



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

Selbstwert – eine Frage der Erziehung?

Der Wert der eigenen Person und das perzipierte
elterliche Erziehungsverhalten in der Erinnerung von
Studierenden

Verfasserin

Angelika Vorhauer

Angestrebter Akademischer Grad:

Magistra der Naturwissenschaften (Mag.rer.nat.)

Wien, August 2011

Studienkennzahl lt. Studienblatt: A298

Studienrichtung lt. Studienblatt: Psychologie

Betreuer: Ass.-Prof. Mag. Dr. Harald Werneck

Danksagung

Ich danke in erster Linie Herrn Ass.- Prof. Mag. Dr. Harald Werneck für die Betreuung und die Unterstützung während des gesamten Diplomarbeitsprozesses. Er ermöglichte es mir, ein Thema zu behandeln, für das ich ein besonderes Interesse hege.

Ein großes Dankeschön gebührt auch meinen Eltern Sigrid und Gerhard, die mich auf meinem bisherigen Lebensweg stets wohlwollend begleitet haben. Sie haben mich dazu angeregt und bekräftigt, meine Ziele und Wünsche in die Tat umzusetzen. Durch ihre liebevolle Erziehung haben sie einen äußerst wichtigen Beitrag zur Entwicklung meines Selbstwertes und somit auch im weiteren Sinn zur Generierung meines Diplomarbeitsthemas beigetragen.

Außerdem danke ich meinem Freund Roman für die emotionale Unterstützung und wertvollen Ratschläge bezüglich diplomarbeitsspezifischer Fragestellungen, sowie für das abschließende Korrekturlesen meiner Diplomarbeit. Er gab mir während der Diplomarbeitsphase sehr viel Rückhalt und verstand es, mich immer wieder aufs Neue zu motivieren.

Im selben Atemzug möchte ich mich bei meiner Freundin Stefanie bedanken, die durch Ihre Formatierungskenntnisse und das Korrekturlesen ebenfalls zum Gelingen dieser Arbeit beitrug.

Nicht zuletzt danke ich all jenen Studierenden, die sich die Zeit genommen haben an meiner Untersuchung teilzunehmen. Ohne Sie wäre diese Forschungsarbeit nicht zustande gekommen.

Inhaltsverzeichnis

I Theoretischer Teil.....	9
Einleitung und Überblick	11
1 Das Entwicklungsstadium des frühen Erwachsenenalters	13
2 Facetten des Selbst – Definitionen und Begriffsklärungen	16
2.1 Das Selbst und das Selbstkonzept	16
2.2 Der Selbstwert und das Selbstwertgefühl.....	18
2.2.1 Strukturelle Merkmale des Selbstwertes bzw. Selbstwertgefühls.....	19
2.2.2 Stabiler (hoher) versus variabler (niedriger) Selbstwert	20
2.2.3 Wesentliche Quellen des Selbstwertes.....	20
2.2.4 Selbstwertdienliche Strategien.....	22
3 Das Selbstkonzept und der Selbstwert im frühen Erwachsenenalter	23
3.1 Selbstkonzept- und Selbstwertforschung im frühen Erwachsenenalter	23
3.2 Das Selbstkonzept und der Selbstwert im frühen Erwachsenenalter aus einer entwicklungspsychologischen Perspektive	24
4 Das Selbstkonzept und der Selbstwert in der Selbstforschung	26
4.1 Traditionelle Theorien der Selbstforschung	27
4.1.1 Ein Vorläufer der Selbstkonzeptforschung – William James	27
4.1.2 Theorie des Spiegelbild-Selbst	28
4.1.3 Der Symbolische Interaktionismus	28
4.2 Theorien zum Selbstwert.....	29
4.2.1 Soziometer-Theorie des Selbstwertgefühls.....	30
4.2.2 Theorie der Selbstwerterhaltung	31
4.3 Strukturmodelle des Selbstkonzepts bzw. Selbstwertes.....	32
4.3.1 Eindimensionale Selbstkonzept- bzw. Selbstwertmodelle.....	32
4.3.2 Mehrdimensionale, hierarchische Selbstkonzept- bzw. Selbstwertmodelle	34
4.4 Erfassung des Selbstkonzepts bzw. Selbstwertes.....	35
5 Elterliche Erziehung – Definitionen und Begriffsklärungen	37
5.1 Sozialisation und Erziehung im familiären Kontext	37
5.2 Elterliches Erziehungsverhalten und elterlicher Erziehungsstil.....	41

6	Erziehungs(stil)forschung	43
6.1	Überblick über die traditionelle Erziehungsstilforschung.....	43
6.2	Theorien und Modellvorstellungen der Erziehungsforschung	46
6.2.1	„Zweikomponenten-Konzept der elterlichen Bekräftigung“	46
6.2.2	„Zweiprozess-Modell elterlicher Erziehungswirkung“	47
6.3	Erfassung des elterlichen Erziehungsverhaltens bzw. Erziehungsstils	49
7	Aktuelle Studien und Forschungsergebnisse zur Thematik	50
II Empirischer Teil		57
8	Forschungsziel, Fragestellungen, Hypothesen	59
8.1	Forschungsziel.....	59
8.2	Fragestellungen und Hypothesen	59
8.2.1	Hauptfragestellungen und Hypothesen	59
8.2.2	Nebenfragestellungen und Hypothesen	61
9	Methodik.....	64
9.1	Untersuchungsdesign	64
9.2	Eingesetzte Erhebungsinstrumente	64
9.2.1	Soziodemographische und biographische Daten	65
9.2.2	Multidimensionale Selbstwertkala (MSWS)	66
9.2.3	Fragebogen zum erinnerten elterlichen Erziehungsverhalten (FEE)	71
9.3	Auswahl der Stichprobe	75
9.4	Untersuchungsplanung und -durchführung.....	75
9.5	Datenanalyse	76
9.6	Drop-out-Analyse.....	77
10	Deskriptive Statistik – Stichprobenbeschreibung.....	78
10.1	Geschlechter- und Altersverteilung.....	78
10.2	Bildungsniveau und Studienrichtung	78
10.3	Nationalität	79
10.4	Familienstand, Beziehungszeitraum und Beziehungsqualität	80
10.5	Geschwisterkonstellation	81
10.6	Alter, Bildungsniveau und Berufstätigkeit der Eltern	82

10.7	Beziehung zu den Eltern und Familienatmosphäre.....	84
10.8	Kindheit und wichtige Bezugspersonen.....	85
10.9	Kritische Ereignisse während der Kindheit.....	86
11	Untersuchungsergebnisse zu den Hauptfragestellungen.....	87
11.1	Geschlechts- und Altersunterschiede der Studierenden hinsichtlich des erinnerten elterlichen Erziehungsverhaltens	87
11.1.1	Geschlechtsunterschiede der Studierenden hinsichtlich des erinnerten elterlichen Erziehungsverhaltens	87
11.1.2	Altersunterschiede der Studierenden hinsichtlich des erinnerten elterlichen Erziehungsverhaltens	89
11.2	Geschlechts- und Altersunterschiede hinsichtlich der Selbstwertschätzung von Studierenden	91
11.3	Zusammenhänge zwischen dem erinnerten elterlichen Erziehungsverhalten und dem Selbstwert der Studierenden.....	94
12	Untersuchungsergebnisse zu den Nebenfragestellungen.....	98
12.1	„Scheidungsfamilie“ versus „intakte“ Familie.....	98
12.1.1	Unterschiede hinsichtlich des Gesamtselbstwertes der Studierenden.....	98
12.1.2	Unterschiede hinsichtlich des erinnerten elterlichen Erziehungsverhaltens	99
12.1.3	Unterschiede hinsichtlich der wahrgenommenen Familienatmosphäre	100
12.2	Der Gesamtselbstwert der Studierenden im Zusammenhang mit der Familienatmosphäre und der Beziehungsqualität zu Vater und Mutter...	101
12.3	Zusammenhänge mit dem Bildungsniveau der Eltern	102
12.3.1	Das elterliche Bildungsniveau im Zusammenhang mit dem erinnerten elterlichen Erziehungsverhalten.....	103
12.3.2	Das elterliche Bildungsniveau im Zusammenhang mit dem Gesamtselbstwert der Studierenden	104
12.4	Der Gesamtselbstwert der Studierenden im Zusammenhang mit kritischen Ereignissen.....	105
12.5	Der Gesamtselbstwert der Studierenden im Zusammenhang mit dem Vorhandensein von Geschwistern.....	106
12.6	Der Gesamtselbstwert der Studierenden im Zusammenhang mit dem Familienstand.....	106
13	Interpretation, Kritik und Ausblick.....	108
13.1	Interpretation und Diskussion der Untersuchungsergebnisse	108
13.2	Kritik und Ausblick.....	119
14	Zusammenfassung.....	121

Literaturverzeichnis	123
Abbildungsverzeichnis.....	129
Tabellenverzeichnis.....	130
Anhang.....	131
Tabellen.....	131
E-Mail an die Studierenden	133
Fragebogenbatterie.....	134
Lebenslauf.....	147

I Theoretischer Teil

Einleitung und Überblick

Inwiefern ist der Selbstwert von Studierenden eine Frage der Erziehung? Und im Falle eines Zusammenhanges – welches elterliche Erziehungsverhalten begünstigt die Entwicklung eines stabilen Selbstwertes? Wie erinnern junge Erwachsene rückblickend erziehungsrelevante Verhaltensweisen ihrer Eltern? Gibt es diesbezüglich geschlechtsspezifische Unterschiede? Und schreiben sich männliche im Vergleich zu weiblichen Studierenden tatsächlich einen höheren Selbstwert zu, wie in der Literatur oftmals postuliert wird (vgl. Cheng und Furnham, 2004; Heaven & Ciarrochi, 2008; Kling, Hyde, Showers & Buswell, 1999)? Diesen und ähnlichen Fragen soll in der vorliegenden Diplomarbeit nachgegangen werden.

Die Erziehungs(stil)forschung, welche seit den 60er und 70er Jahren wachsendes Interesse hervorruft, sieht das elterliche Erziehungsverhalten als eine erklärende Variable für die Herausbildung verschiedenster individueller Persönlichkeitsmerkmale und Einstellungen (Schumacher, Eisemann & Brähler, 2000). Folglich wird auch angenommen, dass die Entwicklung des Selbstwertes durch die frühen Erfahrungen im Elternhaus entscheidend geprägt wird. In einigen Studien zu dieser Thematik zeigte sich, dass vor allem die emotionale Wärme seitens der Eltern einen wichtigen Prädiktor hinsichtlich der Entstehung eines hohen bzw. stabilen Selbstwertes beim Erzogenen darstellt (vgl. Arrindell et al., 2005; Nishikawa, Sundbom & Hägglöf, 2010).

Das Ziel dieser Forschungsarbeit besteht demnach darin, eine Brücke zwischen dem aktuellen Selbstwert von Studierenden und den Erinnerungen an das Erziehungsverhalten ihrer Eltern zu schlagen und anhand verschiedenster Fragestellungen zu überprüfen, inwiefern die elterliche Erziehung einzelne Selbstwertbereiche der jungen Erwachsenen nachhaltig beeinflusst hat.

Der Aufbau dieser Diplomarbeit gliedert sich in einen theoretischen und einen empirischen Teil. Das erste Kapitel widmet sich dem Entwicklungsstadium des frühen Erwachsenenalters, welches nach Krampen und Reichle (2002) ungefähr zwischen dem 18. und 29. Lebensjahr anzusiedeln ist und dem Lebensabschnitt der Studierendenstichprobe, auf der diese Forschungsarbeit basiert, am besten entspricht. Die

Kapitel 2, 3 und 4 beschäftigen sich mit den theoretischen Grundlagen zu den Themen Selbst, Selbstkonzept und Selbstwert. Der Fokus der Betrachtung liegt dabei auf den Begriffsdefinitionen und der Selbst- bzw. Selbstwertforschung inklusive ausgewählter Theorien und Modellannahmen. Zudem werden verschiedenste Erfassungsmethoden des Selbstwertes thematisiert, wobei auf das „Selbst“ im Entwicklungsstadium des frühen Erwachsenenalter im Besonderen eingegangen wird.

Der nächste Themenkomplex dieser Arbeit (Kapitel 5 und 6) beinhaltet Begriffsbestimmungen, Theorieansätze und Modelle zum Bereich elterlicher Erziehung. Basierend auf der traditionellen Erziehungsstilforschung werden verschiedene elterliche Erziehungsdimensionen erläutert und mögliche Erhebungsmethoden besprochen.

Das Ende des theoretischen Teiles kennzeichnen themenspezifische Studien, die sich vorrangig mit dem elterlichen Erziehungsverhalten und dem Selbstwert auseinandersetzen und den aktuellen Stand der Forschung widerspiegeln.

Im empirischen Teil dieser Diplomarbeit werden in Kapitel 8 Forschungsziel, Fragestellungen und Hypothesen präsentiert. Anhand der Erläuterungen zu Design, Planung und Durchführung der Untersuchung wird die methodische Vorgehensweise nachvollziehbar gemacht und im Zuge dessen die eingesetzte Fragebogenbatterie vorgestellt. Die Stichprobenbeschreibung und die Untersuchungsergebnisse zu den Haupt- und Nebenfragestellungen werden nach abschließender Datenanalyse in den Abschnitten 10, 11 und 12 skizziert.

Das letzte umfangreiche Kapitel widmet sich folglich der Interpretation der Ergebnisse, die kritisch hinterfragt werden, als auch zu Implikationen für weitere Untersuchungen anregen.

1 Das Entwicklungsstadium des frühen Erwachsenenalters

Das Erwachsenenalter ist ein verhältnismäßig junges Gebiet der Entwicklungspsychologie, welches noch umfangreicher Erforschung bedarf (Faltermaier, Mayring, Saup & Strehmel, 2002). Erst zu Beginn der 1970er Jahre, als die Entwicklungspsychologie ihr Feld auf die gesamte Lebensspanne ausweitete, rückten das Erwachsenenalter und somit auch das Entwicklungsstadium des frühen Erwachsenenalters zunehmend in den Fokus des Forschungsinteresses. Dieses ist laut Krampen und Reichle (2002) formal zwischen dem 18. und 29. Lebensjahr und laut Faltermaier et al. (2002) – etwas weiter gefasst – zwischen dem 20. und 40. Lebensalter anzusiedeln. Da sich diese Forschungsarbeit, basierend auf einer Studierendenstichprobe im Alter zwischen 18 und 29 Jahren, auf das frühe Erwachsenenalter bezieht, werden in diesem Abschnitt einige wesentliche Charakteristika und Entwicklungsthemen dieser Lebensphase vorgestellt.

Nach Faltermaier et al. (2002) kann das frühe Erwachsenenalter nicht als eine einheitliche Lebensperiode betrachtet werden. Ebenso schwierig erscheint die Festlegung auf einen bestimmten Zeitpunkt, ab welchem das Entwicklungsstadium der Adoleszenz endet und das Erwachsenenalter schließlich beginnt. Der juristische Begriff der Volljährigkeit bezieht sich dabei explizit auf das Alter als Kriterium für das Erwachsensein, wobei im psychologischen Sinne nicht jedes Individuum automatisch mit 18 Jahren zum Erwachsenen wird. So räumen Faltermaier et al. (2002) dem Übergangsprozess ins Erwachsenenalter eine relativ lange Lebensphase ein und verweisen auf die großen interindividuellen Unterschiede in unserer heutigen Gesellschaft, die mit diesem Prozess in Verbindung stehen. Folglich kann der Übergang in den Erwachsenenstatus frühzeitig abgeschlossen sein, oder eben auch bis in die Dreißigerjahre reichen, wobei einzelne Entwicklungsschritte teilweise ungleichzeitig verlaufen. Demnach finden sich heutzutage nur bedingt Normen und Entwicklungsaufgaben, die als Kriterien für den Beginn des Erwachsenseins angenommen werden können.

Nach Krampen und Reichle (2002, S. 319) sind folgende Kriterien für den Übergang vom Jugendalter in das frühe Erwachsenenalter entscheidend:

- *formale und rechtliche Kriterien*, welche sich auf die Volljährigkeit (ab 18 Jahren) und das aktive Wahlrecht stützen;
- *objektive und verhaltensnahe Kriterien*, die das frühe Erwachsenenalter durch den Auszug aus dem Elternhaus, finanzielle Unabhängigkeit, Abschluss der Ausbildung, Partnerschaft bzw. Heirat oder Elternschaft charakterisieren;
- *psychologische Kriterien*, wie Ablösung von der Herkunftsfamilie, emotionale Autonomie oder psychologische Reife im Sinne normativer Entwicklungstheorien, die in der heutigen Zeit nur noch mit Einschränkungen gültig erscheinen;
- und *subjektive Kriterien*, wobei eine Selbstzuordnung von Personen zu einer Altersgruppe erfragt wird.

Für junge Erwachsene sind nach Angaben von Krampen und Reichle (2002) vor allem psychologische Kriterien der Individualisierung ausschlaggebende Merkmale des Erwachsenseins, wie z.B. die Übernahme von Verantwortung für die Folgen eigener Handlungen, Unabhängigkeit von den Eltern oder anderen Personen aufgrund eigener Überzeugungen und Wertvorstellungen, sowie die Etablierung einer gleichberechtigten Beziehung zu den Eltern. Verhaltensnahe Kriterien werden von den jungen Erwachsenen hingegen eher zurückgewiesen.

Im Zuge des Entwicklungsmodells von Levinson (1979) wird der Übergang ins frühe Erwachsenenalter durch zwei Hauptaufgaben gekennzeichnet. Zum einen muss der junge Mensch die Phase der Adoleszenz beenden und sich im Sinne einer äußeren Loslösung von seiner Herkunftsfamilie trennen, indem er das Elternhaus verlässt und zunehmend finanziell unabhängiger wird. Die innere Loslösung von den Eltern wird dabei als psychische Distanzierung von der Herkunftsfamilie verstanden, die sich jedoch über einen sehr langen Zeitraum erstrecken kann. Die zweite Hauptaufgabe bezieht sich auf die Erkundung neuer Möglichkeiten, die die Erwachsenenwelt bereithält. Der junge Mensch sollte seine Wünsche präzisieren, sukzessive eine Erwachsenenidentität

entwickeln und vorläufige Entscheidungen hinsichtlich Partnerschaft und Beruf treffen (vgl. Faltermaier et al., 2002).

Die von Havighurst (1982) in seinem normativen Entwicklungsmodell formulierten Aufgaben des frühen Erwachsenenalters, die das Erreichen einer finanziellen Unabhängigkeit, den Beginn einer Berufskarriere oder das Eingehen einer festen Partnerschaft (Ehe) und die Gründung einer eigenen Familie implementieren, sind laut Faltermaier et al. (2002) auf Grund der unterschiedlichen Wege ins Erwachsenenleben heute kaum mehr verallgemeinerbar.

Nach Faltermaier et al. (2002) lassen sich die zentralen Lebensthemen des frühen Erwachsenenalters wie folgt zusammenfassen:

Junge Erwachsene haben sich einerseits mit der Weiterentwicklung ihrer Identität und andererseits mit dem Aufbau befriedigender Sozialkontakte auseinanderzusetzen, wobei soziale Beziehungen nicht ausschließlich in Form einer Intimbeziehung eine Rolle spielen, wie dies zum Beispiel in Eriksons normativem Phasenmodell postuliert wird. Vielmehr müssen nun auch neue Beziehungen zu Arbeits- oder Studienkollegen und -kolleginnen eingegangen und Kontakte zu den Eltern im Sinne einer gleichberechtigten Beziehung umgestaltet werden. Auch Beziehungen zu Geschwistern und Freunden aus der Kindheit sind einem Wandel unterzogen und müssen neu definiert bzw. differenziert werden. Des Weiteren geht es darum, Sozialisationsprozesse aus der Adoleszenz in gewisser Weise fortzusetzen und auf die Rollen von Beruf und Familie auszudehnen. Die Auseinandersetzung mit normativen Übergängen und kritischen Lebensereignissen sind für dieses Entwicklungsstadium ebenso charakteristisch wie die Entwicklung und Bestimmung von bedeutsamen Lebenszielen. In diesem Sinne bezeichnen Faltermaier et al. (2002) das frühe Erwachsenenalter als eine sensible Phase im Hinblick auf die weitere Lebensplanung und den damit verbundenen erwachsenenspezifischen Entwicklungsprozessen.

2 Facetten des Selbst – Definitionen und Begriffsklärungen

In der Literatur und im Alltag werden die Begriffe Selbst, Selbstkonzept, Selbstwert, Selbstwertgefühl oder Selbstwertschätzung häufig synonym verwendet (Greve, 2000; Schütz, 2000a). In diesem Kapitel wird der Versuch unternommen, eben erwähnte Begriffe zu präzisieren und inhaltlich zu differenzieren, wobei im Zuge der vorliegenden Untersuchung das Hauptaugenmerk auf dem Selbstwert liegt.

2.1 Das Selbst und das Selbstkonzept

Eines der zentralen Merkmale des Menschen ist die Fähigkeit zur Selbstreflexion und Selbstbewertung. Menschen verfügen über ein Selbst und es ist ihnen möglich, sich selbst zum Zielobjekt ihrer Reflexion und Betrachtung zu machen. Das Selbst kann dabei als ein psychologischer Aspekt der eigenen Person interpretiert werden. Wie Menschen über sich denken, wie sie sich wahrnehmen und bewerten hat schlussendlich eine große Bedeutung für ihr jeweiliges Erleben und Verhalten (Schütz, 2000a, 2000b).

Nach Filipp (1988) beginnt die systematische Erforschung des Selbst mit den Arbeiten von William James, welcher „das Selbst“ zum einen als erkennendes Subjekt („I“) und zum anderen als Objekt der Erkenntnis („Me“) verstand. Bis zum heutigen Zeitpunkt fungiert James' Auffassung vom Selbst als fundamentaler Bezugsrahmen vieler empirischer Arbeiten. Aus diesem Grund werden seine Annahmen in Abschnitt 4.1.1 noch einmal kurz behandelt.

In den meisten Forschungsarbeiten zum Selbst wird davon ausgegangen, dass es sich dabei um die mentale Repräsentation der eigenen Person handelt (Filipp, 1988). Das Wissen jedes Individuums hinsichtlich seiner eigenen Existenz vermittelt bzw. sichert ihm das Gefühl personaler Kontinuität. Das Selbst kann nach Filipp zudem aus einer dualen Perspektive betrachtet werden – einerseits produktorientiert und andererseits prozessorientiert:

Das ‚Selbst als Produkt‘ umschreibt den Sachverhalt, daß wir aus vielen selbstbezogenen Informationen Wissen über die eigene Person konstruiert haben, ‚Selbst als Prozeß‘ kennzeichnet den empirischen Sachverhalt, daß das Selbst Aufbau und Wandel selbstbezogenen Wissens mitsteuert und einen potenten Faktor in der menschlichen Informationsverarbeitung darstellt. (Filipp, 1988, S. 285)

Diese duale Sichtweise ähnelt laut Filipp wiederum jener Unterscheidung des Selbst, welche James Jahrzehnte zuvor getroffen hat.

Nach Mummendey (2006) existiert das Selbst für wissenschaftliche Zwecke bloß als Ergebnis einer Selbsteinschätzung bzw. Selbstbewertung. Seiner Meinung nach ist es sinnvoller, vom Selbstkonzept anstelle vom Selbst zu sprechen, da der Begriff des Selbstkonzepts am ehesten geeignet erscheint, selbstbezogene Einschätzungen zu beschreiben. Auch Schachinger (2005) unterscheidet zwischen den beiden Begriffen, da sie der Ansicht ist, dass das Selbstkonzept dem Selbst – als komplexe Gesamtheit mit all seinen unbewussten Komponenten – nicht gänzlich gerecht werden kann. Das Selbst ist als eine abstrakte und nicht greifbare Wesenheit zu verstehen, wohingegen das Selbstkonzept, welches Schachinger mit dem umgangssprachlich häufig verwendeten Begriff des Selbstbildes gleichsetzt, im wörtlichen Sinne als etwas Anschauliches zu begreifen ist. „Das Selbstkonzept ist das unbewußte und bewußte Bild (Konzept), das wir von uns selbst, von unserer eigenen Person haben“ (Tausch & Tausch, 1998, S. 51). Das Bild von der eigenen Person, also das Selbstkonzept, bildet sich aus den Erfahrungen heraus, die jemand mit sich macht, wobei die Selbstkonzeptentwicklung aber auch maßgeblich durch Erfahrungen mit Menschen aus dem näheren Umfeld (z.B. Familie) mitbestimmt wird. Auch Schütz (2000b) beschreibt das Selbstkonzept im Sinne einer deskriptiv kognitiven Komponente als das subjektive Bild der eigenen Person oder als die subjektive Theorie über die eigene Person.

Mummendey (2006) hat ein vergleichsweise weiter gefasstes Verständnis vom Selbstkonzept, da er auch eine evaluative Komponente (die von den meisten Autoren und Autorinnen vorrangig in Verbindung mit dem Begriff des Selbstwertes angesprochen wird) in seine Definition mit einfließen lässt. Er bezeichnet das Selbstkonzept als „die Gesamtheit der auf die eigene Person bezogenen Beurteilungen und Bewertungen eines Individuums, also die Gesamtheit der Einstellungen zu sich selbst“ (S. 7). Selbstbeurteilungen sind dabei das Ergebnis vieler selbstbezogener psychologischer Vorgänge und Prozesse. Es geht in diesem Sinne darum, wie sich eine Person selbst wahrnimmt, was sie von sich selbst erinnert und wie sie über sich denkt, wie sich die Person selbst bewertet und welche Gefühle damit verbunden sind. Wenn Mummendey von Einstellungen zur eigenen Person spricht, so ist auch die Rede von einem Einstellungsbegriff gegenwärtig. Selbst-Einstellungen können sich demnach auf all jene Aspekte richten, die an einem Individuum erkennbar sind und durch welche es sich von anderen unterscheidet. Dies können sowohl äußere als auch innere Merkmale sein,

hinsichtlich derer sich ein Individuum beschreibt oder bewertet und wodurch es sich selbst als einmalig und unverwechselbar verstehen kann.

Grob zusammengefasst kann das Selbstkonzept folglich als das Bild von der eigenen Person, oder als die Summe aller selbstbezogenen Einschätzungen und Informationen verstanden werden (Schachinger, 2005; Wells & Marwell, 1976).

2.2 Der Selbstwert und das Selbstwertgefühl

Der Wert, den sich eine Person selbst zuschreibt, wird laut Mummendey (2006) als Selbstwertschätzung, Selbstwertgefühl oder manchmal auch als Selbstachtung bezeichnet. Die eigene Person macht sich dabei selbst zum Objekt der Wahrnehmung, indem sie sich – einmal mehr und einmal weniger – selbst bewertet. Im englischsprachigen Raum wird der Selbstwert üblicherweise als „*self-esteem*“ bezeichnet und ist im Rahmen der Selbstkonzeptforschung jener Gegenstand, der bisweilen am häufigsten erforscht und untersucht wurde (Mummendey, 2006; Schütz & Sellin, 2006).

Betrachtet man Selbstkonzepte – wie bereits erwähnt – als Einstellungen zur eigenen Person, so fungiert der Selbstwert gemäß dem klassischen Dreikomponenten-Modell (kognitive, affektive, konative Komponente) als die affektive/emotionale oder evaluative Komponente dieser Selbsteinstellung. Das Individuum betreibt also Selbstevaluation, indem das subjektive Bild der eigenen Person einer Bewertung unterzogen wird (Mummendey, 2006; Schütz, 2000a, 2000b; Wells & Marwell, 1976). Der Selbstwert kann somit als Ergebnis aller Selbstbewertungen angesehen werden, wobei ein hohes Selbstwertgefühl zumeist mit einer positiven Bewertung gleichgesetzt wird. Nach motivationspsychologischer Auffassung wird der Selbstwert von Motiven wie Selbsterkenntnis (*self-assessment*), Selbstbestätigung (*self-verification*) oder Selbsterhöhung (*self-enhancement*) geleitet. Unter einem lernpsychologischen Gesichtspunkt ist der Selbstwert aber auch vom Zusammenwirken sowohl positiver, als auch negativer Verhaltenskonsequenzen abhängig (Mummendey, 2006). Schütz (2000a) betrachtet das Selbstwertgefühl als Produkt selbstreferentieller Prozesse, aber auch als Determinante von Erleben und Verhalten. Nach Mummendey (2006) implizieren diese Selbstbewertungsprozesse auch immer Vergleiche mit anderen bewertbaren Objekten bzw. Personen.

In der Literatur wird der Selbstwert im Erwachsenenalter als eine relativ stabile Größe gehandelt, auch wenn er sich im Laufe der Entwicklung in Folge verschiedenster Beeinflussungen und je nach Situation oder Information verändern kann (Fleming & Courtney, 1984; Mummendey, 2006; Schütz, 2000a, 2000b).

2.2.1 Strukturelle Merkmale des Selbstwertes bzw. Selbstwertgefühls

Viele Autoren und Autorinnen teilen die Annahme, dass der Selbstwert bzw. das Selbstwertgefühl hierarchisch aufgebaut ist und in mehrere Bereiche unterteilt werden kann, wie zum Beispiel in eine intellektuelle, emotionale, soziale und physische Selbstwertschätzung (Fleming & Courtney, 1984; Schütz, 2000a, 2000b). Es ist daher möglich, dass sich eine Person in verschiedenen Bereichen unterschiedlich einschätzt bzw. wahrnimmt. So kommt es zum Beispiel vor, dass sich jemand hinsichtlich seiner sportlichen Fähigkeiten eher negativ, aber hinsichtlich seiner sozialen Fähigkeiten vergleichsweise positiv beurteilt (Schütz, 2000a, 2000b). Fleming und Courtney (1984) verstehen die globale Selbstwertschätzung aufgrund der hohen Verflochtenheit der einzelnen Teilbereiche im Sinne eines Generalfaktors. Der globale Selbstwert kann nach Schachinger (2005) auch als die allgemeine und generalisierte Bewertung der eigenen Person aufgefasst werden. Er besteht aus sämtlichen relevanten Bereichen des Selbst, kann hoch oder niedrig ausgeprägt sein und bleibt über die Zeit und verschiedene Situationen hinweg im Kern eher unverändert. Der spezifische Selbstwert bezieht sich hingegen auf die subjektiven Bewertungen der einzelnen Bereiche des Selbstwertes (z.B. Aussehen, Fähigkeiten) und kann je nach zeitlichen und situativen Bedingungen variieren. Des Weiteren nimmt Schachinger eine Unterscheidung zwischen dem impliziten und dem expliziten Selbstwert vor, wobei ersterer das Ergebnis automatischer, unbewusster Selbstbewertungsprozesse ist. Der explizite Selbstwert, welcher auch mit den herkömmlichen Fragebögen wie der *Self-Esteem Scale* von Rosenberg (1965) oder der hier verwendeten *Multidimensionalen Selbstwertskala* von Schütz und Sellin (2006) erfasst wird, beruht hingegen auf bewussten Prozessen der Selbstbewertung.

Ergänzend hierzu werden in Kapitel 4 noch weitere Überlegungen zur Struktur des Selbstkonzepts bzw. Selbstwertes angestellt.

2.2.2 Stabiler (hoher) versus variabler (niedriger) Selbstwert

Grundsätzlich wird ein hoher Selbstwert als gut und erstrebenswert erachtet (Schachinger, 2005). In diesem Sinne zeichnen sich Personen mit einem stabilen Selbstwert unter anderem durch konsistente Selbstbewertungen über Zeit und Situationen hinweg aus, sie weisen eine geringere Abhängigkeit und Beeinflussbarkeit von externen Einflüssen auf und verfügen über klar definierte Selbstkonzepte, sodass eine sichere und eindeutige Selbstbeschreibung möglich ist.

Im Gegensatz dazu spricht man von einem variablen instabilen Selbstwert, wenn je nach Situation zeitweise starke Schwankungen des Selbstwertgefühls die Folge sind. Im Zuge von Misserfolgen oder Kritik kommt es bei Personen mit einem niedrigen und instabilen Selbstwert häufig zu Selbstzweifeln und Selbstabwertungen. Da insgesamt weniger Klarheit und Gewissheit über eigene Selbstkonzepte bzw. Selbstbilder besteht und eine größere Beeinflussbarkeit durch externe Einflüsse vorherrscht, sind diese Menschen laut Schachinger stärker von der Anerkennung anderer abhängig.

2.2.3 Wesentliche Quellen des Selbstwertes

An diesem Punkt stellt sich nun die Frage, woraus Menschen ihr Selbstwertgefühl schöpfen und welche Einflussfaktoren bzw. ursächlichen Quellen für den individuellen Selbstwert verantwortlich sind.

Nach Schütz (2000a, 2000b) ist das Selbstwertgefühl kein starres Konstrukt, vielmehr wird es mittels verschiedenster Quellen aufgebaut und erweitert, wobei manche Quellen aber auch zu einer Bedrohung und Destabilisierung der Wertschätzung der eigenen Person führen können. Aufgrund der Annahme, dass der Selbstwert die Bewertung selbstbezogenen Wissens implementiert, folgert Schütz, dass alle Ursprünge selbstbezogenen Wissens als Quelle des Selbstwertes fungieren können.

Nach Filipp und Frey (1988) beziehen Menschen Informationen über sich selbst hauptsächlich aus zwei Bereichen. Zum einen sind dies Informationen aus der Beobachtung und Interpretation der eigenen Person im Sinne von Selbstwahrnehmungsprozessen, wobei das individuelle emotionale Erleben und Verhalten ebenso wie die Wahrnehmung eigener physiologischer Zustände im Fokus stehen. Zum anderen handelt es sich um Informationen aus der Interaktion mit anderen Menschen und

der Beobachtung der jeweiligen Reaktionen aus dem sozialen Umfeld. Dabei beziehen Menschen Informationen aus sozialer Rückmeldung (wie z.B. Lob oder Tadel) und sozialen Vergleichsprozessen.

Als Quellen des Selbstwertes nennt Schachinger (2005, S. 183-185) folgende Einflussgrößen:

- *Kulturelle Einflussfaktoren:* Die vorherrschenden Werthaltungen und Normen des kulturellen Umfeldes beeinflussen das Selbstwertgefühl eines Individuums eher unbewusst. Die kulturellen Werte bieten dem Menschen Halt und Orientierung in unserer komplexen Welt. Wenn es dem Menschen demnach gelingt, den allgemein geltenden Ansprüchen und Erwartungen gerecht zu werden, so kann er Akzeptanz und Anerkennung, die ihm entgegengebracht werden, steigern und somit auch sein Selbstwertgefühl erhöhen.
- *Soziale Einflussfaktoren:* Menschen aus der unmittelbaren Nähe eines Individuums üben aufgrund häufiger Interaktionskontakte einen besonders großen Einfluss auf das Selbstwertgefühl aus. Dabei gilt die Familie als die wichtigste Vermittlerin von kulturellen Normen und Werten. Die übernommenen Maßstäbe fungieren in dieser Hinsicht als Maßstab für das eigene Selbstwertgefühl. Das Individuum lernt im Kindes- und Jugendalter im familiären Umfeld allgemeingültige Werthaltungen kennen und antizipiert relativ schnell, welches soziale Verhalten zu elterlicher Akzeptanz führt. Je mehr positive Zuwendung ein Kind durch die Eltern oder andere nahestehende Bezugspersonen erfährt, desto höher und stabiler gestaltet sich in der Folge das Selbstwertgefühl. Mit ansteigendem Alter des Individuums gewinnen auch immer häufiger Peer-groups (Gruppen von Gleichaltrigen) und deren Wertvorstellungen an Einfluss. In der Pubertät fungieren vor allem das äußere Erscheinungsbild sowie die Beliebtheit und die soziale Anerkennung beim anderen Geschlecht als wesentliche Maßstäbe bei der Herausbildung des Selbstwertes. Im weiteren Verlauf basieren die individuellen Wertigkeiten zusehends auf Leistungsfähigkeit, Kompetenz und Effizienz im beruflichen oder studentischen Umfeld.

- *Individuelle Einflussfaktoren:* Insgesamt betrachtet ist der Selbstwert einer Person aber nicht nur von sozialen Vergleichsprozessen abhängig, sondern eben auch davon, inwiefern es dieser Person gelingt, ihre eigenen Leistungsstandards und Ziele zu realisieren. Setzt sich demnach eine Person generell sehr hohe Ziele, die nur schwer verwirklichtbar sind, wird sie bei Nichterreichen dieser – trotz möglicher Anerkennung durch andere Personen – mit sich selbst unzufrieden sein. Ihr Selbstwert kann in Folge dessen ins Wanken geraten. Personen mit niedrigeren Standards werden ihren Ansprüchen hingegen leichter gerecht, sind mit sich selbst häufiger zufrieden und weisen in Relation einen hohen Selbstwert auf.

In Anbetracht genannter Einflussfaktoren nimmt vor allem das familiäre Umfeld während der Kindheit eine wichtige Schlüsselfunktion bei der Entwicklung des Selbstwertes ein. Die dem Kind entgegengebrachte Liebe und Zuwendung seitens der Eltern bildet das Fundament eines stabilen Selbstwertes, wobei von einem stabilen Selbstwert dann die Rede ist, wenn dieser über die Zeit und verschiedenste Situationen hinweg relativ gleich bleibt, wie es für das frühe Erwachsenenalter größtenteils auch angenommen wird (Schachinger, 2005).

2.2.4 Selbstwertdienliche Strategien

Es gibt eine Vielzahl an Strategien, welche Personen zumeist unbewusst einsetzen, um ihren Selbstwert zu schützen oder auch zu erhöhen (Filipp & Frey, 1988). Ein paar dieser Mechanismen werden im Folgenden kurz erläutert:

Die Strategie der selbstwertdienlichen Ursachenzuschreibung („*self-serving bias*“) besagt laut Filipp und Frey (1988), dass Personen ihren Selbstwert stabilisieren können, dass sie Erfolge auf ihre eigenen Fähigkeiten (internale Ursachenzuschreibung) und Misserfolge auf äußere Umstände (externale Ursachenzuschreibung) zurückführen. Zudem kann der Selbstwert dadurch geschützt und aufrechterhalten werden, dass selektiv nach positiven Informationen über die eigene Person gesucht wird und selbstwertbedrohliche Informationen und Rückmeldungen (z.B. über eigene Schwächen oder Fehler) weitgehend vermieden werden. Im Zuge dessen ist es auch möglich, die Wichtigkeit eines Ereignisses zu reduzieren und eine bedrohliche Nachricht durch

Neubewertungen zu neutralisieren (Schachinger, 2005). Ebenso kann der Selbstwert durch die selektive Auswahl von Interaktionspartnern und Vergleichspersonen beeinflusst bzw. geschützt werden, indem man sich bevorzugt mit solchen Personen umgibt, die positive Rückmeldungen geben oder auf einer Vergleichsdimension unterlegen sind (Filipp & Frey, 1988). Soziale Vergleiche nach „unten“ ermöglichen es dem Individuum sein Selbst aufzuwerten, indem die eigene negative Situation relativiert wird (Schachinger, 2005). Zur Anwendung kommt aber auch häufig die etwas bedenkliche Strategie der Abwertung anderer Personen oder Gruppen auf bestimmten relevanten Ebenen, zum Beispiel in Form von Vorurteilen oder durch Diskriminierung (Filipp & Frey, 1988; Schachinger, 2005).

3 Das Selbstkonzept und der Selbstwert im frühen Erwachsenenalter

In diesem Kapitel wird der aktuelle Stand der Selbstkonzept- bzw. Selbstwertforschung in Bezug auf das frühe Erwachsenenalter kurz umrissen und die Entwicklung des Selbstkonzepts in diesem Entwicklungsstadium erläutert.

3.1 Selbstkonzept- und Selbstwertforschung im frühen Erwachsenenalter

Die Entwicklungspsychologie hat sich im Bereich der Selbstkonzeptforschung lange Zeit fast ausschließlich auf das Entwicklungsstadium des Kindes- und Jugendalters und auf das des höheren Erwachsenen- oder Seniorenalters konzentriert (Greve, 2000; Mummendey, 2006). Theoretische und empirische Untersuchungen zur Entwicklung des Selbst im frühen und mittleren Erwachsenenalter sind hingegen bis heute sehr rar und wenig ausdifferenziert (Greve, 2000). Sowohl Greve als auch Mummendey sehen den Grund für die Vernachlässigung dieser Lebensspanne in jener vorherrschenden Erwartungshaltung, welche besagt, dass die frühen und späten Lebensabschnitte vorwiegend durch Entwicklungs- und Veränderungsprozesse gekennzeichnet sind, wohingegen das Erwachsenenalter hauptsächlich durch Stabilität psychologischer Merkmale besticht. Dieser Auffassung zufolge schien die Untersuchung des Selbst im

Erwachsenenalter im Vergleich zu anderen Entwicklungsstadien in der traditionellen Selbstkonzeptforschung wenig ergiebig zu sein (Mummendey, 2006). Zudem beschränkte sich die Forschung viele Jahre darauf, das Selbstkonzept als situationsinvariantes, zeitlich stabiles und somit statisches Persönlichkeitsmerkmal zu betrachten. Ein situativer Bezug blieb im Bereich der Selbstwahrnehmung und somit bei Konstrukten wie dem Selbstkonzept oder Selbstwertgefühl lange unberücksichtigt. Die recht einseitige Bevorzugung von dispositionalen Aspekten schwand erst in den frühen 70er-Jahren als die Situationismus-Debatte aufkam (Filipp, 2000).

Aufgrund jüngster Untersuchungen ist man nun der Auffassung, dass sich hinter dieser angenommenen Stabilität und Konstanz des Selbst im Erwachsenenalter eine Vielfalt höchst komplexer Entwicklungsprozesse verbirgt (Greve, 2000). Das Selbst kann sich folglich auch nach Abschluss der Adoleszenz beträchtlich verändern (Pinquart & Silbereisen, 2000) und befindet sich ein Leben lang in einem Spannungsfeld zwischen der Aufrechterhaltung der personalen Kontinuität und der flexiblen Anpassungsleistung an situative Gegebenheiten (Filipp, 2000).

3.2 Das Selbstkonzept und der Selbstwert im frühen Erwachsenenalter aus einer entwicklungspsychologischen Perspektive

Die Selbstkonzeptentwicklung ist laut Pinquart und Silbereisen (2000) ein lebenslanger Prozess, wobei vor allem das Entwicklungsstadium des Jugendalters durch bedeutsame Veränderungen und Schwankung des Selbst geprägt ist. Die Phase der Adoleszenz zeichnet sich in der Regel durch erhöhte Unsicherheit in Bezug auf die eigenen Wertvorstellungen und Ziele aus und findet oftmals seinen Niederschlag in einer vorübergehenden Fluktuation hinsichtlich der Höhe des Selbstwertes. Ab dem mittleren Jugendalter geht man schließlich davon aus, dass die Höhe des Selbstwertes bei den meisten Jugendlichen relativ stabil bleibt. Es konnte jedoch festgestellt werden, dass bestimmte Risikofaktoren, wie das Fehlen elterlicher Unterstützung oder die vermehrte Ablehnung durch Gleichaltrige zu ungünstigen Entwicklungsdynamiken des Selbst führen können.

Obwohl der Adoleszenz zweifelsohne eine spezielle Bedeutung hinsichtlich der Entwicklung des Selbst bzw. Selbstkonzepts zukommt, stellt man auch im

Erwachsenenalter immer wieder beträchtliche Veränderungen fest. So werden manche Probleme der Selbstentwicklung, die im Jugendalter auftreten, erst im Erwachsenenalter erfolgreich gelöst (Pinquart & Silbereisen, 2000). Nach Greve (2000, S. 96) ist der Übergang vom Jugendalter in das Erwachsenenalter dadurch gekennzeichnet, „dass man weiß, wer man ist, wer man sein will“. Dementsprechend verfügt der erwachsene Mensch im Vergleich zum Jugendlichen in der Regel über ein relativ sicheres Gefühl persönlicher Identität. Zudem neigen Individuen tendenziell dazu, Selbsteinschätzungen oder Selbstbewertungen über die Lebensspanne beizubehalten, weil eine Selbstbildinkonsistenz meist negativ bewertet wird (Mummendey, 2006). Im Zuge dieser Stabilitätsannahme spricht Greve (2000) auch von verschiedenen Selbstverteidigungsmechanismen, wie Wahrnehmungsabwehr, Leugnung, oder Verdrängung, welche aktiviert werden, wenn das Selbstbild bedrohlichen Ereignissen oder Informationen ausgesetzt wird. Reichen diese Verteidigungsmechanismen zur Selbstbildsicherung jedoch nicht aus, kann der Bedrohlichkeit von Inkonsistenz durch einen Prozess der Neutralisierung entgegengewirkt werden. Dies geschieht anhand von Neubewertungen, Rationalisierungen oder durch das Anzweifeln der Quelle der bedrohlichen Information. Die Frage, warum jemand sein bewährtes Selbstbild bloß aufgrund eines kleinen Flüchtigkeitsfehlers verwerfen sollte, erscheint in diesem Zusammenhang plausibel. Solange es sich nur um Ausnahmen oder Eintagsfliegen handelt, können eben jene Realitätsverhandlungen bzw. Selbstverteidigungsmechanismen eine geeignete Problemlösung darstellen. Auf die Dauer betrachtet, scheint jedoch der selbstbildstabilisierende Mechanismus, welchen Greve als Selbstkonzept-Immunisierung bezeichnet, mehr Vorteile zu versprechen. Durch Selbst-Immunisierungsprozesse können bedrohte Selbstkonzeptaspekte eines Individuums auch bei offensichtlichen Widerlegungen im Kern verteidigt und geschützt werden, indem das Selbstkonzept an der Peripherie modifiziert und inkonsistenten Informationen oder Sachverhalten weniger Relevanz zugesprochen wird (Greve, 2000; Mummendey, 2006). In diesem Sinne kann sich eine Person folglich sagen: „Ich habe zwar vergessen, die Milch zu kaufen, kann aber immer noch einige Gedichte auswendig aufsagen!“ Der Kern des Selbstbildes wird dabei aufrechterhalten („Ich verfüge immer noch über ein gutes Gedächtnis“), ohne die Realität bestreiten zu müssen.

Laut Greve (2000) erklären selbstimmunisierende Prozesse sehr gut, dass Erwachsene trotz zahlreicher Veränderungen über die Lebensspanne hinweg sehr realistisch und realitätsorientiert handeln und zugleich das Gefühl bewahren können,

derselbe Mensch geblieben zu sein. „Konstanz oder Stabilität im Erwachsenenalter scheint es also vor allem in der subjektiven Sicht der Individuen zu geben“ (Mummendey, 2006, S. 108).

Das erwachsene Selbst zeichnet sich nach Greve (2000) also darin aus, dass es auf Unabänderliches aktiv reagiert, sich gegebenenfalls anzupassen und zu wandeln vermag, und zugleich zentrale Annahmen des Selbstbildes wahrt, indem es diese nicht zur Disposition stellt und somit im Kern konservativ bleibt. In diesem Zusammenhang spricht Greve auch von der Fähigkeit des Menschen zum flexiblen Widerstand. Die Sicherung der Stabilität des Selbst erreicht das Individuum durch präventiv-aktive Aktionen, z. B. durch das Aufsuchen und Finden von Freunden, die uns wohlgesonnen sind und uns nicht verachten. Wir setzen also oft bestimmte Handlungen, von denen wir erwarten, dass sie positive Reaktionen auslösen. „Das erwachsene Selbst hat eben wegen seiner Fähigkeit zur flexiblen Anpassung die Potenz, uns als Handlungsregulativ wirklich zu nützen und uns zugleich jenes Gefühl von Identität und Kontinuität zu sichern, das wir offenbar sehr dringend benötigen, um nicht nur handeln zu können, sondern um auch handeln zu wollen“ (Greve, 2000, S. 109). Dies scheint laut Greve auch der Grund zu sein, warum das Entwicklungsstadium des Erwachsenenalters hinsichtlich des Selbst keines zu sein scheint und vielmals eine gewisse Statik postuliert wird, obwohl neuere Befunde dem erwachsenen Selbst mittlerweile eine hohe Anpassungs- und Wandlungsfähigkeit zusprechen.

4 Das Selbstkonzept und der Selbstwert in der Selbstforschung

Die Selbstkonzeptforschung ist einer der ältesten Bereiche der Sozialwissenschaften und blickt auf eine lange und durchaus kontroverse Geschichte zurück (Marsh & Hattie, 1996). Demnach existiert auch eine unüberschaubare Anzahl an Theorien zum Thema Selbst, Selbstkonzept und Selbstwert, weswegen hier nur auf ein paar grundlegende Ansätze der Selbstkonzept- und Selbstwertforschung eingegangen werden kann.

4.1 Traditionelle Theorien der Selbstforschung

Die moderne Selbstkonzept- bzw. Selbstwertforschung wurde nachhaltig von verschiedensten Disziplinen (Philosophie, Soziologie, Psychologie etc.) beeinflusst, sodass sich im Laufe der Zeit rund um das Selbst eine überaus große Menge an Theorien und Ansätzen angehäuft hat. Auszugsweise sollen in diesem Abschnitt die richtungsweisenden Beiträge von William James (1890), Charles Horton Cooley (1964), und George Herbert Mead (1934) behandelt werden. Die theoretischen Annahmen von Cooley und Mead sind im Zusammenhang mit der vorliegenden Studie besonders interessant, da sie stark von einem interaktionistischen Verständnis geprägt sind und die Bedeutung des sozialen Umfeldes für die Herausbildung und Entwicklung des Selbstkonzepts speziell hervorkehren.

4.1.1 Ein Vorläufer der Selbstkonzeptforschung – William James

Mummendey (2006) bezeichnet den Psychologen und Philosophen William James, welcher sich bereits im Jahre 1890 in „*The principles of psychology*“ mit der Beschreibung des „Selbst“ beschäftigte, als einen der wichtigsten Wegbereiter der Selbstkonzept- bzw. Selbstwertforschung. William James (1890) unterschied zwischen dem „*I*“ („*the self as a knower*“) und dem „*me*“ („*the self as known*“) einer Person, wobei das Selbst einmal als Subjekt und einmal als Objekt der Betrachtung verstanden wird. Das Selbstkonzept und das Selbstwertgefühl sind laut Schütz (2000a) Komponenten des „*self as known*“ und beruhen auf den Prozessen der Wahrnehmung und Bewertung des „*self as knower*“. Die „*me*“-Komponente des „Selbst“ wird des Weiteren hierarchisch untergliedert in das „*material me*“, zu welchem der Körper, das Zuhause, die Besitztümer und die Familie zählen, das „*social me*“, welches das Bewusstsein um das eigene Ansehen bei anderen Menschen beinhaltet und das „*spiritual me*“, das Erfahrungen mit den eigenen seelischen Vorgängen (z.B. Denken und Fühlen; Fähigkeiten und Dispositionen) subsummiert. William James war damals schon der Auffassung, dass das Individuum viele verschiedene soziale Selbstbilder besitzt (vgl. Mummendey, 2006).

4.1.2 Theorie des Spiegelbild-Selbst

Die moderne Selbstkonzept- bzw. Selbstwertforschung wurde darüber hinaus nachhaltig von den Ansätzen des Soziologen Charles Horton Cooley beeinflusst, welcher postulierte, dass die Entwicklung des Selbstbildes stark durch Erfahrungen mit anderen Menschen im Sinne sozialer Interaktionen geprägt ist. Cooley (1964) definiert das Selbst als ein „Spiegelbild-Selbst“ („*looking-glass self*“), wonach wichtige Bezugspersonen aus dem eigenen Umfeld die Funktion eines Spiegels übernehmen, in welchem sich eine Person selbst wahrnehmen kann: „Each to each a looking-glass reflects the other that doth pass“ (p. 184). Dabei sieht sich die Person quasi mit den Augen anderer und integriert die tatsächlichen oder antizipierten Reaktionen anderer Menschen auf die eigene Person in das aktuelle Selbstbild. Die Person stellt sich demnach vor, wie andere sie sehen bzw. beurteilen und übernimmt diese Annahmen über sich selbst. Folglich ist es nicht von Relevanz, ob die anderen Personen tatsächlich vorhanden sind und das Selbstbild real beeinflussen, oder ob diese Einflussnahme nur in der Vorstellung des Individuums von staten geht (vgl. Mummendey, 2006).

4.1.3 Der Symbolische Interaktionismus

Der Soziologe George Herbert Mead, welcher die Richtung des „Symbolischen Interaktionismus“ begründete, übernahm Cooleys Idee des „Spiegelbild-Selbst“, orientierte sich laut Mummendey (2006) jedoch weniger an den sozialen Vorstellungen einer Person, sondern vielmehr am konkreten sozialen Verhalten, welches in „symbolischer“ Form, insbesondere über die Sprache, analysiert werden kann. Die Sozialwerdung eines Individuum erfolgt demnach durch das Lernen einer Sprache, wobei die Aneignung der Sprache wiederum durch die Interaktion mit anderen Menschen passiert (Fend, 1969). In diesem Kontext strich Mead besonders diejenigen Personen hervor, die mit dem Individuum hauptsächlich interagieren und bezeichnete diese als „*significant others*“. Mit den bedeutsamen anderen Personen meinte er Individuen aus der engeren Umgebung der Person, wie zum Beispiel Vater, Mutter, Geschwister, Erzieher und Erzieherinnen, Freunde usw. (Mummendey, 2006). In der Interaktion übernimmt die Person indirekt die Meinungen oder Einstellungen der Anderen („*taking the role of the other*“), indem sie sich aus der Sicht der „*significant others*“ oder

vielmehr aus dem Blickwinkel der verallgemeinerten sozialen Gruppe („*generalized other*“) wahrnimmt:

The individual experiences himself as such, not directly, but only indirectly, from the particular standpoints of other individual members of the same social group, or from the generalized standpoint of the social group as a whole to which he belongs. [...] he becomes an object to himself only by taking the attitudes of other individuals toward himself within a social environment or context of experience and behavior in which both they and he are involved. (Mead, 1934, p. 138)

Folglich fungiert nicht nur eine einzelne bedeutsame andere Person als sozialer Spiegel, sondern auch die soziale Gruppe, zu welcher sich eine Person zählt (Mummendey, 2006). Das Selbst besitzt demnach ein kognitives System von Verhaltensstandards und -erwartungen bezüglich verschiedenster Normen und Regeln in einer Gruppe, welches wiederum die Grundlage für die Bewertung eigener Verhaltensweisen darstellt (Fend, 1969). In Anlehnung an Mead wird die Übernahme des „*generalized other*“ von Fend (1969) auch als Prozess der Sozialisierung bezeichnet.

Zusammenfassend lässt sich also sagen, dass das soziale Umfeld, und insbesondere eine kleine Anzahl von signifikanten Interaktionspartnern, offenbar ständig an der Selbstkonzeptformung einer Person beteiligt ist (Mummendey, 2006). Filipp und Frey (1988) zufolge gibt es kein Selbst ohne den anderen. Es kommt bei der Entwicklung des Selbstkonzepts im Besonderen darauf an, mit welchen Personen jemand in Kontakt tritt und welche Beurteilungsmaßstäbe übernommen werden.

Aufbauend auf diesen Grundgedanken widmet sich auch die vorliegende empirische Untersuchung dem Einfluss wichtiger Bezugspersonen (Eltern) im Hinblick auf die Formung und Ausprägung des evaluativen Aspektes des Selbstkonzepts – dem Selbstwert.

4.2 Theorien zum Selbstwert

Grundsätzlich findet in der Psychologie und somit auch in der Selbstkonzeptforschung eine Unterscheidung zwischen kognitiven Prozessen (wie Wahrnehmen, Erkennen, Denken etc.) und evaluativen Prozessen, die der Bewertung dienen, statt (Mummendey, 2006). Im Folgenden werden zwei Selbstwerttheorien erläutert, die explizit die Bewertung der eigenen Person zum Inhalt haben, nämlich die

Soziometer-Theorie nach Leary und Baumeister (2000) und die Theorie der Selbstwerterhaltung nach Tesser (2000).

4.2.1 Soziometer-Theorie des Selbstwertgefühls

Die Soziometer-Theorie nach Leary und Baumeister (2000) besagt, dass es sich beim Selbstwertgefühl um ein System handelt, welches das Ausmaß kontrolliert, in dem ein Individuum sozial akzeptiert wird (*monitor of social acceptance*), und beruht in diesem Sinne auf sozialen Vergleichsprozessen. Hinter dieser Theorie steckt die Annahme, dass ein Individuum sein Selbstwertgefühl verringert, wenn es soziale Zurückweisung erfährt und sich nicht angemessen bewertet oder akzeptiert glaubt. Das Individuum ist in der Folge motiviert, bestimmte Verhaltensweisen zu entwickeln, die dazu führen, dass es zukünftig bei vergleichender Bewertung besser abschneidet. Im Zuge dessen sprechen die Autoren auch von einem „Selbstwert-Motiv“, wonach das Individuum bestrebt ist, soziale Anerkennung zu erhalten und aufrechtzuerhalten. Das Selbstwertgefühl bzw. der Selbstwert ist demnach das Ergebnis eines „psychischen Maßstabs“, mit welchem sich die Qualität der Beziehung einer Person zu einer anderen kontrollieren lässt. Wenn also das Individuum eine ungünstige soziale Bewertung ihrer eigenen Person wahrnimmt, schlägt dieser postulierte „Soziometer“ aus. Dem Individuum wird damit signalisiert, dass es sich der Quelle dieser Zurückweisung oder Missachtung problemorientiert stellen muss, um sein Selbstwertgefühl wieder erhöhen zu können. Dieser Auffassung zufolge fungiert das Selbstwertgefühl als eine Art affektiv besetzte Selbsteinschätzung aufgrund der Soziometeranzeige (vgl. dazu auch Mummendey, 2006).

Im Zuge der Unterstützung der Soziometer-Theorie führte Leary in den Jahren 1989-1993 einige Studien durch. In einer Untersuchung wurden die Versuchspersonen instruiert sich verschiedene Verhaltensweisen unterschiedlichster sozialer Erwünschtheit, von sozialer Akzeptanz bis sozialer Zurückweisung (z.B.: *I cheated on a final exam; I gave a dollar to a beggar*), vorzustellen (Leary, 2003). Im Anschluss sollten sie einschätzen, wie andere Personen dieses Verhalten wohl bewerten würden und angeben, wie sie sich bei der Ausführung dieser Verhaltensweisen selbst fühlen würden. Die Ergebnisse zeigten, dass die Selbsteinschätzungen Spiegelbilder der angenommenen Bewertungen der anderen Personen waren. Untersuchungen dieser Art bestätigten, dass das Ausmaß erlebter Akzeptanz oder Zurückweisung durch eine Gruppe in direktem

Zusammenhang mit dem Selbstwertgefühl steht und dass Personen, die sich ständig ausgeschlossen fühlen, ein niedriges überdauerndes Selbstwertgefühl aufweisen (Leary, 2003; vgl. dazu auch Mummendey, 2006).

4.2.2 Theorie der Selbstwerterhaltung

Das Streben nach einem hohen Selbstwert und dessen Aufrechterhaltung lässt sich unter anderem mit Hilfe Tessers Theorie der Selbstwerterhaltung erklären (2000). Er bezeichnet den Mechanismus der Selbstwerterhaltung auch als einen Selbstregulationsprozess, dessen wesentliches Charakteristikum die Substituierbarkeit verschiedener selbstwertdienlicher Strategien ist. Im Zuge zahlreicher Studien konnte er zeigen, dass drei verschiedene Selbstwertregulationsmechanismen, nämlich Selbstbestätigung, sozialer Vergleich und kognitive Dissonanz, die auf den ersten Blick sehr unterschiedlich erscheinen und in der Forschung zumeist isoliert betrachtet werden, wechselseitig substituierbar bzw. austauschbar sind. Dem Autor zufolge ist diesen Strategien eines gemein – sie dienen mit ihren Verhaltensstandards allesamt der Aufrechterhaltung des Selbstwertes: Bei sozialen Vergleichen sind diese Standards andere Personen, bei Dissonanz eigene Einstellungen und bei Selbstbestätigung bestimmte Wertvorstellungen. Im Zuge der hier postulierten Theorie der Selbstwerterhaltung wird zum Beispiel ein Individuum, dessen Selbstwert durch inkonsistentes Verhalten bedroht wird, die aufkommende kognitive Dissonanz (das sind widersprüchliche Kognitionen in Bezug auf die eigene Person) durch positive soziale Vergleiche oder Selbstbestätigung (z.B. durch Vergegenwärtigung eigener positiver Eigenschaften) im Sinne der Substitution reduzieren. Der Selbstregulationsmechanismus der Dissonanzreduktion, der in diesem Fall gewöhnlich zum Einsatz kommt, wird dem Autor nach durch andere Strategien der Selbstwerterhaltung substituiert bzw. ersetzt. Die beteiligten Mechanismen dieses Substitutionsprozesses werden dabei zwangsläufig von Emotionen geleitet, indem der Affekt von einem ursprünglichen Mechanismus auf einen anderen übertragen wird. Der Affekt nimmt in diesem Prozess also eine vermittelnde Rolle ein und ermöglicht die Ausführung verschiedener Selbstregulationsmechanismen. Der Transfer ist laut Tesser jedoch nur dann effektiv, wenn dieser ohne die Beteiligung des Bewusstseins erfolgt. Zudem ist er der Annahme, dass die der Selbstwerterhaltung dienenden Substitutionsprozesse innerhalb der gleichen Domäne, also innerhalb gleicher

Selbstkonzeptbereiche, oftmals wirkungsvoller sind als Prozesse, die verschiedene Bereiche umfassen.

4.3 Strukturmodelle des Selbstkonzepts bzw. Selbstwertes

Strukturmodelle von Selbst und Selbstkonzepten spiegeln meist die Annahme wider, dass es nicht *das* Selbstkonzept schlechthin gibt, sondern dass sich mehrere Dimensionen des Selbstkonzeptes durch bestimmte Konstellationen darstellen lassen (Mummendey, 2006). In diesem Abschnitt sollen nun eindimensionale und mehrdimensionale/hierarchische Selbstkonzeptmodelle näher erläutert und differenziert werden, wobei anzumerken ist, dass heutzutage viele Untersuchungen dafür sprechen, dass das Selbstkonzept nicht ein- sondern mehrdimensional aufgebaut ist. Auch die hier eingesetzte *Multidimensionale Selbstwertkala (MSWS)* von Schütz und Sellin (2006) basiert auf einem mehrdimensionalen Verständnis des Selbstwertes.

4.3.1 Eindimensionale Selbstkonzept- bzw. Selbstwertmodelle

Bei eindimensionalen Selbstkonzeptmodellen handelt es sich nach Marsh und Hattie (1996) um „*unidimensional, general-factor models*“ des Selbstkonzepts (ähnlich dem Generalfaktor der Intelligenz), da sich die einzelnen Selbstkonzepte stark überlappen. Es werden einzelne Selbstkonzeptbereiche aneinandergereiht oder nebeneinandergestellt, wie zum Beispiel Selbstkonzepte schulischer Art (*academic self-concept*), sozialer (*social self-concept*), körperlicher (*physical self-concept*), oder emotionaler Art (*emotional self-concept*) (Mummendey, 2006). Die einzelnen Selbstkonzeptbereiche werden bei diesem Modellverständnis einander nicht unter- oder übergeordnet, vielmehr werden sie durch einen gemeinsamen Faktor bzw. durch ein einziges gemeinsames Konzept repräsentiert (s. Abbildung 1). Demzufolge resultiert aus der Addition der einzelnen Selbstkonzeptmaße ein globales Maß für das Selbstkonzept, welches auch als allgemeines Selbstkonzept bezeichnet werden kann.

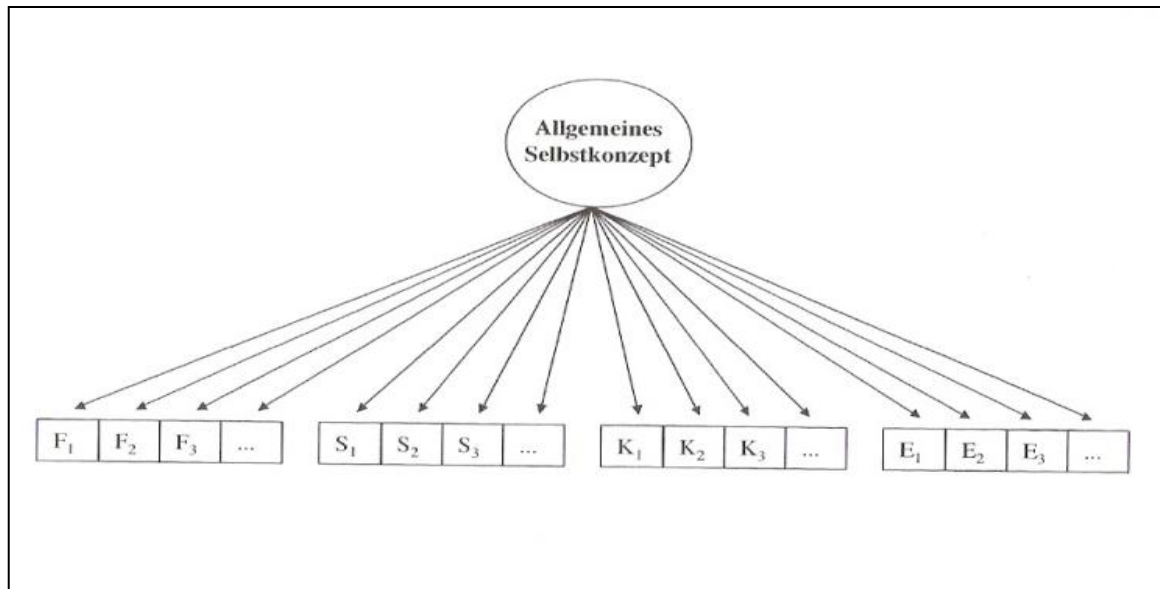


Abbildung 1: Eindimensionales Selbstkonzeptmodell (Mummendey, 2006, S. 206, vgl. dazu auch Byrne, 1996)

Hinsichtlich eindimensionaler Selbstkonzeptmodelle unterscheidet Byrne (1996) auch zwischen einem „nomothetischen“ und einem „wahren“ Modell, wobei ersteres, traditionell gesehen, den ältesten Ansatz in der Selbstkonzeptforschung darstellt. Das „nomothetische“ Modell zeichnet sich vor allem dadurch aus, dass den Items, die einzelnen spezifischen Selbstkonzeptbereichen (z.B. *academic self-concepts*, *social self-concepts*) angehören, gleiches Gewicht beigemessen wird, und sich folglich aus der Addition der Itemscores ein globales Selbstkonzept- bzw. Selbstwertmaß errechnen lässt. Auf dem „wahren“ eindimensionalen Modell, bei welchem jedes Item (z.B. G1-G8) die direkte Erfassung eines generellen Selbstkonzepts bzw. Selbstwerts erlaubt, beruht unter anderem die *Self-Esteem Scale* von Rosenberg (1965).

Das eindimensionale Selbstkonzeptmodell besticht vor allem durch seine Einfachheit. Die Annahme, dass sich das Selbstkonzept eindimensional abbilden lässt, wurde jedoch bereits in den frühen 80er Jahren kritisch diskutiert und so sprechen auch viele Untersuchungsergebnisse dafür, dass dem Selbstkonzept vielmehr ein mehrdimensionales Gebilde zugrunde liegt (Byrne, 1996; Marsh & Hattie, 1996; Mummendey, 2006).

4.3.2 Mehrdimensionale, hierarchische Selbstkonzept- bzw. Selbstwertmodelle

Mehrdimensionale, hierarchische Selbstkonzeptmodelle zeichnen sich dadurch aus, dass das allgemeine Selbstkonzept einen Faktor höherer Ordnung darstellt. Dabei wird angenommen, dass dieser Faktor multiple, spezifische Selbstkonzeptbereiche umfasst, wie z.B. Selbstkonzepte schulischer, sozialer, emotionaler oder körperlicher Fähigkeiten (s. Abbildung 2), die zwar miteinander korrelieren, aber auch als getrennte bzw. eigenständige Konstrukte (Faktoren) betrachtet werden können (Byrne, 1996; Mummendey, 2006). Nach Schachinger (2005) bilden sich analog zu den bereichsspezifischen Selbstkonzepten auch bereichsspezifische Selbstwerte aus, sodass in den weiteren Ausführungen ebenso die Rede vom Selbstwert ist.

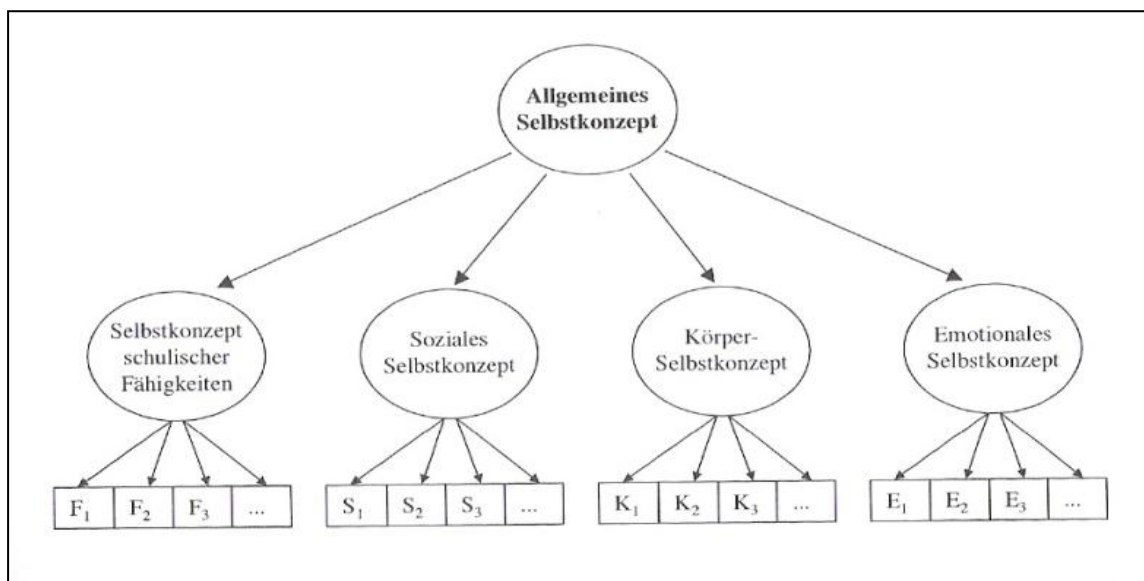


Abbildung 2: Mehrdimensionales, hierarchisches Selbstkonzeptmodell (Mummendey, 2006, S. 207; vgl. dazu auch Byrne, 1996)

Ein wegweisendes und empirisch prüfbares hierarchisches Selbstkonzeptmodell, auch „Hierarchisches Mehr-Facettenmodell“ genannt, lieferten Shavelson, Hubner und Stanton im Jahre 1976. Sie unterschieden schulische Selbstkonzepte (*academic self-concepts*) von nicht-schulischen Selbstkonzepten (*social, emotional, physical self-concepts*) und fügten diese in einer multidimensionalen, hierarchischen Struktur zusammen. Das Modell, welches auch die Selbstwertschätzung beinhaltet, besteht demnach aus mehreren Facetten, die das allgemeine bzw. globale Selbstkonzept bilden.

Ausgehend von dem globalen Selbstkonzept werden die einzelnen Selbstkonzeptbereiche immer differenzierter und spezifischer. Beim globalen

Selbstkonzept, welches sich in der Hierarchie an oberster Stelle befindet, wird angenommen, dass sich dieses als relativ stabil erweist. Im Gegensatz dazu wird den hierarchisch darunterliegenden Selbstkonzeptaspekten aufgrund ihrer Bereichs- und Situationsspezifität zunehmend weniger Stabilität zugesprochen (Mummendey, 2006).

Das Modell von Shavelson et al. (1976) wurde im Laufe der Zeit mehrmals modifiziert, doch besitzt es auch heute noch im Hinblick auf die Mehrdimensionalität und die hierarchische Struktur Gültigkeit (Mummendey, 2006). Wegen der strukturellen Vergleichbarkeit der Konstrukte Selbstkonzept (Selbstbeschreibung) und Selbstwertschätzung (Selbstbewertung) kommt dieses Modell ebenso in der Selbstwertforschung zum Einsatz, wie zum Beispiel bei der Entwicklung der hier verwendeten *Multidimensionalen Selbstwertkala* von Schütz und Sellin (2006).

Bei hierarchischen, multidimensionalen Selbstkonzeptmodellen stellt sich jedoch häufig die Frage nach der Kausalität ihrer Aspekte bzw. Komponenten (Mummendey, 2006). Diskutiert werden in der Literatur zum einen Bottom-up- und zum anderen Top-down-Modelle. Das Bottom-up-Modell zeichnet sich dadurch aus, dass das allgemeine bzw. globale Selbstkonzept durch Veränderungen spezifischer Selbstkonzepte beeinflusst wird. Bei Top-down-Modellen verläuft dies umgekehrt; Veränderungen des globalen Selbstkonzeptes können sich auf die einzelnen spezifischen Selbstkonzepte auswirken. Laut Mummendey favorisieren die meisten Autoren und Autorinnen, welche sich mit Selbstkonzeptstrukturmodellen beschäftigen, den Bottom-up-Ansatz. So auch Shavelson et al. (1976), denen zufolge verschiedene situationsspezifische Erfahrungen das allgemeine Selbstkonzept modifizieren können und sich dieses somit im Zuge der Entwicklung (besonders im Kindesalter) immer mehr ausdifferenziert.

4.4 Erfassung des Selbstkonzepts bzw. Selbstwertes

Nach Schütz und Sellin (2006) dominieren in der Selbstwertforschung bzw. Selbstwertdiagnostik standardisierte Selbstbeschreibungsfragebögen. Neben diesen kommen aber auch hin und wieder qualitative Verfahren zum Einsatz, bei welchen freie Selbstbeschreibungen nach bestimmten Kriterien ausgewertet werden. Da laut Mummendey (2006) die Überprüfung methodischer Gütekriterien bei Interviews oder projektiven Verfahren relativ unüblich ist, wird hier auf eine nähere Ausführung

verzichtet und der Fokus auf die Fragebogenmethode, welche auch in der vorliegenden Forschungsarbeit zum Einsatz kommt, gelegt.

Bei der Erfassung des Selbstwertes oder Selbstkonzepts mittels Selbstbeschreibungsfragebögen bestehen die Skalen in der Regel aus selbstbezogenen Beschreibungen und Bewertungen, wobei die Testpersonen dazu instruiert werden, auf einer dichotomen oder polytomen Antwortskala anzukreuzen, in welchem Ausmaß die vorgegebenen Aussagen auf sie zutreffen. Die Selbstwertskalen können dabei hinsichtlich ihrer formalen oder inhaltlichen Struktur, sowie ihrer theoretischen und methodischen Grundlage sehr unterschiedlich sein (Schütz & Sellin, 2006).

Insgesamt findet sich eine Vielzahl an Selbstbeschreibungsfragebögen, wobei jedoch die meisten Selbstwertskalen, so Schütz (2000a), durch ihre Art und Weise der Item-Formulierung dazu neigen, ausschließlich niedrige von ausreichender Selbstwertschätzung abzugrenzen. Eine Differenzierung im oberen Bereich des Konstrukts ist oftmals nicht gewährleistet. Ein weiteres Problem der Selbstkonzept- bzw. Selbstwertmessung, speziell in Bezug auf die Fragebogenmethode, entsteht durch den Einfluss sozial erwünschter Antworttendenzen, also der Tendenz sich selbst in beschönigender Art zu beurteilen, weswegen als Alternative indirekte Verfahren, die auf Reaktionszeiten basieren, erprobt werden, um mögliche Verfälschungen zu reduzieren (Schütz & Sellin, 2006). Mummendey (2006) postuliert aber, dass bei Selbstbeurteilungen schwerlich von einem Fehler im üblichen Sinne (gemäß einem Urteilsfehler) gesprochen werden kann, da es seiner Auffassung nach bei der Erfassung des Selbstkonzepts doch speziell darum geht, wie sich eine Person selbst wahrnimmt und beurteilt. Demnach argumentiert er, dass bei der expliziten Selbstkonzeptmessung die Selbstkonzeptualisierung unter Einschluss sozialer und persönlicher Erwünschtheit geradezu gefragt ist, da man ja erfahren möchte, wie sich eine Person selbst sieht, sei es nun das „tatsächliche“ Bild oder eine idealisierte Form dessen.

Trotz dieser Kontroversen kommen Selbstbeschreibungsfragebögen in der Praxis am häufigsten zur Anwendung, vor allem auch wegen ihrer ökonomischen Vorteile. Eine wichtige Voraussetzung ist jedoch grundsätzlich die Fähigkeit und Bereitschaft der Testperson zu einer umfassenden und authentischen Selbstbewertung bzw. Selbstbeschreibung (Schütz & Sellin, 2006).

Das international meistverwendete Fragebogeninstrument zur Erfassung des globalen Selbstwertes ist die von Rosenberg (1965) entwickelte *Self-Esteem-Scale*, welche zu den eindimensionalen Verfahren zählt. Mehrdimensionale Verfahren zur Erfassung verschiedener Facetten des Selbstkonzepts bzw. Selbstwertes sind zum Beispiel das *Self-Description Questionnaire III* von Marsh und O'Neill (1984), die *Frankfurter Selbstkonzeptskalen* von Deusinger (1986), oder die *Multidimensionale Selbstwertskala* von Schütz und Sellin (2006), welche auf Grundlage der *Self-Concept Scale* von Flemming und Courtney (1984) entwickelt wurde.

5 Elterliche Erziehung – Definitionen und Begriffsklärungen

„Wie wir mit den Kindern heute umgehen, das wird die Welt von morgen prägen“.
(Hans Jonas, Philosoph)

Der zweite Themenkomplex dieser Diplomarbeit bezieht sich auf die elterliche Erziehung. Im Zuge dessen werden einleitend die Begriffe Sozialisation, Erziehung, sowie elterliches Erziehungsverhalten und Erziehungsstil näher definiert.

5.1 Sozialisation und Erziehung im familiären Kontext

Die Familie ist die primäre Sozialisationsinstanz in unserer Gesellschaft (Ratzke, Gebhardt & Zander, 2003). Trotz des spürbaren Wandels familiärer Lebensformen geht man nach wie vor davon aus, dass Heranwachsende im Regelfall ihre Kindheit und Jugend im Elternhaus verbringen und speziell in den ersten Lebensjahren einen intensiven Kontakt zur eigenen Familie aufweisen. In Folge dessen üben familiäre Bedingungen und die jeweiligen elterlichen Erziehungspraktiken einen erheblichen Einfluss auf die Sozialisation und die Herausbildung von Persönlichkeitsmerkmalen und Einstellungen beim Heranwachsenden aus (Schneewind & Pekrun, 1994; Schumacher, Eisemann & Brähler, 2000).

In diesem Zusammenhang stellt sich nun die Frage, welches Verständnis von Sozialisation und Erziehung in der einschlägigen Literatur vorherrscht.

Schneewind und Pekrun (1994) versuchten sich aufgrund der teils sehr uneinheitlichen bzw. unscharfen Verwendung dieser Begriffe an einer definitorischen Abgrenzung: Sie bezeichnen Sozialisation als einen lebenslangen Prozess, welcher zu einer aktiven Aneignung sozio-kultureller Lebensbedingungen führt und auf das Individuum Einfluss nimmt, indem interne Erfahrungspräsentationen verändert werden und durch beobachtbare Verhaltensweisen ihren Ausdruck finden. Neben der Aneignung sozialer und kultureller Inhalte betonen Schneewind und Pekrun aber auch die Wirkungsweise biologischer Reifungsprozesse und den Einfluss natürlicher Lebensbedingungen, die im Sinne eines Sozialisationsprozesses zum Tragen kommen und die Entwicklung der Persönlichkeit entscheidend mitbestimmen. Alle sozio-kulturellen Lebensbedingungen werden auf individuelle Art und Weise verarbeitet, was sich wiederum auf das Verhalten auswirkt, sodass nicht nur sozial erwünschtes, sondern ebenso sozial unerwünschtes Verhalten die Folge sein kann. Die Erziehung als Teil der Sozialisation fokussiert die Aneignung von Erfahrungs- und Verhaltensmustern, die grundsätzlich als wünschenswert erachtet werden (zumindest aus der Perspektive der Erziehenden). In dieser eher eng gefassten Begriffsbestimmung wird Erziehung als die intentionale Einflussnahme auf die Persönlichkeitsentwicklung des Erzogenen definiert, die absichtsvoll und zielorientiert agierende Personen voraussetzt. Erzieherische Aktionen stellen somit eine spezielle Klasse von Sozialisationsbedingungen dar. Aufgrund dieser Definitionen sind die Autoren der Ansicht, dass die Begriffe Sozialisation und Erziehung nicht bedeutungsgleich sind.

Eine ähnliche Auffassung vertritt auch Hurrelmann (2002), welcher Erziehung als Unterbegriff von Sozialisation versteht. Die Sozialisationsforschung beschäftigt sich in der Regel damit, soziale und kulturelle Einflüsse zu entdecken, die die kindliche Persönlichkeit beeinflussen, wobei davon ausgegangen wird, dass die Sozialwerdung des Menschen und seine Eingliederung in die Familie, Altersgruppe etc., ein nur bedingt genetisch gesteuerter Prozess ist. Folglich wird angenommen, dass spezifische Umweltbedingungen und vor allem der Kontakt mit anderen Menschen (z.B. mit Familienmitgliedern) maßgeblich an der Persönlichkeitsentwicklung beteiligt sind (Fend, 1969). Sozialisation kann laut Faltermaier et al. (2002) als die kontinuierliche Einflussnahme der sozialen Umwelt auf die Entwicklung eines Individuums betrachtet werden, wobei bestimmten Erwartungen, die mit der Übernahme sozialer Rollen einhergehen, eine besondere Bedeutung zukommt. Um den gesellschaftlichen

Anforderungen gerecht werden zu können, muss das Individuum spezifische Fähigkeiten, Werte und Handlungsweisen seines Umfeldes erwerben.

Fend (1969, S. 11) verwendet anstelle des Sozialisationsbegriffes den Ausdruck Sozialisierung und bezeichnet damit „den Prozess, in dem der Mensch die Normen und Werte der Gruppen, denen er angehört, lernt“. Dieser Begriff bezieht sich zum einen auf die sozio-kulturelle Beeinflussung, und zum anderen auf jene Lernprozesse, die durch diese Beeinflussung ins Rollen gebracht werden. In diesem Zusammenhang verweist Fend auf zwei Bedeutungen, die dem Sozialisierungsbegriff zugrunde liegen: Zum einen kann Sozialisierung im Sinne von „Sozialmachung“ (*making social*) als die Summe aller Tätigkeiten von beeinflussenden Personen (z.B. Disziplinierungstechniken der Eltern) verstanden werden, und zum anderen kann Sozialisierung als „Sozialwerdung“ (*becoming social*) bezeichnet werden, indem der Aufbau und die Veränderung der Persönlichkeit sozio-kultureller Beeinflussung unterliegt. Allgemein bedeutet dies, dass eine Person durch soziale Interaktion mit ihrem Umfeld kulturelle Inhalte (wie z.B. Normen, Werte und Rollenerwartungen) erlernt.

Eine ähnliche, aber etwas weiter gefasste Begriffsdefinition findet sich bei Hurrelmann (2002, S. 7), welcher unter Sozialisation „den Prozess der Entwicklung der Persönlichkeit in produktiver Auseinandersetzung mit den natürlichen Anlagen, insbesondere den körperlichen und psychischen Grundmerkmalen (der ‚inneren Realität‘), und der Auseinandersetzung mit der sozialen und physikalischen Umwelt (der ‚äußeren Realität‘)“ versteht. Mit dem Begriff der Persönlichkeit ist das Gefüge von Merkmalen, Eigenschaften, Einstellungen und Handlungskompetenzen eines Individuums gemeint, wobei sich im Laufe des Lebens wesentliche Elemente dieses Gefüges in Folge der Persönlichkeitsentwicklung verändern können. Nach Hurrelmann wird dabei das Individuum stark durch seine Umwelt beeinflusst. Zugleich wird die Umwelt aber auch durch Aktivitäten des Individuums im Sinne einer „produktiven Auseinandersetzung“ mitgestaltet. Sozialisation umfasst somit alle Impulse bzw. Einflüsse auf die Entwicklung der Persönlichkeit, wobei es nicht darauf ankommt, ob diese beabsichtigt oder geplant sind, und es auch nicht darauf ankommt, welche Persönlichkeitsdimension (z.B. Wissen, Motive, Gefühle) beeinflusst wird. Die Familie als „primäre Sozialisationsinstanz“ fungiert als Vermittler und Erschließer der „äußeren Realität“, indem sie gezielt auf die Art und Weise der Aneignung und Verarbeitung der Realität bzw. Umwelt einwirkt. Speziell in den ersten Lebensjahren eines Individuums obliegt der Familie (bzw. den Eltern) eine Schlüsselfunktion im Sozialisationsprozess, da die grundlegenden Strukturen

der Persönlichkeitsentwicklung durch den Kontakt im Elternhaus nachhaltig geprägt werden. Von großer Bedeutung ist in diesem Sinne auch die soziale Verankerung der Familie in ihrer sozialen und physikalischen Umwelt. Laut Hurrelmann ist unter diesem Blickwinkel vor allem der Bildungsgrad der Eltern ein entscheidender Einflussfaktor hinsichtlich der Vielfalt und Angemessenheit der gesetzten Impulse und Erziehungsstile.

Wenden wir uns nun gezielt dem Begriff der Erziehung zu. Bei genauerer Betrachtung verschiedenster Definitionen wird schnell ersichtlich, dass hinsichtlich der Bedeutung von Erziehung weder in der Alltagssprache noch im wissenschaftlichen Kontext große Übereinstimmung besteht. Dennoch wird hier der eine oder andere Definitionsvorschlag präsentiert.

Nach Fend (1969) bezeichnet der Ausdruck Erziehung all jene Phänomene, die im Sinne von „Sozialmachung“ zu verstehen sind und interpersonales Verhalten implizieren. Unter Erziehung sind demnach alle Maßnahmen von Erwachsenen zu verstehen, die zum in Gang setzen von Lernvorgängen und in der Folge zu wünschenswertem Verhalten beim Heranwachsenden führen sollen. Hurrelmann (2002, S. 17) bezeichnet mit Erziehung „Handlungen, durch die Menschen versuchen, auf die Persönlichkeitsentwicklung anderer Menschen Einfluss zu nehmen“. Der Fokus liegt dabei auf den absichtsvollen Interaktionen zwischen den Eltern und ihrem Kind, wobei der Wissens- und Motivebene eine besondere Bedeutung zukommt. Auch Brezinka (1990) versteht unter dem Terminus der Erziehung Handlungen, durch welche Menschen versuchen, wünschenswerte psychische Dispositionen anderer Menschen auf verschiedenste Weise zu fördern und langfristig zu optimieren oder vorhandene positive Bestandteile aufrecht zu erhalten, sowie die Entstehung von negativ beurteilten Dispositionen zu verhindern. Nach Brezinkas Auffassung soll das Kind nicht schlichtweg als passives Objekt erzieherischer Handlungen betrachtet werden. Vielmehr weist er darauf hin, dass sich der Erzieher und das Kind in einem Verhältnis der Wechselwirkung, also einer sozialen Interaktion, befinden, in welcher sich beide gegenseitig beeinflussen. Erziehung ist demnach keine kurze Einzelhandlung, sondern eine längerdauernde Handlungseinheit oder ein Handlungssystem.

5.2 Elterliches Erziehungsverhalten und elterlicher Erziehungsstil

Nach Stapf, Herrmann, Stapf und Stäcker (1972) können Erziehungshaltungen und Erziehungspraktiken durch einen gemeinsamen Begriff zusammengefasst werden – den elterlichen Erziehungsstil. Was wird jedoch unter diesem Begriff verstanden? In der Literatur findet sich eine Fülle an Definitionen rund um den Erziehungsstil, sodass hier nur ein Überblick gegeben werden kann.

Bereits im Jahr 1966 versuchte sich Eyferth im Rahmen des Braunschweiger Erziehungsstilsymposiums an einer Begriffsbestimmung: „Als Erziehungsstil wird eine Gruppe von Merkmalen des Erziehungsverhaltens bezeichnet, in welcher größere gemeinsame Merkmalsvarianz herrscht, als nach der Variabilität aller Merkmale zufällig zustande kommen könnte, und welche die Eigenarten in diesem Stile Erzogener genauer voraussagen erlaubt als Einzelmerkmale“ (S. 23). Der Erziehungsstil wird bei dieser Definition vor allem durch die Erziehungsfolgen, welche als Eigenarten der Erzogenen bezeichnet werden, bestimmt. Schneewind wies im Jahre 1980 darauf hin, dass bei eben erwähntem Definitionsversuch „implizit auf zwei wichtige Aufgaben der Erziehungsstilforschung hingewiesen wird, nämlich einmal die Beschreibung von Merkmalsgruppen des Erziehverhaltens und zum anderen die Vorhersage des Erzogenenverhaltens aufgrund solcher Merkmalssyndrome“ (S. 19). Einen weiteren Beitrag zum Braunschweiger Symposium leistete Weinert (1966, S. 97), welcher sich ebenso an einer Begriffsbestimmung versuchte, aber explizit den beschreibenden Aspekt herausarbeitete und den Erziehungsstil als „die in sich relativ einheitlichen, deskriptiv unterscheidbaren Grundformen erzieherischen Verhaltens (z.B. autoritäre oder tolerante Stilform des Erziehens)“ bezeichnete. Des Weiteren kann nach Weinert von einem persönlichen Erziehungsstil gesprochen werden, wenn das erzieherische Verhalten relativ einheitlich und durchgängig ist und eine Mehrzahl an Persönlichkeitsmerkmalen mit dem Erziehungsstil korreliert.

Im englischsprachigen Raum wird der Begriff Erziehungsstil bzw. dessen Übersetzung so gut wie nie verwendet. Am häufigsten stößt man in diesem Zusammenhang noch auf die Bezeichnung Elternverhalten (*parental/maternal/paternal behavior*), „wobei mit ‚elterlichem Verhalten‘ jenes Verhalten der Eltern gemeint ist, das in der unmittelbaren Interaktion mit dem Kind geäußert, für das Kind bedeutsam erscheint und von ihm wahrgenommen wird“ (Stapf, 1980, S. 161). Seit ca. 1980, so Ratzke et al. (2003), wird in den meisten Veröffentlichungen anstelle von

Erziehungsstilen auch vom elterlichen Erziehungsverhalten gesprochen. Schneewind (1980) fasst unter dem elterlichen Erziehungsverhalten alle kindbezogenen Verhaltensweisen einer Elternperson zusammen, wobei Verhalten nicht ausschließlich mit einer beobachtbaren motorischen Aktivität eines Individuums gleichzusetzen ist. Schneewind geht es im Sinne eines erweiterten Verhaltensbegriffs auch darum, dass Erlebensaspekte, die durch Gedanken, Überzeugungen, Wünsche, Befürchtungen oder Hoffnungen repräsentiert werden, grundlegende Beachtung finden. „Unter elterlichem Erziehungsstil wäre dann ein Verhaltensmuster zu verstehen, das aus wenigstens einem Akt erzieherischen Erlebens oder Handelns besteht und von einer Elternperson in wenigstens einer Situation aus dem Gesamtrepertoire kindbezogenen Erziehungsverhaltens – sei es mit oder ohne Beeinflussungsabsicht – verwirklicht wird“ (Schneewind, 1980, S. 22). Bei dieser eher weitgefassten Definition wird laut Schumacher et al. (2000) die Bedingung der Intention und Zielgerichtetheit elterlichen Handelns ausgespart.

Wenn Ratzke et al. (2003) vom Begriff Erziehungsstil sprechen, so meinen sie damit, dass Eltern in verschiedenen spezifischen kindbezogenen Situationen und zu verschiedenen Zeitpunkten relativ stabile Reaktionen gegenüber ihrem Kind zeigen. Der Erziehungsstil kann dabei als eine übergeordnete Kategorie oder typische Konfiguration elterlicher Erziehungseinstellungen, Erziehungsziele und Erziehungspraktiken eines Elternteils im Hinblick auf ein bestimmtes Kind verstanden werden. Mit dem Begriff *Erziehungseinstellungen* sind alle kindbezogenen Meinungen, Überzeugungen und Erlebnisreaktionen eines Elternteils gemeint. *Elterliche Erziehungsziele* lassen sich als Sollsetzungen verstehen, die Eltern für das Handeln und Erleben ihres Kindes entwickeln und festlegen. Zu den *elterlichen Erziehungspraktiken* zählen schließlich alle Handlungen, die Eltern in kindbezogenen Situationen setzen (Ratzke et al., 1996; Schneewind, 1975). Auch Hurrelmann (2002) spricht im Zuge einer Typisierung der Erziehungspraktiken von Erziehungsstilen, wobei mit diesen alle beobachtbaren und verhältnismäßig überdauernden Praktiken der Eltern im Umgang mit ihren Kindern gemeint sind. Das „tatsächliche“ Verhalten der Eltern wird in Folge dessen von ihrem Erziehungswissen im Sinne von Kenntnissen über die Persönlichkeitsentwicklung von Kindern und den Möglichkeiten der Einflussnahme auf die kindlichen Einstellungen und Verhaltensweisen mittels eigener Aktivitäten geleitet.

6 Erziehungs(stil)forschung

Dieses Kapitel widmet sich einerseits der Etablierung der Erziehungs(stil)forschung und ihren Wegbereitern und Wegbereiterinnen und andererseits ausgewählten Theorien und Modellvorstellungen zum Thema Erziehung. Im Hinblick auf die Möglichkeiten der Erfassung elterlichen Erziehungsverhaltens wird vor allem die kindperzipierte retrospektive Datenerhebung besprochen, da diese auch in dieser Forschungsarbeit im Fokus des Interesses steht.

6.1 Überblick über die traditionelle Erziehungsstilforschung

Die Erziehungsstilforschung begann laut Fuhrer (2005) in den 1930er Jahren und hat ihren Ursprung im Typen-Konzept von Lewin, Lippitt und White. Sie beschäftigten sich in ihrer einflussreichen Studie damit, unter welchen Erziehungsbedingungen sich Jugendliche bei der Lösung gemeinschaftlicher Aufgaben untereinander aggressiv verhalten bzw. motiviert sind, diese durchzuführen. Dabei unterschieden sie drei Führungsstile von Jugendleitern, die später auch auf Eltern adaptiert wurden: einen autoritären, einen demokratischen und einen Laisser-faire Stil. Beim autoritären Führungsstil wurden die Entscheidungen vom Gruppenleiter getroffen, wobei die Kontrolle direktiv erfolgte. Im Gegensatz dazu übten die Gruppenleiter des Laisser-faire Stils kaum Kontrolle aus und ließen komplette Entscheidungsfreiheit zu. Beim demokratischen Führungsstil zeigten sich die Gruppenleiter motivierend und unterstützend und regten die Jugendlichen dazu an, Entscheidungen in der Gruppe möglichst selbständig und verantwortungsbewusst zu lösen. Anhand dieser Untersuchung zeigte sich, dass die Jugendlichen je nach Führungsstil bzw. ausgeübter Kontrolle des Gruppenleiters, unterschiedliche Verhaltensweisen untereinander aufwiesen: So fanden sich bei demokratisch geführten Gruppen weniger feindselig aggressive Handlungen unter den Jugendlichen als bei autoritär geführten Gruppen oder Laisser-faire-Gruppen (Lewin, Lippitt & White, 1939, zitiert nach Fuhrer, 2005, S.225).

Im Laufe der Zeit entfernte sich die Erziehungsstilforschung zusehends von den klassischen Typen-Konzepten und bevorzugte anstelle dieser Erziehungsstil-Dimensionen, die als unabhängig voneinander angesehen werden (Fuhrer, 2005).

Basierend auf dem humanistischen Theorieansatz von Carl Rogers entwickelten und operationalisierten Reinhard und Annemarie Tausch in den 1960er und 70er Jahren vier wesentliche Dimensionen förderlicher zwischenmenschlicher Beziehungen (1998): Achtung-Wärme, einführendes Verstehen der inneren Welt des anderen, Echtheit sowie nicht-dirigierende Einzeltätigkeiten. Werden die Haltungen und Aktivitäten dieser vier Erziehungsstildimensionen gleichzeitig intensiv erlebt und wahrgenommen, so fördern diese laut Tausch und Tausch die seelische und körperliche Funktionsfähigkeit, die konstruktive Persönlichkeitsentwicklung und das zwischenmenschliche Zusammenleben des Kindes. Ferner fördern sie in der Begegnung von Person zu Person wesentliche Bereiche des Selbst, insbesondere die Selbstachtung, Selbstbestimmung und ein günstiges Selbstkonzept.

Berühmt geworden sind in der Erziehungsstilforschung die Längsschnittuntersuchungen von Diana Baumrind ab den 1960er Jahren, die sich gezielt mit den Zusammenhängen zwischen den Verhaltensmustern von Eltern und Kindern auseinandersetzte (Fuhrer, 2005). Die drei von Baumrind postulierten, elterlichen Erziehungsstile (autoritär, permissiv und autoritativ) wurden schließlich von Macoby und Martin durch einen vierten Erziehungsstil (vernachlässigend) ergänzt. Eine zusammenfassende Darstellung bietet Fuhrer (2005, S. 228-229):

- *Autoritärer Erziehungsstil:* Autoritäre Eltern setzen sich über die Bedürfnisse der Kinder hinweg, verhalten sich ihren Kindern gegenüber zurückweisend und sind stark Macht ausübend.
- *Autoritativer Erziehungsstil:* Autoritative Eltern setzen ihre elterlichen Sichtweisen und Grenzen durch, nehmen jedoch ebenso die Autonomiebestrebungen und individuellen Interessen ihrer Kinder ernst. Sie begründen ihre Entscheidungen gegenüber dem Kind und thematisieren regelwidriges Verhalten.
- *Permissiv-verwöhnender Erziehungsstil:* Der permissive Erziehungsstil ist stark bedürfnisorientiert, wobei keine klaren Regeln zwischen Eltern und Kindern existieren. Permissive Eltern verhalten sich gegenüber ihren Kindern akzeptierend hinsichtlich ihrer Verhaltensweisen und sind wenig fordernd.

- *Ablehnend-vernachlässigender Erziehungsstil*: Vernachlässigende Eltern geben ihren Kindern wenig Orientierung, da sie ihre erzieherische Verantwortung nicht wahrnehmen. Die Kinder werden von ihren Eltern zurückgewiesen und nur unzureichend gepflegt, gefördert und beaufsichtigt.

Nach Hurrelmann (2002) wird der autoritative Stil als ausgewogenster Erziehungsstil angesehen, da dieser die Autorität der Eltern maßvoll und umsichtig einsetzt und auf die Bedürfnisse der Kinder insofern eingeht, als das Kind die gemeinsame Beziehung aktiv mitgestalten darf. Somit basiert dieser Erziehungsstil auf einer kooperativen und partnerschaftlichen Ebene des Erziehungsgeschehens in der Familie.

Fuhrer (2005) zufolge bestand lange Zeit Konsens darüber, dass den Erziehungsstilen zwei Dimensionen bzw. Faktoren zugrunde liegen: „Kontrolle/Forderung“ und „Emotionale Unterstützung“ (s. Tabelle 1).

Tabelle 1: Zweidimensionale Klassifizierung von Erziehungsstilen (vgl. Fuhrer, 2005, S. 228)

	akzeptierend, sensibel, kindzentriert	ablehnend, wenig sensibel, elternzentriert
fordernd, kontrollierend	autoritativ	autoritär
keine Anforderungen, geringe Kontrolle	permissiv	vernachlässigend

Im Zuge umfangreicher faktorenanalytischer Studien ist es jedoch gelungen, die Kontrolldimension elterlichen Erziehungsverhaltens weiter zu differenzieren, sodass eine dritte Dimension dazukam. Laut Fuhrer (2005) wird in der Erziehungsforschung mittlerweile übereinstimmend von drei globalen, relativ unabhängigen Dimensionen elterlichen Erziehungsverhaltens gesprochen, wobei der erste Faktor als „Emotionale Unterstützung“ (Feinfühligkeit, Reziprozität), der zweite als „Verhaltenskontrolle“ (Regulation des kindlichen Verhaltens durch konsistente Disziplinierung) und der dritte Faktor als „Psychologische Kontrolle“ (Regulation des kindlichen Verhaltens durch psychologische Mittel wie Liebesentzug oder Auslösung von Schuldgefühlen) bezeichnet wird.

6.2 Theorien und Modellvorstellungen der Erziehungsforschung

In diesem Abschnitt werden zwei der bekanntesten Theorien der Erziehungsforschung näher erläutert. Auf diese beziehen sich auch die Testautoren des *Fragebogens zum erinnerten elterlichen Erziehungsverhalten* (Schumacher et al., 2000), eines jener Erhebungsinstrumente, welche im Zuge der Untersuchung zur Anwendung kommen.

6.2.1 „Zweikomponenten-Konzept der elterlichen Bekräftigung“

Stapf et al. (1972) differenzieren in ihrem Modell zwei Arten der elterlichen Erziehung bzw. Bekräftigung: zum einen die negative (Bestrafung) und zum anderen die positive Bekräftigung (Belohnung). Negative elterliche Bekräftigung, welche vom Kind als elterliche Strenge erlebt wird, führt in der Regel dazu, dass negativ bekräftigte Situationen vermieden werden und folglich die Intensität und Nachhaltigkeit des unerwünschten bzw. negativ bekräftigten Verhaltens abnimmt. Erfährt das Kind jedoch eine positive Bekräftigung (elterliche Unterstützung) in Form von Belohnung, so wird es laut diesem Modell positiv bekräftigte Situationen häufiger aufsuchen und das von einem oder beiden Elternteilen gewünschte Verhalten intensivieren.

Hinter diesem Bekräftigungskonzept steht demnach die Annahme, dass negative und positive elterliche Bekräftigungen die Wahrscheinlichkeit für das Auftreten einer Verhaltensalternative aus dem Verhaltensrepertoire des Kindes derart beeinflussen, dass gewünschte Alternativen zukünftig zu- und unerwünschte Alternativen abnehmen. Sowohl elterliche Strenge als auch elterliche Unterstützung werden laut Stapf et al. vom Kind als variierende Merkmale wahrgenommen und erlebt. Eine weitere Grundannahme dieses theoretischen Konzepts besagt, dass elterliche Strenge beim Erzogenen zu einer Verbotsorientierung führen kann. Dies bedeutet, dass Verhaltensweisen, welche von vorherrschenden Normen einer Bezugsgruppe (z.B. Familie) abweichen und somit unerwünscht und sogar verboten sind, unterlassen werden. Die Autoren und Autorinnen beschreiben das Merkmalsgefüge ausgeprägt verbotsorientierter Individuen auch als „Bravheitssyndrom“, welches durch Aktivitätsminderung und Vermeidungstendenzen charakterisiert ist. Im Gegensatz dazu führt elterliche Unterstützung im Regelfall beim Erzogenen zur Gebotsorientierung, und folglich zu Reaktionen, die erwünscht und geboten sind. Das Merkmalsmuster ausgeprägt gebotsorientierter Individuen zeichnet sich

unter anderem durch erhöhte Aktivität, aufsuchendes Verhalten, sowie Beherrschung kultureller Fertigkeiten und sozialer Spielregeln (Rituale) aus, und wird von Stapf et al. als „Cleverness-Syndrom“ angeführt.

Nach Angaben der Autoren und Autorinnen ermöglicht dieses Modell Aussagen über die Dimensionalität der Erziehung und über die Erziehungswirkungen, wobei es in erster Linie auf die Bekräftigungswirkung der Erziehung abzielt. Das Hauptaugenmerk liegt nicht auf den Erziehungshaltungen, sondern auf den Erziehungspraktiken der Eltern, welche durch das Kind erfasst werden.

Laut Stapf et al. unterliegt das Zweikomponenten-Konzept aber auch gewissen Einschränkungen. Die Annahme der Zweidimensionalität der erlebten elterlichen Erziehung setzt demnach voraus, dass das Kind den aktuellen elterlichen Erziehungsstil schildert. Soll die erlebte elterliche Erziehung hingegen beim erwachsenen Kind, das sich nicht mehr in der erzieherischen Interaktion befindet, retrospektiv erfasst bzw. erinnert werden, so dürfte die zweidimensionale Struktur zugunsten eines bipolaren eindimensionalen Erinnerungsschemas an Gültigkeit verlieren. Laut den Autoren und Autorinnen sind für diese Simplifizierung kognitive Schematisierungsprozesse verantwortlich.

6.2.2 „Zweiprozess-Modell elterlicher Erziehungswirkung“

Ein ähnliches Modell innerhalb der Erziehungsforschung stammt von Krohne aus dem Jahre 1985. Er bezeichnete dieses als „Zweiprozess-Modell elterlicher Erziehungswirkung“, welches als Teilbereichstheorie konzipiert ist und den Einfluss der Familie – in Folge der elterlichen Erziehungspraxis – auf die Entstehungs- und Entwicklungsbedingungen von Ängstlichkeit und Stilen der Angst- und Stressbewältigung (*coping*) beim Erzogenen thematisiert. In den Mittelpunkt der Theorienbildung werden dabei zwei Arten von Erwartungen gestellt. Zum einen sind dies *Konsequenzerwartungen*, welche sich auf die wahrscheinlichen Folgen von Ereignissen (z.B. von Verhaltensweisen) beziehen, und zum anderen handelt es sich um *Kompetenzerwartungen*, welche mit der Selbstwahrnehmung einer Person einhergehen, ob Handlungen, die mit gewisser Wahrscheinlichkeit zu Ergebnissen führen, auch wirklich umgesetzt werden können. Wenn demnach eine Person vor einer problematischen Situation steht, so richtet sie ihre Kompetenzerwartungen auf ihr

Repertoire an Reaktionsmöglichkeiten, die für die Problemlösung geeignet erscheinen, und ihre Konsequenzerwartungen auf mögliche Folgen, die durch ihr Verhalten ausgelöst werden könnten (z.B. Lob oder Tadel durch die Eltern). Nach Krohne wird jenes elterliche Erziehungsverhalten, welches den Aufbau kindlicher Kompetenzerwartungen bei der Bewältigung belastender Situationen fördert, als *Unterstützung* bezeichnet. Der unterstützende Erziehungsstil zeichnet sich folglich durch die variable Neigung des Erziehenden aus, kompetentes und erfolgsoversichtliches Verhalten, sprich die Selbständigkeitsentwicklung des Kindes, zu fördern. Im Gegensatz dazu wird jenes elterliche Erziehungsverhalten, welches den Aufbau dieser Kompetenzerwartungen hemmt, als *Einschränkung* charakterisiert. Beim einschränkenden Erziehungsstil ist der Erziehende geneigt, die Abhängigkeit des Kindes aufrechtzuerhalten, indem die Autonomie- und Selbständigkeitsentwicklung gehemmt wird. Hinsichtlich des Aufbaus kindlicher Konsequenzerwartungen kommt jenes elterliche Erziehungsverhalten zum Tragen, welches nach einer Verhaltensäußerung des Kindes auftritt und in der Folge auch bewertet wird. Hierbei unterscheidet Krohne zwischen positiven und negativen Rückmeldungen seitens der Eltern, die als Lob und Tadel bzw. Strafe aufgefasst werden. Bei der Entwicklung von Ängstlichkeit wird vor allem der Tadel als relevant angesehen.

Insgesamt beschreibt Krohne sowohl Unterstützung und Einschränkung als auch Lob und Tadel als zwei unabhängig voneinander variierende Merkmale elterlichen Erziehungsverhaltens, die als jeweils zweidimensionales System aufgefasst werden können. Die Erziehungsstile Lob und Tadel sind analog zu dem vorhin skizzierten „Zweikomponenten-Modell elterlicher Bekräftigungswirkung“ von Stapf et al. (1972) zu verstehen, welches jedoch primär die Häufigkeit des elterlichen Rückmeldeverhaltens fokussiert. Im „Zweiprozess-Modell elterlicher Erziehungswirkung“ werden bezüglich des Erziehungsverhaltens neben dem Aspekt der Häufigkeit auch noch die Merkmale Intensität und Konsistenz mitberücksichtigt, um den komplexeren Anforderungen hinsichtlich der Beschreibung von Erziehungsmustern gerecht werden zu können (Krohne, 1985).

6.3 Erfassung des elterlichen Erziehungsverhaltens bzw. Erziehungsstils

Zur Erfassung des elterlichen Erziehungsverhaltens bzw. Erziehungsstils werden in der Erziehungsforschung hauptsächlich zwei Methoden bzw. Verfahrenstechniken der Datengewinnung herangezogen – zum einen die Methode der Befragung (auf die hier im Speziellen eingegangen wird) und zum anderen die der Verhaltensbeobachtung (Stapf, 1980). Des Weiteren erscheint es oftmals sinnvoll, eine Kombination aus beiden Verfahrenstechniken anzuwenden.

Bei der Befragungsmethode unterscheidet man grundsätzlich zwischen der freien und der systematischen Befragung, wobei letzterer in der Erziehungsforschung der Vorrang gegeben wird. Im Zuge der systematischen Befragung kommen die Techniken des (strukturierten) Interviews, des Fragebogens, ebenso wie die Zuordnungs- und projektiven Verfahren zur Anwendung, welche auch als „reaktive“ Messverfahren bezeichnet werden, da bei diesen die Probanden bzw. Probandinnen auf vorgegebene Items in definierter Weise reagieren müssen. Bei halbstrukturierten Interviews handelt es sich um eine Übergangsform zwischen der freien und der systematischen Befragung, da hier bloß ein Frage-Leitfaden mit zumeist offenem Antwortmodus herangezogen wird. Das Antwortformat von (Erziehungsstil-) Fragebögen kann hingegen sowohl offen als auch geschlossen sein, wobei beim geschlossenen Antwortmodus vor allem mehrstufige Antwortmöglichkeiten präferiert werden, weil man sich hiervon differenziertere Informationen erhofft (Stapf, 1980).

Hinsichtlich der Datengewinnung mittels Befragungsinstrumenten ist grundsätzlich die Unterscheidung zu treffen, ob Elternpersonen selbst ihr Erziehungsverhalten einschätzen sollen (Selbstbeurteilung), oder ob die Kindperson das erlebte, elterliche Erziehungsverhalten im Sinne einer Fremdperzipation einstufen soll (Stapf, 1980; Schneewind, 1980). Ebenso bietet die Befragung einer Drittperson (z.B. Erzieher oder Erzieherin, Lehrer oder Lehrerin, verwandte Person) eine mögliche (zusätzliche) Datenquelle in der Beurteilung des erfragten Erziehungsverhaltens, wobei auch immer der zeitliche Bezug (aktuelle vs. retrospektive Erfassung) berücksichtigt werden muss.

Die Befragung hat im Wesentlichen den Vorteil, dass sie sehr ökonomisch ist und Gruppenuntersuchungen ermöglicht. Im Besonderen gilt die systematische Befragung im

Gegensatz zur freien Befragung (Gespräch mit freien Assoziationen ohne begriffliches Instrument) als etablierte Forschungsmethode in der Erziehungsforschung, da Befragungsinstrumente mit geschlossenem Antwortmodus eine hohe Objektivität und einfache Auswertbarkeit gewährleisten. Der Nachteil von Befragungsmethoden, insbesondere von Erziehungsstil-Fragebögen zur Erfassung elterlicher Erziehungseinstellungen, besteht aber darin, dass sie wenig valide sind, weshalb eine methodische Kombination von Befragung und Beobachtung in vielen Fällen erfolgsversprechender erscheint (Stapf, 1980).

Betrachtet man Erziehungsstile nicht nur als erklärungsbedürftige Variable, sondern auch als erklärende Variable (Prädiktor) für die individuelle Verhaltensentwicklung, so stellt sich anwendungspraktisch die grundlegende Frage, inwiefern sich elterliche Erziehungsstile auf die kindliche Persönlichkeitsentwicklung auswirken (Schneewind, 1980). Eben jener Frage ist auch diese Forschungsarbeit gewidmet, wobei herausgefiltert werden soll, ob und in welchem Ausmaß das Erziehungsverhalten der Eltern Einfluss auf die Entwicklung des Selbstwertes von Studierenden ausübt.

7 Aktuelle Studien und Forschungsergebnisse zur Thematik

Die Frage, welchen Einfluss das Erziehungsverhalten auf die Persönlichkeitsentwicklung eines jungen Menschen ausübt, beschäftigt Forscher und Forscherinnen seit eh und je. In diesem Kapitel wird nun auf einige Studien eingegangen, die sich mit eben jener Thematik auseinandersetzen und den Fokus auf die Wechselwirkung zwischen erziehungsrelevanten elterlichen Verhaltensdimensionen und dem Selbstwert gelegt haben.

Ausgehend von der Annahme, dass das Erziehungsverhalten der Eltern einen wesentlichen Einfluss auf die Entwicklung des jugendlichen Selbstwertes ausübt, untersuchten auch Bush, Peterson, Cobas und Supple (2002) in ihrer Studie, ob das wahrgenommene elterliche Erziehungsverhalten ein möglicher Prädiktor hinsichtlich des Selbstwertes ist. Im Zuge der Erhebung wurden 480 Jugendliche aus China zwischen 12 und 19 Jahren befragt, wobei die *Self-Esteem-Scale* von Rosenberg und die *Parent Behavior Measure (PBM)* zur Anwendung kamen. Die Untersuchungsergebnisse zeigten,

dass erziehungsrelevante elterliche Verhaltensweisen wie zum Beispiel Kontrolle (*monitoring*), Argumentationsbereitschaft (*reasoning*) und Zuerkennung von Autonomiebestrebungen (*autonomy-granting behavior*) positive Prädiktoren hinsichtlich des Selbstwertes darstellen. Elterlich Strafe (*punitiveness*) erwies sich als ein negativer Prädiktor. Im Gegensatz dazu kristallisierte sich weder die elterliche Unterstützung (*support*) noch der elterliche Liebenseinsatz (*love-withdrawal*) als signifikanter Prädiktor heraus.

Zu einem kontroversen Ergebnis gelangten Nishikawa et al. (2010) im Zuge ihrer Studie, bei welcher unter anderem der Zusammenhang zwischen dem wahrgenommenen elterlichen Erziehungsverhalten und dem Selbstkonzept von 193 Jugendlichen erhoben wurde. Die Erfassung des wahrgenommenen Erziehungsverhaltens der Eltern erfolgte jedoch mit einer anderen Erziehungsskala, dem *EMBU-C*-Fragebogen (Akronym für „Egna Minnen Beträffande Uppfostran“; deutsch: „Meine Erinnerungen an die Erziehung“). Das Selbstkonzept inklusive Selbstwert der Jugendlichen wurde mit dem *Self-Description Questionnaire (SDQII-S)* erhoben. Dabei zeigten sich signifikante Zusammenhänge zwischen der elterlichen Erziehungsskala Emotionale Wärme und fast allen Selbstkonzeptskalen, wobei die emotionale Wärme seitens beider Elternteile signifikant positiv mit dem Selbstwert, dem Nicht-Akademischen-Selbst und dem Gesamtselbst korrelierten. Zudem wurde die mütterliche emotionale Wärme von den Mädchen höher bewertet als von den Jungen.

In einer Studie von Milevsky, Schlechter, Netter und Keehn (2007) wurden vier elterliche Erziehungsstile (autoritativ, permissiv, autoritär und vernachlässigend) im Hinblick auf deren Einfluss auf den jugendlichen Selbstwert untersucht. Zudem erfolgte eine Überprüfung des Zusammenhanges zwischen den elterlichen Erziehungsstilen und der Lebenszufriedenheit sowie der Depressionsneigung der Jugendlichen. Insgesamt nahmen 272 Jugendliche aus den USA an der Erhebung teil. Dabei fanden die *Self-Esteem Scale* und die *Authoritative Parenting Measure* zur Erfassung des wahrgenommenen elterlichen Erziehungsverhaltens Verwendung. In Übereinstimmung mit vielen anderen Arbeiten zu dieser Thematik zeigte sich, dass ein autoritatives elterliches Erziehungsverhalten im Vergleich zu einem autoritären oder vernachlässigenden Erziehungsverhalten zu einem höheren Selbstwert, zu einer höheren Lebenszufriedenheit und zu weniger Depressionen bei Jugendlichen führt. Folglich

weisen die Untersuchungsergebnisse darauf hin, dass der jeweilige elterliche Erziehungsstil und das damit einhergehende Erziehungsverhalten einen durchaus entscheidenden Einfluss auf das jugendliche Wohlbefinden ausüben.

In einer 4-jährigen Längsschnittstudie von Heaven und Ciarrochi (2008), in welcher perzipierte elterliche Erziehungsstile (autoritär, permissiv, autoritativ) im Zusammenhang mit dem Geschlecht sowie der Entwicklung von Hoffnung und Selbstwert bei Jugendlichen ($N = 884$) untersucht wurden, zeigte sich, dass ein wahrgenommener autoritärer Erziehungsstil, erhoben mit dem *Parental Authority Questionnaire (PAQ)*, zu einem niedrigeren Selbstwert der Jugendlichen führt. Wurde das Erziehungsverhalten der Eltern als autoritativ wahrgenommen, zeigte sich im Zusammenhang damit ein hohes Maß an Hoffnung (*Trait Hope Measure*). Zudem erwies sich im Zuge der Erfassung des Selbstwertes mittels der *Self-Esteem Scale* von Rosenberg der durchschnittliche Selbstwert von Mädchen im Vergleich zu Jungen als niedriger. Dieser Effekt zeigte sich auch nach vier Jahren im Rahmen einer Testwiederholung, wobei sowohl die Hoffnung als auch der Selbstwert bei beiden Geschlechtern über die Zeit hinweg abnahm.

Im Zusammenhang mit vorliegender Untersuchung ist vor allem auch jene Studie von Bulanda und Majumdar (2009) interessant, die hinsichtlich der Erfassung von Erziehung das Hauptaugenmerk weniger auf traditionelle Erziehungsstile richtete, sondern auf Faktoren wie physische Verfügbarkeit der Eltern (*availability*), elterliches Involvement (im Sinne der Beteiligung) und die Qualität der Eltern-Kind-Beziehung. Das Ziel dieser Untersuchung bestand darin, die unabhängigen und interaktiven Korrelationen zwischen mütterlicher bzw. väterlicher Erziehung und dem adoleszenten Selbstwert zu analysieren, wobei Bulanda und Majumdar ihre Daten aus einer National Longitudinal Study of Adolescent Health bezogen. In Folge dessen ergab sich eine Stichprobe von $N = 10331$ mit einem durchschnittlichen Alter von 16 Jahren. Die Analysen erfolgten auf Basis eines Sets ausgewählter Items, die für die Fragestellung von Relevanz waren. Die Untersuchungsergebnisse ließen darauf schließen, dass sowohl die wahrgenommene elterliche Verfügbarkeit und Beteiligung als auch die Qualität der Eltern-Kind-Beziehung jeweils unabhängig voneinander mit dem Selbstwert der Jugendlichen signifikant positiv korrelieren. Zudem zeigten sich signifikante Interaktionen zwischen der mütterlichen bzw. väterlichen Beteiligung und der Beziehungsqualität im Hinblick auf den

jugendlichen Selbstwert. Insgesamt betrachtet wies die empfundene Beziehungsqualität den höchsten Zusammenhang mit dem Selbstwert auf.

Ob und inwiefern sich dieser Zusammenhang auch bei jungen Erwachsenen feststellen lässt, soll in vorliegender Forschungsarbeit anhand einer Studierendenstichprobe überprüft und analysiert werden.

Im Vergleich zu den Forschungsarbeiten an Jugendlichen im Hinblick auf den Einfluss des elterlichen Erziehungsverhaltens auf den Selbstwert fanden sich aber auch ähnliche Untersuchungsergebnisse bei jungen Erwachsenen; so zum Beispiel in einer länderübergreifenden Studie an 1950 Studierenden (Australien: $n = 750$; Spanien: $n = 108$; Venezuela: $n = 492$)¹. Im Zuge dieser Untersuchung wurde der *EMBU* in gekürzter Form (*s-EMBU*) mit den Erziehungsskalen (*over-)**protection*, *emotional warmth* und *rejection* vorgegeben. Der Selbstwert der Studierenden wurde mittels der schon häufiger erwähnten *Self-Esteem Scale* von Rosenberg erhoben. Die Ergebnisse zeigten, wie schon in der Studie von Nishikawa et al. (2010), dass die mütterliche emotionale Wärme signifikant positiv mit dem Selbstwert der weiblichen Studierenden korreliert. Bei den männlichen Studierenden erwies sich dieser Zusammenhang ebenso als signifikant, nicht jedoch bei den Studierenden aus Venezuela – hier ergaben sich positive Korrelationen mit der väterlichen emotionalen Wärme. Hinsichtlich der wahrgenommenen mütterlichen und väterlichen Ablehnung zeichnete sich ein signifikant negativer Zusammenhang mit dem Selbstwert der weiblichen und männlichen Studierenden ab – und dies in allen drei Nationen.

Cheng und Furnham (2004) untersuchten das wahrgenommene elterliche Erziehungsverhalten in Verbindung mit dem Selbstwert, aber auch im Zusammenhang mit Selbstkritik und Lebensfreude (*happiness*) bei 165 jungen Menschen im Alter zwischen 15 und 25 Jahren (Vereinigtes Königreich). Unter anderem wurden die wahrgenommene elterliche Zuwendung (*paternal care*) und die psychologische Kontrolle (*parental discouragement of behavioural freedom and parental denial of psychological autonomy*) mit dem *Parental Bonding Instrument (PBI)* erfasst, die Selbstwertschätzung mit der *Self-Esteem Scale*. Dabei wiesen sowohl die perzipierte mütterliche als auch die väterliche Zuwendung einen signifikant positiven Zusammenhang mit dem beschriebenen

¹ Arrindell, Akkerman, Bagés, Feldman, Caballo, Oei, Torres, Canalda, Castro, Montgomery, Davis, Calvo, Kenardy, Palenzuela, Richards, Leong, Simón & Zaldívar, 2005

Selbstwert und der Lebensfreude auf, sowie einen signifikant negativen Zusammenhang mit der Selbstkritik der jungen Erwachsenen – und dies bei beiden Geschlechtern. Hinsichtlich der anderen Erziehungsdimensionen konnten in Abhängigkeit vom Geschlecht der jungen Erwachsenen nur zum Teil signifikante Korrelationen mit den erhobenen Konstrukten gefunden werden. Bezüglich des Selbstwertes zeigte sich, dass dieser signifikant positiv mit der Lebensfreude korreliert, und dass sich die weiblichen Teilnehmerinnen einen niedrigeren Selbstwert und eine höhere Selbstkritik zuschreiben als die männlichen Studienteilnehmer.

Signifikante Geschlechtsunterschiede hinsichtlich des Selbstwertes zugunsten von Jungen/Männern wurden auch in einer umfangreichen Metastudie zum globalen Selbstwert von Kling, Hyde, Showers und Buswell (1999) postuliert. Für die Analysen wurden Daten, welche mit der *Self-Esteem Scale* erhoben wurden, herangezogen. Es zeigte sich, dass die Geschlechtsunterschiede im späten Jugendalter am höchsten ausgeprägt sind und mit ansteigendem Alter zunehmend geringer werden. Während der Adoleszenz sank bei weiblichen Jugendlichen speziell die Selbstwertschätzung der eigenen physischen Attraktivität, wobei dieser Selbstwertbereich bei den männlichen Jugendlichen annähernd gleich blieb. Angesichts der vorgefundenen Unterschiede nennen die Autoren und Autorinnen mögliche Einflussfaktoren, die bei Männern und Frauen auf verschiedene Weise im Zusammenhang mit der Selbstwertschätzung zum Tragen kommen, wie zum Beispiel Geschlechterrollen und Stereotypen, Peers oder die Wichtigkeit des eigenen physischen Erscheinungsbildes (Attraktivität).

Retrospektiv erhobene Daten und Untersuchungsergebnisse zum elterlichen Erziehungsverhalten finden sich in einer Studie von Schumacher et al. (1999), welche im Rahmen der teststatistischen Überprüfung des Fragebogens zur rückblickenden Erfassung des perzipierten elterlichen Erziehungsverhaltens eine bevölkerungsrepräsentative Befragung an 2968 Personen zwischen 18 und 92 Jahren durchführten. Der *Fragebogen zum erinnerten elterlichen Erziehungsverhalten (FEE)*, welcher konzeptuell auf den hier schon mehrmals erwähnten *EMBU*-Fragebogen zurückgeht, erwies sich im Zuge der Studie als ein reliables und valides Befragungsinstrument. Die retrospektive Erhebung des perzipierten Erziehungsverhaltens der Eltern erfolgte dabei jeweils getrennt für Vater und Mutter hinsichtlich der faktorenanalytisch ermittelten Dimensionen Ablehnung und Strafe, Emotionale Wärme, sowie Kontrolle und Überbehütung. Interkorrelationen

zwischen den Skalen ergaben, dass die Skala Ablehnung und Strafe negativ mit der Skala Emotionale Wärme korreliert. Positive Zusammenhänge ließen sich hinsichtlich der Skala Ablehnung und Strafe und der Skala Kontrolle und Überbehütung aufzeigen. Keine signifikanten Assoziationen fanden sich jedoch zwischen der Skala Emotionale Wärme und der Skala Kontrolle und Überbehütung. Beim Geschlecht der befragten Personen ließen sich signifikante Haupteffekte hinsichtlich des erinnerten Erziehungsverhaltens finden, wobei Männer rückblickend ein ablehnenderes und strengeres Erziehungsverhalten bei ihren Vätern wahrnehmen als Frauen, die hingegen ihre Väter als emotional wärmer erinnern.

Neben dem *FEE* kamen in dieser Untersuchung noch weitere Verfahren zum Einsatz, wie zum Beispiel der *Fragebogen zur Lebenszufriedenheit (FLZ)* und das *Inventar zur Erfassung Interpersonaler Probleme (IIP-D)*. In Verbindung mit dem *FEE* zeigten die Untersuchungsergebnisse, dass signifikante Zusammenhänge zwischen dem erinnerten elterlichen Erziehungsverhalten und der Lebenszufriedenheit sowie interpersonalen Problemen bestehen. Personen mit hohen Werten auf der Skala Ablehnung und Strafe berichteten über ein negativeres Selbstkonzept, mehr körperliche Beschwerden, eine geringere Lebenszufriedenheit, ausgeprägtere interpersonale Probleme, ein geringeres Ausmaß an wahrgenommener sozialer Unterstützung sowie über eine schlechtere Qualität der Partnerschaft als Personen mit niedrigen Werten auf dieser Skala. Hohe Werte auf der Skala Kontrolle und Überbehütung waren ebenso mit Beeinträchtigungen des aktuellen Wohlbefindens und mit interpersonalen und partnerbezogenen Problemen verbunden, auch wenn diese Zusammenhänge hier weniger deutlich ausfielen. Im Gegensatz dazu schilderten Personen mit hohen Werten auf der Skala Emotionale Wärme ein stabiles Selbstkonzept, wenig körperliche Beschwerden, eine vergleichsweise hohe Lebenszufriedenheit und nur wenig interpersonale Probleme (vgl. dazu auch Schumacher et al., 2000).

Zusammenfassend lässt sich also schlussfolgern, dass Menschen, die während ihrer Kindheit und Jugend ein eher ablehnendes, strafendes und kontrollierendes Erziehungsverhalten und einen Mangel an emotionaler Wärme erlebten, von der Tendenz her eine geringere Lebenszufriedenheit und mehr interpersonale Probleme aufweisen als Personen, die positivere Erinnerungen an die elterliche Erziehung haben.

Im Zusammenhang mit der vorliegenden Untersuchung ist an dieser Stelle noch die im Rahmen einer Diplomarbeit durchgeführte Studie von Jachs (2010) zu erwähnen, welche ebenso das Ziel verfolgte, verschiedene Selbstwertbereiche mit der wahrgenommenen elterlichen Erziehung zu verbinden. Wesentliches Unterscheidungsmerkmal stellt jedoch die Auswahl der Stichprobe dar. Während sich die hier vorgestellte empirische Studie auf das frühe Erwachsenenalter bezieht, beschäftigte sich Jachs mit dem Entwicklungsstadium der Adoleszenz, wobei insgesamt 450 Jugendliche zwischen 13 und 18 Jahren an ihrer Erhebung teilnahmen. Im Zuge der Untersuchung wurden die verschiedenen Selbstwertbereiche anhand der *Multidimensionalen Selbstwertskala* erfasst. Die aktuell wahrgenommene Erziehung der Eltern (Wärme/Unterstützung, psychologischer Druck und Regeln/Kontrollen) wurde mit Hilfe des *Zürcher Kurzfragebogens zum Erziehungsverhalten* erfragt. Folglich zeigten die Untersuchungsergebnisse, dass sich die Jugendlichen in Abhängigkeit von den jeweiligen elterlichen Erziehungsstilen signifikant in ihren Selbstwertbereichen unterscheiden. In der Wahrnehmung des elterlichen Erziehungsverhaltens stellten sich sowohl Geschlechts- als auch Altersgruppenunterschiede heraus. Hinsichtlich des Selbstwertes konnten signifikante Unterschiede zugunsten der männlichen Jugendlichen vorgefunden werden. Zudem erwies sich besonders die mütterliche Wärme und Unterstützung als signifikanter Prädiktor bezüglich des jugendlichen Gesamtselbstwertes.

Wie auch schon im Zuge der hier vorgestellten Studien ersichtlich wurde, beziehen sich die meisten Forschungsarbeiten zu dieser Thematik hauptsächlich auf die aktuellen Auswirkungen des elterlichen Erziehungsverhaltens auf den kindlichen bzw. jugendlichen Selbstwert. Die vorliegende Untersuchung an jungen Erwachsenen kann somit aufgrund der retrospektiven Erhebung des wahrgenommenen elterlichen Erziehungsverhaltens einen interessanten Beitrag im Hinblick auf die nachhaltigen Effekte elterlicher Erziehungspraktiken liefern.

II Empirischer Teil

8 Forschungsziel, Fragestellungen, Hypothesen

8.1 Forschungsziel

Das vorrangige Ziel dieser Untersuchung besteht darin, verschiedene Facetten des Selbstwertes von Studierenden und das von ihnen erinnerte Erziehungsverhalten der Eltern differenziert zu betrachten und auf mögliche Zusammenhänge hin zu analysieren. Besondere Beachtung soll dabei die Überprüfung von Geschlechts- und Altersunterschieden finden. Aber auch andere Einflussfaktoren, wie zum Beispiel die wahrgenommene Familienatmosphäre und die empfundene Beziehungsqualität zu den Eltern während der Kindheit, sowie Zusammenhänge mit kritischen Ereignissen im bisherigen Lebenslauf (Scheidung, Erkrankung oder Tod eines Elternteils etc.) sollen in die Analysen mit einfließen und auf ihre Relevanz im Hinblick auf den Selbstwert der Studierenden überprüft werden.

8.2 Fragestellungen und Hypothesen

Dieses Kapitel widmet sich den Fragestellungen und Hypothesen, die im Rahmen der vorliegenden Erhebung untersucht und überprüft werden, wobei zuerst die drei Hauptfragestellungen und anschließend die Nebenfragestellungen vorgestellt werden. In Kapitel 11 und 12 erfolgt sodann im Zuge der Auswertung eine umfassende Analyse der hier postulierten Annahmen.

8.2.1 Hauptfragestellungen und Hypothesen

8.2.1.1 Hauptfragestellung 1

Die erste Hauptfragestellung befasst sich mit den Beschreibungen von Studierenden hinsichtlich ihrer Erinnerungen an das elterliche Erziehungsverhalten (Ablehnung und Strafe/Emotionale Wärme/Kontrolle und Überbehütung), wobei das Hauptaugenmerk darauf gerichtet wird, ob und inwiefern sich diese bei weiblichen und

männlichen Studierenden unterscheiden (vgl. z.B. Schumacher et al., 1999). Zudem soll mit dieser Fragestellung überprüft werden, ob jüngere (z.B. 18-20 Jährige) im Vergleich zu älteren Studierenden (z.B. 27-29 Jährige) das elterliche Erziehungsverhalten rückblickend unterschiedlich wahrnehmen bzw. beschreiben.

Haupthypothese 1:

- a) Es bestehen signifikante Unterschiede zwischen den Geschlechtern hinsichtlich der rückblickenden Beschreibung des elterlichen Erziehungsverhaltens.
- b) Es bestehen signifikante Unterschiede zwischen den Altersgruppen hinsichtlich der rückblickenden Beschreibung des elterlichen Erziehungsverhaltens.

8.2.1.2 Hauptfragestellung 2

Die zweite Hauptfragestellung beschäftigt sich mit verschiedenen Facetten des Selbstwertes (emotionale, soziale und leistungsbezogene Selbstwertschätzung, Selbstwertschätzung physische Attraktivität und Sportlichkeit). Im Zuge der Fragestellung soll überprüft werden, ob zwischen den weiblichen und den männlichen Studierenden ein Unterschied hinsichtlich ihrer Selbstwertschätzung besteht, wobei aktuelle Forschungsergebnisse zu der Annahme führen, dass sich Männer einen höheren Selbstwert zuschreiben als Frauen (vgl. z.B. Cheng & Furnham, 2004; Kling et al., 1999). Deswegen wird die Hypothese 2 a) auch gerichtet formuliert. Des Weiteren soll der Frage nachgegangen werden, ob sich das Alter der Studierenden auf ihre Selbstwertschätzung auswirkt (vgl. Kling et al., 1999).

Haupthypothese 2:

- a) Männliche Studierende schreiben sich einen signifikant höheren Selbstwert zu als weibliche Studierende.
- b) Es bestehen signifikante Unterschiede zwischen den Altersgruppen hinsichtlich der Selbstwertschätzung der Studierenden.

8.2.1.3 Hauptfragestellung 3

Bei der dritten Hauptfragestellung soll der Zusammenhang zwischen dem von den Studierenden erinnerten Erziehungsverhalten der Eltern (Ablehnung und Strafe/Emotionale Wärme/Kontrolle und Überbehütung) und den übergeordneten Selbstwertskalen (Allgemeine Selbstwertschätzung/Körperbezogene Selbstwertschätzung/Gesamtselbstwert) überprüft werden und lautet:

Gibt es signifikante Zusammenhänge zwischen dem erinnerten Erziehungsverhalten der Eltern und dem Selbstwert der Studierenden (vgl. z.B. Arrindell et al., 2005; Schumacher et al., 2000)?

Haupthypothese 3:

Es bestehen signifikante Zusammenhänge zwischen dem rückblickend beschriebenen elterlichen Erziehungsverhalten und den übergeordneten Selbstwertbereichen der Studierenden.

8.2.2 Nebenfragestellungen und Hypothesen

8.2.2.1 Nebenfragestellung 1

Die erste Nebenfragestellung basiert auf der Annahme, dass sich Studierende aus „intakten“ Familien von Studierenden aus „Scheidungsfamilien“ (d.h. Eltern sind getrennt oder geschieden) hinsichtlich einiger Merkmale unterscheiden und lautet:

Gibt es signifikante Unterschiede zwischen Studierenden aus „intakten“ Familien und Studierenden aus „Scheidungsfamilien“ in Bezug auf den Gesamtselbstwert, das rückblickend beschriebene elterliche Erziehungsverhalten (Ablehnung und Strafe/Emotionale Wärme/Kontrolle und Überbehütung) und die wahrgenommene Familienatmosphäre während der Kindheit? Diesbezüglich wird vermutet, dass Studierende aus „intakten“ Familien einen höheren Gesamtselbstwert aufweisen und die Familienatmosphäre rückblickend positiver erinnern als Studierende aus „Scheidungsfamilien“. Die drei Hypothesen lauten folgendermaßen:

Nebenhypothese 1:

- a) Studierende aus „intakten“ Familien weisen einen signifikant höheren Gesamtselbstwert auf als Studierende aus „Scheidungsfamilien“.
- b) Studierende aus „intakten“ Familien unterscheiden sich signifikant von Studierenden aus „Scheidungsfamilien“ hinsichtlich des erinnerten elterlichen Erziehungsverhaltens.
- c) Studierende aus „intakten“ Familien beschreiben die Familienatmosphäre rückblickend signifikant positiver als Studierende aus „Scheidungsfamilien“.

8.2.2.2 Nebenfragestellung 2

Im Zuge der zweiten Nebenfragestellung soll überprüft werden, ob hinsichtlich der wahrgenommenen Familienatmosphäre, der Beziehungsqualität zum Vater und der Beziehungsqualität zur Mutter jeweils ein Zusammenhang mit dem Gesamtselbstwert der Studierenden besteht.

Nebenhypothese 2:

- a) Es besteht ein signifikanter Zusammenhang zwischen dem Gesamtselbstwert der Studierenden und der rückblickend wahrgenommenen Familienatmosphäre.
- b) Es besteht ein signifikanter Zusammenhang zwischen dem Gesamtselbstwert der Studierenden und der rückblickend wahrgenommenen Beziehungsqualität zum Vater.
- c) Es besteht ein signifikanter Zusammenhang zwischen dem Gesamtselbstwert der Studierenden und der rückblickend wahrgenommenen Beziehungsqualität zur Mutter.

8.2.2.3 Nebenfragestellung 3

Bei der dritten Nebenfragestellung handelt es sich um Zusammenhänge mit dem Bildungsniveau der Eltern, wobei folgende Fragen überprüft werden sollen:

Gibt es einen signifikanten Zusammenhang zwischen dem Bildungsniveau der Eltern und dem Gesamtselbstwert der Studierenden? Und gibt es einen signifikanten Zusammenhang zwischen dem Bildungsniveau der Eltern und dem rückblickend von den Studierenden beschriebenen elterlichen Erziehungsverhalten (Ablehnung und Strafe/Emotionale Wärme/Kontrolle und Überbehütung)?

Nebenhypothese 3:

- a) Es gibt einen signifikanten Zusammenhang zwischen dem Bildungsniveau des Vaters/dem Bildungsniveau der Mutter und dem Gesamtselbstwert der Studierenden.
- b) Es gibt einen signifikanten Zusammenhang zwischen dem Bildungsniveau des Vaters/dem Bildungsniveau der Mutter und dem rückblickend beschriebenen elterlichen Erziehungsverhalten.

8.2.2.4 Nebenfragestellung 4

Die vierte Nebenfragestellung bezieht sich auf kritische Kindheitsereignisse (schwere Erkrankung eines Elternteils oder eines Geschwisters, Tod eines Elternteils), wobei untersucht werden soll, ob es zwischen Studierenden, die mindestens ein kritisches Ereignis während ihrer Kindheit erlebt haben und Studierenden, die kein kritisches Ereignis erlebt haben, einen signifikanten Unterschied hinsichtlich ihres Gesamtselbstwertes gibt? Die entsprechende Hypothese wird gerichtet formuliert:

Nebenhypothese 4:

Studierende, die mindestens ein kritisches Ereignis während der Kindheit erlebt haben, weisen einen signifikant niedrigeren Gesamtselbstwert auf als Studierende, die kein kritisches Ereignis erlebt haben.

8.2.2.5 Nebenfragestellung 5

Die fünfte Fragestellung befasst sich mit dem Vorhandensein von Geschwistern. Dabei soll überprüft werden, ob sich Studierende ohne Geschwister (Einzelkinder) von Studierenden mit einem oder mehreren Geschwister/n im Hinblick auf ihren Gesamtselbstwert unterscheiden.

Nebenhypothese 5:

Einzelkinder unterscheiden sich in ihrem Gesamtselbstwert signifikant von Studierenden mit Geschwistern.

8.2.2.6 Nebenfragestellung 6

Die letzte Nebenfragestellung nimmt Bezug auf den Familienstand der Studierenden und lautet: Unterscheiden sich Studierende, die sich in einer Partnerschaft/Ehe befinden, in ihrem Gesamtselbstwert signifikant von Studierenden, die Single/ledig sind?

Nebenhypothese 6:

Es gibt einen signifikanten Unterschied hinsichtlich des Gesamtselbstwertes zwischen Studierenden, die in einer Partnerschaft/Ehe leben und Studierenden, die Single/ledig sind.

9 Methodik

In diesem Abschnitt wird auf das Untersuchungsdesign der empirischen Studie, die eingesetzten Erhebungsinstrumente und deren Gütekriterien, die Auswahl der Stichprobe, die Untersuchungsdurchführung und die Datenanalyse detailliert eingegangen.

9.1 Untersuchungsdesign

Bei der vorliegenden empirischen Erhebung handelt es sich aufgrund der einmaligen Testung der Studierenden um eine Querschnittstudie (Bortz & Döring, 2005). Zudem fand im Rahmen der Befragung sowohl eine retrospektive Erhebung als auch eine Stuserhebung statt, da zum einen das elterliche Erziehungsverhalten in der Erinnerung der Studierenden und zum anderen die aktuelle Selbstwertschätzung der Studierenden ermittelt wurde.

9.2 Eingesetzte Erhebungsinstrumente

Im Rahmen der Untersuchung wurde eine online-Fragebogenbatterie mit Hilfe eines professionellen Online-/Softwareprogramms (www.soscisurvey.de), dem oFb-Server SoSciSurvey.de (Version 2), konstruiert.

Die online-Fragebogenbatterie wurde so angelegt, dass sie sich aus drei verschiedenen Teilen zusammensetzt (s. Fragebogenbatterie im Anhang, S. 134-145).

Der erste Fragebogenteil bezog sich auf die Erfassung selbstzusammengestellter soziodemographischer und biographischer Daten und beinhaltete zum Beispiel Fragen zum Alter, Geschlecht und Beziehungsstatus der Studierenden, zu Ausbildung und Beruf der Eltern, sowie Fragen zu speziellen Kindheitserlebnissen (s. Abschnitt 9.2.1).

Der zweite Teil der Fragebogenbatterie basierte auf der *Multidimensionalen Selbstwertskala (MSWS)* von Schütz und Sellin (2006), welche die Erfassung verschiedenster Selbstwertbereiche ermöglicht und in Abschnitt 9.2.2 ausführlich erläutert wird.

Der dritte Teil des Erhebungsinstrumentes (s. Abschnitt 9.2.3) stützte sich auf den *Fragebogen zum erinnerten elterlichen Erziehungsverhalten (FEE)* von Schumacher et al.

(2000) und diene der Erfassung des elterlichen Erziehungsverhaltens in der Erinnerung der Studierenden.

Im nächsten Abschnitt wird nun detailliert auf die einzelnen Teile der Fragebogenbatterie eingegangen.

9.2.1 Soziodemographische und biographische Daten

Im ersten Teil des Erhebungsinstrumentes wurden die Studierenden dazu aufgefordert insgesamt 22 Fragen zu ihrer Person, ihrer Familie und ihrer Kindheit zu beantworten. Das Antwortformat variierte je nach Frage zwischen der Möglichkeit einer einfachen Auswahl, einer Mehrfachnennung, eines Lückentextes oder einer Ratingskala zur subjektiven Einschätzung.

Die Angaben zur eigenen Personen bezogen sich unter anderem auf das Geschlecht, das Alter, die Nationalität, die Studienrichtung, die Geschwisteranzahl und die Geschwisterposition der Studierenden. Bezüglich des Familienstandes sollten diejenigen Personen, die zum Zeitpunkt der Befragung in einer Partnerschaft lebten, auch Angaben zur Beziehungsdauer und -qualität anstellen, wobei letztere anhand einer 7-stufigen Antwortskala von „sehr gut“ bis „sehr schlecht“ eingestuft werden sollte. Des Weiteren wurden die Studierenden nach dem Alter, der höchsten abgeschlossenen Ausbildung und der primären beruflichen Tätigkeit der Eltern befragt. Die empfundene Beziehungsqualität zu Vater und Mutter während der Kindheit und Jugendzeit sollte auch hier auf einer 7-stufigen Antwortskala von „sehr gut“ bis „sehr schlecht“ eingeschätzt werden.

Im Anschluss daran wurden die Studierenden dazu aufgefordert, Fragen bezüglich ihrer Kindheit zu beantworten. Dabei sollten sie angeben, bei wem sie aufgewachsen sind, welche Bezugspersonen ihrer Einschätzung nach primär für ihre Erziehung verantwortlich waren und wie sie die Familienatmosphäre während ihrer Kindheit wahrgenommen haben (wiederum auf einer 7-stufigen Antwortskala von „sehr gut“ bis „sehr schlecht“). Zuletzt wurde noch erfasst, ob es während der Kindheit der Studierenden zu kritischen Lebensereignissen kam (z.B. Tod eines Elternteils, schwere Erkrankungen, Substanzmissbrauch oder Scheidung/Trennung der Eltern).

9.2.2 Multidimensionale Selbstwertkala (MSWS)

Der zweite Fragebogenteil beinhaltete Fragen zu persönlichen Einstellungen und Eigenschaften und diente der Erfassung des allgemeinen und spezifischen Selbstwertes der Studierenden, wobei die Erhebung mittels der gänzlich übernommenen *Multidimensionalen Selbstwertkala (MSWS)* von Schütz und Sellin (2006) erfolgte. Diese wird im Folgenden näher erläutert.

Die *MSWS* ist eine deutschsprachige Adaption der *Multidimensional-Self-Concept Scale (MSCS)* von Fleming und Courtney (1984) und basiert auf dem „Hierarchischen Mehrfacetten-Modell“ von Shavelson et al. (1976), welches gute empirische Bestätigung und breite Akzeptanz in der Forschung erlangen konnte.

Methodisch betrachtet zählt die *Multidimensionalen Selbstwertkala* zu den standardisierten Selbstbeschreibungsfragebögen. Sie ermöglicht die Erfassung verschiedener Facetten der Selbstwertschätzung von Erwachsenen und besteht aus insgesamt 32 Items, welche sechs Subskalen zugeordnet werden können. Die einzelnen Subskalen setzen sich mit Ausnahme der Skala Emotionale Selbstwertschätzung (7 Items) aus je 5 Items zusammen und werden auf einer 7-stufigen Ratingskala beantwortet. Die *MSWS* ist demnach eher kurz und in ihrer Anwendung sehr ökonomisch. Um den unterschiedlichen Antwortstilen bzw. Beurteilungstendenzen der Befragten gerecht zu werden, sollen die ersten 15 Items per Intensitätsformat („gar nicht“ bis „sehr“) und die weiteren 17 Items per Häufigkeitsformat („nie“ bis „immer“) beurteilt werden. Der hierarchische Aufbau der *Multidimensionalen Selbstwertkala* ist in Abbildung 3 ersichtlich.

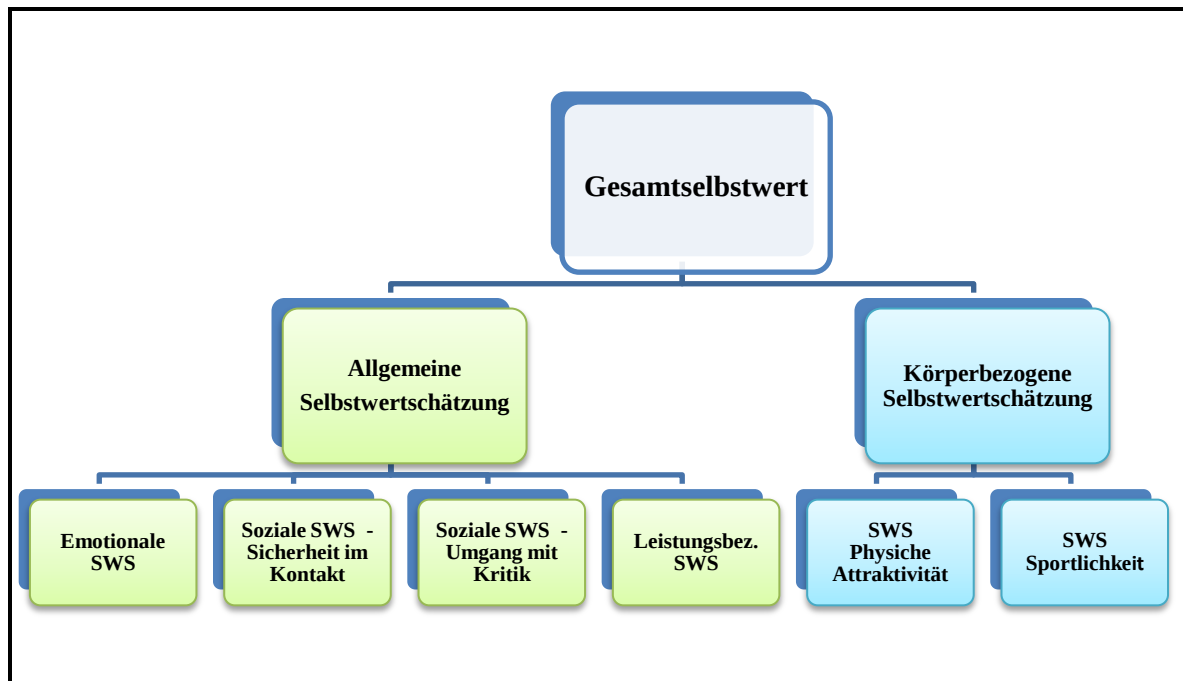


Abbildung 3: Hierarchischer Aufbau der MSWS nach Schütz und Sellin (2006, S. 26)

Die übergeordnete Skala *Allgemeine Selbstwertschätzung* (ASW) umfasst die Bereiche der emotionalen, sozialen und leistungsbezogenen Selbstwertschätzung. Personen mit hohen Werten auf dieser Skala weisen laut Schütz und Sellin (2006, S. 35) eine positive Grundeinstellung zu sich selbst auf, verspüren in Gegenwart anderer Personen Sicherheit und sind von ihren Fähigkeiten und Fertigkeiten überzeugt. Personen mit einer geringen allgemeinen Selbstwertschätzung zeigen hingegen eine negative Selbsteinstellung, Unsicherheit und Hemmungen im Sozialkontakt und zweifeln an ihren beruflich-fachlichen Fähigkeiten. Insgesamt setzt sich die allgemeine Selbstwertschätzung aus vier Subskalen zusammen, welche im Folgenden näher erläutert werden (Schütz & Sellin, 2006, S. 34):

- 1) *Emotionale Selbstwertschätzung* (ESWS): Mit dieser Subskala wird zum einen die allgemeine Selbstakzeptanz und die Selbstzufriedenheit erfasst, und zum anderen die (positive) Einstellung gegenüber der eigenen Person.

Beispielitems: *Zweifeln Sie an sich selbst? Wie häufig sind Sie mit sich zufrieden?*

Hohe Werte auf dieser Skala verweisen auf eine positive Einstellung zu sich selbst, wohingegen niedrige Werte darauf schließen lassen, dass die Person

unzufrieden mit sich selbst ist, Selbstzweifel hegt und unter negativen selbstbezogenen Gefühlen leidet.

- 2) *Soziale Selbstwertschätzung – Sicherheit im Kontakt (SWKO)*: Hierbei wird einer von zwei Bereichen des sozialen Selbstwertes erfasst.

Beispielitems: *Haben Sie im Kontakt mit anderen Schwierigkeiten, den passenden Gesprächsstoff zu finden? Wie häufig fühlen Sie sich gehemmt?*

Hohe Werte auf dieser Skala bedeuten Sicherheit im sozialen Kontakt und geringe Hemmungen im Umgang mit anderen. Eine Person mit niedrigen Werten ist unsicher im Sozialkontakt, wenig überzeugt von ihren sozialen Fähigkeiten und beschreibt sich selbst als schüchtern und gehemmt in Gegenwart anderer.

- 3) *Soziale Selbstwertschätzung – Umgang mit Kritik (SWKR)*: Diese Subskala erfasst einen weiteren Aspekt des sozialen Selbstwertes, wobei sich eine Person mit hohen Werten im Gegensatz zu einer Person mit niedrigen Werten wenig Sorgen darüber macht, ob andere eine negative Meinung von ihr haben könnten.

Beispielitems: *Wie sehr machen Sie sich Gedanken darüber, ob andere Leute Sie als Versager ansehen? Wie häufig machen Sie sich Gedanken darüber, ob andere gerne mit Ihnen zusammen sind?*

Hohe Werte weisen also darauf hin, dass die Person davon überzeugt ist, dass andere sie wertschätzen und ihre Leistungen anerkennen. Personen mit niedrigen Werten sind empfindlich gegenüber Kritik und glauben, dass andere sie nicht wertschätzen. Folglich machen sie sich viele Gedanken darüber, dass andere schlecht über sie denken könnten.

- 4) *Leistungsbezogene Selbstwertschätzung (LSWS)*: Die Subskala erfasst die Überzeugung einer Person im Hinblick auf ihre Leistungsfähigkeit sowohl in beruflicher als auch fachlicher Hinsicht.

Beispielitems: *Zweifeln Sie an Ihren fachlichen Fähigkeiten? Wie häufig haben Sie das Gefühl, dass Sie anspruchsvollen Aufgaben nicht gewachsen sind?*

Eine Person mit hohen Werten auf dieser Skala ist laut Schütz und Sellin (2006) von ihrer fachlichen Kompetenz überzeugt und glaubt auch anspruchsvollen Aufgaben gewachsen zu sein. Im Gegensatz dazu, fühlt sich eine Person mit niedrigen Werten auf dieser Subskala im Arbeitsalltag überfordert und zweifelt an ihren fachlichen oder beruflichen Fähigkeiten.

Die übergeordnete Skala *Körperbezogene Selbstwertschätzung (KSW)* setzt sich aus nur zwei Subskalen zusammen und bezieht sich auf Aspekte der empfundenen Attraktivität und der Einschätzung ihrer sportlichen Fähigkeiten (Schütz & Sellin, 2006, S. 35). Hohe Werte hinsichtlich der körperbezogenen Selbstwertschätzung bedeuten, dass die Person von ihrer physischen Attraktivität und ihren sportlichen Fähigkeiten überzeugt ist. Eine Person mit niedrigen Werten weist dagegen Zweifel hinsichtlich ihrer eigenen Attraktivität und Sportlichkeit auf.

Nach Schütz und Sellin (2006, S. 34) werden die zwei Subskalen der körperbezogenen Selbstwertschätzung wie folgt bezeichnet und beschrieben:

- 1) *Selbstwertschätzung Physische Attraktivität (SWPA)*: Diese Subskala beinhaltet die Einstellung einer Person hinsichtlich ihrer Attraktivität.

Beispielitems: *Wie sicher sind Sie sich, dass Sie für gut aussehend gehalten werden? Wie häufig wünschen Sie sich, besser auszusehen?*

Eine Person mit hohen Werten auf dieser Skala ist von ihrer physischen Attraktivität überzeugt und mit ihrem Körper und Aussehen zufrieden. Eine Person, die geringe Werte aufweist, hegt Zweifel im Hinblick auf ihre Attraktivität und schämt sich wegen ihres Äußeren.

- 2) *Selbstwertschätzung Sportlichkeit (SWSP)*: Diese Subskala beinhaltet Einstellungen und Überzeugungen einer Person hinsichtlich ihrer sportlichen Fähigkeiten und ihrer Körperkoordination.

Beispielitems: *Sind Sie zufrieden mit Ihren sportlichen Fähigkeiten? Wie häufig haben Sie schon das Gefühl gehabt, dass andere Ihnen sportlich überlegen sind?*

Dabei sind Personen mit hohen Werten zufrieden mit ihren sportlichen Fähigkeiten, verspüren Sicherheit bei sportlichen Aktivitäten und haben Vertrauen

in ihre Koordinationsfähigkeit. Bei Personen mit geringen Werten verhält es sich umgekehrt – sie fühlen sich unsicher beim Sport und sind unzufrieden mit ihren sportlichen Fähigkeiten. Des Weiteren haben sie wenig Vertrauen in ihre eigene Koordinationsfähigkeit.

Der *Gesamtselbstwert (GSW)* setzt sich für eine noch allgemeinere Beurteilung des Selbstwertes aus den übergeordneten Skalen Allgemeine Selbstwertschätzung und Körperbezogene Selbstwertschätzung zusammen und erfasst in Summe Einstellungen zur eigenen Person. Nach Schütz und Sellin (2006, S. 35) haben Personen mit einem hohen Gesamtselbstwert sowohl ein positives Bild von der eigenen Person und ihren Fähigkeiten in verschiedenen selbstwertbezogenen Bereichen als auch von ihrem Körper. Personen mit einem niedrigen Gesamtselbstwert zweifeln an sich und ihren eigenen Fähigkeiten, sie zeigen Unsicherheit im Kontakt mit anderen und haben ein vergleichsweise negatives Bild von ihrem Körper. Insgesamt können die einzelnen Selbstwertbereiche (Facetten) differieren, wobei im Zuge der Gesamtsicht eine wechselseitige Kompensation möglich ist.

9.2.2.1 Reliabilität

Die Zuverlässigkeit der *Multidimensionalen Selbstwertkala* wurde als interne Konsistenz, gemessen mit Cronbach's Alpha, bestimmt.

Die für die Subskalen berechneten Konsistenzkoeffizienten nahmen in der Studierendenstichprobe Werte zwischen .79 und .87 an. Die übergeordneten Skalen Allgemeine Selbstwertschätzung und Körperbezogene Selbstwertschätzung wiesen eine interne Konsistenz von .92 und .84 auf. Hinsichtlich des Gesamtselbstwertes ergab sich ein Wert von .93.

Insgesamt sprechen diese Ergebnisse für eine relativ gute bzw. hohe Reliabilität. Eine übersichtliche Darstellung der Mittelwerte, Standardabweichungen und der internen Konsistenz der Subskalen in der Studierendenstichprobe ist Tabelle 13 zu entnehmen (s. Anhang, S. 131).

9.2.2.2 Validität

Aufgrund der nicht gegebenen Normalverteilung wurde zur Überprüfung der Validität der *MSWS* eine Rangkorrelation nach Spearman herangezogen.

Die Interkorrelationen zwischen den einzelnen Subskalen variierten in der Studierendenstichprobe bei einem Signifikanzniveau von .01 zwischen $r_s = .29$ und $r_s = .65$. Mit der übergeordneten Skala Allgemeine Selbstwertschätzung (ASW) korrelierten die enthaltenen Subskalen (ESWS, SWKO, SWKR, LSWS) wie erwartet relativ hoch ($r_s = .72$ bis $r_s = .87$). Die zwei körperbezogenen Subskalen SWPA und SWSP korrelierten ebenfalls mit der Skala Allgemeine Selbstwertschätzung, wenn auch niedriger ($r_s = .54$ und $r_s = .38$).

Mit der übergeordneten Skala Körperbezogene Selbstwertschätzung (KSW) korrelierten die enthaltenen Subskalen (SWPA, SWPS) mit jeweils $r_s = .83$ sehr hoch. Die anderen Subskalen (ESWS, SWKO, SWKR, LSWS) wiesen moderate Zusammenhänge mit dieser übergeordneten Skala auf ($r_s = .38$ bis $r_s = .46$).

Mit dem Gesamtselbstwert (GSW) korrelierten alle Subskalen relativ hoch, wobei die Zusammenhänge Werte zwischen $r_s = .60$ und $r_s = .80$ annahmen.

Insgesamt betrachtet sind die Interkorrelationen der *Multidimensionalen Selbstwertkala* als gut einzuschätzen, sodass davon ausgegangen werden kann, dass den Skalen ein gemeinsamer Kern zugrunde liegt. Eine ausführliche Übersicht zu den Interkorrelationen der Subskalen findet sich im Anhang (Tabelle 14, S. 131).

9.2.3 Fragebogen zum erinnerten elterlichen Erziehungsverhalten (FEE)

Für den dritten Teil der Fragebogenbatterie wurde der *Fragebogen zum erinnerten elterlichen Erziehungsverhalten (FEE)* von Schumacher et al. (2000) herangezogen. Dieser stellt eine deutschsprachige Kurzform des in Schweden entwickelten *EMBU-Fragebogens* (Perris, Jacobsson, Lindström, von Knorring & Perris, 1980) dar und lässt sich inhaltlich auf das „Zweidimensionale Modell elterlichen Erziehungsverhaltens“ zurückführen.

Beim *FEE* handelt es sich um ein Selbstbeurteilungsinstrument mit 24 Items zur Erfassung von Erinnerungen erwachsener Personen an das Erziehungsverhalten ihrer Eltern und erhebt in diesem Sinne retrospektive Daten über das perzipierte elterliche Erziehungsverhalten. Der *FEE* erfasst daher subjektive Repräsentationen des elterlichen Erziehungsverhaltens und nicht das „tatsächliche“ Erziehungsverhalten der Eltern.

Das elterliche Erziehungsverhalten soll im Zuge der Erhebung getrennt für den Vater und die Mutter hinsichtlich der Dimensionen (Subskalen) „Ablehnung und Strafe“, „Emotionale Wärme“ und „Kontrolle und Überbehütung“ beurteilt werden. Die drei

faktorenanalytisch ermittelten Subskalen umfassen jeweils acht Items und werden auf einer vierstufigen Ratingskala mit den Kategorien „nein, niemals“, „ja, gelegentlich“, „ja, oft“ und „ja, ständig“ beantwortet. Hohe Skalenwerte bedeuten laut Schumacher et al. hohe Ausprägungen der erfassten Erziehungstildimension (d.h. starke Ablehnung, ein hohes Maß an emotionaler Wärme und ausgeprägte Kontrolle und Überbehütung). Im Folgenden werden die einzelnen FEE-Skalen inhaltlich erläutert (Schumacher et al., 2000, S. 75-77):

- 1) *Ablehnung und Strafe*: Diese Skala dient der Erfassung erziehungsrelevanter elterlicher Verhaltensweisen, die durch (übermäßige) Strenge, Tadel und Kritik charakterisiert sind. Diese elterlichen Verhaltensmerkmale wurden vom Erzogenen rückblickend als unangemessen und als Ablehnung bzw. Zurückweisung erlebt.

Beispielitems: *Behandelten Sie Ihre Eltern so, dass Sie sich schämten? Wurden Sie von Ihren Eltern hart bestraft, auch für Kleinigkeiten?*

Personen mit hohen Werten auf dieser Skala fühlten sich während ihrer Kindheit und Jugendzeit von ihren Eltern eher abgelehnt und zurückgewiesen. Sie erinnern ihre Eltern als übermäßig streng und wurden auch für Kleinigkeiten bestraft, wobei sie diese Bestrafungen oftmals als unangemessen und ungerecht erlebten. Zudem zeigten ihre Eltern Verhaltensweisen, durch welche sie sich vor anderen Menschen schämten.

- 2) *Emotionale Wärme*: Diese Skala dient dazu, elterliche Verhaltensweisen zu beschreiben, die vom Erzogenen als liebevoll, unterstützend, lobend sowie tröstend wahrgenommen wurden, ohne zu starke Einmischung zu implizieren.

Beispielitems: *Spürten Sie, dass Ihre Eltern Sie gern hatten? Wurden Sie von Ihren Eltern getröstet, wenn Sie traurig waren?*

Personen mit hohen Werten auf dieser Skala erlebten während ihrer Kindheit und Jugendzeit ein hohes Maß an elterlicher Zuwendung, Wärme und Unterstützung, wobei die Eltern dieses Verhalten auch in Anwesenheit anderer Menschen zeigten. Sie fühlten sich durch ihre Eltern getröstet, wenn ihnen etwas nicht gelungen war oder wenn sie Traurigkeit verspürten. Sie berichten, dass sie von den Eltern auch

häufiger gelobt wurden. Die Eltern werden als Menschen beschrieben, die ihre Zuneigung und Liebe auch durch Worte und Gesten zum Ausdruck bringen.

- 3) *Kontrolle und Überbehütung*: Anhand dieser Skala werden elterliche Verhaltensmerkmale erhoben, die vom Erzogenen als stark kontrollierend und als übertrieben fürsorglich, einmischend und einengend erlebt wurden. Darüber hinaus liefert die Skala Informationen über das Ausmaß der Leistungsorientierung und der Erwartungshaltung der Eltern gegenüber ihrem Kind.

Beispielitems: *Setzten Ihre Eltern bestimmte Grenzen für das, was Sie tun und lassen durften, und bestanden Sie eisern darauf? Finden Sie, dass Ihre Eltern übertrieben ängstlich darüber waren, dass Ihnen etwas zustoßen könnte?*

Personen mit hohen Werten auf dieser Skala haben ihre Eltern als stark kontrollierend und als übertrieben besorgt wahrgenommen. Sie berichten, dass ihre Eltern übertrieben ängstlich waren und häufiger versuchten Schuldgefühle zu indizieren. Des Weiteren fühlten sich Personen mit hohen Werten auf dieser Skala während ihrer Kindheit und Jugend durch die häufige Einmischung ihrer Eltern in ihrer Autonomieentwicklung und in ihren eigenen Entscheidungsmöglichkeiten eher eingeschränkt, sowie durch die starke Leistungsorientierung ihrer Eltern unter Druck gesetzt.

9.2.3.1 Reliabilität

Die Reliabilität, sprich die Zuverlässigkeit der *FEE*-Skalen, wurde als interne Konsistenz für die Studierendenstichprobe bestimmt.

Die Konsistenzkoeffizienten (Cronbachs's Alpha) nahmen für die jeweils acht Items umfassenden Skalen Werte zwischen .72 und .92 an. Die Reliabilitätskennwerte der Skala Kontrolle und Überbehütung waren sowohl in Bezug auf das väterliche (.72) als auch auf das mütterliche Erziehungsverhalten (.75) etwas niedriger als die Werte der Skala Ablehnung und Strafe (.80 und .86) und der Skala Emotionale Wärme (jeweils .92). Die für die Studierendenstichprobe berechneten Mittelwerte, Standardabweichungen und Konsistenzkoeffizienten der einzelnen Skalen sind Tabelle 15 (s. Anhang, S. **Fehler! Textmarke nicht definiert.**) zu entnehmen.

9.2.3.2 Validität

Zur Überprüfung der Validität des *FEE* wurde aufgrund der Verletzung der Normalverteilung eine Rangkorrelation nach Spearman herangezogen. Die gefundenen Interkorrelationen der einzelnen Skalen beziehen sich wiederum auf die hier vorliegende Studierendenstichprobe.

Die Skala Emotionale Wärme korrelierte sowohl bei den Vätern als auch bei den Müttern erwartungsgemäß negativ mit der Skala Ablehnung und Strafe ($r_s(\text{Vater}) = -.30$ und $r_s(\text{Mutter}) = -.26$) und dies bei einem Signifikanzniveau von .01.

Zwischen der Skala Emotionale Wärme und der Skala Kontrolle und Überbehütung ließ sich weder bei Betrachtung eines Elternteils noch bei Betrachtung beider Elternteile ein signifikanter Zusammenhang finden.

Bei beiden Elternteilen korrelierte allerdings die Skala Ablehnung und Strafe signifikant positiv mit der Skala Kontrolle und Überbehütung ($r_s(\text{Vater}) = .43$ und $r_s(\text{Mutter}) = .38$).

Moderate bis hohe Korrelationen fanden sich auch zwischen den inhaltlich identischen Skalen in Bezug auf die Beurteilung des Vaters und der Mutter (Emotionale Wärme: $r_s = .46$; Ablehnung und Strafe: $r_s = .51$; Kontrolle und Überbehütung: $r_s = .39$).

Eine ausführliche Darstellung der Interkorrelationen der *FEE*-Skalen zeigt Tabelle 16 (s. Anhang, S. 132).

9.2.3.3 Zur „Verlässlichkeit“ autobiographischer Erinnerungen an das elterliche Erziehungsverhalten

In wissenschaftlichen Diskursen wird im Zuge retrospektiv gewonnener Daten immer wieder die Verlässlichkeit autobiographischer Erinnerungen thematisiert (Brewin, Andrews & Gotlib, 1993), so auch im Hinblick auf erziehungsrelevante Erlebnisse und Erfahrungen während der Kindheit und Jugendzeit.

Im Zusammenhang mit der vorliegenden Studie stellt sich folglich die Frage, ob mit dem *Fragebogen zum erinnerten elterlichen Erziehungsverhalten* (Schumacher et al., 2000) das „tatsächlich“ praktizierte Erziehungsverhalten der Eltern erfasst wird oder lediglich die verfälschte oder verzerrte Erinnerung daran. Problematisch scheint dies in Bezug auf die Validität vor allem dann zu sein, wenn der Anspruch erhoben wird, das tatsächliche Verhalten beurteilen zu wollen. Die Testautoren verweisen in ihrem Testmanual aber explizit darauf, dass der *FEE* ausschließlich der Beurteilung des

erinnerten elterlichen Erziehungsverhaltens dient und in Folge dessen die subjektiven Repräsentationen im Fokus der Erhebung stehen. Ebenso wenig können und sollen mit diesem Fragebogen Aussagen zur *Veridikalität*, sprich der Übereinstimmung zwischen den Erinnerungen an das elterliche Erziehungsverhalten und dem „wahren“ Erziehungsverhalten der Eltern, angestellt werden.

Diesbezüglich finden sich in der Erziehungsforschung auch kaum Zusammenhänge zwischen dem aktuellen kindperzipierten und dem aktuellen elternperzipierten Erziehungsverhalten (Schumacher et al., 2000). Im Hinblick auf die wahrgenommene Erziehung mittels retrospektiv gewonnener Daten offenbart sich jedoch ein anderes Bild, wobei sich zum Beispiel im Zuge einer Validierungsstudie von Schumacher, Hinz und Brähler (2002) zeigte, dass die Erinnerungen von jungen Erwachsenen (Studierenden) an das elterliche Erziehungsverhalten und die Erinnerungen ihrer Eltern an das eigene Erziehungsverhalten signifikant positiv miteinander korrelieren.

9.3 Auswahl der Stichprobe

Insgesamt wurde eine Stichprobengröße von mindestens 120 Personen angestrebt, um repräsentative Ergebnisse hinsichtlich einzelner Subgruppen zu erlangen. Die Stichprobe sollte sich im Zuge des Forschungsthemas aus Studierenden im Alter zwischen 18 und 29 Jahren (frühes Erwachsenenalter) zusammensetzen, wobei die Rekrutierung der Studierenden ausschließlich mittels E-Mail Anfrage erfolgte.

9.4 Untersuchungsplanung und -durchführung

Die Untersuchung wurde, wie bereits erwähnt, in Form eines online-Fragebogens durchgeführt, wobei im Vorfeld ein Pretest stattfand.

Den online-Fragebogen konnten die Studierenden durch einen Link aufrufen, der ihnen zusammen mit einer kurzen Stellungnahme und Instruktion via E-Mail zugesendet wurde. In der Instruktion wurde explizit darauf hingewiesen, dass sowohl Erinnerungen an das Erziehungsverhalten des Vaters als auch an das der Mutter vorhanden sein müssen, um einen informativen Beitrag für die Studie liefern zu können (E-Mail an die Studierenden s. Anhang, S. 133).

Die Bearbeitung der gesamten Fragebogenbatterie nahm im Schnitt 10 bis 15 Minuten in Anspruch, wobei die Daten der Studierenden durch das Schließen des Fensters abgespeichert wurden. Der Befragungszeitraum wurde auf rund 2 Monate festgelegt und erstreckte sich letztendlich vom 7. Februar bis zum 18. April 2011.

9.5 Datenanalyse

Sämtliche Analysen und Auswertungen der Daten erfolgten mit Hilfe des Statistikprogramms SPSS 17.0 (PASW).

Die Zuverlässigkeit der Gesamtskalen der *MSWS* und des *FEE* in der hier vorliegenden Studierendenstichprobe wurde mittels Reliabilitätsanalysen überprüft, wobei Cronbach's Alpha als Reliabilitätskoeffizient fungierte. Die Ermittlung der Validität erfolgte anhand von (Subskalen-)Interkorrelationen nach Spearman.

Zur Beschreibung der Stichprobe (Deskriptivstatistik) wurden Häufigkeitsauszählungen und Grafiken in Form von Balkendiagrammen herangezogen.

Gruppenunterschiede in der Studierendenstichprobe (z.B. im Hinblick auf Alter oder Geschlecht) wurden einerseits mittels t-Tests für zwei unabhängige Stichproben und andererseits mittels einfaktoriellen bzw. zweifaktoriellen Varianzanalysen berechnet (vgl. Janssen & Laatz, 2010). Zur Überprüfung der Normalverteilung kam der Kolmogorov-Smirnov-Test zur Anwendung, wobei im Zuge der Auswertungen Normalverteilungsabweichungen zumeist hingenommen wurden, da laut Bortz und Döring (2005) die Forderung nach normalverteilten Daten vernachlässigt werden kann, wenn mit größeren Stichproben operiert wird (ab ca. 30 Untersuchungsobjekten). Die Voraussetzungsprüfung auf Homogenität der Varianzen erfolgte jeweils mit Hilfe des Levene-Tests. Fiel dieser bei Anwendung des t-Tests signifikant aus, wurde die unterste Reihe („Varianzen sind nicht gleich“) zur Interpretation herangezogen (Field, 2009).

Zur Messung der Stärke und Richtung von Zusammenhängen wurden Korrelationen bzw. Korrelationskoeffizienten berechnet. Unter der Voraussetzung, dass beide Variablen metrisch skaliert waren und die gemeinsame (bivariate) Verteilung der Variablen normalverteilt war (Prüfung mittels Kolmogorov-Smirnov-Test), wurden Korrelationen nach Pearson (r) berechnet. Wenn jedoch mindestens eine der beiden zu

korrelierenden Variablen ordinalskaliert oder die Normalverteilung verletzt war, wurde auf die Rangkorrelation nach Spearman (r_s) zurückgegriffen.

Das Signifikanzniveau beruht in der Regel auf einem Alpha von .05 (entspricht 5% Fehlrisiko), sofern keine anderen Angaben gemacht werden. Signifikante Werte sind in den Tabellen grau unterlegt, um einen besseren Überblick zu gewährleisten.

9.6 Drop-out-Analyse

Insgesamt wurde der online-Fragebogen 589 mal aufgerufen (Klicks), woraus 480 (100%) Datensätze resultierten. Diese waren jedoch aufgrund von Testabbrüchen zum Teil unvollständig. Die Rücklaufstatistik zeigte, dass in Summe 116 Studierende die online-Befragung auf jeweils unterschiedlichen Seiten vorzeitig abgebrochen haben:

38 (7.9%) Studierende stiegen bereits nach der ersten Seite aus. Weitere 38 (7.9%) Studierende brachen die Befragung bei der zweiten Seite, 9 (1.9%) bei der dritten, 12 (2.5%) bei der vierten und 5 (1%) Studierende bei der fünften Seite ab. Auf Seite 6 stiegen 8 (1.7%) Studierende aus und auf Seite 7 verließen 4 (0.8%) Studierende die Befragung. Auf der letzten Seite wurde der Fragebogen von weiteren 2 (0.4%) Studierenden vorzeitig beendet. Dies ergab insgesamt eine „Aussteigerquote“ von 24.2%. Aufgrund der Unvollständigkeit dieser 116 Datensätze wurden diese im Hinblick auf weitere Analysen ausgeschlossen.

Die verbliebenen 364 (75.8%) Datensätze wurden vollständig ausgefüllt und dienten in der Folge als Ausgangspunkt für die statistischen Berechnungen.

10 Deskriptive Statistik – Stichprobenbeschreibung

10.1 Geschlechter- und Altersverteilung

Insgesamt nahmen $N = 364$ Studierende an der Fragebogenerhebung teil. Die Stichprobe setzt sich folglich aus 181 weiblichen Studierenden (49.7%) und 183 männlichen Studierenden (50.3%) zusammen, wobei sich der Altersbereich zwischen 18 und 29 Jahren erstreckt. Das durchschnittliche Alter liegt in der Gesamtstichprobe bei 23.99 Jahren ($SD = 2.97$). Bei den weiblichen Studierenden beträgt das Durchschnittsalter 24.36 ($SD = 2.98$) Jahre, bei den männlichen 23.63 ($SD = 2.93$) Jahre.

Im Hinblick auf anschließende Berechnungen wurden die einzelnen Jahrgänge zu vier Gruppen zusammengefasst (s. Abbildung 4). Die erste Gruppe setzt sich folglich aus 18 bis 20 Jährigen ($n = 59$, 16.2%), die zweite aus 21 bis 23 Jährigen ($n = 105$, 28.8%), die dritte aus 24 bis 26 Jährigen ($n = 110$, 30.2%) und die letzte Gruppe aus 27 bis 29 Jährigen ($n = 90$, 24.7%) zusammen.

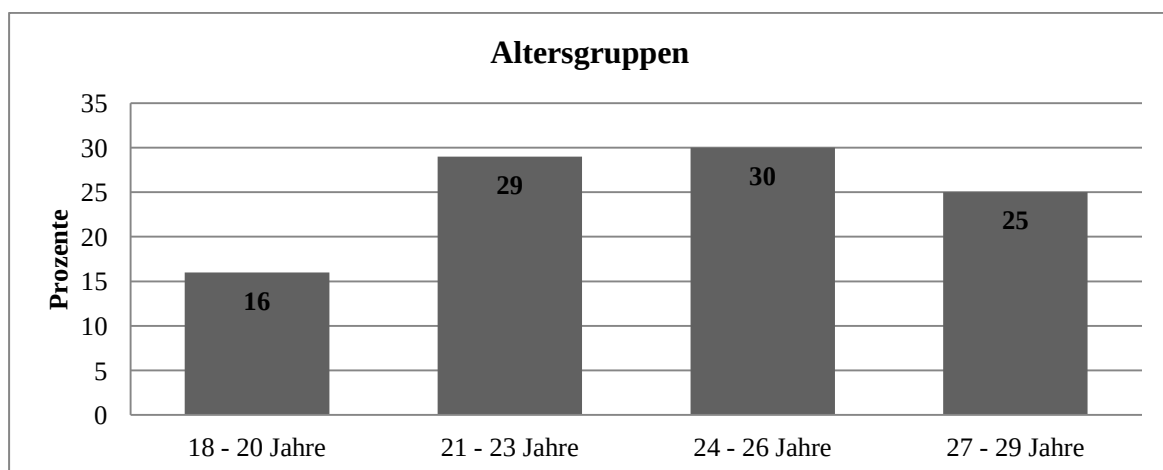


Abbildung 4: Altersverteilung in Gruppen

10.2 Bildungsniveau und Studienrichtung

Bezüglich der höchsten abgeschlossenen Ausbildung gaben 80.2% (292) der Studierenden ($N = 364$) einen Maturaabschluss (AHS/BHS) an, 17.3% (63) einen Universitätsabschluss, 1.9% (7) einen Fachhochschul- oder Akademieabschluss, und 2% (5) einen Lehr- bzw. Berufsschulabschluss.

Hinsichtlich der Studienrichtungen wurden im Anschluss fünf Gruppen gebildet, die als übergeordnete Studiendisziplinen die einzelnen Studienrichtungen repräsentieren sollen. Als Kriterium für die Zuweisung zu den Disziplinen fungierte der jeweilige angestrebte Akademische Grad, welcher bei Absolvierung der spezifischen Studienrichtung in der Regel verliehen wird. In Abbildung 5 ist die Häufigkeitsverteilung der Studiendisziplinen graphisch veranschaulicht. Es zeigte sich, dass 40.7% (148) der Studierenden Geisteswissenschaften, 37.1% (135) Naturwissenschaften, 16.8% (61) Ingenieurwissenschaften, 3.3% (12) Rechtswissenschaften und 2.2% (8) Wirtschaftswissenschaften studieren.

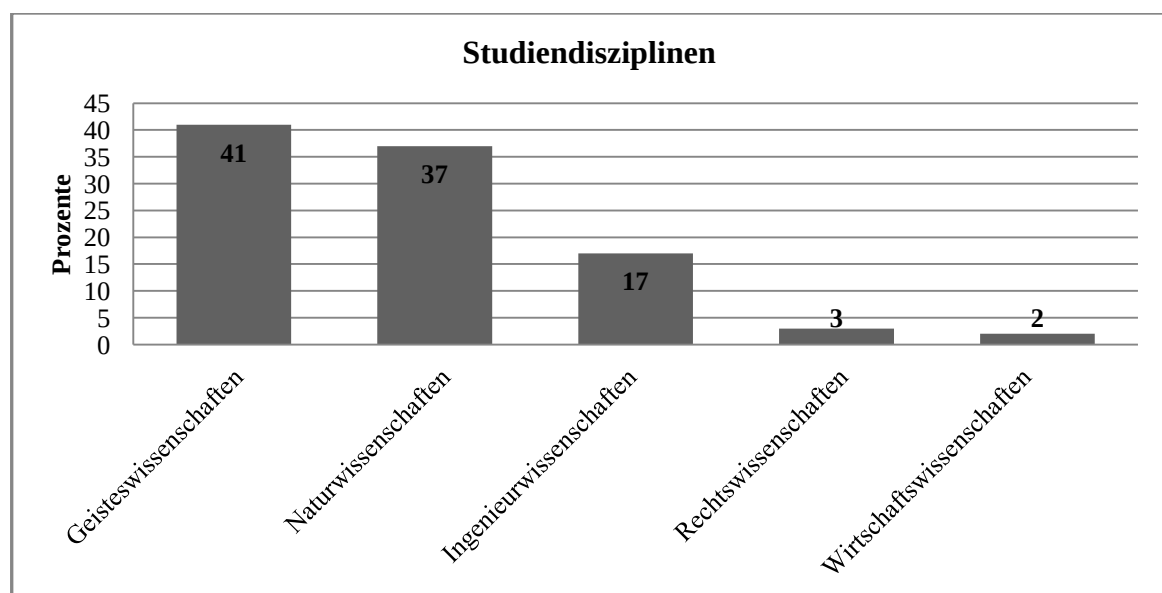


Abbildung 5: Verteilung auf die Studiendisziplinen in Gruppen

10.3 Nationalität

Hinsichtlich der Nationalität ($N = 364$) gab der Großteil der Studierenden (89%, 324) die österreichische Staatsbürgerschaft an. Lediglich 6.9% (25) verteilten sich auf Deutschland, 0.8% (3) auf Italien und je 0.5% (2) auf Bulgarien, Kroatien, Tschechien und die Türkei. Je 0.3% (1) gaben Ungarn und die Schweiz, 0.3% (1) die Doppelstaatsbürgerschaft Deutschland/Frankreich und 0.3% (1) die Mehrfachnationalität USA/Italien/Deutschland an.

10.4 Familienstand, Beziehungszeitraum und Beziehungsqualität

Von den insgesamt 364 Studierenden befinden sich 53.8% (196) in einer Partnerschaft. 44% (160) der Studierenden sind Single/ledig, 1.9% (7) verheiratet und 0.3% (1) geschieden (s. Abbildung 6).

Diejenigen Studierenden, die zum Zeitpunkt der Befragung in einer Partnerschaft lebten oder verheiratet waren, sollten des Weiteren Angaben zur Beziehungsdauer und Beziehungsqualität machen. Dabei zeigte sich, dass von den 203 Studierenden 10.8% (22) seit ein bis sechs Monaten in einer Partnerschaft leben und 9.9% (20) seit sechs bis zwölf Monaten. Weitere 21.1% (43) gaben eine Beziehungsdauer von ein bis zwei Jahren an, 14.3% (29) eine Dauer von zwei bis drei Jahren, 9.4% (19) von drei bis vier Jahren und 10.8% (22) eine Dauer von bereits vier bis fünf Jahren. Der größte Anteil, nämlich 23.6% (48), befindet sich seit mehr als fünf Jahren in einer Partnerschaft. Der Median bezüglich der Beziehungsdauer liegt bei der Antwortkategorie vier („zwei bis drei Jahre“).

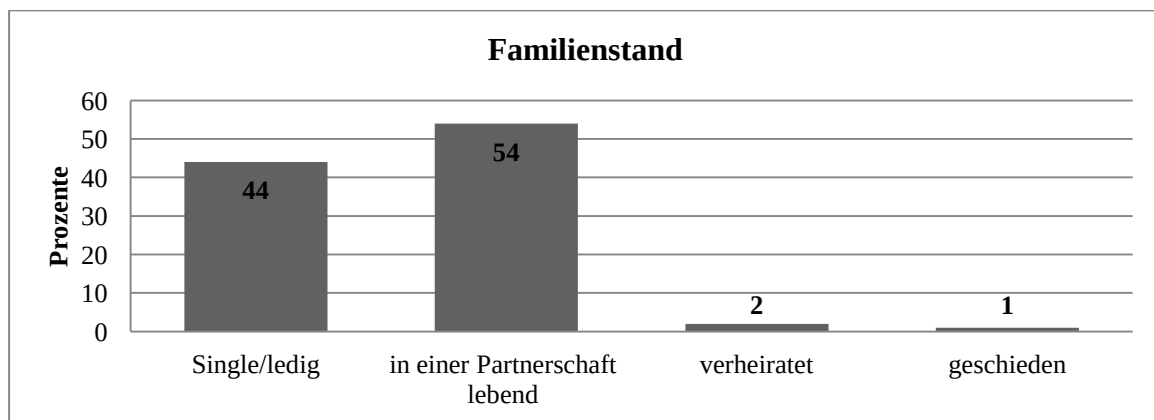


Abbildung 6: Familienstand

Hinsichtlich der Beziehungsqualität ($n = 203$) gaben 44.8% (91) der Studierenden an sehr glücklich und weitere 35% (71) glücklich in ihrer Partnerschaft zu sein. 9.9% (20) der Studierenden sind in ihrer Beziehung eher glücklich, 4.4% (9) gaben an weder glücklich noch unglücklich zu sein, 2.5% (5) sind eher unglücklich, 0.5% (1) sind unglücklich und 3% (6) sind sehr unglücklich (s. Abbildung 7). Hier liegt der Median bei der Antwortkategorie 2 („glücklich“).

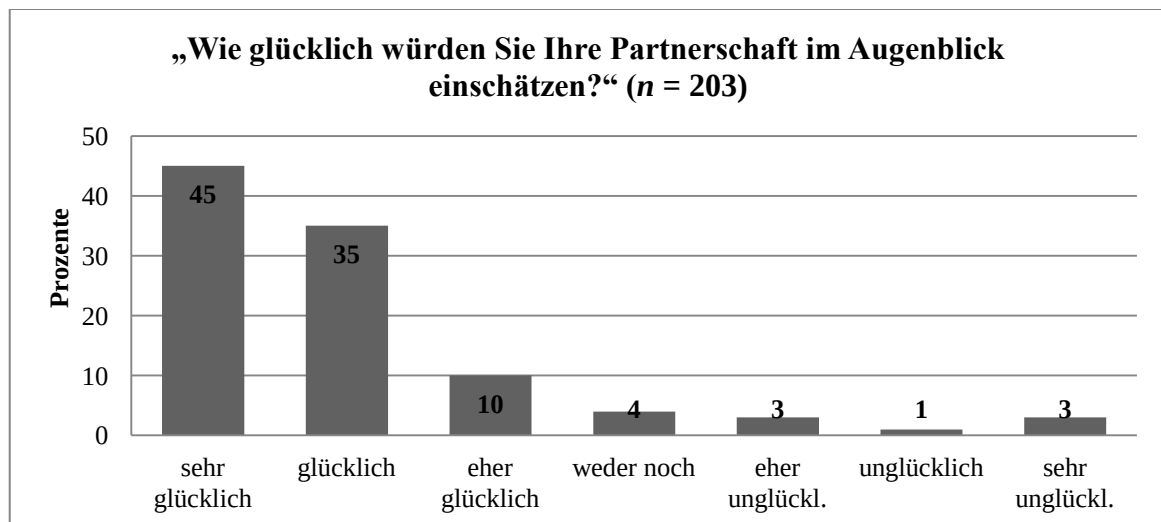


Abbildung 7: Beziehungsqualität in der Partnerschaft

10.5 Geschwisterkonstellation

Die Geschwisteranzahl der Studierenden erstreckt sich von 42 (11.5%) Geschwisterlosen bis hin zu 6 (1.6%) mit mehr als vier Geschwistern. Der Großteil der Studierenden ($N = 364$), nämlich 160 (44%), gab ein Geschwister an und 100 (27.5%) nannten zwei Geschwister. Weitere 42 (11.5%) führten drei und 14 (3.8%) vier Geschwister an. Die durchschnittliche Anzahl von Geschwistern beträgt demnach 1.57 mit einer Standardabweichung von 1.067 (s. Abbildung 8).

Betrachtet man die Geschwisterreihenfolge, so wird ersichtlich, dass der überwiegende Anteil der Gesamtstichprobe ($N = 364$), das sind 128 (35.2%) Studierende, angab, das zweite Kind in der Rangfolge zu sein. Ähnlich viele, nämlich 118 (32.4%) Studierende, gaben an, das erste Kind von mindestens zwei Geschwistern zu sein. 42 (11.5%) Studierende sind geschwisterlos (das erste und einzige Kind). 43 (11.8%) Studierende gaben an das dritte Kind, 20 (5.5%) das vierte Kind, 6 (1.6%) das fünfte und 2 (0.5%) Studierende das sechste Kind in der Geschwisterreihenfolge zu sein.

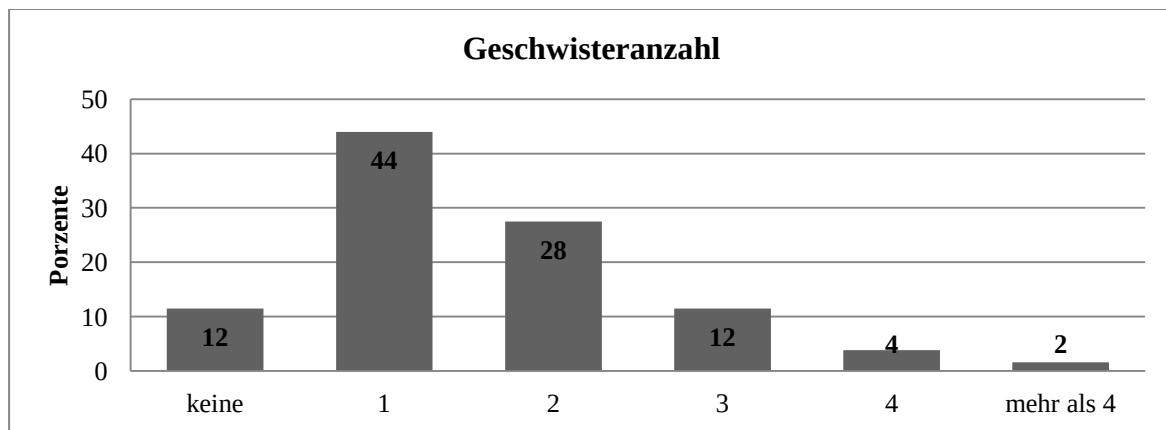


Abbildung 8: Geschwisteranzahl

10.6 Alter, Bildungsniveau und Berufstätigkeit der Eltern

Im Rahmen der Untersuchung wurden die Studierenden nach dem Alter und der höchsten abgeschlossenen Ausbildung ihrer Eltern befragt. Des Weiteren sollte angegeben werden, welcher Tätigkeit/welchem Beruf beide Elternteile während der Kindheit der Studierenden primär nachgegangen sind.

Nach Angaben der Studierenden sind die Väter bei einer Spannweite von 44 bis 75 Jahren im Schnitt 56.17 ($SD = 6.06$) Jahre alt. Das Alter der Mütter reicht von 41 bis 71 Jahren, wobei das Durchschnittsalter bei 52.83 ($SD = 5.34$) Jahren liegt.

Den Daten zufolge haben 34.9% (127) der Väter und 39.3% (143) der Mütter einen Lehr- bzw. Berufschulabschluss. Ebenso 34.9% (127) der Väter weisen einen Universitätsabschluss auf. Im Gegensatz dazu liegt der Anteil der Universitätsabschlüsse bei den Müttern bei 15.9% (58). Des Weiteren haben laut den Studierenden sowohl 18.1% (66) der Väter als auch 18.1% (66) der Mütter die Matura absolviert. 7.7% (28) der Väter und 18.1% (66) der Mütter weisen einen Fachhochschul- bzw. Akademieabschluss auf, 8.5% (31) der Mütter und 4.4% (16) der Väter haben einen Pflichtschulabschluss als höchste abgeschlossene Ausbildung (s. Abbildung 9).

Im Hinblick auf die Frage nach der primären Tätigkeit des Vaters während der Kindheit der Studierenden zeigte sich, dass 24.5% (89) der Väter während dieser Zeit Angestellte, 22.3% (81) Beamte und 20.3% (74) selbständig bzw. freiberuflich tätig waren. 15.7% (57) der Väter arbeiteten damals als leitende Angestellte und 12.1% (44) waren Arbeiter. Nach Angaben der Studierenden befanden sich bereits 1.4% (5) der Väter

in Pension, 0.8% (3) waren Hausmänner und ein Vater (0.3%) war arbeitslos. Des Weiteren arbeiteten 1.4% (5) der Väter als Landwirt und jeweils ein Vater (je 0.3%) als Landwirt mit zusätzlicher politischer Tätigkeit, als Angestellter in Kombination mit einer freiberuflichen Tätigkeit, als Beamter mit einer freiberuflichen Tätigkeit, als wissenschaftlicher Mitarbeiter und als Universitätsprofessor.

Hinsichtlich der Daten zur primären Tätigkeit der Mütter kann gefolgert werden, dass 40.4% (147) der Mütter während der Kindheit der Studierenden Hausfrauen waren. 26.4% (96) der Mütter befanden sich in einem Angestelltenverhältnis, 14.6% (53) waren als Beamtinnen tätig und 7.4% (27) gingen einer selbständigen bzw. freiberuflichen Tätigkeit nach. Des Weiteren zeigte sich, dass 4.7% (17) der Mütter leitende Angestellte und 4.1% (15) Arbeiterinnen waren. Nach Angaben der Studierenden befand sich eine Mutter (0.3%) bereits in Pension und eine Mutter (0.3%) war arbeitslos. Drei Mütter (0.8%) waren Landwirtinnen und 2 Mütter (je 0.5%) waren in Kombination mit der Tätigkeit als Hausfrau auch Angestellte. Eine Mutter war Hausfrau und Beamtin (0.3%) und eine andere Hausfrau und Landwirtin zugleich (0.3%).

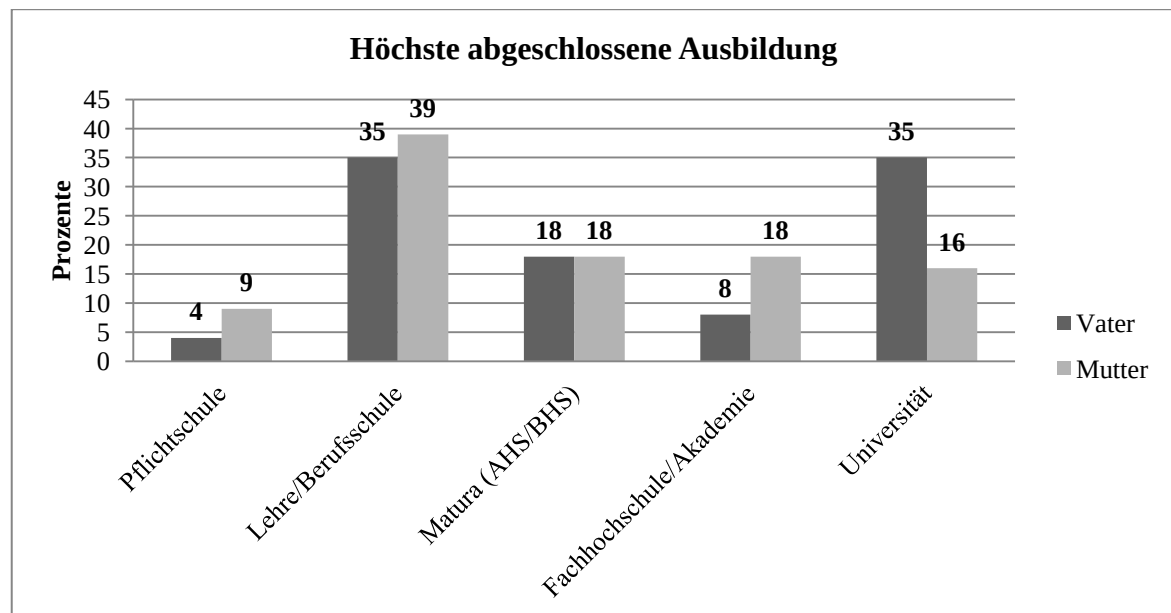


Abbildung 9: Höchste abgeschlossene Ausbildung der Eltern

10.7 Beziehung zu den Eltern und Familienatmosphäre

Im Zuge der Datenerhebung wurden die Studierenden dazu aufgefordert, die Beziehungsqualität zu Vater und Mutter während der Kindheit rückblickend einzuschätzen (s. Abbildung 10). Dabei gaben 35.7% (130) der Studierenden an, dass ihre Beziehung zum Vater sehr gut war, 31.6% (115), dass sie gut und 14% (51), dass sie eher gut war. 6.9% (25) der Studierenden schätzten die Beziehung zum Vater weder gut noch schlecht ein. Des Weiteren gaben 6.9% (25) der Studierenden an, dass die Beziehung zum Vater während der Kindheit eher schlecht war, 2.7% (10), dass sie schlecht und 2.2% (8), dass sie sehr schlecht war.

Hinsichtlich der Beziehungsqualität zur Mutter während der Kindheit zeigte sich ein ähnliches Bild, wobei 54.4% (198) der Studierenden eine sehr gute, 29.1% (106) eine gute und 10.4% (38) eine eher gute Beziehung erinnern. 3% (11) der Studierenden schätzten die damalige Beziehung zur Mutter weder gut noch schlecht ein. 2.5% (9) erinnern die Beziehung als eher schlecht und 0.5% (2) als schlecht. Die Dimension „sehr schlecht“ wurde in Bezug auf die rückblickende Einschätzung der Beziehungsqualität zur Mutter nicht genannt.

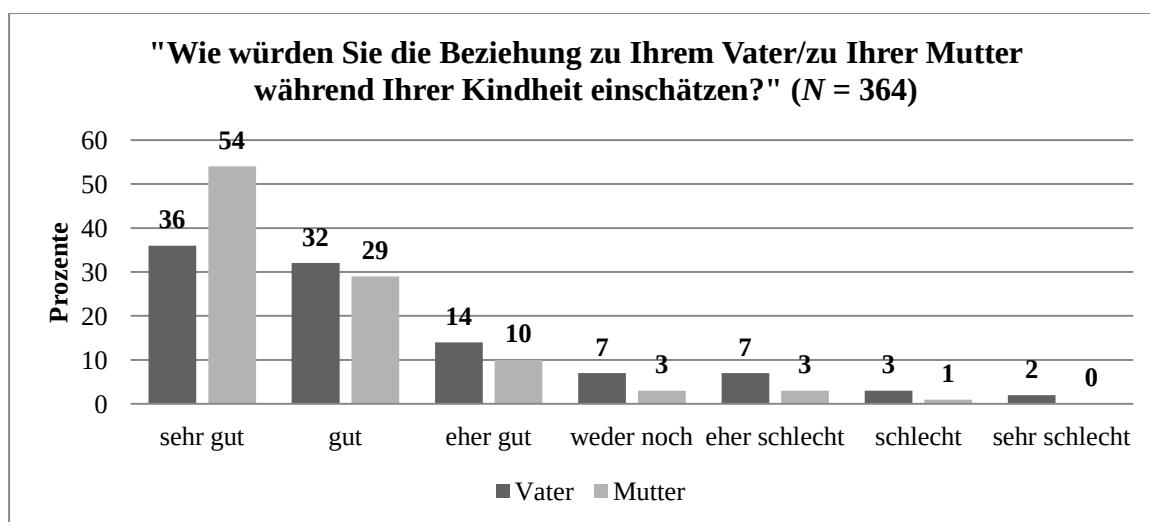


Abbildung 10: Beziehungsqualität zu den Eltern während der Kindheit

Des Weiteren wurde auch die von den Studierenden wahrgenommene Familienatmosphäre während der Kindheit erhoben. Hier zeigte sich, dass 29.9% (109) der Studierenden die Familienatmosphäre als sehr gut, 31.6% (115) als gut und 17.3% (63) als eher gut in Erinnerung haben. 12.9% (47) beurteilten die Atmosphäre in der

Familie im Nachhinein als weder gut noch schlecht. 5.8% (21) der Studierenden beschrieben die Familienatmosphäre als eher schlecht, 1.4% (5) als schlecht und 1.1% (4) als sehr schlecht (s. Abbildung 11).

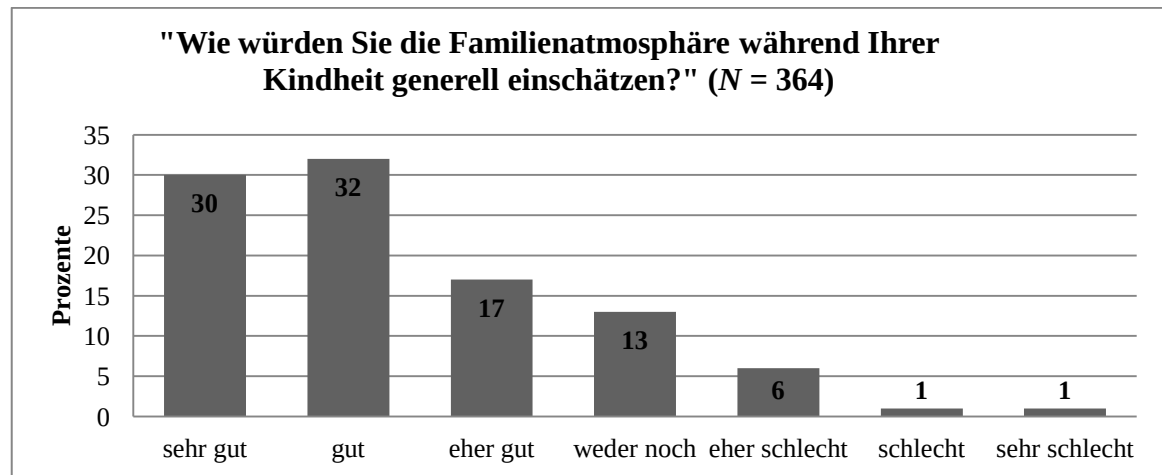


Abbildung 11: Familienatmosphäre während der Kindheit

10.8 Kindheit und wichtige Bezugspersonen

Hinsichtlich der Frage, bei wem die Studierenden aufgewachsen sind, konnten mehrere Antwortalternativen ausgewählt werden, wobei insgesamt 401 Markierungen gesetzt wurden. Die Daten zeigten, dass 349 (87%) der Studierenden angab, bei beiden Elternteilen aufgewachsen zu sein. 3 (0.7%) Studierende gaben an, dass sie beim Vater und 44 (11%), dass sie bei der Mutter aufgewachsen sind. Weitere 5 Studierende (1.2%) bekundeten, dass sie bei keinem der beiden Elternteile aufgewachsen sind.

Auch im Zuge der Frage nach der Bezugsperson, welche primär für ihre Erziehung verantwortlich war, konnten mehrere Alternativen angegeben werden. Insgesamt wurden 686 Markierungen vorgenommen, wobei der überwiegende Anteil von 51.9% (356) der Studierenden die Mutter als die primär Verantwortliche für die Erziehung nannte. Der Vater wurde von 28.7% (197) der Studierenden angeführt. Des Weiteren gaben 10,1% (69) der Studierenden die Großmutter und 6% (41) den Großvater an. 1% (7) fiel auf die Nennung anderer naher Verwandter und 2.3% (16) auf sonstige Bezugspersonen (z.B. Geschwister, Stiefeltern, Erzieher oder Erzieherinnen, Freunde).

10.9 Kritische Ereignisse während der Kindheit

Eine weitere Frage bezog sich auf kritische Lebensereignisse während der Kindheit der Studierenden (s. Abbildung 12). Auch hier konnten mehrere Antwortalternativen angegeben werden, wobei insgesamt 418 Markierungen getätigt wurden.

7.7% (32) der Studierenden bekundeten, dass sie selbst während ihrer Kindheit eine schwere Krankheit erlitten haben. 5.7% (24) der Studierenden gaben an, dass ihr Vater, 4.8% (20), dass ihre Mutter und 4.5% (19), dass ein Geschwisterteil schwer erkrankte.

Zwei Fragen bezogen sich auf den Missbrauch von Substanzen (Alkohol oder Drogen), wobei 5.5% (23) der Studierenden angab, dass der Vater und 0.7% (3), dass die Mutter Substanzen missbrauchte. Insgesamt zeigte sich auch, dass 18.2% (76) der Studierenden von einer Scheidung/Trennung der Eltern während der Kindheit betroffen waren. Weitere 2.6% (11) nannten als kritisches Ereignis den Tod des Vaters und 1% (4) den Tod der Mutter. Fast die Hälfte der Gesamtstichprobe, nämlich 46.4% (194) der Studierenden, bekundet jedoch, dass ihnen keines dieser Ereignisse während der Kindheit widerfahren ist. 2.9% (12) der Studierenden führten zusätzliche Angaben an, auf die hier aus Platzgründen nicht näher eingegangen werden kann.

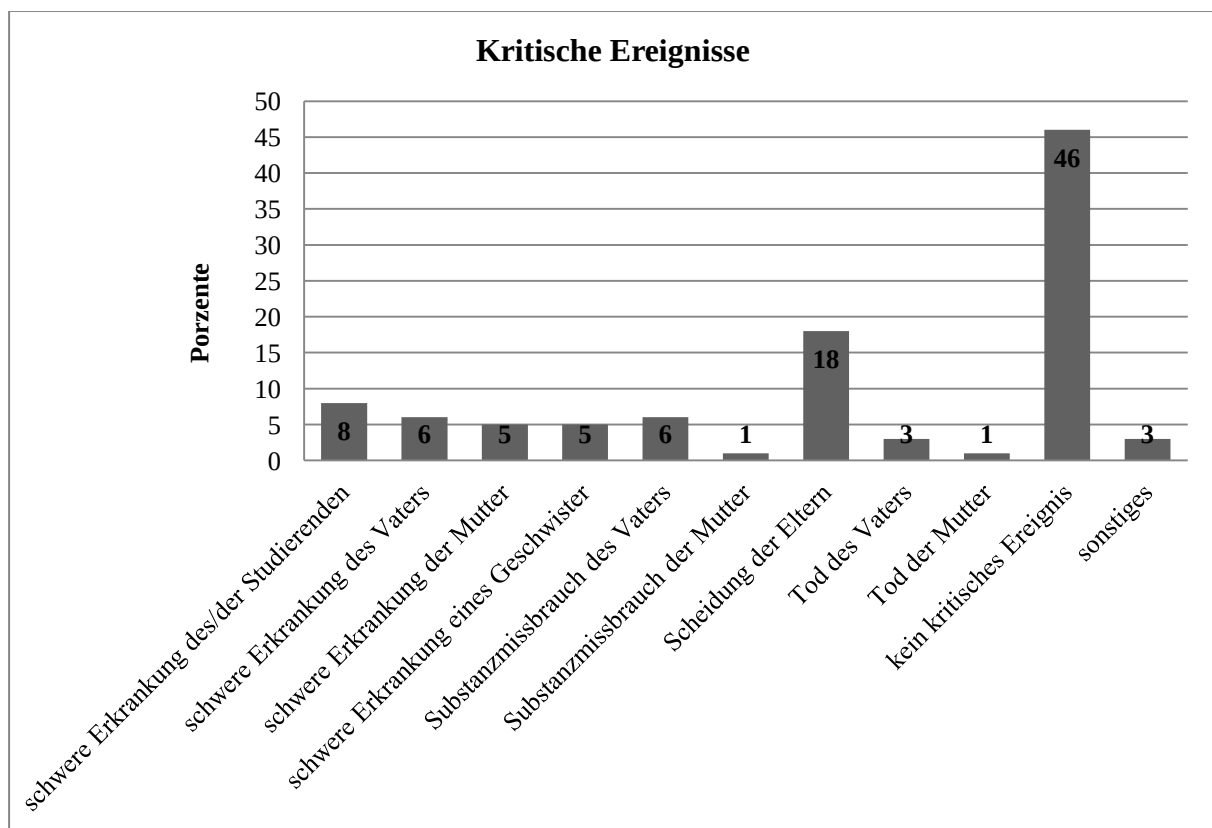


Abbildung 12: Kritische Ereignisse während der Kindheit

11 Untersuchungsergebnisse zu den Hauptfragestellungen

In diesem Abschnitt werden die Untersuchungsergebnisse zu den einzelnen Hauptfragestellungen und den dazugehörigen Hypothesen präsentiert, wobei die wichtigsten Befunde durch Tabellen visuell dargestellt sind.

11.1 Geschlechts- und Altersunterschiede der Studierenden hinsichtlich des erinnerten elterlichen Erziehungsverhaltens

Im Zuge der ersten Fragestellung werden zwei Hypothesen zum elterlichen Erziehungsverhalten beantwortet, die zum einen Geschlechtsunterschiede und zum anderen Altersgruppenunterschiede postulieren.

11.1.1 Geschlechtsunterschiede der Studierenden hinsichtlich des erinnerten elterlichen Erziehungsverhaltens

In diesem Abschnitt werden die Ergebnisse zu den Unterschieden zwischen weiblichen und männlichen Studierenden im Hinblick auf die Beschreibung des erinnerten elterlichen Erziehungsverhaltens (Ablehnung und Strafe/Emotionale Wärme/Kontrolle und Überbehütung) dargestellt. Die entsprechende Hypothese lautet wie folgt:

H1 a): Es bestehen signifikante Geschlechtsunterschiede hinsichtlich der Beschreibung des erinnerten elterlichen Erziehungsverhaltens.

Zur Überprüfung der Homogenität der Varianzen wurde der Levene-Test durchgeführt, wobei dieser nicht signifikant ausfiel. Somit kann gefolgert werden, dass die Varianz der Werte der Erziehungsskalen in beiden Gruppen (weiblich/männlich) in etwa gleich ist. Zur Berechnung der Unterschiedshypothese kam trotz der Verletzung der Normalverteilung der t-Test für zwei unabhängige Stichproben zur Anwendung, da mit einer großen Stichprobe operiert wurde (vgl. Bortz & Döring, 2005).

In Tabelle 2 sind die Ergebnisse hinsichtlich der väterlichen Erziehungsskalen dargestellt. Im Zuge der Berechnungen zeigte sich, dass männliche ($M = 10.40$, $SD = 2.80$) im Vergleich zu weiblichen Studierenden ($M = 9.62$, $SD = 2.67$) signifikant höhere

Werte im Hinblick auf die Skala Ablehnung und Strafe seitens des Vaters angeben ($t(362) = -2.70, p = .007$). Auch bezüglich der Skala Emotionale Wärme konnten signifikante Geschlechtsunterschiede bei den Beurteilungen festgestellt werden ($t(362) = 2.24, p = .026$). Weibliche Studierende schrieben ihren Vätern rückblickend höhere Werte zu ($M = 21.77, SD = 6.10$) als männliche Studierende ($M = 20.41, SD = 5.45$). Hinsichtlich der Skala Kontrolle und Überbehütung seitens der Väter konnten jedoch keine signifikanten Geschlechtsunterschiede gefunden werden ($t(362) = -.69, p = .488$).

Tabelle 2: Geschlechtsunterschiede hinsichtlich der väterlichen Erziehungsskalen

Erziehungsskalen (Vater)	Geschlecht	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i>
Ablehnung und Strafe	weiblich	181	9.62	2.67	-2.70	362	.007
	männlich	183	10.40	2.80			
Emotionale Wärme	weiblich	181	21.77	6.10	2.24	362	.026
	männlich	183	20.41	5.45			
Kontrolle und Überbehütung	weiblich	181	12.67	3.93	-.69	362	.488
	männlich	183	12.94	3.53			

Anmerkungen: t-Test für zwei unabhängige Stichproben; *n* = Stichprobenumfang, *M* = Mittelwert, *SD* = Standardabweichung, *t* = t-verteilte Testprüfgröße, *df* = Freiheitsgrade, *p* = Asymptotische Signifikanz (2-seitig); Wertebereich der Antwortkategorien: 8 = „nein, niemals“ bis 32 = „ja, ständig“.

Betrachtet man die Werte zu den Erziehungsskalen der Mutter (s. Tabelle 3), so zeichneten sich hier lediglich signifikante Geschlechtsunterschiede hinsichtlich der Skala Emotionale Wärme ab. Dabei gaben weibliche Studierende ($M = 26.10, SD = 5.47$) im Durchschnitt höhere Werte an als männliche Studierende ($M = 24.74, SD = 5.13$). Dieser Unterschied erwies sich mit $t(362) = 2.46, p = .014$ als signifikant.

Tabelle 3: Geschlechtsunterschiede hinsichtlich der mütterlichen Erziehungsskalen

Erziehungsskalen (Mutter)	Geschlecht	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i>
Ablehnung und Strafe	weiblich	181	10.07	3.03	-1.22	362	.224
	männlich	183	10.49	3.45			
Emotionale Wärme	weiblich	181	26.10	5.47	2.46	362	.014
	männlich	183	24.74	5.13			
Kontrolle und Überbehütung	weiblich	181	14.50	4.45	-.93	362	.351
	männlich	183	14.93	4.26			

Anmerkungen: t-Test für zwei unabhängige Stichproben, *n* = Stichprobenumfang, *M* = Mittelwert, *SD* = Standardabweichung, *t* = t-verteilte Testprüfgröße, *df* = Freiheitsgrade, *p* = Asymptotische Signifikanz (2-seitig); Wertebereich der Antwortkategorien: 8 = „nein, niemals“ bis 32 = „ja, ständig“.

Die Hypothese, dass bei den Studierenden signifikante Geschlechtsunterschiede hinsichtlich der rückblickenden Beurteilung des elterlichen Erziehungsverhaltens (Ablehnung und Strafe/Emotionale Wärme/Kontrolle und Überbehütung) vorherrschen, konnte demnach für die Skala Emotionale Wärme bei beiden Elternteilen und für die Skala Ablehnung und Strafe seitens des Vaters bestätigt werden. Bezüglich der Skala Kontrolle und Überbehütung konnten weder bei den väterlichen noch bei den mütterlichen Erziehungsskalen signifikante Geschlechtsunterschiede hinsichtlich der rückblickenden Beschreibung gefunden werden.

11.1.2 Altersunterschiede der Studierenden hinsichtlich des erinnerten elterlichen Erziehungsverhaltens

In diesem Abschnitt wird nun eine weitere Hypothese der ersten Hauptfragestellung überprüft:

H1 b) Es bestehen signifikante Altersgruppenunterschiede hinsichtlich der Beschreibung des erinnerten elterlichen Erziehungsverhaltens.

Wie bereits im Zuge der Stichprobenbeschreibung erläutert wurde, kam es hinsichtlich des Alters zur Bildung von vier Gruppen (Gruppe 1 = 18 bis 20 Jährige; Gruppe 2 = 21 bis 23 Jährige; Gruppe 3 = 24 bis 26 Jährige; Gruppe 4 = 27 bis 29 Jährige), mit denen die weiteren Berechnungen angestellt wurden.

Die Voraussetzungsprüfung ließ auf homogene Varianzen schließen (Levene-Test). Die Altersgruppenunterschiede im Bezug auf die väterlichen Erziehungsskalen (s. Tabelle 4) wurden mittels einer einfaktoriellen univariaten Varianzanalyse (ANOVA) geprüft. Dabei zeigte sich, dass in der Studierendenstichprobe bezüglich der drei Erziehungsskalen des Vaters keine signifikanten Unterschiede zwischen den Altersgruppen bestehen ($F(3, 360), p > .05$).

Tabelle 4: Altersgruppenunterschiede hinsichtlich der väterlichen Erziehungsskalen

Erziehungsskalen (Vater)	Altersgruppen	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>F(df)</i>	<i>p</i>
Ablehnung und Strafe	(18-20)	59	9.75	2.38	.657 (3, 360)	.579
	(21-23)	105	10.17	2.87		
	(24-26)	110	9.83	2.46		
	(27-29)	90	10.23	3.18		
Emotionale Wärme	(18-20)	59	21.42	6.14	.436 (3, 360)	.727
	(21-23)	105	21.47	5.15		
	(24-26)	110	20.92	5.98		
	(27-29)	90	20.62	6.15		
Kontrolle und Überbehütung	(18-20)	59	12.58	3.95	.490 (3, 360)	.689
	(21-23)	105	13.02	3.70		
	(24-26)	110	12.54	3.71		
	(27-29)	90	13.03	3.68		

Anmerkungen: einfaktorielle Varianzanalyse; *n* = Stichprobenumfang, *M* = Mittelwert, *SD* = Standardabweichung, *F* = F-Test der Zwischensubjekteffekte, *df* = Freiheitsgrade, *p* = Asymptotische Signifikanz (2-seitig); Wertebereich der Antwortkategorien: 8 = „nein, niemals“ bis 32 = „ja, ständig“.

Auch bei der Überprüfung von Altersgruppenunterschieden hinsichtlich der mütterlichen Erziehungsskalen (s. Tabelle 5) wurde eine einfaktorielle univariate Varianzanalyse (ANOVA) durchgeführt. Ebenso wie bei den rückblickenden Beschreibungen des väterlichen Erziehungsverhaltens konnte bezüglich des mütterlichen Erziehungsverhaltens kein signifikanter Unterschied zwischen den Altersgruppen gefunden werden ($F(3, 360), p > .05$).

Tabelle 5: Altersgruppenunterschiede hinsichtlich der mütterlichen Erziehungsskalen

Erziehungsskalen (Mutter)	Altersgruppen	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>F (df)</i>	<i>p</i>
Ablehnung und Strafe	(18-20)	59	9.71	2.07	1.079 (3, 360)	.358
	(21-23)	105	12.28	3.70		
	(24-26)	110	10.25	3.05		
	(27-29)	90	10.69	3.55		
Emotionale Wärme	(18-20)	59	26.64	4.28	2.608 (3, 360)	.051
	(21-23)	105	25.68	4.94		
	(24-26)	110	25.47	5.55		
	(27-29)	90	24.24	5.96		
Kontrolle und Überbehütung	(18-20)	59	14.07	4.10	1.724 (3, 360)	.162
	(21-23)	105	14.37	4.07		
	(24-26)	110	14.73	4.66		
	(27-29)	90	15.53	4.39		

Anmerkungen: einfaktorielle Varianzanalyse; *n* = Stichprobenumfang, *M* = Mittelwert, *SD* = Standardabweichung, *F* = F-Test der Zwischensubjekteffekte, *df* = Freiheitsgrade, *p* = Asymptotische Signifikanz (2-seitig); Wertebereich der Antwortkategorien: 8 = „nein, niemals“ bis 32 = „ja, ständig“.

Die Hypothese, dass signifikante Altersunterschiede hinsichtlich der rückblickenden Beschreibung des elterlichen Erziehungsverhaltens vorherrschen, konnte im Zuge der Berechnungen nicht bestätigt werden.

11.2 Geschlechts- und Altersunterschiede hinsichtlich der Selbstwertschätzung von Studierenden

Dieser Abschnitt bezieht sich auf die zweite Hauptfragestellung. Es werden sowohl Geschlechtsunterschiede als auch Altersunterschiede im Hinblick auf die Selbstwertschätzung (Selbstwertskalen) der Studierenden untersucht. Folgende zwei Hypothesen werden dabei überprüft:

H2 a): Männliche Studierende schreiben sich einen höheren Selbstwert zu als weibliche Studierende.

H2 b): Es bestehen signifikante Unterschiede zwischen den Altersgruppen hinsichtlich der Selbstwertschätzung der Studierenden.

Zur Beantwortung der Hypothesen wurde im Anschluss an den Levene-Test eine zweifaktorielle multivariate Varianzanalyse (2 UV: Geschlecht/Alter) durchgeführt, wobei auch hier mit den Altersgruppen (viergestuft) operiert wurde. Das Alpha-Niveau wurde auf .05 festgelegt. Dabei zeigte sich ein signifikanter Geschlechtsunterschied hinsichtlich der Selbstwertschätzung der Studierenden (Pillai`s-Spur,  $F(6) = 5.62$ ,  $p = .000$ ). Im Gegensatz dazu konnten keine signifikanten Altersgruppenunterschiede aufgedeckt werden (Pillai`s-Spur, $F(18) = .81$, $p = .692$). Zwischen dem Geschlecht und den Altersgruppen der Studierenden kam es dabei zu keiner signifikanten Wechselwirkung (Pillai`s-Spur, $F(18) = 1.00$, $p = .454$).

Bei Betrachtung der einzelnen univariaten Varianzanalysen wurde ersichtlich, dass bei fünf der insgesamt sechs Subskalen der *MSWS* signifikante Geschlechtsunterschiede hinsichtlich der Selbstwertschätzung der Studierenden zu verzeichnen sind (ESWS, $p = .000$; SWKR, $p = .015$; LSWS, $p = .014$; SWPA, $p = .000$; SWSP, $p = .000$). Männliche Studierende schrieben sich im Durchschnitt über alle fünf Subskalen hinweg höhere Werte zu als weibliche Studierende. Die Subskala Soziale Selbstwertschätzung – Sicherheit im Kontakt (SWKO) erwies sich als einziger Selbstwertbereich, bei dem keine signifikanten Geschlechtsunterschiede festgestellt werden konnten ($F(1, 12.86)$, $p = .547$).

Hinsichtlich der übergeordneten Selbstwertskalen Allgemeine Selbstwertschätzung, Körperbezogene Selbstwertschätzung und Gesamtselbstwert konnten wiederum signifikante Unterschiede zwischen den weiblichen und männlichen Studierenden gefunden werden (ASW, $p = .003$; KSW, $p = .000$; GSW, $p = .000$). Auch hier schrieben sich die männlichen Studierenden im Vergleich zu den weiblichen Studierenden durchschnittlich höhere Selbstwerte zu.

In Tabelle 6 sind die Ergebnisse der geschlechtsspezifischen Unterschiede aller Selbstwertbereiche visuell veranschaulicht, wobei die signifikanten Ergebnisse grau unterlegt sind. Abbildung 13 zeigt beispielhaft ein Profilplot hinsichtlich der Wirkung der Altersgruppen und des Geschlechts auf den Gesamtselbstwert der Studierenden, wobei der Haupteffekt des Geschlechts deutlich sichtbar wird ($N = 364$).

Tabelle 6: Geschlechtsunterschiede hinsichtlich der Selbstwertschätzung der Studierenden

Selbstwertskalen	Geschlecht	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>F(df)</i>	<i>p</i>
ESWS (Emotionale Selbstwertschätzung)	weiblich	181	35.58	8.11	12.86 (1)	.000
	männlich	183	38.36	7.01		
SWKO (Soziale Selbstwertschätzung – Sicherheit im Kontakt)	weiblich	181	24.15	6.19	.36 (1)	.547
	männlich	183	24.87	5.60		
SWKR (Soziale Selbstwertschätzung – Umgang mit Kritik)	weiblich	181	21.46	6.47	6.03 (1)	.015
	männlich	183	23.51	6.69		
LSWS (Leistungsbezogene Selbstwertschätzung)	weiblich	181	24.11	5.45	6.08 (1)	.014
	männlich	183	25.61	4.80		
SWPA (Selbstwertschätzung Physische Attraktivität)	weiblich	181	23.06	6.08	17.65 (1)	.000
	männlich	183	25.96	5.84		
SWSP (Selbstwertschätzung Sportlichkeit)	weiblich	181	22.15	6.48	14.48 (1)	.000
	männlich	183	24.99	5.75		
ASW (Allgemeine Selbstwertschätzung)	weiblich	181	105.31	21.54	8.69 (1)	.003
	männlich	183	112.35	18.71		
KSW (Körperbezogene Selbstwertschätzung)	weiblich	181	45.21	10.31	23.11 (1)	.000
	männlich	183	50.95	9.83		
GSW (Gesamtselbstwert)	weiblich	181	150.52	28.44	15.85 (1)	.000
	männlich	183	163.30	25.66		

Anmerkungen: zweifaktorielle Varianzanalyse; *n* = Stichprobenumfang, *M* = Mittelwert, *SD* = Standardabweichung, *F* = F-Test der Zwischensubjekteffekte, *df* = Freiheitsgrade, *p* = Asymptotische Signifikanz (2-seitig); Wertebereich der Antwortkategorien: ESWS: 7 = „gar nicht“ bzw. „nie“ bis 49 = „sehr“ bzw. „immer“, SWKO/SWKR/LSWS/SWPA/SWSP: 5 = „gar nicht“ bzw. „nie“ bis 35 = „sehr“ bzw. „immer“, ASW: 22 = „gar nicht“ bzw. „nie“ bis 154 = „sehr“ bzw. „immer“, KSW: 10 = „gar nicht“ bzw. „nie“ bis 70 = „sehr“ bzw. „immer“, GSW: 32 = „gar nicht“ bzw. „nie“ bis 224 = „sehr“ bzw. „immer“.

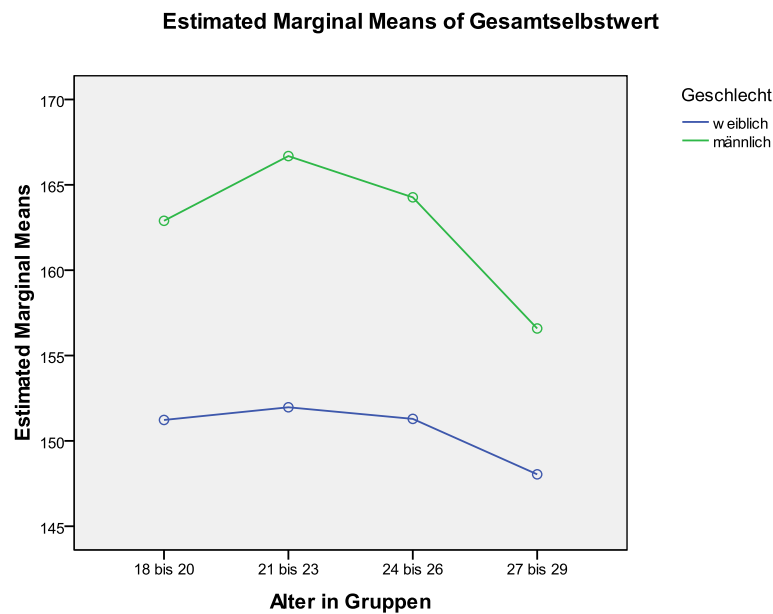


Abbildung 13: Graphische Darstellung der Wirkung von Altersgruppen und Geschlecht auf den Gesamtselbstwert der Studierenden (Profilplot)

Die Hypothese, welche besagt, dass sich männliche Studierende einen höheren Selbstwert zuschreiben als weibliche Studierende, konnte fast zur Gänze bestätigt werden. Einzige Ausnahme stellt die Soziale Selbstwertschätzung – Sicherheit im Kontakt dar; hier konnten keine signifikanten Geschlechtsunterschiede gefunden werden.

Die Hypothese, dass zwischen den Altersgruppen signifikante Unterschiede hinsichtlich der Selbstwertschätzung der Studierenden vorherrschen, konnte nicht bestätigt werden.

11.3 Zusammenhänge zwischen dem erinnerten elterlichen Erziehungsverhalten und dem Selbstwert der Studierenden

Die dritte Hauptfragestellung bezieht sich auf den Zusammenhang zwischen dem erinnerten elterlichen Erziehungsverhalten (Ablehnung und Strafe/Emotionale Wärme/Kontrolle und Überbehütung) und dem Selbstwert (Allgemeine Selbstwertschätzung/Körperbezogene Selbstwertschätzung/Gesamtselbstwert), den sich Studierende zuschreiben, und stützt sich auf folgende Hypothese:

H3: Es bestehen signifikante Zusammenhänge zwischen dem rückblickend beschriebenen elterlichen Erziehungsverhalten und den übergeordneten Selbstwertbereichen der Studierenden.

Im Zuge der Hypothesenprüfung kam eine bivariate Korrelation zur Anwendung. Aufgrund der Verletzung der Normalverteilungsannahme (Überprüfung mittels Kolmogorov-Smirnov-Test) in beinahe allen Skalen (Ausnahme KSW = Körperbezogene Selbstwertschätzung, $p = .185$) wurde anstelle der Pearson Korrelation der parameterfreie Korrelationskoeffizient nach Spearman (Rangkorrelation) berechnet.

Die Ergebnisse hinsichtlich der väterlichen Erziehungsskalen sind in Tabelle 7 dargestellt. Die rückblickende Beschreibung der väterlichen Erziehungsskala Emotionale Wärme wies bei den männlichen Studierenden signifikant positive Zusammenhänge mit dem allgemeinen Selbstwert ($r_s = .332, p = .000$), dem körperbezogenen Selbstwert ($r_s = .236, p = .001$) und dem Gesamtselbstwert ($r_s = .320, p = .000$) auf, und dies auf einem Alpha-Niveau von .01. Bei den weiblichen Studierenden zeigten sich mit Ausnahme der körperbezogenen Selbstwertschätzung ($r_s = .104, p = .163$) ebenso signifikant positive Zusammenhänge mit der erinnerten emotionalen Wärme des Vaters.

Die von den Studierenden rückblickend wahrgenommene Ablehnung und Strafe seitens des Vaters wies sowohl bei den weiblichen als auch bei den männlichen Studierenden einen signifikant negativen Zusammenhang mit der allgemeinen Selbstwertschätzung (weiblich: $r_s = -.225, p = .002$; männlich: $r_s = -.244, p = .001$) und dem Gesamtselbstwert (weiblich: $r_s = -.204, p = .006$; männlich: $r_s = -.201, p = .006$) auf, nicht jedoch mit dem körperbezogenen Selbstwert der Studierenden.

Die wahrgenommene väterliche Kontrolle und Überbehütung korrelierte auf einem Alpha-Niveau von .05 bei beiden Geschlechtern negativ mit der allgemeinen Selbstwertschätzung (weiblich: $r_s = -.177, p = .017$; männlich: $r_s = -.173, p = .019$). Bei den weiblichen Studierenden zeigte sich im Hinblick auf die rückblickend beschriebene väterliche Kontrolle und Überbehütung auch ein signifikant negativer Zusammenhang mit dem Gesamtselbstwert ($r_s = -.163, p = .026$). Hinsichtlich des körperbezogenen Selbstwertes fanden sich keine signifikanten Korrelationen mit der väterlichen Skala Kontrolle und Überbehütung.

Tabelle 7: Korrelationen zwischen väterlichen Erziehungsskalen und übergeordneten Selbstwertskalen

Übergeordnete Selbstwertskalen	Geschlecht (n)		Ablehnung und Strafe (Vater)	Emotionale Wärme (Vater)	Kontrolle und Überbeh. (Vater)
ASW (Allgemeine Selbstwertschätzung)	weiblich (181)	r_s Sign.	-.225** .002	.268** .000	-.177* .017
	männlich (183)	r_s Sign.	-.244** .001	.332** .000	-.173* .019
KSW (Körperbezogene Selbstwertschätzung)	weiblich (181)	r_s Sign.	-.188 .114	.104 .163	-.082 .272
	männlich (183)	r_s Sign.	-.098 .188	.236** .001	.014 .846
GSW (Gesamtselbstwert)	weiblich (181)	r_s Sign.	-.204** .006	.227** .002	-.163* .028
	männlich (183)	r_s Sign.	-.201** .006	.320** .000	-.105 .156

Anmerkungen: Rangkorrelation nach Spearman (r_s); n = Stichprobenumfang

**die Korrelation ist auf einem Alpha-Niveau von .01 (2-seitig) signifikant

* die Korrelation ist auf einem Alpha-Niveau von .05 (2-seitig) signifikant

Die rückblickenden Beschreibungen hinsichtlich der mütterlichen Erziehungsskala Emotionale Wärme wiesen bei den männlichen Studierenden wiederum signifikant positive Zusammenhänge mit dem allgemeinen Selbstwert ($r_s = .310$, $p = .000$), dem körperbezogenen Selbstwert ($r_s = .261$, $p = .000$) und dem Gesamtselbstwert ($r_s = .315$, $p = .000$) auf, jeweils auf einem Alpha-Niveau von .01. Die wahrgenommene emotionale Wärme der Mutter wies bei den weiblichen Studierenden ebenso signifikant positive Zusammenhänge mit dem allgemeinen Selbstwert ($r_s = .219$, $p = .003$, $\alpha = .01$) und dem Gesamtselbstwert ($r_s = .185$, $p = .012$, $\alpha = .05$) auf.

Die rückblickenden Beschreibungen hinsichtlich der Skala Ablehnung und Strafe seitens der Mutter ergaben bei den weiblichen Studierenden signifikant negative Korrelationen mit allen übergeordneten Selbstwertskalen. Diese Zusammenhänge konnten bei den männlichen Studierenden mit Ausnahme der körperbezogenen Selbstwertschätzung ($r_s = -.047$, $p = .527$) ebenso gefunden werden.

Hinsichtlich der erinnerten mütterlichen Kontrolle und Überbehütung zeichnete sich ein signifikant negativer Zusammenhang mit dem allgemeinen Selbstwert der

weiblichen ($r_s = -.267$, $p = .000$, $\alpha = .01$) und der männlichen Studierenden ($r_s = -.175$, $p = .018$, $\alpha = .05$) ab. Zudem korrelierte diese Skala signifikant negativ mit dem körperbezogenen Selbstwert ($r_s = -.162$, $p = .029$) und dem Gesamtselbstwert ($r_s = -.261$, $p = .000$) der weiblichen Studierenden. Dieser Zusammenhang konnte bei den männlichen Studierenden jedoch nicht festgestellt werden.

Alle Ergebnisse zu den mütterlichen Erziehungsskalen sind in Tabelle 8 abgebildet.

Tabelle 8: Korrelationen zwischen mütterlichen Erziehungsskalen und übergeordneten Selbstwertskalen

Übergeordnete Selbstwertskalen	Geschlecht (n)		Ablehnung und Strafe (Mutter)	Emotionale Wärme (Mutter)	Kontrolle und Überbeh. (Mutter)
ASW (Allgemeine Selbstwertschätzung)	weiblich (181)	r_s Sign.	-.230** .002	.219** .003	-.267** .000
	männlich (183)	r_s Sign.	-.194** .009	.310** .000	-.175* .018
KSW (Körperbezogene Selbstwertschätzung)	weiblich (181)	r_s Sign.	-.148* .046	.042 .571	-.162* .029
	männlich (183)	r_s Sign.	-.047 .527	.261** .000	-.029 .699
GSW (Gesamtselbstwert)	weiblich (181)	r_s Sign.	-.231** .002	.185* .012	-.261** .000
	männlich (183)	r_s Sign.	-.149* .044	.315** .000	-.140 .059

Anmerkungen: Rangkorrelation nach Spearman (r_s); n = Stichprobenumfang

**die Korrelation ist auf einem Alpha-Niveau von .01 (2-seitig) signifikant

* die Korrelation ist auf einem Alpha-Niveau von .05 (2-seitig) signifikant

Die Hypothese, dass signifikante Zusammenhänge zwischen den drei elterlichen Erziehungsdimensionen und dem Selbstwert der Studierenden bestehen, konnte zum Großteil bestätigt werden, wobei nicht alle Erziehungsskalen signifikant mit den übergeordneten weiblichen und männlichen Selbstwertskalen korrelierten.

12 Untersuchungsergebnisse zu den Nebenfragestellungen

In diesem Kapitel werden die Analysen zu den sechs Nebenfragestellungen und ihren Hypothesen skizziert und die wichtigsten Untersuchungsergebnisse dargestellt.

12.1 „Scheidungsfamilie“ versus „intakte“ Familie

Im Folgenden werden einige Untersuchungsergebnisse in Bezug auf „Scheidungsfamilien“ und „intakte“ Familien präsentiert, wobei von den insgesamt 364 Studierenden 76 (20.9%) Personen angaben, dass ihre Eltern getrennt/geschieden sind. 288 (79.1%) Studierende stammen aus „intakten“ Familien, was in diesem Fall bedeuten soll, dass deren Eltern nicht getrennt/geschieden sind. Die Verteilung auf die zwei Gruppen ist in Abbildung 14 veranschaulicht.

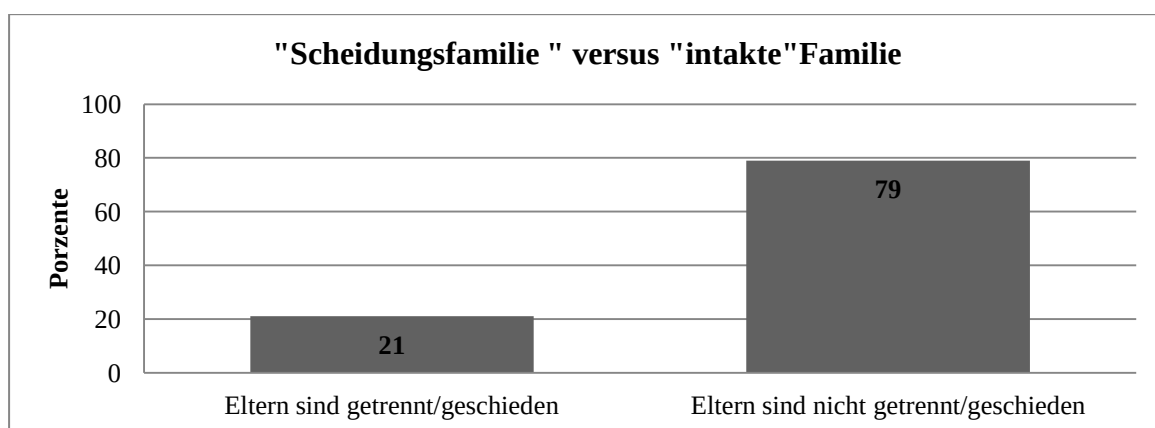


Abbildung 14: „Scheidungsfamilie“ versus „intakte“ Familie

12.1.1 Unterschiede hinsichtlich des Gesamtselbstwertes der Studierenden

Die erste Nebenhypothese besagt, dass Studierende aus „intakten“ Familien einen signifikant höheren Gesamtselbstwert aufweisen als Studierende, deren Eltern getrennt/geschieden sind („Scheidungsfamilien“).

Nach Überprüfung der Voraussetzungen (Varianzhomogenität gegeben) wurde der t-Test für zwei unabhängige Stichproben durchgeführt. Das Alpha-Niveau wurde dabei auf .05 festgelegt. Die Auswertung ergab, dass sich Studierende aus „Scheidungsfamilien“ im Durchschnitt einen etwas geringeren Gesamtselbstwert zuschreiben ($M = 152.66$,

$SD = 28.97$) als Studierende aus „intakten“ Familien ($M = 158.08$, $SD = 27.41$). Der Unterschied erwies sich in der Gesamtstichprobe jedoch mit $t(362) = 1.52$, $p = .131$ als nicht signifikant.

Des Weiteren wurden männliche und weibliche Studierende getrennt untersucht. Bei den männlichen Studierenden zeigte sich ebenfalls kein signifikanter Unterschied ($t(181) = -.27$, $p = .785$) zwischen jenen aus „Scheidungsfamilien“ ($n = 38$, $M = 164.32$, $SD = 25.13$) und jenen aus „intakten“ Familien ($n = 145$, $M = 163.03$, $SD = 25.87$). Im Gegensatz dazu schrieben sich weibliche Studierende aus „Scheidungsfamilien“ einen geringeren Gesamtselbstwert zu ($n = 38$, $M = 153.05$, $SD = 28.09$) als weibliche Studierende aus „intakten“ Familien ($n = 143$, $M = 141.00$, $SD = 28.11$). Der Unterschied erwies sich mit $t(179) = 2.35$, $p = .020$ als signifikant.

Die Hypothese, dass Studierende aus „intakten“ Familien einen höheren Gesamtselbstwert aufweisen als Studierende aus „Scheidungsfamilien“ konnte nur im Hinblick auf die weiblichen Studierenden bestätigt werden.

12.1.2 Unterschiede hinsichtlich des erinnerten elterlichen Erziehungsverhaltens

Die zweite Hypothese dieses Themenkomplexes widmet sich der Frage, ob es zwischen Studierenden aus „intakten“ Familien und Studierenden aus „Scheidungsfamilien“ signifikante Unterschiede hinsichtlich des erinnerten elterlichen Erziehungsverhaltens gibt (Ablehnung und Strafe/Emotionale Wärme/Kontrolle und Überbehütung).

Zur Anwendung kam auch hier nach Prüfung der Voraussetzungen der t-Test für zwei unabhängige Stichproben, jeweils für die mütterlichen und väterlichen Erziehungsskalen getrennt. Dabei zeigten sich hinsichtlich der rückblickenden Beschreibung des mütterlichen Erziehungsverhaltens keine signifikanten Unterschiede zwischen Studierenden aus „Scheidungsfamilien“ und Studierenden aus „intakten“ Familien ($p > .05$). Der einzige signifikante Unterschied zeigte sich im Hinblick auf die Skala Emotionale Wärme seitens des Vaters ($t(112.76) = 3.25$, $p = .002$). Hierbei gaben Studierende aus „Scheidungsfamilien“ durchschnittlich niedrigere Werte an ($M = 19.12$, $SD = 6.00$) als Studierende aus „intakten“ Familien ($M = 21.60$, $SD = 5.66$).

Mit Ausnahme der väterlichen Skala Emotionale Wärme konnte die Hypothese nicht bestätigt werden. Signifikante Unterschiede zeigten sich dahingehend, dass Studierende aus „Scheidungsfamilien“ die väterliche emotionale Wärme rückblickend niedriger einstufen als Studierende nicht getrennter/geschiedener Eltern.

12.1.3 Unterschiede hinsichtlich der wahrgenommenen Familienatmosphäre

Die dritte Fragestellung basiert auf folgender Hypothese: Studierende aus „intakten“ Familien beschreiben die Familienatmosphäre rückblickend signifikant positiver als Studierende aus „Scheidungsfamilien“.

Die Analyse erfolgte mit Hilfe eines t-Tests für zwei unabhängige Stichproben (s. Tabelle 9). Hierbei zeigte sich hinsichtlich der rückblickend wahrgenommenen Familienatmosphäre während der Kindheit ein signifikanter Unterschied zwischen Studierenden aus „Scheidungsfamilien“ und Studierenden aus „intakten“ Familien ($p = .000$). Erstere gaben im Durchschnitt einen niedrigeren Wert an ($M = 4.58$, $SD = 1.53$) als Studierende aus „intakten“ Familien ($M = 5.85$, $SD = 1.17$).

Tabelle 9: Unterschiede zwischen Studierenden aus „intakten“ Familien und Studierenden aus „Scheidungsfamilien“ hinsichtlich der wahrgenommenen Familienatmosphäre

		<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i>
Familienatmosphäre	Studierende aus „intakten“ Familien ($n = 288$)	5.85	1.17	6.76	99.58	.000
	Studierende aus „Scheidungsfamilien“ ($n = 76$)	4.58	1.53			

Anmerkungen: t-Test für zwei unabhängige Stichproben; n = Stichprobenumfang, M = Mittelwert, SD = Standardabweichung, t = t-verteilte Testprüfgröße, df = Freiheitsgrade, p = Asymptotische Signifikanz (2-seitig); Wertebereich der Antwortkategorien: 1 = „sehr schlecht“ bis 7 = „sehr gut“.

Die Hypothese, dass Studierende aus „intakten“ Familien die Familienatmosphäre rückblickend signifikant positiver erinnern als Studierende aus „Scheidungsfamilien“ konnte im Zuge der Berechnungen bestätigt werden.

12.2 Der Gesamtselbstwert der Studierenden im Zusammenhang mit der Familienatmosphäre und der Beziehungsqualität zu Vater und Mutter

Die Untersuchungsergebnisse dieses Abschnittes beziehen sich auf folgende Fragestellung: Besteht hinsichtlich der rückblickend wahrgenommenen Familienatmosphäre, der Beziehungsqualität zum Vater und der Beziehungsqualität zur Mutter jeweils ein Zusammenhang mit dem Gesamtselbstwert der Studierenden?

Zur Prüfung der Hypothese, welche einen signifikanten Zusammenhang zwischen eben erwähnten Variablen postuliert, wurden aufgrund der ordinalskalierten Daten Rangkorrelationen nach Spearman sowohl für die gesamte Stichprobe, als auch getrennt für weibliche und männliche Studierende berechnet.

Dabei zeigte sich in der Gesamtstichprobe, dass die wahrgenommene Familienatmosphäre ($r_s = .317, p = .000$), die Beziehungsqualität zum Vater ($r_s = .199, p = .000$) und die Beziehungsqualität zur Mutter ($r_s = .274, p = .000$) jeweils hoch signifikant positiv ($\alpha = .01$) mit dem Gesamtselbstwert der Studierenden korrelieren. Zudem korrelieren auch alle Variablen untereinander signifikant. Der größte Zusammenhang zeigte sich zwischen der von den Studierenden wahrgenommenen Familienatmosphäre und der empfundenen Beziehungsqualität zum Vater ($r_s = .627, p = .000$). Aber auch die Beziehungsqualität zur Mutter korrelierte hoch signifikant positiv mit der rückblickenden Bewertung der Familienatmosphäre ($r_s = .535, p = .000$). Des Weiteren zeigte sich, dass zwischen der Beziehungsqualität zum Vater und der Beziehungsqualität zur Mutter ein signifikant positiver Zusammenhang besteht ($r_s = .415, p = .000$).

Bei getrennten Analysen der Geschlechter korrelierte die wahrgenommene Familienatmosphäre bei den weiblichen Studierenden hoch signifikant ($\alpha = .01$) mit dem Gesamtselbstwert ($r_s = .419, p = .000$), ebenso wie die empfundene Beziehungsqualität zum Vater ($r_s = .282, p = .000$), als auch die Beziehungsqualität zur Mutter ($r_s = .333, p = .000$).

Bei den männlichen Studierenden zeigte sich ein ähnliches Bild, wobei die rückblickend wahrgenommene Beziehungsqualität zum Vater auf einem Alpha-Niveau von .05 signifikant mit dem Gesamtselbstwert korrelierte ($r_s = .153, p = .039$). Die Familienatmosphäre ($r_s = .210, p = .004$) und die Beziehungsqualität zur Mutter

($r_s = .237$, $p = .001$) ergaben auf einem Alpha-Niveau von .01 einen hoch signifikanten Zusammenhang mit dem Gesamtselbstwert der männlichen Studierenden.

Die primären Ergebnisse dieser Fragestellung, welche sich auf den Gesamtselbstwert der Studierenden beziehen, sind in Tabelle 10 abgebildet.

Tabelle 10: Korrelationen zwischen Familienatmosphäre, Beziehungsqualität zu Vater, Beziehungsqualität zur Mutter und Gesamtselbstwert

	Geschlecht		Familienatmosphäre	Beziehungsqualität zu Vater	Beziehungsqualität zur Mutter
Gesamtselbstwert	weiblich ($n = 181$)	r_s Sign.	.419** .000	.282** .000	.333** .000
	männlich ($n = 183$)	r_s Sign.	.210** .004	.153* .039	.237** .001
	gesamt ($N = 364$)	r_s Sign.	.317** .000	.199** .000	.274** .000

Anmerkungen: Rangkorrelation nach Spearman (r_s); N/n = Stichprobenumfang

**die Korrelation ist auf einem Alpha-Niveau von .01 (2-seitig) signifikant

* die Korrelation ist auf einem Alpha-Niveau von .05 (2-seitig) signifikant

Die Hypothese, dass sowohl die rückblickend wahrgenommene Familienatmosphäre als auch die empfundene Beziehungsqualität zum Vater und die Beziehungsqualität zur Mutter mit dem Gesamtselbstwert der Studierenden korrelieren, konnte bestätigt werden.

12.3 Zusammenhänge mit dem Bildungsniveau der Eltern

Die nächsten zwei Hypothesen postulieren einerseits einen Zusammenhang zwischen dem Bildungsniveau der Eltern und dem rückblickend beschriebenen elterlichen Erziehungsverhalten und andererseits einen Zusammenhang zwischen dem Bildungsniveau der Eltern und dem Gesamtselbstwert der Studierenden.

12.3.1 Das elterliche Bildungsniveau im Zusammenhang mit dem erinnerten elterlichen Erziehungsverhalten

Die diesbezügliche Hypothese lautet: Es besteht ein signifikanter Zusammenhang zwischen dem Bildungsniveau des Vaters/dem Bildungsniveau der Mutter und dem von den Studierenden erinnerten elterlichen Erziehungsverhalten (Ablehnung und Strafe/Emotionale Wärme/Kontrolle und Überbehütung).

Der Zusammenhang wurde sowohl getrennt für Vater und Mutter, als auch getrennt nach dem Geschlecht der Studierenden mittels Rangkorrelationen nach Spearman geprüft. Dabei zeigte sich bezüglich des väterlichen Bildungsniveaus und der väterlichen Erziehungsskala Ablehnung und Strafe ein signifikant negativer Zusammenhang bei den weiblichen Studierenden ($r_s = -.155$, $p = .037$, $\alpha = .05$). Im Gegensatz dazu stellte sich bei den männlichen Studierenden hinsichtlich der väterlichen Skala Emotionale Wärme ein signifikant positiver Zusammenhang mit dem väterlichen Bildungsniveau ($r_s = .155$, $p = .036$, $\alpha = .05$) heraus (s. Tabelle 11).

Tabelle 11: Korrelationen zwischen väterlichem Bildungsniveau und väterlichen Erziehungsskalen

	Geschlecht		Ablehnung und Strafe	Emotionale Wärme	Kontrolle und Überbeh.
Väterliches Bildungsniveau	weiblich ($n = 181$)	r_s Sign.	-.155* .037	.104 .162	.022 .772
	männlich ($n = 183$)	r_s Sign.	-.034 .644	.155* .036	.044 .558

Anmerkungen: Rangkorrelation nach Spearman (r_s); n = Stichprobenumfang

* die Korrelation ist auf einem Alpha-Niveau von .05 (2-seitig) signifikant

Im Hinblick auf das mütterliche Bildungsniveau und die mütterlichen Erziehungsskalen fanden sich weder bei den weiblichen noch bei den männlichen Studierenden signifikante Zusammenhänge ($p > .05$). Die Ergebnisse sind in Tabelle 12 ersichtlich.

Tabelle 12: Korrelationen zwischen mütterlichem Bildungsniveau und mütterlichen Erziehungsskalen

	Geschlecht (n)		Ablehnung und Strafe	Emotionale Wärme	Kontrolle und Überbeh.
Mütterliches Bildungsniveau	weiblich (181)	r_s Sign.	-.109 .143	.084 .262	-.076 .312
	männlich (183)	r_s Sign.	-.005 .949	.092 .216	.048 .521

Anmerkungen: Rangkorrelation nach Spearman (r_s); n = Stichprobenumfang

Die Hypothese eines signifikanten Zusammenhangs zwischen dem Bildungsniveau des Vaters und dem rückblickend wahrgenommenen väterlichen Erziehungsverhalten konnte bei den weiblichen Studierenden hinsichtlich der Skala Ablehnung und Strafe bestätigt werden, wobei ein höheres väterliches Bildungsniveau negativ mit dieser Skala korreliert. Bei den männlichen Studierenden konnte die Hypothese bezüglich der Skala Emotionale Wärme bestätigt werden. Dies zeigte sich dahingehend, dass ein höheres väterliches Bildungsniveau positiv mit der wahrgenommenen emotionalen Wärme des Vaters korreliert.

Die Hypothese eines signifikanten Zusammenhangs zwischen dem Bildungsniveau der Mutter und dem rückblickend beschriebenen mütterlichen Erziehungsverhalten konnte nicht bestätigt werden.

12.3.2 Das elterliche Bildungsniveau im Zusammenhang mit dem Gesamtselbstwert der Studierenden

Folgende Hypothese wird an dieser Stelle überprüft: Es besteht ein signifikanter Zusammenhang zwischen dem Bildungsniveau des Vaters/dem Bildungsniveau der Mutter und dem Gesamtselbstwert der Studierenden.

Zur Anwendung kamen hier wiederum Rangkorrelationen nach Spearman, wobei weder hinsichtlich des Bildungsniveaus des Vaters ($r_s = .060$, $p = .253$) noch hinsichtlich des Bildungsniveaus der Mutter ($r_s = .065$, $p = .213$) ein signifikanter Zusammenhang mit dem Gesamtselbstwert der Studierenden festgestellt werden konnte.

Die Hypothese konnte somit nicht bestätigt werden.

12.4 Der Gesamtselbstwert der Studierenden im Zusammenhang mit kritischen Ereignissen

In diesem Abschnitt wird der Frage nachgegangen, ob Studierende, die mindestens ein kritisches Ereignis während ihrer Kindheit erlebt haben, einen signifikant niedrigeren Gesamtselbstwert aufweisen als Studierende, die kein kritisches Ereignis erlebt haben.

Zur Berechnung der Unterschiedshypothese wurde in einem ersten Schritt die Variable „Kritische Ereignisse“ (SD15_crit2) gebildet. Bestehend aus fünf Items der Fragebatterie zu den Kindheitsereignissen (SD15) misst diese Variable sinngemäß folgende Aussage: Mein Vater und/oder meine Mutter und/oder mein Bruder und/oder meine Schwester hatten eine schwere Krankheit; und/oder mein Vater und/oder meine Mutter sind verstorben. Je nachdem, ob eines oder mehrere dieser kritischen Ereignisse während der Kindheit von den Studierenden ausgewählt wurden, erfolgte eine Zuteilung zu einer der beiden unabhängigen Gruppen „kein kritisches Ereignis in der Kindheit“ (Gruppe 1) bzw. „mind. ein kritisches Ereignis in der Kindheit“ (Gruppe 2). Dabei verteilten sich 301 (82.7%) Studierende auf die Gruppe 1 und 63 (17.3%) Studierende auf die Gruppe 2.

In einem zweiten Schritt kam nach Prüfung der Voraussetzungen (Homogenität der Varianzen gegeben) sodann der t-Test für zwei unabhängige Stichproben zur Anwendung. Dabei wurde ersichtlich, dass sich Studierende, die kein kritisches Ereignis während der Kindheit erlebten, im Durchschnitt einen höheren Gesamtselbstwert zuschreiben ($M = 158.93$, $SD = 27.10$) als Studierende, die mindestens ein kritisches Erlebnis angaben ($M = 147.48$, $SD = 29.28$). Dieser Unterschied erwies sich mit $t(362) = 3.01$, $p = .003$ als signifikant.

Die Hypothese, dass Studierende, die mindestens ein kritisches Ereignis während ihrer Kindheit erlebt haben, einen signifikant niedrigeren Gesamtselbstwert aufweisen als Studierende, die kein kritisches Ereignis erlebt haben, konnte in Folge der Analyse bestätigt werden.

12.5 Der Gesamtselbstwert der Studierenden im Zusammenhang mit dem Vorhandensein von Geschwistern

Ob das Vorhandensein von Geschwistern einen Einfluss auf den Gesamtselbstwert der Studierenden ausübt, wird mittels folgender Hypothese geprüft: Studierende ohne Geschwister, also Einzelkinder, unterscheiden sich signifikant von Studierenden mit Geschwistern hinsichtlich ihres Gesamtselbstwertes.

Der hier verwendete t-Test für zwei unabhängige Stichproben (Homogenität der Varianzen gegeben) kam zu dem Ergebnis, dass sich Einzelkinder ($n = 42$, $M = 160.76$, $SD = 26.86$) von Studierenden mit Geschwistern ($n = 322$, $M = 156.45$, $SD = 27.91$) in ihrem Gesamtselbstwert nicht signifikant voneinander unterscheiden ($t(362) = .95$, $p = .350$).

Die Hypothese konnte somit nicht bestätigt werden.

12.6 Der Gesamtselbstwert der Studierenden im Zusammenhang mit dem Familienstand

Im Zuge der Erhebung soziodemographischer Merkmale wurde auch der Familienstand erfragt. Folgende Untersuchungsergebnisse beziehen sich demnach auf die Fragestellung, ob sich Studierende, die in einer Partnerschaft/Ehe leben, von Studierenden, die Single/ledig sind, in ihrem Gesamtselbstwert signifikant unterscheiden.

Zur Überprüfung wurde wiederum der t-Test für zwei unabhängige Stichproben herangezogen (Homogenität der Varianzen gegeben). Die Analysen erfolgten sowohl im Hinblick auf die Gesamtstichprobe, als auch getrennt für weibliche und männliche Studierende. Insgesamt zeigte sich, dass Studierende in einer Partnerschaft/Ehe ($n = 203$) einen durchschnittlichen Gesamtselbstwert von 158.23 ($SD = 28.35$) und Studierende ohne Partnerschaft ($n = 160$) einen durchschnittlichen Gesamtselbstwert von 155.23 ($SD = 27.12$) aufweisen. Der Unterschied hinsichtlich des Gesamtselbstwertes war mit ($t(361) = -1.02$, $p = .307$) aber nicht signifikant. Bei den weiblichen Studierenden konnten ebenfalls keine signifikanten Unterschiede gefunden werden. Im Hinblick auf den männlichen Gesamtselbstwert zeigte sich jedoch ein differenziertes Bild, wobei sich

männliche Studierende in einer Partnerschaft ($n = 91$, $M = 159.35$, $SD = 26.57$) einen niedrigeren Selbstwert zuschreiben als männliche Studierende ohne Partnerschaft ($n = 92$, $M = 167.21$, $SD = 24.23$). Dieser Unterschied erwies sich als signifikant ($t(181) = -2.09$, $p = .038$).

Die Hypothese, dass sich Studierende, die in einer Partnerschaft leben, von Studierenden, die Single/ledig sind, in ihrem Gesamtselbstwert signifikant unterscheiden, konnte nur für männliche Studierende bestätigt werden, und zwar dahingehend, dass diejenigen mit Partnerschaft im Durchschnitt einen niedrigeren Gesamtselbstwert aufweisen.

13 Interpretation, Kritik und Ausblick

Das Hauptaugenmerk dieser Forschungsarbeit richtete sich darauf, das erinnerte elterliche Erziehungsverhalten anhand einer retrospektiven Erhebung zu erfassen, um dieses in Verbindung mit verschiedensten Selbstwertbereichen von Studierenden zu betrachten. Der letzte Abschnitt widmet sich folglich der Darstellung und Interpretation der Untersuchungsergebnisse, die im Rahmen der vorliegenden empirischen Studie ermittelt wurden. Zudem werden die Ergebnisse im Hinblick auf aktuelle Forschungsergebnisse diskutiert und zueinander in Beziehung gesetzt. Abschließend erfolgt eine kritische Reflexion der Studie, wobei Anregungen für weitere Forschungsarbeiten dargelegt werden.

13.1 Interpretation und Diskussion der Untersuchungsergebnisse

Im Zuge der Untersuchung an Studierenden wurden drei Hauptfragestellungen überprüft. Die ersten Ergebnisdarstellungen beziehen sich folglich auf diese, wobei vergleichbare Studien den Diskussionsrahmen vorgeben.

Bei der ersten Hauptfragestellung ließen sich im Hinblick auf das erinnerte Erziehungsverhaltens des Vaters und der Mutter (Ablehnung und Strafe/Emotionale Wärme/Kontrolle und Überbehütung) einige signifikante Geschlechtsunterschiede in den rückblickenden Beschreibungen finden. Dabei zeigte sich, dass männliche im Vergleich zu weiblichen Studierenden signifikant höhere Werte hinsichtlich der Skala Ablehnung und Strafe seitens des Vaters angaben. Im Gegensatz dazu schrieben weibliche Studierende ihren Vätern bezüglich der Skala Emotionale Wärme höhere Werte zu als männliche Studierende. Im Hinblick auf das erinnerte Erziehungsverhalten der Mutter zeichneten sich lediglich signifikante Geschlechtsunterschiede bei der rückblickenden Beschreibung der emotionalen Wärme ab, wobei in Übereinstimmung mit Untersuchungsergebnissen von Nishikawa et al. (2010) wiederum die weiblichen Studierenden höhere Werte angaben als männliche Studierende. Bezüglich der Skala Kontrolle und Überbehütung konnten weder bei den väterlichen noch bei den mütterlichen Erziehungsskalen signifikante Geschlechtsunterschiede hinsichtlich der rückblickenden Beschreibung festgestellt werden. Auch Schumacher et al. (1999) kamen

in ihrer Studie zu einem kongruenten Ergebnis: Männer nahmen im Vergleich zu Frauen rückblickend ein ablehnenderes und strengeres Erziehungsverhalten bei ihren Vätern wahr. Frauen erinnerten ihre Väter hingegen als emotional wärmer.

In Anbetracht dieser Ergebnisse stellt sich folglich die Frage, warum in vorliegender Untersuchung weibliche Studierende sowohl den Vater als auch die Mutter emotional wärmer in Erinnerung behielten als männliche Studierende. Könnte es sein, dass die Eltern gegenüber ihren Töchtern tatsächlich emotional wärmer auftraten? Wurde dieses Verhalten den Söhnen gegenüber vielleicht aufgrund vorherrschender Rollenbilder und den damit verbundenen Assoziationen weniger gezeigt? Möglicherweise beeinflussen gewisse geschlechtsspezifische Erwartungshaltungen dahingehend das Erziehungsgeschehen, dass dem weiblichen Geschlecht generell mehr Sensibilität und weniger Stärke oder Härte zugeschrieben wird und Eltern in der Folge inadäquate Verhaltensweisen ihrer Töchter weniger streng sanktionieren und ihnen tendenziell mehr Milde entgegenbringen. Die geschlechtsspezifischen Rollenerwartungen könnten aber ebenso die Wahrnehmung der Befragten beeinflussen, insofern als Frauen eventuell aufgrund ihrer Rollenerwartungen eher dazu bereit sind bzw. dahingehend sozialisiert werden, emotionale Wärme als solche wahrzunehmen und zu reflektieren als Männer. Bei der Frage nach dem elterlichen Erziehungsverhalten spielt es sicherlich auch eine Rolle, inwieweit das Erziehungsverhalten der Eltern durch das Erziehungsverhalten ihrer eigenen Eltern geprägt ist, was im Zuge der hier vorliegenden Studie jedoch nicht beantwortet werden kann.

In Bezug auf das Alter der Studierenden (18-29 Jahre) konnten keine signifikanten Unterschiede hinsichtlich der Beschreibung des erinnerten Erziehungsverhaltens der Eltern gefunden werden. Im Gegensatz dazu zeigten sich in einer Studie von Schumacher et al. (1999), an welcher Personen zwischen 18 und 92 Jahren teilnahmen, signifikante Haupteffekte, wobei Männer ihre Väter rückblickend ablehnender und strenger beschreiben als Frauen. Diese erinnern ihre Väter als emotional wärmer.

Das Fehlen eines signifikanten Altersunterschiedes in der vorliegenden Studie liegt vermutlich darin begründet, dass die Studierendenstichprobe einer ähnlichen Alterskohorte entstammt und zeitlich betrachtet womöglich vergleichbare Erziehungsideale vorherrschten, an denen sich die Eltern orientierten. Vielleicht weisen die Eltern der Studierenden aber auch einen ähnlichen soziodemographischen Hintergrund auf (Bildungsniveau, Status, Einkommen etc.), sodass sich das

Erziehungsmilieu und die familiäre Umwelt während der Kindheit und Jugend der Studierenden nicht gravierend voneinander unterschieden.

Wenn in der vorliegenden Studie auch keine signifikanten Altersunterschiede im Hinblick auf das erinnerte Erziehungsverhalten der Eltern festgestellt werden konnten, so zeichnete sich jedoch hinsichtlich der rückblickend wahrgenommenen emotionalen Wärme der Mutter ein Trend zum Nachteil der älteren Studierenden ab. Auffallend war hier, dass sich die Mittelwerte der Gruppen mit zunehmendem Alter verschlechterten, sodass dieses Ergebnis zu der Annahme führen könnte, dass ältere Studierende tatsächlich weniger emotionale Wärme von ihren Müttern erfahren haben als jüngere Studierende, was wiederum auf einen Kohorteneffekt schließen lässt. Eine andere Erklärung für diesen Trend könnte aber auch jene sein, dass das unmittelbare Erziehungsgeschehen bei jüngeren Studierenden weniger weit zurückliegt und ihre Erinnerungen an die mütterliche Wärme in Folge des geringeren Zeitabstandes noch „greifbarer“ sind. Zudem wäre es möglich, dass in diesem jungen Alter der Kontakt zu der Mutter nach wie vor verhältnismäßig intensiv erlebt wird.

Hinsichtlich der Selbstwertschätzung der Studierenden, welche im Zuge der zweiten Hauptfragestellung überprüft wurde, zeigten sich in Übereinstimmung mit bisherigen Forschungsarbeiten zu dieser Thematik signifikante Geschlechtsunterschiede zwischen männlichen und weiblichen Studierenden (vgl. dazu z.B. Cheng & Furnham, 2004; Heaven & Ciarrochi, 2008). In der vorliegenden Studie schrieben sich männliche Studierende in fünf von insgesamt sechs Subskalen zum Selbstwert (Emotionale Selbstwertschätzung, Soziale Selbstwertschätzung – Umgang mit Kritik, Leistungsbezogene Selbstwertschätzung, Selbstwertschätzung Physische Attraktivität und Selbstwertschätzung Sportlichkeit) und in allen übergeordneten Selbstwertskalen (Allgemeine-, Körperbezogene Selbstwertschätzung und Gesamtselbstwert) höhere Werte zu als weibliche Studierende. Einzige Ausnahme stellte die Soziale Selbstwertschätzung – Sicherheit im Kontakt dar; hier konnten keine signifikanten Geschlechtsunterschiede gefunden werden. Bei Untersuchungen an Jugendlichen zeigt sich im Hinblick auf die Selbstwertschätzung ein vergleichbares Bild, wobei Kling et al. (1999) im Zuge ihrer Studie zu dem Ergebnis gelangten, dass Geschlechtsunterschiede in der Selbstwertschätzung im späten Jugendalter am höchsten ausgeprägt sind und mit ansteigendem Alter zunehmend geringer werden.

Anhand der vorgefundenen Ergebnisse stellt sich die Frage, warum männliche Studierende im Vergleich zu weiblichen Studierenden in beinahe allen Selbstwertbereichen höhere Werte aufweisen? Möglicherweise kommen auch in diesem Zusammenhang geschlechtsspezifische Rollenbilder zum Tragen, die im Laufe des Sozialisationsprozesses verinnerlicht werden. So sind in unserer Gesellschaft Eigenschaften wie Stärke, Disziplin, Durchsetzungsvermögen oder Selbstbewusstsein häufig mit männlichen Attributen assoziiert. Frauen wird hingegen seit jeher eine vornehmlich passive und schwache Rolle zugeschrieben, wenn auch nicht mehr in demselben Ausmaß wie früher. Vielleicht sind die geschlechtsspezifischen Unterschiede aber auch damit begründbar, dass Männer weniger selbstkritisch sind als Frauen, wodurch ihr Selbstwert wiederum weniger hinterfragt oder angezweifelt wird. In einer Studie von Cheng und Furnham (2004) konnte genau jener Sachverhalt ausfindig gemacht werden, dass sich Frauen im Durchschnitt selbstkritischer beschreiben als Männer. Ebenso plausibel erscheint die Möglichkeit, dass Männer eher dazu tendieren, sich in beschönigender idealisierter Weise darzustellen, um (wenn auch nur unbewusst) dem männlichen Rollenbild, das ihnen tagtäglich suggeriert wird, annäherungsweise zu entsprechen. In diesem Sinne sind sozial erwünschte Antworten nicht auszuschließen.

In Bezug auf das Alter der Studierenden konnten hinsichtlich der Selbstwertschätzung keine signifikanten Unterschiede gefunden werden. Dieses Ergebnis liegt vermutlich in der Annahme begründet, dass der Selbstwert im Erwachsenenalter eine zunehmende Stabilisierung erfährt (vgl. Fleming & Courtney, 1984; Schütz, 2000a, 2000b; Mummendey, 2006). Grundlegende Entwicklungsprozesse der Adoleszenz ebenso wie die Identitätsfindung sind im frühen Erwachsenenalter womöglich weitgehend abgeschlossen, auch wenn dies nicht für alle Individuen gelten mag. Zudem handelt es sich bei vorliegender Studie um eine Untersuchung an Studierenden – einer relativ homogenen Gruppe. Eventuell ergeben sich dadurch ähnliche Entwicklungsverläufe, die durch vergleichbare Entscheidungen, vergleichbare Lebensumwelten und vergleichbare Rahmenbedingungen gekennzeichnet sind. Diese Überlegungen und Annahmen sind jedoch rein spekulativ und können im Rahmen dieser Diplomarbeit nicht beantwortet werden.

Die dritte Haupthypothese, dass signifikante Zusammenhänge zwischen den drei elterlichen Erziehungsdimensionen und dem Selbstwert der Studierenden bestehen, konnte zum Großteil bestätigt werden. Insgesamt fanden sich hinsichtlich der Skala

Ablehnung und Strafe und der Skala Kontrolle und Überbehütung signifikant negative Zusammenhänge und hinsichtlich der Skala Emotionale Wärme signifikant positive Zusammenhänge mit den übergeordneten Selbstwertskalen der Studierenden.

Die rückblickende Einschätzung der väterlichen Erziehungsskala Emotionale Wärme wies bei den männlichen Studierenden signifikant positive Zusammenhänge mit allen drei übergeordneten Selbstwertskalen (Allgemeine-, Körperbezogene Selbstwertschätzung und Gesamtselbstwert) auf. Bei den weiblichen Studierenden zeigten sich mit Ausnahme der übergeordneten Selbstwertskala Körperbezogene Selbstwertschätzung ebenso signifikant positive Zusammenhänge mit der erinnerten emotionalen Wärme des Vaters. Kongruente Ergebnisse fanden sich auch bei Nishikawa et al. (2010) bei Cheng und Furnham (2004) und bei Schumacher et al. (1999). In einer Studie von Bush et al. (2002) an Jugendlichen aus China erwies sich die elterliche Unterstützung jedoch nicht als ein signifikanter Prädiktor hinsichtlich der Selbstwertschätzung. Die von den Studierenden wahrgenommene Ablehnung und Strafe seitens des Vaters wies in vorliegender Untersuchung sowohl bei den weiblichen als auch bei den männlichen Studierenden einen signifikant negativen Zusammenhang mit der allgemeinen Selbstwertschätzung und dem Gesamtselbstwert auf, nicht jedoch mit dem körperbezogenen Selbstwert. Auch bei Schumacher et al. (1999) fanden sich vergleichbare Ergebnisse hinsichtlich der Skala Ablehnung und Strafe. Ebenso konnten Arrindell et al. (2005) in einer länderübergreifenden Studie einen signifikant negativen Zusammenhang zwischen der wahrgenommenen väterlichen Ablehnung und dem Selbstwert der weiblichen und männlichen Studierenden ausfindig machen, wobei auch hier der *FEE* zur Anwendung kam. Die von den Studierenden rückblickend eingeschätzte Kontrolle und Überbehütung seitens des Vaters korrelierte bei beiden Geschlechtern negativ mit der allgemeinen Selbstwertschätzung. Bei den weiblichen Studierenden zeigte sich zudem ein signifikant negativer Zusammenhang mit dem Gesamtselbstwert. Hinsichtlich des Körperbezogenen Selbstwertes fanden sich hinsichtlich der väterlichen Erziehungsskalen keine signifikanten Korrelationen.

Die rückblickende Einschätzung der mütterlichen Erziehungsskala Emotionale Wärme wies bei den männlichen Studierenden wiederum signifikant positive Zusammenhänge mit dem allgemeinen Selbstwert, dem körperbezogenen Selbstwert und dem Gesamtselbstwert auf. Die wahrgenommene emotionale Wärme wies bei den weiblichen Studierenden ebenso einen signifikant positiven Zusammenhang mit dem allgemeinen Selbstwert und dem Gesamtselbstwert auf (vgl. dazu auch Schumacher et al.,

1999; Arrindell et al., 2005; Nishikawa et al., 2010). Die rückblickenden Einschätzungen hinsichtlich der Skala Ablehnung und Strafe seitens der Mutter wiesen bei den weiblichen Studierenden signifikant negative Korrelationen mit allen übergeordneten Selbstwertskalen auf. Diese Zusammenhänge konnten bei den männlichen Studierenden mit Ausnahme der körperbezogenen Selbstwertschätzung ebenso gefunden werden (vgl. auch Schumacher et al.; 1999; Arrindell et al., 2005). Hinsichtlich der erinnerten mütterlichen Kontrolle und Überbehütung zeichnete sich ein signifikant negativer Zusammenhang mit dem allgemeinen Selbstwert weiblicher und männlicher Studierender ab. Zudem korrelierte diese Skala signifikant negativ mit dem körperbezogenen Selbstwert und dem Gesamtselbstwert der weiblichen Studierenden. Dieser Zusammenhang konnte bei den männlichen Studierenden jedoch nicht festgestellt werden.

Insgesamt sprechen die Untersuchungsergebnisse dafür, dass Studierende, die während ihrer Kindheit und Jugend ein eher ablehnendes, strafendes und kontrollierendes elterliches Erziehungsverhalten sowie einen Mangel an emotionaler Wärme erlebten, durchschnittlich betrachtet einen geringeren Selbstwert aufweisen als Studierende, die ein hohes Ausmaß an emotionaler Wärme und ein geringes Ausmaß an Ablehnung, Strafe und Kontrolle seitens der Eltern erlebten (vgl. Schumacher et al., 1999). Die Zusammenhänge zwischen den Erziehungs- und den Selbstwertskalen fielen jedoch in Summe eher moderat aus, wodurch sich natürlich die Frage stellt, welche anderen Einflussfaktoren auf den Selbstwert wirken. Der leistungsbezogene Selbstwert beispielsweise könnte durch Erfahrungen mit Erfolgen und Misserfolgen im Studium beeinflusst werden, die in der Folge das Zutrauen in die eigenen Fähigkeiten wesentlich mitbestimmen. Der körperbezogene Selbstwert speist sich hingegen aus der wahrgenommenen physischen Attraktivität und der sportlichen Fitness – Einflussgrößen, die in ihrer Wahrnehmung vor allem auch durch das soziale Umfeld und die Medien geprägt werden und gewissen zeitlichen Trends unterliegen. Bei Frauen wird das äußere Erscheinungsbild insgesamt mehr in Augenschein genommen und strenger bewertet, wodurch sich vermutlich auch die hier vorgefundenen Geschlechtsunterschiede in Bezug auf die körperbezogenen Selbstwertskalen erklären lassen. Entscheidend sind wohl auch soziale Vergleiche, die sowohl positive als auch negative Auswirkungen auf den jeweiligen Selbstwertbereich haben können.

Insgesamt liegt der Entwicklung des Selbstwertes wahrscheinlich ein komplexes Bedingungsgefüge zu Grunde, das durch elterliche Erziehungsmaßnahmen,

verschiedenste Erfahrungen während der Kindheit (z.B. kritische Lebensereignisse), soziale Beziehungen zu Peers, schulische oder studienspezifische Erlebnisse, besondere Fähigkeiten oder Talente, glückliche Partnerbeziehungen, allgemeine Lebenszufriedenheit etc. maßgeblich bestimmt wird.

Nun aber zu einer Reihe von Nebenhypothesen, die im Zuge der Forschungsarbeit überprüft wurden und zum Großteil Fragestellungen im Hinblick auf den Gesamtselbstwert der Studierenden beinhalten.

Die erste Nebenhypothese, dass sich Studierende aus „intakten“ Familien von Studierenden aus „Scheidungsfamilien“ hinsichtlich ihres Gesamtselbstwertes unterscheiden, konnte nur für weibliche Studierende bestätigt werden. Dabei zeigte sich, dass sich weibliche Studierende aus „Scheidungsfamilien“ einen geringeren Gesamtselbstwert zuschreiben als weibliche Studierende aus „intakten“ Familien. Wodurch lässt sich dieses Ergebnis erklären? Es ist unumstritten, dass die Trennung bzw. Scheidung der eigenen Eltern ein kritisches Lebensereignis darstellt und sowohl kurzfristige, als auch langfristige Entwicklungsrisiken zur Folge haben kann. Im Hinblick auf den Selbstwert eines Individuums, welcher während der Kindheit und Jugendphase ohnehin noch wenig Stabilität aufweist, kann dieses Erlebnis dazu führen, dass die Entwicklung des Selbstwertes zusätzlich erschwert wird und über die Adoleszenz hinaus seinen Tribut einfordert. Da in der vorliegenden Studie jedoch nur bei den weiblichen Studierenden ein geringerer Selbstwert in Abhängigkeit von einer elterlichen Trennung/Scheidung festgestellt werden konnte, stellt sich natürlich die Frage, warum dies so ist. Eine Ursache für das Zustandekommen dieses Ergebnisses könnte darin bestehen, dass sich die weiblichen im Vergleich zu den männlichen Studierenden zum Zeitpunkt der Scheidung (oder auch schon vorher) stärker von ihren Eltern und Peers bzw. Freundesgruppen abgelehnt fühlten, sich vermehrt zurückzogen, ein Gefühl der Verlassenheit entwickelten und dadurch weniger selbstwertfördernde Reaktionen aus ihrem Umfeld erfahren konnten (vgl. Schwarz, 1999). Da positive Sozialbeziehungen einen wichtigen Beitrag zur Entwicklung des Selbstwertes leisten, könnten diese Erfahrungen aus der Kindheit oder Jugend die aktuelle Selbstwertschätzung nachhaltig beeinflusst haben.

Im Hinblick auf das erinnerte elterliche Erziehungsverhalten unterscheiden sich Studierende aus „Scheidungsfamilien“ von jenen aus „intakten“ Familien einzig bei der Beschreibung der emotionalen Wärme des Vaters. Signifikante Unterschiede zeigten sich dahingehend, dass sowohl männliche als auch weibliche Studierende aus „Scheidungsfamilien“ die väterliche emotionale Wärme rückblickend niedriger einstufen als Studierende nicht getrennter Eltern. Dieses Ergebnis lässt sich womöglich dadurch begründen, dass im Zuge einer elterlichen Trennung/Scheidung zumeist die Väter die Familie „verlassen“ und in weiterer Folge die Mütter die Hauptverantwortung der Erziehung tragen. Aufgrund dieser situativen Gegebenheit und verschiedenster Erklärungsansätze und Interpretationen, warum sich die Eltern damals getrennt haben, könnte sich bei den Studierenden das Gefühl manifestiert haben, dass der Vater während ihrer Kindheit- oder Jugendzeit emotional und/oder physisch weniger präsent war, wodurch er weniger warmherzig und fürsorglich in Erinnerung geblieben ist.

Ebenso wurde die Familienatmosphäre von Studierenden aus „Scheidungsfamilien“ im Vergleich zu Studierenden aus „intakten“ Familien rückblickend unterschiedlich eingeschätzt, wobei die Familienatmosphäre (während der Kindheit und Jugendzeit) von zweit genannten signifikant positiver erinnert wurde. Dieses Ergebnis scheint in Anbetracht der mit einer elterlichen Scheidung/Trennung verbundenen Rahmenbedingungen nicht besonders verwunderlich, ist ein solch kritisches Ereignis doch oft mit mehr oder weniger stark ausgeprägten innerfamiliären Konflikten und Spannungen zwischen den Eltern verbunden. Da diese Trennungsphase in vielen Fällen sehr lange andauern kann und von den Eltern und von den Kindern häufig als große Belastung erlebt wird, könnte es durchaus plausibel sein, dass Studierende aus „Scheidungsfamilien“ die damalige Familienatmosphäre rückblickend weniger positiv erinnern.

Im Zuge der zweiten Nebenhypothese fand sich im Hinblick auf den Gesamtselbstwert der Studierenden ein signifikanter Zusammenhang mit der wahrgenommenen Familienatmosphäre. Je positiver die Familienatmosphäre erinnert wurde, desto höher fiel die Selbstwertschätzung der weiblichen und männlichen Studierenden aus. Zudem korrelierten in Übereinstimmung mit Ergebnissen von Bulanda und Majumdar (2009) die rückblickend wahrgenommene Qualität der Beziehung zum Vater als auch die Beziehungsqualität zur Mutter signifikant positiv mit dem Gesamtselbstwert der Studierenden. Je positiver die Beziehungsqualität zu den Eltern

rückblickend eingeschätzt wurde, desto höher erwies sich die Selbstwertschätzung der Studierenden. Diese Ergebnisse geben Grund zu der Annahme, dass ein positives Familienklima, ebenso wie eine hohe Beziehungsqualität zu beiden Elternteilen günstige Voraussetzungen für die Entwicklung eines hohen Selbstwertes schaffen.

Die dritte Nebenfragestellung beschäftigte sich mit dem Einfluss des Bildungsniveaus der Eltern auf das von den Studierenden erinnerte elterliche Erziehungsverhalten, sowie auf den Gesamtselbstwert der Studierenden. Die Annahme eines signifikanten Zusammenhanges zwischen dem mütterlichen Bildungsniveau und den mütterlichen Erziehungsskalen (Ablehnung und Strafe/Emotionale Wärme/Kontrolle und Überbehütung) konnte im Zuge der Hypothesenprüfung nicht bestätigt werden. Hinsichtlich des väterlichen Bildungsniveaus zeigte sich hingegen ein signifikanter Zusammenhang mit der Skala Emotionale Wärme, wobei Väter mit einem höheren Bildungsniveau von den männlichen (nicht aber von den weiblichen) Studierenden emotional wärmer erinnert wurden. Zudem korrelierte das väterliche Bildungsniveau signifikant negativ mit der Skala Ablehnung und Strafe, dies jedoch ausschließlich nach Angaben der weiblichen Studierenden. Demnach führte in dieser Stichprobe ein höheres Bildungsniveau des Vaters nach rückblickender Einschätzung der männlichen Studierenden zu mehr emotionaler Wärme und nach Beurteilung der weiblichen Studierenden zu weniger Ablehnung und Strafe. Einen Erklärungsvorschlag für dieses Ergebnis kann in diesem Zusammenhang die noch relativ junge Väterforschung liefern, die sich mit dem heutigen Verständnis der „traditionellen Vaterrolle“ und den „Neuen Vätern“ beschäftigt (vgl. Werneck, 1998). Möglicherweise zeichnet sich bei Vätern mit einem höheren Bildungsniveau im Vergleich zu jenen mit einem niedrigeren Bildungsniveau eine veränderte Einstellung gegenüber dem Vaterbild ab, und zwar dahingehend, dass sie dem „klassischen“ Vaterbild weniger verhaftet sind, sich mehr an der Erziehung ihrer Kinder beteiligen wollen und der Beziehungsgestaltung eine größere Bedeutung beimessen. Dadurch ergeben sich alternative Formen des Erziehungsverhaltens, welche dazu beitragen können, dass Väter mit einer höheren Bildung weniger strafendes/ablehnendes Verhalten zeigen und auch den Söhnen schlussendlich mehr Sensitivität und emotionale Wärme entgegenbringen.

Bezüglich des Gesamtselbstwertes der Studierenden und dem Bildungsniveau des Vaters bzw. dem Bildungsniveau der Mutter konnten jedoch keine signifikanten Zusammenhänge gefunden werden. Vermutlich kommt es bei der Entwicklung des

Selbstwertes der Studierenden vielmehr auf andere Einflussfaktoren an, wie zum Beispiel die erlebte Familienatmosphäre, die Beziehungsqualität zu den Eltern, ein liebevolles selbstwertförderliches Erziehungsverhalten etc. Der Gesamtselbstwert der Studierenden ist also im Gegensatz zu den zwei väterlichen Erziehungsskalen (Emotionale Wärme und Strafe/Ablehnung) unabhängig vom väterlichen Bildungsniveau. Dies ist insofern interessant, als durchaus annehmbar wäre, dass das väterliche Bildungsniveau Auswirkungen auf den Selbstwert der Studierenden hat, da es ja auch die zwei genannten väterlichen Erziehungsskalen beeinflusst, von denen wiederum annehmbar wäre, dass diese den Gesamtselbstwert der Studierenden beeinflussen.

Die vierte Nebenhypothese, welche signifikante Unterschiede hinsichtlich des Gesamtselbstwertes der Studierenden in Abhängigkeit von kritischen Kindheitsereignissen postulierte, konnte in Folge der Analysen insofern bestätigt werden, als Studierende, die mind. ein kritisches Ereignis während ihrer Kindheit erlebt haben (z.B. schwere Erkrankung oder Tod wichtiger Familienmitglieder) im Durchschnitt einen signifikant niedrigeren Gesamtselbstwert aufweisen als Studierende, die kein kritisches Ereignis erlebt haben. Dieses Ergebnis verdeutlicht, wie bereits im Zusammenhang mit der ersten Nebenfragestellung zum Thema Scheidung/Trennung der Eltern diskutiert wurde, dass kritische Ereignisse während der Kindheit oder Jugendzeit ein gravierendes Erlebnis darstellen, wobei das Ausmaß der Folgen und der Bewältigung unter anderem stark vom jeweiligen Inhalt des Ereignisses abhängt. So kann zum Beispiel eine schwere Erkrankung oder der Verlust eines Elternteils zu massiven Veränderungen im Familienleben führen, wodurch je nach individuellem Bewältigungspotenzial oder gegenseitiger Unterstützung/fehlender Unterstützung durch andere Familienmitglieder (bzw. Verwandte, Freunde) dieses Erlebnis mit gewissen kindbezogenen Entwicklungsrisiken in Verbindung gebracht wird. Demnach scheint es nicht überraschend, dass Studierende, die ein oder mehrere Schicksalsschläge während ihrer Kindheit erlebt haben, einen niedrigeren Gesamtselbstwert aufweisen, als Studierende, deren Kindheit in dieser Hinsicht weniger „problematisch“ verlief.

Hinsichtlich der Frage nach dem Einfluss des Vorhandenseins von Geschwistern auf den Gesamtselbstwert der Studierenden zeigte sich, dass sich Studierende ohne Geschwister, also Einzelkinder, nicht signifikant von Studierenden mit ein oder mehreren Geschwistern unterscheiden. Hier stellt sich die Frage, warum sich bei den Studierenden

diesbezüglich keine Differenzen aufzeigen. Grundsätzlich könnte natürlich die relativ homogene Stichprobe eine wesentliche Rolle spielen, vor allem im Hinblick auf ähnliche familiäre Ausgangsbedingungen, die ein Studium überhaupt ermöglichen. Das verhältnismäßig hohe elterliche Bildungsniveau (speziell der Väter) der Studierendenstichprobe gibt Anlass zu der Annahme, dass Studierende in ihrer Kindheit und Jugendzeit insgesamt einen anderen Entwicklungsrahmen vorfanden als beispielsweise Personen, deren Eltern ein niedrigeres Bildungsniveau aufweisen. Demnach war es für Studierende im Hinblick auf ihre Selbstwertentwicklung womöglich weniger bedeutsam, ob sie mit Geschwistern aufwuchsen oder nicht, da sie aufgrund vielfältiger Ressourcen in ihrer Familie (z.B. elterliches Wissen um entwicklungsförderliche Verhaltensweisen, bessere ökonomische und/oder finanzielle Ausgangsbasis) eine im Vergleich zu ihren Geschwistern gleichberechtigte Erziehung erfahren und weniger rivalisierende Geschwisterbeziehungen (weniger Konkurrenzdruck) erlebt haben. Diese Überlegungen stellen jedoch bloß einen Versuch einer Erklärung dar und können im Rahmen dieser Arbeit nicht annähernd beantwortet werden. Diesbezüglich bestünde die Notwendigkeit eine vergleichende Studie an mehreren Gesellschaftsgruppen anzustellen, um mögliche Milieunterschiede im Hinblick auf den Gesamtselbstwert aufdecken zu können.

Die sechste und zugleich letzte Nebenhypothese bezog sich auf den Einfluss des Familienstandes auf den Gesamtselbstwert der Studierenden. Die Berechnungen erfolgten sowohl für die Gesamtstichprobe als auch getrennt für beide Geschlechter. Die Annahme, dass sich Studierende, die zum Zeitpunkt der Befragung in einer Partnerschaft/Ehe lebten, von Studierenden, die Single/ledig waren, in ihrer Selbstwertschätzung signifikant unterscheiden, konnte für die männlichen, aber nicht für die weiblichen Studierenden bestätigt werden. Die Ergebnisse ließen erkennen, dass sich männliche Studierende in einer Partnerschaft im Durchschnitt einen niedrigeren Gesamtselbstwert zuschreiben als männliche Studierende ohne Partnerschaft. Dieses Ergebnis überrascht womöglich auf den ersten Blick, würde man doch aufgrund zahlreicher anderer Forschungsergebnisse zu diesem Thema eher erwarten, dass sich eine Partnerschaft positiv auf den Selbstwert auswirkt. Bei differenzierter Betrachtung könnte dieses Ergebnis dadurch erklärt werden, dass „Single-Männer“ ihre Aufmerksamkeit vergleichsweise vermehrt auf sich selbst, also auf ihr Erscheinungsbild, ihre physische Attraktivität oder ihre leistungsbezogenen Fähigkeiten richten, was wiederum ihren Selbstwert maßgeblich (positiv) beeinflusst.

Möglicherweise überschätzen „Single-Männer“ aber auch ihren eigenen Selbstwert im Sinne von Selbstdarstellungstendenzen. Andererseits kann dieses Ergebnis auch dadurch erklärt werden, dass ein zu hohes Selbstbewusstsein der Männer bei Frauen weniger Anklang findet, wodurch Männer im Rahmen einer Partnerschaft dazu tendieren, ihren Selbstwert in weniger ausgeprägter Form darzustellen, um ihren Partnerinnen besser zu gefallen. Diese Annahmen können jedoch in dieser Diplomarbeit nicht ausreichend beantwortet werden. Die Thematik hält aber im Hinblick auf ergänzende und vertiefende Untersuchungen noch viele interessante Fragen bereit.

13.2 Kritik und Ausblick

Die Studie unterliegt aufgrund der methodischen Vorgehensweise gewissen Einschränkungen, da das elterliche Erziehungsverhalten anhand retrospektiv gewonnener Daten ermittelt wurde und mögliche Wahrnehmungs- bzw. Erinnerungsverzerrungen im Sinne eines „Rückschaufehlers“ der Studierenden nicht auszuschließen sind. Zudem handelt es sich beim *Fragebogen zum erinnerten elterlichen Erziehungsverhalten* (Schumacher et al., 2000), welcher in vorliegender Fragebogenbatterie Verwendung fand, um subjektive Einschätzungen bzw. Repräsentationen des elterlichen Erziehungsverhaltens und nicht um direkte Angaben der Eltern über das „tatsächliche“ zurückliegende Verhalten. Natürlich wäre es informativ, wenn zusätzlich das erinnerte selbstperzipierte Erziehungsverhalten der Eltern mit erhoben werden würde, um die Erinnerungen der Studierenden mit denen der Eltern auf Übereinstimmungen zu überprüfen. Diese Vorgehensweise bedarf jedoch eines weitaus größeren ökonomischen Aufwands. Im Zusammenhang mit dem Erziehungsverhalten wäre es im Hinblick auf weitere Studien zudem interessant, das „Temperament“ der Studierenden zu erheben und mögliche Wechselwirkungen herauszuarbeiten. Im Zuge dessen könnte analysiert werden, inwiefern das kindliche Temperament wiederum das Erziehungsverhalten der Eltern beeinflusst hat.

Hinsichtlich der hier eingesetzten *Multidimensionalen Selbstwertskala* (Schütz & Sellin, 2006) sei an dieser Stelle kritisch anzumerken, dass es sich hierbei – wie schon erwähnt – um ein Selbstbeschreibungsinstrument handelt, weswegen nicht außer Acht gelassen werden darf, dass sozial erwünschte Antwort- und Selbstdarstellungstendenzen sowie Urteilsverzerrungen die Untersuchungsergebnisse mitunter bedingen.

Wahrscheinlich wirkt sich aber auch die jeweilige Stimmungslage auf die aktuelle Selbsteinschätzung bzw. den Selbstwert aus, wodurch das Befinden eine mögliche Störvariable darstellt.

Eine weitere Einschränkung dieser Forschungsarbeit bezieht sich auf die Stichprobe, die sich ausschließlich aus Studierenden zusammensetzte, sodass die Ergebnisse nur hinsichtlich studentischer Populationen generalisiert werden können. Das Miteinbeziehen anderer Gesellschaftsgruppen könnte weitere Aufschlüsse liefern.

Abgesehen von den eben genannten Einschränkungen erwies sich die Erhebung mittels online-Fragebogen im Zuge dieser Arbeit als eine sehr ökonomische Vorgehensweise, wodurch eine große Zahl an Teilnehmern und Teilnehmerinnen für die Studie gewonnen werden konnte.

Insgesamt konnte im Zuge der vorliegenden Untersuchung eine Reihe von Zusammenhängen zwischen dem erinnerten Erziehungsverhalten der Eltern und den verschiedensten Selbstwertbereichen der Studierenden gefunden werden. Neben dem Erziehungsverhalten wurden aber auch andere Einflussfaktoren, wie zum Beispiel die wahrgenommene Familienatmosphäre, die empfundene Beziehungsqualität zu den Eltern oder das Erlebnis eines kritischen Ereignisses während der Kindheit, aufgezeigt, die mit dem Selbstwert der Studierenden im Zusammenhang stehen. Im Vergleich zu anderen Studien, die sich ebenfalls auf diese Thematik beziehen, zeigten sich größtenteils kongruente Befunde. Fraglich ist, inwiefern das eine oder andere diskrepante Ergebnis darauf zurückzuführen ist, welche methodischen Vorgehensweisen und welche Verfahren im Zuge der Erhebungen jeweils zum Einsatz kamen.

In Summe unterstreichen die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung aufs Neue die besondere Bedeutung, die dem elterlichen Erziehungsverhalten im Hinblick auf die Entwicklung des Selbstwertes ihrer (erwachsenen) Kinder zukommt. Zweifelsohne hält dieses überaus interessante und komplexe Thema auch in Zukunft noch viele offene und ungeklärte Fragen bereit – vor allem in Anbetracht dessen, dass bisher vergleichsweise wenig Forschungsarbeiten zu den Langzeitfolgen elterlicher Erziehung für das Erwachsenenalter vorliegen.

14 Zusammenfassung

Im Rahmen einer quantitativen online-Studie wurden mehrere Facetten des Selbstwertes und das perzipierte elterliche Erziehungsverhalten hinsichtlich der Dimensionen Ablehnung und Strafe, Emotionale Wärme sowie Kontrolle und Überbehütung in der Erinnerung von Studierenden untersucht und auf Zusammenhänge hin analysiert.

Insgesamt nahmen 364 Studierende im Alter zwischen 18 und 29 Jahren an der Erhebung teil, wobei sich die Stichprobe aus 181 weiblichen und 183 männlichen Studierenden zusammensetzte. Die aus drei Teilen bestehende Fragebogenbatterie erfasste soziodemographische und biographische Daten, verschiedene Selbstwertbereiche mittels der *Multidimensionalen Selbstwertkala* (Schütz & Sellin, 2006) und das zurückliegende elterliche Erziehungsverhalten mittels des *Fragebogens zum erinnerten elterlichen Erziehungsverhalten* (Schumacher, Eisemann & Brähler, 2000).

Im Zuge der Studie zeigten sich hinsichtlich der erinnerten väterlichen und mütterlichen emotionalen Wärme signifikant höhere Werte bei weiblichen Studierenden. Im Gegensatz dazu beschrieben männliche Studierende rückblickend ein höheres Maß an väterlicher Ablehnung und Strafe. Des Weiteren ließen sich einige signifikante Zusammenhänge zwischen dem erinnerten elterlichen Erziehungsverhalten und dem Selbstwert der Studierenden aufzeigen, wobei die Skalen Ablehnung und Strafe sowie Kontrolle und Überbehütung negativ und die Skala Emotionale Wärme positiv mit der Selbstwertschätzung der Studierenden korrelierten. Hinsichtlich des Selbstwertes fanden sich signifikante Geschlechtsunterschiede, und zwar dahingehend, dass sich männliche Studierende über beinahe alle Selbstwertbereiche hinweg höhere Werte zuschrieben. Die Untersuchungsergebnisse wurden auch im Hinblick auf andere Forschungsarbeiten diskutiert und miteinander in Beziehung gesetzt.

Aufgrund der geringen Präsenz von Studien hinsichtlich der Langzeitfolgen elterlicher Erziehung im wissenschaftlichen Diskurs hält dieses Thema auch künftig noch viel Forschungspotential bereit.

Literaturverzeichnis

- Arrindell, W. A. et al. (2005). The short-EMBU in Australia, Spain, and Venezuela. Factorial Invariance, and associations with sex roles, self-esteem, and Eysenckian personality dimensions. *European Journal of Psychological Assessment*, 21(1), 56-66.
- Bortz, J. & Döring, N. (2005). *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler* (3. überarbeitete Aufl.). Heidelberg: Springer.
- Brewin, C., Andrews, B. & Gotlib, I. H. (1993). Psychopathology and early experience: A reappraisal of retrospective reports. *Psychological Bulletin*, 113, 82-98.
- Brezinka, W. (1990). *Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft. Analyse, Kritik, Vorschläge* (Gesammelte Schriften, Bd. 4; 5. verbesserte Aufl.). München: Reinhardt.
- Bulanda, R. E. & Majumdar, D. (2009). Perceived parent-child relations and adolescent self-esteem. *Journal of Child and Family Studies*, 18, 203-212.
- Bush, K. R., Peterson, G. W., Cobas, J. A. & Supple, A. J. (2002). Adolescents' perceptions of parental behaviors as predictors of adolescent self-esteem in Mainland China. *Sociological Inquiry*, 72(4), 503-526.
- Byrne, B. M. (1996). *Measuring self-concept across the life span*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Cheng, H. & Furnham, A. (2004). Perceived parental rearing style, self-esteem and self-criticism as predictors of happiness. *Journal of Happiness Studies*, 5, 1-21.
- Cooley, C. H. (1964). *Human nature and the social order*. New York: Schocken Books.
- Deusinger, I. (1986). *Die Frankfurter Selbstkonzeptskalen*. Göttingen: Hogrefe.
- Eyferth, K. (1966). Methoden zur Erfassung von Erziehungsstilen. In T. Herrmann (Hrsg.), *Psychologie der Erziehungsstile* (S. 17-31). Göttingen: Hogrefe.

- Faltermaier, T., Mayring, P., Saup, W. & Strehmel, P. (2002). *Entwicklungspsychologie des Erwachsenenalters* (2. überarbeitete und erweiterte Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Fend, H. (1969). *Sozialisierung und Erziehung. Eine Einführung in die Sozialisierungsforschung* (Studien zur Erziehungswissenschaft, Bd. 5, Reihe: Allgemeine Erziehungswissenschaft). Weinheim: Beltz.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS* (3rd ed.). Los Angeles: Sage.
- Filipp, S. H. (1988). Das Selbst als Gegenstand psychologischer Forschung. *Bildung und Erziehung*, 41, 281-292.
- Filipp, S. H. (2000). Selbstkonzept-Forschung in der Retrospektive und Prospektive. In W. Greve (Hrsg.), *Psychologie des Selbst* (S.7-14). Weinheim: Beltz.
- Filipp, S. H. & Frey, D. (1988). Das Selbst. In K. Immelmann, K. R. Scherer, C. Vogel & P. Schmooch (Hrsg.), *Psychobiologie. Grundlagen des Verhaltens* (S. 415-454). Stuttgart: Gustav Fischer Verlag.
- Fleming, J. S. & Courtney, B. E. (1984). The dimensionality of self-esteem: II. Hierarchical facet model for revised measurement scales. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46, 404-421.
- Fuhrer, U. (2005). *Lehrbuch Erziehungspsychologie*. Bern: Huber.
- Greve, W. (2000). Das erwachsene Selbst. In W. Greve (Hrsg.), *Psychologie des Selbst* (S. 96-114). Weinheim: Beltz.
- Havighurst, R. J. (1982). *Developmental tasks and education* (first ed. 1948). New York: Longman.
- Heaven, P. & Ciarrochi, P. (2008). Parental styles, gender and the development of hope and self-esteem. *European Journal of Personality*, 22, 707–724.
- Hurrelmann, K. (2002). *Einführung in die Sozialisationstheorie* (8. vollständig überarbeitete Aufl.). Weinheim: Beltz.

- Jachs, C. (2010). *Erziehung zum Selbstwert. Der Selbstwert und die wahrgenommene Erziehung im Entwicklungsstadium der Adoleszenz*. Unveröffentlichte Diplomarbeit, Universität, Wien.
- James, W. (1890). *The principles of psychology* (Vol. 1). New York: Henry Holt.
- Janssen, J. & Laatz, W. (2010). *Statistische Datenanalyse mit SPSS* (7. neu bearbeitete und erweiterte Aufl.). Heidelberg: Springer.
- Kling, K. C., Hyde, J. S., Showers, C. J. & Buswell, B. N. (1999). Gender differences in self-esteem: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 125(4), 470-500.
- Krampen, G. & Reichle, B. (2002). Frühes Erwachsenenalter. In R. Oerter & L. Montada (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (5. vollständig überarbeitete Aufl.) (S. 319-349). Weinheim: Beltz.
- Krohne, H. W. (1985). Entwicklungsbedingungen von Ängstlichkeit und Angstbewältigung: Ein Zweiprozeß-Modell elterlicher Erziehungswirkung. In H. W. Krohne (Hrsg.) *Angstbewältigung in Leistungssituationen* (Ergebnisse der Pädagogischen Psychologie, Bd. 1) (S. 135-160). Weinheim: Edition Psychologie der VHC Verlagsgesellschaft.
- Leary, M. R. (2003). Commentary on self-esteem as an interpersonal monitor: The sociometer hypothesis (1995). *Psychological Inquiry*, 14, 270-274.
- Leary, M. R. & Baumeister, R. F. (2000). The nature and function of self-esteem: Sociometer theory. In M. P. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 32) (pp. 1-62). New York: Academic Press.
- Levinson, D.J. (1979). *Das Leben des Mannes. Werdenskrisen, Wendepunkte, Entwicklungschancen*. Köln: Kiepenheuer & Witsch.
- Marsh, H. W. & Hattie, J. (1996). Theoretical perspectives on the structure of self-concept. In B. A. Bracken (Ed.), *Handbook of self-concept: Developmental, social, and clinical considerations* (pp. 38-90). New York: Wiley.

- Marsh, H. W. & O'Neill, R. (1984). Self-Description Questionnaire III: The construct validity of multidimensional self-concept ratings by late adolescents. *Journal of Educational Measurement*, 21, 153-174.
- Mead, G. H. (1934). *Mind, self, and society*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Milevsky, A., Schlechter, M., Netter, S. & Keehn, D. (2007). Maternal and paternal parenting styles in adolescents: Associations with self-esteem, depression and life-satisfaction. *Journal of Child and Family Studies*, 16, 39-47.
- Mummendey, H. D. (2006). *Psychologie des „Selbst“: Theorien, Methoden und Ergebnisse der Selbstkonzeptforschung*. Göttingen: Hogrefe.
- Nishikawa, S., Sundbom, E. & Hägglöf, B. (2010). Influence of perceived parental rearing on adolescent self-concept and internalizing and externalizing problems in Japan. *Journal of Child and Family Studies*, 19, 57-66.
- Perris, C., Jacobsson, L., Lindström, H., von Knorring, L. & Perris, H. (1980). Development of a new inventory for assessing memories of parental rearing behaviour. *Acta Psychiatrica Scandinavica*, 61, 265-274.
- Pinquart, M. & Silbereisen, R. K. (2000). Das Selbst im Jugendalter. In W. Greve (Hrsg.), *Psychologie des Selbst* (S. 75-95). Weinheim: Beltz.
- Ratzke, K., Gebhardt, S. & Zander B. (2003). Diagnostik der Erziehungsstile. In M. Cierpka (Hrsg.), *Handbuch der Familiendiagnostik* (2. aktualisierte und ergänzte Aufl.) (S. 269-287). Berlin: Springer.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Schachinger, H. E. (2005). *Das Selbst, die Selbsterkenntnis und das Gefühl für den eigenen Wert. Einführung und Überblick* (2. überarbeitete und ergänzte Aufl.). Bern: Huber.
- Schneewind, K. A. (1975). Auswirkung von Erziehungsstilen. Überblick über den Stand der Forschung. In H. Lukesch (Hrsg.), *Auswirkungen elterlicher Erziehungsstile* (S. 14-27). Göttingen: Hogrefe.

- Schneewind, K. A. (1980). Elterliche Erziehungsstile: einige Anmerkungen zum Forschungsgegenstand. In K. A. Schneewind & T. Herrmann (Hrsg.), *Erziehungstilforschung. Theorien, Methoden und Anwendung der Psychologie elterlichen Erziehungsverhaltens* (S. 19-30). Bern: Huber.
- Schneewind, K. A. (1994). Erziehung und Sozialisation in der Familie. In K. A. Schneewind (Hrsg.), *Psychologie der Erziehung und Sozialisation* (Enzyklopädie der Psychologie, Serie I: Pädagogische Psychologie, Bd. 1) (S. 435-464). Göttingen: Hogrefe.
- Schneewind, K. A. & Pekrun, R. (1994). Theorien der Erziehungs- und Sozialisationspsychologie. In K. A. Schneewind (Hrsg.), *Psychologie der Erziehung und Sozialisation* (Enzyklopädie der Psychologie, Serie I: Pädagogische Psychologie, Bd. 1) (S. 3-39). Göttingen: Hogrefe.
- Schumacher, J., Eisemann, M. & Brähler, E. (1999). Rückblick auf die Eltern: Der Fragebogen zum erinnerten elterlichen Erziehungsverhalten (FEE). *Diagnostica*, 45(4), 194-204.
- Schumacher, J., Eisemann, M. & Brähler, E. (2000). *FEE. Fragebogen zum erinnerten elterlichen Erziehungsverhalten*. Bern: Huber.
- Schumacher, J., Hinz, A. & Brähler, E. (2002). Zur Validität retrospektiver Datenerhebungen. Das elterliche Erziehungsverhalten in der Erinnerung junger Erwachsener und ihrer Eltern im Vergleich. *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie*, 23(4), 459-474.
- Schütz, A. (2000a). *Psychologie des Selbstwertgefühls. Von Selbstakzeptanz bis Arroganz*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Schütz, A. (2000b). Das Selbstwertgefühl als soziales Konstrukt: Befunde und Wege der Erfassung. In W. Greve (Hrsg.) *Psychologie des Selbst* (S. 189-207). Weinheim: Beltz.
- Schütz, A. & Sellin, I. (2006). *MSWS. Multidimensionale Selbstwertkala*. Göttingen: Hogrefe.

- Schwarz, B. (1999). *Die Entwicklung Jugendlicher in Scheidungsfamilien*. Weinheim: Beltz.
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J. & Stanton, G. C. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46, 407-441.
- Stapf, A. (1980). Auswirkungen des elterlichen Erziehungsstils auf kognitive Merkmale des Erzogenen. In K. A. Schneewind & T. Herrmann (Hrsg.), *Erziehungsstilforschung. Theorien, Methoden und Anwendung der Psychologie elterlichen Erziehungsverhaltens* (S. 161-188). Bern: Huber.
- Stapf, K. H. (1980). Methoden und Verfahrenstechniken im Bereich der Erziehungsstilforschung. In K. A. Schneewind & T. Herrmann (Hrsg.), *Erziehungsstilforschung. Theorien, Methoden und Anwendung der Psychologie elterlichen Erziehungsverhaltens* (S. 89-120). Bern: Huber.
- Stapf, K. H., Herrmann, T., Stapf, A. & Stäcker, K. H. (1972). *Psychologie des elterlichen Erziehungsstils. Komponenten der Bekräftigung in der Erziehung* (Abhandlungen zur Pädagogischen Psychologie, Bd. 3). Bern: Huber.
- Tausch, R. & Tausch, A.-M. (1998). *Erziehungspsychologie: Begegnung von Person zu Person* (11. korrigierte Aufl.). Göttingen: Hogrefe.
- Tesser, A. (2000). On the confluence of self-esteem maintenance mechanisms. *Personality and Social Psychology Review*, 4, 290-299.
- Weinert, F. (1966). Erziehungsstile in ihrer Abhängigkeit von der individuellen Eigenart des Erziehers. In T. Herrmann (Hrsg.), *Psychologie der Erziehungsstile* (S. 95-109). Göttingen: Hogrefe.
- Wells, L. E. & Marwell, G. (1976). *Self-esteem. Its conceptualization and measurement*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Werneck, H. (1998). *Übergang zur Vaterschaft. Auf der Suche nach den „Neuen Vätern“*. Wien: Springer-Verlag.

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Eindimensionales Selbstkonzeptmodell (Mummendey, 2006, S. 206, vgl. dazu auch Byrne, 1996)	33
Abbildung 2: Mehrdimensionales, hierarchisches Selbstkonzeptmodell (Mummendey, 2006, S. 207; vgl. dazu auch Byrne, 1996)	34
Abbildung 3: Hierarchischer Aufbau der MSWS nach Schütz und Sellin (2006, S. 26) ...	67
Abbildung 4: Altersverteilung in Gruppen	78
Abbildung 5: Verteilung auf die Studiendisziplinen in Gruppen	79
Abbildung 6: Familienstand.....	80
Abbildung 7: Beziehungsqualität in der Partnerschaft	81
Abbildung 8: Geschwisteranzahl	82
Abbildung 9: Höchste abgeschlossene Ausbildung der Eltern	83
Abbildung 10: Beziehungsqualität zu den Eltern während der Kindheit	84
Abbildung 11: Familienatmosphäre während der Kindheit.....	85
Abbildung 12: Kritische Ereignisse während der Kindheit	86
Abbildung 13: Graphische Darstellung der Wirkung von Altersgruppen und Geschlecht auf den Gesamtselbstwert der Studierenden (Profilplot)	94
Abbildung 14: „Scheidungsfamilie“ versus „intakte“ Familie	98

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Zweidimensionale Klassifizierung von Erziehungsstilen (vgl. Fuhrer, 2005, S. 228)	45
Tabelle 2: Geschlechtsunterschiede hinsichtlich der väterlichen Erziehungsskalen	88
Tabelle 3: Geschlechtsunterschiede hinsichtlich der mütterlichen Erziehungsskalen.....	89
Tabelle 4: Altersgruppenunterschiede hinsichtlich der väterlichen Erziehungsskalen.....	90
Tabelle 5: Altersgruppenunterschiede hinsichtlich der mütterlichen Erziehungsskalen ...	91
Tabelle 6: Geschlechtsunterschiede hinsichtlich der Selbstwertschätzung der Studierenden	93
Tabelle 7: Korrelationen zwischen väterlichen Erziehungsskalen und übergeordneten Selbstwertskalen	96
Tabelle 8: Korrelationen zwischen mütterlichen Erziehungsskalen und übergeordneten Selbstwertskalen	97
Tabelle 9: Unterschiede zwischen Studierenden aus „intakten“ Familien und Studierenden aus „Scheidungsfamilien“ hinsichtlich der wahrgenommenen Familienatmosphäre	100
Tabelle 10: Korrelationen zwischen Familienatmosphäre, Beziehungsqualität zu Vater, Beziehungsqualität zur Mutter und Gesamtselbstwert	102
Tabelle 11: Korrelationen zwischen väterlichem Bildungsniveau und väterlichen Erziehungsskalen	103
Tabelle 12: Korrelationen zwischen mütterlichem Bildungsniveau und mütterlichen Erziehungsskalen	104
Tabelle 13: Reliabilitätsanalysen der MSWS für die Studierendenstichprobe (N = 364)	131
Tabelle 14: Interkorrelationen der Subskalen der MSWS in der Studierendenstichprobe (N = 364).....	131
Tabelle 15: Reliabilitätsanalysen des FEE (Vater und Mutter) für die Studierendenstichprobe (N = 364).....	132
Tabelle 16: Interkorrelationen der Subskalen des FEE in der Studierendenstichprobe (N = 364)	132

Anhang

Tabellen

Tabelle 13: Reliabilitätsanalysen der MSWS für die Studierendenstichprobe (N = 364)

	Itemanzahl	<i>M</i>	<i>SD</i>	α
ESWS	7	36.98	7.70	.87
SWKO	5	24.51	5.90	.83
SWKR	5	22.49	6.65	.86
LSWS	5	24.87	5.18	.81
SWPA	5	24.51	6.13	.85
SWSP	5	23.58	6.28	.79
ASW	22	108.85	20.44	.92
KSW	10	48.10	10.46	.84
GSW	32	156.95	27.79	.93

Anmerkungen: ESWS = Emotionale Selbstwertschätzung, SWKO = Soziale Selbstwertschätzung – Sicherheit im Kontakt, SWKR = Soziale Selbstwertschätzung – Umgang mit Kritik, LSWS = Leistungsbezogene Selbstwertschätzung, SWPA = Selbstwertschätzung Physische Attraktivität, SWSP = Selbstwertschätzung Sportlichkeit, ASW = Allgemeine Selbstwertschätzung, KSW = Körperbezogene Selbstwertschätzung, GSW = Gesamtselbstwert.

M = Mittelwert, *SD* = Standardabweichung, α = Cronbach's Alpha; Wertebereich der Antwortkategorien: ESWS: 7 = „gar nicht“ bzw. „nie“ bis 49 = „sehr“ bzw. „immer“, SWKO/SWKR/LSWS/SWPA/SWSP: 5 = „gar nicht“ bzw. „nie“ bis 35 = „sehr“ bzw. „immer“, ASW: 22 = „gar nicht“ bzw. „nie“ bis 154 = „sehr“ bzw. „immer“, KSW: 10 = „gar nicht“ bzw. „nie“ bis 70 = „sehr“ bzw. „immer“, GSW: 32 = „gar nicht“ bzw. „nie“ bis 224 = „sehr“ bzw. „immer“.

Tabelle 14: Interkorrelationen der Subskalen der MSWS in der Studierendenstichprobe (N = 364)

	ESWS	SWKO	SWKR	LSWS	SWPA	ASW	KSW	GSW
ESWS						.87	.45	.80
SWKO	.50					.72	.46	.71
SWKR	.54	.48				.78	.44	.74
LSWS	.65	.33	.40			.72	.38	.67
SWPA	.47	.46	.44	.35		.54	.83	.72
SWSP	.29	.32	.30	.30	.41	.38	.83	.60
ASW							.54	.94
KSW								.78

Anmerkungen: ESWS = Emotionale Selbstwertschätzung, SWKO = Soziale Selbstwertschätzung – Sicherheit im Kontakt, SWKR = Soziale Selbstwertschätzung – Umgang mit Kritik, LSWS = Leistungsbezogene Selbstwertschätzung, SWPA = Selbstwertschätzung Physische Attraktivität, SWSP = Selbstwertschätzung Sportlichkeit, ASW = Allgemeine Selbstwertschätzung, KSW = Körperbezogene Selbstwertschätzung, GSW = Gesamtselbstwert.

Alle Korrelationen $p < .01$ (2-seitig). Spearman's-Rho.

Tabelle 15: Reliabilitätsanalysen des FEE (Vater und Mutter) für die Studierendenstichprobe (N = 364)

		Itemanzahl	M	SD	α
Ablehnung und Strafe	Vater	8	10.01	2.76	.80
	Mutter	8	10.28	3.25	.86
Emotionale Wärme	Vater	8	21.09	5.81	.92
	Mutter	8	25.42	5.34	.92
Kontrolle und Überbehütung	Vater	8	12.80	3.73	.72
	Mutter	8	14.72	4.35	.77

Anmerkungen: *M* = Mittelwert, *SD* = Standardabweichung, α = Cronbach's Alpha; Wertebereich der Antwortkategorien: 8 = „nein, niemals“ bis 32 = „ja, ständig“.

Tabelle 16: Interkorrelationen der Subskalen des FEE in der Studierendenstichprobe (N = 364)

	Abl. und Strafe (Vater)	Abl. und Strafe (Mutter)	Emot. Wärme (Vater)	Emot. Wärme (Mutter)	Kontrolle und Überbeh. (Vater)	Kontrolle und Überbeh. (Mutter)
Ablehnung und Strafe (Vater)		.51**	-.30**	-.11*	.43**	.21**
Ablehnung und Strafe (Mutter)			-.21**	-.26**	.20**	.38**
Emotionale Wärme (Vater)				.46**	-.06	-.08
Emotionale Wärme (Mutter)					.00	-.02
Kontrolle und Überbehütung (Vater)						.39**

Anmerkungen: Spearman's-Rho.

** = Die Korrelation ist auf dem Niveau .01 signifikant (2-seitig)

* = Die Korrelation ist auf dem Niveau .05 signifikant (2-seitig)

E-Mail an die Studierenden

Hallo liebe Leute!

Wie einige von euch vielleicht schon wissen, bin ich gerade in der Diplomarbeitsphase, die sich mit dem Thema "Erinnertes elterliches Erziehungsverhalten und Selbstkonzept" beschäftigt.

Dazu habe ich auch einen Fragebogen erstellt und benötige **dringend StudentInnen**, die mir dabei helfen, diesen auszufüllen.

Wenn du also:

- **Student** bzw. **Studentin** bist,
- zwischen **18 und 29 Jahre** alt bist,
- sowohl Erinnerungen an das **Erziehungsverhalten deines Vaters** als auch an das **deiner Mutter** hast,
- und du ca. **10 Minuten** deiner wertvollen Zeit entbehren kannst.....

dann wär ich dir sehr, sehr dankbar, wenn du mich bei meiner Untersuchung unterstützen könntest!

Und so funktioniert es:

- klick auf den **Link**: https://www.soscisurvey.de/erziehung_uniwien
- und **Fragebogen** beantworten

Ich wäre dir auch sehr dankbar, wenn du dieses Mail nach Beantwortung des Fragebogens an möglichst viele **Freunde, Bekannte, KollegInnen, Verwandte etc. weiterleiten** könntest.

Das Ganze ist natürlich absolut anonym und vertraulich!

Vielen lieben Dank für deine Unterstützung!!!

Angelika Vorhauer

Wenn du Fragen zur Studie hast, dann kannst du dich gerne an mich wenden!

Meine E-Mail-Adresse lautet folgendermaßen: vorhauer.angelika@gmx.at

Fragebogenbatterie

Liebe Teilnehmerin! Lieber Teilnehmer!

Im Rahmen meiner Diplomarbeit an der Fakultät für Psychologie der Universität Wien führe ich eine Untersuchung zum Thema **"Einfluss des elterlichen Erziehungsverhaltens auf den Selbstwert junger Erwachsener"** durch.

Bitte füllen Sie den Fragebogen nur dann aus, wenn Sie

- **Student** bzw. **Studentin** sind,
- zwischen **18 und 29** Jahre alt sind,
- und sich sowohl an das Erziehungsverhalten Ihres **Vaters** als auch an das Ihrer **Mutter** erinnern können!

Die Befragung dauert ca. 10 Minuten.

Es gibt bei diesem Fragebogen keine richtigen oder falschen Antworten! Sie erfüllen den Zweck der Befragung am besten, wenn Sie die Fragen so wahrheitsgemäß wie möglich beantworten.

Alle Daten werden **vertraulich und anonym** behandelt und dienen ausschließlich wissenschaftlichen Zwecken!

Sollten Sie Fragen zur Erhebung haben oder an den resultierenden Untersuchungsergebnissen interessiert sein, schicken Sie mir ein E-Mail an:

a0447200@unet.univie.ac.at (siehe auch Impressum)

Über individuelle Ergebnisse kann ich aufgrund der Anonymität leider keine Auskünfte geben.

Drücken Sie nun rechts unten auf das Feld "Weiter", um zum Fragebogen zu gelangen.

Lassen Sie bitte keine Frage aus!

Vielen Dank, dass Sie sich für die Teilnahme an der Befragung entschieden haben!

Die ersten Fragen beziehen sich auf Ihre **Person und Familie**.

Bitte tragen Sie die für Sie zutreffende Antwort ein bzw. setzen Sie eine Markierung in den entsprechenden Kreis!

1. Ihr Geschlecht:

- ☐ weiblich
☐ männlich

2. Ihr Alter:

Ich bin Jahre alt.

3. Ihre Nationalität:

4. Ihre Studienrichtung:

5. Ihre höchste abgeschlossene Ausbildung:

- ☐ Pflichtschule
- ☐ Lehre / Berufsschule
- ☐ Matura (AHS, BHS)
- ☐ Fachhochschule / Akademie
- ☐ Universität

6. Ihr Familienstand:

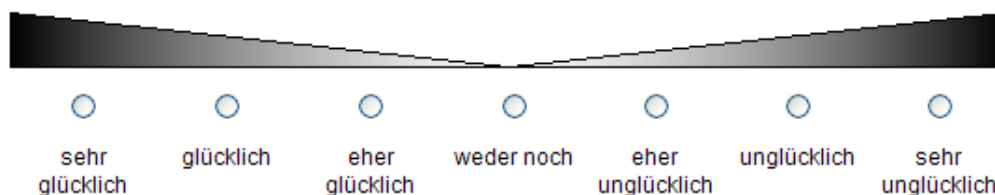
- ☐ Single / ledig
- ☐ in einer Partnerschaft lebend
- ☐ verheiratet
- ☐ geschieden
- ☐ verwitwet

7. Wie lange befinden Sie sich schon in Ihrer derzeitigen Partnerschaft?

(Wenn Sie sich in keiner Partnerschaft befinden, klicken Sie bitte „Weiter“ zur nächsten Seite!)

- ☐ ein bis 6 Monate
- ☐ 6 bis 12 Monate
- ☐ ein bis zwei Jahre
- ☐ zwei bis drei Jahre
- ☐ drei bis vier Jahre
- ☐ vier bis fünf Jahre
- ☐ mehr als 5 Jahre

8. Wie glücklich würden Sie Ihre Partnerschaft im Augenblick einschätzen?



9. Wieviele Geschwister haben Sie?

- ☐ keine
- ☐ 1
- ☐ 2
- ☐ 3
- ☐ 4
- ☐ mehr als 4

10. Das wievielte Kind sind Sie?

- ☐ das erste und einzige
- ☐ das erste von mindestens 2
- ☐ das zweite
- ☐ das dritte
- ☐ das vierte
- ☐ das fünfte
- ☐ das sechste
- ☐ etwas anderes trifft zu

11. Geburtsjahr des Vaters:

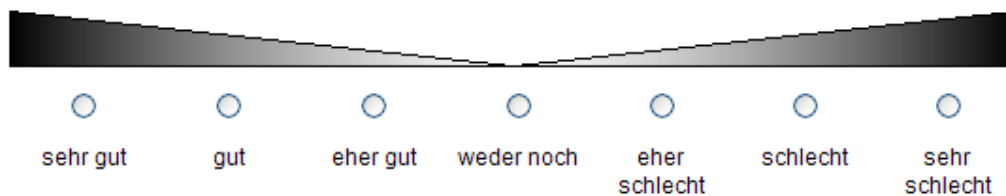
12. Höchste abgeschlossene Schulbildung des Vaters:

- ☐ Pflichtschule
- ☐ Lehre / Berufsschule
- ☐ Matura (AHS, BHS)
- ☐ Fachhochschule / Akademie
- ☐ Universität

13. Primäre Tätigkeit des Vaters während Ihrer Kindheit:

- ☐ Hausmann
- ☐ Arbeiter
- ☐ Angestellter
- ☐ leitender Angestellter
- ☐ Beamter
- ☐ selbständige / freiberufliche Tätigkeit
- ☐ in Pension
- ☐ arbeitslos
- ☐ Sonstiges:

14. Wie würden Sie die Beziehung zu Ihrem Vater während ihrer Kindheit einschätzen?



15. Geburtsjahr der Mutter:

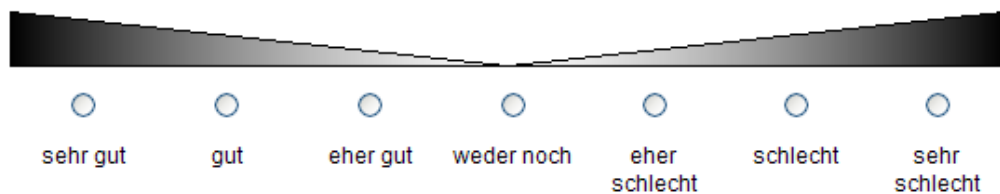
16. Höchste abgeschlossene Ausbildung der Mutter:

- ☐ Pflichtschule
- ☐ Lehre / Berufsschule
- ☐ Matura (AHS, BHS)
- ☐ Fachhochschule / Akademie
- ☐ Universität

17. Primäre Tätigkeit der Mutter während Ihrer Kindheit:

- ☐ Hausfrau
- ☐ Arbeiterin
- ☐ Angestellte
- ☐ leitende Angestellte
- ☐ Beamtin
- ☐ selbständige / freiberufliche Tätigkeit
- ☐ in Pension
- ☐ arbeitslos
- ☐ Sonstiges:

18. Wie würden Sie die Beziehung zu Ihrer Mutter während Ihrer Kindheit einschätzen?



19. Bei wem sind Sie aufgewachsen?

(Mehrfachantworten möglich)

- ☐ Ich bin bei beiden Elternteilen aufgewachsen, bis ich Jahre alt war.
- ☐ Ich bin bei meinem Vater aufgewachsen, bis ich Jahre alt war.
- ☐ Ich bin bei meiner Mutter aufgewachsen, bis ich Jahre alt war.
- ☐ Ich bin bei keinem von beiden aufgewachsen, sondern bei .(bitte auch das entsprechende Alter angeben)

20. Welche Bezugsperson war (bzw. Bezugspersonen waren) primär für Ihre Erziehung verantwortlich?

(Mehrfachantworten möglich)

☐ Vater

☐ Mutter

☐ Großvater

☐ Großmutter

☐ andere nahe Verwandte

☐ Sonstige:

21. Während Ihrer Kindheit kam es zu folgenden Ereignissen:

(Mehrfachantworten möglich)

☐ Ich hatte eine schwere Krankheit.

☐ Mein Vater hatte eine schwere Krankheit.

☐ Meine Mutter hatte eine schwere Krankheit.

☐ Mein Bruder / meine Schwester hatte eine schwere Krankheit.

☐ Substanzmissbrauch (Alkohol, Drogen) des Vaters

☐ Substanzmissbrauch (Alkohol, Drogen) der Mutter

☐ Meine Eltern ließen sich scheiden / trennten sich, als ich Jahre alt war.

☐ Mein Vater starb, als ich Jahre alt war.

☐ Meine Mutter starb, als ich Jahre alt war.

☐ Nichts dergleichen trifft zu.

☐ Sonstiges:

22. Wie würden Sie die Familienatmosphäre während Ihrer Kindheit generell einschätzen?



sehr gut



gut



eher gut



weder noch



eher
schlecht



schlecht



sehr
schlecht

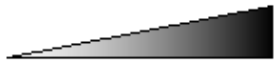
Die folgenden Fragen beziehen sich nun auf Ihre persönlichen **Einstellungen und Eigenschaften**.

Überlegen Sie bitte nicht, welche Antwort den „besten Eindruck“ machen könnte, sondern antworten Sie so, wie es für Sie persönlich am besten zutrifft.

Bitte entscheiden Sie auf der Skala von 1 bis 7 (von 1 = „gar nicht“ bis 7 = „sehr“), **wie sehr** die folgenden Fragen auf Sie zutreffen!

	gar nicht						sehr
	1	2	3	4	5	6	7
Zweifeln Sie an sich selbst?	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Haben Sie das Gefühl, dass es keinen Bereich in Ihrem Leben gibt, in dem Sie „gut“ sind?	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Haben Sie eine positive Einstellung zu sich selbst?	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Empfinden Sie Angst oder Beklemmung, wenn Sie alleine einen Raum betreten, in dem schon andere Leute sind, die sich unterhalten?	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Haben Sie im Kontakt mit anderen Schwierigkeiten, den passenden Gesprächsstoff zu finden?	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Wie sehr machen Sie sich Gedanken darüber, ob andere Leute Sie als Versager ansehen?	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Wie sehr beschäftigt oder beunruhigt es Sie, wenn Sie sich vorstellen, dass andere vielleicht eine negative Meinung von Ihnen haben?	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Sind Sie mit Ihren Leistungen im Beruf zufrieden?	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Zweifeln Sie an Ihren fachlichen Fähigkeiten?	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Haben Sie das Gefühl, dass die meisten Ihrer Bekannten attraktiver sind als Sie selbst?	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Wie sicher sind Sie sich, dass Sie für gut aussehend gehalten werden?	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Wenn es bei sportlichen Aktivitäten auf Koordination ankommt – machen Sie sich Sorgen darüber, dass Sie schlecht abschneiden könnten?	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Sind Sie der Meinung, dass Sie gut tanzen können oder begabt sind für Freizeitaktivitäten, bei denen es auf Koordination ankommt?	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Wie nervös werden Sie, wenn Ihnen andere beim Sport zuschauen?	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Sind Sie zufrieden mit Ihren sportlichen Fähigkeiten?	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Bitte entscheiden Sie nun auf der Skala von 1 bis 7 (von 1 = „nie“ bis 7 = „immer“), **wie häufig** die folgenden Fragen auf Sie zutreffen!

	nie						immer
	1	2	3	4	5	6	7
Wie häufig glauben Sie, dass Sie ein nutzloser Mensch sind?	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Wie häufig sind Sie so unzufrieden mit sich, dass Sie sich fragen, ob Sie ein wertvoller Mensch sind?	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Wie häufig können Sie sich selbst nicht leiden?	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Wie häufig sind Sie mit sich zufrieden?	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Wie häufig fühlen Sie sich gehemmt?	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Fühlen Sie sich häufig unwohl in ihrer Haut, wenn Sie neue Leute kennen lernen?	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Wie häufig macht Ihnen Schüchternheit zu schaffen?	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Wie häufig machen Sie sich Gedanken darüber, dass jemand Ihre Arbeit kritisieren könnte?	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Wie häufig machen Sie sich Gedanken darüber, ob andere gerne mit Ihnen zusammen sind?	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Wie häufig machen Sie sich Sorgen darüber, was andere von Ihnen denken?	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Wie häufig haben Sie das Gefühl, wirklich gute Arbeit geleistet zu haben, nachdem Sie eine Arbeit abgeschlossen haben?	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Wie häufig sind Sie überzeugt von den Leistungen, die Sie in Ihrer Arbeit erbracht haben?	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Wie häufig haben Sie das Gefühl, dass Sie anspruchsvollen Aufgaben nicht gewachsen sind?	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Wie häufig schämen Sie sich wegen Ihres Aussehens oder Ihrer Figur?	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Wie häufig wünschen Sie sich, besser auszusehen?	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Wie häufig fühlen Sie sich attraktiv?	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Wie häufig haben Sie schon das Gefühl gehabt, dass andere Ihnen sportlich überlegen sind?	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Die nächsten Fragen beziehen sich auf das **"erinnerte elterliche Erziehungsverhalten"**.

Wenn es auch schwer sein mag, sich genau zu erinnern, wie sich Ihre Eltern während Ihrer Kindheit und Jugend Ihnen gegenüber verhielten, so gibt es doch sicher gewisse Erinnerungen an die Erziehungsmethoden, die sie angewendet haben.

Zur Beantwortung der Fragen steht Ihnen eine Skala mit vier Antwortmöglichkeiten („nein, niemals“ / „ja, gelegentlich“ / „ja, oft“ / „ja, ständig“) zur Verfügung.

Bitte markieren Sie auf dieser Seite für jede Frage die Antwort, die dem **damaligen** Verhalten Ihres **Vaters** am ehesten entspricht!

(Die Fragen auf der nächsten Seite beziehen sich sodann auf Ihre Mutter.)

	nein, niemals	ja, gelegentlich	ja, oft	ja, ständig
	1	2	3	4
Wurden Sie von Ihrem Vater hart bestraft, auch für Kleinigkeiten?	☐	☐	☐	☐
Spürten Sie, dass Ihr Vater Sie gern hatte?	☐	☐	☐	☐
Kam es vor, dass Ihr Vater Sie auch für kleine „Sünden“ bestraft?	☐	☐	☐	☐
Versuchte Ihr Vater Sie zu beeinflussen, etwas „Besseres“ zu werden?	☐	☐	☐	☐
Kam es vor, dass Ihr Vater aus Angst, Ihnen könnte etwas zustoßen, Dinge verbot, die anderen in Ihrem Alter erlaubt wurden?	☐	☐	☐	☐
Kam es vor, dass Sie als Kind vor anderen ausgeschimpft oder geschlagen wurden?	☐	☐	☐	☐
Fanden Sie, dass Ihr Vater versuchte, Sie zu trösten und aufzumuntern, wenn Ihnen etwas daneben gegangen war?	☐	☐	☐	☐
Kam es vor, dass Ihnen Ihr Vater mehr Schläge erteilte, als Sie es verdient hatten?	☐	☐	☐	☐
Konnten Sie von Ihrem Vater Unterstützung erwarten, wenn Sie vor einer schweren Aufgabe standen?	☐	☐	☐	☐
Lehnte Ihr Vater die Freunde und Kameraden ab, mit denen Sie sich gerne trafen?	☐	☐	☐	☐
Versuchte Ihr Vater Sie anzutreiben, „Beste/r“ zu werden?	☐	☐	☐	☐
Zeigte Ihr Vater vor anderen, dass er Sie gern hatte?	☐	☐	☐	☐
Gebrauchte Ihr Vater folgende Redensart: „Wenn Du das nicht tust, bin ich traurig.“?	☐	☐	☐	☐
Wurden Sie von Ihrem Vater gelobt?	☐	☐	☐	☐

Wurden Sie von Ihrem Vater getröstet, wenn Sie traurig waren?	☐	☐	☐	☐
Kam es vor, dass Sie von Ihrem Vater bestraft wurden, ohne etwas getan zu haben?	☐	☐	☐	☐
Zeigte Ihr Vater mit Worten und Gesten, dass er Sie gern hatte?	☐	☐	☐	☐
Kam es vor, dass Sie ohne Grund Schläge bekamen?	☐	☐	☐	☐
Wünschten Sie sich manchmal, dass sich Ihr Vater weniger darum kümmerte, was Sie taten?	☐	☐	☐	☐
Bekamen Sie von Ihrem Vater Schläge?	☐	☐	☐	☐
Setzte Ihr Vater bestimmte Grenzen für das, was Sie tun und lassen durften, und bestand er eisern darauf?	☐	☐	☐	☐
Behandelte Sie Ihr Vater so, dass Sie sich schämten?	☐	☐	☐	☐
Finden Sie, dass Ihr Vater übertrieben ängstlich darüber war, dass Ihnen etwas zustoßen könnte?	☐	☐	☐	☐
Konnte Ihr Vater mit Ihnen schmusen?	☐	☐	☐	☐

Zur Beantwortung der Fragen steht Ihnen wieder eine Skala mit vier Antwortmöglichkeiten („nein, niemals“ / „ja, gelegentlich“ / „ja, oft“ / „ja, ständig“) zur Verfügung.

Bitte markieren Sie nun für jede Frage die Antwort, die dem **damaligen** Verhalten Ihrer **Mutter** am ehesten entspricht!

	nein, niemals	ja, gelegentlich	ja, oft	ja, ständig
	1	2	3	4
Wurden Sie von Ihrer Mutter hart bestraft, auch für Kleinigkeiten?	☐	☐	☐	☐
Spürten Sie, dass Ihre Mutter Sie gern hatte?	☐	☐	☐	☐
Kam es vor, dass Ihre Mutter Sie auch für kleine „Sünden“ bestraft?	☐	☐	☐	☐
Versuchte Ihre Mutter Sie zu beeinflussen, etwas „Besseres“ zu werden?	☐	☐	☐	☐
Kam es vor, dass Ihre Mutter aus Angst, Ihnen könnte etwas zustoßen, Dinge verbot, die anderen in Ihrem Alter erlaubt wurden?	☐	☐	☐	☐
Kam es vor, dass Sie als Kind vor anderen ausgeschimpft oder geschlagen wurden?	☐	☐	☐	☐

Fanden Sie, dass Ihre Mutter versuchte, Sie zu trösten und aufzumuntern, wenn Ihnen etwas daneben gegangen war?	☐	☐	☐	☐
Kam es vor, dass Ihnen Ihre Mutter mehr Schläge erteilte, als Sie es verdient hatten?	☐	☐	☐	☐
Konnten Sie von Ihrer Mutter Unterstützung erwarten, wenn Sie vor einer schweren Aufgabe standen?	☐	☐	☐	☐
Lehnte Ihre Mutter die Freunde und Kameraden ab, mit denen Sie sich gerne trafen?	☐	☐	☐	☐
Versuchte Ihre Mutter Sie anzutreiben, „Beste/r“ zu werden?	☐	☐	☐	☐
Zeigte Ihre Mutter vor anderen, dass sie Sie gern hatte?	☐	☐	☐	☐
Gebrauchte Ihre Mutter folgende Redensart: „Wenn Du das nicht tust, bin ich traurig.“?	☐	☐	☐	☐
Wurden Sie von Ihrer Mutter gelobt?	☐	☐	☐	☐
Wurden Sie von Ihrer Mutter getröstet, wenn Sie traurig waren?	☐	☐	☐	☐
Kam es vor, dass Sie von Ihrer Mutter bestraft wurden, ohne etwas getan zu haben?	☐	☐	☐	☐
Zeigte Ihre Mutter mit Worten und Gesten, dass sie Sie gern hatte?	☐	☐	☐	☐
Kam es vor, dass Sie ohne Grund Schläge bekamen?	☐	☐	☐	☐
Wünschten Sie sich manchmal, dass sich Ihre Mutter weniger darum kümmerte, was Sie taten?	☐	☐	☐	☐
Bekamen Sie von Ihrer Mutter Schläge?	☐	☐	☐	☐
Setzte Ihre Mutter bestimmte Grenzen für das, was Sie tun und lassen durften, und bestand sie eisern darauf?	☐	☐	☐	☐
Behandelte Sie Ihre Mutter so, dass Sie sich schämten?	☐	☐	☐	☐
Finden Sie, dass Ihre Mutter übertrieben ängstlich darüber war, dass Ihnen etwas zustoßen könnte?	☐	☐	☐	☐
Konnte Ihre Mutter mit Ihnen schmusen?	☐	☐	☐	☐

Vielen Dank für die Teilnahme!

Angelika Vorhauer

Lebenslauf

Zur Person

Vorname: **Angelika**
Nachname: **Vorhauer**
Geburtsdatum: 30. Jänner 1985
Geburtsort: Ried im Innkreis, Oberösterreich

Bisheriger Bildungsweg

seit 03/2005 Diplomstudium der Psychologie an der Universität Wien

1999 – 2004 Bundesbildungsanstalt für Kindergartenpädagogik (BAKIP) in Ried im Innkreis (mit Zusatzausbildung zur Früherzieherin)

Berufserfahrung und Praktika (Auswahl)

08-10/2009 Pflichtpraktikum im Zentrum für Autismus und/oder Spezielle Entwicklungsstörungen (ZASPE) im Umfang von 240 Stunden

2003 - 2010 Kinderbetreuerin beim Verein Tagesmütter in Ried im Innkreis

1999 - 2004 zahlreiche Praktika in Kindergärten und Kindergruppen im Raum OÖ im Rahmen der Ausbildung zur Kindergartenpädagogin und Früherzieherin