



universität
wien

DIPLOMARBEIT / DIPLOMA THESIS

Titel der Diplomarbeit / Title of the Diploma Thesis

**„Konstruktionen des Selbstkonzeptes bei
Jugendlichen und jungen Erwachsenen
anhand selbst zugeschriebener
Stärken und Schwächen“**

verfasst von / submitted by

Constantin Strehl

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the
degree of

Magister der Naturwissenschaften (Mag. rer. nat.)

Wien, 2016 / Vienna, 2016

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

A 298

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Psychologie

Betreut von / Supervisor:

emer. o. Univ.-Prof. Dr. Brigitte Rollett

Zusammenfassung:

Der Zugang zu Konstruktionen des Selbstkonzeptes über relative Stärken und Schwächen, über eine qualitative Erhebungsform und bezogen auf die Adoleszenz stellt ein vernachlässigtes Forschungsgebiet dar. Die vorliegende Untersuchung hatte zum übergeordneten Ziel, diese Forschungslücke schließen zu helfen. Sie ging von einer Datenbasis bestehend aus selbstzugeschriebenen Stärken und Schwächen von Jugendlichen und jungen Erwachsenen (von 15-22 Jahren) in offener schriftlicher Form aus, und zwar mit Gleichaltrigen als Bezugsnorm. Sämtliche in der Arbeit verwendeten Daten wurden dem Längsschnittprojekt „Familienentwicklung im Lebenslauf“ (Rollett & Werneck, 1993) entnommen. Zunächst wurde in Anlehnung an Shavelson et al. (1976) eine kategoriale Differenzierung der Stärken und Schwächen vorgenommen. Dabei fiel insbesondere die Bedeutsamkeit des akademischen Kontextes bei der Rekrutierung der Stärken und Schwächen auf. Eine nähere Untergliederung des schulischen Bereichs in einen verbalen und mathematischen Bereich nach Marsh et al. (1988) zeigte auf, dass Jungen häufiger als Mädchen in mathematischen Leistungsbereichen Stärken anführten, ohne dass tatsächliche Leistungsunterschiede nachgewiesen werden konnten. Weiterhin wurde die Stärken- bzw. Schwächen-Anzahl als Ausgangspunkt weiterer statistischer Auswertungen verwendet, um sie in Form der absoluten Zahl der Nennungen mittels Korrelationen und in Form der gruppierten Anzahl der Nennungen mittels Varianzanalysen, selbstkonzeptnahen Variablen, wie Bindung an die Eltern, Beziehung zu den Freunden, Temperament, Intelligenz, Zukunftseinschätzungen sowie Zufriedenheit mit der eigenen Begabung, gegenüberzustellen. Die Ergebnisse zeigten auf, dass die bloße Aufforderung zur Benennung relativer Stärken und Schwächen ein wirksames Mittel darstellt, um umfangreiche Informationen zu zentralen Aspekten des Selbstkonzeptes bei Jugendlichen und jungen Erwachsenen zu gewinnen.

Abstract:

The characterization of the self-concept based on strengths and weaknesses during adolescence through qualitative survey forms represents a rather neglected area in the field of psychology. Closing this gap was a major motivation of the following study, which is based on a dataset obtained from adolescents who provided self-attributed strengths and weaknesses in a written form. The data was provided by the longitudinal study „Familienentwicklung im Lebenslauf“ (Rollett & Werneck, 1993). Briefly, based on the work of Shavelson et al. (1976) a categorical differentiation of strengths and weaknesses was performed. This analysis revealed a particular importance of the academic field for recruiting strengths and weaknesses. Referring to Marsh et al. (1988), the scholastic field was further divided in a verbal and a mathematical subfield, revealing that boys selected the mathematical subfield more frequently than girls, even though this was not correlated to their actual school achievements. In addition, the number of strengths and weaknesses was taken as the basis for further statistical analysis aiming to compare absolute numbers of entries by using correlative tests, as well as grouped counts of entries by using variance analysis with self-concept-related variables such as the relationship to parents and friends, temperament, intelligence, the ability to assess the future and satisfaction with their own aptitudes. The results show, that the mere request of naming relative strengths and weaknesses represents a strong means to gather extensive information to central aspects of the self-concept of adolescents.

Danksagung

An dieser Stelle möchte ich mich dankend an alle Personen wenden, die mich auf dem Wege der Fertigstellung der vorliegenden Diplomarbeit begleitet und unterstützt haben:

Zunächst gilt mein Dank meiner Betreuerin Frau Prof. Dr. Rollett, dabei insbesondere ihrer fortwährenden Unterstützung durch wertvolle und geduldige fachliche Hilfestellungen. Ohne sie wäre eine Bearbeitung des Themas aufgrund seines Neuheitsgrades und seiner Komplexität nicht möglich gewesen. In diesem Zuge möchte ich auch Frau Mag. Klinger für ihren unterstützenden Einsatz danken.

Des Weiteren bedanke ich mich bei meiner Familie, die mir speziell in schwierigen Phasen emotional großen Rückhalt gab. Ich habe dies, wie auch eure fortwährende nimmermüde Unterstützung über mein gesamtes Studium hinweg als großes Geschenk empfunden.

Auch Tijana und Vanessa spreche ich meinen Dank für ihre hilfreichen fachlichen Tipps und Änderungsvorschläge sowie ihr offenes Ohr aus.

Nicht zuletzt möchte ich Gott danken, der mich durch alle Höhen und Tiefen spürbar begleitet hat.

Inhaltsverzeichnis

THEORETISCHER HINTERGRUND	1
1. THEORETISCHER HINTERGRUND	1
1.1 Einleitung.....	1
1.2 Das Selbstkonzept	3
1.3 Theorien des Selbstkonzeptes	4
1.3.1 Selbstkonzept von William James (1890).....	4
1.3.2 Symbolischer Interaktionismus	5
1.3.3 Multidimensionales und hierarchisches Modell des Selbstkonzeptes.....	5
von Shavelson, Hubner und Stanton (1976).....	5
1.3.4 Das revidierte Modell von Marsh, Byrne und Shavelson (1988).....	7
1.4 Erhebung des Selbstkonzeptes	9
1.5 Sozialer Vergleich im Rahmen des Selbstkonzeptes	11
1.6 Selbstkonzept und Geschlecht.....	12
1.7 Selbstkonzept und Bindung an die Eltern/Beziehung zu den Freunden	13
1.8 Selbstkonzept und Intelligenz	14
1.9 Selbstkonzept und Temperament	15
1.10 Selbstkonzept und Selbstwert	16
1.11 ABLEITUNG DER FRAGESTELLUNG	17
EMPIRISCHER TEIL.....	19
2. METHODE	20
2.1 Untersuchungsziele	20
2.2. Untersuchungsplan.....	20
2.3. Die Untersuchungsstichprobe	22

2.3.1 Stichprobe zu t6 Geschlecht.....	22
2.3.2 Stichprobe zu t7	23
2.3.2.1 Geschlecht.....	23
2.3.2.2 Schultypen.....	23
2.3.2.3 Wohnsituation	24
2.3.3 Stichprobe zu t8	24
2.3.3.1 Geschlecht.....	24
2.3.3.2 Schüler/Nicht-Schüler	24
2.3.3.3 Haupttätigkeit.....	25
2.3.3.4 Wohnsituation	25
2.4. Die Messinstrumente.....	25
2.4.1 Erhebung der Stärken und Schwächen.....	25
2.4.2 Inventory of Parent and Peer Attachment (Armsden & Greenberg, 1987)	26
2.4.3 Hamburg-Wechsler-Intelligenztest für Kinder III (Tewes, Rossmann & Schallberger, 2002)	27
2.4.4 Temperamentfragebogen (i. Ahn. an Thomas & Chess, 1977).....	28
2.4.5 Erhebung der Zukunftseinschätzung.....	28
2.4.6 Erhebung der Zufriedenheit mit der Begabung.....	29
2.5 Durchführung der Untersuchung.....	29
2.6. Fragestellungen (F1-25) und Hypothesen.....	29
2.6.1 Fragestellungen und Hypothesen zu Stärken bzw. Schwächen und den Kategorien Schulisch, Nicht-schulisch, Gemischt	29
2.6.2 Fragestellungen und Hypothesen zu Geschlechterunterschieden im verbalen und mathematischen Leistungsbereich.....	30
2.6.3 Fragestellungen und Hypothesen zu Geschlechterunterschieden in den Schulnoten des verbalen und mathematischen Bereichs.....	30
2.6.4 Fragestellungen und Hypothesen zu Stärken/Schwächen und Bindung an die Mutter bzw. den Vater.....	30
2.6.5 Fragestellungen und Hypothesen zu Stärken und Beziehung zu den Freunden...	32
2.6.6 Fragestellungen und Hypothesen zu Stärken/Schwächen und Intelligenz	32
2.6.7 Fragestellungen und Hypothesen zu Stärken/Schwächen und Temperament aus Müttersicht.....	33
2.6.8 Fragestellungen und Hypothesen zu Stärken/Schwächen und Temperament (Selbsteinschätzung).	33

2.6.9 Fragestellungen und Hypothesen zu Stärken und Schwächen und Zukunftseinschätzung	34
2.6.10 Fragestellungen und Hypothesen zur Zufriedenheit mit der Begabung.....	35
3. ERGEBNISSE DER UNTERSUCHUNG	36
3.1 Kategoriale Differenzierung der Stärken und Schwächen	36
3.2 Stärken und Schwächen aus dem schulischen und nicht-schulischen Bereich	42
3.2.1 Stärken aus dem schulischen und nicht-schulischen Bereich zu t6.....	43
3.2.2 Schwächen aus dem schulischen und nicht-schulischen Bereich zu t6.....	44
3.2.3 Stärken und Schwächen aus dem schulischen und nicht-schulischen Bereich zu t6.....	45
3.3 Stärken und Schwächen aus dem schulischen und nicht-schulischen Bereich zu t7 ..	46
3.3.1 Stärken aus dem schulischen und nicht-schulischen Bereich zu t7.....	46
3.2.4.2 Schwächen aus dem schulischen und nicht-schulischen Bereich zu t7.....	48
3.4 Verbales bzw. mathematisches Selbstkonzept und Geschlecht	51
3.5 Notendurchschnitt und Geschlecht	54
3.5.1 Notendurchschnitt verbal zu t6 und Geschlecht.....	54
3.5.2 Notendurchschnitt im mathematischen Bereich zu t6 und Geschlecht	55
3.5.3 Notendurchschnitt im verbalen Bereich zu t7 und Geschlecht	56
3.5.4 Notendurchschnitt Mathematisch zu t7 und Geschlecht	57
3.6 Statistische Maße der Stärken und Schwächen	58
3.6.1 ASt bzw. ASchw	58
3.6.2 StAgr und SchwAgr zu t6, t7 und t8.....	58
3.6.2.1 Häufigkeiten der StAgr	59
3.6.2.2 Häufigkeiten der SchwAgr.....	61
3.7 Statistische Auswertung anhand der ASt/ASchw bzw. StAgr/SchwAgr	63
3.7.1 Stärken/Schwächen und Bindung an die Eltern	63
3.7.1.1 Korrelation: ASt/ASchw und Bindung an die Eltern	64
3.7.1.1.1 ASt/ASchw zu t6-t8 und Bindung an die Mutter zu t6-t8.....	64
3.7.1.1.2 ASt/ASchw zu t6-t8 und Bindung an den Vater zu t6-t8	64
3.7.1.2 StAgr/SchwAgr und Bindung an die Eltern zu t6, t7 und t8.....	64
3.7.1.2.1 StAgr zu t6 und Bindung an die Mutter zu t6	65

3.7.1.2.2 StAgr zu t7 und Bindung an die Mutter zu t7	66
3.7.1.2.3 StAgr zu t8 und Bindung an die Mutter zu t8	66
3.7.1.2.4 StAgr zu t6 und Bindung an den Vater zu t6	66
3.7.1.2.5 StAgr zu t7 und Bindung an den Vater zu t7	67
3.7.1.2.6 StAgr zu t8 und Bindung an den Vater zu t8	68
3.7.1.2.7 SchwAgr zu t6 und Bindung an die Mutter zu t6.....	69
3.7.1.2.8 SchwAgr zu t7 und Bindung an die Mutter zu t7.....	69
3.7.1.2.9 SchwAgr zu t8 und Bindung an die Mutter zu t8.....	69
3.7.1.2.10 SchwAgr zu t6 und Bindung an den Vater zu t6.....	70
3.7.1.2.11 SchwAgr zu t7 und Bindung an den Vater zu t7	71
3.7.1.2.12 SchwAgr zu t8 und Bindung an den Vater zu t8.....	72
3.7.2 Stärken/Schwächen und Beziehung zu den Freunden.....	72
3.7.2.1 Korrelation: ASt/ASchw und Beziehung zu den Freunden.....	72
3.7.2.1.1 Korrelation: ASt und Beziehung zu den Freunden	72
3.7.2.1.2 Korrelation: ASchw und Beziehung zu den Freunden.....	72
3.7.2.2 Gruppenunterschiede: StAgr/SchwAgr und Beziehung zu den Freunden	73
3.7.2.2.1 Gruppenunterschiede: StAgr zu t6 und Beziehung zu den Freunden zu t6	73
3.7.2.2.2 Gruppenunterschiede: StAgr zu t7 und Beziehung zu den Freunden zu t7	73
3.7.2.2.3 Gruppenunterschiede: StAgr zu t8 und Beziehung zu den Freunden zu t8	74
3.7.2.2.4 Gruppenunterschiede: SchwAgr und Beziehung zu den Freunden zu t6, t7 und t8	74
3.7.3 Stärken/Schwächen und Intelligenz	74
3.7.3.1 Korrelation: ASt und Intelligenz.....	75
3.7.3.1.1 Korrelation: ASt zu t6 und Intelligenz zu t4	75
3.7.3.1.2 Korrelation: ASt zu t7 und Intelligenz zu t4	75
3.7.3.1.3 Korrelation: ASt zu t8 und Intelligenz zu t4	75
3.7.3.1.4 Korrelation: ASchw zu t6 und der Intelligenz zu t4.....	75
3.7.3.1.5 Korrelation: ASchw zu t7 und Intelligenz zu t4.....	76
3.7.3.1.6 Korrelation: ASchw zu t8 und Intelligenz zu t4.....	76
3.7.3.2 Gruppenunterschiede: StAgr/SchwAgr und Intelligenz.....	77
3.7.3.2.1 Gruppenunterschiede: StAgr zu t6 und Intelligenz zu t4	77
3.7.3.2.2 Gruppenunterschiede: StAgr zu t7 und Intelligenz zu t4	78
3.7.3.2.3 Gruppenunterschiede: StAgr zu t8 und Intelligenz zu t4	79
3.7.3.2.4 Gruppenunterschiede: SchwAgr zu t6 und Intelligenz zu t4.....	80

3.7.3.2.5 Gruppenunterschiede: SchwAgr zu t7 und Intelligenz.....	81
3.7.3.2.6 Gruppenunterschiede: SchwAgr zu t8 und Intelligenz.....	82
3.7.4 Stärken/Schwächen und Temperament	82
3.7.4.1 Korrelation: ASt/ASchw und Temperament	83
3.7.4.1.1 Korrelation: ASt und Temperament aus Müttersicht zu t6	83
3.7.4.1.2 Korrelation: ASchw und Temperament aus Müttersicht zu t6.....	83
3.7.4.2 Gruppenunterschiede: StAgr/SchwAgr und Temperament aus Müttersicht	84
3.7.4.2.1 Gruppenunterschiede: StAgr und Temperament aus Müttersicht zu t6	84
3.7.4.2.2 Gruppenunterschiede: SchwAgr und Temperament aus Müttersicht zu t6	85
3.7.4.3 Stärken/Schwächen und Temperament (Selbsteinschätzung) zu t7 und t8...	85
3.7.4.3.1 Korrelation: ASt und Temperament (Selbsteinschätzung) zu t7	86
3.7.4.3.2 Korrelation: ASt zu t8 und Temperament (Selbsteinschätzung) zu t8...	86
3.7.4.3.3 Korrelation: ASchw zu t7 und Temperament (Selbsteinschätzung) zu t7.....	86
3.7.4.3.4 Korrelation: ASchw zu t8 und Temperament (Selbsteinschätzung) zu t8.....	87
3.7.4.3.5 Gruppenunterschiede: StAgr und Temperament (Selbsteinschätzung) zu t7.....	87
3.7.4.3.6 Gruppenunterschiede: StAgr und Temperament (Selbsteinschätzung) zu t8.....	89
3.7.4.3.7 Gruppenunterschiede: SchwAgr und Temperament (Selbsteinschätzung) zu t7.....	90
3.7.4.3.8 Gruppenunterschiede: SchwAgr und Temperament (Selbsteinschätzung) zu t8.....	91
3.7.5 Stärken/Schwächen und Einschätzung der Zukunft.....	93
3.7.5.1 Korrelation: Anzahl der Stärken/Schwächen und Zukunftseinschätzung	94
3.7.5.1.1 Korrelation: ASt und Zukunftseinschätzung zu t6, t7 und t8.....	94
3.7.5.1.2 Korrelation: ASchw und Zukunftseinschätzung zu t6, t7 und t8	94
3.7.5.2 Gruppenunterschiede: StAgr/SchwAgr und Zukunftseinschätzung.....	95
3.7.5.2.1 Gruppenunterschiede: StAgr und Zukunftseinschätzung zu t6.....	95
3.7.5.2.2 Gruppenunterschiede: StAgr und Einschätzung der Zukunft zu t7.....	95
3.7.5.2.3 Gruppenunterschiede: StAgr und Einschätzung der Zukunft zu t8.....	96
3.7.5.2.4 Gruppenunterschiede: SchwAgr und Einschätzung der Zukunft zu t6, t7 und t8.....	96

3.7.5.3 Stärken/Schwächen und zukünftiger Berufserfolg.....	97
3.7.5.3.1 Korrelation: ASt und zukünftiger Berufserfolg zu t6, t7 und t8.....	97
3.7.5.3.2 Korrelation: ASchw und zukünftiger Berufserfolg.....	97
3.7.5.3.3 Gruppenunterschiede: StAgr und zukünftiger Berufserfolg zu t6, t7 und t8.....	97
3.7.5.3.4 Gruppenunterschiede: SchwAgr und zukünftiger Berufserfolg zu t6, t7 und t8.....	97
3.7.6 Stärken/Schwächen und Zufriedenheit mit der Begabung	98
3.7.6.1 Korrelation: ASt und Zufriedenheit mit der Begabung zu t6, t7 und t8.....	98
3.7.6.2 Korrelation: ASchw und Zufriedenheit mit der Begabung zu t6, t7 und t8 ..	98
3.7.6.3 Gruppenunterschiede: StAgr und Zufriedenheit mit der Begabung.....	99
3.7.6.4 Gruppenunterschiede: SchwAgr und Zufriedenheit mit der Begabung	99
4 DISKUSSION	100
4.1 Kategorienbildung.....	100
4.2 Verbaler und mathematischer Leistungsbereich und Geschlecht.....	101
4.3 Bindung an die Eltern	103
4.4 Beziehung zu den Freunden	106
4.5 Stärken/Schwächen und Intelligenz	107
4.6 Stärken/Schwächen und Temperament	108
4.6.1 Müttersicht zu t6	108
4.6.2 Selbsteinschätzung t7, t8.....	109
4.7 Zukunftseinschätzung	112
4.7.1 Allgemeine Zukunftseinschätzung.....	112
4.7.2 Zukünftiger beruflicher Erfolg.....	113
4.8 Stärken/Schwächen und Zufriedenheit mit der Begabung.....	113
5. EINSCHRÄNKUNGEN	114
6. AUSBLICK.....	115
8. LITERATURVERZEICHNIS	119

9. ANHANG	126
Anhang 1: Abkürzungsverzeichnis	126
Anhang 2: Abbildungsverzeichnis	127
Anhang 3: Tabellenverzeichnis.....	128
Anhang 4: Zusatztable zu Kapitel 3.1	134
Anhang 5: Zusatztabellen für Kapitel 3.7.1	135
Anhang 6: Zusatztabellen für Kapitel 3.7.2	142
Anhang 7: Zusatztabellen für Kapitel 3.7.3	147
Anhang 8: Zusatztabellen für Kapitel 3.7.4	150
Anhang 9: Zusatztabellen für Kapitel 3.7.5	153
Anhang 10: Zusatztabellen für Kapitel 3.7.6	158

Theoretischer Hintergrund

1. Theoretischer Hintergrund

1.1 Einleitung

Wer bin ich? Was macht mich aus? Welches sind meine Stärken und Schwächen? Gerade in der Übergangsphase zur Adoleszenz bzw. im frühen Erwachsenenalter stellt die Beantwortung dieser Fragen eine zentrale Entwicklungsaufgabe dar. So findet beispielweise zunächst im Zuge der Pubertät die Entwicklung einer von den Eltern sich loslösenden eigenen Identität und Selbstwahrnehmung statt. Während die Bedeutung, die den Eltern dabei zukommt, sinkt, nehmen dafür die Peers eine bedeutsame Rolle ein. Speziell im schulischen Kontext können von der Volksschule an durch das in Schulnoten darstellbare bereichsspezifische Leistungsvermögen Fähigkeiten und Kompetenzen fortan unter Gleichaltrigen verglichen werden. Somit entwickeln sich soziale Vergleichsprozesse zu einem gewichtigen Referenzrahmen innerhalb der Konstruktion des Selbstkonzeptes. Das Selbstkonzept kann als die in die Form eines Begriffes gegossene Beantwortung der eingangs formulierten Fragen zu unserer Selbstwahrnehmung verstanden werden. „Es ist eine Sammlung von Inhalten unserer Selbsterfahrung einschließlich unserer charakteristischen Merkmale, unserer sozialen Rollen, unserer Werte, unserer Ziele und sogar unserer Ängste – alles, was wir verwenden, wenn wir gebeten werden, zu beschreiben, wer wir sind.“ (Jonas, Stroebe, Hewstone, 2014, S. 152) In der Selbstkonzeptforschung lässt sich eine Fülle heterogener Definitionen, mit je nach Forschungszweig unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen finden, wie zum Beispiel Selbstbild, Selbstwert, Selbstbewusstsein oder Selbstschemata. Dabei wird wiederum diskutiert, ob die bloße kognitive Ebene der Selbst-Beschreibung von der affektiv-evaluativen Selbst-Beurteilung zu trennen ist oder nicht. Es wird deutlich, dass im Dunstkreis des Selbst ein äußerst facettenreicher Bedeutungshorizont vorzufinden ist, zu dem im Rahmen einer jeden diesbezüglichen Untersuchung konkret Position bezogen werden sollte. In der vorliegenden Untersuchung werden Selbstkonzeptkonstruktionen bei Jugendlichen und jungen Erwachsenen von 15 bis 22 Jahren mittels selbst zugeschriebener Stärken und Schwächen in Referenz zu Gleichaltrigen erforscht, und zwar in Form offener qualitativer Erhebung. Warum genau dieser Zugang gewählt wurde, lässt sich in Kontrast dazu begründen, wie sich weithin in der Forschung die Erhebung des Selbstkonzeptes darstellt. Der diesbezügliche Fokus liegt auf Messinstrumenten, die auf der Form von Fragebögen basieren. Anhand bestehender Theorien werden Kategorien des Selbstkonzeptes herangezogen, die sich wiederum in einzelne Items bzw. Aussagen untergliedern, die schließlich auf das persönliche Zutreffen hin beurteilt werden sollen. Vorteil dieses Vorgehens ist u.a. seine Ökonomie sowie die

Möglichkeit der interindividuellen Vergleichbarkeit. Ein weiterer Vorzug entpuppt sich allerdings gleichzeitig als entscheidender Nachteil: der theoriegeleitete Aufbau. Es vollzieht sich nämlich entlang dieser Top-Down-Konstruktion eine Einschränkung auf bestimmte Kategorien des Selbstkonzeptes, die im selben Zuge auch eine Beschneidung der Testpersonen hinsichtlich ihres individuellen Selbstwahrnehmungsspektrums zur Folge hat. Sich einer gewissen Polemik bedienend, könnte man resümieren, dass Gegenstand dieser Messinstrumente weniger das Selbstkonzept der Testpersonen, sondern vielmehr das der Forscher ist. Um diesen Überlegungen vorzubeugen und um einen möglichst ungefilterten – eben nicht von vornherein informationsreduzierenden – Einblick in das Selbstkonzept zu erhalten, wurde in der vorliegenden Untersuchung, die ihre Daten aus dem längsschnittlichen Forschungsprojekt „Familienentwicklung im Lebenslauf“ (Rollett & Werneck, 2008) bezieht, ein offenes qualitatives Format gewählt, das auf zwei Aussagen gründet: *„Ich glaube, dass ich im Vergleich zu anderen Jugendlichen meines Alters in folgenden Bereichen besser bin“* bzw. *„Ich glaube, dass ich im Vergleich zu anderen Jugendlichen meines Alters in folgenden Bereichen weniger gut bin“*. Durch die Möglichkeit zur freien Beantwortung werden Selbstbeschreibungen und durch die referentielle Bewertung im Vergleich zu den Gleichaltrigen Selbstevaluationen angestoßen. Somit findet eine Vermischung der kognitiven und der affektiven Ebene der Selbstbeurteilung statt. Die auf diesem Wege erhaltenen relativen Stärken und Schwächen der Adoleszenten setzen im Stile eines Bottom-Up-Designs auf der untersten basalen Stufe eines gedachten hierarchischen Selbstkonzeptes an. Vorrangiges Ziel ist nebst einer inventurartigen Bestandsaufnahme der Stärken und Schwächen, eine eigene datengeleitete informationsverdichtende Kategorienbildung vorzunehmen, um daran erste Fragestellungen zu entwickeln. Im nächsten Schritt soll die Anzahl der Stärken und Schwächen die Ausgangsbasis für statistische Auswertungen im Hinblick auf bedeutsame Determinanten des Selbstkonzeptes sein, wie Bindung an die Eltern, Beziehung zu den Freunden, Intelligenz, Temperament, allgemeine und spezifische Zukunftseinschätzungen sowie Zufriedenheit mit der Begabung. Zusammenfassend soll die vorliegende Arbeit ein Plädoyer für den qualitativen Zugang zum Selbstkonzept von Adoleszenten darstellen, und zwar auf dem Wege selbst zugeschriebener Stärken und Schwächen. Auch im Hinblick auf die pädagogischen und psychotherapeutischen Anwendungsfelder ist es von Interesse aufzuzeigen, dass die schlichte Aufforderung Stärken und Schwächen frei zu benennen, aufschlussreiche Erkenntnisse, einerseits natürlich über das Selbstkonzept an sich, andererseits aber auch über weitere zentrale Personenmerkmale liefern kann. Um eine bessere Lesbarkeit zu gewährleisten, wurde in der gesamten Studie auf die gleichzeitige Verwendung weiblicher und männlicher Personenbezeichnungen verzichtet. Dabei soll, sofern nicht

explizit ausgewiesen, selbstverständlich auf beide Geschlechter Bezug genommen werden.

1.2 Das Selbstkonzept

Hinter dem Begriff Selbstkonzept verbirgt sich, wie die obigen einleitenden Betrachtungen angerissen haben, ein gleichermaßen facettenreiches wie schwer greifbares, konkretes wie unspezifisches psychologisches Konstrukt. Was nämlich genau darunter verstanden wird, hängt u.a. stark vom betrachteten Lebensalter, dem Fachbereich und der Nähe der Betrachtung ab. Im Säuglings- und Kleinkindalter wird mit Selbstkonzept in erster Linie das Sich-seiner-selbst-bewusst-werden, also Identitätsbildung im Sinne einer Selbst-fremd-Unterscheidung in Zusammenhang gebracht, wie in zahlreichen Experimenten auf Basis von Spiegeltests erforscht wurde. Das Kleinkind bekommt ein „Gefühl für die eigene Identität und den eigenen Wert“ (Myers, 2013, S. 202). Im Kindesalter hingegen vollzieht sich eine fortschreitende Ausdifferenzierung des Selbstkonzeptes. Von einer Art Alles-oder-Nichts-Selbst, bei dem nur einzelne Aspekte die Bewertung des Selbst dominieren, entwickelt sich zunehmend ein differenzierteres multidimensionales Selbstkonzept, das in der Lage ist, zur selben Zeit verschiedene Faktoren zu berücksichtigen und bereichsspezifisch zu betrachten. Ein bedeutender Brückenkopf zur Selbstbeurteilung wird, wie oben bereits angedeutet, mit dem Schuleintritt erreicht. Im Rahmen des akademischen Leistungskontextes können konkrete Fähigkeiten interindividuell verglichen werden. Relative Stärken und Schwächen können trennschärfer erkannt werden. Die soziale Bezugsnorm oder der soziale Vergleich treibt somit die Ausbildung eines facettenreichen Selbstbildes weiter voran und wird ab dem Schulalter zu einem zentralen Bestandteil der Konstruktion des Selbstkonzeptes. In dieser Hinsicht hat nicht nur die eher objektive, leistungsorientierte Betrachtung Gewicht, sondern auch die subjektive des Wie-werde-ich-von-anderen-gesehen. Die tatsächliche Meinung Dritter ist dabei weniger von Belang als die eigene Wahrnehmung, von dem was andere denken. Deutlich wird die enorme Bedeutung des sozialen Referenzrahmens bei der Selbstkonzeptbildung, der auch bedeutsamer Bestandteil der vorliegenden Untersuchung ist.

1.3 Theorien des Selbstkonzeptes

Im nachfolgenden Abschnitt werden verschiedene Theorien des Selbstkonzeptes vorgestellt. Dabei liegt der Fokus erstens auf den historisch bedeutsamsten Theorien, die bis heute Relevanz besitzen und Eingang in die moderne Selbstkonzeptforschung gefunden haben. Zweitens werden ausschließlich solche Theorien beleuchtet, die im Hinblick auf die Thematik der vorliegenden Untersuchung von Bedeutung sind.

1.3.1 Selbstkonzept von William James (1890)

James wird gemeinhin als Vater der Selbstkonzeptforschung betrachtet. Ihn beschäftigte die Frage, warum Menschen trotz ähnlicher Fähigkeiten völlig unterschiedliche Selbstkonzepte ausbilden können. Er nahm im Sinne einer Dualität des Selbst eine Unterteilung in das „I“ und das „Me“ vor. Das „I“ umfasst dabei das denkende, handelnde Selbst als Subjekt, das „unmittelbare Selbsterleben“. Das „Me“ hingegen stellt das Objekt der Betrachtung dar und charakterisiert in James' Theorie das eigentliche Selbstkonzept, das sich aus Erkenntnissen und Erfahrungen speist. Das „Me“ gliedert sich nach James weiters in ein spirituelles, ein soziales und ein materielles Selbst. Das Verhältnis dieser Bestandteile des Selbstkonzeptes kann in der genannten Reihenfolge als hierarchisch betrachtet werden. Das spirituelle Selbst auf oberster Ebene enthält die selbstbezogene Kenntnis der Einstellungen, Fähigkeiten sowie Eigenschaften. Das soziale Selbst impliziert Kognitionen darüber wie man von anderen Personen wahrgenommen und beurteilt wird. Das materielle Selbst an der Basis der Hierarchiepyramide setzt sich aus dem physischen Selbstkonzept, den bedeutsamen Bezugspersonen und dem eigentlichen materiellen Besitz zusammen.

Zudem bezog James auch das Selbstwertgefühl als affektive Komponente mit in das Selbstkonzept „Me“ ein. Dieses misst sich weniger an objektiven Kriterien, sondern am Eintreten subjektiver Erwartungen, sozusagen anhand eines Soll-Ist-Abgleichs. „Sind ideales Selbst und tatsächliches Selbst annähernd gleich, sagte Rogers, hat diese Person ein positives Selbstkonzept.“ (Myers, 2013, S. 567). Entscheidend für den Selbstwert sind weiterhin nicht das bloße Leistungsvermögen, sondern die individuelle Bedeutsamkeit verschiedener Bereiche und die unterschiedlichen Ansprüche, die damit einhergehen. Seiner Zeit voraus war James in der Hinsicht, dass er anstelle der weitverbreiteten Annahme eines einzigen übergeordneten g-Faktors erstens eine dimensionale und zweitens eine hierarchische Struktur des Selbstkonzeptes annahm. Dies diente als Ausgangspunkt späterer theoretischer Selbstkonzept-Modelle.

1.3.2 Symbolischer Interaktionismus

Wie der Name bereits vermuten lässt, halten mit dem symbolischen Interaktionismus soziale Beziehungen Eingang in die Selbstkonzeptforschung. Den Fremdwahrnehmungen einer Person wird bei der Konstruktion des Selbstkonzeptes eine zentrale Rolle beigemessen. Weniger die tatsächlichen Meinungen anderer Personen sind dabei von Bedeutung als vielmehr die bloße Vermutung, wie man von Dritten wahrgenommen wird, wie Cooley (1902) mit dem Spiegel-Selbst (»looking-glass self«) illustrierte. Mead (1925, 1934) betonte sowohl die Relevanz einzelner, bedeutsamer Bezugspersonen als auch ganzer Bezugsgruppen hinsichtlich der Integration von Fremdwahrnehmungen in das Selbstbild. Es werden also Informationen aus der Umwelt für die Konstruktion des Selbst herangezogen. Filipp (1979) unterscheidet fünf Quellen der Informationsaufnahme. Bei der *direkten Prädikatenzuweisung* im Gegensatz zur *indirekten Prädikatenzuweisung* liefern andere Personen unmittelbare Informationen. Bei letzterer Quelle müssen diese zunächst gedeutet und interpretiert werden, um sie ins eigene Selbstkonzept zu integrieren. Die *komparative Prädikaten-Selbstzuweisung* ist mit Blick auf die Art der Erhebung der Stärken und Schwächen in der vorliegenden Untersuchung am bedeutendsten. Bei der komparativen Prädikaten-Selbstzuweisung laufen soziale Vergleichsprozesse ab. Insbesondere der schulische Kontext bietet in dieser Hinsicht durch die Vergleichbarkeit von Leistungen in Form von Schulnoten zahlreiche Möglichkeiten. So erscheint es wenig überraschend, dass mit dem Schuleintritt der soziale Vergleich schlagartig an Bedeutung gewinnt. Bei der vierten Informationsquelle nach Filipp (1979), der *reflexiven Prädikaten-Selbstzuweisung*, wird vergleichbar mit dem „I“ und dem „Me“ nach James die Person als Subjekt gleichzeitig zum Objekt der Betrachtung. Schließlich werden bei der *ideationalen Prädikaten-Selbstzuweisung* vergangene Erfahrungen, so auch erinnerte Verhaltensweisen und Gefühle für die aktuelle Beurteilung des Selbst herangezogen.

1.3.3 Multidimensionales und hierarchisches Modell des Selbstkonzeptes von Shavelson, Hubner und Stanton (1976)

In der modernen Erforschung des Selbstkonzeptes besteht Einigkeit darüber, dass die Annahme eines einzigen übergeordneten, globalen Selbstkonzeptes nicht mehr haltbar ist. Vielmehr haben sich mehrdimensionale Modelle, wie sie mit William James ihren Anfang genommen haben, als wissenschaftlich sinnvoller und valider erwiesen. Diese Betrachtungsweise führt zwangsläufig zu den nachfolgend beschriebenen Selbstkonzepttheorien.

Shavelson et al. (1976) definieren Selbstkonzept zunächst als die Selbstwahrnehmung einer Person, die sich durch Erfahrungen und wichtige Bezugspersonen ausformt. Die Autoren gehen von einer mehrdimensionalen, hierarchischen Organisation des Selbstkonzeptes aus (s. Abb. 1). „Um die Komplexität seiner Erfahrung mit der Umwelt zu reduzieren, organisiert ein Individuum diese Erfahrungen mithilfe von Kategorien.“ (Wild & Möller, 2015, S. 183). An der Spitze des Modells steht ein übergeordnetes allgemeines Selbstkonzept, dass sich zunächst in ein schulisches und nicht-schulisches Selbstkonzept untergliedert. Ersteres umfasst bestimmte Schulfächer, während letzteres nochmals in die Selbstkonzepte Sozial, Emotional sowie Physisch unterteilt wird. Am untersten Ende der pyramidenförmigen Struktur stehen situationsspezifische Bewertungen in Bezug auf konkretes Verhalten. Wie bereits in der Einleitung zum Ausdruck gekommen ist, setzt das Forschungsinteresse der vorliegenden Arbeit an genau dieser untersten Ebene an, um mit einer Art Bottom-Up-Vorgehensweise die Beschaffenheit des Selbstkonzeptes Jugendlicher und junger Erwachsener möglichst von Grund auf, also anhand spontaner basaler Bewertungen, zu untersuchen.

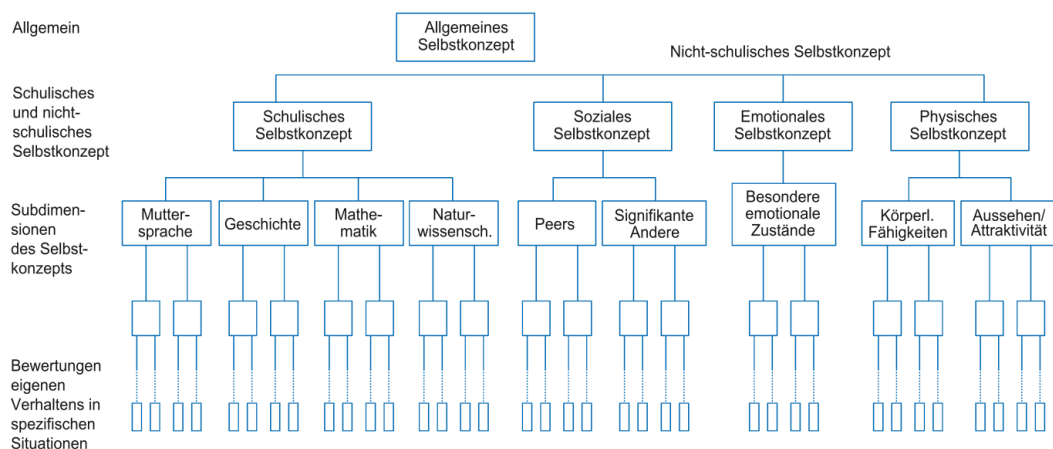


Abb. 1: Multidimensionales und hierarchisches Selbstkonzept, modifiziert nach Shavelson et al. (1976), aus Wild und Möller, 2015, S. 180

Shavelson et al. leiten im Wesentlichen sieben charakteristische Merkmale ihres Modells ab:

Das Selbstkonzept ist erstens *organisiert und strukturiert* in dem Sinne, dass neue Erfahrungen in das bestehende bereichsspezifische System eingegliedert werden können. Zweitens meint sein *mehrdimensionaler Aufbau*, dass das Selbstkonzept sich in voneinander unabhängige Bereiche gliedert. Drittens ist das Selbstkonzept von den zahlreichen situativen Bewertungen auf unterster Ebene bis hin zu einem einzigen allgemeinen Selbstkonzept *hierarchisch organisiert*. Viertens gehen die Autoren von

einer *entwicklungspsychologischen Einbettung* seiner Ausformung aus. So differenzieren sich die Vorstellungen diesbezüglich von der Kindheit bis ins Jugendalter von einer vage einseitigen Beschreibung zu einer vielschichtig bereichsspezifischen. Fünftens folgt die *Stabilität des Selbstkonzeptes* der hierarchischen Struktur des Modells. Sind die einfachen Bewertungen auf unterster Ebene eher noch situativ und bereichsabhängig verschieden, können die verfestigten Teile des Selbstkonzeptes auf höherer Ebene als weitestgehend stabil betrachtet werden. Die *evaluative, selbstbewertende Komponente* stellt den sechsten Punkt der Charakteristika des Selbstkonzeptes von Shavelson et al. (1976) dar. Hierbei wird wiederum die Nähe des Selbst-Konzeptes zum Selbst-Wert deutlich. *Von anderen Konstrukten abgrenzbar* ist siebtens den Autoren zufolge das Selbstkonzept aus dem Grunde, dass das Selbstkonzept eines Bereichs auch eine Nähe zu den zugehörigen situativen Erfahrungen aufweisen sollte, nicht aber zu anderen Selbstkonzeptbereichen. Die Autoren betonen, dass sie im Hinblick auf die im Modell enthaltenen Dimensionen keinen Anspruch auf Vollständigkeit erheben, sondern vielmehr lediglich der Versuch einer Integration der bisher bestehenden Theorien des Selbstkonzeptes unternommen wurde.

1.3.4 Das revidierte Modell von Marsh, Byrne und Shavelson (1988)

Faktorenanalytische Untersuchungen des Modells von Shavelson et al. (1976) lieferten die Erkenntnis, dass innerhalb des akademischen Selbstkonzeptes zwei voneinander unabhängige, unkorrelierte Bereiche zu differenzieren sind: das mathematische und das verbale Selbstkonzept (Marsh et al. (1988)).

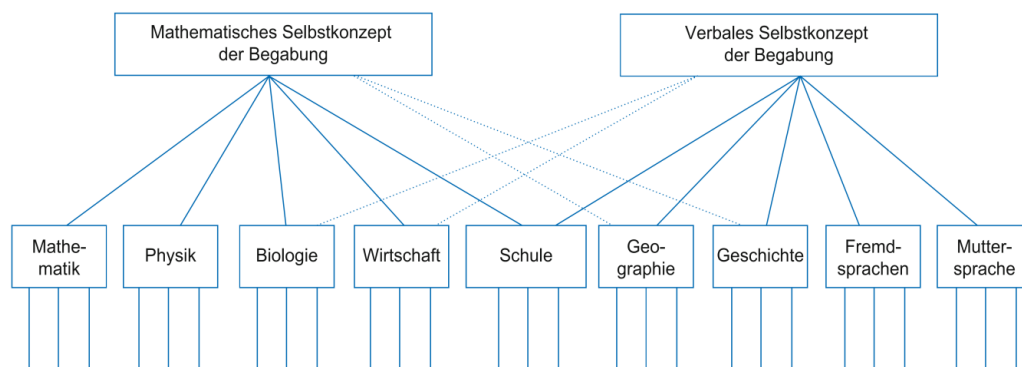


Abb. 2: Struktur des schulischen Selbstkonzeptes im revidierten Modell, modifiziert nach Marsh et al., (1988), aus Wild und Möller, 2015, S. 185

Abb. 2 illustriert auf der einen Seite die Zuteilung der Schulfächer Mathematik, Physik, Biologie sowie Wirtschaft zum mathematischen Selbstkonzept und auf der anderen Seite die Zuweisung der Fächer Geographie und Geschichte bzw. der Bereiche Fremd- und

Muttersprache zum verbalen Selbstkonzept. In der Forschung diente dieses revidierte Modell des schulischen Selbstkonzeptes als Brückenkopf zur Untersuchung von Geschlechterstereotypen, zu den in Kapitel 1.6 ein kurzer Überblick von Forschungsergebnissen gegeben wird.

Im Rahmen der Forschung mit dem revidierten Modell von Marsh et al. (1988) ist ein interessantes Phänomen im Verhältnis zwischen Leistung auf der einen und Selbstkonzept auf der anderen Seite entdeckt worden. Während nämlich die Leistungen im verbalen und mathematischen Bereich miteinander korrelieren, besteht zwischen den zugehörigen Selbstkonzepten jedoch kein Zusammenhang. Das Internal/External-Frame-of-Reference-Modell von Marsh (1986) in Abb. 3 soll dieses Phänomen erklären.

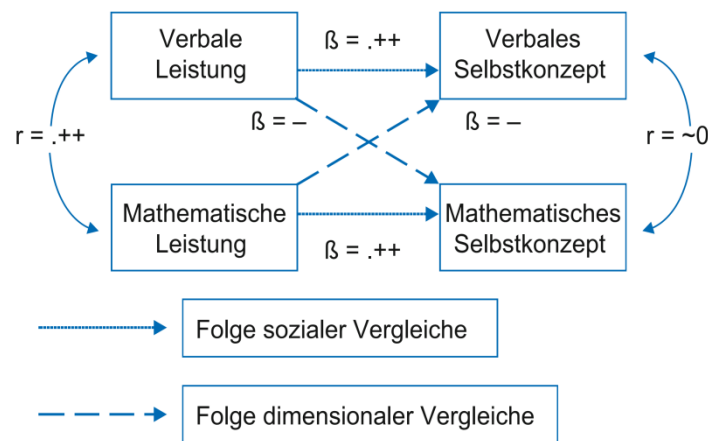


Abb. 3: Das Internal/External-Frame-of-Reference-Modell von Marsh (1986),
aus Wild und Möller, 2015, S. 190

Zunächst ist zu konstatieren, dass eine hohe Leistung in einem Leistungsbereich zwar meist zu einem positiven Selbstkonzept in selbigem führt (s. Abb. 3; $\beta = .++$), aber auch zu einem schlechten Selbstkonzept in einem anderen Leistungsbereich (s. Abb. 3; $\beta = -$). Die Erklärung hierfür ist in den unterschiedlichen Bezugsrahmen zu finden, die zur Einordnung einer bestimmten Leistung herangezogen werden: Während die Verbindung von guter Performance und positivem Selbstbild innerhalb eines Bereichs durch den sozialen Vergleich, im Sinne eines Besser-als-andere bedingt wird, kann der interne, dimensionale Vergleich im selben Zuge dazu führen, dass Selbstkonzepte anderer Bereiche abgewertet werden, und zwar unabhängig von der Leistung, die in letztgenanntem im Vergleich zu anderen Personen erbracht wurde. Dies erklärt schließlich, dass mathematische und verbale Leistungen korrelieren können (s. Abb. 3; $r = .++$), die entsprechenden Selbstkonzepte jedoch nicht (s. Abb. 3; $r = \sim 0$).

Daran anknüpfend sei auch auf den sogenannten „Big-Fish-Little-Pond-Effekt“ von Marsh (1987) hingewiesen. Dabei dient das Leistungsniveau der jeweiligen Schulklassen im Verhältnis zur Leistung eines Einzelnen als Bezugsnorm des Selbstkonzeptes. In einer unterdurchschnittlich leistungsstarken Referenzgruppe wird selbst ein durchschnittlicher Schüler ein positives Selbstkonzept empfinden. Im Gegensatz dazu wird derselbe Schüler einer Klasse mit überdurchschnittlichem Leistungsniveau eher ein negatives Selbstkonzept ausbilden. Oder um ein altes Sprichwort zu bemühen: „Unter Blinden ist der Einäugige König.“

1.4 Erhebung des Selbstkonzeptes

In der pädagogischen Psychologie existieren zahlreiche Verfahren zur Erhebung des Selbstkonzeptes, so z.B.:

SDQ – *Self-Description-Questionnaire* (Marsh & O’Neill, 1984), SDQ-III deutschsprachige Version (Schwanzer, Trautwein, Lüdtke & Sydow, 2005), DISC-Grid - *Differential Self-Concept Grid* (Rost & Sparfeldt, 2002), SESSKO-Skalen zur Erfassung des schulischen Selbstkonzeptes (Schöne, Dickhäuser, Spinath & Stiensmeier-Pelster, 2002), OSIQ-R, *Offer Self-Image Questionnaire – Revised* (Offer, Ostrov, Howard & Dolan, 1992).

Exemplarisch für die aufgelisteten Messinstrumente soll auf die deutschsprachige Version des SDQ-III (Schwanzer et al., 2005) für junge Erwachsene eingegangen werden. Dieser basiert auf dem SDQ-III – *Self-Description-Questionnaire* von Marsh und O’Neill (1984) und übernimmt dessen erste 12 Selbstkonzept-Kategorien (s. Tab. 1). Zusätzlich entwickelten die Autoren fünf weitere Skalen. Die Items bzw. Aussagesätze, wie diejenigen, die ebenfalls in Tab. 1 angeführt werden, sind auf einer vierstufigen Skala von „trifft überhaupt nicht zu“ bis „trifft völlig zu“ zu bewerten. Die Selbstbeurteilungen werden in Itemwerte umgesetzt und bereichsspezifisch gemittelt.

Tab. 1: Selbstkonzept-Kategorien und Beispielitems des SDQ-III (Schwanzer et al., 2005)

Kategorien	Beispielitem
1. Mathematische Fähigkeiten	<i>Ich bin gut in Mathematik.</i>
2. Sprachliche Fähigkeiten	<i>Ich kann mich schlecht schriftlich ausdrücken.</i>
3. Problemlösefähigkeiten	<i>Bei Problemen fallen mir so gut wie nie Lösungen ein, auf die nicht auch schon andere gekommen sind.</i>
4. Aussehen	<i>Ich habe einen attraktiven Körper.</i>
5. Körperliche Fähigkeiten	<i>Ich bin ein/e gute/r Sportler/in.</i>
6. Ehrlichkeit	<i>Ich sage fast immer die Wahrheit.</i>
7. Emotionale Stabilität	<i>Ich bin häufig bedrückt.</i>
8. Selbstakzeptanz	<i>Alles in allem habe ich ein sehr positives Bild von mir.</i>
9. Religiosität	<i>Ich bin religiös bzw. im weitesten Sinne gläubig.</i>
10. Beziehung zu Personen gleichen Geschlechts	<i>Mit anderen Personen meines Geschlechts komme ich nicht so gut klar.</i>
11. Beziehung zu Personen anderen Geschlechts	<i>Im Umgang mit Personen des anderen Geschlechts bin ich ziemlich schüchtern.</i>
12. Beziehung zu den Eltern	<i>Meine Eltern haben mich nie besonders respektiert.</i>
13. Intellektuelle Fähigkeiten	<i>Häufig denke ich, ich bin nicht so klug wie die anderen.</i>
14. Technisch-handwerkliche Fähigkeiten	<i>Ich bin technisch begabt.</i>
15. Musikalisch-künstlerische Fähigkeiten	<i>Mit Kunst oder Musik kenne ich mich gut aus.</i>
16. Politische Kompetenz	<i>Denken in politischen Zusammenhängen liegt mir.</i>
17. Fähigkeit im Umgang mit Computern	<i>Im Umgang mit Computern stelle ich mich sehr geschickt an.</i>

Die Testperson wird also dazu „gedrängt“, ihr Selbstkonzept anhand dieser vorgegebenen Bereiche bzw. Aussagen einzuschätzen. Dabei stellt sich die Frage, ob dieses Format dem Facettenreichtum des Selbstkonzeptes gerecht wird. Wild und Möller (2015, S. 186) merken an, dass die verwendeten Fragebögen meist „ad hoc konstruierte Instrumente“ seien, „deren theoretische Einbindung und psychometrische Kennwerte zu wünschen übrig lassen.“ Bis in die aktuelle Forschung hinein wird zudem erstens eine offene qualitative Erhebungsform, die den Testpersonen also größtmögliche Freiheit bei der Beurteilung ihres Selbstkonzeptes lässt, sowie zweitens der Zugang über individuelle

Stärken und Schwächen vernachlässigt. Das Anliegen dieser Untersuchung stößt genau in diese Lücke.

1.5 Sozialer Vergleich im Rahmen des Selbstkonzeptes

In Bezug auf die vorliegende Untersuchung spielt der soziale Vergleich, an dem sich die Konstruktionen des Selbstkonzeptes der Adoleszenten entspinnen, eine gewichtige Rolle. Obwohl in den Erfassungssitems die Aufforderung enthalten ist, als Bezugsgruppe für die Angabe von Stärken und Schwächen die Gleichaltrigen heranzuziehen, bleibt natürlich offen, auf welche Gruppe von Personen nun konkret Bezug genommen wird. Dabei kommen zum Beispiel Mitschüler, Freunde, Vereinskollegen infrage. Weiters stellt sich die Frage, ob eher gleichgeschlechtliche oder gegengeschlechtliche Personen als Referenz rekrutiert werden und ob darüber hinaus eher leistungsstarke oder leistungsschwache Gruppen bevorzugt werden. Dazu sollen an dieser Stelle Anleihen bei Festinger (1954, S. 121) gemacht werden: „given the range of possible persons for comparison, someone close to one's own ability or opinion will be chosen for comparison.“ Festinger geht gemäß seiner Ähnlichkeitshypothese davon aus, dass der informativste Vergleich sich anhand von Personen mit ähnlichem Fähigkeits- und Meinungsprofil vollzieht. Manche Menschen neigen hingegen dazu, sich selbstwertdienlich abwärtsgerichtet, andere demgegenüber eher ambitioniert aufwärtsgerichtet zu vergleichen. Auch hierbei tritt vergleichbar mit dem oben erläuterten „Big-Fish-Little-Pond-Effekt“ wiederum zutage, dass die Leistungen und Fähigkeiten in Relation zu den Vergleichskriterien zu bewerten sind, anhand derer sie bemessen und in das Selbstkonzept integriert werden. Zudem liegen Hinweise für eine Bevorzugung von Personen gleichen Geschlechts gegenüber gegengeschlechtlichen als Bezugsnorm vor (Major & Forcey, 1985).

Marsh (1987) und Köller (2004) nennen die Schulklasse als vorrangigen Referenzrahmen des sozialen Vergleichs bei Schülern. Hau und Marsh (2015) konnten die generell bedeutsame Rolle des sozialen Vergleichs hinsichtlich der Beurteilung des Selbstkonzeptes bekräftigen.

Andersen, Chen und Miranda (2002) führen wiederum den Begriff der „significant others“ ein. Damit meinen sie enge bedeutsame Personen, die einen großen Einfluss auf das Individuum haben und zu denen eine emotionale Beziehung besteht. Darunter fallen Eltern, Freunde, Gleichaltrige, Lebenspartner etc.. Die Autoren gehen davon aus, dass vergleichbar mit dem Spiegel-Selbst von Cooley (1902) selbstbezogenes Wissen maßgeblich in Referenz zu diesen „significant others“ ausgebildet wird.

1.6 Selbstkonzept und Geschlecht

Geschlechterstereotype stellen in den letzten Jahrzehnten ein sehr beliebtes und stark beforschtes Gebiet dar. Hinlänglich bekannt ist das vielfach zitierte, aber speziell in jüngeren Studien nicht immer replizierte Geschlechterphänomen, dass Jungen bessere Leistungen im MINT-Bereich, Mädchen bessere Leistungen im verbalen Bereich erzielen. Auch im Zuge der PISA-Studie konnten geschlechtsbezogene, relative Stärken und Schwächen von Schülern aufgezeigt werden. Insbesondere Jürgen Baumert leistete hierzu einen gewichtigen Beitrag. Artelt, Baumert, Julius-McElvany und Peschar (2000) stellten im Zuge der Analyse der Ergebnisse von PISA 2000 bei Mädchen deutliche, länderübergreifende Leistungsvorteile bei Lesekompetenzen gegenüber Jungen fest. Umgekehrt konnte bei Jungen nur eine geringe Überlegenheit hinsichtlich mathematisch-naturwissenschaftlicher Leistungsbereiche im Vergleich zu Mädchen konstatiert werden. Klieme (1997) konnte wiederum näher differenzieren, dass Jungen bei Aufgaben, die Problemlösefähigkeit verlangen, besser abschneiden, im Falle der Arithmetik jedoch keine Geschlechterunterschiede vorliegen. Baumert et al. (1997) wiederum stellten innerhalb der scheinbaren Männerdomäne Naturwissenschaften im Schulfach Physik Vorteile auf Seiten der Jungen, im Fach Biologie hingegen eine Überlegenheit der Mädchen fest.

Wie bereits in Bezug auf das Internal/External-Frame-of-Reference-Modell angeklungen ist, bestehen Geschlechterunterschiede hinsichtlich des verbalen und mathematischen Selbstkonzeptes, die häufig nicht durch die entsprechende Leistungsfähigkeit bedingt sind.

Wilgenbusch und Merrell (1999), Artelt, Demmrich und Baumert (2001) sowie Prenzel (2007) konnten in ihren Studien belegen, dass Jungen ein positiveres mathematisches Selbstkonzept besitzen als Mädchen, obwohl meist keine diesbezüglichen Leistungsunterschiede vorhanden sind oder sogar Leistungsvorteile auf Seiten der Mädchen vorliegen. Um diesen augenscheinlichen Widerspruch aufzuklären, existieren mehrere Erklärungsansätze: Bei Jungen wird das mathematische Selbstkonzept weniger stark als bei Mädchen durch frühere Leistungen in diesem Bereich beeinflusst (Manger & Eikeland, 1998). Trotz gleichen Leistungsstandes schreiben Lehrer und Eltern Jungen eine höhere Kompetenz im mathematischen Bereich zu als Mädchen (Frome & Eccles, 1998). Schülerinnen wird stattdessen seitens der Lehrer ein höheres Maß an Fleiß attestiert (Trautwein & Baeriswyl, 2007). Dies könnte auch erklären, dass Mädchen zwar bessere Leistungen erzielen, aber ein niedrigeres Selbstvertrauen besitzen (Schrader & Helmke, 2008) und in der Folge auch ein geringeres Interesse am mathematischen Leistungsbereich entwickeln.

Vor diesem Hintergrund scheint es wenig überraschend, dass Steuer (2015, S. 31) anmerkt, dass „obwohl die Befragten kaum Unterschiede im naturwissenschaftlich-mathematischen-technischen Leistungsniveau zeigten, junge Frauen ihre Begabungen deutlich geringer einschätzten als junge Männer.“

1.7 Selbstkonzept und Bindung an die Eltern/Beziehung zu den Freunden

Im Hinblick auf die Konstruktion und Bewertung der eigenen Identität streicht Wilkinson (2004) heraus, dass allgemein die Qualität der Beziehungen einen hohen Stellenwert besitzt. Leary, Haupt, Strausser und Chokel (1998) merken generell an, dass eine bedeutsame Quelle des Selbstvertrauens in gesunden sozialen Beziehungen zu suchen ist. Das Jugend- und frühe Erwachsenenalter stellt eine wichtige Phase der Identitätsbildung, also der Suche nach dem eigenen Selbstgefühl, dar. Die Identitätsstufen von Marcia (1993) heranziehend, durchlaufen die Adoleszenten verschiedene identitätsbezogene Entwicklungsphasen: Die *übernommene Identität*, die die Übernahme der Werte, Einstellungen etc. der Eltern oder anderer Autoritäten meint, die *diffuse Identität* als eine Phase der Orientierungslosigkeit, die *kritische Identität bzw. Moratorium*, in der verschiedene Rollen und Varianten des Selbst erprobt werden, sowie schließlich die *erarbeitete Identität* als Endpunkt einer selbstkonstruierten eigenen Identität. Da progressive, regressive sowie stagnierende Verläufe möglich sind, kommt der Prozess in der geschilderten Reihenfolge eher einer idealtypischen als einer zwangsläufig auf diese Weise ablaufenden Entwicklung gleich. Wichtig dabei erscheint, dass im Zuge der Selbstfindung eine Orientierung weg von den Eltern behauptet wird. So konnten Hay und Ashman (2003) aufzeigen, dass der Einfluss der Eltern auf die Adoleszenten abnimmt, während die Bedeutung der gleichgeschlechtlichen und gegengeschlechtlichen Freunde zunimmt. Zu einem ähnlichen Ergebnis kommen Song, Thompson und Ferrer (2009) hinsichtlich der Selbstbeurteilung. O'Koon (1997) hingegen stellt bezüglich der Bindung an die Eltern fest: „It was found that attachment to parents continues to remain strong into late adolescence for males and females.“ Barrocas (2012) fand wiederum heraus, dass Adoleszenten die Bindung an den Vater und die Mutter gemessen mit dem *Inventory of Parent and Peer Attachment (IPPA)* ähnlich bewerten. Die Beziehung zu den Peers wird aber höher als die Bindung an die Eltern bewertet, was sich insbesondere bei der Skala Kommunikation deutlicher ausdrückt.

Gorrese und Ruggiere (2013) konnten einen negativen Zusammenhang zwischen der Entfremdung und der Stärke des Selbstwertes aufzeigen. Die Skalen Vertrauen und Kommunikation korrelierten hingegen positiv mit dem Selbstwert. Dabei fiel die Korrelation bei den Skalen Vertrauen und Entfremdung am stärksten aus. Die Autoren

mutmaßen – da freilich das verwendete Verfahren eigentlich keine kausalen Schlüsse zulässt – dass das Vertrauen zu den Freunden zu einer niedrigeren Entfremdung von diesen und in der Folge auch zu einem höheren Selbstwert führt.

Paterson, Field und Pryor (1994) konnten Belege dafür finden, dass die Qualität der Bindung an die Eltern eine größere Wirkung auf den Selbstwert hat als die Beziehung zu den Freunden. Dabei hat weder das Alter noch das Geschlecht Einfluss auf die Bedeutung, die der Beziehung mit den Eltern und Freunden zukommt (Walker & Greene, 1986).

Nach Gecas und Schwalbe (1986) beeinflusst in der Adoleszenz die Wahrnehmung des Verhaltens des Vaters den Selbstwert stärker als die Wahrnehmung des mütterlichen Verhaltens.

Die Vielzahl der beschriebenen Studienergebnisse verdeutlicht erstens die allgemeine Bedeutung der zwischenmenschlichen Bindungen und Beziehungen in der Adoleszenz und zweitens die Unterschiedlichkeit der Resultate, je nachdem welcher Teilaspekt des Selbstkonzeptes (Identität, Selbstwert, Selbstbewertung, Selbstbild etc.) betrachtet wird. Hinsichtlich der vorliegenden Untersuchung scheint eine nähere Betrachtung der Bindung an die Eltern sowie Beziehungen zu den Freunden im Lichte der selbstzugeschriebenen Stärken und Schwächen interessant.

1.8 Selbstkonzept und Intelligenz

Es existieren kaum Untersuchungen, die Selbstkonzept und Intelligenz in Verbindung bringen.

Bachman (1970) fand heraus, dass die Intelligenz in Gestalt des IQs positiv, wenn auch mit niedriger Stärke, mit dem akademischen Selbstkonzept korreliert (vgl. Piers & Harris, 1964).

In deutlich größerem Umfang wurde Selbstkonzept in Bezug zu Leistung untersucht. So konnten Hau und Marsh (2015) reziproke kausale Beziehungen zwischen schulischer Leistung und den entsprechenden bereichsspezifischen akademischen Selbstkonzepten finden.

Schrader und Helmke (2008) gehen davon aus, dass sich Intelligenz nicht nur auf die Leistung auswirkt, sondern auch das Selbstvertrauen steigert. Wie die Erforschung der Geschlechterunterschiede betreffend bereits angemerkt wurde, fanden Manger und Eikeland (1998) heraus, dass die früher erzielte Leistung im mathematischen Bereich stärkeren Einfluss auf das entsprechende Selbstkonzept der Mädchen im Vergleich zu den Jungen hat. Da u.a. Helmke und Schrader (2006) in der Intelligenz einen der gewichtigsten Prädiktoren für Schulleistungen sehen – die Autoren geben den

durchschnittlichen Zusammenhang mit $r = .50$ an – stellt sich in Bezug auf die vorliegende Studie die Frage, ob auch die von den Adoleszenten angegebenen Stärken und Schwächen, die sich vielfach auf den akademischen Kontext beziehen, in Verbindung mit der Intelligenzleistung gebracht werden können. Konkret stellen sich Fragen wie: „Geht eine hohe ASt mit einem hohen IQ einher?“ bzw. „Korreliert eine hohe ASchw mit einem niedrigen IQ?“ oder: „Unterscheiden sich Jugendliche, die keine Angabe machen hinsichtlich ihrer Intelligenz von denjenigen, die mehrere Stärken anführen?“

Da von einer hohen längsschnittlichen Stabilität der Intelligenz von der Kindheit bis sogar ins hohe Erwachsenenalter ausgegangen werden kann (s. u.a. Deary, Whalley, Lemmon, Crawford & Starr, 2000; Deary, Whiteman, Whalley, Fox & Starr, 2004; Johnson, Gow, Corley, Starr & Deary, 2010), wird in der vorliegenden Studie die Intelligenzleistung der Untersuchungsteilnehmer gemessen mit dem HAWIK-III herangezogen.

1.9 Selbstkonzept und Temperament

Das Temperament meint die „charakteristische emotionale Reaktionsbereitschaft und Reaktionsstärke eines Menschen“ (Myers, 2013). Kagan, Snidman, Arcus und Reznick (1994) sprechen von stabilen behavioralen und emotionalen Reaktionen mit einer starken genetischen Determination.

Thomas und Chess (1977) gliedern das Temperament des Kindes in neun verschiedene Dimensionen auf: *Annäherung/Vermeidung*, *Aktivität*, *Intensität* (Stärke von Reaktionen), *Stimmungslage*, *Ablenkbarkeit*, *Ausdauer*, *Anpassungsfähigkeit*, *sensorische Empfindlichkeit* sowie *Regelmäßigkeit*, also die Vorhersagbarkeit biologischer Funktionen (s. auch Lohaus & Vierhaus, 2013). Später reduzierten Rothbart und Bates (1998) die Dimensionen auf eine Anzahl von drei: *positiver Affekt* und *Annäherung*, *negativer Affekt* und *aktive Bemühung um Kontrolle*.

In der vorliegenden Untersuchung wird das Temperament der Adoleszenten anhand eines im Rahmen des Längsschnitt-Projektes „Familienentwicklung im Lebenslauf“ (Rollett & Werneck, 2008) entwickelten Temperamentfragebogens in Anlehnung an Thomas und Chess (1977) erhoben. Dabei werden die Dimensionen Ärgerneigung, Extraversion, Introversion, Zielstrebigkeit, Offenheit für neue Nahrungsmittel, Erziehbarkeit/Anpassungsbereitschaft und Offenheit für Umwelterfahrungen verwendet. Die Erforschung der Bedeutung des Temperaments für die Konstruktion des Selbstkonzeptes konzentriert sich im Wesentlichen auf die Kindheit. Für das Jugendalter und frühe Erwachsenenalter existieren erstens sehr wenige Studien und zweitens konzentrieren sich diese zumeist auf den Selbstwert als Teilaspekt des Selbstkonzeptes in Verbindung mit verschiedenen Temperamentsdimensionen. So wiesen Robins,

Donnellan, Widaman und Conger (2010) beispielweise nach, dass junge Erwachsene mit hohem Selbstwert ein höheres Niveau der willentlichen Kontrolle (Effortful Control) besitzen. Effortful Control meint die bewusste Aufmerksamkeits- und Handlungskontrolle. Die Autoren konnten den negativen Zusammenhang zwischen Selbstwert und negativer Affektivität, der in Studien mit Erwachsenen gefunden wurde, hinsichtlich der Adoleszenten nicht replizieren. Sie stellten jedoch eine positive Korrelation zwischen Selbstwert und Aggression fest. Klein (1992) konnte zeigen, dass die Temperamentsdimensionen Anpassungsfähigkeit, Aufmerksamkeit/Ablenkbarkeit und Reaktivität positiv mit dem Selbstwert korrelierten.

Keltikangas-Järvinen, Kivimäki und Keskivaara (2003) erfassten das Temperament mit dem Fragebogen bzw. den Temperamentsdimensionen nach Cloninger (1987): Harm Avoidance (Schadens-/Risikovermeidung), Novelty Seeking (Neugierde), Reward Dependence (Belohnungsabhängigkeit) sowie Persistence (Beharrlichkeit). Zudem wurde wiederum das Selbstwertgefühl erhoben. Die Autorin konnte aufzeigen, dass ein niedriger Selbstwert mit hoher Risikovermeidung und niedriger Belohnungsabhängigkeit im Erwachsenenalter assoziiert ist.

1.10 Selbstkonzept und Selbstwert

Wie in Kapitel 1.1 angemerkt, stellt die Frage, ob bei der Untersuchung des Selbstkonzeptes die kognitiv beschreibende von der affektiv selbstbewertenden Komponente zu differenzieren ist, eine Kontroverse innerhalb der Forschung dar. Im Hinblick auf die vorliegende Studie ist diese Überlegung aus dem Grunde von Interesse, da die verwendete Art der Erfassung der Stärken und Schwächen beide Aspekte des Selbst zugleich erfasst. Zudem ist eine schwerpunktmäßige Konzentration auf den Selbstwert innerhalb der Erforschung des Selbstkonzeptes von Adoleszenten – insbesondere im sozialpsychologischen Bereich – erkennbar. Ein genaueres Verständnis der Zusammenhänge von eigenschaftsorientiertem Selbstkonzept und affektivem Selbstwertgefühl kann daher erstens dazu beitragen, die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung differenzierter zu verstehen und zweitens eine bessere Vergleichbarkeit mit Studien zu schaffen, die vorrangig den Selbstwert fokussieren.

Zunächst zeigt sich, dass der Zusammenhang der beiden Selbstkonzeptfacetten komplexer Natur ist. Campbell (1990) stellte fest, dass Personen mit einem niedrigen Selbstwert durch weniger stabile eigenschaftsorientierte Bewertungen, geringere Übereinstimmung von Selbstkonzept und zugehöriger Selbstwahrnehmung in spezifischen Situationen, geringerer Erinnerung an früheres Verhalten sowie längeren Reaktionszeiten bei Aufgaben zur Beurteilung selbstkonzeptnaher und

selbstkonzeptfremder Eigenschaften charakterisiert sind. Je geringer das Selbstwertgefühl, desto ungenauer, instabiler und schlechter erinnerbar stellen sich die Aspekte des Selbstkonzeptes dar. Demzufolge muss eine Person mit geringem Selbstwert nicht notwendigerweise auch ein negatives Selbstkonzept ausbilden. Cicei (2012) und Campbell et al. (1996) konnten den positiven Zusammenhang zwischen der Klarheit des Selbstkonzeptes und der Höhe des Selbstwertgefühls replizieren. Demnach geht ein höherer Selbstwert mit einem leichteren offeneren Zugang zum Selbst einher. Darüber hinaus konnte Cicei (2012) aufzeigen, dass ebendiese Korrelation bei jungen Männern stärker ist als bei jungen Frauen.

Diesen Forschungsergebnissen folgend könnte in der vorliegenden Studie die Höhe des Selbstwertgefühls in Zusammenhang mit dem jeweiligen Grad des Zugangs zum Selbstkonzept Einfluss auf die Angabe der relativen Stärken und Schwächen genommen haben. Vorstellbar ist beispielweise, dass Personen mit stark ausgeprägtem Selbstwert und somit auch stärkerem selbstbezogenem Wissen auch eher durch die Angabe zahlreicher Stärken und Schwächen auffallen. Andererseits wäre, um dieser Logik zu folgen, ein negatives Selbstwertgefühl eben nicht mit der Angabe vieler Schwächen verbunden, sondern ebenfalls mit wenigen diesbezüglichen Nennungen. Allerdings erscheint mit Blick auf die vorliegende Untersuchung auch eine Abschwächung dieses Zusammenhangs durch den konkreten sozialen Bezugsrahmen bei der Erhebung der Stärken und Schwächen möglich, der den entsprechenden Zugang erleichtert haben könnte. Insgesamt können im Folgenden anhand der Ergebnisse hinsichtlich möglicher Zusammenhänge zwischen Selbstwert und Selbstkonzept sowie zugehörige Wirkungen auf die Erhebung der Stärken und Schwächen zwar Überlegungen angestellt werden, allerdings lassen sich diesbezüglich mit den bestehenden Möglichkeiten keine konkreteren Nachweise erbringen. Mit anderen Worten: Inwiefern mit der offenen qualitativen Erhebung von Stärken und Schwächen eine Form des Selbstwertgefühls erfasst wurde, bleibt eher spekulativ. Dennoch besitzen die beschriebenen Forschungsergebnisse, die eine enge Verbindung des kognitiven und affektiven Selbst nahelegen, Relevanz sowohl im Hinblick auf die Diskussion der Untersuchungsergebnisse als auch auf künftige, daran angeschlossene Studien.

1.11 Ableitung der Fragestellung

Wie im vorherigen Kapitel herausgearbeitet wurde, stellt der qualitative Zugang zum Selbstkonzept von Jugendlichen und jungen Erwachsenen mittels selbst zugeschriebener Stärken und Schwächen ein in der einschlägigen Literatur über weite Strecken vernachlässigtes Forschungsgebiet dar. Die vorliegende Untersuchung macht sich daher

zur Aufgabe, die Diversität des Selbstkonzepts von Adoleszenten auf Grundlage ebendieser selbstbeschreibenden und selbstbeurteilenden Stärken und Schwächen in Referenz zu Gleichaltrigen zu erforschen. Auch wurde in den selbstkonzeptnahen Bereichen, wie der Bindung an die Eltern bzw. Beziehungen zu den Freunden, Intelligenz sowie Temperament entsprechender Forschungsbedarf mit Blick auf die Adoleszenz offenkundig. Aufgrund des verwendeten Erhebungsverfahrens, das in Bezug auf die relativen Stärken und Schwächen basales, ungefiltertes, qualitatives Datenmaterial zur Folge hatte, wird hinsichtlich der nachfolgenden Forschungsfragen datengeleitet vorgegangen. Diese methodische Vorgehensweise wird in den nachfolgenden Kapiteln näher ausgeführt. Während der erste Block von Fragestellungen entlang der kategorialen Differenzierung der Stärken und Schwächen entwickelt wird, werden im zweiten Block Maße der Stärken- und Schwächen-Anzahl Variablen aus ebenjenen oben genannten und spärlich erforschten selbstkonzeptnahen Bereichen gegenübergestellt.

Empirischer Teil

2. Methode

2.1 Untersuchungsziele

Vorrangiges Ziel der Untersuchung ist es, bei Jugendlichen und jungen Erwachsenen auf der Grundlage selbst zugeschriebener Stärken und Schwächen Konstruktionen des Selbstkonzeptes zu erforschen. Dazu wird zunächst eine Art Inventur der in qualitativer Form vorliegenden, selbstzugeschriebenen Stärken und Schwächen durchgeführt, um diesbezüglich einen möglichst ungefilterten Überblick zu erhalten. Im nächsten Schritt werden die Informationen durch Kategorienbildung in Anlehnung an Shavelson et al. (1976) bzw. Marsh et al. (1988) gruppiert und verdichtet. Auf Besonderheiten und Auffälligkeiten dieser kategorialen Differenzierung der Stärken und Schwächen wird anhand deskriptiver Statistiken eingegangen und im Anschluss daran erste Fragestellungen formuliert und beantwortet. Schließlich werden durch die sogenannten Stärken-Ausprägungsgruppen (StAgr) und Schwächen-Ausprägungsgruppen (SchwAgr) (s. Kapitel 3.2) zwei Variablen entwickelt und selbstkonzeptnahen Variablen, wie Bindung an die Eltern, Beziehung zu den Freunden, Temperament, Intelligenz, Zukunftseinschätzungen sowie Zufriedenheit mit der eigenen Begabung in statistischen Verfahren gegenübergestellt. Die sich daran anknüpfenden Hypothesen haben die Beantwortung der Frage zum Ziel, ob bei Jugendlichen und jungen Erwachsenen zwischen den Gruppen, bestehend aus der kategorisierten Anzahl von Nennungen, Unterschiede und Zusammenhänge hinsichtlich dieser Determinanten bestehen.

Übergeordnet soll in der vorliegenden Untersuchung demonstriert werden, dass ein einfaches offenes qualitatives Format der Erhebung der Stärken und Schwächen von Adoleszenten einen aufschlussreichen Zugang zu deren Selbstkonzept ermöglicht.

2.2. Untersuchungsplan

Die Daten der Untersuchung wurden allesamt dem längsschnittlichen Forschungsprojekt „Familienentwicklung im Lebenslauf“ entnommen. Auf diese Studie soll im Folgenden näher eingegangen werden (Rollett, 2014, S. 1f.):

Bei dem Projekt „Familienentwicklung im Lebenslauf“ (FIL, Leitung: o.Univ.-Prof.em.Dr. Brigitte Rollett und Ass.-Prof. Mag. Dr. Harald Werneck) handelt es sich um eine methodisch komplex angelegte Längsschnittstudie, deren Ziel es ist, die Entwicklung von Kindern und ihren Familien vom sechsten Schwangerschaftsmonat der Mutter an bis zum erreichten Erwachsenenalter zu untersuchen, um Informationen über förderliche bzw. riskante individuelle und

familienbezogene Entwicklungen zu gewinnen. Das Projekt wird vom Jubiläumsfonds der Österreichischen Nationalbank gefördert.

Die Untersuchungsfamilien wurden über Geburtskliniken und ärztliche Praxen gewonnen. Die Datenerhebung erfolgte im Zuge von Hausbesuchen bei den Untersuchungsfamilien. An der ersten Erhebungswelle (t1) nahmen 175 Familien teil. Die weiteren Erhebungswellen fanden statt, als die Kinder im Durchschnitt 3 Monate (t2), 3 Jahre (t3), 8 Jahre (t4), 11 Jahre (t5), 15 Jahre (t6), 18 (t7) und 22 Jahre (t8) alt waren. Die ersten beiden Erhebungszeitpunkte des FIL-Projektes stellten die österreichische Teilstichprobe des internationalen Forschungsprojektes „Die Bedeutung von Rollenauffassungen junger Eltern für den Übergang zur Elternschaft“ (Leitung: Prof. Dr. Horst Nickel, Universität Düsseldorf, vgl. Nickel & Quaiser-Pohl, 2001) dar.

Der Untersuchungsplan (vgl. B. Rollett & H. Werneck, 1993) sah vor, dass die teilnehmenden Mütter entweder unter oder über 30 Jahre alt waren, in einer Ehe oder festen Partnerschaft lebten und das ungeborene Kind entweder das erste, zweite oder dritte Kind der Familie war (siehe Tabelle 2).

Tab. 2: Mütterstichprobe der ersten Erhebungswelle (t1) (die Prozentangaben beziehen sich auf alle teilnehmenden Familien);

	Mütter < 30 Jahre		Mütter > 30 Jahre		Gesamt	
1. Kind	35	20.0 %	31	17.7 %	66	37.7 %
2. Kind	35	20.0 %	36	20.6 %	71	40.6 %
3. Kind	16	9.1 %	22	12.6 %	38	21.7 %
Gesamt	86	49.1 %	89	50.9 %	175	100 %

Die Teilnahmequoten zu den verschiedenen Erhebungszeitpunkten sind aus Tabelle 3 zu entnehmen.

Tab. 3: Teilnahmequoten zu den acht Erhebungswellen des FIL-Projektes;

	t1	t2	t3	t4	t5	t6	t7	t8*
Kinder	-	164 (92%)	120 (67%)	144 (80%)	144 (80%)	137 (77%)	142 (80%)	139 (78%)
Mütter	175 (100%)	168 (96%)	152 (87%)	137 (78%)	135 (77%)	131 (75%)	143 (82%)	139 (79%)
Väter	175 (100%)	167 (95%)	147 (84%)	124 (71%)	120 (69%)	119 (68%)	119 (68%)	125 (71%)

*Stand: April 2014

Die Prozentangaben beziehen sich bei den Müttern und Vätern auf die Gesamtanzahl der teilnehmenden Familien zu t1 (N = 175), bei den Kindern aufgrund dreier Zwillingsgeburten auf ein N von 178.

(Rollett, 2014, S. 1f.)

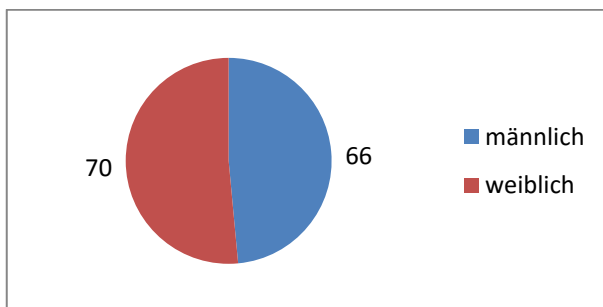
2.3. Die Untersuchungsstichprobe

Im Folgenden sollen für die vorliegende Studie bedeutsame Charakteristika der Untersuchungsstichprobe zur sechsten, siebten und achten Erhebungswelle beschrieben werden.

2.3.1 Stichprobe zu t6 Geschlecht

Zur sechsten Erhebungswelle konnte auf die Daten von 136 Jugendlichen, davon 70 Mädchen (51,5%) und 66 Jungen (48,5%), zurückgegriffen werden (s. Abb. 4).

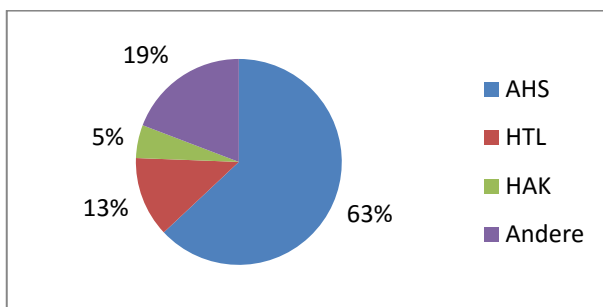
Abb. 4: Geschlechterverteilung zu t6



Schultypen

Die überwiegende Mehrheit der Jugendlichen besucht zur sechsten Welle die AHS (n=85; 63%). 12,6% (n=17) entfallen auf den Schultyp HTL, 5,2% (n=7) auf die Handelsakademie (HAK). 19,2% (n=26) besuchen wiederum verschiedene weitere Schultypen (s. Abb. 5).

Abb. 5.: Schultypen zu t6, in Prozent



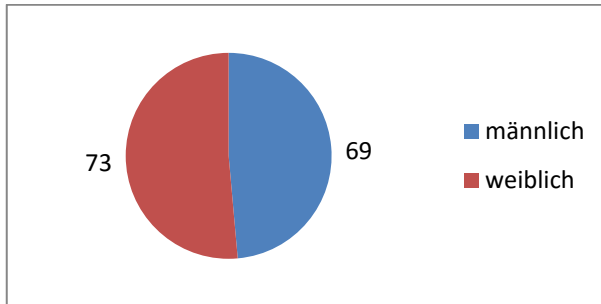
Legende: AHS = Allgemeinbildende höhere Schule; HTL = Höhere Technische Lehranstalt; HAK = Handelsakademie

2.3.2 Stichprobe zu t7

2.3.2.1 Geschlecht

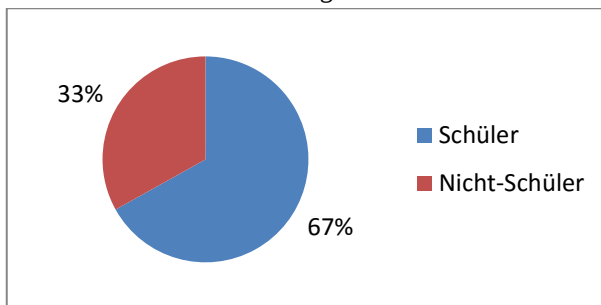
142 junge Erwachsene konnten zur siebten Welle in die Untersuchungen aufgenommen werden. Davon sind 73 (51,4%) weiblich und 69 (48,6%) männlich (s. Abb. 6).

Abb. 6: Geschlechterverteilung zu t7



66,9% (n=95) der 18-Jährigen kreuzt als Haupttätigkeit Schule an gegenüber 33,1% (n=47) Nicht-Schülern.

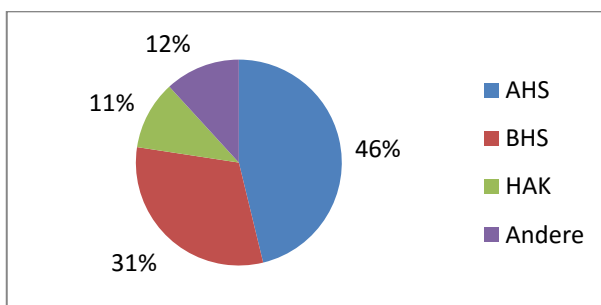
Abb.7: Prozentuale Verteilung Schüler/Nicht-Schüler zu t7



2.3.2.2 Schultypen

Zur siebten Welle setzt sich die Verteilung der Schultypen auf die 18-Jährigen wie folgt zusammen: AHS n=42, 46,2%, (Allgemeinbildende Höhere Schule); BHS n=29, 31,2% (Berufsbildende Höhere Schulen); HAK n=10, 10,8% (Handelsakademie); Andere n=11, 11,8% (s. Abb. 8).

Abb. 8.: Schultypen zu t7, in Prozent

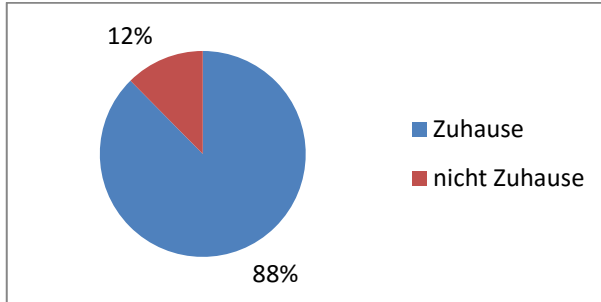


Legende: AHS = Allgemeinbildende Höhere Schule; BHS = Berufsbildende Höhere Schulen HAK = Handelsakademie

2.3.2.3 Wohnsituation

Zudem geben 87,6% (n=120) der jungen Erwachsenen zu Protokoll, noch Zuhause zu wohnen, gegenüber 12,4% (n=17), (s. Abb. 9).

Abb. 9: Wohnen zu t7: Zuhause vs. Nicht-Zuhause, in Prozent

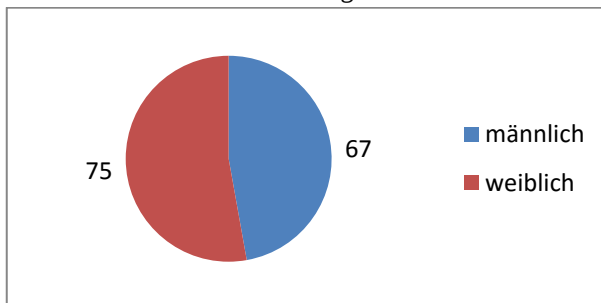


2.3.3 Stichprobe zu t8

2.3.3.1 Geschlecht

Zum achten Erhebungszeitraum konnten wie schon zum vorherigen Daten von 142 jungen Erwachsenen erhoben werden. Diese Stichprobe setzte sich aus 75 jungen Frauen (52,8%) und 67 jungen Männern (47,2%) zusammen (s. Abb. 10).

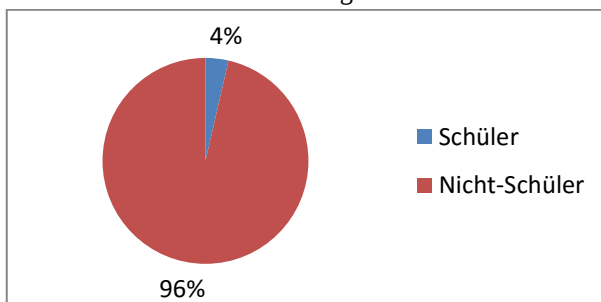
Abb. 10: Geschlechterverteilung zu t8



2.3.3.2 Schüler/Nicht-Schüler

Zur achten Welle gibt der Löwenanteil, 96,4% (n=135) der jungen Erwachsenen an, nicht mehr zur Schule zu gehen. Nur 3,6% (n=5) sind demnach noch Schüler (s. Abb. 11)

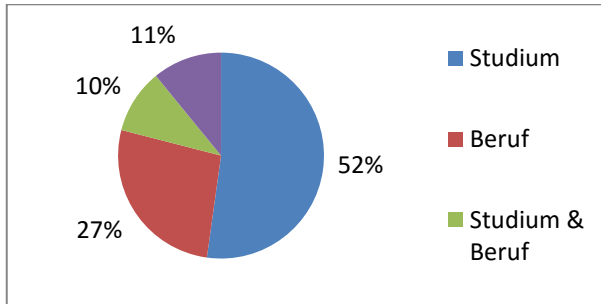
Abb. 11: Prozentuale Verteilung Schüler/Nicht-Schüler zu t8



2.3.3.3 Haupttätigkeit

Die Mehrheit von 52,2% (n=72) der 22-Jährigen kreuzen als Haupttätigkeit Studium an. 26,8% (n=37) befinden sich in beruflicher Beschäftigung. 10,1% (n=14) geben als Haupttätigkeit beide Bereiche an (s. Abb. 12).

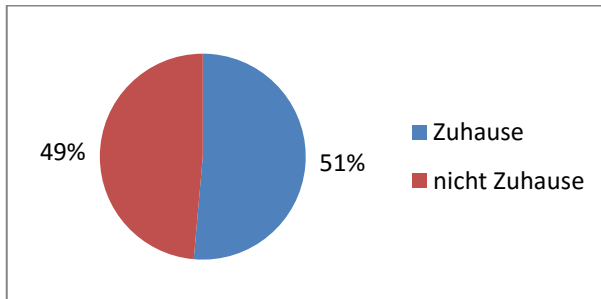
Abb. 12: Haupttätigkeit zu t8, in Prozent



2.3.3.4 Wohnsituation

Zur achten Erhebungswelle wohnen nur noch 51,4% (n= 72) der Adoleszenten im elterlichen Haushalt (s. Abb. 13).

Abb. 13: Wohnen zu t8: Zuhause vs. Nicht-Zuhause, in Prozent



2.4. Die Messinstrumente

In diesem Kapitel werden die bei der Untersuchung zum Einsatz gekommenen Messinstrumente vorgestellt.

2.4.1 Erhebung der Stärken und Schwächen

Zur sechsten, siebten und achten Erhebungswelle, also in einem Alter von 15, 18 bzw. 22 Jahren, wurde den Jugendlichen bzw. jungen Erwachsenen wiederholt dieselben zwei Aussagen vorgegeben: „*Ich glaube, dass ich im Vergleich zu anderen Jugendlichen meines Alters in folgenden Bereichen besser bin*“ bzw. „*Ich glaube, dass ich im Vergleich zu anderen Jugendlichen meines Alters in folgenden Bereichen weniger gut bin*“. Ihre Angaben konnten die Jugendlichen bzw. jungen Erwachsenen frei in ein leeres Antwortfeld eintragen. Mehrere Nennungen waren möglich. Die Angaben zur ersten Aussage werden in der vorliegenden Diplomarbeit als *Stärken*, die der zweiten Aussage als *Schwächen* bezeichnet. Es handelt sich dabei erstens um *Selbstbeschreibungen*, da die

Jugendlichen bzw. jungen Erwachsenen dazu angehalten werden, ungebunden, also ohne Vorgabe von Kategorien oder ähnlichem, ihre Stärken bzw. Schwächen zu benennen. Zweitens beinhalten die Aussagen eine *selbstbewertende, selbstevaluative* Komponente: Die Stärken und Schwächen sollten nämlich in Relation zu den Altersgenossen eingeschätzt werden. Es wird demnach ein relativ konkreter Bezugsrahmen vorgegeben. Freilich lässt dieser offen, welche Gruppe Gleichaltriger (Mitschülern, Freunde, Vereinskollegen etc.) als Referenz tatsächlich herangezogen wird.

2.4.2 Inventory of Parent and Peer Attachment (Armsden & Greenberg, 1987)

Zur Erfassung der Bindung an die Eltern bzw. an die Freunde kam eine adaptierte und in die deutsche Sprache übersetzte Form des *Inventory of Parent and Peer Attachment* (kurz: IPPA) zum Einsatz. Dieses Verfahren ermöglicht einerseits separat für Vater und Mutter sowie für beide Elternteile gemeinsam und andererseits für die Beziehung zu den Freunden verschiedene Dimensionen der Bindung zu erfassen. 26 Items sind hinsichtlich der Bindung an die Eltern zu bearbeiten, 25 Items in Bezug auf die Beziehung zu den Freunden. Konkret müssen Aussagen auf einer fünfstufigen Skala von „immer“ bis „nie“ eingeschätzt werden. Diese Items lassen sich vier übergeordneten Skalen zuordnen: Vertrauen, Kommunikation, Entfremdung sowie negative emotionale Beziehung. Letztere wurde anhand faktorenanalytischer Berechnungen hinzugenommen (vgl. Rollett & Werneck, 2008). Die nachfolgenden Erklärungen zu den vier Skalen des IPPA sind der Diplomarbeit von Rajtora (2012, S. 59-60) entnommen. Diese beziehen sich gleichermaßen auf die Bindung an die Eltern wie auf die Beziehung zu den Freunden.

Die Skala *Vertrauen* beschreibt das „Gefühl des wechselseitigen Vertrauens“.

Entfremdung meint die „subjektive Einschätzung der Jugendlichen, wie wenig sie sich ihren Eltern [bzw. den Freunden] anvertrauen können, sie das Gefühl haben, von ihnen entfremdet zu sein und sich bei ihnen emotional ungeborgen zu fühlen, wenn sie Probleme und Schwierigkeiten haben.“

Die Skala *Kommunikation* bezieht sich auf die „Bereitschaft zur und die Art und Weise der Kommunikation zwischen Eltern und Kindern [bzw. Jugendlichen und Freunden] [...]. Dies besonders bei schwierigen Situationen, bei Problemen, die das Kind hat oder bei Diskussionen zwischen Eltern und Kindern [bzw. Jugendlichen und Freunden].“

Die Skala *Negative emotionale Beziehung* schließlich erfasst „die ambivalente Beziehung zu den Eltern [bzw. Freunden] und andererseits die emotionale Einstellung zu ihnen“. (vgl. Rajtora, 2012, S. 59-60)

2.4.3 Hamburg-Wechsler-Intelligenztest für Kinder III (Tewes, Rossmann & Schallberger, 2002)

Zur Erfassung der kognitiven Leistungsfähigkeit wurde im Rahmen der FIL-Studie der *Hamburg-Wechsler-Intelligenztest für Kinder III* (kurz: HAWIK-III) von Tewes, Rossmann und Schallberger (2002) verwendet. Der HAWIK-III basiert auf dem Ansatz von Wechsler: „Intelligenz ist die zusammengesetzte oder globale Fähigkeit des Individuums, zweckvoll zu handeln, vernünftig zu denken und sich mit seiner Umwelt wirkungsvoll auseinander zu setzen.“ (Wechsler, 1956, S.13).

Im Test kommen 13 verschiedene Untertests zum Einsatz (s. Tab. 4). Diese gliedern sich zunächst in einen Verbalteil, der auf rein verbaler Bearbeitung fußt und erfahrungsgebundene Kompetenzen verlangt, und in einen Handlungsteil, der wiederum visuelle und handlungsbezogene Kompetenzen anhand des sprachfreien Umgangs mit konkreten Materialien erfasst. Der Gesamt-IQ wird aus den Wertpunkten des Verbalteils und Handlungsteils errechnet. Des Weiteren können im HAWIK-III die Indexwerte Sprachliches Verständnis, Wahrnehmungsorganisation, Unablenkbarkeit sowie Arbeitsgeschwindigkeit berechnet werden (s. Tab. 4).

Tab. 4: Indizes und Untertests des HAWIK-III

Skalen und Indizes	Untertests
Gesamt-IQ	HT und VT
Verbalteil	AW, GF, RD, WT, AV, ZN
Handlungsteil	BE, ZS, BO, MT, FL, SyS, LT
Sprachliches Verständnis	AW, GF, WT, AV
Wahrnehmungsorganisation	BE, BO, MT, FL
Unablenkbarkeit	RD, ZN
Arbeitsgeschwindigkeit	ZS, SyS

Legende: HT = Handlungsteil; VT = Verbalteil; AW = Allgemeines Wissen; GF = Gemeinsamkeiten finden; RD = Rechnerisches Denken; WT = Wortschatz-test; AV = Allgemeines Verständnis; ZN = Zahlen nachsprechen; BE = Bilder-ergänzen; ZS = Zahlen-Symbol-Test; BO = Bilderordnen; MT = Mosaik-Test; FL = Figurenlegen; SyS = Symbolsuche; LT = Labyrinth-Test

Nachfolgend sei noch kurz anhand der Testbesprechung von Deimann und Kastner-Koller (2003, S. 181) auf die inhaltliche Bedeutung der vier Indexwerte eingegangen:

„Während die Indices Sprachliches Verständnis und Wahrnehmungsorganisation weitgehend dem Verbal- bzw. Handlungsteil entsprechen, erfassen die Indices Unablenkbarkeit und Arbeitsgeschwindigkeit neue Leistungsaspekte. Sprachliches Verständnis misst nach Kaufman (1994) die sprachliche Konzeptbildung, sprachliche Kenntnisse und das verbale Ausdrucksvermögen. Unablenkbarkeit überprüft ebenfalls Aspekte der verbalen Intelligenz, nämlich numerische Fähigkeiten und sequentielle Verarbeitungsprozesse. Wahrnehmungsorganisation bezieht sich auf nonverbale

Denkvorgänge und visuomotorische Koordination; der Index Arbeitsgeschwindigkeit erfasst die Denkgeschwindigkeit und motorische Geschwindigkeit bei der Bearbeitung verschiedener nonverbaler Aufgaben mit geringer Schwierigkeitskomponente.“ (zit. Deimann & Kastner-Koller, 2003, S. 181)

2.4.4 Temperamentfragebogen (i. Ahn. an Thomas & Chess, 1977)

Zur Erhebung des Temperaments wurde im Rahmen der FIL-Studie eigens ein entsprechender Fragebogen entwickelt: der *Temperamentfragebogen*. Dieser basiert auf den Theorien von Thomas und Chess (1977). Die Jugendlichen bzw. jungen Erwachsenen können sich (bzw. die Mütter ihre Kinder) dabei auf einer aus sieben Stufen bestehenden Skala von „nie“ bis „immer“ hinsichtlich verschiedener Items, die wiederum übergeordneten Temperamentsdimensionen zugeordnet wurden, einschätzen. Die folgenden Erläuterungen zu den Dimensionen des Temperamentfragebogens sind der Diplomarbeit von Reininger (2011) entlehnt:

Personen, die eine hohe Ausprägung der Skala *Ärgerneigung* erreichen, können durch eine „vorwiegend negative Stimmung, hohe Irritierbarkeit sowie eine mangelnde Fähigkeit zur Beruhigung“ charakterisiert werden. Hohe Werte der Skala *Soziabilität* lassen auf „ein offenes und nicht schüchternes Verhalten gegenüber Fremden“ schließen. *Zurückgezogenheit* meint im Rahmen des Temperamentfragebogens ein „schüchternes und scheues Verhalten anderen gegenüber bzw. die bevorzugte Beschäftigung mit sich selbst.“ Hinter der Skala *Zielstrebigkeit* verbirgt sich „die Motivation und Freude an der Arbeit sowie die Ausdauer und das Hinarbeiten auf selbstgesteckte Ziele“. *Offenheit für Umwelterfahrungen* kann als „das Interesse an der Umwelt sowie an neuen Situationen und Beschäftigungen“ interpretiert werden. „Eine vorwiegend positive Stimmungslage und hohe Geduld“ kann Personen mit einer hohen *Erziehbarkeit/Anpassungsbereitschaft* attestiert werden. „Zudem fällt es ihnen leicht, Vorschläge anderer sowie Verbote zu akzeptieren.“ Die Skala *Offenheit für neue Nahrungsmittel* meint inhaltlich, „die Bereitschaft der Jugendlichen, Nahrungsmittel zu sich zu nehmen, welche ihnen nicht schmecken bzw. welche ihnen unbekannt sind.“ (Reininger, 2011, S. 127)

2.4.5 Erhebung der Zukunftseinschätzung

Um zu erfassen, wie zuversichtlich bzw. pessimistisch die Jugendlichen bzw. jungen Erwachsenen in ihre Zukunft blicken, wurden für die Erhebungswellen t6, t7 und t8 zwei Items ausgewählt: Erstens „Meine Zukunft sieht gut aus.“ sowie zweitens „In 20 Jahren werde ich im Beruf erfolgreich sein.“. Diese beiden Aussagen konnten von den Untersuchungsteilnehmern auf das persönliche Zutreffen hin auf einer sechsstufigen Skala beurteilt werden. Bezüglich des ersten Items konnte zwischen „stimme gar nicht

zu“ bis „stimme völlig zu“ ausgewählt werden. Beim zweiten Item reichte die Skala von „ganz sicher nicht“ bis „ganz sicher“. Hohe Werte bedeuten demnach in beiden Fällen auch eine hohe Zustimmung.

2.4.6 Erhebung der Zufriedenheit mit der Begabung

Die Zufriedenheit der Adoleszenten mit der eigenen allgemeinen Begabung wurde anhand eines Items erfasst: „Ich bin mit meiner Begabung...“. Dieser unvollständige Satz konnte von den Jugendlichen bzw. jungen Erwachsenen mit einer sechsstufigen Skala von „sehr zufrieden“ bis „sehr unzufrieden“ komplettiert werden. Damit, wie im Falle der Erhebung der Zukunftseinschätzung, hohe Werte mit einer großen Zustimmung einhergehen, wurde das Item entsprechend in eine positive Polung rekodiert. Wiederum wurde sich auf die Erhebungswellen t6, t7 und t8 beschränkt.

2.5 Durchführung der Untersuchung

Die Untersuchungen im Rahmen des FIL-Projektes (Familienentwicklung im Lebenslauf) erfolgten in Form von Hausbesuchen, bei denen u.a. die oben beschriebenen Messinstrumente den Untersuchungsteilnehmern vorgegeben wurden. Die Vorgabe der Verfahren wurde aufgrund des enormen Arbeitsaufwandes im Wesentlichen von Diplomanden durchgeführt.

2.6. Fragestellungen (F1-25) und Hypothesen

2.6.1 Fragestellungen und Hypothesen zu Stärken bzw. Schwächen und den Kategorien Schulisch, Nicht-schulisch, Gemischt

F1: Die Angabe von Stärken unterscheidet sich von der Angabe von Schwächen hinsichtlich der Verwendung der Kategorien Schulisch, Nicht-Schulisch, Gemischt?

Die Angabe von Stärken unterscheidet sich zu t6 (H1a(1)) und t7 (H1b(1)) von der Angabe von Schwächen hinsichtlich der Verwendung der Kategorien Schulisch, Nicht-Schulisch, Gemischt.

F2: Unterscheiden sich zur siebten Welle die Schüler von den Nicht-Schülern hinsichtlich der Verteilung von Stärken aus den Kategorien Schulisch, Nicht-Schulisch, Gemischt?

H1a(2) Die Schüler unterscheiden sich von den Nicht-Schülern zu t7 in der Verteilung der Stärken aus den Kategorien Schulisch, Nicht-Schulisch, Gemischt.

F3: Unterscheiden sich zur siebten Welle die Schüler von den Nicht-Schülern hinsichtlich der Verteilung von Schwächen aus den Kategorien Schulisch, Nicht-Schulisch, Gemischt?

H1a(3) Die Schüler unterscheiden sich von den Nicht-Schülern zu t7 in der Verteilung der Schwächen aus den Kategorien Schulisch, Nicht-Schulisch, Gemischt.

2.6.2 Fragestellungen und Hypothesen zu Geschlechterunterschieden im verbalen und mathematischen Leistungsbereich

F4: Unterscheiden sich die Geschlechter hinsichtlich der Stärken aus dem verbalen bzw. mathematischen Bereich?

Die Geschlechter unterscheiden sich zu t6 (H1a(4)) und t7 (H1b(4)) hinsichtlich der Verteilung der Stärken aus dem verbalen bzw. mathematischen Bereich.

F5: Unterscheiden sich die Geschlechter hinsichtlich der Verteilung der Schwächen aus dem verbalen bzw. mathematischen Leistungsbereich?

Die Geschlechter unterscheiden sich zu t6 (H1a(5)) und t7 (H1b(5)) hinsichtlich der Verteilung der Schwächen aus dem verbalen bzw. mathematischen Bereich.

2.6.3 Fragestellungen und Hypothesen zu Geschlechterunterschieden in den Schulnoten des verbalen und mathematischen Bereichs

F6: Unterscheiden sich die Geschlechter hinsichtlich der Schulnoten im verbalen Bereich?

Die Geschlechter unterscheiden sich zu t6 (H1a(6)) und t7 (H1b(6)) hinsichtlich der Schulnoten im verbalen Bereich.

F7: Unterscheiden sich die Geschlechter hinsichtlich der Schulnoten im mathematischen Bereich?

Die Geschlechter unterscheiden sich zu t6 (H1a(7)) und t7 (H1b(7)) hinsichtlich der Schulnoten im mathematischen Bereich.

2.6.4 Fragestellungen und Hypothesen zu Stärken/Schwächen und Bindung an die Mutter bzw. den Vater

F8: Bestehen signifikante Zusammenhänge zwischen der ASt und der Bindung an die Mutter?

Die ASt korreliert zu t6 (H1a(8)), t7 (H1b(8)) und t8 (H1c(8)) mit der Bindung an die Mutter (IPPA-Skalen).

F9: Bestehen signifikante Zusammenhänge zwischen der ASchw und der Bindung an die Mutter?

Es bestehen zu t6 (H1a(9)), t7 (H1b(9)) und t8 (H1c(9)) Zusammenhänge zwischen der ASchw und der Bindung an die Mutter (IPPA-Skalen).

F10: Bestehen signifikante Zusammenhänge zwischen der ASt und der Bindung an den Vater?

Die ASt hängt zu (t6 H1a(10)), t7 (H1b(10)) und t8 (H1c(10)) mit der Bindung an den Vater zusammen (IPPA-Skalen).

F11: Bestehen signifikante Zusammenhänge zwischen der ASchw und der Bindung an den Vater?

Es bestehen zu t6 (H1a(11)), t7 (H1b(11)) und t8 (H1c(11)) signifikante Zusammenhänge zwischen der ASchw und der Bindung an den Vater (IPPA-Skalen).

F12: Unterscheiden sich die StAgr hinsichtlich der Bindung an die Mutter (IPPA-Skalen)?

Es bestehen zu t6 (H1a(12)), t7 (H1b(12)) und t8 (H1c(12)) signifikante Unterschiede zwischen den StAgr zu t6 hinsichtlich der Bindung an die Mutter (IPPA-Skalen).

F13: Unterscheiden sich die StAgr hinsichtlich der Bindung an den Vater (IPPA-Skalen)?

Die StAgr unterscheiden sich zu t6 (H1a(13)), t7 (H1b(13)) und t8 (H1c(13)) hinsichtlich der Bindung an den Vater (IPPA-Skalen).

F14: Unterscheiden sich die SchwAgr hinsichtlich der Bindung an die Mutter (IPPA-Skalen)?

Zu t6 (H1a (14)), t7 (H1b (14)) und t8 (H1c (14)) existieren Unterschiede zwischen den SchwAgr hinsichtlich der Bindung an die Mutter (IPPA-Skalen).

F15: Unterscheiden sich die SchwAgr hinsichtlich der Bindung an den Vater (IPPA-Skalen)?

Die Bindung an den Vater (IPPA-Skalen) differenziert zu t6 (H1a (15)), t7 (H1b (15)) und t8 (H1c (15)) zwischen den SchwAgr.

2.6.5 Fragestellungen und Hypothesen zu Stärken und Beziehung zu den Freunden

F16: Korreliert die ASt mit der Beziehung zu den Freunden (IPPA-Skalen)?

Es bestehen zu t6 (H1a(16)), t7 (H1b(16)) und t8 (H1c(16)) signifikante Zusammenhänge zwischen der ASt und der Beziehung zu den Freunden zu t7 (IPPA-Skalen).

F17: Korreliert die ASchw zu t7 mit der Beziehung zu den Freunden (IPPA-Skalen)?

Es liegen zu t6 (H1a (17)), t7 (H1b(17)) und (H1c(17)) Korrelationen zwischen der ASchw und der Beziehung zu den Freunden (IPPA-Skalen) vor.

F18: Unterscheiden sich die StAgr hinsichtlich der Beziehung zu den Freunden (IPPA-Skalen)?

Die StAgr zu t7 unterscheiden sich zu t6 (H1a (18)), t7 (H1b(18)) und t8 (H1c(18)) bezüglich der Beziehung zu den Freunden zu t7 (IPPA-Skalen).

F19: Unterscheiden sich die SchwAgr zu t7 hinsichtlich der Beziehung zu den Freunden (IPPA-Skalen)?

Es bestehen zu t6 (H1a (19)), t7 (H1b(19)) und t8 (H1c(19)) signifikante Unterschiede zwischen den SchwAgr hinsichtlich der Beziehung zu den Freunden zu (IPPA-Skalen).

2.6.6 Fragestellungen und Hypothesen zu Stärken/Schwächen und Intelligenz

F20: Korreliert die ASt mit der Intelligenz (HAWIK-III)?

Es bestehen signifikante Zusammenhänge zwischen der ASt zu t6 (H1a (20)), t7 (H1b (20)), t8 (H1c (20)) und der Intelligenz (HAWIK-III) zu t4.

F21: Korreliert die ASchw mit der Intelligenz zu t4 (HAWIK-III)?

Es liegen signifikante Korrelationen zwischen der ASchw zu t6 (H1a (21)), t7 (H1b (21)) und t8 (H1c (21)) und der Intelligenz (HAWIK-III) zu t4 vor.

F22: Unterscheiden sich die StAgr hinsichtlich der Intelligenz (HAWIK-III)?

Die StAgr zu t6 (H1a (22)), t7 (H1b (22)) und (t8 H1c (22)) unterscheiden sich hinsichtlich der Intelligenz zu t4 (HAWIK-III).

F23: Unterscheiden sich die SchwAgr hinsichtlich der Intelligenz im Sinne des HAWIK-III?

Es liegen Unterschiede zwischen den SchwAgr zu t6 (H1a (23)), t7 (H1b (23)) und t8 (H1c (23)) hinsichtlich der Intelligenz zu t4 (HAWIK-III) vor.

2.6.7 Fragestellungen und Hypothesen zu Stärken/Schwächen und Temperament aus Müttersicht

F24: Korreliert zu t6 die ASt mit den Dimensionen des Temperamentfragebogens aus Müttersicht?

H1a (24) Es bestehen signifikante Zusammenhänge zwischen der ASt zu t6 und dem Temperament der Jugendlichen aus Müttersicht (Temperamentfragebogen) zu t6

F25: Korreliert zu t6 die ASchw mit den Dimensionen des Temperamentfragebogens aus Müttersicht?

H1a (25) Die ASchw korreliert zu t6 signifikant mit dem Temperament der 15-Jährigen aus Müttersicht (Temperamentfragebogen).

F26: Unterscheiden sich zu t6 die StAgr hinsichtlich des Temperaments aus Müttersicht (Temperamentfragebogen)?

H1a (26) Es liegen signifikante Unterschiede zwischen den StAgr zu t6 hinsichtlich des Temperaments aus Müttersicht (Temperamentfragebogen) vor.

F27: Unterscheiden sich zu t6 die SchwAgr hinsichtlich des Temperaments aus Müttersicht (Temperamentfragebogen)?

H1a (27) Die SchwAgr unterscheiden sich zu t6 mit Blick auf das Temperament der Jugendlichen aus Müttersicht (Temperamentfragebogen).

2.6.8 Fragestellungen und Hypothesen zu Stärken/Schwächen und Temperament (Selbsteinschätzung).

F28: Korreliert die ASt mit den Dimensionen des Temperamentfragebogens (Selbsteinschätzung)?

Zu t7 (H1a (28)) und t8 (H1b (28)) korreliert die ASt signifikant mit dem Temperament (Selbsteinschätzung; Temperamentfragebogen).

F29: Korreliert die ASchw mit den Dimensionen des Temperamentfragebogens (Selbsteinschätzung)?

Zu t7 (H1a (29)) und t8 (H1b (29)) bestehen signifikante Zusammenhänge zwischen der ASchw und dem Temperament (Selbsteinschätzung; Temperamentfragebogen).

F30: Unterscheiden sich die StAgr hinsichtlich des Temperaments (Selbsteinschätzung; Temperamentfragebogen)?

Zu t7 (H1a (30)) und t8 (H1b (30)) bestehen signifikante Unterschiede zwischen den StAgr hinsichtlich des Temperaments (Selbsteinschätzung; Temperamentfragebogen).

F31: Unterscheiden sich die SchwAgr hinsichtlich des Temperaments (Selbsteinschätzung; Temperamentfragebogen)?

Das Temperament (Selbsteinschätzung; Temperamentfragebogen) differenziert zu t7 (H1a (31)) und t8 (H1b (31)) zwischen den SchwAgr.

2.6.9 Fragestellungen und Hypothesen zu Stärken und Schwächen und Zukunftseinschätzung

F32: Korreliert die ASt mit den Werten des Items „Meine Zukunft sieht gut aus.“?

Die ASt hängt zu t6 (H1a (32)), t7 (H1b (32)) und t8 (H1c (32)) mit den Werten des Items zusammen.

F33: Korreliert die ASchw mit den Werten des Items „Meine Zukunft sieht gut aus.“?

Es kann zu t6 (H1a (33)), t7 (H1b (33)) und t8 (H1c (33)) ein Zusammenhang zwischen der ASchw und den Werten des Items gefunden werden.

F34: Korreliert die ASt mit den Werten des Items „In 20 Jahren werde ich im Beruf erfolgreich sein.“?

Die ASt korreliert mit den Werten des Items zu t6 (H1a(34)), zu t7 (H1b(34)) sowie zu t8 (H1c(34)).

F35: Korreliert die ASchw mit den Werten des Items „In 20 Jahren werde ich im Beruf erfolgreich sein.“?

Zu t6 (H1a(35)), zu t7 (H1b(35)) sowie zu t8 (H1c(35)) liegt eine Korrelation zwischen der ASchw und den Werten des Items vor.

F36: Bestehen Unterschiede zwischen den StAgr hinsichtlich der Bewertung des Items „Meine Zukunft sieht gut aus.“?

Zu t6 (H1a(36)), t7 (H1b(36)) und t8 (H1c(36)) unterscheiden sich die StAgr hinsichtlich der Itemwerte.

F37: Bestehen Unterschiede zwischen den SchwAgr hinsichtlich der Bewertung des Items „Meine Zukunft sieht gut aus.“?

Zu t6 (H1a(37)), t7 (H1b(37)) und t8 (H1c(37)) differenzieren die Werte des Items zwischen den SchwAgr.

F38: Bestehen Unterschiede zwischen den StAgr hinsichtlich der Bewertung des Items „In 20 Jahren werde ich im Beruf erfolgreich sein.“?

Es bestehen zu t6 (H1a (38)), t7 (H1b(38)) und t8 (H1c(38)) Unterschiede zwischen den StAgr bezüglich der Itemwerte.

F39: Bestehen Unterschiede zwischen den SchwAgr hinsichtlich der Bewertung des Items „In 20 Jahren werde ich im Beruf erfolgreich sein.“?

Zu t6 (H1a (39)), t7 (H1b(39)) und t8 (H1c(39)) können Unterschiede zwischen den SchwAgr hinsichtlich der Itemwerte nachgewiesen werden.

2.6.10 Fragestellungen und Hypothesen zur Zufriedenheit mit der Begabung

F40: Korreliert die ASt mit den Werten des Items „Ich bin mit meiner Begabung...“?

Die ASt hängt zu t6 (H1a (40)), t7 (H1b (40)) und t8 (H1c (40)) mit der Zufriedenheit mit der Begabung zusammen.

F41: Korreliert die ASchw mit den Werten des Items „Ich bin mit meiner Begabung...“?

Es kann zu t6 (H1a (41)), t7 (H1b (41)) und t8 (H1c (41)) ein Zusammenhang zwischen der ASchw und der Zufriedenheit mit der Begabung gefunden werden.

F42: Bestehen Unterschiede zwischen den StAgr hinsichtlich der Bewertung des Items Ich bin mit meiner Begabung...“?

Zu t6 (H1a (42)), t7 (H1b (42)) und t8 (H1c (42)) können Unterschiede zwischen den StAgr bezüglich der Itemwerte nachgewiesen werden.

F43: Bestehen Unterschiede zwischen den SchwAgr hinsichtlich der Bewertung des Items Ich bin mit meiner Begabung...“?

Zu t6 (H1a (43)), t7 (H1b (43)) und t8 (H1c (43)) differenziert die Zufriedenheit mit der Begabung zwischen den SchwAgr.

3. Ergebnisse der Untersuchung

3.1 Kategoriale Differenzierung der Stärken und Schwächen

Der erste Schritt der Datenverarbeitung verfolgte das Ziel, zunächst eine gründliche inventurartige Bestandsaufnahme der Stärken und Schwächen durchzuführen. Dazu wurden die Stärken und Schwächen der Jugendlichen bzw. jungen Erwachsenen zunächst in das Statistikprogramm SPSS (Version 23) getrennt nach der Anzahl von Nennungen eingetragen. Tab. 5 enthält die Häufigkeiten der Personen, die zur sechsten, siebten und achten Welle Stärken und Schwächen angaben, jene, die keine Angabe machten, und die fehlenden Fälle. In Tab. 6 werden die entsprechenden prozentualen Häufigkeiten angeführt.

Tab. 5: Häufigkeiten; keine Angabe bzw. Angabe von Stärken und Schwächen zu t6, t7 und t8

	t6		t7		t8	
	Stärken	Schwächen	Stärken	Schwächen	Stärken	Schwächen
Keine Angabe	12	25	19	32	21	33
Angabe	123	110	123	110	120	108
Gesamt	135	135	142	142	141	141
Fehlend	43	43	36	36	37	37
Gesamt	178	178	178	178	178	178

Tab. 6: Prozentuale Häufigkeiten; keine Angabe bzw. Angabe von Stärken und Schwächen sowie fehlende Daten zu t6, t7 und t8

	t6		t7		t8	
	Stärken	Schwächen	Stärken	Schwächen	Stärken	Schwächen
Keine Angabe	6,74%	14,04%	10,67%	17,98%	11,80%	18,54%
Angabe	69,10%	61,80%	69,10%	61,80%	67,42%	60,67%
Fehlend	24,16%	24,16%	20,22%	20,22%	20,79%	20,79%
Gesamt	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Angesichts der Fülle qualitativer Daten und der Heterogenität der Angaben stellte sich im Hinblick auf die statistische Auswertung die Frage nach einer sinnvollen Kategorisierung mit dem Ziel der Verdichtung des Datenmaterials. Das Resultat der ersten kategorialen Differenzierung ist in tabellarischer Form in Tab. 6 gemeinsam mit den Häufigkeiten der Angaben von Stärken und Schwächen aus den jeweiligen Kategorien abgebildet.

Tab. 7: Häufigkeiten der Nennungen über die verschiedenen Zeitpunkte und Kategorien hinweg

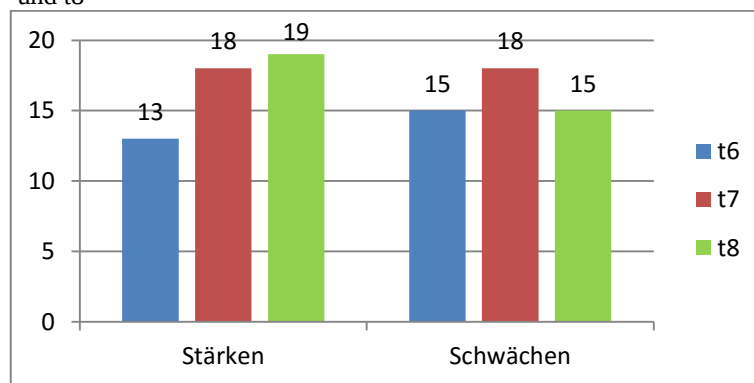
Kategorie	t6 Stär- ken	t6 Schwä- chen	t7 Stär- ken	t7 Schwä- chen	t8 Stär- ken	t8 Schwä- chen
0 fehlt	35	39	33	33	33	33
1 Keine Angabe	10	25	19	32	21	33
2 Akademisch allgemein	10	15	11	7	-	1
3 Akademisch konkret	37	52	44	30	23	26
4 Sport allgemein	28	11	21	9	12	11
5 Sport konkret	23	19	13	8	1	2
6 Musik allgemein	11	4	5	4	4	2
7 Musik konkret	5	2	3	2	1	-
8 Sozialer Bereich	23	6	43	10	70	12
9 Verantwortung/ Reife	7	3	18	3	16	2
10 Kreativität	7	-	10	9	6	-
11 Problemlösen/ Logik	14	1	25	7	16	6
12 Lernen/ Merkfähigkeit	18	8	7	4	6	-
13 Technischer Bereich	6	-	-	3	-	-
14 Humor	3	1	-	-	-	-
15 Zurückgezogenheit	-	11	-	14	-	14
16 Ehrgeiz/Fleiß...	-	8	10	14	11	6
17 Selbstkontrolle	-	6	7	14	14	23
18 Räumliches Denken	-	2	-	-	-	-
19 Aussehen	-	-	3	-	-	-
20 Intelligenz	-	-	3	-	2	-
21 Selbständigkeit	-	-	14	7	28	13
22 Selbstbewusstsein	-	-	6	8	4	5
23 Allgemeinwissen	-	-	5	5	4	5
24 Reflexion	-	-	-	-	4	-
25 Studium	-	-	-	-	7	-
26 Arbeit/Beruf	-	-	-	-	5	3

Legende: blau eingefärbt = schulischer/akademischer Bereich im engeren und weiteren Sinn

In Tab. 7 wird deutlich, dass die offene qualitative Form der Erhebung eine bunte, facettenreiche Sammlung von Stärke- und Schwäche-kategorien zufolge hatte. Siehe diesbezüglich im Anhang auch Tab. A1, die die entsprechenden prozentualen Häufigkeiten der Kategorien enthält.

Abb. 14 bildet die Anzahl von Stärke- und Schwäche-Kategorien über die Erhebungswellen t6, t7 und t8 hinweg ab. Dabei wird ein leichter Anstieg der Stärke-Kategorien von t6 auf t7 hin sichtbar bei ansonsten über Stärken und Schwächen sowie Erhebungszeiträume hinweg nahezu gleichmäßig hoher Gesamtzahl von Kategorien.

Abb. 14: Anzahl der Kategorien von Stärken und Schwächen zu t6, t7 und t8



In Tab. 8 wird veranschaulicht, welche Kriterien für die Zuordnung zu den jeweiligen Kategorien herangezogen wurden.

Tab. 8: Erläuterungen zu den einzelnen Kategorien bzw. Zuteilung der Nennungen:

Code	Kategorie	Erläuterung (Art/Wortlaut der Nennungen)
0	Fehlt	Gesamter Datensatz fehlt
1	Keine Angabe	Es wurden keine Stärken bzw. Schwächen eingetragen
2	Akademisch allgemein	Z.B. „Schule“, „schulischer Bereich“
3	Akademisch konkret	Z.B. „Deutsch“, „Englisch“, aber auch: „Schreiben“, „Ausdruck“, „Rhetorik“, „Grammatik“, „Rechtschreibung“...
4	Sport allgemein	Z.B. „Sport“, „sportlicher Bereich“ etc.
5	Sport konkret	Konkrete Sportarten wie: „Fußball“, „Volleyball“, „Turnen“, „Laufen“ etc.
6	Musik allgemein	Z.B. „Musik“, „musikalischer Bereich“
7	Musik konkret	Konkretes Musikinstrument, aber auch z.B. „Singen“, „Musizieren“
8	Sozialer Bereich	U.a. Empathie, Zuhören, Umgang mit Menschen, Altruismus, Freundlichkeit, Benehmen, Höflichkeit, Familiensinn, Umgang mit Freunden

Fortsetzung Tab. 8:

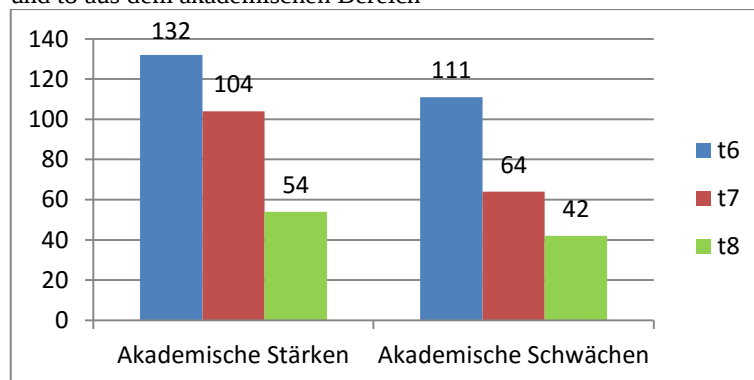
9	Reife/Verantwortung	Geistige, körperliche Reife; Konkret: „sich Erwachsener fühlen, „reifer sein“, „Fortgeschrittener“, aber auch Selbstverantwortung
10	Kreativität/Künstlerisches	Allgemeiner kreativer Bereich: „Kreativität“, „kreativ sein“; künstlerischer Bereich allgemein, aber auch konkrete künstlerische Dinge wie „Malen“, „Zeichnen“
11	Logik/Problemlösen	Nennungen wie „Logik“, „logisches Denken“, aber auch „Vernunft“, „Verstand“ sowie Problemlösungsfähigkeit bzw. Umgang mit Problemen
12	Lernen/Merkfähigkeit	Meist allgemeine oder konkrete Dinge des schulischen Lernens, wie „Lernen“, „schnelles Lernen“, „Auswendiglernen“ sowie Aspekte der Merkfähigkeit und des Gedächtnisses
13	Technisches	Technischer Bereich
14	Humor	Humor allgemein, „Witzig sein“, „Witze erzählen“ etc.
15	Zurückgezogenheit	Schüchternheit, soziale Unsicherheit, introvertierte Persönlichkeit; Nennungen, wie „Kontakte knüpfen“, „Kontaktfreudigkeit“, „Zugehen auf Fremde“, „Persönliche Meinung sagen“, „Durchsetzen“, „Smalltalk“, „Mit Problemen zu anderen gehen“, „Unsicherheit in Gruppen“, „Frauen kennenlernen“
16	Ehrgeiz/Fleiß/Motivation/Zielstrebigkeit...	Ehrgeiz, Fleiß, Motivation, Zielstrebigkeit, Pflichtbewusstsein (bezogen auf motivationale, volitionale Eigenschaften, die zur erfolgreichen Begegnung meist schulischer Anforderungen benötigt werden)
17	Selbstkontrolle	Fähigkeit äußeren und inneren Impulsen zu widerstehen (Berk, 2004) kurzfristige Handlungsimpulse zugunsten langfristig günstiger Konsequenzen zu unterdrücken (Gegenteil = Melioration) „Aufgaben ohne Unterbrechung zu vollenden“, „Ruhe bewahren“, „Geldmanagement“, „Sparen“, „konsequent sein“, „Selbstdisziplin“, „Durchhaltevermögen“, „Disziplin zum Abnehmen“
18	Räumliches Denken	Räumliches Denken/Vorstellungsvermögen
19	Aussehen	Aussehen
20	Intelligenz	Intelligenz, „IQ“ etc.
21	Selbstständigkeit	„Selbständiger“, „unabhängiger“, „Zeitmanagement“, „Organisationsfähigkeit“, „Haushalt führen“, „Geldmanagement“
22	Selbstbewusstsein	Selbstbewusstsein, -vertrauen, -sicherheit, geringe soziale Hemmungen/Ängste
23	Allgemeinwissen	Allgemeinbildung/-wissen
24	Reflexion	Selbst-Reflexion
25	Studium	Universitärer Bereich
26	Arbeit/Beruf	Nennungen, den beruflichen Bereich betreffend

Der schulische Leistungsbereich bestehend aus dem akademischen Bereich im engeren Sinne (akademisch allgemein/konkret) und im weiteren Sinne (Sport allgemein/konkret, Musik allgemein/konkret, Lernen/Merkfähigkeit, Studium) kann als Schwerpunkt ausgemacht werden, auf den im Folgenden näher eingegangen werden soll. Zudem lassen sich Kategoriengruppen von Charaktereigenschaften (Humor, Ehrgeiz/Fleiß/Motivation/Zielstrebigkeit, Selbständigkeit, Selbstbewusstsein), intellektuellen Fähigkeiten (Technischer Bereich, Kreativität, Logik/Problemlösen, räumliches Denken, Intelligenz, Allgemeinwissen, Reflexion) und Dimensionen des Temperaments (Zurückgezogenheit, Selbstkontrolle) unterscheiden.

Im Folgenden sollen schwerpunktmäßig die Kategorien bzw. Kategoriengruppen unter die Lupe genommen werden, die bei der Angabe von Stärken und Schwächen von den Adoleszenten am häufigsten rekrutiert wurden.

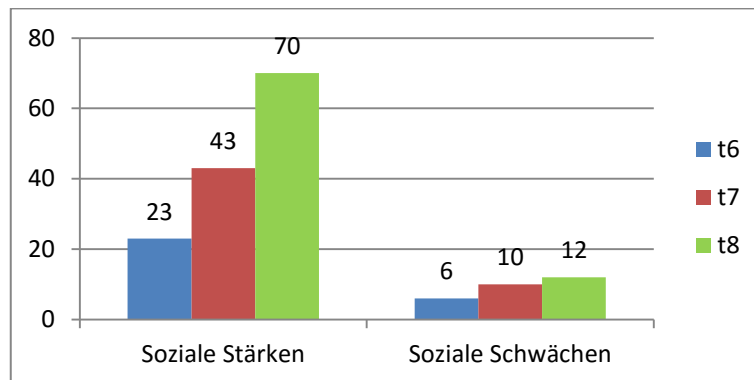
Wie oben bereits angedeutet, kann eine gewisse Konzentration auf den schulischen Bereich konstatiert werden. Abb. 15 veranschaulicht neben der Anzahl der diesbezüglichen Nennung von Stärken und Schwächen den Rückgang von Angaben aus dem akademischen Bereich im Zeitverlauf. Wenn man bedenkt, dass 135 (t6), 142 (t7) bzw. 141 (t8) Jugendliche bzw. junge Erwachsene in der vorliegenden Untersuchung berücksichtigt werden konnten (s. Tab. 5), verdeutlicht die hohe Anzahl von Nennungen aus dem schulischen Kontext, speziell bei den Stärken zu t6 und t7 sowie bei den Schwächen zu t6 die große Bedeutung des akademischen Bezugsrahmens. Einschränkend sei erwähnt, dass einige Personen mehrere Nennungen aus denselben Bereichen anführten. Dies erklärt bezüglich der Stärken zu t6 auch die Diskrepanz zwischen den 123 Jugendlichen, die tatsächlich Angaben zu Stärken machten (s. Tab. 5) und der Anzahl von 132 Nennungen aus dem schulischen Kontext (s. Abb. 15).

Abb. 15: Anzahl der Nennung von Stärken und Schwächen zu t6, t7 und t8 aus dem akademischen Bereich



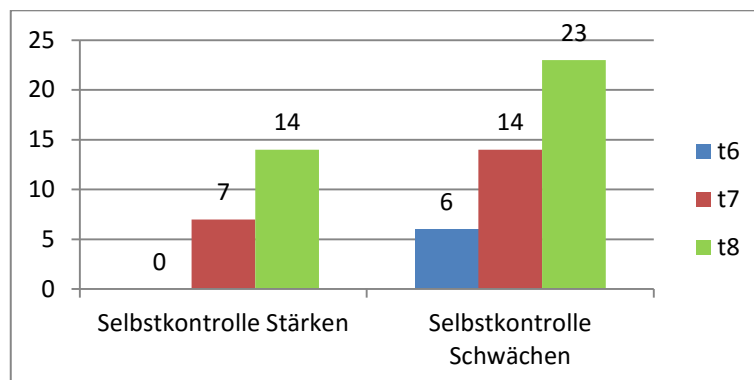
Exemplarisch sollen an dieser Stelle noch drei weitere Kategorien vorgestellt werden, die in Häufigkeit und/oder Verlauf aus der Menge von Angaben hervorstachen. Der soziale Bereich (s. Abb. 16), die Temperamentsdimension Selbstkontrolle (s. Abb. 17) sowie die Selbständigkeit (s. Abb. 18). Alle drei sind dem Verlauf der Anzahl akademischer Stärken und Schwächen gegenläufig, sie steigen nämlich von der sechsten zur achten Erhebungswelle sukzessiv an.

Abb. 16: Anzahl der Nennung von Stärken und Schwächen zu t6, t7 und t8 aus dem sozialen Bereich



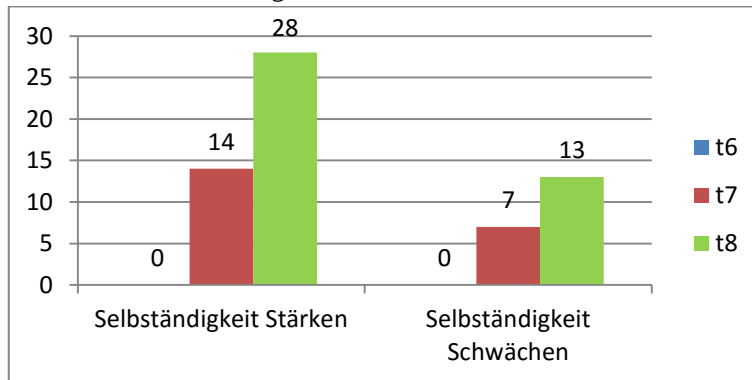
Die Nennungen zum sozialen Bereich (konkrete Angaben wie Empathie, Zuhören, Umgang mit Menschen, Altruismus, Freundlichkeit, Benehmen, Höflichkeit, Familiensinn, Umgang mit Freunden) liegen hinsichtlich der Stärken in größerer Häufigkeit vor als bei den Schwächen (s. Abb. 16).

Abb. 17: Anzahl der Nennung von Stärken und Schwächen zu t6, t7 und t8 im Bereich Selbstkontrolle



Die Selbstkontrolle, also die Fähigkeit äußeren und inneren Impulsen zu widerstehen (Berk, 2004), nimmt dagegen bei den Schwächen einen größeren Stellenwert ein als bei den Stärken und gewinnt vor allem ab der siebten Erhebungswelle an Bedeutung (s. Abb. 17).

Abb. 18: Anzahl der Nennung von Stärken und Schwächen zu t6, t7 und t8 im Bereich Selbständigkeit



Die Persönlichkeitsfacette Selbständigkeit ist zahlenmäßig wiederum bei den Stärken deutlicher ausgeprägt und beinhaltet die Besonderheit, dass sie erst ab der siebten Welle, also in einem Alter von 18 Jahren, zum ersten Mal Erwähnung findet (s. Abb. 18).

Insbesondere die durch die kategoriale Aufteilung deutlich gewordene Bedeutsamkeit des akademischen Kontextes innerhalb der sechsten und siebten Welle mündete in die Absicht, einen Teil des vorliegenden Forschungsinteresses diesem Bereich einzuräumen und diesbezüglich theoriegeleitet weitere kategoriale Differenzierungen vorzunehmen.

Zusammenfassung

Die Einteilung der Stärken und Schwächen, die in qualitativer schriftlicher Form vorliegen, verdeutlicht zunächst den großen Facettenreichtum, der von den Adoleszenten rekrutierten Bereiche. Insbesondere kann mit dem akademischen Bereich ein Schwerpunkt zur Benennung der Stärken und Schwächen ausgemacht werden. Die Anzahl der Angaben aus dem schulischen Kontext nimmt über die Wellen t6, t7 und t8 ab. Die Häufigkeit der Nennungen aus dem sozialen Bereich, der Selbstkontrolle sowie der Selbständigkeit steigt dagegen über die drei Erhebungszeiträume.

3.2 Stärken und Schwächen aus dem schulischen und nicht-schulischen

Bereich

Wie aus der Literatur bekannt ist (s. u.a. Marsh, 1987; Köller, 2004), spielt die Möglichkeit zum sozialen Vergleich im schulischen Kontext im Rahmen der Ausbildung des Selbstkonzepts eine bedeutsame Rolle. Kinder und Jugendliche können ihre Stärken und Schwächen relativ zu ihren Klassenkameraden und Freunden durch die Vergleichbarkeit ihrer in Schulnoten darstellbaren Leistungen beurteilen. Daher stellt sich auch bezogen auf die vorliegende Untersuchung die Frage, inwiefern der schulische Bereich im Sinne eines Bezugsrahmens zur Angabe von Stärken und Schwächen rekrutiert wurde. Zur Beantwortung dieser Frage wurden die diesbezüglichen Angaben

der Versuchsteilnehmer in Anlehnung an das hierarchische Modell von Shavelson et al. (1976) zunächst in eine schulische sowie eine nicht-schulische Kategorie eingeteilt. So wurde die Angabe von konkreten Schulfächern, wie „Mathematik“, „Deutsch“, „Physik“ etc., genauso dem schulischen Bereich (SB) zugeordnet wie Nennungen aus dem allgemeinen akademischen Bereich, wie „Schule“, „Schulische Leistungen“, „Schulisch“ etc.. Demgegenüber wurden Persönlichkeitseigenschaften, Temperamentsdimensionen und Ähnliches dem nicht-schulischen Bereich (NSB) subsumiert. Solche Personen, die Angaben aus beiden Kategorien machten, wurden unter dem Begriff „Gemischt“ zusammengefasst. Nachfolgend wird die deskriptive Statistik der Angaben von Stärken und Schwächen genau dieser drei Bereiche von t6 bis t7 angeführt. Die achte Erhebungswelle fand hierbei keine Berücksichtigung, da die Versuchspersonen dieser Altersgruppe nahezu ausnahmslos angaben, sich nicht mehr im schulischen Kontext zu bewegen.

3.2.1 Stärken aus dem schulischen und nicht-schulischen Bereich zu t6

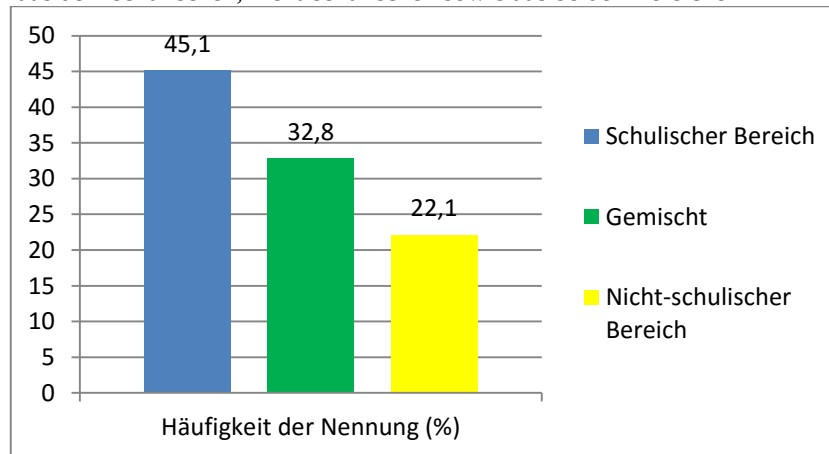
Tab. 9: Häufigkeiten der Nennungen von Stärken zu t6 aus dem schulischen und nicht-schulischen Bereich

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	SB	55	30,9	45,1	45,1
	Gemischt	40	22,5	32,8	77,9
	NSB	27	15,2	22,1	100
	<i>Gesamt</i>	122	68,5	100	
Fehlend		56	31,5		
Gesamt		178	100		

Legende: SB = Schulischer Bereich; Gemischt = Schulischer und Nicht-schulischer Bereich; NSB = Nicht-schulischer Bereich

45,1% der 122 Jugendlichen, die Stärken anführten, bezogen diese aus dem schulischen Bereich. Stärken ausschließlich aus dem nicht-schulischen Bereich schrieben sich nur 22,1% der 15-Jährigen zu. 40% der Personen waren der Kategorie Gemischt zuzuordnen. Es kann daher konstatiert werden, dass 77,9% der Personen zu t6 Stärken alleinig aus dem akademischen Kontext oder aus dem schulischen als auch nicht-schulischen Bereich heranzogen (s. Tab. 9 und Abb. 19).

Abb. 19: Balkendiagramm; Prozentuale Häufigkeiten der Nennungen von Stärken zu t6 aus dem schulischen, nicht-schulischen sowie aus beiden Bereichen



3.2.2 Schwächen aus dem schulischen und nicht-schulischen Bereich zu t6

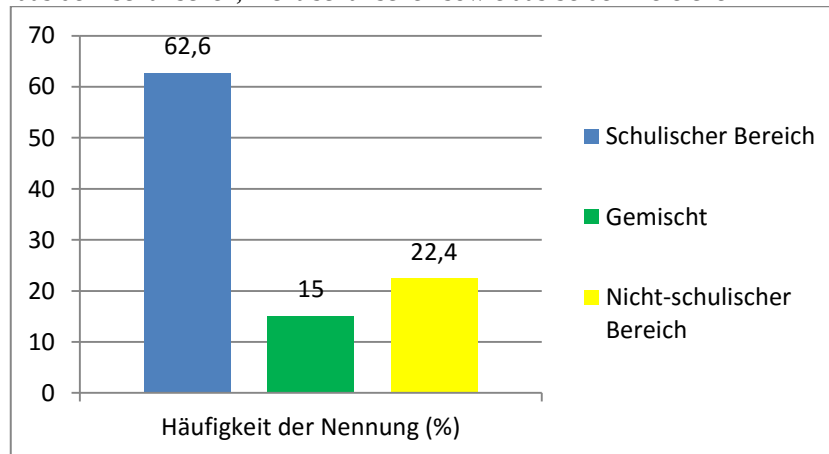
Tab. 10: Häufigkeiten der Nennungen von Schwächen zu t6 aus dem schulischen und nicht-schulischen Bereich

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozepte	Kumulierte Prozepte
Gültig	SB	67	37,6	62,6	62,6
	Gemischt	16	9,0	15,0	77,6
	NSB	24	13,5	22,4	100
	<i>Gesamt</i>	107	60,1	100	
Fehlend		71	39,9		
Gesamt		178	37,6		

Legende: SB = Schulischer Bereich; Gemischt = Schulischer und Nicht-schulischer Bereich; NSB = Nicht-schulischer Bereich

Bezogen auf die Schwächen zur sechsten Welle machten 62,6% der Jugendlichen Angaben rein aus dem schulischen Bereich. Lediglich 22,4% der Altersgenossen zogen ausschließlich den nicht-akademischen Bereich heran. Vergleichbar mit den Stärken verwenden 77,6% der 15-Jährigen für ihre Angaben bezüglich der Schwächen entweder nur den schulischen oder den schulischen und nicht schulischen Kontext (s. Tab. 10 und Abb. 20).

Abb. 20: Balkendiagramm; Prozentuale Häufigkeiten der Nennungen von Schwächen zu t6 aus dem schulischen, nicht-schulischen sowie aus beiden Bereichen



3.2.3 Stärken und Schwächen aus dem schulischen und nicht-schulischen Bereich zu t6

Um zu überprüfen, ob sich die Jugendlichen zu t6 hinsichtlich der Verteilung der Angaben von Stärken und Schwächen aus dem schulischen und nicht-schulischen Bereich unterscheiden, wurde ein Chi-Quadrat-Test berechnet (s. Tab. 10).

Tab. 11: Kontingenztafel: Stärken und Schwächen zu t6 und SB, Gemischt, NSB

t6 Stärken		t6 Schwächen			Gesamt
		SB	Gemischt	NSB	
SB	Anzahl	32	4	8	44
	Erwartete Anzahl	27,4	6,5	10,0	44,0
	Standardresiduum	,9	-1,0	-,6	
Gemischt	Anzahl	19	9	6	34
	Erwartete Anzahl	21,2	5,0	7,7	34,0
	Standardresiduum	-,5	1,8	-,6	
NSB	Anzahl	12	2	9	23
	Erwartete Anzahl	14,3	3,4	5,2	23,0
	Standardresiduum	-,6	-,8	1,6	
Gesamt	Anzahl	63	15	23	101
	Erwartete Anzahl	63,0	15,0	23,0	101,0

Legende: SB = Schulischer Bereich; NSB = Nicht-schulischer Bereich

Die Ergebnisse des Chi-Quadrat-Tests in Tab. 11 zeigen auf, dass tendenzielle Unterschiede in der Verteilung der Gruppen vorliegen (χ^2 (4, N=101) = 9,532, p = .051). Der Residualwert der Zelle Gemischt-gemischt verdeutlicht, dass Jugendliche, die zur sechsten Welle bezüglich Stärken sowohl Angaben aus dem schulischen als auch nicht-schulischen Bereich machen, auch in puncto Schwächen, überzufällig häufig, beide

Bereiche heranziehen. Eine ähnliche Übereinstimmung findet man bei 15-Jährigen, die Stärken und Schwächen ausschließlich aus dem nicht-schulischen Bereich anführen.

3.3 Stärken und Schwächen aus dem schulischen und nicht-schulischen

Bereich zu t7

Zur siebten Welle, also in einem Alter der Versuchspersonen von 18 Jahren, trat der besondere Umstand auf, dass in diesem Erhebungszeitraum, sowohl Personen, die noch einen bestimmten Schultyp besuchten, als auch solche, die sich nicht mehr im akademischen Kontext bewegen, zusammenfielen. Daher war hierbei von besonderem Interesse, ob sich Schüler und Nicht-Schüler hinsichtlich der Rekrutierung von Stärken und Schwächen aus dem schulischen bzw. nicht-schulischen Bereich unterscheiden.

3.3.1 Stärken aus dem schulischen und nicht-schulischen Bereich zu t7

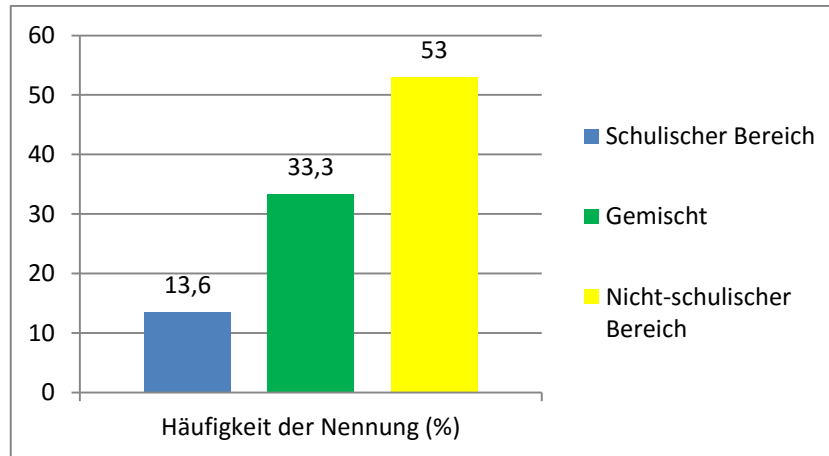
Tab. 12: Häufigkeiten der Nennungen von Stärken zu t7 aus dem schulischen und nicht-schulischen Bereich, nur Schüler inkludiert

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	SB	9	5,1	13,6	13,6
	Gemischt	22	12,4	33,3	46,9
	NSB	35	19,7	53,0	100
	<i>Gesamt</i>	66	37,1	100,0	
Fehlend		112	62,9		
Gesamt		178	100,0		

Legende: SB = Schulischer Bereich; Gemischt = Schulischer und Nicht-schulischer Bereich; NSB = Nicht-schulischer Bereich

Nur mehr 13,6% der Schüler ziehen im Alter von 18 Jahren den schulischen Bereich bei der Benennung von Stärken heran. 53% nennen zu dieser Erhebungswelle ausschließlich Stärken aus der Kategorie NSB. Immerhin 86,3% greifen auf den rein nicht-schulischen Bereich oder gemeinsam auf SB und NSB, also den Gemischten Bereich, zurück (s. Tab. 12 und Abb. 21).

Abb. 21: Balkendiagramm; prozentuale Häufigkeiten der Nennungen von Stärken zu t7 aus dem schulischen, nicht-schulischen sowie aus beiden Bereichen, nur Schüler inkludiert



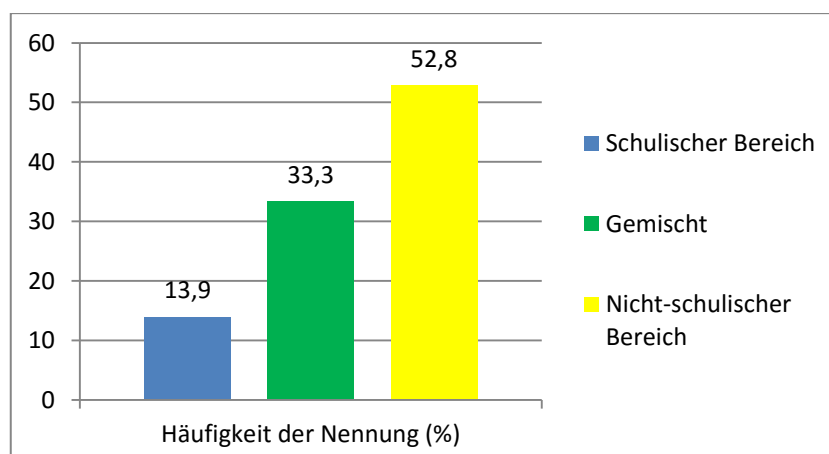
Tab. 13: Häufigkeiten der Nennungen von Stärken zu t7 aus dem schulischen und nicht-schulischen Bereich, nur Nicht-Schüler inkludiert

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozepte	Kumulierte Prozepte
Gültig	SB	5	2,8	13,9	13,9
	Gemischt	12	6,7	33,3	47,2
	NSB	17	9,6	50	100
	<i>Gesamt</i>	36	20,2	100,0	
Fehlend		142	79,8		
Gesamt		178	100,0		

Legende: SB = Schulischer Bereich; Gemischt = Schulischer und Nicht-schulischer Bereich; NSB = Nicht-schulischer Bereich

Interessanterweise ergibt sich ein nahezu deckungsgleiches Bild bei den Nicht-Schülern bezogen auf die Angabe von Stärken aus den Bereichen SB (13,9%), Gemischt (33,3%) und NSB (50,0%) (s. Tab 13 und Abb. 22).

Abb. 22: Balkendiagramm; prozentuale Häufigkeiten der Nennungen von Stärken zu t7 aus dem schulischen, nicht-schulischen sowie aus beiden Bereichen, nur Nicht-Schüler inkludiert



In Tab. 14 wurde mittels Chi-Quadrat-Test die eingangs formulierte Fragestellung überprüft, ob sich Schüler von Nicht-Schülern zu t7 bezüglich der Verteilung der Angabe von Stärken aus den Kategorien Schulisch, Nicht-schulisch und Gemischt unterscheiden.

Tab. 14: Kontingenztafel: Angabe von Stärken aus dem schulischen bzw. nicht-schulischen Bereich und Schüler bzw. Nicht-Schüler zu t7

t7Stärken		<i>Schüler</i>	<i>Nicht-Schüler</i>	<i>Gesamt</i>
<i>Schulischer Bereich</i>	Anzahl	9	5	14
	Erwartete Anzahl	9,1	4,9	14,0
	Standardresiduum	,0	,1	
<i>Gemischt</i>	Anzahl	22	12	34
	Erwartete Anzahl	22,2	11,8	34,0
	Standardresiduum	,0	,1	
<i>Nicht-schulischer Bereich</i>	Anzahl	33	17	50
	Erwartete Anzahl	32,7	17,3	50,0
	Standardresiduum	,1	-,1	
<i>Gesamt</i>	Anzahl	64	34	98
	Erwartete Anzahl	64,0	34,0	98,0

Da der Chi-Quadrat-Test ein nicht signifikantes Ergebnis liefert (χ^2 (4, N=98) = 0.022 p = 1.000), kann davon ausgegangen werden, dass sich Schüler und Nicht-Schüler zur siebten Welle nicht hinsichtlich der Verteilung von Stärken aus dem schulischen und nicht-schulischen Bereich unterscheiden.

3.2.4.2 Schwächen aus dem schulischen und nicht-schulischen Bereich zu t7

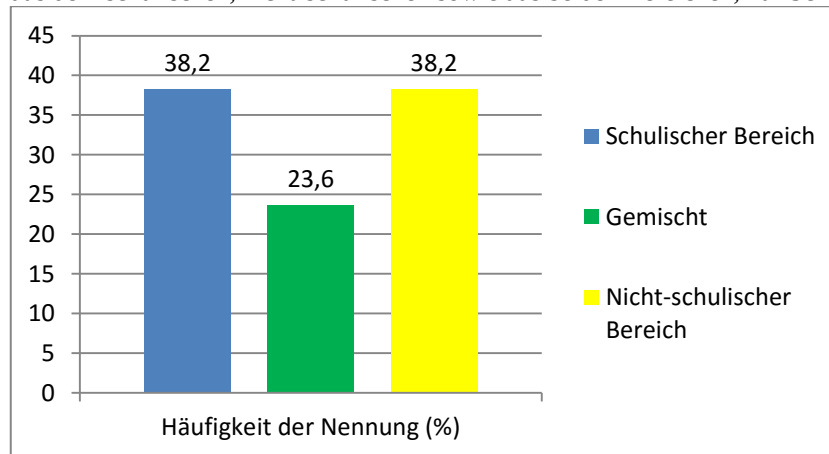
Tab. 15: Häufigkeiten der Nennungen von Schwächen zu t7 aus dem schulischen und nicht-schulischen Bereich, nur Schüler inkludiert

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	SB	21	11,8	38,2	38,2
	Gemischt	13	7,3	23,6	61,8
	NSB	21	11,8	38,2	100
	<i>Gesamt</i>	55	30,9	100,0	
Fehlend		123	69,1		
Gesamt		178	100,0		

Legende: SB = Schulischer Bereich; Gemischt = Schulischer und Nicht-schulischer Bereich; NSB = Nicht-schulischer Bereich

Wie Tab. 15 und Abb. 23 verdeutlichen, beziehen jeweils 38,2% der 18-jährigen Schüler Schwächen einzig aus dem schulischen bzw. nicht-schulischen Bereich. 23,6% verwenden hierzu beide Bereiche.

Abb. 23: Balkendiagramm; prozentuale Häufigkeiten der Nennungen von Schwächen zu t7 aus dem schulischen, nicht-schulischen sowie aus beiden Bereichen, nur Schüler inkludiert



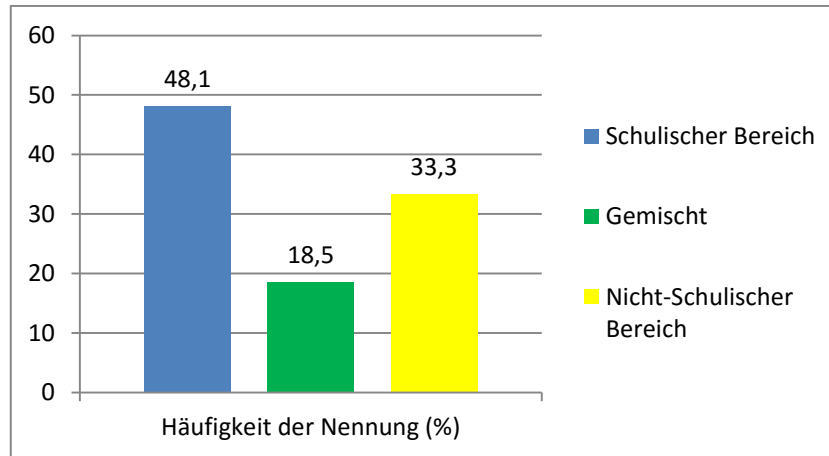
Tab. 16: Häufigkeiten der Nennungen von Schwächen zu t7 aus dem schulischen und nicht-schulischen Bereich; nur Nicht-Schüler inkludiert

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	SB	13	7,3	48,1	48,1
	Gemischt	5	2,8	18,5	66,6
	NSB	9	5,1	33,3	100
	<i>Gesamt</i>	27	15,2	100,0	
Fehlend		151	84,8		
Gesamt		178	100,0		

Legende: SB = Schulischer Bereich; Gemischt = Schulischer und Nicht-schulischer Bereich; NSB = Nicht-schulischer Bereich

Bei den Nicht-Schülern ist der Anteil Jugendlicher, die alleinig den akademischen Bereich zur Benennung der Schwächen bemühen, mit 48,1% interessanterweise sogar höher als bei denjenigen Altersgenossen, die noch die Schule besuchen. 33,3% berufen sich ausschließlich auf den nicht-schulischen Bereich. Erstaunliche 66,6% der 18-Jährigen, die die Schule bereits verlassen haben, verwenden als Bezugsrahmen zur Angabe von Schwächen dennoch nur den akademischen Bereich oder SB und NSB zusammen (s. Tab. 16 und Abb. 24).

Abb. 24: Balkendiagramm; prozentuale Häufigkeiten der Nennungen von Schwächen zu t7 aus dem schulischen, nicht-schulischen sowie aus beiden Bereichen, nur Nicht-Schüler inkludiert



Ob sich die Schüler und Nicht-Schüler mit Blick auf die Verwendung des aus dem schulischen, nicht-schulischen Bereich bzw. gemischten Bereich bei der Zuschreibung von Schwächen unterscheiden, soll mit Hilfe des Chi-Quadrat-Tests in Tab. 17 geklärt werden.

Tab. 17: Kontingenztafel: Schwächen zu t7, Angaben aus dem schulischen/nicht-schulischen Bereich und Schüler/Nicht-Schüler

t7Schwächen		<i>Schüler</i>	<i>Nicht-Schüler</i>	<i>Gesamt</i>
<i>Schulischer Bereich</i>	Anzahl	21	12	33
	Erwartete Anzahl	22,4	10,6	33,0
	Standardresiduum	-,3	,4	
<i>Gemischt</i>	Anzahl	13	5	18
	Erwartete Anzahl	12,2	5,8	18,0
	Standardresiduum	,2	-,3	
<i>Nicht-Schulischer Bereich</i>	Anzahl	21	9	30
	Erwartete Anzahl	20,4	9,6	30,0
	Standardresiduum	,1	-,2	
Gesamt	Anzahl	55	26	81
	Erwartete Anzahl	55,0	26,0	81,0

Wie die deskriptive Statistik bereits vermuten ließ, belegt Tab. 17, dass sich, bezogen auf die Schwächen zu t7, Schüler und Nicht-Schüler nicht hinsichtlich der Verteilung der Bezugsrahmen SB, NSB bzw. Gemischt unterscheiden (χ^2 (2, N=81) = .490, p = .870).

Zusammenfassung

Resümierend lässt sich zur sechsten Welle (Alter von 15 Jahre) zunächst die enorme Relevanz des schulischen Bereichs bei der Benennung von Stärken und Schwächen herausstreichen. Diesbezüglich bestehen zu t6 keine Unterschiede zwischen der Angabe von Stärken und Schwächen hinsichtlich der Rekrutierung der Bereiche Schulisch, Nicht-schulisch, Gemischt.

Zu t7 (Alter von 18 Jahren) sinkt die Häufigkeit der Angaben aus dem schulischen Bereich, während der nicht-akademische Kontext an Bedeutung gewinnt. Überraschenderweise unterscheiden sich in Bezug auf die Zuschreibung von Stärken und Schwächen Schüler von Nicht-Schülern zu t7 nicht hinsichtlich der Verwendung der Bereiche Schulisch, Nicht-schulisch, Gemischt.

3.4 Verbales bzw. mathematisches Selbstkonzept und Geschlecht

Geschlechterstereotype stellen, wie im theoretischen Teil angedeutet wurde, ein rege beackertes Forschungsfeld dar. Bezogen auf das schulische Selbstkonzept wurde von Marsh, Bryne und Shavelson (1988) eine Unterteilung des akademischen Selbstkonzeptes in einen verbalen sowie einen mathematischen Bereich vorgenommen. Wie von den Autoren vorgeschlagen wurde, wurden auch in der vorliegenden Untersuchung die Schulfächer Deutsch, Fremdsprachen (hier: Englisch, Französisch), Geschichte sowie Geographie dem verbalen Leistungsbereich zugeordnet, während Mathematik, Physik, Chemie, Biologie sowie Wirtschaft in den mathematischen Bereich einfließen (Marsh, Bryne & Shavelson, 1988). Im folgenden Teil soll untersucht werden, ob sich Jugendliche und junge Erwachsene, die Stärken und Schwächen alleinig aus dem verbalen bzw. mathematischen Bereich angaben, sich hinsichtlich des Geschlechts unterscheiden. Hierzu wurden ausschließlich Personen herangezogen, die Stärken bzw. Schwächen anführten, die eindeutig dem verbalen oder mathematischen Bereich zugeordnet werden können. Solche Jugendliche, die Angaben gemeinsam aus beiden Bereichen machten, wurden exkludiert. Als statistisches Verfahren wurde der Chi-Quadrat-Test mit der Signifikanz nach Fisher verwendet.

Tab. 18: Kontingenztafel: Verbaler bzw. mathematischer Bereich (Stärken zu t6) und Geschlecht

Geschlecht		Stärken		Gesamt
		<i>Verbaler Ber</i>	<i>Mathematischer Ber</i>	
<i>männlich</i>	Anzahl	3	14	17
	Erwartete Anzahl	9,0	8,0	17,0
	Standardresiduum	-2,0	2,1	
<i>weiblich</i>	Anzahl	15	2	17
	Erwartete Anzahl	9,0	8,0	17,0
	Standardresiduum	2,0	-2,1	
<i>Gesamt</i>	Anzahl	18	16	34
	Erwartete Anzahl	18,0	16,0	34,0

Legende: Ber = Bereich

Zur sechsten Erhebungswelle wird bezüglich der Stärken deutlich, dass das Geschlecht signifikant hinsichtlich der Verteilung der beiden Selbstkonzepte verbal und mathematisch differenziert (χ^2 (1, N=34) = 17,00, $p = .000$). 14 männliche Jugendliche führten mathematische Stärken an (erwartet: 8), gegenüber zwei weiblichen (erwartet: 8). Andererseits schrieben sich 15 Schülerinnen verbale Stärken (erwartet: 9) im Vergleich zu drei Schülern zu (erwartet: 9), (s. Tab. 18).

Tab. 19: Kontingenztafel: Verbaler bzw. mathematischer Bereich (Schwächen zu t6) und Geschlecht

Geschlecht		Schwächen		Gesamt
		<i>Verbaler Ber</i>	<i>Mathematischer Ber</i>	
<i>männlich</i>	Anzahl	13	3	16
	Erwartete Anzahl	9,0	7,0	16,0
	Standardresiduum	1,3	-1,5	
<i>weiblich</i>	Anzahl	9	14	23
	Erwartete Anzahl	13,0	10,0	23,0
	Standardresiduum	-1,1	1,3	
<i>Gesamt</i>	Anzahl	22	17	39
	Erwartete Anzahl	22,0	17,0	39,0

Legende: Ber = Bereich

Bezogen auf die Schwächen zu t6 liefert der Chi-Quadrat-Test keinen Residualwert $\geq 1,6$ bzw. $\leq -1,6$. Somit dürfen die Ergebnisse trotz vorliegender signifikanter Unterschiede (χ^2 (1, N=39) = 6,81, $p = .020$) nicht interpretiert werden (s. Tab. 19).

Tab. 20: Kontingenztafel: Verbaler bzw. mathematischer Bereich (Stärken zu t7) und Geschlecht

Geschlecht		Stärken		Gesamt
		<i>Verbaler Ber</i>	<i>Mathematischer Ber</i>	
<i>männlich</i>	Anzahl	2	8	10
	Erwartete Anzahl	5,9	4,1	10,0
	Standardresiduum	-1,6	1,9	
<i>weiblich</i>	Anzahl	14	3	17
	Erwartete Anzahl	10,1	6,9	17,0
	Standardresiduum	1,2	-1,5	
Gesamt	Anzahl	16	11	27
	Erwartete Anzahl	16,0	11,0	27,0

Legende: Ber = Bereich

Bei den Stärken zur siebten Welle ergibt sich ein ähnliches Muster wie zu t6 (χ^2 (1, N=27) = 10,14, $p = .003$). Die Angaben von Stärken aus dem verbalen und mathematischen Bereich verteilen sich demnach unterschiedlich auf die beiden Geschlechter. Acht männliche Adoleszenten schreiben sich Stärken im mathematischen Leistungskontext zu bei einer erwarteten Anzahl von 4,1. 14 junge Frauen benennen demgegenüber Stärken im verbalen Bereich (erwartet: 10) gegenüber zwei jungen Männern (erwartet: 6), (s. Tab. 20).

Tab. 21: Kontingenztafel: Verbaler bzw. mathematischer Bereich (Schwächen zu t7) und Geschlecht

Geschlecht		Schwächen		Gesamt
		<i>Verbaler Ber</i>	<i>Mathematischer Ber</i>	
<i>männlich</i>	Anzahl	8	0	8
	Erwartete Anzahl	3,7	4,3	8,0
	Standardresiduum	2,2	-2,1	
<i>weiblich</i>	Anzahl	5	15	20
	Erwartete Anzahl	9,3	10,7	20,0
	Standardresiduum	-1,4	1,3	
Gesamt	Anzahl	13	15	28
	Erwartete Anzahl	13,0	15,0	28,0

Legende: Ber = Bereich

Die Ergebnisse des Chi-Quadrat-Tests in Tab. 21 bezüglich der Schwächen zu t7 ergeben zumindest bezogen auf das männliche Geschlecht ein zu den Stärken zu t7 (Tab. 20) komplementäres Bild ($b\chi^2$ (1, N = 28) = 12,92, $p = .000$). Acht männliche Personen geben Stärken im verbalen Bereich an (erwartet: 4), kein junger Mann hingegen Schwächen im mathematischen Leistungskontext (erwartet: 4). Die Werte der jungen Frauen dürfen aufgrund zu niedriger Residualwerte hingegen nicht interpretiert werden.

Zusammenfassung:

Bezüglich der Stärken zu t6 und der Stärken und Schwächen zu t7 wird deutlich, dass das Geschlecht zwischen den Leistungsbereichen Verbal und Mathematisch differenziert. Es zeigt sich, dass Jungen häufiger Stärken im mathematischen Bereich angeben als Mädchen, während sich wiederum Mädchen in größerer Zahl Stärken im verbalen Bereich attestieren. Hinsichtlich der Schwächen tritt zu t7 ein komplementäres Bild zutage: Mädchen benennen häufiger Schwächen im mathematischen, Jungen häufiger im verbalen Bereich.

3.5 Notendurchschnitt und Geschlecht

Im Anschluss an die Untersuchung von Unterschieden zwischen den Geschlechtern hinsichtlich der Stärken und Schwächen aus dem verbalen bzw. mathematischen Bereich stellt sich die Frage, ob sich die diesbezüglich deutlich zu Tage getretenen Unterschiede auch in tatsächlichen Leistungsunterschieden im verbalen und mathematischen Bereich widerspiegeln. Hierzu wurde die Durchschnittsnote der Schulfächer, die zum verbalen bzw. mathematischen Bereich gehören, für die Wellen sechs und sieben berechnet und in T-Tests bzw. U-Tests im Falle inhomogener Varianzen auf Geschlechterunterschiede getestet. Der Begriff „Mathematisch“ wird in Analogie zu den akademischen SK nach Marsh et al. (1988) verwendet, schließt also neben Mathematik, auch die Schulfächer Physik, Chemie, Biologie sowie Wirtschaft mit ein.

3.5.1 Notendurchschnitt verbal zu t6 und Geschlecht

Tab. 22: Levéne-Test auf Varianzgleichheit

F	Signifikanz
,114	,736

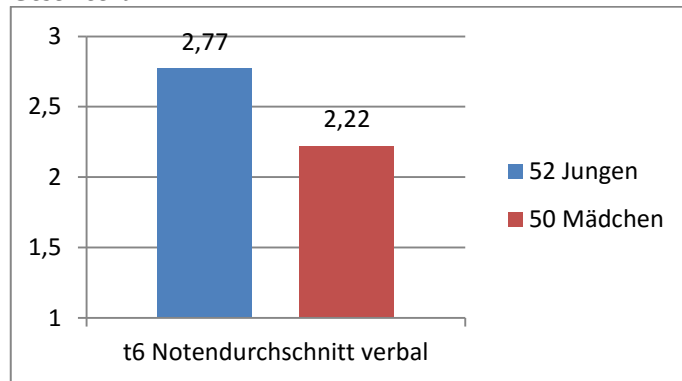
Das Ergebnis des Levéne-Test in Tab. 22 weist nach, dass von homogenen Varianzen ausgegangen werden kann.

Tab. 23: T-Test: Notendurchschnitt zu t6 verbal und Geschlecht

	T	df	Signifikanz (2-seitig)	Mittlere Differenz	Standard- fehler der Differenz	95%- Konfidenzintervall der Differenz	
						<i>Untere</i>	<i>Obere</i>
Varianzen gleich	3,259	100	,002	,54941	,16856	,21499	,88382
Varianzen nicht gleich	3,262	99,997	,002	,54941	,16841	,21529	,88352

Der T-Test in Tab. 23 verdeutlicht, dass signifikante Geschlechterunterschiede zwischen Mädchen und Jungen hinsichtlich der Note im verbalen Leistungsbereich vorliegen ($t(100) = 3.259$, $p = .002$).

Abb. 25: Mittelwerte der Durchschnittsnote verbal und Geschlecht



Wie Abb. 25 illustriert, erzielten Mädchen ($M = 2.22$) zu t6 signifikant bessere Leistungen im verbalen Bereich als Jungen ($M = 2.77$).

3.5.2 Notendurchschnitt im mathematischen Bereich zu t6 und Geschlecht

Tab. 24: Levéne-Test auf Varianzgleichheit

F	Signifikanz
1,649	,202

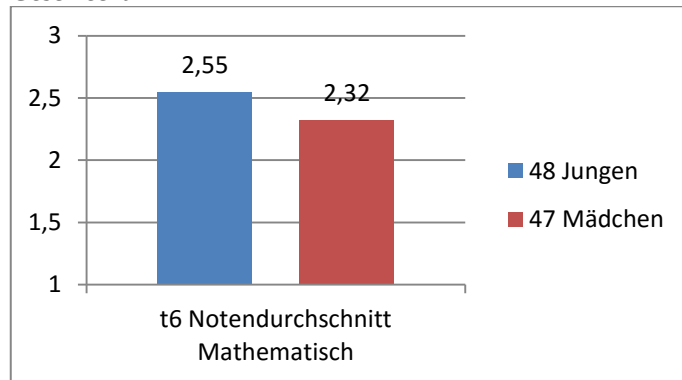
Die Voraussetzung der Varianzhomogenität kann gemäß Tab. 24 als erfüllt angesehen werden.

Tab. 25: T-Test: Notendurchschnitt zu t6 mathematisch und Geschlecht

	T	df	Signifikanz (2-seitig)	Mittlere Differenz	Standard- fehler der Differenz	95%- Konfidenzintervall der Differenz	
						Untere	Obere
Varianzen gleich	1,143	94	,256	,22151	,19388	-,16345	,60647
Varianzen nicht gleich	1,146	93,005	,255	,22151	,19329	-,16232	,60535

Bezüglich der mittleren schulischen Leistung im mathematischen Bereich existieren keine Unterschiede zwischen den Geschlechtern ($t(94) = 1.143$, $p = .256$), (s. Tab 25 und Abb. 26).

Abb. 26: Mittelwerte der Durchschnittsnote Mathematisch und Geschlecht



3.5.3 Notendurchschnitt im verbalen Bereich zu t7 und Geschlecht

Tab. 26: Levéne-Test auf Varianzgleichheit

F	Signifikanz
5,142	,025

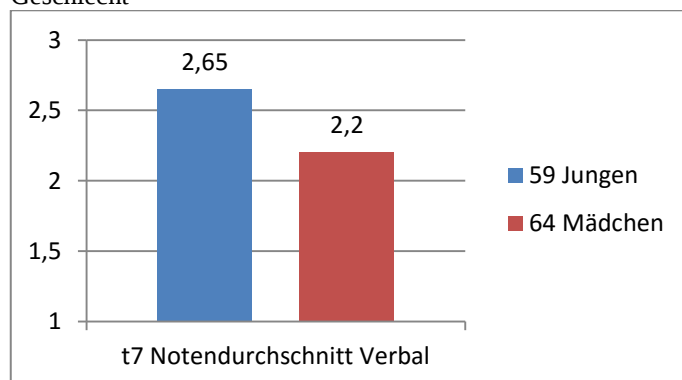
Da bezüglich der verbalen gemittelten Note inhomogene Varianzen zwischen den Geschlechtern vorliegen (s. Tab. 26), wurde ein Mann-Whitney-U-Test durchgeführt (s. Tab. 27).

Tab. 27: Mann-Whitney-U-Test: Notendurchschnitt zu t7 Verbal und Geschlecht

Mann-Whitney-U	Z	Exakte Signifikanz (2-seitig)
1381,500	-2,571	,010

Die Geschlechter unterscheiden sich zu t7 signifikant in Bezug auf die Durchschnittsnote im verbalen Bereich ($U(59,64) = -2.571$, $p = .010$). Welches Geschlecht schlechter bzw. besser abschneidet illustriert Abb. 27.

Abb. 27: Mittelwerte der Durchschnittsnote Verbal zu t7 und Geschlecht



Wie Abb. 27 offenlegt, ist die Richtung des Unterschieds in dem Sinne zu interpretieren, dass die jungen Frauen ($M = 2.2$) eine signifikant bessere Leistung im verbalen Leistungsbereich erlangen als die männlichen Adoleszenten ($M = 2.65$).

3.5.4 Notendurchschnitt Mathematisch zu t7 und Geschlecht

Tab. 28: Levéne-Test auf Varianzgleichheit

F	Signifikanz
1,348	,248

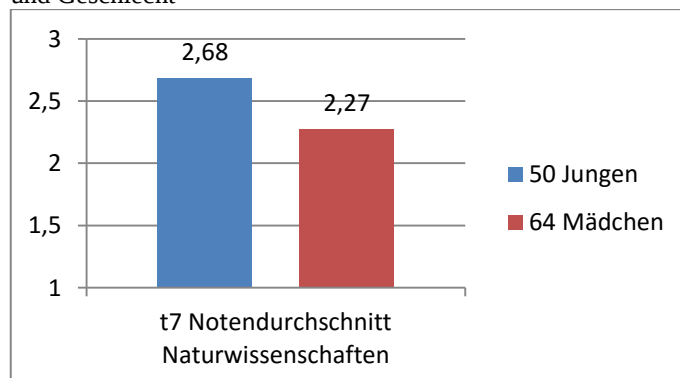
Von homogenen Varianzen kann nach dem Ergebnis des Levéne-Tests in Tab. 28 ausgegangen werden, weshalb ein T-Test auf Mittelwertunterschiede gerechnet werden konnte (s. Tab. 29).

Tab. 29: T-Test: Notendurchschnitt zu t7 Mathematisch und Geschlecht

	T	df	Signifikanz (2-seitig)	Mittlere Differenz	Standard- fehler der Differenz	95%- Konfidenzintervall der Differenz	
						<i>Untere</i>	<i>Obere</i>
Varianzen gleich	2,358	112	,020	,40297	,17089	,06437	,74156
Varianzen nicht gleich	2,312	96,321	,023	,40297	,17427	,05707	,74887

Der T-Test liefert signifikante Unterschiede zwischen den Geschlechtern bezüglich der gemittelten Note im mathematischen Bereich, ($t(112) = 2.358$, $p = .020$). Die Noten-Mittelwerte, die in Abb. 28 getrennt nach Geschlechtern abgebildet sind, sollen Klarheit darüber bringen, in welche Richtung der Unterschied zu interpretieren ist.

Abb. 28: Mittelwerte der Durchschnittsnote Mathematisch zu t7 und Geschlecht



Interessanterweise deckt Abb. 28 auf, dass auch bei den mathematischen schulischen Leistungen junge Frauen ($M = 2.27$) signifikant besser abschneiden als ihre männlichen Kollegen ($M = 2.68$).

Zusammenfassung

Insgesamt kann konstatiert werden: Obwohl zu t6 und t7 mehr Jungen im Vergleich zu Mädchen Stärken im mathematischen Bereich angeben (umgekehrt bei den Schwächen zu t7), sprechen die schulischen Noten für ein diesbezüglich ebenbürtiges bzw. sogar überlegenes Leistungsvermögen aus Sicht des weiblichen Geschlechts. Dies lässt die Vermutung zu, dass Jungen ihre mathematischen Stärken entweder weniger leistungsorientiert benennen oder als Bezugsrahmen dafür nicht den Vergleich zu den Mädchen heranziehen. Weibliche Adoleszenten geben demgegenüber übereinstimmend mit den besseren schulischen Noten im verbalen Leistungskontext häufiger auch Stärken in ebendiesem Bereich an.

3.6 Statistische Maße der Stärken und Schwächen

Nach der kategorialen Differenzierung stellte sich die Frage, in welche Form die Stärken und Schwächen überführt werden könnten, um sie für weitere statistische Auswertungen und Verfahren (Korrelationen, Varianzanalysen) nutzbar zu machen.

3.6.1 ASt bzw. ASchw

Diese Überlegung führte erstens zu dem Ergebnis, als Maß für den variablenbezogenen statistischen Zugang die Anzahl der Stärken und Schwächen zu verwenden. Dabei wurde schlicht die absolute nach oben hin offene Zahl der genannten Stärken und Schwächen herangezogen. Im Folgenden wird, der kurzen Form wegen, von der ASt (Anzahl-Stärken) bzw. der ASchw (Anzahl-Schwächen) gesprochen.

3.6.2 StAgr und SchwAgr zu t6, t7 und t8

Als zweite Hauptvariable, die im empirischen Teil im Rahmen des typenbezogenen statistischen Zugangs Verwendung findet, dienen die sogenannten Stärken-Ausprägungsgruppen (StAgr) sowie die Schwächen-Ausprägungsgruppen (SchwAgr). Die Stärken und Schwächen wurden hierbei in Gruppen von null, einer, zwei bzw. drei oder mehr Nennungen unterteilt. Berechnungen mit mehr als vier Faktorstufen ließen einerseits aufgrund der niedrigen Stichprobengröße der Gruppe mit der höchsten Anzahl von Nennungen sowie andererseits, der Tatsache wegen, dass kein Informationsverlust zu befürchten war, eine Reduzierung auf maximal drei oder mehr Nennungen sinnvoll

erscheinen. Aufgrund ihrer Bedeutung für die nachfolgende Beantwortung der Fragestellungen soll an dieser Stelle kurz auf die deskriptive Statistik der StAgr sowie SchwAgr eingegangen werden.

3.6.2.1 Häufigkeiten der StAgr

Tab. 30: Deskriptive Statistik: Häufigkeiten der Nennungen von Stärken zu t6

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	0	12	6,7	8,8	8,8
	1	43	24,2	31,6	40,4
	2	45	25,3	33,1	73,5
	≥3	36	20,2	26,5	100,0
	Gesamt	136	76,4	100,0	
Fehlend		42	23,6		
Gesamt		178	100,0		

Zur sechsten Erhebungswelle bei der die Untersuchungsteilnehmer 15-Jahre alt waren, liegen Daten von insgesamt 136 der 178 Personen bezüglich der Angabe von Stärken vor. 12 Jugendliche machten keine Angabe, 43 Personen gaben genau eine, 45 Personen genau zwei Stärken und 36 15-Jährige drei oder mehr Stärken an (s. Tab. 30).

Tab. 31: Deskriptive Statistik: Häufigkeiten der Nennungen von Stärken zu t7

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	0	19	10,7	13,5	13,5
	1	21	11,8	14,9	28,4
	2	40	22,5	28,4	56,7
	≥3	61	34,3	43,3	100,0
	Gesamt	141	79,2	100,0	
Fehlend		37	20,8		
Gesamt		178	100,0		

Zur siebten Welle, also im Alter von 18 Jahren, kann auf Daten von 141 Adoleszenten zurückgegriffen werden, während jene von 37 Personen fehlen. Zu diesem Erhebungszeitraum führten 19 Personen null, 21 genau eine, 40 zwei und 61 drei oder mehr Stärken an (s. Tab. 31).

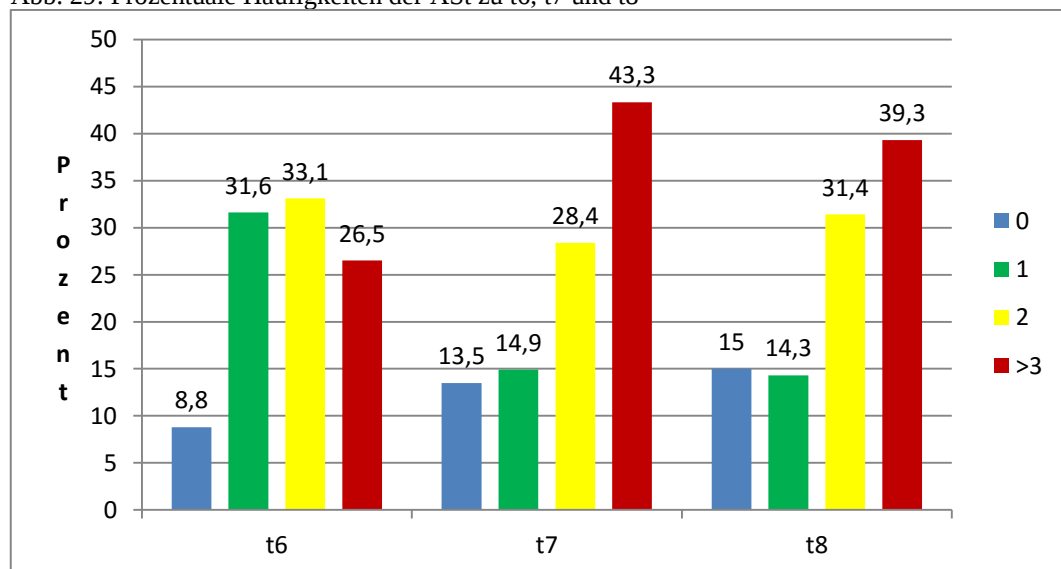
Tab. 32: Deskriptive Statistik: Häufigkeiten der Nennungen von Stärken zu t8

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	0	21	11,8	15,0	15,0
	1	20	11,2	14,3	29,3
	2	44	24,7	31,4	60,7
	≥ 3	55	30,9	39,3	100,0
	Gesamt	140	78,7	100,0	
Fehlend		38	21,3		
Gesamt		178	100,0		

Hinsichtlich des Alters von 22 Jahren sind Daten von 140 der insgesamt 178 jungen Erwachsenen vorhanden. 21 Versuchsteilnehmer machten keine Angabe, 20 Personen schrieben sich eine, 44 genau zwei und 55 drei oder mehr Stärken zu (s. Tab. 32).

Um angesichts unterschiedlicher Stichprobengrößen zwischen den Erhebungszeiträumen Vergleichbarkeit zu gewährleisten, werden in Abb. 29 die prozentualen Häufigkeiten der StAgr der sechsten, siebten sowie achten Welle abgebildet.

Abb. 29: Prozentuale Häufigkeiten der ASt zu t6, t7 und t8



In Abb. 29 zeigt sich insbesondere ein Absinken der relativen Häufigkeit der Nennung von genau einer Stärke von der sechsten auf die siebte Erhebungswelle. Während die Gruppe Versuchsteilnehmer, die zwei Nennungen vornimmt, annähernd auf gleichem Niveau bleibt, vergrößert sich der Anteil der Personen, die sich drei oder mehr Stärken zuschreiben von der sechsten zur siebten Welle.

3.6.2.2 Häufigkeiten der SchwAgr

Tab. 33: Deskriptive Statistik: Häufigkeiten der Nennungen von Schwächen zu t6

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	0	26	14,6	19,1	19,1
	1	62	34,8	45,6	64,7
	2	40	22,5	29,4	94,1
	≥3	8	4,5	5,9	100,0
	Gesamt	136	76,4	100,0	
Fehlend		42	23,6		
Gesamt		178	100,0		

Bezogen auf die Angabe von Schwächen zu t6 ist zu konstatieren, dass die Daten von 136 Personen in die Berechnungen aufgenommen werden konnten. Keine Angabe machten 26 Jugendliche, 62 nannten genau eine, 40 zwei Schwächen und acht Personen sind der höchsten Ausprägungsgruppe zuzuordnen (s. Tab. 33).

Tab. 34: Deskriptive Statistik: Häufigkeiten der Nennungen von Schwächen zu t7

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	0	32	18,0	22,5	22,5
	1	53	29,8	37,3	59,9
	2	37	20,8	26,1	85,9
	≥3	20	11,2	14,1	100,0
	Gesamt	142	79,8	100,0	
Fehlend		36	20,2		
Gesamt		178	100,0		

Zur siebten Welle ergibt sich folgendes Bild: 142 junge Erwachsene können einer der vier Faktorstufen zugeteilt werden. Während 32 keine Schwächen nennen, nahmen 53 Adoleszenten eine, 37 genau zwei und 20 Personen drei oder mehr Nennungen vor (s. Tab. 34).

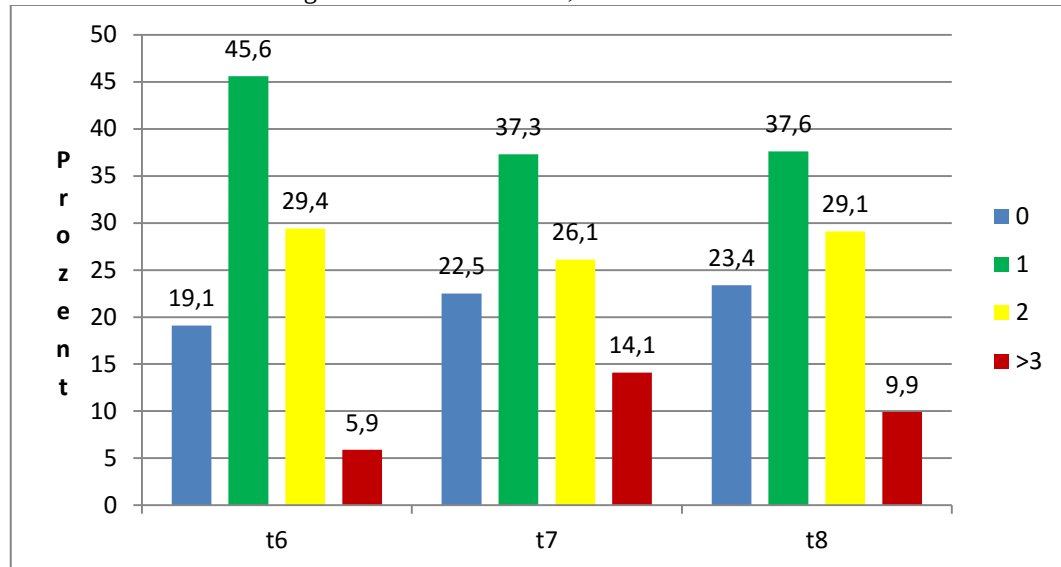
Tab. 35: Deskriptive Statistik: Häufigkeiten der Nennungen von Schwächen zu t8

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	0	33	18,5	23,4	23,4
	1	53	29,8	37,6	61,0
	2	41	23,0	29,1	90,1
	≥3	14	7,9	9,9	100,0
	Gesamt	141	79,2	100,0	
Fehlend		37	20,8		
Gesamt		178	100,0		

Im Alter von 22 Jahren geben 141 der insgesamt 178 Untersuchungsteilnehmer keine bis drei oder mehr Schwächen an. 33 junge Erwachsene finden sich in der Gruppe mit keiner Angabe, 53 in jener mit einer, 41 in der mit genau zwei Nennungen und 14 in der höchsten Ausprägungsgruppe wieder (s. Tab. 35).

Auch bezogen auf die Nennung von Schwächen sollen in Abb. 30 kurz deren relative Häufigkeiten über die drei Erhebungswellen hinweg beleuchtet werden.

Abb. 30: Prozentuale Häufigkeiten der ASchw zu t6, t7 und t8



Zunächst fällt in Abb. 30 auf, dass der Ausprägungsgruppe mit genau einer angegebenen Schwäche konstant die höchste relative Häufigkeit zukommt. Dagegen fällt der Anteil der Personen, die drei oder mehr Schwächen anführen bezogen auf alle Erhebungszeiträume, am niedrigsten aus.

Im Gegensatz zur Angabe von Stärken nehmen die Adoleszenten mit Blick auf die Schwächen in deutlich geringerem Maße drei oder mehr Nennungen vor. Insgesamt wird hinsichtlich der Schwächen häufiger keine Angabe gemacht. Die Ausprägungsgruppe mit genau einer Nennung liegt bei den Schwächen im Vergleich zu den Stärken auf höherem Niveau, während die relativen Anteile der Gruppe mit zwei Angaben vergleichbar hoch sind.

Zusammenfassung

Zusammenfassend lässt sich konstatieren, dass über die Wellen t6, t7 und t8 hinweg generell mehr Stärken als Schwächen angegeben werden. Während bei den Stärken die Anzahl von zwei und drei oder mehr Nennungen am häufigsten vorkommt, ist es bei den Schwächen die Anzahl von einer und zwei Angaben. Keine Angabe wurde dementsprechend eher bei den Schwächen als bei den Stärken gemacht.

3.7 Statistische Auswertung anhand der ASt/ASchw bzw. StAgr/SchwAgr

Die folgenden Kapitel haben zum Ziel die oben beschriebene ASt bzw. Schwäche sowie die den StAgr/SchwAgr in statistischen Auswertungen bedeutsamen Faktoren des Selbstkonzeptes gegenüberzustellen. Konkret soll untersucht werden, ob einerseits Zusammenhänge mit der ASt/ASchw bzw. Unterschiede zwischen den StAgr/SchwAgr hinsichtlich folgender Determinanten bestehen: Bindung an die Eltern, Beziehung zu den Freunden, Intelligenz, Temperament, Einschätzung der Zukunft sowie Zufriedenheit mit der Begabung.

3.7.1 Stärken/Schwächen und Bindung an die Eltern

Die Eltern stellen wichtige Bezugspersonen für Adoleszenten dar. Auch mit Blick auf das Selbstkonzept spielen sie als Bezugsrahmen eine bedeutsame Rolle, im Besonderen hinsichtlich der Stärken und Schwächen ihrer Kinder.

In diesem Abschnitt soll im Sinne des variablenbezogenen statistischen Zugangs zunächst die Frage geklärt werden, ob die ASt und ASchw mit den Werten der Skalen des *Inventory of Parent and Peer Attachment (IPPA)* korreliert (IPPA-Skalen: Vertrauen, Kommunikation, Entfremdung sowie Negative emotionale Beziehung zu t6-t8). Hierzu wurde die nach oben hin offene Anzahl der genannten Stärken und Schwächen verwendet und als statistisches Verfahren die Korrelation nach Spearman herangezogen.

Im zweiten Angang soll über den typenbezogenen Zugang überprüft werden, ob sich die Jugendlichen (t6) bzw. jungen Erwachsenen (t7-t8) zwischen den StAgr/SchwAgr hinsichtlich der IPPA-Skalen unterscheiden. Die Anzahl der selbstzugeschriebenen Stärken bzw. Schwächen wurde dabei, wie oben bereits beschrieben, in StAgr bzw. SchwAgr von null bis drei oder mehr Nennungen unterteilt, so dass demnach jeweils vier Faktorstufen vorliegen. Als statistisches Verfahren kommt die ANOVA zum Einsatz. Zur Prüfung der Voraussetzungen der einfaktoriellen Varianzanalyse wurde der Levene-Test verwendet und dessen Ergebnisse mit einem entsprechenden Verweis im Text dem Anhang beigelegt. Im Falle inhomogener Varianzen wurde anstelle der einfaktoriellen Varianzanalyse eine Welch-ANOVA berechnet. Zur Absicherung bzw. Interpretation signifikanter Ergebnisse wurde schließlich der Post-Hoc-Test nach Games-Howell herangezogen.

Aufgrund der Vielzahl an Berechnungen und zur Wahrung der Übersichtlichkeit wurden Korrelationsberechnungen bzw. ANOVAs, die über alle Skalen hinweg nicht signifikant ausfielen, ebenfalls dem Anhang zugewiesen.

3.7.1.1 Korrelation: ASt/ASchw und Bindung an die Eltern

3.7.1.1.1 ASt/ASchw zu t6-t8 und Bindung an die Mutter zu t6-t8

In Bezug auf die Bindung an die Mutter bestehen über die Erhebungswellen t6 bis t8 hinweg keine Zusammenhänge zwischen der ASt bzw. ASchw und den IPPA-Skalen Vertrauen, Kommunikation, Entfremdung sowie negative emotionale Beziehung (s. Tab. A2-A7).

3.7.1.1.2 ASt/ASchw zu t6-t8 und Bindung an den Vater zu t6-t8

Tab. 36: Spearman-Korrelation zwischen der ASt und der Bindung an den Vater zu t7

		(t7) Bindung an den Vater			
		Ver	Kom	Ent	NEB
(t7) ASt	rho	,197*	,175*	-,117	-,147
	p	,021	,041	,173	,088
	n	137	137	137	136

Legende: Ver = Vertrauen; Kom = Kommunikation; Ent = Entfremdung; NEB = Negative emotionale Beziehung

Es liegen signifikante positive Korrelationen zwischen der ASt zu t7 und der Höhe der Werte der Skalen Vertrauen ($\rho = .197$, $p = .021$) und Kommunikation ($\rho = .175$, $p = .041$) vor (s. Tab. 36). Je mehr Stärken junge Erwachsene zur siebten Welle angeben, desto stärker ist das Vertrauen zum bzw. desto besser ist die Kommunikation mit dem Vater.

Bezüglich der ASt zu t6 und t8 sowie der ASchw zu t6, t7 und t8 konnten keinerlei weitere signifikante Korrelationen bezogen auf die Bindung an den Vater entdeckt werden (s. Tab. A8-A12).

Zusammenfassung

Lediglich bezogen auf den Vater und die Stärken zur siebten Welle konnten Zusammenhänge zwischen der ASt und den Skalen des IPPA gefunden werden: Die Zahl der Stärken korreliert positiv, wenn auch schwach, mit dem Vertrauen zum bzw. der Kommunikation mit dem Vater.

3.7.1.2 StAgr/SchwAgr und Bindung an die Eltern zu t6, t7 und t8

Nun soll mittels ANOVA getrennt nach Mutter und Vater der Frage nachgegangen werden, ob die Skalen des IPPA zwischen den StAgr/SchwAgr differenzieren und zwar zur sechsten, siebten und achten Erhebungswelle.

3.7.1.2.1 StAgr zu t6 und Bindung an die Mutter zu t6

Tab. 37: ANOVA: Unterschiede zwischen den StAgr zu t6 hinsichtlich der Bindung an die Mutter (IPPA-Skalen: Vertrauen, Entfremdung sowie Negative emotionale Beziehung) zu t6

(t6) Bindung an die Mutter		Quadrat -summe	df	Mittel der Quadrate	F	p
Vertrauen	Zwischen Gruppen	,909	3	,303	1,176	,322
	Innerhalb der	33,767	131			
	Gruppen	34,677	134			
	Gesamt					
Entfrem- dung	Zwischen Gruppen	6,037	3	2,012	3,446	,019
	Innerhalb der	76,504	131	,584		
	Gruppen	82,541	134			
	Gesamt					
Negative emotionale Beziehung	Zwischen Gruppen	2,211	3	,737	1,653	,180
	Innerhalb der	58,387	131	,446		
	Gruppen	60,597	134			
	Gesamt					

Tab. 38: Welch-ANOVA: Unterschiede zwischen den StAgr zu t6 hinsichtlich der Bindung an die Mutter (IPPA-Skala: Kommunikation) zu t6;

(t6) Bindung an die Mutter	Statistik ^a	df1	df2	Signifikanz
Kommunikation	2,238	3	43,786	,097

^aAsymptotisch F-verteilt

In den Tab. 37 und 38 ist erkennbar, dass sich die StAgr zu t6 bezüglich der Skalen Entfremdung ($F(3, 122) = 3.446$, $p = .019$) sowie Kommunikation ($F(3, 122) = 2.238$, $p = .098$) signifikant bzw. tendenziell unterscheiden. Im Falle der Skala Entfremdung lieferte der Post-Hoc-Test nach Games-Howell signifikante Unterschiede zwischen den StAgr (siehe Tab. 39). Ergebnisse des Levéne-Tests s. Tab A13.

Tab. 39: Deskriptive Statistik und Post-Hoc-Analyse nach Games-Howell (StAgr und Bindung an die Mutter t6)

(t6) Bindung an die Mutter	(t6) StAgr	p	M	SD	n
Entfremdung	0		2,5000	,91652	12
	1	.086	2,5860	,74629	43
	2		2,2273	,64785	44
	≥3	.016	2,7611	,85900	36
	Gesamt		2,5081	,78484	135

Wie Tab. 39 veranschaulicht, weisen die Jugendlichen, die genau zwei Stärken zur sechsten Erhebungswelle angeben, den niedrigsten Mittelwert bei der Skala Entfremdung auf ($M = 2.22$). Diese Personen unterscheiden sich signifikant von denen, die drei oder mehr Stärken anführen ($M = 2.76$, $p=.016$) bzw. tendenziell von der Gruppe mit genau

einer Angabe von Stärken ($M = 2.59$, $p = .086$). Ausgehend von der StAgr mit zwei Nennungen von Stärken besitzen sowohl die StAgr mit weniger als auch die mit mehr Angaben von Stärken höhere Entfremdungswerte.

3.7.1.2.2 StAgr zu t7 und Bindung an die Mutter zu t7

Im Gegensatz zu t6 zeigen sich zur siebten Erhebungswelle keine Unterschiede bezüglich der IPPA-Skalen (s. Tab. A15). Homogene Varianzen liegen über alle Skalen hinweg vor (s. Tab. A14).

3.7.1.2.3 StAgr zu t8 und Bindung an die Mutter zu t8

Auch bezogen auf die Bindung an die Mutter zu t8 lassen sich keine Unterschiede zwischen den StAgr feststellen (s. Tab. A17 und A18). Die Voraussetzung der Varianzhomogenität wurde in Tab. A16 abgeklärt.

Zusammenfassung

Nur zur sechsten Erhebungswelle, nicht aber zu t7 und t8, bestehen Unterschiede zwischen den StAgr und zwar bezüglich der Entfremdung von der Mutter (s. Tab. 37 & 39).

3.7.1.2.4 StAgr zu t6 und Bindung an den Vater zu t6

Tab. 40: ANOVA: Unterschiede zwischen den StAgr zu t6 hinsichtlich der Bindung an den Vater (IPPA-Skalen: Vertrauen, Kommunikation sowie Negative emotionale Beziehung) zu t6

(t6) Bindung an den Vater		Quadrat -summe	df	Mittel der Quadrate	F	p
Vertrauen	Zwischen Gruppen	2,198	3	,733	1,405	,244
	Innerhalb der Gruppen	66,729	128	,521		
	Gesamt	68,927	131			
Kommuni- kation	Zwischen Gruppen	5,040	3	1,680	2,299	,081
	Innerhalb der Gruppen	93,548	128	,731		
	Gesamt	98,588	131			
Negative Emotionale Beziehung	Zwischen Gruppen	2,715	3	,905	1,814	,148
	Innerhalb der Gruppen	63,870	128	,499		
	Gesamt	66,585	131			

Tab. 41: Unterschiede zwischen den StAgr zu t6 hinsichtlich der Bindung an den Vater (IPPA-Skala: Entfremdung) zu t6; Welch-ANOVA

(t6) Bindung an den Vater	Statistik ^a	df1	df2	Signifikanz
Entfremdung	2,296	3	41,017	,092

^aAsymptotisch F-verteilt

Aus den Ergebnissen der einfaktoriellen Varianzanalyse bzw. der Welch-ANOVA aus Tab. 40 und 41 geht hervor, dass sich die StAgr zur sechsten Erhebungswelle im Hinblick auf die IPPA-Skalen Kommunikation ($F(3,122) = 2.299$, $p = .081$) sowie Entfremdung

($F(3,122) = 2.296$, $p = .092$) zu t6 tendenziell unterscheiden. Der Post-Hoc-Test nach Games-Howell in Tab. 42 ermöglicht hierzu eine genauere Betrachtung. (Varianzhomogenität-Test s. Tab. A19)

Tab. 42: Deskriptive Statistik und Post-Hoc-Analyse nach Games-Howell (StAgr und Bindung an den Vater t6)

(t6) Bindung an den Vater	(t6) StAgr	p	M	SD	n
Kommunikation	0		3,2727	,60420	11
	1		3,2976	,86600	42
	2	 .082	3,4397	,76709	45
	≥3		2,9375	1,00390	34
	Gesamt		3,2512	,86751	132
	Entfremdung	0		2,6545	,71044
1			2,6286	,70617	42
2		 .057	2,4000	,71732	45
≥3			2,9059	,95249	34
Gesamt			2,6242	,79619	132

Jugendliche, die sich zu t6 genau zwei Stärken zuschreiben, haben bei der Skala Kommunikation den höchsten Mittelwert, bei der Skala Entfremdung hingegen den niedrigsten. In beiden Fällen unterscheiden sich diese Gruppen tendenziell von jener mit drei oder mehr Nennungen ($p = .082$ bzw. $p = .057$). Analog zur Bindung an die Mutter zu t6 fällt auf, dass auch bei der Bindung an den Vater die StAgr mit genau zwei Nennungen eine Sonderstellung einnimmt. Diese Gruppe ist durch höhere (Skala Kommunikation) bzw. niedrigere Mittelwerte (Skala Entfremdung) im Vergleich zu den StAgr mit mehr als auch mit weniger als zwei Nennungen charakterisiert (s. Tab. 42).

3.7.1.2.5 StAgr zu t7 und Bindung an den Vater zu t7

Zur siebten Welle können bezüglich der Bindung an den Vater keine Unterschiede zwischen den StAgr festgestellt werden (s. Tab. A21). Hinsichtlich der Homogenität der Varianzen siehe Tab. A20.

3.7.1.2.6 StAgr zu t8 und Bindung an den Vater zu t8

Tab. 43: ANOVA: Unterschiede zwischen den StAgr zu t8 hinsichtlich der Bindung an den Vater (IPPA-Skalen: Vertrauen, Kommunikation, Entfremdung sowie Negative emotionale Beziehung) zu t8

(t8) Bindung an den Vater		Quadrat -summe	df	Mittel der Quadrate	F	p
Vertrauen	Zwischen Gruppen	3,767	3	1,256	2,209	,090
	Innerhalb der Gruppen	73,889	130	,568		
	Gesamt	77,656	133			
Kommuni- kation	Zwischen Gruppen	2,270	3	,757	1,000	,395
	Innerhalb der Gruppen	98,364	130	,757		
	Gesamt	100,634	133			
Entfrem- dung	Zwischen Gruppen	3,350	3	1,117	1,471	,226
	Innerhalb der Gruppen	98,713	130	,759		
	Gesamt	102,063	133			
Negative emotionale Beziehung	Zwischen Gruppen	3,404	3	1,135	2,174	,094
	Innerhalb der Gruppen	67,848	130	,522		
	Gesamt	71,252	133			

Mit Blick auf die Skalen Vertrauen ($F(3,130) = 2.209$, $p = .090$) sowie Negative emotionale Beziehung ($F(3,130) = 2.174$, $p = .094$) differenzieren die StAgr zu t8 tendenziell (s. Tab. 43). Die genauere Post-Hoc-Analyse liefert jedoch keine Unterschiede zwischen den einzelnen Gruppen. In Tab. 44 soll die deskriptive Statistik dennoch einen Eindruck der Gruppenmittelwerte sowie Standardabweichungen über die Faktorstufen hinweg vermitteln. (Levéne-Test s. Tab. A22)

Tab. 44: Deskriptive Statistik (StAgr und Bindung an den Vater t8)

(t8) Bindung an den Vater	(t8) StAgr	M	SD	n
Vertrauen	0	3,7237	,97413	19
	1	4,1188	,91630	20
	2	4,2578	,57975	41
	≥3	4,0572	,71917	54
	<i>Gesamt</i>	4,0805	,76412	134
Negative emotionale Beziehung	0	2,4132	,85891	19
	1	2,1650	,99856	20
	2	1,9220	,62590	41
	≥3	2,0296	,61357	54
	<i>Gesamt</i>	2,0713	,73193	134

Sowohl bei der Skala Vertrauen, als auch bei der Skala Negative emotionale Beziehung sind der höchste sowie der niedrigste Mittelwert bei den StAgr mit keiner Angabe bzw. genau zwei Nennungen von Stärken zu finden. Während sich hinsichtlich des Vertrauens junge Erwachsene, die keine Angabe machen, die niedrigsten Werte zuschreiben ($M =$

3,72), berichten dieselben Personen bezüglich einer negativen emotionalen Beziehung zum Vater die höchsten Werte ($M = 2,41$). Entsprechend verhält es sich umgekehrt mit der StAgr mit genau zwei Nennungen von Stärken, sodass jeweils zwei Angaben von Stärken „günstigere“, keine Angabe hingegen „ungünstigere“ Werte im Hinblick auf die Interpretation der beiden Skalen bedeuten (s. Tab.44).

Zusammenfassung

In Bezug auf die Bindung an den Vater können zur sechsten und achten Welle (nicht zu t7) Unterschiede zwischen den StAgr hinsichtlich der IPPA-Skalen gefunden werden. Zu t6 differenzieren die Skalen Kommunikation und Entfremdung zwischen den StAgr zu t8 die IPPA-Skalen Vertrauen und Negative emotionale Beziehung. Während zu t6 die Post-Analyse konkrete Gruppenunterschiede nachweist (s. Tab. 41), ist dies zu t8 nicht der Fall (s. Tab. 43).

Wenn man die obigen Ergebnisse zu den Unterschieden hinsichtlich der Bindung an die Mutter bzw. an den Vater zwischen den StAgr gemeinsam betrachtet, fällt auf, dass der Faktorstufe, bestehend aus den Adoleszenten, die genau zwei Angaben machen, eine besondere Stellung zukommt. Dort, wo Unterschiede nachgewiesen werden konnten, ist ebendiese Ausprägungsgruppe durch die „günstigsten“ Skalenwerte charakterisiert (z.B. die niedrigste Entfremdung, das höchste Vertrauen etc.).

3.7.1.2.7 SchwAgr zu t6 und Bindung an die Mutter zu t6

Die Tab. A24 und A25 machen deutlich, dass entlang der IPPA-Skalen keine signifikanten Unterschiede zwischen den SchwAgr zur sechsten Erhebungswelle bestehen. Bezüglich der Homogenität der Varianzen siehe Tab. A23.

3.7.1.2.8 SchwAgr zu t7 und Bindung an die Mutter zu t7

Tab. A27 belegt, dass sich ebenfalls zur siebten Erhebungswelle die SchwAgr bei keiner der IPPA-Skalen bezogen auf die Bindung an die Mutter unterscheiden. Tab. A26 enthält die Ergebnisse des Levéne-Tests.

3.7.1.2.9 SchwAgr zu t8 und Bindung an die Mutter zu t8

Die IPPA-Skalen zur Bindung an die Mutter differenzieren auch zur achten Welle allesamt nicht signifikant zwischen den SchwAgr(s. Tab. A29 und A30). Die Homogenität der Varianzen betreffend siehe Tab. A28.

Zusammenfassung

Die SchwAgr unterscheiden sich zu t6, t7 und t8 nicht hinsichtlich der Bindung an die Mutter (IPPA-Skalen: Vertrauen, Kommunikation, Entfremdung, Negative emotionale Beziehung).

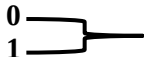
3.7.1.2.10 SchwAgr zu t6 und Bindung an den Vater zu t6

Tab. 45: ANOVA: Unterschiede zwischen den SchwAgr zu t6 hinsichtlich der Bindung an den Vater (IPPA-Skalen: Vertrauen, Kommunikation, Entfremdung sowie Negative emotionale Beziehung) zu t6

(t6) Bindung an den Vater		Quadrat -summe	df	Mittel der Quadrate	F	p
Vertrauen	Zwischen Gruppen	3,721	3	1,240	2,435	,068
	Innerhalb der Gruppen	65,206	128	,509		
	Gesamt	68,927	131			
Kommuni- kation	Zwischen Gruppen	4,333	3	1,444	1,962	,123
	Innerhalb der Gruppen	94,255	128	,736		
	Gesamt	98,588	131			
Entfrem- dung	Zwischen Gruppen	4,994	3	1,665	2,730	,047
	Innerhalb der Gruppen	78,048	128	,610		
	Gesamt	83,042	131			
Negative emotionale Beziehung	Zwischen Gruppen	,786	3	,262	,510	,676
	Innerhalb der Gruppen	65,799	128	,514		
	Gesamt	66,585	131			

Es bestehen signifikante Unterschiede zwischen den SchwAgr zu t6 hinsichtlich der Bindung an den Vater zu t8. Und zwar unterscheiden sich die SchwAgr bei den Skalen Vertrauen tendenziell ($F(3,128) = 2.435$, $p = .068$) bzw. Entfremdung signifikant ($F(3,128) = 2.730$, $p = .047$) voneinander (siehe Tab. 45). Tab. A31 weist die Homogenität der Varianzen nach.

Tab. 46: Deskriptive Statistik und Post-Hoc-Analyse nach Games-Howell (SchwAgr und Bindung an den Vater t6)

(t6) Bindung an den Vater	(t6) SchwAgr	p	M	SD	n
Vertrauen	0	 .047	4,3650	,46899	25
	1		4,0164	,71715	61
	2		4,0954	,75864	38
	≥3		3,6563	1,05380	8
	Gesamt		4,0833	,72537	132
Entfremdung	0		2,4000	,81240	25
	1		2,6918	,73355	61
	2		2,5316	,75734	38
	≥3		3,2500	1,11484	8
	Gesamt		2,6242	,79619	132

Der Post-Hoc-Test nach Games-Howell aus Tab. 46 lässt erkennen, dass 18-Jährige, die keine Schwächen angeben, ein signifikant höheres Vertrauen zum Vater haben als solche Gleichaltrigen, die eine Schwäche anführen ($p = .047$). Im Falle der Skala Entfremdung liefert der Post-Hoc-Test zwar keine signifikanten Unterschiede zwischen den Faktorstufen, jedoch zeigen die Mittelwerte, dass im Durchschnitt die jungen Erwachsenen, die sich drei oder mehr Schwächen zuschreiben, die höchsten Werte bei der Entfremdung vom Vater besitzen, diejenigen, die keine Angabe machen, dagegen die niedrigsten.

3.7.1.2.11 SchwAgr zu t7 und Bindung an den Vater zu t7

Tab. 47: ANOVA: Unterschiede zwischen den SchwAgr zu t7 hinsichtlich der Bindung an den Vater (IPPA-Skalen: Kommunikation sowie Negative emotionale Beziehung) zu t7;

(t7) Bindung an den Vater		Quadrat-summe	df	Mittel der Quadrate	F	p
Kommunikation	Zwischen Gruppen	2,241	3	,747	1,001	,395
	Innerhalb der Gruppen	99,262	133	,746		
	Gesamt	101,502	136			
Negative emotionale Beziehung	Zwischen Gruppen	1,002	3	,334	,733	,534
	Innerhalb der Gruppen	60,122	132	,455		
	Gesamt	61,124	135			

Tab. 48: Welch-ANOVA: Unterschiede zwischen den SchwAgr zu t7 hinsichtlich der Bindung an den Vater (IPPA-Skala: Vertrauen sowie Entfremdung) zu t7;

(t7) Bindung an den Vater	Statistik ^a	df1	df2	Signifikanz
Vertrauen	2,890	3	66,358	,042
Entfremdung	,143	3	61,205	,934

^aAsymptotisch F-verteilt

Nur mit Blick auf die Skala Vertrauen können in Tab. 48 signifikante Unterschiede zwischen den SchwAgr zu t7 konstatiert werden ($F(3,61) = 2.890$, $p = .042$). Bezüglich der Überprüfung der Varianzhomogenität s. Tab. A32.

Tab. 49: Deskriptive Statistik und Post-Hoc-Analyse nach Games-Howell (SchwAgr und Bindung an den Vater zu t7)

(t7) Bindung an den Vater	(t7) SchwAgr	p	M	SD	n
Vertrauen	0	.097	3,9583	,67301	30
	1		3,9519	,89599	52
	2	.088	4,2036	,49453	35
	≥3		4,3250	,42029	20
	Gesamt		4,0721	,71111	137

18-Jährige, die drei oder mehr Schwächen anbringen, haben den höchsten Mittelwert bei der Skala Vertrauen ($M = 4.33$). Ebendiese Gruppe junger Erwachsener unterscheidet

sich tendenziell von den SchwAgr mit keiner Angabe ($M = 3.96$, $p = .097$) bzw. genau einer Nennung ($M = 3.95$, $p = .088$) von Schwächen (s. Tab. 49).

3.7.1.2.12 SchwAgr zu t8 und Bindung an den Vater zu t8

Es bestehen zwischen den SchwAgr zu t8 bei keiner IPPA-Skala Unterschiede bezüglich der Bindung an den Vater zu t8 (s. Tab. A34). Tab. A33 gibt über die Homogenität der Varianzen Auskunft.

Zusammenfassung

Im Unterschied zur Bindung an die Mutter differenzieren zur sechsten und siebten Welle einige IPPA-Skalen hinsichtlich der Bindung an den Vater zwischen den SchwAgr. Zu t6 liegen Unterschiede zwischen den SchwAgr mit Blick auf die Skalen Vertrauen und Entfremdung vor, zu t7 nur mehr im Falle der Skala Vertrauen.

3.7.2 Stärken/Schwächen und Beziehung zu den Freunden

Neben den Eltern nehmen auch die Freunde einen wichtigen Platz bei der Entwicklung des Selbstkonzeptes ein. Aus diesem Grund wird im Folgenden ebenfalls anhand der IPPA-Skalen überprüft, ob Zusammenhänge mit der ASt bzw. ASchw und Unterschiede zwischen den StAgr und SchwAgr hinsichtlich der Beziehung zu den Freunden bestehen. Wiederum werden Korrelationen und ANOVAs nur dann im Text tabellarisch dargestellt, wenn signifikante Unterschiede bei mindestens einer der IPPA-Skalen vorliegen. Anderenfalls und zur Einsicht in die jeweiligen Ergebnisse des Levéne-Tests wird auf den Anhang verwiesen. Auch hierbei wird der Fokus auf die sechste, siebte und achte Erhebungswelle gelegt.

3.7.2.1 Korrelation: ASt/ASchw und Beziehung zu den Freunden

3.7.2.1.1 Korrelation: ASt und Beziehung zu den Freunden

Tab. A35-A37 belegt, dass zwischen der ASt zu t6, t7 und t8 keine Zusammenhänge mit der Beziehung zu den Freunden bestehen.

3.7.2.1.2 Korrelation: ASchw und Beziehung zu den Freunden

Auch die ASchw korreliert zum sechsten, siebten und achten Erhebungszeitraum nicht mit den Werten der IPPA-Skalen (s. Tab. A38-A40).

Zusammenfassung

Weder die ASt noch die ASchw korreliert zu t6, t7 und t8 mit der Beziehung zu den Freunden (IPPA-Skalen: Vertrauen, Kommunikation, Entfremdung, Negative emotionale Beziehung).

3.7.2.2 Gruppenunterschiede: StAgr/SchwAgr und Beziehung zu den Freunden

3.7.2.2.1 Gruppenunterschiede: StAgr zu t6 und Beziehung zu den Freunden zu t6

Die Skalen des IPPA differenzieren hinsichtlich der Beziehung zu den Freunden nicht zwischen den StAgr (s. Tab. A42-A43). (Levéne-Test siehe Tab. A41)

3.7.2.2.2 Gruppenunterschiede: StAgr zu t7 und Beziehung zu den Freunden zu t7

Tab. 50: ANOVA: Unterschiede zwischen den StAgr zu t7 hinsichtlich der Beziehung zu den Freunden (IPPA-Skalen: Vertrauen, Kommunikation, Entfremdung sowie Negative emotionale Beziehung) zu t7

(t7) Beziehung zu den Freunden		Quadrat -summe	df	Mittel der Quadrate	F	p
Vertrauen	Zwischen Gruppen	1,468	3	,489	2,385	,072
	Innerhalb der Gruppen	27,892	136	,205		
	Gesamt	29,359	139			
Kommuni- kation	Zwischen Gruppen	,608	3	,203	,695	,557
	Innerhalb der Gruppen	39,681	136	,292		
	Gesamt	40,289	139			
Entfremdung	Zwischen Gruppen	1,394	3	,465	,888	,449
	Innerhalb der Gruppen	71,168	136	,523		
	Gesamt	72,562	139			
Negative emotionale Beziehung	Zwischen Gruppen	,778	3	,259	,894	,446
	Innerhalb der Gruppen	39,456	136	,290		
	Gesamt	40,234	139			

Das Ergebnis der ANOVA in Tab. 50 zeigt auf, dass lediglich die Skala Vertrauen tendenziell zwischen den StAgr zu t7 differenziert ($F(3,136) = 2.385$, $p = .072$). Von der Homogenität der Varianzen kann ausgegangen werden (s. Tab. A44).

Tab. 51: Deskriptive Statistik und Post-Hoc-Analyse nach Games-Howell (StAgr und Beziehung zu den Freunden t7)

(t7) Beziehung zu den Freunden	(t7) StAgr	p	M	SD	n
Vertrauen	0		4,5614	,37355	19
	1		4,3095	,53304	21
	2		4,6239	,36817	39
	≥3		4,4754	,49238	61
	Gesamt		4,5036	,45958	140

Die deskriptive Statistik und die Post-Hoc-Analyse nach Games-Howell in Tab. 51 verdeutlichen, dass die jungen Erwachsenen, die genau zwei Stärken angeben ($M = 4.62$), tendenziell höhere Vertrauenswerte haben ($p = .096$) als jene, die nur eine Stärken nennen ($M = 4.31$).

3.7.2.2.3 Gruppenunterschiede: StAgr zu t8 und Beziehung zu den Freunden zu t8

Zur achten Welle liegen keine Unterschiede zwischen StAgr hinsichtlich der Beziehung zu den Freunden vor (s. Tab. A46). Hinsichtlich der Varianzhomogenität siehe Tab. A45.

3.7.2.2.4 Gruppenunterschiede: SchwAgr und Beziehung zu den Freunden zu t6, t7 und t8

Bezugnehmend auf die Schwächen sind zu t6, t7 und t8 keine Mittelwertunterschiede zwischen den Anzahlgruppen bezüglich der Beziehung zu den Freunden auszumachen (s. Tab. A50-A52). Hinsichtlich der Homogenität der Varianzen siehe s. Tab. A47-A49).

Zusammenfassung

Zwischen den StAgr liegen zu t7 im Kontrast zu den SchwAgr zur sechsten, siebten und achten Erhebungswelle Unterschiede hinsichtlich der Beziehung zu den Freunden vor. In Bezug auf die Skala Vertrauen besitzt wiederum die Gruppe junger Erwachsener mit zwei angegebenen Stärken die höchsten und „günstigsten“ Werte.

3.7.3 Stärken/Schwächen und Intelligenz

Hängt die Anzahl der Stärken und Schwächen mit der Leistung in verschiedenen Intelligenzfacetten zusammen? Unterscheiden sich die StAgr und SchwAgr hinsichtlich des IQs in verschiedenen Dimensionen der intellektuellen Leistungsfähigkeit? Diesen beiden Fragen soll in diesem Kapitel auf den Grund gegangen werden.

Dazu wurden einerseits in puncto Korrelation wieder die ASt bzw. ASchw verwendet und andererseits zur Berechnung von Anzahlgruppenunterschieden die StAgr bzw. SchwAgr. Die Intelligenz wurde mittels HAWIK-III zur vierten Welle (9. Lebensjahr) erhoben. Genauer, anhand seiner drei Hauptindizes *Gesamt*, *Verbalteil*, *Handlungsteil* sowie seiner vier Indexwerte *Sprachliches Verständnis*, *Wahrnehmungsorganisation*, *Arbeitsgeschwindigkeit* sowie *Unablenkbarkeit*. Die StAgr sowie SchwAgr untergliedern sich wiederum in Stufen von null, eine, zwei bzw. drei oder mehr Nennungen. Korrelationen werden mit dem entsprechenden Verfahren nach Spearman berechnet. Zur Beantwortung der Frage nach Gruppenunterschieden wurde als statistisches Verfahren die Varianzanalyse eingesetzt. Es wird im Folgenden zur Prüfung der Voraussetzungen für die Durchführung einer einfaktoriellen Varianzanalyse jeweils das Ergebnis des Levéne-Tests abgebildet, dessen Ergebnisse wiederum im Anhang zu finden sind. Bei Vorliegen heterogener Varianzen wird alternativ die Welch-ANOVA verwendet.

3.7.3.1 Korrelation: ASt und Intelligenz

3.7.3.1.1 Korrelation: ASt zu t6 und Intelligenz zu t4

Tab. 52: Spearman-Korrelation zwischen der ASt zu t6 und der Intelligenz (HAWIK-III) zu t4

		(t4) Intelligenz						
		Ges	VT	HT	SV	WO	AG	UA
(t6)	rho	,264**	,230*	,204*	,202*	,181*	,206*	,216*
Stärke-	p	,004	,012	,026	,028	,049	,025	,018
Anzahl	n	119	119	119	119	119	119	119

Legende: Ges = Gesamt; VT = Verbalteil; HT = Handlungsteil; SV = Sprachliches Verständnis; WO = Wahrnehmungsorganisation; AG = Arbeitsgeschwindigkeit; UA = Unablenkbarkeit

Die Höhe des IQ-Werte der HAWIK-Skalen Gesamt ($\rho = .264$, $p = .004$), Verbalteil ($\rho = .230$, $p = .012$), Handlungsteil ($\rho = .204$, $p = .026$), Sprachliches Verständnis ($\rho = .202$, $p = .028$), Arbeitsgeschwindigkeit ($\rho = .206$, $p = .025$) sowie Unablenkbarkeit ($\rho = .216$, $p = .018$) korreliert in niedrigem Ausmaß positiv mit der ASt zu t6 (s. Tab 52).

3.7.3.1.2 Korrelation: ASt zu t7 und Intelligenz zu t4

Tab. 53: Spearman-Korrelation zwischen der ASt zu t7 und der Intelligenz (HAWIK-III)

		(t4) Intelligenz						
		Ges	VT	HT	SV	WO	AG	UA
(t7)	rho	,038	,167	-,129	,189*	-,099	-,044	,073
ASt	p	,679	,065	,156	,037	,280	,628	,425
	n	122	122	122	122	122	122	122

Legende: Ges = Gesamt; VT = Verbalteil; HT = Handlungsteil; SV = Sprachliches Verständnis; WO = Wahrnehmungsorganisation; AG = Arbeitsgeschwindigkeit; UA = Unablenkbarkeit

Je höher die ASt desto höher der IQ beim sprachlichen Verständnis ($\rho = .189$, $p = .037$). (s. Tab. 53)

3.7.3.1.3 Korrelation: ASt zu t8 und Intelligenz zu t4

Zwischen der ASt zu t8 und dem IQ der HAWIK-III-Skalen bestehen keine signifikanten Zusammenhänge (s. Tab. A53).

3.7.3.1.4 Korrelation: ASchw zu t6 und der Intelligenz zu t4

Die Intelligenz, gemessen mit dem HAWIK-III, kovariiert nicht mit der ASchw zu t6 (s. Tab. A54).

3.7.3.1.5 Korrelation: ASchw zu t7 und Intelligenz zu t4

Tab. 54: Spearman-Korrelation zwischen der ASchw zu t7 und Intelligenz (HAWIK-III) zu t4

		(t4) Intelligenz						
		Ges	VT	HT	SV	WO	AG	UA
(t7)	rho	,068	,147	-,044	,206*	-,026	,058	,042
ASchw	p	,456	,104	,628	,022	,777	,527	,641
	n	123	123	123	123	123	123	123

Legende: Ges = Gesamt; VT = Verbalteil; HT = Handlungsteil; SV = Sprachliches Verständnis; WO = Wahrnehmungsorganisation; AG = Arbeitsgeschwindigkeit; UA = Unablenkbarkeit

Die Leistung im sprachlichen Verständnis ($\rho = .206$, $p = .022$) korreliert mit niedriger Stärke positiv mit der ASchw zu t7 (s. Tab. 54). Eine hohe ASchw ist also mit einer hohen Intelligenz beim sprachlichen Verständnis verbunden.

3.7.3.1.6 Korrelation: ASchw zu t8 und Intelligenz zu t4

Die ASchw zu t8 hängt nicht mit der Intelligenz anhand der Skalen des HAWIK-III zusammen (s. Tab. A55).

Zusammenfassung

Zur sechsten Erhebungswelle korrelieren die IQ-Werte sämtlicher Skalen des HAWIK-III positiv mit der ASt. Zu t7 ist nur mehr ein positiver Zusammenhang zwischen der ASt und dem sprachlichen Verständnis festzustellen. Interessanterweise geht eine hohe ASchw zu t7 ebenfalls mit einem hohen IQ beim sprachlichen Verständnis einher. Bezüglich der Stärken zu t8 sowie der Schwächen zu t6 und t8 existieren keine Zusammenhänge zwischen der Anzahl von Nennungen und den Skalen des HAWIK-III.

3.7.3.2 Gruppenunterschiede: StAgr/SchwAgr und Intelligenz

Im nächsten Schritt wird mittels Varianzanalyse überprüft, ob sich die StAgr und die SchwAgr hinsichtlich der Intelligenzdimensionen des HAWIK-III unterscheiden.

3.7.3.2.1 Gruppenunterschiede: StAgr zu t6 und Intelligenz zu t4

Tab. 55: ANOVA: Unterschiede zwischen den StAgr zu t6 hinsichtlich der Intelligenz (HAWIK-III) zu t4

HAWIK-III (IQ)		Quadrat -summe	df	Mittel der Quadrate	F	p
Gesamt	Zwischen Gruppen	1482,447	3	494,149	3,355	,021
	Innerhalb der Gruppen	16937,486	115	147,282		
	Gesamt	18419,933	118			
Verbalteil	Zwischen Gruppen	1491,168	3	497,056	2,831	,041
	Innerhalb der Gruppen	20189,050	115	175,557		
	Gesamt	21680,218	118			
SV	Zwischen Gruppen	1382,124	3	460,708	2,348	,076
	Innerhalb der Gruppen	22564,313	115	196,211		
	Gesamt	23946,437	118			
WO	Zwischen Gruppen	1059,455	3	353,152	1,477	,224
	Innerhalb der Gruppen	27490,276	115	239,046		
	Gesamt	28549,731	118			
AG	Zwischen Gruppen	1674,617	3	558,206	3,189	,026
	Innerhalb der Gruppen	20129,030	115	175,035		
	Gesamt	21803,647	118			
UA	Zwischen Gruppen	1202,587	3	400,862	2,893	,038
	Innerhalb der Gruppen	15935,379	115	138,569		
	Gesamt	17137,966	118			

Legende: SV = Sprachliches Verständnis; WO = Wahrnehmungsorganisation; AG = Arbeitsgeschwindigkeit; UA = Unablenkbarkeit

Tab. 56: Welch-ANOVA: Unterschiede zwischen den StAgr zu t6 hinsichtlich der Intelligenz (HAWIK-III: Handlungsteil-IQ) zu t4

HAWIK-III (IQ)	Statistik ^a	df1	df2	Signifikanz
Handlungsteil	5,622	3	47,392	,002

^aAsymptotisch F-verteilt

Die Skalen Gesamt ($F(3,115) = 3.355$, $p = .021$), Verbalteil ($F(3,115) = 2.831$, $p = .041$), Handlungsteil ($F(3,47) = 5.622$, $p = .002$), Sprachliches Verständnis ($F(3,115) = 2.348$, $p = .076$), Arbeitsgeschwindigkeit ($F(3,115) = 3.189$, $p = .026$) sowie Unablenkbarkeit ($F(3,115) = 2.893$, $p = .038$) betreffend, lassen sich in Tab. 55 und 56 Unterschiede zwischen den StAgr zu t6 konstatieren (Levéne-Test s. Tab. A56). Die Post-Hoc-Analyse in Tab. 57 bringt Klarheit darüber, welche StAgr sich zu t6 jeweils unterscheiden.

Tab. 57: Deskriptive Statistik und Post-Hoc-Analyse nach Games-Howell (StAgr zu t6 und Intelligenz zu t4)

HAWIK-III	(t6) StAgr	p	M	SD	n
Gesamt	0		103,9000	11,58975	10
	1		111,5526	11,22665	38
	2		114,2195	13,96337	41
	≥3		117,1667	10,61256	30
	<i>Gesamt</i>		113,2437	12,49404	119
Handlungsteil	0		101,3000	6,07454	10
	1		108,2368	13,18155	38
	2		108,8049	14,03250	41
	≥3		113,0333	11,92645	30
	<i>Gesamt</i>		109,0588	12,97540	119
AG	0		96,9000	7,59313	10
	1		108,6316	14,03552	38
	2		108,7073	12,00676	41
	≥3		111,8000	15,03421	30
	<i>Gesamt</i>		108,4706	13,59326	119
UA	0		100,6000	12,20382	10
	1		107,7368	13,34913	38
	2		109,5122	9,84917	41
	≥3		112,7667	11,92125	30
	<i>Gesamt</i>		109,0168	12,05143	119

Legende: AG = Arbeitsgeschwindigkeit; UA = Unablenkbarkeit

Bei den Skalen Gesamt, Handlungsteil, Arbeitsgeschwindigkeit sowie Unablenkbarkeit besitzen die 15-Jährigen, die drei oder mehr Stärken angeben, den höchsten Mittelwert, während jene Jugendliche, die keine Angabe diesbezüglich machen, den niedrigsten IQ erreichen. Diese beiden StAgr unterscheiden sich jeweils signifikant bzw. tendenziell: Gesamt ($p = .028$), Handlungsteil ($p = .002$), Arbeitsgeschwindigkeit ($p = .002$), Unablenkbarkeit ($p = .064$).

Zusätzlich unterscheiden sich bei den Skalen Handlungsteil bzw. Arbeitsgeschwindigkeit die StAgr mit genau einer Nennung ($p = .094$ bzw. $p = .007$) bzw. zwei Nennungen ($p = .066$ bzw. $p = .004$) von der Faktorstufe mit keiner Angabe von Stärken (s. Tab. 57).

3.7.3.2.2 Gruppenunterschiede: StAgr zu t7 und Intelligenz zu t4

Zwischen den StAgr zu t7 bestehen keine Mittelwertunterschiede hinsichtlich der Intelligenz (siehe Tab. A58-A59). Die Ergebnisse des Varianzhomogenitätstest sind in Tab. A56 zu finden.

3.7.3.2.3 Gruppenunterschiede: StAgr zu t8 und Intelligenz zu t4

Tab. 58: ANOVA: Unterschiede zwischen den StAgr zu t8 hinsichtlich der Intelligenz (HAWIK-III) zu t4

HAWIK-III (IQ)		Quadrat -summe	df	Mittel der Quadrate	F	p
Gesamt	Zwischen Gruppen	764,480	3	254,827	1,629	,186
	Innerhalb der	18614,983	119	156,428		
	Gruppen	19379,463	122			
	Gesamt					
Verbalteil	Zwischen Gruppen	734,160	3	244,720	1,317	,272
	Innerhalb der	22104,425	119	185,751		
	Gruppen	22838,585	122			
	Gesamt					
Handlungs- teil	Zwischen Gruppen	383,294	3	127,765	,742	,529
	Innerhalb der	20492,868	119	172,209		
	Gruppen	20876,163	122			
	Gesamt					
SV	Zwischen Gruppen	898,642	3	299,547	1,501	,218
	Innerhalb der	23743,520	119	199,525		
	Gruppen	24642,163	122			
	Gesamt					
WO	Zwischen Gruppen	1566,741	3	522,247	2,273	,084
	Innerhalb der	27345,422	119	229,793		
	Gruppen	28912,163	122			
	Gesamt					
AG	Zwischen Gruppen	474,688	3	158,229	,930	,429
	Innerhalb der	20254,141	119	170,203		
	Gruppen	20728,829	122			
	Gesamt					
UA	Zwischen Gruppen	401,385	3	133,795	,941	,423
	Innerhalb der	16922,582	119	142,207		
	Gruppen	17323,967	122			
	Gesamt					

Legende: SV = Sprachliches Verständnis; WO = Wahrnehmungsorganisation; AG = Arbeitsgeschwindigkeit; UA = Unablenkbarkeit

Die StAgr unterscheiden sich zum achten Erhebungszeitraum nur hinsichtlich der Wahrnehmungsorganisation ($F(3,119) = 2.273$, $p = .084$). Die Homogenität der Varianzen ist gewährleistet (s. Tab. A60). Die Post-Hoc-Analyse nach Games-Howell deckt jedoch keine signifikanten Gruppenunterschiede auf (s. Tab. 59).

Tab. 59: Deskriptive Statistik (StAgr zu t8 und Intelligenz zu t4)

HAWIK-III	(t8) StAgr	M	SD	n
Wahrnehmungs- organisation	0	98,6316	23,79592	19
	1	109,5789	14,22563	19
	2	108,7105	12,82503	38
	≥3	107,3404	12,70446	47
	<i>Gesamt</i>	106,7642	15,39432	123

Die Betrachtung der Mittelwerte in Tab. 59 veranschaulicht, dass analog zu den obigen Resultaten die Gruppe junger Erwachsener, die keine Stärke angibt, den niedrigsten IQ bei der Skala Wahrnehmungsorganisation erzielt.

Zusammenfassung

Die meisten Mittelwertunterschiede bestehen hinsichtlich der Intelligenz (HAWIK-III) zwischen den StAgr zur sechsten Welle. Mit Ausnahme der Wahrnehmungsorganisation differenzieren alle übrigen Skalen zwischen den Faktorstufen. Zu t8 liegen zwischen den StAgr interessanterweise ausschließlich Mittelwertunterschiede mit Blick auf die Skala Wahrnehmungsorganisation vor, die allerdings durch die Post-Hoc-Analyse nicht bekräftigt werden konnten. Zu t7 wurden keine Unterschiede zwischen den StAgr bezüglich der Intelligenz gefunden.

Alle beschriebenen Ausprägungsgruppen-Unterschiede betreffend steigt der IQ über die Faktorstufen an, sodass der Gruppe mit keiner Angabe der niedrigste mittlere IQ zukommt, der Gruppe mit drei oder mehr angegebenen Stärken der höchste IQ.

3.7.3.2.4 Gruppenunterschiede: SchwAgr zu t6 und Intelligenz zu t4

Tab. 60: ANOVA: Unterschiede zwischen den SchwAgr zu t6 hinsichtlich der Intelligenz (HAWIK-III) zu t4

HAWIK-III (IQ)		Quadrat -summe	df	Mittel der Quadrate	F	p
Gesamt	Zwischen Gruppen	377,722	3	125,907	,803	,495
	Innerhalb der Gruppen	18042,211	115	156,889		
	Gesamt	18419,933	118			
Verbalteil	Zwischen Gruppen	266,043	3	88,681	,476	,699
	Innerhalb der Gruppen	21414,176	115	186,210		
	Gesamt	21680,218	118			
Handlungs- teil	Zwischen Gruppen	381,023	3	127,008	,750	,525
	Innerhalb der Gruppen	19485,565	115	169,440		
	Gesamt	19866,588	118			
SV	Zwischen Gruppen	287,995	3	95,998	,467	,706
	Innerhalb der Gruppen	23658,442	115	205,726		
	Gesamt	23946,437	118			
WO	Zwischen Gruppen	1140,197	3	380,066	1,595	,195
	Innerhalb der Gruppen	27409,534	115	238,344		
	Gesamt	28549,731	118			
AG	Zwischen Gruppen	1494,012	3	498,004	2,820	,042
	Innerhalb der Gruppen	20309,635	115	176,606		
	Gesamt	21803,647	118			
UA	Zwischen Gruppen	187,019	3	62,340	,423	,737
	Innerhalb der Gruppen	16950,947	115	147,400		
	Gesamt	17137,966	118			

Legende: SV = Sprachliches Verständnis; WO = Wahrnehmungsorganisation; AG = Arbeitsgeschwindigkeit; UA = Unablenkbarkeit

Lediglich die Skala Arbeitsgeschwindigkeit differenziert in Tab. 60 signifikant zwischen den SchwAgr zu t6 ($F(3,115) = 2.820$, $p = .042$), (Levéne-Test s. Tab. A61). Der Post-Hoc-Test nach Games-Howell lieferte keine Gruppenunterschiede, dennoch soll die deskriptive Statistik in Tab. 61 eine Einsicht in die Verteilung der Mittelwerte und Streuungen gewähren.

Tab. 61: Deskriptive Statistik bezüglich der SchwAgr zu t6 hinsichtlich der Intelligenz (HAWIK-III: Arbeitsgeschwindigkeit) zu t4

HAWIK-III	(t6) SchwAgr	M	SD	n
Arbeits- geschwindigkeit	0	107,9565	15,31036	23
	1	107,5517	11,94310	58
	2	107,6250	13,25859	32
	≥3	123,8333	17,73603	6
	<i>Gesamt</i>	108,4706	13,59326	119

Ungeachtet dessen, dass die StAgr mit drei oder mehr selbstzugeschriebenen Schwächen sehr dünn besetzt ist, ist in Tab. 61 ersichtlich, dass diese Gruppe den höchsten mittleren IQ in puncto Arbeitsgeschwindigkeit erreicht. Demgegenüber liegen die IQ-Mittelwerte der übrigen StAgr auf niedrigerem Niveau.

3.7.3.2.5 Gruppenunterschiede: SchwAgr zu t7 und Intelligenz

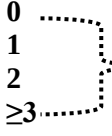
Tab. 62: ANOVA: Unterschiede zwischen den SchwAgr zu t7 hinsichtlich der Intelligenz (HAWIK-III) zu t4

HAWIK-III (IQ)		Quadrat -summe	df	Mittel der Quadrate	F	p
Gesamt	Zwischen Gruppen	395,285	3	131,762	,869	,459
	Innerhalb der Gruppen	18047,252	119	151,658		
	Gesamt	18442,537	122			
Verbalteil	Zwischen Gruppen	948,329	3	316,110	1,759	,159
	Innerhalb der Gruppen	21390,419	119	179,751		
	Gesamt	22338,748	122			
Handlungs- teil	Zwischen Gruppen	225,284	3	75,095	,459	,711
	Innerhalb der Gruppen	19450,342	119	163,448		
	Gesamt	19675,626	122			
SV	Zwischen Gruppen	1289,612	3	429,871	2,204	,091
	Innerhalb der Gruppen	23209,087	119	195,034		
	Gesamt	24498,699	122			
WO	Zwischen Gruppen	725,984	3	241,995	1,048	,374
	Innerhalb der Gruppen	27483,089	119	230,950		
	Gesamt	28209,073	122			
AG	Zwischen Gruppen	148,658	3	49,553	,280	,840
	Innerhalb der Gruppen	21054,334	119	176,927		
	Gesamt	21202,992	122			
UA	Zwischen Gruppen	471,608	3	157,203	1,050	,373
	Innerhalb der Gruppen	17816,359	119	149,717		
	Gesamt	18287,967	122			

Legende: SV = Sprachliches Verständnis; WO = Wahrnehmungsorganisation; AG = Arbeitsgeschwindigkeit; UA = Unablenkbarkeit

Das sprachliche Verständnis differenziert in Tab. 62 als einzige Skala des HAWIK-III tendenziell zwischen den SchwAgr zu t7 ($F(3,119) = 2.204$, $p = .091$). Ausreichende Homogenität der Varianzen liegt vor (s. Tab. A62). Die genauen Gruppenunterschiede werden in Tab. 63 anhand der Post-Hoc-Analyse deutlich.

Tab. 63: Deskriptive Statistik und Post-Hoc-Analyse nach Games-Howell (SchwAgr zu t7 und Intelligenz zu t4)

HAWIK-III	(t7) SchwAgr	p	M	SD	n
Sprachliches Verständnis	0	 .094	110,1923	12,79381	26
	1		116,6222	14,71284	45
	2		116,4706	13,21669	34
	≥3		120,6667	15,00588	18
	Gesamt		115,8130	14,17071	123

Konsistent mit den obigen Ergebnissen ist in Tab. 62 erkennbar, dass der Gruppe junger Erwachsener mit drei Nennungen von Schwächen der höchste ($M = 120.67$), jener mit keiner Angabe der niedrigste ($M = 110.19$) mittlere IQ beim sprachlichen Verständnis zuzuordnen ist. Der Vergleich der entsprechenden Gruppenmittelwerte zeigt einen tendenziellen Unterschied auf ($p = .094$).

3.7.3.2.6 Gruppenunterschiede: SchwAgr zu t8 und Intelligenz

Keine Skala des HAWIK-III differenziert zwischen den SchwAgr zur achten Erhebungswelle (siehe Tab. A64). Bezüglich Varianzhomogenität s. Tab. A63.

Zusammenfassung

Hinsichtlich der Schwächen liegen im Vergleich zu den Stärken in deutlich geringerem Maße Unterschiede zwischen den StAgr/SchwAgr in Bezug auf die Intelligenz vor. Lediglich die Arbeitsgeschwindigkeit zu t6 sowie das sprachliche Verständnis zu t7 unterscheiden zwischen den SchwAgr. Im ersteren Falle konnte die Post-Hoc-Analyse die Gruppenunterschiede jedoch nicht bestätigen. In beiden Fällen kommt, wie schon bei den StAgr beobachtet werden konnte, der Gruppe, die drei oder mehr Angaben macht, der höchste IQ zu.

3.7.4 Stärken/Schwächen und Temperament

Das Temperament, also „konstitutionell verankerte Wurzeln emotionaler, motorischer und aufmerksamkeitsbezogener Reaktionen und der Selbstregulierung“ (Rothbart & Bates, 1998, zit. nach Oerter & Montada, 2008) stellt ein Fundament der Persönlichkeit dar und weist eine Nähe zum Selbstkonzept auf. Konkret soll an dieser Stelle untersucht werden, ob die ASt und ASchw, die Jugendliche und junge Erwachsene angeben, mit verschiedenen Dimensionen des Temperaments zusammenhängen bzw. ob letztere

zwischen den StAgr und SchwAgr unterscheiden. Hierzu wurden die Dimensionen des Temperamentsfragebogens *Zielstrebigkeit/Kontrolliertheit*, *Ärgerneigung*, *Zurückgezogenheit*, *Soziabilität*, *Offenheit für Umwelterfahrungen*, *Erziehbarkeit/Anpassungsbereitschaft* sowie *Offenheit für neue Nahrungsmittel* herangezogen. Wiederum fanden die Korrelation nach Spearman, die einfaktorielle Varianzanalyse bzw. alternativ die Welch-ANOVA zur Prüfung der Hypothesen Verwendung. Zur sechsten Welle wurde auf die Einschätzungen des Temperaments der Jugendlichen aus der Sicht ihrer Mutter zurückgegriffen, da für diesen Erhebungszeitraum keine Selbstbeurteilungen vorlagen. Bezüglich der Wellen t7 und t8 konnten hinsichtlich des Temperaments ausschließlich Selbstbeurteilungen verwendet werden.

3.7.4.1 Korrelation: ASt/ASchw und Temperament

3.7.4.1.1 Korrelation: ASt und Temperament aus Müttersicht zu t6

Tab. 64: Spearman-Korrelation zwischen der ASt und den Dimensionen des Temperamentsfragebogens zu t6

		(t6) Temperament aus Müttersicht						
		ZS/KON	ÄRGN	ZG	SOZ	OffUm	EB/AB	OffNah
(t6)	rho	,177*	,113	-,061	,077	-,003	-,223**	,009
ASt	p	,041	,195	,487	,378	,973	,010	,920
	n	133	133	133	133	133	133	133

Legende: ZS/KON = Zielstrebigkeit/Kontrolliertheit; ÄRGN = Ärgerneigung; ZG = Zurückgezogenheit; SOZ = Soziabilität; OffUm = Offenheit für Umwelterfahrungen; EB/AB = Erziehbarkeit/Anpassungsbereitschaft; OffNah = Offenheit für neue Nahrungsmittel

Wie Tab. 64 illustriert, geht eine hohe ASt mit einer hohen Zielstrebigkeit der Jugendlichen aus Müttersicht einher ($\rho = .177$, $p = .041$).

Eine negative Korrelation ist bei der Skala Erziehbarkeit/Anpassungsbereitschaft zu konstatieren ($\rho = -.223$, $p = .010$). Je mehr Stärken die Jugendlichen anführen, desto weniger werden sie von ihren Müttern als erziehbar und anpassungsbereit eingeschätzt.

3.7.4.1.2 Korrelation: ASchw und Temperament aus Müttersicht zu t6

Bezugnehmend auf die Schwächen findet man zur sechsten Welle im Gegensatz zu den Stärken keinen Zusammenhang zwischen der ASchw und den Temperamentsskalen aus Müttersicht (s. Tab. A65).

Zusammenfassung

Zur sechsten Welle korreliert die ASt positiv mit der Zielstrebigkeit/Kontrolliertheit (Müttersicht) und negativ mit der Erziehbarkeit/Anpassungsbereitschaft (Müttersicht). Die ASchw hängt jedoch nicht mit dem durch die Mütter eingeschätzten Temperament der Jugendlichen zusammen.

3.7.4.2 Gruppenunterschiede: StAgr/SchwAgr und Temperament aus Müttersicht

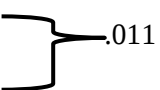
3.7.4.2.1 Gruppenunterschiede: StAgr und Temperament aus Müttersicht zu t6

Tab. 65: ANOVA: Unterschiede zwischen den StAgr zu t6 bezüglich der Dimensionen des Temperamentsfragebogens (Müttersicht) zu t6

(t6) Temperament aus Müttersicht		Quadrat -summe	df	Mittel de Quadrat	F	p
Zielstrebigkeit/ Kontrolliertheit	Zwischen Gruppen	6,822	3	2,274	2,086	,105
	Innerhalb der Gruppen	140,621	129	1,090		
	Gesamt	147,444	132			
Ärgerneigung	Zwischen Gruppen	11,040	3	3,680	2,847	,040
	Innerhalb der Gruppen	166,725	129	1,292		
	Gesamt	177,765	132			
Zurückgezogenheit	Zwischen Gruppen	1,759	3	,586	,447	,720
	Innerhalb der Gruppen	169,099	129	1,311		
	Gesamt	170,859	132			
Soziabilität	Zwischen Gruppen	2,423	3	,808	,775	,510
	Innerhalb der Gruppen	134,411	129	1,042		
	Gesamt	136,834	132			
Offenheit für Umwelterfahrungen	Zwischen Gruppen	1,657	3	,552	,458	,712
	Innerhalb der Gruppen	155,444	129	1,205		
	Gesamt	157,101	132			
Erziehbarkeit/ Anpassungs- bereitschaft	Zwischen Gruppen	10,093	3	3,364	3,437	,019
	Innerhalb der Gruppen	126,278	129	,979		
	Gesamt	136,370	132			
Offenheit für neue Nahrungsmittel	Zwischen Gruppen	6,450	3	2,150	1,175	,322
	Innerhalb der Gruppen	236,005	129	1,829		
	Gesamt	242,454	132			

Die Ergebnisse der ANOVA in Tab. 65 veranschaulichen, dass die Skalen Ärgerneigung ($F(3,129) = 2.847$, $p = .040$) sowie Erziehbarkeit/Anpassungsbereitschaft ($F(3,129) = 3.437$, $p = .019$) jeweils aus Müttersicht signifikant zwischen den StAgr differenzieren. (Levéne-Test s. Tab. A66). Tab. 66 zeigt, zwischen welchen Gruppen genau die Unterschiede bestehen.

Tab. 66: Deskriptive Statistik und Post-Hoc-Analyse nach Games-Howell (StAgr und Temperament aus Müttersicht zu t6)

(t6) Temperament aus Müttersicht	(t6) StAgr	p	M	SD	n
Ärgerneigung	0		3,7917	1,48073	12
	1		3,0048	1,06286	42
	2		3,1550	1,15836	43
	≥3		3,6157	1,06817	36
	Gesamt		3,2897	1,16048	133
Erziehbarkeit/ Anpassungs- bereitschaft	0		4,5238	1,10545	12
	1		4,9535	1,05380	42
	2		4,7043	,95190	43
	≥3		4,2447	,91414	36
	Gesamt		4,6423	1,01642	133

Die Post-Hoc-Analyse nach Games-Howell in Tab. 66 macht deutlich, dass sich sowohl bei der Ärgerneigung als auch hinsichtlich der Erziehbarkeit/Anpassungsbereitschaft die höchste Faktorstufe (drei oder mehr Angaben) von der mit einer genannten Stärke unterscheidet.

Jugendliche, die drei oder mehr Stärken nennen, bekommen von ihrer Mutter eine tendenziell höhere Ärgerneigung zugesprochen als jene 15-Jährigen, die nur eine Stärke anführen ($p = .040$).

Umgekehrt verhält es sich mit der Erziehbarkeit/Anpassungsbereitschaft: Hier erhalten die Jugendlichen, die sich drei oder mehr Stärken zuschreiben, von ihren Müttern die niedrigsten Werte bezüglich der Erziehbarkeit/Anpassungsbereitschaft, die Gruppe mit nur einer Angabe von Stärken die höchsten. Diese beiden StAgr unterscheiden sich signifikant ($p = 0.19$).

3.7.4.2.2 Gruppenunterschiede: SchwAgr und Temperament aus Müttersicht zu t6

Im Gegensatz zu den Stärken zu t6 können zwischen den SchwAgr zu t6 keine Unterschiede hinsichtlich des Temperaments der Jugendlichen aus der Sicht ihrer Mütter gefunden werden (s. Tab. A68). Ad Varianzhomogenität s. Tab. A67.

Zusammenfassung

Bei den Stärken differenzieren im Unterschied zu den Schwächen Temperamentsdimensionen (aus Müttersicht) zwischen den Anzahlgruppen. Und zwar bestehen Mittelwertunterschiede zwischen den StAgr hinsichtlich der Skalen Ärgerneigung und Erziehbarkeit/Anpassungsbereitschaft. Dabei sind bezüglich der Interpretation der Skalen die äußeren Anzahlgruppen (keine Angabe/drei oder mehr) durch „ungünstigere“ Werte charakterisiert als die mittleren (eine bzw. zwei Angaben).

3.7.4.3 Stärken/Schwächen und Temperament (Selbsteinschätzung) zu t7 und t8

Nachfolgend sollen Korrelationen zwischen der ASt bzw. ASchw und dem Temperament aus Sicht der Adoleszenten gerechnet werden. Anschließend wird überprüft, ob das Temperament (Selbsteinschätzung) zudem zwischen den StAgr bzw. SchwAgr differenziert.

3.7.4.3.1 Korrelation: ASt und Temperament (Selbsteinschätzung) zu t7

Tab. 67: Spearman-Korrelation zwischen der ASt und den Dimensionen des Temperamentsfragebogens zu t7

		(t7) Temperament (Selbsteinschätzung)						
		ZS/KON	ÄRGN	ZG	SOZ	OffUm	EB/AB	OffNah
(t7)	rho	,195*	-,087	-,095	,184*	,201*	,165	,181*
ASt	p	,021	,309	,266	,030	,017	,052	,032
	n	140	140	140	140	140	140	140

Legende: ZS/KON = Zielstrebigkeit/Kontrolliertheit; ÄRGN = Ärgerneigung; ZG = Zurückgezogenheit; SOZ = Soziabilität; OffUm = Offenheit für Umwelterfahrungen; EB/AB = Erziehbarkeit/Anpassungsbereitschaft; OffNah = Offenheit für neue Nahrungsmittel

Die ASt zur siebten Welle korreliert positiv mit der Zielstrebigkeit/Kontrolliertheit ($\rho = .195$, $p = .021$), der Soziabilität ($\rho = .184$, $p = .030$), der Offenheit für Umwelterfahrungen ($\rho = .201$, $p = .017$) sowie der Offenheit für neue Nahrungsmittel ($\rho = .181$, $p = .032$). Die Stärke des Zusammenhangs ist als niedrig einzustufen (s. Tab. 67).

3.7.4.3.2 Korrelation: ASt zu t8 und Temperament (Selbsteinschätzung) zu t8

Zur achten Welle korreliert die Zahl der Stärken nicht mit den Werten der Temperamentsskalen (s. Tab. A69).

3.7.4.3.3 Korrelation: ASchw zu t7 und Temperament (Selbsteinschätzung) zu t7

Tab. 68: Spearman-Korrelation zwischen der ASchw zu t7 und den Dimensionen des Temperamentsfragebogens zu t7

		(t7) Temperament (Selbsteinschätzung)						
		ZS/KON	ÄRGN	ZG	SOZ	OffUm	EB/AB	OffNah
(t7)	rho	,037	,120	,094	,023	,172*	-,014	,075
ASchw	p	,665	,158	,266	,790	,042	,870	,378
	n	141	141	141	141	141	141	141

Legende: ZS/KON = Zielstrebigkeit/Kontrolliertheit; ÄRGN = Ärgerneigung; ZG = Zurückgezogenheit; SOZ = Soziabilität; OffUm = Offenheit für Umwelterfahrungen; EB/AB = Erziehbarkeit/Anpassungsbereitschaft; OffNah = Offenheit für neue Nahrungsmittel

Bezugnehmend auf die SchwAgr lassen sich zur siebten Erhebungswelle in Tab. 68 leichte positive Zusammenhänge zwischen der ASchw und der Offenheit für Umwelterfahrungen ausmachen ($\rho = .172$, $p = .042$).

3.7.4.3.4 Korrelation: ASchw zu t8 und Temperament (Selbsteinschätzung) zu t8

Tab. 69: Spearman-Korrelation zwischen der ASchw zu t8 und den Dimensionen des Temperamentsfragebogens zu t8

		(t8) Temperament (Selbsteinschätzung)						
		ZS/KON	ÄRGN	ZG	SOZ	OffUm	EB/AB	OffNah
(t8) ASchw	rho	,055	,273**	,107	,016	,083	-,188*	,205*
	p	,522	,001	,211	,849	,331	,027	,016
	n	139	139	139	139	139	139	139

Legende: ZS/KON = Zielstrebigkeit/Kontrolliertheit; ÄRGN = Ärgerneigung; ZG = Zurückgezogenheit; SOZ = Soziabilität; OffUm = Offenheit für Umwelterfahrungen; EB/AB = Erziehbarkeit/Anpassungsbereitschaft; OffNah = Offenheit für neue Nahrungsmittel

In Tab. 69 ist abzulesen, dass die Höhe der Ärgerneigung ($\rho = .273$, $p = .001$) sowie die Offenheit für neue Nahrungsmittel ($\rho = .205$, $p = .016$) positiv mit der ASchw einhergeht. Demgegenüber bedeutet eine hohe ASchw auf der einen Seite einen niedrigen Wert bezüglich der Erziehbarkeit/ Anpassungsbereitschaft ($\rho = -.188$, $p = .027$) auf der anderen Seite.

Zusammenfassung

Zur siebten Welle bestehen im Gegensatz zur achten Welle positive Korrelationen zwischen der ASt und Temperamentsfacetten Zielstrebigkeit/Kontrolliertheit, Soziabilität, Offenheit für Umwelterfahrungen und Offenheit für neue Nahrungsmittel (s. Tab. 67).

Die ASchw korreliert zu t7 positiv mit der Offenheit für Umwelterfahrungen (s. Tab. 68) sowie zu t8 positiv mit der Ärgerneigung bzw. negativ mit der Erziehbarkeit/ Anpassungsbereitschaft (s. Tab. 69).

3.7.4.3.5 Gruppenunterschiede: StAgr und Temperament (Selbsteinschätzung) zu t7

Tab. 70: ANOVA: Unterschiede zwischen den StAgr zu t7 bezüglich der Dimensionen des Temperamentsfragebogens zu t7

(t7) Temperament (Selbsteinschätzung)		Quadrat -summe	df	Mittel der Quadrate	F	p
Zielstrebigkeit/ Kontrolliertheit	Zwischen Gruppen	9,013	3	3,004	3,457	,018
	Innerhalb der Gruppen	118,210	136	,869		
	Gesamt	127,223	139			
Ärgerneigung	Zwischen Gruppen	4,555	3	1,518	1,694	,171
	Innerhalb der Gruppen	121,862	136	,896		
	Gesamt	126,417	139			
Zurück- gezogenheit	Zwischen Gruppen	5,880	3	1,960	1,343	,263
	Innerhalb der Gruppen	198,520	136	1,460		
	Gesamt	204,400	139			
Soziabilität	Zwischen Gruppen	6,377	3	2,126	2,159	,096
	Innerhalb der Gruppen	133,906	136	,985		
	Gesamt	140,283	139			
Offenheit für Umwelt- erfahrungen	Zwischen Gruppen	14,833	3	4,944	5,086	,002
	Innerhalb der Gruppen	132,210	136	,972		
	Gesamt	147,043	139			

Fortsetzung Tab. 70:

Erziehbarkeit/ Anpassungs- bereitschaft	Zwischen Gruppen	5,150	3	1,717	2,104	,103
	Innerhalb der Gruppen	110,986	136	2,516		
	Gesamt	116,137	139			
Offenheit für neue Nahrungs- mittel	Zwischen Gruppen	16,690	3	5,563	2,211	,090
	Innerhalb der Gruppen	342,186	136	2,516		
	Gesamt	358,876	139			

Bei den Skalen Zielstrebigkeit/Kontrolliertheit ($F(3,136) = 3.457$, $p = .018$), Soziabilität ($F(3,136) = 2.159$, $p = .096$), Offenheit für Umwelterfahrungen ($F(3,136) = 5.086$, $p = .002$) sowie Offenheit für neue Nahrungsmittel ($F(3,136) = 2.211$, $p = .090$) zeigen sich in Tab. 70 zudem signifikante bzw. tendenzielle Unterschiede zwischen den StAgr zu t7. Die Homogenität ist über alle Skalen hinweg gegeben (s. Tab. A70).

Tab. 71: Deskriptive Statistik und Post-Hoc-Analyse nach Games-Howell (StAgr und Temperament t7)

(t7) Temperament (Selbsteinschätzung)	(t7) StAgr	p	M	SD	n
Zielstrebigkeit/ Kontrolliertheit	0		4,9079	,96181	19
	1	.040	4,5595	1,08658	21
	2		5,0192	1,00719	39
	≥3		5,2910	,81032	61
	Gesamt		5,0536	,95670	140
Soziabilität	0		4,8026	,83989	19
	1		4,5714	1,15418	21
	2		4,6218	,99979	39
	≥3		5,0615	,97110	61
	Gesamt		4,8304	1,00461	140
Offenheit für Umwelt- erfahrungen	0	.038	4,9868	,92223	19
	1	.053	4,0952	1,08535	21
	2		4,8462	,95390	39
	≥3	.006	5,0533	,98965	61
	Gesamt		4,8429	1,02852	140
Offenheit für neue Nahrungsmittel	0		3,6491	1,80354	19
	1		3,9524	1,60999	21
	2		3,7179	1,50348	39
	≥3		4,4372	1,55937	61
	Gesamt		4,0571	1,60681	140

Die Resultate des Post-Hoc-Tests nach Games-Howell in Tab. 71 offenbaren, dass junge Erwachsene, die drei oder mehr Stärken ($M = 5.29$) anbringen, sich als signifikant zielstrebig und kontrollierter schildern als solche Altersgenossen, die nur eine Stärke ($M = 4.56$) anführen ($p = .040$).

Hinsichtlich der Offenheit für Umwelterfahrungen bietet sich ein komplexes Muster von Mittelwertunterschieden: Hier haben die StAgr mit drei oder mehr ($M = 5.05$), mit zwei ($M = 4.85$) sowie keiner Angabe ($M = 4.99$) annähernd gleich hohe Mittelwerte. Diese

unterscheiden sich tendenziell bzw. signifikant von der Gruppe mit genau einer Nennung ($M = 4.10$) von Stärken zu t7: $p = .006$, $p = .053$ bzw. $p = .038$.

3.7.4.3.6 Gruppenunterschiede: StAgr und Temperament (Selbsteinschätzung) zu t8

Tab. 72: ANOVA: Unterschiede zwischen den StAgr bezüglich der Dimensionen des Temperamentsfragebogens zu t8

(t8) Temperament (Selbsteinschätzung)		Quadrat -summe	df	Mittel der Quadrate	F	p
Zielstrebigkeit/ Kontrolliert- heit	Zwischen Gruppen	,889	3	,296	,393	,758
	Innerhalb der Gruppen	101,716	135	,753		
	Gesamt	102,605	138			
Zurück- gezogenheit	Zwischen Gruppen	2,154	3	,718	,556	,645
	Innerhalb der Gruppen	174,433	135	1,292		
	Gesamt	176,587	138			
Soziabilität	Zwischen Gruppen	,950	3	,317	,344	,794
	Innerhalb der Gruppen	124,239	135	,920		
	Gesamt	125,189	138			
Offenheit für Umwelt- erfahrungen	Zwischen Gruppen	1,241	3	,414	,371	,774
	Innerhalb der Gruppen	150,348	135	1,114		
	Gesamt	151,588	138			
Erziehbarkeit/ Anpassungs- bereitschaft	Zwischen Gruppen	3,365	3	1,122	,867	,460
	Innerhalb der Gruppen	174,731	135	1,294		
	Gesamt	178,096	138			
Offenheit für neue Nahrungs- mittel	Zwischen Gruppen	7,550	3	5,850	2,758	,045
	Innerhalb der Gruppen	286,342	135	2,121		
	Gesamt	303,892	138			

Tab. 73: Welch-ANOVA: Unterschiede zwischen den StAgr zu t8 bezüglich der Dimensionen des Temperamentsfragebogens zu t8

(t8) Temperament	Statistik ^a	df1	df2	Signifikanz
Ärgerneigung	,736	3	51,935	,535

^aAsymptotisch F-verteilt

Tab. 72 verdeutlicht, dass sich die Mittelwerte der StAgr zu t8 mit Blick auf die Offenheit für neue Nahrungsmittel signifikant unterscheiden ($F(3,135) = 2.758$, $p = .045$). Die Ergebnisse des Levéne-Tests sind in Tab. A71 einzusehen. Nachfolgend soll die Post-Hoc-Analyse nach Games-Howell Einsicht in die Verortung der Gruppenunterschiede geben (s. Tab. 74).

Tab. 74: Deskriptive Statistik und Post-Hoc-Analyse nach Games-Howell (StAgr und Temperament t8)

(t8) Temperament (Selbsteinschätzung)	(t8) StAgr	p	M	SD	n
Offenheit für neue Nahrungsmittel	0		3,9286	1,51160	21
	1	.057	3,6833	1,28179	20
	2		4,6124	1,35875	43
	≥3		4,5394	1,56280	55
	<i>Gesamt</i>		4,3465	1,48395	139

In Tab. 74 wird illustriert, dass die Post-Hoc-Analyse tendenzielle Gruppenunterschiede aufdeckt. Die StAgr mit zwei ($M = 4.61$) und drei oder mehr ($M = 4.53$) Nennungen haben den höchsten bzw. zweithöchsten Mittelwert. Diese beiden StAgr haben tendenziell höhere Werte bei der Offenheit für neue Nahrungsmittel als die Faktorstufe mit einer einzigen angeführten Stärke ($p = .057$ bzw. $p = .092$).

3.7.4.3.7 Gruppenunterschiede: SchwAgr und Temperament (Selbsteinschätzung) zu t7

Tab. 75: ANOVA: Unterschiede zwischen den SchwAgr zu t7 bezüglich der Dimensionen des Temperamentsfragebogens zu t7 (Selbstzuschreibung)

(t7) Temperament (Selbsteinschätzung)		Quadrat -summe	df	Mittel der Quadrate	F	p
Zielstrebigkeit/ Kontrolliertheit	Zwischen Gruppen	,231	3	,077	,083	,969
	Innerhalb der Gruppen	127,633	137	,932		
	Gesamt	127,864	140			
Ärgerneigung	Zwischen Gruppen	2,993	3	,998	1,105	,349
	Innerhalb der Gruppen	123,730	137	,903		
	Gesamt	126,723	140			
Zurück- gezogenheit	Zwischen Gruppen	3,471	3	1,157	,776	,509
	Innerhalb der Gruppen	204,146	137	1,490		
	Gesamt	207,617	140			
Soziabilität	Zwischen Gruppen	5,233	3	1,744	1,754	,159
	Innerhalb der Gruppen	136,210	137	,994		
	Gesamt	141,442	140			
Offenheit für Umwelterfahrungen	Zwischen Gruppen	9,178	3	3,059	3,014	,032
	Innerhalb der Gruppen	139,051	137	1,015		
	Gesamt	148,229	140			
Erziehbarkeit/ Anpassungs- bereitschaft	Zwischen Gruppen	2,523	3	,841	,993	,389
	Innerhalb der Gruppen	116,023	137	,847		
	Gesamt	118,547	140			
Offenheit für neue Nahrungsmittel	Zwischen Gruppen	9,039	3	3,013	1,166	,325
	Innerhalb der Gruppen	354,039	137	2,584		
	Gesamt	363,078	140			

Neben der oben konstatierten Korrelation (s. Tab. 68) bestehen zusätzlich signifikante Unterschiede zwischen den SchwAgr hinsichtlich der Offenheit für Umwelterfahrungen ($F(3,137) = 3.014, p = .032$). Bezüglich Varianzhomogenität s. Tab. A72.

Tab. 76: Deskriptive Statistik und Post-Hoc-Analyse nach Games-Howell (SchwAgr und Temperament t7)

(t7) Temperament (Selbsteinschätzung)	(t7) SchwAgr	p	M	SD	n
Offenheit für Umwelterfahrungen	0.....	.087	4,7016	,91610	31
	1 ———	.026	4,6132	1,14414	53
	2 └──┘		5,2365	,91467	37
	≥3		4,8875	,90857	20
	<i>Gesamt</i>		4,8351	1,02897	141

Die nachfolgende Analyse der Gruppenunterschiede (s. Tab. 76) offenbart, dass 18-Jährige, die genau zwei Schwächen nennen, den höchsten Mittelwert bei der Offenheit für Umwelterfahrungen besitzen ($M = 5.24$). Ebendiese Gruppe schreibt sich signifikant bzw. tendenziell höhere Werte als jene mit einer ($M = 4.61, p = .026$) bzw. keiner ($M = 4.70, p = .087$) Angabe von Schwächen zu.

3.7.4.3.8 Gruppenunterschiede: SchwAgr und Temperament (Selbsteinschätzung) zu t8

Tab. 77: ANOVA: Unterschiede zwischen den SchwAgr zu t8 bezüglich der Dimensionen des Temperamentsfragebogens zu t8

(t8) Temperament (Selbsteinschätzung)		Quadrat -summe	df	Mittel der Quadrate	F	p
Zielstrebigkeit/ Kontrolliertheit	Zwischen Gruppen	,542	3	,181	,240	,868
	Innerhalb der Gruppen	102,099	136	,751		
	Gesamt	102,641	139			
Ärgerneigung	Zwischen Gruppen	8,024	3	2,675	2,503	,062
	Innerhalb der Gruppen	145,306	136	1,068		
	Gesamt	153,330	139			
Zurückgezogen- heit	Zwischen Gruppen	4,259	3	1,420	1,086	,357
	Innerhalb der Gruppen	177,845	136	1,308		
	Gesamt	182,104	139			
Soziabilität	Zwischen Gruppen	2,626	3	,875	,965	,411
	Innerhalb der Gruppen	123,372	136	,907		
	Gesamt	125,998	139			
Erziehbarkeit/ Anpassungs- bereitschaft	Zwischen Gruppen	8,250	3	2,750	2,201	,091
	Innerhalb der Gruppen	169,915	136	1,249		
	Gesamt	178,166	139			
Offenheit für neue Nahrungsmittel	Zwischen Gruppen	22,334	3	7,445	3,574	,016
	Innerhalb der Gruppen	283,288	136	2,083		
	Gesamt	305,623	139			

Tab. 78: Welch-ANOVA: Unterschiede zwischen den SchwAgr zu t8 bezüglich der Dimensionen des Temperamentsfragebogens zu t8

(t8) Temperament	Statistik ^a	df1	df2	Signifikanz
Offenheit für Umwelterfahrungen	,801	3	48,669	,499

^aAsymptotisch F-verteilt

Nach Tab. 77 ist zu konstatieren, dass sich hinsichtlich der Ärgerneigung ($F(3,136) = 2.503$, $p = .062$), der Erziehbarkeit/Anpassungsbereitschaft ($F(3,136) = 2.201$, $p = .091$) sowie wiederum der Offenheit für neue Nahrungsmittel ($F(3,136) = 3.574$, $p = .016$) die SchwAgr tendenziell bzw. signifikant unterscheiden (Levéne-Test s. Tab. A73). Die Post-Hoc-Analyse nach Games-Howell in Tab. 79 soll klären, hinsichtlich welcher SchwAgr Unterschiede bestehen.

Tab. 79: Deskriptive Statistik und Post-Hoc-Analyse nach Games-Howell (SchwAgr und Temperament t8)

(t8) Temperament (Selbsteinschätzung)	(t8) SchwAgr	p	M	SD	n
Ärgerneigung	0		2,9111	1,19227	33
	1		3,3132	,87845	53
	2		3,5000	1,00992	40
	≥3		3,6190	1,23764	14
	Gesamt		3,3024	1,05028	140
Erziehbarkeit/ Anpassungsbereit- schaft	0		4,6364	1,23758	33
	1		4,0896	1,07540	53
	2		4,2313	1,03526	40
	≥3		3,8750	1,20795	14
	Gesamt		4,2375	1,13215	140
Offenheit für neue Nahrungsmittel	0	.044	4,1465	1,50794	33
	1	.029	4,1195	1,50085	53
	2		4,4500	1,29331	40
	≥3		5,4762	1,47175	14
	Gesamt		4,3560	1,48281	140

Lediglich in Bezug auf die Offenheit für neue Nahrungsmittel konnte der Post-Hoc-Test nach Games-Howell Gruppenunterschiede offenlegen (s. Tab. 79). Dabei ist die SchwAgr mit drei oder mehr Nennungen durch den höchsten Mittelwert charakterisiert ($M = 5.48$). Ebendiese Gruppe junger Erwachsener berichtet im Schnitt eine höhere Offenheit für neue Nahrungsmittel als solche Altersgenossen, die nur eine ($M = 4.12$, $p = .029$) bzw. keine ($M = 4.15$, $p = .044$) Schwäche angibt.

In puncto Ärgerneigung, deutlicher als bezüglich der Erziehbarkeit/Anpassungsbereitschaft, zeigt die deskriptive Statistik in Tab. 79 den über die SchwAgr hinweg ansteigenden bzw. absinkenden Verlauf der Mittelwerte.

Zusammenfassung

Zur siebten Erhebungswelle unterscheiden sich die StAgr hinsichtlich der Temperamentsdimensionen Zielstrebigkeit/Kontrolliertheit, Soziabilität, Offenheit für Umwelterfahrungen sowie Offenheit für neue Nahrungsmittel. Dabei beurteilen sich junge Erwachsene, die nur eine Stärke nennen, als am wenigstens zielstrebig/kontrolliert bzw. offen für Umwelterfahrungen. Bezüglich der Soziabilität sowie der Offenheit für neue Nahrungsmittel brachte die Post-Hoc-Analyse keine Gruppenunterschiede zutage. Der diesbezügliche Blick auf die deskriptive Statistik zeigt, dass Adoleszenten, die drei oder mehr Stärken nennen, durch die höchsten mittleren Skalenwerte charakterisiert sind. Bezogen auf die Schwächen liegen zu t7 lediglich Ausprägungsgruppen-Unterschiede mit Blick auf die Skala Offenheit für Umwelterfahrungen vor. 18-Jährige, die genau zwei Schwächen nennen, beschreiben sich als im höheren Maße offen für Umwelterfahrungen als Gleichaltrige, die nur eine Schwäche angeben.

Zur achten Welle lieferte die ANOVA Unterschiede zwischen den StAgr wiederum hinsichtlich der Skala Offenheit für Umwelterfahrungen. Genauer geben Adoleszenten, die zwei bzw. drei oder mehr Stärken anführen, höhere Werte bei ebendieser Skala an als Altersgenossen, die nur eine Stärke eintragen.

Bei den SchwAgr zu t8 bestehen Mittelwertunterschiede bei den Temperamentsdimensionen Ärgerneigung, Erziehbarkeit/Anpassungsbereitschaft und Offenheit für neue Nahrungsmittel. Nur die letzte Skala betreffend konnte der Post-Hoc-Test nach Games-Howell Gruppenunterschiede aufdecken. Die Mittelwerte verdeutlichen jedoch, dass junge Erwachsene, die drei oder mehr Schwächen ins Feld führen, die höchste Ärgerneigung bzw. die niedrigste Erziehbarkeit/Anpassungsbereitschaft angeben. Als im höheren Maße offen für neue Nahrungsmittel beschreiben sich wiederum die 22-Jährigen, die drei oder mehr Schwächen benennen, im Vergleich zu denjenigen, die nur eine oder gar keine Angabe machen.

3.7.5 Stärken/Schwächen und Einschätzung der Zukunft

Wie sich Jugendliche und junge Erwachsene hinsichtlich ihrer Stärken und Schwächen einschätzen, könnte sich auch in der Beurteilung zukünftiger Ereignisse niederschlagen. Zwei Items zur Einschätzung der Zukunft wurden zunächst ausgewählt: „Meine Zukunft sieht gut aus.“ bzw. „In 20 Jahren werde ich im Beruf erfolgreich sein.“ Diese konnten von den Untersuchungsteilnehmern jeweils auf einer sechsstufigen Skala von „stimme gar nicht zu“ bis „stimme völlig zu“ bzw. „ganz sicher nicht“ bis „ganz sicher“ eingeschätzt werden. Hohe Werte bedeuten demnach eine hohe Zustimmung. Auch wenn die verwendeten Verfahren keine Kausalitätsschlüsse zulassen, soll nun erstens mit der

Frage ergründet werden, ob die ASt bzw. ASchw mit den Zustimmungswerten dieser beiden Items korrelieren. Zweitens wird untersucht, ob sich die StAgr und die SchwAgr mit Blick auf die Bewertung der beiden Items unterscheiden.

3.7.5.1 Korrelation: Anzahl der Stärken/Schwächen und Zukunftseinschätzung

3.7.5.1.1 Korrelation: ASt und Zukunftseinschätzung zu t6, t7 und t8

Tab. 80: Spearman-Korrelation zwischen der ASt und den Werten des Items „Meine Zukunft sieht gut aus.“ zu t6, t7 und t8

		Werte des Items	
		„Meine Zukunft sieht gut aus.“	
(t6) ASt	rho	,209*	(t6)
	p	,015	
	n	135	
(t7) ASt	rho	,273**	(t7)
	p	,001	
	n	141	
(t8) ASt	rho	,050	(t8)
	p	,560	
	n	139	

Die Korrelation nach Spearman in Tab. 80 zeigt zur sechsten Welle einen niedrigen positiven Zusammenhang zwischen der ASt und den Werten des Items „Meine Zukunft sieht gut aus.“ auf ($\rho = .209$, $p = .015$). Je mehr Stärken demnach angegeben werden, desto zuversichtlicher fällt die Einschätzung der Zukunftsaussichten aus.

Analog zum Ergebnis der sechsten Welle geht auch zu t7 eine hohe ASt mit einer hohen Zustimmung hinsichtlich des Items „Meine Zukunft sieht gut aus.“ einher ($\rho = .273$, $p = .001$).

Im Gegensatz zu t6 und t7 kann zu t8 keine Korrelation mehr zwischen der ASt und der Bewertung des Items festgestellt werden ($\rho = .050$, $p = .560$).

3.7.5.1.2 Korrelation: ASchw und Zukunftseinschätzung zu t6, t7 und t8

Im Kontrast zu den Stärken besteht hinsichtlich der Schwächen zu den Wellen t6, t7 und t8 kein Zusammenhang zwischen deren Anzahl und dem Grad der Zustimmung bezüglich des Items „Meine Zukunft sieht gut aus.“ (s. Tab. A74).

Zusammenfassung

Die ASt korreliert zu t6 und t7 positiv mit einer optimistischen Bewertung der Zukunft, nicht aber zu t8. Bezüglich der ASchw konnten über alle drei herangezogenen Wellen hinweg keine Zusammenhänge mit den Werten des Items gefunden werden.

3.7.5.2 Gruppenunterschiede: StAgr/SchwAgr und Zukunftseinschätzung

3.7.5.2.1 Gruppenunterschiede: StAgr und Zukunftseinschätzung zu t6

Tab. 81: ANOVA: Unterschiede zwischen den StAgr hinsichtlich der Bewertung des Items „Meine Zukunft sieht gut aus.“ zu t6

(t6) Zukunft- fragebogen		Quadrat -summe	df	Mittel der Quadrate	F	p
„Meine Zukunft sieht gut aus.“	Zwischen Gruppen	4,231	3	1,410	2,728	,047
	Innerhalb der Gruppen	67,739	131	,517		
	Gesamt	71,970	134			

Die Werte des Items „Meine Zukunft sieht gut aus.“ differenzieren zur sechsten Erhebungswelle signifikant zwischen den StAgr ($F(3,131) = 2.728$, $p = .047$), (s. Tab. 81). Von ausreichender Homogenität der Varianzen kann ausgegangen werden (s. Tab. A75). Welche Gruppen sich unterscheiden, soll in Tab. 82 untersucht werden.

Tab. 82: Deskriptive Statistik und Post-Hoc-Analyse nach Games-Howell (StAgr und Werte des Items „Meine Zukunft sieht gut aus.“ zu t6)

(t6) Zukunft- fragebogen	(t6) StAgr	p	M	SD	n
Werte des Items: „Meine Zukunft sieht gut aus.“	0		4,92	,669	12
	1	.080	4,74	,848	43
	2		5,09	,603	44
	≥3		5,17	,697	36
	Gesamt		4,99	,733	135

Auf die Gruppe Jugendlicher, die drei oder mehr Stärken angibt, entfällt der höchste Mittelwert ($M = 5.17$), auf die StAgr mit nur einer Angabe der niedrigste ($M = 4.74$). Ebendiese beiden Gruppen unterscheiden sich tendenziell ($p = .080$). Jugendliche, die drei oder mehr Stärken anführen, schätzen ihre Zukunft also tendenziell zuversichtlicher ein als solche Altersgenossen, die nur eine einzige Stärke nennen (s. Tab. 82).

3.7.5.2.2 Gruppenunterschiede: StAgr und Einschätzung der Zukunft zu t7

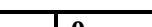
Tab. 83: Welch-ANOVA: Unterschiede zwischen den StAgr zu t7 hinsichtlich der Bewertung des Items „Meine Zukunft sieht gut aus.“ zu t7

(t7) Zukunft- fragebogen	Statistik ^a	df1	df2	Signifikanz
Werte des Items: „Meine Zukunft sieht gut aus.“	3,580	3	48,584	,020

^aAsymptotisch F-verteilt

Da die Homogenität der Varianzen nicht angenommen werden kann (s. Tab. A76), wurde als Alternativverfahren zur einfaktoriellen Varianzanalyse die Welch-ANOVA verwendet. Diese zeigte signifikante Unterschiede zwischen den StAgr hinsichtlich der Werte des Items „Meine Zukunft sieht gut aus.“ (s. Tab 83). Die Post-Hoc-Analyse nach Games-Howell veranschaulicht bezüglich welcher Gruppen Unterschiede vorliegen (s. Tab. 84).

Tab. 84: Deskriptive Statistik und Post-Hoc-Analyse nach Games-Howell (StAgr und Werte des Items „Meine Zukunft sieht gut aus.“ zu t7)

(t7) Zukunft- fragebogen	(t7) StAgr	p	M	SD	n
Werte des Items: „Meine Zukunft sieht gut aus.“	0		4,53	,841	19
	1	 .056	4,43	,926	21
	2		4,80	,911	40
	≥3		5,02	,671	61
	<i>Gesamt</i>		4,80	,830	141

Die StAgr mit drei oder mehr Angaben ist durch den höchsten Mittelwert charakterisiert ($M = 5.02$), jene mit nur einer Nennung durch den niedrigsten Mittelwert ($M = 4.43$). Diese zwei Anzahlgruppen unterscheiden sich tendenziell voneinander ($p = .056$). Es zeigt sich somit das gleiche Muster wie zur sechsten Erhebungswelle.

3.7.5.2.3 Gruppenunterschiede: StAgr und Einschätzung der Zukunft zu t8

Zur achten Welle können hingegen keine Unterschiede zwischen den StAgr und der Beurteilung des Items „Meine Zukunft sieht gut aus.“ festgestellt werden (s. Tab. A77). Ad Varianzhomogenität s. Tab. A77).

3.7.5.2.4 Gruppenunterschiede: SchwAgr und Einschätzung der Zukunft zu t6, t7 und t8

Im Kontrast zu den Stärken-Ausprägungsgruppen bezüglich der SchwAgr keine Unterschiede hinsichtlich der Bewertung des Items „Meine Zukunft sieht gut aus.“ zu t6, t7 und t8 gefunden werden (s. Tab. A79-A81). Die zugehörigen Levene-Tests zur Überprüfung der Varianzhomogenität sind in Tab. A82-A84 einzusehen.

Zusammenfassung

Zu t6 und t7 beurteilen Jugendliche bzw. junge Erwachsene, die drei oder mehr Stärken angeben, ihre Zukunft optimistischer als die Gleichaltrigen, die nur eine Stärke eintragen. Bezüglich der Stärken zu t8 sowie der Schwächen zu t6, t7 und t8 können keine weiteren Unterschiede zwischen den Anzahlgruppen hinsichtlich der Beurteilung des Items „Meine Zukunft sieht gut aus.“ identifiziert werden.

3.7.5.3 Stärken/Schwächen und zukünftiger Berufserfolg

Nun soll, wie oben bereits näher beschrieben, die Einschätzung des zukünftigen beruflichen Erfolgs auf Zusammenhänge mit der ASt/ASchw bzw. Unterschiede zwischen den StAgr/SchwAgr untersucht werden. Dazu wurden die Werte des Items „In 20 Jahren werde ich im Beruf erfolgreich sein.“ zu t6, t7 und t8 herangezogen.

3.7.5.3.1 Korrelation: ASt und zukünftiger Berufserfolg zu t6, t7 und t8

Zur sechsten, siebten und achten Welle können keine signifikanten Korrelationen zwischen der ASt und dem Grad der Zustimmung mit der Aussage „In 20 Jahren werde ich im Beruf erfolgreich sein.“ gefunden werden (s. Tab. A85).

3.7.5.3.2 Korrelation: ASchw und zukünftiger Berufserfolg

Auch bei den Schwächen bestehen zu t6, t7 und t8 keine Zusammenhänge zwischen deren Anzahl und der Einschätzung des künftigen beruflichen Erfolgs (s. Tab. 85).

Zusammenfassung

Weder die ASt noch die ASchw korreliert zu t6, t7 und t8 mit der Beurteilung des zukünftigen Berufserfolgs, erfasst mit dem Item „In 20 Jahren werde ich im Beruf erfolgreich sein.“.

3.7.5.3.3 Gruppenunterschiede: StAgr und zukünftiger Berufserfolg zu t6, t7 und t8

Zu t6, t7 und t8 differenziert der Grad der Zustimmung bezüglich des Items „In 20 Jahren werde ich im Beruf erfolgreich sein.“ nicht zwischen den StAgr (s. Tab. A87-A89). Die Ergebnisse des Levéne-Tests können in Tab. A90-A92 eingesehen werden.

3.7.5.3.4 Gruppenunterschiede: SchwAgr und zukünftiger Berufserfolg zu t6, t7 und t8

Auch zwischen den Gruppen der ASchw können zur sechsten, siebten und achten Erhebungswelle keine Unterschiede hinsichtlich der Beurteilung des Items „In 20 Jahren werde ich im Beruf erfolgreich sein.“ konstatiert werden (s. Tab. A93-A95). Bezüglich der Ergebnisse des Levéne-Tests zur Homogenität der Varianzen s. Tab. A96-A98.

Zusammenfassung

Sowohl die StAgr als auch die SchwAgr unterscheiden sich zu t6, t7 und t8 nicht mit Blick auf die Einschätzung des künftigen Berufserfolgs.

3.7.6 Stärken/Schwächen und Zufriedenheit mit der Begabung

Die Einschätzung seiner Begabung ist Teil des Selbstkonzeptes eines Individuums und setzt sich unter anderem auch aus seinen Stärken und Schwächen zusammen. Das Item bzw. die Aussage „Ich bin mit meiner Begabung...“, das auf einer sechsstufigen Skala von „sehr unzufrieden“ bis „sehr zufrieden“ zu beurteilen bzw. zu vervollständigen war, erhebt die Zufriedenheit mit der allgemeinen Begabung. Die bei der vorliegenden Untersuchung verwendeten Stärken und Schwächen umfassen durch ihren Bezugsrahmen, Vergleich zu Gleichaltrigen, und durch ihre Bewertung „besser als“/ „weniger gut als“ eher einen spezifischen Teil der Begabung. Interessant ist an dieser Stelle nun die Frage, ob die ASt bzw. ASchw mit der Zufriedenheit mit der allgemeinen Begabung zusammenhängt und ob diese Zufriedenheit auch zwischen den StAgr bzw. SchwAgr differenziert. Analog zu der Vorgehensweise bei den obigen Fragestellungen wird auch hier wiederum die Korrelation nach Spearman sowie die ANOVA verwendet. Zur Überprüfung der Homogenität der Varianzen kommt der Levéne-Test zum Einsatz. Nicht-signifikante Korrelationen bzw. ANOVAs sowie die Ergebnisse des Levéne-Tests sind dem Anhang zu entnehmen.

3.7.6.1 Korrelation: ASt und Zufriedenheit mit der Begabung zu t6, t7 und t8

Tab. 85: Spearman-Korrelation zwischen der ASt und den Werten des Items „Ich bin mit meiner Begabung...“ zu t6

		Werte des Items	
		„Ich bin mit meiner Begabung...“	
(t6) ASt	rho	,212*	(t6)
	p	,013	
	n	136	
(t7) ASt	rho	,085	(t7)
	p	,319	
	n	140	
(t8) ASt	rho	,054	(t8)
	p	,526	
	n	138	

Ausschließlich zur sechsten Erhebungswelle liegt ein Zusammenhang zwischen der ASt und dem Grad der Zufriedenheit mit der Begabung vor ($\rho = .212$, $p = .013$). Eine hohe ASt auf der einen Seite bedeutet eine hohe Zustimmung der Aussage „Ich bin mit meiner Begabung...“ auf der anderen Seite (s. Tab. 85).

3.7.6.2 Korrelation: ASchw und Zufriedenheit mit der Begabung zu t6, t7 und t8

Auf Seiten der Schwächen sind zu t6, t7 und t8 keine Korrelationen zwischen deren Anzahl und der Zufriedenheit mit der Begabung auszumachen (s. Tab. A99).

Zusammenfassung

Nur zwischen der ASt zur sechsten Welle und der Zufriedenheit mit der Begabung besteht ein positiver Zusammenhang. Im Hinblick auf die Anzahl der Stärken zu t6 und t7 sowie die Zahl der Schwächen zu t6, t7 und t8 liegen keine Zusammenhänge mit der Bewertung des Items vor.

3.7.6.3 Gruppenunterschiede: StAgr und Zufriedenheit mit der Begabung

Der Grad der Zufriedenheit mit der Begabung unterscheidet zu t6, t7 und t8 nicht zwischen den StAgr (s. Tab. A100-A102). Anders formuliert: Es existieren keine Unterschiede zwischen den StAgr bezüglich der Einschätzung des Items „Ich bin mit meiner Begabung...“ (sehr unzufrieden – sehr zufrieden). Die Ergebnisse des Levéne-Tests sind in Tab. A103-A105 auffindbar.

3.7.6.4 Gruppenunterschiede: SchwAgr und Zufriedenheit mit der Begabung

Auch bezüglich der SchwAgr liegen keine tendenziellen oder signifikanten Unterschiede hinsichtlich der Zufriedenheit mit der Begabung vor (s. Tab. A106-A108). In die Resultate des Varianzhomogenitätstest kann in den Tab. A109-A111 Einsicht genommen werden.

Zusammenfassung

Die Zufriedenheit mit der Begabung unterscheidet zu t6, t7 und t8 weder zwischen den StAgr noch zwischen den SchwAgr.

4 Diskussion

Im nachfolgenden Kapitel sollen die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung interpretiert und diskutiert werden. Aufgrund des Neuheitscharakters der Thematik, der im theoretischen Teil angeklungen ist, kann nur sehr vereinzelt auf theoretische Hintergründe, geschweige denn aktuelle Studien, Bezug genommen werden. Zur Erinnerung: Ziel der Studie war es, Konstruktionen des Selbstkonzeptes bei Jugendlichen und jungen Erwachsenen im Alter von 15 (t6), 18 (t7) bzw. 22 (t8) Jahren anhand selbst zugeschriebener Stärken und Schwächen zu untersuchen.

4.1 Kategorienbildung

In Abgrenzung zu kategorien- und itembasierten Verfahren zur Messung des Selbstkonzeptes wurde bewusst eine offene Form der Erfassung der Stärken und Schwächen von Adoleszenten gewählt. Dabei wurde, um im Bilde des multidimensionalen, hierarchischen Modell des Selbstkonzeptes von Shavelson et al. (1976) zu sprechen, auf der untersten breitesten Ebene der spontanen und situativen Selbstbeschreibungen angesetzt. Durch die Benennung in Relation zu den Gleichaltrigen wurde zusätzlich der soziale Vergleich und durch die Vorgabe „besser“ bzw. „weniger gut“ eine Selbstbewertung angestoßen. Über die sechste, siebte und achte Erhebungswelle hinweg wurden generell mehr Stärken als Schwächen angegeben. Bei den Stärken wurden am häufigsten zwei sowie drei oder mehr Angaben gemacht, während bei den Schwächen die Anzahl von einer und zwei Angaben am stärksten vertreten war. Zudem war die leichte Tendenz zu beobachten, dass die Adoleszenten dazu neigten, keine Schwächen als keine Stärken anzugeben.

Es zeigte sich auf die Inhalte der Angaben bezogen, vergleichbar mit Shavelson et al. (1976), die große Vielfalt von Bereichen, die von den Jugendlichen und jungen Erwachsenen herangezogen wurden. Dabei wurde insbesondere bezogen auf das Alter von 15 und 18 Jahren die zentrale Bedeutung des schulischen Leistungskontextes deutlich. Diesbezüglich konnten allgemein akademische Stärken bzw. Schwächen und solche, die konkreten Schulfächern zuzuordnen sind, identifiziert werden. Es war zu beobachten, dass die Angaben aus dem schulischen Kontext über die Erhebungswellen t6, t7 und t8 abnehmen. Eine mögliche, naheliegende Erklärung ist in der Tatsache zu finden, dass sich die Anzahl derer, die als Haupttätigkeit Schule angaben, über die drei genannten Wellen stark reduzierte und somit der Bezugsrahmen für die Beurteilung der Stärken und Schwächen wechselte. Zu t7 erschien es demzufolge sinnvoll, in Anlehnung an Shavelson et al. (1976) einen schulischen von einem nicht-schulischen Bereich zu unterscheiden. Dies förderte das erstaunliche Ergebnis zutage, dass sich zu t7 Schüler von den Nicht-Schülern bei der Benennung ihrer Stärken **(H1a(2))** und Schwächen **(H1a(3))** nicht

bezüglich der Verwendung des akademischen und des nicht-akademischen Bereichs unterscheiden. Es scheint also, als wirke bezogen auf die Nicht-Schüler, der akademische Referenzrahmen im Alter von 18 Jahren immer noch nach, was für die zentrale und nachhaltige Bedeutung der Schule innerhalb des sozialen Vergleichs spricht. Zudem konnte gezeigt werden, dass zur sechsten Welle, bei der alle Untersuchungsteilnehmer noch die Schule besuchen, die Angabe von Stärken sich nicht von der Angabe von Schwächen hinsichtlich der Rekrutierung des schulischen und nicht-schulischen Bereichs unterscheidet (**H1a(1)**). Mit anderen Worten: Für Stärken wie für Schwächen wurden von den 15-Jährigen in ähnlichem Maße der schulische und der nicht-schulische Kontext herangezogen. Bei den nicht-schulischen Kategorien war eine der Anzahl von Angaben aus dem akademischen Bereich gegenläufige Tendenz im Zeitverlauf zu erkennen. Die Häufigkeit der Stärken und Schwächen aus dem sozialen Bereich stieg von t6 bis t8 genauso an wie die Angaben die Selbstständigkeit und Selbstkontrolle betreffend. Dabei war kennzeichnend, dass entlang des schwindenden Einflusses des schulischen Kontextes die nicht leistungsorientierten intra- und interindividuellen Bereiche an Bedeutung gewannen. Da im Hinblick auf die vorliegende Studie eine Schwerpunktlegung auf den schulischen Bereich erfolgte, wäre es mit dem Hinweis auf künftige Forschungen interessant, den nicht-schulischen Bereich einer gründlicheren Analyse zu unterziehen.

4.2 Verbalen und mathematischer Leistungsbereich und Geschlecht

Im nächsten Schritt hat es sich aufgrund der schier Fülle von Angaben aus dem schulischen Kontext als sinnvoll erwiesen, diesen in einen mathematischen und verbalen Leistungsbereich zu untergliedern (vgl. Marsh, 1988). Bezüglich dieser beiden Bereiche konnten in der Forschung im Kontrast zum globalen Selbstkonzept (zsf. Hattie, 1992) Geschlechterunterschiede gefunden werden. In einigen früheren Studien wurde eine Überlegenheit in Bezug auf die mathematischen Leistungen bei Jungen gegenüber den Mädchen festgestellt (z.B. Gallagher, 1998; Köller & Klieme, 2000). Auch im Rahmen der PISA-Studie wurden diesbezügliche Geschlechterunterschiede in acht der Bundesländer Deutschlands festgestellt (Zimmer, Stick, Burba & Prenzel, 2006). Auf der anderen Seite konnte Mädchen bessere sprachliche Kompetenzen bescheinigt werden (z.B. Kramer, Delis, Kaplan, O'Donnell & Prifitera, 1997). Hinsichtlich des Selbstkonzeptes fanden Artelt et al. (2001) heraus, dass Mädchen ein positiveres muttersprachliches Selbstkonzept, Jungen dagegen ein positiveres mathematisches Selbstkonzept besitzen.

In der vorliegenden Untersuchung können mit Blick auf das Selbstkonzept ebenfalls geschlechterstereotype Unterschiede gefunden werden. Als Stärken führen Jungen zu t6 (**H1a(4)**) und t7 (**H1b(4)**) häufiger den mathematischen Bereich an, während Mädchen

ihre Stärken in den verbalen Kompetenzen sehen. Bezugnehmend auf die Schwächen zeigt sich zu t7 (**H1b(5)**), nicht aber zu t6, (**H1a(5)**) ein umgekehrtes Bild.

Beim Vergleich der Geschlechter im Hinblick auf das tatsächliche Leistungsvermögen in Form der gemittelten Schulnote im verbalen und mathematischen Bereich ergeben sich folgende überraschende Ergebnisse: Zur sechsten Welle erzielen Mädchen eine bessere Leistung im verbalen Bereich (**H1a(6)**). Bezüglich des mathematischen Leistungsbereichs liegen dagegen keine Geschlechterunterschiede vor (**H1a(7)**). Im Alter von 18 Jahren zeigt sich wiederum eine Überlegenheit der Mädchen bei verbalen Schulfächern (**H1b(6)**). Interessanterweise können zu t7 jedoch Leistungsvorteile des weiblichen Geschlechts im mathematischen Bereich gegenüber Jungen konstatiert werden (**H1b(7)**).

Dieser augenscheinliche Widerspruch zwischen Selbstkonzept auf der einen und Leistungen auf der anderen Seite kann verschiedene Gründe haben, die allerdings in der vorliegenden Untersuchung nicht überprüft werden konnten. So ist zunächst anzumerken, dass das Internal/External-Frame-of-Reference-Modell (Marsh, 1986;1990) nicht zur Erklärung herangezogen werden kann, da die Erhebung der Stärken und Schwächen mit der Aufforderung zum sozialen Vergleich mit Gleichaltrigen einen externalen Bezugsrahmen, nicht aber den internal dimensional Vergleich anstößt. Denkbar sind dagegen Erklärungsversuche, die hinsichtlich des mathematischen Bereichs ein größeres Interesse der Jungen bzw. ein niedrigeres Interesse der Mädchen ins Feld führen. Dabei könnte ein größeres Selbstvertrauen der Jungen und ein niedriges Selbstvertrauen der Mädchen eine Rolle spielen. Dieses wiederum kann sich durch das geschlechterstereotype Framing durch die Eltern oder Lehrer positiv bei den Jungen und negativ bei den Mädchen ausgewirkt haben (vgl. Frome und Eccles, 1998). Möglich wäre aber auch schlicht, dass Mädchen sich mit Mädchen bzw. Jungen mit Jungen bei der Bewertung ihrer Stärken und Schwächen vergleichen im Sinne Major und Forcey (1985), die eine Bevorzugung gleichgeschlechtlicher Vergleiche belegen konnten. Somit ist, um den Big-Fish-Little-Pond-Effekt zu bemühen, der unterschiedliche „Teichdurchmesser“ im Verhältnis zur individuellen Leistung für das Selbstkonzept zentral. Dieses Verhältnis ist bei Mädchen (hohe Leistung, aber großer Teich) und bei Jungen (niedrige Leistung, aber kleiner Teich) im Falle des gleichgeschlechtlichen Vergleichs ähnlich. Dadurch treten Diskrepanzen zwischen verbalen bzw. mathematischen Leistungen und Selbstkonzept erst auf gegengeschlechtlicher Ebene auf, die sich innerhalb der Geschlechtergruppen nicht ergeben würden. Auch die Feststellung von Sander, Ebach und Endepohls-Upe (2010, S. 99), dass Mädchen ab der Pubertät dazu tendieren, ihre eigenen Fähigkeiten niedriger einzuschätzen, könnte zur Erklärung beitragen.

Zur Erinnerung

Zwei für die vorliegende Untersuchung zentralen Maße sind die absolute Anzahl der Stärken und Schwächen (ASt/ASchw) sowie die Stärken-Ausprägungsgruppen bzw. Schwächen-Ausprägungsgruppen (StAgr/SchwAgr) (s. Kap. 3.6.1 & 3.6.2). Diese wurden im Hinblick auf Zusammenhänge bzw. Gruppenunterschiede wichtigen Determinanten des Selbstkonzeptes gegenübergestellt: Bindung an die Eltern, Beziehung zu den Freunden, Intelligenz, Temperament, allgemeine Zukunftseinschätzung, Einschätzung des zukünftigen Berufserfolgs sowie Zufriedenheit mit der eigenen Begabung. Die diesbezüglichen Ergebnisse sollen im nachfolgenden Abschnitt besprochen werden.

4.3 Bindung an die Eltern

Zur Messung der Bindung an die Eltern bzw. Beziehung zu den Freunden wurde das *Inventory of Parent and Peer Attachment* (IPPA) mit den Skalen Vertrauen, Kommunikation, Entfremdung sowie Negative emotionale Beziehung (s. Kap. 3.7.1 & 3.7.2) verwendet.

Forschungen zur Verbindung des Selbstkonzeptes und der Bindung an die Eltern konzentrieren sich im Wesentlichen auf das Kindesalter. Hinsichtlich der Adoleszenz liegen nahezu keine Studien vor. Solche, die das Jugendalter und junge Erwachsenen zum Gegenstand der Betrachtung machen, beschäftigen sich schwerpunktmäßig mit der Bindung und dem Selbstwert als Teilaspekt des Selbstkonzeptes.

In der vorliegenden Studie konnten ausschließlich zur siebten Welle (Alter von 18 Jahren) schwache positive Zusammenhänge zwischen der ASt und den Skalen Vertrauen ($\rho = .197$) und Kommunikation ($\rho = .175$) gefunden werden (**H1b(10)**). Je mehr Stärken in diesem Alter angegeben werden, desto stärker vertrauen die Adoleszenten ihrem Vater bzw. desto besser wird die Kommunikation mit ihm eingeschätzt. Es könnte mit dem Hinweis auf eine nähere Untersuchung mittels geeigneter Verfahren die Hypothese aufgestellt werden, dass ein stärkeres Vertrauen zum und eine bessere Kommunikation mit dem Vater den Zugang zu den Stärken in Gestalt einer größeren Anzahl von Angaben verbessert.

Bezogen auf die ASt zu t6 (**H1a(10)**) und t8 (**H1c(10)**) und die ASchw zu t6 (**H1a(11)**), t7 (**H1b(11)**) und t8 (**H1c(11)**) sind keine weiteren Zusammenhänge mit den IPPA-Skalen zur Bindung an den Vater zu konstatieren.

Bei der Bindung der Adoleszenten an die Mutter bestehen weder hinsichtlich der ASt zu t6 (**H1a(8)**), t7 (**H1b(8)**) und t8 (**H1c(8)**), noch der ASchw zu t6 (**H1a(9)**), t7 (**H1b(9)**) und t8 (**H1c(9)**) Korrelationen mit den IPPA-Skalen.

Es verdichten sich also die Hinweise darauf, dass die Rolle der Eltern, insbesondere die der Mutter, in Form der Bindungsdimensionen sich (weitgehend) zumindest nicht in linear ansteigender bzw. sinkender ASt und ASchw niederschlägt.

Die an diesen Gedankengang anknüpfende Suche nach Ausprägungsgruppen-Unterschieden mit Blick auf die Bindung an die Eltern zeigt in der Tat ein komplexeres Bild der Verknüpfung der Eltern-Kind-Bindung mit der Angabe von Stärken und Schwächen in der Adoleszenz:

Es wird deutlich, dass sich die Jugendlichen bzw. jungen Erwachsenen, die genau zwei Stärken angeben, eine besonders gute Bindungsqualität im Rahmen des IPPA zuschreiben. Bei der Bindung an die Mutter führen ebendiese Personen zu t6 die niedrigsten Entfremdungswerte im Vergleich zu den beiden benachbarten Ausprägungsgruppen an **(H1a(12))**.

Auch bezüglich der Bindung an den Vater wird ein ähnliches Muster in Bezug auf die Stärken deutlich. Hier weisen sich die Jugendlichen zu t6, die zwei Stärken nennen, ebenfalls die vorteilhaftesten Werte bei der Skala Kommunikation (höchster Mittelwert) sowie Entfremdung (niedrigster Mittelwert) zu. Die Angehörigen der Gruppe mit drei oder mehr genannten Stärken zeichnen sich bezogen auf die beiden Skalen interessanterweise durch die ungünstigsten Werte aus. **(H1a(13))**.

Dieser Linie folgend wird auch bei den gefundenen StAgr-Unterschieden hinsichtlich der Bindung an den Vater zu t8 die Faktorstufe mit zwei Angaben durch das höchste Vertrauen sowie die niedrigste negative emotionale Beziehung charakterisiert. Junge Erwachsene, die keine Stärke anführen, fallen diesbezüglich durch das niedrigste Vertrauen sowie die stärkste negative emotionale Beziehung auf **(H1c(13))**.

Bei den SchwAgr ist das Phänomen der besonders „günstigen“ Stellung der Gruppe mit zwei Angaben nicht mehr zu identifizieren. Hier ist zunächst zu konstatieren, dass bezüglich der Bindung an die Mutter zu t6 **(H1a(14))**, zu t7 **(H1b(14))** und zu t8 **(H1c(14))** die Skalen des IPPA Vertrauen, Kommunikation, Entfremdung sowie Negative emotionale Beziehung nicht zwischen den Ausprägungsgruppen differenzieren.

Bei der Bindung an den Vater liegen zu t6 **(H1a(15))** sowie zu t7 **(H1b(15))**, nicht aber zu t8 **(H1c(15))**, Unterschiede zwischen den SchwAgr vor. Zur sechsten Welle sticht heraus, dass sich die Gruppe Jugendlicher, die keine Schwächen angibt, das höchste Vertrauen zum bzw. die niedrigste Entfremdung vom Vater zuschreibt. Weiters zeichnen sich diejenigen, die drei oder mehr Schwächen zu Papier bringen, zwar durch die „ungünstigsten“ Werte aus, aufgrund der niedrigen Gruppengröße ($n = 8$) ergeben sich allerdings in der Post-Hoc-Analyse keine tendenziellen oder signifikanten Gruppenunterschiede.

Zur siebten Erhebungswelle können nun tatsächlich Unterschiede zwischen den beiden zuletzt erwähnten Ausprägungsgruppen (keine Angabe bzw. drei oder mehr Angaben) gefunden werden, allerdings mit umgekehrten Vorzeichen: Im Alter von 18 Jahren haben im Unterschied zum Alter von 15 nämlich die Personen das höchsten Vertrauen in den Vater, die drei oder mehr Schwächen anbringen und damit tendenziell höhere Werte als die jungen Erwachsenen, die keine oder eine Schwäche zu Protokoll geben.

Darüber, wie diese krasse Änderung von t6 auf t7 zu erklären ist, kann an dieser Stelle nur spekuliert werden: Zur sechsten Erhebungswelle stellen die Jugendlichen, die drei oder mehr Schwächen angeben, eine extreme Randgruppe dar, da ihr zu t7 im Vergleich zu t6 mehr als doppelt so viele Personen angehören (s. Abb. 30, S.). Es ist daher denkbar, dass sich die Zusammensetzung dieser Gruppe von t6 zu t7 bedeutsam verändert hat. Zudem kann gemutmaßt werden, dass sich das Bewusstsein dafür, bei einem stärkeren Vertrauen zum Vater auch offener mit den Schwächen umzugehen, vom sechsten zum siebten Erhebungszeitraum, also von 15-18 Jahren, entwickelt. Sicherlich kann zudem nicht ausgeschlossen werden, dass die Tatsache bloßer tendenzieller Gruppenunterschiede bezüglich des Vertrauens zum Vater zu t7 – gegenüber den signifikanten und damit aussagekräftigeren Ergebnissen zu t6 – eine Rolle beim Zustandekommen dieser diametral entgegengesetzten Mittelwerte im Vergleich zwischen den beiden Wellen gespielt hat.

Insgesamt kann eine in Bezug auf die Anzahl der Stärken und Schwächen stärkere Rolle der Vater-Kind-Bindung gegenüber der Bindung an die Mutter angenommen werden. Eventuell sind dabei die unterschiedlich wahrgenommenen Rollen der Elternteile von Bedeutung. So könnte mit dem Vater ein stärkerer Vergleichsanker für die leistungsorientierte Beurteilung der eigenen Fähigkeiten verbunden werden als mit der Mutter, die eher als emotionaler, eben nicht wettbewerbsorientierter Bezugspunkt betrachtet wird. Diesem Gedankengang folgend läge die Benennung von Stärken und Schwächen stärker im Dunstkreis des Vaters. Dem entspricht auch im weiteren Sinne die in der Entwicklungspsychologie beschriebenen tendenziell unterschiedlichen Rollen von Mutter und Vater im Rahmen der Bindung an ihre Kinder. Während Mütter eher als eine Art sicherer emotionaler Hafen und Rückzugspunkt für ihre Kinder fungieren, stellt der Vater einen Brückenkopf zur spielebasierten Exploration dar, auch hinsichtlich des Erlernens neuer Fähigkeiten und Kompetenzen, im Sinne eines „trusted play companion“ (Bowlby, 1982). Auch die Erkenntnis von Gecas und Schwalbe (1986), dass die Wahrnehmung des väterlichen Verhaltens stärker das Selbstwertgefühl von Adoleszenten beeinflusst, fügt sich in dieses Bild ein, da auch Stärken und Schwächen als selbstwertnahe Größen angesehen werden können, die somit eher in den Vergleichskontext des Vaters fallen.

4.4 Beziehung zu den Freunden

Ähnlich zur Erforschung der Bindung an die Eltern im Rahmen des Selbstkonzeptes stellt auch die Beziehung zu den Freunden in der Adoleszenz ein vernachlässigtes Gebiet dar. Auch hier ist eine Konzentration auf die evaluative Ebene des Selbstwerts bzw. Selbstvertrauens zu beobachten.

Wie obenstehend in Kapitel 1.10 thematisiert wurde und nachfolgend im Kapitel 6 noch weiter diskutiert werden soll, tut sich die Frage auf, ob sich in der ASt bzw. ASchw auch ein Maß des Selbstwertes verbirgt, wodurch eine größere Vergleichbarkeit mit Studien wie von Gorrese und Ruggiere (2013) gegeben wäre.

In der vorliegenden Untersuchung korrelierte zu t6, t7 und t8 weder die ASt (**H1a(16); H1b(16); H1c(16)**) noch die ASchw (**H1a(17); H1b(17); H1c(17)**) mit der Beziehung zu den Freunden (IPPA-Skalen: Vertrauen, Kommunikation, Entfremdung, Negative emotionale Beziehung). Allerdings konnten Unterschiede zwischen den StAgr zur siebten Welle hinsichtlich des Vertrauens zu den Freunden gefunden werden. Wie bereits in Bezug auf die StAgr bei der Bindung an die Eltern beobachtet wurde, geben zu t7 junge Erwachsene, die zwei Stärken nennen, den „günstigsten“ Wert, also das stärkste Vertrauen zu den Freunden, an. Zwischen den StAgr zu t6 und t8 sowie den SchwAgr zu t6, t7 und t8 konnten bezüglich der Beziehung zu den Freunden keine Unterschiede identifiziert werden.

Mit Ausnahme des Ergebnisses, dass die Zwei-Stärken-Gruppe zu t7 das stärkste Vertrauen zu den Freunden besitzt, fällt die generelle Befundlage zu den selbstzugeschriebenen Stärken und Schwächen in Bezug zur Beziehung zu den Freunden dürftig aus.

Somit konnten frühere Studienergebnisse, die eine zunehmende Bedeutung der Peer-Beziehungen bei der Ausbildung des Selbstkonzeptes in der Adoleszenz vermuten (s. z.B. Song, Thompson & Ferrer, 2009; Hay & Ashman, 2003), zumindest auf dem Wege des variablen- und typenbezogenen Zugangs über die ASt/ASchw bzw. StAgr/SchwAgr nicht bestätigt werden. Allerdings beinhaltet gerade dieses Fehlen von Zusammenhängen bzw. Gruppenunterschieden eine Aussagekraft: Die Beziehung zu den Freunden scheint hinsichtlich der Quantität von Stärken und Schwächen bei Jugendlichen und jungen Erwachsenen eine untergeordnete Rolle zu spielen. Dennoch könnte in der weiteren Folge überlegt werden, zusätzliche Größen der Stärken und Schwächen, wie Stabilitätsmaße oder veränderte Typenbildung (z.B. keine Angabe/nur Stärken/nur Schwächen/Beides) in Relation zu der Beziehung zu den Freunden und auch der Bindung an die Eltern zu bringen.

4.5 Stärken/Schwächen und Intelligenz

Wie bereits im theoretischen Teil angedeutet, liegen nahezu keine Untersuchungen vor, die Selbstkonzept und Intelligenz miteinander in Verbindung bringen, insbesondere keine aus jüngerer Zeit.

In der vorliegenden Studie konnte nachgewiesen werden, dass der IQ sämtlicher Skalen des HAWIK-III (t4), insbesondere zur sechsten Erhebungswelle, positiv mit der ASt korreliert (**H1a(20)**). Je mehr Stärken 15-Jährige also angeben, desto höher ist die Intelligenz beim Gesamt-IQ ($\rho = .264$), Verbalteil ($\rho = .230$), Handlungsteil ($\rho = .204$), Sprachlichen Verständnis ($\rho = .202$), bei der Wahrnehmungsorganisation ($\rho = .181$), bei der Arbeitsgeschwindigkeit ($\rho = .206$) sowie bei der Unablenkbarkeit ($\rho = .216$).

Dieses Resultat kann im Lichte der Ergebnisse von Bachman (1970) interpretiert werden, der einen leichten positiven Zusammenhang zwischen dem IQ und dem akademischen Selbstkonzept entdeckte (vgl. Piers & Harris, 1964). Wie im Kap. 3.1 dargestellt wurde, stellt der akademische Kontext vor allem zu t6 den dominierenden Pool dar, aus dem die Jugendlichen ihre Stärken und Schwächen beziehen. Da darüber hinaus hinreichend bekannt ist, dass schulischer Erfolg mit der Intelligenz in einem positiven Zusammenhang steht (u.a. Helmke & Schrader, 2006), erscheint es wenig verwunderlich, dass 15-Jährige, die viele Stärken aus dem akademischen Bereich angeben, einen höheren Intelligenzquotienten haben. Erstaunlich ist hingegen, dass die ASchw zu t6 mit keiner der Intelligenzskalen korreliert (**H1a(21)**), obwohl auch diesbezüglich der Anteil des akademischen Bereichs groß ist und somit ein negativer Zusammenhang vermutet werden konnte. Im Hinblick auf eine weiterführende Forschung könnte der Versuch unternommen werden, zwischen Schwächen aus dem schulischen und dem nicht-schulischen Bereich zu trennen, um anschließend nach diesen Bereichen separiert Korrelationen mit dem IQ zu berechnen. Die Tatsache, dass hinsichtlich der ASchw im Gegensatz zu den Stärken zu t6 keine Zusammenhänge mit dem IQ vorliegen, könnte allerdings auch indirekte Hinweise auf den verwendeten Bezugsrahmen bei der Bewertung von Stärken und Schwächen liefern. Mit anderen Worten: Es kann die Vermutung angestellt werden, dass zu t6 sowohl die Stärken als auch die Schwächen eher an leistungsstarken Personen bemessen werden. Personen, die sich also auf hohem Leistungsniveau vergleichen und dort viele relative Stärken feststellen, kann eher auch eine hohe Intelligenz attestiert werden. Demgegenüber muss eine Person, die sich mit leistungsstarken Mitschülern vergleicht und in Referenz zu diesen einige Schwächen benennt, nicht notwendigerweise weniger intelligent sein. Diese spekulative Erklärung steht im Einklang mit Festingers aufwärtsgerichteten sozialen Vergleich.

Zu t7 wurde sowohl bei der ASt (**H1b(20)**) als auch bei der ASchw (**H1b(21)**) ein positiver Zusammenhang mit dem sprachlichen Verständnis entdeckt. Da für die freie Angabe von Stärken wie für Schwächen sprachliche Kenntnisse und verbales Ausdrucksvermögen Voraussetzung sind, scheint der gefundene Zusammenhang in beiden Fällen logisch. Erstaunlich ist hingegen, dass zu t7 trotz der zahlreichen Angaben aus dem schulischen Kontext, die im Vergleich zu t6 zwar niedriger aber immer noch dominierend sind, keine weiteren Zusammenhänge zwischen der ASt (wie zu t6) und den übrigen Intelligenzdimensionen festgestellt wurden.

Bezüglich der Stärken (**H1c(20)**) und Schwächen (**H1c(21)**) zu t8 konnten keine Zusammenhänge zwischen der Anzahl der Angaben und den Skalen des HAWIK-III festgestellt werden.

Die Abnahme der gefundenen Korrelationen bezüglich der ASt und dem IQ von t6 bis t8 könnte, wie oben bereits angedeutet, mit dem schwindenden Einfluss des akademischen, leistungsorientierten Bezugsrahmens und der gegenläufig ansteigenden Bedeutung des nicht-schulischen Bereichs bei der Benennung von Stärken erklärt werden.

Die Ergebnisse der ANOVAs, die StAgr/SchwAgr-Unterschiede hinsichtlich der Intelligenz aufdecken sollten, lieferten aufgrund der über die Ausprägungsgruppen hinweg linear ansteigenden Verläufe der Gruppenmittelwerte im Sinne der obigen positiven Zusammenhänge keine weiteren Erkenntnisse, die nicht bereits oben ausführlich diskutiert worden wären ((s. **H1a(22)**, **H1b(22)**, **H1c(22)**, **H1a(23)**, **H1b(23)**, **H1c(23)**).

4.6 Stärken/Schwächen und Temperament

Auch zum Temperament in Verbindung mit Aspekten des Selbstkonzeptes existieren für das Jugend- und junge Erwachsenenalter kaum Befunde. Wie obenstehend bereits mehrfach angemerkt, konzentrieren sich die wenigen Studien, die das Temperament von Adoleszenten in den Blick nehmen, wiederum mehr auf die affektive Komponente des Selbstkonzeptes, das Selbstwertgefühl.

4.6.1 Müttersicht zu t6

Bezüglich des Temperaments der Jugendlichen zur sechsten Erhebungswelle wurde auf den Temperamentfragebogen aus Müttersicht zurückgegriffen.

Dabei konnte hinsichtlich der ASt ein positiver Zusammenhang mit der Zielstrebigkeit/Kontrolliertheit und ein negativer Zusammenhang mit der Erziehbarkeit/Anpassungsbereitschaft entdeckt werden (**H1a(24)**). Je mehr Stärken die 15-Jährigen demnach angeben, desto zielstrebig und motivierter werden sie von ihren Müttern eingeschätzt. Andererseits bekommen sie mit einer niedrigen Erziehbarkeit und

Anpassungsbereitschaft eine eher negative Stimmungslage und eine geringe Geduld bescheinigt. Einen Zusammenhang zwischen der Anzahl der Stärken und dem Selbstbewusstsein vorausgesetzt, kann letzteres Ergebnis mit der Studie von Klein (1992) verglichen werden, die allerdings einen positiven Zusammenhang zwischen Selbstvertrauen und Anpassungsbereitschaft feststellte.

Die ASchw korreliert zu t6 hingegen nicht mit den Temperamentsdimensionen aus Müttersicht. **(H1a(25))**.

Ausprägungsgruppen-Unterschiede bestehen bezogen auf die Stärken bei den Skalen Ärgerneigung und Erziehbarkeit/Anpassungsbereitschaft **(H1a(26))**. Die „ungünstigeren“ Werte fallen dabei auf die Jugendlichen der höchsten Faktorstufe (drei oder mehr Angaben). Konkreter bekommen die 15-Jährigen dieser Ausprägungsgruppe von ihren Müttern eine höhere Ärgerneigung bzw. geringere Erziehbarkeit zugeschrieben als diejenigen, die eine einzige Stärke benennen. Erwähnenswert erscheint in diesem Zusammenhang noch, dass die Gruppe Jugendlicher, die keine Stärken anführt, durch ähnlich „ungünstige“ Werte bei den beiden betreffenden Skalen charakterisiert wird wie die höchste Ausprägungsgruppe. Es könnte also resümiert werden, dass die „extremeren“ Gruppen (keine Angabe/viele Angaben) die weniger wünschenswerten Ausprägungen der beiden Temperamentsdimension von ihren Müttern zugewiesen bekommen. In nachfolgenden Untersuchungen könnte in diesem Zusammenhang die Frage geklärt werden, ob neben einer positiven Korrelation zwischen ASt und Selbstbewusstsein ein solcher Zusammenhang ebenfalls zwischen ASt und Extraversion oder auch Neurotizismus vorliegt. Liegt doch die Vermutung nahe, dass stark extrovertierte Personen schwerer erziehbar bzw. neurotizistische Personen zumindest eine höhere Ärgerneigung aufweisen könnten.

Mit Blick auf die Schwächen können zu t6 keine Unterschiede zwischen den Ausprägungsgruppen bezüglich des Temperaments aus Müttersicht konstatiert werden **(H1a(27))**.

4.6.2 Selbsteinschätzung t7, t8

Sowohl bei den Stärken **(H1a(28))** als auch bei den Schwächen **(H1a(29))** hängt zu t7 die Anzahl der Nennungen positiv mit der Offenheit für Umwelterfahrungen zusammen. Zudem korreliert die ASt zu t7 positiv mit der Zielstrebigkeit/Kontrolliertheit, der Soziabilität und der Offenheit für neue Nahrungsmittel (s. ebenfalls **H1a(28))**.

Interessant ist zunächst, dass zur siebten Welle sowohl eine hohe ASt als auch eine hohe ASchw mit einem hohen Interesse an der Umwelt und an Neuem einhergeht (IPPA-Skala Offenheit für Umwelterfahrungen). Möglicherweise hat, als Hypothese für weitere Untersuchungen formuliert, diese nach außen gerichtete Aufgeschlossenheit der Umwelt

und Neuartigem gegenüber auch einen positiven Einfluss auf den internalen Zugang zu Stärken und Schwächen. Dies macht speziell in der Hinsicht Sinn, wenn man sich vor Augen führt, dass das Umfeld, genauer die Gleichaltrigen, als Referenz zur Einschätzung der Stärken und Schwächen dienen. Demzufolge könnte jungen Erwachsenen, die aufgeschlossener gegenüber Umwelterfahrungen sind, der soziale Vergleich und somit die Benennung relativer Stärken und Schwächen leichter fallen.

Selbsterklärend scheint der Befund, dass zu t7 eine hohe ASt mit einer hohen Zielstrebigkeit zusammenhängt. Eine Person, die viele Stärken anführt und demzufolge in einigen Gebieten erfolgreicher sein mag als andere, wird entsprechend zielstrebig, fokussiert und motiviert gewesen sein, um dies zu erreichen.

Bezüglich des positiven Zusammenhangs zwischen Soziabilität und ASt zu t7 stellt sich neuerlich die Frage, ob mit der Zahl der Stärken zumindest in Ansätzen auch die Stärke des Selbstvertrauens gemessen wurde. Da Soziabilität, ein aufgeschlossenes, eher extrovertiertes Verhalten gegenüber fremden Personen beinhaltet – Eigenschaften die eine Nähe zum Selbstvertrauen/-bewusstsein besitzen – könnte dies eine mögliche Erklärung für die gefundene Korrelation sein. Demnach wäre es nur mehr logisch, dass ein 18-Jähriger, der stärkeres Zutrauen in die eigenen Fähigkeiten hat, mehr Stärken angibt.

Die Offenheit ungeliebter bzw. unbekannten Nahrungsmitteln gegenüber, die in Verbindung mit der ASt zu t7 steht, könnte auf ähnliche Weise wie im Falle der Offenheit für Umwelterfahrungen gedeutet werden. Dafür spricht, dass der aufgeschlossene Zugang zu den Stärken, der sich in einer hohen Anzahl widerspiegelt, sinnigerweise mit einer Offenheit für neue Nahrungsmittel zusammenhängt. Dagegen spricht der nicht signifikante Zusammenhang zwischen der ASchw zu t7 und ebendieser Skala.

Erstaunlicherweise wird zum achten Erhebungszeitraum, also im Alter von 22 Jahren, ein umgekehrtes Muster hinsichtlich der Skala Offenheit für neue Nahrungsmittel deutlich. Zu t8 korreliert nämlich die ASchw (**H1b(29)**) nicht aber die ASt (**H1b(28)**) positiv mit der Aufgeschlossenheit fremdartiger und unbeliebter Nahrung gegenüber. Hier scheint mutmaßlich also eher der leichte Zugang zu den Schwächen zu den hohen Werten bei dieser Skala beizutragen.

Generell sind zu t8 im Gegensatz zur ASt ausschließlich Zusammenhänge zwischen der ASchw und dem Temperament auszumachen. Neben der Offenheit für Nahrungsmittel korreliert die Skala Ärgerneigung positiv und die Skala Erziehbarkeit/Anpassungsbereitschaft negativ mit der ASchw. Je mehr Schwächen eine Person nennt, also je mehr Bereiche sie angibt, in denen sie sich im Vergleich zu anderen unterlegen fühlt, desto negativer gestimmt und irritierbarer bzw. desto weniger erziehbar und anpassungsbereit beschreibt sie sich. Hinsichtlich der Ergebnisse zur Ärgerneigung

bietet sich ein Vergleich mit den Erkenntnissen von Robins et al. (2010) an, die einen positiven Zusammenhang zwischen Selbstwert und Aggression nachwiesen. Eine Nähe der Ärgerneigung zu aggressiven Tendenzen kann vermutet werden. Allerdings müsste in Bezug auf die vorliegende Untersuchung weiterhin untersucht werden, ob und auf welche Weise die ASchw mit dem Selbstwert zusammenhängt. Dabei sind beide Richtungen der Korrelation denkbar: Einerseits könnte die Kenntnis vieler Bereiche in denen sich eine Person unterlegen fühlt, mit einem schlechten Selbstwertgefühl in Verbindung stehen. Andererseits mag ein positiver Selbstwert auch zu einer offeneren Angabe eigener Schwächen beitragen. Diesen Überlegungen entsprechend könnte der positive Zusammenhang zwischen Selbstwert und Aggression (Robins et al., 2010) durch die hier konstatierte positive Korrelation zwischen Ärgerneigung und ASchw entweder bestätigt oder falsifiziert werden.

Hinsichtlich der Ergebnisse der Varianzanalyse zur Feststellung von Unterschieden zwischen den StAgr bzw. SchwAgr bezüglich des Temperaments bietet sich ein komplexes Bild.

Zur siebten Welle kann zunächst festgestellt werden, dass die Skalen Zielstrebigkeit/Kontrolliertheit, Soziabilität, Offenheit für Umwelterfahrungen sowie Offenheit für neue Nahrungsmittel zwischen den StAgr differenzieren (**H1a(30)**). Dabei zeichnen sich die jungen Erwachsenen, die drei oder mehr Stärken anbringen, durch die höchsten und „günstigsten“ Werte aus. Mit Ausnahme der Skala Offenheit für neue Nahrungsmittel sind die niedrigsten und „ungünstigsten“ Ausprägungen bei den Personen zu finden, die nur eine einzige Stärke nennen.

Zu t8 bestehen im Gegensatz zu t7 nur bei der zuletzt genannten Skala (Offenheit für neue Nahrungsmittel) Unterschiede zwischen den StAgr (**H1b(30)**). Konsistent mit den Befunden zu t7 haben auch zu t8 junge Erwachsene der höchsten Faktorstufe höhere Skalen-Werte als diejenigen, die nur eine Stärke zu Papier bringen.

Zwischen den SchwAgr liegen zu t7 lediglich bezogen auf die Skala Offenheit für Umwelterfahrungen Mittelwertunterschiede vor (**H1a(31)**). Auch hier sind die Adoleszenten am wenigsten offen für Neues, die lediglich eine Schwäche angeben.

Zu t8 wird bezüglich der SchwAgr im Vergleich zu den StAgr eine tendenziell gegenläufige Mittelwertverteilung deutlich (**H1b(31)**). 22-Jährige (t8), die eher viele Schwächen nennen (drei oder mehr), haben hier die „ungünstigsten“, weil höchsten Werte bei der Ärgerneigung bzw. niedrigsten Werte bei der Erziehbarkeit.

Bei den beiden Skalen, die Aufgeschlossenheit gegenüber der Umwelt bzw. Nahrungsmitteln erheben, zeichnet sich das deutliche Muster ab, dass diesbezüglich die

Personen, die viele Angaben machen – unabhängig davon, ob dies Stärken oder Schwächen sind – die höheren Skalenwerte aufweisen.

Mit Blick auf die übrigen Skalen (Zielstrebigkeit/Kontrolliertheit, Ärgerneigung, Soziabilität, Erziehbarkeit/Anpassungsbereitschaft) kann konstatiert werden, dass viele Stärken eher „günstige“, viele Schwächen hingegen eher „ungünstige“ Werte bedeuten.

4.7 Zukunftseinschätzung

Im Rahmen der Untersuchung der Konstruktionen des Selbstkonzeptes von Adoleszenten ist eine weitere interessante Forschungsfrage gewesen, ob die angegebenen Stärken und Schwächen auch in Verbindung mit der Einschätzung künftiger Ereignisse gebracht werden können. Dazu wurde der Grad der Zustimmung mit den Items „Meine Zukunft sieht gut aus.“ (allgemeine Zukunftseinschätzung) bzw. „In 20 Jahren werde ich im Beruf erfolgreich sein.“ (bereichsspezifische Zukunftseinschätzung) gemessen.

4.7.1 Allgemeine Zukunftseinschätzung

Die Ergebnisse zeigen, dass zur sechsten (**H1a(32)**) und siebten (**H1b(32)**) Welle, jedoch nicht zu t8 (**H1b(32)**), die ASt mit einer hohen Zustimmung des Items zur allgemeinen Zukunftseinschätzung einhergeht. Je mehr relative Stärken die Jugendlichen und jungen Erwachsenen an sich feststellen, umso positiver blicken sie in ihre Zukunft.

Überraschenderweise hängt demgegenüber eine hohe ASchw nicht mit einer pessimistischen Bewertung der Zukunft zusammen. Diesbezüglich konnten zu t6 (**H1a(33)**), t7 (**H1b(33)**) und t8 (**H1c(33)**) keine Zusammenhänge gefunden werden.

Logisch erscheint, dass zu t8 keine Korrelation zwischen ASt und dem allgemeinen Zukunftsoptimismus mehr vorzufinden ist. Zu t6 und t7 werden, wie bereits mehrfach erwähnt wurde, vorrangig Stärken aus dem akademischen Bereich herangezogen. Diese beinhalten überwiegend leistungsorientierte Fähigkeiten bzw. Kompetenzen, die eventuell eher Anlass dazu geben, zuversichtlich in die Zukunft zu schauen als nicht-akademische Stärken. Auch hierbei deutet sich eine Schnittmenge mit dem Selbstvertrauen an: Eine Person, die sich im stärkeren Maße einer kompetenzbezogenen Überlegenheit bewusst ist, wird wahrscheinlich selbstbewusster und demnach zukunftsbezogen optimistischer sein.

Die obigen positiven Korrelationen, die einen linearen Anstieg der Item-Werte suggerieren, verdecken ein wenig die tatsächliche Charakteristik der Mittelwerte bezogen auf die StAgr zu t6 (**H1a(36)**) und t7 (**H1b(36)**). Nicht die Gruppe, die keine Stärken angibt, ist durch die pessimistischste Beurteilung der Zukunft charakterisiert, sondern die, die eine einzige Stärke nennt. Dies kann darauf hindeuten, dass aus der Tatsache keiner Angabe nicht zwangsläufig geschlossen werden kann, dass die Person sich tatsächlich

keiner Stärken bewusst ist. Vielmehr könnte beim Freilassen des diesbezüglichen Antwortfeldes mehrere Gründe eine Rolle spielen, wie u.a. Anstrengungsvermeidung, Unwilligkeit etc.. Im Hinblick auf künftige Forschung könnte die Überlegung angestellt werden, insbesondere die Personen, die keine Stärken und Schwächen benennen, auf die eben erwähnten Merkmale hin zu überprüfen.

4.7.2 Zukünftiger beruflicher Erfolg

Im Gegensatz zur allgemeinen Zukunftseinschätzung hängen hinsichtlich der Beurteilung des zukünftigen beruflichen Erfolgs die ASt und die ASchw zu t6 (**H1a(34)/H1a(35)**, t7 (**H1b(34)/H1b(35)**) und t8 (**H1c(34)/H1c(35)**) nicht mit dem Zustimmungsgrad zusammen.

Und auch zwischen den StAgr/SchwAgr konnten zu t6 (**H1a(38)/H1a(39)**), t7 (**H1b(38)/H1b(39)**) und t8 (**H1c(38)/H1c(39)**) keine Unterschiede bezüglich der Beurteilung des künftigen Erfolgs im Beruf gefunden werden. Dieses Ergebnis mag überraschen, da vermutet werden konnte, dass Personen die speziell zu t6 und t7 viele akademische Stärken bzw. Schwächen anbringen, auch ihren künftigen Berufserfolg dementsprechend optimistisch bzw. pessimistisch einschätzen. So merken Prenzel und Baumert (2008, S. 81) an: „[...] je nach individuellem Zutrauen in die eigenen Fähigkeiten wird einem bestimmten zukünftigen Handeln eine unterschiedlich hohe Erfolgchance zugeschrieben, was die Berufserwartung beeinflussen kann.“ (s. auch Patton, Bartrum & Creed, 2004) Allerdings könnte in der vorliegenden Untersuchung die zeitliche Referenz des Items „in 20 Jahren“ dazu geführt haben, dass die Jugendlichen und jungen Erwachsenen Schwierigkeiten dabei hatten, auf Grundlage momentaner Gegebenheiten eine derartig weit in die Zukunft reichende Prognose abzugeben und demzufolge zumindest die Anzahl momentaner Stärken und Schwächen damit nicht in Verbindung gebracht werden kann.

4.8 Stärken/Schwächen und Zufriedenheit mit der Begabung

Während die Erhebung der Stärken und Schwächen einen speziellen Bereich der Begabung anspricht, wird mit dem Item „Ich bin mit meiner Begabung...“ die Zufriedenheit mit der allgemeinen Begabung erfasst. Diese beiden Aspekte gegenüberzustellen, war das Ziel der sich daran anschließenden Fragestellungen. So konnte beispielsweise die Vermutung angestellt werden, dass eine hohe Zahl selbst zugeschriebener Stärken mit einer hohen Zufriedenheit mit der Begabung einhergeht.

Überraschenderweise war nur zur sechsten Erhebungswelle hinsichtlich der Stärken ein solcher positiver Zusammenhang zu finden (**H1a(40)**). Weder die ASt zu t7 (**H1b(40)**)

und t8 (**H1c(40)**), noch die ASchw zu t6 (**H1a(41)**), t7 (**H1b(41)**) und t8 (**H1c(41)**) ergaben weitere Korrelationen. Zudem differenzierte die Zufriedenheit mit der Begabung zu allen drei Wellen nicht zwischen den StAgr (**H1a(42)**), (**H1b(42)**), (**H1c(42)**) sowie den SchwAgr (**H1a(43)**), (**H1b(43)**), (**H1c(43)**).

Die Ergebnisse implizieren, dass die Adoleszenten im Alter von 15 Jahren ihre allgemeine Begabung mit den relativen Stärken im Vergleich zu Gleichaltrigen in Verbindung bringen. Eine Rolle könnte dabei gespielt haben, dass zu t6 wiederum speziell akademische Stärken mit der Begabung assoziiert wurden. Die Resultate zur ASt zu t7 und t8, zur ASchw sowie zu den StAgr/SchwAgr zu t6, t7 und t8 weisen allerdings deutlich darauf hin, dass zwischen der speziellen Begabung, gemessen anhand der Stärken und Schwächen, und der allgemeinen Begabung weithin keine Verbindung zu bestehen scheint. Das bedeutet konkreter: Die ASt, aber vor allem die ASchw, die sich eine Person zuschreibt, schlägt sich überwiegend nicht in der Zufriedenheit mit der Begabung nieder. Insgesamt erscheint dieser Befund gleichermaßen überraschend wie interessant. Impliziert er doch, dass eine Person die sich vieler Stärken bewusst ist, nicht notwendigerweise auch zufriedener mit ihrer Begabung sein muss als jemand, der wenige oder gar keine Stärken angibt. Gleiches gilt für den Grad der Unzufriedenheit mit der Begabung in Bezug auf die ASchw. In diesbezüglich vertiefender Forschung könnte der Versuch unternommen werden, akademische und nicht-akademische Stärken und Schwächen getrennt voneinander der Zufriedenheit mit der Begabung gegenüber zu stellen. Es könnte vermutet werden, dass der akademische Bereich, der im Wesentlichen Fähigkeiten und Kompetenzen enthält, eine stärkere Nähe zur Begabung besitzt als der nicht-akademische.

5. Einschränkungen

Zunächst ist kritisch anzumerken, dass insbesondere mit Blick auf den typenbezogenen statistischen Zugang die Stichprobengröße in Bezug auf die praktische Relevanz und Generalisierbarkeit der Ergebnisse eher klein ausfiel. So waren die Zellen bei den verwendeten Chi-Quadrat-Tests und die Ausprägungsgruppen bei den ANOVA-Berechnungen recht dünn besetzt. Dennoch ist die Größe der Stichprobe in Relation zu den Dimensionen des Längsschnitt-Forschungsprojektes „Familienentwicklung im Lebenslauf“, die sich sowohl in der Fülle erhobener Daten als auch in den zahlreichen Erhebungswellen ausdrückt, beachtlich.

Speziell im Hinblick auf die in der Diskussion angeklungene Sonderstellung bestimmter Ausprägungsgruppen konnte nicht zur Gänze ausgeschlossen werden, dass es sich dabei um tatsächliche Befunde mit praktischer Bedeutsamkeit und nicht um statistische

Artefakte im Sinne einer zufallsbedingten Charakteristik der Daten handelt. Diesbezüglich sollten ebendiese Gruppen näher untersucht werden. Auch ist kritisch zu diskutieren, wie die Daten von Personen zu beurteilen und interpretieren sind, die keine Angabe hinsichtlich Stärken und Schwächen machten. Sicherlich wäre es, diesen Personenkreis betreffend, zu kurz gedacht, das Fehlen einer Angabe ausschließlich mit einem geringen Zugang zum stärken- und schwächenbezogenen Selbstkonzept gleichzusetzen. Denkbar ist diesbezüglich, dass zusätzliche Faktoren eine mitbestimmende Rolle gespielt haben, so z.B. motivationale Faktoren, wie Desinteresse, Unwilligkeit, Anstrengungsvermeidung etc..

6. Ausblick

Eine in weiteren Untersuchungen zu klärende Frage ist, ob mit den erhobenen Stärken und Schwächen auch eine Form des Selbstwertes bzw. Selbstvertrauens der Adoleszenten gemessen wurde. So ist beispielweise vorstellbar, dass eine hohe ASt auch mit einem hohen Selbstwert einhergeht. Bezüglich der Stärken ist ein Zusammenhang in beide Richtungen denkbar. Auf der einen Seite könnte eine Person, die viele Schwächen angibt, die sich demnach im Vergleich zu Gleichaltrigen in vielen Bereichen als weniger gut einschätzt, auch ein niedrigeres Selbstwertgefühl besitzen. Andererseits könnte aber ein hoher Selbstwert einen offenen und selbstbewussten Umgang mit den eigenen Unzulänglichkeiten bedeuten, der sich in der Angabe vieler Schwächen und somit in einer positiven Korrelation mit dem Selbstwert niederschlägt. In dieser Hinsicht könnte zudem untersucht werden, ob eher Zusammenhänge des Selbstwerts mit schulischen oder mit nicht-schulischen Stärken und Schwächen bestehen.

Einer näheren Betrachtung könnte auch die Stabilität der Angaben von Stärken und Schwächen über die drei in dieser Studie verwendeten Erhebungszeiträume (t6-t8) hinweg unterzogen werden, die über die Interpretation der deskriptiven Statistik einzelner Stärke/Schwäche-Bereiche im Zeitverlauf, wie hier geschehen, hinausgeht und weiterführend eine Art Maß der Stabilität entwickelt.

Zudem scheint es erkenntnisbringend zu untersuchen, durch welche Merkmale Personen charakterisiert sind, die ausschließlich Stärken bzw. Schwächen angeben. Auch hierbei könnte eine Nähe zur Erfassung des Selbstwertes, zu Persönlichkeitsdimensionen, wie beispielweise Extraversion, aber auch zu psychischen Auffälligkeiten, wie depressiven Tendenzen vermutet werden.

Aus den kritischen Anmerkungen in Kapitel 5 ableitend, sollten weiterführende Untersuchungen abklären, welche Charakteristika Personen aufweisen, die keine Stärken

und/oder Schwächen angeben, um Ergebnisse diese Ausprägungsgruppe betreffend differenzierter interpretieren zu können.

Nicht zuletzt sollte zudem genauer analysiert werden, welche besonderen Merkmale Personen der Zwei-Stärken-Gruppe aufweisen, die im Hinblick auf einige oben beschriebenen Determinanten, wie beispielsweise der Bindung an die Eltern, durch eine besonders günstige Ausprägung der jeweiligen Skalen hervorstechen. Es wäre mit Blick auf die pädagogische und psychologische Praxis von Bedeutung, ob Jugendliche und junge Erwachsene, die ebendieser Gruppe angehören, zum Beispiel eine stärkere Resilienz besitzen als Personen der übrigen Ausprägungsgruppen. So könnte der Pädagoge oder Psychologe durch die bloße ASt, in diesem Falle zwei, hinsichtlich psychologischer Merkmale bedeutende Schlüsse ziehen. Generell bietet dies betreffend das Forschungsprojekt „Familienentwicklung im Lebenslauf“ zahlreiche Möglichkeiten zur Verwendung zusätzlicher Variablen.

7. Zusammenfassung

Die vorliegende Studie hatte zum übergeordneten Ziel, die Konstruktionen des Selbstkonzeptes bei Jugendlichen und jungen Erwachsenen anhand selbstzugeschriebener Stärken und Schwächen zu untersuchen. In der Forschung ist die Erfassung des Selbstkonzeptes durch Fragebögen weit verbreitet, die zumeist mittels Likert-Skalen den Zustimmungs- bzw. Ablehnungsgrad gegenüber Items bzw. Aussagen messen, die wiederum bestimmten Kategorien des Selbstkonzeptes zugeordnet werden. Diese Verfahren sind aus der Theorie heraus, also top-down konstruiert und laufen Gefahr, den Facettenreichtum des Selbstkonzeptes nicht adäquat abzubilden, indem sie die Testperson auf eine Auswahl von Bereichen beschränken. Zudem stellt der Zugang zum Selbstkonzept erstens über relative Stärken und Schwächen, zweitens über eine qualitative Erhebungsform und drittens bezogen auf die Adoleszenz ein vernachlässigtes Forschungsgebiet dar. Die Untersuchung sollte dazu beitragen, diese Lücke zu schließen und sowohl auf eine hypothesenüberprüfende als auch auf eine hypothesengenerierende Weise vorzugehen. Die verwendeten Daten entstammen dem längsschnittlichen Forschungsprojekt „Familienentwicklung im Lebenslauf“ (s. z.B. Rollett & Werneck, 2008). Darin wurden die Stärken und Schwächen der Jugendlichen und jungen Erwachsenen im Vergleich zu Gleichaltrigen zu drei Erhebungswellen, t6 (15 Jahre), t7 (18 Jahre) und t8 (22 Jahre) in offener, schriftlicher Form erfasst. Von ebendieser Datenbasis ausgehend, wurden im Rahmen der vorliegenden Studie im Bottom-Up-Verfahren diese basalen Selbst-Beschreibungen bzw. Selbst-Bewertungen zunächst kategorial differenziert. Dabei wurde die Vielfalt der Bereiche des Selbstkonzeptes

deutlich. Insbesondere zu t6 und t7 war mit dem akademischen Bereich ein deutlicher Schwerpunkt erkennbar, der die Angaben der Adoleszenten dominierte. Über die Wellen hinweg, vor allem zwischen t7 und t8, war ein Rückgang der Angaben aus dem schulischen Kontext zu konstatieren, der sich entlang des Wechsels der Haupttätigkeit weg von der Schule vollzieht. Bei den nicht-schulischen Stärken und Schwächen gewannen vor allem der soziale Bereich, die Temperamentsdimension Selbstkontrolle sowie das Charaktermerkmal Selbständigkeit im Zeitverlauf an Bedeutung. Die Unterteilung der Angaben in einen schulischen und nicht-schulischen Bereich in Anlehnung an Shavelson et al. (1976) förderte interessanterweise zutage, dass sich im Alter von 18 Jahren (t7) Schüler von Nicht-Schülern bei der Zuschreibung von Stärken und Schwächen nicht hinsichtlich der Rekrutierung des schulischen und nicht-schulischen Bereichs unterscheiden. Eine nähere Differenzierung des schulischen Bereichs in einen verbalen und einen mathematischen Leistungsbereich (vgl. Marsh et al., 1988) hatte die Analyse geschlechterstereotyper Unterschiede zum Ziel. Es zeigte sich, dass Jungen zu t6 und t7 typischerweise mathematische Stärken, Mädchen hingegen verbale Stärken angeben, während sich eine umgekehrte Verteilung in Bezug auf die Schwächen ergab. Allerdings konnten diese Geschlechterunterschiede nicht durch entsprechende Leistungsunterschiede belegt werden. Die gemittelten Schulnoten deckten auf, dass Mädchen im Vergleich zu Jungen im verbalen und mathematischen Bereich überwiegend bessere oder zumindest ebenbürtige Leistungen erzielten. In einem weiteren Schritt der Datenverarbeitung wurden mit der ASt/ASchw (Anzahl-Stärken/Anzahl-Schwächen) und den StAgr/SchwAgr (Stärken-Ausprägungsgruppen bzw. Schwächen-Ausprägungsgruppen von null bis drei oder mehr Angaben) zwei Variablen entwickelt, um diese über den variablenbezogenen bzw. typenbezogenen statistischen Zugang folgenden selbstkonzeptnahen Variablen gegenüberzustellen: Bindung an die Eltern (IPPA), Beziehung zu den Freunden (IPPA), Intelligenz (HAWIK-III), Temperament aus Müttersicht zu t6, Temperament aus Kindersicht zu t7 und t8 (Fragebogen in Anl. an Thomas und Chess, 1977), allgemeine Zukunftseinschätzung, berufsbezogene Zukunftseinschätzung sowie Zufriedenheit mit der Begabung (alle drei Einzelitems). Diesbezüglich wurden Korrelationen nach Spearman mit den ASt/ASchw und Varianzanalysen mit den StAgr/SchwAgr berechnet.

Dabei konnte bezüglich der Bindung an die Eltern verkürzt dargestellt konstatiert werden, dass die Benennung von Stärken und Schwächen in Form ihrer Anzahl (ASt/ASchw bzw. StAgr/SchwAgr) eine stärkere Nähe zu Aspekten der Bindung an den Vater im Vergleich zur Bindung an die Mutter besitzt.

Die Beziehung zu den Freunden spielte im Hinblick auf Zusammenhänge mit der ASt/ASchw bzw. Unterschiede zwischen den StAgr/SchwAgr eine eher unbedeutende Rolle.

Mit Blick auf die Intelligenz stach insbesondere heraus, dass im Alter von 15 Jahren (t6) eine hohe ASt mit einem hohen IQ bei sämtlichen Skalen des HAWIK-III einhergeht. Das Temperament der Adoleszenten aus Müttersicht, genauer die Zielstrebigkeit/Kontrolliertheit, korrelierte zu t6 positiv und die Erziehbarkeit/Anpassungsbereitschaft negativ mit der ASt. Bei den Ausprägungsgruppen bekommen zu t6 die Jugendlichen, die drei oder mehr Stärken anbringen von ihren Müttern eine höhere Ärgerneigung und eine geringere Erziehbarkeit bescheinigt als die Personen, die nur eine einzige Stärke nennen.

Im Hinblick auf das Temperament zu t7 und t8 anhand der Selbsteinschätzungen durch die Jugendlichen und jungen Erwachsenen wurde eine komplexe Befundlage deutlich, die in der vorliegenden Untersuchung näher diskutiert wird.

Generell stach den konstatierten Korrelationen entsprechend heraus, dass dort wo Mittelwertunterschiede gefunden wurden, die höheren Ausprägungsgruppen auch durch die höhere Offenheit gegenüber Umwelterfahrungen bzw. neuen Nahrungsmitteln charakterisiert sind. Zu t8 konnte darüber hinaus festgestellt werden, dass junge Erwachsene, die drei oder mehr Schwächen anbringen, durch die höchste Ärgerneigung bzw. die niedrigste Erziehbarkeit/Anpassungsbereitschaft gekennzeichnet sind.

Bezugnehmend auf die allgemeine Zukunftseinschätzung erfasst mit dem Item „Meine Zukunft sieht gut aus.“ zeigten sich zu t6 und t7 die Adoleszenten mit einer größeren Zustimmung optimistischer, die auch eine höhere ASt nannten.

Der Zustimmungsgrad die Aussage „In 20 Jahren werde ich im Beruf erfolgreich sein.“ betreffend hing demgegenüber weder mit der ASt noch mit der ASchw zusammen. Auch bestanden diesbezüglich keine Ausprägungsgruppen-Unterschiede.

Die Zufriedenheit mit der Begabung korrelierte nur zu t6 mit der Zahl der Stärken. Die ASchw wies zu keiner der drei Wellen Zusammenhänge damit auf, wie zufrieden die Adoleszenten mit ihrer Begabung sind. Zudem wurden keine StAgr/SchwAgr-Unterschiede hinsichtlich der Werte des betreffenden Items gefunden.

Insgesamt zeigen die Ergebnisse der vorliegenden Studie auf, dass die bloße Aufforderung zur Benennung relativer Stärken und Schwächen ein wirksames Mittel darstellt, um umfangreiche Informationen zu zentralen Aspekten des Selbstkonzeptes bei Jugendlichen und jungen Erwachsenen zu gewinnen.

8. Literaturverzeichnis

- Andersen, S. M., Chen, S., & Miranda, R. (2002). Significant others and the self. *Self and Identity*, 1(2), 159-168.
- Artelt, C., Baumert, J., Julius-McElvany, N., & Peschar, J. (2000). Das Lernen lernen. Voraussetzungen für lebensbegleitendes Lernen. Ergebnisse von PISA.
- Artelt, C., Demmrich, A. & Baumert, J. (2001). Selbstreguliertes Lernen. In Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.), *PISA 2000 – Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich* (S. 271–298). Opladen: Leske + Budrich.
- Bachman, J. G. (1970). *Youth in Transition. Volume II, The Impact of Family Background and Intelligence on Tenth-Grade Boys.*
- Barrocas, A. L. (2012). Adolescent attachment to parents and peers. Retrieved from.
- Baumert, J., Lehmann, R. H., Lehrke, M., Schmitz, B., Clausen, M., Hosenfeld, I., Köller, O. Et Neubrand, J. (1997). *TIMSS - Mathematisch-naturwissenschaftlicher Unterricht im internationalen Vergleich: Deskriptive Befunde.* Opladen: Leske + Budrich.
- Berk, L.E. (2004). *Entwicklungspsychologie* (3., neu bearbeitete Aufl.). München: Pearson Studium.
- Bowlby, J. (1982). *Attachment and loss. Vol. 1: Attachment* (2nd edn). New York: Basic Books.
- Campbell, J. D. (1990). Self-esteem and clarity of the self-concept. *Journal of personality and social psychology*, 59(3), 538.
- Campbell, J. D., Trapnell, P. D., Heine, S. J., Katz, I. M., Lavallee, L. F., & Lehman, D. R. (1996). Self-concept clarity: Measurement, personality correlates, and cultural boundaries. *Journal of personality and social psychology*, 70(1), 141.
- Cicei, C. C. (2012). Examining the association between self-concept clarity and self-esteem on a sample of romanian students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 46, 4345-4348.
- Cloninger, C. R. (1987). A systematic method for clinical description and classification of personality variants: a proposal. *Archives of general psychiatry*, 44(6), 573-588.
- Cooley, C. H. (1902). *Human nature and the social order.* New York: Scribner's.

- Deary, I. J., Whalley, L. J., Lemmon, H., Crawford, J. R., & Starr, J. M. (2000). The stability of individual differences in mental ability from childhood to old age: Follow-up of the 1932 Scottish Mental Survey. *Intelligence*, 28, 49-55.
- Deary, I. J., Whiteman, M. C., Whalley, L. J., Fox, H. C., & Starr, J. M. (2004). The impact of childhood intelligence on later life: Following up the Scottish Mental Surveys of 1932 and 1947. *Journal of Personality and Social Psychology*, 86, 132-147.
- Deimann, P. & Kastner-Koller, U. (2003). HAWIK III. Hamburg-Wechsler-Intelligenztest für Kinder – Dritte Auflage. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 35 (3), 181-184.
- Festinger, L. (1954). A theory of social comparison processes. *Human Relations*, 7, 117-140.
- Filipp, S.-H. (1979). Entwurf eines heuristischen Bezugsrahmens für Selbstkonzept-Forschung: Menschliche Informationsverarbeitung und naive Handlungstheorie. In S.-H. Philipp (Hrsg.), *Selbstkonzeptforschung: Probleme, Befunde, Perspektiven* (S. 129-152). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Frome, P. M., & Eccles, J. S. (1998). Parents' influence on children's achievement-related perceptions. *Journal of personality and social psychology*, 74(2), 435.
- Gallagher, A.M.(1998). Gender and antecedents of Performance in mathematics testing. *Teachers College Record*, 100, 297-314.
- Gecas, V., & Schwalbe, M. L. (1986). Parental behavior and adolescent self-esteem. *Journal of Marriage and the Family*, 37-46.
- Gorrese, A., & Ruggieri, R. (2013). Peer attachment and self-esteem: A meta-analytic review. *Personality and Individual Differences*, 55(5), 559-568.
- Hattie, J. (1992). Measuring the Effects of Schooling. *Australian Journal of education*, 36(1), 5-13.
- Hau, K.-T., Marsh, H.W. (2015). Academic Self-Concept and Achievement. *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*. 2, 54–63.
- Hay, I., & Ashman, A. F. (2003). The development of adolescents' emotional stability and general self-concept: The interplay of parents, peers, and gender. *International Journal of Disability, Development and Education*, 50(1), 77-91.

- Helmke, A., Schrader, F.-W. (2006): Determinanten der Schulleistung. In: Rost, D.H. (Hrsg.): Handwörterbuch Pädagogische Psychologie, 83-94. Weinheim.
- Leary, M. R., Haupt, A. L., Strausser, K. S., & Chokel, J. T. (1998). Calibrating the sociometer: The relationship between interpersonal appraisals and the state self-esteem. *Journal of personality and social psychology*, 74(5), 1290.
- James, W. (1892/1999). The self. In R. F. Baumeister (Ed.), *The self in social psychology* (pp. 69–77). Philadelphia, PA: Psychology Press. (Original: James, W. [1892/1948]. *Psychology*. Cleveland, OH: World Publishing.)
- Johnson, W., Gow, A. J., Corley, J., Starr, J. M., & Deary, I. J. (2010). Location in cognitive and residential space at age 70 reflects a lifelong trait over parental and environmental circumstances: The Lothian Birth Cohort 1936. *Intelligence*, 38, 403–411.
- Jonas, K., Stroebe, W., Hewstone, M. (2014). *Sozialpsychologie*. (6., vollständig überarbeitete Auflage) Berlin Heidelberg: Springer-Verlag.
- Kagan, J., Snidman, N., Arcus, D., & Reznick, J. S. (1994). Galen's prophecy: Temperament in human nature. Basic Books.
- Keltikangas-Järvinen, L., Kivimäki, M., & Keskivaara, P. (2003). Parental practices, self-esteem and adult temperament: 17-year follow-up study of four population-based age cohorts. *Personality and individual differences*, 34(3), 431-447.
- Klein, H. A. (1992). Temperament and self-esteem in late adolescence. *Adolescence*, 27(107), 689.
- Klieme, E. (1997). Gender-related differences in mathematical abilities: Effect size, spatial mediation, and item content. Paper presented at the 7th Conference of the European Association for Research in Learning and Instruction (EARLI), Athens, Greece.
- Köller, O., & Klieme, E. (2000). Geschlechtsdifferenzen in den mathematisch-naturwissenschaftlichen Leistungen. In *Mathematische und physikalische Kompetenzen am Ende der gymnasialen Oberstufe* (pp. 373-404). Leske+ Budrich.
- Köller, O. (2004). *Konsequenzen von Leistungsgruppierungen*. Münster: Waxmann.
- Kramer, J.H., Delis, D.C, Kaplan, E., O'Donnell, L.& Prifitera, A. (1997). Developmental sex differences in verbal learning. *Neuropsychology*, 11, 577-584.

- Lohaus, A., & Vierhaus, M. (2013). *Entwicklungspsychologie* (Vol. 2). Berlin Heidelberg: Springer Verlag.
- Marcia, J. E. (1993). The ego identity status approach to ego identity. In *Ego identity* (pp. 3-21). Springer New York.
- Major, B., & Forcey, B. (1985). Social comparisons and pay evaluations: Preferences for same-sex and same-job wage comparisons. *Journal of Experimental Social Psychology*, 21(4), 393-405.
- Manger, T., & Eikeland, O. J. (1998). The effect of mathematics self-concept on girls' and boys' mathematical achievement. *School Psychology International*, 19(1), 5-18.
- Marsh, H. W. & O'Neill, R. (1984). Self Description Questionnaire III: The construct validity of multidimensional self-concept ratings by late adolescents. *Journal of Educational Measurement*, 21, 153-174.
- Marsh, H. W. (1986). Verbal and math self-concepts: An internal/external frame of reference model. *American Educational Research Journal*, 23(1), 129-149.
- Marsh, H.W. (1987). The big fish little pond effect on academic self-concept. *Journal of Educational Psychology*, 79, 280-295.
- 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.
- Mead, G. H. (1925). The genesis of the self and social control. *International Journal of Ethics*, 35, 251-273.
- Mead, G. H. (1934). *Mind, self, and society from the standpoint of a social behaviorist*. Chicago: University of Chicago Press.
- Myers, D.G. (2013). *Psychologie*. (3., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage) Berlin Heidelberg New York: Springer-Verlag.
- Offer, M., Ostrov, J., Howard, K., & Dolan, M. (1992). *Offer Self-Image Questionnaire for Adolescents, Revised (OSIQ-R)*. Los Angeles, CA: Western Psychological Services.
- O'Koon, J. (1997). Attachment to parents and peers in late adolescence and their relationship with self-image. *Adolescence*, 32(126), 471.

- Paterson, J. E., Field, J., & Pryor, J. (1994). Adolescents' perceptions of their attachment relationships with their mothers, fathers, and friends. *Journal of youth and adolescence*, 23(5), 579-600.
- Patton, W., Bartrum, D. A., & Creed, P. A. (2004). Gender differences for optimism, self-esteem, expectations and goals in predicting career planning and exploration in adolescents. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 4(2-3), 193-209.
- Piers, E. V., & Harris, D. B. (1964). Age and other correlates of self-concept in children. *Journal of Educational Psychology*, 55(2), 91.
- Prenzel, M. (2007). Pisa 2006. Waxmann Verlag.
- Prenzel, M., & Baumert, J. (Eds.). (2008). Vertiefende Analysen zu PISA 2006: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Sonderheft 10| 2008. Springer-Verlag.
- Rajtora, G. (2012). Beziehungen zu Eltern und Gleichaltrigen, Schulfreude und Freizeitverhalten bei Ganztags- und Halbtagschülern im Vergleich einer entwicklungspsychologischen Untersuchung. Universität Wien, Wien.
- Reininger, T. (2011). Familienentwicklung im Lebenslauf (FIL): Temperamentsentwicklung bei Jugendlichen - Resultate einer Längsschnittstudie. Universität Wien, Wien.
- Robins, R. W., Donnellan, M. B., Widaman, K. F., & Conger, R. D. (2010). Evaluating the link between self-esteem and temperament in Mexican origin early adolescents. *Journal of adolescence*, 33(3), 403-410.
- Rollett, B., & Werneck, H. (2008). Das Längsschnittprojekt Familienentwicklung im Lebenslauf (FIL): Familienbezogene und individuelle Entwicklungsaufgaben und ihre Bewältigung im Jugendalter. Forschungsbericht. Wien: Universität Wien, Fakultät für Psychologie, Institut für Entwicklungspsychologie und Psychologische Diagnostik.
- Rollett, B. (2014). Untersuchungsplan des Projektes „Familienentwicklung im Lebenslauf“ (FIL). Wien: Arbeitsbereich Entwicklungspsychologie, Universität Wien.

- Rost, D. H., & Sparfeldt, J. R. (2002). Facetten des schulischen Selbstkonzepts. Ein Verfahren zur Messung des differentiellen Selbstkonzepts schulischer Leistungen und Fähigkeiten (DISK-Gitter). *Diagnostica*, 48, 130–140.
- Sander, E. Ebach, J. & Endepohls-Upe, M. (2010). Förderung mathematischer Fähigkeiten im Vorschulalter - Ansätze und Programme. In C. Quaiser-Pohl (Hrsg.), *Bildungsprozesse im MINT-Bereich: Interesse, Partizipation und Leistungen von Mädchen und Jungen* (S. 95-108). Münster: Waxmann Verlag.
- Schöne, C., Dickhäuser, O., Spinath, B., & Stiensmeier-Pelster, J. (2002). *Skalen zur Erfassung des schulischen Selbstkonzepts*. Manual. Göttingen: Hogrefe.
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J., & Stanton, G. C. (1976). Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46, 407–441.
- Schwanzer, A., Trautwein, U., Lüdtke, O., & Sydow, H. (2005). Entwicklung eines Instruments zur Erfassung des Selbstkonzepts junger Erwachsener. *Diagnostica*, 51, 183–194.
- Schrader, F. W., & Helmke, A. (2008). Selbstvertrauen im Übergang vom Jugend-zum Erwachsenenalter. Entwicklung von der Kindheit bis zum Erwachsenenalter. Befunde der Münchner Längsschnittstudie LOGIK, 141-166.
- Steuer, L. (2015). *Gender und Diversity in MINT-Fächern: Eine Analyse der Ursachen des Diversity-Mangels*. Springer-Verlag.
- Song, H., Thompson, R. A., & Ferrer, E. (2009). Attachment and self-evaluation in Chinese adolescents: Age and gender differences. *Journal of adolescence*, 32(5), 1267-1286.
- Tewes, U., Rossmann, P. & Schallberger, U. (Hrsg.). (2002). *Hamburg-Wechsler-Intelligenztest für Kinder-III (HAWIKIII)* (3. ergänzte Aufl.). Bern: Huber.
- Thomas, A., & Chess, S. (1977). *Temperament and development*. New York: Bruner/Mazel.
- Trautwein, U., & Baeriswyl, F. (2007). Wenn leistungsstarke Klassenkameraden ein Nachteil sind: Referenzgruppeneffekte bei Übertrittsentscheidungen. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 21(2), 119-133.
- Walker, L. S., & Greene, J. W. (1986). The social context of adolescent self-esteem. *Journal of youth and adolescence*, 15(4), 315-322.

- Wechsler, D. (1956). Die Messung der Intelligenz Erwachsener. Textband zum Hamburg-Wechsler-Intelligenztest für Erwachsene (HAWIE); Deutsche Bearbeitung Anne von Hardesty, und Hans Lauber.
- Wild, E.; Möller, J. (2015) Pädagogische Psychologie. (2., überarbeitete und erweiterte Auflage.) Berlin Heidelberg New York: Springer-Verlag.
- Wilgenbusch, T., & Merrell, K. W. (1999). Gender differences in self-concept among children and adolescents: A meta-analysis of multidimensional studies. *School Psychology Quarterly*, 14(2), 101.
- Wilkinson, R. B. (2004). The role of parental and peer attachment in the psychological health and self-esteem of adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 33(6), 479-493.
- Zimmer, K., Stick, A., Burba, D., & Prenzel, M. (2006). PISA 2003-Kompetenzmuster von Jungen und Mädchen in den deutschen Ländern. *Unterrichtswissenschaft*, 34(4), 310-329.

9. Anhang

Anhang 1: Abkürzungsverzeichnis

AHS	Allgemeinbildende Höhere Schule
AG	Arbeitsgeschwindigkeit [HAWIK-III]
ÄRGN	Ärgerneigung [Temperamentfragebogen]
ASchw	Anzahl-Schwächen
ASt	Anzahl-Stärken
AV	Allgemeines Verständnis [HAWIK-III]
AW	Allgemeines Wissen [HAWIK-III]
BE	Bilderergänzen [HAWIK-III]
Ber	Bereich
BHS	Berufsbildende Höhere Schulen
BO	Bilderordnen [HAWIK-III]
EB/AB	Erziehbarkeit/Anpassungsbereitschaft [Temperamentfragebogen]
Ent	Entfremdung [IPPA]
F	Fragestellung
FIL	Familienentwicklung im Lebenslauf (Rollett & Werneck, 2008)
FL	Figurenlegen [HAWIK-III]
Ges	Gesamt [HAWIK-III]
GF	Gemeinsamkeiten Finden [HAWIK-III]
H	Hypothese
HAK	Handelsakademie
HAWIK-III	Hamburg-Wechsler-Intelligenztest für Kinder III (Tewes, Rossmann & Schallberger, 2002)
HT	Handlungsteil [HAWIK-III]
HTL	Höhere Technische Lehranstalt
IPPA	Inventory of Parent and Peer Attachment (Armsden & Greenberg, 1987)
IQ	Intelligenzquotient
Kom	Kommunikation [IPPA]
LT	Labyrinth-Test [HAWIK-III]
M	Mittelwert
MT	Mosaik-Test [HAWIK-III]
n	Stichprobengröße
NEB	Negative emotionale Beziehung [IPPA]
NSB	Nicht-schulischer Bereich
OffNah	Offenheit für neue Nahrungsmittel [Temperamentfragebogen]
OffUm	Offenheit für Umwelterfahrungen [Temperamentfragebogen]
RD	Rechnerisches Denken [HAWIK-III]
SB	Schulischer Bereich
SchwAgr	Schwächen-Ausprägungsgruppen
SD	Standardabweichung
StAgr	Stärken-Ausprägungsgruppen
SOZ	Soziabilität [Temperamentfragebogen]
SV	Sprachliches Verständnis [HAWIK-III]
Sys	Symbolsuche [HAWIK-III]
t6	Sechste Erhebungswelle [FIL]
t7	Siebte Erhebungswelle [FIL]
t8	Achte Erhebungswelle [FIL]
UA	Unablenkbarkeit [HAWIK-III]

Fortsetzung Anh. 1:

Ver	Vertrauen [IPPA]
VT	Verbalteil [HAWIK-III]
WO	Wahrnehmungsorganisation [HAWIK-III]
WT	Wortschatztest [HAWIK-III]
ZG	Zurückgezogenheit [Temperamentfragebogen]
ZN	Zahlen nachsprechen [HAWIK-III]
ZS	Zahlen-Symbol-Test [HAWIK-III]
ZS/KON	Zielstrebigkeit/Kontrolliertheit [Temperamentfragebogen]

Anhang 2: Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Multidimensionales und hierarchisches Selbstkonzept, modifiziert nach Shavelson et al. (1976), aus Wild und Möller, 2015, S. 180.....	6
Abb. 2: Struktur des schulischen Selbstkonzepts im revidierten Modell, modifiziert nach Marsh et al., (1988), aus Wild und Möller, 2015, S.....	7
Abb. 3: Das Internal/External-Frame-of-Reference-Modell von Marsh (1986; 1990), aus Wild und Möller, 2015, S. 190.....	8
Abb. 4: Geschlechterverteilung zu t6.....	22
Abb. 5.: Schultypen zu t6, in Prozent.....	22
Abb. 6: Geschlechterverteilung zu t7.....	23
Abb. 7: Prozentuale Verteilung Schüler/Nicht-Schüler zu t7.....	23
Abb. 8: Schultypen zu t7, in Prozent.....	23
Abb. 9: Wohnen zu t7: Zuhause vs. Nicht-Zuhause, in Prozent.....	24
Abb. 10: Geschlechterverteilung zu t8.....	24
Abb. 11: prozentuale Verteilung Schüler/Nicht-Schüler zu t8.....	24
Abb. 12: Haupttätigkeit zu t8, in Prozent.....	25
Abb. 13: Wohnen zu t8: Zuhause vs. Nicht-Zuhause, in Prozent.....	25
Abb. 14: Anzahl der Kategorien von Stärken und Schwächen zu t6, t7 und t8.....	38
Abb. 15: Anzahl der Nennung von Stärken und Schwächen zu t6, t7 und t8 aus dem akademischen Bereich.....	40
Abb. 16: Anzahl der Nennung von Stärken und Schwächen zu t6, t7 und t8 aus dem sozialen Bereich.....	41
Abb. 17: Anzahl der Nennung von Stärken und Schwächen zu t6, t7 und t8 im Bereich Selbstkontrolle.....	41
Abb. 18: Anzahl der Nennung von Stärken und Schwächen zu t6, t7 und t8 im Bereich Selbstständigkeit.....	42
Abb. 19: Balkendiagramm; Prozentuale Häufigkeiten der Nennungen von Stärken zu t6 aus dem schulischen, nicht-schulischen	

sowie aus beiden Bereichen.....	44
Abb. 20: Balkendiagramm; Prozentuale Häufigkeiten der Nennungen von Schwächen zu t6 aus dem schulischen, nicht-schulischen sowie aus beiden Bereichen.....	45
Abb. 21: Balkendiagramm; Prozentuale Häufigkeiten der Nennungen von Stärken zu t7 aus dem schulischen, nicht-schulischen sowie aus beiden Bereichen, nur Schüler inkludiert.....	47
Abb. 22: Balkendiagramm; Prozentuale Häufigkeiten der Nennungen von Stärken zu t7 aus dem schulischen, nicht-schulischen sowie aus beiden Bereichen, nur Nicht-Schüler inkludiert.....	47
Abb. 23: Balkendiagramm; Prozentuale Häufigkeiten der Nennungen von Schwächen zu t7 aus dem schulischen, nicht-schulischen sowie aus beiden Bereichen, nur Schüler inkludiert.....	49
Abb. 24: Balkendiagramm; Prozentuale Häufigkeiten der Nennungen von Schwächen zu t7 aus dem schulischen, nicht-schulischen sowie aus beiden Bereichen, nur Nicht-Schüler inkludiert.....	50
Abb. 25: Mittelwerte der Durchschnittsnote verbal und Geschlecht.....	55
Abb. 26: Mittelwerte der Durchschnittsnote mathematisch und Geschlecht.....	56
Abb. 27: Mittelwerte der Durchschnittsnote verbal zu t7 und Geschlecht.....	56
Abb. 28: Mittelwerte der Durchschnittsnote mathematisch zu t7 und Geschlecht.....	57
Abb. 29: Prozentuale Häufigkeiten der ASt zu t6, t7 und t8.....	60
Abb. 30: Prozentuale Häufigkeiten der ASchw zu t6, t7 und t8.....	62

Anhang 3: Tabellenverzeichnis

Tab. 1: Selbstkonzept-Kategorien und Beispielitems des SDQ-III (Schwanzer et al., 2005).....	10
Tab. 2: Mütterstichprobe der ersten Erhebungswelle (t1) (die Prozentangaben beziehen sich auf alle teilnehmenden Familien);.....	21
Tab. 3: Teilnahmequoten zu den acht Erhebungswellen des FIL-Projektes;.....	21
Tab. 4: Indizes und Untertests des HAWIK-III.....	27
Tab. 5: Häufigkeiten; keine Angabe bzw. Angabe von Stärken und Schwächen zu t6, t7 und t8.....	36
Tab. 6: Prozentuale Häufigkeiten; keine Angabe bzw. Angabe von Stärken und Schwächen sowie fehlende Daten zu t6, t7 und t8.....	36
Tab. 7: Häufigkeiten der Nennungen der verschiedenen Zeitpunkte und Kategorien.....	37

Tab. 8: Erläuterungen zu den einzelnen Kategorien bzw. Zuteilung der Nennungen.....	38
Tab. 9: Häufigkeiten der Nennungen von Stärken zu t6 aus dem schulischen und nicht-schulischen Bereich.....	43
Tab. 10: Häufigkeiten der Nennungen von Schwächen zu t6 aus dem schulischen und nicht-schulischen Bereich.....	44
Tab. 11: Kontingenztafel: Stärken und Schwächen zu t6 und SB, Gemischt, NSB.....	45
Tab. 12: Häufigkeiten der Nennungen von Stärken zu t7 aus dem schulischen und nicht-schulischen Bereich, nur Schüler inkludiert.....	46
Tab. 13: Häufigkeiten der Nennungen von Stärken zu t7 aus dem schulischen und nicht-schulischen Bereich, nur Nicht-Schüler inkludiert.....	47
Tab. 14: Kontingenztafel: Angabe von Stärken aus dem schulischen bzw. nicht-schulischen Bereich und Schüler bzw. Nicht-Schüler zu t7.....	48
Tab. 15: Häufigkeiten der Nennungen von Schwächen zu t7 aus dem schulischen und nicht-schulischen Bereich, nur Schüler inkludiert.....	48
Tab. 16: Häufigkeiten der Nennungen von Schwächen zu t7 aus dem schulischen und nicht-schulischen Bereich; nur Nicht-Schüler inkludiert.....	49
Tab. 17: Kontingenztafel: Schwächen zu t7, Angaben aus dem schulischen/nicht-schulischen Bereich und Schüler/Nicht-Schüler.....	50
Tab. 18: Kontingenztafel: Verbaler bzw. mathematischer Bereich (Stärken zu t6) und Geschlecht.....	52
Tab. 19: Kontingenztafel: Verbaler bzw. mathematischer Bereich (Schwächen zu t6) und Geschlecht.....	52
Tab. 20: Kontingenztafel: Verbaler bzw. mathematischer Bereich (Stärken zu t7) und Geschlecht.....	53
Tab. 21: Kontingenztafel: Verbaler bzw. mathematischer Bereich (Schwächen zu t7) und Geschlecht.....	53
Tab. 22: Levéne-Test auf Varianzgleichheit.....	54
Tab. 23: T-Test: Notendurchschnitt zu t6 verbal und Geschlecht.....	54
Tab. 24: Levéne-Test auf Varianzgleichheit.....	55
Tab. 25: T-Test: Notendurchschnitt zu t6 mathematisch und Geschlecht.....	55
Tab. 26: Levéne-Test auf Varianzgleichheit.....	56
Tab. 27: Mann-Whitney-U-Test: Notendurchschnitt zu t7 verbal und Geschlecht.....	56

Tab. 28: Levéne-Test auf Varianzgleichheit.....	57
Tab. 29: T-Test: Notendurchschnitt zu t7 mathematisch und Geschlecht.....	57
Tab. 30 Deskriptive Statistik: Häufigkeiten der Nennungen von Stärken zu t6.....	59
Tab. 31: Deskriptive Statistik: Häufigkeiten der Nennungen von Stärken zu t7.....	59
Tab. 32: Deskriptive Statistik: Häufigkeiten der Nennungen von Stärken zu t8.....	60
Tab. 33: Deskriptive Statistik: Häufigkeiten der Nennungen von Schwächen zu t6.....	61
Tab. 34: Deskriptive Statistik: Häufigkeiten der Nennungen von Schwächen zu t7.....	61
Tab. 35: Deskriptive Statistik: Häufigkeiten der Nennungen von Schwächen zu t8.....	61
Tab. 36: Spearman-Korrelation zwischen der ASt und der Bindung an den Vater zu t7.....	64
Tab. 37: ANOVA: Unterschiede zwischen den StAgr zu t6 hinsichtlich der Bindung an die Mutter (IPPA-Skalen: Vertrauen, Entfremdung sowie Negative emotionale Beziehung) zu t6.....	65
Tab. 38: Welch-ANOVA: Unterschiede zwischen den StAgr zu t6 hinsichtlich der Bindung an die Mutter (IPPA-Skala: Kommunikation).....	65
Tab. 39: Deskriptive Statistik und Post-Hoc-Analyse nach Games-Howell (StAgr und Bindung an die Mutter t6).....	65
Tab. 40: ANOVA: Unterschiede zwischen den StAgr zu t6 hinsichtlich der Bindung an den Vater (IPPA-Skalen: Vertrauen, Kommunikation sowie Negative emotionale Beziehung) zu t6.....	66
Tab. 41: Unterschiede zwischen den StAgr zu t6 hinsichtlich der Bindung an den Vater (IPPA-Skala: Entfremdung) zu t6; Welch- ANOVA.....	66
Tab. 42: Deskriptive Statistik und Post-Hoc-Analyse nach Games-Howell (StAgr und Bindung an den Vater t6).....	67
Tab. 43: ANOVA: Unterschiede zwischen den StAgr zu t8 hinsichtlich der Bindung an den Vater (IPPA-Skalen: Vertrauen, Kommunikation, Entfremdung sowie Negative emotionale Beziehung) zu t8.....	68
Tab. 44: Deskriptive Statistik (StAgr und Bindung an den Vater t8).....	68
Tab. 45: ANOVA: Unterschiede zwischen den SchwAgr zu t6 hinsichtlich der Bindung an den Vater (IPPA-Skalen: Vertrauen, Kommunikation, Entfremdung sowie Negative emotionale Beziehung) zu t6.....	70
Tab. 46: Deskriptive Statistik und Post-Hoc-Analyse nach Games-Howell (SchwAgr und Bindung an den Vater t6).....	70

Tab. 47: ANOVA: Unterschiede zwischen den SchwAgr zu t7 hinsichtlich der Bindung an den Vater (IPPA-Skalen: Kommunikation sowie Negative emotionale Beziehung) zu t7;.....	71
Tab. 48: Welch-ANOVA: Unterschiede zwischen den SchwAgr zu t7 hinsichtlich der Bindung an den Vater (IPPA-Skala: Vertrauen sowie Entfremdung) zu t7;.....	71
Tab. 49: Deskriptive Statistik und Post-Hoc-Analyse nach Games-Howell (SchwAgr und Bindung an den Vater zu t7).....	71
Tab. 50: ANOVA: Unterschiede zwischen den StAgr zu t7 hinsichtlich der Beziehung zu den Freunden (IPPA-Skalen: Vertrauen, Kommunikation, Entfremdung sowie Negative emotionale Beziehung) zu t7;.....	73
Tab. 51: Deskriptive Statistik und Post-Hoc-Analyse nach Games-Howell (StAgr und Beziehung zu den Freunden t7).....	73
Tab. 52: Spearman-Korrelation zwischen der ASt zu t6 und der Intelligenz (HAWIK-III) zu t4.....	75
Tab. 53: Spearman-Korrelation zwischen der ASt zu t7 und der Intelligenz (HAWIK-III).....	75
Tab. 54: Spearman-Korrelation zwischen der ASchw zu t7 und Intelligenz (HAWIK-III) zu t4.....	76
Tab. 55: ANOVA: Unterschiede zwischen den StAgr zu t6 hinsichtlich der Intelligenz (HAWIK-III) zu t4.....	77
Tab. 56: Welch-ANOVA: Unterschiede zwischen den StAgr zu t6 hinsichtlich der Intelligenz (HAWIK-III: Handlungsteil-IQ) zu t4;.....	77
Tab. 57: Deskriptive Statistik und Post-Hoc-Analyse nach Games-Howell (StAgr zu t6 und Intelligenz zu t4).....	78
Tab. 58: ANOVA: Unterschiede zwischen den StAgr zu t8 hinsichtlich der Intelligenz (HAWIK-III) zu t4.....	79
Tab. 59: Deskriptive Statistik (StAgr zu t8 und Intelligenz zu t4).....	79
Tab. 60: ANOVA: Unterschiede zwischen den SchwAgr zu t6 hinsichtlich der Intelligenz (HAWIK-III) zu t4.....	80
Tab. 61: Deskriptive Statistik bezüglich der SchwAgr zu t6 hinsichtlich der Intelligenz (HAWIK-III: Arbeitsgeschwindigkeit) zu t4.....	81
Tab. 62: ANOVA: Unterschiede zwischen den SchwAgr zu t7 hinsichtlich der Intelligenz (HAWIK-III) zu t4;.....	81
Tab. 63: Deskriptive Statistik und Post-Hoc-Analyse nach Games-Howell (SchwAgr zu t7 und Intelligenz zu t4).....	82

Tab. 64: Spearman-Korrelation zwischen der ASt und den Dimensionen des Temperamentsfragebogens zu t6.....	8
Tab. 65: ANOVA: Unterschiede zwischen den StAgr zu t6 bezüglich der Dimensionen des Temperamentsfragebogens (Müttersicht) zu t6.....	84
Tab. 66: Deskriptive Statistik und Post-Hoc-Analyse nach Games-Howell (StAgr und Temperament aus Müttersicht zu t6).....	84
Tab. 67: Spearman-Korrelation zwischen der ASt und den Dimensionen des Temperamentsfragebogens zu t7.....	86
Tab. 68: Spearman-Korrelation zwischen der ASchw zu t7 und den Dimensionen des Temperamentsfragebogens zu t7.....	86
Tab. 69: Spearman-Korrelation zwischen der ASchw zu t8 und den Dimensionen des Temperamentsfragebogens zu t8.....	87
Tab. 70: ANOVA: Unterschiede zwischen den StAgr zu t7 bezüglich der Dimensionen des Temperamentsfragebogens zu t7.....	87
Tab. 71: Deskriptive Statistik und Post-Hoc-Analyse nach Games-Howell (StAgr und Temperament t7).....	88
Tab. 72: ANOVA: Unterschiede zwischen den StAgr bezüglich der Dimensionen des Temperamentsfragebogens zu t8.....	89
Tab. 73: Welch-ANOVA: Unterschiede zwischen den StAgr zu t8 bezüglich der Dimensionen des Temperamentsfragebogens zu t8.....	89
Tab. 74: Deskriptive Statistik und Post-Hoc-Analyse nach Games-Howell (StAgr und Temperament t8).....	90
Tab. 75: ANOVA: Unterschiede zwischen den SchwAgr zu t7 bezüglich der Dimensionen des Temperamentsfragebogens zu t7 (Selbstzuschreibung).....	90
Tab. 76: Deskriptive Statistik und Post-Hoc-Analyse nach Games-Howell (SchwAgr und Temperament t7).....	91
Tab. 77: ANOVA: Unterschiede zwischen den SchwAgr zu t8 bezüglich der Dimensionen des Temperamentsfra.....	91
Tab. 78: Welch-ANOVA: Unterschiede zwischen den SchwAgr zu t8 bezüglich der Dimensionen des Temperamentsfragebogens zu t8.....	92
Tab. 79: Deskriptive Statistik und Post-Hoc-Analyse nach Games-Howell (SchwAgr und Temperament t8).....	92
Tab. 80: Spearman-Korrelation zwischen der ASt und den Werten des Items „Meine Zukunft sieht gut aus.“ zu t6, t7 und t8.....	94
Tab. 81: ANOVA: Unterschiede zwischen den StAgr hinsichtlich der Bewertung des Items „Meine Zukunft sieht gut aus.“ zu t6.....	95

Tab. 82: Deskriptive Statistik und Post-Hoc-Analyse nach Games-Howell (StAgr und Werte des Items „Meine Zukunft sieht gut aus.“ zu t6).....	95
Tab. 83: Welch-ANOVA: Unterschiede zwischen den StAgr zu t7 hinsichtlich der Bewertung des Items „Meine Zukunft sieht gut aus.“ zu t7.....	95
Tab. 84: Deskriptive Statistik und Post-Hoc-Analyse nach Games-Howell (StAgr und Werte des Items „Meine Zukunft sieht gut aus.“ zu t7).....	96
Tab. 85: Spearman-Korrelation zwischen der ASt und den Werten des Items „Ich bin mit meiner Begabung...“ zu t6.....	98

Anhang 4: Zusatztabelle zu Kapitel 3.1

Tab. A1: Prozentuale Häufigkeiten der Nennungen über die verschiedenen Zeitpunkte und Kategorien hinweg (Kategorien 0 „fehlende Daten“ sowie 1 „keine Angabe exkludiert)

Kategorie	t6 Stär- ken	t6 Schwä- chen	t7 Stär- ken	t7 Schwä- chen	t8 Stär- ken	t8 Schwä- chen
2 Akademisch allgemein	5,21%	10,07%	4,44%	4,43%	-	0,76%
3 Akademisch konkret	19,27%	34,90%	17,74%	18,99%	9,83%	19,85%
4 Sport allgemein	14,58%	7,38%	8,47%	5,70%	5,13%	8,40%
5 Sport konkret	11,98%	12,75%	5,24%	5,06%	0,43%	1,53%
6 Musik allgemein	5,73%	2,68%	2,02%	2,53%	1,71%	1,53%
7 Musik konkret	2,60%	1,34%	1,21%	1,27%	0,43%	-
8 Sozialer Bereich	11,98%	4,03%	17,34%	6,33%	29,91%	9,16%
9 Verantwortung/ Reife	3,65%	2,01%	7,26%	1,90%	6,84%	1,53%
10 Kreativität	3,65%	-	4,03%	5,70%	2,56%	-
11 Problemlösen/ Logik	7,29%	0,67%	10,08%	4,43%	6,84%	4,58%
12 Lernen/ Merkfähigkeit	9,38%	5,37%	2,82%	2,53%	2,56%	-
13 Technischer Bereich	3,13%	-	-	1,90%	-	-
14 Humor	1,56%	0,67%	-	-	-	-
15 Zurückgezogenheit	-	7,38%	-	8,86%	-	10,69%
16 Ehrgeiz/Fleiß...	-	5,37%	4,03%	8,86%	4,70%	4,58%
17 Selbstkontrolle	-	4,03%	2,82%	8,86%	5,98%	17,56%
18 Räumliches Denken	-	1,34%	-	-	-	-
19 Aussehen	-	-	1,21%	-	-	-
20 Intelligenz	-	-	1,21%	-	0,85%	-
21 Selbstständigkeit	-	-	5,65%	4,43%	11,97%	9,92%
22 Selbstbewusstsein	-	-	2,42%	5,06%	1,71%	3,82%
23 Allgemeinwissen	-	-	2,02%	3,16%	1,71%	3,82%
24 Reflexion	-	-	-	-	1,71%	-
25 Studium	-	-	-	-	2,99%	-
26 Arbeit/Beruf	-	-	-	-	2,14%	2,29%
Summe	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Legende: blau eingefärbt = schulischer/akademischer Bereich im engeren und weiteren Sinn

Anhang 5: Zusatztabelle für Kapitel 3.7.1

Tab. A2: Spearman-Korrelation zwischen der ASt und der Bindung an die Mutter zu t6

		(t6) Bindung an die Mutter			
		Ver	Kom	Ent	NEB
(t6) ASt	rho	-,067	-,048	,034	-,053
	p	,442	,583	,694	,542
	n	135	135	135	135

Legende: Ver = Vertrauen; Kom = Kommunikation; Ent = Entfremdung; NEB = Negative emotionale Beziehung

Tab. A3: Spearman-Korrelation zwischen der ASchw und der Bindung an die Mutter zu t6

		(t6) Bindung an die Mutter			
		Ver	Kom	Ent	NEB
(t6) ASchw	rho	-,073	-,028	,057	-,013
	p	,401	,745	,511	,884
	n	134	134	134	134

Legende: Ver = Vertrauen; Kom = Kommunikation; Ent = Entfremdung; NEB = Negative emotionale Beziehung

Tab. A4: Spearman-Korrelation zwischen der ASt und der Bindung an die Mutter zu t7

		(t7) Bindung an die Mutter			
		Ver	Kom	Ent	NEB
(t7) ASt	rho	,093	,117	-,076	-,113
	p	,277	,172	,373	,187
	n	139	139	139	139

Legende: Ver = Vertrauen; Kom = Kommunikation; Ent = Entfremdung; NEB = Negative emotionale Beziehung

Tab. A5: Spearman-Korrelation zwischen der ASchw und der Bindung an die Mutter zu t7

		(t7) Bindung an die Mutter			
		Ver	Kom	Ent	NEB
(t7) ASchw	rho	,106	,110	-,048	-,009
	p	,213	,196	,577	,918
	n	140	140	140	140

Legende: Ver = Vertrauen; Kom = Kommunikation; Ent = Entfremdung; NEB = Negative emotionale Beziehung

Tab. A6: Spearman-Korrelation zwischen der ASt und der Bindung an die Mutter zu t8

		(t8) Bindung an die Mutter			
		Ver	Kom	Ent	NEB
(t8) ASt	rho	,062	,053	-,078	-,110
	p	,470	,540	,365	,197
	n	138	138	138	138

Legende: Ver = Vertrauen; Kom = Kommunikation; Ent = Entfremdung; NEB = Negative emotionale Beziehung

Tab. A7: Spearman-Korrelation zwischen der ASchw und der Bindung an die Mutter zu t8

		(t8) Bindung an die Mutter			
		Ver	Kom	Ent	NEB
(t8) ASchw	rho	,088	,143	-,066	,024
	p	,307	,094	,444	,782
	n	138	138	138	138

Legende: Ver = Vertrauen; Kom = Kommunikation; Ent = Entfremdung; NEB = Negative emotionale Beziehung

Tab. A8: Spearman-Korrelation zwischen der ASt und der Bindung an den Vater zu t6

		(t6) Bindung an den Vater			
		Ver	Kom	Ent	NEB
(t6) ASt	rho	-,038	-,105	,049	-,050
	p	,667	,232	,575	,569
	n	132	132	132	132

Legende: Ver = Vertrauen; Kom = Kommunikation; Ent = Entfremdung; NEB = Negative emotionale Beziehung

Tab. A9: Spearman-Korrelation zwischen der ASchw und der Bindung an den Vater zu t6

		(t6) Bindung an den Vater			
		Ver	Kom	Ent	NEB
(t6) ASchw	rho	-,109	-,072	,064	,011
	p	,216	,412	,470	,901
	n	131	131	131	131

Legende: Ver = Vertrauen; Kom = Kommunikation; Ent = Entfremdung; NEB = Negative emotionale Beziehung

Tab. A10: Spearman-Korrelation zwischen der ASchw und der Bindung an den Vater zu t7

		(t7) Bindung an den Vater			
		Ver	Kom	Ent	NEB
(t7) ASchw	rho	,161	,129	-,001	-,094
	p	,061	,132	,994	,274
	n	137	137	137	136

Legende: Ver = Vertrauen; Kom = Kommunikation; Ent = Entfremdung; NEB = Negative emotionale Beziehung

Tab. A11: Spearman-Korrelation zwischen der ASt und der Bindung an den Vater zu t8

		(t8) Bindung an den Vater			
		Ver	Kom	Ent	NEB
(t8) ASt	rho	,002	-,069	,071	-,084
	p	,980	,431	,417	,332
	n	134	134	134	134

Legende: Ver = Vertrauen; Kom = Kommunikation; Ent = Entfremdung; NEB = Negative emotionale Beziehung

Tab. A12: Spearman-Korrelation zwischen der ASchw und der Bindung an den Vater zu t8

		(t8) Bindung an den Vater			
		Ver	Kom	Ent	NEB
(t8) ASchw	rho	,071	-,026	-,068	-,027
	p	,414	,767	,438	,758
	n	134	134	134	134

Legende: Ver = Vertrauen; Kom = Kommunikation; Ent = Entfremdung;
NEB = Negative emotionale Beziehung

Tab. A13: Levéne-Test: StAgr zu t6 und Bindung an die Mutter (IPPA-Skalen: Vertrauen, Kommunikation, Entfremdung sowie Negative emotionale Beziehung) zu t6

(t6) Bindung an die Mutter	Levéne-Statistik	df1	df2	Signifikanz
Vertrauen	,615	3	131	,606
Kommunikation	3,512	3	131	,017
Entfremdung	1,554	3	131	,204
Negative emotionale Beziehung	,668	3	131	,573

Tab. A14: Levéne-Test: StAgr zu t7 und Bindung an die Mutter (IPPA-Skalen: Vertrauen, Kommunikation, Entfremdung sowie Negative emotionale Beziehung) zu t7

(t7) Bindung an die Mutter	Levéne-Statistik	df1	df2	Signifikanz
Vertrauen	,344	3	135	,793
Kommunikation	,453	3	135	,716
Entfremdung	1,534	3	135	,208
Negative emotionale Beziehung	1,033	3	135	,380

Tab. A15: ANOVA: Unterschiede zwischen den StAgr zu t7 hinsichtlich der Bindung an die Mutter (IPPA-Skalen: Vertrauen, Kommunikation, Entfremdung sowie Negative emotionale Beziehung) zu t7;

(t7) Bindung an die Mutter		Quadrat-summe	df	Mittel der Quadrate	F	p
Vertrauen	Zwischen Gruppen	,843	3	,281	,695	,557
	Innerhalb der Gruppen	54,567	135	,404		
	Gesamt	55,410	138			
Kommunikation	Zwischen Gruppen	,757	3	,252	,422	,738
	Innerhalb der Gruppen	80,688	135	,598		
	Gesamt	81,444	138			
Entfremdung	Zwischen Gruppen	,479	3	,160	,275	,843
	Innerhalb der Gruppen	78,332	135	,580		
	Gesamt	78,810	138			
Negative Emotionale Beziehung	Zwischen Gruppen	1,576	3	,525	1,206	,310
	Innerhalb der Gruppen	58,797	135	,436		
	Gesamt	60,373	138			

Tab. A16: Levéne-Test: StAgr zu t8 und Bindung an die Mutter (IPPA-Skalen: Vertrauen, Kommunikation, Entfremdung sowie Negative emotionale Beziehung) zu t8

(t8) Bindung an die Mutter	Levéne-Statistik	df1	df2	Signifikanz
Vertrauen	3,787	3	134	,012
Kommunikation	1,188	3	134	,317
Entfremdung	,175	3	134	,913
Negative emotionale Beziehung	1,645	3	134	,182

Tab. A17: ANOVA: Unterschiede zwischen den StAgr zu t8 hinsichtlich der Bindung an die Mutter (IPPA-Skalen: Vertrauen, Kommunikation sowie Negative emotionale Beziehung) zu t8;

(t8) Bindung an die Mutter		Quadrat-summe	df	Mittel der Quadrate	F	p
Kommunikation	Zwischen Gruppen	1,910	3	,637	1,286	,282
	Innerhalb der Gruppen	66,341	134	,495		
	Gesamt	68,251	137			
Entfremdung	Zwischen Gruppen	1,069	3	,356	,553	,647
	Innerhalb der Gruppen	86,325	134	,644		
	Gesamt	87,395	137			
Negative Emotionale Beziehung	Zwischen Gruppen	1,887	3	,629	1,165	,326
	Innerhalb der Gruppen	72,345	134	,540		
	Gesamt	74,233	137			

Tab. A18: Welch-ANOVA: Unterschiede zwischen den StAgr zu t8 hinsichtlich der Bindung an die Mutter (IPPA-Skala: Vertrauen) zu t8;

(t8) Bindung an die Mutter	Statistik^a	df1	df2	Signifikanz
Vertrauen	1,397	3	48,381	,255

^aAsymptotisch F-verteilt

Tab. A19: Levéne-Test: StAgr zu t6 und Bindung an den Vater (IPPA-Skalen: Vertrauen, Kommunikation, Entfremdung sowie Negative emotionale Beziehung) zu t6

(t6) Bindung an den Vater	Levéne-Statistik	df1	df2	Signifikanz
Vertrauen	1,297	3	128	,278
Kommunikation	2,435	3	128	,068
Entfremdung	3,139	3	128	,028
Negative emotionale Beziehung	,486	3	128	,692

Tab. A20: Levéne-Test: StAgr zu t7 und Bindung an den Vater (IPPA-Skalen: Vertrauen, Kommunikation, Entfremdung sowie Negative emotionale Beziehung) zu t7

(t7) Bindung an den Vater	Levéne-Statistik	df1	df2	Signifikanz
Vertrauen	2,652	3	133	,051
Kommunikation	,721	3	133	,541
Entfremdung	,695	3	133	,557
Negative emotionale Beziehung	,449	3	132	,719

Tab. A21: ANOVA: Unterschiede zwischen den StAgr zu t7 hinsichtlich der Bindung an den Vater (IPPA-Skalen: Vertrauen, Kommunikation, Entfremdung sowie Negative emotionale Beziehung) zu t7

(t7) Bindung an den Vater		Quadrat-summe	df	Mittel der Quadrate	F	p
Vertrauen	Zwischen Gruppen	2,818	3	,939	1,894	,134
	Innerhalb der Gruppen	65,955	133	,496		
	Gesamt	68,773	136			
Kommunikation	Zwischen Gruppen	2,860	3	,953	1,285	,282
	Innerhalb der Gruppen	98,643	133	,742		
	Gesamt	101,502	136			
Entfremdung	Zwischen Gruppen	2,035	3	,678	,912	,437
	Innerhalb der Gruppen	98,905	133	,744		
	Gesamt	100,940	136			
Negative Emotionale Beziehung	Zwischen Gruppen	1,687	3	,562	1,249	,295
	Innerhalb der Gruppen	59,438	132	,450		
	Gesamt	61,124	135			

Tab. A22: Levéne-Test: StAgr zu t8 und Bindung an den Vater (IPPA-Skalen: Vertrauen, Kommunikation, Entfremdung sowie Negative emotionale Beziehung) zu t8

(t8) Bindung an den Vater	Levéne-Statistik	df1	df2	Signifikanz
Vertrauen	1,412	3	130	,242
Kommunikation	2,649	3	130	,052
Entfremdung	,599	3	130	,617
Negative emotionale Beziehung	2,188	3	130	,093

Tab. A23: Levéne-Test: SchwAgr zu t6 und Bindung an die Mutter (IPPA-Skalen: Vertrauen, Kommunikation, Entfremdung sowie Negative emotionale Beziehung) zu t6

(t6) Bindung an die Mutter	Levéne-Statistik	df1	df2	Signifikanz
Vertrauen	,365	3	131	,778
Kommunikation	3,598	3	131	,015
Entfremdung	1,900	3	131	,133
Negative emotionale Beziehung	1,220	3	131	,305

Tab. A24: ANOVA: Unterschiede zwischen den SchwAgr zu t6 hinsichtlich der Bindung an die Mutter (IPPA-Skalen: Vertrauen, Entfremdung sowie Negative emotionale Beziehung) zu t6

(t6) Bindung an die Mutter		Quadrat		Mittel der		
		-summe	df	Quadrate	F	p
Vertrauen	Zwischen Gruppen	1,259	3	,420	1,645	,182
	Innerhalb der Gruppen	33,418	131	,255		
	Gesamt	34,677	134			
Entfrem- dung	Zwischen Gruppen	3,699	3	1,233	2,049	,110
	Innerhalb der Gruppen	78,842	131	,602		
	Gesamt	82,541	134			
Negative emotionale Beziehung	Zwischen Gruppen	,349	3	,116	,253	,859
	Innerhalb der Gruppen	60,249	131	,460		
	Gesamt	60,597	134			

Tab. A25: Welch-ANOVA: Unterschiede zwischen den SchwAgr zu t6 hinsichtlich der Bindung an die Mutter (IPPA-Skala: Kommunikation) zu t6

(t6) Bindung an die Mutter	Statistik ^a	df1	df2	Signifikanz
Kommunikation	1,831	3	28,028	,164

^aAsymptotisch F-verteilt

Tab. A26: Levéne-Test: SchwAgr zu t7 und Bindung an die Mutter (IPPA-Skalen: Vertrauen, Kommunikation, Entfremdung sowie Negative emotionale Beziehung) zu t7

(t7) Bindung an die Mutter	Levéne-Statistik	df1	df2	Signifikanz
Vertrauen	,784	3	136	,505
Kommunikation	,730	3	136	,536
Entfremdung	1,757	3	136	,158
Negative emotionale Beziehung	,825	3	136	,482

Tab. A27: ANOVA: Unterschiede zwischen den SchwAgr zu t7 hinsichtlich der Bindung an die Mutter (IPPA-Skalen: Vertrauen, Kommunikation, Entfremdung sowie Negative emotionale Beziehung) zu t7

(t7) Bindung an die Mutter		Quadrat		Mittel der		
		-summe	df	Quadrate	F	p
Vertrauen	Zwischen Gruppen	,729	3	,243	,601	,615
	Innerhalb der Gruppen	55,003	136	,404		
	Gesamt	55,733	139			
Kommuni- kation	Zwischen Gruppen	1,922	3	,641	1,089	,356
	Innerhalb der Gruppen	80,022	136	,588		
	Gesamt	81,944	139			
Entfrem- dung	Zwischen Gruppen	1,849	3	,616	1,085	,358
	Innerhalb der Gruppen	77,286	136	,568		
	Gesamt	79,135	139			
Negative emotionale Beziehung	Zwischen Gruppen	,652	3	,217	,494	,687
	Innerhalb der Gruppen	59,836	136	,440		
	Gesamt	60,488	139			

Tab. A28: Levéne-Test: SchwAgr zu t8 und Bindung an die Mutter (IPPA-Skalen: Vertrauen, Kommunikation, Entfremdung sowie Negative emotionale Beziehung) zu t8

(t8) Bindung an die Mutter	Levéne-Statistik	df1	df2	Signifikanz
Vertrauen	3,868	3	135	,011
Kommunikation	,926	3	135	,430
Entfremdung	3,586	3	135	,016
Negative emotionale Beziehung	1,420	3	135	,240

Tab. A29: ANOVA: Unterschiede zwischen den SchwAgr zu t8 hinsichtlich der Bindung an die Mutter (IPPA-Skalen: Kommunikation sowie Negative emotionale Beziehung) zu t8;

(t8) Bindung an die Mutter		Quadrat -summe	df	Mittel der Quadrate	F	p
Kommunikation	Zwischen Gruppen	2,401	3	,800	1,641	,183
	Innerhalb der Gruppen	65,852	135	,488		
	Gesamt	68,253	138			
Negative emotionale Beziehung	Zwischen Gruppen	,066	3	,022	,040	,989
	Innerhalb der Gruppen	74,316	135	,550		
	Gesamt	74,382	138			

Tab. A30: Welch-ANOVA: Unterschiede zwischen den SchwAgr zu t8 hinsichtlich der Bindung an die Mutter (IPPA-Skala: Vertrauen sowie Entfremdung) zu t8;

(t8) Bindung an die Mutter	Statistik^a	df1	df2	Signifikanz
Vertrauen	1,548	3	42,957	,216
Entfremdung	,764	3	42,112	,520

^aAsymptotisch F-verteilt

Tab. A31: Levéne-Test: SchwAgr zu t6 und Bindung an den Vater (IPPA-Skalen: Vertrauen, Kommunikation, Entfremdung sowie Negative emotionale Beziehung) zu t6

(t6) Bindung an den Vater	Levéne-Statistik	df1	df2	Signifikanz
Vertrauen	1,488	3	128	,221
Kommunikation	1,560	3	128	,202
Entfremdung	1,523	3	128	,212
Negative emotionale Beziehung	1,745	3	128	,161

Tab. A32: Levéne-Test: SchwAgr zu t7 und Bindung an den Vater (IPPA-Skalen: Vertrauen, Kommunikation, Entfremdung sowie Negative emotionale Beziehung) zu t7

(t7) Bindung an den Vater	Levéne-Statistik	df1	df2	Signifikanz
Vertrauen	7,356	3	133	,000
Kommunikation	2,181	3	133	,093
Entfremdung	3,944	3	133	,010
Negative emotionale Beziehung	1,893	3	132	,134

Tab. A33: Levéne-Test: SchwAgr zu t8 und Bindung an den Vater (IPPA-Skalen: Vertrauen, Kommunikation, Entfremdung sowie Negative emotionale Beziehung) zu t8

(t8) Bindung an den Vater	Levéne-Statistik	df1	df2	Signifikanz
Vertrauen	2,082	3	131	,106
Kommunikation	,504	3	131	,680
Entfremdung	,441	3	131	,724
Negative emotionale Beziehung	2,073	3	131	,107

Tab. A34: ANOVA: Unterschiede zwischen den SchwAgr zu t8 hinsichtlich der Bindung an den Vater (IPPA-Skalen: Vertrauen, Kommunikation, Entfremdung sowie Negative emotionale Beziehung) zu t8;

(t8) Bindung an den Vater		Quadrat-summe	df	Mittel der Quadrate	F	p
Vertrauen	Zwischen Gruppen	2,512	3	,837	1,458	,229
	Innerhalb der Gruppen	75,230	131	,574		
	Gesamt	77,742	134			
Kommunikation	Zwischen Gruppen	1,979	3	,660	,876	,456
	Innerhalb der Gruppen	98,656	131	,753		
	Gesamt	100,634	134			
Entfremdung	Zwischen Gruppen	1,239	3	,413	,537	,658
	Innerhalb der Gruppen	100,824	131	,770		
	Gesamt	102,063	134			
Negative emotionale Beziehung	Zwischen Gruppen	1,414	3	,471	,881	,453
	Innerhalb der Gruppen	70,058	131	,535		
	Gesamt	71,472	134			

Anhang 6: Zusatztabelle für Kapitel 3.7.2

Tab. A35: Spearman-Korrelation zwischen der ASt zu t6 und Beziehung zu den Freunden (IPPA-Skalen) zu t6

		(t6) Beziehung zu den Freunden			
		Ver	Kom	Ent	NEB
(t6) ASt		,020	,018	-,028	-,113
		,820	,838	,742	,191
		136	136	136	136

Legende: Ver = Vertrauen; Kom = Kommunikation; Ent = Entfremdung; NEB = Negative emotionale Beziehung

Tab. A36: Spearman-Korrelation zwischen der ASt zu t7 und Beziehung zu den Freunden (IPPA-Skalen) zu t7

		(t7) Beziehung zu den Freunden			
		Ver	Kom	Ent	NEB
(t7) ASt	rho	,009	,056	-,140	,040
	p	,920	,514	,098	,639
	n	140	140	140	140

Legende: Ver = Vertrauen; Kom = Kommunikation; Ent = Entfremdung; NEB = Negative emotionale Beziehung

Tab. A37: Spearman-Korrelation zwischen der ASt zu t8 und Beziehung zu den Freunden (IPPA-Skalen) zu t8

		(t8) Beziehung zu den Freunden			
		Ver	Kom	Ent	NEB
(t8)		-,021	-,071	-,006	-,020
ASt		,802	,406	,941	,818
		139	139	139	139

Legende: Ver = Vertrauen; Kom = Kommunikation; Ent = Entfremdung; NEB = Negative emotionale Beziehung

Tab. A38: Spearman-Korrelation zwischen der ASchw zu t6 und Beziehung zu den Freunden (IPPA-Skalen) zu t6

		(t6) Beziehung zu den Freunden			
		Ver	Kom	Ent	NEB
(t6)	rho	,018	,026	-,065	-,075
ASchw	p	,839	,761	,455	,390
	n	135	135	135	135

Legende: Ver = Vertrauen; Kom = Kommunikation; Ent = Entfremdung; NEB = Negative emotionale Beziehung

Tab. A39: Spearman-Korrelation zwischen der ASchw zu t7 und Beziehung zu den Freunden (IPPA-Skalen) zu t7

		(t7) Beziehung zu den Freunden			
		Ver	Kom	Ent	NEB
(t7)	rho	,009	,016	-,080	,140
ASchw	p	,915	,852	,344	,099
	n	141	141	141	141

Legende: Ver = Vertrauen; Kom = Kommunikation; Ent = Entfremdung; NEB = Negative emotionale Beziehung

Tab. A40: Spearman-Korrelation zwischen der ASchw zu t8 und Beziehung zu den Freunden (IPPA-Skalen) zu t8

		(t8) Beziehung zu den Freunden			
		Ver	Kom	Ent	NEB
(t8)	rho	,043	-,034	-,020	,077
ASchw	p	,612	,687	,814	,369
	n	139	139	139	139

Legende: Ver = Vertrauen; Kom = Kommunikation; Ent = Entfremdung; NEB = Negative emotionale Beziehung

Tab. A41: Levéne-Test: StAgr zu t6 und Beziehung zu den Freunden (IPPA-Skalen: Vertrauen, Kommunikation, Entfremdung sowie Negative emotionale Beziehung) zu t6

(t6) Beziehung zu den Freunden	Levéne-Statistik	df1	df2	Signifikanz
Vertrauen	2,442	3	132	,067
Kommunikation	,413	3	132	,744
Entfremdung	,155	3	132	,926
Negative emotionale Beziehung	3,943	3	132	,010

Tab. A42: ANOVA: Unterschiede zwischen den StAgr zu t6 hinsichtlich der Beziehung zu den Freunden (IPPA-Skalen: Vertrauen, Kommunikation, Entfremdung sowie Negative emotionale Beziehung) zu t6;

(t6) Beziehung zu den Freunden		Quadrat		Mittel der		
		-summe	df	Quadrate	F	p
Vertrauen	Zwischen Gruppen	,329	3	,110	,517	,671
	Innerhalb der Gruppen	28,013	132	,212		
	Gesamt	28,343	135			
Kommuni- kation	Zwischen Gruppen	,644	3	,215	,604	,614
	Innerhalb der Gruppen	46,962	132	,356		
	Gesamt	47,606	135			
Entfrem- dung	Zwischen Gruppen	,545	3	,182	,380	,768
	Innerhalb der Gruppen	63,080	132	,478		
	Gesamt	63,625	135			

Tab. A43: Welch-ANOVA: Unterschiede zwischen den StAgr zu t6 hinsichtlich der Beziehung zu den Freunden (IPPA-Skala: Negative emotionale Beziehung) zu t6

(t6) Beziehung zu den Freunden	Statistik ^a	df1	df2	Signifikanz
Negative Emotionale Beziehung	1,217	3	42,831	,315

^aAsymptotisch F-verteilt

Tab. A44: Levéne-Test: StAgr zu t7 und Beziehung zu den Freunden (IPPA-Skalen: Vertrauen, Kommunikation, Entfremdung sowie Negative emotionale Beziehung) zu t7

(t7) Beziehung zu den Freunden	Levéne-Statistik	df1	df2	Signifikanz
Vertrauen	1,257	3	136	,292
Kommunikation	,275	3	136	,843
Entfremdung	,504	3	136	,680
Negative emotionale Beziehung	1,142	3	136	,335

Tab. A45: Levéne-Test: StAgr zu t8 und Beziehung zu den Freunden (IPPA-Skalen: Vertrauen, Kommunikation, Entfremdung sowie Negative emotionale Beziehung) zu t8

(t8) Beziehung zu den Freunden	Levéne-Statistik	df1	df2	Signifikanz
Vertrauen	2,532	3	135	,060
Kommunikation	,808	3	135	,491
Entfremdung	,757	3	135	,520
Negative emotionale Beziehung	,257	3	135	,856

Tab. A46: ANOVA: Unterschiede zwischen den StAgr zu t8 hinsichtlich der Beziehung zu den Freunden (IPPA-Skalen: Vertrauen, Kommunikation, Entfremdung sowie Negative emotionale Beziehung) zu t8;

(t8) Beziehung zu den Freunden		Quadrat		Mittel der		
		-summe	df	Quadrate	F	p
Vertrauen	Zwischen Gruppen	1,079	3	,360	1,675	,175
	Innerhalb der Gruppen	28,982	135	,215		
	Gesamt	30,061	138			
Kommuni- kation	Zwischen Gruppen	2,068	3	,689	1,917	,130
	Innerhalb der Gruppen	48,539	135	,360		
	Gesamt	50,606	138			
Entfrem- dung	Zwischen Gruppen	,708	3	,236	,473	,701
	Innerhalb der Gruppen	67,348	135	,499		
	Gesamt	68,056	138			
Negative emotionale Beziehung	Zwischen Gruppen	,335	3	,112	,350	,789
	Innerhalb der Gruppen	43,035	135	,319		
	Gesamt	43,370	138			

Tab. A47: Levéne-Test: SchwAgr zu t6 und Beziehung zu den Freunden (IPPA-Skalen: Vertrauen, Kommunikation, Entfremdung sowie Negative emotionale Beziehung) zu t6

(t6) Beziehung zu den Freunden	Levéne- Statistik	df1	df2	Signifikanz
Vertrauen	,177	3	132	,912
Kommunikation	,250	3	132	,861
Entfremdung	1,189	3	132	,317
Negative emotionale Beziehung	,187	3	132	,905

Tab. A48: Levéne-Test: SchwAgr zu t7 und Beziehung zu den Freunden (IPPA-Skalen: Vertrauen, Kommunikation, Entfremdung sowie Negative emotionale Beziehung) zu t7

(t7) Beziehung zu den Freunden	Levéne- Statistik	df1	df2	Signifikanz
Vertrauen	2,015	3	137	,115
Kommunikation	1,008	3	137	,391
Entfremdung	1,102	3	137	,351
Negative emotionale Beziehung	1,228	3	137	,302

Tab. A49: Levéne-Test: SchwAgr zu t8 und Beziehung zu den Freunden (IPPA-Skalen: Vertrauen, Kommunikation, Entfremdung sowie Negative emotionale Beziehung) zu t8

(t8) Beziehung zu den Freunden	Levéne- Statistik	df1	df2	Signifikanz
Vertrauen	,889	3	136	,449
Kommunikation	1,165	3	136	,326
Entfremdung	,320	3	136	,811
Negative emotionale Beziehung	,410	3	136	,746

Tab. A50: ANOVA: Unterschiede zwischen den SchwAgr zu t6 hinsichtlich der Beziehung zu den Freunden (IPPA-Skalen: Vertrauen, Kommunikation, Entfremdung sowie Negative emotionale Beziehung) zu t6;

(t6) Beziehung zu den Freunden		Quadrat		Mittel der		
		-summe	df	Quadrate	F	p
Vertrauen	Zwischen Gruppen	,821	3	,274	1,313	,273
	Innerhalb der Gruppen	27,522	132	,208		
	Gesamt	28,343	135			
Kommuni- kation	Zwischen Gruppen	1,798	3	,599	1,727	,164
	Innerhalb der Gruppen	45,808	132	,347		
	Gesamt	47,606	135			
Entfrem- dung	Zwischen Gruppen	2,222	3	,741	1,593	,194
	Innerhalb der Gruppen	61,402	132	,465		
	Gesamt	63,625	135			
Negative emotionale Beziehung	Zwischen Gruppen	,659	3	,220	,737	,532
	Innerhalb der Gruppen	39,354	132	,298		
	Gesamt	40,013	135			

Tab. A51: ANOVA: Unterschiede zwischen den SchwAgr zu t7 hinsichtlich der Beziehung zu den Freunden (IPPA-Skalen: Vertrauen, Kommunikation, Entfremdung sowie Negative emotionale Beziehung) zu t7;

(t7) Beziehung zu den Freunden		Quadrat		Mittel der		
		-summe	df	Quadrate	F	p
Vertrauen	Zwischen Gruppen	1,258	3	,419	2,045	,111
	Innerhalb der Gruppen	28,101	137	,205		
	Gesamt	29,359	140			
Kommuni- kation	Zwischen Gruppen	,859	3	,286	,994	,398
	Innerhalb der Gruppen	39,442	137	,288		
	Gesamt	40,301	140			
Entfrem- dung	Zwischen Gruppen	1,124	3	,375	,718	,543
	Innerhalb der Gruppen	71,541	137	,522		
	Gesamt	72,666	140			
Negative emotionale Beziehung	Zwischen Gruppen	1,472	3	,491	1,725	,165
	Innerhalb der Gruppen	38,954	137	,284		
	Gesamt	40,426	140			

Tab. A52: ANOVA: Unterschiede zwischen den SchwAgr zu t8 hinsichtlich der Beziehung zu den Freunden (IPPA-Skalen: Vertrauen, Kommunikation, Entfremdung sowie Negative emotionale Beziehung) zu t8;

(t8) Beziehung zu den Freunden		Quadrat		Mittel der		
		-summe	df	Quadrate	F	p
Vertrauen	Zwischen Gruppen	,477	3	,159	,730	,536
	Innerhalb der Gruppen	29,587	136	,218		
	Gesamt	30,063	139			
Kommuni- kation	Zwischen Gruppen	,038	3	,013	,034	,992
	Innerhalb der Gruppen	50,618	136	,372		
	Gesamt	50,656	139			
Entfrem- dung	Zwischen Gruppen	,133	3	,044	,088	,966
	Innerhalb der Gruppen	68,283	136	,502		
	Gesamt	68,416	139			

Fortsetzung Tab. A52:

Negative emotionale Beziehung	Zwischen Gruppen	,259	3	,086	,271	,846
	Innerhalb der Gruppen	43,312	136	,318		
	Gesamt	43,570	139			

Anhang 7: Zusatztabelle für Kapitel 3.7.3

Tab. A53: Spearman-Korrelation zwischen der ASt zu t8 und Intelligenz (HAWIK-III)

		(t4) Intelligenz						
		Ges	VT	HT	SV	WO	AG	UA
(t8)	rho	,106	,112	,049	,108	,058	,032	,137
ASt	p	,244	,216	,594	,235	,525	,722	,129
	n	123	123	123	123	123	123	123

Legende: Ges = Gesamt; VT = Verbalteil; HT = Handlungsteil; SV = Sprachliches Verständnis; WO = Wahrnehmungsorganisation; AG = Arbeitsgeschwindigkeit; UA = Unablenkbarkeit

Tab. A54: Spearman-Korrelation zwischen der ASchw zu t6 und Intelligenz (HAWIK-III) zu t4

		(t4) Intelligenz						
		Ges	VT	HT	SV	WO	AG	UA
(t6)	rho	-,022	-,072	,045	-,067	,040	,091	-,002
ASchw	p	,809	,440	,632	,473	,670	,326	,984
	n	118	118	118	118	118	118	118

Legende: Ges = Gesamt; VT = Verbalteil; HT = Handlungsteil; SV = Sprachliches Verständnis; WO = Wahrnehmungsorganisation; AG = Arbeitsgeschwindigkeit; UA = Unablenkbarkeit

Tab. A55: Spearman-Korrelation zwischen der ASchw zu t8 und Intelligenz (HAWIK-III)

		(t4) Intelligenz						
		Ges	VT	HT	SV	WO	AG	UA
(t8)	rho	,062	,106	-,009	,100	,020	,087	,102
ASchw	p	,492	,243	,918	,270	,826	,337	,261
	n	124	124	124	124	124	124	124

Legende: Ges = Gesamt; VT = Verbalteil; HT = Handlungsteil; SV = Sprachliches Verständnis; WO = Wahrnehmungsorganisation; AG = Arbeitsgeschwindigkeit; UA = Unablenkbarkeit

Tab. A56: Levéne-Test: StAgr zu t6 und Intelligenz: (HAWIK-III) zu t4

HAWIK-III (IQ)	Levéne-Statistik	df1	df2	Signifikanz
Gesamt	1,372	3	115	,255
Verbalteil	,193	3	115	,901
Handlungsteil	2,911	3	115	,038
SV	,639	3	115	,592
WO	1,487	3	115	,222
AG	2,272	3	115	,084
UA	1,425	3	115	,239

Legende: SV = Sprachliches Verständnis; WO = Wahrnehmungsorganisation; AG = Arbeitsgeschwindigkeit; UA = Unablenkbarkeit

Tab. A57: Levéne-Test: StAgr zu t7 und Intelligenz: (HAWIK-III) zu t4;

HAWIK-III (IQ)	Levéne-Statistik	df1	df2	Signifikanz
Gesamt	,377	3	118	,770
Verbalteil	,512	3	118	,675
Handlungsteil	,225	3	118	,879
SV	,258	3	118	,855
WO	2,680	3	118	,050
AG	2,786	3	118	,044
UA	,275	3	118	,843

Legende: SV = Sprachliches Verständnis; WO = Wahrnehmungsorganisation; AG = Arbeitsgeschwindigkeit; UA = Unablenkbarkeit

Tab. A58: ANOVA: Unterschiede zwischen den StAgr zu t7 hinsichtlich der Intelligenz (HAWIK-III) zu t4

HAWIK-III (IQ)		Quadrat-summe	df	Mittel der Quadrate	F	p
Gesamt	Zwischen Gruppen	322,566	3	107,522	,700	,554
	Innerhalb der Gruppen	18117,278	118	153,536		
	Gesamt	18439,844	121			
Verbalteil	Zwischen Gruppen	612,975	3	204,325	1,111	,348
	Innerhalb der Gruppen	21702,181	118	183,917		
	Gesamt	22315,156	121			
Handlungsteil	Zwischen Gruppen	826,387	3	275,462	1,725	,166
	Innerhalb der Gruppen	18838,736	118	159,650		
	Gesamt	19665,123	121			
SV	Zwischen Gruppen	703,778	3	234,593	1,164	,327
	Innerhalb der Gruppen	23780,263	118	201,528		
	Gesamt	24484,041	121			
WO	Zwischen Gruppen	70,658	3	23,553	,099	,961
	Innerhalb der Gruppen	28135,219	118	238,434		
	Gesamt	28205,877	121			
UA	Zwischen Gruppen	207,320	3	69,107	,454	,715
	Innerhalb der Gruppen	17979,500	118	152,369		
	Gesamt	18186,820	121			

Legende: SV = Sprachliches Verständnis; WO = Wahrnehmungsorganisation; AG = Arbeitsgeschwindigkeit; UA = Unablenkbarkeit

Tab. A59: Welch-ANOVA: Unterschiede zwischen den StAgr zu t7 hinsichtlich der Intelligenz (HAWIK-III: Arbeitsgeschwindigkeit-IQ) zu t4;

HAWIK-III (IQ)	Statistik ^a	df1	df2	Signifikanz
Arbeitsgeschwindigkeit	,478	3	46,100	,699

^aAsymptotisch F-verteilt

Tab. A60: Levéne-Test: StAgr zu t8 und Intelligenz: (HAWIK-III) zu t4

HAWIK-III (IQ)	Levéne-Statistik	df1	df2	Signifikanz
Gesamt	,432	3	119	,731
Verbalteil	1,989	3	119	,119
Handlungsteil	,722	3	119	,541
SV	2,271	3	119	,084
WO	,599	3	119	,617
AG	,750	3	119	,525
UA	,445	3	119	,721

Legende: SV = Sprachliches Verständnis; WO = Wahrnehmungsorganisation; AG = Arbeitsgeschwindigkeit; UA = Unablenkbarkeit

Tab. A61: Levéne-Test: SchwAgr zu t6 und Intelligenz: (HAWIK-III) zu t4

HAWIK-III (IQ)	Levéne-Statistik	df1	df2	Signifikanz
Gesamt	,951	3	115	,419
Verbalteil	,672	3	115	,571
Handlungsteil	,437	3	115	,727
SV	,280	3	115	,840
WO	,476	3	115	,700
AG	1,823	3	115	,147
UA	,571	3	115	,635

Legende: SV = Sprachliches Verständnis; WO = Wahrnehmungsorganisation; AG = Arbeitsgeschwindigkeit; UA = Unablenkbarkeit

Tab. A62: Levéne-Test: SchwAgr zu t7 und Intelligenz: (HAWIK-III) zu t4

HAWIK-III (IQ)	Levéne-Statistik	df1	df2	Signifikanz
Gesamt	,386	3	119	,763
Verbalteil	,305	3	119	,822
Handlungsteil	,406	3	119	,749
SV	,180	3	119	,910
WO	,442	3	119	,724
AG	,332	3	119	,802
UA	,250	3	119	,861

Legende: SV = Sprachliches Verständnis; WO = Wahrnehmungsorganisation; AG = Arbeitsgeschwindigkeit; UA = Unablenkbarkeit

Tab. A63: Levéne-Test: SchwAgr zu t8 und Intelligenz: (HAWIK-III) zu t4;

HAWIK-III (IQ)	Levéne-Statistik	df1	df2	Signifikanz
Gesamt	,761	3	120	,518
Verbalteil	,527	3	120	,664
Handlungsteil	,226	3	120	,878
SV	,556	3	120	,645
WO	,560	3	120	,642
AG	1,109	3	120	,348
UA	,683	3	120	,564

Legende: SV = Sprachliches Verständnis; WO = Wahrnehmungsorganisation; AG = Arbeitsgeschwindigkeit; UA = Unablenkbarkeit

Tab. A64: ANOVA: Unterschiede zwischen den SchwAgr zu t8 hinsichtlich der Intelligenz (HAWIK-III) zu t4;

HAWIK-III (IQ)		Quadrat		Mittel der		
		-summe	df	Quadrate	F	p
Gesamt	Zwischen Gruppen	369,527	3	123,176	,777	,509
	Innerhalb der	19023,570	120	158,530		
	Gruppen	19393,097	123			
	Gesamt					
Verbalteil	Zwischen Gruppen	647,018	3	215,673	1,160	,328
	Innerhalb der	22301,692	120	185,847		
	Gruppen	22948,710	123			
	Gesamt					
Handlungs- teil	Zwischen Gruppen	172,448	3	57,483	,333	,802
	Innerhalb der	20717,770	120	172,648		
	Gruppen	20890,218	123			
	Gesamt					
SV	Zwischen Gruppen	942,096	3	314,032	1,565	,201
	Innerhalb der	24079,928	120	200,666		
	Gruppen	25022,024	123			
	Gesamt					
WO	Zwischen Gruppen	321,645	3	107,215	,449	,719
	Innerhalb der	28675,129	120	238,959		
	Gruppen	28996,774	123			
	Gesamt					
AG	Zwischen Gruppen	237,633	3	79,211	,461	,710
	Innerhalb der	20609,100	120	171,743		
	Gruppen	20846,734	123			
	Gesamt					
UA	Zwischen Gruppen	310,794	3	103,598	,731	,536
	Innerhalb der	17014,980	120	141,792		
	Gruppen	17325,774	123			
	Gesamt					

Legende: SV = Sprachliches Verständnis; WO = Wahrnehmungsorganisation; AG = Arbeitsgeschwindigkeit; UA = Unablenkbarkeit

Anhang 8: Zusatztabelle für Kapitel 3.7.4

Tab. A65: Spearman-Korrelation zwischen der ASchw und den Dimensionen des Temperamentsfragebogens aus Müttersicht zu t6

		(t6) Temperament aus Müttersicht						
		ZS/KON	ÄRGN	ZG	SOZ	OffUm	EB/AB	OffNah
(t6) ASchw	rho	-,036	,025	-,010	,054	-,065	-,051	,065
	p	,683	,773	,908	,541	,457	,563	,460
	n	132	132	132	132	132	132	132

Legende: ZS/KON = Zielstrebigkeit/Kontrolliertheit; ÄRGN = Ärgerneigung; ZG = Zurückgezogenheit; SOZ = Soziabilität; OffUm = Offenheit für Umwelterfahrungen; EB/AB = Erziehbarkeit/Anpassungsbereitschaft; OffNah = Offenheit für neue Nahrungsmittel

Tab. A66: Levéne-Test: StAgr und Temperament: (Dimensionen des Temperamentfragebogens) aus Müttersicht zu t6

(t6) Temperament aus Müttersicht	Levéne-Statistik	df1	df2	Signifikanz
Zielstrebigkeit/Kontrolliertheit	,326	3	129	,807
Ärgerneigung	1,209	3	129	,309
Zurückgezogenheit	,239	3	129	,869
Soziabilität	1,672	3	129	,176
Offenheit für Umwelterfahrungen	,324	3	129	,808
Erziehbarkeit/Anpassungsbereitschaft	,242	3	129	,867
Offenheit für neue Nahrungsmittel	,889	3	129	,449

Tab. A67: Levéne-Test: SchwAgr und Temperament: (Dimensionen des Temperamentfragebogens) aus Müttersicht zu t6

(t6) Temperament aus Müttersicht	Levéne-Statistik	df1	df2	Signifikanz
Zielstrebigkeit/Kontrolliertheit	,025	3	129	,995
Ärgerneigung	,343	3	129	,794
Zurückgezogenheit	1,741	3	129	,162
Soziabilität	1,321	3	129	,271
Offenheit für Umwelterfahrungen	,894	3	129	,446
Erziehbarkeit/Anpassungsbereitschaft	,177	3	129	,911
Offenheit für neue Nahrungsmittel	1,096	3	129	,354

Tab. A68: ANOVA: Unterschiede zwischen den SchwAgr zu t6 bezüglich der Dimensionen des Temperamentsfragebogens (Müttersicht) zu t6

(t6) Temperament aus Müttersicht		Quadrat-summe	df	Mittel der Quadrate	F	p
Zielstrebigkeit/Kontrolliertheit	Zwischen Gruppen	,477	3	,159	,140	,936
	Innerhalb der Gruppen	146,966	129	1,139		
	Gesamt	147,444	132			
Ärgerneigung	Zwischen Gruppen	2,378	3	,793	,583	,627
	Innerhalb der Gruppen	175,387	129	1,360		
	Gesamt	177,765	132			
Zurückgezogenheit	Zwischen Gruppen	2,526	3	,842	,645	,587
	Innerhalb der Gruppen	168,333	129	1,305		
	Gesamt	170,859	132			
Soziabilität	Zwischen Gruppen	3,626	3	1,209	1,17	,324
	Innerhalb der Gruppen	133,208	129	1,033		
	Gesamt	136,834	132			
Offenheit für Umwelt-erfahrungen	Zwischen Gruppen	4,050	3	1,350	1,13	,336
	Innerhalb der Gruppen	153,051	129	1,186		
	Gesamt	157,101	132			
Erziehbarkeit/Anpassungsbereitschaft	Zwischen Gruppen	3,071	3	1,024	,991	,400
	Innerhalb der Gruppen	133,299	129	1,033		
	Gesamt	136,370	132			
Offenheit für neue Nahrungs-mittel	Zwischen Gruppen	1,288	3	,429	,230	,876
	Innerhalb der Gruppen	241,167	129	1,870		
	Gesamt	242,454	132			

Tab. A69: Spearman-Korrelation zwischen der ASt zu t8 und den Dimensionen des Temperamentsfragebogens zu t8 (Selbsteinschätzung)

		(t8) Temperament (Selbsteinschätzung)						
		ZS/KON	ÄRGN	ZG	SOZ	OffUm	EB/AB	OffNah
(t8)	rho	,044	,139	-,048	,034	,031	-,164	,161
ASt	p	,604	,104	,577	,688	,714	,054	,058
	n	139	139	139	139	139	139	139

Legende: ZS/KON = Zielstrebigkeit/Kontrolliertheit; ÄRGN = Ärgerneigung; ZG = Zurückgezogenheit; SOZ = Soziabilität; OffUm = Offenheit für Umwelterfahrungen; EB/AB = Erziehbarkeit/Anpassungsbereitschaft; OffNah = Offenheit für Nahrungsmittel

Tab. A70: Levéne-Test: StAgr zu t7 und Temperament: (Dimensionen des Temperamentsfragebogens) zu t7

(t7) Temperament (Selbsteinschätzung)	Levéne-Statistik	df1	df2	Signifikanz
Zielstrebigkeit/Kontrolliertheit	2,448	3	136	,066
Ärgerneigung	,839	3	136	,475
Zurückgezogenheit	,827	3	136	,481
Soziabilität	,500	3	136	,683
Offenheit für Umwelterfahrungen	,314	3	136	,815
Erziehbarkeit/Anpassungsbereitschaft	2,052	3	136	,110
Offenheit für neue Nahrungsmittel	,548	3	136	,651

Tab. A71: Levéne-Test: StAgr zu t8 und Temperament: (Dimensionen des Temperamentsfragebogens) zu t8

(t8) Temperament (Selbsteinschätzung)	Levéne-Statistik	df1	df2	Signifikanz
Zielstrebigkeit/Kontrolliertheit	,439	3	135	,725
Ärgerneigung	3,288	3	135	,023
Zurückgezogenheit	,842	3	135	,473
Soziabilität	,352	3	135	,787
Offenheit für Umwelterfahrungen	,414	3	135	,744
Erziehbarkeit/Anpassungsbereitschaft	2,140	3	135	,098
Offenheit für neue Nahrungsmittel	1,200	3	135	,312

Tab. A72: Levéne-Test: SchwAgr zu t7 und Temperament: (Dimensionen des Temperamentsfragebogens) zu t7

(t7) Temperament (Selbsteinschätzung)	Levéne-Statistik	df1	df2	Signifikanz
Zielstrebigkeit/Kontrolliertheit	2,006	3	137	,116
Ärgerneigung	,480	3	137	,697
Zurückgezogenheit	,308	3	137	,819
Soziabilität	1,131	3	137	,339
Offenheit für Umwelterfahrungen	1,822	3	137	,146
Erziehbarkeit/Anpassungsbereitschaft	2,172	3	137	,094
Offenheit für neue Nahrungsmittel	1,625	3	137	,186

Tab. A73: Levéne-Test: SchwAgr zu t8 und Temperament: (Dimensionen des Temperamentfragebogens) zu t8

(t8) Temperament (Selbsteinschätzung)	Levéne- Statistik	df1	df2	Signifikanz
Zielstrebigkeit/Kontrolliertheit	,202	3	136	,895
Ärgerneigung	,953	3	136	,417
Zurückgezogenheit	,224	3	136	,880
Soziabilität	,128	3	136	,944
Offenheit für Umwelterfahrungen	3,094	3	136	,029
Erziehbarkeit/Anpassungsbereitschaft	,367	3	136	,777
Offenheit für neue Nahrungsmittel	,669	3	136	,572

Anhang 9: Zusatztabelle für Kapitel 3.7.5

Tab. A74: Spearman-Korrelation zwischen der ASchw und den Werten des Items „Meine Zukunft sieht gut aus.“ zu t6

		Werte des Items	
		„Meine Zukunft sieht gut aus.“	
(t6)	rho	,100	
ASchw	p	,249	(t6)
	n	134	
(t7)	rho	,085	
ASchw	p	,313	(t7)
	n	142	
(t8)	rho	,003	
ASchw	p	,969	(t8)
	n	139	

Tab. A75: Levéne-Test: StAgr und Item-Werte („Meine Zukunft sieht gut aus.“) zu t6

(t6) Zukunft- fragebogen	Levéne- Statistik	df1	df2	Signifikanz
Werte des Items*	2,449	3	131	,066

*„Meine Zukunft sieht gut aus.“

Tab. A76: Levéne-Test: StAgr und Item-Werte („Meine Zukunft sieht gut aus.“) zu t7

(t7) Zukunft- fragebogen	Levéne- Statistik	df1	df2	Signifikanz
Werte des Items*	2,787	3	137	,043

*„Meine Zukunft sieht gut aus.“

Tab. A77: Levéne-Test: StAgr und Item-Werte („Meine Zukunft sieht gut aus.“) zu t8

(t8) Zukunft- fragebogen	Levéne- Statistik	df1	df2	Signifikanz
Werte des Items*	,795	3	135	,499

*„Meine Zukunft sieht gut aus.“

Tab. A78: ANOVA; Unterschiede zwischen den StAgr hinsichtlich der Bewertung des Items „Meine Zukunft sieht gut aus.“ zu t8;

(t8) Zukunft-fragebogen		Quadrat -summe	df	Mittel der Quadrate	F	p
Werte	Zwischen Gruppen	1,357	3	,452	,664	,576
des	Innerhalb der Gruppen	92,024	135	,682		
Items*	Gesamt	93,381	138			

*„Meine Zukunft sieht gut aus.“

Tab. A79: ANOVA: Unterschiede zwischen den SchwAgr hinsichtlich der Bewertung des Items „Meine Zukunft sieht gut aus.“ zu t6

(t6) Zukunft-fragebogen		Quadrat -summe	df	Mittel der Quadrate	F	p
Werte	Zwischen Gruppen	1,124	3	,375	,693	,558
des	Innerhalb der Gruppen	70,846	131	,541		
Items*	Gesamt	71,970	134			

*„Meine Zukunft sieht gut aus.“

Tab. A80: ANOVA: Unterschiede zwischen den SchwAgr hinsichtlich der Bewertung des Items „Meine Zukunft sieht gut aus.“ zu t7

(t7) Zukunft-fragebogen		Quadrat -summe	df	Mittel der Quadrate	F	p
Werte	Zwischen Gruppen	2,343	3	,781	1,145	,333
des	Innerhalb der Gruppen	94,136	138	,682		
Items*	Gesamt	96,479	141			

*„Meine Zukunft sieht gut aus.“

Tab. A81: ANOVA: Unterschiede zwischen den SchwAgr hinsichtlich der Bewertung des Items „Meine Zukunft sieht gut aus.“ zu t8;

(t8) Zukunft-fragebogen		Quadrat -summe	df	Mittel der Quadrate	F	p
Werte	Zwischen Gruppen	,572	3	,191	,279	,840
des	Innerhalb der Gruppen	92,821	136	,683		
Items*	Gesamt	93,393	139			

*„Meine Zukunft sieht gut aus.“

Tab. A82: Levéne-Test: SchwAgr und Item-Werte („Meine Zukunft sieht gut aus.“) zu t6

(t6) Zukunft-fragebogen	Levéne- Statistik	df1	df2	Signifikanz
Werte des Items*	1,578	3	131	,198

*„Meine Zukunft sieht gut aus.“

Tab. A83: Levéne-Test: SchwAgr und Item-Werte („Meine Zukunft sieht gut aus.“) zu t7

(t7) Zukunft-fragebogen	Levéne- Statistik	df1	df2	Signifikanz
Werte des Items*	,935	3	138	,425

*„Meine Zukunft sieht gut aus.“

Tab. A84: Levéne-Test: SchwAgr und Item-Werte („Meine Zukunft sieht gut aus.“) zu t8

(t8) Zukunft- fragebogen	Levéne- Statistik	df1	df2	Signifikanz
Werte des Items*	1,295	3	136	,279

* „Meine Zukunft sieht gut aus.“

Tab. A85: Spearman-Korrelation zwischen der ASt und den Werten des Items „In 20 Jahren werde ich im Beruf erfolgreich sein.“ zu t6, t7 und t8

		Werte des Items „In 20 Jahren werde ich im Beruf erfolgreich sein.“	
(t6) ASt	rho	,050	(t6)
	p	,562	
	n	136	
(t7) ASt	rho	,063	(t7)
	p	,457	
	n	141	
(t8) ASt	rho	,114	(t8)
	p	,181	
	n	139	

Tab. A86: Spearman-Korrelation zwischen der ASchw und den Werten des Items „In 20 Jahren werde ich im Beruf erfolgreich sein.“ zu t6

		Werte des Items „In 20 Jahren werde ich im Beruf erfolgreich sein.“	
(t6) ASchw	rho	,162	(t6)
	p	,060	
	n	135	
(t7) ASchw	rho	,031	(t7)
	p	,715	
	n	142	
(t8) ASchw	rho	,053	(t8)
	p	,536	
	n	139	

Tab. A87: ANOVA: Unterschiede zwischen den StAgr hinsichtlich der Bewertung des Items „In 20 Jahren werde ich im Beruf erfolgreich sein.“ zu t6

(t6) Zukunft- fragebogen		Quadrat -summe	df	Mittel der Quadrate	F	p
Werte des Items*	Zwischen Gruppen	3,404	3	1,135	1,819	,147
	Innerhalb der Gruppen	82,361	132	,624		
	Gesamt	85,765	135			

* „In 20 Jahren werde ich im Beruf erfolgreich sein.“

Tab. A88: ANOVA: Unterschiede zwischen den StAgr hinsichtlich der Bewertung des Items „In 20 Jahren werde ich im Beruf erfolgreich sein.“ zu t7

(t7) Zukunft- fragebogen		Quadrat -summe	df	Mittel der Quadrate	F	p
Werte des Items*	Zwischen Gruppen	1,702	3	,567	,702	,552
	Innerhalb der Gruppen	110,737	137	,808		
	Gesamt	112,440	140			

* „In 20 Jahren werde ich im Beruf erfolgreich sein.“

Tab. A89: ANOVA: Unterschiede zwischen den StAgr hinsichtlich der Bewertung des Items „In 20 Jahren werde ich im Beruf erfolgreich sein.“ zu t8

(t8) Zukunft- fragebogen		Quadrat -summe	df	Mittel der Quadrate	F	p
Werte des Items*	Zwischen Gruppen	1,544	3	,515	,805	,493
	Innerhalb der Gruppen	86,312	135	,639		
	Gesamt	87,856	138			

* „In 20 Jahren werde ich im Beruf erfolgreich sein.“

Tab. A90: Levéne-Test: StAgr und Item-Werte („In 20 Jahren werde ich im Beruf erfolgreich sein.“) zu t6

(t6) Zukunft- fragebogen	Levéne- Statistik	df1	df2	Signifikanz
Werte des Items*	,326	3	132	,807

* „In 20 Jahren werde ich im Beruf erfolgreich sein.“

Tab. A91: Levéne-Test: StAgr und Item-Werte („In 20 Jahren werde ich im Beruf erfolgreich sein.“) zu t7

(t7) Zukunft- fragebogen	Levéne- Statistik	df1	df2	Signifikanz
Werte des Items*	1,842	3	137	,142

* „In 20 Jahren werde ich im Beruf erfolgreich sein.“

Tab. A92: Levéne-Test: StAgr und Item-Werte („In 20 Jahren werde ich im Beruf erfolgreich sein.“) zu t8

(t7) Zukunft- fragebogen	Levéne- Statistik	df1	df2	Signifikanz
Werte des Items*	1,548	3	135	,205

* „In 20 Jahren werde ich im Beruf erfolgreich sein.“

Tab. A93: ANOVA: Unterschiede zwischen den SchwAgr hinsichtlich der Bewertung des Items „In 20 Jahren werde ich im Beruf erfolgreich sein.“ zu t6

(t6) Zukunft- fragebogen		Quadrat -summe	df	Mittel der Quadrate	F	p
Werte des Items*	Zwischen Gruppen	2,696	3	,899	1,428	,237
	Innerhalb der Gruppen	83,069	132	,629		
	Gesamt	85,765	135			

* „In 20 Jahren werde ich im Beruf erfolgreich sein.“

Tab. A94: ANOVA: Unterschiede zwischen den SchwAgr hinsichtlich der Bewertung des Items „In 20 Jahren werde ich im Beruf erfolgreich sein.“ zu t7

(t7) Zukunft- fragebogen		Quadrat -summe	df	Mittel der Quadrate	F	p
Werte des Items*	Zwischen Gruppen	1,192	3	,627	,782	,506
	Innerhalb der Gruppen	110,578	138	,801		
	Gesamt	112,458	141			

* „In 20 Jahren werde ich im Beruf erfolgreich sein.“

Tab. A95: ANOVA: Unterschiede zwischen den SchwAgr hinsichtlich der Bewertung des Items „In 20 Jahren werde ich im Beruf erfolgreich sein.“ zu t8

(t8) Zukunft- fragebogen		Quadrat -summe	df	Mittel der Quadrate	F	p
Werte des Items*	Zwischen Gruppen	3,549	3	1,183	1,908	,131
	Innerhalb der Gruppen	84,337	136	,620		
	Gesamt	87,886	139			

* „In 20 Jahren werde ich im Beruf erfolgreich sein.“

Tab. A96: Levéne-Test: SchwAgr und Item-Werte („In 20 Jahren werde ich im Beruf erfolgreich sein.“) zu t6

(t6) Zukunft- fragebogen	Levéne- Statistik	df1	df2	Signifikanz
Werte des Items*	2,169	3	132	,095

* „In 20 Jahren werde ich im Beruf erfolgreich sein.“

Tab. A97: Levéne-Test: SchwAgr und Item-Werte („In 20 Jahren werde ich im Beruf erfolgreich sein.“) zu t7

(t7) Zukunft- fragebogen	Levéne- Statistik	df1	df2	Signifikanz
Werte des Items*	1,192	3	138	,315

* „In 20 Jahren werde ich im Beruf erfolgreich sein

Tab. A98: Levéne-Test: SchwAgr und Item-Werte („In 20 Jahren werde ich im Beruf erfolgreich sein.“) zu t8

(t8) Zukunft- fragebogen	Levéne- Statistik	df1	df2	Signifikanz
Werte des Items*	2,611	3	136	,054

* „In 20 Jahren werde ich im Beruf erfolgreich sein.“

Anhang 10: Zusatztabelle für Kapitel 3.7.6

Tab. A99: Spearman-Korrelation zwischen der ASchw und den Werten des Items „Ich bin mit meiner Begabung zufrieden“ zu t6

Werte des Items			
„Ich bin mit meiner Begabung zufrieden“			
(t6) ASchw	rho	,011	(t6)
	p	,897	
	n	135	
(t7) ASchw	rho	036	(t7)
	p	,671	
	n	141	
(t8) ASchw	rho	-,031	(t8)
	p	,715	
	n	138	

Tab. A100: ANOVA: Unterschiede zwischen den StAgr hinsichtlich der Bewertung des Items „Ich bin mit meiner Begabung...“ zu t6

(t6) Begabung		Quadrat	df	Mittel der	F	p
		-summe		Quadrate		
Werte des Items*	Zwischen Gruppen	3,938	3	1,313	2,046	,111
	Innerhalb der Gruppen	84,702	132	,642		
	Gesamt	88,640	135			

* „Ich bin mit meiner Begabung...“

Tab. A101: ANOVA: Unterschiede zwischen den StAgr hinsichtlich der Bewertung des Items „Ich bin mit meiner Begabung...“ zu t7

(t7) Begabung		Quadrat	df	Mittel der	F	p
		-summe		Quadrate		
Werte des Items*	Zwischen Gruppen	,999	3	,333	,424	,736
	Innerhalb der Gruppen	106,794	136	,785		
	Gesamt	107,793	139			

* „Ich bin mit meiner Begabung...“

Tab. A102: ANOVA: Unterschiede zwischen den StAgr hinsichtlich der Bewertung des Items „Ich bin mit meiner Begabung...“ zu t8

(t8) Begabung		Quadrat	df	Mittel der	F	p
		-summe		Quadrate		
Werte des Items*	Zwischen Gruppen	1,666	3	,555	,640	,591
	Innerhalb der Gruppen	116,305	134	,868		
	Gesamt	117,971	137			

* „Ich bin mit meiner Begabung...“

Tab. A103: Levéne-Test: StAgr und Item-Werte („Ich bin mit meiner Begabung...“) zu t6

(t6) Begabung	Levéne-	df1	df2	Signifikanz
	Statistik			
Werte des Items*	,398	3	132	,755

* „Ich bin mit meiner Begabung...“

Tab. A104: Levéne-Test: StAgr und Item-Werte („Ich bin mit meiner Begabung...“) zu t7

(t7) Begabung	Levéne-Statistik	df1	df2	Signifikanz
Werte des Items*	,644	3	136	,588

* „Ich bin mit meiner Begabung...“

Tab. A105: Levéne-Test: StAgr und Item-Werte („Ich bin mit meiner Begabung...“) zu t8

(t8) Begabung	Levéne-Statistik	df1	df2	Signifikanz
Werte des Items*	,264	3	134	,851

* „Ich bin mit meiner Begabung...“

Tab. A106: ANOVA: Unterschiede zwischen den SchwAgr hinsichtlich der Bewertung des Items „Ich bin mit meiner Begabung zufrieden“ zu t6

(t6) Begabung		Quadrat-summe	df	Mittel der Quadrate	F	p
Werte des Items*	Zwischen Gruppen	,993	3	,331	,499	,684
	Innerhalb der Gruppen	87,646	132	,664		
	Gesamt	88,640	135			

* „Ich bin mit meiner Begabung...“

Tab. A107: ANOVA: Unterschiede zwischen den SchwAgr hinsichtlich der Bewertung des Items „Ich bin mit meiner Begabung...“ zu t7

(t7) Begabung		Quadrat-summe	df	Mittel der Quadrate	F	p
Werte des Items*	Zwischen Gruppen	1,991	3	,664	,859	,464
	Innerhalb der Gruppen	105,810	137	,772		
	Gesamt	107,801	140			

* „Ich bin mit meiner Begabung...“

Tab. A108: ANOVA: Unterschiede zwischen den SchwAgr hinsichtlich der Bewertung des Items „Ich bin mit meiner Begabung...“ zu t8

(t8) Begabung		Quadrat-summe	df	Mittel der Quadrate	F	p
Werte des Items*	Zwischen Gruppen	1,338	3	,446	,514	,673
	Innerhalb der Gruppen	117,094	135	,867		
	Gesamt	118,432	138			

* „Ich bin mit meiner Begabung...“

Tab. A109: Levéne-Test: SchwAgr und Item-Werte („Ich bin mit meiner Begabung...“) zu t6

(t6) Begabung	Levéne-Statistik	df1	df2	Signifikanz
Werte des Items*	,973	3	132	,408

* „Ich bin mit meiner Begabung...“

Tab. A110: Levéne-Test: SchwAgr und Item-Werte („Ich bin mit meiner Begabung...“) zu t7

(t7) Begabung	Levéne- Statistik	df1	df2	Signifikanz
Werte des Items*	,760	3	137	,518

* „Ich bin mit meiner Begabung...“

Tab. A111: Levéne-Test: SchwAgr und Item-Werte („Ich bin mit meiner Begabung...“) zu t8

(t8) Begabung	Levéne- Statistik	df1	df2	Signifikanz
Werte des Items*	,779	3	135	,508

* „Ich bin mit meiner Begabung...“

Lebenslauf

Name: Constantin Strehl

Geburtsdatum: 15.10.1985

Geburtsort: Oberwesel (Deutschland)

Staatsbürgerschaft: Deutsch

Ausbildung

1992 – 1996	Grundschule Rheinböllen
1996 – 2005	Integrierte Gesamtschule Kastellaun
2005 – 2006	Zivildienst bei der <i>Rhein-Mosel Werkstatt für behinderte Menschen gemeinnützige GmbH</i> in Kastellaun
04/2006 – 08/2007	Diplomstudium der Wirtschaftspädagogik an der <i>Johannes Gutenberg-Universität Mainz</i>
seit WS 2007/2008	Diplomstudium Psychologie an der <i>Universität Wien</i> Schwerpunkte: Klinische Psychologie und Diagnostik Diplomarbeit im Bereich Entwicklungspsychologie (Betreuerin: emer. o. Univ.-Prof. Dr. Brigitte Rollett)

Praktika

02/2014 – 03/2014	Allgemeines Krankenhaus der Stadt Wien Universitätsklinik für Kinder- und Jugendpsychiatrie Betreuerin: Frau Ass.-Prof. Dr. MSc. Ohmann
-------------------	---