer Konsequenz der kindlichen Entwicklung zusammenhängen. Für die vorliegende Studie wurden die von Keller (2007, zitiert Keller & Kärnter, 2014) als wesentlich postulierten Komponenten Familiengröße, Erstgeburtsalter und Bildung der Mutter ausgewählt.

Die untersuchten Familien lebten in relativ homogenen Verhältnissen. Alle hatten ein Feld, sei es für den Eigenbedarf oder als Einkommensquelle. Kein Haushalt war mit fließendem Wasser oder einem Stromanschluss ausgestattet. Die Mütter unterschieden sich jedoch in dem Ausmaß ihrer formalen Schulbildung. Auch das Alter der Mütter bei der Geburt ihres ersten Kindes variierte zwischen 12 und 27 Jahren. Wie die Ergebnisse zeigen, sind diese beiden Faktoren des soziokulturellen Kontextes nicht unabhängig voneinander. Die Schulbildung der Mutter beeinflusst das Alter der ersten Geburt positiv. Je länger die Mutter eine Schule besuchen konnte, desto wahrscheinlicher brachte sie mit einem höheren Alter ihr erstes Kind zur Welt. Es handelt sich hierbei um einen Effekt mittlerer Stärke. Die Bildung der Mutter kann 12 Prozent der Varianz des Erstgeburtsalters erklären. Dieses Ergebnis ist ein weiterer Beleg für die zentrale Rolle der mütterlichen Bildung und ihre Zusammenhänge mit den vorherrschenden sozialen Strukturen (Bradley & Corwyn, 2002; Greenfield et al., 2003; Keller et al., 2009; Keller, 2011; Keller & Kärnter, 2014; Mistry, Biesanz, Chien, Howes, & Benner, 2008; Rogoff, 2014; Rogoff et al., 2003). Ein höheres Alter der Mutter bei der Familiengründung bedeutet in der Norm auch, dass sie weniger Kinder zur Welt bringt (Keller, 2011; Keller & Kärnter, 2014). Dieser Zusammenhang konnte zumindest tendenziell bestätigt werden.

Der in der Literatur postulierte negative Zusammenhang zwischen der mütterlichen Bildung und der Familiengröße (Correa-Chávez & Rogoff, 2009; Greenfield et al., 2003; Keller, 2011; Keller & Kärnter, 2014; Rogoff et al., 2003) scheint durch das Alter der Mutter bei der ersten Geburt ihres Kindes mediiert zu werden. Hier ist zu betonen, dass in der vorliegenden Studie die Familiengröße unter dem Gesichtspunkt der potentiellen sozialen Unterstützung für die Mutter betrachtet wurde. Laut Hrdy (2005) und Kramer (2010) dient die Organisation in Großfamilien der Überlebenssicherung von Menschen, die in Umfeldern mit niedrigen Ressourcen aufwachsen. Die Großfamilienstruktur

bietet multiple Betreuungsnetzwerke und Sicherheit für die Kinder in diesen Gesellschaften. Wie die Voranalysen zeigen, spielt nur die weibliche soziale Unterstützung und nicht die gesamte Familiengröße im ländlichen Malawi eine direkte Rolle für die vom Kind erlebten Alltagsinteraktionen. Dieses Ergebnis untermauert die zahlreich vorhandenen Belege, dass in traditionell bäuerlichen Gesellschaften hauptsächlich andere Frauen oder Mädchen die Mutter in der Kinderbetreuung unterstützen, also die *allocare* übernehmen (Hrdy, 2005; Keller, 2011; Kramer, 2010; Meehan, 2005, 2008, 2009).

Höher gebildete Mütter haben kleinere Kernfamilien. Da sich die Mutter tendenziell um weniger Kinder kümmern muss, ist vielleicht ein geringeres Maß an Unterstützung bei der Kinderbetreuung von anderen Frauen der Familie oder der Dorfgemeinschaft notwendig. Zusätzlich dazu wird die Bildung der Mutter auch als ein wichtiger Indikator des sozioökonomischen Status einer Familie angesehen (Bradley & Corwyn, 2002; Mistry et al., 2008). Somit liegt eine weitere Begründung für die geringere Notwendigkeit von sozialer Unterstützung in den potentiell höheren Ressourcen dieser Familien (Hrdy, 2005; Keller & Kärnter, 2014; Kramer, 2010).

Interessanterweise zeigte sich, dass die mütterliche Bildung auch einen direkten (tendenziellen) positiven Einfluss auf die soziale Unterstützung hat. Dieses Ergebnis ist zunächst verwunderlich, da es den Annahmen in der Literatur widerspricht (Alcalá et al., 2014; Greenfield et al., 2003; Keller, 2011; Keller & Kärnter, 2014; Rogoff et al., 2003). Eine mögliche Erklärung dafür ist, dass Mütter die früh ihr erstes Kind bekommen und trotzdem eine längere Bildungskarriere anstreben, mehr Unterstützung von den Frauen ihres Umfelds benötigen. Damit ist die Kinderbetreuung, aber auch die Unterstützung durch Ressourcen gemeint. Dies ist jedoch nur eine Vermutung und dieser Zusammenhang sollte in Zukunft näher untersucht werden. Die Bildung der Mutter und das Erstgeburtsalter konnten nur 7 Prozent der Varianz der sozialen Unterstützung erklären. Es bedarf also noch weiterer und genauerer Untersuchungen der Einflussfaktoren auf die soziale Unterstützung von Frauen im ländlichen Malawi.

6.1.2 Kontextfaktoren und Alltagsinteraktionen

Aufgrund von vorherrschenden Theorien über distale *parenting* Strategien in städtischen, formal höher gebildeten Kleinfamilien und proximale *parenting* Strategien in bäuerlichen, formal niedriger gebildeten Großfamilien sowie dem damit einhergehenden vermehrten Vorkommen von Interaktionen mit exklusivem oder geteiltem Aufmerksamkeitsfokus, lag einer der Forschungsschwerpunkte auf genau dieser Unterteilung von Alltagsinteraktionen (Greenfield et al., 2003; Keller et al., 2005; Keller et al., 2009; Keller, 2011; Keller & Kärnter, 2014). Im Durchschnitt erlebten die Kinder im ländlichen Malawi gleich viel geteilte wie exklusive Aufmerksamkeit in den Alltagsinteraktionen. Bezieht man die eben besprochenen Faktoren des soziokulturellen Kontextes jedoch in die Analyse mit ein, verschiebt sich das Verhältnis der verschiedenen Aufmerksamkeitsfokusse in die eine oder die andere Richtung.

Anders als erwartet, konnte kein Einfluss der mütterlichen Bildung auf die Alltagsinteraktionen und das kindliche Verhalten festgestellt werden. Dies widerspricht den Annahmen von Rogoff (2014). In ihren Studien geht sie davon aus, dass das Ausmaß der Erfahrung der Mutter mit westlicher Schulbildung das Verhalten der Mutter in der Interaktion mit dem Kind sowie das kindliche Beobachten beeinflusst. Sie postuliert einen negativen Zusammenhang zwischen der mütterlichen Bildung und dem kindlichen Beobachten (Alcalá et al., 2014; Correa-Chávez & Rogoff, 2009; Paradise et al., 2014; Rogoff, 2014; Rogoff et al., 2003). Dieser Zusammenhang konnte als direkter Einfluss der Bildung für malawische Kinder nicht gefunden werden. Die Ergebnisse zeigen aber, dass die mütterliche Bildung das Erstgeburtsalter und die soziale Unterstützung, also auch die Familienstruktur beeinflusst. Betrachtet man die Wirkung der Bildung über diese Faktoren zeigt sich auch bei geringer Variation ein deutlicher Einfluss auf die Alltagsinteraktionen (Greenfield et al., 2003; Keller, 2011; Keller & Kärnter, 2014).

Wichtig ist zu betonen, dass sich nicht die Höhe der Gesamtinteraktion verändert. Das Verhältnis zwischen exklusiver und geteilter Aufmerksamkeit verschiebt sich entsprechend der Variationen in den Kontextfaktoren. Ein längerer Schulbesuch der Mutter ist eine Ursache für eine spätere Familiengründung, was auch weniger Kinder in der Familie bedeutet. Mütter in dieser Kontextkonstellation erhalten, beziehungsweise benötigen tendenziell weniger soziale Unterstützung und allocare von den Frauen in ihrer Familie oder Gemeinschaft. Die exklusiven Interaktionen werden dadurch im Verhältnis zu den geteilten Interaktionen mehr. Die Mutter interagiert etwas häufiger mit dem Kind. Interessanterweise erhöht sich jedoch nur das Ausmaß ihrer exklusiven Interaktionen. Die Dorfgemeinschaft interagiert im Gesamten weniger mit dem Kind, wobei sich aber nur die geteilten Interaktionen verringern.

Ein Grund für die häufigere exklusive Interaktion von Müttern, die ein höheres Erstgeburtsalter haben und auch weniger soziale Unterstützung von ihrem Umfeld bekommen, könnte die geringere Kinderanzahl sein. Nach Hrdy (2005) und Kramer (2010) investieren Mütter mit weniger Kindern mehr in die einzelnen Kinder. Gepaart mit mehr Erfahrung bezüglich westlicher Entwicklungskonzepte durch die höhere Schulbildung, rückt das Kind möglicherweise vermehrt in das Zentrum der Aufmerksamkeit der Mutter. Dieses Verhalten könnte auch für die anderen Betreuungspersonen gelten (Greenfield et al., 2003; Keller et al., 2005; Keller et al., 2009; Keller & Kärnter, 2014).

Generell sprechen diese Ergebnisse für das bioökologische Modell der Entwicklung und das ökokulturelle Entwicklungsmodell (Bronfenbrenner & Evans, 2000; Bronfenbrenner & Morris, 2006; Keller, 2007 zitiert nach Keller & Kärntner, 2014). Die Kontextfaktoren stehen in Zusammenhang zu einander und beeinflussen sich gegenseitig. Sogar leichte Variationen führen zu unterschiedlichen Alltagserfahrungen der Kinder. In Familien, deren soziokulturelle Bedingungen eher in die Richtung höherer Bildung, kleineren Familien- und Betreuungsstrukturen beziehungsweise weniger soziale Unterstützung gehen, wird im Verhältnis mehr exklusiv mit dem Kind interagiert.

6.2 Zusammenhänge von Kontextfaktoren und dem kindlichen Verhalten

Ein überraschendes Ergebnis ist die geringe Imitationsrate der malawischen Kinder. Keller (2011) und Michaelis (2010) gehen von der Wichtigkeit des Lernens durch Imitation, gerade in traditionell bäuerlichen Gesellschaften aus. Auch die Forschungsergebnisse von Akhtar und Floor (2005), Akhtar (2006) sowie Shimpi et al. (2013) sprechen für das Lernen durch Beobachten und Imitieren bei Kindern, die in einem Umfeld aufwachsen, in welchem die Erwachsenenwelt nicht von der Kinderwelt getrennt ist. Die Imitationshäufigkeit der malawischen Kinder von 0.8 Prozent spricht jedoch gegen diese Annahmen und Ergebnisse.

Ein möglicher Erklärungsansatz besteht in der Erfassung von Imitation durch das Time Investment. Im Forschungsprojekt der vorliegenden Studie wurden die Beobachterinnen geschult, nur direktes, unmittelbares Imitieren von Kindern zu erfassen. Wenn das Verhalten einer Person in der Umgebung des Kindes vom Kind nicht maximal eine Minute direkt danach imitiert wurde, wurde es nicht als Imitation kodiert. In den zuvor erwähnten Studien wurde Lernen durch Beobachtung und Imitation auf andere Weise erfasst. Die Kinder mussten das beobachtete Verhalten nicht sofort imitieren. Dies erfolgte meist in einer zeitlich versetzten Testphase (Akhtar, 2005; Floor & Akhtar, 2006; Shimpi et al., 2013). Daher können diese Ergebnisse im Grunde nicht miteinander verglichen werden. Dennoch bleibt die Tatsache, dass Kinder im ländlichen Malawi kaum unmittelbar Imitieren und dies scheinbar kein für diese Gesellschaft übliches Verhalten ist, bestehen.

Theoriekonform ist das häufige Beobachten der malawischen Kinder (Akhtar, 2005; Correa-Chávez & Rogoff, 2009; Floor & Akhtar, 2006; Keller, 2011; Rogoff, 2014; Rogoff et al., 2003; Shimpi et al., 2013). Es stellt zusammen mit Schlafen das dritthäufigste kindliche Verhalten im Alltag dar. Interessanterweise wird das kindliche Beobachten aber durch keinen der Kontextfaktoren beeinflusst. Kindliches Beobachten ist im Alltag aller untersuchten malawischen Kinder ein häufiges Verhalten, egal ob sich ihre soziokulturellen Kontextfaktoren unterscheiden oder nicht. Dieses Ergebnis widerspricht nun wiederum der Fachliteratur (Akhtar, 2005; Correa-Chávez & Rogoff, 2009; Floor & Akhtar, 2006; Keller, 2011; Rogoff, 2014; Rogoff et al., 2003; Shimpi et al., 2013). Eine mögliche Erklärung hierfür ist, dass die soziokulturellen Faktoren zu gering variierten um das kindliche Verhalten messbar zu verändern. Gladstone et al. (2010) konnten durch die Inhaltsanalyse von Fokusgruppen die im ländlichen Süden von Malawi durchgeführt wurden zeigen, dass von den Kindern erwartet wird durch Beobachtung und selbständiges Training zu lernen. Vielleicht ist dieser Anspruch an die Kinder so stark gesellschaftlich verwurzelt, dass die vorkommenden Variationen im soziokulturellen Kontext nicht ausreichend sind um das zu verändern.

Das Geschlecht und das Alter des Kindes konnten als Prädiktorvariablen für das kindliche Beobachten identifiziert werden. Mädchen scheinen mehr als Jungen zu beobachten. Dies könnte auf das stark differenzierte Rollenverständnis von Männern und Frauen in traditionellen malawischen Gesellschaften zurückzuführen sein. Männer gelten als Autoritätspersonen und potentielle Versorger

ihrer Familien. Von ihnen wird anders als von Frauen erwartet dominant aufzutreten und aktiv zu sein. Frauen nehmen eine eher zurückhaltende Rolle ein (Gladstone et al., 2010; Keller, 2011). Möglicherweise wirkt sich dieses Geschlechterverständnis bereits auf das Verhalten von jungen Mädchen aus. Sie halten sich dadurch eher zurück und beobachten mehr. Ein weiterer potentieller Grund dafür ist, wie Tudge (2008) in seinem Buch erläutert, dass Mädchen früher wichtige Arbeitstätigkeiten in der Gemeinschaft übernehmen müssen, während es den Jungen länger erlaubt ist frei zu spielen. Daher könnten die Mädchen in Malawi dazu angehalten werden die Alltagstätigkeiten in ihrer Umgebung vermehrt und genauer zu beobachten.

Ältere Kinder benötigen weniger Betreuung von ihrer Mutter sowie den Personen in ihrer Umgebung und können sich selbständiger und freier bewegen (Keller, 2011; Keller & Kärnter, 2014; Meehan, 2009). Das erklärt nicht nur den Alterseffekt auf die beiden Interaktionsformen der Mutter und die geteilten Interaktionen der Dorfgemeinschaft, sondern auch das vermehrte Beobachten älterer Kinder. Sie sind mobiler und können selbständig neue Orte aufsuchen, bei denen interessante Aktivitäten zu beobachten sind. Außerdem liegt die Vermutung nahe, dass ältere Kleinkinder die Erwartung durch Beobachtung zu lernen bereits internalisiert haben und dieses Verhalten dadurch öfter zeigen (Akhtar, 2005; Floor & Akhtar, 2006; Gladstone et al., 2010; Keller, 2011; Rogoff, 2014; Rogoff et al., 2003; Shimpi et al., 2013).

6.3 Zusammenhänge zur kindlichen Entwicklung

Aufgrund der bereits ausführlich diskutierten Theorie, liegt ein Schwerpunkt der Forschungsarbeit auf den Auswirkungen der unterschiedlichen Aufmerksamkeitsfokusse, in den von malawischen Kindern erlebten Alltagsinteraktionen, auf die kindliche Entwicklung. Diesbezüglich werden auch die kindlichen Aktivitäten, im Speziellen Imitieren und Beobachten, näher betrachtet. Im Mittelpunkt steht nicht nur, wie häufig in der Literatur (Greenfield et al., 2003; Keller et al., 2009; Keller & Kärnter, 2014), die soziale, sondern auch die sprachliche, motorische und kognitive Entwicklung. All diese Entwicklungsbereiche wurden in den Modellen zu einem General-Faktor der kindlichen Entwicklung zusammengefasst.

In der Literatur stehen sich unterschiedliche wissenschaftliche Theorien gegenüber. Einerseits wird betont, dass dyadische, exklusive Interaktionen in denen das Kind im Mittelpunkt steht, besonders in der frühen Kindheit von enormer Wichtigkeit sind (Bornstein et al., 2008; Gergely & Csibra, 2006; Tamis-LeMonda et al., 2001; Tomasello & Farrar, 1986). Andererseits weisen die Ergebnisse aus der kulturellen Forschung darauf hin, dass Kinder die in traditionell bäuerlichen Gesellschaften aufwachsen, wenige dieser dyadischen, exklusiven Interaktionen erleben und in der Interaktion mit ihren Bezugspersonen selten im Mittelpunkt stehen. Dadurch kann sich, wie besprochen, eine andere Form des Lernens entwickeln (Alcalá et al., 2014; Correa-Chávez & Rogoff, 2009; Greenfield et al., 2003; Keller, 2011; Keller & Kärnter, 2014; Nsamenang, 2006; Rogoff, 2014; Rogoff et al., 2003). Da nach Bronfenbrenner und Morris (2006) die Interaktionen im Alltag die Motoren der kindlichen

Entwicklung sind, sollte die Aufteilung der Interaktionsformen in Interaktionen mit exklusiver und geteilter Aufmerksamkeit Aufschluss über deren entwicklungsfördernde Wirkung geben.

Die Ergebnisse sprechen für die Relevanz von Interaktionen mit exklusiver Aufmerksamkeit des Interaktionspartners oder der Interaktionspartnerin. Wie das adaptierte Modell 1 zeigt, beeinflussen ausschließlich die exklusiven Interaktionen der Mutter und die exklusiven Interaktionen der Dorfgemeinschaft die Entwicklung der Kinder positiv. Die Interaktionen mit geteilter Aufmerksamkeit haben keinerlei Einfluss auf den Entwicklungsstand. Wie die Diskussion der Zusammenhänge der Kontextfaktoren und der Alltagsinteraktionen zeigen konnte, erleben malawische Kinder mit höher gebildeten Müttern und den dadurch veränderten Familienstrukturen im Verhältnis mehr exklusive Interaktionen. Dies wirkt sich positiv auf ihre Entwicklung aus.

Malawische Kinder in traditionellen bäuerlichen Gesellschaften erleben in ihrem Alltag Interaktionen mit exklusivem und geteiltem Aufmerksamkeitsfokus und dies in recht ausgeglichener Form. Je nach soziokulturellen Bedingungen der Familie verschiebt sich das Verhältnis entweder zu etwas mehr exklusiver oder etwas mehr geteilter Interaktion.

6.3.1 Kindliches Beobachten und Entwicklung

Überraschenderweise hat das kindliche Beobachten, entgegen der Annahmen der Literatur (Correa-Chávez & Rogoff, 2009; Keller, 2011; Rogoff, 2014; Rogoff et al., 2003) einen ausgeprägten negativen Effekt auf die kindliche Entwicklung.

Rogoff (2014) und auch Keller (2011) betonen, dass Kinder in traditionell bäuerlichen Gesellschaften durch Beobachten lernen. Dem Beobachten folgt aber immer das Training einer Aktivität oder die Beteiligung an der gerade vor sich gehenden Tätigkeit der Dorfgemeinschaft. Das Kind muss zusätzlich zu dem genauen Beobachten auch selbständig aktiv werden sowie sich mit Tatkraft an der Gesellschaft beteiligen. So kann es sein, dass ruhige Kinder, die zur Inaktivität neigen und nicht genügend Selbstinitiative zeigen, weniger exklusive Interaktionen mit ihrem Umfeld erleben (Bronfenbrenner & Evans, 2000; Bronfenbrenner & Morris, 2006). Sie werden von ihrem Umfeld aufgrund der kulturellen Überzeugungen auch nicht bewusst zur Teilnahme animiert (Alcalá et al., 2014; Gladstone et al., 2010; Keller, 2011; Rogoff, 2014; Rogoff et al., 2003). Dies könnte einen Entwicklungsnachteil darstellen. Möglicherweise weisen diese Kinder, jedoch bereits aus anderen Gründen einen Entwicklungsrückstand auf, was sie bei der Initiierung von Interaktionen einschränkt und zu mehr beobachtendem Verhalten führt. Diese Zusammenhänge und Kausalitäten müssen noch genauer untersucht werden.

6.3.2 Bildung der Mutter und Entwicklung

Ein weiteres interessantes Ergebnis ist der starke direkte Einfluss der mütterlichen Bildung auf die kindliche Entwicklung. Wie schon erwähnt, ist die Bildung der Mutter ein wichtiger Indikator für den sozioökonomischen Status einer Familie (Bradley & Corwyn, 2002; Mistry et al., 2008). Die Familien mit höher gebildeten Müttern haben eventuell eine bessere Ernährungssituation und sind weniger stark von den Risiken der Armut betroffen. Wie Walker et al. (2007), Bradley und Corwyn (2005) und auch Bornstein et al. (2012) zeigen konnten, ist ein höherer sozioökonomischer Status vorteilhaft für verschiedene Aspekte der kindlichen Entwicklung. Die Kinder sind besser ernährt, es kann mehr in eine anregungsreiche Umgebung der Kinder investiert werden, die Mütter agieren tendenziell responsiver und sensitiver mit dem Kind (Bornstein & Putnick, 2012; Mistry et al., 2008). Aufgrund von Problemen bei der Datenerfassung in der Sozialanamnese konnten leider weder das Einkommen der Mutter, noch das Einkommen des Vaters als weitere Indikatoren für den sozioökonomischen Status herangezogen und in die Analyse inkludiert werden. Daher ist nicht klar, ob eine höhere Schulbildung auch zu mehr finanziellen Ressourcen der Familie führt.

Bradley und Corwyn (2005) konnten in ihren HOME Studien einen Zusammenhang zwischen der formalen Schulbildung der Mütter und ihren Einstellungen zur Kindererziehung feststellen. Höher gebildete Mütter hielten weniger an traditionellen Erziehungsmethoden und Ansichten fest. Daher könnte es sein, dass die höhere Bildung der Mutter andere nicht erhobene Komponenten der Interaktion verändert. Möglicherweise interagieren höher gebildete Mütter sensitiver und responsiver mit dem Kind und sind bewusst darauf bedacht die Entwicklung ihres Kindes zu fördern. Die Bildung der Mutter ist eventuell auch ein Indikator für ein höher gebildetes Umfeld des Kindes. Die Eltern, insbesondere die Mutter, schaffen das Lernumfeld ihrer Kinder und regulieren bewusst oder unbewusst wie andere Betreuungspersonen mit ihnen umgehen sollen (Bornstein et al., 2012; Bornstein, 2012; Bornstein & Putnick, 2012; Bradley & Corwyn, 2005).

Die ausgewählten soziokulturellen Faktoren zusammen mit den Alltagsinteraktionen und dem Alter sowie dem Geschlecht der malawischen Kinder können die kindliche Entwicklung im ländlichen Malawi sehr gut erklären und vorhersagen. Das adaptierte Strukturgleichungsmodell 1 erklärt 63 Prozent der Varianz der kindlichen Entwicklung.

Kritisch ist zu erwähnen, dass das Maß für die kindliche Entwicklung, der ASQ-3, für den US-amerikanischen Raum entwickelt wurde. Wie bereits dargestellt lassen sich westliche Entwicklungskonzepte jedoch nicht einfach auf andere Kulturen übertragen (Gladstone et al., 2010; Nsamenang, 2006). So wurde in der vorliegenden Studie gemessen, wie der Entwicklungsstand malawischer Kinder im Sinne des US-amerikanischen Entwicklungsverständnisses ausgeprägt ist. Die Ergebnisse sprechen für einen höheren Entwicklungsstand der Kinder deren Mütter besser gebildet sind und deren Familien- und Betreuungsstruktur kleiner ist, was einen westlicheren Kontext darstellt. Somit könnte es sein, dass die für einen westlichen Kontext adaptiven Fähigkeiten überproportional

berücksichtigt wurden. Die wichtigen Entwicklungsauscomes für den Kontext der Mehrheitswelt decken sich möglicherweise nicht mit dem ASQ-3 und sind eventuell nicht adäquat erfasst worden.

6.4 Die Rolle verschiedener Personen und Personengruppen

In der dritten Forschungsfrage standen die unterschiedlichen Personen beziehungsweise Personengruppen im Umfeld der malawischen Kinder im Mittelpunkt. Die Frage war welche Rolle diese Interaktionen für die kindliche Entwicklung spielen und wie die gewählten Komponenten des soziokulturellen Kontextes auf ihr Verhalten einwirken.

Die Ergebnisse der deskriptiven Analyse und der Voranalyse sowie die berechneten Modelle zeigen, dass die malawische Mutter anders als bei den Nso in Kamerun (Keller et al., 2005; Keller et al., 2009; Keller, 2011; Otto, 2008) eine zentrale Rolle im kindlichen Alltag einnimmt. Sie verbringt am meisten Zeit in der Nähe des Kindes. Das Kind interagiert zwar häufiger mit den verschiedenen Personen der Dorfgemeinschaft, jedoch ist die Mutter die Einzelperson mit der es deutlich am meisten interagiert. Das gilt nicht nur für die Gesamtinteraktion, sondern auch für die exklusiven und geteilten Interaktionen der Mutter mit dem Kind. Es ist bezeichnend, dass die Kontextfaktoren, welche die Lebensumstände der Mutter betreffen, die Betreuungsstruktur und die Alltagsinteraktionen des Kindes hauptsächlich prägen. Die zentrale Rolle der Mutter wurde auch in anderen Studien für traditionell landwirtschaftliche Gesellschaften bestätigt (Meehan, 2008, 2009; Sharp, 2013).

Wie durch die Literatur vermutet, nimmt der Vater des Kindes keine wesentliche Rolle in den Alltagsinteraktionen ein. Die Väter leben teilweise nicht mit den Familien zusammen, was oft durch einen Arbeitsaufenthalt im Ausland begründet ist. Doch selbst wenn die Väter anwesend sind, befinden sie sich nur selten in der Nähe des Kindes und interagieren kaum mit ihm. Das spricht für die Rolle des Vaters als finanzieller Versorger der Familie und als Autoritätsperson, von der nicht erwartet wird, sich häufig mit dem Kind zu beschäftigen (Hrды, 2005; Keller, 2011; Kramer, 2010; Meehan, 2008, 2009).

Obwohl die Mutter eine wichtige Position im Alltag des Kindes einnimmt, wächst das Kind innerhalb von multiplen Betreuungsnetzwerken auf. Es befinden sich viele unterschiedliche Personen in der Umgebung des Kindes, die verwandt und vertraut mit ihm sind. Das Kind interagiert häufig mit verschiedenen Personen der Dorfgemeinschaft. Die Interaktionen der Dorfgemeinschaft mit exklusivem Aufmerksamkeitsfokus erweisen sich genauso wie die exklusiven Interaktionen der Mutter als entwicklungsfördernd. Am häufigsten interagieren, neben der Mutter, andere Kinder mit dem Kind. Sie fungieren auch als die primären Spielpartner und Spielpartnerinnen. Hier werden die Annahmen in der Literatur und das Ergebnis der Pilot- Studie bestätigt (Keller, 2011; Keller & Kärnter, 2014; Otto, 2008; Sharp, 2013).

Interessanterweise scheinen Modelle, in denen die Interaktionen der anderen Kinder separat betrachtet werden, die Daten nicht gut zu repräsentieren. Die prinzipiell nicht interpretierbaren Ergebnisse dieser

Modelle geben leichte Hinweise darauf, dass die exklusiven und geteilten Interaktionen mit anderen Kindern möglicherweise nicht entwicklungsfördernd sind. Die Rolle der Interaktionen des Kindes mit anderen Kindern der Dorfgemeinschaft für die Entwicklung muss noch genauer und differenzierter betrachtet werden. Das gilt auch für die Einflüsse der soziokulturellen Faktoren auf die Interaktionshäufigkeit der altersgemischten Peergruppen (Otto, 2008).

Es zeigt sich ein klar positiver Einfluss der exklusiven Interaktionen anderer Erwachsener der Dorfgemeinschaft mit dem Kind auf die kindliche Entwicklung. Wie die Deskriptivstatistik verdeutlicht, interagieren vor allem erwachsene Frauen und weniger erwachsene Männer mit dem Kind, wozu auch der Vater gezählt wurde. Wenn die soziale Unterstützung von den Frauen der Familie für die Mutter geringer ist, sinken auch die exklusiven und geteilten Interaktionen der Erwachsenen signifikant ab. Das spricht wieder für eine hauptsächliche Zusatzbetreuung durch die Frauen der Dorfgemeinschaft (Hrды, 2005; Keller, 2011; Keller & Kärnter, 2014; Kramer, 2010; Meehan, 2008, 2009). Die malawischen Kinder wachsen in einem Großfamilienkontext mit unterschiedlichen Betreuungspersonen auf. Sie sind in die Dorfgemeinschaft integriert. Die Kinder der Dorfgemeinschaft beschäftigen sich häufig untereinander. Doch es scheinen die Interaktionen mit Erwachsenen zu sein, die für die kindliche Entwicklung von Vorteil sind. Dafür müssen sich die Interaktionspartner und Interaktionspartnerinnen jedoch ausschließlich auf das Kind konzentrieren.

6.5 Conclusio und Ausblick

Der Forschungsschwerpunkt dieser Arbeit lag auf der Erforschung von entwicklungsanregenden Komponenten des traditionell landwirtschaftlichen malawischen Kinderalltags und dessen Zusammenhängen mit kontextuellen Faktoren. Die Ergebnisse untermauern die Annahmen des bioökologischen Modells der menschlichen Entwicklung (Bronfenbrenner & Evans, 2000; Bronfenbrenner & Morris, 2006) sowie des ökokulturellen Entwicklungsmodells (Keller, 2007, zitiert nach Keller & Kärnter, 2014) und geben erste Einblicke in die Ursachen für individuelle Entwicklungsunterschiede der Kinder in den Dorfgemeinschaften Malawis. Im Einklang mit den aus westlicher Forschung entstandenen Theorien (Bronfenbrenner & Morris, 2006; Gampe et al., 2012; Gergely & Csibra, 2006; Tomasello & Farrar, 1986), erweisen sich ausschließlich exklusive Interaktionen als entwicklungsanregend. Hier stellt sich die Frage wie die dyadischen exklusiven Interaktionen aufgebaut sind. Wird Joint Attention etabliert? Ist die Interaktion von direktem verbalen Input sowie responsivem und sensitivem Verhalten der Bezugsperson geprägt (Gergely & Csibra, 2006; Tomasello & Farrar, 1986; Bornstein et al., 2008; Tamis-LeMonda et al., 2001)? Die formale Schulbildung der Mutter hat einen direkten positiven Effekt auf die kindliche Entwicklung, was einerseits für eine vorteilhaftere Ressourcenlage (Bradley & Corwyn, 2002; Mistry et al., 2008) und andererseits für vermehrtes Anwenden pädagogischer (Rogoff, 2014) sowie responsiver und sensibler Verhaltensweisen (Bornstein et al., 2008; Mistry et al., 2008; Rogoff, 2014; Tamis-LeMonda et al., 2001) in der Interaktion mit dem Kind sprechen könnte. Diese Fragen gehen über den Umfang der

vorliegenden Arbeit hinaus, bieten jedoch spannende neue Themengebiete für weitere Forschungstätigkeiten.

7 Literatur

- Ahnert, L., & Haßelbeck, H. (2014). Entwicklung und Kultur. In L. Ahnert (Ed.), *Theorien in der Entwicklungspsychologie* (pp. 26–49). Berlin- Heidelberg: Springer VS.
- Akhtar, N. (2005). The robustness of learning through overhearing. *Developmental science*, 8(2), 199–209. doi:10.1111/j.1467-7687.2005.00406.x
- Alcalá, L., Rogoff, B., Mejía-Arauz, R., Coppens, A. D., & Dexter, A. L. (2014). Children's Initiative in Contributions to Family Work in Indigenous-Heritage and Cosmopolitan Communities in Mexico. *Human Development*, 57(2-3), 96–115. doi:10.1159/000356763
- Altmann, J. (1974). Observational Study of Behavior: Sampling Methods. *Behaviour*, 49(3-4), 227–267. doi:10.2307/4533591
- Bandura, A. (1971). *Social Learning Theory*. New York: General Learning Press.
- Bornstein, M. H. (1995). Form and Function: Implications for Studies of Culture and Human Development. *Culture & Psychology*, 1(1), 123–137. doi:10.1177/1354067X9511009
- Bornstein, M. H. (2002). Measurement variability in infant and maternal behavioral assessment. *Infant Behavior and Development*, 25(4), 413–432. doi:10.1016/S0163-6383(02)00143-1
- Bornstein, M. H. (2012). Cultural Approaches to Parenting. *Parenting*, 12(2-3), 212–221. doi:10.1080/15295192.2012.683359
- Bornstein, M. H., Britto, P. R., Nonoyama-Tarumi, Y., Ota, Y., Petrovic, O., & Putnick, D. L. (2012). Child development in developing countries: introduction and methods. *Child development*, 83(1), 16–31. doi:10.1111/j.1467-8624.2011.01671.x
- Bornstein, M. H., & Putnick, D. L. (2012). Cognitive and Socioemotional Caregiving in Developing Countries. *Child Development*, 83(1), 46–61. doi:10.1111/j.1467-8624.2011.01673.x
- Bornstein, M. H., Tamis-LeMonda, C. S., Hahn, C. S., & Haynes, O. M. (2008). Maternal responsiveness to young children at three ages: longitudinal analysis of a multidimensional, modular, and specific parenting construct. *Developmental psychology*, 44(3), 867–874. doi:10.1037/0012-1649.44.3.867
- Bradley, R., & Corwyn, R. (2002). Socioeconomic Status and Child Development. *Annual review of psychology*, 53, 371–399. doi:10.1146/annurev.psych.53.100901.135233
- Bradley, R., & Corwyn, R. (2005). Caring for children around the world: A view from HOME. *International Journal of Behavioral Development*, 29(6), 468–478. doi:10.1080/01650250500146925

- Bradley, R. H., & Putnick, D. L. (2012). Housing quality and access to material and learning resources within the home environment in developing countries. *Child development*, 83(1), 76–91. doi:10.1111/j.1467-8624.2011.01674.x
- Bronfenbrenner, U., & Evans, G. W. (2000). Developmental Science in the 21st Century: Emerging Questions, Theoretical Models, Research Designs and Empirical Findings. *Social Development*, 9(1), 115–125. doi:10.1111/1467-9507.00114
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (2006). The Bioecological Model of Human Development. In W. Damon & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development* (6th ed., Vol. 1, pp.793–828). Hoboken, N.J.: John Wiley & Sons.
- Charafeddine, L., Sinno, D., Ammous, F., Yassin, W., Al-Shaar, L., & Mikati, M. A. (2013). Ages and stages questionnaires: adaptation to an Arabic speaking population and cultural sensitivity. *European journal of paediatric neurology*, 17(5), 471–478. doi:10.1016/j.ejpn.2013.03.001
- Cohen, J. (1992). A Power Primer. *Psychological Bulletin*, 112(1), 155–159. doi:10.1037/0033-2909.112.1.155
- Coppens, A. D., Silva, K. G., Ruvalcaba, O., & Alcalá, L. (2014). Learning by Observing and Pitching In: Benefits and Processes of Expanding Repertoires. *Human Development*, (57), 150–161. doi:10.1159/000356770
- Correa-Chávez, M., & Rogoff, B. (2009). Children's attention to interactions directed to others: Guatemalan mayan and european american patterns. *Developmental psychology*, 45(3), 630–641. doi:10.1037/a0014144
- El Hassan Al Awad, & Sonuga-Barke, D. (1992). Childhood problems in a Sudanese city: A comparison of extended and nuclear families. *Child Development*, 63(4), 906–914. doi:10.2307/1131242
- Filgueiras, A., Pires, P., Maissonette, S., & Landeira-Fernandez, J. (2013). Psychometric properties of the Brazilian-adapted version of the Ages and Stages Questionnaire in public child daycare centers. *Early human development*, 89(8), 561–576. doi:10.1016/j.earlhumdev.2013.02.005
- Floor, P., & Akhtar, N. (2006). Can 18-Month-Old Infants Learn Words by Listening In on Conversations? *Infancy*, 9(3), 327–339. doi:10.1207/s15327078in0903_4
- Gampe, A., Liebal, K., & Tomasello, M. (2012). Eighteen-month-olds learn novel words through overhearing. *First Language*, 32(3), 385–397. doi:10.1177/0142723711433584
- Gant, L., Heath, K. M., & Ejikeme, G. G. (2009). Early motherhood, high mortality, and HIV/AIDS rates in Sub-Saharan Africa. *Social work in public health*, 24(1-2), 39–46. doi:10.1080/19371910802569435
- Gehring, T. M. (1998). *Family System Test (FAST)*. Seattle: WA: Hogrefe & Huber.

- Geiser, C. (2011). *Datenanalyse mit Mplus: Eine anwendungsorientierte Einführung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gergely, G., & Csibra, G. (2006). Sylvia's recipe: The role of imitation and pedagogy in the transmission of cultural knowledge. In N. J. Enfield & S. C. Levenson (Eds.), *Roots of Human Sociality: Culture, Cognition, and Human Interaction* (pp. 229–255). Oxford: Berg Publishers.
- Gladstone, M., Lancaster, G., Umar, E., Nyirenda, M., Kayira, E., van den Broek, N., & Smyth, R. L. (2010). Perspectives of normal child development in rural Malawi - a qualitative analysis to create a more culturally appropriate developmental assessment tool. *Child: Care, Health and Development*, 36(3), 346–353. doi:10.1111/j.1365-2214.2009.01008.x
- Greenfield, P. M., Keller, H., Fuligni, A., & Maynard, A. (2003). Cultural pathways through universal development. *Annual review of psychology*, 54, 461–490. doi:10.1146/annurev.psych.54.101601.145221
- Hrdy, S. B. (2005). Evolutionary context of human development: the cooperative breeding model. In C. S. Carter, L. Ahnert, K. E. Grossmann, S. B. Hrdy, M. E. Lamb, S. W. Porges, & N. Sachser (Eds.), *Attachment and Bonding. A new Synthesis*. Cambridge: M.I.T. Press.
- Keller, H. (2011). *Kinderalltag: Kulturen der Kindheit und ihre Bedeutung für Bindung, Bildung und Erziehung*. Berlin: Springer.
- Keller, H., Borke, J., Staufienbiel, T., Yovsi, R. D., Abels, M., Papaligoura, Z., ... Su, Y. (2009). Distal and proximal parenting as alternative parenting strategies during infants' early months of life: A cross-cultural study. *International Journal of Behavioral Development*, 33(5), 412–420. doi:10.1177/0165025409338441
- Keller, H., Abels, M., Lamm, B., Yovsi, R. D., Voelker, S., & Lakhani, A. (2005). Ecocultural Effects on Early Infant Care: A Study in Cameroon, India, and Germany. *Ethos*, 33(4), 512–541. doi:10.1525/eth.2005.33.4.512
- Keller, H., & Kärnter, J. (2014). Die untrennbare Allianz von Entwicklung und Kultur. In L. Ahnert (Ed.), *Theorien in der Entwicklungspsychologie* (pp. 502–519). Berlin- Heidelberg: Springer VS.
- Kerstjens, J. M., Bos, A. F., ten Vergert, Elisabeth M J, Meer, G. de, Butcher, P. R., & Reijneveld, S. A. (2009). Support for the global feasibility of the Ages and Stages Questionnaire as developmental screener. *Early human development*, 85(7), 443–447. doi:10.1016/j.earlhumdev.2009.03.001
- Kramer, K. L. (2010). Cooperative Breeding and its Significance to the Demographic Success of Humans. *Annual Review of Anthropology*, 39(1), 417–436. doi:10.1146/annurev.anthro.012809.105054
- Krettenauer, T. (2014). Der Entwicklungsbegriff in der Psychologie. In L. Ahnert (Ed.), *Theorien in der Entwicklungspsychologie* (pp.2–45). Berlin- Heidelberg: Springer VS.

- Meehan, C. L. (2005). The Effects of Residential Locality on Parental and Alloparental Investment among the Aka Foragers of the Central African Republic. *Human Nature*, 16(1), 58–80. doi:10.1007/s12110-005-1007-2
- Meehan, C. L. (2008). Allomaternal Investment and Relational Uncertainty among Ngandu Farmers of the Central African Republic. *Human Nature*, 19(2), 211–226. doi:10.1007/s12110-008-9039-z
- Meehan, C. L. (2009). Maternal Time Allocation in Two Cooperative Childrearing Societies. *Human Nature*, 20(4), 375–393. doi:10.1007/s12110-009-9076-2
- Michaelis, R. (2010). Motorische Entwicklung als Paradigma der kindlichen Entwicklung. In H. Keller (Ed.), *Handbuch der Kleinkindforschung* (4th ed., pp. 123–150). Bern, Göttingen: Huber.
- Mistry, R. S., Biesanz, J. C., Chien, N., Howes, C., & Benner, A. D. (2008). Socioeconomic status, parental investments, and the cognitive and behavioral outcomes of low-income children from immigrant and native households. *Early Childhood Research Quarterly*, 23(2), 193–212. doi:10.1016/j.ecresq.2008.01.002
- Muthén, L. K., & Muthén, B. O. (1998-2012). *Mplus User's Guide* (7th ed.). Los Angeles: CA: Muthén & Muthén.
- National Statistical Office. (2011). *Malawi Demographic and Health Survey 2010*. Zomba, Malawi and Claverton, Maryland, USA: NSO and ICF Marco.
- National Statistical Office. (2014). *Malawi MDG Endline Survey 2014, Key Findings*. Zomba, Malawi: National Statistical Office.
- Nsamenang, A. (2006). Human ontogenesis: An indigenous African view on development and intelligence. *International Journal of Psychology*, 41(4), 293–297. doi:10.1080/00207590544000077
- Otto, H. (2008). *Culture-specific attachment strategies in the Cameroonian Nso. Cultural solutions to a universal developmental task* (Disseration). Universität Osnabrück, Osnabrück.
- Paradise, R., Mejía-Arauz, R., & Silva, K. G. (2014). One, Two, Three, Eyes on Me! Adults Attempting Control versus Guiding in Support of Initiative. *Human Development*, (57), 131–149. doi:10.1159/000356769
- Phiri, D. (2004). *History of Malawi: Form Earliest Times to the Year 1915*. Mabuku Claim: Chrision Litertaure Association of Malawi, Blantyre.
- Reinecke, J. (2014). *Strukturgleichungsmodelle in den Sozialwissenschaften* (2.th ed.). München: Oldenbourg.
- Rogoff, B. (2014). Learning by Observing and Pitching In to Family and Community Endeavors: An Orientation. *Human Development*, 57(2-3), 69–81. doi:10.1159/000356757

- Rogoff, B., Paradise, R., Arauz, R. M., Correa-Chavez, M., & Angelillo, C. (2003). Firsthand learning through intent participation. *Annual review of psychology*, 54, 175–203.
doi:10.1146/annurev.psych.54.101601.145118
- Salmhofer, S. (2015). *Mütterliche Investments in den traditionellen Dorfgemeinschaften Malawis. Zusammenhänge zur Mutter-Kind-Bindung* (Diplomarbeit). Universität Wien, Wien. Retrieved from <http://ubdata.univie.ac.at/AC12635243>
- Seymour, S. (2004). Multiple Caretaking of Infants and Young Children: An Area in Critical Need of a Feminist Psychological Anthropology. *Ethos*, 32(4), 538–556. doi:10.2307/3651898
- Sharp, N. (2013). *Care Ecology in Rural Malawi and its Consequences for Mother-child attachment* (Diplomarbeit). Universität Wien, Wien.
- Shimpi, P. M., Akhtar, N., & Moore, C. (2013). Toddlers' imitative learning in interactive and observational contexts: The role of age and familiarity of the model. *Journal of Experimental Child Psychology*, 116(2), 309–323. doi:10.1016/j.jecp.2013.06.008
- Shneidman, L. A., Buresh, J. S., Shimpi, P. M., Knight-Schwarz, J., & Woodward, A. L. (2009). Social Experience, Social Attention and Word Learning in an Overhearing Paradigm. *Language Learning and Development*, 5(4), 266–281. doi:10.1080/15475440903001115
- Squires, J., & Bricker, D. D. (2009). *Ages & stages questionnaires: A parent-completed child monitoring system* (3rd ed.). Baltimore: Paul H. Brookes Pub. Co.
- Squires, J., Bricker, D. D., Twombly, E., & Potter, L. (2009). *ASQ-3: User's Guide* (3rd ed.). Baltimore: Paul H. Brookes Pub. Co.
- Tamis-LeMonda, C. S., Bornstein, M. H., & Baumwell, L. (2001). Maternal Responsiveness and Children's Achievement of Language Milestones. *Child Development*, 72(3), 748–767.
doi:10.1111/1467-8624.00313
- Tomasello, M., & Farrar, M. J. (1986). Joint Attention and Early Language. *Child Development*, 57(6), 1454. doi:10.2307/1130423
- Tudge, J. (2008). *The everyday lives of young children: Culture, class, and child rearing in diverse societies*. Cambridge, NY: Cambridge University Press.
- UN Development Programme (UNDP). (2014). *Sustaining Human Progress: Reducing Vulnerabilities and Building Resilience: Explanatory note on the 2014 Human Development Report composite indices*. Malawi. Retrieved from <http://hdr.undp.org/en/countries/profiles/MWI>
- United Nations, Department of Economic and Social Affairs, Population Division. (2013). *World Fertility Report 2013: Fertility at the Extremes*: (United Nations publication).

Walker, S. P., Wachs, T. D., Meeks Gardner, J., Lozoff, B., Wasserman, G. A., Pollitt, E., & Carter, J. A. (2007). Child development: risk factors for adverse outcomes in developing countries. *The Lancet*, 369(9556), 60–70. doi:10.1016/S0140-6736(07)60076-2

8 Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Das ökokulturelle Entwicklungsmodell.	11
Abbildung 2: Modell: Learning by observing and pitching into family endeavors.	24
Abbildung 3: ASQ-3	41
Abbildung 4: Anwesenheit mindestens einer Person der jeweiligen Personengruppe.	42
Abbildung 5: Kindliche Verhaltensweisen.....	42
Abbildung 6: Gesamtinteraktion auf die unterschiedlichen Personen(gruppen) bezogen.....	44
Abbildung 7: Gesamtinteraktion der Mutter und der zusammengefassten Personengruppen.....	44
Abbildung 8: Modell 1	48
Abbildung 9: Modell 2.	49
Abbildung 10: Modell 3	49
Abbildung 11: Interaktionen mit exklusivem und geteiltem Aufmerksamkeitsfokus.....	52
Abbildung 12: Modell 1a. Ergebnisse zum Einfluss mütterlichen Bildung..	57
Abbildung 13: Adaptiertes Modell 1: soziale Unterstützung/ Familiengröße.....	58
Abbildung 14: Adaptiertes Modell 1: Erstgeburtsalter und Bildung.....	59
Abbildung 15: Adaptiertes Modell 1: Entwicklung..	61

9 Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Soziokultureller Kontext in Malawi	14
Tabelle 2: Variablenübersicht.....	35
Tabelle 3: Zusammensetzung der betrachteten Personengruppen.....	36
Tabelle 4: Stichprobenbeschreibung der Eltern	38
Tabelle 5: Zusammenhänge Erstgeburtsalter	54
Tabelle 6: Vergleich adaptiertes Modell 1 und adaptiertes Modell 3.....	62
Tabelle 7: Vergleich adaptiertes Modell 1, adaptiertes Modell 3a und 3b	63

10 Anhang

A. Data- Sheet: Sozialanamnese

PERSON		
Mother	Father	Child
Name:	Name:	Name: ☐ m ☐ f
Date of Birth:	Date of Birth:	Date of Birth:
Age:	Age:	Age:
Religion:	Religion:	Religion:

ADDITIONAL INFORMATION					
Marital Status:	Household:	Mother	Father		
		School Education			
		☐ no school education ☐ primary school ☐ secondary school ☐ vocational school ☐ college ☐ _____	☐ no school education ☐ primary school ☐ secondary school ☐ vocational school ☐ college ☐ _____		
		School Years?			
☐ unmarried ☐ married ☐ widowed ☐ divorced	1. Who lives in the same household: ☐ mother ☐ father ☐ siblings ☐ grandparents ☐ child/children ☐ others: _____ 2. How many people live in the same household (without you)? ☐ None ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ more than 5 3. ☐ matrilocal (mother's village) ☐ patrilocal (father's village) ☐ new village Do you have a field? ☐ Yes, subsistence ☐ Yes, for a living ☐ No	☐ no school education ☐ primary school ☐ secondary school ☐ vocational school ☐ college ☐ _____	☐ no school education ☐ primary school ☐ secondary school ☐ vocational school ☐ college ☐ _____	Years: _____	Years: _____

VILLAGE INFORMATION			
Area / Village	Number of inhabitants:	Male / Female	Children under 6
Walking distance to: Main road _____ Market _____			
WORK SITUATION			
Mother		Father	
Current Situation	☐ unemployed ☐ employed ☐ pupil/student ☐ housewife	☐ unemployed ☐ employed hours per week ☐ pupil/student ☐ houseman	
Profession:			
Salary Per Month:			

[illegible]

III

ABOUT THE CHILD					
About the Pregnancy					
planned child:		High-risk pregnancy:		Additional notes:	
☐ Yes ☐ No		☐ Yes ☐ No			
Birth / after the pregnancy					
Birth:		Breastfeeding until		Additional notes (e.g. if child is adopted)	
☐ in the hospital ☐ at home ☐ natural ☐ C-section		☐ the age of _____ months ☐ now			
Caretaking					
Primary Caretaker:		Who else takes care of the child?		How often?	
		☐ father		_____ days _____ hours per day	
		☐ brothers / sisters		_____ days _____ hours per day	
		☐ grandmother		_____ days _____ hours per day	
		☐ grandfather		_____ days _____ hours per day	
		☐ aunt		_____ days _____ hours per day	
		☐ uncle		_____ days _____ hours per day	
		☐ other relatives – Who? _____		_____ days _____ hours per day	
		☐ other grownups – Who? _____		_____ days _____ hours per day	
		☐ other children – Who? _____		_____ days _____ hours per day	
				_____ days _____ hours per day	
				_____ days _____ hours per day	

B. ASQ-3 Fragebogen: Altersgruppe 16 Monate



universität
wien

16 Month Questionnaire 15 months 0 days through 16 months 30 days

Mafunso okudza ana amiyenzi 16 (Miyenzi 15 mpaka 16 ndi masiku 30)

COMMUNICATION	YES	SOME TIMES	NOT YET
Kulumikizana	EYA	NTHAWI ZINA	SANAPA N GEPO
1. Does your child point to, pat, or try to pick up pictures in a book? (magazine, newspaper) Kodi mwana wanu amalozaka kapena amayese kuti atole zinthu zomwe zadindidwa mu bukhu(magazini, kapena nyuzipepa)			
2. Does your child say four or more words in addition to “Mama” and “Dada”? Kodi mwana wanu amayankhula mawu opitilira anayi kuwonjezela pa “Mama/Mayi ndi Baba/Dada”			
3. When your child wants something, does she tell you by pointing to it? Kodi mwana wanu amakuuzani kuti akufuna chinthu pokulozelani chinthucho?			
4. When you ask your child to, does he go into another room to find a familiar toy or object? (You might ask, “Where is your ball?” or say, “Bring me your clothes,” or “Go get your blanket.”) Kodi mwana wanu amakatenga choseweretsa chake, kapena chinthu inu mukamuwuzani kuti akatenge? (mwina mukafunsa kuti “mpira wako ulikuti?”, kapena “undibweletsele zovala zako”, kapena “katenge chofunda chako”)			

5. Does your child imitate a two-word sentence? For example, when you say a two-word phrase, such as “Mama eat,” “Daddy play,” “Go home,” or “What’s this?” does your child say both words back to you? (Mark “yes” even if her words are difficult to understand.) Kodi mwana wanu amatsanzira mukayankhula nzere wa mau awiri? Mwachitsanzo mukanena “mayi mudye”, “baba musewere”, pita kunyumba”, kapena “ichi ndichani”. Kodi mwana wanu amabwereza zomwe mwanenazo? (muyankhe funsoli kuti EYA ngakhale mau amwanawo amakhala ovuta kuwamvetsa)			
6. Does your child say eight or more words in addition to “Mama” and “Dada”? Kodi mwana wanu amayankhula mawu 8 kapena opitilira kuwonjezela pa “Mama ndi Baba/Dada”			
TOTAL			

GROSS MOTOR	YES	SOME TIMES	NOT YET
Zichitochito zosonyeza kulimba kwa nthupi	EYA	NTHAWI ZINA	SANAPA NGEPO
1. Does your child stand up in the middle of the floor by himself and take several steps forward? Kodi mwana wanu amayimilira pansi yekha ndikumayenda kupita kutsogolo?			
2. Does your child climb onto furniture or other large objects, such as large climbing blocks?(over large wood or rocks) Kodi mwana wanu amakwera pampando/ patebulo , kapena pazinthu zina zazikulu monga chimtengo/chitsa, kapena mwala waukulu?			

VI

3. Does your child bend over or squat to pick up an object from the floor and then stand up again without any support?			
Kodi mwana wanu amawelama kapena kunjuta ndikutola chinthu pansi kenako ndikuyimililanso popanda kumuthandiza?			
4. Does your child move around by walking, rather than crawling on her hands and knees? Kodi mwana wanu amayenda mmalo mokwawa?			
5. Does your child walk well and seldom fall? Kodi mwana wanu amayenda bwinobwino ndipo samagwa kawirikawiri?			
6. Does your child climb on an object such as a chair to reach something he wants (for example, to get a spoon on a counter or to “help” you with housework)? Kodi mwana wanu amakwera pampando kapena chinthu china kuti afikire chinthu chomwe akuchifuna (mwachitsanzo akafuna kutenga sipuni yomwe ili pamwamba, kapena akafuna akuthandizeni inu tchito zina zapakhomo)?			
TOTAL			

FINE MOTOR	YES	SOME TIMES	NOT YET
Zichitochito zosonyeza luso	EYA	NTHAWI ZINA	SANAPA NGEPO
1. Does your child help turn the pages of a book? (You may lift a page for her to grasp.) Kodi mwana wanu amathandiza kufutukula ma peji mu bukhu? (mukhoza kunyamula bukhu kuti agwire)			

VII

2. Does your child throw a small ball with a forward arm motion? (If he simply drops the ball, mark “not yet” for this item.) Kodi mwana wanu amaponya kampira (kapena chinthu china) mopititsa nkono kutsogolo? (Ngati mwana amangoponya mpirawo pansi, osapititsa mkono kutsogolo muyankhe kuti sanapangepo)			
3. Does your child stack a small block or toy on top of another one? (small boxes like matchboxes on top of each other) Kodi mwana wanu amatha kusanjikiza zinthu zoseweretsa zake ziwiri? (kapena tizibiriti ta macheso tiwiri)			
4. Does your child stack three small blocks or toys on top of each other by herself? (small boxes like matchboxes on top of each other) Kodi mwana wanu amatha kuyika zinthu zoseweretsa zitatu mosanjikizana? (kapena tizibiriti ta macheso titatu)			
5. Does your child make a mark on the paper with the tip of a crayon (or pencil or pen) when trying to draw? (chalk on the wall, stick or finger on sand)			
Kodi mwana wanu amakhwacha pa pepala ndi pensulo, kapena pa khoma ndi choko/makala, kapena pansi ndi kamtengo akamafuna kuyesa kujambula chinthu?			
6. Does your child turn the pages of a book by himself? (He may turn more than one page at a time.) Kodi mwana wanu amatha kufutukula yekha ma peji mubukhu? (akhoza kufutukula mapeji ambiri pakamodzi)			
TOTAL			

VIII

PROBLEM SOLVING	YES	TIMES	NOT YET
Kuthana ndi mavuto	EYA	NTHAWI ZINA	SANAPA NGEPO
1. After you scribble back and forth on paper with a crayon (or pencil or pen), does your child copy you by scribbling? (If she already scribbles on her own, mark “yes” for this item.)(draw with chalk on the wall, stick or finger on sand) Kodi mukakhwatchakhwacha papepala ndi chekeni, kapena cholembela china, kapena mukakhwatcha pakhoma ndi choko kapena makala, mwana wanu amakutsanzilani nayenso ndikukhwatcha pamalopo?(Ngati mwana wanu amadziwa kale kukhwatcha papepala, kapena pakhoma osawonela inu, muyankhe kuti “eya”)			
2. Can your child drop a crumb or Cheerio into a small, clear bottle (such as a plastic soda-pop bottle or baby bottle)? (drop maize kernels, beans, peas, nuts into a Fanta/Sobo bottle) Kodi mwana wanu amakwanitsa kutola nyenyekwa, chimanga, nyemba, kapena mtedza ndikuponya mu botolo la Fanta kapena lasobo lopanda kanthu?			
3. Does your child drop several small toys, one after another, into a container like a bowl or box? (You may show him how to do it.) (stones, groundnuts, beans into a bowl) Kodi mwana wanu amakwanitsa kutenga tizinthu ting’ono ting’ono ngati miyala, mtedza, chimanga kapena nyemba ndikumaponya chimodzichimodzi mu kontena, kapena beseni? (mukhoza kumuwonetsa mapangidwe ake)			
4. After you have shown your child how, does she try to get a small toy (or other small object) that is slightly out of reach by using a spoon, stick, or similar tool? Kodi mwana wanu amayesa kukoka choseweretsa chake kapena chinthu china chaching’ono chomwe chili patali pang’ono pogwiritsa tchito sipuni, kapena kantengo, kapena chithu china inu mukamuwonetsa mapangidwe ake?			

IX

5. Without your showing him how, does your child scribble back and forth when you give him a crayon (or pencil or pen)? (draw with chalk on the wall, stick or finger on sand) Kodi mwana wanu amakhwatchakhwatcha pepala ndi cholembela, kapena khoma ndi choko , kapena pansi ndi kamtengo mosunthasuntha dzanja kulipititsa kutsogolo ndi kumbuyo popanda inu kumuwonetsa makhwatchidwewa?			
6. After a crumb or Cheerio is dropped into a small, clear bottle, does your child turn the bottle upside down to dump it out? (You may show her how.) (drop maize kernels, beans, peas, nuts into a Fanta/Sobo bottle) Kodi mwana wanu amazondotsa botolo (la Fanta kapena la Sobo lopanda kanthu) iye akaponyela nyenyekwa, chimanga, nyemba, kapena mtedza mubotolomo ndicholinga choti chinthucho chituluke?			
TOTAL			

PERSONAL-SOCIAL	YES	SOME TIMES	NOT YET
Zichitochito zokhudza mwini/ena	EYA	NTHAWI ZINA	SANAPA NGEPO
1. Does your child feed himself with a spoon, even though he may spill some food? Kodi mwana wanu amatha kudya yekha ndi sipuni, ngakhale amatayitsila chakudya china pansi?			
2. Does your child help undress herself by taking off clothes like socks, hat, shoes, or mittens? Kodi mwana wanu amakuthandizani mukamamuvula zovala ndipo amavula yekha zinthu zina monga masokosi, chipewa, nsapato?			

3. Does your child play with a doll or stuffed animal by hugging it? (play with something like a smaller baby or a pretend doll made up of materials by hugging it or caressing/stroking it?) Kodi mwana wanu amaseweretsa chidole (cha munthu kapena chinyama) mo chikumbatira? (kapena amasewera ndi mwana wina wamng'ono ndikumamusisita, kapena chithu china chomwe iye amachitenga ngati chidole ndipo amachikumbatira, kapena kuchisisita)			
4. While looking at himself in the mirror, does your child offer a toy to his own image? (offer something like food to his reflection in the water) Kodi mwana wanu akawona nkhope yake pagalasi kapena chithunzithunzi mmadzi, amayakhula kwa nkhope yakeyo ndikumayipatsa choseweretsa?			
5. Does your child get your attention or try to show you something by pulling on your hand or clothes? Kodi mwana wanu amayesa kupeza chidwi chanu pokukokani dzanja kapena chovala?			
6. Does your child come to you when she needs help, such as with winding up a toy or unscrewing a lid from a jar? (reaching for something that is too high, peeling a mango) Kodi mwana wanu amabwera kwa inu kuti mumuthandize kutsegula chithu, kapena kutenga chinthu chomwe chili patali, kapena kusenda mango?			
TOTAL			

XII

[illegible][illegible][illegible][illegible][illegible][illegible][illegible]

XIII

[illegible][illegible][illegible][illegible][illegible]

D. Instruktion und Kodierblatt: Family System Test (FAST)

„Ich erkläre jetzt ein Verfahren für die Darstellung von Familienbeziehungen. Mit dem Brett und den Figuren (TL zeigt das Testmaterial) kannst/können Du/Sie darstellen, wie nahe sich die Familienmitglieder sind. Hier gibt es männliche und weibliche Figuren. Diese Figuren symbolisieren Familienmitglieder. Indem Du/Sie die Figuren in die Felder des Brettes stellst/stellen, kannst/können Du/Sie zeigen, wie *nahe* sich die Familienmitglieder sind. Es dürfen *alle* Felder auf dem Brett benützt werden.“ Der TL stellt nun ein Figurenpaar in zwei seitlich aneinandergrenzende Felder (minimale Distanz) und sagt: „Dies bedeutet, dass die zwei entsprechenden Familienmitglieder eine sehr enge Beziehung haben.“ Der Testleiter zeigt nun weitere Distanzabstufungen, indem er die Figuren zuerst in zwei diagonal angrenzende Felder (zweikleinste Distanz) und dann in zwei diagonal gegenüberliegende Eckfelder (maximale Distanz) stellt, und sagt: „Je größer der Abstand zwischen den Figuren ist, desto weniger nahe werden die Beziehungen eingestuft.“ Der TL versichert sich, dass die Probanden verstanden haben, dass sie *alle* Felder verwenden dürfen, wobei deren Koordinaten keine Rolle spielen, sondern nur die *relativen Positionen* der Figuren zueinander (Distanzen) wichtig sind. Wenn die Figuren aufgestellt sind, muss das Auswertungsblatt vom VL ausgefüllt werden. Dabei mit der jeweiligen Person klären, welche Figur für welche Person steht.

9									
8									
7									
6									
5									
4									
3									
2									
1									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9

V = Vater GM_M = Großmutter mütterlicherseits K1 = _____
 M = Mutter GV_M = Großvater mütterlicherseits K2 = _____
 S = Schwester GM_V = Großmutter väterlicherseits K3 = _____
 B = Bruder GV_V = Großvater väterlicherseits Sonstige: _____

	V	M	K1	K2	K3		
Alter							
Geschlecht							

E. Tabellen der Deskriptivstatistik und Voranalyse

Tabelle 1

Im Projekt verwendete ASQ-3 Fragebögen, Kinderanzahl pro Fragebogen und Geschlechterverteilung

Altersgruppe (Monate)	N	Prozentsatz	
		Mädchen	Jungen
14	3	67%	33%
16	11	73%	27%
18	5	80%	20%
20	8	88%	12%
22	9	33%	67%
24	11	55%	45%
27	9	44%	56%
30	10	60%	40%
Total	66	61%	39%

Tabelle 2

Interrater-Reliabilitäten (Cohens Kappa κ) für die kindlichen Verhaltensweisen und die Interaktionsarten mit dem Kind

N	Variablen	Reliabilität (κ)
	kindliches Verhalten	
66	Beobachten	0.78
	Imitieren	0.60
	Tagträumen	1.00
	Explorieren/ spielen	0.81
	Herumtoben	1.00
	Schlafen	0.95
	Kommunizieren	0.75
	Essen/ Trinken	0.88
	sonstige Fortbewegung	0.75
	Stillen	0.82
	Sonstiges	0.68
	Interaktion mit dem Kind	
	Körperkontakt	0.93
	Kind imitiert Interaktionspartner	0.67
	Küssen/ Liebkosen/ Streicheln	0.87
	Tragen	0.91
	körperliche Bestrafung	-- ^a
	Explorieren/ Spielen	0.78
	Kommunizieren	0.89
	Pflegen	0.76
	Sonstiges	0.3
	keine Interaktion ^b	0.79

Anmerkungen.

^a Berechnung aufgrund des seltenen Vorkommens nicht möglich

^b es wurde Körperkontakt oder Imitieren kodiert, aber keine weitere aktive Interaktion

Tabelle 3

Vergleich der Interaktionen mit exklusivem und geteiltem Aufmerksamkeitsfokus zwischen der Mutter und den Personengruppen

Personengruppe	Aufmerksamkeitsfokus	Mittelwert	Standardabweichung	signifikanter Unterschied zu Mutter (post hoc Tests nach Bonferroni)
Mutter	exklusiv	0.10	0.07	--
	geteilt	0.11	.07	--
Dorfgemeinschaft	exklusiv	0.13	0.07	M < Dorf*
	geteilt	0.11	.07	M = Dorf
Erwachsene der Dorfgemeinschaft	exklusiv	0.05	0.04	M > Erwachsene**
	geteilt	0.04	0.04	M > Erwachsene**
andere Kinder	exklusiv	0.07	0.06	M = Kinder
	geteilt	0.06	0.05	M > Kinder**

Anmerkungen. * $p < .05$, ** $p < .001$.

Tabelle 4

Vergleich der Interaktionen mit exklusivem und geteiltem Aufmerksamkeitsfokus zwischen den Erwachsenen der Dorfgemeinschaft und den anderen Kindern

Personengruppe	Aufmerksamkeitsfokus	Mittelwert	Standardabweichung	signifikanter Unterschied (post hoc Tests: Bonferroni)
Erwachsene der Dorfgemeinschaft	exklusiv	0.05	0.04	Erwachsene < Kinder*
andere Kinder		0.07	0.06	
Erwachsene der Dorfgemeinschaft	geteilt	0.04	0.04	Erwachsene < Kinder*
andere Kinder		0.06	0.05	

Anmerkungen. * $p < .05$.

Tabelle 5

Spearman-Roh Korrelationen zwischen der weiblichen sowie männlichen Figurenanzahl des FAST, den Interaktionsformen der unterschiedlichen Personen(gruppen) und dem kindlichen Verhalten Beobachten

Variable	Aufmerksamkeitsfokus	Korrelation (r_s)	
		FAST weiblich	FAST männlich
Gesamtinteraktion	gesamt	.03	.14
	exklusiv	-.17	-.07
	geteilt	.23^T	.26*
Mutter	gesamt	-.24^T	.15
	exklusiv	-.33*	.01
	geteilt	-.05	.18
Dorfgemeinschaft	gesamt	.28*	.09
	exklusiv	.08	-.07
	geteilt	.41*	.11
andere Erwachsene	gesamt	.14	.09
	exklusiv	.03	.001
	geteilt	.23^T	.18
andere Kinder	gesamt	-.04	-.07
	exklusiv	-.07	-.08
	geteilt	.003	-.10
Beobachten	-	-.10	-.08

Anmerkungen. ^T $p < .10$, * $p < .05$.

F. Strukturgleichungsmodelle und statistische Ergebnisse

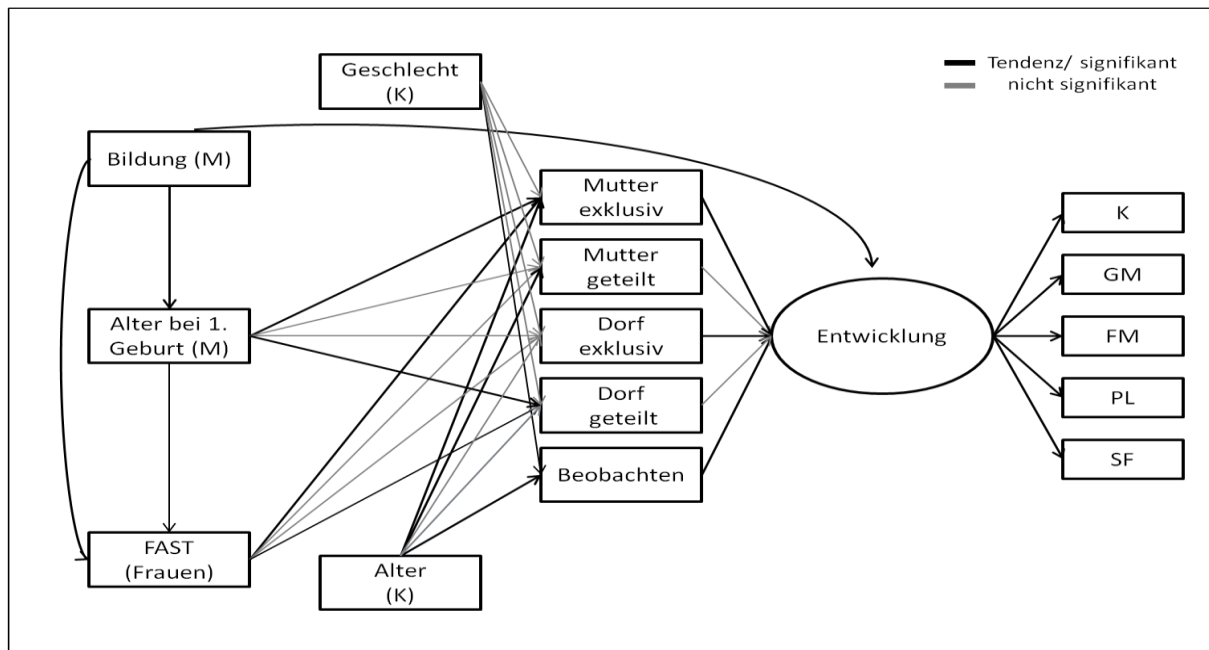


Abbildung 1. Adaptiertes Modell 1. Modellgütemaße durch WLSMV-Schätzer.

Chi-Square Test of Model Fit = 67.92, $p = .55$, RMSEA = .00, CFI = 1.00, TFI = 1.047. Der latente Faktor der kindlichen Entwicklung wird durch die fünf Entwicklungsbereiche des ASQ-3 gemessen (K = Kommunikation, GM = Grobmotorik, FM = Feinmotorik, PL= Problemlösen, SF= soziale Fähigkeiten).

(M) = Mutter, (K) = Projektkind, Werte bis $p < .1$ werden als tendenziell signifikant gewertet.

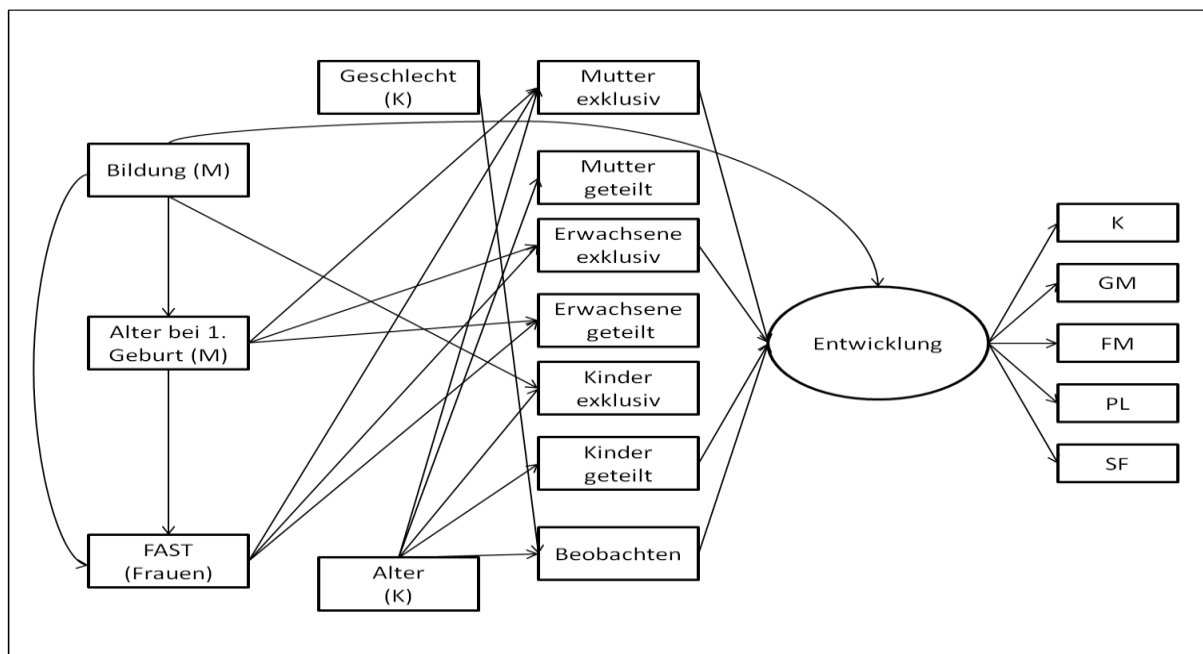


Abbildung 2. Adaptiertes Modell 3. Modellgütemaße durch WLSMV-Schätzer.

Chi-Square Test of Model Fit = 115.44, $p = .14$, RMSEA = 0.05, CFI = 0.82, TFI = 0.77.

Der latente Faktor der kindlichen Entwicklung wird durch die fünf Entwicklungsbereiche des ASQ-3 gemessen (K = Kommunikation, GM = Grobmotorik, FM = Feinmotorik, PL= Problemlösen, SF= soziale Fähigkeiten).

(M) = Mutter, (K) = Projektkind. Nur signifikante Pfadkoeffizienten sind im Modell inkludiert.

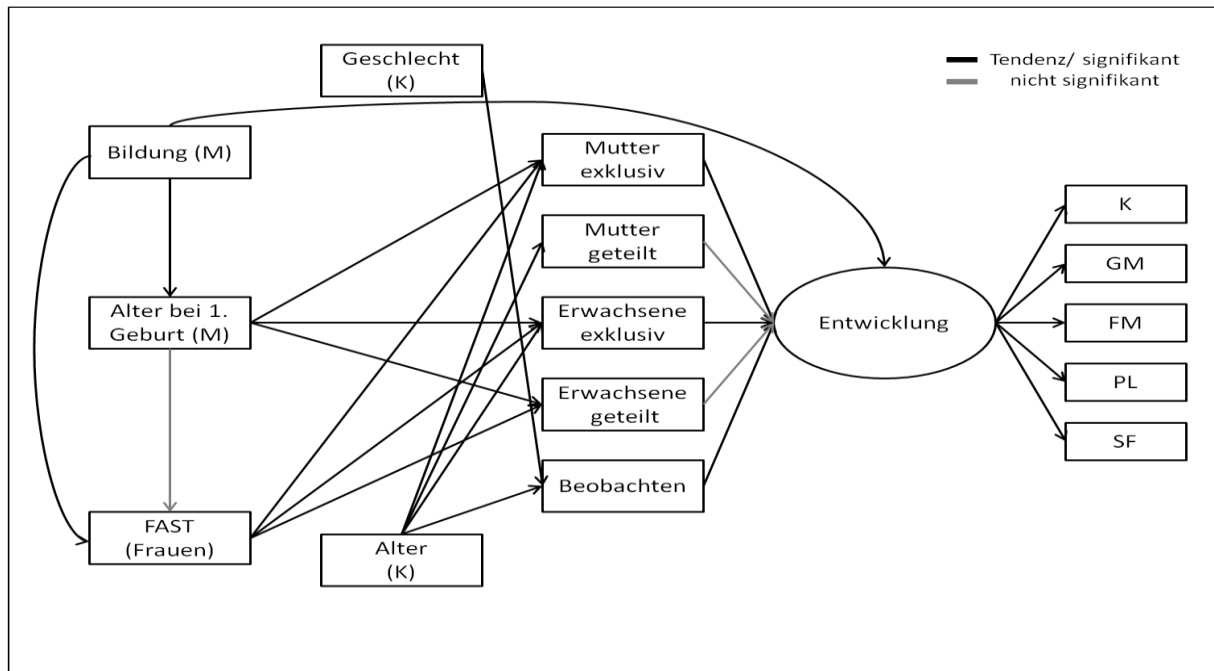


Abbildung 3. Modell 3a. Interaktionen der (exklusiv und geteilt) Mutter und andere Erwachsene der Dorfgemeinschaft getrennt betrachtet.

Modellgütemaße durch WLSMV-Schätzer. Chi-Square Test of Model Fit = 81.36, $p = .35$, RMSEA = 0.03, CFI = 0.94, TFI = 0.93. Der latente Faktor der kindlichen Entwicklung wird durch die fünf Entwicklungsbereiche des ASQ-3 gemessen (K = Kommunikation, GM = Grobmotorik, FM = Feinmotorik, PL = Problemlösen, SF = soziale Fähigkeiten). (M) = Mutter, (K) = Projektkind.

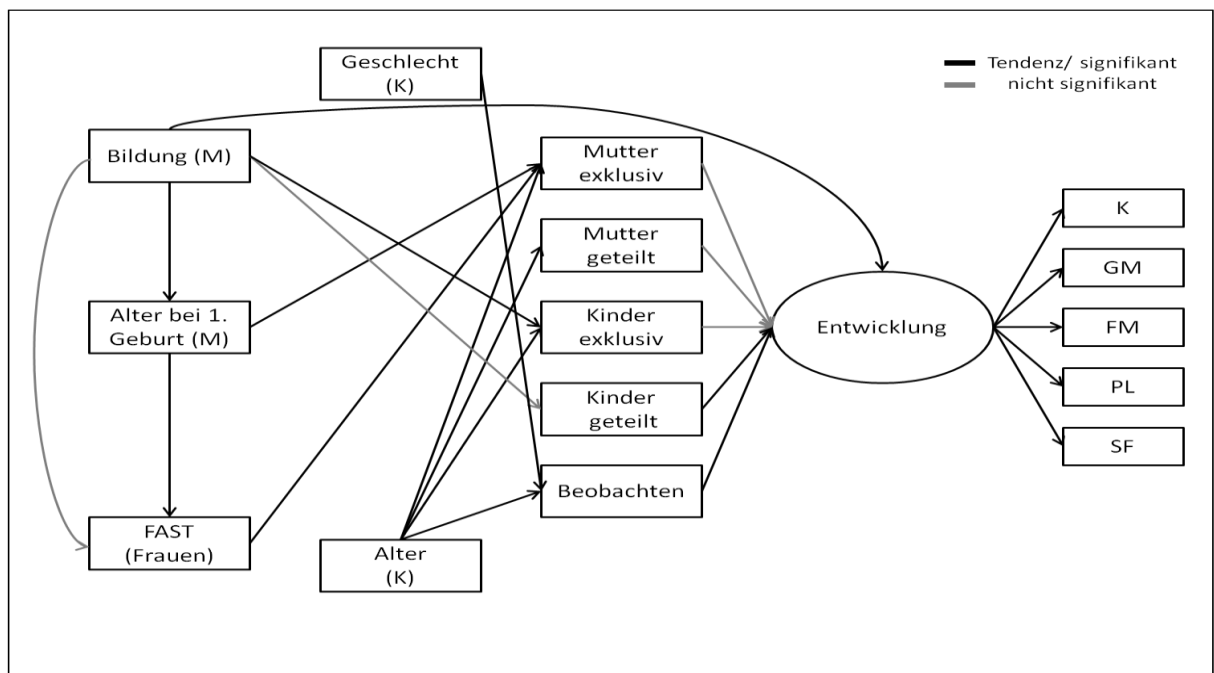


Abbildung 4. Modell 3b. Interaktionen (exklusiv, geteilt) der Mutter und anderen Kindern der Dorfgemeinschaft getrennt betrachtet. Modellgütemaße durch WLSMV-Schätzer. Chi-Square Test of Model Fit = 86.37, $p = .24$, RMSEA = 0.04, CFI = 0.88, TFI = 0.84. Der latente Faktor der kindlichen Entwicklung wird durch die fünf Entwicklungsbereiche des ASQ-3 gemessen (K = Kommunikation, GM = Grobmotorik, FM = Feinmotorik, PL = Problemlösen, SF = soziale Fähigkeiten). Kinder (M) = Mutter, (K) = Projektkind.

Tabelle 1

Fit-Indices für das konfirmatorische Faktorenmodell für den latenten Faktor Entwicklung, standardisierte Faktorenladungen (λ), Messfehler (S.E.) und die jeweiligen z-Werte, sowie p-Werte

Funktion	χ^2	df	p- Wert	RMSEA	CFI	TLI
WLSMV	1.00	5	0.96	0.00	1.00	1.36
standardisierte Parameter						
Entwicklungsbereich	λ	S.E.	z- Wert	p- Wert		
Kommunikation	.53	0.17	3.14	.002*		
Grobmotorik	.68	0.14	4.81	.000**		
Feinmotorik	.54	0.18	3.05	.002*		
Problemlösen	.41	0.17	2.46	.014*		
soziale Fähigkeiten	.54	0.16	3.38	.001**		

Anmerkungen. * signifikant, ** hochsignifikant

Tabelle 2

Fit-Indices für das adaptierte Modell 1, Pfadkoeffizienten (β), Bestimmtheitsmaß (R^2)

Funktion	χ^2	df	<i>p</i> - Wert		RMSEA	CFI	TLI				
WLSMV	67.92	71	0.55		0.00	1.00	1.05				
standardisierte Parameter											
Variable	Bild. ^a (M)	Alter 1. Geb.	FAST (w)	Alter ^b (K)	Sex ^c (K)	M exkl.	M get.	Dorf exkl.	Dorf get.	Beob.	R ²
Entwicklung	.55*	-	-	-	-	.32 ^T	.16	.29*	-.05	-.36*	.65
FAST (Frauen)	.24 ^T	-.23 ^T	-	-	-	-	-	-	-	-	.07
Mutter exklusiv	-	.23*	-.3*	-.51**	-.13	-	-	-	-	-	.41
Mutter geteilt	-	-.04	.05	-.38*	-.02	-	-	-	-	-	.15
Dorf exklusiv	-	.06	.23	-.02	-.01	-	-	-	-	-	.05
Dorf geteilt	-	-.21*	.42**	.02	.16	-	-	-	-	-	.27
Beobachten	-	-	-	.29*	.41**	-	-	-	-	-	.21
Alter bei 1. Geburt	.35*	-	-	-	-	-	-	-	-	-	.12

Anmerkungen. ^T $p < .10$, * $p < .05$, ** $p < .001$, ^a Bildung der Mutter, ^b Alter des Projektkindes, ^c Geschlecht des Projektkindes.

Tabelle 3

Fit-Indices für das Modell 3a, Pfadkoeffizienten (β), Bestimmtheitsmaß (R^2)

Funktion	χ^2	df	p- Wert			RMSEA	CFI	TLI			
WLSMV	81.36	77	.35			0.03	0.94	0.93			
standardisierte Parameter											
Variable	Bild. ^a (M)	Alter 1. Geb.	FAST (w)	Alter ^b (K)	Sex ^c (K)	M exkl.	M get.	Erw. exkl.	Erw. get.	Beob.	R ²
Entwicklung	.55*	-	-	-	-	.31 ^T	.11	.23 ^T	-.01	-.38*	.59
FAST (Frauen)	.26 ^T	-.17	-	-	-	-	-	-	-	-	.07
Mutter exklusiv	-	.26*	-.33*	-.5**	-	-	-	-	-	-	.44
Mutter geteilt	-	-	-	-.38*	-	-	-	-	-	-	.14
Erwachsene exklusiv	-	-.24 ^T	.31*	-.31*	-	-	-	-	-	-	.26
Erwachsene geteilt	-	-.25*	.47**	-	-	-	-	-	-	-	.3
Beobachten	-	-	-	.28*	.43**	-	-	-	-	-	.22
Alter bei 1. Geburt	.34*	-	-	-	-	-	-	-	-	-	.11

Anmerkungen. ^T $p < .10$, * $p < .05$, ** $p < .001$, ^a Bildung der Mutter, ^b Alter des Projektkindes, ^c Geschlecht des Projektkindes.

G. Zusammenfassung

Das Ziel der vorliegenden Arbeit war die Identifizierung entwicklungsanregender Komponenten des traditionell bäuerlichen Alltags malawischer Kinder und den Zusammenhängen mit kontextuellen Faktoren. Der Fokus lag dabei auf den Einflüssen der soziokulturellen Komponenten Erstgeburtsalter, Bildung der Mutter, Familiengröße und die damit einhergehende soziale Unterstützung der Mutter (Keller & Kärnter, 2014) auf die Alltagsinteraktionen der Kinder. Ein besonderes Augenmerk wurde auf den Einfluss von geteilter sowie exklusiver Aufmerksamkeit der Interaktionspartner/Interaktionspartnerinnen in der Interaktion mit dem Kind auf die kindliche Entwicklung gelegt.

Im Zuge des Forschungsprojektes *Multiple Caretaking in Traditional Family Contexts of Malawi* wurden die entsprechenden Daten in den Dorfgemeinschaften des südlichen Malawis innerhalb des Bezirks Zomba erhoben. 90 Familien nahmen am Forschungsprojekt teil. Die untersuchten Kinder waren zwischen 14 und 31 Monaten alt. Das Alltagsleben der Projektkinder wurde durch eine an der Universität Wien entwickelte *Time Sampling* Beobachtungsmethode, dem *Time Investment*, erhoben. Die Familiengröße und die damit in Verbindung stehende soziale Unterstützung aus Sicht der Mutter wurden durch den *Family System Test* (FAST) erfragt. Die soziodemographischen Komponenten stammen aus der durchgeführten Sozialanamnese. Der *Ages and Stages Questionnaire* in dritter Auflage (ASQ-3) diente zur Feststellung des Entwicklungsstandes.

Die Bildung der Mutter, das Erstgeburtsalter und die Familiengröße sowie die damit verbundene soziale Unterstützung stehen theoriekonform in Zusammenhang zueinander. Höhere Bildung führt zu einem höheren Erstgeburtsalter und zu einer tendenziell niedrigeren Kinderanzahl. Dennoch wird die Großfamilienstruktur in ihrer Größe dadurch nicht beeinflusst. Es zeigt sich jedoch, dass ein höheres Erstgeburtsalter der Mutter tendenziell zu weniger sozialer Unterstützung von anderen Frauen führt. Die Mutter kann somit nur auf eine geringere Anzahl von kompetenten Betreuungspersonen für die *allocare* zurückgreifen, das Betreuungsnetzwerk wird dadurch kleiner. Dies wiederum führt in weiterer Folge zu mehr exklusiver Interaktion der Mutter mit dem Kind, während die geteilte Interaktion der Dorfgemeinschaft sich verringert. Bei gleichbleibender Gesamtinteraktion mit dem Kind verändert sich das Verhältnis der Interaktionsformen zu Gunsten der exklusiven Interaktionen. Die Mutter interagiert als Einzelperson am häufigsten exklusiv mit dem Kind. Wächst das Kind in einem „traditionelleren“ Umfeld mit großen Betreuungsnetzwerken auf, erlebt es tendenziell weniger Gesamtinteraktion sowie weniger exklusive Interaktionsdyaden mit der Mutter, was durch vermehrte geteilte Interaktion mit den verschiedenen Personen der Dorfgemeinschaft kompensiert wird. Es zeigt sich, dass häufigere exklusive Interaktionen des Kindes mit Erwachsenen (der Mutter und anderen Erwachsenen der Dorfgemeinschaft) zu höheren Entwicklungswerten führen. Die Rolle der exklusiven Interaktionen der altersgemischten Peergruppen und der Geschwister, bleibt weiter ungeklärt. Die Annahme, dass Kinder in den traditionell landwirtschaftlichen Dorfgemeinschaften Malawis hauptsächlich Interaktionen mit geteiltem Aufmerksamkeitsfokus erleben, konnte nicht bestätigt

werden. Entgegen der Erwartung erweist sich zu stark ausgeprägtes kindliches Beobachten als entwicklungshinderlich. Es scheint essentiell für die Entwicklung malawischer Kinder zu sein, dass auf Beobachtungsphasen häufige und intensive Interaktionsphasen folgen. Im Einklang mit aus „westlicher“ Forschung entstandenen Theorien erweisen sich ausschließlich exklusive Interaktionen als entwicklungsanregend.

Die Ergebnisse bestätigen die theoretischen Annahmen des bioökologischen Modells (Bronfenbrenner & Evans, 2000; Bronfenbrenner & Morris, 2006) sowie des ökokulturellen Entwicklungsmodells (Keller, 2007, zitiert nach Keller & Kärnter, 2014) und geben Einblicke in die Ursachen für individuelle Entwicklungsdifferenzen der Kinder in den Dorfgemeinschaften Malawis.

H. Abstract

The aim of the study was to identify beneficial components for child development in rural Malawi and its interrelated contextual factors. The focus was on the influence of socio-cultural components first birth of the mother, education of the mother, family size and related social support for the mother (Keller & Kärnter, 2014) on everyday interactions of Malawian children. Special attention was paid to the influence of shared and exclusive attention of the partners in the interaction with the project child, on child development. In the course of the research project *Multiple Caretaking in Traditional Family Contexts of Malawi*, the corresponding data was collected in communities of southern Malawi within the district of Zomba. 90 families took part in the research project. The participating children were between 14 and 31 months old. The daily life of the project children was examined by a time sampling observation method, developed by the University of Vienna, called *Time Investment*. The family size and the related social support from the mother's point of view were inquired by the *Family System Test* (FAST). Through an interview with the mother crucial sociodemographic information was gathered. *The Ages and Stages Questionnaire* in its third edition (ASQ- 3) was used to determine the developmental stage of the project children. Confirming the theory education of the mother, age of first birth, family size and social support are interrelated. Higher education leads to a higher maternal age at the first birth and a trend towards lower numbers of children in the family. Nevertheless, family size was not influenced by this. It appears, however, that a higher age of the mother at the first birth tends to lead to less social support from other women. The mother can thus rely only on a smaller number of competent caregivers for *allocare*, which affects the size of the multiple care networks. This results in further consequence to more exclusive interactions of the mother with the child while the shared interactions with the village community decrease. The total interaction with the child is not altered but the ratio of exclusive and shared interactions changes in favor of interactions with exclusive attention focus of the interaction partners. On an individual level the mother is the person who interacts most often exclusively with the child. In a more "traditional" environment with pronounced multiple care networks a child tends to experience less overall interaction and less exclusive dyadic interactions with the mother, which is compensated for by increasing shared interactions with various people in the village community. More frequent exclusive interactions between adults and the child (the mother and other adults of the village community) lead to higher developmental results. The role of exclusive interactions of mixed-age peer groups and siblings with the child continues to remain unresolved. The assumption that children in the agricultural communities of Malawi experience mainly interactions with shared attention focus could not be confirmed. Contrary to expectation frequent observing proves to be disadvantageous for child development. It appears to be essential for the development of Malawian children that an observation period is followed by frequent and intensive phases of interactions and participation. In line with "western" research theories only exclusive interactions patterns prove to be beneficial and stimulating for the development. The results support the assumptions of the bio-ecological model (Bronfenbrenner &

Evans, 2000; Bronfenbrenner & Morris, 2006) as well as the eco-cultural development model (Keller, 2007 cited by Keller & Kärnter ,2014) and give a first insight into the causes of individual differences of child development in the traditional communities of Malawi.

I. Curriculum Vitae

Persönliche Daten

Name	Hanna Luttenberger
Geburtsdatum	7. November 1987
E-Mail	hanna.luttenberger@gmx.at

Studienverlauf und Schulbildung

seit Oktober 2007	Diplomstudium Psychologie Universität Wien <u>Schwerpunkte:</u> – Angewandte Kinder- und Jugendpsychologie – Klinische- und Gesundheitspsychologie
2002 - 2007	Bildungsanstalt für Kindergartenpädagogik der Caritas der Diözese Graz- Seckau in Bruck an der Mur: Abschluss mit Matura (mit Auszeichnung bestanden)
1998 - 2002	Bundesgymnasium Bruck an der Mur
1994 - 1998	Volksschule Breitenau am Hochlantsch

Auslandsaufenthalte für Studienzwecke

14.09.2013 - 09.12.2013	Forschungsaufenthalt in Zomba/ Malawi im Zuge des Forschungsprojektes: <i>Multiple Caretaking in Traditional Family Contexts of Malawi</i>
SS 2011	ERASMUS Mobilitätsprogramm: Warsaw International Studies in Psychology Department of Psychology, University of Warsaw

Berufliche Laufbahn

10.04.2014- 13.04.2015	Mitarbeiterin in der Altenpflege als Besuchsdienst bei Sozial Global
14.04.2014- 09.07.2014	Praktikum an der Klinisch - Psychologischen Ambulanz der Universitätsklinik für Kinder- und Jugendpsychiatrie
18.12.2011- 10.9.2013	private Kinderbetreuung
22.8.2011- 27.8.2011	pädagogische Urlaubsvertretung im T- Mobile Betriebskindergarten der Wiener Kinderfreunde
18.7.2011- 19.8.2011	pädagogische Urlaubsvertretung im Kindergarten und Hort Ölweingasse
1.2.2010- 26.2.2010	Praktikum in der psychosozialen Beratungsstelle Bruck-Kapfenberg (BZB)
3.8.2009- 28.8.2009	pädagogische Urlaubsvertretung im Betriebskindergarten Rudolfstiftung
30.9.2008- 30.6.2010	pädagogische Vertretung in Kindergärten der Wiener Kinderfreunde
30.6.2008- 1.8.2008	pädagogische Urlaubsvertretung im T- Mobile Betriebskindergarten der Wiener Kinderfreunde
Juli und August 2007	Horterzieherin im Sommerhort der Volkshilfe Kapfenberg
Juli 2006	Betreuerin im Ferienlager der Naturfreunde Kärnten

Weitere Qualifikationen

Fremdsprachenkenntnisse	Deutsch (Erstsprache) Englisch (sehr gut) Französisch (Grundkenntnisse) Polnisch (Grundkenntnisse) Chichewa (Grundkenntnisse)
--------------------------------	---

Weitere Ausbildungen	Ausbildung zur Erzieherin an Horten
-----------------------------	-------------------------------------