



universität  
wien

# Diplomarbeit

Titel der Arbeit

Wenn Elternteile an unterschiedlichen Strängen  
ziehen

Verfasserin

Astrid Grundner

Angestrebter akademischer Grad

Magistra der Naturwissenschaften (Mag. rer. nat.)

Wien, 2013

Studienkennzahl: A 298

Studienrichtung: Psychologie

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



## **Danksagung**

Diese Zeilen sollen dazu dienen, jenen Menschen meinen Dank auszusprechen, ohne welche die vorliegende Arbeit, zumindest in der bestehenden Form, niemals zustande gekommen wäre.

Besonders bedanken möchte ich mich bei Ass.-Prof. Mag. Dr. Harald Werneck für die Bereitschaft, meine Diplomarbeit zu betreuen, für die konstruktiven Anregungen in den Forschungsseminaren, sowie für die stets rasche und kompetente Unterstützung bei Problemen und Fragen jeglicher Art.

Sehr herzlich möchte ich mich auch bei meinem Freund Dietmar Ulbrich bedanken, welcher mir nicht nur bei technischen Belangen zur Seite stand, sondern auch viel Interesse an meiner Arbeit zeigte und mich dadurch immer wieder zur erneuten Reflexion anregte.

Mein größter Dank gilt meinen Eltern Franz und Irene Grundner. Sie erleichterten mir durch ihre mehrjährige emotionale und finanzielle Unterstützung mein Studium und nahmen sich Zeit, um diese Arbeit Korrektur zu lesen.

Zuletzt möchte ich mich auch bei meinem Neffen Elias Hiller bedanken, welcher zwar noch zu jung ist, um mit konkreten Hilfestellungen zu dienen, mir jedoch durch seine wunderbare Art sehr viel Kraft und Motivation für diese letzte Phase meines Studiums schenkte.



## Zusammenfassung

Ziel der häuslichen Erziehung ist es, dem Kind all jene Werte zu vermitteln, welche ihm, gemäß den Überzeugungen der Eltern, zur Ausbildung einer selbstständigen und erfolgreichen Persönlichkeit verhelfen. Zusammenhänge zwischen dem angewandten Erziehungsstil und Auswirkungen auf die kindliche Entwicklung konnten im Zuge bisheriger Forschungen bereits zahlreich nachgewiesen werden (etwa Gadeyne, Ghesquiere & Onghena, 2004; Winsler, Madigan & Aulino, 2005). Das zentrale Anliegen der vorliegenden Arbeit war es, elterliche Erziehung als Zusammenspiel von Vater und Mutter zu betrachten und darauf basierend der Frage nachzugehen, inwiefern Differenzen in der mütterlichen und väterlichen Einstellung gegenüber Erziehungsidealen und dem Erziehungsverhalten das Kind in seiner sozialen Entwicklung beeinflussen. Im Zuge einer querschnittlich angelegten Studie wurden 62 Paare mit einem Kind im Alter von vier bis sechs Jahren um eine subjektive Bewertung vorgegebener Erziehungsziele, sowie um Angaben zum eigenen Erziehungsverhalten gebeten. Die Operationalisierung des kindlichen Sozialverhaltens erfolgte mittels *Social Behavior Questionnaire* nach Lösel, Beelmann und Stemmler (2002) und basierte auf einer Einschätzung von Vater und Mutter. Varianzanalysen zeigten einen statistisch signifikanten Unterschied in der mütterlichen und väterlichen Bewertung bestimmter Erziehungsideale, die Korrelationen zwischen den ermittelten Differenzen und dem kindlichen Sozialverhalten erwiesen sich jedoch als eher gering. Auch für die Annahme eines überzufälligen Zusammenhangs zwischen interparentalen Inkonsistenzen im erzieherischen Handeln und dem Sozialverhalten des Kindes, ließ sich keine globale Bestätigung finden. Erst getrennte Analysen für Jungen und Mädchen ließen eine entsprechende Tendenz erkennen: So gingen parentale Differenzen in der Nachgiebigkeit mit höheren Werten in der emotionalen Störung der Mädchen einher, voneinander abweichendes Verhalten in der elterlichen Weitschweifigkeit zeigte überraschenderweise einen positiven Zusammenhang mit den Einschätzungen zum prosozialem Verhalten der Jungen.



## Abstract

The target of parenting is to teach children values, which, according to the beliefs of their parents, assist the development of an independent and well balanced personality. Research has shown positive correlations between applied parenting-styles and the resulting impact on the child's development (see Gadeyne, Ghesquiere & Onghena, 2004; Winsler, Madigan & Aulino, 2005). The main concern of this thesis was to look at parenting as a co-operative action between father and mother, which raises the question of how parental disagreement on educational ideals influences a child's social development. In the course of a cross-sectional survey, 62 couples with a child between the age of four and six years were asked for a subjective evaluation of predetermined educational goals, as well as for information regarding their own parenting style. The operationalization of childlike social behaviour is carried out using the *Social Behavior Questionnaire* according to Lösel, Beelmann and Stemmler (2002) and is based on the assessment of father and mother. Variance analyses show a statistically significant discrepancy in maternal and paternal evaluation of certain educational goals. However, the correlation between the identified differences and the childlike social behaviour prove to be rather remote. Furthermore, on the account of random connection between interparental inconsistencies in educational practices and the social behaviour of the child, a global verification was not found. Only a separate analysis of boys and girls showed a corresponding tendency: Parental differences in compliancy collaborated with raised merits in the girls' emotional disorders. Surprisingly, discrepant behaviour of parental prolixity showed a positive correlation in the prosocial behaviour of the boys.



# Inhaltsverzeichnis

THEORETISCHER TEIL .....	1
<b>1 Das kindliche Sozialverhalten.....</b>	<b>1</b>
1.1 Soziale Kompetenz .....	1
1.1.1 Prosoziales Verhalten .....	3
1.1.2 Aggressives / antisoziales Verhalten .....	6
1.1.3 Soziale Ängstlichkeit und Emotionalität .....	10
<b>2 Erziehung .....</b>	<b>14</b>
2.1 Erziehung als globales Konstrukt.....	14
2.2 Erziehungsziele.....	17
2.2.1 Definition und Begriffserklärung .....	17
2.2.2 Quelle der Erziehungsziele .....	17
2.2.3 Erziehungsziele innerhalb der Paarbeziehung.....	19
2.3 Erziehungsverhalten.....	20
2.3.1 Definition und Begriffserklärung .....	20
2.3.2 Einflussfaktoren auf das elterliche Erziehungsverhalten.....	20
2.3.3 Klassifikation von Erziehungsstilen .....	23
2.3.4 Das Erziehungsverhalten von Müttern und Vätern .....	25
2.3.5 Elterliche Erziehungsstile und ihre Auswirkungen auf das Kind .....	27
<b>3 Coparenting.....</b>	<b>29</b>
3.1 Coparenting in Abgrenzung zu thematisch verwandten Begriffen .....	30
3.2 Die Familiensystemtheorie .....	30
3.3 Dimensionen des Coparenting .....	32
3.3.1 Das drei-dimensionale Rahmenmodell nach Margolin et al.....	32
3.3.2 Das vier-dimensionale Rahmenmodell nach Feinberg .....	33
3.3.3 Gemeinsamkeiten der beiden vorgestellten Rahmenmodelle .....	35
3.4 Coparenting im Zusammenspiel mit der kindlichen Entwicklung .....	35
<b>4 Interparentale Konsistenz in Erziehungszielen und im Erziehungsverhalten .....</b>	<b>38</b>
4.1 Interparentale Konsistenz in Zusammenhang mit Aspekten der elterlichen Beziehung .....	40
4.2 Interparentale Erziehungskonsistenz und Verhaltensprobleme beim Kind.....	41
4.2.1 Empirische Befundlage .....	41
4.2.2 Mögliche zugrunde liegende Mechanismen der Auswirkungen auf das Kind .....	47

<b>EMPIRISCHER TEIL .....</b>	<b>49</b>
<b>5 Zielsetzung.....</b>	<b>49</b>
<b>6 Fragestellungen und Hypothesen .....</b>	<b>50</b>
6.1.1    Hauptthesen .....	50
6.1.2    Nebenthesen .....	51
<b>7 Methodisches Vorgehen.....</b>	<b>51</b>
7.1    Beschreibung des Erhebungsinstruments .....	52
7.1.1    Verfahren zur Erfassung persönlicher Erziehungsziele .....	53
7.1.2    Verfahren zur Erfassung des persönlichen Erziehungsverhaltens .....	53
7.1.3    Verfahren zur Erfassung sozialer Kompetenzen des Kindes .....	55
7.1.4    Zusätzliche Angaben zu Erziehung und Konfliktverhalten in der Partnerschaft .....	57
7.2    Untersuchungsdurchführung .....	58
<b>8 Datenverarbeitung und statistische Auswertung .....</b>	<b>59</b>
8.1    Statistisches Vorgehen .....	59
8.2    Beschreibung der Stichprobe .....	61
8.2.1    Soziodemographische Variablen.....	61
8.2.2    Zusätzliche Informationen zu Erziehung und Erziehungsverhalten .....	65
<b>9 Untersuchungsergebnisse .....</b>	<b>67</b>
9.1    Reliabilitätsanalyse der Fragebögen .....	67
9.1.1    Analyse des Erziehungsfragebogens EFB .....	67
9.1.2    Analyse des Social Behavior Questionnaire SBQ-EL4-11 .....	70
9.2    Überprüfung der Hauptthesen .....	74
9.2.1    Hypothesen 1a, 1b und 1c .....	75
9.2.2    Hypothesen 2a, 2b und 2c .....	80
9.3    Überprüfung der Nebenthesen .....	83
9.3.1    Hypothese 3 .....	83
9.3.2    Hypothese 4 .....	83
9.3.3    Hypothese 5 .....	84
9.3.4    Hypothese 6 .....	85
9.3.5    Hypothese 7 .....	87
<b>10 Diskussion der Ergebnisse .....</b>	<b>88</b>
<b>11 Fazit und Zukunftsausblick .....</b>	<b>92</b>

<b>Literaturverzeichnis .....</b>	<b>93</b>
<b>Abkürzungsverzeichnis.....</b>	<b>102</b>
<b>Tabellenverzeichnis .....</b>	<b>103</b>
<b>Abbildungsverzeichnis .....</b>	<b>106</b>



## Einleitung

Bei der Förderung und Unterstützung des eigenen Kindes verfolgen Eltern ganz unterschiedliche Ziele. Manche Fähigkeiten und Erfahrungen werden als besonders wichtig für eine gesunde Entwicklung des Kindes erachtet, andere wiederum gelten als gänzlich irrelevant oder sogar abträglich. Die Vorstellungen davon, welche Ziele durch erzieherisches Handeln erreicht werden sollen, können selbst innerhalb eines Elternpaares stark differieren. Das Kind wird dann in ganz unterschiedliche Richtungen gelenkt, welche möglicherweise nicht miteinander zu vereinbaren sind.

Ausgehend von solcherlei elterlichen Diskrepanzen auf der Ebene der Erziehungsziele können auch die daraus resultierenden spezifischen Verhaltensmuster von Vater und Mutter stark voneinander abweichen. Nicht selten kommt es vor, dass Elternteile unterschiedliche Vorstellungen davon haben, wo Grenzen zu setzen sind und wie in schwierigen Erziehungssituationen zu handeln ist. Das Kind erfährt dann von Mutter und Vater unterschiedliche Reaktionen auf sein Verhalten, die gesetzten Grenzen verschwimmen oder widersprechen sich gar. In solchen Fällen kann sich für das Kind eine gewisse Ambivalenz ergeben. Soll es sich in einer bestimmten Situation an die Anweisungen der Mutter oder doch besser an jene des Vaters halten? Es kommt zu einer Desorientiertheit im eigenen Verhaltensmuster, wie einige empirische Befunde zeigen sogar zu Verhaltensauffälligkeiten, welche insbesondere im sozialen Bereich anzusiedeln sind (etwa Jaurisch, Lösel, Beelmann & Stemmler, 2009).

In der vorliegenden Arbeit werden zunächst grundlegende Aspekte des kindlichen Sozialverhaltens sowie des Erziehungs-Begriffes erörtert, um anschließend auf gemeinschaftliche Aspekte, sowie Unterschiede zwischen Vätern und Müttern in ihrer Rolle als Erzieher einzugehen. Der Fokus des theoretischen sowie des empirischen Teils liegt auf dem Thema der interparentalen Differenzen in Erziehungszielen und / oder im Erziehungsverhalten, wobei insbesondere Auswirkungen auf das kindliche Sozialverhalten diskutiert und empirisch überprüft werden sollen.

Da die Literatur darauf hinweist, dass das kindliche Sozialverhalten multifaktoriell bedingt ist, wird unter Berücksichtigung der zentralen Themenstellung auf zusätzliche Einflussfaktoren wie etwa das Ausmaß zwischenelterlicher Konflikte, intraparentale Erziehungskonsistenzen, die Anzahl der Geschwister, sowie Alters- und Geschlechtsvariablen des Kindes Bezug genommen.

# THEORETISCHER TEIL

Zunächst wird ein Überblick über theoretische und wissenschaftliche Erkenntnisse zu den Entstehungsbedingungen und der Entwicklung des kindlichen Sozialverhaltens gegeben, um im Anschluss auf Grundlagen und empirische Befunde zu den Themen der (zwischen-)elterlichen Erziehung und des Coparenting einzugehen.

## 1 Das kindliche Sozialverhalten

Innerhalb unserer heutigen Gesellschaft kommt der Fähigkeit zu sozial kompetentem Handeln eine bedeutsame Rolle zu. Bereits im Kindergarten gehören Gruppenarbeiten und das gemeinsame Spiel zum Alltag, in der Schulzeit wird auf Klassen- und Gesprächsregeln größter Wert gelegt und auch im Berufsleben können Herausforderungen oftmals nur durch ein hohes Ausmaß an Teamarbeit konstruktiv bewältigt werden. Die soziale Gesellschaft, welche Pluralität und Vernetzung zunehmend in den Fokus ihrer Bemühungen rückt, verlangt nach positiver Zusammenarbeit, sowie einem flexiblen Interagieren mit unterschiedlichsten Persönlichkeiten. Sie erfordert die Fähigkeit, Bedürfnisse der Mitmenschen sensibel wahrzunehmen und mit eigenen Ansprüchen in Einklang zu bringen (Kanning, 2002). Letzten Endes verhilft uns ein sozial kompetentes Verhalten dazu, ein ausgewogenes Leben mit Gesundheit, Erfolg und Zufriedenheit führen zu können.

### 1.1 Soziale Kompetenz

Eine einheitliche Definition des Begriffs der sozialen Kompetenz sucht man in der Wissenschaft bislang vergeblich. Man ist sich allerdings einig, dass es sich dabei um ein multidimensionales Konstrukt handelt (etwa Cavell, 1990), welches sowohl im sozio-kognitiven, als auch im Verhaltensbereich anzusiedeln ist (Perren, Groeben, Stadelmann & v. Klitzing, 2008).

Eine Begriffsbestimmung welche insbesondere die kognitive Komponente berücksichtigt stammt von Kubinger (2009). Er schreibt: „Soziale Intelligenz ist die Fähigkeit, Gedanken, Gefühle und Intentionen anderer zu erkennen“ (S. 286).

Rubin und Rose-Krasnor (1992) spezifizieren soziale Kompetenz als „the ability, to achieve personal goals in social interaction while simultaneously maintaining positive relationships with others over time and across settings“. (S. 285) und rücken damit den Verhaltensaspekt in das Zentrum ihrer Definition.

Ähnlich wie Rubin et al. (1992) gehen auch Perren et al. (2008) davon aus, dass sozial kompetentes Verhalten es erfordert, eigene Bedürfnisse mit jenen anderer in Balance zu bringen und unterscheiden diesbezüglich zwischen fremd- und selbstbezogenen sozialen Kompetenzen. Die erste Dimension schließt all jene Verhaltensweisen mit ein, welche durch (reduzierte) Rücksichtnahme charakterisiert sind. Die Autoren zählen hierzu prosoziales, kooperatives und aggressives Verhalten. Selbstbezogene soziale Kompetenzen wiederum beziehen sich auf Verhaltensweisen, welche die eigenen Ziele und Bedürfnisse in den Vordergrund stellen. Hierzu gehören nach der Einteilung von Perren et al. (2008) etwa das Setzen von Grenzen, soziale Initiative sowie Rückzugsverhalten.

Auch Petermann und Petermann (2009) greifen die beiden beschriebenen Dimensionen auf, ergänzen ihr Modell der sozialen Kompetenz allerdings durch die Aspekte „empathisches Verhalten“, welches beispielsweise die Fähigkeit, sich in andere einzufühlen beschreibt, sowie „aufgabenbezogenes Verhalten“, welches etwa durch die Fähigkeit zum eigenständigen Handeln charakterisiert wird.

Einen, von diesen Modellen abweichenden Zugang schaffen Caldarella und Merrell (1997). Sie unterscheiden in ihrer Taxonomie zwischen den fünf Verhaltensdimensionen „Fähigkeiten zur Bildung und Aufrechterhaltung von Peer-Beziehung“, „Selbstmanagementkompetenzen“, „Leistungsbezogene soziale Kompetenzen“, „Fähigkeiten zur Kooperation“ und „Durchsetzungsfähigkeiten“.

Wie die exemplarisch vorgestellten Ansätze verdeutlichen, existiert noch kein allgemein akzeptiertes Modell der sozialen Kompetenz, welches sämtliche relevanten Dimensionen und Fähigkeiten, sowie darauf bezogene, konkret beobachtbare Verhaltensweisen beschreiben würde (Schmid-Denter, 2005). Kubinger

(2009, S. 280) bezeichnet sowohl die theoretische Abklärung, als auch die Operationalisierung des Konstrukts der sozialen Kompetenz als bislang „wenig befriedigend“.

Aufgrund ihrer empirischen Fundierung (Perren et al., 2008; Rydell, Hagekull & Bohlin, 1997) bezieht sich die vorliegende Arbeit auf die Unterscheidung zwischen fremdbezogener und selbstbezogener sozialer Kompetenz wobei der Fokus vorrangig auf die Verhaltensweisen *prosoziales Verhalten* und *antisoziales / aggressives Verhalten* (jeweils der Dimension fremdbezogenes Verhalten zuzuordnen), sowie den Aspekt der *sozialen Ängstlichkeit und Emotionalität* (Dimension Selbstbezogenheit) gerichtet ist. Die genannten Verhaltensbereiche werden im Folgenden näher erläutert.

### **1.1.1 Prosoziales Verhalten**

Ein sozialer Stil (Rydell et al., 1997), welcher sich durch fürsorgendes und helfendes Handeln charakterisieren lässt (Oerter, 2008a), ist das prosoziale Verhalten. Anders als Kooperation, impliziert prosoziales Handeln keinen gleichgewichtigen Austausch (Schmidt-Denter, 2005), sondern verfolgt viel mehr das Ziel, anderen zu helfen (Zimbardo & Gerrig, 2004). Es definiert sich durch Verhaltensformen wie etwa das Spenden materieller oder emotionaler Unterstützung, das Teilen oder Schenken von Eigentum, sowie durch altruistisches Handeln.

Die ersten Formen des prosozialen Verhaltens zeigen sich bereits im frühen Kindesalter. Mit etwa 18 bis 24 Monaten beginnen Kinder erstmals bewusst zwischen dem Selbst und Anderen zu unterscheiden. Sie erkennen sich selbst im Spiegel und erfahren sich dadurch nicht nur als Subjekt, sondern auch als Objekt, auf welches man sich beziehen kann (Bischof-Köhler, 1989). Dieses zentrale Erkenntnis ist eng mit kognitiven und sprachlichen Entwicklungsschritten verbunden und ermöglicht schließlich erste prosoziale Handlungen in Form von Empathie oder Hilfsbereitschaft (Friedlmeier, 1993; Schmidt-Denter, 1988).

Im Vorschulalter gelingt es dem Kind zunehmend, zwischen der eigenen Perspektive und jener seiner Mitmenschen zu unterscheiden. Dies macht es möglich, sich in die Lage des Gegenübers hineinzusetzen und positive soziale Handlungen auf den Adressaten und die jeweilige Situation abzustimmen

(Schmidt-Denter, 2005). Eine weitere Variable, welche als Mediator für prosoziales Verhalten angesehen werden kann, ist die Fähigkeit zur Empathie, welche es ermöglicht, sich in andere Menschen einzufühlen und Emotionen nachzuempfinden (Schäfermeier, 2004). Eine Studie, welche sich mit dem Empathieverhalten von Kindern im Alter von drei bis sieben Jahren widmete, stammt von Sawin (1980, zitiert nach Schmidt-Denter, 2005, S. 93f.): auf einem Spielplatz wurden die Reaktionen, welche auf das laute Weinen eines Kindes folgten, erfasst. Die Autoren konnten feststellen, dass etwa 50 Prozent der in unmittelbarer Nähe spielenden Kinder in ihrem Gesichtsausdruck Betroffenheit zeigten, 17 Prozent wandten sich aktiv an das weinende Kind und versuchten es zu trösten, zehn Prozent baten einen Erwachsenen um Hilfe, fünf Prozent versuchten, Rache an jenem Kind zu nehmen, welches die Schuld am Weinen des anderen trug, zwölf Prozent der beobachteten Kinder versuchten, sich der Situation zu entziehen, und nur sieben beziehungsweise zwei Prozent reagierten gar nicht oder handelten explizit unfreundlich.

Wie Schäfermeier (2004) im Zuge seiner Studie zeigen konnte, existiert, trotz steigender Wettbewerbsorientierung im Schulalter und der Zunahme an Rivalitäten (Oerter, 2008a), ein positiver Zusammenhang zwischen prosozialem Verhalten und dem Alter des Kindes. So etwa erleichtern verbesserte Sprachfähigkeiten es, Hilfestellungen verbal anzubieten oder Empathie zu vermitteln. Auch das Erkennen von Hilfsbedürftigkeit oder das Planen einer entsprechenden Hilfs-Handlung bedarf höherer kognitiver Fähigkeiten, welche sich erst mit zunehmendem Alter in ausreichendem Ausmaß entwickeln (Schäfermeier, 2004).

Die Bereitschaft anderen Menschen etwas Gutes zu tun, hängt allerdings nicht nur von dem Grad der Ausbildung verschiedenster Vorläuferfunktionen, sondern auch vom elterlichen Erziehungsverhalten ab. Decović und Janssens (1992) beobachteten 112 Elternpaare im Umgang mit ihrem Kind zwischen sechs und elf Jahren, um das von ihnen gezeigte Erziehungsverhalten im Anschluss als tendenziell *autoritär* oder *autoritativ* (vgl. Abschnitt 2.3.3, S.23f.) einzustufen. Das kindliche Sozialverhalten erfassten die Autoren mittels Befragung Gleichaltriger, sowie der aktuellen Lehrperson des Kindes. Wie statistische Analysen zeigten, gelten insbesondere ein autoritativer Erziehungsstil der Mutter, sowie ein autori-

täres Erziehungsverhalten des Vaters als Prädiktor für ein erhöhtes Ausmaß an prosozialem Verhalten beim Kind.

Auch Situationsmerkmale, sowie motivationale Tendenzen der jeweiligen Person beeinflussen die Auftrittswahrscheinlichkeit von Empathie, Unterstützung und Hilfsbereitschaft (Zimbardo et al., 2004).

Wenngleich prosoziales Verhalten per Definition stets positive Konsequenz für das Gegenüber bereit hält, können die der Handlung zugrunde liegenden Motive auch egoistischer oder eigennütziger Natur sein. Batson (1994) nennt vier Beweggründe, welche Menschen dazu verleiten, ihren Mitmenschen Gutes zukommen zu lassen:

- Kollektivismus: Helfende Handlungen werden gesetzt, um einer bestimmten Gruppe oder Gesellschaft zu erhöhtem Wohlergehen zu verhelfen. Als Beispiel können Mitglieder einer studentischen Verbindung genannt werden, welche für den Kampf um die Rechte ihrer Mitglieder Zeit und Anstrengung investieren.
- Altruismus: Einziges Ziel ist es, einem oder mehreren anderen Menschen helfend beizustehen oder Gutes zu tun. Klar ersichtlich wird diese Form des prosozialen Verhaltens etwa bei Rettern in gefährlichen Notsituationen, welche im Zuge der Hilfsaktion nicht nur die eigenen Bedürfnisse in den Hintergrund rücken, sondern in extremen Fällen auch ihr eigenes Leben für das eines anderen Menschen riskieren.
- Prinzipien: Moralische Ansprüche an die eigene Person, aber auch religiöse oder ethische Richtlinien leiten die Bemühungen, Gutes zu vollbringen. Besonders hervorgehoben werden Werte wie Mitgefühl und Selbstlosigkeit etwa in der buddhistischen Lehre.
- Egoismus: Auch wenn der eingeschlagene Weg zur Zielerreichung auf den ersten Blick Wohltätigkeit oder Nächstenliebe vermuten lässt, so liegt die letztendliche Absicht doch darin, die eigenen Interessen oder Bedürfnisse zu befriedigen. So etwa kann das tatsächlich verfolgte Ziel einer, im öffentlichen Rahmen vollzogenen Hilfsaktion im Erhaschen von Aufmerksamkeit und Bewunderung liegen.

Zuletzt sei erwähnt, dass sich, trotz häufiger Annahme, Mädchen würden sich in ihrem prosozialem Verhalten von Jungen unterscheiden, in der Literatur keine einheitlichen Hinweise hierauf finden lassen. So zeigte sich etwa in der Längsschnittuntersuchung von Zimmer-Gembeck, Tasha, Geiger und Crick (2005) ein Geschlechtseffekt dahingehend, dass Mädchen im Vergleich zu Jungen mehr prosoziales Verhalten aufwiesen, bei Schäfermeier (2004) oder auch Ma (2005) allerdings waren keine signifikanten Unterschiede zwischen den beiden Geschlechtern zu entdecken.

### **1.1.2 Aggressives / antisoziales Verhalten**

Neben der Tendenz, Mitmenschen positiv zu begegnen, ihnen Gutes zukommen zu lassen und mit ihnen mitzufühlen, kennzeichnet sich sozial kompetentes Verhalten des Weiteren dadurch, dass keine wiederkehrenden Muster von aggressivem oder antisozialem Verhalten gezeigt werden. Im Idealfall tritt dabei nicht nur ein Vermeidungsverhalten gegenüber Situationen, welche feindseliges oder gewalttätiges Verhalten wahrscheinlicher machen, auf. Vielmehr sollte mit Hilfe verschiedenster Regulationsprozesse, wie beispielsweise jenem der kognitiven Umstrukturierung, eine Mäßigung dissozialer Impulse, sowie eine generelle Spannungsreduktion erreicht werden (Anderson & Messick, 1974).

Antisoziales Verhalten erscheint in Form von Egoismus, Rücksichtslosigkeit und Delinquenz, wobei soziale Normen und Regeln missachtet werden. Bereits Situationen mit geringem Konfliktpotential führen zu Aggression und Gewalttätigkeit, zusätzlich kann es zur Zerstörung von Eigentum oder schwerwiegenden Regelverletzungen kommen. Personen mit entsprechenden Auffälligkeiten leiden häufig unter einer verminderten Frustrationstoleranz, einer mangelnden Fähigkeit zur Empathie und reduziertem Schuldbewusstsein (Payk, 2007). Bei Kindern und Jugendlichen wird ein entsprechendes Verhaltensmuster als Störung *des Sozialverhaltens* bezeichnet, im Erwachsenenalter spricht man von einer *Antisozialen Persönlichkeitsstörung* (gemäß DSM-IV) beziehungsweise der *Dissozialen Persönlichkeitsstörung* (nach ICD-10) (De Brito & Hodgins, 2009).

Klar abzugrenzen von solcherlei Diagnosen sind gelegentlich auftretende, aggressive Verhaltensweisen. Fröhlich (2005) versteht unter Aggression ein „Feind-

seliges, sich in mehr oder weniger absichtsvollen verbalen oder tätlichen Angriffen gegen Personen oder Gegenstände äußerndes Verhalten.“ (S. 43). Caprara, Barbaranelli und Zimbardo (1996) unterscheiden zusätzlich zwischen impulsiv und kognitiv geleiteter Aggression. Erstgenannte tritt vor allem in stark emotionalen Situationen auf und kann nur schwer gesteuert oder reguliert werden. So reagiert beispielsweise ein Kind, welches von einem anderen (unabsichtlich) gestoßen wurde, oftmals in unmittelbarer Folge mit einer ähnlichen Verhaltensweise wie etwa dem Zurückstoßen des Übeltäters. Dies geschieht beinahe reflexartig und automatisch. Der kognitiv geleiteten Aggression hingegen geht eine Phase der bewussten Planung voraus. Sie entsteht häufig durch Frustration, widerfahrene Beleidigung oder Kritik, oder den Eindruck ungerecht behandelt worden zu sein und verfolgt stets ein bestimmtes Ziel. Ein Kind, welches sich gegenüber einem jüngeren Geschwisterteil feindselig verhält, weil dieses sein Spielzeug entwendet hat, zeigt somit eine kognitiv geleitete Aggression. Es verfolgt mit seiner Handlung das Ziel, Rache zu üben oder den entwendeten Gegenstand zurückzuerobern.

Schon lange gehen Sozialwissenschaften der Frage nach dem Ursprung und der Entstehung von Aggression nach. Auch die Überlegung, wodurch sich individuelle Differenzen in der Aggressivität erklären lassen, stößt auf großes Interesse. Zur Klärung dieser Fragen dienen insbesondere folgende Erklärungsansätze: die Triebtheorie, die Frustrations-Aggressions-Theorie, sowie die Theorie des sozialen Lernens (Fröhlich, 2005). Die Triebtheorie basiert auf den Überlegungen von Sigmund Freud und Alfred Adler und geht davon aus, dass bestimmte Schlüsselreize angeborene Aggressionstendenzen beim Menschen auslösen. Individuelle Unterschiede im Ausmaß des gezeigten Aggressionsverhaltens lassen sich diesem Ansatz nach auf genetische Aspekte zurückführen. Die Frustrations-Aggressions-Hypothese geht auf Dollard, Doob, Miller, Mowrer und Sears (1939) zurück und besagt, dass die Wahrscheinlichkeit für aggressive Handlungen mit der Erfahrung von Frustration oder Zurückweisung ansteigt. Eine zentrale Rolle nimmt schließlich auch die Theorie des sozialen Lernens ein. Sie stützt sich auf die Annahmen von Bandura (Bandura & Walters, 1963), wonach das Beobachten eines aggressiven Modells zu dessen Nachahmung führt.

Wenngleich sich diese Erklärungsansätze unabhängig voneinander entwickelten, ist sich die Wissenschaft mittlerweile einig, dass sie gemeinsam zur Erklärung aggressiven Verhaltens beitragen. Die Entstehungsbedingungen von Aggression scheinen somit auf einem multifaktoriellen Erklärungsmodell zu beruhen, welches sowohl genetische, als auch (inter-)personelle und situative Merkmale mit einbezieht (Scheithauer & Petermann, 2004). Auf jeder dieser Ebenen ergibt sich für Eltern die Möglichkeit, aggressive oder feindselige Verhaltenstendenzen ihres Kindes zu beeinflussen: Dass genetische Dispositionen bis zu fünfzig Prozent der Gesamtvarianz des kindlichen Aggressionsverhaltens zu erklären vermögen, konnten etwa Miles und Carey (1997) mit Hilfe einer metaanalytischen Untersuchung feststellen. Des Weiteren erwiesen sich aber auch das mütterliche Verhalten (beispielweise Substanzkonsum) während der prä-, peri- und postnatalen Phase (Huijbregts, Séguin, Zoccolillo, Boivin & Tremblay, 2007; Scheithauer & Rosenbach, 2009), das elterliche Erziehungsverhalten (Lehmkuhl, Lehmkuhl & Döpfner, 2002; Petermann & Petermann, 2007), Konflikte zwischen Mutter und Vater (Dadds & Powell, 1991), sowie der sozioökonomische Status (Barker et al., 2008) und kulturelle Normen (Zahn-Waxler, Friedman, Cole, Mizuta & Hiruma, 1996) als Prädiktorvariablen für aggressives Verhalten beim Kind. Schließlich sei auch die zentrale Rolle der Geschwister erwähnt. Geschwister ermöglichen nach Hartup (1983, zitiert nach Schmidt-Denter, 2005, S. 60f.) einen ganz besonderen Lernprozess: Innerhalb der asymmetrischen Eltern-Kind-Beziehung gelten Aggressionen als unangebracht, innerhalb der Gleichaltrigen-Beziehungen wiederum könnten sie zu einem Beziehungsabbruch führen. Die Geschwister-Beziehung jedoch stellt ein stabiles Umfeld dar, in dem das Kind lernen kann, seine Aggressionen zu regulieren. Das Fortführen von Beziehungen trotz Konflikten oder Spannungen kann erprobt und auf andere Beziehungssysteme übertragen werden. Wie auch Wahl und Metzner (2012) feststellen, kann dem Elternhaus somit eine bedeutsame Rolle in Zusammenhang mit kindlichen Aggressionstendenzen, sowie der Fähigkeit, diese zu kontrollieren, zugeschrieben werden.

Studien, welche sich mit möglichen Geschlechtseffekten aggressiven Verhaltens befassten, kamen beinahe einheitlich zu dem Ergebnis, dass Jungen häufiger

körperliche Gewalt anwenden als Mädchen (Card, Stucky, Sawalani & Little, 2008; Crick, Ostrov, Burr, Cullerton-Sen, Jansen-Yeh & Ralston, 2006; Hyde, 1984). Wie Björkqvist (1994) betont, ist dieser Effekt allerdings nicht universell zu beobachten, sondern tritt speziell in westlichen Gesellschaften auf. Eine mögliche Erklärung für die gefundenen Geschlechtsunterschiede verweist auf den ungleichen Körperbau von Frauen und Männern. Aufgrund der körperlichen Unterlegenheit gegenüber Männern haben Frauen vermutlich anderweitige Taktiken entwickelt, um vermeintliche Bedrohungen abzuwehren, Rache zu üben, oder den eigenen Willen durchzusetzen (Björkqvist, 1994). Sie lassen überwiegend indirekte oder verdeckte Formen von Aggression wie etwa Lästereien, Intrigen oder Ablehnung des Sozialpartners erkennen (Card et al., 2008).

Auf einen interessanten Alterseffekt aggressiven Verhaltens weisen Wahl et al. (2012) hin: wie die längsschnittlich angelegte Studie von Tremblay (2007, zitiert nach Wahl, 2012, S. 345) zeigen konnte, findet das Ausmaß an gezeigter körperlicher Aggression zwischen dem Ende des zweiten Lebensjahres und dem Ende des vierten Lebensjahres seinen Höhepunkt. Eine zweite Phase im Kindes- und Jugendalter, welche sich durch ein ausgeprägtes Aggressionspotential (bei Jungen) kennzeichnet, ist jene des mittleren bis späteren Jugendalters. Basierend auf diesen Ergebnissen stellt sich die Frage, was Kindern im späteren Kindergarten-, sowie im Schulalter dazu verhilft, aggressive Verhaltenstendenzen zu regulieren beziehungsweise, welche Faktoren junge Kinder und ältere Jugendliche dazu veranlassen, sich ihrem Umfeld gegenüber feindselig zu verhalten. Als mögliche Erklärung für erhöhte Aggressionstendenzen im frühen Kindesalter sind etwa die noch unzureichend ausgebildeten Sprachfähigkeiten heranzuziehen: Aufgrund von Defiziten im expressiven Sprachvermögen wird das junge Kind möglicherweise dazu verleitet, Bedürfnisse und Wünsche vermehrt durch aggressive Handlungen zu vermitteln beziehungsweise durchzusetzen. Zusätzlich sind Einfühlungsvermögen und Moral noch nicht ausreichend entwickelt, um erkennen zu können, dass Aggressionen Schmerz und Trauer für die Opfer mit sich bringt. Das Jugendalter wiederum kennzeichnet sich durch den Wunsch, Unabhängigkeit von den Eltern, sowie erhöhtes Ansehen im Freundeskreis zu erlangen. Dies führt oftmals dazu, dass einerseits die von den Eltern vorgelebten

und vermittelten Werte wie Anpassung und Rücksichtnahme eine zunehmende Ablehnung erfahren und andererseits Aggressionshandlungen von Jungen gezielt eingesetzt werden, um Respekt in der Gleichaltrigengemeinschaft zu erlangen (Greve & Montada, 2008). Kindergarten und Schule wiederum scheinen einen gewissen Schutzfaktor darzustellen: ungünstige Entwicklungsbedingungen des Elternhauses werden durch die pädagogische Arbeit in den Institutionen vermutlich entschärft, zudem können sich die Kinder der Gleichaltrigengemeinschaft und damit einhergehenden Konfliktsituationen nicht entziehen. Je nach Qualitätsmaßstäben der Bildungsinstitution werden sie von Pädagogen dazu angeleitet, Probleme verbal und auf möglichst konstruktive Weise zu lösen.

### **1.1.3 Soziale Ängstlichkeit und Emotionalität**

Wie der Begriff der *sozioemotionalen Entwicklung* vermuten lässt, existiert eine starke Verschränkung zwischen sozialen und emotionalen Merkmalen (Friedlmeier, 2002). Eine beispielgebende Studie, welche etwa den Zusammenhang zwischen sozialer Gehemmtheit und Emotionalität überprüfte, stammt von Eisenberg (1998, zitiert nach Oerter, 2008a, S. 227f.). In Folge der längsschnittlichen Datenerhebungen zeigte sich dem Autor eine positive Korrelation zwischen Schüchternheit und negativen Emotionen, wobei sozial gehemmte Kinder angaben, nervöser, trauriger, furchtsamer, angespannter und bekümmert zu sein, als Gleichaltrige.

Doch worauf basieren diese Zusammenhänge? Halberstadt, Denham und Dunsmore (2001) entwickelten ein Modell, welches die Wechselwirkung zwischen sozialen und emotionalen Komponenten beschreiben soll. Ihrer Annahme nach beruhen Interaktionen im sozialen Umfeld auf den Elementen des Sendens, Empfangens und Erlebens von Gefühlen. Jedes dieser Elemente erfordert verschiedene emotionale Fähigkeiten wie etwa jene, Gedanken und Gefühle übermitteln zu können, das eigene emotionale Erleben bewusst wahrzunehmen, oder empfangene Botschaften zu identifizieren und zu verstehen. Entsprechend diesem Modell werden soziale Fähigkeiten von emotionalen Kompetenzen geleitet. Die Existenz einer solchen Wirkungsrichtung konnte auch in verschiedensten Studien nachgewiesen werden: Izard, Fine, Schultz, Mostow, Ackerman & Yo-

ungstrom (2001) legten 72 Kinder im Vorschulalter Bilder mit verschiedensten Gesichtsausdrücken vor und baten sie, die damit verbundenen Emotionen zu beschreiben und zu benennen. Vier Jahre später erfassten sie die sozialen Fähigkeiten ihrer jungen Teilnehmer und kamen zu dem Ergebnis, dass jene Kinder, welche hohe Fähigkeiten in der Wahrnehmung und Interpretation von Gefühlen aufwiesen, im Schulalter mehr Sozialkontakte zu Gleichaltrigen aufwiesen als jene mit geringeren emotionalen Kompetenzen. Bei Schultz, Izard, Ackerman und Youngstrom (2001) konnte die Fähigkeit, Emotionen richtig zu benennen des Weiteren als Prädiktor für das Ausmaß an sozialer Zurückgezogenheit erkannt werden. Sehr ähnliche Ergebnisse berichten Cooley und Triemer (2002), Glanville und Nowicki (2002), sowie Denham, McKinley, Couchoud und Holt (1990).

Auch im Klassifikationssystem ICD-10 ist die *Störung mit sozialer Ängstlichkeit des Kindesalters* im Abschnitt *Emotionale Störungen des Kindesalters* zu finden. Im Vergleich zu anderen Angststörungen kann der sozialen Angststörung eine relativ hohe Lebenszeitprävalenz von 13,3 Prozent zugeschrieben werden (Magee, Eaton, Wittchen, McGonagle & Kessler, 1996). Als ihre zentralen Merkmale gelten einerseits eine anhaltende und starke Angst vor sozialen Situationen, sowie die Angst vor fremden, unvertrauten Personen, wobei sich diese auf Erwachsene ebenso wie auf Gleichaltrige bezieht. Betroffene Kinder verhalten sich zumeist befangen oder verlegen, häufig versuchen sie soziale Situationen einzuschränken oder gänzlich zu vermeiden. Ist die Angst weniger stark ausgeprägt, so bemühen sie sich darum, in der schützenden Nähe der Bezugsperson zu bleiben oder halten sich überwiegend im Hintergrund des Geschehens auf (Petermann et al., 2009). Besonders offensichtlich werden soziale Unsicherheiten zudem im Sprachverhalten. Nur selten werden Gespräche vom Kind selbst initiiert, Fragen werden von ihm möglichst knapp beantwortet und es entstehen längere Phasen des Schweigens. Basierend auf den Befürchtungen, sich zu blamieren oder beim anderen einen schlechten Eindruck zu hinterlassen (Petermann et al., 2009), kommt es zu einem sozialen Rückzug, in manchen Fällen sogar zur sozialen Isolation (Melfsen, 1999), was gewöhnlich zu einem enormen Leidensdruck bei den Betroffenen führt.

Die Grenzen zwischen einer sozialen Angststörung und Schüchternheit sind fließend. Unterschiede lassen sich nicht auf qualitativer, sondern auf quantitativer Ebene erkennen (Ambühl, Meier & Willutzki, 2006). So etwa ist auch bei Schüchternen das Gefühl, Gegenstand von Begutachtung und Bewertung zu sein, mit Unbehagen oder Angst verbunden und führt letzten Endes zu Verhaltensweisen wie etwa Zurückhaltung bei sozialen Interaktionen, oder gar Rückzug, allerdings treten diese Symptome und Verhaltensweisen in geringerem Maße auf als bei jenen Menschen mit einer sozialen Angststörung. Hervorzuheben ist, dass Schüchterne im Gegensatz zu Kindern mit sozialem Desinteresse sehr wohl eine Annäherungsmotivation, beziehungsweise das Bedürfnis an sozialen Interaktionen teilzunehmen oder auf andere Menschen zuzugehen, besitzen. Diese Wünsche bleiben allerdings aufgrund der starken Vermeidungshaltung verdeckt (Asendorpf, 1990).

Wie Holodynski und Oerter (2008) berichten, ist das Kind ab dem Alter von 30 Monaten dazu in der Lage, eigene Unzulänglichkeiten bezüglich der Wertemaßstäbe anderer Personen wahrzunehmen. Diese Fähigkeit lässt das Gefühl von Scham und in weiterer Folge auch kindliche Schüchternheit entstehen.

Bezüglich der Frage, worauf die Tendenz zu sozialer Ängstlichkeit und schüchternem Verhalten beruht, kann auf Erbanlagen, ebenso wie auf innerfamiliäre Bedingungen, das außerfamiliäre Umfeld und nicht zuletzt auch auf die Möglichkeiten der modernen Technologie verwiesen werden:

Nach Kagan (1994, zitiert nach Zimbardo & Gerrig, 2004, S. 612) ist davon auszugehen, dass etwa zehn Prozent der Säuglinge schüchtern geboren werden. Plomin, DeFries und Fulker (1988) weisen in Hinblick auf solcherlei Studienergebnisse allerdings darauf hin, dass auch eine genetische Disposition nur unter bestimmten Umweltbedingungen ihre Wirkung entfaltet. So etwa schaffen schüchterne Eltern für ihr Kind ein Umfeld, welches zurückhaltendes Verhalten auch beim Kind wahrscheinlicher macht und bieten ihm beispielsweise weniger Möglichkeiten, um mit außerfamiliären Personen in Kontakt zu treten. Die genetisch veranlagte Tendenz des Kindes zu schüchternem oder sozial ängstlichem Verhalten wird somit durch die interpersonellen Handlungsweisen und Reaktionen der Eltern verstärkt.

Diese, eher verdeckte Form der Beeinflussung wird zusätzlich gestützt von konkret vermittelten Einstellungen, Werten und Überzeugungen, sowie das elterliche Erziehungsverhalten. So etwa konnten Evans, Nelson, Porter, Nelson & Hart (2012) im Zuge ihrer Untersuchung einen Zusammenhang zwischen der mütterlichen Erziehung und Schüchternheit beim Kind im Vorschulalter feststellen. Rubin, Burgess und Hastings (2002) beobachteten 108 Mütter im Umgang mit ihrem Kind im Alter von zwei Jahren. Zwei Jahre später erfassten sie das kindliche Sozialverhalten und kamen dabei zu dem Ergebnis, dass ein starkes Kontrollverhalten sowie häufige verächtliche Kommentare seitens der Mutter zu signifikant erhöhten Hemmungen und distanzierterem Verhalten beim vierjährigen Kind im Umgang mit gleichaltrigen Spielkameraden führte.

Im außerfamiliären Umfeld sind es insbesondere negative Sozialerfahrungen, welche das Kind ängstlich und zurückhaltend werden lassen. Häufiger Spott und Hohn, aber auch Kritik an der eigenen Person oder Ablehnung machen sich in einer erhöhten Sensibilität für Bewertungen durch andere Personen bemerkbar und fördern ein Vermeidungsverhalten gegenüber ähnlichen Situationen. Dieses Verhalten entspricht dem Konzept des operanten Konditionierens, wonach Flucht oder das Umgehen bedrohlicher Situationen zu einem Spannungsabfall führen, weitere Misserfolge hingegen als Strafe wirken und somit gemieden werden. Im Zuge dessen besteht des Weiteren die Gefahr einer Generalisierung auf immer weitere Bereiche des Soziallebens (Joss, 2011).

Eine moderne Gefahr für soziale Isolierung und Zurückgezogenheit liegt in der Technologie. Besonders Kinder und Jugendliche lassen sich sehr leicht für das Fernsehen, Computerspiele und das Internet begeistern, teilweise wird ihre Nutzung auch einem Treffen mit Freunden oder dem Spiel mit Geschwistern vorgezogen. In extremen Fällen kann dies zu Unsicherheiten im Sozialverhalten und dem Gefühl von Einsamkeit führen (Gentile et al., 2011; Kraut, Patterson, Lundmark, Kiesler, Mukopadhyay & Scherlis, 1998).

Bezüglich möglicher Geschlechtseffekte zeigen sich unterschiedliche Ergebnisse für soziale Ängstlichkeit und die subklinische Form der Schüchternheit. So berichteten bei Crick und Ladd (1993), aber auch bei La Greca und Stone (1993) Mädchen signifikant häufiger von sozialen Ängsten, wohingegen die Angaben zur

Schüchternheit keine relevanten Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen erkennen ließen (Crozier & Birdsey, 2003).

## 2 Erziehung

Im Zuge dieses Kapitels werden theoretische Grundlagen zu dem globalen Thema der Erziehung, und den damit in Verbindung stehenden Begrifflichkeiten *Erziehungsziele* und *Erziehungsverhalten* erläutert, sowie die Relevanz der Unterscheidung zwischen den beiden letztgenannten Bezeichnungen dargelegt. Zusammenhänge und Abgrenzungen werden aufgezeigt.

### 2.1 Erziehung als globales Konstrukt

Versucht man in der Literatur eine einheitliche Definition von Erziehung zu finden, so wird man schnell feststellen, dass eine solche nicht existiert. Erziehung stellt ein umfassendes Konstrukt dar, welches als Überbegriff für Termini wie Erziehungstheorien, Erziehungsziele und Erziehungsverhalten dient. So etwa stellt Brezinka (1995) treffend fest:

Der Begriff der Erziehung dient dazu, aus der Gesamtmenge menschlicher Handlungen und Handlungssysteme jene hervorzuheben, durch die Menschen versuchen, das Gefüge der psychischen Dispositionen anderer Menschen in irgendeiner Hinsicht dauerhaft zu verbessern oder seine als wertvoll beurteilten Bestandteile zu erhalten oder die Entstehung von Dispositionen, die als schlecht bewertet werden, zu verhüten. (S.196)

Es handelt sich also um Handlungen, welche Erziehungspersonen auf Basis ihrer Vorstellungen und Annahmen von einer gelungenen Persönlichkeit setzen. Eben diese Vorstellungen und Annahmen sind subjektiver Natur und können als Erziehungsziele zusammengefasst werden. Die in der Definition beschriebenen Handlungen werden durch den Begriff des Erziehungsverhaltens charakterisiert.

In erster Linie richten sich erzieherische Bemühungen an Kinder und Jugendliche. Dies liegt nach Brezinka (1986) darin begründet, dass diese hilfsbedürftig, beeinflussbar und besonders lernfähig sind und sich mit Hilfe des Erwachsenen

erst jenes Wissen und Können aneignen müssen, welches notwendig ist, um das Leben in zunehmendem Maße selbstständig führen zu können.

Wenngleich als Erziehungspersonen natürlich nicht nur die Eltern, sondern auch KindergartenpädagogInnen, Lehrpersonen, Großeltern und andere wichtige Bezugspersonen des Kindes in Frage kommen, so sollen sich die folgenden angeführten Überlegungen, aufgrund der in dieser Arbeit behandelten Thematik, insbesondere auf Mutter und Vater des Kindes beziehen.

Nach Schneewind (2010) ergeben sich bei der Erziehung im häuslichen Umfeld drei spezifische Funktionsbereiche: *Eltern als Interaktionspartner*, *Eltern als Erzieher* und *Eltern als Arrangeure von Entwicklungsgelegenheiten*. Diese Konzeptualisierung wurde bereits 1997 von Parke und Buriel vorgeschlagen und soll im Folgenden näher beschrieben werden:

1. *Eltern als Interaktionspartner*: Interaktion stellt die Basis für eine sichere Bindung des Kindes an seine Eltern sowie die Vermittlung von Lernerfahrungen dar. Bereits in der pränatalen Phase können Interaktionen zwischen Mutter und Kind beobachtet werden. Die Mutter legt etwa eine Spieluhr auf ihren Bauch, das ungeborene Kind reagiert darauf, indem es strampelt. Durch diesen Austausch, der sich in der nachgeburtlichen Zeit zunehmend manifestiert, nehmen Eltern schon früh Einfluss auf die Qualität der kindlichen Bindungserfahrungen.

Basierend auf den Ergebnissen der Metaanalyse von De Wolff & van Ijzendoorn (1997) kann das elterliche Interaktionsverhalten über den Grad der Abstimmung reziproker Interaktionen, das Ausmaß elterlicher Unterstützung, die Häufigkeit harmonischer Beschäftigung mit dem Kind, das Ausmaß vorhandener Stimulation, sowie die emotionale Einstellung gegenüber dem Kind charakterisiert werden.

2. *Eltern als Erzieher*: Dieser Funktionsbereich umfasst all jene Handlungen, die im engeren Sinne des Wortes erzieherisch oder lehrend auf das Kind einwirken und es somit in seiner Lebensführung beeinflussen. Während Eltern als Interaktionspartner zumeist ohne explizite erzieherische Absicht agieren und somit auf eher indirektem Wege erzieherischen Ein-

fluss auf das Kind nehmen, so kennzeichnet sich dieser Funktionsbereich durch eine ausdrückliche erzieherische Absicht. Von den Eltern werden spezifische instrumentelle Handlungen gesetzt, von denen mehr oder minder erwartet wird, dass sie in Hinblick auf das erzieherische Vorhaben zielführend wirken. Während etwa durch das Anregen, Vormachen oder Zeigen beim Kind bestimmte Entwicklungseffekte initiiert werden sollen, können durch Lob, Belohnung, oder offen gezeigte Freude erwünschte Effekte gefestigt werden (Schneewind, 2000, S.194).

3. *Eltern als Arrangeure von Entwicklungsgelegenheiten*: Da insbesondere das junge Kind noch nicht in der Lage dazu ist, angemessene Entwicklungsangebote selbstständig aufzusuchen, haben Eltern die Aufgabe, einen Zugang zu eben diesen Erfahrungswelten zu schaffen. Entwicklungsgelegenheiten sind dabei nicht nur im inner- sondern auch im außerfamiliären Kontext zu suchen. Umgekehrt ist es auch notwendig, das Kind von potentiell gefährlichen Situationen abzuschirmen.

Schneewind merkt in seiner Arbeit 2010 an, dass erzieherische Bemühungen aufgrund des kindlichen Strebens nach Eigenmächtigkeit nicht immer zum gewünschten Resultat führen. Es handelt sich somit lediglich um Versuche der Einflussnahme. Auch Brezinka (1995) postuliert, dass die Persönlichkeit eines Kindes keinesfalls erschaffen werden kann. Vielmehr wird die sich von innen heraus entwickelnde Persönlichkeit des Kindes in Auseinandersetzung mit seiner Umwelt ergänzt.

Überhaupt ermöglicht wird eine Beeinflussung aufgrund der Tatsache, dass der Mensch ein soziales Wesen ist, das auf seinesgleichen angewiesen ist. Menschen bilden füreinander die Umwelt, sie sind füreinander lebensnotwendig und ermöglichen über die Interaktion Lernen und Entwicklung. Rotthaus (2006) beschreibt Erziehung in diesem Sinne als „Anregung zur Selbstsozialisation des Kindes“ (S.39).

## **2.2 Erziehungsziele**

### **2.2.1 Definition und Begriffserklärung**

Erziehungsziele werden von Kornadt und Trommsdorff (1984, zitiert nach Schäfermeier, 2004, S.39) als relativ überdauernde Persönlichkeits- und/oder Verhaltensmerkmale beschrieben, deren Entwicklung eine Erziehungsperson im Zuge ihrer Erzieherrolle erreichen und fördern möchte. Diese Persönlichkeits- und Verhaltensmerkmale werden von den Eltern als besonders wünschenswert betrachtet und zwar, wie Brezinka (1986) feststellt, nicht nur allgemein, sondern auch in der besonderen Lage der jeweiligen Gesellschaft und Zeit. Es handelt sich somit um Persönlichkeits- und Verhaltensideale, die der Erwachsene soweit wie möglich am Kind verwirklichen möchte.

Ebenso gibt es aber natürlich auch Eigenschaften, die von den Eltern als unerwünscht oder abträglich für die Entwicklung zu einem lebensfähigen Menschen angesehen werden. Erziehungsziel ist es dann, diese von der Persönlichkeit oder dem Verhalten des Kindes fern zu halten beziehungsweise nach ihrem Auftreten wieder möglichst rasch verschwinden zu lassen.

Erziehungsziele stellen eine notwendige Voraussetzung für jede Erziehung dar. Sie bestimmen die erzieherischen Handlungen, werden zugleich aber auch indirekt über das Vorleben von bestimmten Werthaltungen und Orientierungen an das Kind weitergegeben (Grundmann, 2000).

### **2.2.2 Quelle der Erziehungsziele**

Worin liegt nun aber der Ursprung der an das Kind herangetragenen Ziele? Grundsätzlich kann jede erdenkliche Persönlichkeitseigenschaft zum angestrebten Ziel in der Erziehung werden (Brezinka, 1995, S.165). Allerdings sollte in der Regel davon ausgegangen werden, dass Eltern nur das Beste für ihr Kind wollen und somit danach streben, es in möglichst umfassender Weise auf das Leben in der jeweiligen Gesellschaft vorzubereiten. Schäfermeier (2004) macht darauf aufmerksam, dass mit steigendem Grad an Komplexität einer Gesellschaft, auch die Vielfalt an Anforderungen, welche an das darin lebende Individuum herangebracht werden, steigt. Entsprechend fallen auch die anzustrebenden Persönlich-

keitsideale heterogener aus. Für die Eltern ergibt sich daraus die schwierige Aufgabe, aus einer umfassenden Vielfalt an Idealen jene auszuwählen, welche sie als besonders erstrebenswert ansehen. Somit mag es nicht verwundern, dass sich manche Eltern in schnelllebigen und komplexen Gesellschaften wie der unsrigen mit ihrer Erzieherrolle von Zeit zu Zeit überfordert fühlen (Brezinka, 1986).

Zusätzlich müssen viele Entwicklungsziele an das Alter und die Entwicklung des Kindes angepasst werden. So etwa macht es wenig Sinn, bei einem einjährigen Kind erzieherische Handlungen zu setzen, die Ehrgeiz und Leistungsstreben anregen sollen. Entsprechend verändern sich Erziehungsideale auch über die Zeit oder bleiben zumindest innerhalb bestimmter Lebensphasen unberücksichtigt (vgl. Goodnow & Collins, 1990).

In der aktuellen Literatur lassen sich zahlreiche Hinweise darauf finden, dass der Ursprung aller Erziehungsziele in der Gesellschaft liegt. Dies hat den natürlichen Zweck, den Fortbestand einer Gesellschaft zu sichern (Brezinka, 1995; Grundmann, 2000; Lauterbach & Lange, 2000; Schäfermeier, 2004; Schneewind, 2000). Der Erziehungszielforscher Robert LeVine konnte im Zuge seiner kulturvergleichenden Studien feststellen, dass universale Erziehungsziele existieren, welche in allen Kulturen vorzufinden sind. Als vorrangige Ziele gelten dabei das Überleben und die Gesundheit des Kindes. Sind diese erfüllt, so tritt die Fähigkeit zur ökonomischen Selbsterhaltung im Erwachsenenalter ins Zentrum der Bemühungen. Erst wenn die Umsetzung dieser angestrebten Ziele erfolgreich verläuft, können sich Eltern der Förderung aller weiteren präferierten (kulturellen) Werte wie Hilfsbereitschaft, Durchsetzungsfähigkeit oder Verantwortungsbewusstsein widmen (Levine, 1974, zitiert nach Schäfermeier, 2004, S.39).

Grundmann (2000) weist darauf hin, dass Erziehungsziele in „gruppenorientierten“ Gesellschaften von jenen „individuenorientierter“ Gesellschaften zu unterscheiden sind. In gruppenorientierten Gesellschaften haben Kinder vorrangig die Funktion, die Harmonie und das Überleben der Familie zu sichern. In individuenorientierten Systemen wiederum kann Kindern aufgrund der Absicherung im Sozialstaat sowie der Altersversorgung der Eltern vermehrt ein emotionaler Wert beigemessen werden. Das Individuum an sich wird betont und die Erfüllung von

Lebensplänen, sowie das Streben nach zufriedenstellenden sozialen Beziehungen können in den Vordergrund gerückt werden.

Eine interessante Studie zu diesem Thema wurde von Kornadt und Trommsdorff im Jahr 1990 durchgeführt. Die Autoren verglichen die Erziehungstheorien deutscher Mütter mit jenen japanischer Mütter, erhoben somit Daten von einem Land mit individualistischen, sowie einem Land mit kollektivistischen Ansprüchen und Zielen. Dabei stellten sie fest, dass japanische Mütter auf die Erziehungsziele Kooperation und prosoziales Verhalten, Nachgiebigkeit, sowie Rücksichtnahme und Empathie signifikant größeren Wert legten, als dies bei den deutschen Müttern der Fall war. Deutsche Mütter wiederum sahen es als wichtiger an, ihr Kind zu Gehorsam und Selbstständigkeit zu erziehen.

Brezinka (1995) versucht, den Ursprung der Erziehungsziele nicht nur vom Blickwinkel der Gesellschaft, sondern auch vom Individuum aus zu betrachten. Dabei stellt er fest, dass auch hierbei die als ideal betrachteten Persönlichkeitseigenschaften nicht beliebig gewählt sondern entsprechend der im Lebensraum des Kindes geltenden Normen und Werte gesetzt werden. Sie sind Zeichen einer bestimmten Weltanschauung, etwa vertreten durch eine bestimmte Subkultur. Somit kommen durchaus auch Ziele in Frage, die Kritik an der Gesellschaft an sich üben.

### **2.2.3 Erziehungsziele innerhalb der Paarbeziehung**

Wenngleich auch Lehrer und andere Erziehungspersonen Erziehungsziele verfolgen, sind es jedoch insbesondere die subjektiven Erziehungsideale der Eltern, welche für ForscherInnen von besonderem Interesse sind. Im Gegensatz zu LehrerInnen sind sie in der Wahl ihrer Erziehungsziele frei und begleiten und prägen zudem die gesamte Erziehung ihres Kindes (Brezinka, 1995).

Ausgehend von den dargestellten Ergebnissen und theoretischen Überlegungen kann angenommen werden, dass sich Eltern innerhalb einer Kultur sehr stark in ihren globalen Erziehungszielen ähneln. Bezüglich spezifischer Ideale müssen jedoch Präferenzen gesetzt werden, welche vermutlich nicht nur von der persönlichen Weltanschauung, sondern auch vom eigenen lebensgeschichtlichen Hintergrund beeinflusst werden.

Auch innerhalb eines Elternpaares kann es somit zu unterschiedlichen Wertigkeiten hinsichtlich bestimmter Erziehungsideale kommen, welche möglicherweise sogar in Widerspruch zueinander stehen. So dürfte sich die gemeinschaftliche Aufgabe der Erziehung beispielsweise schwierig gestalten, wenn die Präferenz eines Elternteiles in der Vermittlung von Durchsetzungskraft liegt, während der andere Elternteil primär Toleranz und Anpassungsfähigkeit beim Kind fördern möchte. Konflikte zwischen den Partnern können auftreten (vgl. Hobmair, 1996, S. 196).

## **2.3 Erziehungsverhalten**

### **2.3.1 Definition und Begriffserklärung**

Um die angestrebten Ziele im Zuge der Erzieherrolle erreichen zu können, werden von den Eltern konkrete pädagogische Handlungen wie etwa, Lob, Belohnung, Tadel oder Bestrafung gesetzt.

Roth (1976) definiert das Erziehungsverhalten entsprechend als „einen Komplex zusammen auftretender und relativ stabiler (überdauernder) Erziehungspraktiken und -einstellungen, welche von soziokulturellen Normen und persönlichen Eigenschaften des jeweiligen Verhaltensträgers abhängig sind und auf definierte Adressaten i. a. spezifische Auswirkungen haben.“ (S. 136)

Diese Definition weist auf die Tatsache hin, dass die jeweils gewählte Handlungsweise nicht nur von den kulturellen Bedingungen, sondern auch von persönlichen Determinanten des Vaters oder der Mutter, wie etwa dem lebensgeschichtlichen Hintergrund und Persönlichkeitsstrukturen, abhängig ist.

### **2.3.2 Einflussfaktoren auf das elterliche Erziehungsverhalten**

Wie von Liebenwein (2008) beschrieben, existieren zahlreiche Aspekte, die den elterlichen Erziehungsstil beeinflussen. Als besonders zentral gelten dabei Einflussfaktoren wie der, in der eigenen Kindheit erlernte Erziehungsstil und andere biografische Erfahrungen, Merkmale des Kindes, das soziale Netzwerk, die Partnerbeziehung, ökonomische Aspekte, die aktuelle Arbeitssituation, der Bildungsstand, die Gesundheit und nicht zuletzt persönliche und aktuell vorherr-

schende Wertorientierungen. Kruse (2001) stellt diese Wirkfaktoren in einem, auf Belsky (1984) basierenden Prozessmodell elterlichen Erziehungsverhaltens dar (siehe Abbildung 1).

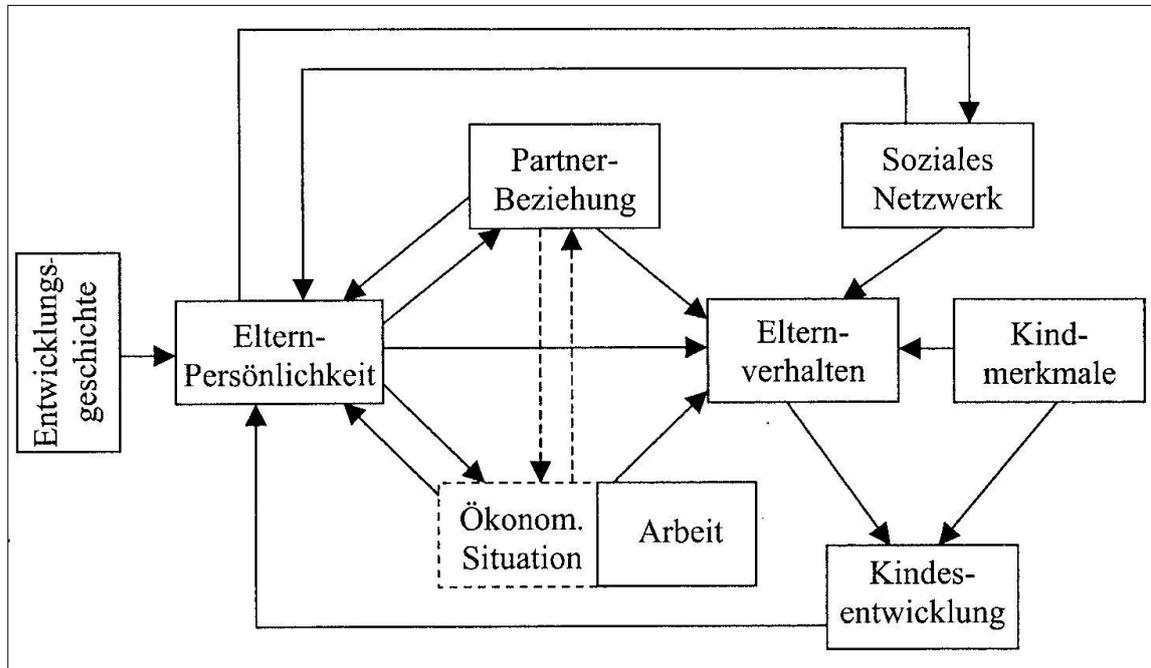


Abbildung 1. Erweitertes Prozessmodell elterlichen Erziehungsverhaltens nach Kruse (2001, S. 64)

Ökonomische Aspekte stehen nach diesem Modell in Wechselwirkung mit der Paarbeziehung. Dabei führt verstärkter finanzieller Druck zu einem aggressiveren Umgang mit dem Partner, welcher wiederum in gehäuften elterlichen Konflikten resümiert. Als eine Folge der zwischenelterlichen Streitigkeiten kann es schließlich auch zu feindselig-irritierbarem Verhalten gegenüber den Kindern kommen (Conger, Ge, Elder, Lorenz & Simons, 1994, zitiert nach Walper, Gerhard, Schwarz & Gödde, 2001, S. 272). Verläuft die Paarbeziehung allerdings harmonisch, so kann nach Kruse (2001) der Wirkfaktor *ökonomische Situation* im Prozessmodell vernachlässigt werden. Der positive Umgang mit dem Partner gilt somit als Ressource für eine etwaig vorliegende belastende finanzielle Situation und somit in weiterer Folge auch für einen förderlichen Erziehungsstil.

Auch eine, als stark belastend wahrgenommene Arbeitssituation kann Auswirkungen auf das Elternverhalten zeigen. Rosenstiel (2001) etwa berichtet, dass ein hohes außerfamiliäres Arbeitspensum zu einer verringerten Einbindung in

das Familiengeschehen führt. Zusätzlich resultieren Spannungen und beruflicher Ärger in innerfamiliären Konflikten und Problemen.

Zusätzlich gelten in der Literatur Persönlichkeitscharakteristika der Eltern als entscheidend für die Art und Weise, in welcher Kinder von ihren Müttern und Vätern erzogen werden. Nach Steinebach und Stöbener (2003) sind hierbei das subjektive Stresserleben sowie Erziehungskompetenzüberzeugungen als besonders relevant einzuschätzen.

Einen Nachweis für den Zusammenhang zwischen dem, einstmals in der eigenen Kindheit erlebten Erziehungsverhalten und den, im Erwachsenenalter angewandten Erziehungspraktiken, -einstellungen und -zielen konnten Schneewind und Ruppert (1995) in ihrer 16 Jahre lang andauernden Längsschnittstudie erbringen. Mütter und Väter behandeln ihre Kinder den Untersuchungsergebnissen nach oftmals in ähnlicher Weise, wie sie es selbst einst erlebten.

Wie anhand des, in Abbildung 1 dargestellten Modells ersichtlich, üben Eltern durch ihr Erziehungsverhalten direkten Einfluss auf die kindliche Entwicklung aus. Das Kind stellt dabei jedoch keinen passiven Rezipienten dar, sondern trägt seinerseits durch spezifische Verhaltens- und Persönlichkeitsmerkmale, im Sinne eines transaktionalen Prozesses, zum elterlichen Verhalten aktiv bei. Im Zuge der längsschnittlich angelegten Studie aus dem Jahr 2010 konnten Verhoeven, Junger, van Aken, Dekovic und van Aken etwa feststellen, dass externalisierendes Verhalten in Form von Aggressivität, Hyperaktivität oder oppositionellem Verhalten bei Jungen im Kleinkindalter zu problematischen elterlichen Verhaltenstendenzen wie verminderter Unterstützung des Kindes, inkonsistentem Erziehungsverhalten, verstärktem Einsatz körperlicher Bestrafung und disziplinären Maßnahmen wie Liebes- und Aufmerksamkeitsentzug führt. Das Temperament<sup>1</sup> des Kindes kann somit maßgeblich zum Erziehungsgeschehen beitragen.

---

<sup>1</sup> „Temperament wird gemeinhin als ein stabiles Merkmal angesehen, das biologisch fundiert ist. Individuelle Unterschiede hinsichtlich des Temperaments tauchen frühzeitig auf und bleiben relativ stabil.“ (Oerter, 2008b, S. 104)

### 2.3.3 Klassifikation von Erziehungsstilen

Die Erziehungsstilforschung macht es sich seit Beginn des 20. Jahrhunderts zur Aufgabe, Ursachen und Bedingungen für das Auftreten unterschiedlichen Erziehungsverhaltens in Familien, sowie die sich daraus ergebenden unterschiedlichen Wirkungen auf die zu erziehenden Personen zu untersuchen (Fuß, 2006, S.118). Wenn auch manchmal wünschenswert von Seiten der Eltern, PädagogInnen und anderen erziehenden Personen, liefert sie keine universelle Antwort auf die Frage, welches spezifische Erziehungsverhalten zur Erreichung eines bestimmten Zieles am geeignetsten ist. Wohl aber versucht sie, in Form von klar definierten Grunddimensionen Formen von förderlichem und abträglichem Elternverhalten aufzuzeigen.

Im Zuge der Geschichte der Erziehungsstilforschung gab es bereits viele verschiedene Ansätze, Erziehungsstile anhand solcher Dimensionen in definierte Typen einzuteilen. Die bekanntesten stammen wohl von Diana Baumrind, sowie Eleanor Maccoby und John Martin.

Diana Baumrind ging, basierend auf ihrer Studie von 1977 davon aus, dass US-amerikanische Eltern im Wesentlichen einen von drei verschiedenen Erziehungsstilen anwenden: den autoritativen, den autoritären oder den permissiven Erziehungsstil (vgl. Bourne & Ekstrand, 2005; Myers, 2008; Zimbardo et al., 2004).

1. *Autoritative Eltern* stellen Forderungen an ihre Kinder, passen sie jedoch an deren jeweiligen Entwicklungsstand an. Außerdem gehen sie demokratisch vor, besprechen beispielsweise Probleme und Entscheidungen mit der Familie und begründen ihre Erziehungsmaßnahmen. Sie ermöglichen damit eine Kommunikation, die die Selbstregulierungsfähigkeiten der Kinder fördert. Der Umgang mit dem Kind kann als liebevoll beschrieben werden, die Kinder werden als ernst zu nehmende Persönlichkeiten betrachtet. Zumeist kann eine effektive Eltern-Kind-Beziehung beobachtet werden.
2. *Autoritäre Eltern* konzentrieren sich in ihrer Erzieherrolle stark darauf, das Kind zu disziplinieren, ohne dabei jedoch etwaige gesetzte Maßnahmen zu begründen oder zu erklären. Sie achten wenig auf die Autonomie des

Kindes und verhalten sich ihm gegenüber tendenziell zurückweisend. Im Zentrum der erzieherischen Bemühungen steht die Achtung des Kindes vor der elterlichen Autorität. Auf den Beobachter wirkt dieser Erziehungsstil kalt und feindselig.

3. *Permissive Eltern* stellen an ihr Kind keinerlei Forderungen, verlangen also weder diszipliniertes Verhalten noch geistige oder soziale Fortschritte. VertreterInnen dieses, auch als *laissez-faire* bezeichneten Erziehungsstils gehen davon aus, dass das Kind sein Verhalten selbst steuert, weshalb inadäquates Benehmen nicht bestraft, sondern toleriert und akzeptiert wird. Kontrolle und Lenkung werden vermieden.

Baumrind vertrat dabei bereits die Ansicht, dass der autoritative Erziehungsstil, vor dem Hintergrund kindlicher Temperamentsunterschiede als am förderlichsten für die kindliche Entwicklung angesehen werden kann. Zwar bezog sie sich in ihrer Originalarbeit, wie weiter oben in diesem Abschnitt bereits beschrieben, auf US-amerikanische Eltern, ging jedoch davon aus, dass die von ihr beschriebenen Erziehungsstile auch in den übrigen westlichen Kulturen ihre Gültigkeit besitzen. So etwa schrieb sie: „Autoritative Erziehung scheint eine besondere Form der sozialen Kompetenz von Kindern zu unterstützen, die in der westlichen Gesellschaft mit Erfolg zusammenhängt. Man bezeichnet diese soziale Fähigkeit als *instrumentelle Kompetenz*.“ (1977, S. 245, zitiert nach Myers, 2008)

Maccoby und Martin griffen diese vorgeschlagenen Erziehungsstile auf und ergänzten sie unter Berücksichtigung zweier zentraler Dimensionen des Elternverhaltens, nämlich elterlicher Zuwendung und elterlicher Forderung (Schneewind, 2010, S. 181). Es entstanden dabei insgesamt vier Erziehungstypen, wobei die beschriebenen Stile des autoritativen, und des autoritären Erziehungsverhaltens unverändert erhalten blieben und lediglich der permissive Erziehungsstil weiter differenziert wurde in:

- *Permissiv-nachgiebige Eltern*, welche einen freundlichen Umgang mit dem Kind zeigen und es in seinem Tun akzeptieren, zugleich aber auch wenig fordern und davon ausgehen, dass das Kind in seinem Verhalten keinerlei Steuerung und Kontrolle von außen benötigt.

- *Vernachlässigende Eltern*, welche sich aus ihrer Erziehungsaufgabe zurückziehen und das Kind, auf sich allein gestellt gewähren lassen. Die eigenen Probleme überschatten das Bedürfnis des Kindes nach Anleitung und Kontrolle durch seine Eltern. Auch die emotionale Zuwendung wird vernachlässigt. (Myers, 2008, S. 853)

Die, von Maccoby und Martin (1983) vorgeschlagenen Erziehungsstile, sowie ihre zugrunde liegenden Dimensionen sind in Abbildung 2 schematisch dargestellt.

	Akzeptierende, ansprechbare Eltern	Zurückweisende, wenig ansprechbare Eltern
Fordernde, lenkende Eltern	<b>Autoritativer Erziehungsstil</b>	<b>Autoritärer Erziehungsstil</b>
Wenig fordernde, kaum lenkende Eltern	<b>Nachgiebiger Erziehungsstil</b>	<b>Vernachlässigender Erziehungsstil</b>

Abbildung 2. Vier Erziehungsstile nach Maccoby und Martin (1983)

Die spezifische Umsetzung eines jeden dieser Stile wird als Erziehungspraktik bezeichnet und kann zwischen Eltern mit dem gleichen Erziehungsstil je nach gesetzten Prioritäten und Erziehungszielen differieren. Zimbardo & Gerrig (2004) betonen diesbezüglich „Sowohl die allgemeinen Einstellungen als auch spezifische Verhaltensweisen der Eltern sind für die weitere Entwicklung der Kinder wichtig“ (S. 475).

### 2.3.4 Das Erziehungsverhalten von Müttern und Vätern

Wenngleich nach wie vor überwiegend Mütter für die Betreuung und Erziehung der Kinder zuständig sind (vgl. Rupp, 2003, S. 111; Sabla, 2009, S. 83), zeigt eine Sammlung deutschsprachiger Untersuchungen von Matzner (1998, zitiert nach Schmidt-Denter, 2005), dass im Laufe der letzten Jahrzehnte auch immer mehr Väter Aufgaben in der Kinderbetreuung übernehmen oder sich zumindest an solcherlei Tätigkeiten verstärkt beteiligen. Im Zuge des *Bamberger-Ehepaar-Panels*, gaben über zwei Drittel (69 Prozent) der befragten Väter an, sich unter

der Woche durchschnittlich eine Stunde und 34 Minuten pro Tag mit ihrem Kind zu beschäftigen. Kindbezogene Arbeiten wie das Baden oder Wickeln nehmen bei 39 Prozent der Väter durchschnittlich eine Stunde und 17 Minuten des Werk-tages in Anspruch (Rosenkranz, Rost & Vaskovics, 1998, S. 55).

In der, im Jahr 2001 durchgeführten Studie von Yeung, Sandberg, Davis-Kean und Hofferth zeigte sich, dass Väter ihren Kindern an Werktagen für etwa 2,5 Stunden zur Verfügung stehen, am Wochenende sogar für etwa 6,5 Stunden. Ebenso wie in der zuvor beschriebenen Analyse von Rosenkranz et al. (1998) gaben auch hier die befragten Väter an, den Großteil dieser Zeit mit gemeinsa-men Beschäftigungen wie etwa Spielen zu verbringen.

Basierend auf diesen Studienergebnissen erscheint es wichtig, den erzieheri-schen Einfluss der Väter keinesfalls außer Acht zu lassen, sondern ihn als Part des gesamten erzieherischen Prozess zu betrachten. Mütter und Väter wirken jeweils sowohl als selbstständiger Akteur, als auch im Wechselspiel miteinander auf ihr Kind ein (vgl. Abschnitt 3.2, S.30f.).

Einige AutorInnen gingen in ihrer Studie der Frage nach, ob wesentliche Unter-schiede in den angewandten Erziehungsstilen zwischen Müttern und Vätern existieren. Dabei deuten viele Untersuchungsergebnisse daraufhin, dass Väter ver-stärkt dazu tendieren, ihr Kind autoritär zu erziehen, wohingegen Mütter eher da-zu neigen, autoritativ zu handeln (Rinaldi & Howe, 2011; Russell, Aloa Feder, Glover, Miller & Palmer, 1998; Russell, Hart, Robinson & Olsen, 2003; Winsler et al., 2005). Einen gegenteiligen Befund erbringt Huber (2008): im Zuge seiner Un-tersuchung schätzten sich die teilnehmenden Mütter als signifikant strenger ein als die Väter.

Von Interesse sind jedoch nicht nur grundsätzliche Erziehungs-Tendenzen von Müttern und Vätern, sondern auch die Frage, bezüglich welchen Erziehungsstils am ehesten Einigkeit bei Elternpaaren herrscht. Rinaldi et al. (2011) etwa erho-ben mit Hilfe eines Fragebogens den Erziehungsstil von jeweils 59 Müttern und Vätern. Sie orientierten sich dabei an der typologischen Einteilung von Maccoby und Martin und kamen zu dem Ergebnis, dass insbesondere Elternteile, welche ein förderliches Erziehungsverhalten erkennen lassen, sich selbst somit als auto-

ritativ im Umgang mit ihrem Kind beschrieben, zumeist einen Partner haben, welcher gleichermaßen einen autoritativen Erziehungsstil aufweist. Ebenfalls statistisch signifikant, dennoch geringer fielen die Korrelationen zwischen Partnern mit permissivem oder autoritärem Erziehungstypus aus. Zu sehr ähnlichen Ergebnissen kamen Deal, Halverson und Wampler in ihrer Studie vom Jahr 1989. Elternteile mit einem effektiven Erziehungsstil, welche beispielsweise autoritäre Kontrolltechniken vermieden und vermehrt von Fachleuten empfohlene Erziehungsstrategien anwendeten, stimmten eher mit ihrem Partner überein als Elternteile mit einem weniger effektiven Erziehungsverhalten. Dass die Studienergebnisse zu diesem Thema allerdings nicht gänzlich homogen sind, zeigt die Untersuchung von Winsler et al. (2005). Einigkeit in der Erziehung zeigte sich bei ihnen insbesondere bei jenen Elternpaaren, welche angaben, ihr Kind tendenziell permissiv zu erziehen.

Wenngleich von den meisten AutorInnen statistisch signifikante Zusammenhänge zwischen Müttern und Vätern gefunden werden konnten, gaben Rinaldi et al. (2011, S. 5) zu bedenken, dass es sich um lediglich moderate Korrelationen handle. Untersuchungen, welche das Thema Erziehung behandeln, sollten zudem davon absehen, lediglich einen Elternteil bezüglich des Erziehungsverhaltens zu befragen, da entsprechende Ergebnisse fehlerbehaftet sein könnten. Auch Winsler et al. (2005, S. 7) schlussfolgerten aus ihrer Untersuchung, dass gerade bei Eltern von Kindern im Vorschulalter große Differenzen im Erziehungsverhalten zu erkennen sind, welche in der Wissenschaft unbedingt ihre entsprechende Berücksichtigung finden sollten.

### **2.3.5 Elterliche Erziehungsstile und ihre Auswirkungen auf das Kind**

Wie bereits mehrfach erwähnt ist es Sinn und Zweck von Erziehung, die Persönlichkeit und das Verhalten des Kindes auf eine bestimmte Weise zu beeinflussen. Wie aktuelle Forschungsberichte zeigen, gehen unterschiedliche Erziehungsstile zudem mit ganz typischen Auswirkungen beim Kind einher, welche von den Eltern möglicherweise nicht immer gezielt angestrebt wurden oder sogar unerwünschte Folgen darstellen.

Der autoritative Erziehungsstil gilt nicht ohne Grund als effektivste und förderlichste Form der Erziehung. In unterschiedlichen Studien kamen AutorInnen zu dem Ergebnis, dass Kinder, welche von ihren Eltern einen entsprechenden Umgang erfahren, tendenziell weniger Probleme in ihrer sozialen, emotionalen, sowie kognitiven Entwicklung aufweisen, als Kinder, deren Eltern ein weniger effektives Erziehungsverhalten an den Tag legen (Winsler et al., 2005, S. 2).

In der längsschnittlich angelegten Studie von Baumrind et al. (2010) zeigten autoritativ Erzogene im Erwachsenenalter nicht nur eine höhere körperliche und kognitive Kompetenz als TeilnehmerInnen, welche einer der anderen Erziehungsstil-Gruppen zuzuordnen waren, sondern auch das niedrigste Problemverhalten. Auch in der, im Jahr 2004 durchgeführten Längsschnittstudie von Gadeyne et al. ging ein unterstützendes und förderndes Erziehungsmuster mit weniger Verhaltensproblemen, sowie guten schulbezogenen Fähigkeiten beim Kind einher, wohingegen ein hohes Level an mütterlicher Kontrolle zu Auffälligkeiten in der Aufmerksamkeit und im Sozialverhalten, sowie Problemen im externalisierenden Verhalten führte.

Bei Milevsky, Schlechter, Netter und Keehn (2007) korrelierte das autoritative Erziehungsverhalten der teilnehmenden Mütter positiv mit dem Selbstwertgefühl und der Lebenszufriedenheit der Kinder im Jugendalter. Bei den befragten Vätern zeigten sich die positiven Auswirkungen eines autoritativen Erziehungsstils weniger eindeutig, allerdings ging ein permissiver oder vernachlässigender Erziehungsstil seitens des Vaters tendenziell mit höheren Werten in der Depressionskala der Jugendlichen einher.

Die Auswirkungen des Erziehungsstiles auf den Affekt des jungen Kindes überprüften Lagacé-Séguin und d'Entremont (2006). In ihren Untersuchungsergebnissen berichten sie statistisch signifikante, positive Zusammenhänge zwischen autoritärem beziehungsweise permissivem elterlichen Erziehungsverhalten und negativem Affekt beim Kind im Vorschulalter.

Amato und Fowler (2002) konnten im Zuge ihrer Studie belegen, dass Zusammenhänge zwischen dem elterlichen Erziehungsverhalten und der kindlichen Entwicklung auch dann bestehen bleiben, wenn verschiedenste Variablen wie

etwa die Familienstruktur, die ethnische Herkunft oder die Bildung und das Einkommen der Eltern mitberücksichtigt werden.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass sowohl das mütterliche als auch das väterliche Erziehungsverhalten Auswirkungen in den verschiedensten Entwicklungsbereichen des Kindes zur Folge hat. Insbesondere in Anbetracht der Tatsache, dass Auffälligkeiten in der Emotion oder im Verhalten des Kindes, welche sich über Jahre festigen konnten, häufig bis ins hohe Alter stabil bleiben beziehungsweise sich oftmals auch als resistent gegenüber Veränderungen erweisen (Eron, 1990), ist es bedeutsam, diesem Part im familieninternen Geschehen ein hohes Maß an Relevanz zuzuschreiben.

### 3 Coparenting

Wie Teubert und Pinquart (2009) zusammenfassend berichten, befasste sich die Entwicklungspsychologie in den vergangenen Jahrzehnten mit Themen wie der Mutter-Kind-Beziehung, der Vater-Kind-Beziehung, mit elterlichen Erziehungsstilen, und nicht zuletzt auch mit den Qualitätsmerkmalen elterlicher Beziehung. All diese theoretisch fundierten und in einer Vielzahl von Studien praktisch erforschten Themen vollziehen sich in einem innerfamiliären System und sollten nicht unabhängig, sondern in Wechselwirkung miteinander betrachtet werden. Um diesem Tatbestand gerecht zu werden, beschäftigen sich seit den 1980er Jahren insbesondere amerikanische Entwicklungspsychologen verstärkt mit dem Konzept des sogenannten *Coparenting*, welches Feinberg in seiner Arbeit aus dem Jahre 2003 folgendermaßen beschreibt:

[...] “coparenting” is a conceptual term that refers to the ways that parents and / or parental figures relate to each other in the role of parent. Coparenting occurs when individuals have overlapping or shared responsibility for rearing particular children, and consists of the support and coordination (or lack of it) that parental figures exhibit in childrearing. (p.96)

In den Fokus der Aufmerksamkeit rückt somit das Zusammenspiel des Erziehungsverhaltens sämtlicher, für das Kind primär verantwortlicher Personen, ganz unabhängig davon, ob es sich dabei um gleichgeschlechtliche Partner, die Groß-

eltern, Adoptiveltern, Stiefeltern oder die leiblichen Elternteile des Kindes handelt. Wenngleich all diese Konstellationen ihre Relevanz tragen, beziehen sich die nachfolgenden Überlegungen im Besonderen auf gegengeschlechtliche Partner im Erwachsenenalter, somit auf Vater und Mutter des Kindes.

### **3.1 Coparenting in Abgrenzung zu thematisch verwandten Begriffen**

Feinberg (2003) macht darauf aufmerksam, dass die beiden, viele Jahre lang getrennt voneinander erforschten Dimensionen *elterliche Erziehung*, sowie *darauf beruhende Auswirkungen auf das Kind* und *elterliche Partnerschaft* durch diese neu errungene Sichtweise endlich vereint werden. Es sei darauf verwiesen, dass Coparenting somit weder mit *Erziehung* noch mit *Beziehungsqualität* gleichzusetzen ist, sondern erst durch die Schnittmenge dieser beiden Thematiken entsteht.

Eine klare Abgrenzung zum Konstrukt der Paarbeziehung schaffen Margolin, Gordis und John (2001). Während Anstrengung und Aktivität im Zuge eines positiven Coparenting das Wohlbefinden des Kindes zum Ziel haben, gehen vergleichbare Bemühungen innerhalb einer Partnerschaft oder Beziehung mit der Intention einher, dem Partner, sich selbst oder der gemeinsame Beziehung etwas Gutes zu tun.

Ein ebenso deutlicher semantischer Unterschied lässt sich beim Vergleich der Begriffe *Erziehungsstil* und *Coparenting* erkennen. Während sich der Erziehungsstil auf den spezifischen Umgang der Mutter oder des Vaters mit dem Kind bezieht, verweist Coparenting auf das Ausmaß der wechselseitigen Unterstützung bzw. der gegenseitigen Unterdrückung von Vätern und Müttern in der gemeinsamen Kindererziehung (Teubert & Pinquart, 2009).

### **3.2 Die Familiensystemtheorie**

Der Ursprung der Coparenting-Forschung liegt in der Familiensystemtheorie (vgl. Feinberg, 2003; Gable, Crnic & Belsky, 1994; Teubert & Pinquart, 2009). Diese geht davon aus, dass Familien ein nach außen offenes, sich entwickelndes, ziel-

orientiertes und sich selbst regulierendes System darstellen (Broderick, 1993, zitiert nach Schneewind, 2008, S. 122). Dieses familiäre Gesamtsystem kann wiederum in mehrere einzelne, miteinander verknüpfte Subsysteme unterteilt werden (Deal et al., 1989).

Familiäre Subsysteme gliedern sich zumeist entlang der Generationsgrenze. So stellen beispielsweise Mutter und Vater ein gemeinsames Subsystem dar, dessen Handeln sich auf die restlichen Subsysteme, beispielsweise jenes der Kinder, auswirkt. Auch Geschwisterbeziehungen können als ein Subsystem betrachtet werden, welches innerhalb des familiären Netzwerkes als Einheit agiert. Wie Schmidt-Denter (2005) berichtet, sind allerdings verschiedenste Konstellationen, je nach persönlicher Nähe der einzelnen Familienmitglieder zueinander, möglich. So etwa kann auch eine Koalition zwischen Mutter und Sohn entstehen, die dem Vater als Subsystem gegenübersteht.

Als überaus zentral für die Familiensystemtheorie gilt die Auffassung, dass Beziehungen innerhalb der Systeme nicht einfach linear verlaufen, sondern vielmehr eine zirkuläre Kausalität aufweisen (Schmidt-Denter, 2005; Schneewind, 2010). Es entsteht ein Interaktionszyklus gegenseitiger Beeinflussung, welcher sämtliche Familienmitglieder umfasst und in den verschiedensten Situationen wirksam wird. Besonders anschaulich kann dieser Beeinflussungsmechanismus am Beispiel exzessiv schreiender Säuglinge beschrieben werden: Eltern eines exzessiv schreienden Säuglings zeigen sich zunächst äußerst bemüht ihren Säugling zu trösten. Dieser stabilisiert sich zumeist jedoch nur kurzfristig, die Ruhephase verläuft stark gerafft. Nach zahlreichen vergeblichen Versuchen verlieren die Eltern zunehmend an Kraft, um weitere Aktionen zur Beruhigung des Kindes zu setzen, Anspannung und Erregung bei Eltern und Kind steigen wechselseitig an. Mit zunehmender Dauer dieses zirkulären Beeinflussungsmechanismus kann es schließlich zu einer Gefährdung des Kindeswohls, sowie einer belasteten Eltern-Kind-Beziehung kommen (Thiel-Bonney, 2009).

Die individuelle Persönlichkeit, sowie das situationsspezifische Verhalten des Kindes zeigen somit Auswirkungen auf psychische und physische Komponenten auf Seiten der Eltern, welche ihrerseits entsprechend agieren und das Kind zu weiteren Reaktionen veranlassen. Ebenso kann ein wechselseitiger Interaktions-

zyklus auch für das Erziehungsverhalten der Eltern angenommen werden. Wie Winsler et al. (2005) feststellen, erscheinen die Erziehungsstile von Mutter und Vater als voneinander abhängig.

Aus dem beschriebenen Ansatz der zirkulären Kausalität lässt sich schließlich das zentrale Konzept des Coparenting ableiten, welches es als bedeutsam ansieht, nicht nur die Interaktion von Mutter und Kind beziehungsweise Vater und Kind zu erfassen, sondern auch zwischenelterliche (Wechselwirkungs-) Prozesse, welche im Zuge des Erziehungsgeschehens wirken, mit zu berücksichtigen.

### 3.3 Dimensionen des Coparenting

Wie Teubert und Pinquart (2009) berichten, wird Coparenting in der aktuellen Forschung einheitlich als multidimensionales Konstrukt betrachtet. Einigkeit herrscht allerdings noch nicht bezüglich der Anzahl, der Bezeichnung, sowie des Inhalts möglicher Dimensionen. Zwei, in der Coparenting-Forschung besonders angesehene Modelle sollen im Folgenden näher erläutert werden.

#### 3.3.1 Das drei-dimensionale Rahmenmodell nach Margolin et al.

Im Zuge der, im Jahr 2001 von Margolin et al. durchgeführten Studie bewährte sich für das Konzept des Coparenting eine dreifaktorielle Lösung mit den Dimensionen Konflikt, Kooperation und Triangulation, welche in nachfolgenden Untersuchungen auch die Basis zur Überprüfung unterschiedlicher Fragestellungen darstellte (etwa Baril, Crouter & McHale, 2007; Groenendyk & Volling, 2007).

Die erste Dimension, *Konflikt*, wird hierbei durch die Häufigkeit zwischenelterlicher Auseinandersetzungen definiert, welche sich auf das Kind bezogene Überzeugungen und Ansichten, die Kindererziehung, sowie Regeln und Standards innerhalb des Haushalts beziehen, unabhängig davon, ob sie sich im Beisein oder in Abwesenheit des Kindes ereignen. Zusätzlich schließt Konflikt auch die Herabwürdigung der erzieherischen Leistung des Partners mit ein.

Die Dimension der *Kooperation* bezieht sich auf das Ausmaß wechselseitiger Unterstützung und des gegenseitigen Respekts in Bezug auf Aufgaben wie die Erziehung und Pflege des Kindes. Außerdem beinhaltet sie die Anzahl gemein-

sam von Mutter und Vater getroffener Entscheidungen. Bei hoher elterlicher Kooperation erlebt das Kind beide Elternteile als gleichermaßen verantwortlich und erfährt dadurch das Gefühl von emotionaler und physischer Sicherheit.

Die dritte relevante Coparenting-Dimension, *Triangulation*, beschreibt mögliche Grenzverletzungen zwischen den Subsystemen der Eltern und jenem des Kindes. Charakteristisch hierfür sind Koalitionsbildungen, welche das Kind in die zwischenelterlichen Konflikte verstricken und häufig zur Untergrabung der Autorität eines Elternteils führen. Das Kind bekommt das Gefühl vermittelt, sich auf die Seite der Mutter oder jene des Vaters stellen zu müssen, es fühlt sich eingekesselt zwischen zwei Fronten (Margolin, 2001; Teubert et al., 2009).

### **3.3.2 Das vier-dimensionale Rahmenmodell nach Feinberg**

Feinberg (2003) beschreibt Coparenting anhand von vier Dimensionen: *Unterstützung/Untergrabung, Übereinstimmung/Uneinigkeit in der Kindererziehung, Aufteilung von kindbezogenen Tätigkeiten und Pflichten, sowie Angemessene Interaktion und Beteiligung an Aktivitäten innerhalb der Familie.*

Die Relevanz der *Unterstützung* des Partners in seiner Elternrolle erörterte bereits Belsky (1984, S. 87). Das Gefühl, vom Partner Assistenz zu erfahren und in den eigenen Handlungen und Entscheidungen gestärkt zu werden, führt zu Zufriedenheit und Wohlbefinden, was sich wiederum positiv auf das Erziehungsverhalten, sowie die Eltern-Kind-Beziehung auswirkt. Insgesamt erscheinen drei Formen der Unterstützung als besonders relevant: Beistand in emotionalen, instrumentellen, sowie sozialen Bereichen. In emotionaler Hinsicht ist es wichtig, vom Partner Liebe und Akzeptanz bezüglich der eigenen Ansichten und Einstellungen zu erfahren, wobei dies sowohl implizit als auch explizit geschehen kann. Die instrumentelle Komponente kann sich in verschiedensten Formen äußern. So etwa stärken sich Elternteile gegenseitig durch das Bereitstellen von Ratschlägen, durch Hilfestellungen bei alltäglich anfallenden Aufgaben oder das Zurverfügung-Stellen von materiellen Ressourcen. Soziale Unterstützung bezieht sich hingegen auf die Anleitung zu richtigem beziehungsweise angemessenem Verhalten in der Kindererziehung. Diese Komponente wird nicht immer als Hilfeleistung anerkannt, sondern kann, wenn die Überzeugungen des Partners nicht

mit den eigenen zu vereinbaren sind, auch zu Konflikten zwischen den Elternteilen führen. Der Gegenpol von Unterstützung, *Untergrabung*, charakterisiert sich nach Feinberg (2003) durch Vorwürfe und Kritik, das Herabwürdigen von Kompetenzen, sowie Demütigung und Bloßstellung des Partners.

Die Dimension der *Übereinstimmung/Uneinigkeit in der Kindererziehung* bezieht sich auf die elterliche Einigkeit beziehungsweise Meinungsdiskrepanz bezüglich Themen wie die emotionalen Bedürfnisse des Kindes, Wert- und Zielvorstellungen in der Erziehung, disziplinäre Methoden, die (Schul-)Bildung, sowie Sozialkontakte und -beziehungen des Kindes außerhalb des familiären Umfeldes.

Die dritte, von Feinberg vorgeschlagene Dimension, die *Aufteilung von kindbezogenen Tätigkeiten und Pflichten* nimmt Bezug auf sämtliche, alltäglich anfallende Aufgaben und Verpflichtungen von Eltern wie etwa die Pflege, Betreuung und Beschäftigung des Kindes, das Stillen dessen grundlegender Bedürfnisse, die finanzielle und medizinische Versorgung des Kindes, sowie Arztbesuche und Behördengänge. Dabei ist es für ein positives Coparenting zentral, dass die Aufteilung dieser Tätigkeiten sowohl von der Mutter als auch vom Vater subjektiv als fair empfunden wird. Barnes und Olsen (1985, zitiert nach Feinberg, 2003, S. 103) weisen darauf hin, dass eine Balance zwischen fixen Zuständigkeitsbereichen und einer flexiblen Aufgabenteilung vermutlich am optimalsten ist.

Zuletzt wird von Feinberg die Dimension der *angemessenen Interaktion und Beteiligung an Aktivitäten innerhalb der Familie* genannt. Hierunter fällt zum einen der Aspekt der angemessenen Kommunikation und des respektvollen Umgangs mit dem Partner, zum anderen aber auch jener, womöglich auftretender Koalitionsbildungen innerhalb der Familie, wobei das Kind häufig zwischen die Fronten der beiden Elternteile gerät oder als „Waffe“ gegen den Partner eingesetzt wird. Im Zuge der Beschreibung dieser Dimension wird von dem Autor auch die destruktive Wirkung zwischenelterlicher Konflikte diskutiert, sowie auf die Notwendigkeit einer Balance bei der Beteiligung an familiären Interaktionen und Aktivitäten hingewiesen.

Feinberg (2003), sowie auch Gabriel und Bodenmann (2006) machen darauf aufmerksam, dass die genannten Bereiche keinesfalls als unabhängig voneinan-

der zu verstehen sind, sondern vielmehr miteinander innerhalb des Familiensystems interagieren.

### **3.3.3 Gemeinsamkeiten der beiden vorgestellten Rahmenmodelle**

Wenngleich die beiden dargestellten Rahmenmodelle sich in der Anzahl und Bezeichnung ihrer vorgeschlagenen Dimensionen unterscheiden, so machen sich doch auch viele Gemeinsamkeiten bemerkbar. So etwa werden sowohl bei Margolin et al. (2001) als auch bei Feinberg (2003) die Unterstützung des Partners, beziehungsweise die Kooperation der beiden Elternteile als wichtige Komponente eines positiven Erziehungsprozesses betrachtet. Um von einem gelungenen Coparenting sprechen zu können, spielen zudem in beiden Fällen gegenseitiger Respekt und die Akzeptanz des Partners eine wichtige Rolle, während die Herabwürdigung von Kompetenz und die Untergrabung der Autorität einheitlich als destruktive Bestandteile des gemeinsamen Erziehungsprozesses von Vater und Mutter erachtet werden. Beide Rahmenmodelle machen des Weiteren auf womögliche Koalitionsbildungen innerhalb der Familie aufmerksam, welche einstimmig als belastend für das Familienklima und das Kindeswohl angesehen werden. Als ebenso kontraproduktive Komponente des Coparenting werden von den Autoren zwischenelternliche Konflikte angeführt, sowie die Uneinigkeit bei der Erziehung des gemeinsamen Kindes.

## **3.4 Coparenting im Zusammenspiel mit der kindlichen Entwicklung**

Besonders interessant erscheint die Frage nach dem Zusammenhang von elterlichem Coparenting und der psychosozialen Entwicklung, sowie dem Wohlbefinden des Kindes. Bereits eine Vielzahl an AutorInnen machte dieses Thema zum Schwerpunkt der Forschungsbemühungen.

McHale und Rasmussen (1998) etwa führten eine längsschnittlich angelegte Untersuchung durch, im Zuge derer sie Zusammenhänge zwischen unterschiedlichen Coparenting-Dimensionen und Verhaltensauffälligkeiten bei Kindern im Vorschulalter erkundeten. Es zeigte sich, dass insbesondere die Bemühungen der Väter, positive familiäre Interaktionen herzustellen, mit geringeren internali-

sierenden und externalisierenden Verhaltensproblemen, sowie mit niedrigeren Aggressions- und Angstwerten beim Kind einhergingen. Kinder, deren Mütter im Zuge der Studie angaben, zur Herabwürdigungen des Partners zu neigen, zeigten hingegen häufiger internalisierendes Verhalten, sowie Angst und Aggression, als Kinder, deren Mütter dem gegensätzlichen Pol auf der entsprechenden Coparenting-Dimension zuzuordnen waren.

In einer weiteren Studie, welche von Cheng, Maeda, Tomiwa, Yamakawa, Koeda und Kawai im Jahr 2009 durchgeführt wurde, konnten positive Zusammenhänge zwischen einem hohen Level elterlicher Kooperation in der Erziehung und dem rezeptiven Sprachverständnis, sowie den feinmotorischen und sozialen Fähigkeiten von Kleinkindern festgestellt werden. Auch bei Kindern im Schulalter erwies sich die gegenseitige elterliche Unterstützung als förderlich: Stright und Neitzel (2003) erfassten die schulbezogenen Fähigkeiten, sowie das Verhalten während des Unterrichts von Kindern im Durchschnittsalter von 8,6 Jahren. Eine, in verstärktem Ausmaß beobachtete Kooperation zwischen den beiden Elternteilen ging hierbei mit erhöhter Aufmerksamkeit, Unabhängigkeit, sowie einer gesteigerten Aktivität des Kindes einher.

Ähnliche Ergebnisse fanden Schoppe, Mangelsdorf und Frosch (2001) im Zuge ihrer Längsschnittuntersuchung. Ein kooperatives Coparenting konnte von den Autoren mit einer geringeren Ausprägung im externalisierenden Problemverhalten des Kindes in Zusammenhang gebracht werden, wohingegen die Untergrabung des Partners zu höheren kindlichen Problemwerten in der entsprechenden Skala führte.

Eine, als gering empfundene Fairness bei der Aufteilung kindbezogener Arbeiten wirkt sich laut Feinberg (2003, S. 103) indirekt, nämlich über den dadurch aufkommenden Stress für die Eltern (Abidin & Brunner, 1995) negativ auf das Kind aus. Es erfährt einen angespannten, wenig sensiblen und kühlen Umgang von Vater und Mutter, was wiederum das Entstehen psychosozialer Beeinträchtigungen wahrscheinlicher macht.

Koalitionsbildungen zwischen Eltern und Kind scheinen mit verstärktem kindlichen Problemverhalten, sowie einer negativeren Stimmung in der Familie einher-

zugehen (Kerig, 1995). Bei Jacobvitz, Hazen, Curran und Hitchens (2004) zeigten Kinder, welche in derlei verstrickten Familien aufwuchsen, zudem tendenziell mehr psychosomatische und depressive Symptome, als Kinder aus ausbalancierten Verhältnissen.

Besonders viele Studien beschäftigten sich mit der Komponente des Coparenting-Konfliktes. Wie die Berichte der Autoren zeigen, ziehen sich negative Effekte elterlicher Streitigkeiten über sämtliche Altersspannen des Kindes- und Jugendalters. Bei Kleinkindern etwa können sich elterliche Kontroversen negativ auf die Entwicklung der Bindungssicherheit auswirken (Frosch, Mangelsdorf & McHale, 2000), im Vorschul-, sowie im Schulalter erwiesen sich elterliche Uneinigkeiten als Prädiktor für Aggressivität bei Kindern beiderlei Geschlechts, sowie für ängstliches Verhalten bei Jungen (Dadds & Powell, 1991). Zu interessanten Ergebnissen betreffend des Jugendalters kamen Buehler, Krishnakumar, Stone, Anthony, Pemberton und Gerard (1998). Selbst unter Berücksichtigung verschiedenster Kontrollvariablen wie etwa dem sozioökonomischen Status der Familie oder des Geschlechts und Alters der teilnehmenden Jugendlichen, vermochten Meinungs-differenzen zwischen Müttern und Vätern zwanzig Prozent der Varianz des erfassten Problemverhaltens zu erklären.

Wie Mahoney, Jouriles und Scavone (1997), aber auch Jouriles, Murphy, Farris, Smith, Richters und Waters (1991) feststellten, können Konflikte, welche sich auf das Kind beziehen, durchaus als problematischer eingeschätzt werden als grundsätzliche Meinungsunterschiede innerhalb der Partnerschaft. In beiden Studien offenbarten sich auf das Kind bezogene Streitigkeiten als stärkerer Prädiktor für externalisierende Verhaltensprobleme als anderweitige Differenzen. Generell gaben Betroffene an, in entsprechenden Situationen verstärkt Gefühle von Scham, Angst und Hilflosigkeit zu empfinden (Grych & Fincham, 1993).

Ausgehend von den dargestellten Befunden empfiehlt es sich allerdings, zwischen den unterschiedlichen Möglichkeiten des Umgangs mit Konflikten zu unterscheiden. Fincham, Grych und Osborne (1994) schreiben diesbezüglich: „However, it is not the fact that disagreements exist, or even how often they occur, but how these disagreements are handled that is likely to be most important.“ (S. 129). Cummings, Ballard, El-Sheikh und Lake (1991) spielten den teilneh-

menden Kindern und Jugendlichen ihrer Studie Videosequenzen mit unterschiedlichen Ausgängen vor. Die Sequenzen beinhalteten Meinungsdiskrepanzen zweier Erwachsener, welche (a) schließlich mit einer Entschuldigung oder einer Einigung endeten, (b) sich in ihrem Verlauf thematisch veränderten und somit etwas entschärft wurden, sowie (c) schlussendlich in Aggressionen oder einer stummen Trennung der beiden Parteien mündeten. Wie von den Autoren der Untersuchung erwartet, zeigten die teilnehmenden Personen im Alter von 5 bis 19 Jahren im anschließenden Interview die positivsten Reaktionen, wenn der Streit in einer Lösung gipfelte. Negative Emotionen und Gedanken folgten hingegen zumeist auf jene Videosequenz, welche mit aggressivem Verhalten oder Rückzug endete. Bei Cummings, Simpson und Wilson (1993) ließen sich sehr ähnliche Ergebnisse erkennen. Auch sie konnten feststellen, dass ungelöste Auseinandersetzungen zu negativen Reaktionen bei Kindern führen, wohingegen alleine der Bericht von einer zufriedenstellenden Lösung des Konfliktes „hinter verschlossenen Türen“ ausreichte, mögliche abträgliche Folgen zu umgehen.

Nicht unbedingt gleichzusetzen mit zwischenelterlichen Konflikten sind differierende Einstellungen bezüglich der angestrebten Erziehungsziele, sowie dem jeweils als angebracht erachteten Erziehungsverhalten von Vater und Mutter (Gable et al., 1994). Zwar können sie in bestimmten Situationen durchaus auch in einem Streit zwischen den beiden Partnern enden, viel eher jedoch führen sie innerhalb ein und desselben Haushalts zu zwei unterschiedlichen Formen des Umgangs mit dem Kind. Mögliche Auswirkungen eben solcher Erziehungsdiskrepanzen werden im folgenden Kapitel diskutiert und stellen zudem das zentrale Thema der in dieser Arbeit enthaltenen empirischen Studie dar.

#### **4 Interparentale Konsistenz in Erziehungszielen und im Erziehungsverhalten**

Schneewind (2010) listet verschiedene, mit dem Elternverhalten in Zusammenhang stehende Einflüsse auf, welche sich abträglich auf die psychosoziale Entwicklung des Kindes auswirken können. Er nennt hierbei

- Zwischeneltherliche Konflikte, welche keinen konstruktiven Umgang oder eine Lösung der Differenzen erkennen lassen
- einen vernachlässigenden oder permissiven elterlichen Erziehungsstil
- geringe Stabilität im Disziplinierungsverhalten von Vater oder Mutter
- Uneinigkeiten oder fehlende Übereinstimmung zwischen Vater und Mutter bei der Erziehung des Kindes.

Aktuelle empirische, sowie theoretische Arbeiten fassen den letztgenannten Punkt zumeist unter dem Schlagwort der *interparentalen Inkonsistenz* zusammen (Fletcher, Steinberg, Sellers, 1999; Jausch, Lösel, Beelmann & Stemmler, 2009; Lindsey & Caldera, 2005; Lindsey & Mize, 2001; Rinaldi et al., 2011). Der Begriff des *interparentalen* weist darauf hin, dass die Einstellungs- und Verhaltensunterschiede *zwischen* den erziehenden Personen zu finden sind. Ein Erziehungsverhalten, welches über verschiedene Situationen hinweg Instabilität oder Inkonsistenz aufweist, wird hingegen als intraparentale Inkonsistenz bezeichnet.

Bezüglich der Begrifflichkeit der Konsistenz berichtet Herkner (2003), dass in der Sozialpsychologie zwischen konsistenten und inkonsistenten Systemen zu unterscheiden ist. Erstere charakterisieren sich durch Harmonie und eine hohe Übereinstimmung der im System enthaltenen Teile. Aufgrund ihrer Spannungsfreiheit werden sie als angenehm empfunden. Inkonsistente Systeme hingegen sind durch Disharmonie gekennzeichnet, beinhalten sich widersprechende Elemente und erzeugen Spannungen. Wenngleich sich der Autor hierbei grundsätzlich auf die In-/Konsistenz kognitiver Strukturen bezieht, scheint diese Definition auch passend, um zwischeneltherliche In-/Konsistenzen zu beschreiben.

Interparentale Erziehungskonsistenz bezieht sich somit auf die Einigkeit der beiden Elternteile bezüglich Erziehungsziele und des anzuwendenden Erziehungsverhaltens, wobei Vater und Mutter die Zusammenarbeit als harmonisch und angenehm betrachten.

#### 4.1 Interparentale Konsistenz in Zusammenhang mit Aspekten der elterlichen Beziehung

Verschiedene Studien liefern Hinweise darauf, dass das Thema der interparentalen Konsistenz einen sehr wichtigen Aspekt innerhalb des familieninternen Geschehens darstellt. So etwa machen Jouriles et al. (1991) und Gable, Belsky und Crnic (1992) darauf aufmerksam, dass zwischenelterliche Diskrepanzen und Uneinigkeiten in der Erziehung besser zur Vorhersage kindlicher Verhaltensprobleme dienen, als die Qualität der elterlichen Beziehung oder Häufigkeit und Ausmaß genereller Konflikte zwischen den Partnern. Lindsey et al. (2001) erklären dies durch die Tatsache, dass interparentale Inkonsistenzen einen näheren, und vor allem direkteren Bezug zum Kind aufweisen. Aus Sicht der Familiensystemtheorie stellen die Beziehungsqualität und elterliche Konflikte Aspekte dar, welche sich innerhalb des Subsystems der Eltern abspielen und somit das Kind nur peripher betreffen. Im Fall von Erziehungsinkonsistenzen steht das Kind jedoch sowohl mit dem Subsystem der Eltern in aktiver Verbindung, als auch steht es in direktem Kontakt mit jeweils Vater und Mutter (Minuchin, 1985). Die Aufmerksamkeit verschiebt sich somit von dyadischen, hin zu triadischen Prozessen (Huber, 2008).

Wie bereits Stoneman, Brody und Burke im Jahr 1989 berichten, können primär die Paarbeziehung betreffende Komponenten und interparentale In-/Konsistenzen allerdings nicht als voneinander unabhängig betrachtet werden. Viel eher ist davon auszugehen, dass Beziehungs-/ Ehequalität, Häufigkeit und Ausmaß zwischenelterlicher Streitigkeiten und der Grad der Uneinigkeit in der Kindererziehung miteinander korrelieren. So etwa geht eine hohe Übereinstimmung von Vater und Mutter zumeist mit einem gut funktionierenden und gesunden Familienleben einher, welches durch ein hohes Ausmaß an positiven Interaktionen gekennzeichnet ist (Deal et al., 1989).

Eine aktuellere Studie, welche diese Befunde stützt, stammt von Harvey (2000). Elterliche Übereinstimmung bezüglich der anzuwendenden Disziplinarmaßnahmen bei einem Kind mit ADHS zeigte eine signifikante Korrelation von  $r=.39$  ( $p<.001$ ) mit der angegebenen Ehezufriedenheit der Mutter und von  $r=.54$

( $p < .001$ ) mit der diesbezüglichen Zufriedenheit des Vaters. Zusätzlich ergab sich ein hoher negativer Zusammenhang zwischen dem Ausmaß der interparentalen Erziehungskonsistenz und dem, von der Mutter empfundenen Stresslevel. Ähnliches beschreiben auch Block, Block und Morrison (1981): im Zuge einer längsschnittlich angelegten Studie beschrieben Eltern, welche sehr ähnliche Ansichten in der Kindererziehung erkennen ließen, ihr Zuhause als einen angenehmen Ort, an welchem aufeinander Rücksicht genommen wird und eine Vielzahl an (gemeinsamen) Aktivitäten stattfindet. Negative Zusammenhänge konnten zwischen den Variablen der Einigkeit innerhalb der Elternallianz und der Beschreibung des familiären Umfeldes als konfliktreich, einengend und freudlos gefunden werden. Zusätzlich galt die elterliche Erziehungskonsistenz als Prädiktor für den, zehn Jahre später erhobenen Beziehungsstatus der beiden befragten Elternteile.

## **4.2 Interparentale Erziehungskonsistenz und Verhaltensprobleme beim Kind**

Wie verschiedenste Studien, welche sich mit dem Thema der interparentalen (In-)Konsistenz beschäftigten nahe legen, zeigen zwischenelterliche Uneinigkeiten nicht nur Zusammenhänge mit, primär die Paarbeziehung betreffenden Variablen, sondern wirken sich auch auf die kindliche Entwicklung, sowie auf das vom Kind gezeigte Verhalten aus. Der nun folgende Abschnitt beschreibt bedeutende Untersuchungen aus der Vergangenheit, sowie aktuelle Studien welche sich mit diesem Thema auseinandersetzen.

### **4.2.1 Empirische Befundlage**

Bisher durchgeführte Untersuchungen zur zwischenelterlichen Konsistenz explorierten zumeist die Auswirkungen auf externalisierende und internalisierende Verhaltensprobleme des Kindes. Die Befundlage zeigt viele Übereinstimmungen, lässt allerdings auch so manche Kontroversen erkennen.

Eine interessante Studie stammt etwa von Huber, 2008. Anhand der Daten von insgesamt 977 Kindern, sowie deren Mütter und Väter überprüfte er den Zusammenhang des zwischenelterlichen Zusammenspiels in der Erziehung und dem

Ausmaß möglicher Verhaltensprobleme bei Kindern und Jugendlichen im Alter von 8 bis 13 Jahren. Die Ergebnisse zeigten einen Trend dahingehend, dass elterliche Inkonsistenzen bezüglich des Einsatzes von Strenge und Kontrolle beinahe überzufällig mit internalisierenden Verhaltensproblemen (zum Beispiel Ängstlichkeit oder Unsicherheit im Sozialkontakt mit Gleichaltrigen) der Kinder und Jugendlichen einhergingen. Hoch signifikant korrelierten die Uneinigkeiten zwischen Vätern und Müttern in derselben Skala zudem mit den erfassten Externalisierungswerten (etwa aggressivem und provokantem Verhalten). Die genannten Zusammenhänge ergaben sich insbesondere dann, wenn Väter als sehr streng und kontrollierend zu charakterisieren waren, die Mütter ein solches Verhalten jedoch eher ablehnten.

Zu einem ganz ähnlichen Schluss kamen Rinaldi et al.. Im Zuge ihrer Untersuchung aus dem Jahr 2011 erwies sich die Kombination nachgiebige Mutter und autoritärer Vater als Prädiktor für externalisierendes Problemverhalten beim Kind.

Bei Jaursch et al (2009) zeigten sich ebenfalls in einer Skala, welche das Strafverhalten in der Erziehung erfasste, Interaktionseffekte zwischen Müttern und Vätern und den erhobenen Verhaltenstendenzen der Kinder. Die stärksten Problemwerte im Sozialverhalten ließen erneut Kinder von Müttern mit moderatem oder geringem Strafverhalten und Vätern, welche Ablehnung und Sanktionierung verstärkt einsetzten, erkennen. Als beinahe ebenso problematisch konnte in dieser Untersuchung allerdings auch das Verhalten jener Kinder eingestuft werden, welche von den Müttern das höhere Ausmaß an Strafe erfuhren. Wurden Kinder hingegen von beiden Elternteilen einheitlich mit wenig Ablehnung erzogen, so wiesen sie zwei Jahre später die geringsten Probleme in ihrer Externalisierung, Internalisierung und dem Sozialverhalten auf. Und auch Kinder, die sowohl von Vater, als auch Mutter einen stark sanktionierenden Umgang erfuhren, erreichten geringe Werte in der Skala *Störung des Sozialverhaltens*. Statistische Analysen, welche sich auf die zwischenelterlichen (In-)Konsistenzen in der Skala *Emotionale Wärme* bezogen, entsprachen ebenfalls der Annahme der Autoren, höhere Diskrepanzen würden mit verstärktem kindlichem Problemverhalten einhergehen. Die hierbei ermittelten Korrelationen wiesen zwar keine Überzufälligkeit auf, zeigten jedoch eine Tendenz in die erwartete Richtung. Die Autoren schlussfol-

gerten aus ihren Untersuchungsergebnissen, dass das Strafverhalten eines Elternteils umso folgenschwerer für das Kind ist, je weniger ablehnend und strafend sich der zweite Elternteil verhält. Zugleich gaben sie zu bedenken, dass elterliche Einigkeit insbesondere dann eine förderliche Wirkung aufweist, wenn sie aus positiven Aspekten besteht.

Wie die bisher dargestellten Befunde erkennen lassen, sind in Familien unterschiedlichste Kombinationen von mütterlichem und väterlichem Erziehungsverhalten zu finden. Basierend auf diesem Tatbestand stellt sich die Frage nach der Möglichkeit eines kompensatorischen Effekts: Kann ein besonders förderlicher Erziehungsstil des einen Elternteils das dysfunktionale Erziehungsverhalten des anderen Elternteils ausgleichen? Hierbei kommen die beschriebenen Studien von Huber (2008) und Jausch et al. (2009) zu unterschiedlichen Ergebnissen: Berichtet Huber von der Möglichkeit einer Kompensation der erzieherischen Strenge der Mutter durch ein erhöhtes Ausmaß an väterlicher Zuwendung, erachten Jausch et al. eine mangelnde Übereinstimmung im Erziehungsverhalten in jedem Fall als Risikofaktor für das Kind. Die Nivellierung dysfunktionaler Verhaltenstendenzen eines Elternteils ist aus ihrer Sicht somit nicht möglich.

Eine Untersuchung, welche sich explizit mit den Auswirkungen interparentaler (In-)Konsistenzen auf das Sozialverhalten des Kindes beschäftigte, stammt von Lindsey et al. (2001). Sie erfassten nicht nur die konkreten Verhaltenstendenzen der Eltern, sondern zusätzlich auch deren Überzeugungen und Werte in Bezug auf den Einsatz von Strenge und Kontrolle in der Erziehung. Dabei kamen sie zu dem Ergebnis, dass Kinder, welche eine hohe Beliebtheit bei Gleichaltrigen aufwiesen oder von ihren KlassenlehrerInnen als sozial kompetent eingestuft wurden, häufig zwei Elternteile haben, welche sich in der diesbezüglichen Einstellung stark ähneln. Auch eine hohe Übereinstimmung in dem tatsächlich gezeigten Kontrollverhalten von Vater und Mutter konnte mit der Popularität des Kindes in seiner Gleichaltrigengemeinschaft in Verbindung gebracht werden. Wie die Autoren feststellten, wurden die gefundenen Zusammenhänge jedoch durch die Moderatorvariable der wechselseitigen Empfänglichkeit von Mutter und Kind mit bedingt.

Mögliche vermittelnde Effekte durch das kindliche Temperament wurden von Lindsey et al. (2005) überprüft. Sie erfassten zunächst zwischenelterliche (In-)Konsistenzen in der Kindererziehung von insgesamt 55 Vätern und Müttern mit einem Kleinkind im Alter von etwa 14 Monaten. Zusätzlich wurden die Mütter zu Beginn der Studie um eine Einschätzung des kindlichen Temperaments gebeten. Als Zielvariable galt in dieser Untersuchung der kindliche Gehorsam gegenüber der Mutter, welcher im Zuge einer standardisierten Situation ebenfalls zum ersten Zeitpunkt, sowie vier Monate später beobachtet wurde. Wie statistische Analysen zeigten, stand eine Übereinstimmung der beiden Elternteile bezüglich des Einsatzes von Kontrolle in der Erziehung, selbst unter Berücksichtigung der Angaben zum kindlichen Temperament, in signifikantem Zusammenhang mit dem Gehorsam des 13 bis 15 Monate alten Kleinkindes.

Bei nur sehr wenigen Autoren, welche sich mit dem Thema der zwischenelterlichen (In-)Konsistenz und Auswirkungen auf das Kind beschäftigten, fand auch das Geschlecht des Kindes seine Berücksichtigung. Huber (2008) etwa machte auf Basis seiner Ergebnisse darauf aufmerksam, dass Jungen und Mädchen scheinbar sehr ähnlich auf elterliche Differenzen in der Kindererziehung reagieren. Zu einem konträren Resultat kamen Block et al. (1981) im Zuge ihrer längsschnittlich angelegten Untersuchung: Jungen im Alter zwischen 3 und 4 Jahren, deren Eltern ähnliche Ansichten in der Erziehung bekundeten, erreichten besonders hohe Werte in den Skalen *Impulskontrolle* und *Anpassungsfähigkeit*. Bei Mädchen ließ sich ein solcher Effekt nicht erkennen. Im Gegenteil: Eine erhöhte zwischenelterliche Übereinstimmung stand bei ihnen sogar in negativer Korrelation mit der erhobenen Impulskontrolle. Überrascht von diesen Ergebnissen stellten Block et al. - unter Verweis auf verschiedenste Studien - Hypothesen zur Erklärung der Resultate auf, wobei sie von der Vermutung ausgingen, dass Konflikte den Zusammenhang zwischen den elterlichen Inkonsistenzen und den Verhaltensproblemen der Jungen bedingen:

- Das Band zwischen Vater und Sohn ist stärker als jenes zwischen Vater und Tochter, in ihrer Bindung zur Mutter unterscheiden sich die beiden Geschlechter allerdings nicht. Kommt es zu einem Konflikt zwischen den beiden Elternteilen halten sich Mädchen eher an die Überzeugungen und

Handlungsanweisungen der Mutter. Für Jungen haben die mütterlichen und väterlichen Anordnungen eine ähnlich hohe Relevanz, wodurch es zu einem Loyalitätskonflikt mit entsprechenden negativen Folgen kommen kann.

- Jungen hegen ein größeres Bedürfnis nach Kontrolle über externe Ereignisse als Mädchen. Streitigkeiten zwischen Mutter und Vater stehen den eigenen Ansprüchen im Weg und führen damit zu Stress und anderweitigen Problemen.
- Jungen reagieren auf psychosoziale Stressoren generell verwundbarer als Mädchen.
- Innerhalb unserer sozialen Gesellschaft wird die Entwicklung von Impulskontrolle als sehr wichtig erachtet. Allerdings lässt sich ihre Bedeutsamkeit für Jungen und Mädchen unterschiedlich begründen. Bei Ersteren soll sie primär zu einer Verringerung der Aggressionen führen, bei Zweiteren liegt ihr Sinn und Zweck vor allem in der Stärkung von Gehorsam und Vorsicht. Da Jungen von Natur aus eine höhere Tendenz zu aggressivem Verhalten haben als Mädchen, kommt es bei gleichen, oder sehr ähnlichen Umwelt-Erfahrungen der beiden Geschlechter zu einem angemessenen Sozialisations-Level bei Jungen und zu einer Überanpassung bei Mädchen.

Der Annahme von Block et al. (1981), wonach zwischenelternliche Streitigkeiten eine intermittierende Variable darstellen, widersprechen die Untersuchungsergebnisse von Jouriles et al. (1991). Im Zuge ihrer Studie zeigte sich ein hoher Zusammenhang zwischen interparentalen Inkonsistenzen und dem internalisierenden Problemverhalten bei Jungen im Vorschulalter, welcher selbst unter Berücksichtigung des zwischenelternlichen Konfliktes bestehen blieb. Globale Unstimmigkeiten oder die (Un-)Zufriedenheit mit der Ehe vermochten einen geringeren Varianzanteil der kindlichen Internalisierung zu erklären, als Differenzen der Kindererziehung.

Und auch die Variable *Effektivität in der Erziehung* konnte die Auswirkungen elterlicher Diskrepanzen auf die psychosoziale Entwicklung des Kindes nicht aus-

reichend erklären: Harvey (2000) erfasst im Zuge seiner klinischen Studie die internalisierenden und externalisierenden Verhaltensprobleme von 70 Kindern im Alter zwischen 7 und 12 Jahren mit diagnostizierter Aufmerksamkeitsdefizit-Hyperaktivitätsstörung. Für die Skala der Internalisierung ließen sich keine signifikanten Zusammenhänge mit dem Ausmaß an zwischenelterlichen Erziehungsdiskrepanzen erkennen. Externalisierende Verhaltensprobleme hingegen wiesen hohe negative Korrelationen von  $r = -.37$  ( $p < .01$ ) mit der Ähnlichkeit von Vater und Mutter im Disziplinarverhalten und  $r = -.27$  ( $p < .05$ ) mit der generellen Übereinstimmung im Erziehungsverhalten auf. Unter Berücksichtigung der Kontrollvariable *Effektivität der Erziehung* sanken die Zusammenhänge ein wenig, blieben jedoch mit  $r = -.24$  und  $r = -.23$  unter dem Signifikanzniveau von  $p = .05$ .

Gesamt betrachtet schaffen die bisher berichteten Ergebnisse längsschnittlich, sowie querschnittlich angelegter Untersuchungen ein relativ homogenes Bild: Interparentale (In-)Konsistenzen scheinen insbesondere mit kindlichen Verhaltensproblemen im sozialen Bereich einherzugehen, wobei Jungen auf Inkonsistenzen möglicherweise sensibler reagieren als Mädchen. Variablen wie die Sensibilität von Mutter und Kind, das kindliche Temperament, zwischenelterliche Streitigkeiten oder die Effektivität in der Erziehung lassen zwar einen intermittierenden Effekt erkennen, können die Zusammenhänge allerdings nicht vollständig erklären.

Zuletzt sei auf eine etwas ältere Studie verwiesen, welche konträre Ergebnisse bezüglich der Forschungsfrage nach Auswirkungen elterlicher (In-) Konsistenzen auf das Kind aufzeigt: Deal et al. (1989) ließen das Verhalten von 136 Kindern im Alter von 3 bis 6 Jahren sowohl von deren Vätern und Müttern, als auch von den aktuellen Lehrpersonen des Kindes beurteilen. Während sich für die Einschätzungen der Mütter moderate Zusammenhänge mit elterlichen Inkonsistenzen im Erziehungsverhalten zeigten, fielen die Korrelationen für die Beurteilungen des kindlichen Verhaltens durch die Väter und PädagogInnen äußerst gering aus. Dieses Ergebnis führt zu der Annahme, dass Kinder von Müttern anders eingeschätzt wurden als von Vätern oder Lehrkräften. Da bei Deal et al. (1989) keine konkreten Mittelwerte der Einschätzungen aufscheinen, muss jedoch davon abgesehen werden, Schlüsse bezüglich der Unter- oder Überschätzungen des Kin-

des durch Mütter, Väter oder andere Bezugspersonen des Kindes zu ziehen. In jedem Fall zeigt die Studie jedoch auf, wie wichtig es ist, sich im Falle von Forschungsfragen, welche die Persönlichkeit und das Verhalten von Kindern miteinschließen, nicht nur auf die entsprechende Einschätzung eines Elternteils oder einer Bezugsperson zu stützen. Aussagekräftige Ergebnisse erfordern, wie es die Studie von Deal et al. (1989) zeigt, mehrere subjektive Beurteilungen.

#### **4.2.2 Mögliche zugrunde liegende Mechanismen der Auswirkungen auf das Kind**

Sollten, so wie es die aktuelle Befundlage vermuten lässt, zwischenelterliche Differenzen bezüglich Themen, welche die Kindererziehung betreffen, tatsächlich mit negativen Auswirkungen in der psychosozialen Entwicklung des Kindes einhergehen, so stellt sich die Frage, welche Mechanismen diesen Zusammenhängen zu Grunde liegen. Da bislang keines der möglichen Erklärungsmuster als gesichert angesehen werden kann, werden im Folgenden verschiedene denkbare Mechanismen vorgestellt.

- Für das junge Kind ist die Welt noch voller Geheimnisse und unerklärbarer Phänomene. Aufgrund seiner angeborenen Neugier (Singer, 2002) ist es jedoch bestrebt, Abläufe in seiner unmittelbaren Lebensumwelt zu beobachten, zu erkennen und schließlich auch zu verstehen. Das Wissen um einen Prozess, sowie dessen Zweckmäßigkeit schafft das Gefühl des Vorhersagbaren und ermöglicht es, sich zunehmend selbstständig und sicher in der Welt zu bewegen. Ein entsprechender Erkenntnisgewinn stellt damit die Basis für eine gesunde, kindliche Entwicklung dar.

Elternpaare, welche differierende Vorstellungen von Erziehungszielen und dem anzuwendendem Erziehungsmuster haben, übermitteln ihrem Kind inkonsistente, möglicherweise sogar sich widersprechende Informationen. Diese stehen dem Bedürfnis nach Versteh- und Vorhersagbarkeit im Wege. Anstelle von systematischen Abläufen erfährt das Kind von Mutter und Vater differierende Anleitungen und Reaktionen auf sein Verhalten, es kann sich auf keine klaren Verhaltensweisen einstellen. Kurzfristig gesehen kann dies zu einer gewissen Ambivalenz, sowie Verwirrtheit und Zwei-

eln führen, auf lange Sicht sind allerdings auch Symptome wie Desorientiertheit im kindlichen Verhaltensmuster, sowie Verhaltensauffälligkeiten anzunehmen (Block et al., 1981; Jaurisch et al., 2009; Lindsey et al., 2005).

- Unterschiedliche Ziele und Ansichten der beiden Elternteile in der Erziehung können beim Kind zu dem Gefühl führen, sich zwischen der Befolgung der väterlichen und der mütterlichen Anweisungen entscheiden zu müssen. Loyalitätskonflikte treten auf, welche langfristig gesehen vermutlich Einfluss auf die psychosoziale Entwicklung des Kindes nehmen (Block et al., 1981).
- Differenzen in den Erziehungszielen und Erziehungsmustern stellen eine Basis für zwischenelterliche Konflikte dar. Diese können, entsprechend Banduras Theorie des sozialen Lernens (Bandura et al., 1963) dazu führen, dass das Kind ein negatives Verhaltensrepertoire aufbaut (Jaurisch et al., 2009). Weiteres können Konflikte, insbesondere wenn sich das Kind als ausschlaggebender Part für den elterlichen Disput erkennt, in Schuldgefühlen und darauf basierenden Verhaltensauffälligkeiten münden (Jouriles et al., 1991).
- Nicht zuletzt sollte die Möglichkeit einer umgekehrten Ursache-Wirkungs-Richtung bedacht werden. Verhaltensprobleme des Kindes wären dann nicht durch die elterlichen Inkonsistenzen bedingt, sondern würden vielmehr die Uneinigkeiten in der Erziehung selbst erklären (Jaurisch, 2009; Jouriles et al., 1991).

# EMPIRISCHER TEIL

Im Folgenden werden zunächst Zielsetzungen und Hypothesen, sowie das methodische Vorgehen der durchgeführten Untersuchung beschrieben. Im Anschluss daran werden die Ergebnisse dargelegt und entsprechende Schlussfolgerungen aus der vorliegenden Arbeit gezogen.

## 5 Zielsetzung

Wenngleich Miller bereits im Jahr 1988 darauf aufmerksam machte, dass sich elterliche Ziele in der Erziehung des Kindes nicht immer im Erziehungsverhalten widerspiegeln, zieht sechzehn Jahre später auch Schäfermeier (2004) noch das Fazit, dass sich bisherige Forschungsbemühungen, welche sich der Frage nach möglichen Auswirkungen zwischenelterlicher Uneinigkeit widmeten, lediglich auf interparentale Diskrepanzen im konkreten Umgang mit dem Kind konzentrierten. Differenzen in den Vorstellungen und Idealen wurden hingegen weitgehend vernachlässigt. Die im Folgenden beschriebene Studie machte es sich aus diesem Grund zum Ziel, mögliche Zusammenhänge zwischen interparentalen (In-) Konsistenzen sowohl im Erziehungsverhalten, als auch in den Erziehungszielen und den sozialen Kompetenzen von Kindern im Vorschulalter zu erfassen. Da die aktuelle Befundlage darauf hinweist, dass insbesondere Diskrepanzen auf den Skalen *Ablehnung und Strafe* beziehungsweise *Strenge und Kontrolle* einen wenig förderlichen oder sogar abträglichen Einfluss auf das Sozialverhalten des Kindes haben (Harvey, 2000; Huber, 2008; Jaurisch et al., 2009; Lindsey et al., 2001, 2005) wurden explizit Angaben zum Erziehungsverhalten in schwierigen Erziehungssituationen erhoben.

Bisherige Untersuchungen zum Thema legten ihren Schwerpunkt insbesondere auf die Überprüfung eines beeinflussenden Effektes auf externalisierende und internalisierende Verhaltenstendenzen beim Kind. Als abhängige Variable wurden somit zumeist unerwünschte Verhaltensmuster beim Kind gewählt, wohingegen einer möglichen Beeinflussung von, in unserer Gesellschaft als positiv bewerteten, Verhaltenstendenzen bisher wenig Aufmerksamkeit geschenkt wurde. Um die empirische Befundlage diesbezüglich noch zu ergänzen, wurden in

der vorliegenden Studie sowohl negative Aspekte des kindlichen Sozialverhaltens, als auch die Ausprägung prosozialer Handlungstendenzen erfasst.

Weiterer Forschungsbedarf besteht außerdem in Bezug auf die Frage, ob Mädchen und Jungen möglicherweise unterschiedlich auf die Erziehungsdiskrepanzen ihrer Eltern reagieren. Auch diesen Aspekt versuchte die vorliegende Untersuchung zu berücksichtigen.

## **6 Fragestellungen und Hypothesen**

Basierend auf der empirischen Befundlage zu dem Thema der interparentalen (In-) Konsistenzen in der Erziehung, theoretischen Grundlagen zu sozialen Kompetenzen im Kindesalter, sowie unter Berücksichtigung des, dem Sozialverhalten zugrunde liegenden multifaktoriellen Bedingungsgefüges, bildeten folgende Hypothesen den Ausgangspunkt zur Durchführung der Untersuchung:

### **6.1.1 Haupthypothesen**

- Hypothese 1a: Es existiert ein signifikanter Zusammenhang zwischen elterlichen Differenzen in den Erziehungszielen und dem Sozialverhalten im Vorschulalter.
- Hypothese 1b: Die gefundenen Zusammenhänge zwischen elterlichen Differenzen in den Erziehungszielen und dem Sozialverhalten im Vorschulalter lassen sich durch kindbezogene Merkmale wie Alter und Geschlecht nicht vollständig erklären.
- Hypothese 1c: Die gefundenen Zusammenhänge zwischen elterlichen Differenzen in den Erziehungszielen und dem Sozialverhalten im Vorschulalter lassen sich durch familienbezogene Merkmale wie Anzahl der Geschwister im selben Haushalt, die intraparentale Erziehungskonsistenz von Vater und Mutter und zwischenelterliche Konflikte bezüglich der Erziehung nicht vollständig erklären.

- Hypothese 2a: Es existiert ein signifikanter Zusammenhang zwischen elterlichen Differenzen im Erziehungsverhalten und dem Sozialverhalten im Vorschulalter.
- Hypothese 2b: Die gefundenen Zusammenhänge zwischen elterlichen Differenzen im Erziehungsverhalten und dem Sozialverhalten im Vorschulalter lassen sich durch kindbezogene Merkmale wie Alter und Geschlecht nicht vollständig erklären.
- Hypothese 2c: Die gefundenen Zusammenhänge zwischen elterlichen Differenzen im Erziehungsverhalten und dem Sozialverhalten im Vorschulalter lassen sich durch familienbezogene Merkmale wie Anzahl der Geschwister im selben Haushalt, die intraparentale Erziehungskonsistenz von Vater und Mutter und zwischenelterliche Konflikte bezüglich der Erziehung nicht vollständig erklären.

### **6.1.2 Nebenhypothesen**

- Hypothese 3: Es existieren signifikante Altersunterschiede in Bezug auf das kindliche Sozialverhalten.
- Hypothese 4: Es existieren signifikante Geschlechtsunterschiede in Bezug auf das kindliche Sozialverhalten.
- Hypothese 5: Es existieren signifikante Geschlechtsunterschiede in Bezug auf die Auswirkungen elterlicher Differenzen in den Erziehungszielen.
- Hypothese 6: Es existieren signifikante Geschlechtsunterschiede in Bezug auf die Auswirkungen elterlicher Differenzen im Erziehungsverhalten.
- Hypothese 7: Unterschiedliche Konstellationen im mütterlichen und väterlichen Erziehungsverhalten unterscheiden sich signifikant in ihrem Zusammenhang mit dem kindlichen Sozialverhalten.

## **7 Methodisches Vorgehen**

Bei der vorgestellten Untersuchung handelt es sich um eine Querschnittserhebung, welche sich über den Zeitraum von Oktober 2011 bis Juni 2012 erstreckte.

Als Zielgruppe galten deutschsprachige Elternpaare mit einem Kind im Alter von vier bis sechs Jahren, welches zum Zeitpunkt der Datenerhebung noch nicht die Schule besuchte. Unabhängig davon, ob es sich um die leiblichen Mütter oder Väter handelte, galt es als Voraussetzung, dass das Kind mit beiden Elternteilen in einem gemeinsamen Haushalt lebt.

Von Mutter und Vater getrennt erhoben wurden jeweils Angaben zu persönlichen Erziehungszielen und zum eigenen Erziehungsverhalten. Zudem wurden beide Elternteile um eine Einschätzung der kindlichen sozialen Kompetenz gebeten.

## 7.1 Beschreibung des Erhebungsinstruments

Als Erhebungsinstrument wurde ein Fragebogen eingesetzt, welcher in Form einer Mütter- und einer Väter-Version, gemeinsam mit einem Informationsschreiben, an die Eltern ausgehändigt wurde. Die beiden Versionen unterschieden sich lediglich durch die, dem Geschlecht entsprechende Anrede, sowie vier zusätzliche Fragen in der Mütter-Version, im Zuge welcher demographische Daten zum Kind erhoben wurden. Die Bearbeitungsdauer für einen Elternteil betrug etwa 20 Minuten.

Der Fragebogen setzte sich in beiden Versionen aus fünf Teilen zusammen:

- Demographische Angaben zur eigenen Person
- Verfahren zur Erfassung persönlicher Erziehungsziele
- Verfahren zur Erfassung des persönlichen Erziehungsverhaltens
- Verfahren zur Erfassung sozialer Kompetenzen des Kindes
- Zusätzliche Angaben zu Erziehung und Konfliktverhalten in der Partnerschaft

Das Informationsschreiben, sowie die Mütter- und Väter-Version des Fragebogens sind Anhang C zu entnehmen.

### 7.1.1 Verfahren zur Erfassung persönlicher Erziehungsziele

In diesem Abschnitt wurden die Eltern gebeten, insgesamt 17 vorgegebene Ziele hinsichtlich der persönlichen Relevanz für die Erziehung des eigenen Kindes zu bewerten. Die zugrunde liegende Ratingskala reichte von 1 = sehr unwichtig bis 5 = sehr wichtig.

15 der im Fragebogen genannten Ziele, basierten auf einer Bevölkerungsumfrage des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend Deutschland (BMFSFJ, 2006), im Zuge welcher all jene Tugenden und Werte erhoben wurden, deren Förderung Eltern besonders am Herzen lag. Die, aus den Ergebnissen abgeleiteten, und in dieser Studie verwendeten Erziehungsziele lauteten: „Freude am Lesen“, „Höflichkeit, gutes Benehmen“, „Interesse an Kunst und Kultur“, „Durchsetzungskraft“, „Bescheidenheit und Zurückhaltung“, „Wissensdurst“, „Ehrgeiz in Schule und Beruf“, „fester Glaube/ feste religiöse Bindung“, „Menschenkenntnis“, „Gesunde Lebensweise“, „Verständnis für die moderne Technik“, „Hilfsbereitschaft“, „Anpassungsfähigkeit“, „Politisches Interesse und Engagement“ und „Toleranz, Achtung vor Andersdenkenden“.

Da das Thema des Umweltschutzes zunehmend an Relevanz gewinnt, in den genannten Werten allerdings keine Entsprechung fand, wurde das Ziel „Respekt und Achtung vor Tier und Natur“ ebenso wie die basale Tugend der „Ehrlichkeit“ der Liste hinzugefügt.

### 7.1.2 Verfahren zur Erfassung des persönlichen Erziehungsverhaltens

Um das Erziehungsverhalten der Eltern zu erfragen, wurde die, von Naumann, Bertram, Kuschel, Heinrichs, Hahlweg und Döpfner (2010) überarbeitete Form des *Erziehungsfragebogen* (EFB; Miller, 2001) verwendet. Als übersetzte und an den deutschen Sprachraum adaptierte Version der *Parenting Scale* (PS; Arnold, O’Leary, Wolff & Acker, 1993) erfragt der EFB elterliche Verhaltenstendenzen in schwierigen Erziehungssituationen. Die Angaben beziehen sich, entsprechend der Anweisung für die Eltern, auf die letzten zwei Monate und stellen eine Selbsteinschätzung des persönlichen Erziehungsverhaltens auf einer siebenstufigen Antwortskala mit zwei Polen dar.

Mit Hilfe von 35 Items werden drei Skalenbereiche erfasst: *Nachgiebigkeit*, *Überreagieren* und *Weitschweifigkeit*. Zusätzlich kann ein Gesamtwert gebildet werden.

*Nachgiebigkeit* (oder auch *Nachsichtigkeit*) kennzeichnet sich nach Miller (2001) dadurch, dass Eltern unerwünschte Verhaltensweisen ihres Kindes durchgehen lassen, wenig auf die Einhaltung von Regeln oder Grenzen achten oder Problemverhalten positiv verstärken. Die, für diese Studie verwendete Form des EFB erfragt solcherlei Verhaltenstendenzen im Zuge von neun Items. Im Folgenden werden Beispielaussagen, gemeinsam mit den dazugehörigen Polen genannt:

- Item 7: „Ich drohe mit Dingen, ...“
  - „bei denen ich mir sicher bin, dass ich sie tun würde“
  - „von denen ich weiß, dass ich sie nicht tun werde“
- Item 16: „Wenn mein Kind etwas tut, was ich nicht mag, ...“
  - „unternehme ich jedes Mal etwas dagegen“
  - „lasse ich es einfach durchgehen“
- Item 24: „Wenn ich meinem Kind etwas verboten habe, ...“
  - „lasse ich es mein Kind dann trotzdem tun“
  - „halte ich mich an das, was ich gesagt habe“

Die Skala *Überreagieren* erfasst ein übertriebenes Ausmaß an Emotionen wie Zorn, Wut und Ärger, übermäßige Reizbarkeit, sowie die Tendenz zu Gemeinheiten. Sie besteht aus 13 Items und enthält beispielsweise die folgenden Aussagen:

- Item 10: „Wenn mein Kind ungezogen ist oder sich unangemessen verhält, ...“
  - „werde ich lauter oder schreie mein Kind an“
  - „spreche ich ruhig mit meinem Kind“
- Item 14: „Nachdem es Probleme mit meinem Kind gegeben hat, ...“
  - „bin ich noch lange ärgerlich“
  - „gehe ich schnell zum normalen Geschehen über“

- Item 26: „Wenn mein Kind etwas tut, was ich nicht möchte, ...“
  - „sage ich nie gemeine und verletzende Sachen“
  - „sage ich gemeine und verletzende Sachen“

Die dritte Skala *Weitschweifigkeit* erfasst die Verhaltenstendenz, sich auf Diskussionen und Verhandlungen mit dem Kind einzulassen, anstatt Konsequenzen folgen zu lassen. Drei der insgesamt fünf Items lauten:

- Item 2: „Bevor ich bei einem Problem reagiere, ...“
  - „ermahne oder warne ich mein Kind mehrmals“
  - „ermahne oder warne ich es nur einmal“
- Item 6: „Wenn mein Kind ungezogen ist oder sich unangemessen verhält, ...“
  - „gerate ich mit ihm in eine längere Diskussion darüber“
  - „lasse ich mich auf keine langen Diskussionen ein“
- Item 9: „Wenn mein Kind ungezogen ist oder sich unangemessen verhält, ...“
  - „belehre und ermahne ich es ausführlich“
  - „sage ich ihm kurz und klar das, was wichtig ist“

Der Wert für die Gesamtskala setzt sich aus sämtlichen Items der drei Skalen, sowie acht zusätzlichen Items zusammen und definiert sich durch das Ausmaß an dysfunktionalem Erziehungsverhalten.

Um die Skalenscores zu erhalten, werden Mittelwerte für die jeweiligen Skalen berechnet.

### 7.1.3 Verfahren zur Erfassung sozialer Kompetenzen des Kindes

Die Erhebung der sozialen Kompetenzen des Kindes geschah mit Hilfe der, von Lösel, Beelmann und Stemmler (SBQ-EL4-11; 2002) ins Deutsche übersetzten Elternversion des *Social Behavior Questionnaire* (SBQ; Tremblay, Vitaro, Gagnon, Pichè & Royer, 1992). Dieser Fragebogen für Kinder im Alter von vier bis elf Jahren, bezieht sich auf verschiedene Verhaltensweisen und emotionale Zustände des Kindes, welche von den Eltern auf einer dreistufigen Skala mit 0 = trifft nicht zu, 1 = trifft manchmal zu oder 2 = trifft meistens zu, bewertet werden.

Für den Fall, dass Eltern eine vorgegebene Verhaltensweise nicht einschätzen können, steht zudem die Antwortmöglichkeit „nicht beurteilbar“ zur Verfügung, wobei diese Kategorie ebenso wie die Antwort „trifft nicht zu“ mit dem Punktwert Null verrechnet wird (vgl. Lösel et al., 2002, S. 12).

In der deutschen Version SBQ-EL4-11 sind insgesamt 48 Items enthalten, welche sich zu sechs Primärskalen, zwei Sekundärskalen und einem Gesamt-Problemwert zusammenfassen lassen. Für die vorliegende Studie wurden die Primärskalen *Prosoziales Verhalten*, *Physische Aggression*, *Zerstörung/Delinquenz*, *Indirekte Aggression* und *Emotionale Störung/Ängstlichkeit*, ebenso wie die Sekundärskalen *Störung des Sozialverhaltens* (setzt sich aus der Summe der Primärskalen *Physische Aggression* und *Zerstörung/Delinquenz* zusammen) und *Externalisierendes Verhalten* (Summe der Skalen *Physische Aggression*, *Zerstörung/Delinquenz* und *Indirekte Aggression*) verwendet. Einzig die Primärskala *Hyperaktivität/ Unaufmerksamkeit* (acht Items) wurde aufgrund ökonomischer Aspekte, sowie der fehlenden Relevanz für die vorliegende Forschungsfrage bei der Erhebung des Sozialverhaltens ausgeschlossen. Auch die Möglichkeit der Bildung eines Gesamt-Problemwerts wurde somit nicht in Anspruch genommen.

Die erste Primärskala *Prosoziales Verhalten* umfasst zehn Items und erfordert die Einschätzung beispielsweise folgender Verhaltensweisen des Kindes:

- „Es zeigt einem anderen Kind, das einen Fehler gemacht hat, sein Mitgefühl.“
- „Es hilft einem anderen Kind, das verletzt wurde.“
- „Es hilft freiwillig mit, ein Durcheinander aufzuräumen, das jemand anderes verursacht hat.“

Die Skala *Physische Aggression* enthält sechs Items. Die Verhaltensweisen hierzu lauten etwa:

- „Es kämpft oft mit anderen Kindern.“
- „Es ist grausam und gemein zu anderen oder tyrannisiert andere.“
- „Es tritt, beißt oder schlägt andere Kinder.“

Die dritte Primärskala umfasst sechs Verhaltensweisen, welche sich auf *Zerstörung/Delinquenz* beziehen:

- „Es zerstört seine eigenen Sachen.“
- „Es stiehlt zuhause.“
- „Es zerstört Sachen unserer Familie bzw. die von anderen.“

Die *indirekte Aggression* des Kindes wird im Zuge von fünf Items erhoben. Beispielitems aus dieser Skala sind:

- „Es bringt andere Kinder dazu, sich gegen einen Gleichaltrigen zu verschwören, den es nicht leiden kann.“
- „Wenn es auf jemanden wütend ist, dann schließt es mit anderen aus Rache Freundschaft.“
- „Wenn es auf jemanden wütend ist, erzählt es hinter dessen Rücken Gemeinheiten.“

Die fünfte, und somit letzte Primärskala, welche in der beschriebenen Studie eingesetzt wurde, bezieht sich auf die *emotionale Störung/Ängstlichkeit* des Kindes und umfasst acht Items. Die Aussagen lauten etwa:

- „Es wirkt traurig, unglücklich oder depressiv.“
- „Es ist nicht so glücklich wie andere Kinder.“
- „Es ist sehr furchtsam oder ängstlich.“

Die Skalenscores ergeben sich durch Berechnung der jeweiligen Mittelwerte.

#### **7.1.4 Zusätzliche Angaben zu Erziehung und Konfliktverhalten in der Partnerschaft**

In diesem Abschnitt des Fragebogens wurden einige zusätzliche Informationen, welche in Zusammenhang mit der Forschungsfrage stehen, erhoben. So etwa wurden beide Elternteile gebeten, die Konsistenz ihres persönlichen Erziehungsverhaltens über verschiedene Situationen hinweg, auf einer dreistufigen Antwortskala einzuschätzen. Da Inkonsistenzen dieser Art ebenso wie zwischenelterliche Uneinigkeiten im Verdacht stehen, die Wahrscheinlichkeit für das Auftreten kind-

lichen Problemverhaltens zu erhöhen (vgl. Patry, 1991) sollten sie als mögliche beeinflussende Variable mitberücksichtigt werden.

Im Zuge einer weiteren Frage wurde der subjektiv erlebte Grad an partnerschaftlicher Einigkeit in der Erziehung erfasst. Die, anhand einer fünfstufigen Skala erhobene Einschätzung, stellte ein Pendant zu dem objektiv mittels Erziehungsfragebogen erfassten Ausmaß an interparentaler Konsistenz dar.

Da, wie in Abschnitt 4.2.1 (S.41f.) beschrieben, Konflikte der Partner eine mögliche Mediatorvariable des Zusammenhangs zwischen Erziehungsdifferenzen und dem kindlichen Sozialverhalten darstellen könnten, wurden die teilnehmenden Väter und Mütter gebeten, auf einer Skala mit fünf Abstufungen einzuschätzen, wie häufig es zwischen ihnen und ihrem Partner zu Konflikten kommt. Wie Mahoney et al. (1997), aber auch Jouriles et al. (1991) feststellten, können insbesondere elterliche Streitigkeiten, welche sich auf das Kind beziehen, mit Problemen im externalisierenden Verhaltensbereich in Zusammenhang gebracht werden. Aus diesem Grund bezog sich diese Frage explizit auf Streitigkeiten bezüglich der Erziehung.

Jene Eltern, welche angaben, dass Konflikte auch vor dem Kind ausgetragen werden, wurden abschließend in einem offenen Antwortformat um eine kurze Stellungnahme gebeten, wie sich dieses Verhalten ihrer Meinung nach auf das Kind auswirkt. Diese letzte Aufgabenstellung sollte zum einen der Bewusstseinsbildung dienen, zum anderen schuf sie Platz für persönliche Erfahrungswerte und Überzeugungen der Väter und Mütter.

## **7.2 Untersuchungsdurchführung**

Die Datenerhebung wurde von Februar 2012 bis Mai 2012 durchgeführt, wobei die Rekrutierung der Zielgruppe über private Kontaktpersonen, sowie über Kindergärten im Raum Niederösterreich erfolgte. Von diesen wurden Eltern auf die Studie aufmerksam gemacht und im Anschluss an die Untersuchungsleiterin verwiesen. Es handelt sich somit um eine anfallende Stichprobe, welche sich auf freiwilliger Basis an der Untersuchung beteiligte.

Alle teilnehmenden Paare erhielten nach kurzer persönlicher Rücksprache ein Kuvert, in welchem sich ein Informationsschreiben, sowie zwei Fragebögen für die beiden Elternteile befanden. Im Zuge des Informationsschreibens erhielten die Eltern schemenhaft Auskunft über das zentrale Anliegen der Untersuchung. Zudem wurden sie auf die Anonymität ihrer Daten hingewiesen. Besonders stark betont wurde, dass die Fragebögen getrennt voneinander auszufüllen sind und sich die Antworten von Vater und Mutter auf das gleiche Kind im Alter von vier bis sechs Jahren beziehen müssen. Bei etwaigen Fragen konnten sich die Eltern per E-Mail an die Untersuchungsleiterin wenden. Zuletzt wurden die Teilnehmenden darum gebeten, die Fragebögen nach ihrer vollständigen Bearbeitung in dem verschlossenen Kuvert an die Untersuchungsleiterin zu retournieren.

Die beiden Fragebögen pro Paar wurden mit derselben, eindeutigen Identifikationsnummer versehen, sodass eine korrekte Zuordnung auch im Nachhinein in jedem Fall möglich war.

## **8 Datenverarbeitung und statistische Auswertung**

### **8.1 Statistisches Vorgehen**

Die Auswertung der erhobenen Daten erfolgte mit Hilfe des Statistik-Programms SPSS 17.0.

Es wurden all jene Items des Erziehungsfragebogens, welche gemäß den Autoren (Naumann et al., 2010) negative Ladungen besitzen, invertiert. Um die interne Konsistenz der beiden eingesetzten Fragebögen zu überprüfen, wurden Reliabilitätsanalysen mit dem Kriterium Cronbachs  $\alpha$ , sowie den Item-Trennschärfen, getrennt für die Mütter und Väter, durchgeführt. Die Reliabilitäten unter Ausschluss der einzelnen Items sollten bei der Entscheidung helfen, ob beziehungsweise welche Items zugunsten der Skalenreliabilität ausgeschlossen werden.

Zur Stichprobenbeschreibung wurden die üblichen deskriptiven Kenngrößen, der Mittelwert, sowie die Standardabweichung, verwendet. Zusätzlich sollten Pro-

zentzahlen und graphische Darstellungen der Veranschaulichung wesentlicher demographischer Merkmale dienen.

Der Kolmogorov–Smirnov-Test (KS-Test) Test wurde eingesetzt, um die Normalverteilung der Daten zu überprüfen. Bei Verteilungen, welche die Mittelwerte von über 30 ProbandInnen miteinbeziehen, darf allerdings, aufgrund des *sozialen Grenzwerttheorems*, davon ausgegangen werden, dass sie, trotz extrem von der Normalität abweichenden Grundgesamtheiten, hinreichend normal sind (Bortz & Döring, 2009, S. 411).

Im Falle normalverteilter Daten erfolgten Zusammenhangsberechnungen mittels Produkt-Moment-Korrelation, anderenfalls mittels Spearman-Rangkorrelation. Um den Einfluss einer dritten Variable auszuschalten, wurden partielle Korrelationen berechnet.

Mittelwertsvergleiche wurden, bei Annahme der Normalverteilung, homogenen Varianzen und zumindest intervallskalierten Variablen, mit Hilfe des t-Test durchgeführt, anderenfalls kamen nichtparametrische Tests zum Einsatz. Die Einschätzung der Effektgröße erfolgte mittels der Klassifikation von Cohen (1988, zitiert nach Bortz et al., 2009, S. 627), wonach  $d = 0.2$  als kleiner Effekt,  $d = 0.5$  als mittlerer Effekt und  $d = 0.8$  als großer Effekt zu charakterisieren ist. Auch die Durchführung von Varianzanalysen erfolgte lediglich, wenn sämtliche Voraussetzungen als erfüllt angesehen werden konnten. Bei fehlender Normalverteilung wurde der H-Test nach Kruskal und Wallis berechnet, bei fehlender Homogenität der Varianzen wurde auf den Brown-Forsythe-Test zurückgegriffen. Als Effektgröße für berechnete Varianzanalysen beziehungsweise Kovarianzanalysen diente der Messwert  $\eta^2$  ( $\eta^2$ ). Es handelt sich hierbei um ein deskriptives Maß für den gemeinsamen Varianzanteil einer (oder mehrerer) abhängigen und einer unabhängigen Variable.  $\eta^2 = .01$  wird als kleiner Effekt,  $\eta^2 = .10$  als mittlerer Effekt und  $\eta^2 = .25$  als großer Effekt klassifiziert (Bortz et al., 2009).

Um Hypothese 5 und Hypothese 6 überprüfen zu können („Es existieren signifikante Geschlechtsunterschiede in Bezug auf die Auswirkungen elterlicher Differenzen in den Erziehungszielen / im Erziehungsverhalten“), wurde die sogenannte Fisher’s-z-Transformation vorgenommen. Diese wandelt den Korrelationskoeff-

fizienten der Produkt-Moment-Korrelation in eine normalverteilte Variable um und erlaubt dadurch Aussagen über Korrelationsunterschiede. Ein, im Internet frei zugängliches Tool, auf dessen Basis die Transformationen für diese Untersuchung vorgenommen wurden, stammt von Markenkunde.de (2009).

Bei sämtlichen inferenzstatistischen Verfahren wurde ein Alpha-Signifikanzniveau von fünf Prozent ( $p < .05$ ) gewählt.

## **8.2 Beschreibung der Stichprobe**

Es wurden 76 Kuverts mit jeweils zwei Fragebögen an Eltern mit einem Kind im Vorschulalter ausgegeben. 65 dieser Kuverts wurden ausgefüllt retourniert, womit sich die Rücklaufquote auf etwa 86 Prozent belief. Trotz entsprechender Hinweise im Informationsschreiben lagen drei der Kinder außerhalb der zentralen Altersspanne von vier bis sechs Jahren, weshalb sie in den folgenden Analysen keinerlei weitere Berücksichtigung fanden. Insgesamt setzt sich die Stichprobe somit aus 62 Müttern und 62 Vätern zusammen.

### **8.2.1 Soziodemographische Variablen**

Die teilnehmenden Väter waren zwischen 22 und 51 Jahre alt, ihr Durchschnittsalter zum Erhebungszeitpunkt betrug 37.6 Jahre ( $SD = 6.0$  Jahre). Bei den Müttern lag die Altersspanne zwischen 26 und 45 Jahren, im Mittel waren sie 35.4 Jahre alt ( $SD = 4.6$  Jahre). Die Kinder, 36 Jungen (58.1%) und 26 Mädchen (41.9%), waren zwischen 4 und 6.5 Jahre alt, im Durchschnitt betrug ihr Alter 5.2 Jahre ( $SD = 9.2$  Monate). Die exakten Häufigkeiten, sowie die Altersverteilungen werden in den Abbildungen 3, 4 und 5 veranschaulicht.

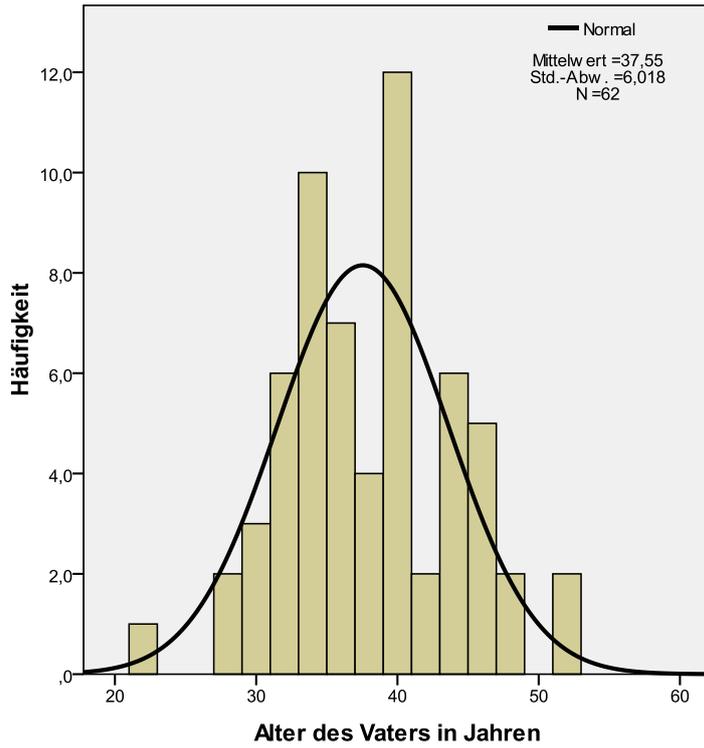


Abbildung 3. Alter der Väter

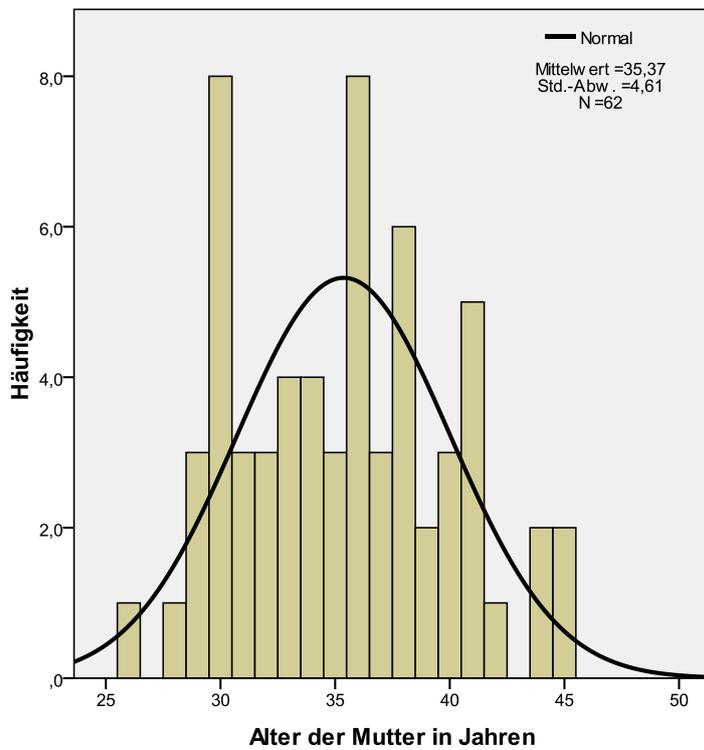


Abbildung 4. Alter der Mütter

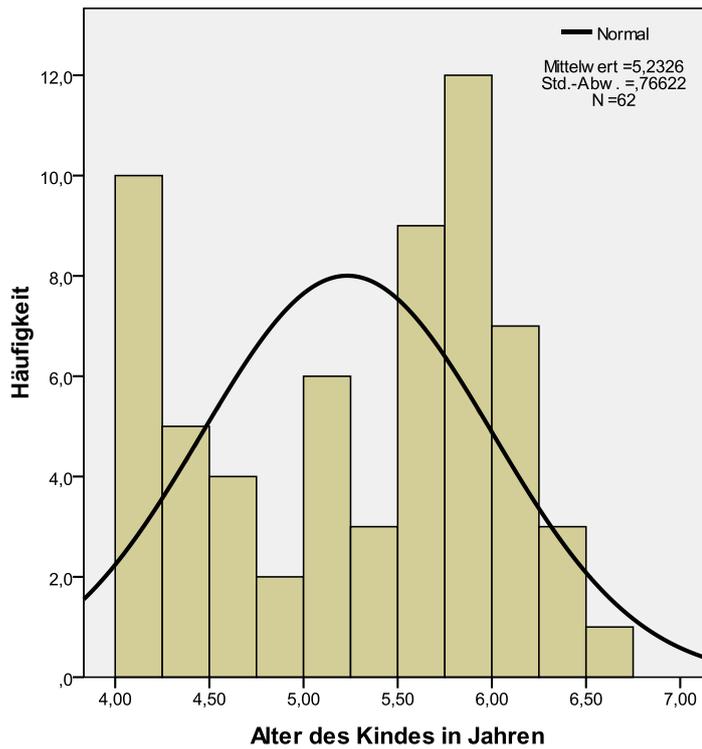


Abbildung 5. Alter der Kinder

In 82,3% der Fälle lebte mindestens ein Geschwisterteil gemeinsam mit dem Kind in einem Haushalt, 17,7% der Kinder wuchsen ohne Geschwister auf. Die Häufigkeiten der Geschwisterzahlen sind Abbildung 6 zu entnehmen.

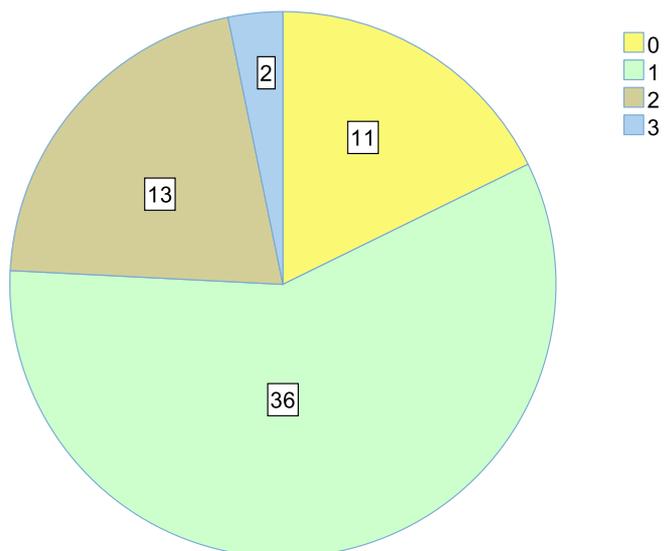


Abbildung 6. Anzahl der Geschwister im selben Haushalt

Von den Eltern waren sämtliche Mütter ( $n = 62$ ) und 96.8% der Väter ( $n = 60$ ) der leibliche Elternteil des Kindes. Befragt nach dem Familienstand gaben 12.9% ( $n = 8$ ) der Paare an, in Partnerschaft miteinander zu leben, und 87.1% ( $n = 54$ ), eine gemeinsame Ehe zu führen. Die meisten der befragten Väter hatten einen Lehrabschluss (33.9%) oder Matura (32.3%). Eine abgeschlossene Hochschulbildung wiesen 19.4% auf, 11.3% hatten die Fach-, und 3.2% die Pflichtschule besucht. Das Bildungslevel der Mütter verteilte sich etwas anders: In den meisten Fällen hatten sie Matura (30.6%) oder ein abgeschlossenes Studium (25.8%). Einen Lehr- oder Fachschulabschluss konnten jeweils 19.4% vorweisen, einen Pflichtschulabschluss hatten 4.8% der befragten Mütter. Die jeweiligen Häufigkeiten sind in den Abbildungen 7 und 8 dargestellt.

Alle bis auf eines der Kinder besuchten zum Zeitpunkt der Befragung den Kindergarten (98.4%,  $n = 61$ ). Bezüglich der Berufstätigkeit der Eltern ergab sich folgendes Bild: 77.4% ( $n = 48$ ) der Mütter arbeiteten zwischen 4 und 40 Stunden pro Woche ( $M = 17.9$  Stunden,  $SD = 12.1$ ). 22.6% gaben an, aktuell nicht berufstätig oder in Karenz zu sein, eine Mutter machte hierzu keinerlei Angaben. Bei den Vätern waren alle bis auf einen Vater berufstätig, und zwar im Stundenausmaß von 37 bis 60 Stunden pro Woche ( $M = 43.2$ ,  $SD = 9.2$ ). Zwei Väter äußerten sich zu ihrem Berufsstatus nicht.

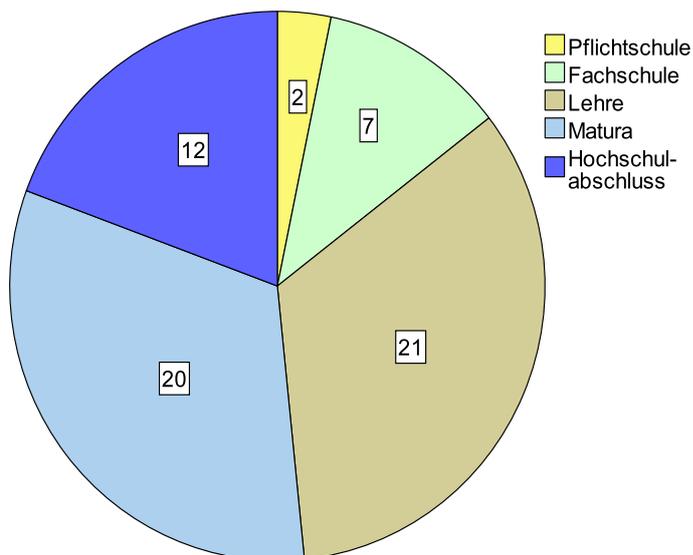


Abbildung 7. Höchste abgeschlossene Ausbildung Väter

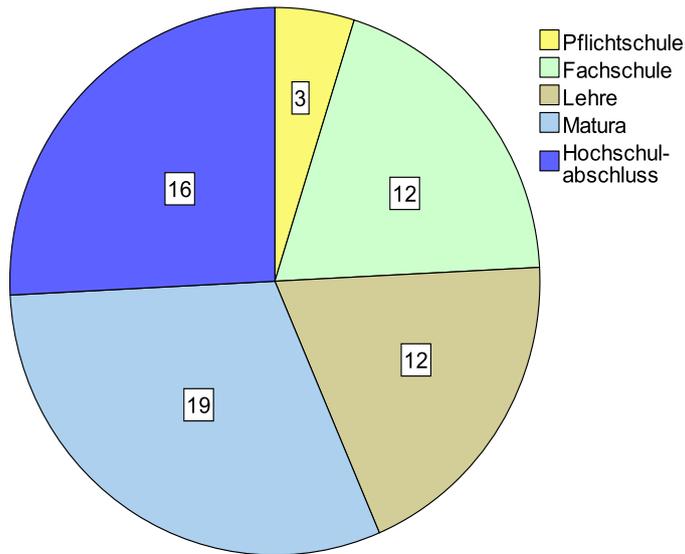


Abbildung 8. Höchste abgeschlossene Ausbildung Mütter

### 8.2.2 Zusätzliche Informationen zu Erziehung und Erziehungsverhalten

66.1% der Mütter gaben an, selbst überwiegend zuständig für die Erziehung des Kindes zu sein. Dies deckt sich gut mit den Aussagen der Väter, welche in 62.9% der Fälle der Mutter die Hauptzuständigkeit in der Erziehung ihres Kindes zuschrieben. In 30.6% (Angaben der Mütter) beziehungsweise in 35.5% (Angaben der Väter) der Familien teilten sich beide Elternteile die Aufgabe der Erziehung gleichmäßig. Überwiegend einer dritten Person oblag die Erzieherrolle laut Mütter in lediglich zwei Fällen (3.2%), laut Väter trifft dies nur einmal zu (1.6%).

Bezüglich der intraparentalen Erziehungskonsistenz, also der Konsistenz im Erziehungsverhalten über die Zeit und verschiedene Situationen hinweg, wähten sich 21% der Väter als konsistent, 79% gaben an „eher konsistent“ zu handeln. Die befragten Mütter schrieben sich in lediglich 8.1% der Fälle eine vollständige Erziehungskonsistenz dieser Art zu, 90.3% beschrieben sich als „eher konsistent“, eine Mutter (=1.6%) meinte sie verhalte sich „nicht konsistent“ gegenüber ihrem Kind.

Befragt nach der zwischenelterlichen Übereinstimmung (= interparentale Konsistenz) im Erziehungsverhalten gaben 12.9% der Mütter an, durchwegs mit ihrem Partner konform zu gehen. Häufige Übereinstimmung erlebten 80.6% der befragten Mütter, die restlichen 6.5% berichteten, Einigkeit bei Handlungen, welche die

Erziehung des Kindes betreffen, gäbe es in der Partnerschaft „manchmal“. Äußerst ähnlich beschrieben die Väter die zwischenelterliche Situation bei Erziehungsangelegenheiten: Auch in dieser Teilstichprobe gaben 12.9% an, durchwegs Einigkeit zu erleben, 77.4% wählten die Antwortkategorie „... sind wir uns häufig einig“ und 9.7% sahen sich manchmal in Übereinstimmung mit der Partnerin. Keines der Paare empfand die interparentale Erziehungskonsistenz als wenig oder nicht gegeben.

In Bezug auf die Häufigkeit von Konflikten, welche die Erziehung des Kindes betreffen, äußerten sich die befragten Mütter und Väter folgendermaßen: 40% der Mütter und 29% der Väter gaben an, dass es „manchmal“ zu solcherlei Disputen käme, mit „selten“ antworteten 42% der Mütter und 58.1% der Väter, die Antwortkategorie „nie“ wählten 18% der weiblichen und 9.7% der männlichen Befragten. Zwei Väter (3.2%) berichteten häufige Konflikte bezüglich der Erziehung in der Partnerschaft.

Laut 21% der Mütter beziehungsweise 12.9% der Väter wurden entsprechende Streitigkeiten auch vor dem Kind ausgetragen. Die, im offenen Antwortformat gestellte Frage, wie sich dieses Verhalten nach Meinung der Eltern auf das Kind auswirke, beantworteten überwiegend die weiblichen Teilnehmerinnen (drei Väter, elf Mütter). Von den Vätern kamen drei sehr unterschiedliche Antworten: 1. Es wurde noch nie darüber nachgedacht. 2. Streitigkeiten vor dem Kind, welche dieses selbst beziehungsweise seine Erziehung betreffen, blieben ohne Wirkung, da sie zum Zusammenleben dazugehören. Wichtig sei, wie man mit ihnen umgehe. 3. Ein Austragen vor dem Kind führe zu Ängstlichkeit, Verstörtheit und möglicherweise auch Schuldgefühlen. Von den Müttern waren sechs der Meinung, das beschriebene Verhalten habe eine abträgliche Wirkung und würde zu Irritation, Ängstlichkeit, Unsicherheit und Rückzug des Kindes führen. Drei gaben an, dass Konflikte vor dem Kind sowohl positive, als auch negative Folgen mit sich bringen. Zwei Mütter gingen davon aus, dass Dispute eine förderliche Wirkung haben, da das Kind dabei lerne, dass auch Eltern fehlbar sind und wie man Konflikte konstruktiv austrage beziehungsweise löse. Zudem erkenne das Kind dadurch, dass jeder Mensch seine eigene Meinung haben kann und Streit zum Leben da-

zugehöre. Zwei der Mütter gaben zusätzlich zu bedenken, dass es darauf ankomme, wie der Streit verlaufe und wie man mit dem Gegenüber dabei umgehe.

Die exakten Antworten zu dieser offenen Frage sind in Anhang B aufgelistet.

## 9 Untersuchungsergebnisse

### 9.1 Reliabilitätsanalyse der Fragebögen

Um die internen Konsistenzen der beiden, im Erhebungsinstrument eingesetzten Fragebögen zu untersuchen, wurden Reliabilitätsanalysen, jeweils getrennt für die Versionen der Mütter und der Väter vorgenommen. Aufgrund des zusätzlichen Informationswertes wurde im Zuge dieser Methodik versucht, inhaltlich stimmige Items mit geringer Trennschärfe möglichst beizubehalten. Zusätzlich wurden einzelne Items nur dann aus der jeweiligen Skala ausgeschlossen, wenn sich dadurch verbesserte oder zumindest gleichbleibende Reliabilitätswerte sowohl in der Mütter- als auch in der Väter-Version ergaben. Diese Vorgehensweise verhalf dazu, die inhaltliche Vergleichbarkeit der beiden Fragebogen-Versionen zu gewährleisten.

#### 9.1.1 Analyse des Erziehungsfragebogens EFB

Basierend auf den vorliegenden Daten der Väter ergaben sich akzeptable Reliabilitäten von  $\alpha = .77$  für die Subskala *Nachgiebigkeit* und  $\alpha = .76$  für die Skala *Überreagieren*. Ein niedriger Wert von  $\alpha = .54$  in der Skala *Weitschweifigkeit*, erforderte es, dass Item 2 („Bevor ich bei einem Problem reagiere,...: ermahne oder warne ich mein Kind mehrmals“ versus „ermahne oder warne ich es nur einmal“), welches einen sehr geringen Trennschärfekoeffizienten aufwies, aus dieser Skala ausgeschlossen wurde. Die interne Konsistenz stieg damit auf zumindest  $\alpha = .60$  und lag somit gerade noch im annehmbaren Bereich. Einen Überblick zur Reliabilitätsanalyse der veränderten Skala bietet Tabelle 1.

Tabelle 1: *Reliabilitätsanalyse Skala Weitschweifigkeit - Väter*

	Item Nr. <sup>a</sup>	Itemtrennschärfen	Cronbachs $\alpha$
Vor Itemreduktion	2, 4, 6, 9, 11	.09-.48	.54
Nach Itemreduktion	4, 6, 9, 11	.32-.47	.60

*Anmerkungen.* <sup>a</sup> Aus Abschnitt 3 im Erhebungsinstrument.

Auch für die Stichprobe der Mütter erwiesen sich die Reliabilitätswerte der Subskalen *Nachgiebigkeit* ( $\alpha = .74$ ) und *Überreagieren* ( $\alpha = .73$ ) als akzeptabel. Eine niedrige interne Konsistenz mit  $\alpha = .56$  lies erneut die Skala *Weitschweifigkeit* erkennen. Wie bereits bei der Stichprobe der Väter wurde Item 2, welches die niedrigste korrigierte Trennschärfe aufwies, ausgeschlossen. Cronbachs Alpha für die Skala *Weitschweifigkeit* bei den Müttern betrug somit zumindest  $\alpha = .59$ . Die Änderungen in der Skala sind Tabelle 2 zu entnehmen.

Tabelle 2: *Reliabilitätsanalyse Skala Weitschweifigkeit - Mütter*

	Item Nr. <sup>a</sup>	Itemtrennschärfen	Cronbachs $\alpha$
Vor Itemreduktion	2, 4, 6, 9, 11	.18-.43	.56
Nach Itemreduktion	4, 6, 9, 11	.25-.47	.59

*Anmerkungen.* <sup>a</sup> Aus Abschnitt 3 im Erhebungsinstrument.

Sowohl bei der Väter-, als auch bei der Mütter-Version des EFB zeigten sich niedrige Reliabilitätswerte für die Skala *Weitschweifigkeit*. Dies stimmt überein mit den Reliabilitätsanalysen der Autoren Naumann et al. (2010), welche ebenfalls feststellen mussten, dass das Konstrukt der Weitschweifigkeit die geringste Eindeutigkeit innerhalb des EFB aufweisen kann. Bei ihnen zeigte sich für die Väter ein Alpha-Koeffizient von  $\alpha = .59$ , für die Stichprobe der Mütter ergab sich  $\alpha = .63$ . Insbesondere wenn Items sehr inhomogen sind (kaum miteinander korrelieren), steigt die Reliabilität einer Skala mit der Anzahl ihrer Items (Rentzsch & Schütz, 2009). Die Skala *Weitschweifigkeit* besteht aus lediglich fünf Items und würde somit sehr homogene Items benötigen, um eine gute Reliabilität aufweisen zu können. Naumann et al. (2010) äußerten die Vermutung, dass *Dysfunktionalität im Erziehungsverhalten*, also jenes Konstrukt, das der EFB zu erfassen vorgibt, im Zuge der Skala *Weitschweifigkeit* eher im mittleren Bereich der Ra-

tingskala anzusiedeln ist, anstatt an einem der Pole. Dies könnte eine Erklärung für die Defizite dieser Skala darstellen. Da elterliche Differenzen in der Weitschweifigkeit und ihre Auswirkungen auf das Kind ein noch nicht näher exploriertes Feld innerhalb der Entwicklungspsychologie darstellen, wurde die Skala trotz ihrer lediglich gerade noch annehmbaren Reliabilität in der beschriebenen, veränderten Form beibehalten.

Für die Gesamtskala des EFB zeigte sich auf Basis der Daten der Väter eine gute Reliabilität von  $\alpha = .82$ . Item 2 wies, trotz korrekter Invertierung, eine negative Trennschärfe auf und korrelierte damit negativ mit dem zu erfassenden Konstrukt des dysfunktionalen Erziehungsverhaltens. Möglicherweise wurde der Inhalt des Items von der vorliegenden Stichprobe anders verstanden, als ursprünglich von den Autoren des EFB (Naumann et al., 2010) beabsichtigt. Basierend auf diesem Ergebnis wurde Item 2 von der Gesamtskala ausgeschlossen. Die Reliabilität veränderte sich wie in Tabelle 3 ersichtlich.

Tabelle 3: Reliabilitätsanalyse Gesamtskala des Erziehungsfragebogens - Väter

	Item Nr. <sup>a</sup>	Itemtrennschärfen	Cronbachs $\alpha$
Vor Itemreduktion	1-35	-.08-.55	.82
Nach Itemreduktion	1, 3-35	.03-.56	.83

Anmerkungen. <sup>a</sup> Aus Abschnitt 3 im Erhebungsinstrument.

Eine Reliabilitätsanalyse der Gesamtskala für die Stichprobe der Mütter ergab einen Alpha-Koeffizienten von  $\alpha = .80$ . Um eine einheitliche Skalenzusammensetzung der Mütter- und Väter-Version zu erzielen, wurde Item 2 auch aus der Gesamtskala der Mütter entfernt. Einen Überblick zu den daraus resultierenden Veränderungen bietet Tabelle 4.

Tabelle 4: Reliabilitätsanalyse Gesamtskala des Erziehungsfragebogens - Mütter

	Item Nr. <sup>a</sup>	Itemtrennschärfen	Cronbachs $\alpha$
Vor Itemreduktion	1-35	.02-.59	.80
Nach Itemreduktion	1, 3-35	.01-.60	.80

Anmerkungen. <sup>a</sup> Aus Abschnitt 3 im Erhebungsinstrument.

Eine Aufschlüsselung sämtlicher Itemtrennschärfen, Cronbachs Alpha und der Reliabilitäten unter Ausschluss der einzelnen Items (*Cronbachs  $\alpha$ , wenn Item weggelassen*) für die Skalen des EFB (Väter-Version) findet sich in den Tabellen A-1 bis A-6 in Anhang A. Exakte Werte zur Reliabilitätsanalyse der einzelnen Skalen des EFB für die Daten der Mütter sind den Tabellen A-7 bis A-12 in Anhang A zu entnehmen.

### 9.1.2 Analyse des Social Behavior Questionnaire SBQ-EL4-11

Auch die internen Konsistenzen der Elternversion des SBQ-EL4-11 wurden getrennt für die Väter und Mütter analysiert.

Für Erstere zeigte sich auf der Primärskala *Prosoziales Verhalten* eine akzeptable Reliabilität von  $\alpha = .71$ , wobei die Trennschärfen der Items von .11 bis .51 reichten. Einen ähnlichen Reliabilitätswert wies die Skala für die Stichprobe der Mütter auf: Mit  $\alpha = .70$  konnte auch hier die interne Konsistenz als zufriedenstellend eingestuft werden. In beiden Fällen wurde die Subskala in ihrer bestehenden Form beibehalten.

Geringer fielen indes die Reliabilitäten für die Primärskala *Emotionale Störung/Ängstlichkeit* aus: mit  $\alpha = .31$  und sechs Items mit einem Trennschärfekoeffizienten unter .30 erwies sich die Subskala insbesondere für die Stichprobe der Väter als unzureichend reliabel. Da statistische Ergebnisse, welche auf einer Skala mit solch niedrigen Reliabilitätswerten beruhen, nicht sinnvoll interpretiert werden können, musste die Beurteilung der kindlichen emotionalen Störung/Ängstlichkeit *aus* Sicht der Väter in den nachfolgenden Berechnungen und Hypothesenprüfungen unberücksichtigt bleiben. Für eine diesbezügliche Einschätzung wurden somit lediglich die Angaben der Mütter herangezogen. Für sie ergab sich in der Skala *Emotionale Störung/Ängstlichkeit* eine Reliabilität von  $\alpha = .67$ . Aufgrund der mangelnden Trennschärfe von .00 wurde Item 9 entfernt und auch der Ausschluss von Item 16 führte zu einer verbesserten internen Konsistenz von  $\alpha = .72$ . Einen Überblick zur Reliabilitätsanalyse der veränderten Skala für die Stichprobe der Mütter bietet Tabelle 5.

Tabelle 5: Reliabilitätsanalyse Skala Emotionale Störung/Ängstlichkeit - Mütter

	Item Nr. <sup>a</sup>	Itemtrennschärfen	Cronbachs $\alpha$
Vor Itemreduktion	5, 9, 12, 16, 21, 25, 28, 32	.00-.56	.65
Nach Itemreduktion	5, 12, 21, 25, 28, 32	.35-.60	.72

Anmerkungen. <sup>a</sup> Aus Abschnitt 4 im Erhebungsinstrument.

Der Kennwert der „internen Konsistenz“ beschreibt, in welchem Ausmaß die Items einer Skala zueinander passen beziehungsweise der Messung ein und derselben Eigenschaft dienen (vgl. Kubinger, 2009). Interessant erscheint, dass die internen Konsistenzen der Skala *Emotionale Störung/Ängstlichkeit* (ebenso wie die Trennschärfen der einzelnen Items) für die Stichprobe der Mütter und Väter sehr unterschiedlich ausfielen. Es kann davon ausgegangen werden, dass die Items insbesondere von den Vätern als sehr uneinheitlich aufgefasst wurden. Für sie zog möglicherweise etwa die Aussage „Es ist besorgt“ (Item 16) eine andere Bedeutung mit sich (beispielsweise *besorgt um jemanden sein*, als Form des Mitgefühls), als Item 25 „Es erscheint unglücklich, weinerlich oder bedrückt“. Bei genauerer Betrachtung der Rohdaten fiel tatsächlich auf, dass Item 16 sehr häufig einen Punktwert von 1 oder 2 erhielt. Item 25 hingegen wies beinahe durchwegs den Punktwert 0 auf. Auf ähnliche Weise könnten auch die restlichen Items sehr unterschiedlich interpretiert worden sein, wodurch es letzten Endes zu den geringen Reliabilitätswerten kam. Auch möglich wäre es, dass es den Vätern tendenziell schwer fiel, emotionale oder ängstliche Gefühlslagen ihres Kindes zu beurteilen, weshalb sie in diesem Bereich ein eher diffuses Antwortverhalten aufzeigten. Gegen diese Annahme spricht jedoch die Tatsache, dass den Eltern bei der Beantwortung des SBQ-EL4-11 zusätzlich die Antwortkategorie „nicht beurteilbar“ zur Verfügung stand.

Basierend auf der Stichprobe der Väter ergaben sich des Weiteren Reliabilitätswerte von  $\alpha = .73$  für die Primärskala *Indirekte Aggression*,  $\alpha = .63$  für die Skala *Physische Aggression* und lediglich  $\alpha = .53$  für die Skala *Zerstörung/Delinquenz*. Auch bei den Müttern fielen die internen Konsistenzen zu diesen Primärskalen

mit  $\alpha = .66$  (*Indirekte Aggression*),  $\alpha = .63$  (*Physische Aggression*) und  $\alpha = .41$  (*Zerstörung/Delinquenz*) niedrig aus. Der Ausschluss einzelner Items aus der Väter- und Mütter-Version des Fragebogens hätte zu keinen wesentlichen Verbesserungen in den Reliabilitäten geführt. Aus diesem Grund wurde in den weiteren statistischen Analysen auf die Verwendung der einzelnen Primärskalen verzichtet und auf die beiden Sekundärskalen *Störung des Sozialverhaltens* und *Externalisierendes Verhalten* zurückgegriffen.

Die erste der beiden übergeordneten Skalen, *Störung des Sozialverhaltens*, setzt sich zusammen aus den Primärskalen *Physische Aggression* und *Zerstörung/Delinquenz*. Für sie zeigten sich zunächst Reliabilitätswerte von  $\alpha = .75$  für die teilnehmenden Väter und  $\alpha = .69$  für die Daten der Mütter. Nachdem Item 14 und Item 31 aufgrund mangelnder Trennschärfe ausgeschlossen wurden, stiegen die internen Konsistenzen auf  $\alpha = .78$  (Väter-Version) und  $\alpha = .72$  (Mütter-Version). Die Änderungen der Primärskala *Störung des Sozialverhaltens* für die Stichprobe der Väter sind in Tabelle 6 dargestellt, einen entsprechenden Überblick für die Daten der Mütter bietet Tabelle 7.

Tabelle 6: *Reliabilitätsanalyse Skala Störung des Sozialverhaltens - Väter*

	Item Nr. <sup>a</sup>	Itemtrennschärfen	Cronbachs $\alpha$
Vor Itemreduktion	2, 4, 6, 10, 14, 17, 19, 22, 23, 26, 29, 31	.00-.57	.75
Nach Itemreduktion	2, 4, 6, 10, 17, 19, 22, 23, 26, 29	.30-.56	.78

*Anmerkungen.* <sup>a</sup> Aus Abschnitt 4 im Erhebungsinstrument.

Tabelle 7: Reliabilitätsanalyse Skala Störung des Sozialverhaltens - Mütter

	Item Nr. <sup>a</sup>	Itemtrennschärfen	Cronbachs $\alpha$
Vor Itemreduktion	2, 4, 6, 10, 14, 17, 19, 22, 23, 26, 29, 31	.05-.55	.69
Nach Itemreduktion	2, 4, 6, 10, 17, 19, 22, 23, 26, 29	.25-.59	.72

Anmerkungen. <sup>a</sup> Aus Abschnitt 4 im Erhebungsinstrument.

Die zweite Sekundärskala *Externalisierendes Verhalten* kann mit Hilfe der Primärskalen *Physische Aggression*, *Zerstörung/Delinquenz* und *Indirekte Aggression* gebildet werden. Cronbachs  $\alpha$  erreichte hier sowohl für die Stichprobe der Väter, als auch für jene der Mütter einen akzeptablen Wert von  $\alpha = .76$ . Erneut mussten die Items 14 und 31 aufgrund ihrer geringen Trennschärfe ausgeschlossen werden. Die Reliabilität veränderte sich dadurch wie in den Tabellen 8 (Stichprobe der Väter) und 9 (Stichprobe der Mütter) ersichtlich.

Tabelle 8: Reliabilitätsanalyse Skala Externalisierendes Verhalten - Väter

	Item Nr. <sup>a</sup>	Itemtrennschärfen	Cronbachs $\alpha$
Vor Itemreduktion	2, 4, 6, 8, 10, 13, 14, 17-19, 22, 23, 26, 27, 29, 31, 34	.00-.55	.76
Nach Itemreduktion	2, 4, 6, 8, 10, 13, 17- 19, 22, 23, 26, 27, 29, 34	.11-.55	.76

Anmerkungen. <sup>a</sup> Aus Abschnitt 4 im Erhebungsinstrument.

Tabelle 9: Reliabilitätsanalyse Skala Externalisierendes Verhalten - Mütter

	Item Nr. <sup>a</sup>	Itemtrennschärfen	Cronbachs $\alpha$
Vor Itemreduktion	2, 4, 6, 8, 10, 13, 14, 17-19, 22, 23, 26, 27, 29, 31, 34	.00-.56	.75
Nach Itemreduktion	2, 4, 6, 8, 10, 13, 17- 19, 22, 23, 26, 27, 29, 34	.03-.57	.76

Anmerkungen. <sup>a</sup> Aus Abschnitt 4 im Erhebungsinstrument.

Zusammenfassend kann berichtet werden, dass im Zuge der nachfolgenden Berechnungen und Hypothesenprüfungen folgende Skalen zur Einschätzung des kindlichen Sozialverhaltens zur Verwendung kamen: die Primärskalen *Prosoziales Verhalten* und *Emotionale Störung/Ängstlichkeit* aus Sicht der Mutter, sowie die Sekundärskalen *Störung des Sozialverhaltens* und *Externalisierendes Verhalten*.

Eine Aufschlüsselung sämtlicher Itemtrennschärfen, Cronbachs  $\alpha$  und der Reliabilitäten unter Ausschluss der einzelnen Items für die Skalen des SBQ-EL4-11 (Väter-Version) findet sich in den Tabellen A-13 bis A-21 in Anhang A. Detaillierte Angaben zur Reliabilitätsanalyse des SBQ-EL4-11 für die Daten der Mütter sind den Tabellen A-22 bis A-31 in Anhang A zu entnehmen.

## 9.2 Überprüfung der Haupthypothesen

Da das kindliche Sozialverhalten sowohl von den Müttern, als auch von den Vätern eine Einschätzung erfuhr, wurden in einem ersten Schritt die diesbezüglichen Aussagen der Partner jeweils miteinander verglichen. Der Mittelwertsunterschied zwischen den väterlichen und den mütterlichen Einschätzungen betrug für die Skala *Prosoziales Verhalten* 0.044 ( $SD = 0.322$ ), für die Skala *Störung des Sozialverhaltens* -0.006 ( $SD = 0.175$ ) und für die Skala *Externalisierendes Verhalten* -0.009 ( $SD = 0.171$ ). Die deskriptiven Daten zu den väterlichen, sowie den mütterlichen Angaben des kindlichen Sozialverhaltens sind in Tabelle A-32 (Väter) beziehungsweise Tabelle A-33 (Mütter) in Anhang A aufgeschlüsselt.

Im Zuge der inferenzstatistischen Analysen zeigte sich sowohl für die Skala *Prosoziales Verhalten*,  $t(61) = 1.066$ ,  $p = .291$ ,  $d = 0.135$ , als auch für die Skalen *Störung des Sozialverhaltens*,  $t(61) = -0.290$ ,  $p = .773$ ,  $d = -0.037$ , und *Externalisierendes Verhalten*,  $t(61) = -0.396$ ,  $p = .693$ ,  $d = -0.050$ , ein nicht signifikantes Ergebnis. Die Angaben der Mütter unterschieden sich in jenen Skalen, welche die Einschätzung beider Elternteile mitberücksichtigen sollten (vgl. Abschnitt 9.1.2) somit nicht wesentlich von jenen der Väter. Die berechneten Zusammenhänge erwiesen sich mit  $r = .538$  (Skala *Prosoziales Verhalten*),  $r = .668$  (*Störung des Sozialverhaltens*) und  $r = .574$  (*Externalisierendes Verhalten*) als durchwegs signifikant ( $p < .05$ ). Mütter und Väter stimmten weitgehend in ihrer Beurteilung des kindlichen Sozialverhaltens überein. Für nachfolgende Berechnungen wurden somit die, über beide Elternteile gemittelten Skalenwerte verwendet.

### 9.2.1 Hypothesen 1a, 1b und 1c

Um die mütterlichen Angaben zur subjektiven Bedeutsamkeit der insgesamt 17 vorgegebenen Erziehungsziele mit jenen der Väter vergleichen zu können, wurde eine 2x17 2-faktorielle Varianzanalyse mit Messwiederholung berechnet. Unter Berücksichtigung der Bonferroni-Korrektur konnten mit  $F(8.397, 512.192) = 73.190$ ,  $p < .001$  Unterschiede in der subjektiven Wichtigkeit in Abhängigkeit der Zielbereiche von Müttern und Vätern angenommen werden. In Summe wurden die Zielbereiche von den Müttern und Vätern etwa gleich hoch bewertet (Väter:  $M = 4.039$ ; Mütter:  $M = 4.088$ ), es zeigte sich allerdings eine Wechselwirkung aus Zielbereich und Geschlecht des Elternteils mit  $F(10.408, 634.898) = 4.949$ ,  $p < .001$ . Dieses Ergebnis ließ darauf schließen, dass die Differenzen zwischen den mütterlichen und väterlichen Angaben in bestimmten Zielbereichen signifikant höher ausgefallen waren als in anderen.

Wie sich im Zuge des t-Tests für abhängige Stichproben herausstellte, unterschieden sich Mütter und Väter in der Bewertung von fünf der 17 vorgegebenen Erziehungsziele signifikant voneinander. Mittelwertsunterschiede, sowie t-Werte, Signifikanzniveaus und Effektgrößen für diese Zielbereiche sind in Tabelle 10 dargestellt.

Tabelle 10: Mittelwertsvergleiche Bedeutsamkeit Erziehungsziele - Mütter versus Väter

	Mittelwerts- unterschied <sup>a</sup>	<i>t</i>	<i>p</i>	Cohen's <i>d</i>
Freude am Lesen	0.37	3.778	.000	0.480
Interesse an Kunst und Kultur	0.32	2.571	.013	0.327
Verständnis für die moderne Technik	-0.48	-3.858	.000	-0.490
Hilfsbereitschaft	0.16	2.009	.049	0.255
Toleranz, Achtung vor Andersdenkenden	0.37	3.347	.001	0.425

Anmerkungen. *N* = 62.

<sup>a</sup> Differenz Mütter minus Väter. Die Erziehungsziele erlaubten eine Bewertung von 1 (=sehr unwichtig) bis 5 (=sehr wichtig).

Das Erziehungsziel „Freude am Lesen“ wurde von den befragten Müttern mit einem Mittelwert von 4.71 als signifikant bedeutsamer eingeschätzt, als von den Vätern ( $M = 4.34$ ). Ebenso sahen es Mütter mit  $M = 3.44$  als wichtiger an, ihrem Kind Interesse an Kunst und Kultur zu vermitteln (Väter:  $M = 3.11$ ). Auch die Werte „Hilfsbereitschaft“ (Mütter:  $M = 4.79$ ; Väter:  $M = 4.63$ ) und „Toleranz“ (Mütter:  $M = 4.65$ ; Väter:  $M = 4.27$ ) erhielten höhere Werte von den weiblichen Befragten.

Laut Angaben der Väter ist dem Erziehungsziel „Verständnis für die moderne Technik“ eine höhere Relevanz zuzuschreiben. Die Mittelwerte lagen hier bei  $M = 3.87$  (Väter) und  $M = 3.39$  (Mütter).

In Abbildung 9 sind die analysierten Geschlechtsunterschiede in der Bewertung der 17 vorgegebenen Erziehungsziele grafisch dargestellt.

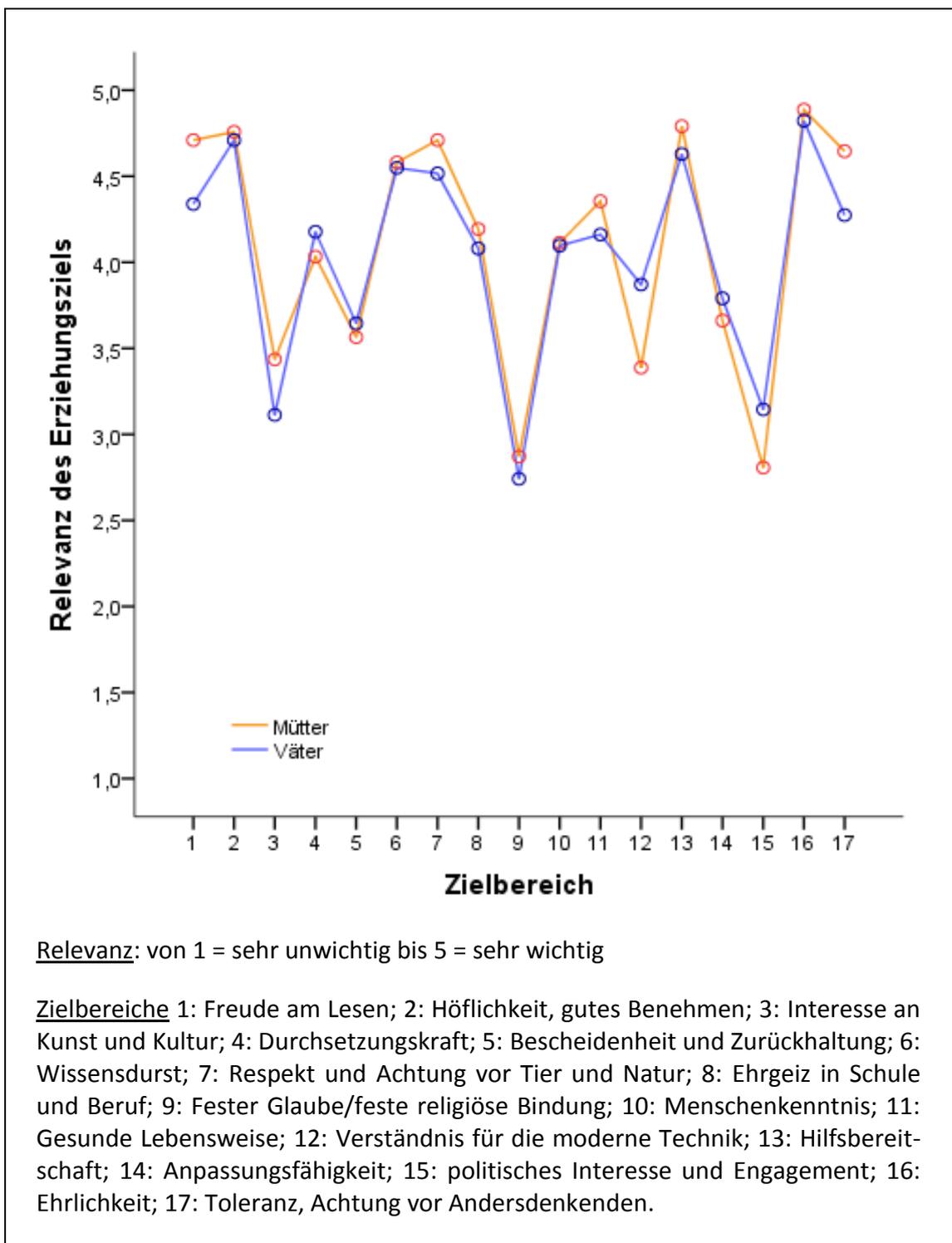


Abbildung 9. Erziehungsziele und ihre Relevanz für Mütter und Väter

Um zu überprüfen, ob das Ausmaß elterlicher Differenzen in den Erziehungszielen mit dem Sozialverhalten des Kindes in Zusammenhang steht (Hypothese 1a) wurden zunächst die aufsummierten absoluten Differenzen in den Erziehungszielen mit den Skalen des SBQ-EL4-11 korreliert. Wie in Tabelle 11 ersichtlich,

konnten hierbei lediglich geringe, statistisch nicht signifikante Zusammenhänge beobachtet werden, Diese verweisen zwar in die erwartete Richtung, sodass größere Differenzen mit geringerem prosozialem Verhalten und höheren Problemwerten einhergingen, doch ist die Tendenz eher schwach.

Tabelle 11: *Produkt-Moment-Korrelationen - elterliche Differenzen in den Erziehungszielen und kindliches Sozialverhalten*

	Differenzen in den Erziehungszielen	
	<i>r</i>	<i>p</i>
Prosoziales Verhalten	-.186	.147
Emotionale Störung/ Ängstlichkeit	.120	.354
Störung des Sozialverhaltens	.199	.122
Externalisierendes Verhalten	.175	.173

Anmerkungen. *N* = 62.

Für detailliertere Informationen wurden in einem zweiten Schritt Korrelationen zwischen den positiv und negativ gepolten Differenzwerten (Mütter minus Väter) in den 17 Erziehungszielen und dem Sozialverhalten des Kindes berechnet. Die resultierenden Ergebnisse sind in Tabelle A-35 in Anhang A dargestellt. Als statistisch signifikant konnten hierbei lediglich drei der insgesamt 68 untersuchten Zusammenhänge klassifiziert werden. Elterliche Differenzen in dem, von den befragten Müttern als wichtiger erachteten Erziehungsziel „Interesse an Kunst und Kultur“ gingen in überzufälligem Ausmaß mit höheren Werten in den Skalen *Störung des Sozialverhaltens* ( $r = .323, p < .05$ ) und *Externalisierendes Verhalten* ( $r = .279, p < .05$ ) des Kindes einher. Auch der Zielbereich „Fester Glaube/feste religiöse Bindung“ wurde von den Müttern positiver bewertet als von den Vätern, wobei Differenzen in diesem Ideal in signifikantem Zusammenhang mit der Skala *Störung des Sozialverhaltens* ( $r = .260, p < .05$ ) standen.

Hypothese 1b, sowie Hypothese 1c beziehen sich auf den Einfluss möglicher Störvariablen. Mittels partieller Korrelation konnte festgestellt werden, dass die

gefundenen Zusammenhänge zwischen elterlichen Differenzen in dem Erziehungsziel „Interesse an Kunst und Kultur“ beziehungsweise „Fester Glaube/feste religiöse Bindung“ und den Skalen *Störung des Sozialverhaltens* und *Externalisierendes Verhalten* weitgehend unabhängig von den kindbezogenen Merkmalen Alter und Geschlecht sind. Einen Überblick zu den veränderten Kennwerten bietet Tabelle 12.

Tabelle 12: *Partialkorrelationen - elterliche Differenzen in Erziehungszielen und Probleme im kindlichen Sozialverhalten unter Berücksichtigung kindbezogener Merkmale*

Kontrollvariablen			Störung des Sozialverhaltens	Externalisierendes Verhalten
Alter und Geschlecht des Kindes	Differenzen in Ziel 3 <sup>a</sup> :	<i>r</i>	.310	.269
		<i>p</i>	.016	.038
	Differenzen in Ziel 9 <sup>b</sup> :	<i>r</i>	.266	
		<i>p</i>	.040	

Anmerkungen. *N* = 62.

<sup>a</sup> „Interesse an Kunst und Kultur“, <sup>b</sup> „Fester Glaube/feste religiöse Bindung“.

Zur Überprüfung von Hypothese 1c flossen die Anzahl der Geschwister des Kindes im selben Haushalt, die subjektiven Einschätzungen der intraparentalen Erziehungskonsistenz der befragten Väter und Mütter, sowie die Häufigkeit zwischenelterlicher Konflikte als Kontrollvariablen mit ein. Die ursprünglich gefundenen Zusammenhänge zwischen Differenzen in dem Erziehungsziel „Kunst und Kultur“ und Auffälligkeiten des Kindes in der Skala *Störung des Sozialverhaltens* blieben weiter bestehen. Die Korrelation mit der Skala *Externalisierendes Verhalten* wurde unter der Berücksichtigung der familienbezogenen Merkmale von  $r = .260$  auf  $r = .228$  geschmälert. Auch das Signifikanzniveau für die Zusammenhangsberechnung der elterlichen Diskrepanzen in der Bewertung des Erziehungsziels „fester Glaube/feste religiöse Bindung“ und der Skala *Störung des Sozialverhaltens* lag nach Berücksichtigung der beschriebenen Kontrollvariablen über einem Signifikanzniveau von  $\alpha = .05$ . Die veränderten Kennwerte sind in Tabelle 13 dargestellt.

Tabelle 13: *Partialkorrelationen - elterliche Differenzen in Erziehungszielen und Probleme im kindlichen Sozialverhalten unter Berücksichtigung familienbezogener Merkmale*

Kontrollvariablen			Störung des Sozialverhaltens	Externalisierendes Verhalten
Anzahl Geschwister, intraparentale	Differenzen	<i>r</i>	.276	.228
	in Ziel 3 <sup>a</sup> :	<i>p</i>	.036	.086
Konsistenz, Häufigkeit von Konflikten	Differenzen	<i>r</i>	.226	
	in Ziel 9 <sup>b</sup> :	<i>p</i>	.088	

Anmerkungen. *N* =62.

<sup>a</sup> "Interesse an Kunst und Kultur", <sup>b</sup> "Fester Glaube/feste religiöse Bindung".

### 9.2.2 Hypothesen 2a, 2b und 2c

Um überprüfen zu können, ob Unterschiede im Erziehungsverhalten mit dem Sozialverhalten des Kindes in Zusammenhang stehen (Hypothese 2a), wurden die elterlichen Differenzwerte (Mütter minus Väter) innerhalb der einzelnen Skalen des EFB anhand der Perzentile 33.33% und 66.67% in drei etwa gleich große Gruppen unterteilt und unter Verwendung der Kruskal-Wallis-Rangvarianzanalyse mit den Skalen des SBQ-EL4-11 in Beziehung gesetzt. Dabei konnte kein signifikanter Unterschied in den Aspekten des Sozialverhaltens in Abhängigkeit von den elterlichen Differenzen im Erziehungsverhalten beobachtet werden. Tabelle A-34 in Anhang A enthält sämtliche Mittelwerte, sowie Standardabweichungen der einzelnen Skalen des EFB. Alle wichtigen Kennwerte zu den ermittelten Unterschieden zwischen den neu gebildeten Gruppen sind Tabelle 14 zu entnehmen.

Tabelle 14: *Kruskal-Wallis-Rangvarianzanalysen - Unterschiede im kindlichen Sozialverhalten in Abhängigkeit von der Elternübereinstimmung im Erziehungsverhalten*

	Faktor	Gruppen innerhalb <sup>a</sup>	n	M <sup>b</sup>	$\chi^2$	p
Prosoziales Verhalten	Differenzen Nachgiebigkeit	höherer Wert Vater	25	1.23	1.128	.569
		geringe Differenz	15	1.20		
		höherer Wert Mutter	22	1.31		
	Differenzen Überreagieren	höherer Wert Vater	20	1.22	0.259	.878
		geringe Differenz	22	1.27		
		höherer Wert Mutter	20	1.27		
	Differenzen Weitschweifigkeit	höherer Wert Vater	21	1.28	2.514	.285
		geringe Differenz	16	1.14		
		höherer Wert Mutter	25	1.30		
	Differenzen Gesamtskala EFB	höherer Wert Vater	21	1.20	1.584	.453
		geringe Differenz	23	1.25		
		höherer Wert Mutter	18	1.33		
Emotionale Störung/ Ängstlichkeit	Differenzen Nachgiebigkeit	höherer Wert Vater	25	0.21	2.872	.238
		geringe Differenz	15	0.10		
		höherer Wert Mutter	22	0.20		
	Differenzen Überreagieren	höherer Wert Vater	20	0.19	0.111	.946
		geringe Differenz	22	0.18		
		höherer Wert Mutter	20	0.16		
	Differenzen Weitschweifigkeit	höherer Wert Vater	21	0.21	1.415	.493
		geringe Differenz	16	0.11		
		höherer Wert Mutter	25	0.19		
	Differenzen Gesamtskala EFB	höherer Wert Vater	21	0.18	0.393	.822
		geringe Differenz	23	0.20		
		höherer Wert Mutter	18	0.15		
Störung des Sozialverhaltens	Differenzen Nachgiebigkeit	höherer Wert Vater	25	0.22	0.430	.806
		geringe Differenz	15	0.16		
		höherer Wert Mutter	22	0.16		
	Differenzen Überreagieren	höherer Wert Vater	20	0.16	0.731	.694
		geringe Differenz	22	0.21		
		höherer Wert Mutter	20	0.18		
	Differenzen Weitschweifigkeit	höherer Wert Vater	21	0.20	0.410	.815
		geringe Differenz	16	0.20		
		höherer Wert Mutter	25	0.15		
	Differenzen Gesamtskala EFB	höherer Wert Vater	21	0.23	0.755	.686
		geringe Differenz	23	0.17		
		höherer Wert Mutter	18	0.14		
Externalisierendes Verhalten	Differenzen Nachgiebigkeit	höherer Wert Vater	25	0.21	0.778	.678
		geringe Differenz	15	0.14		
		höherer Wert Mutter	22	0.15		
	Differenzen Überreagieren	höherer Wert Vater	20	0.15	0.954	.621
		geringe Differenz	22	0.19		
		höherer Wert Mutter	20	0.18		
	Differenzen Weitschweifigkeit	höherer Wert Vater	21	0.20	0.077	.962
		geringe Differenz	16	0.16		
		höherer Wert Mutter	25	0.15		
	Differenzen Gesamtskala EFB	höherer Wert Vater	21	0.21	0.426	.808
		geringe Differenz	23	0.15		
		höherer Wert Mutter	18	0.15		

Anmerkungen. *df* = 2.

<sup>a</sup> Klassierung der Differenzwerte Mütter minus Väter auf Basis der Perzentile 33.33 % und 66.67 %.

<sup>b</sup> Die Skalen erlaubten eine Einschätzung von 0 (= trifft nicht zu) bis 2 (=trifft meistens zu).

Mittels Kovarianzanalysen wurde untersucht, ob kindbezogene, beziehungsweise familienbezogene Merkmale die ermittelten (statistisch nicht signifikanten) Unterschiede in den Aspekten des Sozialverhaltens in Abhängigkeit von den elterlichen Differenzen im Erziehungsverhalten beeinflussen. Signifikante Haupteffekte der kindbezogenen Merkmale (Hypothese 2b) waren ausschließlich im Bereich *Störung des Sozialverhaltens* anzusetzen: Mit  $F(1,58) = 9.171, p < .05, \eta^2 = .137$  wurden die Mittelwertsunterschiede in der Differenzwert-Skala *Nachgiebigkeit*, ebenso wie in der Skala *Überreagieren*,  $F(1,58) = 8.394, p < .05, \eta^2 = .126$ , maßgeblich vom Geschlecht des Kindes beeinflusst. In der Teilstichprobe der Mädchen fanden sich stärkere Unterschiede zwischen den im Zuge der Überprüfung von Hypothese 2a gebildeten Gruppen, als dies bei den Jungen der Fall war. Ebenso stellte sich das Geschlecht als Kovariate für die Unterschiedlichkeit der Werte in den Skalen *Weitschweifigkeit*,  $F(1,58) = 9.040, p < .05, \eta^2 = .135$  und der *Gesamtskala* des EFB,  $F(1,58) = 8.856, p < .05, \eta^2 = .132$  dar. Erneut ließen Mädchen in Abhängigkeit elterlicher Differenzen eine größere Variabilität in ihrem Sozialverhalten erkennen. Mit  $F(2,56) = 0.746, p < .05, \eta^2 = .104$  zeigte sich im Bereich des *Prosozialen Verhaltens* eine Wechselwirkung der Kovariable Geschlecht mit den erfassten Differenzen in der Skala *Weitschweifigkeit*. Gruppenunterschiede konnten hier verstärkt in der Teilstichprobe der Jungen beobachtet werden. Dieses Ergebnis findet in Hypothese 6 nähere Betrachtung. Die ehemals nicht signifikanten Unterschiede zwischen den Gruppen elterlicher Differenzen blieben auch nach Herauspartialisieren der Störvariablen Alter und Geschlecht durchwegs nicht signifikant.

Im Zuge der Überprüfung von Hypothese 2c konnte ein hoher Einfluss der Kovariate intraparentale Erziehungskonsistenz des Vaters für die ermittelten Unterschiede im Prosozialen Verhalten der Kinder beobachtet werden: Für die Differenzen in der Skala *Nachgiebigkeit* ergab sich ein Haupteffekt der väterlichen Erziehungskonsistenz über die Zeit hinweg mit  $F(1,58) = 7.866, p < .05, \eta^2 = .119$ , für jene der Skala *Weitschweifigkeit* mit  $F(1,58) = 5.095, p < .05, \eta^2 = .081$ . Kinder, deren Väter ihr erzieherisches Handeln als „eher konsistent“ einstufen, wiesen bezüglich ihres prosozialen Verhaltens jeweils höhere Mittelwertsunterschie-

de in den drei gebildeten Gruppen auf, als dies bei jenen Kindern der Fall war, deren Väter sich nach eigenen Angaben in der Erziehung „konsistent“ verhielten. Genau umgekehrt stellte es sich in Bezug auf die Skala *Überreagieren*, sowie die *Gesamtskala* des EFB dar: Mit  $F(1,58) = 6.715$ ,  $p = < .05$ ,  $\eta^2 = .104$  beziehungsweise  $F(1,58) = 6.665$ ,  $p < .05$ ,  $\eta^2 = .103$  konnten Unterschiede im Prosozialem Verhalten der Kinder verstärkt in der Teilstichprobe der konsistent handelnden Väter beobachtet werden. Jedoch blieben unter Berücksichtigung der familienbezogenen Merkmale die Unterschiede zwischen den Gruppen elterlicher Differenzen nicht signifikant.

Eine Auflistung sämtlicher kovarianzadjustierter Mittelwerte zu den Bereichen des kindlichen Sozialverhaltens in Abhängigkeit von den elterlichen Differenzen in den Erziehungszielen findet sich in Tabelle A-36 (kindbezogene Merkmale als Kovariate) und Tabelle A-37 (familienbezogene Merkmale als Kovariate) in Anhang A.

## 9.3 Überprüfung der Nebenhypothesen

### 9.3.1 Hypothese 3

Mögliche Altersunterschiede in Bezug auf das kindliche Sozialverhalten wurden mit Hilfe einer Produkt-Moment-Korrelation untersucht. Für die Skala *Prosoziales Verhalten* zeigte sich ein Zusammenhang von  $r = .082$ ,  $p = .528$  (n.s.), für die Skala *Emotionale Störung/ Ängstlichkeit* lag der ermittelte Korrelationswert bei  $r = .123$ ,  $p = .341$  (n.s.). Ebenfalls statistisch nicht signifikant korrelierte das Alter der Kinder mit den Skalen *Störung des Sozialverhaltens* ( $r = -.063$ ,  $p = .626$ ) und *Externalisierendes Verhalten* ( $r = -.028$ ,  $p = .827$ ).

### 9.3.2 Hypothese 4

Um mögliche Geschlechtsunterschiede bezüglich des kindlichen Sozialverhaltens ermitteln zu können, wurden t-Tests für unabhängige Stichproben beziehungsweise das nichtparametrische Verfahren Man-Whitney-U-Test (für die Skala *Emotionale Störung/Ängstlichkeit*) berechnet. Mit  $t(60) = -.425$ ,  $p = .672$  und  $U = 406$ ,  $p = .341$  erwiesen sich die Unterschiede zwischen

Jungen und Mädchen in den Skalen *Prosoziales Verhalten* und *Emotionale Störung/Ängstlichkeit* als nicht signifikant. Stärker differierten die Mittelwerte in den Skalen *Störung des Sozialverhaltens*,  $t(60) = 2.994$ ,  $p < .01$  und *Externalisierendes Verhalten*,  $t(60) = 2.045$ ,  $p < .05$ . Wie aus Tabelle 15 hervorgeht, wurden Jungen in diesen Bereichen des Sozialverhaltens signifikant höhere Problemwerte zugeschrieben als Mädchen.

Tabelle 15: Mittelwertsunterschiede zwischen den Geschlechtern für die Skalen *Störung des Sozialverhaltens* und *Externalisierendes Verhalten*

		<i>n</i>	<i>M<sup>a</sup></i>	<i>SD</i>
Störung des Sozialverhaltens	Jungen	36	0.24	0.21
	Mädchen	26	0.10	0.14
Externalisierendes Verhalten	Jungen	36	0.21	0.18
	Mädchen	26	0.12	0.12

*Anmerkungen.* <sup>a</sup> Die Skalen erlaubten eine Einschätzung von 0 (=trifft nicht zu) bis 2 (=trifft meistens zu).

### 9.3.3 Hypothese 5

Hypothese 5 beinhaltet die Annahme signifikanter Geschlechtsunterschiede in Bezug auf die Auswirkungen elterlicher Differenzen in den Erziehungszielen. In einem ersten Schritt wurden die Zusammenhänge zwischen den aufsummierten absoluten Differenzen in den Erziehungszielen und den Skalen des SBQ-EL4-11 getrennt für Jungen und Mädchen ermittelt. Anschließend wurden die gefundenen Korrelationen mittels Fisher's *z* auf ihre Unterschiedlichkeit hin überprüft. Gemäß den dargestellten Ergebnissen in Tabelle 16, konnten dabei für keinen der vier erhobenen Aspekte des Sozialverhaltens überzufällige Geschlechtsunterschiede in Bezug auf die Auswirkungen elterlicher Differenzen festgestellt werden.

Tabelle 16: Signifikanzprüfung der Geschlechtsunterschiede in Bezug auf die Auswirkungen elterlicher Differenzen in den Erziehungszielen auf das kindliche Sozialverhalten

		$r^a$	Fisher's z	$p$
Prosoziales Verhalten	Jungen	-.165	0.25	.800
	Mädchen	-.231		
Emotionale Störung/Ängstlichkeit	Jungen	.060	0.66	.506
	Mädchen	.236		
Störung des Sozialverhaltens	Jungen	.220	0.08	.936
	Mädchen	.199		
Externalisierendes Verhalten	Jungen	.201	0.26	.797
	Mädchen	.133		

Anmerkungen. <sup>a</sup>Produkt-Moment-Korrelation zwischen Aspekt des Sozialverhaltens und der aufsummierten absoluten Differenz in den Erziehungszielen.

#### 9.3.4 Hypothese 6

Zur Überprüfung möglicher Unterschiede in den Auswirkungen elterlicher Differenzen im Erziehungsverhalten zwischen Jungen und Mädchen wurden Produkt-Moment-Korrelationen zwischen den absoluten Differenzen in den Skalen des EFB und den Aspekten des kindlichen Sozialverhaltens getrennt für die Geschlechter berechnet und im Anschluss mittels Fisher's z auf ihre Unterschiedlichkeit hin überprüft. Wie aus Tabelle A-38 in Anhang A hervorgeht, konnten keine statistisch signifikanten Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen beobachtet werden. Es zeigten sich allerdings Trends für Geschlechtsunterschiede in Bezug auf Zusammenhänge zwischen elterlichen Differenzen in der *Weitschweifigkeit* und dem *Prosozialem Verhalten* ( $p = .074$ ) sowie zwischen Differenzen in der *Nachgiebigkeit* und der *emotionalen Störung/Ängstlichkeit* des Kindes ( $p = .072$ ).

Während sich bei den Mädchen entsprechend der Erwartung eine negative Korrelation zwischen Differenzen in der *Weitschweifigkeit* und dem *Prosozialem Verhalten* erkennen ließ ( $r = -.116$ ), konnte bei den Jungen eine positive Korrelation von  $r = .353$  festgestellt werden. Um diesen gefundenen Zusammenhang näher untersuchen zu können, wurde eine Varianzanalyse auf Basis der, im Zuge der Überprüfung von Hypothese 2a gebildeten Gruppen elterlicher Differenzen, be-

rechnet. Für die Stichprobe der Jungen ergab sich hierbei ein signifikanter Wert von  $F(2,33) = 4.842$ ,  $p < .05$ ,  $\eta^2 = .227$ . Wie Post-hoc-Tests nach Tukey verrieten, unterschieden sich die Mittelwerte von Gruppe 1 (= höherer Wert des Vaters in der Skala *Weitschweifigkeit*) in überzufälligem Ausmaß ( $p < .05$ ) von den Mittelwerten der Gruppe 2 (= keine großen Unterschiede zwischen Müttern und Vätern) und zwar insofern, als den Söhnen jener Paare, welche Gruppe 1 zugeordnet werden konnten höhere Werte in ihrem prosozialem Verhalten zugeschrieben wurden, als Söhnen mit Eltern aus Gruppe 2. Die Mittelwerte von Gruppe 1 und Gruppe 3 (= höherer Wert der Mutter in der Skala *Weitschweifigkeit*) differierten mit  $p = .993$  hingegen nur geringfügig. Abbildung 10 veranschaulicht den Zusammenhang zwischen interparentalen Differenzen in der Skala *Weitschweifigkeit* und dem *prosozialem Verhalten* von Jungen.

Für Inkonsistenzen in der elterlichen *Nachgiebigkeit* und dem Bereich *Emotionale Störung/Ängstlichkeit* zeigte sich mit  $r = .249$  eine höhere Korrelation in der Teilstichprobe der Mädchen (Jungen:  $r = .011$ ). Mögliche Unterschiede innerhalb dieser Stichprobe in Abhängigkeit von den gebildeten Gruppen elterlicher Differenzen wurden aufgrund fehlender Normalverteilung bei  $n < 30$  mittels Kruskal-Wallis-Rangvarianzanalyse untersucht. Das Ergebnis erwies sich mit  $H(\chi^2, df = 2) = 3.824$ ,  $p = .148$  allerdings als nicht signifikant.

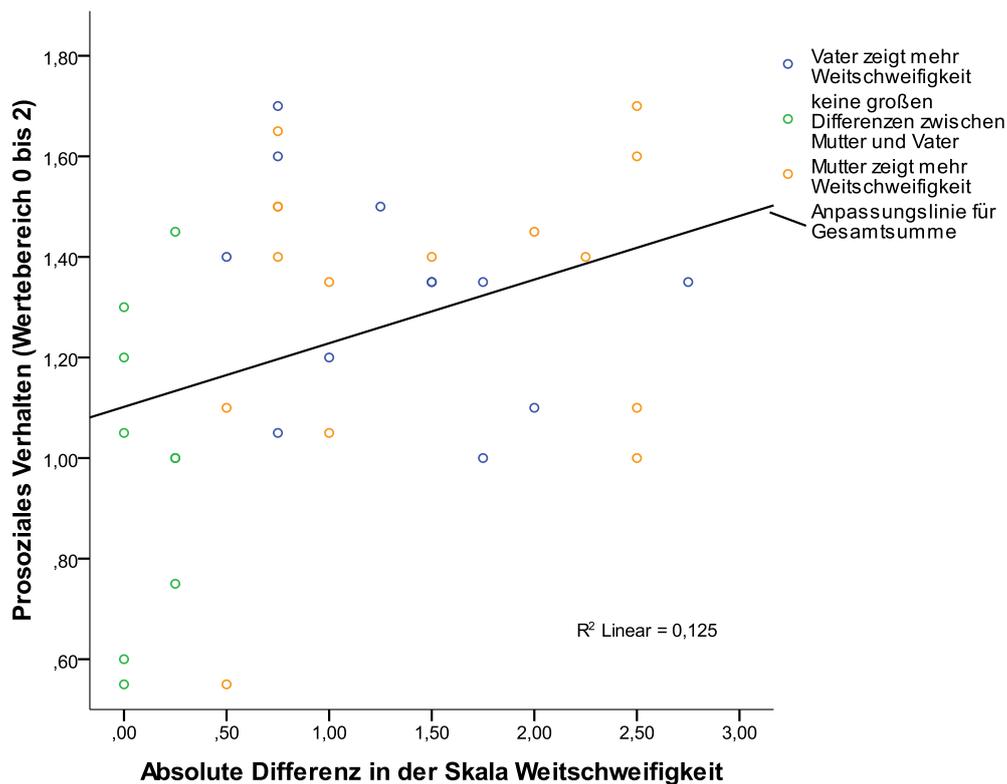


Abbildung 10. Streudiagramm - elterliche Differenzen in der Skala Weitschweifigkeit und Prosoziales Verhalten von Jungen

### 9.3.5 Hypothese 7

Zur Überprüfung von Hypothese 7 wurden Mütter und Väter gemäß ihrer Antworten in den Skalen zum Erziehungsverhalten entlang des Medians für das jeweilige Geschlecht in typologische Gruppen eingeteilt. Durch dieses Vorgehen entstanden insgesamt vier Kombinationen pro Skala des EFB: 1. = Mutter und Vater zeigen eine hohe Ausprägung in der Skala, 2. = Mutter zeigt eine hohe, Vater eine niedrige Ausprägung, 3. = Vater zeigt eine hohe, Mutter eine niedrige Ausprägung, 4. = beide Elternteile zeigen eine niedrige Ausprägung in der jeweiligen Skala. Im Anschluss wurde mittels Varianzanalyse beziehungsweise Brown-Forsythe-Test überprüft, ob sich die Werte des kindlichen Sozialverhaltens in Abhängigkeit von den unterschiedlichen Konstellationen im mütterlichen und väterlichen Erziehungsverhalten signifikant voneinander unterscheiden. Die resultierenden Mittelwerte sowie inferenzstatistischen Kennwerte sind in den Tabellen A-39 bis A-54 in Anhang A dargestellt.

In Bezug auf die Skala *Nachgiebigkeit* wurden durchwegs jenen Kindern die besten Werte im Sozialverhalten zugeschrieben, deren Elternteile einheitlich angeben, sich in der Erziehung ihres Kindes wenig nachgiebig zu verhalten. Entsprechend der Kennwerte der varianzanalytischen Verfahren unterschieden sich die vier Konstellationen allerdings nicht signifikant voneinander.

Auch geringe Werte beider Elternteile in der Skala *Überreagieren* gingen mit den niedrigsten Mittelwerten in den Problemskalen, und dem höchsten Mittelwert in der Skala *Prosoziales Verhalten* einher. In Bezug auf die Skala *Störung des Sozialverhaltens* fiel das Ergebnis der Varianzanalyse mit  $F(3,58) = 0.969$ ,  $p = .414$ ,  $\eta^2 = .048$  signifikant aus, in Dunnett'sT3 Post-hoc-Test konnten allerdings keine überzufälligen Unterschiede zwischen den Gruppen ausfindig gemacht werden.

Für die unterschiedlichen Konstellationen der mütterlichen und väterlichen *Weitschweifigkeit* sowie des *Gesamtwerts* im EFB ließen sich keinerlei Tendenzen in Bezug auf das kindliche Sozialverhalten erkennen.

## 10 Diskussion der Ergebnisse

Entgegen der aufgestellten Hypothese, zeigten sich keinerlei signifikante Alterseffekte in Bezug auf das Sozialverhalten der Kinder. Die sozialen Fähigkeiten von vierjährigen Kindern scheinen sich nicht wesentlich von jenen der sechsjährigen zu unterscheiden.

Bestätigung konnte für Hypothese 4, der Annahme von Geschlechtseffekten im kindlichen Sozialverhalten, gefunden werden. Jungen wurden von ihren Eltern signifikant höhere Problemwerte in den Skalen *Störung des Sozialverhaltens* und *Externalisierendes Verhalten* zugeschrieben als Mädchen. Die Werte der verwendeten Stichprobe lagen allerdings durchwegs im klinisch nicht bedeutsamen Bereich, weshalb davon Abstand zu nehmen ist, den gefundenen Effekt auf klinische Störungsbilder im Bereich der sozialen Entwicklung zu generalisieren.

Wie die Daten der vorliegenden Studie nahelegen, kann davon ausgegangen werden, dass Väter und Mütter möglichen, in der Erziehung ihres Kindes zu vermittelnden Idealen und Werten, unterschiedlichen Wert beimessen. Hiervon

betroffen zeigen sich speziell die Bereiche Kunst und Kultur, Freude am Lesen, sowie Toleranz und Hilfsbereitschaft, welche von den Müttern als wertvoller erachtet werden. Die Vermittlung eines Verständnisses für die moderne Technik wird hingegen von Vätern als bedeutsamer eingeschätzt. Damit scheinen primär verfolgte Erziehungsziele der beiden Elternteile den gängigen Geschlechtsstereotypen zu entsprechen. Dem Kind werden somit sowohl „männliche“, als auch „weibliche“ Ideale zugetragen. Wie Zusammenhangsanalysen zeigen konnten, scheinen sich hieraus resultierende Differenzen der einzelnen Paare jedoch nicht negativ auf die psychosoziale Entwicklung des Rezipienten auszuwirken. Zwar verwiesen die gefundenen Korrelationen in die erwartete Richtung, sodass erhöhte Differenzwerte mit zugleich höheren Werten in den Problemskalen, und niedrigere Werte mit gesteigertem prosozialem Verhalten einhergingen, allerdings erwiesen sich diese Zusammenhänge als nicht signifikant. Hypothese 1a konnte somit nicht bestätigt werden.

Genauere Analysen auf Ebene der einzelnen Ideale brachten, selbst unter Berücksichtigung kindbezogener, sowie familienbezogener Kontrollvariablen, eine Tendenz für den Zusammenhang zwischen erhöhten elterlichen Differenzen in der Bewertung der Ziele „Fester Glaube“ beziehungsweise „Interesse an Kunst und Kultur“ und gesteigerten Auffälligkeiten in der kindlichen Aggression und Delinquenz zum Vorschein. Beide Zielbereiche lassen sich durch die Abstraktheit und Spiritualität ihrer Inhalte charakterisieren, sie behandeln etwas nicht unmittelbar Erlebbares oder konkret Fassbares. Unterscheiden sich Väter und Mütter deutlich in ihren grundsätzlichen Haltungen gegenüber dem Ungegenständlichen, so führt dies möglicherweise zu Schwierigkeiten beim Kind, ein persönliches Weltbild, welches sich primär am Immateriellen beziehungsweise Materiellen orientiert, zu entwickeln. Hierauf bezogene Unsicherheiten könnten sich letzten Endes in Form sozial-gesellschaftlichen Problemverhaltens manifestieren. Die eben formulierte These lässt sich auf Basis der, im Zuge dieser Studie erfassten Daten keinesfalls bekräftigen, vielmehr stellt sie eine mögliche Erklärung von vielen dar. Es bedarf weiterer empirischer Forschung auf diesem Feld.

Für Haupthypothese 2, der Annahme dass Unterschiede im väterlichen und mütterlichen Erziehungsverhalten in signifikantem Zusammenhang mit dem kindli-

chen Sozialverhalten stehen, ließ sich auf Basis der, im Zuge dieser Studie erhobenen Daten, keinerlei Bestätigung finden. Die Kinder jener Eltern, welche als sehr ähnlich in ihrem erzieherischen Handeln eingestuft werden konnten und Paaren, in denen entweder Vater oder Mutter in höherem Ausmaß zur Nachgiebigkeit, Weitschweifigkeit, zum Überreagieren oder generell zu verstärktem dysfunktionalen Erziehungsverhalten neigte als der Partner, unterschieden sich weder in ihrem prosozialem Verhalten, noch in den Werten der Problemskalen signifikant voneinander. Dieses Ergebnis stimmt mit den Studienbefunden von Deal et al. (1989) überein, welche auf sehr geringe Zusammenhänge zwischen elterlichen (In-)Konsistenzen in der Erziehung und der Einschätzung kindlicher Verhaltensauffälligkeiten aus Sicht der Väter und PädagogInnen verwiesen. Wie in Abschnitt 4.2.1 berichtet, konnten im Zuge bisheriger Forschungsbemühungen allerdings auch einige konträre Untersuchungsergebnisse gefunden werden. So etwa berichten Jaursch et al. (2009) von Interaktionseffekten zwischen elterlichen Differenzen im Strafverhalten und Problemwerten im Sozialverhalten des Kindes.

Block et al. (1981) weisen darauf hin, dass insbesondere Jungen sehr sensibel auf Inkonsistenzen ihrer Eltern reagieren. Die Ergebnisse der vorliegenden Studie sprechen gegen diese These. Geschlechtsunterschiede ließen sich weder in Bezug auf die Auswirkungen parentaler Differenzen in den Erziehungszielen, noch in Bezug auf die Auswirkungen eines voneinander abweichenden elterlichen Erziehungsstils erkennen. Beinahe überzufällig unterschieden sich Jungen und Mädchen allerdings in Bezug auf parentale Differenzen in der Nachgiebigkeit, sowie der Weitschweifigkeit: Tendiert ein Elternteil verstärkt dazu, dem Kind in seinem Willen und seinen Wünschen nachzugeben, wohingegen der Partner ein solches Verhalten eher vermeidet, so scheint dies mit emotionalen Problemen wie Niedergeschlagenheit oder Ängstlichkeit bei Töchtern einherzugehen. Während nachgiebiges Handeln den flexiblen Umgang mit Vereinbarungen oder Geboten beinhaltet, führt ein hohes Ausmaß an Unnachgiebigkeit zu fixierten und über die Zeit hinweg stabilen Grenzen. Vermutlich ist es für Mädchen besonders wichtig, über die Verbindlichkeit von Regeln und Grenzen Bescheid zu wissen, um sich sicher und damit auch zufrieden und glücklich fühlen zu können.

Entgegen der Annahme, dass elterliche Differenzen mit negativen Aspekten in der kindlichen Entwicklung in Zusammenhang gebracht werden können, gingen Differenzen in der Skala *Weitschweifigkeit* in signifikantem Ausmaß mit erhöhten prosozialen Werten von Jungen einher. Söhne scheinen davon zu profitieren, wenn sich ein Elternteil tendenziell auf Diskussionen und Verhandlungen einlässt, wohingegen der andere Elternteil Regelverstöße mit Strafen ahndet oder etwaige andere erzieherische Konsequenzen folgen lässt. Die positive Wirkung geht dabei möglicherweise von dem Gefühl aus, nicht unweigerlich für ein Verhalten bestraft zu werden sondern in manchen Fällen, nämlich dann, wenn der jeweils „weitschweifigere“ Elternteil die Erzieherrolle einnimmt, sich zu der vorgefallenen Situation oder Tat beziehungsweise deren Gründe auch äußern zu dürfen. Dabei ist es nicht von Relevanz, ob Vater oder Mutter den diskussions- beziehungsweise gesprächsbereiten Part einnehmen. Für die Teilstichprobe der Mädchen konnte solch ein positiver Effekt der interparentalen Inkonsistenz nicht beobachtet werden. Erneut erscheint es für Mädchen bedeutsamer, von beiden Elternteilen einheitlich klare Regeln vorgelebt zu bekommen, welche durch konsequente Strafsetzung bei Missachtung auch Verbindlichkeit erfahren.

Jaurisch et al. (2009) gaben zu bedenken, dass elterliche Einigkeit insbesondere dann eine förderliche Wirkung aufweist, wenn sie aus positiven Aspekten besteht. Die Ergebnisse der vorliegenden Studie unterstreichen diese Erkenntnis. In 14 der insgesamt 16 überprüften Konstellationsmöglichkeiten mütterlichen und väterlichen Erziehungsverhaltens konnten jenen Kindern die niedrigsten Mittelwerte in den Problemskalen beziehungsweise die höchsten Werte in der Skala zum prosozialen Verhalten zugeschrieben werden, deren Eltern übereinstimmend angaben, tendenziell wenig dysfunktionales Erziehungsverhalten im Umgang mit ihrem Kind einzusetzen.

Zuletzt sei darauf hingewiesen, dass die dargestellte Studie auf einem querschnittlichen Design basiert, weshalb sie keinerlei Schlüsse bezüglich etwaiger kausaler Effekte zulässt. Es besteht die Möglichkeit, dass berichtete Zusammenhänge zwischen Erziehung und kindlicher Entwicklung nicht auf den elterlichen Einstellungen gegenüber bestimmten Idealen oder dem gezeigten Erziehungsverhalten basieren, sondern viel eher das Sozialverhalten des Kindes eine

entsprechende Anschauungs- oder Handlungsweise von Vater und Mutter bedingt.

## **11 Fazit und Zukunftsausblick**

Wie die dargestellten Ergebnisse der vorliegenden Studie nahelegen, kann von keinem generellen Zusammenhang zwischen elterlichen Differenzen in den Erziehungszielen beziehungsweise dem erzieherischen Handeln und der psychosozialen Entwicklung des Kindes ausgegangen werden. Ein einheitlich dysfunktionales Erziehungsverhalten von Vater und Mutter scheint ebenso wenig förderlich für die kindliche soziale Entwicklung, wie interparentale Uneinigkeit. Zudem scheint das Geschlecht des Kindes in Zusammenhang mit der Frage nach Korrelationen zwischen (elterlicher) Erziehung und der Entwicklung des Kindes eine wichtige Rolle zu spielen, weshalb dieser Aspekt auch in zukünftigen Forschungsbemühungen zum Thema eine entsprechende Berücksichtigung finden sollte. Nicht erhoben wurden in der vorliegenden Arbeit Merkmale wie etwa das Temperament oder die Persönlichkeit des Kindes. Da die Möglichkeit besteht, dass diese Variablen ähnlichen Einfluss auf die Wirkungsweise erzieherischen Handelns nehmen wie etwa das Geschlecht, sollten sich künftige Untersuchungen um ein differenzierteres Modell bemühen. Um die Frage des Bedingungs-zusammenhanges zu klären, ist längsschnittlich angelegten Untersuchungsdesigns dabei stets Vorzug zu gewähren.

Schließlich sei darauf aufmerksam gemacht, dass sämtliche Werte zum Sozialverhalten in der verwendeten Stichprobe im nicht-klinischen Bereich lagen. Von Interesse wäre eine Überprüfung der vorliegenden Untersuchungsfrage unter Berücksichtigung von Kindern mit diagnostizierten Störungen des Sozialverhaltens. Möglicherweise könnten hier auch Geschlechtseffekte klarer zum Vorschein gebracht werden.

## Literaturverzeichnis

- Abidin, R. R. & Brunner, J. F. (1995). Development of a parenting alliance inventory. *Journal of Clinical Child Psychology*, 24 (1), 31-40.
- Amato, P. R. & Fowler, F. (2002). Parenting practices, child adjustment, and family diversity. *Journal of Marriage and Family*, 64 (3), 703-716.
- Ambühl, H., Meier, B. & Willutzki, U. (2006). *Soziale Angst verstehen und behandeln. Ein kognitiv-verhaltenstherapeutischer Zugang* (3. Aufl.). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Anderson, S. & Messick, S. (1974). Social competency in young children. *Developmental Psychology*, 10 (2), 282-293.
- Arnold, D. S., O'Leary, S. G., Wolff, L. S. & Acker, M. M. (1993). The Parenting Scale: A measure of dysfunctional parenting in discipline situations. *Psychological Assessment*, 5 (2), 137-144.
- Asendorpf, J. B. (1990). Development of inhibition during childhood: Evidence for situational specificity and a two-factor model. *Developmental Psychology*, 26 (5), 721-730.
- Bandura, A. & Walters, R. H. (1963). *Social learning and personality development*. New York: Rinehart & Winston.
- Baril, M. E., Crouter, A. C. & McHale, S. M. (2007). Processes linking adolescent well-being, marital love, and coparenting. *Journal of Family Psychology*, 21 (4), 645-654.
- Barker, E. D., Boivin, M., Brendgen, M., Fontaine, N., Arseneault, L., Vitaro, F., ... Tremblay, R. E. (2008). Predictive validity and early predictors of peer-victimization trajectories in preschool. *Archives of General Psychiatry*, 65 (10), 1185-1192.
- Batson, C. D. (1994). Why act for the public good? Four answers. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 20 (5), 603-610.
- Baumrind, D., Larzelere, R. E. & Owens, E. B. (2010). Effects of preschool parents' power assertive patterns and practices on adolescent development. *Parenting: Science and Practice*, 10 (3), 157-201.
- Belsky, J. (1984). The determinants of parenting: A process model. *Child Development*, 55 (1), 83-96.
- Bischof-Köhler, D. (1989). *Spiegelbild und Empathie. Die Anfänge der sozialen Kognition*. Bern: Huber.
- Björkqvist, K. (1994). Sex differences in physical, verbal, and indirect aggression: A review of recent research. *Sex Roles*, 30 (3-4), 177-188.
- Block, J. H., Block, J. & Morrison, A. (1981). Parental agreement-disagreement on child-rearing orientations and gender-related personality correlates in children. *Child Development*, 52 (3), 965-974.
- Bortz, J. & Döring, N. (2009). *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler* (4. Aufl.). Heidelberg: Springer.
- Bourne, L. E. & Ekstrand, B. R. (2005). *Einführung in die Psychologie* (4. Aufl.). Eschborn: Dietmar Klotz.
- Brezinka, W. (1986). *Erziehung in einer wertunsicheren Gesellschaft. Beiträge zur praktischen Pädagogik*. München: Reinhardt.

- Brezinka, W. (1995). *Erziehungsziele, Erziehungsmittel, Erziehungserfolg. Beiträge zu einem System der Erziehungswissenschaft*. München: Reinhardt.
- Buehler C., Krishnakumar, A., Stone, G., Anthony, C., Pemberton, S. & Gerard, J. (1998). Interparental conflict styles and youth problem behaviors: A two-sample replication study. *Journal of Marriage and Family*, 60 (1), 119-132.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. (2006). *Einstellungen zur Erziehung. Kurzbericht zu einer repräsentativen Bevölkerungsumfrage im Frühjahr 2006* [Online im Internet]. URL: [http://www.ifd-allensbach.de/uploads/tx\\_studies/7053\\_Erziehung.pdf](http://www.ifd-allensbach.de/uploads/tx_studies/7053_Erziehung.pdf) [30.08.2012].
- Caldarella, P. & Merell, K. W. (1997). Common dimensions of social skills of children and adolescents: A taxonomy of positive behaviours. *School Psychology Review*, 26 (2), 264–278.
- Caprara, V. C., Barbaranelli, C. & Zimbardo, G. (1996). Understanding the complexity of human aggression: Affective, cognitive, and social dimensions of individual differences in propensity toward aggression. *European Journal of Personality*, 10 (2), 133-155.
- Card, N. A., Stucky, B. D., Sawalani, G. M., & Little, T. D. (2008). Direct and indirect aggression during childhood and adolescence: A meta-analytic review of gender differences, intercorrelations, and relations to maladjustment. *Child Development*, 79 (5), 1185-1229.
- Cavell, T. A. (1990). *Social adjustment, social performance, and social skills: A tri-component model of social competence*. *Journal of Clinical Child Psychology*, 19 (2), 111-122.
- Cheng, S., Maeda, T., Tomiwa, K., Yamakawa, N., Koeda, T. & Kawai, M. (2009). Contribution of parenting factors to the developmental attainment of 9-month-old infants: Results from the Japan Children's Study. *Journal of Epidemiology*, 19 (6), 319-327.
- Cooley, E. L. & Triemer, D. M. (2002). Classroom behavior and the ability to decode nonverbal cues in boys with severe emotional disturbance. *Journal of Social Psychology*, 142 (6), 741-751.
- Crick, N. R. & Ladd, G. W. (1993). Children's perceptions of their peer experiences: Attributions, loneliness, social anxiety, and social avoidance. *Developmental Psychology*, 29 (2), 244-254.
- Crick, N. R., Ostrov, J. M., Burr, J. E., Cullerton-Sen, C., Jansen-Yeh, E. & Ralston, P. (2006). A longitudinal study of relational and physical aggression in preschool. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 27 (3), 254-268.
- Crozier, W. R. & Birdsey, N. (2003). Shyness, sensation seeking and birth-order position. *Personality and Individual Differences*, 35 (1), 127–134.
- Cummings, E. M., Bollard, M., El-Sheikh, M. & Lake, M. (1991). Resolution and children's responses to interadult anger. *Developmental Psychology*, 27 (3), 462-470.
- Cummings, E. M., Simpson, K. S. & Wilson, A. (1993). Children's responses to interadult anger as a function of information about resolution. *Developmental Psychology*, 29 (6), 978-985.
- Dadds, M. R. & Powell, M. B. (1991). The relationship of interparental conflict and global marital adjustment to aggression, anxiety, and immaturity in aggressive and nonclinic children. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 19 (5), 553-567.
- De Brito, S.A. & Hodgins, S. (2009). Die Antisoziale Persönlichkeitsstörung des DSM-IV-TR - Befunde, Untergruppen und Unterschiede zu Psychopathy. *Forensische Psychiatrie, Psychologie, Kriminologie*, 3 (2), 116–128.

- De Wolff, M. S. & van Ijzendoorn, M. H. (1997). Sensitivity and attachment: A meta-analysis on parental antecedents of infant attachment. *Child Development*, 68 (4), 571-591.
- Deal, J. E., Halverson, C. F. & Wampler, K. S. (1989). Parental agreement on child rearing-orientations: Relations to parental, marital, family, and child characteristics. *Child Development*, 60 (5), 1025-1034.
- Deković, M. & Janssens, J. M. (1992). Parent's child-rearing style and children's sociometric status. *Developmental Psychology*, 28 (5), 925-932.
- Denham, S. A., McKinley, M., Couchoud, E. A. & Holt, R. (1990). Emotional and behavioral predictors of preschool peer ratings. *Child Development*, 61 (4), 1145-1152.
- Dollard, J., Doob, L.W., Miller, N.E., Mowrer, O.H. & Sears, R.R. (1939). *Frustration and Aggression*. New Haven: Yale University-Press.
- Eron, L. D. (1990). Understanding aggression. *Bulletin of the International Society for Research on Aggression*, 12, 5-9.
- Evans, C. A., Nelson, L. J., Porter, C. L., Nelson, D. A. & Hart, C. H. (2012). Understanding relations among children's shy and antisocial/aggressive behaviors and mothers' parenting: The role of maternal beliefs. *Merrill-Palmer Quarterly*, 58 (3), 341-374.
- Feinberg, M. E. (2003). The internal structure and ecological context of coparenting: A framework for research and intervention. *Parenting: Science and Practice*, 3 (2), 95-131.
- Fincham, F. D., Grych, J. H. & Osborne, L. N. (1994). Does marital conflict cause child maladjustment? Directions and challenges for longitudinal research. *Journal of Family Psychology*, 8 (2), 128-140.
- Fletcher, A. C., Steinberg, L. & Sellers, E. B. (1999). Adolescents' well-being as a function of perceived interparental consistency. *Journal of Marriage and Family*, 61 (3), 599-610.
- Friedlmeier, W. (1993). *Entwicklung von Empathie, Selbstkonzept und prosozialem Handeln in der Kindheit*. Konstanz: Hartung-Gorre.
- Friedlmeier, W. (2002). *Soziale Entwicklung in der Kindheit aus beziehungstheoretischer Perspektive*. Lengerich: Pabst Science Publishers.
- Fröhlich, W. D. (2005). *Wörterbuch Psychologie* (25. überarb. und erw. Aufl.). München: dtv.
- Frosch, C. A., Mangelsdorf, S. C. & McHale, J. L. (2000). Marital behavior and the security of preschooler-parent attachment relationships. *Journal of Family Psychology*, 14 (1), 144-161.
- Fuß, S. (2006). *Familie, Emotionen und Schulleistung. Eine Studie zum Einfluss des elterlichen Erziehungsverhaltens auf Emotionen und Schulleistungen von Schülerinnen und Schülern*. Münster: Waxmann.
- Gable, S., Belsky, J. & Crnic, K. (1992). Marriage, parenting, and child development: Progress and prospects. *Journal of Family Psychology*, 5 (3-4), 276-294.
- Gable, S., Crnic, K. & Belsky, J. (1994). Coparenting within the family system: Influences on children's development. *Family Relations*, 43 (4), 380-386.
- Gabriel, B. & Bodenmann, G. (2006). Elterliche Kompetenzen und Erziehungskonflikte: eine ressourcenorientierte Betrachtung von familiären Negativdynamiken. *Kindheit und Entwicklung*, 15 (1), 9-18.
- Gadeyne, E., Ghesquiere, P. & Onghena, P. (2004). Longitudinal relations between parenting and child adjustment in young children. *Journal of Clinical and Adolescent Psychology*, 33 (2), 347-358.

- Gentile, D. A., Choo, H., Liau, A., Sim, T., Li, D., Fung, D. & Khoo, A. (2011). Pathological video game use among youths: A two-year longitudinal study. *Pediatrics*, 127 (2), 319-329.
- Glanville, D. N. & Nowicki, S. (2002). Facial expression recognition and social competence among African American elementary school children: An examination of ethnic differences. *Journal of Black Psychology*, 28 (4), 318-329.
- Goodnow, J. J. & Collins, W. A. (1990). *Development according to parents: The nature, sources, and consequences of parents' ideas*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Greve, W. & Montada, L. (2008). Delinquenz und antisoziales Verhalten. In R. Oerter & L. Montada (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (6. vollst. überarb. Aufl.) (S. 837-858). Weinheim: Beltz.
- Groenendyk, A. E. & Volling, B. L. (2007). Coparenting and early conscience development in the family. *Journal of Genetic Psychology*, 168 (2), 201-224.
- Grundmann, M. (2000). Kindheit, Identitätsentwicklung und Generativität. In A. Lange & W. Lauterbach (Hrsg.), *Kinder in Familie und Gesellschaft zu Beginn der 21sten Jahrhunderts* (S. 87-104). Stuttgart: Lucius&Lucius.
- Grych, J. H. & Fincham, F. D. (1993). Children's appraisals of marital conflict: Initial investigations of the cognitive-contextual framework. *Child Development*, 64 (1), 215–230.
- Halberstadt, A. G., Denham, S. A. & Dunsmore, J. C. (2001). Affective social competence. *Social Development*, 10 (1), 79-119.
- Harvey, E. A. (2000). Parenting similarity and children with attention-deficit/hyperactivity disorder. *Child & Family Behavior Therapy*, 22 (3), 39-54.
- Herkner, W. (2003). *Lehrbuch Sozialpsychologie* (2. unveränderte Aufl.). Bern: Hans Huber.
- Hobmair, H. (Hrsg.). (1996). *Pädagogik*. (2. Aufl.). Köln: Stam.
- Holodyski, M. & Oerter, R. (2008). Tätigkeitsregulation und die Entwicklung von Motivation, Emotion, Volition. In R. Oerter & L. Montada (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (6. vollst. überarb. Aufl.) (S. 535-571). Weinheim: Beltz.
- Huber, J. (2008). „Der Dritte im Bunde ist immer dabei...“- Die Bedeutung des Vaters im familiären Erziehungsgeschehen. In C. Alt (Hrsg.), *Kinderleben – Individuelle Entwicklungen in sozialen Kontexten* (S. 149-180). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Huijbregts, S. C. J., Séguin, J. R., Zoccolillo, M., Boivin, M. & Tremblay, R. E. (2007). Associations of maternal prenatal smoking with early childhood physical aggression, hyperactivity-impulsivity, and their co-occurrence. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 35 (2), 203-215.
- Hyde, J. S. (1984). How large are gender differences in aggression? A developmental meta-analysis. *Developmental Psychology*, 20 (4), 722 – 736.
- Izard, C., Fine, S., Schultz, D., Mostow, A., Ackerman, B. & Youngstrom, E. (2001). Emotion knowledge as a predictor of social behavior and academic competence in children at risk. *Psychological Science*, 12 (1), 18-23.
- Jacobvitz, D., Hazen, N., Curran, M. & Hitchens, K. (2004). Observations of early triadic family interactions: Boundary disturbances in the family predict symptoms of depression, anxiety, and attention-deficit / hyperactivity disorder in middle childhood. *Development and Psychopathology*, 16 (3), 577–592.
- Jaurisch, S., Lösel, F., Beelmann, A. & Stemmler, M. (2009). Inkonsistenz im Erziehungsverhalten zwischen Müttern und Vätern und Verhaltensprobleme des Kindes. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 56 (3), 172-186.

- Joss, F. (2011). Schüchternheit – Soziale Unsicherheit. In Praxisforschung der Erziehungsberatung des Kantons Bern (Hrsg.), *Sozio-emotionale Entwicklung im Kindesalter. Theorie, Diagnostik, Intervention*. (Band 11) (S. 171-193). Bern: o. Vlg.
- Jouriles, E. N., Murphy, C. M., Farris, A. M., Smith, D. A., Richters, J. E. & Waters, E. (1991). Marital adjustment, parental disagreements about child rearing, and behavior problems in boys: Increasing the specificity of the marital assessment. *Child Development*, 62 (6), 1424-1433.
- Kanning, U. P. (2002). Soziale Kompetenz – Definition, Strukturen und Prozesse. *Zeitschrift für Psychologie*, 210 (4), 154-163.
- Kerig, P. K. (1995). Triangles in the family circle: Effects of family structure on marriage, parenting, and child adjustment. *Journal of Family Psychology*, 9 (1), 28-43.
- Kornadt, H.-J. & Trommsdorff, G. (1990). Naive Erziehungstheorien japanischer Mütter – Deutsch-japanischer Kulturvergleich. *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie*, 10 (4), 375-376.
- Kraut, R., Patterson, M., Lundmark, V., Kiesler, S., Mukopadhyay, T. & Scherlis, W. (1998). Internet paradox: A social technology that reduces social involvement and psychological well-being? *American Psychologist*, 53 (9), 1017-1031.
- 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.
- Kubinger, K. D. (2009). *Psychologische Diagnostik. Theorie und Praxis psychologischen Diagnostizierens* (2. überarb. und erw. Aufl.). Göttingen: Hogrefe.
- Lagacé-Séguin, D. G. & d'Entremont, M. C. I. (2006). The role of child negative affect in the reactions between parenting styles and play. *Early Child Development and Care*, 176 (5), 461-477.
- La Greca, A. M. & Stone, W. L. (1993). Social anxiety scale for children-revised: Factor structure and concurrent validity. *Journal of Clinical Child Psychology*, 22 (1), 17-27.
- Lauterbach, W. & Lange, A. (2000). Kinder, Kindheit und Kinderleben: Ein interdisziplinärer Orientierungsrahmen. In A. Lange & W. Lauterbach (Hrsg.), *Kinder in Familie und Gesellschaft zu Beginn der 21sten Jahrhunderts* (S. 5-25). Stuttgart: Lucius&Lucius.
- Lehmkuhl, U., Lehmkuhl, G. & Döpfner, M. (2002). Gewaltprävention bei Kindern und Jugendlichen. Frühe Verhaltensindikatoren, Verlauf und Interventionsansätze. *Bundesgesundheitsblatt-Gesundheitsforschung-Gesundheitsschutz*, 45 (12), 984-991.
- Liebenwein, S. (2008). *Erziehung und soziale Milieus. Elterliche Erziehungsstile in milieuspezifischer Differenzierung*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Lindsey, E. W. & Caldera, Y. M. (2005). Interparental agreement on the use of control in childrearing and infants' compliance to mother's control strategies. *Infant Behavior & Development*, 28 (2), 165-178.
- Lindsey, E. W. & Mize, J. (2001). Interparental agreement, parent-child responsiveness, and children's peer competence. *Family Relations*, 50 (4), 348-354.
- Lösel, F., Beelmann, A. & Stemmler, M. (2002). *Skalen zur Messung sozialen Problemverhaltens bei Vorschul- und Grundschulkindern. Die deutschen Versionen des Eyberg Child Behavior Inventory (ECBI) und des Social Behavior Questionnaire (SBQ)*. Unveröffentlichtes Manuskript, Universität Erlangen-Nürnberg.

- Ma, H. K. (2005). The relation of gender-role classifications to the prosocial and antisocial behavior of Chinese adolescents. *Journal of Genetic Psychology*, 166 (2), 189-202.
- Maccoby, E. E. & Martin, J. A. (1983). Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. In E. M. Hetherington (Ed.), *Handbook of child psychology. Socialization, personality and social development* (Vol. 4) (pp. 1-101). New York: Wiley.
- Magee, W. J., Eaton, W. W., Wittchen, H.-U., McGonagle, K. A. & Kessler, R. C. (1996). Agoraphobia, simple phobia, and social phobia in the National Comorbidity Survey. *Archives of General Psychiatry*, 53 (2), 159-168.
- Mahoney, A., Jouriles E. N. & Scavone, J. (1997). Marital adjustment, marital discord over childrearing, and child behavior problem: Moderating effects of child age. *Journal of Clinical Child Psychology*, 26 (4), 415-423.
- Margolin, G., Gordis, E. B. & John, R. S. (2001). Coparenting: A link between marital conflict and parenting in two-parent families. *Journal of Family Psychology*, 15 (1), 3-21.
- Markenkunde.de (2009). CorrComparer 1.0 - das Tool zum Vergleich von Korrelationskoeffizienten. [Online im Internet]. URL: <http://www.markenkunde.de/2009/10/27/corrcomparer-excel-marketingtool-vergleich-von-korrelationskoeffizienten/> [04.09.2012].
- McHale, J. P. & Rasmussen, J. L. (1998). Coparental and family group-level dynamics during infancy: Early family precursors of child and family functioning during preschool. *Development and Psychopathology*, 10 (1), 39-59.
- Melfsen, S. S. (1999). *Sozial ängstliche Kinder: Untersuchungen zum mimischen Ausdrucksverhalten und zur Emotionserkennung*. Marburg: Tectum.
- Miles, D. R. & Carey, G. (1997). Genetic and environmental architecture of human aggression. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72 (1), 207-217
- 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.
- Miller, S. A. (1988). Parents' beliefs about children's cognitive development. *Child Development*, 59 (2), 259-285.
- Miller, Y. (2001). *Erziehungsverhalten und Kompetenz- Überzeugungen von Eltern und der Zusammenhang zu kindlichen Verhaltensstörungen*. Veröff. Diss., Technische Universität, Braunschweig.
- Minuchin, P. (1985). Families and individual development: Provocations from the field of family therapy. *Child Development*, 56 (2), 289-302.
- Myers, D. G. (2008). *Psychologie* (2. durchges. Aufl.). Heidelberg: Springer.
- Naumann, S., Bertram, H., Kuschel, A., Heinrichs, N., Hahlweg, K. & Döpfner, M. (2010). Der Erziehungsfragebogen (EFB). Ein Fragebogen zur Erfassung elterlicher Verhaltenstendenzen in schwierigen Erziehungssituationen. *Diagnostica*, 56 (3), 144-157.
- Oerter, R. (2008a). Kindheit. In R. Oerter & L. Montada (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (6. vollst. überarb. Aufl.) (S. 225-270). Weinheim: Beltz.
- Oerter, R. (2008b). Kultur, Ökologie und Entwicklung. In R. Oerter & L. Montada (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (6. vollst. überarb. Aufl.) (S. 85-116). Weinheim: Beltz.
- Patry, J.-L. (1991). *Transssituationale Konsistenz des Verhaltens und Handelns in der Erziehung*. Bern: Lang.

- Parke, R. D. & Buriel, R. (1997). Socialization in the family: Ethnic and ecological perspectives. In N. Eisenberg (Vol. Ed.) & W. Damon (Ser. Ed.), *Handbook of Child Psychology. Social, Emotional, and Personality Development* (Vol. 3) (pp. 463-552). New York: Wiley.
- Payk, T. R. (2007). *Psychopathologie* (2. Aufl.). Heidelberg: Springer.
- Petermann, U. & Petermann, F. (2007). Aggressives Verhalten. *Monatsschrift Kinderheilkunde*, 155 (10), 928-936.
- Petermann, U. & Petermann, F. (2009). Diagnostik sozialer und kommunikativer Kompetenzen. In D. Irblich & G. Renner (Hrsg.), *Diagnostik in der Klinischen Kinderpsychologie. Die ersten sieben Lebensjahre* (S. 223-235). Göttingen: Hogrefe.
- Perren, S., Groeben, M., Stadelmann, S. & v. Klitzung, K. (2008). Selbst- und fremdbezogene soziale Kompetenzen: Auswirkungen auf das emotionale Befinden. In T. Malti & S. Perren (Hrsg.), *Soziale Kompetenz bei Kindern und Jugendlichen. Entwicklungsprozesse und Förderungsmöglichkeiten* (S. 89-107). Stuttgart: Kohlhammer.
- Plomin, R., DeFries, J. C. & Fulker, D. W. (1988). *Nature and nurture during infancy and early childhood*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rentzsch, K. & Schütz, A. (2009). *Psychologische Diagnostik. Grundlagen und Anwendungsperspektiven*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Rinaldi, C. M. & Howe, N. (2011). Mothers' and fathers' parenting styles and associations with toddlers' externalizing, internalizing, and adaptive behaviours. *Early Childhood Research Quarterly*, 27 (2), 266-273.
- Rosenkranz, D., Rost, H. & Vaskovics, L. A. (1998). *Was machen junge Väter mit ihrer Zeit? Die Zeitallokation junger Ehemänner im Übergang zur Elternschaft*. Bamberg: Staatsinstitut für Familienforschung.
- Rosenstiel, v. L. (2001). Arbeit und Familie. In S. Walper & R. Pekrun (Hrsg.), *Familie und Entwicklung. Aktuelle Perspektiven der Familienpsychologie* (S. 106-130). Göttingen: Hogrefe.
- Roth, L. (Hrsg.). (1976). *Handlexikon zur Erziehungswissenschaft*. München: Ehrenwirth Verlag.
- Rotthaus, W. (2006). Erziehung – Auf der Suche nach orientierenden Konzepten im Nichtplanbaren. In C. Tsirigotis, A. v. Schlippe & J. Schweitzer-Rothers (Hrsg.), *Coaching für Eltern. Mütter, Väter und ihr „Job“* (S. 36-43). Heidelberg: Carl-Auer.
- Rubin, K. H. & Rose-Krasnor, L. (1992). Interpersonal problem solving. In V. B. Van Hasett & M. Hersen (Eds.), *Handbook of social development* (pp. 283-323). New York: Plenum.
- Rubin, K. H., Burgess, K. B. & Hastings, P. D. (2002). Stability and social-behavioral consequences of toddlers' inhibited temperament and parenting behaviors. *Child Development*, 73 (2), 483-495.
- Rupp, M. (2003). Große Familien. In H. Rost, M. Rupp, F. Schulz & L. A. Vaskovics (Hrsg.), *Bamberger Ehepaar-Panel 2002* (S. 99-113). Bamberg: Staatsinstitut für Familienforschung (Iff-Materialien Nr. 6/2003).
- Russell, A., Aloa, V., Feder, T., Glover, A., Miller, H. & Palmer, G. (1998). Sex-based differences in parenting styles in a sample with preschool children. *Australian Journal of Psychology*, 50 (2), 89-99.
- Russell, A., Hart, C. H., Robinson, C. C. & Olsen, S. F. (2003). Children's sociable and aggressive behavior with peers: A comparison of the U.S. and Australia and contributions of temperament and parenting styles. *International Journal of Behavioral Development*, 27 (1), 74-86.

- Rydell, A., Hagekull, B. & Bohlin, G. (1997). Measurement of two social competence aspects in middle childhood. *Developmental Psychology*, 33 (5), 824-833.
- Sabla, K.-P. (2009). *Vaterschaft und Erziehungshilfen. Lebensweltliche Perspektiven und Aspekte einer gelingenden Kooperation*. Weinheim: Juventa.
- Schmidt-Denter, U. (2005) *Soziale Beziehungen im Lebenslauf. Lehrbuch der sozialen Entwicklung* (4. vollst. überarb. Aufl.). Weinheim: Beltz/Psychologie Verlags Union.
- Schäfermeier, E. (2004). *Erziehungsziele und allozentrische Orientierung im Kulturvergleich und deren Funktion für das Sozialverhalten von Vorschulkindern*. Berlin: VWF.
- Scheithauer, H. & Petermann, F. (2004). Aggressiv-dissoziales Verhalten im Kindes- und Jugendalter. In F. Petermann, K. Niebank & H. Scheithauer (Hrsg.), *Entwicklungswissenschaft. Entwicklungspsychologie – Genetik – Neuropsychologie* (S. 367-410). Berlin: Springer.
- Scheithauer, H. & Rosenbach, C. (2009). Diagnostik bei aggressivem Verhalten. In D. Irblich & G. Renner (Hrsg.), *Diagnostik in der Klinischen Kinderpsychologie. Die ersten sieben Lebensjahre* (S. 223-235). Göttingen: Hogrefe.
- Schmidt-Denter, U. (1988). *Soziale Entwicklung*. München/Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Schmidt-Denter, U. (Hrsg.). (2005). *Soziale Beziehungen im Lebenslauf. Lehrbuch der sozialen Entwicklung* (4. vollst. überarb. Aufl.). Weinheim: Beltz Psychologie Verlags Union.
- Schneewind, K. A. & Ruppert, S. (1995). *Familien gestern und heute: Ein Generationenvergleich über 16 Jahre*. München: Quintessenz.
- Schneewind, K. A. (2008). Sozialisation und Erziehung im Kontext der Familie. In R. Oerter & L. Montada (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (6. vollst. überarb. Aufl.) (S. 117-145). Weinheim: Beltz.
- Schneewind, K. A. (2000). Kinder und elterliche Erziehung. In A. Lange & W. Lauterbach (Hrsg.), *Kinder in Familie und Gesellschaft zu Beginn des 21sten Jahrhunderts* (S. 187-208). Stuttgart: Lucius&Lucius.
- Schneewind, K. A. (2010). *Familienpsychologie* (3. überarb. Auflage). Stuttgart: Kohlhammer.
- Schoppe, S. J., Mangelsdorf, S. C. & Frosch, C. A. (2001). Coparenting, family process, and family structure: Implications for preschoolers' externalizing behaviour problems. *Journal of Family Psychology*, 15 (3), 526-545.
- Schultz, D., Izard, C. E., Ackerman, B. P. & Youngstrom, E. A. (2001). Emotion knowledge in economically disadvantaged children: Self-regulatory antecedents and relations to social difficulties and withdrawal. *Development and Psychopathology*, 13 (1), 53-67.
- Singer, W. (2002). *Der Beobachter im Gehirn: Essays zur Hirnforschung* (1. Aufl.). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Steinebach, C. & Stöbener, A. P. (2003). Unterstützung einer gewaltfreien Erziehung. In M. Weber, H.-W. Eggemann-Dann & H. Schilling (Hrsg.), *Beratung bei Konflikten. Wirksame Interventionen in Familie und Jugendhilfe* (S. 153-166). Weinheim: Juventa.
- Stoneman, Z., Brody, G. H. & Burke, M. (1989). Marital quality, depression and inconsistent parenting: relationship with observed mother-child conflict. *American Journal of Orthopsychiatry*, 59 (1), 105-117.
- Stright, A. D. & Neitzel, C. (2003). Beyond parenting: Coparenting and children's classroom adjustment. *International Journal of Behavioral Development*, 27 (1), 31-40.

- Teubert, D. & Pinquart, M. (2009). Coparenting: Das elterliche Zusammenspiel in der Kindererziehung. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 56 (3), 161-171.
- Thiel-Bonney, C. (2009). Frühkindliche Regulationsstörungen: Interventions- und Behandlungsmöglichkeiten am Beispiel des exzessiven Schreiens. *Monatsschrift Kinderheilkunde*, 157 (6), 580-586.
- Tremblay, R. E., Vitaro, F., Gagnon, C., Piche', C. & Royer, N. (1992). A prosocial scale for the preschool behaviour questionnaire: Concurrent and predictive correlates. *International Journal of Behavioral Development*, 15 (2), 227-245.
- Verhoeven, M., Junger, M., van Aken, C., Dekovic, M. & van Aken, M. A. G. (2010). Parenting and children's externalizing behavior: Bidirectionality during toddlerhood. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 31 (1), 93-105.
- Wahl, K. & Metzner, C. (2012). Parental influences on the prevalence and development of child aggressiveness. *Journal of Child and Family Studies*, 21 (2), 344-355.
- Walper, S., Gerhard, A.-K., Schwarz, B. & Gödde, M. (2001). Wenn an den Kindern gespart werden muss: Einflüsse der Familienstruktur und finanzieller Knappheit auf die Befindlichkeit von Kindern und Jugendlichen. In S. Walper & R. Pekrun (Hrsg.), *Familie und Entwicklung. Aktuelle Perspektiven der Familienpsychologie* (S. 266-291). Göttingen: Hogrefe.
- Winsler, A., Madigan, A. L. & Aulino, S. A. (2005). Correspondence between maternal and paternal parenting styles in early childhood. *Early Childhood Research Quarterly*, 20 (1), 1-12.
- Yeung, W. J., Sandberg, J. F., Davis-Kean, P. E. & Hofferth, S. I. (2001). Children's time with fathers in intact families. *Journal of Marriage and the Family*, 63 (1), 136-154.
- Zahn-Waxler, C., Friedman, R. J., Cole, P. M., Mizuta, I. & Hiruma, M. (1996). Japanese and United States preschool children's responses to conflict and distress. *Child Development*, 67 (5), 2462-2477.
- Zimbardo, P. G. & Gerrig, R. J. (2004). *Psychologie* (16. aktual. Aufl.). München: Pearson Studium.
- Zimmer-Gembeck, M. J., Geiger, T. A. & Crick, N. R. (2005). Relational and physical aggression, prosocial behavior, and peer relations: Gender moderation and bidirectional associations. *Journal of Early Adolescence*, 25 (4), 421-452.

## Abkürzungsverzeichnis

<b>Abkürzung</b>	<b>Bedeutung</b>
<i>d</i>	Effektgröße nach Cohen
<i>df</i>	Anzahl der Freiheitsgrade
$\eta^2$	Effektgröße Eta-Quadrat
<i>H</i>	H-Wert
<i>M</i>	Mittelwert
Max.	Maximum
Min.	Minimum
<i>n</i>	Umfang der Teilstichprobe
<i>N</i>	Umfang der Gesamtstichprobe
n.s.	nicht signifikant
<i>p</i>	Signifikanz
<i>r</i>	Korrelation
<i>SD</i>	Standardabweichung
<i>SE</i>	Standardfehler
<i>t</i>	T-Wert
<i>U</i>	U-Wert

## Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: <i>Reliabilitätsanalyse Skala Weitschweifigkeit - Väter</i> .....	68
Tabelle 2: <i>Reliabilitätsanalyse Skala Weitschweifigkeit - Mütter</i> .....	68
Tabelle 3: <i>Reliabilitätsanalyse Gesamtskala des Erziehungsfragebogens - Väter</i> .....	69
Tabelle 4: <i>Reliabilitätsanalyse Gesamtskala des Erziehungsfragebogens - Mütter</i> .....	69
Tabelle 5: <i>Reliabilitätsanalyse Skala Emotionale Störung/Ängstlichkeit - Mütter</i> .....	71
Tabelle 6: <i>Reliabilitätsanalyse Skala Störung des Sozialverhaltens - Väter</i> .....	72
Tabelle 7: <i>Reliabilitätsanalyse Skala Störung des Sozialverhaltens - Mütter</i> .....	73
Tabelle 8: <i>Reliabilitätsanalyse Skala Externalisierendes Verhalten - Väter</i> .....	73
Tabelle 9: <i>Reliabilitätsanalyse Skala Externalisierendes Verhalten - Mütter</i> .....	74
Tabelle 10: <i>Mittelwertsvergleiche Bedeutsamkeit Erziehungsziele - Mütter versus Väter</i> .....	76
Tabelle 11: <i>Produkt-Moment-Korrelationen - elterliche Differenzen in den Erziehungszielen und kindliches Sozialverhalten</i> .....	78
Tabelle 12: <i>Partialkorrelationen - elterliche Differenzen in Erziehungszielen und Probleme im kindlichen Sozialverhalten unter Berücksichtigung kindbezogener Merkmale</i> .....	79
Tabelle 13: <i>Partialkorrelationen - elterliche Differenzen in Erziehungszielen und Probleme im kindlichen Sozialverhalten unter Berücksichtigung familienbezogener Merkmale</i> .....	80
Tabelle 14: <i>Kruskal-Wallis-Rangvarianzanalysen - Unterschiede im kindlichen Sozialverhalten in Abhängigkeit von der Elternübereinstimmung im Erziehungsverhalten</i> .....	81
Tabelle 15: <i>Mittelwertsunterschiede zwischen den Geschlechtern für die Skalen Störung des Sozialverhaltens und Externalisierendes Verhalten</i> .....	84
Tabelle 16: <i>Signifikanzprüfung der Geschlechtsunterschiede in Bezug auf die Auswirkungen elterlicher Differenzen in den Erziehungszielen auf das kindliche Sozialverhalten</i> .....	85
Tabelle A-1: <i>Reliabilitätsstatistik Skala Nachgiebigkeit - Väter</i> .....	107
Tabelle A-2: <i>Reliabilitätsstatistik Skala Überreagieren - Väter</i> .....	107
Tabelle A-3: <i>Reliabilitätsstatistik Skala Weitschweifigkeit vor Itemreduktion - Väter</i> .....	108
Tabelle A-4: <i>Reliabilitätsstatistik Skala Weitschweifigkeit nach Itemreduktion - Väter</i> .....	108
Tabelle A-5: <i>Reliabilitätsstatistik Gesamtskala des Erziehungsfragebogens vor Itemreduktion - Väter</i> .....	108
Tabelle A-6: <i>Reliabilitätsstatistik Gesamtskala des Erziehungsfragebogens nach Itemreduktion - Väter</i> ....	110
Tabelle A-7: <i>Reliabilitätsstatistik Skala Nachgiebigkeit - Mütter</i> .....	111
Tabelle A-8: <i>Reliabilitätsstatistik Skala Überreagieren - Mütter</i> .....	111
Tabelle A-9: <i>Reliabilitätsstatistik Skala Weitschweifigkeit vor Itemreduktion - Mütter</i> .....	112

Tabelle A-10: Reliabilitätsstatistik Skala Weitschweifigkeit nach Itemreduktion - Mütter.....	112
Tabelle A-11: Reliabilitätsstatistik Gesamtskala des Erziehungsfragebogens vor Itemreduktion - Mütter ...	112
Tabelle A-12: Reliabilitätsstatistik Gesamtskala des Erziehungsfragebogens nach Itemreduktion - Mütter.	113
Tabelle A-13: Reliabilitätsstatistik Skala Prosoziales Verhalten - Väter .....	114
Tabelle A-14: Reliabilitätsstatistik Skala Emotionale Störung/Ängstlichkeit - Väter.....	115
Tabelle A-15: Reliabilitätsstatistik Skala Indirekte Aggression - Väter .....	115
Tabelle A-16: Reliabilitätsstatistik Skala Physische Aggression - Väter.....	116
Tabelle A-17: Reliabilitätsstatistik Skala Zerstörung/Delinquenz - Väter.....	116
Tabelle A-18: Reliabilitätsstatistik Skala Störung des Sozialverhaltens vor Itemreduktion - Väter.....	116
Tabelle A-19: Reliabilitätsstatistik Skala Störung des Sozialverhaltens nach Itemreduktion - Väter.....	117
Tabelle A-20: Reliabilitätsstatistik Skala Externalisierendes Verhalten vor Itemreduktion - Väter.....	117
Tabelle A-21: Reliabilitätsstatistik Skala Externalisierendes Verhalten nach Itemreduktion - Väter.....	118
Tabelle A-22: Reliabilitätsstatistik Skala Prosoziales Verhalten - Mütter.....	119
Tabelle A-23: Reliabilitätsstatistik Skala Emotionale Störung/Ängstlichkeit vor Itemreduktion - Mütter .....	119
Tabelle A-24: Reliabilitätsstatistik Skala Emotionale Störung/Ängstlichkeit nach Itemreduktion - Mütter.....	120
Tabelle A-25: Reliabilitätsstatistik Skala Indirekte Aggression - Mütter.....	120
Tabelle A-26: Reliabilitätsstatistik Skala Physische Aggression - Mütter.....	120
Tabelle A-27: Reliabilitätsstatistik Skala Zerstörung/Delinquenz - Mütter .....	121
Tabelle A-28: Reliabilitätsstatistik Skala Störung des Sozialverhaltens vor Itemreduktion - Mütter .....	121
Tabelle A-29: Reliabilitätsstatistik Skala Störung des Sozialverhaltens nach Itemreduktion - Mütter.....	122
Tabelle A-30: Reliabilitätsstatistik Skala Externalisierendes Verhalten vor Itemreduktion - Mütter.....	122
Tabelle A-31: Reliabilitätsstatistik Skala Externalisierendes Verhalten nach Itemreduktion - Mütter .....	123
Tabelle A-32: Deskriptive Daten zu den verwendeten Skalen des Social Behavior Questionnaire - Väter..	124
Tabelle A-33: Deskriptive Daten zu den verwendeten Skalen des Social Behavior Questionnaire - Stichprobe Mütter.....	124
Tabelle A-34: Deskriptive Daten zu den Skalen des Erziehungsfragebogens- Mütter und Väter.....	124
Tabelle A-35: Korrelationen – elterliche Differenzen in Erziehungszielen und kindliches Sozialverhalten ...	125
Tabelle A-36: Kovarianzadjustierte Mittelwerte (kindbezogene Merkmale) - kindliches Sozialverhalten in Abhängigkeit von elterlichen Differenzen im Erziehungsverhalten.....	126
Tabelle A-37: Kovarianzadjustierte Mittelwerte (familienbezogene Merkmale) - kindliches Sozialverhalten in Abhängigkeit von elterlichen Differenzen im Erziehungsverhalten.....	127
Tabelle A-37: Kovarianzadjustierte Mittelwerte (familienbezogene Merkmale) - kindliches Sozialverhalten in Abhängigkeit von elterlichen Differenzen im Erziehungsverhalten.....	127

Tabelle A-38: <i>Signifikanzprüfung Geschlechtsunterschiede - Auswirkungen von elterlichen Differenzen im Erziehungsverhalten auf das kindliche Sozialverhalten</i> .....	128
Tabelle A-39: <i>Prosoziales Verhalten in Abhängigkeit von verschiedensten Konstellationen mütterlicher und väterlicher Nachgiebigkeit</i> .....	129
Tabelle A-40: <i>Emotionalen Störung/Ängstlichkeit in Abhängigkeit von verschiedensten Konstellationen mütterlicher und väterlicher Nachgiebigkeit</i> .....	129
Tabelle A-41: <i>Störung des Sozialverhaltens in Abhängigkeit von verschiedensten Konstellationen mütterlicher und väterlicher Nachgiebigkeit</i> .....	129
Tabelle A-42: <i>Externalisierendes Verhalten in Abhängigkeit von verschiedensten Konstellationen mütterlicher und väterlicher Nachgiebigkeit</i> .....	130
Tabelle A-43: <i>Prosoziales Verhalten in Abhängigkeit von verschiedensten Konstellationen mütterlichen und väterlichen Überreagierens</i> .....	130
Tabelle A-44: <i>Emotionalen Störung/Ängstlichkeit in Abhängigkeit von verschiedensten Konstellationen mütterlichen und väterlichen Überreagierens</i> .....	130
Tabelle A-45: <i>Störung des Sozialverhaltens in Abhängigkeit von verschiedensten Konstellationen mütterlichen und väterlichen Überreagierens</i> .....	131
Tabelle A-46: <i>Externalisierendes Verhalten in Abhängigkeit von verschiedensten Konstellationen mütterlichen und väterlichen Überreagierens</i> .....	131
Tabelle A-47: <i>Prosoziales Verhalten in Abhängigkeit von verschiedensten Konstellationen mütterlicher und väterlicher Weitschweifigkeit</i> .....	131
Tabelle A-48: <i>Emotionalen Störung/Ängstlichkeit in Abhängigkeit von verschiedensten Konstellationen mütterlicher und väterlicher Weitschweifigkeit</i> .....	132
Tabelle A-49: <i>Störung des Sozialverhaltens in Abhängigkeit von verschiedensten Konstellationen mütterlicher und väterlicher Weitschweifigkeit</i> .....	132
Tabelle A-50: <i>Externalisierendes Verhalten in Abhängigkeit von verschiedensten Konstellationen mütterlicher und väterlicher Weitschweifigkeit</i> .....	132
Tabelle A-51: <i>Prosoziales Verhalten in Abhängigkeit von verschiedensten Konstellationen des mütterlichen und väterlichen Gesamtwerts im Erziehungsfragebogen</i> .....	133
Tabelle A-52: <i>Emotionalen Störung/Ängstlichkeit in Abhängigkeit von verschiedensten Konstellationen des mütterlichen und väterlichen Gesamtwerts im Erziehungsfragebogen</i> .....	133
Tabelle A-53: <i>Störung des Sozialverhaltens in Abhängigkeit von verschiedensten Konstellationen des mütterlichen und väterlichen Gesamtwerts im Erziehungsfragebogen</i> .....	133
Tabelle A-54: <i>Externalisierenden Verhalten in Abhängigkeit von verschiedensten Konstellationen des mütterlichen und väterlichen Gesamtwerts im Erziehungsfragebogen</i> .....	134

## Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1. Erweitertes Prozessmodell elterlichen Erziehungsverhaltens nach Kruse (2001, S. 64) .....	21
Abbildung 2. Vier Erziehungsstile nach Maccoby und Martin (1983) .....	25
Abbildung 3. Alter der Väter .....	62
Abbildung 4. Alter der Mütter .....	62
Abbildung 5. Alter der Kinder .....	63
Abbildung 6. Anzahl der Geschwister im selben Haushalt .....	63
Abbildung 7. Höchste abgeschlossene Ausbildung Väter .....	64
Abbildung 8. Höchste abgeschlossene Ausbildung Mütter .....	65
Abbildung 9. Erziehungsziele und ihre Relevanz für Mütter und Väter .....	77
Abbildung 10. Streudiagramm - elterliche Differenzen in der Skala Weitschweifigkeit und Prosoziales Verhalten von Jungen .....	87

## Anhang A: Tabellen

### Reliabilitäten und Item-Skala-Statistiken

Tabelle A-1: *Reliabilitätsstatistik Skala Nachgiebigkeit - Väter*

Reliabilitätsstatistiken				
Cronbachs $\alpha$	Anzahl der Items			
.774	9			

Item-Skala-Statistiken				
Item Nr.	Skalenmittelwert, wenn Item weggelassen	Skalenvarianz, wenn Item weggelassen	Korrigierte Item-Skala-Korrelation	Cronbachs $\alpha$ , wenn Item weggelassen
1	19.90	40.690	.338	.768
7	19.33	35.624	.431	.761
8	20.11	39.637	.384	.762
16	19.59	37.179	.618	.732
19r	18.98	35.416	.460	.755
20r	19.89	35.403	.702	.718
21r	19.10	40.123	.269	.782
24r	20.00	36.667	.583	.734
28r	20.41	40.779	.466	.755

Tabelle A-2: *Reliabilitätsstatistik Skala Überreagieren - Väter*

Reliabilitätsstatistiken				
Cronbachs $\alpha$	Anzahl der Items			
.764	13			

Item-Skala-Statistiken				
Item Nr.	Skalenmittelwert, wenn Item weggelassen	Skalenvarianz, wenn Item weggelassen	Korrigierte Item-Skala-Korrelation	Cronbachs $\alpha$ , wenn Item weggelassen
5	35.08	78.734	.136	.778
22	35.51	68.254	.607	.725
23	36.61	73.518	.468	.742
26	36.58	74.179	.392	.749
29	37.14	76.602	.383	.751
30	37.49	79.151	.312	.757
31	34.54	73.321	.333	.756
33	36.20	71.234	.469	.740
3r	33.81	75.258	.278	.762
10r	34.73	71.132	.507	.737
14r	36.24	72.391	.502	.738
17r	36.22	74.278	.443	.745
35r	36.22	72.175	.338	.757

Tabelle A-3: *Reliabilitätsstatistik Skala Weitschweifigkeit vor Itemreduktion - Väter*

<b>Reliabilitätsstatistiken</b>				
Cronbachs $\alpha$	Anzahl der Items			
.540	5			

<b>Item-Skala-Statistiken</b>				
Item Nr.	Skalenmittelwert, wenn Item weggelassen	Skalenvarianz, wenn Item weggelassen	Korrigierte Item-Skala-Korrelation	Cronbachs $\alpha$ , wenn Item weggelassen
4	15.38	14.439	.368	.443
2r	14.56	18.617	.090	.598
6r	16.44	15.584	.318	.476
9r	16.16	13.506	.478	.369
11r	15.89	16.137	.282	.497

Tabelle A-4: *Reliabilitätsstatistik Skala Weitschweifigkeit nach Itemreduktion - Väter*

<b>Reliabilitätsstatistiken</b>				
Cronbachs $\alpha$	Anzahl der Items			
.598	4			

<b>Item-Skala-Statistiken</b>				
Item Nr.	Skalenmittelwert, wenn Item weggelassen	Skalenvarianz, wenn Item weggelassen	Korrigierte Item-Skala-Korrelation	Cronbachs $\alpha$ , wenn Item weggelassen
4	10.33	11.824	.345	.553
6r	11.39	12.043	.382	.524
9r	11.11	10.870	.469	.453
11r	10.84	12.773	.321	.568

Tabelle A-5: *Reliabilitätsstatistik Gesamtskala des Erziehungsfragebogens vor Itemreduktion - Väter*

<b>Reliabilitätsstatistiken</b>				
Cronbachs $\alpha$	Anzahl der Items			
.816	35			

<b>Item-Skala-Statistiken</b>				
Item Nr.	Skalenmittelwert, wenn Item weggelassen	Skalenvarianz, wenn Item weggelassen	Korrigierte Item-Skala-Korrelation	Cronbachs $\alpha$ , wenn Item weggelassen
1	103.02	329.800	.192	.815
4	101.11	329.879	.094	.820
5	101.52	335.236	.016	.822

---

7	102.50	312.364	.415	.807
8	103.25	327.355	.254	.813
12	102.79	330.499	.142	.816
15	102.43	318.868	.273	.813
16	102.75	323.500	.357	.810
18	103.20	319.943	.279	.813
22	101.93	308.722	.536	.803
23	102.96	320.981	.357	.810
26	102.93	315.995	.431	.807
27	101.95	325.361	.195	.816
29	103.50	318.545	.480	.807
30	103.88	327.675	.297	.812
31	100.89	318.788	.297	.812
33	102.61	313.625	.429	.807
2r	100.25	340.918	-.084	.825
3r	100.20	334.488	.029	.821
6r	102.16	317.119	.339	.810
9r	101.95	320.197	.287	.812
10r	101.09	322.592	.281	.812
11r	101.55	317.852	.329	.811
13r	102.11	303.916	.546	.802
14r	102.70	324.143	.277	.812
17r	102.63	314.311	.515	.805
19r	102.11	308.170	.506	.804
20r	103.07	317.704	.491	.807
21r	102.23	323.272	.274	.812
24r	103.11	316.243	.494	.806
25r	101.16	317.774	.280	.813
28r	103.52	321.709	.509	.808
32r	100.21	325.444	.247	.813
34r	103.20	324.088	.254	.813
35r	102.68	314.513	.352	.810

---

Tabelle A-6: *Reliabilitätsstatistik Gesamtskala des Erziehungsfragebogens nach Itemreduktion - Väter*

<b>Reliabilitätsstatistiken</b>				
Cronbachs $\alpha$	Anzahl der Items			
.825	34			

<b>Item-Skala-Statistiken</b>				
Item Nr.	Skalenmittelwert, wenn Item weggelassen	Skalenvarianz, wenn Item weggelassen	Korrigierte Item-Skala-Korrelation	Cronbachs $\alpha$ , wenn Item weggelassen
1	98.00	332.000	.196	.823
4	96.09	332.992	.082	.829
5	96.50	336.945	.028	.830
7	97.48	314.945	.410	.817
8	98.23	329.709	.254	.822
12	97.77	332.945	.140	.825
15	97.41	321.592	.267	.822
16	97.73	325.654	.362	.819
18	98.18	322.949	.267	.822
22	96.91	310.737	.541	.813
23	97.95	322.488	.376	.819
26	97.91	318.156	.434	.817
27	96.93	328.140	.187	.825
29	98.48	320.872	.480	.816
30	98.86	329.652	.309	.821
31	95.88	321.530	.290	.821
33	97.59	315.119	.445	.816
3r	95.18	336.840	.030	.830
6r	97.14	319.216	.343	.819
9r	96.93	322.904	.280	.822
10r	96.07	323.595	.308	.820
11r	96.54	320.326	.326	.820
13r	97.09	305.356	.561	.811
14r	97.68	326.295	.282	.821
17r	97.61	315.734	.536	.814
19r	97.09	311.028	.495	.814
20r	98.05	320.052	.490	.816
21r	97.21	325.662	.273	.822
24r	98.09	318.774	.489	.816
25r	96.14	320.961	.266	.823
28r	98.50	323.818	.516	.817
32r	95.20	328.415	.233	.823
34r	98.18	325.858	.266	.822
35r	97.66	316.192	.363	.819

Tabelle A-7: Reliabilitätsstatistik Skala Nachgiebigkeit - Mütter

Reliabilitätsstatistiken				
Cronbachs $\alpha$	Anzahl der Items			
.738	9			

Item-Skala-Statistiken				
Item Nr.	Skalenmittelwert, wenn Item weggelassen	Skalenvarianz, wenn Item weggelassen	Korrigierte Item-Skala-Korrelation	Cronbachs $\alpha$ , wenn Item weggelassen
1	18.34	32.392	.349	.725
7	17.65	28.987	.393	.719
8	18.55	33.366	.341	.729
16	17.73	31.940	.339	.726
19r	16.87	26.573	.442	.714
20r	17.63	27.778	.401	.721
21r	17.31	27.036	.451	.710
24r	18.24	29.137	.620	.687
28r	18.47	30.483	.609	.696

Tabelle A-8: Reliabilitätsstatistik Skala Überreagieren - Mütter

Reliabilitätsstatistiken				
Cronbachs $\alpha$	Anzahl der Items			
.733	13			

Item-Skala-Statistiken				
Item Nr.	Skalenmittelwert, wenn Item weggelassen	Skalenvarianz, wenn Item weggelassen	Korrigierte Item-Skala-Korrelation	Cronbachs $\alpha$ , wenn Item weggelassen
5	33.97	67.632	.172	.747
22	34.82	59.084	.578	.686
23	36.95	70.381	.248	.728
26	36.74	69.430	.327	.721
29	36.92	68.843	.255	.728
30	37.51	74.621	.170	.735
31	34.39	62.243	.441	.706
33	36.30	65.711	.388	.713
3r	33.39	65.843	.263	.732
10r	34.80	61.727	.575	.690
14r	36.00	65.533	.365	.716
17r	36.23	64.646	.573	.697
35r	36.05	63.248	.375	.715

Tabelle A-9: *Reliabilitätsstatistik Skala Weitschweifigkeit vor Itemreduktion - Mütter*

<b>Reliabilitätsstatistiken</b>				
Cronbachs $\alpha$	Anzahl der Items			
.563	5			

<b>Item-Skala-Statistiken</b>				
Item Nr.	Skalenmittelwert, wenn Item weggelassen	Skalenvarianz, wenn Item weggelassen	Korrigierte Item-Skala-Korrelation	Cronbachs $\alpha$ , wenn Item weggelassen
4	15.48	16.811	.431	.440
2r	14.69	20.183	.177	.590
6r	16.55	18.448	.396	.469
9r	16.26	17.441	.394	.464
11r	15.98	19.524	.239	.554

Tabelle A-10: *Reliabilitätsstatistik Skala Weitschweifigkeit nach Itemreduktion - Mütter*

<b>Reliabilitätsstatistiken</b>				
Cronbachs $\alpha$	Anzahl der Items			
.590	4			

<b>Item-Skala-Statistiken</b>				
Item Nr.	Skalenmittelwert, wenn Item weggelassen	Skalenvarianz, wenn Item weggelassen	Korrigierte Item-Skala-Korrelation	Cronbachs $\alpha$ , wenn Item weggelassen
4	10.44	12.152	.410	.487
6r	11.50	13.041	.432	.477
9r	11.21	12.365	.404	.492
11r	10.94	14.061	.251	.610

Tabelle A-11: *Reliabilitätsstatistik Gesamtskala des Erziehungsfragebogens vor Itemreduktion - Mütter*

<b>Reliabilitätsstatistiken</b>				
Cronbachs $\alpha$	Anzahl der Items			
.799	35			

<b>Item-Skala-Statistiken</b>				
Item Nr.	Skalenmittelwert, wenn Item weggelassen	Skalenvarianz, wenn Item weggelassen	Korrigierte Item-Skala-Korrelation	Cronbachs $\alpha$ , wenn Item weggelassen
1	101.03	306.799	.332	.794
4	98.49	300.054	.223	.797
5	98.05	307.414	.098	.803
7	100.31	307.351	.160	.799
8	101.20	307.227	.384	.794

12	99.97	297.399	.275	.795
15	100.33	298.191	.303	.793
16	100.36	298.434	.538	.788
18	101.00	304.233	.255	.795
22	98.90	285.090	.538	.783
23	101.03	301.832	.378	.792
26	100.82	307.984	.221	.796
27	98.56	296.851	.311	.793
29	101.00	306.567	.191	.797
30	101.59	314.679	.144	.798
31	98.48	291.854	.410	.789
33	100.38	298.072	.367	.791
2r	97.69	302.285	.185	.799
3r	97.48	298.220	.269	.795
6r	99.59	291.746	.433	.788
9r	99.30	296.845	.286	.794
10r	98.89	294.003	.448	.788
11r	99.02	312.616	.019	.806
13r	100.05	301.514	.277	.794
14r	100.08	301.810	.264	.795
17r	100.31	293.485	.591	.785
19r	99.57	295.915	.338	.792
20r	100.34	299.163	.307	.793
21r	100.02	301.150	.263	.795
24r	100.95	302.181	.454	.791
25r	99.03	290.632	.358	.791
28r	101.13	302.916	.473	.791
32r	98.11	309.103	.097	.802
34r	100.46	304.886	.150	.800
35r	100.13	294.283	.347	.791

Tabelle A-12: Reliabilitätsstatistik Gesamtskala des Erziehungsfragebogens nach Itemreduktion - Mütter

Reliabilitätsstatistiken				
Cronbachs $\alpha$	Anzahl der Items			
.799	34			

Item-Skala-Statistiken				
Item Nr.	Skalenmittelwert, wenn Item weggelassen	Skalenvarianz, wenn Item weggelassen	Korrigierte Item-Skala-Korrelation	Cronbachs $\alpha$ , wenn Item weggelassen
1	95.97	292.332	.341	.794
4	93.43	286.815	.208	.798
5	92.98	292.350	.111	.803

7	95.25	294.222	.135	.800
8	96.13	293.083	.381	.794
12	94.90	283.357	.275	.795
15	95.26	283.663	.312	.793
16	95.30	284.145	.547	.788
18	95.93	290.096	.254	.795
22	93.84	270.473	.556	.782
23	95.97	287.799	.375	.792
26	95.75	293.622	.224	.796
27	93.49	282.387	.320	.793
29	95.93	292.362	.191	.798
30	96.52	300.287	.144	.799
31	93.41	277.413	.421	.788
33	95.31	283.318	.384	.791
3r	92.41	284.013	.272	.795
6r	94.52	277.820	.434	.788
9r	94.23	283.246	.278	.795
10r	93.82	279.917	.451	.788
11r	93.95	298.614	.013	.807
13r	94.98	287.516	.274	.795
14r	95.02	286.616	.286	.794
17r	95.25	279.455	.595	.785
19r	94.51	281.854	.339	.792
20r	95.28	285.004	.309	.793
21r	94.95	288.081	.241	.796
24r	95.89	288.503	.439	.791
25r	93.97	276.432	.364	.791
28r	96.07	289.162	.459	.791
32r	93.05	295.481	.084	.803
34r	95.39	291.443	.136	.801
35r	95.07	280.096	.351	.791

Tabelle A-13: *Reliabilitätsstatistik Skala Prosoziales Verhalten - Väter*

<b>Reliabilitätsstatistiken</b>				
Cronbachs $\alpha$	Anzahl der Items			
.709	10			

<b>Item-Skala-Statistiken</b>				
Item Nr.	Skalenmittelwert, wenn Item weggelassen	Skalenvarianz, wenn Item weggelassen	Korrigierte Item-Skala-Korrelation	Cronbachs $\alpha$ , wenn Item weggelassen
1	10.90	9.761	.509	.664
3	10.68	10.255	.376	.686
7	11.26	11.309	.110	.724

11	11.32	10.058	.355	.689
15	11.13	9.557	.417	.678
20	10.87	10.049	.423	.678
24	11.00	10.328	.372	.687
30	10.77	10.538	.252	.706
33	11.21	9.316	.514	.659
35	11.61	9.880	.358	.689

Tabelle A-14: *Reliabilitätsstatistik Skala Emotionale Störung/Ängstlichkeit - Väter*

<b>Reliabilitätsstatistiken</b>				
Cronbachs $\alpha$	Anzahl der Items			
.313	8			

<b>Item-Skala-Statistiken</b>				
Item Nr.	Skalenmittelwert, wenn Item weggelassen	Skalenvarianz, wenn Item weggelassen	Korrigierte Item-Skala-Korrelation	Cronbachs $\alpha$ , wenn Item weggelassen
5	2.18	2.148	.196	.252
9	2.31	2.446	.057	.313
12	1.87	1.885	.227	.216
16	1.29	1.882	.033	.391
21	2.02	2.114	.127	.284
25	2.24	2.088	.343	.198
28	2.21	2.004	.309	.192
32	2.26	2.621	-.170	.404

Tabelle A-15: *Reliabilitätsstatistik Skala Indirekte Aggression - Väter*

<b>Reliabilitätsstatistiken</b>				
Cronbachs $\alpha$	Anzahl der Items			
.734	5			

<b>Item-Skala-Statistiken</b>				
Item Nr.	Skalenmittelwert, wenn Item weggelassen	Skalenvarianz, wenn Item weggelassen	Korrigierte Item-Skala-Korrelation	Cronbachs $\alpha$ , wenn Item weggelassen
8	0.61	1.258	.541	.671
13	0.66	1.408	.284	.772
18	0.65	1.347	.485	.693
27	0.61	1.225	.587	.653
34	0.63	1.155	.618	.638

Tabelle A-16: *Reliabilitätsstatistik Skala Physische Aggression - Väter*

<b>Reliabilitätsstatistiken</b>				
Cronbachs $\alpha$	Anzahl der Items			
.630	6			

<b>Item-Skala-Statistiken</b>				
Item Nr.	Skalenmittelwert, wenn Item weggelassen	Skalenvarianz, wenn Item weggelassen	Korrigierte Item-Skala-Korrelation	Cronbachs $\alpha$ , wenn Item weggelassen
6	0.73	1.251	.391	.584
17	0.81	1.109	.465	.551
19	0.95	1.391	.474	.542
23	1.11	1.774	.399	.605
26	1.08	1.780	.232	.628
29	1.05	1.621	.376	.588

Tabelle A-17: *Reliabilitätsstatistik Skala Zerstörung/Delinquenz - Väter*

<b>Reliabilitätsstatistiken</b>				
Cronbachs $\alpha$	Anzahl der Items			
.534	6			

<b>Item-Skala-Statistiken</b>				
Item Nr.	Skalenmittelwert, wenn Item weggelassen	Skalenvarianz, wenn Item weggelassen	Korrigierte Item-Skala-Korrelation	Cronbachs $\alpha$ , wenn Item weggelassen
2	0.84	0.990	.357	.447
4	1.08	1.321	.387	.487
10	0.90	0.876	.609	.294
14	0.71	1.160	.065	.646
22	0.92	1.026	.405	.422
31	1.11	1.512	.000	.557

Tabelle A-18: *Reliabilitätsstatistik Skala Störung des Sozialverhaltens vor Itemreduktion - Väter*

<b>Reliabilitätsstatistiken</b>				
Cronbachs $\alpha$	Anzahl der Items			
.751	12			

<b>Item-Skala-Statistiken</b>				
Item Nr.	Skalenmittelwert, wenn Item weggelassen	Skalenvarianz, wenn Item weggelassen	Korrigierte Item-Skala-Korrelation	Cronbachs $\alpha$ , wenn Item weggelassen
2	1.98	4.639	.462	.725
4	2.23	5.358	.419	.740

6	1.84	4.498	.426	.732
10	2.05	4.571	.567	.711
14	1.85	5.011	.190	.769
17	1.92	4.141	.546	.712
19	2.06	4.815	.436	.728
22	2.06	4.684	.518	.718
23	2.23	5.325	.461	.738
26	2.19	5.339	.293	.745
29	2.16	5.023	.467	.728
31	2.26	5.736	.000	.758

Tabelle A-19: Reliabilitätsstatistik Skala Störung des Sozialverhaltens nach Itemreduktion - Väter

Reliabilitätsstatistiken				
Cronbachs $\alpha$	Anzahl der Items			
.777	10			

Item-Skala-Statistiken				
Item Nr.	Skalenmittelwert, wenn Item weggelassen	Skalenvarianz, wenn Item weggelassen	Korrigierte Item-Skala-Korrelation	Cronbachs $\alpha$ , wenn Item weggelassen
2	1.58	3.854	.541	.744
4	1.82	4.673	.398	.770
6	1.44	3.824	.438	.764
10	1.65	3.938	.556	.742
17	1.52	3.565	.519	.752
19	1.66	4.162	.425	.760
22	1.66	3.965	.559	.742
23	1.82	4.640	.442	.767
26	1.79	4.627	.303	.773
29	1.76	4.350	.460	.758

Tabelle A-20: Reliabilitätsstatistik Skala Externalisierendes Verhalten vor Itemreduktion - Väter

Reliabilitätsstatistiken				
Cronbachs $\alpha$	Anzahl der Items			
.764	17			

Item-Skala-Statistiken				
Item Nr.	Skalenmittelwert, wenn Item weggelassen	Skalenvarianz, wenn Item weggelassen	Korrigierte Item-Skala-Korrelation	Cronbachs $\alpha$ , wenn Item weggelassen
2	2.77	8.178	.278	.759
4	3.02	8.574	.470	.752
6	2.63	7.909	.304	.759

8	2.87	8.278	.302	.756
10	2.84	7.678	.549	.735
13	2.92	8.567	.141	.771
14	2.65	7.839	.332	.756
17	2.71	7.390	.445	.744
18	2.90	8.122	.419	.747
19	2.85	8.224	.312	.755
22	2.85	7.897	.465	.743
23	3.02	8.574	.470	.752
26	2.98	8.442	.412	.751
27	2.87	8.114	.380	.750
29	2.95	8.178	.486	.745
31	3.05	9.096	.000	.767
34	2.89	7.938	.425	.746

Tabelle A-21: Reliabilitätsstatistik Skala Externalisierendes Verhalten nach Itemreduktion - Väter

Reliabilitätsstatistiken				
Cronbachs $\alpha$	Anzahl der Items			
.760	15			

Item-Skala-Statistiken				
Item Nr.	Skalenmittelwert, wenn Item weggelassen	Skalenvarianz, wenn Item weggelassen	Korrigierte Item-Skala-Korrelation	Cronbachs $\alpha$ , wenn Item weggelassen
2	2.37	6.860	.330	.751
4	2.61	7.356	.467	.748
6	2.23	6.702	.313	.755
8	2.47	7.138	.269	.755
13	2.52	7.401	.112	.771
17	2.31	6.282	.430	.742
18	2.50	6.975	.393	.744
19	2.45	7.039	.304	.752
22	2.45	6.645	.504	.733
23	2.61	7.356	.467	.748
26	2.58	7.198	.436	.745
27	2.47	6.974	.352	.748
29	2.55	6.973	.494	.738
34	2.48	6.778	.414	.742

Tabelle A-22: Reliabilitätsstatistik Skala Prosoziales Verhalten - Mütter

Reliabilitätsstatistiken				
Cronbachs $\alpha$	Anzahl der Items			
.695	10			

Item-Skala-Statistiken				
Item Nr.	Skalenmittelwert, wenn Item weggelassen	Skalenvarianz, wenn Item weggelassen	Korrigierte Item-Skala-Korrelation	Cronbachs $\alpha$ , wenn Item weggelassen
1	11.42	8.215	.363	.671
3	11.00	8.230	.511	.646
7	11.71	9.423	.153	.703
11	11.79	8.562	.316	.680
15	11.32	8.779	.293	.683
20	11.27	8.596	.397	.666
24	11.44	8.643	.417	.663
30	11.08	9.288	.245	.689
33	11.61	7.782	.464	.650
35	12.03	8.130	.393	.665

Tabelle A-23: Reliabilitätsstatistik Skala Emotionale Störung/Ängstlichkeit vor Itemreduktion - Mütter

Reliabilitätsstatistiken				
Cronbachs $\alpha$	Anzahl der Items			
.646	8			

Item-Skala-Statistiken				
Item Nr.	Skalenmittelwert, wenn Item weggelassen	Skalenvarianz, wenn Item weggelassen	Korrigierte Item-Skala-Korrelation	Cronbachs $\alpha$ , wenn Item weggelassen
5	1.79	2.890	.286	.629
9	1.90	3.302	.000	.660
12	1.52	2.221	.469	.574
16	1.06	2.324	.223	.696
21	1.55	2.121	.507	.559
25	1.85	2.847	.558	.598
28	1.81	2.716	.506	.589
32	1.84	2.826	.498	.600

Tabelle A-24: *Reliabilitätsstatistik Skala Emotionale Störung/Ängstlichkeit nach Itemreduktion - Mütter*

<b>Reliabilitätsstatistiken</b>				
Cronbachs $\alpha$	Anzahl der Items			
.716	6			

<b>Item-Skala-Statistiken</b>				
Item Nr.	Skalenmittelwert, wenn Item weggelassen	Skalenvarianz, wenn Item weggelassen	Korrigierte Item-Skala-Korrelation	Cronbachs $\alpha$ , wenn Item weggelassen
5	0.95	1.916	.347	.705
12	0.68	1.370	.499	.675
21	0.71	1.324	.505	.678
25	1.02	1.918	.599	.670
28	0.97	1.802	.541	.662
32	1.00	1.902	.528	.675

Tabelle A-25: *Reliabilitätsstatistik Skala Indirekte Aggression - Mütter*

<b>Reliabilitätsstatistiken</b>				
Cronbachs $\alpha$	Anzahl der Items			
.664	5			

<b>Item-Skala-Statistiken</b>				
Item Nr.	Skalenmittelwert, wenn Item weggelassen	Skalenvarianz, wenn Item weggelassen	Korrigierte Item-Skala-Korrelation	Cronbachs $\alpha$ , wenn Item weggelassen
8	0.53	1.040	.509	.568
13	0.60	1.097	.313	.674
18	0.55	1.137	.324	.660
27	0.60	0.999	.739	.477
34	0.63	1.319	.298	.660

Tabelle A-26: *Reliabilitätsstatistik Skala Physische Aggression - Mütter*

<b>Reliabilitätsstatistiken</b>				
Cronbachs $\alpha$	Anzahl der Items			
.627	6			

<b>Item-Skala-Statistiken</b>				
Item Nr.	Skalenmittelwert, wenn Item weggelassen	Skalenvarianz, wenn Item weggelassen	Korrigierte Item-Skala-Korrelation	Cronbachs $\alpha$ , wenn Item weggelassen
6	0.87	1.458	.390	.572
17	0.84	1.219	.375	.614
19	1.02	1.459	.495	.526

23	1.21	1.939	.292	.615
26	1.23	2.014	.230	.629
29	1.13	1.590	.537	.529

Tabelle A-27: Reliabilitätsstatistik Skala Zerstörung/Delinquenz - Mütter

Reliabilitätsstatistiken				
Cronbachs $\alpha$	Anzahl der Items			
.406	6			

Item-Skala-Statistiken				
Item Nr.	Skalenmittelwert, wenn Item weggelassen	Skalenvarianz, wenn Item weggelassen	Korrigierte Item-Skala-Korrelation	Cronbachs $\alpha$ , wenn Item weggelassen
2	0.73	0.727	.242	.329
4	0.97	0.950	.384	.321
10	0.87	0.836	.267	.317
14	0.55	0.776	.057	.520
22	0.90	0.843	.334	.288
31	0.98	1.065	.127	.403

Tabelle A-28: Reliabilitätsstatistik Skala Störung des Sozialverhaltens vor Itemreduktion - Mütter

Reliabilitätsstatistiken				
Cronbachs $\alpha$	Anzahl der Items			
.690	12			

Item-Skala-Statistiken				
Item Nr.	Skalenmittelwert, wenn Item weggelassen	Skalenvarianz, wenn Item weggelassen	Korrigierte Item-Skala-Korrelation	Cronbachs $\alpha$ , wenn Item weggelassen
2	1.98	4.180	.237	.688
4	2.23	4.538	.326	.679
6	1.87	3.819	.395	.660
10	2.13	4.114	.430	.657
14	1.81	4.191	.156	.710
17	1.84	3.547	.355	.679
19	2.02	3.721	.546	.632
22	2.16	4.072	.546	.646
23	2.21	4.398	.411	.669
26	2.23	4.571	.282	.682
29	2.13	4.016	.508	.647
31	2.24	4.777	.045	.696

Tabelle A-29: Reliabilitätsstatistik Skala Störung des Sozialverhaltens nach Itemreduktion - Mütter

Reliabilitätsstatistiken				
Cronbachs $\alpha$	Anzahl der Items			
.720	10			

Item-Skala-Statistiken				
Item Nr.	Skalenmittelwert, wenn Item weggelassen	Skalenvarianz, wenn Item weggelassen	Korrigierte Item-Skala-Korrelation	Cronbachs $\alpha$ , wenn Item weggelassen
6	1.40	3.163	.438	.688
17	1.37	3.090	.296	.740
19	1.55	3.137	.553	.665
23	1.74	3.768	.421	.700
26	1.76	3.924	.301	.713
4	1.76	3.957	.254	.716
29	1.66	3.375	.547	.674
2	1.52	3.533	.256	.722
10	1.66	3.441	.489	.682
22	1.69	3.429	.589	.672

Tabelle A-30: Reliabilitätsstatistik Skala Externalisierendes Verhalten vor Itemreduktion - Mütter

Reliabilitätsstatistiken				
Cronbachs $\alpha$	Anzahl der Items			
.746	17			

Item-Skala-Statistiken				
Item Nr.	Skalenmittelwert, wenn Item weggelassen	Skalenvarianz, wenn Item weggelassen	Korrigierte Item-Skala-Korrelation	Cronbachs $\alpha$ , wenn Item weggelassen
2	2.71	7.718	.222	.746
4	2.95	8.112	.326	.739
6	2.60	7.130	.421	.725
8	2.79	7.316	.464	.722
10	2.85	7.602	.407	.728
13	2.85	7.569	.273	.741
14	2.53	7.597	.202	.752
17	2.56	7.004	.312	.745
18	2.81	7.306	.429	.724
19	2.74	7.211	.465	.721
22	2.89	7.512	.535	.721
23	2.94	7.865	.465	.731
26	2.95	8.112	.326	.739
27	2.85	7.339	.558	.716
29	2.85	7.470	.482	.722

31	2.97	8.458	.001	.750
34	2.89	8.331	.032	.755

Tabelle A-31: *Reliabilitätsstatistik Skala Externalisierendes Verhalten nach Itemreduktion - Mütter*

<b>Reliabilitätsstatistiken</b>				
Cronbachs $\alpha$	Anzahl der Items			
.758	15			

<b>Item-Skala-Statistiken</b>				
Item Nr.	Skalenmittelwert, wenn Item weggelassen	Skalenvarianz, wenn Item weggelassen	Korrigierte Item-Skala-Korrelation	Cronbachs $\alpha$ , wenn Item weggelassen
2	2.24	6.842	.235	.759
4	2.48	7.303	.274	.754
6	2.13	6.245	.453	.735
8	2.32	6.452	.488	.732
10	2.39	6.700	.448	.738
13	2.39	6.733	.273	.755
17	2.10	6.318	.269	.768
18	2.34	6.523	.411	.740
19	2.27	6.399	.464	.734
22	2.42	6.641	.565	.731
23	2.47	7.007	.475	.742
26	2.48	7.237	.343	.751
27	2.39	6.536	.548	.729
29	2.39	6.602	.508	.733
34	2.42	7.461	.030	.769

## Deskriptive Statistik

Tabelle A-32: Deskriptive Daten zu den verwendeten Skalen des Social Behavior Questionnaire - Väter

	<i>M</i>	<i>SD</i>	Min.	Max.
Prosoziales Verhalten	1.23	0.35	0.40	2.00
Störung des Sozialverhaltens	0.19	0.22	0.00	1.00
Externalisierendes Verhalten	0.18	0.19	0.00	0.93

Anmerkungen. *N* = 62; die beschriebenen Skalen erlaubten eine Einschätzung von 0 bis 2.

Tabelle A-33: Deskriptive Daten zu den verwendeten Skalen des Social Behavior Questionnaire - Stichprobe Mütter

	<i>M</i>	<i>SD</i>	Min.	Max.
Prosoziales Verhalten	1.27	0.32	0.40	1.80
Emotionale Störung/Ängstlichkeit	0.18	0.25	0.00	1.17
Störung des Sozialverhaltens	0.18	0.20	0.00	0.90
Externalisierendes Verhalten	0.17	0.18	0.00	0.87

Anmerkungen. *N* = 62; die beschriebenen Skalen erlaubten eine Einschätzung von 0 bis 2.

Tabelle A-34: Deskriptive Daten zu den Skalen des Erziehungsfragebogens- Mütter und Väter

	<i>M</i>	<i>SD</i>	Min.	Max.
Nachgiebigkeit Mutter	2.23	0.67	1.00	4.22
Nachgiebigkeit Vater	2.46	0.75	1.11	4.33
Überreagieren Mutter	2.97	0.66	1.15	4.46
Überreagieren Vater	2.98	0.69	1.62	4.62
Weitschweifigkeit Mutter	3.67	1.12	1.00	6.75
Weitschweifigkeit Vater	3.60	1.12	1.00	6.00
Gesamt-EFB Mutter	2.88	0.51	1.62	4.06
Gesamt-EFB Vater	3.00	0.54	1.74	4.06

Anmerkungen. *N* = 62; die beschriebenen Skalen erlaubten eine Einschätzung von 1 bis 7.

## Inferenzstatistische Prüfverfahren

Tabelle A-35: Korrelationen – elterliche Differenzen in Erziehungszielen und kindliches Sozialverhalten

		Prosoziales Verhalten	Emotionale Störung/ Ängstlichk.	Störung des Sozialverhaltens	Externalisierendes Verhalten
Elterliche Differenzen im Zielbereich	Freude am Lesen	<i>r</i> .007	-.146	-.015	.031
		<i>p</i> .958	.258	.905	.809
	Höflichkeit, gutes Benehmen	<i>r</i> .029	-.178	.038	.039
		<i>p</i> .820	.167	.768	.764
	Interesse an Kunst und Kultur	<i>r</i> -.065	.084	.323	.279
		<i>p</i> .615	.517	.010	.028
	Durchsetzungskraft	<i>r</i> .004	-.025	-.090	-.082
		<i>p</i> .976	.847	.488	.527
	Bescheidenheit und Zurückhaltung	<i>r</i> .098	-.008	-.041	-.001
		<i>p</i> .449	.950	.750	.996
	Wissensdurst	<i>r</i> .000	-.033	.202	.198
		<i>p</i> .998	.801	.116	.123
	Respekt und Achtung vor Tier und Natur	<i>r</i> .161	-.101	.022	-.036
		<i>p</i> .212	.434	.868	.781
	Ehrgeiz in Schule und Beruf	<i>r</i> -.075	.026	.089	.009
		<i>p</i> .562	.842	.491	.944
	Fester Glaube/ feste religiöse Bindung	<i>r</i> .117	-.147	.260	.165
		<i>p</i> .363	.255	.042	.200
	Menschenkenntnis	<i>r</i> -.127	.011	.028	-.064
		<i>p</i> .325	.935	.829	.623
Gesunde Lebensweise	<i>r</i> .038	.096	.097	.018	
	<i>p</i> .771	.457	.454	.888	
Verständnis für die moderne Technik	<i>r</i> -.081	-.012	.116	.043	
	<i>p</i> .532	.929	.369	.739	
Hilfsbereitschaft	<i>r</i> .064	.210	.024	.007	
	<i>p</i> .620	.101	.856	.955	
Anpassungsfähigkeit	<i>r</i> -.077	.105	.036	.035	
	<i>p</i> .550	.417	.781	.789	
Politisches Interesse und Engagement	<i>r</i> -.103	.011	.045	.011	
	<i>p</i> .424	.934	.728	.934	
Ehrlichkeit	<i>r</i> -.008	-.061	.120	.119	
	<i>p</i> .949	.639	.354	.355	
Toleranz, Achtung vor Andersdenkenden	<i>r</i> -.065	-.006	.073	.085	
	<i>p</i> .618	.963	.574	.512	

Anmerkungen. *N* = 62.

Tabelle A-36: Kovarianzadjustierte Mittelwerte (kindbezogene Merkmale) - kindliches Sozialverhalten in Abhängigkeit von elterlichen Differenzen im Erziehungsverhalten

	Faktor	Gruppen innerhalb <sup>a</sup>	n	M	SE
Prosoziales Verhalten	Differenzen Nachgiebigkeit	höherer Wert Vater	25	1.23	.06
		geringe Differenz	15	1.20	.08
		höherer Wert Mutter	22	1.31	.06
	Differenzen Überreagieren	höherer Wert Vater	20	1.21	.07
		geringe Differenz	22	1.27	.06
		höherer Wert Mutter	20	1.27	.07
	Differenzen Weitschweifigkeit	höherer Wert Vater	21	1.27	.07
		geringe Differenz	16	1.14	.07
		höherer Wert Mutter	25	1.31	.06
	Differenzen Gesamtskala EFB	höherer Wert Vater	21	1.19	.07
		geringe Differenz	23	1.25	.06
		höherer Wert Mutter	18	1.33	.07
Emotionale Störung/ Ängstlichkeit	Differenzen Nachgiebigkeit	höherer Wert Vater	25	0.21	.05
		geringe Differenz	15	0.09	.07
		höherer Wert Mutter	22	0.20	.06
	Differenzen Überreagieren	höherer Wert Vater	20	0.19	.06
		geringe Differenz	22	0.18	.06
		höherer Wert Mutter	20	0.16	.06
	Differenzen Weitschweifigkeit	höherer Wert Vater	21	0.21	.06
		geringe Differenz	16	0.12	.07
		höherer Wert Mutter	25	0.19	.05
	Differenzen Gesamtskala EFB	höherer Wert Vater	21	0.18	.06
		geringe Differenz	23	0.19	.05
		höherer Wert Mutter	18	0.16	.06
Störung des Sozialverhaltens	Differenzen Nachgiebigkeit	höherer Wert Vater	25	0.22	.04
		geringe Differenz	15	0.16	.05
		höherer Wert Mutter	22	0.16	.04
	Differenzen Überreagieren	höherer Wert Vater	20	0.16	.04
		geringe Differenz	22	0.20	.04
		höherer Wert Mutter	20	0.18	.04
	Differenzen Weitschweifigkeit	höherer Wert Vater	21	0.22	.04
		geringe Differenz	16	0.20	.05
		höherer Wert Mutter	25	0.15	.04
	Differenzen Gesamtskala EFB	höherer Wert Vater	21	0.23	.04
		geringe Differenz	23	0.16	.04
		höherer Wert Mutter	18	0.15	.04
Externalisierendes Verhalten	Differenzen Nachgiebigkeit	höherer Wert Vater	25	0.21	.03
		geringe Differenz	15	0.14	.04
		höherer Wert Mutter	22	0.15	.03
	Differenzen Überreagieren	höherer Wert Vater	20	0.15	.04
		geringe Differenz	22	0.19	.04
		höherer Wert Mutter	20	0.18	.04
	Differenzen Weitschweifigkeit	höherer Wert Vater	21	0.21	.04
		geringe Differenz	16	0.16	.04
		höherer Wert Mutter	25	0.15	.03
	Differenzen Gesamtskala EFB	höherer Wert Vater	21	0.22	.04
		geringe Differenz	23	0.14	.03
		höherer Wert Mutter	18	0.16	.04

Anmerkungen. Kovariablen Alter und Geschlecht des Kindes.

<sup>a</sup> Klassierung der Differenzwerte Mütter minus Väter auf Basis der Perzentile 33.33 % und 66.67 %.

Tabelle A-37: Kovarianzadjustierte Mittelwerte (familienbezogene Merkmale) - kindliches Sozialverhalten in Abhängigkeit von elterlichen Differenzen im Erziehungsverhalten

	Faktor	Gruppen innerhalb <sup>a</sup>	n	M	SE
Prosoziales Verhalten	Differenzen Nachgiebigkeit	höherer Wert Vater	25	1.23	.06
		geringe Differenz	15	1.19	.07
		höherer Wert Mutter	22	1.32	.06
	Differenzen Überreagieren	höherer Wert Vater	20	1.19	.06
		geringe Differenz	22	1.29	.06
		höherer Wert Mutter	20	1.27	.06
	Differenzen Weitschweifigkeit	höherer Wert Vater	21	1.28	.06
		geringe Differenz	16	1.18	.07
		höherer Wert Mutter	25	1.28	.06
	Differenzen Gesamtskala EFB	höherer Wert Vater	21	1.20	.07
		geringe Differenz	23	1.26	.06
		höherer Wert Mutter	18	1.30	.07
Emotionale Störung/ Ängstlichkeit	Differenzen Nachgiebigkeit	höherer Wert Vater	25	0.22	.05
		geringe Differenz	15	0.11	.07
		höherer Wert Mutter	22	0.18	.06
	Differenzen Überreagieren	höherer Wert Vater	20	0.20	.06
		geringe Differenz	22	0.17	.06
		höherer Wert Mutter	20	0.16	.06
	Differenzen Weitschweifigkeit	höherer Wert Vater	21	0.22	.06
		geringe Differenz	16	0.13	.07
		höherer Wert Mutter	25	0.17	.06
	Differenzen Gesamtskala EFB	höherer Wert Vater	21	0.21	.06
		geringe Differenz	23	0.18	.06
		höherer Wert Mutter	18	0.14	.06
Störung des Sozialverhaltens	Differenzen Nachgiebigkeit	höherer Wert Vater	25	0.23	.04
		geringe Differenz	15	0.16	.05
		höherer Wert Mutter	22	0.15	.04
	Differenzen Überreagieren	höherer Wert Vater	20	0.17	.04
		geringe Differenz	22	0.20	.04
		höherer Wert Mutter	20	0.18	.04
	Differenzen Weitschweifigkeit	höherer Wert Vater	21	0.20	.04
		geringe Differenz	16	0.18	.05
		höherer Wert Mutter	25	0.17	.04
	Differenzen Gesamtskala EFB	höherer Wert Vater	21	0.22	.05
		geringe Differenz	23	0.17	.04
		höherer Wert Mutter	18	0.15	.05
Externalisierendes Verhalten	Differenzen Nachgiebigkeit	höherer Wert Vater	25	0.22	.03
		geringe Differenz	15	0.14	.04
		höherer Wert Mutter	22	0.15	.04
	Differenzen Überreagieren	höherer Wert Vater	20	0.15	.04
		geringe Differenz	22	0.19	.04
		höherer Wert Mutter	20	0.18	.04
	Differenzen Weitschweifigkeit	höherer Wert Vater	21	0.20	.04
		geringe Differenz	16	0.15	.04
		höherer Wert Mutter	25	0.17	.04
	Differenzen Gesamtskala EFB	höherer Wert Vater	21	0.21	.04
		geringe Differenz	23	0.15	.04
		höherer Wert Mutter	18	0.16	.04

Anmerkungen. Kovariablen Anzahl der Geschwister in selben Haushalt, intraparentale Erziehungskonsistenz von Vätern und Müttern, Häufigkeit von Konflikten bezüglich der Erziehung.

<sup>a</sup> Klassierung der Differenzwerte Mütter minus Väter auf Basis der Perzentile 33.33 % und 66.67 %.

Tabelle A-38: Signifikanzprüfung Geschlechtsunterschiede - Auswirkungen von elterlichen Differenzen im Erziehungsverhalten auf das kindliche Sozialverhalten

			$r^a$	Fisher's z	$p$
Prosoziales Verhalten	Differenzen Nachgiebigkeit	Jungen	.035	0.88	.379
		Mädchen	-.201		
	Differenzen Überreagieren	Jungen	-.114	0.39	.693
		Mädchen	-.218		
	Differenzen Weitschweifigkeit	Jungen	.353	1.79	.074
		Mädchen	-.116		
	Differenzen Gesamtskala EFB	Jungen	.068	0.98	.328
		Mädchen	.322		
Emotionale Störung/ Ängstlichkeit	Differenzen Nachgiebigkeit	Jungen	-.016	1.80	.072
		Mädchen	.440		
	Differenzen Überreagieren	Jungen	.204	1.69	.092
		Mädchen	-.246		
	Differenzen Weitschweifigkeit	Jungen	.011	0.90	.370
		Mädchen	.249		
	Differenzen Gesamtskala EFB	Jungen	-.215	1.65	.100
		Mädchen	.225		
Störung des Sozialverhaltens	Differenzen Nachgiebigkeit	Jungen	.225	0.63	.529
		Mädchen	.058		
	Differenzen Überreagieren	Jungen	-.002	0.04	.968
		Mädchen	-.013		
	Differenzen Weitschweifigkeit	Jungen	-.189	0.33	.743
		Mädchen	-.102		
	Differenzen Gesamtskala EFB	Jungen	.150	0.12	.907
		Mädchen	.181		
Externalisierendes Verhalten	Differenzen Nachgiebigkeit	Jungen	.275	0.15	.881
		Mädchen	.237		
	Differenzen Überreagieren	Jungen	.036	0.30	.761
		Mädchen	.118		
	Differenzen Weitschweifigkeit	Jungen	-.082	0.74	.460
		Mädchen	.118		
	Differenzen Gesamtskala EFB	Jungen	.258	0.24	.807
		Mädchen	.195		

Anmerkungen. <sup>a</sup>Produkt-Moment-Korrelationen zwischen Aspekten des Sozialverhaltens und absoluten Differenzen in den Skalen zum Erziehungsverhalten.

Tabelle A-39: *Prosoziales Verhalten in Abhängigkeit von verschiedensten Konstellationen mütterlicher und väterlicher Nachgiebigkeit*

Kombination <sup>a</sup>	<i>n</i>	<i>M</i> <sup>b</sup>	<i>SD</i>
1	21	1.21	0.29
2	10	1.16	0.32
3	13	1.22	0.22
4	18	1.38	0.31

$$F(3,58) = 1.622, p = .194, \eta^2 = .077$$

*Anmerkungen.* <sup>a</sup> 1 = Mutter und Vater zeigen eine hohe Nachgiebigkeit, 2 = Mutter zeigt eine hohe, Vater eine niedrige Ausprägung, 3 = Vater zeigt eine hohe, Mutter eine niedrige Ausprägung, 4 = beide Elternteile zeigen eine niedrige Ausprägung.

<sup>b</sup> Die Skala erlaubte eine Einschätzung von 0 (trifft nicht zu) bis 2 (trifft meistens zu).

Tabelle A-40: *Emotionalen Störung/Ängstlichkeit in Abhängigkeit von verschiedensten Konstellationen mütterlicher und väterlicher Nachgiebigkeit*

Kombination <sup>a</sup>	<i>n</i>	<i>M</i> <sup>b</sup>	<i>SD</i>
1	21	0.19	0.29
2	10	0.18	0.23
3	13	0.26	0.32
4	18	0.10	0.15

$$F(3,58) = 0.969, p = .414, \eta^2 = .048$$

*Anmerkungen.* <sup>a</sup> 1 = Mutter und Vater zeigen eine hohe Nachgiebigkeit, 2 = Mutter zeigt eine hohe, Vater eine niedrige Ausprägung, 3 = Vater zeigt eine hohe, Mutter eine niedrige Ausprägung, 4 = beide Elternteile zeigen eine niedrige Ausprägung.

<sup>b</sup> Die Skala erlaubte eine Einschätzung von 0 (trifft nicht zu) bis 2 (trifft meistens zu).

Tabelle A-41: *Störung des Sozialverhaltens in Abhängigkeit von verschiedensten Konstellationen mütterlicher und väterlicher Nachgiebigkeit*

Kombination <sup>a</sup>	<i>n</i>	<i>M</i> <sup>b</sup>	<i>SD</i>
1	21	0.20	0.19
2	10	0.18	0.15
3	13	0.26	0.30
4	18	0.10	0.13

$$F(3,58) = 1.708, p = .175, \eta^2 = .081$$

*Anmerkungen.* <sup>a</sup> 1 = Mutter und Vater zeigen eine hohe Nachgiebigkeit, 2 = Mutter zeigt eine hohe, Vater eine niedrige Ausprägung, 3 = Vater zeigt eine hohe, Mutter eine niedrige Ausprägung, 4 = beide Elternteile zeigen eine niedrige Ausprägung.

<sup>b</sup> Die Skala erlaubte eine Einschätzung von 0 (trifft nicht zu) bis 2 (trifft meistens zu).

Tabelle A-42: *Externalisierendes Verhalten in Abhängigkeit von verschiedensten Konstellationen mütterlicher und väterlicher Nachgiebigkeit*

Kombination <sup>a</sup>	<i>n</i>	<i>M</i> <sup>b</sup>	<i>SD</i>
1	21	0.17	0.14
2	10	0.21	0.11
3	13	0.24	0.27
4	18	0.11	0.09

*Brown-Forsythe*  $F(3,25.523) = 1.905, p = .154$

*Anmerkungen.*<sup>a</sup> 1 = Mutter und Vater zeigen eine hohe Nachgiebigkeit, 2 = Mutter zeigt eine hohe, Vater eine niedrige Ausprägung, 3 = Vater zeigt eine hohe, Mutter eine niedrige Ausprägung, 4 = beide Elternteile zeigen eine niedrige Ausprägung.

<sup>b</sup>Die Skala erlaubte eine Einschätzung von 0 (trifft nicht zu) bis 2 (trifft meistens zu).

Tabelle A-43: *Prosoziales Verhalten in Abhängigkeit von verschiedensten Konstellationen mütterlichen und väterlichen Überreagierens*

Kombination <sup>a</sup>	<i>n</i>	<i>M</i> <sup>b</sup>	<i>SD</i>
1	15	1.30	0.24
2	13	1.22	0.20
3	13	1.12	0.33
4	21	1.32	0.34

$F(3,58) = 1.462, p = .234, \eta^2 = .070$

*Anmerkungen.*<sup>a</sup> 1 = Mutter und Vater zeigen hohes Überreagieren, 2 = Mutter zeigt eine hohe, Vater eine niedrige Ausprägung, 3 = Vater zeigt eine hohe, Mutter eine niedrige Ausprägung, 4 = beide Elternteile zeigen eine niedrige Ausprägung.

<sup>b</sup>Die Skala erlaubte eine Einschätzung von 0 (trifft nicht zu) bis 2 (trifft meistens zu).

Tabelle A-44: *Emotionalen Störung/Ängstlichkeit in Abhängigkeit von verschiedensten Konstellationen mütterlichen und väterlichen Überreagierens*

Kombination <sup>a</sup>	<i>n</i>	<i>M</i> <sup>b</sup>	<i>SD</i>
1	15	0.27	0.33
2	13	0.15	0.21
3	13	0.15	0.22
4	21	0.14	0.24

$F(3,58) = 0.814, p = .492, \eta^2 = .040$

*Anmerkungen.*<sup>a</sup> 1 = Mutter und Vater zeigen hohes Überreagieren, 2 = Mutter zeigt eine hohe, Vater eine niedrige Ausprägung, 3 = Vater zeigt eine hohe, Mutter eine niedrige Ausprägung, 4 = beide Elternteile zeigen eine niedrige Ausprägung.

<sup>b</sup>Die Skala erlaubte eine Einschätzung von 0 (trifft nicht zu) bis 2 (trifft meistens zu).

Tabelle A-45: *Störung des Sozialverhaltens in Abhängigkeit von verschiedensten Konstellationen mütterlichen und väterlichen Überreagierens*

Kombination <sup>a</sup>	<i>n</i>	<i>M</i> <sup>b</sup>	<i>SD</i>
1	15	0.31	0.30
2	13	0.15	0.13
3	13	0.17	0.12
4	21	0.12	0.13

*Brown-Forsythe*  $F(3,30.591) = 3.070, p < .05$

*Anmerkungen.*<sup>a</sup> 1 = Mutter und Vater zeigen hohes Überreagieren, 2 = Mutter zeigt eine hohe, Vater eine niedrige Ausprägung, 3 = Vater zeigt eine hohe, Mutter eine niedrige Ausprägung, 4 = beide Elternteile zeigen eine niedrige Ausprägung.

<sup>b</sup>Die Skala erlaubte eine Einschätzung von 0 (trifft nicht zu) bis 2 (trifft meistens zu).

Tabelle A-46: *Externalisierendes Verhalten in Abhängigkeit von verschiedensten Konstellationen mütterlichen und väterlichen Überreagierens*

Kombination <sup>a</sup>	<i>n</i>	<i>M</i> <sup>b</sup>	<i>SD</i>
1	15	0.26	0.25
2	13	0.19	0.11
3	13	0.16	0.11
4	21	0.11	0.12

*Brown-Forsythe*  $F(3,31.342) = 2.549, p = .074$

*Anmerkungen.*<sup>a</sup> 1 = Mutter und Vater zeigen hohes Überreagieren, 2 = Mutter zeigt eine hohe, Vater eine niedrige Ausprägung, 3 = Vater zeigt eine hohe, Mutter eine niedrige Ausprägung, 4 = beide Elternteile zeigen eine niedrige Ausprägung.

<sup>b</sup>Die Skala erlaubte eine Einschätzung von 0 (trifft nicht zu) bis 2 (trifft meistens zu).

Tabelle A-47: *Prosoziales Verhalten in Abhängigkeit von verschiedensten Konstellationen mütterlicher und väterlicher Weitschweifigkeit*

Kombination <sup>a</sup>	<i>n</i>	<i>M</i> <sup>b</sup>	<i>SD</i>
1	19	1.21	0.24
2	11	1.28	0.35
3	12	1.17	0.28
4	20	1.33	0.31

$F(3,58) = 0.900, p = .447, \eta^2 = .044$

*Anmerkungen.*<sup>a</sup> 1 = Mutter und Vater zeigen hohe Weitschweifigkeit, 2 = Mutter zeigt eine hohe, Vater eine niedrige Ausprägung, 3 = Vater zeigt eine hohe, Mutter eine niedrige Ausprägung, 4 = beide Elternteile zeigen eine niedrige Ausprägung.

<sup>b</sup>Die Skala erlaubte eine Einschätzung von 0 (trifft nicht zu) bis 2 (trifft meistens zu).

Tabelle A-48: *Emotionalen Störung/Ängstlichkeit in Abhängigkeit von verschiedensten Konstellationen mütterlicher und väterlicher Weitschweifigkeit*

Kombination <sup>a</sup>	<i>n</i>	<i>M</i> <sup>b</sup>	<i>SD</i>
1	21	0.17	0.19
2	10	0.18	0.20
3	13	0.25	0.32
4	18	0.14	0.29

$$F(3,58) = 0.458, p = .712, \eta^2 = .023$$

*Anmerkungen.* <sup>a</sup> 1 = Mutter und Vater zeigen hohe Weitschweifigkeit, 2 = Mutter zeigt eine hohe, Vater eine niedrige Ausprägung, 3 = Vater zeigt eine hohe, Mutter eine niedrige Ausprägung, 4 = beide Elternteile zeigen eine niedrige Ausprägung.

<sup>b</sup> Die Skala erlaubte eine Einschätzung von 0 (trifft nicht zu) bis 2 (trifft meistens zu).

Tabelle A-49: *Störung des Sozialverhaltens in Abhängigkeit von verschiedensten Konstellationen mütterlicher und väterlicher Weitschweifigkeit*

Kombination <sup>a</sup>	<i>n</i>	<i>M</i> <sup>b</sup>	<i>SD</i>
1	21	0.23	0.22
2	10	0.16	0.13
3	13	0.13	0.12
4	18	0.18	0.23

$$F(3,58) = 0.728, p = .539, \eta^2 = .036$$

*Anmerkungen.* <sup>a</sup> 1 = Mutter und Vater zeigen hohe Weitschweifigkeit, 2 = Mutter zeigt eine hohe, Vater eine niedrige Ausprägung, 3 = Vater zeigt eine hohe, Mutter eine niedrige Ausprägung, 4 = beide Elternteile zeigen eine niedrige Ausprägung.

<sup>b</sup> Die Skala erlaubte eine Einschätzung von 0 (trifft nicht zu) bis 2 (trifft meistens zu).

Tabelle A-50: *Externalisierendes Verhalten in Abhängigkeit von verschiedensten Konstellationen mütterlicher und väterlicher Weitschweifigkeit*

Kombination <sup>a</sup>	<i>n</i>	<i>M</i> <sup>b</sup>	<i>SD</i>
1	21	0.20	0.20
2	10	0.18	0.13
3	13	0.14	0.14
4	18	0.16	0.17

$$F(3,58) = 0.454, p = .715, \eta^2 = .023$$

*Anmerkungen.* <sup>a</sup> 1 = Mutter und Vater zeigen hohe Weitschweifigkeit, 2 = Mutter zeigt eine hohe, Vater eine niedrige Ausprägung, 3 = Vater zeigt eine hohe, Mutter eine niedrige Ausprägung, 4 = beide Elternteile zeigen eine niedrige Ausprägung.

<sup>b</sup> Die Skala erlaubte eine Einschätzung von 0 (trifft nicht zu) bis 2 (trifft meistens zu).

Tabelle A-51: *Prosoziales Verhalten in Abhängigkeit von verschiedensten Konstellationen des mütterlichen und väterlichen Gesamtwerts im Erziehungsfragebogen*

Kombination <sup>a</sup>	<i>n</i>	<i>M</i> <sup>b</sup>	<i>SD</i>
1	19	1.28	0.20
2	14	1.18	0.13
3	10	1.11	0.14
4	29	1.35	0.17

$$F(3,58) = 1.454, p = .715, \eta^2 = .023$$

*Anmerkungen.*<sup>a</sup> 1 = Mutter und Vater zeigen hohen EFB-Gesamtwert, 2 = Mutter zeigt eine hohe, Vater eine niedrige Ausprägung, 3 = Vater zeigt eine hohe, Mutter eine niedrige Ausprägung, 4 = beide Elternteile zeigen eine niedrige Ausprägung.

<sup>b</sup>Die Skala erlaubte eine Einschätzung von 0 (trifft nicht zu) bis 2 (trifft meistens zu).

Tabelle A-52: *Emotionalen Störung/Ängstlichkeit in Abhängigkeit von verschiedensten Konstellationen des mütterlichen und väterlichen Gesamtwerts im Erziehungsfragebogen*

Kombination <sup>a</sup>	<i>n</i>	<i>M</i> <sup>b</sup>	<i>SD</i>
1	19	0.28	0.31
2	14	0.12	0.18
3	10	0.17	0.31
4	29	0.12	0.17

$$F(3,58) = 1.642, p = .190, \eta^2 = .078$$

*Anmerkungen.*<sup>a</sup> 1 = Mutter und Vater zeigen hohen EFB-Gesamtwert, 2 = Mutter zeigt eine hohe, Vater eine niedrige Ausprägung, 3 = Vater zeigt eine hohe, Mutter eine niedrige Ausprägung, 4 = beide Elternteile zeigen eine niedrige Ausprägung.

<sup>b</sup>Die Skala erlaubte eine Einschätzung von 0 (trifft nicht zu) bis 2 (trifft meistens zu).

Tabelle A-53: *Störung des Sozialverhaltens in Abhängigkeit von verschiedensten Konstellationen des mütterlichen und väterlichen Gesamtwerts im Erziehungsfragebogen*

Kombination <sup>a</sup>	<i>n</i>	<i>M</i> <sup>b</sup>	<i>SD</i>
1	19	0.21	0.26
2	14	0.19	0.14
3	10	0.22	0.23
4	29	0.13	0.12

$$F(3,58) = 0.673, p = .572, \eta^2 = .034$$

*Anmerkungen.*<sup>a</sup> 1 = Mutter und Vater zeigen hohen EFB-Gesamtwert, 2 = Mutter zeigt eine hohe, Vater eine niedrige Ausprägung, 3 = Vater zeigt eine hohe, Mutter eine niedrige Ausprägung, 4 = beide Elternteile zeigen eine niedrige Ausprägung.

<sup>b</sup>Die Skala erlaubte eine Einschätzung von 0 (trifft nicht zu) bis 2 (trifft meistens zu).

Tabelle A-54: *Externalisierendes Verhalten in Abhängigkeit von verschiedensten Konstellationen des mütterlichen und väterlichen Gesamtwerts im Erziehungsfragebogen*

Kombination <sup>a</sup>	<i>n</i>	<i>M</i> <sup>b</sup>	<i>SD</i>
1	19	0.19	0.21
2	14	0.20	0.12
3	10	0.21	0.20
4	29	0.12	0.10

$$F(3,58) = 1.058, p = .374, \eta^2 = .052$$

*Anmerkungen.* <sup>a</sup> 1 = Mutter und Vater zeigen hohen EFB-Gesamtwert, 2 = Mutter zeigt eine hohe, Vater eine niedrige Ausprägung, 3 = Vater zeigt eine hohe, Mutter eine niedrige Ausprägung, 4 = beide Elternteile zeigen eine niedrige Ausprägung.

<sup>b</sup> Die Skala erlaubte eine Einschätzung von 0 (trifft nicht zu) bis 2 (trifft meistens zu).

## Anhang B

### Antworten zu der offenen Frage „Schildern Sie bitte kurz: wie denken Sie, wirken sich die Konflikte auf Ihr Kind aus?“ (aus Abschnitt 4 im Erhebungsinstrument)

Antworten der Väter:

- *Unser Kind weiß, dass Mama und Papa nicht immer einer Meinung sind (auch bei anderen Dingen) und zeigt meiner Meinung nach keine Wirkung. Meinungsverschiedenheiten sind ein Teil des Zusammenlebens. Die Frage ist wie man damit umgeht.*
- *Darüber habe ich noch nie nachgedacht! In diesen Situationen handeln wir sehr impulsiv, aber wir werden uns in Zukunft mehr darum umschaue!!*
- *Ich glaube das Kind weiß in der Situation nicht wie es umgehen soll (vielleicht Schuldgefühle). Ängstlich, verstört, ruhig,... wir versuchen es so gut es geht zu vermeiden (geht nicht immer!!!)*

Antworten der Mütter:

- *Negativ: Kind fragt was ist denn los, ist Mama/Papa schlimm? Sie ist irritiert und meist ängstlich daher wird so eine Situation meist vor ihr vermieden! Leider gelingt es nicht immer.*
- *Sie wird ruhig und hört zu.*
- *Es sind nur Meinungsverschiedenheiten, die unserem Kind zeigen, dass jeder eine eigene Meinung haben kann. Streiten und versöhnen gehört zum Leben dazu und sollte vor Kindern nicht (völlig) verheimlicht werden.*
- *Wahrscheinlich mehr als man denkt, aber aus den Emotionen heraus will man es gleich lösen.*
- *Die Eltern müssen nicht immer eine starke Front gegen die Kinder bilden, sollten sich aber schon im Wesentlichen einig sein, da die Kinder sonst leicht Vater und Mutter gegeneinander ausspielen.*
- *Wir versuchen, Konflikte nicht vor dem Kind auszutragen; manchmal können wir das jedoch nicht verhindern, auch wenn klar ist, dass das Kind dadurch widersprüchliche Aussagen erhält. Gleichzeitig kann eine Diskussion auch positiv sein, solange nicht ‚böse‘ gestritten wird.*
- *Nachdem die Konflikte nicht essenziell sind (z.B. Pommes ja/nein; Umgang mit Rülpsen am Esstisch) und unser Ton nicht aggressiv ist, schätze ich, nicht all zu schlimm. Kind soll ja lernen, dass 2 Menschen unterschiedlicher Meinung sein können -> Frage, wie damit umgegangen wird.*
- *Das Kind lernt, dass auch Eltern fehlbar sind und dass es keine 100%ige Wahrheit gibt: das Kind sieht, wie Eltern einen Konflikt austragen und lösen.*
- *Konflikte sollen nicht vor dem Kind ausgetragen werden, führt zu Unsicherheit. Ist in der Situation nicht immer vermeidbar!*
- *Möglicherweise ist das Kind verunsichert.*
- *Im Normalfall vermeiden wir solche Dinge vor den Kindern zu besprechen, ist aber sicher schon mal vorgekommen. Es ist gar nicht gut für die Kinder, da sie es nicht richtig verstehen können wenn sich die Eltern nicht einig sind. Es kommt sicher zu Unsicherheit, Ängstlichkeit, Zweifel.*

## **Anhang C**

**Informationsschreiben an die Eltern, Fragebogen Version Mütter, Fragebogen Version Väter**

Liebe Eltern!

Im Zuge meiner Diplomarbeit für das Studium der Psychologie an der Universität Wien beschäftige ich mich mit dem Sozialverhalten im Kindergartenalter und möglichen Einflussmerkmalen innerhalb der Familie.

Im Zentrum steht hierbei die Frage, ob und in welchem Ausmaß Eltern die sozialen Fähigkeiten ihres 4- bis 6-jährigen Kindes durch erzieherische Tätigkeiten beeinflussen können.

Um zu entsprechenden Erkenntnissen gelangen zu können, führe ich eine Studie durch und bitte Sie hierbei herzlich um Ihre Mithilfe:

Sie erhalten von mir einen Umschlag mit zwei Fragebögen, welche von Ihnen sowie Ihrem Partner/ Ihrer Partnerin getrennt voneinander auszufüllen sind. Sie werden dafür jeweils etwa 20 Minuten benötigen.

Wichtig ist es, dass sowohl Mutter als auch Vater mit dem Kind in einem gemeinsamen Haushalt leben. Es muss sich dabei nicht um die leiblichen Elternteile handeln. Von Entscheidung ist einzig, dass Sie als Paar das Kind gemeinsam betreuen und erziehen.

Sollte diese Situation nicht auf Sie zutreffen, bitte ich Sie, die Fragebögen unausgefüllt an mich zu retournieren.

Sollten Sie Elternteil mehrerer Kinder im Alter zwischen 4 und 6 Jahren sein, so einigen Sie sich bitte gemeinsam mit Ihrem Partner vor dem Ausfüllen des Bogens auf eines Ihrer Kinder in diesem Alter. Wichtig ist, dass sich die Antworten im Fragebogen der Mutter, ebenso wie jene im Fragebogen des Vaters auf ein und dasselbe Kind beziehen.

Ihre Angaben werden absolut anonym und vertraulich behandelt. Die Daten können nicht auf Ihre Person zurückgeführt werden, ebenso findet keine Weitergabe an dritte Personen statt.

Die beiden vollständig ausgefüllten Fragebögen geben Sie bitte im verschlossenen Umschlag an mich zurück.

Bei etwaigen Fragen zur Studie können Sie sich gerne an mich wenden!

E-Mail: [0502782@unet.univie.ac.at](mailto:0502782@unet.univie.ac.at)

Ich hoffe auf Ihre Teilnahme und möchte mich bereits jetzt sehr herzlich für Ihr Bemühen bedanken! Diese Studie -und somit Ihre Angaben- stellen einen wichtigen Beitrag für die wissenschaftliche Erforschung von kindlichen Entwicklungsbedingungen innerhalb des Systems „Familie“ dar.

Mit freundlichen Grüßen,

Astrid Grundner

## Fragebogen – Mutter

Vielen Dank, dass Sie an dieser Studie teilnehmen. Ihre Angaben sind für mich sehr hilfreich!

Zunächst möchte ich Sie darauf hinweisen, dass es sehr wichtig ist, dass Sie diesen Fragebogen alleine, also ohne Absprachen mit ihrem Partner oder einer weiteren Person, ausfüllen.

Zudem bitte ich Sie, sämtliche Fragen ehrlich zu beantworten. In keinem Teil dieses Fragebogens gibt es ein „Richtig“, oder „Falsch“. Antworten Sie so, wie es Ihrer Meinung nach den Tatbestand am besten beschreibt!

Geben Sie bitte immer nur eine Antwort, sofern in der Anweisung nicht explizit anders beschrieben und achten Sie darauf, keine der Fragen zu überspringen.

Sollten Sie Elternteil mehrerer Kinder im Alter zwischen 4 und 6 Jahren sein, so beziehen Sie Ihre Antworten im Anschluss bitte ausschließlich auf jenes Kind, auf welches Sie sich im Vorfeld mit Ihrem Partner geeinigt haben.

---

### A) Angaben zu Ihrem Kind

1. Ihr Kind ist...

männlich     weiblich

2. Das aktuelle Alter Ihres Kindes beträgt:

\_\_\_\_\_ Jahre und \_\_\_\_\_ Monat(e)

3. Geschwister des Kindes:

- Alter: \_\_\_\_\_ Jahre    Geschlecht: \_\_\_\_\_  
Wohnt im selben Haushalt:  Ja     Nein
- Alter: \_\_\_\_\_ Jahre    Geschlecht: \_\_\_\_\_  
Wohnt im selben Haushalt:  Ja     Nein
- Alter: \_\_\_\_\_ Jahre    Geschlecht: \_\_\_\_\_  
Wohnt im selben Haushalt:  Ja     Nein
- Alter: \_\_\_\_\_ Jahre    Geschlecht: \_\_\_\_\_  
Wohnt im selben Haushalt:  Ja     Nein

4. Besucht Ihr Kind einen Kindergarten?

Ja     Nein

**B) Angaben zu Ihrer Person**

1. Ihr Alter: \_\_\_\_\_ Jahre

2. Sind Sie die leibliche Mutter des Kindes?

Ja     Nein

3. Familienstand

- In einer Partnerschaft lebend
- Verheiratet

4. Ihre höchste abgeschlossene Ausbildung:

- Pflichtschule
- Fachschule
- Lehre
- Matura
- Hochschulabschluss

5. Sind Sie berufstätig?

Ja, \_\_\_\_\_ Stunden/Woche     Nein

### C) Vermittlung von Werten in der Erziehung Ihres Kindes

Im Folgenden finden Sie eine Liste mit Fähigkeiten, Einstellungen und Tugenden, welche Kinder im Laufe ihrer Entwicklung erwerben und entfalten können.

Bitte kreuzen Sie bei jedem der genannten Bereiche an, wie wichtig Ihnen dessen Förderung im Zuge Ihrer Elternrolle bei Ihrem Kind ist.

1 = sehr unwichtig bis 5 = sehr wichtig

- |   |                            |                            |                            |                            |                            |
|---|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|
| 1. Freude am Lesen                        | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 |
| 2. Höflichkeit, gutes Benehmen            | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 |
| 3. Interesse an Kunst und Kultur          | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 |
| 4. Durchsetzungskraft                     | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 |
| 5. Bescheidenheit und Zurückhaltung       | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 |
| 6. Wissensdurst                           | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 |
| 7. Respekt und Achtung vor Tier und Natur | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 |
| 8. Ehrgeiz in Schule und Beruf            | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 |
| 9. Fester Glaube/ feste religiöse Bindung | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 |
| 10. Menschenkenntnis                      | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 |
| 11. Gesunde Lebensweise                   | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 |
| 12. Verständnis für die moderne Technik   | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 |
| 13. Hilfsbereitschaft                     | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 |
| 14. Anpassungsfähigkeit                   | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 |
| 15. Politisches Interesse und Engagement  | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 |
| 16. Ehrlichkeit                           | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 |
| 17. Toleranz, Achtung vor Andersdenkenden | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 |

#### D) Angaben zum Umgang mit dem Kind in schwierigen Situationen

Von Zeit zu Zeit verhalten sich alle Kinder ungezogen oder unangemessen. Sie tun Dinge, die ihnen selbst oder anderen schaden oder die ihre Eltern nicht mögen. Beispiele für solche Verhaltensweisen könnten sein:

- andere schlagen oder anschreien
- Essen oder andere Dinge herumwerfen
- sich weigern, aufzuräumen
- auf die Straße laufen / weglaufen
- jammern oder quengeln
- sich weigern, ins Bett zu gehen

Eltern gehen auf unterschiedliche Art und Weise mit diesen Problemen um. Nachfolgend sind Aussagen aufgeführt, die einige Arten von Erziehungsverhalten beschreiben. Es werden jeweils zwei Möglichkeiten gegenüber gestellt, wie sich Eltern in der beschriebenen Situation verhalten können.

Wenn Sie einer Aussage völlig zustimmen, dann kreuzen Sie bitte den Punkt ganz rechts (bzw. ganz links) an. Wenn Sie der Aussage weniger zustimmen, dann kreuzen Sie einen Punkt an, der weiter in der Mitte liegt. Bitte kreuzen Sie jeweils den Punkt auf der Skala an, der Ihr eigenes Verhalten in den letzten zwei Monaten am besten beschreibt.

#### Beispiel:

Bei den Mahlzeiten ...

lasse ich mein Kind selbst entscheiden, wie viel es essen möchte ①----②--③--④--⑤--⑥--⑦ entscheide ich darüber, wie viel mein Kind isst

Der angekreuzte Punkt würde bedeuten, dass Sie Ihr Kind meistens selbst entscheiden lassen, wie viel es essen möchte.

1. Wenn mein Kind ungezogen ist oder sich unangemessen verhält, ...

unternehme ich gleich etwas dagegen ①--②----④--⑤--⑥--⑦ gehe ich später darauf ein

2. Bevor ich bei einem Problem reagiere, ...

ermahne oder warne ich mein Kind mehrmals ①--②--③--④--⑤--⑥--⑦ ermahne oder warne ich es nur einmal

3. Wenn ich aufgeregt oder unter Stress bin, bin ich bei dem, was mein Kind tut, ...

kleinlicher als gewöhnlich ①--②--③--④--⑤--⑥--⑦ nicht kleinlicher als gewöhnlich

4. Wenn ich meinem Kind etwas verbiete, ...

rede ich dabei sehr wenig ①--②--③--④--⑤--⑥--⑦ rede ich dabei sehr viel

- 
5. Wenn mich mein Kind nervt und mir keine Ruhe lässt, ...
- kann ich das gut ignorieren ①--②--③--④--⑤--⑥--⑦ kann ich das nicht ignorieren
- 
6. Wenn mein Kind ungezogen ist oder sich unangemessen verhält, ...
- gerate ich mit ihm in eine längere Diskussion darüber ①--②--③--④--⑤--⑥--⑦ lasse ich mich auf keine langen Diskussionen ein
- 
7. Ich drohe mit Dingen, ...
- bei denen ich mir sicher bin, dass ich sie tun würde ①--②--③--④--⑤--⑥--⑦ von denen ich weiß, dass ich sie nicht tun werde
- 
8. Ich bin eine Mutter, die ...
- Grenzen setzt und meinem Kind sagt, was erlaubt ist und was nicht ①--②--③--④--⑤--⑥--⑦ mein Kind das tun lässt, was es will
- 
9. Wenn mein Kind ungezogen ist oder sich unangemessen verhält, ...
- belehre und ermahne ich es ausführlich ①--②--③--④--⑤--⑥--⑦ sage ich ihm kurz und klar das, was wichtig ist
- 
10. Wenn mein Kind ungezogen ist oder sich unangemessen verhält, ...
- werde ich lauter oder schreie mein Kind an ①--②--③--④--⑤--⑥--⑦ spreche ich ruhig mit meinem Kind
- 
11. Wenn mein Kind auf „Nein“ nicht reagiert, ...
- spreche ich weiter mit ihm und versuche, es zu überzeugen ①--②--③--④--⑤--⑥--⑦ ergreife ich eine ganz andere Maßnahme
- 
12. Wenn ich möchte, dass mein Kind etwas unterlässt, ...
- sage ich meinem Kind in einem entschiedenen Ton, dass es aufhören soll ①--②--③--④--⑤--⑥--⑦ rede ich meinem Kind gut zu und bitte es darum, aufzuhören
- 
13. Wenn mein Kind nicht in meiner Nähe ist, ...
- weiß ich nicht, was es gerade tut ①--②--③--④--⑤--⑥--⑦ weiß ich, was es gerade tut
- 
14. Nachdem es Probleme mit meinem Kind gegeben hat, ...
- bin ich noch lange ärgerlich ①--②--③--④--⑤--⑥--⑦ gehe ich schnell zum normalen Geschehen über
- 
15. Wenn wir nicht zu Hause sind, ...
- gehe ich mit meinem Kind so um wie zu Hause ①--②--③--④--⑤--⑥--⑦ lasse ich meinem Kind mehr durchgehen als zu Hause
-

---

16. Wenn mein Kind etwas tut, was ich nicht mag, ...

unternehme ich jedes Mal  
etwas dagegen

①--②--③--④--⑤--⑥--⑦

lasse ich es einfach  
durchgehen

---

17. Wenn es ein Problem mit meinem Kind gibt, ...

gerät mir die Situation außer  
Kontrolle und ich tue Dinge,  
die ich gar nicht tun wollte

①--②--③--④--⑤--⑥--⑦

habe ich die Situation  
unter Kontrolle

---

18. Wenn mein Kind ungezogen ist oder sich unangemessen verhält, ...

gebe ich ihm keinen Klaps

①--②--③--④--⑤--⑥--⑦

bekommt es einen Klaps

---

19. Wenn mein Kind nicht tut, worum ich es gebeten habe, ...

lasse ich es irgendwann in Ruhe  
oder mache es selbst

①--②--③--④--⑤--⑥--⑦

setze ich mich durch

---

20. Wenn ich eine angemessene Drohung oder Warnung ausspreche, ...

setze ich sie nicht in die Tat um

①--②--③--④--⑤--⑥--⑦

setze ich sie in die Tat um

---

21. Wenn „Nein-Sagen“ bei meinem Kind nicht wirkt, ...

verspreche ich meinem Kind eine  
Belohnung, damit es sich benimmt

①--②--③--④--⑤--⑥--⑦

ergreife ich eine ganz  
andere Maßnahme

---

22. Wenn mein Kind ungezogen ist oder sich unangemessen verhält, ...

reagiere ich darauf, ohne mich  
aus der Fassung bringen zu lassen

①--②--③--④--⑤--⑥--⑦

bin ich so verärgert und  
frustriert, dass mein Kind es  
mir anmerkt

---

23. Wenn mein Kind ungezogen ist oder sich unangemessen verhält, ...

fluche ich nicht und  
gebrauche keine Schimpfwörter

①--②--③--④--⑤--⑥--⑦

fluche ich und  
gebrauche Schimpfwörter

---

24. Wenn ich meinem Kind etwas verboten habe, ...

lasse ich es mein Kind  
dann trotzdem tun

①--②--③--④--⑤--⑥--⑦

halte ich mich an das,  
was ich gesagt habe

---

25. Wenn ich etwas unternehmen musste, weil mein Kind sich schlecht benommen hat, ...

sage ich ihm hinterher,  
dass es mir leid tut

①--②--③--④--⑤--⑥--⑦

sage ich ihm hinterher nicht,  
dass es mir leid tut

---

---

26. Wenn mein Kind etwas tut, was ich nicht möchte, ...

sage ich nie gemeine und  
verletzende Sachen

①--②--③--④--⑤--⑥--⑦

sage ich gemeine und  
verletzende Sachen

---

27. Wenn ich etwas unternehmen musste, weil mein Kind sich schlecht benommen hat, ...

bleibe ich bei dem, was ich  
gesagt habe, und ignoriere seinen  
Protest

①--②--③--④--⑤--⑥--⑦

bleibe ich dabei und  
diskutiere mit meinem Kind  
darüber, dass es sich nicht  
beschweren soll

---

28. Wenn mein Kind wütend wird, weil ich ihm etwas verboten habe, ...

nehme ich das Verbot zurück

①--②--③--④--⑤--⑥--⑦

bleibe ich bei dem, was ich  
gesagt habe

---

29. Wenn mein Kind etwas tut, was ich nicht möchte, ...

beschimpfe ich mein Kind nicht

①--②--③--④--⑤--⑥--⑦

beschimpfe ich mein Kind

---

30. Wenn mein Kind ungezogen ist oder sich unangemessen verhält, ...

kommt es nicht vor,  
dass ich mein Kind schlage

①--②--③--④--⑤--⑥--⑦

kommt es vor,  
dass ich mein Kind schlage

---

31. Wenn ich mein Kind bestrafe, ...

schimpfe ich nicht  
mit lauter Stimme

①--②--③--④--⑤--⑥--⑦

schimpfe ich  
mit lauter Stimme

---

32. Wenn mein Kind ungezogen ist oder sich unangemessen verhält, ...

drohe ich damit, es zu bestrafen

①--②--③--④--⑤--⑥--⑦

drohe ich ihm nicht mit  
einer Strafe

---

33. Wenn sich mein Kind schlecht benommen hat, ...

rede ich ganz normal weiter  
mit meinem Kind

①--②--③--④--⑤--⑥--⑦

rede ich längere Zeit  
nicht mehr mit ihm

---

34. Wenn sich mein Kind trotz Ermahnung nicht angemessen verhält, ...

sage ich ihm, dass ich es alleine  
lasse, wenn es sich nicht benimmt

①--②--③--④--⑤--⑥--⑦

drohe ich nicht damit, es  
allein zu lassen

---

35. Wenn mein Kind ungezogen ist oder sich unangemessen verhält, ...

verlasse ich wütend den Raum

①--②--③--④--⑤--⑥--⑦

verlasse ich nicht wütend  
den Raum

---

### E) Angaben zu Verhaltensweisen Ihres Kindes

Auf den folgenden Seiten finden Sie nun noch einige Beschreibungen von Verhaltensweisen, die Kinder zeigen. Bitte lesen Sie jede einzelne Beschreibung durch und entscheiden Sie, inwieweit diese Beschreibung auf Ihr Kind zutrifft.

	trifft nicht zu	trifft manchmal zu	trifft meistens zu	nicht beurteil- bar
1. Es zeigt einem anderen Kind, das einen Fehler gemacht hat, sein Mitgefühl.	0	1	2	8
2. Es zerstört seine eigenen Sachen.	0	1	2	8
3. Es hilft einem anderen Kind, das verletzt wurde.	0	1	2	8
4. Es stiehlt zuhause.	0	1	2	8
5. Es wirkt traurig, unglücklich oder depressiv.	0	1	2	8
6. Es kämpft oft mit anderen Kindern.	0	1	2	8
7. Es hilft freiwillig mit, ein Durcheinander aufzuräumen, das jemand anderes verursacht hat.	0	1	2	8
8. Es bringt andere Kinder dazu, sich gegen einen Gleichaltrigen zu verschwören, den es nicht leiden kann.	0	1	2	8
9. Es ist nicht so glücklich wie andere Kinder.	0	1	2	8
10. Es zerstört Sachen unserer Familie bzw. die von anderen.	0	1	2	8
11. Wenn es Streit oder Auseinandersetzungen gibt, wird es versuchen, diese zu beenden.	0	1	2	8
12. Es ist sehr furchtsam oder ängstlich.	0	1	2	8
13. Wenn es auf jemanden wütend ist, dann schließt es mit anderen aus Rache Freundschaft.	0	1	2	8
14. Es schummelt oder erzählt Lügen.	0	1	2	8
15. Es bietet anderen Kindern, die Schwierigkeiten mit einer Aufgabe haben, seine Hilfe an.	0	1	2	8
16. Es ist besorgt.	0	1	2	8
17. Wenn ein Gleichaltriger es aus Versehen verletzt hat (z.B. es gestoßen hat), glaubt es, dass dieser es absichtlich getan hat, und reagiert dann ärgerlich und beginnt eine Rauferei.	0	1	2	8

18. Wenn es auf jemanden wütend ist, erzählt es hinter dessen Rücken Gemeinheiten.	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 8
19. Es greift andere Kinder körperlich an.	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 8
20. Es tröstet ein Kind, das weint oder betrübt ist.	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 8
21. Es weint sehr oft.	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 8
22. Es ist zerstörungswütig.	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 8
23. Es bedroht andere.	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 8
24. Es hilft spontan, etwas aufzuheben, das ein anderes Kind fallen gelassen hat.	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 8
25. Es erscheint unglücklich, weinerlich oder bedrückt.	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 8
26. Es ist grausam und gemein zu anderen oder tyrannisiert andere.	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 8
27. Wenn es auf ein Kind wütend ist, bringt es andere dazu, nicht mehr mit diesem Kind zu reden.	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 8
28. Es wirkt nervös und angespannt.	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 8
29. Es tritt, beißt oder schlägt andere Kinder.	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 8
30. Es lädt Kinder zu Mitspielen ein.	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 8
31. Es stiehlt außerhalb von zuhause (z.B. im Supermarkt oder im Kindergarten).	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 8
32. Es fühlt sich offensichtlich nicht wohl.	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 8
33. Es hilft anderen Kindern, die sich krank fühlen.	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 8
34. Wenn es auf jemanden wütend ist, erzählt es ein gemeinsames Geheimnis weiter.	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 8
35. Es lobt die Arbeit von weniger fähigen Kindern.	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 8

#### F) Angaben zur Erziehung Ihres Kindes

1. In welchem Ausmaß sind jeweils Sie bzw. Ihr Partner für die Erziehung Ihres Kindes zuständig? Bitte kreuzen Sie die zutreffendste Aussage an:

Für die Erziehung bin überwiegend ich zuständig.

Ich übernehme etwa \_\_\_\_\_ % der Erziehung unseres Kindes.

Für die Erziehung ist überwiegend mein Partner zuständig.

Er übernimmt etwa \_\_\_\_\_ % der Erziehung unseres Kindes.

Mein Partner und ich sind in gleichem Ausmaß für die Erziehung zuständig.

Für die Erziehung ist überwiegend eine dritte Person zuständig, nämlich

\_\_\_\_\_ .

Diese Person übernimmt etwa \_\_\_\_\_ % der Erziehung unseres Kindes.

2. Eltern haben zumeist eine recht genaue Vorstellung davon, wie sie ihr Kind erziehen möchten. Sie entwickeln ihren eigenen Erziehungsstil.

Denken Sie bitte an unterschiedliche Alltagssituationen mit Ihrem Kind und kreuzen Sie an: wie konsequent sind Sie in der Umsetzung Ihres eigenen Erziehungsstils?

Ich bleibe meinem Erziehungsstil stets treu und handle in jeglichen Situationen entsprechend.

Ich bleibe meinem Erziehungsstil meist treu. In nur wenigen Situationen handle ich anders als es meinen grundsätzlichen Vorstellungen entspricht.

Es fällt mir schwer, meinem Erziehungsstil treu zu bleiben. Ich handle oft anders als es meinen grundsätzlichen Vorstellungen entspricht.

3. Wie stark denken Sie, stimmt Ihr eigenes Erziehungsverhalten mit jenem Ihres Partners überein? Bitte kreuzen Sie an:

In der Erziehung unseres Kindes:

... sind wir uns immer einig

... sind wir uns häufig einig

... sind wir uns manchmal einig

... sind wir uns selten einig

... sind wir uns nie einig

4. Wie oft kommt es zu Konflikten zwischen Ihnen und Ihrem Partner, wenn es um die Erziehung Ihres Kindes geht?

- nie
- selten
- manchmal
- häufig
- immer

5. Wenn es zu solchen Konflikten kommt: tragen sie diese vor dem Kind aus?

- Ja  Nein

Falls Sie mit „Ja“ geantwortet haben, schildern Sie bitte kurz:  
wie denken Sie, wirken sich die Konflikte auf Ihr Kind aus?

---

---

---

---

---

Bitte überprüfen Sie noch einmal, ob Sie sämtliche Fragen beantwortet haben.

Legen Sie dann den Fragebogen gemeinsam mit jenem Ihres Partners in den Umschlag und verschließen Sie diesen.

**- Vielen Dank für Ihre Mitarbeit!!! -**



## Fragebogen – Vater

Vielen Dank, dass Sie an dieser Studie teilnehmen. Ihre Angaben sind für mich sehr hilfreich!

Zunächst möchte ich Sie darauf hinweisen, dass es sehr wichtig ist, dass Sie diesen Fragebogen alleine, also ohne Absprachen mit ihrer Partnerin oder einer weiteren Person ausfüllen.

Zudem bitte ich Sie, sämtliche Fragen ehrlich zu beantworten. In keinem Teil dieses Fragebogens gibt es ein „Richtig“, oder „Falsch“. Antworten Sie so, wie es Ihrer Meinung nach den Tatbestand am besten beschreibt!

Geben Sie bitte immer nur eine Antwort, sofern in der Anweisung nicht explizit anders beschrieben und achten Sie darauf, keine der Fragen zu überspringen.

Sollten Sie Elternteil mehrerer Kinder im Alter zwischen 4 und 6 Jahren sein, so beziehen Sie Ihre Antworten im Anschluss bitte ausschließlich auf jenes Kind, auf welches Sie sich im Vorfeld mit Ihrer Partnerin geeinigt haben.

---

### A) Angaben zu Ihrer Person

1. Ihr Alter: \_\_\_\_\_ Jahre

2. Sind Sie der leibliche Vater des Kindes?

Ja       Nein

3. Familienstand

- In einer Partnerschaft lebend  
 Verheiratet

4. Ihre höchste abgeschlossene Ausbildung:

- Pflichtschule  
 Fachschule  
 Lehre  
 Matura  
 Hochschulabschluss

5. Sind Sie berufstätig?

Ja, \_\_\_\_\_ Stunden/Woche       Nein

## B) Vermittlung von Werten in der Erziehung Ihres Kindes

Im Folgenden finden Sie eine Liste mit Fähigkeiten, Einstellungen und Tugenden, welche Kinder im Laufe ihrer Entwicklung erwerben und entfalten können.

Bitte kreuzen Sie bei jedem der genannten Bereiche an, wie wichtig Ihnen dessen Förderung im Zuge Ihrer Elternrolle bei Ihrem Kind ist.

1 = sehr unwichtig bis 5 = sehr wichtig

- |   |                            |                            |                            |                            |                            |
|---|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|
| 1. Freude am Lesen                        | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 |
| 2. Höflichkeit, gutes Benehmen            | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 |
| 3. Interesse an Kunst und Kultur          | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 |
| 4. Durchsetzungskraft                     | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 |
| 5. Bescheidenheit und Zurückhaltung       | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 |
| 6. Wissensdurst                           | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 |
| 7. Respekt und Achtung vor Tier und Natur | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 |
| 8. Ehrgeiz in Schule und Beruf            | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 |
| 9. Fester Glaube/ feste religiöse Bindung | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 |
| 10. Menschenkenntnis                      | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 |
| 11. Gesunde Lebensweise                   | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 |
| 12. Verständnis für die moderne Technik   | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 |
| 13. Hilfsbereitschaft                     | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 |
| 14. Anpassungsfähigkeit                   | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 |
| 15. Politisches Interesse und Engagement  | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 |
| 16. Ehrlichkeit                           | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 |
| 17. Toleranz, Achtung vor Andersdenkenden | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 |

### C) Angaben zum Umgang mit dem Kind in schwierigen Situationen

Von Zeit zu Zeit verhalten sich alle Kinder ungezogen oder unangemessen. Sie tun Dinge, die ihnen selbst oder anderen schaden oder die ihre Eltern nicht mögen. Beispiele für solche Verhaltensweisen könnten sein:

- andere schlagen oder anschreien
- Essen oder andere Dinge herumerwerfen
- sich weigern, aufzuräumen
- auf die Straße laufen / weglaufen
- jammern oder quengeln
- sich weigern, ins Bett zu gehen

Eltern gehen auf unterschiedliche Art und Weise mit diesen Problemen um. Nachfolgend sind Aussagen aufgeführt, die einige Arten von Erziehungsverhalten beschreiben. Es werden jeweils zwei Möglichkeiten gegenüber gestellt, wie sich Eltern in der beschriebenen Situation verhalten können.

Wenn Sie einer Aussage völlig zustimmen, dann kreuzen Sie bitte den Punkt ganz rechts (bzw. ganz links) an. Wenn Sie der Aussage weniger zustimmen, dann kreuzen Sie einen Punkt an, der weiter in der Mitte liegt. Bitte kreuzen Sie jeweils den Punkt auf der Skala an, der Ihr eigenes Verhalten in den letzten zwei Monaten am besten beschreibt.

#### Beispiel:

Bei den Mahlzeiten ...

lasse ich mein Kind selbst entscheiden, wie viel es essen möchte ①----②--③--④--⑤--⑥--⑦ entscheide ich darüber, wie viel mein Kind isst

Der angekreuzte Punkt würde bedeuten, dass Sie Ihr Kind meistens selbst entscheiden lassen, wie viel es essen möchte.

1. Wenn mein Kind ungezogen ist oder sich unangemessen verhält, ...

unternehme ich gleich etwas dagegen ①--②----④--⑤--⑥--⑦ gehe ich später darauf ein

2. Bevor ich bei einem Problem reagiere, ...

ermahne oder warne ich mein Kind mehrmals ①--②--③--④--⑤--⑥--⑦ ermahne oder warne ich es nur einmal

3. Wenn ich aufgeregt oder unter Stress bin, bin ich bei dem, was mein Kind tut, ...

kleinlicher als gewöhnlich ①--②--③--④--⑤--⑥--⑦ nicht kleinlicher als gewöhnlich

4. Wenn ich meinem Kind etwas verbiete, ...

rede ich dabei sehr wenig ①--②--③--④--⑤--⑥--⑦ rede ich dabei sehr viel

- 
5. Wenn mich mein Kind nervt und mir keine Ruhe lässt, ...
- kann ich das gut ignorieren ①--②--③--④--⑤--⑥--⑦ kann ich das nicht ignorieren
- 
6. Wenn mein Kind ungezogen ist oder sich unangemessen verhält, ...
- gerate ich mit ihm in eine längere Diskussion darüber ①--②--③--④--⑤--⑥--⑦ lasse ich mich auf keine langen Diskussionen ein
- 
7. Ich drohe mit Dingen, ...
- bei denen ich mir sicher bin, dass ich sie tun würde ①--②--③--④--⑤--⑥--⑦ von denen ich weiß, dass ich sie nicht tun werde
- 
8. Ich bin ein Vater, der ...
- Grenzen setzt und meinem Kind sagt, was erlaubt ist und was nicht ①--②--③--④--⑤--⑥--⑦ mein Kind das tun lässt, was es will
- 
9. Wenn mein Kind ungezogen ist oder sich unangemessen verhält, ...
- belehre und ermahne ich es ausführlich ①--②--③--④--⑤--⑥--⑦ sage ich ihm kurz und klar das, was wichtig ist
- 
10. Wenn mein Kind ungezogen ist oder sich unangemessen verhält, ...
- werde ich lauter oder schreie mein Kind an ①--②--③--④--⑤--⑥--⑦ spreche ich ruhig mit meinem Kind
- 
11. Wenn mein Kind auf „Nein“ nicht reagiert, ...
- spreche ich weiter mit ihm und versuche, es zu überzeugen ①--②--③--④--⑤--⑥--⑦ ergreife ich eine ganz andere Maßnahme
- 
12. Wenn ich möchte, dass mein Kind etwas unterlässt, ...
- sage ich meinem Kind in einem entschiedenen Ton, dass es aufhören soll ①--②--③--④--⑤--⑥--⑦ rede ich meinem Kind gut zu und bitte es darum, aufzuhören
- 
13. Wenn mein Kind nicht in meiner Nähe ist, ...
- weiß ich nicht, was es gerade tut ①--②--③--④--⑤--⑥--⑦ weiß ich, was es gerade tut
- 
14. Nachdem es Probleme mit meinem Kind gegeben hat, ...
- bin ich noch lange ärgerlich ①--②--③--④--⑤--⑥--⑦ gehe ich schnell zum normalen Geschehen über
- 
15. Wenn wir nicht zu Hause sind, ...
- gehe ich mit meinem Kind so um wie zu Hause ①--②--③--④--⑤--⑥--⑦ lasse ich meinem Kind mehr durchgehen als zu Hause
-

16. Wenn mein Kind etwas tut, was ich nicht mag, ...		
unternehme ich jedes Mal etwas dagegen	①--②--③--④--⑤--⑥--⑦	lasse ich es einfach durchgehen
17. Wenn es ein Problem mit meinem Kind gibt, ...		
gerät mir die Situation außer Kontrolle und ich tue Dinge, die ich gar nicht tun wollte	①--②--③--④--⑤--⑥--⑦	habe ich die Situation unter Kontrolle
18. Wenn mein Kind ungezogen ist oder sich unangemessen verhält, ...		
gebe ich ihm keinen Klaps	①--②--③--④--⑤--⑥--⑦	bekommt es einen Klaps
19. Wenn mein Kind nicht tut, worum ich es gebeten habe, ...		
lasse ich es irgendwann in Ruhe oder mache es selbst	①--②--③--④--⑤--⑥--⑦	setze ich mich durch
20. Wenn ich eine angemessene Drohung oder Warnung ausspreche, ...		
setze ich sie nicht in die Tat um	①--②--③--④--⑤--⑥--⑦	setze ich sie in die Tat um
21. Wenn „Nein-Sagen“ bei meinem Kind nicht wirkt, ...		
verspreche ich meinem Kind eine Belohnung, damit es sich benimmt	①--②--③--④--⑤--⑥--⑦	ergreife ich eine ganz andere Maßnahme
22. Wenn mein Kind ungezogen ist oder sich unangemessen verhält, ...		
reagiere ich darauf, ohne mich aus der Fassung bringen zu lassen	①--②--③--④--⑤--⑥--⑦	bin ich so verärgert und frustriert, dass mein Kind es mir anmerkt
23. Wenn mein Kind ungezogen ist oder sich unangemessen verhält, ...		
fluche ich nicht und gebrauche keine Schimpfwörter	①--②--③--④--⑤--⑥--⑦	fluche ich und gebrauche Schimpfwörter
24. Wenn ich meinem Kind etwas verboten habe, ...		
lasse ich es mein Kind dann trotzdem tun	①--②--③--④--⑤--⑥--⑦	halte ich mich an das, was ich gesagt habe
25. Wenn ich etwas unternehmen musste, weil mein Kind sich schlecht benommen hat, ...		
sage ich ihm hinterher, dass es mir leid tut	①--②--③--④--⑤--⑥--⑦	sage ich ihm hinterher nicht, dass es mir leid tut

---

26. Wenn mein Kind etwas tut, was ich nicht möchte, ...

sage ich nie gemeine und  
verletzende Sachen

①--②--③--④--⑤--⑥--⑦

sage ich gemeine und  
verletzende Sachen

---

27. Wenn ich etwas unternehmen musste, weil mein Kind sich schlecht benommen hat, ...

bleibe ich bei dem, was ich  
gesagt habe, und ignoriere seinen  
Protest

①--②--③--④--⑤--⑥--⑦

bleibe ich dabei und  
diskutiere mit meinem Kind  
darüber, dass es sich nicht  
beschweren soll

---

28. Wenn mein Kind wütend wird, weil ich ihm etwas verboten habe, ...

nehme ich das Verbot zurück

①--②--③--④--⑤--⑥--⑦

bleibe ich bei dem, was ich  
gesagt habe

---

29. Wenn mein Kind etwas tut, was ich nicht möchte, ...

beschimpfe ich mein Kind nicht

①--②--③--④--⑤--⑥--⑦

beschimpfe ich mein Kind

---

30. Wenn mein Kind ungezogen ist oder sich unangemessen verhält, ...

kommt es nicht vor,  
dass ich mein Kind schlage

①--②--③--④--⑤--⑥--⑦

kommt es vor,  
dass ich mein Kind schlage

---

31. Wenn ich mein Kind bestrafe, ...

schimpfe ich nicht  
mit lauter Stimme

①--②--③--④--⑤--⑥--⑦

schimpfe ich  
mit lauter Stimme

---

32. Wenn mein Kind ungezogen ist oder sich unangemessen verhält, ...

drohe ich damit, es zu bestrafen

①--②--③--④--⑤--⑥--⑦

drohe ich ihm nicht mit  
einer Strafe

---

33. Wenn sich mein Kind schlecht benommen hat, ...

rede ich ganz normal weiter  
mit meinem Kind

①--②--③--④--⑤--⑥--⑦

rede ich längere Zeit  
nicht mehr mit ihm

---

34. Wenn sich mein Kind trotz Ermahnung nicht angemessen verhält, ...

sage ich ihm, dass ich es alleine  
lasse, wenn es sich nicht benimmt

①--②--③--④--⑤--⑥--⑦

drohe ich nicht damit, es  
allein zu lassen

---

35. Wenn mein Kind ungezogen ist oder sich unangemessen verhält, ...

verlasse ich wütend den Raum

①--②--③--④--⑤--⑥--⑦

verlasse ich nicht wütend  
den Raum

---

#### D) Angaben zu Verhaltensweisen Ihres Kindes

Auf den folgenden Seiten finden Sie nun noch einige Beschreibungen von Verhaltensweisen, die Kinder zeigen. Bitte lesen Sie jede einzelne Beschreibung durch und entscheiden Sie, inwieweit diese Beschreibung auf Ihr Kind zutrifft.

	trifft nicht zu	trifft manchmal zu	trifft meistens zu	nicht beurteil- bar
1. Es zeigt einem anderen Kind, das einen Fehler gemacht hat, sein Mitgefühl.	0	1	2	8
2. Es zerstört seine eigenen Sachen.	0	1	2	8
3. Es hilft einem anderen Kind, das verletzt wurde.	0	1	2	8
4. Es stiehlt zuhause.	0	1	2	8
5. Es wirkt traurig, unglücklich oder depressiv.	0	1	2	8
6. Es kämpft oft mit anderen Kindern.	0	1	2	8
7. Es hilft freiwillig mit, ein Durcheinander aufzuräumen, das jemand anderes verursacht hat.	0	1	2	8
8. Es bringt andere Kinder dazu, sich gegen einen Gleichaltrigen zu verschwören, den es nicht leiden kann.	0	1	2	8
9. Es ist nicht so glücklich wie andere Kinder.	0	1	2	8
10. Es zerstört Sachen unserer Familie bzw. die von anderen.	0	1	2	8
11. Wenn es Streit oder Auseinandersetzungen gibt, wird es versuchen, diese zu beenden.	0	1	2	8
12. Es ist sehr furchtsam oder ängstlich.	0	1	2	8
13. Wenn es auf jemanden wütend ist, dann schließt es mit anderen aus Rache Freundschaft.	0	1	2	8
14. Es schummelt oder erzählt Lügen.	0	1	2	8
15. Es bietet anderen Kindern, die Schwierigkeiten mit einer Aufgabe haben, seine Hilfe an.	0	1	2	8
16. Es ist besorgt.	0	1	2	8
17. Wenn ein Gleichaltriger es aus Versehen verletzt hat (z.B. es gestoßen hat), glaubt es, dass dieser es absichtlich getan hat, und reagiert dann ärgerlich und beginnt eine Rauferei.	0	1	2	8

18. Wenn es auf jemanden wütend ist, erzählt es hinter dessen Rücken Gemeinheiten.	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 8
19. Es greift andere Kinder körperlich an.	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 8
20. Es tröstet ein Kind, das weint oder betrübt ist.	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 8
21. Es weint sehr oft.	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 8
22. Es ist zerstörungswütig.	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 8
23. Es bedroht andere.	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 8
24. Es hilft spontan, etwas aufzuheben, das ein anderes Kind fallen gelassen hat.	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 8
25. Es erscheint unglücklich, weinerlich oder bedrückt.	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 8
26. Es ist grausam und gemein zu anderen oder tyrannisiert andere.	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 8
27. Wenn es auf ein Kind wütend ist, bringt es andere dazu, nicht mehr mit diesem Kind zu reden.	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 8
28. Es wirkt nervös und angespannt.	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 8
29. Es tritt, beißt oder schlägt andere Kinder.	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 8
30. Es lädt Kinder zu Mitspielen ein.	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 8
31. Es stiehlt außerhalb von zuhause (z.B. im Supermarkt oder im Kindergarten).	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 8
32. Es fühlt sich offensichtlich nicht wohl.	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 8
33. Es hilft anderen Kindern, die sich krank fühlen.	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 8
34. Wenn es auf jemanden wütend ist, erzählt es ein gemeinsames Geheimnis weiter.	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 8
35. Es lobt die Arbeit von weniger fähigen Kindern.	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 8

### E) Angaben zur Erziehung Ihres Kindes

1. In welchem Ausmaß sind jeweils Sie bzw. Ihre Partnerin für die Erziehung Ihres Kindes zuständig? Bitte kreuzen Sie die zutreffendste Aussage an:

Für die Erziehung bin überwiegend ich zuständig.

Ich übernehme etwa \_\_\_\_\_ % der Erziehung unseres Kindes.

Für die Erziehung ist überwiegend meine Partnerin zuständig.

Sie übernimmt etwa \_\_\_\_\_ % der Erziehung unseres Kindes.

Meine Partnerin und ich sind in gleichem Ausmaß für die Erziehung zuständig.

Für die Erziehung ist überwiegend eine dritte Person zuständig, nämlich

\_\_\_\_\_ .

Diese Person übernimmt etwa \_\_\_\_\_ % der Erziehung unseres Kindes.

2. Eltern haben zumeist eine recht genaue Vorstellung davon, wie sie ihr Kind erziehen möchten. Sie entwickeln ihren eigenen Erziehungsstil.

Denken Sie bitte an unterschiedliche Alltagssituationen mit Ihrem Kind und kreuzen Sie an: wie konsequent sind Sie in der Umsetzung Ihres eigenen Erziehungsstils?

Ich bleibe meinem Erziehungsstil stets treu und handle in jeglichen Situationen entsprechend.

Ich bleibe meinem Erziehungsstil meist treu. In nur wenigen Situationen handle ich anders als es meinen grundsätzlichen Vorstellungen entspricht.

Es fällt mir schwer, meinem Erziehungsstil treu zu bleiben. Ich handle oft anders als es meinen grundsätzlichen Vorstellungen entspricht.

3. Wie stark denken Sie, stimmt Ihr eigenes Erziehungsverhalten mit jenem Ihrer Partnerin überein? Bitte kreuzen Sie an:

In der Erziehung unseres Kindes:

... sind wir uns immer einig

... sind wir uns häufig einig

... sind wir uns manchmal einig

... sind wir uns selten einig

... sind wir uns nie einig

4. Wie oft kommt es zu Konflikten zwischen Ihnen und Ihrer Partnerin, wenn es um die Erziehung Ihres Kindes geht?

- nie
- selten
- manchmal
- häufig
- immer

5. Wenn es zu solchen Konflikten kommt: tragen sie diese vor dem Kind aus?

- Ja  Nein

Falls Sie mit „Ja“ geantwortet haben, schildern Sie bitte kurz:  
wie denken Sie, wirken sich die Konflikte auf Ihr Kind aus?

---

---

---

---

---

Bitte überprüfen Sie noch einmal, ob Sie sämtliche Fragen beantwortet haben.

Legen Sie dann den Fragebogen gemeinsam mit jenem Ihrer Partnerin in den Umschlag und verschließen Sie diesen.

**- Vielen Dank für Ihre Mitarbeit!!! -**

# Lebenslauf

## Persönliche Daten:

**Name** Astrid Isolde Grundner

## Ausbildung:

<b>1993 – 1997</b>	Volksschule Herzogenburg
<b>1997 – 2001</b>	BRG St. Pölten
<b>2001 – 2006</b>	Kindergartenpädagogik St. Pölten
<b>2006</b>	Reife- und Diplomprüfung (Ausgezeichneter Erfolg)
<b>Seit Herbst 2006</b>	Studium der Psychologie an der Universität Wien
<b>März 2009</b>	Abschluss des ersten Studienabschnitts

## Berufliche Tätigkeit/ Praktika

- Praktiken in Kindergärten und Kinderkrippen
- Ferialpraxis bei der Firma Georg Fischer, Automobilguss in den Jahren 2004 und 2005
- Teilzeitbeschäftigung als Kindermädchen seit September 2007
- Ferialpraxis im Krankenhaus St .Pölten im Jahr 2007
- Ferialpraxis bei dem Verein „Initiative 50“ im Jahr 2009
- 6-wöchiges Praktikum in der Kinder- und Jugendpsychologischen Praxis Lilienfeld im Jahr 2010