



universität
wien

DIPLOMARBEIT / DIPLOMA THESIS

Titel der Diplomarbeit / Title of the Diploma Thesis

„Kindheit in den traditionellen Dorfgemeinschaften
Malawis: Mutter-Kind-Bindung und Sozialisationsziele“

verfasst von / submitted by

Andrea Poppe

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

Psychologie / Psychology

Betreut von / Supervisor

Univ.-Prof. DDr. Lieselotte Ahnert

DANKSAGUNG

Die vorliegende Arbeit ist im Rahmen des vom Arbeitsbereich Entwicklungspsychologie am Institut für Angewandte Psychologie ins Leben gerufenen Projekts „Multiple Caretaking in Traditional Family Contexts of Malawi“, entstanden und wurde von der Universität Wien durch ein KWA – Stipendium gefördert. Ich danke Frau Univ.-Prof. DDr. Lieselotte Ahnert, dass sie es mir ermöglicht hat, im Zuge meiner Diplomarbeit an diesem einzigartigen Projekt teilzuhaben und mir dadurch die Chance bot, in meinen Fähigkeiten zu wachsen. Mein Dank richtet sich auch an Frau Mag.a Barbara Supper, welche sich als unermüdlich erwies, stets für anfällige Fragen ein offenes Ohr zu haben und eine bewundernswerte Organisation zeigte.

Ein mir wichtiges Anliegen ist es, diese Arbeit meiner Familie zu widmen, welche während meines Forschungseinsatzes sowie der Zeit bis zur Fertigstellung dieser Arbeit stets an mich geglaubt hat und mich tatkräftig, trotz für uns schwieriger Zeiten, im Erreichen meines Ziels unterstützt hat. Speziell meinen Eltern und meiner Schwägerin gebührt mein ausdrücklicher Dank.

Der Forschungseinsatz hat uns Forscherinnen zu einer familienähnlichen Gruppe zusammenwachsen lassen. Es ist ein wundervolles Geschenk, am Ende des Studiums solch einzigartige und bewundernswerte Freundinnen gefunden zu haben. Ich bin sehr dankbar für den Zusammenhalt, den wir bewiesen haben, die vielen anregenden Gespräche und die gegenseitige Unterstützung, die stets selbstverständlich war, sowie für die wundervollen Momente, in denen wir uns Tränen lachend in Erinnerungen schwelgen. Ich danke euch, Anna, Hanna, Jasmin, Kathi, Melanie, Nadia, Natalie, Sabrina und Sarah.

Ich danke auch unseren malawischen KollegInnen und FreundInnen Agatha, Chikondi, Gilbert, Leah, Lewis, Lloyd, Naomi, Salim und Tawonga sowie Limbika Maliwichi-Senganimalunje, MA, der Leiterin des Psychologiedepartement des Chancellor College der University of Malawi für die gelungene Zusammenarbeit.

Inhaltsverzeichnis

1	EINLEITUNG	7
2	THEORETISCHER HINTERGRUND.....	9
1.1	BEDEUTUNG DER KULTUR FÜR DIE MENSCHLICHE ENTWICKLUNG.....	9
2.1.1	<i>Das Ökokulturelle Modell</i>	<i>10</i>
2.2	SOZIALISATION.....	11
2.2.1	<i>Definition</i>	<i>11</i>
2.2.2	<i>Das Modell elterlicher Sozialisationsstrategien</i>	<i>13</i>
2.2.3	<i>Interkulturelle Betrachtung von Sozialisationszielen</i>	<i>15</i>
2.3	MUTTER – KIND – BINDUNG.....	17
2.3.1	<i>Die klassische Bindungstheorie.....</i>	<i>17</i>
2.3.2	<i>Universelle vs. kulturspezifische Aspekte der Bindungstheorie</i>	<i>18</i>
2.3.2.1	Universelle Aspekte der Bindungstheorie	18
2.3.2.2	Kulturspezifische Aspekte der Bindungstheorie.....	19
2.3.3	<i>Interkulturelle Bindungsforschung: Afrika.....</i>	<i>21</i>
2.4	SOZIALISATION IM ZUSAMMENHANG MIT DER BINDUNGSFORSCHUNG.....	23
2.5	FORSCHUNGSFRAGEN	25
2.5.1	<i>Forschungsfrage I.....</i>	<i>25</i>
2.5.2	<i>Forschungsfrage II.....</i>	<i>25</i>
2.5.3	<i>Forschungsfrage III</i>	<i>26</i>
2.5.4	<i>Forschungsfrage IV.....</i>	<i>26</i>
3	UNTERSUCHUNGSDESIGN UND METHODEN.....	28
3.1	DER UNTERSUCHUNGSKONTEXT	28
3.1.1	<i>Das Projekt „Multiple Caretaking in Traditional Family Contexts of Malawi”</i>	<i>28</i>
3.1.2	<i>Hintergrundinformationen über Malawi.....</i>	<i>29</i>
3.1.2.1	Physikalische Umwelt	29
3.1.2.2	Populationsparameter	29
3.2	STICHPROBE	30
3.2.1	<i>Stichprobenbeschreibung der Mütter</i>	<i>31</i>
3.2.2	<i>Stichprobenbeschreibung der Projektkinder.....</i>	<i>31</i>
3.3	METHODEN.....	32
3.3.1	<i>Sozialanamnese</i>	<i>32</i>
3.3.2	<i>AQS: Attachment Q- Sort.....</i>	<i>32</i>
3.3.3	<i>SGI: Socialisation Goal Interview</i>	<i>34</i>
3.3.3.1	Qualitative Datenaufbereitung.....	36
3.3.3.1.1	Cultural influenced beliefs	37
3.3.3.1.2	Specific Expectations.....	39

3.3.3.1.3	Elterliche Verhaltensstrategien	41
3.4	VARIABLENÜBERSICHT UND OPERATIONALISIERUNG	43
4	FORSCHUNGSHYPOTHESEN.....	45
5	ERGEBNISSE	47
5.1	ERGEBNISSE DER FORSCHUNGSFRAGE I	47
5.2	ERGEBNISSE DER FORSCHUNGSFRAGE II	57
5.3	ERGEBNISSE DER FORSCHUNGSFRAGE III.....	64
5.4	ERGEBNISSE DER FORSCHUNGSFRAGE IV.....	65
6	ZUSAMMENFASSUNG UND DISKUSSION DER ERGEBNISSE	68
7	LITERATURVERZEICHNIS	80
8	ABBILDUNGSVERZEICHNIS.....	85
9	TABELLENVERZEICHNIS	85
10	ANHANG	86
A.	ABSTRACT	86
B.	ZUSAMMENFASSUNG.....	88
C.	TABELLARISCHE ÜBERSICHT DER ERGEBNISSE	90
D.	CODEBOOK	100
E.	DATA-SHEET: SOZIALANAMNESE	158
F.	BEOBACHTUNGSPROTOKOLL: ATTACHMENT Q – SORT (AQS).....	161
G.	SOCIALISATIONS GOALS INTERVIEW	169
H.	CURRICULUM VITAE	178

1 Einleitung

Wie kommt die Welt in ein Kind? - Wie wird das Kind Teil seiner Welt?

Dabei handelt es sich um philosophische, soziologische und kulturanthropologische Fragen, die ebenso in der Wissenschaft der Psychologie von nicht minderem Interesse sind.

Im Fokus der Entwicklungspsychologie liegen die Individuum–Umwelt–Interaktionen, welchen die Anpassungsprozesse im Zuge der Sozialisation eines Kindes unterliegen (Ahnert & Haßelbeck, 2014). Es gilt dabei speziell, die wechselseitige Abhängigkeit von sozialen wie auch materiellen Umwelten zu betonen, in der die Entwicklung eines gesellschaftlich handlungsfähigen Individuums vonstattengeht (Geulen & Hurrelmann, 1980; zitiert nach Hurrelmann, 2002). Die Familie stellt die ersten Interaktionspartner eines Neugeborenen dar und spielt somit im Sozialisationsprozess eine bedeutende Rolle. Speziell die Mutter-Kind-Beziehung zeigt sich als wichtige Grundlage bei der frühen Sozialisation eines Kindes (Hopf, 2005), die unter Berücksichtigung des Lebenskontextes zu betrachten ist. Aus der wissenschaftlichen Literatur weiß man, dass die Vermittlung von Wertvorstellungen, Konventionen sowie von Orientierungen sich je nach kulturellem Kontext unterscheidet, in dem ein Kind sozialisiert wird (Bornstein & Cheah, 2006; Keller, 2007; Keller & Kärtner, 2014). Hierbei spielt vor allem das vorliegende kulturelle Modell, geleitet durch sein kulturspezifisches Ausmaß an Autonomie und Verbundenheit, eine entscheidende Rolle. Aus den kulturspezifischen Wertvorstellungen und Normen der Mütter ergeben sich ebenso kulturspezifische Bindungsverhaltensweisen (Harwood, Miller, & Irizarry, 1995). Was als normativ in der einen Kultur angesehen wird, kann in einer anderen Kultur als pathologisch gewertet werden (Keller, 2013). Somit gilt es speziell, Bindungsverhaltensweisen stets unter Berücksichtigung der vorherrschenden kulturell geprägten Wertvorstellungen und Normen zu betrachten.

„Einer der stärksten Impulse in dem höchst sozialen menschlichen Tier ist der Antrieb, zu tun, was man seiner Wahrnehmung nach von ihm erwartet“ (Liedloff, 1994, S.106)

Dabei stellt sich die Frage, welche Erwartungen Mütter an ihre heranwachsenden Kinder haben. Welche zugrundeliegenden Wertvorstellungen sind im jeweiligen kulturellen Kontext vorherrschend und wie vermitteln Mütter ihren Kindern jene Erwartungen? All dies gilt es zu bedenken, um das emotionale Band (Bowlby, 1969) zwischen Mutter und Kind in seiner Kulturspezifität verstehen zu können.

Folgende Arbeit wurde im Rahmen des Projekts „Multiple Caretaking in Traditional Family Contexts of Malawi“ vom Arbeitsbereich Entwicklungspsychologie des Institutes für Angewandte Psychologie

der Universität Wien unter der Leitung von Univ.-Prof. DDr. Lieselotte Ahnert durchgeführt. Im Fokus einer dreimonatigen Forschungsexkursion in die südlichen Dorfgemeinschaften Malawis stand die Beobachtung von Kleinkindern in ihrem Bindungs- und Beziehungsverhalten in traditionellen Kulturen.

Ziel der Arbeit war es, kultursensitiv die vorherrschenden Sozialisationsziele einer explorativen Betrachtung zu unterziehen sowie ihre Vermittlung und ihren Zusammenhang zur Mutter-Kind-Bindung im kulturellen Kontext der traditionellen Dorfgemeinschaften Malawis zu untersuchen. Dabei wurde eine emische Forschungsweise gewählt, welche durch die Mischung von qualitativen und quantitativen Daten ermöglichte, die Kultur zu beschreiben anstatt diese mit einer anderen zu vergleichen (Trommsdorff, 1995).

Zu Beginn dieser Arbeit wird der notwendige theoretische Hintergrund dargelegt, um die komplexe Bearbeitung der aus qualitativen Interviews gewonnenen und quantifizierten kulturspezifischen Daten im darauffolgenden Teil verständlich zu machen. Das Herzstück der Arbeit stellt die qualitative Datenaufarbeitung dar. Das aus den Interviews gewonnene kulturspezifische Wissen gibt Aufschluss über mütterliche Sozialisationsstrategien in traditionellen Dorfgemeinschaften Malawis, welche ein kulturspezifisches Verständnis der Mutter-Kind-Bindung erlauben.

2 Theoretischer Hintergrund

2.1 Bedeutung der Kultur für die menschliche Entwicklung

Die Bedeutung der Kultur für die menschliche Entwicklung rückte Mitte des 20. Jahrhunderts in den Fokus des Interesses in der psychologischen Wissenschaft (Straub & Thomas, 2003). Vorerst etablierte sich die sogenannte *kulturvergleichende Psychologie*. Sie zielte darauf ab, bereits bekannte psychologische Konstrukte, Modelle und Wissensinhalte in verschiedenen Kulturen auf ihre Gültigkeit zu überprüfen und sieht dabei Kultur als eine unabhängige Variable an. Im Mittelpunkt der kulturvergleichenden Psychologie steht, psychologisch bedeutsame kulturelle Differenzen aufzuzeigen (Straub & Thomas, 2003). Jedoch sind es nicht nur die Unterschiede, die von Interesse sind, ebenso fragt man nach kulturübergreifenden Gemeinsamkeiten. Ziel der nomologischen kulturvergleichenden Psychologie ist es, Theorien der Entwicklung sowie aller weiteren psychologischen Aspekte des menschlichen Lebens zusammenzutragen, um eine einheitliche Erklärung zu finden, mittels welcher sich die gesamte Menschheit beschreiben lässt (Matsumoto 2001; zitiert nach Straub & Thomas, 2003). Eine komplementäre und teilweise konkurrierende Betrachtungsweise von Kultur stellt der kulturpsychologische Ansatz dar (Straub & Thomas, 2003). So teilt die Kulturpsychologie manche Ansätze der kulturvergleichenden nomologischen „Variablenpsychologie“ (Straub & Thomas, 2003, S.52), weicht aber durch ihre Auffassung von Kultur als Rahmen, in welchem sich das menschliche Leben abspielt, von jener ab (Straub & Thomas, 2003). Die Kulturpsychologie definiert Kultur als einen dynamischen und sozial interaktiven Prozess, der Werte und Überzeugungen beinhaltet, die das alltägliche Verhalten von Menschen steuern (Bornstein & Cheah, 2006; Keller, 2007; Keller & Kärtner, 2014). Betrachtet man psychologische Konstrukte, Prozesse sowie psychologische Funktionen und Strukturen, so zeigt sich, dass sich der Einfluss von Kultur in jedem dieser wiederfindet (Straub & Thomas, 2003). Somit entstand nach heutigen kulturpsychologischen Ansichten die Betrachtungsweise von Kultur und Psyche als zwei voneinander untrennbare Konstrukte, welche sich wechselseitig konstituieren (Straub & Thomas, 2003). Keller (1998) sieht Kultur als genuinen Teil psychologischer Phänomene an und betont dadurch ebenfalls die Verbundenheit von Kultur und Psyche. Sie betont den unverfälschten und authentischen Stellenwert, den Kultur in psychologischen Phänomenen hat und erinnert dadurch an die Spezifität, welche jeder Kultur zu Grunde liegt. Um die Bedeutung der Kultur für die menschliche Entwicklung zu beschreiben gilt es, jene diachronisch ablaufenden Prozesse von Sozialisation und Entwicklung, welche kulturelles Lernen ausmachen und geteilte Deutungssysteme herstellen, zu untersuchen (Greenfield & Keller, 2004; Greenfield, Keller, Fuligni, & Maynard, 2003; Grusec, Goodnow, & Kuczynski, 2000). Unter kulturellem Lernen wird die Anpassung von Werten im alltäglichen Leben verstanden (Greenfield & Keller, 2004), durch welche sich ein geteiltes Deutungssystem herausbildet. Durch Individuum- Umwelt – Interaktionen werden die bestehenden

Wertorientierungen dem Individuum vermittelt und lassen es zu einem Teil seiner Umwelt werden. Kultur kann nicht als starres Konstrukt verstanden werden, welches über die Zeit unverändert bestehen bleibt, ganz im Gegenteil, neben phylogenetischer Veränderung im Laufe der Evolution kam es auch zu Anpassung von Kultur und menschlicher Entwicklung an das ökologische Umfeld (Greenfield et al., 2003). Kulturen und Subkulturen unterscheiden sich in ihren charakteristischen Mustern, Normen, Ideen, Werten und Annahmen über das Leben, welche von den Menschen einer Gesellschaft geteilt werden und spezifische Verhaltensweisen leiten und regulieren (Bornstein & Cheah, 2006). Jene, je nach kulturellem Kontext variierenden Wertesysteme führen wiederum zu einer Beeinflussung der individuellen Persönlichkeits- und Selbstentwicklung (Bornstein & Cheah, 2006).

2.1.1 Das Ökokulturelle Modell

Keller (2007) zeigt mit dem ökokulturellen Modell die für die Interpretation von Entwicklung erforderliche Berücksichtigung der Kultur, in der ein Kind heranwächst, auf. Das Modell beruht auf dem von Whiting (1981) postulierten *Whiting model for psycho- cultural research* (Whiting, 1981; zitiert nach Keller, 2007) und beschreibt drei Ebenen, welche wiederum Einfluss auf Sozialisationsstrategien und in weiterer Folge auf die kindliche Entwicklung ausüben. Die erste Ebene stellt die *physikalische Umwelt* dar. Mit dem Begriff der physikalischen Umwelt werden klimatische Charakteristika sowie geografische Bedingungen zusammengefasst. Sie bildet das Grundgerüst für das Ausbilden des spezifischen Erscheinungsbildes der Populationsparameter. *Populationsparameter* lassen sich durch die Angaben wie Sterberate, Geburtenrate und Bevölkerungsdichte beschreiben. Es zeigt sich, dass sowohl klimatische als auch geografische Charakteristika eines Landes deutlichen Einfluss auf die Bevölkerungsentwicklung haben. Die Populationsparameter stehen wiederum in engem Zusammenhang mit der letzten und dritten Ebene, der sozioökonomischen Struktur. Die *sozioökonomische Struktur* ist durch die vorhandenen Ressourcen geprägt und beschreibt Bildungsstandard, Erstgebäralter, Kinderanzahl sowie Haushaltsgröße (Keller, 2007). In Abhängigkeit von Sterberate, Geburtenrate sowie Bevölkerungsdichte zeigt sich die konkrete Entwicklung einer Gesellschaft. Anhand des Modells beschreibt Keller (2007) zwei konträre Entwicklungsumwelten, welche sich durch die Spezifität ihrer physikalischen Umwelt, der daraus resultierenden Populationsparameter sowie der aus jenen heraus entwickelten sozioökonomischen Struktur unterscheiden. Hierbei wird eine traditionelle bäuerliche Lebensweise im ländlichen Raum einer urbanisierten westlichen Mittelschichten Lebensweise gegenübergestellt. Während sich traditionell lebende Gesellschaften im ländlichen Raum vorwiegend durch einen niedrigen Grad an formaler Bildung, Subsistenzwirtschaft, ein frühes Erstgebäralter der Frau, eine hohe Kinderanzahl und durch die Organisation in Großfamilien charakterisieren lassen, zeigt die westliche Mittelschicht einen hohen Grad an formaler Bildung, ein späteres Erstgebäralter, geringere Anzahl an Nachkommen sowie eine vermehrt individualisierte und autonomieorientierte Lebensweise (Keller, 2003, 2007, 2011; Keller & Kärntner, 2014; Keller, Völker, & Yovsi, 2005).

2.2 Sozialisation

2.2.1 Definition

Der Begriff *Sozialisation* beschreibt den Prozess, durch welchen Individuen zu Mitgliedern spezifischer sozialer und kultureller Kontexte werden (Hopf, 2005). Im Zuge der Sozialisation werden die für die Teilnahme an der Gesellschaft essentiellen Kompetenzen erworben, welcher es für die Integration in das vorherrschende soziale System bedarf. „Sozialisation ist begrifflich zu fassen als Prozess der Entstehung und Entwicklung der Persönlichkeit in wechselseitiger Abhängigkeit von der gesellschaftlich vermittelten sozialen und materiellen Umwelt. Vorrangig ist dabei, wie sich der Mensch zu einem gesellschaftlich handlungsfähigen Subjekt bildet“ (Geulen & Hurrelmann, 1980; zitiert nach Hurrelmann, 2002, S. 11). Die Definition von Geulen und Hurrelmann (1980), beruht auf einem sozialökologischen Ansatz, welcher die wechselseitige Abhängigkeit von sozialen wie auch materiellen Umwelten, in der die Entwicklung eines gesellschaftlich handlungsfähigen Individuums im Zuge des Sozialisationsprozesses von statten geht, betont. Im Fokus liegen die Individuum–Umwelt–Interaktionen, welchen die Anpassungsprozesse im Zuge der Sozialisation unterliegen (Ahnert & Haßelbeck, 2014). Die Umwelt, die auf einen Menschen im Zuge seiner Individualentwicklung einwirkt, stellt einen wichtigen Anteil im Sozialisationsprozess dar. Dabei gilt es, die Bedeutung der sozialen Umwelten im Sozialisationsprozess, welcher einen über Interaktionen stattfindenden dynamischen Prozess zwischen mehreren Individuen darstellt, zu betonen (Bugental & Goodnow, 1998). Von besonderer Bedeutung erwies sich die Rolle der Bezugsperson im Sozialisationsprozess, welche durch die Förderung der Entwicklung kindlicher Qualitäten und Fähigkeiten das Ziel verfolgt, das Kind zu einem funktionsfähigen Mitglied der Gesellschaft werden zu lassen (Kagitcibasi, 1996; Rogoff, Mistry, Goncu, & Mosier, 1993; Rosenthal & Roer-Strier, 2001). Es bedarf keiner expliziten Ausformulierung von Zielen, dennoch kann von einer zielorientierten Kindererziehung ausgegangen werden (Kagitcibasi, 1996), basierend auf elterlichen Vorstellungen über bestimmte Entwicklungsergebnisse in bestimmten Entwicklungsabschnitten (Keller, 2011), welche sich an kulturellen sowie persönlichen Werten orientieren. Jene elterlichen Vorstellungen, die der Förderung der Entwicklung von Qualitäten und Fähigkeiten zugrunde liegen, werden als Sozialisationsziele verstanden. Dabei lässt sich zwischen unmittelbar als bedeutend empfundenen Sozialisationszielen und Langzeitsozialisationszielen unterscheiden. Dix & Branca (2003) beschreiben den Unterschied zwischen sogenannten *short-term* Sozialisationszielen und *long-term* Sozialisationszielen. Sozialisationsziele, die für das Hier und Jetzt bestimmt sind und sich von unmittelbarer Bedeutung zeigen, zielen darauf ab, die gegenwärtigen Rahmenbedingungen zu vereinfachen und Werte und Orientierungen zu vermitteln, die für den Alltag unabdinglich sind. Nach Kuczynski (1984) zeigte sich, dass die Vermittlung von Sozialisationszielen, welche den unmittelbaren Zustand vereinfachen sollten, in Zusammenhang steht mit eher unerwünschten Sozialisationsoutcomes. Die Inhalte jener bedeutenden Sozialisationsziele richten sich

mehr an einer Verbesserung der aktuellen Situation als an einer auf lange Sicht erwünschten Vermittlung von Werten. Langzeitsozialisationsziele hingegen sehen ihr Ziel in der Ferne. Sie stellen jene Form von Sozialisationszielen dar, die Eltern auf lange Sicht gesehen vermitteln wollen und den Sozialisationsprozess des Kindes maßgeblich tangieren. Harwood, Miller und Irizarry (1995) verstehen unter Langzeitsozialisationszielen kulturell geprägte Ziele, welche Mütter durch Angaben von gewünschten beziehungsweise nicht gewünschten Qualitäten, welche sie in ihrem heranwachsenden Kind sehen wollen, definieren können. Sie verlangen Energie, viel Zeit und ein Maß an Geduld, um über lange Sicht hinweg vermittelt werden zu können und spiegeln sich in Sozialisationsoutcomes wider (Dix & Branca, 2003). Jene Sozialisationsoutcomes lassen sich nach Harwood und KollegInnen (1995) durch positive sowie negative Beschreibungen eines Kindes, welche ein ergänzendes Bild der kulturgeprägten erwünschten Verhaltensweisen vermitteln, abbilden. Der Sozialisationsprozess zeichnet sich durch seine interaktive Charakteristik aus und bedient sich komplexerer Beschreibungen als der alleinigen Internalisierung von Werten zwischen Individuen (Bugental & Goodnow, 1998). Bugental und Goodnow (1998) weisen darauf hin, dass die teilnehmenden Individuen den Sozialisationsprozess aktiv mitgestalten, wodurch sich spezifische biologische, kognitive und soziokulturelle Aspekte beschreiben lassen. Es gilt Sozialisation aus drei verschiedenen Perspektiven zu betrachten: Der biologischen Perspektive, aus jener sich zeigen lässt, dass der Mensch von Natur aus auf den Sozialisationsprozess vorbereitet ist. Es wird davon ausgegangen, dass Menschen mit gewissen zwischenmenschlichen Sensitivitäten im Bereich der Wahrnehmung sowie mit Antworttendenzen ausgestattet sind, welche sie zur aktiven Teilnahme am Sozialisationsprozess befähigen. Die zweite Perspektive ist die kognitive Perspektive, welche sich an der Art und Weise, wie Menschen über Sozialisation denken, wie sie sich dieser annehmen, diese interpretieren, kategorisieren, erinnern, Bedeutung transformieren und diese bewerten, orientiert. Die soziokulturelle Perspektive, welche auf einer breiter angelegten Betrachtungsweise basiert, besagt, dass Sozialisation mehreren Einflussgrößen unterliegt, wie beispielsweise dem Einfluss durch die Gruppe, welcher die Familie und man selbst angehört. Bei der Analyse von Sozialisationsprozessen gilt es, neben der Annahme von sozialen Werten und Normen auch die individuelle Kritik an jenen Normen sowie den individuellen Umgang mit ihnen zu untersuchen (Hopf, 2005). Hierbei lassen sich nach Hopf (2005) mehrere Aspekte aufzählen, die als zugrundeliegende Ursachen der Annahme sozialer Werte und Normen fungieren könnten. Es gilt zu prüfen, ob die Orientierung an bestimmten sozialen Werten als Gewohnheit, Gehorsamkeit gegenüber bedeutenden Bezugspersonen oder als persönliche Überzeugung zu interpretieren ist. Hopf (2005) führt neben einer im Interesse stehenden Analyse von Norm – Konformität das Interesse an der Analyse jener Bedingungen, die Menschen in eine substanzielle moralische Autonomie gelangen lassen, als wichtigen Bestandteil der Sozialisationsforschung an.

2.2.2 Das Modell elterlicher Sozialisationsstrategien

Keller (2011) beschreibt mit dem Modell elterlicher Sozialisationsstrategien die Einbettung von Sozialisation in den kulturellen Kontext anhand mehrerer Ebenen. Gemäß dem ökokulturellen Modell (Keller, 2007) gilt es, die Kultur, in der ein Kind heranwächst, für die Interpretation von Entwicklung zu berücksichtigen. Dies spiegelt sich im Modell elterlicher Sozialisationsstrategien (Keller, 2011) ebenso wider. Das Modell schließt theoretisch da an, wo das zuvor postulierte ökokulturelle Modell aufhört, indem es den *kulturellen Kontext*, bestehend aus Bildungsstandard, Erstgebäralter, Kinderanzahl und Haushaltsgröße als Ausgangspunkt für die Herausbildung des sogenannten *kulturellen Modells* ansieht. Je nach kulturellem Kontext stellen sich durch die vorhandene Variabilität in Bezug auf Anforderungen, Chancen und Möglichkeiten unterschiedliche Entwicklungsbedingungen dar (Trommsdorff, 1995). Diese unterschiedlichen Entwicklungsbedingungen führen zur kulturspezifischen Ausprägung von Werten, Orientierungen, Überzeugungen, Normen und Konventionen, welche den Inhalt eines *kulturellen Modells* darstellen. Die Inhalte des kulturellen Modells werden durch die beiden menschlichen Grundbedürfnisse Autonomie und Verbundenheit geleitet (Keller, 2011). Autonomie beschreibt die psychologische Fähigkeit, Kontrolle über das eigene Leben und die eigenen Handlungen auszuüben sowie sein Leben selbstverantwortlich zu führen (Keller, 2011). Chirkov, Ryan, Kim und Kaplan (2003) betonen die bei der autonomieorientierten Person als charakteristisch angesehenen stabilen Ich- Grenzen, um sich von anderen zu unterscheiden. Verbundenheit, oft auch als Bezogenheit bezeichnet, beschreibt die psychologische und materielle Beziehung und Abhängigkeit zwischen Menschen (Keller, 2011). Im Gegensatz zur Autonomieorientierung zeigt sich bei dem verbundenheitsorientierten Individuum kein Verlangen nach starren Ich-Grenzen sowie der Abhebung von anderen (Chirkov et al., 2003). Die beiden Grundbedürfnisse unterscheiden sich in ihrer Bedeutung sowie in ihrer Ausprägung abhängig vom kulturellen Kontext. Vermehrt zeigt sich, dass die Förderung von Autonomie vorherrschend in industrialisierten, individualistischen Kulturen vertreten ist und sich die Vermittlung von verbundenheitsorientierten Werten in traditionellen, kollektivistischen Kulturen wiederfinden ließ (Oyserman, Coon, & Kimmelmeier, 2002). Waren die beiden menschlichen Grundbedürfnisse zuvor noch in der Literatur als Gegensätze angesehen (vgl. Hui, 1988), wird in gegenwärtiger Literaturdiskussion jedoch darauf hingewiesen, dass Autonomie und Verbundenheit keine konträren Enden eines Kontinuums darstellen (Cruz de Carvalho, Seidl-de-Moura, Dal Forno Martins, & Vieira, 2014). Vielmehr ergänzen sich beide Bedürfnisse und werden als gleichwertig essentiell für die menschliche Entwicklung angesehen (Kagıtcıbası, 1996; Schwartz, 1994; zitiert nach Oyserman et al., 2002). Je nach kulturspezifischer Ausprägung der beiden Grundbedürfnisse wirkt sich dies wiederum auf die Sozialisationsstrategien aus, welche sich in drei Ebenen aufteilen: Sozialisationsziele, Ethnotheorien und elterliche Verhaltensstrategien (Keller, 2011). Alle drei Ebenen werden

zusammenfassend als Sozialisationsstrategien bezeichnet. Genauer betrachtet stellen *Sozialisationsziele* die Vorstellungen von Eltern über bestimmte Entwicklungsergebnisse in bestimmten Entwicklungsabschnitten ihrer Kinder dar und bilden damit den Bezugsrahmen für elterliche Ethnotheorien. *Elterlichen Ethnotheorien* sind kulturelle Ausdrucksformen, bei denen es sich um alltagspsychologische Vorstellungen und subjektive Theorien für das Erreichen von Sozialisationszielen handelt. Als dritte und zugleich konkreteste Ebene beschreibt Keller (2011) elterliche Verhaltensstrategien. *Elterliche Verhaltensstrategien* teilen sich in zwei Komponenten, zum einen handelt es sich dabei um den entwicklungsfördernden Kontext, den Eltern für Kinder schaffen, zum anderen sind es die interaktiven direkten und indirekten Verhaltensweisen, die Eltern zur Vermittlung von Wertorientierungen zeigen. Dabei wird zwischen distalen und proximalen elterlichen Verhaltensstrategien unterschieden. *Distale Verhaltensstrategien* kennzeichnen sich durch elterliches Verhalten aus der Distanz. Es handelt sich dabei um exklusive, dyadische Interaktionssituationen, bei welchen das Neugeborene eine aktive, gleichberechtigte Rolle spielt und die Betonung der Individualität im Vordergrund steht (Keller, 2011; Keller et al., 2005; Keller et al., 2009). Distale Verhaltensstrategien charakterisieren sich durch ihre Kindzentriertheit auf horizontaler, das heißt gleicher Ebene (Keller, 2003) mit besonderem Fokus auf die kognitive Förderung des Kindes (Keller, 2011; Keller et al., 2005). *Proximale Verhaltensstrategien* definieren sich durch Nähe, ständigen Körperkontakt, geteilte Aufmerksamkeit und hohe mütterliche Sensitivität gegenüber dem kindlichen Befinden. Externe Kinderbetreuung ist Teil der proximalen Strategie, jedoch findet diese stets nahe der Mutter statt. Im Fokus proximaler Verhaltensstrategien steht die motorische Stimulation des Kindes, die Anpassung und Eingliederung des Kindes in das soziale System sowie die physisch-konkreten Interaktionen zwischen Mutter und Kind (Keller, 2011; Keller et al., 2005; Keller et al., 2009). Es handelt sich um eine erwachsenenzentrierte Verhaltensstrategie auf vertikaler Ebene, das heißt in Hierarchien gegliederte, (Keller, 2003) mit besonderem Fokus auf motorischer Frühförderung, wodurch das Kind Handlungsautonomie erfährt (Keller, 2011; Keller et al., 2005). Unter Handlungsautonomie wird jene Form von Autonomie verstanden, die es dem Individuum ermöglicht, als aktiver Handelnder am sozialen Leben teilzuhaben. Die Förderung von Handlungsautonomie ist von der Förderung von psychologischer Autonomie, welche sich auf das eigene psychische Leben bezieht, zu unterscheiden (Keller & Kärtner, 2014).

Die kindliche Entwicklung wird durch die drei Ebenen der Sozialisationsstrategien, Sozialisationsziele, elterliche Ethnotheorien sowie durch die elterlichen Verhaltensstrategien, welche wiederum durch den jeweiligen kulturellen Kontext beeinflusst werden, geprägt und stellt sich als ko-konstruktiver Prozess dar (George & Solomon, 2008; Hewlett, Lamb, Shanon, Leyendecker, & Schölmerich, 1998; Keller, 2011; Tronick, Morelli & Ivey, 1992).

2.2.3 Interkulturelle Betrachtung von Sozialisationszielen

Den Ursprung der elterlichen Sozialisationsziele zu kennen ist laut Goodnow (2002) nicht unbedeutend. Friedlmeier, Schäfermeier, Vasconcellos und Trommsdorff (2008) weisen darauf hin, dass Mütter sich in ihren Sozialisationszielen vorwiegend an den kulturellen Normen orientieren und persönliche Erfahrungserfahrungen eher von minderer Bedeutung sind, was als Hinweis auf eine intrakulturelle Stabilität in Bezug auf Sozialisationsziele innerhalb einer Kultur gedeutet werden kann. Es werden zwei unterschiedliche Arten von Zielorientierungen bei Sozialisationszielen unterschieden, sogenannte *individual-oriented goals* und *group-oriented goals* (Friedlmeier et al., 2008). *Individual-oriented goals*, stellen jene Sozialisationsziele dar, die sich an Autonomie, Unabhängigkeit, Selbstverwirklichung, Selbstbewusstsein und Selbstmaximierung orientieren. Die als *group-oriented goals* bezeichneten Sozialisationsziele weisen Kooperation, Fähigkeit zu ausgeglichenen Interaktionen, Sensitivität für Bedürfnisse anderer, Verantwortung anderen gegenüber, Respekt und Anpassung mit anderen und gute Beziehung zu anderen fördern als grundlegende Inhalte auf (Friedlmeier et al., 2008). In der Literatur werden jene Sozialisationsziele, die sich eher auf die Gemeinschaft berufen, den Fokus auf Respekt, Gehorsamkeit und Hilfsbereitschaft haben und zumeist in traditionellen Kulturen etabliert sind, von jenen Sozialisationszielen, deren Fokus auf Selbstständigkeit, Autonomieförderung und Selbstbewusstsein setzt und zumeist in industrialisierten Gesellschaften zu finden sind, unterschieden (Keller, 2011). Kulturelle Kontexte, in denen *group-oriented goals* vermehrt von Bedeutung sind, werden als *interdependent* bezeichnet. Sie sind gekennzeichnet durch ein interdependentes Selbstkonstrukt, welches sich durch ein sozial vernetztes Individuum sowie durch die Unterstützung der sozialen Bezugsgruppe beschreiben lässt, mit dem Ziel der Identitätsentwicklung innerhalb der sozialen Gruppe sowie einer damit einhergehenden Akzeptanz der sozialen Hierarchie und der eigenen Rolle in dem vorherrschenden sozialen System (Keller & Chasiotis, 2008). Das individuumorientierte Selbstkonstrukt zeigt sich vermehrt in westlichen Kulturen, die als *independent* bezeichnet werden. Die Unabhängigkeit des Individuums, die optimale Nutzung von persönlichen Entwicklungsmöglichkeiten, die Abgrenzung von anderen, das Konkurrenzdenken sowie sich selbst als kohärente Einheit wahrzunehmen definieren die Inhalte eines *independenten* Selbstkonstrukts (Keller & Chasiotis, 2008). Harwood und KollegInnen (1995) haben sich mit dem Unterschied der bedeutenden Sozialisationsziele zwischen puertoricanischen Müttern und nordamerikanischen Müttern beschäftigt. Ihre Studie konnte aufzeigen, dass die Schwerpunkte der beiden kulturell unterschiedlich lebenden Mütter in der Vermittlung von Wertvorstellungen sowie der kindlichen Erziehung sich voneinander unterschieden. Die puertoricanischen Mütter zeigten sowohl bei den als wichtig eingestuften Sozialisationszielen als auch bei ihren Vermittlungsstrategien vermehrt Verbundenheitsorientierung, wo hingegen nordamerikanische Mütter sich mehr durch die Fokussierung auf das Individuum kennzeichneten (Harwood et al., 1995). Quinn und Mageo (2013) sprechen sich gegen eine Dichotomisierung der

Konstrukte aus, sowie darauf hingewiesen wird, dass Interdependenz von Independenz nicht strikt voneinander trennbare sind, und Gesellschaften teilweise Anteile beider Konstrukte aufweisen (Barlow, 2013; Suizzo, 2007). In jeder Gesellschaft gilt es für das Individuum, sowohl ein Gefühl für seine eigenständige Identität zu entwickeln, zugleich aber die Teilnahme am sozialen Leben als Gruppenmitglied in einer kulturell angepassten Form zu pflegen (Quinn, 2013). Barlow (2013) zeigte dies am Beispiel der in Fischerdörfern lebenden Murik, welche die Erziehung ihrer Kinder sowohl an individuumorientierten als auch an gruppenorientierten Sozialisationszielen ausrichten. Es gilt, das spezifische Verhältnis der beiden Konstrukte je Gesellschaft kultursensibel zu erforschen (Kagítcíbasi, 2007; Oyserman et al., 2002) und sich von einer Wertung der beiden Konstrukte zu distanzieren (LeVine, 2004; zitiert nach Quinn & Mageo, 2013).

2.2.3.1 Kindliche Entwicklung in Malawi am Beispiel einer qualitativen Studie

Gladstone und KollegInnen haben 2009 zur Kulturadaptierung eines Entwicklungsinventars, mittels einer qualitativen Studie in Dorfgemeinschaften Malawis vorherrschende Konzepte und Ideen der DorfbewohnerInnen zur kindlichen Entwicklung im sub-saharischen Kontext gesammelt. Es zeigte sich ein klarer Fokus der Förderung von Motorik und sozialen Kompetenzen. Von besonderer Bedeutung sind dabei *soziale Pflichten*, beispielsweise, dass ein einjähriges Kind fähig sein sollte, Aufträge auszuführen, wie kleine Gegenstände herbeizubringen und im alltäglichen Leben mitzuhelfen. *Gesellschaftliche Werte* werden ebenso als wichtig angegeben, womit die Mütter die Teilnahme an der mündlichen Überlieferung von Tradition, Kultur und gesellschaftlichen Rollen sowie die aktive Teilhabe durch Erzählen von eigenen Erfahrungen und Erlebnissen beschreiben. *Gutes Benehmen und Gehorsamkeit* ist ebenso in den Aussagen der Mütter von Wichtigkeit. Als gutes Benehmen beschreiben die Mütter in der Studie von Gladstone und KollegInnen (2009) ein Kind, welches respektvolles Verhalten und gute Manieren anderen gegenüber zeigt, elterliche Aufträge ausführt und auf Fragen von Seiten der Eltern stets antwortet. Ein weiteres wichtiges Thema für die Mütter war das *Spiel*. Die Mütter geben an, dass es ihnen wichtig sei, dass ihre Kinder alleine oder in der Gruppe regelmäßig spielen und nennen als typische Spielsituation Nachahmungsspiele, wie beispielsweise Kochen spielen. Bezüglich *Nahrung und Sauberkeitserziehung* wird ein Stufenmodell für Sauberkeitsvermittlung angegeben, welches durch das schrittweise Heranführen der Kinder die frühe Selbstständigkeit fördern soll. *Intelligenz und Kognition* waren ebenso von Wichtigkeit. Mütter definierten Intelligenz im Sinne von Gehorsamkeit, der Fähigkeit unabhängig zu sein, Verantwortung zu übernehmen ohne gefragt zu werden, Rollenverständnis innerhalb der Gruppe zu zeigen und über einen ausgeprägten Alltagsverstand zu verfügen. Bei der Definition von Intelligenz zeigte sich, dass im Gegensatz zu westlichen Definitionen, vermehrt auf soziale Intelligenz Wert gelegt wird (Gladstone et al., 2009). In der Studie von Gladstone und KollegInnen (2009) wurde zwar nicht explizit nach Sozialisationszielen gefragt, vielmehr war die adäquate Abbildung von Konzepten im Fokus des Interesses, jedoch lassen sich aus

den gewonnenen Informationen inhaltlich Schlüsse auf etwaige existierende Sozialisationsziele ziehen, welche es zu prüfen gilt.

2.3 Mutter – Kind – Bindung

2.3.1 Die klassische Bindungstheorie

Die Bindungstheorie in ihrem konzeptuellen Ursprung geht auf John Bowlby zurück, welcher 1969 unterschiedliche wissenschaftliche Perspektiven und Erkenntnisse in seine Theorie integrierte (Ahnert & Spangler, 2014). Die Bindungstheorie ist Vorreiter in der Erforschung zwischenmenschlicher Interaktionen und Beziehungen und beschäftigt sich speziell mit jener Sozialbeziehung, die sich durch emotionale Sicherheit und Vertrautheit auszeichnet – der Bindung zu einer primären Bezugsperson (Ahnert & Spangler, 2014). Nach Bowlby (1969) zeigt sich das Bindungsverhalten eines Kindes im Aufsuchen und Aufrechterhalten von Nähe zu seiner Bezugsperson. Dies geschieht durch kindliche Signale wie Weinen, Schreien, Lächeln, Anklammern oder durch direkte Annäherung, mit Hilfe welcher das Kind die Nähe zu seiner schutzbietenden Bezugsperson im Falle von Gefahr, Unwohlsein, Irritation oder Angst sucht (Ahnert, 2010). Mary Ainsworth erweiterte die Bindungstheorie um das Bindungs-Explorations-Konzept. Das Konzept beschreibt, dass das Bedürfnis nach Bindung dem Bedürfnis nach Exploration gegenübersteht. Wenn das Kind Angst zeigt, wird das Bindungssystem aktiviert, sofern es sich sicher fühlt, kann das Kind ungezwungen explorieren (Bretherton, 1992). Die primäre Bezugsperson erfüllt somit zwei wichtige Funktionen, sie stellt sowohl den *sicheren Hafen* dar im Falle von Bedrohung, als auch die *sichere Basis*, von der aus das Kind frei explorieren kann (Otto, 2008). Mary Ainsworth und ihre KollegInnen entwickelten ein Laborverfahren, die sogenannte *Fremde Situation* (FST), mittels welchem es möglich wurde die Bindungsqualität anhand von vier Bindungsmustern zu beschreiben, sicher gebundene Kinder wurden von unsicher gebundenen unterschieden. Die *Fremde Situation* etablierte sich zur Methode der Wahl in der Bindungsforschung (Ahnert & Spangler, 2014), mittels welcher sich jene als unsicher gebundenen Kinder erneut in drei unterschiedliche Bindungsmuster differenzieren ließen: unsicher- vermeidend (Ainsworth, 1985), unsicher – ambivalent (Ainsworth, 1985) und desorganisiert (Main & Solomons, 1990; zitiert nach Ahnert, 2014). *Sicher gebundene* Kinder charakterisieren sich durch die aus der Bindungsbeziehung gewonnene Stabilität ihrer Gefühlswelt, welche es ihnen ermöglicht, frei ihre Umgebung zu explorieren. Unsicher gebundene Kinder im Gegensatz dazu verfügen über jenes Sicherheitsgefühl nicht (Ahnert & Spangler, 2014). Das *unsicher- vermeidende* Bindungsmuster beschreibt vermeidende Verhaltensweisen des Kindes gegenüber der Bindungsperson. Dies kennzeichnet sich beispielsweise durch das aktive Abwenden des Kindes von der Bindungsperson (Ahnert, 2014). Jene Kinder lassen sich in ihrer Exploration nicht davon beeinträchtigen, wenn die Bindungsperson nicht zur Verfügung steht und sie auf sich alleine gestellt sind (Ainsworth, 1985). *Unsicher – ambivalent* gebundene Kinder weisen Ambivalenzen in ihrem Bindungsverhalten auf. Zum einen Suchen sie die Nähe zur

Bindungsperson, zum anderen vermeiden sie diese jedoch auch wieder zeitweise. Die Kontaktaufnahme von Seiten der Bindungsperson erschwert sich durch die teilweise vorhandene Abwehrhaltung des Kindes jener gegenüber, wodurch es der Bindungsperson schwer fällt, das Kind zu beruhigen (Ahnert, 2014). Als *desorganisiert* gebunden werden jene Kinder bezeichnet, bei welchen keine Strukturen einer Beziehung zu erkennen sind und dies in Folge als Bindungsstörung gesehen wird (Ahnert, 2014). Da die *Fremde Situation* eine künstliche Testsituation darstellt, entwickelten Waters und Deane Jahrzehnte später ein Beobachtungsverfahren, welches es ermöglichte, die Bindungsqualität in seinem natürlichen Umfeld zu erheben, das sogenannte Attachment Q-Sort (AQS) (Waters & Deane, 1985; Waters, 1995). Ein Vorteil durch die Erhebung der Bindungssicherheit in gewohnter Atmosphäre durch Beobachtung der Mutter – Kind – Dyade im Alltag zeigt sich in der vermehrt kulturfairen Anwendung des Verfahrens im Vergleich zur Fremden Situation, welche durch die Trennungssituationen massive Unterschiede im Stresslevel bei Kindern, aufgrund der teilweise kulturbedingten permanent gewohnten Nähe zur Mutter, auslöste (Gaskins, 2013). Der AQS etablierte sich ebenso wie die FST zu einem Standardverfahren zur Erhebung der Bindungssicherheit, unterscheidet sich jedoch von dieser darin, dass er ausschließlich Aussagen über sicher oder unsicher gebundene Kinder zulässt. Im Gegensatz zur FST können mittels AQS, jene als unsicher gebundenen Kinder nicht weiter unterschieden werden, jedoch lassen sich mittels AQS bindungsrelevante Verhaltensweisen in sogenannten Bindungskomponenten zusammenfassen (Ahnert et al., in prep.).

2.3.2 Universelle vs. kulturspezifische Aspekte der Bindungstheorie

Die in Abschnitt 2.3.1 beschriebene klassische Bindungstheorie zeigt sowohl universelle als auch kulturspezifische Elemente (Gaskins, 2013; Grossmann, Grossmann, & Keppler, 2005). Grossmann, Keppler und Grossmann (2003) weisen darauf hin, dass kulturelle Spezifität nicht in den grundlegenden Konzepten der Bindungstheorie liegt, da diese als universell angenommen werden können. Die spezifischen Bindungsverhaltensweisen hingegen, welche in Bezug auf ihre Angemessenheit im jeweiligen kulturellen Kontext variieren, zeigen kulturelle Spezifität. Es gilt somit, die qualitative Ausbildung einer spezifischen Bindungsdyaade, die individuelle Organisation der Bindungsverhaltensweisen und das optimale Funktionieren der Bindungs- und Explorationsbalance als umweltlabil anzusehen, das heißt kulturspezifisch zu definieren und zu interpretieren (Grossmann et al., 2003).

2.3.2.1 Universelle Aspekte der Bindungstheorie

Grossmann und KollegInnen (2005) beschreiben zwei biologisch komplementäre Verhaltenssysteme, welche sich als kulturunabhängig herausgestellt haben und somit als Universalität in der Bindungstheorie angesehen werden. Dabei handelt es sich zum einen um das *Bedürfnis des Kindes nach Schutz und Versorgung* von Seiten einer primären Bezugsperson, was in vielen Fällen jedoch nicht

zwingend die Mutter darstellt. Dem gegenüber als komplementäre Ergänzung steht die biologisch manifestierte *elterliche Veranlagung zur Versorgung* des Nachwuchses. Gemäß der Bindungstheorie nach Bowlby (1969) gibt es vier grundlegende Kernkonzepte der Bindungstheorie: Universalität, Normativität, Sensitivität und Kompetenz, welche als kulturübergreifend angesehen werden. Das erste Kernkonzept der Bindungstheorie stellt die *Universalitätshypothese* dar, welche besagt, dass jedes Kleinkind eine Bindung zu einer primären Bindungsperson entwickelt, sofern eine solche vorhanden ist. Van IJzendoorn & Sagi-Schwartz (2008) weisen darauf hin, dass die Universalitätsannahme lediglich besagt, dass Kinder eine Bindung zu einer primären Bezugsperson unabhängig von Variationen in Erziehungsstrategien oder Familienkonstellationen entwickeln. Dies impliziert jedoch nicht, dass ein bestimmtes Bindungsmuster als universell normativ eingestuft werden kann. Vielmehr wird darauf hingewiesen, dass aus einer evolutionstheoretischen Perspektive Raum für adaptive Verhaltensneigungen in Abhängigkeit von kulturellen Nischen gegeben wird (van IJzendoorn & Sagi-Schwartz, 2008). Das zweite Kernkonzept ist die *Normativitätshypothese*. Sie geht davon aus, dass das sichere Bindungsmuster, abgesehen von wenigen Ausnahmen, die Norm darstellt. Diese Annahme konnte in der Meta Analyse von van IJzendoorn und Kroonenberg (1988) zumindest für den westlichen Raum bestätigt werden. Das dritte Kernkonzept, die *Sensitivitätshypothese*, besagt, dass Unterschiede in der mütterlichen Feinfühligkeit sich in Variationen in den Bindungsmustern wiederfinden lassen. Es wird davon ausgegangen, dass je höher die mütterliche Feinfühligkeit ausgeprägt ist, desto sicherer ist das Kind gebunden. Mehrfach wurde aufgezeigt, dass mütterliche Feinfühligkeit in Zusammenhang mit der kindlichen Bindungssicherheit steht (Ahnert, 2014; Grossmann et al., 2005; Peterson, Drotar, Olness, Guay, & Kiziri-Mayengo, 2001; True, Pisani, & Oumar, 2001). Die *Kompetenzhypothese* besagt, dass eine sichere Bindung lebenslang zur kompetenteren Bewältigung von Entwicklungsaufgaben führt (Grossmann et al., 2003). Eine Vielzahl an verschiedenen Forschungsarbeiten, in unterschiedlichen kulturellen Kontexten, bestätigen die Universalität der grundlegenden Konzepte der Bindungstheorie, jedoch kann daraus nicht der Schluss gezogen werden, dass sich Bindung kulturunabhängig entwickelt (Grossmann et al., 2003, Harwood et al., 1995).

2.3.2.2 Kulturspezifische Aspekte der Bindungstheorie

Die Kulturspezifität lässt sich im Erscheinungsbild der beiden in Abschnitt 2.3.2.1 dargestellten Verhaltenssysteme beschreiben. Sowohl das als universell eingestufte kindliche Bedürfnis nach Schutz und Versorgung, als auch das elterliche Verlangen Schutz zu bieten und den Nachwuchs zu versorgen, unterliegen in ihrem tatsächlichen Erscheinungsbild kulturellen Unterschieden. Grossmann und KollegInnen (2003) weisen darauf hin, dass die kulturspezifischen Verhaltensweisen auf die Variabilität in der Angemessenheit eines gewissen Verhaltens im jeweiligen kulturellen Kontext zurückzuführen ist. Die Universalität eines Phänomens schließt somit ihre zugleich kulturspezifische Ausdrucksform nicht aus (van IJzendoorn & Sagi-Schwartz, 2008). Als Beispiel kann an dieser Stelle die

Sensitivitätshypothese, das Konzept der Feinfühligkeit der Bindungsperson im Umgang mit den Bedürfnissen des Kindes, herangezogen werden, welches als universell angesehen wird. Mehrfach wurde bestätigt, dass ein positiver Zusammenhang zwischen Feinfühligkeit und Bindungssicherheit besteht (Van IJzendoorn & Sagi-Schwartz, 2008), jedoch kann am Beispiel der Gusii (Süd-West Kenia) aufgezeigt werden, wie unterschiedlich das Konzept der Feinfühligkeit ausgedrückt werden kann (Quinn & Mageo, 2013). Kinder der Gusii beispielsweise begrüßen ihre Mütter nach einer Trennungsphase mittels Handschlag, wohingegen deutsche Kinder in jenen Situationen ihre Mütter umarmen würden (Grossmann et al., 2003). Es kann kein qualitativer Unterschied gemacht werden bezüglich des Konzeptes der Feinfühligkeit, da es sich lediglich um kulturell unterschiedliche Verhaltensweisen handelt, welche jedoch nicht zwingend qualitative Unterschiede aufweisen. Es sind die frequenziellen, dyadischen täglichen Interaktionen mit der Bindungsperson, welche die Basis für die Entwicklung von internalen Arbeitsmodellen bezüglich der Bindungsbeziehung im Individuum bilden (Grossmann et al., 2005; Hewlett, Lamb, Leyendecker, & Schölmerich, 2000). So kann ein Handschlag zwischen Mutter und Kind die gleiche Bedeutung wie eine Umarmung einnehmen. Die zuvor beschriebene *Normativitätshypothese* gilt es, ebenso im jeweiligen kulturellen Kontext zu betrachten. Auch wenn sich das sichere Bindungsmuster als Norm beschreiben ließ, gilt es offen und wertfrei für unterschiedliche aus dem kulturellen Kontext entstandene Normen in den Bildungsqualitäten zu bleiben. Sagi und KollegInnen (1985) zeigten durch ihre Studie in den israelischen Kibbutzim, welche sich dadurch kennzeichnen, dass Kinder ohne ihre Eltern in sogenannten *beit tinokot* (engl. infants home) unter Aufsicht einer weiblichen Aufsichtsperson schlafen, dass die Norm als unsicher- ambivalent gebunden galt. Des Weiteren zeigte sich in der norddeutschen Studie von Grossmann und KollegInnen (2003), dass eine unsicher- vermeidende Bindungsqualität die Norm darstellt. Zu schlussfolgern gilt, dass, was als normativ in der einen Kultur angesehen wird, in einer anderen Kultur als pathologisch gewertet werden kann (Keller, 2013). Ähnlich beschreiben Grossmann und KollegInnen (2003) die Bedeutung der kulturspezifischen Facetten der als universell angesehenen *Kompetenzhypothese*. Die Autoren weisen darauf hin, dass das Prinzip, Bindungssicherheit als kompetenzförderlich anzunehmen, jedoch eine detaillierte Betrachtung der Bedeutung von Kompetenz im jeweiligen kulturellen Kontext abverlangt. Das Verständnis von Kompetenz unterliegt einer kulturabhängigen Variabilität und sollte unter Berücksichtigung dieser interpretiert werden. Die kulturvergleichende Studie von Ahnert, Meischner und Schmidt (2000) zielte darauf ab, den Vergleich der Bedeutung russischer und deutscher Familiennetzwerke für die Bindung aufzuzeigen. Es erwies sich, dass im russischen Kontext die enge Mutter-Kind-Beziehung als wenig förderlich für die kindliche Entwicklung angesehen wird und versucht wird, das Kind vermehrt an andere Personen zu binden, sofern ein großes Familiennetzwerk vorhanden ist. Es zeigte sich, dass die Größe des Familiennetzwerks eine kompensatorische Wirkung auf den Einfluss der mütterlichen Sensitivität auf das Kind hat. Somit konnte der mütterlichen

Sensitivität in den russischen Familien weniger Einfluss auf die Bindungsqualität zwischen Mutter und Kind nachgewiesen werden, wenn das Kind vermehrt zu anderen Menschen innerhalb der Familiennetzwerke gebunden war.

Folgende Beispiele an kulturspezifischen Erscheinungsformen der als universell angesehenen Phänomene erinnern daran, Bindungsqualitäten in ihrem jeweiligen kulturellen Kontext zu betrachten und unter Berücksichtigung der vorherrschenden Wertesysteme zu interpretieren, um eine adäquate Darstellung gewährleisten zu können, sowie Wertungen der unterschiedlichen Bindungsqualitäten zu vermeiden.

2.3.3 Interkulturelle Bindungsforschung: Afrika

Pionierarbeit leistete Mary Ainsworth (1967) mit ihrer Studie zur Bindungsforschung in Uganda. Mittels des Laborverfahrens der *Fremden Situation* (FST) untersuchte Ainsworth die Bindungssicherheit bei 28 Mutter – Kind – Dyaden in Uganda. Sie kam zu den Ergebnissen, dass 16 Kinder, welche 57% der Stichprobe ausmachten, eine sichere Bindung zur ihren Müttern aufwiesen. Nur sieben Kinder galten als unsicher gebunden und bei fünf Kindern ließ sich keine Bindungsbeziehung zu ihren Müttern feststellen. Marvin und KollegInnen (1977) untersuchten mittels Verhaltensbeobachtung das Bindungs-Explorationsverhalten von 18 Hausa Kindern in Nigeria. Die AutorInnen konnten einen hohen Anteil an Körperkontakt sowie die permanente Anwesenheit einer Bezugsperson unmittelbar um das Kind beobachten. Es galt das Verbot für Kinder sich frei zu bewegen und eigenständig zu explorieren ohne Aufsicht einer Bezugsperson. Alle Kinder der Studie zeigten multiple Bindungsbeziehungen zu durchschnittlich drei bis vier Bindungspersonen, jedoch ließ sich eine Exklusivität der ersten Bindungsperson, welche nicht zwingend die leibliche Mutter darstellte, deutlich erkennen (Marvin et al., 1977; zitiert nach Van IJzendoorn & Sagi-Schwartz, 2008). Konner (1977) konnte bei seiner Verhaltensbeobachtung in Nordwest Botswana bei den !Kung San ein dichtes soziales Umfeld, in dem das Kind erzogen wird, beobachten. Die intensive Unterstützung und Gemeinschaft, von der das Kind und die Mutter umgeben waren, wirkte sich positiv auf die mütterlichen Ressourcen aus und äußerte sich in einer gesteigerten Sensitivität der Mutter. Es ließ sich beobachten, dass die Sensitivität der Mutter zur Unabhängigkeit des Kindes führte, was als Bestätigung der Sensitivitäts- und Kompetenzhypothese angesehen werden kann (Konner, 1977; zitiert nach Van IJzendoorn & Sagi-Schwartz, 2008). Kermorian und Leiderman (1986) erhoben mittels FST ebenfalls 61% sicher gebundene Kinder in einer Stichprobe von 26 Gusii Kindern in Kenia. Morelli und Tronick (1991) führten Verhaltensbeobachtungen in Nordost Zambia bei den Efé durch. Es zeigte sich ein stark ausgeprägtes sogenanntes *multiple caregiving*, worunter zu verstehen gilt, dass mehrere Menschen beider Geschlechter und unterschiedlichen Alters die Mutter bei der Versorgung des Kindes unterstützen und sich gemeinsam um das Wohlbefinden eines Kindes kümmerten (Hewlett, 1996). Im Durchschnitt ließen sich 14

Bezugspersonen auf ein Kind finden, welche sich der physischen Versorgung (füttern, baden sowie weitere physische Versorgung) des Kindes gemeinsam annahmen. Dieses ausgeprägte *multiple caregiving* System war nicht zwingend an die Nichtverfügbarkeit der Mutter gebunden, auch in Anwesenheit der Mutter wurde von mehreren Personen auf die Versorgung der Kinder geachtet. Es zeigte sich während der zweiten Hälfte des ersten Lebensjahres jedoch eine deutliche Präferenz der Kinder für ihre leibliche Mutter, was als Hinweis auf die Exklusivität der Mutter – Kind- Bindung gilt. Die nächtliche Pflege wurde ausschließlich von der Mutter übernommen und kennzeichnete sich durch eine spielerische Mutter-Kind- Interaktion, bevor das Kind einschlief (Morelli & Tronick, 1991; zitiert nach Van IJzendoorn & Sagi-Schwartz, 2008). True und KollegInnen (2001) forschten bei den Dogon in Mali mittels FST und kamen bei einer Stichprobe von 25 Mutter – Kind – Dyaden auf überwiegend sicher gebundene Kinder mit einem Anteil von 69%. Peterson und KollegInnen (2001) erforschten mittels des Beobachtungsverfahrens AQS in Uganda den Zusammenhang zwischen Bindungssicherheit und mütterlicher Feinfühligkeit. Sie kamen zu dem Ergebnis, dass 32% der Varianz der Bindungssicherheit vorhersagbar war durch den mütterlichen Affekt, was für eine Bestätigung der weiter oben angeführten Sensitivitätshypothese sprach (Peterson et al., 2001). Auch im südafrikanischen Kontext ließ sich mittels FST eine eindeutige Mehrheit an sicher gebundenen Kindern von 62%, bei einer Stichprobe von 98 Dyaden, nachweisen (Tomlinson, Cooper & Murray, 2005; zitiert nach Van IJzendoorn & Sagi-Schwartz, 2008). Minde, Minde und Vogel (2006) forschten ebenfalls in Südafrika, sie untersuchten die psychosozialen Rahmenbedingungen und Bindungsannahmen von 46 Northern-Sotho Müttern sowie deren Bindungsbeziehung zu ihren Kindern. Die AQS Erhebung ergab 47% sicher gebundene Kinder und 53% unsicher gebundene Kinder. Wohingegen die Erhebung mittels WMCI (Working Model of the Child Interview, Zeanah & Benoit, 1995; zitiert nach Minde et al., 2006) unter Berücksichtigung der eigens kulturadaptierten Verrechnung der Antworten eine Mehrheit (58%) von sicher gebundenen Kindern ergab. Durch die Studie kann aufgezeigt werden, dass die verbalen Repräsentationen der Bindungsmuster, welche mittels WMCI erfasst wurden, mehr von kulturellen Traditionen beeinflusst wurden als die durch den AQS erhobenen aktuellen Interaktionen zwischen Mutter und Kind. Des Weiteren ließ sich kein Zusammenhang zwischen Bindungssicherheit und mütterlicher Armut beziehungsweise der Unterstützung des Vaters erkennen. Zusammenhänge zeigten sich jedoch zwischen der Bindungssicherheit und der Anzahl weiterer Unterstützungspersonen um die Mutter, wie beispielsweise große Familiennetzwerke, Kirchengemeinden oder NachbarInnen.

Anhand der angeführten Studien zur Bindungsforschung im afrikanischen Kontext zeigt sich trotz Spezifität jedes einzelnen afrikanischen Landes, dass der Großteil der afrikanischen Kinder über eine sichere Bindung zu einer oder mehreren Bezugspersonen verfügt. Die im afrikanischen Kontext mehrfach beobachtete Versorgung von Kleinkindern durch mehrere Personen, das so genannte *multiple caregiving*, beeinflusst die Mutter – Kind – Bindung. Es zeigte sich, dass die Unterstützung der Mutter

bei der Versorgung des Kindes positive Einflüsse auf die Mutter – Kind – Bindung hat, da die Mutter aufgrund der besseren Ressourcenlage bei Arbeitsteilung mehr Sensitivität dem Kind gegenüber zeigen kann (Kermorian & Leiderman, 1986). Zugleich stellte Otto (2008) im Zuge ihrer Forschungsarbeit bei den Nso in Kamerun jedoch konträr dieser Annahmen fest, dass Mütter die exklusive Bindung zu ihrem Kind gar nicht erst verfolgen, vielmehr der Wunsch besteht, das Kind in die Gruppe zu integrieren und an diese anzubinden. Dies ließ sich zurückführen auf die Ressourcenlage des Landes, welche sich bei den Nso in Kamerun durch seine Populationsparameter einer beispielsweise niedrigen Lebenserwartung kennzeichnet. Mütter erklärten ihren Wunsch, die Kinder an die Gruppe anzubinden und nicht primär an sich selbst, begründet durch die fehlende Sicherheit in der Umgebung. Weder die Lebenserwartung der Mutter selbst, noch die des Kindes kann eingeschätzt werden (Otto, 2008).

2.4 Sozialisation im Zusammenhang mit der Bindungsforschung

Die Bindung zwischen primärer Bezugsperson und Kind wird als wichtige Grundlage der frühen Sozialisation und der sozialen sowie moralischen Entwicklung angesehen (Hopf, 2005). Kochanska und Aksan (1995) weisen darauf hin, dass, je nach Qualität der Beziehung zum Kind, die Übernahme der elterlichen Anforderungen variiert. Die Autoren zeigen auf, dass Bindungssicherheit sich positiv auf die kindliche compliance auswirkt, darunter versteht man die Annahme und Umsetzung elterlicher Anforderungen von Seiten des Kindes. Um den Zusammenhang zwischen Sozialisation und der Diversität im Bindungsverhalten zu verstehen, zeigen Harwood und KollegInnen (1995) auf, dass es von großer Bedeutung ist, die kulturellen Strukturen, wie den kulturellen Kontext und das sich daraus herausbildende spezifische kulturelle Modell, genauer zu betrachten, um ein Gefühl für vorherrschende und weniger präsente Sozialisationsziele zu entwickeln und dadurch eine bessere Einschätzungsfähigkeit von kulturell relevanten Bedeutungen individueller Unterschiede im Bindungsverhalten zu erlangen. Bezugnehmend auf den kulturellen Kontext beschreibt Chisholm (1996) Bindung als Balance zwischen Überleben und Wachsen und führt dadurch die Variation im Bindungsverhalten auf die Adaption an unterschiedlich präsente Gefahren und Unsicherheiten in der unmittelbaren Umgebung zurück. Wie in Abschnitt 2.2.2 beschrieben, stellt der kulturelle Kontext den Ausgangspunkt für die Herausbildung eines spezifischen kulturellen Modells dar, welches Gaskins (2013) für die Diversität im Bindungsverhalten verantwortlich macht. Sie spricht sich kritisch über die Annahme sicherer Bindung als einen normativen Wert aus, vielmehr sieht sie Bindung als kulturspezifisches Balanceverhältnis zwischen Autonomie und Verbundenheit, durch welches das kulturelle Modell geleitet wird. Jener Unterschied der Lokation der Balance von Autonomie und Verbundenheit in den verschiedenen Kulturen zeigt sich in den kulturell geprägten Sozialisationsstrategien wieder (Gaskins, 2013), welche nach dem Modell elterlicher Sozialisationsstrategien (Keller, 2011) aus den drei Ebenen Sozialisationsziele, Ethnotheorien und elterliche Verhaltensstrategien bestehen. LeVine und Norman (2001) machen die jeweils optimale

Ausprägung an Sensitivität der Bezugsperson, das Bindungsverhalten an sich sowie den Verlauf der späteren kindlichen Entwicklung abhängig von kulturellen Bedingungen und Zielen. Jene Sozialisationsziele rufen durch ihre Kulturspezifität ebenso kulturspezifische Interaktionsverhaltensweisen zwischen Mutter und Kind hervor (Trommsdorff & Friedlmeier, 1993), welche folglich wiederum in Zusammenhang mit kulturspezifischen Bindungsbeziehungen stehen (Greenfield & Keller, 2004; Harwood et al., 1995). Wie zuvor in Abschnitt 2.2.3 erläutert, unterscheidet man in der Literatur zwischen Sozialisationszielen aus interdependenten Kulturen und jenen aus independenten Kulturen (vgl. Keller, 2011). Dabei darf nicht außer Acht gelassen werden, dass es in jeder Kultur zu einer spezifischen Vermischung der beiden Grundbedürfnisse Autonomie und Verbundenheit kommt (Gaskins, 2013). Sozialisationsziele interdependenter Kulturen fokussieren sich an Gehorsamkeit, respektvollem Umgang mit anderen und Hilfsbereitschaft (Keller, 2011) und lassen sich eher in traditionellen Kulturen wiederfinden, sie betonen die Wichtigkeit der Gemeinschaft und der Gruppe. LeVine (1974, 1988; zitiert nach Hewlett, 1996) weist darauf hin, dass das kindliche Überleben sowie die Gesundheit des Kindes die primären Ziele interdependenter Eltern darstellen, welche sie durch die körperliche Nähe, Stillen auf Wunsch des Kindes sowie durch unmittelbare Reaktion auf kindliche Bedürfnisse zu gewährleisten versuchen. Beispielsweise konnte in Kamerun beobachtet werden, dass die Mutter – Kind – Bindung vermehrt durch Körperkontakt ausgedrückt wird, sowohl von Seiten des Kindes als auch von Seiten der Mutter (Otto, 2008). Aufgrund der Forschungsarbeit von Otto (2008) lässt sich sagen, dass eine exklusive Beziehung des Kindes zur Gruppe bei den Nso in Kamerun erwünscht ist, somit die Gemeinschaft im Vordergrund steht und eine enge Mutter – Kind – Bindung nicht direkt angestrebt wird. In Mali, Westafrika, zeigte sich bei der genaueren Betrachtung von Bindungsmustern eine starke Verbreitung des desorganisierten Bindungsmusters, welches auf Main & Solomons (1990; zitiert nach Ahnert, 2014) zurückzuführen ist (True et al. 2001). In westlichen Kulturen, welche oftmals als independente Kulturen beschrieben werden, zeigen sich hingegen vermehrt Sozialisationsziele, die darauf abzielen, die Selbstständigkeit und das Selbstbewusstsein des Kindes zu fördern. Ebenso orientiert sich die westliche Mutter–Kind–Bindung am Konstrukt der psychologischen Autonomie (Keller, 2011; Rothbaum, Weisz, Pott, Miyake & Morelli, 2000). LeVine (1974, 1988; zitiert nach Hewlett, 1996) weist darauf hin, dass die Förderung der kognitiven Fähigkeiten des Kindes im Fokus der zielorientierten Erziehung independenter Eltern steht. Um Auskunft über kulturspezifische Bindungsbeziehungen zu erhalten, gilt es somit den kulturellen Kontext, aus dem sich ein kulturelles Modell herausbildet, unter welchem sich Sozialisationsstrategien entwickeln, die kulturspezifische Ziele sowie deren Vermittlung durch kulturspezifische Interaktionsverhaltensweisen beinhalten, zu berücksichtigen. Rothbaum und Morelli (2005) forderten, die Bindung zwischen Mutter und Kind unter der Berücksichtigung der kulturell geprägten Sozialisationsziele zu erfassen.

2.5 Forschungsfragen

2.5.1 Forschungsfrage I: Die Bedeutung der Sozialisationsziele in den traditionellen Dorfgemeinschaften Malawis und ihre Vermittlung

Im Interesse der ersten Forschungsfrage liegt es, die Sozialisationsziele im kulturellen Kontext der traditionellen Dorfgemeinschaften Malawis und die, zur Vermittlung der als wichtig eingestuften Ziele, angewandten elterlichen Verhaltensstrategien genauer zu betrachten. Wie in Abschnitt 2.2.2 dargelegt, zeigt sich anhand des Modelles elterlicher Sozialisationsstrategien von Keller (2011) eine Dreiteilung. Im Folgenden soll eine genauere Analyse der ersten Ebene, die *Sozialisationsziele*, sowie der dritten Ebene, die *elterlichen Verhaltensstrategien*, der Sozialisationsstrategien durchgeführt werden. Sozialisationsstrategien sind beeinflusst von dem vorherrschenden kulturellen Modell, welches sich im jeweiligen kulturellen Kontext herausgebildet hat (Harwood et al., 1995; Keller, 2011). In Abschnitt 2.2.3 wurden die von Friedlmeier und KollegInnen (2008) vorgenommene Unterscheidung von *individual-oriented* und *group-oriented* Sozialisationszielen beschrieben, welche Teil der Analyse dieser Forschungsfrage ist und Auskunft über die vorherrschende Ausprägung der Sozialisationsziele im kulturellen Kontext der traditionellen Dorfgemeinschaften Malawis geben soll. Der Hinweis von Trommsdorff und Friedlmeier (1993), dass Sozialisationsziele kulturspezifisch sind und somit ebenso kulturspezifisches Interaktionsverhalten zwischen Mutter und Kind hervorrufen, lässt die Annahme zu, Aufschluss über das vorherrschende kulturelle Modell aufgrund der genaueren Betrachtung der beiden Ebenen der Sozialisationsstrategien zu erhalten. Es gilt somit, die Sozialisationsziele sowie die elterlichen Verhaltensstrategien explorativ im kulturellen Kontext der traditionellen Dorfgemeinschaften Malawis zu untersuchen.

2.5.2 Forschungsfrage II: Zusammenhang zwischen den Sozialisationszielen und den mütterlichen Angaben zu Langzeitsozialisationszielen und gewünschten Sozialisationsoutcomes

Die Untersuchung von Langzeitsozialisationszielen und gewünschten Sozialisationsoutcomes und deren Zusammenhang zu den in Forschungsfrage I bereits untersuchten Bedeutungen der Sozialisationsziele im kulturellen Kontext der Dorfgemeinschaften Malawis bilden den Gegenstand der zweiten Forschungsfrage. In dieser Forschungsfrage soll die erste Ebene des Modells elterlicher Sozialisationsstrategien (Keller, 2011), die Ebene der Sozialisationsziele im kulturellen Kontext der traditionellen Dorfgemeinschaft Malawis, im Detail untersucht werden. Dabei ist es von Interesse, die auf Dix und Branca (2003) zurückzuführenden Unterschiede zwischen unmittelbar vermittelten Sozialisationszielen, Langzeitsozialisationszielen und Sozialisationsoutcomes zu analysieren. Nach Harwood und KollegInnen (1995) können Angaben von Qualitäten, welche Mütter bei ihrem heranwachsenden Kind sehen beziehungsweise nicht sehen wollen, als kulturell geprägte Langzeitsozialisationsziele verstanden werden. Des Weiteren werden die AutorInnen mütterliche

Beschreibungen eines positiven sowie eines negativen Kindes als Maß für erwünschte beziehungsweise weniger erwünschte Sozialisationsoutcomes, welche ein ergänzendes Bild der kulturgeprägten erwünschten Verhaltensweisen vermitteln (Harwood et al., 1999). Es gilt somit, die Konsistenz zwischen der Bedeutung der eingestuften Sozialisationsziele mit den Angaben ihrer kulturell geprägten Langzeitsozialisationsziele sowie die Konsistenz zwischen der Bedeutung der Sozialisationsziele und den Angaben an erwünschten beziehungsweise nicht erwünschten Sozialisationsoutcomes zu untersuchen.

2.5.3 Forschungsfrage III: Einfluss von Sozialisationszielen auf die Bindungssicherheit

Wie zuvor in Abschnitt 2.4 beschrieben, stellt die Mutter–Kind–Bindung eine wichtige Grundlage früher Sozialisation und moralischer sowie sozialer Entwicklung dar (Hopf, 2005). Es gilt, die Bindung nicht als normativen Wert zu sehen, sondern vielmehr das dahinter stehende Balanceverhältnis zwischen Autonomie und Verbundenheit zu interpretieren, wodurch eine kulturspezifische Betrachtungsweise von Bindung stattfinden kann (Gaskins, 2013). Aufschluss über das vorherrschende kulturelle Modell, welches sich durch die spezifischen Anteile der Orientierung an Autonomie und Verbundenheit beschreiben lässt, geben unter anderem die Sozialisationsziele (Gaskins, 2013). Es zeigt sich somit von Bedeutung, das kulturelle Modell, beschrieben anhand vorherrschender sowie weniger präsenter Sozialisationsziele, zu untersuchen, um kulturbedingte individuelle Unterschiede im Bindungsverhalten interpretieren zu können (Greenfield & Keller, 2004; Harwood et al., 1995). Dies führt zur Forderung, dass die Bindung zwischen Mutter und Kind unter der Berücksichtigung der kulturell geprägten Sozialisationsziele erfasst werden sollte (Keller, 2008; Rothbaum & Morelli, 2005). Aufgrund der Annahmen lässt sich ein Einfluss der Vorstellungen von Eltern über bestimmte Entwicklungsergebnisse in bestimmten Entwicklungsabschnitten auf ihre Bindungsbeziehung zu ihren Kindern vermuten. Ziel der Forschungsfrage ist es, die vermeintlichen Einflüsse der einzelnen Sozialisationsziele auf die Bindungssicherheit im kulturellen Kontext der Dorfgemeinschaften Malawis explorativ zu prüfen.

2.5.4 Forschungsfrage IV: Zusammenhang zwischen Sozialisationszielen und bestimmten Bindungskomponenten

Ähnlich wie in Forschungsfrage III bereits aus der Literatur abgeleitet, gilt es auch in Forschungsfrage IV, sich mit dem Zusammenhang zwischen den Sozialisationszielen und der Mutter–Kind–Bindung zu beschäftigen. Aufgrund der Abhängigkeit der optimalen Ausprägung an Sensitivität der Bezugsperson, des Bindungsverhalten an sich sowie des Verlaufs der späteren kindlichen Entwicklung von kulturellen Bedingungen und Zielen (LeVine & Norman, 2001) zeigen sich die Einflüsse der kulturspezifischen Sozialisationsziele auf die Mutter-Kind-Bindung von besonderem Interesse. Jene Sozialisationsziele rufen durch ihre Kulturspezifität ebenso kulturspezifische Interaktionsverhaltensweisen zwischen Mutter und Kind hervor (Trommsdorff & Friedlmeier, 1993), welche folglich wiederum in

Zusammenhang mit kulturspezifischen Bindungsbeziehungen stehen (Greenfield & Keller, 2004; Harwood et al., 1995). In einem ähnlichen kulturellen Kontext konnte Otto (2008) durch ihre Forschungsarbeit bei den Nso in Kamerun zeigen, dass emotionale Ausdruckslosigkeit im Kontext jener traditionell lebenden Gemeinschaft erwünscht war. Wodurch sich die Frage stellt, inwieweit die Vermittlung des Umgangs mit Emotionen in Zusammenhang mit bindungsrelevanten Verhaltensweisen steht. Des Weiteren lässt sich aufgrund berichteter Studien ableiten, dass die Vermittlung von Gehorsamkeit von besonderer Bedeutung bei der Sozialisation von Kindern in traditionellen Kulturen ist (Gladstone et al., 2009; Keller, 2007, 2011). Es zeigt sich somit von Interesse, zu prüfen, ob ein Zusammenhang zwischen jenen Sozialisationszielen, welche darauf abzielen, unter anderem Gehorsamkeit und einen herzhaften Umgang mit anderen zu fördern, und bindungsrelevanten Verhaltensweisen besteht. Der in der Literatur beschriebene erhöhte Körperkontakt in traditionellen Kulturen sowie das hohe Maß an Körperstimulation (Keller, 2007) weckt das Interesse, jene Sozialisationsziele, welche darauf abzielen Liebe und Empathie zu vermitteln, in Bezug auf ihren Zusammenhang zu bindungsrelevanten Verhaltensweisen zu prüfen. Durch das vorhandene multiple caretaking System in den traditionellen Dorfgemeinschaften Malawis, welches zu einem verstärkten Vertrauen in die soziale Umgebung führt (Gaskins, 2013), sowie aufgrund der in der Literatur für ähnliche kulturelle Kontexte beschriebene Förderung motorischer Fähigkeiten (Keller, 2007, 2011), um Handlungsautonomie zu gewinnen (Keller & Kärtner, 2014) lässt sich die Annahme ableiten, dass ein Zusammenhang zwischen bindungsrelevanten Verhaltensweisen und der Vermittlung von Verhaltensweisen so wie Wertvorstellungen, welche als Ziel das Wohl der Gemeinschaft haben, besteht. Somit gilt es, die Bedeutung der Vermittlung bestimmter Sozialisationsziele mit bestimmten bindungsrelevanten Verhaltensweisen zu prüfen.

3 Untersuchungsdesign und Methoden

3.1 Der Untersuchungskontext

3.1.1 Das Projekt „Multiple Caretaking in Traditional Family Contexts of Malawi“

Das Projekt „Multiple Caretaking in Traditional Family Contexts of Malawi“ wurde vom Arbeitsbereich Entwicklungspsychologie des Institutes für Angewandte Psychologie der Universität Wien unter der Leitung von Univ.-Prof. DDr. Lieselotte Ahnert durchgeführt. Im Fokus des Forschungsinteresses stand die Beobachtung von Kleinkindern in ihrem Bindungs- und Beziehungsverhalten in einer traditionellen Kultur. Der kulturelle Kontext der Dorfgemeinschaften Malawis gewährleistete aufgrund seiner traditionellen Lebensformen, fehlendem Fließwasserzugang und fehlender Elektrizität, das ursprüngliche und evolutionär verankerte Eltern-Kind-System in seiner Komplexität untersuchen zu können. Die Datenerhebung wurde im Zuge eines dreimonatigen Forschungsaufenthaltes in traditionellen Dorfgemeinschaften um Zomba, Malawi, von einem zehnköpfigen Team unter der Supervision von Mag.a Katharina Moder, Nadia Niyazi, MSc und Mag.a Natalie Sharp, durchgeführt. Dem siebenköpfigen Forscherinnenteam an Diplomandinnen wurden vor Exkursionsantritt im Zuge einer intensiven Vorbereitungsphase die einzelnen Verfahren in ihrer Anwendung vermittelt, ein Basis Sprachkurs in der Landessprache Chichewa sowie eine kulturelle Schulung ermöglicht, um die Professionalisierung des Teams gewährleisten zu können. Aufgrund einer Pilotstudie im Jahr 2011 gab es bereits den Forschungskontakt zu einer malawischen Universität, welcher es ermöglichte, das Projekt erneut in Kooperation mit dem Psychologiedepartement des Chancellor College der University of Malawi unter der Leitung von Limbika Maliwichi-Senganimalunje, MA, durchzuführen. Zu Beginn des Forschungsaufenthaltes wurden StudentInnen des Chancellor Collage zu einem Assessment Center ähnlichem Auswahlverfahren eingeladen. Nachdem die zu verwendenden Materialien im Detail besprochen und in Kleingruppen trainiert wurden, kam es von Seiten der Supervisorinnen zu einer Bestenauswahl der BewerberInnen. Es entstand eine heterogene Forschungsgruppe, die die Datenerhebung sowie kontinuierliche Evaluierungen in Absprache mit der Projektleitung vornahm. Aufgrund eines rotierenden Einsatzplanes der Supervisorinnen ergaben sich jeweils unterschiedliche dreiköpfige Teams, bestehend aus zwei österreichischen Studentinnen und einem/einer malawischen StudentIn, welche zusammen einen Tag in den Dörfern Daten erhoben. Je besuchter Familie gab es eine hauptverantwortliche Studentin, die beide Einsatztage im Rahmen von insgesamt 16 Stunden für die Durchführung verantwortlich war und von jeweils zwei weiteren sich abwechselnden ForscherInnen begleitet wurde. Das Aufgabengebiet der Durchführung der Forschung teilte sich zwischen den österreichischen Studentinnen und den malawischen StudentInnen unter Berücksichtigung kulturell bedingter Störeinflüsse auf. Um das Auftreten der österreichischen StudentInnen als mögliche störende Einflussgröße gering zu halten, zogen sich diese vermehrt zurück und führten sprachunabhängige

Beobachtungen durch. Testungen und Interviews wurden von den malawischen StudentInnen in der Landessprache Chichewa durchgeführt. Die teilnehmenden Familien wurden durch das Supervisorinnenteam mithilfe eines/einer malawischen StudentIn außerhalb der Forschungseinsätze, zumeist am Wochenende; über Kontaktaufnahme zu dem *headman* des Dorfes, rekrutiert. Die Teilnahme beruhte auf Freiwilligkeit sowie der Voraussetzung körperlicher und psychischer Gesundheit der Kinder. Insgesamt wurden 90 Familien mit Kleinkindern im Alter von 14 - 31 Monaten erhoben.

3.1.2 Hintergrundinformationen über Malawi

3.1.2.1 Physikalische Umwelt

Malawi ist ein kleines Binnenland im sub – saharischen Südostafrika, welches im Westen an Zambia, im Osten sowie im Süden an Mosambik und im Norden an Tansania grenzt. Das Land unterteilt sich in drei administrative Regionen, Nord Malawi, Zentral Malawi sowie Süd Malawi, welche sich erneut in insgesamt 28 Bezirke unterteilen lassen. Die Dörfer Malawis stellen die kleinste administrative Einheit dar und werden durch sogenannte *headman* verwaltet. Die vorliegende Studie wurde in den Dorfgemeinschaften um Zomba, der südlichen Region Malawis erhoben. Der Süden Malawis kennzeichnet sich durch seine Vielfalt an unterschiedlichen klimatischen Bedingungen. Es gibt teilweise extrem heiße Regionen, jedoch finden sich auch die höchsten Berge des Landes im Süden sowie kühle und fruchtbare Hochlandregionen. Malawi weist ein subtropisches Klima auf, das sich von Mai bis August als eher kühl und trocken erweist, von September bis November von Hitze gekennzeichnet ist und zwischen Oktober und November in die Regenzeit übergeht, welche bis April anhält (National Statistical Office, 2011). Die Wirtschaft Malawis stützt sich mit 30% des Bruttoinlandsprodukts zu einem bedeutenden Anteil auf Agrarwirtschaft und ist somit stark von den klimatischen Verhältnissen des Landes abhängig (National Statistical Office, 2011).

3.1.2.2 Populationsparameter

Die National Statistical Office of Malawi (NSO) hat 2013 bis 2014 die Daten für „The Malawi MDG Endline Survey“ (MES) erhoben und im Juni 2015 publiziert. Es handelt sich dabei um ein Monitoring der Situation von Kindern und Frauen in der Republik Malawi. Die Daten des MES stellen eine national repräsentative Stichprobenerhebung mit einer Befragung von 15 - 49 jährigen Müttern sowie null bis fünf jährigen Kindern in 28.479 Haushalten dar (National Statistical Office, 2015) und sollen Aufschluss über die bestehenden Populationsparameter geben, sowie die aktuelle Situation der Mütter und ihrer Kinder landesspezifisch beschreiben. Es zeigt sich, dass der Großteil der Bevölkerung mit 86 % im ländlichen Raum lebt und lediglich 14% im urbanen Raum sesshaft geworden sind. Entsprechend der Prozentsätze der Bevölkerungsverteilung zwischen Land und Stadt gilt es eine erhöhte *Bevölkerungsdichte* im ländlichen Raum zu vermerken (National Statistical Office, 2015). Die Bevölkerungsdichte schwankt je nach Region, wobei die höchste Bevölkerungsdichte mit 184 Personen

pro Quadratkilometer im Süden zu verzeichnen ist (National Statistical Office, 2011). Der Zugang zu Elektrizität zeigte sich mit 10% aller erhobenen Haushalte als gering, wobei die Verteilung jener 10% vermehrt auf den urbanen Raum fällt und lediglich 3% im ländlichen Raum über Elektrizität verfügten. Die Lebenserwartung in Malawi beträgt für Männer durchschnittlich 58 Jahre sowie für Frauen 61 Jahre (World Health Organization, 2013). Die Verteilung der Altersstruktur in Malawi zeigt, dass Kinder bis 17 Jahre mit 54% die Mehrheit der Gesamtbevölkerung konstituieren, was im Vergleich zum geringen Prozentsatz von 6% der über 65-Jährigen eine vermehrt junge Bevölkerung darstellt und sich als geschlechtsunabhängig präsentierte. Eine solche Altersverteilung lässt zugleich auf eine hohe Sterberate schließen. Die *Kindersterblichkeit* betrug während der Untersuchung 53 Todesfälle von Säuglingen unter einem Jahr alt, pro 1000 Lebendgeburten im selben Jahr. Bei den unter fünfjährigen zeigte sich eine Sterblichkeitsrate von 85 Kindern pro 1000 Lebendgeburten. Dies bedeutet, dass 5% der Neugeborenen ihr erstes Lebensjahr nicht überleben sowie 9% der Kinder innerhalb der ersten fünf Lebensjahre sterben (National Statistical Office, 2015). Malawi erweist sich als ein Land mit einer hohen Rate an HIV Erkrankten. Die Prävalenz von HIV erkrankten erwachsenen Personen im Alter von 15 bis 49 Jahren beträgt 11%. Im Süden Malawis zeigt sich mit 15% eine deutlich höhere Rate an HIV Infizierten als im restlichen Teil des Landes (National Statistical Office, 2011). Die *Geburtenrate* unter den 15 – 49 jährigen Frauen wurde auf fünf Kinder pro Frau geschätzt. Die Rate der Geburten erwies sich in starkem Zusammenhang mit dem Bildungsniveau der Mutter sowie ihrem Maß an Wohlstand. Frauen, die keine Bildung genossen haben, zeigten eine Geburtenrate von sechs Kindern pro Frau, im Gegensatz zu Frauen mit *secondary school* Abschluss, welche vier Kinder pro Frau aufwiesen. Das frühe Geburtsalter konnte wie folgt beschrieben werden: es zeigte sich, dass 24% der 15 – 19 jährigen Frauen bereits ein Kind geboren hatten, 6 % waren mit ihrem ersten Kind schwanger und in 30% der Fälle handelte es sich bereits um eine weitere Schwangerschaft. Das Gebären in frühen Jahren tritt vermehrt unter Frauen ohne Zugang zu Bildung im ländlichen Raum auf (National Statistical Office, 2015).

3.2 Stichprobe

Die Stichprobe der vorliegenden Arbeit betrug zum Erhebungszeitpunkt 90 Familien. Im Zuge der Datenaufbereitung sowie der Datenauswertung mussten jedoch 8 Familien exkludiert werden. Der Grund der Exklusion war im Fall von drei Familien, dass die Mütter nicht die primären Bezugspersonen des Kindes darstellten, wobei dies für die vorliegende Forschungsarbeit als Voraussetzung galt. Bei den weiteren fünf exkludierten Familien musste eine Exklusion aufgrund technischer Probleme bei der Tonbandaufnahme der geführten Socialisation Goal Interviews vorgenommen werden. Schlussendlich beruht die Arbeit somit auf einer Stichprobe von 82 Familien.

3.2.1 Stichprobenbeschreibung der Mütter

3.2.1.1 Alter der Mütter und Erstgebäralter

Das durchschnittliche Alter der Mütter betrug 27 Jahre ($SD = 7.1$), wobei die jüngste Mutter 16 Jahre und die älteste Mutter 44 Jahre alt war. Das durchschnittliche Erstgebäralter konnte von insgesamt 74 Müttern erhoben werden und betrug 19 Jahre ($SD = 3.5$). Die Ausnahme stellte eine Mutter dar, welche angab bereits im Alter von 10 Jahren ihr erstes Kind geboren zu haben, wobei es sich aber hierbei um ein Geschwisterkind des Projektkindes handelte und nicht um das Projektkind selbst. Das offizielle Erstgebäralter liegt bei 18.9 Jahren (National Statistical Office, 2011) und zeigt sich mit der vorliegenden Stichprobe konform.

3.2.1.2 Anzahl der Kinder und Haushaltgröße

Im Durchschnitt hatten die Mütter drei Kinder, wobei die maximale Kinderanzahl bei sieben Kindern lag. Die durchschnittliche Haushaltgröße belief sich auf vier Personen ($SD = 1.5$) und unterlag Schwankungen von nur einer Person bis hin zu sechs Personen. Die Haushaltgröße der vorliegenden Stichprobe zeigt sich konform mit der nach offiziellen Statistiken von 4.5 Personen je Haushalt (National Statistical Office, 2015).

3.2.1.3 Bildungsniveau der Mütter

Das Bildungsniveau, gemessen an der höchst abgeschlossenen Ausbildung, liegt bei einem Prozentsatz von 71% *primary school* Absolventinnen sowie 20% *secondary school* Absolventinnen. Lediglich 9% der Mütter hatten keine Schulbildung genossen und bildeten damit die Minderheit. Die offiziellen Statistiken Malawis zeigen ähnliche Verteilungen des Bildungsniveaus. Demnach haben 12% der Frauen keine Schulbildung absolviert, 66% der Frauen sind *primary school* Absolventinnen. Die *secondary school* oder sogar darüber hinaus besuchten lediglich 23% der Frauen (National Statistical Office, 2015).

3.2.2 Stichprobenbeschreibung der ProjektKinder

3.2.2.1 Alter, Geschlecht und Anzahl der Geschwisterkinder

Die an der Forschungsarbeit teilnehmenden Kinder waren zwischen 14 und 31 Monate alt. Das durchschnittliche Alter der ProjektKinder betrug 22 Monate ($SD = 4.8$). Die Geschlechterverteilung war ausgewogen, 44% der ProjektKinder waren Buben und 56% Mädchen. Der Großteil der ProjektKinder hatte zwei Geschwisterkinder. Über die gesamte Stichprobe zeigte sich eine Verteilung von keinem Geschwisterkind bis zu sechs Geschwisterkindern.

3.2.2.2 Alter bei Entwöhnung und Angaben zur Schwangerschaft

Die Dauer der Stillperiode der ProjektKinder lag zwischen 13 und 27 Monaten. Durchschnittlich kam es zu einer Entwöhnung im Alter von 20 Monaten ($SD = 3.6$). Insgesamt wurden 54% der ProjektKinder

zum Zeitpunkt der Erhebung noch gestillt, wobei die restlichen 46% der Projektkinder bereits entwöhnt waren. Die Mehrheit der Mütter (63%) gab an, dass es sich bei der Schwangerschaft mit dem Projektkind um eine geplante Schwangerschaft gehandelt habe. 37% der Schwangerschaften waren nicht geplant. 23% der Mütter gaben an, dass es sich um eine Risikoschwangerschaft gehandelt hatte.

3.3 Methoden

3.3.1 Sozialanamnese

Zu Beginn des zweitägigen Forschungseinsatzes pro Familie wurde das sogenannte *Data-sheet* (Anhang E) zur Erhebung der als wichtig erachteten Sozialanamnese durchgeführt. In der Landessprache Chichewa wurden die Mütter von einem/einer malawischen StudentIn zu diversen soziodemographischen Parametern befragt. Von Interesse waren Angaben zur Mutter, wie beispielsweise ihr Alter, Familienstand, ihr Bildungsniveau, Anzahl an Kindern sowie Angaben zum Verlauf der Schwangerschaft und Geburt. Die Mütter wurden darüber hinaus explizit gefragt, ob sie die primäre Bezugsperson des Kindes darstellen. Des Weiteren wurden kindspezifische Daten erhoben, beispielsweise, durch welche Personen, abgesehen von der Mutter, die Versorgung des Kindes gewährleistet wird, wie viele Menschen mit dem Kind gemeinsam in einem Haushalt leben sowie das genaue Geburtsdatum des Kindes. Im Zuge der Sozialanamnese konnte ein vielfältiges Bild an soziodemographischen Daten erhoben werden, welche jedoch nicht zur Gänze im Zuge der vorliegenden Forschungsarbeit Anwendung finden.

3.3.2 AQS: Attachment Q- Sort

Das Beobachtungsverfahren Attachment Q – Sort (AQS; Waters & Deane, 1985; Waters, 1995) stellt ein Verfahren dar, mittels welchem Bindungsqualität zwischen einem Kind und seiner Bezugsperson erfasst wird. Der AQS setzt sich aus 90 Items zusammen, welches jedes für sich eine Darstellung einer Verhaltensbeschreibung des beobachteten Kindes ist. Nicht alle Items werden als bindungsrelevante Verhaltensweisen angesehen, manche der Items dienen zur Abbildung von sozialen, kognitiven und emotionalen Verhaltensaspekten des Kindes. Die Itembeschreibungen ermöglichen es des Weiteren, das Bindungs- und Explorationssystem des Kindes in seinem wechselseitigen Auftreten beschreiben zu können. Die Durchführung des Verfahrens basiert auf einem mehrstündigen Beobachtungszeitraum durch jeweils zwei unabhängige BeobachterInnen. Im Anschluss an die Beobachtungsphase wird von den BeobachterInnen eine unabhängige Legung auf einer neunstufigen Skala vorgenommen, welche von sehr unpassenden Beschreibungen des Kindes bis zu sehr passenden Beschreibungen des Kindes reicht. Die kindesspezifische Itemlegung wird anschließend mit einer sogenannten Idealkindlegung verglichen. Es handelt sich dabei um eine Legung eines fiktiven, optimal sicher gebundenen Kindes, im Sinne eines Ideals. Die zum Vergleich verwendete Idealkindlegung beruht auf der Arbeit eines ExpertInnenteams (Waters, 1995) und wurde auf dem Institut für Angewandte Psychologie der

Universität Wien im Arbeitsbereich für Entwicklungspsychologie für den deutschen Sprachraum adaptiert (Ahnert, Eckstein-Madry, Supper, Bohlen, Suess & Suess, 2012). Im Zuge des Forschungsprojekts wurde eine Idealkindlegung speziell auf den kulturellen Kontext der traditionellen Dorfgemeinschaften Malawis zutreffend, durch die Forscherinnen des Projekts vorgenommen. Die verwendeten Bindungswerte in folgender Studie beziehen sich alle auf die eigens entwickelte malawische Idealkindlegung. Mittels einer Korrelation zwischen der Itemlegung der Beobachterin und jener Idealkindlegung lässt sich der Bindungswert ermitteln. Es ergibt sich ein Wert zwischen -1 und +1, wobei hohe Werte für eine sicherere Bindung sprechen als niedrige Werte, diese jedoch nicht dichotom interpretiert werden, sondern als kontinuierliche Abstufung Auskunft über die jeweilige Bindungssicherheit geben. Aus kulturspezifischen Gründen waren nicht alle der 90 Items ausnahmslos in ihren Formulierungen auf den Kontext der traditionellen Dorfgemeinschaften in Malawi übertragbar, was zu einer inhaltlichen Kulturadaptierung durch ein Expertinnenteam in manchen Items führte. Eine detaillierte Darstellung der vorgenommenen komplexen Kulturadaptierung des AQS für den kulturellen Kontext der traditionellen Dorfgemeinschaften Malawis findet sich in Leidwein (in prep.) wieder. Beispielsweise mussten Formulierungen zu räumlichen Gegebenheiten und Eingrenzungen, welche aus dem westlichen Kontext heraus entstanden sind, auf Sichtweiten des Kindes ausgeweitet werden. Grund dafür war der kulturspezifische Unterschied in der Definition von Raum. Ebenso zeigte sich Adaptierungsbedarf bei dem Begriff Spielzeug. Aufgrund des wenig vorhandenen Spielzeuges im herkömmlichen Sinne wurden unter dem Begriff ebenso Alltagsgegenstände, welche zum Zweck des Spiels benutzt wurden, mit einbezogen. Neben dem globalen Bindungswert lassen sich aus den gewonnenen Daten des Beobachtungsverfahrens AQS auch sogenannte Bindungskomponenten abbilden. In vorliegender Arbeit wird das im Arbeitsbereich der Entwicklungspsychologie des Institutes Angewandte Psychologie der Universität Wien entstandene *CORE – Item Set*, welches sich aus fünf Bindungskomponenten zusammensetzt, zur Anwendung gebracht (Ahnert et al., in prep.). Es handelt sich hierbei um eine bestimmte Auswahl an Items. Die inhaltliche Bedeutung der ersten Bindungskomponente *Searching for Proximity* stellt die Stabilität der Gefühlswelt des Kindes durch sein Sicherheitsgefühl, welches aus der Bindungsbeziehung gewonnen wird, dar. Charakteristisch ist eine bedarfsgerechte Aufrechterhaltung der Beziehung zur Bezugsperson gleichermaßen wie die Sicherung der Verfügbarkeit der Bindungsbeziehung im Bedarfsfall. Die zweite Core-Bindungskomponente *Enjoying Physical Contact* beschreibt die Bedeutung der körperlichen Nähe und des Körperkontaktes in der Bindungsbeziehung. Die dritte Core Bindungskomponente *Socializing with others* bildet die Neugier und das Interesse von Seiten des Kindes, im Umfeld der dem Kind vertrauten Beziehung, an neuen Sozialkontakten ab. Die vierte Core - Bindungskomponente *Struggling with Emotions* zeigt die Fähigkeit des Kindes, seine Emotionen unter dem Einfluss der Bindungsperson zu kontrollieren, auf. Die fünfte und letzte Core – Bindungskomponente stellt die Komponente *Sharing*

and Obeying dar. Sie zielt auf die kindliche Fähigkeit ab, seine Handlungen selbstbestimmt und zielführend einzusetzen, jedoch unter Compliance mit den Wünschen, Vorschlägen und Anweisungen der Bindungsperson. Durch diese Bindungskomponente wird das Maß an Konsens zwischen Kind und Bindungsperson bezüglich der Durchführung gemeinsamer Aktivitäten abgebildet (Ahnert et al., in prep.).

3.3.3 SGI: Socialisation Goal Interview

Das Socialisation Goal Interview (SGI) ist ein im Arbeitsbereich Entwicklungspsychologie des Institutes Angewandte Psychologie der Universität Wien speziell für diesen Forschungseinsatz entwickeltes, semistrukturiertes Interview zur Erfassung von Sozialisationsstrategien malawischer Mütter. Das Interview wurde in seiner Konstruktion an das von Harwood und KollegInnen (1995, 1999) verwendete Verfahren angelehnt. Der Aufbau des Interviews ist wie folgt zu beschreiben: Zu Beginn werden die Mütter nach den Qualitäten gefragt, die sie gerne, beziehungsweise, die sie nicht gerne bei ihrem heranwachsendem Kind sehen würden. Dabei handelt es sich um so genannte *cultural influenced beliefs* der Mütter, welche sich in Mehrfachnennungen von positiven sowie negativen Qualitäten abbilden lassen. Anhand jener Nennungen lassen sich kulturell geprägte Langzeitsozialisationsziele der Mütter beschreiben. Im Anschluss werden die Mütter gebeten, sowohl ein für sie positives als auch ein negatives Kind zu beschreiben. In den offenen Antworten, welche als *specific expectations* geführt werden, finden sich Beschreibungen von gewünschten sowie nicht gewünschten Verhaltensweisen eines Kindes durch die einzelnen Mütter wieder. Jene Aussagen erlauben, ein ergänzendes Bild der kulturgeprägten erwünschten Verhaltensweisen zu bekommen und können im Sinne von erwünschten oder nicht erwünschten Sozialisationsoutcomes interpretiert werden. Anschließend an die beiden offenen Fragen werden zehn konkrete *Sozialisationsziele* vorgegeben, welche anhand von ein bis drei Items erfragt werden. Die zehn erfragten Sozialisationsziele sind in Tabelle 1 dargestellt und werden in Folge inhaltlich erläutert. Sozialisationsziel 1 *self confidence & life satisfaction* beschreibt das Ziel, Selbstbewusstsein und Lebenszufriedenheit in seinem Kind fördern zu wollen. Sozialisationsziel 2 *reaching personal potential* steht für eine individuumorientierte Förderung. Ziel ist es, dass das Kind sein persönliches Potential im Kontext von Bildung bestmöglich erreicht. Sozialisationsziel 3 *psychological independence* steht für psychologische Unabhängigkeit im Denken des Kindes. Dabei wird auf die Durchsetzungsfähigkeit eines Kindes bei der Vertretung seiner eigenen Bedürfnisse und Interessen, abgezielt. Sozialisationsziel 4 *self- control* steht für Selbstkontrolle im Falle von negativen Emotionen. Geduldiges Warten und das Kontrollieren von Wut und Ärger stehen hierbei im Vordergrund der elterlichen Ziele. Sozialisationsziel 5 *decency avoid illicit behavior* soll die Bedeutung der Vermeidung nicht angemessenen Verhaltens, gemessen an der mütterlichen Belastung bei Verwendung von Schimpfwörtern durch das Kind, aufzeigen. Sozialisationsziel 6 *decency personal integrity* steht für die Unbescholtenheit des Kindes, gemessen an stehlen aufgrund von Hunger und der

Gewaltbereitschaft des Kindes. Sozialisationsziel 7 *loving warmth* beschreibt die Bedeutung eines herzlichen Umgangs mit anderen, gemessen an einem freundlichen Umgang gegenüber Besuch sowie am Teilen des Hab und Gutes mit anderen. Sozialisationsziel 8 *loving family* steht für empathisches und liebevolles Verhalten des Kindes innerhalb der Familie. Sozialisationsziel 9 *proper demeanor with others* beschreibt die Bedeutung eines angemessenen Benehmens gegenüber anderen, gemessen anhand von Höflichkeitsritualen, wie das Begrüßen von BesucherInnen und der mütterlichen Belastung, wenn das Kind jemand anderen schimpft. Sozialisationsziel 10 *proper demeanor with family* beschreibt die Bedeutung eines angemessenen Benehmens innerhalb der Familie. Das Sozialisationsziel steht für Gehorsamkeit sowie Respekt den Eltern gegenüber. Die Sozialisationsziele, Sozialisationsziel 1 *self confidence & life satisfaction*, Sozialisationsziel 2 *reaching personal potential* und Sozialisationsziel 3 *psychological independence* wurden als *individual-oriented* kategorisiert. Die übrigen sieben Sozialisationsziele wurden als *group-oriented* definiert (Friedlmeier et al., 2008).

Tabelle 1

Zusammenfassung der abgefragten Sozialisationsziele im Socialisation Goals Interview

	Titel des Sozialisationsziels	Abkürzung	Orientierung
Sozialisationsziel 1	self confidence & life satisfaction	SG1	individual
Sozialisationsziel 2	reaching personal potential	SG2	individual
Sozialisationsziel 3	psychological independence	SG3	individual
Sozialisationsziel 4	self control	SG4	group
Sozialisationsziel 5	decency avoid illicit behavior	SG5	group
Sozialisationsziel 6	decency personal integrity	SG6	group
Sozialisationsziel 7	loving warmth	SG7	group
Sozialisationsziel 8	loving family	SG8	group
Sozialisationsziel 9	proper demeanor with others	SG9	group
Sozialisationsziel 10	proper demeanor with family	SG10	group

Anmerkung. SG steht als Abkürzung für *socialisation goal* (deutsch: Sozialisationsziel).

Die Mütter werden dazu aufgefordert, die Items der Sozialisationsziele auf einer dreistufigen Likert Skala nach extrem wichtig, wichtig oder unwichtig einzustufen. Anhand eines Beispiels soll das halbstandardisierte Interview genauer beschrieben werden. Sozialisationsziel 8 *loving family* beispielsweise, wird anhand von zwei Items beschrieben. Im ersten Item wird die Mutter danach gefragt, wie wichtig es ihr sei, dass ihr Kind zu ihr kommt, um sie zu umarmen oder generell körperliche Nähe zu zeigen. Als Antwort kann die Mutter zwischen *this is extremely important*, *this is important to me* und

this is not important wählen. Im zweiten Item wird die Mutter gefragt, wie wichtig es ihr sei, dass ihr Kind sie tröstet, wenn sie traurig oder verletzt ist. Zusammen sollen die von der Mutter angegebenen Einstufungen der jeweiligen Bedeutung des erfragten Items das Sozialisationsziel 8 *loving family* beschreiben. Sofern ein Item eines Sozialisationszieles als wichtig oder extrem wichtig eingestuft wird, wird die Mutter in weiterer Folge gefragt, wie sie dieses Verhalten vermittelt, wodurch die *elterlichen Verhaltensstrategien* zur Vermittlung der Sozialisationsziele dargestellt werden.

Es ergeben sich somit aus dem Erhebungsinstrument Socialisation Goals Interview (SGI) vier verschiedenen Variablen: *cultural influenced beliefs*, *specific expectations*, *Sozialisationsziele* und die *elterlichen Verhaltensstrategien*. In Anhang G findet sich der Interviewleitfaden in seiner Gänze. Das Socialisation Goals Interview wurde durch die malawischen StudentInnen in der Landessprache Chichewa durchgeführt. Im Vorfeld gab es eine 2-tägige Trainingsphase zur Interviewdurchführung. In Kleingruppen wurden die malawischen StudentInnen dazu aufgefordert, eine Interviewbefragung nach ihrem Ermessen durchzuführen, um etwaige Problemsituationen, wie beispielsweise eine nicht redefreudige InterviewpartnerIn oder Verständnisprobleme, ebenfalls zu trainieren. Im Anschluss daran gab es eine konstruktive Feedbackrunde, welche auf die Optimierung der Gesprächsführung ausgelegt war. Regelmäßig fanden Zusammentreffen mit allen ForscherInnen statt, um etwaige in der Praxis auftretende Problem zu besprechen und gemeinsam passende Lösungen zu finden. Die Interviews wurden von dem/der InterviewerIn nach Aufklärung und Einverständnis der Mütter mittels Audiorecordern aufgenommen. Im Durchschnitt dauerte die Interviewdurchführung 40-60 Minuten, wobei dies durch die Redebereitschaft der Mütter variierte. Die Transkription erfolgte teilweise bereits während des Forschungsaufenthaltes durch die malawischen StudentInnen, sowie zu einem späteren Zeitpunkt in Wien durch die Zusammenarbeit mit einer malawischen Mitarbeiterin, welche auch die Interviews von der Landessprache Chichewa, für eine weitere Bearbeitung ins Deutsche übersetzte. Im Anschluss kam es im Zuge der vorliegenden wissenschaftlichen Arbeit zu einer qualitativen Datenaufbereitung der Socialisation Goals Interviews.

3.3.3.1 Qualitative Datenaufbereitung

Die qualitative Datenaufbereitung der offenen Antworten aus den Socialisation Goal Interviews bezieht sich auf drei verschiedene Variablen. Die erste Frage des Interviews erhebt *cultural influenced beliefs* der Mütter, welche aus den Mehrfachnennungen von positiven und negativen Qualitäten, die Mütter bei ihrem heranwachsenden Kind gerne sehen beziehungsweise nicht gerne sehen würden, bestehen. In Folge werden mütterliche Beschreibungen eines positiven sowie eines negativen Kindes abgefragt, wobei es sich um die sogenannten *specific expectations* einer Mutter handelt. Die dritte abgefragte Variable, welche über ein offenes Antwortformat verfügte, war die Erhebung der *elterlichen Verhaltensstrategien* zur Vermittlung der als wichtig eingestuften Sozialisationsziele. Im Folgenden

werden die drei Variablen *cultural influenced beliefs*, *specific expectations* und die *elterlichen Verhaltensstrategien* in ihrer qualitativen Aufbereitung genau beschrieben. Die zur Gänze dokumentierte qualitative Analyse der Daten ist in einem eigens erstellten Codebook, in Anhang D festgehalten. Das Codebook stellt chronologisch, gemäß des Socialisation Goals Interview Leitfadens, die einzelnen Variablen dar.

3.3.3.1.1 *Cultural influenced beliefs*

Die Variable *cultural influenced beliefs* ist aus dem offenen Antwortmuster der Nennungen von positiven sowie negativen Qualitäten, welche eine Mutter bei ihrem heranwachsenden Kind gerne beziehungsweise nicht gerne sehen würde, entstanden. Dabei handelt es sich um Angaben zu kulturell geprägten Langzeitsozialisationszielen. Je Mutter war es möglich, mehrere Nennungen von positiven sowie negativen Qualitäten zu äußern, was zu Mehrfachantworten führte. Die qualitative Auswertung ist in mehreren Phasen verlaufen, angelehnt an die qualitative Auswertungsmethode der Thematische Analyse von Boyatzis (1998), auf welche im folgenden Abschnitt 3.3.3.1.2 genauer eingegangen wird. In der ersten Phase wurde das Material mehrfach gesichtet, um sich einen umfassenden Überblick verschaffen zu können. Anschließend wurde in einer zweiten Phase die Nennungen der Rohdaten zusammengetragen. In einem darauffolgenden Schritt wurden inhaltlich ähnliche Nennungen zu einer übergeordneten Kategorie zusammengefasst. Unter mehrmaliger Kontrolle auf Adäquatheit innerhalb der Kategorien haben sich schlussendlich neun positive Kategorien sowie neun negative Kategorien herausarbeiten lassen, welche die Nennungen inhaltlich widerspiegeln und sich in ihrem Inhalt voneinander unterscheiden lassen. In Tabelle 2 sind sowohl die positiven als auch die negativen Kategorien dargestellt. Unter den positiven Kategorien lassen sich *Soziale Intelligenz*, *Gutes Verhalten*, *Fleiß*, *Gehorsamkeit*, *Freude & Ausgeglichenheit*, *Religiosität*, *Mithilfe im Haushalt* sowie *Gesundheit* zusammenfassen. Die Kategorie *Soziale Intelligenz* bezieht sich auf Nennungen wie nicht lästern, sich um Mitmenschen kümmern, Barmherzigkeit, Essen teilen und weitere auf soziale Fähigkeiten zurückzuführende Aussagen. Die Kategorie *Gutes Verhalten* ist durch Nennungen wie gutes Benehmen, menschliches Verhalten und Ehrlichkeit entstanden. *Fleiß* bezieht sich auf Nennungen der Mütter, welche den regelmäßigen Schulbesuch, die Bemühungen im Schulalltag beinhalten, sowie auf den Wunsch, dass das Kind in der Zukunft eine gute Arbeit findet. Die Kategorie *Gehorsamkeit* hat sich aus Äußerungen wie beispielsweise demütig sein, Fürsorge zulassen und dem konkreten Wunsch nach Gehorsamkeit herausgebildet. *Freude und Ausgeglichenheit* definiert sich aufgrund von Aussagen wie beispielsweise der Freude am Spiel, dem Wunsch, dass das Kind glücklich und aufgeschlossen ist sowie an der Kontaktfreudigkeit des Kindes. *Religiosität* beinhaltet den mütterlichen Wunsch nach regelmäßigem Kirchen- beziehungsweise Moscheebesuch des Kindes sowie der Ausübung der Religion durch Beten. *Mithilfe bei der Hausarbeit* fasst den Wunsch nach Hilfsbereitschaft und tatkräftiger Unterstützung durch die Kinder im alltäglichen häuslichen Leben zusammen. Die Kategorie *Gesundheit*

umfasst den Wunsch der Mütter, dass sie ihr Kind gerne gesund aufwachsen sehen wollen. Als neunte Kategorie wurde eine Kategorie mit dem Namen *Sonstiges* ausgewertet, welche einzelne, nicht weiter zuordenbare Nennungen beinhaltet. Die negativen Kategorien umfassen *Respektlosigkeit*, *Aggression*, *Ungehorsamkeit*, *kriminelle Handlungen*, *negatives soziales Umfeld*, *Anti-soziales Verhalten*, *Faulheit*, *negativer Umgang mit Sexualität* und ebenso wie im positiven Bereich, wurde auch im negativen Bereich, *Sonstiges* als neunte Kategorie gebildet. *Respektlosigkeit* fasst Aussagen wie Schimpfen, Frech sein und Unhöflichkeit zusammen. Unter *Aggression* wurde die konkrete Nennung von Aggression an sich sowie die Streitsucht zusammengefasst. *Ungehorsamkeit* beinhaltet über das nicht hören wollen hinaus auch Sturheit sowie Verweigerung von Anweisungen oder Bitten. *Kriminelle Handlungen* umfasst diverse illegale Handlungen wie beispielsweise das Stehlen. Unter der Kategorie *negatives soziales Umfeld* werden nicht nur das Umfeld an sich, welches Mütter als negativ einstufen, sondern auch die meist in der Gruppe dieses Umfelds ausgeführten Handlungen zusammengefasst. Darunter fallen Verhaltensweisen wie Rauschmittelkonsum, das nächtliche Ausgehen, der Umgang mit schlechten Freunden sowie die kindliche Imitation von rauchenden Vorbildern aus jenem Umfeld. *Anti-soziales Verhalten* fasst Verhaltensweisen zusammen, welche sich negativ auf das gemeinschaftliche Leben auswirken. Darunter fällt beispielsweise das Meiden der Gemeinschaft, Introvertiertheit, Lügen über andere zu verbreiten sowie die als negativ eingestufte Charaktereigenschaft Geiz. *Faulheit* bildet das Gegenpol der positiven Kategorie *Fleiß*, und umfasst über das Faul sein an sich ebenso Ungebildetheit, Schule schwänzen sowie eine von den Müttern als unsinnig Lebensführung bezeichnete. Die Kategorie *negativer Umgang mit Sexualität* bezieht sich ausschließlich auf Aussagen der Mütter von Mädchen und beinhaltet Äußerungen wie beispielsweise Prostitution, voreheliche Sexualkontakte, das Tragen von Miniröcken sowie das Interesse an männlichen Freundschaften. Da es sich in diesem Auswertungsprozess ausschließlich um Mehrfachnennungen von Qualitäten handelt, konnte keine vollständige Auswertung nach Boyatzis (1998) durchgeführt werden, jedoch wurde der Prozess in Anlehnung an die Thematische Analyse umgesetzt. Die einzelnen Nennungen der Mütter sowie die auf diesen Nennungen basierende Kategorienbildung sind im Codebook in Anhang D festgehalten.

Tabelle 2

Zusammenfassung der herausgebildeten Kategorien an Qualitäten die als Langzeitsozialisationsziele angegeben wurden

Cultural influenced beliefs positive		Cultural influenced beliefs negative	
Soziale Intelligenz	CIB1+	Respektlosigkeit	CIB1-
Gutes Verhalten	CIB2+	Aggression	CIB2-
Fleiß	CIB3+	Kriminelle Handlungen	CIB3-
Gehorsamkeit	CIB4+	Ungehorsamkeit	CIB4-
Freude & Ausgeglichenheit	CIB5+	negativer sozialer Umgang	CIB5-
Religiosität	CIB6+	Anti – soziales Verhalten	CIB6-
Mithilfe im Haushalt	CIB7+	Faulheit	CIB7-
Gesundheit	CIB8+	Negativer Umgang mit Sexualität	CIB8-
Sonstiges	CIB9+	Sonstiges	CIB9-

3.3.3.1.2 *Specific Expectations*

Die *specific expectations* stellen subjektive Beschreibungen eines positiven beziehungsweise negativen Kindes, dar, welche als erwünschte beziehungsweise nicht erwünschte Sozialisationsoutcomes verstanden werden. Die Auswertung der Variable *specific expectations* ist nach der Thematischen Analyse von Boyatzis (1998) durchgeführt worden. Es handelt sich dabei um eine qualitative Analyseverfahren, mit Hilfe welcher Daten identifiziert, analysiert und in übergeordnete Themenkomplexe gruppiert werden können (Braun & Clarke, 2006). Die Vorgehensweise der Thematischen Analyse zur qualitativen Auswertung gliedert sich in 6 Phasen: Phase 1 wird als Phase der Orientierung beschrieben und setzt die genaue Auseinandersetzung mit dem Rohdatenmaterial voraus. Hierbei wurden die offenen Antworten der Mütter auf die Frage nach positiven sowie negativen Beschreibungen von Kindern mehrmals gelesen, um sich mit dem Datenmaterial in seiner Gänze vertraut zu machen. Phase 2 ist die Phase der Codevergabe. Im Zuge dieses Analyseschrittes wurden mit Hilfe eines computergestützten Auswertungsverfahrens Atlas.ti die Rohdaten der einzelnen Interviews kodiert. In Phase 2 wurde jeder einzelnen Beschreibung, die eine Mutter abgab, ein Code zugeordnet, was zu mehreren Codes pro Beschreibung geführt hat. In einem darauffolgenden Schritt, in Phase 3, die Phase der Suche nach übergeordneten Themen, wurden die vorweg durchgeführten Kodierungen aus dem computergestützten Verfahren Atlas.ti zusammengetragen und inhaltlich gruppiert, um diese in übergeordnete sogenannte *themes* zuzuordnen, welche die Kodierungen sinngemäß zusammengefasst haben. Phase 4 hat eine gewisse Kontrollfunktion inne und dient zur

erneuten Durchsicht der vergebenen *themes*. Hierbei wurde auf zwei Ebenen die Adäquatheit der Vergabe der *themes* kontrolliert. Zum einen wurde auf die adäquate Vergabe der Codes in der Rohdatenkodierung in Phase 2 sowie in einem weiteren Schritt auf die Adäquatheit der Vergabe der *themes* in Phase 3 über den kompletten Datensatz hinweg, geachtet. Abschließend ist in Phase 5 die endgültige Benennung der *themes* vorgenommen worden. In Phase 6 wurden die erarbeiteten *themes* verschriftlich und in einem sogenannten Codebook (Anhang D) im Sinne der Transparenz festgehalten. Es ließen sich sechs positive und sieben negative *themes* aus den ursprünglichen Beschreibungen herausarbeiten. In Tabelle 3 sind die einzelnen *themes* für beide Ausprägungen dargestellt. Aus den positiven Beschreibungen ergaben sich folgende *themes*: *Gemeinschaft*, *Bildung*, *Gehorsamkeit*, *Gesundheit*, *Sexualität* und *Religiosität*. Aus den negativen Beschreibungen konnten *themes* wie *Anti-soziales Verhalten*, *Bildungsverweigerung*, *Ungehorsam*, *Rauschmittelkonsum*, *negativer Umgang mit Sexualität*, *kriminelle Handlungen* sowie *Aggression* herausgearbeitet werden. Insgesamt wurden pro Mutter mindestens ein bis maximal drei *themes* genannt. Durch die gemeinsame Betrachtung der Anzahl an *themes*, die die Mütter nannten, ließen sich sogenannte *mind – maps* je Mutter abbilden. Nennt eine Mutter beispielsweise die Höchstzahl von drei *themes*, so lassen sich die drei genannten Themen, die ihr präsent sind, wenn sie ein Kind beschreibt, als vorhandenes *mind – map* abbilden. Bei mehr als einem *theme* wurden die einzelnen Themen der Reihenfolge nach festgehalten. Sprach eine Mutter beispielsweise vermehrt davon, ein positives Kind als ein gebildetes Kind zu sehen, welches regelmäßig die Schule besucht und nebenbei erwähnte sie die Wichtigkeit der Religiosität, so wurde das erste *theme* mit *Bildung* und das zweite *theme* mit *Religiosität* kodiert. Neben den verschiedenen *themes* welche sich aus den Beschreibungen der Mütter herausarbeiten ließen, wurde des Weiteren noch die Anzahl der gesprochenen Worte je Mutter in der Landessprache Chichewa, im Sinne einer späteren Kontrollvariable erhoben.

Tabelle 3

Zusammenfassung der herausgebildeten themes der mütterlichen mind - maps zu erwünschten und nicht erwünschten Sozialisationsoutcomes

6 specific expectations positive	7 specific expectations negative
Gemeinschaft	Anti – soziales Verhalten
Bildung	Bildungsverweigerung
Gehorsamkeit	Ungehorsamkeit
Gesundheit	Rauschmittelkonsum
Sexualität	Negativer Umgang mit Sexualität
Religiosität	Kriminelle Handlungen
	Aggression

3.3.3.1.3 Elterliche Verhaltensstrategien

In Anlehnung des Interviewaufbaus an die Arbeit von Harwood und KollegInnen (1995) wurden die sieben Kategorien an Verhaltensstrategien aus der Studie von Harwood und KollegInnen (1999), für die Auswertung der Frage nach den *elterlichen Verhaltensstrategien* zur Vermittlung eines als wichtig oder extrem wichtig eingestuften Sozialisationszieles herangezogen. Es handelt sich dabei um folgende sieben Kategorien: (1) *to model the desirable behavior*, (2) *provide opportunities for the child to develop the quality on his or her own*, (3) *provide an emotional environment that will allow the quality to flourish*, (4) *praise the child for desirable behavior*, (5) *the child learns through the parent's direct instruction*, (6) *the characteristic is innate or inborn, and thus the parents' influence is negligible* und die Kategorie (7) *other: ambiguous or otherwise uncodeable response*. Die Verhaltensstrategie 3 *provide an emotional environment that will allow the quality to flourish* wurde im Zuge der Kategorienbildung um eine negative Unterkategorie aufgrund inhaltlicher Gegebenheiten erweitert. Die erweiterte Unterkategorie wurde als Strategie 3 (-) kodiert und beinhaltet jene elterlichen Verhaltensstrategien, die auf der Verwendung negativer Emotionen basieren, wie beispielsweise Drohungen. Tabelle 4 zeigt zur Veranschaulichung die einzelnen elterlichen Verhaltensstrategien sowie ihre inhaltlichen Bedeutungen. *Verhaltensstrategie 1* verfügt über eine korrigierende Komponente, welche sich durch den Anteil an sachlichen Erklärungen von positiven Verhaltensformen sowie der Erklärung von Fehlverhalten, das Tadeln des Kindes und die Verwendung körperlicher Gewalt, deutlich zeigt. *Verhaltensstrategie 2* ist eine eher autonomiefördernde Strategie. Die Mutter zielt darauf ab, dem Kind Möglichkeiten darzubieten, das heißt den Rahmen zu schaffen, dass das Kind die gewünschten Qualitäten eigenständig entwickeln kann. Ähnlich ist auch die *Verhaltensstrategie 3*, sie bezieht sich auf die emotionalen Rahmenbedingungen. Es wird darauf geachtet, dem Kind einen positiven emotionalen Rahmen zu bieten, indem es das Wohlbefinden beziehungsweise die Sicherheit innehat, die gewünschten Qualitäten von alleine zu entfalten. Die neu erweiterte Unterkategorie der *Verhaltensstrategie 3 (-)* mit negativer Ausprägung bedient sich an der Vermittlung negativer emotionaler Rahmenbedingungen. Hierbei wird Angst verbreitet, um das gewünschte Verhalten im Kind zu fördern und das negative Verhalten zu unterdrücken, beispielsweise durch den Einsatz von Drohungen. *Verhaltensstrategie 4* bedient sich der positiven Verstärkung und des Ausdrucks von Wertschätzung gegenüber dem Kind, um das gewünschte Verhalten zu vermitteln. Direkte Anweisungen sowie der Einsatz von Zwang zeigen sich als Basis der *Verhaltensstrategie 5*. Hierbei handelt es sich um eine Strategie, bei welcher versucht wird, direktiv das kindliche Verhalten durch konkrete Anweisungen, zu steuern. *Verhaltensstrategie 6* geht davon aus, dass es sich bei der zu vermittelnden Qualität, die ein Kind zeigen soll, um eine interne Qualität handelt, welche sich beim Kind von alleine ausbildet beziehungsweise der elterliche Beitrag keinen Einfluss hat. Die letzte Strategie, *Verhaltensstrategie 7* ist lediglich eine Kategorie für, im Zusammenhang mit der gestellten Frage, sinnfreien Antworten der Mütter, welche nicht zu den

vorherigen Verhaltensstrategien zuordenbar waren, wie beispielsweise die Antwort „Andere Menschen im Dorf sollen das Kind aufklären, wie wichtig eine Mutter ist“. Die Zuordnungen der einzelnen Aussagen zu den 7 + 1 Verhaltensstrategien sind ebenfalls wie die vorher beschriebenen Kodierungen im Codebook in Anhang D festgehalten.

Tabelle 4

Zusammenfassung der zur Vermittlung der Sozialisationsziele eingesetzten elterlichen Verhaltensstrategien

Elterliche Verhaltensstrategien		Inhaltliche Bedeutung
1	to model the desirable behavior	sachliche Erklärungen von positiven Verhaltensformen; Erklärungen von Fehlverhalten Tadeln; körperliche Gewalt
2	provide opportunities for child to develop the quality on his or her own	Autonomie fördernde Strategie; Möglichkeiten darbieten um dem Kind die Chance zu geben gewisse Qualitäten selbst entwickeln zu können
3	provide an emotional environment that will allow the quality to flourish	Autonomie fördernde Strategie; Kind emotional stärken um Sicherheit zu bieten, sodass die gewünschte Qualität sich von alleine entfalten kann.
3neg	(-) negative Emotionen im Kind produzieren	Erweiterung: negative Ausprägung der emotionalen Komponente; Angst verbreiten um Verhalten zu korrigieren
4	praise the child for desirable behavior	Wertschätzung; positive Verstärkung
5	the child learns through the parent's direct instruction	direkte Anweisungen; Zwang.
6	the characteristic is innate or inborn, and thus the parents' influence is negligible	Keine Anwendung einer speziellen Verhaltensstrategie
7	other: ambiguous or otherwise uncodeable response	sinnfreie Antworten

3.4 Variablenübersicht und Operationalisierung

In Tabelle 5 werden die einzelnen Variablen dargestellt. Die erste Variable stellt die *Mutter- Kind-Bindung* dar, sie wird aus dem in Abschnitt 3.3.2 genauer erläuterten Verfahren des Attachment – Q – Sort gewonnen. Der aus dem AQS gewonnene Gesamtbindungsscore sowie einzelne Bindungskomponenten, die sogenannten *Core- Komponenten* (Ahnert et al., in prep.), werden zur statistischen Auswertung der dritten und vierten Forschungsfrage herangezogen. Die Variable Mutter – Kind– Bindung weist ein metrisches Skalenniveau auf. Die zweite Variable bilden die aus dem Socialisation Goals Interview (SGI) gewonnenen *Sozialisationsziele*, welche in *individual-oriented* und *group-oriented* aufgeteilt wurden, wie in Abschnitt 3.3.3 bereits detailliert dargestellt wurden. Es handelt sich um vorgegebene Sozialisationsziele, welche auf einer dreistufigen Skala in ihren Wichtigkeiten von den Müttern bewertet wurden. Die Variable Sozialisationsziele weist ebenso aufgrund der Mittelung der Items ein metrisches Skalenniveau auf. Die dritte Variable sind die sogenannten *cultural influenced beliefs*, sie entspringen ebenso dem Socialisation Goals Interview (SGI). Dabei handelt es sich um positive sowie negative Qualitäten, die eine Mutter in ihrem heranwachsenden Kind gerne beziehungsweise nicht gerne sehen würde. Die Mehrfachnennungen an positiven und negativen Qualitäten der Mütter bilden mit ihren jeweils neun positiven sowie negativen Kategorien eine nominalskalierte Variable (siehe Abschnitt 3.3.3.1.1). Als vierte Variable werden die sogenannten *specific expectations* beschrieben. Hierbei handelt es sich um die Operationalisierung offener Beschreibungen der Mütter eines für sie positiven sowie negativen Kindes. Ebenso wie Variable zwei und drei entspringen auch die *specific expectations* aus dem Socialisation Goals Interview (SGI). Die *specific expectations* der Mütter ließen sich in sechs positive und sieben negative Themen zusammenfassen und bilden eine polytome, nominalskalierte Variable. Die fünfte Variable stellen die *Verhaltensstrategien* dar. Die Variable ist ebenfalls aus dem Verfahren Socialisation Goals Interview (SGI) entsprungen. Sie stellt die Operationalisierung der 7 + 1 verschiedenen angewandten elterlichen Verhaltensstrategien, zur Vermittlung der als wichtig eingestuften Sozialisationsziele, durch eine nominalskalierte Variable dar.

Tabelle 5*Zusammenfassung der zur Anwendung kommenden Variablen*

Variable	Verfahren	Variablenbeschreibung	Skalenniveau
Mutter- Kind-Bindung	Attachment Q – Sort (AQS)	Bindungssicherheit;bindungsrelevante Verhaltensweisen	metrisch
Sozialisationsziele	Socialisation Goals Interview (SGI)	abgefragte Sozialisationsziele	metrisch
Cultural influenced beliefs	Socialisation Goals Interview (SGI)	kulturell geprägte Langzeitsozialisationsziele (positive/negative Ausprägung)	nominal
Specific expectations	Socialisation Goals Interview (SGI)	erwünschte sowie unerwünschte Sozialisationsoutcomes	nominal
Elterliche Verhaltensstrategien	Socialisation Goals Interview (SGI)	Angewandte Verhaltensstrategien zur Vermittlung der als wichtig eingestuften Sozialisationsziele	nominal

4 Forschungshypothesen

Mittels qualitativer und statistischer Analyse der folgenden Fragestellungen und Hypothesen sollen die in Abschnitt 2.5 dargelegten Forschungsfragen beantwortet werden. Tabelle 5 fasst die zur Anwendung kommenden Variablen zusammen. Die Sozialisationsstrategien werden durch vier verschiedene Variablen erfasst: *cultural influenced beliefs*, *specific expectations*, Sozialisationsziele sowie elterliche Verhaltensstrategien. Die beiden ersteren Variablen operationalisieren zur genaueren Analyse der Sozialisationsziele die mütterlichen Angaben zu Langzeitsozialisationszielen sowie zu erwünschten und unerwünschten Sozialisationsoutcomes.

Forschungsfrage I: Die Bedeutung der Sozialisationsziele in den traditionellen Dorfgemeinschaften Malawis und ihre Vermittlung.

Es handelt sich hierbei um eine deskriptive Beschreibung mit explorativer Prüfung auf etwaige Unterschiede zwischen den Sozialisationszielen und denen zu ihrer Vermittlung angewandten elterlichen Verhaltensstrategien, somit wurden keine expliziten Hypothesen formuliert. Untersucht wurden folgende Fragestellungen:

- **Fragestellung 1:** Unterscheiden sich die Sozialisationsziele in ihrer Bedeutung, im Kontext der traditionellen Dorfgemeinschaften Malawis voneinander?
- **Fragestellung 2:** Welche elterlichen Verhaltensstrategien wurden generell zur Vermittlung der Sozialisationsziele angewandt?
- **Fragestellung 3:** Welche elterlichen Verhaltensstrategien wurden spezifisch je Sozialisationsziele zur Vermittlung angewandt?
- **Fragestellung 4:** Zeigt sich Variabilität in der Anwendung der verschiedenen Verhaltensstrategien zur Vermittlung der Sozialisationsziele?

Forschungsfrage II: Zeigt sich ein Zusammenhang zwischen den Sozialisationszielen und den mütterlichen Angaben zu Langzeitsozialisationszielen und gewünschten Sozialisationsoutcomes?

Es handelt sich hierbei um eine deskriptive Beschreibung mit explorativer Prüfung auf etwaige Zusammenhänge zwischen den Sozialisationszielen und den qualitativ herausgearbeiteten Angaben der Mütter zu Langzeitsozialisationszielen (Variable: *cultural influenced beliefs*) und erwünschten beziehungsweise unerwünschten Sozialisationsoutcomes (Variable: *specific expectations*). Es wurden keine expliziten Hypothesen formuliert. Untersucht wurden folgende Fragestellungen:

- **Fragestellung 1:** Gibt es einen Zusammenhang zwischen *cultural influenced beliefs* und Sozialisationszielen?

- **Fragestellung 2:** Gibt es einen Zusammenhang zwischen *specific expectations* und Sozialisationszielen?

Forschungsfrage III: Welche Sozialisationsziele wirken sich auf die Bindungssicherheit im kulturellen Kontext der Dorfgemeinschaft Malawis aus.

Ziel der Forschungsfrage ist es, die vermeintlichen Einflüsse der einzelnen Sozialisationsziele auf die Bindungssicherheit im kulturellen Kontext der Dorfgemeinschaften Malawis explorativ zu prüfen. Es wurden somit keine expliziten Hypothesen zur Prüfung der Fragestellung formuliert.

Forschungsfrage IV: Zusammenhang zwischen Sozialisationszielen und bestimmten Bindungskomponenten.

Jene Fragestellung zielt darauf ab, die aus der Literatur ableitbaren Hinweise auf vermeintliche Zusammenhänge im Kontext der traditionellen Dorfgemeinschaft Malawis zu prüfen. Es ergaben sich folgende gerichtete Hypothesen:

- **Hypothese 4.1.:** Das Sozialisationsziel 4 *self control* steht in einem negativen Zusammenhang mit der Bindungskomponente *struggling with emotions*.
- **Hypothese 4.2.:** Das Sozialisationsziel 5 *decency avoid illicit behavior*, das Sozialisationsziel 6 *decency personal integrity*, das Sozialisationsziel 9 *proper demeanor with others* sowie das Sozialisationsziel 10 *proper demeanor with family* stehen in einem positiven Zusammenhang mit der Bindungskomponente *sharing and obeying*.
- **Hypothese 4.3.:** Das Sozialisationsziel 7 *loving warmth* steht in einem positiven Zusammenhang mit der Bindungskomponente *socializing with others*.
- **Hypothese 4.4.:** Das Sozialisationsziel 8 *loving family* steht in einem positiven Zusammenhang mit der Bindungskomponente *enjoying physical contact*.
- **Hypothese 4.5.:** Die als *group oriented* definierten Sozialisationsziele stehen in einem positiven Zusammenhang mit der Bindungskomponente *searching for proximity*.
 - Sozialisationsziel 4 *self control*
 - Sozialisationsziel 5 *decency avoid illicit behavior*
 - Sozialisationsziel 6 *decency personal integrity*
 - Sozialisationsziel 7 *loving warmth*
 - Sozialisationsziel 8 *loving family*
 - Sozialisationsziel 9 *proper demeanor with others*
 - Sozialisationsziel 10 *proper demeanor with family*

5 Ergebnisse

Alle Ergebnisse im folgenden Abschnitt werden mit $p < .05$ als statistisch signifikant sowie mit $p < .001$ als statistisch hochsignifikant interpretiert. Die Effektstärken werden ab $r = .10$ als schwach, ab $r = .30$ als mittel und ab $r = .50$ als stark, nach Cohen (1992) eingestuft. Die Auswertung der vorliegenden Forschungsfragen beruht sowohl auf einer qualitativen Analyse der herausgearbeiteten Inhalte aus den Socialisation Goals Interviews, sowie der inferenzstatistischen Prüfung jener Inhalte auf statistisch signifikante Zusammenhänge und Unterschiede.

5.1 Ergebnisse der Forschungsfrage I

Die erste Forschungsfrage beschäftigt sich mit der Frage, welche Sozialisationsziele in den traditionellen Dorfgemeinschaften Malawis von besonderer Bedeutung sind und wie diese durch elterliche Verhaltensstrategien vermittelt werden. Daraus ließen sich vier Fragestellungen ableiten:

5.1.1 Fragestellung 1: Unterscheiden sich die Sozialisationsziele in ihrer Bedeutung, im Kontext der traditionellen Dorfgemeinschaften Malawis voneinander?

Die genaue Definition und Operationalisierung der Variablen wurden in Abschnitt 3.4 bereits dargestellt. Abbildung 1 zeigt die Bedeutung der Sozialisationsziele in den traditionellen Dorfgemeinschaften Malawis. Die Mütter stuften jedes Sozialisationsziel in seiner Wichtigkeit auf einer dreistufigen Ratingskala ein. Im Folgenden sollen die Sozialisationsziele ihrer Bedeutung nach geordnet beschrieben werden. Unter einer Gesamtstichprobe von $N = 82$, zeigt sich Sozialisationsziel 2 *reaching personal potential* mit einem Prozentsatz von 82% ($SD = .39$) als das am häufigsten als wichtig eingestufte Sozialisationsziel. Jenes Sozialisationsziel steht für die Bedeutung, dass das Kind sein persönliches Potential im Kontext von Bildung bestmöglich erreicht. Am zweit häufigsten wurde Sozialisationsziel 7 *loving warmth* mit einem Prozentsatz von 79% ($SD = .41$) als wichtig angegeben, gefolgt von Sozialisationsziel 9 *proper demeanor with others* mit einem Prozentsatz von 78% ($SD = .45$). 73% ($SD = .45$) der Mütter gaben an, dass ihnen Sozialisationsziel 5 *decency avoid illicit behavior* wichtig ist. An fünfter Stelle steht Sozialisationsziel 8 *loving family* mit einem Prozentsatz von 67% ($SD = .47$), gefolgt von Sozialisationsziel 1 *self confidence & life satisfaction* mit einem Prozentsatz von 66% ($SD = .48$). Seltener wurde Sozialisationsziel 6 *decency personal integrity* mit einem Prozentsatz von 60% ($SD = .49$) als extrem wichtig eingestuft. Knapp die Hälfte der Mütter haben mit einem Prozentsatz von 52% ($SD = .55$) Sozialisationsziel 4 *self control* als wichtig eingestuft. 48% ($SD = .50$) der Mütter gaben Sozialisationsziel 10 *proper demeanor with family* als wichtig an. Lediglich 23% ($SD = .78$) der Mütter sahen das Sozialisationsziel 3 *psychological independence* als wichtig an.

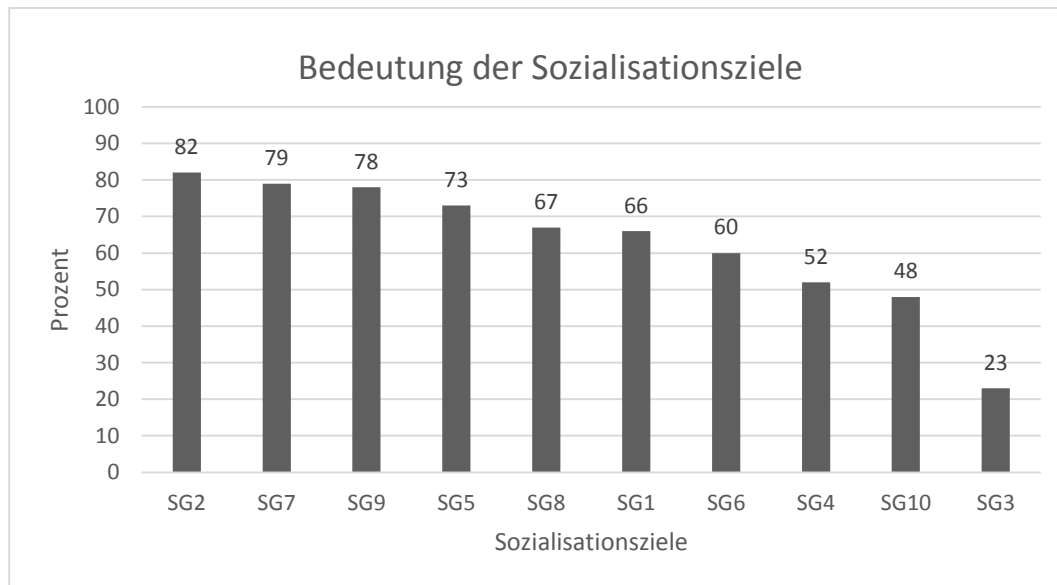


Abbildung 1: Die einzelnen Sozialisationsziele sind ihrer Bedeutung nach geordnet: SG2 = reaching personal potential; SG7 = loving warmth; SG9 = proper demeanor with others; SG5 = decency avoid illicit behavior; SG8 = loving family; SG1 = self confidence & life satisfaction; SG6 = decency personal integrity; SG4 = self-control; SG10 = proper demeanor with family; SG3 = psychological independence. $F(5.80, 470.11) = 33.36, p < .01, \eta^2 = .292. N = 82$.

In weiterer Folge gilt es, die auf den Häufigkeiten beruhende Rangordnung einer Unterschiedstestung zu unterziehen, um festzustellen, ob sich signifikante Unterschiede zwischen den einzelnen Sozialisationszielen in ihrer Bedeutung nachweisen lassen. Nach Prüfung der Voraussetzungen wurde eine einfaktorielle Varianzanalyse mit Messwiederholung zur Beantwortung der ersten Fragestellung berechnet. Aufgrund der Stichprobengröße ($N = 82$), wurde die Verletzung der Normalverteilung in allen 10 Sozialisationszielen vernachlässigt. Durch die Berechnung mittels Mauchly Tests zeigte sich eine Verletzung der Voraussetzung der Sphärizität, $\chi^2(44) = 171.91, p < .01$, weshalb es zu einer Anpassung der Freiheitsgrade mit Hilfe der Schätzung der Sphärizität nach Huynh-Feldt ($\varepsilon = .65$) kam. Es wurde deutlich, dass ein signifikanter Unterschied zwischen den einzelnen Sozialisationszielen in ihrer Bedeutung im Kontext der traditionellen Dorfgemeinschaften Malawis vorliegt, $F(5.80, 470.11) = 33.36, p < .01, \eta^2 = .292$. Mittels einem paarweisen Vergleich der Sozialisationsziele durch den Post – hoc Test SIDAK sollte der zuvor beschriebene signifikante Unterschied untersucht werden. Es zeigten sich folgende signifikante Unterschiede zwischen den einzelnen Sozialisationszielen: Das Sozialisationsziel 3 *psychological independence* unterscheidet sich als einziges Ziel signifikant von allen anderen neun Sozialisationszielen in seiner Bedeutung ($p = .000$). Das Sozialisationsziel 2 *reaching personal potential* unterscheidet sich signifikant von Sozialisationsziel 4 *self- control* ($p = .000$), Sozialisationsziel 6 *decency personal integrity* ($p = .033$) und Sozialisationsziel 10 *proper demeanor with family* ($p = .000$). Sozialisationsziel 4 *self control* unterscheidet sich signifikant von Sozialisationsziel 7 *loving warmth* ($p = .000$) und Sozialisationsziel 9 *proper demeanor with others* ($p = .000$).

= .015). Das Sozialisationsziel 10 *proper demeanor with family* unterscheidet sich signifikant von Sozialisationsziel 5 *decency avoid illicit behavior* ($p = .002$), Sozialisationsziel 7 *loving warmth* ($p = .000$) sowie von Sozialisationsziel 9 *proper demeanor with others* ($p = .000$). Es zeigt sich, dass sich ausschließlich das Sozialisationsziel, welches auf die Vermittlung von psychologischer Unabhängigkeit und Durchsetzungsfähigkeit abzielt und mit einem Prozentsatz von 23% ($SD = .78$) am seltensten als wichtig eingestuft wurde, von signifikant minderer Bedeutung als alle anderen Sozialisationsziele erweist. Von signifikant größerer Bedeutung zeigte sich das mit 82 % ($SD = .39$) am häufigsten als wichtig eingestufte Sozialisationsziel, dem Kind zu vermitteln sein persönliches Potential im Bildungskontext bestmöglich zu erreichen, gegenüber jenen Sozialisationszielen der Vermittlung von emotionaler Selbstkontrolle, Unbescholtenheit und angemessenem Benehmen innerhalb der Familie. Von signifikant minderer Bedeutung erwies sich die Vermittlung von emotionaler Selbstkontrolle, welche nur von 52% ($SD = .55$) als wichtig eingestuft wurde, gegenüber der häufiger als wichtig eingestuften Vermittlung eines herzlichen Umgangs sowie eines angemessenen Benehmens gegenüber anderen. Ähnlich zeigte sich das Sozialisationsziel, welches auf die Vermittlung eines angemessenen Benehmens innerhalb der Familie abzielt und von lediglich 48% ($SD = .50$) als wichtig eingestuft wurde, signifikant weniger bedeutend als jene vermehrt als wichtig eingestuften Sozialisationsziele, wie die Vermeidung nicht angemessenen Verhaltens, herzlichen Umgangs sowie eines angemessenen Benehmens gegenüber anderen. Jene Sozialisationsziele, die vermehrt von den Müttern als wichtig eingestuft wurden, wie Sozialisationsziel 2 *reaching personal potential* 82% ($SD = .39$), Sozialisationsziel 7 *loving warmth* 79% ($SD = .41$), Sozialisationsziel 9 *proper demeanor with others* 78% ($SD = .45$), Sozialisationsziel 5 *decency avoid illicit behavior* 73% ($SD = .45$) und Sozialisationsziel 8 *loving family* 67% ($SD = .47$) unterscheiden sich nicht signifikant voneinander. Die statistischen Kennwerte zu den einzelnen Unterschieden finden sich in Tabelle 6 in Anhang C wieder.

5.1.2 Fragestellung 2: Welche elterlichen Verhaltensstrategien wurden generell zur Vermittlung der Sozialisationsziele angewandt?

Wie bereits in Abschnitt 3.3.3.1.3 detailliert dargestellt, ließen sich 7 + 1 verschiedene elterliche Verhaltensstrategien zur Vermittlung der als wichtig eingestuften Sozialisationsziele beschreiben. Die Deskriptivstatistik zeigt, dass die Mehrheit der Mütter in jedem Sozialisationsziel eine Angabe zu einer angewandten Verhaltensstrategie zur Vermittlung des Zieles abgeben konnte. Lediglich 1% bis 5% Prozent der Mütter gaben an, ein Sozialisationsziel als wichtig anzusehen, konnten jedoch keine Aussage über dessen Vermittlung durch eine elterliche Verhaltensstrategie machen. Einzige Ausnahme dieses geringen Prozentsatzes stellt Sozialisationsziel 8 *loving family* dar, wo es den Müttern auffällig schwer fiel, Verhaltensstrategien anzugeben. Sozialisationsziel 8 *loving family* wurde von 67% der Mütter als wichtig eingestuft, davon konnten jedoch 18% keine Angabe machen, mit welcher Verhaltensstrategie sie ihrem Kind vermitteln, einen empathischen und liebevollen Umgang innerhalb

der Familie zu pflegen. Die 7+1 Verhaltensstrategien wurden unterschiedlich oft über alle Sozialisationsziele hinweg genannt, ihre Verteilung zeigt sich in Abbildung 2. Es zeigt sich eine deutliche Dominanz von Verhaltensstrategie 1 *to model the desirable behavior*, $M = 5.04$ ($SD = 1.64$) und Verhaltensstrategie 5 *parental direct instruction*, $M = 4.98$ ($SD = 1.95$). Zwischen Verhaltensstrategie 1 und Verhaltensstrategie 5 besteht ein signifikanter positiver Zusammenhang, $r = .33$, $p < .05$. Es konnte kein signifikanter Unterschied beim Vergleich der Mittelwerte der beiden Verhaltensstrategien mittels t-Test für abhängige Stichproben festgestellt werden, $t(81) = .26$, $p > .05$. Das Modellieren des kindlichen Verhaltens mit seiner verhaltenskorrigierenden Komponente wurde somit gleich häufig wie das direkte Anweisen des Kindes zur Vermittlung der Sozialisationsziele angewandt. Ebenso zeigte sich durch den Vergleich der mittleren Häufigkeiten von Verhaltensstrategie 3 und 3 (-), dass der Einsatz negativer Emotionen ($M = .65$, $SD = .95$), wie beispielsweise durch angstausslösende Drohungen, weniger häufig angewandt wurde, als jener positiver Emotionen ($M = 1.94$, $SD = 1.19$) mit der Absicht, das Kind glücklich zu stimmen. Die statistischen Kennwerte zur Verteilung aller 7 + 1 elterlichen Verhaltensstrategien über alle Sozialisationsziele hinweg finden sich in Tabelle 7 im Anhang C wieder.

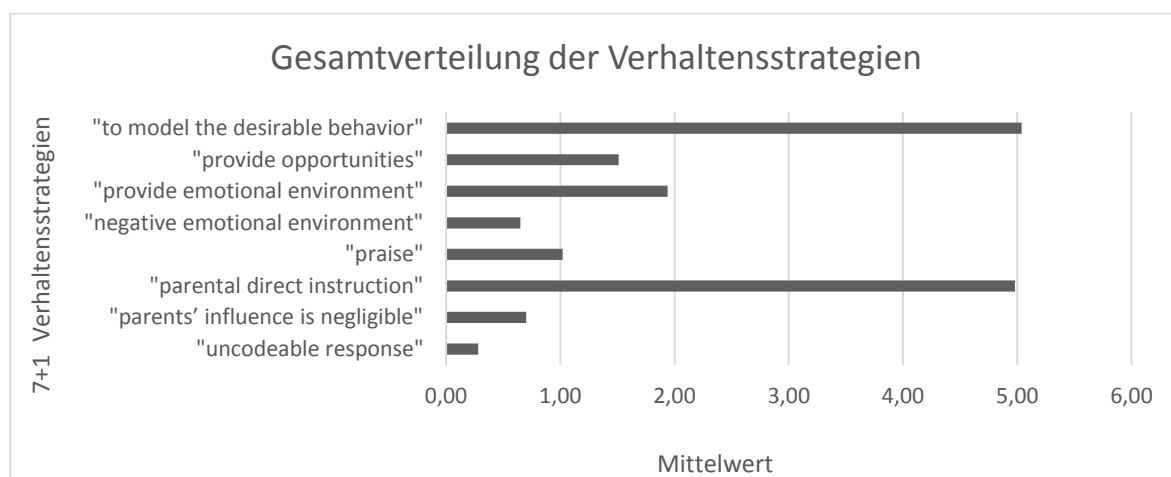


Abbildung 2: Verteilung der einzelnen Verhaltensstrategien über alle Sozialisationsziele hinweg, gemessen am Mittelwert. $N = 82$.

5.1.3 Fragestellung 3: Welche elterlichen Verhaltensstrategien wurden spezifisch je Sozialisationsziele zur Vermittlung angewandt?

Bei genauerer Betrachtung der Verteilung der angewandten 7 + 1 Verhaltensstrategien zur Vermittlung der zehn Sozialisationsziele ließ sich eine Diversität in den angewandten Verhaltensstrategien zwischen den einzelnen Sozialisationszielen erkennen. Vorweg sei darauf hingewiesen, dass sich die Anzahl der Angaben zur Verhaltensstrategien je Sozialisationsziel zwischen den zehn Sozialisationszielen aufgrund des teilweise nicht positionieren könnens der Mütter sowie aufgrund von Interviewerfehlern im Zuge der Interviewdurchführung unterscheidet. Die angewandten elterlichen Verhaltensstrategien zur

Vermittlung der Sozialisationsziele werden im Folgenden der Reihe nach beschrieben, die jeweiligen Ausmaße der Teilstichproben sind für jedes Sozialisationsziel angeführt. Sozialisationsziel 1 *self confidence & life satisfaction* ($n = 64$) wird durch die Verhaltensstrategie 3 *provide emotional environment* ($M = .72$, $SD = .45$) dominiert. Im Zentrum steht, dass das Kind emotional gestärkt wird, um ihm Sicherheit zu bieten, sodass sich die gewünschte Qualität von alleine entfalten kann. Gefolgt wird diese Strategie von Verhaltensstrategie 5 *parental direct instruction* ($M = .58$, $SD = .50$), Verhaltensstrategie 1 *to model the desirable behavior* ($M = .47$, $SD = .50$) und Verhaltensstrategie 2 *provide opportunities* ($M = .44$, $SD = .50$), welche zusammen die weiteren Verhaltensstrategien zur Vermittlung ausmachen. Ein Teil der Mütter wendete folglich direkte Anweisungen und sachliche korrigierende Erklärungen an, um das Sozialisationsziel zu vermitteln. Auch die Gewährleistung des situativen Rahmens, um Selbstbewusstsein und Lebenszufriedenheit von alleine entfalten zu lassen, zeigt sich als elterliche Verhaltensstrategie der Wahl zur Vermittlung des Sozialisationsziels. Sozialisationsziel 2 *reaching personal potential* ($n = 68$) zielt darauf ab, die Erreichung des bestmöglichen persönlichen Potentials des Kindes im Kontext von Bildung zu fördern und zeigt sich durch Verhaltensstrategie 5 *parental direct instruction* ($M = .72$, $SD = .45$) und Verhaltensstrategie 1 *to model the desirable behavior* ($M = .54$, $SD = .50$) am häufigsten vermittelt. Gefolgt von Verhaltensstrategie 3 *provide emotional environment* ($M = .41$, $SD = .50$) und Verhaltensstrategie 2 *provide opportunities* ($M = .38$, $SD = .49$). Mütter bedienten sich Verhaltensstrategien, wie der direkten Steuerung des kindlichen Verhaltens durch konkrete Anweisungen, sachlicher Erklärungen als korrigierende Maßnahmen sowie das Schaffen der nötigen emotionalen und situativen Rahmenbedingungen, um die gewünschte Qualität sich von alleine entfalten zu lassen. Sozialisationsziel 3 *psychological independence* ($n = 42$) zielt darauf ab die psychologische Unabhängigkeit sowie die Durchsetzungsfähigkeit des Kindes zu fördern. Am häufigsten wurde jenes Ziel durch Verhaltensstrategie 5 *parental direct instruction* ($M = .57$, $SD = .50$) vermittelt. Gefolgt von Verhaltensstrategie 6 *the characteristic is innate or inborn, and thus the parents' influence is negligible* ($M = .21$, $SD = .42$), Verhaltensstrategie 1 *to model the desirable behaviour* ($M = .19$, $SD = .40$) und Verhaltensstrategie 4 *praise the child for desirable behavior* ($M = .12$, $SD = .33$). Um psychologische Unabhängigkeit sowie Durchsetzungsfähigkeit im Kind zu fördern, bediente sich die Mehrheit der Mütter der direkten Anweisungen, um das kindliche Verhalten zu steuern. Manche Mütter gaben an, dass sie als Elternteil keinen Einfluss auf die Vermittlung dieses Sozialisationszieles haben, andere wiederum bedienten sich sachlicher Erklärungen als korrigierende Maßnahme oder wählten als elterliche Verhaltensstrategie der Wahl, ihr Kind zu loben, wenn es das gewünschte Verhalten zeigt. Sozialisationsziel 4 *self control* ($n = 37$) zielt darauf ab, die emotionale Selbstkontrolle des Kindes zu fördern und wurde am häufigsten durch Verhaltensstrategie 5 *parental direct instruction* ($M = .81$, $SD = .40$) und Verhaltensstrategie 1 *to model the desirable behavior* ($M = .70$, $SD = .46$) vermittelt. Gefolgt

von Verhaltensstrategie 3 *provide emotional environment* ($M = .19$, $SD = .40$) und Verhaltensstrategie 4 *praise the child for desirable behavior* ($M = .14$, $SD = .35$). Mütter bedienten sich vorwiegend Verhaltensstrategien wie der direktiven Steuerung des kindlichen Verhaltens durch konkrete Anweisungen und sachlicher Erklärungen als korrigierende Maßnahmen. Des Weiteren zeigten sich das Schaffen der nötigen emotionalen Rahmenbedingungen, um die gewünschte Qualität sich von alleine entfalten zu lassen, sowie der Einsatz von Lob als verwendete Verhaltensstrategien zur Vermittlung von emotionaler Selbstkontrolle. Sozialisationsziel 5 *decency avoid illicit behavior* ($n = 82$) zielt darauf ab, dem Kind die Vermeidung nicht angemessenen Verhaltens zu vermitteln und wurde am häufigsten von Verhaltensstrategie 1 *to model the desirable behavior* ($M = .90$, $SD = .30$), gefolgt von Verhaltensstrategie 5 *parental direct instruction* ($M = .22$, $SD = .42$), vermittelt. Es konnte eine klare Tendenz beobachtet werden, dass Mütter zur Vermittlung eines angemessenen Verhaltens, als elterliche Verhaltensstrategie der Wahl, die korrigierende, sachliche Erklärung sehen, gefolgt von einem geringen Anteil an Müttern, die versuchen, angemessenes Verhalten durch direkte Anweisungen zu steuern. Bei der Vermittlung des Sozialisationsziel 6 *decency illicit behavior* ($n = 62$), welches darauf abzielt, Unbescholtenheit zu vermitteln, zeigt sich eine Präferenz für Verhaltensstrategie 1 *to model the desirable behavior* ($M = .92$, $SD = .27$) und Verhaltensstrategie 5 *parental direct instruction* ($M = .62$, $SD = .49$), gefolgt von Verhaltensstrategie 2 *provide opportunities* ($M = .42$, $SD = .50$) und Verhaltensstrategie 3 (-) *provide (negative) emotional environment* ($M = .15$, $SD = .36$). Mütter vermittelten vorwiegend durch korrigierende, sachliche Erklärungen sowie durch direkte Anweisungen, um das Verhalten ihres Kindes zu steuern. Manche Mütter versuchten, die nötigen emotionalen und situativen Rahmenbedingungen zu schaffen, um die von ihnen gewünschte Qualität in ihrem Kind von alleine entfalten zu lassen. In diesem Fall handelte es sich um die Anwendung negativer Emotionen, im Sinne von Drohungen. Sozialisationsziel 7 *loving warmth* ($n = 68$) zielt darauf ab, die Wichtigkeit eines herzlichen Umgangs anderen gegenüber zu vermitteln. Dazu bedienten sich die Mütter vorwiegend Verhaltensstrategie 5 *parental direct instruction* ($M = .90$, $SD = .31$), gefolgt von Verhaltensstrategie 1 *to model the desirable behavior* ($M = .35$, $SD = .48$), Verhaltensstrategie 2 *provide opportunities* ($M = .19$, $SD = .40$), und Verhaltensstrategie 4 *praise the child for desirable behavior* ($M = .16$, $SD = .37$). Es zeigte sich eine klare Tendenz bei der Vermittlung eines herzlichen Umgangs durch direkte Anweisungen durch die Mutter. Manche Mütter jedoch gaben an, dass sie jenes Ziel eher durch sachliche Erklärungen des erwünschten Verhaltens oder des gezeigten Fehlverhaltens, durch das Gewährleisten von situativen Rahmenbedingungen, in denen sie ihrem Kind ermöglichen die Qualität von alleine entfalten zu können, oder durch die Aussprache von Lob, sofern ihr Kind das gewünschte Verhalten zeigt, vermitteln. Sozialisationsziel 8 *loving family* ($n = 56$) stellt gemeinsam mit Sozialisationsziel 1 die Ausnahme dar, durch die vorherrschende Anwendung von Verhaltensstrategie 3 *provide emotional environment* ($M = .71$, $SD = .46$) zur Vermittlung eines empathischen und liebevollen Umgangs

innerhalb der Familie. Des Weiteren wurde jenes Sozialisationsziel durch Verhaltensstrategie 1 *to model the desirable behavior* ($M = .43$, $SD = .50$), Verhaltensstrategie 5 *parental direct instruction* ($M = .34$, $SD = .48$) sowie Verhaltensstrategie 6 *the characteristic is innate or inborn, and thus the parents' influence is negligible* ($M = .32$, $SD = .47$) und Verhaltensstrategie 4 *praise the child for desirable behavior* ($M = .30$, $SD = .46$) vermittelt. Dominiert wurde die Vermittlung eines empathischen und liebevollen Umgangs innerhalb der Familie durch das Schaffen emotionaler Rahmenbedingungen, sodass sich dies beim Kind von selbst entfalten kann. Der Rest der Mütter, die nicht diese Verhaltensstrategie angaben, gab an, durch Erklärungen, direkte Anweisungen oder Lob ihrem Kind Empathie und Liebe im innerfamiliären Umgang zu vermitteln. Manche Mütter meinten, dass ein empathischer und liebevoller Umgang eine nicht zu vermittelbare, dem Kind angeborene Charakteristik sei, welche sie durch ihr elterliches Dasein nicht beeinflussen könnten. Sozialisationsziel 9 *proper demeanor with others* ($n = 72$) zielt darauf ab dem Kind ein angemessenes Benehmen anderen gegenüber zu vermitteln. Hierzu zeigte sich, dass vermehrt Verhaltensstrategie 1 *to model the desirable behavior* ($M = .92$, $SD = .28$) und Verhaltensstrategie 5 *parental direct instruction* ($M = .89$, $SD = .32$) Anwendung fanden. Angemessenes Benehmen anderen gegenüber zu zeigen wurde vorwiegend durch sachliche Erklärungen, korrigierende Erklärungen von Fehlverhaltensweisen sowie durch direktive Anweisungen vermittelt. Sozialisationsziel 10 *proper demeanor with family* ($n = 61$) soll angemessenes Benehmen innerhalb der Familie vermitteln. Dazu wurden ebenso vorwiegend Verhaltensstrategie 1 *to model the desirable behavior* ($M = .87$, $SD = .34$) und Verhaltensstrategie 5 *parental direct instruction* ($M = .87$, $SD = .34$) angewandt. Da es sich bei jenem Sozialisationsziel ebenso um einen Aspekt der Mithilfe im Familienleben handelt, kam auch Verhaltensstrategie 4 *praise the child for desirable behavior* ($M = .31$, $SD = .47$) zur Anwendung. Das gewünschte Verhalten innerhalb der Familie wurde dem Kind durch Erklärungen, direkte Anweisungen sowie durch Lob positiver Verhaltensweisen nahe gebracht.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass in jedem Sozialisationsziel die beiden elterlichen Verhaltensstrategien sachliche, korrigierende Erklärungen sowie direktive Anweisungen angewandt wurden, um das kindliche Verhalten zu steuern, jedoch Selbstbewusstsein und Lebenszufriedenheit sowie ein empathischer, liebevoller Umgang innerhalb der Familie nicht primär durch die beiden am häufigsten eingesetzten Verhaltensstrategien vermittelt wurden. Vielmehr zeigte sich bei jenen Sozialisationszielen der Einsatz von Emotionalität als Verhaltensstrategie der Wahl. Es konnte demonstriert werden, dass der Einsatz von positiven Emotionen öfter zur Anwendung kam als die Vermittlung negativer Emotionen im Sinne von angstbereitenden Drohungen zur Vermeidung eines nicht erwünschten Verhaltens.

5.1.4 Fragestellung 4: Zeigt sich Variabilität in der Anwendung der verschiedenen Verhaltensstrategien zur Vermittlung der Sozialisationsziele?

Über alle Sozialisationsziele hinweg zeigt sich, dass nur 43% ($SD = 1.16$) der Mütter weniger als fünf verschiedene Verhaltensstrategien anzuwenden angaben. Somit zeigte die Mehrheit der Mütter mit 57% ($SD = 1.16$) mehr als fünf verschiedenen Verhaltensstrategien in ihrem Erziehungsrepertoire zur Vermittlung der als wichtig eingestuften Sozialisationsziele. Betrachtet man die Sozialisationsziele getrennt voneinander, so zeigte sich deskriptivstatistisch, dass sich einige Sozialisationsziele voneinander, in Bezug auf die gemittelte Anzahl an angewandten verschiedenen Verhaltensstrategien zur Vermittlung des jeweiligen Sozialisationsziels, unterscheiden. Die höchsten Werte in der gemittelten Anzahl an verschiedenen Verhaltensstrategien, die angewandt wurden, zeigen Sozialisationsziel 1 *self confidence & life satisfaction*, $M = 1.78$ ($SD = 1.18$), Sozialisationsziel 2 *reaching personal potential* $M = 1.82$ ($SD = 1.08$), Sozialisationsziel 9 *proper demeanor with others*, $M = 1.80$ ($SD = .85$) sowie Sozialisationsziel 10 *proper demeanor with family*, $M = 1.85$ ($SD = 1.44$). Den mittleren Bereich an verschiedenen angewandten Verhaltensstrategien bilden Sozialisationsziel 6 *decency personal integrity*, $M = 1.63$ ($SD = 1.11$), Sozialisationsziel 7 *loving warmth*, $M = 1.45$ ($SD = .94$) und Sozialisationsziel 8 *loving family*, $M = 1.48$ ($SD = 1.21$). Wenig Variabilität in den zur Anwendung gelangenden Verhaltensstrategien zur Vermittlung der Sozialisationsziele zeigen Sozialisationsziel 3 *psychological independence*, $M = .62$ ($SD = .71$), Sozialisationsziel 4 *self control*, $M = .88$ ($SD = 1.07$) und Sozialisationsziel 5 *decency avoid illicit behavior*, $M = 1.23$ ($SD = .42$). Um diese deskriptivstatistischen Unterschiede in der gemittelten Anzahl an verschiedenen angewandten Verhaltensstrategien auf Signifikanz zu untersuchen, wurde nach Prüfung der dafür notwendigen Voraussetzungen eine einfaktorielle Varianzanalyse mit Messwiederholung berechnet. Aufgrund einer Stichprobengröße von $N = 82$ wurde die Verletzung der Normalverteilung der Anzahl an verschiedenen angewandten Verhaltensstrategien in allen 10 Sozialisationszielen vernachlässigt. Es zeigte sich durch die Berechnung mittels Mauchly Tests eine Verletzung der Voraussetzung der Sphärizität, $\chi^2(44) = 103.61$, $p < .001$, weshalb eine Anpassung der Freiheitsgrade mit Hilfe der Schätzung der Sphärizität nach Huynh-Feldt ($\epsilon = .89$) durchgeführt wurde. Das Ergebnis zeigt, dass die Anzahl der angewandten verschiedenen Verhaltensstrategien zur Vermittlung der Sozialisationsziele sich zwischen den einzelnen Sozialisationszielen signifikant unterscheiden, $F(8, 648.44) = 14.67$, $p < .001$ ($\eta^2 = .154$). Zur genaueren Analyse des Unterschieds wurde der SIDAK Post-hoc Test durchgeführt, welcher die einzelnen Sozialisationsziele in Bezug auf die vorliegende Variabilität in den angewandten verschiedenen Verhaltensstrategien einem paarweisen Vergleich unterzieht. Tabelle 8 im Anhang C fasst die Ergebnisse des SIDAK Post-hoc Tests zusammen. Es zeigte sich, dass Sozialisationsziel 1 *self-confidence & life satisfaction* sowie Sozialisationsziel 2 *reaching personal potential* signifikant mehr Variabilität in den angewandten verschiedenen Verhaltensstrategien aufweisen als Sozialisationsziel 3

psychological independence ($p < .001$), Sozialisationsziel 4 *self control* ($p < .001$) und Sozialisationsziel 5 *decency avoid illicit behavior* ($p < .01$). Sozialisationsziel 3 *psychological independence* zeigt ebenso signifikant weniger Variabilität in den angewandten verschiedenen Verhaltensstrategien als die restlichen sieben Sozialisationszielen ($p < .001$). Sozialisationsziel 4 *self control* zeigt signifikant weniger Variabilität in den angewandten verschiedenen Verhaltensstrategien als Sozialisationsziel 6 *decency personal integrity* ($p < .01$), Sozialisationsziel 7 *loving warmth* ($p < .01$), Sozialisationsziel 8 *loving family* ($p < .05$), Sozialisationsziel 9 *proper demeanor with others* ($p < .001$) und Sozialisationsziel 10 *proper demeanor with family* ($p < .001$). Sozialisationsziel 5 *decency avoid illicit behavior* zeigt signifikant weniger Variabilität in den angewandten verschiedenen Verhaltensstrategien als Sozialisationsziel 9 *proper demeanor with others* ($p < .001$) und Sozialisationsziel 10 *proper demeanor with family* ($p < .05$). Mittels einer Korrelation nach Spearman sollte des Weiteren geprüft werden, ob ein Zusammenhang zwischen der Anzahl der angewandten verschiedenen Verhaltensstrategien pro Sozialisationsziel und der Bedeutung des jeweiligen Sozialisationszieles besteht. Es zeigte sich kein signifikanter Zusammenhang bei der Mehrheit der Sozialisationsziele. Die Ausnahme bildet Sozialisationsziel 9 *proper demeanor with others*, welches in einem signifikant positiven Zusammenhang mit der Anzahl an angewandten verschiedenen Verhaltensstrategien steht, $r_s = .24$, $p < .05$. Müttern denen es wichtig war, dass ihr Kind sich angemessen anderen gegenüber verhält, zeigten ebenfalls eine höhere Variabilität in der Anwendung verschiedener Verhaltensstrategien zur Vermittlung dieses Sozialisationsziels. Tabelle 9 im Anhang C fasst die statistischen Kennwerte zusammen

5.1.5 Zusammenfassung der Forschungsfrage I

Die statistische Auswertung konnte zeigen, dass es einen Unterschied zwischen einzelnen Sozialisationszielen in ihrer Bedeutung in den traditionellen Dorfgemeinschaften Malawis zu verzeichnen gibt. Die am häufigsten als wichtig eingestuften Sozialisationsziele, welche darauf abzielen, das Erreichen des persönlichen Potential des Kindes im Bildungskontext, herzlichen Umgang mit anderen, angemessenes Benehmen anderen gegenüber, das Vermeiden nicht angemessenen Verhaltens sowie einen empathischen und liebevollen Umgang innerhalb der Familie, zu vermitteln, unterscheiden sich nicht signifikant voneinander. Lediglich das Sozialisationsziel, welches auf die Vermittlung von psychologischer Unabhängigkeit und Durchsetzungsfähigkeit abzielt und am seltensten als wichtig eingestuft wurde, erwies sich von signifikant minderer Bedeutung als alle anderen Sozialisationsziele. Zwischen den am häufigsten als wichtig eingestuften Sozialisationszielen und den am seltensten als wichtig eingestuften Sozialisationszielen zeigten sich signifikante Unterschiede. Dem Kind zu vermitteln, sein persönliches Potential im Bildungskontext bestmöglich zu erreichen, erwies sich als signifikant wichtiger als die Vermittlung von emotionaler Selbstkontrolle, Unbescholtenheit und angemessenem Benehmen innerhalb der Familie. Des Weiteren erwies sich die Vermittlung emotionaler

Selbstkontrolle als weniger wichtig als die Vermittlung eines herzlichen Umgangs sowie eines angemessenen Benehmens gegenüber anderen. Ähnlich zeigte sich die Vermittlung eines angemessenen Benehmens innerhalb der Familie weniger bedeutend als die Vermeidung nicht angemessenen Verhaltens, herzlichen Umgangs sowie eines angemessenen Benehmens gegenüber anderen. Die Analyse der elterlichen Verhaltensstrategien zur Vermittlung der Sozialisationsziele zeigte, dass die als wichtig eingestuften Ziele vorwiegend über sachliche Erklärungen und direktive Anweisungen vermittelt werden. Lediglich die Vermittlung von Selbstbewusstsein und Lebenszufriedenheit sowie von Empathie und Liebe im Familienleben wurde durch die Schaffung eines positiven emotionalen Rahmens, um den Qualitäten die Möglichkeit einzuräumen sich selbst entfalten zu können, dominiert. Vermehrte Variabilität in den angewandten elterlichen Verhaltensstrategien zeigte sich bei der Vermittlung von Selbstbewusstsein und Lebenszufriedenheit sowie beim Erreichen des persönlichen Potentials im Bildungskontext gegenüber den angewandten Verhaltensstrategien bei der Vermittlung von psychologischer Unabhängigkeit und der Vermeidung nicht angemessenen Verhaltens. Am wenigsten Variabilität in den angewandten Verhaltensstrategien, im Vergleich zu allen anderen Sozialisationszielen, zeigte sich bei der Vermittlung von psychologischer Unabhängigkeit. Zur Vermittlung von emotionaler Selbstkontrolle wurden deutlich weniger verschiedene Verhaltensstrategien angewandt als zur Vermittlung von Unbescholtenheit, Empathie und Liebe innerhalb der Familie, angemessenes Benehmen anderen gegenüber sowie bei angemessenem Benehmen innerhalb der Familie. Jedoch zeigte sich emotionale Selbstkontrolle durch mehr verschiedene Verhaltensstrategien vermittelt als die Vermittlung eines herzlichen Umgangs mit anderen. Deutlich weniger Variabilität in der Anwendung verschiedener Verhaltensstrategien zeigte sich zudem auch in der Vermittlung der Vermeidung unangemessenen Verhaltens gegenüber der Vermittlung eines angemessenen Benehmens anderen sowie der Familie gegenüber. Die Bandbreite der angewandten Verhaltensstrategien konnte lediglich bei einem Sozialisationsziel mit der Wichtigkeit des Ziels in signifikanten Zusammenhang gebracht werden. Es zeigte sich, dass vermehrte Wichtigkeit in der Vermittlung von angemessenem Benehmen anderen gegenüber mit einem vermehrten Einsatz verschiedener Verhaltensstrategien einhergeht.

5.2 Ergebnisse der Forschungsfrage II

Forschungsfrage zwei beschäftigt sich mit der Kohärenz mütterlicher Angaben zu kulturell geprägten Langzeitsozialisationszielen und Beschreibungen eines positiven sowie eines negativen Kindes und ihren Wertungen in der Bedeutung der Sozialisationsziele. Wie bereits in Abschnitt 3.4 beschrieben, wurden die mütterlichen Angaben in den offenen Antwortformaten des Socialisation Goals Interviews, durch die beiden Variablen, *cultural influenced beliefs (CIB)* und *specific expectations (SE)* operationalisiert. Es handelt sich um einen explorativen Zugang, welcher folgende zwei Fragestellungen genauer betrachtet:

- Gibt es einen Zusammenhang zwischen *cultural influenced beliefs* und Sozialisationszielen?
- Gibt es einen Zusammenhang zwischen *specific expectations* und Sozialisationszielen?

5.2.1 Fragestellung 1: Gibt es einen Zusammenhang zwischen *cultural influenced beliefs* und Sozialisationszielen?

Wie bereits zuvor in Abschnitt 3.3.3.1.1 beschrieben, lassen sich die mütterlichen Angaben der *cultural influenced beliefs* in neun positiven sowie neun negativen Kategorien beschreiben. Zuerst wird der Zusammenhang der positiven *cultural influenced beliefs* mit den Sozialisationszielen beschrieben, anschließend folgt die Analyse des Zusammenhangs zwischen den negativen *cultural influenced beliefs* und den Sozialisationszielen. Es wird darauf hingewiesen, dass die in beiden Ausprägungen vorkommende neunte Kategorie, lediglich der Kategorisierung von nicht zuordenbaren Nennungen dient und in der inhaltlichen Analyse nicht berücksichtigt wird. Tabelle 2 in Abschnitt 3.3.3.1.1 fasst die positiven sowie negativen Kategorien der *cultural influenced beliefs* zusammen. Es zeigt sich deskriptivstatistisch folgende Rangreihung der Nennungen aufgrund der ermittelten Häufigkeiten bei einer Stichprobe von $n = 81$. Die Kategorie *Soziale Intelligenz* wurde von 56% ($SD = .50$) der Mütter als positive Qualität angegeben, welche sie bei ihrem Kind gerne sehen würden. Gefolgt von den Kategorien *Gutes Verhalten* mit 49% ($SD = .50$), *Fleiß* mit 37% ($SD = .49$), *Gehorsamkeit* mit 35% ($SD = .49$), *Freude & Ausgeglichenheit* mit 16% ($SD = .36$), *Religiosität* mit 13% ($SD = .35$), *Mithilfe im Haushalt* mit 9% ($SD = .27$), *Gesundheit* mit lediglich 4% ($SD = .19$). 2% ($SD = .16$) der Nennungen fielen in die Kategorie *Sonstiges*, da sie sich unter den anderen Kategorien als nicht zuordenbar herausstellten. Die qualitative Analyse der sich durch die positiven Nennungen an Qualitäten, die ein heranwachsendes Kind zeigen sollte, herausgebildeten Kategorien zeigte, dass eine Übereinstimmung zwischen den *CIB(+)* Kategorien und den als wichtig eingestuften Sozialisationszielen gegeben ist. Inferenzstatistisch wurde für jede einzelne der neun Kategorien der positiven Ausprägung der *CIB(+)* mittels Punkt – biserialer Korrelation der Zusammenhang zu den zehn verschiedenen Sozialisationszielen berechnet. Fünf der acht genannten Qualitäten, die Mütter bei ihren Kindern gerne sehen würden, stehen in einem signifikanten Zusammenhang mit einzelnen von den als wichtig

angegebenen Sozialisationszielen. *Gutes Verhalten* steht in einem signifikanten Zusammenhang mit dem Sozialisationsziel 1 *self- confidence & life satisfaction* ($r_{pb} = .24; p < .05$). Mütter, die angaben, dass es ihnen wichtig sei, dass ihr Kind sich gut verhält, stuften Selbstbewusstsein und Lebenszufriedenheit in ihrem Kind zu fördern als wichtig ein. *Gehorsamkeit* steht in signifikantem Zusammenhang mit Sozialisationsziel 2 *reaching personal potential* ($r_{pb} = .23; p < .05$), Sozialisationsziel 4 *self control* ($r_{pb} = .21; p < .05$), sowie mit Sozialisationsziel 7 *Loving warmth* ($r_{pb} = .26; p < .01$). Mütter die Gehorsamkeit als Qualität eines Kindes als wichtig ansehen, gaben an, die Erreichung des persönlichen Potentials im Bildungskontext, Selbstkontrolle im Falle negativer Emotionen sowie einen herzlichen Umgang mit anderen als wichtige Ziele zu sehen, welche sie ihrem Kind vermitteln wollen. *Freude & Ausgeglichenheit* steht in signifikantem Zusammenhang mit Sozialisationsziel 2 *reaching personal potential* ($r_{pb} = .21; p < .05$) und Sozialisationsziel 7 *loving warmth* ($r_{pb} = .23; p < .05$). Mütter die Freude und Ausgeglichenheit als positive Qualitäten nannten, sehen Wichtigkeit darin, ihre Kinder im Erreichen des persönlichen Potentials sowie ein herzliches Miteinander in der Gemeinschaft, zu fördern. *Religiosität* steht in signifikantem Zusammenhang mit Sozialisationsziel 4 *self - control* ($r_{pb} = .34; p < .01$). Die größte Effektstärke zeigte sich als mittlerer Effekt zwischen der Angabe, dass die Mutter gerne ein religiöses Kind hätte und der Wichtigkeit in der Vermittlung von emotionaler Selbstkontrolle. *Mithilfe bei der Hausarbeit* steht in signifikantem Zusammenhang mit Sozialisationsziel 7 *loving warmth* ($r_{pb} = .23; p < .05$). Mütter, die die Mithilfe im Haushalt als positive Qualität angaben, sahen es ebenso als wichtig an, ihrem Kind einen herzlichen Umgang mit anderen zu vermitteln. Die am häufigsten angegebene Kategorie *Soziale Intelligenz* zeigte in der vorhandenen Stichprobe keine signifikanten Zusammenhänge über alle Sozialisationsziele hinweg, ebenso wie die Kategorie *Fleiß* und *Gesundheit*. Es ließen sich lediglich Tendenzen an schwachen, jedoch nicht signifikanten Effekten erkennen. Die statischen Kennwerte finden sich in Tabelle 10 im Anhang C wieder.

Im Bereich der negativen Nennungen ergab sich folgende Verteilung der nicht erwünschten Qualitäten bei einer Stichprobe von $n = 80$: 50% ($SD = .50$) der Mütter gaben die Kategorie *Respektlosigkeit* als häufigste Kategorie der nicht erwünschten Qualitäten an. Gefolgt von den Kategorien, *Aggression* mit 39% ($SD = .49$), *Kriminelle Handlungen* mit 26% ($SD = .45$), *Ungehorsamkeit* mit 24% ($SD = .44$), *negatives soziales Umfeld* mit 17% ($SD = .38$), *anti – soziales Verhalten* mit 17% ($SD = .37$), *Faulheit* mit 11% ($SD = .32$) und *negativer Umgang mit Sexualität* lediglich mit 7% ($SD = .27$). Ebenso wie bei der positiven Ausprägung galt es 2% ($SD = .16$) der negativen Nennungen an Qualitäten zu vermerken, welche in den Kategorien des negativen Bereiches nicht zuordenbar waren und sich somit in der Kategorie *Sonstiges* wiederfinden lassen. Die qualitative Analyse der sich durch die negativen Nennungen an Qualitäten, die ein heranwachsendes Kind nicht zeigen sollte, herausgebildeten Kategorien, zeigt, dass eine Übereinstimmung zwischen den *CIB (-)* Kategorien und den als wichtig

eingestuften Sozialisationszielen gegeben ist. Inferenzstatistisch wurde für jede einzelne der neun Kategorien der negativen Ausprägung der *CIB(-)* mittels Punkt – biserialer Korrelation der Zusammenhang zu den zehn verschiedenen Sozialisationszielen berechnet. Bei drei der acht genannten negativen Qualitäten, die Mütter bei ihren Kindern nicht sehen wollen, zeigte sich ein signifikanter Zusammenhang mit einzelnen, von den Müttern als wichtig eingestuften Sozialisationszielen. Es handelt sich dabei um die negative Kategorie *Kriminelle Handlungen*, welche in signifikantem Zusammenhang mit Sozialisationsziel 1 *self – confidence & life satisfaction* ($r_{pb} = .29; p < .01$), Sozialisationsziel 6 *decency personal integrity* ($r_{pb} = .20; p < .05$) und Sozialisationsziel 9 *proper demeanor with others* ($r_{pb} = .24; p < .05$) steht. Mütter, die angaben, dass sie nicht wollen, dass ihr Kind kriminell wird, stuften es als wichtig ein, Selbstbewusstsein und Lebenszufriedenheit, Unbescholtenheit sowie angemessenes Verhalten anderen gegenüber in ihrem Kind zu fördern. *Ungehorsamkeit* steht in signifikantem Zusammenhang mit Sozialisationsziel 2 *reaching personal potential* ($r_{pb} = .22; p < .05$), Sozialisationsziel 5 *decency avoid illicit behavior* ($r_{pb} = .18; p < .05$), Sozialisationsziel 7 *loving warmth* ($r_{pb} = .24; p < .05$) sowie mit Sozialisationsziel 10 *proper demeanor with family* ($r_{pb} = .21; p < .05$). Mütter, die angaben, dass sie kein ungehorsames Kind haben wollen, stuften es als wichtig ein, das Erreichen des persönlichen Potentials ihres Kindes, die Vermeidung nicht angemessenen Verhaltens, einen herzlichen Umgang sowie angemessenes Benehmen anderen gegenüber zu fördern. *Anti-Soziales Verhalten* steht in signifikantem Zusammenhang mit Sozialisationsziel 7 *loving warmth* ($r_{pb} = .25; p < .05$) und Sozialisationsziel 8 *loving family* ($r_{pb} = .22; p < .05$). Mütter, denen es wichtig war, dass ihr Kind keine anti-sozialen Verhaltensweisen zeigt, war es ebenso wichtig, ihrem Kind einen herzlichen Umgang mit anderen zu lehren sowie einen empathischen und liebevollen Umgang innerhalb der Familie zu vermitteln. Die Kategorie *negativer Umgang mit Sexualität* steht in signifikantem Zusammenhang mit Sozialisationsziel 1 *self confidence & life satisfaction*. Mütter denen es wichtig war, dass ihr Kind keinen negativen Umgang mit Sexualität pflegt, werteten ebenso die Bedeutung der Vermittlung von Selbstbewusstsein und Lebenszufriedenheit höher. In den ersten beiden am häufigsten genannten Kategorien *Respektlosigkeit* und *Aggression* ließen sich jedoch keine signifikanten Zusammenhänge mit den Sozialisationszielen erkennen, es zeigten sich lediglich Tendenzen an schwachen jedoch nicht signifikanten Effekten. Des Weiteren wiesen die Kategorien *negatives soziales Umfeld* und *Faulheit* keine signifikanten Zusammenhänge mit den Sozialisationszielen auf. Die statistischen Kennwerte finden sich in Tabelle 11 im Anhang C wieder.

5.2.2 Fragestellung 2: Gibt es einen Zusammenhang zwischen *specific expectations* und Sozialisationszielen?

Die *specific expectations* der Mütter ließen sich wie in Abschnitt 3.3.3.1.2 bereits beschrieben in sechs positive und sieben negative *themes* zusammenfassen. Es zeigte sich bei der Analyse der offenen Antwortformate der positiven Beschreibungen der Mütter, bei einer Gesamtstichprobe von $N = 82$, dass

63% der Mütter ein *theme* angaben, lediglich 28% davon gaben ein zweites *theme* an und weitere 5% davon ein drittes *theme*. Aufgrund von Fehlern in der Interviewführung musste eine Prozentrate von 37% an fehlenden Angaben akzeptiert werden, wodurch sich eine Teilstichprobe von $n = 52$ ergab. Das heißt, die mütterlichen *mind-maps* variierten in ihren Inhalten von ein bis drei verschiedenen *themes*, wobei die Mehrheit der Mütter bei der Beschreibung eines positiven Kindes nur ein *theme* angab. Die 63% der Mütter unterschieden sich in ihren Angaben im ersten *theme* voneinander. Aus der Herausarbeitung der *themes* aus den offenen Antworten der Mütter ergab sich, dass 33% ($SD = .50$) der Mütter *Gemeinschaft* als erstes *theme* angaben. 13 % ($SD = .41$) sprachen von *Bildung*, 10% ($SD = .36$) von *Gehorsamkeit*, 5% ($SD = .27$) von *Religiosität* und lediglich 2% ($SD = .97$) sprachen von *Sexualität* als erstes *theme* bei der Beschreibung eines positiven Kindes. Jene 28% der Mütter, bei denen aus ihren Beschreibungen auch ein zweites *theme* erkennbar wurde, sprachen zu 12% ($SD = .51$) von *Gemeinschaft*, 7 % ($SD = .45$) von *Bildung*, 4% ($SD = .34$) von *Religiosität*, 2% ($SD = .29$) von *Gehorsamkeit* und zu jeweils 1% ($SD = .21$) von *Gesundheit* und *Sexualität*. Als drittes *theme* sprachen von insgesamt 5% an Angaben jeweils 2% ($SD = .55$) der Mütter von *Gehorsamkeit* und *Religiosität* und 1% ($SD = .45$) von *Bildung*. Die am häufigsten genannten *themes*, die sich aus den positiven Beschreibungen ergaben, stellten *Gemeinschaft* und *Bildung* dar. Das heißt, die Mütter beschrieben ein positives Kind am häufigsten als ein mit der Gemeinschaft verbundenes, verantwortungsbewusstes und gebildetes Kind, welches sich durch Fleiß auszeichnet. Die zuvor deskriptivstatistisch dargestellten *themes* wurden zur explorativen Prüfung der Fragestellung mittels Punkt-biserialer Korrelation in Bezug auf einen vermeintlichen Zusammenhang zu den von den Müttern eingeschätzten Sozialisationszielen inferenzstatistisch geprüft. Es zeigte sich kein signifikanter Zusammenhang mit den zehn Sozialisationszielen ($p > .05$) zwischen den am häufigsten genannten positiven *themes* *Gemeinschaft* und *Bildung*. Zwischen dem *theme* *Gehorsamkeit* und Sozialisationsziel 4 *self control* ließ sich ein signifikanter mittlerer Effekt erkennen ($r_{pb} = .32$; $p < .05$). Das bedeutet, dass jene Mütter, die *Gehorsamkeit* als erstes Thema bei der Beschreibung eines positiven Kindes nannten, ebenso vermehrt darauf Wert legten, dass ihr Kind emotionale Selbstkontrolle zeigt. Das *theme* *Religiosität* zeigt ebenso einen signifikanten Zusammenhang mit Sozialisationsziel 4 *self control*, ($r_{pb} = .28$; $p < .05$), wodurch angenommen werden kann, dass jene Mütter, die ein religiöses Kind als ein positives Kind beschrieben, vermehrt die Wichtigkeit darin sahen, Selbstkontrolle im Fall negativer Emotionen zu bewahren, vermittelten. Unter den als zweites genannten *themes* zeigte das *theme* *Gemeinschaft* einen signifikanten Zusammenhang mit Sozialisationsziel 1 *self confidence & life satisfaction* ($r_{pb} = .48$; $p < .05$). Jene Mütter, die ein positives Kind unter anderem auch als ein sozial fähiges, mit der Gemeinschaft umgängliches Kind beschrieben, empfanden es ebenso wichtig, dass ihr Kind zu einem selbstbewussten und lebensfrohen Menschen erzogen werden soll. Sowie das *theme* *Gesundheit* einen signifikanten Zusammenhang mit Sozialisationsziel 9 *proper demeanor with others* ($r_{pb} = .47$; $p < .05$) zeigte. Jene

Mütter, die in ihren Beschreibungen eines positiven Kindes die Gesundheit des Kindes anführten, sahen die Vermittlung von angemessenem Benehmen anderen gegenüber ebenso vermehrt von Bedeutung. Bei den restlichen *themes*, die sich aus den mütterlichen Beschreibungen eines positiven Kindes ergaben, konnten keine signifikanten Zusammenhänge in jener Stichprobe gefunden werden. Die statistischen Kennwerte finden sich in Tabelle 12, Tabelle 13 und Tabelle 14 in Anhang C wieder.

Im Folgenden werden die negativen Beschreibungen der Mütter analysiert. Bei einer Gesamtstichprobe von $N = 82$, gaben 59% der Mütter ein *theme* an, lediglich 29% davon gaben ein zweites *theme* an und weitere 8% davon ein drittes *theme*. In 42% der Fälle kam es aufgrund von Fehlern in der Interviewdurchführung zu keinen Angaben, wodurch sich eine Teilstichprobe von $n = 48$ ergab. Als erstes *theme* sprachen die Mütter zu 21% ($SD = .48$) von *anti-sozialem Verhalten*, zu 9% ($SD = .36$) von *Aggression*, zu jeweils 7% ($SD = .33$) von *negativen Umgang mit Sexualität* und *kriminellen Handlungen*, zu 6% ($SD = .31$) von *Bildungsverweigerung*, zu 5% ($SD = .28$) von *Ungehorsam* und zu 4% ($SD = .24$) von *Rauschmittelkonsum*, in ihren Beschreibungen eines negativen Kindes. Jene 29% der Mütter, die ein zweites *theme* angaben, sprachen zu jeweils 9% von *anti-sozialem Verhalten* ($SD = .51$) und *Aggression* ($SD = .47$), zu 5% ($SD = .40$) von *Rauschmittelkonsum*, zu 4% ($SD = .45$) von *Ungehorsam* und zu jeweils 1% ($SD = .25$) von *negativem Umgang mit Sexualität* und *kriminellen Handlungen*. Der geringe Anteil an Müttern von lediglich 8%, der in seinen Beschreibungen bis zu drei *themes* nannte, sprach im dritten *theme* zu 4% ($SD = .53$) von *kriminellen Handlungen*, zu 2% von *anti-sozialem Verhalten* ($SD = .49$) und zu jeweils 1% ($SD = .38$) von *Ungehorsam* und *negativem Umgang mit Sexualität*. Die am häufigsten genannten *themes*, die sich aus den negativen Beschreibungen ergaben, stellen *anti-soziales Verhalten* und *Aggression* dar. Ein negatives Kind wurde am häufigsten dadurch beschrieben, dass es in der Gemeinschaft keine sozialen Fähigkeiten zeigt und sich durch aggressives Verhalten charakterisiert. Die explorative Prüfung mittels Punkt – biserialer Korrelation auf vermeintliche Zusammenhänge zwischen den *themes* der negativen Beschreibung eines Kindes und den zehn Sozialisationszielen soll im Folgenden beschrieben werden. Es zeigte sich ein signifikanter mittlerer Effekt zwischen *anti-sozialem Verhalten* und Sozialisationsziel 7 *loving warmth* ($r_{pb} = .33$; $p < .05$). Jene Mütter, die ein negatives Kind durch anti-soziale Verhaltensweisen beschrieben, gaben vermehrt an, Wichtigkeit darin zu sehen, ihrem Kind einen herzlichen Umgang mit anderen zu vermitteln. Das *theme kriminelle Handlungen* zeigte einen signifikanten Zusammenhang mit Sozialisationsziel 2 *reaching personal potential* ($r_{pb} = .34$; $p < .05$) und Sozialisationsziel 5 *decency avoid illicit behavior* ($r_{pb} = .34$; $p < .05$). Mütter, die in ihren Beschreibungen angaben, dass ein negatives Kind durch kriminelle Handlungen auffällig werden würde, gaben vermehrt an, dass es ihnen wichtig sei, das Erreichen des persönlichen Potentials ihres Kindes im Bildungskontext zu fördern sowie ein dem Kind die Vermeidung nicht angemessenen Verhalten zu vermitteln. Das *theme Rauschmittelkonsum* zeigte einen signifikanten Zusammenhang mit dem Sozialisationsziel 1 *self*

confidence & life satisfaction ($r_{pb} = .42$; $p < .05$). Jenen Müttern, denen bei der Beschreibung eines negativen Kindes zuerst der Konsum von Rauschmitteln einfiel, sprachen sich dafür aus, Selbstbewusstsein und Lebenszufriedenheit als wichtige Sozialisationsziele zu sehen, welche sie an ihr Kind vermitteln wollen. Unter jenen als zweites *theme* genannten Themen zeigte sich erneut ein signifikanter Zusammenhang zwischen *anti-sozialem Verhalten* und Sozialisationsziel 7 *loving warmth* ($r_{pb} = .59$; $p < .05$), wie bereits unter den ersten *themes* festgestellt werden konnte. Ebenso konnte ein signifikanter Zusammenhang zwischen *theme anti – soziales Verhalten* und Sozialisationsziel 8 *loving family* festgestellt werden ($r_{pb} = .57$; $p < .05$). Mütter, die anti- soziale Verhaltensweisen als negativ werteten, zeigten vermehrte Wichtigkeit in der Vermittlung von herzlichem Umgang mit anderen sowie von einem empathischen und liebevollen Umgang innerhalb der Familie. Bei den restlichen *themes*, die sich aus den mütterlichen Beschreibungen eines negativen Kindes ergaben, konnten keine signifikanten Zusammenhänge in jener Stichprobe gefunden werden. Die statistischen Kennwerte finden sich in Tabelle 15, Tabelle 16 und Tabelle 17 in Anhand C wieder.

Zur Kontrolle, ob es einen Zusammenhang zwischen der Länge einer Beschreibung eines positiven oder negativen Kindes und der Anzahl der genannten *themes* in den jeweiligen Ausprägungen gibt, wurde eine Korrelation nach Pearson sowie eine anschließende Regressionsanalyse berechnet. Die Wortanzahl der mütterlichen Beschreibungen steht in hochsignifikantem Zusammenhang mit einer starken Effektstärke von $r = .99$, $p < .001$ in den positiven sowie in den negativen Ausprägungen. Mittels einer Regressionsanalyse zeigte sich, dass sich 99% ($p < .001$) der Varianz in der Anzahl der genannten *themes* durch die Wortanzahl in den offenen Beschreibungen erklären lassen. Je höher somit die gesprochene Wortanzahl in den freien Antworten der Beschreibungen eines positiven sowie eines negativen Kindes war, desto mehr *themes* haben ließen sich abbilden. Das Vorkommen von redundanten Wortwiederholungen oder ein Ausschweifen der Mütter in ihren Aussagen kann somit ausgeschlossen werden.

5.2.3 Zusammenfassung Forschungsfrage II

In der qualitativen Analyse der *cultural influenced beliefs*, welche Angaben zu kulturell geprägten Langzeitsozialisationszielen beinhalten, zeigte sich sowohl im positiven als auch im negativen Bereich, dass die genannten Qualitäten, die eine Mutter bei ihrem Kind sehen oder nicht sehen wollte, inhaltlich den Sozialisationszielen in ihren Bedeutungen ähnlich waren. Die statistische Analyse der positiven Ausprägungen der *cultural influenced beliefs* ergab mittlere bis starke signifikante Zusammenhänge zu vier von zehn *Sozialisationszielen*. Die gleiche Analyse in den negativen Ausprägungen der *cultural influenced beliefs* zeigte schwach signifikante Zusammenhänge zu acht von insgesamt zehn *Sozialisationszielen*.

Ebenso zeigte sich in der qualitativen Analyse der *specific expectations*, welche die mütterlichen Beschreibungen eines Kindes zu positiven und negativen Sozialisationsoutcomes zusammenfassen, sowohl im positiven als auch im negativen Bereich, dass die aufkommenden Themen, von denen die Mütter in ihren Beschreibungen sprachen, inhaltlich mit den *Sozialisationszielen* in ihren Bedeutungen kongruent waren. Jedoch konnten in der statistischen Prüfung jener *themes*, welche Sozialisationsoutcomes beschreiben, nur sehr wenige mittlere bis starke, signifikante Zusammenhänge zu den Bedeutungen der Sozialisationsziele gefunden werden. In den positiven Ausprägungen der *specific expectations* konnten keine Zusammenhänge zwischen den *Sozialisationszielen* und den beiden wichtigsten *themes* *Gemeinschaft* und *Bildung* in den ersten Nennungen nachgewiesen werden. Lediglich zwei der Themen, welche in *theme1* genannt wurden, zeigten einen mittleren signifikanten Effekt zu einem Sozialisationsziel, die restlichen *themes* erwiesen sich in keinem Zusammenhang zu den Sozialisationszielen. In *theme2* zeigten sich zwei Themen in starkem signifikanten Zusammenhang mit den Sozialisationszielen. In den negativen Ausprägungen der *specific expectations* konnten vier signifikante Zusammenhänge zu Sozialisationszielen in den ersten Nennungen, sowie zwei weitere starke signifikante Effekte in den zweiten Nennungen, nachgewiesen werden.

Die Kohärenz der mütterlichen Angaben zu kulturell geprägten Langzeitsozialisationszielen und erwünschten sowie unerwünschten Sozialisationsoutcomes, welche hier durch die beiden Variablen *cultural influenced beliefs* und *specific expectations* operationalisiert wurden, zeigte sich aufgrund der qualitativen Analyse inhaltlich als gegeben, jedoch konnte in der statistischen Analyse nicht für alle Sozialisationsziele ein signifikanter Zusammenhang zu den Kategorien der *cultural influenced beliefs* oder den *themes* der *specific expectations* nachgewiesen werden.

5.3 Ergebnisse der Forschungsfrage III

Im Zentrum des Interesses der dritten Forschungsfrage steht die Prüfung eines vermeintlichen Einflusses der Bedeutung der Sozialisationsziele auf die Bindungssicherheit im kulturellen Kontext der Dorfgemeinschaften Malawis. Der durchschnittliche Bindungswert in der vorliegenden Stichprobe betrug $M = .45$ ($SD = .20$) bei einer Stichprobengröße von $N = 82$. Die nötigen Voraussetzungen zur Berechnung einer linearen multiplen Regression wurden als gegeben angenommen. Lediglich die Normalverteilung der Daten war nicht gegeben, diese wurde aber aufgrund der Stichprobengröße von $N = 82$ und der Homogenität der Gruppengrößen ($n > 30$) vernachlässigt. Bei der Berechnung des linearen Regressionsmodells wurde schrittweise vorgegangen, um jene Sozialisationsziele herauszufinden, welche am meisten Einfluss auf die Bindungssicherheit haben. In Folge soll lediglich das letzte und somit aussagekräftigste Modell beschrieben werden. Das Regressionsmodell setzt sich aus den Prädiktoren Sozialisationsziel 6 *decency personal integrity*, Sozialisationsziel 7 *loving warmth* und Sozialisationsziel 9 *proper demeanor with others* und den Bindungswert des AQS als abhängige Variable, zusammen. Es konnte gezeigt werden, dass die Wichtigkeit der drei Sozialisationsziele insgesamt 14 % ($p < .01$) der Varianz des Bindungswertes erklären. Die positive Wertung des Sozialisationsziels 6 *decency personal integrity* und Sozialisationsziels 7 *loving warmth* haben einen positiven Einfluss auf die Bindungssicherheit. Die Wichtigkeit, die eine Mutter darin sieht, dass sie ihrem Kind Unbescholtenheit vermittelt, im Sinne von nicht zu stehlen und eine geminderte Gewaltbereitschaft zu zeigen sowie einen herzlichen Umgang anderen gegenüber zu haben, wirkt sich positiv auf die Bindungssicherheit aus. Die positive Wertung des Sozialisationsziels 9 *proper demeanor with others* zeigte einen negativen Einfluss auf die Bindungssicherheit. Je mehr eine Mutter förderte, dass ihr Kind angemessenes Benehmen anderen gegenüber zeigt, desto niedriger war der Bindungswert. Die relevanten Kennwerte finden sich in Tabelle 18 in Anhang C.

5.4 Ergebnisse der Forschungsfrage IV

Die vierte und somit letzte Forschungsfrage der vorliegenden Arbeit bezieht sich auf einen möglichen Zusammenhang bestimmter *Sozialisationsziele* mit bestimmten Bindungskomponenten im kulturellen Kontext der traditionellen Dorfgemeinschaften Malawis. In Abschnitt 3.3.2 wurden die 5 *Core – Bindungskomponenten* bereits detailliert dargestellt. Es handelt sich um folgende aus der Literatur abgeleitete Hypothesen.

Hypothese 4.1.: Das Sozialisationsziel 4 *self control* steht in einem negativen Zusammenhang mit der Bindungskomponente *struggling with emotions*.

Hypothese 4.2.: Das Sozialisationsziel 5 *decency avoid illicit behavior*, das Sozialisationsziel 6 *decency personal integrity*, das Sozialisationsziel 9 *proper demeanor with others* sowie das Sozialisationsziel 10 *proper demeanor with family* stehen in einem positiven Zusammenhang mit der Bindungskomponente *sharing and obeying*.

Hypothese 4.3.: Das Sozialisationsziel 7 *loving warmth* steht in einem positiven Zusammenhang mit der Bindungskomponente *socializing with others*.

Hypothese 4.4.: Das Sozialisationsziel 8 *loving family* steht in einem positiven Zusammenhang mit der Bindungskomponente *enjoying physical contact*.

Hypothese 4.5.: Die als *group oriented* definierten Sozialisationsziele stehen in einem positiven Zusammenhang mit der Bindungskomponente *searching for proximity*.

- Sozialisationsziel 4 *self control*
- Sozialisationsziel 5 *decency avoid illicit behavior*
- Sozialisationsziel 6 *decency personal integrity*
- Sozialisationsziel 7 *loving warmth*
- Sozialisationsziel 8 *loving family*
- Sozialisationsziel 9 *proper demeanor with others*
- Sozialisationsziel 10 *proper demeanor with family*

5.4.1 Hypothese 4.1.

Um die Annahme eines negativen Zusammenhangs zwischen dem Sozialisationsziel 4 *self control* und der Bindungskomponente *struggling with emotions* zu testen, wurde eine Spearman-Korrelation gerechnet. Es konnte jedoch kein Zusammenhang festgestellt werden ($r_s = -.02, p > .05$). Die Hypothese wurde somit verworfen.

5.4.2 Hypothese 4.2.

Entgegen der Annahme, konnte mittels Spearman-Korrelation ein signifikant negativer Zusammenhang zwischen dem Sozialisationsziel 9 *proper demeanor with others* und der Bindungskomponente *sharing and obeying* von schwachem Effekt ($r_s = -.24, p < .05$) gezeigt werden. Aufgrund des signifikant negativen Zusammenhangs wurde in weiterer Folge zur genaueren Betrachtung eine Regressionsanalyse gerechnet. Es zeigte sich, dass das Sozialisationsziel 9 *proper demeanor with others* 6 % ($p < .05$) der Varianz in der Bindungskomponente *sharing and obeying* erklärt. Demnach hat die positive Wertung des Sozialisationsziels 9 *proper demeanor with others*, welches für angemessenes Benehmen anderen gegenüber steht, einen negativen Einfluss auf die Bindungskomponente *sharing and obeying*. Je wichtiger der Mutter die Vermittlung angemessenen Benehmens anderen gegenüber ist, desto weniger gehorsam ist das Kind gegenüber der Mutter selbst. Des Weiteren zeigte sich zwischen dem Sozialisationsziel 6 *decency personal integrity* und der Bindungskomponente *sharing and obeying* ein schwacher, jedoch nicht signifikanter Effekt ($r_s = .15, p > .05$). Bei Sozialisationsziel 5 *decency avoid illicit behavior* ($r_s = .08, p > .05$) und Sozialisationsziel 10 *proper demeanor with family* ($r_s = .05, p > .05$) ließ sich entgegen der Annahmen kein Zusammenhang mit der Bindungskomponente *sharing and obeying* nachweisen. In Tabelle 19 in Anhang C finden sich die statistischen Kennwerte. Die Hypothese wurde somit teilweise angenommen.

5.4.3 Hypothese 4.3.

Um die Annahme eines positiven Zusammenhangs zwischen dem Sozialisationsziel 7 *loving warmth* und der Bindungskomponente *socializing with others* zu testen, wurde eine Spearman-Korrelation gerechnet. Es konnte jedoch kein Zusammenhang festgestellt werden ($r_s = .02, p > .05$). Die Hypothese wurde verworfen.

5.4.4 Hypothese 4.4.

Um die Annahme eines positiven Zusammenhangs zwischen dem Sozialisationsziel 8 *loving family* und der Bindungskomponente *enjoying physical contact* zu testen, wurde eine Spearman-Korrelation gerechnet. Es konnte ein schwacher, jedoch nicht signifikanter Effekt ($r_s = .12, p > .05$) festgestellt werden. Die Hypothese wurde verworfen.

5.4.5 Hypothese 4.5.

Der positive Zusammenhang zwischen denen zuvor angeführten, als *group-oriented* definierten Sozialisationszielen und der Bindungskomponente *searching for proximity* wurde mittels Spearman-Korrelation geprüft. Es zeigte sich lediglich ein schwacher, jedoch nicht signifikanter Effekt in zwei der angeführten Sozialisationsziele, Sozialisationsziel 6 *decency personal integrity* ($r_s = .10, p > .05$) und dem Sozialisationsziele 9 *proper demeanor with others* ($r_s = -.14, p > .05$), wobei es sich bei Letzterem um einen negativen Zusammenhang handelt. Für Sozialisationsziel 4 *self control* ($r_s = .03, p > .05$),

Sozialisationsziel 5 *decency avoid illicit behavior* ($r_s = .02, p > .05$), Sozialisationsziel 7 *loving warmth* ($r_s = .05, p > .05$) Sozialisationsziel 8 *loving family* ($r_s = .08, p > .05$) sowie für Sozialisationsziel 10 *proper demeanor with family* ($r_s = .00, p > .05$) konnte kein Zusammenhang mit der Bindungskomponente *searching for proximity* festgestellt werden. Die Hypothese wurde verworfen.

5.4.6 Zusammenfassung der Forschungsfrage IV

Die statistische Auswertung der vorliegenden Hypothesen zeigte, dass lediglich in Hypothese 4.5. ein signifikant negativer Zusammenhang zwischen der Bedeutung der Vermittlung eines angemessenen Verhaltens anderen gegenüber und der Gehorsamkeit des Kindes der Mutter gegenüber gefunden werden konnte. Durch eine Regressionsanalyse zeigte sich, dass die Wichtigkeit, angemessenes Verhalten anderen gegenüber zu fördern, einen negativen Einfluss auf die kindliche Fähigkeit, compliance in seinen selbstbestimmten Handlungen gegenüber seiner Mutter in Bezug auf deren Wünsche, Vorschläge und Anweisungen zu zeigen, hat.

Für die Mehrheit der Sozialisationsziele konnten jedoch keine signifikanten Zusammenhänge zu den Bindungskomponenten festgestellt werden, lediglich Tendenzen ließen sich aufgrund schwacher, nicht signifikanter Zusammenhänge beschreiben.

6 Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse

Der vorliegende Abschnitt stellt die Ergebnisse eingebettet in die aus der Literatur aufgezeigten Modelle dar. Anhand des ökokulturellen Modells nach Keller (2007) und Teilen des Modells elterlicher Sozialisationsstrategien (Keller, 2011) sollen die Ergebnisse in ihrem Zusammenhang diskutiert werden, um die Bedeutung der aus den Interviews gewonnen Informationen zu den vorliegenden Sozialisationsstrategien unter Berücksichtigung des kulturellen Kontextes aufzuzeigen. Im Anschluss sollen die gefundenen kulturspezifischen Informationen es ermöglichen, die Bindungsbeziehung kulturspezifisch zu beschreiben (Greenfield & Keller, 2004; Harwood et al., 1995; Trommsdorff & Friedlmeier, 1993).

Gemäß dem ökokulturellen Modell (Keller, 2007) gilt es, die Kultur, in der ein Kind heranwächst, für die Interpretation von Entwicklung zu berücksichtigen. Das Modell unterteilt sich in drei Ebenen und geht in seiner dritten Ebene in das Modell der elterlichen Sozialisationsstrategien (Keller, 2011) über. Um der erforderlichen Berücksichtigung der Kultur gerecht zu werden, bedarf es zu Beginn, die *physikalische Umwelt* in den traditionellen Dorfgemeinschaften kurz zu beschreiben. Wie in Abschnitt 3.1.2.1 dargelegt, zeigt sich, dass Malawi ein südostafrikanisches Binnenland darstellt, welches subtropischem Klima unterliegt und von Agrarwirtschaft dominiert wird (National Statistical Office, 2015). Die physikalische Umwelt bildet das Grundgerüst für die an zweiter Stelle anzuführenden *Populationsparameter*. Die deutliche Mehrheit der Bevölkerung Malawis lebt im ländlichen Raum, wodurch es auch zu einer starken Bevölkerungsdichte in jenen Gebieten kommt, speziell der Süden Malawis ist stark bevölkert. Die Bevölkerung kennzeichnet sich durch das vorherrschend junge Alter, was eine hohe Sterberate sowie Geburtenrate erkennen lässt (National Statistic Office, 2015). Die Populationsparameter stehen in engem Zusammenhang mit der *sozioökonomischen Struktur*. Die sozioökonomische Struktur der traditionellen Dorfgemeinschaften Malawis ist durch ein durchschnittlich niederes Bildungsniveau der Mütter aufgrund der deutlichen Mehrheit an *primary school* Angaben als höchsten Bildungsabschluss, ein durchschnittliches Erstgebäralter von 19 Jahren, einer Kinderanzahl von durchschnittlich drei Kindern sowie dem Zusammenleben in einem durchschnittlich vierköpfigen Haushalt, geprägt. An dieser Stelle lassen sich die beiden Modelle miteinander verbinden. Das Modell elterlicher Sozialisationsstrategien (Keller, 2011) fordert die Einbettung von Sozialisation in den *kulturellen Kontext*, welcher sich durch seine sozioökonomischen Strukturen definieren lässt. Die traditionellen Dorfgemeinschaften Malawis stellen den kulturellen Kontext der vorliegenden Arbeit dar. Die Analyse des kulturellen Kontextes erlaubt es, in Folge die Ergebnisse unter Berücksichtigung dessen zu interpretieren. Malawi erweist sich als traditionelle Gesellschaft, welche sich durch einen soziokulturellen Kontext von niedriger formaler Bildung, vorherrschender Subsistenzwirtschaft, ein frühes Erstgebäralter der Frau, eine hohe Anzahl von

Nachkommen und die Organisation in Großfamilien charakterisiert (Greenfield et al., 2003; Keller, 2007; Keller, 2011). Aus dem beschriebenen kulturellen Kontext der traditionellen Dorfgemeinschaften Malawis bildet sich das sogenannte *kulturelle Modell* heraus, welches durch seine Werte, Orientierungen, Überzeugungen, Normen und Konventionen beschrieben werden kann (Keller, 2011). Das kulturelle Modell wird durch ein spezifisches Ausmaß an den beiden menschlichen Grundbedürfnissen Autonomie und Verbundenheit geleitet, stellt sich als kulturabhängig dar und spiegelt sich in den Sozialisationsstrategien wider (Keller, 2011). Im Folgenden werden die Ergebnisse der Analyse der Sozialisationsstrategien zusammengetragen und unter Berücksichtigung des kulturellen Kontexts interpretiert. Daraus lässt sich das vorherrschende kulturspezifische kulturelle Modell zusammenfassend in Bezug auf seine spezifisch ausgeprägte Bedeutung von Autonomie und Verbundenheit beschreiben.

Die Sozialisationsstrategien im kulturellen Kontext der traditionellen Dorfgemeinschaften Malawis

Vorliegende Informationen über Sozialisationsziele und elterliche Verhaltensstrategien im kulturellen Kontext der Dorfgemeinschaften Malawis erlaubten es, gemäß dem Modell elterlicher Sozialisationsstrategien (Keller, 2011), die kulturspezifischen Sozialisationsstrategien zu beschreiben. Unter Berücksichtigung der Bedeutung der nach Fiedlmeier und KollegInnen (2008) als *individual-oriented* und *group-oriented* definierten Sozialisationsziele, den von den Müttern genannten kulturell geprägten Langzeitsozialisationszielen, den Verhaltensbeschreibungen eines Kindes im Sinne von erwünschten beziehungsweise unerwünschten Sozialisationsoutcomes und der zur Vermittlung der als wichtig eingestuften Sozialisationsziele angewandten elterlichen Verhaltensstrategien, lassen sich die Sozialisationsstrategien im kulturellen Kontext der Dorfgemeinschaften Malawis wie folgt beschreiben.

Das als *individual-oriented* definierte Sozialisationsziel 1 *self confidence & life satisfaction*, welches darauf abzielt, dem Kind Selbstbewusstsein und Lebenszufriedenheit zu vermitteln, erwies sich von mittelmäßiger Bedeutung im vorliegenden kulturellen Kontext. Die Analyse auf Konsistenz zwischen dem Sozialisationsziel und der angegebenen Langzeitsozialisationsziele zeigte, dass Mütter, denen die unmittelbare Vermittlung von Selbstbewusstsein und Lebenszufriedenheit von Bedeutung war, angaben, als Langzeitsozialisationsziel gutes Verhalten sowie die Ablehnung krimineller Handlungen und negativen Umgangs mit Sexualität vermitteln zu wollen. Diese Ziele auf lange Sicht zu vermitteln, scheint somit mit der unmittelbaren Vermittlung von Selbstbewusstsein und Lebenszufriedenheit des Kindes in Zusammenhang zu stehen. Die Bedeutung des Sozialisationsziels steht in Zusammenhang mit den angeführten Themen erwünschtes Sozialisationsoutcome *Gemeinschaft* sowie unerwünschtes Sozialisationsoutcome *Rauschmittelkonsum*. Müttern, denen die Vermittlung von Selbstbewusstsein und Lebenszufriedenheit als wichtig erscheint, wünschen sich, dass ihre Kinder zu gemeinschaftsfähigen Individuen heranwachsen, die keine Drogen konsumieren. Konsistent dazu zeigte

sich, dass in den elterlichen angewandten Verhaltensstrategien zur Vermittlung von Selbstbewusstsein und Lebenszufriedenheit eine Mischung aus, auf das Wohlbefinden des Kindes abgestimmte, direktive, sachliche sowie autonomiefördernde Verhaltensstrategien zu finden war. Am häufigsten wurde das Sozialisationsziel durch die Schaffung eines emotionalen Rahmens vermittelt, der es dem Kind ermöglicht, diese Qualität selbst entfalten zu können, was auf eine starke Individuumsorientierung in der Vermittlung hinweist.

Sozialisationsziel 2 *reaching personal potential* wurde als *individual-oriented* definiert und erwies sich im kulturellen Kontext von hoher Bedeutung. Die Vermittlung des Erreichens des persönlichen Potentials des Kindes erwies sich als in Zusammenhang stehend mit dem auf lange Sicht erwünschten Qualitäten *Gehorsamkeit* und *Freude & Ausgeglichenheit*. Wenn es als wichtig erachtet wurde, jenes Sozialisationsziel zu vermitteln, wurde es ebenso als wichtig erachtet, dass ein heranwachsendes Kind gehorsam, glücklich und ausgeglichen ist. Konsistent dazu zeigten sich jene Verhaltensstrategien am häufigsten, welche direktive Anweisungen und sachliche Erklärungen darstellten und primär auf Gehorsamkeit beruhten. Eine weitere, häufig angewandte Verhaltensstrategie, stellt die Schaffung eines positiven emotionalen Rahmens dar, welcher es erlauben soll, die gewünschte Qualität im Kind selbst entfalten lassen zu können. Im Hier und Jetzt zeigt sich das Erreichen des persönlichen Potentials im Kind zu fördern als wichtig, auf lange Sicht möchte man ein glückliches und gehorsames Kind sehen und zur Vermittlung des als wichtig eingestuften Sozialisationsziels wird Gehorsam eingefordert. Durch Anweisungen und Erklärungen sowie durch die Gewährleistung von emotionaler und situativer Sicherheit, wird versucht das Kind zu leiten, um das Ziel zu erreichen. Ein Zusammenhang der Bedeutung der Vermittlung des Sozialisationsziels zeigte sich auch mit dem unerwünschten Sozialisationsoutcome *kriminelle Handlungen*. Es lässt sich daraus schließen, dass jenen Müttern, denen die Förderung des Erreichens des persönlichen Potentials wichtig war, sich wünschten, dass ihr Kind keine kriminellen Handlungen verübt. Somit steht die Förderung von Bildung der Versuchung an Kriminalität schützend gegenüber. Für weitere Forschung gilt es speziell jenes Sozialisationsziel und seine Bedeutung detaillierter zu betrachten. Auffällig zeigte sich, dass das als besonders wichtig empfundene Erreichen des persönlichen Potentials des Kindes sich weder mit dem Langzeitsozialisationsziel *Fleiß*, noch mit dem Sozialisationsoutcome *Bildung* oder *Bildungsverweigerung* in Beziehung stehend erwies, welchen jedoch ähnliche Inhalte zugrundeliegen. Von besonderem Interesse zeigen sich die Motive, die hinter der Förderung des Erreichens des persönlichen Potentials stehen. Ein gebildetes Kind hat höhere Chancen auf eine bessere Zukunft und finanzielle Unabhängigkeit als ein weniger gebildetes Kind, dies schließt jedoch nicht aus, dass die Bedeutung das Erreichen des persönlichen Potentials des Kindes zu fördern, auf einem verbundenheitsorientiertem Motiv beruht. Es gilt weiter zu prüfen, ob der Bedeutung des Sozialisationsziels, eine individuumorientierte Denkweise, welche auf die Autonomieförderung des

Kindes selbst abzielt, zugrunde liegt, oder ferner betrachtet gruppenorientierte Vorstellungen, wie etwa die Versorgung der Familie jenes Sozialisationsziel in seiner Bedeutung determiniert.

Sozialisationsziel 3 *psychological independence* stellt das dritte und letzte als *individual-oriented* definierte Sozialisationsziel dar, welches sich im kulturellen Kontext von signifikant minderer Bedeutung im Vergleich zu allen anderen Sozialisationszielen erwies. In den wenigen Fällen, in denen jenes Sozialisationsziel als wichtig angesehen wurde, zeigte sich, dass Mütter die Vermittlung von psychologischer Unabhängigkeit und Durchsetzungsfähigkeit ihres Kindes vorwiegend durch direkte Anweisungen vermittelten. Die Wahl der Verhaltensstrategie der direkten Anweisung, um ein Kind in psychologische Unabhängigkeit zu führen kann als widersprüchlich angesehen werden. Dies lässt den Schluss zu, dass das Konzept psychologischer Unabhängigkeit des Kindes in den traditionellen Dorfgemeinschaften Malawis nicht ausgeprägt ist, da jene zur Anwendung gekommene mütterliche Verhaltensstrategie viel mehr ein Abhängigkeitsverhältnis schafft, als Unabhängigkeit fördert. Die mindere Bedeutung jenes Ziels zeigte sich auch darin, dass in den aus den Interviews herausgearbeiteten Kategorien der Langzeitsozialisationsziele keinerlei Angaben, welche in Zusammenhang mit der Förderung der psychologischen Unabhängigkeit stehen, gemacht wurden. Ebenso haben Mütter in den Themen, die sich aus den beschriebenen, erwünschten Sozialisationsoutcomes ergaben, keine Angaben, welche in Bezug zu jenem Sozialisationsziel stehen, gemacht. In der Studie von Gladstone et al. (2009) in Malawi nannten Mütter in ihren Definitionen eines intelligenten Kindes, die Fähigkeit des Kindes unabhängig zu sein. Es gilt der Bedeutung von Unabhängigkeit im kulturellen Kontext weitere Forschung zu widmen. Möglicherweise handelt es sich um eine früh ausgeprägte Selbstständigkeit des Kindes (Seidl-de-Moura et al., 2012), welche durch motorische Frühförderung oftmals forciert versucht wird zu erreichen, sich vermehrt in traditionellen Gesellschaften wiederfinden lässt und von psychologischer Unabhängigkeit zu unterscheiden gilt (Keller, 2011; Keller et al., 2005; Keller & Kärtner, 2014).

Sozialisationsziel 4 *self control* stellt das erste aller weiteren als *group-oriented* definierten Sozialisationsziele dar. Die Vermittlung von emotionaler Selbstkontrolle erwies sich als weniger bedeutend im kulturellen Kontext der Dorfgemeinschaften Malawis. In Zusammenhang mit den Langzeitsozialisationszielen zeigte sich, dass Mütter, denen die Vermittlung von emotionaler Selbstkontrolle wichtig war, auf lange Sicht wünschten, ein gehorsames und religiöses Kind zu haben. Ebenso konnte dies in den Sozialisationsoutcomes gezeigt werden. Die aus den Beschreibungen eines positiven Kindes herausgearbeiteten Themen *Religiosität* und *Gehorsamkeit* erwiesen sich als in Zusammenhang stehend mit der Bedeutung der unmittelbaren Vermittlung von emotionaler Selbstkontrolle. Vermittelt wurde das Ziel emotionaler Selbstkontrolle des Kindes durch vorwiegend direktive Anweisungen, wie Verbote und sachliche Erklärungen. Beide häufig zur Anwendung gelangten Verhaltensstrategien setzen Gehorsamkeit des Kindes voraus.

Sozialisationsziel 5 *decency avoid illicit behavior* erwies sich vermehrt von Bedeutung im kulturellen Kontext. Dem Kind zu vermitteln, unangemessenes Verhalten zu vermeiden, zeigte sich in Zusammenhang stehend mit dem Langzeitsozialisationsziel, Ungehorsamkeit des Kindes abzulehnen. Das Ziel, dass das Kind kein unangemessenes Verhalten zeigt, wurde vorwiegend durch sachliches Erklären von positivem Verhalten sowie von negativen Verhaltensweisen vermittelt. Das Sozialisationsoutcome *kriminelle Handlungen* zeigte sich in Zusammenhang stehend mit der Vermittlung der Vermeidung unangemessenen Verhaltens im Hier und Jetzt. Die Bedeutung eines straffreien und angemessenen Verhaltens lässt sich auf die vorherrschende Bedeutung der Gemeinschaft zurückführen (Keller, 2011; Keller & Chasiotis, 2008). Für ein friedliches Leben in Gemeinschaft ist es wichtig, dem Kind zu vermitteln, unangemessenes Verhalten zu unterlassen, dass es auf lange Sicht gehorsam sein soll und sich in späterer Zukunft nicht zu kriminellen Handlungen verleiten lässt. Die Wirkung des Kindes auf die Außenwelt spielt für Mütter im kulturellen Kontext eine wichtige Rolle. Sozialisationsziel 6 *decency personal integrity* zielt darauf ab, dem Kind Unbescholtenheit zu vermitteln und erwies sich im vorliegenden kulturellen Kontext von geringer Bedeutung. Die Bedeutung Unbescholtenheit zu vermitteln, ging mit dem Wunsch, dass das Kind auf lange Sicht nicht kriminell wird, einher. Die aus den Beschreibungen abgeleiteten Themen der Sozialisationsoutcomes erwiesen sich in keinem Zusammenhang zu der Bedeutung der Vermittlung von Unbescholtenheit. Als häufigste Verhaltensstrategien kamen sachliche Erklärungen sowie direktive Anweisungen zur Anwendung. Sozialisationsziel 7 *loving warmth* stellte das am zweit häufigsten als wichtig eingestufte Sozialisationsziel im vorliegenden kulturellen Kontext dar. Einen herzlichen Umgang mit anderen zu pflegen steht dabei im Fokus des Interesses der Vermittlung. Die angewandte Verhaltensstrategie dazu war vorwiegend die direktive Anweisung durch die Mutter. Die Analyse der genannten Langzeitsozialisationsziele ergab, dass die Vermittlung eines herzlichen Umgang mit anderen im Hier und Jetzt mit dem langfristigen Ziel, ein gehorsames, glückliches und ausgeglichenes Kind zu haben, welches tatkräftig im Haushalt mithilft und keine anti – sozialen Verhaltensweisen aufweist, in Zusammenhang steht. Ebenso zeigt sich konistent dazu ein Zusammenhang der Bedeutung des zu vermittelnden Sozialisationsziels und dem erwünschten Sozialisationsoutcome, ein gesellschaftsfähiges Kind zu erziehen, welches keine anti – sozialen Verhaltensweisen aufweist.

Sozialisationsziel 8 *loving family* erwies sich von mittelmäßiger Bedeutung, Die Vermittlung eines liebevollen und empathischen Umgangs innerhalb der Familie zeigte sich in Zusammenhang stehend mit dem Langzeitsozialisationsziel, *anti- soziales Verhalten* abzulehnen. Mütter, die ihren Kindern die Wichtigkeit von Empathie und Liebe vermittelten, gaben ebenso an, dass sie bei ihrem heranwachsenden Kind kein anti- soziales Verhalten sehen wollen. Dies zeigte sich erneut durch den Zusammenhang zu den erwünschten Sozialisationsoutcomes *anti- soziales Verhalten* abzulehnen. Bei der Vermittlung des Sozialisationsziels zeigte sich, dass die Schaffung eines emotionalen Rahmens, welcher es ermöglicht,

die erwünschte Qualität im Kind selbst entfalten zu lassen, die Verhaltensstrategie der Wahl darstellte. Auffällig zeigte sich auch, dass speziell bei der Vermittlung dieses Sozialisationsziels viele verschiedene Verhaltensstrategien angegeben wurden. Es herrschte somit wenig Übereinstimmung zwischen den Müttern, wie genau man seinem Kind Empathie und Liebe vermitteln solle. Auch die Angabe zu einer Verhaltensstrategie trotz eingestufte Wichtigkeit des Sozialisationsziels war nicht immer möglich. So gaben 18% der Mütter an, keine Verhaltensstrategie nennen zu können, obwohl ihnen die Vermittlung eines empathischen und liebevollen Umgangs innerhalb der Familie durchaus als wichtig erschien. Ein weiterer Hinweis, dass jenes Sozialisationsziel in seiner Vermittlung den Müttern Probleme bereitete, ergab sich durch den vergleichsmäßig hohen Anteil an Müttern, die meinten, es handle sich um eine interne Qualität des Kindes, welche sich von alleine ausbilde und der elterliche Beitrag keinen Einfluss habe. Es bietet sich an, für weitere Analysen zu der Bedeutung von Sozialisationszielen im kulturellen Kontext der traditionellen Dorfgemeinschaften Malawis, der Bedeutung der Vermittlung von Liebe und Empathie innerhalb der Familie fokussiert Aufmerksamkeit zu widmen. Speziell für die kulturspezifische Bindungsforschung könnte sich durch weitere Forschung hier ein interessanter Informationsgewinn finden lassen.

Sozialisationsziel 9 *proper demeanor with others* zielt darauf ab, dem Kind angemessenes Benehmen anderen gegenüber zu vermitteln und erwies sich im vorliegenden kulturellen Kontext von besonderer Bedeutung. Mütter gaben an, dass sie auf lange Sicht wünschen, dass ihr Kind nicht in kriminelle Handlungen verwickelt ist. Jenes Langezeitsozialisationsziel erwies sich in Zusammenhang stehend mit der Bedeutung der unmittelbaren Vermittlung angemessenen Benehmens anderen gegenüber. Die Vermittlung angemessenen Benehmens anderen gegenüber basiert vorwiegend auf jenen Verhaltensstrategien, welche sich sachlicher Erklärungen sowie direkter Anweisungen bedienen. Das Thema *Gesundheit* als erwünschtes Sozialisationsoutcome erwies sich in Zusammenhang stehend mit der unmittelbaren Vermittlung von angemessenem Benehmen anderen gegenüber. Mütter, die in ihren Beschreibungen eines positiven Kindes ein gesundes Kind anführten, sahen auch vermehrt Bedeutung darin, dem Kind ein angemessenes Benehmen anderen gegenüber zu lehren. Jenes Sozialisationsziel bringt die besondere Bedeutung des Lebens in Gemeinschaft erneut zum Ausdruck und gibt Hinweis auf einen Zusammenhang zwischen der Anbindung des Kindes an die Gruppe und der Gewährleistung der Gesundheit des Kindes. Ähnlich erwies sich dies bei den Nso Müttern in Kamerun (Otto, 2008). Sozialisationsziel 10 *proper demeanor with family* stellt das letzte als *group-oriented* definierte Sozialisationsziel dar. Es handelt sich dabei um die Vermittlung eines angemessenen Benehmens innerhalb der Familie, welches sich im kulturellen Kontext der Dorfgemeinschaften Malawis von minderer Bedeutung erwies. Mütter, die auf lange Sicht Ungehorsamkeit des Kindes ablehnten, sahen ebenso vermehrt Bedeutung darin, angemessenes Benehmen innerhalb der Familie unmittelbar zu vermitteln. Sachliche Erklärungen und direkte Anweisungen erwiesen sich als die

Verhaltensstrategien der Wahl zur Vermittlung jenes Sozialisationsziels. Ein möglicher Hinweis für die mindere Bedeutung des Sozialisationsziel könnte der vergleichsmäßig große Anteil an Müttern sein, die der Meinung waren, es handle sich um eine interne Qualität, welche sich beim Kind von alleine ausbilde und der elterliche Beitrag keinen Einfluss habe. Interessant erwies sich der Unterschied der Bedeutung des vorliegenden Sozialisationsziel zu Sozialisationsziel 9. Beide Sozialisationsziele zielen auf die Vermittlung angemessenen Benehmens ab, jedoch Sozialisationsziel 9 *proper demeanor with others* gegenüber anderen und Sozialisationsziel 10 *proper demeanor with family* innerhalb der Familie. Die Wirkung des Kindes auf die Außenwelt scheint folglich von besonderer Bedeutung zu sein im Vergleich zum kindlichen Auftreten innerhalb der Familie. Es scheint eine erhöhte Toleranz für Fehlverhalten innerhalb der Familie vorzuliegen, im Gegensatz zu Fehlverhalten gegenüber weniger vertrauten oder fremden Personen, wodurch die Bedeutung der Außenwirkung der Familie betont wird.

Zusammenfassend zeigte sich ein konsistentes Bild in Bezug auf die Verbundenheitsorientierung in den vorliegenden Sozialisationsstrategien im kulturellen Kontext der traditionellen Dorfgemeinschaften Malawis. Die Bedeutung der einzelnen Sozialisationsziele scheint sich verstärkt an der Verbundenheit mit der Gemeinschaft zu orientieren (Oyserman et al., 2002). Auch wenn als individual- oriented definierte Sozialisationsziele, wie das Erreichen der persönlichen Potentials, sich als besonders wichtig erwiesen, kann nicht ausgeschlossen werden, dass das dahinter stehende Motiv, jenes Sozialisationsziel als besonders bedeutend zu werten, verbundenheitsorientierten Charakters ist. Nsamenang (2008) beispielsweise zeigt auf, dass sich *agency*, worunter nach Kagitcibasi (2005) eine der zwei Dimensionen welche dem Konstrukt der Autonomie zugrunde liegen zu verstehen sind, in Kamerun dadurch definiert, dass das Kind zu einem Mitglied der Familie, der Gruppe und der Gesellschaft wird. Er führt dies auf die besondere Bedeutung der Gemeinschaft zurück, die in diesen kulturellen Kontexten eine überlebenssichernde Wirkung innehat, während Schulbildung dies aufgrund mangelnder Arbeitsplätze nicht zwangsläufig garantiert (Nsamenang, 2008). Aufgrund der mittels qualitativer Analyse herausgearbeiteten Langzeitsozialisationszielen und Themen der *mind – maps* der erwünschten Sozialisationsoutcomes konnte gezeigt werden, dass vorwiegend auf Verbundenheit orientierte Wertvorstellungen vorhanden sind. Die *soziale Intelligenz* sowie das *gute Verhalten*, welche zusammen die am häufigsten genannten positiven Langzeitsozialisationsziele ausmachten, orientieren sich an einem guten Miteinander und lassen die kulturelle Bedeutung von Gemeinschaft und Verbundenheit spüren. Dies zeigte sich auch in der Nennung negativer Langzeitsozialisationsziele. *Respektlosigkeit*, *Aggression* und *kriminelle Handlungen* wurden als die am häufigsten genannten nicht gewünschten Qualitäten angegeben und zielen auf einen friedvollen und respektvollen Umgang innerhalb der Gemeinschaft ab. Ähnlich zeigte sich dies in den Beschreibungen negativer Sozialisationsoutcomes. Hierbei wurde vermehrt auf jene negativen Verhaltensweisen, wie beispielsweise die am häufigsten genannten Themen *anti – soziales Verhalten* und *Aggressivität*, die das Gemeinschaftsleben stören,

zurückgegriffen. Durch die Nennung von Langzeitsozialisationszielen wie *Fleiß*, *Freude* & *Ausgeglichenheit* und *Gesundheit* im positiven Bereich sowie *Faulheit* und *negativer Umgang mit Sexualität* im negativen Bereich, zeigt sich jedoch, dass ebenso wie gemeinschaftsfördernde Qualitäten auch individuumorientierte Qualitäten einen, wenn auch geringen Teil der kulturell beeinflussten mütterlichen Vorstellungen darstellen. Ebenso erwiesen sich die zum vermehrten Einsatz gekommenen Verhaltensstrategien zur Vermittlung der Sozialisationsziele als wenig autonomiefördernd, vielmehr wiesen sie korrigierende und direktiv anweisende Tendenzen auf. Die am häufigsten angewandten Verhaltensstrategien waren sachliche Erklärungen von erwünschten Verhaltensweisen und etwaigem Fehlverhalten sowie direktive Anweisungen und Zwang, wodurch sich vorwiegend proximale Verhaltensstrategien (Keller, 2011; Keller et al., 2005; Keller et al., 2009) wiederfinden ließen. Gekennzeichnet ist dies durch den hierarchischen Aufbau welcher das Kind als unwissenden Lehrling darstellt, dem auf vertikaler Ebene Wissen vermittelt wird. (Keller, 2003). Nur in Ausnahmefällen wurde das Kind als ebenbürtiger Sozialisationspartner angesehen und vorweg in seinen Bedürfnissen befriedigt, um ihm zu ermöglichen, die gewünschten Qualitäten selbst entfalten zu können, was nach Keller und KollegInnen (2005) als distale Verhaltensstrategie angesehen wird. Das vorliegende Bild der vermehrt zur Anwendung kommenden elterlichen Verhaltensstrategien entspricht jenem in traditionellen Kulturen mehrfach beobachteten (Keller, 2007; Morelli & Rothbaum, 2007). Die Analyse, wie viele verschiedene Verhaltensstrategien eine Mutter zur Vermittlung eines Zieles nennen konnte, scheint keine Beziehung zur Bedeutung des Sozialisationsziels zu haben. Lediglich bei der Vermittlung angemessenen Benehmens anderen gegenüber konnte gezeigt werden, dass die Bedeutung des Sozialisationsziels mit einer Zunahme an angewandten verschiedenen Verhaltensstrategien einherging.

Die Vermischung der beiden Grundbedürfnisse von Autonomie- und Verbundenheitsvermittlung (Kagıtcıbası, 1996) scheint hier aufgrund der Ergebnisse ihren Ursprung in folgender Denkweise zu haben: Im Fokus der Mutter steht es, ihr Kind glücklich zu stimmen, da dieses sich im Gegenzug dazu als gut gestimmt gegenüber der Mutter erweist und vermehrt ihren Anweisungen und Erklärungen Folge leistet. Im Zuge der qualitativen Analyse der Interviews konnte beobachtet werden, dass die Stellung der Familie in der Gemeinschaft von besonderer Bedeutung ist. Ein Kind ist eine Art *Aushängeschild* für seine Familie, unangemessenes Verhalten des Kindes fällt auf die Mutter und in nächster Linie auf den Ruf der Familie zurück. Es liegt somit im Interesse der Mutter, dass das Kind sich nach außen hin gut verhält und damit sie selbst mit Stolz erfüllt. Die Familie stellt den Rahmen, in dem das Kind lernen kann, in der Gemeinschaft jedoch wird erwartet, dass das Kind das Gelernte gut präsentiert. Die Absicht, das Kind in seinen Umgangsformen fördern zu wollen, mit dem Ziel gemeinschaftsfähig zu werden, kann nur bedingt als autonomiefördernd angesehen werden, da das zugrundeliegende Motiv die Förderung von Verbundenheit darstellt. Eine ausschließlich auf das Individuum bezogene Förderung in den Sozialisationszielen konnte nicht beobachtet werden. Da im Zuge der vorliegenden

Forschungsarbeit, die an zweiter Ebene angeführten Ethnotheorien im Modell der elterlichen Sozialisationsstrategien (Keller, 2011) nicht betrachtet werden konnten, sich diese aber von besonderem Interesse in Bezug auf die Prüfung der aus bisherigen Daten gewonnenen Informationen erweist, wären weiterführende Analysen in zukünftiger Forschung von besonderem Interesse. Eine in zukünftiger Forschung angedachte Betrachtung von Ethnotheorien (siehe Abschnitt 2.2.2), welche alltagspsychologische Vorstellungen sowie subjektive Theorien für das Erreichen von Sozialisationszielen beinhalten (Keller, 2011), könnte einen tieferen Einblick in die Sozialisationsstrategien zulassen. In jeder Gesellschaft gilt es, sowohl ein Gefühl für seine eigenständige Identität zu entwickeln, zugleich aber die Teilnahme am sozialen Leben als Gruppenmitglied in einer kulturell angepassten Form zu pflegen (Quinn, 2013). Es wird somit angeraten, das spezifische Erscheinungsbild von Autonomie sowie seine Definition im kulturellen Kontext fokussierter zu untersuchen, da die vorliegende Arbeit die Verbundenheitsorientierung konsistent und detailliert darstellen konnte.

Es konnten nur wenige Kategorien der Langzeitsozialisationsziele und Themen der erwünschten Sozialisationsoutcomes mit den als wichtig eingestuften Sozialisationszielen in Zusammenhang gebracht werden. Beispielsweise konnten die am häufigsten angegebenen Kategorien der Langzeitsozialisationsziele, *soziale Intelligenz* und *Respektlosigkeit* sowie die am häufigsten genannten Themen *Gemeinschaft* und *Bildung* der erwünschten Sozialisationsoutcomes, sich in keinem Zusammenhang zu den Sozialisationszielen beschreiben lassen. Gemäß dem Unterschied in den dahinter liegenden Motiven, von Langzeitsozialisationszielen und unmittelbar von Bedeutung erachteten Sozialisationszielen (Dix & Branca, 2003) gilt es, in zukünftiger Forschung, jenen Zusammenhängen und der Auffindung möglicher Gründe für die geringen Zusammenhänge in vorliegender Arbeit, erneut Aufmerksamkeit zu schenken. Die geringe Anzahl gefundener Zusammenhänge könnte auch auf die Verrechnung zwischen quantitativen Daten und quantifizierten, jedoch ursprünglich qualitativen Daten zurückzuführen sein. Aufgrund der Quantifizierung der qualitativen Daten kam es im Zuge der Kodierung und Kategorienbildung (genauerer siehe Abschnitt 3.3.3.1.1; Codebook Anhang D) zu einer Zusammenfassung mehrerer Aussagen zu einer Kategorie, wie beispielsweise im Falle von *sozialer Intelligenz*. Dies könnte dazu geführt haben, dass sich die als spezifischer gehaltenen Sozialisationsziele in den vermehrt heterogenen Kategorien nicht wiederfinden ließen und somit keine Zusammenhänge nachweisbar sind. Für eine Replikation der vorliegenden Forschungsarbeit sei darauf hingewiesen, dass eine Kodierung von zwei unabhängigen KodiererInnen nahegelegt wird, um Reliabilitäten der vorgenommenen Kodierungen gewährleisten zu können.

Im Falle einer Replikation der vorliegenden Studie, sei ebenso daraufhin gewiesen, dass eine vorhergehende testtheoretische Prüfung der zu messenden Skalen des Socialisation Goals Interviews

bedeutenden Aufschluss über Itemtrennschärfe und weitere wichtige Parameter im Sinne der Testkonstruktion geben könnte. Die Überarbeitung des Interviewleitfadens in seinem Aufbau könnte die Durchführung vereinfachen und zu einem verminderten Datenverlust führen, sofern die Abfrage nach den Verhaltensstrategien nach jedem einzelnen Item angeführt werden würde anstatt am Ende der Skala.

Die Bedeutung der Sozialisationsziele für die Mutter – Kind - Bindung

Nach ausführlicher Analyse der im kulturellen Kontext vorliegenden Sozialisationsstrategien anhand von Sozialisationszielen und elterlichen Verhaltensstrategien, war es von weiterem Forschungsinteresse, die Bedeutung der Sozialisationsziele für die Mutter- Kind- Bindung (Harwood et al., 1995) zu untersuchen. In Forschungsfrage III wurde der Einfluss der Sozialisationsziele auf die Bindungssicherheit geprüft. Es konnte gezeigt werden, dass die Wichtigkeit die eine Mutter darin sieht, ihrem Kind zu vermitteln, Unbescholtenheit zu zeigen sowie einen herzlichen Umgang anderen gegenüber zu haben, sich positiv auf die Bindungssicherheit auswirkt. Wie bereits in der Analyse der Sozialisationsstrategien beschrieben werden konnte, weist die Akzeptanz der Gemeinschaft eine besondere Bedeutung auf. Jener Einfluss der gruppenorientierten, verbundenheitsfördernden Sozialisationsziele auf die Bindungssicherheit könnte als kulturspezifische Erscheinungsform der als universell eingestuften *elterlichen Veranlagung Schutz zu bieten*, verstanden werden (Grossmann et al., 2005) unter der Berücksichtigung der im kulturellen Kontext vorherrschenden Überlebenssicherheit durch Angebundenheit an die Gemeinschaft (Hrdy, 2005). Jene Kinder, deren Mütter eher versuchten, ihren Kindern Werte zu vermitteln, welche ihnen die Anbindung an die Gruppe erleichtern, zeigten eine höhere Bindungssicherheit. Dies könnte darauf zurückgeführt werden, dass das Leben in Gemeinschaft in traditionellen Kulturen oftmals die Sicherung des Überlebens bedeutet (Keller, 2007; Nsamenang, 2008; Otto, 2008). Ebenso zeigte sich wie zuvor bereits beschrieben, ein Zusammenhang zwischen der unmittelbaren Vermittlung eines angemessenen Benehmens des Kindes anderen gegenüber und dem kulturell geprägten Langzeitsozialisationsziel *Gesundheit*, was als weiterer Hinweis auf die Bestätigung dieser Annahme zu werten ist. Es wird angenommen, dass die Sozialisation des Kindes zu einem gemeinschaftsfähigen Individuum, die Bindungssicherheit aufgrund der dahinter stehenden fürsorglichen Überlegung, das Überleben des Kindes im Falle eines frühzeitigen Ablebens der Mutter zu sichern, fördert. Es zeigt sich, dass das kulturspezifische Balanceverhältnis zwischen Autonomie und Verbundenheit die Erscheinungsform von Bindungsverhalten determiniert (Gaskins, 2013). Mütter, die ihren Kindern sehr nahe waren, werteten die Vermittlung gemeinschaftsfähiger Umgangsformen von besonderer Bedeutung, um ihrem Kind zu einer erfolgreichen Integration in die überlebenssichernde Gemeinschaft verhelfen zu können.

Des Weiteren zeigte sich, dass je wichtiger es einer Mutter war, angemessenes Benehmen ihrem Kind anderen gegenüber zu vermitteln, desto niedriger war der Bindungswert der Mutter – Kind – Bindung.

Ähnliche Befunde zeigten sich in der Studie von Otto (2008) bei den Nso Müttern im Kamerun. Otto (2008) konnte feststellen, dass Mütter die Bindung ihrer Kinder an mehrere Personen, aufgrund zugrunde liegender kultureller Wertvorstellungen, bewusst forcierten. Jener negativer Einfluss des gruppenorientierten, verbundenhheitsfördernden Sozialisationsziels auf die Bindungssicherheit könnte als kulturspezifische Erscheinungsform des als universell eingestuften *Bedürfnisses des Kindes nach Schutz und Versorgung* verstanden werden (Grossmann et al., 2005). Die Abnahme der Bindungssicherheit bei vermehrter Bedeutung der Vermittlung eines angemessenen Benehmens anderen gegenüber, wird wie folgt interpretiert: Sofern davon ausgegangen werden kann, dass das Kind die Vermittlung eines angemessenen Benehmens anderen gegenüber verinnerlicht hat und im alltäglichen Leben umsetzt, gewinnt es dadurch an Vertrauen in die Gemeinschaft. In Folge dessen nimmt die Mutter – Kind- Bindung sukzessive ab, je besser die Anbindung des Kindes an die Gruppe ist. Ähnliche Befunde zeigten sich bei Ahnert et al. (2000), wonach der Größe des Familiennetzwerks eine kompensatorische Wirkung auf den Einfluss der mütterlichen Sensitivität nachgewiesen werden konnte. Es handelt sich aufgrund der fehlenden Information zum Maß der kindlichen Annahme des zur Vermittlung geltenden Sozialisationsziels bis dato lediglich um eine, aufgrund vorliegender Hinweise beruhende, Annahme. Für eine genauere Prüfung jener Annahme könnte man, die Bereitschaft zur Übernahme mütterlicher Vorschläge mittels einer *compliance* Aufgabe testen, um weitere Aussagen über den Erfolg der Vermittlung jener als wichtig eingestuften Sozialisationsziele machen zu können. In Forschungsfrage IV wurde der Zusammenhang der Sozialisationsziele mit bestimmten Bindungskomponenten überprüft. Es zeigte sich, dass die Bedeutung der Vermittlung eines angemessenen Benehmens anderen gegenüber mit einer Abnahme im Gehorsam des Kindes der Mutter gegenüber einhergeht. Die Wichtigkeit angemessenes Benehmen anderen gegenüber zu fördern, hat einen negativen Einfluss auf die kindliche Fähigkeit, *compliance* in seinen selbstbestimmten Handlungen gegenüber seiner Mutter in Bezug auf deren Wünsche, Vorschläge und Anweisungen zu zeigen. Entgegen der aus der Literatur abgeleiteten Annahme (Gladstone et al., 2009; Keller, 2007, 2011), dass jene Sozialisationsziele, welche darauf abzielen, unter anderem Gehorsamkeit zu fördern, in einem positiven Zusammenhang mit der Bindungskomponente *sharing and obeying* stehen, zeigte sich, dass keines jener Sozialisationsziele, welches den Gehorsam des Kindes der Mutter gegenüber verlangt, in einem Zusammenhang zur Bindungskomponente steht. Lediglich die Vermittlung eines angemessenen Benehmens anderen gegenüber, was aus kulturspezifischer Betrachtung den Gehorsam anderen gegenüber vom Kind abverlangt, wies einen negativen Zusammenhang zu der bindungsrelevanten kindlichen Fähigkeit, *compliance* in seinen selbstbestimmten Handlungen gegenüber seiner Mutter in Bezug auf deren Wünsche, Vorschläge und Anweisungen zu zeigen, auf. Ein Kind, welchem vermehrt vermittelt wird angemessenes Benehmen gegenüber anderen zu zeigen, wird unter anderem dazu sozialisiert, innerhalb der Gruppe gehorsam zu sein. Möglicherweise kommt

es zu einer Verlagerung des Gehorsams von der Mutter- Kind- Dyade auf die Gemeinschaft. Ein Kind, das erfolgreich zu einem gesellschaftsfähigen Individuum sozialisiert wurde und angemessene Verhaltensweisen gegenüber anderen zeigt, wird gut in die Gruppe aufgenommen werden und baut somit Vertrauen zu dieser auf (Keller, 2013). Es wird geschlussfolgert, dass die kindliche *compliance* mütterlichen Anweisungen gegenüber abnimmt, da die Gemeinschaft maßgebliche Aufgaben der Mutter in der Schutzdarbietung übernimmt und in Folge dessen das mütterliche Wort an Bedeutung verliert. Es zeigt sich eine Art kompensatorische Wirkung. Die von der Mutter teilweise abgegebene Exklusivität der Mutter- Kind- Dyade wird von der Gruppe ersetzt, wodurch die Mutter an Stärke in ihrer Rolle verliert. Die von Keller (2013) gemutmaßte Annahme, dass Kinder aus traditionellen Kulturen eher generalisierte Konzepte von Vertrauen aufbauen, als eine auf eine bestimmte Person ausgerichtete Bindungsbeziehung konnte zwar in vorliegender Forschungsarbeit nicht bestätigt werden, bietet jedoch einen Hinweis auf mögliche Zusammenhänge in Bezug auf die Auswirkung der kindlichen Vertrautheit zur Gruppe. Es gilt, für ein detaillierteres Wissen über den Zusammenhang zwischen Bindung und Sozialisationszielen eine weitere Analyse vorzunehmen. Von besonderem Interesse in der kulturspezifischen Betrachtung der Mutter – Kind – Bindung stellt sich eine weitere Analyse in Bezug auf vermeintliche Zusammenhänge zu den angewandten elterlichen Verhaltensstrategien dar. Dabei gilt es speziell, die verschiedenen zur Vermittlung der Sozialisationsziele angewandten Verhaltensstrategien auf ihre Einflussgröße in Bezug auf Bindungssicherheit sowie die einzelnen Bindungskomponenten zu untersuchen.

7 Literaturverzeichnis

- Ahnert, L. (2010). *Wieviel Mutter braucht ein Kind?* Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag.
- Ahnert, L. (2014). Bindung und Bonding: Konzepte früher Bindungsentwicklung. In L. Ahnert (Ed.), *Frühe Bindung: Entstehung und Entwicklung* (3th ed., pp. 63–81). München: Ernst Reinhardt.
- Ahnert, L., Eckstein-Madry, T., Piskernik, B., & Supper, B. (in prep.). Multiple attachments towards maternal and non-maternal care providers throughout the preschool years: Similarities and disparities.
- Ahnert, L., Eckstein-Madry, T., Supper, B., Bohlen, U., Suess, E.S., & Suess, G.J. (2012). Waters' Attachment Q-Sort according to German translation and application. Department of Developmental Psychology of the University of Vienna (Unpublished manuscript).
- Ahnert, L., & Haßelbeck, H. (2014). Entwicklung und Kultur. In L. Ahnert (Ed.), *Theorien in der Entwicklungspsychologie* (pp. 26–59). Berlin-Heidelberg: Springer VS.
- Ahnert, L., Meischner, T., & Schmidt, A. (2000). Maternal sensitivity and attachment in East German and Russian family networks. In P. M. Crittenden & A. H. Claussen (Eds.), *The organization of attachment relationships. Maturation, culture, and context* (pp. 61–74). New York: Cambridge University Press.
- Ahnert, L., & Spangler, G. (2014). Die Bindungstheorie. In L. Ahnert (Ed.), *Theorien in der Entwicklungspsychologie* (pp. 404–435). Berlin-Heidelberg: Springer VS.
- Ainsworth, M. D. S. (1967). *Infancy in Uganda: infant care and the growth of love*. Baltimore, Maryland: The Johns Hopkins Press.
- Ainsworth, M. D. S. (1985). Patterns of infants-mother attachment: antecedents and effects on development. *Bulletin of the New York Academy of Medicine*, 61(9), 771-791.
- Barlow, K. (2013). Attachment and culture in Murik society: Learning autonomy and interdependence through kinship, food and gender. In N. Quinn & J. M. Mageo (Eds.), *Attachment reconsidered: Cultural Perspectives on a western theory* (pp. 165-188). New York: Palgrave MacMillan.
- Bornstein, M. H., & Cheah, S. L. (2006). The place of “Culture and Parenting” in the ecological contextual perspective and developmental science. In K. H. Rubin & O. B. Chung (Eds.), *Parenting beliefs, behaviors and parent-child relations: A cross-cultural perspective* (pp. 3-33). New York: Taylor and Francis Group.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss: Vol.1 Attachment*. New York: Basic Books.
- Boyatzis, R. (1998). *Transforming Qualitative Information: Thematic analysis and code development*. London: Sage Publications.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. DOI: 10.1191/1478088706qp063oa
- Bretherton, I. (1992). The origins of attachment theory: John Bowlby and Mary Ainsworth. *Developmental Psychology*, 28(5), 759–775.
- Bugental, D. B., & Goodnow J. J. (1998). Socialization Processes. In N. Eisenberg (Ed.), *Handbook of child psychology: Social, emotional and personality development* (5th ed., Vol.3, pp. 389-462). Canada: John Wiley & Sons, inc.
- Chirkov, V., Ryan, R. M., Kim, Y., & Kaplan, U. (2003). Differentiating autonomy from individualism and independence: A self-determination theory perspective on internalization of cultural orientations and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84(1), 97-110. DOI: 10.1037/0022-3514.84.1.97

- Chisholm, J. (1996). The evolutionary ecology of attachment. *Human Nature*, 7 (1), 1-37.
- Cruz de Carvalho, R. V., Seidl-de-Moura, M. L., Dal Forno Martins, G., & Vieira, M. L. (2014) Culture and developmental trajectories: a discussion on contemporary theoretical models. *Early Child Development and Care*, 184(11), 1599-1614. DOI: 10.1080/03004430.2013.871273
- Dix, T., & Branca, S. H. (2003). Parenting as a goal-regulation process. In: L. Kuczynski (Ed.) *Handbook of dynamics in parent-child relations*. (pp. 167-188). Thousand Oaks CA: Sage.
- Friedlmeier, W., Schäfermeier, E., Vasconcellos, V., & Trommsdorff, G. (2008). Self-construal and cultural orientation as predictors for developmental goals: A comparison between Brazilian and German caregivers. *European Journal of Developmental Psychology*, 5(1), 39-67. DOI: 10.1080/17405620600751085
- Gaskins, S. (2013). The puzzle of attachment: Unscrambling maturational and cultural contributions to the development of early emotions bonds. In N. Quinn & J. M. Mageo (Eds.), *Attachment reconsidered: Cultural Perspectives on a western theory* (pp. 33-64). New York: Palgrave MacMillan.
- George, C., & Solomon, J. (2008). The Caregiving System: A behavioral systems approach to parenting. In J. Cassidy & P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of Attachment. Theory, Research, and Clinical Application* (2nd ed., pp. 833–856). New York: The Guilford Press.
- Gladstone, M., Lancaster, G., Umar, E., Nyirenda, M., Kayira, E., van den Broek, N., & Smyth, R. L. (2009). 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
- Goodnow, J. (2002). Parents' Knowledge and Expectations: Using what we know. In M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting: Being and Becoming a Parent* (2nd ed., Vol. 3, pp. 439-460). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Greenfield, P., & Keller, H. (2004). Cultural psychology. In C. Spielberger (Ed.), *Encyclopedia of applied psychology* (pp. 545-553). Oxford, UK: Elsevier.
- Greenfield, P., 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
- Grossmann, K. E., Grossmann, K., & Keppler, A. (2005). Universal and Culture-Specific Aspects of Human Behavior: The Case of Attachment. In W. Friedlmeier, P. Chakkarath, & B. Schwarz (Eds.), *Culture and human development: The importance of cross-cultural research for the social sciences* (pp. 75–97). Hove, England: Psychology Press/Erlbaum Taylor & Francis.
- Grossmann, K. E., Keppler, A., & Grossmann, K. (2003). Universalismus und kultureller Relativismus: Eine Analyse am Beispiel der Bindungsforschung. In A. Thomas (Ed.), *Kulturpsychologie* (2nd ed., pp. 81-110). Göttingen: Hogrefe.
- Grusec, J.E., Goodnow, J.J., & Kuczynski, L. (2000). New directions in analyses of parenting contributions to children's acquisition of values. *Child Development*, 71, 205–211.
- Harwood, R. L., Miller, J. G., & Irizarry N. L. (1995). *Culture and Attachment: Perceptions of the child in context*. New York: The Guilford Press.
- Harwood, R. L., Schoelmerich, A., Schulze, P. A., & Gonzalez, Z. (1999). Cultural differences in maternal beliefs and behaviors: A study of middle-class anglo and puertorican mother-infant pairs in four everyday situations. *Child Development*, 70(4), 1005–1016.
- Hewlett, B. S. (1996). *Diverse Contexts of Human Infancy*. Prentice Hall.

- Hewlett, B. S., Lamb, M. E., Leyendecker, B., & Schölmerich, A. (2000). Internal working models, trust and sharing among foragers. *Current Anthropology*, 41(2), 287-297.
- Hewlett, B. S., Lamb, M. E., Shanon, D., Leyendecker, B., & Schölmerich, A. (1998). Culture and early infancy among central african foragers and farmers. *Developmental Psychology*, 34(4), 653–661. DOI: 10.1037/0012-1649.34.4.653
- Hopf, C. (2005). *Frühe Bindungen und Sozialisation. Eine Einführung*. München: Juventa Verlag.
- 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.
- Hui, C. H. (1988). Measurement of individualism–collectivism. *Journal of Research in Personality*, 22, 17–36.
- Hurrelmann, K. (2002). *Einführung in die Sozialisationstheorie*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Kagitcibasi, C. (1996). *Family and human development across cultures: A view from the other side*. Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Kagitcibasi, C. (2005). Autonomy and relatedness in cultural context: Implications for self and family. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 36(4), 403-422. DOI: 10.1177/0022022105275959
- Kagitcibasi, C. (2007). *Family, self, and human development across cultures: Theory and applications* (2nd ed.). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Keller, H. (1998). *Lehrbuch Entwicklungspsychologie*. Bern: Hans Huber.
- Keller, H. (2003). Socialization for Competence: Cultural model of infancy. *Human Development*, 46(5), 288–311.
- Keller, H. (2007). *Cultures of Infancy*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Keller, H. (2008). Attachment—past and present. But what about the future? *Integrative Psychological & Behavioral Science*, 42(4), 406–415.
- Keller, H. (2011). *Kinderalltag: Kulturen der Kindheit und ihre Bedeutung für Bindung, Bildung und Erziehung*. Berlin-Heidelberg: Springer-Verlag
- Keller, H. (2013). Attachment and Culture. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 44(2), 175–194. DOI:10.1177/0022022112472253
- 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., & Chasiotis, A. (2008). Entwicklung im Spannungsfeld zwischen Natur und Kultur. In M. Hasselhorn & R. Silbereisen (Eds.), *Psychologie des Säuglings- und Kindesalters, Enzyklopädie der Psychologie*, Band CV4, Göttingen: Hogrefe.
- 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.
- Keller, H., Völker, S., & Yovsi, R. D. (2005). Conceptions of parenting in different cultural communities: The case of west african Nso and northern german women. *Social Development*, 14(1), 158–180.

- Kermorian, R., & Leiderman, P. H. (1986). Infant attachment to mother and child caretaker in an east african community. *International Journal of Behavioral Development*, 9(4), 455–469. DOI: 10.1177/016502548600900404
- Kochanska, G. & Aksan, N. (1995). Mother-child mutually positive affect, the quality of child compliance to Requests and Prohibitions, and Maternal Control as Correlates of Early Internalization. *Child Development*, 66, 236-254.
- Kuczynski, L. (1984). Socialization goals and mother-child interactions: Strategies for long-term and short-term compliance. *Developmental Psychology*, 20, 1061-1073.
- Leidwein, M. (in prep.). *Primäre und sekundäre Bindungsbeziehungen im Spiegel multipler traditioneller wie moderner Betreuungsbedingungen* (Diplomarbeit). Universität Wien, Wien.
- LeVine, R. A. & Norman, K. (2001). Attachment in anthropological perspective. In R. A. LeVine & R. S. New (Eds.), *Anthropology and child development. A cross-cultural reader* (pp.127-142). Malden, MA: Blackwell Publishing.
- Liedloff, J. (1994). *Auf der Suche nach dem verlorenen Glück: Gegen die Zerstörung unserer Glücksfähigkeit in der frühen Kindheit*. München: Beck.
- Minde, K., Minde, R., & Vogel, W. (2006). Culturally sensitive assessment of attachment in children aged 18-40 months in a south african township. *Infant Mental Health Journal*, 27(6), 544–558. DOI: 10.1002/imhj.20106
- National Statistical Office (NSO). (2011). Malawi Demographic and Health Survey 2010. Zomba, Malawi, and Calverton, Maryland, USA: NSO and ICF Macro.
- National Statistical Office (NSO). (2015). Malawi Millennium Development Goals Endline Survey 2014. Zomba, Malawi, Malawi: National Statistical Office
- Nsamenang, A. B. (2008). Agency in early childhood learning and development in cameroon. *Journal of cross-cultural psychology*, 36(4), 403-422. DOI: 10.1177/0022022105275959
- Otto, H. (2008). *Culture-specific attachment strategies in the Cameroonian Nso. Cultural solutions to a universal developmental task*. (Dissertation) University of Osnabrück, Osnabrück.
- Oyserman, D., Coon, H. M., & Kemmelmeier, M. (2002). Rethinking individualism and collectivism: evaluation of theoretical assumptions and meta-analyses. *Psychological Bulletin*, 128(1), 3-72. DOI: 10.1037//0033-2909.128.1.3
- Peterson, N. J., Drotar, D., Olness, K., Guay, L., & Kiziri-Mayengo, R. (2001). The relationship of maternal and child HIV infection to security of attachment among Ugandan infants. *Child Psychiatry and Human Development*, 32, 3-17.
- Quinn, N. (2013). Adult Attachment Cross-culturally: A Reanalysis of the Ifaluk Emotion Fago. In N. Quinn & J. M. Mageo (Eds.), *Attachment reconsidered: Cultural Perspectives on a western theory* (pp. 215-239). New York: Palgrave MacMillan.
- Quinn, N., & Mageo, J. M. (2013). *Attachment reconsidered: Cultural Perspectives on a western theory*. New York: Palgrave MacMillan.
- Rogoff, B., Mistry, J., Goncu, A., & Mosier, C. (1993). Guided participation in cultural activity by toddlers and caregivers. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 58, 225-249.
- Rosenthal, M. K., & Roer-Strier, D. (2001). Cultural differences in mothers' developmental goals and ethnotheories. *International Journal of Psychology*, 36, 20 – 31. DOI: 10.1080/00207590042000029

- Rothbaum, F., & Morelli, G. (2005). Attachment and culture: Bridging relativism and universalism. In W. Friedlmeier, P. Chakkarath, & B. Schwarz (Eds.), *Culture and human development: The importance of cross-cultural research to the social sciences* (pp. 99-123). Lisse, the Neatherlands: Swets & Zeitlinger.
- Rothbaum, F., Weisz, J., Pott, M., Miyake, K., & Morelli, G. (2000). Attachment and culture: Security in the United States and Japan. *American Psychologist*, 55(10), 1093-1104. DOI: 10.1037/0003-066X.55.10.1093
- Sagi, A., Lamb, M. E., Lewkowicz, K. S., Shoham, R., Dvir, R., & Estes, D. (1985). Security of infant-mother, -father, and -metapelet attachments among kibbutz-reared Israeli children. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 50(1-2, 209), 257-275.
- Seidl-de-Moura, M. L., Targino Alves Bandeira, T., Gomes da Costa de Marca, R., Fontes Pessôa, L., Leal Fernandes Mendes, D. M., Luis Vieira, M., & Ribeiro Kobarg, A. P. (2012). Self-Recognition and self-regulation: The relationship with socialization trajectories and children's Sex, *The Spanish Journal of Psychology*, 15(2), 604-612.
- Straub, J., & Thomas, A. (2003). Positionen, Ziele und Entwicklungslinien der kulturvergleichenden Psychologie. In A. Thomas (Ed.), *Kulturvergleichende Psychologie, 2. überarbeitete und erweiterte Auflage* (pp. 29-80). Göttingen: Hogrefe.
- Suizzo, M-A. (2007). Parents' Goals and Values for Children: Dimensions of independence and interdependence across four U.S. ethnic groups, *Journal of cross-cultural psychology*, 38 (4), 506-530. DOI: 10.1177/0022022107302365
- Trommsdorff, G. (1995). Sozialisation und Entwicklung von Kindern und Jugendlichen aus kulturvergleichender Sicht. In G. Trommsdorff (Ed.), *Kindheit und Jugend in verschiedenen Kulturen.- Entwicklung und Sozialisation in kulturvergleichender Sicht* (pp.9-18). München: Juventa.
- Trommsdorff, G. & Friedlmeier, W. (1993). Control and responsiveness in japanese and german mother-child interactions. *Early Development and Parenting*, 2, 65-78.
- Tronick, E. Z., Morelli, G. A., & Ivey, P. K. (1992). The Efe forager infant and toddler's pattern of social relationships: Multiple and simultaneous. *Developmental Psychology*, 28(4), 568-577.
- True, M. M., Pisani, L. & Oumar, F. (2001). Infant-mother attachment among the Dogon of Mali. *Child Development*, 72(5), 1451-1466.
- van IJzendoorn, M. H., & Kroonenberg, P. M. (1988). Cross-cultural patterns of attachment: A meta-analysis of the Strange Situation. *Child Development*, 59, 147-156. DOI: 10.2307/1130396
- van IJzendoorn, M. H., & Sagi-Schwartz, A. (2008). Cross-cultural patterns of attachment: Universal and contextual dimensions. In J. Cassidy & P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of Attachment. Theory, Research, and Clinical Application* (2nd ed., pp. 880-905). New York: The Guilford Press.
- Waters, E. (1995). Appendix A: The Attachment Q-Set (Version 3.0). *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 60(2/3), 234-246.
- Waters, E., & Deane, K. E. (1985). Defining and assessing individual differences in attachment relationships: Q-Methodology and the organization of behavior in infancy and early childhood. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 50(1/2), 41-65. DOI: 10.2307/3333826
- World Health Organization (2013). Retrieved 08 November 2015, from <http://www.who.int/countries/mwi/en/>

8 Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Rangordnung der Bedeutung der Sozialisationsziele	48
Abbildung 2: Verteilung der elterlichen Verhaltensstrategien über alle Sozialisationsziele	50

9 Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Zusammenfassung der abgefragten Sozialisationsziele.....	35
Tabelle 2: Zusammenfassung der Kategorien der Langzeitsozialisationsziele	39
Tabelle 3: Zusammenfassung der Themen der Sozialisationsoutcomes.....	40
Tabelle 4: Zusammenfassung der elterlichen Verhaltensstrategien.....	42
Tabelle 5: Variablenübersicht.....	44
Tabelle 6: Paarweiser Vergleich der Bedeutung der Sozialisationsziele.....	90
Tabelle 7: Verteilung der elterlichen Verhaltensstrategien	90
Tabelle 8: Paarweiser Vergleich der Variabilität der angewandten Verhaltensstrategien.....	91
Tabelle 9: Korrelation: Anzahl der Verhaltensstrategien und Bedeutung der Sozialisationsziele	92
Tabelle 10: Korrelation: positive <i>cultural influenced beliefs</i> und Sozialisationsziele.....	93
Tabelle 11: Korrelation: negative <i>cultural influenced beliefs</i> und Sozialisationsziele.....	94
Tabelle 12: Korrelation: positive <i>specific expectations Theme1</i> und Sozialisationsziele.....	95
Tabelle 13: Korrelation: positive <i>specific expectations Theme2</i> und Sozialisationsziele.....	96
Tabelle 14: Korrelation: positive <i>specific expectations Theme3</i> und Sozialisationsziele.....	97
Tabelle 15: Korrelation: negative <i>specific expectations Theme1</i> und Sozialisationsziele.....	97
Tabelle 16: Korrelation: negative <i>specific expectations Theme2</i> und Sozialisationsziele.....	98
Tabelle 17: Korrelation: negative <i>specific expectations Theme3</i> und Sozialisationsziele.....	98
Tabelle 18: Multiple Regression: Vorhersage der Bindungssicherheit	99
Tabelle 19: Regressionsanalyse: Vorhersage der AQS Bindungskomponente <i>sharing and obeying</i> ...	99

10 Anhang

A. Abstract

Objective: The present paper focuses on analyzing the current culture-related socialization strategies in the cultural context of the traditional villages of rural Malawi, as well as ascertaining their meaning with regards to the attachment between a mother and child. Taking into consideration the specific culture in which the child's development takes place, the mother's value systems as well as her teaching of these to the child shall be shown. It is of great interest to find out which values and orientations are present in the cultural context in order to look at the mother-child relationship from a cultural vantage point.

Methodology: Using qualitative semi-structured interviews geared towards the inquiry of strategies of socialization, the culturally sensitive motherly values and orientations in traditional villages of rural South Malawi were gathered. The interviews were held in the country's language Chichewa and afterwards translated to German. A sample of $N = 82$ yielded data on the mothers' culturally informed long-term socialization goals (*cultural influenced beliefs*), on their specific wanted as well as not wanted expectations regarding the socialization's outcome (*specific expectations*), on the meaning of individual-oriented and group-oriented socialization goals in their respective cultural contexts, and lastly on the parental childrearing strategies used in the transmission of those socialization goals that are deemed important. In the course of careful preparation of data the content could furthermore be quantified. The security of attachment, as well as the specific components of said attachments, were ascertained using a method of observation: Attachment Q-Sort (AQS). **Results:** The analysis of the socialization strategies showed that besides those group-oriented socialization goals that were expected for the culture observed, scattered yet important individual-oriented socialization objectives were also found. The long-term socialization goals as well as the desired socialization outcomes were rendered consistent with the socialization objectives previously deemed important and allowed for a complementary description of the meaning of socialization goals in the cultural context. The meaning of community as well as the positive behavior of the child towards others resulted especially important. The prevalent parental childrearing strategies were factual explanations and direct instructions, which can be ascribed to proximal childrearing strategies. Occasionally, distal strategies were applied to teach the socialization objectives rated important. The meaning of the teaching of personal integrity and cordiality in dealing with others showed up as a positive influence on the mother-child attachment. Proper demeanor with others rendered a central concern beyond socialization goals and showed up in a negative correlation to the mother-child attachment as well as the lowering of the child's compliance in regards to the mother's instructions and suggestions. **Discussion:** The majority of meaningful socialization goals in the cultural context of traditional villages of rural Malawi rendered group-oriented. The scattered showing of individual-oriented socialization goals does not invalidate relatedness-oriented underlying motives. This

leads to the conclusion that a mixing of the two constructs is present in this cultural context. Further analysis of the culturally specific individual-orientation of socialization goals is recommended in order to make more detailed statements regarding their actual extent. Long-term socialization goals and desired socialization outcomes could only be described as related in connection to few socialization objectives. The applied parental childrearing strategies showed to be a mix of proximal and distal strategies, with the focus on the first. It shall be noted that further research should be done concerning culturally specific motives underlying the encouragement of autonomy; this could be achieved with a survey of ethno theories. The mother-child attachment resulted to be influenced solely by relatedness-oriented socialization objectives. The weakening of the mother-child attachment through increased teaching of behaviour toward others can be described as a culturally specific outcome in attachment behaviour.

B. Zusammenfassung

Ziel: Im Fokus der vorliegenden Arbeit steht, die vorherrschenden kulturspezifischen Sozialisationsstrategien im kulturellen Kontext der traditionellen Dorfgemeinschaften Malawis zu analysieren sowie ihre Bedeutung für die Mutter – Kind – Bindung zu untersuchen. Unter der Berücksichtigung der Kultur, in der die kindliche Entwicklung stattfindet, sollen mütterliche Wertvorstellungen sowie ihre Vermittlung dieser durch bestimmte Verhaltensstrategien aufgezeigt werden. Dabei ist von Interesse, welche Werte und Orientierungen im vorliegenden kulturellen Kontext vorhanden sind, um die Mutter – Kind – Bindung kulturspezifisch betrachten zu können. **Methodik:** Mittels qualitativer semistrukturierter Interviews wurden die kultursensiblen mütterlichen Wertvorstellungen und Orientierungen in traditionell lebenden Dorfgemeinschaften im Süden Malawis erhoben. Die Interviews wurden in der Landessprache *Chichewa* gehalten und im Nachhinein ins Deutsche übersetzt. Insgesamt wurden anhand einer Stichprobe von 82 malawischen Müttern Daten zu kulturell geprägten mütterlichen Langzeitsozialisationszielen (*cultural influenced beliefs*), erwünschten sowie nicht erwünschten Sozialisationsoutcomes (*specific expectations*), der Bedeutung von sowohl individuumorientierten als auch verbundenheitsorientierten *Sozialisationszielen* im jeweiligen kulturellen Kontext, sowie die zur Vermittlung der als wichtig eingestuften Sozialisationsziele zur Anwendung kommenden *elterlichen Verhaltensstrategien*, erfasst. Im Zuge einer detailgetreuen qualitativen Datenaufbereitung konnten die Inhalte in weiterer Folge quantifiziert werden. Die Bindungssicherheit sowie die spezifischen Bindungskomponenten wurden mittels eines Beobachtungsverfahrens, Attachment Q- Sort (AQS), erhoben. **Ergebnisse:** Die Analyse der Sozialisationsstrategien ergab, dass sich neben, für die Kultur erwarteten, gruppenorientierten Sozialisationszielen ebenso vereinzelt individuumorientierte Sozialisationsziele von besonderer Bedeutung zeigten. Die Langzeitsozialisationsziele sowie die erwünschten Sozialisationsoutcomes erwiesen sich für manche der als wichtig eingestuften Sozialisationsziele als konsistent und erlaubten es, die Bedeutung der Sozialisationsziele im kulturellen Kontext umfassend zu beschreiben. Die Bedeutung der Gemeinschaft sowie des positiven Verhaltens des Kindes anderen gegenüber erwies sich von besonderer Bedeutung. Die vorherrschenden angewandten elterlichen Verhaltensstrategien waren sachliche Erklärungen und direkte Anweisungen, welche proximale Strategien darstellen. Vereinzelt kam es zur Anwendung distaler Strategien in der Vermittlung der als wichtig eingestuften Sozialisationsziele. Die Bedeutung der Vermittlung von Unbescholtenheit und eines herzlichen Umgangs mit anderen erwiesen sich als positive Einflussgrößen auf die Mutter – Kind- Bindung. Das Ziel, das Kind in die Gruppe zu integrieren erwies sich als zentrales Anliegen über die bedeutenden Sozialisationsziele hinweg und wies einen negativen Zusammenhang zur Mutter-Kind-Bindung sowie zur Bindungskomponente kindliche compliance bezogen auf mütterliche Anweisungen und Vorschläge auf.

Diskussion: Die Mehrheit der als bedeutsam gekennzeichneten Sozialisationsziele im kulturellen Kontext der traditionellen Dorfgemeinschaften Malawis erwies sich als verbundenheitsorientiert. Die vereinzelte Bedeutung autonomiefördernder Sozialisationsziele lassen die Annahme von verbundenheitsorientierten zugrundeliegenden Motiven nicht ausschließen. Dies führt zu dem Schluss, dass eine Vermischung der beiden Konstrukte in jenem kulturellen Kontext vorliegt. Die Ausführung weiterer Analysen der kulturspezifischen Autonomieorientierung in den Sozialisationszielen wird angeraten, um detailliertere Angaben über das tatsächliche Ausmaß machen zu können. Langzeitsozialisationsziele und erwünschte Sozialisationsoutcomes ließen sich nur für wenige Sozialisationsziele in Zusammenhang stehend beschreiben. Die angewandten elterlichen Verhaltensstrategien erwiesen sich als Mischform proximaler und distaler Strategien, mit Fokus auf ersteren. Es sei darauf hingewiesen, vermehrtes Augenmerk auf kulturspezifische der Autonomieförderung zugrundeliegende Motive zu legen, welchem beispielsweise durch die Erhebung von Ethnotheorien nachgekommen werden könnte. Die Mutter- Kind- Bindung zeigte sich ausschließlich durch gruppenorientierte Sozialisationsziele beeinflusst. Die Abnahme der Mutter- Kind- Bindung bei zunehmender Bedeutung der Vermittlung angemessenen Benehmens gegenüber anderen lässt sich als kulturspezifisches Erscheinungsbild des Bindungsverhaltens beschreiben.

C. Tabellarische Übersicht der Ergebnisse

Tabelle 6

Post Hoc Test (SIDAK): Paarweiser Vergleich der Bedeutung der einzelnen Sozialisationsziele

	Sozialisationsziele									
	SG1	SG2	SG3	SG4	SG5	SG6	SG7	SG8	SG9	SG10
SG1		.236	.000***	.884	1.000	1.000	.707	1.000	.939	.310
SG2	.236		.000***	.000***	.985	.033*	1.000	.095	1.000	.000***
SG3	.000***	.000***		.000***	.000***	.000***	.000***	.000***	.000***	.000***
SG4	.884	.000***	.000***		.106	1.000	.000***	.693	.015*	1.000
SG5	1.000	.985	.000***	.106		.707	1.000	1.000	1.000	.002**
SG6	1.000	.033*	.000***	1.000	.707		.124	1.000	.430	.957
SG7	.707	1.000	.000***	.000***	1.000	.124		.548	1.000	.000***
SG8	1.000	.095	.000***	.693	1.000	1.000	.548		.935	.058
SG9	.939	1.000	.000***	.015*	1.000	.430	1.000	.935		.000***
SG10	.310	.000***	.000***	1.000	.002**	.957	.000***	.058	.000***	
<i>M</i>	1.66	1.82	.83	1.50	1.73	1.60	1.79	1.67	1.77	1.48
<i>SD</i>	.48	.39	.78	.55	.45	.49	.41	.47	.45	.50

Anmerkung. SG1 = self confidence & life satisfaction; SG2 = reaching personal potential; SG3 = psychological independence; SG4 = self-control; SG5 = decency avoid illicit behavior; SG6 = decency personal integrity; SG7 = loving warmth; SG8 = loving family; SG9 = proper demeanor with others; SG10 = proper demeanor with family. $F(5.80, 470.11) = 33.36$, $p < .01$, $\eta^2 = .292$. * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$, $N = 82$

Tabelle 7

Verteilung der elterlichen Verhaltensstrategien über alle Sozialisationsziele hinweg

	Titel der Verhaltensstrategie	<i>M</i>	<i>SD</i>
Verhaltensstrategie 1	"to model the desirable"	5.04	1.64
Verhaltensstrategie 2	"provide opportunities"	1.51	1.67
Verhaltensstrategie 3	"provide emotional environment"	1.94	1.19
Verhaltensstrategie 3neg	"negative emotional environment"	.65	.95
Verhaltensstrategie 4	"praise"	1.02	1.28
Verhaltensstrategie 5	"parental direct instruction"	4.98	1.95
Verhaltensstrategie 6	"parents' influence is negligible"	.70	1.11
Verhaltensstrategie 7	"uncodeable response"	.28	.71

Anmerkung. $N = 82$.

Tabelle 8

Post Hoc Test (SIDAK): Paarweiser Vergleich der einzelnen Sozialisationsziele in Bezug auf die vorliegende Variabilität in den zur Vermittlung angewandten Verhaltensstrategien

	SG1	SG2	SG3	SG4	SG5	SG6	SG7	SG8	SG9	SG10
SG1		1.000	.000***	.000***	.010**	1.000	.868	.953	1.000	1.000
SG2	1.000		.000***	.000***	.000***	1.000	.218	.897	1.000	1.000
SG3	.000***	.000***		.963	.000***	.000***	.000***	.000***	.000***	.000***
SG4	.000***	.000***	.000***		.358	.002**	.007**	.014*	.000***	.000***
SG5	.010**	.000***	.000***	.358		.066	.939	.983	.000***	.020*
SG6	1.000	1.000	.000***	.002**	.066		1.000	1.000	1.000	1.000
SG7	.868	.218	.000***	.007**	.939	1.000		1.000	.307	.657
SG8	.953	.897	.000***	.014	.983	1.000	1.000		.796	.832
SG9	1.000	1.000	.000***	.000***	.000***	1.000	.307	.796		1.000
SG10	.310	1.000	.000***	.000***	.020*	.957	.657	.832	1.000	
<i>M</i>	1.78	1.82	.62	.88	1.23	1.63	1.45	1.48	1.80	1.85
<i>SD</i>	1.18	1.08	.71	1.07	.42	1.11	.94	1.21	.85	1.44

Anmerkung. SG1 = self confidence & life satisfaction; SG2 = reaching personal potential; SG3 = psychological independence; SG4 = self-control; SG5 = decency avoid illicit behavior; SG6 = decency personal integrity; SG7 = loving warmth; SG8 = loving family; SG9 = proper demeanor with others; SG10 = proper demeanor with family. $F(8, 648.44) = 14.67, p < .001 (\eta^2 = .154)$. * $p < .05$, ** $p < .01$; *** $p < .001$, $N = 82$.

Tabelle 9

Korrelation nach Spearman zur Prüfung des Zusammenhangs zwischen der Anzahl angewandter verschiedener Verhaltensstrategien je Sozialisationsziel und der Bedeutung des jeweiligen Sozialisationsziels

Bedeutung der Sozialisationsziele	Anzahl an angewandten verschiedenen Verhaltensstrategien je Sozialisationsziel										M	SD
	SG1	SG2	SG3	SG4	SG5	SG6	SG7	SG8	SG9	SG10		
SG1	.11										1.66	.48
SG2		-.19									1.82	.39
SG3			-.11								.83	.78
SG4				-.15							1.50	.55
SG5					.20						1.73	.45
SG6						.14					1.60	.49
SG7							.06				1.79	.41
SG8								.08			1.67	.47
SG9									.24*		1.77	.45
SG10										.08	1.48	.50
M	1.78	1.82	.62	.88	1.23	1.63	1.45	1.48	1.80	1.85		
SD	1.18	1.08	.71	1.07	.42	1.11	.94	1.21	.85	1.44		

Anmerkung. SG1 = self confidence & life satisfaction; SG2 = reaching personal potential; SG3 = psychological independence; SG4 = self-control; SG5 = decency avoid illicit behavior; SG6 = decency personal integrity; SG7 = loving warmth; SG8 = loving family; SG9 = proper demeanor with others; SG10 = proper demeanor with family. * $p < .05$. $N = 82$.

Tabelle 10

Punkt – biseriale Korrelation zur Prüfung des Zusammenhangs von positiven „cultural influenced beliefs“ und „Sozialisationsziele“

Positive cultural influenced beliefs	Sozialisationsziele										M	SD
	SG 1	SG 2	SG 3	SG 4	SG 5	SG 6	SG 7	SG 8	SG 9	SG10		
CIB 1+	.10	.03	.17	.04	.08	.01	.08	.03	.14	.12	.56	.50
CIB 2+	.24*	.04	.07	.13	.10	.16	.04	.14	.04	.01	.49	.50
CIB 3+	.09	.05	.16	.00	.03	.02	.03	.07	.13	.02	.38	.49
CIB 4+	.07	.23*	.00	.21*	.07	.01	.26**	.05	.04	.10	.37	.49
CIB 5+	.12	.21*	.07	.14	.13	.18	.23*	.11	.16	.03	.15	.36
CIB 6+	.15	.02	.00	.34**	.10	.06	.04	.07	.06	.03	.14	.35
CIB 7+	.07	.05	.03	.09	.02	.06	.23*	.12	.02	.10	.09	.27
CIB 8+	.05	.04	.11	.12	.12	.04	.02	.04	.01	.10	.04	.19
CIB 9+	.14	.09	.05	.06	.12	.16	.06	.14	.10	.21*	.03	.16
M	1.66	1.82	.83	1.50	1.73	1.60	1.79	1.67	1.77	1.48		
SD	.48	.39	.78	.55	.45	.49	.41	.47	.45	.50		

Anmerkung. CIB1+ = Soziale Intelligenz; CIB2+ = Gutes Verhalten; CIB3+ = Fleiß; CIB4+ = Gehorsamkeit; CIB5+ = Freude & Ausgeglichenheit; CIB6+ = Religiosität; CIB7+ = Mithilfe im Haushalt; CIB8+ = Gesundheit; CIB9+ = Sonstiges; SG1 = self confidence & life satisfaction; SG2 = reaching personal potential; SG3 = psychological independence; SG4 = self-control; SG5 = decency avoid illicit behavior; SG6 = decency personal integrity; SG7 = loving warmth; SG8 = loving family; SG9 = proper demeanor with others; SG10 = proper demeanor with family. *p < .05, **p < .01. N = 81.

Tabelle 11

Punkt – biseriale Korrelation zur Prüfung des Zusammenhangs von negativen „cultural influenced beliefs“ und „Sozialisationsziele“

Negative cultural influenced beliefs	Sozialisationsziele										M	SD
	SG1	SG2	SG3	SG4	SG5	SG6	SG7	SG8	SG9	SG10		
CIB 1 -	.17	.06	.07	.13	.04	.04	.07	.07	.01	.15	.52	.50
CIB 2 -	.02	.15	.05	.18	.02	.03	.07	.08	.02	.08	.39	.49
CIB 3 -	.29**	.12	.08	.09	.16	.20*	.14	.07	.24*	.02	.27	.45
CIB 4 -	.02	.22*	.05	.14	.18*	.10	.24*	.14	.06	.21*	.25	.44
CIB 5 -	.16	.08	.15	.16	.04	.04	.04	.03	.03	.10	.18	.38
CIB 6 -	.15	.16	.04	.10	.10	.09	.25*	.22*	.05	.16	.16	.37
CIB 7 -	.02	.10	.10	.02	.08	.11	.12	.13	.04	.13	.11	.32
CIB 8 -	.19*	.16	.13	.07	.02	.10	.13	.03	.06	.02	.08	.27
CIB 9 -	.04	.04	.12	.11	.14	.05	.02	.04	.01	.13	.03	.16
M	1.66	1.82	.83	1.50	1.73	1.60	1.79	1.67	1.77	1.48		
SD	.48	.39	.78	.55	.45	.49	.41	.47	.45	.50		

Anmerkung. CIB1 - = Respektlosigkeit; CIB2 - = Aggression; CIB3 - = Kriminelle Handlungen; CIB4 - = Ungehorsamkeit; CIB5 - = negatives soziales Umfeld; CIB6 - = Anti- soziales Verhalten; CIB7 - = Faulheit; CIB8 - = negativer Umgang mit Sexualität; CIB9 - = Sonstiges; SG1 = self confidence & life satisfaction; SG2 = reaching personal potential; SG3 = psychological independence; SG4 = self-control; SG5 = decency avoid illicit behavior; SG6 = decency personal integrity; SG7 = loving warmth; SG8 = loving family; SG9 = proper demeanor with others; SG10 = proper demeanor with family. *p < .05, **p < .01. N = 80.

Tabelle 12

Punkt – biseriale Korrelation zur Prüfung des Zusammenhangs von positiven „specific expectations“ des 1. Themes und „Sozialisationsziele“

1.Theme	Sozialisationsziele										M	SD
	SG 1	SG 2	SG 3	SG 4	SG 5	SG 6	SG 7	SG 8	SG 9	SG10		
SE 1+	.19	.03	.15	.02	.11	.19	.11	.09	.08	.08	.52	.50
SE 2+	.12	.08	.13	.13	.17	.13	.16	.10	.15	.03	.21	.41
SE 3+	.25	.22	.09	.32*	.05	.07	.11	.10	.11	.15	.15	.35
SE 5+	.07	.14	.15	.00	.08	.03	.13	.06	.11	.03	.19	.97
SE 6+	.21	.03	.07	.28*	.04	.05	.01	.08	.16	.05	.08	.27
M	1.66	1.82	.83	1.50	1.73	1.60	1.79	1.67	1.77	1.48		
SD	.48	.39	.78	.55	.45	.49	.41	.47	.45	.50		

Anmerkung. Die im ersten Theme genannten Themen waren: SE1+ = Gemeinschaft; SE2+ = Bildung; SE3+ = Gehorsamkeit; SE5+ = Sexualität; SE6+ = Religiosität; SG1 = self confidence & life satisfaction; SG2 = reaching personal potential; SG3 = psychological independence; SG4 = self-control; SG5 = decency avoid illicit behavior; SG6 = decency personal integrity; SG7 = loving warmth; SG8 = loving family; SG9 = proper demeanor with others; SG10 = proper demeanor with family. *p < .05. N = 52.

Tabelle 13

Punkt – biseriale Korrelation zur Prüfung des Zusammenhangs von positiven „specific expectations“ des 2. Themes und „Sozialisationsziele“

2.Theme	Sozialisationsziele										M	SD
	SG 1	SG 2	SG 3	SG 4	SG 5	SG 6	SG 7	SG 8	SG 9	SG10		
SE 1+	.48*	.06	.22	.06	.01	.20	.01	.10	.06	.12	.43	.51
SE 2+	.13	.25	.12	.08	.04	.07	.04	.02	.27	.12	.26	.45
SE 3+	.18	.14	.09	.35	.13	.07	.20	.10	.27	.04	.09	.29
SE 4+	.13	.10	.12	.19	.14	.27	.32	.29	.47*	.24	.04	.21
SE 5+	.13	.10	.23	.24	.14	.17	.32	.16	.10	.19	.04	.21
SE 6+	.23	.18	.15	.34	.02	.31	.26	.28	.18	.08	.13	.34
M	1.66	1.82	.83	1.50	1.73	1.60	1.79	1.67	1.77	1.48		
SD	.48	.39	.78	.55	.45	.49	.41	.47	.45	.50		

Anmerkung. Die im zweiten Theme genannten Themen waren: SE1+ = Gemeinschaft; SE2+ = Bildung; SE3+ = Gehorsamkeit; SE4+ = Gesundheit; SE5+ = Sexualität; SE6+ = Religiosität; SG1 = self confidence & life satisfaction; SG2 = reaching personal potential; SG3 = psychological independence; SG4 = self-control; SG5 = decency avoid illicit behavior; SG6 = decency personal integrity; SG7 = loving warmth; SG8 = loving family; SG9 = proper demeanor with others; SG10 = proper demeanor with family. *p < .05. N = 23.

Tabelle 14

Punkt – biseriale Korrelation zur Prüfung des Zusammenhangs von positiven „specific expectations“ des 3. Themes und „Sozialisationsziele“

3.Theme	Sozialisationsziele										M	SD
	SG 1	SG 2	SG 3	SG 4	SG 5	SG 6	SG 7	SG 8	SG 9	SG10		
SE 2+	-	.41	.67	.61	.61	.17	.67	.67	.67	.17	.40	.55
SE 3+	-	.61	.17	.41	.41	.17	.17	.17	.17	.17	.40	.55
SE 6+	-	.25	.61	.25	.25	.41	.61	.61	.61	.41	.20	.45
M	1.66	1.82	.83	1.50	1.73	1.60	1.79	1.67	1.77	1.48		
SD	.48	.39	.78	.55	.45	.49	.41	.47	.45	.50		

Anmerkung. Die im dritten Theme genannten Themen waren: SE2+ = Bildung; SE3+ = Gehorsamkeit; SE6+ = Religiosität; SG1 = self confidence & life satisfaction; SG2 = reaching personal potential; SG3 = psychological independence; SG4 = self-control; SG5 = decency avoid illicit behavior; SG6 = decency personal integrity; SG7 = loving warmth; SG8 = loving family; SG9 = proper demeanor with others; SG10 = proper demeanor with family. * $p < .05$. $N = 5$.

Tabelle 15

Punkt – biseriale Korrelation zur Prüfung des Zusammenhangs von negativen „specific expectations“ des 1. Themes und „Sozialisationsziele“

1.Theme	Sozialisationsziele										M	SD
	SG 1	SG 2	SG 3	SG 4	SG 5	SG 6	SG 7	SG 8	SG 9	SG10		
SE 1 -	.16	.10	.07	.01	.16	.10	.33*	.15	.27	.25	.35	.48
SE 2 -	.05	.15	.18	.08	.05	.01	.04	.10	.15	.08	.10	.31
SE 3 -	.01	.14	.22	.01	.01	.10	.17	.05	.03	.14	.08	.28
SE 4 -	.42*	.12	.04	.09	.23	.13	.05	.00	.08	.08	.06	.24
SE 5 -	.20	.17	.17	.10	.05	.19	.22	.13	.01	.11	.13	.33
SE 6 -	.05	.34*	.15	.10	.34*	.19	.07	.27	.26	.02	.13	.33
SE 7 -	.25	.19	.16	.07	.25	.13	.03	.04	.07	.16	.15	.36
M	1.66	1.82	.83	1.50	1.73	1.60	1.79	1.67	1.77	1.48		
SD	.48	.39	.78	.55	.45	.49	.41	.47	.45	.50		

Anmerkung. Die im ersten Theme genannten Themen waren: SE1- = Anti-soziales Verhalten; SE2- = Bildungsverweigerung; SE3- = Ungehorsam; SE4- = Rauschmittelkonsum; SE5- = negativer Umgang mit Sexualität; SE6- = kriminelle Handlungen; SE7- = Aggression; SG1 = self confidence & life satisfaction; SG2 = reaching personal potential; SG3 = psychological independence; SG4 = self-control; SG5 = decency avoid illicit behavior; SG6 = decency personal integrity; SG7 = loving warmth; SG8 = loving family; SG9 = proper demeanor with others; SG10 = proper demeanor with family. * $p < .05$. $N = 48$.

Tabelle 16

Punkt – biseriale Korrelation zur Prüfung des Zusammenhangs von negativen „specific expectations“ des 2. Themes und „Sozialisationsziele“

2.Theme	Sozialisationsziele										M	SD
	SG 1	SG 2	SG 3	SG 4	SG 5	SG 6	SG 7	SG 8	SG 9	SG10		
SE 1 -	.09	.32	.09	.09	.04	.18	.59**	.57**	.34	.20	.30	.47
SE 3 -	.09	.10	.22	.00	.27	.06	.18	.24	.04	.29	.17	.39
SE 4 -	.01	.08	.06	.12	.23	.08	.15	.20	.20	.34	.13	.34
SE 5 -	.33	.07	.15	.26	.12	.26	.12	.15	.17	.33	.04	.21
SE 6 -	.29	.05	.07	.20	.36	.24	.08	.11	.41	.19	.04	.21
SE 7 -	.09	.14	.26	.00	.25	.20	.26	.12	.35	.18	.30	.47
M	1.66	1.82	.83	1.50	1.73	1.60	1.79	1.67	1.77	1.48		
SD	.48	.39	.78	.55	.45	.49	.41	.47	.45	.50		

Anmerkung. Die im zweiten Theme genannten Themen waren: SE1- = Anti-soziales Verhalten; SE3- = Ungehorsam; SE4- = Rauschmittelkonsum; SE5- = negativer Umgang mit Sexualität; SE6- = kriminelle Handlungen; SE7- = Aggression. SG1 = self confidence & life satisfaction; SG2 = reaching personal potential; SG3 = psychological independence; SG4 = self-control; SG5 = decency avoid illicit behavior; SG6 = decency personal integrity; SG7 = loving warmth; SG8 = loving family; SG9 = proper demeanor with others; SG10 = proper demeanor with family. * $p < .05$, ** $p < .01$. $N = 16$.

Tabelle 17

Punkt – biseriale Korrelation zur Prüfung des Zusammenhangs von negativen „specific expectations“ des 3. Themes und „Sozialisationsziele“

3.Theme	Sozialisationsziele										M	SD
	SG 1	SG 2	SG 3	SG 4	SG 5	SG 6	SG 7	SG 8	SG 9	SG10		
SE 1 -	.40	-	.39	.55	-	.30	-	-	.65	.09	.29	.49
SE 3 -	.26	-	.76	.47	-	.26	-	-	.17	.35	.14	.38
SE 5 -	.65	-	.26	.47	-	.65	-	-	.17	.35	.14	.38
SE 6 -	.09	-	.00	.17	-	.55	-	-	.35	.42	.43	.53
M	1.66	1.82	.83	1.50	1.73	1.60	1.79	1.67	1.77	1.48		
SD	.48	.39	.78	.55	.45	.49	.41	.47	.45	.50		

Anmerkung. Die im dritten Theme genannten Themen waren: SE1- = Anti-soziales Verhalten; SE3- = Ungehorsam; SE5- = negativer Umgang mit Sexualität; SE6- = kriminelle Handlungen. SG1 = self confidence & life satisfaction; SG2 = reaching personal potential; SG3 = psychological independence; SG4 = self-control; SG5 = decency avoid illicit behavior; SG6 = decency personal integrity; SG7 = loving warmth; SG8 = loving family; SG9 = proper demeanor with others; SG10 = proper demeanor with family. * $p < .05$. $N = 7$.

Tabelle 18*Regressionsanalyse zur Vorhersage des „AQS – Bindungswert“*

Prädiktor	B	SE	β
Konstante	.325	.115	
SG6: „Decency personal integrity“	.089	.044	.220*
SG7: „Loving warmth“	.121	.057	.248*
SG9: „proper demeanor with others“	-.132	.051	-.301**

Anmerkung. Die angewandte Methode war „stepwise backward“. Es kam zum schrittweisen Ausschluss der Prädiktoren SG2 „reaching personal potential“, SG1 „self – confidence & life satisfaction“, SG3 „psychological independence“, SG5 „decency avoid illicit behavior“, SG10 „proper demeanor with family“, SG8 „loving family“ und SG4 „self – control“. $R^2 = .14$ ($p < .01$). * $p < .05$, ** $p < .01$. $N = 82$.

Tabelle 19*Regressionsanalyse zur Vorhersage der AQS - Bindungskomponente „sharing and obeying“*

Prädiktor	B	SE	β
Konstante	8.466	.572	
SG9: „proper demeanor with others“	-.688	.313	-.238*

Anmerkung. $R^2 = .06$ ($p < .05$). * $p < .05$. $N = 82$.

D. Codebook

CODEBOOK – qualitative Datenaufbereitung der „Socialisation Goals Interviews“

1.1./1.2. „Cultural influenced beliefs“:

→ Mehrfachnennungen einzelner Eigenschaften im positiven Sinne (Frage 1.1.) und im negativen Sinne (Frage 1.2.); Verhaltensweisen = HÄUFIGKEITEN

FRAGE: 1.1. „...qualities you would like...“

Antwortalternativen Rohdaten	Inhaltliche Zusammenfassung Rohdaten/Titel Findung	Häufigkeiten N=81
im HH mithelfen	Im Haushalt helfen	6
gerne zur Schule geht	Freude am Schulbesuch	21
Ordentlich sein	Ordentlich sein	3
gutes Verhalten	Gutes Verhalten (nicht näher beschrieben)	32
nicht Lästern	Nicht Lästern (Soziale Intelligenz- Gruppe)	5
nicht Stehlen	Nicht Stehlen (Soziale Intelligenz- Gruppe)	6
nicht Schlagen	Nicht Schlagen (Soziale Intelligenz- Gruppe)	15
gelassener Mensch sein	Ausgeglichenheit, Ruhe	3
mit menschlichem Verhalten aufwachsen, nicht unmenschlich sein	Menschliches Verhalten	5
gutes Benehmen	Gutes Benehmen (äquivalent: gutes Verhalten)	6
Gehorsamkeit	Gehorsamkeit	27
Höflichkeit	Höflichkeit (Soziale Intelligenz- Gruppe)	12
keine sexuellen Kontakte in Pubertät	Keine sexuellen Kontakte in der Pubertät	1
Respektvoller Umgang mit anderen	Respektvoller Umgang mit anderen (Soziale Intelligenz- Gruppe)	18
Essen teilen	Essen teilen (Soziale Intelligenz- Gruppe)	1
Kirche/Moschee gehen, beten	Religiosität	11
Fleiß	Fleiß	3
Aufgeschlossenheit	Aufgeschlossenheit	3
Traditionell malawisches Verhalten, Kleidung	Traditionelle Lebensweise	1
Kind soll zulassen, dass Mutter sich um es kümmern kann	Fürsorge zulassen	1
Gastfreundlich	Gastfreundlich (Soziale Intelligenz- Gruppe)	3
glücklicher Mensch	Glücklich sein	4
Barmherziger Mensch	Barmherzig sein (Soziale Intelligenz- Gruppe)	1
Später eine gute Arbeit finden	Fleiß	4
Eltern unterstützen (sich um Eltern kümmern, finanzielle Unterstützung)	Generationsübergreifende Unterstützung	4
soll gerne spielen	Freude am Spiel	3
Gesund aufwachsen	Gesundheit	3
Intelligenz	Intelligenz	2
Demütig sein	Demut (äquivalent: Gehorsamkeit)	1
sich um Mitmenschen kümmern	Sich um Mitmenschen kümmern (Soziale Intelligenz- Gruppe)	1
Hilfsbereit	Hilfsbereit	1

Ehrlichkeit	Ehrlichkeit	1
Liebevoller Mensch sein	Liebevoller Mensch sein	1
Aufgeweckt sein	Aufgeweckt sein	1
Gebildet sein	Fleiß	2
Kind soll Vorbild für andere sein	Vorbild für andere sein	1
ZUSAMMENFASSUNG DER KATEGORIEN UND HÄUFIGKEITEN		
Kategorien	Häufigkeiten N=81	Erklärungen der zusammengefassten Skalen
Soziale Intelligenz	45	nicht lästern, sich um Mitmenschen kümmern, barmherzig sein, Gastfreundlich, Essen teilen, Respektvoller Umgang mit anderen, Höflichkeit, nicht stehlen, nicht Schlagen; Generationsübergreifende Unterstützung
Gutes Verhalten	40	Gutes Benehmen, Menschliches Verhalten, Gutes Verhalten, Ehrlichkeit, Liebevoller Mensch sein
Fleiß	30	Später eine gute Arbeit finden, Fleiß, Gebildet sein, Vorbild für andere sein, ordentlich sein; Freude am Schulbesuch; Intelligenz
Gehorsamkeit	29	Demut, Gehorsamkeit, Fürsorge zulassen
Freude & Ausgeglichenheit	13	Freude am Spiel, Ausgeglichenheit & Ruhe, Glücklich sein, Aufgeschlossenheit, aufgeweckt sein,
Religiosität	11	Kirche/Moschee gehen; beten
Mithilfe bei der Hausarbeit	7	Im HH helfen, Hilfsbereit
Gesundheit	3	Gesund aufwachsen
SONSTIGES	2	Keine sexuellen Kontakte in der Pubertät, traditionelle Lebensweise

FRAGE: 1.2. „...qualities you would not like...“

1.2. Antwortalternativen Rohdaten	Inhaltliche Zusammenfassung Rohdaten/Titel Findung	Häufigkeiten N=80
Aggression	Aggression	26
Schimpfen	Schimpfen	27
Prostitution	Prostitution	3
Rauchen	Nikotinkonsum	5
Abends rausgehen (Tanzen, Film schauen, Pokern)	Abends ausgehen	2
Rauchen spielerisch imitieren	Rauchen spielen	1
Alkohol trinken	Alkoholkonsum	7
nicht stur sein	Sturheit	4
Respektlos sein	Respektlosigkeit	19
Ungehorsamkeit	Ungehorsamkeit	15
faul sein	Faulheit	3
frech sein	Frech sein	4
Ungebildet sein	Ungebildet sein (ähnlich: Faulheit)	3
Stehlen	Stehlen	20
geizig sein	Geiz → Anti soziales Verhalten	8
Streitsüchtig sein	Streitsüchtig	11
sich nicht weigern etwas zu machen wenn er gebeten wird	Äquivalent: Ungehorsamkeit	4
sich nicht selbst Essen nehmen ohne, dass es dem Kind angeboten wird	Unerlaubt selbstbedienen	2
Lügen über andere verbreiten	Gerüchte verbreiten, Lügen → Anti soziales Verhalten	6
schlechte Freunde	Schlechter Freundeskreis	1
Unhygienisch sein	Unhygienisch sein	1

Freundschaften mit Männern schließen	Freundschaften mit Männern schließen (gilt nur für Mädels??)	1
Miniröcke tragen	Sexuell anziehende Kleidung tragen	1
Vorehelichen Sex	Vorehelicher Sex	2
Unhöflichkeit	Unhöflichkeit	4
Schule schwänzen	Schule schwänzen	4
unsinniges Leben führen	Unsinniges Leben führen	1
Kiffen	Marihuana Konsum	5
Ungläubig leben	Anti- Religiosität	1
Einzelgänger sein, Gemeinschaft meiden	Einzelgänger sein → Anti- soziales Verhalten	1
Rücksichtslos Eltern gegenüber sein	Rücksichtslosigkeit gegenüber Eltern	1
Kriminelle Handlungen	Kriminelle Handlungen	2
ZUSAMMENFASSUNG DER KATEGORIEN UND HÄUFIGKEITEN		
Kategorien	Häufigkeiten N=80	Erklärungen der zusammengefassten Skalen
Respektlosigkeit	41	Schimpfen, Frech sein, Respektlos sein, Unhöflich sein
Aggression	32	Aggression, Streitsüchtig
Kriminelle Handlungen	21	Stehlen, kriminelle Handlungen
Ungehorsamkeit	20	Ungehorsamkeit , stur sein, sich nicht weigern etwas zu machen wenn er gebeten wird; sich nicht selbst Essen nehmen ohne, dass es dem Kind angeboten wird, Rücksichtslos Eltern gegenüber sein
Negatives soziales Umfeld	14	Nikotinkonsum, Marihuana Konsum, Alkoholkonsum; Abends rausgehen (Tanzen, Film schauen, Pokern), schlechte Freunde, Rauchen spielerisch imitieren
Anti- Soziales Verhalten	14	Einzelgänger sein, Gemeinschaft meiden, Lügen über andere verbreiten, geizig sein
Faulheit	9	Faul sein, ungebildet sein, Schule schwänzen, Unsinniges Leben führen
Negativer Umgang Sexualität	6	Prostitution, Vorehelichen Sex, Miniröcke tragen, Freundschaften mit Männern schließen
SONSTIGES	2	Unhygienisch sein, Anti-Religiosität

1.3./1.4. „Specific expectations“:

open-ended questions → thematic analysis (mind maps = themes)

Schritte der Thematischen Analyse:

1. **Phase1:** mit dem Datenmaterial vertraut machen; mehrmaliges Lesen der Interviews um ein Gefühl für die Fülle an Daten zu bekommen → Überblick verschaffen
2. **Phase2:** Codes vergeben; mittels Atlas.ti. wurden die Rohdaten kodiert; Jede einzelne Beschreibung einer Mutter wurde inhaltlich genau bearbeitet und die einzelnen Aussagen wurden kodiert
3. **Phase3:** „Themes“ Suche: die Kodierungen wurden zusammengetragen und inhaltlich gruppiert – dadurch ergaben sich inhaltlich „Themes“, welche die Kodierungen zusammenfassen
4. **Phase4:** „Reviewing Themes“: Durchblick der vergebenen „Themes“ auf Harmonie untereinander auf 2 Ebenen (Level1: Harmonie bei der Vergabe der Codes in der Rohdaten Kodierung; Level2: Harmonie über den kompletten Datensatz hinweg)

5. **Phase5:** „Defining and naming Themes“: Schlussendliche Benennung der „Themes“ und einheitliche Zuordnung je Mutter; Beschreibung der einzelnen „Themes“ muss hier vorgenommen werden aufgrund der Kodierungen (Rückwärtsschleife: Theme → Kodierung → Rohdaten)
6. **Phase6:** „Producing the report“

→ Kodiert wurden in Excel (Tab. 1.3. & 1.4.) /SPSS („SE: **S**pecific **E**xpectations“) die „Themes“ je Mutter

- Max. angegeben Themes= 3 (Theme1/Theme2/Theme3)
- Positive Themes: 1- 6 (Wertelabels: 1. Gemeinschaft, 2. Bildung ...etc.)
- Negative Themes: 1-7 (Wertelabels: 1. Anti Sozial, 2. Bildungsverweigerung ...etc.)

→ Darstellung von „mind maps“ je Mutter; bestehend aus den 1-3 einzelnen Themes die eine Mutter im positiven sowie im negativen Sinne geäußert hat

Folgende angeführten 6 positiven Themes und 7 negativen Themes konnten über alle Interviews hinweg herausgearbeitet werden.

THEMES	POSITIV	NEGATIV
1.	Gemeinschaft	Anti- Soziales Verhalten
2.	Bildung	Bildungsverweigerung
3.	Gehorsamkeit	Ungehorsam
4.	Gesundheit	Rauschmittelkonsum
5.	Sexualität	Neg. Umgang mit Sexualität
6.	Religiosität	Kriminelle Handlungen
7.	-	Aggression

Familie	1.3. + Describe a positiv child	Codes	Themes (Th1/Th2/Th3)
F1	M:.....(schweigt lange). Gleich nach dem Aufstehen, nimmt diese Person das Geschirr und geht zum Fluss, um es zu waschen. Danach nimmt sie einen Eimer und holt Wasser vom Brunnen. Wenn sie mit der Arbeit fertig ist, dann badet sie und geht zur Schule.	Mithilfe im HH Fleiß Körperhygiene Schulbesuch/ Bildung	Gemeinschaft Gesundheit Bildung
F2	M: Sie hat gutes Verhalten; sie tratscht nicht über andere; sie verhält sich anständig. M: Meine Geschwister verhalten sich so.	Gutes Verhalten (nicht tratschen)	Gemeinschaft
F3	M: Ja, es gibt jemanden hier. Gestern ist hier eine junge Frau vorbeigegangen, während Sie hier saßen. Sie war zusammen mit Ihrem Mann. Dieses Mädchen hat ihren Schulabschluss gemacht. Ich habe noch nie gehört, dass sie je mit anderen Menschen gestritten hat. Nach der Schule ist sie immer gleich nach Hause gegangen; nach dem Mittagessen, half sie immer ihren Eltern bei verschiedenen Haushaltsarbeiten. Danach nahm sie immer ihre Schulbücher und lernte. Ich wünsche mir, dass sich mein Kind auch so wie dieses Mädchen verhält. Mein Kind soll wissen, wie es mit anderen umgehen soll und es soll auch wissen, wann man zu spaßen aufhören muss.	Schulbesuch/ Bildung Friedfertig Verantwortungsbewusst sein Mithilfe im HH Bildung	Bildung Gemeinschaft
F4	M: Ja, es gibt manche Kinder, die sich gut verhalten. Ich hätte keine Bedenken, wenn diese Kinder zusammen mit meinem Kind spielen würden.	Gutes Verhalten (nicht näher definiert)	
F5	M: Wir brauchen gar nicht weit zu gehen. Ich möchte, dass meine Tochter so wie meine Mutter wird. Meine Mutter ist ein ruhiger Mensch und sie mag keine Streitereien. Wenn Sie irgendwelche Getratsche über sich selbst hört, dann bleibt sie immer gelassen. Sie sagt immer, dass nur Gott die Wahrheit über sie kennt und lässt sich nicht auf Diskussionen mit anderen ein.	Friedfertig Gläubig Gelassenheit	Gemeinschaft Religiosität
F6	999 (ausschließlich Person genannt per Namen, aber nicht beschrieben)		
F7	M: Ich kann keine andere Person beschreiben, aber ich kann sagen, dass ich mir wünsche, dass meine Tochter genauso wie ich aufwächst. Ich bin bei meiner Mutter aufgewachsen; als sie mir verboten hat einen Freund zu haben, habe ich gedacht, dass sie eine grausame Mutter ist, aber später verstand ich, warum sie das gemacht hat. Meine Schwägerin wohnte seit der dritten Klasse bei uns und ich habe sie so erzogen, wie auch ich erzogen wurde. Sie hat vor kurzem ihren Schulabschluss gemacht. Sie bedankt sich immer bei mir und sagt mir, dass sie früher gedacht hat, dass ich ihr aus Bosheit einige Dinge verboten habe. Sie versteht jetzt, warum ich etwas streng sein musste.	Verbot von Liebesbeziehungen Schulbesuch/ Bildung	Sexualität Bildung
F8	M: Es gibt einige Kinder hier, die gerne andere Leute beschimpfen. M: Es gibt Kinder hier im Dorf, die sich nicht gut verhalten. Auch wenn sie unterwegs sind, verhalten sie sich sehr schlecht. (NOTE: Mutter beschreibt auch hier negatives Verhalten)		
F9	M: Ein höfliches Kind bereitet einem Freude. Wenn Gäste da sind, dann macht das Kind nichts wofür sich die Eltern am Ende schämen müssen. Ein unhöfliches Kind hingegen, macht immer beschämende Dinge. Überall wo dieses Kind hingeht, macht es beschämende Sachen, sodass sich seine Eltern nicht trauen, in die Augen von anderen Menschen zu schauen, weil sie sich für dieses Kind schämen. Das macht die Eltern traurig. Es tut ganz besonders weh, wenn du andere Kinder siehst, die sich vorzüglich verhalten, während dein Kind dich nur beschämt. Man hat dann keine innere Ruhe.	Höfliches Kind bereitet Freude Gehorsamkeit Respektvoller Umgang mit anderen	Gehorsamkeit Gemeinschaft
F10	M: Es gibt niemanden.		
F11	M: Mein Sohn hat Freunde, die sich so verhalten.		
F12	M: Tiwonge zum Beispiel; sie geht gerne zur Schule. Ich möchte, dass Wathu so wie sie wird. Tiwonge liest gerne und ich wünsche mir, dass Wathu sich auch für das Lesen interessiert und gerne zur Schule geht.	Schulbesuch/ Bildung	Bildung

F13	M: Ich muss dazu sagen, dass es sich um meine Schwiegermutter handelt. Sie ist nicht geizig, sie geht mit allen Menschen gut um, sie ist höflich; sie unterscheidet sich allein durch Ihr Verhalten von vielen Menschen. Manche Menschen wissen es nicht zu schätzen wenn man ihnen etwas Gutes tut, wie zum Beispiel wenn man vor ihnen niederkniet. Aber meine Schwiegermutter kniet sich im Gegenzug auch nieder, als Zeichen der Dankbarkeit.	Nicht geizig sein; Respektvoller Umgang mit anderen; Höflichkeit	Gemeinschaft
F14	M: Ja, seine Freunde, mit denen er sehr oft spielt. Diese Kinder mögen keine Streitereien und Schlägerei. Sie spielen gut mit ihm.	friedfertig	Gemeinschaft
F15	M: Das Kind kniet sich nieder wenn es etwas entgegennimmt.	Höflichkeit; Respektvoller Umgang mit anderen	Gemeinschaft
F16	M: Ein Kind unserer Nachbarn hat ein gutes Verhalten. Ich beneide seine Eltern und wünsche, dass Ikra sich wie dieses Kind verhält. M: Dieses Kind ist gehorsam seinen Eltern gegenüber und ist höflich.	Gutes Verhalten (Gehorsamkeit) Höflichkeit	Gehorsamkeit Gemeinschaft
F17	M: Sein Vater hat ein solches Verhalten. Er betet sehr gerne.....(Mutter hat weitergesprochen, aber die Aufnahme ist an dieser Stelle sehr leise und unverständlich)	gläubig	Religiosität
F18	999		
F19	M: Es gibt dort drüben ein Kind das auch Ikra heißt. Dieser Ikra hat im Vergleich zu meinem Kind ein gutes Verhalten. Ich wünsche mir, dass mein Ikra sich so wie dieses Kind verhält.	Gutes Verhalten (nicht näher definiert)	
F20	M: Ein Kind sollte generell mit gutem Verhalten aufwachsen. Schlechtes Benehmen ist unerwünscht.	Gutes Verhalten (nicht näher definiert)	
F21	M: Ich kenne keines.		
F22	M: Ich wünsche mir, dass mein Kind gut mit anderen Menschen umgehen kann und eine gute Zukunft hat. Sie sollte gebildet und gläubig sein. M: Eine Freundin von mir, die gleich hinter unserem Haus gewohnt hat. Jetzt ist sie umgezogen.	Respektvoller Umgang mit anderen Gute Zukunft haben Schulbesuch/Bildung gläubig	Gemeinschaft Bildung Religiosität
F23	M: Ich möchte, dass mein Kind sich immer bewusst ist, wie sie mit anderen umzugehen hat und sie muss wissen, dass sie mit Männern anders umzugehen hat, als mit Frauen. Wenn Sie mit Jungs befreundet ist, dann muss sie wissen, wo die Grenzen einer solchen Freundschaft sind.	Respektvoller Umgang mit anderen; Unterschiede kennen im Umgang mit Männern und Frauen; Grenzen von Männerfreundschaften kennen	Gemeinschaft Sexualität
F24	M: Ja, meine Mutter. M: Wenn sie weggeht, dann geht sie in die Kirche. Sie macht vieles für die Kirche, aber sonst ist sie immer Zuhause.	Aktiv in der Kirche sein/gläubig Großteils Zuhause sein	Religiosität Gemeinschaft
F25	M: Ich kann das nicht beantworten.		
F26	M: Da fällt mir nichts ein. I: Sie kennen niemanden mit diesem Verhalten? M: Ja, kenne ich nicht.		
F27	M: Ich wünsche mir, dass sie so wie ihre große Schwester Egile wird. Egile ist 1994 geboren, aber sie war bisher enthaltsam; sie verhält sich nicht wie viele andere Mädchen aus dem Dorf die bereits im jungen Alter mit Männern geschlafen haben. Sie konzentriert sich nur auf die Schule. Das macht mich stolz und es würde mich glücklich machen, wenn Rashida wie Egile aufwächst.	Enthaltam leben Verbot von Liebesbeziehungen Schulbesuch/Bildung	Sexualität Bildung
F28	M: Ich wünsche mir, dass er gehorsam ist und immer das macht worum ich ihn bitte. Wenn ich ihn zum Beispiel bitte mir etwas zu holen oder am Feld zu arbeiten, dann soll er das auch machen. Und er soll zur Schule gehen. M: Ein Kind meiner Schwester verhält sich so.	Gehorsamkeit Schulbesuch/Bildung	Gehorsamkeit Bildung
F29	M: Ein Kind mit gutem Verhalten macht die Eltern sehr stolz und glücklich, denn das Kind hat überall einen guten Ruf. Wenn ein Kind einen guten Ruf hat, dann sind die Eltern fröhlich und müssen sich nicht schämen. Wenn aber ein Kind schlechtes Verhalten hat, dann sind die Eltern unglücklich und schämen sich für das Kind.	Gutes Verhalten (Kind hat guten Ruf) Schulbesuch/Bildung Eigenständigkeit/Verant wortungsbewusstsein	Gemeinschaft Bildung

	M: Ein Kind das zur Schule geht baut sich eine gute Zukunft auf und kann später für sich selbst sorgen. Dieses Kind ist auch in der Lage zu.....(lacht und unterbricht den Satz). Die Verwandten dieses Kindes können auch mit finanzieller Hilfe rechnen, denn dieses Kind wird nach der Ausbildung andere Familienmitglieder unterstützen.	Finanzielle Unterstützung der Familie	
F30	M: Das Kind des Scheichs, der dort drüben wohnt, hat ein gutes Verhalten. Dieses Kind mag keine Streitereien und Schlägereien. Es lässt andere Kinder problemlos mit seinem Spielzeug spielen. Ich wünsche mir, dass sich mein Kind auch so verhält. Das ist vorbildhaft.	Gutes Verhalten (friedfertig) Teilt Spielzeug mit anderen	Gemeinschaft
F31	M: Sie hat ein gutes Verhalten und liebt Kinder.	Gutes Verhalten (Kinder lieben)	Gemeinschaft
F32	M: Diese Person hat eine sehr gute Lebensweise. Ich bewundere diese Person sehr für ihr Verhalten. Sie geht zur Schule, macht nicht den Blödsinn, den viele Leute hier auf den Straßen machen. Sie konzentriert sich nur auf die Schule. Wenn sie von der Schule kommt, dann hilft sie im Haushalt, danach zieht sie sich zurück und liest ihre Schulbücher. Wenn es Zeit ist um beten zu gehen, dann lässt sie alles stehen und geht zuerst beten und macht dann später mit den anderen Sachen weiter. Wenn es Zuhause Arbeit gibt, dann arbeitet sie fleißig und wenn sie nichts zu tun hat, beschäftigt sie sich mit ihren Schulbüchern.	Schulbesuch/Bildung (!!) Mithilfe im HH (!!) Bildung (!!) Gläubig Fleiß	Bildung Gemeinschaft Religiosität
F33	M: Yahaya. I: Wer ist Yahaya? M: Yahaya Maleta. I: Wer ist er? M: Mein Verwandter.		
F34	M: Diese Person verhält sich einfach so, wie ich es haben will.	Gehorsamkeit	Gehorsamkeit
F35	M: Charles zum Beispiel, er benimmt sich gut. Wenn er Gäste kommen sieht, dann läuft er zu ihnen und hilft ihnen, etwas zu tragen, falls sie etwas zu tragen haben. Ich fordere ihn aber auf das zu tun, weil er selbst nicht auf den Gedanken kommen kann Gäste auf diese Weise zu empfangen, da er noch zu klein ist. Aber er macht es, wenn ich es ihm sage.	Respektvoller Umgang mit anderen Gehorsamkeit	Gemeinschaft Gehorsamkeit
F36	I: Können sie ein Kind beschreiben, das dieses Verhalten hat? M: Jemand der Alkohol trinkt? I: Ja! Sie haben ja über das Kiffen und den Konsum von Alkohol gesprochen. Gibt es jemanden den Sie kennen, der das macht? M: Es gibt Viele die das machen. (NOTE: 999 – Interviewer Fehler)		
F37	M: Nein. Hier im Dorf nicht. M: Ich habe die Leute aus anderen Dörfern noch nicht so genau beobachtet, deshalb kann ich nicht sagen, wo es eine Person mit dieser Eigenschaft gibt		
F38	M: Er ist ein Mann und ist mein Bruder. M: Er arbeitet für die Regierung, manchmal ist er sogar mit der Präsidentin Banda unterwegs. Es war finanziell schwer für ihn, eine Ausbildung zu machen, aber er hat es geschafft und hat mit Gottes Hilfe auch eine Arbeit gefunden.	Fleiß Gute Zukunft	Bildung
F39	M: Ich möchte einfach, dass mein Kind glücklich ist.		
F40	M: Ja es gibt solche Menschen. Als wichtigstes Vorbild wäre da mein Mann zu erwähnen. M: Er ist ein Mensch, der sich nie an fremde Sachen vergreift; er stiehlt also nicht. Er ist ein gottesfürchtiger Mensch und betet gerne und er vermeidet Konflikte.	Nicht stehlen Gläubig friedfertig	Gemeinschaft Religiosität
F41	M: Es ist einfach so wie ich gesagt habe, ich möchte, dass mein Kind gebildet ist. Es soll in die Schule oder in die Madrasa gehen, und es soll verschiedene Tätigkeiten im Alltags lernen, damit es später keine Schwierigkeiten im Leben hat.	Schulbesuch/ Bildung Tätigkeiten im Alltag lernen Gute Zukunft haben	Bildung
F42	M: Wenn dieses Kind aufgefordert wird, etwas zu machen, dann ist es mit seinem ganzen Herzen bei der Sache; wenn man ihm eine Aufgabe gibt, dann erledigt es diese Aufgabe mit Freude. Dieses Kind verhält sich nicht wie andere Kinder, die immer murren, wenn sie eine Aufgabe bekommen. Es tratscht auch nicht über andere Kinder; so etwas mag es gar nicht. Und es schimpft nicht so gerne.	Mithilfe im HH Gewissenhaftigkeit	Gemeinschaft

F43	M: Es gibt einige Personen, aber sie wohnen etwas weit von hier. Sie wohnen in der Nähe von Domasi Polizeistation. Es sind die Kinder meines Onkels. Diese Kinder gehen zur Schule. Sie haben schon mit wenigen Jahren begonnen zur Schule zu gehen und wachsen deshalb mit einem guten Verhalten auf. Sie haben in der Vorschule schon sehr vieles gelernt und sind mit einem bestimmten Vorwissen in die Volksschule gegangen und haben gute Noten. Wenn ich diese Kinder sehe, dann beneide ich ihre Eltern und wünsche mir, dass mein Kind auch so wie diese Kinder wird. Wenn er so wie diese Kinder sein wird, dann wird seine Zukunft höchstwahrscheinlich gut sein...(lacht)	Schulbesuch/Bildung Gute Zukunft haben	Bildung
F44	M:Jaaa, meine Schwester; sie wohnt in meinem Heimatdorf. Sie hat ein sehr gutes Verhalten. Viele Leute Essen einfach, ohne vorher zu beten. Aber, wenn meine Schwester irgendwohin kommt und etwas zu Essen bekommt, dann sagt sie immer „schließen wir unsere Augen, um zu beten, bevor wir essen“. Ich betrachte dieses Verhalten als etwas Besonderes und wünsche mir, dass mein Kind auch mit so einem Verhalten aufwächst. Wenn Sie dieses Verhalten hat, dann wird sie ein gutes Leben haben.	Gläubig Gutes Verhalten (beten vor dem Essen)	Religiosität
F45	M: Ein solches Kind hat einfach ein gutes Verhalten und wird in der Zukunft gut mit anderen Menschen auskommen.	Gutes Verhalten (nicht näher definiert) Respektvoller Umgang mit anderen	Gemeinschaft
F46	M: Ich möchte, dass sie mit gutem Verhalten aufwächst. M: Ich möchte, dass sie sich wie Ishmael verhält. Er ist gehorsam. Wenn ich ihn auffordere etwas zu tun, dann macht er es.	Gutes Verhalten (Gehorsamkeit) Gehorsamkeit	Gehorsamkeit
F47	M: Ich möchte, dass sie wie meine große Schwester wird. M: Sie ist gutherzig. M: Sie mag keine Streitereien. Sie unterhält sich gerne mit anderen Menschen; sie kann gut mit Menschen umgehen. Ich wünsche mir, dass mein Kind, sich wie sie verhält. Sie soll kein schlechtes Verhalten haben.	Gutherzig Friedfertig Gesellig/kommunikativ Respektvoller Umgang mit anderen	Gemeinschaft
F48	M: Ja; Hamza; er hat ein gutes Verhalten. Er geht gerne zur Schule und lernt fleißig. Er hat kein respektloses Verhalten; er gehorcht seinen Eltern.	Schulbesuch/ Bildung Respektvoller Umgang mit anderen Gehorsamkeit	Bildung Gemeinschaft Gehorsamkeit
F49	999		
F50	999		
F51	M: Ja, es gibt hier eine Verwandte von mir; diese Person ist gehorsam und weigert sich nie etwas zu erledigen, wenn man Sie bittet etwas zu machen.	Gehorsamkeit Hilfsbereit	Gehorsamkeit Gemeinschaft
F52	M: Es gibt hier einen Jungen; er heißt Enos und er hat ein gutes Verhalten. Er ist gut in der Schule und ist immer der Klassenbeste.	Schulbesuch/ Bildung	Bildung
F53	M: Ich möchte, dass Tabitha sich wie ihre große Schwester verhält. Sie ist gehorsam und das soll Tabitha auch sein.	Gehorsamkeit	Gehorsamkeit
F54	M: Ein Kind mit diesem Verhalten macht keine Schwierigkeiten. Es gehorcht, wenn die Eltern etwas sagen. Es ist ein mitfühlendes Kind und zeigt Betroffenheit; zum Beispiel wenn es der Mutter schlecht geht.	Gehorsamkeit Empathisch Kümmert sich um Mutter	Gehorsamkeit Gemeinschaft
F55	I: Beschreiben Sie ein Kind, welches das gute Verhalten hat, das Sie sich wünschen. Kennen Sie ein solches Kind überhaupt? M: Ja. I: Wer ist es? M: Sie meinen doch ein streitsüchtiges Kind oder? I: Ja. M: Es gibt einige Kinder hier im Dorf, die gerne andere Leute beschimpfen und sich oft prügeln. Sie nehmen ihre Eltern gar nicht ernst, wenn sie den Kindern sagen, dass sie so etwas nicht machen sollen. NOTE: Interviewerfehler		
F56	M: Ein solches Kind wächst in jeder Hinsicht mit gutem Verhalten auf. Es ist höflich und gehorsam seinen Eltern gegenüber. Es redet nicht frech zurück, wenn man ihm etwas sagt.	Höflichkeit Gehorsamkeit Nicht frech zurückreden	Gemeinschaft Gehorsamkeit
F57	I: Gibt es jemanden, den Sie kennen, der dieses gute Verhalten hat, das Rashid auch haben soll?		

	M: Nein , ich kenne niemanden. I: Es gibt niemanden , bei dem Sie sagen können, dass Sie sich wünschen , dass Ihr Kind charaktermäßig so wie diese Person wird? M: Es gibt niemanden. I: Nicht einmal eine einzige Person? M: Es fällt mir niemand ein.		
F58	999		
F59a	I: Können Sie ein Kind beschreiben, welches das von Ihnen beschriebene Verhalten hat? Ein Kind, das friedlich ist und zur Schule geht! M:(lacht).....Zilire zum Beispiel.		
F59b	M: Ja; Melicy. Sie hat gutes Verhalten. Sie gehorcht mir; wenn ich ihr sage, dass sie Geschirr abwaschen soll, dann macht sie es. Egal welche Aufgabe ich ihr gebe, sie erledigt sie ohne sich zu beschweren; sie wäscht Wäsche und kocht zum Beispiel. Das alles macht sie problemlos.	Gehorsamkeit Mithilfe im HH	Gehorsamkeit Gemeinschaft
F60	I: Beschreiben Sie ein Kind , welches das gute Verhalten hat, das Sie wünschen, dass auch Ihr Kind haben soll! M: Kann ich nicht.		
F61	M: Es handelt sich dabei um einen Menschen mit gutem Verhalten. Ein Mensch, der gut mit anderen Menschen umgehen kann und gut mit Anderen zusammenleben kann. Ein Mensch der Konflikte vermeidet und immer gelassen reagiert, wenn er provoziert wird.	Respektvoller Umgang mit anderen Friedfertig Gelassenheit	Gemeinschaft
F62	I: Gibt es eine Person , die das gute Verhalten hat, das Sie sich wünschen, dass auch Ihr Kind haben soll? Können Sie diese Person beschreiben? M: Ich kenne keine Person mit diesem Verhalten. I: Wie bitte? M: Ich kenne niemanden mit diesem Verhalten. I: Sie kennen niemanden? M: Ja , kenne ich nicht.		
F63	M: Ich sage Aisha, dass sie im Haushalt helfen soll. Ich fordere sie auf, Geschirr abzuwaschen, zu fegen oder Wasser zu holen, das macht sie problemlos. Das ist was ich von einem Kind erwarte. Wenn wir zum Feld gehen , dann arbeitet sie auch schon mit; wie ein erwachsener Mensch. Wir leben hier ja von dem , was wir anbauen. Es ist gut wenn ein Kind lernt, am Feld zu arbeiten. Wir bauen Sachen an, damit wir etwas zum Essen haben; es reicht aber nicht , um es zu verkaufen. Wir lehren unseren Kindern , wie man am Feld arbeitet. Die Kinder helfen in der Früh ein bisschen mit, bevor sie zur Schule gehen. Das Mädchen zum Beispiel , muss zuerst fegen und Geschirr abwaschen, dann geht sie zur Schule.	Mithilfe im HH Feldarbeit mitarbeiten Hausarbeit vor Schulbesuch	Gemeinschaft
F64	M: Ja es gibt eine solche Person und sie wohnt in Mangochi. Es ist mein Bruder; er wohnt in Mangochi.		
F65	M: Ja gibt es. I: Wer ist es? M: Die Großmutter. I: Wie ist Ihre Großmutter denn? M: Sie kümmert sich um das Kind.	Fürsorglich mit dem Kind sein	Gemeinschaft
F66	999		
F67	999		
F68	M: Es gibt Leute, die zur Schule gegangen sind und einen Abschluss gemacht haben. Jetzt arbeiten sie und geben ihren Eltern finanzielle Unterstützung. Das ist, was ich mir auch erträume.	Schulbesuch/ Bildung Arbeit finden in der Zukunft Finanzielle Unterstützung der Familie	Bildung Gemeinschaft
F69	M: Das Kind meiner Schwester. Sie wohnt in Ntaja. M: Sie ist religiös und sie hat einen Schulabschluss gemacht. Sie ist gerne zur Schule gegangen.	Gläubig Schulbesuch/ Bildung	Religiosität Bildung
F70	999		
F71	M: Diese Person kann sich gut um Kinder kümmern. Wenn ich weg gehe und mein Kind mit ihr allein lasse, dann badet sie das Kind ordentlich und füttert es auch.	Fürsorglich mit dem Kind	Gemeinschaft

F72	M: Ja. I: Wer ist diese Person? M: Ein anderes Kind.		
F73a	M: Er soll wie mein Bruder sein. Er raucht nicht, er trinkt keinen Alkohol und er ist nicht aggressiv. Er unterhält sich gerne mit anderen Menschen und ist ein sehr gläubiger Mensch.	Nicht Rauchen Nicht Alkohol trinken Nicht aggressiv sein Gesellig/kommunikativ gläubig	Gesundheit Gemeinschaft Religiosität
F73b	M: Ein solches Kind geht nicht zur Schule. Statt dessen, geht es einfach spazieren und spielen; es ist ungehorsam und unwissend. Ein solches Kind wird später große Probleme haben, denn es wird nicht für sich sorgen können. Wenn ein Kind gebildet ist, dann wird es später problemlos für sich sorgen können.	Schulbesuch/ Bildung Gute Zukunft haben	Bildung
F74	M: Ja, das Kind meiner Schwester; es hat generell ein gutes Verhalten und ich wünsche mir, dass sich meine Tochter, wie dieses Kind verhält.	Gutes Verhalten (nicht näher definiert)	
F75	M: In meinem Heimatdorf gibt eine jüngere Schwester von mir, die diese Eigenschaften hat.		
F76	M : Es gibt viele Leute mit diesen Eigenschaften. Meine Schwester zum Beispiel, sie ist ein liebevoller und barmherziger Mensch.	Liebevoller Mensch sein Barmherzigkeit	Gemeinschaft
F77	M: Es handelt sich um ein Kind, das höflich ist und immer seine Eltern respektiert. Ein Kind mit anständigem Verhalten	Höflichkeit Respektvoller Umgang mit Eltern	Gemeinschaft
F78	M: Dieses Kind beschimpft niemanden und ist nicht aggressiv. Es geht gut mit anderen Menschen um ; es prügelt sich nicht mit anderen. Es mag einfach keine Streitereien.	Friedfertig Nicht aggressiv sein Respektvoller Umgang mit anderen	Gemeinschaft
F79	M: Sein Onkel ist immer fleißig zur Schule gegangen und wird bald seinen Schulabschluss machen.	Schulbesuch/ Bildung	Bildung
F80	999: I: Gibt es eine Person, die diese Eigenschaft hat? Es kann eine Verwandte von Ihnen sein oder einfach eine andere Person, die Sie kennen. M: Ja , meine Mutter!		
F81	999		
F82	999		
F83	999		
F84	M: Das Kind, das mir gut gefällt, heißt Silaji. Dieses Kind verhält sich gut. Es geht zur Schule, es arbeitet im Haushalt mit und es gehorcht seinen Eltern. M: Ja, es gibt Tabia; dieses Mädchen ist gehorsam und es geht zur Schule. Sie arbeitet viel im Haushalt mit; sie fegt, sie holt Wasser, sie wäscht das Geschirr ab und geht danach in die Schule. Wenn sie von der Schule kommt und gegessen hat, dann wäscht sie wieder das ganze Geschirr ab und geht Wasser holen.	Schulbesuch/ Bildung Mithilfe im HH Gehorsamkeit Fleiß	Bildung Gemeinschaft Gehorsamkeit
F85	I: Beschreiben Sie, wie sich ein höfliches und gehorsames Kind verhält. Sie müssen nicht unbedingt einen Namen nennen, Sie können mir einfach Ihre Vorstellungen von einem solchen Kind beschreiben. Wie ist ein solches Kind? M: Es ist ein höfliches Kind.	Höflichkeit	Gemeinschaft
F86	999		
F87	M: Es gibt ein Kind aus der Nachbarschaft. Dieses Kind ist ein sehr höfliches Kind. Wenn man mit ihm spricht, dann verhält es sich ruhig, es verhält sich sehr gut. Wenn es Gäste sieht, dann verhält es sich so gut, dass jeder Gast einen guten Eindruck von dieser Familie bekommt. Jeder Gast ist nach einem Besuch bei dieser Familie überzeugt, dass sich die gesamte Familie gut verhält und das Kind sich deshalb auch so gut benehmen kann.	Höflichkeit Ruhiges Verhalten wenn man mit Kind spricht Gutes Verhalten gegenüber Gästen	Gemeinschaft
F88	999 M: Ich möchte, dass er einmal so gebildet ist, wie es ein Abgeordneter ist. NOTE: Beschreibung nicht erfragt!		
F89	M: Es ist ein intelligentes Kind. NOTE: Beschreibung nicht erfragt!		

F90	M:(lacht) Ich möchte, dass er mit gutem Verhalten aufwächst. Er soll nicht stehlen. Er soll gläubig sein. M: Es gibt viele Leute, die diese Eigenschaften haben. Es gibt zum Beispiel ein Kind hier in der Nachbarschaft, das diese Eigenschaften hat.	Nicht Stehlen gläubig	Gemeinschaft Religiosität
-----	--	-------------------------------------	---

FRAGE : 1.3. „....describe a positive child...“

1.3. CODES	Häufigkeiten (N=52)	THEMES (positiv)
Arbeit finden in der Zukunft	1	Bildung
Barmherzigkeit	1	Gemeinschaft
Bildung	2	Bildung
Eigenständigkeit	1	Bildung
empathisch	1	Gemeinschaft
enthaltssam leben	1	Sexualität
Feldarbeit mitarbeiten	1	Gemeinschaft
finanzielle Unterstützung der Familie	2	Gemeinschaft
Fleiß	4	Bildung
friedfertig	7	Gemeinschaft
Fürsorglich mit dem Kind sein	2	Gemeinschaft
Gehorsamkeit	12	Gehorsamkeit
Gelassenheit	2	Gemeinschaft
gesellig	2	Gemeinschaft
Gewissenhaftigkeit	1	Gemeinschaft
gläubig	10	Religiosität
Grenzen von Männerfreundschaften kennen	1	Sexualität
größtenteils Zuhause sein	1	Gemeinschaft
gute Zukunft haben	5	Bildung
Gutes Verhalten (beten vor dem Essen)	1	Religiosität
Gutes Verhalten (friedfertig)	1	Gemeinschaft
Gutes Verhalten (Gehorsamkeit)	2	Gehorsamkeit
Gutes Verhalten (Kind hat guten Ruf)	1	Gemeinschaft
Gutes Verhalten (Kinder lieben)	1	Gemeinschaft
Gutes Verhalten (nicht näher definiert)	5	***999***MISSING
Gutes Verhalten (nicht tratschen)	1	Gemeinschaft
Gutes Verhalten gegenüber Gästen	1	Gemeinschaft
gutherzig	1	Gemeinschaft
Hausarbeit vor Schulbesuch	1	Gemeinschaft
Hilfsbereit	1	Gemeinschaft
höfliches Kind bereitet einem Freude	1	Gemeinschaft
Höflichkeit	8	Gemeinschaft
kommunikativ	2	Gemeinschaft
Körperhygiene	1	Gesundheit
kümmert sich um Mutter	1	Gemeinschaft
liebvoller Mensch sein	1	Gemeinschaft
Mithilfe im Haushalt	7	Gemeinschaft
nicht aggressiv sein	2	Gemeinschaft
nicht Alkohol trinken	1	Gesundheit
nicht frech zurückreden	1	Gemeinschaft
nicht geizig sein	1	Gemeinschaft
nicht Rauchen	1	Gesundheit
nicht Stehlen	2	Gemeinschaft
Respektvoller Umgang mit anderen	11	Gemeinschaft
Respektvoller Umgang mit den Eltern	1	Gemeinschaft
ruhiges Verhalten wenn man mit Kind spricht	1	Gemeinschaft
Schulbesuch/Bildung	18	Bildung
Tätigkeiten im Alltag lernen	1	Bildung
teilt Spielzeug mit anderen	1	Gemeinschaft
Unterschied kennen im Umgang mit Männern und Frauen	1	Sexualität
Verantwortungsbewusstsein	2	Bildung
Verbot von Liebesbeziehung	2	Sexualität

Familie	1.4. - Describe a negative child	Codes	Themes (Th1/Th2/Th3)
F1	M: Ja. Es handelt sich um ein Kind, das immer mit anderen kämpfen will. Dieses Kind ist etwas älter als die meisten Kinder hier. Es verjagt immer die jüngeren Kinder, damit es mit gleichaltrigen Kindern ungestört spielen kann.	kampflustig Respektloser Umgang mit jüngeren Kindern	Aggression Anti-Soziales Verhalten
F2	M: Sie soll sich nicht so wie viele andere Mädchen hier im Dorf verhalten. Es gibt zum Beispiel Frauen, die nach Songani gehen und eine volle Einkaufstasche nach Hause bringen; viele kleine Mädchen sehen das und wünschen sich so schnell wie möglich groß zu werden, damit auch sie volle Einkaufstaschen mit Lebensmitteln nach Hause bringen können. (Anmerkung von Monika: sie redet hier von Prostitution). Wenn man mitbekommt, dass ein Kind solche Frauen beneidet, dann muss man dem Kind erklären, dass dies kein guter Weg ist, um sich seinen Unterhalt zu finanzieren. Es ist besser zur Schule zu gehen, um sich so eine gute Zukunft aufzubauen. Wenn man gebildet ist und eine gute Arbeit hat, dann kann man sich selbst viele Sachen kaufen und auch volle Einkaufstaschen nach Hause bringen. M: Ja, ich sehe viele Leute, die das machen und sie beeinflussen die Kinder.	Prostitution	Negativer Umgang mit Sexualität
F3	M: Ja, es gibt hier im Dorf einige Jungs, die sich so verhalten. Diese Jungs nehmen oft eine Seite aus einem Heft und machen eine "Zigarette" daraus und zünden sie an und imitieren das Rauchen. Wenn ihre Großeltern sie bitten, in der Küche eine Zigarette für sie anzünden zu gehen, dann probieren sie die Zigarette heimlich aus. Es gibt auch Mädchen, die sich so schlecht verhalten und die kleinen Kinder negative beeinflussen.	Rauchen spielen Heimlich Rauchen Schlechtes Verhalten von Mädchen	Rauschmittelkonsum Negativer Umgang mit Sexualität
F4	M: Ich habe kein Kind mit diesen schlechten Eigenschaften. I: Es muss nicht unbedingt Ihr Kind sein. Kennen Sie jemanden, der sich so schlecht verhält und Sie sich immer denken, dass Ihr Kind bloß nicht wie diese Person werden soll? M: Ja, es gibt freche Kinder. Sie sprechen immer respektlos. Wenn sich mein Sohn mit solchen Kindern anfreundet, dann kann es leicht passieren, dass er schlechte Sachen von ihnen lernt. Ich erkläre ihm, wie er sich verhalten soll und was er nicht machen darf. Das Kind lernt dadurch frühzeitig, sich anständig zu verhalten. Wenn er zum Beispiel jemanden schimpfen hört, dann läuft er sofort zu mir und berichtet mir davon und ich sage ihm, dass er niemals schimpfen darf und, dass er sich von den Leuten, die jemanden beschimpft haben fern halten soll.	Respektlos Sprechen	Anti-Soziales Verhalten
F5	M: Es handelt sich um meinen ältesten Bruder. Wenn man mit ihm redet und ihm sagt, dass er sich schlecht verhalten hat, dann tut er so, als hätte er seinen Fehler eingesehen. Aber kurze Zeit später, macht er wieder das gleiche. M: Ich möchte nicht, dass meine Tochter Zeit bei Familien verbringt, die sich schlecht verhalten. Sie soll gar nicht zu ihnen nach Hause gehen, damit sie nicht das schlechte Verhalten lernt, das dort herrscht. Ich möchte, dass sie mit gutem Verhalten aufwächst. Es gibt Kinder, die nicht zur Schule gehen wollen. Sie verbringen ihre Zeit mit tratschen und spielen und denken gar nicht daran zur Schule zu gehen. Ich sage meinen Kindern, dass dies nicht gut ist und, dass sie zur Schule gehen müssen. Wenn sie von der Schule kommen, dann können sie spielen und tratschen. Es ist aber nicht gut gleich nach dem Aufstehen, spielen zu gehen. Wenn ein Kind gehorsam ist, dann nimmt es sich diese Worte zu Herzen.	Ungehorsam Verweigerung des Schulbesuchs Tratschen Spielen statt Schule	Bildungsverweigerung Ungehorsam Anti-Soziales Verhalten
F6	999 (ausschließlich Person genannt per Namen, aber nicht beschrieben)		
F7	M: Ich kann Ihnen den Namen der Person nicht nennen. Es gibt hier in Machinjiri und in Bakali viele Mädchen, die es nicht schaffen mit der Schule weit zu kommen, weil sie frühzeitig sexuelle Beziehungen mit Männern beginnen. Sie sind dauernd mit Männern unterwegs. Es gibt sogar ein 17 jähriges Mädchen,	Frühzeitig sexuelle Beziehungen mit Männern	Negativer Umgang mit Sexualität

	das jetzt schwanger ist. Ich möchte nicht, dass sich mein Kind so wie diese Mädchen verhält und das macht, was sie machen.		
F8	M: Es gibt Kinder hier im Dorf, die sich so verhalten und ich möchte, nicht, dass sich mein Kind auch so verhält.		
F9	M: Jemand, der unzählige sexuelle Partner hat, zerstört den guten Ruf seiner Familie. Seine Zukunft wird auch durch dieses Verhalten zerstört. Ein ungehorsames Kind kann auf Grund seiner Ungehorsamkeit, später ein schweres Leben haben. Ein gehorsames Kind versteht Vieles und genießt sein Leben und hat weniger Probleme.	Unzählige sexuelle Partner haben Ungehorsam	Negativer Umgang mit Sexualität Ungehorsam
F10	M: Es gibt viele Leute, die so sind. M: Es sind Kinder, die schlecht erzogen werden. M: Ja, gibt es. M: Sie bringt ihren Kindern keine Haushaltarbeit bei.	Kinder die keine Hausarbeit gelernt haben	Bildungsverweigerung
F11	M: Es gibt Kinder, die aggressiv sind und immer grundlos andere Kinder schlagen.	Aggressiv kampflustig	Aggression
F12	M: Sie hat Freunde, aus anderen Dörfern, die oft zu uns kommen, um hier zu spielen. Einige von diesen Kindern sind kampflustig und sie schlagen immer andere, wenn sie hier sind. Dieses Verhalten ärgert mich und es beunruhigt mich, denn ich habe Angst, dass Wathu auch so wie diese Kinder wird.	Kampflustig aggressiv	Aggression
F13	M: Diese Person ist böse zu Kindern. Wenn sie mit Kindern spielt, dann schlägt oder zwickt sie die Kinder. Das ist sehr schlecht. Das ist für mich inakzeptable.	Respektloser Umgang mit anderen Kindern aggressiv	Anti-Soziales Verhalten Aggression
F14	M: Ja gibt es. (spricht dann zum Kind: setz dich nieder!) NOTE: 999		
F15	M: mmm nein! NOTE: 999		
F16	M: Diese Person stiehlt und redet abfällig über andere und ist oft in Schlägereien verwickelt.	Stehlen Abfällig sprechen über andere kampflustig	Anti-Soziales Verhalten Aggression Kriminelle Handlungen
F17	M: Ein Mensch der ungehorsam ist und nur das macht, was er möchte. Er trinkt Alkohol und raucht oder stiehlt. Das alles ist nicht gut und ich möchte nicht dass Zaidi das macht..	Ungehorsam Alkohol trinken Rauchen Stehlen	Ungehorsam Rauschmittelkonsum Kriminelle Handlungen
F18	999		
F19	M: Ja, es gibt drei Brüder von meinem Mann. Diese Jungs haben bei einem älteren Bruder meines Mannes gelebt und er hat sich gut um sie gekümmert. Als Dank haben Sie Sachen von ihm gestohlen und verkauft. Anschließend sind Sie nach Blantyre geflohen. Das ist ein äußerst schlechtes Verhalten.	Stehlen und Verkaufen	Kriminelle Handlungen
F20	999		
F21	M: Zum Beispiel eines meiner Mädchen; das Mädchen, das vorhin hier saß. Glauben Sie, dass das, was sie vorhin gemacht hat gut war? Sie hat das andre Kind, das neben ihr saß geschlagen. Ist das etwa gutes Verhalten? Das ist ganz schlecht!	aggressiv	Aggression
F22	M: Es gibt hier Kinder, die gerne Schimpfwörter verwenden. Wenn ich sie mit diesen Kindern spielen sehe, dann locke ich sie von ihnen weg. Aber sie ist ja noch ein Kind und spielt immer wieder mit diesen Kindern. Was ich auch nicht mag ist, dass sie sich ihre Hände mit dem Urin eines Nachbarkindes wäscht. Er uriniert oft in ihrer Gegenwart und sie streckt ihre Hände und wäscht sie mit dem Urin. Das ist ganz schlecht. Sie könnte sich Krankheiten einfangen.	Respektlos sprechen	Anti-Soziales Verhalten
F23	M: Es handelt sich um eine Frau, die dauernd mit Männern herummacht. Ich möchte nicht, dass mein Kind so wie diese Frau wird.	Unzählige sexuelle Partner haben	Negativer Umgang mit Sexualität
F24	M: Es stiehlt. Ich versuche immer ihm zu erklären, dass stehlen keine gute Sache ist. M: Ja, es gibt ein solches Kind. Es ist das Kind meiner Nachbarin.	Stehlen	Kriminelle Handlungen
F25	M: Ich kenne keines.		
F26	M: Ja, Marys große Schwester. M: Oh ja, sie ist kein guter Mensch. Aber die andere Schwester, die ein kleines Kind hat; die ist ein guter Mensch und kümmert		

	sich um andere. Wenn wir alt sind, dann wird sie sich garantiert um uns kümmern.		
F27	M: Ja, hier im Dorf gibt es ein Mädchen, das mit nur 13 Jahren Mutter geworden ist. Das bedeutet, dass sie viel zu früh begonnen hat, mit Männern zu schlafen.	Frühzeitig sexuelle Beziehungen mit Männern	Negativer Umgang mit Sexualität
F28	M: Es gibt viele Kinder, die sich so verhalten. M: Ich möchte nicht, dass er unhöflich ist. Er sollte auch nicht streitsüchtig sein.	Unhöflichkeit streitsüchtig	Anti-Soziales Verhalten Aggression
F29	999		
F30	M: Der Sohn von meiner Schwester hat ein gutes Verhalten. Er ist ein barmherziges Kind.		
F31	M: Dieser Mensch ist respektlos und hat generell ein schlechtes Verhalten.	Respektlos sein	Anti-Soziales Verhalten
F32	M: Ja, mein Bruder. Er wohnt in dem Haus dort drüben. Er hat die Schule abgebrochen, er kiffte dauernd und er will keine Feldarbeit machen; er geht dauernd spazieren und kümmert sich um gar nichts. Ich möchte nicht, dass mein Kind ein solches Leben führt, das ist eine ganz schlechte Lebensweise.	Schule abgebrochen Marihuanakonsum Keine Mithilfe bei der Feldarbeit Kümmert sich um gar nichts	Bildungsverweigerung Rauschmittelkonsum Anti-Soziales Verhalten
F33	I: Gibt es eine Person, die Sie kennen und dieses Verhalten hat? Sie müssen nicht zwingend den Namen dazu sagen. M: Ja, ich kenne Personen mit diesem Verhalten.		
F34	M: Ja,.....(schweigt kurz) es ist ein Kind, das grausam zu anderen ist. Es tut so als würden ihm die anderen Kindern interessieren, aber in Wirklichkeit mag es sie nicht und schlägt oder zwickte sie.	Aggressiv Respektloser Umgang mit anderen Kindern	Aggression Anti-Soziales Verhalten
F35	M: Wie ich bereits sagte, ich wünsche mir, dass mein Kind nicht stiehlt, und dass es höflich gegenüber anderen Menschen ist. Ich wäre empört wenn mein Kind Stehlen oder jemanden beschimpfen würde.	Stehlen Andere beschimpfen	Kriminelle Handlungen Anti-Soziales Verhalten
F36	I: Gibt es ein Kind, das Sie kennen und das von Ihnen erwähnte Verhalten hat? M: Ja, es gibt viele.		
F37	M: Ja, ich sehe viele Leute mit diesem Verhalten. M: Sie beschimpfen Ihre Mütter, sie trinken unkontrolliert Alkohol und es gibt Mädchen, die als prostituierte tätig sind.	Andere beschimpfen Alkohol trinken Prostitution	Anti-Soziales Verhalten Rauschmittelkonsum Negativer Umgang mit Sexualität
F38	M: Ich kenne jemanden, der wohnt aber nicht hier. Sein Verhalten ermüdet seine Eltern. Er stiehlt, er kiffte, er trinkt zu viel Alkohol und er hört nicht auf seine Eltern. Er ist ein verlorenes Kind.	Stehlen Marihuanakonsum Alkohol trinken Ungehorsam	Kriminelle Handlungen Rauschmittelkonsum Ungehorsam
F39	M: Ein solches Kind ist stur und respektlos.	Sturheit Respektlos sein	Ungehorsam Anti-Soziales Verhalten
F40	M: Ja, es gibt zum Beispiel Kinder, die hierher kommen um mit meinen Kindern zu spielen. Viele dieser Kinder sind sehr oft aggressiv und sie sagen Schimpfwörter. Sie beschimpfen auch fremde Erwachsene. Ich möchte auf gar keinen Fall, dass mein Kind diesen Kindern nachmacht.	Aggressiv Respektlos sprechen Andere beschimpfen	Anti-Soziales Verhalten Aggression
F41	M: Nein. I: Sie kennen niemanden mit diesem Verhalten? M: Ja, ich kenne niemanden.		
F42	M: Es sind einige der Kinder hier, Alice zum Beispiel(lacht) M: Wenn man sie auffordert, etwas zu tun, dann redet sie frech zurück, und macht dann komplett was anderes, als das was man ihr aufgetragen hat.	Respektlos sprechen Ungehorsam	Anti-Soziales Verhalten Ungehorsam
F43	M: Ja, ein Beispiel ist ein Junge aus der Nachbarschaft. Er weigert sich in die Schule zu gehen. Er ist jetzt 13 Jahre alt, aber er weigert sich immer noch zur Schule zu gehen. Wenn mein Kind sich so verhalten wird, dann wird er bestimmt ein leidiges Leben haben.	Verweigerung des Schulbesuchs	Bildungsverweigerung
F44	M: Es gibt ein Kind von einer Freundin. Es wohnt dort drüben. Dieses Kind steht oft auf der Straße und wartet bis andere Kinder auf dem Schulweg sind und beginnt sie zu schlagen. Wenn es in der Schule ist, dann schlägt es dort auch viele Kinder. Die Lehrer hatten mal überlegt, dieses Kind auf Grund seines Verhaltens, aus der Schule zu werfen. Wenn mein Kind mit einem solchen Verhalten aufwachsen würde, dann würde er bestimmt keine gute Zukunft haben.	Kampflustig aggressiv	Aggression

F45	M: Ein Kind das gerne über andere lästert, oder gerne streitet, macht immer etwas Beschämendes, wenn es unter Leuten ist. Es würde zum Beispiel bei einer Versammlung einen Stein nehmen und jemanden damit bewerfen. Ein solches Verhalten ist sehr beschämend für die Eltern.	Über andere lästern streitsüchtig	Anti-Soziales Verhalten Aggression
F46	I: Gibt es eine Person die dieses Verhalten hat? M: Hier? I: Ja, hier. M: Muss ich den Namen nennen? I: Sie können ihn flüsternd sagen. M:.....(flüstert den Namen eines Kindes, aber es ist nicht zu hören.		
F47	M: Es gibt ein Mädchen hier im Dorf. Dieses Mädchen hat sexuelle Beziehungen mit vielen verschiedenen Männern. Man kann sie nicht aufhalten, wenn es um Männer geht. Ich möchte nicht, dass mein Kind so wie sie wird.	Unzählige sexuelle Partner haben	Negativer Umgang mit Sexualität
F48	M: Das ist das Verhalten, das ich mir nicht wünsche. Aber ich habe hier kein Kind, das ein solches Verhalten hat. I: Das sind nur Ihre Vorstellungen, sie kennen aber kein Kind mit solchem Verhalten? M: Ja so ist es.		
F49	M: Es gibt Gift und Vincent. Diese Kinder schlagen gerne andere Leute.	kampflustig	Aggression
F50	M: Ein geiziges Kind verhält sich so: Wenn man ihm etwas zum Essen gibt und ihm dazu sagt, dass es dieses Essen mit einem anderen Kind teilen soll, weigert es sich das zu machen. Wenn es sich so verhält, dann nehme ich ihm das Essen weg und gebe es dem anderen Kind. M: Ein geiziges Kind will alles für sich haben und teilt nicht mit anderen.	Geizig sein	Anti-Soziales Verhalten
F51	M: Ja, es gibt eine Person, die überhaupt keine Rücksicht auf ihre Eltern nimmt. Sie ist so zu sagen ein verlorenes Kind; ihre Eltern zählen für Sie nicht.	Keine Rücksicht auf Eltern nehmen	Anti-Soziales Verhalten
F52	M: Es gibt hier viele Jungs, die Alkohol trinken und stehlen.	Alkohol trinken stehlen	Rauschmittelkonsum Kriminelle Handlungen
F53	M: Ja, es gibt eine Person mit diesem Verhalten.		
F54	M: Es handelt sich um jemanden, der ungehorsam ist und der nur Unruhe stiftet.	Ungehorsam Unruhe stiften	Ungehorsam Anti-Soziales Verhalten
F55	999		
F56	M: Ein solches Kind hat ein schlechtes Verhalten und hat deshalb oft viele Probleme mit anderen Menschen.		
F57	I: Gibt es eine Person, die das schlechte Verhalten hat, das Sie nicht wollen, dass auch Ihr Kind hat? Beschreiben Sie eine solche Person! M: Ich kenne niemanden. I: Sie kennen keine Person, die das von Ihnen erwähnte schlechte Verhalten hat? M: Ja kenne ich nicht.		
F58	M: Ja, es gibt viele Kinder, die sich so verhalten. Es gibt Kinder die ständig andere schlagen. Dieses Verhalten ist für mich nicht akzeptable; es ist ein schlechtes Verhalten.	aggressiv	Aggression
F59a	I: Können Sie ein Kind beschreiben, das dieses Verhalten hat? M: Ein Kind von hier? I: Ja. M: Nein, kann ich nicht.		
F59b	M: Ja, Zili zum Beispiel; sie weigert sich etwas zu machen, wenn ich sie auffordere, es zu machen. Wenn ich ihr zum Beispiel sage, dass sie Geschirr abwaschen oder fegen soll, dann weigert sie sich. Dieses Verhalten ist schlecht; das ist Ungehorsam. Ein Kind sollte sich nicht so verhalten.	Ungehorsam	Ungehorsam
F60	999		
F61	M: Das sind schlechte Menschen. Sie beschimpfen andere, sie schlagen und erniedrigen ihre Eltern. Sie machen zuhause nichts nützliches. Ich möchte nicht, dass mein Kind so etwas macht.	Andere beschimpfen Eltern erniedrigen und schlagen Keine Mithilfe im HH	Anti-Soziales Verhalten Aggression
F62	I: Beschreiben Sie einfach eine Person, die dieses schlechte Verhalten hat.		

	M: Ich kenne niemanden I: Sie kennen niemanden? M: Ja, ich kenne niemanden.		
F63	M: Nein, ich kenn kein Kind , das so etwas macht. Ich gehe ja oft sehr früh aus dem Haus und komme erst am Abend Heim. Daher weiß ich nicht, wie sich die Leute verhalten. Wir sehen uns einfach flüchtig und unterhalten uns wie Menschen , die Zusammenleben. So ist es (lacht).		
F64	I: Gibt es aber eine Person, die Sie kennen und die ein Verhalten hat, dass Sie nicht wollen, dass auch Ihr Kind hat? M: Eine Person mit schlechtem Verhalten? I: Ja. M: Ja, gibt es.		
F65	999		
F66	999		
F67	999		
F68	M: Es handelt sich um eine Person, die viel Alkohol trinkt. Wenn sie heimkommt, dann beschimpft sie die Eltern auf eine üble Art. Ich wünsche mir, dass mein Kind so etwas nicht macht.	Alkohol trinken Eltern beschimpfen	Rauschmittelkonsum Anti-Soziales Verhalten
F69	M: Sie machen genau das, was ich Ihnen gesagt habe; sie beschimpfen Andere, sind aggressiv und stehlen. Ich weiß nicht, ob die Eltern dieser Kinder dieses Verhalten mögen. Ich möchte nicht, dass mein Kind sich so verhält.	Andere beschimpfen Aggressiv stehlen	Anti-Soziales Verhalten Aggression Kriminelle Handlungen
F70	999		
F71	999		
F72	I: Ich denke, dass Sie Leute kennen, die dieses Verhalten haben, nicht wahr? M: Ja das stimmt.		
F73a	M: Ein Verwandter von mir verhält sich so. Er ist aggressiv, er schlägt seine Großmutter. Wenn er einen Streit mit anderen hat, dann greift er gerne zum Messer und sticht sie damit. Dieses Verhalten ist nicht gut.	Aggressiv Großmutter schlagen	Aggression
F73b	M: Ich sehe zahlreiche Kinder dieser Art, wenn ich zum Markt gehe. Sie gehen am Markt hin und her und beobachten Leute, die etwas einkaufen wollen. Man erkennt Sie an der Art wie sie gehen, wie sprechen und wie sie sich verhalten und weiß sofort, dass diese Kinder nie zur Schule gegangen sind. Man weiß sofort, dass dieses Kind ein Dieb ist. Wenn eine Mutter das sieht, dann fragt sie sich, wie sie sich fühlen würde , wenn ihr eigenes Kind so etwas machen würde. Um zu verhindern, dass die eigenen Kinder einmal so werden, muss man beharrlich sein und sein Kind zur Schule schicken.	Stehlen	Kriminelle Handlungen
F74	M: Das Kind meiner jüngeren Schwester ist geizig und will nie ihr Essen teilen. Vielleicht macht sie das, weil sie noch ein Kind ist. Sie beschimpft auch gerne andere Leute.	Geizig sein Andere beschimpfen	Anti- Soziales Verhalten
F75	I: Gibt es eine Person, die das Verhalten hat, das Sie nicht wollen, dass auch Ihre Tochter auch hat? M: Ja, gibt es.		
F76	I: Gibt es eine Person mit diesen schlechten Eigenschaften? M: Nein.		
F77	999		
F78	M: Ein Mensch, der dieses Verhalten hat, ist ein Mensch mit schlechtem Verhalten. Er versteht sich nicht mit anderen Menschen.	Versteht sich nicht mit anderen Menschen	Anti-Soziales Verhalten
F79	M: Sein Großvater ist ein Räuber; das ist so zu sagen sein Beruf.	Stehlen	Kriminelle Handlungen
F80	999: I: Welches Verhalten sollte Ihre Tochter nicht haben bzw. mit welchem Verhalten sollte sie nicht aufwachsen? M:(lacht) Sie soll nicht respektlos sein. I: Das ist alles? M:.....(lacht) I: Gibt es eine Person, die dieses Verhalten hat? Auch wenn die Person nicht mit Ihnen verwandt ist, können Sie sie erwähnen. M: Ja, gibt es.		
F81	999		
F82	999		

F83	999		
F84	999		
F85	I: Können Sie ein Kind beschreiben, das Sie kennen und die von Ihnen genannten Eigenschaften hat? M: Ein solches Kind ist ein ungehorsames Kind.	Ungehorsam	Ungehorsam
F86	M: Es gibt Kinder, die nicht gerne zur Schule gehen. Manche haben sogar die Schule einfach so abgebrochen. Wenn man die Eltern dieser Kinder fragt, warum sie ihre Kinder nicht in die Schule schicken, dann wissen sie meistens nicht, was sie antworten sollen. Die Kinder müssten, aber zur Schule gehen, denn Bildung zählt zu den Kinderrechten. Wenn sie von der Schule heimkommen, dann sollten sie zuerst spielen und dann Hausaufgaben machen. Die Kinder müssen außerdem lernen, rechtzeitig schlafen zu gehen. Manche Kinder sind aber so frech und fragen ihre Eltern, warum sie in die Schule gehen müssen, wenn die Eltern selbst keine schulische Ausbildung haben. Die Kinder beginnen schon im frühen Alter sich schlecht zu verhalten. Wenn sich ein Kind so verhält, dann wissen die Eltern sofort, dass dieses Kind nicht mit gutem Verhalten aufwachsen kann. Ich möchte nicht, dass mein Kind sich jemals so verhält.	Verweigerung des Schulbesuchs Respektlos sprechen	Bildungsverweigerung Anti-Soziales Verhalten
F87	M: Es gibt viele Kinder, die sich so verhalten. Aber meine ältere Tochter ist ein sehr besonderes Kind, sie macht so etwas nicht. Wenn ich krank bin, dann macht sie hier jede Arbeit. Sie verhält sich nie respektlos bzw. rücksichtslos mir gegenüber. Ich muss fast nie kochen, sie übernimmt das gerne. Nur heute musste ich kochen.....(lacht). Meistens kocht sie und wäscht das Geschirr ab. In der Früh fegt sie, noch bevor ich aufwache. Sie holt Wasser und erledigt Vieles hier Zuhause, bevor sie zur Schule geht. Wenn sie von der Schule kommt, dann holt sie wieder Wasser und sie wäscht das Geschirr, das wir zu Mittag verwendet haben. Am Abend kocht sie Nsima für uns. Ich wünsche mir, dass Judith genauso wie ihre Schwester wird. Ja, so ist das! NOTE: Interviewerfehler 2x positive Beschreibung!		
F88	M: Ich kenne den Namen dieser Person nicht, aber ich weiß nur, dass sie ein schlechtes Verhalten hat; dieser Mensch ist ein krimineller; ein Raubmörder! Es würde mir gar nicht gefallen, wenn mein Sohn das gleiche Verhalten wie diese Person hätte.	Kriminelle /Raubmörder	Kriminelle Handlungen
F89	M: Es ist ein freches Kind.	Respektlos sprechen	Anti-Soziales Verhalten
F90	I: Gibt es eine Person, die diese Eigenschaften hat? M: Nein, ich kenne niemanden.....(lacht)		

1.4. CODES	Häufigkeiten (N=48)	THEMES (negativ)
abfällig sprechen über andere	1	Anti-Soziales Verhalten
aggressiv	10	Aggression
Alkohol trinken	5	Rauschmittelkonsum
andere beschimpfen	6	Anti-Soziales Verhalten
Eltern beschimpfen	1	Anti-Soziales Verhalten
Eltern erniedrigen und schlagen	1	Aggression
frühzeitig sexuelle Beziehungen mit Männern	2	Negativer Umgang mit Sexualität
geizig sein	2	Anti-Soziales Verhalten
Großmutter schlagen	1	Aggression
heimlich Rauchen	1	Rauschmittelkonsum
kampflostig	6	Aggression
keine Mithilfe bei der Feldarbeit	1	Anti-Soziales Verhalten
Keine Mithilfe im HH	1	Anti-Soziales Verhalten
keine Rücksicht auf Eltern nehmen	1	Anti-Soziales Verhalten
Kinder die keine Hausarbeit gelernt haben	1	Bildungsverweigerung
kriminell	1	Kriminelle Handlungen
kümmert sich um gar nichts	1	Anti-Soziales Verhalten
Marihuanakonsum	2	Rauschmittelkonsum
Prostitution	2	Negativer Umgang mit Sexualität
Raubmörder	1	Kriminelle Handlungen
Rauchen	1	Rauschmittelkonsum
Rauchen spielen	1	Rauschmittelkonsum
Respektlos sein	2	Anti-Soziales Verhalten
Respektlos Sprechen	6	Anti-Soziales Verhalten
Respektloser Umgang gegenüber anderen Kindern	2	Anti-Soziales Verhalten
Respektloser Umgang mit jüngeren Kindern	1	Anti-Soziales Verhalten
schlechtes Verhalten von Mädchen	1	Negativer Umgang mit Sexualität
Schule abgebrochen	1	Bildungsverweigerung
Spielen statt Schule	1	Bildungsverweigerung
Stehlen	9	Kriminelle Handlungen
Stehlen und Verkaufen	1	Kriminelle Handlungen
streitsüchtig	2	Aggression
Sturheit	1	Ungehorsam
Tratschen	1	Anti-Soziales Verhalten
über andere Lästern	1	Anti-Soziales Verhalten
Ungehorsam	8	Ungehorsam
Unhöflichkeit	1	Anti-Soziales Verhalten
Unruhe stiften	1	Anti-Soziales Verhalten
unzählige sexuelle Partner haben	3	Negativer Umgang mit Sexualität
versteht sich nicht mit anderen Menschen	1	Anti-Soziales Verhalten
Verweigerung des Schulbesuchs	3	Bildungsverweigerung

2. Life example Likert scale:

SG1: 2.1. Self confidence and life satisfaction

- 2.1.1. If my child is shy and hides when visitors come
- 2.1.2. If my child is generally happy, cheerful, satisfied

SG2: 2.2. Reaching personal potential

- 2.2.1. If my child likes going to pre-school or learning what I teach
- 2.2.2. If my child learns quickly

SG3: 2.3. Psychological independence and assertiveness

- 2.3. If another child takes his/her toy, he/she gets it back

SG4: 2.4. Self-control

- 2.4.1. If my child is angry at another child, he/she hits them or shouts at them.
- 2.4.2. If my child wants something, he/she is patient and waits for me to give him/her.

SG5: 2.5. Decency avoid illicit behavior

- 2.5. If my child behaves/will behave shamefully like says a swear-word that he has heard.

SG6: 2.6. Decency personal integrity

- 2.6.1. If my child is hungry and steals food from the storage.
- 2.6.2. If my child hits another child.

SG7: 2.7. Loving warmth

- 2.7.1. If my child is happy, cheerful, friendly, warm visitors to the village and home.
- 2.7.2. If my child shares his/her food with someone.

SG8: 2.8. Loving family

- 2.8.1. If my child comes and hugs me/shows physical affection.
- 2.8.2. If I am hurt or sad/crying my child comforts me.

SG9: 2.9. Proper demeanor with others

- 2.9.1. If a visitor comes he/she greets them.
- 2.9.2. If my child says 'you are an idiot' to someone.

SG10: 2.10. Proper demeanor with family (obedience, respect)

- 2.10.1. If my child refuses to give back the knife when I ask to do so.
- 2.10.2. If my child does not listen when I call him/her.
- 2.10.3. If my child comes to me and helps me when I come home from the field/market.

If important, HOW do you teach your child?:

**Welche Verhaltensstrategien wurden je Sozialisationsziel genannt?
(Mehrfachantworten!)**

2.1.1. KATEGORIEN	Beispiele – Self confidence	Häufigkeiten
1. model the desirable behavior	Erklären: immer höflich zu Gästen zu sein Erklären (präventiv): Gast Gepäck abnehmen, begrüßen, Matte auflegen, Herausfinden was Gast von Mutter will, Mutter informieren Tadeln Kind auf Fehlverhalten ansprechen Kind soll Mutter nachmachen im Umgang mit Gästen Schimpfen	25
2. provide opportunities for child to develop the quality on his or her own	Herbeirufen um sich zu Gästen gemeinsam dazuzusetzen Kind mit anderen Kindern nahe der Gäste spielen lassen- nimmt Angst Kind nehmen und zu Gästen setzen Kind mit Gästen alleine lassen, Kind wird lockerer dadurch Gäste bitten das Kind zu sich zu rufen Erklären: Kind soll sich mit Gästen beschäftigen, denn man kann viel lernen von Gästen Gemeinsam zu Gästen setzen Kind oft mit anderen Kindern zusammenbringen	23
3. provide an emotional environment that will allow the quality to flourish	Erklären-nicht scheu zu sein (einfühlsam); Kind einen Rat geben bzgl. Scheu; Kind gut behandeln, damit es sich nicht schämt; Erklären: Gäste wollen Kind nichts Böses- Kind braucht keine Angst zu haben; Mit Kind unterhalten und spielen- damit nicht weglaufen kann; Kind frei herumspielen und laufen lassen- nimmt Angst; Drohen	39
4. praise the child for desirable behavior		
5. the child learns through the parent's direct instruction	Befehlen sich zu den Gästen zu setzen; Aufforderung Gäste zu begrüßen, Aufforderung sich mit Gästen zu unterhalten; Aufforderung: Gäste mit Essen zu bedienen; Erklären: Begrüßung & niederknien; Erklären: Kind muss sich immer freuen wenn Gäste kommen; Kind soll nicht dauernd vor Gästen herumgehen – Respektlos; Kind vom Rücken nehmen und am Boden setzen wenn man unter Leuten ist- Gewohnheit schaffen;	59
6. the characteristic is innate or inborn, and thus the parents' influence is negligible	Kind ist noch zu jung um ihr dies zu lehren	1
7. other: ambiguous or otherwise uncodeable response, Bsp. "I'll worry about that later."		

2.1.1. Antwortalternativen Rohdaten	Inhaltliche Zusammenfassung Rohdaten/ Kategorienzuordnung	Häufigkeiten
Erklären-nicht scheu zu sein	3	29
Befehlen sich zu den Gästen zu setzen	5	5
Aufforderung Gäste zu begrüßen	5	27
Aufforderung sich mit Gästen zu unterhalten	5	14
Herbeirufen um sich zu Gästen gemeinsam dazuzusetzen	2	4
Aufforderung: Gäste mit Essen zu bedienen	5	3
Erklären: immer höflich zu Gästen zu sein	1	13
Erklären (präventiv): Gast Gepäck abnehmen, begrüßen, Matte auflegen, Herausfinden was Gast von Mutter will, Mutter informieren	1	2
Tadeln	1	1
Kind mit anderen Kindern nahe der Gäste spielen lassen- nimmt Angst	2	4
Erklären: Begrüßung & niederknien	5	3
Erklären: Kind muss sich immer freuen wenn Gäste kommen	5	6
Mit Kind unterhalten und spielen- damit nicht weglaufen kann	3	2
Kind auf Fehlverhalten ansprechen	1	2
Kind einen Rat geben bzgl. Scheu	3	2
Kind nehmen und zu Gästen setzen	2	8
Kind mit Gästen alleine lassen, Kind wird lockerer dadurch	2	1
Kind soll Mutter nachmachen im Umgang mit Gästen	1	3
Kind soll nicht dauernt vor Gästen herumgehen - Respektlos	5	1
Gäste bitten das Kind zusichzurufen	2	1
Kind vom Rücken nehmen und am Boden setzen wenn man unter Leuten ist- Gewohnheit schaffen	5	1
Schimpfen	1	4
Kind frei herumspielen und laufen lassen- nimmt Angst	3	2
Drohen	3 (-)	1
Kind gut behandeln, damit es sich nicht schämt	3	1
Erklären: Kind soll sich mit Gästen beschäftigen, denn man kann viel lernen von Gästen	2	1
Erklären: Gäste wollen Kind nichts böses; Kind braucht keine Angst zu haben	3	2
Gemeinsam zu Gästen setzen	2	2
Kind ist noch zu jung um ihr dies zu lehren	6	1
Kind oft mit anderen Kindern zusammenbringen	2	2

2.1.2. KATEGORIEN	Beispiele – Self confidence	Häufigkeiten
1. model the desirable behavior	Erklären wie man ein "normales" Leben lebt; viele verschiedenen Arbeiten dem Kind beibringen; gutes Benehmen erklären; Dem Kind Hilfe anbieten, Probleme erklären; Erklären: es ist wichtig glücklich zu sein; Erklären: wichtig Offenheit anderen gegenüber, gemeinsam Spaß haben; Kind soll Grenzen der Fröhlichkeit wahren- nicht übertreiben	22
2. provide opportunities for child to develop the quality on his or her own	Gelegenheit geben Zeit mit Freunden zu verbringen; Gemeinsam spielen; Verschiedenes Essen geben- freut Kind; Taschengeld zahlen; Fürsorge (Kochen, Baden)	24
3. provide an emotional environment that will allow the quality to flourish	dem Kind Freude bereiten durch Taten; Wunsch des Kindes sofort erfüllen; Lieder beibringen und gemeinsam singen; Zum Narren machen; Dem Kind Lieder vorsingen, dass es tanzen kann; Zeit gemeinsam mit dem Kind verbringen; Liebe zeigen; Kind Geschenke kaufen; Kind nicht schimpfen oder schlagen an dem Tag wo es glücklich sein soll;	39
4. praise the child for desirable behavior	Bei Kind bedanken wenn es etwas pos. Macht; Mutter freut sich mit dem Kind wenn es glücklich ist;	2
5. the child learns through the parent's direct instruction	Dem Kind Sagen es muss immer fröhlich sein; Kind sagen es soll sich Beispiel an Mutter nehmen; Kind zu sich rufen und auffordern bei der Arbeit mitzuhelfen; Ratschläge geben; Kind erklären was es tun soll um glücklich zu sein (ähnlich Anweisung)	22
6. the characteristic is innate or inborn, and thus the parents' influence is negligible	Ich mache nichts; Kind ist noch zu jung	4
7. other: ambiguous or otherwise uncodeable response, Bsp. "I'll worry about that later."		

2.1.2. Antwortalternativen Rohdaten	Inhaltliche Zusammenfassung Rohdaten/ Kategorienzuordnung	Häufigkeiten
dem Kind Freude bereiten durch Taten	3	8
Gelegenheit geben Zeit mit Freunden zu verbringen	2	12
Erklären wie man ein "normales" Leben lebt	1	3
Wunsch des Kindes sofort erfüllen	3	10
Lieder beibringen und gemeinsam singen	3	2
Zum Narren machen	3	1
Gemeinsam spielen	2	5
Dem Kind Sagen es muss immer fröhlich sein	5	16
Kind sagen es soll sich Beispiel an Mutter nehmen	5	1
viele verschieden Arbeiten dem Kind beibringen	1	3
Kind zu sich rufen und auffordern bei der Arbeit mitzuhelfen	5	1
Dem Kind Lieder vorsingen, dass es tanzen kann	3	1
Bei Kind bedanken wenn es etwas pos. Macht	4	1
Zeit gemeinsam mit dem Kind verbringen	3	12
Ich mache nichts	6	3
gutes Benehmen erklären	1	4
Ratschläge geben	5	2
Liebe zeigen	3	2
Kind Geschenke kaufen	3	2
Dem Kind Hilfe anbieten, Probleme erklären	1	2
Erklären: wichtig Offenheit anderen gegenüber, gemeinsam Spaß haben	1	2
Kind nicht schimpfen oder schlagen an dem Tag wo es glücklich sein soll	3	1
Erklären: es ist wichtig glücklich zu sein	1	7
Fürsorge (Kochen, Baden)	2	3
Kind erklären was es tun soll um glücklich zu sein	5	2
Verschiedenes Essen geben- freut Kind	2	3
Mutter freut sich mit dem Kind wenn es glücklich ist	4	1
Kind soll Grenzen der Fröhlichkeit wahren- nicht übertreiben	1	1
Taschengeld zahlen	2	1
Kind ist noch zu jung	6	1

2.2.1. KATEGORIEN	Beispiele – Reaching personal potential	Häufigkeiten
1. model the desirable behavior	gleichen Sachen immer wieder erklären (häusliches Lehren); Lehren durch Nachahmung; Alphabet&Kalender lehren (Aufgaben geben- förderorientiert); Schulaufgaben nachbesprechen- Fehler korrigieren, Interesse zeigen; Körperliche Gewalt	41
2. provide opportunities for child to develop the quality on his or her own	aufwecken, baden (Pflege & Unterstützung) Schulsachen kaufen klare Regeln geben, Tagesstruktur mit anderen Kindern viel Spielen lassen, damit Kind von ihnen lernt Eltern sollten mitwirken in Schule um Status der Schule vor dem Kind zu verstärken Kind am Rücken tragen und immer bei allem mitnehmen, damit Kind zusehen und lernen kann	31
3. provide an emotional environment that will allow the quality to flourish	Zukunftsperspektiven erklären durch Schulbildung; Kind ermutigen durch Gespräch; Kind glücklich stimmen vor Schulbeginn; Leckerein kaufen als Schuljause; In die Schule begleiten; Offenheit und Aufgeschlossenheit fördern; Erklären: Eltern sind nicht weit mit Schule gekommen, Kind soll es anders machen; oft mit Kind über die Schule spreche Gewaltandrohung Drohen: Kein Essen fürs Kind wenn es nicht zur Schule geht;	24
4. praise the child for desirable behavior	Loben	3
5. the child learns through the parent's direct instruction	Zwang; Beharrlich sein; Kind lehren die Schule zu mögen; Erklären: Kind soll muss immer in die Schule gehen; Kind sagen, dass es hart arbeiten soll; Gehorsamkeit	22
6. the characteristic is innate or inborn, and thus the parents' influence is negligible	Kind ist noch zu jung	2
7. other: ambiguous or otherwise uncodeable response, Bsp. "I'll worry about that later."		

2.2.1. Antwortalternativen Rohdaten	Inhaltliche Zusammenfassung Rohdaten/ Kategorienzuordnung	Häufigkeiten
aufwecken, baden (Pflege & Unterstützung)	2	21
Zwang	5	13
gleichen Sachen immer wieder erklären (häusliches Lehren)	1	6
Lehren durch Nachahmung	1	4
Alphabet&Kalender lehren (Aufgaben geben- förderorientiert)	1	8
Schulaufgaben nachbesprechen- Fehler korrigieren; Interesse zeigen	1	6
Gewaltandrohung	3 (-)	1
Zukunftsperspektiven erklären durch Schulbildung	1	10
Kind ermutigen durch Gespräch	3	12
Kind glücklich stimmen vor Schulbeginn	3	3
Beharrlich sein	5	3
Loben	4	3
mit Hilfe des Vaters Benehmen beibringen	1	1
Schulsachen kaufen	2	3
klare Regeln geben, Tagesstruktur	2	5
Leckerein kaufen als Schuljause	3	1
In die Schule begleiten	3	4
Vor Schulbeginn am Feld arbeiten lassen	1	1
mit anderen Kindern viel Spielen lassen, damit Kind von ihnen lernt	2	1
Offenheit und Aufgeschlossenheit fördern	3	2
Lehren durch Beobachtung	1	3
Eltern sollten mitwirken in Schule um Status der Schule vor dem Kind zu verstärken	2	1
Körperliche Gewalt	1	1
Kind ist noch zu jung	6	2
Kind am Rücken tragen und immer bei allem mitnehmen, damit Kind zusehen und lernen kann	2	1
Kind lehren die Schule zu mögen	5	3
Dem Lehrer sagen, dass Kind Schule schwänzen wollte- Lehrer bestraft dann das Kind	1	1
Erklären: Eltern sind nicht weit mit Schule gekommen, Kind soll es anders machen	3	1
Erklären: Kind soll muss immer in die Schule gehen	3 (-)	1
Drohen: Kein Essen fürs Kind wenn es nicht zur Schule geht	5	1
Kind sagen, dass es hart arbeiten soll	5	1
Gehorsamkeit	5	1

2.2.2. KATEGORIEN	Beispiele- Reaching personal potential	Häufigkeiten
1. model the desirable behavior	Lernen durch Beobachtung; Schulaufgaben wiederholen; Erklären: nicht auf Aussehen achten sondern auf die Inhalte des Lehrers; Respekt wahren vor Lehrer; Nachahmung; Feldarbeit lehren (Kind muss selbstständig Uhrzeit im Auge behalten um rechtzeitig in die Schule zu kommen); Kind nur wenig spielen lassen- Fokus auf Bildung	25
2. provide opportunities for child to develop the quality on his or her own	Pflege und Fürsorge (Kochen, Wäsche..); Freunde des Kindes herbeirufen und auffordern dem Kind das Gelehrte vorzumachen, damit das Kind es den Freunden nachmachen kann; auf Fehler aufmerksam machen, damit Kind aus Fehlern lernen kann; Nachhilfelehrer; Kind frühzeitig in Vorschule geben	5
3. provide an emotional environment that will allow the quality to flourish	Kind ermutigen Kind Geld oder Jause geben wenn es in die Schule geht Interesse und Offenheit fördern beim Kind Kind bestärken nie an sich selbst zu zweifeln	16
4. praise the child for desirable behavior	Loben	3
5. the child learns through the parent's direct instruction	Hausarbeit übernehmen lassen immer wieder erklären (Kind Aufgabe wiederholen lassen) Anweisungen geben Zwang Kind Aufgaben erteilen die es schnell erledigen soll Beharrlichkeit Erklären: Kind soll immer schnell lernen Aufmerksamkeit einfordern von Kind Kind Wissensinhalte vermitteln (Alphabet, Rechenkette, Buch anschauen etc); Auswendig lernen lassen; Kind ordentlichen Wortschatz lehren	61
6. the characteristic is innate or inborn, and thus the parents' influence is negligible	Ich mache nichts	2
7. other: ambiguous or otherwise uncodeable response, Bsp. "I'll worry about that later."		

2.2.2. Antwortalternativen Rohdaten	Inhaltliche Zusammenfassung Rohdaten/ Kategorienzuordnung	Häufigkeiten
Lernen durch Beobachtung	1	8
Hausarbeit übernehmen lassen	5	5
immer wieder erklären (Kind Aufgabe wiederholen lassen)	5	8
Anweisungen geben	5	11
Schulaufgaben wiederholen	1	8
Pflege und Fürsorge (Kochen, Wäsche..)	2	1
Erklären: nicht auf Aussehen achten sondern auf die Inhalte des Lehrers	1	1
Respekt wahren vor Lehrer	1	2
Zwang	5	2
Kind ermutigen	3	11
Kind Aufgaben erteilen die es schnell erledigen	5	11
Kind Wissensinhalte vermitteln (Alphabet, Rechenkette, Buch anschauen etc)	5	13
Freunde des Kindes herbeirufen und auffordern dem Kind das Gelehrte vorzumachen, damit das Kind es den Freunden nachmachen kann	2	1
Loben	4	3
Beharrlichkeit	5	3
Nachahmung	1	4
Auswendig lernen lassen	5	2
auf Fehler aufmerksam machen, damit Kind aus Fehlern lernen kann	2	1
Nachhilfelehrer	2	1
Kind ordentlichen Wortschatz lehren	5	1
Kind Geld oder Jause geben wenn es in die Schule geht	3	1
Feldarbeit lehren (Kind muss selbstständig Uhrzeit im Auge behalten um rechtzeitig in die Schule zu kommen)	1	1
Interesse und Offenheit fördern beim Kind	3	3
Ich mache nichts	6	2
Kind bestärken nie an sich selbst zu zweifeln	3	1
Kind nur wenig spielen lassen- Fokus auf Bildung	1	1
Erklären: Kind soll immer schnell lernen	5	1
Kind frühzeitig in Vorschule geben	2	1
Erklären: Wichtigkeit von Aufmerksamkeit	5	4

2.3. KATEGORIEN	Beispiele- Psychological independence & assertiveness	Häufigkeiten
1. model the desirable behavior	Kind muss fragen wenn es sich was ausborgen will Kind soll sich so verhalten wie es sich wünschen würde, dass man sich ihm gegenüber verhält Kind soll alleine Spielzeug friedlich zurückholen- Eltern sollen sich nicht einmischen Erklären: Kind soll zu den Eltern des anderen Kindes gehen und Vorfall berichten Erklären: Kind soll Spielzeug nicht zurückholen sondern sich ein neues suchen Kind soll Mutter informieren über Problem- Mutter holt dann Spielzeug zurück Erklären: gut auf Spielzeug aufpassen, sodass es einem nicht weggenommen werden kann	15
2. provide opportunities for child to develop the quality on his or her own	Kind alleine beschäftigen lassen mit zurückgeholtem Spielzeug; Mutter sucht neues Spielzeug für das Kind wenn Kind es nicht schafft das alte zurückzuholen	2
3. provide an emotional environment that will allow the quality to flourish	Beruhigen wenn Kind weint	2
4. praise the child for desirable behavior	pos. Verstärken, dass Kind Spielzeug zurückholt durch Gespräch	5
5. the child learns through the parent's direct instruction	Aufforderung sich Gegenstand zurückzuholen Keine Sachen nehmen die einem nicht gehören Kind soll Spielzeug teilen Mutter will Kind etwas wegnehmen um Situation zu lernen, dass es das wieder zurückholen lernt Tipps geben Kind darf sich Spielzeug nicht zurückholen- Konflikt soll vermieden werden; Spielsachen müssen zuhause bleiben - präventiv Kind soll in neg. Situationen sein Spielzeug nehmen und weglaufen	30
6. the characteristic is innate or inborn, and thus the parents' influence is negligible	Kind holt sich ohne Aufforderung Spielzeug zurück Ich mache nichts	5
7. other: ambiguous or otherwise uncodeable response, Bsp. "I'll worry about that later."	Mutter versteckt Spielzeug wenn darum gestritten wird (= NOTE: widersprüchlich, dass damit „Durchsetzungsvermögen“ vermittelt werden kann- möglicherweise wurde die Frage falsch verstanden)	1

2.3. Antwortalternativen Rohdaten	Inhaltliche Zusammenfassung Rohdaten/ Kategorienzuordnung	Häufigkeiten
Aufforderung sich Gegenstand zurückzuholen	5	14
Kind muss fragen wenn es sich was ausborgen will	1	1
Spielsachen müssen zuhause bleiben - präventiv	5	5
Keine Sachen nehmen die einem nicht gehören	5	1
Kind alleine beschäftigen lassen mit	2	1
pos. Verstärken, dass Kind Spielzeug zurückholt durch Gespräch	4	5
Beruhigen wenn Kind weint	3	2
Kind soll Spielzeug teilen	5	4
Kind soll in neg. Situationen sein Spielzeug nehmen und weglaufen	5	1
Kind soll sich so verhalten wie es sich wünschen würde, dass man sich ihm gegenüber verhält	1	1
Kind soll Mutter informieren über Problem- Mutter holt dann Spielzeug zurück	1	8
Mutter will Kind etwas wegnehmen um Situation zu lernen, dass es das wieder zurückholen lernt	5	1
Mutter versteckt Spielzeug wenn darum	7	1
Kind soll alleine Spielzeug friedlich zurückholen- Eltern sollen sich nicht einmischen	1	4
Tipps geben	5	2
Kind holt sich ohne Aufforderung Spielzeug zurück	6	4
Mutter sucht neues Spielzeug für das Kind wenn Kind es nicht schafft das alte zurückzuholen	2	1
Ich mache nichts	6	1
Erklären: Kind soll zu den Eltern des anderen Kindes gehen und Vorfall berichten	1	1
Kind darf sich Spielzeug nicht zurückholen- Konflikt soll vermieden werden	5	1
Erklären: Kind soll auf Spielsachen gut aufpassen, dass es ihm keiner wegnimmt	1	1

2.4.1. KATEGORIEN	Beispiele- Self Control	Häufigkeiten
1. model the desirable behavior	Erklären: Kind soll sich nicht von neg. Gruppe leiten lassen Kind gutes, menschliches Verhalten lehren Fehlverhalten erklären Friedlichen Umgang mit anderen Lehren Schimpfen Körperliche Gewalt Tadeln	43
2. provide opportunities for child to develop the quality on his or her own	Älteren Kindern die mit Kind spielen informieren, dass sie Rücksicht auf sein Unwissen bzgl. Gut/schlecht nehmen sollen Mutter würde zur Mutter des anderen Kind gehen und Streit der Kinder besprechen anderen Kindern die schlagen erklären, dass sie aufhören sollen ihr Kind zu schlagen	4
3. provide an emotional environment that will allow the quality to flourish		
4. praise the child for desirable behavior		
5. the child learns through the parent's direct instruction	Nachhause rufen Kind aus der Situation rausbringen Erklären, dass Kind solche Situationen selbstständig meiden und verlassen soll Wenn Kind ohne Grund schlägt- Kind erklären, dass es das nicht darf (Verbot des Verhaltens) Erklären: Kind darf sich nicht rächen Erklären: Kind muss sanftmütig sein Aufforderung: Wenn Kind provoziert wurde- Kind soll sich wehren	30
6. the characteristic is innate or inborn, and thus the parents' influence is negligible		
7. other: ambiguous or otherwise uncodeable response, Bsp. "I'll worry about that later."		

2.4.1. Antwortalternativen Rohdaten	Inhaltliche Zusammenfassung Rohdaten/ Kategorienzuordnung	Häufigkeiten
Nachhause rufen	5	3
Kind aus der Situation rausbringen	5	6
Erklären, dass Kind solche Situationen selbstständig meiden und verlassen soll	5	7
Schimpfen	1	7
Körperliche Gewalt	1	1
Wenn Kind provoziert wurde- Kind soll sich wehren	5	3
Wenn Kind ohne Grund schlägt- Kind erklären, dass es das nicht darf	5	2
Erklären: Kind soll sich nicht von neg. Gruppe leiten lassen	1	1
Kind gutes, menschliches Verhalten lehren	1	10
Fehlverhalten erklären	1	19
Tadeln	1	1
Erklären: Kind soll sich nicht rächen	5	8
Älteren Kindern die mit Kind spielen informieren, dass sie Rücksicht auf sein Unwissen bzgl. Gut/schlecht	2	1
Erklären: Kind muss sanftmütig sein	5	1
Mutter würde zur Mutter des anderen Kind gehen und Streit der Kinder besprechen	2	2
Friedlichen Umgang mit anderen Lehren	1	4
anderen Kindern die schlagen erklären, dass sie aufhören sollen ihr Kind zu schlagen	2	1

2.4.2. KATEGORIEN	Beispiele- Self Control	Häufigkeiten
1. model the desirable behavior	Absichtlich warten und Kind testen ob es geduldig bleibt Mutter gibt Gegenstand erst wenn Kind darum bittet Gutes Benehmen lehren Erklären: gutes Verhalten vs. Schlechtes Verhalten Körperliche Gewalt bei Ungeduld Schimpfen wenn Kind sich ohne Erlaubnis was nimmt Erklären: geduldig warten bringt einen schneller ans Ziel	12
2. provide opportunities for child to develop the quality on his or her own	Bei Ungeduld- bekommt Kind gar nichts Versprechen das Gewünschte zu besorgen Gewünschtes vor dem Kind verstecken Mutter beeilt sich Regelmäßig Essen geben Kind mit Spielzeug ablenken	16
3. provide an emotional environment that will allow the quality to flourish	Erklären wenn man es nicht erfüllen kann beruhigen wenn verärgert Sofern man das gewünschte hat soll man es sofort dem Kind geben	22
4. praise the child for desirable behavior	Lob bei richtigem Verhalten Belohnen wenn Kind brav gewartet hat	6
5. the child learns through the parent's direct instruction	Befehl sich zu setzen und zu warten Anweisungen geben Aufklären welche Sachen für das Kind bestimmt sind Erklären immer zu Fragen sobald Kind was haben will (Aufforderung) Erklären: Kind soll entspannt nachfragen ohne zu Weinen Erklären: Kind soll immer warten wenn es was will Wenn Kind Knabberein hat, Kind auffordern sie zurückzugeben und erst zu essen wenn Mutter sagt, dass der Moment gekommen ist	61
6. the characteristic is innate or inborn, and thus the parents' influence is negligible	Ich mache nichts	1
7. other: ambiguous or otherwise uncodeable response, Bsp. "I'll worry about that later."		

2.4.2. Antwortalternativen Rohdaten	Inhaltliche Zusammenfassung Rohdaten/ Kategorienzuordnung	Häufigkeiten
Befehl sich zu setzen und zu warten	5	9
Anweisungen geben	5	2
Aufklären welche Sachen für das Kind bestimmt	5	1
Lob bei richtigem Verhalten	4	6
Erklären immer zu Fragen sobald Kind was haben will	5	17
Erklären wenn man es nicht erfüllen kann	3	7
beruhigen wenn verärgert	3	4
Versprechen das Gewünschte zu besorgen	2	2
Sofern man das gewünschte hat soll man es sofort dem Kind geben	3	11
Körperliche Gewalt bei Ungeduld	1	1
Erklären: Kind soll entspannt nachfragen ohne zu	5	4
Erklären: geduldig warten bringt einen schneller ans Ziel	1	2
Bei Ungeduld- bekommt Kind gar nichts	2	3
Erklären: Kind soll immer warten wenn es was will	5	26
Gewünschtes vor dem Kind verstecken	2	3
Absichtlich warten und Kind testen ob es geduldig bleibt	1	2
Mutter gibt Gegenstand erst wenn Kind darum	1	1
Mutter beeilt sich	2	3
Regelmäßig Essen geben	2	4
Gutes Benehmen lehren	1	3
Schimpfen wenn Kind sich ohne Erlaubnis was	1	1
Kind mit Spielzeug ablenken	2	1
Wenn Kind Knabberein hat, Kind auffordern sie zurückzugeben und erst zu essen wenn Mutter sagt, dass der Moment gekommen ist	5	1
Erklären: gutes Verhalten vs. Schlechtes Verhalten	1	2
Ich mache nichts	6	1
Gehorsam einfordern	5	1

2.5. KATEGORIEN	Beispiele- Decency avoid illicit behavior	Häufigkeiten
1. model the desirable behavior	Fehlverhalten erklären gutes Verhalten erklären Ordentliche Sprechweisen lehren Erklären: schlechte Freunde meiden Erklären: Kind soll sich nicht rächen und Situation verlassen sofern; Kind fragen wieso es Schimpfwort gesagt hat bei erneutem Fehlverhalten trotz Erklärung- Schlagen Tadeln Körperliche Gewalt Bestrafung Schimpfen	107
2. provide opportunities for child to develop the quality on his or her own	Kind ist noch zu jung zum schimpfen, schlechte Freunde um ihn wegschicken	1
3. provide an emotional environment that will allow the quality to flourish	Drohen Drohen, dass der Mund verbrennt wenn man Schimpft Erklären: Gott wird Kind dafür bestrafen	7
4. praise the child for desirable behavior		
5. the child learns through the parent's direct instruction	Kind sagen, dass es das nie wieder machen darf; Verhalten verbieten	20
6. the characteristic is innate or inborn, and thus the parents' influence is negligible	Ich mache nichts (Es gibt andere Leute die dem Kind erklären, dass das nicht gut ist)	1
7. other: ambiguous or otherwise uncodeable response, Bsp. "I'll worry about that later."		

2.5. Antwortalternativen Rohdaten	Inhaltliche Zusammenfassung Rohdaten/ Kategorienzuordnung	Häufigkeiten
Fehlverhalten erklären	1	38
bei erneutem Fehlverhalten trotz Erklärung- Schlagen	1	1
gutes Verhalten erklären	1	9
Tadeln	1	20
Drohen	3 (-)	5
Körperliche Gewalt	1	11
Bestrafung	1	5
Erklären: Gott wird Kind dafür bestrafen	3 (-)	1
Kind sagen, dass es das nie wieder machen darf	5	10
Ordentliche Sprechweisen lehren	1	3
Schimpfen	1	16
Kind ist noch zu jung zum schimpfen, schlechte Freunde um ihn wegschicken	2	1
Drohen, dass der Mund verbrennt wenn man Schimpft	3 (-)	1
Erklären: schlechte Freunde meiden	1	3
Verhalten verbieten	5	10
Erklären: Kind soll sich nicht rächen und Situation verlassen sofern es provoziert wird	1	1
ich mache nichts (es gibt andere Leute die das dem Kind lehren können)	6	1

2.6.1. KATEGORIEN	Beispiele- integrity	Decency	personal	Häufigkeiten
1. model the desirable behavior	Fehlverhalten erklären anständiges Verhalten erklären Bestrafen Körperliche Gewalt Schimpfen Tadeln			47
2. provide opportunities for child to develop the quality on his or her own	rechtzeitig Essen geben um Stehlen vor Hunger zu vermeiden Präventiv Kind von Küche weghalten damit es kein Essen stiehlt			26
3. provide an emotional environment that will allow the quality to flourish				
4. praise the child for desirable behavior				
5. the child learns through the parent's direct instruction	Erklären: Kind soll Mutter immer sagen wenn es Hunger hat Erklären: Kind soll andere um Essen fragen anstatt zu stehlen Kind erklären, dass es immer Fragen muss nach Essen (Gefahr des vergifteten Essens) Kind zwingen Essen zurückzugeben und zu warten bis Mutter ihm essen gibt Erklären: Kind muss warten wenn es gerade kein Essen gibt Kind verbieten sich Essen eigenständig zu nehmen			42
6. the characteristic is innate or inborn, and thus the parents' influence is negligible				
7. other: ambiguous or otherwise uncodeable response, Bsp. "I'll worry about that later."				

2.6.1. Antwortalternativen Rohdaten	Inhaltliche Zusammenfassung Rohdaten/ Kategorienzuordnung	Häufigkeiten
Fehlverhalten erklären	1	25
anständiges Verhalten erklären	1	7
Bestrafen	1	2
rechtzeitig Essen geben um Stehlen vor Hunger zu vermeiden	2	25
Kind erklären, dass es immer Fragen muss nach Essen (Gefahr des Vergifteten Essens)	5	6
Erklären: Kind soll Mutter immer sagen wenn es Hunger hat	5	18
Körperliche Gewalt	1	5
Schimpfen	1	4
Kind zwingen Essen zurückzugeben und zu warten bis Mutter ihm essen gibt	5	1
Präventiv Kind von Küche weghalten damit es kein Essen stiehlt	2	1
Erklären: Kind soll andere um Essen fragen anstatt zu stehlen	5	9
Tadeln	1	4
Erklären: Kind muss warten wenn es gerade kein Essen gibt	5	3
Kind verbieten sich Essen eigenständig zu nehmen	5	5

2.6.2. KATEGORIEN	Beispiele- Decency personal integrity	Häufigkeiten
1. model the desirable behavior	Präventiv erklärend- angemessenes Verhalten Fehlverhalten erklären Gelassenheit lehren Respektvollen Umgang mit anderen Lehren Erklären: Kinder sollen zur Mutter des Schuldigen gehen und Problem berichten Erklären: Verhalten wird Probleme in der Zukunft bringen Erklären: schlechten Umgang meiden, nachhause kommen Bestrafen Körperliche Gewalt Schimpfen Kind mit Gegenständen die zum Schlagen verwendet wurden auf die Finger hauen Tadeln Erklären: Ursache des Streites soll geklärt werden	101
2. provide opportunities for child to develop the quality on his or her own	Keine Rückendeckung geben falls Kind zurückgeschlagen wird Mutter würde mit Mutter des anderen Kindes sprechen Gegenstände (Stock, Stein) mit denen geschlagen wird dem Kind wegnehmen Gegenstand der den Streit verursacht hat dem Kind wegnehmen	5
3. provide an emotional environment that will allow the quality to flourish	Konsequenzen erklären (Verletzung, selbst geschlagen werden) Perspektivenwechsel vermitteln Erklären: Durch Schlagen kann man schuldig werden für schwerere Verletzungen (Gefängnis) Fragen wieso Kind geschlagen hat Zum Teilen animieren- lehrt Kind respektvollen Umgang (präventiv) Gewaltandrohung	14
4. praise the child for desirable behavior		
5. the child learns through the parent's direct instruction	Verhalten verbieten Mutter würde Kind nehmen und nachhause gehen Lehren Situation zu verlassen im Falle einer Provokation Kind lehnen den Lehrer um Hilfe zu bitten bevor es zurück schlägt	27
6. the characteristic is innate or inborn, and thus the parents' influence is negligible	Kind ist noch zu jung um richtiges Verhalten zu lehren	1
7. other: ambiguous or otherwise uncodeable response, Bsp. "I'll worry about that later."		

2.6.2. Antwortalternativen Rohdaten	Inhaltliche Zusammenfassung Rohdaten/ Kategorienzuordnung	Häufigkeiten
Präventiv erklärend- angemessenes Verhalten	1	8
Fehlverhalten erklären	1	37
Verhalten verbieten	5	20
Konsequenzen erklären (Verletzung, selbst geschlagen werden)	3	4
Bestrafen	1	1
Gelassenheit lehren	1	4
Lehren Situation zu verlassen im Falle einer Provokation	5	5
Keine Rückendeckung geben falls Kind zurückgeschlagen wird	2	1
Perspektivenwechsel vermitteln	3	2
Körperliche Gewalt	1	6
Schimpfen	1	14
Zum Teilen animieren- lehrt Kind respektvollen Umgang (präventiv)	3	1
Gegenstände (Stock, Stein)mit denen geschlagen wird dem Kind wegnehmen	2	2
Gewaltandrohung	3 (-)	2
Kind mit Gegenständen die zum Schlagen verwendet wurden auf die Finger hauen	1	1
Gegenstand der den Streit verursacht hat dem Kind wegnehmen	2	1
Tadeln	1	9
Respektvollen Umgang mit anderen Lehren	1	15
Erklären: Durch Schlagen kann man schuldig werden für schwerere Verletzungen (Gefängnis)	3 (-)	4
Erklären: Ursache des Streites soll geklärt werden	1	1
Erklären: Kinder sollen zur Mutter des Schuldigen gehen und Problem berichten	1	1
Erklären: Verhalten wird Probleme in der Zukunft bringen	1	2
Erklären: schlechten Umgang meiden, nachhause kommen	1	2
Kind ist noch zu jung um richtiges Verhalten zu lehren	6	1
Fragen wieso Kind geschlagen hat	3	1
Mutter würde Kind nehmen und nachhause gehen	5	1
Mutter würde mit Mutter des anderen Kindes sprechen	2	1
Kind lehren den Lehrer um Hilfe zu bitten bevor es zurück schlägt	5	1

2.7.1. KATEGORIEN	Beispiele- Loving warmth	Häufigkeiten
1. model the desirable behavior	Kind soll Mutter beobachten wie sie mit Gast umgeht um zu lernen Erklären wie ein gutes Zusammenleben funktioniert Im Falle eines Fehlverhaltens, sofort zurechtweisen	15
2. provide opportunities for child to develop the quality on his or her own		
3. provide an emotional environment that will allow the quality to flourish	Gemeinsam mit Kind zu Gästen setzen mit Gästen gemeinsam Essen Kind an positive Erfahrungen mit Gästen erinnern	12
4. praise the child for desirable behavior	Loben Kind bitten dieses Verhalten beizubehalten Mutter freut sich wenn Kind gutes Verhalten zeigt	14
5. the child learns through the parent's direct instruction	Herbeirufen- zur Begrüßung auffordern Erklären: immer freundlich, fröhlich sein muss Kind muss sich zum Gast setzen - ihn Willkommen heißen Aufforderung: Kind soll Gast Gepäck abnehmen Erklären: Begrüßen & Niederknien (Aufforderung) Erklären: Kind muss sich benehmen und gehorchen Erklären: Kind darf nicht weglaufen wenn Besuch kommt Verbieten auf Gästen herumzuturnen od. Kleidung anzufassen Erklären: Kind soll Zeit verbringen mit Gästen Kind soll auch Gästen gegenüber gehorsam sein Aufforderung Kind soll sich mit Gästen unterhalten Aufforderung Kind soll ganz normal weiterspielen auch wenn Gäste da sind Mutter gibt Kind Anweisungen wie es sich Verhalten soll je nachdem wer der Gast ist	75
6. the characteristic is innate or inborn, and thus the parents' influence is negligible		
7. other: ambiguous or otherwise uncodeable response, Bsp. "I'll worry about that later."		

2.7.1. Antwortalternativen Rohdaten	Inhaltliche Zusammenfassung Rohdaten/ Kategorienzuordnung	Häufigkeiten
Herbeirufen- zur Begrüßung auffordern	5	7
Loben	4	10
Erklären: immer freundlich, fröhlich sein muss	5	33
Gemeinsam mit Kind zu Gästen setzen	3	8
Kind muss sich zum Gast setzen - ihn Willkommen heißen	5	6
mit Gästen gemeinsam Essen	3	3
Aufforderung: Kind soll Gast Gepäck abnehmen	5	1
Kind soll Mutter beobachten wie sie mit Gast umgeht um zu lernen	1	7
Erklären: Begrüßen & Niederknien	5	6
Erklären: Kind muss sich benehmen und gehorchen	5	2
Erklären: Kind darf nicht weglaufen wenn Besuch kommt	5	1
Kind bitten dieses Verhalten beizubehalten	4	3
Verbieten auf Gästen herumzuturnen od. Kleidung anzufassen	5	4
Erklären wie ein gutes Zusammenleben funktioniert	1	7
Erklären: Kind soll Zeit verbringen mit Gästen	5	6
Kind soll auch Gästen gegenüber gehorsam sein	5	1
Aufforderung Kind soll sich mit Gästen unterhalten	5	6
Aufforderung Kind soll ganz normal weiterspielen auch wenn Gäste da sind	5	1
Mutter gibt Kind Anweisungen wie es sich Verhalten soll je nachdem wer der Gast ist	5	1
Kind an positive Erfahrungen mit Gästen erinnern	3	1
Kind ist noch zu jung um ihn etwas zu lernen	6	1
Im Falle eines Fehlverhaltens, sofort zurechtweisen	1	1
Mutter freut sich wenn Kind gutes Verhalten	4	1

2.7.2. KATEGORIEN	Beispiele- Loving warmth	Häufigkeiten
1. model the desirable behavior	Erklären: man muss immer einander helfen Kind lehren nicht geizig zu sein gutes Verhalten lehren	15
2. provide opportunities for child to develop the quality on his or her own	Mutter lädt anderes Kind ein mitzuessen (teilt Essen vor den Kindern) Einen Teller und 2 Löffel hergeben- Kind muss Teller teilen	13
3. provide an emotional environment that will allow the quality to flourish	Drohung: wenn nicht teilen will, Mutter droht Essen ganz wegzunehmen	1
4. praise the child for desirable behavior	Loben Kind bestätigen, dass dies ein guter Umgang mit anderen ist	9
5. the child learns through the parent's direct instruction	Aufforderung zum Teilen verbal Erklären: muss teilen Personen nennen mit denen Kind teilen gehen soll Absichtlich Dinge geben die Kind teilen soll Kind selbstständig Teilen lassen sodass alle Anwesenden ein Stück erhalten. Mutter nimmt Kind essen weg und teilt es auf wenn Kind nicht teilen will Essen wegnehmen wenn Kind nicht teilen möchte	88
6. the characteristic is innate or inborn, and thus the parents' influence is negligible		
7. other: ambiguous or otherwise uncodeable response, Bsp. "I'll worry about that later."		

2.7.2. Antwortalternativen Rohdaten	Inhaltliche Zusammenfassung Rohdaten/ Kategorienzuordnung	Häufigkeiten
Aufforderung zum Teilen verbal	5	41
Erklären: muss teilen	5	25
Loben	4	7
Personen nennen mit denen Kind teilen gehen soll	5	8
Mutter lädt anderes Kind ein mitzuessen (teilt Essen vor den Kindern)	2	12
Absichtlich Dinge geben die Kind teilen soll	5	6
Essen wegnehmen wenn Kind nicht teilen möchte	5	1
Kind selbstständig Teilen lassen sodass alle Anwesenden ein Stück erhalten.	5	3
Einen Teller und 2 Löffel hergeben- Kind muss Teller	2	1
Mutter nimmt Kind essen weg und teilt es auf wenn Kind nicht teilen will	5	4
Erklären: man muss immer einander helfen	1	9
Kind lehren nicht geizig zu sein	1	4
Kind bestätigen, dass dies ein guter Umgang mit	4	2
gutes Verhalten lehren	1	2
Drohung: wenn nicht teilen will, Mutter droht Essen ganz wegzunehmen	3 (-)	1

2.8.1. KATEGORIEN	Beispiele – Loving Family	Häufigkeiten
1. model the desirable behavior	Erklären (Umarmen ist Zeichen von Liebe und Freude) gutes Verhalten lehren	7
2. provide opportunities for child to develop the quality on his or her own	Fürsorge ("ich kümmere mich um mein Kind")	4
3. provide an emotional environment that will allow the quality to flourish	Erfüllung der Wünsche ("Ich gebe dem Kind was es will") von klein an dem Kind Liebe zeigen Kind routinemäßig Küssen Liebe, Freude zeigen kontinuierlich (Vorbildwirkung) Wenig schimpfen Geborgenheit vermitteln Nicht zurückweisen Mutter trägt Kind wenn es weint Geschenke mit nachhause bringen Kind ermutigen Mutter zu umarmen Gemeinsam Zeit verbringen Lockeren Umgang mit Kind fördern Kind regelmäßig tragen um es an Körperkontakt zu gewöhnen Wenn Kind nachhause kommt umarmet die Mutter das Kind und lässt es auf ihren Schoß Vorbildwirkung: Mutter umarmt Kind viel; Kind gibt Liebe zurück	65
4. praise the child for desirable behavior	Loben	11
5. the child learns through the parent's direct instruction	Rufen damit Kind die Mutter umarmt Herbeirufen Aufforderung: Kind andere Kinder umarmen lassen Erklären: Kind muss seine Eltern lieben	14
6. the characteristic is innate or inborn, and thus the parents' influence is negligible	macht Kind von alleine Kind umarmt Mutter nur wenn es gestillt werden will- Mutter trägt nichts dazu bei	7
7. other: ambiguous or otherwise uncodeable response, Bsp. "I'll worry about that later."	Wenn Mutter weggeht sorgt sie für gute Babysitter Andere Menschen im Dorf sollen Kind aufklären wie wichtig eine Mutter ist	2

2.8.1. Antwortalternativen Rohdaten	Inhaltliche Zusammenfassung Rohdaten/ Kategorienzuordnung	Häufigkeiten
Fürsorge ("ich kümmere mich um mein Kind")	2	4
Erfüllung der Wünsche ("Ich gebe dem Kind was es will")	3	3
Erklären (Umarmen ist Zeichen von Liebe und Freude)	1	6
Rufen damit Kind Mutter umarmt	5	9
macht Kind von alleine	6	6
von klein an dem Kind Liebe zeigen	3	1
Kind routinemäßig Küssen	3	1
Liebe, Freude zeigen kontinuierlich (Vorbildwirkung)	3	30
Wenig schimpfen	3	2
Wenn Kind nachhause kommt umarmet die Mutter das Kind und lässt es auf ihren Schoß	3	3
Loben	4	11
Geborgenheit vermitteln	3	8
Nicht zurückweisen	3	11
Herbeirufen	5	2
Aufforderung: Kind andere Kinder umarmen lassen	5	1
Wenn Mutter weggeht sorgt sie für gute Babysitter	7	1
Andere Menschen im Dorf sollen Kind aufklären wie wichtig eine Mutter ist	7	1
Mutter trägt Kind wenn es weint	3	1
gutes Verhalten lehren	1	1
Geschenke mit nachhause bringen	3	2
Kind ermutigen Mutter zu umarmen	3	2
Erklären: Kind muss seine Eltern lieben	5	2
Gemeinsam Zeit verbringen	3	2
Kind umarmt Mutter nur wenn es gestillt werden will- Mutter trägt nichts dazu bei	6	1
Lockeren Umgang mit Kind fördern	3	1
Kind regelmäßig tragen um es an Körperkontakt zu gewöhnen	3	1
Vorbildwirkung: Mutter umarmt Kind viel; Kind gibt Liebe zurück	3	1

2.8.2. KATEGORIEN	Beispiele – Loving family	Häufigkeiten
1. model the desirable behavior	Erklären, dass man immer für andere da sein muss wenn es ihnen nicht gut geht Mutter zeigt Kind richtigen Umgang mit anderen (Vorbildwirkung) Kind hat Verhalten durch Beobachtung gelernt gutes Verhalten lehren Erklären: Kind muss sich keine Sorgen machen um Mutter	24
2. provide opportunities for child to develop the quality on his or her own		
3. provide an emotional environment that will allow the quality to flourish	liebevoll behandeln um Verhalten zu bestärken Kind bei sich lassen und trotz Krankheit/Sorge mit ihm gemeinsam lachen Erklären: weshalb Mutter traurig ist Kind trösten mit der Absicht Vorbild zu sein für Zukunft-Kind soll lernen auch zu trösten	17
4. praise the child for desirable behavior	Loben Mutter zeigt Kind ihren Stolz über Verhalten des Kindes	13
5. the child learns through the parent's direct instruction	Erklären: Kind soll bei Mutter sitzen bleiben und sie ablenken Aufforderung: Kind soll Mutter trösten Aufforderung: Kind soll sich freuen dann freut sich Mutter auch Aufforderung: Wenn anderes Kind weint, schickt Mutter ihr Kind damit es das andere tröstet Erklären: Das man die Mutter ist und geliebt werden muss	18
6. the characteristic is innate or inborn, and thus the parents' influence is negligible	Ich mache gar nichts Kind macht es von alleine aus Liebe Kind ist noch zu jung um solche Situationen zu verstehen Kind nimmt sich selbstständig die Brust raus und trinkt- Verhalten beruhigt Mutter	20
7. other: ambiguous or otherwise uncodeable response, Bsp. "I'll worry about that later."		

2.8.2. Antwortalternativen Rohdaten	Inhaltliche Zusammenfassung Rohdaten/ Kategorienzuordnung	Häufigkeiten
Ich mache gar nichts	6	6
Loben	4	11
liebevoll behandeln um Verhalten zu bestärken	3	10
Erklären: Kind soll bei Mutter sitzen bleiben und sie ablenken	5	4
Kind macht es von alleine aus Liebe	6	11
Erklären, dass man immer für andere da sein muss wenn es ihnen nicht gut geht	1	14
Kind trösten mit der Absicht Vorbild zu sein für Zukunft- Kind soll lernen auch zu trösten	3	3
Erklären: Kind muss sich keine Sorgen machen	1	3
Kind bei sich lassen und trotz Krankheit/Sorge mit ihm gemeinsam lachen	3	3
Erklären: welches Verhalten Mutter gefällt	5	2
Aufforderung: Kind soll Mutter trösten	5	7
Aufforderung: Kind soll sich freuen dann freut sich Mutter auch	5	3
Kind ist noch zu jung um solche Situationen zu verstehen	6	2
Mutter zeigt Kind richtigen Umgang mit anderen (Vorbildwirkung)	1	4
Kind nimmt sich selbstständig die Brust raus und trinkt- Verhalten beruhigt Mutter	6	1
Aufforderung: Wenn anderes Kind weint, schickt Mutter ihr Kind damit es das andere tröstet	5	1
Kind hat Verhalten durch Beobachtung gelernt	1	2
Mutter zeigt Kind ihren Stolz über Verhalten des Kindes	4	2
Erklären: Das man die Mutter ist und geliebt werden muss	5	1
gutes Verhalten lehren	1	1
Erklären: weshalb Mutter traurig ist	3	1

2.9.1. KATEGORIEN	Beispiele – Proper demeanor with others	Häufigkeiten
1. model the desirable behavior	Kind beobachten lassen wie Mutter sich verhält Gästen gegenüber Gutes Verhalten dem Kind lehren Rückmeldung geben über schlechtes Verhalten	14
2. provide opportunities for child to develop the quality on his or her own	Kind an einem anderen Kind Beispiel nehmen lassen (Mutter erklärt)	1
3. provide an emotional environment that will allow the quality to flourish	Erklären: keine Angst haben zu müssen Gemeinsam mit Kind zu Gästen setzen	3
4. praise the child for desirable behavior	Loben Mutter freut sich über pos. Verhalten des Kindes Erklären: Kind macht Eltern stolz	7
5. the child learns through the parent's direct instruction	Herbeirufen- Aufforderung zur Begrüßung Erklären: niederknien und begrüßen Erklären: Gepäck abnehmen, Platz anbieten, Begrüßen Erklären: Begrüßung ist Höflichkeit und Respekt Erklären: Kind muss Gäste immer begrüßen Erklären: Kind soll Verhalten in der Zukunft zeigen Erklären: Kind soll Gäste nach Begrüßung in Ruhe lassen Erklären: Kind muss sich mit Gästen immer unterhalten	75
6. the characteristic is innate or inborn, and thus the parents' influence is negligible		
7. other: ambiguous or otherwise uncodeable response, Bsp. "I'll worry about that later."		

2.9.1. Antwortalternativen Rohdaten	Inhaltliche Zusammenfassung Rohdaten/ Kategorienzuordnung	Häufigkeiten
Herbeirufen- Aufforderung zur Begrüßung	5	29
Loben	4	5
Erklären: niederknien und begrüßen	5	6
Erklären: Gepäck abnehmen, Platz anbieten, Begrüßen	5	2
Erklären: keine Angst haben zu müssen	3	1
Erklären: Begrüßung ist Höflichkeit und Respekt	5	8
Kind beobachten lassen wie Mutter sich verhält Gästen gegenüber	1	8
Gutes Verhalten dem Kind lehren	1	5
Rückmeldung geben über schlechtes Verhalten	1	1
Erklären: Kind muss Gäste immer begrüßen	5	25
Erklären: Kind soll Verhalten in der Zukunft zeigen	5	2
Mutter freut sich über pos. Verhalten des Kindes	4	1
Erklären: Kind soll Gäste nach Begrüßung in Ruhe lassen	5	1
Kind an einem anderen Kind Beispiel nehmen lassen (Mutter erklärt)	2	1
Gemeinsam mit Kind zu Gästen setzen	3	2
Erklären: Kind muss sich mit Gästen immer unterhalten	5	2
Erklären: Kind macht Eltern stolz	4	1

2.9.2. KATEGORIEN	Beispiele- Proper demeanor with others	Häufigkeiten
1. model the desirable behavior	Fehlverhalten erklären Erklärung: keine Vergeltung Erklären: Respekt anderen gegenüber zu haben Erklären: friedlicher Umgang mit anderen Generell Kind gutes Verhalten lehren Körperliche Gewalt Tadeln Bestrafung Schimpfen Erklären: Verhalten könnte Probleme in der Zukunft bringen	114
2. provide opportunities for child to develop the quality on his or her own		
3. provide an emotional environment that will allow the quality to flourish	M. sagt Kind, Gott wird es bestrafen Erklären: Kind wird keine Freunde finden wenn es Schimpfwörter verwendet Fragen was der Grund fürs Schimpfen ist Gewaltandrohung Drohung	12
4. praise the child for desirable behavior		
5. the child learns through the parent's direct instruction	Verhalten verbieten Gehorsamkeit einfordern	19
6. the characteristic is innate or inborn, and thus the parents' influence is negligible		
7. other: ambiguous or otherwise uncodeable response, Bsp. "I'll worry about that later."		

2.9.2. Antwortalternativen Rohdaten	Inhaltliche Zusammenfassung Rohdaten/ Kategorienzuordnung	Häufigkeiten
Körperliche Gewalt	1	9
Fehlverhalten erklären	1	43
Tadeln	1	22
Erklärung: keine Vergeltung	1	3
Gewaltandrohung	3 (-)	4
Bestrafung	1	2
Erklären: Respekt anderen gegenüber zu haben	1	11
Drohung	3 (-)	3
M. sagt Kind, Gott wird es bestrafen	3 (-)	2
Schimpfen	1	10
Erklären: Kind wird keine Freunde finden wenn es Schimpfwörter verwendet	3 (-)	2
Verhalten verbieten	5	18
Erklären: friedlicher Umgang mit anderen	1	7
Erklären: Verhalten könnte Probleme in der Zukunft bringen	1	3
Generell Kind gutes Verhalten lehren	1	4
Fragen was der Grund fürs Schimpfen ist	3	1
Gehorsamkeit einfordern	5	1

2.10.1. KATEGORIEN	Beispiele – Proper demeanor with family	Häufigkeiten
1. model the desirable behavior	Fehlerhalten erklären Erklären: Gehorsamkeit Verständnis: zukünftig erneut fragen- Gewohnheit schaffen Erklären: gutes Benehmen Grund erklären weshalb man das Messer braucht Schimpfen bei wiederholtem Fehlverhalten Schimpfen Kind daraufhin nichts zu Essen geben Tadeln Körperliche Gewalt Kind herbeirufen und fragen wieso es nicht reagiert	80
2. provide opportunities for child to develop the quality on his or her own		
3. provide an emotional environment that will allow the quality to flourish	Mutter muss Kind vorsichtig bitten ihr das Messer zu geben (Art der Bitte) Zum Schein jemand anderen bitten und demjenigen Belohnung versprechen Erklären: Gott mag keine ungehorsamen/unhöflichen Kinder Erklären: Mutter braucht Unterstützung des Kindes Gewaltandrohung Drohung: Kind bekommt kein Essen	8
4. praise the child for desirable behavior		
5. the child learns through the parent's direct instruction	Zwang Kind auffordern Anweisungen zu erledigen für Mutter- Gewohnheit schaffen Aufforderung und Belohnung versprechen wenn Kind der Aufforderung nachkommt	9
6. the characteristic is innate or inborn, and thus the parents' influence is negligible	Verständnis: Kind möglicherweise müde- M. holt sich Messer selbst	2
7. other: ambiguous or otherwise uncodeable response, Bsp. "I'll worry about that later."		

2.10.1. Antwortalternativen Rohdaten	Inhaltliche Zusammenfassung Rohdaten/ Kategorienzuordnung	Häufigkeiten
Fehlerhalten erklären	1	15
Erklären: Gehorsamkeit	1	25
Schimpfen bei wiederholtem Fehlverhalten	1	1
Schimpfen	1	9
Verständnis: Kind möglicherweise müde- M. holt sich Messer selbst	6	2
Kind daraufhin nichts zu Essen geben	1	2
Mutter muss Kind vorsichtig bitten ihr das Messer zu geben (Art der Bitte)	3	1
Gewaltandrohung	3 (-)	2
Zum Schein jemand anderen bitten und demjenigen Belohnung versprechen	3	1
Tadeln	1	11
Verständnis: zukünftig erneut fragen- Gewohnheit schaffen	1	3
Körperliche Gewalt	1	4
Erklären: gutes Benehmen	1	6
Drohung: Kind bekommt kein Essen	3 (-)	2
Zwang	5	6
Kind auffordern Anweisungen zu erledigen für Mutter- Gewohnheit schaffen	5	2
Aufforderung und Belohnung versprechen wenn Kind der Aufforderung nachkommt	5	1
Kind herbeirufen und fragen wieso es nicht reagiert	1	2
Grund erklären weshalb man das Messer braucht	1	2
Erklären: Gott mag keine ungehorsamen/unhöflichen Kinder	3 (-)	1
Erklären: Mutter braucht Unterstützung des Kindes	3	1

2.10.2. KATEGORIEN	Beispiele – Proper demeanor with family	Häufigkeiten
1. model the desirable behavior	Erklären (sicherlich Grund dahinter) Fehlverhalten erklären Tadeln Körperliche Gewalt Schimpfen Kind suchen und zu sich zerren Bestrafung	62
2. provide opportunities for child to develop the quality on his or her own	Rufen wiederholen	3
3. provide an emotional environment that will allow the quality to flourish	Gewaltandrohung Fragen warum Kind nicht geantwortet hat Wenn Kind sich weigert, macht Mutter es selbst.-Konsequenz: bspw. Kein Essen Kind zum Nachdenken anregen bzgl. Fehlverhalten Kind Konsequenzen des "nicht Reagierens" spüren lassen (bspw. Mit anderen Kindern das Essen aufessen) Kind darauf hinweisen, dass es möglicherweise was verpassen könnte wenn es nicht reagiert Kind bedrohen mit einem Stock	13
4. praise the child for desirable behavior		
5. the child learns through the parent's direct instruction	Gehorsamkeit einfordern Erklären: Kind muss immer antworten wenn es gerufen wird Kind zwingen herbeizukommen Erklären: Respekt den Eltern gegenüber haben zu müssen Erklären: Kind soll immer schnell zur Mutter laufen wenn es gerufen wird Kind oft auffordern Anweisungen zu folgen im Alltag-Gewohnheit schaffen Erklären: Kind muss Mutter gehorchen solange sie noch lebt denn wenn sie tot ist, ist sie auf sich alleine gestellt	53
6. the characteristic is innate or inborn, and thus the parents' influence is negligible	Kind noch zu jung um Gesagtes zu verstehen	1
7. other: ambiguous or otherwise uncodeable response, Bsp. "I'll worry about that later."		

2.10.2. Antwortalternativen Rohdaten	Inhaltliche Zusammenfassung Rohdaten/ Kategorienzuordnung	Häufigkeiten
Erklären (sicherlich Grund dahinter)	1	12
Gehorsamkeit einfordern	5	24
Tadeln	1	13
Kind bedrohen mit einem Stock	3 (-)	3
Gewaltandrohung	3 (-)	2
Körperliche Gewalt	1	3
Fehlverhalten erklären	1	16
Erklären: Kind muss immer antworten wenn es gerufen wird	5	9
Erklären: Kind soll immer schnell zur Mutter laufen wenn es gerufen wird	5	11
Schimpfen	1	5
Kind suchen und zu sich zerren	1	3
Kind zwingen herbeizukommen	5	3
Erklären: Respekt den Eltern gegenüber haben zu müssen	5	4
Fragen warum Kind nicht geantwortet hat	3	4
Rufen wiederholen	2	3
Wenn Kind sich weigert, macht Mutter es selbst. Konsequenz: bspw. Kein Essen	3 (-)	1
Kind oft auffordern Anweisungen zu folgen im Alltag- Gewohnheit schaffen	5	1
Erklären: Kind muss Mutter gehorchen solange sie noch lebt denn wenn sie tot ist, ist sie auf sich alleine gestellt	5	1
Bestrafung	1	1
Kind noch zu jung um Gesagtes zu verstehen	6	1
Kind zum Nachdenken anregen bzgl. Fehlverhalten	3	1
Kind Konsequenzen des "nicht reagierens" spüren lassen (bspw. Mit anderen Kindern das Essen aufessen)	3 (-)	1
Kind darauf hinweisen, dass es möglicherweise was verpassen könnte wenn es nicht reagiert	3 (-)	1

2.10.3. KATEGORIEN	Beispiele – Proper demeanor with family	Häufigkeiten
1. model the desirable behavior	Erklären: Tragen helfen = menschliches Verhalten anständiges Verhalten lehren Wenn Kind von alleine herbeiläuft, es einen Teil tragen lassen Erklären: Kind soll Verhalten auch in der Zukunft zeigen Erklären: Kind soll andere genauso lieben wie sich selbst	12
2. provide opportunities for child to develop the quality on his or her own		
3. provide an emotional environment that will allow the quality to flourish	Kind Überraschung mitbringen- Konditionierung Mutter entgegentzulaufen	4
4. praise the child for desirable behavior	Loben Kind sagen, dass einem Verhalten sehr gut gefällt Beim Kind bedanken Dem Kind Freude über seine Tat zeigen	26
5. the child learns through the parent's direct instruction	Herbeirufen (Aufforderung zur Hilfe) Erklären, dass immer helfen muss wenn Mutter oder Vater nachhause kommt Erklären: immer helfen wenn bekannte Person etwas trägt- Gewohnheit schaffen Auffordern auch anderen entgegentzulaufen und zu helfen	65
6. the characteristic is innate or inborn, and thus the parents' influence is negligible	Kind noch zu jung um ihn dieses Verhalten beizubringen	1
7. other: ambiguous or otherwise uncodeable response, Bsp. "I'll worry about that later."		

2.10.3. Antwortalternativen Rohdaten	Inhaltliche Zusammenfassung Rohdaten/ Kategorienzuordnung	Häufigkeiten
Herbeirufen (Aufforderung zur Hilfe)	5	14
Loben	4	23
Erklären, dass immer helfen muss wenn M.od. V. nachhause kommt	5	22
Erklären: immer helfen wenn bekannte Person etwas trägt- Gewohnheit schaffen	5	28
Kind Überraschung mitbringen- Konditionierung Mutter entgegentzulaufen	3	4
Erklären: Tragen helfen = menschliches Verhalten	1	1
Auffordern auch anderen entgegentzulaufen und zu helfen	5	1
Erklären: Kind soll Verhalten auch in der Zukunft zeigen	1	6
Erklären: Kind soll andere genauso lieben wie sich selbst	1	1
Dem Kind Freude über seine Tat zeigen	4	1
anständiges Verhalten lehren	1	3
Kind noch zu jung um ihn dieses Verhalten beizubringen	6	1
Wenn Kind von alleine herbeiläuft, es einen Teil tragen lassen	1	1
Kind sagen, dass einem Verhalten sehr gut gefällt	4	1
Beim Kind bedanken	4	1

E. Data-Sheet: Sozialanamnese



universität
wien

DATA SHEET

F_

1. Observer: _____
2. Observer: _____

1. Observer: _____
2. Observer: _____

1. Appointment: _____

2. Appointment: _____

3. Appointment: _____

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
☐ unmarried ☐ married ☐ widowed ☐ divorced	1. Who lives in the same household: ☐ mother ☐ father ☐ siblings ☐ grandparents ☐ child/children ☐ others: _____	School Education	
	2. How many people live in the same household (excluding you)? ☐ None ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ more than 5	☐ no school education ☐ primary school ☐ secondary school ☐ vocational school ☐ college ☐ _____	☐ no school education ☐ primary school ☐ secondary school ☐ vocational school ☐ college ☐ _____
	3. ☐ matrilocal (mother's village) ☐ patrilocal (father's village) ☐ new village	School Years?	
	4. Do you have a field? ☐ Yes, subsistence ☐ Yes, for a living ☐ No	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 hours per week ☐ pupil/student ☐ housewife	☐ unemployed ☐ employed hours per week ☐ pupil/student ☐ houseman	
Profession:			
Salary Per Month:			

CHILDREN / SIBLINGS			
NAME	☐ m ☐ f	Date of Birth:	☐ biological ☐ stepchild
NAME	☐ m ☐ f	Date of Birth:	☐ biological ☐ stepchild
NAME	☐ m ☐ f	Date of Birth:	☐ biological ☐ stepchild
NAME	☐ m ☐ f	Date of Birth:	☐ biological ☐ stepchild
NAME	☐ m ☐ f	Date of Birth:	☐ biological ☐ stepchild
NAME	☐ m ☐ f	Date of Birth:	☐ biological ☐ stepchild

ABOUT THE CHILD		
About the Pregnancy		
planned child: ☐ Yes ☐ No	High-risk pregnancy: ☐ Yes ☐ No	Additional notes:

Birth / after the pregnancy		
Birth: ☐ in the hospital ☐ at home ☐ natural ☐ C-section	Breastfeeding until ☐ the age of ____ months ☐ now	Additional notes (e.g. if child is adopted)
Caretaking		
Primary Caretaker: 	Who else takes care of the child? ☐ father ☐ brothers / sisters ☐ grandmother ☐ grandfather ☐ aunt ☐ uncle ☐ other relatives – Who? _____ ☐ other grownups – Who? _____ ☐ other children – Who? _____	How often? ____ days ____ hours per day ____ days ____ hours per day ____ days ____ hours per day ____ days ____ hours per day ____ days ____ hours per day ____ days ____ hours per day ____ days ____ hours per day ____ days ____ hours per day

F. Beobachtungsprotokoll: Attachment Q – Sort (AQS)

Beobachtungsprotokoll: Attachment Q-Sort (AQS)

AQS^[G]

Attachment Q-Sort [German]

Ahnert, Eckstein-Madry, Supper, Bohlen, Suess, & Suess, 2012

Deutsche Übertragung des AQS nach Waters (1995)

(Version: Mutter-Kind-Bindung)

Datum:

Name des Kindes:

Name der Mutter:

Name des Beobachters:

Orte der Beobachtung:

Zeitraum (von – bis):

Beobachtungsprotokoll-M

ITEM	Vermerk
1. Das Kind beschäftigt sich mit der Mutter bereitwillig oder überlässt ihr die Gegenstände, wenn sie darum bittet. <i>*Niedrig: Das Kind weigert sich.</i>	
2. Wenn das Kind nach dem Spiel zur Mutter kommt, ist es manchmal ohne ersichtlichen Grund quengelig. <i>*Niedrig: Das Kind ist fröhlich und herzlich, wenn es nach oder auch während dem Spiel zur Mutter kommt.</i>	
3. Das Kind lässt sich auch von anderen Erwachsenen (neben der Mutter) trösten, wenn es aufgeregt ist oder sich wehgetan hat. <i>*Niedrig: Die Mutter ist die einzige, von der sich das Kind trösten lässt.</i>	
4. Das Kind geht behutsam mit Spielzeugen (und Haustieren) um.	
5. Das Kind interessiert sich mehr für Menschen als für Gegenstände. <i>*Niedrig: Das Kind interessiert sich mehr für Gegenstände als für Menschen.</i>	
6. Wenn das Kind in der Nähe der Mutter ist und etwas sieht, mit dem es spielen möchte, fängt es an zu quengeln oder versucht, die Mutter dorthin zu zerren. <i>*Niedrig: Das Kind versucht selbst zu bekommen, was es will, ohne zu quengeln oder die Mutter dorthin zu zerren.</i>	
7. Das Kind lacht oder lächelt schnell mit vielen verschiedenen Menschen. <i>*Niedrig: Die Mutter kann das Kind leichter zum Lächeln oder Lachen bringen als andere.</i>	
8. Wenn das Kind weint, dann weint es heftig. <i>*Niedrig: Das Kind wimmert, schluchzt und weint kaum merklich oder ein heftiges Weinen dauert nicht sehr lange.</i>	

9. Das Kind ist meistens unbeschwert und spielerisch. <i>*Niedrig: Das Kind neigt in größeren Zeitabständen dazu, ernst, traurig oder leicht ärgerlich zu sein.</i>	
10. Das Kind weint häufig oder wehrt sich, wenn die Mutter es zum Schlafen hinlegen oder abends ins Bett bringen will. <i>*Niedrig: Das Kind weint nicht und sträubt sich auch nicht, wenn es zu Bett gebracht wird.</i>	
11. Das Kind umarmt die Mutter oft oder kuschelt mit ihr, ohne dass es dazu aufgefordert wurde. <i>*Niedrig: Das Kind schmust oder kuschelt kaum, außer wenn es umarmt wird oder um eine Umarmung gebeten wird.</i>	
12. Das Kind gewöhnt sich schnell an Menschen oder Gegenstände, bei denen es zunächst schüchtern oder ängstlich war. <i>**Mittel: Das Kind ist nie schüchtern oder ängstlich.</i> <i>*Niedrig: Das Kind gewöhnt sich nur langsam an Menschen und Gegenstände.</i>	
13. Sobald die Mutter den Raum verlassen will, regt das Kind sich auf und weint sogar weiter oder wird ärgerlich, wenn die Mutter gegangen ist. <i>**Mittel: Das Kind regt sich nicht auf, wenn die Mutter den Raum verlässt.</i> <i>*Niedrig: Das Kind hört sofort auf zu weinen, wenn die Mutter den Raum verlassen hat.</i>	
14. Wenn es etwas Neues zum Spielen findet, bringt das Kind es zur Mutter oder zeigt es ihr von Weitem. <i>*Niedrig: Das Kind spielt mit dem neuen Gegenstand stillschweigend oder geht dahin, wo es nicht gestört wird.</i>	
15. Wenn die Mutter es darum bittet, spricht das Kind mit unbekannten Erwachsenen, zeigt ihnen Spielzeug oder etwas, was es schon kann. <i>*Niedrig: Auch wenn die Mutter das Kind bittet, ist es kaum bereit, sich auf unbekannte Erwachsene einzulassen.</i>	
16. Das Kind bevorzugt zum Spielen Nachbildungen von Lebewesen (Puppen, Stofftiere o.ä.). <i>*Niedrig: Das Kind bevorzugt zum Spielen Bälle, Klötze, Töpfe, Pfannen usw.</i>	
17. Das Kind verliert schnell das Interesse an unbekannten Erwachsenen, wenn sie etwas tun, was es nicht mag.	
18. Das Kind folgt den Hinweisen der Mutter bereitwillig, auch wenn es eindeutig Vorschläge und keine Anweisungen sind. <i>*Niedrig: Das Kind lehnt die Vorschläge ab oder ignoriert sie (kann dabei jedoch Anweisungen folgen).</i>	
19. Wenn die Mutter dem Kind sagt, es solle ihr etwas bringen oder geben, dann gehorcht es. (Weigerungen, die spielerisch gemeint sind, werden nicht gewertet, außer das Kind ist deutlich ungehorsam.) <i>*Niedrig: Die Mutter muss sich den Gegenstand selbst nehmen oder ihn mit erhobener Stimme einfordern.</i>	
20. Dem Kind scheint es nichts auszumachen, wenn es sich erschreckt, stößt oder hinfällt. <i>*Niedrig: Das Kind weint, wenn es sich nur leicht stößt, stürzt oder erschreckt.</i>	
21. Das Kind achtet beim Spiel zuhause darauf, wo die Mutter ist. Es ruft sie von Zeit zu Zeit und merkt, wenn sie in ein anderes Zimmer geht oder andere	

Tätigkeiten beginnt. **Mittel: Wenn sich das Kind nicht von der Mutter entfernen darf oder keinen Platz hat, weiter weg von ihr zu spielen. *Niedrig: Das Kind achtet überhaupt nicht darauf, wo die Mutter ist.	
22. Das Kind benimmt sich wie es liebevolle Eltern tun, wenn es mit Puppen, Haustieren oder anderen Kindern spielt. **Mittel: Wenn das Kind keine Puppen, Tiere oder andere Kleinkinder um sich hat oder nicht mit ihnen spielt. *Niedrig: Das Kind spielt in anderer Weise mit Puppen, Tieren oder anderen Kindern.	
23. Wenn die Mutter mit anderen Familienmitgliedern herzlich ist oder nur mit ihnen zusammen sitzt, versucht das Kind die Zuneigung der Mutter für sich zu bekommen. *Niedrig: Das Kind lässt die Mutter mit Anderen herzlich sein; es greift vielleicht ein, aber nicht auf eine eifersüchtige Art.	
24. Wenn die Mutter das Kind ermahnt oder mit erhobener Stimme spricht, dann wirkt es aufgeregt, traurig oder schämt sich, weil es die Mutter verärgert hat. **Mittel: Das Kind erschrickt nur wegen der lauten Stimme oder hat Angst vor Strafe. *Niedrig: Das Kind ist in solchen Situationen weder aufgeregt, traurig noch beschämt.	
25. Für die Mutter ist das Kind leicht aus den Augen zu verlieren, wenn es außerhalb ihrer Sichtweite spielt. **Mittel: Das Kind spielt niemals außer Sichtweite. *Niedrig: Das Kind redet oder ruft, wenn es außer Sichtweite ist. Es ist leicht, das Kind im Auge zu behalten.	
26. Das Kind weint, wenn die Mutter es zu Hause mit dem Babysitter, dem Vater oder den Großeltern allein lässt. *Niedrig: Das Kind weint in solchen Situationen nicht.	
27. Das Kind lacht, wenn die Mutter es neckt. **Mittel: Die Mutter neckt das Kind niemals beim Spielen oder während einer Unterhaltung. *Niedrig: Das Kind reagiert ärgerlich, wenn die Mutter es neckt.	
28. Das Kind ruht sich gerne auf dem Schoß der Mutter aus. **Mittel: Das Kind sitzt niemals still. *Niedrig: Das Kind ruht sich lieber auf dem Boden oder im Sessel, Sofa, Stuhl oder ähnlichem aus.	
29. Manchmal ist das Kind in etwas so vertieft, dass es nicht zu hören scheint, wenn es angesprochen wird. *Niedrig: Selbst wenn es völlig ins Spiel vertieft ist, merkt das Kind, wenn es angesprochen wird.	
30. Das Kind ärgert sich leicht über Spielzeug. *Niedrig: Das Kind ärgert sich nicht so leicht über Spielzeug.	
31. Das Kind will im Zentrum der mütterlichen Aufmerksamkeit stehen. Wenn die Mutter beschäftigt ist oder mit jemand anderem redet, unterbricht oder stört es. *Niedrig: Das Kind bemerkt es nicht (oder stört sich nicht daran), wenn es nicht im Zentrum der Aufmerksamkeit der Mutter steht.	

32. Wenn die Mutter „Nein“ sagt oder das Kind bestraft, dann beendet das Kind das unerwünschte Verhalten (zumindest dieses Mal). Es muss nicht zweimal ermahnt werden. <i>*Niedrig: Das Kind lässt sich von seinem Verhalten nicht abbringen.</i>	
33. Das Kind macht den Eindruck (oder macht ganz deutlich), dass es vom Arm abgesetzt werden möchte, widersetzt sich dem allerdings dann oder will gleich wieder hochgehoben werden. <i>*Niedrig: Das Kind fängt gleich an zu spielen, wenn es abgesetzt wird.</i>	
34. Wenn sich das Kind aufregt, weil die Mutter weggeht, dann bleibt es da sitzen wo es ist und weint; es folgt der Mutter nicht nach. <i>**Mittel: Das Kind ist niemals aufgeregt, wenn die Mutter weggeht.</i> <i>*Niedrig: Wenn sich das Kind aufregt (oder schon weint), folgt es auch der Mutter nach.</i>	
35. Das Kind ist auf sich bezogen (ist unabhängig von der Mutter). Es spielt lieber allein und löst sich leicht von der Mutter, wenn es spielen möchte. <i>**Mittel: Wenn das Kind allein spielen soll oder wenig Platz zum Spielen hat.</i> <i>*Niedrig: Das Kind zieht es vor, mit der Mutter oder in ihrer Nähe zu spielen.</i>	
36. Das Kind benutzt seine Mutter als Basis zum Erkunden der Umgebung: Es entfernt sich, um zu spielen, kommt in ihre Nähe zurück, bewegt sich wieder weg, um zu spielen usw. <i>*Niedrig: Das Kind ist dauernd unterwegs (es sei denn, es wird zurückgeholt) oder es ist immer in der Nähe.</i>	
37. Das Kind ist sehr aktiv; es ist ständig in Bewegung und liebt eher aktive als ruhige Spiele. <i>*Niedrig: Das Kind hat ein niedriges Aktivierungsniveau und bevorzugt ruhige Aktivitäten.</i>	
38. Das Kind ist gegenüber der Mutter fordernd und ungeduldig. Es quengelt und drängt so lange, bis die Mutter tut, was es möchte. <i>*Niedrig: Das Kind wartet eine angemessene Zeit, sollte die Mutter nicht gleich reagieren.</i>	
39. Das Kind ist oft ernst und sachlich nüchtern, wenn es abseits von der Mutter oder allein mit seinem Spielzeug spielt. <i>*Niedrig: Das Kind albert herum und lacht, wenn es abseits von der Mutter oder allein mit seinem Spielzeug spielt.</i>	
40. Das Kind untersucht neue Gegenstände oder Spielzeug sehr genau. Es versucht, sie in unterschiedlicher Weise zu verwenden oder sie auseinanderzunehmen. <i>*Niedrig: Neue Gegenstände oder Spielzeuge werden normalerweise nur kurz betrachtet. (Es kann allerdings sein, dass das Kind sich ihnen später wieder zuwendet.)</i>	
41. Wenn die Mutter das Kind auffordert zu gehorchen, folgt es. (Wenn sich das Kind spielerisch weigert, wird dies nicht gewertet, außer das Kind wird deutlich ungehorsam.) <i>*Niedrig: Das Kind ignoriert die Aufforderungen oder verweigert sie.</i>	
42. Das Kind erkennt, wenn die Mutter aufgebracht ist. Es wird dann selbst still oder aufgebracht, versucht die Mutter zu trösten, fragt ob etwas nicht in Ordnung ist, usw. <i>*Niedrig: Das Kind bemerkt nichts, spielt weiter, benimmt sich, als ob alles in Ordnung wäre.</i>	

43. Das Kind bleibt näher bei der Mutter oder kehrt öfter zu ihr zurück, als dies überhaupt erforderlich ist, um den Kontakt aufrechtzuerhalten. <i>*Niedrig: Das Kind verfolgt nicht, was die Mutter tut oder wo sie ist.</i>	
44. Das Kind verlangt und genießt es auch, von der Mutter gehalten sowie umarmt zu werden und mit ihr zu schmusen. <i>**Mittel: Das Kind hat während der Beobachtung keinen Körperkontakt zur Mutter.</i> <i>*Niedrig: Das Kind ist am Körperkontakt nicht besonders interessiert; toleriert ihn, aber sucht nicht danach; oder das Kind windet sich, um abgesetzt zu werden.</i>	
45. Das Kind tanzt und singt gerne zu Musik. <i>*Niedrig: Das Kind mag weder Musik, noch lehnt es sie ab.</i>	
46. Das Kind geht und rennt umher, ohne sich zu stoßen, hinzufallen oder zu stolpern. <i>*Niedrig: Stoßen, Hinfallen oder Stolpern kommen täglich öfter vor (auch ohne sich dabei zu verletzen).</i>	
47. Das Kind toleriert und genießt es, wenn es im Spiel etwas lauter oder „wilder“ wird, solange die Mutter dabei lächelt und zeigt, dass es Spaß ist. <i>*Niedrig: Das Kind ist aufgeregt/verärgert, auch wenn die Mutter deutlich macht, dass die Aktionen lustig gemeint oder unbedenklich sind.</i>	
48. Wenn es darum gebeten wird, gibt oder zeigt das Kind bereitwillig unbekannten Erwachsenen Gegenstände, die es hat. <i>*Niedrig: Wenn das Kind angesprochen wird, gibt es nicht so einfach unbekannten Erwachsenen etwas ab.</i>	
49. Wenn unbekannter Besuch kommt, läuft das Kind mit einem schüchternen Lächeln zur Mutter. <i>**Mittel: Das Kind läuft nicht zur Mutter, wenn Besuch kommt.</i> <i>*Niedrig: Auch wenn das Kind gegenüber dem Besuch letztlich auftaut, läuft es zunächst beunruhigt oder weinend zur Mutter.</i>	
50. Die erste Reaktion des Kindes auf Besuch im Haus ist, ihn zu ignorieren oder zu meiden (auch wenn das Kind schließlich doch mit ihm warm wird). <i>*Niedrig: Die erste Reaktion des Kindes auf Besuch ist, sich anzunähern und in Kontakt zu treten.</i>	
51. Das Kind turnt auf Besuchern herum, wenn es mit ihnen spielt. <i>**Mittel: Das Kind spielt nicht mit Besuchern.</i> <i>*Niedrig: Das Kind sucht beim Spielen keinen engen Kontakt zu den Besuchern.</i>	
52. Dem Kind fällt es schwer, mit kleinen Gegenständen umzugehen oder kleine Dinge zusammenzusetzen. <i>*Niedrig: Das Kind ist sehr geschickt mit kleinen Dingen (Stiften usw.).</i>	
53. Wenn das Kind von der Mutter auf den Arm genommen wird, legt es seinen Arm um sie oder seine Hand auf ihre Schulter. <i>*Niedrig: Das Kind lässt sich auf den Arm nehmen, hilft dabei aber nicht unbedingt mit und hält sich auch nicht fest.</i>	
54. Das Kind scheint zu erwarten, dass sich die Mutter in seine Tätigkeiten einmischt, auch wenn sie ihm einfach nur helfen will. <i>*Niedrig: Das Kind akzeptiert die Hilfe der Mutter, sofern sie nicht tatsächlich einschränkend ist.</i>	

55. Das Kind ahmt zahlreiche Verhaltensweisen oder Umgangsweisen nach, die es bei der Mutter beobachtet. <i>*Niedrig: Das Kind ahmt das Verhalten der Mutter nicht merklich nach.</i>	
56. Wenn eine Tätigkeit dem Kind schwierig zu sein scheint, zieht es sich zurück oder verliert das Interesse. <i>*Niedrig: Das Kind denkt, schwierige Aufgaben bewältigen zu können.</i>	
57. Das Kind ist furchtlos. <i>*Niedrig: Das Kind ist vorsichtig oder ängstlich.</i>	
58. Das Kind ignoriert Besucher weitgehend; es findet seine eigenen Aktivitäten interessanter. <i>*Niedrig: Das Kind interessiert sich durchaus für Besucher, auch wenn es zunächst etwas scheu ist.</i>	
59. Wenn das Kind mit einer Sache fertig ist oder das Spielzeug beiseite legt, dann findet es meist etwas anderes zu tun, ohne zunächst zur Mutter zurückzukehren. <i>**Mittel: Die Mutter ist so aktiv, dass das Kind keine Möglichkeit hat, selbstständig zu agieren.</i> <i>*Niedrig: Wenn das Kind mit einer Sache fertig ist, kehrt es zur Mutter zurück (um zu spielen oder Zuneigung und Anregung zu bekommen).</i>	
60. Wenn die Mutter versichert, dass alles in Ordnung ist, dann spielt das Kind mit Dingen, die es ursprünglich vorsichtig oder ängstlich gemacht hatten. <i>**Mittel: Das Kind ist niemals ängstlich oder vorsichtig.</i> <i>*Niedrig: Das Kind akzeptiert es nicht, was die Mutter ihm zusichern will.</i>	
61. Das Kind ist im Spiel mit der Mutter ausgelassen, es stößt, kratzt oder beißt (ohne der Mutter notwendigerweise weh tun zu wollen). <i>**Mittel: Das Spiel ist nie ausgelassen.</i> <i>*Niedrig: Das Kind spielt ausgelassen, jedoch ohne der Mutter weh zu tun.</i>	
62. Wenn das Kind gute Laune hat, bleibt dies wahrscheinlich den ganzen Tag so. <i>*Niedrig: Die gute Laune kann schnell wechseln.</i>	
63. Noch bevor das Kind etwas selbst ausprobiert, versucht es Hilfe zu bekommen. <i>*Niedrig: Das Kind ist selbstsicher; es probiert Dinge selbst aus, bevor es um Hilfe bittet.</i>	
64. Das Kind turnt gerne auf der Mutter herum, wenn sie zusammen spielen. <i>*Niedrig: Das Kind will keinen engen Kontakt im Spiel.</i>	
65. Das Kind reagiert schnell verärgert, wenn die Mutter es dazu bringen will, von einer zur nächsten Tätigkeit zu wechseln (auch wenn das Kind die neue Tätigkeit normalerweise mag). <i>*Niedrig: Das Kind geht bereitwillig zu anderen Tätigkeiten über, wenn die Mutter dies vorschlägt.</i>	
66. Das Kind ist Erwachsenen, die zu Besuch kommen und freundlich zu ihm sind, schnell zugeneigt. <i>*Niedrig: Das Kind fasst nicht gleich Zuneigung zu unbekannten Erwachsenen.</i>	
67. Wenn Besucher kommen, will das Kind viel Aufmerksamkeit von ihnen. <i>*Niedrig: Das Kind sucht nicht sonderlich nach der Aufmerksamkeit von Besuchern.</i>	

68. Im Allgemeinen ist das Kind aktiver als die Mutter. <i>*Niedrig: Im Allgemeinen ist das Kind weniger aktiv als die Mutter.</i>	
69. Das Kind bittet die Mutter selten um Hilfe. <i>**Mittel: Das Kind ist noch zu jung dazu.</i> <i>*Niedrig: Das Kind bittet die Mutter oft um Hilfe.</i>	
70. Das Kind begrüßt die Mutter freudig, wenn sie den Raum betritt. (Zeigt ihr Spielzeug, gestikuliert oder ruft nach ihr.) <i>*Niedrig: Das Kind begrüßt die Mutter nicht, es sei denn, die Mutter hat es zuerst begrüßt.</i>	
71. Nachdem das Kind verängstigt oder verärgert war, hört es auf zu weinen oder beruhigt sich schnell, wenn die Mutter es auf den Arm nimmt. <i>*Niedrig: Das Kind ist nicht so leicht zu beruhigen.</i>	
72. Wenn Besucher über etwas lachen oder loben, was das Kind getan hat, dann macht es das immer wieder. <i>*Niedrig: Besucher beeinflussen das Kind kaum auf diese Weise.</i>	
73. Das Kind hat einen Objektbegleiter (Schmusetier, Schmusedecke), den es herumträgt, mit ins Bett nimmt oder festhält, wenn es verstimmt ist. (Wenn das Kind jünger als zwei Jahre ist, sind Flasche oder Schnuller keine Objektbegleiter.) <i>*Niedrig: Das Kind hat keinen Objektbegleiter, oder es hat einen und benutzt ihn kaum.</i>	
74. Wenn die Mutter nicht sofort tut, was das Kind will, dann benimmt es sich, als würde die Mutter es überhaupt nicht machen (es quengelt, wird ärgerlich, geht zu anderen Tätigkeiten über usw.). <i>*Niedrig: Das Kind wartet eine angemessene Zeit ab, als wenn es davon ausgeht, dass die Mutter seinem Wunsch bald nachkommt.</i>	
75. Das Kind ist ärgerlich oder weint, wenn die Mutter aus dem Zimmer geht. (Das Kind kann ihr auch hinterherlaufen.) <i>*Niedrig: Das Kind bemerkt, wenn die Mutter den Raum verlässt, folgt ihr möglicherweise nach, ist aber nicht aufgeregt.</i>	
76. Wenn das Kind die Wahl hat, spielt es lieber mit Spielzeugen als mit Erwachsenen. <i>*Niedrig: Das Kind spielt lieber mit Erwachsenen als mit Spielzeugen.</i>	
77. Wenn die Mutter um etwas bittet, dann versteht das Kind gleich, was sie will. (Egal, ob es dann gehorcht oder nicht.) <i>** Mittel: Das Kind ist zu jung, um zu verstehen, was die Mutter will.</i> <i>*Niedrig: Das Kind ist stellenweise ratlos oder zu langsam, um zu verstehen, was die Mutter will.</i>	
78. Das Kind lässt sich auch von anderen Personen als den Eltern/Großeltern gern halten oder umarmen. <i>*Niedrig: Das Kind ist nicht besonders interessiert an solchen Kontakten.</i>	
79. Das Kind ärgert sich leicht über die Mutter. <i>*Niedrig: Das Kind ärgert sich kaum über die Mutter, es sei denn, die Mutter ist sehr aufdringlich oder das Kind ist sehr müde.</i>	
80. Das Kind benutzt den Gesichtsausdruck der Mutter als verlässliche Informationsquelle, wenn etwas gefährlich oder bedrohlich aussieht. <i>*Niedrig: Das Kind bewertet die Situation selbst, ohne zunächst den Ausdruck der Mutter zu prüfen.</i>	

81. Das Kind weint, um die Mutter dazu zu bringen, etwas zu tun, was es will. <i>**Mittel: Das Kind weint nicht.</i> <i>*Niedrig: Das Kind weint hauptsächlich dann, wenn es müde, traurig, ängstlich usw. ist.</i>	
82. Im Spiel verbringt das Kind die meiste Zeit mit ein paar wenigen Spielzeugen oder Beschäftigungen. <i>*Niedrig: Das Kind untersucht eine Reihe unterschiedlicher Spielzeuge und spielt (kurz) mit ihnen.</i>	
83. Wenn das Kind Langeweile hat, geht es zur Mutter, um nach einer Beschäftigung zu suchen. <i>*Niedrig: Das Kind wandert herum oder tut für eine Weile nichts, solange bis sich etwas ergibt.</i>	
84. Das Kind ist zumindest im Haus bemüht, sauber und ordentlich zu sein. <i>*Niedrig: Ständig bekleckert und beschmiert das Kind sich selbst und den Fußboden.</i>	
85. Das Kind fühlt sich zu neuen Beschäftigungen oder Spielzeugen stark hingezogen. <i>*Niedrig: Neue Dinge lenken das Kind von den vertrauten Spielzeugen oder Beschäftigungen kaum ab.</i>	
86. Das Kind versucht die Mutter dazu zu bewegen, es nachzuahmen. Oder: Wenn die Mutter das Kind nachahmt, merkt es dies schnell und freut sich darüber. <i>*Niedrig: Das Kind zeigt kein besonderes Interesse an derartigen Situationen.</i>	
87. Wenn die Mutter lacht oder etwas lobt, was das Kind getan hat, dann macht das Kind es immer wieder. <i>*Niedrig: Das Kind ist auf diese Weise nicht sonderlich zu beeinflussen.</i>	
88. Wenn sich das Kind über irgendetwas geärgert hat, bleibt es da, wo es ist und weint. <i>*Niedrig: Das Kind geht zur Mutter, wenn es weint; es wartet nicht darauf, dass die Mutter zu ihm kommt.</i>	
89. Wenn das Kind mit etwas spielt, ist sein Gesichtsausdruck klar und leicht zu erfassen. <i>*Niedrig: Der Gesichtsausdruck des Kindes ist nicht besonders eindeutig oder kaum unterscheidbar.</i>	
90. Wenn die Mutter sich sehr weit entfernt hat, folgt das Kind und spielt dort weiter, wo sie hingegangen ist. (Es muss nicht hingetragen oder dorthin gerufen werden; es reagiert dann auch nicht verärgert oder hört auf zu spielen.) <i>** Mittel: Das Kind darf sich nicht sehr weit wegbewegen oder es ist nicht genügend Platz dafür da.</i> <i>*Niedrig: Das Kind bleibt dort wo es ist, auch wenn die Mutter weggeht (egal, ob es dann weiterspielt oder aufhört).</i>	

G. Socialisations Goals Interview



Socialisation Goals Interview Instruction

The goal of this tool is three fold: to find out what the mother's goals are for the socialization of the targeted child, to see the degree of importance she attributes these qualities and lastly what her attempts are to engender the corresponding qualities in her child through rearing strategies. It will take 20 to 30 minutes to administer. The process will be recorded. The entire questionnaire is administered by the assistants verbally, including section 2.

Instruction to assistants: the first 2 are open ended questions that you pose to the mother. Pause after you ask 'what are some of the qualities and/or behaviors that you would like to see your child grow to possess?' and let them answer as fully as they can before using the second half of the question. Do not prompt the mother with examples if she is stuck. Try to use different words to describe the question. Then use 'Describe a child you know who possesses at least the beginnings of it' as a supporting question to get the full spectrum of the mother's perspective.

For section 2, you don't have to read out the title, only the item and the corresponding intensity - for example: 'If my child is shy and hides when visitors come' and the corresponding intensity, 'this bothers me' etc. If the exact scenario is not applicable to the child yet, it does not matter, she would have to imagine the child having that characteristic now or in the future. The follow up question of how she teaches her child to have that quality should only be asked if she answered 'it bothers me extremely' or 'it bothers me', or on the positive, 'this is extremely important' or 'this is important'.

Kufotokozera za kafukufuku woyang'ana za makahlidwe omwe mayi amafuna mwana azikhala nawo pokhala ndi anthu anzake.

Pali zolinga zitatu zomwe tikupangira kafukufukuyu: Choyamba tikufuna kuona kuti mayi amafuna kuti mwana wawo akule ndi makhalidwe otani pokhala ndi anthu anzake, kachiwiri tikufuna tione kuti zimenezi ndizofunika kapena zosafinika bwanji kwa mayiwo, chachitatu tifufuna tiwone kuti mayi amagwiritsa ntchito njira zanja pamene akulera mwana wawo kuti iye akule ndi makhalidwe omwe iwo akuwafuna. Mayi aliyense tidzicheza naye kwa maminitisi 20 mpakana 30. Panthawiyi tidzakakhala tikujambula zochitikazi. Amene Adzikafunsa mafunso onse, ndi anthu amene akutithandiza ife kupanga kafukufukuyu.

Mapangidwe a kafukufukuyu: Mafunso awiri oyambilira agawo loyayamba ndi ataliatali. Mukuyenala kupumira Makafunsa funso ili: “Ndi makhalidwe ati amene mugakonde kuti mwana wanu azikula nawo?” Muwapatse mayi nthawi kuti ayankhe bwinobwino funsoli, musanapitilize kufunsa mafunso. Musapeleke chitsanzo ngati mukuwona kuti mayi akuvutika kuyankha funso, koma muyese kufunsanso funsola pogwiritsa ntchito mau ena. Mukamaliza funso limeneli mufunse kuti: “Mungathe kufotokoza za mwana amene mukumudziwa, woti ali ndi ena mwa makhalidwe omwe inu mwafotokozawa?” Izi ndizothandiza kumvetsetsa maganizo ndi zilakolako za mayi pankhani yokhudza makhalidwe amwana wawo.

Mu Gawo lachiwiri sikoyenela kuti muziwerenga mutu omwe walembedwa, koma mungoyamba kuwerenga motere: Chitsanzo: “mwana wanu akakhala kuti ndiwamanyazi ndipo amabisala kukabwela alendo” Mayi akuyenela yankha chimodzi mwa zinthu zimene zapelembedwa pamenepo, monga kuti: Zimenezi amadandaula nazo kwambiri, kapena zimenezi amadandaula nazo, kapena zimenzi samadandaula nazo. Ngati khalidwe lomwe latchulidwa liri loti mwanayo silikumuyenela chifukwa wachepa, mayi akuyenela kungoganizira mmene zingankhalire kutsogolo mwanayo ali wankuru. Funso lotsatira lake, lomwe likufunsa mayi kuti amamuphunzitsa bwanji mwana khalidwe, likuyenela kufunsidwa pokhapokha mayi akayankha kuti “zimandidandaulitsa kwambiri, kapena zimandidandaulitsa, kapena zimenezi ndizofunikira kwambiri, kapena zimenezi ndizofunikira.

SOCIALISATION GOALS INTERVIEW

Makhalidwe oyenela pokhala ndi anthu anzake

Intention: To see how the goals affect the caregivers' attempts to engender the corresponding qualities in their children through rearing strategies?

Cholinga cha kafukufuku ndi kuyang'ana za makhalidwe amene mayi amayembekezera kuti mwana wawo azikula nawo; ndikuwona kuti chiyembekezo cha mayiwo chikukhudza bwanji njira zophunzitsira mwana zomwe iwo amapanga ndicholinga cholimbikitsa makhalidwe omwe akufuna mwana wawo akule nawo.

1. Open ended Interview: Mafunso:

1.1./1.3. What are some of the qualities and/or behaviors that you would like to see your child grow to possess? Describe a child you know who possesses at least the beginnings of it

1.1./ 1.3. Ndi makhalidwe ati amene mugakonde kuti mwana wanu azikula nawo? Mungathe kufotokoza za mwana amene mukumudziwa, woti ali ndi ena mwa makhalidwe omwe inu mwafotokozawa?

1.2./ 1.4. What are some of the qualities and/or behaviors that you would not like to see your child grow to possess? Describe a child you know who possesses at least the beginnings of it.

1.2./ 1.4. Ndi makhalidwe ati amene simufuna kuti mwana wanu azikula nawo? Mungathe kufotokoza za mwana amene mukumudziwa, woti ali ndi ena mwa makhalidwe omwe inu mwafotokozawa?

2. Life example Likert scale: Chitsanzo (molingana ndi kafukufuku wa Likert)

2.1 Self confidence and life satisfaction /Kudzikhulupilira ndi kukhala moyo wosangalala

2.1.1. If my child is shy and hides when visitors come



A horizontal Likert scale with five blue rectangular buttons. From left to right, the buttons contain: "This bothers me extremely", "this bothers me", and "this doesn't bother me". There are two empty square boxes between the first and second buttons, and between the second and third buttons.

Mwana wanga akakhala wa manyazi ndipo akamabisala kukabwela alendo



A horizontal Likert scale with five blue rectangular buttons. From left to right, the buttons contain: "zimandidandaulitsa kwambiri", "zimandidandaulitsa", and "sizimandidandaulitsa". There are two empty square boxes between the first and second buttons, and between the second and third buttons.

2.1.2. If my child is generally happy, cheerful, satisfied

➡ ☐ This is extremely important ☐ this is important to me ☐ this is not so important

Mwana wanga akamakhala wokondwa ndi wansangala nthawi zambiri

➡ ☐ Ndizofunikira kwambiri ☐ Ndizofunikira ☐ Ndizosafunikira

If important, how do you teach your child to be.....?

Ngati zili zofunikira kwa inu, mumamuphunzitsa bwanji mwana wanu kuti azikhala wokondwa ndipo wansangala?

2.2 Reaching personal potential/ Kudzikonzera tsogolo labwino

2.2.1. If my child likes going to pre-school or learning what I teach

➡ ☐ This is extremely important ☐ this is important to me ☐ this is not so important

Mwana wanga akakhala wokonda kupita ku sukulu, kapena kuphunzira zomwe ndimamuphunzitsa

➡ ☐ Ndizofunikira kwambiri ☐ Ndizofunikira ☐ Ndizosafunikira

2.2.2. If my child learns quickly

➡ ☐ This is extremely important ☐ this is important to me ☐ this is not so important

Mwana wanga akakhala kuti amaphunzira zinthu nsanga

➡ ☐ Ndizofunikira kwambiri ☐ Ndizofunikira ☐ Ndizosafunikira

If important, how do you teach your child to be.....?

Ngati zili zofunikira kwa inu, mumamuphunzitsa bwanji mwana wanu kuti azikhala.....?

2.3 Psychological independence and assertiveness/ kudzidalila ndi kulimba mtima

2.3.1. If another child takes his/her toy, he/she gets it back

➡ ☐ This is extremely important ☐ this is important to me ☐ this is not so important

Ngati mwana wina wamutengera mwana wanga choseweretsa chake iye amapita kukamulanda

➡ ☐ Ndizofunikira kwambiri ☐ Ndizofunikira ☐ Ndizosafunikira

If important, how do you teach your child to be.....?

Ngati zili zofunikira kwa inu, mumamuphunzitsa bwanji mwana wanu kuti azikhala.....?

2.4 Self-control /Kudziletsa

2.4.1. If my child is angry at another child, he/she hits them or shouts at them.

➡ ☐ This bothers me extremely ☐ this bothers me ☐ this doesn't bother me

Ngati mwana wina wamumenya mwana wanga amabwezera, kapena amakalipa

➡ ☐ zimandidandaulitsa kwambiri ☐ zimandidandaulitsa ☐ sizimandidandaulitsa

2.4.2. If my child wants something, he/she is patient and waits for me to give him/her.

➡ ☐ This is extremely important ☐ this is important to me ☐ this is not so important

Mwana wanga akakhala akufuna kanthu amadikira modekha kuti ine ndimupatse

➡ ☐ Ndizofunikira kwambiri ☐ Ndizofunikira ☐ Ndizosafunikira

If important, how do you teach your child to be.....?

Ngati zili zofunikira kwa inu, mumamuphunzitsa bwanji mwana wanu kuti azikhala.....?

2.5 Decency avoid illicit behavior/ kupewa makhalidwe oyipa

2.5.1. If my child behaves/will behave shamefully like says a swear-word that he has heard.

➡ ☐ This bothers me extremely ☐ this bothers me ☐ this doesn't bother me

Ngati mwana wanga wapanga,kapena adzapange zinthu zochititsa manyazi; mwachitsanzo ngati watukwana

➡ ☐ zimandidandaulitsa kwambiri ☐ zimandidandaulitsa ☐ sizimandidandaulitsa

If important, how do you teach your child to be.....?

Ngati zili zofunikira kwa inu, mumamuphunzitsa bwanji mwana wanu kuti azikhala.....?

2.6 Decency personal integrity/ Kudzisungira ulemu

2.6.1. If my child is hungry and steals food from the storage.

➡ ☐ This bothers me extremely ☐ this bothers me ☐ this doesn't bother me

Mwana wanga akakhala waba chakudya chifukwa akumva njala.

➡ ☐ zimandidandaulitsa kwambiri ☐ zimandidandaulitsa ☐ sizimandidandaulitsa

2.6.2. If my child hits another child.

➡ ☐ This bothers me extremely ☐ this bothers me ☐ this doesn't bother me

Ngati mwana wanga wamenya mwana wina.

➡ ☐ zimandidandaulitsa kwambiri ☐ zimandidandaulitsa ☐ sizimandidandaulitsa

If important, how do you teach your child to be.....?

Ngati zili zofunikira kwa inu, mumamuphunzitsa bwanji mwana wanu kuti azikhala.....?

2.7 Loving warmth/ Kukonda anthu ena/kukhala wansangala

2.7.1. If my child is happy, cheerful, friendly, warm visitors to the village and home.

 ☐ This is extremely important ☐ this is important to me ☐ this is not so important

Mwana wanga akamakhala wokondwa ndipo akamakhala wa nsangala kwa alendo obwela m'mudzi muno kapena pakhomo pano

 ☐ Ndizofunikira kwambiri ☐ Ndizofunikira ☐ Ndizosafunikira

2.7.2. If my child shares his/her food with someone.

 ☐ This is extremely important ☐ this is important to me ☐ this is not so important

Mwana wanga akamagawira anzake chakudya chake

 ☐ Ndizofunikira kwambiri ☐ Ndizofunikira ☐ Ndizosafunikira

If important, how do you teach your child to be.....?

Ngati zili zofunikira kwa inu, mumamuphunzitsa bwanji mwana wanu kuti azikhala.....?

2.8 Loving family / Kuwonetsa chikondi kwa anthu amubanja

2.8.1. If my child comes and hugs me/shows physical affection.

 ☐ This is extremely important ☐ this is important to me ☐ this is not so important

Mwana wanga akakhala amabwera kudzandikumbatira

 ☐ Ndizofunikira kwambiri ☐ Ndizofunikira ☐ Ndizosafunikira

2.8.2. If I am hurt or sad/crying my child comforts me.

 ☐ This is extremely important ☐ this is important to me ☐ this is not so important

Mwana wanga akakhala kuti amandichengeta ndikakhumudwa, kapena kuti amanditonhoza ndikamalira

Diagram illustrating a sequence of three steps or stages:

- Step 1: Ndizofunikira kwambiri
- Step 2: Ndizofunikira
- Step 3: Ndizosafunikira

If important, how do you teach your child to be.....?

Ngati zili zofunikira kwa inu, mumamuphunzitsa bwanji mwana wanu kuti azikhala.....?

2.9 Proper demeanor with others / Makhalidwe oyenela

2.9.1. If a visitor comes he/she greets them.

This is extremely important → this is important to me → this is not so important

Mwana wanga akakhala kuti amapeleka moni kukabwela alendo.

Diagram illustrating a sequence of three steps or stages:

- Step 1: Ndizofunikira kwambiri
- Step 2: Ndizofunikira
- Step 3: Ndizosafunikira

2.9.2. If my child says ‘you are an idiot’ to someone.



Mwana wanga akakhala watukwana munthu kuti “chitsiru”

zimandidandaulitsa kwambiri zimandidandaulitsa sizimandidandaulitsa

If important, how do you teach your child to be.....?

Ngati zili zofunikira kwa inu, mumamuphunzitsa bwanji mwana wanu kuti azikhala

2.10 Proper demeanor with family (obedience, respect)
Makhalidwe oyenela panyumba (kumvera, kulemekezana)

2.10.1. If my child refuses to give back the knife when I ask to do so.



Mwana wanga akakhala akukana kukatenga mpeni ndikamutuma

➡ ☐ zimandidandaulitsa kwambiri ☐ zimandidandaulitsa ☐ sizimandidandaulitsa

2.10.2. If my child does not listen when I call him/her.

➡ ☐ This bothers me extremely ☐ this bothers me ☐ this doesn't bother me

Ngati mwana wanga samvera ndikamamuyitana

➡ ☐ zimandidandaulitsa kwambiri ☐ zimandidandaulitsa ☐ sizimandidandaulitsa

2.10.3. If my child comes to me and helps me when I come home from the field/market.

➡ ☐ This is extremely important ☐ this is important to me ☐ this is not so important

Ngatwi mwana wanga amadzandilandira ndikamachokera kumunda kapena kunsika

➡ ☐ Ndizofunikira kwambiri ☐ Ndizofunikira ☐ Ndizosafunikira

If important, how do you teach your child to be.....?

Ngati zili zofunikira kwa inu, mumamuphunzitsa bwanji mwana wanu kuti azikhala

H. Curriculum Vitae

Persönliche Daten

Andrea Poppe

Geburtsdatum: 01.06.1988

Geburtsort: Wien/Österreich

Schulbildung

09/1998 - 06/2006: Bundesrealgymnasium Wien IX: Matura

Studienverlauf

10/2007 - heute: Diplomstudium Psychologie Universität Wien

Studienschwerpunkte:

- Angewandte Kinder- und Jugendpsychologie
- Klinische Psychologie

Titel der Diplomarbeit:

- Kindheit in den traditionellen Dorfgemeinschaften Malawis: Sozialisationsziele und Mutter – Kind – Bindung

Weitere Qualifikationen

Fremdsprachenkenntnisse:

- Englisch
- Spanisch
- Französisch

Zusätzliche Studienfächer:

- 10/2007 - 01/2008: Diplomstudium Afrikanistik Universität Wien
- 06/2010 – heute: Universitätslehrgang Psychotherapeutisches Propädeutikum (kurz vor Abschluss)

Zusätzliche Informationen

- Volontariat in Costa Rica: 02/2007-04/2007
 - Tätigkeit: Betreuerin in einer Kinderbetreuungseinrichtung eines Vorstadt-Slums
- Flüchtlingsbetreuung: 07/2012 – 05/2015
 - 24h Betreuung in einem Jugendwohnheim für unbegleitete minderjährige Flüchtlinge Don Bosco Flüchtlingswerk Austria, 1230 Wien
- 09/2015 – heute:
 - Projektleitung eines freizeitpädagogischen Projekts des Don Bosco Flüchtlingswerks Austria für Flüchtlingskinder und unbegleitete minderjährige Flüchtlinge

Wissenschaftliche Tätigkeiten

- WS 2009/2010: Forschungspraktikum I (ao. Univ.-Prof. Dr. Michael Kundi)
- SoSe 2012: Forschungspraktikum II (Mag. Dr. Marko Lüftenegger)
- SoSe 2013: Projektstudium Angewandte Entwicklungspsychologie I (Univ.-Prof. DDr. Lieselotte Ahnert & Mag. Barbara Supper)
- WS 2013: KWA Stipendien geförderte Forschungsexkursion nach Malawi (Datenerhebungsphase der Diplomarbeit)
- SoSe 2014: Forschungsseminar für Fortgeschrittene I (Univ.-Prof. DDr. Lieselotte Ahnert)
- SoSe 2015: Forschungsseminar für Fortgeschrittene II (Univ.-Prof. DDr. Lieselotte Ahnert)