nifbe Niedersächsisches Institut für frühkindliche Bildung und Entwicklung

Forschungsstelle Entwicklung, Lernen und Kultur

Gesamtleitung: Prof. Dr. Heidi Keller

Koordinierungsstelle: Dr. Joscha Kärtner
Wissenschaftliche Mitarbeiter: Dr. Monika Abels, Dr. Jörn Borke, Dipl.-Psych. Anna Dintsioudi, Dipl.-Psych. Paula Döge, Dipl.-Psych. Ariane Gernhardt, Dipl.-Psych. Lena Kamau, Dr. Hiltrud Otto, MSc Lisa Schröder

Technische Mitarbeiter: Uwe Nerger, Nicolas Mönkediek, Markus Lamm
Sekretariat: Marita Bojang

Jahresbericht 2008 (01.04.2008 bis 31.05.2009)

Inhaltsverzeichnis

1. Allgemeine Grundlagen ... 3

2. Projekte ... 4

2.1. Sozialisationsziele, Ethnotheorien und Verhaltenskontexte ... 4

Die Entwicklung kulturspezifischer Kontingenzmuster ... 5

Lernen, Gedächtnis und Informationsverarbeitung im 1. Lebensjahr ... 7

Die Entwicklung des frühen Selbstkonzepts im 2. Lebensjahr ... 9

Die Entwicklung prosozialen und kooperativen Verhaltens im 2. Lebensjahr ... 14

„Erzähl doch mal...“ Mutter-Kind Diskurse über die Vergangenheit und die Entwicklung eines autobiographischen Gedächtnisses im kulturellen Kontext ... 16

Wie Kinder die Welt sehen – Wahrnehmung, Informationsverarbeitung und kognitive Stile in unterschiedlichen kulturellen Gruppen ... 18

2.2. Analyse kultureller Modelle in alltäglichen Kontexten und Handlungen ... 20

Sozialisationsziele als Grundlage erzieherischen Handelns in Kindertageseinrichtungen ... 20

Familienmigration und ihr Einfluss auf Sozialisationsziele ... 22

Familienmodelle und Reproduktionsstrategien: Familien- und Berufsplanung von Studierenden ... 26

3. Transferbereich ... 28

3.1. Entwicklung und Evaluation eines Kultursensitiven Sprachförderkonzepts (KusS) ... 28

3.2. Nationale Untersuchung der Bildung, Betreuung und Erziehung von jungen Kindern (NUBBEK) ... 30

3.3. Entwicklung kultursensitiver Konzepte in der Eltern-Säuglings-Beratung – Babysprechstunde Osnabrück ... 32

3.4. Fit für den Start... und das Baby kann kommen ... 35

3.5. Vorträge, Medienauftritte, Workshops und Projektbegleitung ... 39

3.5.1. Vorträge ... 39

3.5.2. Berichterstattung über die Forschungsstelle in den Medien ... 44

3.5.3. Workshops und Fortbildungen ... 45

3.5.4. Veranstaltungen mit Gästen ... 47

3.5.5. Projektbegleitung ... 48

3.5.6. Sonstiges ... 48

1. Allgemeine Grundlagen

Im Fokus der Forschungsstelle Entwicklung, Lernen und Kultur steht die systematische Analyse kultureller Einflüsse auf frühkindliche Entwicklungs- und Bildungsprozesse. In Lehrbüchern der Entwicklungspsychologie, der Pädagogik und der Erziehungswissenschaften wird das Menschenbild eines selbstverantwortlichen, aktiven und selbstbestimmten Individuums dem fachlichen Diskurs zugrunde gelegt. Entwicklungs- und Bildungsprozesse sind an diesem Menschenbild ausgerichtet. Curricula tragen diesem Menschenbild Rechnung und Entwicklungsabweichungen werden auf dieser Grundlage bestimmt. Dieses Menschenbild ist historisch gesehen eine sehr junge Entwicklung und an die sozioökonomischen Bedingungen gekoppelt, die für die Mittelschicht der westlichen Welt charakteristisch sind. Inzwischen gibt es wissenschaftlich fundierte alternative Konzeptionen, die für das Selbstverständnis der Mehrheit der Weltbevölkerung angemessener sind. Die wissenschaftliche Herausforderung besteht nun in der Schaffung einer breit angelegten internationalen Datenbasis, um kulturspezifische Entwicklungsprozesse zu beschreiben, zu erklären und vorherzusagen. Die bildungspolitischen Herausforderungen bestehen darin, diese neuen Erkenntnisse in die Praxis der Institutionen zu transportieren und in Curricula umzusetzen. Dazu sind die folgenden Schritte zwingend:

1. Identifikation kultureller Modelle
Die grundlegenden und panhumanen Themen der Autonomie und der Relationalität werden in unterschiedlichen soziodemographischen Kontexten unterschiedlich ausgelegt und unterschiedlich betont. Dazu gehört auch, dass die vertikalen – historischen – wie auch die horizontalen – z.B. Kontextwechsel durch Migration – Veränderungen in ihrer Systematik erfasst werden. Aus dem jeweiligen Zusammenspiel von Autonomie und Relationalität sind Sozialisationsziele ableitbar, die in grundsätzlichen Beziehungen mit Sozialisations– und Erziehungsstrategien stehen. Es ist ein zentrales Anliegen der Forschungsstelle Entwicklung, Lernen und Kultur, die vorhandenen Kenntnisse zu bündeln und zu erweitern.

2. Systematisierung der Entwicklungswissenschaften anhand kultureller Modelle
Entwicklungs-, Lern- und Informationsverarbeitungsprozesse unterscheiden sich inhaltlich und formal je nach dem vorherrschenden kulturellem Modell. Eingebettet in normative Vorstellungen sozialer Beziehungen und Interaktionen finden informelle und strukturierte Prozesse statt, die Entwicklungs- und Bildungsprozesse informieren.
Die Vielfalt dieser Entwicklungspfade muss systematisch Eingang in die Entwicklungswissenschaften finden, um Lern- Lehr- und Entwicklungskontexte fair und optimal für die Heterogenität der 0-3-Jährigen zu gestalten.

3. Implementierung des neuen Wissenskorpus in den gesellschaftlichen Alltag
Um diese differentielle Entwicklungswissenschaft zu etablieren müssen zunächst die gesellschaftlichen Alltagsstrukturen analysiert werden. Neben den familiären Alltagspraktiken müssen dazu vor allem die Institutionen, in denen kleine Kinder entscheidende Erfahrungen sammeln, eingebunden werden. Dazu ist es z.B. notwendig, die kulturellen Modelle von Institutionen zu analysieren – dazu gehört neben den Rahmenrichtlinien, die physische Umwelt (z.B. welche Bilder hängen an den Wänden, wie ist die Einrichtung räumlich gegliedert), die Gestaltung des Alltags (z.B. wie sehen Mahlzeiten aus, wie

werden Geburtstage gefeiert) und die Vorstellungen von ErzieherInnen über Entwicklung, Erziehung und Bildung sowie deren Verständnis ihrer Aufgaben. Auf dieser Grundlage müssen eine Vielzahl von Programmen entwickelt werden, die Elternhaus und Institution zu einem komplexen Netzwerk integrieren.

Die Forschungsstelle Entwicklung, Lernen und Kultur hat es sich zur Aufgabe gemacht, soziale, emotionale und kognitive Entwicklungsmuster und Lernprozesse in verschiedenen kulturellen Gruppen zu analysieren. Kultur bedeutet dabei nicht Land oder Gesellschaft, sondern wird durch soziodemographische Kontexte definiert, die durch die ökonomische Situation, das Ausmaß formaler Bildung und dem Familienmuster (Alter bei Geburt des ersten Kindes; Anzahl der Kinder) gebildet werden. Dabei können wir uns auf ein umfassendes, internationales Netzwerk internationaler Universitäten und Einrichtungen stützen. In einem zweiten Schritt entwickeln wir auf der Grundlage unserer wissenschaftlichen Erkenntnisse Module für die Arbeit mit Familien und Institutionen, die dem Paradigma der differentiellen Entwicklungsforschung verpflichtet sind. Im Folgenden werden die laufenden Aktivitäten der Forschungsstelle dokumentiert.

2. Projekte

2.1. Sozialisationsziele, Ethnotheorien und Verhaltenskontexte

Der Forschungsschwerpunkt "Sozialisationsziele, Ethnotheorien und Verhaltenskontexte" stellt sich der wissenschaftlichen Herausforderung, eine breit angelegte internationale Datenbasis zu schaffen, um kulturspezifische Entwicklungsprozesse zu identifizieren und zu dokumentieren.
Dazu werden bedeutsame Vorstellungen über Entwicklung und relevante Sozialisationsziele und Erziehungsstrategien in ihrem jeweiligen gesellschaftlichen Kontext nachgezeichnet und auf ihren tatsächlichen Einfluss auf die Entwicklung der Kinder hin untersucht. Neben den Vorstellungen der primären Bezugspersonen geht es dabei auch immer um Merkmale des konkreten Verhaltens in der Interaktion mit dem Kind.
Auf Seiten des Kindes orientiert sich das Projekt an entwicklungspsychologischen Meilensteinen wie dem Aufbau früher Beziehungen mit etwa 3 Monaten, der Entwicklung eines frühen Selbstkonzepts mit etwa 18 Monaten, der Entwicklung des autobiographischen Gedächtnisses mit ungefähr 3 Jahren, der Entwicklung einer Theorie des Geistes (theory of mind) im 4. Lebensjahr und mit spezifischen Wahrnehmungsstilen mit circa 6 Jahren.

Die Entwicklung kulturspezifischer Kontingenzmuster

Kooperation zwischen der Abteilung Entwicklung & Kultur, Universität Osnabrück und der Forschungsstelle Entwicklung, Lernen und Kultur des nifbe

Projektleitung: Prof. Dr. Heidi Keller
Projektmitarbeiter: Dr. Joscha Kärtner
Kooperationspartner: Dr. Relindis Yovsi (Brüssel, Belgien)

Hintergrund und Fragestellung
Intuitiv reagieren Mütter innerhalb einer sehr kurzen Zeitspanne auf die Signale ihrer Kinder. Dieser als kontingente Responsivität bezeichnete Teil des intuitiven Elternverhaltens ist von fundamentaler Bedeutung für die kognitive und sozioemotionale Entwicklung der Kinder. Frühere Untersuchungen konnten zeigen, dass sich Mütter aus unterschiedlichen kulturellen Kontexten in der Art und Weise unterscheiden, in der sie auf die Signale ihrer 3-monatigen Kinder reagieren. Während die Gesamtkontingenzrate kulturübergreifend stabil zu sein scheint (Mütter reagierten auf ca. 60% der neutralen Vokalisationen ihrer Kinder), zeigten sich Unterschiede in den Modalitätsmustern derart, dass Mütter aus prototypisch independenten, also „westlichen“ kulturellen Kontexten mehr visuelle Kontingenzen und weniger proximale (taktil und kinästhetisch) Kontingenzen zeigten als Mütter aus prototypisch interdependenten kulturellen Kontexten.

Untersuchungsdesign
Die Daten für dieses Projekt wurden im Rahmen eines von der deutschen Forschungsgemeinschaft geförderten Kooperationsprojektes mit Prof. Arnold Lohaus, Universität Bielefeld, erhoben. Die zentrale Fragestellung der vorliegenden Studie war es, ob diese kulturspezifischen Kontingenzmuster von Geburt an bestehen oder sich erst im Verlauf der ersten Lebensmonate herausbilden. Um diese Fragestellung zu beantworten, wurden Videoaufnahmen von Situationen, in denen sich die Mutter mit ihrem Kind beschäftigt, analysiert. Der Fokus dieser längsschnittlichen Analysen lag auf den auditiven, proximalen (taktil und kinästhetisch) und visuellen (Lächeln, Blick, Mimik, Objektspiel) Kontingenzen auf neutrale Kindvokalisationen in der 4., 6., 8., 10. und 12. Lebenswoche der Kinder. Die Mutter-Kind-Paare stammten entweder aus einem prototypisch autonomen (deutsche Mittelschicht, N = 20) oder einem prototypisch relationalen kulturellen Kontext (ländliche Nso-Bauern aus Kamerun, N = 24).

Ergebnisse
In der 4. und 6. Lebenswoche unterschieden sich die Kontingenzmuster in den beiden kulturellen Kontexten noch nicht voneinander (siehe Abbildung 1). Am häufigsten waren auditive Reaktionen, gefolgt von proximalen und zuletzt visuellen Reaktionen. Zwischen der 4. und 12. Lebenswoche nahm der Anteil der visuellen Kontingenzen in dem independenten Kontext kontinuierlich zu, der Anteil der proximalen Kontingenzen fiel ab, wohingegen das Kontingenzmuster in dem relationalen Kontext über die Zeit unverändert blieb. Folglich bilden sich kulturspezifische Kontingenzmuster erst im Verlauf des 2. und 3. Lebensmonats heraus.

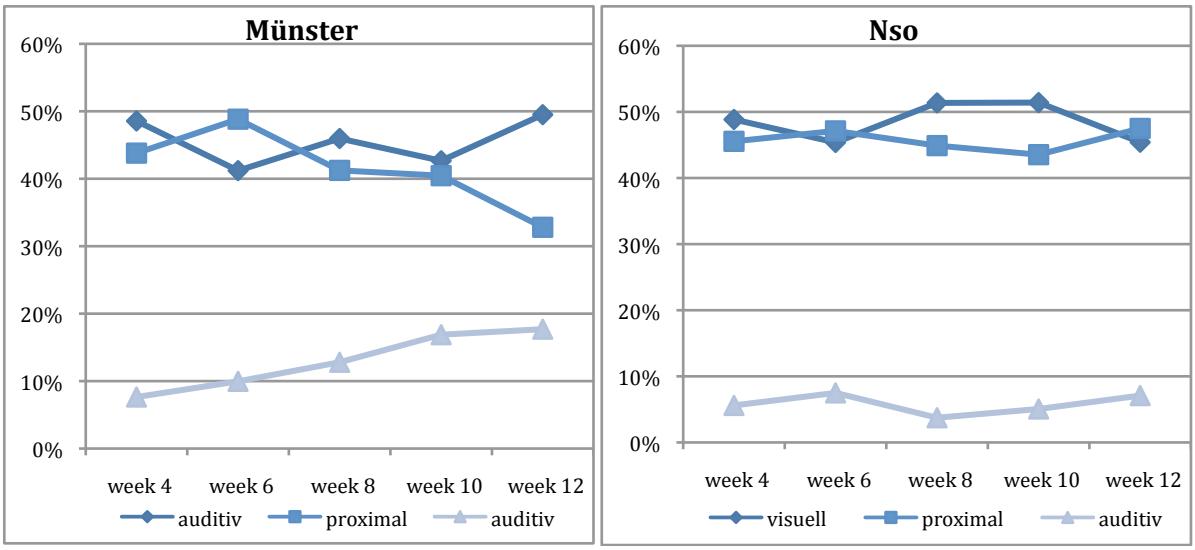


Abbildung 1 - Die Entwicklung kulturspezifischer Kontingenzmuster

Die Befunde deuten darauf hin, dass kulturspezifische Verhaltensmuster im Zusammenspiel mit altersgebundenen Reifungsprozessen der kommunikativen Kompetenzen des Säuglings (z.B. Blickkontakt halten) zu den beschriebenen Kontingenzmustern führten. In westlichen Familien der mittleren bis gehobenen Mittelschicht fördern und verstärken Mütter den wechselseitigen Blickkontakt und Austausch mit ihren Kindern. Das mütterliche Verhalten während dieser „Augenblicke" macht die Situation für den Säugling zu einer angenehmen und interessanten Erfahrung. Für Mütter wiederum sind diese Situationen aufgrund ihrer Überzeugung erstrebenswert, dass wechselseitiger Blickkontakt und Austausch das Beste für ihr Kind sei. Wenn diese Überzeugungen über das „richtige" und angemessene Verhalten gegenüber dem eigenen Kind andere sind, sollte sich das in einem anderen – im Falle der Nso Mütter kontinuierlichen – Entwicklungsverlauf niederschlagen. Stellt man sich die Frage, welche Verhaltens- und Interaktionsweisen sich bei den Nso als einem prototypischen Beispiel für einen relationalen soziokulturellen Kontext in diesem Alterbereich entwickeln, sollte man wahrscheinlich jenseits des wechselseitigen Blickkontakts in Entwicklungsbereichen suchen, die einen zentralen Stellenwert bei den Nso einnehmen, wie zum Beispiel Affektregulation und Vorformen von angemessenem Verhalten und Respekt.

Implikationen für die Praxis

Die Befunde dieser Untersuchung haben Implikationen für Mutter-Kind Beratungsstellen und alle Berater und Therapeuten, die sich auf den Bereich früher Mutter-Kind-Interaktionen spezialisiert haben. Die Befunde legen nahe, dass zentrale kulturelle Werte und Normen, die bestehenden Beratungs- und Interventionsprogrammen implizit sind, hinsichtlich der Kompatibilität mit und der Angemessenheit in Bezug auf den kulturellen Hintergrund der Klienten überprüft werden sollten.

Veröffentlichungen

Kärtner, J., Keller, H., & Yovsi, R. (in press). Mother-Infant Interaction during the First Three Months: The Emergence of Culture-Specific Contingency Patterns. *Child Development*.

Keller, H., Otto, H., Lamm, B., Yovsi, R., & Kärtner, J. (2008). The timing of verbal/vocal communications between mothers and their infants: A longitudinal cross-cultural comparison. *Infant Behavior & Development*, *31*(2), 217-226.

Lernen, Gedächtnis und Informationsverarbeitung im 1. Lebensjahr

Kooperation zwischen einem Drittmittel-finanzierten (DFG) Forschungsprojekt der Abteilung Entwicklung & Kultur, Universität Osnabrück und der Forschungsstelle Entwicklung, Lernen und Kultur des nifbe

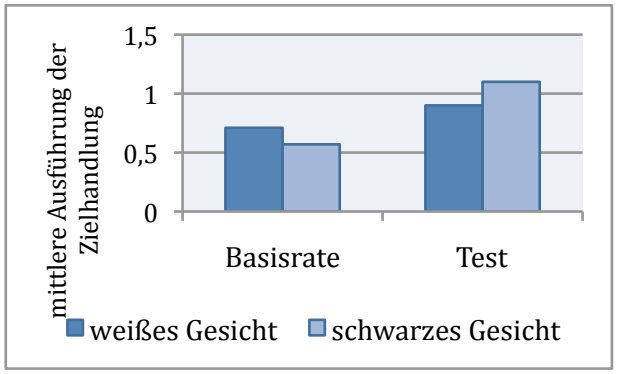
Projektleitung: Prof. Dr. Heidi Keller
Projektmitarbeiter: Dr. Bettina Lamm
Technischer Mitarbeiter: Markus Lamm
Kooperationspartner: Prof. Dr. M. Knopf (Universität Frankfurt am Main), Prof. Dr. A. Lohaus (Universität Bielefeld) und Prof. Dr. G. Schwarzer (Universität Giessen)

Hintergrund und Fragestellung
Die Fragestellung der Entwicklung von Lernen, Gedächtnis und Informationsverarbeitung wird in einer multizentrischen, vier Arbeitsgruppen umfassenden entwicklungspsychologischen Längsschnittstudie untersucht. Lern- und Gedächtnisprozesse bei Säuglingen werden mit 3, 6 und 9 Lebensmonaten simultan in ihrem Zusammenwirken sowie in ihrer Entwicklung untersucht. Dazu werden die wichtigsten Paradigmen zur Analyse von visuellem Lernen und Gedächtnis in diesem Altersbereich, nämlich Habituation/Dishabituation, Assoziationslernen, Kontingenzlernen sowie verzögerte Imitation, eingesetzt. Neben dem Nebeneinander verschiedener Lernparadigmen wird zusätzlich das Stimulusmaterial kontrolliert bzw. variiert. Dabei wird sowohl bedeutungshaltiges Material als Reizvorlage verwendet, nämlich weiße und schwarze Gesichter, wie auch eher bedeutungslose Reizmuster, sog. *greebles*. Mit Hilfe dieses multizentrischen Forschungsprojekts sollen sowohl theoretische wie methodische Fragestellungen zur frühen Entwicklung von Lernen und Gedächtnis bearbeitet werden. Aus theoretischer Perspektive neuartig sind Erkenntnisse über das Zusammenspiel unterschiedlicher Lern- und Gedächtnisprozesse in der frühen menschlichen Entwicklung, vor allem bei Vorgabe von kontrolliertem und variiertem Lernmaterial. Die Erkenntnisse über frühe Lern- und Gedächtnisleistungen bei den drei Stimulusklassen sind vor allem in der Verschränkung mit der Frage der kulturübergreifenden Analyse des umfänglichen Entwicklungsprozesses von großer theoretischer Bedeutung. Das Projekt liefert neben mittleren, typischen Entwicklungsverläufen in den genannten Lern- und Gedächtnisprozessen und deren Zusammenwirken auch Befunde zur Stabilität und Variabilität der frühen Entwicklung von Lernen und Gedächtnis. Methodisch innovativ ist dieses multizentrische Forschungsvorhaben vor allem deswegen, weil eine größere Zahl von 240 Säuglingen untersucht werden soll und damit eine größere Repräsentativität der Befunde als bislang vorhanden erreicht werden kann.
Um die Repräsentativität sowie kulturübergreifende Bedeutung des Entwicklungsverlaufs erkennen zu können, wird die Studie in drei Universitätsstädten in Deutschland sowie bei Nso-Babys in Kamerun realisiert. Unsere Aufgabe bestand und besteht darin, in Kamerun ein experimentelles Labor aufzubauen und dort die Babys von Nso Bauern zu untersuchen. Unser Labor wird in Kooperation mit dem Health Center des BBH (Banso Baptist Hospital) in Kakaikelaki betrieben. Es handelt sich hierbei um die erste systematische längsschnittliche Untersuchung der frühen Wahrnehmungs- und Gedächtnisentwicklung in traditionellen Bauernfamilien.

Erste Ergebnisse

Erste Ergebnisse zeigen deutliche Unterschiede des Lernens in Abhängigkeit von der bbildung 2 und Abbildung 3).

Abbildung 2 – Untersuchungssituation bei der verzögerten Imitation



In einer Voruntersuchung mit 38 6-monatigen Babys aus kamerunischen Nso-Dörfern konnten wir zeigen, dass kamerunische Babys in ihren Lernleistungen im Paradigma der verzögerten Imitation deutlich besser abschneiden, wenn das Modell ein schwarzes Gesicht ist, im Vergleich zu einem weißen Gesicht.

Abbildung 3 – Lernleistung bei der verzögerten Imitation in Abhängigkeit von der Stimulusklasse

Zur Kontrolle des Entwicklungstandes wird der Bayley III – der wohl meistverbreitete Entwicklungstest für Kinder im Alter von 0 bis 3,5 Jahre durchgeführt. Bei den bisherigen Erhebungen ergaben sich eklatante Unterschiede in der Abfolge, insbesondere der motorischen Entwicklung. Nso-Babys können fast ohne jede Unterstützung mit 3 Monaten sitzen, während deutsche Kinder das in diesem Alter in der Regel noch nicht können. Deutsche können sich dagegen mit drei Monaten leicht vom Rücken auf den Bauch drehen und umgekehrt, während Nso-Babys das selbst mit 6 Monaten noch nicht können.

Implikationen für die Praxis

Die Ergebnisse des Projektes werden grundlegende Erkenntnisse über kulturelle Unterschiede des Lernens und seiner Bedingungen, sowie allgemeinen Entwicklungsprozessen liefern und damit von zentraler Bedeutung für das Verständnis und die Förderung von Lern – und Bildungsprozessen sein.

Im Rahmen des Projektes besteht die Möglichkeit eines Auslandspraktikums für deutsche Studierende. Kristina Zyla, Universität Gießen und Johanna Teiser, Universität Osnabrück werden hierbei vom Deutschen Akademischen Auslandsdienst (DAAD) finanziell gefördert.

Veröffentlichungen

Erste Ergebnisses wurden in einem LEGES Symposium auf der Tagung experimentell arbeitender Psychologen (TeaP) im März 2009 in Jena vorgestellt.

Die Entwicklung des frühen Selbstkonzepts im 2. Lebensjahr

Kooperation zwischen einem Drittmittel-finanzierten (DFG) Forschungsprojekt der Abteilung Entwicklung & Kultur der Universität Osnabrück und der Forschungsstelle Entwicklung, Lernen und Kultur des nifbe

Projektleitung: Prof. Dr. Heidi Keller
Projektmitarbeiter: Dr. Joscha Kärtner
Kooperationspartner: Prof. Nandita Chaudhary (University of Delhi, India) und Dr. Relindis Yovsi (Brüssel, Belgien)

Hintergrund und Fragestellung
Ziel dieser Studie ist es, zu untersuchen, wann sich in verschiedenen Kulturkreisen ein frühes Selbstkonzept entwickelt und in welchem Zusammenhang diese Entwicklung mit Unterschieden in der Wichtigkeit verschiedener Entwicklungsziele der Eltern steht.
Dazu wurden Daten von insgesamt 265 Familien mit Kindern zwischen 16 und 22 Monaten in vier unterschiedlichen soziokulturellen Kontexten erhoben: Familien der gebildeten Mittelschicht im Osnabrücker Raum (autonomer Kontext) und in Delhi (autonom-relationaler Kontext) und Familien aus ländlichen, subsistenzwirtschaftlich organisierten Regionen in Rajasthan, Indien (relationaler Kontext) und in Kumbo im Nordosten Kameruns (relationaler Kontext). Die kulturellen Kontexte unterschieden sich hinsichtlich der Familienstruktur und der Struktur des Alltages des Kindes. Die Hypothese war, dass diese Unterschiede systematisch mit dem Stellenwert zusammen hängen, der der Autonomieentwicklung des Kindes eingeräumt wurde. Die Hypothese lautete, dass Eltern im Osnabrücker Raum die Autonomieentwicklung ihrer Kinder sehr wichtig ist, in jedem Fall aber wichtiger als die Entwicklung von Relationalität (soziales Miteinander und Gehorsam). Das soll nicht bedeuten, dass Relationalität im Osnabrücker Raum kein wertgeschätztes Erziehungsziel sei, sondern eher, dass der Autonomieentwicklung ein vergleichsweise höherer Stellenwert eingeräumt wird.
Zentrale Daten waren neben Fragebögen zum allgemeinen Hintergrund und zu verschiedenen Erziehungszielen die Daten zum Selbsterkennen im Spiegel (Rouge-Test), ein klassisches Maß, das auf die Entwicklung eines frühen Selbstkonzepts schließen lässt. Das Selbsterkennen im Spiegel wurde einmal wöchentlich über einen Zeitraum von sechs Wochen erhoben, um den Entwicklungsverlauf nachzeichnen zu können.

Es ist schon seit langem eine zentrale Frage in der Entwicklungspsychologie, ab wann sich beim Kind ein Selbstkonzept entwickelt. Im Laufe der Zeit hat sich eine ganze Menge von Begriffsdefinitionen entwickelt, hinter denen jeweils eigene Forschungsansätze und Fragestellungen stehen. In unserer Arbeit verwenden wir einen Begriff, der von Bischof-Köhler folgendermaßen definiert wurde: Bei dem kategorialen Selbstkonzept handelt es sich um eine „bewusste Repräsentation des eigenen Ichs als Objekt auf der Vorstellungsebene".[1]
Was bedeutet das? Ein kategoriales Selbstkonzept zu haben, bedeutet, in der Lage zu sein, über sich selbst nachdenken und sich selbst als eigene Person mit eigenen Gedanken, Erfahrungen und Gefühlen erleben zu können. Um dieses kategoriale Selbstkonzept zu entwickeln, wurde eine ganze Reihe von Voraussetzungen beschrieben. Unter anderem das Einsetzen der Vorstellungstätigkeit, die es den Kindern ermöglicht, vor einem „geistigen Auge" Handlungen durchzuspielen; sich vorzustellen, wie es aussehen würde

[1] Bischof-Köhler, D. (2000). Empathie, prosoziales Verhalten und Bindungsqualität bei Zweijährigen. *Psychologie in Erziehung und Unterricht, 47*, 142-158.

oder was passieren würde, wenn man dies oder jenes täte. Eine andere Voraussetzung, die mit der Vorstellungstätigkeit einhergeht, ist das Symbolverständnis. Dieses ermöglicht es dem Kind, „zwei gleichzeitig gegebene, aber räumlich getrennte Phänomene [zu verbinden und als identisch zu erleben.] Also etwa einen Vorstellungsinhalt mit seinem wahrgenommenen Gegenstück […] oder eben auch das eigene Spiegelbild mit dem körperschematischen Selbsterleben".[2]
Neben diesen Grundvoraussetzungen haben wir uns innerhalb dieses Projekts die Frage gestellt, inwiefern darüber hinaus die Erziehungsziele der primären Bezugspersonen (im Allgemeinen Mutter oder Vater) die Entwicklung eines frühen Selbstkonzepts beeinflussen. Wenn es darum geht, sich seiner selbst als getrennt von anderen mit eigenen Gedanken, Erfahrungen und Gefühlen zu erleben, sollte es doch so sein, dass Kinder von Müttern/ Vätern, denen die Autonomieentwicklung eine besonders wichtiges Anliegen ist, dieses Selbstkonzept etwas früher ausbilden.
Da wir bei unserer Untersuchung Kinder aus unterschiedlichen Kulturkreisen hinsichtlich dieser Entwicklung vergleichen wollten, haben wir uns weniger für die Unterschiede zwischen Kindern bzw. die Unterschiede in den Erziehungszielen der Eltern innerhalb der Länder interessiert, sondern eher für Unterschiede zwischen den beiden Kulturkreisen.

Beim Rouge-Test, der 1972 von Amsterdam entwickelt wurde, wird die Fähigkeit, sein eigenes Spiegelbild zu erkennen, erhoben. Dazu wird das Kinder unbemerkt mit einem Fleck auf der Nase (oder in unserem Fall an der Wange) markiert und dann mit seinem Spiegelbild konfrontiert.[3] Das Kind gilt als Selbsterkenner, wenn es entweder direkt Bezug auf den Fleck im eigenen Gesicht nimmt (indem es entweder den Fleck im eigenen Gesicht berührt, sich zu einer anderen Person umwendet und auf den Fleck im eigenen Gesicht zeigt) oder sich beim Namen nennt, während es in den Spiegel blickt.

Demzufolge lauten die zwei Haupthypothesen der Untersuchung folgendermaßen:
1. Erziehungsziele, die den Themenkreisen Autonomie und Relationalität (Verbundenheit) zugeordnet werden, werden von den primären Bezugspersonen (Mutter bzw. Vater) in den verschiedenen Kulturkreisen als unterschiedlich wichtig erlebt.
2. Diese Unterschiede spiegeln sich in der Entwicklung eines frühen Selbstkonzeptes auf Seiten des Kindes wider.

Ergebnisse
Der Ergebnisteil ist dreigeteilt. Zuerst berichten wir allgemeine Informationen über die Familien in den verschiedenen Kulturkreisen, die an der Untersuchung teilgenommen haben. Im zweiten Teil werden wir Unterschiede bzgl. der Wichtigkeit der einzelnen Erziehungsziele beschreiben und schließlich im letzten Teil Unterschiede in der Entwicklung des kategorialen Selbstkonzepts darstellen.
Aufgrund der folgenden Beschreibung der Familien, die an unserer Studie teilgenommen haben, wird deutlich, dass wir nicht versucht haben, einen repräsentativen Querschnitt der jeweiligen Länder zu erfassen (siehe

Tabelle 1). Viel eher ging es uns darum, prototypische Repräsentanten für autonome, autonom-relationale und relationale kulturelle Kontexte zu kontrastieren. Deswegen ist

[2] Bischof-Köhler, D. (1994) Selbstobjektivierung und fremdbezogene Emotionen. *Zeitschrift für Psychologie,202*, 349-377.
[3] Amsterdam, B.K. (1972). Mirror self-image reactions before age two. *Developmental Psychobiology, 5*, 197-305.

es und kann es auch nicht das Ziel dieser Studie sein, Aussagen über ganze Länder zu treffen, sondern die Ergebnisse können höchstens insoweit generalisiert werden, als dass wir ähnliche Ergebnisse in Familien erwarten würden, die unter den obigen Bedingungen leben.

Tabelle 1 - Beschreibung der teilnehmenden Familien

	Osnabrück	Delhi	Rajasthan	Kumbo
Alter der Mutter	34 (24-44)	31 (22-45)	24 (16-35)	28 (17-48)
Alter des Vaters	37 (25-49)	34 (19-49)	28 (16-50)	36(24-74)
Erstgeborenes Kind	57%	54%	53%	35%
1 Geschwister	32%	48%	26%	21%
2-3 Geschwister	9%	5%	16%	25%
4 und mehr Geschwister	1%	0%	3%	19%
Berufstätigkeit				
Vater Vollzeit	96%	100%	-	-
Mutter berufstätig	39%	60%	-	-
In Vollzeit	9%	25%	-	-
falls Teilzeit (∅ Tage)	3,4	3,3	-	-
falls Teilzeit (∅ Stunden)	4,4	3,5	-	-
Personen im HH	3,7 (2-7)	6,2 (3-11)	8,7 (3-21)	6,1 (2-11)
Bildung (in Jahren)				
Mutter	14,4 (10-22)	17,0 (12-21)	6,6 (0-18)	7,5 (0-15)
Vater	15,6 (9-22)	17,1 (12-21)	12,3 (0-18)	7,6 (0-14)

Die Osnabrücker Familien leben in einem typischen autonomen kulturellen Kontext: Die Familien sind hoch gebildet, die dominante Familienform ist die Kernfamilie. Üblicherweise ist der Vater Vollzeit berufstätig, die Mutter arbeitet in der Regel höchstens in Teilzeit. Das Bild in Delhi ist ähnlich, allerdings ist die dominante Familienform nicht die Kernfamilie, sondern die Groß- oder Mehrgenerationenfamilie. Daher wird dieser Kontext üblicherweise als autonom-relational bezeichnet. Auch in den relationalen Kontexten (Rajasthan und Kumbo) ist die Großfamilie die dominante Familienform. In beiden Kontexten leben die Familien jedoch primär von einer subsistenzwirtschaftlich organisierten Landwirtschaft, die manchmal von Nebeneinkünften begleitet wird. Insofern ist die Berufstätigkeit schwer als Voll- oder Teilzeitbeschäftigung anzugeben. Generell kann man sagen, dass die Arbeitsbelastung in diesen Kontexten für alle Familienmitglieder (vor allem aber für die Mütter) wesentlich zeitintensiver als in den anderen beiden Kontexten ist, allerdings auch starken saisonalen Schwankungen unterliegt.

Unterschiede in den Erziehungszielen

Um die acht verschiedenen Erziehungsziele und deren Wichtigkeit in den beiden Kulturkreisen zu vergleichen, haben wir eine Profildarstellung gewählt (siehe Abbildung 4). Die oberen vier Erziehungsziele repräsentieren Sozialisationsziele, die wir dem Thema Autonomie zuordnen, die letzten vier Ziele sind dem Themenkreis Relationalität zuzuordnen. Ein Wert größer Null bedeutet, dass das Ziel in Relation zu allen anderen als eher wichtiger eingestuft wurde, ein Wert kleiner Null bedeutet, dass das Ziel als eher weniger wichtig wahrgenommen wurde.

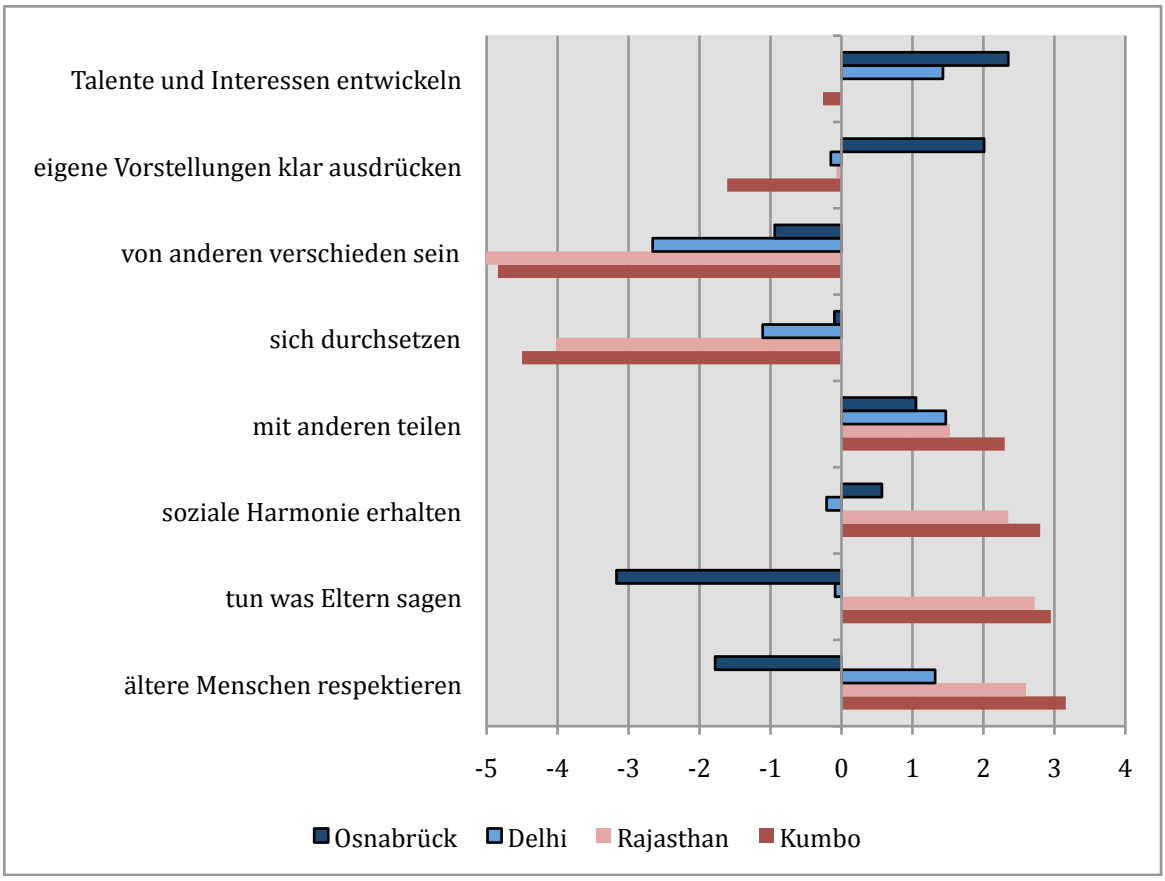


Abbildung 4 – Relative Wichtigkeit der acht Sozialisationsziele in den verschiedenen kulturellen Kontexten

Für die Mütter aus Kumbo und Rajasthan ergibt sich ein sehr klares Muster. Die Erziehungsziele, die dem Thema Autonomie zugehören, werden als weniger wichtig wahrgenommen (hohe negative Werte) als die, die dem Thema Bezogenheit zugehören (hohe positive Werte). Bei den Osnabrücker Müttern ist das Bild gemischter. Die Urteile fallen weniger klar aus, viele Ziele werden weder als weniger wichtig noch als wichtiger, sondern viel eher als gleich wichtig erachtet (Werte nahe Null). Allerdings gibt es auch hier Ziele, die wichtiger bzw. weniger wichtig sind. Die beiden Entwicklungsziele, die als besonders wichtig bewertet wurden, behandeln beide das Thema Autonomie (eigene Talente/ Interessen entwickeln; eigene Vorstellungen/ Vorlieben klar ausdrücken). Interessanterweise sind die beiden Ziele, die als vergleichsweise weniger wichtig gelten, diejenigen, die in den beiden ländlichen kulturellen Kontexten an erster Stelle stehen und auch in Delhi für vergleichsweise wichtig gehalten werden (das tun was die Eltern sagen; ältere Menschen respektieren). In Delhi ist das Bild erwartungsgemäß am Gemischtesten: Zu den wichtigsten Zielen zählen sowohl autonome (eigene Talente/ Interessen entwickeln) als auch relationale (mit anderen teilen; ältere Menschen respektieren). Alle Unterschiede, die hier dargestellt wurden, sind auch statistisch bedeutsam, in diesem Bericht wollten wir auf statistische Details zugunsten der Lesefreundlichkeit verzichten.

Unterschiede in der Entwicklung des Selbstkonzepts

In der folgenden Grafik finden sich Ergebnisse zum Selbsterkennen im Spiegel. Die Datenpunkte geben an, welcher Prozentsatz der Kinder sich zu einem bestimmten Alter in der jeweiligen Kultur erkannt hat. Jede Linie steht dabei für eine altershomogene Gruppe von Kindern und deren Erkenner-Prozentsätze von der 1. (Anfangspunkt der Linie) bis zur 6. Untersuchungswoche (Endpunkt der Linie). Beispielsweise haben sich die Gruppe der zu Beginn der Untersuchung 18 Monate alten Kinder (die Linien mit dem Dreieck-Symbol) in der 1. Woche zu folgenden Anteilen erkannt: 45% der Osnabrücker Kinder und 56% der Kinder aus Delhi und demgegenüber nur 13% der Kinder aus Rajasthan und 9% der Kinder aus Kumbo. In der 6. Woche liegen der Werte der zu Beginn 18-monatigen je nach kulturellem Kontext bei 70%, 56%, 31% und 19%. Generell lässt sich aus der Grafik ablesen, dass die Erkennerraten zum einen über die Zeit zunehmen (vor allem in Osnabrück und Delhi) und zum anderen in den beiden Kontexten, die Wert auf die Autonomieentwicklung ihrer Kinder legen (Osnabrück und Delhi), generell höher liegen.

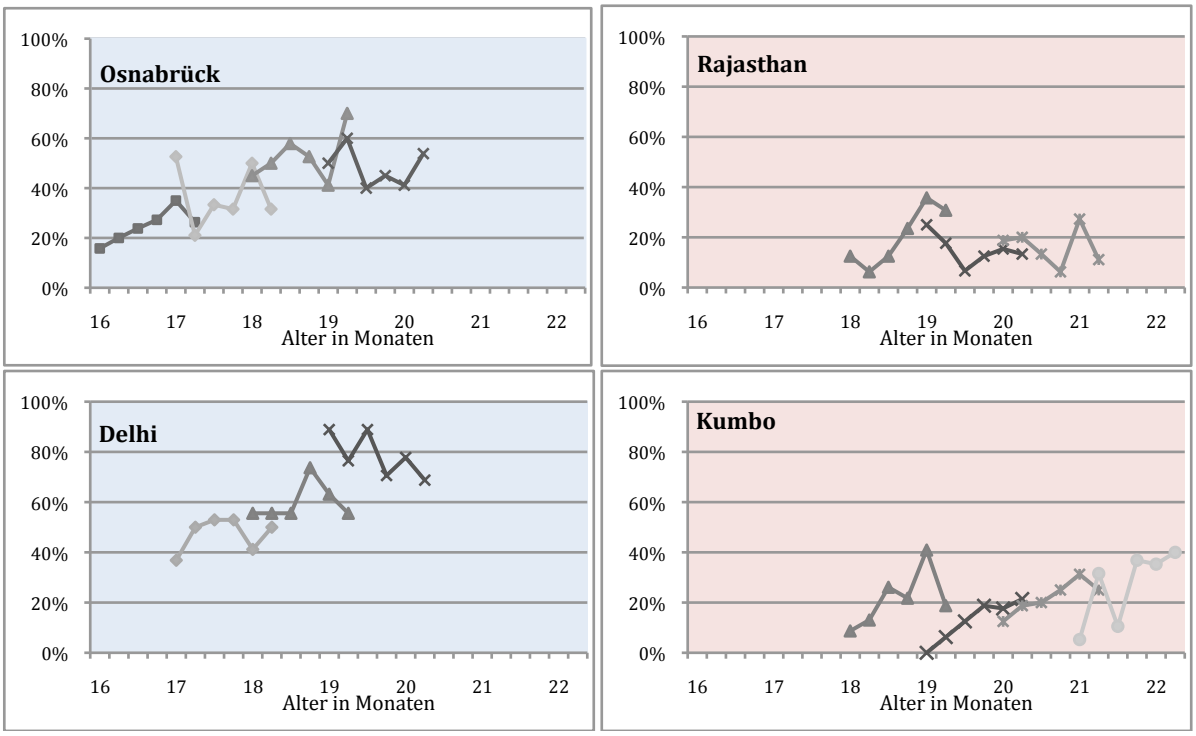


Abbildung 5 - Entwicklungsverlauf des Selbsterkennens im Spiegel in den vier kulturellen Kontexten

Zusammenfassung der Befunde

Aus den Ergebnissen der Untersuchung haben wir den Schluss gezogen, dass die Erziehungsziele gemäß unseren Erwartungen als unterschiedlich wichtig wahrgenommen werden. Vor allem ist es so, dass die Autonomieentwicklung bei den Osnabrücker Familien, aber auch bei den Familien in Delhi einen vergleichweise hohen Stellenwert genießt. Im Entwicklungsverlauf zeigt sich weiterhin, dass sich das kategoriale Selbstkonzept bei den Kindern der Osnabrücker Familien und der Familien in Delhi früher ausbildet als beiden Familien in Kumbo oder Rajasthan. Vor dem eingangs geschilderten theoretischen Hintergrund interpretieren wir diesen Unterschied in der kindlichen Entwicklung als Folge von Erziehungseinflüssen, die sich aus den unterschiedlichen Erziehungszielen bzw. deren Wichtigkeit speisen.

Implikationen für die Praxis
Diese Befunde deuten darauf hin, dass der Autonomieentwicklung der Kinder in den verschiedenen Kulturen nicht derselbe Stellenwert zukommt. Vergegenwärtigt man sich den steigenden Anteil von Kindern mit Migrationshintergrund in den bundesdeutschen KiTas und Kindergärten, stellt sich die Frage, inwieweit die an Autonomie orientierten und auf Autonomieentwicklung hin abzielenden pädagogischen Konzepte dieser Einrichtungen den Erwartungen und Bedürfnissen dieser Kinder entspricht.

Veröffentlichungen
Kärtner, J., Keller, H., Chaudhary, N., & Yovsi, R. (in Vorbereitung). Socio-cultural influences on the development of mirror self-recognition.

Die Entwicklung prosozialen und kooperativen Verhaltens im 2. Lebensjahr

Drittmittel-finanzierten (nifbe) Forschungsprojekt an der Universität Osnabrück, Abteilung Entwicklung und Kultur

Projektleitung: Dr. Joscha Kärtner
Projektmitarbeiter: Dipl.-Psych. Jenny Collard, Dipl.-Systemwiss. Nils Schuhmacher

Zentrale Fragestellung
Im zweiten Lebensjahr vollziehen sich wichtige Entwicklungen im sozial-kognitiven, sozial-emotionalen und im motivationalen Bereich, die Kleinkindern einen kompetenteren Umgang mit anderen Personen ermöglichen. Im Wesentlichen wird schon hier der Grundstein für die spätere Sozialkompetenz des Kindes gelegt. In diesem Forschungsprojekt geht es um die zentralen Voraussetzungen und die sozialen Einflüsse auf die Entwicklung frühen prosozialen und kooperativen Verhaltens. Ein differenzierteres Verständnis dieser Entwicklungen würde es ermöglichen, wissenschaftlich fundierte Programme zur Förderung eben dieser sozialen Kompetenzen unter besonderer Berücksichtigung des sozialen und kulturellen Hintergrundes der Kinder zu entwickeln.
In der Literatur wurde bisher davon ausgegangen, dass frühes Hilfeverhalten notwendigerweise ein Verständnis des mentalen Zustandes der anderen Person voraussetzt. Mittlerweile deuten jedoch erste Befunden darauf hin, dass möglicherweise ein allgemeines Verständnis der emotional bedeutsamen Situation ausreicht, um prosoziales Verhalten auf Seiten des Kindes zu ermöglichen. Die Existenz unterschiedlicher und eventuell kulturspezifischer Entwicklungspfade ließe sich über differenzielle Zusammenhänge zwischen den verschiedenen Formen frühen Hilfeverhaltens (instrumentelles, empathisch motiviertes und situationsgebundenes Hilfeverhalten) mit anderen zeitnahen Entwicklungen, insbesondere dem frühen Selbstkonzept, dem kooperativen Verhalten und dem Verständnis der Subjektivität mentaler Zustände nachweisen.
Weiterhin soll in diesem Projekt der Frage nach spezifischen Interaktionserfahrungen nachgegangen werden, die Kinder im Umgang mit ihren primären Bezugspersonen sammeln und die die Entwicklung frühen prosozialen und kooperativen Verhaltens fördern. Möglicherweise lassen sich hier kulturspezifische Interaktionsmuster identifizieren, die im Zusammenhang mit dem frühen prosozialen Verhalten stehen. Generell soll hier zwischen Einflüssen auf die sozial-kognitiven und Einflüssen auf die motivationalen Voraussetzungen prosozialen und kooperativen Verhaltens unterschieden werden.
Schließlich soll untersucht werden, inwiefern Kinder prosoziale und kooperative Verhaltensneigungen, die sie im Umgang mit ihren Müttern oder anderen Erwachsenen zeigen, auch gegenüber anderen Kindern zeigen.

Untersuchungsansatz
Um diese Forschungsfragen zu beantworten, werden in etwa 80 Familien eine Reihe von Maßen erhoben. Die Erziehungsziele und Wertvorstellungen der Mütter werden über Fragebogen erfasst. Die Interaktionserfahrung der Kinder wird über eine teilstandardisierte Situation erhoben, in der Mutter und Kind mit einer Situation konfrontiert werden, in dem das Kind einer anderen Person helfen könnte. Das prosoziale und kooperative Verhalten der Kinder über einer Reihe von standardisierten Situationen erhoben. Bezüglich des Hilfeverhaltens wird beobachtet, wie sich das Kind in Situationen verhält, in denen sie die Notlage (Schmerz oder Trauer) einer anderen Person beobachten. Beispielsweise schlägt sich die Mutter des Kindes die Hand an oder die Untersuchungsleiterin betrauert einen Teddy, der ihr kaputt gegangen ist.
Um insbesondere den Hintergrund der Kinder mit zu berücksichtigen sollen neben 40 deutschstämmigen Familien ebenso viele Familien mit türkischem Migrationshintergrund für die Untersuchung gewonnen werden. Familien mit türkischem Migrationshintergrund stellen in Osnabrück die größte Gruppe der Familien mit Migrationshintergrund dar. Insofern spiegelt diese Wahl am ehesten den Alltag in den Osnabrücker KiTas und Kindergartengruppen wider. Darüber hinaus konnte die Forschergruppe um Birgit Leyendecker an der Universität Bochum zeigen, dass sich die normativen Unterschiede bezüglich Gehorsam und zwischenmenschlichen Verpflichtungen zwischen diesen beiden soziokulturellen Kontexten zum Teil deutlich unterscheiden. Das ist insofern interessant, als diese Sozialisationsziele direkt mit dem prosozialen und kooperativen Verhalten der Kinder zusammenhängen könnten.

Aktueller Stand
Ab Mai werden die zentralen Erhebungsverfahren mit 15- und 18-monatigen Kindern aus deutschen und türkischstämmigen Familien pilotiert. Die Erhebung der Hauptstichproben ist für den Zeitraum von September 2009 bis April 2010 geplant.

Implikationen für die Praxis
Es ist das Ziel dieses Forschungsprojekts, mehr über die sozial-kognitiven und motivationalen Voraussetzungen frühen prosozialen und kooperativen Verhaltens zu erfahren, um eine wissenschaftlich fundierte Basis für eine gezielte Unterstützung der Entwicklung der sozialen und emotionalen Kompetenzen der Kinder zu schaffen. Auf Grundlage der Ergebnisse dieses Projekts können in einem nächsten Schritt die praktischen Implikationen für die frühe Förderung der sozial-emotionalen Kompetenz herausgearbeitet werden. Es könnte ein wissenschaftlich fundierter Leitfaden formuliert werden, der es Eltern, Tagesmüttern und Erzieherinnen bei Bedarf ermöglicht, unter besonderer Berücksichtigung des sozial-kognitiven Entwicklungsstandes und des kulturellen Hintergrundes des Kindes, die sozialen und emotionalen Kompetenzen der Kinder zu unterstützen.

„Erzähl doch mal...“ Mutter-Kind Diskurse über die Vergangenheit und die Entwicklung eines autobiographischen Gedächtnisses im kulturellen Kontext

Kooperation zwischen der Forschungsstelle Entwicklung, Lernen und Kultur des nifbe und einem Drittmittel-finanzierten (DFG) Forschungsprojekt der Abteilung Entwicklung & Kultur, Universität Osnabrück

Projektleitung: Prof. Dr. Heidi Keller
Projektmitarbeiter: MSc Lisa Schröder
Kooperationspartner: Prof. Nandita Chaudhary (University of Delhi, India), Dr. Relindis Dzeaye Yovsi, (Brüssel, Belgien), Prof. Dr. Henning Jensen (Universidad de Costa Rica, San José) und Prof. Dr. Zaira Papaligoura, (Aristotle University of Thessaloniki, Greece)

Hintergrund und Fragestellung
Das autobiographische Gedächtnis beinhaltet persönlich relevante Ereignisse, die langfristig erinnert werden und es trägt maßgeblich zur Bildung des Selbstkonzeptes bei. In Konversationen mit Erwachsenen fangen Kinder an, Erlebtes zu erinnern und ein autobiographisches Selbst zu entwickeln. Je nach kulturellem Kontext gestalten Erwachsene solche Konversationen auf unterschiedliche Art und Weise, da mit dem Erinnern unterschiedliche Sozialisationsziele angestrebt werden. Sowohl der Konversationsstil als auch der inhaltliche Fokus unterscheiden sich zwischen Erwachsenen unterschiedlicher kultureller Kontexte. Mit diesem Projekt möchten wir untersuchen wie Mütter und ihre 3-Jährigen Kinder aus verschiedenen kulturellen Kontexten gemeinsam die Vergangenheit rekonstruieren.

Untersuchungsdesign
Hierbei wurden Konversationen zwischen Müttern und ihren 3-jährigen Kindern über vergangene Ereignisse in sieben kulturellen Kontexten untersucht. Es wurden zwei Kontexte mit dem Modell der Autonomie einbezogen: formal hoch gebildete, westliche Mittelschicht-Familien aus Athen (N = 12) und Berlin (N = 36), zwei prototypisch relationale Kontexte: formal niedrig gebildete, nicht westliche, ländliche Bauern von den Nso, Kamerun (N = 28) und aus Gujarat, Indien (N = 23) und drei Kontexte mit einem autonom-relationalen kulturellen Modell: formal hoch gebildete, nicht-westliche Mittelschicht aus Delhi (N = 31), San José (N = 19) und städtische Nso, Kamerun (N = 12).
Die Mütter wurden gebeten zwei vergangene Ereignisse, die nicht länger als vier Wochen zurück lagen auszuwählen und über diese mit ihrem Kind so zu sprechen wie sie es üblicher Weise tun. Alle Konversationen wurden auf Tonband aufgenommen, später transkribiert und anschließend hinsichtlich des Konversationsstils sowie des Inhaltes ausgewertet.

Ergebnisse
Im Folgenden sind zwei Auszüge aus diesen Mutter-Kind Konversationen zu sehen. Der erste Auszug (siehe Beispiel 1) ist von einer Mutter-Kind Dyade eines autonomen Kontextes (Berliner Mittel-Klasse Familie); der zweite Auszug (siehe Beispiel 2) von einer Mutter-Kind Dyade eines bezogenen Kontextes (ländliche Nso Familie).

Beispiel 1: Mutter-Kind Konversation aus Berlin (autonomer kultureller Kontext):
M: Wo waren wir denn da? Waren wir da auf einem Kinderfest?
K: Ja
M: Und was hast du da gemacht?
K: Kuchen gegessen
M: Und wo bist du denn gehüpft?
K: Trampoli
M: Und wie\\ waren da ganz viele Kinder auf dem Trampolin?
K: Ja
M: Und was haben wir noch gemacht? *** Mit Papa bist du doch noch einmal losgegangen. Und was hast du da geholt? # K: Ja *** M: Diese Luftballons? *** Den Herzchenluftballon? *** Den haben wir ja vergessen!
K: Ja
M: Den haben wir ja vergessen bei Nino.
K: Ja
M: Ja
K: Ja ja EISSSS!
M: Eis haben wir da gegessen?
K: Ja
M: Ja stimmt!

Beispiel 2: Mutter-Kind Konversation bei den Nso (relationaler kultureller Kontext):
M: Wir sind zum Haus von Mi's Mutter gegangen und was hat sie dir gegeben?
K: Wer?
M: Mis Mutter. Was hat sie dir gegeben?
K: Puff Puff (etwas zu essen).
M: Setz dich auf den Stuhl. Du bist zum Haus von Sallama gegangen und hast was gehört was sie gemacht haben?
K: mmh?
M: Du bist zum Haus von Sallama gegangen und hast was gehört, das sie gemacht haben?
K: mmh?
M: Du bist zum Haus von Sallama gegangen und hast was gehört, das sie gemacht haben?
K: I habe nicht gehört.
M: Ich sage es eh? Du bist zum Haus von Sallama gegangen und hast was gehört, das sie gemacht haben?
K: Sie…
M: Sie sangen das Lied, dass was?
K: Sie gaben puff puff und du gabst puff puff.
M: Sie gaben puff puff?
K: Du gabst Puff Puff

Wie an diesen Beispielen deutlich wird und die Ergebnisse gezeigt haben, elaborieren Mütter der autonomen Kontexte viel und bestätigten die Beiträge ihres Kindes häufig (elaborativer Stil). Im Gegensatz dazu elaborieren die Mütter der relationalen Kontexte wenig und wiederholen dieselben Fragen wieder und wieder (repetitiver Stil). Der inhaltliche Fokus liegt in dem ersten Beispiel auf dem Kind („Was hast du gemacht?"; Wo bist du gehüpft?") bzw. auf Objekten (z.B. Luftballon; Eis). In dem zweiten Beispiel liegt der Fokus auf dem sozialen Kontext („Was haben sie gemacht?"). Hierbei wird deutlich, dass die zugrunde liegenden kulturellen Modelle die Gestaltung der Konversationen und

folglich auch die Entwicklung des autobiographischen Gedächtnisses beeinflusst. Dies spiegelt die unterschiedlichen Sozialisationsziele der Kontexte wider.
Durch den elaborativen und Kind-fokussierte Konversation wird ein autonomes Selbstkonzept gefördert: die Mutter erinnert eine einzigartige Vergangenheit mit dem Kind, gibt dem Kind viel Rückmeldung über seine Beiträge und fokussiert auf das, was das Kind getan hat. Es stellt sich eine Konversation gleichgestellter Gesprächspartner dar. Im Gegensatz dazu wird durch den repetitiven Stil und den Fokus auf den sozialen Kontext ein bezogenes Selbstkonzept gefördert: die Mutter beharrt darauf, dass das Kind das erinnert, was sie für wichtig erachtet und fokussiert darauf, was andere und nicht das Kind gemacht haben. Dies spiegelt ein hierarchisches Experten-Novizen-Verhältnis zwischen Mutter und Kind wider. Mit diesen unterschiedlichen Konversationsstilen der Mütter geht einher, dass Kinder unterschiedlich viel erinnern und zu der Konversation beitragen. Der elaborierte Stil führt dazu, dass Kinder mehr erinnern als Kinder von Müttern mit dem repetitiven Stil.
Diese unterschiedlichen Erinnerungsstile machen deutlich, dass an Kinder sehr unterschiedliche Erwartungen in Konversationen gestellt werden. Ebenso variiert auf inhaltlicher Ebene die Kindzentriertheit stark. Beispielsweise fällt es Kindern aus relationalen Kontexten wahrscheinlich eher schwer auf offene Fragen, in denen etwas über ihr Verhalten/Empfinden gefragt wird zu antworten.

Implikationen für die Praxis
Im Alltag von Kindergärten und Kindertagesstätten können diese Ergebnisse zu einem besseren Verständnis seitens der Erzieherinnen bezüglich der Kommunikationsweise von Kindern beitragen. Insbesondere im Hinblick auf die wachsende Mulikulturalität in Einrichtungen könnten Kinder unterschiedlicher Herkunft in ihrer Art und Weise zu kommunizieren unterschiedlich gefördert werden.

Wie Kinder die Welt sehen – Wahrnehmung, Informationsverarbeitung und kognitive Stile in unterschiedlichen kulturellen Gruppen

Projekt der Forschungsstelle Entwicklung, Lernen und Kultur des nifbe

Projektleitung: Prof. Dr. Heidi Keller
Projektmitarbeiter: MSc Lisa Schröder

Hintergrund und Fragestellung
Leon aus einer Osnabrücker Kindertagesstätte werden verschiedene Aufgaben vorgelegt: „Erzähl mir mal etwas über dieses Bild hier“, fragt die Versuchleiterin. „Ein Obststand und die Menschen kaufen das Obst“, antwortet Leon. Ein anderes Kind antwortet: „Dort sind Äpfel, dort Birnen und da auch noch Zitronen“. An diesen beiden Antworten wird deutlich wie unterschiedlich Kinder Informationen ihrer Umwelt beschreiben und somit auch unterschiedlich verarbeiten. Kinder, und ebenso Erwachsene, verarbeiten und erinnern Informationen in unterschiedlicher Art und Weise. Hierbei wird auch von Wahrnehmungsstilen gesprochen. Im Schulalltag gewinnen sogenannte Lernstile oder Lernstrategien an Bedeutung, um Rücksicht auf unterschiedliche Herangehensweisen der Kinder zu nehmen und nicht nur einen ganz bestimmten Lösungsweg zu fordern und zu fördern.
Bisherige Forschung in diesem Gebiet hat gezeigt, dass Kinder und Erwachsene verschiedener Herkunft große Unterschiede in Wahrnehmungsstilen zeigen. In Kulturen, bei denen soziale Beziehungen sehr wichtig sind – wie zum Beispiel in asiatischen Kul-

turen – wird der Kontext einer Situation oder eines Bildes berücksichtigt und Beziehungen zwischen Objekten werden wahrgenommen (holistischer Stil). Im Gegensatz dazu werden in an Autonomie orientierten Kulturen – wie zum Beispiel in den USA – Objekte eher in Einzelteilen separat wahrgenehmen, ohne den Kontext oder Beziehungen zu berücksichtigen (analytischer Stil). Es scheint also, als würde sich die kulturelle Prägung auf unsere Wahrnehmung und Verarbeitung von Informationen – wie wir die Welt sehen – auswirken.

Untersuchungsdesign

Mit verschiedenen Aufgaben versuchen wir in diesem Projekt herauszufinden wie 4- und 6-jährige Kinder unterschiedlicher Herkunft Informationen aus ihrer Umwelt verarbeiten und wie sie darüber denken. Zählt der Gesamteindruck (holistisch) oder wird das Wahrgenommene in Einzelteile zerlegt (analytisch)? Hängen die zugrunde liegenden kulturellen Modelle der Autonomie, Relationalität und autonomen Relationalität der Kontexte mit den Wahrnehmungsstilen zusammen? Des Weiteren wollen wir herausfinden, ob Kinder einen ähnlichen Stil wie ihre Mütter vorweisen, weshalb ebenso die Mütter einbezogen werden.

Hierbei erheben wir Stichproben in Deutschland (Osnabrück), Kamerun (ländliche und städtische Nso) und Indien (Delhi). Innerhalb Deutschlands scheint es uns von großer Bedeutung, auch Familien mit Migrationshintergrund mit einzubeziehen. Da türkischstämmige Familien die größte Migrantengruppe in Deutschland darstellen, beziehen wir auch türkischstämmige Kinder und deren Mütter mit ein.

Alle Kinder werden zwei Mal in ihrer Kindertagesstätte oder zu Hause besucht und erledigen verschiedene Aufgaben zusammen mit einer Versuchleiterin. Beim ersten Treffen werden den Kindern verschiedene Aufgaben vorgelegt, bei denen es darum geht, festzustellen, ob ein Kind eher holistisch oder analytisch wahrnimmt. Während des zweiten Termins wird ein Computerbasierter Sprachtest durchgeführt, um den allgemeinen Entwicklungsstand des Kindes zu bestimmen. In einem dritten Termin wird der Wahrnehmungsstil der Mutter erhoben. Hierbei werden zum Teil die selben Aufgaben verwendet, die auch mit den Kindern durchgeführt werden.

Aktueller Stand

Die Datenerhebung der Osnabrücker Stichprobe deutsch stämmiger Familien (N = 78) sowie der städtischen kamerunischen Nso Stichprobe (N = 31) ist bereits abgeschlossen. Die Daten werden derzeit in ein Statistikprogramm eingetragen und ausgewertet. Die Datenerhebung einer Osnabrücker Stichprobe türkisch stämmiger Familien sowie einer städtischen kamerunischen Nso Stichprobe findet derzeit noch statt. In Delhi ist die Datenerhebung für Mitte 2010 geplant. Ebenso befinden sich Auswertungsschemas für einzelne Aufgaben noch in der Entwicklung.

Ergebnisse in Bezug auf den kindlichen sowie mütterlichen Wahrnehmungsstil können voraussichtlich in einem halben Jahr berichtet werden. Wenn so früh in der Entwicklung Unterschiede in der Art und Weise Informationen aufzunehmen und zu verarbeiten festgestellt werden sollten, hätte dies weitreichende Implikationen für das hiesige Bildungssystem. Um allen Kindern von Anfang an die gleichen Chancen zu gewährleisten, ist es wichtig, individuelle Vorlieben der Kinder zu berücksichtigen, um sie optimal zu fördern.

2.2. Analyse kultureller Modelle in alltäglichen Kontexten und Handlungen

Sozialisationsziele als Grundlage erzieherischen Handelns in Kindertageseinrichtungen

Projekt der Forschungsstelle Entwicklung, Lernen und Kultur des nifbe in Zusammenarbeit mit Dr. Bettina Lamm von der Abteilung Entwicklung und Kultur, Institut für Psychologie, Universität Osnabrück

Projektleitung: Prof. Dr. Heidi Keller
Projektmitarbeiter: Dipl.-Psych. Paula Döge, Dipl.-Psych. Ariane Gernhardt

Hintergrund und Fragestellung
Sozialisationsziele spiegeln die Fähigkeiten und Kompetenzen wider, die Erziehungspersonen bei Kindern anstreben. Sie sind ein wesentlicher Bestandteil der kindlichen Entwicklungsnische, da sie die Wahrnehmung und Bewertung kindlichen Verhaltens, sowie Vorstellungen in Bezug auf die Erziehung von Kindern, deren Konsequenzen für die kindliche Entwicklung und das Erziehungsverhalten steuern. Umfangreiche interkulturelle Forschungen haben gezeigt, dass sich unterschiedliche kulturelle Modelle empirisch in den elterlichen Sozialisationszielen, Erziehungstheorien und Erziehungsstrategien abbilden lassen: Eine primär autonomiebezogene Sozialisation betont von Geburt an die kindliche Autonomie, Einmaligkeit, das Selbstbewusstsein und die grundsätzliche Getrenntheit von Anderen (stabile Ich-Grenzen). Eine primär relationale Sozialisation betont die Verbundenheit in der Familie und die hierarchische Verwobenheit ihrer Mitglieder, sowie Zurückhaltung, Gehorsam und Anpassung.
Es wird angenommen, dass die diesen kulturellen Modellen zu Grunde liegenden Dimensionen der Autonomie und der Relationalität nicht nur in Familien beobachtbar sind, sondern sich auch in öffentlichen Institutionen, wie beispielsweise Kindertageseinrichtungen, manifestieren. Es wird davon ausgegangen, dass die öffentliche Kultur Deutschlands eine autonomiefördernde Sozialisation von Kindern befürwortet und unterstützt, während in Kamerun auf der Dimension Relationalität eine größere Bedeutung zukommt. Ziel dieser Studie ist daher die Untersuchung, ob und inwieweit sich die angenommenen Unterschiede in den Dimensionen Autonomie und Relationalität in den Sozialisationszielen und Erziehungsmethoden von pädagogischem Fachpersonal in Kindertageseinrichtungen beider soziokultureller Kontexte abbilden lassen.

Untersuchungsdesign
Es handelt sich bei der Studie um eine kulturvergleichende Untersuchung. Die Daten werden in Form eines Fragebogens erhoben, der an derzeit berufstätige ErzieherInnen und LeiterInnen in Kindertageseinrichtungen ausgeteilt wird, sowie an ErzieherInnen, die sich momentan noch im letzten Ausbildungsjahr befinden. Die Daten werden sowohl in Deutschland (Osnabrück) als auch in Kamerun (Kumbo) erhoben.

Stand der Erhebung/ Auswertung
Deutschland: Der Fragebogen wurde bisher von 39 staatlich anerkannten ErzieherInnen/ LeiterInnen und 10 ErzieherInnen in Ausbildung ausgefüllt. Die Daten wurden bereits eingegeben und teilweise ausgewertet. Es ist eine weitere Erhebung mit angehenden ErzieherInnen Anfang Juni 2009 geplant.

Kamerun: Der Fragebogen wurde von ca. 40 ErzieherInnen bzw. LeiterInnen ausgefüllt. Die Daten werden in den kommenden Monaten eingegeben und ausgewertet. Ebenso ist auch hier eine weitere Erhebung mit ErzieherInnen in Ausbildung geplant.

Erste Ergebnisse

Vorläufige Ergebnisse liegen bisher lediglich für die deutsche Stichprobe vor, so dass ein Kulturvergleich zu diesem Zeitpunkt noch nicht möglich ist. Die bisherigen Ergebnisse machen jedoch bereits deutlich, dass sich die angenommene Betonung von Autonomie in den Erziehungsmethoden und Sozialisationszielen der deutschen ErzieherInnen bestätigen lässt: In Bezug auf die wichtigsten Dinge, die Kinder in Kindertageseinrichtungen lernen sollten, beziehen sich die befragten deutschen ErzieherInnen am häufigsten auf Aspekte, die die Förderung von Autonomie und des Selbstbewusstseins der Kinder betreffen. Demnach sollen die Kinder vor allem Selbstwertgefühl, Selbstbewusstsein, Eigeninitiative und Lebensfreude entwickeln. Die wichtigsten bildungsbezogenen Ziele beziehen sich auf den Spracherwerb, kognitive Fähigkeiten/ Konzentration und mathematische Kompetenzen/ Schulvorbereitung.

Die Art und Weise, wie die ErzieherInnen versuchen, die ihnen wichtigen Ziele zu erreichen, besteht vor allem in einem kindzentrierten Vorgehen, indem sie Kinder aktiv beobachten, die Ziele an den Entwicklungsstand der einzelnen Kinder anpassen und die Persönlichkeit der Kinder berücksichtigen. Ebenso werden verschiedene Lern- und Lehrmethoden, wie beispielsweise häufige Wiederholungen, Motivation, positive Verstärkung und die Vorbildfunktion der ErzieherInnen genannt. Sie geben an, Kinder zu motivieren, indem sie ihr Interesse und ihre Neugierde wecken und Angebote spannend und kindgerecht gestalten.

Ungefähr die Hälfte der ErzieherInnen gibt an, Kinder zu bestrafen, falls sie sich nicht an vereinbarte Regeln halten. Dabei scheint das Wort „Bestrafung“ für viele ErzieherInnen nicht angemessen zu sein. Auf einen Regelverstoß folgt am häufigsten eine „logische Konsequenz“, die sich aus dem Fehlverhalten des Kindes ableiten lässt oder die Vergabe einer „Auszeit“.

Implikationen für die Praxis

Das Wissen über kulturspezifische Einstellungen, Ziele und Verhaltensweisen, speziell in öffentlichen Einrichtungen und Institutionen, kann helfen, die eigenen kulturellen Werte und Vorstellungen bewusst werden zu lassen und deren Allgemeingültigkeit zu überdenken. Der Kulturvergleich kann deutlich machen, wie unterschiedlich Ziele und Methoden in der Kindererziehung sein können, die alle in ihrem jeweiligen kulturellen Umfeld ihre Berechtigung haben und nicht als besser oder schlechter bewertet werden können. Selbst in Deutschland leben Familien, die aus einem soziokulturellen Umfeld stammen, dass nicht mit der öffentlichen Mehrheitskultur übereinstimmt. Die Sozialisationsziele und Erziehungsmethoden von pädagogischen Fachkräften zu erfassen, bildet daher einen innovativen Zugang, mit dem eine verbesserte Anpassung an die unterschiedlichen soziokulturellen Realitäten von Familien, erreicht werden können. Diese Erkenntnisse sind zentral für frühe institutionelle Bildungsprozesse.

Familienmigration und ihr Einfluss auf Sozialisationsziele

Projekt der Forschungsstelle Entwicklung, Lernen und Kultur des nifbe

Projektleitung: Prof. Dr. Heidi Keller
Projektmitarbeiter: Dipl.-Psych. Anna Dintsioudi
Kooperationspartner: Prof. Dr. Dorit Roer-Strier (Hebrew University, Jerusalem) und MA Oleg Pachenkov (Deputy director at CISR (Centre for independent Social Research), St. Petersburg, Russland

Hintergrund / Fragestellung
In diesem Projekt geht es um die Prozesse der Adaptation von Migranten an ihr neues „Lebensumfeld" und die damit einhergehenden potentiellen Veränderungen hinsichtlich der Erziehungsziele von Migranten-Müttern und Großmüttern für ihre Kinder bzw. Enkel.
Ziel ist es herauszufinden, was für Erwartungen Migranten-Mütter und Großmütter an ihre Kinder und Enkel haben, wie Mütter den „Aufnahmekontext" wahrnehmen bzgl. Erziehung, ob es Unterschiede zu den Erwartungen gibt, die Personen in der Herkunftskultur angeben und ob sich Generationenunterschiede dabei zeigen. Wenn letzteres der Fall sein sollte, wäre von Interesse welchen Einfluss die Aufnahmekultur auf Generationenunterschiede haben könnte.

Diesbezüglich werden Mütter und Großmütter russisch-jüdischer Herkunft in Deutschland und Israel befragt (Aufnahmekontexte) und auch Mütter und Großmütter in Russland und der Ukraine (Hauptherkunftskulturen dieser Migrantengruppe). Voraussetzung für die Teilnahme ist, dass die Befragten ein Kind bzw. Enkel im Alter von 0-6 Jahren haben.
Die Konzepte, die untersucht werden lassen sich auf der Basis der Konzepte Autonomie und Relationalität darstellen.

Untersuchungsdesign
Im Berichtjahr 2008 wurde mit der Datenerhebung begonnen. Hierfür wurden eine Vielzahl von jüdischen Gemeinden in Niedersachen und Nordrheinwestfalen kontaktiert, um die Familien mit dem Projekt – über Elternbriefe und Flyer – vertraut zu machen und die Gemeinden zur Mitarbeit bei der Suche nach potentiellen Teilnehmern zu motivieren. Kontaktadressen ließ die jeweilige Gemeinde nach Einwilligung der Eltern der Projektleitung zukommen, so dass die Befragungen nach Absprache mit den Familien wahlweise in russischer oder deutscher Sprache, in der Gemeinde oder bei den Probanden zu hause stattfanden.
In Israel und in Russland wurde die Untersuchung jeweils durch Interviewer des dortigen Kooperationspartners in russischer Sprache durchgeführt.
Im ersten Teil der Befragung wurden soziodemographische Daten mit Hilfe von Fragebögen erhoben. Im zweiten Teil wurde ein semistrukturiertes Interview durchgeführt und aufgezeichnet zu den Themen Migration, Familie und Erziehung, mit Fokus auf Sozialisationsziele und im dritten Teil wurden noch einmal Fragen zu Werthaltungen (Autonomie und Relationalität, Migrationserfahrungen, Sozialisationsziele und Identität) mittels Fragebögen erhoben.

Stand der Erhebung und Auswertung

Bis Anfang Mai 2009 wurden folgende Großmütter-Mütter Paare (Dyaden) erhoben: 33 Dyaden in Israel, 13 Dyaden in Deutschland und 10 Dyaden in Russland. Weiterhin kam es zu 11 Einzelinterviews in Deutschland (meist mit der Mutter des Zielkindes, da die Großmutter dem Interview kurzfristig fernblieb), und zu 7 Einzelinterviews in Russland. In der Ukraine hat die Datenerhebung im April 2009 begonnen. 38 Interviews sind bis dato transkribiert und übersetzt worden.

Die Auswertung der Interviews basiert auf der Methode der *Grounded Theory*. Textinterpretation („theoretisches Kodieren") führt bei dieser qualitativen Analysemethode zu einer „Theorie" über das untersuchte Handlungsfeld. Vorkenntnisse über das Handlungsfeld werden als sensibilisierende Konzepte gewertet, die es erlauben sich dem „Thema" präziser, aus der Sicht der Befragten zu nähern und es in seiner Komplexität zu erfassen. Das ständige Vergleichen ähnlicher Textstellen wird durchgeführt, bis eine „Sättigung" eintritt, d.h. sich keine neuen Gesichtspunkte mehr ableiten lassen für die Theorienbildung. Für die Auswertung der Fragebögen werden statistische Methoden verwandt.

Erste Ergebnisse

Die hier berichteten Ergebnisse basieren auf Interviewdaten von 6 Großmütter-Mütter Dyaden aus Deutschland und 4 Großmütter-Mütter Dyaden aus Israel.

Außer im Alter und in der Haushaltsgröße gibt es bei diesen 10 Dyaden keine auffälligen, signifikanten Unterschiede in den soziodemographischen Daten (siehe Tabelle 2).

Tabelle 2 - Stichprobenbeschreibung

	Mütter (*N*=10)	Großmütter (*N*=10)
Alter ***	34,6 (6,0)	61,8 (8,1)
Schuljahre	10,5 (2,0)	9,4 (1,3)
Universitätsabschluss	44,4%	60%
Alter des Zielkindes	3,3 (1,8)	
Geschlecht des Zielkindes	60%	
Alter der Mutter bei Geburt des ersten Kindes	26,4 (5,0)	26,2 (4,4)
Kinderzahl	1,7 (0,7)	1,4 (0,5)
Haushaltsgröße ***	3,0 (0,9)	1,7 (0,5)

Anmerkung. Angegebene Werte sind Prozentwerte oder Mittelwerte und Standardabweichungen (in Klammern); Signifikanzniveau: *** $p < .001$.

Im Laufe der qualitativen Analyse kristallisierten sich drei Kategorien bzgl. Sozialisationszielen für Großmütter und Mütter in unterschiedlichen Gewichtungen heraus, die an Beispielzitaten im Folgenden veranschaulicht werden:

a) Angemessenes Verhalten (*proper demeanor*) mit seinen Unterkategorien Respekt, Familienbewusstein, Gehorsam/Verbote akzeptieren, Harmonische Beziehungen zu anderen.

> „Zweitens soll er und der Eltern, seiner Eltern, sowohl den Vater als auch die Mutter achten" (Großvater)

b) Selbst-Maximierung (*self maximization*) mit den Unterkategorien Selbstständigkeit, Zielstrebigkeit, Meinungs- und Wahlfreiheit

> „Nun, ich will, dass er, doch wächst, ä, außer, dass selbstständig, dass er, ä, kein Müttersöhnchen wird. Dass er so ein selbstständiger Kerl wird" (Großmutter)

c) Bildung (*education*), die sich zusammensetzt aus Bildungsaspiration, Vielseitigkeit, Lerneifer.

> „ja, ich wünsche es mir auch, dass er, nehmen wir an, gute Bildung bekommt“ (Mutter)

Das Bildungssystem in den Aufnahmekontexten, sowie die Anforderungen an Respekt werden in den beiden Aufnahmekontexten als ungenügend eingeschätzt. Diese beschreiben sowohl Müttern als auch Großmüttern im Herkunftskontext, zumindest aus ihrer Erinnerung heraus, als viel „besser“, als wichtige Eigenschaft.

> „Was mir in der sowjetischen Erziehung gefällt? In der sowjetischen Erziehung bläute man uns seit den ersten Lebensjahren ein, was ein Kamerad ist, was den älteren Menschen zu respektieren, zu helfen, den Platz im Bus zu überlassen heißt. (Mutter)

> „Und auch, dass die (israelischen) Kinder den Platz dem Erwachsenen nicht überlassen, und, dass es keine Achtung gibt (Großmutter)

> „M: dass sie versuche… ich habe schon gesagt, versuchen dem Kind die Bildung zu geben
> I: Große Aufmerksamkeit wird der (Bildung) gewidmet
> M: ja,“ (Mutter).

> „Das System der Bildung gefällt mir nicht sehr in Israel. Es beunruhigt mich auch, dass meine Enkel hier lernen“ (Großmutter)

Selbstständigkeit dagegen, als Teil der Selbst-Maximierung und im Sinne von „Unabhängigkeit von anderen“ ist etwas, was Mütter und Großmütter sehr schätzen an der Aufnahmegesellschaft und dies auch bereitwillig für ihr Kind übernehmen möchten, vor allem, weil es nicht in der Herkunftsgesellschaft erlebt wird und dies bemängeln sie.

> „Dort (in der Ukraine) geht es zu sehr um die Obhut uuund deswegeeen muss man manche Kinder bis zur Rente führen, wie es sogar war. „Was sind denn das für Eltern, die ihre Kinder nicht bis zur Rente führen können.“ So sagte man in der Ukraine. Sie behüten, behüten, behüten. Und Wohnungen muss man ihnen mieten. Und, ä, lehren muss man sie. Und anziehen muss man, und alles“ (Großmutter)

> „Ja, diese Selbstständigkeit-Erziehung (gefällt mir) und ähm, und äh das man, äh, die diese Kindergärten mit offenen Konzeptionen, wo die Kinder mit 3 Jahren schon aussuchen können wo sie hingehen wollen, was sie machen wollen“. (Mutter)

Allerdings ist Selbstständigkeit im Sinne von „zu“ viel Freiheit genießen wiederum nicht gern gesehen, bzw. man hält das Kind noch nicht für „reif“ genug, Selbstständigkeit zu zeigen.

> „besonders hier, so, aber dass man die Kinder fast von dreijährigem Alter zwingt sich selbst festzulegen, „wenn du willst – lerne, wenn du nicht willst - lerne nicht, wenn du willst – dann such selber deinen Weg, gehe wohin du willst, das ist dein Leben“ mir ist es unverständlich. Weil das Kind in diesem Alter kann sich nicht festlegen. (Mutter)

> „Hier sind die Kinder frecher, sie dürfen alles machen“. (Großmutter)

Eine Kombination von Erziehungszielen aus Aufnahme- und Herkunftskultur halten die meisten Mütter und Großmütter für sinnvoll und erstrebenswert, wobei die Familienbe-

zogenheit (angemessenes Verhalten) und die Selbst-Maximierung/ Bildung aus der Herkunftskultur übernommen werden soll und die Selbstständigkeit (in Maßen)/ Freiheit aus der Aufnahmekultur.

> „d.h. ich versuche dann irgendwie diese, diese goldene Mitte. Die Rolle von der Familie wichtig zu machen. Aber auch andersrum, dass er auch selbstständig, dass er auch, ja, entscheidet“ (Mutter)

> „Ja, ich versuche nach russische Art mehr in die Kinder reinzustopfen, also alle Veranstaltungen nehmen wir teil, ähm, englisch, alles lernen wir noch dazu, tanzen hab ich jetzt vor und Ballett für meine Tochter und von deutsche Erziehung nehm ich eben, diese, diese Freiheit, also. Dass die bisschen Freiheit haben“ (Mutter)

Wenn man diese Aussagen auf die Modelle des Selbst, der Autonomie und Bezogenheit zurückführen müsste, so würde eine erste, vorsichtige Interpretation zu der Annahme führen, dass bei der Mehrheit der Befragten ein autonom-relationaler Erziehungsziel überwiegt, der zumindest teilweise den Einfluss von Ansichten aus der Aufnahmekultur wieder spiegelt, wie man Kinder „am besten“ erzieht. Allerdings sind das erst vorläufige erste Ergebnisse.

Weiteres Vorgehen

Im Weiteren wird versucht eine systematische Aufstellung der Probanden nach Typen (autonom, autonom-relational und relational) zu erreichen, sowie die Stichproben nach generationalem Status (Mutter-Großmutter) und nach Kontext (3 Stichproben) zu vergleichen. Die Analyse der russischen Interviews wird in die Wege geleitet und mit den Interviews aus den Aufnahmekontexten verglichen, um einen genaueren Einblick in die Art des Einflusses der Migration auf das Thema der Erziehung zu erhalten.
Letztendlich wird dann noch eine methodische Triangulation angestrebt, bei der durch Abgleich von Fragebogendaten und Interviews versucht wird, inhaltlich Lücken der reinen Erzählungen durch statistischen Daten zu füllen und das Wissen über diese Migrantengruppe zu erweitern.

Implikationen für die Praxis

Wie erwartet setzen die befragten Migrantenfamilien bei der Erziehung ihrer Kinder etwas andere Schwerpunkte als dies in den Aufnahmekontexten – nach subjektiver Wahrnehmung der Mütter und Großmütter – der Fall ist. Sie sind oftmals nicht einverstanden mit der Art und Weise, wie z.B. in Bildungsinstitutionen (KiTa, Schule) mit dem Thema Bildung und Erziehung umgegangen wird.
Die Ergebnisse dieser Studie können die Kernthemen aufzeigen, die zu Missverständnissen zwischen Familien mit Migrationhintergrund und Aufnahmegesellschaft führen. Durch dieses Wissen können beide Dialogpartner sensibilisiert werden für die Anliegen des jeweiligen Gegenübers und ein Beitrag zur besseren Integration geleistet werden.

Familienmodelle und Reproduktionsstrategien: Familien- und Berufsplanung von Studierenden

Projekt der Forschungsstelle Entwicklung, Lernen und Kultur des nifbe

Projektleitung: Prof. Dr. Heidi Keller
Projektmitarbeiter: Dipl.-Psych. Paula Döge

Hintergrund und Fragestellung
Die Bevölkerungsentwicklung in Deutschland seit Ende der 1960er Jahre ist gekennzeichnet von einem relativ konstanten Rückgang der Geburtenzahlen. Lediglich in den 1990er Jahren wurden mehr Kinder geboren, was allerdings vor allem dadurch erklärt werden kann, dass es in diesem Zeitraum mehr Frauen im gebärfähigen Alter gab. Für das Jahr 2007 war erstmals wieder eine Zunahme der Geburtenrate um 1,8% zu verzeichnen, jedoch überstieg die Zahl der Sterbefälle immer noch die Zahl der Lebendgeburten, so dass weiterhin ein Bevölkerungsrückgang in Deutschland resultiert, der auch nicht durch Zuwanderungsbewegungen ausgeglichen wird. Besonders gravierend ist außerdem, dass insbesondere Frauen mit hohem Bildungsstand sich gegen Kinder entscheiden, wovon die alten Bundesländer stärker betroffen sind als die neuen.
Die Rolle unterschiedlicher Herkunftskontexte, gemeinsam mit demografischen Merkmalen, können als wichtige Determinanten für die persönliche Familien- und Berufsplanung angesehen werden. Sowohl in den strukturellen Gegebenheiten als auch auf ideologischer Ebene im Bereich elterlicher Rollen, Kinderbetreuung, etc. sind Unterschiede zwischen alten und neuen Bundesländern, wenn auch im Wandel, nach wie vor gegenwärtig.
In dem beschriebenen Projekt wurde daher die Frage untersucht, welche Vorstellungen und Meinungen Studierende mit unterschiedlichen Sozialisationskontexten bezüglich der eigenen Familiengründung, Kindererziehung sowie Berufsplanung haben und welche Faktoren dabei von ihnen berücksichtigt werden.
Ziel ist die Erfassung und Beschreibung der momentanen „Stimmungslage“ Studierender hinsichtlich der sich Ihnen stellenden Lebensaufgaben von Familiengründung und Eintritt in die Arbeitswelt.

Untersuchungsdesign / Ansatz
Mit der Unterstützung von Studierenden vor Ort wurden in verschiedenen Städten Ost- und Westdeutschlands Studierende für die Teilnahme an der Fragebogenuntersuchung gewonnen.
Der 12-seitige Fragebogen kombiniert sowohl offene als auch geschlossene Fragen zum Thema Familien- und Berufsplanung sowie zur kulturellen Orientierung und zum demographischen Hintergrund der Teilnehmer/-innen. Es werden beispielsweise erfasst:

- Familienzusammensetzung der Ursprungsfamilie (Eltern & Geschwister)
- Sozialisationskontext in den ersten sechs Lebensjahren (Wohngegebenheiten, wichtige Lebensereignisse, Beziehungen zu Mutter/Vater/Geschwistern/anderen Bezugspersonen, ...)
- Einflussfaktoren auf Familien- und Berufsplanung
- Kulturelle Orientierung (Autonomie und Relationalität)
- Kulturelle Orientierung bezüglich kindlicher Sozialisationsziele
- Wunschalter für das erste Kind, gewünschte Anzahl von Kindern, gewünschter Geburtsabstand

Stand der Erhebung / Auswertung
Datenerhebung und -eingabe wurde im November 2008 abgeschlossen. Für die Auswertung der offenen Fragen des Erhebungsbogens wurde ausgehend von den empirischen Daten ein Kategoriensystem erstellt, das die Einordnung der Antworten sowie eine Quantifizierung der genannten Aspekte erlaubt. Nach der Bestimmung der Interrater-Reliabilität, für die ein Teil der Fragebögen von zwei Kodierern ausgewertet wurden, erfolgte die vollständige Analyse des Datensatzes. Die Ergebnisse aus dem Bereich der offenen Fragen wurde gemeinsam mit den Angaben der geschlossenen Fragen weiteren Analysen zugeführt.

Erste Ergebnisse
Es haben insgesamt 326 Studierende teilgenommen, davon 221 Frauen. Das durchschnittliche Alter beträgt 23,7 Jahre. Die Zuordnung zu unterschiedlichen Sozialisationskontexten (hier definiert über den hauptsächlichen Wohnort während der ersten sechs Lebensjahre) verteilt sich wie folgt:

1. alte Bundesländer: N = 170 (108 Frauen)
2. neue Bundesländer: N = 129 (94 Frauen)
3. Berlin: N = 7 (5 Frauen)
4. Ausland: N = 19 (13 Frauen)

Für die Analysen des Einflusses des Sozialisationskontextes auf Familien- und Berufsplanung wurden nur die Personen der ersten beiden Gruppen einbezogen.

Es zeigen sich keine signifikanten Unterschiede hinsichtlich der kulturellen Orientierung, sowohl bei der persönlichen als auch bei der entwicklungszielbezogenen Skala. Beide Subskalen der kindlichen Entwicklungsziele (Relationalität- bzw. Autonomiebetonende Ziele) werden von den Gruppen annähernd gleich wichtig bewertet, während im individuellen Autonomie-Relationalitäts-Inventar eine Präferenz autonom orientierter Einstellungen deutlich wird. Hierbei zeigt sich außerdem die Tendenz der ostdeutschen Studierenden, relationale Items höher zu bewerten als ihre westdeutschen Kommilitonen.
Signifikante Unterschiede zwischen Studierenden ost- und westdeutscher Herkunft bestehen bei den Angaben zum gewünschten Alter für das erste Kind (bei ostdeutschen Studierenden eher), zur gewünschten Anzahl an Kindern (mehr Kinder gewünscht bei Studierenden westdeutscher Herkunft), sowie für Geburtsabstand (geringerer Geburtsabstand gewünscht von ostdeutschen Studierenden), Alter des Kindes für den Beginn mit Tagesbetreuung (früherer Zeitpunkt bei Studierenden ostdeutscher Herkunft) , Zustimmung zu bzw. Ablehnung von Kindertagesbetreuung (11,3% der westdeutschen Studierenden lehnen Tagesbetreuung ab gegenüber 2,3% der ostdeutschen) und Dauer von Tagesbetreuung (längere Betreuungsdauer angegeben von Studierenden ostdeutscher Herkunft).

Insgesamt sprechen die Daten für den vorhandenen Wunsch von Studierenden nach einer eigenen Familiengründung mit durchschnittlich sogar mehr als zwei Kindern. Berufliche und finanzielle Faktoren (39% der Angaben) sind allerdings deutliche Einflussgrößen auf die individuelle Familienplanung, während umgekehrt bei der Frage nach Faktoren für die Berufsplanung partnerschaftlich-familiäre Angaben nicht den größten Anteil der Antworten bilden.

Implikationen für die Praxis
Die Ergebnisse verdeutlichen die Diskrepanz, die von der Mehrheit der befragten Studierenden im Hinblick auf die Vereinbarkeit von Familie und Berufsleben wahrgenommen wird. So scheint der Wunsch nach Partnerschaft und Kindern für viele einen sehr hohen Stellenwert zu besitzen, wird aber in Anbetracht der finanziell-beruflichen Anforderungen in der Umsetzung häufig zurückgestellt.
Ein weiterer praxisbezogener Hinweis ist das vielfach geäußerte Bedürfnis nach verbesserten Bildungs- und Betreuungsstrukturen für Kinder oder stärkere finanzielle Unterstützung bzw. Entlastung von Familien von staatlicher Seite.

3. Transferbereich

3.1. Entwicklung und Evaluation eines Kultursensitiven Sprachförderkonzepts (KusS)

Projekt der Forschungsstelle Entwicklung, Lernen und Kultur des nifbe in Kooperation mit mit Prof. Dr. Jeanette Roos (Pädagogische Hochschule, Heidelberg) und Prof. Dr. Julia Schneewind (Fachhochschule Osnabrück)

Projektleitung: Prof. Dr. Heidi Keller
Projektmitarbeiterinnen: Dipl.-Psych. Ariane Gernhardt, Dipl.-Psych. Paula Döge, N.N.

Hintergrund und Fragestellung
Das schlechte Abschneiden der deutschen Kinder in schulleistungsvergleichenden Untersuchungen hatte u.a. eine politisch motivierte Intensivierung von Programmen der Frühförderung zur Folge. Von besonderer Bedeutung sind dabei Sprachförderprogramme, die Kindern aus bildungsfernen deutschen Familien, sowie Kindern aus Familien mit Migrationshintergrund erfolgreiche schulische Karrieren ermöglichen sollen. Der Bedarf ist groß: Etwa 70% der Kinder mit Sprachförderbedarf (SFB) kommen aus Familien mit mittlerem bis niedrigem soziökonomischen Status, 79% der Kinder mit SFB kommen aus mehrsprachigen Familien, 29% davon haben türkisch als Muttersprache.[4]
Die Situation in Osnabrück ist noch gravierender. Durchschnittlich 50% der Kinder aus türkischen Familien haben SFB und ca. 25% der Kinder aus Aussiedlerfamilien (Daten von 2000 – 2005). In Niedersachsen sind es 12% der Vorschulkinder, die SFB haben, davon 30% deutsche Kinder (Untersuchung „Fit in Deutsch“ ein Jahr vor Schuleintritt).
Dieser Situation wird mit einer Vielzahl von Sprachförderprogrammen Rechnung getragen, die jedoch auf sehr unterschiedlichen Grundlagen beruhen. Die meisten Programme sind linguistischer Natur und berücksichtigen die psychologische Entwicklung wenig. Sprachfördermaßnahmen sind weitgehend unevaluiert. Die Ergebnisse der Heidelberger Forschergruppe (Prof. Dr. Jeanette Roos und Prof. Dr. Hermann Schöler) zeigen das alarmierende Ergebnis, dass spezifische Sprachfördermaßnahmen nur geringe Auswirkungen auf die Sprachleistungen der geförderten Kinder haben und gezielte Sprachfördermaßnahmen nicht zu besseren sprachlichen Kompetenzen als unspezifische Förderung führt (vgl. EVAS).

[4] Schakib-Ekbatan, K., Hasselbach, P., Roos, J. & Schöler, H. (2007). *EVAS. Evaluationsstudie zur Sprachförderung von Vorschulkindern. Wissenschaftliche Begleitung der Sprachfördermaßnahmen im Programm ‚Sag mal was – Sprachförderung im Vorschulalter'*. URL: http://www.ph-heidelberg.de/wp/schoeler/seiten/evas.htm [26.05.2009]

Neben den bekannten bedeutsamen Faktoren für die Sprachförderung (Gruppengröße, Förderzeitpunkt und -dauer, Altersspezifität und didaktische Konzeption der Programme, fachliche Anforderungen an die Erzieher/-innen, Rahmenbedingungen der Kindertagesstätten) gibt es eine Reihe wesentlicher Aspekte, die bisher völlig unberücksichtigt blieben, nämlich

- Sprache als wesentliches Merkmal von Kultur
- kulturspezifische Ausprägungen von alltagssprachlichen Situationen
- andere Sprach-, Denk- und Lernkulturen (bisher Orientierung an der Kultur der deutschen Mittelklasse).

Das geplante Projekt, das als Kooperationsprojekt zwischen der Pädagogischen Hochschule Heidelberg, der Fachhochschule Osnabrück, der Forschungsstelle Entwicklung, Lernen und Kultur des nifbe und dem Fachbereich Entwicklung und Kultur der Universität Osnabrück vorgesehen ist, hat sich daher das folgende Ziel gesetzt:
Sprachförderprogramme sollen didaktisch und inhaltlich so bearbeitet werden, dass sie den kulturellen Realitäten der Gruppen mit Förderbedarf Rechnung tragen.

Notwendige Grundlagen der Programmentwicklung und Realisation sind daher die Erfassung kultureller Modelle bei Eltern mit und ohne Migrationshintergrund und unterschiedlichem Bildungsniveau, sowie bei Erziehern/-innen in Bezug auf

- Sozialisationsstrategien
- Einstellungen zu Migration und Integration
- Einstellungen zu Sprachförderung und Mehrsprachigkeit
- Einschätzung der eigenen Kompetenz und Rolle bzgl. Sprachförderung
- Einstellungen zu Familien mit Migrationshintergrund (Erzieher/-innen)

Weiterhin ist eine Analyse von Mutter-Kind-Konversationen und eine Analyse der kognitiven Stile und Lernstile von Kindern erforderlich.

Daran anschließend ist eine Durchführungs- und Evaluationsphase mit folgenden Fragestellungen geplant :

1. Führt die kultursensitive Ausrichtung der Sprachfördermaßnahme zu einer verbesserten Wirksamkeit gegenüber herkömmlichen Sprachförderprogrammen und unspezifischer Sprachförderung?
2. Wird durch KusS der Sprachentwicklungsstand der geförderten Kinder dem Sprachentwicklungsstand von Kindern ohne Sprachförderbedarf substantiell angenähert?
3. Erweist sich das neu entwickelte Sprachförderprogramm auch in einer längsschnittlichen Analyse als wirksam?
4. Ändern sich die Einstellungen von Eltern und Erzieher-/innen durch die Teilnahme an dem Programm im Hinblick auf die Sprachförderung?
5. Welche Verbesserungen für das Sprachförderkonzept lassen sich aus der maßnahmenbegleitenden Beratung der beteiligten Einrichtungen ableiten?

Derzeitiger Stand
Durchführung von Vorarbeiten und Akquirierung von Drittmitteln

Implikationen für die Praxis
Der Anspruch kultursensitiver Sprachförderung, die sich an der Lebensrealität förderbedürftiger Kinder und ihrer Familien orientiert, kann durch die Einbeziehung von kulturellen Modellen und kulturspezifischen Lern- und Verarbeitungsmechanismen auf Seiten der Kinder und Familien sowie durch die Berücksichtigung subjektiver Theorien

der (Sprachförder-) Erzieher/-innen realisiert werden. Eine entsprechende begleitende Elternarbeit und Fortbildungsveranstaltungen für Erzieher/-innen verdeutlicht die eigenen oftmals impliziten kulturspezifischen Annahmen und die Kulturgebundenheit von Erziehungs- und Bildungsprozessen.
Eine derartige Sprachförderung soll die Partizipationsmöglichkeiten von Kindern anderer kultureller bzw. soziokultureller Herkunft (mit und ohne Zuwanderungsgeschichte) am Bildungssystem erweitern und somit die Bewältigung späterer schulischer Anforderungen erleichtern.

3.2. Nationale Untersuchung der Bildung, Betreuung und Erziehung von jungen Kindern (NUBBEK)

Die Studie wird als multizentrische Untersuchung mit fünf über die Bundesrepublik verteilten Konsortialpartnern nach einem gemeinsamen Forschungsplan durchgeführt. Die Forschungsstelle Entwicklung, Lernen & Kultur des nifbe bildet dabei gemeinsam mit der Universität Bochum einen Konsortialpartner. Das Konsortium setzt sich wie folgt zusammen:

Prof. Dr. Wolfgang Tietze (Koordinator)
Dr. Claudia Hruska
Freie Universität / PädQUIS, Berlin

PD Dr. Fabienne Becker-Stoll
Prof. Dr. Bernhard Kalicki
Staatsinstitut für Frühpädagogik, München (IFP)

Prof. Dr. Thomas Rauschenbach
Dr. Hans Rudolf Leu
Deutsches Jugendinstitut, München (DJI)

PD Dr. Gabriele Haug-Schnabel
Dr. Joachim Bensel
Forschungsgruppe Verhaltensbiologie des Menschen, Kandern

Prof. Dr. Heidi Keller
Niedersächsisches Institut für Frühkindliche Bildung und Entwicklung / Universität Osnabrück
PD Dr. Birgit Leyendecker
Ruhr-Universität Bochum

Assoziierte Mitglieder
Prof. Dr. C. Katharina Spieß
Prof. Dr. Jürgen Schupp
Freie Universität Berlin / DIW-SOEP

Nifbe-Mitarbeiterin: Dipl.-Psych. Paula Döge

Hintergrund und Fragestellung
Die Untersuchung hat zum Ziel, die Nutzung und die pädagogische Qualität in den maßgeblichen außerfamilialen Formen frühkindlicher Bildung, Betreuung und Entwicklung

(Kita 2-6 Jahre, Kita 1-6 Jahre, Krippe unter 3 Jahre, Kindertagespflege) sowie auch im familialen Setting differenziert zu untersuchen und den Zusammenhang mit Bildungs- und Entwicklungsstand der Kinder in verschiedenen Dimensionen sowie mit familialen Merkmalen (u.a. Passung mit Familiencharakteristika wie Tagesablauf, Erziehungsorientierungen, Zufriedenheit) zu analysieren.
In die Untersuchung einbezogen werden zwei- und vierjährige Kinder und ihre Familien aus den verschiedenen Formen von Betreuungssettings, die hinsichtlich ihrer pädagogischen Qualität erfasst werden. Die Stichprobe enthält ca. 20% Kinder mit Migrationshintergrund, so dass auch für diese spezielle Gruppe von Kindern und Familien belastbare Aussagen getroffen werden können.
Neben der Generierung eines empirisch fundierten Überblicks zur pädagogischen Qualität in den verschiedenen Betreuungsformen in Deutschland und ihrer Korrelate bei Kindern und Familien besteht ein weiteres Ziel in der Verdichtung von pädagogischen Qualitätsmerkmalen zu robusten Qualitätsindikatoren, die für Steuerungszwecke auf verschiedene Ebenen (Träger und Jugendbehörden) und damit zur Weiterentwicklung einzelner Betreuungsformen, wie auch des Betreuungssystems als Ganzes, genutzt werden können.
Der kulturelle Kontext ist in der geplanten Untersuchung als in der kindlichen Entwicklung wesentliche und zu berücksichtigende Variable angelegt. Als besonderes Kennzeichen der Studie ist hervorzuheben, dass neben der Erfassung kultureller Modelle und Orientierungen in den Familien auch die außerfamilialen Settings hinsichtlich dieser Merkmale untersucht werden.

Untersuchungsdesign/Ansatz
Von jedem der oben aufgeführten Betreuungstypen (Kita 2-6 Jahre, Kita 1-6 Jahre, Krippe unter 3 Jahre, Kindertagespflege) werden insgesamt jeweils 75 Settings per Zufallsauswahl in den festgelegten Untersuchungsregionen erhoben, die gemäß einer Judgementstichprobe ausgewählt wurden. Für die Forschungsstelle Entwicklung & Kultur sind als Untersuchungsregionen Stadt Osnabrück sowie der Landkreis Osnabrück vorgesehen.
Die Auswahl von sechs Zielkindern im jeweiligen Betreuungssetting (im Bereich Tagespflege max. zwei Kinder) erfolgt dann wiederum per Zufallsauswahl aus der vorhandenen Gruppe von Kindern. Ergänzt werden die familienexternen Settings um 75 Familien mit Kindern, die ausschließlich familiär betreut werden.
Durch die Konsortialstruktur realisiert jeder der beteiligten Partner jeweils einen Teil der Gesamtstichprobe.

Stand der Erhebung
Die Untersuchung befindet sich in der Planung und Vorbereitung. Beginn der Erhebungen ist für das Frühjahr 2010 vorgesehen. Zur Zeit erfolgt die Zusammenstellung und Pre-Testung möglicher Untersuchungsinstrumente. Für Juli ist ein nächstes Treffen der beteiligten Partner geplant.

Geplante Finanzierung
Die Finanzierung des Projektes ist geplant durch die Beteiligung mehrerer Einrichtungen. Kontakte und Verhandlungen bestehen aktuell mit dem Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ), verschiedenen Ministerien der Länder Bayern, Baden-Württemberg, Nordrhein-Westfalen, Sachsen, Sachsen-Anhalt und Niedersachsen sowie mit der Robert Bosch Stiftung gGmbH.

3.3. Entwicklung kultursensitiver Konzepte in der Eltern-Säuglings-Beratung – Babysprechstunde Osnabrück

Projektleitung: Dr. Jörn Borke
Projektmitarbeiter: Team der *Babysprechstunde Osnabrück*

Häufige Anliegen, mit denen Eltern in den ersten Jahren eine psychosoziale Beratung aufsuchen, sind laut Papoušek und Mitarbeitern[5] und Borke & Eickhorst[6] exzessives Schreien, Schlaf- oder Fütterschwierigkeiten sowie als übermäßig erlebtes Trotzverhalten des Kindes.
Bei der Beratungsarbeit ist es sehr wichtig die Familie möglichst ganzheitlich zu betrachten, da hier unterschiedliche Ebenen ineinandergreifen und sich gegenseitig bedingen. Einfache Ursachenzuschreiben sind weder sinnvoll noch möglich. Hinsichtlich der kindlichen Entwicklung wie auch der gesamten Familiensituation besteht hier ein möglicherweise jeweils sehr unterschiedliches Ineinandergreifen von evolutionär entstandenen Aufgaben und Mechanismen mit kulturspezifischen Ausprägungen, eingebettet in ein multikausales System jeweils rückgekoppelter Systemmitglieder und -einheiten (siehe Abbildung 6). Dennoch ist es für die Planung von für die Familie und deren jeweilige Situation passenden Interventionsansätzen notwendig, zu überlegen, auf welchen der verschiedenen Ebenen am sinnvollsten und erfolgversprechendsten angesetzt werden sollte.

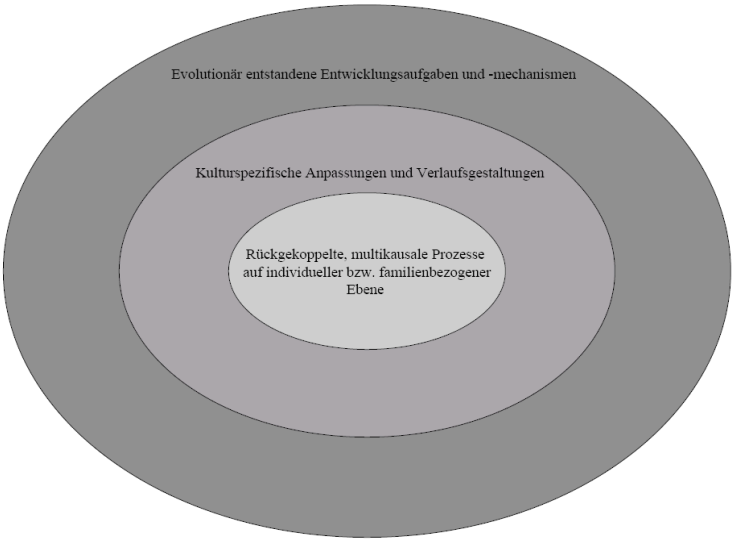


Abbildung 6 – unterschiedliche Ebenen der Entwicklung (Borke, 2008)

Die bisher gängigen Modelle zur Beschreibung von Einflussfaktoren auf das Elternverhalten und die kindliche Entwicklung beziehen die Entwicklungsgeschichte und psychische Situation der Eltern, die Paarbeziehung, das soziale Umfeld der Eltern, Charakteristiken des Kindes sowie die gemeinsame Interaktion mit ein.

[5] Papoušek, M., Schieche, M. & Wurmser, H. (Hrsg.) (2004). *Regulationsstörungen der frühen Kindheit: Frühe Risiken und Hilfen im Entwicklungskontext der Eltern-Kind-Beziehungen*. Bern: Hans Huber.
[6] Borke, J. & Eickhorst, A. (Hrsg.) (2008). *Systemische Entwicklungsberatung in der frühen Kindheit*. Wien: Facultas/UTB.

Eine Ebene, die aber bisher kaum Beachtung gefunden hat ist die, des jeweiligen kulturellen Kontextes in dem die Familie lebt bzw. groß geworden ist. Es konnte vielfach gezeigt werden, dass sich je nach kulturellem Hintergrund sehr unterschiedliche Erziehungsmodelle zeigen und auch die psychische Struktur von Menschen unterscheidet sich je nach kulturellem Kontext. Es ist also sehr wichtig diese Einflussfaktoren mit in eine ganzheitliche Betrachtung von ratsuchenden Familien einzubeziehen.
Dies ist besonders bedeutsam bei der Arbeit mit Familien mit Migrationshintergrund, aber da Kulturunterschiede nicht mit Länderunterschieden gleichgesetzt werden können, sondern sich aus dem jeweiligen soziökonomischen Umfeld ableiten, in dem die Familien lieben (und was sich eben auch innerhalb eines Landes und auch innerhalb einer Stadt massiv unterscheiden kann), ist die Kulturvariable von genereller Relevanz.
Abbildung 7 zeigt das process model of the determinants of parenting von Belsky[7] erweitert um das ecocultural model of child developmemt sowie das conceptual model of parenting von Keller[8] und bietet damit einen Überblick über die unterschiedlichen Ebenen und Einflussfaktoren.

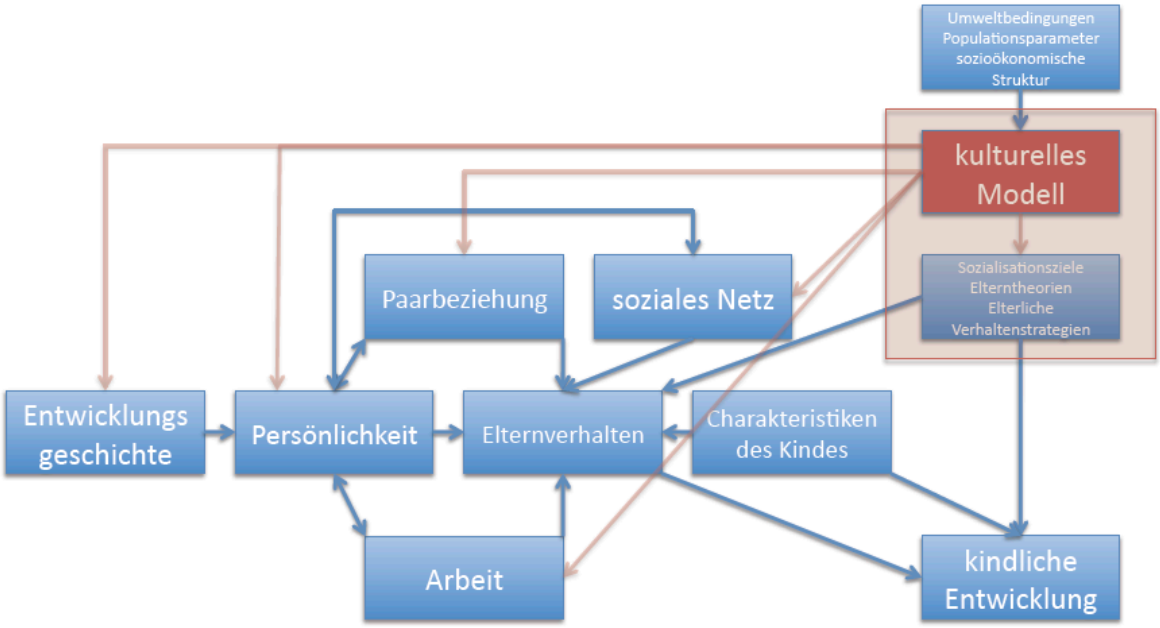


Abbildung 7 – Prozessmodell des Elternverhaltens und der kindlichen Entwicklung

Ziel des Projektes ist es, systematisch zu Erarbeiten, welche praktischen Konsequenzen sich für die Beratungsarbeit aus den Erkenntnissen der kulturvergleichenden Säuglings und Kleinkindforschung einerseits für die jeweilige Beratungshaltung wie auch anderseits für die Formen und Möglichkeiten von Interventionen ergeben.
Derzeit laufen Studien, welche Zusammenhänge zwischen Sozialisationszielen, Elterntheorien und dem familiären und kindlichen Wohlbefinden untersuchen, um diese besser zu verstehen und darauf abgestimmte Interventionen entwickeln zu können.
Durch die *Babyrechstunde Osnabrück*, einer psychosozialen Beratungsstelle für Eltern mit Kindern von 0-3 Jahren, die an die Universität Osnabrück sowie an die Forschungsstelle Entwicklung, Lernen und Kultur des *nifbe* angegliedert ist, werden zum einen wichtige praktische Erfahrungen und Erkenntnisse erworben, die wiederum in die Forschungsfragen einfließen und es besteht zum anderen die Möglichkeit neue Konzepte

[7] Belsky, J. (1984). The determinants of parenting: A process model. *Child Development*, *55*, 83-96.
[8] Keller, H. (2007). *Cultures of infancy*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

anzuwenden und erste Praxiserfahrungen zu sammeln und Rückmeldungen zu bekommen.
Es bestehen Kooperationen und Vernetzungen zu anderen Einrichtungen, um den gegenseitigen Austausch zu fördern, insbesondere zur Schreiambulanz am sozialpädiatrischen Zentrum/Kinderzentrum Oldenburg, zum Sozialpädiatrisches Zentrum am Marienkrankenhaus Papenburg - Aschendorf GmbH und zum Winnicott Institut Hannover.

Die *Babysprechstunde Osnabrück*

- gewann mit einem Poster den ersten Preis auf dem 10. Deutschen Psychologiestudierenden-Kongress 2004 in Trier in der Kategorie „In- und Ausländisches Praktikum“
- war in der näheren Auswahl für den Präventionspreis 2006 gestiftet durch die Bertelsmann Stiftung und das Bundesministerium für Gesundheit
- gewann den Niedersachsenpreis für Bürgerengagement "Unbezahlbar und freiwillig 2006", gestiftet durch die Niedersächsischen Sparkassen, die VGH Versicherungen Hannover und die Niedersächsische Landesregierung
- wurde im Dezember 2006 durch die Stiftung Gesundheitszentrum Bad Laer als innovatives Gesundheitsprojekt mit Pilotcharakter ausgezeichnet

Abbildung 8 – Beratungsraum der *Babysprechstunde Osnabrück*

Veröffentlichungen
Im Oktober letzen Jahres wurden bisher bestehende Grundlagen und Erkenntnisse in einem Buch zusammengestellt, um diese an andere Einrichtungen weiterzugeben:
Borke, J. & Eickhorst, A. (Hrsg.) (2008). *Systemische Entwicklungsberatung in der frühen Kindheit*. Wien: Facultas/UTB.

Für das Frühjahr 2010 ist das Erscheinen eines Elternratgebers geplant, durch den die Möglichkeit besteht die Erkenntnisse auch an Eltern weiterzugeben:
Borke, J., Gernhardt, A & Abs, K. (in Vorb.). *Babysprechstunde – Die ersten drei Jahre im Leben Ihres Kindes*. Freiburg: Herder

3.4. Fit für den Start... und das Baby kann kommen

Praxis- und Transferprojekt des nifbe

Ehrenamtliche Initiatorinnen: Dr. Ursula Hoffmann, Karin Twietmeyer (ehemals)
Trägerschaft: Katholische Erwachsenenbildung Osnabrück, Ansprechpartnerin: Dagmar Teuber-Montico (ehemals Herbert Rosemann)
Ausführende Stellen: Christiane van Melis (Katholische Familien-Bildungsstätte) und Prof. Dr. Heidi Keller
Mitarbeiterinnen: Dipl.-Päd Birgit Elixmann, Dr. Dipl. Psych. Monika Abels,

Die aktuelle politische Diskussion zu den Themen elterliche Kompetenzen und frühe Hilfen, aber auch die wissenschaftliche Literatur, weist darauf hin, dass der Übergang zur Elternschaft, Mütter und Väter vor große Herausforderungen stellt. Diese bestehen unter anderem in veränderten Rollen, veränderten Sozialstrukturen und im Umgang mit dem Baby. Vor allem im Umgang wird eine große Verunsicherung der Eltern berichtet. Hinzu kommen rechtliche und organisatorische Fragen und mögliche Überforderung, wenn z. B. der Säugling viel schreit.
Fit für den Start ist ein Angebot im Kontext von Gesundheitsförderung und Familienbildung, das werdende Eltern beim Übergang zur Elternschaft unterstützt. Dabei will das Projekt nicht in Konkurrenz mit der Versorgung durch Gynäkologen und Hebammen treten, sondern ist als ergänzende Familienvorbereitungsmaßnahme gedacht. Eine enge Vernetzung mit Gynäkologen und Hebammen ist unter anderem wichtig, da alle werdenden Eltern schon während der Schwangerschaft über *Fit für den Start* informiert werden sollen.
Ausgangspunkt für das Angebot ist die Tatsache, dass es eine große Vielfalt von Entwicklungsverläufen, Elternverhalten und Sozialisationszielen gibt, welche grundsätzlich als sinnhaft anzusehen sind. Eltern sollen in ihren bestehenden Kompetenzen und ihren eigenen Intuitionen im Umgang mit dem Kind unterstützt werden. Niedrigschwellige Angebote sollen einen Zugang zu dem Angebot auch für bildungsferne und werdende Eltern mit Migrationshintergrund ermöglichen.

Bedarfsanalyse
Um den Bedarf an einem Angebot für werdende Mütter/ Eltern zu ermitteln, wurden erstschwangere Frauen in Frauenarztpraxen oder Kliniken in Osnabrück mit Hilfe eines Fragebogens befragt. Dabei ging es zum einen um konkrete Wünsche an einen Kurs, aber auch um Vorstellungen über das Leben mit dem Kind. Die Frauen wurden zum Teil nach der Geburt telefonisch befragt, wie sich ihr Leben mit dem Kind jetzt gestaltet und ob sie sich zusätzliche Informationen gewünscht hätten. Die Bedarfsanalyse konnte im Januar 2009 abgeschlossen werden.

Die Teilnehmerinnen waren 100 erstschwangere Frauen im Alter zwischen 19 und 40 Jahren, die sich zwischen der 25. und 42. Schwangerschaftswoche befanden. 83% lebten mit ihrem Partner zusammen, 14% hatten einen Migrationshintergrund.

Vorgeburtlich waren die Frauen insgesamt sehr optimistisch in Bezug auf das Leben mit dem Kind. Sie erwarteten Unterstützung von unterschiedlichen Seiten, unter anderem von ihrem Partner, ihrer Familie und zu einem etwas geringeren Anteil auch von ihren Freunden. Etwa jede Vierte wünschte sich mehr Informationen zu rechtlichen und finanziellen Belange, wie Mutterschutz und Elterngeld und/oder zum Umgang mit dem

Säugling und Pflege des Babys. Andere Themen wurden mit maximal 15% seltener angesprochen.
Die telefonische Nachbefragung fand durchschnittlich 16,6 Wochen nach dem errechneten Geburtstermin statt. Es konnten dann noch 60 Teilnehmerinnen erreicht werden.
Nach der Geburt ergab sich ein zusätzlicher Bedarf in einigen Bereichen, die vor der Geburt weniger ein Thema waren. Z. B. wünschte sich etwa jede Fünfte, dass sich ihr Partner mehr an der Betreuung des Babys beteiligt. Gleichzeitig fühlten sich fast 80% der Frauen durch das Kind emotional stärker verbunden.
Viele der Mütter fanden, dass das Zeitmanagement schwieriger geworden ist, dass sie nicht zu den Dingen kommen, die ihnen früher wichtig waren (66%) oder die sie sich vornehmen (72%).
Ungefähr 60% gaben an, dass sie manchmal unsicher sind, was ihr Baby braucht und ungefähr jede Zweite sagte, dass ihr manchmal die Decke auf den Kopf fällt.
Es stellte sich auch heraus, dass Frauen, die sich seit der Geburt regelmäßig mit jemandem getroffen hatten und diejenigen, die Angebote für Familien mit Kindern genutzt hatten ein höheres Wohlbefinden angaben.

Curriculum Elternkurs
Das Curriculum des Elternkurses wurde von einem interdisziplinären Team unter Einbeziehung der Ergebnisse der Bedarfsanalyse im Sommer/Herbst 2008 entwickelt. Der Kurs umfasst 10 Treffen, die sich idealer weise auf drei Blöcke verteilen:

1. ab der 20. Schwangerschaftswoche: zu dieser Zeit wird die Schwangerschaft öffentlich sichtbar und erste Kindsbewegungen werden spürbar
2. ab der 32. Schwangerschaftswoche: zu dieser Zeit sind viele Frauen bereits im Mutterschutz und haben mehr Zeit sich mit der Schwangerschaft auseinanderzusetzen. Sie haben, wenn gewünscht bereits einen Geburtsvorbereitungskurs bei einer Hebamme besucht.
3. nachdem die Babys einige Wochen alt sind: das Leben mit dem Baby hat angefangen und die Mütter/Eltern können sich über die Freuden und Herausforderungen der neuen Situation austauschen.

In den Kursen geht es neben der Vermittlung von konkreten Inhalten, wie die vorgeburtliche und frühkindliche Entwicklung, Signale von Säuglingen und Elternverhalten, auch um eine Auseinandersetzung mit Erziehungszielen und Wertvorstellungen sowie deren Implikation im familiären Alltag. Es soll eine Achtung für die Diversität von Entwicklungsverläufen, Erziehungszielen und Elternverhalten entstehen. Wichtig ist auch die Vernetzung und Unterstützung der Eltern untereinander, die im Kurs gefördert wird. Schließlich sollen Eltern lernen mit Krisen umzugehen- dadurch dass sie lernen sich besser selbst zu regulieren, durch einen bewussten Umgang mit Ressourcen und weil sie erfahren, wo sie Hilfe bekommen können.

Ausbildung von Multiplikatorinnen
Personen mit einer pädagogischen, psychologischen oder medizinischen Ausbildung und praktischen Erfahrungen in der Arbeit mit Familien und/oder in der Bildungsarbeit mit Gruppen können sich zum/zur *Fit für den Start* Multiplikator/in weiterbilden lassen. Sie werden in einer 40-stündigen Weiterbildung geschult, in der Wissen über die Kursthemen und Grundlagen im Arbeiten mit (werdenden) Eltern und Gruppen vermittelt werden. In der Weiterbildung wird die Moderation der Elternkurse mit einer wertschätzenden, nicht-normativen und kultursensitiven Grundhaltung erarbeitet, die zu einer ressourcenorientierten Arbeit führen soll, die Vielfalt akzeptiert und diese als Bereicherung wahrnimmt. Die Identifikation mit den Grundannahmen des Programms ist dabei

eine wesentliche Voraussetzung.
Die Weiterbildung wird von zwei Projektmitarbeiterinnen geleitet. Zusätzlich werden zu verschiedenen Themen externe Fachreferenten eingeladen. Die Weiterbildung schließt mit einem Zertifikat ab, das zur Durchführung der Kurse berechtigt.
Im Herbst 2008 wurde ein erster Ausbildungsgang von 17 Multiplikatorinnen beendet, im Juni 2009 wird der zweite Ausbildungsgang von 13 Multiplikatorinnen beendet werden. Die Multiplikatoren hatte Vielzahl von unterschiedlichen Ausbildungen (z. B. Kinderkrankenschwester, Physiotherapeutin, Psychologin, Sozialpädagogin, Hebamme). Es konnten mehrere Multiplikatorinnen mit Migrationshintergrund gewonnen werden.
Materialien zur Anwendung in den Elternkursen, die in der Ausbildung der Kursleiterinnen eingesetzt werden, wurden bis Herbst 2008 erstellt. Eine DVD, die zu den Themen Signale von Babys und Elternverhalten eingesetzt werden kann, wurde erstellt und liegt seit April in der vorläufig endgültigen Form vor.

Kurse
Seit November 2008 konnten 12 Kurse gestartet werden. Es werden Kurse in den Familienbildungsstätten, einem Familientreff, Kindergärten, Krankenhäusern, einer Hebammenpraxis und anderen Orten angeboten. Noch ist eine Flächendeckung in Osnabrück nicht erreicht, allerdings könnte sich die Situation mit dem Abschluss des zweiten Ausbildungsgangs etwas verbessern. Kurse werden als wöchentliche Kurse oder als Blockkurse, mit werdenden Vätern und Müttern oder nur mit werdenden Müttern und als Kombinationskurse mit Geburtsvorbereitung durchgeführt.
Schwangere werden von ihren GynäkologInnen auf die Kurse hingewiesen, allerdings funktioniert der Informationsfluss noch nicht 100%ig zuverlässig. Während der erste Kurs von der Zusammensetzung recht homogen war, konnte in späteren Kursen eine bessere Durchmischung erreicht werden.

Evaluation
Da die meisten Kurse zur Zeit noch nicht abgeschlossen sind (Kurslaufzeit sind meist ca. 30 Wochen), steht die Evaluation im wesentlichen noch aus. Für die Evaluation der Kurse werden verschiedene Strategien angewendet.
<u>Evaluationsbogen:</u>
Zum Abschluss des Kurses füllen die TeilnehmerInnen einen Bogen aus, in dem sie angeben, was sie gut fanden, was verbesserungswürdig, ob sie sich weiter mit anderen Eltern treffen werden, wie gut sie sich über Kursthemen informiert fühlen und was sie glauben, wie sie sich fühlen würden, wenn sie keinen Kurs gemacht hätten. Die Kursleitung füllt auch einen Bogen aus, in dem sie angibt, welche Inhalte sie behandelt hat und mit welchen Methoden. Außerdem gibt sie an, wie gut sie meint wesentliche Kursziele erreicht zu haben. Dadurch kann die Übereinstimmung zwischen Elterneinschätzung und Kursleitereinschätzung bestimmt werden. Außerdem können einzelne Elemente des Kurses in ihrer Effektivität bewerten werden.
<u>Telefonische Befragung:</u>
Zum einen sollen- parallel zur Bedarfsanalyse- Eltern, die einen *Fit für den Start* Kurs besucht haben, telefonisch befragt werden, wie sich ihr Leben mit dem Kind gestaltet. Effekte des Kurse sollten sich im regelmäßigen Kontakt mit anderen, weniger elterlicher Unsicherheit und einem höheren Wohlbefinden, als bei der Kontrollgruppe (Stichprobe Bedarfsanalyse) äußern. Die telefonische Befragung der KursteilnehmerInnen erlaubt eine Einschätzung, wie es ihnen nach Abschluss des Kurses im Alltag geht. Sie wird im Juni beginnen.

Befragung und Beobachtung beim Kinderarzt:
Eltern die mit ihrem Kind zur U4 kommen, werden mit einem Fragebogen befragt, wie gut sie sich über Themen, die im Fit für den Start Kurs behandelt werden informiert fühlen. In einem Interview werden sie neben Fragen nach Verunsicherung und Unterstützung durch andere, nach der Gesundheit des Kindes und Hilfe durch die Hebamme gefragt. Dem Untersuchungsheft werden außerdem Informationen über Wachstum und Gesundheit des Kindes entnommen. Die Eltern werden darüber hinaus beim Anziehen des Kindes beobachtet und neben anderen Verhaltensweisen, wird die Sicherheit und Angemessenheit des Verhaltens von einem trainierten Beobachter eingeschätzt. Zur Zeit werden die Daten der Kontrollgruppe erhoben.
Hausbesuch:
Einige Familien werden zusätzlich (zu Telefoninterview oder Befragung beim Kinderarzt) zu Hause besucht. Dabei werden Mutter und Kind beim Spielen gefilmt, Fragebögen zu Informationen, Erziehungszielen und idealem Elternverhalten ausgefüllt und ein Entwicklungstest mit den Kindern. Eltern, die den Kurs besucht haben, sollten höhere Übereinstimmung zwischen ihren Wertvorstellungen und Verhaltensweisen zeigen als die Kontrollgruppe. Auch hier werden zur Zeit die Daten der Kontrollgruppe erhoben.

Transfer und Weiterführung
Der Transfer des Projektes über Osnabrück und Wallenhorst hinaus ist mit einem Einsteigen der Gemeinde Belm bereits angelaufen. Ein Transfer in weitere Gemeinden ist wünschenswert und mit einigen Gemeinden bereits vorbesprochen.
Während in Wallenhorst eine Finanzierung und Weiterführung der Kurse über den Projektförderungszeitraum hinaus gesichert scheint, ist dies in Osnabrück noch fraglich. Über neue Modelle der Finanzierung und Organisation, die eine Verstetigung bzw. die Nachhaltigkeit des Projektes sichern könnte, wird zur Zeit nachgedacht.

3.5. Vorträge, Medienauftritte, Workshops und Projektbegleitung

3.5.1. Vorträge

Wissenschaftliche Vorträge

Referent	Datum	Titel	Konferenz bzw. Institut
Abels, M., de la Mata, M. L. & Mortazavi, S.	Juli 2008	Narrative form and the self in autobiographical narrative. A cross-cultural study.	XIXth International Congress of IACCP in Bremen
Abels, M.	April 2009	How usual is "play as you usually would"?	SRCD Biennial Meeting in Denver, Colorado, USA
Abels, M.	April 2009	Why do you send your child to the day care center? Rural Gujarati mothers' ethnotheories.	SRCD Biennial Meeting in Denver, Colorado, USA
Dintsioudi, A.	Juli 2008	Defining socialization goals within migration: a challenge for families	XIXth International Congress of IACCP in Bremen
Dintsioudi, A.	Mai 2009	Familienmigration und ihr Einfluss auf Sozialisationsziele: erste Ergebnisse der qualitativen Analyse	Eingeladener Vortrag in der Vortragsreihe Entwicklungspsychologie II: Jugend, Familie und Beruf, Ruhr-Universität Bochum
Kärtner, J.	Mai 2009	Die Entwicklung prosozialen und kooperativen Verhaltens	Eingeladener Vortrag im Forschungskolloquium Entwicklungspsychologie an der LMU München
Kärtner, J.	Jan 2009	Sozialkognitive Voraussetzungen und motivationale Einflüsse auf die Entwicklung prosozialen Verhaltens	Eingeladener Vortrag im Forschungskolloquium Entwicklungspsychologie an der Goethe-Universität Frankfurt a.M. und der Universität des Saarlandes
Kärtner, J.	Juli 2008	Different pathways to the development of early prosocial behavior	Eingeladenes Symposium bei dem 20th biennal meeting of the International Society for the Study of Behavioural Development (ISSBD), Würzburg
Kärtner, J.	Juli 2008	Sociocultural influences on the development of the categorical self concept	20th biennal meeting of the International Society for the Study of Behavioural Development (ISSBD), Würzburg
Keller, H.	April 2008	Der Ausdruck positiver Emotionen in der frühen Eltern-Kind-Beziehung (www.lptw.de/archiv/vortrag/2008/keller_heidi.pdf)	Vortrag im Rahmen der 58. Lindauer Psychotherapiewochen
Keller, H.	April 2009	The expression of positive emotions during early childhood	Workshop Natal Brasilien

Referent	Datum	Titel	Konferenz bzw. Institut
Keller, H.	Mai 2008	Die Bedeutung kultureller Modelle für die Entwicklung und Bildung von Kindern	Kolloquium „Kindheiten.Gesellschaften“ der Universität Wuppertal
Keller, H.	Juli 2008	Culture and biology: The fabrics of life	Invited speaker bei dem 20th biennal meeting of the International Society for the Study of Behavioural Development (ISSBD), Würzburg
Keller, H.	Juli 2008	Diskutant des eingeladenen Symposiums “Autonomous-related Self and Family Change in Cultural Context“	20th biennal meeting of the International Society for the Study of Behavioural Development (ISSBD), Würzburg
Keller, H. & Lamm, B.	Juli 2008	Cognition and Parenting	Eingeladenes Symposium auf dem XXIXth International Congress of Psychology in Berlin
Keller, H., Kärtner, J., & Schröder, L.	Juli 2008	Continuity of mothers' socialization goals across cultures	Eingeladenes Symposium auf dem XXIXth International Congress of Psychology in Berlin
Keller, H. & Kitayama, S.	Juli 2008	Independence and Interdependence: Developmental Pathways and Social Behavior	Keynote beim XIXth International Congress of IACCP, Bremen
Keller, H.	Oktober 2008	Plenarvortrag: The cultures of breastfeeding: a somewhat different perspective	VELB und ILCA Kongress, Wien
Keller, H.	Oktober 2008	Elterliche Strategien in unterschiedlichen Kulturen	Bonding – eine interdisziplinäre Aufgabe, Symposium, Berlin
Keller, H.	Januar 2009	The fabrics of life: biology, culture, and development	Invited talk given at the University of Dundee, Department of Psychology, Dundee, Scotland
Keller, H.	März 2009	Die motorische Entwicklung aus kulturvergleichender Perspektive	Kongress Bewegte Kindheit, Osnabrück
Keller, H.	März 2009	Cultural differences in motor development	Wake Forest University, Winston-Salem, North Carolina
Keller, H., Hofer, J., & Schröder, L.	April 2009	The motivational basis of parenting: A multicultural study with mothers of three months old babies	SRCD Biennial Meeting in Denver, Colorado, USA
Keller, H.	Mai 2009	Entwicklung: kulturspezifische Lösung universeller Entwicklungsaufgaben	Philosophisches Kolloquium der Universität Hildesheim
Keller, H.	Mai 2009	Zur Rolle positiver Emotionen in frühen Sozialisationsstrategien	Öffentlicher Vortrag der Abteilung Psychologie der Universität Trier
Keller, H.	Mai 2009	Kultur und Entwicklung	Uni Saarbrücken
Otto, H.	Januar 2009	Attachment in the Cameroonian Nso	Invited talk given at the University of Dundee, Department of Psychology, Scotland

Referent	Datum	Titel	Konferenz bzw. Institut
Otto, H. & Keller, H.	September 2008	The Cultural Meaning of Attachment	British Psychology Developmental Section Conference, B.P.S., Oxford, UK
Otto, H.	Juli 2008	Socio-demographic influences on Cameroonian Nso mothers' ethnotheories	19th International Congress of Cross-Cultural Psychology, IACCP, Bremen
Otto, H.	Juli 2008	The Cultural Meaning of Attachment	20th biennal meeting of the International Society for the Study of Behavioural Development (ISSBD), Würzburg
Rübeling, H., Lenk, M., & Keller, H.	Juli 2008	Family relationships as expressed in children' s drawings. A cross cultural analysis.	Eingeladenes Symposium auf dem XXIXth International Congress of Psychology in Berlin
Schröder, L.	Juli 2008	Mother-child reminiscing reflects different socialization goals: The impact of autonomy and relatedness	20th biennal meeting of the International Society 41ort he Study of Behavioural Development (ISSBD), Würzburg
Schröder, L.	Juli 2008	Perceiving the world in different ways: Analytic and holistic processing in two different cultural contexts	XIXth International Congress of IACCP in Bremen

Vorträge im Transferbereich

Referent	Datum	Titel	Ort und Zielgruppe
Abels, M.	April 2009	Forschungsstelle Entwicklung, Lernen und Kultur	Ludwig-Windthorst-Haus, Lingen; Vorbereitung von Nifbe Foren
Abels, M., Hoffmann, U., & Krone, A.	April 2009	„Fit für den Start..." neue Kooperation mit Meyer & Meyer	Meyer & Meyer, Presse
Abels, M., Elixmann, B., Braunschweig, B., & Hoffmann, U.	März 2009	„Fit für den Start..." –Bannerpräsentation	Perinatalkongress Osnabrück; Gynäkologen und Hebammen
Abels, M.	März 2009	„Fit für den Start..."	Kinderhospital Osnabrück; Qualitätszirkel Kinderärzte
Abels, M.	März 2009	„Fit für den Start..." – Präsentation des Projekts	CDU Fraktion Osnabrück
Abels, M., Elixmann, B. & Hoffmann, U.	Februar 2009	„Fit für den Start..." – Bannerpräsentation	nifbe Ausstellungseröffnung in der Sparkasse
Abels, M.	Januar 2009	„Fit für den Start..." Zwischenbilanz	Forschungsstelle Entwicklung, Lernen und Kultur; Presse, Stiftungsvertreter und Vertreter aus der Politik
Abels, M.	Herbst 2008	„Fit für den Start..." – Präsentation	Kirchengemeinde St. Bonifatius, Widukindland; Katholische Frauengemeinschaft Deutschlands (kfd)

Referent	Datum	Titel	Ort und Zielgruppe
Abels, M.	Sommer 2008	„Fit für den Start...“- Präsentation	Fortbildungveranstaltung Kreishaus, Osnabrück; Hebammen, Hebammenschülerinnen
Abels, M. & Elixmann, B.	Juni 2008	“Fit für den Start… und das Baby kann kommen.” Ein Modellprojekt in Osnabrück zum Übergang zur Elternschaft	Auftaktveranstaltung „Fit für den Start“ in der Katholischen Familien-Bildungsstätte in Osnabrück; potentielle Kooperationspartner
Abels, M.	April 2008	Posterpräsentation: “Fit für den Start… und das Baby kann kommen”. – Bedarfsanalyse	Perinatalkongress Osnabrück; Gynäkologen und Hebammen
Abels, M.	Februar 2009	„Fit für den Start...“- Vorstellung der Bedarfsanalyse und Ideen zur Evaluation	Regionaltagung Entwicklungspsychologie, Osnabrück
Borke, J.	Juni 2008	Entwicklungspsychologische Grundlagen und Hintergründe frühkindlicher Regulationsschwierigkeiten	Vortrag im Rahmen der Einstiegsqualifikation für Hebammen im Kontext früher Hilfe, Dülmen
Borke, J.	Juli 2008	Entwicklung und Störungen der Eltern-Kind Interaktion	Fachtagung für Hebammen des Gesundheitsdienstes für Landkreis und Stadt Osnabrück
Borke, J.	Januar 2009	Entwicklungsprinzipien und -grundlagen sowie Vorstellung der *nifbe*-Forschungsstelle Entwicklung, Lernen und Kultur	Arbeitsgruppe: Bildung und Entwicklung in der frühen Kindheit (0-3 Jahre) des regionalen Netzwerkes *Nord-West* in Oldenburg
Borke, J.	Februar 2009	Interaktion und Regulation in der frühen Kindheit	Tagung für pädagogische Fachkräfte in Kitas „Bildung und Betreuung der unter Dreijährigen in Kitas“ der Volkshochschule Osnabrück
Dintsioudi, A.	November 2008	Frühe Sozialisationsmuster und deren Entwicklungskonsequenzen im Kulturvergleich	Fach-/Sondierungstagung im Rahmen des Verband deutscher Musikschulen (VdM)-Projektes „Musikalische Bildung von Anfang an“, Landesmusikakademie Sondershausen
Döge, P.	Oktober 2008	Niedersächsisches Institut für Frühkindliche Bildung und Entwicklung – Struktur und Projekte	Regionaltreffen für Entwicklungspsychologie, Bochum
Gernhardt, A.	November 2008	Seelische Gesundheit bei Kindergartenkindern	Ort: Christuskindergarten, Belm Zielgruppe: Eltern und ErzieherInnen
Kärtner, J.	Januar 2009	Frühkindliche Entwicklung in den ersten Jahren	St Wiho Gemeinde Hellern

Referent	Datum	Titel	Ort und Zielgruppe
Keller, H.	April 2008	Kulturelle Modelle als übersehene Organisatoren von Einstellungen und Verhalten (http://www.ph-heidelberg.de/wp/roos/KTS-Workshop/index-Dateien/Page511.htm)	Frühkindliche und Elementarbildung – Bestandsaufnahme und Zukunftsperspektiven, Workshop der Pädagogischen Hochschule Heidelberg unter Leitung von Prof Dr. Jeanette Roos und Prof. Dr. Hermann Schöler Ergebnis dieser Tagung war die „Heidelberger Erklärung“ (http://www.ph-heidelberg.de/wp/roos/KTS-Workshop/index-Dateien/Page696.htm), die am 14. November 2009 an den Staatssekretär Gerd Hofe überreicht wurde
Keller, H.	Januar 2009	"Die Besten für die Jüngsten - Qualität der Elementarbildung durch weitere Professionalisierung der Fachkräfte verbessern"	Öffentliche Anhörung im Ausschuss für Generationen, Familie und Integration sowie im Ausschuss für Frauenpolitik, Landtag NRW, Düsseldorf
Keller, H.	Februar 2009	Die ersten drei Lebensjahre im Kulturvergleich	Vortrag in der Fortbildungsverantstaltung der Akademie für öffentliches Gesundheitswesen in Hamburg
Keller, H.	April 2009	The cultural solution of universal developmental tasks	Programa de Pós Graduação em Psicologia Social Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasilia
Keller, H.	Juni 2008	Kulturelle Entwicklungspfade in der frühen Kindheit	Fachtagung des Bildungswerkes ver.di in Oldenburg
Otto, H.	Februar 2009	Aspekte der Bindungsforschung: Chancen und Risiken der Krippenerziehung für die seelische Gesundheit und Persönlichkeitsentwicklung	VHS Osnabrück, Fachtagung für MitarbeiterInnen in Kitas mit dem Leitthema „Bildung, Erziehung und Betreuung der unter Dreijährigen in der Kita“
Otto, H.	Juni 09	Wie Kultur die emotionale Entwicklung von Kindern beeinflusst	Oldenburg, Netzwerktreffen des nifbe- Regionalnetzwerks NordWest
Schröder, L. & Döge, P.	September 2008	Die unterschiedlichen Arten der Hinwendung zum Kind in verschiedenen kulturellen Kontexten	Konferenz der La Leche Liga Deutschland e.V., Dassel
Schröder, L.	Mai 2008	Entwicklung, Lernen und Kultur	30 Jahre Kunstschule Lingen

3.5.2. Berichterstattung über die Forschungsstelle in den Medien

Datum	Sender/ Medium	Titel bzw. Kurzbeschreibung
März 2008	Der Spiegel (9/2008)	Glaubenskrieg ums Kind
	SAT1	Neugier macht schlau
28.9.2008	FOCUS (40/ 2008) – Die Kunst des Lobens	Lebenskunst: Richtig loben! Einander Anerkennung schenken – über die Macht des Positiven in Erziehung, Partnerschaft und Beruf.
19.11.2008	3sat – nano	Portrait der Forschungsstelle Entwicklung, Lernen und Kultur
25.1.2009	ORF – Heimat fremde Heimat	Cultures of infancy
17.5.2009	WDR5- Hörfunkfeature Intuition	http://www.wdr5.de/sendungen/feature-serie/sendungsdetailseite.html?tx_wdr5ppfe_pi1[showUid]=3821538&cHash=f1ceae58fa
13.5.2009	Eltern (6/ 2009)	Die Drei-Monats-Krise
17.4.2009	Nido (1/2009)	Portrait der Forschungsstelle Entwicklung, Lernen und Kultur

3.5.3. Workshops und Fortbildungen

Referent	Datum	Titel	Ort und Zielgruppe	Kurzbeschreibung
Abels, M.	Juni 2009	„Fit für den Start... und das Baby kann kommen“	Katholische Akademie in Stapelfeld, Beraterinnen der Schwangerschaftsberatungsstellen	Hintergründe des Projektes und die Umsetzung in der Praxis
Abels, M., B. Elixmann, & E. Wöstmann	März-Juni 2009	“Fit für den Start”: Weiterbildung für Multiplikatorinnen an der	Katholische Familien-Bildungsstätte in Osnabrück	40-stündige Weiterbildung von psychologisch, pädagogisch oder medizinisch geschulten Personen zur „Fit für den Start“ Kursleiterin; Inhalte (u. a.): - Eltern-Kind-Interaktion - soziale, rechtliche, organisatorische Aspekte des Übergangs zur Elternschaft - fetale und frühkindliche Entwicklung - Gesundheitsvorsorge
Abels, M., B. Elixmann, & E. Wöstmann	Juli-Oktober 2008	“Fit für den Start”: Weiterbildung für Multiplikatorinnen an der	Katholische Familien-Bildungsstätte in Osnabrück	
Abels, M.	Dezember 2008	Kindliche Entwicklungspfade im kulturellen Kontext	Erziehungslotsenausbildung, Katholische Familien-Bildungsstätte in Osnabrück	Workshop über kindliche Entwicklungspfade im kulturellen Kontext im Rahmen der Erziehungslotsenausbildung
Abels, M.	Juli 2008	Assessment of ethnotheories about caregiving behavior: A picture card method based on the Component Model of Parenting	Jacobs University, Bremen: ARTS seminar #3: Qualitative and mixed method research in cross-cultural studies	Workshop zum Hintergrund, Durchführung und Auswertung von bild-gestützten Ethnotheorie Interviews zum Umgang mit Säuglingen.
Borke, J.	Juni 2008	Interaktion und Interaktionsstörungen	Fortbildung für Familienhebammen „Entwicklung des Kindes im 1. Lebensjahr“ des Kinderschutzbundes Osnabrück e. V. und der Universität Osnabrück	In dieser Fortbildung wurden Grundlagen der Interaktion zwischen Eltern und Säuglingen sowie die Entstehung von Interaktions- und Regulationsproblemen und mögliche Interventionsansätze dargestellt.

Referent	Datum	Titel	Ort und Zielgruppe	Kurzbeschreibung
Borke, J.	März 2009	Interaktionsanalyse und Videofeedback in der Beratungsarbeit mit Familien	Fortbildung für den Landschaftsverband Westfahlen-Lippe (LWL) – Ambulante Erziehungshilfen Osnabrück-Belm	Im Rahmen dieser Fortbildung stand neben den Hintergründen von Interaktionsschwierigkeiten in Familien vor allem die Arbeit der Videointeraktionsanalyse im Mittelpunkt. Diese wurde nach einer ausführlichen Einführung auch anhand verschiedener Videos von den Teilnehmern in praktischen Übungen eingeübt.
Borke, J.	April 2009	prädispositionelle Entwicklungsunterschiede	Ausbildung „Fit für den Start“ der Katholischen Familienbildungsstätte, der katholischen Erwachsenenbildung und des Niedersächsischen Institutes für frühkindliche Bildung und Entwicklung (nifbe)	In diesem Ausbildungsworkshop wurde die Nichtnormativität von Entwicklungsverläufen dargestellt und mit dem Konzept der Grenzsteine von Prof. Michaelis eine Möglichkeit, dennoch potenzielle Entwicklungsverzögerungen erkennen zu können, vorstellt.
Keller, H.	April 2009	Elternschaft in unterschiedlichen Kulturen	5-tägiger Workshop bei den 59. Lindauer Psychotherapiewochen	
Keller, H.	11.11.2008 15.1.2009 3.3.2009	Workshopserie in Zusammenarbeit mit G. Huckriede, Stadt Osnabrück	Erzieherinnen der städtischen Kindergärten Osnabrücks	Die Rolle von Kultur für Entwicklung und Erziehung in den ersten Lebensjahren
Keller, H.	September 2008	The culture of parenting infants	Doktorandenworkshop am Estonian Centre of Behavioural and Health Sciences, Estland	
Keller, H.	Juni 2008	Developmental pathways across cultures	Eingeladener Vortrag für die Mitarbeiter von IMIFAP, Mexico City	
Otto, H.	Februar 2009	Bindungsbeziehungen außerhalb der Familie: Tagesbetreuung und ErzieherInnen-Kind-Bindung	VHS Osnabrück, Fachtagung für MitarbeiterInnen in Kitas mit dem Leitthema „Bildung, Erziehung und Betreuung der unter Dreijährigen in der Kita“	Workshop. Ziel: Sensibilität für Bindungsverhalten in Kita-Kontexten fördern und Anstöße für eine reflektierte Diskussion bieten.
Otto, H.	Juni 2009	Neuste Kenntnisse der Entwicklungspsychologie mit Schwerpunkt Bindungsforschung	Oldenburg, Fortbildungsveranstaltung für Beraterinnen der Schwangerschafts-beratungsstellen.	Fortbildungsveranstaltung der Caritas. Ziel: Vermittlung neuster Kenntnisse der Entwicklungspsychologie

3.5.4. Veranstaltungen mit Gästen

Referenten	Wann	Titel und Kurzbeschreibung
Prof. Dr. Fons van der Vijver	Mai 2008	Methodenworkshop: Kulturvergleichende Methoden in der Entwicklungspsychologie
Prof. Dr. Tom Weissner (University of California, LA, USA) Prof. Dr. Lilo Ahnert (Universität zu Köln) PD Dr. Birgit Leyendecker (Ruhr Universität Bochum) Prof. Dr. Wolfgang Tietze (Freie Universität Berlin)	28.5.2008	Perspektiven und Visionen für die frühkindliche Bildung und Entwicklung Wissenschaftliche Auftaktveranstaltung des nifbe in der FS Entwicklung, Lernen und Kultur Die Optimierung der frühkindlichen Bildung und Entwicklung ist zurzeit eine der zentralen gesellschaftlichen Herausforderungen - denn in den ersten Jahren werden die entscheidenden Grundlagen für die zukünftigen Bildungs- und Entwicklungschancen unserer Kinder gelegt. In einem hochkarätig besetzten wissenschaftlichen Workshop des Niedersächsischen Instituts für frühkindliche Bildung und Entwicklung sollen daher einige grundlegenden Perspektiven und Visionen zu diesem Thema aufgezeigt und gemeinsam diskutiert werden – gerade auch im Hinblick auf Kinder aus sozial benachteiligten und Familien mit Migrations-Hintergrund.
Prof. Dr. Maria Anna Tallandini (Universität Triest, Italien) Prof. Dr. Judith L. Gibbons (Saint Louis University, USA) Dr. Márta Fülöp (Hungarian Academy of Sciences) Prof. Dr. Hartmut Rübeling (Universität Osnabrück) Prof. Dr. Hanns Martin Trautner (Universität Wuppertal)	17-18.11. 2008	Cultural aspects of human figure drawings In diesem nifbe-Workshop Unter dem Titel “Cultural aspects of human figure drawings” sollen die Kenntnisse zu den kulturellen Aspekten von Kinder- und Jugendlichen-Zeichnungen von internationalen ForscherInnen vorgestellt und diskutiert sowie gemeinsame Forschungsvorhaben geplant werden.
Dr. Marten de Vries (Maastricht University, Niederlande) Dr. Amina Abubakar (Tilburg University, Niederlande)	15.3.2009	Entwicklung, Ernährung und Entwicklungsförderung
Prof. Dr. Lohaus und Arbeitsgruppe (Universität Bielefeld) Dr. Birgit Leyendecker und Arbeitsgruppe (Universität Bochum)	Februar 2009	Regionaltagung Entwicklungspsychologie, Osnabrück

3.5.5. Projektbegleitung

Nifbe-Mitarbeiter	Projekt
Borke, J.	Wissenschaftliche Beratung eines Projektantrags *Plakatkampagne für Eltern in Stadt und Landkreis Osnabrück zum Bildungs- und Erziehungsauftrag niedersächsischer Kindertagesstätten* in Zusammenarbeit mit dem regionalen Netzwerk *Süd-West* (N. Holthaus & I. Sieker)
Borke, J.	Wissenschaftliche Beratung und Mitkoordination eines Projektantrags *Familiensprechstunde Belm* in Zusammenarbeit mit dem regionalen Netzwerk *Süd-West* (N. Holthaus)
Borke, J.	Wissenschaftliche Beratung und Mitkoordination eines Projektantrags *Blickpunkt Baby* in Zusammenarbeit mit dem regionalen Netzwerk *Süd-West* (H. Hilgemeier)
Gernhardt, A. & Döge, P.	Wissenschaftliche Beratung eines Projektantrags der AWO Wittmund in Zusammenarbeit mit dem regionalen Netzwerk *Nordwest*.
Kärtner, J. & Borke, J.	Wissenschaftliche Beratung eines Projektantrags in Zusammenarbeit mit dem regionalen Netzwerk *Mitte* (B. Wintzer)

3.5.6. Sonstiges

Nifbe-Mitarbeiter	Tätigkeit
Borke, J.	Buchbesprechung über drei Elternratgeber für die *nifbe*-homepage im November 2008
Borke, J.	Vorstellung des *nifbe* zusammen mit Iris Sieker im Rahmen des Forums frühkindliche Entwicklung in Osnabrück am 25. November 2008
Borke, J.	Beitrag für den newsletter Nummer 3 des regionalen Netzwerkes *Nord-West* über die *Babysprechstunde Osnabrück* im Dezember 2008
Borke, J.	Beitrag für den newsletter Nummer 2 des regionalen Netzwerkes *Süd-West* über die *Familiensprechstunde Belm* im März 2009
Kärtner, J.	Beitrag für den newsletter Nummer 2 des regionalen Netzwerkes *Süd-West* über das Forschungsprojekt *Die Entwicklung und Förderung prosozialen und kooperativen Verhaltens* im März 2009