



universität
wien

Diplomarbeit

Titel der Diplomarbeit

Erziehungsstil und Selbstkonzept

Eine Analyse von österreichisch-, deutsch- und türkischstämmigen
Studierenden unter besonderer Berücksichtigung des Geschlechts

Verfasserin

Anna Wolf

Angestrebter akademischer Grad

Magistra der Naturwissenschaften (Mag. rer. nat.)

Wien, Jänner 2014

Studienkennzahl: 298

Studienrichtung: Psychologie

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

*Alles Wissen und alle Vermehrung unseres Wissens endet nicht mit einem
Schlusspunkt, sondern mit Fragezeichen.
Ein Plus an Wissen bedeutet ein Plus an Fragestellungen, und jede von ihnen
wird immer wieder von neuen Fragestellungen abgelöst.*

- Hermann Hesse -

Danksagung

Ich möchte mich zunächst sehr herzlich bei Herrn Ass.-Prof. Dr. Harald Werneck für sein Verständnis bei der Themenänderung zu Beginn und seine freundliche und geduldige Betreuung während des gesamten Diplomarbeitsprozesses sowie für die rasche Beantwortung meiner Fragen bedanken.

Ein großes Dankeschön auch an Jana für das Korrekturlesen und die radikalen Kürzungen!

Weiters möchte ich mich bei Irina für die vielen Gespräche und die wertvollen Ratschläge bedanken.

Außerdem möchte ich meinen Eltern danken, die immer für mich da sind, und ohne deren Unterstützung ich mein Studium nicht so schnell absolvieren hätte können!

Ein großer Dank gilt auch meinem Freund Leonid für seine emotionale Unterstützung, sein immerwährendes Verständnis und seine aufbauenden Worte.

Ebenso möchte ich mich bei all meinen Freundinnen und meiner Schwester für deren moralische Unterstützung sowie für die Beantwortung und Weiterleitung meines Fragebogens bedanken.

Nicht zuletzt danke ich allen Studierenden, die an meiner Untersuchung teilgenommen haben!

Inhaltsverzeichnis

Abstract	9
Einleitung	10
I Theoretischer Teil	
1 Selbstkonzept	15
1.1 Definition und Abgrenzung zu ähnlichen Konstrukten	15
1.2 Das Selbstkonzeptmodell von Shavelson et al. (1976)	17
1.2.1 Empirische Befunde und Erweiterungen des Modells	21
1.3 Selbstkonzept im frühen Erwachsenenalter	24
2 Erziehung	26
2.1 Elterlicher Erziehungsstil	27
2.1.1 Permissiver Erziehungsstil	29
2.1.2 Autoritärer Erziehungsstil	29
2.1.2 Autoritativer Erziehungsstil	30
3 Aktueller Stand der Forschung	31
3.1 Erziehungsstil	31
3.1.1 Zusammenhang von Geschlecht und elterlichem Erziehungsstil	31
3.1.2 Zusammenhang von Nationalität und elterlichem Erziehungsstil	32
3.2 Selbstkonzept	35
3.2.1 Zusammenhang von Geschlecht und Selbstkonzept	35
3.2.2 Zusammenhang von Nationalität und Selbstkonzept	38
3.2.3 Zusammenhang von elterlichem Erziehungsstil und Selbstkonzept	42
II Empirischer Teil	
4 Zielsetzung, Fragstellungen und Hypothesen	49
4.1 Zielsetzung	49

4.2	Fragestellungen und Hypothesen	49
4.2.1	Hauptfragestellungen und Hypothesen	49
4.2.2	Nebenfragestellungen und Hypothesen	53
5	Methode	55
5.1	Untersuchungsdesign und Stichprobe	55
5.2	Erhebungsinstrumente	55
5.2.1	Soziodemographische Daten	56
5.2.2	Erhebung des erinnerten elterlichen Erziehungsstils	56
5.2.3	Erhebung des Selbstkonzeptes	58
5.3	Untersuchungsplanung und -durchführung	62
5.4	Datenanalyse	62
5.5	Drop-out Analyse	63
6	Ergebnisse	65
6.1	Deskriptive Statistik	65
6.2	Hauptfragestellungen	69
6.3	Nebenfragestellungen	81
7	Interpretation und Ausblick	86
7.1	Interpretation und Diskussion der Untersuchungsergebnisse	86
7.2	Kritik und Ausblick	91
	Literaturverzeichnis	96
	Anhang	106
	Abbildungsverzeichnis	106
	Tabellenverzeichnis	107
	Übersetzung des PPSS	108
	E-Mail an die Studierenden und Fragebogenbatterie	110
	Lebenslauf	119

Abstract

Anhand dieser Studie sollte untersucht werden, inwiefern sich die einzelnen Selbstkonzeptbereiche von Studierenden in Abhängigkeit vom erinnerten elterlichen Erziehungsstil unterscheiden. Darüber hinaus galt das Interesse den Unterschieden im Selbstkonzept bzw. im Erziehungsstil in Abhängigkeit vom Geschlecht der Studierenden sowie von der Nationalität der Eltern.

Die Datenerfassung erfolgte anhand eines Onlinefragebogens, der von 530 Studierenden im jungen Erwachsenenalter beantwortet wurde. Erhoben wurden der erinnerte elterliche Erziehungsstil anhand einer leicht veränderten Version des Fragebogens Perceived Parenting Styles Survey (PPSS) von McClun und Merrell (1998) sowie 17 Selbstkonzeptbereiche mithilfe des Instrumentes zur Erfassung des Selbstkonzepts junger Erwachsener (SKJE) von Schwanzer (2002).

Im erinnerten elterlichen Erziehungsstil konnten wieder Geschlechtsunterschiede noch Unterschiede in Abhängigkeit von der Nationalität der Eltern festgestellt werden. Hinsichtlich des Selbstkonzeptes ließen sich Geschlechtsunterschiede in einigen Selbstkonzeptbereichen zugunsten der Männer nachweisen, die im Allgemeinen den Geschlechtsstereotypen aus der Literatur entsprechen. Ebenso zeigte sich, dass Studierende, die ihren Eltern den autoritativen Erziehungsstil zuschrieben, vor allem in emotional konnotierten Selbstkonzeptbereichen höhere Werte aufwiesen als Studierende mit autoritären Eltern. Bezüglich der Differenzen in den Selbstkonzeptbereichen in Abhängigkeit von der Nationalität schrieben sich türkische Studierende sowie Studierende türkischer Eltern ein signifikant höheres Selbstkonzept der Religiosität/Spiritualität zu als österreichische oder deutsche Studierende sowie Studierende österreichischer oder deutscher Eltern. Während Studierende deutscher Mütter signifikant höhere Werte im Selbstkonzept der musikalisch-künstlerischen Fähigkeiten aufwiesen als Studierende türkischer Mütter, schrieben sich deutsche Studierende sowie Studierende deutscher Väter ein signifikant höheres Selbstkonzept der politischen Kompetenz zu als österreichische Studierende sowie Studierende österreichischer Väter.

Diese Ergebnisse sprechen dafür, dass der elterliche Erziehungsstil bis in das junge Erwachsenenalter Auswirkungen auf das Selbstkonzept hat. Da das Selbstkonzept viele wichtige Lebensbereiche beeinflusst, werden als praktische Implikation präventive Elterntrainings empfohlen, die den autoritativen Erziehungsstil fördern.

Einleitung

I cannot think of a single psychological problem - from anxiety to depression, to underachievement at school or at work, to fear of intimacy, happiness or success, to alcohol or drug abuse, to spouse battering or child molestation, to codependency and sexual disorders, to passivity and chronic aimlessness, to suicide and crimes of violence - that is not traceable, at least in part, to the problem of deficient self-esteem. (Branden, 1994; zitiert nach Marsh, Craven & McInerney, 2003, p. 3 f.)

Das Selbstkonzept gilt als zentrale Variable in der Psychologie (Schwanzer, 2002), wobei im Allgemeinen ein hohes Selbstkonzept als wünschenswert und ein niedriges als problematisch erachtet wird. Die Maximierung des Selbstkonzeptes gilt sowohl als bedeutendes Ziel an sich als auch als Mittel zur einfacheren Erreichung anderer wünschenswerter psychologischer und behavioraler Merkmale (Marsh et al., 2003). So bestimmt das Selbstkonzept das Verhalten vielfach stärker, als es Eigenschaften oder Fähigkeiten eines Menschen tun (Marsh et al., 2003; Sader, 2002). Es beeinflusst Wahrnehmungen, Erwartungen sowie Handlungen einer Person und hat Auswirkungen auf ihr allgemeines Wohlbefinden (Schwanzer, 2002).

Allerdings kommt eine Person nicht bereits mit einem ausgebildeten Selbstkonzept zur Welt, sondern wird in eine Welt von Erwartungen geboren (Hattie & Marsh, 1996). Wie sich diese kulturbedingten Erwartungen in hohe und niedrige Selbstkonzepte verändern, wird bislang noch nicht vollständig verstanden (Hattie & Marsh, 1996). Es wird jedoch angenommen, dass das Selbstkonzept vor allem durch unsere soziale Umgebung, insbesondere durch significant others, beeinflusst wird (Hattie, 2003; Shavelson, Hubner & Stanton, 1976).

Da ein niedriges Selbstkonzept mit einer Vielzahl von negativen Auswirkungen assoziiert wird, ist es wichtig, diejenigen Faktoren zu erkunden, die es bedingen, um präventive Maßnahmen entwickeln zu können. Aus diesem Grund soll der erinnerte elterliche Erziehungsstil in dieser Arbeit als unabhängige Variable dienen. Der meist erforschte Aspekt des Selbst ist das Selbstwertgefühl (Bush, Peterson, Cobas & Supple, 2002), weshalb ich es für wichtig erachte, die Forschung etwas auszuweiten und das

gesamte Selbstkonzept zu untersuchen. Der Großteil der Forschung zu den Auswirkungen des elterlichen Erziehungsstils konzentriert sich auf Kinder und Jugendliche. Darüber hinaus wurden sowohl die Selbstkonzepttheorien als auch die Theorien zum Erziehungsstil in westlichen Kulturen entwickelt und größtenteils lediglich anhand von Stichproben der sozialen Mittelklasse in westlichen Kulturen empirisch bestätigt. Daher soll in dieser Studie die Generalisierbarkeit der Ergebnisse auf Studierende mit einem anderen kulturellen Hintergrund untersucht werden. Auch Leyendecker und Schölmerich (2005) geben zu bedenken: „Die Berücksichtigung von Kultur ist in der entwicklungspsychologischen Forschung nicht nur in theoretischer Hinsicht mit Blick auf die Frage nach den Universalien bedeutsam; durch die weltweite Migrationsbewegungen ist ein Verständnis für die unterschiedlichen Entwicklungspfade von Kindern zunehmend wichtiger“ (S. 17). Zusätzlich sollen etwaige Geschlechtsunterschiede beleuchtet werden.

Somit lautet die Forschungsfrage dieser Arbeit, inwiefern sich die einzelnen Selbstkonzeptbereiche von Studierenden in Abhängigkeit vom erinnerten elterlichen Erziehungsstil unterscheiden. Darüber hinaus gilt das Interesse den Unterschieden im Selbstkonzept bzw. im Erziehungsstil in Abhängigkeit vom Geschlecht der Studierenden sowie von der Nationalität der Eltern.

I Theoretischer Teil

1 Selbstkonzept

Im folgenden Abschnitt soll der theoretische Hintergrund des Konstrukts Selbstkonzept kurz erläutert werden. Hierbei wird zunächst eine Abgrenzung zu ähnlichen Konstrukten diskutiert. Im Anschluss daran wird das Selbstkonzeptmodell von Shavelson et al. (1976) und dessen Erweiterungen vorgestellt und abschließend das Selbstkonzept im frühen Erwachsenenalter näher beleuchtet.

1.1 Definition und Abgrenzung zu ähnlichen Konstrukten

Das Selbstkonzept ist eines der ältesten Konstrukte der Psychologie und bis heute beschäftigen sich sehr viele Disziplinen damit (Marsh, 1990). Im Allgemeinen gilt William James als erster Psychologe, der eine Theorie des Selbstkonzeptes entwickelte (Marsh & Hattie, 1996). Drei seiner Annahmen scheinen bis heute noch von großer Bedeutung für die Selbstkonzeptforschung zu sein:

- (1) Die Unterscheidung zwischen dem „I“, dem Selbst als handelndes Subjekt, und dem „Me“, dem Selbst als Objekt, welches dem heutigen Begriff des Selbstkonzeptes entspricht.
- (2) Die Unterteilung des Selbst in „*material Self*“, „*social Self*“, „*spiritual Self*“ und „*pure Ego*“, wobei das „*material Self*“ die Basis bildet. Dies wird von zahlreichen Autoren (Harter, 1996; Hattie, 2003; Marsh & Hattie, 1996; Mummendey, 1995; Schwanzer, 2002) als Grundlage für die später folgenden multidimensionalen und hierarchischen Modelle des Selbstkonzeptes angesehen.
- (3) Die Definition des Selbstwertgefühles („*self-esteem*“) als „*a fraction of which our pretensions are the denominator and the numerator our success*“ (James, 1890, S. 200), also als Quotient von Erfolg und Ambitionen, wobei das Selbstwertgefühl sowohl anhand der Reduktion des Nenners (Ambitionen) als auch anhand der Steigerung des Zählers (Erfolg) erhöht werden kann.

Obwohl das Selbstkonzept in der Psychologie eine zentrale Variable bildet (Schwanzer, 2002), existiert bislang weder eine klare, universelle Definition noch eine einheitliche Theorie (Byrne, 1996; Sader, 2002), was den Überblick über den Forschungsgegenstand erheblich erschwert. So wird unter dem Selbstkonzept „die

Gesamtheit der Einstellungen zu sich selbst“ (Mummendey, 2006, S. 7) beziehungsweise das „mentale Modell einer Person über ihre Fähigkeiten und Eigenschaften“ (Moschner & Dickhäuser, 2010, S. 760) verstanden. Allerdings werden die Begriffe *Selbstkonzept*, *Selbstbild*, *Selbstwertgefühl*, *Selbstvertrauen*, *Selbst*, *Identität*, etc. bis heute von verschiedenen Autoren oft synonym verwendet, während sie von anderen als unterschiedliche Konstrukte angesehen werden (Byrne, 1996).

Das wahrscheinlich am kontroversesten diskutierte Problem bezüglich der Definition ist die Unterscheidung zwischen den Konstrukten *Selbstkonzept* (engl.: self-concept) und *Selbstwertgefühl* (engl.: self-esteem) (Byrne, 1996), die in der Literatur häufig synonym verwendet werden (Gray-Little & Hafdahl, 2000; Jacobs, Bleeker & Constantino, 2003; Weber, 1989). Viele Autoren schlagen allerdings eine Trennung zwischen einer deskriptiven Selbstbeschreibung und einer evaluativen Selbstbewertung vor (Gray-Little & Hafdahl 2000; Moschner & Dickhäuser, 2010; Schütz, 2000). So könne das Selbstkonzept als „*kognitiv-beschreibendes* Konzept einer Person über sich selbst verstanden werden. Aus der Gesamtheit der Bewertungen der Merkmale, Eigenschaften und Fähigkeiten, die eine Person sich selbst zuschreibt, resultiert (als *affektiv-evaluatives* Konzept) das globale Selbstwertgefühl“ (Moschner & Dickhäuser, 2010, S. 760). Andere Autoren definieren das Selbstkonzept als breiteres Konstrukt, dass sowohl kognitive als auch affektive und behaviorale Aspekte beinhaltet, wohingegen das Selbstwertgefühl als begrenztere evaluative Komponente des Selbstkonzeptes gesehen wird (Blascovich & Tomaka, 1991; Manning, Bear & Minke, 2006). Allerdings müssen die im Selbstkonzept enthaltenen Kognitionen über das Selbst das Selbstwertgefühl nicht zwangsläufig beeinflussen (Blascovich & Tomaka, 1991). So kann beispielsweise die Ansicht, schlecht singen zu können, Teil des Selbstkonzeptes sein, das Selbstwertgefühl aber nicht beeinträchtigen. Sobald es diese Person aber bekümmert, nicht singen zu können, wird diese Ansicht ebenfalls Gegenstand des Selbstwertgefühles (Blascovich & Tomaka). Diese Sichtweise entspricht auch James' (1890) Annahme, dass sich das Selbstwertgefühl als Quotient von Erfolg und Ambitionen definieren lässt. Üblicherweise beinhalten Selbstkonzeptskalen sowohl deskriptive als auch evaluative Aspekte des Selbst, sodass eine Differenzierung dieser Konstrukte kaum möglich ist (Byrne, 2002). Somit bleibt die Frage, ob sowohl kognitive als auch affektive Elemente im Selbstkonzept enthalten sind, bis heute umstritten (Schwanzer, 2002).

Ebenso lässt sich der, von SoziologInnen bevorzugte, Begriff der *Identität* schwer von den Begriffen *Selbst* und *Selbstkonzept* abgrenzen (Mummendey, 1995). Zur Abgrenzung der Begriffe *Selbstkonzept* und *Selbstwirksamkeit* (engl.: self-efficacy) wird an dieser Stelle auf Skaalvik und Bong (2003) sowie Marsh (1990) verwiesen.

Mummendey (1995) fasst die Forschungslage folgendermaßen zusammen:

Die Art und Weise, wie ein Autor *Selbst* und *Selbstkonzept* definiert, scheint also manchmal weniger etwas über das *Selbstkonzept* als solches als vielmehr etwas über die theoretische und methodische Orientierung des Autors auszusagen. Das Konzept des *Selbst* erscheint demnach als ein in der Psychologie so grundlegender und zugleich so auslegungsfähiger Begriff, daß man sich bei seiner Erforschung entweder dogmatisch bindet oder aber eklektisch verhält. (S. 63)

1.2 Das Selbstkonzeptmodell von Shavelson et al. (1976)

Trotz der Popularität des Konstruktes *Selbstkonzept*, betonen Reviews über dessen Forschung vor 1980 üblicherweise das Fehlen einer theoretischen Basis, die schlechte Qualität der Messinstrumente sowie methodische Schwächen in den meisten Studien (Marsh, 2003). Dadurch weisen diese Untersuchungen auch selten konsistente Ergebnisse auf. Weder Reliabilität noch Validität der Instrumente zur Messung des *Selbstkonzeptes* wurden beachtet und ein Großteil der Verfahren wurde lediglich für eine einzige Studie konzipiert (Byrne, 1996), was Shavelson et al. (1976) zu folgender Aussage veranlasste: „[...] the number of different measurement techniques is increasing almost as rapidly as the number of self-concept studies” (p. 409). Des Weiteren wurde beim Großteil der frühen Studien von der Eindimensionalität des *Selbstkonzeptes* ausgegangen (Byrne, 1996). Marsh et al. (2003) bringen die damalige Problematik sehr gut auf den Punkt: „Self-concept instruments were typically an ad hoc collection of self-referent items with little attention to measurement issues such as dimensionality, factor structure, reliability, stability, and construct validity” (p. 7). Aufgrund dieser Theorien- und Methodenvielfalt ist die Vergleich- und Generalisierbarkeit dieser frühen Studien erheblich eingeschränkt.

In einem Versuch, die oben genannten Probleme zu beheben, entwickelten Shavelson et al. 1976 ein theoretisches Modell, welches einen erheblichen Fortschritt hinsichtlich der

Theorie, der Messinstrumente und somit der ganzen Forschung zu diesem Thema auslöste (Marsh & Hattie, 1996) und das bislang am umfangreichsten validierte Selbstkonzeptmodell ist (Byrne, 1996).

Da seitdem viele empirische Arbeiten diese mehrdimensionale Struktur des Selbstkonzeptes nachweisen konnten (Marsh, 1990) und sich der Fragebogen der vorliegenden Studie zur Erfassung des Selbstkonzeptes ebenfalls auf das Modell von Shavelson et al. (1976) bezieht, wird in weiterer Folge ausschließlich auf dieses Modell näher eingegangen. Für einen Überblick über die verschiedenen Selbstkonzeptmodelle wird auf Byrne (1996), Marsh & Hattie (1996), Greve (2000a) bzw. Mummendey (1995; 2006) verwiesen.

Das Modell von Shavelson et al. (1976) zählt zu den mehrdimensionalen, hierarchischen Selbstkonzeptmodellen. Bei solchen Selbstkonzeptmodellen wird angenommen, dass das allgemeine Selbstkonzept ein Faktor höherer Ordnung ist, das sich aus multiplen bereichsspezifischen Selbstkonzepten zusammensetzt, die zwar miteinander korrelieren, aber dennoch als getrennte, eigenständige Konstrukte verstanden werden können (Byrne, 1996). Shavelson et al. (1976) formulierten folgende Definition des Selbstkonzeptes: „a person's perception of himself [...] formed through his experience with his environment, [...] influenced especially by environmental reinforcements and significant others“ (p. 411). Somit sei das Selbstkonzept die Wahrnehmung der eigenen Person, die von Erfahrungen mit der Umwelt, vor allem mit Bezugspersonen, beeinflusst wird.

Darüber hinaus identifizierten Shavelson et al. (1976) sieben Merkmale des Selbstkonzeptes: „organized, multifaceted, hierarchical, stable, developmental, evaluative, differentiable“ (p. 411):

- (1) Das Selbstkonzept einer Person basiert auf deren individuellen Erfahrungen, welche zur Reduzierung der Komplexität in verschiedene Kategorien integriert werden. Demnach ist das Selbstkonzept **organisiert bzw. strukturiert**. Die jeweiligen Kategoriensysteme einer Person sind zum Teil eine Spiegelung ihrer Kultur.
- (2) Das Selbstkonzept ist **multidimensional**. Die verschiedenen Facetten des Selbstkonzeptes (z. B. das akademische, das soziale, das physische Selbstkonzept)

können, obwohl sie miteinander korrelieren, als separate Konstrukte gemessen werden.

- (3) Das Selbstkonzept ist **hierarchisch** organisiert. Abbildung 1 zeigt eine *mögliche* Darstellungsweise der Hierarchie des Selbstkonzepts mit einem allgemeinen Selbstkonzept (*general self-concept*) an der Spitze, welches sich in weiterer Folge in das akademische (*academic self-concept*) und das nicht-akademische (*non-academic self-concept*) Selbstkonzept unterteilen lässt. Das nicht-akademische Selbstkonzept gliedert sich weiters in das soziale (*social self-concept*), das emotionale (*emotional self-concept*) und das körperliche (*physical self-concept*) Selbstkonzept. Das akademische Selbstkonzept lässt sich ebenso in weitere Teilbereiche unterteilen, beispielsweise in die jeweiligen Selbstkonzepte für die Fächer Deutsch, Geschichte, Mathematik, etc. Bezüglich des sozialen Selbstkonzeptes kann zwischen den Repräsentationen hinsichtlich der Beziehungen zu den Peers und zu den *significant others* unterschieden werden. Das körperliche Selbstkonzept lässt sich in die körperlichen Fähigkeiten (*physical ability*) und das Aussehen (*physical appearance*) gliedern.
- (4) Das allgemeine Selbstkonzept an der Spitze der Hierarchie ist **stabil**. Allerdings nimmt die Stabilität mit sinkender Hierarchie ab, sodass die Selbstkonzeptbereiche am unteren Ende der Hierarchie zunehmend situationsabhängig und daher leichter änderbar sind. Um das allgemeine Selbstkonzept zu verändern sind viele situationsspezifische Ereignisse, die mit dem allgemeinen Selbstkonzept unvereinbar sind, erforderlich.
- (5) Das Selbstkonzept wird **mit zunehmendem Alter differenzierter**. Während das Selbstkonzept von Kindern global, undifferenziert und situationsspezifisch ist, wird es mit zunehmendem Alter multidimensional und strukturiert.
- (6) Das Selbstkonzept hat sowohl einen **kognitiv-beschreibenden** als auch **evaluativen** Charakter. Die Unterscheidung zwischen Selbstbeschreibung und Selbstbewertung wurde bislang weder konzeptuell noch empirisch geklärt und die Begriffe Selbstkonzept und Selbstwertgefühl wurden in der Literatur daher synonym verwendet.

- (7) Das Selbstkonzept ist von anderen theoretisch verbundenen Konstrukten **abgrenzbar**. Je näher ein Bereich des Selbstkonzeptes spezifischen Situationen ist, desto größer ist auch der Zusammenhang zwischen dieser Facette des Selbstkonzeptes und dem Verhalten in dieser Situation. Beispielsweise sollte das Selbstkonzept kognitiver Fähigkeiten enger mit schulischer Leistung in Verbindung stehen als mit sozialen oder körperlichen Fähigkeiten.

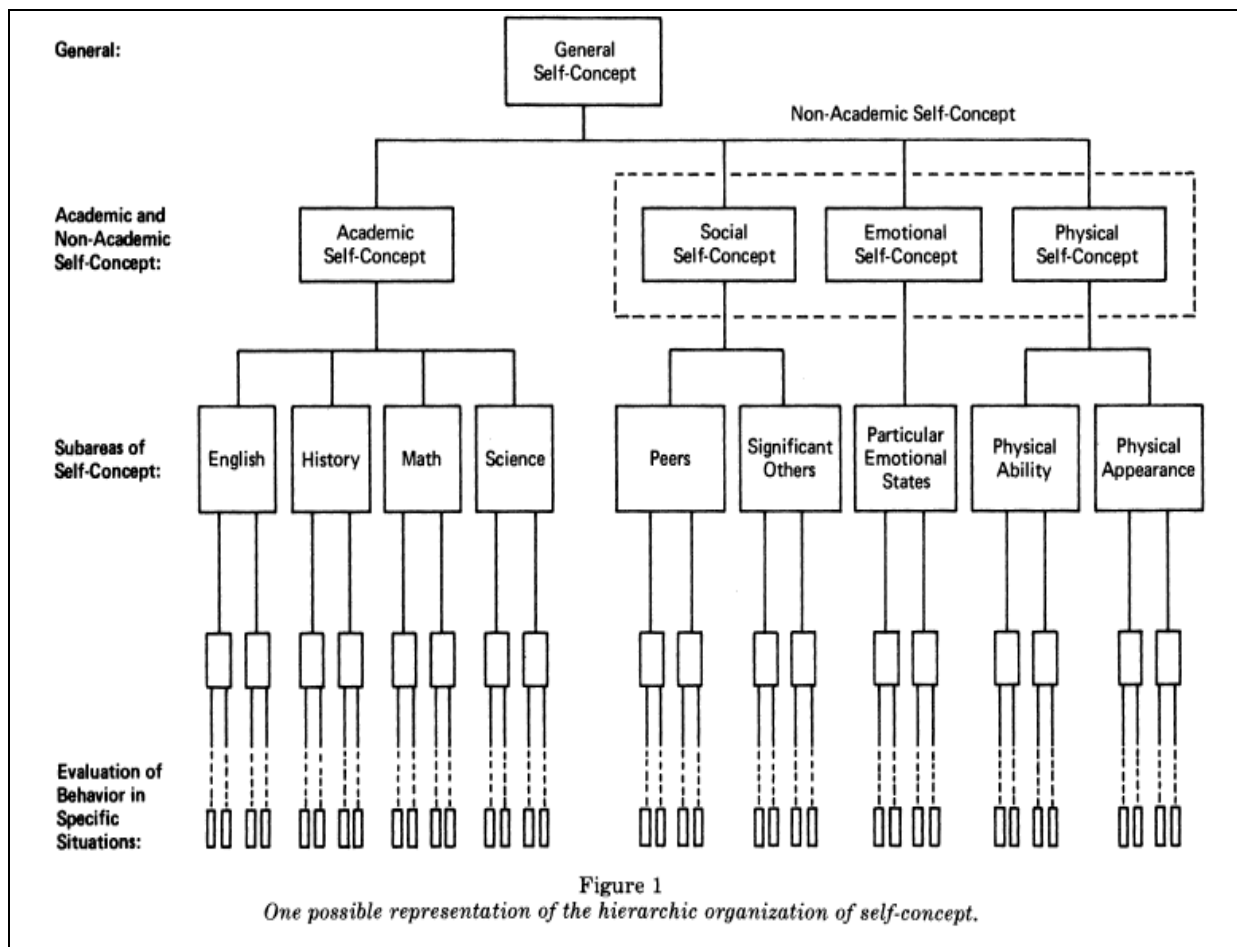


Abbildung 1: Mögliche Darstellung eines hierarchischen Selbstkonzeptmodells (Shavelson et al., 1976, p. 413)

Mit diesem Modell erhoben Shavelson et al. (1976) allerdings keinen Anspruch auf Vollständigkeit: „Ironically this heuristic figure has come to be seen as *the* Shavelson et al. model of self-concept although their original intention was that it be just one possible representation of the hierarchical feature of their definition of self-concept” (Marsh & Hattie, 1996, S. 59). Vielmehr war es Shavelson et al. (1976) bei der Integration der unterschiedlichen Definitionen, Modelle und Theorien zum Selbstkonzept wichtig, „einen

Konsens in der Forschungswelt herzustellen und somit eine Grundlage zu schaffen, auf die in weiterer Forschung Bezug genommen werden kann“ (Schwanzer, 2002, S. 29). Dies gelang ihnen auch und in den letzten zwanzig Jahren konnten bedeutende Fortschritte in der Selbstkonzepttheorie verzeichnet werden, die in der Entwicklung von psychometrisch gut fundierten Instrumenten zur Selbstkonzeptmessung resultierten (Marsh et al., 2003).

1.2.1 Empirische Befunde und Erweiterungen des Modells von Shavelson et al. (1976)

Das theoretische Modell von Shavelson et al. (1976) wurde seitdem oftmals empirisch geprüft und gegebenenfalls geändert. Ausgewählte empirische Befunde zu den wichtigsten Aspekten sollen nun kurz erläutert werden.

1.2.1.1 Multidimensionalität

Als vermutlich wichtigste Auswirkung des Artikels von Shavelson et al. (1976) bezeichnet Byrne (1996) die, inzwischen von einem Großteil der WissenschaftlerInnen geteilte, Annahme der Multidimensionalität des Selbstkonzeptes. Während schon die ersten theoretischen Überlegungen zum Selbstkonzept von James (1890) dessen multidimensionale, hierarchische Struktur betonten, hoben die anfänglichen empirischen Arbeiten dazu vielmehr das allgemeine Selbstkonzept hervor (Marsh, 1989). Marsh (1990) vertritt die Ansicht, dass das Selbstkonzept nicht adäquat verstanden werden kann, wenn dessen Multidimensionalität ignoriert wird und meint, dass scheinbar inkonsistente Ergebnisse, die auf Instrumenten zur globalen Selbstkonzeptmessung basieren, beseitigt werden können, indem angemessen konstruierte multidimensionale Selbstkonzeptinstrumente verwendet werden. Als Ergebnis der theoretischen Verlagerung von einem eindimensionalen zu einem multidimensionalen Konstrukt, misst nun auch ein Großteil der Instrumente, die seit Mitte der 70er Jahre entwickelt wurden, zusätzlich zu einer allgemeinen Komponente, verschiedene Facetten des Selbstkonzeptes (Bracken, 1996; Keith & Bracken, 1996). Allerdings variieren die Struktur der Dimensionen, die jeweiligen Facetten und deren Zusammenhang zum allgemeinen Selbstkonzept zwischen den einzelnen Instrumenten zur Messung des Selbstkonzeptes nach wie vor stark (Keith & Bracken, 1996). Im Übrigen wird die Annahme eines mehrdimensionalen Selbstkonzeptes

nicht nur von einem Großteil der SelbstkonzeptforscherInnen geteilt, sondern sie entspricht auch der Auffassung der ProbandInnen (Mummendey, 1995).

1.2.1.2 Hierarchische Struktur

Trotz des Konsens hinsichtlich der Mehrdimensionalität, existieren nach wie vor unterschiedliche Strukturvorstellungen (Moschner & Dickhäuser, 2010):

Während Shavelson, Hubner & Stanton (1976) von einer hierarchischen Strukturierung des Selbstkonzepts nach verschiedenen Inhaltsbereichen ausgehen [...], sehen andere Autoren das Selbstkonzept als ein nicht-hierarchisches System von Selbst-Schemata an (z. B. Markus & Sentis, 1982), gehen von einer Repräsentation selbstbezogener Kognitionen in einem multidimensionalen Raum aus (Breckler & Greenwald, 1986) oder nehmen an, dass das Selbst netzwerkartig strukturiert ist und je nach Situation verschiedene Aspekte des Selbst in den Vordergrund rücken (Hannover, 1997). (S. 760)

Da der in dieser Studie verwendete Fragebogen zur Messung des Selbstkonzeptes auf Shavelsons et al. (1976) multidimensionalem, hierarchischen Modell beruht, wird in weiterer Folge von einer hierarchischen Struktur des Selbstkonzeptes ausgegangen und lediglich die Revisionen bezüglich der Hierarchie kurz vorgestellt.

Die von Shavelson et al. (1976) postulierte hierarchische Struktur geht davon aus, dass die Stärke der Korrelationen zwischen den einzelnen Selbstkonzeptfacetten insofern variiert, als dass das globale Selbstkonzept am höchsten mit dem allgemeinen akademischen Selbstkonzept, dann mit den fachspezifischen akademischen und am wenigsten mit der akademischen Leistung korreliert. Des Weiteren korreliert das allgemeine akademische Selbstkonzept höher mit den fachspezifischen akademischen Selbstkonzeptbereichen als mit den akademischen Leistungen und die fachspezifischen akademischen Selbstkonzepte korrelieren höher mit den entsprechenden akademischen Leistungen. Beispielsweise korreliert das mathematische Selbstkonzept höher mit den schulischen Leistungen in Mathematik als mit den schulischen Leistungen in Geschichte (Byrne, 1996). Ergebnisse von Studien mit den *Self-Description-Questionnaires* (SDQ I-III), Instrumenten zur Erfassung des Selbstkonzeptes, zeigten allerdings Schwierigkeiten mit der hierarchischen Ordnung des Modells von Shavelson et al. (1976) auf (Marsh,

1990). Basierend auf dem Modell von Shavelson et al. (1976) misst der *SDQ I* vier nicht-akademische und drei akademische Bereiche des Selbstkonzeptes, mit der Annahme, dass sieben Faktoren erster Ordnung zwei Faktoren zweiter Ordnung formen (Marsh, 1990). Allerdings korrelierten zwar die Faktoren *Mathematisches Selbstkonzept* und *Verbales Selbstkonzept* jeweils signifikant mit dem Faktor des *Allgemeinen akademischen Selbstkonzeptes*, aber sie korrelierten nicht signifikant miteinander (Marsh, 1990). Dies ist allerdings eine Voraussetzung um einen gemeinsamen höheren Faktor bilden zu können. Infolge einer Studie mit dem *SDQ III* korrelierten das *mathematische* und das *verbale Selbstkonzept* ebenfalls nicht miteinander und die Modelle mit zwei (*Mathematisches Selbstkonzept* und *Verbales Selbstkonzept*) bzw. drei höheren Faktoren (*Mathematisches Selbstkonzept*, *Verbales Selbstkonzept* und *Allgemeines akademisches Selbstkonzept*) waren dem von Shavelson et al. (1976) vorgeschlagenen Modell mit nur einem höheren Faktor (*Allgemeines akademisches Selbstkonzept*) überlegen (Marsh, Byrne & Shavelson, 1988). Aufgrund dieser Ergebnisse ziehen Marsh et al. (1988) das Fazit, dass zumindest zwei schulische Faktoren höherer Ordnung notwendig seien und dieses Modell setzte sich auch weitgehend durch: „As a theoretical framework for research embracing a hierarchical structure, the Marsh/Shavelson model is now the preferred model.“ (Byrne, 2002, p. 899).

Da bislang keine klar definierte hierarchische Struktur über verschiedene Altersgruppen hinweg repliziert werden konnte, bleibt die spezifische hierarchische Struktur des Selbstkonzeptes noch unklar (Manning et al., 2006).

1.2.1.3 Stabilität

Über die Stabilität des Selbstkonzeptes wird in der Fachliteratur bislang noch kontrovers diskutiert. Während von einigen AutorInnen (Moschner & Dickhäuser, 2010; Mummendey, 2006) nach wie vor angenommen wird, dass allgemeine Selbstkonzeptbereiche sowie subjektiv bedeutsame Selbstkonzeptbereiche stabiler sind als bereichsspezifische Facetten des Selbstkonzeptes, zeigen die Forschungsergebnisse anderer WissenschaftlerInnen (Marsh & Yeung, 1998; Shavelson & Bolus, 1982), dass globale Selbstkonzeptskalen keineswegs stabiler sind als spezifische Selbstkonzeptskalen. Infolge der Testung der Stabilität der Skalen des *SDQ III* erreichte die Skala *Allgemeines Selbstkonzept* die geringste Stabilität und auch die Skala *Akademisches Selbstkonzept* war

weniger stabil als die fachspezifischen Selbstkonzeptbereiche (Marsh, 1990). Demo (1992) kommt zu folgendem Schluss: “[...] while self-concept may exhibit fluctuations from a baseline over short periods of time (e.g. one situation to the next), the basic core structure of self-concept remains fairly stable over longer periods of time” (p. 318).

1.2.1.4 Differenzierung mit dem Alter

Der Entwicklungsaspekt, den Shavelson et al. (1976) in ihrem Modell postulierten, beschreibt die zunehmende Differenzierung des Selbstkonzeptes mit steigendem Alter. So wurde angenommen, dass das Selbstkonzept von Kindern global, undifferenziert und situationsspezifisch sei. Mit zunehmenden Alter und Erfahrungen werde das Selbstkonzept differenzierter. Die äußerlich beobachtbaren, konkreten Merkmale, die Kinder als kognitive Repräsentation der eigenen Person heranziehen, werden im Laufe der Entwicklung von kognitiven und emotionalen Selbstrepräsentationen sowie Bewertungen der eigenen Person abgelöst (Mummendey, 2006). Neuere empirische Forschungen zu diesem Thema konnten diese Annahme weitgehend bestätigen (Byrne, 1996; Harter, 1996). Viele Instrumente zur Messung des Selbstkonzeptes berücksichtigen diese Ergebnisse und beachten weiters, dass für verschiedene Altersgruppen und Populationen spezifische Bereiche eine größere Bedeutung für das Selbstkonzept haben (Byrne, 1996).

1.3 Selbstkonzept im frühen Erwachsenenalter

Das frühe Erwachsenenalter wurde in der Entwicklungspsychologie lange Zeit vernachlässigt und bis heute bezieht sich nur ein geringer Anteil der Untersuchungen auf das Erwachsenenalter (Krampen & Reichle, 2008). So gibt es auch zum Thema Selbstkonzept sehr viel Forschung im Kindes- und Jugendalter sowie im höheren Erwachsenenalter, jedoch nur sehr spärliche und wenig ausdifferenzierte Literatur hinsichtlich des Selbstkonzeptes im frühen Erwachsenenalter (Demo, 1992; Greve, 2000b; Mummendey, 2006). Greve (2000b) sowie Mummendey (2006) begründen dies dadurch, dass in den Lebensabschnitten des Kindes- und Jugendalters einerseits und des höheren Erwachsenenalters andererseits vorwiegend Veränderung, im frühen und mittleren Erwachsenenalter hingegen vorwiegend Stabilität psychologischer Merkmale erwartet

wird. Daher ist die Entwicklung des Selbstkonzeptes im Erwachsenenalter weitgehend unbekannt und weiterhin beziehen sich noch zu viele WissenschaftlerInnen auf James' (1890) Behauptung, dass sich das Selbstkonzept ab dem Alter von 30 Jahren nicht mehr ändert (Hattie & Marsh, 1996). Neuere empirische Untersuchungen konnten die Stabilität des Selbstkonzeptes im frühen Erwachsenenalter allerdings nicht bestätigen (Mummendey, 2006). Die Ergebnisse zahlreicher Studien sprechen dafür, dass das allgemeine Selbstkonzept in der Präadoleszenz abnimmt und in der Postadoleszenz sowie im frühen Erwachsenenalter wieder steigt (Marsh, 1990). Marsh (1990) konnte dieses Muster auch bei einem Großteil der spezifischen Selbstkonzeptbereiche sowohl bei männlichen als auch bei weiblichen Jugendlichen und jungen Erwachsenen feststellen.

2 Erziehung

Bei der Definition des Erziehungsbegriffes findet sich die gleiche Problematik wieder, wie bei der Begriffsbestimmung des Selbstkonzeptes - jeder meint, die Bedeutung dieser Begriffe zu kennen, sodass keine explizite Definition notwendig erscheint. Dies führt zu dem Problem, dass weder in der Erziehungswissenschaft, noch in der Erziehungsphilosophie, Erziehungssoziologie, oder Erziehungspsychologie ein einheitlicher anerkannter Erziehungsbegriff existiert (Fuhrer, 2005). Eine Aufzählung der verwendeten Begriffe würde den Rahmen dieser Arbeit sprengen, sodass an dieser Stelle auf die Übersicht von Brezinka (1990) verwiesen wird. Brezinka selbst (1990) schlägt folgende Definition als vorläufiges Konstrukt vor:

Unter Erziehung werden Handlungen verstanden, durch die Menschen versuchen, das Gefüge der psychischen Dispositionen anderer Menschen in irgendeiner Hinsicht dauerhaft zu verbessern oder seine als wertvoll beurteilten Bestandteile zu erhalten oder die Entstehung von Dispositionen, die als schlecht bewertet werden, zu verhüten. (S. 95)

Brezinka (1990) weist darauf hin, dass diese Bewertungen von der „Wertordnung der Gesellschaft oder jener Untergruppe der Gesellschaft [abhängen], der der Erzieher angehört“ (S. 91) und thematisiert somit kulturelle Unterschiede in der Erziehung. Allerdings betont Brezinka (1990), dass diese Definition zu allgemein ist, sodass sie künftig wahrscheinlich durch eine genauere Begriffsbestimmung ersetzt werden wird. Im *Wörterbuch Pädagogik* definieren Schaub und Zenke (2007) Erziehung etwas präziser:

Handlungen von Eltern, Lehrern, Ausbildern u.a. Erziehern bzw. Pädagogen, die in der bewussten Absicht erfolgen, durch den Einsatz bestimmter Erziehungsmittel und Erziehungsmaßnahmen Kenntnisse und Fähigkeiten, Einstellungen und Wertorientierungen, Handlungswillen und Handlungsfähigkeit, also die individuelle *Mündigkeit* der Kinder oder Jugendlichen und ihre Kompetenz zur Teilnahme am gesellschaftlichen Leben möglichst dauerhaft zu verbessern. (S. 209)

2.1 Elterlicher Erziehungsstil

In der Forschung zu den Auswirkungen des elterlichen Erziehungsverhaltens auf die Entwicklung von Kindern erwies sich das Konzept des Erziehungsstils zur Analyse der elterlichen Erziehung als besonders nützlich (Fuhrer, 2005; Krohne & Hock, 2010). So gilt er als „eine zentrale Determinante für die Entwicklung und das Verhalten von Kindern“ (Liebenwein & Weiß, 2012, S. 160).

Allerdings existiert auch in Bezug auf den Erziehungsstil keine einheitliche Definition (Liebenwein & Weiß, 2012). Krohne und Hock (1994) definieren Erziehungsstile als „interindividuell variable, aber intraindividuell vergleichsweise stabile Tendenzen von Eltern, bestimmte Erziehungspraktiken zu manifestieren“ (zitiert nach Krohne & Hock, 2010, S. 160). Unter Erziehungspraktiken wiederum werden „spezifische Klassen beobachtbarer kindbezogener Reaktionen, die in erziehungsthematischen Situationen geäußert werden“ (Krohne & Hock, 2010, S. 160) verstanden. Der Ausdruck *variabel* kann sich auf die Häufigkeit, auf die Intensität sowie auf die Konsistenz der Verhaltensweisen beziehen (Krohne & Hock, 2010). Sowohl in der Definition von Darling und Steinberg (1993) als auch von Berk (2005) wird die Schaffung eines kontinuierlichen emotionalen Erziehungsklimas durch den elterlichen Erziehungsstil thematisiert.

Die Erziehungsstil-Forschung begann in den USA in den 1930er Jahren mit einer Studie von Kurt Lewin, der gemeinsam mit Lippitt und White (1939) die Auswirkungen dreier Führungsstile von JugendleiterInnen auf das Sozial- und Arbeitsverhalten von Jugendlichen untersuchte (Fuhrer, 2005; Schaub & Zenke, 2007). Hierbei wurde zwischen drei Führungsstilen unterschieden, dem *autoritären*, dem *demokratischen* und dem *laisser-faire* Stil. Die autoritären GruppenleiterInnen trafen die Entscheidungen selbst und übten somit in sehr direkter Weise Kontrolle aus, während die GruppenleiterInnen der Laisser-Faire-Gruppe kaum Kontrolle ausübten und der Gruppe sehr viele Freiheiten ließen (Fuhrer, 2005). In der demokratischen Gruppe übten die LeiterInnen zwar durch Lob und Kritik sowie Ermutigung Kontrolle aus, die Entscheidungen wurden aber von den Jugendlichen selbst getroffen (Fuhrer, 2005). In weiterer Folge wurden die drei Erziehungsstiltypen auch bei LehrerInnen und Eltern untersucht (Fuhrer, 2005).

Einen wesentlichen Beitrag für die elterliche Erziehungsstil-Forschung lieferten die Längsschnittstudien von Diana Baumrind in den USA ab den 1960er Jahren. Da die Erfassung des wahrgenommenen Erziehungsstils der Studierenden in dieser Arbeit ebenfalls auf Baumrinds Kategorisierung basiert, wird nun etwas genauer auf ihre Arbeiten eingegangen.

Baumrind (1966) unterscheidet ebenfalls zwischen drei Stilen, dem *permissiven*, dem *autoritären* und dem *autoritativen* Erziehungsstil. Diese wurden anhand von verschiedenen Verfahren, u.a. Beobachtungen in vorstrukturierten Situationen, Interviews und Hausbesuche, die das Elternverhalten beurteilen sollten, ermittelt, wobei vier Aspekte des elterlichen Verhaltens bewertet wurden: Kontrolle, Anforderungen an die Reife, Klarheit der Eltern-Kind-Kommunikation und Zuwendung (Fuhrer, 2005). Abbildung 2 zeigt, welche Werte die Eltern der unterschiedlichen Erziehungsstile in diesen vier Dimensionen erzielt hatten.

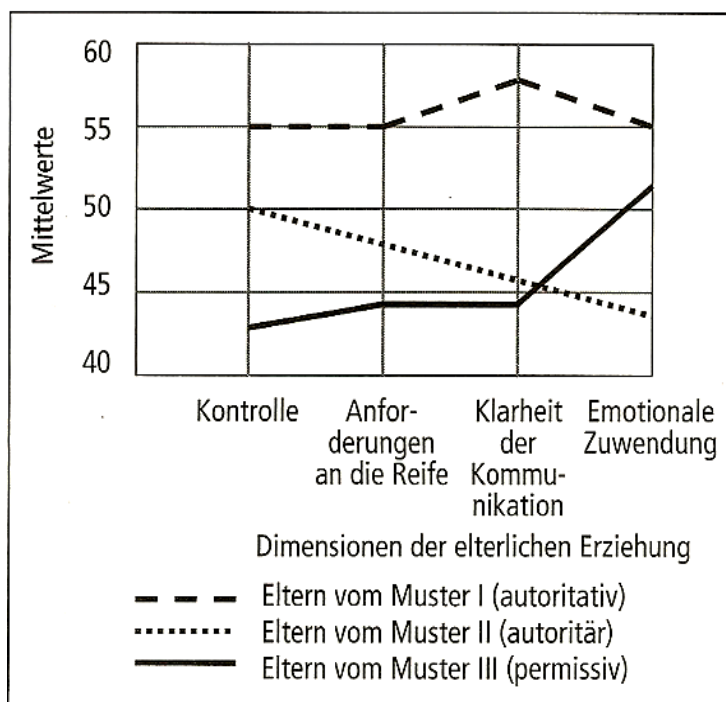


Abbildung 2: Werte für Eltern in vier Dimensionen der Kindererziehung (Fuhrer, 2005, S. 227)

2.1.1 Permissiver Erziehungsstil (Baumrind, 1966)

„I believe that to impose anything by authority is wrong. The child should not do anything until he comes to the opinion - his own opinion - that it should be done.“ (Neill, 1964, p. 114; zitiert nach Baumrind, 1966, p. 890)

Baumrind (1966) beschreibt den permissiven Erziehungsstil folgendermaßen:

Permissive Eltern verhalten sich den Handlungen und Wünschen ihres Kindes gegenüber akzeptierend und nichtbestrafend. Entscheidungen werden gemeinsam mit dem Kind besprochen und Erklärungen für die Regeln der Familie gegeben. In Bezug auf Haushaltsverpflichtungen und gutes Benehmen gibt es jedoch wenig Forderungen an das Kind. Die Eltern sehen sich weder als Vorbilder, noch als aktive Personen, die für die Veränderung des kindlichen Verhaltens verantwortlich sind, sondern als Ressource, die das Kind nach eigenen Wünschen nutzen kann. Es wird auf Kontrolle verzichtet und das Kind wird nicht dazu erzogen, extern definierten Anforderungen zu gehorchen. Stattdessen darf das Kind seine eigenen Aktivitäten so weit wie möglich selbst regeln. Permissive Eltern versuchen ihre Ziele durch vernünftige Argumente und Beeinflussung und nicht durch offene Macht zu erreichen.

2.1.2 Autoritärer Erziehungsstil

„As self-will is the root of all sin and misery, so whatever cherishes this in children insures their after-wretchedness and irreligion; whatever checks and mortifies it promotes their future happiness and piety.“ (Wesley, 1732; zitiert nach Baumrind 1966, p. 890)

Der autoritäre Erziehungsstil wird von Baumrind (1966) folgendermaßen beschrieben:

Autoritäre Eltern versuchen das Verhalten und die Einstellungen ihres Kindes durch Kontrolle und Bestrafung so zu formen, dass sie ihren Verhaltensstandards entsprechen. Gehorsam wird als Tugend gewertet. Das Kind wird in seiner Autonomie eingeschränkt und Haushaltsarbeiten dienen als Mittel, Respekt vor der Arbeit zu lehren. Die Eltern sind nicht bereit, Kompromisse einzugehen, da das Kind akzeptieren soll, dass die Eltern immer Recht haben.

2.1.3 Autoritativer Erziehungsstil (Baumrind, 1966)

„It is a three-way arrangement, as opposed to certain types of American education in which all of the authority is vested in the teacher, or where, in the caricature of permissive education, all the authority is vested in the children.“ (Rambusch, 1962; zitiert nach Baumrind, 1996, p. 891)

Baumrind (1966) beschreibt den autoritativen Erziehungsstil folgendermaßen:

Autoritative Eltern sind kompromissbereit und erklären dem Kind die Gründe ihrer Entscheidungen. Darüber hinaus thematisieren sie den Widerstand des Kindes, wenn sich das Kind weigert zu folgen. Sowohl die Autonomie des Kindes als auch Disziplin werden von den Eltern sehr geschätzt. Somit werden klare Grenzen gesetzt, die individuellen Interessen des Kindes aber anerkannt. Um ihre Ziele zu erreichen setzen autoritative Eltern vernünftige Argumente, ihre elterliche Macht, Regeln und Verstärkung ein.

3 Aktueller Stand der Forschung

Im folgenden Kapitel soll der aktuelle Stand der Forschung bezüglich der Forschungsfragen dieser Arbeit vorgestellt werden. Zunächst wird auf den Zusammenhang von Geschlecht bzw. Nationalität und elterlichem Erziehungsstil eingegangen. Im Anschluss daran wird die Forschung bezüglich des Einflusses von Geschlecht, elterlichem Erziehungsstil und Nationalität auf das Selbstkonzept zusammengefasst.

3.1 Erziehungsstil

3.1.1 Zusammenhang von Geschlecht und elterlichem Erziehungsstil

Die Frage, ob Mädchen und Buben von ihren Eltern unterschiedlich erzogen werden, wird in der Fachliteratur bislang noch kontrovers diskutiert.

Trautner (1994) vertritt folgende Ansicht: „Bereits bevor das Kind sich selbst als Junge oder Mädchen einordnet und erlebt, wird es von anderen als Junge oder Mädchen behandelt“ (S. 168). Die Forschung in westlichen Kulturen gibt Hinweise darauf, dass Mädchen häufiger autoritativ und seltener autoritär erzogen werden als Buben (Barnhart, Raval, Jansari & Raval, 2013). Ebenso zeigt die beschränkte Forschung zu diesem Thema in asiatischen Kulturen ähnliche Differenzen auf (Barnhart et al., 2013). Somit ziehen die Autoren folgendes Resümee: „Consistent with parents' differing goals for girls and boys, parenting styles have also shown to differ across the gender of the child“ (p. 685). Darüber hinaus konnten Barnhart et al. (2013) in ihrer Studie feststellen, dass weibliche Studierende in den USA und in Indien den autoritativen Erziehungsstil als effektiver und hilfreicher erachteten als männliche Studierende, wohingegen männliche Studierende den permissiven Erziehungsstil als hilfreicher beurteilten. Im Gegensatz dazu kommt Fagot (1995) zu dem Schluss, dass alle Befunde darauf hindeuten, dass der autoritative Erziehungsstil sowohl für Buben als auch für Mädchen am effektivsten sei.

Demgegenüber konnten Barber, Chadwick und Oerter (1992) sowohl bei amerikanischen als auch bei deutsche Jugendlichen keine signifikanten Geschlechtsunterschiede hinsichtlich des Erziehungsstils feststellen. Eickhoff, Hasenberg und Zinnecker (1999) sind der Meinung, dass „zumindest in einigen Bereichen

unterschiedliche Erziehungsziele und -stile für Jungen und Mädchen existieren“ (S. 301), ziehen aber schließlich folgendes Fazit: „Im Großen und Ganzen machen die Ergebnisse Hoffnung, daß Eltern ihren Kindern, unabhängig vom Geschlecht, in etwa die gleiche Behandlung zukommen lassen“ (S. 315). Ebenso stellten Lytton und Romney (1991) in ihrer Metaanalyse zu diesem Thema fest, dass keine reliablen Ergebnisse in eine bestimmte Richtung vorhanden seien. Des Weiteren konnten Lytton und Romney (1991) nachweisen, dass die unterschiedliche Behandlung von Buben und Mädchen mit zunehmendem Alter des Kindes abnimmt.

Allerdings ist zu bedenken, dass geschlechtsspezifische Erziehung nicht immer bewusst ausgeführt werden muss (Eickhoff et al., 1999) und dass diese möglicherweise auf einer subtileren Ebene stattfindet, als dies mit der Messung von Erziehungsstilen erhoben werden kann (Eickhoff et al., 1999; Lytton & Romney, 1991). Beispielsweise gibt es Befunde, dass Buben im Vergleich zu Mädchen „in verschiedenen Bereichen signifikant mehr Wissen zugeschrieben wird“ (Eickhoff et al., 1999, S. 307).

3.1.2 Zusammenhang von Nationalität und elterlichem Erziehungsstil

Der kulturelle Kontext gilt in der Erziehungsforschung als besonders wichtig (Herz & Gullone, 1999). Allerdings wird auch die Frage, inwiefern die Kultur den elterlichen Erziehungsstil beeinflusst, bislang noch kontrovers diskutiert.

Die wahrscheinlich einflussreichste Theorie für die Konzeptualisierung von kultureller Variation in elterlicher Erziehung ist die Unterscheidung zwischen *Kollektivismus* und *Individualismus* (Tamis-LeMonda, Way, Hughes, Yoshikawa, Kahana-Kalman & Niwa, 2008). So wird argumentiert, dass in kollektivistischeren Kulturen, zu denen auch die türkische Kultur zählt (Yagmurlu & Sanson, 2009), interdependente Eltern-Kind Beziehungen sowie die Akzeptanz von Autoritäten geschätzt werden (Fuhrer & Mayer, 2005). Zu den Erziehungszielen zählen Gehorsam, Kontrolle und Respekt vor Erwachsenen (Leseman, 2002). Ein weiteres Merkmal der kollektivistischen Gesellschaft ist die strikte Geschlechterdifferenzierung (Leseman, 2002). Demgegenüber werden in individualistischeren Kulturen, zu denen auch Österreich gezählt wird, im Sozialisationsprozess das Eigeninteresse, die Autonomie und die Selbstständigkeit des Kindes betont (Yaman, Mesman, van IJzendoorn, Bakermans-

Kranenburg & Linting, 2010). Eltern dieser Kulturen sind autoritativer und legen mehr Wert auf Unabhängigkeit als auf Gehorsam (Tamis-LeMonda et al., 2008). So zeigte auch Chao (1995) in ihrer Studie, dass Mütter mit chinesischem Migrationshintergrund in den USA Gehorsam und Respekt vor Erwachsenen als eines der drei wichtigsten Erziehungsziele betonten (Chao, 2001, S. 1841). Demgegenüber legten die europäisch-amerikanischen Mütter bei der Kindererziehung u. a. auf die Bildung des Selbstwertgefühles ihrer Kinder großen Wert (Chao, 2000). Auch in Deutschland ist die Entwicklung von Selbstvertrauen und die Stärkung der Persönlichkeit in der Erziehung der Kinder für mehr als drei Viertel der Eltern ein zentraler Punkt (BMFSFJ, 2010; zitiert nach Fuchs, 2012, S. 325).

Während mit kollektivistischen Idealen in der Regel der autoritäre Erziehungsstil assoziiert wird, werden mit individualistischen Idealen der autoritative und der permissive Erziehungsstil verbunden (Leseman, 2002). In früheren Studien wurde noch sehr stark von einer starren Dichotomie ausgegangen, wonach westliche Kulturen und Personen mit höherem sozioökonomischen Status independente bzw. moderne und nicht-westliche Kulturen und Personen mit niedrigerem sozioökonomischen Status interdependente bzw. traditionelle Orientierungen präferieren (Leyendecker & Schölmerich, 2005). Trotz der Popularität dieser dichotomen Sichtweise, wurde die Theorie des Öfteren auch als zu simpel kritisiert (Kagitcibasi, 2005; Leyendecker & Schölmerich, 2005; Tamis-LeMonda et al., 2008): „A distinction like this, of course, is more ideal than real“ (Leseman, 2002, p. 16). Neuere empirische Studien konnten zeigen, dass Eltern in allen Schichten und in unterschiedlichen Kulturen sowohl independente als auch interdependente Erziehungsziele verfolgen (Leyendecker & Schölmerich, 2005). Weiters stellen sie keine „sich gegenseitig ausschließende Kontraste dar, sondern sind vielmehr in Abhängigkeit von dem jeweiligen Kontext in unterschiedlicher Gewichtung parallel vorhanden“ (Leyendecker & Schölmerich, 2005, S. 23). Für eine Auseinandersetzung mit erweiterten Individualismus/Kollektivismus-Modellen wird auf Tamis-LeMonda et al. (2008) verwiesen.

In der Erziehung in der Türkei spielt eine klare Autoritätsstruktur eine wichtige Rolle und Charakterzüge, wie Gehorsam und Respekt vor Autoritäten werden stark gefördert (Kagitcibasi & Sunar, 1997). So darf eine von den Eltern getroffene Entscheidung keinesfalls angezweifelt werden (Kagitcibasi & Sunar, 1997). Eine kulturübergreifende Studie kam bei türkischen Eltern zu folgendem Ergebnis: „Unter all den zur Auswahl

gestellten positiven Eigenschaften wurde Gehorsam als die wertvollste betrachtet (60%), während Unabhängigkeit und Selbstbewußtsein (18%) am seltensten genannt wurden“ (S. 153), wobei dies bei türkischen Familien der mittleren und untersten sozioökonomischen Schicht am stärksten ausgeprägt war (Kagitcibasi & Sunar, 1997). Darüber hinaus ist in türkischen Familien Bestrafung üblicher als verbale Argumentationen (Yagmurlu & Sanson, 2009). Außerdem zeichnet sich die türkische Gesellschaft durch eine starke Unterscheidung zwischen den Geschlechtsrollen aus (Kagitcibasi & Sunar, 1997). Beispielsweise wird Söhnen mehr Unabhängigkeit gewährt als Mädchen (Kagitcibasi & Sunar, 1997). Allerdings täuscht die über diese Ergebnisse vermittelte Stabilität (Kagitcibasi & Sunar, 1997) und die türkische Familienstruktur und -interaktion ist erheblichen Veränderungen ausgesetzt (Yagmurlu & Sanson, 2009). Darüber hinaus betonen Yagmurlu und Sanson (2009), dass sich Personen mit türkischem Migrationshintergrund durch andere Werte und Verhaltensweisen auszeichnen können, die sowohl von den Eigenschaften der Personen selbst als auch von denen der Aufnahmegesellschaft abhängen. So stellen auch Yaman et al. (2010) fest: „Depending on their acculturation level, their parenting behaviors may differ from those in their home country as well as from those in their resident country“ (p.618).

Bislang gibt es erst sehr wenig Forschung zu den Erziehungsvorstellungen und -praktiken von Familien mit türkischem Migrationshintergrund (Citlak, Leyendecker, Schölmerich, Driessen & Harwood, 2008). Während bis zum Alter von 5-7 Jahren ein permissiver Erziehungsstil vorherrscht, wird von älteren Kindern Respekt, Gehorsam und Akzeptanz der Autorität von Erwachsenen erwartet (Citlak et al., 2008). Dieses Muster findet sich auch bei anderen muslimischen Familien in Deutschland (Khounani, 2000; zitiert nach Citlak et al., 2008, p. 57), asiatischen Familien (Chao, 1994; zitiert nach Citlak et al., 2008, p. 57) und mexikanischen Familien (Delgado-Gaitan, 1994; zitiert nach Citlak et al., 2008, p. 57) in den USA und libanesischen Familien in Australien (Goodnow, Cashmore, Cotton & Knight, 1984; zitiert nach Citlak et al., 2008, p. 57) wieder, sodass Ergebnisse dieser Länder möglicherweise mit Vorbehalt auf Familien mit türkischem Migrationshintergrund übertragen werden können. Darüber hinaus zeichnet sich die Erziehung in Familien mit türkischem Migrationshintergrund durch enge emotionale Beziehungen zwischen den Generationen und hohen Leistungserwartungen an die Kinder aus (Steinbach & Nauck, 2005).

Familien mit Migrationshintergrund neigen dazu, eine noch strengere und stärker kontrollierende Erziehung als Familien in deren Herkunftsland zu entwickeln (Fuhrer & Mayer, 2005; Portera, 2003; Weber, 1989). Portera (2003) argumentiert in seiner qualitativen Längsschnittstudie, dass dies „aufgrund ihrer langen Abwesenheit vom Heimatort und möglicherweise auch infolge eines ‚Wiedergutmachungsgefühls‘ ihrer Heimatkultur und den zurückgelassenen Verwandten und Freunden gegenüber“ (S. 188) geschehe. Darüber hinaus werden diese Erziehungsformen „durch die isolierte, arbeitsintensive und konfliktgeladene Lebenslage der Eltern im Ausland verstärkt“ (Portera, 2003, S. 188). In einer Studie von Leyendecker, Jäkel, Kademoglu und Yagmurlu (2011) erzielten Mütter mit türkischem Migrationshintergrund in einer modifizierten Form des *Alabama Parenting Questionnaires* niedrigere Werte in der Subskala *involvement* sowie höhere Werte in den Skalen *inconsistent discipline practices* und *rigid discipline practices* im Gegensatz zu deutschen Müttern. In einer Studie zur Bedeutung der Familie für jugendliche Mädchen mit türkischem, italienischem, griechischem, ex-jugoslawischem sowie ex-sowjetischem Migrationshintergrund in Deutschland, konnte gezeigt werden, dass vor allem Mädchen türkischer Herkunft den hohen Stellenwert ihrer Eltern in ihrem Leben betonen (Boos-Nünning & Karakasoglu, 2005). Bei der Frage zur elterlichen Erziehung, wählten 53% der Mädchen mit türkischem Migrationshintergrund die Kategorie *streng, aber liebevoll*, 38% *locker*, 6 Prozent *streng*, 2% zu *locker* und 1% zu *streng*.

Stevenson-Hinde (1998) betont jedoch, dass Unterschiede in der Erziehung innerhalb eines Landes gleich groß sein können wie Unterschiede zwischen den Ländern: „Thus, one must be wary of ascribing results to an entire country“ (p. 700).

3.2 Selbstkonzept

3.2.1 Zusammenhang von Geschlecht und Selbstkonzept

Alter und Geschlecht zählen zu den am häufigsten untersuchten Variablen in Bezug auf das Selbstkonzept (Marsh, 1990). Allerdings ist es schwierig, sich anhand der Vielzahl an Studien ein klares Bild über den Zusammenhang von Selbstkonzept und Geschlecht zu verschaffen, da die Ergebnisse häufig auf kleinen, spezifischen Stichproben und verschiedenen theoretischen Zugängen basieren und unterschiedliche Instrumente zur

Messung des Selbstkonzeptes verwendet wurden (Marsh, 1990). Wylie (1979) kommt in ihrer Review zu dem Schluss, dass es in keinem Alter Geschlechtsunterschiede gebe (zitiert nach Marsh, 1989, p. 419). Allerdings wurde in den früheren Studien meistens nur das globale Selbstkonzept erhoben, sodass diese Aussage nicht ohne Weiteres auf bereichsspezifische Selbstkonzepte übertragen werden kann. Crain (1996) fasst die Forschungslage folgendermaßen zusammen: „Indeed much of the literature on differences between boys' and girls' self-concepts is ambiguous, inconsistent, and methodologically inadequate” (p. 409) und er geht davon aus, dass “there will likely never be a complete consensus of opinion regarding the effects of these constitutional student characteristics on self-concept because of the hodgepodge of studies using different methodological approaches and self-concept instruments (a condition not likely to go away)” (p. 414). Vispoel und Forte Fast (2000) hingegen vermerken, dass es seit der Entwicklung von psychometrisch besser fundierten Instrumenten zur Messung multipler Selbstkonzeptbereiche, wie beispielsweise der *Self-Description Questionnaires I-III* von Marsh (1992) oder der *Self-Perception Profiles* von Harter (1985), konsistentere Ergebnisse bezüglich der Geschlechtsunterschiede gebe, die in der Regel Geschlechtsstereotypen entsprechen (Crain, 1996; Manning et al., 2006; Marsh, 1990; Schwanzer, 2002; Vispoel & Forte Fast, 2000). Allerdings betonen sowohl Crain (1996) als auch Vispoel und Forte Fast (2000) sowie Manning et al. (2006) dass diese Unterschiede im Allgemeinen eher gering seien.

Im Folgenden werden die empirischen Befunde zu Geschlechtsunterschieden in den einzelnen Selbstkonzeptbereichen, die auch in dieser Studie erhoben wurden, kurz vorgestellt.

Konsistente Ergebnisse zugunsten der Männer konnten in folgenden Selbstkonzeptbereichen festgestellt werden: **Problemlösefähigkeit** (Marsh, 1989; Schwanzer, 2002; Vispoel & Forte Fast, 2000), **Emotionale Stabilität** (Marsh, 1989; Schwanzer, 2002; García & Gracia, 2009, Martínez & García, 2008), **Politische Kompetenz** (Schwanzer, 2002), **Technisch-handwerkliche Fähigkeiten** (Schwanzer, 2002), **Fähigkeit im Umgang mit dem Computer** (Sáinz & Eccles, 2012; Schwanzer, 2002) und **Generelle Selbstakzeptanz** (Heaven & Ciarrochi, 2008; Marsh, 1989; Mummendey, 2006; Schwanzer, 2000; Verkuyten, 1995; Weber, 1989; Wissink Dekovic & Meijer, 2006). Interessanterweise sind die Geschlechtsunterschiede in der generellen Selbstakzeptanz bei österreichischen Jugendlichen wesentlich geringer als in den meisten

europäischen Staaten (Werneck, Rabl, Berger, Maehler, Schick & Schmidt-Denter, 2008). Bezüglich des Selbstkonzeptes der **Körperlichen Fähigkeiten**, scheinen die größten Geschlechtsunterschiede zu finden sein. Männer erzielten in einem Großteil der Studien (Berk, 2005; García & Gracia, 2009; Marsh, 1989; Marsh & Hattie, 1996; Martínez & García, 2008; Mummendey, 2006; Vispoel & Forte Fast, 2000; Werneck et al., 2008) in diesem Bereich signifikant höhere Werte als Frauen. Crain und Bracken (1994) konnten in keinem der Selbstkonzeptbereiche Geschlechtsunterschiede feststellen, außer im Bereich der körperlichen Fähigkeiten, in dem Buben, allerdings erst im Jugendalter, höhere Werte erzielten (zitiert nach Crain, 1996, p. 405). Schwanzer (2002) konnte in diesem Bereich jedoch keine Unterschiede zwischen den Geschlechtern nachweisen. Die Geschlechtsunterschiede hinsichtlich des Selbstkonzeptes der **Mathematischen Fähigkeiten** sind bereits sehr differenziert untersucht worden. So konnte gezeigt werden, dass es in der Grundschule nur sehr geringe bis keine Geschlechtsunterschiede gibt (Crain, 1996; Meece, 1982), die sich aber mit steigendem Alter zugunsten der Männer entwickeln (Marsh, 1989; Schwanzer; 2002 Sáinz & Eccles, 2012), obwohl es keine signifikanten Unterschiede in der Leistung gibt (Sáinz & Eccles, 2012). Sáinz und Eccles (2012) erklären dies dadurch, dass Buben und deren Eltern den mathematischen Erfolg im Gegensatz zu Mädchen möglicherweise eher mit deren Fähigkeit als mit deren Anstrengung in Zusammenhang bringen.

Die Ergebnisse zugunsten der Frauen sind weniger eindeutig. Recht vorsichtig weist Marsh (1989) darauf hin, dass ältere Mädchen höhere Werte im Selbstkonzept der **Beziehung zu Personen anderen Geschlechts** und im Selbstkonzept der **Beziehung zu Personen gleichen Geschlechts** erzielen. Vispoel und Forte Fast (2000) konnten ebenfalls höhere Werte im Selbstkonzept der Beziehung zu Personen gleichen Geschlechts und zusätzlich im Selbstkonzept der **Beziehung zu den Eltern** feststellen. Sowohl das oftmals replizierte höhere Selbstkonzept im Bereich der **Sprachlichen Fähigkeiten** (Marsh & Hattie, 1996; Vispoel & Forte Fast, 2000) als auch das höhere Selbstkonzept der **Ehrlichkeit** (Marsh, 1989; Vispoel & Forte Fast 2000) sowie der **Religiosität/Spiritualität** (Marsh, 1989) konnten von Schwanzer (2002) wiederum nicht nachgewiesen werden.

Während Marsh (1989), Mummendey (2006) sowie Vispoel und Forte Fast (2000) darin übereinstimmen, dass Männer höhere Werte im Selbstkonzept des **Aussehens** erreichen und Marsh (1990) angibt, dass diese Skala die einzige sei, die substantiell mit

dem Alter variiert, indem die jüngeren Mädchen höhere Werte als die Buben erzielen, sie aber vor allem während der Adoleszenz ein niedrigeres Selbstkonzept des Aussehens aufweisen, konnte Schwanzer (2002) keine Unterschiede zwischen den Geschlechtern feststellen.

Befunde für das Selbstkonzept **Intellektueller Fähigkeiten** sind schwieriger zu finden, da diese Skala im SKJE (Schwanzer, 2002; s. a. Abschnitt 5.2.3), mit welchem das Selbstkonzept in dieser Studie erhoben wurde, adaptiert wurde. Mummendey (2006) vertritt die Ansicht, dass es in diesem Bereich keine bedeutsamen Geschlechtsunterschiede gibt. García und Gracia (2009) sowie Martínez und García (2008) konnten hingegen in der Skala *academic self-esteem* bei den Mädchen höhere Werte feststellen und auch in der Studie von Vispoel und Forte Fast (2000) erzielten die weiblichen Studierenden höhere Werte in der Skala *general school*. Schwanzer (2002) wiederum konnte bei den Männern ein höheres Selbstkonzept der intellektuellen Fähigkeiten nachweisen.

Des Weiteren ist die Skala im SKJE zur Messung des Selbstkonzeptes der **Musikalisch-künstlerischen Fähigkeiten** neu hinzugekommen, weshalb auch für diesen Bereich noch wenig Literatur zu finden ist. Während Mummendey (2006) das Fazit zieht, dass sich Frauen häufig für weniger kreativ halten, konnte Schwanzer (2002) höhere Werte der Frauen feststellen und auch in einer Studie von Vispoel (1993) schrieben sich Mädchen in den Skalen *Music*, *Visual Art* und *Dance* höhere Werte zu (zitiert nach Vispoel & Forte Fast, 2000, p. 81).

Dass Schwanzer (2002) vielfach replizierte Ergebnisse in einigen Skalen (körperliche Fähigkeiten, Aussehen, Ehrlichkeit, Religiosität/Spiritualität, sprachliche Fähigkeiten) nicht nachweisen konnte, begründet sie damit, dass sich ihre Stichprobe aus jungen Erwachsenen und nicht, wie bei einem Großteil der anderen Studien, aus SchülerInnen zusammensetzt.

3.2.2 Zusammenhang von Nationalität und Selbstkonzept

Der Großteil der Studien zu den Unterschieden im Selbstkonzept verschiedener kultureller Gruppen wurde in den USA durchgeführt und bezieht sich zumeist auf das globale Selbstwertgefühl (Crain, 1996; Verkuyten, 1995), wobei die Generalisierbarkeit von Ergebnissen zum globalen Selbstwertgefühl auf spezifische Bereiche des

Selbstkonzeptes bislang noch nicht adäquat getestet wurde (Marsh, 1991; zitiert nach Crain, 1996, p. 398). Des Weiteren wurden überwiegend Unterschiede zwischen Weißen und Afroamerikanern untersucht (Crain, 1996; Verkuyten, 1995), was die Generalisierbarkeit der Ergebnisse auf unseren Kulturkreis einschränkt.

Zu Beginn der Forschung zu diesem Thema wurde das Ergebnis eines niedrigeren Selbstwertes von afroamerikanischen Testpersonen vielfach repliziert (Gray-Little & Hafdahl, 2000). Erklärungen hierfür waren, dass diese zu einer relativ benachteiligten Gruppe bezüglich des sozioökonomischen Status sowie der Bildungsmöglichkeiten und -leistungen gehörten (Verkuyten, 1994). Außerdem seien sie öfter Opfer von Vorurteilen, Stereotypisierungen und Diskrimination (Verkuyten, 1994). Ebenso wurde davon ausgegangen, dass Jugendliche von Minoritäten in westlichen Staaten über ein niedrigeres Selbstwertgefühl verfügen, da angenommen wurde, dass sie die negative Meinung der Gesellschaft über ihre Gruppe internalisieren und dies Auswirkungen auf ihr Selbstbild habe (Verkuyten, 1994). Allerdings waren empirische Studien zu diesem Thema rar und es gab viele methodische Probleme, wie beispielsweise kleine, nicht repräsentative Stichproben (Verkuyten, 1994) und unzuverlässige Messinstrumente (Crain, 1996; Verkuyten, 1994). Darüber hinaus wurde der sozioökonomische Status selten als Mediatorvariable berücksichtigt (Crain, 1996). Für genauere Überlegungen zu methodischen Problemen der kulturvergleichenden Forschung, wie der Messinstrumentäquivalenz oder der adäquaten Übersetzung der Instrumente, wird an dieser Stelle auf Byrne (1996; 2003) verwiesen, da diese den Rahmen dieser Arbeit sprengen würden.

Seit den 1970er Jahren wurden immer mehr Studien publiziert, die keinen geringeren und fallweise auch einen höheren Selbstwert von Afroamerikanern nachwiesen (Porter & Washington, 1979; Verkuyten, 1994). Wylie (1979) findet in ihrem Review über 53 Publikationen zu diesem Thema kaum Hinweise darauf, dass Afroamerikaner aufgrund der benachteiligten sozialen Position in den USA einen niedrigeren Selbstwert aufweisen (zitiert nach Verkuyten, 1994, p. 23). Gray-Little und Hafdahl (2000) kommen in ihrer Metaanalyse zu dem Ergebnis, dass Afroamerikaner ab einem Alter von ca. zehn Jahren über ein leicht höheres Selbstwertgefühl verfügen. Interessant ist überdies, dass in der Gruppe der Personen mit einem niedrigen oder mittleren sozioökonomischen Status afroamerikanische Personen höhere Werte erreichten, während sich in der Gruppe der Personen mit einem hohen sozioökonomischen Status Weiße ein höheres Selbstwertgefühl

zuschrieben (Gray-Little & Hafdahl, 2000). Die Autoren weisen darauf hin, dass Daten bezüglich des sozioökonomischen Status in vielen Studien fehlten, oder unklar beschrieben waren, sodass dieses Ergebnis vorsichtig interpretiert werden muss. Sie vermuten, dass der Einfluss des sozioökonomischen Status noch unterschätzt wird. Darüber hinaus lieferte der Vergleich von Likert-Skalen und einem dichotomen Antwortformat keinen Support für die Position, dass höhere Werte von Afroamerikanern auf einen *extreme-responding-bias* zurückzuführen seien (Gray-Little & Hafdahl, 2000). Des Weiteren konnten Gray-Little und Hafdahl (2000) nachweisen, dass die Unterschiede zugunsten der Afroamerikaner noch größer ausfielen, wenn das Selbstwertgefühl mit standardisierten Instrumenten erhoben wurde. Die Theorie, dass diese Ergebnisse deshalb zustande kommen, weil Afroamerikaner bei Misserfolgen und niedrigem Status dem System die Schuld geben können und ihr Selbstwertgefühl somit geschützt wird (McCarthy & Yancey, 1971; zitiert nach Gray-Little & Hafdahl, 2000, p. 27), wurde von Taylor und Walsh (1979) widerlegt, da diese nachweisen konnten, dass die Befragten zwar tatsächlich öfter das System beschuldigten als Weiße, die Beschuldigung des Systems allerdings negativ mit dem Selbstwertgefühl korrelierte (zitiert nach Gray-Little & Hafdahl, 2000, p. 27).

Verkuyten (1994) konnte in seinem Review über Studien, die zwischen 1978 und 1993 in den USA, Großbritannien, Niederlanden und Deutschland durchgeführt wurden, ebenfalls keine systematischen Hinweise für einen niedrigeren Selbstwert bei Jugendlichen von Minoritäten feststellen. Einige Untersuchungen wiesen auf einen höheren Selbstwert bei Einheimischen, andere bei Minoritäten hin, und in einem Großteil der Studien konnten keine signifikanten Unterschiede festgestellt werden. Insgesamt waren die Unterschiede innerhalb der Gruppe wesentlich größer als zwischen den Gruppen (Verkuyten, 1994). Verkuyten (1995; 2009) und Wissink et al. (2006) konnten in ihren Studien ebenfalls keine signifikanten Unterschiede im globalen Selbstwert (Verkuyten, 1995; 2009; Wissink et al., 2006) und in der Stabilität des Selbstkonzeptes (Verkuyten, 1995) zwischen einheimischen Jugendlichen und Jugendlichen mit türkischem, marokkanischem und surinamischen Migrationshintergrund in den Niederlanden feststellen.

Weber (1989) hingegen konnte in ihrer Studie nachweisen, dass einheimische Jugendliche und Jugendliche mit griechischem Migrationshintergrund in Deutschland über ein „psychologisches Selbstkonzept“, in dem Nennungen zu individuellen

Eigenschaften vorherrschen, verfügen. Demgegenüber zeichnen sich Jugendliche mit türkischem Migrationshintergrund durch ein „soziologisches Selbstkonzept“, in dem äußere und soziale Bezüge von größerer Bedeutung sind, aus. Überdies erzielten männliche Jugendliche mit türkischem Migrationshintergrund signifikant niedrigere Ergebnisse im *Self-Esteem Inventory* von Coopersmith (1967) als die übrigen Jugendlichen (Weber, 1989). Das soziologische Selbstkonzept und die niedrigere Selbstwertschätzung waren bei türkischen Jugendlichen, die erst mit einem Alter von zehn Jahren, oder noch später in die BRD eingereist waren, wesentlich stärker ausgeprägt (Weber, 1989).

Darüber hinaus gibt es auch Studien, die in prototypisch kollektivistischen Staaten, wie Japan, Hong Kong, oder auch Spanien, signifikant niedrigere Selbstwerte nachweisen als in individualistisch charakterisierten Staaten, wie Kanada, USA und Großbritannien (Schmitt & Allik, 2005). Interessanterweise scheinen die positiven Selbstevaluationen von Personen mit japanischem Migrationshintergrund bei zunehmendem Kontakt mit der nordamerikanischen Kultur zuzunehmen (Heine et al., 1999; zitiert nach Schmitt & Allik, 2005, p. 624).

Rotenberg und Cranwell (1989; zitiert nach Crain, 1996, p. 406) sind der Meinung, dass die Ergebnisse irreführend seien, da die Bereiche, die mit konventionellen Messinstrumenten erhoben werden, womöglich bedeutend für das Selbstkonzept von weißen Personen, jedoch nicht von Personen anderer Kulturen sind. Hattie (1992) betont ebenfalls, dass das Selbstkonzept kulturell gebunden sei und kritisiert, dass der Großteil des bisherigen Wissens über das Selbstkonzept aus westlichen Kulturen stamme (zitiert nach Marsh & Hattie, 1996, p. 62). Herz und Gullone (1999) sind sogar der Ansicht, dass es nicht gerechtfertigt sei, das Selbstwertgefühl in kollektivistischen Kulturen als ein ausschlaggebendes psychologisches Maß zu betrachten. So konnten Diener und Diener (1995; zitiert nach Herz & Gullone, 1999, p. 757) zeigen, dass das Selbstwertgefühl in kollektivistischen Ländern weniger zur Varianz in der Lebenszufriedenheit beitrug als in individualistischen Staaten. Allerdings gibt es Hinweise darauf, dass Jugendliche mit Migrationshintergrund ein Selbstkonzept entwickeln, dass den Selbstkonzepten der Jugendlichen der Aufnahmegesellschaft sehr ähnlich ist (Herz & Gullone, 1999). Wissink et al. (2006) konnten in ihrer Studie mit einheimischen NiederländerInnen und NiederländerInnen mit marokkanischem, türkischem sowie surinamischem Migrationshintergrund nachweisen, dass für alle vier ethnischen Gruppen das gleiche

Modell geeignet ist. So erzielten Jugendliche, die das Gefühl hatten, von ihren Eltern restriktiv kontrolliert zu werden, niedrigere Werte im Selbstwertgefühl. Ebenso gab es über alle Gruppen hinweg einen positiven Zusammenhang zwischen der Qualität der Eltern-Kind-Beziehung und dem Selbstwertgefühl der Jugendlichen.

Crain (1996) weist in seinem Fazit darauf hin, dass es wichtig sei, die Ergebnisse zu Unterschieden in den Selbstkonzepten zwischen Nationen vorsichtig zu interpretieren, da statistisch signifikante Ergebnisse nicht immer relevante Unterschiede bezeugen und die Rohwerte der Unterschiede zwischen den Gruppen meistens sehr klein seien, wenn die Standardabweichung berücksichtigt wird. Auch Schmitt und Allik (2005) betonen: „Differences in mean scores do not necessarily indicate that one cultural group has a reduced or even absent sense of positive self-evaluation, however” (p. 624).

3.2.3 Zusammenhang von elterlichem Erziehungsstil und Selbstkonzept

Eltern gelten als wichtige Einflussquelle für das Selbstkonzept ihrer Kinder (Jacobs et al., 2003; Moschner & Dickhäuser, 2010; Weber, 1989). Dennoch gibt es in der Literatur bislang wenige Untersuchungen über den Zusammenhang von elterlichem Erziehungsverhalten und der Entwicklung des Selbstkonzeptes (Barber et al., 1992; McClun & Merrell, 1998). Viele Studien über den Einfluss des elterlichen Erziehungsstils befassen sich vielmehr mit dessen Auswirkung auf die schulischen Leistungen (z.B.: Cohen & Rice, 1997; Leung Lau & Lam, 1998; Radziszewska, Richardson, Dent, & Flay 1996), den Selbstwert (z.B.: Barber et al., 1992; Heaven & Ciarrochi, 2008; Milevsky, Schlechter, Netter & Keehn, 2006), den Substanzmissbrauch (z.B.: Lamborn, Mounts, Steinberg & Dornbusch 1991), externalisierende bzw. internalisierende Probleme (z.B.: Stormshak, Bierman, McMahon & Lengua, 2000), Delinquenz (z.B.: Lamborn et al., 1991), etc. Trotz dieser Vielfalt an abhängigen Variablen, kommt ein Großteil der Untersuchungen zu konsistenten Ergebnissen, wobei der autoritative Erziehungsstil die positivsten Effekte mit sich bringt.

Coopersmiths (1967; zitiert nach Harter, 1996, p. 18) Studie war eine der ersten, die Elternmerkmale untersuchte, welche das Selbstwertgefühl ihrer Söhne beeinflussen. Eltern von Söhnen mit einem hohen Selbstwertgefühl zeigten vermehrt Merkmale des autoritativen Erziehungsstils (Harter, 1996). Heaven und Ciarrochi (2008) stellen in ihrer

Studie fest, dass das Selbstwertgefühl mit steigendem Alter sinkt, jedoch scheint die Wahrnehmung von geringer elterlicher Autorität das Selbstwertgefühl zu steigern. Ebenso konnten Milevsky et al. (2006) einen positiven Zusammenhang zwischen autoritativem sowie permissivem Erziehungsstil und Selbstwertgefühl nachweisen. Bezüglich des autoritären Erziehungsstils ziehen Liebenwein und Weiß (2012) folgendes Fazit:

Im Spiegel der Forschungsbefunde erweist sich der autoritäre Erziehungsstil als höchst problematisch. Im Kindes- und Jugendalter wird laut Forschungsergebnissen die Neigung zu Substanzmissbrauch durch die elterliche Autorität zwar gering gehalten, jedoch werden auch die kindliche Individuation sowie die Entwicklung von positivem Selbstkonzept und Prosozialität behindert. Als mögliche Auswirkungen autoritärer Erziehung gelten [...] ein geringes Selbstbewusstsein und negatives Selbstkonzept. (S. 166)

Die Forschungslage zum Einfluss des elterlichen Erziehungsverhaltens auf das Selbstkonzept junger Erwachsener oder Studierender ist noch spärlicher. Dennoch gilt das elterliche Erziehungsverhalten als wichtige Einflussquelle auf das Selbstwertgefühl von Jugendlichen (Bush et al., 2002) und obwohl der Einfluss der Peers auf das Selbstkonzept mit zunehmendem Alter steigt, wird der Zusammenhang zwischen elterlichem Verhalten und Selbstwertgefühl nicht geringer (Harter, 1996). Obwohl Baumrinds Erziehungsstile hauptsächlich zur Untersuchung der Auswirkungen des elterlichen Erziehungsverhalten in der frühen und mittleren Kindheit angewendet wurden, konnten einige Studien, die Jugendliche untersuchten, die positiven Auswirkungen des autoritativen Erziehungsstils replizieren (Lamborn et al., 1991). Steinberg et al. (1994) kamen in ihrer Follow-Up-Studie, in der die Auswirkungen von unterschiedlichen Erziehungsstilen auf die psychosoziale Entwicklung, die schulischen Leistungen, internalisierende Probleme und das Problemverhalten von Jugendlichen untersucht wurden, sogar zu folgendem Schluss: „Differences in adjustment associated with variations in parenting are either maintained or increase over time“ (p. 754). Aus diesem Grund sind auch noch im jungen Erwachsenenalter Unterschiede im Selbstkonzept in Abhängigkeit vom Erziehungsstil zu erwarten.

In einer der wenigen Studien über den Zusammenhang von elterlichem Erziehungsstil und unterschiedlichen Selbstkonzeptbereichen von Jugendlichen konnten McClun und Merrell (1998) ebenfalls die Überlegenheit des autoritativen Erziehungsstils nachweisen.

So hatte die Gruppe der SchülerInnen, die angaben, autoritativ erzogen worden zu sein, in sechs (*schulische Kompetenz, soziale Akzeptanz, Aussehen, Benehmen, enge Freundschaft & globales Selbstwertgefühl*) der neun Selbstkonzeptbereiche signifikant höhere Werte als die SchülerInnen, die nach eigenen Angaben autoritär erzogen wurden. Im Gegensatz zur Gruppe der SchülerInnen, die permissiv erzogen wurden, erzielten die autoritativ erzogenen SchülerInnen in zwei Selbstkonzeptbereichen (*Schulische Kompetenz & Benehmen*) signifikant höhere Werte. Zwischen den permissiv und den autoritär erzogenen SchülerInnen konnten McClun und Merrell (1998) keinen signifikanten Unterschied feststellen. Ebenso konnte Vorhauer (2011) signifikante Zusammenhänge zwischen dem erinnerten elterlichen Erziehungsverhalten und dem Selbstwert von Studierenden aufzeigen. So korrelierte die Skala *Emotionale Wärme* positiv und die Skalen *Ablehnung und Strafe* sowie *Kontrolle und Überbehütung* negativ mit der Selbstwertschätzung der Studierenden.

3.2.3.1 Zusammenhang von elterlichem Erziehungsstil und Selbstkonzept unter Berücksichtigung der Nationalität

Ein Großteil der Studien belegt die günstigen Effekte des autoritativen Erziehungsstils, was einige AutorInnen dazu veranlasst, anzunehmen, dass dieses Elternverhalten in jeder Kultur die positivsten Auswirkungen hat. So vertritt zum Beispiel Steinberg (2001) die Ansicht: „the benefits of authoritative parenting transcend the boundaries of ethnicity, socioeconomic status, and household composition” (p. 12). Auch Weiss und Schwarz (1996) ziehen folgendes Fazit: „Furthermore, since these studies have used large, diverse samples, they have been able to show the consistency of these effects across gender, ethnicity, socioeconomic status, family structure, and time” (p. 2102). Somit wurde der autoritative Erziehungsstil zum Prototyp für geeignete Kindererziehung (Chao, 2001).

Dennoch wird die Generalisierbarkeit dieser Ergebnisse, die meist in Studien mit Eltern der Mittelschicht in westlich-industrialisierten Kulturen gezeigt wurden, des Öfteren bezweifelt (Chao, 2001; Fuhrer, 2005; García & Gracia, 2009; Herz & Gullone, 1999). So stellen sowohl Studien in den USA mit verschiedenen ethnischen Minderheiten als auch Untersuchungen in anderen Kulturen sowie mit ärmeren Familien diese Ergebnisse in Frage (García & Gracia, 2009). Fuhrer und Mayer (2005) betonen, dass

berücksichtigt werden muss, „dass Erziehung immer in einem spezifischen kulturellen und familiären Kontext stattfindet“ (S. 77). Forschungen im mittleren Osten und in Asien weisen darauf hin, dass in diesen Kulturen ein autoritärer Erziehungsstil ebenfalls eine adäquate Strategie darstellt (García & Gracia, 2009). Des Weiteren wird angenommen, dass in bestimmten sozialen Umwelten, wie beispielsweise in einem delinquenzbelasteten, gefährlichen Milieu, ein eher autoritärer Erziehungsstil für eine positive Entwicklung des Kindes von Vorteil ist (Magnus, Cowen, Wyman, Fagan & Work, 1999; Walker-Barnes & Mason, 2001, zitiert nach Fuhrer, 2005, S. 234). In Studien in südeuropäischen Staaten, wie Spanien, Türkei und Italien sowie in südamerikanischen Staaten, wie Mexiko und Brasilien, schnitten die Kinder und Jugendlichen von permissiven Eltern in mehreren Bereichen, darunter auch dem Selbstwertgefühl, gleich gut oder besser ab als Kinder und Jugendliche von autoritativen Eltern (García & Gracia, 2009; Martínez & García, 2007; Martínez & García, 2008). Ebenso kamen Wolfradt, Hempel und Miles (2003) zu dem Ergebnis, dass sich permissiv erzogene SchülerInnen in Deutschland durch eine deutlich bessere psychosoziale Anpassung auszeichneten. Für einen Überblick über weitere Studien, die belegen, dass ein autoritativer Erziehungsstil nicht in allen Ländern die positivsten Auswirkungen hat, wird an dieser Stelle auf García und Gracia (2009) verwiesen.

Des Weiteren stellen Barber et al. (1992) in einer kulturvergleichenden Studie fest, dass bestimmte Elternverhalten signifikant mit dem Selbstwertgefühl der US-Jugendlichen korrelieren, während dieselben Verhaltensweisen keinen Einfluss auf das Selbstwertgefühl von deutschen Jugendlichen haben. Dies führten die Autoren auf die spezifischen Messinstrumente von Erziehung, die in den USA entwickelt wurden, zurück. Auch Chao (2001) zieht folgendes Fazit: „[...] parenting style may have different meanings for different ethnic groups. Typical styles of how parents and children relate to or interact with each other are certainly influenced by cultural factors“ (p. 1832).

Ein möglicher Grund für die negativen Auswirkungen des autoritären Erziehungsstils in westlichen, aber nicht in kollektivistischen Kulturen, ist der Aspekt der emotionalen Wärme. Mehrere Studien belegen, dass der autoritäre Erziehungsstil in westlichen Kulturen mit fehlender emotionaler Wärme, negativem Affekt und inkonsistentem elterlichen Verhalten verbunden ist, wohingegen dies in kollektivistischeren Kulturen nicht der Fall ist (Güngör & Bornstein, 2009; Ispa et al., 2004; Rudy & Grusec, 2001). So konnten Güngör und Bornstein (2009) in ihrer Studie zeigen, dass in Familien mit

türkischem Migrationshintergrund in Belgien wahrgenommene höhere elterliche Kontrolle nicht mit geringerer Wärme assoziiert wurde. Auch Wissink et al. (2006) stellten in ihrer Studie fest, dass einheimische niederländische Jugendliche ihre Eltern weniger streng wahrnahmen als Jugendliche mit türkischem, marokkanischem oder surinamischem Migrationshintergrund. Allerdings berichteten alle vier Gruppen über ein ähnliches Maß an elterlicher Unterstützung und autoritativer Kontrolle. Kagitcibasi (2005) betont, dass es wichtig ist, zu berücksichtigen, was die Kontrolle für das Kind bedeutet, da dies in verschiedenen Kulturen unterschiedlich sein kann. Ein weiterer möglicher Grund für die negativen Auswirkungen des autoritären Erziehungsstils in westlichen, jedoch nicht in anderen Kulturen wäre, dass der autoritative Erziehungsstil in individualistischen Kulturen deshalb am effektivsten ist, weil es dort wichtig ist, dass die Personen aktiv ihren eigenen Bedürfnissen und Wünschen folgen. Im Gegensatz dazu wird Selbstbehauptung in kollektivistischen Kulturen negativ bewertet, da es dort wichtiger ist, den Bedürfnissen anderer nachzukommen und auf eigene Wünsche zu verzichten (Rudy & Grusec, 2001). Im Gegensatz dazu kommt Sorkhabi (2005) bei ihrer Analyse jedoch zu dem Ergebnis, dass auch in Kulturen, in denen Interdependenz betont wird, ein autoritärer Erziehungsstil mit negativem Affekt, elterlichem psychischen Stress und negativen Familiendynamiken assoziiert ist. Ebenso ist sie der Meinung, dass es gewisse Hinweise dafür gibt, dass ein autoritärer Erziehungsstil sowohl in individualistischen als auch in kollektivistischen Kulturen negative Auswirkungen auf die schulische und psychosoziale Entwicklung der Kinder hat.

In westlichen Kulturen konnte der negative Zusammenhang von autoritärem Erziehungsstil und Selbstwertgefühl konsistent gezeigt werden (Herz & Gullone, 1999). Obwohl dieser Erziehungsstil in kollektivistischen Kulturen möglicherweise bevorzugt wird, scheint es, als habe er in diesem stark kollektivistischen Rahmen keinen negativen Einfluss auf das Selbstwertgefühl (Herz & Gullone, 1999). Der Zusammenhang von Erziehungsstil und Selbstwertgefühl wird bei Personen, die von kollektivistischen in individualistische Kulturen immigrieren, allerdings noch komplexer, da der autoritäre Erziehungsstil nun nicht mehr durch den kulturellen kollektivistischen Kontext unterstützt wird (Herz & Gullone, 1999).

II Empirischer Teil

4 Zielsetzung, Fragestellungen und Hypothesen

4.1 Zielsetzung

Da es bislang nur wenig Forschung zum Einfluss des Erziehungsstils auf *verschiedene* Selbstkonzeptbereiche im *jungen Erwachsenenalter* gibt, liegt der Fokus dieser Arbeit in der Untersuchung der Unterschiede in den einzelnen Selbstkonzeptbereichen von Studierenden in Abhängigkeit vom erinnerten elterlichen Erziehungsstil. Darüber hinaus lassen sich kaum Studien über kulturelle Unterschiede im Erziehungsstil sowie in den Selbstkonzeptbereichen finden, die im deutschsprachigen Raum durchgeführt wurden. Gerade in diesem Bereich ist die Generalisierbarkeit von Ergebnissen aus Studien anderer Länder jedoch bedenklich. Daher sollen auch Unterschiede zwischen Studierenden mit Migrationshintergrund und einheimischen Studierenden sowie etwaige Geschlechtsunterschiede im Erziehungsstil sowie in den unterschiedlichen Selbstkonzeptbereichen bestimmt werden.

4.2 Fragestellungen und Hypothesen

Im folgenden Abschnitt sollen die, aus den bestehenden Befunden aus der Literatur hergeleiteten, Fragestellungen und Hypothesen dieser Arbeit vorgestellt werden, wobei zunächst auf die zwei Hauptfragestellungen und anschließend auf die Nebenfragestellungen genauer eingegangen wird.

4.2.1 Hauptfragestellungen und Hypothesen

4.2.1.1 Hauptfragestellung 1

Die Hauptfragestellung 1 beschäftigt sich mit der Frage, ob es Unterschiede im erinnerten elterlichen Erziehungsstil in Abhängigkeit vom Geschlecht der Studierenden bzw. der Nationalität der Eltern gibt.

Haupthypothese 1.1:

Es bestehen signifikante Unterschiede zwischen den Geschlechtern hinsichtlich des erinnerten elterlichen Erziehungsstils.

Haupthypothese 1.2:

Es bestehen signifikante Unterschiede im erinnerten elterlichen Erziehungsstil in Abhängigkeit von der Nationalität der Eltern.

4.2.1.2 Hauptfragestellung 2

Die Hauptfragestellung 2 befasst sich mit der Frage, inwiefern sich die einzelnen Selbstkonzeptbereiche von Studierenden in Abhängigkeit vom Geschlecht der Studierenden, der Nationalität der Eltern und dem erinnerten elterlichen Erziehungsstil unterscheiden.

Haupthypothese 2.1:

Es bestehen signifikante Unterschiede zwischen den Geschlechtern hinsichtlich der Selbstkonzepte.

Hypothese 2.1a:

Weibliche Studierende schreiben sich ein höheres Selbstkonzept der **sprachlichen Fähigkeiten** zu.

Hypothese 2.1b:

Männliche Studierende schreiben sich ein höheres Selbstkonzept der **körperlichen Fähigkeiten** zu.

Hypothese 2.1c:

Männliche Studierende schreiben sich ein höheres Selbstkonzept der **mathematischen Fähigkeiten** zu.

Hypothese 2.1d:

Männliche Studierende schreiben sich ein höheres Selbstkonzept des **Aussehens** zu.

Hypothese 2.1e:

Männliche Studierende schreiben sich ein höheres Selbstkonzept der **emotionalen Stabilität** zu.

Hypothese 2.1f:

Männliche Studierende schreiben sich ein höheres Selbstkonzept der **Problemlösefähigkeit** zu.

Hypothese 2.1g:

Weibliche Studierende schreiben sich ein höheres Selbstkonzept der **Ehrlichkeit** zu.

Hypothese 2.1h:

Weibliche Studierende schreiben sich ein höheres Selbstkonzept der **Religiosität/Spiritualität** zu.

Hypothese 2.1i:

Männliche Studierende schreiben sich ein höheres Selbstkonzept der **generellen Selbstakzeptanz** zu.

Hypothese 2.1j:

Weibliche Studierende schreiben sich ein höheres Selbstkonzept der **Beziehung zu Personen gleichen Geschlechts** zu.

Hypothese 2.1k:

Männliche Studierende schreiben sich ein höheres Selbstkonzept der **intellektuellen Fähigkeiten** zu.

Hypothese 2.1l:

Weibliche Studierende schreiben sich ein höheres Selbstkonzept der **Beziehung zu Personen anderen Geschlechts** zu.

Hypothese 2.1m:

Weibliche Studierende schreiben sich ein höheres Selbstkonzept der **Beziehung zu den Eltern** zu.

Hypothese 2.1n:

Weibliche Studierende schreiben sich ein höheres Selbstkonzept der **musikalisch-künstlerischen Fähigkeiten** zu.

Hypothese 2.1o:

Männliche Studierende schreiben sich ein höheres Selbstkonzept der **politischen Kompetenz** zu.

Hypothese 2.1p:

Männliche Studierende schreiben sich ein höheres Selbstkonzept der **Fähigkeit im Umgang mit dem Computer** zu.

Hypothese 2.1q:

Männliche Studierende schreiben sich ein höheres Selbstkonzept der **technisch-handwerklichen Fähigkeiten** zu.

Haupthypothese 2.2:

Es bestehen signifikante Unterschiede in den Selbstkonzeptbereichen in Abhängigkeit von der Nationalität der Eltern.

Haupthypothese 2.3:

Es bestehen signifikante Unterschiede in den Selbstkonzeptbereichen in Abhängigkeit vom erinnerten elterlichen Erziehungsstil.

4.2.2 Nebenfragestellungen und Hypothesen

4.2.2.1 Nebenfragestellung 1

Die Nebenfragestellung 1 beschäftigt sich mit der Frage, ob Unterschiede im erinnerten elterlichen Erziehungsstil in Abhängigkeit vom sozioökonomischen Status der Eltern bestehen. Hierfür werden das Bildungsniveau der Eltern sowie das durchschnittliche monatliche Haushaltsnettoeinkommen während der Kindheit/Jugend der Studierenden herangezogen. In der Literatur wird im Allgemeinen postuliert, dass in unterprivilegierten Familien mit einer schwierigeren sozioökonomischen Situation und einem niedrigerem Bildungsstand der Eltern, häufiger der autoritäre Erziehungsstil angewandt wird (Fuchs, 2012; Liebenwein & Weiß, 2012).

Nebenhypothese 1.1:

Es bestehen signifikante Unterschiede im erinnerten elterlichen Erziehungsstil in Abhängigkeit vom Bildungsniveau der Eltern.

Nebenhypothese 1.2:

Es bestehen signifikante Unterschiede im erinnerten elterlichen Erziehungsstil in Abhängigkeit vom Haushaltsnettoeinkommen.

4.2.2.2 Nebenfragestellung 2

Die Nebenfragestellung 2 befasst sich mit den Unterschieden im erinnerten elterlichen Erziehungsstil in Abhängigkeit von der Beziehung zu den Eltern.

Nebenhypothese 2.1:

Es bestehen signifikante Unterschiede im erinnerten elterlichen Erziehungsstil in Abhängigkeit von der früheren Beziehung zu den Eltern.

Nebenhypothese 2.2:

Es bestehen signifikante Unterschiede im erinnerten elterlichen Erziehungsstil in Abhängigkeit von der heutigen Beziehung zu den Eltern.

4.2.2.3 Nebenfragestellung 3

Die Nebenfragestellung 3 untersucht die Unterschiede im erinnerten elterlichen Erziehungsstil in Abhängigkeit von der Akzeptanz der Erziehung seitens der Studierenden.

Nebenhypothese 3:

Es bestehen signifikante Unterschiede im erinnerten elterlichen Erziehungsstil in Abhängigkeit von der Akzeptanz der Erziehung seitens der Studierenden.

5 Methode

Dieses Kapitel befasst sich mit dem Untersuchungsdesign, der Zusammensetzung der Stichprobe, der genauen Beschreibung der Erhebungsinstrumente, der Untersuchungsplanung und -durchführung sowie der Datenanalyse.

5.1 Untersuchungsdesign und Stichprobe

Bei dieser Untersuchung handelt es sich um eine quantitative Querschnittstudie, bei der sowohl retrospektive, fremdperzipierte (erinnertes Erziehungsverhalten der Eltern) als auch aktuelle, selbstperzipierte (Selbstkonzept der Studierenden) Daten erhoben werden.

Zielgruppe dieser Untersuchung sind Studierende im frühen Erwachsenenalter (18-30 Jahre). Um repräsentative Ergebnisse zu erzielen, wurde eine Stichprobengröße von 400 Personen angestrebt. Da der Fragebogen auf Deutsch konzipiert wurde, wurden nur Personen aus dem deutschen Sprachraum befragt. Ausreichende deutsche Sprachkenntnisse für die Beantwortung des Fragebogens konnten aufgrund der Tatsache, dass lediglich Studierende befragt wurden, angenommen werden.

5.2 Erhebungsinstrumente

Im Rahmen dieser Studie wurde mithilfe des Softwareprogramms *SoSci Survey* (<https://www.soscisurvey.de/>) eine online-Fragebogenbatterie erstellt, die aus drei Teilen besteht (s. Fragebogen im Anhang, S. 99).

Der erste Teil befasst sich mit biographischen und soziodemographischen Daten (s. Abschnitt 5.2.1). Im zweiten Teil kommt der eigens für diese Studie übersetzte und leicht veränderte Fragebogen *Perceived Parenting Styles Survey* (PPSS) von McClun und Merrell (1998) zur Erhebung des erinnerten Erziehungsstils der Eltern zum Einsatz (s. Abschnitt 5.2.2). Der dritte Teil dient der Erfassung des Selbstkonzeptes der Studierenden, welches anhand des Instrumentes zur Erfassung des Selbstkonzeptes junger Erwachsener (SKJE) von Schwanzer (2002), einer deutschen erweiterten Kurzform des *Self Description Questionnaires III* (SDQ III) von Marsh (1992), umgesetzt wird (s.

Abschnitt 5.2.3). Insgesamt war eine Bearbeitungszeit von ca. 10-15 Minuten vorgesehen, die von einem Großteil der Studierenden erzielt wurde.

5.2.1 Soziodemographische Daten

In diesem Teil des Fragebogens wurden den Studierenden insgesamt 23 Fragen zur eigenen Person und ihrer Familie gestellt. Neben dem Geschlecht, dem Alter, der Nationalität, der Studienrichtung, dem Familienstand und der Anzahl der Geschwister wurden ebenso Fragen zur Nationalität, zum Bildungsniveau sowie zur primären Tätigkeit, jeweils getrennt für Mutter und Vater der Studierenden, vorgegeben. Darüber hinaus sollte angegeben werden, bei wem die Studierenden in welchem Altersbereich aufgewachsen sind und welche Bezugsperson/en primär für die Erziehung verantwortlich war/en. In weiterer Folge sollte die Beziehung zu dieser/diesen Person/en während der Kindheit sowie zum jetzigen Zeitpunkt anhand einer 4-stufigen Likert-Skala von *sehr schlecht* bis *sehr gut* eingeschätzt werden. Ebenso sollte anhand einer 4-stufigen Likert-Skala von *nicht einverstanden* bis *sehr einverstanden* eingestuft werden, inwieweit die Studierenden mit der Erziehung dieser Person/en einverstanden waren. Abschließend wurde noch nach kritischen Lebensereignissen während der Kindheit und Jugend und danach, ob die Studierenden derzeit im gemeinsamen Haushalt mit ihren Eltern leben, gefragt.

5.2.2 Erhebung des erinnerten elterlichen Erziehungsstils

Da Baumrinds Typologie der Erziehungsstile in der Literatur vielfach bestätigt werden konnte (Lee, Daniels & Kissinger, 2006) und Sorkhabi (2005) in ihrer Analyse zeigte, dass Baumrinds Typologie des autoritären, autoritativen und permissiven Erziehungsstils sowohl in kollektivistischen als auch in individualistischen Kulturen einsetzbar ist und diese Erziehungsstile sehr ähnliche Auswirkungen auf die Kinder haben, wurde eine Erhebungsmethode der erinnerten Erziehungsstile gewählt, die auf Verhaltensbeschreibungen genau dieser Erziehungsstile basiert. Nachdem es im deutschsprachigen Raum kein entsprechendes Erhebungsinstrument gibt, wurde dafür der Perceived Parenting Styles Survey (PPSS) von McClun und Merrell (1998) zur Erfassung des wahrgenommenen Erziehungsstils von Jugendlichen (13-16 J.) in leicht abgeänderter

Form verwendet. Der Fragebogen wurde ins Deutsche übersetzt und in die Vergangenheit gesetzt (Übersetzung, s. Anhang, S. 97), um ihn an die Zielgruppe der vorliegenden Studie anzupassen. Um die Korrektheit der Übersetzung zu prüfen, wurde die in der Fachliteratur oftmals verwendete Methode der Rückübersetzung angewendet. Die selbst übersetzte deutsche Version wurde von einer Studentin des Lehramtsstudiums der Fächer Englisch und Psychologie/Philosophie ins Englische rückübersetzt. Da die Rückübersetzung der originalen englischen Version weitestgehend entsprach, konnte angenommen werden, dass die Bedeutung der einzelnen Items in der deutschen Übersetzung erhalten wurde. Darüber hinaus wurden beide Versionen von einer Psychologin, die in Amerika geboren und aufgewachsen ist, in Österreich Psychologie studierte und nun als Psychologin in Österreich tätig ist, überprüft und für richtig erachtet.

Das Erhebungsinstrument besteht aus einem Forced-Choice-Item mit drei Antwortalternativen von jeweils sechs Sätzen, die den permissiven, den autoritativen bzw. den autoritären Erziehungsstil charakterisieren (s. Fragebogen im Anhang, S. 105; vgl. Abschnitt 2.1). Die Studierenden wurden aufgefordert an ihre Erziehung in der Kindheit zurückzudenken und eine der drei Beschreibungen zu wählen, die das Verhalten ihrer erziehenden Bezugsperson/en am besten charakterisiert.

Zur Überprüfung der Retest-Reliabilität wurde der PPSS 25 SchülerInnen in einem Intervall von 11 Tagen zweimal vorgegeben (McClun & Merell, 1998). 100% der SchülerInnen wählte dieselbe Antwortmöglichkeit an beiden Erhebungszeitpunkten (McClun & Merell, 1998).

In dieser Studie wurde nicht zwischen den einzelnen erziehenden Bezugspersonen differenziert, da es nicht oft vorkommt, dass sich die Erziehungsstile der Eltern bei Jugendlichen sehr stark voneinander unterscheiden (Steinberg, 2001). Dies liegt unter anderem daran, dass Personen mit ähnlichen Werten eher heiraten, sich die Eltern im Laufe der Zeit gegenseitig beeinflussen und diejenigen Paare, die große Meinungsunterschiede haben, sich eher wieder scheiden lassen (Fletcher, Steinberg & Sellers, 1999; zitiert nach Steinberg, 2001, p. 9). Darüber hinaus wurden die Erziehungsstile der Eltern in einer Studie von Heaven und Ciarrochi (2008), in der die Erziehungsstile zunächst von beiden Elternteilen getrennt erfasst wurde, aufgrund der sehr hohen Korrelation für weitere Analysen ebenfalls zusammengefasst.

5.2.3 Erhebung des Selbstkonzeptes

Das Selbstkonzept der Studierenden wurde anhand des Instrumentes zur Erfassung des Selbstkonzepts junger Erwachsener (SKJE, Schwanzer, 2002) erhoben. Hierbei handelt es sich um eine erweiterte deutsche Kurzversion des englischen Self-Description-Questionnaires III (SDQ III) von Marsh (1992). Der Fragebogen wurde gewählt, da der SDQ III auf dem empirisch oftmals geprüften, mehrdimensionalen, hierarchischen Selbstkonzept von Shavelson et al. (1976) basiert (s. a. Abschnitt 1.2) und das derzeit am umfangreichsten validierte Verfahren zur Selbstkonzeptmessung bei Erwachsenen darstellt (Byrne, 1996). Darüber hinaus wurde der SDQ III in sehr vielen Studien eingesetzt, sodass die Ergebnisse sehr gut mit denjenigen dieser Studien vergleichbar sind.

Insgesamt erfasst der Fragebogen 17 Selbstkonzeptbereiche. Zwölf der Skalen (Selbstkonzept der *Mathematischen Fähigkeiten*, der *Sprachlichen Fähigkeiten*, der *Problemlösefähigkeiten*, des *Aussehens*, der *Körperlichen Fähigkeiten*, der *Ehrlichkeit*, der *Emotionalen Stabilität*, der *Religiosität/Spiritualität*, der *Beziehung zu Personen anderen Geschlechts*, der *Beziehung zu Personen gleichen Geschlechts*, der *Beziehung zu den Eltern* und der *Generellen Selbstakzeptanz*) basieren auf Items des SDQ III zu entsprechenden Skalen und wurden „einem sorgfältigen Übersetzungsprozess unterzogen“ (Schwanzer, 2002, S. 55). Während ältere Messinstrumente oftmals das globale Selbstkonzept als Summe der einzelnen bereichsspezifischen Selbstkonzeptwerte operationalisierten, besteht gegenwärtig Konsens darüber, dass diese Methode nicht zulässig ist (Byrne, 1996). Daher wird das globale Selbstkonzept auch im SDQ III anhand einer separaten Skala (*General Esteem*), das auf der bekannten Self-esteem Scale (SES) von Rosenberg (1965) basiert, erhoben. Im SKJE wird diese Skala als Selbstkonzept der *Generellen Selbstakzeptanz* bezeichnet. Die Skala zur Erhebung des *schulischen Selbstkonzepts* wurde durch die Skala des Selbstkonzeptes der *intellektuellen Fähigkeiten*, die bereits in der Studie BIJU (Baumert et al., 1997; zitiert nach Schwanzer, 2002, S. 58) eingesetzt wurde, ersetzt, da der außerschulische Kontext für diese Altersgruppe adäquater erschien. Darüber hinaus wurden die Skalen zur Erhebung des Selbstkonzeptes der *politischen Kompetenz*, der *musikalisch-künstlerischen Fähigkeiten*, der *technisch-handwerklichen Fähigkeiten* und der *Fähigkeit im Umgang mit dem Computer* hinzugefügt. Die einzelnen Skalen mit je einem Beispielitem sind in Tabelle 1 dargestellt.

Tabelle 1: Skalen des SKJE mit je einem Beispielitem

Selbstkonzeptskala	Beispielitem
Sprachliche Fähigkeiten	Ich kann mich sprachlich gut ausdrücken.
Körperliche Fähigkeiten	Bei den meisten Sportarten und körperlichen Aktivitäten bin ich schlecht.
Mathematische Fähigkeiten	Ich bin bei Aufgaben, die mathematisches Denken erfordern, nie gut.
Aussehen	Ich sehe gut aus.
Emotionale Stabilität	Ich bin so gut wie nie bedrückt.
Problemlösefähigkeit	Bei Problemen fallen mir so gut wie nie Lösungen ein, auf die nicht auch schon andere gekommen sind.
Ehrlichkeit	Ich sage fast immer die Wahrheit.
Religiosität/Spiritualität	Mir ist es wichtig, mich religiös bzw. spirituell weiter zu entwickeln.
Generelle Selbstakzeptanz	Alles in allem habe ich ein sehr positives Bild von mir.
Beziehung zu Personen gleichen Geschlechts	Mit anderen Personen meines Geschlechts komme ich nicht so gut klar.
Intellektuelle Fähigkeiten	Ich wollte, ich wäre so intelligent wie die anderen.
Beziehung zu Personen anderen Geschlechts	Im Umgang mit Personen des anderen Geschlechts bin ich ziemlich schüchtern.
Beziehung zu den Eltern	Es war oft schwierig für mich, mit meinen Eltern zu reden.
Musikalisch-künstlerische Fähigkeiten	Ich bin künstlerisch oder musikalisch sehr talentiert.
Politische Kompetenz	Politische Dinge verstehe ich leicht.
Fähigkeiten im Umgang mit dem Computer	Im Umgang mit Computern stelle ich mich sehr geschickt an.
Technisch-handwerkliche Fähigkeiten	Ich bin technisch begabt.

Im Gegensatz zum SDQ III, dessen Skalen jeweils aus 10-12 Items bestehen, beinhalten die Skalen des SKJE jeweils 4 Items pro Skala. Die inneren Konsistenzen der 17 Kurzskalen weisen mit einem gemittelten Cronbachs α von .85 insgesamt zufriedenstellende innere Konsistenzen auf, wobei die Werte zwischen $\alpha = .69$ (*Ehrlichkeit*) und $\alpha = .94$ (*Religiosität/Spiritualität*) liegen (Schwanzer, 2002). Somit liegen sie nur geringfügig unterhalb derjenigen der englischen Originalskalen, die eine gemittelte innere Konsistenz von Cronbachs $\alpha = .90$ bei den 13 Skalen ergaben, die aus mehr als doppelt so vielen Items bestehen (Schwanzer, 2002). Auch die Änderung des 8-stufigen Antwortformates in ein 4-stufiges Antwortformat (*trifft überhaupt nicht zu / trifft eher nicht zu / trifft eher zu / trifft völlig zu*) führte zu keinen wesentlichen Unterschieden der inneren Konsistenzen (Schwanzer, 2002). Anhand unterschiedlicher Außenkriterien (z. B.: Schulnoten, Studienfach, Freizeitaktivitäten) und weiterer Skalen (z. B.: Lebenszufriedenheit) konnten für den Großteil der Skalen gute Validitäten nachgewiesen werden (Schwanzer, 2002). Für genauere Ausführungen zur Entwicklung und Validierung des SKJE wird auf Schwanzer (2002) verwiesen.

In der vorliegenden Stichprobe liegen die Reliabilitäten der einzelnen Skalen zwischen einem Cronbachs α von .61 (*Ehrlichkeit*) und .94 (*Politische Kompetenz*), was im Allgemeinen, vor allem angesichts der Kürze der Skalen, auf gute interne Konsistenzen schließen lässt. Die einzelnen Werte sind in Tabelle 2 dargestellt.

Tabelle 2: Reliabilitäten des SKJE

Skala	Cronbachs α
Sprachliche Fähigkeiten	.765
Körperliche Fähigkeiten	.908
Mathematische Fähigkeiten	.923
Aussehen	.861
Emotionale Stabilität	.838
Problemlösefähigkeit	.761

Ehrlichkeit	.607
Religiosität/Spiritualität	.924
Generelle Selbstakzeptanz	.860
Beziehung zu Personen gleichen Geschlechts	.804
Intellektuelle Fähigkeiten	.821
Beziehung zu Personen anderen Geschlechts	.864
Beziehungen zu den Eltern	.824
Musikalisch-künstlerische Fähigkeiten	.890
Politische Kompetenz	.935
Fähigkeiten im Umgang mit dem Computer	.868
Technisch-handwerkliche Fähigkeiten	.733

Es wird immer wieder kritisiert, dass die gegenwärtigen theoretischen Modelle und somit auch die Instrumente zur Messung des Selbstkonzeptes hauptsächlich in westlichen Kulturen entwickelt wurden (Marsh et al., 2003). Daraus ergeben sich Zweifel, ob die Verfahren auch für kollektivistische Kulturen geeignet sind (Marsh et al., 2003). Marsh, Kong und Hau (1999; 2000; zitiert nach Hau, Kong & Marsh, 2003; p. 62) konnten allerdings anhand einer großangelegten Längsschnittstudie die Anwendbarkeit einer chinesischen Version des SDQ-II für chinesische SchülerInnen in Hong Kong bestätigen. Sowohl die psychometrischen Eigenschaften, als auch die bedeutendsten Merkmale des Selbstkonzeptes als hierarchisch, strukturiert und stabil konnten in der kollektivistischen Gesellschaft Hong Kongs repliziert werden (Hau et al., 2003): „Thus, results from CFA, multitrait-multitime analysis and factorial invariance analysis have converged to provide a very strong support for the generality of the multidimensional model of self-concept and the validity of the SDQ-II measure in self-concept research across cultures [...]“ (p. 62). In einer anderen Studie, in der die Anwendbarkeit von Rosenbergs Self-esteem Scale in 53 Ländern untersucht wurde, konnte in den meisten Ländern die gleiche Faktorenstruktur sowie sehr gute interne Reliabilitäten festgestellt werden (Schmitt & Allik, 2005). Des

Weiteren korrelierten die Werte sowohl innerhalb, als auch über die Nationen hinweg in erwarteter Weise mit den Persönlichkeitseigenschaften Neurotizismus und Extraversion (Schmitt & Allik, 2005). Ebenso konnte anhand von explorativen sowie konfirmatorischen Faktorenanalysen die Ähnlichkeit in der Faktorenstruktur von Selbstwertgefühlsskalen zwischen verschiedenen kulturellen Gruppen gezeigt werden (Verkuyten, 1994). Somit kann angenommen werden, dass der SKJE ebenfalls für Studierende mit Migrationshintergrund geeignet ist.

5.3 Untersuchungsplanung und -durchführung

Die Studie wurde anhand eines online-Fragebogens über Soscisurvey durchgeführt. Mithilfe eines Pretests, der von zwei Personen durchgeführt wurde, konnten Unklarheiten innerhalb des Fragebogens beseitigt werden. Nachdem auch der technische Vortest erfolgreich durchgeführt wurde, wurde der Link des Fragebogens per E-Mail weitergeleitet (s. Anhang, S. 99), mit der zusätzlichen Aufforderung diesen ebenfalls per E-Mail und über Facebook an Freunde und Bekannte zu schicken. Der Befragungszeitraum betrug 45 Tage (8. Juni - 22. Juli 2013).

Durch die Erhebung anhand eines Onlinefragebogens auf einer unabhängigen Plattform konnten jegliche Versuchsleitereffekte vermieden und absolute Anonymität gewährleistet werden.

5.4 Datenanalyse

Die Analysen und Auswertungen der Daten erfolgten mithilfe des Statistikprogramms SPSS 21.

Für die Deskriptivstatistik wurden Häufigkeitszählungen und Balkendiagramme eingesetzt. Die Zuverlässigkeit des SKJE in der vorliegenden Stichprobe wurde anhand von Reliabilitätsanalysen überprüft, wobei Cronbachs Alpha als Reliabilitätskoeffizient diente.

Zur Testung der Hypothesen bezüglich der Nationalität wurde lediglich eine Teilstichprobe verwendet, da nicht alle Nationalitäten durch genügend Personen vertreten

waren. So wurden bei diesbezüglichen Berechnungen lediglich diejenigen Personen berücksichtigt, deren Mutter die österreichische, deutsche bzw. türkische Nationalität besitzen.

Zur Beantwortung der ersten Hauptfragestellung wurden Kontingenztafeln herangezogen. Im Falle einer Verletzung der Voraussetzungen für den Pearsons Chi Quadrat Test, dass die erwarteten Häufigkeiten größer 1 sein müssen und nur bis zu 20% eine erwartete Häufigkeit kleiner 5 aufweisen dürfen, wurde der exakte Test nach Fisher angewandt (Field, 2009). Für die zweite Hauptfragestellung wurden multivariate Varianzanalysen (MANOVA) durchgeführt, um eine Alpha-Fehler Kumulierung zu vermeiden und Interaktionen der Variablen interpretieren zu können (Field, 2009). Zur Überprüfung der Voraussetzungen wurden der Levene Test sowie Box's M-Test durchgeführt, wobei die MANOVA auch bei signifikanten Ergebnissen durchgeführt wurde, da diese Tests bei großen Stichproben sehr schnell signifikant ausfallen, aber die Teststatistiken dennoch relativ robust sind, sofern der Signifikanzwert nicht kleiner .001 ist (Field, 2009). Zur Beantwortung der Nebenfragestellungen wurden wiederum Kontingenztafeln herangezogen.

Das Signifikanzniveau beruht auf einem Alpha von .05. Signifikante Werte mit $p < .05$ sind in den Tabellen mit einem *, signifikante Wert mit $p < .001$ mit ** versehen.

5.5 Drop-out Analyse

Der Fragebogen wurde 861 Mal aufgerufen, jedoch werden hierzu auch versehentliche Doppelklicks, Aufrufe durch Suchmaschinen, etc. gezählt. Insgesamt gab es letztendlich 675 Datensätze, wobei 545 abgeschlossen wurden. Ein Großteil (40 Personen; 30, 77 %) stieg auf der vorletzten Seite aus, was sich möglicherweise dadurch erklären lässt, dass auf dieser Seite relativ viel Text zu lesen war (Frage nach dem erinnerten Erziehungsstil der Eltern).

Die Charakteristiken der Gruppe, die den Fragebogen frühzeitig abbrach, entsprechen weitgehend denen der endgültigen Stichprobe. So stiegen mehr Frauen, mehr Studierende mit einer österreichischen Mutter und mehr Studierende, die ihre Eltern als autoritativ beschrieben, aus, sodass angenommen werden kann, dass die fehlenden Daten zu keinem verzerrtem Ergebnis führen.

Von den 545 abgeschlossenen Datensätzen wurden 4 Fälle wegen zu hohen Alters (33 Jahre, 37 Jahre, 43 Jahre) und 6 Fälle aufgrund fehlender Angabe zum Geschlecht ausgeschlossen. Darüber hinaus wurden weitere 5 Fälle eliminiert, die sowohl die Fragen zum Erziehungsstil als auch zum Selbstkonzept nicht beantwortet hatten. Die endgültige Stichprobe für die statistischen Analysen besteht somit aus den verbliebenen 530 Datensätzen.

6 Ergebnisse

Im folgenden Kapitel werden die Untersuchungsergebnisse präsentiert, wobei zunächst die Stichprobe beschrieben wird. Anschließend werden die Ergebnisse der Hauptfragestellungen und in weiterer Folge die Ergebnisse der Nebenfragestellungen dargestellt.

6.1 Deskriptive Statistik

6.1.1 Geschlecht und Alter

Die Gesamtstichprobe von 530 Personen setzt sich aus 414 (78%) weiblichen und 116 (22%) männlichen Studierenden zusammen.

Der Altersbereich liegt zwischen 18 und 30 Jahren, wobei das durchschnittliche Alter der Gesamtstichprobe 22,68 Jahre ($SD=2,58$) beträgt. Das durchschnittliche Alter der weiblichen Studierenden liegt bei 22,47 Jahren ($SD=2,50$) und das der männlichen Studierenden bei 23,43 Jahren ($SD=2,74$).

6.1.2 Nationalität

Hinsichtlich der Nationalität gaben 385 Personen (73%) Österreich an. 52 Personen (10%) nannten Deutschland und 27 Personen (5%) die Türkei (s. Abbildung 3). Die restlichen Studierenden verteilten sich auf Ägypten ($n=1$), Albanien ($n=1$), Bosnien-Herzegowina ($n=1$), Brasilien ($n=1$), Großbritannien ($n=1$), Bulgarien ($n=2$), Finnland ($n=1$), Georgien ($n=1$), Irland ($n=1$), Israel ($n=1$), Italien ($n=4$), Luxemburg ($n=1$), Polen ($n=2$), Russland ($n=3$), Rumänien ($n=1$), Schweden ($n=1$), Serbien ($n=1$), Slowakei ($n=1$), Südkorea ($n=1$), Tschechien ($n=1$), Ukraine ($n=1$) und Weißrussland ($n=1$). Darüber hinaus wurden die Doppelstaatsbürgerschaften Ägypten/Österreich ($n=1$), Österreich/Frankreich ($n=1$), Österreich/USA ($n=1$), Österreich/Italien ($n=1$), Brasilien/Deutschland ($n=1$) und Deutschland/Italien ($n=1$) angegeben. 30 Personen (6%) gaben keine Antwort.

Da sich diese Studie mit dem elterlichen Erziehungsstil beschäftigt, wurde im Fragebogen auch nach den Nationalitäten der Eltern gefragt.

364 Studierende (69%) nannten als Nationalität ihres **Vaters** Österreich, 56 Personen (11%) Deutschland und 43 Personen (8%) die Türkei (s. Abbildung 3). Die restlichen Angaben verteilten sich auf Ägypten ($n=3$), Albanien ($n=1$), Algerien ($n=1$), Belgien ($n=1$), Bosnien-Herzegowina ($n=2$), Brasilien ($n=2$), Bulgarien ($n=3$), Finnland ($n=1$), Frankreich ($n=1$), Georgien ($n=1$), Irak ($n=1$), Irland ($n=1$), Israel ($n=1$), Italien ($n=9$), Japan ($n=1$), Kroatien ($n=2$), Libanon ($n=2$), Luxemburg ($n=1$), Niederlande ($n=1$), Palästina ($n=1$), Philippinen ($n=1$), Polen ($n=3$), Russland ($n=5$), Rumänien ($n=1$), Serbien ($n=2$), Slowakei ($n=1$), Slowenien ($n=1$), Südkorea ($n=1$), Tschechische Republik ($n=2$), Ukraine ($n=1$), Ungarn ($n=3$), USA ($n=2$) und Weißrussland ($n=1$). Sieben Personen (1%) gaben keine Antwort.

362 Studierende (68%) gaben als Nationalität ihrer **Mutter** Österreich, 56 Personen (11%) Deutschland und 40 Personen die Türkei (8%) an (s. Abbildung 3). Die restlichen Angaben verteilten sich auf Ägypten ($n=2$), Albanien ($n=1$), Bosnien-Herzegowina ($n=2$), Brasilien ($n=1$), Großbritannien ($n=3$), Bulgarien ($n=2$), Finnland ($n=1$), Frankreich ($n=3$), Georgien ($n=1$), Indonesien ($n=1$), Irland ($n=1$), Israel ($n=1$), Italien ($n=5$), Japan ($n=1$), Kroatien ($n=1$), Luxemburg ($n=1$), Mexiko ($n=1$), Philippinen ($n=1$), Polen ($n=4$), Republik China ($n=1$), Russland ($n=5$), Rumänien ($n=2$), Sambia ($n=1$), Schweden ($n=1$), Serbien ($n=3$), Slowakei ($n=2$), Slowenien ($n=1$), Südkorea ($n=1$), Tschechische Republik ($n=3$), Ukraine ($n=1$), Ungarn ($n=1$), USA ($n=1$) und Weißrussland ($n=1$). Eine Person gab die Doppelstaatsbürgerschaft Deutschland/Brasilien und eine weitere Person Deutschland/Rumänien an. 13 Personen (3%) gaben keine Antwort.

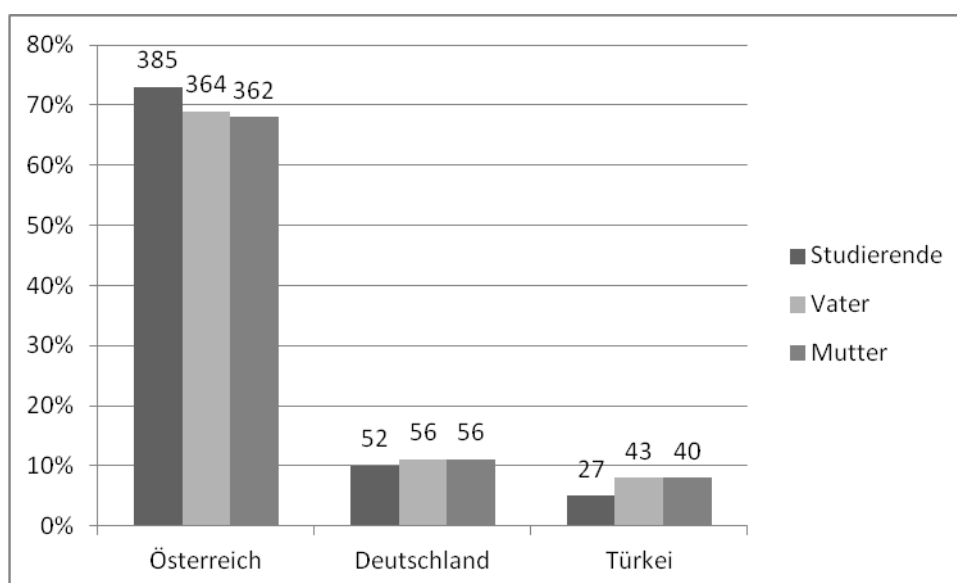


Abbildung 3: Nationalität

6.1.3 Erziehungsstil

59 Studierende (11%) beschrieben den Erziehungsstil ihrer Eltern als permissiv, 409 (77%) als autoritativ und 59 (11%) als autoritär (s. Abbildung 4). Drei Personen gaben keine Antwort.

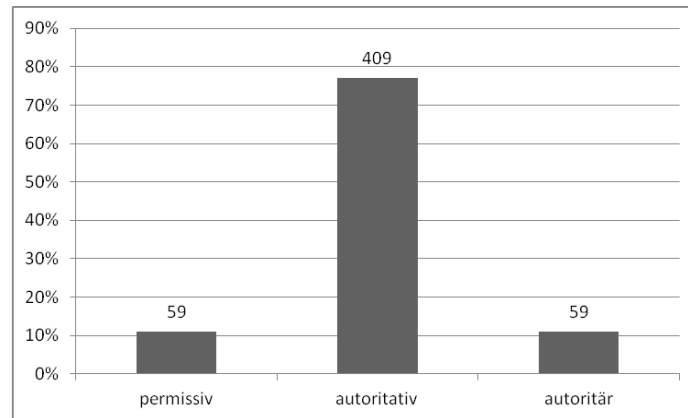


Abbildung 4: Erziehungsstil der Eltern

6.1.4 Bildungsniveau und Einkommen der Eltern

Nach Angaben der Studierenden bezüglich der höchsten abgeschlossenen Schulbildung der Eltern haben 45 Väter (9%) bzw. 69 Mütter (13%) einen Pflichtschulabschluss und 164 (31%) Väter bzw. 161 Mütter (30%) einen Lehr- bzw. Berufsschulabschluss. 131 Väter (25%) bzw. 121 Mütter (23%) absolvierten die Matura bzw. das Abitur und 187 Väter (35%) bzw. 177 Mütter (33%) einen Fachhochschul-/Hochschulabschluss. Zwei Personen machten keine Angaben zum Bildungsniveau der Mutter und drei Personen beantworteten die Frage zum Bildungsniveau des Vaters nicht.

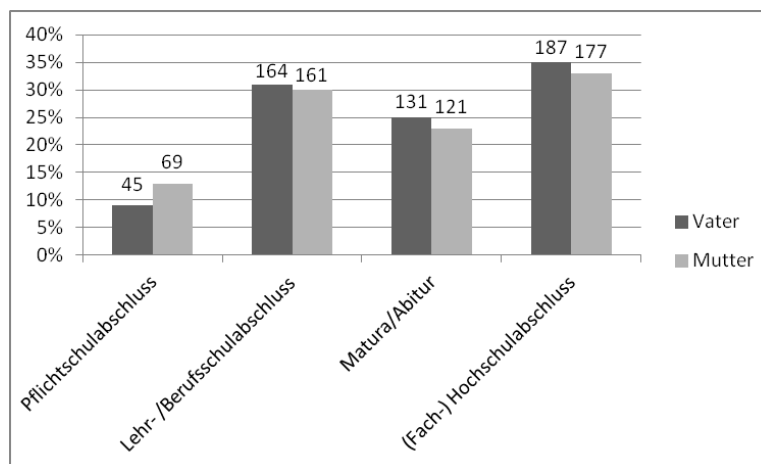


Abbildung 5: Höchste abgeschlossene Ausbildung der Eltern

Hinsichtlich des durchschnittlichen Haushaltsnettoeinkommens während der Kindheit/Jugend der Studierenden wählten 38 Studierende (7%) die Antwortmöglichkeit *unter 1000 €*, 246 Studierende (46%) *1000 € - 3000 €*, 180 Studierende (34%) *3000 € - 5000 €* und 48 Studierende (9%) *über 5000 €*. 18 Personen (3%) gaben keine Antwort.

6.1.5 Beziehung zu den Eltern

Bezüglich der Beziehung zum **Vater** während der Kindheit gaben 253 Studierende (48%) rückblickend an, dass ihre Beziehung zum Vater *sehr gut* war, 132 (25%) beschrieben sie als *eher gut*, 55 (10%) als *eher schlecht* und 14 (3%) als *sehr schlecht*, wobei 76 Studierende (14%) keine Angabe machten.

Die Beziehung zur **Mutter** während der Kindheit schätzten 381 Studierende (72%) als *sehr gut* ein, 109 (21%) als *eher gut*, 26 (5%) als *eher schlecht* und lediglich 6 (1%) als *sehr schlecht*. 8 Studierende (2%) gaben keine Antwort.

Die **heutige** Beziehung zu den Eltern beschrieben 380 Studierende (72%) als *sehr gut*, 126 (24%) als *eher gut*, 23 (4%) als *eher schlecht* und nur eine Person als *sehr schlecht*.

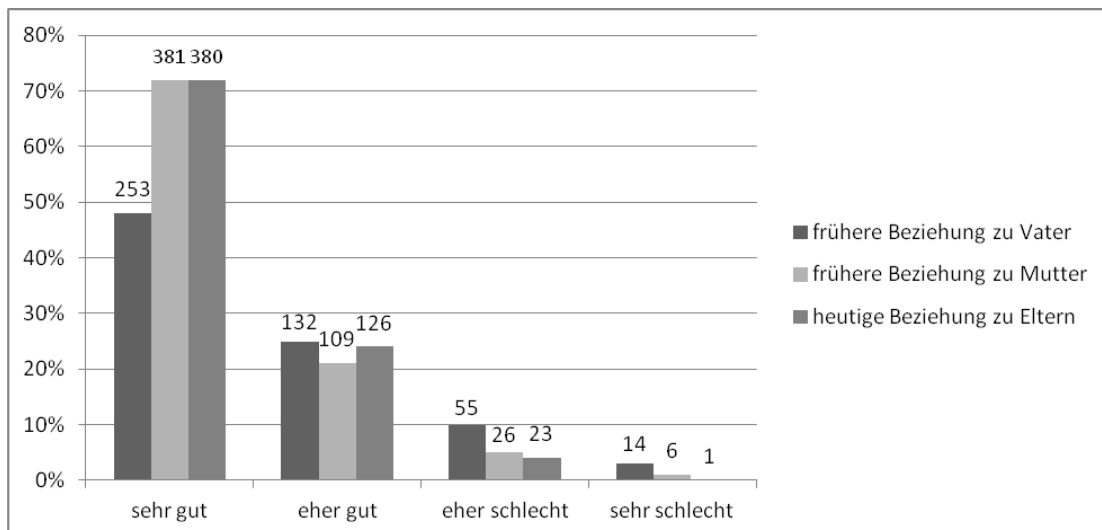


Abbildung 6: Beziehung zu den Eltern

6.1.6 Akzeptanz der Erziehung

Hinsichtlich der Akzeptanz der Erziehung gaben 275 Studierende (52%) an, mit der Erziehung *einverstanden* gewesen zu sein, 198 (37%) waren *eher einverstanden*, 50 (9%) waren *eher nicht einverstanden* und 4 Personen (1%) waren *nicht einverstanden*. Drei Personen gaben keine Antwort.

6.2 Hauptfragestellungen

6.2.1 Hauptfragestellung 1: Unterschiede im erinnerten elterlichen Erziehungsstil in Abhängigkeit vom Geschlecht der Studierenden bzw. von der Nationalität der Eltern

Aufgrund der zu geringen Stichprobengröße in einigen Gruppen zur Berechnung einer dreidimensionalen Kontingenztafel, wurden die Unterschiede im erinnerten elterlichen Erziehungsstil in Abhängigkeit vom Geschlecht der Studierenden bzw. von der Nationalität der Eltern getrennt untersucht. Bei der überblickshaften Berechnung der dreidimensionalen Kontingenztafel ergaben sich überdies keine signifikanten Interaktionen.

6.2.1.1 Geschlechtsunterschied im erinnerten elterlichen Erziehungsstil

Um den Geschlechtsunterschied im erinnerten elterlichen Erziehungsstil der Studierenden zu untersuchen, wurde die gesamte Stichprobe herangezogen, wobei diese aus 413 weiblichen und 114 männlichen Studierenden (gesamt: $N=527$) bestand, da 3 Studierende die Frage nach dem Erziehungsstil der Eltern nicht beantwortet hatten.

Pearsons Chi Quadrat Test der Kontingenztafel ergab keinen signifikanten Unterschied zwischen den Geschlecht im Erziehungsstil $\chi^2 (2) = 1.23, p = .54$. Somit konnte kein Geschlechtsunterschied im erinnerten elterlichen Erziehungsstil nachgewiesen werden. 10% der weiblichen bzw. 14% der männlichen Studierenden schrieben ihren Eltern einen *permissiven* Erziehungsstil zu. 79% der weiblichen bzw. 75% der männlichen Studierenden beschreiben ihre Eltern als *autoritativ* und 11% der

weiblichen sowie 11% der männlichen Studierenden charakterisierten ihre Eltern als *autoritär* (s. Tabelle 3).

Dementsprechend schrieben sowohl weibliche (79%) als auch männliche (75%) Studierende ihren Eltern am häufigsten den autoritativen Erziehungsstil zu.

Tabelle 3: Kontingenztafel: Geschlecht*Erziehungsstil

Geschlecht*Erziehungsstil						
			Erziehungsstil			Gesamt
			<i>permissiv</i>	<i>autoritativ</i>	<i>autoritär</i>	
Geschlecht	<i>weiblich</i>	Anzahl	43	324	46	413
		Erwartete Anzahl	46.2	320.5	46.2	413,0
		% innerhalb von Geschlecht	10.4%	78.5%	11.1%	100.0%
	<i>männlich</i>	Anzahl	16	85	13	114
		Erwartete Anzahl	12.8	88.5	12.8	114.0
		% innerhalb von Geschlecht	14.0%	74.6%	11.4%	100.0%
Gesamt		Anzahl	59	409	59	527
		Erwartete Anzahl	59.0	409.0	59.9	527.0
		% innerhalb von Geschlecht	11.2%	77.6%	11.2%	100.0%

6.2.1.2 Unterschiede im erinnerten elterlichen Erziehungsstil in Abhängigkeit von der Nationalität der Eltern

Für die Untersuchung der Unterschiede im erinnerten elterlichen Erziehungsstil in Abhängigkeit von der Nationalität der Eltern wurden zunächst, aufgrund der hinreichenden Anzahl an Befragten, lediglich diejenigen Studierenden herangezogen, deren Mutter die österreichische, deutsche bzw. türkische Nationalität besitzen, sodass sich eine Stichprobengröße von 455 Personen (Österreich: $n=359$; Deutschland: $n=56$; Türkei: $n=40$) ergab.

Aufgrund der Verletzung der Voraussetzungen für den Pearsons Chi Quadrat Test wurde der exakte Test nach Fisher angewandt (Field, 2009). Hierbei ergaben sich keine signifikanten Unterschiede im Erziehungsstil in Abhängigkeit von der Nationalität, exakter Wert nach Fisher = 8.41, $p = .07$. Allerdings zeigte sich ein Trend dahingehend, dass Studierende türkischer Eltern ihren Eltern seltener den permissiven und häufiger den

autoritären Erziehungsstil zuschrieben als Studierende österreichischer bzw. deutscher Eltern. 10% der Studierenden österreichischer Eltern, 18% deutscher Eltern bzw. 3% türkischer Eltern schreiben ihren Eltern den *permissiven* Erziehungsstil zu. 81% österreichischer, 71% deutscher bzw. 80% türkischer Eltern beschreiben ihre Eltern als *autoritativ*. 10% österreichischer, 11% deutscher bzw. 18% türkischer Eltern charakterisieren ihre Eltern als *autoritär* (s. Tabelle 4).

Es ergaben sich auch keine signifikanten Unterschiede im elterlichen Erziehungsstil in Abhängigkeit von der Nationalität, wenn die Nationalität des Vaters berücksichtigt wurde (exakter Wert nach Fisher = 5.23, $p = .25$) und die Prozentangaben innerhalb der Kontingenztafel waren nahezu gleich.

Dementsprechend schrieben sowohl Studierende österreichischer als auch deutscher und türkischer Eltern ihren Eltern am häufigsten den autoritativen Erziehungsstil zu.

Tabelle 4: Kontingenztafel: Nationalität der Mutter*Erziehungsstil

Nationalität_Mutter*Erziehungsstil						
			Erziehungsstil			Gesamt
			<i>permissiv</i>	<i>autoritativ</i>	<i>autoritär</i>	
Nationalität	Österreich	Anzahl	34	291	34	359
		Erwartete Anzahl	35.5	286.4	37.1	359.0
		% innerhalb von Nationalität	9.5%	81.1%	9.5%	100.0%
	Deutschland	Anzahl	10	40	6	56
		Erwartete Anzahl	5.5	44.7	5.8	56.0
		% innerhalb von Nationalität	17.9%	71.4%	10.7%	100.0%
	Türkei	Anzahl	1	32	7	40
		Erwartete Anzahl	4.0	31.9	4.1	40.0
		% innerhalb von Nationalität	2.5%	80.0%	17.5%	100.0%
Gesamt		Anzahl	45	363	47	455
		Erwartete Anzahl	45.0	363.0	47.0	455.0
		% innerhalb von Nationalität	9.9%	79.8%	10.3%	100.0%

6.2.2 Hauptfragestellung 2: Unterschiede in den Selbstkonzeptbereichen von Studierenden in Abhängigkeit vom Geschlecht der Studierenden, der Nationalität bzw. dem erinnerten elterlichen Erziehungsstil

Bei dieser Fragestellung wurde auf eine multiple MANOVA verzichtet, da aufgrund der Ergebnisse der ersten Fragestellung keine Interaktionen zu erwarten waren und sich die Stichprobengröße einzelner Gruppen als zu klein erwies. Bei der überblicksmäßigen Berechnung einer multiplen MANOVA zeigten sich auch keine Interaktionseffekte.

6.2.2.1 Geschlechtsunterschiede in den Selbstkonzeptbereichen von Studierenden

Zur Berechnung der Geschlechtsunterschiede in den Selbstkonzeptbereichen von Studierenden wurde die gesamte Stichprobe herangezogen, wobei diese aus 412 weiblichen und 116 männlichen Studierenden (gesamt: $N=528$) bestand, da 2 Personen die Fragen bezüglich des Selbstkonzeptes nicht mehr beantwortet hatten.

Zur Überprüfung der Voraussetzungen für die Durchführung einer MANOVA wurden der Levene Test sowie Box's M-Test durchgeführt. Der Levene Test war lediglich bei 3 (*Mathematische Fähigkeiten*, *Ehrlichkeit*, *Intellektuelle Fähigkeiten*) der 17 Skalen signifikant. Somit konnte die Homogenität der Varianzen für fast alle Skalen angenommen werden. Box's M Test war statistisch signifikant ($p < .01$). Somit war die Voraussetzung der Gleichheit der Varianz-Kovarianzmatrizen nicht gegeben, wobei die MANOVA dennoch durchgeführt wurde (s. Abschnitt 5.4).

Nach Pillai-Spur gibt es signifikante Geschlechtsunterschiede in den Selbstkonzeptbereichen, $V = 0.28$, $F(17.51) = 11.68$, $p < .001$.

Um zu klären, in welchen der Selbstkonzeptbereiche Geschlechtsunterschiede bestehen, wurden die Ergebnisse der nachfolgenden ANOVA betrachtet. Hierbei ergaben sich signifikante Geschlechtsunterschiede in den Skalen *Körperliche Fähigkeiten*, $F(1.53) = 15.64$, $p < .001$, *Mathematische Fähigkeiten*, $F(1.53) = 15.73$, $p < .001$, *Problemlösefähigkeit*, $F(1.53) = 13.72$, $p < .001$, *Intellektuelle Fähigkeiten*, $F(1.53) = 19.92$, $p < .001$, *Politische Kompetenz*, $F(1.53) = 67.45$, $p < .001$, *Fähigkeit im Umgang mit dem Computer*, $F(1.53) = 61.75$, $p < .001$, und *Technisch-handwerkliche Fähigkeiten*, $F(1.53) = 30.10$, $p < .001$. Infolge der Analyse der Mittelwerte beider Gruppen, konnte

festgestellt werden, dass männliche Studierende in allen oben genannten Selbstkonzeptbereichen signifikant höhere Werte aufweisen. In den übrigen Selbstkonzeptskalen bestanden keine signifikanten Geschlechtsunterschiede (s. Tabelle 5).

Tabelle 5: Test der Zwischensubjekteffekte: Geschlecht-Selbstkonzeptskalen

Test der Zwischensubjekteffekte				
Skalen des SKJE	männlich (n=116) M (SD)	weiblich (n=412) M (SD)	F	Sig.
<i>Sprachliche Fähigkeiten</i>	3.33 (0.57)	3.40 (0.59)	1.154	.283
<i>Körperliche Fähigkeiten</i>	3.03 (0.75)	2.70 (0.80)	15.639	.000**
<i>Mathematische Fähigkeiten</i>	3.01 (0.78)	2.64 (0.92)	15.729	.000**
<i>Aussehen</i>	3.21 (0.57)	3.11 (0.58)	2.702	.101
<i>Emotionale Stabilität</i>	2.91 (0.69)	2.81 (0.66)	2.302	.130
<i>Problemlösefähigkeit</i>	3.16 (0.52)	2.95 (0.56)	13.271	.000**
<i>Ehrlichkeit</i>	3.20 (0.54)	3.25 (0.47)	0.996	.319
<i>Religiosität/Spiritualität</i>	1.84 (0.95)	1.85 (0.86)	0.004	.948
<i>Generelle Selbstakzeptanz</i>	3.39 (0.65)	3.32 (0.63)	1.192	.275
<i>Beziehung zu Personen gleichen Geschlechts</i>	3.16 (0.65)	3.27 (0.61)	2.893	.090
<i>Intellektuelle Fähigkeiten</i>	3.41 (0.54)	3.11 (0.67)	19.291	.000**
<i>Beziehung zu Personen anderen Geschlechts</i>	3.04 (0.74)	3.09 (0.69)	0.467	.494
<i>Beziehung zu den Eltern</i>	3.25 (0.63)	3.26 (0.69)	0.044	.835
<i>Musikalisch-künstlerische Fähigkeiten</i>	2.61 (0.87)	2.75 (0.83)	2.540	.112
<i>Politische Kompetenz</i>	3.01 (0.79)	2.32 (0.80)	67.447	.000**
<i>Fähigkeiten im Umgang mit dem Computer</i>	2.88 (0.74)	2.29 (0.70)	61.751	.000**
<i>Technisch-handwerkliche Fähigkeiten</i>	2.96 (0.63)	2.60 (0.64)	30.103	.000**

Anmerkungen: M = Mittelwert, SD = Standardabweichung, F = F-Test der Zwischensubjekteffekte; Wertebereich der Antwortkategorien: 1 = „trifft überhaupt nicht zu“, 2 = „trifft eher nicht zu“, 3 = „trifft eher zu“, 4 = trifft völlig zu“; ** $p < .001$.

Somit schrieben sich männliche Studierende ein signifikant höheres Selbstkonzept der körperlichen, mathematischen, intellektuellen sowie technisch-handwerklichen Fähigkeiten, der Problemlösefähigkeit, der politischen Kompetenz und der Fähigkeit im Umgang mit dem Computer zu als weibliche Studierende.

6.2.2.2 Unterschiede in den Selbstkonzeptbereichen von Studierenden in Abhängigkeit von der Nationalität

Zur Berechnung wurden hier zunächst nur diejenigen Studierenden herangezogen, deren Mutter die österreichische, deutsche bzw. türkische Nationalität besaßen (Österreich: $n=362$, Deutschland: $n=56$, Türkei: $n=38$; gesamt: $N=456$).

Der Levene Test war bei 4 (*Mathematische Fähigkeiten, Religiosität, Musikalisch-künstlerische Fähigkeiten, Fähigkeit im Umgang mit dem Computer*) der 17 Skalen signifikant. Somit konnte die Homogenität der Varianzen für fast alle Skalen angenommen werden. Box's M Test war nicht signifikant ($p > .05$). Somit war die Voraussetzung der Gleichheit der Varianz-Kovarianzmatrizen gegeben.

Nach Pillai-Spur gab es signifikante Unterschiede in den Selbstkonzeptbereichen zwischen Studierenden österreichischer, deutscher bzw. türkischer Mütter, $V = 0.18$, $F(34.88) = 2.50$, $p < .001$.

Um zu klären, in welchen der Selbstkonzeptbereiche Unterschiede bestehen und welche Gruppen sich signifikant voneinander unterscheiden, wurden die Ergebnisse der nachfolgenden ANOVA und der Post-hoc-Tests betrachtet. Hierbei ergaben sich lediglich in den Skalen *Religiosität/Spiritualität*, $F(2.45) = 26.19$, $p < .001$, und *Musikalisch-künstlerische Fähigkeiten*, $F(2.45) = 3.86$, $p < .05$ signifikante Unterschiede (s. Tabelle 6). Nach Bonferroni unterschieden sich Studierende österreichischer und deutscher Mütter signifikant von Studierenden türkischer Mütter in der Skala *Religiosität/Spiritualität* ($p < .001$), wobei Studierende türkischer Mütter in diesem Bereich ein signifikant höheres Selbstkonzept aufwiesen. In der Skala *Musikalisch-künstlerischer Fähigkeiten* unterschieden sich Studierende deutscher Mütter signifikant von Studierenden türkischer Mütter ($p < .05$), wobei Studierende deutscher Mütter in diesem Bereich ein signifikant höheres Selbstkonzept aufwiesen.

Tabelle 6: Test der Zwischensubjekteffekte: Nationalität der Mutter - Selbstkonzeptskalen

Test der Zwischensubjekteffekte					
Skalen des SKJE	Österreich (n=362) M (SD)	Deutschland (n=56) M (SD)	Türkei (n=38) M (SD)	F	Sig.
<i>Sprachliche Fähigkeiten</i>	3.40 (0.59)	3.51 (0.46)	3.36 (0.56)	1.084	.339
<i>Körperliche Fähigkeiten</i>	2.78 (0.79)	2.71 (0.78)	2.84 (0.75)	.306	.736
<i>Mathematische Fähigkeiten</i>	2.68 (0.92)	2.75 (0.97)	2.93 (0.72)	1.338	.264
<i>Aussehen</i>	3.16 (0.56)	3.15 (0.65)	3.02 (0.60)	.992	.372
<i>Emotionale Stabilität</i>	2.84 (0.68)	2.88 (0.70)	2.84 (0.59)	.106	.900
<i>Problemlösefähigkeit</i>	3.01 (0.56)	3.02 (0.48)	2.90 (0.52)	.752	.472
<i>Ehrlichkeit</i>	3.26 (0.48)	3.27 (0.44)	3.29 (0.47)	.088	.916
<i>Religiosität/Spiritualität</i>	1.75 (0.80)	1.85 (0.85)	2.77 (1.04)	26.188	.000**
<i>Generelle Selbstakzeptanz</i>	3.35 (0.62)	3.34 (0.69)	3.37 (0.58)	.024	.976
<i>Beziehung zu Personen gleichen Geschlechts</i>	3.25 (0.63)	3.30 (0.57)	3.23 (0.63)	.208	.812
<i>Intellektuelle Fähigkeiten</i>	3.20 (0.65)	3.17 (0.62)	3.22 (0.63)	.059	.943
<i>Beziehung zu Personen anderen Geschlechts</i>	3.07 (0.70)	3.21 (0.67)	3.00 (0.69)	1.375	.254
<i>Beziehung zu den Eltern</i>	3.30 (0.66)	3.22 (0.66)	3.19 (0.70)	.737	.479
<i>Musikalisch-künstlerische Fähigkeiten</i>	2.72 (0.85)	2.86 (0.71)	2.39 (0.71)	3.855	.022*
<i>Politische Kompetenz</i>	2.44 (0.84)	2.71 (0.84)	2.58 (0.81)	2.808	.061
<i>Fähigkeiten im Umgang mit dem Computer</i>	2.45 (0.76)	2.41 (0.72)	2.34 (0.56)	.349	.706
<i>Technisch-handwerkliche Fähigkeiten</i>	2.66 (0.67)	2.74 (0.54)	2.69 (0.61)	.354	.702

Anmerkungen: M = Mittelwert, SD = Standardabweichung, F = F-Test der Zwischensubjekteffekte; Wertebereich der Antwortkategorien: 1 = „trifft überhaupt nicht zu“, 2 = „trifft eher nicht zu“, 3 = „trifft eher zu“, 4 = trifft völlig zu“; *p < .05; **p < .001.

Auch bei Berücksichtigung der **Nationalität des Vaters** (Österreich: $n=364$; Deutschland: $n=56$; Türkei: $n=41$; gesamt: $N=461$) gab es nach Pillai-Spur signifikante Unterschiede in den Selbstkonzeptbereichen, $V = 0.18$, $F(34.89) = 2.51$, $p < .001$. Der Levene Test war bei 3 (*Religiosität, Musikalisch-künstlerische Fähigkeiten, Fähigkeit im Umgang mit dem Computer*) der 17 Skalen signifikant. Somit konnte die Homogenität der Varianzen für fast alle Skalen angenommen werden. Box's M Test war nicht signifikant ($p > .05$). Dementsprechend war die Voraussetzung der Gleichheit der Varianz-Kovarianzmatrizen gegeben. Zur Klärung der Gruppenunterschiede wurden die Ergebnisse der nachfolgenden ANOVA und der Post-hoc-Tests herangezogen. Hierbei ergab sich ebenfalls in der Skala *Religiosität/Spiritualität* ein signifikanter Unterschied, $F(2.46) = 25.45$, $p < .001$, wobei nach Bonferroni Studierende türkischer Väter wiederum ein signifikant höheres Selbstkonzept aufwiesen, als Studierende österreichischer oder deutscher Väter. Darüber hinaus gab es in der Skala *Politische Kompetenz* einen signifikanten Unterschied, $F(2.46) = 4.15$, $p < .05$. Hierbei wiesen nach Bonferroni Studierende deutscher Väter signifikant höhere Werte auf als Studierende österreichischer Väter.

Ebenso gab es nach Pillai-Spur signifikante Unterschiede, wenn die **Nationalität der Studierenden** selbst (Österreich: $n=385$; Deutschland: $n=51$; Türkei: $n=26$; gesamt: $N=462$) berücksichtigt wurde, $V = 0.16$, $F(34.89) = 2.33$, $p < .001$. Der Levene Test war bei 2 (*Mathematische Fähigkeiten, Musikalisch-künstlerische Fähigkeiten*) der 17 Skalen signifikant. Somit konnte die Homogenität der Varianzen für fast alle Skalen angenommen werden. Box's M Test war nicht signifikant ($p > .05$). Dementsprechend war die Voraussetzung der Gleichheit der Varianz-Kovarianzmatrizen gegeben. Zur Klärung der Gruppenunterschiede wurden die Ergebnisse der nachfolgenden ANOVA und der Post-Hoc Tests herangezogen. Hierbei ergaben sich ebenfalls in den Skalen *Religiosität/Spiritualität*, $F(2.46) = 28.43$, $p < .001$, und *Politische Kompetenz*, $F(2.46) = 3.34$, $p < .05$, signifikante Unterschiede. Nach Bonferroni schrieben sich türkische Studierende ein höheres Selbstkonzept der Religiosität/Spiritualität zu als österreichische oder deutsche Studierende und deutsche Studierende wiesen ein höheres Selbstkonzept der politischen Kompetenz auf als österreichische Studierende.

Somit schrieben sich türkische Studierende sowie Studierende türkischer Eltern ein signifikant höheres Selbstkonzept im Bereich der Religiosität/Spiritualität zu als österreichische oder deutsche Studierende bzw. Studierende österreichischer oder

deutscher Eltern. Weiters schreiben sich Studierende deutscher Mütter ein signifikant höheres Selbstkonzept der musikalisch-künstlerischen Fähigkeiten zu als Studierende türkischer Mütter. Bei Berücksichtigung der Nationalität des Vaters oder der Studierenden selbst bleibt dieser Unterschied aus, allerdings schreiben sich deutsche Studierende bzw. Studierende deutscher Väter ein signifikant höheres Selbstkonzept der politischen Kompetenz zu als österreichische Studierende bzw. Studierende österreichischer Väter.

6.2.2.3 Unterschiede in den Selbstkonzeptbereichen von Studierenden in Abhängigkeit vom erinnerten elterlichen Erziehungsstil

Zur Berechnung der Unterschiede in den Selbstkonzeptbereichen von Studierenden in Abhängigkeit vom erinnerten elterlichen Erziehungsstil wurde die gesamte Stichprobe herangezogen, wobei diese aus 525 Studierenden (permissiv: $n=58$, autoritativ: $n=408$, autoritär: $n=59$) bestand, da 3 Personen keine Angaben zum Erziehungsstil machten.

Der Levene Test war bei 6 (*Körperliche Fähigkeiten, Aussehen, Problemlösefähigkeit, Generelle Selbstakzeptanz, Beziehung zu den Eltern, Technisch-handwerkliche Fähigkeiten*) der 17 Skalen signifikant. Somit konnte die Homogenität der Varianzen für einen Großteil der Skalen angenommen werden. Box's M Test war signifikant ($p < .001$). Somit war die Voraussetzung der Gleichheit der Varianz-Kovarianzmatrizen nicht gegeben.

Nach Pillai-Spur gab es signifikante Unterschiede in den Selbstkonzeptbereichen zwischen Studierenden permissiver, autoritativer bzw. autoritärer Eltern, $V = 0.41$, $F(34.10) = 7.71$, $p < .001$.

Um zu klären, in welchen der Selbstkonzeptbereichen Unterschiede bestehen und welche Gruppen sich signifikant voneinander unterscheiden, wurden die Ergebnisse der nachfolgenden ANOVA sowie der Post-Hoc Tests betrachtet. Hierbei ergaben sich in den Skalen *Sprachliche Fähigkeiten*, $F(2,52) = 3,19$, $p < .05$, *Aussehen*, $F(2,52) = 13,42$, $p < .001$, *Emotionale Stabilität*, $F(2,52) = 10,09$, $p < .001$, *Ehrlichkeit*, $F(2,52) = 3,86$, $p < .05$, *Generelle Selbstakzeptanz*, $F(2,52) = 21,86$, $p < .001$, *Beziehung zu Personen gleichen Geschlechts*, $F(2,52) = 11,38$, $p < .001$, *Intellektuelle Fähigkeiten*, $F(2,52) = 4,17$, $p < .05$, *Beziehung zu Personen anderen Geschlechts*, $F(2,52) = 3,47$, $p < .05$ und *Beziehung zu den Eltern*, $F(2,52) = 150,23$, $p < .001$ signifikante Unterschiede (s. Tabelle 7). Nach

Bonferroni unterschieden sich Studierende autoritärer Eltern signifikant von Studierenden permissiver und autoritativer Eltern in der Skala *Aussehen* ($p < .05$), wobei Studierende autoritärer Eltern in diesem Bereich ein signifikant niedrigeres Selbstkonzept aufwiesen. In den Skalen *Emotionale Stabilität* ($p < .001$), *Ehrlichkeit* ($p < .05$), *Beziehung zu Personen gleichen Geschlechts* ($p < .001$) und *Intellektuelle Fähigkeiten* ($p < .05$) unterschieden sich Studierende autoritativer Eltern signifikant von Studierenden autoritärer Eltern, wobei Studierende autoritativer Eltern in diesen Bereichen ein signifikant höheres Selbstkonzept aufwiesen. In den Skalen *Generelle Selbstakzeptanz* ($p < .05$) sowie *Beziehung zu den Eltern* ($p < .001$) gab es zwischen allen drei Gruppen signifikante Unterschiede, wobei Studierende autoritativer Eltern in beiden Bereichen das höchste und Studierende autoritärer Eltern das niedrigste Selbstkonzept aufwiesen. In den Skalen *Sprachliche Fähigkeiten* und *Beziehung zu Personen anderen Geschlechts* ergaben sich in dem Post-Hoc Test nach Bonferroni keine signifikanten Unterschiede, obwohl diese in den univariaten Tests signifikant ausfielen.

Tabelle 7: Test der Zwischensubjekteffekte: Erziehungsstil-Selbstkonzeptskalen

Test der Zwischensubjekteffekte					
Skalen des SKJE	permissiv (n=58) M (SD)	autoritativ (n=408) M (SD)	autoritär (n=59) M (SD)	F	Sig.
<i>Sprachliche Fähigkeiten</i>	3.22 (0.63)	3.42 (0.56)	3.32 (0.70)	3.188	.042*
<i>Körperliche Fähigkeiten</i>	2.72 (0.75)	2.80 (0.78)	2.63 (0.95)	1.291	.276
<i>Mathematische Fähigkeiten</i>	2.67 (0.87)	2.73 (0.90)	2.74 (0.98)	.128	.880
<i>Aussehen</i>	3.07 (0.58)	3.19 (0.53)	2.79 (0.76)	13.255	.000**
<i>Emotionale Stabilität</i>	2.73 (0.76)	2.90 (0.63)	2.51 (0.71)	10.086	.000**
<i>Problemlösefähigkeit</i>	3.00 (0.60)	3.00 (0.54)	2.88 (0.62)	1.266	.283
<i>Ehrlichkeit</i>	3.19 (0.52)	3.27 (0.47)	3.09 (0.51)	3.856	.022*
<i>Religiosität/Spiritualität</i>	1.69 (0.80)	1.88 (0.88)	1.75 (0.91)	1.616	.200
<i>Generelle Selbstakzeptanz</i>	3.17 (0.67)	3.42 (0.56)	2.89 (0.83)	21.861	.000**
<i>Beziehung zu Personen gleichen Geschlechts</i>	3.13 (0.65)	3.31 (0.60)	2.92 (0.68)	11.379	.000**

Intellektuelle Fähigkeiten	2.86 (0.38)	2.90 (0.40)	2.74 (0.49)	4.272	.014*
Beziehung zu Personen anderen Geschlechts	2.95 (0.80)	3.12 (0.68)	2.90 (0.70)	3.469	.032*
Beziehung zu den Eltern	2.97 (0.71)	3.46 (0.49)	2.19 (0.69)	150.226	.000**
Musikalisch- künstlerische Fähigkeiten	2.71 (0.79)	2.72 (0.84)	2.71 (0.94)	.006	.995
Politische Kompetenz	2.51 (0.81)	2.45 (0.83)	2.55 (0.99)	.444	.642
Fähigkeiten im Umgang mit dem Computer	2.46 (0.81)	2.39 (0.73)	2.62 (0.79)	2.555	.079
Technisch-handwerkliche Fähigkeiten	2.72 (0.53)	2.66 (0.65)	2.75 (0.80)	.566	.568

Anmerkungen: *M* = Mittelwert, *SD* = Standardabweichung, *F* = F-Test der Zwischensubjekteffekte; Wertebereich der Antwortkategorien: 1 = „trifft überhaupt nicht zu“, 2 = „trifft eher nicht zu“, 3 = „trifft eher zu“, 4 = trifft völlig zu“; **p* < .05; ***p* < .001.

Somit schrieben sich Studierende autoritativer Eltern ein signifikant höheres Selbstkonzept in den Bereichen Emotionale Stabilität, Ehrlichkeit, Beziehung zu Personen gleichen Geschlechts und Intellektuelle Fähigkeiten zu als autoritär erzogene Studierende. Weiters schrieben sich Studierende autoritärer Eltern ein signifikant niedrigeres Selbstkonzept des Aussehens zu als autoritativ oder permissiv erzogene Studierende. Überdies unterschieden sich die Selbstkonzepte in den Bereichen Generelle Selbstakzeptanz und Beziehung zu den Eltern von allen drei Gruppen, wobei auch hier autoritativ erzogene Studierende das höchste und Studierende autoritärer Eltern das niedrigste Selbstkonzept aufwiesen, während Studierende permissiver Eltern in der Mitte lagen.

6.2.2.4 Zusammenfassung der Ergebnisse zur Hauptfragestellung 2

Zur besseren Übersicht sind die Ergebnisse der zweiten Hauptfragestellung in Tabelle 8 kurz zusammengefasst, wobei die signifikanten Ergebnisse grau unterlegt wurden.

Tabelle 8: Zusammenfassung der Unterschiede in den Selbstkonzeptbereichen in Abhängigkeit von Geschlecht, Nationalität & Erziehungsstil

Selbstkonzeptbereich	Ergebnisse		
	Geschlecht	Nationalität	Erziehungsstil
<i>Sprachliche Fähigkeiten</i>	kein sign. Unterschied	kein sign. Unterschied	kein sign. Unterschied
<i>Körperliche Fähigkeiten</i>	männliche Studierende ↑	kein sign. Unterschied	kein sign. Unterschied
<i>Mathematische Fähigkeiten</i>	männliche Studierende ↑	kein sign. Unterschied	kein sign. Unterschied
<i>Aussehen</i>	kein sign. Unterschied	kein sign. Unterschied	permissiv bzw. autoritativ ↑
<i>Emotionale Stabilität</i>	kein sign. Unterschied	kein sign. Unterschied	autoritativ ↑ (vs. autoritär)
<i>Problemlösefähigkeit</i>	männliche Studierende ↑	kein sign. Unterschied	kein sign. Unterschied
<i>Ehrlichkeit</i>	kein sign. Unterschied	kein sign. Unterschied	autoritativ ↑ (vs. autoritär)
<i>Religiosität/Spiritualität</i>	kein sign. Unterschied	Studierende türkischer Eltern ↑ (vs. Studierende österr. & dt. Eltern)	kein sign. Unterschied
<i>Generelle Selbstakzeptanz</i>	kein sign. Unterschied	kein sign. Unterschied	autoritativ ↑ vs. permissiv vs. autoritär ↓
<i>Beziehung zu Personen gleichen Geschlechts</i>	kein sign. Unterschied	kein sign. Unterschied	autoritativ ↑ (vs. autoritär)
<i>Intellektuelle Fähigkeiten</i>	männliche Studierende ↑	kein sign. Unterschied	autoritativ ↑ (vs. autoritär)
<i>Beziehung zu Personen anderen Geschlechts</i>	kein sign. Unterschied	kein sign. Unterschied	kein sign. Unterschied
<i>Beziehung zu den Eltern</i>	kein sign. Unterschied	kein sign. Unterschied	autoritativ ↑ vs. permissiv vs. autoritär ↓
<i>Musikalisch-künstlerische Fähigkeiten</i>	kein sign. Unterschied	Studierende deutscher Eltern ↑	kein sign. Unterschied

		(vs. Studierender türkischer Eltern)	
Politische Kompetenz	männliche Studierende ↑	kein sign. Unterschied	kein sign. Unterschied
Fähigkeiten im Umgang mit dem Computer	männliche Studierende ↑	kein sign. Unterschied	kein sign. Unterschied
Technisch-handwerkliche Fähigkeiten	männliche Studierende ↑	kein sign. Unterschied	kein sign. Unterschied

6.3 Nebenfragestellungen

6.3.1 Nebenfragestellung 1: Unterschiede im erinnerten elterlichen Erziehungsstil in Abhängigkeit vom sozioökonomischem Status

Zur Berechnung der Unterschiede im erinnerten elterlichen Erziehungsstil in Abhängigkeit vom sozioökonomischen Status der Eltern wurde die Gesamtstichprobe herangezogen, wobei diese bei den Berechnungen zum Bildungsniveau der Mutter aus 525 Personen, zum Bildungsniveau des Vaters aus 524 und zum durchschnittlichen monatlichen Haushaltsnettoeinkommen der Studierenden während ihrer Kindheit/Jugend aus 509 Studierenden bestand.

Pearsons Chi Quadrat Test der Kontingenztafel ergab keine signifikanten Unterschiede im erinnerten elterlichen Erziehungsstil in Abhängigkeit vom Bildungsniveau der Mutter, $\chi^2 (6) = 5.84, p = .44$, sowie vom Bildungsniveau des Vaters, $\chi^2 (6) = 2.00, p = .92$. Ebenso ergaben sich keine signifikanten Unterschiede in Abhängigkeit vom durchschnittlichen monatlichen Haushaltsnettoeinkommen, $\chi^2 (6) = 9.87, p = .13$ (s. Tabelle 9).

Tabelle 9: Chi-Quadrat-Test: Bildungsniveau der Eltern bzw. Haushaltsnettoeinkommen-Erziehungsstil

Chi-Quadrat-Test				
		Wert	df	Asymptotische Signifikanz (2-seitig)
Bildungsniveau der Mutter	<i>Chi-Quadrat nach Pearson</i>	5.840	6	.441
Bildungsniveau des Vaters	<i>Chi-Quadrat nach Pearson</i>	2.002	6	.920
Haushaltsnettoeinkommen	<i>Chi-Quadrat nach Pearson</i>	9.872	6	.130

Somit konnten keine Unterschiede im erinnerten elterlichen Erziehungsstil in Abhängigkeit vom Bildungsniveau der Eltern sowie vom durchschnittlichen monatlichen Haushaltsnettoeinkommen gefunden werden. Unabhängig davon, ob die Eltern einen Pflichtschulabschluss, einen Berufsschulabschluss, die Matura absolviert oder einen Hochschulabschluss hatten, und auch Eltern jeder Einkommensklasse erzogen ihre Kinder am häufigsten autoritativ.

6.3.2 Nebenfragestellung 2: Unterschiede im erinnerten elterlichen Erziehungsstil in Abhängigkeit von der Beziehung zu den Eltern

Zur Berechnung der Unterschiede im erinnerten elterlichen Erziehungsstil in Abhängigkeit von der Beziehung zu den Eltern wurde erneut die Gesamtstichprobe herangezogen, wobei diese bei den Berechnungen zur Beziehung zu der Mutter während der Kindheit aus 519 Personen, zur Beziehung zum Vater während der Kindheit aus 451 und zur heutigen Beziehung zu den Eltern aus 527 Studierenden bestand.

Bei der Analyse der Unterschiede im Erziehungsstil in Abhängigkeit von der **früheren Beziehung zur Mutter** wurde aufgrund der Verletzung der Voraussetzungen für den Pearsons Chi Quadrat Test wiederum der exakte Test nach Fisher angewandt (Field, 2009). Hierbei ergab sich ein signifikanter Unterschied, exakter Wert nach Fisher = 83.37, $p < .001$ (s. Tabelle 10). 5% der Studierenden permissiver Eltern, 0% autoritativer Eltern und 1% autoritärer Eltern beschrieben ihre frühere Beziehung zur Mutter als *sehr schlecht*. 5 % der Studierenden permissiver Eltern, 2% autoritärer Eltern,

aber 26% autoritärer Eltern beschrieben ihre frühere Beziehung zur Mutter als *eher schlecht*. 29% permissiver, 17% autoritativer und 40% autoritärer Eltern beschrieben die frühere Beziehung zur Mutter als *eher gut*. 61% permissiver, 81% autoritativer, aber lediglich 4% autoritärer Eltern beschrieben die frühere Beziehung zur Mutter als *sehr gut*.

Somit beschrieb die Mehrheit der permissiv bzw. autoritativ erzogenen Studierenden ihre frühere Beziehung zur Mutter als sehr gut, während die Mehrheit der Studierenden autoritärer Eltern ihre frühere Beziehung zur Mutter als eher gut charakterisierten.

Pearsons Chi Quadrat Test ergab auch einen signifikanten Unterschied im Erziehungsstil in Abhängigkeit von der **früheren Beziehung zum Vater**, $\chi^2(6) = 73.17$, $p < .001$ (s. Tabelle 10). 4% der Studierenden permissiver Eltern, 2% autoritativer Eltern, aber 11 Prozent autoritärer Eltern beschrieben ihre frühere Beziehung zum Vater als *sehr schlecht*. 25% der Studierenden permissiver Eltern, 7% autoritativer Eltern und 33% autoritärer Eltern beschrieben ihre frühere Beziehung zum Vater als *eher schlecht*. 39% permissiver, 26% autoritativer und 37% autoritärer Eltern beschrieben die frühere Beziehung zum Vater als *eher gut*. 33% permissiver, 50% autoritativer, aber lediglich 2% autoritärer Eltern beschrieben die frühere Beziehung zum Vater als *sehr gut*.

Somit beschrieb lediglich die Mehrheit der autoritativ erzogenen Studierenden die frühere Beziehung zum Vater als sehr gut, die Mehrheit der Studierenden permissiver bzw. autoritärer Eltern charakterisierten die frühere Beziehung zum Vater als eher gut.

Ebenso ergab sich ein signifikanter Unterschied im Erziehungsstil in Abhängigkeit von der **heutigen Beziehung zu den Eltern**, exakter Wert nach Fisher = 65.62, $p < .001$ (s. Tabelle 10). Keiner der permissiv oder autoritativ erzogenen Studierenden und lediglich eine Person (2%) der autoritär erzogenen Studierenden beschrieb die heutige Beziehung zu den Eltern als *sehr schlecht*. 10% permissiver, 1% autoritativer und 20% autoritärer Eltern, beschrieben die heutige Beziehung zu den Eltern als *eher schlecht*. 27% permissiver, 21% autoritativer und 42% autoritärer Eltern beschrieben die heutige Beziehung zu den Eltern als *eher gut*. 63% permissiver, 78% autoritativer und 36% autoritärer Eltern beschrieben die heutige Beziehung zu den Eltern als *sehr gut*.

Somit beschrieb die Mehrheit der permissiv bzw. autoritativ erzogenen Studierenden die heutige Beziehung zu ihren Eltern als sehr gut, während die Mehrheit der autoritär

erzogenen Studierenden die heutige Beziehung zu ihren Eltern als eher gut charakterisierte.

Tabelle 10: Chi-Quadrat-Test: frühere bzw. heutige Beziehung zu den Eltern-Erziehungsstil

Chi-Quadrat-Test					
		Wert	df	Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	Exakte Signifikanz (2-seitig)
frühere Beziehung zur Mutter	<i>Exakter Test nach Fisher</i>	83.367			.000**
frühere Beziehung zum Vater	<i>Chi-Quadrat nach Pearson</i>	73.168	6	.000	.000**
heutige Beziehung zu den Eltern	<i>Exakter Test nach Fisher</i>	65.620			.000**

Anmerkung: ** $p < .001$.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass sich sowohl in Abhängigkeit von der früheren als auch der heutigen Beziehung zu den Eltern signifikante Unterschiede im erinnerten elterlichen Erziehungsstil ergeben, wobei autoritativ erzogene Studierende die Beziehung zu ihren Eltern am besten einschätzten. Allerdings beschrieben nur sehr wenige Studierende ihre Beziehung zu den Eltern als sehr schlecht.

6.3.3 Nebenfragestellung 3: Unterschiede im erinnerten elterlichen Erziehungsstil in Abhängigkeit von der Akzeptanz der Erziehung seitens der Studierenden

Zur Berechnung der Unterschiede im erinnerten elterlichen Erziehungsstil in Abhängigkeit von der Akzeptanz der Erziehung seitens der Studierenden wurde die Gesamtstichprobe herangezogen, wobei diese aus 524 Personen bestand.

Auch hier wurde aufgrund der Verletzung der Voraussetzungen für den Pearsons Chi Quadrat Test wiederum der exakte Test nach Fisher angewandt (Field, 2009). Hierbei ergab sich ein signifikanter Unterschied, exakter Wert nach Fisher = 98.58, $p < .001$. 2% der permissiv erzogenen Studierenden, 0% autoritativ erzogener und 3% autoritär erzogener Studierender waren mit der Erziehung *nicht einverstanden*. 17% permissiver, 4% autoritativer, aber 39% autoritärer Eltern waren mit der Erziehung *eher nicht einverstanden*. 46% permissiver, 35% autoritativer und 48% autoritärer Eltern waren mit

der Erziehung *eher einverstanden*. 36% permissiver, 61% autoritativer, aber lediglich 10% autoritärer Eltern waren mit der Erziehung *einverstanden*.

Somit war die Mehrheit der autoritativ erzogenen Studierenden mit der Erziehung ihrer Eltern einverstanden, während die Mehrheit der permissiv bzw. autoritär erzogenen Studierenden *eher* mit der Erziehung ihrer Eltern einverstanden waren. Allerdings waren nur sehr wenige Studierende mit der Erziehung ihrer Eltern nicht einverstanden.

7 Interpretation und Ausblick

Im folgenden Abschnitt werden die Ergebnisse der vorliegenden Studie diskutiert und in die bestehende Forschung integriert. Abschließend werden Kritikpunkte der Arbeit, die als Anregungen für weitere Forschungsarbeiten dienen sollen, erläutert und praktische Implikationen dieser Untersuchung dargestellt.

7.1 Interpretation und Diskussion der Untersuchungsergebnisse

Anhand dieser Studie sollte untersucht werden, inwiefern sich die einzelnen Selbstkonzeptbereiche von Studierenden in Abhängigkeit vom erinnerten elterlichen Erziehungsstils unterscheiden. Darüber hinaus galt das Interesse den Unterschieden im Selbstkonzept bzw. im Erziehungsstil in Abhängigkeit vom Geschlecht der Studierenden sowie von der Nationalität der Eltern.

Hinsichtlich der ersten Fragestellung ergaben sich keine Geschlechtsunterschiede im erinnerten elterlichen Erziehungsstil. Sowohl männliche als auch weibliche Studierende schrieben ihren Eltern am häufigsten den autoritativen Erziehungsstil zu. Dieses Ergebnis entspricht den Befunden einer Metaanalyse von Lytton und Romney (1991) sowie einer Studie von Barber, Chadwick und Oerter (1992), die sowohl bei amerikanischen als auch bei deutschen Jugendlichen ebenfalls keine signifikanten Geschlechtsunterschiede hinsichtlich des Erziehungsstils feststellen konnten. Allerdings kann aufgrund der Erfassung des Erziehungsstils als retrospektive Fremdbeurteilung nicht ausgeschlossen werden, dass eine geschlechtsspezifische Erziehung möglicherweise auf einer subtileren Ebene stattfindet, als dies mit der Messung von Erziehungsstilen erhoben werden kann (Eickhoff et al., 1999; Lytton & Romney, 1991). Beispielsweise gibt es Befunde, dass Buben im Vergleich zu Mädchen „in verschiedenen Bereichen signifikant mehr Wissen zugeschrieben wird“ (Eickhoff et al., 1999, S. 307). Dies könnte beispielsweise auch zu Differenzen in Selbstkonzeptbereichen zwischen den Geschlechtern beitragen.

Darüber hinaus konnten anhand dieser Studie auch keine Unterschiede im erinnerten elterlichen Erziehungsstil in Abhängigkeit von der Nationalität der Eltern festgestellt werden. Studierende österreichischer, deutscher sowie türkischer Eltern schrieben ihren Eltern am häufigsten den autoritativen Erziehungsstil zu. Somit konnte die einflussreiche

Theorie, wonach mit kollektivistischen Idealen im Allgemeinen der autoritäre und mit individualistischen Idealen der autoritative sowie der permissive Erziehungsstil assoziiert werden (Leseman, 2002), nicht bestätigt werden. Dies entspricht neueren empirischen Studien, die zeigten, dass Eltern in unterschiedlichen Kulturen sowohl independente als auch interdependente Erziehungsziele verfolgen (Leyendecker & Schölmerich, 2005). Allerdings muss auch bedacht werden, dass es sich bei der Stichprobe der vorliegenden Studie lediglich um Studierende handelt, sodass dieses Ergebnis möglicherweise nicht ohne weiteres auf die Gesamtpopulation generalisierbar ist. Darüber hinaus zeigte sich ein Trend dahingehend, dass Studierende türkischer Eltern ihren Eltern seltener den permissiven und häufiger den autoritären Erziehungsstil zuschrieben als Studierende österreichischer bzw. deutscher Eltern.

Bezüglich der zweiten Fragestellung konnten einige, bereits aus der Literatur bekannte, Geschlechtsunterschiede in einzelnen Selbstkonzeptbereichen repliziert werden. So schrieben sich männliche Studierende sowohl hinsichtlich der *körperlichen* als auch der *mathematischen, intellektuellen* und *technisch-handwerklichen Fähigkeiten* sowie der *Problemlösefähigkeit*, der *politischen Kompetenz* und den *Fähigkeiten im Umgang mit dem Computer* ein höheres Selbstkonzept zu. Diese Befunde entsprechen den Ergebnissen zahlreicher Studien (Marsh, 1989; Sáinz & Eccles, 2012; Schwanzer, 2002; Vispoel et al., 2000). Allerdings konnte der viel zitierte Geschlechtsunterschied in der *generellen Selbstakzeptanz* zugunsten der männlichen Studierenden (Heaven & Ciarrochi, 2008; Marsh, 1989; Mummendey, 2006; Schwanzer, 2000; Verkuyten, 1995; Weber, 1989; Wissink et al., 2006) anhand dieser Studie nicht nachgewiesen werden. Zwar lag der Mittelwert der männlichen Studierenden höher, aber es ergab sich in diesem Bereich kein signifikanter Unterschied zwischen männlichen und weiblichen Studierenden. Ebenso kam es in keinem der Selbstkonzeptbereiche, in denen Frauen in der Literatur üblicherweise höhere Werte aufweisen, zu signifikanten Unterschieden, wobei ein Trend in diesen Bereichen zugunsten der weiblichen Studierenden erkennbar war. So erreichten weibliche Studierende im Durchschnitt höhere Werte in den Skalen *Sprachliche Fähigkeiten*, *Ehrlichkeit*, *Religiosität/Spiritualität*, *Beziehung zu Personen anderen Geschlechts*, *Beziehung zu Personen gleichen Geschlechts*, *Beziehung zu den Eltern* sowie *Musikalisch-künstlerische Fähigkeiten*, die allerdings zu keinen signifikanten Ergebnissen führten. Diese Diskrepanz zu gängigen Forschungsergebnissen könnte dadurch erklärbar sein, dass sich die Stichprobe dieser Studie aus Studierenden und nicht, wie bei einem

Großteil der anderen Studien, aus SchülerInnen zusammensetzte. Darüber hinaus sind auch die Ergebnisse zugunsten der Frauen in der Literatur weniger eindeutig als diejenigen zugunsten der Männer (s. Abschnitt 3.2.1). Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass in vielen Selbstkonzeptbereichen keine statistisch signifikanten Geschlechtsunterschiede zu finden waren. So ergaben sich lediglich in sieben von 17 Skalen Differenzen, wobei sich männliche Studierende durchgehend höhere Werte zuschrieben. Die beobachteten Geschlechtsunterschiede entsprechen den gängigen Geschlechtsstereotypen, was auch in der Fachliteratur oft betont wurde (Crain, 1996; Manning et al., 2006; Marsh, 1990; Schwanzer, 2002; Vispoel et al., 2000). Des Weiteren ist bereits aus der Literatur bekannt, dass sich männliche Jugendliche viel seltener negative Eigenschaften zuschreiben und das Positive bevorzugen (Bruner 1998, zitiert nach Hattie, 2003, p. 132). Interessant wäre hierbei, genauer zu untersuchen, worauf diese Unterschiede zurückzuführen sind.

Hinsichtlich der Unterschiede im Selbstkonzept in Abhängigkeit von der Nationalität konnten in drei Skalen signifikante Ergebnisse festgestellt werden. Sowohl bei Berücksichtigung der Nationalität der Mutter als auch der des Vaters bzw. der der Studierenden selbst schrieben sich türkische Studierende bzw. Studierende türkischer Eltern ein signifikant höheres Selbstkonzept der *Religiosität/Spiritualität* zu als österreichische oder deutsche Studierende bzw. Studierende österreichischer oder deutscher Eltern. Dieses Ergebnis stimmt mit den Befunden des Religionsmonitors 2013 überein, wonach muslimische Personen sowohl die religiöse Selbsteinschätzung als auch die Wichtigkeit von Religion höher einschätzen als Personen katholischen oder evangelischen Glaubens (Pollack & Müller, 2013). Interessanterweise ergeben sich je nachdem, ob die Nationalität der Mutter oder die des Vaters bzw. die der Studierenden selbst herangezogen wurde, in verschiedenen Skalen Unterschiede. Während sich Studierende deutscher Mütter ein signifikant höheres Selbstkonzept der *musikalisch-künstlerischen Fähigkeiten* zuschrieben als Studierende türkischer Mütter, wiesen deutsche Studierende bzw. Studierende deutscher Väter ein signifikant höheres Selbstkonzept der *politischen Kompetenz* auf als österreichische Studierende bzw. Studierende österreichischer Väter. Dass es im Selbstkonzept der *politischen Kompetenz* lediglich zu signifikanten Unterschieden zwischen österreichischen und deutschen Studierenden kam, wenn die Nationalität der Studierenden selbst oder die des Vaters herangezogen wurde, könnte möglicherweise daran liegen, dass in der vorliegenden

Stichprobe verhältnismäßig mehr deutsche Väter (59%) einen Fach-/Hochschulabschluss hatten als österreichische Väter (32%), während dieser Unterschied zwischen deutschen (42%) und österreichischen Müttern (32%) wesentlich geringer ausfiel. Dieses Ergebnis zeigt, dass es in Abhängigkeit davon, welche Nationalität als Kriterium herangezogen wird, zu unterschiedlichen Ergebnissen kommen kann. Aus diesem Grund wäre es wichtig, dies in zukünftigen Forschungsarbeiten stärker zu berücksichtigen und bei bestehenden Studien bei der Interpretation der Ergebnisse zu bedenken.

Insgesamt ließen sich jedoch kaum Unterschiede im Selbstkonzept in Abhängigkeit von der Nationalität feststellen. Allerdings muss auch hierbei wieder bedacht werden, dass es sich lediglich um eine Stichprobe von Studierenden handelte. Dies ist hierbei insofern wichtig, da das Selbstkonzept und der schulische Erfolg sich wechselseitig beeinflussen (Guay, Marsh & Boivin, 2003). Aus diesem Grund ist es notwendig, diese Fragestellung noch in einer breiteren Stichprobe zu untersuchen, bevor dieses Ergebnis auf die Gesamtpopulation generalisierbar ist.

Diese Fragestellung war von besonderer Bedeutung, da die Unterschiede im Selbstkonzept hinsichtlich der Nationalität in der Literatur bislang noch kontrovers diskutiert werden. Außerdem wurde ein Großteil der Studien zu diesem Thema in den USA durchgeführt und bezieht sich zumeist lediglich auf das globale Selbstwertgefühl (Crain, 1996; Verkuyten, 1995). Da aber immer - und in Bezug auf Personen mit Migrationshintergrund noch vielmehr - auch der jeweilige gesellschaftliche und historische Kontext eines Landes, in dem die Untersuchung stattgefunden hat, berücksichtigt werden sollte, sind die Ergebnisse nicht ohne weiteres generalisierbar. Daher ist es wichtig, Studien zu diesem Thema auch im deutschsprachigen Raum durchzuführen. Darüber hinaus war die Erweiterung des Forschungsgegenstandes auf mehrere Selbstkonzeptbereiche bedeutsam, da es, wie anhand der Ergebnisse dieser Studie sichtbar wurde, nicht unbedingt im globalen Selbstwertgefühl zu Unterschieden kommen muss, sondern durchaus auch einzelne Bereiche des Selbstkonzeptes betroffen sein können. Dass es in der Skala *Generelle Selbstakzeptanz* keine signifikanten Unterschiede gibt, stimmt mit den Ergebnissen einer Metaanalyse von Verkuyten (1994) über Studien, die von 1978 bis 1993 in den USA, Großbritannien, Niederlanden und Deutschland durchgeführt wurden, überein. Ebenso konnten Verkuyten (1995; 2009) und Wissink (2006) keine signifikanten Unterschiede im globalen Selbstwert zwischen einheimischen

Jugendlichen und Jugendlichen mit türkischem, marokkanischem und surinamischen Migrationshintergrund in den Niederlanden feststellen.

In Bezug auf den erinnerten elterlichen Erziehungsstil ergaben sich in sieben Selbstkonzeptbereichen signifikante Unterschiede, wobei Studierende, die ihren Eltern den autoritären Erziehungsstil zuschrieben, sowohl in der Skala *Emotionale Stabilität*, als auch in den Skalen, *Ehrlichkeit*, *Beziehung zu Personen gleichen Geschlechts* und *Intellektuelle Fähigkeiten* signifikant niedrigere Werte aufwiesen als Studierende autoritativer Eltern. Ebenso schrieben sich Studierende autoritärer Eltern in der Skala *Aussehen* ein signifikant niedrigeres Selbstkonzept zu als Studierende permissiver Eltern. In den Skalen *Generelle Selbstakzeptanz* und *Beziehung zu den Eltern* ergaben sich zwischen allen drei Gruppen signifikante Unterschiede. Abermals wiesen Studierende autoritativer Eltern in beiden Bereichen die höchsten Selbstkonzepte auf, während sich Studierende autoritärer Eltern die niedrigsten Selbstkonzepte zuschrieben. Dieses deckt sich mit der Literatur (Lamborn et al., 1991; Liebenwein & Weiß, 2012; McClun & Merrell, 1998; Milevsky et al., 2006). Bemerkenswert ist also, dass sich vor allem in emotional und sozial konnotierten Selbstkonzeptbereichen signifikante Unterschiede ergaben. Dies ist möglicherweise dadurch erklärbar, dass der autoritäre Erziehungsstil durch geringe emotionale Wärme und ein größeres Ausmaß an Fremdbestimmung gekennzeichnet ist. Dass diese Art der Erziehung weniger Raum für Selbstentfaltung lässt, führt möglicherweise zu einer geringeren Selbstwirksamkeit und in weiterer Folge zu weniger Zufriedenheit in emotional konnotierten Bereichen.

Zusammenfassend lässt sich das Fazit ziehen, dass sich ein autoritativer Erziehungsstil bei der vorliegenden Stichprobe auf etliche Selbstkonzeptbereiche positiv auswirkt, während ein autoritärer Erziehungsstil zu niedrigeren Selbstkonzepten führt. Diese Befunde stimmen mit den Ergebnissen der bisherigen Forschung überein, die die positive Auswirkung eines autoritativen Erziehungsstils nicht nur auf das Selbstkonzept, sondern auch auf zahlreiche andere Bereiche postulieren. Interessant hierbei war, dass die Auswirkungen des elterlichen Erziehungsstils sogar bis in das junge Erwachsenenalter reichen. Darüber hinaus konnte gezeigt werden, dass ein autoritativer Erziehungsstil, unabhängig von der Nationalität der Eltern, zu positiveren Selbstkonzepten führt. Dies könnte daran liegen, dass trotz verschiedener Nationalität der Eltern die Sozialisierung der Befragten größtenteils im selben Kulturraum (Österreich, Deutschland) stattfand. Dieser

Einfluss wäre in Kombination mit dem elterlichen Erziehungsverhalten in weiteren Studien zu untersuchen.

Dass in Familien mit einer schwierigeren sozioökonomischen Situation und einem niedrigerem Bildungsniveau der Eltern häufiger der autoritäre Erziehungsstil angewandt wird (Fuchs, 2012; Liebenwein & Weiß, 2012), konnte anhand dieser Studie nicht repliziert werden. In dieser Untersuchung gab es keine signifikanten Unterschiede im erinnerten elterlichen Erziehungsstil in Abhängigkeit vom sozioökonomischen Status der Eltern. Allerdings muss hierbei wiederum die Homogenität der Stichprobe berücksichtigt werden.

Dass vor allem Studierende autoritativer Eltern ihre frühere sowie heutige Beziehung zu den Eltern als sehr gut charakterisierten, scheint aufgrund der Definition der Erziehungsstile (s. Abschnitt 2.1) nicht weiter erstaunlich. Ebenso war die Mehrheit der autoritativ erzogenen Studierenden mit der Erziehung ihrer Eltern einverstanden, während die Mehrheit der permissiv bzw. autoritär erzogenen Studierenden *eher* mit der Erziehung ihrer Eltern einverstanden war. Dies zeigt, dass der autoritative Erziehungsstil nicht nur die positivste Auswirkung auf zahlreiche Lebensbereiche hat, sondern dass auch die Befragten rückwirkend sowohl liebevolle Zuwendung und Wärme als auch ein bestimmtes Maß an Kontrolle guthießen.

Die Ergebnisse dieser Studie stimmen größtenteils mit den Befunden der Literatur überein. Lediglich bezüglich der Nationalität konnten keine großen Unterschiede festgestellt werden. Unklar bleibt jedoch, ob dies daran liegt, dass nur Studierende befragt wurden oder ob in Österreich hinsichtlich des Erziehungsstils und des Selbstkonzeptes im Allgemeinen keine bedeutenden Unterschiede in Abhängigkeit von den untersuchten Nationalitäten bestehen.

7.2 Kritik und Ausblick

Aufgrund der methodischen Vorgehensweise unterliegt diese Studie allerdings auch gewissen Einschränkungen.

Wie bereits angemerkt, setzte sich die Stichprobe lediglich aus Studierenden zusammen, sodass die Generalisierbarkeit der Ergebnisse auf die Gesamtpopulation nicht

zwangsläufig gegeben ist. So stellten auch Weiss und Schwarz (1996) in ihrer Studie kritisch fest: „[...] if late-adolescent outcomes are correlated with parenting type, and it is likely that they are, and if outcomes affect college admission, then the range of parenting behaviors in this sample would also have been restricted” (p. 2110). Darüber hinaus ist auch nicht auszuschließen, dass die Ergebnisse bezüglich des Selbstkonzeptes aufgrund der Stichprobenzusammensetzung einer gewissen Verzerrung unterliegen. So ist es durchaus vorstellbar, dass in einer inhomogeneren Stichprobe größere Unterschiede hinsichtlich des Geschlechts oder der Nationalität in den einzelnen Selbstkonzeptbereichen zu finden sind. Aus diesem Grund wäre es interessant, in weiteren Forschungsarbeiten eine breitere Stichprobe zu untersuchen.

Ein weiterer Kritikpunkt bezieht sich auf das Design der Studie, da anhand von Querschnittstudien Fragen der Kausalität nicht geklärt werden können. So wäre es auch möglich, dass Eigenschaften des Kindes den Erziehungsstil der Eltern beeinflussen: „In einem systemischen Zusammenhang erweisen sich Kindermerkmale hoch einflussreich auf die Genese des elterlichen Erziehungsstils“ (Liebenwein, 2008, S. 49). Zwar wurde der elterliche Erziehungsstil als retrospektive Fremdbeurteilung erhoben - somit können weder Erinnerungs- noch Wahrnehmungsverzerrungen ausgeschlossen werden -, allerdings konnten Barber et al. (1992) in ihrer Studie signifikante Korrelationen zwischen den Auskünften von Jugendlichen und Eltern bezüglich des Erziehungsverhalten feststellen. Ebenso ergaben sich bei den Analysen, bei denen zunächst die Herkunft der Jugendlichen und danach die der Eltern berücksichtigt wurde, dieselben Ergebnisse. Aus diesem Grund ist anzunehmen, dass die Angaben der Studierenden dem Erziehungsstil der Eltern weitgehend entsprechen. Darüber hinaus scheint es in Bezug auf das Selbstkonzept der Studierenden durchaus von größerer Bedeutung, den Fokus auf den wahrgenommenen Erziehungsstil der Eltern aus Sicht der Studierenden zu setzen, als Angaben der Eltern oder objektive Verhaltensbeobachtungen zu berücksichtigen. Natürlich wäre eine Längsschnittstudie, die sowohl Aussagen der Eltern sowie der Kinder als auch Verhaltensbeobachtungen mit einbezieht, vor allem auch in Bezug auf die Kausalität, aussagekräftiger. Allerdings wäre diese Vorgehensweise auch mit einem weitaus größeren ökonomischen Aufwand und einer vermutlich kleineren weniger repräsentativen Stichprobe verbunden.

Hinsichtlich des Erziehungsstils sei darüber hinaus zu erwähnen, dass in der Literatur immer wieder gefordert wird, Erziehungsstile präziser zu definieren, „wobei insbesondere

die Umstände, unter denen sich bestimmte stilrelevante Verhaltensweisen zeigen sollen, genauer einzugrenzen sind“ (Krohne & Hock, 2010, S. 165). Nur auf diese Art sei es möglich, „die Pfade, auf denen das elterliche Erziehungsverhalten die Persönlichkeitsentwicklung des Kindes beeinflusst, angemessen zu rekonstruieren“ (Krohne & Hock, 2010, S. 165). Auch Liebenwein und Weiß (2012) sind der Meinung, dass das Konzept des Erziehungsstils angesichts der „gewachsenen Pluralität von Lebensstilen und Wertorientierungen in unserer Gesellschaft“ (S. 163) inzwischen zu undifferenziert ist. Darüber hinaus muss bedacht werden, dass es, obwohl es in der einheimischen Gruppe gerechtfertigt scheint, den gemeinsamen Erziehungsstil der Eltern zu erfassen (Heaven & Ciarrochi, 2008; Steinberg, 2001), Hinweise darauf gibt, dass die Unterschiede zwischen mütterlichem und väterlichem Erziehungsstil in der Bevölkerung mit Migrationshintergrund ausgeprägter seien, als in der einheimischen (niederländischen) Bevölkerung (Pels & Meeus, 1999, zitiert nach Wissink et al., 2006, p. 154).

Bezüglich des Fragebogens zur Erhebung des Selbstkonzeptes sei anzumerken, dass Verzerrungen, bedingt beispielsweise durch soziale Erwünschtheit, der Akquieszenz-Tendenz oder der Tendenz zur Mitte, nicht ausgeschlossen werden können, da es sich hierbei um ein Selbstbeurteilungsinstrument handelte. Diese Einschränkung ließ sich allerdings kaum vermeiden. So meint auch Byrne (1991): „Is it ever possible to determine the true value of any perceived construct?“

Darüber hinaus muss bei der Interpretation der Ergebnisse beachtet werden, dass sowohl die Theorie als auch das Instrument zur Messung des Erziehungsstils sowie des Selbstkonzeptes innerhalb der westlichen Kultur entwickelt wurden. Allerdings konnte Sorkhabi (2005) zeigen, dass Baumrinds Typologie des autoritären, autoritativen und permissiven Erziehungsstils sowohl in kollektivistischen als auch in individualistischen Kulturen einsetzbar ist und diese sehr ähnliche Auswirkungen auf die Kinder haben. Hinsichtlich des Fragebogens zur Erhebung des Selbstkonzeptes konnten Marsh et al. (1999; 2000), Schmitt und Allik (2005) sowie Verkuyten (1994) nachweisen, dass der SDQ II bzw. Selbstwertgefühlsskalen auch in anderen Kulturen anwendbar sind (s. a. Abschnitt 6.3.2 bzw. 6.3.3).

Als Anstoß für weitere Forschungen muss schließlich angeführt werden, dass lediglich die Nationalität und nicht andere Aspekte der ethnischen Identität, wie beispielsweise das Zugehörigkeitsgefühl zur ethnischen Gruppe oder die Bewertung der

Gruppenmitgliedschaft berücksichtigt wurde. So stellten auch Gray-Little und Hafdahl (2000) fest: „However, racial group membership is confounded with culture, minority status, social class, and other variables, each of which may have implications for self-esteem” (p. 42). Des Weiteren ist die Vorstellung von kultureller Homogenität generell problematisch (Leyendecker & Schölmerich, 2005). Es müsste weiters erhoben werden, ob beispielsweise kurdische Personen in der Stichprobe vertreten sind, auch müsste zwischen erster und zweiter Generation mit Migrationshintergrund differenziert werden. Darüber hinaus wurden in der vorliegenden Studie lediglich österreichische, deutsche und türkische Studierende berücksichtigt. Aufgrund dieser Einschränkungen soll darauf hingewiesen werden, dass die Differenzen zwischen ethnischen Gruppen mit großer Vorsicht interpretiert werden sollten. Verallgemeinerungen für eine ethnische Gruppe sind kritisch, da ein falscher Eindruck von interner Homogenität entsteht und somit die Gefahr besteht, dass falsche Stereotype im Namen der Wissenschaft verstärkt werden.

Neben diesen Einschränkungen seien auch die Vorteile dieser Studie genannt. So gibt es bislang erst sehr wenige Studien, die Unterschiede in den einzelnen Selbstkonzeptbereichen in Abhängigkeit vom elterlichen Erziehungsstil im frühen Erwachsenenalter untersuchten. Darüber hinaus wurde die Nationalität berücksichtigt und es konnte eine große Stichprobe untersucht werden, da die Befragung online durchgeführt wurde und nur Selbstauskünfte der Studierenden berücksichtigt wurden.

Aufgrund der Bedeutung, die die elterliche Erziehung bis in das junge Erwachsenenalter hinsichtlich des Selbstkonzeptes hat, und da das Selbstkonzept viele wichtige Bereiche des Lebens beeinflusst, sind als praktische Implikation Elterntrainings zu nennen, die den autoritativen Erziehungsstil fördern. Diese Trainings sollten präventiv eingesetzt und möglichst niedrigschwellig angeboten werden.

Literaturverzeichnis

- Barber, B. K., Chadwick, B. A. & Oerter, R. (1992). Parental behaviors and adolescent self-esteem in the United States and Germany. *Journal of Marriage and the Family*, 54, 128-141.
- Barnhart, C. M., Raval, V. V., Jansari, A. & Raval, P. H. (2013). Perceptions of parenting style among college students in India and the United States. *Journal of Child and Family Studies*, 22, 684-693.
- Baumrind, D. (1966). Effects of authoritative parental control on child behavior. *Child Development*, 37, 887-907.
- Berk, L. E. (2005). *Entwicklungspsychologie* (3. aktual. Aufl.). München: Pearson Studium.
- Blascovich, J. & Tomaka, J. (1991). Measures of self-esteem. In J. P. Robinson, P. R. Shaver & L. S. Wrightsman (Eds.), *Measures of Personality and Social Psychological Attitudes* (Vol. 1) (pp. 115-160). San Diego: Academic Press.
- Boos-Nünning, U. & Karakasoglu, Y. (2005). Familialismus und Individualismus. Zur Bedeutung der Familie in der Erziehung von Mädchen mit Migrationshintergrund. In U. Fuhrer & H. Uslucan (Hrsg.), *Familie, Akkulturation und Erziehung: Migration zwischen Eigen- und Fremdkultur* (S. 226-244). Stuttgart: Kohlhammer.
- Brezinka, W. (1990). *Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft: Analyse, Kritik, Vorschläge* (5. verbesserte Aufl.). München: Reinhardt.
- 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, 503-26.
- Byrne, B. M. (1996). *Measuring self-concept across the life span. Issues and Instrumentation*. Washington: American Psychological Association.
- Byrne, B. M. (2002). Validating the measurement and structure of self-concept: Snapshots of past, present, and future research. *American Psychologist*, 897-909.

- Byrne, B. M. (2003). Testing for equivalent self-concept measurement across culture: Issues, caveats, and application. In H. W. Marsh, R. G. Craven & D. M. McInerney (Eds.), *International Advances in Self Research* (pp. 291-313). Greenwich: Information Age Publishing Inc.
- Chao, R. K. (2000). The parenting of immigrant Chinese and European American mothers: Relations between parenting styles, socialization goals, and parental practices. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 21, 233-248.
- Chao, R. K. (2001). Extending research on the consequences of parenting style for Chinese Americans and European Americans. *Child Development*, 72, 1832-1843.
- Citlak, B. Leyendecker, B. Schölmerich, A., Driessen, R. & Harwood, R. L. (2008). Socialization goals among first- and second-generation migrant Turkish and German mothers. *International Journal of Behavioral Development*, 32, 56-65.
- Cohen, D. A. & Rice, J. (1997). Parenting styles, adolescent substance use, and academic achievement. *Journal of Drug Education*, 27, 199-211.
- Crain, R. M. (1996). The influence of age, race, and gender on child and adolescent multidimensional self-concept. In B. A. Bracken (Ed.), *Handbook of Self-Concept: Developmental, Social, and Clinical Considerations* (pp. 395-420). New York: Wiley.
- Darling, N. & Steinberg, L. (1993). Parenting style as context: An integrative model. *Psychological Bulletin*, 113, 487-496.
- Demo, D. H. (1992). The self-concept over time: Research issues and directions. *Annual Review of Sociology*, 18, 303-326.
- Eickhoff, C., Hasenberg, R. & Zinnecker, J. (1999). Geschlechtsdifferenzierende Erziehung in der Familie. In R. K. Silbereisen & J. Zinnecker (Hrsg.), *Entwicklung im sozialen Wandel* (S. 299-316). Weinheim: Beltz.
- Fagot, B. I. (1995). Parenting boys and girls. In M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of Parenting* (pp. 163-183). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Fuchs, T. (2012). Familienerziehung. In U. Sandfuchs, W. Melzer, B. Dühlmeier & A. Rausch (Hrsg.), *Handbuch Erziehung* (S. 323-327). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Fuhrer, U. (2005). *Lehrbuch Erziehungspsychologie*. Bern: Huber.
- Fuhrer, U. & Mayer, S. (2005). Familiäre Erziehung im Prozess der Akkulturation. In U. Fuhrer & H. Uslucan (Hrsg.), *Familie, Akkulturation und Erziehung: Migration zwischen Eigen- und Fremdkultur* (S. 59-85). Stuttgart: Kohlhammer.
- García F. & Gracia E. (2009). Is always authoritative the optimum parenting style? Evidence from Spanish families. *Adolescence*, 44, 101-131.
- Gray-Little, B. & Hafdahl, A. R. (2000). Factors influencing racial comparisons of self-esteem: A quantitative review. *Psychological Bulletin*, 126, 26-54.
- Greve, W. (2000a). Das erwachsene Selbst. In W. Greve (Hrsg.) *Psychologie des Selbst* (S. 96-114). Weinheim: Beltz.
- Greve, W. (2000b). Die Psychologie des Selbst - Konturen eines Forschungsthemas. In W. Greve (Hrsg.) *Psychologie des Selbst* (S. 15-36). Weinheim: Beltz.
- Guay, F., Marsh, H. W. & Boivin, M. (2003). Academic self-concept and academic achievement: Developmental perspectives on their causal ordering. *Journal of Educational Psychology*, 95, 124-136.
- Güngör, D. & Bornstein, M. H. (2009). Gender, development, values, adaption, and discrimination in acculturating adolescents: The case of Turk heritage youth born and living in Belgium. *Sex Roles*, 60, 537-548.
- Harter, S. (1996). Historical roots of contemporary issues involving self-concept. In B. A. Bracken (Ed.), *Handbook of Self-Concept. Developmental, Social, and Clinical Considerations* (pp. 1-37). New York: Wiley.
- Hattie, J. (2003). Getting back on the correct pathway for self-concept research in the new millenium: Revisiting misinterpretations of and revitalizing the contributions of James' agenda for research on the self. In H. W. Marsh, R. G. Craven & D. M. McInerney (Eds.), *International advances in self research* (pp. 127-148). Greenwich: Information Age Publishing Inc.
- Hattie, J. & Marsh, H. W. (1996). Future directions in self-concept research. In B. A. Bracken (Ed.), *Handbook of Self-Concept. Developmental, Social, and Clinical Considerations* (pp. 421-462). New York: Wiley.

- Hau, K. T., Kong, C. K. & Marsh, H. W. (2003). Chinese self-description questionnaire: Cross-cultural validation and extension of theoretical self-concept models. In H. W. Marsh, R. G. Craven & D. M. McInerney (Eds.), *International advances in self research* (pp. 49-65). Greenwich: Information Age Publishing Inc.
- Heaven, P. & Ciarrochi, J. (2008). Parental styles, gender and the development of hope and self-esteem. *European Journal of Personality*, 22, 707-724.
- Herz, L. & Gullone, E. (1999). The relationship between self-esteem and parenting style: A cross-cultural comparison of Australian and Vietnamese Australian Adolescents. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 30, 742-761.
- Ispa, J. M., Fine, M. A., Halgunseth, L. C., Harper, S., Robinson, J., Boyce, L. et al. (2004). Maternal intrusiveness, maternal warmth, and mother-toddler relationship outcomes: Variations across low-income ethnic and acculturation groups. *Child Development*, 75, 1613, 1631.
- Jacobs, J. E., Bleeker, M. M. & Constantino, M. J. (2003). The self-system during childhood and adolescence: Development, influences, and implications. *Journal of Psychotherapy Integration*, 13, 33-65.
- Kagitcibasi, C. (2005). Autonomy and relatedness in cultural context: Implications for self and family. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 36, 403-422.
- Kagitcibasi, C. & Sunar, D. (1997). Familie und Sozialisation in der Türkei. In B. Nauck & U. Schönpflug (Hrsg.), *Familien in verschiedenen Kulturen* (S. 145-161). Stuttgart: Enke.
- Keith, L. K. & Bracken, B. A. (1996). Self-concept instrumentation: A historical and evaluative review. In B. A. Bracken (Ed.), *Handbook of Self-Concept. Developmental, Social, and Clinical Considerations* (pp. 91-170). New York: Wiley.
- Krampen, G. & Reichle, B. (2008). Entwicklungsaufgaben im frühen Erwachsenenalter. In R. Oerter & L. Montada (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (6. vollständig überarbeitete Aufl.) (S. 333-365). Weinheim: Beltz.

- Krohne, H. W. & Hock, M. (2010). Erziehungsstil. In D. H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch: Pädagogische Psychologie* (4. überarbeitete und erweiterte Aufl.) (S. 159-168). Weinheim, Basel: Beltz.
- Lamborn, S. D., Mounts, N. S., Steinberg, L. & Dornbusch, S. M. (1991). Patterns of competence and adjustment among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent, and neglectful families. *Child Development*, 62 (1049-1065).
- Lee, S. M., Daniels, M. H. & Kissinger, D. B. (2006). Parental influences on adolescent adjustment: Parenting styles versus parenting practices. *Family Journal*, 14, 253-259.
- Leseman, P. P. M. (2002). *Early childhood education and care for children from low-income or minority backgrounds*. A Paper for Discussion at the OECD Oslos Workshop in 2002.
- Leung, K., Lau, S. & Lam, W. L. (1998). Parenting styles and academic achievement: A cross-cultural study. *Merrill-Palmer Quarterly*, 44, 157-172.
- Leyendecker, B., Jäkel, J., Kademoglu, S. O. & Yagmurlu, B. (2011). Parenting practices and pre-schoolers' cognitive skills in Turkish immigrant and German families. *Early Child Development and Care*, 181, 1095-1110.
- Leyendecker, B. & Schölmerich, A. (2005). Familie und kindliche Entwicklung im Vorschulalter: Der Einfluss von Kultur und sozioökonomischen Faktoren. In U. Fuhrer & H. Uslucan (Hrsg.), *Familie, Akkulturation und Erziehung: Migration zwischen Eigen- und Fremdkultur* (S. 17-39). Stuttgart: Kohlhammer.
- Liebenwein, S. (2008). *Erziehung und soziale Milieus: Elterliche Erziehungsstile in milieuspezifischer Differenzierung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Liebenwein, S. & Weiß, S. (2012). Erziehungsstile. In U. Sandfuchs, W. Melzer, B. Dühlmeier & A. Rausch (Hrsg.), *Handbuch Erziehung* (S. 160-167). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Lytton, H. & Romney, D. M. (1991). Parents' differential socialization of boys and girls: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 109, 267-296.

- Manning, M. A., Bear, G. G. & Minke, K. M. (2006). Self-concept and self-esteem. In G. Bear & K. M. Minke (Eds.), *Children's needs III: Development, prevention, and intervention* (pp. 341-356). Bethesda, MD: National Association of School Psychologists.
- Marsh, H. W. (1989). Age and sex effects in multiple dimensions of self-concept: Preadolescence to early adulthood. *Journal of Educational Psychology*, 81, 417-430.
- Marsh, H. W. (1990). A multidimensional, hierarchical model of self-concept: Theoretical and Empirical Justification. *Educational Psychology Review*, 2, 77-172.
- Marsh, H. W. (1992). *Self Description Questionnaire (SDQ) III: A theoretical and empirical basis for the measurement of multiple dimensions of late adolescent self-concept: A test manual and a research monograph*. Sydney: University of Western Sydney.
- Marsh, H. W., Byrne, B. M. & Shavelson, R. J. (1988). A multifaceted academic self-concept: Its hierarchical structure and its relation to academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 80, 366-380.
- Marsh, H. W. Craven, R. G. & McInerney, D. M. (2003). In H. W. Marsh, R. G. Craven & D. M. McInerney (Eds.), *International advances in self research* (pp. 3-14). Greenwich: Information Age Publishing Inc.
- 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. & Yeung, A. S. (1998). Top-down, bottom-up, and horizontal models: The direction of causality in multidimensional, hierarchical self-concept models. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75, 509-527.
- Martínez, I. & García, J. F. (2007). Parenting styles and adolescents' self-esteem in Brazil. *Psychological Reports*, 100, 731-745.
- Martínez, I. & García, J. F. (2008). Internalization of values and self-esteem among Brazilian teenagers from authoritative, indulgent, authoritarian, and neglectful homes. *Adolescence*, 43, 13-29.

- McClun, L. A. & Merrell, K. W. (1998). Relationship of perceived parenting styles, locus of control orientation, and self-concept among junior high age students. *Psychology in the Schools*, 35, 381-390.
- Milevsky, A., Schlechter, M., Netter, S. & Keehn, D. (2006). Maternal and paternal parenting styles in adolescents: Associations with self-esteem, depression and life-satisfaction. *Journal of Child and Family Studies*, 16, 39-47.
- Moschner, B. & Dickhäuser, O. (2010). Selbstkonzept. In D. H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch: Pädagogische Psychologie* (4. überarbeitete und erweiterte Aufl.) (S. 760-767). Weinheim: Beltz.
- Mummendey, H. D. (1995). *Psychologie der Selbstdarstellung* (2. überarbeitete und erweiterte Aufl.). Göttingen: Hogrefe.
- Mummendey, H. D. (2006). *Psychologie des Selbst. Theorien, Methoden und Ergebnisse der Selbstkonzeptforschung*. Göttingen: Hogrefe.
- Pollack, D. & Müller, O. (2013). Religionsmonitor - verstehen was verbindet. Religiosität und Zusammenhalt in Deutschland. Bertelsmann Stiftung.
- Porter, J. R. & Washington, R. E. (1979). Black identity and self-esteem: A review of studies of Black self-concept, 1968-1978. *Annual Review of Sociology*, 5, 53-74.
- Portera, A. (2003). Identitätskonzepte Jugendlicher italienischer Herkunft mit Migrationserfahrung: Empirische Untersuchung über Risiko- und Schutzfaktoren der Identitätsbildung im multikulturellen Raum. In T. Badawia, F. Hamburger & M. Hummrich (Hrsg.). *Wider die Ethnisierung einer Generation: Beiträge zur qualitativen Migrationsforschung* (S. 181-193). Frankfurt am Main: Verlag für Interkulturelle Kommunikation.
- Radziszewska B., Richardson, J. L., Dent, C. W. & Flay, B. R. (1996). Parenting style and adolescent depressive symptoms, smoking, and academic achievement: Ethnic, Gender, and SES Differences. *Journal of Behavioral Medicine*, 19, 289-305.
- Rudy, D. & Grusec, J. E. (2001). Correlates of authoritarian parenting in individualist and collectivist cultures and implications for understanding the transmission of values. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 32, 202-212.

- Sader, M. (2002). *Toleranz und Fremdsein: 16 Stichworte zum Umgang mit Intoleranz und Fremdenfeindlichkeit*. Weinheim: Beltz.
- Sáinz, M. & Eccles, J. (2012). Self-concept of computer and math ability: Gender implications across time and within ICT studies. *Journal of Vocational Behavior*, 80, 486-499.
- Schaub, H. & Zenke, K. G. (2007). *Wörterbuch Pädagogik*. (überarbeitete, aktualisierte und erweiterte Neuauflage). München: Deutscher Taschenbuch Verlag.
- Schmitt, D. P. & Allik, J. (2005). Simultaneous administration of the Rosenberg Self-Esteem Scale in 53 nations: Exploring the universal and culture-specific features of global self-esteem. *Journal of Personality and Social Psychology*, 89, 623-642.
- Schütz, A. (2000). Das Selbstwertgefühl als soziales Konstrukt: Befunde und Wege der Erfassung. In W. Greve (Hrsg.) *Psychologie des Selbst* (S. 189-207). Weinheim: Beltz.
- Schwanzer, A. (2002). *Entwicklung und Validierung eines deutschsprachigen Instruments zur Erfassung des Selbstkonzepts junger Erwachsener*. (Materialien aus der Bildungsforschung Nr. 74). Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.
- Shavelson, R. J. & Bolus, R. (1982). Self-Concept: The interplay of theory and methods. *Journal of Educational Psychology*, 74, 3-17.
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J. & Stanton, G. (1976). Self-Concept: Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46, 407-441.
- Skaalvik, E. M. & Bong, M. (2003). Self-concept and self-efficacy revisited: A few notable differences and important similarities. In H. W. Marsh, R. G. Craven & D. M. McInerney (Eds.), *International advances in self research* (pp. 67-89). Greenwich: Information Age Publishing Inc.
- Sorkhabi, N. (2005). Applicability of Baumrind's parent typology to collective cultures: Analysis of cultural explanations of parent socialization effects. *International Journal of Behavioral Development*, 29, 552-563.
- Steinbach, A. & Nauck, B. (2005). Intergenerationale Transmission in Migrantenfamilien. In U. Fuhrer & H. Uslucan (Hrsg.), *Familie, Akkulturation und Erziehung: Migration zwischen Eigen- und Fremdkultur* (S. 111-125). Stuttgart: Kohlhammer.

- Steinberg, L. (2001). We know some things: Parent-adolescent relationships in retrospect and prospect. *Journal of Research on Adolescence*, 11, 1-19.
- Steinberg, L., Lamborn, S. D., Darling, N., Mounts, N. S. & Dornbusch, S. M. (1994). Over-time changes in adjustment and competence among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent, and neglectful families. *Child Development*, 65, 754-770.
- Stevenson-Hinde, J. (1998). Parenting in different cultures: Time to focus. *Developmental Psychology*, 34, 698-700.
- Stormshak, E. A., Bierman, K. L., McMahon, R. J. & Lengua, J. L. (2000). Parenting practices and child disruptive behavior problems in early elementary school. *Journal of Clinical Child Psychology*, 29, 17-29.
- Tamis-LeMonda, C. S., Way, N., Hughes, D., Yoshikawa H., Kahana-Kalman, R. & Niwa, E. Y. (2008). Parents' goals for children: The dynamic coexistence of individualism and collectivism in cultures and individuals. *Social Development*, 17, 183-209.
- Trautner, H. M. (1994). Geschlechtsspezifische Erziehung und Sozialisation. In K. A. Schneewind (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie: Pädagogische Psychologie, Band 1* (S. 167-195). Göttingen: Hogrefe.
- Verkuyten, M. (1994). Self-esteem among ethnic minority youth in western countries. *Social Indicators Research*, 32, 21-47.
- Verkuyten, M. (1995). Self-esteem, self-concept stability, and aspects of ethnic identity among minority and majority youth in the Netherlands. *Journal of Youth and Adolescence*, 24, 155-175.
- Verkuyten, M. (2009). Self-esteem and multiculturalism: An examination among ethnic minority and majority groups in the Netherlands. *Journal of Research in Personality*, 43, 419-427.
- Vispoel, W. P. & Forte Fast, E. E. (2000). Response biases and their relation to sex differences in multiple domains of self-concept. *Applied Measurement in Education*, 13, 79-97.

- Vorhauer, A. (2011). *Selbstwert - eine Frage der Erziehung? Der Wert der eigenen Person und das perzipierte elterliche Erziehungsverhalten in der Erinnerung von Studierenden*. Unveröff. Dipl.Arbeit, Universität, Wien.
- Weber, C. (1989). *Selbstkonzept, Identität und Integration: Eine empirische Untersuchung türkischer, griechischer und deutscher Jugendlicher in der Bundesrepublik Deutschland*. Berlin: Verlag für Wissenschaft und Bildung.
- Weiss L. H. & Schwarz, J. C. (1996). The relationship between parenting types and older adolescents' personality, academic achievement, adjustment, and substance use. *Child Development*, 67, 2101-2114.
- Werneck, H., Rabl, M., Berger, U., Maehler, D., Schick, H. & Schmidt-Denter, U. (2008). *Development of personal identity of adolescents in Austria in comparison to other European countries*. Paper at the XXIXth International Congress of Psychology (ICP) and 46 Congress of the German Psychological Society (DGPs) in Berlin.
- Wissink, I. B., Dekovic, M. & Meijer, A. (2006). Parenting behavior, quality of the parent-adolescent relationship, and adolescent functioning in four ethnic groups. *Journal of Early Adolescence*, 26, 133-159.
- Wolfradt, U., Hempel, S. & Miles, J. N. V. (2003). Perceived parenting styles, depersonalisation, anxiety and coping behaviour in adolescents. *Personality and Individual Differences*, 34, 521-532.
- Yagmurlu, B. & Sanson, A. (2009). Acculturation and parenting among Turkish mothers in Australia. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 40, 361-380.
- Yaman, A., Mesman, J., van IJzendoorn, M. H., Bakermans-Kranenburg, M. J. & Linting, M. (2010). Parenting in an individualistic culture with a collectivistic cultural background: The case of turkish immigrant families with toddlers in the Netherlands. *Journal of Child and Family Studies*, 19, 617-628.

Anhang

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Mögliche Darstellung eines hierarchischen Selbstkonzeptmodells (Shavelson et al., 1976)	20
Abbildung 2: Werte für Eltern in vier Dimensionen der Kindererziehung (Fuhrer, 2005, S. 227)	28
Abbildung 3: Nationalität	66
Abbildung 4: Erziehungsstil der Eltern	67
Abbildung 5: Höchste abgeschlossene Ausbildung der Eltern	67
Abbildung 6: Beziehung zu den Eltern	68

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Skalen des SKJE mit je einem Beispielitem	59
Tabelle 2: Reliabilitäten des SKJE	60
Tabelle 3: Kontingenztafel: Geschlecht*Erziehungsstil	70
Tabelle 4: Kontingenztafel: Nationalität der Mutter*Erziehungsstil	71
Tabelle 5: Test der Zwischensubjekteffekte: Geschlecht-Selbstkonzeptskalen	73
Tabelle 6: Test der Zwischensubjekteffekte: Nationalität der Mutter-Selbstkonzeptskalen	75
Tabelle 7: Test der Zwischensubjekteffekte: Erziehungsstil-Selbstkonzeptskalen	78
Tabelle 8: Zusammenfassung der Unterschiede in den Selbstkonzeptbereichen in Abhängigkeit von Geschlecht, Nationalität & Erziehungsstil ...	80
Tabelle 9: Chi-Quadrat-Test: Bildungsniveau der Eltern bzw. Haushaltsnettoeinkommen-Erziehungsstil	82
Tabelle 10: Chi-Quadrat-Test: frühere bzw. heutige Beziehung zu den Eltern-Erziehungsstil	84

Übersetzung des PPSS

Permissiver Erziehungsstil

Englische Originalversion	Übersetzte adaptierte Version
My parent(s) allow me to do almost anything I want to do.	Meine Eltern erlaubten mir fast alles zu tun, was ich wollte.
My parent(s) give me just about everything I ask them for.	Meine Eltern gaben mir nahezu alles, worum ich bat.
I am expected to make all my own decisions.	Meine Eltern erwarteten von mir, dass ich alle meine Entscheidungen alleine treffe.
My parent(s) do not usually tell me if my choices are right or wrong.	Meine Eltern sagten mir meistens nicht, ob meine Wahl richtig oder falsch war.
My parent(s) rarely give me rules.	Meine Eltern gaben mir selten Regeln.
My parent(s) rarely punish or discipline me.	Meine Eltern bestraften oder disziplinierten mich selten.

Autoritativer Erziehungsstil

Englische Originalversion	Übersetzte adaptierte Version
My parent(s) is/are willing to listen to my ideas and viewpoints.	Meine Eltern waren bereit, meinen Ideen und Standpunkten zuzuhören.
My parent(s) is/are reasonable about discipline, and listen to my reasons if I have broken a rule.	Meine Eltern hatten vernünftige Ansichten über Disziplin und hörten meinen Gründen zu, wenn ich gegen eine Regel verstoßen hatte.
My parent(s) and I discuss decisions that I have to make, and usually let me make the final decision.	Meine Eltern diskutierten mit mir über Entscheidungen, die ich treffen musste und ließen mir meistens die letzte Entscheidung.
My parent(s) have expectations for me that are realistic.	Meine Eltern hatten realistische Erwartungen an mich.
My parent(s) encourage me to do things I am interested in and support the activities that I participate in.	Meine Eltern ermutigten mich, Dinge zu tun, die mich interessierten und unterstützen mich bei den Aktivitäten, an denen ich teilnahm.
When I ask for things, my parents will help me, but they don't always give me everything.	Wenn ich um etwas bat, halfen mir meine Eltern, aber sie gaben mir nicht immer alles.

Autoritärer Erziehungsstil

Englische Originalversion	Übersetzte adaptierte Version
My parent(s) feel that I must obey them.	Meine Eltern hatten das Gefühl, dass ich gehorchen muss.
My parent(s) do not allow me to make my own decisions very often.	Meine Eltern erlaubten mir nicht sehr oft, meine eigenen Entscheidungen zu treffen.
If I disagree with my parent(s), I am not allowed to discuss it with them.	Wenn ich mit meinen Eltern nicht einverstanden war, durfte ich nicht mit ihnen darüber diskutieren.
Whatever my parent(s) way is right, and I am expected to accept it.	Meine Eltern hatten immer recht und es wurde von mir erwartet, dass ich es akzeptiere.
I am not allowed to talk back to my parent(s).	Ich durfte meinen Eltern keine frechen Antworten geben.
My parent(s) punishments are harsh and often unjust.	Die Strafen meiner Eltern waren streng/hart und oft ungerecht.

E-Mail an die Studierenden und Fragebogenbatterie

E-Mail

Liebe StudentInnen!

Im Rahmen meiner **Diplomarbeit** führe ich eine Studie zum Thema Selbstkonzept von Studierenden durch. Ich bitte euch um eure Unterstützung, indem ihr **diesen Onlinefragebogen ausfüllt**: <https://www.soscisurvey.de/sk2013/> und ihn **an möglichst viele eurer Freunde** (Studierende zwischen 18-30!) **weeterschickt**. Das Ausfüllen wird nicht länger als 10 Minuten dauern!

Herzlichen Dank für eure Unterstützung!

Liebe Grüße,

Anna Wolf

Fragebogenbatterie

Liebe TeilnehmerInnen!

Im Rahmen meiner **Diplomarbeit** an der Fakultät für Psychologie der Universität Wien führe ich eine Untersuchung zum Thema Selbstkonzept von Studierenden durch. Deshalb würde ich Sie bitten, den Fragebogen nur dann auszufüllen, wenn Sie **StudentIn** und zwischen **18 und 30** Jahren alt sind! Die Befragung dauert ca. **10 Minuten**. Bitte beantworten Sie die Fragen **vollständig** und wahrheitsgemäß!

Alle Daten werden selbstverständlich **anonym** erfasst und ausgewertet. Sollten Sie Fragen zur Erhebung haben, oder an den Ergebnissen der Studie interessiert sein, senden Sie einfach eine E-Mail an anna.wolf@gmx.at (s.a. Impressum). Über individuelle Ergebnisse kann ich aufgrund der anonymen Erhebung leider keine Auskünfte geben.

Vielen Dank für Ihre Unterstützung!

1. Ihr Geschlecht:

☐

weiblich

☐

männlich

2. Ihr Alter:

Jahre

3. Ihre Nationalität:

4. Seit wann leben Sie in Österreich/Deutschland?

- ☐ seit der Geburt
- ☐ seit dem Alter von 0-5 Jahren
- ☐ seit dem Alter von 6-10 Jahren
- ☐ seit dem Alter von 11-18 Jahren
- ☐ seit dem Alter von 18+

5. Ihre Studienrichtung:

Mehrfachantworten möglich!

6. Ihr Familienstand:

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

7. Wie viele Geschwister haben Sie?

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

8. Nationalität Ihrer Mutter:

9. Seit wann lebt Ihre Mutter in Österreich/Deutschland?

- ☐ seit der Geburt
- ☒ seit dem Alter von 0-5
- ☐ seit dem Alter von 6-10
- ☒ seit dem Alter von 11-18
- ☐ seit dem Alter von 18-30
- ☒ seit dem Alter von 30-50
- ☐ seit dem Alter von 50+
- ☒ Sie lebt nicht in Österreich/Deutschland.

10. Höchste abgeschlossene Schulbildung Ihrer Mutter:

- ☐ Pflichtschule
- ☒ Lehre/Berufsschule
- ☐ Matura/Abitur
- ☒ Fachhochschul-/Hochschulabschluss

11. Primäre Tätigkeit Ihrer Mutter während Ihrer Kindheit/Jugend:

Mehrfachantworten möglich!

- ☒ Hausfrau
- ☐ Arbeiterin
- ☒ Angestellte
- ☐ selbständige/freiberufliche Tätigkeit
- ☒ in Pension
- ☐ arbeitslos
- ☒ Sonstiges

12. Nationalität Ihres Vaters:

13. Seit wann lebt Ihr Vater in Österreich/Deutschland?

- ☐ seit der Geburt
- ☒ seit dem Alter von 0-5
- ☐ seit dem Alter von 6-10
- ☒ seit dem Alter von 11-18
- ☐ seit dem Alter von 18-30
- ☒ seit dem Altern von 30-50
- ☐ seit dem Alter von 50+
- ☒ Er lebt nicht in Österreich/Deutschland.

14. Höchste abgeschlossene Schulbildung Ihres Vaters:

- ☐ Pflichtschule
- ☒ Lehre/Berufsschule
- ☐ Matura/Abitur
- ☒ Fachhochschul-/Hochschulabschluss

15. Primäre Tätigkeit Ihres Vaters während Ihrer Kindheit/Jugend:

Mehrfachantworten möglich!

- ☒ Hausmann
- ☐ Arbeiter
- ☒ Angestellter
- ☐ selbstständige/freiberufliche Tätigkeit
- ☒ in Pension
- ☐ arbeitslos
- ☒ Sonstiges

16. Durchschnittliches monatliches Haushaltsnettoeinkommen während Ihrer Kindheit/Jugend:

- ☐ unter 1000€
- ☒ 1000€ - 3000€
- ☐ 3000€ - 5000€
- ☒ über 5000€

17. Bei wem sind Sie aufgewachsen?

Mehrfachantworten möglich!

Bei beiden Elternteilen bis zum Alter von .

Bei meinem Vater, im Alter von bis .

Bei meiner Mutter, im Alter von bis .

Bei keinem von beiden, sondern bei , im Alter von bis .

18. Welche Bezugsperson/en war/en primär für Ihre Erziehung verantwortlich?

Mehrfachantworten möglich!

☐	beide Elternteile
☐	Vater
☐	Mutter
☐	Großvater
☐	Großmutter
☐	andere nahe Verwandte
☐	Sonstige

19. Und wie würden sie die Beziehung zu dieser Person/diesen Personen während Ihrer Kindheit einschätzen?

Bitte die Beziehung nur zu denjenigen Personen angeben, die primär für Ihre Erziehung verantwortlich waren!

	sehr schlecht	eher schlecht	eher gut	sehr gut
Vater	☐	☐	☐	☐
Mutter	☐	☐	☐	☐
Großvater	☐	☐	☐	☐
Großmutter	☐	☐	☐	☐
andere nahe Verwandte	☐	☐	☐	☐
Sonstige	☐	☐	☐	☐

20. Inwieweit waren Sie mit der Erziehung dieser Person/en einverstanden?



☐ nicht einverstanden ☐ eher nicht einverstanden ☐ eher einverstanden ☐ einverstanden

21. Wie würden Sie die momentane Beziehung zu dieser/diesen Person/en beschreiben?

☐ sehr schlecht ☐ eher schlecht ☐ eher gut ☐ sehr gut

22. Während Ihrer Kindheit/Jugend kam es zu folgenden Ereignissen:

Mehrfachantworten möglich!

☐	Scheidung der Eltern
☐	Tod des Vaters
☐	Tod der Mutter
☐	Substanzmissbrauch (Alkohol, Drogen) des Vaters
☐	Substanzmissbrauch (Alkohol/Drogen) der Mutter
☐	schwere Krankheit des Vaters
☐	schwere Krankheit der Mutter
☐	schwere Krankheit des Bruder/der Schwester
☐	eigene schwere Krankheit
☐	nichts dergleichen trifft zu
☐	Sonstiges

23. Leben Sie derzeit im gemeinsamen Haushalt mit Ihren Eltern?

☐ ja

☐ nein

24. Bitte denken Sie an Ihre Erziehung in der Kindheit zurück. Welche dieser drei Beschreibungen treffen das Verhalten Ihrer erziehenden Bezugsperson/en am besten?

„Eltern“ bezieht sich in den folgenden Aussagen auf jene erziehende Bezugsperson/en, die Sie vorher nannten.

☐

Meine Eltern erlaubten mir fast alles zu tun, was ich wollte.
Meine Eltern gaben mir nahezu alles, worum ich bat.
Meine Eltern erwarteten von mir, dass ich alle meine Entscheidungen alleine treffe.
Meine Eltern sagten mir meistens nicht, ob meine Wahl richtig oder falsch war.
Meine Eltern gaben mir selten Regeln.
Meine Eltern bestraften oder disziplinierten mich selten.

☐

Meine Eltern waren bereit, meinen Ideen und Standpunkten zuzuhören.
Meine Eltern hatten vernünftige Ansichten über Disziplin und hörten meinen Gründen zu, wenn ich gegen eine Regel verstoßen hatte.
Meine Eltern diskutierten mit mir über Entscheidungen, die ich treffen musste und ließen mir meistens die letzte Entscheidung.
Meine Eltern hatten realistische Erwartungen an mich.
Meine Eltern ermutigten mich, Dinge zu tun, die mich interessierten und unterstützen mich bei den Aktivitäten, an denen ich teilnahm.
Wenn ich um etwas bat, halfen mir meine Eltern, aber sie gaben mir nicht immer alles.

☐

Meine Eltern hatten das Gefühl, dass ich gehorchen muss.
Meine Eltern erlaubten mir nicht sehr oft, meine eigenen Entscheidungen zu treffen.
Wenn ich mit meinen Eltern nicht einverstanden war, durfte ich nicht mit ihnen darüber diskutieren.
Meine Eltern hatten immer recht und es wurde von mir erwartet, dass ich es akzeptiere.
Ich durfte meinen Eltern keine frechen Antworten geben.
Die Strafen meiner Eltern waren streng/hart und oft ungerecht.

25. Inwieweit treffen die folgenden Aussagen auf Sie persönlich zu?

Dies sind auch schon die letzten Fragen! Mit dem Klick auf „Weiter“ am Ende der Seite bestätigen Sie Ihren Fragebogen.

	trifft überhaupt nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft völlig zu
Ich kann mich schlecht schriftlich ausdrücken.	☐	☐	☐	☐
Ich bin ein/e gute/r Sportler/in.	☐	☐	☐	☐
Ich bin gut in Mathematik.	☐	☐	☐	☐
Ich habe einen attraktiven Körper.	☐	☐	☐	☐
Ich bin meistens glücklich.	☐	☐	☐	☐
Bei Problemen fallen mir so gut wie nie Lösungen ein, auf die nicht auch schon andere gekommen sind.	☐	☐	☐	☐
Ich sage fast immer die Wahrheit.	☐	☐	☐	☐
Ich bin religiös bzw. im weitesten Sinne gläubig.	☐	☐	☐	☐
Alles in allem habe ich ein sehr positives Bild von mir.	☐	☐	☐	☐
Mit anderen Personen meines Geschlechts komme ich nicht so gut klar.	☐	☐	☐	☐
Bei vielen Aufgaben bin ich mir schon im Voraus sicher, dass ich sie nicht lösen kann, weil ich dafür nicht begabt bin.	☐	☐	☐	☐
Ich kann mich gut mit Personen des anderen Geschlechts unterhalten.	☐	☐	☐	☐
Meine Eltern haben mich nie besonders respektiert.	☐	☐	☐	☐
Mit Kunst oder Musik kenne ich mich gut aus.	☐	☐	☐	☐
Denken in politischen Zusammenhängen liegt mir.	☐	☐	☐	☐

	trifft überhaupt nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft völlig zu
Am Computer zu spielen oder zu arbeiten macht mir richtig Spaß.	☐	☐	☐	☐
Ich bin handwerklich geschickt.	☐	☐	☐	☐
Ich bin schlecht bei Aufgaben, die sprachliche Fähigkeiten erfordern.	☐	☐	☐	☐
Bei vielen Sportarten und anderen körperlichen Aktivitäten stelle ich mich ungeschickt an.	☐	☐	☐	☐
Ich habe Verständnisschwierigkeiten bei allem, für das man Mathematik braucht.	☐	☐	☐	☐
Ich bin hässlich.	☐	☐	☐	☐
Ich bin so gut wie nie bedrückt.	☐	☐	☐	☐
Beim Lösen von Problemen bin ich gut darin, Ideen auf Arten zu kombinieren, die andere noch nicht probiert haben.	☐	☐	☐	☐
Manchmal nehme ich Dinge an mich, die mir nicht gehören.	☐	☐	☐	☐
Religiöse bzw. spirituelle Überzeugungen machen mein Leben besser und mich glücklicher.	☐	☐	☐	☐
Alles in allem kann ich mich selbst gut leiden.	☐	☐	☐	☐
Ich schließe leicht Freundschaften mit Personen meines Geschlechts.	☐	☐	☐	☐
Ich wollte, ich wäre so intelligent wie die anderen.	☐	☐	☐	☐
Im Umgang mit Personen des anderen Geschlechts bin ich ziemlich schüchtern.	☐	☐	☐	☐
Meine Eltern haben mich gerecht behandelt als ich jung war.	☐	☐	☐	☐

	trifft überhaupt nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft völlig zu
Ich bin künstlerisch oder musikalisch sehr talentiert.	☐	☐	☐	☐
Wenn es um die Besprechung politischer Probleme geht, fällt mir eigentlich immer etwas ein.	☐	☐	☐	☐
Ich benutze den Computer, weil mich das sehr interessiert.	☐	☐	☐	☐
Ich bin technisch begabt.	☐	☐	☐	☐
Ich kann mich sprachlich gut ausdrücken.	☐	☐	☐	☐
Beim Sport und bei anderen körperlichen Aktivitäten habe ich viel Energie.	☐	☐	☐	☐
Ich war in Mathematik immer gut.	☐	☐	☐	☐
Ich habe eine gute Figur.	☐	☐	☐	☐
Ich bin häufig bedrückt.	☐	☐	☐	☐
Ich bin nicht sonderlich gut, wenn es darum geht, Probleme zu lösen.	☐	☐	☐	☐
Ich schummele nie.	☐	☐	☐	☐
Meine religiösen bzw. spirituellen Überzeugungen zeigen Regeln auf, nach denen ich lebe.	☐	☐	☐	☐
Insgesamt habe ich ein sehr negatives Bild von mir.	☐	☐	☐	☐
Nur wenige Personen meines Geschlechts mögen mich.	☐	☐	☐	☐
Häufig denke ich, ich bin nicht so klug wie die anderen.	☐	☐	☐	☐

	trifft überhaupt nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft völlig zu
Ich schließe schnell Freundschaften mit Personen des anderen Geschlechts.	☐	☐	☐	☐
Es war oft schwierig für mich mit meinen Eltern zu reden.	☐	☐	☐	☐
Ich bin sehr gut darin, meine Gedanken und Gefühle durch Kunst oder Musik zum Ausdruck zu bringen.	☐	☐	☐	☐
Politische Dinge verstehe ich leicht.	☐	☐	☐	☐
Im Umgang mit Computern stelle ich mich sehr geschickt an.	☐	☐	☐	☐
Bei Hand- oder Bastelarbeiten habe ich zwei linke Hände.	☐	☐	☐	☐
Ich habe ein gutes Leseverständnis.	☐	☐	☐	☐
Bei den meisten Sportarten und körperlichen Aktivitäten bin ich schlecht.	☐	☐	☐	☐
Ich bin bei Aufgaben, die mathematisches Denken erfordern, nie gut.	☐	☐	☐	☐
Ich sehe gut aus.	☐	☐	☐	☐
Ich neige dazu, ein Optimist zu sein.	☐	☐	☐	☐
Ich bin nicht sonderlich originell in meinen Einfällen, Gedanken und Handlungen.	☐	☐	☐	☐
Ich bin ein sehr ehrlicher Mensch.	☐	☐	☐	☐
Mir ist es wichtig, mich religiös bzw. spirituell weiter zu entwickeln.	☐	☐	☐	☐
Alles in allem kann ich mich selbst nicht besonders gut akzeptieren.	☐	☐	☐	☐

	trifft überhaupt nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft völlig zu
Ich habe viele gleichgeschlechtliche Freunde.	☐	☐	☐	☐
Verglichen mit den anderen bin ich nicht so begabt.	☐	☐	☐	☐
Der herzliche Umgang mit Personen des anderen Geschlechts fällt mir leicht.	☐	☐	☐	☐
Meine Eltern verstehen mich.	☐	☐	☐	☐
Es fällt mir leicht zu verstehen, was durch Kunst oder Musik zum Ausdruck gebracht werden soll.	☐	☐	☐	☐
Die Teilnahme an Diskussionen über politische Themen fällt mir leicht.	☐	☐	☐	☐
Man kann mich schon als Computer-Crack bezeichnen.	☐	☐	☐	☐
Für technische Dinge fehlt mir das Verständnis.	☐	☐	☐	☐

Danke für Ihre Teilnahme!

Lebenslauf

Persönliche Daten

Name: Anna Wolf
Geburtsdatum: 10.02.1991
Geburtsort: Wien
Staatsbürgerschaft: Österreich

Ausbildung

09/1997 - 06/2001 Volksschule – Oskar-Spiel-Gasse, 1190 Wien
09/2001 - 06/2009 Gymnasium – GRW 19, 1190 Wien
26. 06. 2009 Matura
seit 10/2009 Psychologiestudium an der Universität Wien
10/2010 Leistungsstipendium nach dem Studienförderungsgesetz der Universität Wien
01/2013 Leistungsstipendium nach dem Studienförderungsgesetz der Universität Wien

Berufliche Erfahrungen

seit 03/2013 Legasthenieförderung unter Supervision
seit 01/2012 Praktikum in der psychologischen und psychotherapeutischen Praxis „Therapiecafé“: Psychologische Unterstützung der ADHS-Kindergruppe
seit 07/2011 Klavierunterricht (privat)
seit 2008 Babysitten (privat; auch Kinder mit ADHS)
07/2012 - 08/2012 6 Wochen Praktikum in der Kinder- & Jugendpsychiatrie und Behindertenpsychiatrie für Erwachsene mit Ambulanz des Neurologischen Zentrums Rosenhügel
12/2011 - 03/2012 Lernbetreuung „Lernen lernen“ (privat)
12/2011 - 03/ 2013 Praktikum an der Johann-Sebastian-Bach Musikschule: Korrepetition der Querflötenklasse von Maria Augustin

- 08/2011 Praktikum im AKH an der Abteilung für gynäkologische
Onkologie: Hospitation der psychosozialen Betreuung
onkologischer Patientinnen im stationären Bereich

- 08/2011 Praktikum beim Team-Activities Sportcamp für ADHS Kinder:
Betreuung von 26 Kindern (10 ADHS-Kinder und 16 Kinder vom
Jugendamt) beim Sportprogramm, in den Therapiestunden und in
der Freizeit (1 Woche)

- 10/2010 - 03/2011 Praktikum beim Integrationsfond Österreich:
Kleingruppenbetreuung von Mädchen mit Migrationshintergrund

- 11/2010 - 02/2011 Praktikum an der Johann-Sebastian-Bach Musikschule:
Korrepetition des Kinderchors unter der Leitung von Sandra Pires

- 07/2010 Praktikum in der Kreativwerkstatt im 8ten: Beschäftigungstherapie
für Behinderte

- 09/2009 - 10/2011 Marktforschung für die Firma AC Nielsen

- 09/2008 - 03/2013 Nachhilfeunterricht (privat; Deutsch, Englisch, Mathematik)

- 07/2007 Praktikum im Siemens-Betriebskindergarten