



universität
wien

Diplomarbeit

Titel der Arbeit

„Erziehung zum Selbstwert?

Der Selbstwert und die wahrgenommene elterliche
Erziehung im Entwicklungsstadium der Adoleszenz“

Verfasserin

Christina Jachs

Angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, im Jänner, 2010

Studienkennzahl:

A298

Studienrichtung:

Psychologie

Betreuer:

Ass.- Prof. Mag. Dr. Harald Werneck

Danksagung

Ich danke...

Herrn Ass.- Prof. Mag. Dr. Harald Werneck für seine Betreuung und die Möglichkeit ein Thema zu wählen, welches mich von Kopf bis Fuß begeistern konnte.

Frau Prof. Mag. Susanne Klawora, Herrn Dir. HR Mag. Leo Ludick, Herrn Dipl.-Ing. Anton Schachl, Herrn Mag. P. Ferdinand Karer und Herrn Prof. OStR Mag. Johann Aschenberger für ihre offene Begegnung und die Erlaubnis, meine Erhebung in den jeweiligen Schulen durchzuführen.

Meinem Onkel Mag. Herbert Schwarz und meinem Cousin Mag. Roland Schwarz, die mir als Vertreter des Schulsystems den Kontakt zu zwei Direktoren ermöglicht und mir auf diese Weise wertvolle Stützen bei der Datensammlung waren. Ein großes Dankeschön gebührt meinem Onkel auch für das anschließende Korrekturlesen der Diplomarbeit.

Meinem Freund Martin, der mich in den letzten Jahren auf vielfältigste Weise unterstützt, gestärkt und auch ein Stück „meines Selbstwertes“ geprägt hat.

Das größte **DANKESSCHÖN** geht an meine Eltern Helene und Leo Jachs, die mich mein ganzes Leben lang auf meinem Weg begleitet und in meinen Träumen und Zielen bestärkt haben. Meine Eltern haben in mir den Glauben geweckt, dass man mit konkreten Zielen, Zusammenhalt und Liebe einfach alles erreichen kann.

Inhaltsverzeichnis

Einleitung und Überblick	9
I Theoretischer Teil	13
1 Die vielen Bilder der Adoleszenz	14
1.1 Adoleszenz aus der psychoanalytischen Sicht von Peter Blos	17
1.1.1 Die Latenzperiode	17
1.1.2 Die Präadoleszenz (10 bis 12 Jahre)	18
1.1.3 Frühadoleszenz (13 bis 15 Jahre)	18
1.1.4 Mittlere Adoleszenz (15 bis 17 Jahre)	19
1.1.5 Spätadoleszenz (18 bis 20 Jahre)	19
1.1.6 Postadoleszenz (21 bis 25 Jahre)	19
2 Begriffsvielfalt rund um das „Selbst“	21
2.1 Definitionen und Begriffsbestimmungen	21
2.1.1 Das Selbst	21
2.1.2 Das Selbstkonzept	23
2.1.3 Der Selbstwert bzw. das Selbstwertgefühl	24
2.1.4 Der Identitätsbegriff	26
3 Selbstwert- /Selbstkonzeptforschung	28
3.1 Modelle der Selbstwert- /Selbstkonzeptforschung	28
3.1.1 Eindimensionale Selbstwert- /Selbstkonzeptmodelle	28
3.1.2 Mehrdimensionale, hierarchische Selbstwert- /Selbstkonzeptmodelle	29
3.1.3 Horizontale Selbstkonzeptmodelle	32
3.2 Theorien der Selbstwert- /Selbstkonzeptforschung	33
3.2.1 Die Beiträge von William James (1842-1910)	33
3.2.2 Der symbolische Interaktionismus	34
3.2.3 Die Attachment-Theorie	35
3.2.4 Die Arbeiten von Morris Rosenberg (1922-1992)	36
3.2.5 Die Konzeption von Sigrun-Heide Filipp	37
3.2.6 Weitere und für die aktuelle Forschung bedeutende Ansätze	39
3.3 Erfassung des Selbstwertes und Selbstkonzeptes	40
4 Der Selbstwert und das Selbstkonzept als zentrales Thema in der Adoleszenz	42
4.1 Das Selbst im Jugendalter	42
4.2 Die Entwicklung des Selbstwertes und Selbstkonzeptes von der frühen bis zur späten Adoleszenz	44
4.2.1 Die Entwicklung des Selbstwertes und Selbstkonzeptes in der frühen Adoleszenz	44
4.2.2 Die Entwicklung des Selbstwertes und Selbstkonzeptes in der mittleren Adoleszenz	45
4.2.3 Die Entwicklung des Selbstwertes und Selbstkonzeptes in der späten Adoleszenz	45

5	Einflüsse auf den Selbstwert _____	47
	5.1 Einfluss anderer Personen („significant others“) _____	48
	5.1.1 Einfluss von Geschwistern bzw. der Geschwisterposition _____	49
	5.1.2 Einfluss von Freunden bzw. Gleichaltrigen _____	51
	5.1.3 Modell zum Einfluss elterlicher und freundschaftlicher Bindung _____	52
	5.2 Einfluss der Schule _____	54
	5.3 Einfluss der Freizeitaktivitäten _____	56
	5.4 Einfluss des Geschlechts und des Alters _____	57
	5.5 Einfluss des sozialen Milieus _____	61
6	Auswirkungen des Selbstwertes _____	63
7	Elterliche Erziehung _____	66
	7.1 Definitionen und Begriffsbestimmungen _____	66
	7.1.1 Sozialisation _____	66
	7.1.2 Familie _____	67
	7.1.3 Erziehung _____	68
	7.1.4 Erziehungsstil und elterliches Erziehungsverhalten _____	69
8	Erziehungs- / Erziehungsstilforschung _____	71
	8.1 Theorien der Erziehungs- / Erziehungsstilforschung _____	72
	8.1.1 Die drei Führungsstile nach Kurt Lewin und Mitarbeiter _____	72
	8.1.2 Erziehungsstildimensionen nach Reinhard und Anne-Marie Tausch _____	74
	8.1.3 Die drei Erziehungsmuster nach Diana Baumrind _____	75
	8.1.4 Erweiterung der drei Erziehungsmuster durch Maccoby und Martin _____	78
	8.1.5 Der Übergang von einer zwei- zu einer drei-dimensionalen-Lösung _____	79
	8.2 Erfassung elterlicher Erziehung _____	80
9	Stellenwert elterlicher Erziehung im Entwicklungsstadium der Adoleszenz _____	82
10	Determinanten des elterlichen Erziehungsverhaltens _____	84
	10.1 Jay Belsky's Prozessmodell: Die Determinanten elterlicher Erziehung _____	84
	10.1.1 Elterliche Entwicklungsgeschichte und ihre Persönlichkeitseigenschaften _____	85
	10.1.2 Individuelle Eigenschaften, Merkmale des Kindes _____	85
	10.1.3 Der soziale Kontext (Partnerbeziehung, soziale Netzwerke, Arbeit) _____	86
11	Auswirkungen elterlicher Erziehungsstile _____	87
12	Selbstwert und elterliche Erziehung im Entwicklungsstadium der Adoleszenz _____	89

II Empirischer Teil	97
13 Zielsetzung, Fragestellungen und Hypothesen	98
13.1 Zielsetzung	98
13.2 Fragestellungen und Hypothesen	98
13.2.1 Hauptfragestellungen und Hypothesen	98
13.2.2 Nebenfragestellungen und weitere Hypothesen	101
14 Methodik	103
14.1 Auswahl der Stichprobe	103
14.2 Eingesetzte Untersuchungsinstrumente und ihre Gütekriterien	103
14.2.1 Soziodemographische und biographische Daten	104
14.2.2 Multidimensionale Selbstwertkala	105
14.2.3 Zürcher Kurzfragebogen zum Erziehungsverhalten	109
14.3 Untersuchungsdurchführung	112
14.3.1 Untersuchungsplanung	112
14.3.2 Untersuchungsorganisation	112
14.3.3 Datenerhebung	113
15 Datenverarbeitung und Statistik	114
15.1 Fehlende Werte	116
16 Stichprobenbeschreibung	117
16.1 Geschlecht- und Altersverteilung	117
16.2 Schultypen-, Schulklassen- und Stadt-Land-Verteilung	118
16.3 Geschwister und Familienkonstellation	118
16.4 Elternstatus und Erziehung	119
16.5 Ausbildung, Beruf und Verdienst der Eltern	121
16.6 Sozialer Status	122
16.7 Vergleiche, Leistungen, Noten und LehrerInnen	123
16.8 Freunde und Beliebtheit	124
16.9 Gesundheit und Berufswunsch	126
17 Untersuchungsergebnisse	127
17.1 Erziehungsstiltypen	127
17.1.1 Elterliche Erziehungsstiltypen	127
17.1.2 Mütterliche Erziehungsstiltypen	130
17.1.3 Väterliche Erziehungsstiltypen	133
17.2 Geschlechtsunterschiede hinsichtlich der wahrgenommenen elterlichen Erziehung	135
17.3 Altersunterschiede hinsichtlich der wahrgenommenen elterlichen Erziehung	137

17.4	Geschlechts- /Altersunterschiede in der jugendlichen Selbstwertschätzung	140
17.5	Soziale elterliche Milieuunterschiede hinsichtlich des jugendlichen Gesamtselbstwertes	142
17.6	Elterliche Erziehungsstiltypen und der jugendliche Selbstwert	143
17.6.1	Elterliche Erziehungsstilunterschiede in Bezug auf den jugendlichen Selbstwert	143
17.6.2	Mütterliche Erziehungsstilunterschiede in Bezug auf den jugendlichen Selbstwert	146
17.6.3	Väterliche Erziehungsstilunterschiede in Bezug auf den jugendlichen Selbstwert	149
17.7	Einflussfaktoren auf den jugendlichen Gesamtselbstwert	152
17.7.1	Einflussfaktoren auf den weiblichen Gesamtselbstwert	154
17.7.2	Einflussfaktoren auf den männlichen Gesamtselbstwert	155
17.8	Zusammenhänge zwischen den elterlichen Erziehungsskalen und dem jugendlichen Selbstwert	156
17.9	Zusammenhänge mit dem leistungsbezogenen Selbstwert jugendlicher SchülerInnen	158
17.10	Einflussfaktoren auf den leistungsbezogenen Selbstwert jugendlicher SchülerInnen	161
18	Diskussion	163
19	Abstract	176
19.1	Deutsche Version	176
19.2	Englische Version	177
	Literaturverzeichnis	178
	Abbildungsverzeichnis	199
	Tabellenverzeichnis	200
ANHANG		202
	Anhang: Abbildungen	202
	Anhang: Tabellen	204
	Fragebogenbatterie	211

Einleitung und Überblick

Das Selbstbekenntnis von Virginia Satir (2000) leitet dieses außerordentlich interessante und fesselnde Forschungsthema ein:

Ich bin ich selbst. Es gibt auf der ganzen Welt keinen, der mir vollkommen gleich ist. Es gibt Menschen, die in manchem sind wie ich, aber niemand ist in allem wie ich. Deshalb ist alles, was von mir kommt, original mein; ich habe es gewählt. Alles, was Teil meines Selbst ist, gehört mir – mein Körper und alles, was er tut, mein Geist und meine Seele mit allen dazugehörigen Gedanken und Ideen, meine Augen und alle Bilder, die sie aufnehmen, meine Gefühle, gleich welcher Art: Ärger, Freude, Frustration, Liebe, Enttäuschung, Erregung; mein Mund und alle Worte, die aus ihm kommen, höflich, liebevoll oder barsch, richtig oder falsch, meine Stimme, laut oder sanft, und alles, was ich tue in Beziehung zu anderen und zu mir selbst. [...] Wie immer ich in einem Augenblick aussehe, was ich sage und tue, das bin ich. (S. 46)

Die Frage nach dem „Selbst“ beschäftigt die Menschen schon über Jahrtausende hinweg. Seit sich William James im Jahre 1890 mit systematischen Analysen zum Selbst befasste, gehört das erworbene Wissen, welches jede Person über sich selbst besitzt, zu den faszinierendsten Gegenständen psychologischer Forschung. Das Forschungsinteresse richtet sich seither einerseits darauf, wie das Wissen über uns selbst bzw. das, was wir über uns selbst zu wissen glauben, im Lebenslauf aufgebaut, gesichert und revidiert wird (prozessuale Aspekte), und andererseits interessiert die Forschung das Produkt dieser zahlreichen Aktivitäten (Inhalte des Wissenssystems und die Art ihrer Verknüpfung) (Filipp & Ferring, 2002). Eine wesentliche Veränderung des Selbsterlebens, des Denkens und Fühlens hinsichtlich der eigenen Person sowie der Stellung in der Welt findet sich vor allem im Entwicklungsstadium der Adoleszenz (Göppel, 1998). Selbstbewertungen und Konzepte des eigenen Selbst können starke Wirkungen entfalten, die vor allem bei negativen Selbstvorstellungen ungünstige und unerwünschte Auswirkungen auf den Jugendlichen haben können. Darüber hinaus stellen Selbstbewertungen einen wesentlichen Indikator für die psychische Gesundheit des Menschen dar. Den Forschungsfragen, wie beispielsweise auf welche Weise Selbstbewertungen und Selbstkonzepte entstehen, sich verändern oder zielgerichtet beeinflusst werden können, kommt somit eine zentrale Bedeutung zu. Des Weiteren interessiert sich die Forschung

für die Frage, welche Auswirkungen negative Selbstbewertungen mit sich bringen (Laskowski, 2000). Rosenberg (1979) fasst die unumstrittene Reichweite und Bedeutsamkeit des Selbstwertgefühles mit folgenden Worten zusammen: „The self-esteem motive intrudes on many of our daily activities, influencing what we say, how we act, what we attend to, how we direct our efforts, how we respond to stimuli“ (p. 260).

Auch der Vorgang der Erziehung besitzt in der Wissenschaft eine weit zurückreichende Tradition und gehört zum Erfahrungsbereich zahlreicher Kulturvölker (vgl. Kron, 2009). Erziehung ist angehalten, die Frage, wozu das instinkt-unsichere, weltoffene, entscheidungsfreie, hochgradig lernfähige und formbare Wesen Mensch erzogen werden soll, zu beantworten. Die jeweilige Generation greift dabei auf die in der Kultur entwickelten und überlieferten Ziele, Werte und Normen zurück (Fuhrer, 2005). Die Familie und elterliche Erziehung kann dabei im Entwicklungsstadium der Adoleszenz nicht nur als Ausgangspunkt adoleszenter Entwicklung, sondern auch als Gegenstand adoleszenter Lebensentwürfe angesehen werden (King, 2002). Die Pädagogische Psychologie diskutiert des Weiteren in den unterschiedlichsten Kontexten die Frage, welchen Einfluss die Eltern auf die Entwicklung ihrer Kinder ausüben bzw. ob diese überhaupt einen „prägenden“ Erziehungseffekt bewirken (Bromme, Rheinberg, Minsel, Winteler & Weidenmann, 2006). In der Erziehungsforschung hat sich besonders das Konzept des elterlichen Erziehungsstiles als nützlich erwiesen (Fuhrer, 2005).

Diese Diplomarbeit verfolgt unter anderem das Ziel, eine Verbindung zwischen dem Selbstwert und dem von Jugendlichen wahrgenommenen elterlichen Erziehungsverhalten herzustellen. Das Hauptaugenmerk richtet sich dabei auf die jugendliche Einschätzung eigener Selbstwertbereiche sowie auf elterliche Erziehungsdimensionen, die schließlich auch zu Erziehungsstilen zusammengefasst werden.

Der erste Teil dieser Diplomarbeit wird sich mit den theoretischen Grundlagen der Themen Adoleszenz, Selbst und Erziehung auseinandersetzen. Mit einer Darstellung der vielen Adoleszenzbilder wird zu Beginn der Arbeit auf die Besonderheit und Abgrenzung

dieser einschneidenden Lebensphase eingegangen. Im Anschluss befinden sich Begriffsdefinitionen sowie die Forschung inklusiver Modelle, Theorien und Erfassungsmethoden des Selbstwertes (als affektive, bewertende Komponente der Selbsteinstellung) im Betrachtungsblickpunkt. Es folgt eine gesonderte Darstellung des adoleszenten Selbst samt einzelner Entwicklungsphasen, bis schließlich noch auf verschiedenste Einflussfaktoren und Auswirkungen des Selbstwertes Bezug genommen wird. In einem nächsten großen Abschnitt dieser Arbeit stehen Begriffsbestimmungen und die Forschung inklusiver Modelle, Theorien und Erfassungsmethoden zum Themenbereich Erziehung im Betrachtungsfokus. Des Weiteren werden der Stellenwert elterlicher Erziehung im Entwicklungsstadium der Adoleszenz sowie Determinanten und Auswirkungen von Erziehungsstilen illustriert. Abschließend werden im theoretischen Teil dieser Arbeit Verbindungen und Zusammenhänge zwischen den beiden Konstrukten Selbstwert und Erziehung herausgearbeitet. Daraus ergaben sich schließlich auch die Fragestellungen der nachfolgenden empirischen Untersuchung.

Im zweiten Teil dieser Arbeit werden Zielsetzungen, Fragestellungen und Hypothesen erläutert, die eingesetzte Fragebogenbatterie und Methodik vorgestellt sowie die Untersuchung samt Ergebnissen und Interpretationen präsentiert.

I Theoretischer Teil

1 Die vielen Bilder der Adoleszenz

Die Adoleszenz (lat. *adolescere* = aufwachsen, heranwachsen) kann als Phase vielschichtiger körperlicher, kognitiver und sozialer Veränderungen bezeichnet werden. Kompetenzen zur Erfüllung von Aufgaben und Rollen des Erwachsenenalters müssen neu erworben werden, während Verhaltensformen und Privilegien der Kindheit aufgegeben werden müssen (Oerter & Dreher, 2008; Pinquart, Silbereisen & Wiesner, 2005). Die Adoleszenz kann somit als Übergangsphase von der Kindheit bis hin zum Erwachsenenalter verstanden werden und kennzeichnet vor allem einen psychosozialen und kognitiven Entwicklungsprozess (Streeck-Fischer, 2008). SoziologInnen sprechen in diesem Zusammenhang von der Jugend, PsychologInnen verwenden zumeist den Begriff der Adoleszenz, während die Biologen wiederum den Terminus Pubertät bevorzugen (Fend, 2003). Umgangssprachlich wird dieser Lebensabschnitt häufig als Jugendalter bezeichnet. In den Ausführungen dieser Arbeit ist die Rede von „Jugendlichen“ und „Adoleszenten“ bzw. der „Jugend“ oder „Adoleszenz“, falls keine genauere zeitliche Differenzierung notwendig ist (vgl. Baacke, 2003; Fend, 2003; Kasten, 1999). Der Beginn des Jugendalters kann nach Oerter und Dreher (2008) durch den Eintritt der Geschlechtsreife (Pubertät) markiert werden. Der Gebrauch des Begriffes „Adoleszenz“ wird in der internationalen Jugendforschung vorwiegend im Kontext entwicklungsbezogener Veränderungen herangezogen.

Somatisch (körperlich) gesehen besteht die Adoleszenz aus hormonellen, physiologischen und morphologischen Veränderungen, die alle im Dienste der Reifung des reproduktiven Systems zusammenwirken (Flammer & Alsaker, 2002). Durch die Ausbildung sekundärer Geschlechtsmerkmale verliert das vertraute Körperschema der Jugendlichen seine Gültigkeit und neue geschlechtsspezifische Funktionen müssen in das eigene Selbstbild integriert werden. Diese Auseinandersetzung mit dem eigenen Körper orientiert sich an Normen und Idealen, die das Bild einer erwachsenen Frau bzw. eines erwachsenen Mannes prägen (Oerter & Dreher, 2008). Die kognitive Entwicklung des Jugendalters zeichnet sich durch eine Erweiterung des Denk-, Introspektions- und Reflexionsvermögens aus. Neue Formen des Beobachtens, Vergleichens, Schlussfolgerns und Urteilens nehmen

ihren Lauf (Oerter & Dreher, 2008; Resch & Westhoff, 2008). In diesem Entwicklungsstadium erweitert sich zudem das soziale Wissen, dabei gewinnt vor allem das soziale Echo besondere Aufmerksamkeit. Diese Fähigkeiten und auch das Denken in abstrakten und hypothetischen Zusammenhängen ermöglichen den Jugendlichen, sich selbst komplexer wahrzunehmen, alternative Lebensziele durchzuspielen, langfristige Ziele festzulegen und fördern auf diese Weise die Entwicklung eines Selbstkonzeptes, einer Identität und die Ausbildung eines Norm- und Wertsystems. Die Zunahme abstrakten Denkens bietet den Jugendlichen demnach die Möglichkeit generalisierte Selbstbilder aufzubauen, die wiederum eine größere Resistenz gegenüber Veränderungen aufweisen (Pinquart & Silbereisen, 2002). Die Erweiterung der Handlungsspielräume in dieser Zeit geht mit Veränderungen zwischenmenschlicher Beziehungen, einer Übernahme neuer Rollen und vermehrten Anforderungen im sozialen Bereich einher (Oerter & Dreher, 2008). Das Leben im Jugendalter zunehmend mehr selbst zu bestimmen und Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten zu setzen, aber auch das Aufrechterhalten einer angemessenen Verbundenheit zu den Eltern stellen eine wichtige Basis für die Entwicklung der Persönlichkeit (Entwicklung einer Identität, Aufbau eines Selbstwertes etc.) dar (Pinquart & Silbereisen, 2002). Für Göppel (1998) zählt die Veränderung des Selbsterlebens, des Denkens und Fühlens bezüglich der eigenen Person und deren Stellung in der Welt zu den zentralsten Dingen in der Adoleszenz und auch nach Kreppner (1996) spiegelt sich die Entwicklung der Adoleszenz im Besonderen in der Entwicklung des Selbstwertes wieder. Baacke (2003) betont, dass das Selbst am Ende des Jugendalters soweit abgeschlossen sein sollte, dass es in der Lage ist, sich als ein verlässlicher Pfeiler der Identitätsentwicklung zu erweisen.

Nach Blos (2001) stellt die Adoleszenz einen zweiten Schritt zur Individualisierung dar, während der erste Schritt am Ende des zweiten Lebensjahres stattfindet, wenn das Kind die schicksalsträchtige Unterscheidung zwischen dem „Selbst“ und dem „Nicht-Selbst“ trifft. Ein ähnliches, jedoch wesentlich komplexeres Individualisationserlebnis findet sich in der Adoleszenz, welches in seinen letzten Auswirkungen zum Bewusstsein der Identität führt. Die langsame Lösung der emotionalen Bindungen an die Familie, das furchtsame

und zugleich freudige Eintreten in ein neues Leben, das dem Jugendlichen winkt, gehören zu den tiefsten Erlebnissen der menschlichen Existenz. Zu den Entwicklungsaufgaben in der Adoleszenz zählt Fend (1994, S. 179) die Berufsfindung (das Herausfinden, was man kann und möchte), die Partnerwahl, die Lebensstilwahl (Entwicklung geistiger Grundorientierung), die Bewältigung emotionaler Probleme (etwa die partielle Lösung von den Eltern), die Entwicklung neuer Fähigkeiten, die Intimbindung an Gleichaltrige des anderen Geschlechts, die Entfaltung der eigenen Geschlechtsrolle und den eigenen Körper zu bewohnen lernen. Diese Aufgaben haben zum Ziel, eine eigene Identität aufzubauen und eine von unmittelbaren Kontrollen unabhängige Selbstverantwortung und Selbstständigkeit einzuüben.

In der Literatur finden sich verschiedenste psychologische Adoleszenztheorien. Kognitive Entwicklungstheorien konzentrieren sich beispielsweise auf die sogenannten formalen Operationen des geistigen Funktionierens und beschreiben die typischen neuen Denkmöglichkeiten Jugendlicher. Die Psychoanalyse sieht in der Adoleszenz eine erneute Auseinandersetzung mit der Ödipus-Spannung und versteht das Entwicklungsstadium der Adoleszenz somit als Lebensphase der Findung einer psycho-sexuellen Identität und einer neuen Position gegenüber der Elterngeneration. Entwicklungsaufgabentheorien gehen hingegen von spezifischen Aufgaben aus, welche die Gesellschaft sowie die körperliche Reifung an die jungen Menschen stellen (das Erlernen eines Berufes, das Erlangen einer größeren Selbstständigkeit und der Aufbau von partnerschaftlichen Beziehungen gelangen ins Zentrum). Verschiedenste Identitätstheorien erkennen das Stadium der Adoleszenz als Höhepunkt der Auseinandersetzung mit der eigenen Identität an (Flammer & Alsaker, 2002).

Nach Steinberg (2008, S. 7), der in dieser Arbeit als Vertreter einer psychologischen Herangehensweise an jugendliche Entwicklungsphasen fungieren soll, spannt sich der Zeitraum der Adoleszenz über eine zehnjährige Entwicklungsperiode. Sozialwissenschaftler, die sich mit der Adoleszenz auseinandersetzen, gliedern diese Periode im Allgemeinen in eine „frühe Adoleszenz“, welche der Altersspanne zwischen 10

und 13 Jahren entspricht. Die „mittlere Adoleszenz“ wird den 14-17jährigen Jugendlichen zugeteilt und die „späte Adoleszenz“ erstreckt sich zwischen dem 18. und 21. Lebensjahr. Des Weiteren stellt Steinberg (2008) eine Phase zur Diskussion, die sich zwischen dem 18. und 25. Lebensjahr vollzieht und sozusagen einen Übergang ins Erwachsenenalter darstellt.

Auf Peter Blos, der im Umfeld von Sigmund und Anna Freud sowie Erik Erikson gearbeitet hat, geht eine wesentliche Erweiterung des psychoanalytischen Phasenmodells der Entwicklung zurück. Diese Feinstruktur der einzelnen Entwicklungsphasen zeigt sehr schön, wie sich die kindliche zur erwachsenen Persönlichkeit wandelt (Fend, 2003). Im Folgenden wird die Feinstruktur der Entwicklungsphasen nach Peter Blos genauer dargestellt.

1.1 Adoleszenz aus der psychoanalytischen Sicht von Peter Blos

Der Weg durch die Adoleszenzperiode vollzieht sich nach Blos (2001, S. 66-182) weder in einem gleichmäßigen Tempo noch in einer geraden Linie. Die Ziele und Errungenschaften des geistigen Lebens, welche die verschiedenen Phasen der Adoleszenz charakterisieren, stellen sich meist vielfältig in Richtung und heterogen in Qualität dar. Trotz einer außerordentlichen Elastizität der psychologischen Bewegung, die der spektakulären Mannigfaltigkeit der Adoleszenzperiode zugrunde liegt, besteht für Peter Blos eine geordnete Sequenz der psychischen Entwicklung und es können deutlich gegeneinander abgegrenzte Phasen beschrieben werden.

1.1.1 Die Latenzperiode

Blos (2001) benennt die Jahre, die zwischen der frühen Kindheit und der Adoleszenz liegen, als „Latenzperiode“. In dieser Periode werden neue physische und geistige Fähigkeiten entwickelt, neue Wege zur Beherrschung sozialer Einordnungsprobleme in die Umgebung gefunden. Sie erweitert aber auch die konfliktfreie Sphäre des Ich, schafft stabilere und weniger ambivalente Objektbeziehungen und entwickelt gut

funktionierende und zuverlässige Methoden zur Erhaltung des Selbstbewusstseins (Realitätsprüfung, Identifizierungen etc.). Dem Kind werden für die Ich-Entwicklung jene Mittel in die Hand gegeben, die es braucht, um sich auf die Begegnung mit der vermehrten Triebzufuhr vorzubereiten. In dieser Phase sprechen Kinder eifrig auf normative soziale Einrichtungen an, wie zum Beispiel auf Erziehung, Schule etc., um sich ein Wertmodell zu schaffen, das ihr Integrationsverhalten fördert.

1.1.2 Die Präadoleszenz (10 bis 12 Jahre¹)

Diese Zeit zeichnet sich nach Blos (2001) durch eine Zunahme des Triebdruckes aus, jedes Erlebnis kann sexuell stimulierend wirken – sogar jene Phantasien und Handlungen, die offenbar jeder erotischen Bedeutung entbehren. Was auch immer die Erziehung bisher an Triebbeherrschung und sozialer Einordnung erreicht hat, scheint nun zur Auflösung verurteilt zu sein. Die psychologische Entwicklung verläuft in der Phase der Präadoleszenz bei den beiden Geschlechtern verschieden ab. Während die Jungen über prägenitale Triebbesetzungen zur genitalen Orientierung gelangen und sich vermehrt durch ein protziges, übertriebenes Verhalten und Größenideen bemerkbar machen, zeigen die Mädchen ein eher jungenhaftes Benehmen, wenden sich dann allerdings viel schneller und stärker dem anderen Geschlecht zu.

1.1.3 Frühadoleszenz (13 bis 15 Jahre)

In der Frühadoleszenz richten sich Jungen und Mädchen ungestümer nach libidinösen, extrafamiliären Objekten. Somit hat der echte Trennungsprozess von den frühen Objektbindungen begonnen. In dieser Altersspanne haben Werte, Maßstäbe und moralische Gesetze eine relativ große Unabhängigkeit von der elterlichen Autorität erworben. Der junge Adoleszent wendet sich sozusagen „zum Freunde“, Freunde erwerben somit eine vorher unbekannte Wichtigkeit und Bedeutung. Jungen schließen in dieser Zeit Freundschaften, die eine Idealisierung des Freundes verlangen, während sich die Idealisierung bei Mädchen typischer Weise in Form einer „Schwärmerei“ darstellt. Die

¹ Die Ergänzung spezifischer Altersangaben zu den einzelnen Entwicklungsphasen wurde von Fend (2003, S. 91-93) übernommen.

gewählten Objekte haben dabei entweder eine partielle Ähnlichkeit oder eine auffallende Unähnlichkeit mit den Eltern (Blos, 2001).

1.1.4 Mittlere Adoleszenz (15 bis 17 Jahre)

Die eigentliche Adoleszenz, von Blos (2001) als mittlere Adoleszenz beschrieben, ist durch ein tieferes bzw. intensiveres emotionales Erleben samt größerem Spielraum gekennzeichnet. Die narzisstische Qualität der Persönlichkeit nimmt bei beiden Geschlechtern in dieser Phase zu. Die Jugendlichen beschäftigen sich vordergründig mit der Frage „Wer bin ich?“, begleitet von Phantasien über ideale Freundschaften und Zukunftsträume (vgl. Fend, 2003). Zur eigentlichen Adoleszenz gehört auch das einzigartige Gefühl der „zärtlichen Liebe“, diese geht oft dem heterosexuellen Experimentieren voraus. Die vorübergehend „frei vagabundierende Libido“ sucht schließlich immer gezielter nach festen Affektbesetzungen (Blos, 2001).

1.1.5 Spätadoleszenz (18 bis 20 Jahre)

Die Spätadoleszenz stellt nach Blos (2001) eine Art Niedergang der Adoleszenz dar, in der das Individuum Zuwachs an zweckbedingten Handlungen, gesellschaftlicher Integration, Berechenbarkeit, Stetigkeit der Gefühle und Stabilität der Selbstachtung erhält. Es kommt zu einer größeren Einheitlichkeit der Affekt- und Willensprozesse und es zeichnen sich jene Dinge ab, die im Leben wirklich wichtig sind. Dabei existieren stabilere Anordnungen der Ich-Funktionen und –Interessen, eine Konstanz der Identität, eine relativ konstante Objektbesetzung und Selbstdarstellung sowie eine Stabilisierung des geistigen Apparates, der nun automatisch die Integrität des psychischen Organismus sichert.

1.1.6 Postadoleszenz (21 bis 25 Jahre)

Der Übergang von der Adoleszenz zum Erwachsenensein ist nach Blos (2001) durch eine Zwischenphase charakterisiert, die sogenannte Postadoleszenz. Die psychische Struktur ist in dieser Phase bereits gefestigt und erlaubt dem Postadoleszenten sich dem Harmonisierungsproblem seiner Persönlichkeitsbestandteile zuzuwenden. Durch den

Abschluss der Adoleszenz sind Konflikte keineswegs gelöst, aber sie werden spezifiziert, und gewisse Konflikte werden im Bereich des Ichs als Lebensaufgaben integriert. Aufgabe der Postadoleszenz bleibt es, verschiedenste Wege zu finden, um diese Aufgaben in der Außenwelt verwirklichen zu können.

2 Begriffsvielfalt rund um das „Selbst“

2.1 Definitionen und Begriffsbestimmungen

Das Selbst scheint bereits seit den Anfängen der akademischen Psychologie geradezu das Konzept „par excellence“ für die Wissenschaft zu sein, wenn es darum geht, die Psyche des Menschen zum Gegenstand zu haben (Staudinger & Greve, 1997). Das Selbst, das Selbstkonzept, der Selbstwert und die Identität gehören zu den meist verwendeten und diskutierten Begriffen in der Literatur zur Adoleszenz (Flammer & Alsaker, 2002). Die Literatur zu diesen Konstrukten zeigt allerdings eine bestehende Uneinigkeit und Heterogenität in der Begriffsbestimmung. In der angloamerikanischen Fachliteratur werden zum Beispiel die Begriffe „Selbstwertschätzung“ und „Selbstkonzept“ häufig synonym verwendet (vgl. Flammer & Alsaker, 2002; Greve, 2000; Hattie & Marsh, 1996), die Konstrukte beziehen sich dabei wesentlich auf mehr oder weniger überdauernde, selbstbezogene Kognitionen. Des Weiteren tendieren Autoren wie beispielsweise Mummendey (2006) dazu, den Begriff des „Selbst“ im wissenschaftlichen Diskurs durch den des „Selbstkonzeptes“ zu ersetzen. Auch der Gebrauch des Identitätsbegriffes wird in mannigfachen kultur- und sozialwissenschaftlichen Disziplinen gelegentlich inflationär verwendet und drückt nach Mummendey (2006) nichts grundsätzlich Anderes aus als die Begriffe „Selbst“ und „Selbstkonzept“. Im Folgenden werden diese vielfältig beschriebenen Konstrukte genauer ausgeführt und ihre unterschiedlichen Definitionsansätze beleuchtet.

2.1.1 Das Selbst

Die Geschichte des Begriffes „Selbst“ verzeichnet neben einer philosophischen Vorgeschichte auch von Anfang an eine starke Prägung von Seiten der klinischen und psychoanalytischen Theorienbildung (Staudinger & Greve, 1997). Die Fähigkeit zur Selbstreflexion kann als zentrales Merkmal des Menschseins beschrieben werden. Menschen haben die Möglichkeit sich selbst zum Objekt ihrer Betrachtung zu machen und verfügen über ein „Selbst“. Die Art und Weise, in der sich die Menschen wahrnehmen und

bewerten, hat wiederum bedeutsame Auswirkungen auf ihr Erleben und Verhalten (Schütz, 2000). Das Selbst wird von Staudinger und Greve (1997) nicht nur als Produkt, sondern gewissermaßen auch als „Motor“ der Entwicklung aufgefasst. Viele Erklärungsansätze favorisieren, dass das Selbst ein Produkt aus der Beziehung zwischen dem Individuum und seiner sozialen Umwelt darstellt (Fuhrer, Kaiser & Hangartner, 1995). Für Baumeister (1999) setzt sich das Selbst aus einem reflexiven Bewusstsein und einem zwischenmenschlichen Dasein zusammen und erfüllt zusätzlich noch eine exekutive Funktion. Marx (2001) stellt das Selbst als ein mehrdimensionales Konstrukt, welches sich aus drei Komponenten (Selbstkonzept, Selbstwertgefühl und Selbstkontrolle) zusammensetzt, dar.

Nach Schachinger (2005) verbirgt sich hinter dem Selbst ein umfassendes, tiefgründiges Bild des Menschen, dessen Wahrheiten stets unerforscht bleiben und mit der gängigen naturwissenschaftlichen Methodik nicht ergründet werden können. Das Selbst kann somit als eine abstrakte und nicht greifbare Wesenheit aufgefasst werden. Mummendey (2006) schlägt für den wissenschaftlichen Diskurs vor, statt dem Begriff „Selbst“ besser von „Selbstkonzepten“ zu sprechen, da das „Selbst“ ein wissenschaftlich weniger geeigneter Begriff sei und in gewisser Weise zu Irreführungen verleite. Bereits Baumeister (1997) befasst sich mit der Tatsache, dass der Begriff des „Selbst“ durch die mannigfache Nutzung im Alltag nur sehr schwer auf eine Definition zu bringen ist. Nach Oerter und Dreher (2008) kann das Selbst im phänomenologischen Sinn mit der Selbstwahrnehmung oder Selbsterkenntnis gleichgesetzt werden, während man in einem spezifischeren Sinne vom Selbstkonzept spricht.

In der Entwicklungs- und Persönlichkeitspsychologie wird unter dem Selbst einer Person ein dynamisches System verstanden, das sowohl die auf die eigene Person bezogenen Selbstbeschreibungen bzw. Selbstbewertungen enthält als auch die auf diese Inhalte bezogenen Prozesse umfasst (Krampen & Greve, 2008). Die Auffassung der Entwicklungs- und Persönlichkeitspsychologie wird für diese Arbeit übernommen.

2.1.2 Das Selbstkonzept

Das Selbstkonzept kann nach Mummendey (2006) als die Gesamtheit der auf die eigene Person bezogenen Beurteilungen und Bewertungen eines Individuums, sozusagen als Gesamtheit der Einstellungen zu sich selbst definiert werden. Jacobs, Bleeker und Constantino (2003) fassen im Selbstkonzept die Summe persönlicher Eigenschaften, Fähigkeiten sowie Einstellungen und Werte, die sich ein Individuum selbst zuschreibt, zusammen. Nach Markus und Wurf (1987) handelt es sich beim Selbstkonzept um ein dynamisches System, welches sich aus einer Sammlung von Selbstrepräsentationen zusammensetzt.

Baumeister (1997) definiert den Begriff Selbstkonzept folgendermaßen:

The term self-concept refers to the totality of inferences that a person has made about himself or herself. These refer centrally to one's personality traits and schemas, but they may also involve an understanding of one's social roles and relationships. (p. 681)

Das Selbstkonzept ist nach Tausch und Tausch (1998) sowohl das unbewusste als auch das bewusste Bild, welches wir von der eigenen Person haben und sich aus gemachten Erfahrungen, die sich vor allem aus Begegnungen mit anderen Personen ergeben, bildet. Das Konzept „Ich selbst“ ist demnach ein erworbenes und erlerntes Konzept, welches sich aus Wahrnehmungen und Erfahrungen, wesentlichen Charakteristiken und Empfindungen, die der Mensch mit und über sich hat, zusammensetzt. Das Selbstkonzept kann nach den Autoren Tausch und Tausch (1998) auch als „Summe von abstrahierten wesentlichen Charakteristika eines Menschen“ (S. 5) über sich selbst definiert werden. Für Filipp und Ferring (2002) stellt das selbstbezogene Wissenssystem als „Selbstkonzept“ eine „mentale Repräsentation der eigenen Person“ dar (S. 192), das Selbst wird somit im Selbstkonzept abgebildet. Zugleich werden die unterschiedlichen Domänen des Wissens über die eigene Person hervorgehoben, im Plural ist von einzelnen Selbstkonzepten oder Selbstkonstrukten die Rede. Für Gecas (1982) stellt das Selbstkonzept ein Produkt der reflexiven Aktivität des Selbst dar und meint damit jenes individuelle Konzept, welches man sich als physische, soziale, spirituelle und moralische Wesenheit zuschreibt. Nach Laskowski (2000) betrachten einige Wissenschaftler das Selbstkonzept als einen Teilaspekt der Identität. Schachinger (2005) weist dazu allerdings auf einen

unterschiedlichen Gebrauch des Begriffes in verschiedenen Wissenschaftsdisziplinen hin. Während in der Psychologie der Begriff des Selbstkonzeptes gebräuchlicher ist, wird in der Soziologie vermehrt der Identitätsbegriff herangezogen. Flammer und Alsaker (2002) schlagen folgende Arbeitsdefinition des Selbstkonzeptes vor:

Das Selbstkonzept ist eine Organisation von hauptsächlich evaluativen Vorstellungen und Überzeugungen, die eine Person von sich selbst hat. Diese Überzeugungen berühren sowohl individuelle Charakteristika (z.B. physische Merkmale, Dispositionen) und Handlungen als auch Gefühle und Gedanken und werden in hohem Maß aufgrund von Interaktionen mit anderen Menschen in einem bestimmten sozio-kulturellen Kontext gebildet. Sie sind um verschiedene Facetten herum organisiert, die in Beziehung zueinander stehen. Das Selbstkonzept spielt eine wichtige Rolle bei der Selektion, Verarbeitung und Interpretation von Informationen. (S. 148)

Zur groben Orientierung wird häufig eine grundlegende Trennung zwischen Selbstbeschreibungen und Selbstbewertungen vorgenommen (vgl. Moschner & Dickhäuser, 2006; Oerter & Dreher, 2008). Der Begriff „Selbstkonzept“ wird im Sinne dieser Trennung als ein deklaratives Konzept der Kognition einer Person über sich selbst definiert (Moschner & Dickhäuser, 2006). Das Selbstkonzept wird somit deskriptiv als Bild der eigenen Person gesehen (vgl. Schachinger, 2005; Schütz, 2005), während die Selbstwertschätzung als evaluative Komponente, Bewertung des Selbstbildes definiert wird (Schütz & Sellin, 2006). An dieser grundlegenden Trennung zwischen Selbstbewertungen und Selbstbeschreibungen orientiert sich auch die vorliegende Arbeit.

2.1.3 Der Selbstwert bzw. das Selbstwertgefühl

William James (1890) entwickelte die berühmte Formel:

$$\text{Self-esteem} = \frac{\text{Success}}{\text{Pretensions}}$$

So our feeling in this world depends entirely on what we back ourselves to be and do. It is determined by the ratio of our actualities to our supposed potentialities; a fraction of which our pretensions are the denominator and numerator our success. (p. 310)

Ebenso bekannt ist die Darstellung des Selbstwertgefühls als „Einstellung zu sich selbst“ (Rosenberg, 1965). Coopersmith (1967) vereint im Begriff des Selbstwertgefühles das persönliche Werturteil einer Person, welches sich vergleichbar mit Rosenberg (1965) durch die individuelle Einstellung zu sich selbst ausdrückt. Ähnlich definieren Tausch und Tausch (1998) den Selbstwert, nämlich als „gefühlsmäßige wertende Einstellung einer Person zu sich selbst“ (S. 51). Nach Leary, Tambor, Terdal und Downs (1999) basiert der Selbstwert auf affektbeladenen Selbst-relevanten Kognitionen. Für Brown (1993) bezieht sich der Selbstwert ebenfalls auf einen affektbezogenen Prozess, während Frey und Benning (1983) zu dem Begriff des Selbstwertgefühles wiederum alle bewerteten Kognitionen aufsummieren. Für Harter (1995) repräsentiert der Selbstwert das Ausmaß, inwieweit sich eine Person selbst mag, akzeptiert bzw. respektiert (vgl. Rosenberg, 1986). Damit stehen nach Marx (2001) neben den Fragen „Wie nehme ich mich selber wahr?“ und „Wie unterscheide ich mich von den anderen?“ ebenso die Gefühle, die Menschen sich selbst gegenüber haben, im Mittelpunkt. Nach Branden (2005) spiegelt das Vertrauen auf den eigenen Verstand und das Wissen, dass man es wert ist, glücklich zu sein, die Essenz des Selbstwertgefühles wieder (vgl. Waibel, 1994). Für Maag-Merki (2006) beantwortet der Selbstwert die Fragen „Wie bin ich?“ und „Bin ich mit mir zufrieden?“ Rosenberg (1979) geht sogar noch weiter mit seiner Meinung, dass der Mensch kaum in der Lage sei, etwas wahrzunehmen, ohne es zu bewerten. Nach dieser Annahme wären sozusagen alle Selbstwahrnehmungen gleichzeitig Selbstbewertungen.

Die Gesamtheit der Bewertungen, Merkmale, Eigenschaften und Fähigkeiten, die sich eine Person selbst zuschreibt, ergibt nach Moschner und Dickhäuser (2006) das globale Selbstwertgefühl. Nach Marx (2001) bildet sich aus bereichsspezifischen Selbstkonzepten (Aussehen, kognitive Kompetenz, Peerakzeptanz, Sportkompetenz etc.) in ihrer individuellen Gesamtheit das allgemeine Selbstwertgefühl von Jugendlichen. Die jeweilige Gewichtung der verschiedenen Selbstwertdimensionen kann nach Frey und Benning (1983) dabei sowohl interindividuell als auch intraindividuell variieren (vgl. Moschner & Dickhäuser, 2006).

In dieser Arbeit werden die Begriffe „Selbstwert“ und „Selbstwertgefühl“ synonym verwendet und als affektive, bewertende Komponente der Selbsteinstellung (vgl. Mummendey, 2006) definiert. Man spricht in diesem Zusammenhang auch von einer Evaluation der Inhalte des Selbstkonzeptes (vgl. Baumeister, 1993; Jacobs et al., 2003). Der Selbstwert kann durch eine Eigenschaftskomponente („trait“, „baseline self-esteem“) und eine Zustandskomponente („state“, „barometric self-esteem“) gekennzeichnet werden. Somit ist einerseits von einem stabilen Anteil des Selbstwertes auszugehen, der als Personenmerkmal gesehen werden kann, und andererseits sind Schwankungen in Abhängigkeit von situativen Veränderungen zu verzeichnen (Schütz, 2005; Steinberg, 2008).

2.1.4 Der Identitätsbegriff

Der Begriff der Identität bezieht sich zunächst einmal auf eine einzigartige Kombination von persönlichen und unverwechselbaren Daten eines Individuums, wie z.B. auf den Namen, das Alter, das Geschlecht und den Beruf. Durch diese Daten kennzeichnet und unterscheidet sich das Individuum von anderen Personen. In einem engeren psychologischen Sinn versteht sich die Identität als einzigartige Persönlichkeitsstruktur. Zum Verständnis der Entwicklung im Jugendalter ist noch eine dritte Komponente der Identität wichtig, nämlich das eigene Verständnis für die Identität, einerseits die Selbsterkenntnis und andererseits der Sinn für das, was man ist bzw. sein möchte (Oerter & Dreher, 2008). Nach Pinquart und Silbereisen (2002) wird der Identitätsbegriff traditionell als „Erleben der Kohärenz der Persönlichkeit und der Kontinuität über die Zeit“ (S. 110) charakterisiert.

In der Entwicklungspsychologie wurde die Identität anfänglich als ein globales Konstrukt aufgefasst, spätere Annahmen unterscheiden auch bereichsspezifische Identitäten, diese werden allerdings nicht völlig voneinander unabhängig gesehen. Der Identitätsbegriff hat nach Göppel (2005) auch immer etwas mit einem „sich-selber Wahrnehmen“, „sich-selber Fühlen“, „sich-selber Verstehen“, „sich-selber Einordnen“, „sich-selber Abgrenzen“ des Menschen zu tun. Identität kann nach Levita (2002, S. 197) zusammenfassend als Art und

Weise, „wie ein Mensch sich in der Welt einrichtet“, definiert werden. Wer Identität besitzt, ist für Baacke (2003) unterscheidbar von anderen und ist sich auch dessen bewusst. Bei der Identitätsentwicklung geht es somit um die Herstellung einer Verbindung zwischen einem subjektiven Innen und einem gesellschaftlichen Außen (Streeck-Fischer, 2008). Nach Baumeister (1997) vereint die Identität die zahlreichen Definitionen, Eigenschaften und Rollen des Selbst. Auch nach Flammer und Alsaker (2002) beinhaltet die Identität das Ergebnis einer aktiven Suche, Definition oder Konstruktion des Selbst. Es werden aufgrund der verschiedenen Forschungsansätze von Flammer und Alsaker (2002) verschiedene Arbeitsdefinitionen vorgeschlagen. Ein Definitionsansatz beruht auf den frühen Schriften von Erikson und lautet:

Identität ist als ein Gefühl der Identität, d. h. der Kontinuität und Einigkeit mit sich selbst zu verstehen. Dieses Gefühl der Identität wird durch Interaktion mit anderen und im Kontext der eigenen Kultur gebildet, und es ist als Prozess zu verstehen, der lebenslang dauert. (S. 157)

Die Autoren Flammer und Alsaker (2002) formulieren schließlich ihre eigene Arbeitsdefinition zum Begriff Identität, die folgendermaßen lautet:

Identität ist als Kern des Selbstsystems anzusehen, das, was dem erlebenden Selbst am meisten entspricht. Sie besteht aus den für die Person wichtigsten Selbstdefinitionen, welche ihr helfen, Kontinuität und Kongruenz über Zeit und Situation hinweg zu empfinden. Geraten diese Selbstdefinitionen in Gefahr, dann werden die Gefühle der Kontinuität und Kongruenz bedroht, was zu existenzieller Angst, einem beschädigten Selbstwert und Verwirrung führen kann. (S. 157)

3 Selbstwert- /Selbstkonzeptforschung

In der Selbstkonzeptforschung geht es weniger darum, die individuellen Merkmalsausprägungen eines Menschen objektiv zu erfassen, sondern darum, zu erfahren, wie sich Menschen selbst sehen, sozusagen um ein „geäußertes subjektives Selbstbild“. Die Selbstkonzeptforschung interessiert sich in diesem Zusammenhang für die gesamte Art und Weise der Selbstrepräsentation eines Individuums inklusiver möglicher Selbstdarstellungstendenzen (Mummendey & Grau, 2008). Im Folgenden werden verschiedene Strukturmodelle des Selbstwertes- Selbstkonzeptes beschrieben und unterschiedliche traditionelle sowie aktuelle theoretische Ansätze vorgestellt, welche die Vorgänge des Selbstwertes und Selbstkonzepts in ihrer Vielfältigkeit zu beschreiben versuchen.

3.1 Modelle der Selbstwert- /Selbstkonzeptforschung

3.1.1 Eindimensionale Selbstwert- /Selbstkonzeptmodelle

Für eindimensionale Selbstkonzeptmodelle ist eine Aneinanderreihung und Nebeneinanderstellung einzelner Selbstkonzeptbereiche charakteristisch. Die einzelnen Leistungen, Fähigkeiten und Fertigkeiten werden hierbei nicht als einander über- oder untergeordnet angesehen, hinter ihnen steht sozusagen ein einziges gemeinsames Konzept. Das Maß des Selbstkonzeptes würde sich dementsprechend aus der Addition der einzelnen Selbstkonzepte ergeben (Mummendey, 2006).

Globale Selbsteinschätzungen wurden ursprünglich als „globales Selbstwertgefühl“ (vgl. Rosenberg, 1965), „Selbstwert“, „totales Selbstkonzept“ oder „generelles Selbstkonzept“ (vgl. Marsh, 1989) bezeichnet (Harter, 1999; Marsh, Parada & Ayotte, 2004). Dabei ist ein zentraler Faktor, dass die globale Selbsteinschätzung explizit durch eine eigene Gruppe von Items erfasst wird und nicht aus der Summe mehrerer verschiedener Selbstkonzeptbereiche resultiert (Harter, 1995, 1999). Eindimensionale Modelle können auch als sogenannte „unidimensionale, general-factor-Modelle“ bezeichnet werden, da

bei diesen entweder ein genereller Selbstkonzeptfaktor resultiert oder ein genereller Faktor über spezifischere Faktoren dominiert (Marsh & Hattie, 1996). Byrne (1996, S. 9-15) unterscheidet bei eindimensionalen Modellen grundsätzlich zwischen einem „nomothetischen“ und einem „wahren“ eindimensionalen Modell. Das nomothetische Modell ist dabei der ältere Ansatz in der Forschung und entspricht den von Marsh und Hattie (1996) bezeichneten „general-faktor-Modell“. Es besteht aus verschiedenen, gleich gewichteten Bereichen, die zu einem generellen Selbstkonzept bzw. Selbstwert addiert werden können. Das „wahre“ eindimensionale Modell, welches sich nach Byrne (1996) auch bei Rosenberg wiederfindet, setzt sich aus mehreren Items zusammen, die wiederum den globalen Selbstwert messen (vgl. Rosenberg Self-Esteem Scale, 1965). Als ein weiterer Vertreter dieser „unidimensionalen“ Modelle gilt Stanley Coopersmith (1967), der argumentiert, dass Kinder keine differenzierten Domänen bei ihrer Selbstbewertung unterscheiden. Auch wenn die Einfachheit für eindimensionale Modelle spricht, sprechen verschiedenste Untersuchungen für eine Mehrdimensionalität von Selbstkonzepten (Mummendey, 2006). Autoren wie beispielsweise Harter (1998) weisen allerdings darauf hin, dass durch eine multidimensionale Auffassung nicht gleichzeitig die Existenz und Bedeutung globaler Konstrukte, wie z.B. der globale Selbstwert, aufgegeben werden dürfen, da dieses Ganze ebenso eine Person ausmacht wie auch die einzelnen Bereiche des Konstrukts.

3.1.2 Mehrdimensionale, hierarchische Selbstwert- /Selbstkonzeptmodelle

Byrne (1996, S. 15-22) untergliedert das mehrdimensionale Selbstkonzept in fünf unterschiedliche Strukturmodelle:

- 1) Das unabhängige Faktorenmodell, welches sich aus mehreren nicht oder nur schwach miteinander korrelierenden Bereichen zusammensetzt. Dieses Strukturmodell steht im Widerspruch zu den eindimensionalen Modellen, da bei unabhängigen Modellen kein Generalfaktor im Sinne des „Spearman's g“ angenommen wird (Byrne, 1996; Marsh & Hattie, 1996).

- 2) Das korrelierende Faktorenmodell mit der Annahme, dass die einzelnen Selbstkonzeptbereiche des Modelles sowohl untereinander als auch mit dem allgemeinen Selbstkonzept korrelieren (Byrne, 1996).
- 3) Das kompensatorische Selbstkonzeptmodell, bei dem davon ausgegangen wird, dass sich ein positives allgemeines Selbstkonzeptmodell nur aufrecht erhalten kann, wenn die einzelnen Selbstkonzeptbereiche gegenseitig kompensierend wirken (Byrne, 1996).
- 4) Das taxonomische Modell, welches von Guilfords Intelligenzmodell inspiriert wurde und nach Marsh und Hattie (1996) einem faktoriellen Design zugrunde liegt. Dieses Strukturmodell weist aufgrund der zahlreichen Varianten an Selbstkonzeptdimensionen, Facetten und Stufen eine hohe Komplexität der theoretischen Struktur auf (Byrne, 1996). Es ermöglicht zudem eine Vielfalt an strukturellen und prozessualen Komponenten des Selbstkonzeptes zu kombinieren (Marsh & Hattie, 1996).
- 5) Das hierarchische Selbstkonzeptmodell. Bei hierarchischen Selbstkonzeptmodellen handelt es sich bei dem allgemeinen Selbstkonzept um einen Faktor höherer Ordnung. Dieser umfasst multiple, bereichsspezifische Selbstkonzepte, die einerseits zwar miteinander korrelieren, andererseits aber als getrennte und eigenständige Konstrukte aufgefasst werden können (Byrne, 1996; Mummendey, 2006).

Bei hierarchischen Selbstkonzeptmodellen stellt sich zumeist die Frage der Kausalität ihrer Komponenten. Es besteht daher eine Uneinigkeit darüber, ob es sich bei Selbstkonzeptmodellen um ein Bottom-up-Modell (Veränderungen bei den zusammengefassten, bereichsspezifischen Selbstkonzepten haben Auswirkungen auf das globale Selbstkonzept) oder um ein Top-down-Modell (ein verändertes globales Selbstkonzept wirkt sich auf bereichsspezifische Selbstbilder aus) handelt. Für beide Modellvarianten gibt es Verfechter, wobei der Bottom-up-Ansatz meist bevorzugt wird (Marsh & Yeung, 1998; Mummendey, 2006).

Ein richtungsweisendes und empirisch überprüfbares hierarchisches Modell stellt das Selbstkonzeptmodell von Shavelson, Hubner und Stanton (1976) dar (s. Abbildung 1).

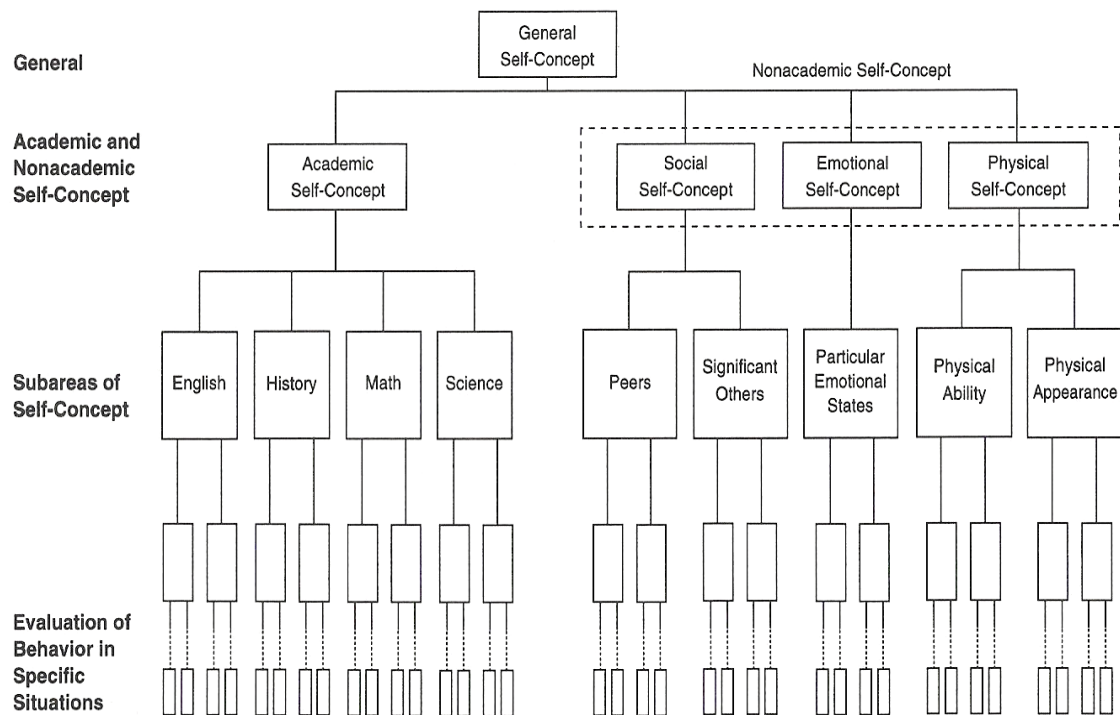


Abbildung 1: Hierarchisches Selbstkonzeptmodell (Shavelson, Hubner & Stanton, 1976, S. 413)

Dieses Modell zeichnet sich durch folgende Charakteristika aus: Das Selbstkonzept ist strukturiert und organisiert. Die großen Mengen an Informationen werden von Personen kategorisiert und miteinander in Beziehung gesetzt. Die Autoren stellen in ihrem Modell dem akademischen Selbstkonzept (schulischer und universitärer Art) das sogenannte nicht-akademische Selbstkonzept (sozialer, emotionaler, physischer Art) gegenüber. In Form einer mehrdimensionalen, hierarchischen Ordnung unterteilen sich die Konzepte höherer Ordnung in immer spezifischere, differenzierte Bereiche. Die Autoren verweisen hierbei auf Konzepte der Intelligenzforschung, die vom allgemeinen g-Faktor ausgehen. Das globale Selbstkonzept entspricht der obersten hierarchischen Stufe und gilt als stabil. Je niedriger die Hierarchiestufe, desto situationsabhängiger bzw. instabiler wird das Selbstkonzept. Es wird von einem sogenannten „Bottom-up“ Konzept ausgegangen. Bereichsspezifische Selbstkonzepte verändern sich somit durch wiederholte, situationsspezifische Erfahrungen, die das bisherige Selbstkonzept infrage stellen. Es wird des Weiteren angenommen, dass sich das Selbstkonzept im Laufe der Entwicklung vom

Kindes- zum Erwachsenenalter zunehmend differenziert (Shavelson et al., 1976). Das Modell wurde seit 1976 auf unterschiedlichste Weisen modifiziert, die Mehrdimensionalität und hierarchische Struktur konnte dabei mehrfach empirisch bestätigt werden (vgl. z.B. Byrne & Shavelson, 1996; Byrne & Worth-Gavin, 1996; Marsh, 1989; Marsh & Hattie, 1996). Da in der Fachliteratur die Begriffe Selbstkonzept (Selbstbeschreibung) und Selbstwertschätzung (Selbstbewertung) oft als strukturell vergleichbar gesehen werden, wird das Modell von Shavelson, Hubner und Stanton auch in der Selbstwertforschung eingesetzt (Schütz & Sellin, 2006).

3.1.3 Horizontale Selbstkonzeptmodelle

In horizontalen Selbstkonzeptmodellen nimmt man an, dass sich Selbstkonzepte auf verschiedenen Ebenen relativ unabhängig voneinander entwickeln. Modelle dieser Art betonen die Stabilitäten in der Selbstkonzeptpyramide (streng gesehen würde nach diesen Modellen eine Veränderung im globalen Selbstkonzeptmodell keine Veränderung beispielsweise im mathematischen Selbstkonzept nach sich ziehen und umgekehrt). In abgeschwächten horizontalen Modellen werden besonders starke horizontale Effekte angenommen, ohne jedoch Top-down- bzw. Bottom-up-Einflüsse auszuschließen (Trautwein, 2003). Marsh und Yeung (1998) empfehlen aufgrund ihrer Untersuchungsergebnisse, in denen sich „horizontale“ kausale Einflüsse im Vergleich zu Bottom-up oder Top-down Modellen empirisch am besten bestätigen ließen, von hierarchischen Modellen abzusehen.

3.2 Theorien der Selbstwert- /Selbstkonzeptforschung

Individuen, die abstrakte Begriffe wie das Selbst, den Selbstwert oder das Selbstkonzept verwenden, arbeiten nach Mummendey (1995) bereits mit einer Selbst-Theorie. Jeder, der diese Begriffe verwendet, scheint seinerseits zugleich zu wissen, welche Rolle der Selbstwert oder das Selbstkonzept für das menschliche Erleben und Verhalten spielt.

Da eine mannigfache Anzahl an Theorien zum Selbstwert und Selbstkonzept besteht, sollen hier nur einige ausgewählte, grundlegende und für die heutige wissenschaftliche Forschung relevante Ansätze aufgegriffen werden. Die Arbeiten von Autoren wie beispielsweise William James (1890, 1999), Charles Horton Cooley (1964), George Herbert Mead (1934), John Bowlby (1974), Morris Rosenberg (1965, 1979) und Sigrun-Heide Filipp (1979) haben die Selbstwert- /Selbstkonzeptforschung des 20. Jahrhunderts in einem besonderen Maße geprägt und gelten als wichtige Anknüpfungspunkte für modernere Konzeptionen. Auf Ansätze, welche die aktuelle Selbstwert-/Selbstkonzeptforschung nachhaltig beeinflussen, wie zum Beispiel jene von Jonathan D. Brown (1993), Susan Harter (z.B. 1995, 1998, 1999) oder Herbert W. Marsh (z.B. Marsh & Yeung, 1998), wird im Abschnitt über weitere bedeutende Konzepte kurz eingegangen.

3.2.1 Die Beiträge von William James (1842-1910)

William James gilt als erster bedeutender Wegbereiter der psychologischen Selbstkonzeptforschung. Seine theoretischen Annahmen fungieren als Grundlagen in modernen Konzeptionen. Auf William James geht einerseits die Unterteilung des Selbstkonzeptes in eine „I“- und eine „Me“- Komponente zurück (vgl. James, 1999), wobei die Facette des „I“ oder „pure ego“ (Selbst als Subjekt) dabei als aktive Instanz gesehen werden kann, die unsere Handlungen und Wahrnehmungen lenkt. Das „Me“ oder „empirical ego“ wird dagegen von James als das Selbstbild einer Person bezeichnet, welches durch verschiedene Wahrnehmungen und Interpretationen der Umwelt entsteht. Andererseits beschreibt James eine Hierarchie von Selbstkonzepten und bestimmt verschiedenste Determinanten des Selbstwertgefühls (Trautwein, 2003). James richtete sein Augenmerk auch auf Diskrepanzen zwischen einem Real- und Idealselbst. Das Real-Selbst entspricht dem Selbstkonzept und definiert sozusagen die subjektive Sicht

der eigenen Person. Das Ideal-Selbst wiederum stellt eine Zielvorstellung dar und beschreibt, wie eine Person gerne sein möchte. Eine Person ist somit umso zufriedener, je geringer die Diskrepanz zwischen Real-Selbst und Ideal-Selbst ausfällt (Schütz, 2005). James (1890, 1999) trennte verschiedene Bereiche einer Person und erstellte eine Hierarchie von Selbstkonzepten. Er unterschied hinsichtlich der „Me“-Komponente drei hierarchische Ebenen. Erstens das materielle Selbst („material me“), zu dem er den Körper, die Kleidung, Besitztümer und auch die Familie zählte. Vater, Mutter, Ehefrau oder Kinder, sie alle nehmen nach James einen Teil des materiellen Selbst ein. James (1890) untermauerte diese Aussage mit den Worten: „When they die, a part of our very selves is gone. If they do anything wrong, it is our shame. If they are insulted, our anger flashes forth as readily as if we stood in their place“ (p. 292).

Zweitens unterschied James (1890, 1999) das soziale Selbst („social me“), unter dem er sämtliche Anerkennung, die die Menschen von der Umwelt bekommen, zusammenfasste. Da der Mensch in der Lage ist, verschiedenen Gruppen völlig unterschiedliche Seiten von sich selbst zu zeigen und von diesen auch dementsprechend anders wahrgenommen wird, sprach James von „many social selves“ (p. 294), wobei er im Besonderen das soziale Selbst im Geiste der Person, in die man verliebt ist, hervorhebt. Drittens definierte er das geistige Selbst („spiritual me“), bei dem Bewusstseinszustände und die subjektive Wesenheit des Individuums im Zentrum stehen. Das geistige Selbst fungiert dabei auch als ein reflexiver Prozess.

3.2.2 Der symbolische Interaktionismus

Dieser wurde wesentlich bestimmt durch die Arbeiten von Charles Horton Cooley (1964), George Herbert Mead (1934) und James Mark Baldwin (1998). Das Selbstkonzept einer Person wurde dabei als eine Kopie der Einstellungen anderer zu einer bestimmten Person definiert. Die widergespiegelten Bewertungen der anderen werden sich auf diesem Weg zu eigen gemacht (Trautwein, 2003). Charles Horton Cooley prägte im Jahre 1902 in seinem Buch „Human nature and the social order“ den Begriff des „looking-glass-self“ mit den Worten „Each to each a looking-glass. Reflects the other that doth pass“ (Cooley,

1964, p. 184). Er betrachtet in anderen Personen somit die Funktion eines sozialen Spiegels. Man eignet sich zunächst von nahe stehenden Personen deren Meinung über das eigene Aussehen, Benehmen, über Ziele, Handlungen, Charakteristiken, Freunde etc. an und übernimmt zugleich deren Meinung über sich selbst. George Herbert Mead (1934) argumentierte ähnlich und führte aus, dass sich der Mensch nicht direkt, sondern nur indirekt aus der Sicht der gleichen gesellschaftlichen Gruppe oder aus Sicht der verallgemeinerten gesellschaftlichen Gruppe wahrnimmt. Mead (1934) nahm somit nicht nur einzelne nahestehenden Personen, sondern zugleich eine soziale Gruppe als sozialen Spiegel wahr. James Mark Baldwin (1998) verband mit dem Selbst ebenfalls einen starken sozialen Prozess und drückte das mit folgenden Worten aus: „My sense of myself grows by my imitation of you, and my sense of yourself grows in terms of my sense of myself“ (p. 338).

Die Schlussfolgerung der symbolischen Interaktionisten, dass die Entstehung des Selbstkonzeptes wesentlich von der sozialen Umwelt abhängt, hat nach Trautwein (2003) ihre forschungsleitende Funktion bis heute aufrechterhalten. Nach Frey und Benning (1983) betrachteten die Autoren James, Cooley, Mead und Baldwin die Entwicklung des Selbstkonzeptes und Selbstwertgefühles allerdings etwas einseitig, da sie sich hauptsächlich mit dem Einfluss anderer Menschen (Gruppen) auf das Selbst einer Person und deren selbstbezogenen Einstellungen auseinandersetzten. Bei der Entwicklung des Selbstkonzeptes und Selbstwertgefühles kommen allerdings auch Wechselwirkungen stark zum Tragen. Latente Einstellungen und Meinungen einer Person beeinflussen bereits die Wahrnehmung und Interpretation der Umweltstimuli und somit auch die Verhaltensweisen anderer. Durch solche unterschiedlichen Interpretationen werden wiederum bestimmte Verhaltensweisen des Gegenübers erzeugt.

3.2.3 Die Attachment-Theorie

Diese Theorie wurde wesentlich geprägt durch die Arbeiten von John Bowlby (1974) und Mary Ainsworth (vgl. Ainsworth et al., 1978). Bei der Attachment-Theorie spielen die frühen kindlichen Beziehungen zu den Eltern eine entscheidende Rolle für die weitere

Persönlichkeitsentwicklung. Es wird dabei von Attachment-Theoretikern zwischen einer sicheren Bindung („secure attachment“), der vermeidend-unsicheren Bindung („avoidant insecure attachment“) und der ambivalent-unsicheren Bindung („ambivalent insecure attachment“) unterschieden. Dabei wird laut Attachment-Theorie angenommen, dass Kinder, die im frühen Kindesalter (12 - 24 Monate) eine sichere Bindung erfahren, die Welt sowie die Bindungspersonen als freundlich und verlässlich erleben und auf diesem Weg ein positives Selbstbild entwickeln (Tautwein, 2003). Während der Adoleszenz und des Erwachsenenalters wird das Bindungsverhalten im Allgemeinen durch Personen außerhalb der Familie sowie Gruppen und Institutionen gelenkt. Die Schule, Arbeitsgruppen, religiöse oder politische Gruppierungen können nach Bowlby (1974) eine der Familie nachgeordnete Bindungs-„Figur“ oder sogar eine Hauptbindungs-„Figur“ darstellen. Die Vorhersagen der Attachment-Theorie zur Entwicklung von Kindern und Jugendlichen haben nach Trautwein (2003) bis heute eine große Relevanz in der Entwicklungspsychologie, jedoch mit dem Einschnitt, dass die empirische Basis für Aussagen über den Einfluss der frühen Bindung auf die Persönlichkeit bzw. Selbstkonzepte von Erwachsenen eher spärlich ausfällt.

3.2.4 Die Arbeiten von Morris Rosenberg (1922-1992)

Morris Rosenberg erwirkte mit seinen Beiträgen einen entscheidenden Einfluss auf die Selbstwertforschung. Das Selbst definiert Rosenberg (1965) als Einstellung (attitude) mit den Worten:

In the present study, we conceive of the self-image as an attitude toward an object. [...] In other words, this study takes as its point of departure the view that people have attitudes towards objects, and that the self is one of the objects toward which one has attitudes. (p. 5)

Rosenberg (1965) suchte in seiner Arbeit „Society and the adolescent self-image“ nach verschiedensten Zusammenhängen des Selbstwertgefühles mit unterschiedlichen Persönlichkeitsmerkmalen, wie z.B. dem Geschlecht, dem Platz in der Geschwisterreihe, dem sozialen Hintergrund etc. Er entwickelte dazu die Rosenberg-Skala, bei der es sich um einen reliablen und ökonomisch einsetzbaren Fragebogen handelte. Lediglich 10

Items erfassten auf einer vierstufigen Antwortskala den globalen Selbstwert. Rosenberg (1979, S. 9) unterteilt das Selbstkonzept, welches er als Gesamtheit der individuellen Gedanken und Gefühle in Bezug auf sich selbst als Objekt versteht, schließlich in drei Bereiche. Der erste Bereich umfasst das Konzept des aktuellen Selbst („extant self“), darunter versteht man, wie sich eine Person selbst wahrnimmt, das sogenannte Selbstbild. Rosenberg schlug vor, das aktuelle Selbstkonzept in Bezug auf Inhalt, Struktur, Dimensionen und Ego-Erweiterungen zu beschreiben. Der zweite Bereich nennt sich das Konzept des erwünschten Selbst („desired self“), darunter versteht Rosenberg, wie eine Person gerne selbst sein würde. Rosenberg unterteilt dieses erwünschte Selbstkonzept weiter in ein Idealselbst („idealized image“), ein verpflichtendes Selbstkonzept („committed image“) und ein moralisches Selbstkonzept („moral image“). Der dritte Bereich umfasst das Konzept des sich darstellenden Selbst („presenting self“) und inkludiert, wie sich eine Person anderen gegenüber darstellt. Die Meinung anderer beschäftigt uns, ob bewusst oder unbewusst, immer in einem gewissen Ausmaß, was wiederum dazu führt, dass wir uns damit auseinandersetzen, wie wir auftreten und wie wir auf andere wirken bzw. welches Bild wir von uns präsentieren wollen.

3.2.5 Die Konzeption von Sigrun-Heide Filipp

Filipps Arbeiten stellen einen frühen Beitrag zur Verbindung der Selbstkonzeptforschung und dem Informationsverarbeitungsparadigma dar (Trautwein, 2003). Für Filipp (1979) bestehen in der Selbstkonzeptforschung zwei fundamentale Fragenkomplexe, die trotz einer langen Forschungstradition nur unzureichend oder sehr kontrovers beantwortet wurden. Einerseits die Frage, in welcher Weise sich die kognitiven Repräsentationen der eigenen Person vollziehen. Wie lässt sich der Aufbau und der Wandel interner Selbstmodelle beschreiben bzw. erklären und welche Konsequenzen hat das für eine theoretische Präzisierung des Terminus „Selbstkonzept“? Andererseits fragt sie nach der Bedeutung interner Selbstmodelle für das menschliche Erleben und Handeln und inwieweit Selbstkonzepte einen eigenständigen Beitrag zur Verhaltensklärung vorhersagen. Für Filipp (1979) lässt sich der Aufbau und Wandel interner Selbstmodelle, begründet durch ihre theoretische Grundposition, nur mit Rückgriff auf Theorien der

menschlichen Informationsverarbeitung darstellen. Interne Selbstmodelle lassen sich somit lediglich im Rahmen einer handlungstheoretischen Betrachtung und Analyse festmachen. Sie konzipierte das Selbstkonzept als Wissensstruktur der eigenen Person und definierte fünf Quellen selbstbezogener Information. Trautwein (2003, S. 19) fasst diese fünf Quellen folgendermaßen zusammen: Erstens die direkten Prädikatzuweisungen, bei denen es sich um direkte Rückmeldungen an die Zielperson handelt, die individuell sehr unterschiedlich verarbeitet werden können (z.B. Schulnoten). Zweitens indirekte Prädikatzuweisungen, bei denen ein Individuum selbstbezogene Informationen im Zuge interpretativer Schlussfolgerungen aus dem Verhalten anderer gewinnt. Drittens die komparative Prädikaten-Selbstzuweisung, die den aktiven Vergleich mit Mitmenschen bezüglich bestimmter Merkmale umfasst. Viertens die reflexive Prädikaten-Selbstzuweisung, bei welcher über eine Beobachtung des eigenen Verhaltens Rückschlüsse über die eigene Person gezogen werden (z.B. Videoaufzeichnungen in der Verhaltenstherapie) und fünftens die ideationale Prädikaten-Selbstzuweisung, in der der Akt des Erinnerns sowie der Entwurf von Zukunftsmodellen die Quelle des selbstbezogenen Wissens darstellt.

Filipp (1979, S. 148) fügt hinzu, dass Menschen über kognitive Repräsentationen ihrer eigenen Person verfügen, indem sie selbstbezogene Informationen im Gedächtnis speichern. Die Gesamtheit aller gespeicherten selbstbezogenen Informationen wird als „internes Selbstmodell“ eingeführt. Dieses interne Selbstmodell konstituiert zusammen mit dem „internen Außenweltmodell“ die naive Handlungstheorie der Person. Das interne Selbstmodell ist als organisiertes Wissen über die eigene Person definiert und hierfür werden Selbstschemata als konstituierende Einheiten angenommen. Eine Person besitzt so viele Selbstschemata, wie sie Invarianzen in ihrer Selbsterfahrung bzw. in selbstbezogenen Informationen erkannt und konstruiert hat. Selbstbezogene Kognitionen haben für das Individuum einen instrumentellen Wert, indem sie zur Planung, Vorhersage, Erklärung und Kontrolle von Ereignissen und Handlungen in der jeweiligen Situation erlebnismäßig beitragen. Diese selbstbezogenen Kognitionen können operativ über sprachliche Äußerungen der Person bestimmt werden.

3.2.6 Weitere und für die aktuelle Forschung bedeutende Ansätze

Zu den einflussreichen Theorien der heutigen Forschung zählen unter anderem die empirischen Arbeiten von Jonathan D. Brown (1993), der sich besonders mit dem Selbstwertgefühl auseinandersetzt. Das Selbstwertgefühl, welches sich nach Brown (1993, S. 30) schon früh im Leben entwickelt, auf Affekten beruht und einen relativ stabilen Aspekt der Persönlichkeit darstellt, wird von drei verschiedenen Komponenten beeinflusst. Einer kognitiven Komponente (evaluative Überzeugungen), einer affektiven Komponente (gesamte positive oder negative emotionale Orientierung) und einer Verhaltenskomponente (Verhaltensdisposition). Diese drei Komponenten verhalten sich zueinander kongruent (Personen, die etwas als sehr positiv empfinden, neigen dazu, positive Überzeugungen auszubilden und sich dementsprechend positiv zu verhalten). Personen mit einem hohen Selbstwertgefühl sind im Besonderen gut darin, Informationen entsprechend aufzunehmen und zu interpretieren. Das Selbstwertgefühl ist demnach in der Lage die Selbstevaluation zu beeinflussen.

Unumstritten bedeutsam sind des Weiteren auch die entwicklungspsychologischen Arbeiten von Susan Harter (z.B. 1995, 1998, 1999). Aufbauend auf die Arbeiten von James (1890, 1999) sowie Jean Piaget präzierte sie Modelle der Selbstkonzeptentwicklung, entwickelte Fragebögen, welche problemorientiert die Erlebnisswelt von Kindern und Jugendlichen erfassen, und leitet aus ihrer Theorie Annahmen über die Struktur und Veränderungsprozesse des Selbstkonzeptes in verschiedenen geistigen Entwicklungsstufen ab (Trautwein, 2003). Dagegen baute Herbert W. Marsh (z.B. Marsh & Yeung, 1998) seine Arbeiten zunächst auf das Shavelson-Modell (vgl. Shavelson et al., 1976) auf und entwickelte eine Reihe von Fragebögen zur Messung bereichsspezifischer Selbstkonzepte. Schließlich modifizierte Marsh das Shavelson-Modell und belegte mit seinen Studien das Vorhandensein eines multidimensionalen Selbstkonzeptes. Sein besonderes Interesse gilt dabei den schulischen Selbstkonzepten, Leistungsfortschritten sowie Leistungsumwelten (vgl. Marsh, 1993), wobei er stets die Wichtigkeit domänenspezifischer Selbstkonzepte betonte (Trautwein, 2003).

3.3 Erfassung des Selbstwertes und Selbstkonzeptes

Die Konstrukte Selbstwert und Selbstkonzept gelten nach psychologischer Auffassung als brauchbar zur Beschreibung, Analyse und Vorhersage von möglichen Veränderungen menschlichen Erlebens und Verhaltens, wenn diese mit empirischen Methoden erfasst werden (Mummendey, 2006). In der Selbstwert- /Selbstkonzeptdiagnostik gibt es qualitative Verfahren, wie z.B. die sogenannte „Who am I?“-Technik, bei der freie Selbstbeschreibungen nach bestimmten Kriterien ausgewertet werden, die standardisierten Selbstbeschreibungsfragebögen dominieren allerdings in der Praxis (Schütz & Sellin, 2006). Bei den Fragen und Feststellungen von Selbstbeschreibungsfragebögen gibt es keine „richtigen“ oder „falschen“ Antworten. Richtige Antworten gibt es lediglich in dem Sinne, dass der Proband die subjektiv als zutreffend empfundene Antwort richtig angibt. Als Problem von Selbstberichten via Fragebögen gilt die Antworttendenz der „Sozialen Erwünschtheit“ („social desirability“), unter der eine beschönigende Reaktionstendenz im Sinne erwarteter sozialer Angemessenheit verstanden wird (Mummendey & Grau, 2008).

Es existiert in Bezug auf die Erfassung der Konstrukte Selbstwert und Selbstkonzept kein Standardverfahren im eigentlichen Sinne, sondern eine Vielfalt an publizierten und modifizierten Skalen, die oftmals zusammengefasst den verschiedensten Modellen der Selbstkonzeptforschung angepasst wurden. Beispiele dafür sind die Self-Esteem Scale von Rosenberg (1965), die revidierte deutsche Form der Rosenberg Skala von Collani und Herzberg (2003), der Self-Description Questionnaire III von Marsh und O'Neill (1984), das Inventar zu Selbstkonzept und Selbstvertrauen von Fend, Helmke und Richter (1984), die Frankfurter Selbstkonzeptskalen von Deusinger (1986), der Fragebogen zur Erfassung des Selbstkonzeptes junger Erwachsener von Schwanzer, Trautwein, Lüdtke und Sydow (2005) sowie die Multidimensionale Selbstwertskala von Schütz und Sellin (2006). Eine genauere Übersicht und Hinweise auf Verfahren und Probleme der Selbstkonzeptmessung finden sich beispielsweise bei Byrne (1996). Meist bestehen diese Skalen aus selbstbezogenen Beschreibungen und Bewertungen. Die Testpersonen werden dabei gebeten, auf dichotomen oder polytomen Skalen anzugeben, inwieweit der

Iteminhalt auf sie zutrifft. Die verschiedenen Skalen unterscheiden sich hinsichtlich ihrer formalen Struktur, inhaltlichen Schwerpunktsetzung, theoretischen Konzeptionen und in der Methode der Skalenkonstruktion (Schütz & Sellin, 2006).

Alternativen zur Fragebogenmethode werden derzeit mittels indirekter Verfahren erprobt, welche auf Reaktionszeiten basieren und somit relativ spontane Selbstbewertungen erfassen. Auf diesem Weg wird der Einfluss des sozial erwünschten Antwortverhaltens reduziert. Trotzdem sind Selbstbeschreibungsfragebögen auch weiterhin das Instrument der Wahl, wenn von der Fähigkeit und Bereitschaft zur umfassenden und authentischen Selbstbeschreibung ausgegangen wird (Schütz & Sellin, 2006). Des Weiteren findet man unter Methoden der Selbstkonzeptmessung Adjektivlisten, Sortierverfahren sowie Selbstrating-Verfahren (vgl. Mummendey, 2006).

4 Der Selbstwert und das Selbstkonzept als zentrales Thema in der Adoleszenz

4.1 Das Selbst im Jugendalter

Mit dem Eintritt in das Entwicklungsstadium der Adoleszenz tritt die Entwicklung der Selbstwahrnehmung in ein neues Stadium. Wichtige Entscheidungen zu treffen, wie z.B. die Berufswahl, erfordert ein Wissen über sich selbst, über seine Stärken und Schwächen und die Richtung, in die man sich entwickeln möchte. Durch die Fähigkeit des formal-operationalen Denkens erweitert sich in dieser Zeit die Fähigkeit, selbstbezogene Informationen in formale Kategorien zu integrieren und systematisch über hypothetische sowie zukünftige Ereignisse nachzudenken. Es entsteht somit ein differenziertes Nachdenken über sich selbst. Gedanken über das Selbst werden reorganisiert und Veränderungen des Selbstkonzeptes bewertet. Die bestehende Notwendigkeit in dieser Zeit, bisherige Selbstdefinitionen stark zu verändern, sowie die gewonnene Fähigkeit der Selbstreflexion machen die Besonderheit der Selbstkonzeptentwicklung im Jugendalter aus (Pinquart & Silbereisen, 2000).

Die Kernelemente des Selbst in der Adoleszenz liegen nach Fend (1992, S. 241) in der Betonung des konstruktiven, bedeutungsschaffenden Charakters des Selbst, in der Aufrechterhaltung und Neukonzeption von Selbstachtung und Kontrolle gegenüber der Umwelt, in der Betonung der sozial-psychologischen Aspekte (Bezugsgruppen, die als Publikum fungieren), vieldeutiger Selbstpräsentationen und der normativen Aspekte (Ideal-Bildungen des Selbst). Nach Pinquart und Silbereisen (2002) nehmen im Jugendalter einerseits die Selbstbeschreibungen mit psychischen Begriffen und die Begründetheit der Selbstbeschreibungen zu, andererseits kommt es zu einer Differenziertheit, Organisiertheit und Abstraktheit der Selbstbeschreibungen.

Das Selbst wird aus verschiedenen Perspektiven betrachtet, z.B. aus Sicht der Eltern, Freunde und Freundinnen, Lehrpersonen etc. Auf der zeitlichen Achse spiegeln sich

Vergangenheit und Zukunft in Form von entsprechenden Selbstbildern wider. Dabei zeigt sich das potenzielle bzw. zukünftige Selbst zumeist in der Form idealer Selbstbilder (ich als SchauspielerIn etc.). FreundInnen und sogenannte (Super-) Stars aus Sport, Film- und Musikbranche und natürlich die Eltern üben als Modelle und Vorbilder einen nachhaltigen Einfluss auf die Ausgestaltung des idealen Selbst aus (Schachinger, 2005). Ideal-Bildungen des Selbst werden in der Phase der Adoleszenz sozusagen zum Motor selbstinitiiertter Veränderungen (Fend, 1992).

Im Jugendalter entfaltet sich das Zielsystem einer Person, indem an der Frage: „Wer bin ich?“ gearbeitet wird. Läuft alles in guten und geregelten Bahnen, gelingt es den Jugendlichen Idole und Ideale zu entwickeln, an die sie glauben können und die ihnen eine Perspektive vermitteln. Im nächsten Schritt wird es möglich, ein Identitätsangebot der Kultur in Form der Berufsrolle zu akzeptieren, in die die gebündelten Energien der eigenständigen Lebensgestaltung münden. Eine höhere Form des Vertrauens muss entstehen, ein Vertrauen in sich selber, die Treue zu sich selber und zu dem, was man für das Eigene und Eigentliche an sich selber hält. Heute lassen sich verschiedenste Formen der Selbstdarstellung von Jugendlichen als Versuche interpretieren, eine eigene „Besonderheit“, eine eigene Identität zu demonstrieren. Dies können ungewöhnliche Formen der Bekleidung, der Körpergestaltung (Frisuren, Tätowierungen, Piercings etc.) und des „coolen“ Verhaltens sein. Es handelt sich dabei weniger um einen intensiven „Weg nach innen“ als um einen Versuch, über eine Gruppenidentität innerhalb von Cliquen Stabilität im Selbst zu gewinnen (Fend, 2003). Jugendliche unterscheiden sich somit darin, welche Lebensbereiche und Identitätsaspekte ihnen wichtig werden. Die Übernahme von Identitäten erfolgt nicht nur in der Fantasie, sondern auch im Erproben von Handlungen und Reaktionen (Habermas, 2008).

4.2 Die Entwicklung des Selbstwertes und Selbstkonzeptes von der frühen bis zur späten Adoleszenz

Im Laufe des Lebens verändert sich das Bild der eigenen Person. Dies gilt nicht nur für unterschiedliche Zeitabschnitte oder Phasen, sondern auch für verschiedene Personen in einem unterschiedlichen Maße. Das Selbstverständnis und die Selbstregulation werden gewissermaßen als lebenslange Entwicklungsaufgaben aufgefasst. Somit erhält die Erforschung der Selbstwert- Selbstkonzeptentwicklung in der Entwicklungspsychologie einen bedeutenden Stellenwert (Mummendey, 2006). In den folgenden drei Abschnitten wird auf die Entwicklung des Selbstwertes und Selbstkonzeptes in der frühen, mittleren und späten Adoleszenz eingegangen.

4.2.1 Die Entwicklung des Selbstwertes und Selbstkonzeptes in der frühen Adoleszenz

Mit dem Anfang der Adoleszenz werden Individuen fähig abstrakt zu denken und beginnen einzelne Persönlichkeitseigenschaften im Selbst zu integrieren. Separate Eigenschaften, wie beispielsweise „klug“ und „talentiert“, werden zu abstrakten Beschreibungen wie etwa „intelligent“ zusammengefasst (Harter, 1998). In der frühen Adoleszenz haben Jugendliche noch keine völlig entwickelte und ganzheitliche Theorie des Selbst, welche intern beständig ist. Dieser Umstand zeigt sich typischerweise in Form einer Launenhaftigkeit (Hochgefühl an einem Tag, Selbstabscheu am nächsten) (Jacobs et al., 2003). Die frühen Adoleszenten beginnen zusätzlich zu realisieren, dass scheinbar widersprüchliche Persönlichkeitseigenschaften in ihnen existieren können (Jugendliche sind in Umgebungen wie zum Beispiel der Schule introvertiert, in anderen wie etwa zu Hause wiederum extravertiert) (Harter, 1999; Jacobs et al., 2003). Diese Widersprüchlichkeiten können aus sozialem Druck, verschiedene Selbstbilder in den unterschiedlichen Beziehungen darstellen zu müssen (Beziehungen zu Eltern, KlassenkameradInnen, FreundInnen etc.), resultieren (Harter, 1998). Jugendliche beginnen zudem stärker zu differenzieren, wer sie innerlich sind und wie sie nach außen hin erscheinen (Fend, 1994). Es spielen in der frühen Adoleszenz auch unzutreffende Generalisierungen in Bezug auf Merkmale der eigenen Person eine Rolle und es kommt zu weniger offenen Vergleichen (Mummendey, 2006). Da es den Jugendlichen noch nicht

möglich ist, sämtliche widersprüchliche Persönlichkeitseigenschaften zu integrieren und zudem widersprechende Erwartungen von Seiten der Eltern, LehrerInnen und FreundInnen an sie herangetragen werden, kommt es in manchen Fällen zu Stress- und Verwirrungszuständen (Jacobs et al., 2003).

4.2.2 Die Entwicklung des Selbstwertes und Selbstkonzeptes in der mittleren Adoleszenz

In der Phase der mittleren Adoleszenz werden die Selbstbeschreibungen häufiger und ausführlicher. Es wird von den Jugendlichen erkannt, dass man selbst gleichzeitig positiv und negativ zu bewertende Merkmale besitzt und dass die Situation A nicht der Situation B gleicht. Soziale Vergleiche gewinnen in dieser Phase an Bedeutung. Auch die Sensibilität gegenüber anderen Menschen kann in dieser Phase eventuell in konfliktreicher Form wachsen und somit die Fähigkeit zur Rollenübernahme bzw. zur Empathie besser ausgebildet werden (Flammer & Alsaker, 2002). Die kognitiven Fähigkeiten entwickeln sich weiter und auch die Introspektionsfähigkeit nimmt in dieser Phase zu. Widersprüchliche Aspekte bzw. Diskrepanzen zwischen verschiedenen Facetten der Selbstrepräsentation können jedoch noch nicht miteinander vereint werden (Harter, 1998). Während der mittleren Adoleszenz beginnen die Jugendlichen ausgeprägte Definitionen des eigenen Selbst samt unterschiedlichen Rollen und Beziehungen zu entwickeln, sind allerdings noch nicht in der Lage sämtliche Teile des Selbst in eine ganzheitliche und integrierte Selbsttheorie einzubinden (Harter & Monsour, 1992).

4.2.3 Die Entwicklung des Selbstwertes und Selbstkonzeptes in der späten Adoleszenz

Im Entwicklungsstadium der späten Adoleszenz kommt es zu einer Stabilisierung und Normalisierung vieler Selbstkonzepte. Eine beständigere und ausgeglichene Sicht eigener positiver und negativer Merkmale tritt ein. Als Vergleichsanker wird in dieser Zeit vermehrt auf das „ideale Selbst“ zurückgegriffen und zukunftsbezogene Selbstkonzepte sind richtungsweisend (Harter, 1999). Inkonsistente Selbstrepräsentationen können in Abstraktionen höherer Ordnung integriert werden (Harter, 1998). Individuen entwickeln im Entwicklungsstadium der späten Adoleszenz mehrere ganzheitliche Definitionen des

Selbst. Letztlich entsteht in der späten Adoleszenz ein organisiertes System aus Glauben und Werten, welches persönliche Entscheidungen, Überzeugungen und moralische Standards inkludiert (Harter, 1999). Adoleszente sind vermehrt sehr darauf bedacht, von anderen möglichst positiv betrachtet zu werden, und ihre Bemerkungen über sich selbst reflektieren diese Sorge. Persönliche und moralische Wertvorstellungen treten in dieser Zeit als Schlüsselthemen in der Entwicklung des Selbstkonzeptes des älteren Adoleszenten auf. Im Vergleich zu den vorherigen Stadien, in denen junge Menschen ihre Sichtweise immer wieder revidieren, um dauerhaft Überzeugungen und Pläne mit einzubeziehen, schaffen sich ältere Adoleszente ein einheitliches Selbstkonzept, welches zentral für ihre Identitätsentwicklung ist (Berk, 2005).

5 Einflüsse auf den Selbstwert

Woraus jemand seine Selbstwertschätzung bezieht, hängt von unterschiedlichen Faktoren ab. Die wesentlichsten und bedeutendsten Einflüsse sollen im Folgenden diskutiert werden. Jaffe (1998, S. 198) zählt in seinem Modell einerseits das Feedback von vertrauenswürdigen Personen, den elterlichen Erziehungsstil sowie elterliche Leistungsanforderungen, andererseits aber auch die eigene Interpretation der bisherigen Erfolgsgeschichte zu den relevanten Einflussfaktoren, die auf den Selbstwert bzw. das Selbstvertrauen wirken (s. Abbildung 2). Zusätzlich wurde dieses Modell noch durch die in Studien häufig beschriebenen Einflussfaktoren Geschlecht, Alter, Freizeitaktivitäten und den sozioökonomischen Status ergänzt.

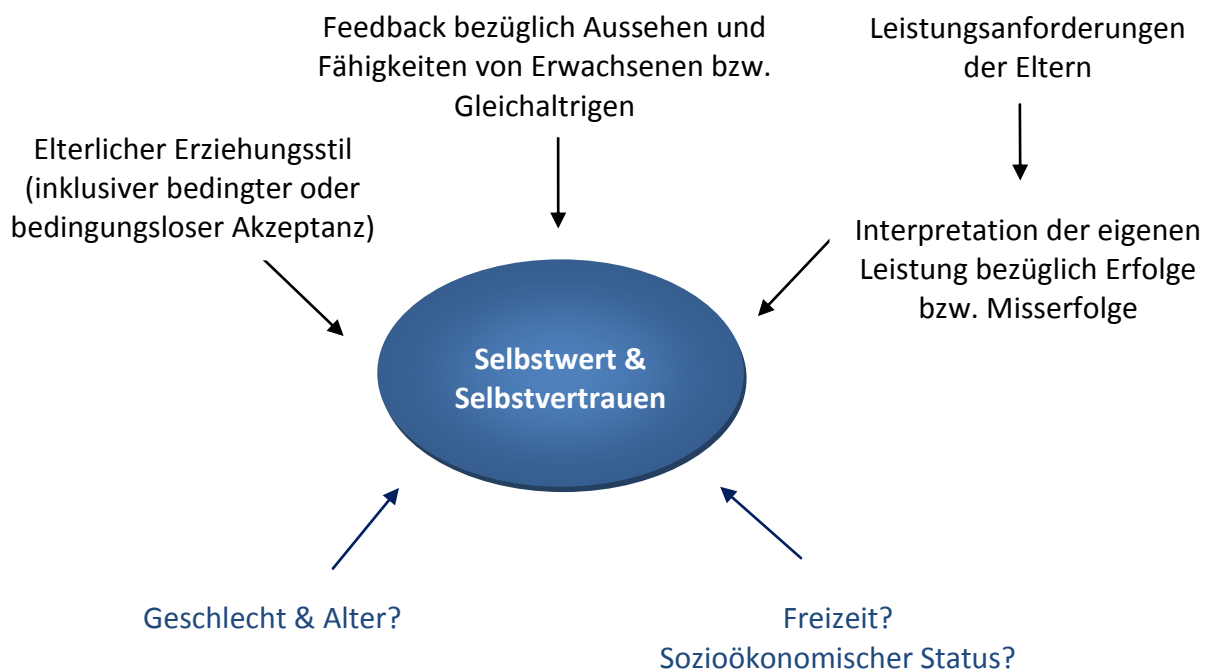


Abbildung 2: Einflussfaktoren auf den Selbstwert in Anlehnung an Jaffe (1998, S. 198)

Grundsätzlich zählen Informationen aus der eigenen Verhaltensbeobachtung und des emotionalen Erlebens zu den Quellen selbstbezogenen Wissens. Des Weiteren werden Informationen aus der Beobachtung der eigenen physischen Reaktionen, aus sozialen Rückmeldungen und sozialen Vergleichsprozessen zu den Quellen inkludiert, die Menschen heranziehen, um Wissen über die eigene Person zu sammeln (Filipp & Frey, 1988). Dem Individuum stehen demnach eine Vielzahl an Möglichkeiten selbstbezogene

Informationen zu gewinnen zur Verfügung, die auf komplexe Art und Weise verarbeitet werden können. Der sozialen Umwelt kommt dabei in verschiedener Hinsicht eine besondere Bedeutung zu (Baldering, 1993).

5.1 Einfluss anderer Personen („significant others“)

„Mirror, mirror, on the wall: Whose opinion is the most critical of all“ (Harter, 1999, p. 175). In keiner anderen Lebensphase ist das, was sich auf dem Feld der sozialen Beziehungen ereignet, so dynamisch, vielgestaltig und spannend wie im Entwicklungsstadium der Adoleszenz. Da sind zum einen die Eltern-Kind-Beziehungen samt ihrer Verlässlichkeit und Vertrautheit, mit ihren Ansprüchen und Forderungen, Kontrollen, Kontroversen und Konflikten, in welcher sich die Jugendlichen eine neue Position erarbeiten müssen. Zum anderen birgt das weite Feld der Peer-Beziehungen, bestehend aus Freunden und Freundinnen, Bekannten, KlassenkameradInnen etc., bei denen die Jugendlichen einen zusätzlichen Standort finden und ihre individuellen Beziehungsnetze knüpfen, eine Möglichkeit, subjektive Wünsche nach Anerkennung, Zugehörigkeit, Spaß und Vertrautheit verwirklichen zu können (Göppel, 2005). Der soziale Vergleich gilt als eine wesentliche Quelle der Selbstwertschätzung. Bedeutsam für soziale Vergleiche mit anderen Personen ist die Frage, welche Bezugsgruppe zum Vergleich herangezogen wird (Filipp & Frey, 1988; Schütz, 2005).

Diskutiert wird in diesem Zusammenhang auch der von Marsh und Parker (1984) erforschte „big fish – little pond“ – Effekt, der die Situation eines Fisches beschreibt, welcher sich in einem kleinen Teich inmitten all der kleinen Fische bedeutend groß fühlt, allerdings im Meer unter den größeren Fischen plötzlich sehr klein und unscheinbar vorkommt. In verschiedenen Studien wurde dieses Phänomen untersucht, mit dem Ergebnis, dass begabte SchülerInnen in einer Schule mit sehr hohem Begabungsniveau ein geringeres Selbstkonzept entwickeln, während sie in einer Schule mit niedrigem Begabungsniveau ein höheres Selbstkonzept ausbilden. Individuen, die innerhalb ihrer Gruppe gut abschneiden, beurteilen sich somit positiver im Vergleich zu Personen, die

zwar das gleiche Fähigkeitsniveau aufweisen, aber innerhalb ihrer Gruppe relativ schlechte Ergebnisse erzielen (vgl. Marsh, 1987, 2005; Marsh & Hau, 2003). Zudem wird in der Literatur auch diskutiert, dass die Zugehörigkeit zu einer besonders leistungsstarken Gruppe auch positive und förderliche Effekte auf die Motivation mit sich bringen kann (z.B. die Erkenntnis: Ich bin Mitglied einer sehr guten, leistungsstarken Gruppe) (Köller, Trautwein, Lüdtke & Baumert, 2006; Marsh, Köller & Baumert, 2001).

Nach Schachinger (2005) fließt scheinbar unbemerkt das allgemeine kulturelle Umfeld und die darin vorherrschenden Werthaltungen und Normen in unser Selbstwertgefühl ein. Wertigkeit, Akzeptanz und Anerkennung für eine Person steigen, wenn diese in allgemein anerkannten Bereichen den geltenden Ansprüchen und Erwartungen entspricht. Harter (1999) identifiziert in ihren Studien vier potentielle Quellen zur Unterstützung des jugendlichen Selbstwertes. Diese sind Eltern, LehrerInnen, KlassenkameradInnen und enge FreundInnen. Zahlreiche ihrer Studien bestätigen folgendes Bild: Diejenigen mit der wenigsten Unterstützung weisen auch den niedrigsten Selbstwert auf. Mäßige soziale Unterstützung führt wiederum zu einem durchschnittlichen Selbstwert, während ein hohes Maß an Unterstützung auch einen hohen Selbstwert nach sich zieht. Eltern und Gleichaltrige fungieren dabei als beste Prädiktoren für den jugendlichen Selbstwert.

Im Folgenden wird auf diese „significant others“, die einen bedeutenden Einfluss auf den jugendlichen Selbstwert aufweisen, mit Ausnahme der Eltern, die in einem späteren Abschnitt behandelt werden, näher eingegangen. Die Bedeutung der Eltern für den jugendlichen Selbstwert sowie verschiedenste Verbindungen zwischen dem Selbstwert als affektiv bewertende Komponente der Selbsteinstellungen und der elterlichen Erziehung werden im Abschnitt 12 (S. 89) genauer ausgeführt.

5.1.1 Einfluss von Geschwistern bzw. der Geschwisterposition

In den meisten Kulturen ist eine enge Definition des Begriffs „Geschwister“ vorherrschend. Geschwister werden dabei als Individuen bezeichnet, die über eine

teilweise identische genetische Ausstattung verfügen und somit denselben Vater, dieselbe Mutter oder im Idealfall, dieselben Eltern haben. In diese Kategorie würden somit Geschwister und Halbgeschwister fallen. Die Stiefgeschwister werden darüber hinaus als Individuen mit einem spezifischen, kulturell definierten Verwandtschaftsverhältnis als Geschwister bezeichnet. Die Geschwisterforschung ist eher eine vernachlässigte Kategorie der Forschung. Längere Tradition hat insbesondere die Geschwisterpositionsforschung, die sich mit der Frage befasst, welchen Einfluss die Umweltvariable Geburtsrang auf Geschwister mit sich bringt (Pint, 2000).

Mit der Frage, welche Auswirkungen der Platz in der Geschwisterreihe auf den Selbstwert innehat, beschäftigte sich Rosenberg bereits im Jahre 1965. Er beobachtete bei seiner Arbeit, dass 51% der Einzelkinder einen hohen Selbstwert angaben, während lediglich 44% der Jugendlichen mit Geschwistern von einem hohen Selbstwert berichteten. Bei getrennter Betrachtung von männlichen und weiblichen Jugendlichen zeigte sich bei den männlichen Einzelkindern erneut ein höherer Selbstwert im Vergleich zur Stellung als erstgeborenes Kind bzw. den folgenden Plätzen der Geschwisterreihe. Bei den weiblichen Jugendlichen führten Einzelkinder mit 47% und Letztgeborene mit 48% einen hohen Selbstwert an, während sich die restlichen Plätze der Geschwisterreihe zwischen 35% und 44% für einen hohen Selbstwert aussprachen (Rosenberg, 1965). Coopersmith (1967) weist darauf hin, dass ein Einzelkind bzw. Erstgeborener anfangs keine bis wenig Konkurrenz verspürt, wenn es um die elterliche Aufmerksamkeit, Zuneigung bzw. Stellung in der Familie geht. Dagegen finden sich später Geborene in einem Umfeld wieder, welches größere und stärkere Geschwister beinhaltet, die zusätzlich noch mehr Kenntnis von der Welt besitzen. Aus diesem Grund erscheint es ihm wesentlich, Verbindungen zwischen dem Geburtsrang und Persönlichkeitscharakteristiken, wie zum Beispiel dem Selbstwert, herzustellen.

In der Forschung wird zudem diskutiert, ob Eltern von ihren Erstgeborenen mehr erwarten, inklusive einer größeren Verantwortlichkeit für sich selbst bzw. die jüngeren Geschwister. Diese Erwartungen könnten dabei bei den Erstgeborenen zu einer

gesteigerten Kompetenz, Verantwortung, Selbstkontrolle und einem größeren Leistungsbedürfnis führen. Gegensätzliche Annahmen sprechen sich dafür aus, dass Eltern vermehrt in die Entwicklung Erstgeborener eingreifen und auf diese Weise die Erstgeborenen dazu bewegen, in verschiedenen Situationen vorsichtiger und zurückhaltender zu reagieren (Seff, Gecas & Frey, 1993). Während ältere Studienergebnisse dafür sprechen, dass Einzelkinder bzw. auch Erstgeborene einen insgesamt positiveren Selbstwert haben als vergleichsweise Geschwisterkinder (vgl. Coopersmith, 1967), konnte sich dieses Ergebnis in neueren, methodisch fundierteren Untersuchungen nach Kasten (1995) nicht bestätigen. Einem aktuellen Vergleich von jugendlichen Einzel- und Geschwisterkindern in Bezug auf Selbstkonzept und Freizeitaktivitäten widmet sich Erdinger (2010) in ihrer Studie, auf die bei ausführlichem Interesse zu diesem Thema verwiesen wird.

5.1.2 Einfluss von Freunden bzw. Gleichaltrigen

Beziehungen zu einem sozialen Umfeld sind das ganze Leben hindurch für das Wohlbefinden wichtig. Im Allgemeinen wird davon ausgegangen, dass gute Beziehungen Jugendlicher zu erwachsenen Bezugspersonen und Gleichaltrigen zu einem höheren Selbstwert und schlechte Beziehungen zu einem niedrigen Selbstwert führen. Im Entwicklungsstadium der Adoleszenz werden diese Beziehungen neu definiert und ein großer Teil der Freizeit wird mit Gleichaltrigen verbracht (Flammer & Alsaker, 2002). Gleichaltrige bzw. Gleichgesinnte, die sogenannte Peergruppe, nimmt im Jugendalter eine bedeutende Funktion ein. Diese gewährleisten die Verwirklichung von Gleichheit und Souveränität. Die Peergruppe leistet ebenfalls einen Beitrag zur Identitätsfindung der Jugendlichen, indem sie Identifikationsmöglichkeiten bietet bzw. Lebensstile und Bestätigung der Selbstdarstellung ermöglicht (Oerter & Dreher, 2008).

Nach Harter (1999) erklärt die soziale Unterstützung in öffentlichen Settings (Schule, Freizeitorganisationen, Arbeitsumfeld) größere Anteile der Varianz im Selbstwert als die Akzeptanz und Unterstützung von nahen FreundInnen. Diesen erstaunlichen Befund erklärt Harter folgendermaßen: Eine Akzeptanz der breiten Gruppe, der Peers gilt als

objektiver und repräsentiert den „generalisierten Anderen“ (S. 177). Diese Feststellung bedeutet allerdings keineswegs, dass die Unterstützung naher FreundInnen keine Relevanz für den jugendlichen Selbstwert nach sich zieht. Enge, vertraute Freundschaften gelten als Bezugsquelle für Empathie, Feedback und Werte und fungieren auf diese Weise als sichere psychische Basis für die Jugendlichen. Enge Freundschaften bieten nach Berk (2005) Möglichkeiten, das eigene Selbst zu entdecken sowie ein tieferes Verständnis für andere Menschen zu entwickeln. FreundInnen im Adoleszenzalter entwickeln durch offene und ehrliche Kommunikation zunehmend mehr Sensibilität gegenüber den Stärken und Schwächen des Anderen, wie auch seinen Bedürfnissen und Wünschen. Dieser Vorgang unterstützt somit die Entwicklung des Selbstwertes, der Perspektivenübernahme und der eigenen Identität.

Die Forschung beschäftigte sich vermehrt damit, welche Wirkungen negative Erlebnisse mit Gleichaltrigen auf den jugendlichen Selbstwert haben. In zahlreichen Studien konnte gezeigt werden, dass Jugendliche die von ihren MitschülerInnen gemobbt werden (sei es physisch, verbal oder durch Ausschließen von gemeinsamen Aktivitäten), einen bedeutend niedrigeren Selbstwert aufwiesen als Andere. Die Adoleszenz ist auch die Zeit, in der sich sowohl nahe und intime Freundschaften als auch Liebesbeziehungen entwickeln. Diese Beziehungen erhalten dabei ähnliche Funktionen wie früher die engen bzw. guten Beziehungen zu den Eltern. Solche Beziehungen stärken den Selbstwert, vermitteln Nähe und Sicherheit und sind für die gesamte soziale sowie emotionale Entwicklung der Jugendlichen von Bedeutung. Kommt es zur Trennung oder zu Konflikten in einer Liebesbeziehung oder auch Freundschaft, können Sorgen und Trauer ausgelöst werden, die wiederum negative Auswirkungen auf den Selbstwert nach sich ziehen können (Flammer & Alsaker, 2002).

5.1.3 Modell zum Einfluss elterlicher und freundschaftlicher Bindung

Wilkinson (2004) versuchte in seiner Studie zu klären, welchen Stellenwert elterliche und freundschaftliche Bindungen für die psychische Gesundheit, im Besonderen für das jugendliche Selbstwertgefühl, darstellen. Betreffend psychischer Gesundheit, Depression

oder Lebenszufriedenheit scheint die elterliche Bindung eine bedeutendere Funktion einzunehmen, beim Selbstwertgefühl nehmen allerdings freundschaftliche Bindungen ebenfalls eine entscheidende Rolle ein. In seinem Modell verdeutlichte Wilkinson (2004, S. 485) seine Hypothesen hinsichtlich direkter und indirekter Beziehungen elterlicher und freundschaftlicher Bindung und dem jugendlichen Selbstwertgefühl (s. Abbildung 3).

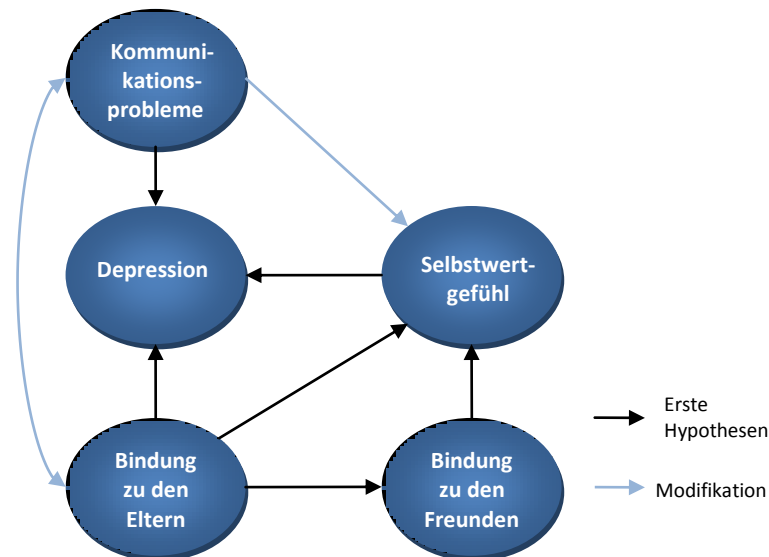


Abbildung 3: Die Rollen elterlicher und freundschaftlicher Bindung für das adoleszente Selbstwertgefühl (Wilkinson, 2004, S. 485)

Die Qualität der Elternbindung hat dabei in Wilkinsons (2004) hypothetischem Modell einen direkten und positiven Einfluss auf die Qualität von freundschaftlichen Bindungen. Eine hohe Qualität und Sicherheit der Bindungsstruktur führt dabei direkt und positiv in Richtung Selbstwertgefühl. Während die elterliche Bindung einen direkten sowie indirekten Effekt auf die psychische Gesundheit aufweist, verläuft der Effekt von freundschaftlichen Bindungen auf die psychische Gesundheit lediglich indirekt über das Selbstwertgefühl. Wahrgenommene Kommunikationsprobleme stehen in diesem Modell für negative Stressoren der Außenwelt, welche auf die psychische Gesundheit ebenfalls einen Einfluss zeigen. Wilkinsons hypothetisches Modell wurde durch seine durchgeführten Studien unterstützt und zudem noch weiter modifiziert. Eine Ergänzung bestand in der Schaffung einer direkten Verbindung zwischen wahrgenommenen Kommunikationsproblemen und dem Selbstwertgefühl. In einem weiteren Schritt fügte

Wilkinson (2004) schließlich noch eine wechselseitige Verbindung zwischen den wahrgenommenen Kommunikationsproblemen und der elterlichen Bindung hinzu. Er fasst zusammen, dass sichere und vertrauenswürdige Beziehungen zu Eltern und Freunden in der Adoleszenz zu einer positiveren Bewertung persönlicher Eigenschaften führen, welche wiederum die psychische Gesundheit der Jugendlichen beeinflussen. Aber auch die Qualität der Eltern- und Freundesbeziehungen spielen in dieser Entwicklungsperiode eine wesentliche Rolle für die Konstruktion und Bewertung des eigenen Selbst. Huntsinger und Luecken (2004) unterstützen mit ihrer Studie die Annahme, dass sichere Bindungsstile im Vergleich zu instabilen Bindungsstilen mit einem gesünderen, präventiveren Verhalten und höheren Selbstwert einhergehen (vgl. Cooper, Shaver & Collins, 1998).

5.2 Einfluss der Schule

Einen bedeutend großen Teil der Jugendzeit stellt heute mehr denn je die Schulzeit dar. Die Anforderungen weisen den Weg in Richtung höherer Bildungsabschlüsse und führen zu einer Verlängerung der Schulbesuchszeiten. Einerseits sind die Jugendlichen längst Routiniers im Umgang mit der Institution Schule. Sie kennen die Erwartungen, Abläufe und Rituale, haben Strategien und Stile entwickelt, damit umzugehen. Andererseits stellt das Entwicklungsstadium der Adoleszenz eine veränderte psychische Situation dar und die Jugendlichen nehmen Personen, Inhalte und Forderungen, mit denen sie in der Schule konfrontiert werden, mit anderen Augen wahr als früher. Jugendliche SchülerInnen sind in dieser Zeit tendenziell empfindlicher gegenüber Kränkungen, sensibler gegenüber Ungerechtigkeiten, skeptischer gegenüber Inhalten, allergisch gegenüber Fremdbestimmungen, widerspenstiger gegenüber Autoritäten und erfindungsreicher im Ausdenken von Möglichkeiten, sich den schulischen Forderungen zu entziehen (Göppel, 2005).

Aber in welcher Form fungiert die Schule heute als Einflussfaktor auf den jugendlichen Selbstwert? Die Schule kann als ein wichtiger Einflussfaktor auf die Entwicklung des

Selbstwertes gesehen werden, da die Jugendlichen mit zahlreichen selbstbezogenen Informationen konfrontiert werden. Schulnoten und Bewertungen der LehrerInnen und Peers sowie Vergleiche mit MitschülerInnen wirken als Rückmeldungen auf das eigene Selbst (Fuhrer et al., 2000). Es herrscht im Schulsystem auf diese Weise ein relativ klar strukturiertes Rückmeldesystem über das Muster der eigenen Leistungsfähigkeit (Fend, 1992). Direkte Rückmeldungen (z.B. in Form von Noten) sowie indirekte Rückmeldungen (z.B. in Form des Interaktionsverhaltens des Lehrkörpers) in Bezug auf die eigenen Fähigkeiten sind nach Filipp (2006) gerade im schulischen Kontext (neben sozialen oder dimensional Vergleichen) die zentralen Informationsquellen für den leistungsbezogenen Selbstwert und das jugendliche Fähigkeitsselbstkonzept. Nach Berk (2005) korrelieren Ermutigungen von Seiten der LehrerInnen mit einem positiven Selbstwert der SchülerInnen, während Fend (1997) von einer bestehenden Tendenz, dass Jungen und Mädchen im Gymnasium eine günstigere Selbstkonzeptentwicklung aufweisen als vergleichsweise Jungen und Mädchen in Hauptschulen, berichtet.

In einer Studie von Maag-Merki (2006) erwies sich in der Schule vor allem die soziale Klasseneinbindung als bedeutsam für den jugendlichen Selbstwert. Weniger ausschlaggebend war in dieser Arbeit die Beziehungsqualität zwischen Lehrpersonen und den SchülerInnen, aber auch zwischen den SchülerInnen untereinander. In weiterführenden Analysen stellte sich allerdings ein hoher Zusammenhang zwischen dem Gefühl der Akzeptanz bzw. Integration und der Beziehungsqualität zu Lehrpersonen und MitschülerInnen heraus. Obwohl beide Beziehungsqualitäten (zu LehrerInnen und MitschülerInnen) hochsignifikante Einflussfaktoren für das Gefühl der Akzeptanz und Integration darstellten, kam der Beziehungsqualität zu den MitschülerInnen eine höhere Gewichtung zu. Als weiteres bemerkenswertes Ergebnis hatten das Notenniveau sowie der wahrgenommene Leistungsdruck und die wahrgenommene Kompetenzunterstützung keinen direkten Einfluss auf die Selbstwertentwicklung in der Oberstufe. Das subjektive Gefühl in der Schule leistungsmäßig mitzukommen, wies hingegen eine zentrale Bedeutung für eine positive Selbstwertentwicklung auf. In Studien konnte nach Flammer und Alsaker (2002) zudem wiederholt gezeigt werden, dass Schulleistungen eng mit dem

fähigkeitsbezogenen Selbstwert korrelieren. Im Vergleich dazu korreliert der globale Selbstwert lediglich in einem geringen Ausmaß mit den Schulleistungen der SchülerInnen. Dieses Ergebnis spiegelt die Tatsache, dass der globale Selbstwert mit verschiedensten Faktoren zusammenhängt, von denen Schulleistungen nur einen Teil repräsentieren, wider.

5.3 Einfluss der Freizeitaktivitäten

Der Großteil der Bevölkerung vertritt heute die Auffassung, dass Freizeit vor allem eine Zeit mit eigenem Wert ist, in der man nicht nur alles tun und lassen kann, was man möchte, sondern auch die Faktoren Spaß und Freunde von Bedeutung sind. Im Vergleich zum arbeitsabhängigen Begriff der Freizeit (Freizeit definiert als Abwesenheit von Arbeit) hat sich heute ein positives Verständnis der Freizeit entwickelt. Diese wird heute als eine Zeit angesehen, „in der man für etwas frei ist“ (Opaschowski, 2008, S. 35). Nach Noack (2008) sollte die Freizeit aufgrund ihrer mäßigen Fremd- und Zweckbestimmung betreffend entwicklungsbezogener Handlungen als Schlüsselrolle in der Individualentwicklung gesehen werden. Interindividuelle Variationen im Entwicklungsgeschehen, wie zum Beispiel zu wissen, woher man kommt, welche wichtigen Lebensziele man sich setzt, welchen Platz und Wert man in der Gesellschaft einnimmt, haben wiederum einen Einfluss auf die jeweilige Freizeitgestaltung. Am Anfang des Jugendalters dominieren nach Noack (2008) Freizeitaktivitäten im Familienkreis sowie organisierte Aktivitäten unter Anleitung bzw. Kontrolle Erwachsener, vor allem aber Sport und Fernsehen sowie verschiedene in der elterlichen Wohnung lokalisierte solitäre Beschäftigungen. Im Laufe der zweiten Lebensdekade nehmen diese ab und gleichzeitig erhält das informelle und weitgehend selbstgesteuerte Zusammensein mit Freunden im Cliquenkreis mehr Raum. In ihrer Freizeit haben Jugendliche die Möglichkeit, unterschiedliche soziale Rollen sowie soziale Identitäten zu entwickeln und auszuleben.

Während sich viele Studien den Geschlechtsunterschieden in Bezug auf Freizeitinteressen und Freizeitaktivitäten widmen (vgl. Fitzgerald, Joseph, Hyes & O'Regan, 1995), verbinden

lediglich einige Arbeiten Freizeitaktivitäten mit dem jugendlichen Selbstwert (Athenstaedt, Mikula & Bredt, 2009). In einer Studie von Maag-Merki (2006) zur Entwicklung des Selbstwertes im Gymnasium zeigte sich hinsichtlich der jugendlichen Freizeitaktivitäten, dass Aktivitäten mit Gleichaltrigen eine wichtige Quelle für die jugendliche Selbstwertentwicklung darstellen (vgl. Schmidt & Padilla, 2003). Je mehr gemeinsam unternommen wurde, desto positiver wirkte sich das auf die jugendliche Selbstwertentwicklung aus. Athenstaedt et al. (2009) wiesen in ihrer Studie auf einen signifikanten Zusammenhang zwischen dem Geschlechtsrollenselbstkonzept und den jugendlichen Freizeitaktivitäten hin und kamen zu dem Ergebnis, dass das Geschlechtsrollenselbstkonzept teilweise eine Mediatorfunktion zwischen dem Geschlecht und den Freizeitaktivitäten der Jugendlichen übernimmt. Nach Burrmann (2004) scheinen sich gerade bei vereinsorganisierten Freizeitbeschäftigungen positive Effekte in Bezug auf die Entwicklung von Selbstwert- und Selbstkonzept-Merkmalen zu kumulieren. Eine positive Beeinflussung des Körperkonzepts erreicht man danach vor allem durch sportliche Aktivitäten, während Fitness des Weiteren häufig mit positiven Beziehungen zu Gleichaltrigen einhergeht.

5.4 Einfluss des Geschlechts und des Alters

Viele Autoren weisen in ihren Studien auf signifikante Geschlechtsunterschiede zwischen weiblichen und männlichen Jugendlichen hinsichtlich ihres Selbstwertes hin (vgl. Baldwin & Hoffmann, 2002; Bolognini, Plancherel, Bettschart & Halfon, 1996; Heaven & Ciarrochi, 2008; Shapka & Keating, 2005; Wilgenbusch & Merrell, 1999; Zimmerman, Copeland, Shope & Dielman, 1997 etc.). Auch Kling, Hyde, Showers und Buswell (1999) bekräftigen durch ihre Metaanalyse die Annahme eines bestehenden Geschlechtsunterschiedes in Bezug auf den Selbstwert von Jugendlichen und gaben Hinweise darauf, dass der durchschnittliche Geschlechtsunterschied hinsichtlich des Selbstwertes am größten im Entwicklungsstadium der mittleren Adoleszenz zu sein scheint.

Weibliche Jugendliche wiesen in der Langzeitstudie von Block und Robins (1993), bei der Jugendliche über einen Altersbereich von 14 bis 23 Jahren begleitet wurden, tendenziell einen Selbstwertverlust auf, während die männlichen Jugendlichen an Selbstwertschätzung dazu gewannen. Zusätzlich ließ sich bei den männlichen Jugendlichen im Vergleich zu den weiblichen Jugendlichen eine geringe Stabilität des Selbstwertes über die Zeit feststellen. Fend (1997) beschäftigte sich in seinen Studien unter anderem mit Entwicklungsverläufen von leistungsbezogenen Selbstkonzepten 12-16-jähriger SchülerInnen. In Bezug auf Geschlechtsunterschiede zeigten sich auf fast allen Dimensionen günstigere Selbstbeschreibungen bei Jungen im Vergleich zu den Mädchen. Besonders die Begabungseinschätzungen erwiesen sich bei Jungen deutlich positiver als bei den Mädchen, welche gemessen am Sachverhalt, dass die Mädchen in diesem Altersbereich (6. bis 10. Schulklasse) bessere Durchschnittsnoten haben, ein erstaunliches Ergebnis darstellt. In der Studie von Fend (1997) sind Jungen insgesamt psychisch stabiler und weniger ängstlich, sie sind weniger auf sich konzentriert und beobachten sich weniger, glauben aber trotzdem sich genauer zu kennen. Diese Unterschiede zugunsten der Jungen finden sich auch bei der Entwicklung von Leistungsangst und somatischen Beschwerden.

In einer Studie von Maag-Merki (2006) zur Entwicklung des Selbstwertes bei GymnasiastInnen ergaben sich sowohl im 10. wie auch im 12. Schuljahr bedeutsame Unterschiede zwischen den Schülerinnen und Schülern, wobei die männlichen Jugendlichen zu beiden Zeitpunkten über einen höheren Selbstwert verfügten. Bei beiden Gruppen kam es zu einer bedeutsamen Selbstentwicklung, wobei bei den männlichen Jugendlichen der durchschnittliche Zuwachs etwas umfangreicher ausfiel als bei den weiblichen Jugendlichen.

Baldwin und Hoffmann (2002) unterstützen durch ihre Studie die Annahme, dass der Selbstwert während der Adoleszenz und des frühen Erwachsenenalters ein dynamisches, sich veränderndes Konstrukt darstellt und sich substantiell während dieser Zeit verändert. Baldwin und Hoffmann zeigten in ihrer Studie, dass der durchschnittliche Selbstwert bei

weiblichen Jugendlichen bis zum zwölften Lebensjahr anstieg, dann bis zu einem Alter von 17 Jahren absank und schließlich mit 17 Jahren wieder zu steigen begann (vgl. Clay, Vignoles & Dittmar, 2005). Der Selbstwert der männlichen Jugendlichen stieg dagegen bis zum 14. Lebensjahr an, sank dann bis zu einem Alter von 16 Jahren ab und stieg schließlich erneut (mit einem kurzen Einschnitt im Alter von 19 Jahren) (s. Abbildung 4). Der Selbstwertverlauf der weiblichen Jugendlichen erschien dabei insgesamt dramatischer und reagierte zudem sensibler auf entsprechende Life-Events als vergleichsweise der Selbstwert von männlichen Jugendlichen (Baldwin & Hoffmann, 2002).

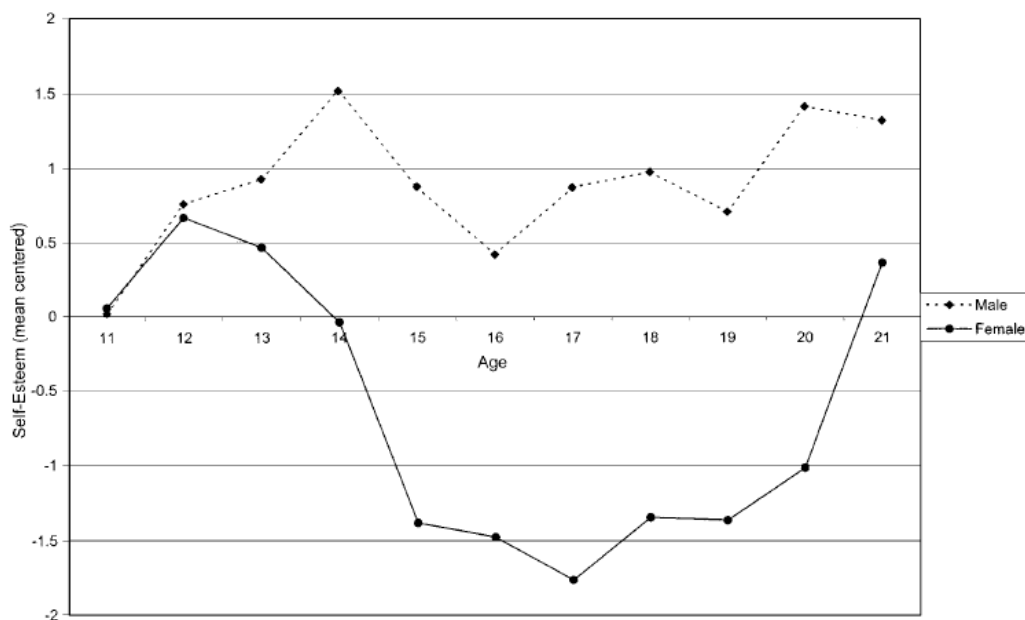


Abbildung 4: Veränderungen im durchschnittlichen Selbstwert bei männlichen und weiblichen Jugendlichen (Baldwin & Hoffmann, 2002, S. 107)

Sieht man sich nach Schütz (2005) den Selbstwert verschiedener Altersgruppen im Detail an, so erscheinen Unterschiede in der Selbstwertschätzung bei den 7-10-Jährigen relativ klein, während diese in der Altersgruppe der 11-14-Jährigen ansteigen und besonders groß in der Gruppe der 15-18-Jährigen werden, bis sie schließlich wieder absinken. Statistisch bedeutsame Unterschiede zeigen sich nach Schütz (2005) somit in den Altersgruppen von 11 bis 22 Jahren.

Wilgenbusch und Merrell (1999) weisen in ihrer Metaanalyse darauf hin, dass viele signifikante Geschlechtsunterschiede bezüglich des Selbstwertes bzw. Selbstkonzeptes konsistent mit Geschlechtsstereotypen sind (vgl. Marsh, 1989; Shapka & Keating, 2005). Weibliche Jugendliche zeigten dabei in den Dimensionen „Verbal“, „Close Friendship“ und „Same Sex Peer Relationship“ signifikant höhere Werte, während männliche Jugendliche signifikant höhere Werte in den Dimensionen „Math“, „Athletic/Psychomotor Coordination“, „Emotional/Affect“ und „Freedom from Anxiety“ aufwiesen. In Bereichen des allgemeinen akademischen (schulischen/akademischen) Selbstkonzeptes war zu beobachten, dass Burschen der elementaren Stufen (1.- 6. Schulstufe) ein höheres Selbstkonzept zeigten, sich allerdings bei Schülern der Sekundarstufe (7.- 12. Schulstufe) dieser Unterschied sehr minimierte. In dem Bereich des physischen Erscheinungsbildes gab es in der elementaren Stufe (1.- 6. Schulstufe) keinen signifikanten Unterschied, allerdings schrieben sich weibliche Jugendliche der Sekundarstufe (7.- 12. Schulstufe) ein signifikant niedrigeres Selbstkonzept zu. Die Ergebnisse liefern somit Hinweise, dass sich das Selbstkonzept zwischen weiblichen und männlichen Jugendlichen unterscheiden könnte. Allerdings sind diese Ergebnisse nicht zu generalisieren, da die gefundenen Unterschiede zumeist sehr gering ausfielen bzw. die Ergebnisse durchwegs sehr geringe Effektstärken aufwiesen. In fast der Hälfte aller Dimensionen (19 von 48), die geschlechtsspezifisch verglichen wurden, ergaben sich keine signifikanten Unterschiede.

Im Entwicklungsstadium der Adoleszenz scheint die Selbstwertschätzung somit stark den gesellschaftlichen Stereotypen von Mann bzw. Frau unterworfen. Schönheitsideale stellen dabei besonders bei Mädchen eine Bedrohung des Selbstwertes dar (Schütz, 2005). Ergebnisse aus zahlreichen Studien vermitteln eine eindeutige Botschaft, junge Frauen sind besorgter über ihren Körper als junge Männer (Flammer & Alsaker, 2002). Harter (1993) stellt in ihrer Studie fest, dass Mädchen und Jungen im mittleren Kindesalter eine vergleichbare Wahrnehmung ihrer körperlichen Attraktivität aufweisen, während sich Mädchen im Verlauf der Adoleszenz einen konsistent schlechteren Selbstwert zuschreiben als vergleichsweise die Jungen. Fend (2003) kommt durch seine durchgeführten Studien zu folgendem Schluss: Er ist der Meinung, dass die hohe

subjektive Bedeutung physischer Attraktivität im Auge zu behalten sei. Diese sei hoch mit der Selbstakzeptanz der Jugendlichen vernetzt. Ist wer mit seinem Aussehen nicht einverstanden bzw. nicht „eins“ mit sich selber, akzeptiert sich dieser auch insgesamt schwerer und hat somit ein niedrigeres Selbstwertgefühl. Interessanterweise sind diese Zusammenhänge für weibliche Jugendliche und männliche Jugendliche gleich. Dabei ist allerdings wieder zu berücksichtigen, dass Mädchen ihr Aussehen im Durchschnitt negativer bewerten als Jungen (vgl. Crain, 1996; Wade & Cooper, 1999). Auch das Selbstvertrauen, soziale Kontakte aufzunehmen, hängt mit der Einschätzung des eigenen Aussehens zusammen. Nach Mummendey (2006) fassen sich männliche Jugendliche selbstkontrollierter und ausgeglichener auf als weibliche Jugendliche. Bei Mädchen zeigen sich häufig Probleme mit den in der Gesellschaft verbreiteten Schlankkeitsidealen bzw. Attraktivitätsnormen, die zu einer besorgten und unzufriedenen Empfindung des körperlichen Erscheinungsbildes führen. Globale Geschlechtsunterschiede bezüglich des Selbstwertes, die häufig zugunsten der männlichen Jugendlichen ausfallen, halten sich nach Mummendey (2006) allerdings in Grenzen.

5.5 Einfluss des sozialen Milieus

Das soziale Milieu des Elternhauses („status of origin“), welches bei Fend (1997) über den Beruf des Vaters gemessen wurde, zeigte in seiner Studie keine durchschlagende Bedeutung. Allerdings formulierte er eine Ausnahme, die Folgendes besagt: Wenn sich Unterschiede im Sinne der sozialen Herkunft zeigen, dann treten diese immer in positiver Richtung zugunsten der sozialen Oberschicht auf. Es befinden sich dort Adoleszente, die sich vor allem in Bezug auf ihre Begabung und ihren Schulerfolg positiver als andere einschätzen, die sozusagen eine günstigere allgemeine Selbstakzeptanz zeigen.

Rosenberg (1965) untersuchte in einer seiner Studien den Zusammenhang des Selbstwertes mit dem familiären Status („social class“) und kam zu dem Ergebnis, dass Jugendliche aus höheren Schichten sich mehr zu akzeptieren scheinen und sich als würdiger erachten als jene aus niedrigeren Schichten. Solche Unterschiede zwischen den

Schichten traten bei männlichen Jugendlichen in einem größeren Ausmaß auf als bei weiblichen Jugendlichen. Bei den weiblichen Jugendlichen zeigte sich in höheren Schichten lediglich ein um sechs Prozent höherer Selbstwert im Vergleich zu niedrigeren Schichten (vgl. Coopersmith, 1967). Auch Gecas (1971) wies in seiner Studie darauf hin, dass der jugendliche Selbstwert entsprechend dem Geschlecht und dem sozialen Status variiert und daraus resultierend unterschiedlich mit elterlicher Unterstützung korreliert. Der Mittelwertsunterschied hinsichtlich des Selbstwertes fiel zwischen den sozialen Schichten allerdings gering aus.

In einer Studie von Mayhew und Lempers (1998) wurde die Hypothese aufgestellt, dass Mütter und Väter mit finanziellen Belastungen indirekt mit einem negativen globalen Selbstwertgefühl der Adoleszenten verbunden sind. Der indirekte Weg sollte dabei über den globalen elterlichen Selbstwert und die adoleszente Wahrnehmung unterstützender Eltern verlaufen. Die Ergebnisse zeigten eine negative Beziehung zwischen der finanziellen Belastung der Eltern und einem globalen elterlichen Selbstwert. In Bezug auf die Mütter/Töchter und Väter/Töchter Dyaden bestand indirekt (über den globalen elterlichen Selbstwert) eine negative Beziehung zwischen den finanziellen Belastungen der Eltern und einem negativen globalen Selbstwertgefühl der Töchter. In Bezug auf Mütter und ihre Söhne stellte sich eine negative Beziehung zwischen der finanziellen Belastung der Mütter und der adoleszenten Wahrnehmung von unterstützenden Eltern heraus. In den Väter/Töchter und Väter/Söhne Dyaden ließ sich dagegen eine negative Verbindung zwischen der finanziellen Belastung und der Wahrnehmung unterstützender Eltern erkennen. Insgesamt konnten keine direkten Effekte zwischen den finanziellen Belastungen der Eltern und dem adoleszenten Selbstwertgefühl aufgezeigt werden. Eine Reduktion des globalen Selbstwertgefühles der Eltern hing auch nicht negativ mit der wahrgenommenen elterlichen Unterstützung der Adoleszenten zusammen. Der Mangel an elterlicher Unterstützung von Seiten der Mütter gegenüber ihren Söhnen sowie der Väter in Bezug auf ihre Töchter und Söhne führte allerdings zu einem niedrigeren adoleszenten Selbstwert.

6 Auswirkungen des Selbstwertes

Harter (1993) sammelte während ihrer Studien verschiedenste negative Selbstwertaussagen von Jugendlichen:

When I look in the mirror, I don't like what I see; I don't like who I am as a person. I'm usually down on myself; I just don't like who I am. I'm a nothing; I have no personality. I don't like myself because I'm ugly. I'm not living up to the kind of person I want to be. If nobody else likes you, how can you like yourself? Let's face it, I have low self-esteem. (p. 87)

Hinsichtlich der Frage, warum wir uns um den Selbstwert im Allgemeinen kümmern sollten, betont Harter (1993) die Risiken des niedrigen Selbstwertes in Bezug auf Depressionen und generelle Hoffnungslosigkeit, die in manchen Fällen auch mit Suizidgedanken einhergehen können (vgl. Burr & Christensen, 1992). Für Baumeister (1997) stellt der Suizid an sich ein Extrembeispiel der Selbstflucht dar. Der Begriff „niedriges Selbstwertgefühl“ ist nach Baumeister (1993) allerdings in einem relativen Zusammenhang zu sehen und steht im eigentlichen Sinne für ein „mittelmäßiges Selbstwertgefühl“. Individuen, die von Hass und Selbstzweifel geprägt sind und sich selbst als völlig wertlos bzw. als „chronische Verlierer“ ansehen, stellen allerdings lediglich eine Bevölkerungsminderheit dar. Jugendliche, die für gewöhnlich der Gruppe „niedriges Selbstwertgefühl“ zugeteilt werden, gehören eher selten dieser psychologischen Extremgruppe an und beschreiben ihren Selbstwert durchwegs neutral.

Individuen mit niedrigem Selbstwertgefühl kennzeichnet nach Baumeister (1993) eine Konfusion und Unwissenheit in Bezug auf die eigene Person. Es handelt sich dabei allerdings um Personen, die gerne positiv von sich denken würden. Die meisten Menschen mit niedrigem Selbstwert scheinen dafür auch eine entsprechende Basis zu finden, die jedoch anfälliger und begrenzter erscheint als die von Personen mit einem höheren Selbstwert. Ereignisse, die den Selbstwert minimieren, können bei Individuen mit niedrigem Selbstwertgefühl zu defensiven und abwehrenden Reaktionen führen. Campbell und Lavalley (1993) führen zusätzlich noch ausgeprägte affektive Reaktionen an. Personen mit niedrigem Selbstwert reagieren wesentlich stärker auf ihre soziale

Umgebung, fühlen sich auf der einen Seite vermehrt durch negatives Feedback bedroht, empfinden aber auf der anderen Seite auch mehr Zufriedenheit bei positivem Feedback als vergleichsweise Individuen mit einem hohen Selbstwertgefühl. Zudem können Selbstkonzeptionen bei Menschen mit niedrigem Selbstwertgefühl von Tag zu Tag wechseln. Während sich betroffene Personen durch weniger festgelegte Überzeugungen, wer sie sind und was sie ausmacht, darstellen, weisen ihre Sichtweisen über das eigene Selbst häufig Widersprüchlichkeiten auf. Rosenberg (1965) schildert Individuen mit einem niedrigen Selbstwertgefühl als angreifbar und unbeholfen in zwischenmenschlichen Beziehungen (diese reagieren z.B. auf Kritik, Schuldzuweisungen oder Beschimpfungen tief verletzt). Diese neigen des Weiteren vermehrt dazu, sich hinter einer „Fassade“ zu verstecken und schildern Gefühle der Isolation und Einsamkeit. Betroffene sind nach Laskowski (2000) demnach empfänglicher für Kritik, nehmen diese ernster und sehen sie als bedeutungsvoller an. Individuen mit niedrigem Selbstwert neigen demnach dazu, ihre negativen Erwartungen zu ungünstigen Generalisierungen zu formen. Die vorhandene Ausprägung des Selbstwertes lenkt die Gedanken der Menschen somit in bestimmte Bahnen und beeinflusst auf diesem Weg Interpretationen und Wahrnehmungen des menschlichen Verhaltens und ihrer Umwelt. Menschen mit einem niedrigen Selbstwertgefühl hinsichtlich ihrer Leistungsfähigkeit, werden ihre Kompetenzen eher unterschätzen und weisen ein erhöhtes Risiko auf, Versagensängste auszubilden. Sie setzen sich häufig geringere Ziele (manchmal auch unrealistisch hohe Ziele), trauen sich selbst weniger zu, lassen sich leichter von irrelevanten Gedanken beirren, würdigen ihre Leistungen nicht angemessen und neigen eher zum Aufgeben als vergleichsweise Individuen mit einem hohen leistungsbezogenen Selbstwert. Auch Harter (1993) weist darauf hin, dass sich Personen mit einem niedrigen Selbstwert inkompetenter und unzulänglicher in Leistungsdomänen einschätzen. Zusätzlich berichten Jugendliche mit niedrigem Selbstwert oftmals auch von weniger Anerkennung und Unterstützung von Seiten ihrer Eltern und Freunde.

Rosenberg (1979) stellt klar, dass eine Person mit „hohem Selbstwertgefühl“ keine Überlegenheitsgefühle im Sinne arroganter, eingebildeter und hochmütiger

Verhaltenszüge besitzt. Ein hoher Selbstwert wird in diesem Zusammenhang als Respekt und Wertschätzung gegenüber der eigenen Person charakterisiert. Für Laskowski (2000) sprechen Individuen mit einem positiven Selbstwertgefühl Erfolge ihren guten Fähigkeiten und Misserfolge den ungünstigen Umständen zu, während dagegen Individuen, die sich selbst negativ bewerten, Erfolge zumeist auf glückliche Umstände und Misserfolge auf ihre mangelnden Kompetenzen zurückführen. Baumeister (1997) verdeutlicht, dass Individuen mit einem niedrigen Selbstwert lediglich bemüht sind, Fehler zu vermeiden, während Individuen mit einem hohen Selbstwertgefühl daran interessiert sind, außergewöhnliche Erfolge zu erzielen.

Nach Frey, Jonas, Frank und Werner (2000) sprechen Studien dafür, dass delinquenten Jugendlichen positive Selbstideale fehlen und sie aus diesem Grund auch seltener über eine balancierte Sicht ihres zukünftigen Selbst verfügen. Des Weiteren konnte gezeigt werden, dass bei Jugendlichen, die vermehrt negative Informationen verdrängen, ein geringerer Selbstwert eher zu Drogenkonsum führt, während Adoleszente, die in Belastungssituationen häufig aggressiv reagieren, vermehrt Delinquenzformen ausbilden.

Nach Rosenberg, Schooler, Schoenbach und Rosenberg (1995) unterscheidet die Literatur insgesamt Auswirkungen des globalen Selbstwertgefühles von Konsequenzen spezifischer Selbstwertbereiche. Während der Gesamtselbstwert dabei größere Relevanz für das allgemeine psychologische Wohlbefinden aufweist, scheinen spezifischere Selbstwertbereiche eine größere Bedeutung für entsprechende Verhaltensweisen zu haben.

7 Elterliche Erziehung

7.1 Definitionen und Begriffsbestimmungen

Einleitend zum Themengebiet „Elterliche Erziehung“ werden die Begriffe Sozialisation, Familie, Erziehung und Erziehungsstil definiert und erläutert.

7.1.1 Sozialisation

Unter dem Begriff Sozialisation versteht man einen menschlichen Entwicklungsprozess in Auseinandersetzung mit der sozialen und materiellen Umwelt („äußere Realität“), den natürlichen Anlagen und der körperlichen und psychischen Konstitution („innere Realität“). Die „äußere Realität“ umfasst dabei spezifische Lebensbereiche wie zum Beispiel die Familie, Freunde, Erziehungs- und Bildungseinrichtungen, Massenmedien etc. Zur „inneren Realität“ zählen Einflussgrößen wie beispielsweise die genetische Veranlagung, körperliche Konstitution, die Intelligenz sowie Grundstrukturen der Persönlichkeit (s. Abbildung 5) (Hurrelmann, 2002; Schneewind, 2008).

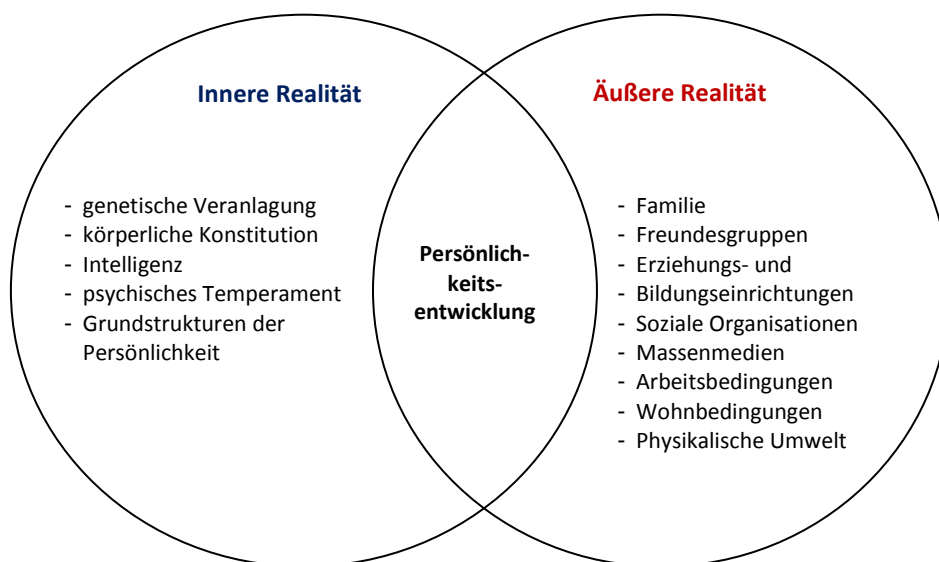


Abbildung 5: Sozialisation als Prozess der Auseinandersetzung mit der inneren und äußeren Realität (Hurrelmann, 2002, S. 27)

Sozialisation wird auch als Prozess bezeichnet, durch den der Mensch sozusagen eine „zweite“ soziokulturelle Geburt erlebt und eine gesellschaftlich handlungsfähige

Persönlichkeit entwickelt. Der Begriff umfasst einerseits die Anpassung des Individuums an gesellschaftliche Rollen- und Verhaltensanforderungen (affirmative Funktion) und andererseits die Entwicklung des Menschen zu einer autonomen, gefestigten Persönlichkeit (Hurrelmann, 2006). Nach Montada (2008) entsteht Sozialisation durch „Anleitung und Anforderung, Information und Belehrung, durch Beobachtung und Nachahmung von Vorbildern, durch Strafen und Belohnungen“ (S. 33). An dem Prozess der Sozialisation sind demnach die Familie, Schule, Beruf, die Freunde und auch die Medien beteiligt. Für Menck (1998) ist Sozialisation eine „Persönlichkeitsentwicklung unter Aufnahme von und in Auseinandersetzung mit der gesellschaftlichen, kulturellen und materiellen Umwelt“ (S. 135).

7.1.2 Familie

Als zentrale Instanz der Sozialisation kann nach Hurrelmann (2006) die Familie bezeichnet werden. Die Familie wird allerdings auch mit dem Begriff „primäre Sozialisation“ umschrieben, da diese die früheste und zugleich nachhaltigste Prägung der Persönlichkeit eines neuen Gesellschaftsmitgliedes vornimmt (Hurrelmann, 2002). Der Begriff „Familie“ kann nach Flammer und Alsaker (2002) aber auch als eine längerfristig angelegte Konfiguration von Beteiligten mindestens zweier Generationen definiert werden. Des Weiteren besteht eine Familie nach Hofer (2002) aus einer Gruppe von Menschen, welche sich durch eine dauerhafte und nahe Beziehung zueinander auszeichnet, sich in Richtung nachfolgender Generation orientiert und dabei einen erzieherischen Kontext für weitere Entwicklungen ermöglicht.

Eine Familie kann beispielsweise als Haushaltsfamilie, Mehrgenerationenfamilie, Kernfamilie oder als Netz von verwandtschaftlichen oder engen zwischenmenschlichen Beziehungen charakterisiert werden (Kasten, 1995). Eine Kernfamilie besteht dabei idealtypisch aus vier sozialen Rollen (Mutter, Vater, Tochter und Sohn), die sich in zwei Dimensionen unterscheiden. Erstens in Bezug auf die Geschlechterdimension (Mutter und Tochter gehören zum weiblichen, Vater und Sohn zum männlichen Geschlecht) und zweitens in der Generationendimension (Mutter und Väter gehören der älteren, Tochter

und Sohn der jüngeren Generation an). Die Familie stellt vor allem für Kinder bis ins Grundschulalter eine „kleine soziale Welt“ bzw. einen eigenen „Mikrokosmos“ dar. Trotz der heutigen verschiedensten Umwelteinflüsse spielt sich ein erheblicher Teil des täglichen Lebens im System „Familie“ ab. Dementsprechend werden Erlebnisse und Erfahrungen in der Familie zur Orientierung der eigenen Werte, Einstellungen und Verhaltensmuster herangezogen (Hurrelmann, 2006). Angesichts der vielfältigen Familienformen wird diskutiert, den Begriff „Familie“ lediglich im Plural zu verwenden oder durch den Terminus „Lebensformen“ zu ersetzen (Bier-Fleiter, 2001).

7.1.3 Erziehung

Erziehung „umfasst alle Handlungen, durch die Menschen versuchen, auf die Persönlichkeitsentwicklung anderer Einfluss zu nehmen“ (Hurrelmann, 2002, S. 17; Schneewind, 2008, S. 118). Die Erziehung konzentriert sich dabei besonders auf absichtliche Interaktionen zwischen Eltern bzw. PädagogInnen und Kindern im Familiensystem, im Kindergarten, der Schule oder der Hochschule, wobei Wissens- und Motivebenen dabei im Vordergrund stehen (Schneewind, 2008). Der Begriff Erziehung umschreibt einerseits die soziokulturellen Bedingungen und Maßnahmen, erwünschte Verhaltensweisen zu fördern bzw. unerwünschte zu vermeiden (vgl. Brezinka, 1978), und andererseits jene Faktoren und Effekte, die sich in gleicher Art und Weise auf die Lebenswelt der Kinder bzw. Jugendlichen auswirken, ohne dafür beabsichtigt oder geplant zu sein (Weinert, 2006). Unter Erziehung wird des Weiteren die Einwirkung einer älteren auf eine jüngere Generation bezeichnet, der Begriff integriert dabei sowohl das Geschehen als auch das Ergebnis des Geschehens (Tenorth, 2008). Der Zweck der Erziehung besteht nach Brezinka (1990) darin, wertvolle vorhandene Dispositionen auszubauen und zu stabilisieren, noch nicht vorhandene wertvolle Dispositionen zu schaffen bzw. hervorzubringen und schließlich vorhandene schädliche Dispositionen zu beseitigen bzw. abzubauen. Als Erziehung definiert Brezinka (1990) Handlungen, „durch die Menschen versuchen, die Persönlichkeit anderer Menschen in irgendeiner Hinsicht zu fördern“ (S. 95). Nach Menck (1998) versteht man unter dem Begriff Erziehung nicht nur bestimmte Handlungen, sondern auch ein Gesellschaftssystem. Die Menschen sollen als

Erziehungsziel ihr Leben selbstständig, selbstbestimmt und verantwortlich in der Gesellschaft führen. Für Kron (2009) kann die Erziehung wiederum als Teilprozess der Sozialisation angesehen werden.

Nach Fuhrer (2005, S. 32) lassen sich vier verschiedene Arten von Erziehungsbegriffen differenzieren: Normative Erziehungsbegriffe, welche Erziehung über die Angabe ins Auge gefasster Ziele definieren, zweitens präskriptive Erziehungsbegriffe, die für ErzieherInnen Handlungsanweisungen bzw. Handlungsempfehlungen als Mittel zur Zielerreichung beinhalten. Drittens deskriptive Erziehungsbegriffe, welche sich um Wertfreiheit und eine empirische Erforschung erzieherischen Handelns bemühen und schließlich viertens die prozessualen Erziehungsbegriffe, welche die Erziehung durch den Vorgang an sich definieren. Dabei beziehen sich die ersten beiden Erziehungsbegriffe auf einen normativ-philosophischen Ansatz, während die beiden anderen eher dem erfahrungswissenschaftlich orientierten Verständnis zuzuordnen sind.

7.1.4 Erziehungsstil und elterliches Erziehungsverhalten

In der empirischen Erziehungsstilforschung wird zumeist jenes Verhalten, das die ErzieherInnen aufweisen, unter einem sehr weiten Erziehungsstilbegriff zusammengefasst (Domke, 1991). Krohne und Hock (2006, S. 147) definieren den Begriff Erziehungsstil als „interindividuell variable, aber intraindividuell vergleichsweise stabile Tendenzen von Eltern, bestimmte Erziehungspraktiken zu manifestieren“. Nach Liebenwein (2008) wird zwar auf der einen Seite davon ausgegangen, dass elterliche Erziehungspraktiken, -ziele, und -einstellungen in einer Eltern-Kind Beziehung relativ stabil sind, auf der anderen Seite unterscheiden sich bei der Betrachtung verschiedener Eltern-Kind Beziehungen die Erziehungsstile systematisch voneinander. Schneewind (1980) versteht unter dem elterlichen Erziehungsstil ein Verhaltensmuster, welches aus wenigstens einem Akt erzieherischen Erlebens oder Handelns besteht und mit oder ohne Beeinflussungsabsicht aus dem Gesamtrepertoire des Erziehungsverhaltens eingesetzt wird. Weinert (1966, S. 97) sieht im Erziehungsstil die in sich „relativ einheitlichen, deskriptiv unterscheidbare Grundformen erzieherischen Verhaltens (z.B. autoritäre oder tolerante Stilform des

Erziehens)“. Der Erziehungsstil kann nach Weinert (1966) schließlich als persönlichkeitspezifisch bezeichnet werden, wenn dieser in einheitlicher und durchgängiger Form auftritt und dazu in eine affine Persönlichkeitsstruktur eingebettet ist. Es lassen sich nach Weinert (1966, S. 107) weiter mindestens vier Varianten des Zusammenhangs zwischen dem Erziehungsstil und der Erzieherpersönlichkeit unterscheiden. Die intendierte Anwendung des Erziehungsstiles (z.B. verschiedene Erziehungsstile der gleichen Person), einen situationsspezifischen Erziehungsstil, einen rollenspezifischen Erziehungsstil (z.B. konsequent gegenüber einem bestimmten Kind) und einen persönlichkeitspezifischen Erziehungsstil. Erziehungsstile treten allerdings nach Liebenwein (2008) selten in einer reinen Form auf. Für Eyferth (1966) besteht der Erziehungsstil aus einer Gruppe von Merkmalen des Erziehungsverhaltens, in der eine große gemeinsame Merkmalsvarianz herrscht. Hurrelmann (2002, S. 157) fasst unter Erziehungsstilen „die beobachtbaren und verhältnismäßig überdauernden tatsächlichen Praktiken der Eltern“ zusammen.

In das elterliche Verhalten geht für Hurrelmann (2002) das Erziehungswissen der Eltern in Form von Informationen und Kenntnissen über die Entwicklung der kindlichen Persönlichkeit sowie die Möglichkeiten und Grenzen der Beeinflussung von Einstellungen und Verhalten des Kindes durch eigene Aktivitäten mit ein. Nach Schneewind (1980) werden unter dem elterlichen Erziehungsverhalten alle auf das Kind bezogenen Verhaltensweisen einer Elternperson definiert. Verhalten wird hierbei allerdings nicht ausschließlich im Sinne orthodox-behavioristischer Auffassungen verstanden, auch Erlebensaspekte wie zum Beispiel Gedanken, Überzeugungen, Wünsche und Befürchtungen spielen eine entscheidende Rolle. So können unter dem elterlichen Erziehungsverhalten sämtliche auf das Kind bezogene Erlebnis- und Handlungsweisen zusammengefasst werden, die Elternpersonen mit oder ohne Beeinflussungsabsicht äußern. Schneewind (1975) betrachtet Erziehungspraktiken, Erziehungseinstellungen und Erziehungsziele als integrative Bestandteile des gesamten Systems elterlichen Erziehungsverhaltens.

8 Erziehungs- /Erziehungsstilforschung

Die Erziehungsforschung gilt als Teil der Verhaltenswissenschaften, zu deren Absichten es gehört, menschliches Verhalten zu verstehen, zu erklären, vorauszusagen und bis zu einem bestimmten Grade auch zu lenken (Hayman, 1975). Bei den Analysen zur elterlichen Erziehung hat sich besonders das Konzept des elterlichen Erziehungsstiles als nützlich erwiesen. Die Untersuchungen zum Erziehungsstil begannen in den 1930er Jahren in den USA mit Jugendleitern anstatt der Eltern im Forschungsfokus (Fuhrer, 2005). In ihren Anfängen befasste sich die psychologische Erziehungsstilforschung nach Schneewind (1975, S. 15) mit mindestens vier Aufgabenstellungen, zu denen eine Beschreibung des elterlichen Verhaltens, eine Erklärung der zustande kommenden Erziehung, eine Überprüfung des Erklärungsbeitrages elterlichen Verhaltens und Veränderungen elterlichen Erziehungsverhaltens sowie die daraus resultierenden Konsequenzen zählten.

Heute beschäftigt sich die Erziehungsstilforschung vor allem mit der Untersuchung des Erziehungsverhaltens und den daraus resultierenden Auswirkungen auf die Persönlichkeitsentwicklung des Kindes bzw. Jugendlichen. Dabei können drei eng miteinander verknüpfte Hauptfragenbereiche unterschieden werden: Erstens die Frage, wie sich individuelle Unterschiede im Erziehungsverhalten ordnen und beschreiben lassen. Zweitens, welche Faktoren für das Zustandekommen solcher Unterschiede verantwortlich sind, und zuletzt die Frage, welche Auswirkungen die Unterschiede im Erziehungsverhalten für die Ausbildung spezifischer Persönlichkeitsmerkmale beim Kind bzw. Jugendlichen haben. Innerhalb der Erziehungsstilforschung unterscheidet man zwei verschiedene Ansätze. Auf der einen Seite spricht man von induktiv-klassifikatorischen Ansätzen, bei denen man zunächst versucht die verschiedenen relevanten Merkmale elterlicher Erziehung möglichst umfassend zu erfassen und anschließend das komplexe Datenmaterial über statistische Klassifikationsmethoden (z.B. Faktoren- oder Clusteranalyse) empirisch reduziert. Auf der anderen Seite handelt es sich um a-priori Theorien, bei denen zunächst eine allgemeine psychologische Theorie aufgestellt wird, auf deren Grundlage sich die relevanten Merkmale elterlicher Erziehung ableiten lassen.

In der wissenschaftlichen Forschung dominieren allerdings die induktiv-klassifikatorischen Ansätze (Krohne & Hock, 2006).

8.1 Theorien der Erziehungs- /Erziehungsstilforschung

Im Folgenden werden auszugsweise einige gängige wissenschaftliche Theorien bzw. Konzeptionen aus der Erziehungs- Erziehungsstilforschung vorgestellt, beginnend mit den Führungsstilen nach Kurt Lewin, Ronald Lippitt und Ralph K. White (1946) über die Erziehungsstildimensionen von Reinhard und Anne-Marie Tausch (1998) zu den Erziehungsmustern von Diana Baumrind (1966, 1967) und der Erweiterung durch Eleanor E. Maccoby und John A. Martin (1983), bis hin zum Übergang in Richtung einer dreidimensionalen Erfassung postulierter Erziehungsdimensionen.

8.1.1 Die drei Führungsstile nach Kurt Lewin und Mitarbeiter

Kurt Lewin, Ronald Lippitt und Ralph K. White beschäftigten sich in ihren einflussreichen Arbeiten der 30er Jahre damit, unter welchen Erziehungsbedingungen sich Jugendliche untereinander (beim gemeinsamen Lösen einer Aufgabe) mehr oder weniger aggressiv verhalten bzw. motiviert sind und welches Gruppenergebnis dabei resultiert (Fuhrer, 2005). Die Autoren führten dabei in ihren Studien drei unterschiedliche Führungsstile an, nämlich einen autoritären, einen demokratischen und einen Laissez-fairen Stil. Beim autoritären Stil trifft der Führer (Gruppenleiter) sämtliche Entscheidungen, Maßnahmen und Aktivitäten für die Gruppe. Macht und Kontrolle werden auf diesem Weg sehr direktiv ausgeführt. Der demokratische Führungsstil zeichnet sich durch Gruppendiskussionen bzw. Gruppenentscheidungen aus, welche vom Führer angeregt und unterstützt werden. Während die Gruppenmitglieder beim demokratischen Stil gemeinsam arbeiten und entscheiden, nimmt der Führer eine objektive Haltung in Bezug auf Lob und Kritik an und versucht im Geiste als reguläres Gruppenmitglied zu fungieren, ohne dabei einen Großteil der Arbeit zu übernehmen. Der Laissez-faire Führungsstil beinhaltet neben einer kompletten Entscheidungsfreiheit der Gruppe auch individuelle Entscheidungsmöglichkeiten. Der Führer zieht sich bei diesem Stil völlig als

Ansprechperson zurück und verzichtet gänzlich auf Lob und Kritik (Lewin et al., 1946). Diese drei von Lewin und Mitarbeitern (1946) beschriebenen Führungsstile bewirkten bei den Kindern eine unterschiedliche Ausgestaltung ihrer Beziehungsstrukturen zueinander. Feindselige und aggressive Handlungen traten in den Laissez-faire geführten Gruppen wesentlich häufiger auf, als dies vergleichsweise in demokratisch geführten Gruppen der Fall war. Bei den autoritär geführten Gruppen fanden sich gegenüber der demokratisch geführten Gruppe neben gesteigerten Aggressionen auch Hemmungen des aggressiven Verhaltens. Diese beobachteten Hemmungen lösten sich allerdings auf, sobald der autoritäre Gruppenleiter die Gruppe verließ.

Nach Lewin (1982) setzt sich die Demokratie sowohl der Autokratie als auch dem Laissez-faire Führungsstil entgegen. In einer demokratischen Atmosphäre wird das Kind von Anfang an als Person anstatt als Objekt behandelt. Ereignisse und gesetzte Grenzen werden Kindern bzw. Jugendlichen erklärt und begründet, sie werden unterstützt sich klar zu äußern, ermutigt Fragen zu stellen, Gedanken auszusprechen und eigene Entscheidungen zu treffen. Der Jugendliche entwickelt durch einen demokratischen Führungsstil eine bessere affektive Basis für sein soziales Leben und wird darauf vorbereitet, Verantwortung zu übernehmen. Die demokratische Erziehung hat sich nicht nur vom Standpunkt der Gruppe und ihrer Leistungsfähigkeit, sondern auch hinsichtlich des Individuums und seiner Persönlichkeitsentwicklung als sehr befriedigend herausgestellt.

Die Erziehungs- /Erziehungsstilforschung rückte im Rahmen vergleichbarer Studien allmählich von sogenannten „Typen-Konzepten“ ab und favorisierte vermehrt Erziehungsstil-Dimensionen, welche als unabhängig voneinander angesehen wurden. Dieses Vorgehen ermöglichte eine spezifischere Differenzierung zwischen den einzelnen ErzieherInnen und bot den Vorteil, Veränderungen genauer darstellen zu können (Fuhrer, 2005).

8.1.2 Erziehungstildimensionen nach Reinhard und Anne-Marie Tausch

Im deutschen Sprachraum prägten in den 1960er- und 1970er Jahren vor allem Reinhard und Annemarie Tausch die Erziehungsstilforschung. Basierend auf dem humanistischen Theorieansatz von Carl Rogers, entwickelten und operationalisierten sie sogenannte Erziehungstildimensionen (Fuhrer, 2005). Grundlegende Fragen waren dabei, durch welches Erziehverhalten man seelische Vorgänge und geeignete Erfahrungen, die für die Persönlichkeitsentwicklung Jugendlicher bedeutsam sind, fördert oder welche komplexen Haltungen und Aktivitäten den Selbstwert, die offene Auseinandersetzung sowie günstiges Wahrnehmungslernen unterstützen. Vier wesentliche, in zwischenmenschlichen Beziehungen auftretende Dimensionen wurden dargelegt, durch eine Einschätzungsskala definiert und konnten auf diese Weise wahrgenommen bzw. gemessen werden (Tausch & Tausch, 1998):

Tabelle 1: Vier Erziehungstildimensionen nach Tausch und Tausch (1998, S. 100)

Beeinträchtigend	Förderlich
Missachtung - Kälte - Härte	Achtung - Wärme - Rücksichtnahme
Kein einfühlsames Verstehen	Vollständiges einfühlsames Verstehen
Fassadenhaftigkeit - Nichtübereinstimmung - Unechtheit	Echtheit - Übereinstimmung - Aufrichtigkeit
Keine fördernden nichtdirigierenden Tätigkeiten	Viele fördernde nichtdirigierende Tätigkeiten

Die drei Dimensionen „Achtung-Wärme“, „einfühlsames Verstehen der inneren Welt des anderen“ und die „Echtheit“ stammen ursprünglich von Carl Rogers, der diese als notwendige und hinreichende Bedingung für eine Förderung der konstruktiven Persönlichkeitsentwicklung annahm. Diese Dimensionen wurden unter anderem von Reinhard und Annemarie Tausch näher definiert und um eine vierte Dimension ergänzt. Bei Erwachsenen, die vorwiegend einfühlsam, achtungsvoll-sorgend, echt-aufrichtig sowie nichtdirigierend aktiv waren und auch auf diese Weise von den Jugendlichen wahrgenommen wurden, lernten Jugendliche persönlich und fachlich mehr, wiesen einen höheren Selbstwert auf und verhielten sich sozialer im Vergleich zu anderen, die eine geringere Einfühlung, Achtung und Aufrichtigkeit erfuhren. Im zusammenfassenden Überblick begünstigen die vier gleichzeitig gelebten förderlichen Dimensionen in der

Begegnung von Person zu Person die seelische Funktionsfähigkeit in einem erheblichen Ausmaß. Im Besonderen wirkt sich das auf den Selbstwert, das günstige Selbstkonzept, auf eine offene Auseinandersetzung mit dem eigenen Erleben und dem Selbst sowie auf eine selbstständige Weiterbildung und ein Zusammenleben unter Beachtung psychosozialer Grundwerten aus (Tausch & Tausch, 1998).

8.1.3 Die drei Erziehungsmuster nach Diana Baumrind

In ihren Studien ab den 60er-Jahren, mit denen die Erziehungsstil-Forschung an Berühmtheit dazugewann, beschäftigte sich Diana Baumrind mit Zusammenhängen von Verhaltensmustern zwischen Eltern und ihren Kindern (Fuhrer, 2005). Baumrind (1967) bildete in ihrer ersten Studie unterschiedliche Gruppen von Vorschulkindern mit dem Ziel, diese hinsichtlich ihrer Persönlichkeitsmerkmale und ihres Sozialverhaltens zu vergleichen. Zusätzlich wurde das Elternverhalten mittels verschiedenster Verfahren, zu denen unter anderem Hausbesuche, Beobachtungen und Interviews zählten, beurteilt (vgl. Fuhrer, 2005). Baumrind (1967, S. 54-56) bewertete anfänglich in ihren Studien vier unterschiedliche elterliche Verhaltensweisen. Erstens das Ausmaß elterlicher Kontrolle („parental control“), bei dem die Eltern in unterschiedlichem Ausmaß kindliche Aktivitäten formen, Äußerungen modifizieren sowie elterliche Standards verinnerlichen. Zweitens spielten die Anforderungen an die Reife des Kindes eine Rolle („parental maturity demands“) bzw. inwieweit ein hohes intellektuelles, soziales oder emotionales Leistungsniveau vom Kind erwartet wird. Drittens interessierte sich Baumrind für die Klarheit der Eltern-Kind Kommunikation („parent-child communication“) sowie die Berücksichtigung von Meinungen und Gefühlen der Kinder. Viertens behandelte sie das Ausmaß elterlicher Fürsorge („parental nurturance“), die sich durch Wärme und Anteilnahme auszeichnete.

In den 70er-Jahren wählte Diana Baumrind in zwei ihrer Studien (vgl. Baumrind, 1971a, 1971b) den Ansatz, zunächst den Erziehungsstil der Eltern zu untersuchen, diesen einem ihrer drei definierten Erziehungsmuster (autoritativ, autoritär oder permissiv) zuzuordnen und erst im Anschluss die persönlichen und sozialen Merkmale der Kinder zu bewerten

(Fuhrer, 2005). Im Folgenden werden die drei von Baumrind (1966) aufgezeigten und beschriebenen Erziehungsmuster genauer ausgeführt.

8.1.3.1 Der autoritative Erziehungsstil

Autoritative Eltern lenken die Aktivitäten ihrer Kinder rational und Ergebnis-orientiert, unterstützen den verbalen Austausch und klären die Kinder über die Hintergründe ihrer Vorgehensweisen auf. Sowohl der autonome Eigensinn als auch die Disziplin wird von autoritativen Eltern geschätzt. Des Weiteren erkennen und unterstützen diese Eltern die individuellen Interessen und Qualitäten ihrer Kinder, setzen aber zudem gewisse elterliche Standards (Baumrind, 1966). In Baumrinds Studie (1967) zeigten Eltern von Kindern mit hohen Werten in den Bereichen Selbstkontrolle, Selbstständigkeit, Selbstvertrauen und Exploration in allen vier Erziehungsdimensionen (Kontrolle, Anforderungen an Reife, Klarheit der Eltern-Kind-Kommunikation, Fürsorge) hohe Werte. Die Eltern wiesen somit nicht nur ein hohes Maß an Fürsorge, sondern ebenfalls eine ausgeprägte Kontrolle sowie Anforderungen an die Kinder auf und sorgten zugleich für eine klare Eltern-Kind Kommunikation. Dieses Ergebnis fasste Baumrind (1971a, S. 1-2) nochmals folgendermaßen zusammen: Eine Kombination aus hoher Kontrolle und positiver Unterstützung als Reaktion auf das autonome und unabhängige kindliche Streben kann als autoritativer Erziehungsstil bezeichnet werden.

8.1.3.2 Der autoritäre Erziehungsstil

Das Formen, Kontrollieren und Evaluieren kindlicher Verhaltensweisen und Einstellungen gemäß elterlicher Standards, welche vermehrt theologisch motiviert und gestaltet einer höheren Autorität unterliegen, definiert Baumrind (1966) als autoritären Erziehungsstil. Werte wie Verantwortlichkeit, Respekt gegenüber der Arbeit, Achtung für die Erhaltung von Ordnung und traditionellen Strukturen zeichnen diesen Erziehungsstil aus. In Baumrinds Studie (1967) zeigten sich Eltern von mäßig selbstbewussten, unsicheren, zaghaften und weniger anschlussuchenden Kindern, im Vergleich zu den beiden anderen Elterngruppen, weniger fürsorglich, bemühten sich um beständige Kontrolle und stützten sich vermehrt auf ihre Machtposition. Baumrind (1971a) fasste Eltern von Kindern, die verhältnismäßig unzufrieden, zurückgezogen, misstrauisch, selbst abgeklärt, kontrolliert

und in manchen Fällen weniger warmherzig als andere Eltern sind, als autoritäre Eltern zusammen. Nach Hurrelmann (2002) sprechen sich VertreterInnen des autoritären Erziehungsstiles dafür aus, mit natürlicher Autorität aktiv und gezielt auf die Persönlichkeitsentwicklung des Kindes einzuwirken. Diese verfolgen das Ziel, ihren Kindern eine klare Orientierung und Wertvorstellung zu vermitteln und sie auf gesellschaftliche Anforderungen vorzubereiten. Autoritäre Eltern tragen die Sorge, dass den Kindern durch zu großes Eingehen auf ihre Bedürfnisse die Möglichkeit genommen wird, Enttäuschungen auszuhalten und an der eigenen Person zu arbeiten.

8.1.3.3 Der permissive Erziehungsstil

Permissive Eltern versuchen sich in Bezug auf kindliche Impulse, Wünsche und Aktivitäten nicht strafend, sondern anerkennend und zustimmend zu verhalten. Die Eltern legen dabei einen Wert darauf, Entscheidungen gemeinsam mit den Kindern zu diskutieren und bestärken ihre Kinder darin, Aktivitäten vorwiegend selbst zu regulieren (Baumrind, 1966). Eltern von Kindern mit einem Mangel an Selbstkontrolle und Selbstvertrauen fielen in der Studie von Baumrind (1967) durch ein deutlich reduziertes Kontrollverhalten und einen wenig organisierten, effektiven Haushalt auf. Diese Eltern wirkten auch bescheiden und unsicher in ihrer Fähigkeit die Kinder zu beeinflussen und verkörperten kein solides elterliches Leitbild. Das elterliche Verhalten wird demnach als warmherzig, nachgiebig und von wenig Kontrolle geprägt beschrieben. Baumrind (1971a, S. 2) verdeutlicht diese Verhaltensauffälligkeiten folgendermaßen: Permissive Eltern sind in ihrer Erziehung weder kontrollierend noch fordernd, allerdings relativ warm im Umgang mit ihren Kindern. Dies führt wiederum zu Kindern, die ein außerordentlich geringes Maß an Selbstbewusstsein, Explorationsverhalten und Selbstkontrolle besitzen. VertreterInnen des permissiven Erziehungsstiles unterlassen nach Hurrelmann (2002) zumeist elterliche Eingriffe in der kindlichen Persönlichkeitsentwicklung, um nicht dirigistisch und autoritär zu gelten und auf den Eigenwillen ihres Kindes Rücksicht zu nehmen. Permissiv orientierte Eltern stellen sich dabei unsicher Fragen über die Angemessenheit des Ausübens von Autorität und befürchten, dass ihre natürliche überlegene Position in autoritäre Verhaltensweisen umschlagen und den Kindern auf diesem Weg konformes Verhalten,

Unterwerfung, übermäßige Kontrolle der eigenen Gefühle und Intoleranz abverlangen könnte.

8.1.4 Erweiterung der drei Erziehungsmuster durch Maccoby und Martin

Eleanor E. Maccoby und John A. Martin (1983) befassten sich ebenfalls mit den drei von Diana Baumrind (1966, 1967, 1971a) beschriebenen Erziehungsmustern (autoritäres, autoritatives und permissives). Maccoby und Martin (1983) kamen zu dem Schluss, dass sich in Baumrinds erster Studie permissive Eltern noch verhältnismäßig warm im Umgang mit ihren Kindern verhielten, während in späteren Studien viele permissive Eltern ein eher kaltes, teilnahmsloses Verhalten an den Tag legten. Sie unterteilten schließlich den permissiven Erziehungsstil in ein „permissiv-verwöhnendes“ und ein „vernachlässigendes“ Erziehungsmuster, woraus sich insgesamt vier Erziehungsstile ableiten ließen (autoritärer, autoritativer, permissiver und vernachlässigender Stil).

Der „permissiv-verwöhnende“ Stil zeichnet sich einerseits durch ein verhältnismäßig geringes Maß an Kontrolle und andererseits durch ein relativ hohes Maß an Unterstützung, Zuwendung und Wärme aus (Liebenwein, 2008). Maccoby und Martin (1983) beschrieben das vernachlässigende Verhalten der Eltern mit den Worten: “The uninvolved parent is likely to be motivated to do whatever is necessary to minimize the costs in time and effort of interaction with the child” (p. 48).

Insgesamt sehen Maccoby und Martin (1983) in Erziehungsstilen, die ein geringes Maß an elterlicher Beteiligung aufweisen, den elterlichen Wunsch reflektieren, das Kind auf Distanz zu halten. Dagegen gehen nach Fuhrer (2005) vernachlässigende Eltern ihrer Erziehungsverantwortung nicht nach, die Kinder sind den Eltern sozusagen gleichgültig, werden in vielen Fällen nicht ausreichend ernährt, gepflegt, gefördert, geschützt und beaufsichtigt. Umwelten, in denen dieses elterliche Verhaltensmuster vermehrt auftritt, sind arme und sozial randständige Milieus, aber auch Umgebungen, in denen die Eltern an einer geistigen Behinderung, Alkohol- oder Drogenproblemen oder an psychischen Erkrankungen leiden.

8.1.5 Der Übergang von einer zwei- zu einer drei-dimensionalen-Lösung

Große Studien versuchten wiederholt einzelne Erziehungsdimensionen zu erarbeiten. Anfangs diskutierte man lediglich eine zweidimensionale Gliederung, welche eine Kontroll- Anforderungsdimension und eine Dimension der elterlichen Zuwendung/des Eingehens beinhaltete (vgl. Maccoby & Martin, 1983)(s. Tabelle 2).

Tabelle 2: Zweidimensionale Klassifikation elterlicher Erziehungsmuster (Maccoby & Martin, 1983, S. 39)

	eingehen, akzeptieren, auf das Kind bezogen	abweisend, teilnahmslos, auf die Eltern bezogen
Anforderungen, Kontrolle	Autoritativ	Autoritär
Keine Anforderungen, keine Kontrolle	Permissiv	Vernachlässigend

Nach Fuhrer (2005) ist es in neueren faktorenanalytischen Studien gelungen, die ursprüngliche Kontrolldimension in eine weitere Dimension zu gliedern und somit eine drei-dimensionale Lösung zu schaffen. In der Erziehungsstilforschung herrscht heute weitgehend Einigkeit über das Bestehen dreier globaler, relativ unabhängiger Dimensionen elterlichen Erziehungsverhaltens. Zu diesen drei Dimensionen zählt man zunächst die emotionale Unterstützung, zu der das Feingefühl/die Reziprozität gehört, zweitens die Verhaltenskontrolle, bei der eine Beeinflussung des kindlichen Verhaltens durch Disziplinierung stattfindet und schließlich drittens die psychologische Kontrolle, bei der eine Beeinflussung des kindlichen Verhaltens durch psychologische Mittel, wie beispielsweise Liebesentzug oder Auslösung von Schuldgefühlen, eingesetzt wird (vgl. Bean, Bush, McKenry & Wilson, 2003; Doyle & Markiewicz, 2005; Gray & Steinberg, 1999).

8.2 Erfassung elterlicher Erziehung

Zu den empirischen Methoden und Verfahrenstechniken der Datengewinnung gehören nach Stapf (1980, S. 92) die Befragung, die Beobachtung sowie eine Kombination aus Befragung und Beobachtung. Die Befragungsmethode gliedert sich dabei in eine freie Befragung und eine systemische Befragung, wobei die systemische Befragung als etablierte Forschungsmethode Verfahrenstechniken wie beispielsweise (strukturierte, halbstrukturierte) Interviews, Fragebögen, Zuordnungsverfahren und projektive Verfahren unterscheidet. Diese Verfahren lassen sich auch als „reaktive“ Messverfahren bezeichnen, da bei diesen die untersuchten Personen auf vorgegebene Items (Reize) in definierter Weise reagieren. Bei der Befragungsmethode ist es zudem relevant, ob für die Datengewinnung Elternpersonen ihr eigenes Erziehungsverhalten einstufen oder durch das Kind das perzipierte elterliche Erziehungsverhalten erfasst wird. Eine weitere Möglichkeit stellt die Befragung einer Drittperson (Verwandte oder LehrerInnen) dar.

Ähnlich wie in der Selbstwert- /Selbstkonzeptforschung dominieren auch in der Erziehungs- /Erziehungsstilforschung Fragebögen als ökonomische Methode der empirischen Erfassung. Auszugsweise werden im Folgenden einige im deutschsprachigen Raum bekannte Fragebögen vorgestellt: Dazu gehört beispielsweise das „Erziehungsstil-Inventar“ (vgl. ESI; Krohne & Pulsack, 1995). Das Verfahren misst die vom Kind erlebte mütterliche und väterliche Erziehung, wobei es auf sechs elterliche Erziehungsdimensionen („Unterstützung“, „Einschränkung“, „Tadel“, „Strafintensität“ und „Inkonsistenz“) zurückgreift (Krohne & Hock, 2006). Zudem gibt es den Fragebogen zum erinnerten elterlichen Erziehungsverhalten (vgl. FEE; Schumacher, Eisemann & Brähler, 2000). Dieser misst die vom Probanden wahrgenommenen Häufigkeiten des beschriebenen Erziehungsverhaltens auf drei faktorenanalytisch gebildeten Skalen („Ablehnung und Strafe“, „Emotionale Wärme“ und „Kontrolle und Überbehütung“). Des Weiteren bestehen rund um Klaus Schneewind Testsysteme, die Erziehungseinstellungen aus Eltern- oder Kindersicht abfragen. Auf Frank Baumgärtel (1979) geht die Hamburger Erziehungsverhaltensliste (HAMEL) zurück, dabei stehen die drei Dimensionen „Unterstützung“, „Strenge“ und „Zuwendung“ im Betrachtungsmittelpunkt. Zu den

aktuelleren Verfahren im deutschsprachigen Raum zählt auch der Zürcher Kurzfragebogen zum Erziehungsverhalten (vgl. ZKE; Reitzle, Winkler Metzke & Steinhausen, 2001), der die drei Dimensionen Wärme/Unterstützung, psychologischer Druck und Regeln/Kontrolle getrennt für Mütter und Väter aus Kinder- bzw. bei Bedarf der Elternsicht erfasst. Ein weiteres aktuelleres Beispiel stellt der Fragebogen zu Erziehungseinstellungen und Erziehungspraktiken (FEPS) von Richter-Appelt, Schimmelmann und Tiefensee (2004) dar. Dieser setzt sich aus den vier Faktoren „Fürsorge“, „Autonomie“, „geringe Bestrafung“ und „geringe materielle Belohnung“ zusammen.

9 Stellenwert elterlicher Erziehung im Entwicklungsstadium der Adoleszenz

„A systems perspective suggests that the adolescent’s ability to deal with his or her own developmental tasks depends, at least in part, on how developmental issues in the other relationships within the family are being handled” (Grotevant, 1989, pp. 38-39).

Das Bild eines Eltern-Adoleszent-Verhältnisses hat sich heute fundamental gewandelt. Im Mittelpunkt steht die Auffassung einer kontinuierlichen Veränderung der Beziehungen zu den Eltern, die auf einem Verhandlungsweg in Richtung größerer Selbstverantwortung der Jugendlichen und entsprechender Entlastung der Eltern gestaltet werden. Es entsteht ein Prozess, bei dem sich beide Parteien gegenseitig beeinflussen und verändern. Eltern bleiben in dem Reorganisationsprozess der Beziehung wichtige Stützen und Personen, an die man sich emotional gebunden fühlt. Verbundenheit („connectedness“) und gleichzeitig Eigenständigkeit („separation“) kennzeichnen einen produktiven Entwicklungsprozess (Fend, 2003). Für die Eltern bedeutet die wachsende Eigenständigkeit der Jugendlichen einen Teil ihrer Elternidentität aufzugeben. Aus diesem Grund sind im Entwicklungsstadium der Adoleszenz von Jugendlichen und deren Eltern Abstimmungs- und Aushandlungsprozesse gefragt (Hochwarter, 2000). Jugendliche streben in dieser sensiblen Zeit nicht nur nach mehr Autonomie, sondern auch nach einer neuen Identität (Kreppner, 1996). Die frühkindliche Beziehung, aber auch die Beziehung zwischen Eltern und Jugendlichen gilt dabei als außerordentlich wichtig für diesen Identitätsprozess (Feiring & Taska, 1996). Grundlegend für diese Annahme ist, dass Kinder nicht mit einer vorgegebenen Konstruktion von sich selbst zur Welt kommen, sondern diese erst im Laufe ihrer Entwicklung ausbilden, formen und verändern (Marx, 2001).

Ein konstruktiver Konflikt mit den Eltern hat für die Jugendlichen zu Beginn ihrer psychischen Selbstwerdung eine wichtige Funktion und tritt in Form eines „elterlichen Spiegels“ auf (Storch, 1994). Das Elternhaus bildet in diesem Stadium somit eine wichtige Rückmeldeinstanz. Die Eltern nehmen sozusagen die Funktion eines Stellvertreter-Ichs ein und repräsentieren in ihren Botschaften über die Akzeptanz des Heranwachsenden

sowohl ihre Zuneigung zum Jugendlichen als auch das normative Bild, welches die Jugendlichen entwickeln sollten (Fend, 1992). Die Beziehung der Eltern zueinander fungiert dabei für die Jugendlichen als Vorbild für ein Regulieren von unterschiedlichen Ansichten und Kompromissen (Kreppner, 2000). Ein unterstützendes, akzeptierendes und involviertes elterliches Verhalten hat sich in zahlreichen Untersuchungen als entwicklungsförderlichster Faktor herausgestellt (Walper, 2008). In einer Studie von Shucksmith, Hendry und Glendinning (1995) zeigte sich bei den Eltern früher und mittlerer Adoleszenten vermehrt ein permissiver und autoritativer Erziehungsstil. Weniger vorkommend erwiesen sich die beiden Stile autoritär und vernachlässigend, die sich durch Verhaltensprobleme, Gefühle der Distanz sowie ein geringes Maß an elterlicher Akzeptanz, Unterstützung und Sorge hervorhoben.

Die liberalen Erziehungsstile wiesen in der Shell Jugendstudie von 2006 auch Auswirkungen auf die Wahrnehmungen und Einstellungen der Jugendlichen auf. Zudem konnte eine hohe Übereinstimmung der Jugendlichen mit der Art und Weise der Erziehung ihrer Eltern festgestellt werden und auch das Verhältnis zu den Eltern insgesamt wurde von der Mehrheit der befragten Jugendlichen als gut beschrieben (Hurrelmann, Albert, Quenzel & Langness, 2006).

10 Determinanten des elterlichen Erziehungsverhaltens

Auf die Frage nach den Determinanten elterlichen Erziehungsverhaltens soll im Anschluss das für die empirische Forschung bedeutende Prozessmodell von Jay Belsky (1984) näher beschrieben und ausgeführt werden. Dieses Modell verschafft einen Überblick über das komplexe Zusammenwirken verschiedener Faktoren, die einen Einfluss auf das elterliche Erziehungsverhalten haben und illustriert die Sichtweise einer bestehenden Transaktion zwischen Eltern und ihren Kindern.

10.1 Jay Belskys Prozessmodell: Die Determinanten elterlicher Erziehung

Jay Belsky (1984, S. 83) berücksichtigt in seinem Prozessmodell folgende drei Hauptdeterminanten elterlicher Erziehung (s. Abbildung 6).

- 1) Die elterlichen Persönlichkeitseigenschaften und ihr psychologisches Wohlbefinden
- 2) Die individuellen Eigenschaften des Kindes
- 3) Den sozialen Kontext (Partnerbeziehung, soziale Netzwerke, Arbeit)

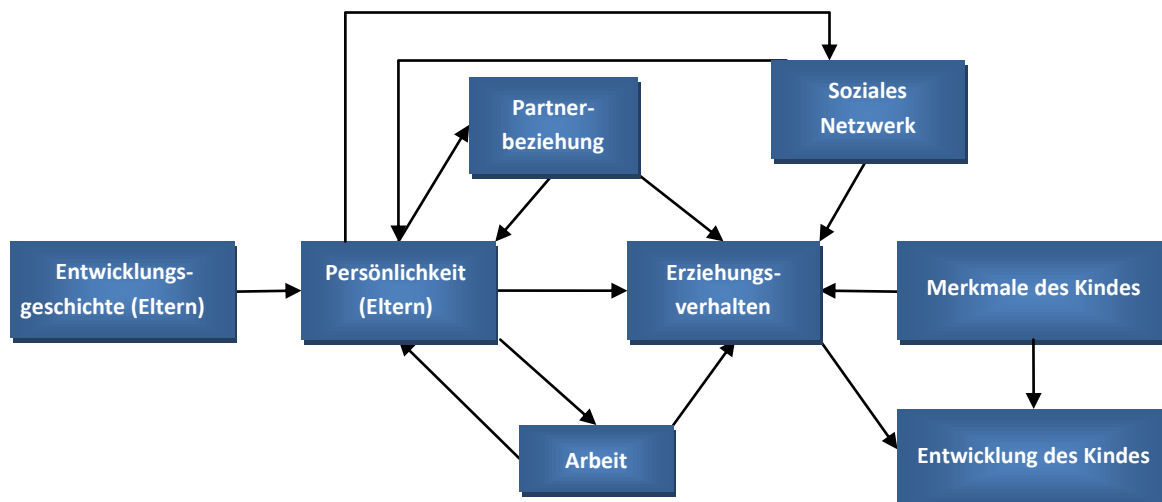


Abbildung 6: Determinanten elterlicher Erziehung (Belsky, 1984, S. 84)

Das Modell besagt darüber hinaus, dass die elterliche Entwicklungsgeschichte, die Partnerbeziehung, soziale Netzwerke und die Arbeit einen Einfluss auf die individuelle Persönlichkeit und das psychische Wohlbefinden der Eltern aufweist. Diese Faktoren

wirken sich wiederum auf die elterliche Erziehung aus und bringen schlussendlich einen Einfluss auf die individuelle Entwicklung des Kindes mit sich. Belsky (1984, S. 84) schloss in Hinblick auf seine Literaturrecherche, dass Erziehung vielfach determiniert ist, der Einfluss von Seiten der Eltern, Kinder und dem sozialen Kontext nicht in gleicher Weise die wachstumsfördernde Erziehung unterstützt bzw. unterminiert und sich die Entwicklungsgeschichte und Persönlichkeit der Eltern indirekt auf die Erziehung auswirkt, indem sie zuerst einen Einfluss auf den größeren Kontext der Eltern-Kind Beziehung hat (Partnerbeziehung, soziales Netzwerk, Arbeit).

10.1.1 Elterliche Entwicklungsgeschichte und ihre Persönlichkeitseigenschaften

Positive Erfahrungen und Vorbilder der Eltern in ihrer eigenen Ursprungsfamilie fördern nach Belsky (1984) eine gesunde Persönlichkeit und erleichtern den kompetenten Umgang mit ihren Kindern, während negative Erfahrungen mit den eigenen Eltern die Erziehungskompetenz bei der nachwachsenden Generation schwächen können (vgl. Fuhrer, 2005). Nach Gerris, Dubas, Jannsens und Vermulst (2000) konzentrieren sich die empirischen Belege des Zusammenhanges von elterlicher Persönlichkeit und ihrem Erziehungsverhalten vorwiegend auf Störungen der elterlichen geistigen Gesundheit oder auf einzelne Persönlichkeitsdimensionen. Eine disharmonische Persönlichkeitsstruktur scheint dabei negativ mit dem Erziehungsverhalten zusammenzuhängen (z.B. depressive Mütter sind weniger in der Lage sich einfühlsam gegenüber ihren Kindern zu äußern bzw. schenken ihren Kindern weniger Aufmerksamkeit).

10.1.2 Individuelle Eigenschaften, Merkmale des Kindes

Nach Gerris et al. (2000) besteht auch eine beträchtliche Kontroverse darüber, ob das unterschiedliche Temperament der Kinder bei ihren Eltern verschiedene Erziehungsformen hervorruft. Fuhrer (2005) weist auf aktuelle Studienergebnisse der Kindertemperamentsforschung hin, die eine Komplexität dieser Wirkmechanismen verdeutlichen.

10.1.3 Der soziale Kontext (Partnerbeziehung, soziale Netzwerke, Arbeit)

Nach Belsky (1984) beeinflusst soziale Unterstützung das psychologische Wohlbefinden sowie die geistige Gesundheit der Eltern. Dieser Grundstein hängt wiederum positiv mit dem elterlichen Erziehungsverhalten zusammen. Fuhrer (2005) berichtet, dass Eltern, die weniger auf formelle und informelle Unterstützung zurückgreifen können, im Kontakt mit ihren Kindern eher begrenzt sensibel und geduldig verfahren und weniger von ihren Einwirkungsmöglichkeiten auf die Entwicklung ihrer Kinder überzeugt sind. Demgegenüber verhalten sich Eltern, die über vielfältige Kontakte und ein umfangreiches soziales Netzwerk verfügen, häufiger gelassener und sicherer im Umgang mit ihren Kindern.

Eine Weiterentwicklung von Belskys (1984) Prozessmodell stammt von Joachim Kruse (2001), der als Erweiterung die sozioökonomische Situation als zusätzliche Variable in das Modell einbaute. Diese zusätzliche Variable übt allerdings lediglich dann eine weitgehende Wirkung auf das Kind aus, wenn bereits die Partnerschaft der Eltern in Mitleidenschaft gezogen wurde.

11 Auswirkungen elterlicher Erziehungsstile

Innerhalb der Familie wird die jugendliche Persönlichkeitsentwicklung nach Hurrelmann (2002) einerseits durch bewusste und gezielte Erziehungsstile der Eltern und andererseits durch ihr gesamtes Verhalten (Einstellungen, Gesten etc.) geprägt. Nach Seitz (1980) können elterliche Verhaltensweisen wie etwa Strenge sowie das Fehlen von emotionaler Zuwendung, Wertschätzung, Toleranz und Akzeptanz für ich-schwache emotionale Erregbarkeit (innere Unruhe, Ungeduld, geringe Toleranz, Nervosität, Angst zu versagen) verantwortlich gemacht werden. Eltern, die sich am autoritären Erziehungsstil orientieren, setzen sich nach Hurrelmann (2002) vermehrt über die Bedürfnisse der Kinder und Jugendlichen hinweg. Kinder bzw. Jugendliche reagieren darauf oft mit aggressiven und gewalttätigen Verhaltensweisen. Bei körperlicher Züchtigung, die einen Teil des autoritären Stiles ausmacht, reagieren Kinder mit Widerstand und Trotz, Rebellion, Ungehorsam, Regelbruch und Wutanfällen, andere beginnen beispielsweise den Kontakt mit ihren Eltern zu meiden, die Schule abzubrechen, Drogen zu konsumieren, verhalten sich überangepasst oder unterwürfig. Beim autoritären Erziehungsstil, welcher mit einem hohen Ausmaß an Regeln und Kontrollen, einer geringen Forderung an Selbstständigkeit und sozialer Verantwortung einhergeht, wird zudem seltener Leistungsstärke beobachtet. Nach Speck (1997) muss allerdings beachtet werden, dass z.B. Kontrolle in sehr verschiedener Weise vorgenommen werden kann und nicht schlechthin gleichbedeutend mit einem „Brechen des Willens“ zusammenhängt. Vielmehr kommt es darauf an, wie Kontrolle gehandhabt wird.

Dagegen bekommen die Kinder bzw. Jugendlichen beim autoritativen Erziehungsstil Achtung und Rücksichtnahme in Bezug auf die eigenen Bedürfnisse vermittelt. Auf diese Weise wird die Selbstachtung der Jugendlichen gefördert, die wiederum eine Voraussetzung für den Aufbau eines positiven Selbstwertgefühles darstellt (Hurrelmann, 2002). Adoleszente, die in Familien mit autoritativem Erziehungsstil aufgewachsen sind (hohes Maß an elterlicher Unterstützung und Verhaltenskontrolle bzw. wenig psychologische Kontrolle), gelten als gesünder und kompetenter im Vergleich zu

Jugendlichen, die in nicht autoritativen Familien groß geworden sind (vgl. Barber, Chadwick & Oerter, 1992; Bean et al., 2003).

Der permissive Erziehungsstil, welcher sich durch keine klaren Regeln im Umgang zwischen Eltern und Jugendlichen auszeichnet, kann in manchen Fällen bei Jugendlichen Irritierungen und Verwirrungen auslösen. Die Regellosigkeit der Eltern wird von den Jugendlichen vermehrt als Lieblosigkeit, Aufmerksamkeits- und Zuwendungsmangel interpretiert. Ein aggressives Verhalten der Jugendlichen, mit dem Ziel eine gewisse Zuwendung bzw. Aufmerksamkeit der Eltern herauszufordern, kann daraus resultieren. Soziale Verantwortung kann sich auf diese Weise zu einem starken Selbstbezug wandeln, während statt Leistung eher der Opportunismus gefördert wird. Der vernachlässigende Erziehungsstil hingegen potenziert die schon beim permissiven Stil auftretenden Probleme, da eine geringe elterliche Autorität gekoppelt mit wenig Aufmerksamkeit und Zuwendung und einer minimalen Berücksichtigung der kindlichen Bedürfnisse zu erheblichen negativen Effekten führen kann. Kinder fühlen sich bei diesem elterlichen Verhalten nicht nur allein gelassen, sondern in vielen Fällen bereits missachtet (Hurrelmann, 2002).

Hinsichtlich der negativen Auswirkungen von Erziehungsstilen und verschiedensten Kontextbedingungen lassen sich nach Liebenwein (2008) folgende Risikofaktoren für die Entwicklung eines internalisierenden sowie externalisierenden Problemverhaltens, geringen Selbstbewusstseins, Schulversagens und einer Ausbildung von Desinteresse und geringen sozialen Kompetenz der Kinder zusammenfassen: ein restriktives, autoritäres, vernachlässigendes sowie wenig unterstützendes elterliches Verhalten, ein unbeständiges, unsicheres, konflikt- und gewaltgeprägtes Erziehungsumfeld und sozioökonomische sowie andere Problemlagen einer Familie. Diese möglichen Risikofaktoren gelten allerdings weder als hinreichende noch notwendige Prädiktoren der problematischen Kindes- bzw. Jugendentwicklung.

12 Selbstwert und elterliche Erziehung im Entwicklungsstadium der Adoleszenz

Die Familie gilt im Entwicklungsstadium der Adoleszenz als wichtiger Schauplatz zur Ausbildung des jugendlichen Selbstwertes (vgl. Bulanda & Majumdar, 2009; Gecas & Schwalbe 1986). Nach Satir (2000) kann ein positiver Selbstwert lediglich in einer Atmosphäre gedeihen, in der eine „wachstumsfördernde Familie“ vorherrscht und somit individuelle Verschiedenheit geschätzt wird, Fehler toleriert werden, offen gesprochen wird sowie bewegliche Regeln existieren. Nach Kasten (1995) haben der elterliche Erziehungsstil und die Art und Weise, wie in einer Familie Gespräche geführt und Probleme behandelt werden, große Bedeutung für die gesamte Selbstkonzeptentwicklung sowie den jugendlichen Selbstwert. Familien, in denen den Heranwachsenden die Möglichkeit gegeben wird, sich offen zu äußern und auch abweichende Ansichten und Meinungen von den Eltern toleriert werden, begünstigen den Aufbau positiver Selbstkonzeptinhalte und demnach den jugendlichen Selbstwert. Dagegen beeinträchtigen Familien, in denen viel unter den Tisch gekehrt wird, elterliche und kindliche Standpunkte vermischt werden oder eine belastende und unzufriedene Partnerbeziehung zwischen den Eltern besteht, häufig die Ausbildung eines positiven Selbstwertes.

Studien tendieren dazu, die Perspektive der symbolischen Interaktionisten hinsichtlich der Entwicklung des Selbstwertes und Selbstkonzeptes zu unterstützen (Gecas & Schwalbe, 1986). Sowohl in älteren als auch in neueren Studien konnte wiederholt gezeigt werden, dass das elterliche Verhalten bzw. der elterliche Erziehungsstil eine Verbindung mit dem jugendlichen Selbstwert aufweist (vgl. Barber et al., 1992; Gecas, 1972; Karavasilis et al., 2003; Milevsky, Schlechter, Netter & Keehn, 2007; Openshaw, Thomas & Rollins, 1984; Wearden, Peters, Berry, Barrowclough & Liversidge, 2008). Elterliche Unterstützung und Kontrolle scheinen dabei einen besonderen Stellenwert für den adoleszenten Selbstwert einzunehmen (Gecas & Schwalbe, 1986). Diese Diplomarbeit befasst sich neben der Beschreibung des jugendlichen Selbstwerts und des elterlichen Erziehungsverhaltens unter anderem mit einer Verknüpfung zwischen unterschiedlichen

Selbstwertbereichen und dem von Jugendlichen wahrgenommenen elterlichen Erziehungsverhalten (Wärme und Unterstützung, psychologischer Druck, Regeln und Kontrolle). Dabei wird das Ziel verfolgt, auf klassische Thesen der Forschungsliteratur einzugehen (z.B. Suche nach vergleichbaren, postulierten elterlichen Erziehungsstilen) sowie einen Beitrag in Hinblick auf die moderne Diskussion über Zusammenhänge, Unterschiede und Einflüsse des jugendlichen Selbstwertes in Verbindung mit der wahrgenommenen elterlicher Erziehung zu leisten. Dabei sollen des Weiteren widersprüchliche Forschungsergebnisse aufgeklärt werden. Im Folgenden wird ein Auszug der bisherigen Forschungsliteratur zu diesem Themengebiet dargestellt und versucht, dem Leser einen Überblick über bestehende Studien und Ergebnisse zu verschaffen:

Stanley Coopersmiths (1967) Studien gehörten zu den ersten, die sich eingehend mit dem Einfluss elterlicher Variablen auf das jugendliche Selbstwertgefühl beschäftigten. Er beobachtete dabei, dass Jungen mit einem hohen Selbstwertgefühl vermehrt Eltern mit bestimmten Einstellungen und Verhaltensweisen aufwiesen. Diese Eltern zeigten einerseits Akzeptanz, Anerkennung, Zuneigung und Beteiligung, andererseits forderten diese auch eine gewisse Strenge sowie das Einhalten bestimmter Regeln und Verhaltensstandards. Die Macht der Eltern wurde dabei nicht durch Bestrafung oder Zwang ausgedrückt, sondern in demokratischer Art und Weise umgesetzt (vgl. Harter, 1996). Bei Gecas (1971) zeigte sich, dass von den beiden elterlichen Verhaltenskategorien Unterstützung und Kontrolle, die Unterstützung sowohl bei Mädchen als auch bei Jungen konsistent mit adoleszenten Selbstbewertungen einherging, während sich dieser Zusammenhang bei der elterlichen Kontrolle nicht herausstellte.

Nach Epstein (1979) internalisieren Individuen mit einem hohen Selbstwertgefühl liebende Elternteile, die stolz auf ihre Erfolge und hinsichtlich der auftretenden Misserfolge tolerant sind. Personen mit hohem Selbstwert zeichnen sich demnach durch eine optimistische Lebenseinstellung aus und sind fähig, äußerem Druck ohne größere Angst standzuhalten und sich in belastenden Situationen schnell wieder zu erholen. Dagegen internalisiert ein Individuum mit niedrigem Selbstwert feindselige Eltern, die

sehr kritisch auf Misserfolge reagieren und sich bei Erfolgen eher zurückhalten. Betroffene Personen sind sensitiv für Misserfolge und Zurückweisung, neigen zu einer geringen Frustrationstoleranz und benötigen längere Erholungsphasen nach Enttäuschungen. Sie zeichnen sich insgesamt eher durch eine pessimistische Lebenseinstellung aus.

Openshaw et al. (1984) ziehen aus ihrer Studie das Fazit, dass das adoleszente Selbstwertgefühl mehr aus einer reflektierten Bewertung der Eltern resultiert als dass Adoleszente den Selbstwert ihrer Eltern modellieren. Weibliche Adoleszente wurden dabei mehr von ihren Eltern beeinflusst als männliche Adoleszente. Das adoleszente Selbstwertgefühl korrelierte zudem in der Studie positiv mit der wahrgenommenen elterlichen Unterstützung der Adoleszenten. Gecas und Schwalbe (1986) untersuchten in ihrer Studie die Beziehung zwischen dem elterlichen Verhalten (Berichte aus der Kinder- und Elternperspektive) und ihren Effekten auf den jugendlichen Selbstwert. Die Autoren fanden im Besonderen im Entwicklungsstadium der Adoleszenz eine geringe Übereinstimmung zwischen den Verhaltensberichten der Eltern und den Beschreibungen dieses Verhaltens von Seiten der Jugendlichen. Der Selbstwert der Jugendlichen korrelierte dabei wesentlich stärker mit ihrer Wahrnehmung des elterlichen Verhaltens als mit den Verhaltensberichten der Eltern. Das Selbstwertgefühl der Jungen wurde zudem häufiger durch den elterlichen Kontroll- und Autonomieaspekt beeinflusst, während der Selbstwert der Mädchen eine höhere Empfänglichkeit für elterliche Unterstützung und Partizipation aufwies. Insgesamt führte die Wahrnehmung der väterlichen Verhaltensweisen im Vergleich zu den mütterlichen Verhaltensweisen zu mehr Konsequenzen für den adoleszenten Selbstwert. Überraschenderweise bestand dabei auch bei den männlichen Jugendlichen ein größerer Einfluss des elterlichen Verhaltens auf den Selbstwert. Ein Erklärungsversuch der Autoren spielte auf eine klarere, offenere Ausbreitung des männlichen Selbst gegenüber den Eltern an. Dass die Väter überraschenderweise einen stärkeren Einfluss auf den adoleszenten Selbstwert aufwiesen, erklärten die Autoren mit der vorkommenden größeren Macht und Autorität der Väter im Familiensystem und die daraus entstehenden häufigeren Konsequenzen für

die Jugendlichen. Eine weitere Theorie der Autoren bestand darin, dass die geringe väterliche Beteiligung mehrere einprägsamere Ereignisse hervorruft und diesen folglich von den Adoleszenten eine besondere Bedeutung zugeschrieben wird.

Eskilson und Wiley (1987) setzten sich mit verschiedensten Prädiktoren des globalen jugendlichen Selbstwertgefühls bei 12-14-Jährigen und 14-18-Jährigen auseinander. Dabei erwies sich bei den 12-14-jährigen Jugendlichen die von der Herkunftsfamilie gebotene Unterstützung als relevanter Einflussfaktor auf das jugendliche Selbstwertgefühl, wobei diese bei den weiblichen Jugendlichen einen deutlich größeren Anteil der Varianz erklärte. Bei den männlichen Jugendlichen nahmen die Freunde ebenfalls eine wichtige Rolle als Prädiktor ein, während die Akzeptanz der Freunde für die weiblichen Jugendlichen dieses Alters keinen bedeutenden Einfluss ausmachte. Bei den 14-18-jährigen Mädchen übernahm die elterliche Unterstützung auch weiterhin eine wichtige Rolle als Prädiktor für das weibliche Selbstwertgefühl und auch die Akzeptanz durch die Freunde nahm in dieser Altersspanne an Bedeutung zu. Bei den männlichen Jugendlichen dieses Alters blieb die Bedeutung der Akzeptanz von Seiten der Freunde erhalten, während die elterliche Unterstützung an prädiktivem Gewicht verlor. In der Arbeit von Felson und Zielinski (1989) berichteten 10-13-jährige Jugendliche mit hohem Selbstwertgefühl häufiger von Lob und Zuneigung als vergleichsweise Jugendliche mit niedrigem Selbstwert. Mütter und Väter erwiesen sich dabei als gleichwertig einflussreich. Elterliche Unterstützung berührte die weiblichen allerdings häufiger als die männlichen Jugendlichen.

Für Baldwin und Hoffmann (2002) illustrieren verschiedenste Studienergebnisse folgendes Bild: Jugendliche, die mangelhafte bzw. schlechte Familienbeziehungen erleben, zeigen einen weniger guten bzw. effektiven Umgang mit Stressbedingungen sowie einen niedrigeren Selbstwert. Die Annahme, dass Jugendliche aus einer beschützenden (sicheren) Familie vermehrt einen höheren Selbstwert aufweisen im Vergleich zu Jugendlichen aus einer nicht unterstützenden Familie, wird dadurch präsent. Dieses Ergebnis könnte nach Meinung der Autoren zum Beispiel durch die generelle

Unterstützung und Liebe der Eltern zustandekommen. Nach Fuhrer et al. (2000) gelingt es den Jugendlichen besser neue Selbstdefinitionen zu entwickeln, wenn die emotionale Verbundenheit zu den Eltern auch in der Phase der Adoleszenz bestehen bleibt (z.B. Nutzung der Eltern als Ratgeber).

Milevsky et al. (2007) verglichen vier unterschiedliche Erziehungsstile (den autoritativen, autoritären, permissiven und vernachlässigenden Stil) getrennt für Mütter und Väter und deren Einfluss auf den Selbstwert von Jugendlichen. Es zeigte sich beim Erziehungsstil der Mütter ein signifikanter Unterschied zwischen dem autoritativen Stil und den anderen drei Erziehungsstilen. Dabei korrelierte der autoritative Erziehungsstil höher mit dem jugendlichen Selbstwert und der Lebenszufriedenheit und weniger stark mit Depressionen im Vergleich zu den restlichen Erziehungsstilen. Zusätzlich ergab sich ein signifikanter Unterschied zwischen dem permissiven Stil und den Erziehungsstilen autoritär und vernachlässigend. Der permissive Stil korrelierte dabei höher mit dem Selbstwert als der autoritäre und der vernachlässigende Erziehungsstil. Beim Erziehungsstil des Vaters ergab sich ein signifikanter Unterschied zwischen dem autoritativen und den Stilen autoritär und vernachlässigend. Dabei korrelierte der autoritative Erziehungsstil erneut höher mit dem Selbstwert und der Lebenszufriedenheit der Jugendlichen als vergleichsweise die Erziehungsstile autoritär und vernachlässigend. Der autoritative Stil unterschied sich auch signifikant von dem permissiven und vernachlässigenden Erziehungsstil und korrelierte wiederum höher mit dem Selbstwert bzw. weniger stark mit Depressionen. Die Ergebnisse weisen darauf hin, dass elterliche Erziehungsstile einen Einfluss auf das Wohlbefinden der Jugendlichen haben und besonders der autoritative Erziehungsstil mit höherem Selbstwert bzw. Lebenszufriedenheit und weniger Depression einhergehen sollte (vgl. Kauffman et al., 2000; Maccoby & Martin, 1983). Wearden et al. (2008) wiesen in ihrer Arbeit auf eine schwache positive Korrelation zwischen einem auf das Kind eingehenden, akzeptierenden Erziehverhalten und einer positiven Selbstbewertung hin, während inkonsequente, ambivalente mütterliche Fürsorge bei den weiblichen Teilnehmern der Studie schwach mit negativen Selbstbewertungen korrelierte. Karavasilis et al. (2003) führten anhand

ihrer Studienergebnisse an, dass das auf das Kind eingehende, akzeptierende elterliche Verhalten sowie psychische Autonomie mit einer positiven Sicht in Hinblick auf die „Bindungsfigur“ und dem eigenen Selbst zusammenhängt.

Gray und Steinberg (1999) untersuchten gleichzeitig die drei Erziehungsdimensionen emotionale Unterstützung, Verhaltens- und psychologische Kontrolle und stellten fest, dass diese jede für sich, aber auch in Kombination unterschiedliche Einflüsse auf jugendliche Fähigkeiten haben. Sie fassten zusammen, dass je mehr Unterstützung, Struktur, aber auch Gewährung von Autonomie die Jugendlichen von Seiten ihrer Eltern spüren, desto positiver die Jugendlichen ihr allgemeines Verhalten, ihre psychologische Entwicklung sowie mentale Gesundheit bewerten. Eine hohe Verhaltenskontrolle führte dabei zu einer ausgeprägten Entwicklung von Selbstkontrolle und Disziplin, welche sich durch fleißiges Arbeiten und an einem geringen Maß an externalisierenden Problemen (z.B. Drogenkonsum, Schule schwänzen, antisoziale Verhaltensweisen) ausdrückte. Die Gewährung von Autonomie stand hingegen in einem positiven Zusammenhang mit dem jugendlichen Selbstvertrauen, welches sowohl auf soziale als auch akademische Domänen einen Einfluss aufwies und in den Jugendlichen das Verlangen sowie den Glauben weckte, erfolgreich sein zu können. Diese Bedeutung des Selbstwertes half den Jugendlichen weiter, sich gegenüber Angst und Depressionen abzuschirmen, zwei psychologische Probleme, welche in der Adoleszenz mit niedrigem Selbstwertgefühl einhergehen können. Hohe elterliche Unterstützung und Verhaltenskontrolle und eine geringe psychologische Kontrolle scheinen wiederum bedeutsam für eine hohe Schulleistungsfähigkeit zu sein. Jugendliche berichteten im Besonderen dann von gesunder psychologischer Entwicklung, wenn Eltern einerseits feste Verhaltensstandards setzten und ein hohes Maß an psychologischer Autonomie förderten und andererseits in Form aktiver Unterstützung auf das jugendliche Leben einwirkten. Des Weiteren schilderten Gray und Steinberg (1999), dass Jugendliche mit engagierten Eltern sich selbst insgesamt in einem positiveren Licht sehen. Die Autoren äußerten dabei die Vermutung, dass Jugendliche, die auf das Gefühl vertrauen können, aus einem liebenden Elternhaus zu stammen, sich selbst in den meisten Lebensbereichen beweisen und auszeichnen

können. Die Wahrnehmung elterlicher Unterstützung fördert somit nach den Autoren ein umfassenderes persönliches Wohlbefinden. Auch Bean et al. (2003) begutachteten die Beziehung zwischen dem adoleszenten Selbstwertgefühl bzw. Erfolg in der Schule und den drei elterlichen Verhaltensweisen Unterstützung, Verhaltenskontrolle und psychologische Kontrolle. Es wurden dabei zwei unterschiedliche Bevölkerungsgruppen (aus Europa und Afrika stammende Amerikaner) miteinander verglichen. Anstatt eines signifikanten Einflusses aller drei elterlichen Verhaltensmuster in den Modellen stellten sich spezifische eins zu eins Beziehungen zwischen den drei Erziehungsdimensionen (Unterstützung, Verhaltens- und psychologische Kontrolle) und den zwei Variablen Selbstwert und Erfolg in der Schule heraus. Dieses Ergebnis führte die Autoren wiederum zu der Annahme, dass nicht die drei Erziehungsdimensionen in Kombination, sondern jede für sich in spezifischer Art und Weise das adoleszente Verhalten beeinflussen.

Bulanda und Majumdar (2009) betonten in ihrer Studie die bedeutenden unabhängigen und interaktiven Korrelationen zwischen elterlicher Erziehung und dem adoleszenten Selbstwertgefühl. Ihre Ergebnisse wiesen darauf hin, dass die adoleszente Beschreibung der elterlichen Verfügbarkeit, Beteiligung und Beziehungsqualität jede für sich unabhängig mit dem adoleszenten Selbstwert zusammenhängt. Des Weiteren beschrieben sie einen Zusammenhang zwischen dem Ausmaß an elterlicher Beteiligung und dem höheren Selbstwertgefühl der Adoleszenten bzw. der Möglichkeit, dass Adoleszente mit einem höheren Selbstwert wiederum eine elterliche Beteiligung sowie positive Eltern-Adoleszent Beziehungsqualität fördern. Weniger positiv fiel die Korrelation zwischen dem positiven Selbstwertgefühl der Adoleszenten und der elterlichen Verfügbarkeit (emotional und physisch) aus. Die Ergebnisse sprachen allerdings insgesamt für das Vorhandensein eines positiven Zusammenhanges zwischen elterlicher Beteiligung bzw. Beziehungsqualität und dem adoleszenten Selbstwertgefühl.

II Empirischer Teil

13 Zielsetzung, Fragestellungen und Hypothesen

Im nachfolgenden Abschnitt werden die Zielsetzung, verschiedenste Fragestellungen und Hypothesen der vorliegenden Untersuchung, die sich mit dem jugendlichen Selbstwert, dem wahrgenommenen elterlichen Erziehungsverhalten sowie Verbindungen zwischen dem jugendlichen Selbstwert und elterlichen Erziehungsstilen beschäftigt, zusammenfassend dargestellt.

13.1 Zielsetzung

Das vorrangige Ziel dieser Untersuchung besteht darin, den jugendlichen Selbstwert und das von Jugendlichen beschriebene Erziehungsverhalten der Eltern von verschiedensten Blickwinkeln aus zu betrachten (Geschlechtsunterschiede, Altersverlauf, Einflussfaktoren, Zusammenhänge mit soziodemographischen Daten etc.). Anhand der jugendlichen Beschreibungen des elterlichen Erziehungsverhaltens sollen schließlich Erziehungsstiltypen für Mütter, Väter bzw. die Eltern insgesamt gefunden und diese in Bezug auf den jugendlichen Selbstwert verglichen werden. Des Weiteren sollen verschiedenste Zusammenhänge und Verbindungen zwischen dem jugendlichen Selbstwert und dem von Jugendlichen beschriebenen Erziehungsverhalten der Eltern sowie Einflüsse auf den jugendlichen Selbstwert analysiert werden.

13.2 Fragestellungen und Hypothesen

Anhand der dargestellten Zielsetzungen, theoretischen Überlegungen sowie wissenschaftlichen Theorien und der Sichtung bisheriger Forschungsergebnisse, werden in dieser Arbeit im Folgenden Fragestellungen und Hypothesen abgeleitet.

13.2.1 Hauptfragestellungen und Hypothesen

Es lassen sich in der Arbeit vier Hauptfragestellungen unterscheiden:

1) Die erste Hauptfragestellung befasst sich mit den jugendlichen Beschreibungen elterlichen Erziehungsverhaltens und lautet: Wie beschreiben jugendliche SchülerInnen im Alter von 13,5 (13 Jahre und 6 Monate) bis 18,25 (18 Jahre und 3 Monate) das Erziehungsverhalten (Wärme/Unterstützung, psychologischer Druck, Regeln/Kontrolle) ihrer Eltern und welche Erziehungsstiltypen (Erziehungscluster) können daraus abgeleitet werden (vgl. Henry, Robinson, Neal & Huey, 2006; Lee, Daniels & Kissinger, 2006; Lohaus, Vierhaus & Ball, 2009; Shucksmith et al., 1995)?

Dazugehörige Hypothesen:

- Es bestehen signifikante Unterschiede zwischen den Geschlechtern hinsichtlich der jugendlichen Beschreibung des elterlichen Erziehungsverhaltens.
- Es bestehen signifikante Unterschiede zwischen den Altersgruppen hinsichtlich der jugendlichen Beschreibung elterlichen Erziehungsverhaltens.

2) Durch die zweite Hauptfragestellung soll herausgefunden werden, welchen Selbstwert sich jugendliche SchülerInnen zuschreiben und lautet: Welchen Selbstwert schreiben sich jugendliche SchülerInnen im Alter von 13,5 bis 18,25 Jahren zu?

Dazugehörige Hypothesen:

- Es bestehen signifikante Unterschiede zwischen den Geschlechtern hinsichtlich der jugendlichen Selbstwertschätzung (vgl. Baldwin & Hoffmann, 2002; Fend, 1997; Kling et al., 1999; Maag-Merki, 2006; Mummendey, 2006; Wilgenbusch & Merrell, 1999 etc.)
- Es bestehen signifikante Unterschiede zwischen den Altersgruppen hinsichtlich der jugendlichen Selbstwertschätzung (vgl. Block & Robins, 1993; Kling et al., 1999; Maag-Merki, 2006; Schütz, 2005 etc.) und daraus folgernd die Hypothese: Jugendliche SchülerInnen im Alter von 14 Jahren schreiben sich einen signifikant höheren Selbstwert als vergleichsweise 16 jährige SchülerInnen zu (vgl. Baldwin & Hoffmann, 2002).
- Es bestehen signifikante Unterschiede zwischen der mütterlichen bzw. väterlichen Schichtzugehörigkeit in Bezug auf den jugendlichen Gesamtselbstwert (vgl. Fend, 1997; Gecas, 1971; Rosenberg, 1965).

3) Bei der dritten Hauptfragestellung sollen schließlich Vergleiche zwischen den unterschiedlichen Erziehungsstiltypen (Erziehungscluster) der Eltern in Bezug auf den jugendlichen Selbstwert gemacht werden. Dabei wird im Besonderen auf folgende Frage eingegangen: Unterscheiden sich Kinder, deren Eltern nach jugendlicher Einschätzung ein günstigeres Erziehungsverhalten aufweisen, in ihrem Selbstwert von Kindern, deren Eltern ein weniger günstiges Erziehungsverhalten zeigen (vgl. Kauffman et al., 2000; Maccoby & Martin, 1983; Milevsky et al., 2007; Reitzle et al., 2001 etc.)?

Dazugehörige Hypothesen:

- Kinder, deren Eltern nach Einschätzung des Jugendlichen einen günstigeren Erziehungsstil (z.B. hohes Maß an Wärme/Unterstützung und Regeln, bei geringem psychologischen Druck) anzeigen, unterscheiden sich in ihrem Selbstwert signifikant von Kindern deren Eltern einen weniger günstigen Erziehungsstil (z.B. geringes Maß an Wärme/Unterstützung und Regeln, bei hohem psychologischen Druck) aufweisen.
- Kinder, deren Mütter nach Einschätzung des Jugendlichen einen günstigeren Erziehungsstil zeigen, unterscheiden sich in ihrem Selbstwert signifikant von Kindern, deren Mütter einen weniger günstigen Erziehungsstil aufweisen.
- Kinder, deren Väter nach Einschätzung des Jugendlichen einen günstigeren Erziehungsstil zeigen, unterscheiden sich in ihrem Selbstwert signifikant von Kindern, deren Väter einen weniger günstigen Erziehungsstil aufweisen.

4) Die vierte Hauptfragestellung setzt sich mit verschiedensten Einflüssen auf den jugendlichen Gesamtselbstwert auseinander. Im Besonderen soll dabei folgende Fragestellung beantwortet werden: Welche Prädiktoren (unabhängige Variablen) haben einen signifikanten Einfluss auf den jugendlichen Gesamtselbstwert? Diese Fragestellung soll im Anschluss auch getrennt für beide Geschlechter beantwortet werden.

Dazugehörige Hypothesen:

- Das Geschlecht der SchülerInnen hat einen signifikanten Einfluss auf den jugendlichen Gesamtselbstwert.

- Das von den Jugendlichen beschriebene Erziehungsverhalten (Skalen: Wärme/Unterstützung, psychologischer Druck, Regeln/Kontrolle) der Eltern hat einen signifikanten Einfluss auf den jugendlichen Gesamtselbstwert. Im Unterschied zur dritten Hauptfragestellung wird hierbei auf die einzelnen elterlichen Erziehungsskalen zurückgegriffen (vgl. Eskilson & Wiley, 1987; Gecas & Schwalbe, 1986; Gray & Steinberg, 1999).
- Der Geschwisterrang hat einen signifikanten Einfluss auf den jugendlichen Gesamtselbstwert (vgl. Coopersmith, 1967; Rosenberg, 1965).
- Die Freundesanzahl hat einen signifikanten Einfluss auf den jugendlichen Gesamtselbstwert (vgl. Berk, 2005; Flammer & Alsaker, 2002; Harter, 1999).
- Die Beliebtheit in der Schule im Vergleich zu den MitschülerInnen hat einen signifikanten Einfluss auf den jugendlichen Gesamtselbstwert (vgl. Eskilson & Wiley, 1987; Maag-Merki, 2006).
- Der erlebte Gesundheitszustand hat einen signifikanten Einfluss auf den jugendlichen Gesamtselbstwert.
- Schulische Leistungen haben einen signifikanten Einfluss auf den jugendlichen Gesamtselbstwert (vgl. Flammer & Alsaker, 2002; Fuhrer et al., 2000; Maag-Merki, 2006). Während sich diese Hypothese bzw. der Einfluss schulischer Leistungen auf den Gesamtselbstwert bezieht, wird anschließend bei der zweiten und dritten Nebenfragestellung speziell auf den leistungsbezogenen Selbstwert Bezug genommen.
- Der familiäre Status hat einen signifikanten Einfluss auf den jugendlichen Gesamtselbstwert (vgl. Gecas, 1971; Mayhew & Lempers, 1998; Rosenberg, 1965).

13.2.2 Nebenfragestellungen und weitere Hypothesen

Im Folgenden werden weitere Nebenfragestellungen und die dazugehörigen Hypothesen vorgestellt:

- 1) Die erste Nebenfragestellung befasst sich mit Zusammenhängen zwischen den verschiedenen Skalen und lautet: Bestehen signifikante Zusammenhänge zwischen den wahrgenommenen Erziehungsdimensionen (Wärme/Unterstützung, psychologischer

Druck, Regeln/Kontrolle) und den übergeordneten Selbstwertskaleten der jugendlichen SchülerInnen (allgemeiner und körperbezogener Selbstwert bzw. Gesamtselbstwert)?

Dazugehörige Hypothesen:

- Es bestehen signifikante Zusammenhänge zwischen den drei von Jugendlichen beschriebenen elterlichen Erziehungsdimensionen (Wärme/Unterstützung, psychologischer Druck, Regeln/Kontrolle) und den übergeordneten Selbstwertskaleten der Jugendlichen (vgl. Bean et al., 2003; Gray & Steinberg, 1999).

2) Eine weitere Nebenfragestellung setzt sich im Besonderen mit dem leistungsbezogenen Selbstwert auseinander und lautet: Besteht ein signifikanter Zusammenhang zwischen den Schulnoten und dem leistungsbezogenen Selbstwert der jugendlichen SchülerInnen?

Dazugehörige Hypothese:

- Es besteht ein signifikanter Zusammenhang zwischen guten Schulnoten und einem hohen leistungsbezogenen Selbstwert jugendlicher SchülerInnen (vgl. Fend, 1992; Fuhrer, et al., 2000 etc.).

3) Die letzte Nebenfragestellung handelt ebenfalls vom leistungsbezogenen Selbstwert und geht dabei folgender Frage nach: Welche Prädiktoren haben einen signifikanten Einfluss auf den leistungsbezogenen Selbstwert jugendlicher SchülerInnen?

Dazugehörige Hypothesen:

- Das Geschlecht hat einen signifikanten Einfluss auf den leistungsbezogenen Selbstwert jugendlicher SchülerInnen.
- Die eigene Leistungseinschätzung und die grundsätzliche Beziehungseinschätzung zu den LehrerInnen hat einen signifikanten Einfluss auf den leistungsbezogenen Selbstwert jugendlicher SchülerInnen (vgl. Berk, 2005).
- Der Notendurchschnitt der Hauptgegenstände hat einen signifikanten Einfluss auf den leistungsbezogenen Selbstwert jugendlicher SchülerInnen (vgl. Filipp, 2006).
- Das elterliche Erziehungsverhalten (Wärme/Unterstützung, psychologischer Druck, Regeln/Kontrolle) hat einen signifikanten Einfluss auf den leistungsbezogenen Selbstwert jugendlicher SchülerInnen (vgl. Warash & Markstrom, 2001).

14 Methodik

In diesem Abschnitt wird der Versuchsplan der Untersuchung erläutert. Dabei wird in einem ersten Schritt die Auswahl der Untersuchungsstichprobe beschrieben, während in einem nächsten die eingesetzten Untersuchungsinstrumente jeweils einzeln samt ihren Gütekriterien vorgestellt werden. Schließlich kommt es zu einer konkreten Darstellung der Untersuchungsdurchführung.

14.1 Auswahl der Stichprobe

Mit dem Ziel repräsentative Ergebnisse zu erlangen und eine ausreichende Anzahl an Personen in den einzelnen Subgruppen zwecks differenzierter Betrachtung zu bekommen, wurde eine Stichprobengröße von 400 bis 500 SchülerInnen angestrebt. In die Untersuchung einbezogen wurden SchülerInnen zwischen 13,5 (13 Jahre und 6 Monate) und 18,25 (18 Jahre und 3 Monate) Jahren bzw. der achten bis zwölften Schulstufe (entspricht der 4. bis 8. Klasse an höheren Schulen). Die Datenerhebung erfolgte in verschiedensten Schultypen Oberösterreichs: Einem „Bundesrealgymnasium (BRG)“, einem „Stiftsgymnasium“, einer „Höheren Technischen Lehranstalt (HTL)“, einer „Höheren Bundeslehranstalt (HBLA)“ und einer „Bildungsanstalt für Kindergartenpädagogik (BAKIP)“.

14.2 Eingesetzte Untersuchungsinstrumente und ihre Gütekriterien

Die den SchülerInnen im Rahmen der Untersuchung vorgelegte Fragebogenbatterie bestand aus drei unterschiedlichen Fragebogenteilen (s. Fragebogenbatterie im Anhang, S. 211). Der erste Fragebogenteil bestand in einer Erfassung verschiedenster selbstzusammengestellter sozialdemographischer Daten, wie beispielsweise das Geschlecht, Alter, die Schulklasse, Schulnoten sowie Fragen zur Haushaltssituation, Erziehung, und Ausbildungs-, Berufs- und Verdienstsituation der Eltern. Im zweiten Fragebogenteil wurde den Schülern und Schülerinnen die „Multidimensionale Selbstwertkala“ von Schütz und Sellin (2006) vorgelegt. Die einzelnen Fragen der

Selbstwertskala wurden dabei in Hinblick auf die Altersgruppe der SchülerInnen in „Du-Form“ umgewandelt. Zudem wurden vorkommende Begriffe wie z.B. „Beruf, Arbeit bzw. fachliche Leistungen“ durch die Termini „Schule bzw. schulische Leistungen“ ersetzt. Im dritten Teil der Fragebogenbatterie wurde den Schülern und Schülerinnen der „Zürcher Kurzfragebogen zum Erziehungsverhalten“ von Reitzle et al. (2001) vorgegeben, dieser wurde in seiner ursprünglichen Form beibehalten. Auf die einzelnen Teile der Fragebogenbatterie wird in den folgenden Abschnitten näher eingegangen.

14.2.1 Soziodemographische und biographische Daten

Im soziodemographischen Fragebogenteil wurden den jugendlichen SchülerInnen Fragen zur eigenen Person gestellt. Neben dem Geschlecht, Alter, der Schulklasse, dem Schultyp, der Geschwisteranzahl, dem Platz in der Geschwisterreihe, der Anzahl im Haushalt lebenden Personen und dem Elternstatus sollten die Kinder von getrennt lebenden Elternteilen zusätzlich den Einflussgrad des nicht im Haushalt lebenden Elternteiles einstufen. Des Weiteren wurden die Jugendlichen nach den Ausbildungen, Berufen und dem Verdienst ihrer Eltern gefragt. Zudem war es Aufgabe der Jugendlichen, auf einer Skala von „nicht einverstanden“ über „eher nicht“ und „eher schon“ bis „einverstanden“ anzukreuzen, inwieweit diese mit der Erziehung ihrer Eltern einverstanden sind. Auch die augenblickliche Beziehung zu den Eltern und die Kommunikation mit diesen sollte auf einer Skala von „schlecht“ über „eher schlecht“ und „eher gut“ bis „gut“ eingeschätzt werden. Anschließend wurde nach der momentanen gesundheitlichen Situation, der Beziehung zu den LehrerInnen, den schulischen Leistungen im Vergleich zu den MitschülerInnen und den Noten in den Hauptgegenständen sowie Klassenwiederholungen gefragt. Weitere Fragen hatten zum Ziel, die jugendliche Einschätzung ihrer Beliebtheit sowie die Anzahl ihrer FreundInnen bzw. besten FreundInnen in und außerhalb der Schule festzuhalten. Mit einem „Ja“ oder „Nein“ sollten die Jugendlichen zusätzlich angeben, ob sie bereits einen festen Freund/feste Freundin oder einen Berufswunsch haben. Zuletzt wurde erfasst, welche Personen Jugendliche in Vergleichssituationen zumeist heranziehen (Menschen, die besser oder schlechter sind als sie selbst).

14.2.2 Multidimensionale Selbstwertkala von Schütz und Sellin (2006)

Nach Schütz und Sellin (2006) ist die „Multidimensionale Selbstwertkala (MSWS)“ ein ökonomischer, standardisierter Selbstbeschreibungsfragebogen zur Erfassung verschiedener Facetten der Selbstwertbeurteilung bei Jugendlichen (ab etwa 14 Jahren) und Erwachsenen. Diese Skala ist eine deutschsprachige Adaption der *mutidimensional self-concept scale (MSCS)* von Fleming und Courtney (1984). Grundlegendes Modell der Skala ist das hierarchische Mehr-Facetten-Modell von Shavelson et al. (1976), welches neben empirischer Bestätigung auch breite Akzeptanz in der Forschung gewinnen konnte. Die Multidimensionale Selbstwertkala besteht aus 32 Items, die wiederum sechs Subskalen zugeordnet sind. Fast jede dieser sechs Subskalen, mit Ausnahme der „Emotionalen Selbstwertschätzung“ (sieben Items), besteht aus fünf Items und erfasst auf einer siebenstufigen Ratingskala eine andere Facette der Selbstwertschätzung. Um verschiedene Antwortstile bzw. Beurteilungstendenzen zu berücksichtigen, ist ein Teil der Items (15 Items) dabei per Identitätsformat „gar nicht“ bis „sehr“, ein anderer Teil der Items (17 Items) auf einem Häufigkeitsformat „nie bis „immer“ zu beantworten. Abbildung 7 zeigt, wie die einzelnen Subskalen zu den übergeordneten Skalen stehen.

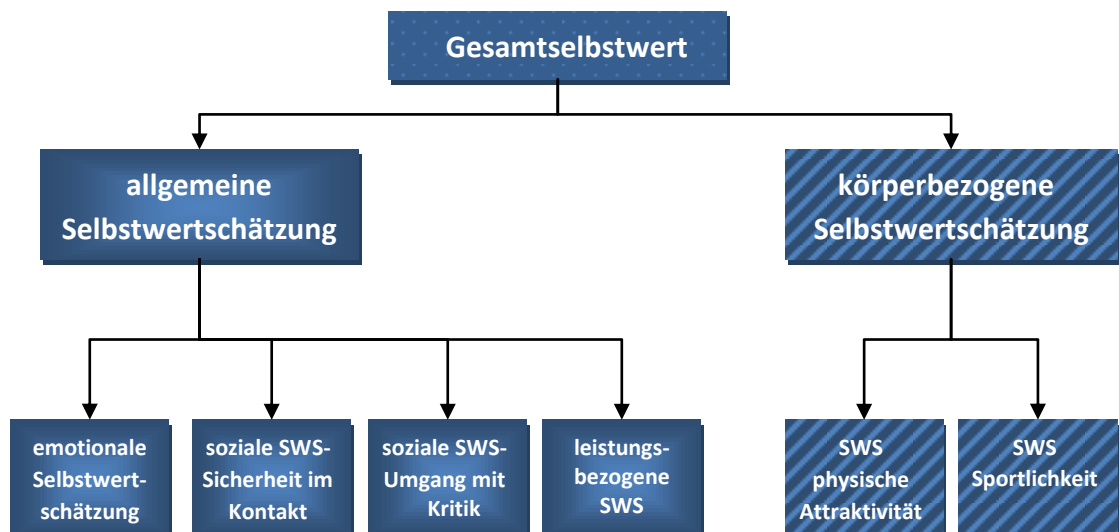


Abbildung 7: Hierarchischer Aufbau der MSWS (Schütz & Sellin, 2006, S. 26)

Schütz und Sellin (2006) fassen für eine allgemeine Beurteilung des Selbstwertgefühles (Gesamtselbstwert) die allgemeine Selbstwertschätzung und die körperbezogene

Selbstwertschätzung in einer Skala zusammen. Einstellungen zur eigenen Person in verschiedensten Bereichen bilden somit den Gesamtselbstwert. Personen, die mit einem hohen Gesamtselbstwert ausgestattet sind, besitzen nach den Autoren ein positives Selbstbild von ihren eigenen Fähigkeiten und ihrem Körper. Dagegen neigen Personen mit niedrigem Gesamtselbstwert zum Zweifel hinsichtlich ihrer Fähigkeiten, zu Unsicherheiten im Kontakt mit Anderen und einem negativen Körperbild. Körperbezogene und sonstige Einstellungen können allerdings differieren oder wechselseitig kompensiert werden.

Die allgemeine Selbstwertschätzung setzt sich nach Schütz und Sellin (2006) aus emotionalen, sozialen und leistungsbezogenen Einstellungen zum Selbst zusammen. Personen mit hohen Werten in Bezug auf die allgemeine Selbstwertschätzung zeichnen sich durch eine positive Grundeinstellung zu sich selbst, Sicherheit in Gegenwart anderer Personen und eine Überzeugung hinsichtlich der eigenen Fähigkeiten und Fertigkeiten aus. Eine geringe allgemeine Selbstwertschätzung spricht dagegen für eine negative Selbsteinstellung, für Unsicherheiten und Hemmungen im Sozialkontakt und Zweifel an den eigenen Fähigkeiten und Fertigkeiten. Die allgemeine Selbstwertschätzung wird nach Schütz und Sellin (2006, S. 34) in vier verschiedene Subskalen untergliedert:

- 1) Emotionale Selbstwertschätzung (ESWS), welche die allgemeine Selbstakzeptanz, Selbstzufriedenheit sowie Einstellung zur eigenen Person abbildet. Hohe Werte in dieser Skala drücken eine positive Selbsteinstellung aus, während niedrige Werte Unzufriedenheit, Selbstzweifel sowie negative selbstbezogene Gefühle signalisieren.
- 2) Soziale Selbstwertschätzung - Sicherheit im Kontakt (SWKO), zur Erfassung eigener sozialer Fähigkeiten und Einstellungen im Umgang mit anderen Menschen. Hohe Werte dieser Subskala gehen mit Sicherheit im Sozialkontakt und geringen Hemmungen im Umgang mit anderen Individuen einher, während niedrige Werte für eine Unsicherheit im Sozialkontakt, Schüchternheit und Gehemmtheit sprechen.
- 3) Soziale Selbstwertschätzung - Umgang mit Kritik (SWKR), welche die wahrgenommene Meinung Anderer über die eigene Person, die wahrgenommene

Wertschätzung durch Andere sowie die Empfindlichkeit gegenüber Kritik erfragt. Personen mit hohen Werten auf dieser Subskala beschäftigen wenig Sorgen, ob andere Menschen eine negative Meinung von ihnen haben könnten. Sie sind überzeugt davon, dass Andere sie wertschätzen und ihre Leistungen anerkennen. Niedrige Werte deuten dagegen auf eine bestehende Unsicherheit hin, welche Meinungen andere Personen von einem haben, woraus Empfindlichkeit gegenüber Kritik entstehen kann.

- 4) Leistungsbezogene Selbstwertschätzung (LSWS), zur Erfassung der eigenen Bewertung von Leistungsfähigkeit sowie Überzeugungen bezüglich allgemeiner und spezifischer Kompetenzen. Personen mit hohen Werten in dieser Subskala sind überzeugt davon, kompetente Leistungen zu erbringen und anspruchsvollen Aufgaben gewachsen zu sein. Personen mit niedrigen Werten zweifeln dagegen an ihrer Leistungsfähigkeit und kämpfen im Arbeitsalltag vermehrt mit Überforderung.

Die körperbezogene Selbstwertschätzung beinhaltet nach Schütz und Sellin (2006) Einstellungen zur eigenen Attraktivität und zu sportlichen Fähigkeiten. Hohe Werte im Hinblick auf die körperbezogene Selbstwertschätzung weisen auf eine Überzeugung hinsichtlich der eigenen Attraktivität und Sportlichkeit hin, während niedrige Werte mit Zweifel an der eigenen Attraktivität und sportlichen Leistungsfähigkeit einhergehen. Diese körperbezogene Leistungsfähigkeit gliedert sich in zwei weitere Skalen (Schütz & Sellin, 2006, S. 34):

- 1) Selbstwertschätzung/Physische Attraktivität (SWPA), welche den Einstellungen zur eigenen physischen Attraktivität und Zufriedenheit mit dem eigenen Körper auf den Grund geht. Hohe Werte sprechen für eine Überzeugung der eigenen (physischen) Attraktivität und Zufriedenheit mit dem eigenen Aussehen bzw. dem Körper. Dagegen zweifeln Personen mit niedrigen Werten in dieser Subskala an ihrer Attraktivität, wünschen sich besser auszusehen und empfinden Scham aufgrund ihres Körpers.

- 2) Selbstwertschätzung/Sportlichkeit (SWSP), welche die Einstellungen zur eigenen Sportlichkeit und Koordinationsfähigkeit erfragt. Hohe Werte auf dieser Subskala gehen mit Zufriedenheit der eigenen sportlichen Fähigkeiten und Sicherheit bei sportlichen Aktivitäten einher. Des Weiteren haben diese Personen eine positive Einstellung zu ihrer eigenen Koordinationsfähigkeit. Personen mit geringen Werten sind hingegen unzufrieden mit ihren sportlichen Fähigkeiten, unsicher und nervös hinsichtlich der Ausführung sportlicher Betätigungen und setzen nur wenig Vertrauen in ihre Koordinationsfähigkeit.

14.2.2.1 Durchführungs-, Auswertungs- und Interpretationsobjektivität

Die Durchführungsobjektivität kann bei diesem Verfahren als gegeben angenommen werden, da die Art und Weise der Fragebogenvorgabe festgelegt ist. Aufgrund der vorgegebenen Auswertungsrichtlinien und Schablonen kann auch von einer Auswertungsobjektivität ausgegangen werden. Die Interpretationsobjektivität kann durch Interpretationshinweise der Testergebnisse sowie Fallbeispiele im Handbuch ebenfalls sichergestellt werden.

14.2.2.2 Reliabilität

Die interne Konsistenz (Cronbach's Alpha) der Subskalen betrug in dieser Arbeit zwischen .75 und .87. Bei den übergeordneten Skalen wurde eine interne Konsistenz zwischen .85 und .92 festgestellt. Eine skalenspezifische Übersicht und einzelne Trennschärfen sowie entsprechende Itemkennwerte sind in den Tabellen 29 und 30 (s. Anhang, S. 204-205) dargestellt.

14.2.2.3 Validität

Entsprechend der Grundlage, dass das theoretische Modell von Beziehungen zwischen den Subskalen ausgeht, wurden die Subskaleninterkorrelationen geprüft. Aufgrund der nicht vorhandenen Normalverteilung wurde dabei eine Rangkorrelation nach Spearman gewählt. Die korrelativen Zusammenhänge zwischen den einzelnen Subskalen variierten in der Stichprobe (bei einem Signifikanzniveau von .01) zwischen $r_s = .19$ und $r_s = .56$. Während die Subskalen der allgemeinen Selbstwertschätzung durchwegs mittlere

Interkorrelationen aufweisen (mit Ausnahme der leistungsbezogenen Selbstwertschätzung), waren Korrelationen dieser Subskalen mit den beiden körperbezogenen Skalen (insbesondere mit der Selbstwertschätzung Sportlichkeit) geringer. Die körperbezogenen Subskalen hoben sich entsprechend dem theoretischen Modell von den restlichen Subskalen ab. Mit der übergeordneten allgemeinen Selbstwertkala korrelierten naturgemäß die enthaltenen Subskalen mittel bis hoch ($r_s = .66$ bis $r_s = .84$). Die beiden körperbezogenen Subskalen wiesen dagegen geringere und moderate Korrelationen mit dieser auf ($r_s = .36$ bis $r_s = .57$). Mit der übergeordneten körperbezogenen Selbstwertschätzung korrelierten vor allem die beiden körperbezogenen Subskalen hoch ($r_s = .85$ bis $r_s = .86$). Die restlichen Subskalen korrelierten mit dieser dagegen bedeutend geringer ($r_s = .30$ bis $r_s = .46$). Alle Subskalen standen erwartungsgemäß mittel bis hoch mit dem Gesamtselbstwert in Zusammenhang ($r_s = .59$ bis $r_s = .80$). Eine ausführliche Übersicht der Interkorrelationen ist in Tabelle 31 (s. Anhang, S. 206) nachzulesen. Die Berechnung geschlechtsspezifischer Interkorrelationen zeigte des Weiteren keine großen Abweichungen in den einzelnen Selbstwertskalen. Zusätzlich wurde eine Faktorenanalyse vorgenommen, um zu überprüfen, ob zwischen dem theoretisch angenommenen Modell und den empirischen Ergebnissen der Studie eine Passung besteht. Die von Schütz und Sellin (2006) berichteten Angaben konnten dabei weitgehend bestätigt werden. Der erklärte Varianzanteil der Skalen betrug dabei 57.98%. Es kann aufgrund der Daten von einer akzeptablen Modellanpassung mit sechs interkorrelierten Faktoren erster Ordnung und zwei Faktoren zweiter Ordnung ausgegangen werden.

14.2.3 Zürcher Kurzfragebogen zum Erziehungsverhalten von Reitzle et al. (2001)

Der Zürcher Kurzfragebogen zum Erziehungsverhalten erfasst nach Reitzle et al. (2001) das elterliche Erziehungsverhalten aus der Sicht des Kindes bzw. Jugendlichen. In reliabler und valider Weise werden die Dimensionen „Wärme und Unterstützung“ (15 Items, Beispielitem: „Meine Mutter ist für mich da, wenn ich sie brauche“), „psychologischer Druck“ (9 Items, Beispielitem: „Mein Vater redet eine Zeit lang nicht mit mir, wenn ich etwas angestellt habe“) und „Regeln und Kontrolle“ (8 Items, Beispielitem: „Meine

Mutter sagt mir immer genau, wann ich abends nach Hause kommen muss“) getrennt nach dem Verhalten der Mütter und Väter erfragt. Die unterschiedliche Itemanzahl pro Faktor begründen die Autoren mit dem unterschiedlichen Facettenreichtum der einzelnen Erziehungsdimensionen. Insgesamt besteht der Fragebogen aus 32 Items. Die Befragten sollen dabei die jeweiligen Aussagen auf einer vierstufigen Ratingskala von null („stimmt nicht“) bis drei („stimmt völlig“) einschätzen. Dabei stellt sich jeweils die Frage, inwieweit das elterliche Verhalten auf die eigene Mutter bzw. den eigenen Vater zutrifft.

Nach Reitzle et al. (2001) lieferten Messmodelle unter Einbeziehung aller 32 Items Hinweise zur Verbesserung des Instruments. Aus diesem Grund nahmen die Autoren in Hinblick auf eine bessere Anpassung fünf Items heraus (Item 13, 20, 32, 6, 25) und summierten somit lediglich 27 Items zu den jeweiligen Rohwerten. Dieser Schritt führte dazu, dass sich die Dimension Wärme/Unterstützung aus lediglich 12 Items, die Dimension psychologischer Druck aus 10 Items und die Dimension Regeln/Kontrolle aus 7 Items zusammensetzte. Dieser Dezimierungsschritt wurde aufgrund hoher Modifikationsindizes in der Ladungs- und Fehlermatrix auch im Rahmen dieser Studie durchgeführt. In Bezug auf die Auswertung des Fragebogens wurde für jede der drei Erziehungsdimensionen (Wärme/Unterstützung, psychologischer Druck und Regeln/Kontrolle) jeweils ein Summenscore bzw. Mittelwert berechnet. Der Fragebogen eignet sich nach Reitzle et al. (2001) für Kinder und Jugendliche ab dem 10. Lebensjahr und kann sowohl als Individual- als auch als Gruppenverfahren eingesetzt werden. Zeitbegrenzung ist keine vorgesehen, allerdings werden ca. zehn Minuten von den Autoren für die Durchführung veranschlagt.

14.2.3.1 Objektivität

Die Durchführungsobjektivität ist aufgrund der festgelegten Fragebogenvorgabe gewährleistet. Aufgrund des vorgegebenen Antwortformates und den Richtlinien zur Auswertung kann auch die Auswertungsobjektivität angenommen werden.

14.2.3.2 Reliabilität

Die interne Konsistenz (Cronbach's Alpha) der drei Skalen reichte in dieser Studie von .69 bis .87. Bei einer getrennten Betrachtung der einzelnen Dimensionen für Mütter und Väter erhielt man folgende Werte: In der Dimension „Wärme und Unterstützung“ ergab sich für die Mütter ein α von .85 und für die Väter ein α von .87. Des Weiteren zeigte sich in der Skala „psychologischer Druck“ bei den Müttern ein α von .78, während sich bei den Vätern ein α von .75 herausstellte. Schließlich ergab sich in der Skala „Regeln und Kontrolle“ bei den Müttern ein α von .72 und bei den Vätern ein α von .69. Eine ausführliche Übersicht der Reliabilitäten, Trennschärfen und Itemkennwerte findet sich in den Tabellen 32, 33 und 34 (s. Anhang, S. 206-207).

14.2.3.3 Validität

Die von Reitzle et al. (2001) vorgegebene dreidimensionale Struktur konnte mittels Faktorenanalyse für die 27 Items weitgehend bestätigt werden. Der erklärte Varianzanteil betrug dabei sowohl für die Mütter- als auch für die Vaterskalen 40.81%. Des Weiteren wurde aufgrund der nicht vorhandenen Normalverteilung eine Rangkorrelation nach Spearman durchgeführt. Die Interkorrelationen der Skalen galten dabei als Hinweis auf eine diskriminante Gültigkeit und ergaben folgendes Bild: Der Faktor Wärme und Unterstützung korrelierte sowohl bei den Müttern als auch bei den Vätern negativ mit der Skala psychologischer Druck $r_{s(\text{Mütter})} = -.53$ und $r_{s(\text{Väter})} = -.44$ (bei einem Signifikanzniveau von .01). Dagegen korrelierte mütterliche Wärme/Unterstützung nur sehr schwach negativ mit der Skala Regeln/Kontrolle ($r_{s(\text{Mütter})} = -.09$; bei einem Signifikanzniveau von .05), während die väterliche Wärme/Unterstützung nicht signifikant mit der Skala Regeln/Kontrolle korrelierte ($r_{s(\text{Väter})} = .09$). Bei beiden Elternteilen korrelierte allerdings der psychologische Druck positiv mit Regeln und Kontrolle $r_{s(\text{Mütter})} = .41$ und $r_{s(\text{Väter})} = .34$ (bei einem Signifikanzniveau von .01). Die Korrelationen zwischen den Mütter- und Vaterskalen als Aspekt der konvergenten Gültigkeit zeigten hingegen mittlere Zusammenhänge (Wärme/Unterstützung: $r_s = .64$; psychologischer Druck: $r_s = .70$; und Regeln/Kontrolle: $r_s = .65$, bei einem Signifikanzniveau von .01). Für eine ausführliche Übersicht der Interkorrelationen (s. Tabelle 35 im Anhang, S. 208).

14.3 Untersuchungsdurchführung

Der folgende Abschnitt befasst sich mit der Untersuchungsplanung, der Organisation sowie der Datenerhebung der vorliegenden Untersuchung.

14.3.1 Untersuchungsplanung

Im Rahmen des Versuchsplanes sollte die Durchführung der Erhebung an jugendlichen Schülern und Schülerinnen erfolgen. Dabei wurde die Entscheidung getroffen, das elterliche Erziehungsverhalten anstatt von den Eltern selbst den jugendlichen SchülerInnen beurteilen zu lassen. In der Literatur fanden sich in Bezug auf Elternbefragungen häufig „sozial erwünschte Antworten“, von denen die Eltern vermuteten, dass sie der „geltenden Meinung“ entsprechen und voraussichtlich auch von anderen Befragten gegeben werden (vgl. Kasten, 1999). Gecas und Schwalbe (1986) zeigten in ihrer Studie des Weiteren auf, dass das adoleszente Selbstwertgefühl mehr mit der adoleszenten Wahrnehmung des elterlichen Verhaltens (Kontrolle, Unterstützung, Partizipation) als mit der elterlichen Selbsteinschätzung ihres eigenen Verhaltens zusammenhängt. Elterliche Verhaltensbeschreibungen scheinen nach den Autoren lediglich einen sehr geringen Effekt auf das kindliche Selbstwertgefühl zu haben. In Hinblick auf Vorgehensweisen in vergleichbaren Studien (vgl. Felson & Zielinski, 1989) und einer ökonomischen Umsetzung der Erhebung standen die adoleszenten Einschätzungen des elterlichen Verhaltens im Zentrum dieser Untersuchung. Nach Shucksmith et al. (1995) entsprechen die subjektiven jugendlichen Wahrnehmungen des elterlichen Erziehungsverhaltens auch annähernd den theoretisch postulierten Erziehungsmodellen der Forschungsliteratur.

14.3.2 Untersuchungsorganisation

Im Dezember 2008 erfolgte die erste schriftliche Kontaktaufnahme mit den Direktoren und Direktorinnen der ausgewählten Schulen (BRG Wels Wallererstraße, Stiftsgymnasium Dachsberg, HTL Wels, HBLA Ried und BAKIP Linz). Im Rahmen eines persönlichen Gespräches wurden anschließend die Inhalte, Ziele und der Ablauf der Untersuchung

dargestellt und mit den Direktoren bzw. Direktorinnen besprochen. Dabei wurden bereits Termine für die Durchführung im Februar und März 2009 vereinbart. In einem nächsten Schritt wurde Anfang 2009 um eine Genehmigung beim Landesschulrat Oberösterreich angesucht, der diese bereits nach wenigen Tagen ausstellte. Anfang Februar wurden auf Wunsch einiger DirektorInnen in den Schulen Einverständniserklärungen für die Eltern ausgeteilt, in denen sie auf die Durchführung der Studie hingewiesen und bei Einverständnis um ihre Unterschrift gebeten wurden.

14.3.3 Datenerhebung

Die Datenerhebung erfolgte schließlich in insgesamt 20 Schulklassen (drei Klassen der achten Schulstufe, fünf Klassen der neunten Schulstufe, sechs Klassen der zehnten Schulstufe, fünf Klassen der elften Schulstufe und einer Klasse der zwölften Schulstufe). Die Erhebungen fanden dabei im Klassenverband zwischen 8.00 Uhr und 14.00 Uhr statt. Zum Teil waren die Klassenlehrer bzw. Klassenlehrerinnen während der Untersuchung anwesend, diese wurden allerdings nicht in die Untersuchung eingebunden. Am Beginn der Erhebung fand eine kurze Vorstellung meiner Person statt und die Schüler und Schülerinnen wurden über das Ziel und den Ablauf der Untersuchung informiert. Nach den Anleitungen und Hinweisen zur Fragebogenbatterie wurden die Fragebögen ausgeteilt und die SchülerInnen erneut aufgefordert, bei auftretenden Unklarheiten Fragen zu stellen. Es bestand bei der Erhebung keine Zeitvorgabe, die Jugendlichen konnten nach ihrem eigenen Arbeitstempo und Ermessen vorgehen. Die durchschnittliche Bearbeitungszeit betrug 25 Minuten. Der Großteil der Schüler und Schülerinnen zeigte sich sehr motiviert und interessiert. Zahlreiche SchülerInnen vergewisserten sich, über den Verlauf und die Ergebnisse der Untersuchung Bescheid zu bekommen, und hinterfragten im Anschluss der Untersuchung einzelne in der Fragebogenbatterie vorkommende Fragen, woraus sich vermehrt eine anregende Diskussion ergab.

15 Datenverarbeitung und Statistik

Die gesamte Datenauswertung erfolgte mittels des statistischen Programmes SPSS 17.0. Die Skalenstruktur wurde mit Hilfe von Faktorenanalysen überprüft. Dabei wurde beleuchtet, ob zwischen dem theoretisch angenommenen Modell und den empirischen Ergebnissen der Studie eine Passung besteht. Eine Rotation wurde nach der Varimax-Methode durchgeführt. Für die bestätigten Skalen der Faktorenanalyse erfolgten schließlich Reliabilitätsanalysen. Zur Beurteilung der Gesamtskalen fungierte das Cronbach Alpha. Die Itemtrennschärfen wurden anhand der Item-Skala Korrelation bewertet.

Für die Stichprobenbeschreibung wurden Häufigkeitszählungen und graphische Darstellungen angeführt. Mit Hilfe von Kontingenztafeln bzw. Vierfeldertafeln wurden des Weiteren erwartete und empirische Häufigkeiten miteinander verglichen. Wenn weniger als 20% der Erwartungswerte < 5 waren, wurde dabei auf die empirische Signifikanz der Häufigkeitsunterschiede und somit auf den Chi-Quadrat-Test nach Pearson zurückgegriffen. Dagegen wurde bei der Prüfung von Häufigkeitsunterschieden bei mehr als 20% der erwarteten Häufigkeiten < 5 der exakte Test nach Fisher für die Signifikanzberechnung herangezogen.

Zur Ermittlung elterlicher Erziehungsstile wurden hierarchische Clusteranalysen der Fusionsmethode nach der Ward-Methode durchgeführt. Als Abstandsmaß fungierte dabei die quadrierte euklidische Distanz. Die Ergebnisse der Clusteranalyse wurden anschließend mit Hilfe einer Diskriminanzanalyse überprüft.

Zusammenhangsberechnungen wurden anhand von Korrelationen erfasst. Bei gegebener Normalverteilung (die Normalverteilungsprüfungen bei Korrelationen erfolgten mit dem Kolmogorov-Smirnov-Test) der Daten wurde mit Korrelationen nach Pearson gerechnet, während bei Normalverteilungsabweichungen Rangkorrelationen nach Spearman gewählt wurden. Für die Stärke des Zusammenhanges wurde der Betrag des Korrelationskoeffizienten herangezogen. Zur verbalen Beschreibung der

Korrelationskoeffizienten wurden folgende von Bühl (2008, S. 346) beschriebene Abstufungen genutzt:

Tabelle 3: Abstufungen der Korrelationskoeffizienten (Bühl, 2008, S. 346)

Wert	Interpretation
bis 0,2	sehr geringe Korrelation
bis 0,5	geringe Korrelation
bis 0,7	mittlere Korrelation
bis 0,9	hohe Korrelation
über 0,9	sehr hohe Korrelation

Um die Art des Zusammenhangs aufzudecken bzw. den Wert einer abhängigen Variablen aus unabhängigen Variablen vorherzusagen, wurden multiple lineare Regressionsanalysen berechnet. Mehrkategoriale Variablen wurden dabei in Form von Dummy-Variablen (0= trifft nicht zu; 1= trifft zu) in die Analyse einbezogen. Zur Voraussetzungsprüfung der multiplen Regression wurde die Durbin-Watson-Teststatistik angewandt, welche das Vorhandensein möglicher Autokorrelationen zwischen den Variablen überprüft. Die Prüfgröße liegt dabei zwischen 0 und 4, wobei ein Wert nahe 2 eine Autokorrelation der Variablen ausschließt und für eine Interpretation der Daten spricht (vgl. Bühl, 2008; Field, 2009). Des Weiteren wurde die Normalverteilung der Residuen sowie die Voraussetzung der nicht vorhandenen Multikollinearität der unabhängigen Variablen überprüft.

Guppenunterschiede wurden mittels t-Tests, uni- und multivariaten Varianzanalysen sowie Kovarianzanalysen überprüft. Theoriekonforme Normalverteilungsabweichungen wurden hingenommen, da sich nach Bortz und Döring (2005, S. 217) die Forderung nach normalverteilten Daten für den Fall, dass man mit größeren Stichproben operiert (ca. 30 Untersuchungsobjekte), erübrigt und t-tests sowie Varianzanalysen gegenüber Normalverteilungsverletzungen als robust gelten (vgl. Rasch & Guiard, 2004). Die Voraussetzung der Normalverteilung ist nach Rasch und Kubinger (2006) vorwiegend für die mathematische Herleitung der Ergebnisse und weniger bzw. kaum für die praktische Anwendung relevant. Varianzhomogenitätsprüfungen wurden mit Hilfe des Levene-Tests auf 1%- Niveau vollzogen. Bei heterogenen Varianzen wurde der t-Test für nicht gleiche Varianzen zur Interpretation herangezogen, während bei einfaktoriellen Varianzanalysen

auf den Welch-Test als robustes Verfahren zur Prüfung der Mittelwertsunterschiede zurückgegriffen wurde. Zur Prüfung der Signifikanz bei multivariaten Varianzanalysen wurde der Pillar-Spur Test herangezogen, welcher als stärkster und robustester der zur Verfügung stehenden Tests gilt (Bühl, 2008). Bei einer gegebenen Homogenität der Varianzen wurde der Post-hoc-Test nach Gabriel gewählt, während bei heterogenen Varianzen der Games-Howell-Test herangezogen wurde. Beide Post-hoc-Tests gelten auch bei ungleichen Stichprobengrößen als robust (vgl. Field, 2009).

Bei rangskalierten Daten wurde der Unterschied zwischen zwei unabhängigen Gruppen mit Hilfe des U-Tests nach Mann und Whitney berechnet.

Das Signifikanzniveau ist mit einem Alpha von .05 festgelegt, sofern keine anderen Angaben gemacht werden.

15.1 Fehlende Werte

Fragebogenbatterien, die im zweiten (Multidimensionale Selbstwertkala) oder dritten (Zürcher Kurzfragebogen zum Erziehungsverhalten) Fragebogenteil fehlende Werte aufwiesen, wurden aufgrund der wenigen Items pro Subskala nicht in die Berechnungen einbezogen und auch von der Dateneingabe ausgeschlossen ($n = 36$).

16 Stichprobenbeschreibung

Insgesamt nahmen 514 jugendliche Schüler und Schülerinnen an der Untersuchung teil. Davon erweckten 19 Jugendliche den Eindruck, die Fragebogenbatterie nicht ernsthaft auszufüllen, und ihre Fragebögen wurden direkt nach der Erhebung aussortiert. Die Fragebögen von neun Jugendlichen wurden aufgrund ihres zu hohen Alters und 36 Fragebögen aufgrund fehlender Werte im zweiten oder dritten Fragebogenteil ausgeschlossen. Daraus ergaben sich schließlich Daten von 450 Schülern und Schülerinnen, aus denen sich die folgenden Darstellungen und Berechnungen zusammensetzen.

16.1 Geschlecht- und Altersverteilung

Die 450 Schüler und Schülerinnen verteilten sich in 333 weibliche Schülerinnen (74%) und 117 männliche Schüler (26%). Das Durchschnittsalter der Jugendlichen betrug insgesamt 15.89 ($SD = 1.15$). Der Altersbereich der weiblichen Schülerinnen erstreckte sich von 13,5 (13 Jahre und 6 Monate) bis 18 und betrug durchschnittlich 16.03 ($SD = 1.07$). Das Alter der männlichen Schüler lag dagegen zwischen 13,5 und 18,25 (18 Jahre und 3 Monate) Jahren und erreichte einen durchschnittlichen Wert von 15.48 ($SD = 1.27$). Aus den Altersangaben der Jugendlichen wurden zusätzlich vier Altersgruppen für anschließende Berechnungen klassiert (s. Abbildung 8). Dabei wurden Jugendliche bis 14,92 (14 Jahre und 11 Monate) in eine Gruppe genommen, die 15-jährigen und 16-jährigen Jugendlichen jeweils in eine eigene Altersgruppe gefasst und schließlich alle SchülerInnen ab 17 Jahren in eine Altersgruppe zusammengelegt.

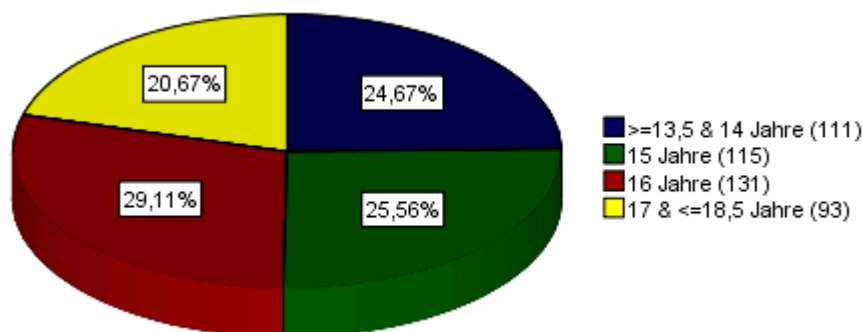


Abbildung 8: Grafische Darstellung der klassierten Altersgruppen

16.2 Schultypen-, Schulklassen- und Stadt-Land-Verteilung

Bezogen auf die unterschiedlichen Schultypen ($n = 450$), besuchten 25.3% der Jugendlichen (114) eine AHS, 14% eine HTL (63), 17% eine HBLA (79) und 43.1% eine BAKIP (194). Die vierte Klasse entspricht dabei der achten Schulstufe, die fünfte der neunten, die sechste der zehnten, die siebte der elften und die achte der zwölften Schulstufe. Die Stichprobe setzte sich folgendermaßen zusammen: 67 SchülerInnen besuchten die vierte Klasse, 112 die fünfte Klasse, 156 die sechste Klasse, 103 die siebte Klasse und 12 SchülerInnen eine achte Klasse (s. Abbildung 9).

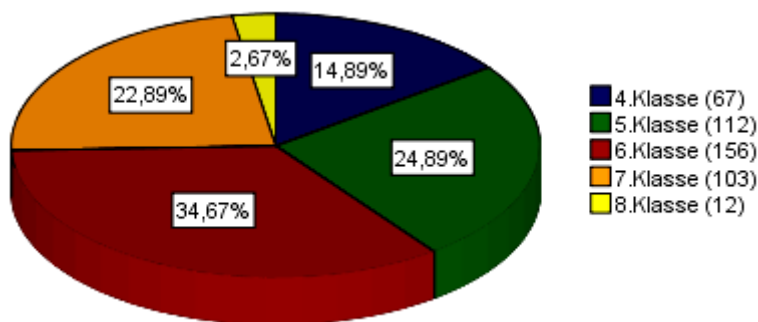


Abbildung 9: Klassenverteilung der jugendlichen SchülerInnen

Des Weiteren gab der Großteil der jugendlichen Schüler und Schülerinnen ($n = 448$), nämlich 355, an vom Land zu kommen (79.2%), während lediglich 93 Jugendliche zu den Stadtbewohnern zählten (20.8%).

16.3 Geschwister und Familienkonstellation

Die Geschwisteranzahl erstreckte sich von 31 Geschwisterlosen (6.9%) bis hin zu einem Jugendlichen mit neun Geschwistern (.2%). Die höchste Anzahl an weiblichen Geschwistern kam lediglich bei einem Jugendlichen mit sechs Schwestern (.2%) vor, die höchste Anzahl an männlichen Geschwistern erreichte ebenfalls nur ein Jugendlicher mit insgesamt fünf Brüdern (.2%). Der Großteil der Jugendlichen ($n = 450$), nämlich 194, gaben ein Geschwister an (43.1%), 141 zwei Geschwister (31.3%) und 61 berichteten von drei Geschwister (13.6%). Die durchschnittliche Geschwisteranzahl entsprach dabei einem Wert von 1.71 ($SD = 1.13$). Dabei handelte es sich bei 63 um Stief- oder Halbgeschwister

(14%). Bezüglich des Geschwisterranges gaben 42 Jugendliche an, das einzige Kind ihrer Mutter zu sein (9.4%), 177 bezeichneten sich als jüngstes Kind (39.4%), 80 Jugendliche als mittleres Kind (17.8%) und 150 Jugendliche als ältestes Kind ihrer Mutter (33.4%). Im Durchschnitt waren die Jugendlichen das 1.86 Kind ihrer Mutter ($SD = 1.02$). Dagegen kreuzten 34 Jugendliche an, das einzige Kind ihres Vaters zu sein (7.6%), während 182 angaben, das jüngste (40.5%), 88 das mittlere (19.6%) und 145 das älteste (32.3%) Kind ihres Vaters zu sein. Durchschnittlich waren die Jugendlichen der Stichprobe demnach das 1.92 Kind ihres Vaters ($SD = 1.04$).

Eine weitere soziodemographische Frage des ersten Fragebogenteiles bezog sich auf die spezifische Familienkonstellation und sollte erfragen, mit wie vielen Personen bzw. mit welchen Personen die Jugendlichen im Haushalt zusammenleben. Die im Haushalt lebende Personenanzahl reichte in den Daten von einer bis hin zu acht Personen, wobei die drei häufigsten Ausprägungen folgendermaßen ausfielen ($n = 450$): 172 Jugendliche (38.2%) gaben an mit drei Personen, 110 Jugendliche (24.4%) mit vier Personen und 68 Jugendliche (15.1%) mit zwei Personen im Haushalt zu leben. Dazu wurden am häufigsten Mütter (98%), Väter (84%) sowie die Geschwister (82.2%) gezählt. Dies entspricht der klassischen Kernfamilie. Danach folgte die Großmutter (12%), der Großvater (8.2%), der Lebensgefährte der Mutter (3.8%), der Stiefvater (2.4%), Andere (1.6%), Verwandte (1.3%) und zuletzt die Lebensgefährtin des Vaters (.9%). Kein Jugendlicher der Stichprobe vermerkte dabei, mit seiner Stiefmutter zusammenzuleben.

16.4 Elternstatus und Erziehung

Hinsichtlich des Elternstatus zeigten die Daten ($n = 450$), dass 79% der Eltern verheiratet waren (von 358 Jugendlichen angegeben), 16.4% der Eltern getrennt lebten (74), 2.9% nicht verheiratet sind, aber zusammenlebten (13) und 1.1% verwitwet waren (5). Jugendliche getrennt lebender Eltern sollten des Weiteren einschätzen, welchen Einfluss der getrennt lebende Elternteil auf ihre Erziehung hat. Diese Frage betraf insgesamt 16.9% der Jugendlichen (76), von denen sich 36 für einen mittelmäßigen Einfluss (8%), 32

für keinen oder wenig Einfluss (7.1%) und 8 Jugendliche für viel Einfluss (1.8%) aussprachen. Auf die Frage, von wem sie erzogen werden (dabei konnten mehrere Antwortalternativen gewählt werden, wobei insgesamt 496 Kreuze getätigt wurden), antworten 383 der Jugendlichen (77.2%) von beiden Elternteilen, 58 von der Mutter (11.7%), 24 von den Großeltern (4.8%), 12 von Anderen (2.4%), 11 vom Stiefvater (2.2%), 4 vom Vater (.8%) und 4 von der Stiefmutter (.8%). Die jugendlichen Einschätzungen der elterlichen Erziehung sowie die Beschreibung der aktuellen Beziehung und Kommunikation zu den Eltern finden sich in den Tabelle 4 und 5.

Tabelle 4: Jugendliche Erziehungseinschätzung

	nicht einverstanden	eher nicht	eher schon	einverstanden
Bist du mit der Erziehung deiner Mutter grundsätzlich einverstanden? <i>n</i> = 450	8 (1.8%)	14 (3.1%)	128 (28.4%)	300 (66.7%)
Bist du mit der Erziehung deines Vaters grundsätzlich einverstanden? <i>n</i> = 441	16 (3.6%)	45 (10.2%)	146 (33.1%)	234 (53.1%)

Tabelle 5: Jugendliche Einschätzung der Beziehung bzw. Kommunikation zu den Eltern

	schlecht	eher schlecht	eher gut	gut
Wie schätzt du die Beziehung zu deinen Eltern im Augenblick ein? <i>n</i> = 448	8 (1.8%)	34 (7.6%)	124 (27.7%)	282 (62.9%)
Wie verstehst du dich mit deiner Mutter? <i>n</i> = 449	4 (.9%)	19 (4.2%)	89 (19.8%)	337 (75.1%)
Wie verstehst du dich mit deinem Vater? <i>n</i> = 444	10 (2.3%)	42 (9.5%)	121 (27.3%)	271 (61%)
Wie ist die Kommunikation zwischen dir und deinen Eltern? <i>n</i> = 445	11 (2.5%)	32 (7.2%)	176 (39.6%)	226 (50.8%)

Legenden 4 und 5: Nicht einverstanden bzw. schlecht wurde mit dem Wert 0 kodiert, eher nicht bzw. eher schlecht mit dem Wert 1, eher schon bzw. eher gut mit dem Wert 2 und einverstanden bzw. gut mit dem Wert 3.

Dabei berichtete der Großteil der jugendlichen Schüler und Schülerinnen mit der Erziehung der Eltern grundsätzlich eher schon bis einverstanden zu sein (95.1% sind eher schon bis einverstanden mit der mütterlichen und 86.2% mit der väterlichen Erziehung). Auch die Beziehung und Kommunikation zu den beiden Elternteilen wurde vom Großteil der Jugendlichen mit den Kategorien „eher gut“ und „gut“ beantwortet, wobei das Verhältnis zu den Müttern noch eindeutiger mit einem „gut“ bewertet wurde. In Hinblick auf das durchschnittliche Einverständnis mit der elterlichen Erziehung (insgesamt) ergaben sich zwischen den weiblichen Jugendlichen ($M = 2.46$, $SD = .60$) und den männlichen Jugendlichen ($M = 2.53$, $SD = .63$) keine signifikanten Unterschiede ($t(448) = -1.007$, $p = .314$). Des Weiteren konnte beim Geschlechtervergleich in Bezug auf das durchschnittliche Verstehen mit den beiden Elternteilen insgesamt kein signifikanter Unterschied zwischen weiblichen ($M = 2.58$, $SD = .52$) und männlichen ($M = 2.61$, $SD = .53$) Jugendlichen gefunden werden ($t(448) = -.539$, $p = .590$).

16.5 Ausbildung, Beruf und Verdienst der Eltern

Im Rahmen der Untersuchung wurden die jugendlichen Schüler und Schülerinnen nach der höchsten abgeschlossenen Ausbildung ihrer Eltern sowie den ausübenden Berufen beider Elternteile gefragt. Nach den Angaben der Jugendlichen hatten lediglich fünf Mütter (1.1%) und ein Vater (.2%) keinen Schulabschluss. Dagegen wiesen 151 Mütter (34.1%) und 173 Väter (39.7%) einen Hauptschulabschluss sowie 128 Mütter (28.9%) und 99 Väter (22.7%) einen Abschluss einer mittleren berufsbildenden Schule auf. Des Weiteren besaßen nach Aussage der Jugendlichen 98 Mütter (22.1%) und 81 Väter (18.6%) einen Maturaabschluss, während 61 Mütter (13.8%) und 82 Väter (18.8%) eine Fach-/Hochschule oder Universität absolviert hatten.

Die von den Jugendlichen gegebenen Berufsangaben der Eltern wurden nachträglich, in Anlehnung an das Berufslexikon AMS (2009), in entsprechende Berufsbereiche unterteilt. Der häufigste Berufsbereich beider Eltern lag mit 24.5% bei den Müttern (108) und 23.4% bei den Vätern (101) im Büro- Wirtschafts- und Rechtssektor. Bei den Müttern folgte

darauf der Erziehungs- Bildungs- und Sozialbereich mit 19.5% (86), während sich der zweitstärkste Sektor der Väter mit 9.5% im Bau- Baunebengewerbe und Holzbereich wiederfand (41). Drittstärkster Arbeitsbereich bei den Müttern war der Gesundheits- und Medizinsektor mit 15.2% (67), dagegen befand sich dieser bei den Vätern mit 8.8% im Maschinen, KFZ und Metallbereich (38). Eine genauere Übersicht der einzelnen Berufsbereiche findet sich in Tabelle 36 (s. Anhang, S. 209).

Die Frage wie viel Nettoeinkommen beide Elternteile insgesamt im Monat zur Verfügung haben ($n = 445$), beantworteten 243 Jugendliche (54%) mit der Antwortalternative „weiß ich nicht“, 63 (14.2%) der jugendlichen SchülerInnen gaben einen Verdienst unter 3000 Euro an, 53 (11.9%) vermuteten einen Verdienst unter 4000 Euro, 26 (5.%) sprachen sich für einen Verdienst unter 2000 Euro aus, während 24 (5.4%) kleiner bzw. gleich 1500 Euro annahmen. 22 (4.9%) Jugendliche gaben an, dass ihre Eltern zusammen etwa 5000 oder noch mehr verdienen, 14 (3.1%) entschieden sich für die Kategorie unter 5000 Euro.

16.6 Sozialer Status

Beim Versuch einen Hinweis auf den sozialen Status bzw. die Schichtzugehörigkeit der Elternteile zu erlangen, sollte jeweils die Schulbildung der Elternteile und der ausgeübte Beruf zusammengefasst werden. Das von den Jugendlichen eingeschätzte Nettoeinkommen der Eltern wurde aufgrund der bestehenden großen Unsicherheit der Jugendlichen (54.6% wählten die Alternative „weiß ich nicht“) nicht zur Erfassung der Schichtzugehörigkeit herangezogen.

Die Variable Schulausbildung wurde jeweils für Mütter und Väter in zwei Kategorien unterteilt: 1 = Matura und Studium; 0 = restliche Ausbildungsgrade (vgl. Pucher, 2008). Die Berufsausübung wurde ebenfalls getrennt für Mütter und Väter in drei Bereiche gegliedert: 2 = Akademischer Beruf, GroßunternehmerIn und freie Berufe; 1 = Lehrberufe; 0 = Hilfsarbeiter, ungelernte Arbeiter und nicht Berufstätige. Für die Mütter ($n = 435$) und Väter ($n = 426$) getrennt ergab sich somit ein Wertebereich von 0 bis 3, wobei der Wert 0

der Unterschicht, der Wert 1 der unteren Mittelschicht, der Wert 2 der oberen Mittelschicht und der Wert 3 der Oberschicht zugeteilt wurden. Auf diese Weise wurden von insgesamt 435 Müttern 67 Mütter (15.4%) der Unterschicht, 213 (49%) der unteren Mittelschicht, 104 (23.9%) der oberen Mittelschicht und 51 (11.7%) der Oberschicht zugeteilt. Bei den Vätern wurden dagegen von insgesamt 426 Vätern 20 (4.7%) zur Unterschicht, 229 (53.8%) zur unteren Mittelschicht, 88 (20.7%) zur oberen Mittelschicht und 89 (20.9%) zur Oberschicht gezählt.

16.7 Vergleiche, Leistungen, Noten und LehrerInnen

Hinsichtlich der Frage, ob sich die Jugendlichen ($n = 429$) in Bezug auf ihr eigenes Selbst und ihre Leistungen eher mit Menschen vergleichen, die besser oder schlechter sind als sie selbst, wurde von den Jugendlichen gefordert, sich für eine der beiden Alternativen (Ich vergleiche mich meistens mit Menschen, die besser sind als ich selbst bzw. ich vergleiche mich meistens mit Menschen, die schlechter sind als ich selbst) zu entscheiden. Der Großteil der Jugendlichen (359; 83.7%) sagte aus, sich eher mit besseren Menschen zu vergleichen, während lediglich 70 jugendliche SchülerInnen (16.3%) angaben, sich eher im Vergleich mit schlechteren Menschen zu sehen. Mit dem Chi-Quadrat-Test nach Pearson wurden weibliche und männliche Jugendliche hinsichtlich ihrer Vergleichsperson (besser oder schlechter) geprüft. Dabei zeigte sich, dass keine Geschlechtsunterschiede in Bezug auf gewählte Vergleichspersonen bestehen ($\chi^2(1) = .667, p = .418$).

Ihre eigenen schulischen Leistungen im Vergleich zu den MitschülerInnen schätzten Schüler und Schülerinnen folgendermaßen ein ($n = 446$): 48.9% beurteilen ihre Leistungen im Vergleich zu Anderen als „eher gut“ (218), 24.2% schätzten diese „eher schlecht“ ein (108), 23.1% betrachteten ihre Leistungen als „gut“ im Vergleich zu ihren MitschülerInnen (103) und nur 3.8% sahen ihre schulischen Leistungen als „schlecht“ an (8). In Bezug auf die Leistungseinschätzung unterschieden sich die weiblichen Jugendlichen ($Mdn = 1$, *Mittlerer Rang* = 228.19) allerdings nicht signifikant von den männlichen Jugendlichen ($Mdn = 1$, *Mittlerer Rang* = 209.83; *U-Test*, $z = -1.418, p = .156$). Die Beziehung zu Lehrern

und Lehrerinnen beschrieben die Jugendlichen der Stichprobe ($n = 449$) hauptsächlich mit „eher gut“ (67.5%) und „gut“ (18.7%), lediglich 13.8% wählten bei dieser Frage die Antwortkategorien „schlecht“ (1.8%) oder „eher schlecht“ (12%). Die grundsätzliche LehrerInnenbeziehung wurde dagegen von den weiblichen Schülerinnen ($Mdn = 2$, *Mittlerer Rang* = 230.99) signifikant besser eingeschätzt als vergleichsweise von den männlichen Schülern ($Mdn = 2$, *Mittlerer Rang* = 208.00; *U-Test*, $z = -1.99$, $p = .046$).

Zusätzlich wurden auch die letzten Zeugnisnoten der Hauptgegenstände (Deutsch, Englisch und Mathematik) erfragt. In Deutsch ($n = 448$) verteilten sich die Noten auf folgende Art und Weise ($n = 448$): Es konnten 43 Einser (9.6%), 133 Zweier (29.7%), 161 Dreier (35.9%), 96 Vierer (21.4%) und 15 Fünfer (3.3%) verzeichnet werden. In Englisch ($n = 448$) gaben 60 der SchülerInnen einen Einser an (13.4%), 100 einen Zweier (22.3%), 138 einen Dreier (30.8%), 126 einen Vierer (28.1%) und 24 einen Fünfer (5.4%). Im letzten erfragten Fach Mathematik ($n = 431$) erreichten 55 Schüler und Schülerinnen im letzten Zeugnis einen Einser (12.8%), 130 einen Zweier (30.2%), 135 einen Dreier (31.3%), 87 einen Vierer (20.2%) und 24 einen Fünfer (5.6%). Die Durchschnittsnote über die drei Hauptgegenstände ergab keine signifikanten Geschlechtsunterschiede zwischen den weiblichen ($M = 2.82$, $SD = .94$) und männlichen ($M = 2.83$, $SD = .77$) Jugendlichen ($t(241.16) = -.076$; $p = .940$). Von insgesamt 450 jugendlichen SchülerInnen verzeichneten des Weiteren 7.8% (35) eine Klassenwiederholung, während die restlichen 92.2% (415) noch keine Klassenwiederholungen aufwiesen.

16.8 Freunde und Beliebtheit

Auf die Frage nach der eigenen Beliebtheit im Vergleich zu den MitschülerInnen ($n = 446$), schätzte sich der Großteil der Jugendlichen (74%, entspricht 392 Jugendlichen) „eher schon beliebt“ (276; 61.9%) und „beliebt“ (116; 26%) ein. Nur 12.1% (54) wählten die Antwortkategorien „nicht beliebt“ (8; 1.8%) oder „eher nicht beliebt“ (46; 10.3%). Hinsichtlich der Beliebtheit in der Schule unterschieden sich weibliche Schülerinnen wiederum signifikant von den männlichen Schülern (*U-Test*, $z = -2.06$, $p = .039$), wobei

sich die Mädchen ($Mdn = 2$, *Mittlerer Rang* = 229.93) im Vergleich zu den Jungen beliebter einschätzten ($Mdn = 2$, *Mittlerer Rang* = 205.20).

Bezüglich der Freundesanzahl in und außerhalb der Schule ($n = 450$), berichteten 9.6% (43) Jugendliche „wenige“ (8; 1.8%) oder „eher wenige“ (35; 7.8%) FreundInnen zu haben, während ganze 90.4% (407) von „eher vielen“ (182; 40.4%) und „vielen Freunden“ sprach (225; 50%). Die weiblichen Jugendlichen ($Mdn = 3$, *Mittlerer Rang* = 235.00) unterschieden sich dabei in ihrer Freundesanzahl erneut signifikant von den männlichen Jugendlichen ($Mdn = 2$, *Mittlerer Rang* = 198.45) in Bezug auf die angegebene jugendliche Freundesanzahl (*U-Test*; $z = -2.91$, $p = .004$). Die Mädchen berichteten demnach im Vergleich zu den Jungen von einer signifikant höheren Freundesanzahl. Hinsichtlich der „besten Freunde“ verwiesen die Jugendlichen nicht auf den klassischen „einen besten Freund/Freundin“, sondern ordneten mehrere Freunde der Kategorie „beste Freunde“ zu. Abbildung 10 zeigt die Ergebnisse. Signifikante Unterschiede zwischen den Geschlechtern zeigten sich hinsichtlich „bester Freunde/Freundinnen“ allerdings nicht (*U-Test*, $z = -.60$, $p = .548$).

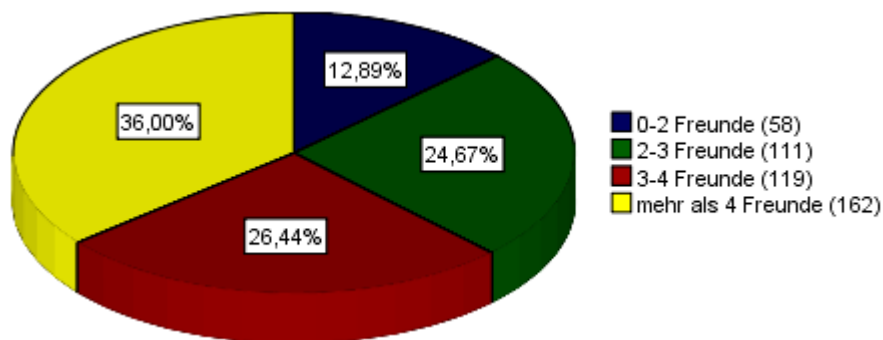


Abbildung 10: Jugendliche Angaben zur Anzahl „bester Freunde“

Von einem „festen Freund“ bzw. einer „festen Freundin“ ($n = 448$) sprachen insgesamt 135 (30.1%) SchülerInnen. Während sich bei den Mädchen deskriptiv mit dem steigenden Alter ein Trend in Richtung „fester Freund“ abzeichnete (bis 14 hatten 19%, mit 15 schon 34.9%, mit 16 bereits 38.3% einen „festen Freund“ und ab 17 stieg die Zahl auf 46.8% an), zeigte sich dieser bei den Jungen dieser Stichprobe weniger eindeutig und mit dem Alter wechselhaft (bis 14 berichteten 8.5%, mit 15 schon 21.4%, mit 16 lediglich 16.7% und ab

17 nur mehr 12.5% von einer „festen Freundin“). Mit Hilfe einer Kreuztabelle und dem exakten Test nach Fisher wurde das Vorhandensein bzw. nicht Vorhandensein eines festen Freundes/einer festen Freundin in den verschiedenen Altersstadien getrennt für die beiden Geschlechter analysiert. Dabei zeigte sich bei den weiblichen Jugendlichen wie erwartet ein signifikanter Unterschied zwischen den vier Altersstadien ($p = .006$), während sich bei den männlichen Jugendlichen kein signifikanter Unterschied zwischen den Altersstadien ergab ($p = .427$).

16.9 Gesundheit und Berufswunsch

Die Frage „Wie hast du dich in letzter Zeit gesundheitlich gefühlt?“ ($n = 449$), beantworteten 14 Jugendliche mit schlecht (3.1%), 78 mit eher schlecht (17.4%), 182 mit eher gut (40.5%) und 175 mit gut (39%). Dabei ergab sich kein signifikanter Unterschied zwischen den weiblichen Jugendlichen ($Mdn = 2$, *Mittlerer Rang* = 220.19) und den männlichen Jugendlichen ($Mdn = 2$, *Mittlerer Rang* = 238.81; *U-Test*, $z = -1.43$, $p = .153$).

Über einen Berufswunsch verfügten bereits 308 von insgesamt 450 jugendlichen SchülerInnen (68.4%), 142 gaben an noch keinen Berufswunsch zu haben (31.6%). Diejenigen, die einen Berufswunsch äußerten, wurden des Weiteren gebeten, diesen anzugeben. Anschließend wurden die von den Jugendlichen genannten Berufe in Anlehnung an die Berufsbereiche des AMS (2009) in verschiedene Berufskategorien geteilt. Zu den drei häufigsten Ausprägungen zählten dabei der Erziehungs- Bildungs- und Sozialbereich, in den 131 Berufswünsche fielen (29.4%), der Gesundheits- Medizin und Pflegebereich (77; 17.3%) und drittens zwei gleichbedeutende Bereiche, nämlich der Büro-, Wirtschafts- und Rechtsbereich sowie der Informationstechnologiebereich (beide kamen 20 mal vor – 4.5%). Dabei muss allerdings beachtet werden, dass bestimmte Berufssparten durch die Befragungen in berufsbildenden Schulen, wie z.B. der BAKIP oder der HTL, gehäuft auftreten. Eine ausführliche Darstellung der jugendlichen Berufswünsche getrennt nach dem Geschlecht wird in Tabelle 37 (s. Anhang, S. 210) veranschaulicht.

17 Untersuchungsergebnisse

17.1 Erziehungsstiltypen

Im Folgenden werden die durch die hierarchische Clusteranalyse gewonnenen Erziehungsstiltypen beschrieben und näher ausgeführt. Es wurden sowohl für die Elternskalen zusammen als auch für beide Elternteile getrennt über die z-standardisierten Erziehungsskalen (Wärme/Unterstützung, psychologischer Druck, Regeln/Kontrolle) hierarchische Clusteranalysen gerechnet. Dabei sollten die extrahierten Cluster einerseits den aus der Literatur bekannten Erziehungstypen entsprechen, andererseits sollte eine Lösung gewählt werden, die sowohl für die Mütter- als auch für die Väterskalen vergleichbare Erziehungsstiltypen produziert (vgl. Reitzle et al., 2001).

17.1.1 Elterliche Erziehungsstiltypen

Für beide Elternteile zusammen (über alle sechs Erziehungsskalen) sprachen die Fehleranstiege aus den hierarchischen Clusteranalysen als technisches Kriterium für eine Vier-Cluster-Lösung an elterlichen Erziehungsstiltypen. Dabei konnten von insgesamt 427 Einschätzungen des elterlichen Erziehungsverhaltens 202 dem *autoritativen* (47.3%), 89 dem *vernachlässigenden* (20.8%), 75 dem *permissiven* (17.6%) und 61 dem *autoritären* (14.3%) Erziehungsstil zugeteilt werden (s. Abbildung 11).

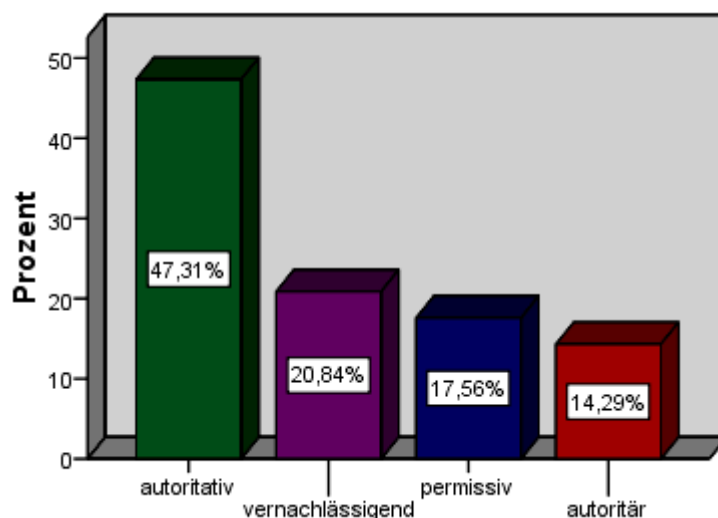


Abbildung 11: Erziehungsstiltypen der Eltern

Die definierten Cluster lehnten sich an die in der Literatur beschriebenen Erziehungsmuster von Diana Baumrind (vgl. Baumrind, 1966, 1971) an. Eine spezifische Ausprägungsdarstellung elterlicher Erziehungsskalen nach Erziehungsstiltypen befindet sich in Abbildung 17 (s. Anhang, S. 202). Die Erziehungsstilcluster wurden anschließend auch durch eine Diskriminanzanalyse getestet, bei der 88.8% der ursprünglich gruppierten Fälle korrekt klassifiziert werden konnten. Das von den Jugendlichen am stärksten besetzte Erziehungscluster der Eltern insgesamt (47.3%) entsprach dem *autoritativen* Erziehungsmuster und zeichnete sich durch ein erhöhtes Maß (zweithöchste Ausprägung) an Wärme und Unterstützung ($M_{(Mütter)} = 2.43$; $M_{(Väter)} = 2.28$), aber auch an Regeln und Kontrolle ($M_{(Mütter)} = 2.17$; $M_{(Väter)} = 1.93$) bei zugleich unterdurchschnittlichem psychologischen Druck ($M_{(Mütter)} = .71$; $M_{(Väter)} = .69$) aus. Rund ein Fünftel der Eltern entfiel nach Aussage der Jugendlichen auf das *vernachlässigende* Erziehungsmuster (20.8%). Dieses enthielt ein erhöhtes Maß (zweithöchste Ausprägung) an psychologischem Druck ($M_{(Mütter)} = .89$; $M_{(Väter)} = 1.01$), während die Jugendlichen unterdurchschnittlich wenig Wärme und Unterstützung wahrnahmen ($M_{(Mütter)} = 1.97$; $M_{(Väter)} = 1.36$) bzw. nach Aussage der Jugendlichen auch unterdurchschnittlich wenig Regeln und Kontrolle ausgeübt wurden ($M_{(Mütter)} = 1.62$; $M_{(Väter)} = 1.23$). Weitere 17.6% der Eltern gehörten nach den jugendlichen Angaben dem *permissiven* Erziehungsmuster an, bei welchem Regeln, Kontrollen ($M_{(Mütter)} = 1.24$; $M_{(Väter)} = 1.03$) und psychologischer Druck ($M_{(Mütter)} = .45$; $M_{(Väter)} = .43$) am wenigsten ausgeprägt waren, allerdings Unterstützung und Wärme vorherrschten ($M_{(Mütter)} = 2.50$; $M_{(Väter)} = 2.41$; höchste Ausprägung). Als vierter Erziehungsstil wurde in dieser Stichprobe der *autoritäre* Stil klassifiziert (14.3%), der sich im Vergleich zu den anderen Stilen durch die stärkste Ausübung psychologischen Druckes ($M_{(Mütter)} = 1.89$; $M_{(Väter)} = 1.62$) sowie Regeln und Kontrollen ($M_{(Mütter)} = 2.44$; $M_{(Väter)} = 2.09$) in Verbindung mit unterdurchschnittlich wenig Wärme und Unterstützung ($M_{(Mütter)} = 1.65$; $M_{(Väter)} = 1.61$) ausdrückte.

Zur Überprüfung der Mittelwertsunterschiede in Bezug auf die sechs Erziehungsskalen (Wärme/Unterstützung der Mütter, Wärme/Unterstützung der Väter, psychologischer Druck von Seiten der Mütter, psychologischer Druck von Seiten der Väter,

Regeln/Kontrolle der Mütter, Regeln/Kontrolle der Väter) wurden einfaktorielle Varianzanalysen durchgeführt. Da die Voraussetzung der Homogenität der Varianzen nicht erfüllt war, wurde bei der Interpretation der Daten auf den Welch-Test als robustes Verfahren zur Prüfung von Mittelwertsunterschieden zurückgegriffen. Es ergaben sich hinsichtlich der elterlichen Erziehungsstilcluster signifikante Unterschiede in den sechs Erziehungsskalen. Die Ergebnisse werden in Tabelle 6 dargestellt.

Tabelle 6: Mittelwertsunterschiede der Erziehungsstiltypen in den sechs elterlichen Erziehungsskalen

Skalen	Cluster	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>df2</i>	Welch-Statistik	<i>p</i>
Wärme/Unterstützung (Mütter)	autoritär	61	1.65	.60	162.11	62.97	.000
	permissiv	75	2.50	.28			
	autoritativ	202	2.43	.36			
	vernachlässigend	89	1.97	.40			
	Gesamt	427	2.23	.50			
Wärme/Unterstützung (Väter)	autoritär	61	1.61	.55	159.52	113.18	.000
	permissiv	75	2.41	.31			
	autoritativ	202	2.28	.37			
	vernachlässigend	89	1.36	.52			
	Gesamt	427	2.01	.60			
psychologischer Druck (Mütter)	autoritär	61	1.89	.39	173.36	191.60	.000
	permissiv	75	.45	.29			
	autoritativ	202	.71	.41			
	vernachlässigend	89	.89	.39			
	Gesamt	427	.87	.58			
psychologischer Druck (Väter)	autoritär	61	1.62	.48	162.99	106.95	.000
	permissiv	75	.43	.29			
	autoritativ	202	.69	.36			
	vernachlässigend	89	1.01	.46			
	Gesamt	427	.85	.53			
Regeln/Kontrolle (Mütter)	autoritär	61	2.44	.42	165.88	148.55	.000
	permissiv	75	1.24	.37			
	autoritativ	202	2.17	.41			
	vernachlässigend	89	1.62	.52			
	Gesamt	427	1.93	.59			
Regeln/Kontrolle (Väter)	autoritär	61	2.09	.57	162.57	125.01	.000
	permissiv	75	1.03	.38			
	autoritativ	202	1.93	.44			
	vernachlässigend	89	1.23	.52			
	Gesamt	427	1.65	.62			

Legende Tabelle 6: einfaktorielle Varianzanalyse, *n* = Stichprobenumfang, *M* = Mittelwert, *SD* = Standardabweichung, *df2* = Freiheitsgrade, Welch-Statistik = asymptotisch F-verteilt, robustes Testverfahren zur Prüfung der Gleichheit der Mittelwerte bei Verletzung der Varianzhomogenität, *p* = Signifikanz, Wertebereich der Antwortkategorien: 0 = stimmt nicht bis 3 = stimmt völlig.

Zudem wurde der post-hoc Test Games Howell, welcher bei heterogenen Varianzen sowie ungleichen Stichprobengrößen empfohlen wird (vgl. Field, 2009), eingesetzt. Hinsichtlich der Wärme/Unterstützung von Seiten der Mütter zeigten sich signifikante Unterschiede zwischen sämtlichen elterlichen Erziehungsstilen (mit einer Ausnahme: *autoritative* und *permissive* Stile unterschieden sich nicht signifikant in Bezug auf die mütterliche Wärme/Unterstützung; $p = .259$). In Bezug auf Wärme/Unterstützung der Väter, dem psychologischen Druck von Seiten der Mütter und Väter und Regeln/Kontrollen der Mütter ergab sich ein signifikanter Mittelwertsunterschied zwischen allen elterlichen Erziehungsstilen. Hinsichtlich Regeln/Kontrollen der Väter erwies sich mit einer Ausnahme (*autoritative* und *autoritäre* Stile unterschieden sich nicht signifikant in Bezug auf väterliche Regeln/Kontrollen; $p = .207$) ebenfalls ein signifikanter Unterschied zwischen den einzelnen elterlichen Erziehungsstiltypen.

17.1.2 Mütterliche Erziehungsstiltypen

Bei getrennten Analysen für Mütter und Väter (drei Erziehungsskalen pro Elternteil) konnten dagegen am ehesten bei einer Fünf-Cluster-Lösung vergleichbare Erziehungsstiltypen gefunden werden (s. Abbildung 12). Die fünf Erziehungscluster (*autoritär*, *fordernde Kontrolle*, *autoritativ*, *permissiv* und *vernachlässigend*) fanden sich sowohl in den Mütter- als auch in den Väterskalen wieder. Dabei wurden von insgesamt 449 beurteilten Müttern 180 Mütter dem *permissiven* Erziehungsstiltyp (40.1%) zugeteilt. *Permissive* Mütter zeichneten sich durch das geringste Maß an psychologischem Druck ($M = .43$), sehr wenigen Regeln/Kontrollen ($M = 1.48$) bei der zweithöchsten Ausprägung an Wärme und Unterstützung ($M = 2.46$) aus. In die Gruppe der *autoritativen* Mütter fielen 114 (25.4%). Diese Mütter wiesen im Vergleich zu den anderen mütterlichen Erziehungsstiltypen die höchste Ausprägung an Wärme und Unterstützung ($M = 2.53$) auf, allerdings auch überdurchschnittlich viele Regeln und Kontrollen ($M = 2.29$) in Verbindung mit durchschnittlichem psychologischen Druck ($M = .87$). 101 Mütter (22.5%) konnten dem Cluster *fordernde Kontrolle* zugeteilt werden, dieses stellte eine abgeschwächte Form des autoritären Stiles dar. Regeln und Kontrollen ($M = 2.24$) und besonders psychologischer Druck ($M = 1.34$) waren dabei überdurchschnittlich ausgeprägt, während

im Vergleich Wärme und Unterstützung ($M = 1.94$) leicht unterdurchschnittlich zur Geltung kamen. Der *autoritäre* Erziehungsstil, der bei 30 Müttern (6.7%) ausgegeben wurde, drückte sich durch das stärkste Maß an psychologischem Druck ($M = 2.09$) sowie Regeln und Kontrolle ($M = 2.57$) aus. Zudem wurde von den Jugendlichen am wenigsten Wärme und Unterstützung ($M = 1.12$) wahrgenommen. Als letzte Gruppe wurden 24 Mütter (5.3%) zum *vernachlässigenden* Stil gezählt. Dieser enthielt unterdurchschnittlich wenig Wärme und Unterstützung ($M = 1.49$) und am wenigsten Regeln und Kontrollen ($M = 1.38$) bei durchschnittlichem psychologischen Druck ($M = .85$). Eine spezifische Ausprägungsdarstellung mütterlicher Erziehungsskalen nach Erziehungsstiltypen befindet sich in Abbildung 18 (s. Anhang, S. 203).

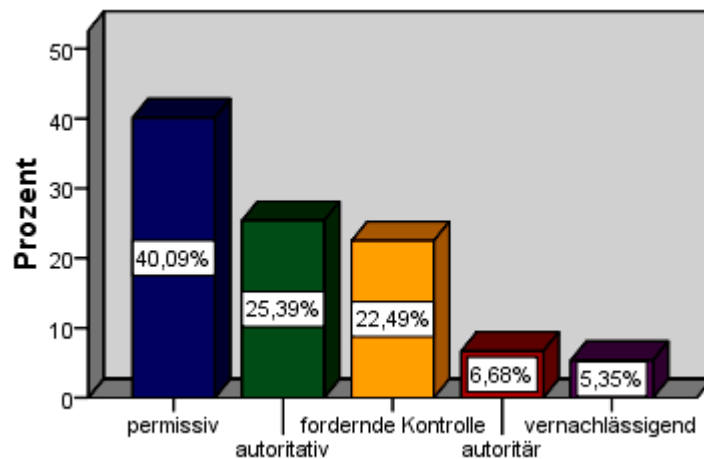


Abbildung 12: Erziehungstypen der Mütter

Die mütterlichen Erziehungsstilcluster wurden anschließend mit Hilfe einer Diskriminanzanalyse getestet, bei der 87% der ursprünglich gruppierten Fälle korrekt klassifiziert wurden.

Zur Überprüfung der Mittelwertsunterschiede zwischen den ausgegebenen mütterlichen Erziehungsstilen hinsichtlich der mütterlichen Erziehungsskalen wurden wiederum einfaktorielle Varianzanalysen durchgeführt. Da keine Varianzhomogenität bestand, wurde bei der Interpretation der Daten erneut auf den Welch-Test zurückgegriffen. Es ergaben sich dabei signifikante Unterschiede in den drei mütterlichen Erziehungsskalen hinsichtlich der Erziehungsstilcluster. Die Ergebnisse zeigt Tabelle 7.

Tabelle 7: Mittelwertsunterschiede der Erziehungsstiltypen in den drei mütterlichen Erziehungsskalen

Skalen	Cluster (Mütter)	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>df2</i>	Welch-Statistik	<i>p</i>
Wärme/Unterstützung (Mütter)	autoritär	30	1.12	.42	99.11	228.56	.000
	permissiv	180	2.46	.31			
	autoritativ	114	2.53	.24			
	fordernde Kontrolle	101	1.94	.26			
	vernachlässigend	24	1.49	.20			
	Gesamt	449	2.22	.51			
psychologischer Druck (Mütter)	autoritär	30	2.09	.31	94.23	272.28	.000
	permissiv	180	.43	.23			
	autoritativ	114	.87	.37			
	fordernde Kontrolle	101	1.34	.44			
	vernachlässigend	24	.85	.29			
	Gesamt	449	.88	.58			
Regeln/Kontrolle (Mütter)	autoritär	30	2.57	.41	102.65	116.29	.000
	permissiv	180	1.48	.46			
	autoritativ	114	2.29	.42			
	fordernde Kontrolle	101	2.24	.39			
	vernachlässigend	24	1.38	.30			
	Gesamt	449	1.92	.60			

Legende Tabelle 7: einfaktorielle Varianzanalyse, *n* = Stichprobenumfang, *M* = Mittelwert, *SD* = Standardabweichung, *df2* = Freiheitsgrade, Welch-Statistik = asymptotisch F-verteilt, robustes Testverfahren zur Prüfung der Gleichheit der Mittelwerte bei Verletzung der Varianzhomogenität, *p* = Signifikanz, Wertebereich der Antwortkategorien: 0 = stimmt nicht bis 3 = stimmt völlig.

Anschließend wurde der post-hoc Test Games Howell eingesetzt. Dieser ergab bei den Erziehungsstilclustern der Mütter in Bezug auf Wärme/Unterstützung signifikante Unterschiede im Großteil der Untergruppen mit einer Ausnahme (*permissive* und *autoritative* Mütter unterschieden sich nicht signifikant in Bezug auf ihre Wärme und Unterstützung, $p = .193$). Hinsichtlich des psychologischen Druckes von Seiten der Mütter ergab der post-hoc Test erneut zahlreiche signifikante Gruppenunterschiede mit einer Ausnahme (*autoritative* und *vernachlässigende* Mütter unterschieden sich nicht signifikant in Bezug auf den von Jugendlichen wahrgenommenen psychologischen Druck, $p = .999$). Betreffend der Skala Regeln und Kontrolle erwiesen sich zwischen den *permissiven* und *vernachlässigenden* Müttern ($p = .587$) und zwischen den *autoritativen* und dem Cluster *fordernde Kontrolle* ($p = .923$) keine signifikanten Unterschiede. Die restlichen Untergruppen unterschieden sich signifikant voneinander.

17.1.3 Väterliche Erziehungsstiltypen

Von den insgesamt 422 beurteilten Vätern wurden 155 (36.2%) dem *permissiven* Erziehungsstiltyp zugeordnet, der sich durch das geringste Maß an psychologischem Druck ($M = .43$), unterdurchschnittlich wenigen Regeln und Kontrollen ($M = 1.36$) und am meisten Wärme und Unterstützung ausdrückte ($M = 2.43$). Auf das Erziehungscluster *fordernde Kontrolle* entfielen 93 Väter (21.7%). Dieses zeichnete sich durch leicht überdurchschnittliche Regeln und Kontrollen ($M = 1.74$) sowie psychologischen Druck ($M = 1.00$) in Verbindung mit leicht unterdurchschnittlicher Wärme und Unterstützung ($M = 1.85$) aus. Dem *autoritativen* Erziehungstyp konnten 79 (18.5%) Väter zugeschrieben werden. *Autoritative* Väter wiesen dabei das zweithöchste Maß an Wärme und Unterstützung ($M = 2.33$), überdurchschnittlich viele Regeln und Kontrollen ($M = 2.37$) und eine leicht überdurchschnittliche Ausprägung an psychologischem Druck ($M = .93$) auf. 63 Väter (14.7%) wurden des Weiteren zu der Gruppe der *Vernachlässigenden* gezählt. Diese zeigten das geringste Ausmaß an Regeln und Kontrollen ($M = .96$), unterdurchschnittlich wenig Wärme und Unterstützung ($M = 1.37$) bei leicht überdurchschnittlichem psychologischen Druck ($M = .90$). Das kleinste Erziehungscluster mit 38 Vätern (8.9%) bestand aus dem *autoritären* Erziehungstyp. Autoritäre Väter wiesen dabei die wenigste Wärme und Unterstützung ($M = 1.16$) und den höchsten psychologischen Druck ($M = 1.93$) bei einem überdurchschnittlichen Maß an Regeln und Kontrolle ($M = 2.27$) auf (s. Abbildung 13).

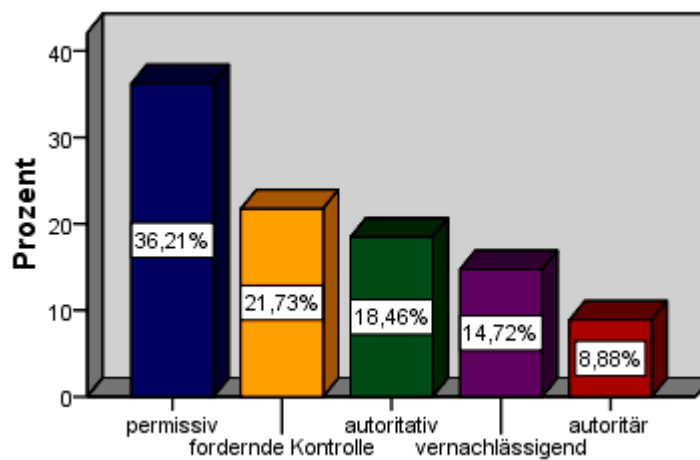


Abbildung 13: Erziehungsstypen der Väter

Eine spezifische Ausprägungsdarstellung väterlicher Erziehungsskalen nach Erziehungsstiltypen befindet sich in Abbildung 19 (s. Anhang, S. 203). Die väterlichen Erziehungsstilcluster wurden im Anschluss durch eine Diskriminanzanalyse getestet, bei der 90% der ursprünglich gruppierten Fälle korrekt klassifiziert werden konnten.

Zur Überprüfung der Mittelwertsunterschiede zwischen den ausgegebenen väterlichen Erziehungsstiltypen hinsichtlich der drei väterlichen Erziehungsskalen wurden erneut einfaktorielle Varianzanalysen gerechnet und die Daten anhand der Welch-Statistik interpretiert. Dabei ergaben sich wiederum signifikante Mittelwertsunterschiede zwischen den einzelnen Stilen, welche in Tabelle 8 angeführt sind.

Tabelle 8: Mittelwertsunterschiede der Erziehungsstiltypen in den drei väterlichen Erziehungsskalen

Skalen	Cluster (Väter)	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>df2</i>	Welch-Statistik	<i>p</i>
Wärme/Unterstützung (Väter)	autoritär	38	1.16	.62	142.22	125.34	.000
	permissiv	63	2.43	.29			
	autoritativ	79	2.33	.37			
	fordernde Kontrolle	93	1.85	.28			
	vernachlässigend	155	1.37	.49			
	Gesamt	428	2.02	.59			
psychologischer Druck (Väter)	autoritär	38	1.93	.36	145.16	176.28	.000
	permissiv	63	.43	.26			
	autoritativ	79	.93	.35			
	fordernde Kontrolle	93	1.00	.40			
	vernachlässigend	155	.90	.36			
	Gesamt	428	.85	.53			
Regeln/Kontrolle (Väter)	autoritär	38	2.27	.51	152.83	209.06	.000
	permissiv	63	1.36	.47			
	autoritativ	79	2.37	.27			
	fordernde Kontrolle	93	1.74	.28			
	vernachlässigend	155	.96	.37			
	Gesamt	428	1.65	.62			

Legende Tabelle 8: einfaktorielle Varianzanalyse, *n* = Stichprobenumfang, *M* = Mittelwert, *SD* = Standardabweichung, *df2* = Freiheitsgrade, Welch-Statistik = asymptotisch F-verteilt, robustes Testverfahren zur Prüfung der Gleichheit der Mittelwerte bei Verletzung der Varianzhomogenität, *p* = Signifikanz, Wertebereich der Antwortkategorien: 0 = stimmt nicht bis 3 = stimmt völlig.

Bei den Väterskalen zeigte sich mit Hilfe des post-hoc Tests nach Games-Howell folgendes Bild: In Bezug auf Wärme und Unterstützung unterschieden sich zwei Gruppen nicht signifikant voneinander (zwischen den *autoritären* und *vernachlässigenden*, $p = .370$, sowie *autoritativen* und *permissiven* Vätern, $p = .242$ ergaben sich hinsichtlich ihrer Wärme/Unterstützung keine signifikanten Unterschiede), während die restlichen Untergruppen signifikante Unterschiede aufwiesen. Auch in Hinblick auf den psychologischen Druck von Seiten der Väter wies der Großteil der Untergruppen signifikante Unterschiede auf. Es bestanden dabei drei nicht signifikante Untergruppen (zwischen *vernachlässigenden* und *autoritativen* Vätern, $p = .997$; dem *autoritativen* und dem *fordernden Kontrollstil*, $p = .699$, sowie *vernachlässigenden* Vätern und dem Cluster *fordernde Kontrolle*, $p = .541$, konnten keine signifikanten Unterschiede in Bezug auf psychologischen, väterlichen Druck gefunden werden). Hinsichtlich Regeln und Kontrollen bei den Vätern zeigten sich mit einer Ausnahme (zwischen den *autoritären* und *autoritativen*, $p = .776$, bestand kein signifikanter Unterschied) signifikante Unterschiede der einzelnen Untergruppen.

17.2 Geschlechtsunterschiede hinsichtlich der wahrgenommenen elterlichen Erziehung

In diesem Abschnitt werden Unterschiede zwischen weiblichen und männlichen Jugendlichen in Hinblick auf ihre Beschreibung elterlicher Verhaltensweisen verglichen, entsprechend folgender Hypothese: Es bestehen signifikante Unterschiede zwischen den Geschlechtern in Bezug auf die jugendliche Beschreibung des elterlichen Erziehungsverhaltens (Wärme/Unterstützung, psychologischer Druck, Regeln und Kontrolle).

Die Ergebnisse in Bezug auf die mütterlichen Erziehungsskalen werden in Tabelle 9 veranschaulicht. Um einen signifikanten Einfluss des Alters auf den Geschlechtsunterschied auszuschließen, wurde eine Kovarianzanalyse (mit dem Alter als Kovariate) gerechnet. Dabei zeigte sich, dass weibliche im Vergleich zu den männlichen Jugendlichen signifikant höhere Werte in der Skala Wärme und Unterstützung von Seiten

der Mütterangaben. Hinsichtlich des wahrgenommenen psychologischen Druckes der Mütter berichteten die männlichen Jugendlichen ein signifikant höheres Ausmaß im Vergleich zu den weiblichen. In Bezug auf Regeln und die Kontrollen der Mütter stellten sich dagegen keine signifikanten Unterschiede zwischen den Geschlechtern heraus.

Tabelle 9: Geschlechtsunterschiede in Bezug auf die Einschätzung mütterlicher Erziehungsskalen

Erziehungsskalen	Geschlecht	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Wärme/Unterstützung (Mütter)	weiblich	333	2.27	.51	13.08	.000
	männlich	116	2.07	.48		
psychologischer Druck (Mütter)	weiblich	333	.84	.57	4.41	.036
	männlich	116	1.01	.60		
Regeln/Kontrolle (Mütter)	weiblich	333	1.92	.59	.80	.372
	männlich	116	1.95	.61		

Legende Tabelle 9: Kovarianzanalyse, *n* = Stichprobenumfang, *M* = Mittelwert, *SD* = Standardabweichung, *F* = F-Test der Zwischensummeneffekte, *p* = Signifikanz, Wertebereich der Antwortkategorien: 0 = stimmt nicht bis 3 = stimmt völlig.

Die Geschlechtsunterschiede in Hinblick auf die väterlichen Erziehungsskalen sind in der Tabelle 10 dargestellt. Die Kovarianzanalyse (Alter als Kovariate) führte dabei zu folgenden Ergebnissen: Es zeigten sich keine signifikanten Unterschiede zwischen weiblichen und männlichen Angaben hinsichtlich der väterlichen Erziehungsskalen (Wärme/Unterstützung und psychologischer Druck, Regeln/Kontrolle).

Tabelle 10: Geschlechtsunterschiede in Bezug auf die Einschätzung väterlicher Erziehungsskalen

Erziehungsskalen	Geschlecht	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Wärme/Unterstützung (Väter)	weiblich	314	2.04	.62	2.58	.109
	männlich	114	1.94	.51		
psychologischer Druck (Väter)	weiblich	314	.81	.54	2.68	.102
	männlich	114	.94	.51		
Regeln/Kontrolle (Väter)	weiblich	314	1.64	.63	.57	.451
	männlich	114	1.67	.60		

Legende Tabelle 10: Kovarianzanalyse, *n* = Stichprobenumfang, *M* = Mittelwert, *SD* = Standardabweichung, *F* = F-Test der Zwischensummeneffekte, *p* = Signifikanz, Wertebereich der Antwortkategorien: 0 = stimmt nicht bis 3 = stimmt völlig.

Die Hypothese, dass bestehende signifikante Geschlechtsunterschiede hinsichtlich der jugendlichen Beurteilung des elterlichen Erziehungsverhaltens (Wärme/Unterstützung, psychologischer Druck, Regeln und Kontrolle) vorherrschen, konnte demnach lediglich für die mütterliche Wärme/Unterstützung sowie den psychologischen Druck von Seiten der Mütter bestätigt werden.

17.3 Altersunterschiede hinsichtlich der wahrgenommenen elterlichen Erziehung

In diesem Abschnitt wird folgender Hypothese auf den Grund gegangen: Es bestehen signifikante Unterschiede zwischen den Altersgruppen in Bezug auf die jugendliche Beurteilung des elterlichen Erziehungsverhaltens. Die an der Studie teilnehmenden Jugendlichen sind zwischen 13,5 und 18,25 Jahren und erreichen insgesamt ein Durchschnittsalter von 15.89 Jahren. Die weiblichen Jugendlichen sind dabei durchschnittlich 16.03, die männlichen Jugendlichen 15.48. Aus den Altersangaben der Jugendlichen wurden für die anschließende Berechnung vier Altersgruppen klassiert. Dabei wurden Jugendliche bis 14,92 (14 Jahre und 11 Monate) in eine Gruppe genommen, die 15-Jährigen und 16-Jährigen in jeweils eine eigene Altersgruppe gefasst und Jugendliche ab 17 Jahren bildeten die älteste Altersgruppe.

Da wie bereits in Punkt 17.2 angeführt signifikante Geschlechtsunterschiede in Bezug auf die jugendliche Beschreibung des mütterlichen Erziehungsverhaltens bestanden, wurden die Altersunterschiede sogleich mittels einer zweifaktoriellen multivariaten Varianzanalyse (UVs: Alter und Geschlecht) geprüft. Diese wies sowohl einen hoch signifikanten Altersunterschied (Pillai-Spur, $F(9) = 5.29$, $p = .000$) als auch einen Geschlechtsunterschied (Pillai-Spur, $F(3) = 6.49$, $p = .000$) auf. Die einzelnen univariaten Varianzanalysen zeigten einen gerade noch signifikanten Altersgruppenunterschied betreffend der Skala psychologischer Druck von Seiten der Mütter ($F(3,448) = 2.71$, $p = .045$) und signifikante Altersgruppenunterschiede in der Skala Regeln und Kontrollen der Mütter ($F(3,448) = 12.86$, $p = .000$). Hinsichtlich der beschriebenen Wärme und Unterstützung der Mütter erwies sich kein signifikanter Altersgruppenunterschied ($F(3,448) = 1.32$, $p = .269$) (s. Tabelle 11). Es trat allerdings eine Wechselwirkung zwischen den klassierten Altersgruppen und dem Geschlecht in Bezug auf die beschriebene Wärme und Unterstützung der Mütter auf ($F(3,448) = 4.23$, $p = .006$). Während die Mädchen ab dem 16. Lebensjahr wiederum eine leichte Steigerung der mütterlichen Wärme und Unterstützung wahrnahmen, sank die Einschätzung der Burschen in Bezug auf die mütterliche Wärme und Unterstützung vom 16. bis zum 17. Lebensjahr ab.

Tabelle 11: Altersgruppenunterschiede in Bezug auf die Einschätzung mütterlicher Erziehungsskalen

Erziehungsskalen	Alter	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Wärme/Unterstützung (Mütter)	bis 14,916	110	2.20	.49	1.32	.269
	15	115	2.24	.44		
	16	131	2.20	.54		
	ab 17,083	93	2.24	.54		
	Gesamt	449	2.22	.51		
psychologischer Druck (Mütter)	bis 14,916	110	1.01	.55	2.71	.045
	15	115	.88	.61		
	16	131	.89	.62		
	ab 17,083	93	.72	.48		
	Gesamt	449	.88	.58		
Regeln/Kontrolle (Mütter)	bis 14,916	110	2.16	.54	12.86	.000
	15	115	1.99	.57		
	16	131	1.91	.56		
	ab 17,083	93	1.60	.60		
	Gesamt	449	1.93	.60		

Legende Tabelle 11: Varianzanalyse, *n* = Stichprobenumfang, *M* = Mittelwert, *SD* = Standardabweichung, *F* = F-Test der Zwischensummeneffekte, *p* = Signifikanz, Wertebereich der Antwortkategorien: 0 = stimmt nicht bis 3 = stimmt völlig.

Mit dem entsprechenden post-hoc Test nach Gabriel wurden die Unterschiede der einzelnen Altersuntergruppen in Bezug auf die mütterlichen Erziehungsskalen analysiert. Die jüngste Gruppe (bis zu einem Alter von 14 Jahren und 11 Monaten) unterschied sich dabei in der Wahrnehmung des psychologischen Druckes von Seiten der Mütter signifikant von der ältesten Gruppe (ab einem Alter von 17 Jahren) ($p = .002$). Bezüglich Regeln und Kontrollen der Mütter unterschieden sich die Beurteilungen der jüngsten Altersgruppe (bis zu einem Alter von 14 Jahren und 11 Monaten) signifikant von den 16-Jährigen ($p = .004$) und der ältesten Gruppe (ab 17 Jahren) ($p = .000$). Die 15-jährigen Jugendlichen unterschieden sich in ihrer Beschreibung der mütterlichen Regeln und Kontrolle ebenfalls signifikant von der ältesten Gruppe (ab 17 Jahren) ($p = .000$). Die 16-jährigen Schüler und Schülerinnen unterschieden sich in dieser Skala hingegen nicht nur signifikant von der jüngsten, sondern auch von der ältesten Untergruppe ($p = .000$). Die Gruppe der ältesten Jugendlichen unterschied sich demnach von allen anderen Untergruppen in Hinblick auf wahrgenommene Regeln und Kontrollen von Seiten der Mütter.

Des Weiteren sollten die väterlichen Erziehungsskalen hinsichtlich jugendlicher Altersgruppenunterschiede analysiert werden. Da sich bei den väterlichen

Erziehungsskalen in vorhergehenden Analysen keine Geschlechtsunterschiede herausgestellt haben, wurde hierbei auf eine univariate Varianzanalyse zurückgegriffen (s. Tabelle 12). Die univariate Varianzanalyse sprach lediglich für einen signifikanten Unterschied der jugendlichen Altersgruppen. Es bestand ein signifikanter Unterschied in der jugendlichen Beurteilung der Regeln und Kontrollen von Seiten der Väter ($F(3,427) = 7.95, p = .000$). Die beiden väterlichen Skalen Wärme/Unterstützung und psychologischer Druck wiesen dagegen keine signifikanten Unterschiede in Bezug auf die verschiedenen Altersgruppen der Jugendlichen auf.

Tabelle 12: Altersgruppenunterschiede in Bezug auf die Einschätzung väterlicher Erziehungsskalen

Erziehungsskalen	Alter	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Wärme/Unterstützung (Väter)	bis 14,916	108	2.05	.59	.28	.842
	15	113	1.99	.57		
	16	118	1.99	.61		
	ab 17,083	89	2.04	.61		
	Gesamt	428	2.02	.59		
psychologischer Druck (Väter)	bis 14,916	108	.93	.51	1.69	.168
	15	113	.86	.55		
	16	118	.83	.58		
	ab 17,083	89	.76	.46		
	Gesamt	428	.85	.53		
Regeln/Kontrolle (Väter)	bis 14,916	108	1.83	.60	7.95	.000
	15	113	1.70	.59		
	16	118	1.62	.64		
	ab 17,083	89	1.42	.59		
	Gesamt	428	1.65	.62		

Legende Tabelle 12: Varianzanalyse, *n* = Stichprobenumfang, *M* = Mittelwert, *SD* = Standardabweichung, *F* = F-Test der Zwischensummeneffekte, *p* = Signifikanz, Wertebereich der Antwortkategorien: 0 = stimmt nicht bis 3 = stimmt völlig.

Der post-hoc Test nach Gabriel wurde eingesetzt, um den spezifischen Altersgruppenunterschieden der väterlichen Skala Regeln und Kontrolle nachzugehen. Die Gruppe der jüngsten Jugendlichen (bis 14 Jahre und 11 Monate), aber auch die 15jährigen Jugendlichen unterschieden sich dabei signifikant von der ältesten Altersgruppe (ab 17 Jahren) in ihrer Wahrnehmungen väterlicher Regeln und Kontrollen ($p = .000$; $p = .005$). Die Hypothese bezüglich des Bestehens signifikanter Altersgruppenunterschiede in Bezug auf die jugendliche Beurteilung des elterlichen Erziehungsverhaltens, konnte demnach für die mütterlichen und väterlichen Regeln/Kontrollen sowie den psychologischen Druck von Seiten der Mütter angenommen werden.

17.4 Geschlechts- /Altersunterschiede in der jugendlichen Selbstwertschätzung

In diesem Abschnitt werden folgende Hypothesen analysiert:

- Es bestehen signifikante Unterschiede zwischen den Geschlechtern in der jugendlichen Selbstwertschätzung.
- Es bestehen signifikante Unterschiede zwischen den Altersgruppen in der jugendlichen Selbstwertschätzung, und daraus folgernd die Hypothese: Jugendliche SchülerInnen im Alter von 14 Jahren schreiben sich einen signifikant höheren Selbstwert als vergleichsweise 16 jährige SchülerInnen zu.

Zur Beantwortung der Hypothesen wurde im Anschluss an die Voraussetzungsprüfung eine zweifaktorielle multivariate Varianzanalyse durchgeführt. Diese zeigte einen signifikanten Geschlechtsunterschied in der jugendlichen Selbstwertschätzung (Pillai-Spur, $F(6)= 4.41$, $p = .000$), wies allerdings keine signifikanten Altersgruppenunterschiede in Bezug auf die Selbstwertschätzung auf (Pillai-Spur, $F(18)= .70$, $p = .818$). Zudem bestand keine signifikante Wechselwirkung zwischen dem Geschlecht und den Altersgruppen der Jugendlichen (Pillai-Spur, $F(18)= 1.17$, $p = .283$). Die einzelnen univariaten Varianzanalysen ergaben in vier (von insgesamt sechs) Subskalen der Selbstwertschätzung (ESWS, $p = .002$; SWKR, $p = .006$; SWPA, $p = .002$; SWSP, $p = .002$) signifikante Geschlechtsunterschiede. In Hinblick auf die übergeordneten Selbstwertskalen (Allgemeine, Körperbezogene und Gesamtselbstwertkala) konnten des Weiteren ebenfalls signifikante Geschlechtsunterschiede zwischen weiblichen und männlichen Jugendlichen beobachtet werden (ASW, $p = .011$; KSW, $p = .000$; GSW, $p = .001$) (s. Tabelle 13).

Tabelle 13: Geschlechtsunterschiede in der Selbstwertschätzung

Selbstwertskalen	Geschlecht	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
ESWS (emotionale Selbstwertschätzung)	weiblich	333	5.23	1.00	9.93	.002
	männlich	117	5.59	1.00		
SWKO (soziale Selbstwertschätzung- Sicherheit im Kontakt)	weiblich	333	5.17	1.14	.07	.791
	männlich	117	5.12	1.13		
SWKR (soziale Selbstwertschätzung – Umgang mit Kritik)	weiblich	333	4.49	1.41	7.62	.006
	männlich	117	4.90	1.38		
LSWS (leistungsbezogene Selbstwertschätzung)	weiblich	333	4.75	1.02	3.07	.080
	männlich	117	4.99	1.09		
SWPA (Selbstwertschätzung physische Attraktivität)	weiblich	333	4.41	1.29	9.58	.002
	männlich	117	4.91	1.19		
SWSP (Selbstwertschätzung Sportlichkeit)	weiblich	333	4.72	1.29	9.85	.002
	männlich	117	5.21	1.29		
ASW (allgemeine Selbstwertschätzung)	weiblich	333	4.94	.88	6.52	.011
	männlich	117	5.19	.84		
KSW (körperbezogene Selbstwertschätzung)	weiblich	333	4.57	1.11	13.06	.000
	männlich	117	5.06	1.08		
GSW (Gesamtselbstwert)	weiblich	333	4.82	.85	10.90	.001
	männlich	117	5.15	.80		

Legende Tabelle 13: Varianzanalyse, *n* = Stichprobenumfang, *M* = Mittelwert, *SD* = Standardabweichung, *F* = F-Test der Zwischensummeneffekte, *p* = Signifikanz, Wertebereich der Antwortkategorien: 0 = gar nicht bzw. nie bis 7 = sehr bzw. immer.

Während sich die Hypothese eines bestehenden Geschlechtsunterschiedes hinsichtlich des jugendlichen Selbstwertes in zahlreichen Selbstwertbereichen nachweisen ließ, konnten sich die signifikanten Altersgruppenunterschiede nicht bestätigen. Eine geschlechtsspezifische Analyse der verschiedenen Selbstwertskalen, die eine mögliche Kompensation der Effekte ausschließen sollte, führte ebenfalls zu keinen signifikanten Altersgruppenunterschieden.

Die Hypothese, dass sich jugendliche SchülerInnen im Alter von 14 Jahren einen signifikant höheren Selbstwert zuschreiben als vergleichsweise 16-jährige SchülerInnen, konnte aufgrund der nicht signifikanten Altersgruppenunterschiede demnach ebenfalls nicht unterstützt werden.

17.5 Soziale elterliche Milieuunterschiede hinsichtlich des jugendlichen Gesamtselbstwertes

Im Anschluss an die Voraussetzungsprüfung wurden univariate Varianzanalysen, getrennt für die soziale Schicht (Ausbildungsgrad und ausübender Beruf) der Mütter und Väter, hinsichtlich des jugendlichen Gesamtselbstwertes durchgeführt. Die Ergebnisse sind in den Tabellen 14 und 15 veranschaulicht. Dabei zeigten sich signifikante Unterschiede in Abhängigkeit von der mütterlichen Schichtzugehörigkeit hinsichtlich des jugendlichen Gesamtselbstwertes.

Tabelle 14: Mütterliche Milieuunterschiede in Bezug auf den jugendlichen Gesamtselbstwert

Schichtzugehörigkeit (Mütter)	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>df</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Unterschicht	67	4.72	.86	3	4.63	.003
untere Mittelschicht	213	4.83	.85			
obere Mittelschicht	104	5.15	.76			
Oberschicht	51	4.97	.95			

Legende Tabelle 14: *n* = Stichprobenumfang, *M* = Mittelwert, *SD* = Standardabweichung, *df* = Freiheitsgrade, *F* = F-Test der Zwischensummeneffekte, *p* = Signifikanz, Wertebereich der Antwortkategorien: 0 = gar nicht bzw. nie bis 7 = sehr bzw. immer.

Der Post-hoc Test Gabriel wies auf signifikante Unterschiede zwischen der mütterlichen Unterschicht und der oberen Mittelschicht ($p = .007$) sowie der unteren und oberen Mittelschicht ($p = .008$) der Mütter hin. Dagegen konnten keine signifikanten väterlichen Milieuunterschiede hinsichtlich des jugendlichen Gesamtselbstwertes beobachtet werden.

Tabelle 15: Väterliche Milieuunterschiede in Bezug auf den jugendlichen Gesamtselbstwert

Schichtzugehörigkeit (Väter)	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>df</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Unterschicht	20	4.94	.69	3	.878	.452
untere Mittelschicht	229	4.85	.84			
obere Mittelschicht	88	4.95	.89			
Oberschicht	89	5.01	.90			

Legende Tabelle 15: *n* = Stichprobenumfang, *M* = Mittelwert, *SD* = Standardabweichung, *df* = Freiheitsgrade, *F* = F-Test der Zwischensummeneffekte, *p* = Signifikanz, Wertebereich der Antwortkategorien: 0 = gar nicht bzw. nie bis 7 = sehr bzw. immer.

17.6 Elterliche Erziehungsstiltypen und der jugendliche Selbstwert

Bei der dritten Hauptfragestellung standen Vergleiche zwischen den unterschiedlichen Erziehungsstiltypen der Eltern insgesamt, der Mütter, aber auch der Väter in Bezug auf den jugendlichen Selbstwert im Fokus der Betrachtung. Dabei wurde im Besonderen auf folgende Frage eingegangen: Unterscheiden sich Kinder, deren Eltern bzw. Mütter oder Väter nach jugendlicher Einschätzung ein günstigeres Erziehungsverhalten (z.B. hohe Wärme/Unterstützung und Regeln/Kontrollen und wenig psychologischer Druck) aufweisen, signifikant in ihrem Selbstwert von Kindern, deren Eltern bzw. Mütter oder Väter ein weniger günstiges Erziehungsverhalten zeigen?

17.6.1 Elterliche Erziehungsstilunterschiede in Bezug auf den jugendlichen Selbstwert

In diesem Abschnitt wird auf folgende Hypothese eingegangen: Kinder, deren Eltern nach Einschätzung des Jugendlichen einen günstigeren Erziehungsstil zeigen, unterscheiden sich in ihrem Selbstwert signifikant von Kindern, deren Eltern einen weniger günstigen Erziehungsstil aufweisen. Im Anschluss an die Voraussetzungsprüfung ergab eine einfaktorielle Varianzanalyse signifikante Unterschiede zwischen den verschiedenen elterlichen Erziehungsstilen in Bezug auf die Selbstwertskalen der jugendlichen SchülerInnen. Die Ergebnisse sind in Tabelle 16 angeführt.

Tabelle 16: Elterliche Erziehungsstilunterschiede in Bezug auf den jugendlichen Selbstwert

Selbstwertskalen	Erziehungsstile	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
ESWS (emotionale Selbstwertschätzung)	permisiv	75	5.60	1.00	11.78	.000
	autoritativ	202	5.51	.89		
	vernachlässigend	89	5.06	1.11		
	autoritär	61	4.82	1.08		
SWKO (soziale Selbstwertschätzung-Sicherheit im Kontakt)	permisiv	75	5.39	1.08	5.11	.002
	autoritativ	202	5.27	1.12		
	vernachlässigend	89	4.85	1.13		
	autoritär	61	4.88	1.26		
SWKR (soziale Selbstwertschätzung – Umgang mit Kritik)	permisiv	75	4.78	1.47	2.53	.057
	autoritativ	202	4.69	1.38		
	vernachlässigend	89	4.59	1.36		
	autoritär	61	4.17	1.44		
LSWS (leistungsbezogene Selbstwertschätzung)	permisiv	75	5.13	.99	20.49	.000
	autoritativ	202	5.04	.93		
	vernachlässigend	89	4.58	1.06		
	autoritär	61	4.04	1.05		

SWPA (Selbstwertschätzung physische Attraktivität)	permissiv	75	4.88	1.17	6.10	.000
	autoritativ	202	4.70	1.25		
	vernachlässigend	89	4.29	1.34		
	autoritär	61	4.14	1.29		
SWSP (Selbstwertschätzung Sportlichkeit)	permissiv	75	5.01	1.24	3.19	.024
	autoritativ	202	5.02	1.31		
	vernachlässigend	89	4.55	1.23		
	autoritär	61	4.77	1.38		
ASW (allgemeine Selbstwertschätzung)	permissiv	75	5.26	.88	13.30	.000
	autoritativ	202	5.16	.81		
	vernachlässigend	89	4.80	.90		
	autoritär	61	4.51	.84		
KSW (körperbezogene Selbstwertschätzung)	permissiv	75	4.95	1.07	5.64	.001
	autoritativ	202	4.86	1.10		
	vernachlässigend	89	4.42	1.10		
	autoritär	61	4.46	1.12		
GSW (Gesamtselbstwert)	permissiv	75	5.16	.85	12.33	.000
	autoritativ	202	5.07	.81		
	vernachlässigend	89	4.68	.85		
	autoritär	61	4.49	.80		

Legende Tabelle 16: einfaktorielle Varianzanalyse, n = Stichprobenumfang, M = Mittelwert, SD = Standardabweichung, F = F-Test der Zwischensummeneffekte, p = Signifikanz, Wertebereich der Antwortkategorien: 0 = gar nicht bzw. nie bis 7 = sehr bzw. immer.

Es zeigten sich in sämtlichen Subskalen (mit Ausnahme der sozialen Selbstwertschätzung – Umgang mit Kritik, $p = .057$) und in allen übergeordneten Selbstwertskalen (allgemeiner und körperbezogener Selbstwert bzw. Gesamtselbstwert) signifikante Unterschiede zwischen den Erziehungsstiltypen in Bezug auf den jugendlichen Selbstwert.

Bezüglich des Gesamtselbstwertes der jugendlichen SchülerInnen wies der Post-hoc Test Gabriel darauf hin, dass sich *permissive* und *autoritative* Erziehungsstile in Hinblick auf ihren positiven Einfluss auf das jugendliche Selbstwertgefühl ähnelten und nicht signifikant unterschieden ($p = .950$) und somit einen hohen Selbstwert begünstigten. Sowohl der *autoritäre* als auch der *vernachlässigende* Erziehungsstil führten im Vergleich zu den beiden anderen Stilen zu signifikant niedrigeren Mittelwerten in Bezug auf den jugendlichen Gesamtselbstwert ($p = .000$; $p = .001$). Die elterlichen Erziehungsstile *autoritär* und *vernachlässigend* unterschieden sich hinsichtlich des Gesamtselbstwertes nicht signifikant voneinander ($p = .673$), und konnten als weniger günstig für den jugendlichen Gesamtselbstwert angesehen werden.

Bei getrennter Betrachtung des weiblichen und männlichen Gesamtselbstwertes zeigten sich ebenfalls signifikante Unterschiede zwischen den elterlichen Erziehungsstilen (s.). Hinsichtlich des weiblichen Gesamtselbstwertes ($F(3,313) = 10.91$, $p = .000$) ergab der Post-hoc-Test Gabriel einen signifikanten Unterschied zwischen den elterlichen Stilen *autoritativ* und *autoritär* ($p = .000$), *autoritativ* und *vernachlässigend* ($p = .002$), *autoritär* und *permissiv* ($p = .000$), *vernachlässigend* und *permissiv* ($p = .002$). Kein signifikanter Unterschied konnte dagegen zwischen den Stilen *autoritativ* und *permissiv* ($p = .952$) sowie *autoritär* und *vernachlässigend* ($p = .753$) festgestellt werden. In Bezug auf den männlichen Gesamtselbstwert ($F(3,112) = 5.06$, $p = .003$) konnten folgende Ergebnisse gezeigt werden: Während sich zwischen den Stilen *autoritativ* und *autoritär* ($p = .025$), *vernachlässigend* und *permissiv* ($p = .043$) sowie *permissiv* und *autoritär* ($p = .009$) ein signifikanter Unterschied herausstellte, fielen die restlichen Gruppierungen (*autoritativ* und *vernachlässigend*, $p = .207$; *autoritativ* und *permissiv*, $p = .562$; *autoritär* und *vernachlässigend*, $p = .944$) nicht signifikant aus.

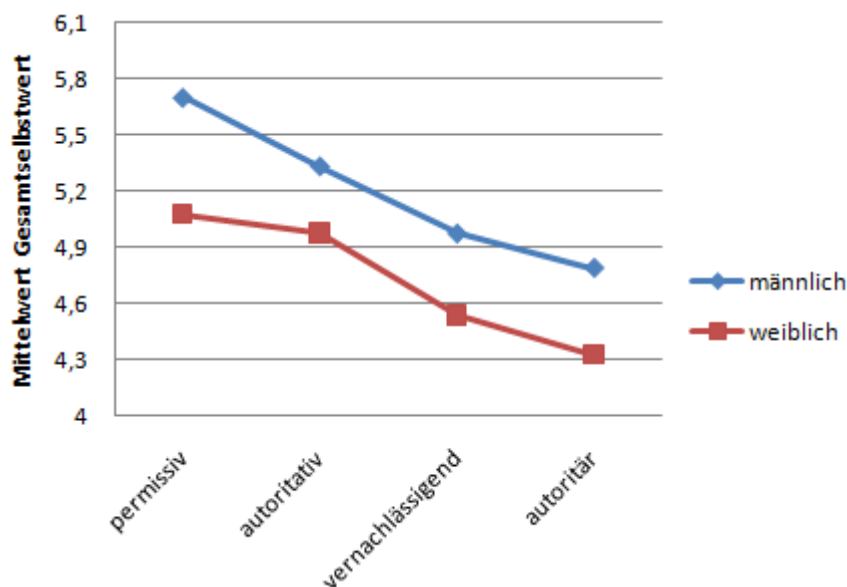


Abbildung 14: Jugendlicher Gesamtselbstwert in Bezug auf elterliche Erziehungsstilunterschiede

Die Hypothese, dass Kinder deren Eltern nach Einschätzung der Jugendlichen einen günstigeren Erziehungsstil zeigen, sich in ihrem Selbstwert signifikant von Kindern, deren Eltern einen weniger günstigen Erziehungsstil aufweisen, unterscheiden, konnte somit hinsichtlich des jugendlichen Gesamtselbstwertes gestützt werden.

17.6.2 Mütterliche Erziehungsstilunterschiede in Bezug auf den jugendlichen Selbstwert

Eine weitere, spezifischere Hypothese lautete: Kinder, deren Mütter nach Einschätzung des Jugendlichen einen günstigeren Erziehungsstil zeigen, unterscheiden sich in ihrem Selbstwert signifikant von Kindern deren Mütter einen weniger günstigen Erziehungsstil aufweisen.

Für die folgende Berechnung wurden die fünf, mit den Vätern vergleichbaren mütterlichen Erziehungscluster (*permissiv, autoritativ, fordernde Kontrolle, vernachlässigend und autoritär*) herangezogen. Die Ergebnisse der einfaktoriellen Varianzanalyse sind in Tabelle 17 dargestellt. Dabei ergaben sich in sämtlichen Selbstwertskalen (mit Ausnahme der Sozialen Selbstwertschätzung – Sicherheit im Kontakt; $p = .060$) signifikante Unterschiede zwischen den mütterlichen Erziehungsstilen.

Tabelle 17: Mütterliche Erziehungsstilunterschiede in Bezug auf den jugendlichen Selbstwert

Selbstwertskalen	Erziehungsstile	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
ESWS (emotionale Selbstwertschätzung)	permissiv	180	5.55	.92	7.97	.000
	autoritativ	114	5.36	.92		
	fordernde Kontrolle	101	5.22	.97		
	vernachlässigend	24	4.71	1.33		
	autoritär	30	4.71	1.11		
SWKO (soziale Selbstwertschätzung – Sicherheit im Kontakt)	permissiv	180	5.27	1.18	2.28	.060
	autoritativ	114	5.21	1.05		
	fordernde Kontrolle	101	5.08	1.11		
	vernachlässigend	24	4.84	1.00		
	autoritär	30	4.71	1.11		
SWKR (soziale Selbstwertschätzung – Umgang mit Kritik)	permissiv	180	4.85	1.44	3.18	.014
	autoritativ	114	5.52	1.39		
	fordernde Kontrolle	101	4.44	1.35		
	vernachlässigend	24	4.50	1.23		
	autoritär	30	4.03	1.37		
LSWS (leistungsbezogene Selbstwertschätzung)	permissiv	180	5.09	.99	9.93	.000
	autoritativ	114	4.85	1.01		
	fordernde Kontrolle	101	4.59	.98		
	vernachlässigend	24	4.49	1.04		
	autoritär	30	4.03	1.13		
SWPA (Selbstwertschätzung physische Attraktivität)	permissiv	180	4.80	1.26	4.98	.001
	autoritativ	114	4.43	1.31		
	fordernde Kontrolle	101	4.54	1.09		
	vernachlässigend	24	3.98	1.57		
	autoritär	30	3.95	1.27		

SWSP (Selbstwertschätzung Sportlichkeit)	permissiv	180	4.95	1.30	2.55	.039
	autoritativ	114	4.77	1.36		
	fordernde Kontrolle	101	5.00	1.22		
	vernachlässigend	24	4.39	1.08		
	autoritär	30	4.36	1.46		
ASW (allgemeine Selbstwertschätzung)	permissiv	180	5.22	.90	8.54	.000
	autoritativ	114	5.02	.82		
	fordernde Kontrolle	101	4.87	.77		
	vernachlässigend	24	4.64	.92		
	autoritär	30	4.40	.84		
KSW (körperbezogene Selbstwertschätzung)	permissiv	180	4.88	1.13	4.65	.001
	autoritativ	114	4.60	1.14		
	fordernde Kontrolle	101	4.77	.95		
	vernachlässigend	24	4.18	1.20		
	autoritär	30	4.15	1.13		
GSW (Gesamtselbstwert)	permissiv	180	5.12	.88	8.34	.000
	autoritativ	114	4.89	.81		
	fordernde Kontrolle	101	4.84	.70		
	vernachlässigend	24	4.50	.87		
	autoritär	30	4.32	.82		

Legende Tabelle 17: Varianzanalyse, n = Stichprobenumfang, M = Mittelwert, SD = Standardabweichung, F = F-Test der Zwischensummeneffekte, p = Signifikanz, Wertebereich der Antwortkategorien: 0 = gar nicht bzw. nie bis 7 = sehr bzw. immer.

Bezüglich des jugendlichen Gesamtselbstwertes zeigte der Post-hoc Test Gabriel, dass sich der *autoritäre* vom *vernachlässigenden* mütterlichen Erziehungsstil nicht unterscheidet ($p = .996$). Der *autoritäre* mütterliche Stil konnte mit dem signifikant niedrigsten Mittelwert folglich zu den ungünstigen mütterlichen Erziehungsstilen in Bezug auf den jugendlichen Gesamtselbstwert gezählt werden. Der *permissive* Erziehungsstil unterschied sich in Bezug auf den jugendlichen Gesamtselbstwert signifikant vom *autoritären* ($p = .000$) und *vernachlässigenden* Stil ($p = .002$). Die mütterlichen Stile *autoritativ* ($p = .005$) und *fordernde Kontrolle* ($p = .018$) unterschieden sich hingegen lediglich signifikant vom *autoritären* Erziehungsstil in Bezug auf den Gesamtselbstwert. Folglich ergab sich auch ein signifikanter Unterschied zwischen dem *vernachlässigenden* und *permissiven* mütterlichen Erziehungsstil ($p = .002$). Eine graphische Darstellung des jugendlichen Gesamtselbstwertes getrennt nach dem Geschlecht wird anschließend in dargestellt.

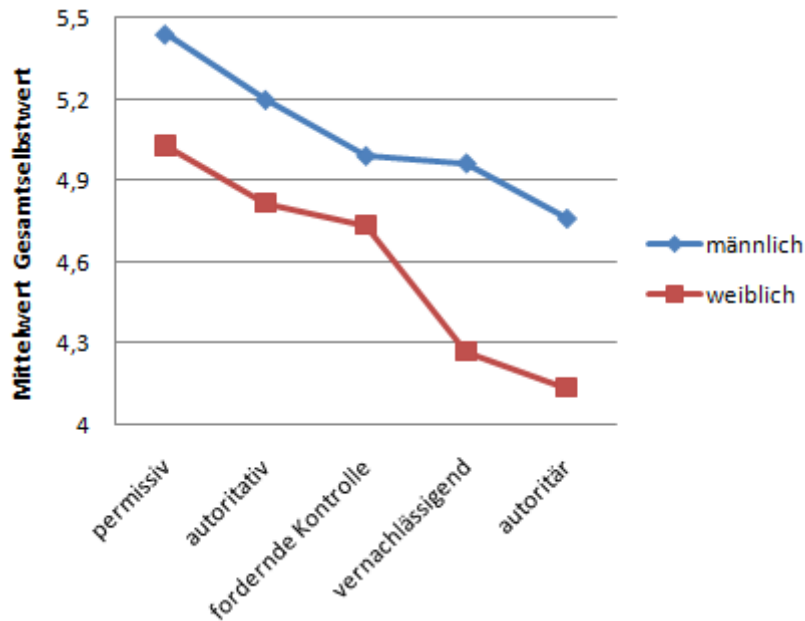


Abbildung 15: Jugendlischer Gesamtselbstwert in Bezug auf mütterliche Erziehungsstilunterschiede

Die Unterschiede zwischen den mütterlichen Erziehungsstilen in Bezug auf den jugendlichen Gesamtselbstwert fallen deskriptiv anhand der Grafik beim weiblichen Gesamtselbstwert deutlicher aus als vergleichsweise beim männlichen Gesamtselbstwert. Während sich die drei Stile *permissiv*, *autoritativ* und der *fordernde Kontrollstil* hinsichtlich des weiblichen Gesamtselbstwertes scheinbar von den beiden anderen Erziehungsstilen abhoben (*vernachlässigend*, *autoritär*), zeigte sich beim männlichen Gesamtselbstwert ein einheitlicheres Bild, bei dem sich lediglich beim autoritären Stil ein Abstieg des Gesamtselbstwertes einstellte. Eine univariate Varianzanalyse getrennt nach weiblichem und männlichem Gesamtselbstwert bestätigte diesen Eindruck. Während sich hinsichtlich des weiblichen Gesamtselbstwertes ein signifikanter Unterschied zwischen den Gruppen zeigte ($F(4,332) = 7.964$, $p = .000$), konnte beim männlichen Gesamtselbstwert knapp kein signifikanter Unterschied, sondern lediglich ein Trend zwischen den mütterlichen Erziehungsstilen festgestellt werden ($F(4,115) = 2.458$, $p = .050$). Bezüglich des weiblichen Gesamtselbstwertes ergaben sich dabei signifikante Unterschiede zwischen den mütterlichen Stilen *autoritär* und *permissiv* ($p = .000$), *autoritär* und *autoritativ* ($p = .003$), *autoritär* und *fordernde Kontrolle* ($p = .029$), *permissiv* und *vernachlässigend* ($p = .001$), während zwischen restlichen Stilen keine signifikanten Unterschiede feststellbar waren.

Die Hypothese, dass Kinder deren Mütter nach Einschätzung der Jugendlichen einen günstigeren Erziehungsstil zeigen, sich in ihrem Selbstwert signifikant von Kindern, deren Mütter einen weniger günstigen Erziehungsstil aufweisen, unterscheiden, bestätigte sich in Bezug auf den Gesamtselbstwert lediglich bei den weiblichen Jugendlichen.

17.6.3 Väterliche Erziehungsstilunterschiede in Bezug auf den jugendlichen Selbstwert

In Hinblick auf die väterlichen Erziehungsstilunterschiede lautete die Hypothese: Kinder, deren Väter nach Einschätzung der Jugendlichen einen günstigeren Erziehungsstil zeigen, unterscheiden sich in ihrem Selbstwert signifikant von Kindern, deren Väter einen weniger günstigen Erziehungsstil aufweisen. Die Ergebnisse der einfaktoriellen Varianzanalyse zeigt Tabelle 18. Diese weist wiederum in sämtlichen Subskalen und übergeordneten Selbstwertskalen der Jugendlichen signifikante Unterschiede zwischen den väterlichen Erziehungsstilen auf.

Tabelle 18: Väterliche Erziehungsstilunterschiede in Bezug auf den jugendlichen Selbstwert

Selbstwertskalen	Erziehungsstile	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
ESWS (emotionale Selbstwertschätzung)	permissiv	155	5.57	.94	9.44	.000
	autoritativ	79	5.49	.93		
	fordernde Kontrolle	93	5.23	.88		
	vernachlässigend	63	5.17	1.22		
	autoritär	38	4.55	1.04		
SWKO (soziale Selbstwertschätzung-Sicherheit im Kontakt)	permissiv	155	5.38	1.14	3.30	.011
	autoritativ	79	5.20	1.08		
	fordernde Kontrolle	93	4.96	1.15		
	vernachlässigend	63	4.98	1.06		
	autoritär	38	4.85	1.33		
SWKR (soziale Selbstwertschätzung – Umgang mit Kritik)	permissiv	155	4.82	1.41	3.06	.017
	autoritativ	79	4.55	1.37		
	fordernde Kontrolle	93	4.32	1.47		
	vernachlässigend	63	4.82	1.36		
	autoritär	38	4.20	1.28		
LSWS (leistungsbezogene Selbstwertschätzung)	permissiv	155	5.15	.92	10.44	.000
	autoritativ	79	4.86	1.06		
	fordernde Kontrolle	93	4.71	1.02		
	vernachlässigend	63	4.55	1.03		
	autoritär	38	4.10	1.14		

SWPA (Selbstwertschätzung physische Attraktivität)	permissiv	155	4.84	1.19	3,84	.004
	autoritativ	79	4.51	1.34		
	fordernde Kontrolle	93	4.51	1.20		
	vernachlässigend	63	4.20	1.32		
	autoritär	38	4.25	1.51		
SWSP (Selbstwertschätzung Sportlichkeit)	permissiv	155	5.14	1.27	4.57	.001
	autoritativ	79	5.01	1.38		
	fordernde Kontrolle	93	4.58	1.16		
	vernachlässigend	63	4.48	1.34		
	autoritär	38	4.95	1.32		
ASW (allgemeine Selbstwertschätzung)	permissiv	155	5.26	.84	8.82	.000
	autoritativ	79	5.07	.84		
	fordernde Kontrolle	93	4.84	.82		
	vernachlässigend	63	4.90	.96		
	autoritär	38	4.44	.80		
KSW (körperbezogene Selbstwertschätzung)	permissiv	155	4.99	1.08	4.96	.001
	autoritativ	79	4.76	1.18		
	fordernde Kontrolle	93	4.54	.98		
	vernachlässigend	63	4.34	1.16		
	autoritär	38	4.60	1.16		
GSW (Gesamtselbstwert)	permissiv	155	5.18	.83	8.11	.000
	autoritativ	79	4.97	.85		
	fordernde Kontrolle	93	4.75	.75		
	vernachlässigend	63	4.73	.92		
	autoritär	38	4.49	.83		

Legende Tabelle 18: Varianzanalyse, n = Stichprobenumfang, M = Mittelwert, SD = Standardabweichung, F = F-Test der Zwischensummeneffekte, p = Signifikanz, Wertebereich der Antwortkategorien: 0 = gar nicht bzw. nie bis 7 = sehr bzw. immer.

Hinsichtlich des jugendlichen Gesamtselbstwertes zeigte der Post-hoc Test Gabriel folgende Ergebnisse: Der *autoritäre* väterliche Erziehungsstil unterschied sich bezüglich des jugendlichen Gesamtselbstwertes signifikant von den Stilen *autoritativ* ($p = .029$) und *permissiv* ($p = .000$) und nicht signifikant von dem *vernachlässigenden* ($p = .815$) und *fordernden Kontrollstil* ($p = .643$). Der *vernachlässigende* väterliche Erziehungsstil unterschied sich lediglich signifikant vom *permissiven* Stil ($p = .003$), während sich der *autoritative* Stil nur vom *autoritären* Erziehungsstil signifikant unterschied ($p = .029$). Die fordernde väterliche Kontrolle unterschied sich in Bezug auf den jugendlichen Gesamtselbstwert signifikant vom *permissiven* Stil ($p = .001$), während sich dieser von den Stilen *autoritär* ($p = .000$), *vernachlässigend* ($p = .003$) und eben dem *fordernden Kontrollstil* signifikant unterschied ($p = .001$). Die väterlichen Erziehungsstile *permissiv* und *autoritativ* führten wiederum zu den höchsten Mittelwertausprägungen im

jugendlichen Gesamtselbstwert und können somit als für den Gesamtselbstwert günstig eingestuft werden. *Autoritäre* Väter bildeten hinsichtlich des jugendlichen Gesamtselbstwertmittelwertes das Schlusslicht und sind demnach als weniger günstig in Bezug auf einen hohen Selbstwert zu sehen. In Abbildung 16 werden die Gesamtselbstwertmittelwerte getrennt nach dem Geschlecht der Jugendlichen dargestellt.

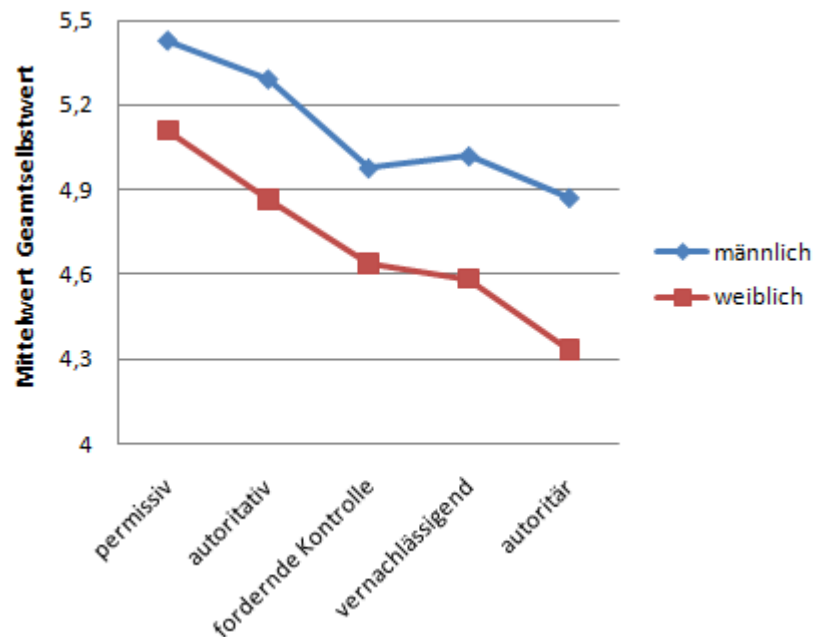


Abbildung 16: Jugendlicher Gesamtselbstwert in Bezug auf väterliche Erziehungsstilunterschiede

Die Grafik zeigte dabei wiederum einen eindeutigeren Erziehungsstilunterschied hinsichtlich des weiblichen Gesamtselbstwertes. Getrennte univariate Varianzanalysen, wiesen in Bezug auf den weiblichen Gesamtselbstwert signifikante Unterschiede zwischen den väterlichen Erziehungsstilen auf ($F(4,313) = 7.70, p = .000$), während sich in Bezug auf den männlichen Gesamtselbstwert keine signifikanten Unterschiede, sondern erneut lediglich graphisch eine Tendenz auffinden ließ ($F(4,113) = 2.00, p = .098$). Hinsichtlich des weiblichen Gesamtselbstwertes konnten folgende signifikante väterlichen Erziehungsstilunterschiede beobachtet werden: Zwischen den Stilen *autoritär* und *permissiv* ($p = .000$), *vernachlässigend* und *permissiv* ($p = .003$) sowie dem *fordernden Kontrollstil* und *permissiven* Verhalten ($p = .002$). Zwischen den Erziehungsstilen *autoritär* und *autoritativ* ergab sich kapp kein signifikanter Unterschied mehr ($p = .051$), während die restlichen Untergruppen keine signifikanten Unterschiede aufzeigten.

Die Hypothese, dass Kinder, deren Väter nach Einschätzung der Jugendlichen einen günstigeren Erziehungsstil zeigen, sich in ihrem Selbstwert signifikant von Kindern, deren Väter einen weniger günstigen Erziehungsstil aufweisen unterscheiden, bestätigte sich demnach hinsichtlich des Gesamtselbstwertes erneut lediglich bei den weiblichen Jugendlichen.

17.7 Einflussfaktoren auf den jugendlichen Gesamtselbstwert

Die vierte Hauptfragestellung beschäftigte sich mit verschiedensten Einflüssen (Prädiktoren) auf den jugendlichen Gesamtselbstwert und demnach mit der Frage, welche Faktoren einen signifikanten Einfluss auf den jugendlichen Gesamtselbstwert haben? Dabei wurden als mögliche Prädiktoren das Geschlecht, das von Jugendlichen beschriebene Erziehungsverhalten der Eltern (Wärme/Unterstützung, psychologischer Druck, Regeln/Kontrolle), der Geschwisterrang, die Freundesanzahl der Jugendlichen, das Vorhandensein eines festen Freundes/fester Freundin, die Beliebtheit in der Schule, die Durchschnittsnote in Bezug auf die drei Hauptgegenstände, die eigene Einschätzung der schulischen Leistungen im Vergleich zu den anderen MitschülerInnen, die generelle Vergleichsperson, der Gesundheitszustand und der soziale Status beider Elternteile in die schrittweise multiple lineare Regression einbezogen.

Die Variablenauswahl der schrittweisen multiplen linearen Regression erfolgte dabei in acht Schritten. Die Ergebnisse finden sich in den Tabellen 19 und 20. Die Residuen erwiesen sich bei der Voraussetzungsprüfung normalverteilt. Bei der Durbin-Watson-Statistik ergab sich ein Wert von 2.060, eine Autokorrelation der Variablen konnte somit ausgeschlossen werden. Des Weiteren wurde durch die Kollinearitätsstatistik (VIF, Toleranz) die Voraussetzung der nicht vorhandenen Multikollinearität bestätigt. Der durch das Gesamtmodell erklärte Varianzanteil betrug 36%, der korrigierte Anteil 35%.

Tabelle 19: Schrittweise multiple lineare Regression – Einflüsse auf den Gesamtselbstwert

Prädikatorenn	Nicht standardisierte Koeffizienten		Standardisierte Koeffizienten		Signifikanz
	<i>B</i>	Standardfehler	<i>Beta</i>	<i>T</i>	
Geschlecht	.593	.087	.300	6.818	.000
Wärme/Unterstützung (Mütter)	.325	.076	.194	4.267	.000
Beliebtheit in der Schule	.265	.064	.205	4.137	.000
Eigene Leistungseinschätzung	.230	.047	.216	4.920	.000
Gesundheit	.170	.046	.161	3.668	.000
Fester Freund/ Feste Freundin	.235	.081	.127	2.882	.004
Freundesanzahl	.172	.061	.141	2.834	.005
Psychologischer Druck (Väter)	-.145	.072	-.091	-1.998	.046

Legende Tabelle 19: Abhängige Variable = jugendlicher Gesamtselbstwert; $R = .602$; $R^2 = .363$; korrigiertes $R^2 = .349$

Tabelle 20: Schrittweise multiple lineare Regressionsanalyse (GSW – Modell)

Modell	Quadratsumme	<i>df</i>	Mittel der Quadrate	<i>R</i> -Quadrat	<i>F</i>	Signifikanz
Regression	98.778	8	12.347	.363	26.110	.000
Residuen	173.551	367	.473			
Gesamt	272.329	357				

Legende Tabelle 20: signifikante Einflussvariablen: das Geschlecht, Wärme/Unterstützung der Mütter, Beliebtheit in der Schule im Vergleich zu den MitschülerInnen, fester Freund/feste Freundin, eigene Leistungseinschätzung im Vergleich zu den MitschülerInnen, Anzahl an Freunden in und außerhalb der Schule, Gesundheit, psychologischer Druck von Seiten der Väter.

Während die Hypothesen betreffend des Geschlechtes, der Wärme/Unterstützung der Mütter, der Beliebtheit in der Schule, der eigenen Leistungseinschätzung, Freundesanzahl, des festen Freundes bzw. der festen Freundin, der Gesundheit und des psychologischen Druckes von Seiten der Väter bestätigt werden konnten, erwiesen sich die restlichen unabhängigen Variablen (Wärme/Unterstützung von Seiten der Väter, psychologischer Druck der Mütter, Regeln/Kontrollen von beiden Elternteilen, der Geschwisterrang, die Durchschnittsnote in Bezug auf die drei Hauptgegenstände, die generelle Vergleichsperson und der soziale Status beider Elternteile) als keine signifikanten Prädiktoren für den jugendlichen Gesamtselbstwert.

17.7.1 Einflussfaktoren auf den weiblichen Gesamtselbstwert

Bei getrennter Betrachtung der Einflussfaktoren (Prädiktoren) auf den weiblichen Gesamtselbstwert erfolgte die schrittweise multiple lineare Regression in sieben Schritten. Die entsprechenden Ergebnisse sind in den Tabellen 21 und 22 nachzulesen. Die Residuen erwiesen sich wiederum normalverteilt. Bei der Durbin-Watson-Statistik ergab sich ein Wert von 2.107, eine Autokorrelation der Variablen konnte daher ausgeschlossen werden. Des Weiteren wurde durch die Kollinearitätsstatistik (VIF, Toleranz) die Voraussetzung der nicht vorhandenen Multikollinearität bestätigt. Der durch das Gesamtmodell erklärte Varianzanteil betrug 33%, der korrigierte Anteil dagegen 31%.

Tabelle 21: Schrittweise multiple lineare Regression – Einflüsse auf den weiblichen Gesamtselbstwert

Prädiktoren	Nicht standardisierte Koeffizienten		Standardisierte Koeffizienten		Signifikanz
	<i>B</i>	Standardfehler	<i>Beta</i>	<i>T</i>	
Beliebtheit in der Schule	.356	.068	.269	5.225	.000
Wärme/Unterstützung (Mütter)	.283	.091	.168	3.106	.002
Psychologischer Druck (Väter)	-.204	.087	-.129	-2.336	.020
Eigene Leistungseinschätzung	.227	.055	.213	4.091	.000
Gesundheit	.171	.053	.164	3.203	.002
Fester Freund	.240	.090	.137	2.657	.008
Obere Mittelschicht (Mütter)	.203	.102	.099	1.988	.048

Legende Tabelle 21: Abhängige Variable = weiblicher Gesamtselbstwert; $R = .575$; $R^2 = .330$; korrigiertes $R^2 = .313$

Tabelle 22: Schrittweise multiple lineare Regressionsanalyse (weibliches GSW – Modell)

Modell	Quadratsumme	<i>df</i>	Mittel der Quadrate	<i>R</i> -Quadrat	<i>F</i>	Signifikanz
Regression	67.020	7	9.574	.330	19.425	.000
Residuen	136.034	276	.493			
Gesamt	203.055	283				

Legende Tabelle 22: signifikante Einflussvariablen: Beliebtheit in der Schule im Vergleich zu den MitschülerInnen, Wärme/Unterstützung der Mütter, psychologischer Druck von Seiten der Väter; eigene Leistungseinschätzung im Vergleich zu den MitschülerInnen, Gesundheit, fester Freund/feste Freundin, obere Mittelschicht der Mütter.

Bei den weiblichen Jugendlichen erwies sich die Beliebtheit in der Schule als wichtigster Prädiktor für den Gesamtselbstwert, gefolgt von der eigenen Leistungseinschätzung im Vergleich zu den MitschülerInnen, der Wärme/Unterstützung von Seiten der Mütter, dem erlebten Gesundheitszustand, dem Vorhandensein eines festen Freundes, des Ausmaßes an psychologischem Druck der Väter und der oberen Mittelschicht der Mütter. Im Vergleich zu den generellen Einflussfaktoren des jugendlichen Gesamtselbstwertes zeigte sich die Freundesanzahl nicht als signifikanter Einflussfaktor auf den weiblichen Gesamtselbstwert, dafür stellte sich ein zusätzlicher Prädiktor heraus, nämlich die obere Mittelschicht ihrer Mütter.

17.7.2 Einflussfaktoren auf den männlichen Gesamtselbstwert

Bei getrennter Betrachtung der Einflussfaktoren (Prädiktoren) auf den männlichen Gesamtselbstwert erfolgte die schrittweise multiple lineare Regression in lediglich vier Schritten. Die entsprechenden Ergebnisse veranschaulichen die Tabellen 23 und 24.

Die Residuen erwiesen sich erneut normalverteilt. Bei der Durbin-Watson-Statistik zeigte sich ein Wert von 2.328, eine Autokorrelation der Variablen war somit nicht gegeben. Des Weiteren konnte durch die Kollinearitätsstatistik (VIF, Toleranz) die Voraussetzung der nicht vorhandenen Multikollinearität bestätigt werden. Der durch das Gesamtmodell erklärte Varianzanteil betrug 38%, der korrigierte Anteil hingegen 35%.

Tabelle 23: Schrittweise multiple lineare Regression – Einflüsse auf den männlichen Gesamtselbstwert

Prädiktoren	Nicht standardisierte Koeffizienten		Standardisierte Koeffizienten		Signifikanz
	<i>B</i>	Standardfehler	<i>Beta</i>	<i>T</i>	
Wärme/Unterstützung (Mütter)	.454	.138	.283	3.300	.001
Beliebtheit in der Schule	.224	.110	.198	2.035	.045
Gesundheit	.223	.091	.216	2.450	.016
Freundesanzahl	.273	.099	.270	2.766	.007

Legende Tabelle 23: Abhängige Variable = männlicher Gesamtselbstwert; $R = .613$; $R^2 = .376$; korrigiertes $R^2 = .347$

Tabelle 24: Schrittweise multiple lineare Regressionsanalyse (männliches GSW – Modell)

Modell	Quadratsumme	df	Mittel der Quadrate	R-Quadrat	F	Signifikanz
Regression	22.236	4	5.559	.376	13.081	.000
Residuen	36.973	87	.425			
Gesamt	59.210	91				

Legende Tabelle 24: signifikante Einflussvariablen: Beliebtheit in der Schule im Vergleich zu den MitschülerInnen, Wärme/Unterstützung der Mütter, Gesundheit, Freundesanzahl.

Bei den männlichen Schülern erwies sich die mütterliche Wärme/Unterstützung als stärkster Prädiktor des Gesamtselbstwertes, gefolgt von der Freundesanzahl, dem erlebten Gesundheitszustand und der Beliebtheit in der Schule. Im Vergleich zu den generellen Einflussfaktoren auf den jugendlichen Gesamtselbstwert konnten die eigene Leistungseinschätzung, das Vorhandensein einer Freundin und das Ausmaß an psychologischen väterlichen Druck nicht mehr als signifikante Einflussfaktoren beobachtet werden.

17.8 Zusammenhänge zwischen den elterlichen Erziehungsskalen und dem jugendlichen Selbstwert

In diesem Abschnitt wird die Frage gestellt, ob signifikante Zusammenhänge zwischen den sechs von den Jugendlichen beschriebenen elterlichen Erziehungsdimensionen (Wärme, Verhaltenskontrolle und psychologischer Druck) und den übergeordneten Selbstwertskalen bestehen. Zur Überprüfung der Hypothese, dass signifikante Zusammenhänge existieren, wurde eine Interkorrelationsmatrix berechnet. Da nicht alle Skalen die Voraussetzung einer Normalverteilung erfüllten, wurde dabei auf die Rangkorrelation von Spearman zurückgegriffen. Die Ergebnisse sind in Tabelle 25 abgebildet.

Tabelle 25: Zusammenhänge zwischen elterlichen Erziehungsskalen und dem jugendlichen Selbstwert

Geschlecht		W/U (Mütter)	PD (Mütter)	R/K (Mütter)	W/U (Väter)	PD (Väter)	R/K (Väter)
ASW	weiblich	Spearman-Rho	.295**	-.280**	-.097	.278**	-.288**
		Signifikanz	.000	.000	.076	.000	.182
		<i>n</i>	333	333	333	314	314
	männlich	Spearman-Rho	.332**	-.252**	-.170	.342**	-.162
		Signifikanz	.000	.006	.068	.000	.086
		<i>n</i>	116	116	116	114	114
KSW	weiblich	Spearman-Rho	.233**	-.141*	-.026	.287**	-.164**
		Signifikanz	.000	.010	.642	.000	.003
		<i>n</i>	333	333	333	314	314
	männlich	Spearman-Rho	.255**	-.083	-.013	.255**	.030
		Signifikanz	.006	.378	.889	.006	.747
		<i>n</i>	116	116	116	114	114
GSW	weiblich	Spearman-Rho	.306**	-.260**	-.080	.320**	-.274**
		Signifikanz	.000	.000	.146	.000	.000
		<i>n</i>	333	333	333	314	314
	männlich	Spearman-Rho	.352**	-.251**	-.147	.360**	-.148
		Signifikanz	.000	.007	.116	.000	.116
		<i>n</i>	116	116	116	114	114

Legende Tabelle 25: Interkorrelationsmatrix; ASW = Allgemeine Selbstwertschätzung, KSW = Körperbezogene Selbstwertschätzung, GSW = Gesamtselbstwert, W/U (Mütter bzw. Väter) = Wärme und Unterstützung (Mütter bzw. Väter), PD (Mütter bzw. Väter) = psychologischer Druck (Mütter bzw. Väter), R/K (Mütter bzw. Väter) = Regeln und Kontrolle (Mütter bzw. Väter), Spearman-Rho = Korrelation nach Spearman, *n* = Substichprobenumfang.

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

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

Die jugendliche Einschätzung der elterlichen Erziehungsskala Wärme und Unterstützung, wies sowohl bei den Mädchen als auch bei den Jungen signifikante Zusammenhänge mit dem allgemeinen, körperbezogenen Selbstwert und dem Gesamtselbstwert auf. Es handelte sich dabei allerdings um geringe Korrelationen, die insgesamt zwischen 5.43% und 12.96% der Varianz erklärten. Der von den Jugendlichen wahrgenommene psychologische Druck von Seiten der Mütter ergab einen signifikant negativen Zusammenhang mit dem Allgemeinen Selbstwert (Mädchen: $r_s = -.280$; $p = .000$; Jungen: r_s

= -.252; $p = .006$) und dem Gesamtselbstwert der jugendlichen SchülerInnen (Mädchen: $r_s = -.260$; $p = .000$; Jungen: $r_s = -.251$; $p = .007$). In Hinblick auf ein Alpha-Niveau von .05 erwies sich bei den Mädchen auch ein signifikant negativer Zusammenhang zwischen dem psychologischen mütterlichen Druck und dem Körperbezogenen Selbstwert ($r_s = -.141$; $p = .010$). Dieser Zusammenhang konnte bei den Jungen hingegen nicht beobachtet werden ($r_s = -.083$; $p = .378$). Dabei herrschten wiederum sehr geringe bis geringe Korrelationen. Der wahrgenommene psychologische Druck von Seiten der Väter führte lediglich bei den Mädchen, in Form einer geringen Korrelation, zu einem negativen signifikanten Zusammenhang mit dem Allgemeinen ($r_s = -.288$; $p = .000$), Körperbezogenen ($r_s = -.164$; $p = .003$) und dem Gesamtselbstwert ($r_s = -.274$; $p = .000$). Von den Jugendlichen wahrgenommene Regeln und Kontrollen der Eltern zeigten dagegen keine signifikanten Korrelationen mit den drei übergeordneten Selbstwertskalen (allgemeiner und körperbezogener Selbstwert bzw. Gesamtselbstwert).

Hinsichtlich der sechs elterlichen Erziehungsskalen konnte sich die Hypothese (dass signifikante Zusammenhänge zwischen den drei von den Jugendlichen beschriebenen elterlichen Erziehungsdimensionen und dem jugendlichen Selbstwert bestehen) nicht vollständig erfüllen. Lediglich ein Teil der Erziehungsskalen korrelierte signifikant mit den übergeordneten weiblichen und männlichen Selbstwertskalen.

17.9 Zusammenhänge mit dem leistungsbezogenen Selbstwert jugendlicher SchülerInnen

Eine weitere Hypothese setzte sich im Besonderen mit dem leistungsbezogenen Selbstwert auseinander und lautete: Es besteht ein signifikanter Zusammenhang zwischen guten Schulnoten bzw. einer guten Durchschnittsnote und einem hohen leistungsbezogenen Selbstwert der jugendlichen SchülerInnen. Die Noten der SchülerInnen wurden dabei entsprechend der Schulnoten von Sehr gut = 1 bis Nicht genügend = 5 kodiert. Zusätzlich wurden die Fragen (Wie schätzt du deine schulischen Leistungen im Vergleich zu deinen MitschülerInnen ein?, von schlecht = 0 bis gut = 3 bzw. Wie würdest du grundsätzlich die Beziehung zu deinen LehrerInnen beschreiben?, von

schlecht = 0 bis gut = 3) in die Zusammenhangsberechnung einbezogen. Die Ergebnisse getrennt nach dem Geschlecht zeigt Tabelle 26.

Tabelle 26: Zusammenhänge mit dem leistungsbezogenen Selbstwert

Geschlecht		Durchschnitts- note	Note (D)	Note (E)	Note (M)	Leistungs- einschätzung	Lehrer- beziehung
weiblich		-.568**	-.443**	-.502**	-.479**	.682**	.306**
Sig. (1-seitig)		.000	.000	.000	.000	.000	.000
n		332	332	332	315	332	332
	Mittelwert LSWS						
männlich		-.511**	-.325**	-.386**	-.487**	.640**	.175*
Sig. (1-seitig)		.000	.000	.000	.000	.000	.030
n		116	116	116	116	114	117
	Durchschnitts note						
weiblich			.841**	.871**	.808**	-.696**	-.188**
Sig. (1-seitig)			.000	.000	.000	.000	.000
n			332	332	315	331	331
	Note (D)						
männlich			.795**	.793**	.779**	-.530**	-.105
Sig. (1-seitig)			.000	.000	.000	.000	.264
n			116	116	116	113	116
	Note (E)						
weiblich				.639**	.510**	-.581**	-.127*
Sig. (1-seitig)				.000	.000	.000	.011
n				332	315	331	331
	Note (M)						
männlich				.524**	.441**	-.324**	-.210*
Sig. (1-seitig)				.000	.000	.000	.012
n				116	116	113	116
	Leistungs- einschätzung						
weiblich					.530**	-.612**	-.195**
Sig. (1-seitig)					.000	.000	.000
n					315	331	331
	Lehrer- beziehung						
männlich					.384**	-.374**	-.028
Sig. (1-seitig)					.000	.000	.384
n					116	113	116
	Leistungseinschätzung						
weiblich						-.585**	-.144**
Sig. (1-seitig)						.000	.005
n						314	314
	Leistungseinschätzung						
männlich						-.557**	-.061
Sig. (1-seitig)						.000	.257
n						113	116
	Leistungseinschätzung						
weiblich							.319**
Sig. (1-seitig)							.000
n							331
	Leistungseinschätzung						
männlich							.136
Sig. (1-seitig)							.075
n							114

Legende Tabelle 26: Interkorrelationsmatrix; Spearman-Rho = Korrelation nach Spearman, n = Substichprobenumfang, Note(D) = Note in Deutsch, Note(E) = Note in Englisch, Note(M) = Note in Mathematik, Leistungseinschätzung = Wie schätzt du deine schulischen Leistungen im Vergleich zu deinen

MitschülerInnen ein?, Lehrerbeziehung = Wie würdest du grundsätzlich die Beziehung zu deinen LehrerInnen beschreiben?

**die Korrelation ist auf einem Alpha-Niveau von .01 (1-seitig) signifikant

* die Korrelation ist auf einem Alpha-Niveau von .05 (1-seitig) signifikant

Die Ergebnisse der Rangkorrelation wiesen sowohl bei den weiblichen als auch bei den männlichen SchülerInnen signifikante negative Zusammenhänge zwischen dem leistungsbezogenen Selbstwert und den Noten in den Hauptgegenständen auf. Während sich zwischen dem leistungsbezogenen Selbstwert und der Durchschnittsnote bei beiden Geschlechtern mittlere negative Korrelationen ergaben (Bei den Mädchen: $r_s = -.57$; Jungen: $r_s = -.51$; bei einem Alpha-Niveau von .01), fielen die Zusammenhänge zwischen dem leistungsbezogenen Selbstwert und den einzelnen Schulnoten (Deutsch, Englisch und Mathematik) bei einem Alpha-Niveau von .01 gering bis mittelmäßig negativ aus (Mädchen: $r_s = -.44$; $-.50$; $-.48$; Jungen: $r_s = -.33$; $-.39$; $-.49$). Die signifikanten negativen Korrelationen kamen dabei durch die Kodierung der Noten (von Sehr gut = 1 bis Nicht genügend = 5) zustande und stehen für folgende Schlussfolgerung: Je besser die Note (je näher in Richtung Sehr gut), desto höher fällt der leistungsbezogene Selbstwert aus.

Die Einschätzung der eigenen Leistung im Vergleich zu den MitschülerInnen korrelierte dagegen mit dem leistungsbezogenen Selbstwert beider Geschlechter mittelmäßig. Während ein Zusammenhang zwischen dem leistungsbezogenen Selbstwert und der LehrerInnenbeziehung bei den Mädchen gering ausfiel ($r_s = .31$; bei einem Alpha-Niveau von .01), konnte dieser bei den Jungen erst bei einem Alpha-Niveau von .05 beobachtet werden ($r_s = .18$). Die Durchschnittsnote der Schülerinnen korrelierte bei einem Alpha-Niveau von .01 mittelmäßig negativ ($r_s = -.70$) mit der eigenen Leistungseinschätzung, die Durchschnittsnote der männlichen Schüler korrelierte vergleichsweise mit dieser geringer ($r_s = -.53$). Die Noten in den Hauptgegenständen korrelierten untereinander bei einem Alpha-Niveau von .01 mittelmäßig miteinander. Des Weiteren konnte bei den weiblichen Schülerinnen zwischen den Noten und der eigenen Leistungseinschätzung eine durchwegs negative mittelmäßige Korrelation festgestellt werden, während bei den männlichen Schülern lediglich ein geringer bis mittlerer negativer Zusammenhang festgestellt werden konnte.

Das Bestehen eines signifikanten Zusammenhangs zwischen guten Schulnoten bzw. einer guten Durchschnittsnote und einem hohen leistungsbezogenen Selbstwert der jugendlichen SchülerInnen konnte auf diesem Wege angenommen werden.

17.10 Einflussfaktoren auf den leistungsbezogenen Selbstwert jugendlicher SchülerInnen

Die nächste Nebenfragestellung handelte ebenfalls vom leistungsbezogenen Selbstwert und ging dabei folgender Frage nach: Welche Faktoren haben einen signifikanten Einfluss auf den leistungsbezogenen Selbstwert jugendlicher SchülerInnen? Zu den möglichen Prädiktoren zählten das Geschlecht, die eigene Leistungseinschätzung, der Notendurchschnitt, die Beziehung zu den LehrerInnen und elterliche Verhaltensweisen (Wärme/Unterstützung, psychologischer Druck, Regeln/Kontrollen).

Im Folgenden werden die Ergebnisse der schrittweisen multiplen linearen Regressionsanalyse dargestellt (s. Tabellen 27 und 28), dabei erfolgte die Variablenauswahl in sechs Schritten. Bei der Voraussetzungsprüfung erwiesen sich die Residuen normalverteilt. Die Durbin-Watson-Statistik ergab einen Wert von 1.999, eine Autokorrelation der Variablen konnte somit ausgeschlossen werden. Des Weiteren wurde durch die Kollinearitätsstatistik (VIF, Toleranz), die Voraussetzung der nicht vorhandenen Multikollinearität bestätigt. Der durch das Gesamtmodell erklärte Varianzanteil betrug 54.7%, während der korrigierte Anteil 54% ausmachte.

Tabelle 27: Schrittweise multiple lineare Regression – Einflüsse auf den leistungsbezogenen Selbstwert

Prädiktoren	Nicht standardisierte Koeffizienten		Standardisierte Koeffizienten		Signifikanz
	<i>B</i>	Standardfehler	<i>Beta</i>	<i>T</i>	
Eigene Leistungseinschätzung	.630	.061	.477	10.287	.000
Geschlecht	.491	.082	.207	5.967	.000
Beziehung zu den LehrerInnen	.229	.061	.132	3.728	.000
Durchschnittsnote	-.204	.053	-.172	-3.818	.000
Wärme/Unterstützung (Mütter)	.257	.086	.124	2.993	.003
Psychologischer Druck (Mütter)	-.239	.075	-.133	-.3189	.002

Legende Tabelle 27: Abhängige Variable = leistungsbezogener Selbstwert; $R = .740$; $R^2 = .547$; korrigiertes $R^2 = .540$

Tabelle 28: Schrittweise multiple lineare Regressionsanalyse (LSWS - Modell)

Modell	Quadratsumme	<i>df</i>	Mittel der Quadrate	<i>R</i> -Quadrat	<i>F</i>	Signifikanz
Regression	236.305	6	39.384	.547	79.90	.000
Residuen	195.663	392	.499			
Gesamt	431.968	398				

Legende Tabelle 28: signifikante Einflussvariablen (eigene Leistungseinschätzung im Vergleich zu den MitschülerInnen, Geschlecht, Durchschnittsnote, psychologischer Druck von Seiten der Mütter, grundsätzliche Beziehung zu den LehrerInnen, Wärme/Unterstützung der Mütter).

Abhängige Variable= leistungsbezogener Selbstwert

Die eigene Leistungseinschätzung, das Geschlecht, die Durchschnittsnote (negative Ausprägung aufgrund der Kodierung – je näher In Richtung Sehr gut = 1, desto besser der leistungsbezogene Selbstwert), der psychologische Druck von Seiten der Mütter, die Beziehung zu den LehrerInnen und die mütterliche Wärme/Unterstützung fungierten somit als signifikante Prädiktoren des leistungsbezogenen Selbstwertes.

18 Diskussion

Im folgenden Abschnitt werden die Ergebnisse der vorliegenden empirischen Studie, in Anbetracht bereits bestehender Forschungsergebnisse diskutiert und zueinander in Beziehung gesetzt. Dabei galt als Schwerpunkt der Arbeit, einen differenzierten Einblick in Richtung jugendlicher Selbstwertbereiche und Beschreibungen elterlicher Verhaltensweisen zu nehmen. Des Weiteren sollten Verknüpfungen der beiden Themenbereiche in Bezug auf Zusammenhänge, Unterschiede und Einflussfaktoren erfolgen. Im Anschluss an die Ergebnisdarstellung werden Kritikpunkte der Arbeit beleuchtet und Überlegungen hinsichtlich weiterer, noch offener Forschungsfelder angestellt.

Eine Clusteranalyse über sämtliche sechs elterlichen Erziehungsskalen (Wärme/Unterstützung von Seiten der Mütter und Väter, mütterlicher und väterlicher psychologischer Druck sowie Regeln/Kontrollen der Mütter und Väter) wies die 427 Beurteilungen elterlicher Verhaltensweisen den von Baumrind (1966, 1971) sowie von Maccoby und Martin (1983) beschriebenen vier Erziehungsmustern (*autoritativ*, *permissiv*, *autoritär* und *vernachlässigend*) zu. Ähnlich den Studien von Lohaus et al. (2008) und Reitzle et al. (2001), die sich jedoch auf Clusteranalysen getrennt für Mütter und Väter bezogen, entsprach das am stärksten besetzte Erziehungscluster dem *autoritativen* Erziehungsstil, welcher sich durch ein erhöhtes Maß an Wärme und Unterstützung, aber auch an Regeln und Kontrolle bei zugleich unterdurchschnittlichem psychologischen Druck auszeichnete. Insgesamt sind 202 Elternpaare dem *autoritativen* (47.3%), 89 dem *vernachlässigenden* (20.8%), 75 dem *permissiven* (17.6%) und 61 dem *autoritären* (14.3%) Erziehungsstil zuzuordnen. Bei getrennten Clusteranalysen für Mütter und Väter (drei Erziehungsskalen pro Elternteil) ergab sich im Gegensatz zu Lohaus et al. (2008), Reitzle et al. (2001) und Shucksmith et al. (1995) am ehesten eine Fünf-Cluster-Lösung der Erziehungsstiltypen. Die fünf Erziehungscluster (*autoritär*, *fordernde Kontrolle*, *autoritativ*, *permissiv* und *vernachlässigend*) fanden sich sowohl bei der Analyse der Mütter- als auch der Vaterskalen. Das *permissive* Erziehungsmuster erwies sich bei getrennten Elternteilen als stärkster Vertreter elterlicher Erziehungsstile. Von insgesamt

449 beurteilten Müttern wurden 180 Mütter dem *permissiven* Erziehungsstiltyp (40.1%) zugeteilt, 114 (25.4%) Mütter entfielen auf das *autoritative* Muster, 101 Mütter (22.5%) konnten dem drittstärksten Cluster *fordernde Kontrolle* zugeteilt werden, 30 Mütter dem *autoritären* Erziehungsstil (6.7%) und als letzte Gruppe wurden 24 Mütter (5.3%) zum *vernachlässigenden* Stil gezählt. Dagegen wurden von den insgesamt 422 beurteilten Vätern 155 (36.2%) dem *permissiven* Erziehungsstiltyp zugeordnet. Auf das Erziehungscluster *fordernde Kontrolle* entfielen 93 Väter (21.7%), dem *autoritativen* Erziehungstyp konnten 79 (18.5%) Väter zugeschrieben werden, 63 Väter (14.7%) wurden zu der Gruppe der *vernachlässigenden* Väter gezählt und das kleinste Erziehungscluster mit 38 Vätern (8.9%) unterlag dem *autoritären* Erziehungstyp. Während sich demnach bei der gemeinsamen Analyse elterlicher Verhaltensweisen der autoritative Erziehungsstil am stärksten ausdrückte, übernahm bei getrennten Analysen elterlicher Verhaltensweisen das permissive Erziehungsmuster die Rolle der häufigsten Zuordnungen. Dieser Wechsel lässt sich unter anderem damit erklären, dass sich z.B. in den Väterskalen bei einer Fünf-Cluster Lösung das Cluster *autoritativ* in die zwei Erziehungsstiltypen *autoritativ* und *fordernde Kontrolle* unterteilte und auf diesem Weg, im Vergleich zur Vier-Cluster Lösung, die Stellung der häufigsten Zuordnungen abgab.

In Hinblick auf jugendliche Geschlechtsunterschiede in der Beschreibung elterlicher Verhaltensweisen (Wärme/Unterstützung, psychologischer Druck, Regeln und Kontrolle), zeigte sich, dass weibliche im Vergleich zu den männlichen Jugendlichen signifikant höhere Werte in der Skala Wärme und Unterstützung von Seiten der Mütter angaben. Hinsichtlich des wahrgenommenen psychologischen Druckes der Mütter berichteten die männlichen Schüler ein signifikant höheres Ausmaß im Vergleich zu den weiblichen Schülerinnen. In Bezug auf mütterliche Regeln und Kontrollen stellten sich dagegen keine signifikanten Unterschiede zwischen den Geschlechtern heraus. Des Weiteren erwiesen sich keine signifikanten Unterschiede zwischen weiblichen und männlichen Angaben in Bezug auf die väterlichen Erziehungsskalen. Die von weiblichen Jugendlichen berichtete höhere Wärme/Unterstützung von Seiten der Mütter könnte darin begründet liegen, dass sich Mädchen im Entwicklungsstadium der Adoleszenz vermehrt ihren Müttern

anvertrauen, auf Ratschläge und Unterstützungen zurückgreifen und daraus resultierend Verständnis und Wärme gewinnen. Eine andere Möglichkeit wäre, dass sich die Mütter tatsächlich wärmer und unterstützender den Töchtern gegenüber verhalten. Dabei könnte Identifikation eine Rolle spielen, die Mütter erkennen sich in den Töchtern, der Geschlechtsrolle und in den Verhaltensweisen wieder. Vielleicht neigen die Mädchen aber auch verstärkt zu einem sozial erwünschten Antwortverhalten, während sich die Jungen weniger um Erwartungen und Angaben Gedanken machen. Der höhere wahrgenommene psychologische Druck von Seiten der Mütter, der von den männlichen Jugendlichen angegeben wurde, könnte sich hingegen aus gesetzten mütterlichen Erwartungen und Forderungen zusammensetzen, die wiederum mit der eingeschränkten Mitteilungsbedürftigkeit der Jungen verbunden sein könnten. Eine vorhandene Unsicherheit von Seiten der Mütter gegenüber ihren Söhnen könnte jedoch auch mit einem höheren psychologischen Druck in Verbindung stehen. Eventuell verspüren die männlichen Jugendlichen aber auch einen größeren Freiheitsdrang als die weiblichen Jugendlichen und nehmen den psychologischen mütterlichen Druck aus diesem Grund stärker wahr. Bei deskriptiver Betrachtung der Skalenmittelwerte bestätigte sich auch das Ergebnis von Henry et al. (2006), dass Adoleszente von höherer Wärme/Unterstützung sowie Kontrollen der Mütter im Vergleich zu den Vätern berichteten. Zusätzlich wurde auch der psychologische Druck der Mütter höher eingeschätzt, als dies vergleichsweise bei den Vätern der Fall war. Bezüglich Altersgruppenunterschiede nahm der psychologische Druck von Seiten der Mütter im Vergleich jüngster (bis 14 Jahre und 11 Monate) und ältester Altersgruppe (ab 17 Jahren) signifikant ab, und im Laufe des zunehmenden Alters dezimierten sich auch mütterliche und väterliche Regeln und Kontrollen kontinuierlich. Dieses Ergebnis spiegelt die Tatsache wieder, dass Jugendliche mit zunehmendem Alter die Gestaltung ihrer Umweltgegebenheiten übernehmen und folglich elterliche Regeln und Kontrollen gegen Ende der mittleren Adoleszenz an Bedeutung verlieren.

Hinsichtlich der jugendlichen Selbstwertschätzung stellten sich in Übereinstimmung mit Studienergebnissen von Baldwin und Hoffmann (2002), Heaven und Ciarrochi (2008),

Kling et al. (1999), Zimmerman et al. (1997) etc. signifikante Geschlechtsunterschiede zwischen weiblichen und männlichen Jugendlichen heraus. In vier (von insgesamt sechs) Subskalen der Selbstwertschätzung (emotionale Selbstwertschätzung, soziale Selbstwertschätzung- Umgang mit Kritik, Selbstwertschätzung physische Attraktivität und Selbstwertschätzung Sportlichkeit) ergaben sich signifikante Geschlechtsunterschiede und auch in Hinblick auf die übergeordneten Selbstwertskalen (allgemeiner und körperbezogener Selbstwert bzw. die Gesamtselbstwertskala) zeigten sich signifikante Geschlechtsunterschiede, wobei männliche Schüler entsprechend den Ergebnissen von Fend (1997) und Maag-Merki (2006) durchwegs einen höheren Selbstwert aufwiesen im Vergleich zu den weiblichen Schülerinnen. Die Beobachtung von Wilgenbusch und Merrell (1999), dass viele signifikante Geschlechtsunterschiede hinsichtlich des Selbstwertes konsistent mit Geschlechtsstereotypen einhergehen (vgl. Marsh, 1989; Shapka & Keating, 2005) konnte dagegen in der vorliegenden Studie nicht beobachtet werden. Fraglich bleibt allerdings, warum sich bei den männlichen Jugendlichen ein durchwegs höherer Selbstwert ergab als vergleichsweise bei den weiblichen Jugendlichen, obwohl die Mädchen mehr Wärme/Unterstützung und weniger psychologischen Druck von Seiten ihrer Mütter angaben. Trauen die Eltern insgesamt Jungen vielleicht mehr zu als Mädchen und drückt sich dieses Zutrauen durch ein geringeres Maß an mütterlicher Unterstützung aus? Darüber lässt sich zu diesem Zeitpunkt lediglich spekulieren.

Baldwin und Hoffmann (2002) unterstützten des Weiteren durch ihre Studie die Annahme, dass der Selbstwert während der Adoleszenz und des frühen Erwachsenenalters ein dynamisches, sich veränderndes Konstrukt darstellt und sich substantiell während dieser Zeit verändert. Auch Schütz (2005) sprach sich für statistisch bedeutsame Altersgruppenunterschiede (in einem Altersbereich von 11 bis 22 Jahren) hinsichtlich der jugendlichen Selbstwertschätzung aus, während Maag-Merki (2006) neben einer bedeutsamen jugendlichen Selbstwertentwicklung bei den männlichen Jugendlichen einen umfangreicheren durchschnittlichen Selbstwertzuwachs beobachtete. In der Langzeitstudie von Block und Robins (1993), bei der Jugendliche über einen Altersbereich von 14 bis 23 Jahren begleitet wurden, wiesen weibliche Jugendliche

tendenziell einen Selbstwertverlust auf, während die männlichen Jugendlichen an Selbstwertschätzung dazu gewannen. Nach Werneck, Rabl und Schmidt-Denter (2008) zeigte sich in einer aktuellen Analyse zur personalen Identitätsentwicklung unter anderem, dass Mädchen im Entwicklungsstadium der Adoleszenz über eine stärker ausgeprägte Selbstaufmerksamkeit als gleichaltrige Jungen verfügen. Diese Selbstaufmerksamkeit kann wiederum mit einem geringeren Selbstwert und einer höheren Depressivität einhergehen. Entgegen den berichteten Ergebnissen zeigten sich in der vorliegenden Studie allerdings keine signifikanten Altersgruppenunterschiede in Bezug auf die jugendliche Selbstwertschätzung. Eine geschlechtsspezifische Analyse der verschiedenen Selbstwertskalen, die eine mögliche Kompensation der Effekte ausschließen sollte, führte ebenfalls zu keinen signifikanten Altersgruppenunterschieden. Bewirken heutige Sozialisationsumstände eine Stabilisierung des Selbstwertes in der Adoleszenz? Eine Erklärung und somit Vereinbarkeit zwischen den berichteten Studienergebnissen und den Ergebnissen der vorliegenden Studie könnte sein, dass sich nach Steinberg (2008) der Selbstwert durch eine Eigenschaftskomponente („trait“, „baseline self-esteem“) und eine Zustandskomponente („state“, „barometric self-esteem“) kennzeichnet. Somit ist einerseits von einem stabilen Anteil des Selbstwertes auszugehen, der als Personenmerkmal gesehen werden kann, und andererseits sind Schwankungen in Abhängigkeit von situativen Veränderungen zu verzeichnen.

In einem weiteren Abschnitt wurde auf die Frage, ob Kinder, deren Eltern bzw. Mütter oder Väter nach Einschätzung des Jugendlichen einen günstigeren Erziehungsstil zeigen, sich in ihrem Selbstwert signifikant von Kindern, deren Eltern einen weniger günstigen Erziehungsstil aufweisen, unterscheiden, eingegangen. In Anlehnung an Milevsky et al. (2007) wurden die unterschiedlichen Erziehungsstile (*autoritativ*, *autoritär*, *permissiv* und *vernachlässigend* und *fordernde* Kontrolle) getrennt für Mütter und Väter, aber auch insgesamt in Bezug auf den jugendlichen Selbstwert verglichen. Bei gemeinsamer Betrachtung elterlicher Erziehungsstile zeigten sich in sämtlichen Subskalen (mit Ausnahme der sozialen Selbstwertschätzung – Umgang mit Kritik) sowie in allen übergeordneten Selbstwertskalen (allgemeiner und körperbezogener Selbstwert bzw.

Gesamtselbstwert) signifikante Unterschiede zwischen den Erziehungsstiltypen hinsichtlich des jugendlichen Selbstwertes. Bezüglich des Gesamtselbstwertes der jugendlichen SchülerInnen wiesen die Ergebnisse darauf hin, dass sich die elterlichen Erziehungsstile *permissiv* und *autoritativ* in Hinblick auf ihren positiven Einfluss auf das jugendliche Selbstwertgefühl ähneln und nicht signifikant unterscheiden und demnach einen hohen Selbstwert begünstigen. Die beiden Erziehungsstile *autoritär* und *vernachlässigend* führten im Vergleich zu den beiden anderen Stilen zu signifikant niedrigeren Mittelwerten in Bezug auf den jugendlichen Gesamtselbstwert und konnten somit als weniger günstig für den jugendlichen Gesamtselbstwert angesehen werden. Bei getrennter Betrachtung des weiblichen und männlichen Gesamtselbstwertes, zeigten sich ebenfalls signifikante Unterschiede zwischen den elterlichen Erziehungsstilen. Während zwischen den mütterlichen Erziehungsstilen ebenfalls in sämtlichen Selbstwertskalen (mit Ausnahme der sozialen Selbstwertschätzung – Sicherheit im Kontakt) signifikante Unterschiede beobachtet werden konnten, ergaben sich in Hinblick auf die Studienergebnisse von Milevsky et al. (2007) sowohl diskrepante (zwischen dem *autoritären* und dem *vernachlässigenden* mütterlichen Erziehungsstil erwies sich kein signifikanter Unterschied in Bezug auf den jugendlichen Gesamtselbstwert) als auch kongruente Ergebnisse (z.B. der *permissive* Erziehungsstil unterschied sich in Bezug auf den jugendlichen Gesamtselbstwert vom *autoritären* und *vernachlässigenden* Stil). Des Weiteren erwiesen sich hinsichtlich sämtlicher Subskalen und übergeordneten Selbstwertskalen der Jugendlichen signifikante Unterschiede zwischen den väterlichen Erziehungsstilen. In Anbetracht eines hohen jugendlichen Selbstwertes konnten dabei *autoritäre* Väter als weniger günstig angesehen werden. Während sich allerdings bei getrennter Betrachtung des weiblichen und männlichen Gesamtselbstwertes ein signifikanter Unterschied zwischen den mütterlichen und väterlichen Erziehungsstilen hinsichtlich des weiblichen Gesamtselbstwertes zeigte, konnte beim männlichen Gesamtselbstwert knapp kein signifikanter Unterschied, sondern lediglich ein absteigender Trend der Mittelwerte zwischen den Erziehungsstilen (von *permissiv*, *autoritativ*, *fordernde Kontrolle* über *vernachlässigend* und *autoritär*) festgestellt werden. Bei getrennten Analysen der mütterlichen und väterlichen Erziehungsstile fand demnach

eine größere Beeinflussung des weiblichen Gesamtselbstwertes statt (vgl. Openshaw et al., 1984). Die Ergebnisse wiesen insgesamt darauf hin, dass elterliche Erziehungsstile einen signifikanten Einfluss auf den jugendlichen Selbstwert haben und besonders die Erziehungsstile *permissiv* und *autoritativ* mit höherem Selbstwert einhergehen (vgl. Kauffman, 2000; Maccoby & Martin, 1983). Eine wesentliche Gemeinsamkeit der für den Selbstwert förderlichen Erziehungsstile *permissiv* und *autoritativ* findet sich in der vorhandenen elterlichen Wärme und Unterstützung. Die Annahme von Baldwin und Hoffmann (2002), dass Jugendliche aus einer beschützenden (sicheren) Familie vermehrt einen höheren Selbstwert aufweisen im Vergleich zu Jugendlichen aus einer nicht unterstützenden Familie, findet somit Unterstützung in den vorliegenden Ergebnissen.

Eine weitere Hauptfragestellung beschäftigte sich mit verschiedensten Einflüssen (Prädiktoren) auf den jugendlichen Gesamtselbstwert und demnach mit der Frage, welche Faktoren einen signifikanten Einfluss auf den jugendlichen Selbstwert haben? Dabei wurden Prädiktoren wie beispielsweise das Geschlecht, das von Jugendlichen beschriebene Erziehungsverhalten der Eltern (Wärme/Unterstützung, psychologischer Druck, Regeln/Kontrolle), der Geschwisterrang, die Freundesanzahl, die Beliebtheit in der Schule, der Gesundheitszustand, die Durchschnittsnote der Hauptgegenstände und der soziale Status in Hinblick auf bestehende Studienergebnisse in die Analyse einbezogen. Während Coopersmith (1967) in seinen Studien beobachtete, dass Jungen mit einem hohen Selbstwertgefühl vermehrt akzeptierende, anerkennende Eltern haben, die Zuneigung und Beteiligung aufweisen und auch eine gewisse Strenge sowie das Einhalten bestimmter Regeln und Verhaltensstandards fordern, erwiesen sich in der vorliegenden Studie ähnlich den Ergebnissen von Eskilson und Wiley (1987) mütterliche Wärme/Unterstützung und das Ausmaß an psychologischem Druck des Vaters als einflussreiche Prädiktoren auf den jugendlichen Gesamtselbstwert. In der Arbeit von Gray und Steinberg (1999) zeigten sich vergleichsweise die Erziehungsdimensionen (Wärme/Unterstützung, Verhaltens- und psychologische Kontrolle) jede für sich sowie in Kombination als relevante Einflussfaktoren. Dagegen vertrat Bean et al. (2003) die Annahme, dass die drei Erziehungsdimensionen nicht in Kombination, sondern jede für

sich in spezifischer Art und Weise das adoleszente Verhalten beeinflussen. Mit der mütterlichen Wärme/Unterstützung als relevanten Einflussfaktor in der vorliegenden Studie fand auch die These von Walper (2008), dass ein unterstützendes, akzeptierendes und involviertes elterliches Verhalten eine förderliche Wirkung auf Jugendliche nach sich zieht, Bestätigung. Des Weiteren konnten in der durchgeführten Studie Einflüsse des Geschlechtes, der Beliebtheit in der Schule, der eigenen Leistungseinschätzung, Freundesanzahl und das Vorhandensein eines festen Freundes/einer festen Freundin als signifikante Prädiktoren nachgewiesen werden. Die Beliebtheit in der Schule kann dabei mit der von Maag-Merki (2006) gefundenen Bedeutsamkeit der sozialen Klassenbindung für den jugendlichen Selbstwert verglichen werden. Auf den signifikanten Prädiktor Vorhandensein eines festen Freundes/einer festen Freundin gehen auch Flammer und Alsaker (2002) mit ihrer These ein, dass ein fester Freund/eine feste Freundin ähnliche Funktionen wie früher die engen bzw. guten Beziehungen zu den Eltern übernimmt. Solche Beziehungen stärken nach den Autoren den Selbstwert, vermitteln Nähe und Sicherheit und sind für die gesamte soziale sowie emotionale Entwicklung der Jugendlichen von Bedeutung. Anders als bei Rosenberg (1965) zeigte sich allerdings der soziale Status nicht als signifikanter Einflussfaktor auf den jugendlichen Gesamtselbstwert. Während nach Gecas (1971) die Mittelwertsunterschiede hinsichtlich des jugendlichen Selbstwertes zwischen den sozialen Schichten gering ausfielen, ergaben sich in der vorliegenden Studie lediglich zwischen der mütterlichen Unterschicht und der oberen Mittelschicht sowie der unteren und oberen Mittelschicht der Mütter signifikante Unterschiede. Dagegen konnten keine signifikanten väterlichen Milieuunterschiede hinsichtlich des jugendlichen Gesamtselbstwertes beobachtet werden. Insgesamt bestätigte sich auch bei deskriptiver Betrachtung der Mittelwerte die Annahme von Fend (1997): Wenn sich Unterschiede im Sinne der sozialen Herkunft zeigen, dann treten diese in positive Richtung zugunsten der sozialen Oberschicht auf.

In der vorliegenden Studie erwies sich im Gegensatz zu Eskilson und Wiley (1987), bei denen die elterliche Unterstützung einen größeren Anteil des weiblichen Gesamtselbstwertes (der 12-14-jährigen Jugendlichen) erklärte, bei den männlichen

Schülern die mütterliche Wärme/Unterstützung als stärkster Prädiktor für den Gesamtselbstwert, gefolgt von der Freundesanzahl, dem erlebten Gesundheitszustand und der Beliebtheit in der Schule. Im Vergleich zu den generellen Einflussfaktoren auf den jugendlichen Gesamtselbstwert konnten bei den männlichen Schülern die eigene Leistungseinschätzung im Vergleich zu den MitschülerInnen, das Vorhandensein einer Freundin und das Ausmaß an psychologischem Druck von Seiten der Väter nicht mehr als signifikante Einflussfaktoren beobachtet werden. Während in der Studie von Eskilson und Wiley (1987) bei den männlichen Jugendlichen (12-14-jährige Jugendliche) die Freunde ebenfalls eine wichtige Rolle als Prädiktor des globalen Selbstwertes einnahmen, zeigte die Akzeptanz der Freunde für die weiblichen Jugendlichen dieses Alters keinen bedeutenden Einfluss. Ein ähnlich interessantes Ergebnis brachte auch die vorliegende Studie hervor. Im Vergleich zu den generellen Einflussfaktoren auf den jugendlichen Gesamtselbstwert zeigte sich die Freundesanzahl nicht als signifikanter Einflussfaktor auf den weiblichen Gesamtselbstwert. Für den weiblichen Gesamtselbstwert erwiesen sich die Beliebtheit in der Schule, gefolgt von der eigenen Leistungseinschätzung, der Wärme/Unterstützung von Seiten der Mütter, dem erlebten Gesundheitszustand, dem Vorhandensein eines festen Freundes, dem Ausmaß an psychologischem Druck von Seiten der Väter und der Zugehörigkeit zur oberen Mittelschicht der Mütter als relevante Einflussfaktoren. Es zeigte sich somit auch ein interessantes Ergebnis in Bezug auf die Freundessituation. Während bei den Jungen vor allem die Freundesanzahl von Bedeutung war, zeigte sich bei den Mädchen vor allem die Relevanz der Beliebtheit im Vergleich zu den MitschülerInnen. Vereinbar ist damit auch die Beobachtung, dass weibliche Jugendliche weniger in Cliquen leben und eher Freundschaften als Sozialbeziehungen bevorzugen als vergleichsweise männliche Jugendliche (Fend, 1998). Die hohe Relevanz der Beliebtheit bei weiblichen Jugendlichen lässt unter anderem erahnen, welche negativen Konsequenzen eine Außenseiterrolle in der Schule für den weiblichen Gesamtselbstwert mit sich bringen würde.

Eine weitere Forschungsfrage widmete sich dem Bestehen signifikanter Zusammenhänge zwischen den sechs von den Jugendlichen beschriebenen elterlichen Erziehungsdimensionen (Wärme, Verhaltenskontrolle und psychologischer Druck der

Mütter und Väter) und den übergeordneten Selbstwertskaleten (allgemeiner und körperbezogener bzw. Gesamtselbstwert). Die jugendliche Einschätzung der elterlichen Erziehungsskala Wärme und Unterstützung wies dabei sowohl bei den Mädchen als auch bei den Jungen signifikante Zusammenhänge mit dem allgemeinen und körperbezogenen Selbstwert sowie dem Gesamtselbstwert auf. Es handelte sich dabei allerdings um geringe Korrelationen, die insgesamt zwischen 5.43% und 12.96% der Varianz erklärten. Bereits bei Gecas und Schwalbe (1986) konnte der besondere Stellenwert der elterlichen Unterstützung für den adoleszenten Selbstwert festgestellt werden (vgl. Openshaw et al., 1984) und auch bei Gecas (1971) zeigte sich, dass von den beiden elterlichen Verhaltenskategorien Unterstützung und Kontrolle die Unterstützung sowohl bei Mädchen als auch bei Jungen konsistent mit adoleszenten Selbstbewertungen einherging, während sich dieser Zusammenhang bei der elterlichen Kontrolle nicht herausstellte. Dieses Ergebnis konnte in der vorliegenden Studie bestätigt werden. Während die elterliche Unterstützung bei beiden Geschlechtern signifikant mit dem jugendlichen Selbstwert korrelierte, ergaben sich hinsichtlich der von den Jugendlichen wahrgenommenen Regeln und Kontrollen der Eltern keine signifikanten Korrelationen mit den drei übergeordneten Selbstwertskaleten (allgemeiner und körperbezogener Selbstwert bzw. Gesamtselbstwert). Wearden et al. (2008) wiesen ebenfalls in ihrer Arbeit auf eine schwache positive Korrelation zwischen einem auf das Kind eingehenden, akzeptierenden Erziehverhalten und einer positiven Selbstbewertung hin, während inkonsequente, ambivalente mütterliche Fürsorge bei den weiblichen Teilnehmern der Studie schwach mit negativen Selbstbewertungen korrelierte. Der von den Jugendlichen wahrgenommene psychologische Druck von Seiten der Mütter ergab in der vorliegenden Studie einen signifikant negativen Zusammenhang mit dem allgemeinen Selbstwert und dem Gesamtselbstwert der jugendlichen SchülerInnen. In Hinblick auf ein Alpha-Niveau von .05 zeigte sich bei den weiblichen Jugendlichen auch ein signifikant negativer Zusammenhang zwischen dem psychologischen mütterlichen Druck und dem körperbezogenen Selbstwert. Dieser Zusammenhang konnte bei den männlichen Jugendlichen hingegen nicht beobachtet werden. Dabei herrschten wiederum sehr geringe bis geringe Korrelationen. Der wahrgenommene psychologische Druck von Seiten

der Väter führte lediglich bei den Mädchen, in Form einer geringen Korrelation, zu einem negativen signifikanten Zusammenhang mit dem körperbezogenen Selbstwert und dem Gesamtselbstwert. Karavasilis et al. (2003) zeigten ebenfalls anhand ihrer Studienergebnisse, dass das auf das Kind eingehende, akzeptierende elterliche Verhalten sowie psychische Autonomie mit einer positiven Sicht des eigenen Selbst zusammenhängt. Gecas und Schwalbe (1986) ergänzten, dass das Selbstwertgefühl der Jungen zudem häufiger durch den elterlichen Kontroll- und Autonomieaspekt beeinflusst wurde, während der Selbstwert der Mädchen eine höhere Empfänglichkeit für elterliche Unterstützung und Partizipation aufwies. Auch Bulanda und Majumdar (2009) betonten in ihrer Studie insgesamt die bedeutenden unabhängigen und interaktiven Korrelationen zwischen elterlicher Erziehung und dem adoleszenten Selbstwertgefühl und ihre Ergebnisse sprachen insgesamt für das Vorhandensein eines positiven Zusammenhanges zwischen elterlicher Beteiligung bzw. Beziehungsqualität und dem adoleszenten Selbstwertgefühl.

In Anbetracht des leistungsbezogenen Selbstwertes stellte sich die Frage, ob ein signifikanter Zusammenhang zwischen den Schulnoten bzw. der Durchschnittsnote und dem leistungsbezogenen Selbstwert der jugendlichen SchülerInnen besteht. Nach Flammer und Alsaker (2002) konnte wiederholt gezeigt werden, dass Schulleistungen eng mit dem fähigkeitsbezogenen Selbstwert korrelieren. Nach Berk (2005) korrelieren des Weiteren Ermutigungen von Seiten der LehrerInnen mit einem positiven Selbstwert der SchülerInnen und nach Fuhrer et al. (2000) wirken Schulnoten und Bewertungen der LehrerInnen und Peers sowie Vergleiche mit MitschülerInnen als Rückmeldungen auf das eigene Selbst. Aus diesem Grund wurden zusätzlich die eigene Leistungseinschätzung im Vergleich zu den MitschülerInnen sowie die eingeschätzte LehrerInnenbeziehung in die Zusammenhangsberechnung einbezogen. Die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung ergaben sowohl bei den weiblichen als auch bei den männlichen Schülern signifikante negative Zusammenhänge zwischen dem leistungsbezogenen Selbstwert und den Noten in den Hauptgegenständen. Während sich zwischen dem leistungsbezogenen Selbstwert und der Durchschnittsnote bei beiden Geschlechtern mittlere negative Korrelationen ergaben, fielen die Zusammenhänge zwischen dem leistungsbezogenen Selbstwert und

den einzelnen Schulnoten (Deutsch, Englisch und Mathematik) gering bis mittelmäßig negativ aus (die negativen Korrelationen ergaben sich aufgrund der Kodierung – je näher in Richtung Sehr gut = 1, desto besser für den leistungsbezogenen Selbstwert). Die Einschätzung der eigenen Leistung im Vergleich zu den MitschülerInnen korrelierte dagegen mit dem leistungsbezogenen Selbstwert beider Geschlechter mittelmäßig. Der Zusammenhang zwischen dem leistungsbezogenen Selbstwert und der LehrerInnenbeziehung fiel bei beiden Geschlechtern gering aus, während die Durchschnittsnote der Schülerinnen mittelmäßig negativ und die Durchschnittsnote der männlichen Schüler gering negativ mit der eigenen Leistungseinschätzung korrelierte. Die Noten in den Hauptgegenständen korrelierten hingegen untereinander mittelmäßig. Des Weiteren konnte bei den weiblichen Schülerinnen zwischen den Noten und der eigenen Leistungseinschätzung eine durchwegs negative mittelmäßige Korrelation festgestellt werden, während bei den männlichen Schülern lediglich ein geringer bis mittlerer negativer Zusammenhang festgestellt werden konnte. Die Ergebnisse sprechen für die in der Literatur zu findenden Zusammenhänge zwischen guten Schulnoten und einem hohen leistungsbezogenen Selbstwert.

Eine weitere Nebenfragestellung handelte ebenfalls vom leistungsbezogenen Selbstwert und ging dabei der Frage nach, welche Faktoren einen signifikanten Einfluss auf den leistungsbezogenen Selbstwert jugendlicher SchülerInnen haben? Nach Filipp (2006) können direkte Rückmeldungen (z.B. in Form von Noten) sowie indirekte Rückmeldungen (z.B. in Form des Interaktionsverhaltens des Lehrers) in Bezug auf die eigenen Fähigkeiten gerade im schulischen Kontext (neben sozialen oder dimensional Vergleichen) eine zentrale Informationsquelle für den leistungsbezogenen Selbstwert und das jugendliche Fähigkeitsselbstkonzept darstellen. In der vorliegenden Studie wurden das Geschlecht, die eigene Leistungseinschätzung, der Notendurchschnitt sowie die Beziehung zu den LehrerInnen und elterliche Verhaltensweisen (Wärme/Unterstützung, psychologischer Druck, Regeln/Kontrollen) als unabhängige Variablen einbezogen. Dabei fungierte die eigene Leistungseinschätzung als stärkster Prädiktor des leistungsbezogenen Selbstwertes gefolgt vom Geschlecht, dem Notendurchschnitt in den Hauptgegenständen, dem

psychologischen Druck von Seiten der Mütter, der Beziehungseinschätzung gegenüber den LehrerInnen und der mütterlichen Wärme/Unterstützung. Insgesamt heben die Ergebnisse zum leistungsbezogenen Selbstwert den bedeutenden Stellenwert der eigenen Leistungseinschätzung hervor und stützen die These, dass es hinsichtlich des leistungsbezogenen Selbstwertes weniger auf die Noten selbst als auf den Glauben an das eigene Können ankommt.

Zu den methodischen Einschränkungen der Studie muss angemerkt werden, dass anstatt der direkten Angaben elterlichen Verhaltens auf die Einschätzungen der jugendlichen Schüler und Schülerinnen zurückgegriffen wurde. Des Weiteren bestand keine Gleichverteilung des Geschlechts und des Alters in der Stichprobe, weshalb zusätzlich eine Altersgruppenklassierung durchgeführt wurde. Eine weitere Möglichkeit wäre, bei zukünftigen Studien auch Hauptschulen, polytechnische Lehrgänge oder Handelsschulen in Hinblick auf die Repräsentativität der Erhebung mit einzubeziehen. Von Interesse wäre des Weiteren eine Fokussierung auf selten behandelte Selbstwertbereiche, wie beispielsweise den sozialen oder emotionalen Selbstwertbereich und dessen Auswirkungen auf jugendliche Entwicklungsprozesse. Bei zusätzlichem Einbezug direkter elterlicher Verhaltensangaben könnte zusätzlich das von den Eltern wahrgenommene Temperament bzw. Verhalten der Jugendlichen erfragt werden, um herauszufinden, inwieweit kindliche Verhaltensweisen wiederum elterliche Erziehungsstile bedingen. Insgesamt wäre von großer Bedeutung zu hinterfragen, worin der durchwegs niedrigere Selbstwert der weiblichen Jugendlichen begründet liegt und auf welche Weise eine Förderung bzw. Angleichung in Hinblick auf männliche Ausprägungen möglich wäre. Die Ergebnisse der vorliegenden Studie bestätigen die Bedeutung einer differenzierten Betrachtung verschiedener Selbstwertbereiche und weisen im Vergleich zu bisherigen Arbeiten neben kongruenten auch diskrepante Aussagen hinsichtlich einer gemeinsamen Betrachtung des jugendlichen Selbstwertes und der wahrgenommenen elterlichen Erziehung auf. Dieses außerordentlich interessante und komplexe Forschungsthema bietet allerdings auch für die Zukunft noch viele relevante und offene Forschungsfragen.

19 Abstract

19.1 Deutsche Version

Das Hauptaugenmerk dieser Studie lag auf verschiedenen Selbstwertbereichen und der wahrgenommenen elterlichen Erziehung (Wärme/Unterstützung, psychologischer Druck und Regeln/Kontrollen) Jugendlicher im Entwicklungsstadium der Adoleszenz. Dabei wurde zum einen das Ziel verfolgt, auf klassische Thesen der Forschungsliteratur einzugehen (z.B. Suche nach vergleichbaren, elterlichen Erziehungsstilen), und zum anderen einen Beitrag in Hinblick zu der modernen Diskussion über jugendliche Selbstwertbereiche in Verbindung mit der wahrgenommenen elterlichen Erziehung zu leisten.

Es nahmen insgesamt 450 SchülerInnen in einem Altersbereich von 13,5 (13 Jahre und 6 Monate) bis 18,25 (18 Jahre und 3 Monate) zwischen Februar und März 2009 an der Erhebung teil. Die den SchülerInnen im Rahmen der Untersuchung vorgelegte Fragebogenbatterie bestand aus folgenden drei Fragebogenteilen: Erfassung verschiedenster soziodemographischer Daten, Vorgabe der „Multidimensionalen Selbstwertskala“ (Schütz & Sellin, 2006) und dem „Zürcher Kurzfragebogen zum Erziehungsverhalten“ (Reitzle et al., 2001).

Die Untersuchungsergebnisse zeigten vor allem signifikante Unterschiede in jugendlichen Selbstwertbereichen in Abhängigkeit von elterlichen Erziehungsstilen. Des Weiteren stellten sich signifikante Geschlechtsunterschiede zugunsten der männlichen Jugendlichen in Bezug auf verschiedene Selbstwertbereiche sowie Geschlechts- und Altersgruppenunterschiede in der Wahrnehmung des elterlichen Erziehungsverhaltens heraus. Zusätzlich konnten auch signifikante Prädiktoren des jugendlichen Gesamtselbstwertes ermittelt werden, wobei sich dabei die mütterliche Wärme und Unterstützung als wesentlicher Einflussfaktor erwies.

19.2 Englische Version

The main focus of this study is a survey of different areas of self-esteem and perceived parental education styles (warmth/support, psychological pressure and rules/control) among adolescents. On the one hand the author tries to discuss established theories (e.g. search for comparable parental education styles), on the other hand a more modern approach of investigating juvenile areas of self-esteem linked to the influence of parental education is a major part of this study.

A total of 450 students, aged between 13,5 (thirteen years and six months) and 18,25 (eighteen years and three months), took part in a survey conducted between February and March of 2009. The questionnaire consisted of three distinctive parts: inquiry of socio-demographic data, a *multidimensional Self-Esteem Scale* (Schütz & Sellin, 2006) and the *Zurich Brief Questionnaire for the Assessment of Parental Behaviors* (Reitzle et al., 2001).

The results of the survey pointed out significant differences in juvenile areas of self-esteem as compared to parental education styles, consequently a conclusion that both areas are inevitably linked together can be made. Moreover, gender-based differences can be highlighted, with male interviewees generally showing higher levels of self-esteem, as well as gender-based and age-group differences in perceived parental education styles. And finally, the survey helped establish significant predictors for the assessment of juvenile self-esteem, of which maternal warmth and care must be foregrounded as crucial factor.

Literaturverzeichnis

- Ainsworth, M., Blehar, M. Waters, E., & Wall, S. (1978). *Patterns of attachment*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- AMS (2009). Berufslexikon [online]. URL: http://www.berufslexikon.at/bhs_bereiche [20.06.2009].
- Athenstaedt, U., Mikula, G. & Bredt, C. (2009). Gender role self-concept and leisure activities of adolescents. *Sex Roles*, 60 (5-6), 399-409.
- Baacke, D. (2003). *Die 13-18-jährigen. Einführung in die Probleme des Jugendalters* (8., überarbeitete Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Baldering, D. (1993). *Selbstkonzepte von Kindern im Grundschulalter: Ein Vergleich zwischen psychisch auffälligen Kindern und Kindern der Normalpopulation*. Frankfurt am Main: Lang.
- Baldwin, J. M. (1998). Mental development in the child and the race. In R. H. Wozniak (Ed.), *Classics in psychology, 1855-1914; 32. A collection of key works* (pp. 1-496). Bristol: Thoemmes Press.
- Baldwin, S. A. & Hoffmann, J. P. (2002). The dynamics of self-esteem: A growth-curve analysis. *Journal of Youth and Adolescence*, 31 (2), 101-113.
- Barber, B. K., Chadwick, B. A. & Oerter, R. (1992). Parental behaviors and adolescent self-esteem in the United states and Germany. *Journal of Marriage and the Family*, 54 (1), 128-141.
- Baumeister, R. F. (1993). Understanding the inner nature of low self-esteem uncertain, fragile, protective, and conflicted. In R. F. Baumeister (Ed.), *Self-esteem. The puzzle of low self-regard* (pp. 201-218). New York: Plenum Press.

- Baumeister, R. F. (1997). Identity, self-concept, and self-esteem. The self lost and found. In R. Hogan, J. Johnson & S. Briggs (Eds.), *Handbook of personality psychology* (pp. 681-710). San Diego: Academic Press.
- Baumeister, R. F. (1999). The nature and structure of the self: An overview. In R. F. Baumeister (Ed.), *The self in social psychology* (pp. 1-20). New York: Psychology Press.
- Baumgärtel, F. (1979). *Hamburger Erziehungsverhaltensliste für Mütter (HAMEL)*. Göttingen: Hogrefe.
- Baumrind, D. (1966). Effects of authoritative parental control on child behavior. *Child Development*, 37 (4), 887-907.
- Baumrind, D. (1967). Child care practices anteceding three patterns of preschool behavior. *Genetic Psychology Monographs*, 75 (1), 43-88.
- Baumrind, D. (1971a). Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology Monograph*, 4 (1), 1-103.
- Baumrind, D. (1971b). Note: Harmonious parents and their preschool children. *Developmental Psychology*, 4 (1), 99-102.
- Bean, R. A., Bush, K. R., McKenry, P. C., & Wilson, S. M. (2003). The impact of parental support, behavioral control, and psychological control on the academic achievement and self-esteem of African American and European American adolescents. *Journal of Adolescent Research*, 18 (5), 523–541.
- Belsky, J. (1984). The determinants of parenting: A process model. *Child Development*, 55 (1), 83-96.
- Berk, L. E. (2005). *Entwicklungspsychologie* (3. neubearbeitete Aufl.). München: Pearson Studium.

- Bier-Fleiter, C. (2001). Perspektiven der Familienbeziehung. In C. Bier-Fleiter (Hrsg.), *Familie und öffentliche Erziehung. Aufgaben, Abhängigkeiten und gegenseitige Ansprüche* (S. 17-33). Opladen: Leske + Budrich.
- Block, J. & Robins, W. (1993). A longitudinal study of consistency and change in self-esteem from early adolescence to early adulthood. *Child Development*, 64 (3), 909-923.
- Blos, P. (2001). *Adoleszenz. Eine psychoanalytische Interpretation* (7. Aufl.). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Bolognini, M., Plancherel, B., Bettschart, W. & Halfon, O. (1996). Self-esteem and mental health in early adolescence: Development and gender differences. *Journal of Adolescence*, 19 (3), 233–245.
- Bortz, J. & Döring, N. (2005). *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler* (3. überarbeitete Aufl.). Heidelberg: Springer.
- Bowlby, J. (1974). *Attachment. Volume one of attachment and loss*. London: Hogarth Press.
- Branden, N. (2005). *Die 6 Säulen des Selbstwertgefühls. Erfolgreich und zufrieden durch ein starkes Selbst*. München: Piper.
- Brezinka, W. (1978). *Metatheorie der Erziehung. Eine Einführung in die Grundlagen der Erziehungswissenschaft, der Philosophie der Erziehung und der Praktischen Pädagogik* (4. neubearbeitete Aufl.). München: Reinhardt.
- Brezinka, W. (1990). *Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft. Analyse, Kritik, Vorschläge* (5. verbesserte Aufl.). München: Reinhardt.

- Bromme, R., Rheinberg, F., Minsel, B., Winteler, A. & Weidenmann, B. (2006). Die Erziehenden und Lehrenden. In A. Krapp & B. Weidemann (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch* (5. vollständig überarbeitete Aufl.) (S. 271-355). Weinheim: Beltz.
- Brown, J. D. (1993). Self-esteem and self-evaluation: Feeling is believing. In J. Sulls (Ed.), *The self in social perspective. Psychological perspectives on the self* (Vol. 4) (pp. 27-58). Hillsdale: Erlbaum.
- Bulanda, R. E. & Majumdar, D. (2009). Perceived parent-child relations and adolescent self-esteem. *Journal of Child and Family Studies*, 18 (2), 203-212.
- Burr, W. R. & Christensen, C. (1992). Undesirable side effects of enhancing self-esteem. *Family Relations*, 41 (4), 460-464.
- Burmann, U. (2004). Effekte des Sporttreibens auf die Entwicklung des Selbstkonzeptes Jugendlicher. *Zeitschrift für Sportpsychologie*, 11 (2), 71-82.
- Bühl, A. (2008). *SPSS 16. Einführung in die moderne Datenanalyse* (11. überarbeitete und erweiterte Aufl.). München: Pearson Studium.
- Byrne, B. M. (1996). *Measuring self-concept across the life span*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Byrne, B. M. & Shavelson, R. J. (1996). On the structure of social self-concept for pre-, early, and late adolescents: A test of the Shavelson, Hubner, and Stanton (1976) model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70 (3), 599-613.
- Byrne, B. M. & Worth-Gavin, D. A. (1996). The Shavelson model revisited: Testing for the structure of academic self-concept across pre-, early, and late adolescents. *Journal of Educational Psychology*, 88 (2), 215-228.

- Campbell, J. D. & Lavalley, L. F. (1993). Who am I? The role of self-concept confusion in understanding the behavior of people with low self-esteem. In R. F. Baumeister (Ed.), *Self-esteem. The puzzle of low self-regard* (pp. 3-20). New York: Plenum Press.
- Clay, D., Vignoles, V. L., & Dittmar, H. (2005). Body image and self-esteem among adolescent girls: Testing the influence of sociocultural factors. *Journal of Research on Adolescence*, 15 (4), 451–477.
- Collani, G. von & Herzberg, P. Y. (2003). Eine revidierte Fassung der deutschsprachigen Skala zum Selbstwertgefühl von Rosenberg. *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie*, 24 (1), 3-7.
- Colley, C. H. (1964). *Human nature and the social order*. New York: Schocken.
- Cooper, M. L., Shaver, P. R. & Collins, N. L. (1998). Attachment styles, emotion regulation, and adjustment in adolescence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74 (5), 1380-1397.
- Coopersmith, S. (1967). *The antecedents of self-esteem*. San Francisco: Freeman.
- Crain, R. M. (1996). The influence of age, race, and gender on child and adolescent multidimensional self-concept. In B. A. Bracken (Ed.), *Handbook of self-concept* (pp. 395-420). New York: Wiley.
- Deusinger, I. (1998). *Die Frankfurter Selbstkonzeptskalen*. Göttingen: Hogrefe.
- Domke, H. (1991). Erziehungsmethoden. Aspekte und Formen des Methodischen in der Erziehung (6. neubearbeitete Aufl.). In E. Weber (Hrsg.), *Pädagogik. Eine Einführung. Band 2*. (S. 1-158). Donauwörth: Auer.
- Doyle, A. B. & Markiewicz, D. (2005). Parenting, marital conflict and adjustment from early- to mid-adolescence: Mediated by adolescent attachment style? *Journal of Youth and Adolescence*, 34 (2), 97–110.

- Epstein, S. (1979). Entwurf einer integrativen Persönlichkeitstheorie. In S.-H. Filipp (Hrsg.), *Selbstkonzept-Forschung: Probleme, Befunde, Perspektiven* (S. 15-45). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Erdinger, B. (2010). *Das Selbstkonzept und Freizeitverhalten von jugendlichen Einzel- und Geschwisterkindern*. Unveröff. Dipl. Arbeit, Universität, Wien.
- Eskilson, A. & Wiley, M. G. (1987). Parents, peers, perceived pressure, and adolescent self-concept: Is a daughter a daughter all of her life? *Sociological Quarterly*, 28 (1), 135-145.
- Eyferth, K. (1966). Methoden zur Erfassung von Erziehungsstilen. In T. Herrmann (Hrsg.), *Psychologie der Erziehungsstile. Braunschweiger Symposion über Erziehungsstile* (S. 17-31). Göttingen: Hogrefe.
- Feiring, C. & Taska, L. S. (1996). Family self-concept. Ideas on its meaning. In B. A. Bracken (Ed.), *Handbook of self-concept. Developmental, social, and clinical consideration* (pp. 317-373). New York: Wiley.
- Felson, R. B. & Zielinski, M. A. (1989). Children's self-esteem and parental support. *Journal of Marriage and the Family*, 51 (3), 727-735.
- Fend, H. (1992). *Vom Kind zum Jugendlichen. Entwicklungspsychologie der Adoleszenz in der Moderne. Band 1*. Bern: Huber.
- Fend, H. (1994). *Die Entdeckung des Selbst und die Verarbeitung der Pubertät. Entwicklungspsychologie der Adoleszenz in der Moderne. Band 3*. Bern: Huber.
- Fend, H. (1997). *Der Umgang mit Schule in der Adoleszenz. Entwicklungspsychologie der Adoleszenz in der Moderne. Band 4*. Bern: Huber.
- Fend, H. (1998). *Eltern und Freunde. Soziale Entwicklung im Jugendalter. Entwicklungspsychologie der Adoleszenz in der Moderne. Band 5*. Bern: Huber.

- Fend, H. (2003). *Entwicklungspsychologie des Jugendalters* (3. durchgesehene Aufl.). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fend, H., Helmke, A. & Richter, P. (1984). *Inventar zu Selbstkonzept und Selbstvertrauen*. Konstanz: Universität, Sozialwissenschaftliche Fakultät, Projekt „Entwicklung im Jugendalter“.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS (and sex and drugs and rock'n'roll). Third Edition*. Los Angeles: Sage.
- Filipp, S.-H. (1979). Entwurf eines heuristischen Bezugsrahmens für Selbstkonzept-Forschung: Menschliche Informationsverarbeitung und naive Handlungstheorie. In S.-H. Philipp (Hrsg.), *Selbstkonzept-Forschung: Probleme, Befunde, Perspektiven* (S. 129-152). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Filipp, S.-H. (2006). Kommentar zum Themenschwerpunkt: Entwicklung von Fähigkeitsselbstkonzepten. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 20 (1-2), 65–72.
- Filipp, S.-H. & Ferring, D. (2002). Die Transformation des Selbst in der Auseinandersetzung mit kritischen Lebensereignissen. In G. Jüttemann & H. Thomae (Hrsg.), *Persönlichkeit und Entwicklung* (S. 191-228). Weinheim: Beltz.
- Filipp, S.-H. & Frey, D. (1988). Das Selbst. In K. Immelmann, K. R. Scherer, C. Vogel & P. Schmooch (Hrsg.), *Psychobiologie* (S. 415-454). Weinheim: Fischer.
- Fitzgerald, M., Joseph, A. P., Hyes, M., & O'Regan, M. (1995). Leisure activities of adolescent schoolchildren. *Journal of Adolescence*, 18 (3), 349–358.
- Flammer, A. & Alsaker, F. D. (2002). *Entwicklungspsychologie der Adoleszenz. Die Erschließung innerer und äußerer Welten im Jugendalter*. Bern: Huber.
- Fleming, J. S. & Courtney, B. E. (1984). The dimensionality of self-esteem: II. Hierarchical facet model for revised measurement scales. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46 (2), 404-421.

- Frey, D. & Benning, E. (1983). Das Selbstwertgefühl. In H. Mandl & G. L. Huber (Hrsg.), *Emotion und Kognition* (S. 148-182). München: Urban & Schwarzenberg.
- Frey, D., Jonas, E., Frank, E. & Werner, G. (2000). Das Wissen über sich selbst und andere im eigenen Handeln nutzen. Zur Anwendung der Selbstkonzeptforschung. In W. Greve (Hrsg.), *Psychologie des Selbst* (S. 339-359). Weinheim: Beltz.
- Fuhrer, U. (2005). *Lehrbuch Erziehungspsychologie*. Bern: Huber.
- Fuhrer, U., Kaiser, F. G. & Hangartner, U. (1995). Wie Kinder und Jugendliche ihr Selbstkonzept kultivieren: Die Bedeutung von Dingen, Orten und Personen. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 42 (1), 57-64.
- Fuhrer, U., Marx, A., Holländer, A. & Möbes, J. (2000). Selbstbildentwicklung in Kindheit und Jugend. In W. Greve (Hrsg.), *Psychologie des Selbst* (S. 39-57). Weinheim: Beltz.
- Gecas, V. (1971). Parental behavior and dimensions of adolescent self-evaluation. *Sociometry*, 34 (4), 466-482.
- Gecas, V. (1972). Parental behavior and contextual variations in adolescent self-esteem. *Sociometry*, 35 (2), 332-345.
- Gecas, V. (1982). The self-concept. *Annual Review of Sociology*, 8, 1-33.
- Gecas, V. & Schwalbe, M. L. (1986). Parental behavior and adolescent self-esteem. *Journal of Marriage and the Family*, 48 (1), 37-46.
- Gerris, J. R., Dubas, J. S., Janssens, J. M. & Vermulst, A. (2000). Dynamische Beziehungen zwischen der Persönlichkeit von Eltern und Jugendlichen und ihren Familiensubsystemen. In K. A. Schneewind (Hrsg.), *Familienpsychologie im Aufwind. Brückenschläge zwischen Forschung und Praxis* (S. 151-173). Göttingen: Hogrefe.
- Göppel, R. (1998). *Eltern, Kinder und Konflikte*. Stuttgart: Kohlhammer.

- Göppel, R. (2005). *Das Jugendalter. Entwicklungsaufgaben – Entwicklungskrisen – Bewältigungsformen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Gray, M. R. & Steinberg, L. (1999). Unpacking authoritative parenting: Reassessing a multidimensional construct. *Journal of Marriage and the Family*, 61 (3), 574-587.
- Greve, W. (2000). Die Psychologie des Selbst – Konturen eines Forschungsthemas. In W. Greve (Hrsg.), *Psychologie des Selbst* (S. 15-36). Weinheim: Beltz.
- Grotevant, H. D. (1989). Child development within the family context. In W. Damon (Ed.), *Child development today and tomorrow* (pp. 34-51). San Francisco: Jossey-Bass.
- Habermas, T. (2008). Identitätsentwicklung im Jugendalter. In R. K. Silbereisen & M. Hasselhorn (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie des Jugendalters* (S. 363-388). Göttingen: Hogrefe.
- Harter, S. (1993). Causes and consequences of low self-esteem in children and adolescents. In R. F. Baumeister (Ed.), *Self-esteem. The puzzle of low self-regard* (pp. 87-116). New York: Plenum Press.
- Harter, S. (1995). Processes underlying adolescent self-concept formation. In R. Montemayor (Ed.), *From childhood to adolescence. A transitional period?* (pp. 205-239). London: Sage.
- Harter, S. (1996). Historical roots of contemporary issues involving self-concept. In B. A. Bracken (Ed.), *Handbook of self-concept* (pp. 1-37). Canada: Wiley.
- Harter, S. (1998). The development of self-representation. In W. Damon (Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 3. Social, emotional and personality development* (pp. 553-617). New York: Wiley.
- Harter, S. (1999). *The construction of the self. A developmental perspective*. New York: Guilford Press.

- Harter, S., & Monsour, A. (1992). Developmental analysis of conflict caused by opposing attributes in the adolescent self-portrait. *Developmental Psychology*, 28 (2), 251–260.
- Hattie, J. & Marsh, H. W. (1996). Future directions in self-concept research. In B. A. Bracken (Ed.), *Handbook of self-concept* (pp. 421-462). New York: Wiley.
- Hayman, J. L. (1975). *Praktische Erziehungsforschung – Eine Einführung. Eine Einführung in Begriffssprache und grundlegende Verfahren*. Neuwied: Luchterhand.
- Heaven, P. & Ciarrochi, J. (2008). Parental styles, gender and the development of hope and self-esteem. *European Journal of Personality*, 22 (8), 707–724.
- Henry, C. S., Robinson, L. C., Neal, R. A. & Huey, E. L. (2006). Adolescent perceptions of overall family system functioning and parental behaviors. *Journal of Child and Family Studies*, 15 (3), 319–329.
- Hochwarter, M. (2000). Pubertät als Herausforderung für die Familie. In H. Werneck & S. Werneck-Rohrer (Hrsg.), *Psychologie der Familie. Theorien, Konzepte, Anwendungen* (S. 87-94). Wien: WUV.
- Hofer, M. (2002). Familienbeziehungen in der Entwicklung. In M. Hofer, E. Wild & P. Noack (Hrsg.), *Lehrbuch Familienbeziehungen. Eltern und Kinder in der Entwicklung* (2. neubearbeitete Aufl., S. 4-27). Göttingen: Hogrefe.
- Huntsinger, E. T. & Luecken, L. J. (2004). Attachment relationships and health behavior: The mediational role of self-esteem. *Psychology and Health*, 19 (4), 515-526.
- Hurrelmann, K. (2002). *Einführung in die Sozialisationstheorie* (8. neubearbeitete Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Hurrelmann, K. (2006). Sozialisation. In D. H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (S. 729-740). Weinheim: Beltz.

- Hurrelmann, K., Albert, M., Quenzel, G. & Langness, A. (2006). Eine pragmatische Generation unter Druck – Einführung in die Shell Jugendstudie 2006. In K. Hurrelmann & M. Albert (Hrsg.), *15. Shell Jugendstudie. Jugend 2006. Eine pragmatische Generation unter Druck* (S. 31-48). Frankfurt am Main: Fischer.
- Jacobs, J. E., Bleeker, M. M. & Constantino, M. J. (2003). The self-system during childhood and adolescence: Development, influences, and implications. *Journal of Psychotherapy Integration*, 13 (1), 33-65.
- Jaffe, M. L. (1998). *Adolescence*. New York: Wiley.
- James, W. (1890). *The principles of psychology* (Vol. 1). New York: Holt & Co.
- James, W. (1999). The self. In R. F. Baumeister (Ed.), *The self in social psychology* (pp. 69-77). Philadelphia: Psychology Press.
- Karavasilis, L., Doyle, A. B. & Markiewicz, D. (2003). Associations between parenting style and attachment to mother in middle childhood and adolescence. *International Journal of Behavioral Development*, 27 (2), 153-164.
- Kasten, H. (1995). *Einzelkinder. Aufwachsen ohne Geschwister*. Berlin: Springer.
- Kasten, H. (1999). *Pubertät und Adoleszenz. Wie Kinder heute erwachsen werden*. München: Reinhardt.
- Kauffman, D., Gesten, E., Santa, R., Lucia, M., Salcedo, O., Rendina-Gobioff, G. & Gadd, R. (2000). The relationship between parenting style and children's adjustment: The parent's perspective. *Journal of Child and Family Studies*, 9 (2), 231-245.
- Keith, L. K. & Bracken, B. (1996). Self-concept instrumentation: A historical and evaluative review. In B. A. Bracken (Ed.), *Handbook of self-concept. Developmental, social, and clinical consideration* (pp. 91-170). New York: Wiley.
- King, V. (2002). *Die Entstehung des Neuen in der Adoleszenz. Individuation, Generativität und Geschlecht in modernisierten Gesellschaften*. Opladen: Leske + Budrich.

- Kling, K. C., Hyde, J. S., Showers, C. J. & Buswell, B. N. (1999). Gender differences in self-esteem: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 125 (4), 470-500.
- Köller, O., Trautwein, U., Lüdtke, O. & Baumert, J. (2006). Themenschwerpunktbeitrag: Zum Zusammenspiel von schulischer Leistung, Selbstkonzept und Interesse in der gymnasialen Oberstufe. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 20 (1-2), 27–39.
- Krampen, K. & Greve, W. (2008). Persönlichkeits- u. Selbstkonzeptentwicklung über die Lebensspanne. In R. Oerter & L. Montada (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (S. 652-686). Weinheim: Beltz.
- Kreppner, K. (1996). Kommunikationsverhalten zwischen Eltern und ihren jugendlichen Kindern und der Zusammenhang mit Indikatoren des Selbstwertgefühls. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 45, 130-147.
- Kreppner, K. (2000). Entwicklung von Eltern-Kind Beziehungen: Normative Aspekte im Rahmen der Familienentwicklung. In K. A. Schneewind (Hrsg.), *Familienpsychologie im Aufwind. Brückenschläge zwischen Forschung und Praxis* (S. 174-195). Göttingen: Hogrefe.
- Krohne, H. W. & Hock, M. (2006). Erziehungsstil. In D. H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (S. 147-154). Weinheim: Beltz.
- Krohne, H. W. & Pulsack, A. (1995). *Das Erziehungsstil-Inventar (ESI)* (2. verbesserte Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Kron, F. W. (2009). *Grundwissen Pädagogik* (7. überarbeitete und erweiterte Aufl.). München: Reinhardt.
- Kruse, J. (2001). Erziehungsstil und kindliche Entwicklung: Wechselwirkungsprozesse im Längsschnitt. In S. Walper & R. Pekrun (Hrsg.), *Familie und Entwicklung. Aktuelle Perspektiven der Familienpsychologie* (S. 63-83). Göttingen: Hogrefe.

- Laskowski, A. (2000). *Was den Menschen antreibt. Entstehung und Beeinflussung des Selbstkonzeptes*. Frankfurt: Campus.
- Leary, M. R., Tambor, E. S., Terdal, S. K. & Downs, D. L. (1999). Self-esteem as an interpersonal monitor: The sociometer hypothesis. In R. F. Baumeister (Ed.), *The self in social psychology* (pp. 87-104). New York: Psychology Press.
- Lee, S. M., Daniels, M. H. & Kissinger, D. B. (2006). Parental influences on adolescent adjustment: Parenting styles versus parenting practices. *The Family Journal*, 14 (3), 253-259.
- Levita, D. J. de. (2002). *Der Begriff der Identität*. Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Lewin, K. (1982). Psychologie der Entwicklung und Erziehung. In C.-F. Graumann (Hrsg.), *Kurt-Lewin-Werkausgabe. Band 6* (S. 1-520). Bern: Huber.
- Lewin, K., Lippitt, R. & White, R. K. (1946). Patterns of aggressive behavior in experimentally created social climates. In P. L. Harriman (Ed.), *Twentieth century psychology: Recent developments in psychology* (pp. 200-230). New York: Philosophical Library.
- Liebenwein, S. (2008). *Erziehung und soziale Milieus. Elterliche Erziehungsstile in milieuspezifischer Differenzierung*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Lohaus, A., Vierhaus, M. & Ball, J. (2009). Parenting styles and health-related behavior in childhood and early adolescence. Results of a longitudinal study. *Journal of Early Adolescence*, 29 (4), 449-475.
- Maag-Merki, K. (2006). Die Entwicklung des Selbstwertes im Gymnasium. In H. C. Steinhausen (Hrsg.), *Schule und psychische Störungen* (S. 86-101). Stuttgart: Kohlhammer.

- Maccoby, E. E. & Martin, J. A. (1983). Socialization in the context of the family. Parent-child interaction. In P. H. Mussen (Ed.), *Handbook of child psychology* (Vol. 4) (pp. 1-101). New York: Wiley.
- Markus, H. & Wurf, E. (1987). The dynamic self-concept: A social psychological perspective. *Annual review of psychology*, 38, 299-337.
- Marsh, H. W. (1987). The big-fish-little-pond-effect on academic self-concept. *Journal of Educational Psychology*, 79 (3), 280-295.
- Marsh, H. W. (1989). Age and sex effects in multiple dimensions of self-concept: Preadolescence to early adulthood. *Journal of Educational Psychology*, 8 (3), 417-430.
- Marsh, H. W. (1993). The multidimensional structure of academic self-concept: Invariance over gender and age. *American Educational Research Journal*, 30 (4), 841-860.
- Marsh, H. W. (2005). Big-Fish-Little-Pond-Effect on academic self-concept. *Zeitschrift für pädagogische Psychologie*, 19 (3), 119-127.
- Marsh, H. W. & Hattie, J. (1996). Theoretical perspectives on the structure of self-concept. In B. A. Bracken (Ed.), *Handbook of self-concept* (pp. 38-91). New York: Wiley.
- Marsh, H. W. & Hau, K. -T. (2003). Big-fish-little-pond effect on academic self-concept: A cross-cultural (26-country) test of the negative effects of academically selective schools. *American Psychologist*, 58 (5), 364-376.
- Marsh, H. W., Köller, O. & Baumert, J. (2001). Reunification of east and west german school systems: Longitudinal multilevel modeling study of the big-fish-little-pond effect on academic self-concept. *American Educational Research Journal*, 38 (2), 321-350.
- Marsh, H. W. & O'Neill, R. (1984). Self-Description Questionnaire III: The construct validity of multidimensional self-concept ratings by late adolescents. *Journal of Educational Measurement*, 21 (2), 153-174.

- Marsh, H. W., Parada, R. H. & Ayotte, V. (2004). A multidimensional perspective of relations between self-concept (self description questionnaire II) and adolescent mental health (youth self-report). *Psychological Assessment*, 16 (1), 27–41.
- Marsh, H. W. & Parker, J. W. (1984). Determinants of student self-concept: Is it better to be a relatively large fish in a small pond even if you don't learn to swim as well? *Journal of Personality and Social Psychology*, 47 (1), 213-231.
- Marsh, H. W. & Yeung, A. S. (1998). Top-Down, bottom-Up, and horizontal models: The direction of causality in multidimensional, hierarchical self-concept models. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75 (2), 509-527.
- Marx, A. (2001). *Devianz und Selbstentwicklung im Jugendalter*. Münster: Waxmann
- Mayhew, K. P. & Lempers, J. D. (1998). The relation among financial strain, parenting, parent self-esteem, and adolescent self-esteem. *The Journal of Early Adolescence*, 18 (2), 145-172.
- Mead, G. H. (1934). *Mind, self and society. From the standpoint of a social behaviorist*. Chicago: University of Chicago Press.
- Menck, P. (1998). *Was ist Erziehung? Eine Einführung in die Erziehungswissenschaft*. Donauwörth: Auer.
- Milevsky, A., Schlechter, M., Netter, S. & Keehn, D. (2007). Maternal and paternal parenting styles in adolescents: Associations with self-esteem, depression and life-satisfaction. *Journal of Child and Family Studies*, 16 (1), 39-47.
- Montada, L. (2008). Fragen, Konzepte, Perspektiven. In R. Oerter & L. Montada (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (S. 3-48). Weinheim: Beltz.
- Moschner, B. & Dickhäuser, O. (2006). Selbstkonzept. In D. H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (S. 685-692). Weinheim: Beltz.

- Mummendey, H. D. (1995). *Psychologie der Selbstdarstellung* (2. neubearbeitete Aufl.). Göttingen: Hogrefe.
- Mummendey, H. D. (2006). *Psychologie des Selbst. Theorien, Methoden und Ergebnisse der Selbstkonzeptforschung*. Göttingen: Hogrefe.
- Mummendey, H. D. & Grau, I. (2008). *Die Fragebogen-Methode* (5. überarbeitete und erweiterte Aufl.). Göttingen: Hogrefe.
- Noack, P. (2008). Freizeitorte und Freizeitaktivitäten. In N. Bierbaumer, D. Frey, J. Kuhl, W. Schneider & R. Schwarzer (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie. Band 5. Entwicklungspsychologie des Jugendalters* (S. 291-330). Göttingen: Hogrefe.
- Oerter, R. & Dreher, E. (2008). Jugendalter. In R. Oerter & L. Montada (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (S. 271-332). Weinheim: Beltz.
- Opaschowski, H. W. (2008). *Einführung in die Freizeitwissenschaft* (5. Aufl.). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Openshaw, D. K., Thomas, D. L. & Rollins, B. C. (1984). Parental influences of adolescent self-esteem. *Journal of Early Adolescence*, 4 (3), 259-274.
- Pint, B. (2000). Geschwisterforschung. In H. Werneck & S. Werneck-Rohrer (Hrsg.), *Psychologie der Familie. Theorien, Konzepte, Anwendungen* (S. 95-102). Wien: WUV.
- Pinquart, M. & Silbereisen, R. K. (2000). Das Selbst im Jugendalter. In W. Greve (Hrsg.), *Psychologie des Selbst* (S. 75-95). Weinheim: Beltz.
- Pinquart, M. & Silbereisen, R. K. (2002). Einflüsse auf die Persönlichkeitsentwicklung im Jugendalter. In G. Jüttemann & H. Thomae (Hrsg.), *Persönlichkeit und Entwicklung* (S. 99-121). Weinheim: Beltz.

- Pinquart, M., Silbereisen, R. K. & Wiesner, M. (2005). The developing self in adolescence: Producing and reducing discrepancies between developmental goals and present states. In W. Greve, K. Rothermund & D. Wentura (Eds.), *The adaptive self* (pp. 155-169). Göttingen: Hogrefe.
- Pucher, M. (2008). *Identitätsentwicklung in der Adoleszenz*. Unveröff. Dipl. Arbeit, Universität, Wien.
- Rasch, D. & Guiard, V. (2004). The robustness of parametric statistical methods. *Psychology Science*, 46 (2), 175-208.
- Rasch, D. & Kubinger, K. D. (2006). *Statistik für das Psychologiestudium. Mit Softwareunterstützung zur Planung und Auswertung von Untersuchungen sowie zu sequentiellen Verfahren*. München: Elsevier.
- Reitzle, M., Winkler Metzke, C. & Steinhausen, H.-C. (2001). *Eltern und Kinder: Der Zürcher Kurzfragebogen zum Erziehungsverhalten. Diagnostica*, 47 (4), 196-207.
- Resch, F. & Westhoff, K. (2008). Adoleszenz und Postmoderne. In F. Resch & M. Schulte-Markwort (Hrsg.), *Kursbuch für integrative Kinder- und Jugendpsychotherapie. Schwerpunkt: Adoleszenz* (S. 67-76). Weinheim: Beltz.
- Richter-Appelt, H., Schimmelman, B. G. & Tiefensee, J. (2004). Fragebogen zu Erziehungseinstellungen und Erziehungspraktiken (FEPS). Eine erweiterte Version des Parental Bonding Instruments (PBI). *Psychotherapie, Psychosomatik, Medizinische Psychologie*, 54 (1), 23-33.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Rosenberg, M. (1979). *Conceiving the self*. New York: Basic Books.

- Rosenberg, M. (1986). Self-concept from middle childhood through adolescence. In J. Suls & A. G. Greenwald (Eds.), *Psychological perspectives on the self* (Vol. 3) (pp. 107-136). Hillsdale: Erlbaum.
- Rosenberg, M., Schooler, C., Schoenbach, C. & Rosenberg, F. (1995). Global self-esteem and specific self-esteem: Different concepts, different outcomes. *American Sociological Review*, 60 (1), 141-156.
- Satir, V. (2000). *Selbstwert und Kommunikation. Familientherapie für Berater und zur Selbsthilfe* (14. Aufl.). Stuttgart: Pfeiffer.
- Schachinger, H. E. (2005). *Das Selbst, die Selbsterkenntnis und das Gefühl für den eigenen Wert* (2. überarbeitete und erweiterte Aufl.). Bern: Huber.
- Schmidt, J. A. & Padilla, B. (2003). Self-esteem and family challenge: An investigation of their effects on achievement. *Journal of Youth and Adolescence*, 32 (1), 37-46.
- Schneewind, K. A. (1975). Auswirkungen von Erziehungsstilen. Überblick über den Stand der Forschung. In H. Lukesch (Hrsg.), *Auswirkungen elterlicher Erziehungsstile* (S. 14-27). Göttingen: Hogrefe.
- Schneewind, K. A. (1980). Elterliche Erziehungsstile: einige Anmerkungen zum Forschungsgegenstand. In K. A. Schneewind & T. Herrmann (Hrsg.), *Erziehungsstilforschung. Theorien, Methoden und Anwendung der Psychologie elterlichen Erziehungsverhaltens* (S. 19-30). Bern: Huber.
- Schneewind, K. A. (2008). Sozialisation und Erziehung im Kontext der Familie. In R. Oerter & L. Montada (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (S. 117-145). Weinheim: Beltz.
- Schumacher, J., Eisemann, M. & Brähler, E. (2000). *Fragebogen zum erinnerten elterlichen Erziehungsverhalten (FEE)*. Bern: Huber.
- Schütz, A. (2000). Das Selbstwertgefühl als soziales Konstrukt: Befunde und Wege der Erfassung. In W. Greve (Hrsg.), *Psychologie des Selbst* (S. 189-207). Weinheim: Beltz.

- Schütz, A. (2005). *Je selbstsicherer, desto besser? Licht und Schatten positiver Selbstbewertung*. Weinheim: Beltz.
- Schütz, A. & Sellin, I. (2006). *Die multidimensionale Selbstwertkala (MSWS)*. Göttingen: Hogrefe.
- Schwanzer, A., Trautwein, U., Lüdtke, O. & Sydow, H. (2005). Entwicklung eines Instruments zur Erfassung des Selbstkonzepts junger Erwachsener. *Diagnostica*, 51 (4), 183-194.
- Seff, M. A., Gecas, V. & Frey, J. H. (1993). *Journal of Psychology*, 127 (2), 221-232.
- Seitz, W. (1980). Auswirkungen des Erziehungsstils auf Persönlichkeitsmerkmale des Erzogenen. In K. A. Schneewind & T. Herrmann (Hrsg.), *Erziehungsstilforschung. Theorien, Methoden und Anwendung der Psychologie elterlichen Erziehungsverhaltens* (S. 189-222). Bern: Huber.
- Shapka, J. D. & Keating, D. P. (2005). Structure and change in self-concept during adolescence. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 37 (2), 83-96.
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J. & Stanton, G. C. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46 (3), 407-441.
- Shucksmith, J., Hendry, L. B. & Glendinning, A. (1995). Models of parenting: implications for adolescent well-being within different types of family contexts. *Journal of Adolescence*, 18 (3), 253-270.
- Speck, O. (1997). *Chaos und Autonomie in der Erziehung. Erziehungsschwierigkeiten unter moralischem Aspekt* (2. überarbeitete Aufl.). München: Reinhardt.
- Stapf, K. H. (1980). Methoden und Verfahrenstechniken im Bereich der Erziehungsstilforschung. In K. Schneewind & T. Hermann (Hrsg.), *Erziehungsstilforschung. Theorien, Methoden und Anwendung der Psychologie elterlichen Erziehungsverhaltens* (S. 89-120). Bern: Huber.

- Staudinger, U. & Greve, W. (1997). Das Selbst im Lebenslauf: Brückenschläge und Perspektivenwechsel zwischen entwicklungs- und sozialpsychologischen Zugängen. *Zeitschrift für Sozialpsychologie*, 28 (1-2), 3-18.
- Steinberg, L. (2008). *Adolescence* (Vol. 8). Boston: McGraw-Hill.
- Storch, M. (1994). *Das Eltern-Kind-Verhältnis im Jugendalter. Eine empirische Längsschnittstudie*. Weinheim: Juventa.
- Streeck-Fischer, A. (2008). Psychische Gesundheit in der Adoleszenz. In F. Resch & M. Schulte-Markwort (Hrsg.), *Kursbuch für integrative Kinder- und Jugendpsychotherapie. Schwerpunkt: Adoleszenz* (S. 77-87). Weinheim: Beltz.
- Tausch, R. & Tausch, A. (1998). *Erziehungspsychologie. Begegnung von Person zu Person* (11. korrigierte Aufl.). Göttingen: Hogrefe.
- Tenorth, H. -E. (2008). *Geschichte der Erziehung. Einführung in die Grundzüge ihrer neuzeitlichen Entwicklung* (4. erweiterte Aufl.). Weinheim: Juventa.
- Trautwein, U. (2003). *Schule und Selbstwert. Entwicklungsverlauf, Bedeutung von Kontextfaktoren und Effekte auf die Verhaltensebene*. Münster: Waxmann.
- Wade, T. J. & Cooper, M. (1999). Sex differences in the links between attractiveness, self-esteem and the body. *Personality and Individual Differences*, 27 (10), 1047-1056.
- Waibel, E. M. (1994). *Erziehung zum Selbstwert. Persönlichkeitsförderung als zentrales pädagogisches Anliegen*. Donauwörth: Auer.
- Walper, S. (2008). Eltern-Kind-Beziehungen im Jugendalter. In R. K. Silbereisen & M. Hasselhorn (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie des Jugendalters* (S. 135-188). Göttingen: Hogrefe.
- Warash, B. G. & Markstrom, C. A. (2001). Parental perceptions of parenting styles in relation to academic self-esteem in preschoolers. *Education*, 121 (3), 485-493.

- Wearden, A., Peters, I., Berry, K., Barrowclough, C. & Liversidge, T. (2008). Adult attachment, parenting experiences, and core beliefs about self and others. *Personality and Individual Differences*, 44 (5), 1246–1257.
- Weinert, F. E. (1966). Erziehungsstile in ihrer Abhängigkeit von der individuellen Eigenart des Erziehers. In T. Herrmann (Hrsg.), *Psychologie der Erziehungsstile. Braunschweiger Symposion über Erziehungsstile* (S. 95-130). Göttingen: Hogrefe.
- Weinert, F. E. (2006). Entwicklung, Lernen, Erziehung. In D. H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (S. 120-131). Weinheim: Beltz.
- Werneck, H., Rabl, M. & Schmidt-Denter, U. (2008). *Geschlechtsspezifische Unterschiede bei der Identitätsentwicklung von Jugendlichen in Österreich*. Poster, präsentiert auf der 8. Tagung der Österreichischen Gesellschaft für Psychologie, Linz.
- Wilgenbusch, T. & Merrell, K. W. (1999). Gender differences in self-concept among children and adolescents: A meta-analysis of multidimensional studies. *School Psychology Quarterly*, 14 (2), 101-120.
- Wilkinson, R. B. (2004). The role of parental and peer attachment in the psychological health and self-esteem of adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 33 (6), 479–493.
- Zimmerman, M. A., Copeland, L. A., Shope, J. T. & Dielman, T. E. (1997). A longitudinal study of self-esteem: Implications for adolescent development. *Journal of Youth Adolescence*, 26 (2), 117–141.

Abbildungsverzeichnis

<i>Abbildung 1: Hierarchisches Selbstkonzeptmodell</i>	31
<i>Abbildung 2: Einflussfaktoren auf den Selbstwert</i>	47
<i>Abbildung 3: Die Rollen elterlicher und freundschaftlicher Bindung für das adoleszente Selbstwertgefühl</i>	53
<i>Abbildung 4: Veränderungen im durchschnittlichen Selbstwert bei männlichen und weiblichen Jugendlichen</i>	59
<i>Abbildung 5: Sozialisation als Prozess der Auseinandersetzung mit der inneren und äußeren Realität</i>	66
<i>Abbildung 6: Determinanten elterlicher Erziehung</i>	84
<i>Abbildung 7: Hierarchischer Aufbau der MSWS</i>	105
<i>Abbildung 8: Grafische Darstellung der klassierten Altersgruppen</i>	117
<i>Abbildung 9: Klassenverteilung der jugendlichen SchülerInnen</i>	118
<i>Abbildung 10: Jugendliche Angaben zur Anzahl „bester Freunde“</i>	125
<i>Abbildung 11: Erziehungsstiltypen der Eltern</i>	127
<i>Abbildung 12: Erziehungstypen der Mütter</i>	131
<i>Abbildung 13: Erziehungstypen der Väter</i>	133
<i>Abbildung 14: Jugendlicher Gesamtselbstwert in Bezug auf elterliche Erziehungsstilunterschiede</i>	145
<i>Abbildung 15: Jugendlicher Gesamtselbstwert in Bezug auf mütterliche Erziehungsstilunterschiede</i>	148
<i>Abbildung 16: Jugendlicher Gesamtselbstwert in Bezug auf väterliche Erziehungsstilunterschiede</i>	151
<i>Abbildung 17: Ausprägung elterlicher Erziehungsskalen nach Erziehungsstiltypen</i>	202
<i>Abbildung 18: Ausprägung der mütterlichen Erziehungsskalen nach Erziehungsstiltypen</i>	203
<i>Abbildung 19: Ausprägung der väterlichen Erziehungsskalen nach Erziehungsstiltypen</i>	203

Tabellenverzeichnis

<i>Tabelle 1: Vier Erziehungsstildimensionen</i>	74
<i>Tabelle 2: Zweidimensionale Klassifikation elterlicher Erziehungsmuster</i>	79
<i>Tabelle 3: Abstufungen der Korrelationskoeffizienten</i>	115
<i>Tabelle 4: Jugendliche Erziehungseinschätzung</i>	120
<i>Tabelle 5: Jugendliche Einschätzung der Beziehung bzw. Kommunikation zu den Eltern</i>	120
<i>Tabelle 6: Mittelwertsunterschiede der Erziehungsstiltypen in den sechs elterlichen Erziehungsskalen</i>	129
<i>Tabelle 7: Mittelwertsunterschiede der Erziehungsstiltypen in den drei mütterlichen Erziehungsskalen</i>	132
<i>Tabelle 8: Mittelwertsunterschiede der Erziehungsstiltypen in den drei väterlichen Erziehungsskalen</i>	134
<i>Tabelle 9: Geschlechtsunterschiede in Bezug auf die Einschätzung mütterlicher Erziehungsskalen</i>	136
<i>Tabelle 10: Geschlechtsunterschiede in Bezug auf die Einschätzung väterlicher Erziehungsskalen</i>	136
<i>Tabelle 11: Altersgruppenunterschiede in Bezug auf die Einschätzung mütterlicher Erziehungsskalen</i>	138
<i>Tabelle 12: Altersgruppenunterschiede in Bezug auf die Einschätzung väterlicher Erziehungsskalen</i>	139
<i>Tabelle 13: Geschlechtsunterschiede in der Selbstwertschätzung</i>	141
<i>Tabelle 14: Mütterliche Milieuunterschiede in Bezug auf den jugendlichen Gesamtselbstwert</i>	142
<i>Tabelle 15: Väterliche Milieuunterschiede in Bezug auf den jugendlichen Gesamtselbstwert</i>	142
<i>Tabelle 16: Elterliche Erziehungsstilunterschiede in Bezug auf den jugendlichen Selbstwert</i>	143
<i>Tabelle 17: Mütterliche Erziehungsstilunterschiede in Bezug auf den jugendlichen Selbstwert</i>	146

<i>Tabelle 18: Väterliche Erziehungsstilunterschiede in Bezug auf den jugendlichen Selbstwert</i>	149
<i>Tabelle 19: Schrittweise multiple lineare Regression – Einflüsse auf den Gesamtselbstwert</i>	153
<i>Tabelle 20: Schrittweise multiple lineare Regressionsanalyse (GSW – Modell)</i>	153
<i>Tabelle 21: Schrittweise multiple lineare Regression – Einflüsse auf den weiblichen Gesamtselbstwert</i>	154
<i>Tabelle 22: Schrittweise multiple lineare Regressionsanalyse (weibliches GSW – Modell)</i>	154
<i>Tabelle 23: Schrittweise multiple lineare Regression – Einflüsse auf den männlichen Gesamtselbstwert</i>	155
<i>Tabelle 24: Schrittweise multiple lineare Regressionsanalyse (männliches GSW – Modell)</i>	156
<i>Tabelle 25: Zusammenhänge zwischen elterlichen Erziehungsskalen und dem jugendlichen Selbstwert</i>	157
<i>Tabelle 26: Zusammenhänge mit dem leistungsbezogenen Selbstwert</i>	159
<i>Tabelle 27: Schrittweise multiple lineare Regression – Einflüsse auf den leistungsbezogenen Selbstwert</i>	162
<i>Tabelle 28: Schrittweise multiple lineare Regressionsanalyse (LSWS - Modell)</i>	162
<i>Tabelle 29: Reliabilitätsanalysen der Multidimensionalen Selbstwertskalen</i>	204
<i>Tabelle 30: Itemkennwerte aller Items der Subskalen der MSWS</i>	205
<i>Tabelle 31: Interkorrelationen der Multidimensionalen Selbstwertskalen</i>	206
<i>Tabelle 32: Reliabilitätsanalysen der Erziehungsdimensionen (Mütter)</i>	206
<i>Tabelle 33: Reliabilitätsanalysen der Erziehungsdimensionen (Väter)</i>	206
<i>Tabelle 34: Itemkennwerte aller Items der Subskalen des ZKE</i>	207
<i>Tabelle 35: Interkorrelationen der Erziehungsdimensionen</i>	208
<i>Tabelle 36: Berufsbereiche der Eltern</i>	209
<i>Tabelle 37: Berufswünsche der Jugendlichen</i>	210

ANHANG

Anhang: Abbildungen

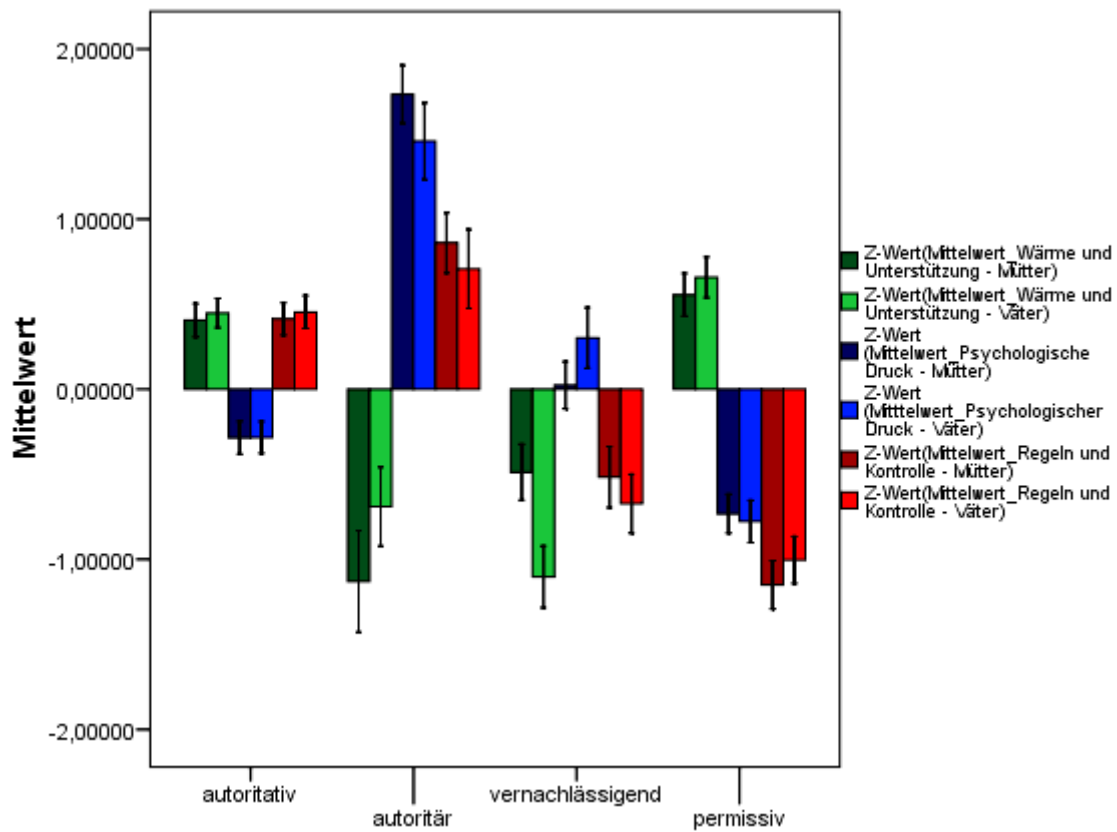


Abbildung 17: Ausprägung elterlicher Erziehungsskalen nach Erziehungsstiltypen

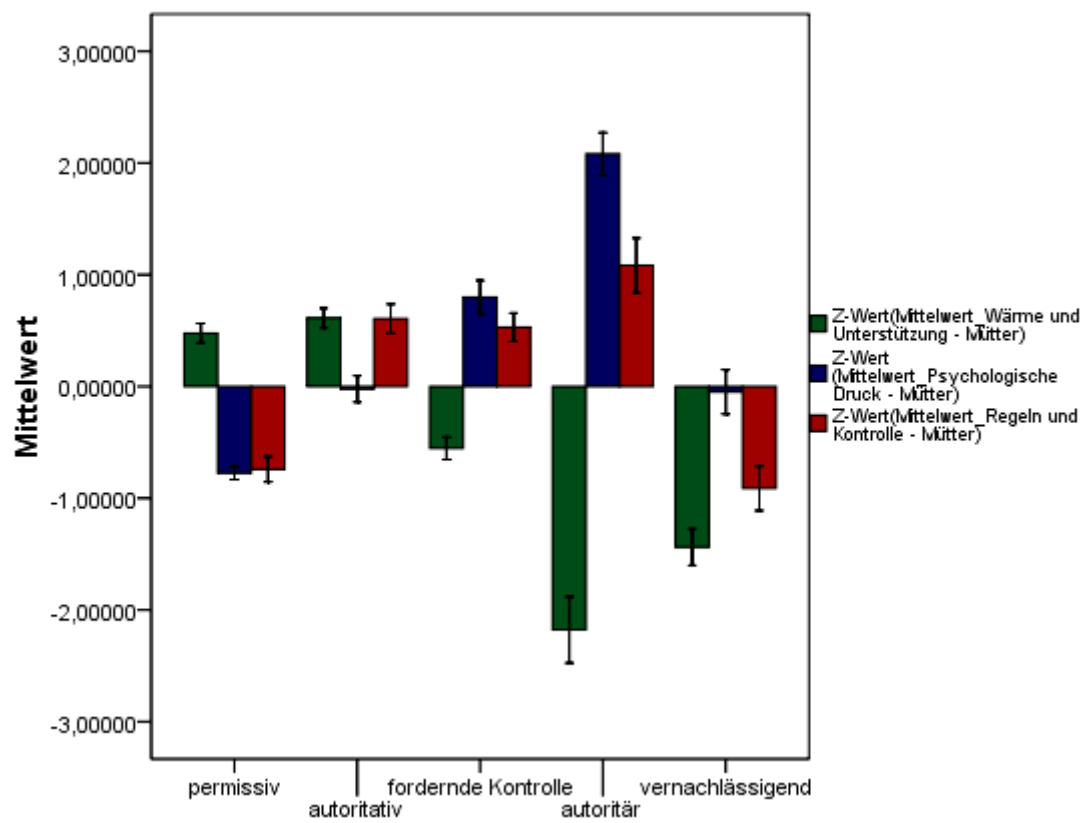


Abbildung 18: Ausprägung der mütterlichen Erziehungsskalen nach Erziehungsstiltypen

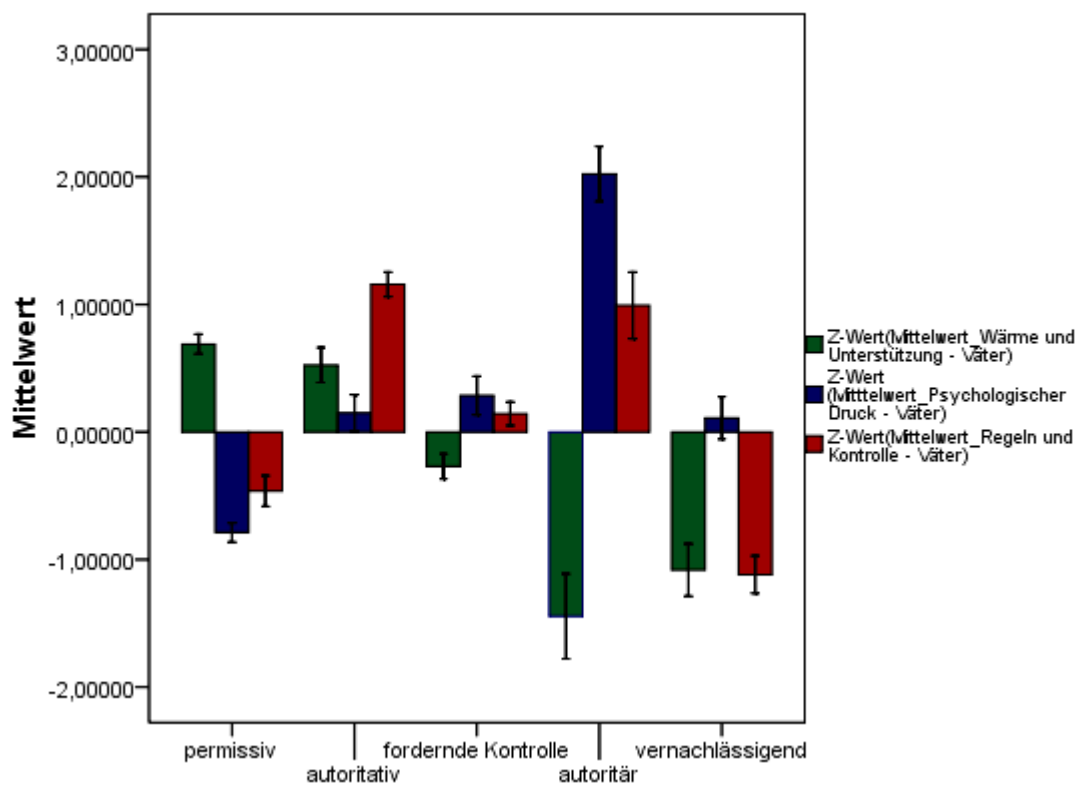


Abbildung 19: Ausprägung der väterlichen Erziehungsskalen nach Erziehungsstiltypen

Anhang: Tabellen

Tabelle 29: Reliabilitätsanalysen der Multidimensionalen Selbstwertskalen

Skalen	Items	<i>M</i>	<i>SD</i>	α
emotionale Selbstwertschätzung (ESWS) <i>n</i> = 450	1, 2, 3, 16, 17, 18, 19	37.27	7.09	.817
soziale Selbstwertschätzung – Sicherheit im Kontakt (SWKO) <i>n</i> = 450	4, 5, 20, 21, 22	25.78	5.68	.778
soziale Selbstwertschätzung – Umgang mit Kritik (SWKR) <i>n</i> = 450	6, 7, 23, 24, 25	22.98	7.06	.867
leistungsbezogene Selbstwertschätzung (LSWS) <i>n</i> = 450	8, 9, 26, 27, 28	24.07	5.23	.748
Selbstwertschätzung physische Attraktivität (SWPA) <i>n</i> = 450	10, 11, 29, 30, 31	22.71	6.41	.839
Selbstwertschätzung Sportlichkeit (SWSP) <i>n</i> = 450	12, 13, 14, 15, 32	24.22	6.55	.774
allgemeine Selbstwertschätzung (ASW) <i>n</i> = 450	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28	110.10	19.31	.897
körperbezogene Selbstwertschätzung (KSW) <i>n</i> = 450	10, 11, 12, 13, 14, 15, 29, 30, 31, 32	46.93	11.21	.847
Gesamtselbstwert (GSW) <i>n</i> = 450	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32	157.03	27.19	.916

Legende Tabelle 29: *n* = Stichprobengröße, *M* = Mittelwert, *SD* = Standardabweichung, α = Cronbachs Alpha

Tabelle 30: Itemkennwerte aller Items der Subskalen der MSWS

Subskalen	Itemname	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>r_{it}</i>	<i>α</i> (if <i>α</i> deleted)
ESWS (emotionale Selbstwert-schätzung)	ESWS 01	5.04	1.41	.65	.777
	ESWS 02	5.58	1.58	.39	.822
	ESWS 03	5.01	1.71	.39	.827
	ESWS 16	5.81	1.38	.69	.771
	ESWS 17	5.55	1.45	.69	.769
	ESWS 18	5.20	1.41	.66	.775
	ESWS 19	4.82	1.30	.51	.800
SWKO (soziale Selbstwertschätzung) – Sicherheit im Kontakt	SWKO 04	5.20	1.61	.54	.743
	SWKO 05	5.29	1.55	.48	.762
	SWKO 20	5.04	1.34	.56	.739
	SWKO 21	5.30	1.59	.61	.716
	SWKO 22	4.95	1.71	.59	.722
SWKR (soziale Selbstwertschätzung) – Umgang mit Kritik	SWKR 06	4.89	1.78	.72	.832
	SWKR 07	4.25	1.88	.73	.830
	SWKR 23	4.85	1.57	.58	.864
	SWKR 24	4.63	1.73	.61	.857
	SWKR 25	4.37	1.76	.82	.807
LSWS leistungsbezogene Selbstwertschätzung	LSWS 08	4.49	1.82	.60	.669
	LSWS 09	5.39	1.44	.57	.682
	LSWS 26	4.65	1.34	.34	.760
	LSWS 27	4.50	1.41	.72	.625
	LSWS 28	5.05	1.33	.37	.751
SWPA (Selbstwertschätzung physische Attraktivität)	SWPA 10	4.83	1.63	.62	.811
	SWPA 11	3.99	1.57	.55	.829
	SWPA 29	5.17	1.70	.70	.789
	SWPA 30	4.34	1.86	.74	.779
	SWPA 31	4.38	1.44	.61	.817
SWSP (Selbstwertschätzung Sportlichkeit)	SWSP 12	5.35	1.80	.65	.695
	SWSP 13	4.72	1.84	.37	.790
	SWSP 14	5.27	1.79	.51	.746
	SWSP 15	4.87	1.82	.61	.709
	SWSP 32	4	1.78	.60	.713

Legende Tabelle 30: *M* = Mittelwert, *SD* = Standardabweichung, *r_{it}* = Trennschärfe, *α* (if *α* deleted) = Ausprägung der internen Konsistenz, falls das Item aus der jeweiligen Skala ausgeschlossen würde.

Tabelle 31: Interkorrelationen der Multidimensionalen Selbstwertskalen

	ESWS	SWKO	SWKR	LSWS	SWPA	ASW	KSW	GSW
ESWS						.842	.462	.795
SWKO	.426					.675	.406	.647
SWKR	.558	.504				.822	.460	.775
LSWS	.536	.208	.368			.658	.300	.593
SWPA	.550	.373	.470	.352		.571	.849	.759
SWSP	.263	.341	.321	.188	.471	.359	.855	.598
ASW							.531	.935
KSW								.786

Legende Tabelle 31: ESWS = emotionale Selbstwertschätzung, SWKO = soziale Selbstwertschätzung – Sicherheit im Kontakt, SWKR = soziale Selbstwertschätzung – Umgang mit Kritik, LSWS = leistungsbezogene Selbstwertschätzung, SWPA = Selbstwertschätzung physische Attraktivität, SWSP = Selbstwertschätzung Sportlichkeit, ASW = allgemeine Selbstwertschätzung, KSW = körperbezogene Selbstwertschätzung, GSW = Gesamtselbstwert. Alle Korrelationen $p < .01$ (zweiseitig); Spearman –Rho.

Tabelle 32: Reliabilitätsanalysen der Erziehungsdimensionen (Mütter)

Skalen	Items	<i>M</i>	<i>SD</i>	α
Wärme/Unterstützung (Mütter) <i>n</i> = 449	1, 2, 3, 12, 14, 15, 17, 24, 26, 28, 29, 31	26.64	6.07	.848
psychologischer Druck (Mütter) <i>n</i> = 449	9, 10, 11, 16, 21, 22, 23, 27, 30	7.92	5.23	.782
Regeln/Kontrolle (Mütter) <i>n</i> = 449	4, 5, 7, 8, 18, 19	11.56	3.58	.715

Legende Tabelle 32: *n* = Stichprobengröße, *M* = Mittelwert, *SD* = Standardabweichung, α = Cronbachs Alpha

Tabelle 33: Reliabilitätsanalysen der Erziehungsdimensionen (Väter)

Skalen	Items	<i>M</i>	<i>SD</i>	α
Wärme/Unterstützung (Väter) <i>n</i> = 428	1, 2, 3, 12, 14, 15, 17, 24, 26, 28, 29, 31	24.18	7.14	.872
psychologischer Druck (Väter) <i>n</i> = 428	9, 10, 11, 16, 21, 22, 23, 27, 30	7.61	4.81	.748
Regeln/Kontrolle (Väter) <i>n</i> = 428	4, 5, 7, 8, 18, 19	9.91	3.72	.689

Legende Tabelle 33: *n* = Stichprobengröße, *M* = Mittelwert, *SD* = Standardabweichung, α = Cronbachs Alpha

Tabelle 34: Itemkennwerte aller Items der Subskalen des ZKE

Subskalen	Itemname	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>r_{it}</i>	<i>α</i> (if <i>α</i> deleted)
Wärme/Unterstützung (Mütter)	W/U_M 1	2.45	.71	.51	.837
	W/U_M 2	2.05	.86	.54	.835
	W/U_M 3	1.66	1.14	.41	.850
	W/U_M 12	2.10	.78	.33	.849
	W/U_M 14	2.21	.83	.59	.831
	W/U_M 15	2.17	.86	.42	.844
	W/U_M 17	2.73	.57	.59	.835
	W/U_M 24	2.07	.97	.60	.830
	W/U_M 26	2.35	.70	.55	.835
	W/U_M 28	1.85	.92	.53	.836
	W/U_M 29	2.60	.65	.63	.831
	W/U_M 31	2.41	.77	.68	.825
psychologischer Druck (Mütter)	PD_M 9	1.42	1.05	.45	.765
	PD_M 10	.52	.82	.58	.749
	PD_M 11	.88	.96	.53	.753
	PD_M 16	.98	.95	.41	.769
	PD_M 21	.93	1.05	.49	.759
	PD_M 22	.75	.99	.47	.761
	PD_M 23	1.10	.97	.57	.747
	PD_M 27	.85	1	.35	.779
	PD_M 30	.50	.84	.39	.772
Regeln/Kontrolle (Mütter)	R/K_M 4	1.24	1.01	.33	.714
	R/K_M 5	2.37	.75	.42	.686
	R/K_M 7	2.21	1.01	.53	.650
	R/K_M 8	1.69	.91	.58	.636
	R/K_M 18	2.40	.73	.29	.717
	R/K_M 19	1.65	1.10	.59	.639
Wärme/Unterstützung (Väter)	W/U_V 1	2.22	.82	.63	.859
	W/U_V 2	2.09	.89	.55	.863
	W/U_V 3	1.58	1.17	.41	.875
	W/U_V 12	1.92	.83	.36	.874
	W/U_V 14	2	.93	.64	.857
	W/U_V 15	1.93	.91	.48	.867
	W/U_V 17	2.36	.87	.67	.856
	W/U_V 24	1.82	1.06	.61	.859
	W/U_V 26	2.14	.83	.64	.858
	W/U_V 28	1.73	.93	.48	.867
	W/U_V 29	2.33	.83	.68	.855
	W/U_V 31	2.06	.93	.67	.855

psychologischer Druck (Väter)	PD_V 9	1.24	1.03	.37	.736
	PD_V 10	.48	.78	.53	.712
	PD_V 11	.89	.96	.49	.714
	PD_V 16	1.05	.96	.43	.725
	PD_V 21	.94	1.07	.47	.717
	PD_V 22	.65	.93	.40	.728
	PD_V 23	1.33	1.01	.49	.714
	PD_V 27	.72	.92	.39	.731
	PD_V 30	.31	.60	.28	.745
Regeln/Kontrolle (Väter)	R/K_V 4	1.04	.99	.31	.684
	R/K_V 5	1.93	.92	.39	.659
	R/K_V 7	1.86	1.09	.55	.601
	R/K_V 8	1.65	.95	.51	.620
	R/K_V 18	2.02	.87	.21	.707
	R/K_V 19	1.40	1.11	.55	.601

Legende Tabelle 34: M = Mittelwert, SD = Standardabweichung, r_{it} = Trennschärfe, α (if α deleted) = Ausprägung der internen Konsistenz, falls das Item aus der jeweiligen Skala ausgeschlossen würde.

Tabelle 35: Interkorrelationen der Erziehungsdimensionen

	W/U (Mütter)	PD (Mütter)	R/K (Mütter)	W/U (Väter)	PD (Väter)
Wärme/Unterstützung (Mütter)					
psychologischer Druck (Mütter)	-.534**				
Regeln/Kontrolle (Mütter)	-.093*	.413**			
Wärme/Unterstützung (Väter)	.643**				
psychologischer Druck (Väter)		.703**		-.444**	
Regeln/Kontrolle (Väter)			.649**	.085	.335**

Legende Tabelle 35: Spearman ρ ; W/U = Wärme und Unterstützung, PD = psychologischer Druck, R/K = Regeln und Kontrolle

**= Die Korrelation ist auf dem Niveau .01 signifikant (zweiseitig); Spearman ρ .

*= Die Korrelation ist auf dem Niveau .05 signifikant (zweiseitig); Spearman ρ .

Tabelle 36: Berufsbereiche der Eltern

Berufsbereiche	Mütter (n = 441)	Väter (n = 431)
Büro, Wirtschaft, Recht	108 (24.5%)	101 (23.4%)
Erziehung, Bildung und Soziales	86 (19.5%)	27 (6.3%)
Gesundheit und Medizin	67 (15.2%)	24 (5.6%)
Handel, Verkauf, Werbung	32 (7.3%)	26 (6%)
Garten, Land- und Forstwirtschaft	20 (4.5%)	16 (3.7%)
Hotel und Gastgewerbe	8 (1.8%)	3 (.7%)
Maschinen, KFZ und Metall	0	38 (8.8%)
Selbstständig	5 (1.1%)	23 (5.3%)
Verkehr, Transport und Zustelldienste	1 (.2%)	27 (6.3%)
Informationstechnologie	0	9 (2.1%)
Bau- Baunebengewerbe und Holz	0	41 (9.5%)
Elektronik und Elektrik	0	22 (5.1%)
Körper- und Schönheitspflege	11 (2.5%)	0
Reinigung und Haushalt	13 (2.9%)	0
Grafik, Foto, Papier	0	7 (1.6%)
Kunst, Kultur, Gesellschaft	8 (1.8%)	3 (.7%)
Wissenschaft und Forschung	2 (.5%)	2 (.5%)
Sicherheitsdienste	0	15 (3.5%)
Nicht näher definierte Angestellte	21 (4.8%)	33 (7.7%)
Hilfsberufe und Aushilfskräfte	0	4 (.9%)
Hausfrau bzw. PensionistIn	59 (13.4%)	10 (2.3%)

Legende 36: n = Stichprobengröße

Tabelle 37: Berufswünsche der Jugendlichen

Berufswunschgruppen	Mädchen (<i>n</i> = 229)	Jungen (<i>n</i> = 75)
Büro, Wirtschaft, Recht	10 (3%)	10 (43.5%)
Erziehung, Bildung und Soziales	127 (38.4%)	27 (6.3%)
Gesundheit und Medizin	68 (20.6%)	24 (5.6%)
Handel, Verkauf, Werbung	0	26 (6%)
Garten, Land- und Forstwirtschaft	0	16 (3.7%)
Hotel und Gastgewerbe	2 (.6%)	3 (.7%)
Maschinen, KFZ und Metall	0	38 (8.8%)
Selbstständig	0	23 (5.3%)
Verkehr, Transport und Zustelldienste	0	27 (6.3%)
Informationstechnologie	0	9 (2.1%)
Bau- Baunebengewerbe und Holz	1 (.3%)	41 (9.5%)
Elektronik und Elektrik	3 (.9%)	22 (5.1%)
Körper- und Schönheitspflege	3 (.9%)	0
Grafik, Foto, Papier	2 (.6%)	7 (1.6%)
Kunst, Kultur, Gesellschaft	6 (1.8%)	3 (.7%)
Wissenschaft und Forschung	3 (.9%)	2 (.5%)
Chemie	3 (.9%)	15 (3.5%)

Legende 37: *n* = Stichprobengröße

Fragebogenbatterie²

² Die den SchülerInnen vorgegebene Fragebogenbatterie (Originalversion) enthielt einen größeren Schriftgrad.

EIN WISSENSCHAFTLICHES HALLO!

(Code)

Vielen Dank, dass du bei dieser Befragung mitmachst!

Deine Mitarbeit ist für mich sehr wichtig!

Diese Erhebung dient einem **wissenschaftlichen Zweck!**

Der folgende Fragebogen besteht aus **drei Teilen**. Ich bitte dich, auf die Fragen **spontan** und **ehrlich** zu antworten. Alle deine Antworten werden **vertraulich** behandelt und können weder von LehrerInnen, Eltern oder MitschülerInnen eingesehen werden. Dies ist **kein Test**, es gibt somit auch keine richtigen oder falschen Antworten. Gib bitte in jedem Fall **(auf jede Frage) eine Antwort**. Wenn du dir nicht sicher bist, wähle die Antwort, die am besten deiner Einstellung entspricht. Überlege dir **nicht**, welche Antwort den „**besten Eindruck**“ machen könnte, sondern antworte so, wie es für **dich** persönlich **am besten zutrifft**. Gehe bitte der **Reihe nach** vor, und kreuze **pro Frage** immer **nur eine Antwort** an.

LOS GEHTS...

TEIL 1

Ich bitte dich nun folgende Fragen **vollständig** zu beantworten. Alle deine Angaben sind **anonym** (niemand kennt deinen Namen oder kann diesen Fragebogen dir zuordnen).

1. Wann wurdest du **geboren**? _____ Monat _____ Jahr

	weiblich	männlich
2. Ich bin...	☐	☐

	4.Klasse (4.Unterstufe)	5.Klasse (1.Oberstufe)	6.Klasse (2.Oberstufe)	7.Klasse (3.Oberstufe)	8.Klasse (4.Oberstufe)
3. Welche Klasse besuchst du?	☐	☐	☐	☐	☐

	AHS/BRG	HTL	HLA	BAKIP
4. Welche Schulform besuchst du?	☐	☐	☐	☐

5. Ich **wohne** in _____ (bitte Ort bzw. Stadt einfügen)

6a Ich habe _____ **Schwester/n** und _____ **Bruder/Brüder** (bitte Zahl einfügen)

6b Ich habe _____ **Stiefgeschwister/I** bzw. **Halbgeschwister/I** (bitte Zahl einfügen)

7a Das **wieviele Kind** deiner **Mutter** bist du? Das _____ te (bitte Zahl einfügen)

7b Ich bin somit das... ☐ einzige ☐ jüngste ☐ mittlere ☐ älteste Kind

7c Das **wieviele Kind** deines **Vaters** bist du? Das _____ te (bitte Zahl einfügen)

7d Ich bin somit das... ☐ einzige ☐ jüngste ☐ mittlere ☐ älteste Kind

8. Mit **wiev** viel Personen lebst du in einem **Haushalt** zusammen? _____ (bitte Zahl einfügen)

Dazu **zähle ich...**

- | | | | |
|---------------------------------|---|--------------------------------------|-------------------------------------|
| ☐ Vater | ☐ Lebensgefährtin des Vaters | ☐ Stiefvater | ☐ Großvater |
| ☐ Mutter | ☐ Lebensgefährtin der Mutter | ☐ Stiefmutter | ☐ Großmutter |
| | ☐ Geschwister/I | ☐ Verwandte | ☐ Andere |

9. **Meine Eltern** sind... ☐ verheiratet ☐ getrennt ☐ verwitwet
☐ nicht verheiratet, aber leben zusammen

10. (nur auszufüllen bei getrennt lebenden Elternteilen)

	keinen od. wenig	mittelmäßigen	viel Einfluss
10. Welchen Einfluss auf deine Erziehung hat ein getrennt lebender Elternteil? (z.B. Vater, der nicht im selben Haushalt lebt)	☐	☐	☐

11. (hier können auch mehrere Kästchen angekreuzt werden)

	Mutter	Stiefmutter	Vater	Stiefvater	beiden Elternteilen	Großeltern	Anderen
11. Ich werde erzogen von...	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

12. **Höchste abgeschlossene Ausbildung meiner Eltern:** (bitte ankreuzen)

	Mutter	Vater
Kein Schulabschluss	☐	☐
Hauptschulabschluss	☐	☐
Mittlere berufsbildende Schule	☐	☐
Matura (Gymnasium/HAK/HTL)	☐	☐
(Fach-)Hochschul- /Universitätsabschluss	☐	☐

13. **Beruf meiner Mutter:** _____ (bitte Beruf eintragen)

Beruf meines Vaters: _____ (bitte Beruf eintragen)

	≤ 1500 €	unter 2000 €	unter 3000 €	unter 4000 €	unter 5000 €	≥ 5000 €	weiß ich nicht
14. Wie viel Geld verdienen deine Eltern insgesamt im Monat (netto)?	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

≤ ... kleiner od. gleich

≥ ... größer od. gleich

	nicht einverstanden	eher nicht	eher schon	einverstanden
15. Bist du mit der Erziehung deiner Mutter grundsätzlich einverstanden?	☐	☐	☐	☐
16. Bist du mit der Erziehung deines Vaters grundsätzlich einverstanden?	☐	☐	☐	☐

	schlecht	eher schlecht	eher gut	gut
17. Wie schätzt du die Beziehung zu deinen Eltern im Augenblick ein?	☐	☐	☐	☐
18. Wie verstehst du dich mit deiner Mutter?	☐	☐	☐	☐
19. Wie verstehst du dich mit deinem Vater?	☐	☐	☐	☐
20. Wie ist die Kommunikation zwischen dir und deinen Eltern?	☐	☐	☐	☐
21. Wie hast du dich in letzter Zeit gesundheitlich gefühlt?	☐	☐	☐	☐
22. Wie würdest du grundsätzlich die Beziehung zu deinen LehrerInnen beschreiben?	☐	☐	☐	☐
23. Wie schätzt du deine schulischen Leistungen im Vergleich zu deinen MitschülerInnen ein?	☐	☐	☐	☐

24. Meine **Noten** im **letzten Zeugnis** waren?

____ Deutsch ____ Englisch ____ Mathematik (bitte Noten eintragen)

25. Hast du schon einmal eine **Klasse wiederholt**?

☐ Nein

☐ Ja

	nicht beliebt	eher nicht	eher schon	beliebt
26. Wie beliebt bist du in der Schule im Vergleich zu deinen MitschülerInnen?	☐	☐	☐	☐

	wenige	eher wenige	eher viele	viele
27. Wie viele Freunde hast du (in und außerhalb der Schule)?	☐	☐	☐	☐

	0-2	2-3	3-4	mehr als 4
28. Wie viele „beste Freunde“ hast du (in und außerhalb der Schule)?	☐	☐	☐	☐

29. Hast du einen **festen Freund/eine feste Freundin**?

☐ Nein ☐ Ja

30. Mit wem **vergleichst** du meistens **dich** und deine **Leistungen**? (bitte eine Antwort ankreuzen)

- ☐ Ich vergleiche mich meistens mit Menschen die besser sind als ich selbst.
☐ Ich vergleiche mich meistens mit Menschen die schlechter sind als ich selbst.

31. Hast du einen **Berufswunsch**?

☐ Nein ☐ Ja Wenn „Ja“ Welchen? _____

Teil 2

Beispiel:

1. Wie häufig denkst du, dass du unter Vergesslichkeit leidest?

nie							immer

1	2	3	4	5	6	7	

Versuche diese Frage **für dich persönlich** zu beantworten.

Eine Person könnte diese Frage folgendermaßen für sich beantworten: „Ich denke äußerst selten, dass ich unter Vergesslichkeit leide.“ Sie würde dann die „2“ ankreuzen. Das Kreuz bei der Ziffer „5“ einer anderen Person dagegen bedeutet: „Ich denke eher häufig, dass ich unter Vergesslichkeit leide.“

BITTE einfach umblättern!

(Bitte entscheide jetzt auf der Skala von 1 bis 7 von **1 = „gar nicht“** bis **7 = „sehr“**, wie sehr die folgenden Fragen auf **dich zutreffen.**)

	gar nicht						sehr
1. Zweifelst du an dir selbst?	1	2	3	4	5	6	7
2. Hast du das Gefühl, dass es keinen Bereich in deinem Leben gibt, in dem du gut bist?	1	2	3	4	5	6	7
3. Hast du eine positive Einstellung zu dir selbst?	1	2	3	4	5	6	7
4. Empfindest du Angst oder Beklemmung, wenn du alleine einen Raum betrittst, in dem schon andere Leute sind, die sich unterhalten?	1	2	3	4	5	6	7
5. Hast du im Kontakt mit anderen Schwierigkeiten, den passenden Gesprächsstoff zu finden?	1	2	3	4	5	6	7
6. Wie sehr machst du dir Gedanken darüber, ob andere Leute dich als Versager ansehen?	1	2	3	4	5	6	7
7. Wie sehr beschäftigt oder beunruhigt es dich, wenn du dir vorstellst, dass andere vielleicht eine negative Meinung von dir haben?	1	2	3	4	5	6	7
8. Bist du mit deinen Leistungen in der Schule zufrieden?	1	2	3	4	5	6	7
9. Zweifelst du an deinen schulischen Fähigkeiten?	1	2	3	4	5	6	7
10. Hast du das Gefühl, dass die meisten deiner Bekannten attraktiver sind als du selbst?	1	2	3	4	5	6	7
11. Wie sicher bist du, dass du für gut aussehend gehalten wirst?	1	2	3	4	5	6	7
12. Wenn es bei sportlichen Aktivitäten auf Koordination ankommt - machst du dir Sorgen darüber, dass du schlecht abschneiden könntest?	1	2	3	4	5	6	7
13. Bist du der Meinung, dass du gut tanzen kannst oder begabt bist für Freizeitaktivitäten, bei denen es auf Koordination ankommt?	1	2	3	4	5	6	7
14. Wie nervös bist du, wenn dir andere beim Sport zusehen?	1	2	3	4	5	6	7
15. Bist du zufrieden mit deinen sportlichen Fähigkeiten?	1	2	3	4	5	6	7

(Bitte entscheide jetzt auf der Skala von 1 bis 7 von **1 = „nie“ bis 7 = „immer“**, wie häufig die folgenden Fragen auf **dich zutreffen**.)

	nie						immer
16. Wie häufig glaubst du, dass du ein nutzloser Mensch bist?	1	2	3	4	5	6	7
17. Wie häufig bist du so unzufrieden mit dir, dass du dich fragst, ob du ein wertvoller Mensch bist?	1	2	3	4	5	6	7
18. Wie häufig kannst du dich selbst nicht leiden?	1	2	3	4	5	6	7
19. Wie häufig bist du mit dir zufrieden?	1	2	3	4	5	6	7
20. Wie häufig fühlst du dich gehemmt?	1	2	3	4	5	6	7
21. Fühlst du dich häufig unwohl in deiner Haut, wenn du neue Leute kennen lernst?	1	2	3	4	5	6	7
22. Wie häufig macht dir Schüchternheit zu schaffen?	1	2	3	4	5	6	7
23. Wie häufig machst du dir Gedanken darüber, dass jemand deine Leistungen kritisieren könnte?	1	2	3	4	5	6	7
24. Wie häufig machst du dir Gedanken darüber, ob andere gerne mit dir zusammen sind?	1	2	3	4	5	6	7
25. Wie häufig machst du dir Sorgen darüber, was andere von dir denken?	1	2	3	4	5	6	7
26. Wie häufig hast du das Gefühl, wirklich gute Arbeit geleistet zu haben, nachdem du eine Arbeit abgeschlossen hast?	1	2	3	4	5	6	7
27. Wie häufig bist du von deinen Leistungen in der Schule überzeugt?	1	2	3	4	5	6	7
28. Wie häufig hast du das Gefühl, dass du anspruchsvollen Aufgaben nicht gewachsen bist?	1	2	3	4	5	6	7
29. Wie häufig schämst du dich wegen deines Aussehens oder deiner Figur?	1	2	3	4	5	6	7
30. Wie häufig wünschst du dir, besser auszusehen?	1	2	3	4	5	6	7
31. Wie häufig fühlst du dich attraktiv?	1	2	3	4	5	6	7
32. Wie häufig hast du schon das Gefühl gehabt, dass andere dir sportlich überlegen sind?	1	2	3	4	5	6	7

Teil 3



Auf den folgenden zwei Seiten stehen ein paar Sätze, in denen beschrieben wird, wie sich **Eltern manchmal verhalten**. Lies dir bitte jeden Satz in Ruhe durch und beantworte dann, ob dieser **Satz für deine Mutter stimmt** und ob der **Satz für deinen Vater stimmt**. Du kannst jeweils wählen zwischen „stimmt nicht“ = **(0)** „stimmt wenig“ = **(1)** „stimmt ziemlich“ = **(2)** oder „stimmt völlig“ = **(3)**.

Falls du mit deiner Mutter oder deinem Vater allein zusammen wohnst, brauchst du natürlich nur Antworten für die Mutter oder den Vater zu geben.

Wenn du z.B. bei Pflegeeltern oder bei deinen Großeltern wohnst, treten diese an die Stelle von Mutter und Vater. Aber trage dann bitte auf jeden Fall ein, wer unter „Mutter“ und „Vater“ gemeint ist (z.B. Stiefmutter, Pflegevater, Großvater, Adoptivvater, Freund der Mutter, usw.).

Mit „Mutter“ ist gemeint: _____

Mit „Vater“ ist gemeint: _____

Hier nun ein Fragebeispiel:

Meine Mutter...		 	Mein Vater...	
stimmt nicht	stimmt wenig		stimmt wenig	stimmt völlig
☐	☐		☐	☐
0	1		0	1
☐	☐		☒	☐
2	3		2	3
hat meistens gute Laune.				

Meine Mutter...					Mein Vater...				
stimmt nicht	stimmt wenig	stimmt ziemlich	stimmt völlig		stimmt nicht	stimmt wenig	stimmt ziemlich	stimmt völlig	
☐	☐	☐	☐	 	☐	☐	☐	☐	
0	1	2	3		lobt mich, wenn ich etwas gut gemacht habe.	0	1	2	3
☐	☐	☐	☐		bringt mir Dinge bei, die ich gerne lernen möchte.	☐	☐	☐	☐
0	1	2	3		hilft mir bei den Hausaufgaben, wenn ich etwas nicht verstehe.	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐		will genau wissen, wofür ich mein Geld ausbe.	☐	☐	☐	☐
0	1	2	3		erwartet, dass ich meine Sachen in Ordnung halte.	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐		ist enttäuscht und traurig, wenn ich mich schlecht benommen habe.	☐	☐	☐	☐
0	1	2	3		möchte immer gefragt werden, bevor ich ausgehen darf.	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	hat klare Regeln und Vorschriften, wie ich mich zu verhalten habe.	☐	☐	☐	☐	
0	1	2	3		0	1	2	3	

Meine Mutter...						Mein Vater...			
stimmt nicht	stimmt wenig	stimmt ziemlich	stimmt völlig			stimmt nicht	stimmt wenig	stimmt ziemlich	stimmt völlig
☐ 0	☐ 1	☐ 2	☐ 3	verbietet mir manchmal etwas, was sie/er ein anderes Mal erlaubt.		☐ 0	☐ 1	☐ 2	☐ 3
☐ 0	☐ 1	☐ 2	☐ 3	möchte ständig etwas an mir verändern.		☐ 0	☐ 1	☐ 2	☐ 3
☐ 0	☐ 1	☐ 2	☐ 3	hält mich für undankbar, wenn ich ihr/ihm nicht gehorche.		☐ 0	☐ 1	☐ 2	☐ 3
☐ 0	☐ 1	☐ 2	☐ 3	hat es gern, wenn ich meine Freunde mit nach Hause bringe.		☐ 0	☐ 1	☐ 2	☐ 3
☐ 0	☐ 1	☐ 2	☐ 3	redet mit mir über Politik und die Nachrichten		☐ 0	☐ 1	☐ 2	☐ 3
☐ 0	☐ 1	☐ 2	☐ 3	legt Wert auf meine Meinung, auch wenn sie/er andere Ansichten hat.		☐ 0	☐ 1	☐ 2	☐ 3
☐ 0	☐ 1	☐ 2	☐ 3	verzichtet auf einiges, nur um mir eine Freude zu machen.		☐ 0	☐ 1	☐ 2	☐ 3
☐ 0	☐ 1	☐ 2	☐ 3	vergisst oft Dinge, die sie/er mir versprochen hat.		☐ 0	☐ 1	☐ 2	☐ 3

Meine Mutter...



stimmt
nicht

stimmt
wenig

stimmt
ziemlich

stimmt
völlig

☐	☐	☐	☐
0	1	2	3
☐	☐	☐	☐
0	1	2	3
☐	☐	☐	☐
0	1	2	3
☐	☐	☐	☐
0	1	2	3
☐	☐	☐	☐
0	1	2	3
☐	☐	☐	☐
0	1	2	3
☐	☐	☐	☐
0	1	2	3

ist für mich da, wenn ich sie/ihn brauche.

will, dass ich im Haushalt helfe.

sagt mir immer genau, wann ich abends
nach Hause kommen muss.

nimmt mich in Schutz, wenn ich mich
schlecht benommen habe.

verlangt, dass ich bessere
Schulleistungen erbringe als andere.

denkt, dass ich nicht auf mich selbst
aufpassen kann.

wird schnell wütend, wenn ich nicht tue,
was sie/er sagt.

muntert mich wieder auf, wenn ich in der
Schule schlechte Noten habe.

Mein Vater...



stimmt
nicht

stimmt
wenig

stimmt
ziemlich

stimmt
völlig

☐	☐	☐	☐
0	1	2	3
☐	☐	☐	☐
0	1	2	3
☐	☐	☐	☐
0	1	2	3
☐	☐	☐	☐
0	1	2	3
☐	☐	☐	☐
0	1	2	3
☐	☐	☐	☐
0	1	2	3
☐	☐	☐	☐
0	1	2	3

Meine Mutter...



stimmt
nicht

stimmt
wenig

stimmt
ziemlich

stimmt
völlig

☐	☐	☐	☐
0	1	2	3
☐	☐	☐	☐
0	1	2	3
☐	☐	☐	☐
0	1	2	3
☐	☐	☐	☐
0	1	2	3
☐	☐	☐	☐
0	1	2	3
☐	☐	☐	☐
0	1	2	3
☐	☐	☐	☐
0	1	2	3

fragt eigentlich nie, wo ich hingeh.

nimmt Rücksicht auf mich und erwartet
dasselbe von mir.

redet eine Zeit lang nicht mit mir, wenn ich
etwas angestellt habe.

erklärt mir den Grund, wenn sie/er etwas
von mir verlangt.

geht meistens sehr freundschaftlich und
liebvoll mit mir um.

fragt andere Leute, wo ich war und was
ich gemacht habe.

tröstet mich, wenn ich in Schwierigkeiten
stecke.

geht regelmässig zu den Elternabenden in
der Schule.

Mein Vater...



stimmt
nicht

stimmt
wenig

stimmt
ziemlich

stimmt
völlig

☐	☐	☐	☐
0	1	2	3
☐	☐	☐	☐
0	1	2	3
☐	☐	☐	☐
0	1	2	3
☐	☐	☐	☐
0	1	2	3
☐	☐	☐	☐
0	1	2	3
☐	☐	☐	☐
0	1	2	3
☐	☐	☐	☐
0	1	2	3

Du bist am Schluss des Fragebogens angelangt. Blättere doch bitte noch einmal durch und schaue nach, ob du auch wirklich alle Fragen beantwortest hast. **DANKE!**

CURRICULUM VITAE

Persönliche Daten:

Christina Jachs

Geburtsdatum: 30. 12. 1984, Wels
Staatsbürgerschaft: Österreich

Ausbildungsweg:

Seit 2004/05-dato	Universität Wien , Diplomstudium der Psychologie
1999-2004	BAKIP Linz (Bundesbildungsanstalt für Kindergartenpädagogik)
1995-1999	Bundesrealgymnasium Wels Wallererstraße unter besonderer Berücksichtigung der sportlichen Ausbildung
1991-1995	Volksschule Thalheim bei Wels
1990-1991	Vorschule Thalheim bei Wels

Praktische Erfahrungen:

Oktober – Jänner 2009	Universitätsklinik für Kinder- und Jugendheilkunde Neuropädiatrie/Neuroonkologie 1 Semester Praktikum zum psychologischen Diagnostizieren in der neuroonkologischen Nachsorge: Anwendung von psychologisch-diagnostischen Verfahren, Abfassung von psychologischen Fallgutachten.
September 2008	Universitätsklinik für Psychiatrie des Kindes- und Jugendalters (Allgemeines Krankenhaus der Stadt Wien) 4 Wochen: Teilnahme an Anamnese-, Testbesprechungen- und Beratungsgesprächen,

Durchführung und Auswertung testpsychologischer Untersuchungen sowie Verhaltensbeobachtungen im ambulanten und stationären Bereich, Erstellung von klinisch-psychologischen Vorbefunden, Teilnahme an interdisziplinären Helferkonferenzen.

September 2007

Jugendwohlfahrt OÖ, Psychologischer Fachdienst

2 Wochen: Teilnahme an Beratungsgesprächen mit Eltern sowie an psychologischen Untersuchungen bei Kindern und Jugendlichen, Durchführung psychologischer Testungen, Teilnahme an interdisziplinären Fallbesprechungen, Fortbildung zum Thema Adoption.

Juli 2007

Klinikum Kreuzschwestern Wels (6-wöchiges Fachpraktikum): Hospitationen von Erst- und Folgegesprächen, Betreuung/Begleitung von Patienten, orientierende psychologische Diagnostik im Rahmen der Anamnese, Reflexionen über Gesprächsführungen, Teilnahme und Durchführung von Entspannungsgruppen etc.

September 2006

Mehrtägiges Kennenlernen der **Psychiatrie Wels**

Juli 2005

PEG Linz (Personalentwicklungs Ges.mbH)

2 wöchiger Einblick in die Wirtschaftspsychologie: Hospitationen von Bewerbungsgesprächen, Kennenlernen verschiedenster Auswahlkriterien etc.

9 – 28. September 2002

Praktikum in einem irischen Kindergarten

3 Wochen: Hospitation sowie selbständige Arbeit als Kindergartenpädagogin.