

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

„Die Bedeutung von Autonomieentwicklung für
Verhaltensweisen des Belohnungsaufschubs“

Eine empirische Studie an Schülern im Altersbereich von 14 bis 19 Jahren

Verfasserin:

Simone Wieser

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Naturwissenschaften (Mag. rer. nat.)

Wien, im August 2009

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A 298

Studienrichtung lt. Studienblatt:

Psychologie

Betreuerin:

Univ. Prof. Dr. Eva Dreher

INHALTSVERZEICHNIS

Danksagung	4
Erklärung	5
Einleitung	6
I. Theoretische Grundlagen	9
1 Autonomie	9
1.1 Begriffseingrenzung	9
1.2 Autonomieentwicklung	10
1.3 Arten von Autonomie	11
1.4 Variablen, die die Autonomieentwicklung beeinflussen	12
1.4.1 Kulturkreis	12
1.4.2 Geschlechtsspezifische Variablen	12
1.4.3 Elterliche Kontrolle	13
1.4.4 Bindungsstil	13
1.5 Voraussetzung für eine gesunde Autonomieentwicklung	14
1.6 Die etwaigen Folgen von Einschränkungen der Autonomieentwicklung	15
1.7 Der Zusammenhang zwischen Autonomie und Bedürfnisbefriedigung	16
1.8 Der Zusammenhang zwischen Autonomie und Zugehörigkeitsgefühl	17
1.9 Autonomie und Motivation	18
1.10 Wesentliche autonomiebestimmte Lebensbereiche	19
1.10.1 Schule	19
1.10.2 Freunde und Beziehungen	20
1.10.3 Gesundheitsverhalten	21
1.10.4 Werte und religiöse Einstellungen	21
2 Die Self Determination Theory - Rahmenmodell der Autonomie- entwicklung nach Deci und Ryan (2000).....	23
2.1 Die drei Basisbedürfnisse der SDT	24
2.1.1 Zugehörigkeitsgefühl	24
2.1.2 Kompetenz	25
2.1.3 Autonomie	26
2.2 Die motivationale Komponente der SDT	27
2.2.1 Intrinsische Motivation	27
2.2.1.1 Begriffseingrenzung intrinsische Motivation	28
2.2.1.2 Die Bedeutung der intrinsischen Motivation und der physiologischen Grundbedürfnisse	28

2.2.1.3	Der Zusammenhang zwischen Zugehörigkeitsgefühl und intrinsischer Motivation	30
2.2.1.4	Der Zusammenhang zwischen intrinsischer Motivation und Autonomie	31
2.2.2	Extrinsische Motivation	32
2.2.2.1	Externe Regulation	32
2.2.2.2	Introjierte Regulation	33
2.2.2.3	Identifizierte Regulation	33
2.2.2.4	Integrierte Regulation	34
2.2.3	Amotivation	34
2.2.4	Entwicklung zur Internalisierung externer Motivation	35
2.2.5	Weitere Erklärungsansätze	37
3	Belohnungsaufschub (Delay of Gratification = DoG)	39
3.1	Begriffseingrenzung	39
3.2	Das Delay-of-Gratification Paradigma (DoG)	40
3.3	Funktionsweisen des Belohnungsaufschubs	41
3.4	Variablen, die die Fähigkeit bzw. den Willen zum Belohnungsaufschub beeinflussen	42
3.4.1	Persönlichkeitsspezifische Parameter	43
3.4.2	Situationsspezifische Parameter	44
3.5	Aufmerksamkeitsablenkung zur Erhöhung der Fähigkeit von Belohnungsaufschub	45
3.6	Die Debatte um den erhöhten Energieaufwand bei der Ausübung von Belohnungsaufschub	46
4	Fragestellungen	49
4.1	Fragestellungen zur Autonomieentwicklung	49
4.2	Fragestellungen zum Belohnungsaufschubsverhalten	50
4.3	Fragestellungen zur Ausprägung der Autonomieentwicklung und Belohnungsaufschubsverhalten.....	51

II. Empirie

5	Entwicklung der Messinstrumente und Durchführung der Erhebung	52
5.1	Testbeschreibung und Testkonstruktion	52
5.1.1	Demographische Daten	52
5.1.2.	Self-Regulation Questionnaire	52
5.1.2.1	Self- Regulation Questionnaire: Reliabilitätsanalysen im Rahmen der Vorerhebung.....	55
5.1.2.2	Self- Regulation Questionnaire Reliabilitätsanalysen im Rahmen der Gesamtuntersuchung.....	57
5.1.3	Vignetten zur Erhebung von Delay of Gratification.....	59
5.2	Beschreibung der Stichprobe	61
5.2.1	Geschlechtsspezifische Verteilung	61
5.2.2	Altersspezifische Verteilung	63

5.3	Der Untersuchungsablauf	64
6	Ergebnisse	66
6.1	Ergebnisse zur Autonomieentwicklung	66
6.1.1	Geschlechtsspezifische Unterschiede	66
6.1.2	Altersspezifische Unterschiede	69
6.1.3	Korrelationsüberprüfung zwischen den Bereichen Freunde, Gesundheit und Schule für jede Autonomieentwicklungsstufe.....	77
6.1.3.1	Bereiche Freunde und Gesundheit	78
6.1.3.2	Bereiche Freunde und Schule	78
6.1.3.3	Bereiche Gesundheit und Schule	79
6.2	Ergebnisse zu Delay of Gratification	80
6.2.1	Geschlechtsspezifische Unterschiede	81
6.2.2	Altersspezifische Unterschiede	82
6.2.3	Zusammenhangsprüfungen zwischen den Bereichen Freunde, Gesundheit und Schule innerhalb von DoG	85
6.3	Zusammenhang der Autonomieentwicklung und Verhaltensweisen des Belohnungsaufschubs.....	86
6.3.1	Bereich Freunde	86
6.3.2	Bereich Gesundheit	86
6.3.3	Bereich Schule	87
7	Interpretation und Diskussion der Ergebnisse	89
7.1	Autonomieentwicklung	89
7.2	Delay of Gratification (DoG)	91
7.3	Zusammenhang zwischen den Autonomieentwicklungsstufen und Verhaltensweisen von DoG.....	92
7.4	Ausblick	94
8	Abstract/Zusammenfassung.....	95
9	Literaturverzeichnis	96
III.	Anhang	112
A.	Untersuchungsmaterialien	112
A1	Self-Regulation Questionnaire (SRQ)	112
A2	Vignetten DoG	119
B.	Tabellenverzeichnis	123
C.	Abbildungsverzeichnis	126
D.	Lebenslauf.....	127

Danksagung

Zuallererst möchte ich mich bei Frau Univ.-Prof. Dr. Eva Dreher für die kompetente und vor allem geduldige und sehr motivierende Betreuung während der Ausarbeitung dieser Arbeit sehr herzlich bedanken.

Besonderer Dank gilt auch Frau Mag. Sigrid Muck durch ihre besonders verlässliche kontinuierliche und äußerst kompetente Begleitung die ganze Diplomarbeit hindurch sowie Frau Ass.-Prof. Mag. Dr. Ulrike Sirsch.

Ganz herzlich möchte ich mich auch bei der Schulleitung des BRG Mistelbach, Herrn Mag. Ing. Schmitz, für sein Interesse und seine Aufgeschlossenheit, sowie bei allen mithelfenden Lehrern und Schülern für ihr hohes Engagement bedanken.

Außerordentlicher Dank gilt aber vor allem meinen lieben Eltern, meiner Großmutter, meinen Geschwistern und all jenen Freunden und Kollegen, die mich während meines gesamten Studiums unterstützten und auch trotz schwieriger Zeiten nicht aufgehört haben, an mich zu glauben.

Erklärung

Hiermit erkläre ich, dass ich die vorliegende Diplomarbeit selbstständig angefertigt habe.

Es wurden nur die in der Arbeit ausdrücklich bekannten Quellen und Hilfsmittel benutzt. Wörtlich oder sinngemäß übernommene Ausdrücke habe ich als solche kenntlich gemacht.

Ich habe mich bemüht, sämtliche Inhaber der Bildrechte ausfindig zu machen und ihre Zustimmung zur Verwendung der Bilder in dieser Arbeit eingeholt. Sollte dennoch eine Urheberrechtsverletzung bekannt werden, ersuche ich um Meldung bei mir.

Unterschrift

Datum

Einleitung

*„Denn wir können die Kinder nach unserem Sinne nicht formen;
so wie Gott sie uns gab,
so muss man sie haben und lieben,
sie erziehen aufs Beste,
und jeglichen lassen gewähren.
Denn der eine hat die,
die anderen andere Gaben.
Jeder braucht sie,
und jeder ist doch nur auf eigene Weise gut und glücklich“
Goethe (1778, zitiert nach Eibl, 1999)*

Das einleitende Gedicht von Goethe (zitiert nach Eibl, 1999) soll zeigen, dass die Dinge sich keineswegs derartig simpel gestalten. Kinder und Jugendliche sind Personen mit eigenen Interessen und Ideen, individuellen Voraussetzungen und Fähigkeiten sowie verschiedensten Erwartungen an die Zukunft, die man nicht einfach „nach unserem Sinne formen kann“. Mit steigendem Alter entwickeln Kinder ein zunehmendes Bedürfnis an Autonomie und beginnen einen Loslösungsprozess von ihren Bezugspersonen.

In unserer heutigen Gesellschaft werden wir von Erwartungen und Verlockungen im täglichen Leben überflutet. Schnelle Bedürfnisbefriedigung über Konsum wird uns von der gerade leistungsbezogenen ausgerichteten Gesellschaft verlautbart. Da es sich durchaus schwierig gestalten kann, diesen zu widerstehen, gewinnt die Fähigkeit, Bedürfnisse aufzuschieben, zunehmend an Bedeutung. Von der Kindheit beginnend, sind wir es gewohnt, dass unsere Bedürfnisse und Wünsche sofort erfüllt werden, oft sogar auch schon, bevor wir das Sprechen erlernen und es uns erst dann möglich wird, diese überhaupt auszusprechen.

Gerade in der heutigen Konsum und Leistungsgesellschaft, wo Leistung, Erfolg sowie einem gängigen Schönheitsideal zu entsprechen immense Bedeutung finden, wird der Umgang mit derartigen internen sowie externen Herausforderungen, eben gerade diese auch aufzuschieben zu können, für eine erfolgreiche Lebensbewältigung unabdingbar, um langfristig einen positive Output oder ein von außen oder von innen angesteuertes Ziel zu erreichen, so z. B. das Erreichen eines Schulabschlusses oder das Durchhalten einer Rauchentwöhnung.

Die erfolgreiche Bewältigung derartiger Herausforderungen für eine erfolgreiche Lebensbewältigung, die uns das Leben tagtäglich gibt, basiert aber neben den für durchaus als sehr wichtig erachteten kognitiven Fähigkeiten, zum größten Teil jedoch auch, auf anderen Faktoren, wie etwa der Fähigkeit sich selbst zu motivieren, unabhängig von Anderen zu handeln, sich mit seinen Aufgaben identifizieren zu können, sie als integralen Bestandteil des Lebens zu aufzunehmen, sowie Versuchungen zu widerstehen.

Aber auch abhängig von kognitiven und sozialen Kompetenzen (z.B. "Nein"-Sagen), der Informationsselektion, -kodierung und -deutung sowie Wissen über Handlungsalternativen und -folgen (z.B. Rauchutensilien wegwerfen) wird das Verhalten der Personen gesteuert.

Besonderes Augenmerk sei im folgenden auf das Jugendalter, indem die von den Bezugspersonen (meist Eltern) gerichtet, da in dieser Zeit ein wichtiger Ablösungsprozess stattfindet und hohe Erwartungen in Bezug auf ihre Selbstständigkeit sowie autonome Entscheidungen treffen zu können und auch die Verantwortung dafür übernehmen zu können, seitens der Erziehungsberechtigten erwartet werden.

Neben der Bewältigung emotionaler (durch die Lösung von den Eltern), der Bindung an Gleichaltrige, der Berufswahl u. v. m. ist eine grundlegende Aufgabe der Adoleszenz unabhängige Selbstverantwortung sowie Selbstständigkeit zu erwerben. Diese finden auch immer auf dem Hintergrund der grundlegenden psychologischen Bedürfnisse – Autonomie, Kompetenz, soziale Anbindung und Geltung, positives Selbstwertgefühl – statt. Die adoleszenten Entwicklungsaufgaben sind somit nicht allein Herausforderungen, sondern bieten unendlich vielfältige Möglichkeiten zur

Erlangung von Autonomie; dazu, seine Kompetenz in bestimmten Bereichen unter Beweis zu stellen (und sei es durch „störendes Verhalten“), aber auch um erfolgreiche Beziehungen anzuknüpfen u. v. m. Besonders im schulischen Kontext, sowie so genannter „Peers“ aber auch Fragen betreffend der Gesundheit, als für mich wichtig erachtete Bereiche in der Adoleszenz und ihrer Entwicklung, kommen solche Konstrukte besonders zum Tragen. Jugendliche reagieren weniger mit Gehorsam, Anpassung oder Widerstand, sondern versuchen, ihre Eltern zu überzeugen und Kompromisse zu finden.

Ein gestiegenes Bedürfnis nach Selbstbestimmung ist beobachtbar. Es stellt sich nun die Frage, inwiefern es durch individuelle ausgeprägte Selbstbestimmtheit der Jugendlichen, bedingt durch die zuvor genannten Variablen zu einem Anstieg zu Verhaltensweisen des Belohnungsaufschubs kommt. Im speziellen wird der Frage nachgegangen, theoretischen Vorüberlegungen voran, dass höhere intrinsische Motivation mit höherer Selbstbestimmtheit einhergeht, auch folglich zu mehr Verhaltensweisen des Belohnungsaufschubs führt.

Der empirische Teil der Arbeit befasst sich mit der Frage nach Alters- und Geschlechtsunterschieden bezüglich der beiden Konstrukte Autonomie und Delay of Gratification sowie der Frage nach einem Zusammenhang zwischen jenen und innerhalb der Bereiche Freunde, Schule und Gesundheit.

I. Theoretische Grundlagen

1 Autonomie

Das Thema Autonomie bzw. Selbstbestimmung hat Philosophen sowohl im Osten wie auch im Westen immer schon beschäftigt.¹ Im vorliegenden Kapitel soll nun das Phänomen der Autonomie vor allem im Hinblick auf die Rolle, die diese innerhalb der Self Determination Theory (SDT) spielt, näher beleuchtet werden.

1.1 Begriffseingrenzung

Etymologisch bezieht sich der Ausdruck Autonomie auf Selbststeuerung. In der Psychologie wird der Terminus für Handlungen angewendet, die durch das Selbst initiiert und gesteuert werden. Autonome Verhaltensweisen sind jene, die eine Person freiwillig ausführt. Das Gegenteil der Autonomie, so wie der Begriff in der SDT verstanden wird, ist die Heteronomie. Dabei handelt es sich um „rule by forces that are experienced as alien to the self. (Ryan, Deci & Grolnick, 2006, p. 623)

Wenn Menschen autonom handeln, so, „they feel ‘wholehearted’, ‘together’, and ‘ownership of their actions’, all common expressions that convey the characteristic sense of integrity and volition essential to autonomy” (Ryan & Deci, 2006, p. 1566). Darüber hinaus werden autonome Verhaltensweisen auch als vollkommen freiwillig empfunden, weil sie aufgrund von Bedürfnissen und verinnerlichten Werten initiiert werden (Ryan & Deci, 2006). Autonomie bezieht sich somit auf Willensfreiheit, „the organismic desire to self-organize experience and behaviour and to have activity be concordant with one’s integrated sense of self. (Deci & Ryan, 2000, p. 231).

Schließlich sei noch eine Definition von Deci und Ryan (2000) angeführt: „At a phenomenological level, human autonomy is reflected in the experience of integrity, volition, and vitality that accompanies self-regulation”. (Deci & Ryan, 2000, p. 254).

Innerhalb der SDT spielt Autonomie deshalb eine große Rolle, weil die SDT davon ausgeht, dass die grundlegende Tendenz des Individuums, integriert zu

¹ Für einen Überblick zur historischen Abhandlung der Autonomiedebatte siehe Ryan und Deci, 2006, 1560ff.

funktionieren, zu den wesentlichsten Eigenschaften von lebenden Organismen gehört. „Autonomy, as a human characteristic, is an extension of this deeply evolved tendency in animate life, describing as it does the propensities toward self-regulation of action and coherence in the organism's behaviour aims". (Deci & Ryan, 2000, p. 253).

1.2 Autonomieentwicklung

Nach Hofer und Hick (2002) bezeichnet der Begriff „Autonomieentwicklung“ „den Prozess, in dessen Verlauf Menschen ihr Handeln und Erleben als zunehmend unabhängig vom Handeln und Erleben anderer Personen begreifen“. (S. 48) In der Entwicklungspsychologie wird der Autonomiebegriff häufig mit dem Ablösen von den Bezugspersonen in Zusammenhang gebracht. Auch gehört die Herausbildung individueller Besonderheiten und einer eigenen Identität zur Autonomieentwicklung (Hofer, 2000).

Von Baltes und Silverberg (1994) wurde Autonomie als zentrales entwicklungspsychologisches Konstrukt im Lebenslauf dargestellt. Dabei wurde das Phänomen der Autonomie als Entwicklungsaufgabe konzeptualisiert. Kinder und Jugendliche empfinden es als ihre Aufgabe, ständig mehr Autonomie zu erreichen. Bereits im frühesten Kindesalter ist die Selbstständigkeitsentwicklung eine wesentliche Aufgabe. Von Erikson (1970) ist sie sogar als „zentrales Thema in diesem Lebensabschnitt“ (S. 312), bezeichnet worden.

Auch im Jugendalter ist die Autonomieentwicklung untersucht worden. Steinberg (1981) unterscheidet vor allem im Jugendalter zwischen drei verschiedenen Arten der Autonomieentwicklung. Mit „emotionaler Autonomie“(S. 834) bezeichnet er die Abgrenzung des eigenen Ichs von anderen Familienmitgliedern, hier an erster Stelle von den Eltern. Unter „Verhaltensautonomie“ versteht Steinberg die Fähigkeit zur Bewältigung der Alltagsroutinen auch ohne Hilfe der Bezugspersonen. Die „kognitive Autonomie“ schließlich bezieht sich auf die Ausbildung eigener Wertehaltungen und Meinungen (Steinberg, 1999, p.836).

1.3 Arten von Autonomie

Wie bereits im vorherigen Abschnitt kurz erwähnt, wird in der Literatur meist zwischen drei verschiedenen Autonomiearten unterschieden: Verhaltensautonomie, emotionale Autonomie und kognitive bzw. Werteautonomie (Steinberg, 1999). Verhaltensautonomie bezieht sich auf „active overt manifestations of independent functioning, including the regulation of one’s own behaviour and decision-making“. (Steinberg, 1981, p. 838).

Gerade die emotionale Autonomie spielt in der Adoleszenz eine besondere Rolle. In ihrer emotionalen Welt halten Kinder ihre Eltern für omnipotente Individuen, an die sie sich für Hilfe und Ratschläge in vielen Situationen wenden können. „Developing emotional autonomy implies that adolescents, prompted by the biological changes of puberty, cast off these childish representations of their parents and relinquish their dependencies on them“ (Goossens, 2006, p.137). So kommt es zu einer Deidealisierung der Eltern und einer etwas reiferen Vorstellung der Eltern als Individuen, die ein eigenes Leben haben, das über die Rolle der Eltern hinausgeht. Diese emotionale Ablösung und diese Entwicklung bzw. dieser Entwicklungsschritt ermöglichen es den Adoleszenten eine größere Kontrolle über ihr emotionales Leben zu erlangen (Goossens, 2006).

Die Werteautonomie bezieht sich auf die Entwicklung eigener Wertesysteme und Moralvorstellungen (Goossens, 2006). Die Entwicklung von Verhaltensautonomie und emotionaler Autonomie erfolgt vorwiegend in der frühen und der mittleren Adoleszenz. Die Ausbildung der autonomen politischen, moralischen und religiösen Überzeugungen erfolgt jedoch eher in der späten Adoleszenz. In der Regel entsteht autonome Moral durch Selbststeuerung und aufgrund von inneren Überzeugungen hinsichtlich der Notwendigkeit des Respekts für andere Menschen. Bei der Suche nach eigenen Einstellungen in Bezug auf Moral und Politik, aber auch Religion, kann es teilweise sogar zur radikalen Abkehr von bisherigen, von den Eltern übernommenen Auffassungen kommen (Hofer, 2002).

1.4 Variablen, die die Autonomieentwicklung beeinflussen

1.4.1 Kulturkreis

Welchen Stellenwert die Autonomie in der Entwicklung eines Menschen einnimmt, hängt vom jeweiligen Kulturkreis ab und von den Wertvorstellungen, die in diesem herrschen. Gerade westliche Kulturkreise, in denen Untersuchungen zur Autonomie vorwiegend durchgeführt wurden, können als ausgesprochen individualistisch bezeichnet werden. So argumentieren dann auch manche Autoren (Markus, Kitayama & Heiman, 1996; Oishi, 2000), dass derartige Untersuchungen nicht auf kollektivistisch organisierte Kulturen und Gesellschaften übertragen werden können (Hofer, 2002).

Innerhalb der SDT wird ebenfalls von der Universalität der Autonomie ausgegangen.

SDT makes a strong claim about the universality of a tendency toward self-organization, a view in keeping to a considerable degree with mainstream [...], and perhaps not so mainstream [...], evolutionary thought. Hardly unique to humans, the basic tendency towards integrated functioning is perhaps the most fundamental characteristic of living things. (Deci & Ryan, 2000, p. 243).

In der Zwischenzeit haben jedoch mehrere Untersuchungen gezeigt, dass das Streben nach Autonomie ein universelles ist und in jedem Kulturkreis zum Tragen kommt (Oerter & Oerter, 1993; Chirkov, Ryan, Kim & Kaplan, 2003)².

1.4.2 Geschlechtsspezifische Variablen

Immer wieder wurde in der Forschung Autonomie als ein männliches Attribut angenommen, wodurch den Mädchen das Bestreben nach Autonomieentwicklung abgesprochen wurde (Kopp, 1982). Andere, vor allem neuere Arbeiten, haben jedoch die Wichtigkeit der Autonomie für Mädchen bestätigt (Friedman, 2003; Mackenzie & Stoljar, 2000; Deci et al. 2006; Ryan & Deci, 2006).

² Zu einer ausführlichen Diskussion der Universalität von Autonomie siehe Ryan und Deci, 2006 1577ff.

Geuzaine, Debry und Liesens (2000) haben nachgewiesen, dass Mädchen in mehreren Bereichen ein früheres autonomes Verhalten als Burschen aufweisen. Dazu zählen v. a. die Selbstversorgung, die Aufnahme von Liebesbeziehungen, das Aussehen und der Auszug aus dem Elternhaus. Im Vergleich dazu entwickeln Burschen beim politischen Denken früher eigene Meinungen als Mädchen. Die Untersuchungen haben ebenfalls gezeigt, dass Mädchen in höherem Ausmaß auf emotionale Unterstützung seitens der Eltern angewiesen sind als Burschen und sich daraus eine höhere Ambivalenz zwischen Abhängigkeit und Autonomieentwicklung ergibt.

1.4.3. Elterliche Kontrolle

Ein weiterer wesentlicher Parameter im Hinblick auf die Autonomieentwicklung bei Kindern und Jugendlichen ist das Ausmaß und die Art der Ausübung der elterlichen Kontrolle. So haben Fuligni und Eccles (1993) z. B. nachgewiesen, dass eine hohe elterliche Kontrolle die Entwicklung von verantwortlichem autonomem Verhalten eher untergraben dürfte. In ihrer Untersuchung haben sie einen Zusammenhang zwischen Autonomie hemmendem Verhalten der Eltern und der Peerorientierung nachgewiesen. Jugendliche aus Familien mit Eltern mit hohem Kontrollverhalten, in denen weniger Gelegenheit für eigenständige Entscheidungen gegeben wurde, suchten häufiger Rat bei Gleichaltrigen und neigten zu riskanteren Aktivitäten.

Auch Braun (1994) wies nach, dass ein einengendes, autoritäres Familienklima die jugendlichen Ablösungsaktivitäten von den Bezugspersonen verzögert. Umgekehrt hat Papastefanou (2000) festgestellt, dass niedrige elterliche Kontrolle bei gleichzeitiger zur Verfügung Stellung von Maßnahmen zur Unterstützung der Selbstständigkeit die Autonomieentwicklung fördert.

1.4.4. Bindungsstil

Kohlendorfer, Baumann und Meri (1994) konnten nachweisen, dass eine zu enge Bindung zwischen Eltern und Jugendlichen v. a. in der späten Adoleszenz als Autonomie hemmende Bedingung gelten kann. Stabil gebundene Kinder und Jugendliche weisen die höchste Autonomieentwicklung auf. Dagegen zeigten Jugendliche mit unsicher- distanzierten Bindungsrepräsentationen eine geringe

Autonomieentwicklung (Zimmermann et al. 2000; Zimmermann & Becker-Stoll, 2001; Fend, 1998).

Schließlich wiesen Belsky, Steinberg und Draper (1991) nach, dass eine niedrige Verbundenheit mit den Eltern vermutlich zu einer geringeren Zufriedenheit seitens des Jugendlichen mit der Beziehung zu den Eltern führt, was verfrühte Autonomiebestrebungen begünstigen dürfte.

1.5 Voraussetzungen für eine gesunde Autonomieentwicklung

Die wesentlichste Voraussetzung, die zu einer gesunden Autonomieentwicklung erfüllt sein muss, ist jene, dass die Eltern bzw. die Bezugspersonen ihr Kontrollverhalten zurücknehmen. Erziehende versuchen durch verschiedene Erziehungsmaßnahmen ihre Kinder bzw. adoleszenten Kinder zu beeinflussen, um so das entsprechende Sozialverhalten zu fördern und sie vor gefährlichen Einflüssen zu bewahren. Somit können sich Kinder nicht vollkommen frei entwickeln, sondern sind ständig dem elterlichen Einfluss ausgesetzt. Mit der Zeit muss diese elterliche Einflussnahme jedoch reduziert werden und dem jungen Menschen mehr Eigenständigkeit zugetraut werden. Demnach muss auch die elterliche Unterstützung reduziert werden, um Autonomieentwicklung zuzulassen (Hofer, 2002).

Auch das elterliche Monitoring muss reduziert werden, was v. a. in der mittleren Adoleszenz am wichtigsten ist, zu einem Zeitpunkt, zu dem die Zeit, die der Jugendliche im Elternhaus verbringt, sehr stark abnimmt. Gleichzeitig steigen auch die Einflüsse Gleichaltriger (Hofer, 2002).

Insgesamt gibt es große Unterschiede zwischen der Kontrollrücknahme in den einzelnen Familien, sogar innerhalb westlicher Kulturkreise. Gleichzeitig zeigen mehrere Studien, dass die Rücknahme der Kontrolle und das Einfordern von mehr Autonomie seitens der Jugendlichen meist mit erhöhtem Konfliktpotenzial innerhalb der Familie verbunden ist (Seiffge-Krenke, 1997; Hunter & Youniss, 1982; Smetana, 2000). Dass sich etwaige Folgen daraus ergeben ist nichts Ungewöhnliches. Im folgenden Abschnitt soll nun näher darauf eingegangen werden.

1.6 Die etwaigen Folgen von Einschränkungen in der Autonomieentwicklung

In einer Umgebung, in der das Kontrollverhalten der Eltern besonders stark ist und so die Autonomiebestrebungen des jungen Menschen unterminiert werden, werden häufig psychopathologische Verhaltensweisen gefördert (Bruch, 1973; Shapiro, 1965; Winnicott, 1960; McCullough & Maltzberger, 1995; Miller, 1981). D. h., wenn die Autonomieentwicklung nicht optimal voranschreitet, v. a. deshalb, weil der soziale Kontext nicht die optimale Unterstützung dafür bietet, kann es zu mehreren Störungen bzw. Krankheitsbildern kommen. Dazu zählen z. B., dass Bedürfnisse unterdrückt werden oder ein starres Kontrollverhalten in verschiedenen Situationen vom Individuum an den Tag gelegt wird (Überkontrolle).

Das andere Extrem davon wäre ein zu geringes Kontrollverhalten, d. h. das Individuum gibt sich seinen Bedürfnissen hin, ohne diese zu zügeln.

When organismic integration is impaired, people become either overcontrolled or undercontrolled, neither of which is adaptive, for both lack the experience of autonomy. In the case of overcontrol, the development of self is undermined as people regulate action through introjected values and controls, whereas in the case of undercontrol, internalization is forestalled, preventing the development of a well-anchored value system to organize and guide behaviour. (Ryan et al., 2006, p. 843).

Bei Überkontrolle bzw. Unterkontrolle liegt der Perceived Locus of Control (PLOC) außerhalb des Selbst, wodurch es zu verzerrten Willensprozessen kommt. Diese Gefahr ist besonders dann gegeben, wenn die Bezugspersonen keine Nähe und kein Zusammengehörigkeitsgefühl vermitteln und auch auf das Kind bzw. den Jugendlichen kaum adäquat reagieren. Die Störungen, die Ryan et al. anführen, sind Zwangsneurosen, Persönlichkeitsstörungen, Depressionen, Anorexie und Bulimie, Verhaltensstörungen und antisoziales Verhalten (Ryan et al. 2006).

1.7 Der Zusammenhang zwischen Autonomie und Bedürfnisbefriedigung

Individuen können eine Vielzahl von zielgerichteten Tätigkeiten unternehmen, um ihr Bedürfnis nach Kompetenz und Zugehörigkeit zu befriedigen, wobei diese Tätigkeiten entweder kontrolliert oder autonom durchgeführt werden können. Ein Athlet z. B. kann unermüdlich trainieren, um kompetenter und leistungsstärker als die anderen zu werden, ein Mitglied einer Burschenschaft kann sich auf eine Art und Weise verhalten, die im Einklang mit den sozialen Normen der Gruppe stehen. In beiden Fällen kann das Verhalten sowohl autonom als auch kontrolliert sein. Der Athlet z. B. kann sich kompetent fühlen, egal ob das Training autonom oder kontrolliert durchgeführt wurde. Das Mitglied der Burschenschaft kann sich zugehörig fühlen, egal ob sein Verhalten selbstbestimmt oder fremdbestimmt ist. Deshalb nimmt die Autonomie eine einzigartige Position im Dreieck der drei Grundbedürfnisse Autonomie, Zugehörigkeitsgefühl und Kompetenz ein.

Being able to satisfy the needs for competence and relatedness may be enough for controlled behaviour, but being able to satisfy the need for autonomy is essential for the goal-directed behaviour to be self-determined and for many of the optimal outcomes associated with self-determination to accrue. (Deci & Ryan, 2000, p. 242).

Diese Ansicht wird von mehreren Studien belegt. Im Jahr 1978 stellte Fisher z. D. fest, dass ein befriedigtes Kompetenzgefühl, aber ein unbefriedigtes Autonomiegefühl nicht genug waren, um intrinsische Motivation aufrecht zu erhalten. Auch Nix, Ryan, Manly und Deci (1999) zeigten, dass eine erfolgreiche Leistung sowohl die intrinsische Motivation als auch die subjektive Vitalität nur dann ansteigen lässt, wenn die Leute sich bei der Leistungserbringung autonom fühlten.

In einer weiteren Studie zeigten Blais, Sabourin, Boucher und Vallerand (1990), dass eine Partnerschaft, in der sich die Partner sehr nahe standen, in der jedoch Autonomie für einen der Partner nicht möglich war, eine geringere Zufriedenheit mit und ein geringeres Wohlbefinden innerhalb der Partnerschaft brachte: „Phenomenologically, one typically feels authentically related to another person only to the extent that one feels free to be oneself with him or her“ (Ryan et al. 2006, p. 817).

Insgesamt halten Deci und Ryan (2000) somit Folgendes fest:

Only when people's feelings of relatedness and competence result from behaviours that are autonomous – behaviours that emanate from the self – will the people display optimal engagement and psychological well-being [...]. It seems that when people are more able to satisfy all three of their basic psychological needs the regulation of their behaviour will be characterized by choice, volition, and autonomy rather than pressure, demand, and control, and the result will be higher quality behaviour and greater psychological well-being. (Deci & Ryan, 2000, p. 232)

1.8 Der Zusammenhang zwischen Autonomie und Zugehörigkeitsgefühl

Wie bereits mehrmals festgehalten, zählen zu den drei Grundbedürfnissen sowohl das Bedürfnis nach Zugehörigkeit als auch das Bedürfnis nach Autonomie. Während in mancher Literatur diese Bedürfnisse jedoch immer wieder als Gegensätze dargestellt (Blos, 1962; Frodi, Bridges & Grolnick, 1985; Geuzaine et al. 2000; Iyengar & Leeper, 1999; Steinberg, 1999) werden, sehen Deci und Ryan die Phänomene von Autonomie und Zugehörigkeitsgefühl nicht als Gegensätze, sondern vielmehr als „integral to one another“ (Ryan et al. 2006, p. 817). So zeigen z. B. Untersuchungen übereinstimmend, dass die Beziehung zwischen Jugendlichen und ihren Eltern sich typischerweise durch hohe beidseitige Verbundenheit auszeichnet, obwohl die Jugendlichen erhöhte Autonomiewünsche haben (Youniss & Smollar, 1985).

Es scheint zwar im frühen und mittleren Jugendalter zu einem Rückgang der Familienkohäsion aufgrund verstärkter Autonomiebestrebungen zu kommen (Fend, 1998; Seifke-Krenke, 1997; Hunter & Youniss, 1982; Noller & Callan, 1986; Feldman & Gehringer, 1988), ein Abfall in der Verbundenheit scheint jedoch im Allgemeinen nur vorübergehend zu sein und die Beziehung nur unwesentlich zu berühren (Noack & Puschner, 1999).

Zu einer negativen Entwicklung kommt es nur, wenn Eltern oder Bezugspersonen diese beiden Bedürfnisse (Autonomie und Zugehörigkeitsgefühl) gegeneinander ausspielen (Assor, Roth & Deci, 2004). Es zeigte sich, dass Kinder, deren Eltern dies

taten, weniger Selbstbewusstsein hatten, eine kürzer andauernde Befriedigung nach Erfolgserlebnissen hatten, mehr Scham nach Versagen zeigten und mehr Zurückweisungsgefühle durch ihre Eltern empfanden.

Insgesamt halten Deci und Ryan (2000) somit fest: „Not only are the two trajectories [autonomy and relatedness] not antithetical, but the healthiest development involves both. The incompatibility arises only when the social context is structured in a way that turns the needs against each other“ (Deci & Ryan, 2000, p. 242).

1.9 Autonomie und Motivation

Nach Deci und Ryan (2000) stehen die Motivationsarten mit dem Grad der Autonomie in direktem Zusammenhang. Die Autoren weisen auf eine Reihe von Grundschulstudien hin, die gezeigt haben, dass externe, introjizierte, identifizierte und intrinsische Motivation direkt mit dem Grad der Autonomie in Zusammenhang stehen. Die Studien haben ergeben „that these regulatory styles can be ordered along an underlying dimension of autonomy“. (Deci & Ryan, 2000, p. 239) In der Studie korrelierte auch die intrinsische Motivation mehr mit der identifizierten Regulation, insofern, dass je intrinsisch motivierter eine Person ist, desto mehr identifiziert sie sich auch mit diesem Bereich, als mit der introjizierten oder der externen, woraus Deci und Ryan schließen, dass „the more fully a student identifies with a regulation, the more closely the quality of regulation approximates that of intrinsic motivation“. (Deci & Ryan, 2000, p. 239).

Auch in anderen Studien wurde diese Tatsache bestätigt. Grolnick und Ryan (1987) stellten fest, dass Studenten bzw. Schüler, die Textmaterial auf eine autonomere Art und Weise gelesen hatten, d. h. die weniger von außen kontrolliert wurden und demnach intrinsisch motivierter waren, ein größeres konzeptuelles Verständnis der Materie hatten.

In einer Studie stellten Ryan und Connell (1989) fest, dass introjizierte Regulation (als ein relativ heteronomer Motivationsstil) und identifizierte Regulation (als ein relativ autonomer Motivationsstil) in Zusammenhang mit den Berichten von Kindern hinsichtlich ihrer eigenen selbst empfundenen Bemühungen standen. Introjizierte Regulation korrelierte in dieser Studie auch positiv mit Schulangst und mit schlechter

Bewältigung bei Versagen, während identifizierte Regulation positiv mit Freude an der Schule und aktivem Copingverhalten korrelierte (zur introjizierten Regulation siehe auch Abschnitt 3.2).

10.1 Wesentliche autonomiebestimmte Lebensbereiche

1.10.1 Schule

Schüler unterscheiden sich grundlegend in ihrem Engagement und in ihrem Enthusiasmus für die Schule und auch in dem Ausmaß, in dem sie sich ein Leben lang für Ausbildung und das Lernen an und für sich interessieren (Deci, Ryan & Williams, 1996). Innerhalb der SDT werden diese Unterschiede beleuchtet, in dem v. a. die Unterschiede des Lernkontextes genau unter die Lupe genommen werden (Deci & Ryan, 2008).

Gerade die Erwartungen der Eltern und die Methoden, die durch die Lehrkräfte angewendet werden, können intrinsische Motivation fördern oder aber auch untergraben. Zu den Methoden zählen hier die Benotung, Ehrengewinnungen, Lob, Nachsitzen etc. Vor allem Lob vor den anderen und Erniedrigungen können stark zu Verhaltensbeeinflussung beitragen und sich motivierend oder eben demotivierend auswirken. Es ist daher nach Ryan und La Guardia (2000) nicht überraschend, dass die Tatsache bzw. der Grad, zu dem Erzieher bzw. Lehrkräfte die Autonomie unterstützen oder aber auch einschränken, ein guter Indikator dafür ist, wie sehr sich Kinder in der Schule engagieren bzw. wie ihre Leistungen aussehen.

Auch Grolnick und Ryan (1987) haben festgestellt, dass die Lernleistung mit dem Fehlen von externen Druck steigt. Dasselbe stellten die beiden Autoren zwei Jahre später in einer anderen Studie fest, in der das elterliche Verhalten gemessen wurde. Je Autonomie unterstützender die Eltern ihre Kinder erzogen, desto besser waren ihre schulischen Leistungen.

Auch Niemiec et al. (2006) kamen in ihrer Untersuchung an 231 Jugendlichen im Alter von 16 bis 19 Jahren zu dem Ergebnis, dass eine erhöhte Autonomieunterstützung seitens der Eltern zu einer erhöhten psychologischen

Gesundheit und zu einer besseren Entwicklung der autonomen Selbstregulierung führte. Des Weiteren haben diejenigen Jugendlichen, die größere Autonomieunterstützung von zu Hause erfuhren, ihre Ausbildung freiwillig fortgesetzt (Niemiec et al. 2006).

Dass die Regulationsart mit der schulischen Leistung in direktem Zusammenhang steht, stellten schon Ryan und Connell (1989) vor zwei Jahrzehnten fest. Sie konnten in ihrer Studie nachweisen, dass im schulischen Kontext „the external, introjected, identified, and intrinsic subscales formed a simplex-like pattern, indicating that these four regulatory styles can be ordered along a single dimension of autonomy“. Die Autoren erläutern ergänzend: “The more autonomous styles (identified and intrinsic) were positively correlated with positive affect and proactive coping, whereas the less autonomous styles (i. e., external and introjected) were correlated with negative affect and maladaptive coping”.(Ryan et al., 2006, p.244) Besonders der introjizierte Regulationsstil korrelierte in hohem Maße mit Angstverhalten und mit Angst vor Schulversagen (Ryan & Connell, 1989). Insgesamt zeigt sich somit, dass im schulischen Umfeld der Grad der Autonomie sowohl für die erbrachte schulische Leistung als auch das innere Wohlbefinden der Schüler ausschlaggebend ist.

1.10.2 Freunde und Beziehungen

In der soeben erwähnten Studie von Ryan und Connell (1989) stellten die Autoren auch fest, dass jene Kinder, die über ein stärker autonomiegesteuertes Regulationsverhalten verfügten, sich Freunden und Kameraden gegenüber mit mehr Empathie verhielten, vernünftiger moralische Vorstellungen hatten und positivere Beziehungen zu anderen hatten. D. h. auch hier zeigte sich wiederum die Wichtigkeit der autonomen Selbstregulation für ein gesundes, pro soziales Verhalten.

In Beziehungen steht eine größere Autonomie mit einem positiveren Beziehungserleben im Zusammenhang. Blais, Sabourin, Boucher und Vallerand (1990) und Knee, Lonsbary, Canevello und Patrick (2006) stellten ebenfalls fest, dass mehr Autonomie in einer Beziehung mit einer größeren Befriedigung innerhalb der Beziehung führte und mit mehr Stabilität in der Beziehung und mit höherem Wohlbefinden für beide Partner Hand in Hand ging.

La Guardia, Ryan, Couchman und Deci (2000) zeigte, dass die Stabilität des Bindungsstiles zu einem Partner in direktem Zusammenhang mit dem Autonomieempfinden der beiden Partner steht. Schließlich zeigten Ryan et al. (2005), dass der emotionale Rückhalt den Individuen anderen Personen gegenüber empfinden, denen sie nahe stehen, mit einem höheren Autonomieempfinden einhergeht.

1.10.3 Gesundheitsverhalten

Auch ein vernünftigeres Gesundheitsverhalten wurde in verschiedenen Studien bereits in Zusammenhang mit dem Grad der Autonomie gebracht. So zeigten Simons, Vansteenkiste, Braet und Deci (2005) auf, dass ein vernünftiges Gesundheitsverhalten eher verfolgt wird, wenn die Individuen ein identifiziertes Regulationsverhalten an den Tag legten, im Vergleich zu der Gruppe, die ein introjiziertes Regulationsverhalten aufwiesen. Im Konkreten handelte es sich in dieser Studie von Simons et al. (2005) um eine Untersuchung an übergewichtigen Kindern, die dazu angehalten wurden, durch verschiedene Maßnahmen ihr Gewicht zu reduzieren. Jene Gruppe, die auf Autonomie unterstützende Art und Weise dazu angehalten wurde, verlor weniger Gewicht und setzte drei Wochen nach Beendigung des Versuches das Programm immer noch fort, während jene Gruppe, die mit sanften Druck zum gesundheitsbewussten Verhalten angeregt wurde, weniger Gewicht verlor und teilweise nach der zweiten Sitzung das Programm nicht mehr weiter verfolgte.

1.10.4 Werte und religiöse Einstellungen

Ryan, Plant und O'Malley (1993) untersuchten den Grad der Internalisierung von religiösen Werten bei Adoleszenten und jungen Erwachsenen. Die Ergebnisse dieser Untersuchung zeigten, dass introjizierte Regulation von religiösem Verhalten positiv mit Depression und Ängstlichkeit, aber auch mit geringem Selbstwert korrelierten, während identifizierte Regulation im Hinblick auf religiöse Werte negativ mit diesen Indikatoren korrelierte.

Auch die Untersuchung von O'Connor und Vallerand (1990) hat gezeigt, dass je weniger integriert und autonom die Motivation zur Verinnerlichung religiöser Werte war, umso geringer war das allgemeine Wohlbefinden der Untersuchten.

Insgesamt zeigen die in Abschnitt 2.10. angeführten Untersuchungen somit, dass der Grad der Autonomie bzw. des Autonomieempfindens durch das Individuum in direktem Zusammenhang mit einerseits positiven Ergebnissen auf bestimmten Gebieten und andererseits dem persönlichen Wohlbefinden und der psychischen Gesundheit dieser Individuen steht.

2 Die Self Determination Theory – Rahmenmodell der Autonomieentwicklung nach Deci und Ryan (2000)

Wie bereits der Name der Self Determination Theory (Selbstbestimmungstheorie - SDT) zeigt, geht es bei dem Modell von Deci und Ryan (2000) um Selbstbestimmung, d. h. um selbst gesteuertes Handeln, dessen zentrales Thema einerseits das Phänomen der Motivation ist, andererseits die Befriedigung der von Deci und Ryan (2000) postulierten menschlichen Grundbedürfnisse Autonomie, Kompetenz und Zugehörigkeitsgefühl. Die beiden Abschnitte des vorliegenden Kapitels werden sich daher zum einem dem Phänomen der Motivation, zum anderen den drei soeben genannten Bedürfnissen widmen.

Jegliches menschliches Handeln ist motiviert. Aus diesem Grund ist das Phänomen der Motivation bereits seit Jahrzehnten Gegenstand intensivster Forschung in der Psychologie (de Charms, 1968; Heider, 1958; Ryan & Connell, 1989).

Motivation ist auch der Ausgangspunkt für die SDT. In der Selbstbestimmungstheorie wird davon ausgegangen, dass Menschen aktive, wachstumsorientierte Organismen sind, die von Natur aus dazu neigen, sich in soziale Strukturen einzuordnen, sich interessanten Aktivitäten zu widmen, ihre Fähigkeiten auszuweiten, Beziehungen zu knüpfen und intrapsychische und interpersonelle Erfahrungen zu einer Einheit zu integrieren (Deci & Ryan, 2000, p. 229).

Von Deci und Ryan wird die SDT wie folgt beschrieben: „SDT is a theory of the proximal causes of motivational states and processes formulated in terms of immediate social contexts, developmental histories, and individual differences” (Deci & Ryan, 2000, p. 252). An anderer Stelle sprechen Deci und Ryan von SDT als „an approach to human motivation and personality that uses traditional empirical methods while employing an organismic metatheory that highlights the importance of humans’ evolved inner resources for personality development and behavioural self-regulation” (Ryan & Deci, 2000, p. 268). Daher werden auf dem Gebiet der SDT die inneren Wachstumstendenzen und angeborenen psychologischen Bedürfnisse untersucht, die die Basis der Selbstmotivation und der Persönlichkeitsintegration des Individuums darstellen.

Darüber hinaus werden im Rahmen der SDT auch die Bedürfnisse untersucht, die diese positiven Prozesse fördern. Die drei Bedürfnisse, die Deci und Ryan (2000) in diesem Zusammenhang nennen, sind das Bedürfnis nach Kompetenz, nach Zugehörigkeit und nach Autonomie. Die Erfüllung dieser drei Bedürfnisse halten die beiden Forscher für wesentlich, damit sich ein Individuum optimal entwickeln kann, sich optimal in sein soziales Umfeld integriert und psychologisch ausgeglichen ist bzw. seelisch gesund bleibt (Deci & Ryan, 2000). Im Folgenden sollen nun diese drei Basisbedürfnisse näher beleuchtet werden.

2.1 Die drei Basisbedürfnisse der SDT

2.1.1 Zugehörigkeitsgefühl

Beim Zugehörigkeitsgefühl (relatedness) handelt es sich nach Baumeister und Leary (1995) um den Wunsch, sich mit anderen innerlich verbunden zu fühlen, geliebt und geborgen zu sein und Liebe und Geborgenheit geben zu können (Bowlby, 1979; Ryan, 1993). Wie auch Baumeister und Leary (1995) halten Deci und Ryan (2000) fest, dass es sich bei dem Zugehörigkeitsgefühl um ein grundlegendes Bedürfnis des Individuums handelt.

Evolutionstheoretisch gesehen handelt es sich bei dem Bedürfnis nach Zugehörigkeit um eine Weiterentwicklung der Fürsorgebestrebungen für Nachkommen. In der Jäger- und Sammlergesellschaft, in der man sich in Gruppen sozial organisierte, wurde der Wert von gegenseitigen Schutz und einem Teilen von Ressourcen erkannt und das Bedürfnis zu einer derartigen Gruppe zu gehören, entstand (Deci & Ryan, 2000).

Auf dem Gebiet der Persönlichkeits- und Entwicklungspsychologie ist der Bedeutung von persönlichen Beziehungen bereits viel Aufmerksamkeit gewidmet worden (Reis & Patrick, 1996). Die meisten Arbeiten, die in diese Richtung entstanden, wurden im Rahmen der Bindungstheorie erstellt (Ainsworth, Blehar, Waters & Wall, 1978; Shaver, Hazan & Bradshaw, 1988).

Da Mütter meist jene Bezugspersonen sind, an die die Kinder am stärksten gebunden sind, überrascht es daher nicht, dass Niemiec et al. (2006) in ihrer

Untersuchung bezüglich der autonomen Selbstregulation im Zusammenhang mit akademischen Bestrebungen bei Adoleszenten im Alter von 16 bis 19 Jahren festgestellt haben, dass der Bezug zur Mutter signifikant stärker war als der zum Vater.

Zu ähnlichen Ergebnissen kam auch die Untersuchung von La Guardia et al. (2000), in der die Forscher feststellten, dass die Bindung von Adoleszenten zu Müttern im Vergleich zu den Vätern sicherer ist. Hinsichtlich des Geschlechtes ergab sich bei Adoleszenten jedoch kein Unterschied im Bindungsverhalten (Niemiec et al. 2006).

In der Selbstbestimmungstheorie von Deci und Ryan (2000) ist das Bedürfnis nach Bindung bzw. das Bedürfnis nach Zugehörigkeit jedenfalls ebenso wichtig wie die anderen beiden Bedürfnisse, nämlich das nach Autonomie und nach Kompetenz.

2.1.2 Kompetenz

Nach Deci und Ryan (2000) erhöht das Bedürfnis nach Kompetenz, das ausschlaggebend für intrinsisch motivierte Aktivitäten ist sowie das kognitive, das motorische und das soziale Wachstum einer Person. Kleinkinder manipulieren bereits in den ersten Monaten Objekte und erforschen ihre Umgebung und erfahren so Kompetenz bzw. Inkompetenz. Aus diesem Lernprozess resultiert eine große Befriedigung. Offensichtlich erlebt der Mensch Freude durch das reine Lernen, ansonsten würde er sich wohl kaum mit bestimmten Dingen beschäftigen, die seinen Interessen entsprechen. Auch wurde durch das Lernpotenzial und die Freude am Lernen des Menschen die evolutionäre Anpassung erst möglich. Diese Freude am Lernen wurde mit Sicherheit nicht zuletzt dadurch angespornt, dass ein gewisses Kompetenzerleben den Menschen zu immer neuen Tätigkeiten und Aktivitäten anspornte (Frodi et al. 1985).

Indeed, the striving for competence as a relatively general propensity can thus be seen as the route to actualizing specific adaptive competencies and to the flexible functioning of human groups in the context of changing environmental demands. But more pointedly, competence motivation, which has as its proximal aim the pleasure in being effective [...], is not a content-specific mechanism, but rather is a relatively nonspecific

tendency of humans, for whom a curious, assimilative nature is a defining feature. (Deci & Ryan, 2000, p. 253).

In diesem Sinne halten Deci und Ryan (2000) noch fest, dass durch ein positives Feedback bei ausgeführten Aktivitäten das Bedürfnis nach Kompetenz befriedigt wird, wodurch wiederum die intrinsische Motivation (vgl. dazu Abschnitt 2.2.1) steigt. Negatives Feedback andererseits läuft der Befriedigung des Bedürfnisses nach Kompetenz zuwider und unterminiert die intrinsische Motivation (Deci & Ryan, 2000). Auch Fisher (1978) hat in seiner Studie festgestellt, dass positives Feedback sich vorteilhaft auf die intrinsische Motivation auswirkt, wenn sich das Individuum sich verantwortlich für die erbrachte Leistung fühlt.

Insgesamt handelt es sich somit bei dem Bedürfnis nach Kompetenz um ein ebenso wichtiges wie bei dem Bedürfnis nach Verbundenheit und Autonomie.

2.1.3 Autonomie

Da im dritten Kapitel der vorliegenden Arbeit auf das Konzept der Autonomie noch näher eingegangen wird, soll hier nur kurz zu dieser dritten von Deci und Ryan (2000) postulierten Grundbedingung gesunder menschlicher Entwicklung Stellung genommen werden. Nach Ryan und Deci (2006) handelt es sich bei Autonomie um „rule by the self“ (Ryan & Deci, 2006, p. 1562), während sich Heteronomie auf „regulation from outside the phenomenal side, by forces experienced as alien or pressuring“ (Ryan & Deci, 2006, p. 1562) bezieht. Im Rahmen der SDT sind nicht nur das Wesen und die Konsequenzen der Autonomie interessant, sondern es ist auch wesentlich, wie sich Autonomie entwickelt, und wie sie aufgrund biologischer und sozialer Bedingungen gehemmt oder gefördert werden kann (Deci, 1975). „SDT focuses on the interplay between inherent tendencies toward integrated, vital functioning and our vulnerabilities to being controlled“. (Ryan & Deci, 2006, p. 1562).

Wesentlich ist auch, dass im Rahmen der SDT zwischen Autonomie und Unabhängigkeit unterschieden wird (Ryan, 1993), darauf soll jedoch erst in späteren Unterabschnitten näher eingegangen werden. Wichtig innerhalb des SDT-Paradigmas ist des Weiteren, dass Autonomie ein relatives Phänomen ist, d. h.

Autonomie lässt sich je nach Grad der Freiheit oder des Unfreiseins bestimmen (Ryan & Deci, 2006). Inwieweit dies Auswirkung auf die Motivation hat bzw. mit dieser in Zusammenhang steht, soll der nun nachfolgende Abschnitt zeigen.

2.2 Die motivationale Komponente der SDT

Die grundlegende Beziehung zwischen Motivation und der Self Determination Theory, die hergestellt werden kann, ist jene zwischen autonomer und kontrollierter Motivation. Autonome Motivation umfasst sowohl intrinsische Motivation als auch jene Arten der extrinsischen Motivation, bei der sich das Individuum mit den Werten einer bestimmten Aktivität identifiziert hat und sie idealer Weise auch integriert hat. Wenn Leute autonom motiviert sind, so erfahren sie das Phänomen des freien Willens ihrer Handlungen (Deci & Ryan, 2008).

Kontrollierte Motivation wird zum einen von externer Regulation bestimmt, in der das Verhalten eines Individuums aufgrund externer Parameter wie Belohnung oder Bestrafung erfolgt und andererseits der introjizierten Regulation, in der die Regulation einer Handlung zum Teil internalisiert wurde und von Faktoren wie Beifall von anderen, dem Vermeiden von Scham, schlechtem Gewissen etc. bestimmt wird. Wenn Menschen von außen kontrolliert werden, dann fühlen sie sich unter Druck gesetzt, auf eine bestimmte Art und Weise zu denken, zu fühlen oder sich zu verhalten. Sowohl autonome als auch kontrollierte Motivation können bestimmte Verhaltensweisen hervorrufen und stehen im Gegensatz zur Amotivation, die sich auf ein Fehlen von Motivation bezieht. Im Folgenden sollen nun die verschiedenen Motivationsarten im Detail beleuchtet werden (Deci & Ryan, 2000).

2.2.1 Intrinsische Motivation

Nach Deci und Ryan (2000) spiegelt kein einziges Phänomen das positive Potenzial der menschlichen Natur jegliches Handeln in dem Ausmaß wider, wie das bei der intrinsischen Motivation der Fall ist. Im nachfolgenden Abschnitt soll zunächst abgegrenzt werden, worum es sich bei intrinsischer Motivation handelt. Einen weiteren Schwerpunkt des vorliegenden Abschnitts werden jene Parameter bilden, die zu Förderung bzw. zur Unterdrückung intrinsischer Motivation beitragen. Der Abschnitt zu intrinsischer Motivation wird mit dem Zusammenhang zwischen

intrinsischer Motivation und Autonomie, der für die vorliegende Arbeit von wesentlicher Bedeutung ist, schließen.

2.2.1.1 Begriffseingrenzung intrinsische Motivation

Intrinsische Motivation, die Deci und Ryan (1980) für eine „lifelong psychological growth function“ halten, ist die „inherent tendency to seek out novelty and challenges, to extend and exercise one’s capacities, to explore, and to learn“ (Ryan & Deci, 2000, p. 70). Intrinsisch motivierte Verhaltensweisen, z. B. Erforschen von Dingen, werden ohne äußere Beweggründe und Kontrollmechanismen durchgeführt. D. h. ein Befassen mit einer bestimmten Sache, die intrinsisch motiviert ist, erfordert keine Veranlassung von außen (Niemec et al. 2006). Es handelt sich des Weiteren dabei um eine „natural inclination toward assimilation, mastery, spontaneous interest, and exploration that is essential to cognitive and social development and that represents a principal source of enjoyment and vitality throughout life“. (Ryan & Deci, 2000, p. 70). D. h. bei der intrinsischen Motivation handelt es sich um ein universales, kulturkreisunabhängiges Phänomen, das ein Individuum ein Leben lang begleitet.

2.2.1.2 Die Bedeutung der intrinsischen Motivation und der physiologischen Grundbedürfnisse

Das Phänomen der intrinsischen Motivation geht von einem pro aktiven Organismus aus, d.h. es wird angenommen, dass der Mensch von Natur aus aktiv ist und dass es natürliche Tendenzen für seine Entwicklung gibt, die genährt werden müssen, sodass das Individuum auch wirklich effizient funktioniert. Intrinsische Motivation bezieht sich nahezu ausschließlich auf die aktive Beschäftigung mit Tätigkeiten, die das Individuum interessant findet, wodurch die Entwicklung wiederum angespornt wird. Solche Aktivitäten zeichnen sich in der Regel durch Neuheit aus und durch optimale Herausforderungen. Diese aktive Beschäftigung mit interessanten Aktivitäten erfordert es jedoch, dass die Grundbedürfnisse des Menschen befriedigt sind. Und tatsächlich wählen Menschen in der Regel auch nur jene Aktivitäten, die zur Bedürfnisbefriedigung bei Ausführung dieser Aktivitäten beitragen. D. h. das Erfahren von Kompetenz und Autonomie sind im Zusammenhang mit intrinsischer Motivation und Interesse sehr wesentlich. Somit gehen Deci und Ryan (2000) davon

aus, dass „intrinsic motivation will be facilitated by conditions that conduce toward psychological need satisfaction, whereas undermining of intrinsic motivation will result when conditions tend to thwart need satisfaction“. (Deci & Ryan, 2000, p. 233).

Mehrere Studien weisen darauf hin, dass die intrinsische Motivation im positiven Zusammenhang mit mentaler Gesundheit steht. So wurde z. B. intrinsische Motivation in einem Unterrichtsszenario positiv mit Selbstwertgefühlen in Zusammenhang gebracht (Deci, Schwartz, Scheinman & Ryan, 1981; Ryan & Grolnick, 1986).

Des Weiteren haben Untersuchungen gezeigt, dass niedrige intrinsische Motivation mit aggressivem Verhalten in Zusammenhang gebracht wurde, (Ryan & Grolnick, 1986), mit schlechterem Copingverhalten (Ryan & Connell, 1989; Skinner & Edge, 2002), mit einem höheren Niveau von Spannung und Angst (Ryan et al. 1989) und mit einem stärkeren Ausmaß an negativen Emotionen (Garbarino, 1975).

All diese Studien weisen darauf hin, dass es zu negativen Folgen kommt, wenn die intrinsische Motivation unterminiert wird. Aus diesem Grund untersuchen Deci und Ryan (2000) auch nicht alle Gründe, wie es zu intrinsischer Motivation kommt, da sie davon ausgehen, dass dies ein Phänomen ist, das in jedem Menschen von Natur aus gegeben ist (Ryan et al. 1995), sondern untersuchen vielmehr die Bedingungen, die zur Förderung und zur Aufrechterhaltung intrinsischer Motivation im Gegensatz zur Verhinderung derselben führen (Ryan & Deci, 2000).

Eine Reaktion auf menschliche Verhaltensweisen, von der sich in der Zwischenzeit herausgestellt hat, dass sie intrinsische Motivation unterminiert, ist die Belohnung. Werden Belohnungen eingesetzt, hat sich gezeigt, dass dies der intrinsischen Motivation abträglich ist.

Deci, Koestner und Ryan (1999) haben dahingehende Untersuchungen angestellt. Es wurde in diesen Untersuchungen festgestellt, dass Menschen sehr leicht wichtige Werte, Bedürfnisse und soziale Überlegungen vergessen bzw. aus dem Blickfeld verlieren, wenn ständig verlockende Belohnungen für bestimmte Verhaltensweisen winken, die diese Versuchspersonen ohnehin an den Tag gelegt hätten, auch wenn sie die Belohnungen nicht erhalten hätten. Bereits in seinen Studien 1971 und 1972

hat Deci festgestellt, dass Versuchspersonen, die Geld für das Lösen interessanter Puzzles bekommen haben, anschließend weniger intrinsische Motivation an den Tag legten, diese Puzzles zu machen, als jene Versuchspersonen, die keine Belohnung erhielten.

1973 stellten Lepper et al. in einer Studie fest, dass Kinder, die dafür belohnt wurden, mit bestimmten Stiften zu zeichnen, ebenfalls weniger Freude daran empfanden, wenn sie eine Belohnung erhielten als die Versuchsgruppe, die keine Belohnung erhielt. „Because of their power to control, rewards can lead children away from their intrinsic inclinations, away from behaving authentically in accord with abiding values and interests“. (Ryan et al., 2006, p. 810)

In ihrem Kapitel *The Significance of Autonomy and Autonomy Support in Psychological Development and Psychopathology* im Buch *Developmental Psychopathology* geben Ryan et al. (2006) noch andere die intrinsische Motivation unterminierende Parameter an. Es kann sich dabei z. B. um manipulatives Lob (Ryan, Rigby & King, 1993), drohende Bestrafung (Deci & Cascio, 1972), Überwachung (Lepper, Greene & Nisbett 1973; Pittman et al. 1980; Plant & Ryan, 1985), Bewertungen (Smith, 1974) und kontrollierende Sprache (Ryan, 1993) handeln.

Als weitere, die intrinsische Motivation unterminierende Parameter geben Deci und Ryan (2000) Fristsetzungen, Direktiven, auferlegte Ziele und offene Drohungen an (Ryan & Deci, 2000).

Zu den die intrinsische Motivation fördernden Parametern zählen Ryan und Deci (2006) informationsbezogenes Feedback, die Gelegenheit für eine sinnvolle Wahlmöglichkeit (Ryan & Deci, 2006) und das Anerkennen von inneren Erfahrungen von Individuen (Koestner, Losier, Vallerand & Carducci, 1996).

2.2.1.3 Der Zusammenhang zwischen Zugehörigkeitsgefühl und intrinsischer Motivation

Wie bereits weiter oben ausgeführt, sind Autonomie und Kompetenz sehr wichtig, um intrinsische Motivation zuzulassen. Dem Bedürfnis nach Zugehörigkeit kommt jedoch

ebenfalls ein hoher Stellenwert zu. In der Kindheit wird intrinsische Motivation bereits als erforschendes Verhalten festgestellt und ist nach den Bindungstheoretikern, so z. b. Bowlby (1979), dann leichter zu erkennen, wenn Kinder stabil an einen Elternteil gebunden sind. „SDT hypothesizes that intrinsic motivation [is] more likely to flourish in contexts characterized by sense of security and relatedness“. (Ryan & Deci, 2000, p. 71).

In Studien hat sich auch gezeigt, dass Kinder dann bessere Leistungen erzielen bzw. ein höheres Niveau von intrinsischer Motivation an den Tag legen, wenn sich in ihrer Nähe ein Erwachsener befindet, der beobachtend an der Aktivität teilnimmt und auch auf Aussagen und Gesten des Kindes im Zusammenhang mit der Tätigkeit reagiert (Anderson, Manoogian & Reznick, 1976). Dies trifft jedoch nicht nur auf kleine Kinder zu, sondern auch auf ältere Jugendliche und Erwachsene. Hierzu haben Ryan und Grolnick (1986), aber auch Ryan, Stiller und Lynch (1994) festgestellt, dass Schüler eine größere intrinsische Motivation an den Tag legen, wenn sie ihre Lehrkräfte als warmherzig und fürsorglich wahrnehmen.

2.2.1.4 Der Zusammenhang zwischen intrinsischer Motivation und Autonomie

Intrinsisch motiviertes Verhalten stellt den Prototyp von selbst bestimmten Aktivitäten dar. Es handelt sich dabei um Aktivitäten, die Menschen natürlich und spontan ausführen, wenn sie sich frei fühlen, ihren inneren Interessen zu folgen. D. h. Menschen müssen autonom sein, um intrinsisch handeln zu können. Werden aber, wie weiter oben beschrieben, z. B. Belohnungen angeboten, handelt es sich um kein rein intrinsisches Verhalten mehr. Sobald Belohnungen oder sonstige von außen auferlegte Motive ins Spiel kommen, haben Individuen das Gefühl, dass der Ursprung ihres Verhaltens nicht in ihnen selbst liegt und legen somit weniger intrinsische Motivation an den Tag.

Insgesamt kann somit festgehalten werden, dass intrinsische Motivation nur dann zum Tragen kommen kann, wenn alle drei Grundbedürfnisse, nämlich das Bedürfnis nach Autonomie, nach Zugehörigkeitsgefühl und nach Kompetenz erfüllt sind.

2.2.2 Extrinsische Motivation

Obwohl die intrinsische Motivation eine wichtige Art von Motivation ist, ist sie nicht die einzige und nicht einmal die einzige Art der selbst bestimmten Motivation (Deci & Ryan, 1985a). Besonders nach der frühen Kindheit ist ein Großteil dessen, was Menschen tun, nicht intrinsisch motiviert, da ab diesem Alter die Freiheit, intrinsisch motiviert zu agieren, immer stärker durch soziale Verhaltensregeln beschnitten wird. Intrinsische Motivation stellt zwar eine Form des optimalen Erlebens dar (Csikszentmihalyi, 1990; Deci & Ryan, 1985b), die meisten menschlichen Verhaltensweisen sind aber, wie gesagt, extrinsisch motiviert und stellen Versuche dar, einen bestimmten Zweck zu erreichen (Ryan & Deci, 2006).

Die Bezeichnung "extrinsische Motivation" bezieht sich auf das Ausführen einer Tätigkeit, „in order to attain some separable outcome which refers to doing an activity for the inherent satisfaction of the activity itself“. (Ryan & Deci, 2000, p. 71). Während andere Forscher und Autoren nur zwischen intrinsischer und extrinsischer Motivation unterscheiden, wird innerhalb der SDT ein Kontinuum von relativer Autonomie je nach Art der extrinsischen Motivation postuliert. Diese Arten der extrinsischen Motivation sollen nun folgend näher beschrieben werden.

2.2.2.1 Externe Regulation

Bei externe regulierten Verhaltensweisen handelt es sich um jene Tätigkeiten, die nur deshalb ausgeführt werden, um einer externen Anforderung zu entsprechen oder um eine Belohnung zu erhalten. In der Regel empfinden Individuen external regulierte Verhaltensweisen als kontrolliert oder fremdbestimmt und haben das Gefühl, dass die Ursache für ihr Handeln (Locus of Causality) außerhalb ihrer selbst liegt. Die externe Regulation ist jene Art der Motivation, auf die sich Verhaltensforscher wie Skinner konzentrieren (Ryan & Deci, 2000).

Bei der externen Regulation handelt es sich um eine Motivationsform, die bereits ausführlich erforscht wurde und bei der festgestellt wurde, dass sie, wie oben bereits beschrieben, intrinsische Motivation unterminiert. „In SDT, externalal regulation is considered controlling, and externally regulated behaviours are predicted to be contingency dependent in that they show poor maintenance and transfer once

contingencies are withdrawn“. (Deci & Ryan, 1985b, p. 112). Externe Regulation ist somit vollkommen fremd gesteuert und die am wenigsten autonome Motivation.

2.2.2.2 Introjizierte Regulation

Bei der introjizierten Regulation handelt es sich um Verhaltensweisen, bei denen externe Regulationen akzeptiert wurden, mit denen sich das Individuum jedoch noch nicht identifiziert hat. Im Jahr 1973 hat Perls Introjektion beschrieben als „swallowing regulations whole without digesting them“. (Perls, 1973, p. 118).

Während die Kontrolle des Verhaltens bei der externen Regulation von Konsequenzen, die die anderen auferlegen, stammt, verhält es sich bei der introjizierten Regulation so, dass die Konsequenzen vom Individuum selbst auferlegt werden. Typische Beispiele sind Schuldgefühle oder Scham. Introjektion manifestiert sich oft in Form eines niedrigen öffentlichen Selbst oder falschen Selbstzuschreibungen. Bei Introjektion handelt es sich um eine teilweise Internalisierung, bei der die Regeln zwar von der Person verinnerlicht wurden, jedoch noch nicht Teil der Person geworden sind. Somit handelt es sich bei der introjizierten Motivation um keine autonome Motivationsform (Deci & Ryan, 2000).

2.2.2.3 Identifizierte Regulation

Eine bereits autonomere Form als die der externen Regulation bzw. als auch der Introjektion ist die Regulation durch Identifizierung. „Identification reflects a conscious valuing of a behavioural goal or regulation, such that the action is accepted or owned as personally important“. (Ryan & Deci, 2000, p. 72). Beim Prozess der identifizierten Regulation akzeptieren Individuen den zugrunde liegenden Wert der Verhaltensweise. Wenn sich Individuen mit einem Wert identifizieren, internalisieren sie den Wert eher und akzeptieren ihn eher als ihren eigenen. Deci und Ryan (2000) geben sodann folgendes Beispiel: Wenn Menschen sich nicht mit der Wichtigkeit der regelmäßigen Sportausübung für ihre eigene Gesundheit und ihr Wohlbefinden identifizieren würden, würden sie freiwillig Sport ausüben. Diese Internalisierung wäre eine vollere als eine reine introjizierte Regulation und ihr Verhalten würde mehr zum Teil ihrer Identität werden. Das resultierende Verhalten wäre mehr autonom, obwohl es immer noch extrinsisch motiviert wäre, weil das Verhalten immer noch

instrumentell (in diesem Fall gesund zu bleiben) wäre. Im Vergleich dazu wäre ein Sport ausüben intrinsisch motiviert, wenn der Sport nur aus reiner Freude an der Sache ausgeübt werden würde. Verhaltensweisen, die auf regulierten Identifikationen basieren, werden eher aufrechterhalten und mit mehr Hingabe ausgeführt (Deci & Ryan, 2000).

2.2.2.4 Integrierte Regulation

Das Individuum identifiziert sich nicht nur mit der Wichtigkeit des Verhaltens, sondern integriert diese Identifikationen auch innerlich. Wenn Regulationen integriert sind, so haben die Menschen sie voll akzeptiert und integrieren sie in andere Aspekte ihrer Werte und ihrer Identität (Pelletier, Tuson & Haddad 1997; Ryan et al. 1995). Bei der integrierten Regulation handelt es sich um die autonomste Form der extrinsischen Motivation. „Integration occurs when identified regulations are fully assimilated to the self, which means they have been evaluated and brought into congruence with one’s other values and needs” (Ryan & Deci, 2000, p. 73). Tätigkeiten, die sich durch integrierte Motivation auszeichnen, weisen oft viele Elemente intrinsischer Motivation auf, obwohl sie dennoch extrinsisch motiviert sind, da sie durchgeführt werden, um eindeutig festgelegte Ziele zu erreichen und nicht nur deshalb ausgeführt werden, weil die Sache Spaß macht (Ryan & Deci, 2000).

Bei der integrierten Regulation identifiziert sich das Individuum nicht nur mit der Wichtigkeit des Verhaltens, sondern integriert diese Identifikationen auch innerlich. Wenn Regulationen integriert sind, so haben die Menschen sie voll akzeptiert und integrieren sie in andere Aspekte ihrer Werte und ihrer Identität (Pelletier et al. 1997; Ryan et al. 1995). Nach Ryan und Frederick (1997) ist der Vorteil der Integration von bestimmten Verhaltensweisen eine höhere Verhaltenseffektivität, mehr Durchhaltekraft und ein größeres persönliches Wohlbefinden.

2.2.3 Amotivation

Bei der Amotivation handelt es sich um einen Mangel an Intentionen zu handeln. Wenn Individuen amotiviert sind, handeln sie gar nicht oder ohne Absicht. Zur Amotivation kommt es, wenn man eine Aktivität als nicht interessant genug erachtet, sie auszuüben (Ryan et al. 1995), wenn man sich nicht kompetent genug fühlt, diese

Aktivität auszuführen (Bandura, 1986) oder wenn man erwartet, dass das Ergebnis nicht so ist, wie man es sich wünschen würde (Seligman, 1975).

Die nachstehende Grafik soll einen Überblick der Motivationsarten und ihrer Abstufungen geben:

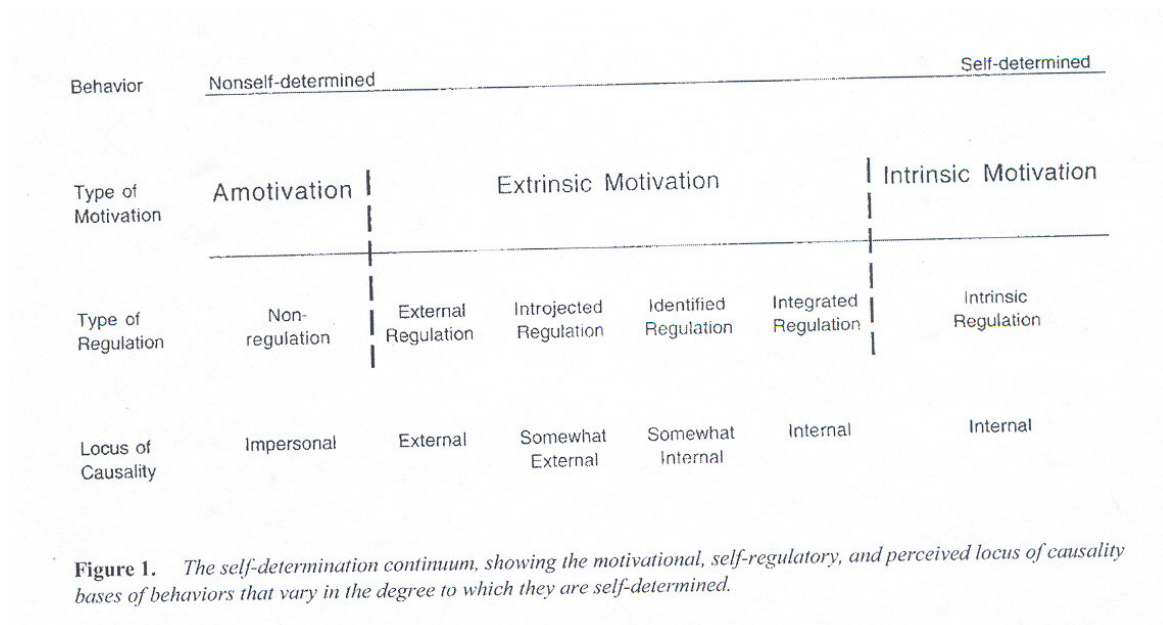


Abbildung 1:

Motivationsarten (aus Ryan & Deci, 2000, p. 72)

2.2.4 Entwicklung zur Internalisierung externer Motivation

In der Selbstbestimmungstheorie wird davon ausgegangen, dass es sich bei der Internalisierung um einen aktiven, natürlichen Prozess handelt, „in which individuals attempt to transform socially sanctioned mores or requests into personally endorsed values and self-regulations“. (Ryan, Connell & Deci, 1985, p. 26). Bei der Internalisierung handelt es sich um eine Strategie, bei der Individuen vormals externe Regulationen assimilieren und integrieren und so selbst bestimmt sein können, wenn sie sie anwenden.

Wenn der Entwicklungs-Lernprozess der Internalisierung optimal abläuft, identifizieren sich Individuen mit der Wichtigkeit der sozialen Regeln, machen sie sich zu eigen und integrieren sie, wodurch sie als ihre eigenen Werte akzeptiert werden. In diesem Zusammenhang halten Deci und Ryan (2000) fest: „In doing so, they will

become more integrated not only intrapsychically, but also socially“. (Deci & Ryan, 2000).

Es gibt viele Aktivitäten, die Kinder und Jugendliche intrinsisch nicht interessant finden, die aber von den Eltern, dem Schulsystem oder der Gesellschaft im besten Interesse der Kinder als wesentlich gesehen werden. Daher haben Eltern und Lehrer als primäre Sozialisationsinstanzen die Aufgabe, Kinder dazu anzuhalten, solche nicht intrinsisch motivierten Aktivitäten auszuführen, um so eine Internalisierung einzuleiten und zu ermöglichen: Durch die Internalisierung kann ein Individuum autonomer werden, wenn eine Tätigkeit ausgeführt wird. „It is an active process of taking in regulatory processes and transforming them into personal values or motivational propensities“. (Ryan et al., 2006, p. 812).

Durch Internalisierung werden vom Individuum Werte und Verhaltensweisen angeeignet, die im Umgang mit anderen in einer Gemeinschaft wesentlich sind, wobei das Gefühl der Freiwilligkeit größer wird, je stärker diese Werte internalisiert wurden.

„Internalization functions primarily in the service of people’s needs for competence, autonomy, and relatedness, and through effective internalization people become both more homonomous and more autonomous“. (Ryan et al., 2006, p. 813).

Wesentlich ist im Zusammenhang mit der Internalisierung, dass Internalisierung wie andere naturgegebene Prozesse auch (so z. B. die intrinsische Motivation) die Erfüllung bestimmter Voraussetzungen erfordert, d. h. zur Internalisierung kommt es nicht automatisch. Denn obwohl laut SDT das Individuum dazu tendiert, die Werte und Regeln der sozialen Gruppe, der es angehört, zu internalisieren, wird dies nur möglich, wenn ein Zugehörigkeitsgefühl zu jenen besteht, die in den Sozialisierungsprozess involviert sind bzw. wenn sich das Individuum kompetent fühlt.

Schließlich muss das Autonomiebestreben des Individuums auch unterstützt werden, sodass es zur Internalisierung kommt. „Excessive external pressures, controls, and evaluations appear to forestall rather than facilitate this active, constructive process

of giving personal meaning and valence to acquired regulations“. (Deci & Ryan, 2000, p. 238).

Wesentlich ist im Zusammenhang mit der Thematik der vorliegenden Arbeit noch zu erwähnen, dass Adoleszente nur in den seltensten Fällen eine volle Integration von bestimmten Werten, Verhaltensregeln und Normen aufweisen (Niemic et al. 2006). Denn gerade in der Adoleszenz finden vielfältige Veränderungen sowohl physiologischer als auch psychologischer Art statt, u.a die Entwicklung einer eigenen Identität.

2.2.5 Weitere Erklärungssätze

Ein zentrales Thema in sämtlichen Motivationstheorien nimmt der sogenannte Perceived Locus of Causality (PLOC) ein. DeCharms (1968) unterschied zwischen einem internen PLOC und einem externen PLOC. Beim internen PLOC wird der Ausführende als Urheber seines eigenen Verhaltens gesehen, beim externen PLOC wird er lediglich als ausführendes Instrument von heteronomen Kräften gesehen. Diese Unterscheidung ist seither wesentlich für Untersuchungen zur intrinsischen und extrinsischen Motivation (Ryan & Connell, 1989).

Wesentlich im Zusammenhang mit dem PLOC ist auch das Phänomen der Selbstkenntnis. Individuen mögen verschiedene Motive oder Kräfte als von außen aufgezwungen empfinden und sie deshalb nicht als internen PLOC empfinden, obwohl Druck aus der Umwelt möglicherweise nicht vorhanden ist. Klassische Beispiele dafür könnten Schuldbewusstsein oder ein Sich-Verpflichtet-Fühlen sein. D. h. das Individuum hat das Gefühl, es müsse sich auf die eine oder andere Art und Weise verhalten, ohne dass es diese Verhaltensweise von selbst aus intrinsischer Motivation heraus wählen würde. D. h. das Selbst ist nicht mehr Urheber der Handlung, sondern externe Kräfte veranlassen die Handlung, obwohl diese für Außenstehende nicht wahrnehmbar sind. Solche Fälle sind typische Beispiele für introjizierte Regulation (Tafarodi, Milne & Smith, 1999).

Was eine Person tatsächlich veranlasst, dieses oder jenes zu tun – aus objektiver Sicht – ist für den PLOC nicht wesentlich, vielmehr steht im Mittelpunkt die Frage, wodurch sich ein Individuum zu einer bestimmten Verhaltensweise veranlasst *fühlt*,

d. h. welchen Handlungsursprung das Individuum *empfindet* (perceive) (Ryan & Connell, 1989). D. h. bei internen PLOCs hat das Individuum das Gefühl, Urheber seiner Handlungen zu sein, während bei einem externen PLOC das Individuum das Gefühl hat, nur Ausführender der von außen aufgezwungenen Handlung zu sein (Ryan et al. 2006).

Inwieweit das Phänomen der Autonomie in der SDT nun eine Rolle spielt und schließlich auch mit der Fähigkeit zum Belohnungsaufschub im Zusammenhang steht, soll im nachfolgenden Kapitel näher beleuchtet werden.

3 Belohnungsaufschub (Delay of Gratification = DoG)

Um sich im sozialen Kontext normgerecht zu verhalten und sich als Individuum in die Gruppe entsprechend einordnen zu können, müssen Individuen oft auf momentane, sofort verfügbare Belohnungen bzw. gewünschte materielle oder immaterielle Dinge verzichten und ihre Wünsche zu Gunsten späterer, möglicherweise dann aber größerer Befriedigung, aufschieben. Schon von Kindheit an muss ein derartiges Verhalten gelernt werden.

Such goal-directed self-imposed delay of gratification is widely presumed to be important in the prevention of serious developmental and mental health problems, including those directly associated with lack of resilience, conduct disorders, low social responsibility, and a variety of addictive and antisocial behaviours. (Mischel, Shoda & Rodriguez, 1989, p. 933).

Das vorliegende Kapitel wird sich nun der Fähigkeit zum Belohnungsaufschub widmen.

3.1 Begriffseingrenzung

Im Zusammenhang mit dem Phänomen des Belohnungsaufschubes wird immer von Egostärke nach Block und Block (2006, S. 317), von Selbstregulationsvermögen nach Vohs und Baumeister (2004) oder von Emotionsregulation gesprochen. Im Folgenden soll nun eine Abgrenzung zwischen diesen Begriffen gezogen werden, da diese alle im Hinblick auf die Fähigkeit zum Belohnungsaufschub wesentlich sind.

Bei der Emotionsregulation handelt es sich um die Fähigkeit, seine Emotionen und Impulse sinnvoll zu steuern, wobei es sich bei der emotionalen Integration um die autonomste Form der Emotionsregulation handelt. „Specifically, emotional integration involves a differentiated awareness of one’s emotional states and the capacity to use this sensitivity and awareness in the volitional regulation of action”. (Ryan et al, 2006, p.823).

Bei dem Terminus „Selbstregulation“ handelt es sich um „the ability to inhibit behaviour in the face of external demands“. (Ryan et al., 2006, p. 824) In Anlehnung an Kopp (1982) definieren Goldammer und Weber (2008) Selbstregulation wie folgt: „Selbstregulation wird definiert als die Fähigkeit, je nach Situation bestimmte Aktivitäten zu initiieren oder zu unterlassen, sich auch unbeobachtet sozial angemessen zu verhalten und insbesondere bei Kindern als die Fähigkeit, Aufforderungen nachzukommen“. (Hasselhorn, Goldammer & Weber, 2008, p. 125). Die Autoren führen an, dass von anderen Autoren statt dem Terminus „Selbstregulation“ der Terminus „Selbstdisziplin“ verwendet wird, wobei darunter das Unterdrücken von impulsiven Verhalten bzw. die Verhaltensanpassung und die Regelbefolgung verstanden wird.

All diese Termini bzw. Konzepte sind wesentlich für Verhaltensweisen des Belohnungsaufschubs, Egostärke, Selbstregulationsvermögen oder von Emotionsregulation.

3.2 Das Delay-of-Gratification Paradigma (DoG)

Die Forschung zu den Bedingungen und Prozessen, die für eine Impulskontrolle notwendig sind, geht, zumindest was das Vorschulalter anbelangt, in die frühen 70er Jahre zurück (Mischel, 1974; Mischel & Baker, 1975; Mischel & Ebbesen, 1970; Mischel, Ebbesen & Zeis 1972; Mischel & Moore, 1973).

Das am häufigsten verwendete Studiendesign in diesen Untersuchungen war jenes, dass Vorschulkinder einige Zeit lang auf zwei Kekse (oder andere kleine Belohnungen) warten mussten, die sie haben wollten, anstatt sich für nur ein Keks (oder eine andere kleine Belohnung) zu entscheiden, die sie sofort haben konnten (Mischel, 1974a; Mischel & Baker 1975; Mischel & Ebbesen, 1970; Mischel et al. 1972; Mischel & Moore, 1973). Das Experiment lief folgendermaßen ab: Den Kindern wurde gesagt, dass der Versuchsleiter kurz weggehen müsse und dass sie einige Zeit auf die größere Belohnung warten könnten, bis der Versuchsleiter wieder zurückkam. Wenn sie sich jedoch für die kleinere Belohnung entscheiden würden und nicht mehr warten wollten, so könnten sie durch das Läuten einer Glocke den Versuchsleiter sofort herbeirufen. Durch diese Situation entstand ein starker Konflikt zwischen dem Versuch, die kleinere Belohnung sofort zu erhalten oder aber auch auf

die größere, natürlich mehr bevorzugte Belohnung zu warten. Die maximale Wartezeit betrug 20 Minuten, was das Kind jedoch nicht wusste (Mischel et al. 1989).

In einer Längsschnittstudie von Baumeister und Vohs (2004) zeigte sich eine interessante Tatsache, auf die im folgenden Absatz näher eingegangen wird.

Von Bedeutung war nämlich die Tatsache dieser Studie, dass die Ergebnisse verschiedene andere Verhaltensweisen und Parameter für später vorhersagen konnten. So zeigte sich, dass es möglich war, „to significantly predict conceptually relevant and consequential long-term outcomes from the number of seconds children wait at age 4 years to diverse indices of self-regulation in goal pursuit and social-emotional cognitive competencies decades later in adulthood“. (Baumeister & Vohs, 2004, p. 107)

Es zeigten auch verschiedene Untersuchungen, (Mischel, Shoda & Peake, 1988) dass die Dauer, die die Kinder als Vorschulkinder bereit waren zu warten, auch noch Jahre später bessere sozial-kognitive, persönliche und interpersonale Kompetenzen an den Tag legten.

3.3 Funktionsweisen des Belohnungsaufschubs

In der Forschung zur Fähigkeit zum Belohnungsaufschub wird zwischen einem so genannten *Hot* und einem *Cool System* unterschieden. Das *Cool System* ist ein emotional neutrales System und bezieht sich auf geistige Tätigkeiten. Es ist komplex, langsam und reflektiv. „Attuned to the informational, cognitive, and spatial aspects of stimuli, the cool system consists of a network of informational, cool nodes that are elaborately interconnected to each other, and generate rational, reflective, and strategic behaviour“. (Baumeister & Vohs, 2004, p. 109)

Im Gegensatz dazu handelt es sich beim *Hot System* um ein „Go System“. Es dient der schnellen emotionalen Verarbeitung, es ist einfach, geradlinig und schnell und aus einer evolutionären Perspektive wichtig für das Überleben, da es schnelle Flucht- und Kampfreaktionen ermöglicht. „The hot system consists of relatively few representations, or hot spots (e. g. unconditioned stimuli) which elicit virtually

reflexive avoidance and approach reaction when activated by trigger stimuli". (Baumeister & Vohs, 2004, p. 109)

Das *Hot System* entwickelt sich relativ früh und ist am ehesten bei Kleinkindern zu finden. Es handelt sich dabei im Prinzip um ein automatisches System, das durch reflexive Stimulusreaktionsverhaltensweisen geprägt ist (Baumeister & Vohs, 2004).

Das *Hot System* ist im Vergleich zum *Cool System* affektorientierter. Die impulsiven Verhaltensresultate dieses Systems zeigen, dass der Willenskraft einer Person große Aufgaben auferlegt werden, wenn dieses System aktiviert wird, um Impulse unter Kontrolle zu halten (Baumeister & Vohs, 2004).

Das Verhältnis zwischen *Hot* und *Cool System* hängt zunächst von der Entwicklungsphase ab, in der sich eine Person befindet. Bei der Geburt ist das *Hot System* gut entwickelt, während sich das *Cool System* erst mit fortschreitendem Alter entwickelt. Daher ist auch die Fähigkeit zum Belohnungsaufschub in den ersten vier Lebensjahren noch kaum möglich. Das Paradigma selbst ist sogar für Kinder, die jünger als vier Jahre sind, kaum verständlich. Im Alter von zwölf Jahren sind jedoch in etwa 60% der Kinder bereit, bis 25 Minuten auf die größere Belohnung zu warten (Mischel & Ayduk, 2002).

3.4 Variablen, die die Fähigkeit bzw. den Willen zum Belohnungsaufschub beeinflussen

In der Forschung zum Belohnungsaufschub gibt es zwei Denkschulen. In der ersten werden die individuellen Unterschiede in der Tendenz, motivationale Impulse zu kontrollieren, in den Vordergrund gerückt, wobei extreme Tendenzen am jeweiligen Ende des Spektrums als krankhaft dargestellt werden (Über- bzw. Unterkontrolle). Die zweite Denkschule negiert eine generelle Impulskontrolle, „and instead conceptualizes delay of gratification as a manifestation of cognitive (and even metacognitive) skillfulness“. (Funder & Block, 1989, p. 1043).

Unabhängig von der jeweiligen Denkschule sind für die Impulskontrolle die Selbstregulierungskompetenzen des Individuums ausschlaggebend. „These include cognitive-attention strategies and scripts for generating diverse types of social

behaviour that are essential for sustained, goal-directed effort in the pursuit of difficult goals whose attainment requires impulse control and delay of gratification“. (Baumeister & Vohs, 2004, p. 102)

Im Folgenden soll nun ebenfalls eine Unterscheidung zwischen zwei Gruppen von Parametern vorgenommen werden. Zum einen werden, wie auch in der Literatur vorgeschlagen, persönlichkeitspezifische Parameter untersucht. Zum anderen werden situationsspezifische Parameter analysiert.

3.4.1 Persönlichkeitsspezifische Parameter

Zunächst sind hier Unterschiede in der Willenskraft, welche auf das Individuum selbst zurückgehen (Baumeister & Vohs, 2004). Auch sind Menschen mit einem unterschiedlichen Temperament ausgestattet: „Temperamental factors [...] are relatively stable tendencies with biological underpinnings“. (Ryan et al., 2006, p. 826). Zu diesen temperamentspezifischen Faktoren zählen vor allem die Erregbarkeit, die Beruhigbarkeit, das Geselligkeitsstreben, die Anpassungsfähigkeit, Reaktionsarten auf verschiedene Situationen und die Fähigkeit zur Selbstregulation. In der Entwicklung zur Impulskontrolle und Selbstregulation und somit auch im Hinblick auf die Fähigkeit zum Belohnungsaufschub sind diese individuellen Unterschiede im Temperament wesentlich.

We view these individual differences in temperament as aspects of the child's 'starting point' that interact with the caretaking environment as he or she develops emotional self-regulation. Temperament thus influences how formidable a task the development of emotional self-regulation will be for a child. (Ryan et al., 2006, p. 826).

Ein weiterer wesentlicher Punkt im Zusammenhang mit der Fähigkeit zum Belohnungsaufschub ist das Alter³. Eigsti et al. (2006) verweisen auf mehrere Studien, die gezeigt haben, dass die kognitive Kontrolle mit steigendem Alter zunimmt, vor allem bis zum 12. Lebensjahr. Hinsichtlich der steigenden Fähigkeit zum Belohnungsaufschub haben z. B. Schwarz und Pollack-Alley (1983), Mischel,

³ Vgl. dazu auch die voranschreitende Entwicklung des *Hot Cool Systems*, auf das in Abschnitt 4. 3. näher eingegangen wurde.

Shoda und Rodriguez (1989) bzw. Mischel und Metzner (1962) festgestellt, dass ältere Kinder im Wahlparadigma eher bereit sind, auf die kleinere Belohnung zu verzichten und auf die größere zu warten als jüngere.

Ein weiterer personenspezifischer Faktor hinsichtlich der Fähigkeit zum Belohnungsaufschub ist das familiäre Umfeld. Wenn im familiären Umfeld Belohnungsaufschub praktiziert wird, so wird dies von den Kindern häufig nachgeahmt (Eigsti et al. 2006).

Inwieweit das Geschlecht eine Rolle spielt, ist hinsichtlich der Fähigkeit zum Belohnungsaufschub noch kaum erforscht. Als gesichert scheint zu gelten, dass Mädchen stärker als Burschen dazu neigen, sich sozial angepasst zu verhalten (Olson, 1989).

Auch die Tatsache, dass in einigen Laborsituationen individuelle Unterschiede bei Vierjährigen im Hinblick auf die Fähigkeit zum Belohnungsaufschub bereits Kompetenzmuster und Copingverhalten der Kinder im späteren Teenageralter vorhersagen konnten (Mischel et al. 1988), ist ein Anzeichen dafür, dass es sich beim Belohnungsaufschub um eine persönlichkeitspezifische Fähigkeit handelt.

Ähnliches stellten auch Eigsti et al. (2006) in ihrer Untersuchung an 34 fünfjährigen Kindern fest. Es zeigte sich, „that preschoolers’ cognitive control at the level of stimulus selection, assessed in the delay-of-gratification situation, predicted their performance more than 10 years later on a task that required cognitive control at the level of response execution“. (Eigsti et al., 2006, p. 482)

3.4.2 Situationsspezifische Parameter

Es liegt auf der Hand, dass der Entschluss zu Belohnungsaufschub nicht nur von persönlichkeitspezifischen Variablen beeinflusst werden kann, sondern auch von der jeweiligen Situation abhängig ist. Zunächst wird die Entscheidung, sich für eine größere Belohnung später als für eine kleinere jetzt zu entscheiden, vom Wert der jeweils angebotenen Belohnungen abhängen (Mischel & Metzner, 1962).

Darüber hinaus ist auch die Wartezeit auf die größere Belohnung von großer Wichtigkeit (Mischel & Metzner, 1962; Mischel & Staub, 1965). Gerade bei relativ kleinen Kindern wurde folgendes beobachtet: „The perceived subjective value of the delay of the delayed reward(s) in young children, and hence their motivation to choose to delay, decreases systematically as the length of the expected delay interval increases“. (Baumeister & Vohs, 2004, p. 108).

Eine weitere Rolle spielt die Art der Aufschubsituation. So besteht z. B. ein Unterschied, ob diese selbst auferlegt wurde oder von außen aufgezwungen wurde (Mischel et al. 1989).

Schließlich ist es auch wichtig, dass das Individuum darauf vertrauen kann, die größere Belohnung später zu bekommen, da sonst die Bereitschaft zum Belohnungsaufschub sinken wird (Mischel, 1961, 1974b). Insgesamt ist daher zur Fähigkeit zum Belohnungsaufschub festzuhalten, dass hier sowohl personenspezifische als auch situationsspezifische Parameter eine Rolle spielen.

3.5 Aufmerksamkeitsablenkung zur Erhöhung der Fähigkeit zum Belohnungsaufschub

In einer ihrer Studien manipulierten Mischel, Ebbesen und Zeiss (1972) die Sichtbarkeit der Belohnung beim Warteparadigma. In einem Versuchssetting konnten die Kinder während der gesamten Wartezeit die Belohnung sehen, in einem zweiten wurde die Belohnung entfernt. Die Ergebnisse waren überaus interessant. In jenen Situationen, in denen die Belohnung während der gesamten Zeit sichtbar war, d. h. die Belohnung im Aufmerksamkeitsfokus stand, waren die Wartezeiten der Kinder relativ gering, im Durchschnitt etwa eine halbe Minute. Wenn die Belohnung jedoch nicht sichtbar war und die Aufmerksamkeit durch den Versuchsleiter auch nicht auf die Belohnung gelenkt wurde, waren die Kinder im Durchschnitt bereit, 13 Minuten auf die Belohnung zu warten. Wenn die Kinder in derselben Bedingung, in der die Belohnung für sie sichtbar war, aufgefordert wurden, an etwas Angenehmes oder Lustiges zu denken, so konnte die Wartezeit von einer halben Minute auf zwölf Minuten ausgedehnt werden. Wenn die Belohnung wiederum nicht im Aufmerksamkeitsfokus war, konnte durch die Aufforderung, an etwas Angenehmes

zu denken, die Wartezeit von 13 Minuten auf fast 15 Minuten verlängert werden. Wurden die Kinder jedoch aufgefordert, an die für sie jedoch nicht sichtbare Belohnung zu denken, so sank die durchschnittliche Wartezeit auf etwa eine Minute.

Auch Mischel (1983) zeigte in einer Studie, dass die Wartezeit in starkem Zusammenhang mit der Aufmerksamkeitsfokussierung und dem Vorhandensein des ablenkenden Reizes steht. Mischel et al. (1989) wiesen dann ebenfalls nach, dass der strategische Einsatz der Aufmerksamkeitsverteilung während des Wartens eine Schlüsselfähigkeit des Belohnungsaufschubes darstellt.

3.6 Die Debatte um den erhöhten Energieaufwand beim Ausüben von Belohnungsaufschub

Eine Reihe von Autoren geht davon aus, dass Selbstregulation und das Treffen von Entscheidungen energieaufwendig ist bzw. das Individuum Energie mäßig auslaugen (Moller, Deci & Ryan, 2006). So haben z.B. auch Baumeister, Bratslavsky, Muraven und Tice et al. (1998) argumentiert: „[...] all acts of volition and self-control are effortful and draw on a limited resource, resulting in [...] ego-depletion“, wobei ego-depletion wie folgt definiert wird: „That all acts of volition and self-control are effortful and draw on a limited resource, resulting in [...] ego-depletion“. (Baumeister et al., 1998, p. 1253)

Die meisten Studien, die dieses Ego-Depletion-Model unterstützen, gehen davon aus, dass bei der Ausübung von Selbstkontrolle die Leistungsstärke bei einer darauf folgenden Handlung geringer ist, wenn diese Handlung wiederum Selbstkontrolle erfordert (Baumeister et al. 1998; Muraven & Baumeister, 2000; Schmeichel & Baumeister, 2004; Vohs & Baumeister, 2003).

In der Selbstbestimmungstheorie wird jedoch ein Unterschied hinsichtlich des Energieaufwandes gemacht. Dort wird davon ausgegangen, dass es einen unterschiedlichen Energieaufwand erfordert, je nachdem ob es sich um eine autonome oder eine kontrollierte Regulation handelt. So hat die Denkschule in mehreren Studien (Deci & Ryan, 1985a, 1987, 1991, 2000) nachgewiesen, dass nur Handlungen, die durch kontrollierte Regulation ausgeführt werden, Energie raubend sind. Jene, die durch autonome Regulation entstehen, füllen die Energiereserven

eher auf als sie auszulaugen. Auch haben verschiedene Autoren nachgewiesen, dass bei autonom regulierten Handlungen die intrinsische Motivation steigt und das Energiepotenzial zunimmt (Simon & McCarthy, 1982; Pittman et al. 1980; Zuckerman et al. 1978). Moller et al. (2006) kommen somit zu dem Ergebnis, „offering people an optimal amount of choice enhanced their intrinsic motivation and energy to persist“. (Moller et al., 2006, p. 1032).

Eine Wahlmöglichkeit und Entscheidungsfreiheit zu haben, wurde in verschiedenen Studien auch mit einem beschleunigten Internalisierungsprozess in Zusammenhang gebracht (Deci, Eghrari, Patrick & Leone 1994; Ryan et al. 1985; Vansteenkiste et al. 2004). Während also das Ego-Depletion-Model postuliert, dass sämtliche Akte der Selbstregulation und Selbstkontrolle, so auch die freie Entscheidungsausübung, die Energiereserven für nachfolgende Handlungen auslaugt, wird in der SDT davon ausgegangen, „that if the regulation is autonomous rather than controlled, it will not be depleting“. (Moller et al., 2006, p. 1026)

Ryan und Deci (2004) haben in ihrer Studie *Autonomy is no Delusion: Self Determination Theory and the Empirical Study of Authenticity, Awareness and Will* festgehalten: “The concept of will (as autonomy) does not mean freedom from causation, rather, it refers to the regulation of action that is self-directed and concordant with one’s values and beliefs”. (Ryan & Deci, 2004, p. 452)

Willenskraft wird auch oft mit der Fähigkeit in Zusammenhang gebracht, seine Impulse unter Kontrolle zu halten (Deci & Ryan, 1980). Shapiro (1981) argumentiert, dass „the use of will power is central to rigid character disorders such as obsessive-compulsive personality“. (Shapiro, 1981, p. 76). Ein durch Willenskraft gesteuertes Verhalten, das in diesem Sinne verstanden wird, kann nicht als autonom gelten. Individuen, die stark introjiziert reguliert sind, mögen als willensstark erscheinen, könnten aber in Wahrheit überkontrolliert sein (Ryan et al. 2006). In diesem Fall kommt es zu dem von Baumeister et al.(2000) beschriebenen Ego-Depletion-Phänomen (vgl. vorhergehender Abschnitt). Ob Belohnungsaufschub somit Energie raubend ist, hängt auch davon ab, ob eine Person autonom reguliert handelt oder aber extern zum Belohnungsaufschub motiviert ist.

Welche Zusammenhänge zwischen Autonomie und der Fähigkeit zum Belohnungsaufschub existieren, soll im nun nachfolgenden empirischen Teil der vorliegenden Arbeit aufgezeigt werden.

4 Fragestellungen

Basierend auf den theoretischen Ergebnissen ist nun Ziel meiner Untersuchung die Autonomieentwicklung bei Jugendlichen sowie deren Verhaltensweisen bezüglich des Belohnungsaufschubsverhalten zu erfassen.

Folgende Variablen wurden untersucht:

Unabhängige Variable (UV): Ausmaß der Autonomieentwicklung (4 Stufen, 3 Bereiche).

Abhängige Variable (AV): Ausprägung des Belohnungsaufschubes (Delay of Gratification, 3 Bereiche).

4.1 Fragestellungen zur Autonomieentwicklung

Fragestellung 1: Bestehen Unterschiede zwischen Buben und Mädchen hinsichtlich ihrer Skalenausprägung der Autonomieentwicklung im Bereich Freunde?

Fragestellung 2: Bestehen Unterschiede zwischen Buben und Mädchen hinsichtlich ihrer Skalenausprägung der Autonomieentwicklung im Bereich Gesundheit?

Fragestellung 3: Bestehen Unterschiede zwischen Buben und Mädchen hinsichtlich ihrer Skalenausprägung der Autonomieentwicklung im Bereich Schule?

Fragestellung 4: Unterscheiden sich Jugendliche unterschiedlichen Alters hinsichtlich ihrer Skalenausprägung der Autonomieentwicklung (Altersgruppen: unter 14- 15, 16- 17 und 18 bis 19 Jahre, über 18 Jahre)im Bereich Freunde?

Fragestellung 5: Unterscheiden sich Jugendliche unterschiedlichen Alters hinsichtlich ihrer Skalenausprägung der Autonomieentwicklung (Altersgruppen: unter 14- 15, 16- 17 und 18 bis 19 Jahre, über 18 Jahre)im Bereich Gesundheit?

Fragestellung 6: Unterscheiden sich Jugendliche unterschiedlichen Alters hinsichtlich ihrer Skalenausprägung der Autonomieentwicklung (Altersgruppen: unter 14- 15, 16-17 und 18 bis 19 Jahre, über 18 Jahre) im Bereich Schule?

Fragestellung 7: Bestehen Zusammenhänge zwischen den Bereichen Freunde, Schule und Gesundheit und den Autonomieentwicklungsstufen?

4.2 Fragestellungen zum Belohnungsaufschubsverhalten

Fragestellung 8: Bestehen Unterschiede zwischen Buben und Mädchen hinsichtlich ihrer Verhaltensweisen des Belohnungsaufschubs im Bereich Freunde?

Fragestellung 9: Bestehen Unterschiede zwischen Buben und Mädchen hinsichtlich ihrer Verhaltensweisen des Belohnungsaufschubs im Bereich Gesundheit?

Fragestellung 10: Bestehen Unterschiede zwischen Buben und Mädchen hinsichtlich ihrer Verhaltensweisen des Belohnungsaufschubs im Bereich Schule?

Fragestellung 11: Unterscheiden sich Jugendliche unterschiedlichen Alters hinsichtlich ihres Belohnungsaufschubsverhalten (Altersgruppen: unter 16, 16 bis 18 Jahre, über 18 Jahre) im Bereich Freunde?

Fragestellung 12: Unterscheiden sich Jugendliche unterschiedlichen Alters hinsichtlich ihres Belohnungsaufschubsverhalten (Altersgruppen: unter 16, 16 bis 18 Jahre, über 18 Jahre) im Bereich Gesundheit?

Fragestellung 13: Unterscheiden sich Jugendliche unterschiedlichen Alters hinsichtlich ihres Belohnungsaufschubsverhalten (Altersgruppen: unter 16, 16 bis 18 Jahre, über 18 Jahre) im Bereich Schule?

Fragestellung 14: Bestehen Zusammenhänge zwischen den Bereichen Freunde, Schule und Gesundheit und Verhaltensweisen von DoG?

4.3 Fragestellungen zur Ausprägung der Autonomieentwicklung und Belohnungsaufschubsverhalten

Fragestellung 15: Bestehen Zusammenhänge zwischen den Skalenausprägungen der Autonomieentwicklung und Verhaltensweisen des Belohnungsaufschubs bei Jugendlichen in dem Bereich Freunde?

Fragestellung 16 Bestehen Zusammenhänge zwischen den Skalenausprägungen der Autonomieentwicklung und Verhaltensweisen des Belohnungsaufschubs bei Jugendlichen in dem Bereich Gesundheit?

Fragestellung 7: Bestehen Zusammenhänge zwischen den Skalenausprägungen der Autonomieentwicklung und Verhaltensweisen des Belohnungsaufschubs bei Jugendlichen in dem Bereich Schule?

II. Empirie

5 Entwicklung der Messinstrumente und Durchführung der Erhebung

5.1 Testbeschreibung und Testkonstruktion

Die Erhebung der Daten erfolgte mittels eines Fragebogens, welcher aus 3 Teilen bestand. Zuerst wurden die Probanden aufgefordert ihre demographischen Daten, wie Alter(in Jahren), Geschlecht (m, f) sowie ihre Staatsangehörigkeit an zugeben. Die Daten zur Erhebung der Stufen der Autonomieentwicklung erfolgte mittels eines standardisierten Fragebogens nach Deci und Ryan (2000) Zur Erhebung der Verhaltensweisen von DoG erstellte ich in Zusammenarbeit mit Frau Univ. Prof. Dr. Eva Dreher und Ass.- Prof. Dr. Mag. Ulrike Sirsch so genannte Vignetten erstellt. Der vollständige Fragebogen ist im Anhang A zu finden.

5.1.1 Demographische Daten

Am Beginn des Fragebogens wird das Alter (In Jahren), das Geschlecht, die Nationalität sowie die Schulstufe der Probanden erhoben.

Auf die beiden erwähnten Messinstrumente soll im Folgenden näher eingegangen werden.

5.1.2 Self Regulation Questionnaire

In der vorliegenden Untersuchung wurde aus den Fragebogen von Deci und Ryan (2000) die Bereiche Academic (Schule), Friendship (Freunde) sowie Exercise (Gesundheit) ausgewählt, bestehend aus insgesamt 68 Items, um angemessen die Stufen der Autonomieentwicklung zu erheben. Die Bewertung der Items erfolgt anhand einer siebenstufigen Skala mit den Abstufungen (1) „gar nicht wahr“ bis (7) „sehr wahr“, wobei (1) eine völlige Ablehnung und (7) für eine völlige Zustimmung der Items steht. Jede Antwortmöglichkeit eines Items steht für jeweils eine Stufe der Autonomieregulation in den Bereichen Schule, Freunde und Gesundheit.

Zum besseren Verständnis der vier Stufen sei hier noch Mals auf die unterschiedliche Bedeutung der Autonomieentwicklungsstufen hingewiesen:

(1) Externe Regulation als die vollkommen external wahrgenommene und sehr geringe zugeschriebene Autonomie, die auch als eine Art „Zwang“ erlebt wird.

(2) Introjierte Regulation wird als „Moralischer Zwang“ z. B. Pflicht- oder Schuldgefühle wahrgenommen und die Person handelt wenig autonom, da sie noch sehr external motiviert ist.

(3) Identifizierte Regulation wird als schon internal wahrgenommen und die Person handelt schon autonom und kann sich mit ihren „Werten“ identifizieren.

(4) Integrierte Regulation, die das Erkennen von Bestimmungen, Verhaltensregeln, mit denen man sich vollkommen identifiziert, widerspiegelt. Es besteht ein echtes Interesse, das Ziel zu erreichen, dass man es gerne tut, aber wenn dieses Ziel wegfallen würde, würde man es im Endeffekt dann doch nicht machen (internal LOC, sehr autonom).

Tabelle 1 zeigt die Autonomiestufen für die Bereiche Freunde, Gesundheit, Schule und gibt jeweils Beispiele für die Operationalisierung.

Tabelle 1: Itemübersicht des SRQ

		Autonomieentwicklungsstufen			
		Externe Regulation	Introjierte Regulation	Identifizierte Regulation	Integrierte Regulation
Frage		Antworten			
Bereich Freunde	Warum fühlst du dich zur Zeit mit einer Person verbunden?	Weil diese Person sehr enttäuscht wäre, wenn ich ihr die Freundschaft kündige	Weil ich mich wichtig fühle, wenn ich mit dieser Person befreundet bin	Weil ich sehr viel Freiheit und persönliche Genugtuung hebe in unserer Freundschaft.	Weil ich die zahlreichen lustigen Momente genieße, die wir gemeinsam erleben.
		Weil die Person wirklich will, dass ich eine enge Freundin von ihr bin.	Weil ich mich schuldig fühlen würde, wenn ich die Freundschaft aufgeben würde	Weil mir die persönliche Verbindung zu dieser Person wichtig ist.	Weil es lustig ist, mit ihr Zeit zu verbringen.
	Warum verbringst du Zeit mit einer Freundin/ einem Freund?	Weil meine Freundin beleidigt sein würde, wenn ich es nicht tun würde.	Weil ich glaube, dass es in Freundschaften erwartet wird.	Weil ich es wirklich schätze mit ihr/ ihm Zeit zu verbringen.	Weil es mir Freude bereitet zu teilen.
	Warum, hörst du zu, wenn dir eine Freundin Probleme erzählt bzw. dir dringend etwas mitteilen möchte?	Weil mich meine Freundin dann lobt, und das fühlt sich gut an.	Weil ich mich schlecht fühlen würde, wenn ich es nicht tun würde.	Weil ich es wirklich schätze, meine Freundin näher kennen zu lernen.	Weil es mir wirklich Vergnügen bereitet, meine Versprechungen zu halten.
	Warum hältst du Versprechungen?	Weil es unsere Freundschaft gefährden würde, wenn ich nicht vertrauenswürdig bin.	Weil ich mich schlecht fühlen würde, wenn ich es nicht tun würde.	Weil ich glaube, dass es ein persönlich wichtiger Beitrag in einer Freundschaft ist.	Weil ich wirklich Spaß daran habe, zu trainieren.
Bereich Gesundheit	Ich trainiere mittelmäßig oder viel Sport.....	Weil ich keine andere Wahl habe- andere drängen mich dazu.	Weil mich die Leute sonst für eine schwache Person halten würden.	Weil es der beste Weg ist, um mir selber zu helfen.	Weil es interessant für mich ist meine Ziele zu verfolgen.
		Weil ich keine Schwierigkeiten mit anderen haben möchte.	Weil ich ein schlechtes Gewissen haben würde, wenn ich nicht regelmäßig trainieren würde	Weil ich mich durch das Trainieren besser fühle.	Weil es mir Spaß macht, meine Ziele zu verfolgen.
Bereich Schule	Warum machst du deine Hausübungen?	Weil ich das tue, was mir gesagt worden ist, was ich tun soll	Weil ich möchte, dass meine Lehrer mich als gute SchülerIn sehen.	Weil es mir wichtig ist, meine Ziele zu verfolgen.	Weil es mir Spaß macht.
	Warum machst du Klassenarbeiten?	Weil ich in Probleme hinein geraten würde, wenn ich es nicht täte.	Weil ich möchte, dass meine Lehrer mich als gute SchülerIn sehen.	Weil ich das Fach verstehen will.	Weil ich Freude daran habe.
		Weil es von mir erwartet wird.	Weil ich mich schlecht fühlen würde, wenn ich es nicht tun würde.	Weil es mir wichtig ist, meine Hausaufgaben zu erledigen.	Weil es mir Spaß macht.
	Warum antwortest du auf schwierige Fragen im Unterricht?	Damit mich die Lehrer ernst nehmen.	Weil es von mir erwartet wird.	Weil ich neue Dinge lerne.	Weil es für mir Spaß macht zu sehen, ob ich die Frage richtig beantworten würde.
		Weil die so Regeln sind.	Weil ich möchte, dass der Lehrer gut über mich redet.	Weil es mir wichtig ist.	Weil es mir Spaß macht, meine Hausübung gut zu machen.
	Warum versuchst du gut zu sein in der Schule?	Weil ich vielleicht belohnt werde wenn ich gut bin	Weil ich möchte, dass meine Lehrer mich als gute SchülerIn sehen.	Weil es mir wichtig ist zu versuchen, ob ich schwierige Fragen beantworten kann.	Weil es mir Freude bereitet, ein guter Schüler zu sein.

5.1.2.1 Self- Regulation Questionnaire: Reliabilitätsanalysen im Rahmen der Vorerhebung

Ziel dieser Vorerhebung war es die Skaleneigenschaften, die Verständlichkeit der Instruktion, der Fragen und der Antwortmöglichkeiten der standardisierten Fragebogenbatterie Self-Regulation Questionnaire zu überprüfen. Die Vorerhebung fand am 3. Oktober 2008 als auch am 6. Oktober 2008 in den Wohnungen von Bekannten und Freunden von mir statt. 20 Personen wurden getestet, mit dem mündlichen Hinweis, möglichst 'aufmerksam' die Fragen zu beantworten. Die Bearbeitung des Fragebogens Self-Regulation Questionnaire dauerte durchschnittlich 20 Minuten. Nach der Erhebung der Daten führte ich noch ein 2-minütiges Rückmeldegespräch mit ihnen, um die Akzeptanz von ihrer Seite dem Fragebogen gegenüber zu erkunden.

Zur Überprüfung der Skaleneigenschaften wurden für jeden Bereich getrennt für jede der 4 Stufen der Autonomieentwicklung Reliabilitätsanalysen gerechnet.

Bei der Skala Freunde- Externe- Regulation ist sehr niedrig (Cronbachs $\alpha = .297$). Die Trennschärfe-Koeffizienten zeigen, dass die Items c3 und d4 sogar negative Trennschärfen ($-.002$; $-.112$) aufweisen. Items sind aber nicht negativ gepolt.

Cronbachs Alpha wird bei erneuter Analyse etwas besser (Cronbachs $\alpha = .442$), die Trennschärfekoeffizienten sind dann im positiven Bereich, das Item a3 ($T = .142$) zeigt eine niedrige Trennschärfe, aber in der Hauptuntersuchung wird sich zeigen, ob das Item im akzeptablen Bereich liegt. Die Konsequenz daraus sollte sein, dass man die Items c3 und d4 aus dem Fragebogen entfernt.

Die Reliabilitätsanalyse der Skala Freunde-introjierte Regulation zeigt, dass Cronbachs Alpha bei Item a1 fast Null (Cronbachs $\alpha = .052$) ist ($T = -.361$). Hier raus wird ersichtlich, dass die Items nicht zusammen passen. Bei erneutem Versuch wurde das Item a1 weggelassen. Das Ergebnis, ohne das Item a1, hat nun Trennschärfen im akzeptablen Bereich ($T = -.317$) Demnach liegt Alpha bei (Cronbachs $\alpha = .508$) und die Trennschärfe-Koeffizienten sind alle positiv. Dennoch ist d2 mit einer Trennschärfe von $.182$ gering, aber die folgende Hauptuntersuchung wird zeigen, ob das Ergebnis besser ist. Die Konsequenz daraus sollte es sein, das Item a1 aus dem Fragebogen zu entfernen.

Da Cronbachs Alpha der Reliabilitätsanalyse für Items der identifizierten Regulation im Bereich Freunde ist niedrig (Cronbachs $\alpha = .430$) und vor allem das Item d1 ($T = .060$) passt nicht in die Skala. Item d1 wird demnach entfernt. Das erneut berechnete Cronbachs Alpha liegt dann bei .461.

Wie die Reliabilitätsanalyse zeigt liegt Cronbachs Alpha mit .594 der Skala Freunde – integrierte Regulation im akzeptablen Bereich. Demnach verbleiben alle Items in der Skala.

Die Reliabilitätsanalyse der Skala Gesundheit- externe Regulation ist mit Cronbachs Alpha .233 nicht akzeptabel. Es wird ersichtlich, dass das Item e2 eine zu niedrige Trennschärfe aufweist ($T = -.161$). In Folge daraus wird es entfernt und Cronbachs Alpha steigt auf .527. Die Konsequenz daraus sollte es sein, Item e2 aus dem Fragebogen zu entfernen.

Diese Skala, wie die Reliabilitätsanalyse zeigte von der introjizierten Regulation im Bereich Freunde, passt perfekt. Cronbachs alpha mit .738 ist hoch, ebenso wie alle Trennschärfekoeffizienten. Die angeführten Items verbleiben somit in der Fragebogenbatterie.

Bei der Skala identifizierte Regulation- Gesundheit liegen die Kennwerte der Reliabilitätsanalyse (Cronbachs $\alpha = .535$) im akzeptablen Bereich. Demnach verbleiben alle Items in der Skala.

Den Ergebnissen der Reliabilitätsanalyse der Skala Gesundheit- integrierte Regulation zu Folge, könnte man Item e8 ($T = .043$) eventuell entfernen, weil Cronbachs Alpha dann auf .722 steigen würde. Da aber keine unbedingte Notwendigkeit dazu besteht, wurde hier darauf verzichtet.

Der Skala Schule-Externe Regulation Cronbachs Alpha zeigt einen Wert von .549. Das Item g1 („Damit mich die Lehrer ernst nehmen“) fällt im nächsten Versuch raus, sowie die Items f6 und h3 auf Grund negativer Trennschärfen ($T = -.471, -.165, -.310$), obwohl sie gleich gepolt sind. Hohe Werte bedeuten bei allen Items hohe externe

Regulation. Bei erneuter Analyse der Daten, ohne dieser 3 Items ($T = -.471$, $-.165$, $-.310$), ist das Ergebnis akzeptabel, wie die durchwegs hohen Trennschärfen zeigen. Die Konsequenz daraus sollte sein, g1, f6 und h3 aus dem Fragebogen zu entfernen. Die Ergebnisse der introjizierten Regulation im Bereich Schule zeigen mit Cronbachs Alpha von $.707$ ein nicht zufrieden stellendes Ergebnis. Wenn das Item g4 ($T = -.099$) entfernt wird, steigt Alpha von $.707$ auf $.782$. Die restlichen Items sind im akzeptablen Bereich und verbleiben demnach im Fragebogen.

Da die Reliabilitätsanalyse der Skala Schule – identifizierte Regulation nur ein Cronbachs Alpha von $.296$ zeigt, werden im nächsten Versuch die Items f8 und i6 entfernt, auf Grund zu niedriger Trennschärfen ($T = -.04$; $T = -.013$). Reliabilitätsanalyse zeigt nun ein zufrieden stellendes Ergebnis mit Cronbachs Alpha $.516$. Die restlichen Items bleiben im Fragebogen, wie sie zuvor auch waren.

Der Reliabilitätsanalyse der Skala Schule-integrierte Regulation zufolge passen alle Items in die Skala, Cronbachs Alpha ist mit $.740$ hoch und werden demnach auch im Fragebogen gelassen.

Die angeführten Veränderungsvorschläge, auf Grund zu niedriger Trennschärfen wurden jedoch nicht realisiert, da die Stichprobe für ein aussagekräftiges Ergebnis zu klein war. Jedoch führten Hinweise der Probanden bezüglich der Verständlichkeit einzelner Fragen und der fehlenden Instruktion zur Überarbeitung des Fragebogens.

5.1.2.2 Self- Regulation Questionnaire: Reliabilitätsanalysen im Rahmen der Gesamtuntersuchung

Wie auch schon die Vorerhebung zeigte, werden die Reliabilitäten der Skalen mittels Cronbachs alpha überprüft. Wenn ein Item der Skala geringe Trennschärfe aufweist, so wird es aus der Skala eliminiert.

Die Tabellen 2, 3 und 4 zeigen sich die Trennschärfen für die jeweiligen Items nach der Reliabilitätsanalyse sowie nach Eliminierung nicht passender Items im Bereich Freunde, Gesundheit und Schule.

Tabelle 2: Kennwerte der Reliabilitätsanalysen Autonomieentwicklung im Bereich Freunde

Kennwerte	Freunde			
	Externe Regulation	Introjierte Regulation	Identifizierte Regulation	Integrierte Regulation
Items	5	5	5	5
α	.538	.610	.740	.685
T	d4 (-.024)	a1 (.140)	--	--
α	.621	.659	--	--

Tabelle 3: Kennwerte der Reliabilitätsanalysen Autonomieentwicklung im Bereich Gesundheit

Kennwerte	Gesundheit			
	Externe Regulation	Introjierte Regulation	Identifizierte Regulation	Integrierte Regulation
Items	4	4	4	4
α	.741	.745	.809	.731
T	--	--	--	--
α	--	--	--	--

Tabelle 4: Kennwerte der Reliabilitätsanalysen Autonomieentwicklung im Bereich Schule

Kennwerte	Schule			
	Externe Regulation	Introjierte Regulation	Identifizierte Regulation	Integrierte Regulation
Items	10	8	7	7
A	.681	.757	.614	.789
T	h3 (.174)	--	h4 (.134)	h5 (.129)
A	.689	--	.641	.829

Bei der Skala Freunde – externe Regulation wird ein Item ausgeschlossen, da es eine sehr niedrige Trennschärfe ($T = -.024$) aufweist. Cronbachs Alpha steigt dadurch von .538 auf .621. Bei der Skala Freunde - introjierte Regulation wird ein Item ausgeschlossen, da es eine sehr niedrige Trennschärfe ($T = 0.140$) aufweist. Cronbachs Alpha steigt dadurch von .140 auf .659. Bei der Skala Freunde - identifizierte Regulation zeigt mit 5 Items ein Cronbachs Alpha von .740. Kein Item muss eliminiert werden, da die Trennschärfekoeffizienten im akzeptablen Bereich liegen. Bei der Skala Freunde - integrierte Regulation zeigt mit 5 Items ein Cronbachs Alpha von .685. Kein Item muss eliminiert werden, da die Trennschärfekoeffizienten im akzeptablen Bereich liegen.

Bei der Skala Gesundheit - externe Regulation zeigt mit 4 Items ein Cronbachs Alpha von .741. Kein Item muss eliminiert werden, da die Trennschärfekoeffizienten im akzeptablen Bereich liegen. Bei der Skala Gesundheit - introjizierte Regulation zeigt mit 4 Items ein Cronbachs Alpha von .745. Kein Item muss eliminiert werden, da die Trennschärfekoeffizienten im akzeptablen Bereich liegen. Bei der Skala Gesundheit - identifizierte Regulation Freunde zeigt mit 4 Items ein Cronbachs Alpha von .809. Kein Item muss eliminiert werden, da die Trennschärfekoeffizienten im akzeptablen Bereich liegen. Bei der Skala Gesundheit - integrierte- Regulation Freunde zeigt mit 4 Items ein Cronbachs Alpha von .731. Kein Item muss eliminiert werden, da die Trennschärfekoeffizienten im akzeptablen Bereich liegen.

Bei der Skala Schule - externe Regulation wird ein Item ausgeschlossen, da es eine sehr niedrige Trennschärfe ($T=.174$) aufweist. Cronbachs Alpha steigt dadurch von .681 auf .689. Bei der Skala Schule - introjizierte Regulation zeigt mit 5 Items ein Cronbachs Alpha von .757. Demnach muss kein Item eliminiert werden, da die Trennschärfekoeffizienten im akzeptablen Bereich liegen. Bei der Skala Schule - identifizierte Regulation wird ein Item ausgeschlossen, da es eine sehr niedrige Trennschärfe ($T=1.34$) aufweist. Cronbachs Alpha steigt dadurch von .614 auf .641. Bei der Skala Schule - integrierte Regulation wird ein Item ausgeschlossen, da es eine sehr niedrige Trennschärfe ($T=1.29$) aufweist. Cronbachs Alpha steigt dadurch von .789 auf .829.

Aufgrund der Ergebnisse der Reliabilitätsanalysen werden unter Ausschluss der o. a. Items die Skalen berechnet.

5.1.3 Vignetten zur Erhebung von Delay of Gratification

Die Konstruktion für die Erhebung von Delay of Gratification ist als Versuch zu werten, die Verhaltensweisen zum Belohnungsaufschub so realitätstreu wie möglich abzubilden.

Die Operationalisierung von Delay of Gratification erfolgt aus unterschiedlichen Situationen, wobei vergleichbare inhaltliche Bereiche zum Self- Regulation Questionnaire gewählt wurden: Freundschaft, Gesundheit und Schule. Jede Vignette besteht aus der Schilderung einer Entscheidungssituation und der Vorgabe von zwei

möglichen Entscheidungsalternativen. Eine Antwortmöglichkeit operationalisiert DoG, die Andere entspricht dem Nicht- Vorhandensein von DoG.

Für die Subskala Gesundheit gibt es 5 Items (A, B, C, D, E), während es für den Bereich Freunde 3 Items (Items: F, G, H) und den Bereich Schule 4 Items (Items: I, J, K, L), mit jeweils 2 Antwortalternativen gibt.

An diesen Vignetten soll veranschaulicht werden, nach welchem Schema bei der Konstruktion vorgegangen wurde. Nachfolgend wird jeweils eine Vignette aus dem Bereich Freundschaft, Schule und Gesundheit in Abbildung 2 dargestellt.

Beispiel Vignette aus dem Bereich Freundschaft:

Michael und Alex freuen sich schon sehr auf einen Konzert-Besuch ihrer Lieblingsband in Wien in 8 Monaten. Alex hat überraschend heute Abend auch die Gelegenheit auf ein Konzert derselben Band in Linz zu gehen. Was soll er machen?

- a) Natürlich auf das Konzert heute Abend gehen.
- b) Er soll lieber auf das Konzert in Wien gehen.

Beispiel Vignette aus dem Bereich Gesundheit:

Sabine war gestern auf einer Feier und es ist spät geworden. Am nächsten Morgen kommt sie kaum aus dem Bett. Jedoch wollte sie um 10.00 Uhr ihr Lauftraining für den bevorstehenden Stadt-Marathon absolvieren, denn am Nachmittag muss sie arbeiten. Was soll sie machen?

- a) Sie soll sich ausschlafen, ein Trainingsausfall wird schon nicht so schlimm sein.
- b) Auf jeden Fall soll sie sich überwinden, denn Training und Erfolg erfordert Disziplin.

Beispiel Vignette aus dem Bereich Schule:

Anna hat zwei Nachprüfungen in Chemie und Biologie. Sie hat sich schon so auf ihren dreiwöchigen Urlaub im August mit ihren Freunden gefreut. Nun ist sie im Zwiespalt. Was soll sie tun?

- a) Sie verzichtet auf den Urlaub, denn sie will unbedingt die Nachprüfung schaffen.
- b) Der Urlaub ist jetzt wichtiger, denn auf den hat sie sich schon so gefreut.

Abbildung 2: Drei Vignetten Beispiele aus den Bereichen Freundschaft, Gesundheit und Schule

5.2 Beschreibung der Stichprobe

Die Untersuchung wurde an 164 Probanden und Probandinnen im Altersbereich von 14 bis 19 Jahren durchgeführt. Bei den Jugendlichen handelt es sich um Schüler und Schülerinnen der Schule Hak Mistelbach in Niederösterreich.

5.2.1 Geschlechtsspezifische Verteilung

Abbildung 3 und Tabelle 5 zeigen die Altersgruppen im Hinblick auf das Geschlecht sowie die geschlechtsspezifische Verteilung der Probanden innerhalb der Altersgruppen.

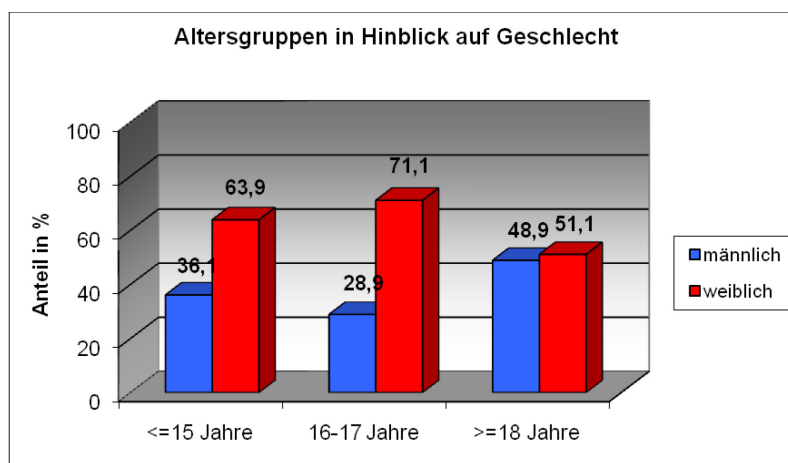


Abbildung 3: Altersgruppen in Hinblick auf das Geschlecht

Tabelle 5: Geschlechtsspezifische Verteilung über die Altersgruppen

Alter	Geschlecht				Σ Geschlecht		χ^2 -Test		
	m		W		n	%	χ^2	df	p
	n	%	n	%					
≤15 Jahre	26	36,1	46	63,9	72	100,0	4.086	2	.130
16-17 Jahre	13	28,9	32	71,1	45	100,0			
≥18 Jahre	23	48,9	24	51,1	47	100,0			
Σ Alter	62	37,8	102	62,2	164	100,0			

Aus Tabelle 9 ist ersichtlich, dass sich die Stichprobe, der Schüler und Schülerinnen der Handelsakademie Mistelbach, aus 62 Männlichen (37.8%) und 102 Weiblichen (62.2%) Probanden zusammensetzt. Um einen möglichen Alterstrend sichtbar zu machen, werden die Probanden in die Gruppe der 15 Jährigen und Jüngeren, in die Gruppe der 16-17 Jährigen und in die Gruppe der 18 Jährigen und Älteren eingeteilt.

Die prozentuelle Verteilung des Geschlechts innerhalb der Altersgruppen ist in Abbildung 3 dargestellt sowie in Tabelle 9 aufgelistet. In der jüngsten Altersgruppe (bis 15 Jahre) sind 36.1% männlich und 63.9% weiblich. In der Gruppe der 16-17 Jährigen sind 28.9% männlich, während 71.1% weiblich sind. In der ältesten Gruppe (ab 18 Jahren) sind 48.9% männlich und 51.1% weiblich.

Die Signifikanzprüfung der Geschlechtsverteilung innerhalb der Altersgruppen zeigt kein signifikantes Ergebnis ($\chi^2=4.086$, $df=2$, $p=.130$).

Abbildung 4 und Tabelle 6 zeigen die Altersgruppen im Hinblick auf das Geschlecht sowie die geschlechtsspezifische Verteilung der Probanden innerhalb der Klassen.

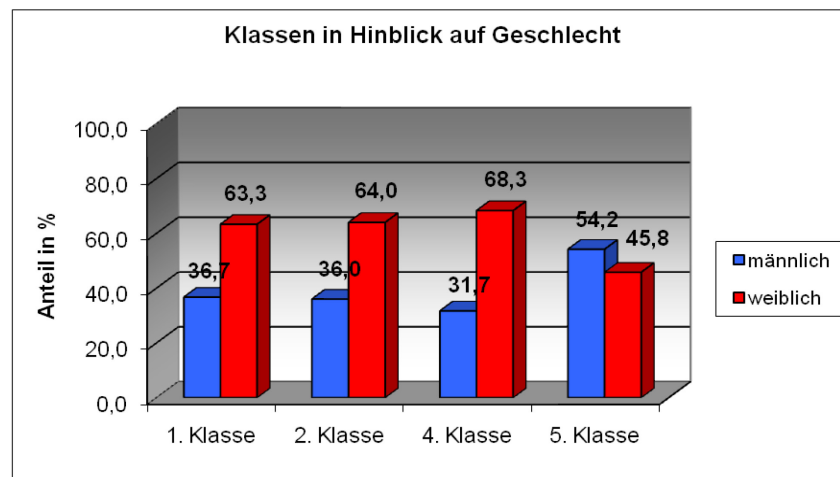


Abbildung 4: Geschlechtsspezifische Verteilung innerhalb der Klassen

Tabelle 6: Geschlechtsspezifische Verteilung innerhalb der Klassen

Klasse	Geschlecht				Σ Geschlecht		χ^2 -Test		
	m		w						
	n	%	N	%	n	%	χ^2	df	p
1. Klasse	18	36,7	31	63,3	49	100,0	3,474	3	.324
2. Klasse	18	36,0	32	64,0	50	100,0			
4. Klasse	13	31,7	28	68,3	41	100,0			
5. Klasse	13	54,2	11	45,8	24	100,0			
Σ Klassen	62	37,8	102	62,2	164	100,0			

Jugendlichen aus der 1, 2, 4 und 5 Klasse wurden befragt. Die prozentuelle Verteilung des Geschlechts innerhalb der Klassen ist in Abbildung 5 dargestellt sowie

in Tabelle 6 aufgelistet. Es zeigt sich, dass 36.7% (18) Burschen und 63.3% (31) Mädchen in der 1. Klasse waren, 36% (18) Burschen und 64.0% (32) Mädchen in der zweiten Klasse, 31.7% (13) Burschen und 68.3% (28) Mädchen in der dritten Klasse und 54.2% (13) Burschen und 45.8% (11) Mädchen in der 4. Klasse waren.

Bezüglich der Signifikanzprüfung zeigen sich keine signifikanten Geschlechtsunterschiede innerhalb der Klassen ($\chi^2=3.474$, $df=3$, $p=.324$).

5.2.2 Altersspezifische Verteilung

Tabellarisch werden in Tabelle 7 Häufigkeiten, F-Werte sowie die Irrtumswahrscheinlichkeiten der gerechneten t -Tests für unabhängige Stichproben angeführt. Eine prozentuelle Verteilung der Altersmittelwerte für beide Geschlechter in den einzelnen Klassen ist aus Abbildung 5 ersichtlich.

Tabelle 7: Altersspezifische Verteilung in Hinblick auf das Geschlecht, getrennt nach Klassen

Klasse	Geschlecht	n	M	SD	T	p
1. Klasse	m	18	14.56	.62	.035	.972
	w	31	14.55	.72		
2. Klasse	m	18	16.00	1.46	1.428	.160
	w	32	15.56	.72		
4. Klasse	m	13	17.69	.95	.955	.345
	w	28	17.46	.58		
5. Klasse	m	13	18.23	.44	-1.774	.090
	w	11	18.64	.67		

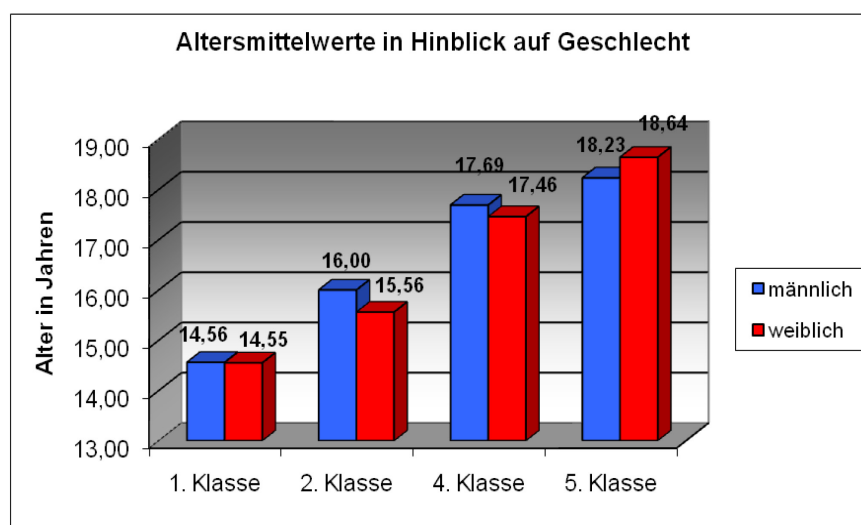


Abbildung 5: Altersspezifische Verteilung in Hinblick auf das Geschlecht

In der ersten Klasse sind Buben durchschnittlich 14.56 Jahre alt, während Mädchen ein durchschnittliches Alter von 14.55 Jahre aufweisen. Dieser Unterschied ist nicht signifikant ($t = .035$, $p = .972$).

In der zweiten Klasse sind Buben durchschnittlich 16 Jahre alt, während Mädchen ein durchschnittliches Alter von 15.56 zeigten. Es zeigt sich kein signifikanter Geschlechtsunterschied innerhalb dieser Klassen ($t = 1.428$, $p = .160$).

In der vierten Klasse sind die Buben im Durchschnitt 17.69 Jahre alt, während die Mädchen durchschnittlich 17.46 Jahre alt sind. Auch hier lässt sich kein signifikanter Altersunterschied bei Betrachtung der Altersmittelwerte beobachten ($t = .955$, $p = .345$).

In der fünften Klasse hatten die Buben ein durchschnittliches Alter von 18.23, sowie die Mädchen schon ein durchschnittliches Alter von 18.64 aufweisen. Signifikante Altersunterschiede konnten sich auch hier nicht beobachten lassen ($t = -1.774$, $p = .090$) wie aus Tabelle 7 resultiert.

Da die Staatsangehörigkeit in dieser Untersuchung keine Relevanz zeigte, wurde auf eine genauere Analyse der Daten hier verzichtet.

5.3 Der Untersuchungsablauf

Die Erhebung fand am 15. Februar 2009 an der Schule Hak Mistelbach in Niederösterreich unter Einverständnis der Direktion an den Klassen 1a, 1b, 2a, 2b, 4a, 4b, 5a und 5b statt. Es musste eine Genehmigung über den Landesschulrat Burgenland eingeholt werden. Für die Erhebung der Daten wurde ein Schulvormittag vorgesehen, um Auswirkungen eines langen Schultags auf die Bearbeitung des Materials zu vermeiden. Die Testleiter waren während des gesamten Erhebungszeitraumes persönlich anwesend, um etwaige Probleme oder auftretende Fragen klären zu können. Zusätzlich fungierten die Klassenlehrer und eine Begleitperson als Aufsichtspersonen.

Da sich die Personen einer Klasse relativ gut untereinander kannten, kam es gelegentlich zu Gesprächen zwischen den Probanden, als auch zu humoristischen Einlagen mancher Schüler, was die Befragung kurzfristig störte. Es wurde stets versucht solche Vorkommnisse schnellstmöglich zu beenden, sodass ein

reibungsloses Weiterarbeiten ermöglicht wurde und die Datenerhebung im Gruppenkontext keine größeren Probleme mit sich brachte.

In Begleitung des jeweiligen Klassenlehrers wurden die Schüler durch die Testleiterin mit einer kurzen, standardisierten, mündlichen Instruktion über die Erhebung informiert und gebeten, den Fragebogen sorgfältig und ehrlich auszufüllen (siehe Anhang 15). Die Schüler hatten zum Bearbeiten des Fragebogens eine reguläre Unterrichtsstunde (50 Minuten) zur Verfügung. Es wurde in einer Unterrichtseinheit jeweils zwei Klassen parallel der Fragebogen vorgelegt, was eine ökonomische Erhebung ermöglichte. Bei der Abgabe der Fragebögen wurde auf Vollständigkeit aller Daten geachtet. Alle Schüler und Schülerinnen bearbeiteten die Aufgaben konzentriert und geduldig.

Insgesamt nahm die Datenerhebung 4 Unterrichtseinheiten in Anspruch. Von den insgesamt 165 erhobenen Fragebögen musste einer wegen vieler nicht beantworteten Items ausgeschlossen werden. Die gesamte, in die Auswertung einbezogene Stichprobe umfasst daher 164 Personen

6 Ergebnisse

6.1 Ergebnisse zur Autonomieentwicklung

6.1.1 Geschlechtsspezifische Unterschiede

In Folgendem wird der Frage nachgegangen, ob sich bereichsspezifische Unterschiede bezüglich der Regulationsstufen in Bezug auf das Geschlecht ergeben.

Tabelle 8 zeigt die Mittelwerte und Standardabweichungen im Bereich Freunde für die jeweiligen Autonomiestufen getrennt für Buben und Mädchen.

Tabelle 8: Autonomieentwicklung, getrennt nach Geschlecht, Bereich Freunde

Geschlecht	Freunde			
	Externe Regulation	Introjierte Regulation	Identifizierte Regulation	Integrierte Regulation
w n=102	<i>M</i> =3.7647 <i>SD</i> =1.44444	<i>M</i> =4.5025 <i>SD</i> =1.40389	<i>M</i> =6.2471 <i>SD</i> =.63631	<i>M</i> =6.1078 <i>SD</i> =.68747
m n=62	<i>M</i> =3.9073 <i>SD</i> =1.29958	<i>M</i> =4.4113 <i>SD</i> =1.30659	<i>M</i> =5.5548 <i>SD</i> =.98807	<i>M</i> =5.3839 <i>SD</i> =.95629
Gesamt N=164	<i>M</i>=3.8186 <i>SD</i>=1.35504	<i>M</i>=4.4680 <i>SD</i>=1.36458	<i>M</i>=5.9854 <i>SD</i>=.85417	<i>M</i>=5.8341 <i>SD</i>=.87125

Tabelle 9 zeigt die Mittelwerte und Standardabweichungen im Bereich Gesundheit für die jeweiligen Autonomiestufen getrennt für Buben und Mädchen.

Tabelle 9: Autonomieentwicklung, getrennt nach Geschlecht, Bereich Gesundheit

Geschlecht	Gesundheit			
	Externe Regulation	Introjierte Regulation	Identifizierte Regulation	Integrierte Regulation
w n=102	<i>M</i> =1.7966 <i>SD</i> =1.07211	<i>M</i> =2.3676 <i>SD</i> =1.09494	<i>M</i> =4.7353 <i>SD</i> =1.47957	<i>M</i> =4.4957 <i>SD</i> =1.57446
m n=62	<i>M</i> =2.2056 <i>SD</i> =1.14208	<i>M</i> =3.2016 <i>SD</i> =1.51417	<i>M</i> =4.8992 <i>SD</i> =1.42609	<i>M</i> =4.7944 <i>SD</i> =1.75469
Gesamt N=164	<i>M</i>=1.9512 <i>SD</i>=1.11352	<i>M</i>=2.6829 <i>SD</i>=1.32869	<i>M</i>=4.7973 <i>SD</i>=1.45736	<i>M</i>=4.6082 <i>SD</i>=1.64604

Tabelle 10 zeigt die Mittelwerte und Standardabweichungen im Bereich Schule für die jeweiligen Autonomiestufen getrennt für Buben und Mädchen.

Tabelle 10: Autonomieentwicklung, getrennt nach Geschlecht, Bereich Schule

Geschlecht	Schule			
	Externe Regulation	Introjierte Regulation	Identifizierte Regulation	Integrierte Regulation
w n=102	<i>M=4.5828</i> <i>SD=.99485</i>	<i>M=4.4559</i> <i>SD=1.17769</i>	<i>M=4.3840</i> <i>SD=1.13422</i>	<i>M=2.8387</i> <i>SD=1.28809</i>
m n=62	<i>M=4.4122</i> <i>SD=1.09946</i>	<i>M=4.0222</i> <i>SD=1.09266</i>	<i>M=4.3548</i> <i>SD=.96406</i>	<i>M=2.8387</i> <i>SD=1.32922</i>
Gesamt N=164	<i>M=4.5183</i> <i>SD=1.03563</i>	<i>M=4.2919</i> <i>SD=1.16220</i>	<i>M=4.3730</i> <i>SD=1.07012</i>	<i>M=2.6331</i> <i>SD=1.30963</i>

In Abbildung 6 sind die Mittelwerte im Bereich Freunde für die jeweiligen Autonomieentwicklungsstufen getrennt für Mädchen und Buben dargestellt.

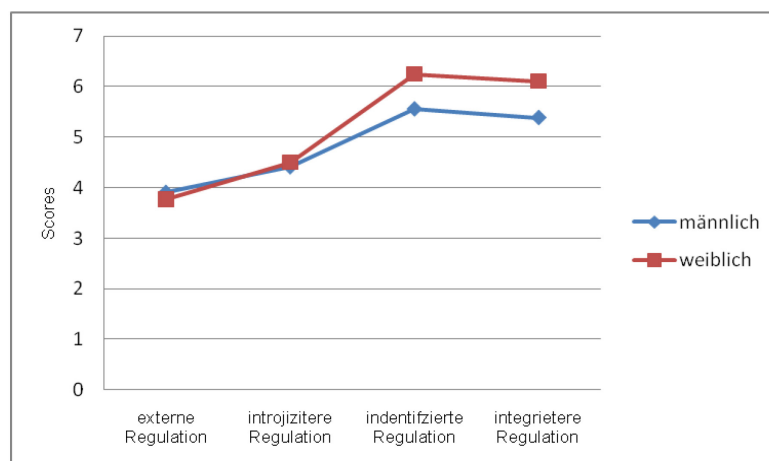


Abbildung 6: Geschlechtsspezifische Verteilung der Autonomieentwicklung im Bereich Freunde

In Abbildung 7 sind die Mittelwerte im Bereich Gesundheit für die jeweiligen Autonomieentwicklungsstufen getrennt für Mädchen und Buben dargestellt.

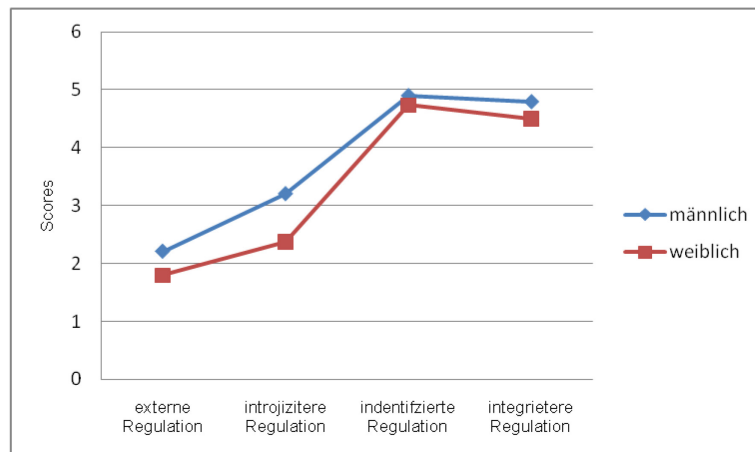


Abbildung 7: Geschlechtsspezifische Verteilung der Autonomieentwicklung im Bereich Gesundheit

In Abbildung 8 sind die Mittelwerte im Bereich Schule für die jeweiligen Autonomieentwicklungsstufen getrennt für Mädchen und Buben dargestellt.

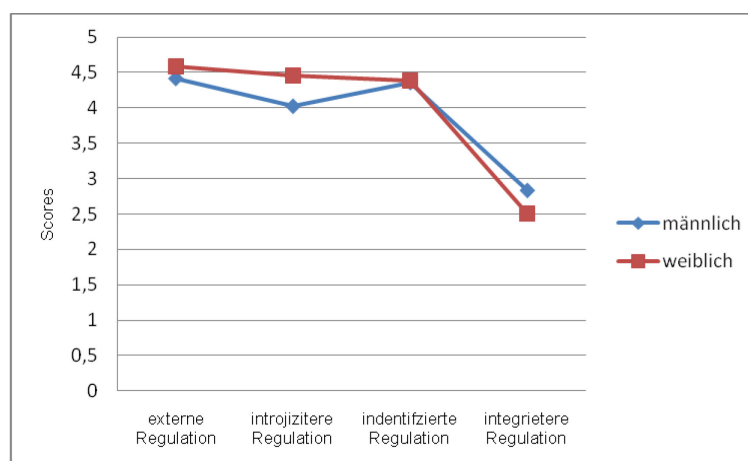


Abbildung 8: Geschlechtsspezifische Verteilung der Autonomieentwicklung im Bereich Schule

Die Frage, ob sich bereichsspezifische Unterschiede bezüglich der Regulationsstufen in Bezug auf das Geschlecht ergeben, soll mittels Varianzanalyse geklärt werden. Die Voraussetzung für eine Varianzanalyse sind homogene Varianzen sowie eine Normalverteilung der Daten. Eine Normalverteilung als Voraussetzung für den t -Test kann vorausgesetzt werden, da $n \geq 30$ (zentrales Grenzwerttheorem, vgl. Bortz, S. 91). Die Varianzhomogenität wird mittels Levene-Test geprüft. Es zeigen sich heterogene Varianzen, im Bereich Freunde bei der Autonomieentwicklungsstufe identifizierte ($F= 8.502$, $p=.004$), und der integrierten Regulation ($F=6.215$, $p=.014$) sowie im Bereich Gesundheit– introjizierte Regulation ($F=7.269$, $p=.008$). Es wird auf Grund der signifikanten Werte der t -Test für heterogene Varianzen verwendet. Es

zeigen sich signifikante Geschlechtsunterschiede in den Skalen Freunde – identifizierte Regulation ($t=-4.930$, $df=92.097$, $p<0.000$), Freunde – integrierte Regulation ($t=-5.2$, $df=99.419$, $p<0.000$), Gesundheit – externe Regulation ($t=2.311$, $df=162$, $p<0.022$), Gesundheit – introjizierte Regulation ($t=3.778$, $df=99.848$, $p<0.000$) und Schule – introjizierte Regulation. ($t=-2.349$, $df=162$, $p<0.020$). Auf die Richtung der Geschlechtsunterschiede wird im Folgenden anhand der Mittelwerte näher eingegangen.

Im Bereich Freunde zeigt sich anhand der Mittelwerte aus Tabelle 8, dass die Mädchen bei der identifizierten Regulation ($M=6.2471$, $SD=.63631$) eine signifikant höhere Autonomieentwicklung zeigen, als die Buben ($M=5.5548$, $SD=.98807$). Auch die integrierte Regulation zeigt eine höhere Ausprägung bei den Mädchen ($M=6.1078$, $SD=.69747$), im Vergleich zu den Buben ($M=5.3839$, $SD=.95629$).

Im Bereich Gesundheit gibt es signifikante Unterschiede in jener Hinsicht, dass die Buben eine höhere externe Regulation ($M=2.2056$, $SD=1.14208$) zeigen, als die Mädchen ($M=1.7966$, $SD=1.07211$). Weiters sind die Buben mehr introjiziert reguliert ($M=3.2016$, $SD=1.51417$) in diesem Bereich, als die Mädchen ($M=2.376$, $SD=1.09494$).

Im Bereich Schule verhält es sich umgekehrt, als im Bereich Gesundheit. Hier zeigen die Mädchen ($M=4.5183$, $SD=1.03563$) eine höhere Ausprägung bei der introjizierten Regulation, als die Buben ($M=4.022$, $SD=1.09266$), jedoch nicht signifikant.

6.1.2 Altersspezifische Unterschiede

In Folgendem wird der Frage nachgegangen, ob sich bereichsspezifische Unterschiede innerhalb der Altersgruppen (≤ 14 - bis 15-Jährige, 16- bis 17-Jährige und 18-Jährige) hinsichtlich der Stufen der Autonomieentwicklung bei den Probanden, zeigen.

Tabelle 11 zeigt die Mittelwerte und Standardabweichungen der einzelnen Autonomieentwicklungsstufen innerhalb der Altersgruppen im Bereich Freunde.

Tabelle 11: Altersspezifische Verteilung der Autonomieentwicklung im Bereich Freunde

Alter	Kennwerte	Freunde			
		Externe Regulation	Introjierte Regulation	Identifizierte Regulation	Integrierte Regulation
≤ 15 Jahre	N	72	72	72	72
	M	4.1076	4.6771	6.0167	5.9361
	SD	1.35433	1.37344	0.91236	0.88863
16-17 Jahre	N	45	45	45	45
	M	3.6111	4.55	6.08	5.8044
	SD	1.29855	1.33634	0.6894	0.86811
≥ 18 Jahre	N	47	47	47	47
	M	3.5745	4.0691	5.8468	5.7064
	SD	1.35225	1.31948	0.90334	0.84632

Tabelle 12 zeigt die Mittelwerte und Standardabweichungen der einzelnen Autonomieentwicklungsstufen innerhalb der Altersgruppen im Bereich Gesundheit.

Tabelle 12: Altersspezifische Verteilung der Autonomieentwicklung im Bereich Gesundheit

Alter	Kennwerte	Gesundheit			
		Externe Regulation	Introjierte Regulation	Identifizierte Regulation	Integrierte Regulation
≤ 15 Jahre	N	72	72	72	72
	M	2.2743	2.8472	4.816	4.4896
	SD	1.25678	1.34305	1.61146	1.78335
16-17 Jahre	N	45	45	45	45
	M	1.7667	2.7	4.9389	4.6833
	SD	0.98338	1.39764	1.20505	1.41361
≥ 18 Jahre	N	47	47	47	47
	M	1.633	2.4149	4.633	4.7181
	SD	0.85474	1.21949	1.44261	1.65554

Tabelle 13 zeigt die Mittelwerte und Standardabweichungen der einzelnen Autonomieentwicklungsstufen innerhalb der Altersgruppen im Bereich Schule.

Tabelle 13 Altersspezifische Verteilung der Autonomieentwicklung im Bereich Schule

Alter	Kennwerte	Schule			
		Externe Regulation	Introjierte Regulation	Identifizierte Regulation	Integrierte Regulation
≤ 15 Jahre	N	72	72	72	72
	M	4.7716	4.4288	4.2569	2.5162
	SD	1.01679	1.16466	1.13244	1.32868
16-17 Jahre	N	45	45	45	45
	M	4.479	4.35	4.4	2.7111
	SD	1.1422	1.36114	1.04289	1.28923
≥ 18 Jahre	N	47	47	47	47
	M	4.1678	4.0266	4.5248	2.7376
	SD	0.85405	0.90325	0.99636	1.31314

In Abbildung 9 sind die Mittelwerte der Autonomieentwicklungsstufen im Bereich Freunde jeweils für die Altersgruppen 14-15, 16-17 und 18 bis 19 dargestellt.

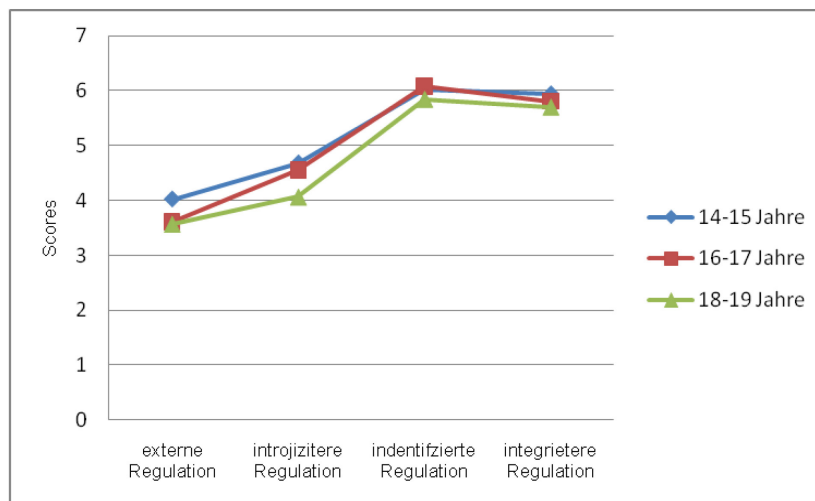


Abbildung 9: Altersspezifische Verteilung der Autonomieentwicklung im Bereich Freunde

In Abbildung 10 sind die Mittelwerte der Autonomieentwicklungsstufen im Bereich Gesundheit jeweils für die Altersgruppen 14-15, 16-17 und 18 bis 19 dargestellt.

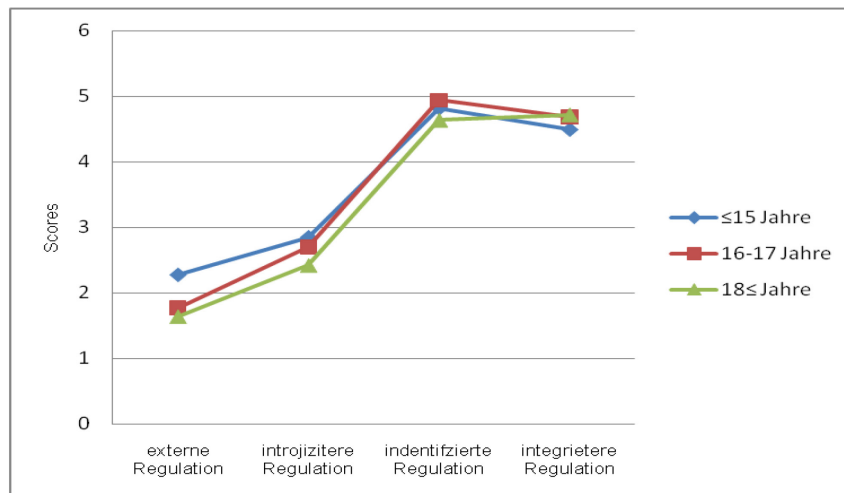


Abbildung 10: Altersspezifische Verteilung der Autonomieentwicklung im Bereich Gesundheit

In Abbildung 11 sind die Mittelwerte der Autonomieentwicklungsstufen im Bereich Schule jeweils für die Altersgruppen 14-15, 16-17 und 18 bis 19 dargestellt.

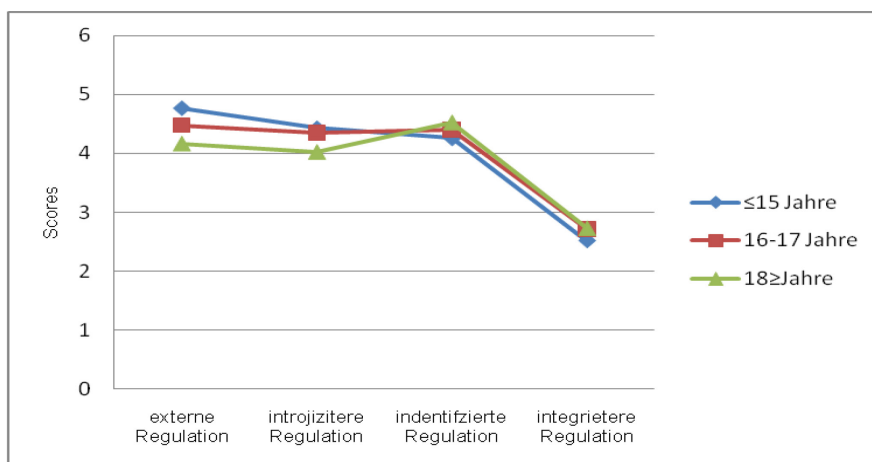


Abbildung11: Altersspezifische Verteilung der Autonomieentwicklung im Bereich Schule

Wie bereits weiter oben erwähnt, wird nun der Frage nachgegangen, ob sich bereichsspezifische Unterschiede bezüglich der Regulationsstufen innerhalb der Altersgruppen ergeben. Der Frage soll mittels Varianzanalyse bzw. mittels Kruskal Wallis Test nachgegangen werden. Die Voraussetzung für eine Varianzanalyse sind homogene Varianzen werden sowie eine Normalverteilung der Daten. Eine Normalverteilung als Voraussetzung für den *t*-Test kann vorausgesetzt werden, da $n \geq 30$ (zentrales Grenzwerttheorem, vgl. Bortz, S. 91). Die Varianzhomogenität wird auch hier mittels Levene-Tests geprüft.

Tabelle 14 zeigt die Ergebnisse der Levene- Tests zur Überprüfung der Varianzhomogenität, die als Voraussetzung der Varianzanalyse gelten im Bereich Freunde.

Tabelle 14: Überprüfung der Varianzhomogenität, Bereich Freunde

Kennwerte	Freunde			
	Externe Regulation	Introjierte Regulation	Identifizierte Regulation	Integrierte Regulation
Levene	.137	.038	.884	.259
df1 / df2	2 / 161	2 / 161	2 / 161	2 / 161
p	.872	.962	.415	.772

Im Bereich Freunde zeigen sich innerhalb des Alters homogene Varianzen bezüglich der Regulationsstufen

Tabelle 15 zeigt die Ergebnisse der Levene- Tests zur Überprüfung der Varianzhomogenität im Bereich Gesundheit.

Tabelle 15: Überprüfung der Varianzhomogenität, , Bereich Gesundheit

Kennwerte	Gesundheit			
	Externe Regulation	Introjierte Regulation	Identifizierte Regulation	Integrierte Regulation
Levene	3.797	.672	3.646	1.908
df1 / df2	2 / 161	2 / 161	2 / 161	2 / 161
p	.024	.512	.028	.152

Im Bereich Gesundheit zeigen die Autonomiestufen externe (p=.024) und identifizierte (p=.028) Regulation heterogen Varianzen. Die übrigen Autonomiestufen zeigen homogene Varianzen innerhalb der Altersklassen.

Tabelle 16 zeigt die Ergebnisse der Levene- Tests zur Überprüfung der Varianzhomogenität im Bereich Schule.

Tabelle 16: Überprüfung der Varianzhomogenität, Bereich Schule

Kennwerte	Schule			
	Externe Regulation	Introjierte Regulation	Identifizierte Regulation	Integrierte Regulation
Levene	1.163	4.258	.909	.124
df1 / df2	2 / 161	2 / 161	2 / 161	2 / 161
p	.315	.016	.405	.883

Im Bereich Schule zeigen sich bei der Skale Schule- introjierte Regulation heterogene Varianzen ($p=.883$). Die übrigen Autonomiestufen zeigen homogene Varianzen innerhalb des Alters.

Auf Grund der heterogenen Varianzen in den Bereichen Schule und Gesundheit wird für diese Skalen, wie folgt, ein Kruskal- Wallis Test eingesetzt.

Um bereichsspezifische Unterschiede bezüglich der Regulationsstufen innerhalb des Alters festzustellen wurde eine Varianzanalyse sowie Kruskal- Wallis Test verwendet.

Tabelle 17 zeigt die Werte der durchgeführten Varianzanalyse im Bereich Freunde.

Tabelle 17: Varianzanalyse, Bereich Freunde

Kennwerte	Freunde			
	Externe Regulation	Introjierte Regulation	Identifizierte Regulation	Integrierte Regulation
df zwischen / df innerhalb	2 / 161	2 / 161	2 / 161	2 / 161
F	3.000	3.006	.942	1.025
P	.053	.052	.392	.361

Im Bereich Freunde konnten keine bereichsspezifischen Unterschiede bezüglich der Regulationsstufen innerhalb des Alters festgestellt werden.

Tabelle 18 und 19 zeigen die Werte der durchgeführten Varianzanalyse und des Kruskal-Wallis Test im Bereich Gesundheit.

Tabelle 18: Varianzanalyse, Bereich Gesundheit

Kennwerte	Gesundheit			
	Externe Regulation	Introjierte Regulation	Identifizierte Regulation	Integrierte Regulation
<i>df</i> zwischen / <i>df</i> innerhalb	--	2 / 161	--	2 / 161
<i>F</i>	--	1.520	--	.336
<i>p</i>	--	.222	--	.715

Tabelle 19: Ergebnisse der Kruskal-Wallis-Tests

Kennwerte	Gesundheit	
	Externe Regulation	Identifizierte Regulation
χ^2	13.568	1.326
<i>df</i>	2	2
<i>p</i>	.001	.515

Die Skala Gesundheit- externe Regulation zeigt signifikante Altersunterschiede ($\chi^2 = 13.568$, $p = .001$). Im den Skalen Gesundheit introjierte und integrierte Regulation konnten keine bereichsspezifischen Unterschiede bezüglich der Regulationsstufen innerhalb des Alters festgestellt werden.

Tabelle 19 und 20 zeigen die Werte der durchgeführten Varianzanalyse und des Kruskal-Wallis Test im Bereich Schule.

Tabelle 20: Varianzanalyse, Bereich Schule

Kennwerte	Schule			
	Externe Regulation	Introjierte Regulation	Identifizierte Regulation	Integrierte Regulation
<i>df</i> zwischen / <i>df</i> innerhalb	2 / 161	--	2 / 161	2 / 161
<i>F</i>	5.124	--	.910	.513
<i>p</i>	.007	--	.405	.600

Tabelle 21: Ergebnisse der Kruskal-Wallis-Tests

Introjierte Regulation
4.022
2
.134

Die Skala Schule- externe Regulation ($F=5.124$, $df1=2$, $df2=161$, $p \leq 0.001$) zeigen sich signifikanten Altersunterschiede. Es konnten keine bereichsspezifischen Unterschiede bezüglich der Regulationsstufen Schule- Identifizierte ($p \leq 0.05$) und Schule- Integrierte ($p \leq 0.05$) innerhalb des Alters festgestellt werden.

Im Folgenden wird auf den Vergleich der Autonomieentwicklungsstufen innerhalb der Altersgruppen näher eingegangen wie Tabelle 11 bis 13 zeigte.

Sowohl im Bereich Gesundheit ($M=2.2743$, $SD=1.2667$) als auch im Bereich Schule ($M=4.7716$, $SD=1.0167$) zeigen die Gruppe der 15 Jährigen und Älteren die höchste Ausprägung in der externen Regulation. Die 16-17 Jährigen weisen signifikant niedrigere Werte in der externen Regulation im Bereich Gesundheit ($M=1.7667$, $SD=0.9833$) sowie im Bereich Schule ($M=4.479$, $SD=1.142$) auf. Am wenigsten external reguliert ist die Gruppe der 18 Jährigen und Älteren. Im Bereich Gesundheit zeigen sie einen Mittelwert von 1.633 ($SD=0.8547$) und im Bereich Schule einen Mittelwert von 4.1678 ($SD=.8540$) Die verbleibenden Variablen weisen keine Alterseffekte auf.

Im Bereich Freunde zeigt die Gruppe der 15 Jährigen und Jüngeren ($N=72$), bei der identifizierten Regulation den höchsten Wert auf sowohl für Buben, als auch für Mädchen ($M= 6.0167$, $SD=0.9123$) Die niedrigste Ausprägung weisen die Probanden in der Autonomieentwicklungsstufe externe Regulation. ($M= 4.1076$, $SD=1.3543$) auf. Die Gruppe der 16-17 Jährigen zeigt auch bei der identifizierten Regulation den höchsten Wert ($M=6.08$, $SD=0.6894$) und bei der externen Regulation die geringste Ausprägung auf. ($M=3.6111$, $SD=1.2985$).

In der Gruppe der 18 Jährigen und Älteren verhält es sich ähnlich. Die identifizierte Regulation ($M=5.8468$, $SD=0.90334$) ist auch hier bei den Probanden am höchsten ausgeprägt, während die externe Regulation ($M= 3.5745$, $SD=1.3522$) den kleinsten Wert aufweist.

Im Bereich Gesundheit zeigt die Gruppe der 15-Jährigen und Jüngeren (N=72), bei der identifizierten Regulation den höchsten Wert sowohl für Buben, als auch für Mädchen ($M = 4.816$, $SD = 1.6114$). Die niedrigste Ausprägung weisen die Probanden in der Autonomieentwicklungsstufe externe Regulation ($M = 2.2743$, $SD = 1.2567$) auf. Die Gruppe der 16-17 Jährigen zeigt in diesem Bereich auch bei der identifizierten Regulation den höchsten Wert ($M = 4.9369$, $SD = 1.20505$) und bei der externen Regulation die geringste Ausprägung auf. In der Gruppe der 18 Jährigen und Älteren verhält es sich ähnlich. Die integrierte Regulation ($M = 4.7181$, $SD = 1.6555$) ist hier bei den Probanden am höchsten ausgeprägt, während die externe Regulation ($M = 1.633$, $SD = 0.85474$) den kleinsten Wert aufweist.

Im Bereich Schule zeigen die 15 Jährigen und Jüngeren bei der integrierten Regulation die geringste Ausprägung ($M = 2.5162$, $SD = 1.3286$) und die externe Regulation den höchsten Wert ($M = 4.7716$, $SD = 1.0167$).

Bei den 16-17 Jährigen verhält es sich ähnlich, indem die integrierte Regulation ($M = 2.7111$, $SD = 1.28923$) den kleinsten Wert zeigt und die externe Regulation ($M = 4.479$, $SD = 1.1422$) bei den Probanden am höchsten ausgeprägt ist.

In der Gruppe der 18 Jährigen und Älteren zeigt sich auch bei der integrierten Regulation der kleinste Wert ($M = 2.7376$, $SD = 1.3131$), jedoch ist die identifizierte Regulation in diesem Bereich am stärksten ausgeprägt ($M = 4.5248$, $SD = 0.9963$).

Zusammenfassend zeigen die Ergebnisse, dass die 15 Jährigen und Jüngeren in den Bereichen Gesundheit und Schule extern regulierte Verhaltensweisen zeigen. Mit zunehmenden Alter ist ein signifikanter Altersunterschied zu beobachten ist, in dem Sinne, dass die externe Regulation abnimmt.

6.1.3 Korrelationsüberprüfungen zwischen den Bereichen Freunde, Schule und Gesundheit für jede Autonomieentwicklungsstufe

Um festzustellen, ob die Autonomieentwicklung der verschiedenen Bereiche vergleichbar ist, wurde für die Bereiche Freunde, Gesundheit und Schule eine Korrelationsüberprüfung durchgeführt.

6.1.3.1 Bereiche Freunde und Gesundheit

Tabelle 22 zeigt die Korrelationsüberprüfung für jede Autonomieentwicklungsstufe zwischen den Bereichen Freunde und Gesundheit.

Tabelle 22: Autonomieentwicklungsstufen: Zusammenhang zwischen den Bereichen Freunde und Gesundheit

Kennwerte	Freunde - Gesundheit			
	Externe Regulation	Introjierte Regulation	Identifizierte Regulation	Integrierte Regulation
r	.310**	.178*	.104	.167*
p	.000	.023	.186	.032
N	164	164	164	164

** Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0.01 (2-seitig) signifikant.

* Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0.05 (2-seitig) signifikant.

Es zeigt sich ein signifikanter Zusammenhang zwischen den Bereichen Freunde und Gesundheit hinsichtlich der externen Regulation ($r=.310$, $p<.001$), der introjierten Regulation ($r=.178$, $p=.023$) und der integrierten Regulation ($r=.167$, $p=.032$). Je höher die externe Regulation im Bereich Freunde, desto höher auch die externe Regulation im Bereich Gesundheit. Ebenso gilt, je höher die introjierte Regulation im Bereich Freunde ausgeprägt, desto stärker ist sie auch im Bereich Gesundheit ausgeprägt. Je stärker die integrierte Regulation im Bereich Freunde ausgeprägt ist, desto höher ist auch die integrierte Regulation im Bereich Gesundheit ausgeprägt. Nur bei der identifizierten Regulation zeigt sich kein Zusammenhang zwischen den beiden Bereichen Freunde und Gesundheit ($r=.104$, $p=.186$).

6.1.3.2 Bereiche Freunde und Schule

In Tabelle 23 ist die Korrelationsüberprüfung für jede Autonomieentwicklungsstufe zwischen den Bereichen Freunde und Schule dargestellt.

Tabelle 23: Autonomieentwicklungsstufen: Zusammenhang zwischen den Bereichen Freunde und Schule

Kennwerte	Freunde - Schule			
	Externe Regulation	Introjierte Regulation	Identifizierte Regulation	Integrierte Regulation
r	.251**	.295**	.172*	.108
p	.001	.000	.028	.170
N	164	164	164	164

** Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0.01 (2-seitig) signifikant.

* Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0.05 (2-seitig) signifikant.

Es zeigen sich signifikante Korrelationen zwischen den Bereichen Freunde und Schule in der Autonomieentwicklungsstufe externe Regulation ($r=.251$, $p=.001$). Je höher die externe Regulation im Bereich Freunde, desto höher auch die externe Regulation im Bereich Schule.

Auch im Bereich der introjierten Regulation zeigt sich ein signifikanter Zusammenhang zwischen den Bereichen Freunde und Schule ($r=.295$, $p<.001$): Je stärker die introjierte Regulation im Bereich Freunde ausgeprägt ist, desto höher ist auch die introjierte Regulation im Bereich Schule ausgeprägt, und vice versa.

Im Bereich der identifizierten Regulation zeigt sich ein signifikanter Zusammenhang zwischen den Bereichen Freunde und Schule ($r=.172$; $p=.028$). Je stärker die identifizierte Regulation im Bereich Freunde ausgeprägt ist, desto höher ist auch die Ausprägung im Bereich Schule.

Im Bereich der integrierten Regulation zeigt sich kein signifikanter Zusammenhang zwischen den Bereichen Freunde und Schule ($r=.108$, $p=.170$).

6.1.3.3 Bereiche Gesundheit und Schule

In der folgenden Tabelle 24 ist die die Korrelationsüberprüfung für jede Autonomieentwicklungsstufe zwischen den Bereichen Gesundheit und Schule dargestellt.

Tabelle 24: Autonomieentwicklungsstufen: Zusammenhang zwischen den Bereichen Gesundheit und Schule

Kennwerte	Gesundheit – Schule			
	Externe Regulation	Introjierte Regulation	Identifizierte Regulation	Integrierte Regulation
r	.203**	.167*	.341**	.135
p	.009	.033	.000	.085
N	164	164	164	164

** Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0.01 (2-seitig) signifikant.

* Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0.05 (2-seitig) signifikant.

Es zeigt sich ein signifikanter Zusammenhang zwischen den Bereichen Gesundheit und Schule in der externen Regulation ($r=.203$, $p=.009$). Je stärker die externe Regulation im Bereich Gesundheit ausgeprägt ist, desto stärker ist sie auch im Bereich Schule ausgeprägt.

Auch im Bereich der introjierten Regulation besteht ein signifikanter Zusammenhang zwischen den Bereichen Gesundheit und Schule ($r=.167$, $p=.033$). Dies bedeutet, dass mit steigender introjierte Regulation im Bereich Gesundheit auch die Ausprägung der introjierten Regulation im Bereich Schule steigt. Im Bereich der identifizierten Regulation ist der Zusammenhang zwischen den Bereichen Gesundheit und Schule auch signifikant ($r=.341$, $p<.001$), hier ist der Zusammenhang sogar am stärksten. Je stärker die identifizierte Regulation im Bereich Gesundheit ausgeprägt ist, desto stärker ist sie auch im Bereich Schule ausgeprägt und vice versa. Nur im Bereich der integrierten Regulation zeigt sich kein signifikanter Zusammenhang zwischen den Bereichen Gesundheit und Schule ($r=.135$, $p=.085$).

6.2 Ergebnisse zu Delay of Gratification

Die Ergebnisse zum Konstrukt Delay of Gratification werden in diesem Kapitel, erläutert. Zunächst werden die Mittelwerte und Standardabweichungen von Delay of Gratification für die Bereiche Freunde, Gesundheit und Schule, um mögliche Geschlechts- und Altersspezifischen Unterschiede näher zu sehen. Danach folgen

die Signifikanztests und deren Interpretation, sowie eine graphische Darstellung der Mittelwerte in Diagrammform.

6.2.1 Geschlechtsspezifische Unterschiede

Ob es bereichsspezifische Unterschiede bezüglich DoG in Hinblick auf das Geschlecht gibt, wird mittels t-Test, deren Voraussetzung die Varianzhomogenität der Daten ist ermittelt wird, überprüft. Die Varianzhomogenität vs. Heterogenität Varianzen wird mittels Levene- Tests überprüft.

In allen Skalen zeigten sich homogene Varianzen (Levene-Test: Freunde: $F=.066$, $p=.798$, Gesundheit: $F=.728$, $p=.395$, Schule: $F=.793$, $p=.374$; $p>.05$). Es zeigen sich keine signifikanten Geschlechtsunterschiede in den drei Bereichen (DoG im Bereich Freunde ($t=-1.169$, $df=162$, $p=.244$); DoG im Bereich Gesundheit ($t=-1.227$, $df=162$, $p=.221$); DoG im Bereich Schule ($t=.192$, $df=162$, $p=.848$)).

Tabelle 25 zeigt die Mittelwerte und Standardabweichungen von DoG der einzelnen Bereiche(Freunde, Gesundheit, Schule) getrennt nach dem Geschlecht.

Tabelle 25: DoG, getrennt nach Geschlecht

		Delay of Gratification (DoG)		
Geschlecht	Kennwerte	Freunde	Gesundheit	Schule
m	N	62	62	62
	M	71.5054	59.0323	75.8065
	SD	29.47431	24.13824	26.76849
w	N	102	102	102
	M	76.7974	63.5294	75.0000
	SD	27.26604	21.87485	25.61134

Abbildung 12 veranschaulicht die Mittelwerte der Verhaltensweisen von DoG in den Bereichen Freunde, Schule und Gesundheit.

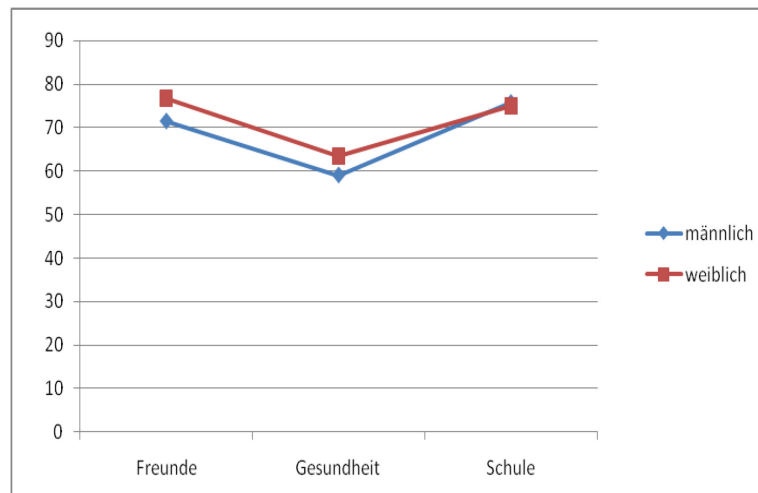


Abbildung 12: Mittlewerte von DoG für die Bereiche Freunde, Schule und Gesundheit

Folgende Interpretation ergibt sich nun aus der Tabelle 25 und Abbildung 12:

Im Bereich Freunde zeigen die Mädchen einen höheren Wert als die Buben ($M=76.7974, SD=27.26604$; $M=71.5054, SD=29.47431$) für Verhaltensweisen von DoG, allerdings nicht signifikant.

Auch im Bereich Gesundheit zeigen die Mädchen einen höheren Wert als die Buben ($M=63.5294, SD=21.87485$; $M=59.0323, SD=24.13824$) für Verhaltensweisen von DoG, jedoch nicht signifikant.

Im Bereich Schule weisen die Buben einen höheren Wert auf, als die Mädchen tun ($M=75.8065, SD=26.76849$; $M=75.0000, SD=25.61134$), dennoch nicht signifikant.

Insgesamt zeigt sich, dass Mädchen im Bereich Freunde und Gesundheit mehr Verhaltensweisen des DoG zeigen und Buben dies im Bereich Schule tun, jedoch lassen sich in keiner der drei Bereiche signifikante Geschlechtsunterschiede erkennen.

6.2.2 Altersspezifische Unterschiede

In diesem Kapitel werden die altersspezifischen Unterschiede von DoG dargestellt. Die Probanden wurden in drei Altersgruppen aufgeteilt, 14- bis 15-Jährige, 16- bis 17-Jährige und 18- bis 20-Jährige.

Tabelle 26 zeigt die Mittelwerte und Standardabweichungen der einzelnen Bereiche von DoG getrennt nach den Altersgruppen.

Tabelle 26: DoG getrennt nach Altersgruppen

		Delay of Gratification (DoG)		
Alter	Kennwerte	Freunde	Gesundheit	Schule
≤ 15 Jahre	N	72	72	72
	M	76.3889	60.0000	72.5694
	SD	27.08446	21.75407	27.88297
16-17 Jahre	N	45	45	45
	M	73.3333	62.2222	76.6667
	SD	27.15463	26.36189	25.22625
≥ 18 Jahre	N	47	47	47
	M	73.7589	64.2553	78.1915
	SD	31.03385	20.82481	23.66950

Wie aus Tabelle 26 ersichtlich wird, zeigen die 15 Jährigen und Jüngeren im Bereich Freunde die höchste Ausprägung für Verhaltensweisen des DoG ($M=76.3889$, $SD=27.08446$), sowie die kleinste Ausprägung im Bereich Gesundheit ($M=60.0000$, $SD=21.75407$). Die 16 bis 17 Jährigen zeigen im Bereich Schule die höchste Ausprägung für Verhaltensweisen von DoG ($M=76.6667$, $SD=25.22625$) und im Bereich Gesundheit den kleinsten Wert von den drei Bereichen in DoG ($M=62.2222$, $SD=26.36189$). Ähnlich wie bei den 16 bis 17 Jährigen verhält es sich auch bei den 18 Jährigen und Älteren. In Bereich Schule zeigen die Probanden die höchste Ausprägung für Verhaltensweisen von DoG ($M=78.1915$, $SD=23.66950$), und auch im Bereich Gesundheit den kleinsten Wert von den drei Bereichen in DoG ($M=64.2553$, $SD=20.82481$).

Es wird der Frage nachgegangen, ob sich bereichsspezifische Unterschiede innerhalb von DoG in Bezug auf das Geschlecht ergeben. Voraussetzung ist eine Varianzhomogenität über die Daten, die mittels Levene- Tests überprüft wird, wie Tabelle 27 zeigt.

Tabelle 27: Überprüfung der Varianzhomogenität, DoG

	Delay of Gratification (DoG)		
Kennwerte	Freunde	Gesundheit	Schule
Levene Statistik	.838	2.792	1.002
df1 / df2	2 / 161	2 / 161	2 / 161
p	.434	.064	.369

Aus Tabelle 27 wird ersichtlich, dass für alle drei Skalen die Varianzhomogenität angenommen werden kann.

Ob es bereichsspezifische Unterschiede bezüglich DoG innerhalb der Altersgruppen gibt wird mittels einer Varianzanalyse überprüft. Die Ergebnisse sind in Tabelle 28 dargestellt.

Tabelle 28: Varianzanalysen von DoG

	Delay of Gratification (DoG)		
Kennwerte	Freunde	Gesundheit	Schule
$df_{\text{zwischen}} / df_{\text{innerhalb}}$	2 / 161	2 / 161	2 / 161
F	.206	.502	.749
P	.814	.606	.475

Insgesamt kann man sagen, dass die beiden älteren Altersgruppen höhere Ausprägungen, als die 16 Jährigen und Jüngeren, von DoG im Bereich Schule zeigen und die 15 Jährigen und Jüngeren die höchste Ausprägung im Bereich Freunde zeigen, allerdings konnten keine signifikanten Unterschiede zwischen den drei Altersgruppen festgestellt werden (Freunde: $p=.814$; Gesundheit: $p=.606$, Schule: $p=.475$)

Das Mittelwertdiagramm (Abbildung:13) gibt die Ergebnisse des t-Tests wieder und zeigt die Unterschiede innerhalb der Altersgruppen für die Bereiche Freunde, Gesundheit und Schule.

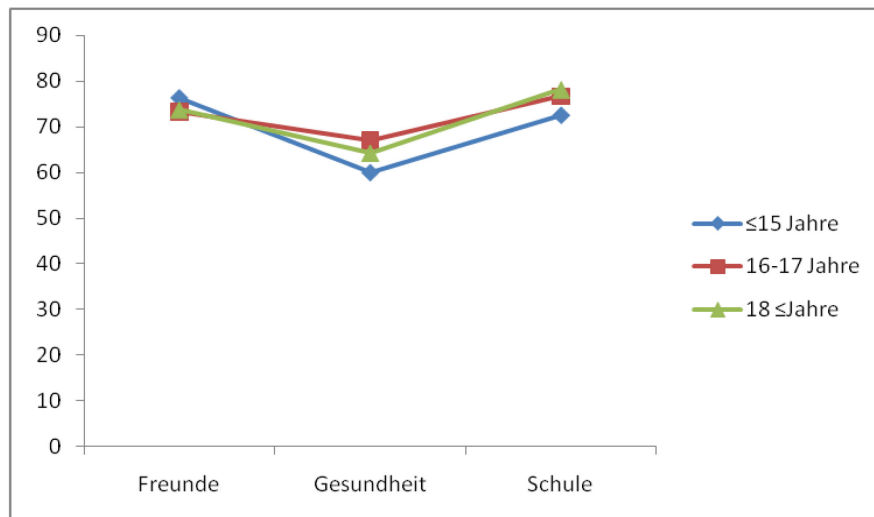


Abbildung 13: Mittelwerte von DoG für die Bereiche Freunde, Gesundheit und Schule

6.2.3 Zusammenhangsprüfungen zwischen den Bereichen Freunde, Gesundheit und Schule innerhalb von DoG

Tabelle 29 zeigt die Korrelationen zwischen den Bereichen Freunde, Gesundheit und Schule innerhalb von DoG.

Tabelle 29: Pearson Korrelationen zwischen den Bereichen Freunde, Gesundheit, Schule innerhalb von DoG

Kennwerte	Freunde- Gesundheit	Freunde- Schule	Gesundheit- Schule
<i>r</i>	,015	,039	,326**
<i>p</i>	,850	,624	,000
<i>N</i>	164	164	164

**. Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant.

Zwischen den Bereichen Freunde und Gesundheit ($r=,015$, $p=,850$) und den Bereichen Freunde und Schule ($r=,039$, $p=,624$) zeigt sich kein signifikanter Zusammenhang im Bereich des Belohnungsaufschubes.

Anderes zwischen den Bereichen Gesundheit und Schule ($r=,326$, $p<,001$), hier besteht ein signifikanter Zusammenhang. Die positive Richtung der Korrelation bedeutet, dass je höher die Fähigkeit zum Belohnungsaufschub im Bereich Gesundheit, desto höher ist diese auch im Bereich Schule, und vice versa.

6.3 Zusammenhang der Autonomieentwicklung und Verhaltensweisen des Belohnungsaufschubs

Um den Zusammenhang der Autonomieentwicklung auf die Verhaltensweisen des Belohnungsaufschubs (DoG) zu prüfen, werden Produkt-Moment-Korrelationen zwischen den einzelnen Konstrukten berechnet.

6.3.1 Bereich Freunde

In Tabelle 30 sind die Korrelationen zwischen der Autonomieentwicklungsstufe und Verhaltensweisen von DoG im Bereich Freunde zu sehen.

Tabelle 30: Korrelationen der Autonomieentwicklungsstufen und DoG, Bereich Freunde

Kennwerte	Externe Regulation	Introjierte Regulation	Identifizierte Regulation	Integrierte Regulation
r	.055	.123	.073	-.006
p	.484	.118	.353	.935
N	164	164	164	164

Im Bereich Freunde zeigte sich kein signifikanter Zusammenhang zwischen dem Belohnungsaufschub (DoG- Freunde) und der jeweiligen Autonomieentwicklung. Der Korrelationskoeffizient zwischen DoG- Freunde und Freunde- externe Regulation beträgt lediglich $r=0.055$ ($p=0.484$). Jener zwischen DoG- Freunde und Freunde- integrierte Regulation hat sogar ein negatives Vorzeichen ($r=-.006$, $p=.935$). Dies bedeutet, dass kein Zusammenhang zwischen den Autonomieentwicklungsstufen und Verhaltensweisen von DoG im Bereich Freunde zu sehen ist. Die restlichen Zusammenhänge sind der Tabelle 30 zu entnehmen.

6.3.2 Bereich Gesundheit

In Tabelle 31 sind die Korrelationen zwischen der Autonomieentwicklungsstufe und Verhaltensweisen von DoG im Bereich Gesundheit zu sehen.

Tabelle 31: Korrelationen der Autonomieentwicklungsstufen und DoG, Bereich Gesundheit

Kennwerte	Externe Regulation	Introjierte Regulation	Identifizierte Regulation	Integrierte Regulation
r	.022	-.114	.123	.108
p	.967	.144	.117	.170
N	164	164	164	164

** Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0.01 (2-seitig) signifikant.

* Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0.05 (2-seitig) signifikant.

Die Korrelationsanalyse zeigte im Bereich Gesundheit keinen signifikanten Zusammenhang zwischen dem Belohnungsaufschub (DoG-Freunde) und der zugehörigen Autonomieentwicklungsstufe. Der Korrelationskoeffizient zwischen DoG-Gesundheit und Freunde- externe Regulation beträgt lediglich $r=0.022$ ($p=0.967$). Jener zwischen DoG- Gesundheit und Freunde- integrierte Regulation hat nur eine Korrelation $r=.108$ ($p=.170$). Dies bedeutet, dass es keinen Zusammenhang zwischen den Autonomieentwicklungsstufen und Verhaltensweisen von DoG im Bereich Gesundheit gibt. Die restlichen Zusammenhänge sind der Tabelle 31 zu entnehmen.

6.3.3 Bereich Schule

In Tabelle 32 sind die Zusammenhänge zwischen der Autonomieentwicklungsstufe und Verhaltensweisen von DoG im Bereich Schule zu sehen.

Tabelle 32: Korrelationen der Autonomieentwicklungsstufen und DoG, Bereich Schule

Kennwerte	Externe Regulation	Introjierte Regulation	Identifizierte Regulation	Integrierte Regulation
r	.50	.215**	.278**	.093
p	.521	.006	.000	.234
N	164	164	164	164

** Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant.

* Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0.05 (2-seitig) signifikant.

Im Bereich Schule zeigte sich ein signifikanter Zusammenhang zwischen dem Belohnungsaufschub (DoG-Schule) und der introjizierten Regulation mit $r=.215$ ($p=.006$) sowie der identifizierten Regulation, die eine Korrelation von $.278$ ($p=.000$) beträgt. Der Zusammenhang ist positiv, dies bedeutet je stärker die Fähigkeit zum Belohnungsaufschub im Bereich Schule, desto höher die Ausprägung in der Autonomieentwicklungsstufe introjizierte Regulation sowie identifizierte Regulation. Zwischen DoG-Schule und der externen und integrierten Regulation besteht kein signifikanter Zusammenhang.

7 Interpretation und Diskussion der Ergebnisse

7.1 Autonomieentwicklung

Global betrachtet, kann die Autonomieentwicklung der befragten Jugendliche im mittleren Bereich beobachtet werden. Jedoch, wie die Untersuchung an 164 Schülern und Schülerinnen gezeigt hat, konnten signifikante Geschlechtsunterschiede bezüglich der Autonomieentwicklung der Probanden gefunden werden.

Es zeigte sich, dass Mädchen eine höhere identifizierte Regulation im Bereich Freunde aufweisen als Buben, ebenso weisen Mädchen eine höhere integrierte Regulation in diesem Bereich als Buben. Die Ergebnisse der Untersuchung gehen in dieselbe Richtung wie die Untersuchungsergebnisse der Studie von Geuzaine, Debry und Liesens (2000) zur Autonomieentwicklung. So zeigen mehr Mädchen in mehreren Bereichen v. a. die Selbstversorgung, die Aufnahme von Liebesbeziehungen, das Aussehen und der Auszug aus dem Elternhaus autonomes Verhalten als die Buben. Speziell bei Mädchen und jungen Mädchen stehen ganz klar die Sozialkontakte sowie die Kommunikation im Vordergrund, während Burschen und junge Buben Wert auf Erlebnis und Action bzw. auf die Beschäftigung mit neuen Technologien in ihrer Freizeit legen. Die Mädchen zeigen in ihren Tätigkeiten mehr intrinsische Motivation und können sich auch mit diesen Werten mehr identifizieren als die Buben.

Im Bereich Gesundheit zeigen Buben einen höheren Mittelwert in externer Regulation als Mädchen. Die Buben sind auch mehr introjiziert reguliert als die Mädchen in diesem Bereich. Dies bedeutet, dass Buben auch im Bereich der eigenen Gesundheit weniger autonom im Vergleich zu Mädchen agieren und noch stärker von äußeren Einflüssen abhängig sind. Nach Bengel (1993) haben Mädchen eine differenzierte und umfassendere Sichtweise auf Gesundheitsthemen und setzen sich auch intensiver mit ihrer Gesundheit auseinander. Auch sind sie präventiven Maßnahmen gegenüber positiver eingestellt und sind auch bereiter medizinische Angebote speziell im Vorsorgebereich) anzunehmen als Buben.

Bengels Annahme konnte in der vorliegenden Untersuchung demnach bestätigt werden.

Lau et al. (1986) beobachteten darüber hinaus, dass für Mädchen die Gesundheit mit zunehmendem Alter wichtiger wird, in der Adoleszenz stagniert und im Erwachsenenalter seinen Höhepunkt erreicht. Diese Ergebnisse können eine mögliche Erklärung für die oben erwähnten Geschlechtsdifferenzen sein.

Im Bereich Schule zeigen Mädchen weniger autonome Verhaltensweisen als die Buben und sind folglich introjizierter. Laut Deci und Ryan (2000) handelt es sich bei der Stufe der introjizierten Regulation noch um keine autonome Motivationsform, bei der die Regeln zwar von der Person verinnerlicht wurden, jedoch noch nicht Teil der Person geworden sind. Dies bedeutet, dass Mädchen im schulischen Bereich noch stärker external reguliert agieren (Lehrer, Eltern) im Vergleich zu Buben.

Wie bereits oben erwähnt haben Geuzaine et al. (2000) nachgewiesen, dass Mädchen ein früheres autonomes Verhalten v. a. bei der Selbstversorgung, der Aufnahme von Liebesbeziehungen, dem Aussehen und der Auszug aus dem Elternhaus, als die Buben. Jedoch entwickeln Burschen beim politischen Denken früher eigene Meinungen als Mädchen. Dies könnte die autonomeren Verhaltensweisen im Bereich Schule erklären. .

Insgesamt kann festgehalten werden, dass Mädchen im Bereich Freunde und Gesundheit autonomer sind als Buben. Im Bereich Schule hingegen erweisen sich Buben als autonomer.

Weiters konnte ein Zusammenhang für die Skalen Gesundheit und externe Regulation sowie Schule und externe Regulation in Bezug auf das Alter der Probanden festgestellt werden: Mit zunehmendem Alter sinkt die externe Regulation im Bereich Gesundheit und Schule. In diesen Bereichen zeigt sich demnach eine Zunahme an Autonomie selbst in dieser homogenen Altersgruppen von Jugendlichen im Alter von 14-19 Jahren. Im Bereich Freunde hingegen zeigt sich keine Abnahme externer Regulation mit zunehmendem Alter, was als Hinweis auf den noch sehr starken Einfluss der Peer- Group gesehen werden kann.

In Bezug auf den Bereich Gesundheit kann die Abnahme der externen Regulation mit zunehmenden Alter darauf zurück zu führen sein, dass besonders nach der frühen Kindheit ein Großteil dessen, was Menschen tun, nicht intrinsisch motiviert, da ab diesem Alter die Freiheit, intrinsisch motiviert zu agieren, immer stärker durch soziale Verhaltensregeln beschnitten wird. Dies könnte ein möglicher Grund dafür sein, dass mit zunehmendem Alter die Jugendlichen über diese Phase hinaus sind, und autonomere Verhaltensweisen im Hinblick auf die Gesundheit zeigen.

7.2 Delay of Gratification (DoG)

In dieser Untersuchung zeigen sich keine signifikanten Geschlechtsunterschiede in Bezug auf die Verhaltensweisen von DoG in den Bereichen Freunde, Gesundheit und Schule. Inwieweit diese Ergebnisse zu anderen Forschungsarbeiten im Einklang stehen und inwiefern demnach das Geschlecht eine Rolle spielt, ist hinsichtlich der Fähigkeit zum Belohnungsaufschub noch kaum erforscht. Als gesichert scheint zu gelten, dass Mädchen stärker als Burschen dazu neigen, sich sozial angepasst zu verhalten (Olsen, 1989). Ein weiterer wesentlicher Punkt in dieser Untersuchung ist der Einfluss des Alters der Schüler auf die Fähigkeit zum Belohnungsaufschubs.

In der vorliegenden Untersuchung konnten keine signifikanten Altersunterschiede bezüglich Verhaltensweisen des Belohnungsaufschubs in den drei Bereichen Freunde, Gesundheit und Schule festgestellt werden. In diesem Zusammenhang ist jedoch festzuhalten, dass zahlreiche Untersuchungen u. a. von Eigsti et al. darauf verweisen, dass die kognitive Kontrolle mit steigendem Alter zunimmt, vor allem bis zum 12. Lebensjahr (Eigsti et al. 2006). Dass in der vorliegenden Untersuchung keine Altersunterschiede gefunden werden konnten, könnte demnach daran liegen, dass das Alter der Probanden zwischen 14-19 Jahren lag und die Entwicklung der kognitiven Kontrolle ab dem 12. Lebensjahr nicht mehr so stark zunimmt. Hinsichtlich der steigenden Fähigkeit zum Belohnungsaufschub haben z. B. Schwarz et al. (1983), Mischel et al. (1989) bzw. Mischel und Metzner (1962) festgestellt, dass ältere Kinder im Wahlparadigma eher bereit sind, auf die kleinere Belohnung zu verzichten und auf die größere zu warten als jüngere.

7. 3 Zusammenhang zwischen den Autonomieentwicklungsstufen und Verhaltensweisen von DoG

Eine weitere Frage war jene nach dem Zusammenhang zwischen Autonomieentwicklung und der Fähigkeit zum Belohnungsaufschub. Dazu wurden für die drei Bereiche Freunde, Gesundheit und Schule Produkt Moment Korrelationen durchgeführt, um den Zusammenhang zwischen den vier Stufen der Autonomieentwicklung und Verhaltensweisen des Belohnungsaufschubes zu untersuchen. Sowohl für den Bereich Gesundheit, als auch für den Bereich Freunde konnte keine signifikanter Zusammenhang zwischen dem Konstrukt Delay of Gratification und den Stufen der Autonomieentwicklung festgestellt werden.

Im Bereich Schule hingegen zeigt sich ein signifikanter Zusammenhang zwischen der Stufe der introjierten Regulation, der identifizierten Regulation und Delay of Gratification.

Eine mögliche Interpretation des Ergebnisses ist, dass im Rahmen der introjierten Verhaltensregulation, wo die Verhaltenskontrolle noch fremdbestimmt ist und die Konsequenzen des Verhaltens jedoch schon selbst getragen werden,, ein Belohnungsaufschub im Bereich Gesundheit noch nicht vollzogen werden kann, was wiederum durch Gefühle von Schuld und Scham begleitet wird. Man könnte von einem „Dilemma“ zwischen Fremdbestimmung und den eigenen Wünschen sprechen. Zur Veranschaulichung ein Beispiel: Ich treibe Sport, weil ich mich sonst schlecht fühle/als Versager fühle (introjierte Regulation). Jedoch wird bei Gelegenheit den unmittelbaren Bedürfnissen nachgegeben, und z.B. das Lauftraining nach einer Party geschwänzt (kein Belohnungsaufschub). Daraus könnte wiederum ein schlechtes Gewissen folgen.

Wenn die Verhaltenskontrolle im schulischen Bereich stark durch Eltern und Lehrern bedingt ist, wird kein Belohnungsaufschub geduldet (Ich lerne, damit ich keine Probleme kriege = externe Regulation. Aber ich gehe doch lieber auf eine Party = kein Belohnungsaufschub, z.B. später gute Noten). Da noch keine Identifikation mit den Werten der externen Regulatoren (Eltern, Schule) stattgefunden hat, gibt man in bestimmten Situationen eher den unmittelbaren Bedürfnissen nach.

Bei der externen Regulation zeigt sich ein negativer Zusammenhang, so werden bei zunehmender externer Regulation im Bereich Schule die Verhaltensweisen zum Belohnungsaufschub geringer. Ein Beispiel: Die Stufe der introjizierten Verhaltensregulation hingegen weist einen positiven Zusammenhang auf: je stärker die introjizierte Verhaltenskontrolle, desto höher die Fähigkeit zum Belohnungsaufschub im schulischen Bereich. Hier ist also Ein Sprung in der Autonomieentwicklung zu beobachten: sobald man bei externer Kontrolle (ich muss lernen) die Konsequenzen des Handelns sich selber zuschreibt (ich möchte, dass meine Lehrer mich als guten Schüler sehen, sonst fühle ich mich schlecht), ist auch ein Belohnungsaufschub möglich (ich lerne lieber, anstatt ins Kino zu gehen).

Auch die Stufe der identifizierten Regulation weist einen positiven Zusammenhang mit Verhaltensweisen des Belohnungsaufschubes auf: Wenn sich Individuen mit Verhaltensweisen identifizieren können (ich lerne, weil es mir wichtig ist), ist auch ein Belohnungsaufschub möglich (ich bleibe lieber zuhause um zu lernen anstatt ins Kino zu gehen).

Integrierte Regulation von Probanden/innen im Bereich Schule zeigt keinen signifikanten Einfluss auf Delay of Gratification in diesem Bereich.

Interessant ist, dass im Gesundheitsbereich zwischen introjizierter Regulation und Belohnungsaufschub eine negative Beziehung besteht (je stärker die introjizierte Regulation, desto geringer der Belohnungsaufschub), während im schulischen Bereich die Beziehung positiv ist (je stärker die introjizierte Regulation, desto höher der Belohnungsaufschub). Dies ist ein Hinweis darauf, dass in der Schule die Fremdbestimmung stärker wahrgenommen wird als im Gesundheitsbereich. Im Schulbereich kann man nicht so leicht den unmittelbaren Bedürfnissen nachgeben wie im Gesundheitsbereich.

Insgesamt gibt die vorliegende Untersuchung erste Hinweise in dem wenig erforschten Gebiet darauf, dass mit zunehmender Autonomieentwicklung auch die Fähigkeit zum Belohnungsaufschub steigt.

7.4 Ausblick

Für weitere Untersuchung wäre es wichtig, eine breitere Stichprobe zu wählen, die Personen aus verschiedenen Schulzweigen sowie einer größeren Altersspanne beinhaltet. Die Annahme von lediglich drei psychischen Grundbedürfnissen wird gelegentlich als nicht ausreichend kritisiert. So argumentiert z. B. Kasser (2004) für ein viertes Bedürfnis nach Sicherheit, wie es auch bei Maslow zu finden ist. Ein Ausblick für weitere Untersuchungen wäre genauer zu analysieren, ab welcher Stufe der Autonomieentwicklung ein Belohnungsaufschub möglich ist und was die Ursachen dafür sind.

8 Abstract/Zusammenfassung

Abstract The term *autonomy* literally refers to regulation by the self. Using the framework of self-determination theory, this study investigated the relations among different stages of adolescents' autonomous self-regulation in some areas of life, such as Academic, Friends and Health behaviour. The overall findings indicate the more someone is intrinsically motivated the more the person is autonomous. This study research concerning the stages of autonomy in conjunction with the Delay of Gratification Paradigm. Related studies underline the self-regulatory deficits observed in adolescents, who tend to show no delay of gratification behaviour. Personality data were obtained on 162 adolescents in the form of a standardized questionnaire, whereas the Delay of Gratification behaviours were collected by so called 'vignettes'. Both constructs Autonomy and Delay behaviour showed in both sexes significant correlations.

Zusammenfassung Die Bezeichnung Autonomie bezieht sich auf die Regulation des eigenen Selbsts. Vor dem Hintergrund anlehnend an die Selbstbestimmungstheorie werden in der vorliegenden Studie die Relationen in Hinblick auf verschiedene Arten der Autonomie von Jugendlichen in den Lebensbereichen Schule, Freunde und Gesundheit erforscht. Auf vielen Forschungsarbeiten beruhend kann man daraus schließen, dass je mehr die Person intrinsisch motiviert ist, gewisse Dinge zu tun, umso mehr zeigt sie auch autonome Verhaltensweisen. In der hier vorliegenden Studie wird untersucht, inwiefern das Konstrukt Autonomie in Beziehung zu Verhaltensweisen des Belohnungsaufschubs steht. Verwandte Studien unterstreichen die mangelnde Selbstregulation bei Jugendlichen, die keine Verhaltensweisen des Belohnungsaufschubs zeigen. Persönlichkeitsbezogene Daten wurden bei 162 Jugendlichen mittels eines standardisierten Fragebogens erhoben, während Verhaltensweisen des Belohnungsaufschubs mittels so genannter Vignetten erhoben wurde. Die Beziehung zwischen den beiden Konstrukten Autonomie und Belohnungsaufschubs zeigten bei beiden Geschlechtern signifikante Unterschiede in den Arten der Autonomie sowie in den Lebensbereichen, wobei die weiblichen Jugendlichen autonomer erschienen.

9 Literaturverzeichnis

Ainsworth, M. D. S., Blehar, M.C., Waters, E. & Wall, S. (1978). *Patterns of attachment*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Anderson, R.: Manoogian, S. T. & Reznick, J. S. (1976). The undermining and enhancing of intrinsic motivation in preschool children. *Journal of Personality and Social Psychology*, 34, 915-922.

Assor, A., Roth, G. & Deci, E. L. (2004). The emotional costs of parent' s conditional regard: A self- determination theory analysis. *Journal of Personality*, 72, 47-88.

Ayduk, O., Mendoza-Denton, R., Mischel, W., Downey, G., Peake, P. & Rodriguez, M. L. (2000). Regulating the interpersonal self: Strategic self- regulation for coping with rejection sensitivity. *Journal of Personality and Social Psychology*, 79, 776- 792.

Baltes, M. M. & Silverberg, S. B. (1994). The dynamics between dependency and autonomy: Illustrations across the life-span. In D.L. Featherman, R. M. Lerner & M. Perlmutter (Eds.), *Life-span development and behaviour* (PP. 41-90). Hillsdale: Erlbaum.

Baumeister, R. F., Bratslavsky, E., Muraven, M. & Tice, D. M. (1998). Ego-depletion: Is the active self a limited resource? *Journal of Personality and Social Psychology*, 74, 1252-1265.

Baumeister, R. F. & Vohs, K. D. (2004) .(Eds.), *Handbook of Self- Regulation. Research, Theory, and Applications*. New York: The Guilford Press.

Baumeister, R. F. & Leary, M. R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 104, 3-22.

Baumeister, R. F., Muraven, M. & Tice, D. M. (2000). Ego-Depletion: A resource model of volition, self-regulation, and controlled processing. *Social Cognition*, 18 (2), 130-150.

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NY: Prentice-Hall.

Belsky, J., Steinberg, L. & Draper, P. (1991). Childhood experience, interpersonal development, and reproductive strategy. *Child Developmental*, 62, 647-670.

Bowlby, J. (1958). The nature of a child's tie to his mother. *International Journal of Psychoanalysis*, 99, 256-272.

Bowlby, J. (1979). *The making and breaking of affectional bonds*. London: Tavistock.

Blais, M. R., Sabourin S., Boucher, C. & Vallerand, R. (1990). Toward a motivational model of couple happiness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59, 1021-1031.

Block, J. & Block, J. H. (2006). Venturing a 30-year longitudinal study. *American Psychologist*, 61, 315- 317.

Blos, P. (1962). *On adolescence: A psychoanalytic interpretation*. Glencoe, IL: Free Press.

Braun, M. (1994). *Familienentwicklung - Das Stadium der Ablösung des Jugendlichen vom Elternhaus*. Unveröffentlichte Diplomarbeit, Universität München.

Bruch, H. (1973). *Eating disorders*. New York: Basic Books.

Chirkov, V., Ryan, R. M., Kim., & Kaplan, U. (2003). Differentiating autonomy from individualism and independence: A self- determination theory perspective on internalization of cultural orientations and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84, 97-110.

Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow*. New York: Harper.

deCharms, R. (1968). *Personal causation. The internal affective determinants of behaviour*. New York: Academic Press.

Deci, E. L.(1971). Effect of externally mediated rewards on intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 18, 105-115.

Deci, E.L. (1972). Effects of contingent and non-contingent rewards and controls on intrinsic motivation. *Organizational Behaviour and Human Performance*, 8, 217-229.

Deci, E. L. (1975). *Intrinsic motivation*. New York: Plenum.

Deci, D. L.& Cascio, W. F.(1972). *Changes in intrinsic motivation as a function of negative feedback and threats*. Paper presents at the Eastern Psychological Association, Boston.

Deci, E. L., Eghrari, H., Patrick, B. C. & Leone, D. (1994). Facilitating internalization: The self-determination theory perspective. *Journal of Personality*, 62, 119-142.

Deci, E. L., La Guardia, J. G., Moller, A. C., Scheiner, M. J. & Ryan, R. M. (2006). On the benefits of giving as well as receiving autonomy support: Mutuality in close friendships. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 32, 313-327.

Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1980). The empirical exploration of intrinsic motivational processes. In L. Berkowitz (Eds.), *Advances in experimental social psychology* (39-80). New York: Academic.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985a). *Intrinsic motivation and self-determination in human behaviour*. New York: Plenum.

Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985b). The general causality orientations scale: Self-determination in personality. *Journal of research in Personality*, 19, 109-134.

Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1987). The support of autonomy and the control of behaviour. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, 1024-1037.

Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1991). A motivational approach to self: Integration in personality. In R. Dienstbier (Eds.), *Nebraska symposium on motivation: Perspectives on Motivation* (pp. 237-288). Lincoln: University of Nebraska Press.

Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). The „what“ and „why“ of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behaviour. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268.

Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2006). The antecedents and consequences of autonomous self- regulation for college: A- self determination theory perspective on socialization. *Journal of Adolescence*, 29, 761- 775.

Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2008). Facilitating optimal motivation and psychological well-being across life`s domains. *Canadian Psychology*, 49, 14-23

Deci, E. L., Koestner, R. & Ryan, R.M. (1999). A meta-analytic review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation. *Psychological Bulletin*, 125, 627-668.

Deci, E. L., Schwartz, A. J., Scheinman, L. & Ryan, R. M. (1981). An instrument to assess adults orientations toward control versus autonomy with children: Reflections on intrinsic motivation and perceived competence. *Journal of Educational Psychology*, 73, 642-650.

Deci, E. L., Ryan, R. M. & Williams, G. C. (1996). Need satisfaction and the self-regulation of learning. *Learning and Individual Differences*, 8, 165-183.

Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2008). Self- Determination Theory: A Macrotheory of Human Motivation, Development, and Health. *Canadian Psychology*, 3, 182-185).

Dekovic, M., Noom, M.J. & Meeus, W. (1997). Expectations regarding development during adolescence. Parental and adolescent perceptions. *Journal of Youth and Adolescence*, 26, 253- 272.

Eibl, K. (2009). Über den Zusammenhang der tierischen Natur des Menschen mit seiner geistigen. In: Thomas & Paderborn (Hrsg.), *Natur-Kultur. Zur Anthropologie von Sprache und Literatur* (S. 15-30).

Eigsti, I. M., Zayas, V., Mischel, W., Shoda, Y., Ayduk, O., Dadlani, M. B., Davidson, M. C., Aber, J. L. & Casey, B. J. (2006). Predicting Cognitive Control From Preschool to Late Adolescence and Young Adulthood. *Association for Psychological Science*, 17, 478- 484.

Erikson E. H. (Hrsg.).(1970) *Jugend und Krise: die Psychodynamik im sozialen Wandel*. Stuttgart: Klett-Cotta.

Feldman, S. S. & Gehring, T. M. (1988). Changing perceptions of family cohesion and power across adolescence. *Child Development*, 59,1034-1045.

Fend, H. (1998). *Eltern und Freunde. Soziale Entwicklung im Jugendalter*. Bern: Huber.

Fisher, C. D. (1978). The effects of personal control, competence and extrinsic reward systems on intrinsic motivation. *Organizational Behaviour and Human Performance*, 21, 273-288.

Frodi, A., Bridges, L., &Grolnick, W. S. (1985). Correlates of mastery- related behaviour: A short- term longitudinal study of infants in their second year. In *Child Development (Band 56*, pp.1291- 1298).

Fuligni, A. & Eccles, J. (1993). Perceived parent-child relationships and early adolescents orientation toward peers. *Developmental Psychology*, 29, 622- 632.

Friedman, M. (2003). *Autonomy, gender, politics*. New York: Oxford University Press.

Funder, D. C. & Block, J. (1989). The Role of Ego-Control, Ego-Resiliency, and IQ in Delay of Gratification in Adolescence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 1041- 1050.

Garbarino, J. (1975). The impact of anticipated reward upon crossaged tutoring. *Journal of Personality and Social Psychology*, 32, 421-428.

Geuzaine, C., Debry, M. & Liesens, V. (2000). Separation from parents in late adolescence: The same for boys and girls? *Journal of Youth and Adolescence*, 29, 79-01.

Goossens, L. (2006). The many faces of adolescent autonomy: parent-adolescent conflict, behavioural decision making, and emotional autonomy. In Jackson, S. & Goossens, L. (Eds.), *Handbook of adolescent development* (pp.135-153). Hove: Psychology.

Grolnick, W. S., & Ryan, R. M. (1989). Parent styles associated with children's self-regulation and competence in school. *Journal of Educational Psychology*, 81, 143-154.

Grolnick, W. S. & Ryan, R. M. (1987). Autonomy in children's learning: An experimental and individual difference investigation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, 890-898.

Grolnick, W. S. & Ryan, R. M., & Deci, E. L. (1991). The inner resources for school achievement: Motivational mediators of children perceptions of their parents. *Journal of Educational Psychology*, 83, 508-517.

Hasselhorn, M., Goldammer, A. & Weber, A. (2008). Belohnungsaufschub als volitionale Kompetenz: Ein relevanter Bereich für die Schuleignungsdiagnostik? *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 55, 123-131.

Heider, F. (1985). *The psychology of interpersonal relations*. New York: Wiley.

Hofer, M. (2002). Autonomie als entwicklungspsychologisches Konstrukt. *Psychologie des Jugend- und frühen Erwachsenenalters*, 21, 1-19.

Hofer, M. & Hick, B. (2002). Veränderung von Verbundenheit, Autonomie und Kontrolle und Interaktionen zwischen Eltern und Jugendlichen in ost- und westdeutschen Familien. *Zeitschrift für Familienforschung*, 23, 45-54.

Hunter, F. & Youniss, J. (1982). Changes in functions of three relations during adolescence. *Developmental Psychology*, 18, 806- 811.

Iyengar, S. S. & Leeper, M. R. (1999). Rethinking the value of choice: A cultural perspective on intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76, 349-366.

Knee, C. R., Lonsbary, C., Canevello, A., & Patrick, H. (2006). Self-determination and conflict in romantic relationships. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, 63 - 75.

Koestner, R. M., Losier, G. F., Vallerand, R. J. & Carducci, D. (1996). Identified and introjected forms of political internalization: Extending self-determination theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 1025-1036.

Kohlendorfer, S., Baumann, U. & Meri, H. (1994). Ablösung Jugendlicher - Ein Problem der Familie. Zur Organisationsstruktur von Familien mit Ablösungsproblemen. Eine Erkundungsstudie. *Zeitschrift für Familienforschung*, 6, 16-44.

Kopp, C. B. (1982). Antecedents of self-regulation: A developmental perspective. *Developmental Psychology*, 18, 199- 214.

La Guardia, J. G., Ryan, R. M., Couchman, C. E. & Deci, E. L. (2000). Within-person variation in security of attachment: A self- determination theory perspective on attachment, need fulfillment, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 79, 367- 384.

La Guardia, J. G., & Ryff, C. (2003). Self-esteem challenges. *Psychological Inquiry*, 14, 48-51.

Lepper, M. R., Greene, D. & Nisbett, R. E. (1973). Undermining children intrinsic interest with extrinsic rewards: A test of the „overjustification“ hypothesis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 31, 479-486.

Mackenzie, C., & Stoljar, N. (2000). Autonomy refigured: Feminist perspectives on autonomy, agency, and the social life. In C. Mackenzie & N. Stoljar (Eds.), *Relational autonomy* (pp.3-31). New York: Oxford University Press.

Markus, H. R., Kitayama, S. & Heiman, R. J. (1996). Culture and „basic“ psychological principles. In E. T. Higgins & A. W. Kruglanski (Eds.), *Social Psychology: Handbook of basic principle* (pp.857-913). New York: Guilford Press.

McCullough, P. K., & Maltzberger, J. T. (1995). Obsessive-compulsive personality disorder. In G. Gabbard (Eds.), *Treatments of psychiatric disorders*, pp.2367-2376). Washington, DC: American Psychiatric Press.

Miller, A. (1981). *The drama of the gifted child: The search for the true self* (R. Ward, Trans.). New York: Basic Books.

Mischel, W. (1961). Preference for delayed reinforcement and social responsibility. *Journal of Abnormal Psychology*, 62, 1-7.

Mischel, W. (1983). Alternatives in the pursuit of the predictability and consistency of persons: Stable data that yield unstable interpretations. *Journal of Personality*, 51, 578- 604.

Mischel, W. (1974a). Cognitive appraisals and transformations in self-control. In B. Weiner (Eds.), *Cognitive views of human motivation* (pp.33-49). New York: Academic Press.

Mischel, W. (1974b). Processes in delay of gratification. In L. Berkowitz (Eds.) *Advances in experimental social psychology* (pp.249- 292). New York: Academic Press.

Mischel, W. & Ayduk, O. (2002). Self-regulation in a cognitive-affective personality-system: Attentional control in the service of the self. *Self and Identity*, 1, 113-120.

Mischel, W. & Baker, N. (1975). Cognitive appraisals and transformations in delay behaviour. *Journal of Personality and Social Psychology*, 31, 254-261.

Mischel, W. & Ebbesen, E. B. (1970). Attention in delay of gratification. *Journal of Personality and Social Psychology*, 16, 239- 337.

Mischel, W., Ebbesen, E. B. & Zeiss, A. R. (1972). Cognitive and attentional mechanisms in delay of gratification. *Journal of Personality and Social Psychology*, 21, 204-218.

Mischel, W. & Metzner, R. (1962). Preference for delayed reward as a function of age, intelligence, and length of delay interval. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 64, 425-431.

Mischel, W. & Moore, B. (1973). Effects of attention to symbolically- presented rewards on self- control. *Journal of Personality and Social Psychology*, 28, 172- 179.

Mischel, W., Shoda, Y. & Peake, P. (1988). The nature of adolescent competencies predicted by preschool delay of gratification. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 687- 696.

Mischel, W., Shoda, Y. & Rodriguez, M. L. (1989). Delay of Gratification in Children. *Science*, 244, 933-938.

Mischel, W. & Staub, E. (1965), *Journal of Personality and Social Psychology*, 2, 625.

Moller, A. C., Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2006). Choice and Ego-Depletion: The Moderating Role of Autonomy. *Society for Personality and Social Psychology*, 8, 1024-1036.

Muraven, M. & Baumeister, R. F. (2000). Self-regulation and depletion of limited resources: Does self-control resemble a muscle? *Psychological Bulletin*, 126, 247-259.

Niemiec, C. P., Lynch, M. F., Vansteenkiste, M., Bernstein, J., Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2006). The antecedents and consequences of autonomous self-regulation for college: A self-determination theory perspective on socialization. *Journal of Adolescence*, 29, 761-775.

Nix, G., Ryan, R. M., Manly, J. B. & Deci, E. L. (1999). Revitalization through self-regulation: The effects of autonomous and controlled motivation on happiness and vitality. *Journal of experimental Social Psychology*, 35, 266-284.

Noack, P. & Puschner, B. (1999). Differential trajectories of parent-child relationships and psychosocial adjustment in adolescents. *Journal of Adolescence*, 22, 795-804.

Noller, P. & Callan, J. (1986). Adolescent parent perceptions of family cohesion and adaptability. *Journal of Adolescence*, 9, 97- 106

O'Connor, B. P. & Vallerand, R. J. (1990). Religious motivation in the elderly: A French-Canadian replication and an extension. *Journal of Social Psychology*, 130, 53- 59.

Oerter, R. & Oerter, R. (1993). Zur Konzeption der Identität in östlichen und westlichen Kulturen. Ergebnisse von kulturvergleichenden Untersuchungen zum Menschenbild junger Erwachsener. *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie*, 13, 296-310.

Oishi, S. (2000). Goals as cornerstones of subjective well-being: Linking individuals and cultures. In E. Diener & E. M. Suh (Eds.). *Culture and subjective well-being* (pp. 87-112). Cambridge:Bradford.

Olson, S. L. (1989). Assessment of impulsivity in preschoolers: Cross-measure convergences, longitudinal stability, and relevance to social competence. *Journal of Clinical Child Psychology*, 18, 176-183.

Papastefanou, C. (2000). *Die Familie in der Auszugsphase - Individuelles Auszugserleben, Mutter-Kind Beziehung und Familiendynamik: Zur Bedeutung von Familienstruktur und Geschlecht der Kinder*. Unveröffentlichte Habilitationsschrift, Universität Mannheim.

Pelletier, L. G., Tuson, K. M. & Haddad, N. K. (1997). Client motivation for therapy scale: A measure of intrinsic motivation, extrinsic motivation, and amotivation for therapy. *Journal of Personality Assessment*, 68, 414-435.

Perls, F. S. (1973). *The Gestalt approach and eyewitness to therapy*. Ben Lomond, CA: Science and Behaviour Books.

Plant, R. & Ryan, R. M. (1985). Intrinsic motivation and the effects of self-consciousness, self-awareness, and ego-involvement: An investigation of internally controlling styles. *Journal of Personality*, 53, 435-449.

Pittman, T. S., Davey, M. E., Alafat, K. A., Wetherill, K. V. & Kramer, N. A. (1980). Informational verbal controlling rewards. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 6, 228-233.

Rattner, J. (1999) *Goethe, Leben, Werk und Wirkung in tiefenpsychologischer Sicht*. In (Hrsg.)Königshausen & Neumann, Würzburg.

Reis, H. T. & Patrick, B. P. (1996). Attachment and intimacy: Component processes. In E. T. Higgins & A. W. Kruglanski (Eds.), *Social Psychology: Handbook of basic principles* (pp.523-563). New York: Guilford.

Ryan, R. M. (1993). Agency and organization: Intrinsic Motivation, autonomy and the self in psychological development. In J. Jacobs (Eds.), *Nebraska Symposium on*

Motivation: Developmental perspectives on motivation (pp.1-56). Lincoln: University of Nebraska Press.

Ryan, R. M., Connell, J. P. & Deci, E. L. (1985). A motivational analysis of selfdetermination and self-regulation in education. In C. Ames & R. E. Ames (Eds.), *Research on motivation in education: The classroom milieu* (pp.13-51). New York: Academic Press.

Ryan, R. M. & Connell, J. P. (1989). Perceived Locus of Causality and Internalization: Examining Reasons for Acting in Two Domains. *Journal of Personality and Social Psychology*, 5, 749-761.

Ryan, R. M. & Deci, E. L. (1985). The „Third Selective Paradigm“ and the role of human motivation in cultural selection: a response to Csikszentmihalyi and Massimini. *New Ideas in Psychology*, 2, 259-264.

Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 1, 68-78.

Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2004). Autonomy is no illusion: Self-determination theory and the empirical study of authenticity, awareness, and will. In Greenberg, J., Koole S. & Pyszczynski, T. (Eds.), *Handbook of experimental existential psychology* (pp.449-479). New York: Guilford Press.

Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2006). Self- Regulation and the problem of Human Autonomy: Does Psychology Need Choice, Self-Determination, and Will? *Journal of Personality*, 74, 1557-1585.

Ryan, R. M., & Grolnick, W. S. (1986). Origins and pawns in the classroom: Self-report and projective assessments of individual differences in children perceptions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50, 550-558.

Ryan, R. M., Deci, E. L. & Grolnick, W. S. (1995). Autonomy, relatedness, and the self: Their relation to development and psychopathology. In D. Chiccetti, & D. J. Cohen (Eds.), *Developmental Psychopathology. Theory and method* (pp. 618-655). New York: John Wiley& Sons.

Ryan, R. M., Deci, E. L., Grolnick, W. S. & LaGuardia, J. G. (2006). The Significance of Autonomy and Autonomy Support in Psychological Development and Psychopathology. In D. Chiccetti & D. J. Cohen (Eds.), *Developmental Psychopathology. Theory and method* (pp. 795–849). New York: John Wiley& Sons.

Ryan, R.M. & Frederick, C. M. (1997). On energy personality, and health: Subjective vitality as a dynamic reflection of well-being. *Journal of Personality*, 65, 529- 565.

Ryan, R. M.& La Guardia, J. G. (2000). What is being optimized over development? A self-determination theory perspective on basic psychological needs across the life span. In S. Quallas & R. Abeles (Eds.), *Dialogues on Psychology and Aging* (pp. 145-172). Washington, DC: American Psychological Association.

Ryan, R. M., La Guardia, J. G., Solky- Butzel, J., Chirkov, V. & Kim, Y. (2005). On the interpersonal regulation of emotions: Emotional reliance across gender, relationships, and cultures. *Personal Relationships*, 12, 145-163.

Ryan, R. M., Mims, V. & Köstner, R. (1989). Relation of Reward Contingency and Interpersonal Context to Intrinsic Motivation. A Review and Test using Cognitive Evaluation Theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45, 736-750.

Ryan, R. M., Plant, R. W., & O'Malley, S. (1993). Initial motivations for alcohol treatment: Relations with patient characteristics, treatment involvement and dropout. *Addictive Behaviours*, 20, 279-297.

Ryan, R. M., Rigby, S., & King, K. (1993). Two types of religious internalization and their relations to religious orientations and mental health. *Journal of personality and mental health*, 65, 586- 596.

Ryan, R. M., Stiller, J. & Lynch, J. H. (1994). Representations of relationships to teachers, parents, and friends as predictors of academic motivation and self-esteem. *Journal of Early Adolescence*, 14, 226–249.

Schmeichel, B. J. & Baumeister, R. F. (2004). Self-regulatory strength. In R. F. Baumeister & K. D. Vohs (Eds.), *Handbook of self-regulation: Research, theory, and applications* (pp. 84-98). New York: Guilford,

Schwarz, J. C. & Pollack-Alley, P. R. (1982). *Delay of gratification as a function of hunger, age, sex, personality and experimenter sex*. Unpublished manuscript, University of Connecticut.

Seiffge-Krenke, L. (1997). Wie verändern sich die familiären Beziehungen im Jugendalter? *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 29, 133-150.

Seligmann, M. E. P. (1975). *Helplessness*. San Francisco: Freeman.

Shapiro, D. (1965). *Neurotic styles*. New York: Basic Books.

Shapiro, D. (1981). *Autonomy and rigid character*. New York: Basic Books.

Shaver, P., Hazan, C., & Bradshaw, D. (1988). Love as attachment: The integration of three behavioural systems. In R. J. Sternberg & M. L. Barnes (Eds.), *The psychology of love* (pp. 68-99). New Haven, CT; Yale University Press.

Sheldon, K. M., & Biddle, B. J. (1998). Standards, accountability, and school reform: Perils and pitfalls. *Teachers College Record*, 100, 164-180.

Shoda, Y., Mischel, W., & Peake, P. K. (1988). *Identifying conditions in which preschool delay of gratification predicts longterm competencies*. Unpublished manuscript, Columbia University, New York.

Simon, T. & McCarthy, B. (1982). *Choice and the enhancement of intrinsic motivation*. Unpublished manuscript, University of Sheffield, England.

Simons, J., Vansteenkiste, M., Braet, C. & Deci, E. L. (2005). *Promoting maintained weight loss through healthy lifestyle changes among obese children: An experimental test of self-determination theory*. Unpublished manuscript, University of Leuven, Belgium.

Skinner, E. & Edge, K. (2002). Self-determination, coping and development. In E. L. Deci & R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research*. Rochester (pp. 297-337). NY: University of Rochester Press.

Smetana, J.G. (2000). Middle-class african american adolescents' and parents' conceptions of parental authority and parenting practices: A longitudinal investigation. *Child Development*, 71, 1672- 1686.

Smith, W. E. (1974). *The effects of social and monetary rewards on intrinsic motivation*. Unpublished doctoral dissertation, Cornell University, Ithaca, NY.

Steinberg, L. (1981). Transformations in family relations at puberty. *Developmental Psychology*, 17, 833-840.

Steinberg (1999). *Adolescence*. 5th Edition. New York: McGraw-Hill.

Swann, W. B., & Pittman, T. S. (1977). Initiating play activity of children: the moderating influence of verbal cues on intrinsic motivation. *Child Development*, 48, 1128-1132.

Tafordi, R. W., Milne, A. B., & Smith, A. J. (1999). The confidence of choice: Evidence for a augmentation effect on self- perceived performance. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 25, 1405- 1416.

Vansteenkiste, M., Simons, J., Lens, W., Sheldon, K. M. & Deci, E. L. (2004). Motivating Learning, Performance, and Persistence: The synergistic Effects of

Intrinsic Goals Contents and Autonomy-Supportive Contexts. *Journal of Personality and Social Psychology*, 87, 246-260.

Vohs, D. K. & Baumeister R. F. (2004). Understanding self- regulation : An introduction. In R. F. Baumeister & D. K. Vohs (Eds.), *Handbook of Self- Regulation: Research, Theory, and Applications*. (pp. 1-9). New York: The Guilford Press.

Mischel W., Shoda, Y. & Peake P. K. (1988) Predicting adolescent cognitive and social competence from preschool delay of gratification: Identifying diagnostic conditions. *Developmental Psychology*, 26, 978-986.

Winnicott, D. W. (1965). *The maturational process and the facilitating environment*. New York: International Universities Press.

Youniss, J. & Smollar, J. (1985). *Adolescent relations with mothers, fathers, and friends*. Chicago: University of Chicago Press.

Zimmermann, P. & Becker-Stoll, F (2001). Entwicklung in sozialen Beziehungen. In H. Schuster, H. Kuhn & H. Kohlendorfer (Hrsg.), *Heranwachsende in ihrer Auseinandersetzung mit Familie, Freunde und Gesellschaft* (S.65-95). Stuttgart: Lucius.

Zimmermann, P., Becker-Stoll, F., Grossmann, K., Grossmann, K. E., Scheuerer-Engelsch, H. & Wartner, U. (2000). Längsschnittliche Bindungsentwicklung von der frühen Kindheit bis zum Jugendalter. *Kindheit und Entwicklung*, 47, 99-117.

Zuckerman, M., Porac J. F., Lathin, D., Smith, R. & Deci, E. L. (1978). On the importance of self-determination for intrinsically motivated behaviour. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 4, 443-446.

III. Anhang

A Untersuchungsmaterialien

A1 Fragebogen Self-Regulation Questionnaire (SRQ)

Institut für Entwicklungspsychologie

Lieber Schüler, liebe Schülerin,

Ich schreibe meine Diplomarbeit in Psychologie an der Universität Wien zum Thema
„Autonomieentwicklung bei Jugendlichen“.

Deine Meinung ist mir zu diesem Thema wichtig!

Teil I

Nachfolgend werden Dir Fragen in Bezug auf das zuvor genannte Thema aus den Bereichen Schule, Gesundheit und Freundschaft gestellt, die du bitte, so gut es geht, auf einer 7-stufigen Skala (1=gar nicht wahr - 7=vollkommen wahr), beantworten sollst.

Teil II

Bitte lies die Situationen aus dem Alltag von Jugendlichen aufmerksam durch und versetze Dich, so gut es geht, in die jeweils beschriebene Situation der Jugendlichen!

Entscheide dich dann für eine der beiden Antwortmöglichkeiten, die dir am meisten zusagt.

Versuche bitte alle Fragen ehrlich zu beantworten und keine Frage auszulassen!

Nun kannst du gleich beginnen!

Aber bitte beantworte zunächst noch folgende Fragen zu deiner Person:

Alle deine Angaben werden selbstverständlich vertraulich behandelt.

Alter: _____ **Jahre**

Geschlecht: ☐ **männlich** ☐ **weiblich**

Schulklasse: _____

Staatsangehörigkeit: _____

So, nun geht es aber los! Viel Spaß! ;-)

Teil I:

A. Warum fühlst du dich zur Zeit mit einer Person sehr verbunden?

	gar wahr	nicht wahr	etwas wahr				sehr wahr
1. Weil ich mich wichtig fühle, wenn ich mit dieser Person befreundet bin.	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
2. Weil ich die zahlreichen verrückten und lustigen Momente genieße, die wir gemeinsam erleben.	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
3. Weil diese Person sehr enttäuscht wäre, wenn ich ihr die Freundschaft kündigen würde.	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
4. Weil ich sehr viel Freiheit und persönliche Genugtuung habe in unserer Freundschaft.	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
5. Weil ich mich schuldig fühlen wurde, wenn ich die Freundschaft aufgeben würde.	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
6. Weil sie/er jemand ist, mit dem ich wirklich Spaß daran habe Gefühle und Ereignisse zu teilen.	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
7. Weil diese Person wirklich will, dass ich eine enge Freundin / ein enger Freund von ihr bin.	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
8. Weil mir die persönliche Verbindung zu dieser Person sehr wichtig ist.	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦

B. Warum verbringst du Zeit mit einer Freundin/einem Freund?

	gar wahr	nicht wahr	etwas wahr				sehr wahr
1. Weil meine Freundin / mein Freund beleidigt sein würde auf mich, wenn ich es nicht tun würde.	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
2. Weil es lustig ist mit ihr/ihm Zeit zu verbringen.	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
3. Weil ich glaube, dass es etwas ist, das in Freundschaften erwartet wird.	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
4. Weil ich es wirklich schätze mit ihr/ihm Zeit zu verbringen.	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦

C. Warum hörst du zu, wenn dir deine Freundin/dein Freund Probleme erzählt bzw. wenn sie/er dir etwas dringend mitteilen möchte?

	gar wahr	nicht	etwas wahr				sehr wahr
1. Weil es interessant und genugtuend ist so etwas teilen zu können.	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
2. Weil ich mich schuldig fühlen würde, wenn ich es nicht tun würde.	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
3. Weil meine Freundin/mein Freund mich dann lobt, und das fühlt sich gut an.	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
4. Weil ich es wirklich Wert schätze meine Freundin/meinen Freund näher kennen zu lernen.	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦

D. Warum hältst du Versprechungen zu einer Freundin / einem Freund ein?

	gar wahr	nicht	etwas wahr				sehr wahr
1. Weil ich glaube, dass es ein wichtiger persönlicher Beitrag in einer Freundschaft ist Versprechungen einzuhalten.	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
2. Weil ich mich schlecht fühlen würde, wenn ich es nicht tun würde.	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
3. Weil ich es mir wirklich Vergnügen bereitet meine Versprechungen zu halten.	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
4. Weil es unsere Freundschaft gefährden könnte, wenn ich nicht vertrauenswürdig bin.	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦

E. Ich trainiere mittelmäßig oder viel Sport, ...

	gar wahr	nicht	etwas wahr			sehr wahr
1. Weil ich mich schlecht fühlen würde, wenn ich es nicht täte.	①	②	③	④	⑤	⑥ ⑦
2. Weil Andere sich sonst über mich ärgern würden, wenn ich es nicht täte.	①	②	③	④	⑤	⑥ ⑦
3. Weil ich Spaß daran habe zu trainieren.	①	②	③	④	⑤	⑥ ⑦
4. Weil ich mich wie ein Versager fühlen würde, wenn ich es nicht täte.	①	②	③	④	⑤	⑥ ⑦
5. Weil es der beste Weg ist, um mir selber zu helfen.	①	②	③	④	⑤	⑥ ⑦
6. Weil mich die Leute sonst für eine schwache Person halten würden, wenn ich es täte.	①	②	③	④	⑤	⑥ ⑦
7. Weil ich keine andere Wahl habe- andere drängen mich dazu!	①	②	③	④	⑤	⑥ ⑦
8. Weil es eine Herausforderung ist, meine Ziele zu erreichen.	①	②	③	④	⑤	⑥ ⑦
9. weil ich denke, dass ich mich durch das Trainieren besser fühle.	①	②	③	④	⑤	⑥ ⑦
10. Weil es mir Spaß macht.	①	②	③	④	⑤	⑥ ⑦
11. Weil ich keine Schwierigkeiten mit Anderen haben möchte.	①	②	③	④	⑤	⑥ ⑦
12. Weil es mir wichtig ist, meine Ziele zu verfolgen.	①	②	③	④	⑤	⑥ ⑦
13. Weil ich ein schlechtes Gewissen haben würde, wenn ich nicht regelmäßig trainiere.	①	②	③	④	⑤	⑥ ⑦
14. Weil ich anderen zeigen möchte, dass ich das tue, was mir gesagt worden ist, was ich tun soll.	①	②	③	④	⑤	⑥ ⑦
15. Weil es interessant für mich ist meine Fortschritte beobachten.	①	②	③	④	⑤	⑥ ⑦
16. Weil es sehr wichtig ist, dass ich mich gesund fühle.	①	②	③	④	⑤	⑥ ⑦

F. Warum machst du deine Hausaufgaben?

	gar wahr	nicht	etwas wahr			sehr wahr
1. Weil ich möchte, dass meine Lehrer glauben mich als gute Schüler(in) sehen.	①	②	③	④	⑤	⑥ ⑦
2. Weil ich in Probleme hinein geraten würde, wenn ich es nicht täte.	①	②	③	④	⑤	⑥ ⑦
3. Weil es mir Spaß macht.	①	②	③	④	⑤	⑥ ⑦
4. Weil ich mich schlecht fühlen würde, wenn ich es nicht täte.	①	②	③	④	⑤	⑥ ⑦
5. Weil ich das Fach verstehen will.	①	②	③	④	⑤	⑥ ⑦
6. Weil es von mir erwartet wird.	①	②	③	④	⑤	⑥ ⑦
7. Weil ich es mir Freude bereitet, meine Hausaufgaben zu machen.	①	②	③	④	⑤	⑥ ⑦
8. Weil es wichtig für mich ist, meine Hausaufgaben zu machen.	①	②	③	④	⑤	⑥ ⑦

G. Warum machst du Klassenarbeiten?

	gar wahr	nicht	etwas wahr			sehr wahr
1. Damit mich die Lehrer ernst nehmen.	①	②	③	④	⑤	⑥ ⑦
2. Weil ich möchte, dass die Lehrer mich als einen guten Schüler/in sehen.	①	②	③	④	⑤	⑥ ⑦
3. Weil ich neue Dinge lerne.	①	②	③	④	⑤	⑥ ⑦
4. Weil ich mich schlecht fühlen würde, wenn ich es nicht täte.	①	②	③	④	⑤	⑥ ⑦
5. Weil es mir Spaß macht.	①	②	③	④	⑤	⑥ ⑦
6. Weil so die Regeln sind.	①	②	③	④	⑤	⑥ ⑦
7. Weil es mir Freude bereitet.	①	②	③	④	⑤	⑥ ⑦
8. Weil es mir wichtig ist.	①	②	③	④	⑤	⑥ ⑦

H. Warum antwortest du im Unterricht auf schwierige Fragen?

	gar wahr	nicht	etwas wahr			sehr wahr
1. Weil ich möchte, dass meine Mitschüler glauben, dass ich intelligent bin.	①	②	③	④	⑤	⑥ ⑦
2. Weil ich mich schämen würde, wenn ich es nicht täte.	①	②	③	④	⑤	⑥ ⑦
3. Weil es mir Spaß macht, schwierige Fragen zu beantworten.	①	②	③	④	⑤	⑥ ⑦
4. Weil es von mir erwartet wird.	①	②	③	④	⑤	⑥ ⑦
5. Um herauszufinden, ob ich richtig oder falsch liege.	①	②	③	④	⑤	⑥ ⑦
6. Weil es mir viel Freude bereitet schwierige Fragen zu beantworten.	①	②	③	④	⑤	⑥ ⑦
7. Weil es für mich wichtig ist, zu versuchen, ob ich schwierige Fragen im Unterricht beantworten kann.	①	②	③	④	⑤	⑥ ⑦
8. Weil ich möchte, dass der Lehrer gut über mich redet.	①	②	③	④	⑤	⑥ ⑦

I. Warum versuchst in der Schule gut zu sein?

	gar wahr	nicht	etwas wahr			sehr wahr
1. Weil es von mir erwartet wird.	①	②	③	④	⑤	⑥ ⑦
2. Weil ich möchte, dass die Lehrer denken, dass ich eine gute Schülerin/ein guter Schüler bin.	①	②	③	④	⑤	⑥ ⑦
3. Weil ich Spaß daran habe, meine Hausübung gut zu machen.	①	②	③	④	⑤	⑥ ⑦
4. Weil ich Probleme bekommen würde, wenn ich es nicht täte.	①	②	③	④	⑤	⑥ ⑦
5. Weil ich mich schlecht fühlen würde, wenn ich es nicht so wäre.	①	②	③	④	⑤	⑥ ⑦
6. Weil es wichtig ist für mich, in der Schule gut zu sein.	①	②	③	④	⑤	⑥ ⑦
7. Weil ich stolz auf mich sein kann, wenn ich gut bin.	①	②	③	④	⑤	⑥ ⑦
8. Weil ich vielleicht belohnt werde, wenn ich gut bin.	①	②	③	④	⑤	⑥ ⑦

Super! Der erste Teil des Fragebogens wäre mal geschafft!

A2 Fragebogen Delay of Gratification (DoG)

Teil II:

Versetzt Dich nun in die nachfolgenden Situationen:

A)

Magdalena hat eine Lungenentzündung. In zwei Wochen sollte sie das Krankenhaus verlassen können. Sie überlegt jedoch schon früher nach Hause zu gehen.

Was würdest Du Magdalena raten?

- a) Noch 2 Wochen warten.
- b) Schon früher nach Hause zu gehen.

B)

Kurt ist stark übergewichtig und möchte dringend abnehmen. Leckeren Speisen zu widerstehen fällt ihm allerdings schwer. Am Wochenende ist er auf einer Geburtstagsfeier im Familienkreis eingeladen, von der er weiß, dass es ein üppiges Buffet geben wird.

Was soll Kurt tun?

- a) Er entschließt sich auf die Geburtstagsfeier zu gehen.
- b) Kurt geht nicht auf die Feier.

C)

Sabine war gestern auf eine Feier und es ist sehr spät geworden. Am nächsten Morgen kommt sie kaum aus dem Bett. Jedoch wollte sie um 10.00 Uhr ihr Lauftraining für den bevorstehenden Stadt-Marathon absolvieren, denn am Nachmittag muss sie arbeiten.

Was soll sie machen?

- a) Sie soll sich ausschlafen, ein Trainingsaufall wird schon nicht so schlimm sein.
- b) Auf jeden Fall sich überwinden, denn Training und Erfolg erfordert Disziplin.

D) Gerald spürt ein leichtes Kratzen im Hals und seine Nase läuft auch schon seit 2 Tagen. Da ruft sein Freund Florian an und schlägt ihm vor, mit ein paar Kumpels den Nachmittag Rodeln zu gehen.

Was soll er machen?

- a) Gerald geht mit Rodeln.
- b) Gerald sagt Florian ab.

E)

Lydia ist wegen ihrer sehr hellen Haut oft ein Opfer von Hänseleien ihrer Klassenkolleginnen. Nun überlegt sie, ob sie sich regelmäßig ins Solarium gehen soll.

Was würdest Du ihr raten?

- a) Sie soll gehen, gebräunte Haut sieht einfach besser aus.
- b) Lydia soll nicht ins Solarium gehen.

Freunde

F)

Manfred hat Geburtstag und plant eine Feier. Sein bester Freund hat allerdings für den Termin schon ein anderes Treffen geplant.

Was soll Manfred tun?

- a) Manfred soll die Feier trotzdem machen.
- b) Er soll seine Feier verschieben.

G)

Michael und Alex freuen sich schon sehr auf einen Konzert-Besuch ihrer Lieblingsband in Wien in 8 Monaten. Alex hat überraschend heute Abend auch die Gelegenheit auf ein Konzert derselben Band in Linz zu gehen.

Was soll Alex machen?

- a) Natürlich auf das Konzert heute Abend gehen.
- b) Er soll lieber auf das Konzert in Wien gehen.

H)

Bernhard geht mit seinen Freunden in einen heiß begehrten Club. Der Türsteher lässt alle rein außer Hannes, weil ihm irgendetwas an seiner Kleidung nicht passt.

Was soll Bernhard tun?

- a) Bernhard geht ohne Hannes mit seinen Freunden in den Club.
- b) Eventuell mit Hannes in einen anderen Club gehen.

I)

Petra geht nicht gerne in die Schule, da sie sich in manchen Fächern sehr schwer tut. Allerdings ist ihr bewusst, dass man mit Matura bessere Berufschancen hat. Dennoch überlegt sie die Schule zu schmeißen um endlich Geld zu verdienen.

Was soll sie tun?

- a) Sie bricht die Schule ab.
- b) Petra geht weiterhin in die Schule.

J)

Alexander hat am nächsten Tag ein wichtiges Referat, auf das er sich den ganzen Abend vorbereiten sollte, denn er steht zwischen zwei Noten. Um 18 Uhr ruft plötzlich seine Freundin an. Sie möchte mit ihm ins Kino gehen.

Was macht er?

- a) Er sagt ihr ab.
- b) Er geht mit ihr ins Kino.

K)

Peter hat eine Entscheidungsprüfung in Mathematik. Seine Mutter schlägt ihm ein intensiv Lernen an einem Lerninstitut am bevorstehenden Wochenende vor.

Wie handelt er?

- a) Er besucht das Lerninstitut.
- b) Peter verzichtet auf den Kurs

L)

Anna hat zwei Nachprüfungen in Chemie und Biologie. Sie hat sich schon so auf ihren dreiwöchigen Urlaub im August mit ihren Freunden gefreut. Nun ist sie im Zwiespalt.

Was soll sie tun?

- a) Sie verzichtet auf den Urlaub, denn sie will unbedingt die Nachprüfung schaffen.
- b) Der Urlaub ist jetzt wichtiger, denn auf den hat sie sich schon so gefreut.

Vielen Dank für deine Teilnahme!

B Tabellenverzeichnis

Tabelle 1

Itemübersicht des SRQ.....	54
----------------------------	----

Tabelle 2

Kennwerte der Reliabilitätsanalysen Autonomieentwicklung im Bereich Freunde	58
---	----

Tabelle 3

Kennwerte der Reliabilitätsanalysen Autonomieentwicklung im Bereich Gesundheit	58
--	----

Tabelle 4

Kennwerte der Reliabilitätsanalysen Autonomieentwicklung im Bereich Schule	58
--	----

Tabelle 5

Geschlechtsspezifische Verteilung über die Altersgruppen	61
--	----

Tabelle 6

Geschlechtsspezifische Verteilung innerhalb der Klassen	62
---	----

Tabelle 7

Altersspezifische Verteilung in Hinblick auf das Geschlecht	63
---	----

Tabelle 8

Autonomieentwicklung, getrennt nach Geschlecht, Bereich Freunde.....	66
--	----

Tabelle 9

Autonomieentwicklung, getrennt nach Geschlecht, Bereich Gesundheit	66
--	----

Tabelle 10

Autonomieentwicklung, getrennt nach Geschlecht, Bereich Schule	67
--	----

Tabelle 11

Altersspezifische Verteilung der Autonomieentwicklung im Bereich Freunde.....	70
---	----

Tabelle 12

Altersspezifische Verteilung der Autonomieentwicklung im Bereich Gesundheit	70
---	----

Tabelle 13

Altersspezifische Verteilung der Autonomieentwicklung im Bereich Schule	73
---	----

Tabelle 14

Altersspezifische Verteilung der Autonomieentwicklung im Bereich Schule	73
---	----

Tabelle 15

Überprüfung der Varianzhomogenität im Bereich Freunde	73
---	----

Tabelle 16

Überprüfung der Varianzhomogenität im Bereich	
Gesundheit.....	74

Tabelle 17

Überprüfung der Varianzhomogenität im Bereich	
Schule.....	74

Tabelle 18

Varianzanalyse, Bereich Freunde.....	75
--------------------------------------	----

Tabelle 19

Varianzanalyse, Bereich Gesundheit	75
--	----

Tabelle 20

Varianzanalyse, Bereich Schule.....	75
-------------------------------------	----

Tabelle 21

Ergebnisse der Kruskal-Wallis-Tests	76
---	----

Tabelle 22

Autonomieentwicklungsstufen Zusammenhang zwischen den Bereichen Freunde und Gesundheit	78
--	----

Tabelle 23

Autonomieentwicklungsstufen Zusammenhang zwischen den Bereichen Freunde und Schule	79
--	----

Tabelle 24

Autonomieentwicklungsstufen Zusammenhang zwischen den Bereichen Gesundheit und	
Schule.....	80

Tabelle 25

DoG getrennt nach Geschlecht.....	81
-----------------------------------	----

Tabelle 26

DoG getrennt nach Altersgruppen.....	83
--------------------------------------	----

Tabelle 27

Überprüfung der Varianzhomogenität	
DoG.....	84

Tabelle 28

Varianzanalyse von DoG.....	84
-----------------------------	----

Tabelle 29

Pearson Korrelationen zwischen den Bereichen Freunde, Gesundheit, Schule innerhalb von DoG ..	85
---	----

Tabelle 30

Korrelationen der Autonomieentwicklungsstufen und DoG, Bereich Freunde.....	86
---	----

Tabelle 31

Korrelationen der Autonomieentwicklungsstufen und DoG, Bereich Gesundheit.....	87
--	----

Tabelle 32

Korrelationen der Autonomieentwicklungsstufen und DoG, Bereich Schule.....	87
--	----

C Abbildungsverzeichnis

Abbildung 2

Motivationsarten 35

Abbildung 2

Beispiel für eine Delay-of-Gratification-Vignette (Vignette 3 aus dem Fragebogen) 60

Abbildung 3

Altersgruppen in Hinblick auf das Geschlecht 61

Abbildung 4

Geschlechtsspezifische Verteilung innerhalb der Klassen 62

Abbildung 5

Altersspezifische Verteilung in Hinblick auf das Geschlecht, getrennt nach Klassen 63

Abbildung 6

Mittelwerte der Autonomieentwicklungsstufen im Bereich Freunde getrennt nach Geschlecht 67

Abbildung 7

Mittelwerte der Autonomieentwicklungsstufen im Bereich Gesundheit getrennt nach Geschlecht 68

Abbildung 8

Mittelwerte der Autonomieentwicklungsstufen im Bereich Schule getrennt nach Geschlecht 68

Abbildung 9

Mittelwerte der Autonomieentwicklungsstufen im Bereich Freunde getrennt nach Altersgruppen 72

Abbildung 10

Mittelwerte der Autonomieentwicklungsstufen im Bereich Gesundheit getrennt nach Altersgruppen . 72

Abbildung 11

Mittelwerte der Autonomieentwicklungsstufen im Bereich Schule getrennt nach Altersgruppen 72

Abbildung 12

Mittelwerte von DoG für die Bereiche Freunde, Schule und Gesundheit, getrennt nach Geschlecht ... 82

Abbildung 13

Mittelwerte von DoG für die Bereiche Freunde, Gesundheit und Schule getrennt nach Alter..... 85

D Lebenslauf



Persönliche Daten

Name: Simone Wieser

Geburtsdatum: 17.09. 1983

Geburtsort: Graz

Staatsbürgerschaft: Österreich

Familienstand : ledig

Ausbildung

1988-1992: Volksschule Abfalter Salzburg

1992-1996: Privatgymnasium der Ursulinen Salzburg

1996-2000: Oberstufenrealgymnasium Salzburg BORG

2002- 2003: Psychologiestudium in Wien

2003-2006: Psychologiestudium in Salzburg

2006- 2009: Psychologiestudium in Wien (2. Abschnitt)

Berufserfahrung

- Praktikum: 6 - wöchiges Psychologisches Fachpraktikum an der Verkehrspsychologischen Untersuchungsstelle INFAR Salzburg
- Praktikum: 2 –wöchiges Betreuung von HIV Infizierten in betreuten Wohnstätten LIGHT

Sonstige Tätigkeiten

Flight Attendant bei Mercedes Salzburg Avag Gmbh 2003- 2008

Besondere Kenntnisse:

Fremdsprachen: Englisch, Spanisch

EDV Kenntnisse: MS Office (Word, Excel, Power Point), SPSS