

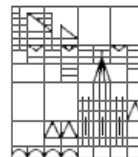
Intuitive Erziehungstheorien von Müttern im Kulturvergleich

Dissertation zur Erlangung des akademischen Grades
Doktor der Naturwissenschaften (Dr. rer. nat.)

vorgelegt von
Jeanette Ziehm

an der

Universität
Konstanz



Mathematisch-Naturwissenschaftliche Sektion
Fachbereich Psychologie

Tag der mündlichen Prüfung: 04.02.2014

Referentin: Prof. Dr. Gisela Trommsdorff

Referentin: Prof. Dr. Sonja Perren

Meinem Vater

Danksagung

Mein ganz besonderer Dank gilt Frau Prof. Dr. Gisela Trommsdorff, die mir die Möglichkeit gegeben hat, diese Arbeit anzufertigen. Ich danke Ihnen herzlich für diese große Chance. Für die ausgezeichnete Betreuung, die keineswegs selbstverständlich ist, möchte ich mich ebenfalls bedanken. Sie standen mir während der gesamten Zeit stets mit Rat und Tat zur Seite und waren mir immer eine große Hilfe, wenn schwierige Fragen oder Probleme auftraten. Vielen Dank!

Ich möchte mich auch besonders bei Frau Prof. Dr. Sonja Perren dafür bedanken, dass Sie die Zweitbegutachtung meiner Arbeit übernommen hat. Vielen Dank für die Bereitschaft und die investierte Zeit. Frau Prof. Dr. Brigitte Rockstroh danke ich sehr, dass sie bereit ist, den Prüfungsvorsitz meiner mündlichen Prüfung zu übernehmen. Herzlichen Dank dafür.

Ich bedanke mich bei Tobias Heikamp, Mirjam Weis, Franziska Merkel und Boris Mayer für zahlreiche Tipps und nützliche Hilfestellungen. Vielen Dank für eure unterstützenden Worte, die mir stets Mut gemacht haben.

Bei meiner Familie und meinen Freunden möchte ich mich herzlich für die Unterstützung, das Vertrauen und die Aufmunterungen bedanken.

Meinem Freund Markus Eicher danke ich für seine emotionale Unterstützung und sein stets offenes Ohr für meine Probleme und Unsicherheiten während der Erstellung dieser Arbeit. Danke, dass du für mich da warst, mich ernst genommen und stets an mich geglaubt hast.

M. G. möchte ich herzlich für seine Nähe und Geborgenheit danken. Dich bei mir zu haben, gibt mir immer wieder Kraft auch schwierige Phasen durchzustehen.

Desweiteren möchte ich mich bei den Kooperatoren und ihren Teams für die gute Zusammenarbeit und die Erhebung der ausländischen Stichproben bedanken. Vielen Dank an Prof. Dr. Pamela Cole, Prof. Dr. Ramesh C. Mishra, Prof. Dr. Seong-Yeon Park und Prof. Dr. Shanta Niraula.

Natürlich gilt mein Dank auch allen Müttern, die an der Studie teilgenommen und diese Arbeit somit ermöglicht haben. Herzlichen Dank!

Zusammenfassung

In dieser Arbeit werden intuitive Erziehungstheorien von Müttern von Erstklässlern aus fünf verschiedenen Kulturen in drei verschiedenen Situationen untersucht. Intuitive Erziehungstheorien sind subjektive Vorstellungen von Erziehenden über kindliche Entwicklung und Erziehung. Demnach beinhalten intuitive Erziehungstheorien Annahmen darüber, welche Entwicklungsergebnisse als positiv gelten und wie diese erreicht werden können. Intuitive Erziehungstheorien sind Teil des kulturellen Kontexts und werden demnach durch Werte beeinflusst, die in der jeweiligen Kultur vorherrschen. So sind z. B. Autonomie und Verbundenheit übergeordnete Konzepte, die in verschiedenen Kulturen unterschiedlich bewertet werden. Dabei gilt in westlichen Kulturen Autonomie als förderlich. Das heißt, dass Kinder möglichst selbstständig sein sollten, um ihre individuellen Ziele verfolgen zu können. In nicht-westlichen Kulturen dagegen ist Autonomie gegenläufig zum Gruppenwohl. Hier sollen individuelle Ziele und Bedürfnisse zurückgestellt werden, um die Gruppenharmonie aufrechtzuerhalten.

Spezifische intuitive Erziehungstheorien zeigen sich in bestimmten Bereichen, den sogenannten Sozialisationsdomänen. In der vorliegenden Arbeit wurden dabei drei verschiedene Domänen betrachtet: akademische Leistung, Aggression und prosoziales Verhalten. Das Ziel war es, pro Sozialisationsituation relevante intuitive Erziehungstheorien zu identifizieren und deren Vorkommen anschließend zwischen den untersuchten Kulturen zu vergleichen, um kulturelle Unterschiede und Gemeinsamkeiten festzustellen. In allen untersuchten Bereichen wurden in früherer Forschung kulturelle Unterschiede gefunden. So ist akademische Leistung in asiatischen Kulturen wichtiger als in westlichen Kulturen, in denen der Stärkung des Selbstwertgefühls und der Selbstständigkeit im Schulkontext in gleichem Maße Wichtigkeit beigemessen wird. Aggressives Verhalten des Kindes wird in westlichen Kulturen eher toleriert, da es ein Zeichen dafür ist, dass das Kind autonom seine Ziele durchsetzt. In vielen asiatischen Kulturen hingegen gilt aggressives Verhalten als Tabu, da es die Gruppenharmonie gefährdet. Bezüglich prosozialem Verhalten gibt es Kulturunterschiede dahingehend, dass dieses Verhalten in vielen asiatischen Kulturen als absolute Pflicht gilt, während es in westlichen Kulturen eher eine persönliche Wahl darstellt.

Für die vorliegende Arbeit wurden insgesamt 484 Mütter von Erstklässlern aus fünf Kulturen (Deutschland, USA, Südkorea, Indien, Nepal) zu ihren Erziehungszielen, Erziehungsverhalten und Emotionen in drei verschiedenen Situationen in qualitativen Interviews befragt. Die

Antworten der Mütter wurden anhand eines theoriegeleiteten Kodierschemas, das in Kooperation mit Wissenschaftlern aller untersuchten Kulturen entwickelt wurde, kategorisiert. Mütter, die sich anhand der untersuchten Variablen ähnlich waren, wurden dann gruppiert, um die verschiedenen intuitiven Erziehungstheorien zu identifizieren.

So wurden für die Leistungssituation drei verschiedene intuitive Erziehungstheorien entdeckt. Dabei fokussierten die „leistungsorientierten“ Mütter hauptsächlich akademische Leistung und gingen davon aus, dass dieses Ziel mit problemfokussiertem Erziehungsverhalten und Machtdurchsetzung erreicht werden kann. Diese Erziehungstheorie wurde vornehmlich bei indischen, nepalesischen und koreanischen Müttern gefunden. Die „glücksorientierten“ Mütter hingegen fokussierten, neben akademischer Leistung, ebenfalls die Selbstständigkeit und das kindliche Wohlbefinden. Dabei wurde davon ausgegangen, dass diese Ziele hauptsächlich mit problemfokussiertem Verhalten umgesetzt werden können. Besonders deutsche, amerikanische und koreanische Mütter vertraten diese Erziehungstheorie. Die „selbstständigkeitsorientierten“ Mütter verfolgten neben dem Ziel der akademischen Leistung ebenfalls die Selbstständigkeit des Kindes und gingen davon aus, dass problemfokussiertes Verhalten und weniger Machtdurchsetzung hierzu förderlich wären. Diese Erziehungstheorie wurde hauptsächlich bei deutschen Müttern gefunden.

In der Peer-Konflikt-Situation wurden bezüglich der aggressiven Handlung des Kindes ebenfalls drei verschiedene intuitive Erziehungstheorien gefunden. Hierbei stand das Erziehungsziel der Harmonieorientierung in allen Erziehungstheorien im Vordergrund. Allerdings waren die „problemorientierten“ Mütter der Auffassung, dass harmonische Peerbeziehungen mittels problemfokussiertem Erziehungsverhalten gefördert werden. Diese Erziehungstheorie wurde von dem Großteil der indischen und nepalesischen Mütter und jeweils der Hälfte der koreanischen, deutschen und amerikanischen Mütter geteilt. Die „kritisierenden“ Mütter dagegen gingen davon aus, dass Harmonie zwischen den Peers mittels Machtdurchsetzung erzielt werden kann. Diese intuitive Erziehungstheorie wurde am häufigsten bei koreanischen Müttern gefunden. Die „selbstständigkeitsorientierten“ Mütter, die zusätzlich die Selbstständigkeit des Kindes fokussierten, nahmen an, dass sie ihre Ziele mittels Machtdurchsetzung und in geringerem Maße problemfokussiertem Erziehungsverhalten umsetzen können. Besonders deutsche Mütter wurden dieser Erziehungstheorie zugeordnet.

In der Altruismus-Situation, in der das Kind einem anderen Kind, das gestürzt ist, nicht hilft, wurden vier intuitive Erziehungstheorien identifiziert. Dabei wurde das Erziehungsziel der Prosozialität in allen Theorien als essentiell gewertet. Die „prosozialitäts-problemorientierten“ Mütter gingen davon aus, dass dieses Ziel mit problemfokussiertem Erziehungsverhalten effektiv umgesetzt werden kann. Diese Theorie wurde von vielen deutschen, amerikanischen, koreanischen und indischen Müttern vertreten. Die „prosozialitäts-empathieorientierten-kritisierenden“ Mütter, die zusätzlich Empathie als Erziehungsziel fokussierten, waren dagegen eher der Auffassung, dass prosoziales Verhalten mittels Machtdurchsetzung umgesetzt werden kann. Diese Erziehungstheorie wurde besonders von koreanischen, nepalesischen und amerikanischen Müttern geteilt. Die „prosozialitäts-peerorientierten“ Mütter, die auch besonders das gestürzte Kind in ihrer Erziehungstheorie berücksichtigten, gingen davon aus, dass problemfokussiertes Erziehungsverhalten angemessen sei um Prosozialität zu fördern. Diese Theorie wurde fast ausschließlich bei indischen Müttern gefunden. Die „prosozialitätsorientierten-kritisierenden“ Mütter gingen davon aus, dass Prosozialität mithilfe von Machtdurchsetzung effektiv gefördert werden kann. Diese Annahmen wurden eher bei deutschen Müttern gefunden.

Die identifizierten intuitiven Erziehungstheorien wurden anhand ihrer Sozialisationsdomänen aus kulturinformierter Perspektive und anhand aktueller Forschungsergebnisse diskutiert. Desweiteren wurden generelle kulturelle Werte, wie Autonomie und Verbundenheit, mit den Erziehungstheorien in Verbindung gebracht. Die vorliegende Arbeit leistet einen wichtigen Beitrag zur Sozialisationsforschung aus kultureller Perspektive im Allgemeinen und einen essentiellen Beitrag zum Verständnis intuitiver Erziehungstheorien in spezifischen Situationen im Kulturvergleich im Besonderen.

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	1
2. Theorie	6
2.1 Überblick über die untersuchten Kulturen.....	6
2.1.1 Indien.....	6
2.1.2 Vereinigte Staaten von Amerika (USA).....	6
2.1.3 Deutschland.....	7
2.1.4 Südkorea.....	7
2.1.5 Nepal.....	8
2.1.6 Vergleich der Kulturen anhand der Dimensionen von Geert Hofstede.....	8
2.2 Sozialisation.....	11
2.2.1 Sozialisation im Kontext.....	12
2.2.1.1 <i>Sozialisation im Kontext Familie</i>	13
2.2.1.2 <i>Sozialisation im kulturellen Kontext</i>	16
2.2.1.2.1 <i>Die Sozialisation von Autonomie und Verbundenheit im kulturellen Kontext</i>	16
2.2.1.2.2 <i>Die Entwicklungsnische</i>	20
2.3 Intuitive Erziehungstheorien.....	21
2.3.1 Erziehungsziele.....	23
2.3.2 Erziehungsverhalten.....	26
2.3.3 Emotionen.....	28
2.3.4 Situationsspezifität.....	30
2.3.4.1 <i>Akademische Leistung</i>	30
2.3.4.2 <i>Aggression</i>	33
2.3.4.3 <i>Prosoziales Verhalten</i>	36
2.4 Hypothesen und Forschungsfragen.....	37
2.4.1 Situation 1 – Leistungssituation.....	37
2.4.2 Situation 2 – Peer-Konflikt-Situation.....	39
2.4.3 Situation 3 – Altruismus-Situation.....	41

3. Methode.....	44
3.1 Stichproben.....	44
3.1.1 Rekrutierung und Durchführung.....	44
3.1.2 Beschreibung der deutschen Stichprobe.....	45
3.1.3 Beschreibung der amerikanischen Stichprobe.....	47
3.1.4 Beschreibung der indischen Stichprobe.....	49
3.1.5 Beschreibung der nepalesischen Stichprobe.....	51
3.1.6 Beschreibung der koreanischen Stichprobe.....	52
3.2 Verfahren.....	54
3.2.1 Socialization Situation Scenario (SoSit).....	54
3.2.2 Soziodemografischer Fragebogen.....	59
3.3 Statistische Analysen.....	60
4. Ergebnisse.....	62
4.1 Situation 1 – Leistungssituation.....	62
4.1.1 Testung der Unterschiedshypothesen.....	66
4.1.2 Klassifizierung der Mütter.....	69
4.1.3 Zusammenfassung der Ergebnisse für die Leistungssituation.....	77
4.2 Situation 2 – Peer-Konflikt-Situation.....	79
4.2.1 Testung der Unterschiedshypothesen.....	83
4.2.2 Klassifizierung der Mütter.....	85
4.2.3 Zusammenfassung der Ergebnisse für die Peer-Konflikt-Situation.....	91
4.3 Situation 3 – Altruismus-Situation.....	93
4.3.1 Testung der Unterschiedshypothesen.....	97
4.3.2 Klassifizierung der Mütter.....	99
4.3.3 Zusammenfassung der Ergebnisse für die Altruismus-Situation.....	106
5. Diskussion.....	108
5.1 Diskussion der Ergebnisse der Leistungssituation.....	109
5.1.1 Erziehungsziele.....	109
5.1.2 Erziehungsverhalten.....	110

5.1.3 Intuitive Erziehungstheorien.....	112
5.1.3.1 Leistungsorientierte Erziehungstheorie.....	112
5.1.3.2 Glücksorientierte Erziehungstheorie.....	114
5.1.3.3 Selbstständigkeitsorientierte Erziehungstheorie.....	116
5.2 Diskussion der Ergebnisse der Peer-Konflikt-Situation.....	120
5.2.1 Erziehungsziele.....	120
5.2.2 Erziehungsverhalten.....	121
5.2.3 Intuitive Erziehungstheorien.....	123
5.2.3.1 Problemorientierte Erziehungstheorie.....	123
5.2.3.2 Kritisierende Erziehungstheorie.....	125
5.2.3.3 Selbstständigkeitsorientierte Erziehungstheorie.....	127
5.3 Diskussion der Ergebnisse der Altruismus-Situation.....	129
5.3.1 Erziehungsziele.....	129
5.3.2 Erziehungsverhalten.....	131
5.3.3 Intuitive Erziehungstheorien.....	132
5.3.3.1 Prosozialitäts-problemorientierte Erziehungstheorie.....	133
5.3.3.2 Prosozialitäts-empathieorientierte-kritisierende Erziehungstheorie.....	135
5.3.3.3 Prosozialitäts-peerorientierte Erziehungstheorie.....	136
5.3.3.4 Prosozialitätsorientierte-kritisierende Erziehungstheorie.....	138
5.4 Generelle Diskussion der Ergebnisse.....	142
5.5 Bedeutung der Arbeit, Einschränkungen und Ausblick.....	145
6. Literaturverzeichnis.....	149
Anhang.....	159

Abbildungsverzeichnis

<i>Abbildung 1.</i>	Werte der Hofstede-Dimensionen für Indien, die USA, Deutschland und Südkorea.....	10
<i>Abbildung 2.</i>	Bronfenbrenners ökologische Systemtheorie.....	13
<i>Abbildung 3.</i>	Schematische Darstellung der Entwicklungsnische.....	20
<i>Abbildung 4.</i>	Kulturmodell der Handlungsfähigkeit und Selbstregulation.....	23
<i>Abbildung 5.</i>	Verteilung der Berufsausbildungsabschlüsse in der deutschen Stichprobe (%).....	46
<i>Abbildung 6.</i>	Verteilung der Religionszugehörigkeit in der deutschen Stichprobe (%).....	46
<i>Abbildung 7.</i>	Verteilung des Bildungsabschlusses in der amerikanischen Stichprobe (%).....	48
<i>Abbildung 8.</i>	Verteilung der Religionszugehörigkeit in der amerikanischen Stichprobe (%).....	49
<i>Abbildung 9.</i>	Verteilung der Bildungsabschlüsse in der indischen Stichprobe (%)..	50
<i>Abbildung 10.</i>	Verteilung der Religionszugehörigkeit in der indischen Stichprobe (%).....	50
<i>Abbildung 11.</i>	Verteilung der Bildungsabschlüsse in der nepalesischen Stichprobe (%).....	51
<i>Abbildung 12.</i>	Verteilung der Religionszugehörigkeit in der nepalesischen Stichprobe (%).....	52
<i>Abbildung 13.</i>	Verteilung der Bildungsabschlüsse in der koreanischen Stichprobe (%).....	53
<i>Abbildung 14.</i>	Verteilung der Religionszugehörigkeit in der koreanischen Stichprobe (%).....	53
<i>Abbildung 15.</i>	Häufigkeitsverteilung der genannten Erziehungsziele in der Leistungssituation.....	63
<i>Abbildung 16.</i>	Häufigkeitsverteilung des Erziehungsverhaltens Machtdurchsetzung mit den Unterkategorien Disziplinierung, Kritisieren und Bestrafung in der Leistungssituation.....	63
<i>Abbildung 17.</i>	Häufigkeitsverteilung genanntes problemfokussiertes Erziehungsverhalten mit den Unterkategorien Anleiten, Erklären und instrumentelle Unterstützung in der Leistungssituation.....	64
<i>Abbildung 18.</i>	Häufigkeitsverteilung genanntes emotionsfokussiertes	

	Erziehungsverhalten mit den Unterkategorien Trösten und Neubewertung in der Leistungssituation.....	65
<i>Abbildung 19.</i>	Häufigkeitsverteilung der Emotionen in der Leistungssituation.....	65
<i>Abbildung 20.</i>	Häufigkeitsverteilung für die Begründungen der Emotionen mit dem Kind, der Mutter selbst und anderen in der Leistungssituation...	66
<i>Abbildung 21.</i>	Bedingte Wahrscheinlichkeiten der Variablen für Cluster 1, 2 und 3 für die Leistungssituation.....	73
<i>Abbildung 22.</i>	Häufigkeitsverteilung des „leistungs-“, „glücks-“ und „selbstständigkeitsorientierten“ Clusters über die untersuchten Kulturen.....	75
<i>Abbildung 23.</i>	Häufigkeitsverteilung der genannten Erziehungsziele in der Peer-Konflikt-Situation.....	80
<i>Abbildung 24.</i>	Häufigkeitsverteilung des Erziehungsverhaltens Machtdurchsetzung mit den Unterkategorien Disziplinierung, Kritisieren und Bestrafung in der Peer-Konflikt-Situation.....	80
<i>Abbildung 25.</i>	Häufigkeitsverteilung genanntes problemfokussiertes Erziehungsverhalten mit den Unterkategorien Anleiten, Erklären und instrumentelle Unterstützung in der Peer-Konflikt-Situation.....	81
<i>Abbildung 26.</i>	Häufigkeitsverteilung genanntes emotionsfokussiertes Erziehungsverhalten mit den Unterkategorien Trösten, Ablenken und Neubewertung in der Peer-Konflikt-Situation.....	81
<i>Abbildung 27.</i>	Häufigkeitsverteilung der genannten Emotionen in der Peer-Konflikt-Situation.....	82
<i>Abbildung 28.</i>	Häufigkeitsverteilung für die Begründungen der Emotionen mit dem Kind, der Mutter selbst und anderen in der Peer-Konflikt-Situation.....	82
<i>Abbildung 29.</i>	Bedingte Wahrscheinlichkeiten der Variablen für Cluster 1, 2 und 3 für die Peer-Konflikt-Situation.....	88
<i>Abbildung 30.</i>	Häufigkeitsverteilung des „problemorientierten“, „kritisierenden“ und „selbstständigkeitsorientierten“ Cluster über die untersuchten Kulturen.....	89
<i>Abbildung 31.</i>	Häufigkeitsverteilung der genannten Erziehungsziele in der Altruismus-Situation.....	94
<i>Abbildung 32.</i>	Häufigkeitsverteilung des Erziehungsverhaltens Machtdurchsetzung	

	mit den Unterkategorien Disziplinierung, Kritisieren und Bestrafung in der Altruismus-Situation.....	94
<i>Abbildung 33.</i>	Häufigkeitsverteilung genanntes problemfokussiertes Erziehungsverhalten mit den Unterkategorien Anleiten, Erklären und Modellierung in der Altruismus-Situation.....	95
<i>Abbildung 34.</i>	Häufigkeitsverteilung genanntes emotionsfokussiertes Erziehungsverhalten mit der Unterkategorie Neubewertung in der Altruismus-Situation.....	95
<i>Abbildung 35.</i>	Häufigkeitsverteilung der genannten Emotionen in der Altruismus- Situation.....	96
<i>Abbildung 36.</i>	Häufigkeitsverteilung für die Begründungen der Emotionen mit dem Kind, der Mutter selbst und anderen in der Altruismus- Situation.....	97
<i>Abbildung 37.</i>	Bedingte Wahrscheinlichkeiten der Variablen für Cluster 1, 2, 3 und 4 für die Altruismus-Situation.....	102
<i>Abbildung 38.</i>	Häufigkeitsverteilung des „prosozialitäts-problemorientierten“, „prosozialitäts-empathieorientierten-kritisierenden“, „prosozialitäts- peerorientierten“ und des „prosozialitätsorientierten-kritisierenden“ Cluster über die untersuchten Kulturen.....	104

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1	<i>Sozialisationsdomänen, Eltern-Kind-Beziehung, Erziehungspraktiken und Mechanismen.....</i>	12
Tabelle 2	<i>Auszug aus dem Kodierschema für den SoSit.....</i>	56
Tabelle 3	<i>Absolute Häufigkeiten sowie χ^2-Statistik für die Erziehungsziele Leistungsorientierung, selbstständige Bewältigung, kindliches Wohlbefinden, Erfüllen von Rollenerwartungen und Gehorsam in der Leistungssituation.....</i>	67
Tabelle 4	<i>Absolute Häufigkeiten und χ^2-Statistiken für das Erziehungsverhalten Machtdurchsetzung, Anleiten, instrumentelle Unterstützung und Trösten in der Leistungssituation.....</i>	69
Tabelle 5	<i>Statistische Kennwerte der LC-Cluster-Analysen für Modell 1-8 für die Leistungssituation.....</i>	70
Tabelle 6	<i>Statistische Kennwerte der LC-Cluster-Analysen für Modell 3 nach Freisetzung der Variablen-Beziehungen mit bivariaten Residuen > 3.84 für die Leistungssituation.....</i>	71
Tabelle 7	<i>Parameterschätzungen, Wald-Statistik und erklärte Varianz der Variablen für Modell 3 der LC-Cluster-Analysen für die Leistungssituation.....</i>	72
Tabelle 8	<i>Zusammenfassung für die multinomiale logistische Regression zur Vorhersage der Clusterzugehörigkeit in der Leistungssituation.....</i>	76
Tabelle 9	<i>Absolute Häufigkeiten sowie χ^2-Statistik für die Erziehungsziele Harmonieorientierung, Prosozialität, Erfüllen von Rollenerwartungen, Gehorsam und selbstständige Bewältigung in der Peer-Konflikt-Situation.....</i>	84
Tabelle 10	<i>Absolute Häufigkeiten sowie χ^2-Statistik für das Erziehungsverhalten Machtdurchsetzung, Erklären und Anleiten in der Peer-Konflikt-Situation.....</i>	85
Tabelle 11	<i>Statistische Kennwerte der LC-Cluster-Analysen für Modell 1-8 für die Peer-Konflikt-Situation.....</i>	86
Tabelle 12	<i>Statistische Kennwerte der LC-Cluster-Analysen für Modell 3 nach Freisetzung der Variablen-Beziehungen mit bivariaten Residuen > 3.84 für die Peer-Konflikt-Situation.....</i>	86

Tabelle 13	<i>Parameterschätzungen, Wald-Statistik und erklärte Varianz der Variablen für Modell 3 der LC-Cluster-Analysen für die Peer-Konflikt-Situation.....</i>	87
Tabelle 14	<i>Zusammenfassung für die multinomiale logistische Regression zur Vorhersage der Clusterzugehörigkeit in der Peer-Konflikt-Situation.....</i>	91
Tabelle 15	<i>Absolute Häufigkeiten sowie χ^2-Statistik für die Erziehungsziele Prosozialität, Empathie, Erfüllen von Rollenerwartungen und selbstständige Bewältigung in der Altruismus-Situation.....</i>	98
Tabelle 16	<i>Absolute Häufigkeiten sowie χ^2-Statistik für das Erziehungsverhalten Machtdurchsetzung, Anleiten, Modellierung und Neubewertung in der Altruismus-Situation.....</i>	99
Tabelle 17	<i>Statistische Kennwerte der LC-Cluster-Analysen für Modell 1-8 für die Altruismus-Situation.....</i>	100
Tabelle 18	<i>Statistische Kennwerte der LC-Cluster-Analysen für Modell 4 nach Freisetzung der Variablen-Beziehungen mit bivariaten Residuen > 3.84 für die Altruismus-Situation.....</i>	100
Tabelle 19	<i>Parameterschätzungen, Wald-Statistik und erklärte Varianz der Variablen für Modell 3 der LC-Cluster-Analysen für die Altruismus-Situation.....</i>	101
Tabelle 20	<i>Zusammenfassung für die multinomiale logistische Regression zur Vorhersage der Clusterzugehörigkeit in der Altruismus-Situation.....</i>	105

1. Einleitung

„Put succinctly, parents create people. It is the entrusted and abiding task of parents to prepare their offspring for the physical, psychosocial, and economic conditions in which they will eventually fare, and it is hoped, flourish. Amidst the many influences on child development, parents are the ‘final common pathway’ to children’s development and stature, adjustment and success.” (Bornstein, 2002, p. ix)

Elterliche Erziehung ist für jedes Individuum ein allgegenwärtiges Thema. Die meisten Menschen werden Eltern und jeder Mensch hat oder hatte Eltern. Dabei stellen sich viele Fragen: was verstehen Eltern unter Erziehung? ist die Fähigkeit Kinder zu erziehen angeboren oder muss diese erlernt werden? welche Faktoren beeinflussen Erziehung? (Bornstein, 2002). Dennoch blieb dieses Thema bis weit in die Hälfte des letzten Jahrhunderts von der Forschung weitestgehend unbeachtet (Zigler, 2002).

Wie das einführende Zitat deutlich macht, haben Eltern durch ihre Erziehung einen entscheidenden Einfluss auf die kindliche Entwicklung und darauf, ob deren Verlauf positiv oder negativ ausfällt. Eine aktuelle Debatte hierüber wurde durch das Buch „Battle Hymn of the Tiger Mother – Die Mutter des Erfolgs“ von Amy Chua ausgelöst. In ihrem Buch beschreibt die chinesisch-stämmige Amerikanerin, wie sie ihre beiden Töchter nach der „chinesischen Methode“ erzogen hat. Dieses Buch löste in den USA und Europa großes Entsetzen aus, da ihre Schilderungen „unfassbare Strenge und absolute Kontrolle“ bei der Erziehung beinhalteten. Die Autorin selbst allerdings sieht den Erziehungsstil amerikanischer Mütter als zu weich an, wodurch dem Kind Chancen verbaut werden (Kegel, 2011, January 22). Die sehr radikalen Erziehungspraktiken von Amy Chua spiegeln, das sei vorweg gesagt, jedoch nicht einen in asiatischen Kulturen verbreiteten Erziehungsstil wider (siehe Juang, Qin, & Park, 2013). Dennoch gibt es kulturelle Unterschiede in der Erziehung zwischen z. B. asiatischen und westlichen Eltern (Übersicht bei Chao & Tseng, 2002). Auffassungen darüber, was als gelungene Entwicklung gesehen wird, können aufgrund verschiedener Werte zwischen Kulturen variieren (Trommsdorff, 2008).

Es gibt sehr viele verschiedene Definitionen von Kultur. Eine einzige auszusuchen, würde der Komplexität von Kultur nicht gerecht werden. Es handelt sich um ein diffuses Konzept, dessen Grenzen nicht deutlich sind. Kultur sollte aber als komplexes, soziales Phänomen mit vielen verschiedenen Komponenten verstanden werden, das auch wirkt, wenn

es nicht offensichtlich ist (Minkov, 2013). Es gibt verschiedene Charakteristiken, mit denen man Kulturen beschreiben kann. So werden kulturelle Indikatoren von den Mitgliedern einer Kultur geteilt und als Normalität empfunden. Des Weiteren sind Kulturen sowohl stabil, als auch veränderbar. Kulturelle Werte werden u. a. durch Sozialisation weitergegeben. Aufgrund der hohen Komplexität gelten Kulturen auf der einen Seite als unkontrollierbar, auf der anderen Seite aber auch als vorhersagbar (Übersicht bei Minkov, 2013).

Häufig verwendete Konzepte, um Kulturen zu beschreiben, stellen Individualismus und Kollektivismus dar. Nach Triandis (1995) finden sich in jedem Menschen und in jeder Kultur sowohl kollektivistische als auch individualistische Merkmale, allerdings variieren die Verteilungen hinsichtlich dieser Werte. Kollektivismus wird dabei als eine Gesellschaftsform definiert, in der die Mitglieder dieser Gesellschaft eng miteinander verbunden sind. Dabei sehen sich die Mitglieder als Teil eines Kollektivs und handeln nach dessen Normen und Pflichten. Persönliche Ziele werden denen der Gruppe untergeordnet. Unter den Mitgliedern herrscht eine enge Verbundenheit. Individualismus kann als Gesellschaftsform verstanden werden, in der die Mitglieder eher locker miteinander verbunden sind und sich nicht anhand von Gruppenzugehörigkeiten definieren. Persönliche Ziele haben Priorität vor denen anderer. Das Handeln der Individuen wird dabei durch ihre eigenen Bedürfnisse und Präferenzen motiviert. Handlungen von Menschen werden demnach dadurch beeinflusst, ob Beziehungen eher als persönlich oder gruppenorientiert angesehen werden (Triandis, 1995).

Demnach wird Erziehung auch durch kulturelle Werte beeinflusst, die definieren, was in der jeweiligen Kultur als gelungene und was als weniger gelungene Entwicklung gilt (Trommsdorff, 2008). Mit den Werten Individualismus und Kollektivismus stehen dabei die Konzepte Autonomie und Verbundenheit und Independenz und Interdependenz in Verbindung. Dabei können sich Kulturen darin unterscheiden, ob Erziehung eher zu unabhängigen und selbstständigen Individuen oder zu eng miteinander verbundenen und gruppenbezogenen Personen führen soll (Rothbaum & Trommsdorff, 2007). So geht Kagitcibasi von verschiedenen Familienmodellen aus. Das Modell der Independenz betont dabei Autonomie. Die Erziehung soll entsprechend die Selbstständigkeit des Kindes fördern. Dieses Modell repräsentiert moderne, westliche Gesellschaften. Im Modell der Interdependenz hingegen wird Verbundenheit durch eine Erziehung gefördert, die Gehorsam betont. Dieses Modell wird häufig in traditionellen Kulturen gefunden. Eine Symbiose aus den beiden Modellen stellt das Modell der psychologischen Interdependenz dar, in dem Autonomie gefördert wird, aber eine enge emotionale Verbundenheit weiterhin bestehen

bleibt. Dieses Modell wird besonders für traditionelle Kulturen angenommen, in denen sich Familienbeziehungen durch Modernisierung verändern (Kagitcibasi, 2005).

Diese übergeordneten Ziele beeinflussen Erziehungsvorstellungen von Erziehenden. Die so genannten intuitiven Erziehungstheorien stellen subjektive Annahmen über Entwicklung dar und sind eng mit dem kulturellen Kontext verbunden. Dabei beinhalten die intuitiven Erziehungstheorien innerhalb bestimmter Sozialisationsbereiche Annahmen darüber, welche Erziehungsziele anzustreben sind und wie diese effektiv erreicht werden können (Harkness & Super, 2002, 2006).

An diesen Überlegungen anknüpfend, ist das Ziel dieser Arbeit intuitive Erziehungstheorien von Müttern von Erstklässlern aus verschiedenen Kulturen zu untersuchen und miteinander zu vergleichen. Dabei gilt es, herauszufinden welche subjektiven Annahmen Mütter aus verschiedenen Kulturen bezüglich der Erziehung ihrer Kinder in verschiedenen Sozialisationsituationen vertreten und wie diese im kulturellen Kontext miteinander zusammenhängen. Hierbei ist wichtig zu untersuchen, ob sich die Theorien der Mütter im kulturellen Kontext unterscheiden und ob ähnliche Sozialisierungstheorien in verschiedenen Kulturen die gleichen Funktionen bezüglich der kindlichen Sozialisation erfüllen. Hierzu wurden Mütter aus Deutschland, den USA, Indien, Nepal und Südkorea über ihre Erziehungsziele, Erziehungsverhalten und Emotionen in verschiedenen Situationen (akademische Leistung, Peer-Konflikt, Altruismus) befragt.

Die vorliegende Arbeit entstand innerhalb der Studie „Cross-Cultural Study on Parent’s Naive Theories Regarding Development of Emotion Regulation and Social Behavior“ (Trommsdorff, Cole, Mishra, Niraula, & Park, in preparation). Die Leitung der Studie unterliegt Frau Prof. Dr. Gisela Trommsdorff, Universität Konstanz und wurde von der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) innerhalb der DFG-Forschergruppe „Grenzen der Absichtlichkeit“, Teilprojekt „Entwicklungsbedingungen von Absichtlichkeit und ihrer Grenzen“ finanziell gefördert. In Korea wurde die Studie zusätzlich durch Drittmittel der National Research Foundation der koreanischen Regierung finanziell unterstützt. Die Studie wurde in Kooperation von Teams aus fünf Nationen durchgeführt. Dabei wurden die Datenerhebungen in Deutschland von Frau Prof. Dr. Gisela Trommsdorff, Universität Konstanz; in den USA von Frau Prof. Dr. Pamela M. Cole, Pennsylvania State University, University Park; in Indien von Herrn Prof. Dr. Ramesh C. Mishra, Banaras Hindu University in Varanasi; in Nepal von Frau Prof. Dr. Shanta Niraula, Tribhuvan University in Kathmandu;

und in Südkorea von Frau Prof. Dr. Seong-Yeon Park, Ewha Womans University in Seoul geleitet.

Ein Vergleich dieser fünf Kulturen ist besonders sinnvoll, da sowohl traditionelle Kulturen mit Interdependenz-Orientierung (Indien, Nepal) als auch moderne Kulturen mit Independenz-Orientierung (Deutschland, USA) repräsentiert sind. Desweiteren ist die Betrachtung Südkoreas von Bedeutung, da dies ursprünglich eine traditionelle Kultur mit Interdependenz-Orientierung darstellte, in der aber aufgrund eines enormen sozialen Wandels und Modernisierung ebenfalls Werte, die Independenz betonen, an Bedeutung gewinnen könnten (siehe Trommsdorff, Cole, & Heikamp, 2012).

Die Altersgruppe wurde ausgewählt, da der Übergang vom Kindergarten zur Schule eine beträchtliche Veränderung im Leben von Kindern darstellt, die in allen untersuchten Kulturen stattfindet. Demnach sind die Anforderungen an die Kinder im Schulkontext ähnlicher als sie dies im Vorschulalter wären (Trommsdorff et al., 2012). Die Arbeit leistet demnach einen wichtigen Beitrag zum Verständnis intuitiver Erziehungstheorien in verschiedenen Kulturen mit unterschiedlichen Wertesystemen in verschiedenen Sozialisationssituationen.

Die Arbeit ist in verschiedene Abschnitte gegliedert. Unter Punkt 2 wird der theoretische Rahmen, der dieser Arbeit zugrundeliegt, näher beleuchtet. Dabei werden zunächst Eckdaten und Wertedimensionen der untersuchten Kulturen dargestellt (Punkt 2.1). Anschließend wird Sozialisation näher erläutert (Punkt 2.2). Dabei wird auf die Sozialisation im Kontext Familie und im kulturellen Kontext eingegangen (Punkt 2.2.1). Darauf bezugnehmend wird dann das Konzept der intuitiven Erziehungstheorien erörtert (Punkt 2.3), wobei auf Erziehungsziele (Punkt 2.3.1), Erziehungsverhalten (Punkt 2.3.2) und Emotionen (Punkt 2.3.3) näher eingegangen wird. Des Weiteren wird die Bedeutung der verschiedenen untersuchten Sozialisationssituationen erläutert (Punkt 2.3.4). Die abgeleiteten Hypothesen und Forschungsfragen werden dann unter Punkt 2.4 für die einzelnen Situationen dargestellt. Unter Punkt 3 folgt die Beschreibung der verwendeten Methode. Dabei werden zunächst die Rekrutierung der Teilnehmerinnen und die Durchführung der Studie erläutert (Punkt 3.1.1), bevor die einzelnen Stichproben beschrieben werden (Punkt 3.1.2 bis 3.1.6). Darauf folgend werden die verwendeten Verfahren (Punkt 3.2) sowie die statistischen Analysen, die zur Datenauswertung herangezogen wurden (Punkt 3.3), dargestellt. Die Ergebnisse werden unter Punkt 4 berichtet. Dabei werden die Ergebnisse für die einzelnen Situationen jeweils separat

beschrieben (Punkt 4.1 bis 4.3). Der letzte Abschnitt stellt die Diskussion und Interpretation der Ergebnisse dar (Punkt 5), die neben einer generellen Diskussion (Punkt 5.4) ebenfalls für jede Situation separat erfolgen (Punkt 5.1 bis 5.3). Am Ende wird auf die Bedeutung der Arbeit, Einschränkungen und Implikationen für zukünftige Forschung eingegangen (Punkt 5.5).

2. Theorie

In diesem Kapitel soll der theoretische Hintergrund dieser Arbeit beleuchtet und die zugrundeliegenden Fragestellungen entsprechend hergeleitet werden. Zunächst soll jeweils ein kurzer Überblick über die untersuchten Kulturen (Indien, USA, Deutschland, Südkorea, Nepal, absteigend geordnet nach der Einwohnerzahl) gegeben werden. Anschließend folgt eine Einführung in verschiedene Aspekte der Sozialisation, wonach das Konzept der intuitiven Erziehungstheorien im Kulturvergleich ausführlich behandelt wird. Hierauf folgen theoretische Überlegungen zu den drei untersuchten Situationen (Leistungs-, Peer-Konflikt-, Altruismus-Situation) sowie dazugehörige Hypothesen und Fragestellungen.

2.1 Überblick über die untersuchten Kulturen

In diesem Kapitel soll ein kurzer Überblick über die untersuchten Kulturen gegeben werden. Dabei werden geografische Eckdaten (Bevölkerungsdichte, Sprache etc.) dargelegt. Des Weiteren werden einige Wohlstandsindikatoren berichtet. Anschließend werden die Kulturen anhand der Wertedimensionen von Geert Hofstede beschrieben und verglichen.

2.1.1 Indien. Indien ist eine demokratisch-parlamentarische Republik in Südasien. Das Land umfasst eine Fläche von 3.287.263 km², auf der rund 1.2 Mrd. Einwohner leben (356 Einwohner pro km²). Der Staat ist unterteilt in 25 Bundesstaaten und 7 Unionsterritorien. Die Hauptstadt ist Neu Delhi. Amtssprachen sind Hindi und Englisch, zusätzlich gibt es noch über 100 verschiedene Regionalsprachen. Der Großteil der Bevölkerung (ca. 96%) sind Inder, etwa 3% stammen aus der Mongolei. Über 80% der indischen Bevölkerung gehören dem Hinduismus an, was damit zusammenhängt, dass das Kastensystem weiterhin relevant bleibt. Die städtische Bevölkerung beträgt 27%. Ein großes Problem Indiens ist die geringe Alphabetisierungsrate, ca. die Hälfte der Bevölkerung sind Analphabeten. Indien zählt als eines der ärmsten Länder der Welt (Übersicht bei Leicht & Sentker, 2009). Demnach hat Indien einen Human Development Index (HDI, ein Wohlstandsindikator) von 0.55, was dem 136. Rang von 186 Ländern entspricht. Indien zählt laut dem Human Development Report (HDR) zur Kategorie „Medium Human Development“. Die Menschen in Indien haben eine durchschnittliche Lebenserwartung von etwa 66 Jahren und besuchen im Schnitt ca. 4 Jahre die Schule (United Nations Development Programme - UNDP, 2013).

2.1.2 Vereinigte Staaten von Amerika (USA). Die Vereinigten Staaten von Amerika (engl. United States of America, USA) ist eine föderale Republik in Nordamerika. Etwa 304.5

Millionen Menschen leben hier auf einer Fläche von 9.826.630 km² (31 Einwohner pro km²). Die USA bestehen aus 50 Staaten und dem District of Columbia (D.C.), in dem auch die Hauptstadt Washington, D.C. lokalisiert ist. Die Bevölkerung setzt sich aus ca. 75% Weißen, 13% Schwarzen, 10% Hispanischen und 4% Asiaten zusammen. Die USA haben offiziell keine Amtssprache, die allgemeine Landessprache ist Englisch (in New Mexiko ebenfalls Spanisch). Etwa 60% der Bevölkerung gehören einer religiösen Gemeinschaft an. Die am weitesten verbreitete Religion stellt mit 57% der Protestantismus dar, gefolgt vom Katholizismus (21%), dem Judentum (6%), dem Mormonentum (4%) und dem Islam (2%). Der Großteil der Bevölkerung (ca. 77%) lebt in Städten. Die USA ist die weltweit größte Wirtschaftsmacht (Übersicht bei Leicht & Sentker, 2009). Demnach ist es nicht verwunderlich, dass die USA mit einem HDI von 0.94 den 3. Rang von 186 Ländern erzielt haben und laut dem HDR als „Very High Human Development“ kategorisiert werden. Die Bewohner der USA werden im Schnitt 79 Jahre alt und besuchen durchschnittlich 13 Jahre die Schule (UNDP, 2013).

2.1.3 Deutschland. Die Bundesrepublik Deutschland (BRD) ist ein demokratisch-parlamentarischer Staat in Mitteleuropa, der insgesamt 16 Bundesländer umfasst. Die Hauptstadt ist Berlin und die Amtssprache ist Deutsch. Das Land hat eine Fläche von 357.104 km² und 82.6 Mio. Einwohner (231 Einwohner pro km²). Etwa 90% der Bevölkerung leben in Städten. Der größte Teil der Bewohner sind Deutsche (ca. 90%). Die beiden größten religiösen Glaubensgemeinschaften in Deutschland sind der Protestantismus und der Katholizismus, dem etwa je ca. 30% der Gesamtbevölkerung angehören. Deutschland wurde nach dem 2. Weltkrieg 1949 in die BRD und die Deutsche Demokratische Republik (DDR) geteilt und erst 1990 wiedervereinigt. Deutschland ist ein führender Staat was Ökonomie angeht (Übersicht bei Leicht & Sentker, 2009). Dies wird auch durch den HDI Deutschlands von 0.92 deutlich. Deutschland erreicht den 5. Rang von 186 Ländern und zählt ebenfalls wie die USA laut HDR zur „Very High Human Development“ Kategorie. Die durchschnittliche Lebenserwartung in Deutschland beträgt 81 Jahre, die durchschnittliche Dauer der Beschulung ca. 12 Jahre (UNDP, 2013).

2.1.4 Südkorea. Die Republik Korea ist eine parlamentarische Demokratie auf der Halbinsel Korea in Ostasien. Das Land umfasst eine Fläche von 99.392 km² und hat ca. 48.2 Mio. Einwohner (485 Einwohner pro km²). Die Hauptstadt ist Seoul und die Amtssprache ist Koreanisch, allerdings sind Englisch und Japanisch ebenfalls weit verbreitet. Über 99% der

Bewohner sind Koreaner. Aufgrund ausländischer Investitionen und staatlich geleiteter Entwicklungspolitik wandelte sich Südkorea seit Anfang der 60er Jahre von einem der ärmsten Länder der Welt zum Industriestaat und einem der teuersten Produktionsstandorte Asiens. Die Halbinsel Korea ist seit dem Ende des Koreakrieges 1953 in Nord- und Südkorea geteilt. Die koreanische Kultur ist stark von China beeinflusst (Übersicht bei Leicht & Sentker, 2009). Der Großteil der koreanischen Bevölkerung gehört keiner Religion an (ca. 43%), ca. 32% zählen zum Christentum (davon sind 24% evangelisch) und etwa 24% gehören dem Buddhismus an (CIA, 2013a). Südkorea hat, aufgrund des Wandels zu einem der reichsten Länder der Welt, einen HDI von 0.91, was dem 12. Rang von 186 Ländern entspricht. Demnach gehört auch Südkorea wie Deutschland und die USA laut HDR zur „Very High Human Development“ Kategorie. Die Menschen in Südkorea werden im Schnitt 81 Jahre alt und besuchen für ca. 12 Jahre die Schule (UNDP, 2013).

2.1.5 Nepal. Nepal ist eine Republik in Südasien, die bis 2008 noch eine Monarchie war. Der Staat umfasst eine Fläche von 147.181 km² und beherbergt 28.2 Mio. Einwohner (192 Einwohner pro km²). Die Amtssprache ist Nepali und der Hinduismus ist Staatsreligion. Die Hauptstadt heißt Kathmandu. 1959 wurde das Kastensystem offiziell in Nepal abgeschafft (Übersicht bei Leicht & Sentker, 2009). Gut 80% der Einwohner gehören dem Hinduismus, 11% dem Buddhismus und 4% dem Islam an. Etwa 17% der Nepalesen leben in Städten. Wie in Indien sind auch viele der Nepalesen Analphabeten (etwa 50%) (CIA, 2013b). Nepal hat von den fünf Kulturen den geringsten HDI von 0.46, das entspricht Rang 157 von 186 Ländern. Demnach wird Nepal im HDR auch zur Kategorie „Low Human Development“ gezählt, was die unterste Kategorie darstellt. Die Nepalesen haben eine Lebenserwartung von etwa 70 Jahren und besuchen durchschnittlich 3 Jahre die Schule (UNDP, 2013).

2.1.6 Vergleich der Kulturen anhand der Dimensionen von Geert Hofstede (2001). Geert Hofstede führte in den 1970er Jahren Befragungen zu Werten bei Mitarbeitern von IBM in über 70 Nationen durch. Ausgehend von seinen Untersuchungen kam er zu dem Schluss, dass Menschen „mentale Programme“ in sich tragen, die durch frühe Sozialisation entwickelt werden. Diese Programme zeichnen sich durch unterschiedliche Werte aus, die bei Menschen aus den gleichen Kulturen vorherrschend sind. Anhand seiner Forschung leitete Hofstede vier Kulturdimensionen ab: Machtdistanz, Unsicherheitsvermeidung, Individualismus-Kollektivismus und Maskulinität-Femininität. In den 1980er Jahren kam die Dimension Langzeit-Kurzzeitorientierung dazu, die sich aus Studentenbefragungen mit dem

Chinese Value Survey (CVS) von Michael Harris Bond ergab (Hofstede, 2001). Zunächst folgt eine kurze Definition der einzelnen Dimensionen, danach werden die Werte der einzelnen Kulturen (die auf <http://geert-hofstede.com/countries.html> abgerufen wurden) veranschaulicht. Zu Nepal gibt es auf der Seite von Hofstede leider keine Werte, weswegen diese Kultur in der Grafik fehlt.

Machtdistanz zeigt an, inwieweit weniger mächtige Mitglieder der Gesellschaft erwarten und akzeptieren, dass Macht ungleich verteilt wird (Hofstede, 2001). Wie in Abbildung 1 zu sehen ist, hat Indien hier einen sehr hohen Wert, was bedeutet, dass Hierarchie sehr stark wertgeschätzt wird. Im Gegensatz dazu bedeutet ein geringer Wert auf dieser Dimension, wie ihn z. B. Deutschland aufweist, dass Mitbestimmung sehr wichtig ist.

Die Unsicherheitsvermeidung gibt an, wie Mitglieder einer Gesellschaft mit unsicheren Strukturen umgehen (Hofstede, 2001). In der Abbildung sieht man, dass Korea eine sehr hohe Unsicherheitsvermeidung aufweist. Dies bedeutet, dass hier ein Bedürfnis an klaren Regeln und eine Ablehnung gegen unkonventionelles Verhalten vorherrschen. Harte Arbeit, Präzision und Sicherheit sind hochgeschätzt. Indien dagegen erzielt auf dieser Dimension einen relativ niedrigen Wert. Demnach wird in Indien Unvollkommenheit akzeptiert und Regeln können umschifft werden, das heißt, dass die Leute eher anpassungsfähig sind.

Bei der Dimension Individualismus-Kollektivismus geht es darum, zu welchem Grad man eigenständig ist oder eher in einer Gruppe integriert bleibt (Hofstede, 2001). Hier erzielen die USA den höchsten Wert bezüglich Individualismus. Das bedeutet, dass die USA eine eher locker verbundene Gesellschaftsstruktur aufweisen. Es gibt einen hohen Grad an geografischer Mobilität und keine Scheu mit Fremden zu agieren. Südkorea dagegen ist eher kollektivistisch orientiert, was ein geringer Wert auf dieser Dimension anzeigt. Demnach werden hier soziale Beziehungen sehr wertgeschätzt. Man nimmt Rücksicht auf und kümmert sich um die Mitglieder seiner Gruppe. Loyalität ist eine wichtige Eigenschaft.

Die Dimension Maskulinität-Femininität beschreibt die emotionalen Geschlechterrollen einer Gesellschaft, wobei eine feminine Kultur als eher weich und eine maskuline Kultur eher als hart gilt (Hofstede, 2001). Die hier untersuchten Kulturen liegen bezüglich dieser Dimension relativ nah beieinander (siehe Abbildung 1). Den höchsten Wert erzielt Deutschland, was bedeutet, dass es sich hierbei um eine maskulinere Kultur handelt. Demnach zählen Wettbewerb, Leistung und Erfolg als wichtige Werte. Korea hat den niedrigsten Wert und zählt damit eher als feminine Gesellschaft. Hier sind Konsens, Gleichheit und Solidarität sehr wichtig.

Die letzte Dimension bezieht sich auf die Langzeit- bzw. Kurzzeitorientierung eines Landes. Dabei geht es darum, wie die Mitglieder einer Kultur eine verzögerte Befriedigung ihrer materiellen, sozialen und emotionalen Bedürfnisse akzeptieren (Hofstede, 2001). Hier erzielt Korea den höchsten Wert und gilt damit als langzeitorientierte Gesellschaft. Demnach leben die Koreaner ihr Leben geleitet von Tugenden und Erfahrungen. Den geringsten Wert weisen hier die USA auf, was bedeutet, dass es sich um eine kurzzeitorientierte Kultur handelt. Demnach möchte man schnellst möglich Erfolg erzielen.

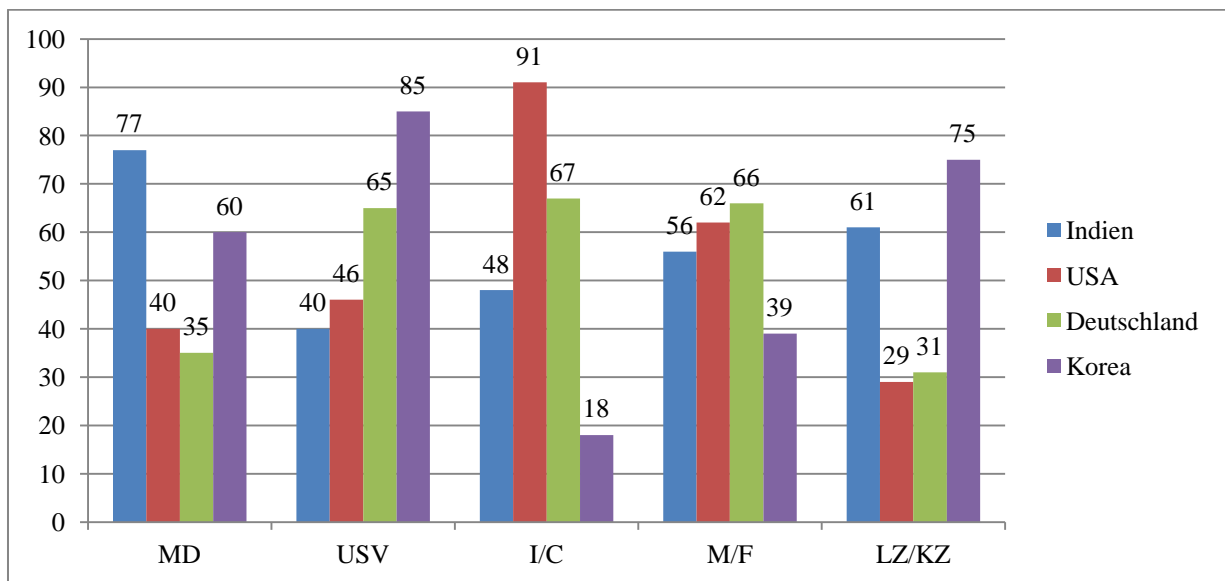


Abbildung 1. Werte der Hofstede-Dimensionen für Indien, die USA, Deutschland und Südkorea. Die Werte wurden am 07.08.2013 von der Seite <http://geert-hofstede.com/countries.html> abgerufen. MD = Machtdistanz, USV = Unsicherheitsvermeidung, I/C = Individualismus-Kollektivismus, M/F = Maskulinität-Femininität, LZ/KZ = Langzeitorientierung-Kurzzeitorientierung.

Allerdings ist darauf hinzuweisen, dass die bloße Beschreibung von Kulturen anhand zweidimensionaler Konzepte mittlerweile in der Literatur kritisch betrachtet wird. So werden Kulturen eher als dynamische Systeme verstanden, in denen verschiedene Werthaltungen vorkommen können, was heißt, dass eine hohe intrakulturelle Variabilität bestehen kann. Besonders die Dichotomisierung anhand der Dimension Independenz-Interdependenz (Individualismus-Kollektivismus) hat zu einer großen Debatte innerhalb der Wissenschaft geführt. So geht man davon aus, dass Independenz und Interdependenz nicht unbedingt gegenläufige Konzepte sein müssen, sondern auch koexistieren können bzw. in unterschiedlichen Kulturen unterschiedliche Bedeutungen haben können (Oyserman, Coon, & Kimmelmeier, 2002; Raeff, 2010).

Kulturelle Werthaltungen werden unter anderem über Sozialisationsprozesse vermittelt. Trommsdorff (2008) geht davon aus, dass Sozialisation in den kulturellen Kontext integriert ist und demnach Sozialisationsprozesse sowie -folgen im Zusammenhang mit dem jeweiligen kulturellen Kontext betrachtet werden müssen. Sie sieht „Kultur und Sozialisation untrennbar miteinander verbunden“ (Trommsdorff, 2008, S. 229). Im nächsten Abschnitt soll daher das Konstrukt Sozialisation näher ausgeführt werden.

2.2 Sozialisation

Nach Grusec und Hastings ist Sozialisation die Art und Weise, wie Individuen dabei unterstützt werden, sich in einer bestimmten sozialen Gruppe als Mitglied zu integrieren. Entsprechend dieser Definition ist der zu sozialisierende ebenfalls aktiv in den Prozess seiner Sozialisation eingebunden. Sozialisation ist mit einer Reihe von Konsequenzen verbunden, wie z. B. der Aneignung von Regeln, Werten, Rollen und Standards in sozialen, persönlichen, kognitiven oder emotionalen Bereichen (Grusec & Hastings, 2007). Somit gehen Grusec und Davidov davon aus, dass Sozialisation bereichsspezifisch abläuft. Dies bedeutet, dass es verschiedene Domänen gibt, in denen Sozialisation stattfindet und dass jede einzelne Domäne spezifische Interaktionen zwischen dem Sozialisierenden und dem zu sozialisierenden erfordert. Demnach wirken in den verschiedenen Domänen unterschiedliche Mechanismen, die unterschiedliche Sozialisationsergebnisse hervorbringen (Grusec & Davidov, 2010). Die von Grusec und Davidov beschriebenen Domänen, die dazugehörigen Eltern-Kind-Beziehungen, Erziehungsverhalten und Mechanismen sind in Tabelle 1 dargestellt.

Tabelle 1

Sozialisationsdomänen, Eltern-Kind-Beziehung, Erziehungspraktiken und Mechanismen

Domäne	Eltern-Kind-Beziehung	Erforderliches Erziehungsverhalten	Sozialisationsmechanismen
Schutz	Lieferant-Empfänger von Schutz	Kindlichen Distress lindern	Vertrauen in Beschützer
Reziprozität	Austausch/Gleichberechtigung	Sich angemessenen Forderungen und Durchsetzungsversuchen des Kindes fügen	Angeborene Veranlagung zum Geben und Nehmen
Kontrolle	Hierarchisch	Einsatz von Disziplinierungsmethoden, die am besten passen, um das Erziehungsziel zu erreichen	Erlangte Selbstkontrolle
Angeleitetes Lernen	Lehrer-Schüler	Das Lehren dem sich verändernden kindlichen Verständnis anpassen	Internalisierung von Sprache und der Lehrmethode
Gruppenteilnahme	Verbundene Mitglieder der gleichen Gruppe	Dem Kind ermöglichen, angemessene kulturelle Praktiken zu beobachten und darin teilzunehmen	Sicherer Sinn für soziale Identität

Anmerkung. Adaptiert von Grusec und Davidov (2010, S. 694).

2.2.1 Sozialisation im Kontext. Sozialisation kann von einer Vielzahl von Akteuren angestoßen werden, so z. B. durch die Eltern, Lehrer, Peers, Geschwister, Schule, Kindertagesstätten, Medien, Internet und allgemeine kulturelle Institutionen (Grusec & Davidov, 2007; Grusec & Hastings, 2007; Parke & Buriel, 1998). So geht Urie Bronfenbrenner (1979) in seiner ökologischen Systemtheorie davon aus, dass die menschliche Entwicklung in einer ökologischen Umwelt stattfindet, die aus einer Reihe verschachtelter Subsysteme besteht, die alle miteinander interagieren. In der Mitte steht das sich entwickelnde Individuum, das ein Muster von Aktivitäten, Rollen und zwischenmenschlichen Beziehungen erlebt. Dieses so genannte *Mikrosystem* stellt eine Struktur mit bestimmten körperlichen und materiellen Eigenschaften dar. Um das Mikrosystem herum liegt das *Mesosystem*, das die Beziehungen zwischen den verschiedenen Strukturen, in denen das sich entwickelnde Individuum teilnimmt, umfasst. Das heißt, dass das Mesosystem sich auf Beziehungen zwischen den einzelnen Mikrosystemen, wie z. B. Familie, Schule und Nachbarschaft, bezieht. Die nächste Schicht wird als *Exosystem* bezeichnet. Das Exosystem bezieht sich auf Strukturen, in denen das sich entwickelnde Individuum nicht aktiv teilnimmt, die aber das Individuum beeinflussen können, z. B. der Arbeitsplatz der Eltern. Die nächste Schicht stellt das *Makrosystem* dar. Hier ist der größere konsistente kulturelle Kontext gemeint. Zusätzlich wird in Bronfenbrenners Modell die Zeit berücksichtigt, was sich auf Veränderungen im sich

entwickelnden Individuum oder der Umwelt bezieht. Diese Veränderungen können einen Einfluss auf die Entwicklung haben (Bronfenbrenner, 1979). Abbildung 2 fasst Bronfenbrenners ökologische Systemtheorie zusammen.

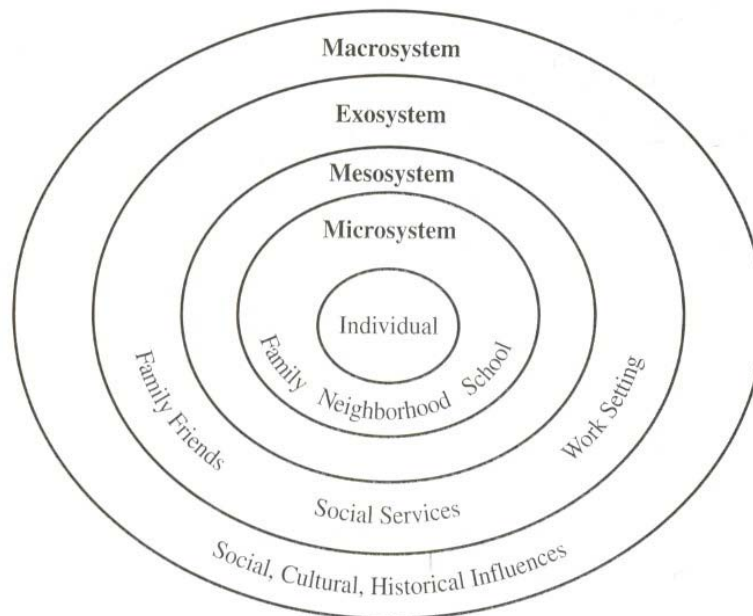


Abbildung 2. Bronfenbrenners ökologische Systemtheorie. Quelle: Beale Spencer (2006, S. 866)

Nach Bronfenbrenner (1979) ähneln sich die verschiedenen Strukturen (z. B. Familie) innerhalb von Kulturen sehr stark, während sie zwischen verschiedenen Kulturen doch deutlich verschieden sind. Da sich die vorliegende Arbeit besonders mit der Sozialisation im Mikro- und Makrosystem beschäftigt, soll nun auf die Sozialisation in den Kontexten Familie und Kultur im Besonderen eingegangen werden.

2.2.1.1 Sozialisation im Kontext Familie. Der unmittelbare Kontext für Sozialisation wird durch die Familie vermittelt (Trommsdorff, 2008). Eltern haben dabei den wohl wichtigsten Einfluss (Grusec & Davidov, 2007). Allerdings wurde die Wichtigkeit von Beziehungen für die kindliche Sozialisation und Entwicklung erst in den 1970er Jahren mit John Bowlbys *Bindungstheorie* entdeckt und thematisiert (Parke & Buriel, 1998).

John Bowlby ging davon aus, dass jedes Kind eine Bindung zu einer Bezugsperson aufbaut, die das Kind als sichere Basis versteht und nutzt. Die Bindung zwischen Kind und Bezugsperson beeinflusst dann die weitere Entwicklung des Kindes. Zum Beispiel entsteht ein *inneres Arbeitsmodell* beim Kind, das aufgrund früherer Erfahrungen Annahmen über das

Selbst, die Bezugsperson und Beziehungen zu anderen beinhaltet (Bowlby, 1969). Die Bindungstheorie umfasst fünf Kernhypothesen. Dabei besagt die Universalitätshypothese, dass jedes Kind mindestens zu einer Bezugsperson eine Bindung aufbaut. Die Hypothese des Bindungs-Explorationsgleichgewichts geht davon aus, dass das System der Bindung aktiviert ist, wenn das Explorationssystem inaktiv ist und vice versa. Die Universalitätshypothese besagt, dass eine sichere Bindung in (fast) allen Kulturen das häufigste Bindungsmuster darstellt. In der Sensitivitätshypothese wird davon ausgegangen, dass die Feinfühligkeit der Mutter der wichtigste Prädiktor für eine sichere Bindung ist. Und schließlich besagt die Kompetenzhypothese, dass eine sichere Bindung im späteren Leben mit mehr sozialer und emotionaler Kompetenz verbunden ist (Übersicht bei Grossmann, Grossmann, & Keppler, 2005). Mary Ainsworth führte die Theorie Bowlbys weiter. Anhand des *Fremde-Situationen-Tests* beobachtete sie Trennungen und Wiedervereinigungen von Kleinkindern und ihren Bezugspersonen und leitete davon drei verschiedene *Bindungstypen* ab. Dabei wird eine sichere Bindung durch eine qualitativ hochwertige Beziehung charakterisiert. Die Babies nutzen die Bezugsperson als sichere Basis, von der aus sie die Umgebung explorieren. Während der Trennung zeigen sie Distress und die Exploration nimmt stark ab. Während der Wiedervereinigung suchen sie körperlichen Kontakt zur Bezugsperson. Bei der unsicher-ambivalenten Bindung sind die Kinder bei der Trennung (und teilweise bereits vorher) sehr ängstlich und gestresst und lassen sich nur schwer beruhigen. Während der Wiedervereinigung sind sie ambivalent, d. h., dass sie auf der einen Seite den Kontakt zur Bezugsperson suchen, aber auf der anderen Seite widersetzen sie sich dem Trost der Bezugsperson. Die unsicher-vermeidende Bindungsbeziehung ist durch Gleichgültigkeit bzw. Meiden des Kindes gegenüber der Bezugsperson gekennzeichnet, sowohl während der Trennung als auch während der Wiedervereinigung (Ainsworth, 1979; Ainsworth, Blehar, Waters, & Wall, 1978). In der Literatur herrscht Uneinigkeit darüber, ob die Bindung zwischen Bezugsperson und Kind über Kulturen hinweg universell oder spezifisch ist (z. B. Grossmann et al., 2005; Rothbaum & Trommsdorff, 2007; Rothbaum, Weisz, Pott, Miyake, & Morelli, 2000). So zeigen Rothbaum und Kollegen (2000) exemplarisch Kulturspezifika für drei Kernhypothesen auf. Dabei wurde auch die Sensitivitätshypothese kritisch beleuchtet und in der Tat gibt es einige empirische Studien, die kulturelle Unterschiede hinsichtlich der Sensitivität von Bezugspersonen gefunden haben (siehe z. B. Rothbaum, Nagaoka, & Ponte, 2006; Trommsdorff & Friedlmeier, 2010; Ziehm, Trommsdorff, Heikamp, & Park, 2013).

Bezüglich der Rolle der Eltern im Sozialisationsprozess war ca. in der zweiten Hälfte des letzten Jahrhunderts die *Erziehungstilforschung* vorherrschend. So identifizierte Diana Baumrind in den 1960er Jahren an einer Kontrolldimension drei verschiedene Erziehungsstile. Der autoritäre Erziehungsstil beinhaltet sehr strenge Kontrolle, die Kinder bekommen kaum Erklärungen für elterliche Grenzsetzungen und kindlicher Gehorsam wird erwartet. Der autoritative Erziehungsstil dagegen beinhaltet flexible Kontrolle, Demokratie und viel Akzeptanz und Feinfühligkeit gegenüber dem Kind. Eltern mit permissivem Erziehungsstil sind akzeptierend, setzen ihren Kindern allerdings keine Grenzen (*laissez-faire*). In den 1980er Jahren fügten Maccoby und Martin zu Baumrinds Kontrolldimension die Dimension Akzeptanz/Responsivität hinzu und erweiterten die Typologie um einen weiteren, den uninvolvierten Stil, der durch eine Vernachlässigung der Erziehung der Eltern charakterisiert ist. Der autoritative Erziehungsstil wurde weitestgehend mit einer positiven Entwicklung des Kindes in Verbindung gebracht, während die anderen Stile eher mit negativen Folgen für das Kind assoziiert waren. Allerdings zeigte sich in der empirischen Forschung, dass viele Eltern den Stilen nicht zugeordnet werden konnten, da sie Elemente aus mehreren Stilen anwendeten. Besonders im Kulturvergleich konnten die Befunde nicht repliziert werden. So findet man z. B. im asiatischen Kontext häufig eher autoritäre Erziehungsstile, die allerdings nicht negativ mit kindlicher Entwicklung in Verbindung stehen (Übersicht bei Ziehm, Trommsdorff, & Albert, 2013; siehe auch Darling & Steinberg, 1993; Maccoby, 2007; Rothbaum & Trommsdorff, 2007).

Moderne Perspektiven bezüglich der Sozialisation innerhalb der Familie betonen den Ansatz der Systemtheorien. So wird die Familie primär als soziales System verstanden, in dem alle Mitglieder bezüglich ihrer Rollen und Funktionen miteinander verbunden sind. Demnach beeinflussen sich auch alle Familienmitglieder gegenseitig (sowohl aktiv als auch passiv). Des Weiteren wird auch sozialer Wandel in modernen Theorien berücksichtigt. So möchte man z. B. herausfinden, wie soziale Veränderungen (z. B. Geburtenrückgang, steigende Anzahl arbeitender Mütter, kleinere Familien, Anstieg der Scheidungsrate) die Interaktionen zwischen Eltern und Kindern beeinflussen. Schließlich gibt es seit den 1990er Jahren auch höhere Anforderungen an die Generalisierbarkeit der Sozialisationsforschung. So zeigten einige Studien, dass Ergebnisse, die in einer bestimmten Kultur (meist den USA) gefunden wurden, nicht valide sind um auf andere Kulturen zu schließen (Maccoby, 2007; Parke & Buriel, 1998). Im nächsten Abschnitt soll es aus diesem Grund um die Sozialisation im kulturellen Kontext gehen.

2.2.1.2 Sozialisation im kulturellen Kontext. Nach Trommsdorff (2008) bestimmen die jeweiligen kulturellen Werte, welche Sozialisationsergebnisse als erstrebenswert und welche als unangemessen gelten. So werden Kulturen häufig daran charakterisiert, inwieweit ihre Mitglieder *Autonomie* und/oder *Verbundenheit* bevorzugen. Die *Self-Determination-Theory (SDT)* besagt, dass Autonomie, Verbundenheit sowie Kompetenz natürliche menschliche Bedürfnisse darstellen, die befriedigt werden müssen, damit das Individuum glücklich und zufrieden ist. Dies wird über Kulturen hinweg als universell angenommen (Deci & Ryan, 2000). Rothbaum und Trommsdorff (2007) hingegen sind der Auffassung, dass die SDT nicht als universell betrachtet werden kann, da sie fast ausschließlich an westlichen Stichproben untersucht wurde. In ihrem Review zeigen sie auf, dass Erziehung in westlichen Kulturen die Wichtigkeit von Autonomie betont und dass Autonomie in enger Verbindung zu Verbundenheit steht. In nicht-westlichen Kulturen allerdings, in denen Autonomie wenig wertgeschätzt wird, scheinen Autonomie und Verbundenheit eher gegenläufige Konzepte darzustellen. Im nächsten Abschnitt soll die Bedeutung von Autonomie und Verbundenheit im kulturellen Kontext verdeutlicht werden.

2.2.1.2.1 Die Sozialisation von Autonomie und Verbundenheit im kulturellen Kontext. Autonomie wird als Konzept definiert, das sich auf persönliche Wahl, Handlungskompetenzen und Unabhängigkeit bezieht und eng mit der Betonung individueller Rechte und intrinsischer Motivation assoziiert ist. Verbundenheit dagegen wird als Phänomen definiert, das Liebe, Intimität, Zuwendung, Bindung, Unterstützung, Loyalität und Zusammengehörigkeit umfasst (siehe Rothbaum & Trommsdorff, 2007, S. 462). In ihrem Übersichtsartikel veranschaulichen Rothbaum und Trommsdorff anhand vieler Studien die Sozialisation von Autonomie und Verbundenheit im kulturellen Kontext. So wird z. B. aufgezeigt, dass Eltern aus westlichen Kulturen eher Augenkontakt und distalere Kontaktformen anwenden. Diese Kontaktformen vermitteln Kindern ihre Einzigartigkeit und Selbstwirksamkeit. In westlichen Kulturen beinhaltet frühe Verbundenheit die Möglichkeit zur Abtrennung, dies führt zu Autonomie. Es besteht die Annahme, dass zu enger Kontakt eine spätere Verbundenheit mit Partnern verhindert. In nicht-westlichen Kulturen hingegen pflegt die Mutter zum Kind einen konstanten und engen Körperkontakt. Dies hat zur Folge, dass das Kind sich weniger zur Außenwelt orientiert und somit eine Verbundenheit entsteht, die eine dauerhafte Bindung, Loyalität, Pflichterfüllung und ein verringertes Interesse an Autonomie umfasst.

Des Weiteren werden kulturelle Unterschiede hinsichtlich autoritärer und autoritativer Erziehung aufgezeigt. In westlichen Kulturen wird elterliche Kontrolle von Demokratie, Respekt für Regelverstöße, Wertschätzung von Freiheit, Wahl und Durchsetzungsvermögen und einer offenen Kommunikation begleitet. Demnach wird Autonomie auch gefördert, während Autorität ausgeübt wird. In nicht-westlichen Kulturen dagegen wird strenge Kontrolle angewendet. Allerdings werden diese Techniken eher als Training verstanden und als positiv und fürsorglich eingeschätzt. Der Fokus liegt auf der Erfüllung von Pflichten und Respekt gegenüber den Eltern und der Familie. Demnach fördert Kontrolle hier Verbundenheit in Form von gesellschaftlich angemessenem Benehmen. So werden Kinder in nicht-westlichen Kulturen bereits früher mit der Erfüllung von Gruppenaufgaben beauftragt (z. B. sich um die Geschwister kümmern), allerdings später und seltener mit der Erfüllung von Aufgaben, die sich auf das eigene Selbst beziehen als Kinder in westlichen Kulturen. Diese werden i. d. R. mit weniger Aufgaben konfrontiert, die zu dem eher selbstorientiert sind (z. B. das eigene Bett machen, eigenes Spielzeug wegräumen) und außerdem häufiger vom Kind selbst ausgewählt werden können (Übersicht bei Rothbaum & Trommsdorff, 2007).

Demnach findet man auf der Kulturebene eher Evidenz, dass sich Autonomie und Verbundenheit ausschließen. Auf der Individualebene im westlichen Kontext gibt es Evidenz dafür, dass eine positive Korrelation zwischen den beiden Konzepten besteht. Laut Rothbaum und Trommsdorff (2007) deuten diese Widersprüche darauf hin, dass es kulturell verschiedene Arten und/oder Bedeutungen von Verbundenheit gibt. Die Autoren schlagen Vertrauen und Versicherung (*trust* und *assurance* in Anlehnung an Yamagishi) als kulturspezifische Konzepte für Verbundenheit vor. Dabei herrscht Vertrauen eher in westlichen Kulturen vor und bedeutet, dass man einen Glauben an andere hat, die man selbst gewählt hat. Dies ist eine Form der Verbundenheit, die verbale Intimität, konstruktive Konflikte, Selbstaussdruck, Selbstvertrauen, freiwillige Verpflichtungen und eine Verbindung zwischen Autonomie und Verbundenheit betont. Versicherung auf der anderen Seite wird eher in nicht-westlichen Kulturen gefunden und basiert auf einer Garantie von Loyalität und Reziprozität, die aus der Mitgliedschaft aus engen Gruppen beider Parteien resultiert. Dies ist eine Form der Verbundenheit, die Gruppenzugehörigkeit, Empathie, Harmonie, Rollenverpflichtungen und Loyalität betont. Damit steht Versicherung in umgekehrter Verbindung zu Autonomie. Beiden Konzepten der Verbundenheit ist jedoch gemein, dass sie in Liebe, Schutz, Zuwendung und Sicherheit verwurzelt sind und sie in allen Kulturen existieren können (siehe Rothbaum & Trommsdorff, 2007, S. 480).

Cigdem Kagitcibasi geht in ihrer Arbeit zu Autonomie und Verbundenheit ebenfalls davon aus, dass die beiden Konzepte koexistieren können. Sie ist der Auffassung, dass Autonomie und Verbundenheit zwei Dimensionen zugrunde liegen, nämlich Handlungsfähigkeit (*agency*, mit den Endpunkten Autonomie und Heteronomie) und zwischenmenschliche Distanz (*intrapersonal distance*, mit den Endpunkten Abtrennung und Verbundenheit). Anhand dieser Dimensionen leitet Kagitcibasi vier Familienmodelle ab: das *independente*, das *psychologisch-interdependente*, das *hierarchisch-vernachlässigende* und das *interdependente Familienmodell*. Diese Familienmodelle beschreiben prototypische Interaktionsmuster innerhalb der Familie. Das interdependente Modell bezieht sich auf traditionelle Familien, die durch materielle und emotionale intergenerationale Verbundenheit charakterisiert sind. Dieses Modell herrscht in ländlichen Agrargesellschaften mit wenig Reichtum vor (z. B. Asien), ist aber auch bei städtischen Familien mit geringem sozioökonomischen Status zu finden. Die Autonomie des Kindes ist hier nicht wünschenswert, da ein selbstständiges Kind die Familie verlassen könnte und die intergenerationale Verbundenheit für die Lebensgrundlage unabdingbar ist, was auch mit einer hohen Fertilitätsrate einhergeht. Für die Erziehung ist demnach Gehorsam des Kindes ein zentraler Aspekt. Das gegenläufige Modell der Independenz charakterisiert westliche Familien aus Industriegesellschaften (z. B. Mittelklasse der USA) und repräsentiert ein individualistisches Weltbild. Die Autonomie des Kindes wird gefördert, da aufgrund eines höheren Wohlstandsniveaus und mehr Bildung die ältere Generation nicht auf materielle Unterstützung der Kinder angewiesen ist. Das Familienmodell der psychologischen Interdependenz ist eine Synthese aus den anderen beiden Modellen und wird durch materielle Independenz, aber emotionale Interdependenz charakterisiert. Dieses Modell herrscht vor in Gesellschaften, die einen Wandel hinsichtlich Urbanisierung und ökonomischer Entwicklung vollziehen. Mit steigendem städtischen Lebenswandel und steigendem Wohlstand nimmt die materielle Verbundenheit zwischen den Generationen ab, da die ältere Generation nicht mehr so stark auf finanzielle Unterstützung von der jüngeren Generation angewiesen ist. Die emotionale Verbundenheit bleibt aber bestehen, da diese in kollektivistischen Kulturen verwurzelt und mit sich ändernden Lebensumständen kompatibel ist. Die Autonomie des Kindes wird also nicht als Bedrohung gesehen, aber eine psychologische Interdependenz ist weiterhin wünschenswert. Aus diesem Grund wird hier neben der Anwendung von Kontrolle auch die Autonomie des Kindes gefördert (Kagitcibasi, 2005).

Eng in Verbindung mit Autonomie und Verbundenheit stehen die Dimensionen *Individualismus-Kollektivismus* und *Independenz-Interdependenz* (Kagitcibasi, 2005; Rothbaum & Trommsdorff, 2007). Dabei beziehen sich Individualismus und Kollektivismus darauf, wie Independenz und Interdependenz im kulturellen Kontext verstanden und strukturiert werden (Raeff, 2010). Individualismus und Independenz liegen Autonomie und Kollektivismus und Interdependenz liegen Verbundenheit zugrunde. Individualistische Gesellschaften sind dadurch charakterisiert, dass ihre Mitglieder eher lose miteinander in Verbindung stehen. Menschen kümmern sich um sich selbst und die nahe Verwandtschaft. Damit geht ein independentes Selbst einher, das durch persönliche Autonomie und Selbstaussdruck gekennzeichnet ist. In kollektivistischen Kulturen sind individuelle Ziele den Gruppenzielen untergeordnet. Menschen sind in stabile Gruppen eingebunden, von denen sie Schutz erfahren. Als Gegenleistung geben die Individuen uneingeschränkte Loyalität. In kollektivistischen Kulturen ist eher ein interdependentes Selbst zu finden. Das bedeutet, dass Personen mit anderen mehr verbunden und abhängiger von anderen sind. Konformität und Selbstkontrolle werden hochgeschätzt (Markus & Kitayama, 1991; Raeff, 2010; Triandis, 1995).

Anzumerken ist allerdings, dass die Konzepte Individualismus-Kollektivismus und Independenz-Interdependenz in der Literatur scharf kritisiert werden, da durch sie postuliert wird, dass Kulturen statische statt dynamische Systeme darstellen. Des Weiteren ist man sich nicht einig darüber, ob es sich hier tatsächlich um Endpunkte einzelner Dimensionen handelt. Studien haben herausgefunden, dass sowohl Independenz/Individualismus als auch Interdependenz/Kollektivismus parallel existieren können und beides in jeder Kultur zu finden ist. Zudem ist eine hohe intrakulturelle Variabilität zu finden (Übersichten bei Kagitcibasi, 2005; Oyserman et al., 2002; Raeff, 2010; Rothbaum & Trommsdorff, 2007). Oyserman und Kollegen (2002) kommen in ihrer Metaanalyse trotzdem zu dem Schluss, dass es, aufgrund der Konsistenz einiger Forschungsergebnisse, sinnvoll ist, die Konzepte Individualismus und Kollektivismus beizubehalten. Auch in dieser Arbeit sollen die Konzepte zur theoretischen Herleitung und Veranschaulichung herangezogen werden. Es wird allerdings nicht davon ausgegangen, dass Kulturen und Gesellschaften statische, nicht wandelbare Phänomene darstellen. Weiterhin wird davon ausgegangen, dass Individuen, die in einer Kultur leben, einzigartig und demnach voneinander verschieden sind.

2.2.1.2.2 *Die Entwicklungsnische.* Die Entwicklungsnische ist ein theoretisches Konzept, das von Charles Super und Sara Harkness entwickelt wurde um zu analysieren und zu verstehen, wie die kindliche Entwicklung durch den kulturellen Kontext geformt wird (Harkness & Super, 2002). Der Entwicklungsnische liegen zwei Prinzipien zugrunde. Zum einen, dass die kindliche Umwelt in unwillkürlicher Art und Weise als Teil des kulturellen Systems organisiert ist. Dies beinhaltet sowohl Ungewissheit, Flexibilität, thematische Wiederholungen als auch Deutungssysteme. Zum anderen, dass das Kind eine angeborene Disposition inne hat, die ein bestimmtes Temperament, Fähigkeitsreservoir und speziesspezifische Potenziale für Wachstum, Veränderung und die Umwandlung von Erfahrung in Sinngehalt umfasst (Super & Harkness, 1997, S. 26).

Die Entwicklungsnische besteht aus drei Subsystemen: das physische und soziale Umfeld des Kindes (*physical and social settings*), kulturell regulierte Sitten und Praktiken der Erziehung (*culturally regulated customs and practices of childcare and chilrearing*) und die Psychologie der Betreuungspersonen (*psychology of caregivers*). Diese Subsysteme interagieren miteinander als homöostatisches System, das Übereinstimmung zwischen den Subsystemen anstrebt. Des Weiteren handelt es sich um ein offenes System. Das bedeutet, dass jedes Subsystem auch unabhängig mit Elementen der breiteren Kultur interagiert. Die Entwicklungsnische und das Individuum passen sich den Eigenschaften des jeweils anderen an (Harkness & Super, 2002). Abbildung 3 zeigt den Aufbau der Entwicklungsnische.

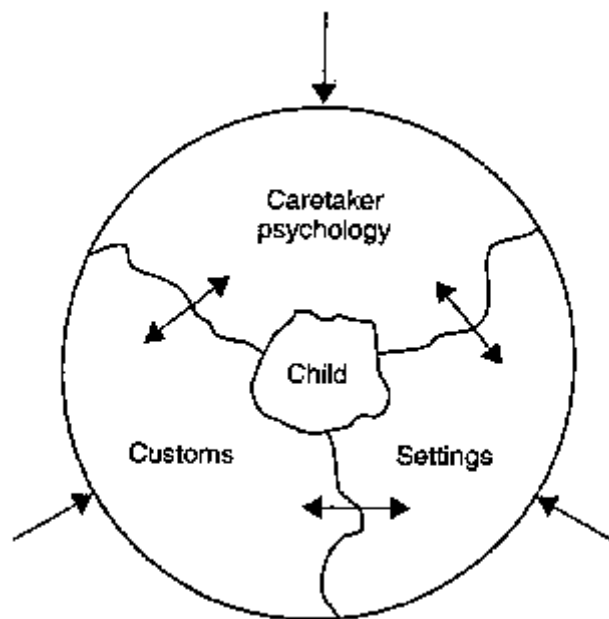


Abbildung 3. Schematische Darstellung der Entwicklungsnische. Quelle: Super & Harkness (1997, S. 26).

Menschen, die sich häufig im Umfeld des Kindes (Subsystem 1) aufhalten, beeinflussen die Art der Interaktionen, in denen das Kind die Möglichkeit und das Bedürfnis hat, teilzunehmen. Zudem beinhaltet das Umfeld verschiedene Gefahren und Anforderungen. Die Erziehungssitten (Subsystem 2) sind allgemein bei den Mitgliedern der Gesellschaft weitläufig bekannt und in den weiteren kulturellen Kontext integriert. Sie sind demnach automatisiert und werden als allgemeingültig betrachtet. Die Psychologie der Erzieher (Subsystem 3) beinhaltet die *elterlichen Ethnotheorien*. Das sind Theorien über kindliches Verhalten und Entwicklung sowie auf Erfahrung beruhende Orientierungen, die in die Erziehung eingebracht werden. Die Theorien beinhalten u. a. Annahmen über die Natur und die Bedürfnisse von Kindern, in die Gemeinschaft eingebettete Erziehungsziele und Annahmen darüber, welche Erziehungstechniken effektiv sind (Super & Harkness, 1997). Die elterlichen Ethnotheorien werden auch als *naive Erziehungstheorien* (vgl. Kornadt & Trommsdorff, 1990), *cultural belief systems* (vgl. Harkness & Super, 2002) oder *intuitive Erziehungstheorien* (vgl. Trommsdorff et al., 2012) bezeichnet. Da intuitive Erziehungstheorien im kulturellen Kontext den Hauptfokus dieser Arbeit darstellen, sollen diese im nächsten Abschnitt ausführlich behandelt werden.

2.3 Intuitive Erziehungstheorien

Intuitive Erziehungstheorien sind Annahmen von Eltern oder Erziehenden über Familie, Kinder, deren Entwicklung und sich selbst als Erzieher. Sie stellen eine wichtige Quelle für Erziehungspraktiken und die Organisation des kindlichen Alltags dar, da sie u. a. Annahmen darüber beinhalten, welche Attribute beim Kind entwickelt werden sollen (Erziehungsziele) und wie diese Entwicklung beeinflusst werden kann (Erziehungsverhalten). Dies beinhaltet auch Annahmen darüber, ob bestimmte Entwicklungsprozesse biologisch determiniert sind oder über bestimmte Erziehungspraktiken erfolgen. Diese Annahmen werden als intuitiv bezeichnet, weil es sich um naive oder implizite, nicht-wissenschaftliche Vorstellungen handelt, die als selbstverständlich wahrgenommen werden (Harkness & Super, 2006; Kornadt & Trommsdorff, 1990). Kornadt und Trommsdorff (1990) gehen davon aus, dass intuitive Erziehungstheorien durch das elterliche Erziehungsverhalten einen direkten Einfluss auf die kindliche Entwicklung ausüben, wobei auch ein indirekter Einfluss über die Konsequenzen des Erziehungsverhaltens für den Entwicklungskontext vermutet wird. Harkness und Super (2006) schlagen ein hierarchisches Modell bezüglich intuitiver Erziehungstheorien vor. Dabei befinden sich an übergeordneter Stelle generelle implizite Vorstellungen über die Natur des Kindes, Familie und Erziehung. Darunter befinden sich

spezifische Bereiche, wie z. B. die Eltern-Kind-Beziehung (vgl. auch Grusec & Davidov, 2010). Die Domänen stehen in enger Verbindung mit angemessenen Erziehungspraktiken und deren Folgen für das Kind sowie für die Familie. Diese Annahmen werden in Handlungen übertragen. Dabei können die Eigenschaften des Kindes oder die der Situation, die wiederum von der Kultur beeinflusst sein können, einen mediierenden Einfluss auf die Transformation haben. Die endgültigen Ergebnisse werden dann in den tatsächlichen Erziehungspraktiken oder -verhalten und den damit verbundenen Konsequenzen für das Kind und die Familie ersichtlich. Demnach bilden intuitive Erziehungstheorien ein System, das Vorstellungen über Kinder, Erziehungspraktiken und Folgen mit den tatsächlichen Praktiken und Konsequenzen vereint (Harkness & Super, 2006).

Intuitive Erziehungstheorien werden jedem Menschen als verschiedene Bausteine der Kultur vermittelt (Kornadt & Trommsdorff, 1990). Es handelt sich um kulturelle Modelle, die auf einer Reihe von Vorstellungen, die von Mitgliedern einer kulturellen Gruppe geteilt werden, beruhen. Demnach variieren intuitive Erziehungstheorien dem kulturellen Kontext entsprechend (Harkness & Super, 2006). Man kann davon ausgehen, dass Eltern auf der gesamten Welt möchten, dass ihre Kinder gut im Leben zurechtkommen, glücklich, erfolgreich und gesund sind, jedoch variieren die Vorstellungen darüber, wie eine erfolgreiche kindliche Entwicklung aussieht anhand kultureller Werte (Harkness & Super, 2006; Trommsdorff et al., 2012). Trommsdorff und Kollegen (2012) sehen einen Einfluss, wie kulturelle Werte Erziehungsziele und -praktiken beeinflussen können darin, welchen Wert der jeweilige kulturelle Kontext auf die Interdependenz bzw. Independenz von Individuen legt, besonders bezüglich Selbstdeutung und Handlungsfähigkeit. Dies wird auch im Kulturmodell der Handlungsfähigkeit und Selbstregulation von Trommsdorff (2009) deutlich (siehe Abbildung 4).

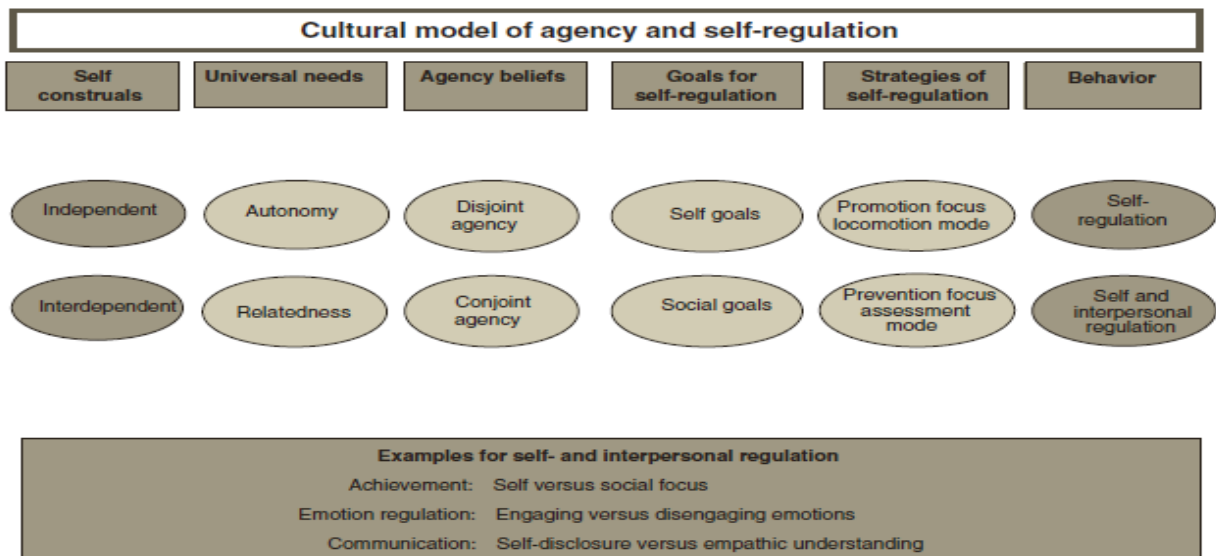


Abbildung 4. Kulturmodell der Handlungsfähigkeit und Selbstregulation. Quelle: Trommsdorff (2009, S. 690).

In diesem Modell wird die Deutung des Selbst (*self construal*) anhand von Independenz und Interdependenz konzeptualisiert (vgl. auch Markus & Kitayama, 1991). Dabei handeln Menschen aus interdependenten Kulturen eher im gemeinschaftlichen Interesse (*conjoint agency belief*), während Menschen aus independent geprägten Kulturen eher handeln, um ihre eigenen Ziele zu verfolgen (*disjoint agency belief*). Dies hängt mit den zugrundeliegenden Bedürfnissen (*universal needs*) Autonomie bzw. Verbundenheit zusammen (vgl. Abschnitt 2.2.1.2.1). Das bedeutet, dass die Sozialisation in einer kulturellen Nische stattfindet, die ein spezielles Modell der Handlungsfähigkeit beinhaltet, das entweder auf Independenz oder Interdependenz fokussiert (Trommsdorff, 2009). Demnach gibt es kulturspezifische Bedeutungen in den Erziehungszielen und -praktiken, die dem jeweiligen kulturellen Model bzgl. Independenz und Interdependenz angepasst sind (Trommsdorff et al., 2012). In dieser Arbeit werden die intuitiven Erziehungstheorien anhand von Erziehungszielen, Erziehungsverhalten sowie mütterlichen Emotionen in verschiedenen Situationen konzeptualisiert. Aus diesem Grund sollen die einzelnen Elemente der intuitiven Erziehungstheorien im Folgenden gesondert beleuchtet werden.

2.3.1 Erziehungsziele. Erziehungsziele sind Ziele, die Erzieher für die Entwicklung von Kindern verfolgen. Sie sind auf die zukünftige Rolle des Kindes bezogen (z. B. soziale Kompetenz, Erfolg, Wohlergehen) und motivieren das Erziehungsverhalten der Eltern. Demnach handelt es sich um relativ überdauernde Persönlichkeitsmerkmale, die von den

Eltern in Eltern-Kind-Interaktionen gefördert werden (Kornadt & Trommsdorff, 1984). Dix (1992) unterteilt Erziehungsziele in selbstorientierte und kindorientierte Ziele. Hierbei dienen selbstorientierte Ziele den Eltern (z. B. Gehorsam des Kindes, damit die Eltern nicht gestört werden). Kindorientierte Ziele werden zusätzlich in empathische Ziele und Sozialisationsziele gegliedert. Empathische Ziele beziehen sich darauf, das Kind glücklich zu machen und Sozialisationsziele dienen dazu, dem Kind etwas für sein späteres Leben beizubringen. Kuczynski unterscheidet zwischen kurz- und langfristigen Erziehungszielen, wobei er annimmt, dass kurzfristige Ziele eher mit Machtdurchsetzung und langfristige Ziele eher mit Erklärungen durchgesetzt werden. Diese Annahmen konnten empirisch aber nicht vollständig unterstützt werden (Kuczynski, 1984).

Erziehungsziele werden durch die zugrundeliegenden kulturellen Werte beeinflusst und können sich demnach von Kultur zu Kultur unterscheiden (Kornadt & Trommsdorff, 1984; Trommsdorff & Kornadt, 2003). So zeigen Rothbaum und Wang (2010) Unterschiede in der Sozialisation für primäre und sekundäre Kontrolle auf. Primäre Kontrolle bedeutet, dass man die Welt als veränderbar und das eigene Selbst eher als feststehend betrachtet. Somit wird die Welt verändert, damit diese zum Selbst passt (z. B. ein Spielzeug verändern, damit es wieder interessant ist). Primäre Kontrolle wird eher von Erziehern aus westlichen Kulturen sozialisiert. Dementgegen bezieht sich sekundäre Kontrolle darauf, dass die Welt als feststehend und das Selbst als veränderbar wahrgenommen wird. Demnach muss das Selbst verändert werden um in die Welt zu passen (z. B. das vorhandene Spielzeug so akzeptieren, wie es ist). Das Ziel Kinder mit einer veränderbaren Sicht des Selbst zu erziehen, findet sich häufig bei Erziehern aus Kulturen mit konfuzianistischem Hintergrund, wie z. B. in ostasiatischen Kulturen, in denen Selbstverbesserung ständig angestrebt wird (Rothbaum & Wang, 2010; Trommsdorff & Rothbaum, 2008). Dies geht einher mit der Sozialisation von Independenz und Interdependenz. In westlichen Kulturen beziehen sich Erziehungsziele zumeist auf Unabhängigkeit, Durchsetzungsvermögen und Selbstverwirklichung, was der Entwicklung von Independenz und Autonomie beim Kind entspricht. In nicht-westlichen Ländern beinhalten Erziehungsziele eher Gehorsam, Selbstbeherrschung und Kooperation, was mit Verbundenheit und Interdependenz einhergeht (Chao & Tseng, 2002; Kornadt & Trommsdorff, 1984; Rothbaum & Wang, 2010; Trommsdorff & Rothbaum, 2008).

Wie bereits beschrieben, wird die reine Dichotomisierung anhand der Dimensionen Independenz-Interdependenz, Autonomie-Verbundenheit bzw. Individualismus-Kollektivismus in der heutigen Forschung kritisch und als zu simpel betrachtet. So schlagen Tamis-LeMonda und Kollegen (2008) ein theoretisches Modell vor, das davon ausgeht, dass kulturelle Wertsysteme (z. B. Individualismus, Kollektivismus) auf der Kulturebene und Erziehungsziele (z. B. Autonomie, Verbundenheit) auf der Individualebene koexistieren können. Es wird davon ausgegangen, dass Erziehungsziele gegensätzlich (wenn Eltern Autonomie bzw. Verbundenheit im Gegensatz zu Familientraditionen und -werten sehen), additiv (wenn Eltern sowohl kollektivistische als auch individualistische Werte haben und die Kinder autonom sein können, aber dennoch enge Familienbeziehungen aufrechterhalten) sowie funktional (wenn Eltern der Annahme sind, dass das Erreichen eines Ziel das Erreichen eines anderen erleichtert, z. B. dass Autonomie zu Verbundenheit führt) sein. Des Weiteren wird angenommen, dass sozialer, politischer und ökonomischer Wandel auf Makroebene dazu führen kann, dass Verschiebungen in der Balance zwischen den Erziehungszielen auftreten können (Tamis-LeMonda et al., 2008).

Das Erziehungsziel der Interdependenz (besonders innerhalb der Familie) ist allerdings weiterhin sehr wichtig in asiatischen Kulturen. Dies hängt mit dem konfuzianischem Konzept *filial piety* zusammen (chinesisch: *xiao*, koreanisch: *hyo*), das seit Jahrhunderten die Erziehung von asiatischen Eltern formt und beeinflusst. Filial piety umfasst Richtlinien, wie Kinder mit Eltern, Erwachsenen und Vorfahren umgehen sollen. Wichtige Kerninhalte sind, dass man sich um die Eltern kümmert, den Eltern den größten Respekt zukommen lässt, den Eltern gehorcht, der Familie Ehre verschafft, den Vorfahren huldigt, sich für die Familie aufopfert und nach elterlichen Anweisungen lebt. Demnach haben die Handlungen der Kinder immer auch einen Einfluss auf die Familie, da das kindliche Verhalten der Familie sowohl Ehre als auch Scham bereiten kann (Übersicht bei Chao & Tseng, 2002). In Korea ist filial piety essentiell für die Eltern-Kind-Beziehung und die Erziehung allgemein (Kim, 2006). Auch bei indischen Familien ist die Erziehung dem Konzept filial piety ähnlich. Die familiäre Interdependenz ist von größter Wichtigkeit. Kinder müssen lernen, dass sie eines von vielen sind und ihre individuellen Bedürfnisse zurückzustellen. Wichtige Sozialisationsziele sind Aufopferung, Harmonie, Identifikation mit der Familie und Gehorsam (Übersicht bei Chao & Tseng, 2002). Auch in heutigen moderneren Zeiten spielt Gehorsam (*agyapalan*) noch eine wichtige Rolle in Indien (Sinha & Mishra, 2013).

Das Erziehungsverhalten wird entsprechend der Erziehungsziele ausgerichtet (Dix, 1992; Kuczynski, 1984; Trommsdorff & Kornadt, 2003) und ist wiederum ebenso von kulturellen Werten beeinflusst. Demnach ist es möglich, dass das gleiche Erziehungsziel mit unterschiedlichen Erziehungsverhalten umgesetzt wird, aber auch dass mit gleichem Erziehungsverhalten unterschiedliche Ziele erreicht werden, je nach intuitiven Erziehungstheorien (Kornadt & Trommsdorff, 1984). Um dies näher zu verdeutlichen, wird im nächsten Abschnitt das Erziehungsverhalten näher beleuchtet.

2.3.2 Erziehungsverhalten. Mittels Erziehungsverhalten werden die Erziehungsziele umgesetzt (Schwarz, Schäfermeier, & Trommsdorff, 2005). Es handelt sich um Verhalten, das durch bestimmte Inhalte und Erziehungsziele definiert ist. Erziehungsverhalten wird am besten innerhalb bestimmter Sozialisationsdomänen (z. B. schulische Leistung, Unabhängigkeit, Kooperation mit Peers) verstanden. Je nachdem welches Erziehungsziel erreicht werden soll, spielt bestimmtes Erziehungsverhalten eine größere oder kleinere Rolle (Darling & Steinberg, 1993).

Erziehungsverhalten wird durch kontextuelle Faktoren, wie z. B. Kultur beeinflusst (Kotchik & Forehand, 2002). In dem kulturökologischen Modell von Ogbu (1981) existiert Erziehungsverhalten als Teil der kulturell organisierten Schemata zum Aufzug des Nachwuchses. Das Erziehungsverhalten wird durch etwa die gleichen standardisierten Techniken trainiert, die sich für die Transmission von adaptiven Kompetenzen, die im Erwachsenenalter zweckmäßig sind, herauskristallisiert haben. Das jeweilige Erziehungsverhalten wird beeinflusst durch das Bedürfnis kompetente Erwachsene zu sozialisieren (Erziehungsziele), den nativen Theorien zur Kindererziehung (intuitive Erziehungstheorien) sowie durch die soziale Organisation der Kindererziehung, die wiederum durch den kulturellen Kontext beeinflusst wird. Bestimmtes Erziehungsverhalten kann zusätzlich mit dem situativen Kontext (z. B. zu Hause, Spielplatz etc.) variieren (Ogbu, 1981).

Anfängliche Forschung zu Erziehungsverhalten war allerdings dadurch verzerrt, dass Untersuchungen zumeist an amerikanischen Familien aus der weißen Mittelklasse durchgeführt wurden. Das gefundene Erziehungsverhalten wurde dann als Standard angesehen und Differenzen, z. B. bei Minderheiten, als Abweichung von der Norm interpretiert. So war man langer Zeit der Meinung, dass positive Verstärkung, offener Emotionsausdruck und besonders autoritatives Erziehungsverhalten universell positiv mit der kindlichen psychosozialen Entwicklung zusammenhängt (Übersicht bei Kotchick & Forehand, 2002). Kulturvergleichende Studien zeigten dann, dass in nicht-westlichen

Kulturen häufig strenge Kontrolle im Sinne von autoritären Erziehungsverhalten angewendet wird, was hier allerdings nicht mit negativen Folgen für das Kind assoziiert werden konnte (Übersicht bei Chao & Tseng, 2002). So zeigten Rohner und Pettengill (1985), dass bei koreanischen Jugendlichen wahrgenommene elterliche Kontrolle positiv mit wahrgenommener Wärme und negativ mit wahrgenommener Vernachlässigung korrelierte. Ruth Chao (1994) zeigte in ihrer Arbeit, dass chinesische Mütter auf Skalen, die Kontrolle und autoritäres Erziehungsverhalten erfassten, höhere Werte aufwiesen als europäisch-stämmige Amerikanerinnen. Bezüglich autoritativem Erziehungsverhaltens gab es keine signifikanten Unterschiede. Die chinesischen Mütter erzielten ebenfalls höhere Werte auf einer Skala, die chinesische Erziehungsideologien im Sinne von Training umfasste. Das Trainingskonzept (*chiao shun*) hat weitreichende Merkmale, die über reines autoritäres Erziehungsverhalten hinaus gehen (Chao, 1994). Demnach hat strenge Kontrolle für nicht-westliche Eltern (z. B. in vielen asiatischen Kulturen) eine andere Bedeutung als für westliche Eltern (z. B. europäisch-stämmige Amerikaner, Westeuropäer). So wird Kontrolle in asiatischen Kulturen nicht als restriktiv und dominierend empfunden, wie in westlichen Kulturen, sondern in Verbindung mit Wärme und Fürsorge gesehen. Chao beschreibt Kontrolle als *guan*, was regieren oder steuern (*to govern*), aber auch sich um jemanden kümmern oder jemanden lieben (*to care for, to love*) bedeutet. Demnach beinhaltet strenge Kontrolle bei asiatischen Familien elterliche Fürsorge, Besorgnis und Engagement. Strenge Kontrolle ist vorbeugend für kindliches Fehlverhalten. Es gibt ebenso Hinweise darauf, dass asiatische Kinder die elterliche Kontrolle als positiv, wichtig und nötig empfinden (Chao & Tseng, 2002).

Die kulturellen Unterschiede im Erziehungsverhalten hängen mit unterschiedlichen zugrundeliegenden kulturellen Werten zusammen. So zeigen Rothbaum und Trommsdorff (2007) auf, dass in nicht-westlichen Kulturen die Sozialisation von Verbundenheit angestrebt wird. Dies wird z. B. dadurch erreicht, dass Kinder sehr viel mehr Körperkontakt zu den Eltern haben (z. B. gemeinsames Schlafen, längeres am Körper halten), was dazu führt, dass sich die Kinder weniger zur Außenwelt orientieren und ein reduziertes Interesse an Autonomie besteht. Ebenso führt autoritäres Erziehungsverhalten zu mehr Familienharmonie, da strenge Kontrolle als Ausdruck von Fürsorge, Zuwendung und Engagement verstanden wird. In westlichen Kulturen, in denen zu viel körperliche Nähe als übertrieben gilt, wird mehr körperlicher Abstand vom Kind gehalten, so dass es sich als eigenständiges Individuum wahrnehmen und die Umwelt explorieren kann. Ebenso wird strenge Kontrolle abgelehnt, da dies die kindliche Autonomie unterdrückt. Autoritatives Erziehungsverhalten gilt dagegen als

effektiv um eine wünschenswerte Entwicklung des Kindes zu gewährleisten (Rothbaum & Trommsdorff, 2007). Ähnlich sehen Rothbaum und Wang (2010) bestimmte Erziehungspraktiken verbunden mit der Sozialisation einer veränderbaren versus einer feststehenden Sicht des Selbst. Die Autoren gehen davon aus, dass nicht-westliche Eltern Kinder erziehen, die die Welt als feststehend und sich selbst als veränderbar wahrnehmen, indem sie eine sehr enge Beziehung zu ihren Kindern aufbauen, die Bedürfnisse der Kinder vorausahnen, die Kinder häufiger kritisieren um das Bedürfnis der Selbstverbesserung zu stärken und mehr autoritäres Erziehungsverhalten anwenden. Dies wiederum fördert, dass Kinder die Welt eher akzeptieren und stetig danach streben, das Selbst zu verbessern, damit dieses in die Welt passt. Auf der anderen Seite fördert die Erziehung von westlichen Eltern, dass das Selbst als fix und die Welt als veränderbar wahrgenommen werden. Dadurch, dass die Eltern eine distalere Beziehung zu ihren Kindern haben, die Kinder ihre Bedürfnisse eigenständig äußern sollen, die Autonomie innerhalb enger Bindungen gefördert wird, akzeptieren die Kinder ihr Selbst als feststehend und versuchen die Welt zu verbessern, damit diese zum Selbst passt (Rothbaum & Wang, 2010).

Da die Erziehungsziele und das Verhalten, mit denen sie umgesetzt werden, die elterlichen Emotionen regulieren (Dix, 1992), sollen eben diese im nächsten Abschnitt dargestellt werden.

2.3.3 Emotionen. Eltern empfinden Emotionen bezüglich dem Verhalten ihrer Kinder in bestimmten Situationen als auch bezüglich der generellen Entwicklung des Kindes (Cole, LeDonne, & Tan, 2013). Aus diesem Grund werden die Emotionen der Eltern in dieser Arbeit entsprechend der Definition von Coplan und Kollegen verstanden. Demnach sind elterliche Emotionen affektive Erfahrungen, die während Eltern-Kind-Interaktionen auftreten oder die Eltern in spezifischen Erziehungssituationen empfinden (Coplan, Hastings, Lagacé-Séguin, & Moulton, 2002, S. 7). Dabei handelt es sich um positive Emotionen, wenn das Verhalten des Kindes den Erziehungszielen entspricht und um negative Emotionen, wenn das Verhalten des Kindes im Widerspruch zu den Erziehungszielen steht. Des Weiteren bestimmen die elterlichen Annahmen über die Kausalität des Verhaltens und Annahmen darüber, inwieweit sie die weitere Entwicklung beeinflussen können, welche spezifische Emotion entsteht. So wird zum Beispiel Ärger empfunden, wenn davon ausgegangen wird, dass das Kind absichtlich die Erziehungsziele blockiert. Angst entsteht, wenn eine Gefahr vermutet wird und Wertschätzung wird empfunden, wenn die kindliche Entwicklung entsprechend der elterlichen Zielsetzungen verläuft. Die Emotion ist stärker, wenn Erziehungsziele mit hoher

Wichtigkeit betroffen sind. Die Art des spezifischen Erziehungsziels spielt hierbei eine wichtige Rolle. So beziehen sich die Emotionen von Eltern, die kindzentrierte-empathische Ziele verfolgen, auf die Konsequenzen, die die Situation für das kindliche Wohlbefinden hat. Die Emotionen von Eltern mit kindzentrierten Sozialisationszielen reflektieren, inwieweit das Verhalten des Kindes den Sozialisationsnormen entspricht. Bei Eltern mit selbstzentrierten Zielen spiegeln die elterlichen Emotionen den Einfluss des kindlichen Verhaltens auf das Selbstziel wider. Demnach werden die Emotionen also von den Erziehungszielen, den Gründen für das kindliche Verhalten und den Möglichkeiten, wie das Kind beeinflusst werden kann, damit die Erreichung der Erziehungsziele weiterhin gelingt (Erziehungsverhalten), beeinflusst (Übersicht bei Dix, 1992).

Dementsprechend kommen auch Dix und Grusec (1983) zu dem Ergebnis, dass elterliche Attributionen bezüglich des kindlichen Verhaltens die emotionale Reaktion der Eltern bestimmen. So werden Eltern eher mit negativen Emotionen reagieren, wenn sie das Verhalten des Kindes als internal, stabil und vom Kind kontrollierbar einschätzen. Die emotionale Reaktion der Eltern dient als Mediator zwischen den Attributionen und dem Erziehungsverhalten. Eltern, die die Ursachen für Fehlverhalten beim Kind sehen, sind emotionaler betroffen und haben eine höhere Wahrscheinlichkeit auf das Verhalten mit Kontrolle zu reagieren. Ebenso ist es wahrscheinlicher, dass Mütter mit autoritärem Erziehungsstil mit negativen Emotionen reagieren und mehr Kontrolle anwenden als autoritative Mütter, da sie annehmen, dass das Fehlverhalten auf Dispositionen des Kindes zurückzuführen ist (Übersichten bei Dix, 1993; Miller, 1995).

Allerdings beziehen sich diese Befunde auf Untersuchungen mit meist amerikanischen Müttern. Mit dem kulturellen Kontext kann der Einfluss der elterlichen Attributionen auf die Emotionen variieren. So wurde gezeigt, dass nicht-westliche Mütter Verhalten des Kindes weniger als stabil und internal betrachten, jedoch trotzdem mit negativen Emotionen und mehr Kontrolle reagieren als westliche Mütter (z. B. Chao & Tseng, 2002; Dix, 1993; Miller, 1995). Dies könnte damit zusammenhängen, dass das Kind als veränderbar wahrgenommen wird und angemessenes Verhalten noch lernen muss. Demnach ist strenge Kontrolle in nicht-westlichen Kulturen nicht mit Ablehnung verbunden, sondern soll zur Selbstverbesserung anregen, da das Fehlverhalten auf kindliche Unreife zurückgeführt wird (Rothbaum & Wang, 2010). Elterliche Emotionen sind also ein wichtiger Bestandteil in den intuitiven Erziehungstheorien im kulturellen Kontext. Im Folgenden soll die Wichtigkeit des situativen Kontextes für intuitive Erziehungstheorien herausgearbeitet werden.

2.3.4 Situationsspezifität. Wie bereits in Abschnitt 2.2 erwähnt, verläuft Sozialisation anhand von spezifischen Domänen, die jeweils durch spezifische Interaktionen, Sozialisationsprozesse und Sozialisationsfolgen charakterisiert sind (Grusec & Davidov, 2010). So werden nicht nur intuitive Erziehungstheorien generell vom situativen Kontext bestimmt (Harkness & Super, 2006; Super & Harkness, 1997; Trommsdorff et al., 2012), sondern auch die einzelnen Komponenten, wie Erziehungsziele (z. B. Dix, 1992), Erziehungsverhalten (z. B. Darling & Steinberg, 1993) und Emotionen (z. B. Coplan et al., 2002). Demnach spielt die Situation, innerhalb derer die Eltern-Kind-Interaktion stattfindet, eine wichtige Rolle. So können intuitive Erziehungstheorien dadurch beeinflusst werden, welche Valenz die Situation für den jeweiligen Erzieher hat, welche Erziehungsziele mit der Situation in Verbindung stehen und ob eingegriffen werden muss oder nicht. Dementsprechend beeinflusst dies weiterhin, mit welchen Emotionen und welchem Verhalten reagiert wird.

Da Situationsspezifität für Sozialisation und entsprechend für intuitive Erziehungstheorien von großer Bedeutung ist, sollen in dieser Arbeit drei verschiedene Situationen betrachtet werden, die typische Szenarien in Eltern-Kind-Interaktionen widerspiegeln. In der ersten Situation geht es darum, dass die Hausaufgabe des Kindes vom Lehrer schlecht bewertet wurde (Leistungssituation). Die zweite Situation behandelt einen Peer-Konflikt, in dem das eigene Kind ein anderes Kind zu Boden schubst, da es ihm ein Spielzeug weggenommen hat (Peer-Konflikt-Situation). In der dritten Situation hilft das Kind einem anderen Kind, das hingefallen ist, nicht (Altruismus-Situation). Im Nachfolgenden sollen die Sozialisationsaspekte für die einzelnen Sozialisationsdomänen im kulturellen Kontext beschrieben und näher erläutert werden.

2.3.4.1 Akademische Leistung. In den letzten Jahrzehnten hat sich herauskristallisiert, dass starke kulturelle Unterschiede hinsichtlich akademischer Leistung bestehen. So wurde gefunden, dass asiatische Schüler und Studenten in fast allen Bereichen deutlich besser abschneiden als amerikanische und europäische Schüler und Studenten dies tun (Übersichten bei Chao & Tseng, 2002; Hau & Ho, 2010; Stevenson & Stigler, 1992; siehe auch Chen & Stevenson, 1995; Fuligni, 1997). In der Studie von Chen und Stevenson (1995) zeigte sich zudem, dass asiatisch-stämmige amerikanische Schüler besser als europäisch-stämmige amerikanische Schüler, aber schlechter als japanische oder chinesische Schüler in einem Mathematiktest abschnitten, was ebenfalls zu Vermutungen führt, dass kulturelle Einflüsse für die Unterschiede verantwortlich sind und diese möglicherweise durch Immigration von

Generation zu Generation verwischen. Es gibt verschiedene Ansätze, diese kulturellen Unterschiede zu erklären, z. B. linguistische Faktoren, aber auch Faktoren der Erziehung und zugrundeliegender kultureller Werte (Übersicht bei van de Vijver, 2010). Tatsächlich wurde in verschiedenen Studien gefunden, dass in asiatischen Kulturen akademischem Erfolg mehr Wichtigkeit beigemessen wird als z. B. in westlichen Kulturen (z. B. Chao & Tseng, 2002; Chen & Stevenson, 1995; Fuligni, 1997; Kim & Park, 2006; Lee, 1998; Lin & Fu, 1990; Pearson & Rao, 2003; Schwarz et al., 2005).

Dies hängt mit kulturellen Volksglauben über Entwicklung und Lernen zusammen, die elterliche Sichtweisen auf Schule und Bildung beeinflusst haben. Lernen ist im Konfuzianismus verwurzelt, der die Wichtigkeit von Formbarkeit und Selbstverbesserung betont. So ist Wissensdurst (*seeking knowledge, hao-xue-xin*) besonders wichtig und beinhaltet das eigene Bedürfnis zu lernen oder die Leidenschaft am Lernen. So legen asiatische Eltern auch mehr Wert auf kindliche Charakterzüge, wie Durchhaltevermögen, Ordentlichkeit, Konzentration und Präzision als westliche Eltern. Eine gute Schulausbildung ist in vielen asiatischen Kulturen der wichtigste Faktor für soziale Mobilität. Sie wird aber auch als wichtig für die Entwicklung des Charakters gesehen, da Fleiß, Selbstdisziplin und Durchhaltevermögen wichtige Eigenschaften darstellen (Übersicht bei Chao & Tseng, 2002). Die Qualität der Familie und der Erziehung wird in vielen Teilen Asiens daran gemessen, wie erfolgreich die Kinder in der Schule sind (Chao & Tseng, 2002; Lee, 1998). Asiatische Eltern legen demnach sehr viel mehr Wert auf Schulbildung und bringen sich mehr in die schulischen Aktivitäten ihrer Kinder ein als westliche Eltern. Sie sehen die Unterstützung der kindlichen Schulbildung als ihre oberste Verantwortung (Chao & Tseng, 2002; Hau & Ho, 2010; Lee, 1998; Stevenson & Stigler, 1992). Asiatische Schüler und Studenten teilen die Auffassung ihrer Eltern über schulische Bildung. So bewerten sie akademischen Erfolg ebenfalls als wichtigste Leistung. Sie bringen mehr Aufwand für schulische und schulbezogene Aktivitäten ein und verbringen weniger Zeit mit außerschulischen Aktivitäten, wie Dating, Nebenjobs und Aktivitäten mit Peers als z. B. amerikanische Schüler (Chao & Tseng, 2002; Chen & Stevenson, 1995; Kim & Park, 2006).

Ein besonders wichtiger Punkt bezüglich kultureller Unterschiede hinsichtlich akademischer Leistung ist die Evaluation der kindlichen Fähigkeiten, die in einer Kultur vorherrscht. So gehen westliche Eltern eher davon aus, dass Kinder mit bestimmten, relativ stabilen Fähigkeiten geboren werden und diese nur bis zu einem gewissen Grad ausgebaut werden können. Asiatische Eltern dagegen sehen das Kind als veränderbar an, was im konfuzianischem Glaube verwurzelt ist und gehen demnach davon aus, dass Kinder durch

genug Anstrengung alles erreichen können (Chao & Tseng, 2002; Chen & Stevenson, 1995; Hau & Ho, 2010; Stevenson & Stigler, 1992). Stevenson und Stigler sprechen von verschiedenen kulturellen Modellen des Lernens. So bezeichnen sie die Annahmen, die in den meisten asiatischen Kulturen vorherrschen, als Modell der Anstrengung (*effort model*). Dies bedeutet, dass Lernen als langwieriger, schrittweiser und inkrementeller Prozess gesehen wird. Eine Verbesserung kann sukzessive von jedem erreicht werden. Die Annahme von Eltern aus westlichen Kontexten wird als Modell der Fähigkeit (*ability model*) bezeichnet. Hier wird Lernen als alles-oder-nichts Phänomen betrachtet. Von einem klugen Schüler wird erwartet, dass er es einfach hinbekommt, von einem wenig guten Schüler nimmt man an, dass ihm die Fähigkeit zum Lernen fehlt. Demnach hängt die Motivation zu Lernen von der Einschätzung der kindlichen Fähigkeit ab (Stevenson & Stigler, 1992). So fanden Hess und Kollegen in einer Studie, dass chinesische Mütter schulischen Misserfolg fast ausschließlich auf zu geringe Anstrengung zurückführten. Chinesisch-stämmige Amerikanerinnen nannten ebenfalls zu wenig Anstrengung als wichtigen Grund, nannten aber auch andere Gründe. Europäisch-stämmige Amerikanerinnen attribuierten Misserfolg etwa gleichmäßig auf Fähigkeit, Anstrengung, Glück und Training (Hess, Chang, & McDevitt, 1987). Stevenson und Stigler (1992) berichten von einer Studie, in der alle befragten Mütter Anstrengung als wichtigsten Grund für akademische Leistung einstufen. Jedoch bewerteten die taiwanesischen und japanischen Mütter Anstrengung höher als die amerikanischen Mütter, die signifikant mehr Gewicht auf Fähigkeit legten als die anderen beiden Gruppen von Müttern. Koreanische Schüler bewerteten Anstrengung in einer Befragung ebenfalls als wichtigsten Faktor für akademischen Erfolg (Kim & Park, 2006).

Diese unterschiedlichen Sichtweisen sind auch mit verschiedenen Erziehungszielen assoziiert. Während asiatische Eltern den schulischen Erfolg des Kindes als allerwichtigstes Erziehungsziel betrachten, legen westliche Eltern etwa gleich großen Wert auf die Stärkung des kindlichen Selbstbewusstseins, die Entwicklung sozialer Fähigkeiten und eine ausgefüllte Freizeit (Stevenson & Stigler, 1992). Zudem ist akademischer Erfolg in asiatischen Kulturen ein wichtiger Bestandteil von filial piety, da wie bereits erwähnt, der Schulerfolg nicht nur Eigenschaften des Kindes, sondern der gesamten Familie widerspiegelt (Kim & Park, 2006).

Was den Zusammenhang zwischen schulischer Leistung und Erziehungsverhalten betrifft, haben Studien häufig gezeigt, dass autoritative Erziehung positiv mit schulischem Erfolg in westlichen Kontexten zusammenhing. Autoritäre Erziehung war dahingegen mit schlechteren schulischen Leistungen verbunden. In nicht-westlichen Kontexten wurden zumeist keine Zusammenhänge mit autoritativem Erziehungsverhalten und schulischem

Erfolg festgestellt. Auch die negative Assoziation zwischen autoritärer Erziehung und akademischer Leistung konnte nicht festgestellt werden. Hier fanden Studien zum Teil positive Assoziationen (Übersicht bei Chao & Tseng, 2002). Pearson und Rao fanden in ihrer Studie, dass in einer englischen und chinesischen Stichprobe filial piety sowohl mit autoritärer Erziehung als auch mit Training zusammenhing. In der chinesischen Stichprobe gab es zusätzlich einen positiven Zusammenhang zwischen dem Erziehungsziel filial piety und autoritativer Erziehung. Akademische Leistung korrelierte in der chinesischen Stichprobe positiv sowohl mit autoritärer als auch autoritativer Erziehung und mit Training, kein Zusammenhang wurde in der englischen Stichprobe zwischen Erziehungsverhalten und akademischer Leistung gefunden (Pearson & Rao, 2003). In einer weiteren Studie von Rao und Kollegen wurde ein positiver Zusammenhang zwischen der Sozialisation von filial piety und autoritärem Erziehungsverhalten sowohl in der chinesischen als auch der indischen Stichprobe festgestellt. In der chinesischen Stichprobe gab es zusätzlich eine positive Verbindung zwischen filial piety und Training (Rao, McHale, & Pearson, 2003). Garg und Kollegen zeigten bei ihrem Vergleich von kanadischen und indischen Jugendlichen einen positiven Zusammenhang zwischen autoritativer Erziehung und schulischem Erfolg bei kanadischen Jugendlichen, wohingegen keine signifikanten Verbindungen zwischen Erziehungsverhalten und akademischer Leistung in der indischen Stichprobe gefunden werden konnten (Garg, Levin, Urajnik, & Kauppi, 2005).

2.3.4.2 Aggression. Man unterscheidet zwischen proaktiver und reaktiver Aggression, wobei proaktiv bedeutet, dass eine aggressive Handlung ausgeführt wurde, um z. B. den eigenen Status zu verbessern, während reaktive Aggression aus Provokation resultiert. Aggressives Verhalten von Kindern wird je nach kulturellem Kontext und Werten unterschiedlich bewertet (siehe Trommsdorff, 2005). In westlichen Kontexten, in denen Erziehungsziele die kindliche Autonomie unterstützen, gilt soziale Initiative als gereiftes Verhalten. Die individualistischen Werte erlauben es, dass man eine Balance zwischen den eigenen und den Bedürfnissen von anderen findet. Demnach ist Verhaltenskontrolle weniger wichtig, besonders wenn es um die Verwirklichung eigener Ziele geht. Auf der anderen Seite wird in vielen asiatischen Kulturen soziale Initiative weniger wertgeschätzt, weil sie die Gruppenharmonie stören könnte. Individuen müssen also ihre eigenen Bedürfnisse zurückstellen und Rücksicht auf die Bedürfnisse der anderen und der Gruppe nehmen. Selbstkontrolle spielt eine wichtige Rolle und deren Fehlen wird als unreif betrachtet (Übersicht bei Chen, Chung, & Hsiao, 2009). So kamen Kornadt und Kollegen in einer Studie

zu dem Schluss, dass bei asiatischen Menschen ein Aggressionsmotiv in frustrierenden Situationen seltener entsteht als bei Menschen aus westlichen Kontexten. Es entstehen eher beziehungsrelevante Motive. Falls das Aggressionsmotiv bei Asiaten doch aktiviert wird, so ist es sehr wahrscheinlich, dass dieses unterdrückt wird um die Gruppenharmonie aufrechtzuerhalten (Kornadt, Hayashi, Tachibana, Trommsdorff, & Yamauchi, 1992).

Aggressives Verhalten wird in Kulturen, in denen persönliche Ziele wertgeschätzt werden, eher toleriert, da es ein Zeichen der kindlichen Autonomie ist und Selbstbehauptung und Selbstvertrauen wichtige Eigenschaften sind. Auf der anderen Seite wird aggressives Verhalten in Kulturen, in denen persönliche Kontrolle wertgeschätzt wird, in keinem Fall akzeptiert, da so die Gruppenharmonie gefährdet wird. Damit geht einher, dass aggressive oder durchsetzungsfähige Kinder in westlichen Kulturen in der Peer-Gruppe eher Unterstützung erhalten, während asiatische Kinder, die aggressives Verhalten zeigen, einen geringen Status und schwache Peerbeziehungen haben (Übersichten bei Chen et al., 2009; Chen, Wu, Chen, Wang, & Cen, 2001; Rothbaum & Trommsdorff, 2007). Demnach erleichtert oder erschwert der kulturelle Kontext den Ausdruck aggressiven Verhaltens (Chen et al., 2009), was sich auch in Sozialisationsprozessen widerspiegelt. Das westliche Erziehungsmodell unterstützt den Ausdruck der kindlichen Emotionen, da dies die Entwicklung von Selbstwert und emotionaler Kompetenz fördert. Das asiatische Modell unterstreicht kindliche Reserviertheit was den Emotionsausdruck angeht (Cole & Tan, 2007).

In westlichen Kulturen wurden Zusammenhänge zwischen autoritativem Erziehungsverhalten und kindlicher sozialer Kompetenz gefunden, während autoritäre Erziehung eher mit feindlichen und wenig kooperativen Verhalten von Kindern assoziiert war. Wie bereits öfter erwähnt, können diese Ergebnisse nicht auf andere kulturelle Gruppen generalisiert werden, da z. B. die Kontrolle asiatischer Eltern mit dem westlichen Konzept autoritärer Erziehung nicht übereinstimmt. So wurden in asiatischen Stichproben auch positive Effekte zwischen Kontrolle und der kindlichen sozialen Kompetenz gefunden (Übersichten bei Chao & Tseng, 2002; Chen et al., 2001; Pearson & Rao, 2003). In einer Studie von Pearson und Rao gaben sowohl die englischen als auch die chinesischen Mütter an, das Erziehungsziel Peerkompetenz mit autoritativen Erziehungspraktiken zu erreichen. In der chinesischen Stichprobe gab es zusätzlich eine positive Verbindung zwischen Training und diesem Ziel (Pearson & Rao, 2003). Eine andere Studie von Rao und Kollegen fand ebenfalls eine positive Verbindung zwischen autoritativen Erziehungspraktiken und dem Erziehungsziel sozioemotionale Entwicklung in der indischen als auch der chinesischen

Stichprobe. Auch hier wurde zusätzlich der Zusammenhang zwischen Training und dem Erziehungsziel gefunden (Rao et al., 2003). Cheah und Rubin fanden in einer Studie zu Aggression, dass sowohl europäisch-stämmige amerikanische als auch chinesische Mütter negativ auf kindliches aggressives Verhalten reagierten. Dabei hatten die chinesischen Mütter eine niedrigere Wahrscheinlichkeit anzunehmen, dass aggressives Verhalten stabil und intentional ist als die amerikanischen Mütter. Die primäre Emotion bei den amerikanischen Müttern war Enttäuschung (gefolgt von Ärger, Verlegenheit, Angst, Verwirrung). Die chinesischen Mütter gaben am häufigsten Ärger an (gefolgt von Angst, Verlegenheit, Enttäuschung). Die amerikanischen Mütter hatten eine höhere Wahrscheinlichkeit mit Kontrolle zu reagieren, keinen Unterschied gab es bzgl. Lehrstrategien. Ebenso wurde bei den amerikanischen Müttern eine höhere Wahrscheinlichkeit für die Nennung langfristiger elternzentrierter Ziele festgestellt. Die chinesischen Mütter hingegen hatten eine höhere Wahrscheinlichkeit langfristige kindzentrierte und kollektivistische Ziele zu berichten (Cheah & Rubin, 2004). In einer ähnlichen Studie mit koreanischen Müttern wurde gefunden, dass bezüglich Aggression gleich häufig die Emotionen Ärger, Ekel, Enttäuschung und Verwirrung berichtet wurden (gefolgt von Angst, Verlegenheit). Die Mütter nahmen an, dass Aggression external bedingt und weniger stabil ist. Als Erziehungsverhalten wurde Training und Anleiten bevorzugt (gefolgt von Machtdurchsetzung) und die Mütter bevorzugten kindzentrierte Sozialisationsziele bezüglich des aggressiven Verhaltens des Kindes (Cheah & Park, 2006). In einer anderen Studie, ebenfalls von Cheah und Rubin, zeigte sich, dass europäisch-stämmige amerikanische Mütter die kindliche Fähigkeit zu teilen auf den Status der kindlichen Entwicklung zurückführten, während chinesische Mütter eher sozial-konventionelle Gründe (elterliche oder gesellschaftliche Erwartungen) nannten. Ebenso berichteten chinesische Mütter für die Fähigkeit des Teilens eher externale kausale Gründe als amerikanische Mütter, die eher internale Gründe als Ursache berichteten. Bezüglich des bevorzugten Erziehungsverhaltens nannten die chinesischen Mütter mehr direktive Strategien (Anleiten) als die amerikanischen Mütter, die Modellierung bevorzugten (Cheah & Rubin, 2003). In einer Studie mit indischen Müttern fand Punetha, dass stammesangehörige Mütter eher positive Verstärkung (Belohnung für Unterlassen aggressiver Handlungen) als Erziehungsverhalten bezüglich Aggression bevorzugten als Mütter, die keinem Stamm angehörten. Keine signifikanten Unterschiede wurden hinsichtlich Bestrafung gefunden. Keine Handlung aufgrund von Schicksalsglaubens wurde von mehr Müttern genannt, die keinem Stamm angehörten (Punetha, 1981). Chen und Kollegen fanden in ihrer Studie mit chinesischen Müttern, dass mütterliche Wärme und Anleitung negativ und

Machtdurchsetzung positiv mit kindlicher Aggression in Verbindung standen. Allerdings wurden diese Zusammenhänge durch Eigenschaften des Kindes moderiert (Chen et al., 2001).

2.3.4.3 Prosoziales Verhalten. Prosoziales Verhalten ist ein wichtiger Bestandteil sozialer Kompetenz (Rose-Krasnor & Denham, 2009) und mit Peerakzeptanz in vielen Kulturen verbunden (Chen et al., 2009). Eine wichtige Voraussetzung für prosoziales Verhalten ist die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme, was auch dafür wichtig ist, dass das Kind zwischen eigenem Distress und dem anderer unterscheiden kann. Denn wenn ein Kind hohen Distress in einer Situation empfindet, ist die Wahrscheinlichkeit geringer, dass es hilft. Empfindet ein Kind hingegen Mitgefühl ist Helfen wahrscheinlicher (Übersicht bei Trommsdorff, 2005). Obwohl es einige Hinweise darauf gibt, dass prosoziales Verhalten mit bestimmten Erziehungspraktiken alterniert werden kann, gibt es Evidenz dafür, dass prosoziales Verhalten mehr mit anderen Variablen als Erziehung in Verbindung steht (z. B. Temperament, moralisches Schlussfolgern, genetische Prädisposition, Emotionsregulation und positive Emotionalität) (Übersicht bei Rose-Krasnor & Denham, 2009). Die Forschungslage zum Zusammenhang zwischen Erziehungspraktiken und prosozialem Verhalten ist nicht eindeutig. So gibt es einige Anzeichen dafür, dass autoritative Erziehung im Allgemeinen und sanfte Kontrolle, Erläuterung, Modellierung und Wärme im Speziellen zur Entwicklung prosozialem Verhalten beitragen (Übersichten bei Eisenberg & Fabes, 1998; Hastings, Utendale, & Sullivan, 2007). Das Erziehungsverhalten variiert mit dem Kontext und ist von den jeweiligen Erziehungszielen abhängig (Hastings et al., 2007). Anzumerken ist hier noch, dass es sich bei o. g. Befunden primär um Untersuchungen an westlichen Stichproben handelt.

Kulturvergleichende Studien zu prosozialem kindlichen Verhalten kommen zu widersprüchlichen Ergebnissen. So wurde häufig gefunden, dass Kinder aus kollektivistischen Kulturen empathischer, altruistischer und hilfsbereiter sind als Kinder aus individualistischen Kulturen, was mit den kollektivistischen Werten, den Bedürfnissen der anderen gerecht zu werden, zu tun haben könnte. So sehen Individuen aus kollektivistischen, interdependenten Gesellschaften prosoziales Handeln als Verpflichtung an, während dies in individualistischen, independenten Kulturen eher als persönliche Wahl gesehen wird, die aufgrund von bestimmten Kriterien (z. B. wie gut man jemanden kennt oder mag) getroffen wird. Allerdings gab es auch einige Studien, die diese Befunde nicht bestätigen konnten (Übersichten bei Chen et al., 2009; Eisenberg & Fabes, 1998; Hastings et al., 2007; Trommsdorff, 2005).

Dennoch ist es so, dass Gesellschaften stark variieren, inwieweit prosoziales Verhalten als normativ angesehen wird. So wird in einigen Kulturen prosoziales Verhalten mehr betont als individuelle Rechte und Leistung (Eisenberg & Fabes, 1998; Trommsdorff, 2005). Es kann angenommen werden, dass sich diese Kulturunterschiede auf die intuitiven Erziehungstheorien auswirken (Trommsdorff, 2005).

In einer Studie von Cheah und Rubin wurde europäisch-stämmigen amerikanischen und chinesischen Müttern eine Situation präsentiert, in der ein Mädchen auf dem Schulhof stolpert und deswegen all seine Bücher fallen lässt. Ein anderes Mädchen hat dies beobachtet und kommt um dem Mädchen beim Aufsammeln der Bücher zu helfen. Bezüglich der Ursachen für helfendes Verhalten wurden von den chinesischen Müttern mehr sozial-konventionelle Gründe (elterliche oder gesellschaftliche Erwartungen) genannt als von den amerikanischen Müttern. Diese nannten im Gegensatz dazu mehr entwicklungsbedingte Gründe für Helfen. Des Weiteren wurden Unterschiede in den kausalen Attributionen für das Verhalten gefunden. Die chinesischen Mütter sahen dies eher als external bedingt, während die amerikanischen Mütter dies als internal betrachteten. Hinsichtlich des Erziehungsverhaltens zeigte sich, dass amerikanische Mütter Modellierung bevorzugten, während chinesische Mütter eher direktive Strategien (Anleiten) wählten (Cheah & Rubin, 2003).

2.4 Hypothesen und Forschungsfragen

Im Folgenden werden die Hypothesen und Forschungsfragen, die sich aus den oben berichteten Forschungsbefunden ergeben, abgeleitet und pro Situation beschrieben. Zuvor werden die relevantesten Ergebnisse, die den Hypothesen und Forschungsfragen zugrundeliegen, kurz zusammengefasst.

2.4.1 Situation 1 – Leistungssituation. Akademischer Leistung wird in asiatischen Kulturen mehr Wichtigkeit beigemessen als in westlichen Kulturen, dies ist besonders in Südostasien und speziell in Südkorea der Fall. Filial piety, was bedeutet, dass die Kinder ihre Eltern respektieren, gehorsam sind und die Erwartungen der Eltern erfüllen, ist ein wichtiges Sozialisationsziel in asiatischen Kulturen. Eltern aus westlichen Kulturen möchten neben der schulischen Ausbildung ihres Kindes auch deren Selbstvertrauen und Unabhängigkeit fördern. Dies hängt auch damit zusammen, dass die kindlichen Fähigkeiten in westlichen Kulturen eher als feststehend betrachtet werden. In nicht-westlichen Kulturen hingegen werden kindliche Fähigkeiten als veränderbar gesehen und können demnach durch Anstrengung stetig

verbessert werden (siehe z. B. Chao & Tseng, 2002; Hau & Ho, 2010; Kim & Park, 2006; Lee, 1998; Rothbaum & Trommsdorff, 2007; Stevenson & Stigler, 1992). Daraus ergeben sich für *Erziehungsziele* in der Leistungssituation die folgenden Unterschiedshypothesen:

H1a) Leistungsorientierung wird von asiatischen Müttern häufiger genannt als von westlichen Müttern.

H1b) Selbstständige Bewältigung wird von westlichen Müttern häufiger genannt als von asiatischen Müttern.

H1c) Kindliches Wohlbefinden wird von westlichen Müttern häufiger genannt als von asiatischen Müttern.

H1d) Erfüllen von Rollenerwartungen wird von asiatischen Müttern häufiger genannt als von westlichen Müttern.

H1e) Gehorsam wird von asiatischen Müttern häufiger genannt als von westlichen Müttern.

In westlichen Kulturen gilt strenge Kontrolle als schädlich für die kindliche Entwicklung, da dies die kindliche Autonomie unterdrückt. Autoritatives Erziehungsverhalten ist dagegen positiv mit schulischer Leistung verbunden. In nicht-westlichen Kulturen dagegen ist strenge Kontrolle im Sinne von Fürsorge zu verstehen und förderlich für den kindlichen Erfolg im Schulkontext. Sich von den Eltern anleiten und führen zu lassen, sind wichtige Bestandteile von filial piety. In westlichen Kulturen ist es wichtig, das Selbstwertgefühl des Kindes zu stärken, um das kindliche Wohlbefinden und die kindliche Autonomie zu fördern (siehe Chao & Tseng, 2002; Rothbaum & Trommsdorff, 2007; Stevenson & Stigler, 1992; Trommsdorff & Rothbaum, 2008). Demnach werden folgende Unterschiedshypothesen für das *Erziehungsverhalten* in der Leistungssituation aufgestellt:

H2a) Machtdurchsetzung wird von asiatischen Müttern häufiger genannt als von westlichen Müttern.

H2b) Anleiten wird von asiatischen Müttern häufiger genannt als von westlichen Müttern.

H2c) Instrumentelle Unterstützung wird von asiatischen Müttern häufiger genannt als von westlichen Müttern.

H2d) Trösten wird von westlichen Müttern häufiger genannt als von asiatischen Müttern.

Für die intuitiven Erziehungstheorien wurden keine spezifischen Hypothesen aufgestellt, da hier exploratorisch vorgegangen werden soll, um keine Einschränkungen von vornherein zu schaffen. Es wird aber angenommen, dass zwei verschiedene Erziehungstheorien gefunden werden könnten. Eine vermutete Erziehungstheorie wird sich auf akademische Leistung beziehen. Das heißt, dass der Fokus auf Leistungsorientierung liegt. Dieses Erziehungsziel wird mit Machtdurchsetzung und problemfokussiertem Verhalten versucht durchzusetzen. Die Theorie wird mit negativen Emotionen, die mit dem Kind verbunden sind, einhergehen (repräsentiert Anstrengungsmodell). Es wird vermutet, dass diese Erziehungstheorie häufiger bei den asiatischen Müttern auftritt. Es wird des Weiteren angenommen, dass eine andere Erziehungstheorie sich eher auf das kindliche Wohlbefinden und Unabhängigkeit bezieht und demnach mit problem- und emotionsfokussiertem Verhalten verbunden ist. Hier werden weniger negative Emotionen, die sich auf das Kind beziehen, erwartet (repräsentiert Fähigkeitsmodell). Hierzu wird erwartet, dass sich diese Theorie häufiger bei den westlichen Müttern finden lässt. Demnach wird für die Leistungssituation folgende Forschungsfrage aufgestellt:

F1) Welche intuitiven Erziehungstheorien bestehen bei Müttern in einer Situation, in der ein Kind akademischen Misserfolg erlebt und wie sind diese über die untersuchten kulturellen Kontexte verteilt?

2.4.2 Situation 2 – Peer-Konflikt-Situation. Nicht-westliche Kulturen, die häufig als kollektivistisch gelten, legen einen höheren Wert auf die Bedürfniserfüllung anderer, Gruppenharmonie hat oberste Priorität. Eigene Bedürfnisse sollten zurückgestellt werden. Gehorsam und ein Leben nach den Erwartungen der Eltern ist Bestandteil von filial piety. In westlichen Kulturen hingegen wird es als wichtig erachtet, dass man seine individuellen Ziele

verfolgt und Emotionen authentisch ausdrückt. Durchsetzungsfähigkeit wird als Eigenschaft wertgeschätzt (siehe Chao & Tseng, 2002; Chen et al., 2001, 2009; Rothbaum & Trommsdorff, 2007; Trommsdorff & Rothbaum, 2008). Demnach werden folgende Unterschiedshypothesen für *Erziehungsziele* in der Peer-Konflikt-Situation abgeleitet:

H3a) Harmonieorientierung wird von asiatischen Müttern häufiger genannt als von westlichen Müttern.

H3b) Prosozialität wird von asiatischen Müttern häufiger genannt als von westlichen Müttern.

H3c) Erfüllen von Rollenerwartungen wird von asiatischen Müttern häufiger genannt als von westlichen Müttern.

H3d) Gehorsam wird von asiatischen Müttern häufiger genannt als von westlichen Müttern.

H3e) Selbstständige Bewältigung wird von westlichen Müttern häufiger genannt als von asiatischen Müttern.

In asiatischen Kulturen gilt Kontrolle als positiv für die Erziehung. Elterliche Machtdurchsetzung und elterliches Anleiten werden als fürsorgliche und bemühte Erziehung im Sinne von Training wahrgenommen. In westlichen Kulturen gilt autoritatives Erziehungsverhalten als effektiv. Dem Kind Erklärungen für elterliche Grenzsetzungen zu liefern, gilt als kindliches Recht (siehe Chao & Tseng, 2002; Rothbaum & Trommsdorff, 2007; Rothbaum & Wang, 2010; Trommsdorff & Rothbaum, 2008). Für das *Erziehungsverhalten* ergeben sich entsprechend folgende Hypothesen in der Peer-Konflikt-Situation:

H4a) Machtdurchsetzung wird von asiatischen Müttern häufiger genannt als von westlichen Müttern.

H4b) Erklären wird von westlichen Müttern häufiger genannt als von asiatischen Müttern.

H4c) Anleiten wird von asiatischen Müttern häufiger genannt als von westlichen Müttern.

Für die intuitiven Erziehungstheorien wurden in dieser Situation ebenfalls keine spezifischen Hypothesen aufgestellt, da auch hier die Antworten der Mütter explorativ untersucht werden sollen. Es wird aber angenommen, dass zumindest zwei verschiedene Theorien gefunden werden. Zum einen eine Theorie, die Harmonieorientierung mittels Machtdurchsetzung durchsetzen möchte und mit negativen Emotionen bezogen auf das eigene Kind einhergeht. Es wird vermutet, dass diese Theorie häufiger bei den asiatischen Müttern vorherrscht. Des Weiteren wird eine Theorie angenommen, die neben Harmonie zwischen den Peers, ebenfalls die Unabhängigkeit des Kindes fokussiert und mit problemfokussiertem Erziehungsverhalten gekennzeichnet ist. Es werden weniger negative Emotionen als in der zuvor beschriebenen Theorie vermutet. Es wird angenommen, dass diese Theorie bei den westlichen Müttern mehr verbreitet ist. Folgende Forschungsfrage wird für die Peer-Konflikt-Situation aufgestellt:

F2) Welche intuitiven Erziehungstheorien bestehen bei Müttern in einer Situation, in der das Kind eine aggressive Handlung gegenüber einem Peer ausführt und wie sind diese über die untersuchten kulturellen Kontexte verteilt?

2.4.3 Situation 3 – Altruismus-Situation. Prosoziales Verhalten gilt in fast allen Kulturen als wichtiger Bestandteil von sozialer Kompetenz. Allerdings gibt es kulturelle Unterschiede. In asiatischen Kulturen gilt prosoziales Verhalten als Verpflichtung, die Bedürfnisse anderer haben Vorrang vor den individuellen Bedürfnissen. In westlichen Kulturen wird prosoziales Verhalten eher als persönliche Wahl gesehen. Dies hängt auch mit der Betonung von Independenz und Autonomie in westlichen Kulturen zusammen (siehe Chen et al., 2009; Eisenberg & Fabes, 1998; Hastings et al., 2007; Trommsdorff, 2005). Daraus werden für die Altruismus-Situation bezüglich der *Erziehungsziele* die folgenden Hypothesen abgeleitet:

H5a) Prosozialität wird von asiatischen Müttern häufiger genannt als von westlichen Müttern.

H5b) Empathie wird von asiatischen Müttern häufiger genannt als von westlichen Müttern.

H5c) Selbstständige Bewältigung wird von westlichen Müttern häufiger genannt als von asiatischen Müttern.

H5d) Erfüllen von Rollenerwartungen wird von asiatischen Müttern häufiger genannt als von westlichen Müttern.

Für Erziehungsverhalten gilt, dass Kontrolle und elterliche Anleitung in asiatischen Kulturen mehr wertgeschätzt werden als in westlichen Kulturen. Die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme ist eine wichtige Voraussetzung für Empathie und Hilfeleistung. Dadurch wird auch die Aufmerksamkeit auf die Bedürfnisse anderer gelenkt. In westlichen Kulturen gilt Modellierung (Lernen am Modell) als wichtiges Erziehungsverhalten, was aufgrund der Lerntheorie begründet werden kann (Chao & Tseng, 2002; Eisenberg & Fabes, 1998; Trommsdorff, 2005). Dementsprechend werden für das *Erziehungsverhalten* in der Altruismus-Situation folgende Unterschiedshypothesen formuliert:

H6a) Machtdurchsetzung wird von asiatischen Müttern häufiger genannt als von westlichen Müttern.

H6b) Anleiten wird von asiatischen Müttern häufiger genannt als von westlichen Müttern.

H6c) Modellierung wird von westlichen Müttern häufiger genannt als von asiatischen Müttern.

H6d) Neubewertung wird von asiatischen Müttern häufiger genannt als von westlichen Müttern.

Auch für diese Situation soll bezüglich der mütterlichen intuitiven Theorien exploratorisch vorgegangen werden, demnach werden keine konkreten Hypothesen formuliert. Es besteht allerdings die Vermutung, dass auch hier mindestens zwei Theorien identifiziert werden. Zum Einen eine Theorie, die kindliche Unabhängigkeit und Empathie

betont und mit problemfokussiertem Verhalten assoziiert ist. Es werden negative Emotionen erwartet, die mit dem eigenen Kind in Verbindung stehen. Diese Theorie wird häufiger bei den westlichen Müttern vermutet. Des Weiteren wird davon ausgegangen, dass eine zweite Theorie Prosozialität in Verbindung mit Machtdurchsetzung und emotionsfokussiertem Verhalten anstrebt. Hier werden negative Emotionen erwartet, die mit dem eigenen Kind assoziiert sind und empathische Emotionen, die mit dem Kind in Not verbunden sind, vermutet. Es wird angenommen, dass diese Theorie häufiger bei den asiatischen Müttern vorkommt. Demnach wird für die Altruismus-Situation folgende Forschungsfrage aufgestellt:

F3) Welche intuitiven Erziehungstheorien bestehen bei Müttern in einer Situation, in der das Kind einem anderen Kind nicht hilft und wie sind diese über die untersuchten kulturellen Kontexte verteilt?

3. Methode

Das Ziel der vorliegenden Arbeit ist es, intuitive Erziehungstheorien von Müttern von Erstklässlern aus fünf verschiedenen Kulturen in drei verschiedenen Situationen zu identifizieren. Dieser Abschnitt soll dazu dienen, die dafür verwendeten Instrumente und Vorgehensweisen zu beschreiben. Zunächst wird dargelegt, wie die Stichproben rekrutiert und die Befragung durchgeführt wurde. Danach folgt die Beschreibung der einzelnen fünf Stichproben. Im Anschluss werden die Verfahren zur Datenerhebung vorgestellt, was das Socialization Situation Scenario und den soziodemografischen Fragebogen umfasst. Am Ende wird erläutert, mit welchen statistischen Analysen und Analyseprogrammen die Fragestellungen, die dieser Arbeit zugrundeliegen, geprüft wurden.

3.1 Stichproben

In diesem Abschnitt wird ausführlich dargestellt, wie die Mütter in den einzelnen Kulturen für die Befragung rekrutiert wurden. Des Weiteren soll veranschaulicht werden, wie das Interview durchgeführt wurde. Anschließend werden die fünf Teilstichproben anhand soziodemografischer Merkmale beschrieben.

3.1.1 Rekrutierung und Durchführung. Die Rekrutierung der Stichproben erfolgte im jeweiligen Land mit Hilfe von Kindergärten, Schulen, Bürgerämtern, Datenbanken und E-Mail-Verteilern. Dabei wurden Mütter, deren Kinder in naher Zukunft eingeschult werden beziehungsweise bereits die erste Klasse besuchten, über die Studie informiert und um ihre Teilnahme gebeten (Flyer zur Rekrutierung der deutschen Stichprobe siehe Anhang A).

Mit den Müttern, die sich bereit erklärten, an der Studie teilzunehmen, wurde ein Termin vereinbart. Die Interviews fanden daraufhin entweder bei der Mutter zu Hause, an der jeweiligen Universität, am Arbeitsplatz oder telefonisch statt (telefonische Interviews wurden nur bei der amerikanischen Stichprobe durchgeführt). Alle Interviewer erhielten vor Beginn der Studie ein intensives Training, das von dem Studienverantwortlichen der jeweiligen Nation geleitet wurde. Die Interviewer lasen den Müttern alle Fragen des Interviews vor. Antworten auf offene Fragen wurden mit einem Tonbandgerät aufgezeichnet und anschließend von den jeweiligen Teams transkribiert. Antworten der Mütter auf geschlossene Fragen wurden von dem jeweiligen Interviewer auf einem Antwortbogen notiert. Das Originalinterview wurde in englischer Sprache ausgearbeitet und von Mitgliedern der Teams der jeweiligen Kultur mit sehr guten Englischkenntnissen in die jeweilige Landessprache übersetzt. Um die Richtigkeit der Übersetzungen und interkulturelle Äquivalenz zu

gewährleisten, wurden Rückübersetzungen durchgeführt. Hierzu wurden die Interviews von Muttersprachlern, die nicht mit dem Interview vertraut waren, in Englisch rückübersetzt und auf Konsistenz geprüft. Gab es Abweichungen vom Originalinterview, wurden diese Diskrepanzen anhand gemeinschaftlicher Diskussionen mit den jeweiligen Kooperatoren geklärt und die Interviews in der jeweiligen Sprache angepasst. Die Dauer der Interviews betrug in der Regel eine bis zwei Stunden. Als Entschädigung bekamen die Mütter ein kleines Geschenk. In Deutschland erhielten die Mütter nach den Interviews Büchergutscheine in Höhe von 7,00 Euro. Zusätzlich bekamen Mütter von außerhalb, die an der Universität Konstanz an der Studie teilnahmen, eine Fahrtkostenrückerstattung in Höhe von 5,00 bis 7,00 Euro. Den amerikanischen Teilnehmerinnen wurde eine Aufwandsentschädigung in Höhe von 25,00 US Dollar (entspricht etwa 19,00 Euro) gewährt. In Indien erhielten die Mütter ein Dankeschön in Höhe von 100,00 indischen Rupien (entspricht etwa 1,40 Euro). Die nepalesischen Mütter bekamen ein kleines Geschenk. Die koreanischen Teilnehmerinnen hatten die Möglichkeit eine Kurzform des Myers-Briggs-Typindikators auszufüllen und sich die Ergebnisse inklusive Erläuterung zusenden zu lassen.

3.1.2 Beschreibung der deutschen Stichprobe. Die deutsche Stichprobe wurde von Oktober 2009 bis Juli 2010 erhoben. Nachdem einige Teilnehmerinnen ausgeschlossen wurden (aufgrund von technischen Problemen, kulturellem Hintergrund, Entwicklungsauffälligkeiten etc.), umfasste die deutsche Stichprobe $n = 98$ Mütter aus Konstanz und Umgebung. Die Mütter waren im Schnitt 41 Jahre alt ($M = 40.69$, $SD = 4.43$) und das Alter der Kinder betrug 7 Jahre ($M = 6.82$, $SD = .44$), wobei 51 (52%) der Kinder Jungen und 47 (48%) der Kinder Mädchen waren. Die Mütter hatten durchschnittlich 2 Kinder ($M = 2.33$, $SD = 1.04$) und besuchten im Schnitt 12 Jahre ($M = 12.43$, $SD = 1.32$) die Schule. Exklusive der Kinder lebte circa eine weitere Person mit im Haushalt ($M = .93$, $SD = .36$). Bezüglich des Schulabschlusses gaben 4% der Mütter an einen Volks- oder Hauptschulabschluss, 25% einen Realschulabschluss bzw. die mittlere Reife, 7% die Fachhochschulreife, 63% das Abitur und 1% einen anderen Abschluss erlangt zu haben. Die Frage nach dem höchsten Berufsausbildungsabschluss beantwortete ein Großteil der Mütter mit einem Hochschulabschluss (34%) gefolgt von einer abgeschlossenen Lehre (25%). Die Verteilung der Berufsbildungsabschlüsse der deutschen Stichprobe ist in Abbildung 5 dargestellt.

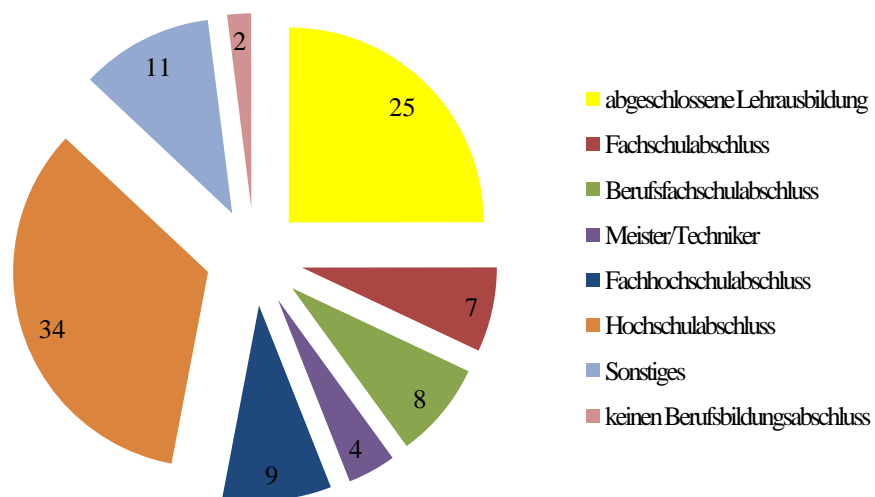


Abbildung 5. Verteilung der Berufsausbildungsabschlüsse in der deutschen Stichprobe (%).

72% der Mütter waren zum Zeitpunkt der Datenerhebung berufstätig. Bezüglich des ökonomischen Status berichteten 3% der Teilnehmerinnen zur Unterschicht, 4% zur unteren Mittelschicht, 66% zur Mittelschicht, 26% zur gehobenen Mittelschicht und 1% zur Oberschicht zu gehören. Die Mehrheit der deutschen Mütter fühlte sich dem evangelischem (37%) oder römisch-katholischem Christentum (29%) zugehörig (siehe Abbildung 6).

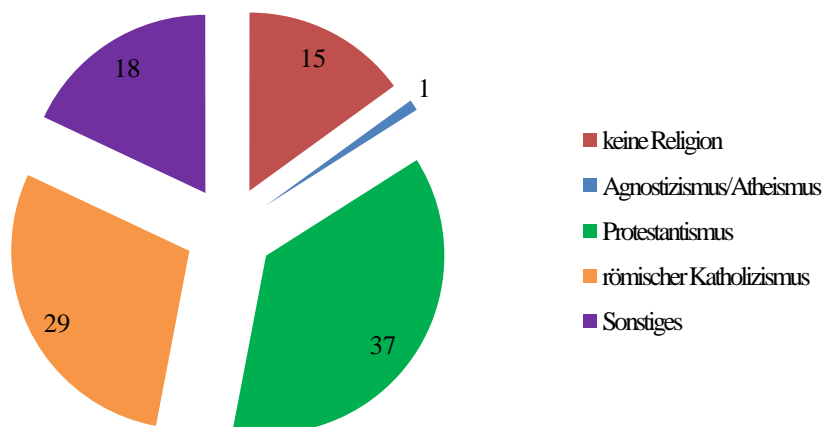


Abbildung 6. Verteilung der Religionszugehörigkeit in der deutschen Stichprobe (%).

Dabei gaben 3% der Befragten an, dass der Glaube bzw. die Überzeugung überhaupt nicht wichtig, 10% wenig wichtig, 26% mittelmäßig wichtig, 25% wichtig und 20% sehr wichtig sei. Fast alle Mütter (99%) gaben an, dass ihre Kinder gesund seien. Zum Erhebungszeitpunkt waren 77% der Mütter in erster Ehe verheiratet und 7% wieder verheiratet. 6% gaben an in einer partnerschaftlichen Beziehung und ebenso viele alleinstehend zu leben. 4% der Mütter waren geschieden. Alle Kinder der deutschen Stichprobe besuchten vor Schuleintritt einen Kindergarten, wobei die Kinder im Alter von 3 Jahren ($M = 2.70$, $SD = .63$) in den Kindergarten ein- und im Alter von 6 Jahren ($M = 5.96$, $SD = .32$) aus dem Kindergarten austraten.

3.1.3 Beschreibung der amerikanischen Stichprobe. Von Februar 2009 bis Oktober 2009 erfolgte die Datenerhebung in den USA. Nach Ausschluss einiger Teilnehmerinnen aufgrund von fehlenden Werten, technischer Probleme oder Entwicklungsverzögerungen der Kinder, umfasste die Stichprobe $n = 86$ Mütter aus Pennsylvania im Alter von durchschnittlich 38 Jahren ($M = 38.14$, $SD = 4.40$). 47 (55%) der Mütter hatten einen Sohn und 39 (45%) eine Tochter. Die Kinder waren im Schnitt 7 Jahre alt ($M = 6.81$, $SD = .58$). Die Teilnehmerinnen hatten im Mittel 3 Kinder ($M = 2.68$, $SD = 1.23$) und besuchten ca. 17 Jahre ($M = 16.61$, $SD = 2.59$) die Schule, wobei anzumerken ist, dass in den USA die College- bzw. Universitätszeit mit in die Schuljahre eingerechnet wird. Die amerikanischen Mütter lebten ebenfalls zusätzlich zu den Kindern mit einer weiteren Person ($M = 1.08$, $SD = .69$) in einem Haushalt. Die meisten Mütter hatten eine abgeschlossene Hochschulausbildung (28% Bachelorabschluss, 33% Masterabschluss). Die Verteilung der Bildungsabschlüsse ist in Abbildung 7 dargestellt.

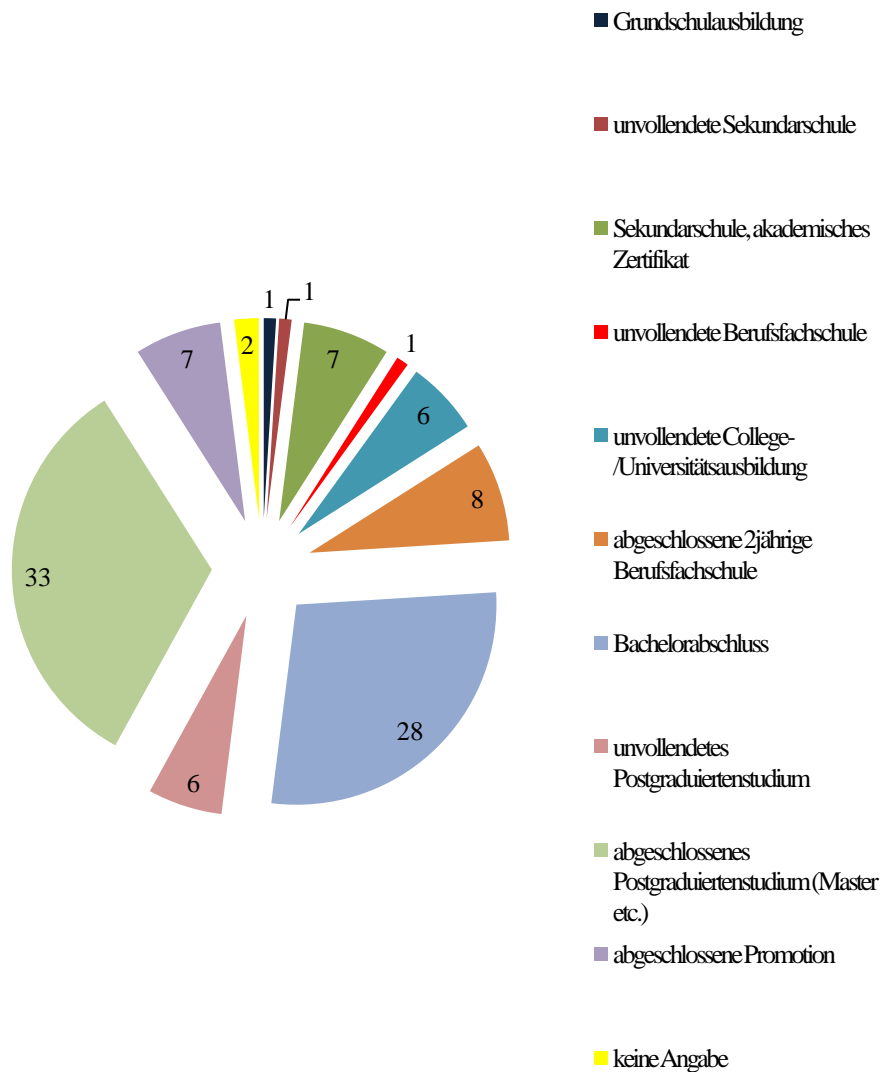


Abbildung 7. Verteilung des Bildungsabschlusses in der amerikanischen Stichprobe (%).

69% der amerikanischen Mütter gaben an zum Zeitpunkt des Interviews berufstätig gewesen zu sein (30% nicht berufstätig, 1% keine Angabe). Bezüglich des sozioökonomischen Status gaben die meisten Mütter (62%) an zur Mittelschicht zu gehören (5% Unterschicht, 11% untere Mittelschicht, 21% gehobene Mittelschicht, 1% Oberschicht, 1% keine Angabe). Über die Hälfte der Teilnehmerinnen fühlte sich dem Protestantismus (52%) zugehörig und 17% gaben an dem römischen Katholizismus anzugehören (siehe Abbildung 8).

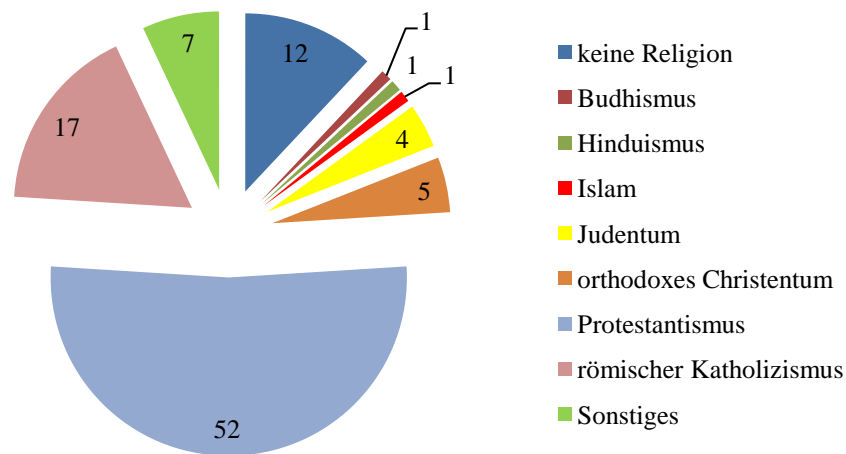


Abbildung 8. Verteilung der Religionszugehörigkeit in der amerikanischen Stichprobe (%).

Die meisten der Mütter beurteilten ihren Glauben als sehr wichtig (45%) oder wichtig (23%) (überhaupt nicht wichtig 4%, nicht sehr wichtig 8%, mittelmäßig wichtig 19%, keine Angabe 1%). Alle Mütter gaben an, dass ihr Kind gesund sei. 26% der amerikanischen Kinder haben vor Schulbeginn einen Kindergarten besucht, 71% waren in keinem Kindergarten und 3% der Mütter machten keine Angabe zu diesem Thema. Die Kinder besuchten im Schnitt die Kindertagesstätte ab dem 2. Lebensjahr ($M = 2.22$, $SD = 1.93$) bis zum 6. Lebensjahr ($M = 5.94$, $SD = .94$).

3.1.4 Beschreibung der indischen Stichprobe. In Indien wurden von April 2009 bis August 2009 insgesamt $n = 100$ Mütter aus Varanasi befragt (Alter: $M = 32.94$, $SD = 4.07$). Die Kinder der Mütter (50% Jungen und 50% Mädchen) waren im Alter von 7 Jahren ($M = 6.61$, $SD = .50$). Die indischen Teilnehmerinnen hatten im Schnitt 2 Kinder ($M = 1.93$, $SD = .71$) und besuchten circa 13 Jahre ($M = 12.63$, $SD = .92$) die Schule. Die Mütter und ihre Kinder lebten mit zusätzlich circa 3 Personen in einem Haushalt ($M = 2.88$, $SD = 2.33$). Abbildung 9 zeigt, dass der Großteil der Mütter ein Bachelorstudium abgeschlossen hatte.

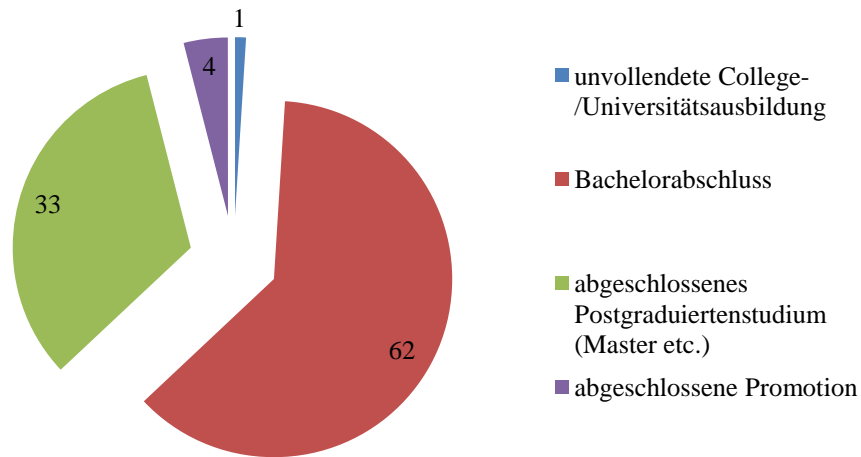


Abbildung 9. Verteilung der Bildungsabschlüsse in der indischen Stichprobe (%).

Zum Zeitpunkt der Datenerhebung waren 18% der Mütter berufstätig. Hinsichtlich des sozioökonomischen Status gaben 3% an der unteren Mittelschicht, 90% der Mittelschicht und 7% der gehobenen Mittelschicht anzugehören. Fast alle Mütter gaben den Hinduismus als Religion an (siehe Abbildung 10).

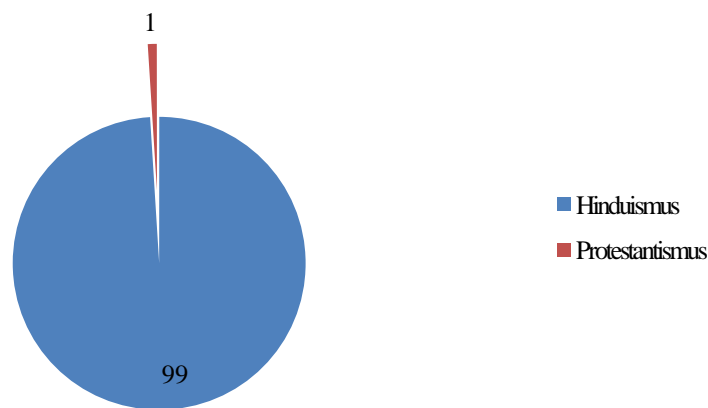


Abbildung 10. Verteilung der Religionszugehörigkeit in der indischen Stichprobe (%).

Hierbei wurde der Glaube von einem Großteil der Mütter (71%) als sehr wichtig erachtet (1% überhaupt nicht wichtig, 3% nicht sehr wichtig, 4% mittelmäßig wichtig, 21% wichtig). 94% der Mütter beschrieben ihr Kind als gesund und 6% als kränklich. 18% der Kinder besuchten vor Schuleintritt einen Kindergarten (Alter bei Eintritt: $M = 2.06$, $SD = .24$; Alter bei Austritt: $M = 3.12$, $SD = .33$).

3.1.5 Beschreibung der nepalesischen Stichprobe. Die Datenerhebung in Nepal fand von Mai 2009 bis Juli 2009 statt. Die Stichprobe umfasste $n = 100$ Mütter aus Kathmandu im Alter von 32 Jahren ($M = 31.70$, $SD = 4.07$). Bei den Kindern der Mütter handelte es sich um 50 Jungen und 50 Mädchen, die im Schnitt 6 Jahre ($M = 6.46$, $SD = .28$) alt waren. Die Mütter hatten im Schnitt 2 Kinder ($M = 1.82$, $SD = .56$) und absolvierten durchschnittlich eine Schulausbildung von 13 Jahren ($M = 12.65$, $SD = 3.38$). Die Mütter lebten zusätzlich mit etwa 2 weiteren Personen (exklusive Kinder, $M = 2.18$, $SD = 1.86$) in einem Haushalt. 20% der Mütter absolvierten eine 2jährige Berufsfachschule und 19% ein Bachelorstudium. Die Verteilung der Bildungsabschlüsse ist in Abbildung 11 dargestellt.

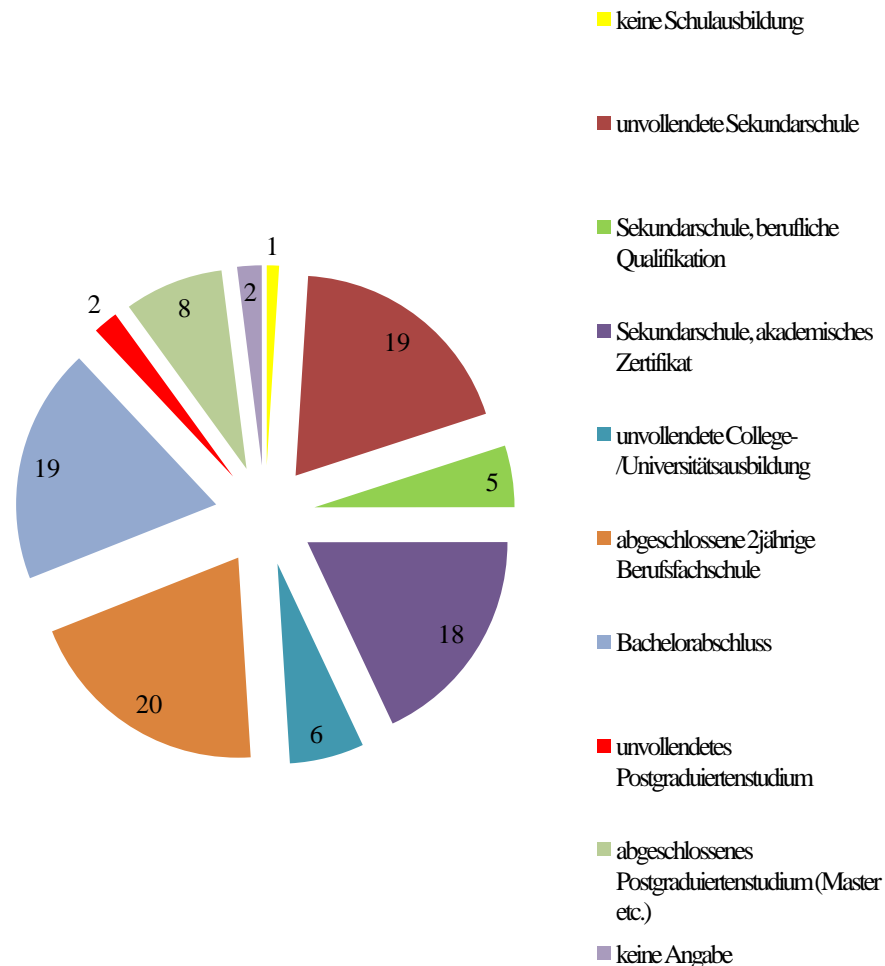


Abbildung 11. Verteilung der Bildungsabschlüsse in der nepalesischen Stichprobe (%).

33% der Mütter gingen zum Zeitpunkt des Interviews einer Beschäftigung nach. Die meisten Teilnehmerinnen (80%) zählten sich zur Mittelschicht (Unterschicht 4%, untere Mittelschicht 5%, gehobene Mittelschicht 11%). Bezüglich des Glaubens gaben fast alle Mütter an, sich dem Hinduismus zugehörig zu fühlen (siehe Abbildung 12).

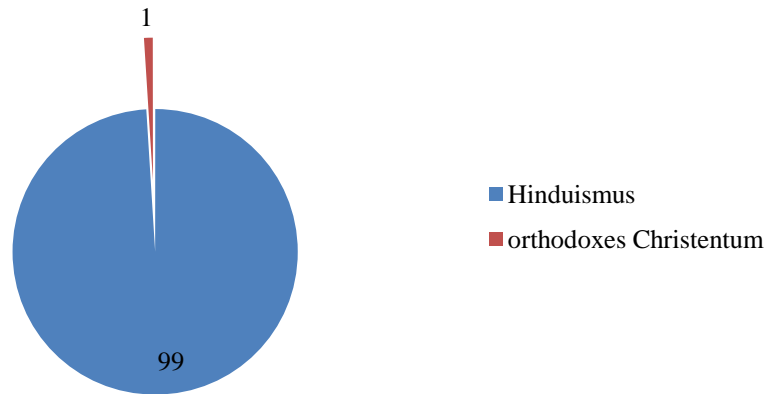


Abbildung 12. Verteilung der Religionszugehörigkeit in der nepalesischen Stichprobe (%).

Dabei beurteilten 13% den Glauben als mittelmäßig wichtig, 39% als wichtig und 48% als sehr wichtig. 93% gaben an, dass ihre Kinder gesund seien (7% kränklich). 18% der Kinder besuchten vor Schuleintritt einen Kindergarten. Dabei betrug das durchschnittliche Alter bei Eintritt in den Kindergarten ca. 2 Jahre ($M = 2.29$, $SD = .87$) und bei Austritt etwa 3 Jahre ($M = 3.21$, $SD = 1.26$).

3.1.6 Beschreibung der koreanischen Stichprobe. In Korea wurden $n = 100$ Mütter im Zeitraum von März 2010 bis Juli 2010 befragt, da das Schuljahr in Korea im März beginnt. Das Alter der Mütter, die aus Seoul und Umgebung stammten, betrug im Schnitt 36 Jahre ($M = 36.23$, $SD = 3.24$). Dabei hatten 55 Mütter einen Sohn und 45 Mütter eine Tochter. Die Kinder waren durchschnittlich 7 Jahre alt ($M = 6.70$, $SD = .31$). Die Mütter hatten im Mittel insgesamt 2 Kinder ($M = 1.94$, $SD = .53$). Die Teilnehmerinnen besuchten ca. 16 Jahre ($M = 15.81$, $SD = 2.41$) die Schule, wobei es auch in Korea üblich ist bei dieser Angabe die Studienzeiten mit einzubeziehen. Die Mütter und ihre Kinder lebten im Schnitt mit zusätzlich einer weiteren Person ($M = 1.22$, $SD = .56$) zusammen. Über die Hälfte der Mütter (52%) hatte ein abgeschlossenes Bachelorstudium, wie in Abbildung 13 ersichtlich ist.

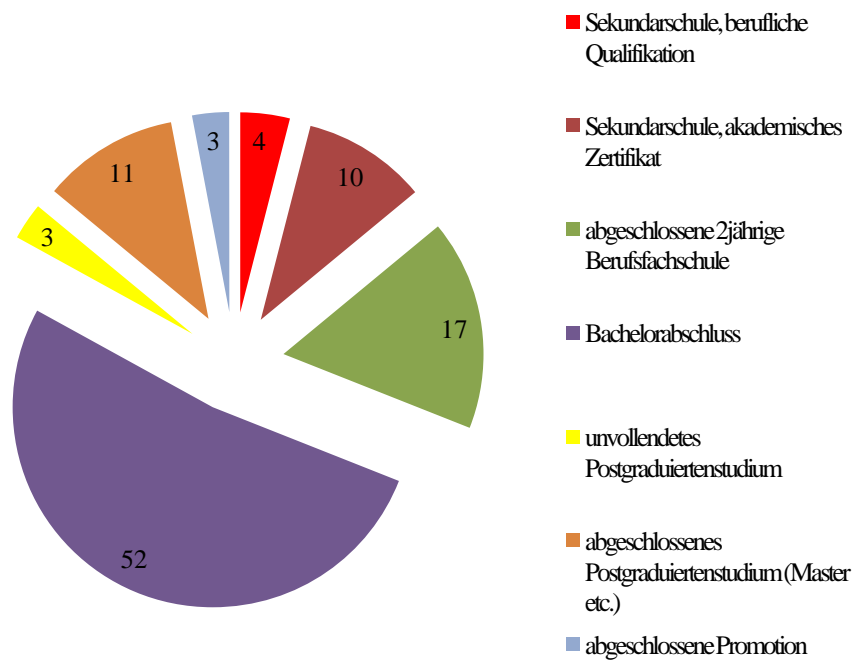


Abbildung 13. Verteilung der Bildungsabschlüsse in der koreanischen Stichprobe (%).

Etwa ein Drittel der Mütter (33%) ging zum Zeitpunkt der Datenerhebung einer Beschäftigung nach und etwa die Hälfte der Mütter (51%) ordnete sich der Mittelschicht zu (untere Mittelschicht 22%, gehobene Mittelschicht 25%, Oberschicht 2%). Bezüglich der Religionszugehörigkeit berichtete der Großteil der Mütter (42%) dem Protestantismus, gefolgt vom römischen Katholizismus (23%) anzugehören (siehe Abbildung 14).

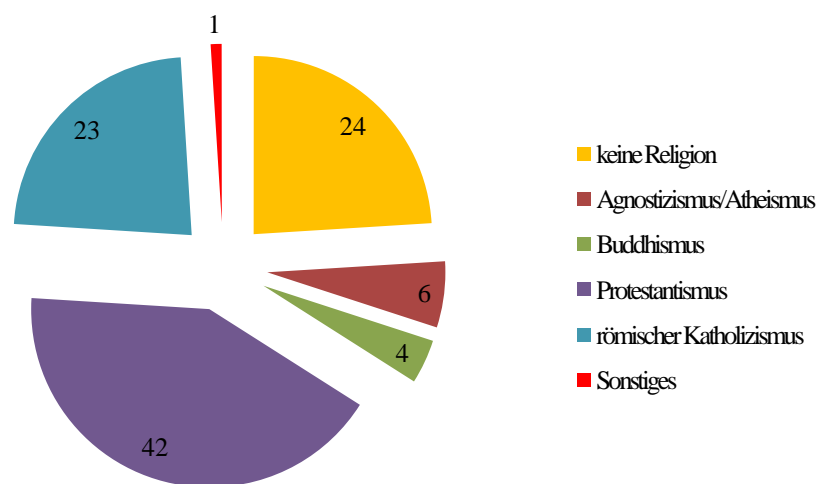


Abbildung 14. Verteilung der Religionszugehörigkeit in der koreanischen Stichprobe (%).

Dabei schätzten 4% den Glauben als überhaupt nicht wichtig, 18% als wenig wichtig, 28% als mittelmäßig wichtig, 24% als wichtig und 22% als sehr wichtig ein, 4% der Mütter machten keine Angabe zur Wichtigkeit ihres Glaubens bzw. ihrer Überzeugung. Alle Mütter gaben an, dass ihre Kinder gesund seien. Etwa ein Drittel der Kinder besuchte vor Schuleintritt einen Kindergarten (Alter bei Eintritt: $M = 3.58$, $SD = 1.46$; Alter bei Austritt $M = 6.45$, $SD = .72$).

3.2 Verfahren

3.2.1 Socialization Situation Scenario (SoSit). Mütterliche Erziehungsziele, Erziehungsverhalten, Emotionen und Begründungen für die Emotionen wurden mit dem Socialization Situation Scenario (SoSit, vgl. Kornadt & Trommsdorff, 1990) erfasst, das ein semistrukturiertes Interview darstellt. Das ursprüngliche Interview umfasst zwölf verschiedene Situationen, von denen eine (Situation 2) für die vorliegende Studie ausgewählt wurde. Zwei weitere Situationen (Situation 1 und 3) wurden im Rahmen der Studie konstruiert, um verschiedene kindliche Emotionen abzudecken. Den Müttern wurden nacheinander die drei verschiedenen Situationen präsentiert, die jeweils durch eine Abbildung (siehe Anhang B) veranschaulicht wurden. Dazu lasen die Interviewer den Müttern die verschiedenen Szenarien vor. Dabei zeigte die Abbildung bzw. behandelte die beschriebene Situation das Geschlecht, das dem Geschlecht des jeweiligen Kindes der Mutter entsprach. Anschließend wurden die Mütter gebeten sich in die jeweilige Situation hineinzusetzen und einige Fragen zu den Situationen zu beantworten.

Die erste Situation (Leistungssituation genannt) wurde den Müttern wie folgt präsentiert: „Ihr(e) Sohn/Tochter kommt von der Schule nach Hause. Sie bitten ihn/sie darum, Ihnen sein/ihr Schulheft zu zeigen. Ihr(e) Sohn/Tochter sagt Ihnen, dass seine/ihre Arbeit nicht gut war und dass der Lehrer ein großes schwarzes X darunter geschrieben hat.“

Die zweite Situation, die als Peer-Konflikt-Situation bezeichnet wird, wurde den Teilnehmerinnen folgendermaßen beschrieben: „Andrea(s) der/die in der Nachbarschaft wohnt, ist zu Ihnen nach Hause gekommen, um mit Ihrem Sohn/Ihrer Tochter zu spielen. Plötzlich hören Sie laute Stimmen, Geschrei. Sie sehen, dass Andrea(s) versucht hat, ein Spielzeug zu nehmen, mit dem Ihr Sohn/Ihre Tochter gerade gespielt hat. Dies hat dazu geführt, dass die Kinder miteinander streiten und Ihr Sohn/Ihre Tochter Andrea(s) gestoßen hat, der/die hingefallen ist.“ (Die Namen des Spielkameraden wurden pro Kultur typischen Namen angepasst.)

Das dritte Szenario behandelte eine Altruismus-Situation, die den Müttern wie folgt vorgestellt wurde: „Sie und Ihr Sohn/Ihre Tochter sind auf dem Weg zum Einkaufen. Sie treffen unterwegs ein anderes Kind, das Sie kennen und dieses Kind will mit Ihrem Sohn/Ihrer Tochter spielen. Plötzlich fällt das andere Kind hin und scheint Hilfe zu brauchen. Ihr Sohn/Ihre Tochter hat seine(n) Freund(in) hinfallen sehen, tut aber nichts. Er/sie zieht an Ihrer Hand und sagt ‚Lass uns gehen, Mama!‘“

Zu jeder der beschriebenen Situationen wurden den Müttern sieben Fragen gestellt, die sie frei beantworten sollten. Am Ende einer jeden Situation sollten die Mütter zusätzlich anhand einer 6-stufigen Skala (1 = nie, 6 = immer) einschätzen, wie häufig eine solche Situation bei Ihnen zu Hause vorkommt. Für die vorliegende Arbeit sind die Fragen nach dem Erziehungsverhalten („Was würden Sie in dieser Situation zu Ihrem Sohn/Ihrer Tochter sagen?“), den mütterlichen Emotionen („Wie fühlen Sie sich?“), den Begründungen für die Emotionen („Warum fühlen Sie sich so?“) und den Erziehungszielen („Welches Ziel verfolgen Sie mit Ihrem Verhalten?“) ausgewählt worden, da diese für eine ausführliche Untersuchung von intuitiven Erziehungstheorien essentiell sind.

Die transkribierten Antworten der Mütter wurden anschließend von Mitarbeitern des Konstanzer Teams anhand eines theoretisch abgeleiteten Kodierschemas, das in der Konstanzer Arbeitsgruppe entwickelt wurde, kodiert. Die Antworten der nepalesischen, amerikanischen, koreanischen und indischen Teilnehmerinnen wurden von den jeweiligen Teams übersetzt und lagen in Englisch vor, die Antworten der deutschen Mütter lagen in deutscher Sprache vor. Für die Kodierung der mütterlichen Antworten erhielten drei Mitarbeiterinnen des Konstanzer Teams (jeweils eine Mitarbeiterin für die Kategorien Erziehungsverhalten [Autorin dieser Arbeit], Emotionen und deren Begründungen und Erziehungsziele) eine Beurteilerschulung. Dabei wurde ihnen jeweils das Kodierschema ausführlich erläutert. Von jeder Raterin wurden nach der Schulung 20 Testfälle der jeweiligen Kategorie beurteilt und mit den Kodierungen einer Masterraterin (die mit allen Kategorien des Kodierschemas vertraut war) auf Übereinstimmung geprüft. Traten grobe Differenzen zwischen den Ratern und der Masterraterin auf, wurden weitere Übungssitzungen durchgeführt, bis die Differenzen aufgelöst werden konnten. Die Raterinnen kodierten die Antworten für die jeweiligen Kategorien der Mütter aller Kulturen, diese lagen in randomisierter Reihenfolge und ohne Nennung der Kultur vor. Von der Masterraterin wurden etwa 20% der Fälle (ca. 20 Fälle pro Kultur) zusätzlich geratet und mit den Kodierungen der Raterinnen verglichen, um die Reliabilität der Beurteilungen zu gewährleisten. Hierzu wurde das Übereinstimmungsmaß *Kappa* nach Cohen herangezogen. Ein *Kappa*-Wert $> .75$ gilt

dabei als ausgezeichnet. Werte zwischen .60 und .75 als gut und Werte zwischen .40 und .60 gelten noch als annehmbar (Übersicht bei Greve & Wentura, 1997). Nach Landis und Koch (1997) gelten *Kappa*-Werte zwischen 0 und .20 als leichte, Werte zwischen .20 und .40 als angemessene, Werte zwischen .40 und .60 als moderate, Werte zwischen .60 und .80 als substantielle und Werte zwischen .80 und 1.00 als perfekte Übereinstimmung. Die *Kappa*-Werte zu den einzelnen Variablen sind in Tabelle 2 dargestellt, dabei waren alle Berechnungen höchstsignifikant ($p < .001$, außer Erfüllen von Rollenerwartungen Altruismus-Situation = $p < .05$). Die in dieser Arbeit behandelten Kategorien des Kodierschemas für die Variablen Erziehungsziele, Erziehungsverhalten, Emotionen und Begründungen der Emotionen sind ebenfalls in Tabelle 2 dargestellt.

Tabelle 2

Auszug aus dem Kodierschema für den SoSit

Kategorie	Beschreibung	Cohens Kappa		
		LS	PKS	AS
<u>Erziehungsziele</u>				
<i>Harmonieorientierung</i>	Ein Ziel, das darauf abzielt eine Übereinkunft hinsichtlich Gefühlen oder Meinungen besonders in sozialen Interaktionen zu erreichen. Genauer, die Mutter möchte ihrem Kind die Bereitschaft beibringen, die eigenen Bedürfnisse zur Seite zu stellen, um Harmonie und einen freundlichen Austausch mit anderen zu erreichen (z. B. Schließen eines Kompromisses, Kooperieren).	-	.74	-
<i>Prosozialität</i>	Die Mutter versucht ihrem Kind die Wichtigkeit prosozialen Verhaltens beizubringen (z. B. Hilfe anbieten, Teilen).	-	.82	.80
<i>Empathie</i>	Das Ziel der Mutter ist ihrem Kind zu lernen auf Bedürfnisse anderer adäquat zu reagieren (z. B. responsiv sein) und/oder in der Lage zu sein die Perspektive eines anderen zu übernehmen.	-	-	.97
<i>Selbstständige Bewältigung</i>	Die Mutter versucht ihr Kind darin zu unterstützen, besser mit emotional herausfordernden Situationen umzugehen. Besonders das Fördern der kindlichen Autonomie und Eigenkompetenz bei der Bewältigung dieser Situationen stehen im Fokus.	.76	.86	.79
<i>Erfüllen von Rollenerwartungen</i>	Die Mutter macht dem Kind klar, dass es spezifische Rollen zu erfüllen hat, die ihm zugeschrieben wurden (z. B. als Schüler oder Kind).	.85	.79	.20

<i>Leistungsorientierung</i>	Die Mutter möchte, dass das Kind mit dem Lernen voran kommt, damit das Kind in der Zukunft davon profitiert oder das Ziel fokussiert klar auf der Vermeidung einer ähnlichen Situation, d. h. die Mutter möchte, dass ihr Kind zukünftig den Fehler nicht wiederholt.	.82	-	-
<i>Gehorsam</i>	Die Mutter möchte ihrem Kind beibringen, Regeln zu befolgen und demgegenüber, was Autoritäten fordern, gefügig zu sein (z. B. Gesellschaft und Kultur). Oder die Mutter möchte ihrem Kind beibringen elterliche Regeln zu befolgen und/oder gegenüber Familienregeln oder Regeln anderer kompliant zu sein, z. B. die von Eltern oder Lehrern.	.80	.81	-
<i>Kindliches Wohlbefinden</i>	Die Mutter fokussiert auf die Förderung der Zufriedenheit und des Glücks ihres Kindes. Oder die Mutter möchte in jedem Fall Distress für ihr Kind vermeiden.	.94	-	-
<hr/>				
<u>Erziehungsverhalten</u>				
<i>Machtdurchsetzung</i>		.92	.86	.78
Disziplinierung	Die Mutter greift ein ohne ihr Kind in den Problemlöseprozess zu involvieren.			
Kritisieren	Kritisieren muss sich deutlich auf das kindliche Verhalten beziehen und die Missbilligung der Mutter diesbezüglich zum Ausdruck bringen. Die Mutter sagt dem Kind konkret, dass sie sein Verhalten missbilligt oder sie beschreibt das, was das Kind in der Situation tun darf und was nicht.			
Bestrafung	Bestrafendes Verhalten beinhaltet verbales (z. B. Androhung aversiver Konsequenzen) sowie körperlich bestrafendes Verhalten.			
<i>Problemfokussiertes Verhalten</i>		.85	.78	.78
Anleiten	Die Mutter schlägt einen anderen Weg vor das Problem zu lösen, indem sie ein alternatives Verhalten erklärt um den Kind zu helfen mit der Situation angemessen umzugehen (verbale Strategie).	.59	.60	.40
Erklären	Die Mutter erklärt ihrem Kind, warum sein Verhalten nicht angebracht ist und/oder zeigt mögliche Konsequenzen des kindlichen Verhaltens auf (verbale Strategie).	-	.63	-
Modellierung	Die Mutter zeigt durch ihr Verhalten, welches Verhalten sie von ihrem Kind in dieser Situation erwartet und zeigt ihm, wie es sich	-	-	.83

	ihren Erwartungen gemäß verhalten sollte (verhaltensbezogene Strategie). Das heißt, sie wird zusammen mit dem Kind in den Problemlöseprozess involviert (Wir-Einheit).			
instrumentelle Unterstützung	Die Mutter bietet Unterstützung an, ihrem Kind dabei zu helfen, das Problem zu lösen (verhaltensbezogene Strategie).	.80	-	-
<i>Emotionsfokussiertes Verhalten</i>		.92	-	-
Trösten	Die Mutter unterstützt ihr Kind emotional. Dies kann entweder durch verbale Kommentare oder physische Handlungen ausgedrückt werden.	.92	-	-
Neubewertung	Die Mutter bietet eine Neuinterpretation der Situation und/oder des Verhaltens des anderen Kindes an.	-	-	1.00
<hr/>				
<u>Emotionen</u>				
Ärger		1.00	1.00	.83
Traurigkeit		1.00	1.00	.77
Enttäuschung		1.00	.88	1.00
Frustration		1.00	1.00	1.00
Scham	Die Mutter beschreibt, dass sie sich aufgrund des kindlichen Verhaltens beschämt oder verlegen fühlt.	1.00	-	1.00
Schuld	Die Mutter fühlt sich für das eigene oder das Verhalten des Kindes schuldig.	1.00	-	.66
Mitgefühl	Die Mutter drückt empathiebezogene Gefühle, wie Mitgefühl oder Mitleid aus.	-	-	.71
Ausdruck einer generell negativen Emotion	Diese Kategorie bezieht sich auf den Ausdruck allgemeiner negativer Emotionen, die definitiv eine negative Konnotation beinhalten, aber nicht in eine der o. g. Kategorien eingeordnet werden können.	.96	.98	.94
<hr/>				
<u>Begründungen der Emotionen</u>				
Mit dem Kind	Die Mutter bezieht sich auf die kindlichen Emotionen, Motive oder das kindliche Verhalten als mögliche Ursache für ihre eigenen Emotionen.	.84	.82	.90
Mit der Mutter	Die Mutter bezieht sich auf ihre persönlichen Gefühle, Motive oder ihr eigenes Verhalten für die Begründung ihrer emotionalen Reaktion.	.88	.86	.75
Mit anderen	Die Mutter bezieht sich auf die Emotionen, Motive oder das Verhalten einer dritten Person als mögliche Ursache für ihre eigenen Gefühle.	-	.87	.89

Anmerkung. LS = Leistungssituation, PKS = Peer-Konflikt-Situation, AS = Altruismus-Situation. Die Übersetzung des Kodierschemas vom Englischen ins Deutsche wurde von der Autorin dieser Arbeit vorgenommen.

Die Antworten der Mütter wurden von den Raterinnen nach erfolgreichem Abschluss des Ratertrainings den Kategorien zugeordnet. Dabei wurde auch immer die übergeordnete Kategorie (kursiv dargestellt) der jeweiligen Variablen als „aufgetreten“ bewertet. Wenn die Antworten der Mütter keiner Unterkategorie (eingerückt dargestellt) zugeordnet werden konnten, wurden sie als unspezifisch kodiert, die übergeordnete Kategorie wurde aber in diesem Fall auch als „aufgetreten“ bewertet (Bsp.: Die Mutter beschreibt ein Erziehungsverhalten, das sich klar auf die Emotionen ihres Kindes bezieht, dies kann aber keiner direkten Unterkategorie von emotionsfokussiertem Verhalten zugeordnet werden. In dem Fall wird die Oberkategorie „emotionsfokussiertes Verhalten“ sowie die Unterkategorie „unspezifisch“ als „aufgetreten“ kodiert). Wenn eine Aussage der Mutter auch keiner Oberkategorie zugeordnet werden konnte, gab es jeweils eine weitere unspezifische Kategorie (z. B. „unspezifisches Erziehungsverhalten“), in die die Antworten der Mütter eingeordnet werden konnten. Somit wurden alle Segmente der mütterlichen Antworten kodiert. Wenn die Antwort oder ein Teil der Antwort der Mütter in eine Kategorie eingeordnet werden konnte, wurde für diese Kategorie der Zahlenwert „eins“ (= Kategorie aufgetreten) vergeben. Die Kategorien, die von den Antworten der Mütter nicht betroffen waren, erhielten den Zahlenwert „null“ (= Kategorie nicht aufgetreten).

3.2.2 Soziodemografischer Fragebogen. Insgesamt wurden den Müttern 34 (40 für die deutsche Stichprobe) Fragen bezüglich ihres soziodemografischen Hintergrundes gestellt (siehe Anhang C). Dabei wurden in jeder Kultur Fragen zur befragten Teilnehmerin (Geburtsdatum, Schul- und Berufsbildung, Hochzeitsdatum, Anzahl der Kinder, Anzahl der Personen im Haushalt, Berufstätigkeit, ökonomischer Status, Religion), zum Ehemann bzw. Lebensgefährten (Geburtsdatum, Schul- und Berufsbildung, Berufstätigkeit) und zum im Interview fokussierten Kind (Geburtsdatum, Gesundheitszustand, Entwicklungsauffälligkeiten, Kindergartenbesuch, an der Erziehung beteiligte Personen) erhoben. Für die deutsche Stichprobe wurde zusätzlich das Geburtsland (falls dies nicht Deutschland war, ebenfalls die Anzahl der in Deutschland verbrachten Jahre sowie die Zuhause gesprochene Sprache) erfasst. Bei den deutschen Müttern wurde auch der Familienstand erfragt. Während der Bildungsabschluss der Mutter in der koreanischen, nepalesischen, indischen und amerikanischen Stichprobe anhand einer 13-stufigen Skala erhoben wurde, wurde die Erfassung in der deutschen Stichprobe in Schulausbildung (6-stufige Skala) und Ausbildungsabschluss (9-stufige Skala) aufgeteilt.

3.3 Statistische Analysen

Da das Ziel dieser Arbeit die Untersuchung mütterlicher intuitiver Erziehungstheorien in verschiedenen Situationen ist, soll geprüft werden, wie Mütter in unterschiedlichen Situationen reagieren, wie und warum sie sich dabei fühlen und welches Erziehungsziel sie mit ihrem Verhalten verfolgen. Generell, aber auch in Abhängigkeit der Kultur, sollen Erziehungsmuster der Mütter herausgearbeitet werden. Dies erfolgt anhand von Latent-Class-Cluster-Analysen (LC-Cluster-Analyse), für die das Analyseprogramm Latent Gold empfohlen wird (Bacher, Pöge, & Wenzig, 2010). Die Analysen der vorliegenden Arbeit wurden mit dem LC Cluster Modul des Programms Latent Gold 4.0 (Vermunt & Magidson, 2005a) durchgeführt.

Bei der LC-Cluster-Analyse werden „verborgene“ Untergruppen identifiziert. Das LC Cluster Modul beinhaltet eine latente Variable mit k Kategorien, wobei jede Kategorie durch ein Cluster dargestellt wird. Dabei ähneln sich Personen, die sich im selben Cluster befinden, hinsichtlich bestimmter Eigenschaften (Indikatorvariablen), wohingegen Personen, die sich in unterschiedlichen Clustern befinden, einander unähnlich sind (Vermunt & Magidson, 2005a). In der vorliegenden Arbeit sollen die Mütter anhand der erhobenen Variablen im SoSit (Erziehungsziele, Erziehungsverhalten, Emotionen und deren Begründung) in den jeweiligen Situationen klassifiziert werden. Das heißt, dass untersucht wird, welche verschiedenen Erziehungsmuster (Cluster) für die jeweiligen Situationen auftreten, wie sich diese unterscheiden und verteilen. In einem weiteren Schritt soll der kulturelle Kontext der Mütter einbezogen werden, um zu sehen, ob die Verteilung der verschiedenen Cluster kulturell variiert (erfolgt mittels SPSS). Die jeweils angemessene Anzahl der Cluster pro Situation wird anhand von statistischen Kennwerten ermittelt, die das Programm Latent Gold 4.0 zur Verfügung stellt (Bacher et al., 2010; Vermunt & Magidson, 2005a).

Dementsprechend sind Latent-Class-Cluster-Analysen für diese Arbeit besonders geeignet, da das Hauptziel der Arbeit die Identifikation von verschiedenen mütterlichen intuitiven Erziehungstheorien in verschiedenen Situationen darstellt. Wie bereits in Abschnitt 2.3 dargestellt, bestehen intuitive Erziehungstheorien aus einer Vielzahl von Variablen. Diese Art der Analyse erlaubt die Integration von verschiedenen Variablen anhand derer Personen beschrieben werden. Zudem wäre ein Ansatz, der einzelne Variablen untersucht bzw. vergleicht hier nicht zweckmäßig, da z. B. gleiche Erziehungsziele mit unterschiedlichem Verhalten verfolgt werden können, aber auch das gleiche Verhalten für unterschiedliche Ziele herangezogen werden kann (vgl. Abschnitt 2.3.1, 2.3.2). Zudem können so Zusammenhänge zwischen Variablen herauskristallisiert werden, die für die Beschreibung von intuitiven

Erziehungstheorien essentiell sind. Mit den Latent-Class-Cluster-Analysen können also die intuitiven Erziehungstheorien erschöpfend analysiert und beschrieben werden.

Zusätzlich wurde das statistische Analyseprogramm IBM SPSS Statistics 21 für Microsoft Windows eingesetzt. Für die Häufigkeiten der soziodemografischen Variablen wurden die deskriptiven Funktionen von SPSS genutzt. Mittelwertsunterschiede zwischen den Kulturen hinsichtlich der soziodemografischen Variablen wurden mittels Chi^2 -Analysen für nominale und mittels einfaktorieller Varianzanalysen (ANOVA) für intervallskalierte Daten geprüft (Nachtigall & Wirtz, 2004). Um sicherzustellen, dass der kulturelle Hintergrund für die Zugehörigkeit zu den Clustern pro Situation verantwortlich ist und sich dies nicht durch Kulturunterschiede hinsichtlich soziodemografischer Variablen erklären lässt, wurden multinomiale logistische Regressionen mit SPSS durchgeführt. Dabei handelt es sich um eine Erweiterung logistischer Regressionsverfahren, bei der Effekte von unabhängigen Variablen auf eine nominalskalierte abhängige Variable mit mehr als zwei Ausprägungen geschätzt werden (Spieß & Tutz, 2010).

4. Ergebnisse

In diesem Abschnitt werden die Ergebnisse der statistischen Analysen dieser Arbeit berichtet. Der Ergebnisteil dieser Arbeit ist anhand der drei untersuchten Situationen untergliedert, beginnend mit der Leistungssituation, gefolgt von der Peer-Konflikt-Situation und zum Abschluss der Altruismus-Situation. Dabei werden zunächst die Häufigkeiten der Variablen dargestellt und beschrieben. Anschließend folgen die Ergebnisse der Testungen der Hypothesen hinsichtlich kultureller Unterschiede zu den Einzelvariablen und zwar in der Reihenfolge, wie sie unter den Punkten 2.4.1, 2.4.2 und 2.4.3 beschrieben sind. Danach folgen die Ergebnisse der LC-Cluster-Analysen, die Beschreibungen der identifizierten Cluster sowie die multinomialen logistischen Regressionen zur Prüfung der Einflussfaktoren auf die Clusterzugehörigkeiten.

Die Häufigkeiten für die untersuchten Variablen werden zunächst als Grafiken präsentiert, um alle Antworten der Mütter deskriptiv darstellen zu können. Zudem soll so aufgezeigt werden, wie bei der Variablenauswahl für die Clusteranalysen vorgegangen wurde, da hier die Antworten eingegangen sind, die von den Müttern am häufigsten genannt wurden. Die Unterschiedshypothesen dienen dazu, kulturell bedingte Annahmen für spezifische Variablen zu testen. Die LC-Cluster-Analysen werden durchgeführt, um die Mütter anhand der situationsbedingt bedeutsamen Variablen zu beschreiben und zu klassifizieren. Hierbei gehen pro Situation jeweils Variablen zu Erziehungszielen, Erziehungsverhalten, mütterlichen Emotionen sowie die Begründungen für die Emotionen in eine LC-Cluster-Analyse ein. Somit kann hier gleichzeitig eine Vielzahl von Variablen betrachtet werden, anhand derer die Mütter beschrieben werden.

4.1 Situation 1 – Leistungssituation

In der Leistungssituation geht es darum, dass das Kind mit einer schlecht bewerteten Hausaufgabe zur Mutter nach Hause kommt. Bezüglich der *Erziehungsziele* ist in Abbildung 15 ersichtlich, dass von den Müttern aus allen Kulturen Leistungsorientierung am häufigsten genannt wurde, gefolgt von dem Ziel der selbstständigen Bewältigung und zu einem geringeren Grad dem Ziel des kindlichen Wohlbefindens. Allerdings zeigen die Häufigkeiten, dass indische und nepalesische Mütter im Vergleich zu koreanischen, deutschen und amerikanischen Müttern Leistungsorientierung häufiger als Ziel nannten. Die Ziele selbstständige Bewältigung und kindliches Wohlbefinden wurden dahingegen, in absteigender Reihenfolge, von Müttern aus Deutschland, Amerika und Korea häufiger genannt als von den Müttern aus Indien und Nepal.

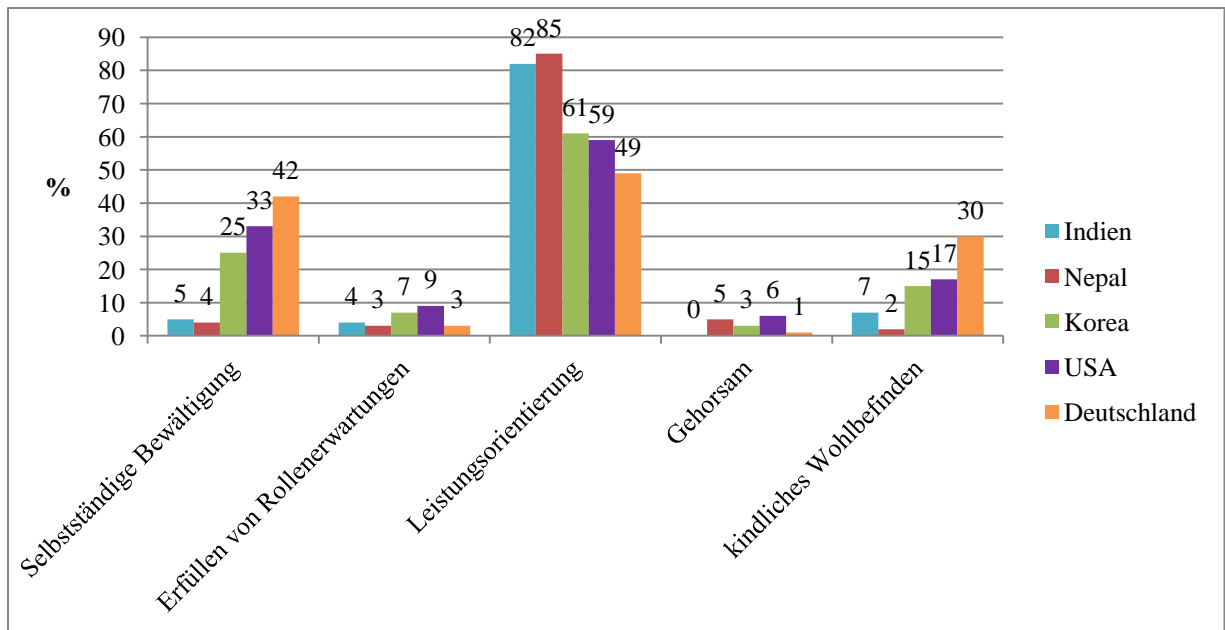


Abbildung 15. Häufigkeitsverteilung der genannten Erziehungsziele in der Leistungssituation.

Bezüglich des *Erziehungsverhaltens* ergab sich, dass Machtdurchsetzung am häufigsten von nepalesischen, gefolgt von koreanischen Müttern in der Situation genannt wurde. Dabei zeigte sich, dass sich Machtdurchsetzung generell meist nur auf die Unterkategorie Kritisieren bezog (siehe Abbildung 16).

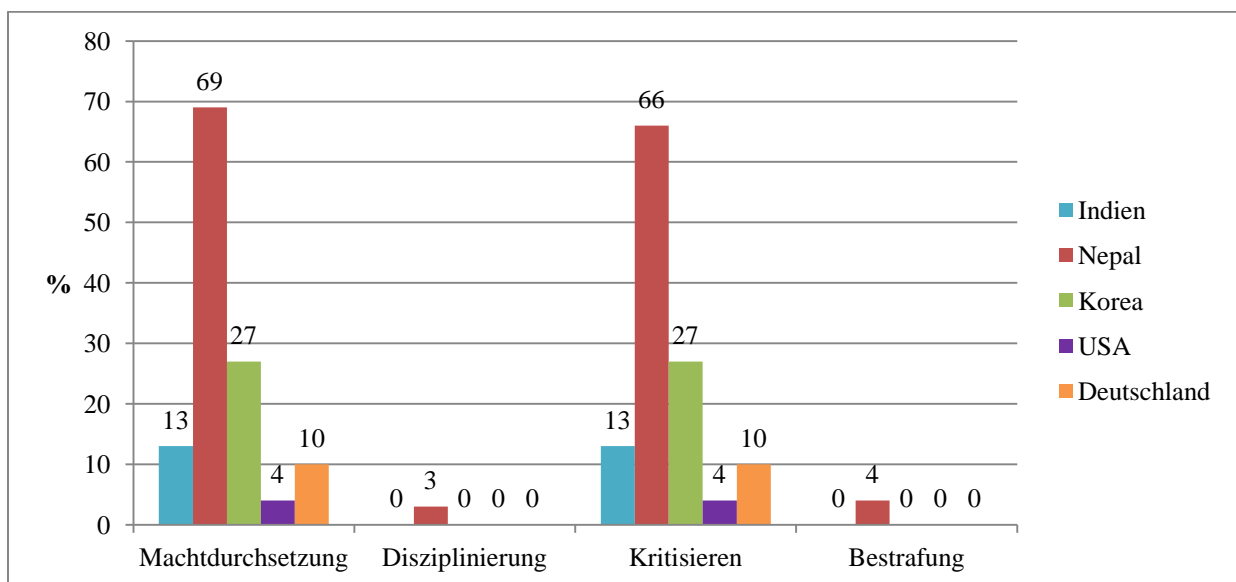


Abbildung 16. Häufigkeitsverteilung des Erziehungsverhaltens Machtdurchsetzung mit den Unterkategorien Disziplinierung, Kritisieren und Bestrafung in der Leistungssituation.

Problemfokussiertes Erziehungsverhalten wurde von sehr vielen Müttern aus allen Kulturen genannt. Hierbei teilten sich die Nennungen auf die Unterkategorien Anleiten (bevorzugt von indischen und nepalesischen Müttern) und instrumentelle Unterstützung (bevorzugt von deutschen und indischen Müttern) auf. Die Häufigkeitsverteilung für die Oberkategorie problemfokussiertes Verhalten mit ihren Unterkategorien ist in Abbildung 17 ersichtlich.

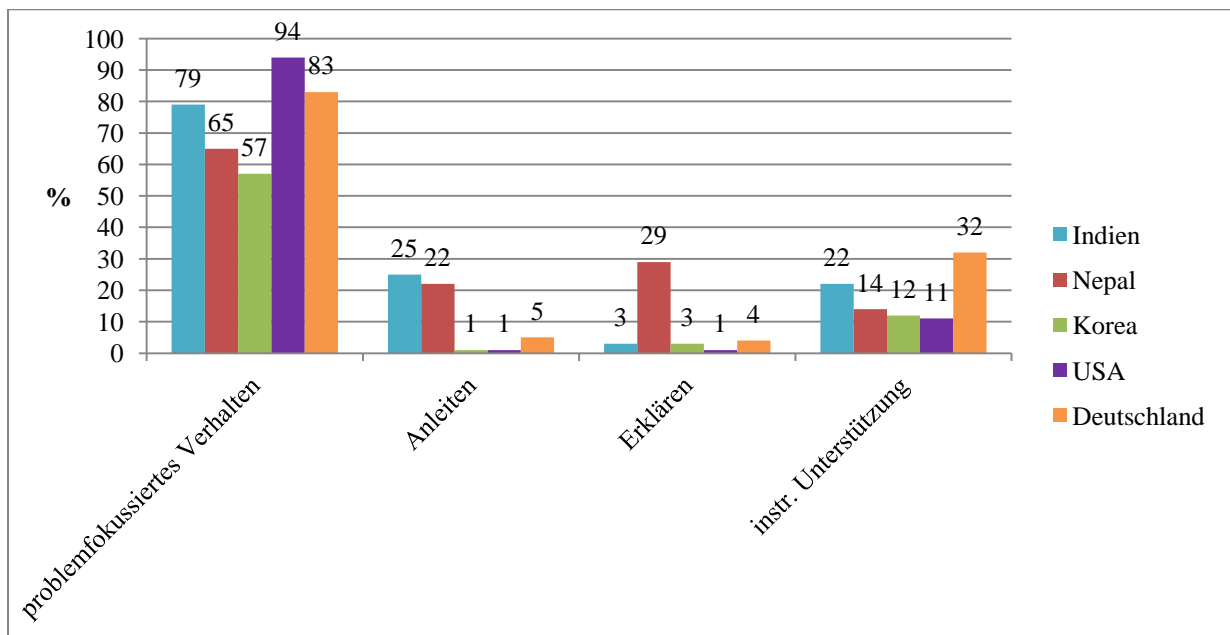


Abbildung 17. Häufigkeitsverteilung genanntes problemfokussiertes Erziehungsverhalten mit den Unterkategorien Anleiten, Erklären und instrumentelle Unterstützung in der Leistungssituation.

Abbildung 18 zeigt, dass emotionsfokussiertes Erziehungsverhalten am häufigsten von koreanischen und deutschen Müttern genannt wurde, wobei sich dies hauptsächlich auf die Unterkategorie Trösten bezog.

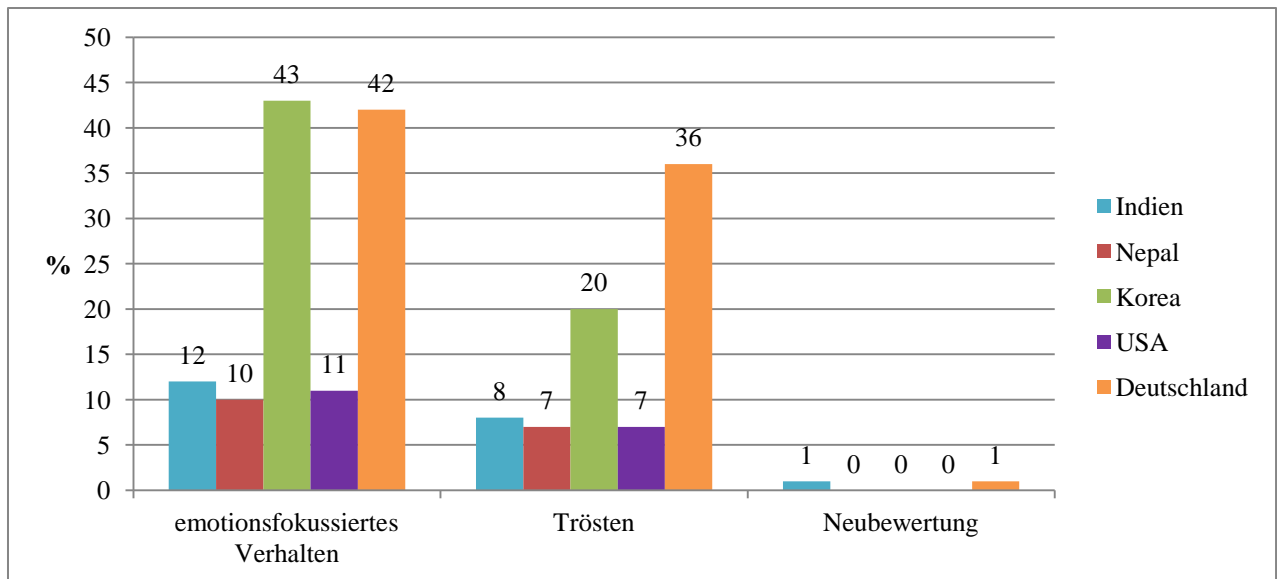


Abbildung 18. Häufigkeitsverteilung genanntes emotionsfokussiertes Erziehungsverhalten mit den Unterkategorien Trösten und Neubewertung in der Leistungssituation.

Hinsichtlich der genannten *Emotionen* ist ersichtlich, dass am häufigsten generell negative Emotionen genannt wurden. Bezüglich der spezifischen Emotionen zeigte sich, dass indische und nepalesische Mütter am häufigsten Traurigkeit, koreanische Mütter Besorgnis, amerikanische Mütter Enttäuschung und Besorgnis und deutsche Mütter Mitgefühl nannten (siehe Abbildung 19), die Kategorien der spezifischen Emotionen waren aber generell wenig besetzt.

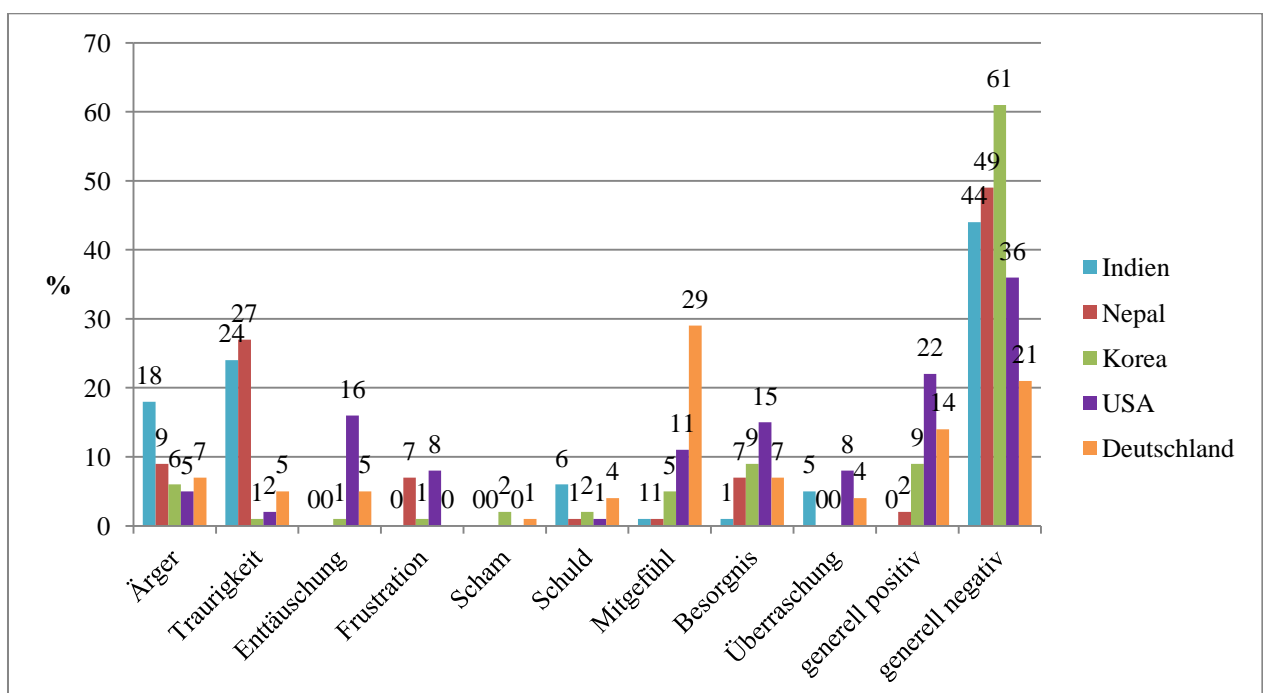


Abbildung 19. Häufigkeitsverteilung der Emotionen in der Leistungssituation.

Bezüglich der *Begründungen für die mütterlichen Emotionen* ist ersichtlich, dass die Mehrheit der indischen, nepalesischen, koreanischen und amerikanischen Mütter ihre Emotionen auf das eigene Kind bezogen. Die deutschen Mütter begründeten ihre Emotionen am häufigsten mit sich selbst. Im Gegensatz zu dem eigenen Kind und der Mutter selbst, wurden die Emotionen selten mit anderen begründet. Abbildung 20 zeigt die Häufigkeitsverteilungen der Emotionsbegründungen.

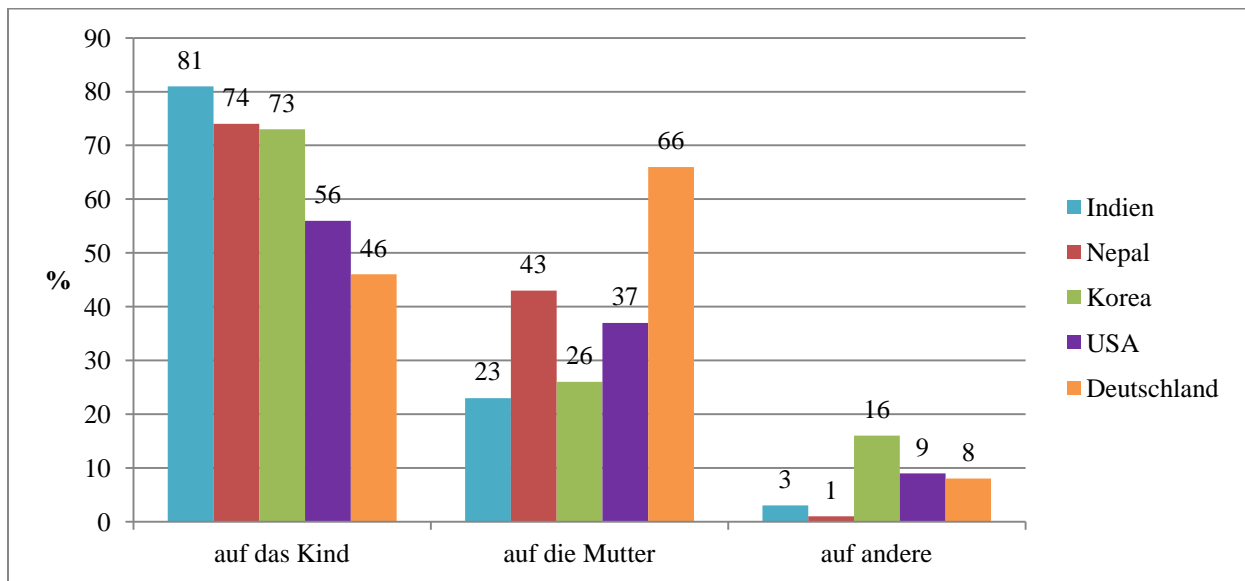


Abbildung 20. Häufigkeitsverteilung für die Begründungen der Emotionen mit dem Kind, der Mutter selbst und anderen in der Leistungssituation.

4.1.1 Testung der Unterschiedshypothesen. Für die *Erziehungsziele* wurde in Hypothese 1a angenommen, dass Leistungsorientierung von asiatischen (indischen, nepalesischen, koreanischen) Müttern häufiger genannt würde als von den westlichen (amerikanischen, deutschen) Müttern. Diese Hypothese konnte unterstützt werden. Für Leistungsorientierung gab es einen höchstsignifikanten Kultureffekt. In den Häufigkeiten ist ersichtlich, dass dieses Ziel am häufigsten und etwa gleich häufig von indischen und nepalesischen Müttern genannt wurde. Amerikanische und deutsche Mütter nannten dieses Ziel im Vergleich zu den anderen Müttern am seltensten. Die koreanischen Mütter befanden sich in der Häufigkeitsverteilung zwischen den indischen und nepalesischen und den amerikanischen und deutschen Müttern.

In Hypothese 1b wurde angenommen, dass selbstständige Bewältigung von den Müttern aus den westlichen Kulturen häufiger genannt würde als von den Müttern aus den asiatischen Kulturen. Auch hier wurde ein höchstsignifikanter Kultureffekt gefunden. Die Hypothese konnte dahingehend unterstützt werden, dass deutsche Mütter dieses Ziel am

häufigsten nannten, gefolgt von den amerikanischen Müttern, die dieses Ziel etwa gleichhäufig nannten wie die koreanischen Mütter. Die nepalesischen und indischen Mütter nannten dieses Ziel hingegen kaum.

Für das Erziehungsziel kindliches Wohlbefinden wurde in Hypothese 1c erwartet, dass dieses Ziel von den westlichen Müttern häufiger genannt wird als von den asiatischen Müttern. Auch hier ergab sich ein höchstsignifikanter Effekt der Kultur. Dabei wurde das Ziel am häufigsten von deutschen Müttern genannt. Koreanische und amerikanische Mütter nannten das Ziel gleich häufig und nepalesische und indische Mütter nannten das Ziel eher selten. Somit konnte auch diese Hypothese Unterstützung finden.

In Hypothese 1d wurde angenommen, dass Erfüllen von Rollenerwartungen häufiger von den asiatischen als den westlichen Müttern beschrieben wird. Diese Hypothese konnte nicht bestätigt werden, was sich an einem nicht-signifikanten Chi^2 -Test zeigte. In allen Kulturen wurde dieses Ziel von weniger als 10 Müttern genannt.

Für Gehorsam wurde in Hypothese 1e ebenfalls angenommen, dass dieses Ziel von asiatischen Müttern häufiger beschrieben wird als von den westlichen Müttern. Auch diese Hypothese konnte nicht unterstützt werden. Zwar ergab sich ein tendenziell signifikanter Kultureffekt, aber auch hier wurde das Ziel von maximal 5 Müttern pro Kultur genannt. In Tabelle 3 sind die absoluten Häufigkeiten und die Chi^2 -Statistiken für diese Erziehungsziele in der Leistungssituation ersichtlich.

Tabelle 3

Absolute Häufigkeiten sowie Chi^2 -Statistik für die Erziehungsziele Leistungsorientierung, selbstständige Bewältigung, kindliches Wohlbefinden, Erfüllen von Rollenerwartungen und Gehorsam in der Leistungssituation

	Indien	Nepal	Korea	USA	GER	df	χ^2
Leistungsorientierung	82	85	61	51	48	4	43.47***
Selbstständige Bewältigung	5	4	25	28	41	4	65.72***
Kindliches Wohlbefinden	7	2	15	15	29	4	36.64***
Erfüllen von Rollenerwartungen	4	3	7	8	3	4	05.81
Gehorsam	0	5	3	5	1	4	08.40+

Anmerkung. Ngesamt = 484 (Indien $n = 100$, Nepal $n = 100$, Korea $n = 100$, USA $n = 86$, Deutschland $n = 98$), *** $p < .001$. + $p < .10$.

Zusammenfassend kann für die Erziehungsziele festgehalten werden, dass den Hypothesen entsprechend das Ziel Leistungsorientierung häufiger von Müttern aus den asiatischen Kulturen genannt wurde. Ebenso nannten Mütter aus den westlichen Ländern selbstständige Bewältigung und kindliches Wohlbefinden häufiger als die asiatischen Mütter, was ebenfalls

erwartet wurde. Entgegen den Annahmen wurden die Ziele Erfüllen von Rollenerwartungen und Gehorsam in allen untersuchten Kulturen kaum genannt.

Für das *Erziehungsverhalten* in der Leistungssituation wurde in Hypothese 2a angenommen, dass Machtdurchsetzung von den asiatischen Müttern häufiger genannt wird als von den westlichen Müttern. Hierbei ergab sich ein höchstsignifikanter Kultureffekt. Hinsichtlich der Häufigkeiten zeigte sich, dass dieses Verhalten am häufigsten von nepalesischen gefolgt von koreanischen Müttern genannt wurde. Indische Mütter beschrieben das Verhalten etwas öfter als deutsche Mütter und amerikanische Mütter nannten das Verhalten kaum. Die Hypothese konnte somit unterstützt werden.

In Hypothese 2b wurde erwartet, dass Anleiten häufiger von den asiatischen als den westlichen Müttern beschrieben wird. Auch hier zeigte sich ein höchstsignifikanter Effekt der Kultur. Die Hypothese fand dahingehend Unterstützung, dass indische und nepalesische Mütter dieses Verhalten am häufigsten nannten. Deutsche, amerikanische und koreanische Mütter nannten das Verhalten im Gegensatz dazu kaum.

Für instrumentelle Unterstützung wurde die Hypothese aufgestellt, dass die Mütter aus den asiatischen Kulturen dieses Verhalten häufiger nennen würden als die Mütter aus den westlichen Kulturen (Hypothese 2c). Es zeigte sich ein höchstsignifikanter Effekt der Kultur. Die Hypothese konnte allerdings nicht unterstützt werden, da deutsche Mütter das Verhalten am häufigsten nannten. Allerdings nannten die indischen, nepalesischen und koreanischen Mütter dieses Verhalten jeweils häufiger als die amerikanischen Mütter.

Des Weiteren wurde angenommen, dass Trösten von westlichen Müttern häufiger genannt wird als von asiatischen Müttern (Hypothese 2d). Auch hier gab es einen höchstsignifikanten Kultureffekt. Die Hypothese konnte insofern unterstützt werden, als dass die deutschen Mütter das Verhalten am häufigsten nannten. Allerdings nannten die koreanischen Mütter Trösten am zweithäufigsten. Die indischen, nepalesischen und amerikanischen Mütter beschrieben dieses Verhalten kaum. Tabelle 4 zeigt die absoluten Häufigkeiten und Teststatistiken für das Erziehungsverhalten in der Leistungssituation.

Tabelle 4

Absolute Häufigkeiten und χ^2 -Statistiken für das Erziehungsverhalten Machtdurchsetzung, Anleiten, instrumentelle Unterstützung und Trösten in der Leistungssituation

	Indien	Nepal	Korea	USA	GER	df	χ^2
Machtdurchsetzung	13	69	27	3	10	4	143.02***
Anleiten	25	22	1	1	5	4	53.89***
Instrumentelle Unterstützung	22	14	12	9	31	4	20.09***
Trösten	8	7	20	6	35	4	46.20***

Anmerkung. Ngesamt = 484 (Indien $n = 100$, Nepal $n = 100$, Korea $n = 100$, USA $n = 86$, Deutschland $n = 98$), *** $p < .001$.

Für das Erziehungsverhalten lässt sich zusammenfassen, dass Machtdurchsetzung und Anleiten von asiatischen Müttern häufiger genannt wurde als von westlichen Müttern, was den Erwartungen entsprach. Instrumentelle Unterstützung wurde hypothesenkonform von den asiatischen Müttern häufiger beschrieben als von den amerikanischen Müttern. Allerdings wurde das Verhalten von den deutschen Müttern am häufigsten genannt. Trösten wurde von den deutschen Müttern am häufigsten genannt, allerdings gefolgt von den koreanischen Müttern. Die amerikanischen Mütter nannten dieses Verhalten etwa gleich häufig wie die indischen und nepalesischen Mütter.

4.1.2 Klassifizierung der Mütter. Anhand der oben beschriebenen Variablen sollen die Mütter nun so gruppiert werden, dass Mütter, die ähnlich auf die verschiedenen Fragen geantwortet haben, gemeinsam klassifiziert werden können um Hinweise für verschiedene zugrunde liegende intuitive Erziehungstheorien zu bekommen (Fragestellung 1). Anschließend wird geprüft, wie die gefundenen Gruppen über die untersuchten Kulturen hinweg verteilt sind. Für die LC-Cluster-Analysen wurden die Variablen ausgesucht, die in dieser Situation am häufigsten genannt wurden. So wurden die drei Erziehungsziele Leistungsorientierung, selbstständige Bewältigung und kindliches Wohlbefinden für diese Situation ausgewählt. Da alle drei Arten von Erziehungsverhalten in dieser Situation relativ häufig genannt wurden, gehen Machtdurchsetzung, problem- und emotionsfokussiertes Verhalten in die Analyse ein. Wie Abbildung 20 zeigt, begründeten die Mütter in dieser Situation ihre Emotionen kaum mit anderen Personen, weswegen für die Gruppierungen nur auf die Emotionsbegründung auf das Kind und die Mutter selbst zurückgegriffen wird. Für die mütterlichen Emotionen wurde eine Sammelkategorie „negative Emotionen“ gebildet, die sich aus den Kategorien generell negativ, Ärger, Traurigkeit, Enttäuschung, Frustration, Scham und Schuld zusammensetzt.

Um die am besten passende Anzahl an Klassen, in die man die Mütter einteilt, zu bestimmen, ist es sinnvoll zunächst mehrere Möglichkeiten anzuschauen, wobei die 1-Klassen-Lösung auf jeden Fall berücksichtigt werden sollte (Bacher et al., 2010). Dabei werden für jede Lösung verschiedene statistische Kennwerte ausgegeben, die zur Prüfung der Modellgüte herangezogen werden können (siehe Tabelle 5).

Tabelle 5

Statistische Kennwerte der LC-Cluster-Analysen für Modell 1-8 für die Leistungssituation

Model	<i>LL</i>	<i>BIC (LL)</i>	Anz. Parameter	L^2	<i>df</i>	<i>p</i>	Klass.- Fehler
1 Cluster	-2487.78	5031.21	9	703.79	475	3.90e-11	0
2 Cluster	-2394.25	4905.97	19	516.73	465	0.049	0.11
3 Cluster	-2346.05	4871.38	29	420.33	455	0.88	0.15
4 Cluster	-2325.57	4892.25	39	379.37	445	0.99	0.15
5 Cluster	-2302.81	4908.53	49	333.83	435	1	0.16
6 Cluster	-2287.41	4939.55	59	303.03	425	1	0.18
7 Cluster	-2278.48	4983.52	69	285.18	415	1	0.17
8 Cluster	-2264.56	5017.50	79	257.34	405	1	0.16

In der ersten Spalte der Tabelle ist angegeben, in wie viele Gruppen (Cluster) die Mütter jeweils aufgeteilt wurden. In den nachfolgenden Spalten findet man Kennwerte, die zur Modellselektion benutzt werden. Die letzte Spalte gibt den geschätzten Anteil der Fälle an, die falsch klassifiziert werden würden, d. h., dass der Wert möglichst niedrig sein sollte. Der *LL*-Quotient gibt den *Log-Likelihood* an. In der darauffolgenden Spalte wird das *Bayesian Information Criterion (BIC)* dargestellt, welches auf dem *LL* basiert. Die L^2 -Statistik (*Likelihood-Ratio-Chi²*) beschreibt die Menge der Verbindungen zwischen den Variablen, die unerklärt bleibt, nachdem das Modell berechnet wurde, demnach sollte dieser Wert so gering wie möglich sein. Die vorletzte Spalte zeigt den *p*-Wert unter der Annahme, dass L^2 einer *Chi²*-Verteilung folgt. Da die Nullhypothese hier lautet, dass die Daten zum Modell passen, sollte $p > .05$, also nicht signifikant sein. Wenn man also nach L^2 auswählen würde, würde man das Modell nehmen, das nicht signifikant und am sparsamsten ist, also die geringste Parameteranzahl aufweist (das wäre in diesem Fall Modell 3) (Vermunt & Magidson, 2005b). Bacher und Kollegen (2010) empfehlen die Modellselektion anhand des *BIC*, das laut Vermunt und Magidson (2002) zu den gängigsten Auswahlkriterien bei der LC-Cluster-Analyse gehört. Dabei gilt, dass der niedrigste *BIC* das am besten passendste Modell anzeigt (Bacher et al., 2010), das ist hier ebenfalls Modell 3. Demnach ist es am günstigsten die Mütter in 3 Gruppen zu klassifizieren.

Eine wichtige Voraussetzung für die LC-Cluster-Analyse ist die Annahme der lokalen Unabhängigkeit der Variablen (Bacher et al., 2010). Diese Annahme kann für die einzelnen Modelle mit Latent Gold mittels der bivariaten Residuen geprüft werden. Hierbei ist wichtig, dass die bivariaten Residuen zwischen den jeweiligen Variablen nicht höher als 3.84 sein sollten, da sonst die Beziehungen zwischen den Variablen nicht ausreichend aufgeklärt werden können. Latent Gold bietet die Möglichkeit die Annahme der lokalen Unabhängigkeit zu lockern, indem die Beziehungen zwischen den Variablen mit bivariaten Residuen > 3.84 freigesetzt werden (Bacher et al., 2010; Vermunt & Magidson, 2005a,b). Bei Modell 3 zeigten sich bivariate Residuen, die den Schwellenwert von 3.84 überschritten, für die Beziehungen zwischen problem- und emotionsfokussiertem Erziehungsverhalten, problemfokussiertem Verhalten und Machtdurchsetzung, emotionsfokussiertem Verhalten und Machtdurchsetzung, emotionsfokussiertem Verhalten und dem Ziel kindliches Wohlbefinden, zwischen negativen Emotionen und Machtdurchsetzung sowie zwischen negativen Emotionen und problemfokussiertem Verhalten. Für diese Variablen wurden die Beziehungen freigesetzt. Entsprechend ergaben sich für Modell 3 die in Tabelle 6 dargestellten neuen Werte.

Tabelle 6

Statistische Kennwerte der LC-Cluster-Analysen für Modell 3 nach Freisetzung der Variablen-Beziehungen mit bivariaten Residuen > 3.84 für die Leistungssituation

Model	LL	BIC (LL)	Anz. Parameter	L^2	df	p	Klass.-Fehler
3 Cluster	-2302.55	4821.47	35	333.32	449	1.00	0.16

Die Parameterschätzungen für die einzelnen Variablen und die dazugehörigen Statistiken für Modell 3 sind in Tabelle 7 dargestellt. Wie in Tabelle 7 ersichtlich ist, sind alle Indikatoren, bis auf das Erziehungsverhalten, signifikant. Demnach können die einzelnen Indikatoren gut zwischen den Clustern differenzieren (Vermunt & Magidson, 2005b). In der letzten Spalte ist die erklärte Varianz für jeden Indikator ersichtlich. In diesem Fall wird z. B. durch die Variable Begründung der mütterlichen Emotionen mit der Mutter selbst mit 56% der größte Anteil der Varianz aufgeklärt.

Tabelle 7

Parameterschätzungen, Wald-Statistik und erklärte Varianz der Variablen für Modell 3 der LC-Cluster-Analysen für die Leistungssituation

	Cluster1	Cluster2	Cluster3	Wald	p	R ²
<u>Leistungsorientierung</u>						
nicht aufgetreten	-0.56	0.60	-0.03	27.86	8.90e-07	0.18
aufgetreten	0.56	-0.60	0.03			
<u>Selbstständige Bewältigung</u>						
nicht aufgetreten	0.84	-0.57	-0.27	11.59	0.00	0.14
aufgetreten	-0.84	0.57	0.27			
<u>Kindliches Wohlbefinden</u>						
nicht aufgetreten	0.55	-0.55	0.00	15.28	0.00	0.10
aufgetreten	-0.55	0.55	-0.00			
<u>Machtdurchsetzung</u>						
nicht aufgetreten	-0.27	0.63	-0.36	5.01	0.08	0.09
aufgetreten	0.27	-0.63	0.36			
<u>Problemfokussiertes Verhalten</u>						
nicht aufgetreten	0.13	0.03	-0.16	2.386	0.3	0.02
aufgetreten	-0.13	-0.03	0.16			
<u>Emotionsfokussiertes Verhalten</u>						
nicht aufgetreten	0.24	-0.10	-0.14	4.55	0.1	0.03
aufgetreten	-0.24	0.10	0.14			
<u>Negative Emotionen</u>						
nicht aufgetreten	-0.67	0.25	0.43	22.01	1.70e-05	0.15
aufgetreten	0.67	-0.25	-0.43			
<u>Emotionsbegründung mit dem Kind</u>						
nicht aufgetreten	-1.16	-0.02	1.18	34.16	3.80e-08	0.46
aufgetreten	1.16	0.02	-1.18			
<u>Emotionsbegründung mit der Mutter</u>						
nicht aufgetreten	0.95	0.65	-1.61	9.58	0.01	0.56
aufgetreten	-0.95	-0.65	1.61			

Zu den Clustergrößen kann gesagt werden, dass sich 41% aller untersuchten Mütter in Cluster 1, 30% in Cluster 2 und 29% der Mütter in Cluster 3 befinden. Demnach ist das Cluster 1 von mehr Müttern besetzt als Cluster 2 und 3, die in etwa gleich groß sind.

In Abbildung 21 sind die bedingten Wahrscheinlichkeiten der untersuchten Variablen für die einzelnen Cluster ersichtlich.

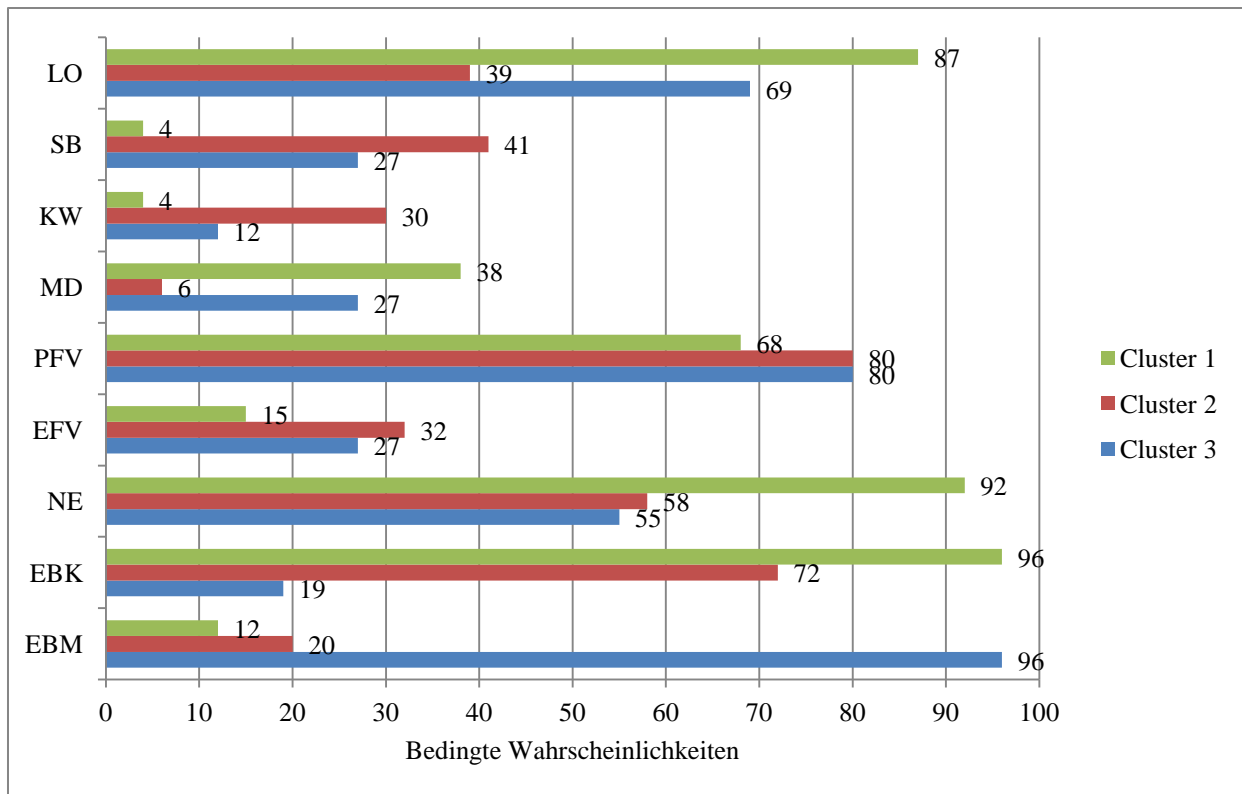


Abbildung 21. Bedingte Wahrscheinlichkeiten der Variablen für Cluster 1, 2 und 3 für die Leistungssituation. LO = Leistungsorientierung, SB = selbstständige Bewältigung, KW = kindliches Wohlbefinden, MD = Machtdurchsetzung, PFV = problemfokussiertes Verhalten, EFV = emotionsfokussiertes Verhalten, NE = negative Emotionen, EBK = Emotionsbegründung mit dem Kind, EBM = Emotionsbegründung mit der Mutter.

Wie in Abbildung 21 ersichtlich ist, sind in Cluster 1 die Mütter, die als Erziehungsziel ausschließlich Leistungsorientierung genannt haben. Selbstständige Bewältigung und kindliches Wohlbefinden wurde von den Müttern so gut wie nicht benannt. Mütter, die sich in diesem Cluster befinden, nannten mit höherer Wahrscheinlichkeit Machtdurchsetzung und mit geringerer Wahrscheinlichkeit problemfokussiertes Verhalten, als die Mütter, die den anderen beiden Clustern zugeteilt wurden. Jedoch war problemfokussiertes Verhalten hier im Vergleich zu Machtdurchsetzung und emotionsfokussiertem Verhalten das Mittel, mit dem das Ziel Leistungsorientierung eher durchgesetzt wurde. Die schlecht bewertete Hausaufgabe des Kindes erzeugte bei den Müttern in Cluster 1 durchweg negative Emotionen, die so gut wie vollständig mit dem Kind begründet wurden. Demnach kann das Cluster 1 als „leistungsorientiertes“ Cluster bezeichnet werden.

Bei den Müttern, die dem Cluster 2 zugeordnet wurden, spielte das Ziel der Leistungsorientierung im Vergleich zu den anderen beiden Clustern eine geringere, aber dennoch moderate Rolle. Die Ziele selbstständige Bewältigung und kindliches Wohlbefinden

wurden aber in etwa ebenso häufig wie Leistungsorientierung genannt. Diese drei Ziele wurden am häufigsten in Verbindung mit problemfokussiertem und zu einem geringeren Grad emotionsfokussiertem Verhalten genannt. Machtdurchsetzung wurde von den Müttern aus Cluster 2 nicht als Erziehungsverhalten beschrieben. Die Mütter aus Cluster 2 berichteten mit etwa 50%iger Wahrscheinlichkeit negative Emotionen aufgrund der Situation. Demnach wurden hier zu einem geringeren Grad als in Cluster 1 negative Emotionen berichtet. Die Emotionen wurden aber auch hier hauptsächlich auf das Kind bezogen. Da die Mütter in Cluster 2 alle in Betracht gezogenen Erziehungsziele für ihr Kind in etwa gleichen Anteilen genannt haben, also neben Leistungsorientierung auch auf das kindliche Wohlbefinden und Bewältigungsstrategien fokussierten und dies das Cluster mit der höchsten Wahrscheinlichkeit hinsichtlich emotionsfokussiertem Verhaltens war, wird das Cluster als „glücksorientiert“ bezeichnet.

Die Mütter, die dem Cluster 3 zugeordnet wurden, nannten zu einem sehr hohen Anteil Leistungsorientierung als Ziel, jedoch nannte ein moderater Anteil der Mütter ebenfalls selbstständige Bewältigung. Kindliches Wohlbefinden wurde nur sehr selten von den Müttern benannt. Die in diesem Cluster relevanten Erziehungsziele Leistungsorientierung und selbstständige Bewältigung wurden hauptsächlich in Verbindung mit problemfokussiertem und zu einem geringeren Anteil emotionsfokussiertem Erziehungsverhalten sowie Machtdurchsetzung genannt. Auch bei einem moderaten Anteil der Mütter aus Cluster 3, erzeugte die schlecht bewertete Hausaufgabe des Kindes negative Emotionen, jedoch wurden diese hauptsächlich mit der Mutter selbst begründet. Aufgrund des hohen Fokus auf selbstständige Bewältigung, wird Cluster 3 als „selbstständigkeitsorientiertes“ Cluster bezeichnet.

Um herauszufinden, wie die verschiedenen Cluster über die fünf untersuchten Nationen verteilt sind, bietet Latent Gold die Möglichkeit Kovariaten (wie z. B. kulturelle Zugehörigkeit) einzufügen. Da die Kovariaten allerdings die Klassenzugehörigkeiten der Mütter beeinflussen würden (Bacher et al., 2010; Vermunt & Magidson, 2005b) und in dieser Arbeit die Mütter unabhängig ihrer kulturellen Herkunft klassifiziert werden sollen, wurde hier ohne den Einbezug von Kovariaten vorgegangen. Stattdessen wurde anhand der Klassifikationsfunktion von Latent Gold jeder Mutter mit dem o. g. Klassifizierungsfehler das Cluster zugeordnet, in das sie am wahrscheinlichsten passt. Dann wurden die Clusterzugehörigkeiten pro Kultur mittels SPSS berechnet (siehe Abbildung 22).

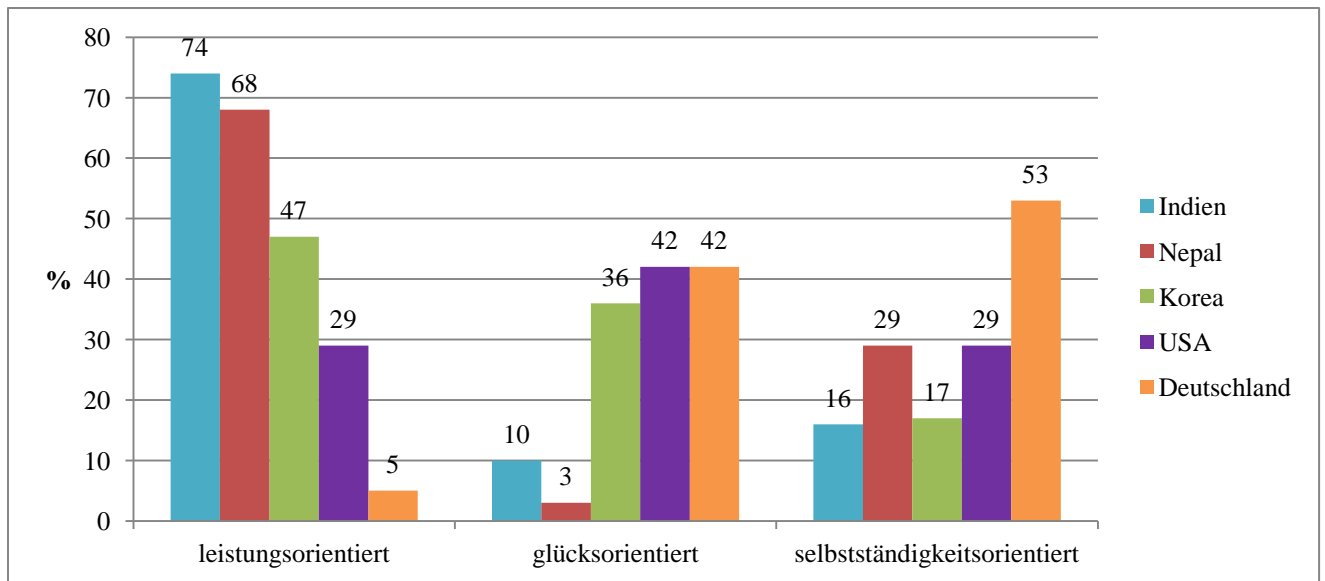


Abbildung 22. Häufigkeitsverteilung des „leistungs-“, „glücks-“ und „selbstständigkeitsorientierten“ Clusters über die untersuchten Kulturen.

Demnach wurden die meisten indischen und nepalesischen Mütter dem „leistungsorientierten“ Cluster zugeordnet. Etwa die Hälfte der koreanischen und ein Drittel der amerikanischen Mütter konnten ebenfalls diesem Cluster zugeordnet werden. Die deutschen Mütter waren in diesem Cluster mit 5% am geringsten vertreten. Im „glücksorientierten“ Cluster fanden sich knapp die Hälfte der amerikanischen und deutschen sowie ein gutes Drittel der koreanischen Mütter wieder. Indische und nepalesische Mütter waren in diesem Cluster kaum zu finden. Im „selbstständigkeitsorientierten“ Cluster waren mit über 50% am häufigsten deutsche Mütter vertreten. Aber auch je ein Drittel der nepalesischen und der amerikanischen Mütter und je ein Sechstel der koreanischen und indischen Mütter wurden diesem Cluster zugeordnet. Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die indischen Mütter hauptsächlich in Cluster 1 zu finden waren. Die nepalesischen Mütter teilten sich auf Cluster 1 und 3 auf, während sich die koreanischen Mütter eher in Cluster 1 und 2 befanden. Die amerikanischen Mütter teilten sich auf alle 3 Cluster auf und die deutschen Mütter waren in Cluster 2 und 3 zu finden.

Da sich die Stichproben bezüglich dem Alter der Mutter $F(483) = 81.06, p < .001$, der Anzahl der Kinder $F(482) = 16.44, p < .001$, dem sozioökonomischen Status $\chi^2(16, N = 483) = 68.57, p < .001$ und der Berufstätigkeit $\chi^2(4, N = 483) = 91.57, p < .001$ unterscheiden, soll zusätzlich untersucht werden, ob die Clusterzugehörigkeit tatsächlich durch den kulturellen Hintergrund bestimmt wird oder durch einen der soziodemografischen Unterschiede. Des Weiteren soll das Geschlecht des Kindes berücksichtigt werden, da Erziehung anhand des

Geschlechts des Kindes variieren kann (Übersicht bei Ruble & Martin, 1998). Kulturelle Unterschiede hinsichtlich der Geschlechterverteilung wurden in den vorliegenden Stichproben nicht gefunden $\chi^2(4, N = 484) = .91, p = .923$. Die multinomiale logistische Regression für die Leistungssituation hat ein signifikantes Modell ergeben $R^2 = .38, \chi^2(24, N = 481) = 195.76, p < .001$. Der *Likelihood-Quotienten-Test* gibt an, dass nur Kultur signifikant ist ($p < .001$), d. h., dass man davon ausgehen kann, dass die anderen Variablen keinen signifikanten Einfluss auf die Clusterzugehörigkeit haben. In Tabelle 8 sind die einzelnen Parameterschätzungen ersichtlich.

Tabelle 8

Zusammenfassung für die multinomiale logistische Regression zur Vorhersage der Clusterzugehörigkeit in der Leistungssituation

	Prädiktoren	β	SE	Odds-Ratio	Wald-Statistik
Cluster 1	Indien	3.74	0.62	42.05	36.74***
	Nepal	3.19	0.61	24.00	27.16***
	Korea	3.52	0.59	33.91	35.77***
	USA	2.40	0.57	11.06	18.10***
	Alter Mutter	0.01	0.03	1.01	0.16
	Anzahl Kinder	0.03	0.16	1.03	0.03
	SES Unterschicht	0.75	1.62	2.11	0.21
	SES untere Mittelschicht	0.74	1.41	2.10	0.28
	SES Mittelschicht	1.39	1.37	4.00	1.02
	SES gehobene Mittelschicht	0.59	0.18	1.80	0.18
	Geschlecht Kind	0.14	0.25	1.15	0.31
	Berufstätigkeit	0.20	0.28	1.22	0.50
Cluster 2	Indien	-0.48	0.54	0.62	0.78
	Nepal	-2.27	0.72	1.10	10.05**
	Korea	1.14	0.42	3.13	7.38**
	USA	0.57	0.36	1.76	2.51
	Alter Mutter	-0.03	0.03	0.97	0.68
	Anzahl Kinder	0.10	0.14	1.10	0.47
	SES Unterschicht	1.09	1.51	2.98	0.52
	SES untere Mittelschicht	0.73	1.31	2.08	0.32
	SES Mittelschicht	1.37	1.26	3.94	1.19
	SES gehobene Mittelschicht	0.60	1.27	1.83	0.22
	Geschlecht Kind	-0.23	0.26	0.79	0.79
	Berufstätigkeit	-0.16	0.29	0.86	0.29

Anmerkung. Referenzkategorie = Cluster 3. Kodierung Kulturen: 1 = Indien, 2 = Nepal, 3 = Korea, 4 = USA, 5 = Deutschland; Kodierung sozioökonomischer Status (SES): 1 = Unterschicht, 2 = untere Mittelschicht, 3 = Mittelschicht, 4 = gehobene Mittelschicht, 5 = Oberschicht; Kodierung Geschlecht des Kindes: 1 = männlich, 2 = weiblich; Kodierung Berufstätigkeit: 0 = nicht berufstätig, 1 = berufstätig. *** $p < .001$. ** $p < .01$.

Demnach war die Chance, im „leistungsorientierten“ statt im „selbstständigkeitsorientierten“ Cluster zu sein für indische Mütter 42mal höher als für deutsche Mütter. Nepalesische Mütter hatten eine 24mal so hohe Chance wie deutsche Mütter im „leistungsorientierten“ statt im „selbstständigkeitsorientierten“ Cluster zu sein. Die Chance koreanischer Mütter war 34mal höher als die deutscher Mütter dem „leistungsorientierten“ statt dem „selbstständigkeitsorientierten“ Cluster zugeordnet zu werden. Und amerikanische Mütter hatten eine 11mal höhere Chance als deutsche Mütter Cluster 1 statt Cluster 3 zugeordnet zu werden. Was das „glücksorientierte“ Cluster betrifft, hatten koreanische Mütter eine 3mal höhere Chance als deutsche Mütter in diesem statt im „selbstständigkeitsorientierten“ Cluster zu sein. Für nepalesische Mütter gilt aufgrund des negativen Regressionskoeffizienten, dass sie sich wahrscheinlicher in Cluster 3 als in Cluster 2 befanden.

4.1.3 Zusammenfassung der Ergebnisse für die Leistungssituation. Hinsichtlich der *Erziehungsziele* konnte für die Leistungssituation gezeigt werden, dass Leistungsorientierung, selbstständige Bewältigung sowie kindliches Wohlbefinden für die Mütter von Bedeutung waren. Hingegen der Erwartungen, spielten die Ziele Gehorsam und Erfüllen von Rollenerwartungen in dieser Situation keine Rolle. Wie angenommen, nannten Mütter aus den asiatischen Kulturen Leistungsorientierung häufiger als Mütter aus Deutschland und den USA. Für die Ziele selbstständige Bewältigung und kindliches Wohlbefinden konnte gezeigt werden, dass diese Ziele von Müttern aus den westlichen Kulturen häufiger als von Müttern aus den asiatischen Kulturen genannt wurden. Für das Ziel Erfüllen von Rollenerwartungen gab es keinen signifikanten Kultureffekt. Außerdem wurde das Ziel generell nur selten genannt. Gehorsam wurde ebenfalls in allen Kulturen kaum beschrieben.

Bezüglich des *Erziehungsverhaltens* ergab sich, dass problemfokussiertes Verhalten von allen Müttern, unabhängig derer kulturellen Herkunft, das am häufigsten genannte Verhalten darstellte, jedoch am meisten von amerikanischen und deutschen Müttern benannt wurde. Machtdurchsetzung wurde von den nepalesischen Müttern am häufigsten als Mittel der Wahl genannt. Die höchsten Häufigkeiten für emotionsfokussiertes Verhalten ergaben sich bei amerikanischen und koreanischen Müttern. Die Hypothese, dass Mütter aus asiatischen Kulturen häufiger Machtdurchsetzung nennen würden als Mütter aus westlichen Kulturen, könnte unterstützt werden. Dies galt ebenso für Anleiten, wobei die koreanischen Mütter dieses Verhalten kaum nannten. Instrumentelle Unterstützung wurde, den Erwartungen

entsprechend, häufiger von den asiatischen als den amerikanischen Müttern genannt, jedoch beschrieben deutsche Mütter das Verhalten am häufigsten, was gegen die Erwartungen sprach. Für Trösten wurde angenommen, dass westliche Mütter dieses Verhalten öfter nennen würden als asiatische Mütter. Dies konnte nur für deutsche, nepalesische und indische Mütter unterstützt werden. Koreanische Mütter nannten dieses Verhalten am zweithäufigsten und amerikanische Mütter am seltensten.

Hinsichtlich der *Klassifizierungen* konnten anhand der LC-Cluster-Analysen drei Gruppen von Müttern identifiziert werden: die „leistungsorientierten“, die „glücksorientierten“ und die „selbstständigkeitsorientierten“. Die „leistungsorientierten“ Mütter verfolgten ausschließlich das Erziehungsziel der Leistungsorientierung. Sie gaben an dieses Ziel am wahrscheinlichsten mit problemfokussiertem Verhalten, gefolgt von Machtdurchsetzung zu erreichen. Die Situation erregte durchweg negative Emotionen bei den Müttern, die mit dem Kind begründet wurden. Dieses Cluster bestand hauptsächlich aus indischen und nepalesischen, gefolgt von koreanischen Müttern. Auch ein Drittel der amerikanischen Mütter wurde dieser Gruppe zugeteilt, dahingegen kaum deutsche Mütter.

Die Mütter aus dem „glücksorientierten“ Cluster hatten eine etwa gleich hohe Wahrscheinlichkeit die Ziele Leistungsorientierung, selbstständige Bewältigung und kindliches Wohlbefinden zu fokussieren. Diese Ziele wurden mit problemfokussiertem Verhalten, jedoch kaum mit Machtdurchsetzung erreicht. Die Mütter aus diesem Cluster hatten im Vergleich mit den anderen Gruppen die höchste Wahrscheinlichkeit auch emotionsfokussiertes Verhalten anzuwenden. Die Situation generierte bei den Müttern ein moderates Level an negativen Emotionen, die auch hauptsächlich auf das Kind bezogen wurden. Das „glücksorientierte“ Cluster war etwa in gleichen Teilen (ca. 40%) von deutschen, amerikanischen und koreanischen Müttern, aber kaum von indischen und nepalesischen Müttern besetzt.

Die Mütter aus dem „selbstständigkeitsorientierten“ Cluster hatten eine hohe Wahrscheinlichkeit Leistungsorientierung und zu einem geringeren Grad selbstständige Bewältigung als Erziehungsziele zu benennen, kindliches Wohlbefinden spielte keine große Rolle. Die Mütter gaben an, die Erziehungsziele hauptsächlich mit problemfokussiertem Verhalten durchzusetzen. Für die Anwendung von emotionsfokussiertem Verhalten und Machtdurchsetzung bestand aber jeweils auch noch eine Wahrscheinlichkeit von ca. 30%. Die Mütter aus diesem Cluster berichteten mit 50%iger Wahrscheinlichkeit negative Emotionen, die sie hauptsächlich mit eigenen Attributen begründeten. Diesem Cluster konnte als größter

Teil gut die Hälfte der deutschen Mütter zugeordnet werden. Ebenfalls befanden sich je ein Drittel der amerikanischen und nepalesischen Mütter in dieser Gruppe. Von den koreanischen und indischen Müttern wurde nur je ein Sechstel diesem Cluster zugeteilt.

Auf die Vorhersage der Clusterzugehörigkeiten hatte nur der kulturelle Hintergrund der Mütter einen signifikanten Einfluss. Anzahl der Kinder, Alter, Berufstätigkeit, sozioökonomischer Status und Geschlecht des Kindes beeinflussten die Clusterzugehörigkeit nicht signifikant. Es stellte sich heraus, dass besonders indische und koreanische, aber auch nepalesische und amerikanische Mütter eine höhere Chance hatten im „leistungsorientierten“ statt im „selbstständigkeitsorientierten“ Cluster zu sein als deutsche Mütter. Ebenso hatten koreanische Mütter eine höhere Chance als deutsche Mütter im „glücksorientierten“ statt im „selbstständigkeitsorientierten“ Cluster zu sein. Für nepalesische Mütter war die Chance im „selbstständigkeitsorientierten“ Cluster zu sein höher als die dem „glücksorientierten“ Cluster zugeordnet zu werden.

4.2 Situation 2 – Peer-Konflikt-Situation

Die Peer-Konflikt-Situation beschreibt ein Szenario, in dem der Mutter geschildert wurde, dass ihr eigenes Kind beim Spielen in seinem Zimmer seinen Spielkameraden zu Boden geschuppt hat, weil dieser ihm ein Spielzeug weggenommen hat. In dieser Situation zeigte sich, dass viele Mütter, unabhängig ihres kulturellen Hintergrundes, Harmonieorientierung als *Erziehungsziel* anstrebten. Das Ziel selbstständige Bewältigung wurde am häufigsten von deutschen, gefolgt von amerikanischen und koreanischen Müttern genannt. Indische und nepalesische Mütter nannten dieses Ziel so gut wie nicht. Jedoch beschrieben die indischen Mütter vor den nepalesischen Müttern am häufigsten das Ziel Erfüllen von Rollenerwartungen. Abbildung 23 zeigt die Häufigkeiten für die Erziehungsziele für die Peer-Konflikt-Situation.

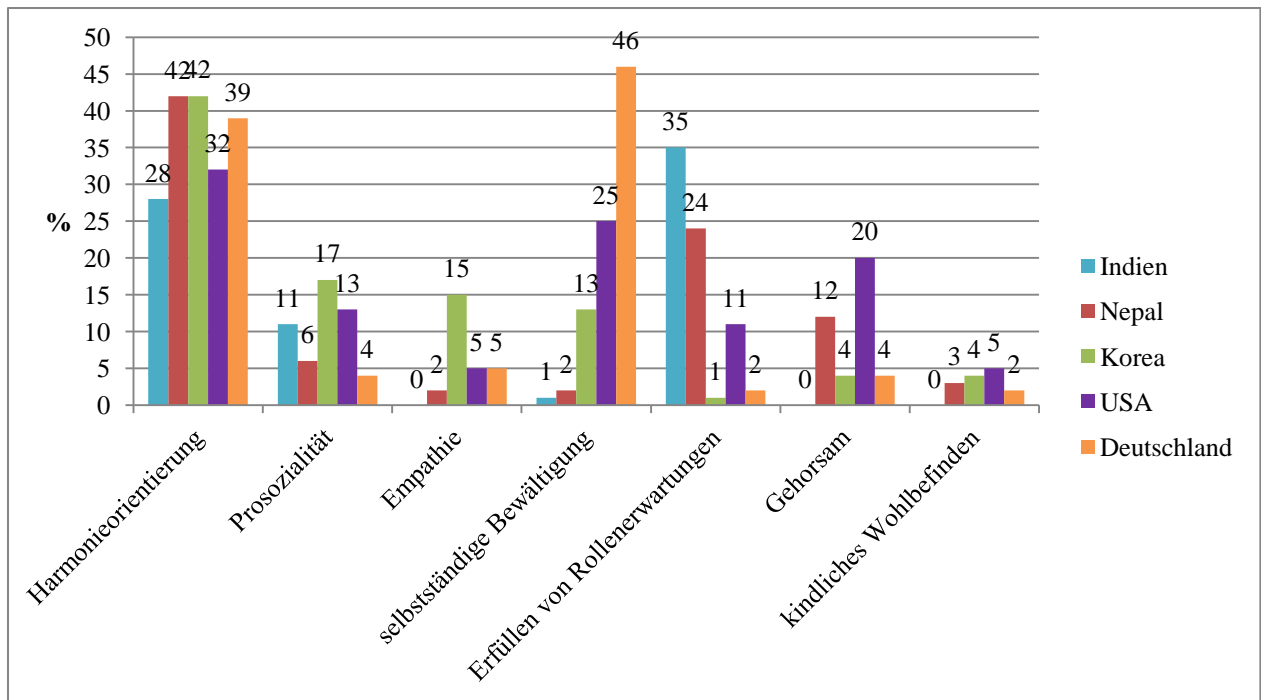


Abbildung 23. Häufigkeitsverteilung der genannten Erziehungsziele in der Peer-Konflikt-Situation.

Hinsichtlich des *Erziehungsverhaltens* ist ersichtlich, dass Machtdurchsetzung in dieser Situation von Müttern aus allen kulturellen Kontexten häufig genannt wurde. Dabei wiesen die indischen Mütter die geringste Häufigkeit auf, gefolgt von den deutschen Müttern. Die nepalesischen, koreanischen und amerikanischen Mütter beschrieben das Verhalten etwa gleich häufig. Machtdurchsetzung äußerte sich auch hier hauptsächlich in der Unterkategorie Kritisieren, wie Abbildung 24 zeigt.

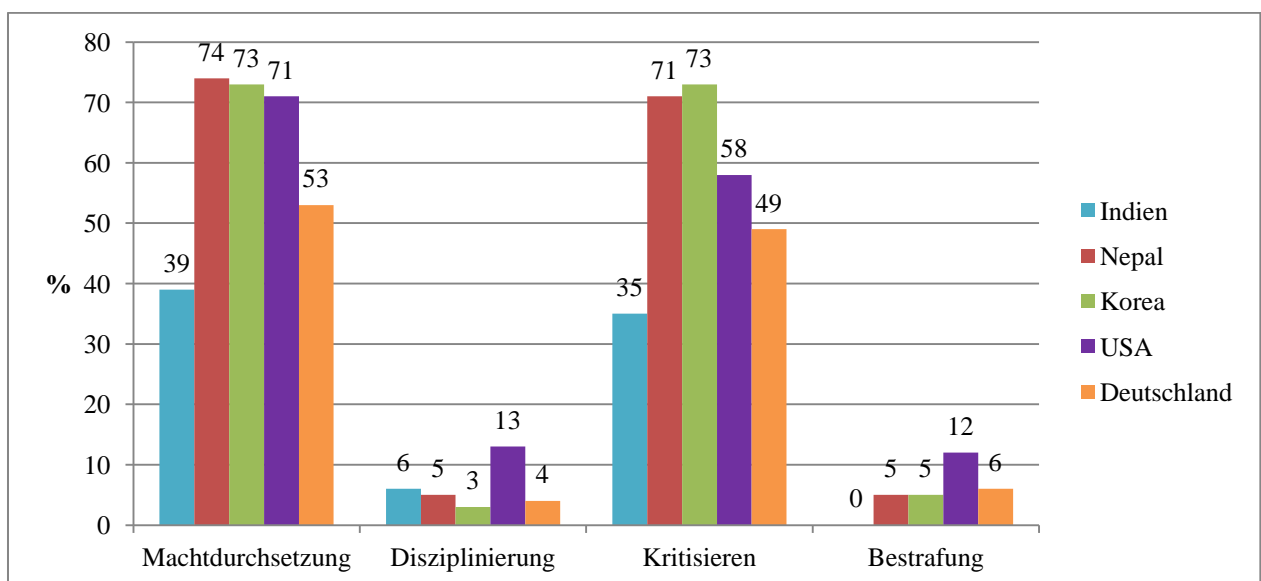


Abbildung 24. Häufigkeitsverteilung des Erziehungsverhaltens Machtdurchsetzung mit den Unterkategorien Disziplinierung, Kritisieren und Bestrafung in der Peer-Konflikt-Situation.

Auch problemfokussiertes Erziehungsverhalten wurde von einem Großteil der Mütter aller untersuchten Kulturen genannt. Dieses Verhalten äußerte sich meistens als Anleiten und Erklären wie Abbildung 25 zeigt.

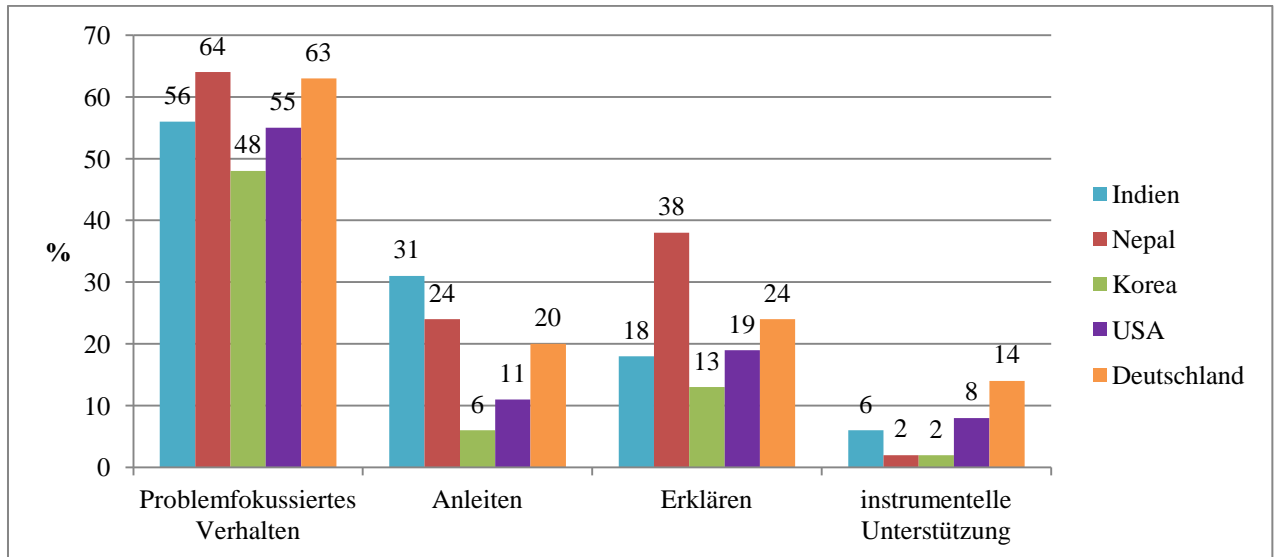


Abbildung 25. Häufigkeitsverteilung genanntes problemfokussiertes Erziehungsverhalten mit den Unterkategorien Anleiten, Erklären und instrumentelle Unterstützung in der Peer-Konflikt-Situation.

Emotionsfokussiertes Verhalten wurde generell eher selten von den Müttern in dieser Situation genannt. Anhand der Häufigkeitsverteilungen in Abbildung 26 ist ersichtlich, dass sich dies meist in Ablenkung und Neubewertung äußerte.

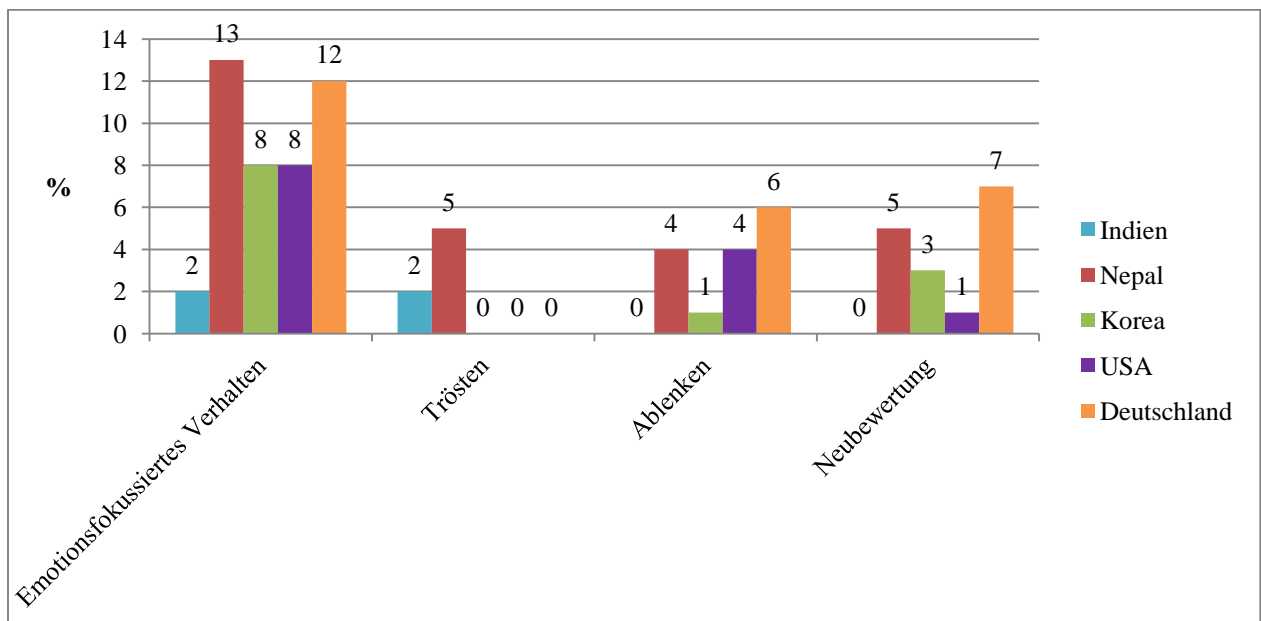


Abbildung 26. Häufigkeitsverteilung genanntes emotionsfokussiertes Erziehungsverhalten mit den Unterkategorien Trösten, Ablenken und Neubewertung in der Peer-Konflikt-Situation.

Die Aussagen bezüglich der mütterlichen *Emotionen* wurden zum Großteil der Kategorie der generell negativen Emotionen zugeordnet. Bezüglich spezifischer Emotionen nannten die meisten indischen Mütter Ärger und Traurigkeit, die nepalesischen Mütter Frustration und Traurigkeit, die koreanischen Mütter Besorgnis, die amerikanischen Mütter Enttäuschung und Frustration und die deutschen Mütter ebenfalls Ärger (siehe Abbildung 27).

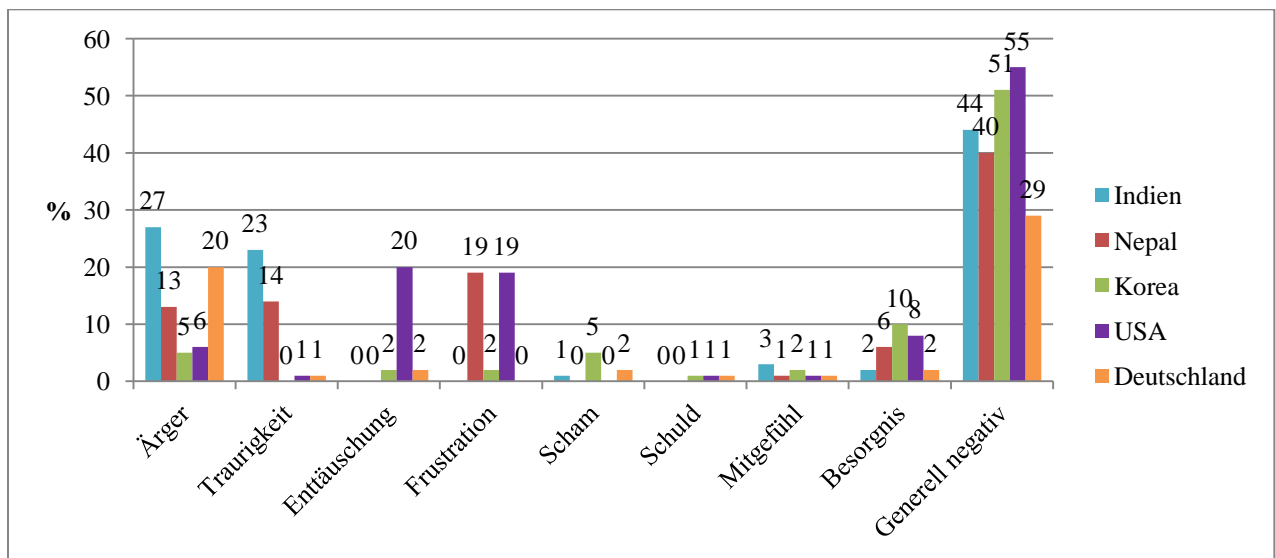


Abbildung 27. Häufigkeitsverteilung der genannten Emotionen in der Peer-Konflikt-Situation.

Hinsichtlich der *Begründungen der mütterlichen Emotionen* zeigte sich, dass die Emotionen am häufigsten mit dem eigenen Kind begründet wurden, besonders bei den indischen, nepalesischen und koreanischen Müttern (siehe Abbildung 28).

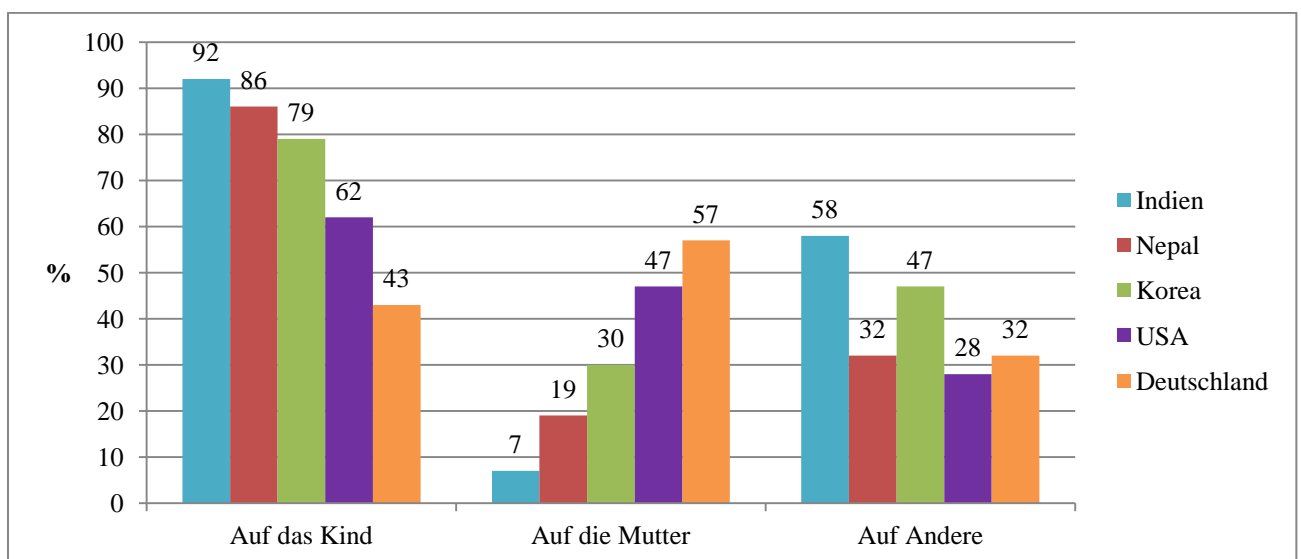


Abbildung 28. Häufigkeitsverteilung für die Begründungen der Emotionen mit dem Kind, der Mutter selbst und anderen in der Peer-Konflikt-Situation.

4.2.1 Testung der Unterschiedshypothesen. In Hypothesenblock 3 wurde von kulturellen Unterschieden für die *Erziehungsziele* Harmonieorientierung, Prosozialität, Erfüllen von Rollenerwartungen, Gehorsam und selbstständiger Bewältigung ausgegangen. Dabei wurde in Hypothese 3a erwartet, dass Harmonieorientierung von Müttern aus den asiatischen Kulturen häufiger genannt wird als von Müttern aus den westlichen Kulturen. Diese Hypothese konnte nicht bestätigt werden. Es gab keinen signifikanten Effekt der Kultur, das Ziel wurde von Müttern aus allen untersuchten Kulturen häufig genannt.

In Hypothese 3b wurde erwartet, dass Prosozialität von den asiatischen Müttern häufiger genannt wird als von den westlichen Müttern. Hier gab es einen signifikanten Effekt der Kultur. Das Ziel wurde am häufigsten von koreanischen Müttern genannt, allerdings gefolgt von indischen und amerikanischen Müttern. Nepalesische und deutsche Mütter nannten das Ziel am wenigsten. Insofern konnte die Hypothese nur teilweise unterstützt werden.

Für Erfüllen von Rollenerwartungen wurde in Hypothese 3c davon ausgegangen, dass asiatische Mütter dieses Ziel häufiger nennen würden als westliche Mütter. Hier zeigte sich ein höchstsignifikanter Kultureffekt. Das Ziel wurde von indischen Müttern am häufigsten genannt, gefolgt von den nepalesischen Müttern. Die koreanischen Mütter nannten das Ziel allerdings seltener als die amerikanischen und deutschen Mütter.

In Hypothese 3d wurde erwartet, dass Gehorsam von Müttern aus den asiatischen Kulturen häufiger beschrieben wird als von den Müttern aus den westlichen Kulturen. Auch hier gab es einen höchstsignifikanten Kultureffekt. Die Hypothese konnte nicht unterstützt werden, da amerikanische Mütter Gehorsam am häufigsten nannten, gefolgt von den nepalesischen Müttern. Die indischen, koreanischen und deutschen Mütter nannten dieses Ziel hingegen kaum.

Für selbstständige Bewältigung wurde angenommen, dass dieses Ziel häufiger von westlichen als von asiatischen Müttern genannt werden würde (Hypothese 3e). Auch hier wurde ein höchstsignifikanter Effekt der Kultur gefunden. Die Hypothese konnte unterstützt werden. Das Ziel wurde am häufigsten von den deutschen und amerikanischen Müttern genannt. Die koreanischen Mütter nannten das Ziel häufiger als nepalesische und indische Mütter dies taten. Die absoluten Häufigkeiten und die Teststatistiken sind in Tabelle 9 ersichtlich.

Tabelle 9

Absolute Häufigkeiten sowie χ^2 -Statistik für die Erziehungsziele Harmonieorientierung, Prosozialität, Erfüllen von Rollenerwartungen, Gehorsam und selbstständige Bewältigung in der Peer-Konflikt-Situation

	Indien	Nepal	Korea	USA	GER	df	χ^2
Harmonieorientierung	28	42	42	27	38	4	6.75
Prosozialität	11	6	17	11	4	4	11.80*
Erfüllen von Rollenerwartungen	35	24	1	9	2	4	68.40***
Gehorsam	0	12	4	17	4	4	32.92***
Selbstständige Bewältigung	1	2	13	21	45	4	96.99***

Anmerkung. Ngesamt = 483 (Indien $n = 100$, Nepal $n = 100$, Korea $n = 100$, USA $n = 85$, Deutschland $n = 98$), *** $p < .001$. * $p < .05$.

Zusammenfassend kann für die Erziehungsziele festgehalten werden, dass Harmonieorientierung, entgegen den Erwartungen, bei den Müttern aller untersuchten Kulturen etwa gleich häufig aufgetreten ist. Für Prosozialität zeigte sich, dass dieses Ziel häufiger von asiatischen als westlichen Müttern beschrieben wurde, wobei allerdings mehr amerikanische Mütter als nepalesische Mütter dieses Ziel nannten. Für Erfüllen von Rollenerwartungen zeigte sich entsprechend den Erwartungen, dass asiatische Mütter das Ziel häufiger nannten als westliche Mütter, wobei die koreanischen Mütter aber die geringste Häufigkeit aufwiesen. Gehorsam wurde entgegen der Hypothese von den amerikanischen Müttern am häufigsten genannt, gefolgt von den nepalesischen Müttern. Die Mütter aus den anderen Kulturen beschrieben dieses Ziel kaum. Für selbstständige Bewältigung wurde der Hypothese entsprechend gefunden, dass westliche Mütter dieses Ziel häufiger nannten als asiatische Mütter.

Hypothesenblock 4 beinhaltete Hypothesen zu kulturellen Unterschieden in den *Erziehungsverhalten* Machtdurchsetzung, Erklären und Anleiten. Dabei wurde in Hypothese 4a angenommen, dass asiatische Mütter Machtdurchsetzung häufiger nennen würden als westliche Mütter. Es zeigte sich ein höchstsignifikanter Kultureffekt. Die Hypothese konnte insofern unterstützt werden, als dass nepalesische und koreanische Mütter das Verhalten jeweils öfter nannten als amerikanische und deutsche Mütter. Die indischen Mütter wiesen allerdings die geringste Häufigkeit auf.

In Hypothese 4b wurde erwartet, dass das Erziehungsverhalten Erklären häufiger von westlichen als von asiatischen Müttern beschrieben wird. Auch hier ergab sich ein höchstsignifikanter Effekt der Kultur. Die Hypothese konnte allerdings nicht unterstützt

werden, da die nepalesischen Mütter das Verhalten hier am häufigsten nannten. Die Mütter aus den anderen Kulturen beschrieben das Verhalten in etwa gleich häufig.

Für Anleiten wurde angenommen, dass asiatische Mütter das Verhalten öfter berichten würden als westliche Mütter. Es zeigte sich ein höchstsignifikanter Effekt der Kultur. Die Hypothese konnte dahingehend bestätigt werden, dass indische und nepalesische Mütter das Verhalten am häufigsten nannten. Allerdings nannten die deutschen Mütter das Verhalten häufiger als die koreanischen Mütter, die mit den amerikanischen Müttern etwa gleich auflagen. Die absoluten Häufigkeiten und Teststatistiken sind in Tabelle 10 ersichtlich.

Tabelle 10

Absolute Häufigkeiten sowie χ^2 -Statistik für das Erziehungsverhalten Machtdurchsetzung, Erklären und Anleiten in der Peer-Konflikt-Situation

	Indien	Nepal	Korea	USA	GER	df	χ^2
Machtdurchsetzung	39	74	73	61	52	4	39.84***
Erklären	18	38	13	16	23	4	21.03***
Anleiten	31	24	6	9	20	4	26.54***

Anmerkung. Ngesamt = 484 (Indien $n = 100$, Nepal $n = 100$, Korea $n = 100$, USA $n = 86$, Deutschland $n = 98$), *** $p < .001$.

Zusammenfassend konnte für das Erziehungsverhalten den Hypothesen entsprechend gezeigt werden, dass asiatische Mütter häufiger als westliche Mütter Machtdurchsetzung nannten, allerdings wiesen die indischen Mütter die geringste Häufigkeit auf. Die Hypothese, dass Erklären von westlichen Müttern häufiger als von asiatischen Müttern genannt wird, konnte nicht unterstützt werden. Hier nannten die nepalesischen Mütter das Verhalten am häufigsten, die Mütter aus den anderen Kulturen nannten das Erziehungsverhalten etwa gleich häufig. Für Anleiten konnte unterstützt werden, dass das Verhalten häufiger von asiatischen Müttern beschrieben wird. Allerdings nannten die deutschen Mütter das Verhalten häufiger als die amerikanischen und koreanischen Mütter.

4.2.2 Klassifizierung der Mütter. Für die LC-Cluster-Analysen wurden anhand der Häufigkeiten (siehe auch Abbildung 23) die Erziehungsziele Harmonieorientierung, selbstständige Bewältigung und Erfüllen von Rollenerwartungen ausgewählt. Als Erziehungsverhalten gingen die Variablen Machtdurchsetzung und problemfokussiertes Verhalten ein (siehe Abbildung 24 bis 26). Auch in dieser Situation wurde für die Klassifizierung der Mütter eine Kategorie der negativen Emotionen gebildet, die sich aus den Subkategorien Ärger, Traurigkeit, Enttäuschung, Frustration und generell negativ

zusammensetzt (siehe Abb. 27). Wie in Abbildung 28 ersichtlich ist, gingen alle drei Kategorien der Emotionsbegründungen (das Kind, die Mutter und andere) in die Analyse ein. Anhand der o. g. Variablen, wurde im Folgenden Fragestellung 2 untersucht. In Tabelle 11 sind die statistischen Kennwerte für die Modelselektion ersichtlich.

Tabelle 11

Statistische Kennwerte der LC-Cluster-Analysen für Modell 1-8 für die Peer-Konflikt-Situation

Model	<i>LL</i>	<i>BIC (LL)</i>	Anz. Parameter	L^2	<i>df</i>	<i>p</i>	Klass.- Fehler
1 Cluster	-2601.88	5259.37	9	589.48	474	0.00023	0.00
2 Cluster	-2535.15	5187.73	19	456.04	464	0.59	0.12
3 Cluster	-2499.00	5177.22	29	383.73	454	0.99	0.16
4 Cluster	-2469.26	5179.54	39	324.26	444	1.00	0.12
5 Cluster	-2455.47	5213.76	49	296.67	434	1.00	0.16
6 Cluster	-2446.74	5258.11	59	279.22	424	1.00	0.20
7 Cluster	-2439.12	5304.66	69	263.97	414	1.00	0.22
8 Cluster	-2429.86	5347.94	79	245.45	404	1.00	0.20

Anhand des *BIC* ist ersichtlich, dass auch hier die Lösung mit 3 Clustern am besten zu den Daten passt. Allerdings gab es für dieses Modell auch Beziehungen zwischen den Variablen, die den Schwellenwert bei den bivariaten Residuen von 3.84 überschritten. Für die Verbindungen zwischen den betroffenen Variablen wurden die Beziehungen freigesetzt um die Annahme der lokalen Unabhängigkeit zu lockern. Dabei handelte es sich um die Beziehungen zwischen Harmonieorientierung und selbstständiger Bewältigung, Harmonieorientierung und Erfüllen von Rollenerwartungen, Erfüllen von Rollenerwartungen und selbstständiger Bewältigung, selbstständiger Bewältigung und negativen Emotionen, Erfüllen von Rollenerwartungen und negativen Emotionen sowie negativen Emotionen und Emotionsbegründung mit der Mutter. Nach der Freisetzung der Beziehungen zwischen den oben genannten Variablen, ergaben sich die neuen Werte für das Modell, die in Tabelle 12 dargestellt sind.

Tabelle 12

Statistische Kennwerte der LC-Cluster-Analysen für Modell 3 nach Freisetzung der Variablen-Beziehungen mit bivariaten Residuen > 3.84 für die Peer-Konflikt-Situation

Model	<i>LL</i>	<i>BIC (LL)</i>	Anz. Parameter	L^2	<i>df</i>	<i>p</i>	Klass.- Fehler
3 Cluster	-2463.27	5142.84	35	312.27	448	1.00	0.13

Tabelle 13 zeigt die Parameterschätzungen für die einzelnen Variablen für Modell 3. Wie in Tabelle 13 zu sehen ist, differenzieren die Variablen selbstständige Bewältigung, problemfokussiertes Verhalten, Emotionsbegründung mit dem Kind und Emotionsbegründung mit der Mutter signifikant zwischen den Clustern. 51% der Mütter wurden dem 1. Cluster, 34% dem 2. Cluster und 15% dem 3. Cluster zugeordnet. Die bedingten Wahrscheinlichkeiten für die einzelnen Variablen pro Cluster sind in Abbildung 29 zu sehen.

Tabelle 13

Parameterschätzungen, Wald-Statistik und erklärte Varianz der Variablen für Modell 3 der LC-Cluster-Analysen für die Peer-Konflikt-Situation

	Cluster1	Cluster2	Cluster3	Wald	p	R ²
<u>Harmonieorientierung</u>						
nicht aufgetreten	0.12	0.00	-0.13	2.35	0.31	0.01
aufgetreten	-0.12	-0.00	0.13			
<u>Selbstständige Bewältigung</u>						
nicht aufgetreten	0.07	0.36	-0.43	9.65	0.008	0.05
aufgetreten	-0.07	-0.36	0.43			
<u>Erfüllen von Rollenerwartungen</u>						
nicht aufgetreten	-0.13	0.13	0.00	1.19	0.55	0.01
aufgetreten	0.13	-0.13	-0.00			
<u>Machtdurchsetzung</u>						
nicht aufgetreten	0.85	-1.01	0.16	4.20	0.12	0.31
aufgetreten	-0.85	1.01	-0.16			
<u>Problemfokussiertes Verhalten</u>						
nicht aufgetreten	-0.85	0.81	0.03	7.00	0.03	0.39
aufgetreten	0.85	-0.81	-0.03			
<u>Negative Emotionen</u>						
nicht aufgetreten	0.03	-0.03	0.00	0.09	0.96	0.02
aufgetreten	-0.03	0.03	-0.00			
<u>Emotionsbegründung mit dem Kind</u>						
nicht aufgetreten	-0.77	-1.00	1.77	8.77	0.012	0.43
aufgetreten	0.77	1.00	-1.77			
<u>Emotionsbegründung mit der Mutter</u>						
nicht aufgetreten	0.45	0.63	-1.08	23.29	8.80e-06	0.26
aufgetreten	-0.45	-0.63	1.08			
<u>Emotionsbegründung mit anderen</u>						
nicht aufgetreten	-0.83	-0.80	1.63	3.27	0.2	0.11
aufgetreten	0.83	0.80	-1.63			

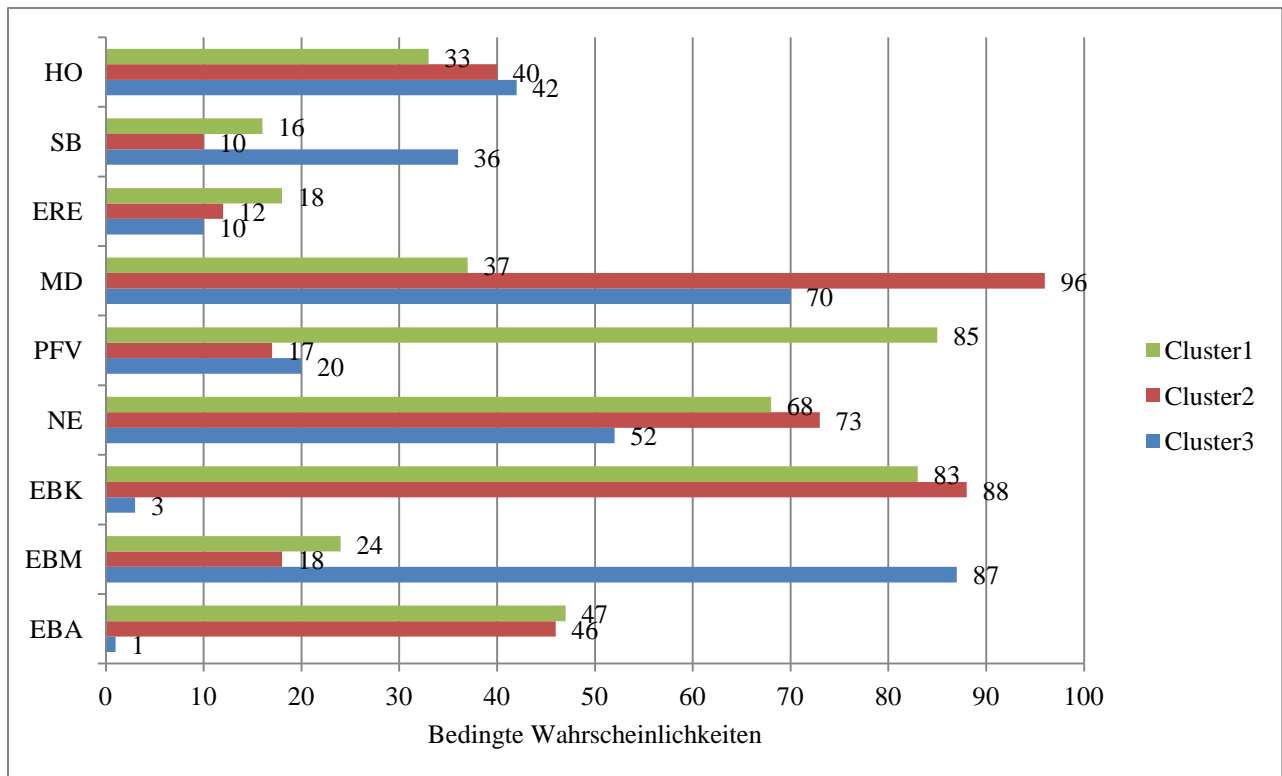


Abbildung 29. Bedingte Wahrscheinlichkeiten der Variablen für Cluster 1, 2 und 3 für die Peer-Konflikt-Situation. HO = Harmonieorientierung, SB = selbstständige Bewältigung, ERE = Erfüllen von Rollenerwartungen, MD = Machtdurchsetzung, PFV = problemfokussiertes Verhalten, NE = negative Emotionen, EBK = Emotionsbegründung mit dem Kind, EBM = Emotionsbegründung mit der Mutter, EBA = Emotionsbegründung mit anderen.

Wie in der Abbildung ersichtlich ist, hatten die Mütter aus Cluster 1 eine ca. 30%ige Wahrscheinlichkeit Harmonieorientierung als Ziel zu nennen. Die beiden anderen Erziehungsziele fielen mit jeweils ca. 20% Wahrscheinlichkeit dagegen etwas ab. Die Mütter gaben an, etwa mit 40%iger Wahrscheinlichkeit mit Machtdurchsetzung auf das Verhalten ihres Kindes zu reagieren. Das auffällige in dieser Gruppe war die sehr hohe Wahrscheinlichkeit für problemfokussiertes Verhalten, die 85% betrug. Eine ebenfalls hohe Wahrscheinlichkeit hatten die Mütter negative Emotionen in dieser Situation zu berichten, die hauptsächlich durch das eigene Kind und zu einem geringeren Grad durch das andere Kind begründet wurden. Aufgrund der hohen Wahrscheinlichkeit für problemfokussiertes Verhalten, kann dieses Cluster als „problemorientiertes“ Cluster bezeichnet werden.

Die Mütter, die dem Cluster 2 zugeordnet wurden, hatten eine Wahrscheinlichkeit von 40% Harmonieorientierung als Erziehungsziel anzugeben. Die anderen beiden Ziele spielten eher keine Rolle. Die Mütter, die diesem Cluster zugeordnet wurden, berichteten hauptsächlich und mit einer fast 100%igen Wahrscheinlichkeit Machtdurchsetzung anzuwenden, um ihre Ziele zu erreichen. Sie wiesen die höchste Wahrscheinlichkeit auf,

negative Emotionen zu berichten, die größtenteils durch das eigene Kind und zu einem geringeren Grad das befreundete Kind begründet wurden. Aufgrund der hohen Wahrscheinlichkeit für Machtdurchsetzung, wird dieses Cluster als „kritisierendes“ Cluster bezeichnet.

Die Mütter aus dem 3. Cluster nannten etwa mit gleich hoher Wahrscheinlichkeit Harmonieorientierung, als auch selbstständige Bewältigung als Erziehungsziele. Erfüllen von Rollenerwartungen wurde kaum genannt. Die Mütter berichteten, diese Ziele hauptsächlich mit Machtdurchsetzung und zu einem geringeren Grad problemfokussiertem Verhalten zu verfolgen. Des Weiteren wiesen die Mütter aus Cluster 3 die geringste Wahrscheinlichkeit auf, in dieser Situation negative Emotionen zu benennen. Die erlebten Emotionen wurden fast ausschließlich mit ihnen selbst in Verbindung gebracht. Die Mütter, die diesem Cluster zugeordnet wurden, werden aufgrund der hohen Wahrscheinlichkeit für selbstständige Bewältigung als „selbstständigkeitsorientiert“ bezeichnet. Abbildung 30 zeigt die Verteilung der Cluster über die Kulturen hinweg.

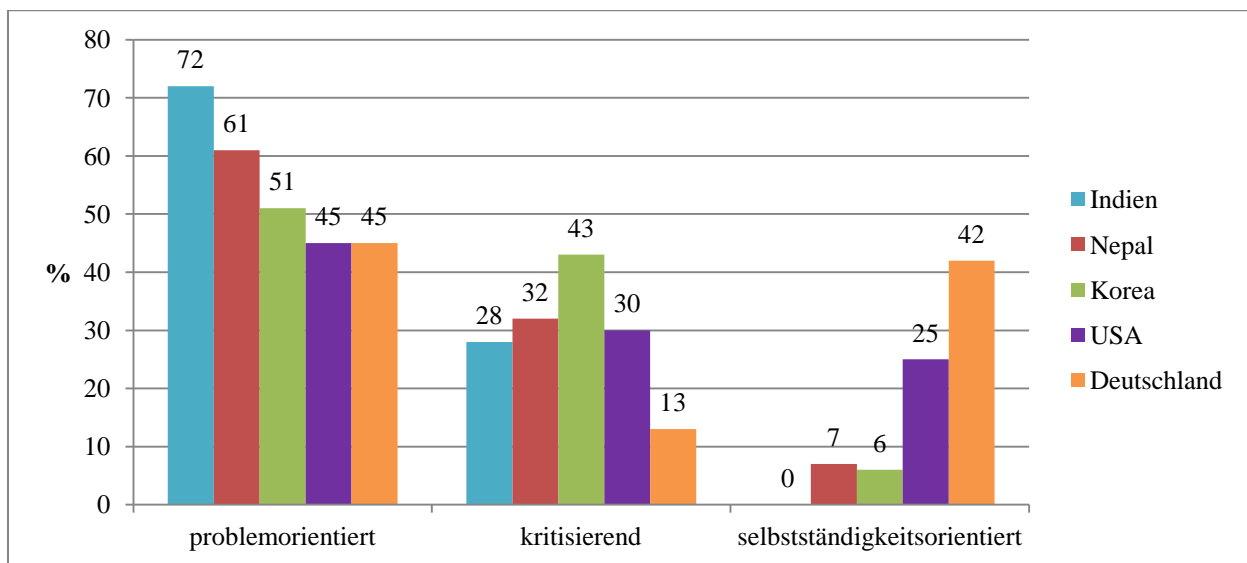


Abbildung 30. Häufigkeitsverteilung des „problemorientierten“, „kritisierenden“ und „selbstständigkeitsorientierten“ Cluster über die untersuchten Kulturen.

Wie in der Abbildung zu erkennen ist, waren im „problemorientierten“ Cluster die meisten der indischen und nepalesischen Mütter und jeweils etwa die Hälfte der koreanischen, deutschen und amerikanischen Mütter zu finden. Im „kritisierenden“ Cluster befanden sich gut 40% der koreanischen, jeweils etwa 30% der indischen, nepalesischen und amerikanischen Mütter und nur 13% der deutschen Mütter. Das Cluster der „selbstständigkeitsorientierten“ Mütter bestand zum größten Teil aus deutschen Müttern (42%

der deutschen Stichprobe), gefolgt von den amerikanischen Müttern. Koreanische und nepalesische Mütter waren kaum und indische Mütter gar nicht vertreten. Man kann also festhalten, dass die indischen, nepalesischen und koreanischen Mütter sich jeweils auf das „problemorientierte“ und „kritisierende“ Cluster, die amerikanischen Mütter sich sowohl auf das „problemorientierte“, das „kritisierende“, als auch das „selbstständigkeitsorientierte“ Cluster und die deutschen Mütter sich auf das „problemorientierte“ und das „selbstständigkeitsorientierte“ Cluster aufteilten.

Auch in dieser Situation wurde geprüft, welche Variablen die Zugehörigkeit zu den einzelnen Clustern bestimmen, wobei das Gesamtmodell höchstsignifikant wurde $R^2 = .27$, $\chi^2(24, N = 480) = 127.63$, $p < .001$. Der Likelihood-Quotienten-Test ergab, dass Kultur ($p < .001$) und das Alter der Mutter ($p < .05$) einen signifikanten Einfluss auf die Clusterzugehörigkeit hatten. Tabelle 14 zeigt die Parameterschätzungen für die multinomiale logistische Regression. Wie man in der Tabelle sieht, hatten indische Mütter eine sehr viel höhere Chance im „problemorientierten“ statt dem „selbstständigkeitsorientierten“ Cluster zu sein als deutsche Mütter. Nepalesische und koreanische Mütter hatten eine jeweils 9mal höhere Chance in Cluster 1 anstatt Cluster 3 zu sein als deutsche Mütter. Des Weiteren hatten nepalesische Mütter eine 9mal höhere, koreanische Mütter eine 25mal höhere und amerikanische Mütter eine 3mal höhere Chance zum „kritisierenden“ statt dem „selbstständigkeitsorientierten“ Cluster zu gehören als deutsche Mütter. Tendenzielle Effekte gab es für Alter der Mutter und der Zugehörigkeit zur Unterschicht. Demnach waren jüngere Mütter eher im „selbstständigkeitsorientierten“ als im „kritisierenden“ Cluster zu finden. Und Mütter aus der Unterschicht hatten eine 15mal höhere Chance im „kritisierenden“ Cluster als dem „selbstständigkeitsorientierten“ Cluster zu sein als Mütter aus der Oberschicht.

Tabelle 14

Zusammenfassung für die multinomiale logistische Regression zur Vorhersage der Clusterzugehörigkeit in der Peer-Konflikt-Situation

	Prädiktoren	β	SE	Odds-Ratio	Wald-Statistik	
Cluster 1	Indien	20.72	0.47	1000488693.07	1956.24***	
	Nepal	2.22	0.58	9.14	14.70***	
	Korea	2.21	0.54	9.10	16.48***	
	USA	0.56	0.37	1.74	2.22	
	Alter Mutter	0.01	0.04	1.01	0.12	
	Anzahl Kinder	-0.16	0.15	0.85	1.12	
	SES Unterschicht	1.41	1.72	4.10	0.67	
	SES untere Mittelschicht	2.31	1.44	10.06	2.59	
	SES Mittelschicht	2.04	1.36	7.68	2.26	
	SES gehobene Mittelschicht	1.92	1.37	6.81	1.95	
	Geschlecht Kind	-0.17	0.29	0.85	0.33	
	Berufstätigkeit	-0.30	0.32	0.74	0.88	
	Cluster 2	Indien	20.57	0.00	855869333.00	---
		Nepal	2.20	0.65	9.02	11.56**
Korea		3.22	0.60	25.02	28.51***	
USA		1.23	0.46	3.43	7.24**	
Alter Mutter		-0.07	0.04	0.93	3.07+	
Anzahl Kinder		-0.01	0.17	0.99	0.01	
SES Unterschicht		2.72	1.65	15.20	2.73+	
SES untere Mittelschicht		1.29	1.46	3.63	0.78	
SES Mittelschicht		1.58	1.36	4.87	1.34	
SES gehobene Mittelschicht		1.33	1.39	3.80	0.92	
Geschlecht Kind		-0.35	0.32	0.70	1.20	
Berufstätigkeit		-0.45	0.36	0.64	1.58	

Anmerkung. Referenzkategorie = Cluster 3. Kodierung Kulturen: 1 = Indien, 2 = Nepal, 3 = Korea, 4 = USA, 5 = Deutschland; Kodierung sozioökonomischer Status (SES): 1 = Unterschicht, 2 = untere Mittelschicht, 3 = Mittelschicht, 4 = gehobene Mittelschicht, 5 = Oberschicht; Kodierung Geschlecht des Kindes: 1 = männlich, 2 = weiblich; Kodierung Berufstätigkeit: 0 = nicht berufstätig, 1 = berufstätig. *** $p < .001$. ** $p < .01$. + $p < .10$.

4.2.3 Zusammenfassung der Ergebnisse für die Peer-Konflikt-Situation. Für die *Erziehungsziele* zeigte sich, dass es bezüglich Harmonieorientierung keine kulturellen Unterschiede gab. In allen Kulturen wurde dieses Ziel häufig beschrieben. Für Prosozialität zeigte sich, den Erwartungen entsprechend, dass asiatische Mütter das Ziel häufiger nannten als westliche Mütter, wobei allerdings die nepalesischen und deutschen Mütter das Verhalten seltener nannten als die amerikanischen Mütter. Entsprechend der Hypothese wurde auch das Ziel Erfüllen von Rollenerwartungen von asiatischen Müttern häufiger als von deutschen

Müttern genannt. Lediglich die koreanischen Mütter entsprachen nicht der Hypothese, da diese die geringste Häufigkeit aufwiesen. Für Gehorsam konnte die Hypothese nicht unterstützt werden. Dieses Ziel nannten die amerikanischen Mütter, gefolgt von den nepalesischen Müttern am häufigsten. In den anderen Kulturen kam das Ziel kaum vor. Für selbstständige Bewältigung konnte unterstützt werden, dass Mütter aus westlichen Kulturen das Ziel häufiger nannten als Mütter aus asiatischen Kulturen.

Für das *Erziehungsverhalten* zeigte sich hypothesenkonform, dass asiatische Mütter das Verhalten häufiger nannten als westliche Mütter. Dies galt allerdings nicht für die indischen Mütter, die die geringste Häufigkeit aufwiesen. Für Erklären konnte die Annahme, dass westliche Mütter dieses Verhalten häufiger nennen würden als asiatische Mütter, nicht unterstützt werden. Das Verhalten wurde am häufigsten von nepalesischen Müttern genannt und die Mütter aus den anderen Kulturen nannten das Verhalten etwa gleich häufig. Entsprechend der Hypothese nannten asiatische Mütter Anleiten häufiger als westliche Mütter. Eine Ausnahme stellten hier die koreanischen Mütter dar, die das Verhalten am seltensten nannten.

Hinsichtlich der *Klassifizierungen* ergaben die LC-Cluster-Analysen, dass die Mütter drei verschiedene Gruppen bildeten: die „problemorientierten“, die „kritisierenden“ und die „selbstständigkeitsorientierten“ Mütter. Die „problemorientierten“ Mütter nannten mit ca. 40%iger Wahrscheinlichkeit Harmonieorientierung und jeweils ca. 20%iger Wahrscheinlichkeit selbstständige Bewältigung und Erfüllen von Rollenerwartungen als Erziehungsziele. Sie gaben an, diese Ziele zumeist mit problemfokussiertem Verhalten und zu einem geringeren Grad mit Machtdurchsetzung umzusetzen. Sie berichteten mit ca. 70%iger Wahrscheinlichkeit, in dieser Situation negative Emotionen, die sie hauptsächlich auf ihr eigenes und zu einem geringeren Anteil auf das andere Kind bezogen. Dieses Cluster umfasste etwa 50% aller untersuchten Mütter, wobei es aus dem Großteil der indischen und nepalesischen Mütter und jeweils etwa der Hälfte der koreanischen, amerikanischen und deutschen Mütter bestand.

Die „kritisierenden“ Mütter nannten als Erziehungsziel eher Harmonieorientierung, die anderen beiden Ziele spielten eine eher untergeordnete Rolle. Die Mütter gaben an, das Erziehungsziel mit ca. 100%iger Wahrscheinlichkeit mit Machtdurchsetzung und zu einem geringeren Grad mit problemfokussiertem Verhalten zu verfolgen. Die Mütter berichteten mit relativ hoher Wahrscheinlichkeit (etwa 70%), in dieser Situation negative Emotionen, die sie

ebenfalls hauptsächlich auf das eigene Kind und zu einem geringeren Grad das befreundete Kind bezogen. Etwa 30% der untersuchten Mütter befanden sich in diesem Cluster, wobei den größten Teil etwa ein Viertel der koreanischen Mütter ausmachte, von den indischen, nepalesischen und amerikanischen Müttern befand sich je ein Drittel und von den deutschen Müttern ein Zehntel in diesem Cluster.

Die „selbstständigkeitsorientierten“ Mütter verfolgten mit etwa gleich großer Wahrscheinlichkeit die Ziele Harmonieorientierung sowie selbstständige Bewältigung, Erfüllen von Rollenerwartungen spielte keine große Rolle. Die Mütter berichteten ihre Ziele zumeist mit Machtdurchsetzung, gefolgt von problemfokussiertem Verhalten umzusetzen. Die Mütter nannten mit moderater Wahrscheinlichkeit (ca. 50%) negative Emotionen in dieser Situation, die sie fast ausschließlich auf sich selbst bezogen. In diesem Cluster waren knapp 20% aller Mütter angesiedelt. Dabei bestand der größte Teil aus deutschen, gefolgt von amerikanischen Müttern. Nepalesische und koreanische Mütter befanden sich kaum und indische Mütter gar nicht in diesem Cluster.

Zu den Clusterzugehörigkeiten kann gesagt werden, dass der kulturelle Hintergrund der Mütter die Zugehörigkeiten zu den Clustern beeinflusste. So hatten besonders indische aber auch nepalesische und koreanische Mütter eine höhere Chance im „problemorientierten“ als im „selbstständigkeitsorientierten“ Cluster zu sein als deutsche Mütter. Ebenso hatten koreanische, nepalesische und amerikanische Mütter eine höhere Chance zum „kritisierenden“ Cluster statt dem „selbstständigkeitsorientierten“ Cluster zugehören als deutsche Mütter. Des Weiteren war es für jüngere Mütter wahrscheinlicher im „selbstständigkeitsorientierten“ Cluster als im „kritisierenden“ Cluster zu sein und Mütter aus der Unterschicht hatten eine höhere Chance im „kritisierenden“ als im „selbstständigkeitsorientierten“ Cluster zu sein, allerdings handelte es sich hierbei um tendenziell signifikante Effekte.

4.3 Situation 3 – Altruismus-Situation

In der Altruismus-Situation wurde den Müttern beschrieben, dass sie mit ihrem Kind beim Einkaufen sind und ein bekanntes Kind sehen. Das bekannte Kind läuft auf die Mutter und das Kind zu, dabei fällt es hin und scheint Hilfe zu benötigen. Das eigene Kind sagt daraufhin zu seiner Mutter „Lass uns gehen, Mama!“.

Für die *Erziehungsziele* zeigte sich, dass Prosozialität und Empathie in dieser Situation am häufigsten genannt wurden. Alle anderen Ziele traten kaum auf, wie Abbildung 31 zeigt.

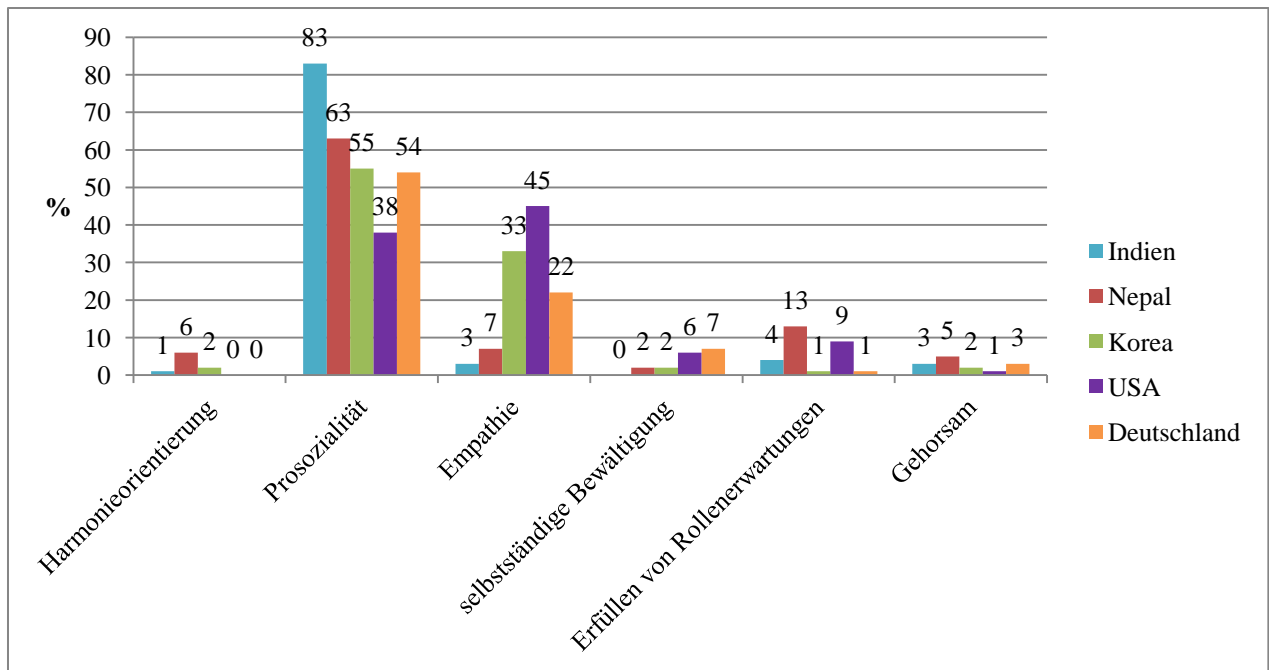


Abbildung 31. Häufigkeitsverteilung der genannten Erziehungsziele in der Altruismus-Situation.

Hinsichtlich des *Erziehungsverhaltens* wurden Machtdurchsetzung sowie problemfokussiertes Verhalten in dieser Situation sehr häufig von Müttern aus allen Kulturen genannt. Machtdurchsetzung äußerte sich hauptsächlich in der Unterkategorie Kritisieren. Die indischen Mütter wiesen die geringste Häufigkeit für Machtdurchsetzung auf, während die Mütter aus den anderen Kulturen etwa gleich häufig dieses Verhalten beschrieben (siehe Abbildung 32).

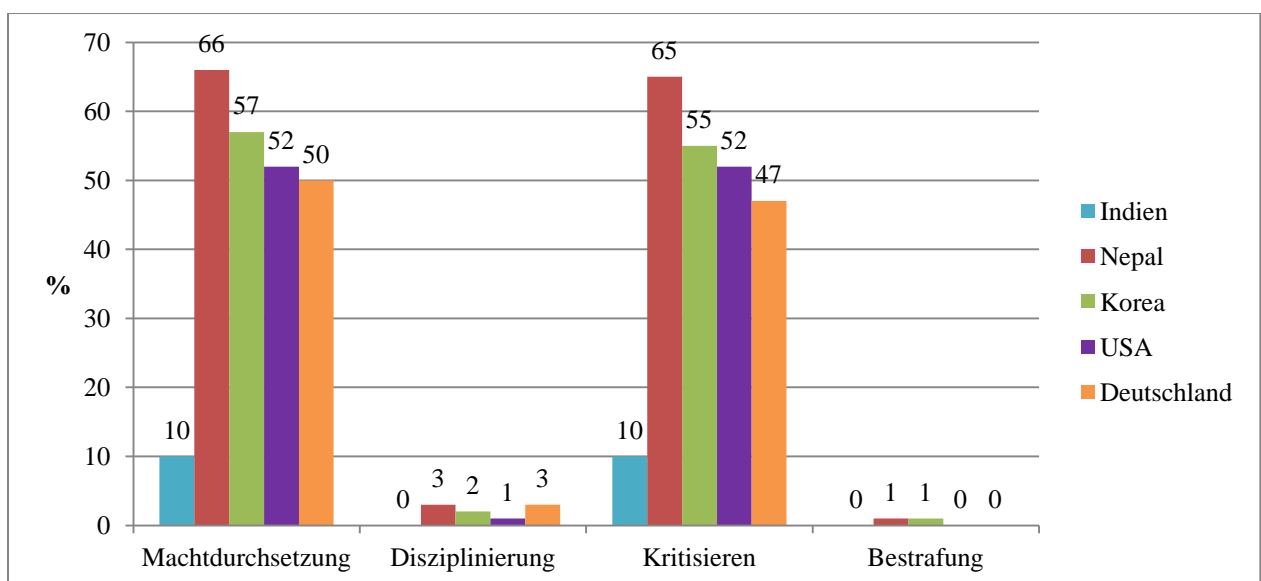


Abbildung 32. Häufigkeitsverteilung des Erziehungsverhaltens Machtdurchsetzung mit den Unterkategorien Disziplinierung, Kritisieren und Bestrafung in der Altruismus-Situation.

Problemfokussiertes Verhalten zeigte sich in den Unterkategorien Modellierung, Erklären als auch Anleiten. Hierbei nannten die deutschen Mütter am häufigsten problemfokussiertes Verhalten und speziell Modellierung, gefolgt von den indischen Müttern, die sowohl Anleiten als auch Modellierung beschrieben. Die Häufigkeiten sind in Abbildung 33 dargestellt.

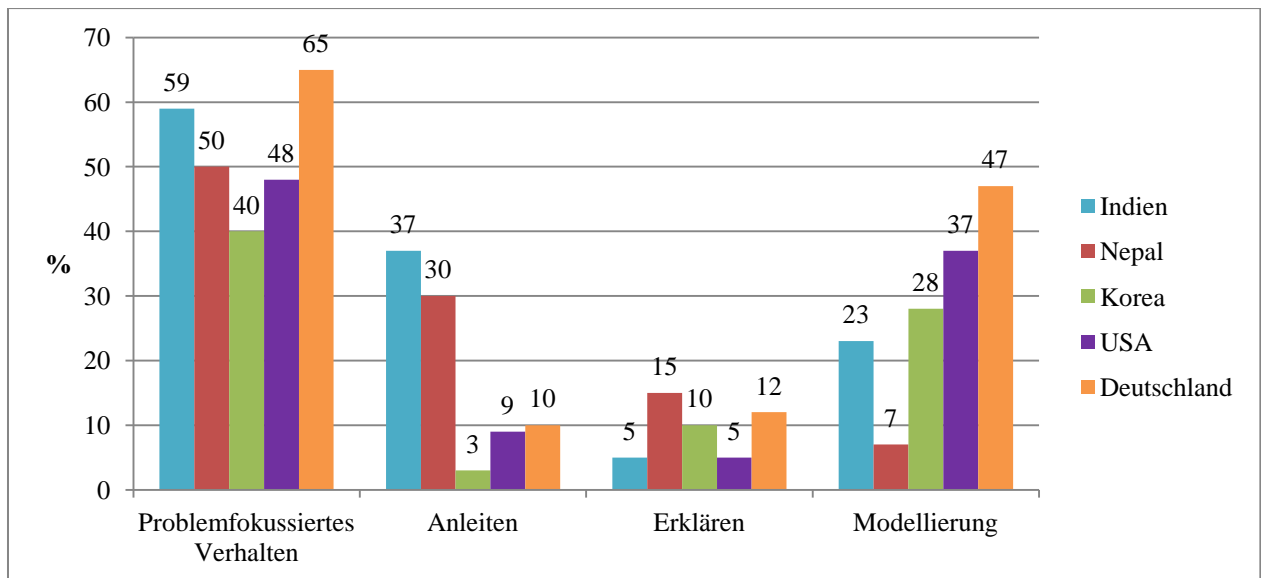


Abbildung 33. Häufigkeitsverteilung genanntes problemfokussiertes Erziehungsverhalten mit den Unterkategorien Anleiten, Erklären und Modellierung in der Altruismus-Situation.

Emotionsfokussiertes Verhalten trat kaum auf. Wenn dieses Verhalten genannt wurde, dann zumeist als Neubewertung (siehe Abbildung 34).

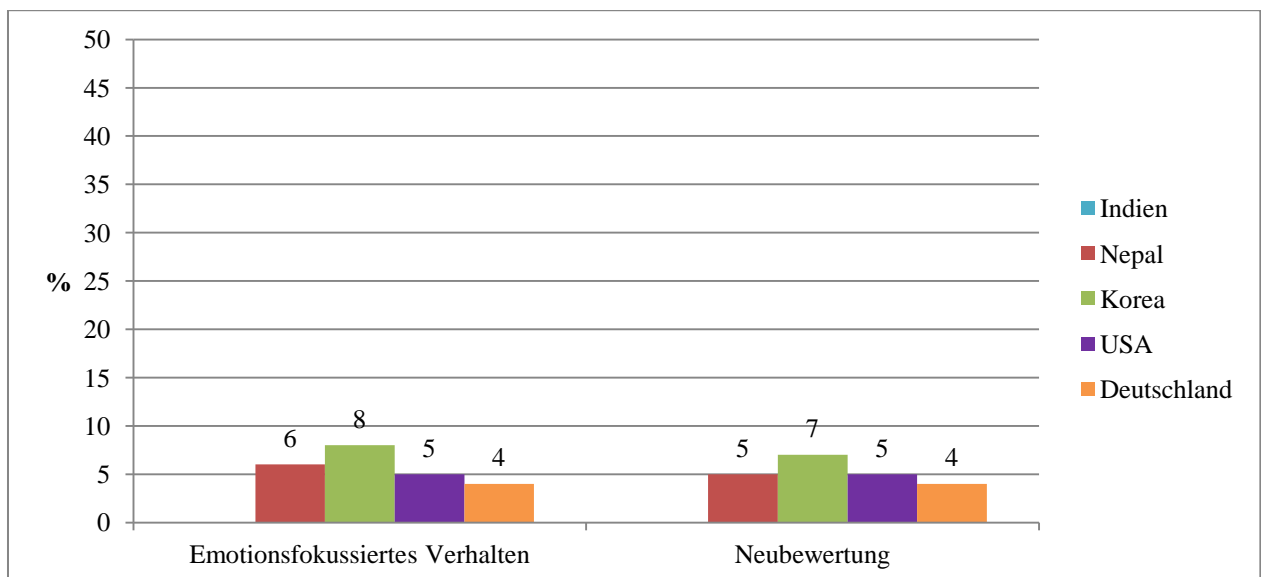


Abbildung 34. Häufigkeitsverteilung genanntes emotionsfokussiertes Erziehungsverhalten mit der Unterkategorie Neubewertung in der Altruismus-Situation.

Hinsichtlich der mütterlichen *Emotionen* wurden von den Müttern aus allen Kulturen am häufigsten generell negative Emotionen beschrieben. Bei den spezifischen Emotionen nannten die indischen Mütter am häufigsten Mitgefühl, die nepalesischen Mütter am häufigsten Traurigkeit und Mitgefühl, die amerikanischen und koreanischen Mütter am häufigsten Besorgnis und Enttäuschung und die deutschen Mütter am häufigsten Überraschung und Ärger (siehe Abbildung 35).

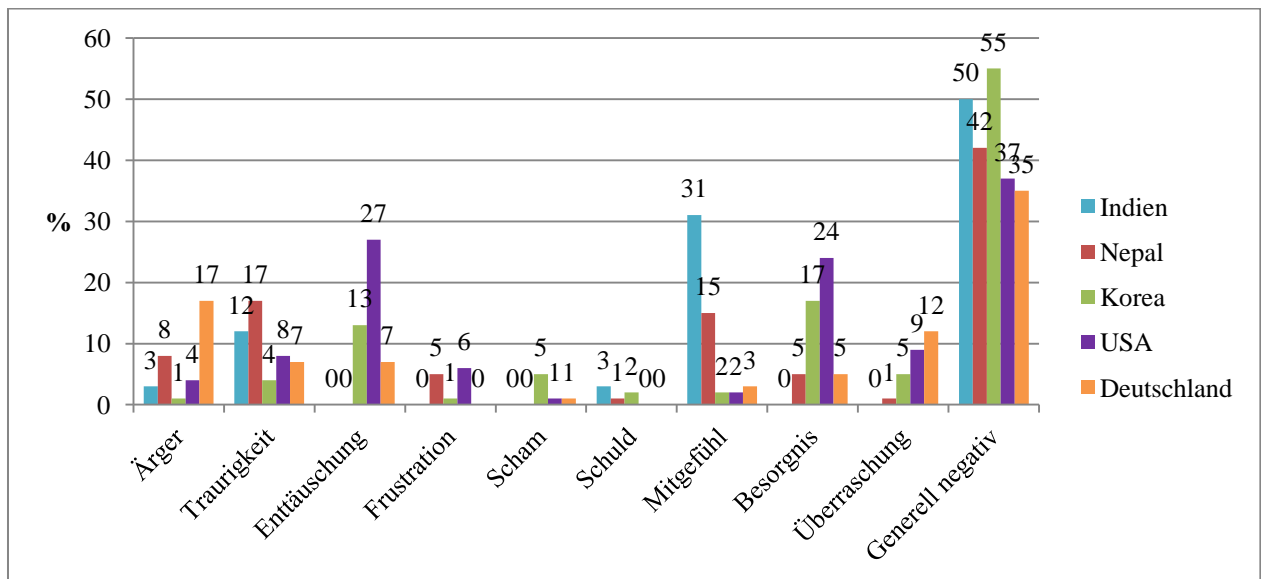


Abbildung 35. Häufigkeitsverteilung der genannten Emotionen in der Altruismus-Situation.

Das eigene Kind als *Begründung für die Emotionen* nannten die meisten koreanischen und nepalesischen, gefolgt von den amerikanischen, deutschen und indischen Müttern. Die Emotionen auf sich selbst bezogen am häufigsten deutsche und amerikanische Mütter. Das andere Kind als Emotionsbegründung berichteten am häufigsten die indischen, gefolgt von den nepalesischen Müttern (siehe Abbildung 36).

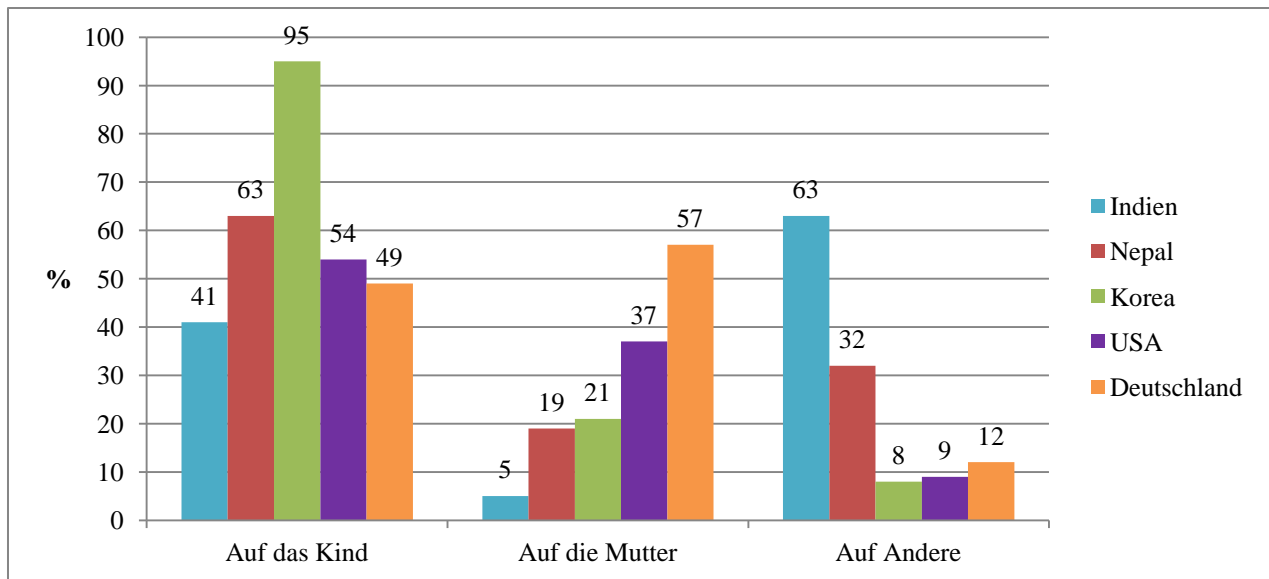


Abbildung 36. Häufigkeitsverteilung für die Begründungen der Emotionen mit dem Kind, der Mutter selbst und anderen in der Altruismus-Situation.

4.3.1 Testung der Unterschiedshypothesen. Hypothesenblock 5 umfasste Hypothesen zu kulturellen Unterschieden für die *Erziehungsziele* Prosozialität, Empathie, selbstständige Bewältigung und Erfüllen von Rollenerwartungen. Speziell wurde in Hypothese 5a angenommen, dass Prosozialität häufiger von den Müttern aus den asiatischen Kulturen als von den Müttern aus den westlichen Kulturen genannt werden würde. Es zeigte sich ein höchstsignifikanter Effekt der Kultur und die Hypothese konnte unterstützt werden. Prosozialität wurde jeweils von den indischen, nepalesischen und koreanischen Müttern häufiger genannt als von den amerikanischen und deutschen Müttern.

In Hypothese 5b wurde angenommen, dass Empathie häufiger von asiatischen als von westlichen Müttern genannt wird. Zwar zeigte sich ein höchstsignifikanter Kultureffekt, die Hypothese konnte aber nicht bestätigt werden. Das Ziel wurde am häufigsten von den amerikanischen Müttern, gefolgt von den koreanischen und deutschen Müttern genannt. Die indischen und nepalesischen Mütter beschrieben das Ziel hingegen kaum.

Des Weiteren wurde erwartet, dass westliche Mütter selbstständige Bewältigung häufiger nennen würden als asiatische Mütter (Hypothese 5c). Es zeigte sich ein signifikanter Effekt der Kultur. Die Hypothese konnte allerdings nicht unterstützt werden. In allen Kulturen wurde das Ziel jeweils von weniger als 10 Müttern genannt.

In Hypothese 5d wurde angenommen, dass Erfüllen von Rollenerwartungen von asiatischen Müttern häufiger als von westlichen Müttern genannt wird. Es zeigte sich ein höchstsignifikanter Effekt der Kultur, die Hypothese konnte aber keine Unterstützung finden. Das Ziel wurde generell selten beschrieben. Zwar wurde das Ziel von den nepalesischen

Müttern am häufigsten genannt, allerdings gefolgt von den amerikanischen Müttern. Die absoluten Häufigkeiten und χ^2 -Statistiken sind in Tabelle 15 ersichtlich.

Tabelle 15

Absolute Häufigkeiten sowie χ^2 -Statistik für die Erziehungsziele Prosozialität, Empathie, Erfüllen von Rollenerwartungen und selbstständige Bewältigung in der Altruismus-Situation

	Indien	Nepal	Korea	USA	GER	df	χ^2
Prosozialität	83	63	55	32	53	4	42.19***
Empathie	3	7	33	38	22	4	68.14***
Selbstständige Bewältigung	0	2	2	5	7	4	10.74*
Erfüllen von Rollenerwartungen	4	13	1	8	1	4	21.11***

Anmerkung. Ngesamt = 483 (Indien $n = 100$, Nepal $n = 100$, Korea $n = 100$, USA $n = 85$, Deutschland $n = 98$), *** $p < .001$. * $p < .05$.

Zusammenfassend kann für die Erziehungsziele festgehalten werden, dass Prosozialität und Empathie in dieser Situation die am häufigsten genannten Erziehungsziele darstellten. Bezüglich Prosozialität konnte bestätigt werden, dass dieses Ziel häufiger von asiatischen als von westlichen Müttern genannt wurde. Bezüglich Empathie zeigte sich allerdings, entgegen der Erwartungen, dass westliche Mütter das Ziel häufiger nannten als asiatische Mütter, wobei die koreanischen Mütter das Ziel am zweithäufigsten nannten. Selbstständige Bewältigung und Erfüllen von Rollenerwartungen wurden generell in allen Kulturen von den Müttern eher selten beschrieben.

Hypothesenblock 6 befasste sich mit kulturellen Unterschieden im *Erziehungsverhalten*. So wurde in Hypothese 6a erwartet, dass Machtdurchsetzung häufiger von asiatischen als von westlichen Müttern berichtet wird. Es zeigte sich ein höchstsignifikanter Kultureffekt. Die Hypothese konnte dahingehend unterstützt werden, dass jeweils die nepalesischen und indischen Mütter das Verhalten öfter nannten als die deutschen und amerikanischen Mütter. Allerdings wiesen die indischen Mütter die geringste Häufigkeit auf.

Es wurde weiterhin erwartet, dass Anleiten häufiger von asiatischen Müttern als von westlichen Müttern genannt wird (Hypothese 6b). Auch hier zeigte sich ein höchstsignifikanter Effekt der Kultur. Die Hypothese konnte unterstützt werden. Lediglich die koreanischen Mütter waren eine Ausnahme, indem hier die wenigsten Mütter das Verhalten nannten.

In Hypothese 6c wurde angenommen, dass westliche Mütter Modellierung häufiger nennen würden als asiatische Mütter. Es ergab sich ein höchstsignifikanter Effekt der Kultur. Wie die Häufigkeiten zeigen, konnte die Hypothese unterstützt werden.

Für Neubewertung wurde in Hypothese 6d erwartet, dass Mütter aus den asiatischen Kulturen dieses Verhalten häufiger nennen würden als Mütter aus den westlichen Kulturen. Auch hier zeigte sich ein höchstsignifikanter Effekt der Kultur. Allerdings wurde das Verhalten von weniger als 10 Müttern pro Kultur beschrieben (siehe Tabelle 16).

Tabelle 16

Absolute Häufigkeiten sowie χ^2 -Statistik für das Erziehungsverhalten Machtdurchsetzung, Anleiten, Modellierung und Neubewertung in der Altruismus-Situation

	Indien	Nepal	Korea	USA	GER	df	χ^2
Machtdurchsetzung	10	66	57	45	49	4	74.81***
Anleiten	37	30	3	8	10	4	57.44***
Modellierung	23	7	28	32	46	4	44.07***
Neubewertung	0	5	7	4	4	4	6.64***

Anmerkung. Ngesamt = 484 (Indien $n = 100$, Nepal $n = 100$, Korea $n = 100$, USA $n = 86$, Deutschland $n = 98$), *** $p < .001$.

Zusammenfassend kann für das Erziehungsverhalten festgestellt werden, dass Machtdurchsetzung, Anleiten und Modellierung relativ häufig in dieser Situation genannt wurden, Neubewertung wurde generell eher selten als Erziehungsverhalten beschrieben. Für Machtdurchsetzung zeigte sich, wie erwartet, dass asiatische Mütter dieses Verhalten häufiger nannten als westliche Mütter. Allerdings ist anzumerken, dass die indischen Mütter die geringste Häufigkeit aufwiesen. Für Anleiten konnte den Erwartungen entsprechend gezeigt werden, dass dieses Verhalten häufiger von asiatischen als von westlichen Müttern berichtet wurde. Jedoch stellten die koreanischen Mütter mit der geringsten Häufigkeit hier eine Ausnahme dar. Modellierung wurde der Hypothese entsprechend öfter von westlichen als von asiatischen Müttern genannt. Neubewertung wurde in allen Kulturen kaum berichtet.

4.3.2 Klassifizierung der Mütter. Für die LC-Cluster-Analysen wurden für die Altruismus-Situation anhand der deskriptiven Statistik zur Beantwortung der Forschungsfrage 3 die folgenden Variablen ausgewählt. Dabei gingen als Erziehungsziele Prosozialität und Empathie und als Erziehungsverhalten Machtdurchsetzung und problemfokussiertes Verhalten ein. Auch für diese Situation wurde eine Überkategorie „negative Emotionen“ gebildet, die aus den Unterkategorien Ärger, Traurigkeit, Enttäuschung, Frustration, Scham,

Schuld und generell negativen Emotionen besteht. Zusätzlich ist die Emotion Mitgefühl mit in die Analysen eingeflossen. Als Begründungen für diese Emotionen gingen sowohl das Kind, die Mutter selbst und andere in die Berechnungen ein. In Tabelle 17 sind die statistischen Kennwerte für die Modelselektion ersichtlich.

Tabelle 17

Statistische Kennwerte der LC-Cluster-Analysen für Modell 1-8 für die Altruismus-Situation

Model	<i>LL</i>	<i>BIC (LL)</i>	Anz. Parameter	L^2	<i>df</i>	<i>p</i>	Klass.-Fehler
1 Cluster	-2595.29	5246.21	9.00	971.13	474	1.80e-36	0.00
2 Cluster	-2446.69	5010.80	19.00	673.93	464	5.90e-10	0.03
3 Cluster	-2364.03	4907.27	29.00	508.60	454	0.039	0.06
4 Cluster	-2321.16	4883.34	39.00	422.87	444	0.76	0.06
5 Cluster	-2281.52	4865.86	49.00	343.59	434	1	0.08
6 Cluster	-2251.24	4867.09	59.00	283.02	424	1	0.12
7 Cluster	-2231.73	4889.89	69.00	244.02	414	1	0.12
8 Cluster	-2220.33	4928.88	79.00	221.21	404	1	0.15

Der *BIC* gibt hier an, dass das Modell mit 5 Clustern am besten zu den Daten passt. Jedoch wäre hier Cluster 4 mit nur 10% und Cluster 5 mit nur 9% der Mütter besetzt. Ginge man nach dem L^2 -Wert, wäre hier das Modell mit 4 Clustern als am besten angezeigt, da es unter den nicht-signifikanten Modellen das sparsamste darstellt (siehe Anzahl Parameter) (Vermunt & Magidson, 2005b). Aus Gründen der Sparsamkeit wird für diese Situation das Modell nicht anhand des *BIC*, sondern des L^2 -wertes ausgewählt. Demnach werden die Mütter in der Altruismus-Situation in 4 Gruppen aufgeteilt. Bei Modell 4 gab es drei Intervariablen-Beziehungen, die den Schwellenwert von 3.84 für die bivariaten Residuen überschritten: Ziel Empathie und Ziel Prosozialität, Mitgefühl und negative Emotionen sowie Emotionsbegründung Mutter und Emotionsbegründung Kind. Diese Beziehungen wurden freigesetzt und die Kennwerte des Modells änderten sich entsprechend, wie sie in Tabelle 18 dargestellt sind.

Tabelle 18

Statistische Kennwerte der LC-Cluster-Analysen für Modell 4 nach Freisetzung der Variablen-Beziehungen mit bivariaten Residuen > 3.84 für die Altruismus-Situation

Model	<i>LL</i>	<i>BIC (LL)</i>	Anz. Parameter	L^2	<i>df</i>	<i>p</i>	Klass.-Fehler
4 Cluster	-2262.54	4784.63	42	305.62	441	1.00	0.04

Die Parameterschätzungen für Modell 4 sind in Tabelle 19 dargestellt. Wie zu sehen ist, werden die Cluster gut durch die einzelnen Variablen getrennt, was durch die Signifikanz ersichtlich ist. Lediglich das Erziehungsziel Prosozialität differenziert nicht signifikant zwischen den einzelnen Gruppen von Müttern, was darauf hinweist, dass dieses Ziel in allen Gruppen ein relativ hohes Vorkommen aufweist. Besonders Machtdurchsetzung, aber auch die Variablen problemfokussiertes Verhalten, negative Emotionen, Mitgefühl und Emotionsbegründung mit dem Kind klärten jeweils relativ viel Varianz auf.

Tabelle 19

Parameterschätzungen, Wald-Statistik und erklärte Varianz der Variablen für Modell 3 der LC-Cluster-Analysen für die Altruismus-Situation

	Cluster 1	Cluster 2	Cluster 3	Cluster 4	Wald	p	R ²
<u>Prosozialität</u>							
aufgetreten	0.06	-0.01	-0.13	0.07	1.77	0.62	0.01
nicht aufgetreten	-0.06	0.01	0.13	-0.07			
<u>Empathie</u>							
aufgetreten	-0.22	-0.39	0.55	0.06	12.90	0.00	0.04
nicht aufgetreten	0.22	0.39	-0.55	-0.06			
<u>Machtdurchsetzung</u>							
aufgetreten	2.73	-2.10	0.89	-1.51	9.79	0.02	0.83
nicht aufgetreten	-2.73	2.10	-0.89	1.51			
<u>Problemfokussiertes Verhalten</u>							
aufgetreten	-0.92	0.56	-0.19	0.55	97.88	0.00	0.32
nicht aufgetreten	0.92	-0.56	0.19	-0.55			
<u>Negative Emotionen</u>							
aufgetreten	0.93	-3.56	0.32	2.31	10.12	0.02	0.34
nicht aufgetreten	-0.93	3.56	-0.32	-2.31			
<u>Mitgefühl</u>							
aufgetreten	0.56	-1.89	-1.67	3.01	38.17	0.00	0.31
nicht aufgetreten	-0.56	1.89	1.67	-3.01			
<u>Emotionsbegründung mit dem Kind</u>							
aufgetreten	-0.61	-0.80	1.87	-0.46	36.26	0.00	0.30
nicht aufgetreten	0.61	0.80	-1.87	0.46			
<u>Emotionsbegründung mit der Mutter</u>							
aufgetreten	-0.52	-0.70	1.90	-0.67	24.57	0.00	0.08
nicht aufgetreten	0.52	0.70	-1.90	0.67			
<u>Emotionsbegründung mit anderen</u>							
aufgetreten	1.03	1.24	-3.01	0.74	14.63	0.00	0.65
nicht aufgetreten	-1.03	-1.24	3.01	-0.74			

39% der untersuchten Mütter befinden sich in Cluster 1, 30% der Mütter in Cluster 2, 18% in Cluster 3 und 13% der Mütter wurden Cluster 4 zugeordnet. Abbildung 37 zeigt die bedingten Wahrscheinlichkeiten.

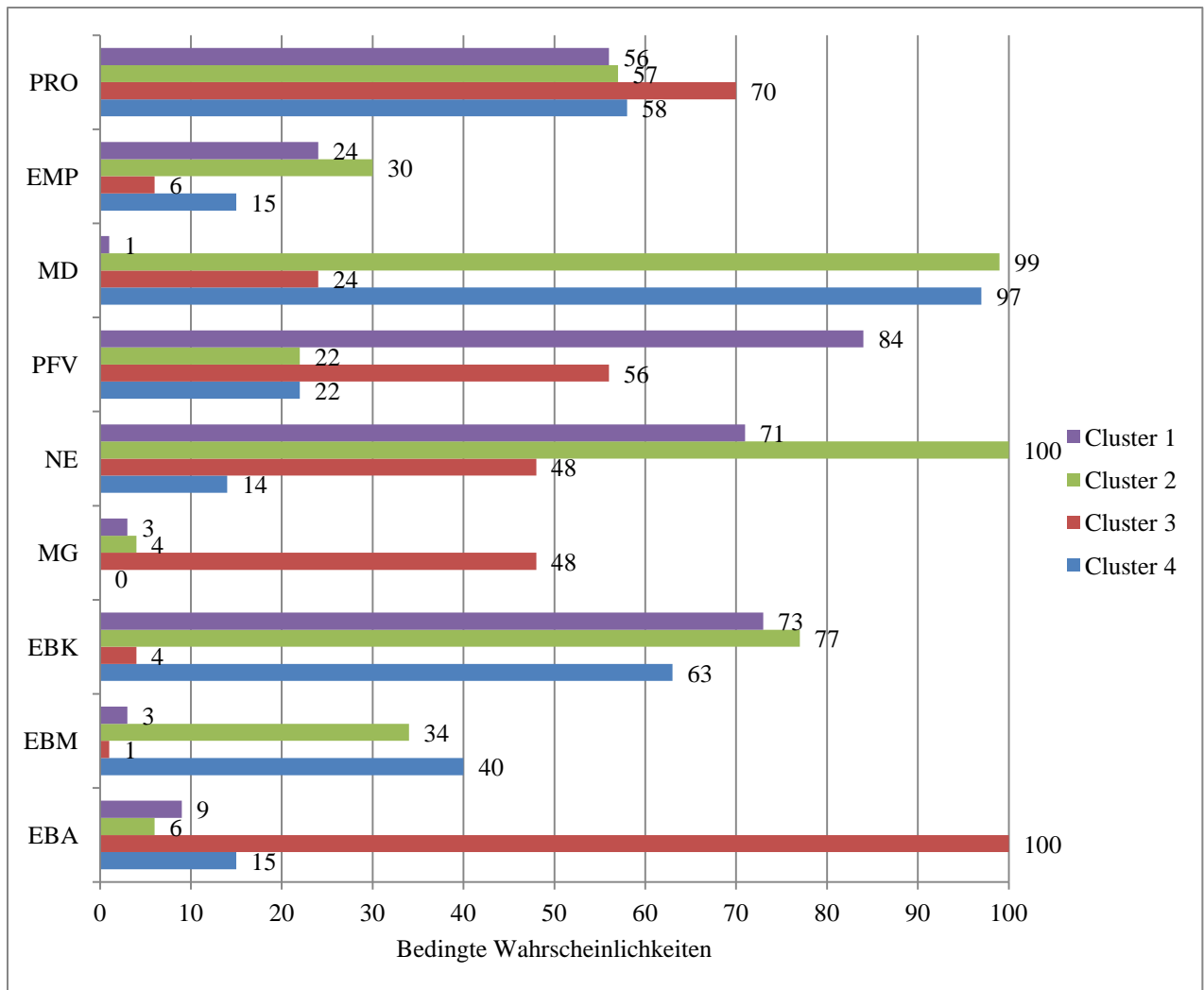


Abbildung 37. Bedingte Wahrscheinlichkeiten der Variablen für Cluster 1, 2, 3 und 4 für die Altruismus-Situation. PRO = Prosozialität, EMP = Empathie, MD = Machtdurchsetzung, PFV = problemfokussiertes Verhalten, NE = negative Emotionen, MG = Mitgefühl, EBK = Emotionsbegründung mit dem Kind, EBM = Emotionsbegründung mit der Mutter, EBA = Emotionsbegründung mit anderen.

Die Mütter in Cluster 1 nannten mit ca. 60%iger Wahrscheinlichkeit Prosozialität und mit ca. 20%iger Wahrscheinlichkeit Empathie als Erziehungsziele. Sie berichteten ihre Ziele fast ausschließlich mit problemfokussiertem Verhalten durchzusetzen. Sie hatten mit 70% eine relative hohe Wahrscheinlichkeit, in dieser Situation negative Emotionen zu berichten, die hauptsächlich mit dem eigenen Kind begründet wurden. Die Mütter aus Cluster 1 werden aufgrund der hohen Wahrscheinlichkeit für problemfokussiertes Verhalten als „prosozialitäts-problemorientierte“ Mütter bezeichnet.

In Cluster 2 wurden Mütter eingeordnet, die ebenfalls mit ca. 60%iger Wahrscheinlichkeit Prosozialität als Erziehungsziel nannten. Im Vergleich mit den anderen Clustern hatten sie mit 30% die höchste Wahrscheinlichkeit auch Empathie als Erziehungsziel

zu beschreiben. Sie berichteten ihre Ziele mit hoher Wahrscheinlichkeit mit Machtdurchsetzung umzusetzen. Die Situation würde bei den Müttern mit 100%iger Wahrscheinlichkeit negative Emotionen hervorrufen, die hauptsächlich durch das eigene Kind und zu einem geringeren Grad der Mutter selbst bedingt sind. Die Mütter in diesem Cluster werden wegen der relativ hohen Wahrscheinlichkeit für Empathie und der hohen Wahrscheinlichkeit für Machtdurchsetzung als „prosozialitäts-empathieorientiert-kritisierend“ bezeichnet.

Die Mütter, die sich in Cluster 3 befanden, hatten mit 70% die höchste Wahrscheinlichkeit Prosozialität und mit 6% die geringste Wahrscheinlichkeit Empathie als Erziehungsziele zu nennen. Sie gaben an, ihre Ziele eher mit problemfokussiertem Verhalten und zu einem geringeren Grad Machtdurchsetzung umzusetzen. Sie hatten mit ca. 50% ein relativ moderates Level negative Emotionen zu berichten. Jedoch mit ebenfalls 50%, im Vergleich zu den anderen Clustern, die höchste Wahrscheinlichkeit Mitgefühl zu nennen. Diese Emotionen wurden ausschließlich auf das andere Kind bezogen. Aus diesem Grund werden die Mütter aus Cluster 3 als „prosozialitäts-peerorientierte“ Mütter bezeichnet.

Cluster 4 beinhaltete Mütter, die mit ca. 60%iger Wahrscheinlichkeit Prosozialität als Erziehungsziel beschrieben. Dieses Ziel würden sie mit einer fast 100%igen Wahrscheinlichkeit mit Machtdurchsetzung umsetzen. Die Mütter hatten mit 14% eine relativ geringe Wahrscheinlichkeit, in dieser Situation negative Emotionen zu berichten. Diese wurden dann zumeist auf das eigene Kind und zu einem geringeren Grad auf die Mutter selbst zurückgeführt. Die Mütter aus Cluster 4 werden als „prosozialitätsorientiert-kritisierend“ bezeichnet, da sie eine sehr hohe Wahrscheinlichkeit für Machtdurchsetzung aufwiesen.

Wie in Abbildung 38 ersichtlich ist, bestand das „prosozialitäts-problemororientierte“ Cluster aus jeweils etwa der Hälfte der deutschen und der amerikanischen Mütter und jeweils etwa 40% der koreanischen und der indischen Mütter. Die nepalesischen Mütter waren mit ca. 20% in diesem Cluster vertreten. Im „prosozialitäts-empathieorientierten-kritisierenden“ Cluster befand sich ca. die Hälfte der koreanischen Mütter, mit etwa 40% waren jeweils die nepalesischen und amerikanischen Mütter vertreten. Ebenfalls ein Drittel der deutschen Mütter war in diesem Cluster zu finden. Im „prosozialitäts-peerorientierten“ Cluster waren über die Hälfte der indischen Mütter und ca. ein Drittel der nepalesischen Mütter zu finden. Mütter aus den anderen Kulturen waren in diesem Cluster kaum vertreten. Im letzten, dem „prosozialitätsorientierten-kritisierenden“ Cluster waren jeweils noch ca. 10% der

nepalesischen, koreanischen und amerikanischen Mütter und ca. 20% der deutschen Mütter zu finden. Indische Mütter gab es in diesem Cluster so gut wie nicht.

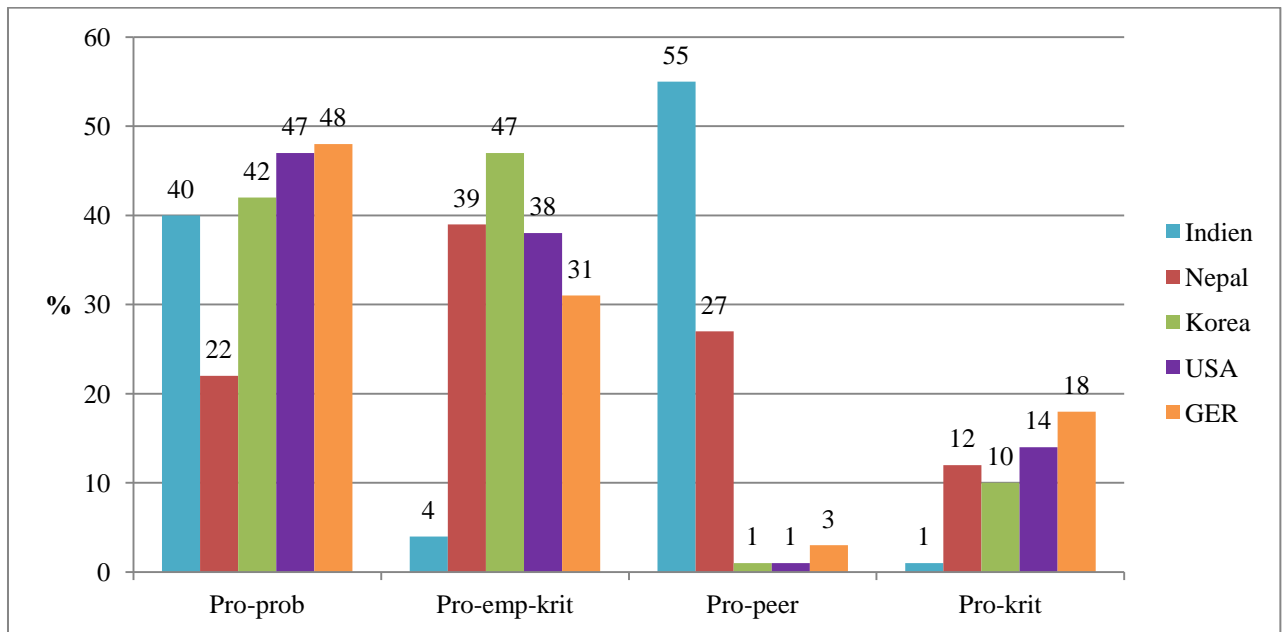


Abbildung 38. Häufigkeitsverteilung des „prosozialitäts-problemorientierten“, „prosozialitäts-empathieorientierten-kritisierenden“, „prosozialitäts-peerorientierten“ und des „prosozialitätsorientierten-kritisierenden“ Cluster über die untersuchten Kulturen.

Man kann also zusammenfassen, dass sich die indischen Mütter auf Cluster 1 und 3, die nepalesischen Mütter sich auf Cluster 1, 2 und 3 und dass sich die koreanischen, amerikanischen und deutschen Mütter jeweils auf Cluster 1 und 2 aufteilen.

Bezüglich der Vorhersage der Clusterzugehörigkeiten ergab sich eine Fehlermeldung, die besagte, dass die Hesse-Matrix unerwartete Singularitäten beinhaltet und deswegen einige Einflussvariablen weggelassen werden sollten. Der Likelihood-Quotienten-Test ergab aber, dass nur Kultur einen signifikanten Effekt auf die Clusterzugehörigkeit aufwies. Um die Analyse doch noch durchführen zu können, wurde die Variable sozioökonomischer Status aus der Analyse entfernt, da hier ungewöhnlich hohe Werte angezeigt wurden, dann wurde das Modell neu berechnet. Es ergab sich ein höchstsignifikantes Gesamtmodell $R^2 = .40$, $\chi^2(24, N = 481) = 218.97$, $p < .001$. Auch hier ergab der Likelihood-Quotienten-Test nur ein signifikantes Ergebnis für Kultur ($p < .001$). Die einzelnen Parameterschätzungen sind in Tabelle 20 zu sehen.

Tabelle 20

Zusammenfassung für die multinomiale logistische Regression zur Vorhersage der Clusterzugehörigkeit in der Altruismus-Situation

	Prädiktoren	β	SE	Odds-Ratio	Wald-Statistik
Cluster 1	Indien	2.61	1.11	13.58	5.50*
	Nepal	-0.54	0.60	0.59	0.81
	Korea	0.42	0.51	1.52	0.69
	USA	-0.00	0.46	1.00	0.00
	Alter Mutter	-0.04	0.04	0.96	0.99
	Anzahl Kinder	0.28	0.19	1.32	2.12
	Geschlecht Kind	0.53	0.32	1.70	2.75+
	Berufstätigkeit	-0.10	0.35	0.91	0.08
Cluster 2	Indien	0.59	1.22	1.80	0.23
	Nepal	0.30	0.59	1.36	0.26
	Korea	0.88	0.52	2.41	2.92+
	USA	0.28	0.47	1.33	0.36
	Alter Mutter	-0.05	0.04	0.95	1.45
	Anzahl Kinder	0.07	0.20	1.07	0.11
	Geschlecht Kind	0.46	0.33	1.58	1.95
	Berufstätigkeit	-0.15	0.36	0.86	0.18
Cluster 3	Indien	5.95	1.28	381.83	21.46***
	Nepal	2.82	0.88	16.81	10.41**
	Korea	-0.46	1.26	0.63	0.13
	USA	-0.93	1.24	0.40	0.56
	Alter Mutter	0.01	0.05	1.02	0.09
	Anzahl Kinder	0.47	0.27	1.60	3.06+
	Geschlecht Kind	0.57	0.40	1.77	1.98
	Berufstätigkeit	0.55	0.46	1.72	1.38

Anmerkung. Referenzkategorie = Cluster 4. Kodierung Kulturen: 1 = Indien, 2 = Nepal, 3 = Korea, 4 = USA, 5 = Deutschland; Kodierung Geschlecht des Kindes: 1 = männlich, 2 = weiblich; Kodierung Berufstätigkeit: 0 = nicht berufstätig, 1 = berufstätig. *** $p < .001$. ** $p < .01$. * $p < .05$. + $p < .10$.

Wie in der Tabelle dargestellt, hatten indische Mütter eine 13mal höhere Wahrscheinlichkeit als deutsche Mütter im „prosozialitäts-problemorientierten“ statt im „prosozialitätsorientierten-kritisierenden“ Cluster zu sein. Ebenso hatten indische Mütter eine 380mal höhere Chance und nepalesische Mütter eine 16mal höhere Chance im „prosozialitäts-peerorientierten“ als im „prosozialitätsorientierten-kritisierenden“ Cluster zu sein. Es gab auch einige tendenziell signifikante Effekte. So hatten koreanische Mütter eine 2mal höhere Chance als deutsche Mütter, dem „prosozialitäts-empathieorientierten-kritisierenden“ Cluster als dem „prosozialitätsorientierten-kritisierenden“ Cluster zugeordnet zu werden. Des Weiteren hatten Mütter von Jungen eine 2mal höhere Chance im „prosozialitäts-problemorientierten“ als im „prosozialitätsorientierten-kritisierenden“ Cluster zu sein und

Mütter mit weniger Kindern hatten eine 2mal höhere Chance in Cluster 3 als in Cluster 4 zu sein als Mütter mit mehreren Kindern.

4.3.3 Zusammenfassung der Ergebnisse für die Altruismus-Situation. Für die *Erziehungsziele* kann festgehalten werden, dass Prosozialität sehr häufig von Müttern aller Kulturen genannt wurde. Der Hypothese entsprechend wurde dieses Ziel aber von asiatischen Müttern häufiger als von westlichen Müttern beschrieben. Empathie wurde entgegen den Erwartungen von westlichen Müttern häufiger als von asiatischen Müttern genannt, wobei die koreanischen Mütter dieses Ziel aber am zweithäufigsten berichteten. Selbstständige Bewältigung und Erfüllen von Rollenerwartung wurden generell eher selten von Müttern aller Kulturen genannt.

Hinsichtlich des *Erziehungsverhaltens* nannten asiatische Mütter entsprechend der Erwartungen Machtdurchsetzung häufiger als westliche Mütter. Dies galt aber nicht für die indischen Mütter, die die geringste Häufigkeit aufwiesen. Für Anleiten konnte die Hypothese, dass das Verhalten häufiger von asiatischen Müttern als von westlichen Müttern berichtet wird, unterstützt werden. Eine Ausnahme stellten hier die koreanischen Mütter mit der geringsten Häufigkeit dar. Hypothesenkonform wurde ebenfalls gefunden, dass Modellierung von westlichen Müttern häufiger als von asiatischen Müttern genannt wurde. Das Verhalten wurde aber generell, außer von den nepalesischen Müttern, relativ häufig genannt. Neubewertung wurde in allen Kulturen von sehr wenigen Müttern beschrieben.

Die *Klassifizierungen* anhand dieser Variablen ergab, dass die Mütter in 4 Gruppen eingeteilt werden konnten: die „prosozialitäts-problemorientierten“, die „prosozialitäts-empathieorientierten-kritisierenden“, die „prosozialitäts-peerorientierten“ und die „prosozialitätsorientierten-kritisierenden“ Mütter. Die Mütter aus dem „prosozialitäts-problemorientierten“ Cluster beschrieben, wie die anderen Cluster auch, mit relativ hoher Wahrscheinlichkeit Prosozialität als Erziehungsziel. Dieses Ziel wurde vornehmlich angegeben mit problemfokussiertem Verhalten verfolgt zu werden. Die Mütter berichteten, ebenfalls mit relativ hoher Wahrscheinlichkeit, negative Emotionen, die sie hauptsächlich mit ihrem eigenen Kind begründeten. In diesem Cluster befanden sich die meisten Mütter (ca. 40%), darunter fielen jeweils etwa die Hälfte der deutschen und amerikanischen Mütter und jeweils 40% der indischen und koreanischen Mütter sowie ca. 20% der nepalesischen Mütter.

Die „prosozialitäts-empathieorientierten-kritisierenden“ Mütter nannten mit relativ hoher Wahrscheinlichkeit Prosozialität und mit einer etwas geringeren Wahrscheinlichkeit Empathie als Erziehungsziele. Diese sollten hauptsächlich mit Machtdurchsetzung verfolgt werden. Die Mütter berichteten mit 100%iger Wahrscheinlichkeit negative Emotionen, die sie meist mit dem eigenen Kind und zu einem geringeren Grad mit sich selbst begründeten. Dieses Cluster umfasste 30% aller Mütter, darunter zählte etwa die Hälfte der koreanischen Mütter, je ca. 40% der amerikanischen und nepalesischen Mütter, ca. 30% der deutschen Teilnehmerinnen und lediglich 4% der indischen Mütter.

Hinsichtlich der „prosozialitäts-peerorientierten“ Mütter wurde die höchste Wahrscheinlichkeit für Prosozialität als Erziehungsziel festgestellt. Dieses Ziel war hauptsächlich mit problemfokussiertem Verhalten und zu einem geringeren Grad Machtdurchsetzung verbunden. Die Mütter berichteten mit gleich hoher Wahrscheinlichkeit (ca. 50%) sowohl negative Emotionen als auch Mitgefühl. Diese Emotionen wurden fast ausschließlich mit dem anderen Kind begründet. In diesem Cluster, das aus 18% der Gesamtstichprobe bestand, befanden sich über die Hälfte der indischen und ca. ein Drittel der nepalesischen Mütter.

Das letzte Cluster, das 13% aller untersuchten Mütter umfasste, wurde als „prosozialitätsorientiertes-kritisierendes“ Cluster bezeichnet. Diese Mütter nannten mit ebenfalls relativ hoher Wahrscheinlichkeit Prosozialität als Erziehungsziel und gaben an, dieses hauptsächlich mit Machtdurchsetzung zu verfolgen. Die Mütter berichteten mit geringer Wahrscheinlichkeit negative Emotionen zu empfinden, die sie hauptsächlich mit dem eigenen Kind, aber zu einem geringeren Grad auch mit sich selbst begründeten. In diesem Cluster befanden sich etwa 20% der deutschen, jeweils ca. 10% der nepalesischen, koreanischen und amerikanischen Mütter und nur 1% der indischen Mütter.

Hinsichtlich der Einflussfaktoren auf die Clusterzugehörigkeiten ergab sich, dass indische Mütter eine höhere Chance als deutsche Mütter hatten dem „prosozialitäts-problemorientierten“ Cluster als dem „prosozialitätsorientierten-kritisierenden“ Cluster zugeordnet zu werden. Indische und nepalesische Mütter hatten eine höhere Chance im „prosozialitäts-peerorientierten“ Cluster als dem „prosozialitätsorientierten-kritisierenden“ Cluster zu sein. Koreanische Mütter hatten eine höhere Chance als deutsche Mütter in Cluster 2 statt Cluster 4 zu sein. Des Weiteren hatten Mütter von Jungen eine höhere Chance dem „prosozialitäts-problemorientierten“ Cluster als dem „prosozialitätsorientierten-kritisierenden“ Cluster anzugehören. Mütter mit wenigen Kindern hatten eine größere Chance in Cluster 3 als Cluster 4 zu sein.

5. Diskussion

Das Ziel dieser Arbeit war es, intuitive Erziehungstheorien von Müttern von Erstklässlern aus verschiedenen Kulturen in verschiedenen Situationen zu identifizieren. Hierzu wurden rund 500 Mütter aus Deutschland, Indien, den USA, Nepal und Südkorea über ihre Erziehungsziele, Erziehungsverhalten und Emotionen in drei verschiedenen Sozialisationsituationen befragt.

Sozialisation wird als Prozess verstanden, in dem Individuen dabei unterstützt werden, sich Fähigkeiten, Verhaltensmuster und Werte anzueignen, die in ihrer Gesellschaft von Bedeutung sind, um ein kompetentes Mitglied dieser Gesellschaft zu werden (Grusec & Hastings, 2007; Maccoby, 2007). Dabei spielen Eltern eine besonders wichtige Rolle (Grusec & Davidov, 2010; Trommsdorff, 2008).

Sozialisation ist untrennbar mit dem kulturellen Kontext verbunden (Trommsdorff, 2008). Ein wertvolles Konzept um die Beziehung zwischen Kultur und Sozialisation zu verstehen, stellt die Entwicklungsnische dar. Die Entwicklungsnische besteht aus drei miteinander interagierenden Subsystemen: der sozialen und physischen Umwelt des Kindes, kulturell regulierten Erziehungspraktiken und der Psychologie der Erziehenden. Das letzte Subsystem beinhaltet die intuitiven Erziehungstheorien (Harkness & Super, 2002; Super & Harkness, 1997).

Dabei konnte gezeigt werden, dass Sozialisation bereichsspezifisch abläuft (vgl. Grusec & Davidov, 2010). In allen untersuchten situativen Kontexten zeigten sich verschiedene intuitive Erziehungstheorien, die eng mit dem situativen Kontext und den jeweiligen Sozialisationszielen (akademische Leistung, harmonische Peer-Beziehungen, prosoziales Verhalten) verbunden waren. Grusec und Davidov (2010) gehen davon aus, dass die von ihnen identifizierten Sozialisationsdomänen universell sind, aber die Sozialisationsmechanismen aufgrund unterschiedlicher kultureller Werte variieren können. Dies konnte mit der vorliegenden Arbeit unterstützt werden.

Intuitive Erziehungstheorien beinhalten u. a. kulturell relevante Erziehungsziele und Annahmen darüber, welche Erziehungspraktiken effektiv sind, um diese Ziele umzusetzen (Super & Harkness, 1997). In der vorliegenden Arbeit konnte nachgewiesen werden, dass der kulturelle Kontext intuitive Erziehungstheorien beeinflusst. So wurde die jeweilige Zugehörigkeit zu den einzelnen intuitiven Erziehungstheorien durch den kulturellen Kontext und nicht durch soziodemografische Unterschiede vorhergesagt.

In diesem Abschnitt sollen diese Ergebnisse kritisch beleuchtet, interpretiert und diskutiert werden. Zunächst werden die Ergebnisse der drei Situationen separat diskutiert bevor eine generelle Diskussion der Ergebnisse folgt. Anschließend werden Einschränkungen der vorliegenden Arbeit sowie deren Relevanz und Perspektiven für zukünftige Forschung aufgezeigt.

5.1 Diskussion der Ergebnisse der Leistungssituation

Für die Leistungssituation, in der es darum ging, dass das Kind mit einer schlecht bewerteten Hausaufgabe von der Schule nach Hause kommt, werden zunächst kulturelle Unterschiede, die hinsichtlich der Erziehungsziele und des Erziehungsverhaltens gefunden wurden, diskutiert, bevor die identifizierten Erziehungstheorien, die eben diese Variablen umfassen, gedeutet werden.

5.1.1 Erziehungsziele. Hinsichtlich der Erziehungsziele wurde angenommen, dass die Ziele *Leistungsorientierung*, *Erfüllen von Rollenerwartungen* und *Gehorsam* jeweils von Müttern aus asiatischen Kulturen häufiger genannt werden, als von Müttern aus westlichen Kulturen (Hypothese 1a, d, e). Dies konnte nur für Leistungsorientierung unterstützt werden.

Leistungsorientierung wurde von Müttern aus allen Kulturen sehr häufig genannt, jedoch am häufigsten von nepalesischen und indischen, gefolgt von koreanischen Müttern. *Erfüllen von Rollenerwartungen* und *Gehorsam* wurden dahingegen in allen Kulturen sehr selten genannt. Die Ergebnisse könnten damit begründet werden, dass in dieser Situation, in der das Kind mit einer schlechten schulischen Leistung konfrontiert ist, der akademische Aspekt in den Vordergrund rückt und andere traditionelle Werte wie Gehorsam oder das Erfüllen von Rollenerwartungen keine Rolle spielen. So ist akademische Leistung in vielen asiatischen Kulturen der Weg zu sozialer Mobilität, ebenso formt es den Charakter und spiegelt die Erziehungsqualität der Eltern wider. Demnach wird akademischem Erfolg viel mehr Wert beigemessen, als dies in westlichen Kulturen der Fall ist, in denen schulische Leistung meist nur individuelle Folgen hat. Akademische Leistung stellt für Eltern in vielen asiatischen Kulturen die höchste Priorität dar (siehe Chao & Tseng, 2002, Hau & Ho, 2010; Lee, 1998; Stevenson & Stigler, 1992).

Des Weiteren wurde angenommen, dass die Ziele *selbstständige Bewältigung* und *kindliches Wohlbefinden* häufiger von Müttern aus westlichen, als aus asiatischen Kulturen genannt werden würden (Hypothese 1b, c). Diese Hypothesen konnten unterstützt werden. Die Ziele selbstständige Bewältigung und kindliches Wohlbefinden wurden am häufigsten

von Müttern aus Deutschland und den USA genannt, gefolgt von Müttern aus Korea. Nepalesische und indische Mütter nannten beide Ziele jeweils so gut wie gar nicht. Diese Ergebnisse reflektieren, dass in westlichen Kulturen neben schulischer Leistung die Förderung der kindlichen Independenz und die Stärkung des kindlichen Selbstwertgefühls wichtig sind (z. B. Stevenson & Stigler, 1992). Aufgrund der Annahme, dass akademische Leistung zu einem großen Teil durch die kindlichen Fähigkeiten determiniert ist, ist es wichtig, dass das Kind lernt, mit Misserfolgen umzugehen, ohne dass sein Selbstvertrauen verletzt wird. In asiatischen Kulturen, in denen angenommen wird, dass jedes Kind alles erreichen kann, steht lediglich akademischer Erfolg im Vordergrund, der nur durch Anstrengung erreicht werden kann (siehe Chao & Tseng, 2002; Hau & Ho, 2010; Hess et al., 1987; Kim & Park, 2006; Rothbaum & Wang, 2010; Stevenson & Stigler, 1992).

5.1.2 Erziehungsverhalten. Für das Erziehungsverhalten wurde angenommen, dass *Machtdurchsetzung*, *Anleiten* und *instrumentelle Unterstützung* von Müttern aus asiatischen Kulturen häufiger genannt werden würde, als von Müttern aus westlichen Kulturen (Hypothese 2a, b, c). Die Annahmen konnten für *Machtdurchsetzung* und *Anleiten*, nicht jedoch für *instrumentelle Unterstützung* bestätigt werden.

So wurde *Machtdurchsetzung* besonders häufig von nepalesischen Müttern genannt. Koreanische Mütter nannten das Verhalten am zweithäufigsten und indische und deutsche Mütter lagen etwa gleich auf. Von amerikanischen Müttern wurde das Verhalten kaum berichtet. Dieses Ergebnis unterstützt bisherige Forschung, die gezeigt hat, dass autoritäres Erziehungsverhalten von Erziehenden aus westlichen Kulturen als schädlich für die kindliche Entwicklung eingestuft wird, da es die kindliche Autorität untergräbt und kindliche Rechte beschneidet (z. B. Rothbaum & Trommsdorff, 2007; Rothbaum & Wang, 2010). In asiatischen Kulturen gilt elterliche Kontrolle (solange das Erziehungsverhalten nicht feindselig und dominierend ist) nicht als negativ, da es mit Fürsorge und Liebe verbunden ist und eher als Training aufgefasst wird (siehe Chao, 1994; Chao & Tseng, 2002).

Für *Anleiten* zeigte sich entsprechend der Hypothese, dass asiatische Mütter dieses Verhalten häufiger nannten als westliche Mütter. Wobei dies nicht für die koreanischen Mütter zutrif, die ähnlich wie die deutschen und amerikanischen Mütter dieses Verhalten kaum nannten. Anleiten beinhaltet laut Kodierschema, dass die Mutter dem Kind eine Verhaltensänderung vorschlägt. Dies geht mit Befunden einher, dass Eltern und Lehrer in asiatischen Kulturen ständig das Verhalten des Kindes überwachen und korrigieren (siehe

Chao, 1994; Rothbaum & Wang, 2010). Dieses „Lenken“ oder „Führen“ der Kinder ist auch Bestandteil des Trainingskonzepts zur Kindererziehung in asiatischen Kulturen (Chao, 1994).

Instrumentelle Unterstützung wurde entgegen der Hypothese von deutschen Müttern am häufigsten genannt, gefolgt von den indischen, nepalesischen und koreanischen Müttern. Asiatische Eltern bringen viel mehr Anstrengung in die schulischen Belange von Kindern ein als westliche Eltern, ebenso sind sie eher der Meinung, dass sie einen direkten Einfluss auf die kindliche Leistung haben (siehe Chao, 1996; Chao & Tseng, 2002). Stevenson und Stigler (1992) berichten, dass z. B. amerikanische Eltern davon ausgehen, dass die Schule sehr viel Verantwortung übernimmt, was generelle Bildung der Kinder angeht. Für die Mütter, der hier betrachteten deutschen Stichprobe, scheint dies nicht zuzutreffen. Eine Möglichkeit, die Häufigkeit der deutschen Mütter hinsichtlich instrumenteller Unterstützung zu interpretieren wäre, dass so gleichzeitig auch die Independenz und das Wohlbefinden des Kindes gestärkt werden können. Indem die Mutter dem Kind bei den Schulaufgaben hilft, kann sie dem Kind vermitteln, dass es in der Lage ist, die Aufgabe besser zu meistern, womit die Selbstwirksamkeit des Kindes gefördert wird. Gleichzeitig kann das Kind neue Hoffnung schöpfen, dass es bei zukünftigen Aufgaben besser abschneiden wird, womit seine negativen Emotionen über die schlechte Leistung womöglich etwas gelindert werden. Somit ist instrumentelle Unterstützung für deutsche Mütter womöglich ein Erziehungsverhalten, mit dem mehrere Ziele innerhalb des Schulkontexts erreicht werden können.

Weiterhin wurde für das Erziehungsverhalten in Hypothese 2d angenommen, dass *Trösten* von westlichen Müttern häufiger genannt wird als von Müttern aus asiatischen Kontexten. Diese Hypothese konnte nur teilweise bestätigt werden. Zwar wurde das Verhalten von deutschen Müttern am häufigsten genannt, allerdings nannten koreanische Mütter das Verhalten häufiger als amerikanische Mütter, die das Verhalten, ebenso wie nepalesische und indische Mütter, kaum nannten. Emotionsfokussierte Strategien, wie z. B. Trösten werden im Allgemeinen angewendet, damit das Kind sich im Falle von emotionalem Stress besser fühlt (z. B. Fabes, Poulin, Eisenberg, & Madden-Derdich, 2002). Im westlichen Modell ist die Stärkung des kindlichen Selbstwertgefühls sehr wichtig für die Entwicklung von Autonomie (siehe Rothbaum & Trommsdorff, 2007). Dass allerdings die amerikanischen Mütter sehr selten Trösten genannt haben, könnte damit zusammenhängen, dass amerikanische Kinder, im Vergleich zu den Kindern aus den anderen untersuchten Kulturen, akademischen Erfolg als weniger wichtig einschätzen. Dies liegt u. a. daran, dass amerikanische Eltern akademische Leistung weniger betonen und diese mehr mit anderen Zielen, wie außerschulischen Tätigkeiten und sozialen Fähigkeiten balancieren (Stevenson & Stigler, 1992). Man könnte

also davon ausgehen, dass kein Bedarf für Trost besteht, wenn das Kind aufgrund geringer schulischer Ambitionen wegen eines Misserfolges nicht traurig ist. In einer Studie von Stevenson und Stigler (1992) wurde ebenfalls gefunden, dass amerikanische Mütter, im Vergleich zu japanischen und chinesischen Müttern, viel häufiger mit der Schulleistung ihrer Kinder sehr zufrieden waren. Diese elterlichen Einstellungen könnten sich auf die Kinder übertragen, so dass es in amerikanischen Familien weniger schlimm ist, wenn die Leistung in der Schule weniger gut ist, sowohl für die Eltern als auch für die Kinder. Die hohe Häufigkeit bezüglich Tröstens in der koreanischen Stichprobe könnte mit der Modernisierung und dem sozialen Wandel begründet werden, durch die sich die Sozialisation verändert. Dieser Punkt soll aber in einem späteren Abschnitt (5.4) ausführlich beschrieben werden.

5.1.3 Intuitive Erziehungstheorien. Um die intuitiven Erziehungstheorien der Mütter in dieser Situation zu untersuchen (Forschungsfrage 1), wurden verschiedene Variablen, die von den Müttern in der Situation am häufigsten genannt wurden, ausgewählt. Dabei gingen als Erziehungsziele *Leistungsorientierung*, *selbstständige Bewältigung* und *kindliches Wohlbefinden* ein. Hinsichtlich des Erziehungsverhaltens wurden *Machtdurchsetzung*, *problem-* und *emotionsfokussiertes Verhalten* einbezogen. Zusätzlich wurde eine Kategorie bezüglich *negativer Emotionen* gebildet und aufgenommen. Diese Emotionen wurden entweder mit dem *Kind* oder der *Mutter selbst* begründet. Diese Begründungen für die Emotionen gingen ebenfalls ein. Dementsprechend ergaben sich drei verschiedene Gruppen von Müttern: die „leistungsorientierten“, die „glücksorientierten“ und die „selbstständigkeitsorientierten“ Mütter.

5.1.3.1 Leistungsorientierte Erziehungstheorie. Die „leistungsorientierten“ Mütter gaben an, fast ausschließlich Leistungsorientierung zu verfolgen. Des Weiteren gaben sie an, problemfokussiertes Verhalten und zu einem geringeren Grad Machtdurchsetzung anzuwenden. Diese Gruppe von Müttern zeigte, im Vergleich zu den anderen beiden Gruppen, die niedrigste Wahrscheinlichkeit für problemfokussiertes Verhalten, aber die höchste Wahrscheinlichkeit für Machtdurchsetzung. Ebenso berichteten die Mütter mit sehr hoher Wahrscheinlichkeit negative Emotionen zu empfinden, die sie fast ausschließlich mit dem eigenen Kind begründeten.

Diese Mütter haben demnach eine intuitive Erziehungstheorie, in der in einer Leistungssituation der akademische Erfolg des Kindes das Erziehungsziel darstellt. In der Theorie wird angenommen, dass dieses Ziel am besten mit problemfokussiertem Verhalten

und zu einem geringeren Grad Machtdurchsetzung erreicht werden kann. Das heißt, es wird davon ausgegangen, dass die schulische Leistung des Kindes dadurch verbessert werden kann, dass die Mutter dem Kind aktiv bei der Problemlösung hilft (problemfokussiertes Verhalten), aber auch dadurch, dass die Leistung des Kindes kritisiert wird. Die hohe Wahrscheinlichkeit mit der negative Emotionen berichtet werden und dass diese Emotionen komplett mit dem Kind begründet werden, lässt darauf schließen, dass die Mutter die schlechte Schularbeit auf zu geringe Anstrengung des Kindes zurückführt. Diese leistungsorientierte Erziehungstheorie entspricht demnach dem *effort model*. In diesem Modell zu akademischer Leistung wird davon ausgegangen, dass Anstrengung den Weg zum Erfolg darstellt. Da die Fähigkeiten des Kindes als veränderbar gesehen werden, wird davon ausgegangen, dass durch genug Anstrengung alles erreicht werden kann (vgl. Stevenson & Stigler, 1992).

Diese intuitive Erziehungstheorie wurde vom Großteil der indischen und nepalesischen, der Hälfte der koreanischen und einem Drittel der amerikanischen Mütter vertreten. Deutsche Mütter waren in dieser Gruppe kaum vorhanden. Dies stimmt mit bisherigen Forschungsergebnissen überein. So hat akademische Leistung in asiatischen Kulturen die höchste Priorität, Machtdurchsetzungstechniken werden nicht als negativ für die kindliche Entwicklung eingestuft und die kindlichen Fähigkeiten werden nicht als feststehend betrachtet, weswegen angenommen wird, dass durch Anstrengung so gut wie alles erreicht werden kann (vgl. Chao, 1994, 1996; Chao & Tseng, 2002; Chen & Stevenson, 1995; Hau & Ho, 2010; Hess et al., 1987; Kim & Park, 2006; Lee, 1998; Stevenson & Stigler, 1992; Rothbaum & Trommsdorff, 2007; Rothbaum & Wang, 2010). Demnach reflektiert diese intuitive Erziehungstheorie traditionelle Werte, die in asiatischen Kulturen tief verwurzelt sind und ist demnach bei Müttern aus den asiatischen Kulturen sehr häufig vertreten. Zur Veranschaulichung der leistungsorientierten Erziehungstheorie wird im Folgenden ein Auszug aus dem Transkript einer indischen Mutter vorgestellt (Teilnehmerin Nr. 59, die englische Übersetzung wurde von der Autorin zum besseren Verständnis geglättet, siehe Anhang D für das originale Transkript):

Interviewer: What would you say to your child?

Mother: I will scold my child a little bit and then I will ask him to pay attention on his studies.

Interviewer: How do you feel?

Mother: I will feel a little bit angry.

Interviewer: Why do you feel like this?

Mother: Because he was wicked instead of studying and he has done bad work.
Interviewer: Which aim are you pursuing with your behavior?
Mother: That my child becomes able to understand the importance of the studies.

5.1.3.2 Glückorientierte Erziehungstheorie. Die “glücksorientierten” Mütter berichteten mit etwa gleich hoher Wahrscheinlichkeit die Erziehungsziele Leistungsorientierung, selbstständige Bewältigung und kindliches Wohlbefinden zu verfolgen. Sie gaben an, besonders problemfokussiertes Erziehungsverhalten zu verwenden. Im Vergleich mit den anderen beiden Gruppen, wiesen diese Mütter die geringste Wahrscheinlichkeit für Machtdurchsetzung und die höchste Wahrscheinlichkeit für emotionsfokussiertes Verhalten auf. Die Mütter berichteten mit moderater Wahrscheinlichkeit, in dieser Situation negative Emotionen zu empfinden, die zum Großteil auf das Kind zurückgeführt wurden.

Die Mütter haben demnach eine intuitive Erziehungstheorie inne, die in einer akademischen Situation mehrere Ziele mit etwa gleicher Wichtigkeit umfasst. So werden neben dem Fokus auf akademische Leistung, der bei diesen Müttern deutlich schwächer ausgeprägt ist als bei den leistungsorientierten Müttern, ebenfalls die kindlichen Bewältigungsstrategien und das Wohlbefinden des Kindes fokussiert. Das heißt, dass hier die Fähigkeit des Kindes, derartige Situationen in Zukunft selbstständig bewältigen zu können, gestärkt werden soll. Gleichzeitig sollen negative Emotionen, die das Kind aufgrund des Misserfolges möglicherweise erlebt, gemildert werden. Die Mütter gehen davon aus, dass diese Ziele hauptsächlich mit problem- aber auch emotionsfokussiertem Verhalten umgesetzt werden können. Das heißt, dass die Mutter aktiv im Problemlöseprozess des Kindes teilnimmt, indem sie bei der Schulaufgabe hilft. Dadurch kann sie die schulische Kompetenz des Kindes verbessern, aber gleichzeitig auch die Selbstwirksamkeit des Kindes stärken. Des Weiteren wird das Kind getröstet. Demnach geht die Mutter davon aus, dass die Situation beim Kind negative Emotionen ausgelöst hat, die sie durch ihr Verhalten zu ändern versucht. Dadurch, dass die Situation mit geringerer Wahrscheinlichkeit negative Emotionen auslöst, kann angenommen werden, dass die Fähigkeiten des Kindes als weniger veränderbar gesehen werden als bei den leistungsorientierten Müttern. Demnach entspricht diese intuitive Erziehungstheorie eher dem *ability model*. Dabei wird davon ausgegangen, dass die schulischen Kompetenzen zu einem bestimmten Grad determiniert sind. Aus diesem Grund

wird akademischer Erfolg nicht ausschließlich mit Anstrengung, sondern auch mit Fähigkeit und Glück assoziiert (vgl. Stevenson & Stigler, 1992).

Dieser intuitiven Erziehungstheorie wurden jeweils etwa 40% der amerikanischen, deutschen und koreanischen Mütter zugeordnet. Nepalesische und indische Mütter repräsentierten diese Theorie kaum. Dieses Ergebnis geht mit bisherigen Forschungsbefunden einher. So wird im westlichen Modell weniger Wert auf akademischen Erfolg gelegt als in asiatischen Kulturen (z. B. Chao & Tseng, 2002; Chen & Stevenson, 1995; Fuligni, 1997; Kim & Park, 2006; Lee, 1998; Lin & Fu, 1990; Pearson & Rao, 2003; Schwarz et al., 2005). Neben schulischer Leistung werden auch andere Ziele, wie hohes Selbstwertgefühl, soziale Fähigkeiten und kindliche Autonomie gefördert (siehe Rothbaum & Trommsdorff, 2007; Stevenson & Stigler, 1992). Dies spiegelt sich auch im Erziehungsverhalten wider. So wird angenommen, dass autoritäres Erziehungsverhalten kontraproduktiv ist und die Entwicklung der kindlichen Autonomie unterdrückt. Autoritatives Verhalten wird als förderlich für die schulischen Fähigkeiten und die kindliche Entwicklung beurteilt (z. B. Rothbaum & Wang, 2010). Somit ergibt das Ergebnis, dass diese Theorie am häufigsten von amerikanischen und deutschen Müttern geteilt wird, Sinn. Der relativ hohe Anteil der koreanischen Mütter könnte mit Wirkweisen des sozialen Wandels zusammenhängen. Durch Modernisierung werden traditionelle Erziehungspraktiken und -ziele beeinflusst und können sich Richtung westlicher Orientierungen verschieben. Allerdings soll diese Thematik, wie bereits erwähnt, in einem späteren Abschnitt näher erläutert werden. Zur Veranschaulichung soll hier ein Auszug aus einem Transkript einer amerikanischen Mutter (Teilnehmerin Nr. 342), die dieser intuitiven Erziehungstheorie zugeordnet wurde, folgen (die wörtliche Rede wurde zum besseren Verständnis von der Autorin angepasst, das originale Transkript ist in Anhang D ersichtlich):

Interviewer: What would you say to your child?

Mother: I try to say "Oh, Sweetie, I'm so sorry. Who said that? Can I see your work?".

Interviewer: How do you feel?

Mother: Awful.

Interviewer: Why do you feel like this?

Mother: It is usually sad that my son felt like his work was not good. Because I feel like he works really hard and he takes things very personally. So I would know how upsetting that would be that he felt like his work wasn't good.

Interviewer: Which aim are you pursuing with your behavior?

Mother: I want my son to feel comforted, I want him to feel supported that he can tell me anything and that I will listen to him and not be angry with him. And my goal is for him to share things with me and then also to model how to problem solve or how to fix things. You know, what he should be doing differently or what I could do to help. And trying to understand the teacher's point of view, or try if I could understand it and try it to explain that to my child. So that he wouldn't take it so personally. I think he takes it personally, so to try to help him not take it so personally or to not be so upset by it. Try to explain to him, you know, the teacher's point of view.

5.1.3.3 Selbstständigkeitsorientierte Erziehungstheorie. Die Mütter aus dem "selbstständigkeitsorientiertem" Cluster gaben, mit relativ hoher Wahrscheinlichkeit, Leistungsorientierung und zu einem geringeren Grad, selbstständige Bewältigung als Erziehungsziele an. Kindliches Wohlbefinden spielte eine eher geringere Rolle. Die Mütter nannten hauptsächlich problemfokussiertes Erziehungsverhalten. Machtdurchsetzung und emotionsfokussiertes Verhalten wurden etwa gleich häufig mit geringerer Wahrscheinlichkeit genannt. Auch hier wiesen die Mütter eine moderate Wahrscheinlichkeit auf, negative Emotionen zu berichten, die sie hauptsächlich mit eigenen Attributen begründeten.

Die Mütter haben demnach eine intuitive Erziehungstheorie bezüglich Misserfolgs im schulischen Kontext inne, die darauf abzielt, die akademische Leistung und auch die Bewältigungsstrategien des Kindes zu verbessern. Hier wird davon ausgegangen, dass diese Ziele primär mit problemfokussiertem Verhalten erreicht werden können. Demnach nimmt die Mutter aktiv am Problemlöseprozess teil, um ihrem Kind zu helfen sowohl die schulische Leistung als auch die Selbstständigkeit zu verbessern. Weniger häufig wird auch Kritik und Trösten angewendet. Man kann hier annehmen, dass die Mithilfe an den Schulaufgaben sowohl die kindliche Leistung als auch das kindliche Selbstvertrauen stärken soll. Wenn die Eltern dem Kind vermitteln, dass sie selbst glauben, dass das Kind die Aufgabe bewältigen kann, so nimmt auch die schulbezogene Selbstwirksamkeit des Kindes zu (vgl. Bandura, Barbaranelli, Caprara, & Pastorelli, 1996). Die Mütter nehmen also an, dass die kindlichen Fähigkeiten zu einem gewissen Grad verbessert werden können, hier allerdings nicht ausschließlich durch Anstrengung, sondern auch durch Selbstvertrauen. So geht die Theorie der gelernten Hilflosigkeit von Dweck davon aus, dass Personen, die Intelligenz als

veränderbare Eigenschaft sehen, annehmen, dass man durch Persistenz und mehr Anstrengung ein schlechtes Ergebnis verbessern kann (Bewältigungsorientierung). Personen, die Intelligenz als feststehend betrachten, geben bei Misserfolg eher auf, da Persistenz und mehr Anstrengung sinnlos erscheinen (gelernte Hilflosigkeit) (Dweck, 1999; Dweck, Chiu, & Hong, 1995). Demnach soll hier die Selbstwirksamkeit des Kindes gestärkt werden, so dass es davon überzeugt ist, dass die schulischen Leistungen verbessert werden können. Dies wird auch durch die geringere Wahrscheinlichkeit, negative Emotionen zu berichten, deutlich. Im Gegensatz zur „leistungsorientierten“ Theorie, in der auch Anstrengung betont wird, gehen die Mütter davon aus, dass zu wenig Anstrengung der Grund für die schlechte Leistung war. In dieser Theorie wird davon ausgegangen, dass die schlechte Leistung womöglich aus dem zu geringen Selbstvertrauen des Kindes resultiert, was mit weniger Anstrengung einhergeht. Demnach wird versucht eine Bewältigungsorientierung beim Kind zu etablieren, um zukünftig, aufgrund höherer Selbstwirksamkeit, bei Schulaufgaben mit mehr Persistenz und Anstrengung dran zu bleiben. Des Weiteren begründeten die Mütter ihre Emotionen fast ausschließlich mit eigenen Attributen, was darauf schließen lässt, dass die Mutter sich und ihr Kind als voneinander abgetrennte Individuen wahrnimmt.

Diese intuitive Erziehungstheorie wurde bei über der Hälfte der deutschen Mütter und jeweils bei einem Drittel der amerikanischen und nepalesischen Mütter gefunden. Indische und koreanische Mütter vertraten diese Theorie eher selten. Der hohe Anteil der deutschen Mütter, die diese intuitive Erziehungstheorie inne hatten, geht mit Forschungsergebnissen einher, die zeigen, dass Selbstständigkeit und kindliche Autonomie in westlichen Kulturen sehr wichtig sind (z. B. Rothbaum & Trommsdorff, 2007; Rothbaum & Wang, 2007; Stevenson & Stigler, 1992). Des Weiteren wird hier durch die Begründungen der Emotionen deutlich, dass die Mütter sich diesbezüglich auf sich selbst konzentrieren. In westlichen Kulturen sollen Mutter und Kind als eigenständige und voneinander getrennte Individuen betrachtet werden, damit das Kind Autonomie entwickeln kann und nicht von der Mutter abhängig ist (z. B. Rothbaum et al., 2006; Rothbaum, Pott, Azuma, Miyake, & Weisz, 2000; Rothbaum & Trommsdorff, 2007; Trommsdorff & Rothbaum, 2008). Um diese Theorie zu veranschaulichen, wurde ein Auszug eines Transkripts einer deutschen Mutter (Teilnehmerin Nr. 469) ausgewählt (die direkte Rede wurde von der Autorin zum besseren Verständnis geglättet, für das originale Transkript siehe Anhang D):

Interviewer: Was würden Sie in dieser Situation zu Ihrem Kind sagen?

Mutter: Ich würde ihn fragen, warum er es nicht ordentlich gemacht hat, ob er keine Lust gehabt hat oder nicht, weil in dem Fall würde ich nicht zu dem Kind sagen, es hat es nicht gekonnt, weil es es wirklich nicht kann, sondern eben es ist nicht gut gemacht, weil es geschlumpert hat. Das kann man ja als Mutter abschätzen, da kennt man ja sein Kind gut genug, ich würde ihm aber anbieten, praktisch, das was so schlecht gemacht ist, noch einmal so anzufertigen, dass er das noch einmal machen kann, meistens sind das ja so Blätter, wo vorne was steht, das würde ich ihm dann so anbieten, das vorschreiben und er müsste das noch einmal machen und würde ihn fragen, ob das für ihn ok wäre. Dass sein Verhalten, wenn er sich nicht gut fühlt, ob ihm das weiterhilft, aber ich würde auch darauf bestehen, dass er es, wenn es so miserabel ist, noch einmal machen muss.

Interviewer: Wie fühlen Sie sich?

Mutter: Also traurig nicht, aber jetzt auch nicht voll verärgert, ratlos jetzt auch nicht, aber sagen wir mal dazwischen, von jedem vielleicht ein bisschen.

Interviewer: Warum fühlen Sie sich so?

Mutter: Weil ich, naja, ich fühle mich da persönlich nicht verärgert, ich lass das persönlich nicht so dicht ran. Das ist jetzt eine Tätigkeit, die mein Kind verbockt hat, dass ich mich da ärgern soll, das Kind muss sich ja ärgern, dass es das verbockt hat, nicht ich.

Interviewer: Welches Ziel verfolgen Sie mit Ihrem Verhalten?

Mutter: Auch für ihn, dass er merkt, dass er selbst verantwortlich ist für seine Tätigkeiten. Meistens ist ja eine schlechte Arbeit von einem Kind ein Spiegeln, also entweder ich will der Mama zeigen, sie ist blöd oder der Lehrer ist blöd, ja ganz oft sind es ja Faktoren, die von außen sind, weil ich komme wieder auf den Punkt zurück, die können das überhaupt nicht einschätzen, die machen das ja nur schick, weil sie den Lehrer toll finden und wenn sie den Lehrer nicht toll finden, dann machen sie das auch nicht schick und da versuche ich sie eigentlich immer da zu packen, dass das ihres ist und nur wenn sie es gut machen, und sie merken, das ist für sie selbst, nur dann, das ist das was er im Leben

braucht, dann wird er vorwärts kommen, wenn er lernt sich einzuschätzen.

Generell lässt sich für die Leistungssituation schlussfolgern, dass in den hier untersuchten Stichproben sowohl Kulturspezifika als auch Universalien gefunden werden konnten. Grundsätzlich möchten alle Eltern, dass ihre Kinder glücklich sind und gut im Leben zurechtkommen. Was allerdings als gelungene Entwicklung gilt, kann anhand des kulturellen Kontexts variieren (Harkness & Super, 2006; Trommsdorff et al., 2012). So berichteten Mütter aus allen Kulturen häufig Leistungsorientierung als Erziehungsziel. Demnach scheint schulischer Erfolg universell von Eltern als wichtig für die kindliche Zukunft gesehen zu werden, wenn auch in unterschiedlichem Ausmaß und zu unterschiedlichen Zwecken. Des Weiteren stellte sich heraus, dass problemfokussiertes Verhalten in allen gefundenen intuitiven Erziehungstheorien, das am häufigsten beschriebene Verhalten darstellte und demnach über Kulturen hinweg von Müttern als förderlich für die kindliche Entwicklung im Schulkontext gesehen wird. Es wurde aber auch gefunden, dass nepalesische, indische und koreanische Mütter häufiger die akademische Leistung ihres Kindes betonten als deutsche und amerikanische Mütter, was bisherigen Forschungsergebnissen entspricht (Übersichten bei Chao & Tseng, 2002; Hau & Ho, 2010; Stevenson & Stigler, 1992). Intuitive Erziehungstheorien, die eine höhere Wahrscheinlichkeit von Machtdurchsetzung beinhalteten („leistungsorientierte“ Mütter) traten ebenfalls häufiger bei asiatischen Müttern auf. Dies entspricht bisherigen Befunden, dass Kontrolle in asiatischen Ländern nicht als aversiv gilt, da sie mit Liebe und Fürsorge verbunden ist und als Training verstanden wird (Chao, 1994). In westlichen Kulturkreisen gilt strenge Kontrolle allerdings als negativ für die kindliche Entwicklung (vgl. Maccoby, 2007). Dass intuitive Erziehungstheorien, die neben schulischer Leistung, auch die kindlichen Emotionen und das kindliche Selbstvertrauen fokussieren („glücksorientierte,, und „selbstständigkeitsorientierte“ Mütter), vorwiegend bei deutschen und amerikanischen Müttern gefunden wurden, entspricht ebenfalls bisherigen Befunden kulturvergleichender Studien, die zeigen, dass Selbstbewusstsein für die in westlichen Kreisen wertgeschätzte Autonomie grundlegend ist (siehe Rothbaum & Trommsdorff, 2007; Rothbaum & Wang, 2010; Trommsdorff & Rothbaum, 2008).

In der Leistungssituation konnten drei intuitive Erziehungstheorien festgestellt werden. Zum einen die leistungsorientierte Erziehungstheorie, die dem effort Modell, das von Stevenson und Stigler (1992) vorgeschlagen wurde, entspricht. In der Theorie wird davon ausgegangen, dass kindliche Fähigkeiten veränderbar sind und somit Anstrengung der

Schlüssel zum Erfolg ist. Diese Theorie wird häufig in asiatischen Kulturen gefunden, in denen Selbstverbesserung und harte Arbeit wichtige Tugenden darstellen. Die glücksorientierte Erziehungstheorie entspricht eher dem ability model von Stevenson und Stigler (1992) und dem Entitätsmodell von Dweck (1999). Hier wird davon ausgegangen, dass die kindlichen Fähigkeiten eher stabil sind, weswegen die Linderung des kindlichen Distress wichtig ist. Die selbstständigkeitsorientierte Erziehungstheorie entspricht dem inkrementellen Modell von Dweck (1999), bei dem die kindlichen Fähigkeiten ebenfalls als veränderbar angesehen werden. Verbesserungen der Leistung werden hier über eine Bewältigungsorientierung des Kindes gefördert. Die letzten beiden Theorien sind eher in westlichen Kontexten vertreten.

5.2 Diskussion der Ergebnisse der Peer-Konflikt-Situation

Die Peer-Konflikt-Situation behandelte ein Szenario, in dem das Kind einen Spielkameraden zu Boden schubst, da dieser ihm ein Spielzeug weggenommen hat. Auch hier werden zunächst kulturelle Unterschiede bezüglich der Erziehungsziele und des Erziehungsverhaltens diskutiert. Anschließend folgen Überlegungen zu den identifizierten intuitiven Erziehungstheorien.

5.2.1 Erziehungsziele. Bezüglich der Erziehungsziele wurde jeweils für *Harmonieorientierung*, *Prosozialität*, *Erfüllen von Rollenerwartungen* und *Gehorsam* angenommen, dass diese Ziele von asiatischen Müttern häufiger genannt werden würden als von westlichen Müttern (Hypothese 3a, b, c, d).

Für *Harmonieorientierung* konnte die Hypothese nicht unterstützt werden. Es zeigte sich kein Kultureffekt hinsichtlich dieses Ziels. Es wurde von Müttern aus allen Kulturen sehr häufig genannt. Dies stimmt mit der Anmerkung von Ross und Howe (2009) überein, dass Eltern generell möchten, dass Kinder intakte Peer-Beziehungen aufrechterhalten können.

Für *Prosozialität* zeigte sich ein signifikanter Kultureffekt hinsichtlich der Häufigkeitsverteilung. Allerdings wurde das Ziel generell nicht so häufig genannt. Das Ziel wurde am häufigsten von koreanischen, gefolgt von indischen und amerikanischen Müttern beschrieben. Nepalesische und deutsche Mütter nannten das Ziel sehr selten. Demnach scheint Prosozialität in dieser Situation generell eine eher geringe Rolle zu spielen.

Für das Ziel *Erfüllen von Rollenerwartungen* konnte die Hypothese unterstützt werden. Von indischen Müttern wurde dieses Ziel am häufigsten genannt, gefolgt von nepalesischen Müttern. Amerikanische und deutsche Mütter nannten das Ziel kaum. Die

koreanischen Mütter wiesen allerdings auch eine sehr geringe Häufigkeit auf. Das konfuzianische Konzept *filial piety*, das der Erziehung zugrundeliegt, umfasst Richtlinien, wie Kinder sich zu verhalten haben und es wird erwartet, dass die Kinder lernen ihre eigenen Bedürfnisse zurückzustellen und die Gruppenharmonie aufrechtzuerhalten (z. B. Chao & Tseng, 2002). In der koreanischen Gesellschaft ist *filial piety* immer noch eine wichtige Grundlage für Werte innerhalb der Erziehung. Harmonie stellt eine spezifische Tugend innerhalb des *hyo* Konzeptes dar (Kim, 2006). Demnach könnte für die koreanischen Mütter in dieser Situation das Ziel der Harmonieorientierung im Vordergrund gestanden haben.

Für das Ziel *Gehorsam* konnte die Hypothese nicht unterstützt werden. Es zeigte sich zwar ein signifikanter Kultureffekt, die Verteilungen waren jedoch nicht wie erwartet. Am häufigsten wurde das Ziel von amerikanischen, gefolgt von nepalesischen Müttern beschrieben. In einer Studie von Xiao berichteten amerikanische Mütter mit höherer Wahrscheinlichkeit als chinesische Mütter, dass kindlicher Gehorsam wichtig sei. Eine Erklärung für dieses Ergebnis könnte sein, dass traditionelle amerikanische Werte, die aus der jüdisch-christlich geprägten Geschichte des Landes resultieren, weiterhin Bestand haben, wenn auch nur in geringem Maße (Xiao, 1999). Generell wurde das Ziel aber eher selten genannt und scheint in dieser Situation kein prägnantes Erziehungsziel darzustellen.

Des Weiteren wurde bezüglich der Erziehungsziele angenommen, dass *selbstständige Bewältigung* häufiger von westlichen als von asiatischen Müttern berichtet wird (Hypothese 3e). Hier gab es einen signifikanten Kultureffekt bezüglich der Häufigkeitsverteilungen. Das Ziel wurde am häufigsten von deutschen Müttern genannt, gefolgt von amerikanischen Müttern. Indische und nepalesische Mütter beschrieben dieses Ziel kaum und koreanische Mütter lagen etwa in der Mitte. Die Hypothese konnte demnach unterstützt werden. Das Ergebnis entspricht bisheriger Forschung, dass Selbstständigkeit und Autonomie in westlichen Ländern wichtige Erziehungsziele darstellen (siehe Kagitcibasi, 2005; Rothbaum & Trommsdorff, 2007).

5.2.2 Erziehungsverhalten. Für das Erziehungsverhalten wurde angenommen, dass *Machtdurchsetzung* und *Anleiten* häufiger von asiatischen als von westlichen Müttern genannt werden würde (Hypothese 4a, c). Ebenso wurde erwartet, dass *Erklären* häufiger von den Müttern aus den westlichen Kulturen als von den Müttern aus den östlichen Kulturen berichtet wird (Hypothese 4b).

Machtdurchsetzung wurde sehr häufig von Müttern aus allen Kulturen genannt. Bezüglich der Häufigkeiten ergab sich ein signifikanter Effekt der Kultur. Nepalesische und

koreanische Mütter nannten das Verhalten jeweils häufiger als deutsche und amerikanische Mütter, was bisheriger Forschung entspricht (z. B. Chao, 1994). Insofern konnte die Hypothese unterstützt werden. Allerdings wiesen die indischen Mütter die geringste Häufigkeit hinsichtlich Machtdurchsetzung auf. Dies könnte damit zusammenhängen, dass im Hinduismus daran geglaubt wird, dass einige menschliche Tendenzen durch vorherige Leben und Erfahrungen von den Göttern vorbestimmt sind. Dadurch werden individuelle Differenzen eher akzeptiert. Zudem wird die Kindheit als eine sorgenfreie Zeit gesehen. Das heißt, dass Kinder als unwissend gelten, die für ihr Verhalten keine Verantwortung tragen. Während z. B. in China das „Alter des Verstehens“ (*age of understanding, age of knowledge*) bereits mit 6 oder 7 Jahren beginnt (Tendenz sinkend), wird das Kind in Indien etwa bis zum 10. Lebensjahr nicht als schulfähig gesehen (Übersichten bei Chao & Tseng, 2002; Rao et al., 2003). Ein weiterer Grund für die geringe Machtdurchsetzung bei den indischen Müttern könnte sein, dass traditionell der Vater streng und die Mutter warm ist (*strict father – kind mother*). Demnach üben Väter autoritäres, strenges Verhalten aus, während die Mütter liebevoll sind (siehe Chao & Tseng, 2002).

Für das Verhalten *Anleiten* ergab sich ebenfalls ein signifikanter Effekt der Kultur, die Hypothese konnte teilweise unterstützt werden. Das Verhalten wurde am häufigsten von indischen und nepalesischen Müttern genannt. Deutsche Mütter nannten das Verhalten allerdings häufiger als amerikanische und koreanische Mütter. Anleiten scheint in dieser Situation generell ein angemessenes Erziehungsverhalten darzustellen. Laut Kodierschema wird dem Kind hier von der Mutter ein alternatives Verhalten (z. B. das Spielzeug teilen) vorgeschlagen, was zur Lösung des Problems beitragen soll. Damit eignet sich das Verhalten in dieser Situation gut für die Mutter, um beim Problemlöseprozess behilflich zu sein und ist somit auch für das westliche Modell von Vorteil.

Für *Erklären* ergab sich ebenfalls ein signifikanter Kultureffekt. Allerdings nannten hier die nepalesischen Mütter dieses Verhalten am häufigsten. Von den Müttern aus den anderen Kulturen wurde das Verhalten relativ gleich oft genannt. Damit scheint auch Erklären ein generell beliebtes Erziehungsverhalten in dieser Situation darzustellen. Dabei wird dem Kind erklärt, warum sein Verhalten nicht in Ordnung ist und welche Konsequenzen dies für das andere Kind hat. Erklärungen von Grenzsetzungen sind ein wichtiger Bestandteil autoritativen Erziehungsverhaltens (vgl. Maccoby, 2007). In vielen Studien wurden keine signifikanten Unterschiede hinsichtlich autoritativer Erziehungstechniken zwischen individualistischen und kollektivistischen Kulturen gefunden (z. B. Chao, 1994; Li, Constanzo, & Putallaz, 2010; Pearson & Rao, 2003), demnach wird autoritatives Verhalten

über Kulturen hinweg als positiv gesehen. Das hohe Auftreten bei den nepalesischen Müttern könnte auch damit zusammenhängen, dass Perspektivenübernahme in asiatischen Kulturen sehr wichtig ist, um die Bedürfnisse anderer verstehen und berücksichtigen zu können (siehe Chao & Tseng, 2002). Indem die Mutter dem Kind die Konsequenzen des Verhaltens für das gegenüber aufzeigt, hat das Kind die Möglichkeit sich in seinen Spielkameraden hineinzusetzen.

5.2.3 Intuitive Erziehungstheorien. Um die intuitiven Erziehungstheorien zu identifizieren (Forschungsfrage 2), wurden die Mütter anhand der Variablen, die in dieser Situation am relevantesten waren, klassifiziert. So gingen die Erziehungsziele *Harmonieorientierung*, *selbstständige Bewältigung* und *Erfüllen von Rollenerwartungen* ein. Als Erziehungsverhalten wurde *Machtdurchsetzung* und *problemfokussiertes Verhalten* berücksichtigt. Auch hier wurde eine Kategorie mit *negativen Emotionen* gebildet, die ebenfalls zur Analyse hinzugezogen wurde. Für die Begründungen der Emotionen wurden das *Kind*, *die Mutter* selbst und *andere* ausgewählt. Anhand dieser Variablen wurden drei Gruppen von Müttern identifiziert: die „problemorientierten“, die „kritisierenden“ und die „selbstständigkeitsorientierten“ Mütter.

5.2.3.1 Problemorientierte Erziehungstheorie. Die „problemorientierten“ Mütter gaben an, das Erziehungsziel Harmonieorientierung anzustreben. Selbstständige Bewältigung und Erfüllen von Rollenerwartungen wurden mit einer geringeren Wahrscheinlichkeit genannt. Im Vergleich zu den anderen beiden Gruppen, verfolgten die Mütter mit der höchsten Wahrscheinlichkeit das Ziel Erfüllen von Rollenerwartungen. Die Mütter in dieser Gruppe berichteten, mit sehr hoher Wahrscheinlichkeit problemfokussiertes Verhalten und zu einem geringeren Grad auch Machtdurchsetzung in einer solchen Situation anzuwenden. Verglichen mit den anderen beiden Gruppen, wiesen die „problemorientierten“ Mütter die höchste Wahrscheinlichkeit für problemfokussiertes Verhalten und die geringste Wahrscheinlichkeit für Machtdurchsetzung auf. Die Mütter berichteten mit relativ hoher Wahrscheinlichkeit negative Emotionen, die sie hauptsächlich mit ihrem eigenen Kind und zu einem geringeren Grad mit anderen begründeten. Begründungen mit der Mutter selbst traten seltener auf.

Demnach beinhaltet die intuitive Erziehungstheorie dieser Mütter, dass das Kind sich mit seinem Freund vertragen soll. Des Weiteren erwartet die Mutter von ihrem Kind, dass es sich entsprechend seiner Rolle als Spielkamerad verhält. Die Mütter gehen davon aus, dass

der Streit zwischen den Kindern am besten geschlichtet werden kann, indem sie selbst aktiv im Problemlöseprozess teilnehmen und bei der Schlichtung behilflich sind. Man kann davon ausgehen, dass die Mutter durch Kritik ihrem Kind deutlich macht, dass man als Spielkamerad niemanden schubst. Dies geht auch mit der relativ hohen Wahrscheinlichkeit negativer mütterlicher Emotionen einher, die hauptsächlich mit dem eigenen Kind begründet werden. Demnach missbilligt die Mutter das Verhalten des Kindes. Da sie aber ihre Emotionen zu einem gewissen Grad auch mit dem anderen Kind begründet, kann davon ausgegangen werden, dass sie ebenfalls das Verhalten des anderen Kindes (Spielzeug wegnehmen) nicht gutheißt.

Diese intuitive Erziehungstheorie wurde bei über der Hälfte der Gesamtstichprobe gefunden. Darunter befanden sich die Großteile der indischen und nepalesischen Mütter und jeweils etwa die Hälfte der koreanischen, deutschen und amerikanischen Mütter. Dies geht mit bisherigen Forschungsergebnissen einher, die zeigen, dass autoritatives Verhalten über Kulturen hinweg mit der Sozialisation von Sozialkompetenz zusammenhängt. So fanden Pearson und Rao, dass sowohl bei chinesischen als auch bei englischen Müttern das Erziehungsziel der sozioemotionalen Entwicklung mit autoritativen Erziehungspraktiken zusammenhing. Des Weiteren gab es ebenso positive Zusammenhänge zwischen dem Erziehungsziel filial piety und autoritären Erziehungspraktiken in beiden Stichproben (Person & Rao, 2003). In einer Studie von Rao und Kollegen wurden die gleichen Zusammenhänge für chinesische und indische Mütter gefunden (Rao et al., 2003). Demnach kann man annehmen, dass das Erziehungsziel Harmonieorientierung hier mit problemfokussiertem Erziehungsverhalten gefördert werden soll, während das Erziehungsziel Erfüllen von Rollenerwartungen eher mit Machtdurchsetzung umgesetzt wird.

Kulturelle Unterschiede wurden in Studien zu aggressiven Verhalten von Cheah und Kollegen gefunden. So reagierten sowohl chinesische als auch amerikanische Mütter mit negativen Emotionen auf aggressive Handlungen des Kindes. Allerdings gingen amerikanische Mütter eher davon aus, dass das kindliche Verhalten stabil und intentional sei, als chinesische Mütter dies taten. Dabei nannten die chinesischen Mütter mit höherer Wahrscheinlichkeit als die amerikanischen Mütter Lehrstrategien als Erziehungsverhalten. Ebenso verfolgten chinesische Mütter häufiger langfristige kindzentrierte und kollektivistische Ziele (Cheah & Rubin, 2004). In einer weiteren Studie nannten chinesische Mütter für die kindliche Fähigkeit zu teilen eher sozial-konventionelle Gründe, während amerikanische Mütter eher entwicklungsbedingte Gründe nannten. Die amerikanischen Mütter nannten ebenfalls eher internale Gründe dafür, dass Kinder Spielzeug teilen. Die

chinesischen Mütter nannten eher externale Gründe. Des Weiteren berichteten chinesische Mütter häufiger direktive Erziehungstechniken (Anleiten) (Cheah & Rubin, 2003). Für koreanische Mütter wurde ebenfalls gefunden, dass sie bezüglich aggressiven Verhaltens mit negativen Emotionen und direktiven Erziehungspraktiken reagierten. Auch hier wurde die aggressive Handlung als external und instabil eingeschätzt (Cheah & Park, 2006). Raval und Martini (2011) fanden in einer Studie mit einer indischen Stichprobe, dass die Mütter bezüglich negativer Emotionen des Kindes mit *samjhānā* („making the child understand“) reagierten. Dieses Konzept ist im Hinduismus verwurzelt und zielt darauf ab die Emotionen, Kognitionen oder das Verhalten des Kindes zu ändern. Um die intuitive Erziehungstheorie zu verdeutlichen, folgt ein Ausschnitt aus dem Transkript einer indischen Mutter (Teilnehmerin Nr. 2; das Englisch wurde von der Autorin etwas angepasst, das Original befindet sich in Anhang D):

Interviewer: What would you say to your child?

Mother: I will try to make both understand.

Interviewer: How do you feel?

Mother: I will be angry.

Interviewer: Why do you feel like this?

Mother: Because both are fighting.

Interviewer: Which aim are you pursuing with your behavior?

Mother: That the fighting ends and both play peacefully because there should be no fighting among friends.

5.2.3.2 Kritisierende Erziehungstheorie. Die „kritisierenden“ Mütter nannten mit etwas höherer Wahrscheinlichkeit Harmonieorientierung als Erziehungsziel als die „problemorientierten“ Mütter. Selbstständige Bewältigung und Erfüllen von Rollenerwartungen wurden eher selten beschrieben. Die Mütter gaben an, hauptsächlich Machtdurchsetzung anzuwenden. Im Vergleich zu den anderen beiden Gruppen, berichteten diese Mütter am häufigsten Machtdurchsetzung. Diese Gruppe wies eine ähnlich hohe Wahrscheinlichkeit wie die „problemorientierte“ Gruppe auf, negative Emotionen zu empfinden, die hauptsächlich mit dem eigenen Kind und zu einem geringeren Grad mit dem anderen Kind begründet wurden. Im Vergleich zu den anderen beiden Clustern wurden hier aber mit der höchsten Wahrscheinlichkeit negative Emotionen berichtet (wenn auch mit nur einem geringen Abstand zu den anderen).

Demnach wird hier eine intuitive Erziehungstheorie deutlich, die Harmonie zwischen den Peers fokussiert. Die Mütter gehen davon aus, dass dieses Ziel am besten mit Kritik am Verhalten der Kinder umgesetzt werden kann. Das heißt, dass die Mütter gegenüber dem Kind klar zum Ausdruck bringen, dass sie das Verhalten missbilligen. Jedoch greifen sie nicht in den Problemlöseprozess aktiv ein. Dies wird auch an der relativ hohen Wahrscheinlichkeit der Mütter, negative Emotionen zu berichten, deutlich, da die Emotionen mit dem eigenen, aber auch dem anderen Kind begründet werden.

Diese intuitive Erziehungstheorie zeigte sich bei knapp der Hälfte der koreanischen und jeweils etwa einem Drittel der amerikanischen, nepalesischen und indischen Mütter. Deutsche Mütter wurden eher selten dieser Theorie zugeordnet. Man kann hier annehmen, dass es sich um eine intuitive Erziehungstheorie handelt, die eher traditionelle Werte reflektiert. Das Sozialverhalten des Kindes wird mit Kontrolle (Machtdurchsetzung) sozialisiert. Harmonie und ein friedlicher Umgang mit anderen sind wichtige Werte bezüglich filial piety (siehe Chao & Tseng, 2002; Kim, 2006). Auch andere Studien haben bisher gezeigt, dass Erziehungsziele, die filial piety umfassen, eher mit autoritären Erziehungspraktiken umgesetzt werden (für chinesische und indische Mütter siehe Rao et al., 2003; für chinesische und englische Mütter siehe Pearson & Rao, 2003). So fanden auch Coplan und Kollegen, dass autoritäre Mütter kindliche Aggression eher als internal beurteilten. Des Weiteren reagierten autoritäre Mütter mit mehr Ärger und Entsetzung auf kindliches Fehlverhalten (Coplan et al., 2002). Zur Veranschaulichung dieser Theorie wurde ein Auszug aus dem Transkript einer koreanischen Mutter (Teilnehmerin Nr. 213) ausgewählt (die Sprache wurde zum besseren Verständnis von der Autorin etwas geglättet, für das originale Transkript siehe Anhang D):

Interviewer: What would you say to your child?

Mother: “Regardless of any reason, pushing other people is wrong!”

Interviewer: How do you feel?

Mother: Distressed.

Interviewer: Why do you feel like this?

Mother: Even though the other child was wrong, using violence is worse. Thus, I cannot offer my child empathy and should scold my child more than the other child. I feel distressed about the situation.

Interviewer: Which aim are you pursuing with your behavior?

Mother: Let them get along well.

5.2.3.3 Selbstständigkeitsorientierte Erziehungstheorie. Die Mütter, die der “selbstständigkeitsorientierten” Erziehungstheorie zugeordnet wurden, nannten mit etwa gleich hoher Wahrscheinlichkeit die Erziehungsziele Harmonieorientierung und selbstständige Bewältigung. Diese Gruppe hatte die höchste Wahrscheinlichkeit selbstständige Bewältigung als Erziehungsziel zu nennen. Als Erziehungsverhalten wurde mit hoher Wahrscheinlichkeit Machtdurchsetzung und mit eher geringer Wahrscheinlichkeit problemfokussiertes Verhalten beschrieben. Die Mütter berichteten mit einer moderaten Wahrscheinlichkeit negative Emotionen. Damit wurde hier, im Vergleich zu den beiden anderen Gruppen, die geringste Wahrscheinlichkeit für negative Emotionen gefunden. Die Mütter begründeten ihre Emotionen fast vollständig mit eigenen Attributen.

Demnach liegt hier eine intuitive Erziehungstheorie vor, die besagt, dass harmonische Peerbeziehungen wichtig sind. Des Weiteren wird aber auch die Stärkung der kindlichen Bewältigungsstrategien als essentiell in dieser Situation empfunden. Das heißt, die Mutter möchte zum einen erreichen, dass sich das Kind mit seinem Spielgefährten verträgt, aber auch dass das Kind in Zukunft in der Lage ist solche Konflikte selbstständig lösen zu können. Diese Ziele glaubt sie zu erreichen, indem sie das Verhalten des Kindes direkt kritisiert, aber nicht weiter in den Problemlöseprozess eingreift, da der Konflikt Sache des Kindes ist. Die Mutter empfindet in der Situation weniger negative Emotionen, die sie dann mit persönlichen Attributen begründet. Man kann daraus schließen, dass sie sich und das Kind als voneinander unabhängige Individuen versteht. Der Streit mit dem Spielkameraden ist Problem des Kindes und damit nicht das der Mutter.

Diese Theorie wurde bei über der Hälfte der deutschen Mütter und einem Drittel der amerikanischen Mütter gefunden. Bei nepalesischen und koreanischen Müttern trat diese Erziehungstheorie kaum und bei den indischen Müttern gar nicht auf. Dies entspricht Befunden zum westlichen Modell. Die Mutter und das Kind sind voneinander abgetrennte Individuen, die unabhängig sind. Demnach stellen kindliche Autonomie und Selbstständigkeit wichtige Erziehungsziele dar (siehe Rothbaum & Trommsdorff, 2007; Rothbaum & Wang, 2010). Angemessene Kontrolle ist auch ein Bestandteil autoritativen Erziehungsverhaltens (vgl. Maccoby, 2007), was in westlichen Kulturen geschätzt wird. Innerhalb dieser Theorie wird aggressives Verhalten zwar nicht geduldet, aber es wird eher akzeptiert als bei den anderen beiden Erziehungstheorien (vgl. Chen et al., 2009), womöglich da es einen Ausdruck der kindlichen Durchsetzungsfähigkeit darstellt. Um diese Erziehungstheorie besser zu verdeutlichen, wird im Folgenden ein Ausschnitt aus dem Transkript einer deutschen Mutter

präsentiert (Teilnehmerin Nr. 494; die wörtliche Rede wurde von der Autorin zum besseren Verständnis angepasst, der originale Wortlaut ist in Anhang D ersichtlich):

Interviewer: Was würden Sie in dieser Situation zu Ihrem Kind sagen?

Mutter: Also zu allererst würde ich mal sagen, dass das so nicht geht, dass man niemand anderem wehtun darf, egal warum jetzt. Als nächstes würde ich dann beide fragen, und wahrscheinlich den anderen Jungen zuerst, was überhaupt passiert ist. Wie das ganze angefangen hat. Jeder soll für sich sprechen, erst der eine, dann der andere und abschließend würde ich dazu dann was sagen, je nachdem was da vorgefallen ist bzw. wäre mein Schlusssatz wahrscheinlich "Also, wenn ihr es jetzt nicht schafft weiter miteinander zu spielen, dann muss halt einfach der Andreas nach Hause gehen und dann, könnt ihr halt nicht mehr zusammen spielen. Dann ist jetzt hier fertig!".

Interviewer: Wie fühlen Sie sich?

Mutter: Also das regt mich natürlich auf, ich bin schon ärgerlich.

Interviewer: Warum fühlen Sie sich so?

Mutter: Weil, naja, wahrscheinlich ist das was normales, aber ich habe es halt lieber, wenn es harmonisch ist.

Interviewer: Welches Ziel verfolgen Sie mit Ihrem Verhalten?

Mutter: Dass die Kinder lernen miteinander umzugehen, bzw. auch in schwierigen Situationen danach weiter zu machen und nicht sofort jemanden weg schicken oder sagen, dass es nicht mehr weiter geht. Sondern lieber versuchen gemeinsam irgendwie weiter zu kommen, auch nach einem Streit.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass für die Peer-Konflikt-Situation ebenfalls kulturspezifische, aber auch generelle Phänomene gefunden wurden. So zeigte sich, dass harmonische Peer-Beziehungen generell für Mütter aller untersuchten Kulturen wichtig sind (vgl. Ross & Howe, 2009). Dabei gab es verschiedene Theorien, wie dieses Erziehungsziel effektiv umgesetzt werden kann. So wurde bei dem Großteil der indischen und nepalesischen sowie der Hälfte der koreanischen Stichprobe eine intuitive Erziehungstheorie gefunden, die besagt, dass harmonische Peer-Beziehungen am besten mit problemfokussiertem Verhalten und weniger Machtdurchsetzung erreicht werden können („problemorientierte“ Mütter). Dies

könnte ein Hinweis darauf sein, dass Machtdurchsetzung und aggressives Verhalten in asiatischen Kulturen positiv korrelieren (z. B. Chen et al., 2001). Aber auch knapp die Hälfte der deutschen und amerikanischen Mütter wurden der problemorientierten Theorie zugeordnet. Dies geht mit Ergebnissen einher, dass auch in westlichen Kulturen autoritatives Erziehungsverhalten positiv mit gelungener sozioemotionaler Entwicklung zusammenhängt (siehe Maccoby, 2007). Des Weiteren wurde gefunden, dass etwa die Hälfte der koreanischen und jeweils ein Drittel der nepalesischen, indischen und amerikanischen Mütter eine Theorie verfolgten, in der davon ausgegangen wird, dass Harmonieorientierung mittels direkter Kritik des kindlichen Verhaltens gefördert werden kann. Man könnte hier davon ausgehen, dass es sich bei diesen Müttern („kritisierende“ Gruppe) um Mütter mit eher traditionelleren Werten handelt, da Kontrolle und Gehorsam Konzepte sind, die in traditionellen Familienmodellen verwurzelt sind (Übersichten bei Chao & Tseng, 2002; Kagitcibasi, 2005; Xiao, 1999). Gut die Hälfte der deutschen Mütter und ein Drittel der amerikanischen Mütter vertraten eine intuitive Erziehungstheorie, die neben Harmonieorientierung, die Selbstständigkeit der Kinder für zukünftige Situationen fokussierte. Demnach war für diese Mütter ebenfalls die Selbstständigkeit des Kindes von Bedeutung. Dies geht mit bisherigen Ergebnissen einher, dass die kindliche Autonomie und Independenz generell wichtige Erziehungsziele im westlichen Kontext darstellen. Kinder sollen in der Lage sein, ihre individuellen Ziele und Bedürfnisse auf angebrachte Weise selbstständig verfolgen und durchsetzen zu können, um gut in einem Kulturkreis zurechtzukommen, in dem Wettbewerb und Individualität betont werden (Übersicht bei Rothbaum & Trommsdorff, 2007).

5.3 Diskussion der Ergebnisse der Altruismus-Situation

In der Altruismus-Situation wurde den Teilnehmerinnen ein Szenario beschrieben, in dem das Kind einem befreundeten Kind, das hingefallen ist, nicht hilft. Zunächst werden die Ergebnisse bezüglich kultureller Unterschiede in den Erziehungszielen und Erziehungsverhalten zusammengefasst und diskutiert. Anschließend werden die identifizierten intuitiven Erziehungstheorien zusammenfassend dargestellt und interpretiert.

5.3.1 Erziehungsziele. Hinsichtlich der Erziehungsziele wurde erwartet, dass *Prosozialität*, *Empathie* und *Erfüllen von Rollenerwartungen* jeweils häufiger von Müttern aus asiatischen Kulturen als von den Müttern aus den westlichen Kulturen genannt werden würde (Hypothese 5a, b, d).

Für *Prosozialität* zeigte sich ein signifikanter Effekt der Kultur. Die indischen Mütter nannten dieses Ziel am häufigsten, gefolgt von den nepalesischen Müttern. Die deutschen und koreanischen Mütter lagen etwa in der Mitte und die amerikanischen Mütter nannten das Ziel am seltensten. Die Hypothese konnte somit unterstützt werden. Dies geht mit Befunden einher, dass Prosozialität in vielen asiatischen Kulturen mehr geschätzt wird, weil prosoziales Verhalten wichtig für die Gruppenharmonie ist. In asiatischen Kulturen wird prosoziales Verhalten als gesellschaftliche Verpflichtung gesehen, während in westlichen Kulturen Hilfeleistung eine persönliche Wahl darstellt (Übersicht bei Chen et al., 2009).

Für *Empathie* zeigte sich ebenfalls ein signifikanter Effekt der Kultur. Die Hypothese konnte allerdings nicht unterstützt werden. So nannten amerikanische Mütter dieses Ziel am häufigsten, gefolgt von koreanischen und deutschen Müttern. Nepalesische und indische Mütter nannten dieses Ziel selten. Dieses Ergebnis könnte damit begründet werden, dass Mütter aus Kulturen, in denen Verbundenheit geschätzt wird, prosoziales Verhalten in einer Notsituation als wichtiger empfinden als die Sozialisation von Empathie. Indischen und nepalesischen Müttern könnte in dieser Situation demnach prosoziales Verhalten effektiver vorkommen, da dem gefallenem Kind so direkt geholfen wird. Dem gefallenem Kind bringt dies mehr, als wenn das andere Kind bloß versteht, was in ihm vorgeht (R. C. Mishra, personal communication, 28.03.2012). Unter Empathie versteht man die „emotionale Kapazität die affektiven Zustände anderer zu begreifen und zu einem gewissen Grad diese affektiven Erfahrungen teilen zu können“ (Hastings et al., 2007, S. 640). Demnach ist Empathie eine Voraussetzung für prosoziales Verhalten, welches ausgeübt wird um Bedürfnisse anderer zu bedienen und deren Wohlbefinden zu fördern (Hastings et al., 2007). Da prosoziales Verhalten in asiatischen Kulturen eine Pflicht darstellt, steht dies hier im Vordergrund, in westlichen Kulturen ist es eine persönliche Wahl (vgl. Chen et al., 2009). Dies geht auch mit dem Befund von Cheah und Rubin (2003) einher, die gefunden haben, dass helfendes Verhalten für chinesische Mütter mit sozial-konventionellen Gründen zusammenhing, während amerikanische Mütter entwicklungsbedingte Gründe nannten. Demnach könnten die Erziehungsziele Prosozialität und Empathie für Mütter aus individualistisch geprägten Kontexten eng miteinander verbunden sein, da das eine das andere bedingt.

Für *Erfüllen von Rollenerwartungen* zeigte sich ebenfalls ein signifikanter Effekt der Kultur. Die Hypothese konnte teilweise unterstützt werden. So nannten nepalesische Mütter dieses Ziel am häufigsten, gefolgt von den amerikanischen Müttern. Indische, koreanische und deutsche Mütter nannten das Ziel so gut wie gar nicht. Generell wurde das Ziel recht

selten genannt und scheint somit in dieser Situation keine besondere Relevanz zu haben. Das gleiche gilt für das Ziel *selbstständige Bewältigung*, für das angenommen wurde, dass westliche Mütter dieses häufiger nennen würden als asiatische Mütter (Hypothese 5c). Zwar zeigte sich ein signifikanter Kultureffekt, aber das Ziel wurde von weniger als 10 Müttern pro Kultur beschrieben.

5.3.2 Erziehungsverhalten. Für das Erziehungsverhalten wurde angenommen, dass *Machtdurchsetzung*, *Anleiten* und *Neubewertung* jeweils von Müttern aus asiatischen Kontexten häufiger genannt werden würde als von Müttern aus westlichen Kontexten (Hypothese 6a, b, d).

Für *Machtdurchsetzung* zeigte sich ein signifikanter Effekt der Kultur. Die Hypothese konnte teilweise unterstützt werden. Nepalesische und koreanische Mütter nannten Machtdurchsetzung am häufigsten (vgl. Chao, 1994; Chao & Tseng, 2002). Jedoch wurde das Verhalten von amerikanischen und deutschen Müttern häufiger berichtet als von indischen Müttern, die Machtdurchsetzung eher selten berichteten. Dies könnte darauf hindeuten, dass die indischen Mütter der Auffassung sind, dass die Kinder mit der Situation überfordert sind und demnach einfach zu unreif sind um einzugreifen (vgl. Chao & Tseng, 2002; Rao et al., 2003). Demnach wäre Machtdurchsetzung nach dem Verständnis der indischen Mütter für Kinder, die nicht wissen, was sie in einer Notsituation tun sollen, kontraproduktiv.

Für *Anleiten* zeigte sich ebenfalls ein signifikanter Effekt der Kultur. Das Verhalten wurde von indischen und nepalesischen Müttern am häufigsten genannt. Amerikanische und deutsche Mütter nannten das Verhalten dahingegen kaum. Hier wird deutlich, dass Eltern aus asiatischen Kulturen das Verhalten der Kinder anhand ihrer Erwartungen korrigieren (z. B. Chao & Tseng, 2002; Cheah & Rubin, 2003, 2004). Die koreanischen Mütter nannten Anleiten allerdings am seltensten. Dies könnte mit Einflüssen des sozialen Wandels zusammenhängen (siehe 5.4), was dazu führt, dass die Erziehung sich in Richtung des westlichen Modells verschiebt (z. B. Greenfield, 2009; Kagitcibasi, 2005). Demnach könnte es für einen Teil der koreanischen Mütter in dieser Situation sinnvoller erscheinen, Modellierungsverhalten anzuwenden. Der andere Teil der koreanischen Mütter, der möglicherweise eher traditionellere Werte verfolgt, könnte für diese Situation eher Machtdurchsetzungsstrategien als sinnvoll erachten.

Ein signifikanter Effekt der Kultur zeigte sich auch für *Modellierung*. Dieses Verhalten wurde von den deutschen Müttern am häufigsten genannt, gefolgt von den amerikanischen Müttern. In absteigender Reihenfolge nannten dann die koreanischen,

indischen und nepalesischen Mütter dieses Verhalten. Die Hypothese konnte somit unterstützt werden. Modellierung ist ein wichtiger Bestandteil der sozialen Lerntheorie von Albert Bandura. In einigen Untersuchungen an vorwiegend westlichen Stichproben wurde entsprechend gefunden, dass Individuen prosozialer sind, wenn sie derartige Verhaltensweisen auch direkt an ihren Eltern beobachten konnten (Übersicht bei Eisenberg & Fabes, 1998). Allerdings wurde Modellierung auch von indischen Müttern hier relativ häufig genannt. Dies könnte ein weiterer Hinweis darauf sein, dass die indischen Mütter das Kind für zu jung erachten, um eine solche Situation meistern zu können. Demnach könnte es sinnvoller erscheinen, das Verhalten direkt zu demonstrieren, anstatt mit Machtdurchsetzungstechniken zu reagieren. So fand Rosenhan (1970; zitiert nach Eisenberg & Fabes, 1998), dass Aktivistinnen, die stark in ihre Bewegung involviert und daran gebunden waren, berichteten, dass ihre Eltern ebenfalls aktiv in prosoziale Zwecke eingebunden waren. Aktivistinnen, die weniger involviert waren, berichteten, dass ihre Eltern prosoziales Verhalten propagierten, aber das Verhalten nicht praktizierten. Dies könnte mit der Anmerkung von Ramesh C. Mishra (personal communication, 28.03.2012) über den Unterschied zwischen den Erziehungszielen von Empathie und Prosozialität in Indien zusammenhängen: „In India it is not enough to feel“.

Die Hypothese, die für *Neubewertung* aufgestellt wurde, konnte nicht unterstützt werden. Zwar zeigte sich ein signifikanter Effekt der Kultur, aber das Verhalten wurde generell von sehr wenigen Müttern aller untersuchten Kulturen berichtet. Demnach scheint Neubewertung in dieser Situation von den Müttern nicht als relevant betrachtet zu werden, um ihre Erziehungsziele umzusetzen. Dies könnte damit zusammenhängen, dass die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme allein nicht ausreicht um prosoziales Verhalten auszuführen, die Bereitschaft zu helfen muss ebenfalls vorhanden sein und aktiviert werden (Trommsdorff, 2005). Diese Bereitschaft könnte z. B. durch das mütterliche Rollenvorbild ausgelöst werden.

5.3.3 Intuitive Erziehungstheorien. Für die Untersuchung der intuitiven Erziehungstheorien der Mütter wurden auch hier Variablen zu Erziehungszielen, -verhalten, Emotionen und Begründungen für die Emotionen einbezogen (Forschungsfrage 3). So gingen als Erziehungsziele *Prosozialität* und *Empathie* ein. *Machtdurchsetzung* und *problemfokussiertes Verhalten* wurden als Erziehungsverhalten integriert. Auch hier wurde eine Kategorie mit *negativen Emotionen* gebildet, die ebenso wie die Begründungen für diese betrachtet wurden. Zusätzlich ging die Emotion *Mitgefühl* in die Analysen ein. Es ergaben sich vier verschiedene Gruppen von Müttern: die „prosozialitäts-problemorientierten“, die

„prosozialitäts-empathieorientierten-kritisierenden“, die „prosozialitäts-peerorientierten“ und die „prosozialitätsorientierten-kritisierenden“ Mütter.

5.3.3.1 Prosozialitäts-problemorientierte Erziehungstheorie. Die „prosozialitäts-problemorientierten“ Mütter fokussierten als Erziehungsziele besonders Prosozialität und seltener Empathie. Es wurde berichtet, dass diese Ziele fast ausschließlich mit problemfokussiertem Erziehungsverhalten umgesetzt werden würden. Diese Gruppe wies, im Vergleich mit den anderen drei Gruppen, die höchste Wahrscheinlichkeit für problemfokussiertes Verhalten und die geringste Wahrscheinlichkeit für Machtdurchsetzung auf. Die Mütter berichteten mit relativ hoher Wahrscheinlichkeit negative Emotionen. Mitgefühl wurde kaum genannt. Die berichteten negativen Emotionen wurden hauptsächlich mit dem eigenen Kind begründet. Die Mütter begründeten ihre Emotionen selten mit dem anderen Kind oder eigenen Attributen.

Demnach liegt hier eine intuitive Erziehungstheorie vor, in der die Prosozialität des Kindes in einer Notsituation gestärkt werden soll. Der Mutter ist also wichtig, dass ihr Kind helfend eingreift, wenn sich eine andere Person (in diesem Fall ein befreundetes Kind) in einer Situation befindet, in der sie Hilfe benötigt. Die Mutter geht hier davon aus, dass dieses Ziel durch problemfokussiertes Verhalten erreicht werden kann. Aufgrund der geringen Wahrscheinlichkeit für Machtdurchsetzung in dieser Gruppe, kann davon ausgegangen werden, dass dieses Erziehungsverhalten hier nicht als zweckmäßig eingeschätzt wird. Demnach greift die Mutter direkt in die Situation mit ein, um dem eigenen Kind dabei behilflich zu sein prosozial zu handeln. Dies könnte darauf hindeuten, dass die Mutter der Meinung ist, dass das Kind möglicherweise noch nicht in der Lage ist, die Situation zu bewältigen und demnach nicht mit Kritik oder Bestrafung reagiert. Die relativ hohe Wahrscheinlichkeit negative Emotionen zu berichten, die mit dem eigenen Kind begründet werden, deutet darauf hin, dass die Mutter von ihrem Kind aber eigentlich erwarteten würde, in einer solchen Situation helfend einzugreifen. Da kaum Mitgefühl genannt wurde, scheint die Mutter sich in dieser Situation primär auf das eigene Kind zu konzentrieren und dessen Sozialverhalten verbessern zu wollen.

Diese intuitive Erziehungstheorie wurde bei 40% der Gesamtstichprobe gefunden. Darunter befanden sich etwa die Hälfte der deutschen und amerikanischen Mütter, jeweils ca. 40% der koreanischen und indischen Mütter und nur ein Fünftel der nepalesischen Mütter. Aus westlicher Perspektive ist prosoziales Verhalten verbunden mit der Verbesserung des Gruppenstatus, der Befriedigung individueller Bedürfnisse und der Aufrechterhaltung

positiver Beziehungen (Rose-Krasnor & Denham, 2009). Desweiterm ist prosoziales Verhalten in westlichen Kulturen häufig verbunden mit elterlichen autoritativen Erziehungspraktiken (z. B. Hastings et al., 2007; Maccoby, 2007; Rose-Krasnor & Denham, 2009). Aufgrund der Vorteile für das Kind selbst als auch innerhalb der Peergroup (siehe Eisenberg & Fabes, 1998; Rose-Krasnor & Denham, 2009), ist es wahrscheinlich, dass negative Emotionen mütterlicherseits berichtet werden, da diese eventuell Bedenken haben, dass das Kind von Freunden weniger gut akzeptiert wird, wenn es nicht hilfsbereit ist. Auch dies stellt einen Grund dar, die kindliche Prosozialität zu fördern. Der relativ hohe Anteil koreanischer als auch indischer Mütter innerhalb dieser Gruppe könnte darauf hindeuten, dass diese intuitive Erziehungstheorie über Kulturen hinweg besteht und somit die Sozialisation prosozialen Verhaltens mittels problemfokussiertem Verhalten generell als förderlich erachtet wird. Zur Veranschaulichung folgt ein Auszug aus dem Transkript einer amerikanischen Mutter (Teilnehmerin Nr. 346; die wörtliche Rede wurde zum besseren Verständnis von der Autorin angepasst, für den originalen Wortlaut siehe Anhang D):

Interviewer: What would you say to your child?

Mother: Probably, what I would say is: "Oh, did you notice that your friend fell? It would be very helpful if we would go over and see if she is ok."

Interviewer: How do you feel?

Mother: I think I would be disappointed that Claire would have wanted to just leave but I think once again it's kind of one of those teachable moments that all those moments hopefully by the time they are older they will do the things on their own.

Interviewer: Why do you feel like this?

Mother: That she would not, she would not feel the sympathy, she would not want to go over and help.

Interviewer: Which aim are you pursuing with your behavior?

Mother: Educating again and hopefully just, giving her experiences and guiding her so that when she is older and when she's on her own and not with her parent that she makes great decisions.

5.3.3.2 Prosozialitäts-empathieorientierte-kritisierende Erziehungstheorie. Die „prosozialitäts-empathieorientierten-kritisierenden“ Mütter fokussierten etwa gleich häufig Prosozialität als Erziehungsziel wie die „prosozialitäts-problemorientierten“ Mütter. Diese Gruppe berichtete, im Vergleich zu den anderen Gruppen, mit der höchsten Wahrscheinlichkeit zusätzlich Empathie als Erziehungsziel, wenn auch zu einem geringeren Grad als Prosozialität. Diese Mütter berichteten mit der höchsten Wahrscheinlichkeit Machtdurchsetzung als Erziehungsverhalten anzuwenden. Problemfokussiertes Verhalten spielte dahingegen eine geringere Rolle. In dieser Gruppe wurde die höchste Wahrscheinlichkeit bzgl. negativer Emotionen gefunden. Die Emotionen wurden hauptsächlich mit dem eigenen Kind und zu einem geringeren Grad mit der Mutter selbst begründet. Im Vergleich mit den anderen drei Gruppen, zeigte sich hier die höchste Wahrscheinlichkeit die Emotionen mit dem eigenen Kind zu begründen.

In dieser intuitiven Erziehungstheorie steht also ebenfalls die Sozialisation des kindlichen prosozialen Verhaltens im Vordergrund. Hier spielt das Erziehungsziel Empathie aber ebenfalls eine Rolle, wenn auch weniger als Prosozialität. Dies könnte darauf hindeuten, dass von den Müttern angenommen wird, dass Empathie eine Voraussetzung prosozialen Verhaltens darstellt. Mütter, die diese Erziehungstheorie inne haben, gehen davon aus, dass ihr Ziel am besten mit Machtdurchsetzung erreicht werden kann. Das heißt, dass die Mutter das Kind bezüglich seines Verhaltens kritisiert und damit dem Kind deutlich macht, dass sie sein Verhalten missbilligt. Dies geht auch mit der sehr hohen Wahrscheinlichkeit einher, negative Emotionen zu berichten, die hauptsächlich mit dem eigenen Kind begründet werden. Hier wird deutlich, dass die Mutter von dem Kind erwartet, dass es in einer solchen Situation hilft und demnach auch annimmt, dass das Kind bereits in der Lage dazu ist. Zu einem geringeren Grad wurden die mütterlichen Emotionen ebenfalls mit eigenen Attributen begründet, was ein Anzeichen dafür sein könnte, dass die Mutter sich für das Verhalten des Kindes verantwortlich fühlt. Auch hier wurde kaum Mitgefühl berichtet, was darauf verweist, dass die Mutter sich auf die Sozialisation des eigenen Kindes konzentriert.

Diese intuitive Erziehungstheorie zeigte sich bei ca. einem Drittel der Gesamtstichprobe. Darunter befanden sich etwa die Hälfte der koreanischen Mütter, jeweils ca. 40% der nepalesischen und amerikanischen Mütter und ca. ein Drittel der deutschen Mütter. Indische Mütter vertraten diese Erziehungstheorie dagegen kaum. Demnach wird diese Erziehungstheorie ebenfalls über Kulturen hinweg gefunden. Daher könnte diese Theorie für Mütter relevant sein, die traditionellere Werte verfolgen. Das heißt, dass hier eher Mütter, die autoritäres Erziehungsverhalten bevorzugen, zu finden sind, was mit der

Wertschätzung von Autorität und Respekt einhergeht (z. B. Chao & Tseng, 2002; Coplan et al., 2002). Zur Verdeutlichung wird hier ein Auszug aus dem Transkript einer koreanischen Mutter präsentiert (Teilnehmerin Nr. 259; die englische Sprache wurde von der Autorin etwas geglättet, das originale Transkript befindet sich in Anhang D):

Interviewer: What would you say to your child?

Mother: How can you ask to go when your friend fell down? Go and help! Ask how she is!

Interviewer: How do you feel?

Mother: Distressed.

Interviewer: Why do you feel like this?

Mother: I am worried about my child becoming a selfish person.

Interviewer: Which aim are you pursuing with your behavior?

Mother: I hope my child grows up becoming a considered, warm-hearted person who understands other people's pain.

5.3.3.3 Prosozialitäts-peerorientierte Erziehungstheorie. Die “prosozialitäts-peerorientierten” Mütter verfolgten ebenfalls das Erziehungsziel Prosozialität. Im Vergleich zu den anderen drei Clustern wurde in dieser Gruppe die höchste Wahrscheinlichkeit für Prosozialität und die geringste Wahrscheinlichkeit für Empathie gefunden. Die Mütter berichteten, ihr Ziel mit problemfokussiertem Verhalten und zu einem geringeren Grad Machtdurchsetzung umzusetzen. Die Mütter gaben an, mit gleich hoher Wahrscheinlichkeit negative Emotionen und Mitgefühl (jeweils ca. 50%) zu empfinden, die komplett mit dem gefallenen Kind begründet wurden. Damit wurde hier, im Vergleich zu den anderen Gruppen, eine eher moderate Wahrscheinlichkeit, negative Emotionen zu berichten, gefunden. Bezüglich Mitgefühls zeigten sich in dieser Gruppe die höchsten Werte. Ebenso hatten diese Mütter eine deutlich höhere Wahrscheinlichkeit die Emotionen mit anderen zu begründen als die Mütter aus den anderen Gruppen.

Demnach handelt es sich hier um eine intuitive Erziehungstheorie, in der das prosoziale Verhalten des Kindes das Ziel darstellt, aber auch das Wohlergehen des anderen Kindes im Vordergrund steht. Es wird davon ausgegangen, dass das Verhalten des Kindes (nicht zu helfen) durch direktes aktives Eingreifen sowie direkte Missbilligung seitens der Mutter verändert werden kann und somit die Prosozialität des Kindes gestärkt wird. Anhand der Emotionen ist ersichtlich, dass die Mutter sich um das andere Kind sorgt, aber nicht

wegen dem Verhalten des eigenen Kindes negativ affektiert ist. Dies deutet darauf hin, dass die Mutter annimmt, dass das Kind keine negativen Intentionen verfolgt, sondern eventuell zu unreif ist um die Situation bewältigen zu können.

Diese intuitive Erziehungstheorie zeigte sich bei ca. einem Fünftel der Gesamtstichprobe. Dabei handelte es sich um über die Hälfte der indischen und etwa einem Drittel der nepalesischen Mütter. Mütter aus den anderen Kulturen konnten dieser Theorie kaum zugeordnet werden. Somit handelt es sich hierbei um eine kulturspezifische Erziehungstheorie. Das entspricht der bereits erwähnten Überlegung, dass die indischen Mütter ihr Kind als zu jung einschätzen um in dieser Situation aktiv zu werden. Dies könnte damit zusammenhängen, dass die Kinder im hinduistischen Glauben erst mit etwa 10 Jahren als schulfähig gelten (z. B. Rao et al., 2003). Dass die Mütter ihre Emotionen ausschließlich mit dem gefallenem Kind begründeten, zeigt die hohe Sensitivität sich um andere zu kümmern. Zwar sind die Mütter aus den anderen Gruppen ebenfalls darum bemüht dem anderen Kind zu helfen, allerdings wird dies durch die Verhaltensänderung des eigenen Kindes versucht zu bewerkstelligen. Raval und Martini fanden, dass kindlicher Schmerz bei indischen Müttern lösungsorientiertes Verhalten hervorrief, das darauf abzielte, den kindlichen Schmerz zu lindern. Ebenso berichteten die Mütter Sympathie und *dukh* (eine spezifische Emotion, die sich auf Traurigkeit, Leiden etc. bezieht), was aus der Besorgnis über den kindlichen Schmerz resultierte (Raval & Martini, 2011). Dies scheint auch auf einen Teil der nepalesischen Mütter zuzutreffen. Um die intuitive Erziehungstheorie besser veranschaulichen zu können, folgt der Auszug aus dem Transkript einer indischen Mutter (Teilnehmerin Nr. 11; die englische Sprache wurde von der Autorin geglättet, für das Original siehe Anhang D):

Interviewer: What would you say to your child?

Mother: I feel very sad and I make my daughter understand: "let's go, help your friend first".

Interviewer: How do you feel?

Mother: I feel very sad.

Interviewer: Why do you feel like this?

Mother: Because that girl has been fallen and needs help.

Interviewer: Which aim are you pursuing with your behavior?

Mother: It is more important to help others before doing one's own business.

5.3.3.4 Prosozialitätsorientierte-kritisierende Erziehungstheorie. Die Mütter, die der „prosozialitätsorientierten-kritisierenden“ Gruppe zugeordnet wurden, verfolgten mit etwa gleich hoher Wahrscheinlichkeit das Erziehungsziel Prosozialität wie die „prosozialitäts-problemorientierten“ und die „prosozialitäts-empathieorientierten-kritisierenden“ Mütter. Empathie wurde eher selten genannt. Hier wurde eine sehr hohe Wahrscheinlichkeit für Machtdurchsetzung und eine eher geringe Wahrscheinlichkeit für problemfokussiertes Verhalten gefunden. Die Mütter wiesen, im Vergleich mit den anderen drei Gruppen, die geringste Wahrscheinlichkeit auf, negative Emotionen zu berichten. Mitgefühl wurde nicht berichtet. Die Emotionen wurden hauptsächlich mit dem eigenen Kind und zu einem geringeren Grad mit eigenen Attributen begründet. Für die letztere Begründung wurde in dieser Gruppe die höchste Wahrscheinlichkeit gefunden. Begründungen mit dem anderen Kind traten eher selten auf.

Demnach handelt es sich hierbei um eine intuitive Erziehungstheorie, in der davon ausgegangen wird, dass Prosozialität wichtig ist und dass diese durch direkte Kritik am kindlichen Verhalten gefördert werden kann. Die geringe Wahrscheinlichkeit, mit der negative Emotionen berichtet wurden, deutet darauf hin, dass die Mutter vom Verhalten des Kindes nicht stark affektiert ist. Demnach wird das Verhalten des Kindes nicht als furchtbar schlimm empfunden. Dies und die relative hohe Wahrscheinlichkeit der Emotionsbegründung mit eigenen Attributen sind Anzeichen, dass die Mutter sich und ihr Kind als voneinander unabhängige Individuen wahrnimmt (vgl. Rothbaum & Wang, 2010).

Diese intuitive Erziehungstheorie trat allerdings weniger häufig auf. So wurde nur ein Zehntel der Gesamtstichprobe dieser Theorie zugeordnet. Darunter befanden sich ein Fünftel der deutschen und jeweils ca. ein Zehntel der amerikanischen, nepalesischen und koreanischen Mütter. Indische Mütter teilten diese Erziehungstheorie so gut wie gar nicht. Der höhere Anteil der deutschen und amerikanischen Mütter innerhalb dieser Gruppe geht mit Befunden einher, dass Prosozialität in westlichen Kulturen keine Pflicht, sondern eine persönliche Wahl darstellt (siehe Chen et al., 2009). Dies spiegelt sich auch in den geringen Werten, was negative Emotionen anbelangt, wider. Des Weiteren zeigte die Studie von Cheah und Rubin (2003), dass europäisch-stämmige amerikanische Mütter die kindliche Fähigkeit jemand anderem zu helfen eher mit entwicklungsbedingten Gründen assoziierten, als chinesische Mütter dies taten. Demnach muss sich Prosozialität bei den Kindern noch entwickeln. Die Mütter, die diese intuitive Erziehungstheorie inne haben, scheinen die Situation nicht als sonderlich dramatisch zu sehen. Prosozialität ist wichtig und hat auch Vorteile für das eigene Kind (z. B. hoher Gruppenstatus, Sozialkompetenz) (siehe Rose-

Krasnor & Denham, 2009). Einer hilfsbedürftigen Person sollte geholfen werden, darauf werden die Kinder hier auch hingewiesen. Möglicherweise handelt es sich bei dieser Erziehungstheorie auch um Mütter, die ihr Kind als sozial schüchtern einschätzen. So fanden Studien heraus, dass autoritatives Erziehungsverhalten bei Kindern, die sich von Natur aus kompetent in sozial herausfordernden Situationen fühlen, zu selbständigem prosozialem Verhalten führte. Autoritäres Erziehungsverhalten führte dahingegen zu folgsamem prosozialem Verhalten bei Kindern, die von Natur aus in sozialen Situationen eher gehemmt waren. Dies könnte darauf hindeuten, dass sozial schüchterne Kinder nicht selbst in der Lage sind, in einer solchen Situation spontan prosoziales Verhalten auszuführen, sondern mütterliche Führung benötigen (siehe Hastings et al., 2007). Zur besseren Veranschaulichung wird im Folgenden ein Auszug aus einem Interview mit einer deutschen Mutter (Teilnehmerin Nr. 484) präsentiert (die wörtliche Rede wurde zum besseren Verständnis von der Autorin angepasst, das originale Transkript ist in Anhang D ersichtlich):

Interviewer: Was würden Sie in dieser Situation zu Ihrem Kind sagen?

Mutter: „Jetzt müssen wir erst mal schauen, was passiert ist! Wir können jetzt nicht einfach gehen!“.

Interviewer: Wie fühlen Sie sich?

Mutter: Ganz normal.

Interviewer: Warum fühlen Sie sich so?

Mutter: Weil Kinder manchmal komisch reagieren. Weil man als Erwachsener die Situation nicht sehen kann, oder gleich mitfühlen kann, warum sie jetzt gehen möchte. Ist es weil sie Angst davor hat oder weil, ja es gibt so viele Möglichkeiten, was ein Kind denken kann. Und ich würde das in keinsten Weise dramatisieren. Würde einfach dem Kind sagen: "Jetzt schauen wir erst, bevor wir gehen."

Interviewer: Welches Ziel verfolgen Sie mit Ihrem Verhalten?

Mutter: Im Prinzip, dass man immer erst mal die Situation abklären muss, was ist, einfach niemanden liegen lässt. So frei nach dem Motto man hebt ja nichts von der Straße auf und dann fällt die Oma hin. Also das haben wir versucht abzuklären, dass es einfach gewisse Dinge gibt, um die man sich erst mal kümmern muss. Wenn es um Leben und Tod geht oder wenn es einem nicht gut geht. Und wenn man das gemacht hat, dann kann man weiterschauen oder man muss einfach jemanden zur

Hilfe holen, damit erst mal nach dem Menschen geschaut wird. Weil Mensch und Tier einfach eine gewisse Stellung haben, die einfach wichtig ist und nach der man sich erst mal umgucken oder schauen muss.

Generell wurde in der Altruismus-Situation gezeigt, dass Prosozialität ein Erziehungsziel darstellt, das universell über Kulturen hinweg für die kindliche Sozialisation von großer Bedeutung ist (siehe auch Chen et al., 2009; Rose-Krasnor & Denham, 2009). Allerdings gibt es Unterschiede dahingehend, wie dieses Ziel am besten erreicht werden kann und zwar intra- und interkulturell. Des Weiteren zeigten sich Unterschiede, wie die Mütter emotional auf die Situation reagierten.

Bei den indischen Müttern wurden zwei intuitive Erziehungstheorien gefunden. Beide Theorien haben gemeinsam, dass angenommen wird, dass Prosozialität hauptsächlich mittels problemfokussiertem Erziehungsverhalten erfolgreich gefördert werden kann. Dieses Ergebnis ist etwas überraschend, da Indien eine Kultur darstellt, in der strenge Kontrolle als Erziehungsverhalten wertgeschätzt wird (siehe Chao & Tseng, 2002). Wie aber bereits erwähnt, können die Ergebnisse damit begründet werden, dass Kinder in Indien erst relativ spät als schulfähig betrachtet werden. So werden die Kinder erst mit strenger Kontrolle erzogen, sobald sie das *dongshi* („age of understanding“) erreicht haben (Rao et al., 2003). Des Weiteren fanden Raval und Martini in ihrer Studie zur Emotionssozialisation in Varanasi ein Konzept, das von Müttern häufig berichtet wurde und darauf abzielte, dass die Kinder bestimmte Situationen akzeptieren und sich an diese anpassen sollen. Dadurch soll das übergeordnete Ziel, nämlich sich zu einer sozialen, mit anderen Menschen verbundenen Person zu entwickeln, erreicht werden (Raval & Martini, 2011). „Making the child understand“ wird als problemfokussiertes Verhalten gewertet, da es impliziert, dass dem Kind etwas erklärt wird. So beschreibt Kurtz (1992; zitiert nach Raval & Martini, 2011) indische Sozialisation als subtilen Prozess, in dem Kinder ihr Verhalten und ihre Bedürfnisse aufgrund impliziter Botschaften anderer verändern und nicht aufgrund von expliziten Kommandos. Eine Besonderheit stellte die „prosozialitäts-peerorientierte“ Erziehungstheorie dar, die nur bei indischen und einem Teil der nepalesischen Mütter gefunden wurde und demnach eine kulturspezifische Theorie impliziert. Hierbei wurde sich besonders auf das andere Kind fokussiert. Das kulturelle Modell der Interdependenz wird in vielen asiatischen Kulturen gefunden und ist besonders im familiären Kontext von besonderer Wichtigkeit (siehe Chao & Tseng, 2002). Man könnte hier annehmen, dass Interdependenz in Indien darüber hinausgeht

und sich in stärkerem Maße als in anderen asiatischen Kulturen auf eine größere Gruppe von miteinander verbundenen Menschen bezieht. Dies könnte eine Besonderheit darstellen, die im Hinduismus verwurzelt ist.

Für etwa die Hälfte der nepalesischen Mütter zeigte sich dasselbe Bild wie für die indischen Mütter. So wurden jeweils bei einem Viertel der nepalesischen Mütter Erziehungstheorien gefunden, die davon ausgehen, dass Prosozialität mit problemfokussiertem Erziehungsverhalten am besten gefördert werden kann. Die andere Hälfte der nepalesischen Mütter wurde den Erziehungstheorien zugeordnet, die Machtdurchsetzung als förderlich für die Entwicklung prosozialen Verhaltens ansehen und können demnach eher als traditionell eingestuft werden. Hier werden Erwartungen an das Kind mit Machtdurchsetzung umgesetzt. Machtdurchsetzung ist hier assoziiert mit Verbundenheit und Respekt gegenüber den Eltern und anderen (Übersichten bei Chao & Tseng, 2002; Rothbaum & Trommsdorff, 2007).

Für die koreanischen Mütter zeigten sich besonders zwei der identifizierten Erziehungstheorien als relevant. Zum einen teilte knapp die Hälfte der koreanischen Stichprobe die „prosozialitäts-problemorientierte“ Erziehungstheorie, in der davon ausgegangen wird, dass Prosozialität mittels problemfokussiertem Erziehungsverhalten erreicht werden kann. Traditionell wird Sozialisation in Korea von autoritären Erziehungsverhalten begleitet (siehe z. B. Choi, Kim, Pekelnicky, & Kim, 2013; Rohner & Pettengill, 1985; Schwarz et al., 2005). Allerdings führt der drastische soziale Wandel in Korea auch zu Veränderungen in der Erziehung (siehe Cheah & Park, 2006; Greenfield, 2009; Kagitcibasi, 2005; Park & Cheah, 2005). Kindliche Autonomie bekommt durch Modernisierung und Industrialisierung mehr Bedeutung. Erziehungsverhalten, das kindliche Independenz fördert und somit dem westlichen Modell ähnlich ist, könnte dadurch an Relevanz gewinnen (z. B. Cheah & Park, 2004; Kagitcibasi, 2005; Park & Cheah, 2005). Demnach könnte man hier davon ausgehen, dass der hohe Anteil der koreanischen Mütter, der diese Erziehungstheorie vertrat, eher modernere Mütter darstellt. Auf der anderen Seite teilte auch die Hälfte der koreanischen Mütter Erziehungstheorien, die eher Machtdurchsetzung als sinnvoll für prosoziale Entwicklung erachteten. Somit könnte man hier annehmen, dass sich in der koreanischen Stichprobe sowohl traditionelle als auch Mütter mit moderneren Werten befinden und sich dadurch die unterschiedlichen Erziehungstheorien begründen lassen.

Für die deutschen und amerikanischen Mütter wurde in dieser Situation ein ähnliches Bild gefunden. Hier zeigte sich ebenfalls, dass etwa die Hälfte der Teilnehmerinnen die „prosozialitäts-problemorientierte“ Theorie verfolgte. Autoritatives Erziehungsverhalten wird

im westlichen Kontext als förderlich für die Entwicklung der kindlichen Kompetenz gesehen, da es die Autonomie des Kindes unterstützt (Übersichten bei Hastings et al., 2007; Rose-Krasnor & Denham, 2009; Rothbaum & Trommsdorff, 2007). Die andere Hälfte der deutschen Mütter vertrat Erziehungstheorien, die beinhalteten, dass Prosozialität mittels Machtdurchsetzung erzielt werden kann. Autoritäres Erziehungsverhalten ist in westlichen Kulturen eher mit negativen Konsequenzen für die kindliche Entwicklung verbunden, da es das positive Selbstkonzept und die Handlungsfähigkeit des Kindes einschränkt (Übersicht bei Rothbaum & Wang, 2010). Die Anwendung elterlicher Kontrolle hängt mit bestimmten Erziehungszielen zusammen, die eher auf kindliche Komplianz fokussieren. So zeigten Studien, dass Eltern, die Gehorsam wertschätzten, strenger waren und ihre Autorität entschlossener durchsetzten. Es ist wichtig zu beachten, wie elterliche Kontrolle angewendet wird. So war strukturierte Kontrolle, die auf reifes, kompetentes Verhalten des Kindes abzielte, häufig positiv mit prosozialer Entwicklung verbunden. Strenge, unnachgiebige Regeln und Bestrafung hingen dagegen negativ mit prosozialer Entwicklung zusammen (Übersicht bei Hastings et al., 2007). Ein weiterer Punkt ist, dass die Erziehungstheorien, in denen Machtdurchsetzung als essentiell für die Entwicklung prosozialen Verhaltens gesehen wurde, ebenfalls auch mit dem Erziehungsziel der Empathie einhergingen, die als Bedingung für prosoziales Verhalten gilt (Hastings et al., 2007).

Es ist also festzuhalten, dass in allen untersuchten Kulturen sowohl Erziehungstheorien gefunden wurden, die Machtdurchsetzung zur Sozialisation prosozialen Verhaltens als zielführend betrachteten als auch Erziehungstheorien, in denen angenommen wird, dass problemfokussiertes Verhalten zur Förderung der kindlichen Prosozialität geeignet ist. Demnach gibt es intrakulturelle Unterschiede über mütterliche Annahmen, welches Verhalten sinnvoll ist um Prosozialität zu fördern. Eine Ausnahme waren hier die indischen Mütter, die generell davon ausgingen, dass prosoziales Verhalten nur mit problemfokussiertem Verhalten erreicht werden kann.

5.4 Generelle Diskussion der Ergebnisse

In der vorliegenden Arbeit wurden intuitive Erziehungstheorien von Müttern von Grundschulern aus fünf verschiedenen Kulturen untersucht. Dabei zeigte sich, dass in verschiedenen Sozialisationssituationen verschiedene Sozialisationsprozesse wirksam sind (vgl. Grusec & Davidov, 2010). So werden kontextspezifische Erziehungsziele verfolgt, von denen ausgegangen wird, dass diese für eine positive kindliche Entwicklung förderlich sind (Harkness & Super, 2006). Diese hängen wiederum mit übergeordneten Werten bezüglich

Entwicklung und Erziehung zusammen, die den Gegebenheiten des kulturellen Kontexts angepasst sind (Trommsdorff et al., 2012).

Wichtige Konzepte um kulturelle Werte zu beschreiben, die sich auch in Erziehungszielen und -verhalten wiederfinden, sind Präferenzen innerhalb einer Gesellschaft Autonomie oder Verbundenheit anzustreben (Kagitcibasi, 2005; Rothbaum & Trommsdorff, 2007). Dabei ist Autonomie in westlichen, individualistischen Kulturen eng mit Verbundenheit assoziiert, während Autonomie und Verbundenheit in östlichen, kollektivistischen Kulturen eher gegenläufig zueinander sind. In westlichen Kulturen ist es erstrebenswert ein autonomes, selbstbestimmtes Individuum zu werden, was sich in einer demokratischen Erziehung widerspiegelt. Autoritäre Erziehung untergräbt diese Werte und führt zu weniger Verbundenheit in der Mutter-Kind-Beziehung. In kollektivistischen Kulturen hingegen wird Individualismus nicht sonderlich geschätzt, da es das Selbst in den Vordergrund stellt und somit die Gruppenbedürfnisse in den Hintergrund rücken. Hier wird autoritäres Erziehungsverhalten angewendet, das mit Liebe und Respekt einhergeht um Verbundenheit im Sinne von angemessenem Verhalten zu stärken (Rothbaum & Trommsdorff, 2007). Diese Befunde konnten in dieser Arbeit unterstützt werden. So wurden bei den indischen, nepalesischen und koreanischen Müttern häufiger gruppenorientierte Erziehungsziele gefunden, während deutsche und amerikanische Mütter häufiger Ziele verfolgten, die die Selbstständigkeit des Kindes betonten. Auch wenn gleiche Erziehungsziele verfolgt werden, können diese unterschiedlich mit den übergeordneten Konzepten von Autonomie und Verbundenheit zusammenhängen. So ist akademischer Erfolg in interdependenten Kulturen wichtig für die Ausbildung relevanter Tugenden, wie Fleiß und Persistenz. Es ist Bestandteil von filial piety und trägt zum Ansehen der Familie bei. In independenten Kulturen hingegen hat akademische Leistung eher damit zu tun, individuelle Ziele und Bedürfnisse zu erfüllen (Chao & Tseng, 2002; Hau & Ho, 2010; Stevenson & Stigler, 1992). Ebenso verhält es sich mit sozialen Kompetenzen. In Kulturen, in denen Independenz geschätzt wird, tragen soziale Kompetenzen zu einem höheren Gruppenstatus, besseren Peerbeziehungen und dem persönlichen Wohlbefinden bei. Dabei ist es erwünscht, dass individuelle Bedürfnisse ausgedrückt und durchgesetzt werden. Demnach soll hier eine Balance zwischen sozialen Anforderungen und individuellen Zielen gefunden werden. Dahingegen stehen in Kulturen, in denen eine interdependente Orientierung vorherrscht, das Gruppenwohl und die Gruppenharmonie im Vordergrund. Individuelle Bedürfnisse werden möglichst unterdrückt und zurückgestellt, um den Bedürfnissen der Gruppe gerecht zu werden. Sozialkompetenz ist hier verbunden mit filial piety und hat verpflichtenden Charakter

(Chen et al., 2009; Rose-Krasnor & Denham, 2009; Trommsdorff & Rothbaum, 2008). In der vorliegenden Arbeit wurde aber auch gezeigt, dass es innerhalb der kulturellen Kontexte erhebliche Varianz gab. So befanden sich in so gut wie allen identifizierten intuitiven Erziehungstheorien Mütter aus allen untersuchten Kulturen, wenn auch zu unterschiedlichen Anteilen. Demnach kann auch die Annahme, dass Autonomie und Verbundenheit koexistieren können, unterstützt werden (vgl. Kagitcibasi, 2005; Rothbaum & Trommsdorff, 2007). Kagitcibasi leitete vier Familienmodelle ab. Darunter zählte das interdependente Modell, das sich häufig bei traditionellen Familien zeigt. In diesem Modell ist Verbundenheit wichtig und Autonomie gilt eher als hinderlich. Das Modell der familiären Independenz stellt den Gegenpol dar. Hier wird Autonomie und Selbstverwirklichung geschätzt. Eine Mischung aus diesen beiden Modellen findet sich im Modell der psychologischen Interdependenz wieder. Hier wird sowohl Autonomie als auch Verbundenheit als wichtig und gegenseitig förderlich gesehen. Dieses letzte Familienmodell ist in Gesellschaften zu finden, die aufgrund von Urbanisierung und ökonomischem Wachstum einen Wandel durchlaufen (Kagitcibasi, 2005).

Alle Kulturen durchlaufen sozialen Wandel und befinden sich kontinuierlich in Entwicklung (Maccoby, 2007). Durch Urbanisierung und Modernisierung wandeln sich aktuell besonders asiatische Länder (Chao & Tseng, 2002), so auch Nepal (Donner, 2007) und Indien (Sinha & Mishra, 2013). Bei den hier untersuchten Kulturen stellt Südkorea allerdings eine Besonderheit dar. In den letzten 60 Jahren hat Südkorea, aufgrund politischer Veränderungen, einen starken sozialen Wandel durchlaufen. Südkorea wandelte sich von einem der ärmsten Länder der Welt zu einer, der sich ökonomisch am schnellsten entwickelnden Nationen der Welt. Im Zuge der Modernisierung, Urbanisierung und Industrialisierung veränderte sich auch die traditionelle koreanische Familie. Die Größe der Haushalte und die Geburtenrate nahmen ab und die Anzahl berufstätiger Frauen und Mütter nahm zu. Frauen wurden generell mehr Rechte zugesprochen (Übersichten bei Heo & Roehrig, 2010; Kim, Park, Kwon, & Koo, 2005). Greenfield geht davon aus, dass es zwei Prototypen kultureller Systeme gibt: Gesellschaft und Gemeinschaft. Gemeinschaft repräsentiert dabei Kulturen, die dem kollektivistischen Modell entsprechen. Gesellschaft dagegen geht eher mit Merkmalen einer individualistischen Kultur einher. Entwicklungspfade verschieben sich im Falle von ökonomischem Wachstum von Gemeinschaft hin zu Gesellschaft (Greenfield, 2009). Einige Forscher sprechen demnach von einer Verwestlichung der südkoreanischen Gesellschaft, die sich auch in der Erziehung niederschlägt. Ein Grund hierfür wird auch im Zugang zu westlichen Medien und westlicher Literatur gesehen (z. B. Cheah & Park, 2006; Park & Cheah, 2005). Auch wenn die Bedeutung von kindlicher

Autonomie aufgrund geringerer Haushaltsgröße und höherer Berufstätigkeit zunimmt, bleiben traditionelle konfuzianische Werte, wie emotionale Verbundenheit und Familienharmonie dennoch weiterhin bestehen. Demnach kann man nicht von einer reinen Westernisierung sprechen (z. B. Cheah & Park, 2006; Kim et al., 2005; Schwarz et al., 2005). So beschreiben Chang und Song (2010) den Prozess als Individuation ohne Individualismus. In der vorliegenden Arbeit befanden sich die koreanischen Mütter häufig zwischen den nepalesischen und indischen Müttern auf der einen und den amerikanischen und deutschen Müttern auf der anderen Seite. Dies könnte auf eine Verschiebung von interdependenten zu eher independenten Werten aufgrund sozialen Wandels hindeuten, aber es zeigt auch, dass traditionelle Werte weiterhin von Bedeutung sind.

Es ist demnach wichtig Sozialisation und Erziehung immer auch in Anbetracht von Veränderung und Wandel zu sehen. Kulturen sind dynamische Systeme, die nicht als statisch oder feststehend gesehen werden können. Des Weiteren ist es auch besonders für die Erforschung von intuitiven Erziehungstheorien im kulturellen Kontext wichtig, die Individualebene einzubeziehen, da es innerhalb von Kulturen erhebliche Variabilität gibt. Intuitive Erziehungstheorien stellen komplexe Systeme dar (Trommsdorff et al., 2012), die nicht nur aufgrund von kulturellen Werten, sondern auch durch persönliche Erfahrungen und unterschiedliche Umwelteinflüsse geformt werden. Des Weiteren können auch kulturelle Werte innerhalb einer Kultur variieren (z. B. Cole, Tamang, & Shrestha, 2006). Eine reine Beschreibung intuitiver Erziehungstheorien anhand von statischen Konzepten wie z. B. Individualismus und Kollektivismus ist demnach nicht ausreichend für die Beschreibung unterschiedlicher intuitiver Erziehungstheorien im kulturellen Kontext.

5.5 Bedeutung der Arbeit, Einschränkungen und Ausblick

Die vorliegende Arbeit leistet einen wichtigen Beitrag bezüglich der Erforschung intuitiver Erziehungstheorien im kulturellen Kontext. Nach bisherigem Kenntnisstand gibt es keine Arbeit, die intuitive Erziehungstheorien in fünf Kulturen und in verschiedenen Situationen untersucht. Des Weiteren ist, soweit bekannt, die Analyse mittels Latent-Class-Cluster-Analysen für die Erforschung intuitiver Erziehungstheorien ein bislang nicht genutzter Ansatz. Dieses Verfahren ist aber für die Analyse intuitiver Erziehungstheorien besonders sinnvoll, da sie den Erklärungsgehalt von Mittelwertsunterschieden bzgl. einzelner Variablen oder korrelativer Verfahren übersteigt. Intuitive Erziehungstheorien sind komplexe interagierende Systeme, die sich aus einer Vielzahl von Variablen zusammensetzen (vgl. Trommsdorff et al., 2012). Mittels LC-Cluster-Analysen ist es möglich, mehrere Variablen,

die zum Verständnis intuitiver Erziehungstheorien beitragen, miteinander in Verbindung zu setzen. Dabei werden anhand dieser Variablen zugrundeliegende (latente) Variablen (in diesem Fall intuitive Erziehungstheorien) identifiziert, die von einer Reihe von Personen, die sich bezüglich der Variablen ähnlich sind, geteilt werden. Somit konnten innerhalb dieser Arbeit verschiedene latente Erziehungstheorien ermittelt werden. Da bei den Analysen auf Individualebene vorgegangen wurde, konnten diese Theorien zunächst unabhängig vom kulturellen Kontext betrachtet werden. Dies ist wichtig, um intrakulturelle Unterschiede zu detektieren. Hier bestätigte sich, dass Kulturen keine statischen Objekte sind, die mittels einzelner Dimensionen (z. B. Independenz, Interdependenz) ausreichend beschrieben werden können.

Ein wichtiger Punkt, den diese Arbeit leistet, ist auch die Betrachtung verschiedener Situationen, da somit elterliche Sozialisation detaillierter verstanden werden kann (vgl. Grusec & Davidov, 2010). So gehen auch Super und Harkness (2006) davon aus, dass intuitive Erziehungstheorien hierarchisch strukturiert sind. Dabei befinden sich auf der obersten Ebene generelle Annahmen über Entwicklung und Kinder. Auf der darunter liegenden Stufe sind dann spezifische Erziehungstheorien für bestimmte Sozialisationsbereiche angeordnet, die Annahmen über wichtige Sozialisationsziele und effektives Erziehungsverhalten in diesen Bereichen beinhalten.

Ein weiterer Vorteil dieser Arbeit besteht darin, dass die Mütter mittels qualitativer Interviews befragt wurden. Somit konnten sie die Fragen frei beantworten und waren nicht an vorgefertigte Skalen gebunden, die möglicherweise nicht alle kulturell relevanten Aspekte abdecken. Des Weiteren wurde das Kodierschema für die Daten in Kooperation mit Wissenschaftlern aller untersuchten Kulturen entwickelt, somit konnte die kulturelle Äquivalenz möglichst gut gewährleistet werden. Die Arbeit konnte somit einen wichtigen Beitrag zum Verständnis intuitiver Erziehungstheorien in Indien, Nepal, Korea, Deutschland und Amerika leisten.

Einige Einschränkungen sind zu nennen. Es handelte sich um Selbstberichte von Müttern, das heißt, dass es sich um subjektive Selbsteinschätzungen und nicht um objektive Beobachtungen handelte. Da aber das Ziel der Arbeit war, intuitive Erziehungstheorien, die subjektiven Charakter haben, zu identifizieren, wird dies eher als Vor- anstatt als Nachteil bewertet. Die Interviews mit den Müttern wurden persönlich durchgeführt, so dass keine anonyme Situation gegeben war, dies könnte zu sozialer Erwünschtheit geführt haben. Das heißt, dass Mütter eventuell ihre Aussagen „verschönert“ haben, um gesellschaftliche Normen

nicht zu verletzen oder nicht vom Interviewer negativ beurteilt zu werden. Des Weiteren sind die Mütter der einzelnen Stichproben höher gebildet als der Durchschnitt der jeweiligen Bevölkerung. Dies könnte auch auf höhere sozioökonomische Verhältnisse hindeuten, als in der allgemeinen Bevölkerung. Dadurch könnten die Ergebnisse weniger generalisierbar sein. Ebenso ist anzumerken, dass die Daten jeweils in regional begrenzten Gebieten erhoben wurden und somit möglicherweise nicht die Vorstellungen der generellen Bevölkerung widerspiegeln. Diesbezüglich gibt es auch Unterschiede zwischen den einzelnen Stichproben. So wurde die deutsche Stichprobe in Konstanz, einer Kleinstadt in Süddeutschland erhoben. Die nepalesische und koreanische Stichprobe stammten jeweils aus den Hauptstädten der untersuchten Länder. In Hauptstädten herrscht eine hohe Urbanisierung vor und meist sind Hauptstädte eher von sozialem Wandel betroffen, als ländliche Regionen. Die indische Stichprobe hingegen wurde in Varanasi erhoben, eine Großstadt in Indien, in der, im Vergleich zu Neu Delhi oder Mumbai, eher traditionelle Werte vorherrschen. Die amerikanische Stichprobe stammt aus University Park, Pennsylvania, dem Hauptcampus der Penn State University. Aus diesen Gründen ist die Generalisierbarkeit der Ergebnisse eingeschränkt.

Zukünftige Forschung zu intuitiven Erziehungstheorien sollte einzelne Erziehungstheorien intensiver beleuchten. So könnten z. B. Zusammenhänge oder Interaktionen zwischen den untersuchten Variablen geprüft werden. Mittels Strukturgleichungsmodellen, Moderations- oder Mediationsanalysen könnten so einzelne Erziehungstheorien und deren interne Wirkmechanismen beleuchtet werden, um das Konzept noch deutlicher herauszuarbeiten. Dies hätte allerdings den Rahmen dieser Arbeit überstiegen. Da intuitive Erziehungstheorien subjektive und individuelle Vorstellungen über die Entwicklung und Erziehung von Kindern darstellen, sind qualitative Interviews ein wichtiger und unabdingbarer Bestandteil bei der Untersuchung eben dieser Theorien. Diese Daten könnten aber mittels quantitativer Methoden und objektiver Beobachten erweitert werden um genauere Erkenntnisse zu gewinnen. Dabei sollten diese Methoden unbedingt in Kooperation mit nativen Wissenschaftlern entwickelt werden, um kulturspezifische Erziehungsaspekte abdecken zu können. Andernfalls besteht die Gefahr, dass Messinstrumente kulturell verzerrt sind und für die Untersuchung anderer Kulturen keine Validität aufweisen.

Des Weiteren wäre es sinnvoll zu prüfen, welche Auswirkungen die intuitiven Erziehungstheorien auf die kindliche Entwicklung haben. So könnten die gleichen Erziehungstheorien die kindliche Entwicklung positiv in dem einen, aber negativ in einem

anderen kulturellen oder sozioökonomischen Kontext beeinflussen (siehe Hastings et al., 2007). Dabei sollte unbedingt auch die Rolle des Kindes betrachtet werden. Kinder nehmen in ihrer eigenen Sozialisation eine aktive Rolle ein (z. B. Grusec & Hastings, 2007; Maccoby, 2007; Trommsdorff, 2008). So werden elterliche Erziehungsbemühungen vom Kind besser internalisiert, wenn diese vom Kind akkurat erfasst werden können. Ist dies erfolgt, entscheidet das Kind, ob die elterliche Botschaft akzeptiert oder abgelehnt wird (Grusec & Goodnow, 1994).

Intuitive Erziehungstheorien stellen eine wichtige Quelle für die Sozialisationsforschung dar. Wie das einführende Zitat deutlich macht, hat die Erziehung durch die Eltern einen bedeutsamen Einfluss auf die kindliche Entwicklung. Demnach spielen elterliche Annahmen über Entwicklung und angemessene Erziehung eine besonders wichtige Rolle. Das Verständnis über intuitive Erziehungstheorien im kulturellen Kontext leistet folglich für die kulturvergleichende Sozialisationsforschung einen bedeutenden und unverzichtbaren Beitrag.

6. Literaturverzeichnis

- Ainsworth, M. S. (1979). Infant–mother attachment. *American Psychologist*, *34*, 932-937.
- Ainsworth, M. S., Blehar, M. C., Waters, E., & Wall, S. (1978). *Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation*. Oxford, UK: Lawrence Erlbaum.
- Bacher, J., Pöge, A., & Wenzig, K. (2010). *Clusteranalyse: Anwendungsorientierte Einführung in Klassifikationsverfahren*. München, Germany: Oldenbourg Wissenschaftsverlag.
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V., & Pastorelli, C. (1996). Multifaceted impact of self-efficacy beliefs on academic functioning. *Child Development*, *67*, 1206-1222.
- Beale Spencer, M. (2006). Phenomenology and ecological systems theory: Development of diverse groups. In R. M. Lerner (Ed.), *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development* (Vol. 1, pp. 829-893). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Bornstein, M. H. (2002). Preface. In M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting* (Vol. 1, pp. ix-xii). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss: Vol. 1. Attachment*. Harmondsworth, UK: Penguin.
- Central Intelligence Agency (CIA).(2013a). Korea, South.*The world factbook*. Retrieved from <https://www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/geos/ks.html>
- Central Intelligence Agency (CIA).(2013b). Nepal. *The world factbook*. Retrieved from <https://www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/geos/np.html>
- Chang, K.-S., & Song, M.-Y. (2010). The stranded individualizer under compressed modernity: South Korean women in individualization without individualism. *British Journal of Sociology*, *61*, 539-564.
- Chao, R. K. (1994). Beyond parental control and authoritarian parenting style: Understanding Chinese parenting through the cultural notion of training. *Child Development*, *65*, 1111-1119.
- Chao, R. K. (1996). Chinese and European Americans mothers' beliefs about the role of parenting in children's school success. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, *27*, 403-423.
- Chao, R., & Tseng, V. (2002). Parenting of Asians. In M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting: Vol. 4: Social conditions and applied parenting (2nd ed.)* (pp. 59-93). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

- Cheah, C. S. L., & Park, S.-Y. (2006). South Korean mothers' beliefs regarding aggression and social withdrawal in preschoolers. *Early Childhood Research Quarterly, 21*, 61-75.
- Cheah, C. S. L., & Rubin, K. H. (2003). European American and mainland Chinese mothers' socialization beliefs regarding preschoolers' social skills. *Parenting: Science and Practice, 3*, 1-21.
- Cheah, C. S. L., & Rubin, K. H. (2004). European American and Mainland Chinese mothers' responses to aggression and social withdrawal in preschoolers. *International Journal of Behavioral Development, 28*, 83-94.
- Chen, X., Chung, J., & Hsiao, C. (2009). Peer interactions and relationships from a cross-cultural perspective. In K. H. Rubin, W. M. Bukowski, & B. Laursen (Eds.), *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (pp. 432-451). New York, NY: Guilford Press.
- Chen, C., & Stevenson, H. W. (1995). Motivation and mathematics achievement: A comparative study of Asian-American, Caucasian-American, and East Asian high school students. *Child Development, 66*, 1215-1234.
- Chen, X., Wu, H., Chen, H., Wang, L., & Cen, G. (2001). Parenting practices and aggressive behavior in Chinese children. *Parenting: Science and Practice, 1*, 159-184.
- Choi, Y., Kim, Y. S., Pekelnicky, D. D., & Kim, H. J. (2013). Preservation and modification of culture in family socialization: Development of parenting measures for Korean immigrant families. *Asian American Journal of Psychology, 4*, 143-154.
- Cole, P. M., LeDonne, E. N., & Tan, P. Z. (2013). A longitudinal examination of maternal emotions in relation to young children's developing self-regulation. *Parenting: Science and Practice, 13*, 113-132.
- Cole, P. M., Tamang, B. L., & Shrestha, S. (2006). Cultural variations in the socialization of young children's anger and shame. *Child Development, 77*, 1237-1251.
- Cole, P. M., & Tan, P. Z. (2007). Emotion socialization from a cultural perspective. In J. E. Grusec & P. D. Hastings (Eds.), *Handbook of socialization: Theory and research* (pp. 516-542). New York, NY: Guilford Press.
- Coplan, R. J., Hastings, P. D., Lagacé-Séguin, D. G., & Moulton, C. E. (2002). Authoritative and authoritarian mothers' parenting goals, attributions, and emotions across different childrearing contexts. *Parenting: Science and Practice, 2*, 1-26.
- Darling, N., & Steinberg, L. (1993). Parenting style as context: An integrative model. *Psychological Bulletin, 113*, 487-496.

- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The 'what' and 'why' of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry, 11*, 227-268.
- Dix, T. (1992). Parenting on behalf of the child: Empathic goals in the regulation of responsive parenting. In I. Sigel, A. V. McGillicuddy-DeLisi, & J. J. Goodnow (Eds.), *Parental belief systems: The psychological consequences for children* (2 ed., pp. 319-346). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Dix, T. (1993). Attributing dispositions to children: An interactional analysis of attribution in socialization. *Personality and Social Psychology Bulletin, 19*, 633-643.
- Dix, T., & Grusec, J. E. (1983). Parental influence techniques: An attributional analysis. *Child Development, 54*, 645-652.
- Donner, W. (2007). *Nepalkunde: Menschen, Kulturen und Staat zwischen Monsunwald und Bergwüste*. Bergisch Gladbach, Germany: Lahure Kitab.
- Dweck, C. S. (1999). *Self-theories: Their role in motivation, personality, and development*. Philadelphia, PA: Psychology Press.
- Dweck, C. S., Chiu, C.-y., & Hong, Y.-y. (1995). Implicit theories and their role in judgments and reactions: A world from two perspectives. *Psychological Inquiry, 6*, 267-285.
- Eisenberg, N., & Fabes, R. A. (1998). Prosocial development. In N. Eisenberg (Ed.), *Handbook of child psychology, 5th ed.: Vol 3. Social, emotional, and personality development* (pp. 701-778). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons Inc.
- Fabes, R. A., Poulin, P. E., Eisenberg, N., & Madden-Derdich, D. A. (2002). The Coping with Children's Negative Emotion Scale (CCNES): Psychometric properties and relations with children's emotional competence. *Marriage and Family Review, 34*, 285-310.
- Fulgini, A. J. (1997). The academic achievement of adolescents from immigrant families: The roles of family background, attitudes, and behavior. *Child Development, 68*, 351-363.
- Garg, R., Levin, E., Urajnik, D., & Kauppi, C. (2005). Parenting style and academic achievement for East Indian and Canadian adolescents. *Journal of Comparative Family Studies, 36*, 653-661.
- Greenfield, P. M. (2009). Linking social change and developmental change: Shifting pathways of human development. *Developmental Psychology, 45*, 401-418.
- Greve, W., & Wentura, D. (1997). *Wissenschaftliche Beobachtung. Eine Einführung*. Weinheim, Germany: Beltz.
- 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 to the social sciences* (pp. 75-97). New York, NY: Psychology Press.
- Grusec, J. E., & Davidov, M. (2007). Socialization in the family: The roles of parents. In J. E. Grusec & P. D. Hastings (Eds.), *Handbook of socialization: Theory and research* (pp. 284-308). New York, NY: The Guilford Press.
- Grusec, J. E., & Davidov, M. (2010). Integrating different perspectives on socialization theory and research: A domain-specific approach. *Child Development, 81*, 687-709.
- Grusec, J. E., & Goodnow, J. J. (1994). Impact of parental discipline methods on the child's internalization of values: A reconceptualization of current points of view. *Developmental Psychology, 30*, 4-19.
- Grusec, J. E., & Hastings, P. D. (2007). Introduction. In J. E. Grusec & P. D. Hastings (Eds.), *Handbook of socialization: Theory and research* (pp. 1-9). New York, NY: The Guilford Press.
- Harkness, S., & Super, C. M. (2002). Culture and parenting. In M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting: Vol. 2: Biology and ecology of parenting (2nd ed.)*. (pp. 253-280). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Harkness, S., & Super, C. M. (2006). Themes and variations: Parental ethnotheories in Western culture. In K. H. Rubin & O. B. Chung (Eds.), *Parenting beliefs, behaviors, and parent-child relations: A cross-cultural perspective* (pp. 61-79). New York, NY: Psychology Press.
- Hastings, P. D., Utendale, W. T., & Sullivan, C. (2007). The socialization of prosocial development. In J. E. Grusec & P. D. Hastings (Eds.), *Handbook of socialization: Theory and research* (pp. 638-664). New York, NY: Guilford Press.
- Hau, K. T., & Ho, I. T. (2010). Chinese student's motivation and achievement. In M. H. Bond (Ed.), *The Oxford handbook of Chinese psychology*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Heo, U., & Roehrig, T. (2010). *South Korea since 1980*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Hess, R. D., Chang, C. M., & McDevitt, T. M. (1987). Cultural variations in family beliefs about children's performance in mathematics: Comparisons among People's Republic of China, Chinese-American, and Caucasian-American families. *Journal of Educational Psychology, 79*, 179-188.
- Hofstede, G. (2001). *Culture's consequences: Comparing values, behaviors, institutions, and organizations across nations* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

- Juang, L. P., Qin, D. B., & Park, I. J. K. (2013). Deconstructing the myth of the “tiger mother”: An introduction to the special issue on tiger parenting, Asian-heritage families, and child/adolescent well-being *Asian American Journal of Psychology*, 4, 1-6.
- Kagitcibasi, C. (2005). Autonomy and relatedness in cultural context: Implications for self and family. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 36, 403-422.
- Kegel, S. (2011, January 22). Erziehung auf chinesisches: Wie die Tigermutter ihre Kinder zum Siegen drillt. *FAZ*, Retrieved from: <http://www.faz.net/aktuell/feuilleton/buecher/2.1719/bestseller-erziehen-auf-chinesisch-wie-die-tigermutter-ihre-kinder-zum-siegen-drillt-1581560.html>
- Kim, K.-W. (2006). Hyo and parenting in Korea. In K. H. Rubin & O. B. Chung (Eds.), *Parenting beliefs, behaviors, and parent-child relations: A cross-cultural perspective* (pp. 207-222). New York, NY: Psychology Press.
- Kim, U., & Park, Y.-S. (2006). Indigenous psychological analyses of academic achievement in Korea: The influence of self-efficacy, parents, and culture. *International Journal of Psychology*, 41, 287-292.
- Kim, U., Park, Y.-S., Kwon, Y.-E., & Koo, J. (2005). Values of children, parent-child relationships, and social change in Korea: Indigenous, cultural, and psychological analysis. *Applied Psychology: An International Review*, 54, 338-354.
- Kornadt, H.-J., Hayashi, T., Tachibana, Y., Trommsdorff, G., & Yamauchi, H. (1992). Aggressiveness and its developmental conditions in five cultures. In S. Iwawaki, Y. Kashima, & K. Leung (Eds.), *Innovations in cross-cultural psychology* (pp. 250-268). Amsterdam, The Netherlands: Swets & Zeitlinger.
- Kornadt, H.-J., & Trommsdorff, G. (1984). Erziehungsziele im Kulturvergleich. In G. Trommsdorff (Ed.), *Jahrbuch für Empirische Erziehungswissenschaft 1984: Erziehungsziele* (pp. 191-212). Düsseldorf, Germany: Pädagogischer Verlag Schwann.
- Kornadt, H.-J., & Trommsdorff, G. (1990). Naive Erziehungstheorien japanischer Mütter: Deutsch-japanischer Kulturvergleich. *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie*, 10, 357-376.
- Kotchick, B. A., & Forehand, R. (2002). Putting parenting in perspective: A discussion of the contextual factors that shape parenting practices. *Journal of Child and Family Studies*, 11, 255-269.
- Kuczynski, L. (1984). Socialization goals and mother-child interaction: Strategies for long-term and short-term compliance. *Developmental Psychology*, 20, 1061-1073.

- Landis, J. R., & Koch, G. G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics*, *33*, 159-174.
- Lee, K. K. (1998). Confucian tradition in the contemporary Korean family. In W. H. Slote & G. A. De Vos (Eds.), *Confucianism and the family* (pp. 249-264). Albany, NY: State University of New York Press.
- Leicht, R., & Sentker, A. (Eds.).(2009). *Der Atlas: Die Welt im 21. Jahrhundert. Politik, Wirtschaft, Ressourcen, Klima*. Hamburg, Germany: Zeitverlag.
- Li, Y., Costanzo, P. R., & Putallaz, M. (2010). Maternal socialization goals, parenting styles, and social-emotional adjustment among Chinese and European American young adults: Testing a mediation model. *The Journal of Genetic Psychology*, *171*, 330-362.
- Lin, C.-y. C., & Fu, V. R. (1990). A comparison of child-rearing practices among Chinese, immigrant Chinese, and Caucasian-American parents. *Child Development*, *61*, 429-433.
- Maccoby, E. E. (2007). Historical overview of socialization research and theory. In J. E. Grusec & P. D. Hastings (Eds.), *Handbook of socialization: Theory and research* (pp. 13-41). New York, NY: The Guilford Press.
- Markus, H. R., & Kitayama, S. (1991). Culture and the self: Implications for cognition, emotion, and motivation. *Psychological Review*, *98*, 224-253.
- Miller, S. A. (1995). Parents' attributions for their children's behavior. *Child Development*, *66*, 1557-1584.
- Minkov, M. (2013). *Cross-cultural analysis: The science and art of comparing the world's modern societies and their cultures*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Nachtigall, C., & Wirtz, M. (2004). *Wahrscheinlichkeitsrechnung und Inferenzstatistik: Statistische Methoden für Psychologen Teil 2*. Weinheim, Germany: Beltz.
- Ogbu, J. U. (1981). Origins of human competence: A cultural-ecological perspective. *Child Development*, *52*, 413-429.
- Oyserman, D., Coon, H. M., & Kemmelmeier, M. (2002). Rethinking individualism and collectivism: Evaluation of theoretical assumptions and meta-analyses. *Psychological Bulletin*, *128*, 3-72.
- Park, S.-Y., & Cheah, C. S. L. (2005). Korean mothers' proactive socialisation beliefs regarding preschoolers' social skills. *International Journal of Behavioral Development*, *29*, 24-34.
- Parke, R. D., & Buriel, R. (1998). Socialization in the family: Ethnic and ecological perspectives. In W. Damon & N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of child psychology:*

- Social, emotional, and personality development* (5 ed., Vol. 3, pp. 463-552). New York, NY: John Wiley & Sons.
- Pearson, E., & Rao, N. (2003). Socialization goals, parenting practices, and peer competence in Chinese and English preschoolers. *Early Child Development and Care, 173*, 131-146.
- Punetha, D. (1981). Socialization of aggression in children in a tribal society. In D. Sinha (Ed.), *Socialization of the Indian child* (pp. 117-133). New Delhi, India: Naurang Rai Concept Publishing Company.
- Raeff, C. (2010). Independence and interdependence in children's developmental experiences. *Child Development Perspectives, 4*, 31-36.
- Rao, N., McHale, J. P., & Pearson, E. (2003). Links between socialization goals and child-rearing practices in Chinese and Indian mothers. *Infant and Child Development, 12*, 475-492.
- Raval, V. V., & Martini, T. S. (2011). 'Making the child understand:' Socialization of emotion in urban India. *Journal of Family Psychology, 25*, 847-856.
- Rohner, R. P., & Pettengill, S. M. (1985). Perceived parental acceptance-rejection and parental control among Korean adolescents. *Child Development, 56*, 524-528.
- Rose-Krasnor, L., & Denham, S. (2009). Social-emotional competence in early childhood. In K. H. Rubin, W. M. Bukowski, & B. Laursen (Eds.), *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (pp. 162-179). New York, NY: Guilford Press.
- Ross, H., & Howe, N. (2009). Family influences on children's peer relationships. In K. H. Rubin, W. M. Bukowski & B. Laursen (Eds.), *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (pp. 508-527). New York, NY: Guilford Press.
- Rothbaum, F., Nagaoka, R., & Ponte, I. C. (2006). Caregiver sensitivity in cultural context: Japanese and U.S. teachers' beliefs about anticipating and responding to children's needs. *Journal of Research in Childhood Education, 21*, 23-40.
- Rothbaum, F., Pott, M., Azuma, H., Miyake, K., & Weisz, J. (2000). The development of close relationships in Japan and the United States: Paths of symbiotic harmony and generative tension. *Child Development, 71*, 1121-1142.
- Rothbaum, F., & Trommsdorff, G. (2007). Do roots and wings complement or oppose one another? The socialization of relatedness and autonomy in cultural context. In J. E. Grusec & P. D. Hastings (Eds.), *Handbook of socialization: Theory and research*. (pp. 461-489). New York, NY: Guilford Press.

- Rothbaum, F., & Wang, Y. Z. (2010). Fostering the child's malleable views of the self and the world: Caregiving practices in East Asian and European-American communities. In B. Mayer & H.-J. Kornadt (Eds.), *Psychologie - Kultur - Gesellschaft* (pp. 101-120). Wiesbaden, Germany: VS Verlag.
- Rothbaum, F., Weisz, J., Pott, M., Miyake, K., & Morelli, G. (2000). Attachment and culture: Security in the United States and Japan. *American Psychologist*, *55*, 1093-1104.
- Ruble, D. N., & Martin, C. L. (1998). Gender development. In N. Eisenberg (Ed.), *Handbook of child psychology. Volume 3: Social, emotional, and personality development* (pp. 933-1016). New York, NY: John Wiley & Sons.
- Schwarz, B., Schäfermeier, E., & Trommsdorff, G. (2005). Relations between value orientation, child-rearing goals, and parenting: A comparison of German and South Korean mothers. In W. Friedlmeier, P. Chakkarath, & B. Schwarz (Eds.), *Culture and human development: The importance of cross-cultural research for the social sciences* (pp. 203-230). Hove, UK: Psychology Press.
- Sinha, S., & Mishra, R. C. (2013). Agyapalan: A valued goal or just social obligation for adolescents? *United Journal of Awadh Scholars*, *7*, 1-12.
- Spieß, M., & Tutz, G. (2010). Logistische Regressionsverfahren mit mehrkategorialen Zielvariablen. In H. Holling & B. Schmitz (Eds.), *Handbuch Statistik, Methoden und Evaluation* (pp. 509-517). Göttingen, Germany: Hogrefe.
- Stevenson, H. W., & Stigler, J. W. (1992). *The learning gap. Why our schools are failing and what we can learn from Japanese and Chinese education*. New York, NY: Simon & Schuster.
- Super, C. M., & Harkness, S. (1997). The cultural structuring of child development. In J. W. Berry, P. R. Dasen, & T. S. Saraswathi (Eds.), *Handbook of cross-cultural psychology: Basic processes and human development* (Vol. 2, pp. 1-39). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Tamis-LeMonda, C. S., Way, N., Hughes, D., Yoshikawa, H., Kahana Kalman, R., & Niwa, E. Y. (2008). Parents' goals for children: The dynamic coexistence of individualism and collectivism in cultures and individuals. *Social Development*, *17*, 183-209.
- Triandis, H. C. (1995). *Individualism and collectivism*. Boulder, CO: Westview Press.
- Trommsdorff, G. (2005). Entwicklung sozialer Motive: Pro- und antisoziales Handeln. In J. Asendorpf (Ed.), *Enzyklopädie der Psychologie* (Vol. 3, pp. 75-139). Göttingen, Germany: Hogrefe.

- Trommsdorff, G. (2008). Kultur und Sozialisation. In K. Hurrelmann, M. Grundmann, & S. Walper (Eds.), *Handbuch der Sozialisationsforschung* (pp. 229-239). Weinheim, Germany: Beltz.
- Trommsdorff, G. (2009). Culture and development of self-regulation. *Social and Personality Psychology Compass*, 3, 687-701.
- Trommsdorff, G., Cole, P. M., & Heikamp, T. (2012). Cultural variations in mothers' intuitive theories: A preliminary report on interviewing mothers from five nations about their socialization of children's emotions. *Global Studies of Childhood*, 2, 158-169.
- Trommsdorff, G., Cole, P. M., Mishra, R. C., Niraula, S., & Park, Y.-S. (in preparation). *Cross-cultural study on parent's naive theories regarding development of emotion regulation and social behavior*. Universität Konstanz: Unpublished manuscript.
- Trommsdorff, G., & Friedlmeier, W. (2010). Preschool girls' distress and mothers' sensitivity in Japan and Germany. *European Journal of Developmental Psychology*, 7, 350-370.
- Trommsdorff, G., & Kornadt, H.-J. (2003). Parent-child relations in cross-cultural perspective. In L. Kuczynski (Ed.), *Handbook of dynamics in parent-child relations* (pp. 271-306). London, UK: Sage.
- Trommsdorff, G., & Rothbaum, F. (2008). Development of emotion regulation in cultural context. In M. Vanderkerckhove, C. v. Sheve, S. Ismer, S. Jung, & S. Kronast (Eds.), *Regulating emotions: Culture, social necessity, and biological inheritance* (pp. 85-120). Malden, MA: Blackwell.
- United Nations Development Programme (Ed.).(2013). *Human Development Report 2013. The rise of the South: Human progress in a diverse world*. New York, NY: United Nations Development Programme.
- van de Vijver, F. J. R. (2010). On the elusive nature of high Chinese achievement. *Learning and Individual Differences*, 20, 574-576.
- Vermunt, J. K., & Magidson, J. (2002). Latent class cluster analysis. In J. Hagenars & A. McCutcheon (Eds.), *Applied latent class analysis* (pp. 89-106). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Vermunt, J. K., & Magidson, J. (2005a). *Technical guide for Latent Gold 4.0: Basic and advanced*. Belmont, MA: Statistical Innovations Inc.
- Vermunt, J. K., & Magidson, J. (2005b). *Latent Gold 4.0 user's guide*. Belmont, MA: Statistical Innovations Inc.
- Xiao, H. (1999). Independence and obedience: An analysis of child socialization values in the United States and China. *Journal of Comparative Family Studies*, 30, 641-657.

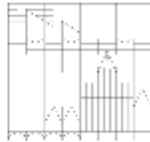
- Ziehm, J., Trommsdorff, G., & Albert, I. (2013). Erziehungsstil. In M. Wirtz (Ed.), *Dorsch Lexikon der Psychologie* (pp. 496). Bern, CH: Hans Huber.
- Ziehm, J., Trommsdorff, G., Heikamp, T., & Park, S. Y. (2013). German and Korean mothers' sensitivity and related parenting beliefs. *Frontiers in Psychology, 4*, 561. doi: 10.3389/fpsyg.2013.00561
- Zigler, E. (2002). Foreword. In M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting* (Vol. 1, pp. xiii-xv). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Anhang

- Anhang A Informationsflyer für die Mütter
- Anhang B Situationen mit Abbildungen des SoSit (vgl. Kornadt & Trommsdorff, 1990)
- Anhang C Soziodemografischer Fragebogen (Quelle: Arbeitsgruppe für Entwicklungspsychologie und Kulturvergleich, Universität Konstanz)
- Anhang D Auszüge aus den Transkripten
- Teilnehmerin Nr. 59 (Bsp. leistungsorientierte Erziehungstheorie, Leistungssituation)
 - Teilnehmerin Nr. 342 (Bsp. glücksorientierte Erziehungstheorie, Leistungssituation)
 - Teilnehmerin Nr. 469 (Bsp. selbstständigkeitsorientierte Erziehungstheorie, Leistungssituation)
 - Teilnehmerin Nr. 2 (Bsp. problemorientierte Erziehungstheorie, Peer-Konflikt-Situation)
 - Teilnehmerin Nr. 213 (Bsp. kritisierende Erziehungstheorie, Peer-Konflikt-Situation)
 - Teilnehmerin Nr. 494 (Bsp. selbstständigkeitsorientierte Erziehungstheorie, Peer-Konflikt-Situation)
 - Teilnehmerin Nr. 346 (Bsp. prosozialitäts-problemorientierte Erziehungstheorie, Altruismus-Situation)
 - Teilnehmerin Nr. 259 (Bsp. prosozialitäts-empathieorientierte-kritisierende Erziehungstheorie, Altruismus-Situation)
 - Teilnehmerin Nr. 11 (Bsp. prosozialitäts-peerorientierte Erziehungstheorie, Altruismus-Situation)
 - Teilnehmerin Nr. 484 (Bsp. prosozialitätsorientierte-kritisierende Erziehungstheorie, Altruismus-Situation)

Anmerkung. Die im Anhang dargestellten Verfahren wurden zur Erhebung der deutschen Stichprobe verwendet.

Anhang A: Informationsflyer für die Mütter



Universität Konstanz



DFG-Forscherguppe
„Grenzen der Absichtlichkeit“

Projekt Entwicklungspsychologie
(Projektleitung:
Prof. Dr. Trommsdorff)

Dipl.-Psych. Tobias Hetkamp
Dipl.-Psych. Antika Fäsche

Telefon: 07531 88-3762
Telefax: 07531 88-3039
E-Mail:
anika.faesche@uni-konstanz.de

<http://www.uni-konstanz.de/fg-absieht>

Konstanz,

Universität Konstanz · Fach D 14 · 78457 Konstanz

Studie „Erziehungstheorien im Kulturvergleich“

Liebe Mütter,

heute wenden wir uns an Sie, weil wir Sie herzlich um Ihre Unterstützung bei der Durchführung einer wissenschaftlichen Untersuchung bitten möchten.

Im Rahmen eines internationalen Forschungsprojektes in der Arbeitsgruppe für Entwicklungspsychologie und Kulturvergleich an der Universität Konstanz führen wir von November 2009 bis Februar 2010 eine Studie zum Thema „Erziehungstheorien im Kulturvergleich“ durch. Diese Studie untersucht, inwiefern sich die elterlichen Vorstellungen zur Bedeutung des Erziehungsverhaltens für die kindliche Entwicklung nach Eintritt in die Schule in verschiedenen Kulturen (u.a. Deutschland, Korea, Indien und die USA) unterscheiden.

Wir möchten Sie hiermit herzlich einladen, an der Untersuchung teilzunehmen. Alle weiteren Informationen über den Ablauf und die Teilnahmebedingungen der Studie können Sie dem beigelegten Faltblatt entnehmen. Bei Interesse schicken Sie bitte die beigefügte Einverständniserklärung in den dafür mit Rückantwort gekennzeichneten Umschlag ausgefüllt bis zum 22. Januar 2010 an uns zurück. Wir werden dann telefonisch mit Ihnen einen Termin vereinbaren.

Alle an der Untersuchung Beteiligten erhalten auf Wunsch Rückmeldung über die Ergebnisse der Gesamtstudie und als Dank für Ihre Teilnahme einen Büchergutschein. Darüber hinaus haben Sie die Chance auf eines von drei „Wohlfühlpaketen“ für die Bodenseetherme in Konstanz, die unter den Teilnehmerinnen verlost werden.

The logo is inspired by Jonathan Borofsky's sculpture "Man Walking to the Sky", located in Kassel, Germany.

Wir hoffen sehr auf Ihr Interesse und würden uns freuen, wenn Sie unsere Studie unterstützen würden.

Mit freundlichen Grüßen

T. Heikamp Anika Fäsche

(Prof. Dr. Gisela Trommsdorff)

i.A. Dipl.-Psych. Tobias Heikamp, Dipl.-Psych. Anika Fäsche

[Bei Fragen stehen wir Ihnen selbstverständlich gerne zur Verfügung. Sie können uns unter der Telefonnummer 07531/88-3762 erreichen. Oder schreiben Sie eine E-mail an: anika.faesche@uni-konstanz.de]

Einverständniserklärung

Ich erkläre mich einverstanden, an der Studie zum Thema „Erziehungstheorien im Kulturvergleich“ an der Universität Konstanz teilzunehmen.

Ja Nein

Wenn Sie „Ja“ angekreuzt haben, möchten wir Sie um die folgenden Angaben zu Ihrem Kind bitten, das dieses Jahr eingeschult wurde:

Name, Vorname Ihres Kindes: _____

Geburtsdatum Ihres Kindes: _____

Schule Ihres Kindes: _____

Um einen Termin mit Ihnen zu vereinbaren, bitten wir Sie um Angabe Ihrer Erreichbarkeit:

Name, Vorname: _____

Adresse: _____

Telefon: _____

Email: _____

Für eine Terminabsprache bin ich am Besten zu folgenden Zeiten telefonisch erreichbar:

Anhang B: Situationen mit Abbildungen des SoSit

Situation 1

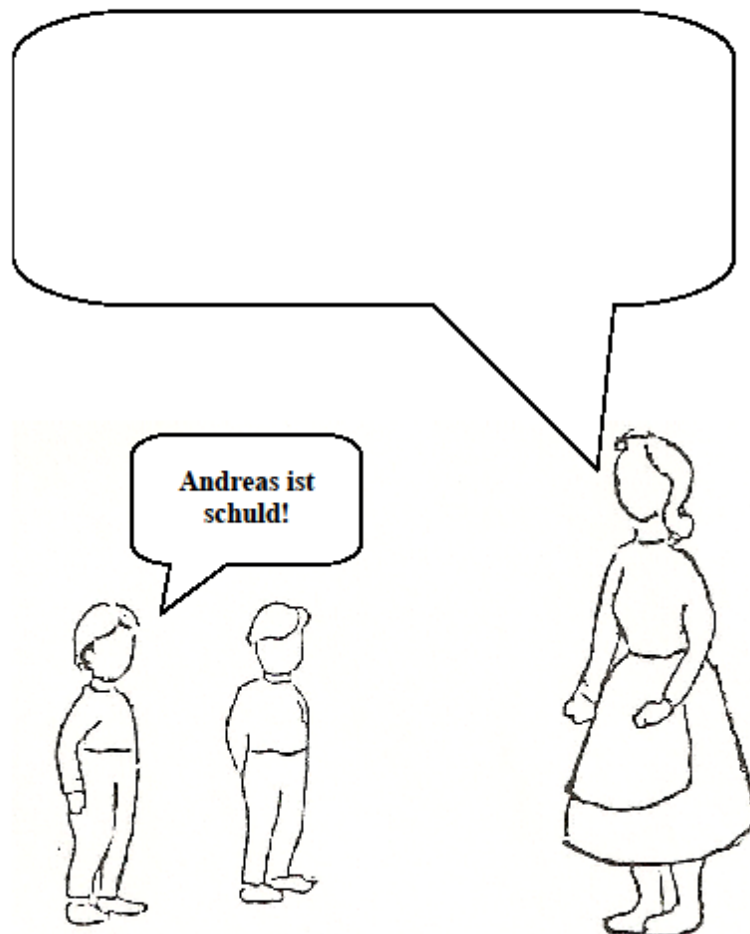
Ihre Tochter kommt von der Schule nach Hause. Sie bitten sie darum, Ihnen ihr Schulheft zu zeigen. Ihre Tochter sagt Ihnen, dass ihre Arbeit nicht gut war und dass der Lehrer ein großes schwarzes X darunter geschrieben hat.



Sit1-VM

Situation 2

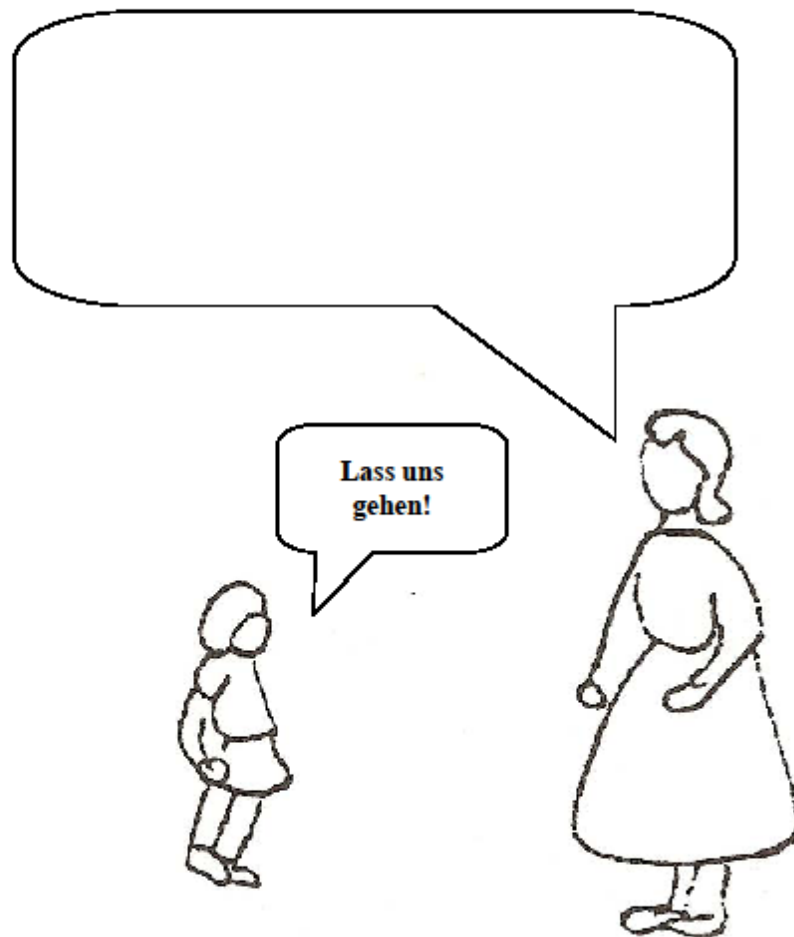
Andreas, der in der Nachbarschaft wohnt, ist zu Ihnen nach Hause kommen, um mit Ihrem Sohn zu spielen. Plötzlich hören Sie laute Stimmen, Geschrei. Sie sehen, dass Andreas versucht hat, ein Spielzeug zu nehmen, mit dem Ihr Sohn gerade gespielt hat. Dies hat dazu geführt, dass die Kinder miteinander streiten und Ihr Sohn Andreas gestoßen hat, der hingefallen ist.



Sit2-VJ

Situation 3

Sie und Ihre Tochter sind auf dem Weg zum Einkaufen. Sie treffen unterwegs ein anderes Kind, das sie kennen, und dieses Kind will mit ihrer Tochter spielen. Plötzlich fällt das andere Kind hin und scheint Hilfe zu brauchen. Ihre Tochter hat ihre Freundin hinfallen sehen, tut aber nichts. Sie zieht an Ihrer Hand und sagt „Lass uns gehen, Mama“.



Sit3-VM

Anhang C: Soziodemografischer Fragebogen

9. **Bevor wir zum letzten Abschnitt im Interview kommen möchte ich Ihnen einige Fragen zu Ihrer Person und über Ihre Familie stellen.**

9.1.1 Wann sind Sie geboren? (In welchem Jahr und in welchem Monat?)

Jahr 19 _____ Monat _____

9.1.2 Wurden Sie in Deutschland geboren? ja nein

[Wenn nein, dann weiter fragen.] Seit wann leben Sie in Deutschland?

seit _____ Monaten _____ Jahren

Wo haben Sie gelebt, bevor Sie nach Deutschland gekommen sind?

in _____

Wie häufig sprechen Sie zuhause (in der Familie) Deutsch? *[Frei antworten lassen.]*

- 1 Wir sprechen zuhause **immer** Deutsch.
- 2 Wir sprechen zuhause **manchmal** Deutsch, **manchmal** eine andere Sprache, die bei uns in der Familie gesprochen wird.
- 3 Wir sprechen zuhause **nie** Deutsch, sondern **immer** eine andere Sprache, die bei uns in der Familie gesprochen wird.

9.2 Wie viele Jahre haben Sie ungefähr die Schule besucht?

_____ Jahre

9.2.1 Welchen höchsten Schulabschluss haben Sie?

- 1 keinen Schulabschluss
- 2 Volks-/Hauptschulabschluss (8./9. Klasse POS)
- 3 Mittlere Reife, Realschulabschluss (10. Klasse POS)
- 4 Fachhochschulreife (Fachoberschule)
- 5 Abitur bzw. 12. Klasse EOS
- 6 anderen Schulabschluss, und zwar _____

9.2.2 Welchen höchsten Ausbildungsabschluss haben Sie?

- 1 Teilfacharbeiterabschluss
- 2 abgeschlossene Lehre
- 3 Fachschulabschluss
- 4 Berufsfachschulabschluss
- 5 Meister-/Techniker- oder gleichwertigen Abschluss
- 6 Fachhochschulabschluss
- 7 Hochschulabschluss
- 8 anderen beruflichen Ausbildungsabschluss, und zwar _____
- 9 keinen beruflichen Ausbildungsabschluss

9.3 In welchem Jahr haben Sie den letzten Schul-/Ausbildungsabschluss gemacht?

19 ____ oder 20 ____

9.4.1 Welchen haben Sie?

- 1 verheiratet (erste Ehe)
- 2 wiederverheiratet
- 3 in nichtehelicher Partnerschaft lebend
- 4 ledig
- 5 geschieden
- 6 verwitwet

9.4.2 *[Falls zutreffend:] Wann haben Sie und Ihr Ehemann geheiratet? (In welchem Jahr und in welchem Monat?) [Diese Frage bezieht sich auf den momentanen Ehemann.]*

Jahr 19 ____ Monat ____

9.5 Sind Sie zurzeit berufstätig? ja nein

9.6 Welche berufliche Tätigkeit üben Sie aus bzw. haben Sie zuletzt ausgeübt?

Bitte geben Sie die genaue Tätigkeitsbezeichnung an, z.B. nicht „kaufmännische Angestellte“ sondern „Speditionskauffrau“, nicht „Arbeiterin“ sondern „Maschinenschlosserin“. Wenn Sie Beamtin sind, geben Sie bitte ihre Amtsbezeichnung an, z.B. „Polizeimeisterin“, oder „Studienrätin“. Wenn Sie Auszubildende sind, geben Sie bitte Ihren Ausbildungsberuf an.

- 9.7 In welchem Wirtschaftszweig / welcher Branche / welchem Dienstleistungsbereich ist das Unternehmen bzw. die Einrichtung, in der Sie arbeiten bzw. gearbeitet haben, überwiegend tätig?

Bitte geben Sie die genaue Bezeichnung an, z.B. nicht „Industrie“ sondern „Elektroindustrie“; nicht „Handel“ sondern „Einzelhandel“; nicht „öffentlicher Dienst“ sondern „Krankenhaus“.

- 9.8 Wie viele Stunden arbeiten Sie in der Regel pro Arbeitstag?

_____ Stunden wechselnd, unregelmäßig

- 9.9 *[Zeigen Sie der Teilnehmerin die Skala C.]* Im Vergleich zu anderen Menschen, die hier in Deutschland leben: Welcher ökonomischen Schicht würden Sie sich auf der folgenden Skala zuordnen? Wählen Sie bitte nur eine Zahl aus (zwischen 1 und 5).

1	2	3	4	5
unten	untere Mitte	Mitte	obere Mitte	oben

Jetzt möchte ich Ihnen gerne ein paar Fragen zu Ihren Kindern stellen.

- 9.10 Wie viele Kinder haben sie insgesamt (und auch jemals gehabt)? Bitte beziehen Sie alle Kinder mit ein, d.h. auch Kinder, die gestorben sind, die nicht mehr mit Ihnen zusammenleben, und Kinder, die nicht Ihre leiblichen Kinder sind, wie Adoptivkinder, Stiefkinder (die Ihr Partner/Ehemann mit in die Familie gebracht hat) oder Pflegekinder.

_____ Kinder

- 9.11 Bitte nennen Sie mir die Namen Ihrer Kinder (und bitte beziehen sie auch verstorbene Kinder, Adoptivkinder, Stiefkinder und Pflegekinder mit ein)? *[Tragen Sie die Namen der genannten Kinder in die unten stehende Tabelle ein.]*

Nachfrage: Sind Sie sicher, dass Sie mir alle Kinder genannt haben (auch Kinder, die verstorben oder nicht Ihre leiblichen Kinder sind)?

[Falls Kinder zunächst ausgelassen wurden, schreiben Sie bitte auch diese Namen in die unten stehende Tabelle. Stellen Sie dann die Fragen 8.13 bis 8.15 für jedes genannte Kind und tragen Sie die Antworten mit in die Tabelle ein. Gehen Sie dabei zeilenweise vor (d.h. zunächst das Geschlecht für jedes Kind, danach den Geburtsmonat und das Geburtsjahr jeweils für jedes Kind).]

9.12 Ist [Name des Kindes] ein Junge oder ein Mädchen?

9.13 Wann wurde [Name des Kindes] geboren? In welchem Monat?

9.14 In welchem Jahr?

[Tabelle zu den Fragen 10.12 – 10.15:]

Nummer des Kindes	1	2	3	4	5	6	7
10.12 Name							
10.13 Geschlecht							
Junge	()1	()1	()1	()1	()1	()1	()1
Mädchen	()2	()2	()2	()2	()2	()2	()2
10.14 Geburtsmonat							
1 bis 12							
10.15 Geburtsjahr							
19__ oder							
20__							

9.15 Welches dieser Kinder ist das in dieser Befragung betrachtete Kind?

Nummer des Kindes: _____

9.16 Abgesehen von Ihnen und den Kindern, über die wir eben gesprochen haben: Wie viele andere Personen leben in Ihrem Haushalt?

_____ Personen

Im Folgenden möchte ich Sie zu Ihren Überzeugungen und Werten befragen.

9.17 Welcher Religion bzw. welchen Überzeugungen fühlen Sie sich zugehörig? Es ist mehr als eine Antwort möglich.

[Gehen Sie nicht durch die gesamte Liste, sondern lassen Sie die Teilnehmerin frei antworten und markieren Sie die Antwort(en) in der unten stehenden Tabelle.]

9.18	Agnostizismus/Atheismus	<input type="radio"/>
9.19	Animismus	<input type="radio"/>
9.20	Buddhismus, bitte spezifizieren (z.B. Theravada, Lamaismus/Vajrayana, Zen, Nichiren, Tibetisch etc.):	<input type="radio"/>
9.21	Kommunismus/Sozialismus	<input type="radio"/>
9.22	Konfuzianismus	<input type="radio"/>
9.23	Hinduismus	<input type="radio"/>
9.24	Islam, bitte spezifizieren (z.B. Sunniten, Schiiten):	<input type="radio"/>
9.25	Judentum, bitte spezifizieren (z.B. liberal, orthodox, reformistisch):	<input type="radio"/>
9.26	Orthodoxe christliche Kirche, bitte spezifizieren (z.B. griechisch orthodox, russisch orthodox, serbisch orthodox, etc.):	<input type="radio"/>
9.27	Protestantismus, bitte spezifizieren (z.B. Anglikaner, Baptisten, Calvinisten, Lutheraner, Methodisten, etc.):	<input type="radio"/>
9.28	Römischer Katholizismus	<input type="radio"/>
9.29	Schintoismus	<input type="radio"/>
9.30	Taoismus	<input type="radio"/>
9.31	andere, bitte spezifizieren:	<input type="radio"/>
9.32	keine Religion oder Überzeugung	<input type="radio"/>

- 9.33 *[Falls zutreffend: Zeigen Sie der Teilnehmerin die Antwortskala D.]* Unter Zuhilfenahme dieser Skala, sagen Sie mir bitte, wie wichtig ist diese Überzeugung *[sind diese Überzeugungen]* für Sie insgesamt? Wählen Sie bitte nur eine Zahl aus (zwischen 1 und 5).

1	2	3	4	5
ganz und gar nicht wichtig	nicht sehr wichtig	mäßig wichtig	wichtig	sehr wichtig

Jetzt möchte ich Ihnen einige Fragen zu Ihrem Ehe- bzw. Lebenspartner stellen.

- 9.34.1 Wann ist er geboren? (In welchem Jahr und in welchem Monat?)

Jahr 19 _____ Monat _____

- 9.34.2 Wurde er in Deutschland geboren? O ja O nein

[Wenn nein, dann weiter fragen:] Seit wann lebt Ihr Ehe- bzw. Lebenspartner in Deutschland?

seit _____ Monaten _____ Jahren

Wo hat er gelebt, bevor er nach Deutschland gekommen ist?

in _____

- 9.35 Wie viele Jahre hat Ihr Ehe- bzw. Lebenspartner ungefähr die Schule besucht?

_____ Jahre

- 9.36.1 Welchen höchsten Schulabschluss hat er erreicht?

- 1 keinen Schulabschluss
- 2 Volks-/Hauptschulabschluss (8./9. Klasse POS)
- 3 Mittlere Reife, Realschulabschluss (10. Klasse POS)
- 4 Fachhochschulreife (Fachoberschule)
- 5 Abitur bzw. 12. Klasse EOS
- 6 anderen Schulabschluss, und zwar _____

9.36.2 Welchen höchsten Ausbildungsabschluss hat er erreicht?

- 1 Teilfacharbeiterabschluss
- 2 abgeschlossene Lehre
- 3 Fachschulabschluss
- 4 Berufsfachschulabschluss
- 5 Meister-/Techniker- oder gleichwertigen Abschluss
- 6 Fachhochschulabschluss
- 7 Hochschulabschluss
- 8 anderen beruflichen Ausbildungsabschluss, und zwar _____
- 9 keinen beruflichen Ausbildungsabschluss

9.37 In welchem Jahr hat Ihr Ehe- bzw. Lebenspartner den letzten Schul-/Ausbildungsabschluss gemacht?

19 ____ oder 20 ____

9.38 Ist er berufstätig? ja nein

9.39 Welche berufliche Tätigkeit übt er aus bzw. hat er zuletzt ausgeübt?

Bitte geben Sie die genaue Tätigkeitsbezeichnung an, z.B. nicht „kaufmännische Angestellte“ sondern „Speditionskauffrau“, nicht „Arbeiterin“ sondern „Maschinenschlosserin“. Wenn Sie Beamtin sind, geben Sie bitte ihre Amtsbezeichnung an, z.B. „Polizeimeisterin“, oder „Studienrätin“. Wenn Sie Auszubildende sind, geben Sie bitte Ihren Ausbildungsberuf an.

9.40 In welchem Wirtschaftszweig / welcher Branche / welchem Dienstleistungsbereich ist das Unternehmen bzw. die Einrichtung, in der Ihr Ehe- bzw. Lebenspartner arbeitet bzw. gearbeitet hat, überwiegend tätig?

Bitte geben Sie die genaue Bezeichnung an, z.B. nicht „Industrie“ sondern „Elektroindustrie“; nicht „Handel“ sondern „Einzelhandel“; nicht „öffentlicher Dienst“ sondern „Krankenhaus“.

9.41 Wie viele Stunden arbeitet er in der Regel pro Arbeitstag?
_____ Stunden O wechselnd, unregelmäßig

Und nun möchte ich Sie noch bitten, einige Fragen zu Ihrem Kind zu beantworten, das in dieser Befragung eine Rolle spielte:

9.42.1 Wann ist Ihr Kind geboren?
Jahr _____ Monat _____ Tag _____

9.42.2 Wurde es in Deutschland geboren? O ja O nein

[Wenn nein, dann weiter fragen:] Seit wann lebt Ihr Kind in Deutschland?

seit _____ Monaten _____ Jahren

Wo hat es gelebt, bevor Ihr Kind nach Deutschland gekommen ist?

in _____

9.43 Wie ist der Gesundheitszustand Ihres Kindes? O kränklich O gesund

9.44 Gab es Besonderheiten in der Entwicklung Ihres Kindes? Wann sind diese aufgetreten? *[z.B. besondere Krankheiten u.a. verbunden mit einem Krankenhausaufenthalt, schwierige Geburt, Entwicklungsverzögerungen, Hochbegabung etc.]*

9.45 Welche Personen, außer Ihnen, waren bzw. sind besonders an der Erziehung Ihres Kindes beteiligt?

9.46 Besuchte Ihr Kind einen Kindergarten/ eine Kindertagesstätte? ja nein

9.47 Wenn „ja“, von wann bis wann? (Alter)

_____ bis _____ Jahre

9.48 Wie viele Stunden täglich war Ihr Kind im Kindergarten/ in der Kindertagesstätte?

_____ Stunden

Anhang D: Transkripte

Teilnehmerin Nr. 59 (Bsp. leistungsorientierte Erziehungstheorie, Leistungssituation)

Rating_249

Part # 4 SoSit

Situation # 1:

1. Speech bubble

I will tell him that his teacher has done the right thing. I will explain him that he should study well and make effort.

2. How do you feel?

I will be worried.

3. Why do you feel like this?

Because I feel that my son is spoiled, didn't study well and is weak in his studies.

4. How does your child feel and how is she going to react?

He will say that he will study well from now on, do well and won't repeat the mistake. He will feel a bit afraid.

5. What will you do in this situation?

I will tell my son that he should study well, get good marks next time, ask the teacher what he doesn't know and not to say he understands even though he doesn't.

6. Which aim are you pursuing with your behavior?

I don't want him to get spoiled but to study well and do well for the family.

7. How will the situation end?

We should make him understand, teach him if he doesn't know and discuss with the teachers about him.

Part # 4 SoSit

Situation # 1:

1. Speech bubble

I try to say "Oh! Sweety I'm so sorry. Who said that "can I see your work?" INTERVIEWER ASKED THE NEXT QUESTION.

2. How do you feel?

Awful.

3. Why do you feel like this?

Uhh, it's usually sad that my son felt like his work wasn't good. Because I feel like he works really hard and he takes things very personally. So I would know how upsetting that would be that he felt like his work wasn't good.

4. How does your child feel and how is she going to react?

Uhm hmm, I think he will feel hmm... terrible. I think he'd be embarrassed and ashamed. And he would probably cry.

5. What will you do in this situation?

Hmm... hmm, be calm, uhm, hold him on my lap, hmm, tell him that I'm sorry the teacher made an X on his paper. Hmm, I guess I would make a judgment about what the problem was with the work or try to have the child understand what the problem was. And... I would, hmm communicate with teacher about how uhm... I guess try to find out from the teacher's perspective what the problem was. Uhm, and find out first what my son could do differently or what I could do to help and let her know, uhm, how my son and I felt about it... with marking the work with an X.

6. Which aim are you pursuing with your behavior?

6 AND 7 ASKED TOGETHER.

Hmm, I want my son to feel comforted, uhm, I want him to feel supported that he can tell me anything and that I will uhm, listen to him and not be angry with him. And my goal is for him to share things with me and then also to model how to problem solve or how to fix things. You know, what he should be doing differently or what I could do to help. And uhm... trying to understand the teacher's point of view, or try if I could understand it and try it to explain that to my child. So that he wouldn't take so per-... I think he takes it personally so to try to help him not take it so personally or to not be so upset by it. Try to explain to him, uhm, you know the teacher's point of view.

7. How will the situation end?

MOTHER ONLY RESPONDED TO 6.

INTERVIEWER: How often do such or similar situations happen? MOTHER: I would say never.

Part # 4 SoSit

Situation # 1:

1. Speech bubble

Ich würde ihn ähm a) fragen, warum er es nicht ordentlich gemacht hat, ob er keine Lust gehabt hat oder nicht, weil in dem Fall würde ich nicht zu dem Kind sagen, es hat es nicht gekonnt, weil es es wirklich nicht kann, sondern eben es ist nicht gut gemacht, weil es geschlampert hat. Das kann man ja als Mutter abschätzen, da kennt man ja sein Kind gut genug, ich würde ihm aber anbieten, praktisch, dass was so schlecht gemacht ist, noch einmal so anzufertigen, dass er das noch einmal machen kann, meistens sind das ja so Blätter, wo vorne was steht, dass würde ich ihm dann so anbieten, dass vorschreiben und er müsste das noch einmal machen und würde ihm fragen, ob das für ihn ok wäre, dass sein Verhalten, wenn er sich nicht gut fühlt, ob ihm das weiterhilft, aber ich würde auch darauf bestehen, dass es wenn es so miserabel ist, noch einmal machen muss.

[Also was würden Sie zu Ihrem ohn sagen, wenn Sie die Sprechblase füllen müssten?]

Warum war sie nicht gut? Kannst du einschätzen, warum deine Arbeit nicht gut war?

2. How do you feel?

Also traurig nicht, aber jetzt auch nicht voll geärgert, ratlos jetzt auch nicht, aber sagen wir mal dazwischen, von jedem vielleicht ein bisschen aber noch einmal klar für mich ganz klar wieder sichtbar, dass so ein Kind diese Situation Schule nicht einschätzen kann, was es bedeutet ob man das jetzt ordentlich macht oder nicht, haben die doch keine Ahnung. Die Wissen nicht, dass sie das jetzt schick machen müssen, damit sie das Abitur schaffen, die habe ja gar keine Dimension, die gehen jetzt mal zur Schule und tun irgendetwas auf das Papier.

3. Why do you feel like this?

Weil ich na ja, ich fühle mich da persönlich nicht angeärgert, ich lass das persönlich nicht so dicht ran, dass jetzt eine Tätigkeit, die mein Kind verbockt hat, da ärgern soll, das Kind muss sich ja ärgern, dass es das verbockt hat ja nicht ich.

4. How does your child feel and how is she going to react?

Er fühlt sich gar nicht gut, weil er weiß, dass es nicht gut ist, also er fühlt sich nicht gut.

[Und wie wird er dann reagieren?]

Erst einmal so ein bisschen pampig motzig, aber er ist sehr sehr einlenkbar, wenn man klar mit ihm redet, ist es für ihn in Ordnung, also er ist da sofort zurückholbar und ihn kann man sofort abholen. Das geht bei ihm ganz einfach.

Situation # 2:

1. Speech bubble

Will try to make both understand.

2. How do you feel?

Will be angry

3. Why do you feel like this?

Because both are fighting

4. How does your child feel and how is she going to react?

Will be angry and complain about Anil.

5. What will you do in this situation?

Will try to counsel both that friends do not fight; play together peacefully.

6. Which aim are you pursuing with your behavior?

So that the fighting ends and both play peacefully because there should be no fighting among friends.

7. How will the situation end?

Both will admit their fault and start playing with each other.

Situation # 2:

1. Speech bubble

Regardless of any reason, pushing other person is wrong.

2. How do you feel?

distressed

3. Why do you feel like this?

Even though In-ho was wrong, using violence is worse. Thus, I cannot offer my child empathy and should scold my child more than In-ho. I feel distressed about this situation.

4. How does your child feel and how is she going to react?

He may feel unfair and says to his mon "It is not fair."

5. What will you do in this situation?

Help the children calm down and make up.

6. Which aim are you pursuing with your behavior?

Let them get along well.

7. How will the situation end?

They make up and play together again.

Situation # 2:

1. Speech bubble

Also zu allererst würd ich mal sagen, dass das so nicht geht, dass man niemand anderem wehtun darf, egal warum jetzt. Als nächstes würd ich dann beide fragen, und wahrscheinlich den anderen Jungen zuerst, ähm, was überhaupt passiert ist. Wie das ganze angefangen hat. Jeder soll für sich sprechen, erst der eine dann der andere und abschließend würd ich dazu dann was sagen, je nachdem was da vorgefallen ist bzw. wär mein Schlusssatz wahrscheinlich also "wenn ihr es jetzt nicht schafft weiter miteinander zu spielen dann muss halt einfach der Andreas nach Hause gehen und dann, ähm, könnt ihr halt nicht mehr zusammen spielen. Dann ist ejtzt hier fertig!"

2. How do you feel?

Also das regt mich natürlich auf (Lachen) ich bin dann schon ärgerlich, ja.

3. Why do you feel like this?

Weil, ähm (...) naja, wahrscheinlich ist das was normales aber ich habs halt lieber wenn es harmonisch ist.

4. How does your child feel and how is she going to react?

Ja der wird schon erst mal motzig sein, und ähm, auch ärgerlich aber normalerweise wird er sich dann relativ schnell wieder beruhigen.

5. What will you do in this situation?

Einfach die weiterspielen lassen

6. Which aim are you pursuing with your behavior?

Dass die Kinder eben lernen miteinander umzugehen, bzw. auch in schwierigen Situationen danach weiter zu machen und nicht sofort, ähm, jemanden weg schicken oder sagen "das geht nicht mehr weiter" sondern lieber versuchen gemeinsam irgendwie weiter zu kommen. Auch nach einem Streit

7. How will the situation end?

Die wird so enden, dass die beiden weiterspielen, und ich dann ein bisschen später vielleicht dann mit Süßigkeiten oder irgendwas kommen würde, damit die beiden erstens abzulenken und zweitens vielleicht zu belohnen, dass das jetzt wieder alles in Ord'nung ist.

Situation # 3:

1. Speech bubble

Oh, okay uhm, probably what I would say is uhm "Oh did you notice that so and so fell and it would be very helpful if we would go over and see if she's okay."

2. How do you feel?

Uhm, I think I would be disappointed that Claire would have wanted to just... leave but uhm I think once again it's kind of one of those teachable moments that all those moments hopefully by the time they are older they will do the things on their own.

3. Why do you feel like this?

Uhm, that she would not, she would not feel the sympathy, she would not want to go over and help.

4. How does your child feel and how is she going to react?

Uhm, I think she, it... you know it almost seemed that she would be kind of shy and embarrassed about it. INTERVIEWER: So... and she would be quiet. MOTHER: Yeah I think be very quiet. But you know I think that if we would go over and help the friend it would be, uhm I would be the one really kind of uhm, leading the cause, you know.

5. What will you do in this situation?

Uhm, oh-oh if, if she would, okay. What would I do? Uhm I would say after we would go over and see if the friend was okay then after the friend left I would just explain to Claire that uhm, when you see someone fall if someone needs help, the right thing to do is to go over and see if they need help.

6. Which aim are you pursuing with your behavior?

Uhm educating again and hopefully just uhm, giving her experiences and-and guiding her so that when she is older and when she's on her own and not with her parent that she makes great decisions.

7. How will the situation end?

Uhm, we would probably just walk away and uhm, I-I-I think that she would go over with me and help the friend and uh it just wouldn't be a huge deal.

INTERVIEWER: How often do such or similar situations happen? MOTHER: Uhm, geez, I don't think this is real likely that she would not help someone. So I would say it would be a very rare occurrence.

Situation # 3:

1. Speech bubble

How can you ask to go when your friend fell down? go and help. ask how's she.

2. How do you feel?

distressed.

3. Why do you feel like this?

worried if my child become a selfish child.

4. How does your child feel and how is she going to react?

feel ashamed./ help the friend as her mom directed.

5. What will you do in this situation?

let my child help and ask the child if she is OK.

6. Which aim are you pursuing with your behavior?

I hope my child grows as considerate, warm hearted child to understand other people's pain.

7. How will the situation end?

help the child.

Please make any notes or comments (for instance, if there has been anything unusual during the interview process):

Rating_493

Situation # 3:

1. Speech bubble

I will feel very sad and I make my daughter understand that let's go help your friend first

2. How do you feel?

I will feel very sad

3. Why do you feel like this?

Because that girl has been fallen and she needs help

4. How does your child feel and how is she going to react?

She will also feel sad and want to lift her

5. What will you do in this situation?

I will lift her and help her out

6. Which aim are you pursuing with your behavior?

It is more important to help others before doing one's own job

7. How will the situation end?

Will be good and my daughter will also understand that helping others is more important

Please make any notes or comments (for instance, if there has been anything unusual during the interview process):

Situation # 3:

1. Speech bubble

"Jetzt müssen wir erstmal schauen, was passiert ist. Und wir können jetzt nicht einfach gehen."

2. How do you feel?

Ganz normal, weil Kinder reagieren manchmal komisch. Weil man als Erwachsener die Situation nicht sehen kann, oder gleich mitfühlen kann, warum sie jetzt geht, was jetzt das ist warum sie gehen möchte. Ist es weil sie Angst davor hat oder weil, ja es gibt so viele Möglichkeiten was ein Kind denken kann. Und ehm würde das in keinsten Weise dramatisieren. Würde einfach dem Kind sagen: "Jetzt schauen wir erst, bevor wir gehen."

3. Why do you feel like this?

[Das war ja auch schon die Begründung warum Sie sich so fühlen.]

4. How does your child feel and how is she going to react?

Ich glaube das wäre ihr jetzt in dem Moment unangenehm, ehm ja mit so einem inneren Fragezeichen: "Was ist das da jetzt? Was mache ich da jetzt? Was soll ich tun? Ehm ich habe ja meine Mama, an der halte ich mich fest und ehm jetzt mag ich da weg, weil ich mit der Situation einfach nicht umgehen kann."

5. What will you do in this situation?

Mich um das Kind erstmal kümmern, schauen ob alles ok ist und wenn es in Ordnung ist, dann ehm auch mit meiner Tochter gehen.

6. Which aim are you pursuing with your behavior?

Im Prinzip, dass man immer erstmal die Situation abklären muss, was ist, einfach niemanden liegen lässt. So frei nach dem Motto man hebt ja nichts von der Straße auf und dann fällt die Oma hin und (lacht). Also das war, haben wir versucht abzuklären, dass es einfach gewisse Dinge gibt, um die man sich erstmal kümmern muss. Wenn es um Leben und Tod geht oder wenn es einem nicht gut geht. Und wenn man das gemacht hat, dann kann man weiterschauen oder man muss einfach jemanden zur Hilfe holen, damit erstmal nach dem Menschen geschaut ist. Weil Mensch und Tier einfach eine gewisse Stellung haben, die einfach wichtig ist und nach der man sich erstmal umgucken oder schauen muss.

7. How will the situation end?

Dass wir danach geschaut haben, dass dass wenn alles ok ist, ehm man das Kind auch wieder alleine laufen lassen kann und ehm wir daraus gelernt haben, dass wir eben nicht einfach jemanden liegen lassen ohne danach zu sehen- genauso wenn ein Unfall ist, dann muss man erst schauen, ob man Hilfe geben kann und wenn nicht muss man sie rufen.

Please make any notes or comments (for instance, if there has been anything unusual during the interview process):