universität wien

# Diplomarbeit

Titel der Arbeit

## Das Selbstkonzept und Freizeitverhalten von jugendlichen Einzel- und Geschwisterkindern

Verfasserin

Birgit Erdinger

Angestrebter akademischer Grad

Magistra der Naturwissenschaften (Mag. rer. nat.)

Wien, im Oktober 2009

Studienkennzahl: 298

Studienrichtung: Psychologie

Betreuer: Ass.-Prof. Dr. Harald Werneck

## Danksagung

Mein Dank gilt Herrn Ass.-Prof. Dr. Werneck, der Interesse für mein Thema aufbrachte, mich in meinen Vorhaben nicht einschränkte und wenn erforderlich, immer mit einem Rat zur Seite stand.

Ein Danke gebührt auch Frau o. Univ. Prof. Dr. Rollett, die mir mit ihren konstruktiven Denkanstößen stets weiterhalf.

Ein herzliches Dankeschön gehört ebenso den DirektorInnen Frau HD Schodl, Frau Mag. Dr. Schuckert, Herrn Mag. Schwaigerlehner und Herrn Mag. Jaretz, die es mir ermöglicht haben, in ihren Schulen die Erhebungen durchzuführen.

Danke auch an alle SchülerInnen, die so zahlreich bereit waren bei der Befragung mitzumachen und an ihre Eltern, die die Teilnahme erlaubt haben.

Auch meine FreundInnen, allen voran Eva, Kerstin und Christina, verdienen ein großes Dankeschön. Sie haben mich überall unterstützt, wo sie konnten und verhalfen mir durch ihre Anregungen stets zu neuen Ideen und Sichtweisen.

Mein größter Dank gebührt meinen Eltern. Sie haben immer auf meine Wünsche Rücksicht genommen, mich in all meinem Streben seit jeher ausnahmslos unterstützt und ermutigt. Ich möchte euch von ganzem Herzen „Danke“ sagen.

Vielen Dank!

# Inhaltsverzeichnis

*Einleitung* ..... *1*

*I. THEORETISCHER TEIL* ..... *3*

*1 Einzelkinder und Geschwisterkinder* ..... *4*

**1.1 Definition** ..... **4**

**1.2 Grundannahmen der Geburtsrangforschung** ..... **5**

**1.3 Charakteristika von Einzelkindern** ..... **8**

**1.4 Charakteristika von Geschwisterbeziehungen** ..... **9**

*2 Die Adoleszenz* ..... *10*

**2.1 Adoleszenz, Jugend und Pubertät** ..... **10**

**2.2 Die drei Phasen der Adoleszenz** ..... **10**

**2.3 Entwicklungsaufgaben in der Adoleszenz** ..... **11**

**2.4 Lebenswelten der Adoleszenten** ..... **12**

2.4.1 Familie ..... 12

2.4.2 Peers und FreundInnen ..... 13

2.4.3 Schule ..... 14

*3 Selbstkonzept* ..... *16*

**3.1 Definition** ..... **16**

**3.2 Abgrenzung von verwandten Konstrukten** ..... **19**

3.2.1 Selbstkonzept versus Selbst ..... 19

3.2.2 Selbstkonzept versus Selbstwert ..... 20

3.2.3 Selbstkonzept versus Identität ..... 21

**3.3 Selbstkonzepttheorien** ..... **21**

3.3.1 Klassische Theorien ..... 21

3.3.2 Neuere Theorien ..... 23

**3.4 Dimensionen und Strukturen des Selbstkonzepts** ..... **26**

3.4.1 Unidimensionale Selbstkonzeptmodelle ..... 27

3.4.2 Mehrdimensionale Selbstkonzeptmodelle ..... 28

**3.5 Das Selbstkonzept in der Adoleszenz** ..... **32**

3.5.1 Die Entwicklung des Selbstkonzepts in der Adoleszenz ..... 33

3.5.1.1 Die Entwicklung des Selbstkonzepts in der frühen Adoleszenz ..... 33

3.5.1.2 Die Entwicklung des Selbstkonzepts in der mittleren Adoleszenz ..... 35

3.5.1.3 Die Entwicklung des Selbstkonzepts in der späten Adoleszenz ..... 36

3.5.2 Wichtige Einflussfaktoren auf das Selbstkonzept in der Adoleszenz ..... 37

3.5.2.1 Der Einfluss des Geschlechts ..... 37

3.5.2.2 Der Einfluss des Alters (die Stabilität des Selbstkonzepts) ..... 40

3.5.2.3 Der Einfluss von Eltern, FreundInnen und Peers ... 42
3.5.2.4 Der Einfluss von Bildung/Schule/Beruf ... 45
3.5.2.5 Der Einfluss des sozioökonomischen Status ... 49
3.5.2.6 Der Einfluss der Referenzgruppe (Big-Fish-Little-Pond-Effekt) ... 51

*4 Das Selbstkonzept von jugendlichen Einzel- und Geschwisterkindern ... 52*

*5 Freizeit ... 61*

**5.1 Der Begriff der Freizeit ... 61**

**5.2 Freizeit im Wandel der Geschichte ... 62**

**5.3 Definition ... 65**

**5.4 Freizeitbedürfnisse und Zielfunktionen der Freizeit ... 71**

**5.5 Freizeittheoretische Erklärungsansätze und Einflussgrößen ... 73**

**5.6 Das Freizeitverhalten in der Adoleszenz ... 76**
5.6.1 Wichtige Einflussfaktoren auf das Freizeitverhalten in der Adoleszenz ... 80
5.6.1.1 Der Einfluss des Geschlechts ... 80
5.6.1.2 Der Einfluss des Alters ... 82
5.6.1.3 Der Einfluss von Eltern, FreundInnen und Peers ... 83
5.6.1.4 Der Einfluss von Bildung/Schule/Beruf ... 84
5.6.1.5 Der Einfluss des sozioökonomischen Status ... 85
5.6.1.6 Der Einfluss von Selbstkonzept/Selbstwert/Identität ... 86

*6 Das Freizeitverhalten von jugendlichen Einzel- und Geschwisterkindern ... 89*

*II. EMPIRISCHER TEIL ... 93*

*7 Zielsetzung und Fragestellungen ... 94*

*Versuchsplan ... 96*

**7.1 Auswahl der Untersuchungsstichprobe ... 96**

**7.2 Erhebungsinstrumente ... 96**
7.2.1 Erhebung soziodemographischer und familiärer Daten ... 97
7.2.2 Erhebung des Selbstkonzepts ... 99
7.2.3 Erhebung des Freizeitverhaltens ... 101

**7.3 Durchführung der Untersuchung ... 104**

**7.4 Beschreibung der Untersuchungsstichprobe ... 105**
7.4.1 Soziodemographische Daten der Jugendlichen ... 105
7.4.2 Daten zu Geschwistern ... 106
7.4.3 Daten zu den Eltern ... 108
7.4.4 Sonstige persönliche Daten der Jugendlichen ... 113

*8 Ergebnisse ..... 117*

**8.1 Hauptfragestellungen zu Geschwistern ..... 118**

8.1.1 Das Selbstkonzept von jugendlichen Einzel- und Geschwisterkindern ..... 118

8.1.2 Das Selbstkonzept von Jugendlichen mit unterschiedlichem Geburtsrang in der Geschwisterreihe ..... 120

8.1.3 Der Einfluss des Geschlechts des/der Geschwister(s) auf das Selbstkonzept ..... 122

8.1.4 Das Freizeitverhalten von jugendlichen Einzel- und Geschwisterkindern ..... 125

8.1.5 Das Freizeitverhalten von Jugendlichen mit unterschiedlichem Geburtsrang in der Geschwisterreihe ..... 125

8.1.6 Der Einfluss des Geschlechts des/der Geschwister(s) auf das Freizeitverhalten ..... 127

**8.2 Nebenfragestellungen zum Selbstkonzept ..... 129**

8.2.1 Beschreibung des Selbstkonzepts ..... 129

8.2.2 Unterschiede zwischen den Geschlechtern im Selbstkonzept ..... 131

8.2.3 Unterschiede zwischen 13- bis 16-Jährigen im Selbstkonzept ..... 133

8.2.4 Wahrgenommenes elterliches Verhalten und Selbstkonzept ..... 135

8.2.5 Unterschiede aufgrund des sozioökonomischen Status im Selbstkonzept ..... 138

8.2.6 Überprüfung weiterer Einflussfaktoren auf das Selbstkonzept ..... 141

**8.3 Nebenfragestellungen zum Freizeitverhalten ..... 143**

8.3.1 Beschreibung des Freizeitverhaltens ..... 143

8.3.2 Unterschiede zwischen den Geschlechtern im Freizeitverhalten ..... 146

8.3.3 Unterschiede zwischen 13- bis 16-Jährigen im Freizeitverhalten ..... 148

8.3.4 Wahrgenommenes elterliches Verhalten und Freizeitverhalten ..... 150

8.3.5 Unterschiede aufgrund des sozioökonomischen Status im Freizeitverhalten ..... 152

8.3.6 Freizeitverhalten und Selbstkonzept ..... 156

*9 Diskussion ..... 159*

*10 Zusammenfassung ..... 176*

*Literatur ..... 178*

*Abbildungsverzeichnis ..... 195*

*Tabellenverzeichnis ..... 196*

*ANHANG ..... 199*

**Statistiken ..... 201**

**Fragebogen ..... 211**

# Einleitung

Das Umfeld, in dem man aufwächst, prägt eine Person nachhaltig. In der Adoleszenz hat, neben Peers, FreundInnen oder Schule, auch die Familie einen großen Einfluss auf die weitere Entwicklung (Flammer & Alsaker, 2002; Oerter & Dreher, 2008). Bis vor ein paar Jahrzehnten wurde dabei allerdings noch vernachlässigt, dass nicht nur die Eltern zum Lebenskontext der Familie zählen, sondern ebenso die Geschwister. Während man bei früheren Untersuchungen hauptsächlich auf die elterliche Beziehung fokussierte, rückte in der letzten Zeit nun allmählich auch die Geschwisterbeziehung ins Licht der Aufmerksamkeit (Schmidt-Denter & Spangler, 2005; Steinberg, 2008). Mittlerweile wird dem Vorhandensein von Geschwistern eine Vielzahl an Wirkungen zugeschrieben (Kasten, 1998).

Wie wirkt es sich nun aber aus, wenn man ein Einzelkind ist? In den meisten früheren Theorien wurde oftmals postuliert, dass das Aufwachsen ohne Geschwister vielmehr negative als positive Aspekte mit sich bringe (Falbo, 1984). Viele Mutmaßungen konnten jedoch in neueren Studien als haltlose Vorurteile entlarvt werden (Kasten, 2007).
In einem Bereich sind allerdings durchwegs inkonsistente Forschungsergebnisse zu finden, nämlich betreffend des Selbstkonzepts/des Selbstwerts. Während einige Untersuchungen und Theorien zu beweisen versuchen, dass Einzelkinder aufgrund ihrer speziellen Lebenssituation über ein positiveres Selbstbild verfügen, vertreten andere AutorInnen die Meinung, dass das Einzelkinddasein eher zu einer schlechteren Selbstwahrnehmung führt. Auch über den Einfluss des Geburtsranges in der Geschwisterreihe auf das Selbstkonzept gibt es verschiedenste Spekulationen.
Eine weitere Variable, über die es nur ausgesprochen wenige empirische Untersuchungen gibt, ist das Freizeitverhalten von jugendlichen Einzel- und Geschwisterkindern. Obwohl es möglich wäre, dass die unterschiedliche soziale Situation und die daraus resultierende Persönlichkeitsentwicklung bei Einzel- und Geschwisterkindern zu einem differenten Freizeitverhalten führt, gibt es in den spärlichen Studien uneinheitliche Ergebnisse. Den Auswirkungen der Geburtsrangposition auf die Freizeitgestaltung wurde ebenfalls so gut wie keine Beachtung geschenkt.

Der vorliegenden empirischen Untersuchung ist es ein Anliegen, einen Beitrag zur Aufklärung dieser Forschungsfragen zu leisten und zu klären, welcher Stellenwert dem (Nicht-)Vorhandensein von Geschwistern bei der Ausprägung des Selbstkonzepts und der Gestaltung des Freizeitverhaltens zugesprochen werden kann. Dabei konzentriert sich die Studie auf das Entwicklungsstadium der Adoleszenz – eine Lebensphase, in der sich sowohl im Selbstkonzept als auch im Freizeitverhalten massive und nachhaltige Veränderungen vollziehen.

Neben dem Hauptthema Geschwister sollen im Zuge dieser Untersuchung zudem die beiden Konstrukte Selbstkonzept und Freizeitverhalten näher beleuchtet werden.
Das Selbstbild ist durch körperliche, soziale und geistige Veränderungen im Jugendalter einer immensen Entwicklung ausgesetzt. Der Adoleszente muss lernen, sich mit den vielen Wandlungen zurechtzufinden und ein neues Verständnis der eigenen Person aufzubauen (Filipp & Mayer, 2005). Dabei ist die Ausbildung der Selbstevaluationen im Jugendalter von einer Reihe von Faktoren, wie beispielsweise dem Geschlecht, dem Alter, dem elterlichen oder sozialen Hintergrund, abhängig. Unter Berücksichtigung des bisherigen Erfahrungsstandes soll versucht werden, die wichtigsten Einflussgrößen auf das Selbstbild herauszuarbeiten.
Die Freizeit stellt im Leben eines jeden Jugendlichen ein wichtiges Lebenselement dar. In dieser Zeit verfügen die Adoleszenten, wie zu keinem anderen Zeitpunkt, über weitgehende Autonomie und haben die Möglichkeit ihre Individualität auszubilden. Sie bekommen die Gelegenheit, erstmals Unternehmungen ohne elterliche Aufsicht zu tätigen, soziale Kontakte zu pflegen, sich zu amüsieren, das andere Geschlecht besser kennen zu lernen, Grenzen auszuloten oder sich einfach selbst zu entdecken. Daneben wird die Freizeitgestaltung von einer Vielzahl an Determinanten mitbestimmt, die bei der vorliegenden Studie Berücksichtigung finden und geprüft werden sollen.

Im einleitenden theoretischen Teil werden die wichtigsten Theorien und Forschungsergebnisse zu den genannten Variablen vorgestellt. Der anschließende empirische Teil beinhaltet die Darstellung und Diskussion der erhaltenen Ergebnisse der vorliegenden empirischen Untersuchung.

# I. THEORETISCHER TEIL

# 1 Einzelkinder und Geschwisterkinder

Die Beziehung zwischen Geschwistern ist diejenige der Familienbeziehungen, die am längsten hält, sie überdauert ein ganzes Leben lang (Kreppner, 2005). Folglich gehören die Beziehungen zu den eigenen Geschwistern zu den intensivsten sozialen Erfahrungen überhaupt, weshalb es nicht verwunderlich ist, dass Geschwisterbeziehungen ein spezifischer Effekt auf die persönliche Entwicklung zugesprochen wird (Schmidt-Denter, 1993). So wird mehrheitlich erwartet, dass das Aufwachsen mit Geschwistern in verschiedenen Bereichen einen positiven Effekt mit sich bringt (Downey & Condron, 2004).

Die Risiken und Chancen des Einzelkinddaseins werden in der Literatur hingegen durchaus kontrovers diskutiert (Falbo, 1984; Kasten 2007). Einzelkinder und Erstgeborene, welche ja eine Zeit lang ein Einzelkind sind, erhalten die ungeteilte Aufmerksamkeit und Zuwendung der Eltern. Ihnen steht fast unbehindert ein großer Teil der familiären Ressourcen zur Verfügung. Jedoch müssen sie die sozialen Erfahrungen mit Geschwistern entbehren. Aus diesen Bedingungen wurden eine Vielzahl an Konsequenzen für die kindliche Entwicklung abgeleitet (Schmidt-Denter, 1993). Im folgenden Kapitel wird versucht, die Einzigartigkeiten, Unterschiede und Gemeinsamkeiten von Einzel- und Geschwisterkindern zusammenzufassen und einen Überblick zum derzeitigen Forschungsstand über die Wichtigkeit von Geschwistern bei der Persönlichkeitsentwicklung zu geben.

## 1.1 Definition

In vielen Kulturen und Sprachgemeinschaften wird der Begriff „Geschwister“ eher eng definiert. So werden jene Personen als Geschwister bezeichnet, die über eine zumindest teilweise identische genetische Erbausstattung verfügen, dass sie also die selbe Mutter beziehungsweise den selben Vater oder, im Idealfall, dieselben Eltern haben. Da diese Begriffserklärung zwar leibliche Geschwister und Halbgeschwister miteinschließt, aber keine Stiefgeschwister beinhaltet, werden darüber hinaus auch Personen mit einem

spezifischen, kulturell definierten Verwandtschaftsverhältnis als Geschwister bezeichnet (Kasten, 1993; Pint, 2000).

Die Bezeichnung „Einzelkind", also ein Kind ohne weitere Geschwister, wirkt auf den ersten Blick eindeutig und wertneutral, bei genaueren Überlegungen hingegen stellt sie sich als ungenau und präzisierungsbedürftig heraus. So werden beispielsweise alle erstgeborenen Kinder solange als Einzelkinder bezeichnet, bis ein jüngeres Geschwisterchen geboren wird. Die Einordnung von einem Kind ist ebenfalls schwierig, wenn es geboren wurde, als sich die Eltern bereits getrennt haben und es zwar ein Geschwister hat, aber beide bei verschiedenen Elternteilen aufwachsen (Kasten, 2007).

Um diese und ähnliche Uneindeutigkeiten und Komplikationen zu vermeiden, wurde in der Familienforschung schon vor einigen Jahrzehnten eine relativ willkürliche Definition von Einzelkindern festgelegt: „Einzelkinder wurden bestimmt als Kinder, die eine Zeitdauer von mindestens sechs Jahren in einem – wie auch immer beschaffenen – Haushalt ohne weitere Geschwister aufgewachsen waren" (Kasten, 2007, S. 25). Nach dieser Festlegung werden zum Beispiel auch jene Kinder den Einzelkindern zugerechnet, die geboren werden, wenn die älteren Geschwister bereits aus dem Elternhaus ausgezogen sind. Diese Definition liegt auch dieser empirischen Untersuchung zugrunde.

## 1.2 Grundannahmen der Geburtsrangforschung

In der Literatur werden üblicherweise vier Geschwisterpositionen unterschieden:

- Einzelkinder
- erstgeborene Geschwister
- mittlere Geschwister
- letztgeborene Geschwister

Ausgangspunkt in der Geburtsrangforschung ist dabei die Annahme, dass mit einem bestimmten Rang in der Geschwisterreihe einige typische Sozialisations- und Erziehungsmerkmale verbunden sind, welche die Persönlichkeit des Kindes stark beeinflussen (Kasten, 1998).

Bezüglich des Einflusses der Geburtsposition auf die Persönlichkeitsentwicklung haben ForscherInnen und TheoretikInnen vor allem den Einzelkindern, den Erstgeborenen und mittleren Geschwistern einen ungünstigen Geschwisterrang adjustiert (Kasten, 1998, S. 51f):

- Einzelkinder wurden nach heutigem Wissenstand oft zu Unrecht als verwöhnt, egozentrisch, unselbstständig, ungeselliger, introvertiert oder unsozial, also als schwierige Problemkinder, beschrieben (Kasten, 1998; Schmidt-Denter, 1993). Obwohl Geschwisterbeziehungen viele Vorteile haben, sind sie nicht essentiell für eine gesunde Entwicklung (Berk, 2005). Einige Studien weisen darauf hin, dass nicht die Tatsache des als Einzelkind Aufwachsens eine Gefährdung an sich bedeutet. Vielmehr sind es die konkrete Lebenssituation und der Kontext, die entscheidend daran beteiligt sind, ob sich eine negative Entwicklung anbahnt (Kasten, 1998).
- Den Erstgeborenen wird durch die Geburt eines weiteren Geschwisters ein Entthronungstrauma vorhergesagt (Ernst & Angst, 1983; Kasten, 1998). Dieses wurde erstmals von Alfred Adler beschrieben und besagt, dass durch die Ankunft eines zweiten Kindes in der Familie das Erstgeborene einen Schock erleidet, mit welchem er sich sogar teilweise noch als Erwachsener auseinander setzen muss. Fortan sei nicht nur die Beziehung zum Neuankömmling durch Eifersucht, Ablehnung und Aggression belastet, sondern auch die Beziehung zur Mutter sei durch inneren Zwiespalt, Zuneigung und gleichzeitigem Misstrauen unter Mitleidenschaft gezogen. Die durch das Trauma erworbenen Haltungen und Umgangsmuster würden sich im Laufe der Zeit verfestigen und schließlich auch auf Beziehungen außerhalb des Familienkreises übergehen. Obwohl nach wie vor einige zeitgenössische VertreterInnen in abgeschwächter Form dieser Auffassung sind, scheint jedoch, ähnlich wie bei den Einzelkindern, den spezifischen Kontextfaktoren mehr Bedeutung in der Entwicklung zuzukommen (Kasten, 1998).
- Hingegen sind sich viele AutorInnen einig, dass mittlere Kinder („Sandwich-Kinder“), insbesondere in einer Drei-Kinder-Familie, die unvorteilhaftesten Ausgangsbedingungen vorfinden (Kasten, 1998; Kidwell, 1982). Dies wird damit

> erklärt, dass sowohl Erstgeborene als auch Letztgeborene die Aufmerksamkeit der Eltern eine Zeit lang für sich alleine genießen können. Die mittleren Geschwisterkinder laufen indessen Gefahr, die wenigste Aufmerksamkeit und Zuwendung zu erhalten. Sie sind weder die Thronfolger noch die Nesthäkchen und fühlen sich, zumindest zeitweise, vernachlässigt und benachteiligt. Wenn das mittlere Geschwister nicht auf eine andere Art und Weise Bestätigung und Anerkennung erfährt, ist eine negative Entwicklung nicht auszuschließen. AutorInnen, die so argumentieren, meinen aber auch, dass es bei Mittelgeborenen nicht zwangsläufig zu einer problematischen Entwicklung kommen muss (Kasten, 1998).

Ernst und Angst (1983) kamen nach Analyse aller ihnen zugänglichen, einschlägigen Veröffentlichungen zum Schluss, dass das Aufwachsen mit oder ohne Geschwister und der Geburtsrang nur in sehr geringem Ausmaß die Ausbildung bestimmter Persönlichkeitseigenschaften bedingen. Sie bemängelten zudem, dass in vielen Untersuchungen wichtige Hintergrundfaktoren außer Acht gelassen wurden. Ebenso meint Schmidt-Denter (1993), dass sich die meisten Befunde auf diesem Forschungsfeld nur schwer verallgemeinern lassen. Neben der Geschwisterstruktur spielen außerdem familiäre und außerfamiliäre Faktoren eine große Rolle. So können Kinder aufgrund ihrer einzigartigen Persönlichkeit in ein und dem selben Kontext unterschiedliche Erfahrungen sammeln, welche wiederum die weitere Entwicklung beeinflussen. Auch Kasten (2007, S. 70) schreibt weniger der Geburtsposition an sich die wesentliche Wirkung auf die Persönlichkeitsentwicklung zu. Elterliches Verhalten, das soziale Umfeld, die Schul- und Bildungslaufbahn, Gruppen- und Schichtzugehörigkeit, Medien sowie materiell-ökologische Variablen nehmen einen wesentlicheren Stellenwert in der Individualentwicklung ein. Er meint zum Einfluss der Geburtsreihenfolge (Kasten, 1998):

> Deutlich geworden ist, daß die Zusammenhänge zwischen Geschwisterposition/ Geburtenrangplatz und Persönlichkeitsmerkmale auf der Grundlage verallgemeinerungsfähiger Forschungsergebnisse nur sehr vage nachgewiesen werden können. Damit wird jedoch nicht behauptet, daß sich im Einzelfall die Tatsache des als erstes, zweites, mittleres oder letztes Geschwister Geborenseins nicht entscheidend auf die Entwicklung des entsprechenden Kindes auswirken kann. (S. 54)

## 1.3 Charakteristika von Einzelkindern

Obwohl das Vorhandensein von Geschwistern einige positive Aspekte mit sich zieht, sind Geschwister für eine gesunde Persönlichkeitsentwicklung nicht erforderlich. Im Gegensatz zur allgemeinen Überzeugung sind Einzelkinder nicht verwöhnt, sondern sind genauso angepasst wie andere Kinder. In manchen Bereichen haben Einzelkinder sogar Vorteile (Berk, 2005). Allerdings legt der derzeitige Forschungsstand nahe, dass sich Einzelkinder und Geschwisterkinder in der überwiegenden Mehrheit von Eigenschaften nicht voneinander unterscheiden (Ernst & Angst, 1983; Falbo & Polit, 1986; Kasten, 2007; Polit & Falbo, 1987). Ein Charakteristikum von Einzelkindern ist, dass sie etwas seltener als Geschwisterkinder mit beiden leiblichen Elternteilen zusammen in einem Haushalt aufwachsen. Gleichzeitig machen aber aktuelle Befunde auch deutlich, dass Kinder ohne Geschwister nicht über einen Kamm geschert werden dürfen, weil die weitaus größte Gruppe von geschwisterlosen Kindern heutzutage, so wie Geschwisterkinder, in regulären Kernfamilien lebt. Im Verlauf der Kindheit bis zur Jugend erleben bestimmte Untergruppen von Einzelkindern allerdings weniger Kontinuität in der Familie und in Betreuungsverhältnissen als Kinder mit Geschwistern. Einzelkindeltern haben insgesamt betrachtet eine etwas materialistischere und karriereorientiertere Berufseinstellung, sind bei AkademikerInnen und Selbstständigen überrepräsentiert und vertreten im Vergleich zu Mehrkindfamilien meist eine weniger konventionelle Rollenverteilung. Diese Umstände prägen folglich den Umweltkontext des Einzelkindes (Kasten, 2007). Einige ausgewählte Studien bezüglich Persönlichkeitsunterschiede zwischen Einzel- und Geschwisterkindern konnten feststellen, dass Einzelkinder häufiger einen qualifizierten Schulabschluss erreichen, öfter eine Führungsposition in Gleichaltrigengruppen oder Jugendorganisationen übernehmen (Kasten, 2007; Schmidt-Denter, 1993), weniger Rauschmittel konsumieren, aber genauso viel Alkohol trinken oder rauchen, etwas extravertierter und selbstzentrierter, aber nicht egoistischer sind (Kasten, 2007; Falbo, 1981), ein positiveres Verhältnis zu ihren Eltern haben (Falbo & Polit, 1986) und über eine stärkere innere Kontrollüberzeugung verfügen (Kasten, 2007).

## 1.4 Charakteristika von Geschwisterbeziehungen

Die Geschwister bilden ein spezifisches familiäres Subsystem, welches sich von anderen Interaktionsdyaden, wie der elterlichen Paarbeziehung oder der Eltern-Kind-Beziehung, in seinen Funktionen und Kommunikationsqualitäten abgrenzen lässt (Schmidt-Denter & Spangler, 2005). Die meisten Kinder verbringen mehr Zeit und interagieren häufiger mit ihren Geschwistern, als mit Eltern oder anderen „significant others“ (Parke & Buriel, 1998). Geschwisterbeziehungen werden übereinstimmend als sehr intensive Erfahrungen dargestellt. Qualitäten, mit denen sich diese Verhältnisse charakterisieren lassen, reichen einerseits von Bindung, Intimität und Loyalität bis zu Rivalität und Hass andererseits. Auch wenn die Geschwisterbeziehung in vielerlei Hinsicht Merkmale aufweist, die jenen im Umgang mit FreundInnen ähneln, haben Geschwisterbeziehungen eine andere entwicklungspsychologische Bedeutung (Schmidt-Denter & Spangler, 2005). So leisten die älteren Geschwister für die Jüngeren eine Art Pionier-Funktion. Sie markieren die Wege für die kleineren Geschwister, indem sie Freiräume und Privilegien aushandeln und erschließen (z.B. längeres Fortbleiben am Abend). Die Jüngeren können ihnen folgen und brauchen um die selben Privilegien nicht mehr solange kämpfen. Das geschwisterliche Subsystem kann auch eine Koalition bilden und somit als stärkerer Verhandlungspartner gegen die Eltern auftreten. Zwei Faktoren, die in der Geschwisterbeziehung entgegengesetzt wirken, sind die Identifikation und die Differenzierung. Die Identifikation führt die Kinder zusammen, sie imitieren einander und erleben stellvertretende Erfahrungen. Bei der Differenzierung hingegen betont jeder seine Eigenständigkeit und Andersartigkeit, sie versuchen sich also voneinander abzugrenzen. Älteren Geschwistern kommt in der Regel eine besondere Sozialisationsfunktion zu (Kreppner, 2005). Typisch für Geschwisterverhältnisse sind außerdem Betreuungs- und Lehrfunktionen (Schmidt-Denter, 1993). In allen Kulturkreisen müssen ältere Geschwister auf die jüngeren aufpassen und sie beaufsichtigen, sie haben sozusagen die Funktion eines Tutors (Parke & Buriel, 1998; Schmidt-Denter, 1993). Der Umgang mit Geschwistern bietet ebenso die Möglichkeit verschiedene soziale Verhaltensweisen zu üben oder zu übernehmen (Parke & Buriel, 1998).

# 2 Die Adoleszenz

## 2.1 Adoleszenz, Jugend und Pubertät

Adoleszenz und Pubertät werden oft als Übergangsphasen im menschlichen Lebenslauf angesehen, die sich an die Kindheit anschließen und ins Erwachsenenalter münden. Umgangssprachlich wird dieser Lebensabschnitt oft auch als Jugendalter bezeichnet (Kasten, 1999). So wird die gleiche Lebensphase mit unterschiedlichen Begriffen betitelt. Dabei werden durch die mannigfachen Benennungen die vielen Besonderheiten dieser Lebensperiode deutlich. Jugend, Adoleszenz und Pubertät unterstreichen unterschiedliche Aufgaben und Phänomene, die die Heranwachsenden in dieser Zeit zu bewältigen haben (Fend, 2000, S. 22f):

- → Vor allem die SoziologInnen sprechen von der *Jugend* und unterscheiden sie von den sozialen Gruppen der Kinder und Erwachsenen.
- → Hingegen bevorzugen PsychologInnen eher den Begriff der *Adoleszenz* und wollen damit ausdrücken, dass Eigentümlichkeiten der psychischen Gestalt und des psychischen Erlebens im Rahmen eines Entwicklungsmodells zu beachten sind.
- → Die Bezeichnung *Pubertät* ist vor allem bei den Biologen gebräuchlich und betont die biologischen Veränderungen im Menschen, wie Wachstum, Gestaltwandel und die Vorboten der Entstehung der Sexualreife in diesem Lebensalter.

## 2.2 Die drei Phasen der Adoleszenz

Den Beginn des Jugendalters markiert das Eintreten der Geschlechtsreife (Pubertät) – sie gilt gleichzeitig als Kriterium der Abgrenzung von Kindheit und Jugend, wobei das Synonym Adoleszenz entwicklungspsychologische Veränderungen hervorhebt (Oerter & Dreher, 2008). Zur Differenzierung und Betonung dieser Veränderungsdynamik werden drei Phasen mit zugeordneten Altersabschnitten unterschieden (Steinberg, 2008, p. 7):

- ✓ *„frühe Adoleszenz“* (early adolescence): zwischen 10 und 13 Jahren
- ✓ *„mittlere Adoleszenz“* (middle adolescence): zwischen 14 und 17 Jahren
- ✓ *„späte Adoleszenz“* (late adolescence): zwischen 18 und 21 Jahren

## 2.3 Entwicklungsaufgaben in der Adoleszenz

Im Jugendalter treffen biologische, psychische, kognitive und soziale Wandlungen zusammen, die neue Handlungsmöglichkeiten und Handlungsimpulse verursachen. Der Kontext wiederrum übersetzt diese neuen Möglichkeiten in neue Anforderungen. Das allgemeine Konzept, mit dem dieses Aufeinanderprallen von innerer Entwicklung und äußeren Ansprüchen bezeichnet wird, ist jenes der altersspezifischen Entwicklungsaufgaben (Fend, 2000). Der erste, der den Terminus der Entwicklungsaufgaben etablierte, war der amerikanische Pädagoge Robert Havighurst (Flammer & Alsaker, 2002). Havighurst (1981, p. 43-82) hat für die Jugendlichen im Alter von 12 bis 18 Jahren Ende der 1940er Jahre folgende Liste mit acht Entwicklungsaufgaben postuliert:

1) Entwicklung neuer und reiferer Beziehungen mit den Gleichaltrigen beider Geschlechter
2) Erwerb einer maskulinen oder femininen sozialen Rolle
3) Seinen eigenen Körper akzeptieren und wirksam einsetzen lernen
4) Erreichung emotionaler Unabhängigkeit von Eltern und anderen Erwachsenen
5) Vorbereitung auf Heirat und Familie
6) Berufswahl und Berufsausbildung, Erwerb ökonomischer Unabhängigkeit
7) Aneignung von Werten und einem ethischen System als Leitlinie für das eigene Verhalten – Entwicklung einer Ideologie
8) Anstreben und Entfaltung sozialverantwortlichen Verhaltens

Die lebenstüchtige Persönlichkeit entwickelt sich also nicht passiv durch Übernahme von Erfahrungen und Interpretationen anderer, sondern durch tägliche Auseinandersetzungen mit Aufgaben im sozialen Kontext von Eltern, Gleichaltrigen, FreundInnen und LehrerInnen (Fend, 1990), auf die im folgenden Punkt kurz eingegangen wird.

## 2.4 Lebenswelten der Adoleszenten

Neben der komplexen genetischen Vererbung, welche die Weichen für die Entwicklung stellt, ist auch die umgebende Umwelt, bestehend aus vielschichtigen Einflüssen, die zusammenwirken und körperliches sowie psychisches Wohlbefinden vermitteln, von ausschlaggebender Bedeutung für die weitere Entfaltung (Berk, 2005). Biographische und kontextspezifische Faktoren können für die weitere Entwicklung in der Jugendzeit sowohl Chancen als auch Restriktionen bieten (Thomae, 2002). In der Mehrzahl der einschlägigen Fachliteratur werden vor allem die Familie, FreundInnen und Peers, sowie die Schule als unmittelbare Lebenswelten der Jugendlichen angeführt.

### 2.4.1 Familie

Kein anderer Kontext hat so einen starken Einfluss auf die Adoleszente wie die Familie. Die Bindung an Eltern und Geschwister hält im Normalfall ein ganzes Leben und dient als Modell für andere Beziehungen. Obwohl sich Heranwachsende im Jugendalter zunehmend von der eigenen Familie loslösen und mehr mit Gleichaltrigen unternehmen, bleibt die Eltern-Kind-Beziehung von grundlegender Bedeutung und unterstützt den Adoleszenten darin, ein autonomes, verantwortliches Individuum zu werden (Berk, 2005). Die Entwicklungsperiode der Adoleszenz ist für Jugendliche und ihre Eltern eine herausfordernde Phase – nicht nur die Heranwachsenden haben mit verschiedensten Entwicklungsaufgaben zu kämpfen, auch ihre Eltern müssen sich durch die zunehmende Unabhängigkeit ihres Kindes mit einer sich verändernden Elternidentität anfreunden (Hochwarter, 2000). Zwar nimmt im Verlauf der Adoleszenz die Zeit, die Jugendliche mit ihren Eltern verbringen drastisch ab, sie spielen aber dennoch eine wichtige Rolle als RatgeberInnen und ErzieherInnen (Walper, 2008). Eltern haben also auch die Aufgabe explizit auf ihre Kinder einzuwirken, um ihnen unter Berücksichtigung ihrer individuellen Besonderheiten dabei behilflich zu sein, dass sie sich zu einem eigenständigen, kompetenten und gemeinschaftsfähigen Menschen entwickeln (Schneewind, 2008). Vor allem in der frühen Adoleszenz gibt es zwischen Jugendlichen und ihren ErzieherInnen heftige Meinungsverschiedenheiten bezüglich des angemessenen Alters für bestimmte Verantwortlichkeiten und Privilegien (Berk, 2005). Diese Konflikte und vorübergehende

Distanzierung im Eltern-Kind-Verhältnis scheinen jedoch eher Ausdruck des Ablösungsprozesses zu sein (Schmidt-Denter & Spangler, 2005). Die Beziehungsqualität zu den Eltern und der Erziehungsstil stellen bedeutsame Prädiktoren für eine positive Entwicklung dar (Schmidt-Denter & Spangler, 2005; Walper, 2008).

Wie bei den Eltern, passen sich auch die Interaktionen mit den Geschwistern an die Veränderungen in der Adoleszenz an. Der gegenseitige Einfluss nimmt langsam ab. Die Jugendlichen verbringen nun vermehrt Zeit mit Freundschaften und Liebesbeziehungen und investieren weniger Energie in die eigenen Geschwister, die ja Teil der Familie sind, von welcher sie sich langsam abgrenzen wollen (Berk, 2005). Es kommt mit Eintritt in die Adoleszenz häufiger zu Konflikten zwischen den Geschwistern (Steinberg, 2008). Das Verhältnis zueinander wird mit zunehmendem Alter symmetrischer und gleichberechtigter, nimmt an Intimität und Zuneigung ab und es wird weniger miteinander unternommen (Buhrmester & Furman, 1990). Nichtsdestotrotz bleibt die Bindung zu ihnen eng (Berk, 2005). Im Laufe der Adoleszenz hin zum frühen Erwachsenenalter werden die Intensität und Anzahl der Spannungen zwischen den Geschwistern seltener (Papastefanou, 2002).

### 2.4.2 Peers und FreundInnen

Die ungebrochene Wichtigkeit der Eltern-Kind-Beziehung schließt natürlich andere Einflüsse nicht aus, zu denen ohne Zweifel die Gleichaltrigengruppe („Peers“) zählt. Sie erreicht in der sozialen Welt des Heranwachsenden sogar einen besonderen Stellenwert (Schmidt-Denter & Spangler, 2005). Schule, Nachbarschaft, Freundeskreis, FreundInnen der Eltern und Jugendorganisationen bieten den Adoleszenten ein großes Reservoir an persönlichen Beziehungen, insbesondere für dyadische Freundschaften mit unterschiedlicher Qualität (Oswald & Uhlendorff, 2008). Da der Jugendliche nun zunehmend weniger Zeit mit Mitgliedern der Familie verbringt, werden die Beziehungen zu Gleichaltrigen umso bedeutsamer (Berk, 2005). Während am Beginn der Jugend die Freundschaftsgruppen noch weitgehend geschlechtshomogen sind, werden diese im Verlauf der weiteren Adoleszenz zunehmend gemischtgeschlechtlich (Oswald & Uhlendorff, 2008).

Der Umgang mit Gleichaltrigen bietet ein eigenständiges Erfahrungspotential und vermittelt zahlreiche soziale und nicht-soziale Fähigkeiten (Schmidt-Denter & Spangler, 2005). Zusätzlich gewährleisten sie besser als Erwachsene die Verwirklichung von Gleichheit und Selbstdarstellung, wodurch der Schritt zur Autonomie erleichtert wird (Oerter & Dreher, 2008). Die Peer-Beziehungen sind im Vergleich zur Kindheit vor allem durch die zwei Merkmale Intimität und Loyalität gekennzeichnet, welche den Adoleszenten in Freundschaften überaus wichtig sind. Mit zunehmender Offenheit und Treue in diesen Beziehungen lernen sich die Jugendlichen als eigenständige, autonome Persönlichkeiten besser kennen. Häufig treffen sich FreundInnen auch in größeren Peergruppen („Cliquen"), die sich meist durch gemeinsame Einstellungen und Wertvorstellungen auszeichnen (Berk, 2005). Typisch in dieser Entwicklungsperiode sind ebenfalls die vielfältigen jugendkulturellen Stile, die oftmals zu einem Wir-Gefühl der angehörigen Jugendlichen führen und eine Art Gruppenidentität schaffen, mit der sich der Jugendliche sehr stark identifizieren kann (Oswald & Uhlendorff, 2008). Das Streben nach Zugehörigkeit zu einer Gruppierung von Jugendlichen, die etwas Bestimmtes repräsentieren und verkörpern, ist für die Selbstdefinition und Identitätsbildung des Jugendlichen bedeutend (Flammer & Alsaker, 2002).

### 2.4.3 Schule

Für mehr als zehn Lebensjahre ist die Schule für alle in unserem Kulturkreis aufwachsenden Kinder und Jugendlichen ein entscheidender Lebens- und Erfahrungsraum. So ist uns die Genese einer Person unverständlich, wenn wir die Entwicklung im Kontext des Bildungswesens außer Acht lassen (Fend, 1997). Die Schule ist während des größten Teils eines Jahres die Lebenswelt eines Jugendlichen. Sie bietet die Möglichkeit, wesentliche Kenntnisse, Handlungen und Techniken zu lernen, um in der vorherrschenden Kultur ein erfolgreiches Leben zu führen (Flammer & Alsaker, 2002). Allerdings fühlen sich Frühadoleszente nur mehr begrenzt in ihrer schulischen Umgebung wohl und der Notendurchschnitt wird bei der Mehrheit der SchülerInnen schlechter (Fend, 1990). Darüber hinaus stellt die Schule einen wichtigen Ort für die Begegnungen mit FreundInnen und Peers dar (Flammer & Alsaker, 2002).

Das Spezifische im Umgang mit der Schule in der Lebensphase der Adoleszenz besteht nach Fend (1997, S. 5) darin, dass man sich, im Gegensatz zur kindlichen Reaktion, in ein bestimmtes Verhältnis zu schulischen Anforderungen und Lernmöglichkeiten setzt. Je nach Lernbereichen, Lehrpersonen und Lerninhalten empfindet der Heranwachsende unterschiedliche emotionale Nähe oder Distanz, sowie Identifikation und Abgrenzung. Über konkrete Lernprozesse hinaus, hat die Schule auch Konsequenzen für die Persönlichkeitsentwicklung (Fend, 1997). So werden verschiedene Leistungsmöglichkeiten systematisch entfaltet, unterschiedliche Formen der Aufgabenbewältigung eingeübt, eine disziplinierte Haltung der Lebensbewältigung gefördert und ein Teil der Identität mit konstruiert.

# 3 Selbstkonzept

> Du (Adam), durch keine Beschränkung eingeengt, sollst dein Wesen bilden nach deinem freien Ermessen; denn in diese Hand habe ich dich gegeben. Ich habe dich in die Mitte der Welt gestellt, damit du Ausschau hältst nach dem, was dir in der Welt besonderes entspricht, Wir haben dich nicht himmlisch und nicht irdisch, nicht sterblich und nicht unsterblich gemacht, damit du dir diejenige Gestalt schaffst, die du möchtest, gewissermaßen als freier und edler Bildner und Schöpfer deiner selbst … Ihm, dem Menschen, ist gegeben zu haben, was er wünscht, und zu sein, was er will! (Pico della Mirandola, 1486, zitiert nach Fend, 2000, S. 205)

Mit großer Gewissheit sind wohl Fragen wie „Wer (wie) bin ich?“ weit älter als die Psychologie selbst. Aber wie sieht, beschreibt und beurteilt eine Person sich selbst und wie kommt das Bild der eigenen Person, vor allem bei Jugendlichen, zustande? Fragen, die in diesem Kapitel versucht werden zu beantworten.

## 3.1 Definition

Durchwegs zunehmende Forschungen und Publikationen machen das stetig wachsende Interesse für das Selbstkonzept („self-concept“) in der Psychologie deutlich (Greve, 2000; Mummendey, 2006). Besonders in den letzten Jahrzehnten war das Selbstkonzept ein oft diskutiertes, manchmal sogar inflationär gebrauchtes Konzept in der Psychologie und den Sozialwissenschaften (Mummendey & Grau, 2008). Die Erforschung des Selbstkonzepts erstreckt sich über viele Teildisziplinen der Psychologie. Sie betrifft beispielsweise entwicklungs-, sozial- und persönlichkeitspsychologische Fragen (Schütz, 2000). Der Begriff Selbstkonzept wird jedoch in der Literatur nicht immer einheitlich definiert, so sind bei ForscherInnen öfters diskrepante Theorien und Methoden zu beobachten. Im Folgenden werden einige Definitionen des Konstruktes erläutert, welche die teilweise große Heterogenität der Definitionen und Auffassungen verdeutlichen sollen.

Nach Campbell und Lavallee (1993, S. 4) wird das Selbstkonzept in der Literatur gehäuft als ein organisiertes Schema gesehen, dass episodische und semantische Erinnerungen über das Selbst beinhaltet und Einfluss auf die Verarbeitung von selbst-relevanter Information hat.

Moschner und Dickhäuser (2006) fassen das „Selbstkonzept“ als „das mentale Modell einer Person über ihre Fähigkeiten und Eigenschaften“ (S. 685) zusammen.

Flammer und Alsaker (2002) formulierten nach Durchsicht der gängigen Auffassungen und Determinanten folgende Arbeitsdefinition des Selbstkonzepts:

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

Mummendey (2006) beschreibt das Selbstkonzept als „die Gesamtheit aller Selbstbeurteilungen“ (S. 38). Diese Selbstbeurteilungen schließen seiner Meinung nach eine Vielzahl selbstbezogener, psychologischer Mechanismen ein, zum Beispiel, wie sich eine Person wahrnimmt, was sie an sich selbst erinnert oder wie sie sich bewertet. Diese Prozesse spiegeln sich in Auffassungen über die eigene Person wider. Die von Urteilen geprägten Ergebnisse sind laut Mummendey (2006) mit kognitiven, affektiven und konativen Mechanismen verbunden, welche typisch für Einstellungen sind, weshalb er weiter daraus schließt, dass „das Selbstkonzept einer Person die Gesamtheit (die Summe, das Ganze, der Inbegriff usw.) der Einstellungen zur eigenen Person“ ist (S. 38).

Laut Greve (2000) kann das Selbstkonzept als „Menge der Überlegungen, die man aktuell oder potentiell in Bezug auf sich selbst hegt“ (S. 18) verstanden werden. Das Selbstkonzept wird dabei, ähnlich wie bei Mummendey, sowohl von der Biographie der Person, von den Identitätsaussichten, dem realen und möglichen Selbst, als auch von einer evaluativen, sich selbst bewertenden Komponente, beeinflusst.

Shavelson, Hubner und Stanton (1976, p. 411) verstehen unter Selbstkonzepten die Auffassungen und Wahrnehmungen einer Person von sich selbst. Auf ihr Modell wird im Folgenden noch näher eingegangen. Es stellt die Basis für das Erhebungsinstrument der vorliegenden empirischen Untersuchung dar.

Zusammenfassend können nach Filipp (1980, S. 106) die verschiedenen Definitionsansätze in der facheinschlägigen Literatur in mindestens drei größere Kategorien eingeteilt werden, wobei innerhalb jeder Kategorie ein großes Spektrum an operationalen Bestimmungen anzutreffen ist. Einmal werden Selbstkonzepte thematisiert als die individuellen Formen der kognitiven Ausgestaltung des Person-Umwelt-Bezugs und somit die Erkenntnis einer Person, dass sie als distinkte Entität in der Interaktion mit ihrer Außenwelt und von ihr abgehoben existiert. Zudem werden Selbstkonzepte als Gesamtheit der (mehr oder weniger stabilen) Sichtweisen, die eine Person von sich selbst ausgebildet hat, gesehen. Schließlich gibt es noch Auffassungen, die den affektiv-evaluativen Gesichtspunkt des Selbstkonzepts betonen. Filipp wirft weiters die Frage auf, ob diese divergierenden Konzeptualisierungen nicht lediglich verschiedene Akzentuierungen einzelner Facetten des komplexen Forschungsgegenstandes darstellen und ob sich darin nicht vielmehr auch lebensaltertypische und entwicklungsbedingte Transformationen des Konstrukts abbilden, die es im Lauf der Lebensspanne zu durchlaufen gilt.

Neben gewissen Disharmonien bezüglich der genauen Definition des Selbstkonzepts bei verschiedenen TheoretikerInnen, kristallisieren sich Einigkeiten bezüglich verschiedener Eigenschaften heraus. Konsens besteht bisher darin, dass das Selbst eine primär sozial vermittelte Konstruktion darstellt und dass das Wissen über die eigene Person stets mit Emotionen verknüpft ist. Unumstritten ist ebenso die Annahme, dass das Selbstkonzept bereichsspezifisch organisiert ist, das heißt, dass Individuen mit Blick auf eine Vielzahl von Bereichen Wissen über sich selbst aufgebaut haben. Daher ist auch oft im Plural die Rede von (bereichsspezifischen) Selbstkonzepten einer Person. Zudem wird betont, dass die einzelnen Wissenselemente von unterschiedlicher Bedeutsamkeit für eine Person sein können, sodass sehr häufig zentrale und periphere Wissenselemente unterschieden werden und letztere als stabiler Kern des Selbst betrachtet werden (Filipp & Mayer, 2005).

## 3.2 Abgrenzung von verwandten Konstrukten

Es gibt in der Wissenschaft verschiedene Begriffe, die dem Zweck der Abgrenzung der Person gegenüber der Umwelt dienen (Laskowski, 2000). Vorstellungen, Einschätzungen und Bewertungen, die die eigene Person betreffen, werden in der Fachliteratur aber nicht nur mit dem Terminus Selbstkonzept betitelt (Moschner & Dickhäuser, 2006). Häufig werden Begriffe, wie etwa Identität, Selbst, Selbstwert oder Selbstwahrnehmung synonym gebraucht, allerdings schwankt die inhaltliche Bedeutung der Termini bei verschiedenen AutorInnen, weil es bis jetzt noch keine einheitlich akzeptierte Definition der Konstrukte gibt (Greve, 2000; Laskowski, 2000; Schütz, 2005). Verkompliziert wird es dadurch, dass die Bezeichnungen Selbst, Selbstkonzept (inklusive Selbstwert) und Identität aus verschiedenen Traditionen stammen und es daher kaum möglich ist eine Gegenüberstellung zu finden. Aus diesem Grund ist es schwer zu eruieren, inwieweit sie sich überlappen oder definitorisch und funktional voneinander abgegrenzt werden können (Flammer & Alsaker, 2002).

### 3.2.1 Selbstkonzept versus Selbst

Der Begriff „Selbst“ ist ein Substanzbegriff und bezieht sich nach Mummendey (1995) auf die subjektive Sicht des Individuums bezüglich seiner Merkmale. Ein Mensch verbindet sich mit bestimmten Merkmalen und Eigenschaften und fasst sich somit selbst als eine definierte Persönlichkeit auf, schreibt sich eine einzigartige psychische Identität zu. Mummendey (1995) schlussfolgert daraus: „Anhand dieser Überlegungen mag deutlich werden, daß das Selbst eigentlich nur als *Begriff von sich selbst*, als Konzept von der eigenen Person, also als Selbstkonzept existiert“ (S. 54). Er empfiehlt, den Ausdruck „Selbst“ im wissenschaftlichen Bereich durch „Selbstkonzept“ zu ersetzen, weil mit den in der Psychologie zur Verfügung stehenden Mitteln nur beschwerlich feststellbar ist, was jemand selbst ist. Hingegen kann das Bild, das jemand von sich hat, empirisch ermittelt werden.

### 3.2.2 Selbstkonzept versus Selbstwert

In der wissenschaftlichen Forschung werden die Begriffe Selbstkonzept und Selbstwertgefühl („self-esteem“) recht uneinheitlich definiert (Laskowski, 2000). Eine oft gestellte Frage bei TheoretikerInnen ist, ob Selbstkonzept und Selbstwert synonyme Konstrukte sind (Bracken & Lamprecht, 2003). Während einige AutorInnen die Meinung vertreten, dass es zwischen den beiden Termini wichtige Unterschiede gibt, empfinden andere die Differenzen als minimal.

Schütz (2005) sieht das Selbstkonzept als Bild von der eigenen Person, den Selbstwert hingegen als Bewertung dieser.

Mummendey (2006) versteht unter dem Selbstwert die affektive/evaluative Komponente der Einstellung zur eigenen Person, die neben der kognitiven und konativen Komponente das Selbstkonzept prägt. Mummendey betont dabei die oftmals schwere Trennung von Wahrnehmen und Bewerten beziehungsweise Denken und Fühlen.

Im gut überprüften Shavelson-Modell befindet sich das generelle Selbstkonzept an der Spitze der Selbstkonzeptpyramide, welches durchaus mit dem Selbstwert in Verbindung steht (Shavelson et al., 1976).

Nach Byrne (1996) scheint bei ForscherInnen und AutorInnen im Großen und Ganzen Einigkeit zu herrschen, dass das Selbstkonzept und das Selbstwertgefühl verschiedene Aspekte des Selbstsystems repräsentieren. Während das Selbstkonzept sowohl kognitive, affektive und behaviorale Aspekte miteinschließt, beschränkt sich der Selbstwert auf die evaluative Komponente. So wird im Großteil der einschlägigen Fachliteratur der Selbstwert „als die Summe von (affektiv und kognitiv) bewerteten Selbstkonzepten“ (Schachinger, 2005, S. 181) betrachtet. Obwohl in der Literatur zusammengefasst oftmals die Begriffe Selbstkonzept und Selbstwert theoretisch getrennt werden, haben Selbstbeschreibungen in den meisten Fällen eine evaluative Komponente und stehen mit Selbsteinschätzungen im Zusammenhang. Trotz aller Bemühungen werden die Begriffe häufig implizit synonym verwendet, was nach Flammer und Alsaker (2002) auch eine gewisse Berechtigung hat, weil Selbstbeschreibungen selten neutral sind.

### 3.2.3 Selbstkonzept versus Identität

In der Literatur findet sich keine allgemein akzeptierte Definition von der Identität, auch im engeren sozialwissenschaftlichen Bereich, wie der Psychologie, wird der Begriff mit unterschiedlichen Bedeutungen verwendet (Deusinger, 1989; Neubauer, 1993). Traditionell gesehen wird die Identität als Erleben von Kohärenz der eigenen Persönlichkeit und der Kontinuität über die Zeit aufgefasst. Während anfänglich die Entwicklungspsychologie die Identität als globales Konstrukt sah, unterschieden spätere Auffassungen bereichsspezifische Identitäten (z.B. berufliche Identität), die sich allerdings nicht völlig unabhängig voneinander entwickeln (Pinquart & Silbereisen, 2002).

Der Identitätsbegriff scheint, abgesehen von einigen fachspezifischen Traditionen, nichts wesentlich anderes auszudrücken als der Begriff Selbstkonzept. Der Ausdruck Identität scheint jedoch in der Soziologie gegenüber Selbstkonzept bevorzugt zu werden (Mummendey, 1995; Oerter & Dreher, 2008; Schachinger, 2005). Im Grunde überwiegen eher die Gemeinsamkeiten der beiden Begriffe, im Identitätsbegriff findet sich ebenso ein stabiles Element im Sinne der Kernidentität wie im Kernselbst (Schachinger, 2005).

## 3.3 Selbstkonzepttheorien

### 3.3.1 Klassische Theorien

Die Frage nach dem Selbst hat die Menschheit über Jahrtausende hinweg beschäftigt (Filipp & Ferring, 2002). Die Gedanken und Schriftausführungen von Philosophen wie William James, Charles Horton Cooley oder George Herbert Mead können als Gedankenanreger oder sogar als Vorläufer der heutigen Selbstkonzeptforschung gesehen werden (Mummendey, 2006).

Das psychologische Konstrukt des Selbst geht auf den amerikanischen Psychologen **William James** zurück (Bracken & Lamprecht, 2003). Er kann als erster Vertreter einer Selbstkonzepttheorie betrachtet werden (Marsh & Hattie, 1996) und trug bedeutend zu den Anfängen der systematischen Erforschung des „Selbst“ bei (Filipp & Mayer, 2005). James (1999) unterschied bereits am Ende des 19. Jahrhunderts zwischen dem „I-self“

und „Me-self“, wobei das „I“ der aktive Agent, das erfahrende Selbst ist, welches Urteile abgibt und das „Me“ konstruiert. Dementsprechend beinhaltet das „Me“ das Selbstbild oder das Selbstkonzept einer Person (Schwanzer, 2002). James (1984, p. 202) untergliedert das „Me“ weiter in eine Hierarchie. Die unterste Ebene bildet das „material self“ (Erfahrungen des Körpers, des Zuhauses, der Familie und von Gegenständen), gefolgt vom „social self“ (Bewusstsein des eigenen Ansehens, Beurteilungen der eigenen Person durch andere) und dem „spiritual self“ (Erfahrung der seelischen Vorgänge, des Denkens und Fühlens) an der Spitze der Rangordnung. Seine Überlegungen werden in neueren Konzeptualisierungen immer wieder gerne aufgegriffen (Schütz & Sellin, 2003) und dienen als Grundlage bei einigen modernen Konzeptionen (Trautwein, 2003).

Zu Beginn des 20. Jahrhunderts befasste sich **Charles Horton Cooley** mit der Beziehung zwischen dem Individuum und seiner sozialen Umgebung. Nach Cooley (1964; Cooley, Angell & Carr, 1933) wird das Denken einer Person über sich selbst, wie sie sich fühlt oder bewertet, stark von sozialen Interaktionen geprägt. Cooley (Cooley et al., 1933, S. 120) führte den Begriff des „Spiegelbild-Selbst“ („looking-glass self“) ein, der beschreibt, dass sich das Individuum durch die Reaktionen anderer auf die eigene Person zunehmend so sieht, wie die anderen es sehen. Die Vorstellung dessen, was andere Personen in einem sehen, wird somit zum Selbst. Er hatte eine ähnliche, globale Vorstellung des Selbstkonzepts wie James, welche sich auf alle Aspekte des Lebens beziehen kann (Bracken & Lamprecht, 2003; Harter, 1993).

Sein Zeitgenosse **George Herbert Mead** arbeitete an der Idee des „Spiegelbild-Selbst“ von Cooley in den 1930er Jahren weiter. Mead (1968) verfolgte den Gedanken, dass für die Entwicklung und Etablierung des Selbstkonzepts „significant others“, mit denen eine Person hauptsächlich interagiert, von großer Bedeutung sind. Diese bedeutsamen Anderen sind seiner Meinung nach zum Beispiel Mutter, Vater, Geschwister oder LehrerInnen. Die Interaktion mit diesen Menschen führt nach Meads Vorstellungen dazu, dass ihr Blickwinkel eingenommen wird. Er führt aus: „Der Einzelne erfährt sich – nicht direkt, sonder nur indirekt – aus der besonderen Sicht anderer Mitglieder der gleichen gesellschaftlichen Gruppe oder aus der verallgemeinerten Sicht der gesellschaftlichen

Gruppe als Ganzer, zu der er gehört“ (1968, S. 180). Mead meint, dass wir uns in die verschiedensten Identitäten spalten, wenn wir mit unterschiedlichen Personen sprechen, weil diese den vielen gesellschaftlichen Reaktionen entsprechen. Mead betont zudem die Bedeutsamkeit der Sprache und der Kommunikation.

Wegen der Betonung des besonderen Einflusses der sozialen Umwelt bei der Selbstkonzeptentwicklung werden Cooley und Mead als Vertreter des *symbolischen Interaktionismus* gesehen (Harter, 1998; Schwanzer, 2002; Trautwein, 2003).

Weitere Philosophen, die über das Ich, das Selbst und das Subjekt nachgedacht und damit einen Beitrag für die Selbstkonzeptforschung geleistet haben, waren beispielsweise Johann Gottlieb Fichte, Friedrich Wilhelm Schelling oder Georg Friedrich Hegel (Mummendey, 2006).

### 3.3.2 Neuere Theorien

In der psychologischen Literatur finden sich mittlerweile eine Vielzahl von Aussagen, wie Selbstkonzepte vorzustellen seien, wie sie strukturiert seien und welche Funktionen sie für den Menschen zu erfüllen haben. Im Folgenden soll auf einige ausgewählte neuere Ansätze der Selbstkonzepttheorien eingegangen werden.

**Sigrun-Heide Filipp** (1979, S. 142) geht davon aus, dass Individuen über *interne Selbstmodelle* verfügen. Ihr Aufbau und ihre Veränderung lassen sich nach Filipp nur durch Bezugnahme auf Theorien zur menschlichen Informationsverarbeitung verdeutlichen. Die Autorin vertritt die Ansicht, dass Personen über kognitive Repräsentationen von sich selbst verfügen, die dadurch entstehen, indem sie selbstbezogene Mitteilungen jeglicher Art im Gedächtnis abspeichern. Die Gesamtheit des Wissens über die eigene Person bezeichnet Filipp dabei als „internes Selbstmodell“. Sie machte dabei fünf Quellen für selbstbezogene Information aus (S. 132ff.): Zum einen gibt es direkte Prädikatenzuweisungen durch andere Personen, also Rückmeldungen wie Lob oder Tadel, die sich direkt an die Zielperson richten. Bei indirekten Prädikatenzuweisungen durch andere Personen gewinnt ein Individuum selbstbezogene Information durch interpretative Schlussfolgerungen aus dem Verhalten anderer. Die

komparative Prädikatenzuweisung beinhaltet einen sozialen Vergleich mit Mitmenschen bezüglich bestimmter Merkmale. Bei reflexiven Prädikatenselbstzuweisungen werden durch Beobachtungen des eigenen Verhaltens Rückschlüsse über einen selbst gezogen. Das Subjekt, welches Informationen über die eigene Person sucht, ist gleichzeitig Objekt der Betrachtung. Als letzte Möglichkeit nannte Filipp ideationale Prädikatenzuweisungen. Hierbei werden sowohl vergangene Erfahrungen als auch Antizipationen als Quellen der selbstbezogenen Informationen angenommen. Das interne Selbstmodell bildet nach Filipp mit dem internen Außenweltmodell die naive Handlungstheorie einer Person.

**Markus und Wurf** (1987) sehen in ihrem *dynamischen Selbstkonzeptmodell* das Selbstkonzept als ein komplexes System bestehend aus Selbstrepräsentationen. Diese Repräsentationen variieren in ihren Strukturen und Funktionen, ihre Aktiviertheit ist von der persönlichen motivationalen Verfassung und den jeweiligen sozialen Umständen abhängig. Markus und Wurf beschreiben das Selbstkonzept als eine aktive, interpretierende Struktur, welche kontinuierlich an der Regulation des Verhaltens beteiligt ist.

In Abbildung 1 ist das dynamische Selbstkonzeptmodell nach Markus und Wurf gezeigt. Wie an der Darstellung zu erkennen ist, ist das Selbstkonzept in diesem Ansatz Teil des affektiv-kognitiven Systems einer Person. Es enthält Selbstschemata (kognitive Repräsentationen einer Person) und Strategien, wie bestimmte Selbstrepräsentationen erreicht oder vermieden werden können. Das Kernelement dieses Modells ist das aktive, momentan arbeitende Selbstkonzept („working self-concept“). Es initiiert Handlungen und stellt die Grundlage für Beobachtungen, Urteile und Evaluationen dieser. Das aktive Selbstkonzept wird sozusagen als zentraler Mechanismus der Verhaltensregulation angesehen, indem es für intrapersonelle Prozesse (wie Informationsverarbeitung, Affektregulation und motivationale Prozesse) und für interpersonelle Prozesse (z.B. soziale Wahrnehmung, soziale Vergleiche und Kommunikationsprozesse) mitverantwortlich gemacht wird (Markus & Wurf, 1987).

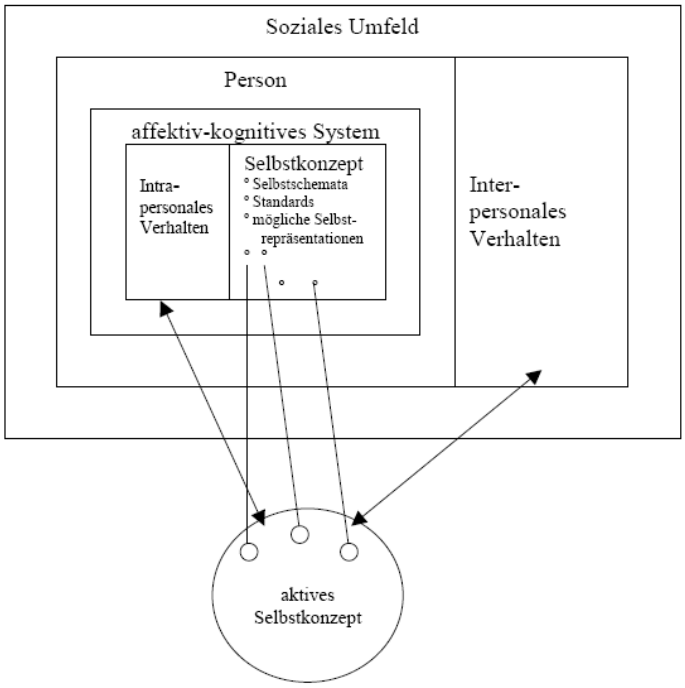



**Abbildung 1**: Das dynamische Selbstkonzeptmodell nach Markus und Wurf (1987, modifiziert von Schwanzer, 2002, S. 24)

Die gedächtnispsychologisch begründeten Arbeiten von Markus haben eine Vielzahl von Studien angeregt, in denen die Reaktionsweise des Gedächtnissystems bei Konfrontation mit selbstkonzeptrelevanten Stimuli beobachtet wurde (Trautwein, 2003).

**Seymour Epstein** (1984) postuliert: „Die Theorie eines Individuums von der Wirklichkeit umfaßt Subtheorien über die eigene Person (eine *Selbsttheorie*), über die Außenwelt (eine Umwelttheorie) und über die Wechselwirkung zwischen beiden Subtheorien“ (S. 16). Er definiert das Selbstkonzept somit als eine Theorie über die eigene Person und begründete damit seine „Selbsttheorie“. Die Theorie, die ein Mensch über sich selbst bildet, besteht aus vielen Postulaten unterschiedlicher Ordnung, die hierarchisch angeordnet sind. An unterster Stelle sind Postulate, die nur eine geringe Generalisierung einer unmittelbaren Erfahrung darstellen (z.B. „ich bin ein guter Tennisspieler“). Postulate höherer Ordnung sind als Zusammenfassungen von Postulaten unterer Ordnung zu sehen und besitzen eine breite Generalisierung (z.B. „ich bin ein guter Sportler“). Nach Epstein erhalten Personen erst durch die Postulate höherer Ordnung eine relativ stabile Persönlichkeitsstruktur. Sie leiten außerdem die weitere Erfahrungssuche, Erfahrungsinterpretation und haben somit Einfluss auf das Verhalten. Selbsttheorien sind in der Regel unbewusst und werden normalerweise unabsichtlich aus der Interaktion mit

der Umwelt konstruiert. Sie beschreiben die Organisation der Erfahrungen, die Herstellung eines guten Verhältnisses zwischen Unlust- und Lusterfahrungen und die Etablierung eines zufriedenstellenden Maßes an Selbstwertschätzung. Dem Selbstwert kommt in der Selbsttheorie eine nicht zu vernachlässigende Bedeutung zu.

**Shavelson, Hubner und Stanton** (1976, p. 411) verstehen das Selbstkonzept als die Wahrnehmung einer Person von sich selbst. Es entsteht durch Erfahrungen und Interpretationen der Umwelt. Besonderen Einfluss haben dabei sogenannte „significant others", Verstärkungen und Attributionen für das eigene Verhalten. Shavelson et al. sehen das Selbstkonzept als hypothetisches Konstrukt einer Person, wobei die Selbstwahrnehmung das Verhalten einer Person beeinflusst und die gesetzten Handlungen wiederum die Selbstwahrnehmung modifizieren. Die Forschergruppe beschreibt das Selbstkonzept als multidimensional und hierarchisch organisiert. Menschen bilden für unterschiedliche Lebensbereiche und Fähigkeiten eigene, bereichsspezifische Konzepte aus. Weiters nehmen sie an, dass es sich mit dem Alter verändert und an Multidimensionalität zunimmt. Im Kapitel 3.4.2 wird das Shavelson-Modell genauer vorgestellt.

Mit der vertretenen Theorie zum Selbstkonzept sind oftmals spezifische Vorstellungen über die Strukturen und dazugehörigen Dimensionen des Selbstkonzepts verbunden, auf die im nächsten Punkt näher eingegangen wird.

## 3.4 Dimensionen und Strukturen des Selbstkonzepts

Geht es um die Vielschichtigkeit und den Facettenreichtum des Selbstwissens, so rücken neben Fragen bezüglich seinen Inhalten auch Überlegungen zur mentalen Repräsentation und deren Strukturen in den Fokus des Interesses (Filipp & Mayer, 2005). Die strukturellen Vorstellungen des Selbstkonzepts haben im Laufe der Zeit eine ähnliche Veränderung durchgemacht wie Intelligenzmodelle (Marsh & Hattie, 1996). Viele AutorInnen und ForscherInnen haben, wie bereits erörtert, umfangreiche Definitionsversuche unternommen, die auch das Ziel hatten dem Konstrukt Selbstkonzept verschiedene Dimensionen und Aspekte zuzuordnen. Die meisten dieser verschiedenen

Interpretationen haben gemeinsam, dass sie Selbstkonzepte als vielfältig strukturierte kognitive Systeme auffassen, die in erheblichem Maße an der Steuerung des Verhaltens beteiligt sind (Mummendey, 1995). Im Folgenden werden die verschiedenen Selbstkonzeptmodelle mit ihren Dimensionen kurz skizziert.

### 3.4.1 Unidimensionale Selbstkonzeptmodelle

Die Anfänge der Selbstkonzeptforschung waren von unidimensionalen Modellen geprägt, bei denen angenommen wurde, dass das Selbstkonzept durch einen einzigen Wert repräsentiert werden kann und die Vorstellung eines globalen Selbstkonzepts vorherrschte (Marsh, Parada & Ayotte, 2004).

Nach Byrne (1996, p. 9ff.) kann man zwischen zwei verschiedenen unidimensionalen Selbstkonzeptmodellen unterscheiden:

- **Das nomothetische Modell**

Das nomothetische Modell ist das älteste und traditionellste Modell des Selbstkonzepts. Dabei wird von verschiedenen, gleichgewichteten Bereichen des Selbstkonzepts ausgegangen. Durch summieren der Selbstkonzeptbereiche erhält man einen totalen Selbstkonzeptwert (Byrne, 1996).

- **Das „wahre“ unidimensionale Modell**

Beim „wahren“ unidimensionalen Modell messen verschiedene Items ein generelles Selbstkonzept (Byrne, 1996). Einer der bekanntesten Vertreter dieser Auffassung ist Rosenberg (1965), der mit seiner weitverbreiteten „Rosenberg Self-Esteem Scale“ dieses allgemeine Selbstkonzept zu erfassen versucht.

Zusammengefasst gehen unidimensionale Modelle davon aus, dass es nur einen „Generalfaktor“ des Selbstkonzepts gibt, oder dass die verschiedenen Teile des Selbstkonzepts so stark von einem Generalfaktor beeinflusst werden, dass die einzelnen Selbstkonzeptbereiche nicht differenziert werden können. Studien konnten jedoch diese Vorstellung meist nicht unterstützen und sie führte zu Problemen bei Messungen und statistischen Analysen (Marsh & Hattie, 1996).

### 3.4.2 Mehrdimensionale Selbstkonzeptmodelle

Im Laufe der Zeit kam man von der Idee eines unidimensionalen Selbstkonzepts immer mehr ab und zunehmend mehr Studien konnten belegen, dass mehrdimensionale Selbstkonzeptmodelle Selbstbewertungen viel adäquater erfassen und beschreiben können (Harter, 1998). Insgesamt kann man laut Byrne (1996, p. 15ff.) mehrdimensionale Selbstkonzeptmodelle in fünf verschiedene Modellarten untergliedern:

- **Das unabhängige Faktorenmodell**

Beim unabhängigen Faktorenmodell besteht das Selbstkonzept aus verschiedenen, unabhängigen Bereichen, die nicht, oder nur sehr schwach miteinander korrelieren. Die VertreterInnen dieses Modells glauben, dass die verschiedenen Selbstkonzepte unabhängig voneinander – durch alltägliche Erfahrungen, Fähigkeiten und Interaktionen mit signifikanten Anderen – entstehen (Byrne, 1996). Sie sind strikt gegen die Annahme eines globalen Selbstkonzepts oder einer hierarchischen Struktur des Modells (Byrne, 1996; Marsh & Hattie, 1996). Obwohl es in neueren Forschungen klare Hinweise für einen multidimensionalen Aufbau des Selbstkonzepts gibt, konnte das unabhängige Faktorenmodell nicht, oder nur minimal bestätigt werden (Marsh & Hattie, 1996).

- **Das korrelierende Faktorenmodell**

Im Gegensatz zum unabhängigen Faktorenmodell, erlaubt das korrelierende Faktorenmodell Wechselbeziehungen zwischen bereichsspezifischen Selbstkonzepten. Außerdem nimmt es ein globales Selbstkonzept an, das mit den einzelnen Bereichen zusammenhängt (Byrne, 1996).

- **Das kompensatorische Modell**

Die Idee eines kompensatorischen Modells stammt ursprünglich von Marx und Winne (1980, zitiert nach Byrne, 1996, p. 17ff.). Sie postulieren, dass das Wohlbefinden und das positive globale Selbstkonzept einer Person erhalten werden kann, wenn ein niedriges bereichsspezifisches Selbstkonzept durch ein anderes, hohes bereichsspezifisches Selbstkonzept kompensiert wird. Ihr Modell setzt sich somit aus einem globalen Selbstkonzeptfaktor und mehreren untergeordneten Selbstkonzeptbereichen zusammen (Marsh & Hattie, 1996). Marx und Winne wurden allerdings für ihre statistischen

Überprüfungen des Modells aufgrund einiger schwerwiegender Verfehlungen mehrfach kritisiert, weshalb ihnen unter anderem Marsh und Hattie (1996) vorwerfen, dass die unterstützenden Ergebnisse eher Artefakte darstellen.

- **Das taxonomische Modell**

Das taxonomische Selbstkonzeptmodell wurde von Guilfords Intelligenzmodell inspiriert. Dem Modell liegt ein faktorielles Design zugrunde. Die Struktur des Modells kann sehr komplex sein, weil je nach vertretener Theorie beliebig viele Selbstkonzeptdimensionen, Facetten und Facettenausprägungen angenommen werden können (Byrne, 1996).
Ein Vorteil des taxonomischen Modells ist, dass es den ForscherInnen erlaubt strukturelle und prozessuale Komponenten des Selbstkonzept zu kombinieren. Um das tatsachliche Potential des Modells abschätzen zu können, sind noch weitere Untersuchungen nötig (Marsh & Hattie, 1996).

- **Das hierarchische Modell**

Shavelson et al. (1976) entwickelten nach dem Studieren gängiger Forschungen, Theorien und Messungen zum Selbstkonzept ein eigenes multidimensionales, hierarchisches Modell. Dieses hat bis heute einen großen Einfluss auf die Selbstkonzeptforschung (Marsh & Hattie, 1996). Obwohl eine hierarchische Ordnung des Selbstkonzepts implizit schon von einigen TheoretikerInnen (z.B. Epstein) angenommen wurde, waren Shavelson et al. die ersten, die ein multidimensionales, hierarchisches Modell vorstellten.

Die Forschergruppe um Shavelson (1976, p. 411ff.) definieren das Selbstkonzept als Wahrnehmungen von der eigenen Person und postulieren, dass das Selbstkonzept sieben spezielle Eigenschaften besitzt:

(1) *Das Selbstkonzept ist organisiert bzw. strukturiert*: Die vielfältigen Erfahrungen einer Person, auf welchen die Wahrnehmung von der eigene Person basiert, sind so komplex, dass sie auf Kategorien reduziert werden. So können gemachte Alltagserfahrungen in bestehende Strukturen integriert werden.
(2) *Das Selbstkonzept ist multifaktoriell*: Es setzt sich aus verschiedenen, voneinander relativ unabhängigen Faktoren zusammen (z.B. Schule, soziale Akzeptanz, etc.).

(3) *Das Selbstkonzept ist hierarchisch*: Die Facetten des Selbstkonzepts bilden eine Hierarchie, mit individuellen Erfahrungen in speziellen Situationen als Basis und einem generellen Selbstkonzept an der Spitze.

(4) *Die Stabilität des Selbstkonzepts nimmt mit der Höhe der Hierarchiestufe zu:* Während das globale Selbstkonzept noch relativ stabil ist, sind Selbstkonzepte unterer Ordnung situationsabhängig.

(5) *Das Selbstkonzept entwickelt sich mit dem Alter:* Sehr junge Kinder haben noch ein undifferenziertes, globales, situationsabhängiges Bild von der eigenen Personen. Erst im Laufe der Entwicklung wird es hierarchisch und multifaktoriell.

(6) *Das Selbstkonzept hat einen evaluativen Charakter:* Eine Person entwickelt nicht nur Beschreibungen von sich selbst in bestimmten Situationen, sie unternimmt auch Bewertungen von sich selbst in diesen Umständen.

(7) *Das Selbstkonzept lässt sich von verwandten Konstrukten abgrenzen:* Es ist möglich, eine Beziehung zwischen theorienahen Konstrukten und dem Selbstkonzept zu spezifizieren. Je mehr ein Selbstkonzept von bestimmten Erfahrungen beeinflusst wird, desto enger ist auch der Zusammenhang zwischen dem Verhalten in einer Situation und dem Selbstkonzept.

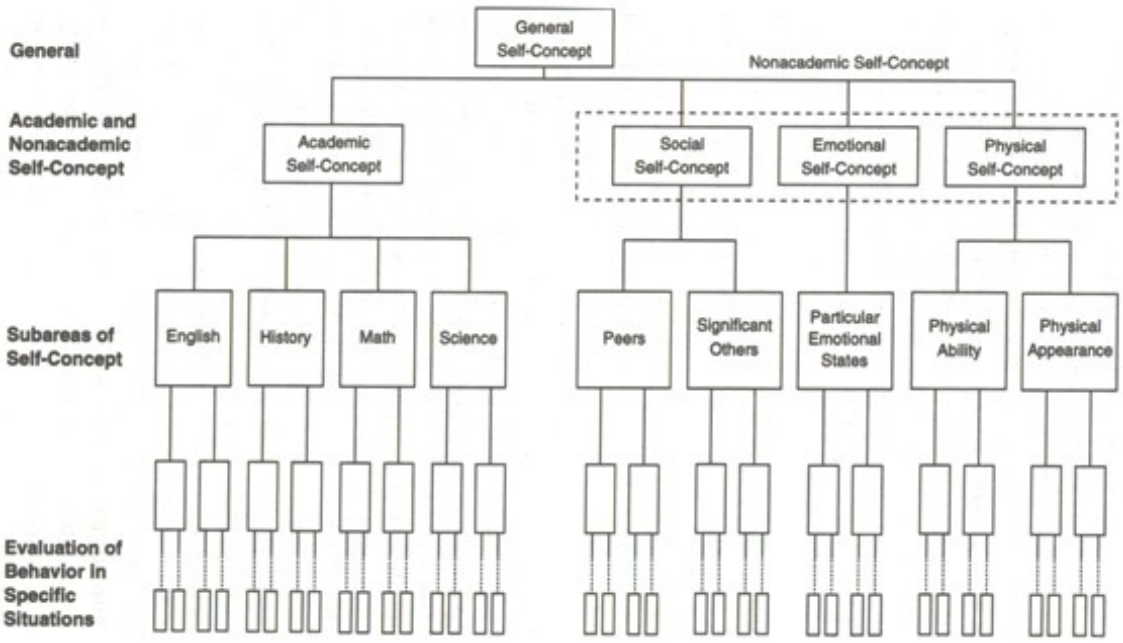



**Abbildung 2:** Hierarchisches Modell von Shavelson, Hubner und Stanton (1976, p. 413)

Gemäß der postulierten Hierarchie (siehe Abbildung 2) besteht das Selbstkonzept aus einem Faktor höherer Ordnung (dem globalen Selbstkonzept), der sich in weitere bereichsspezifische Selbstkonzepte (akademisches vs. nicht akademisches Selbstkonzept) untergliedert, welche als eigenständige Konstrukte aufgefasst werden können. Das nicht-akademische Selbstkonzept unterteilt sich nach der Vorstellung von Shavelson et al. weiter in das soziale, physische und in das emotionale Selbstkonzept. Jeder dieser Bereiche gliedert sich weiter in noch spezifischere Selbstkonzepte. Analoges gilt für das akademische Selbstkonzept, welches sich in die Bereiche Mathematik, Englisch, Geschichte etc. aufsplitten lässt. Auf der untersten Ebene des hierarchischen Modells befinden sich Evaluationen des eigenen Verhaltens in spezifischen Situationen (Shavelson et al., 1976). Die hierarchische Anordnung betont die zunehmende Spezifität der einzelnen Selbstkonzeptbereiche (Byrne, 1996).

Das Shavelson-Modell ist das am besten validierte Modell, konnte vielfach bestätigt werden (vgl. z.B. Byrne & Shavelson, 1996; Byrne & Worth Gavin, 1996; Marsh, Parker & Barnes, 1985) und wurde seit seinem Entwurf schon wiederholt weiterentwickelt. So fanden beispielsweise Marsh und Shavelson (1985), dass ein Konzept, das nur einen globalen Faktor des schulischen Selbstkonzepts bei Jugendlichen annimmt, die empirischen Daten nur unzureichend abbilden kann und argumentierten, dass es anstatt eines globalen schulischen Selbstkonzepts zwei schulische Selbstkonzepte gibt, nämlich ein verbales und ein mathematisches Selbstkonzept, welche sich entsprechend ihrer Fachrichtungen weiter unterteilen lassen.

Das hierarchische, multidimensionale Modell bildet die Basis für viele neue Erhebungsinstrumente und Studien des Selbstkonzepts. Verfahren, die auf den Überlegungen von Shavelson et al. beruhen, sind die drei bekannten „Self Description Questionnaire“ Instrumente von Marsh (Marsh & Hattie, 1996). Der in dieser Untersuchung eingesetzte Fragebogen basiert auf den Überlegung von Shavelson und seinen Mitarbeitern.

## 3.5 Das Selbstkonzept in der Adoleszenz

Selbst, Selbstkonzept, Selbstwert und Identität gehören zu den meist verwendeten und diskutierten Begriffen in der Literatur des Jugendalters (Flammer & Alsaker, 2002). Die Selbstkonzeptualisierung/Identitätsentwicklung wird von vielen Entwicklungs-psychologInnen sogar als beherrschendes Thema und Hauptaufgabe in der Adoleszenz angesehen (Mummendey, 2006). Selbstkonzept und Identität haben gerade in der Entwicklungszeit der Adoleszenz eine zentrale Bedeutung, weil sich im Laufe dieser Lebensperiode körperliche, soziale und kognitive Veränderungen vollziehen, die nicht ohne Auswirkungen auf die Selbstrepräsentationen bleiben (Flammer & Alsaker, 2002; Steinberg, 2008). Die selbstverständliche Welt des Kindes bricht zusammen, sie muss mühsam und auf einem neuen Niveau wieder hergestellt werden (Fend, 1994). So müssen sich Jugendliche der Herausforderung stellen, ein neues Verständnis von der eigenen Person aufzubauen und sich als unverwechselbares Individuum anzunehmen (Filipp & Mayer, 2005).

Die pubertäre Reifung zieht eine Reihe von körperlichen Veränderungen nach sich, welche die Selbstrepräsentationen der Heranwachsenden beanspruchen. So muss der Adoleszente beispielsweise das eigene Körperbild dem reifenden Körper anpassen, er muss mit neuen Reaktionen der Umgebung umgehen lernen, sich mit Geschlechtsrollen und Stereotypen auseinandersetzen und Entscheidungen bezüglich erster sexueller Erfahrungen treffen (Flammer & Alsaker, 2002). Aber auch die kognitive Reifung fordert Umstellungen in den Selbstrepräsentationen. So ermöglicht die Fähigkeit, abstrakter denken zu können, neue Sichtweisen zu erschließen. Ebenso wird das Selbst in einer komplexeren Weise gesehen (Flammer & Alsaker, 2002; Fuhrer, Marx, Holländer & Möbes, 2000; Jacobs, Bleeker & Constantino, 2003; Mummendey, 2006). Die kognitiven Veränderungen und die Zunahme des logischen, systematischen und schlussfolgernden Denkens fördern eine differenziertere Selbstsicht, die mitunter sehr selbstkritisch ausfallen kann. Die eigene Person wird nun aus unterschiedlichen Perspektiven betrachtet, beispielsweise aus der Sicht von Eltern, FreundInnen oder LehrerInnen (Schachinger,2005). Das mögliche zukünftige Selbst zeigt sich zumeist in Form idealer Selbstbilder (z.B. ich als SchauspielerIn), die als „Zielsysteme“ wirksam werden können

und begünstigen, dass die eigene Entwicklung nun geplant und selbst in die Hand genommen wird (Fend, 1994). Umstrukturierungen und Neudefinitionen in sozialen Beziehungen, sowohl zu Peers als zu Erwachsenen, fordern das Selbst gleichfalls heraus. Wichtige Entscheidungen, wie weitere schulische oder berufsbezogene Schritte, beanspruchen ebenso den Adoleszenten (Flammer & Alsaker, 2002). Selbstwahrnehmung, Selbstvertrauen, Selbstwertgefühl, eigene Kompetenzen und das Aussehen sind dominierende Themen in dieser Lebensperiode (Mummendey, 2006). Eine erhöhte Selbstreflexion in der Entwicklungsphase der Adoleszenz stellt zudem eine wichtige Voraussetzung für eine produktive Persönlichkeitsentwicklung dar (Fend, 1997).

Pinquart und Silbereisen (2000) beschreiben die Eigentümlichkeit des Selbst in dieser Entwicklungsphase folgendermaßen: „Die Notwendigkeit, bisherige Selbstdefinitionen drastisch zu verändern und die durch kognitive Entwicklungsprozesse gewonnene Fähigkeit zur Selbstreflexion und zur Reorganisation des Selbstkonzepts machen die Besonderheit der Selbstkonzeptentwicklung im Jugendalter aus“ (S. 75).

### 3.5.1 Die Entwicklung des Selbstkonzepts in der Adoleszenz

Obwohl sich das Selbst im gesamten Leben immer wieder verändert, vollziehen sich vor allem im Jugendalter schwerwiegende Wandlungen (Burrmann, 2004). Wenn man Kinder, im Vergleich zu Jugendlichen, bittet, sich selbst zu beschreiben, werden große Unterschiede deutlich. Während Kinder sich noch relativ konkret, ohne viel wenn und aber darstellen, werden im zweiten Lebensjahrzehnt die Selbstbeschreibungen zunehmend differenzierter (Flammer & Alsaker, 2002).

#### *3.5.1.1 Die Entwicklung des Selbstkonzepts in der frühen Adoleszenz*

Im frühen Jugendalter entwickelt sich das abstrakte Denken (Harter, 1998). Damit wird der Adoleszente befähigt, komplexe Merkmale von sich selbst miteinander zu integrieren. So erlernt der Frühadoleszente langsam sich als „intelligent“ zu bezeichnen, wenn er merkt, dass er in verschiedenen Situationen clever, neugierig und geschickt gehandelt hat (Fuhrer et al., 2000; Harter, 2006; Jacobs et al., 2003). Er entwickelt verschiedene Selbstbilder und Definitionen des Selbst in unterschiedlichen Rollen und Beziehungen

(Harter, 2006; Jacobs et al., 2003). Dementsprechend beginnen Jugendliche verschiedene Ausprägungen ihres Selbstwertgefühls zu diskriminieren (z.B. wie sehr sie sich als Person mögen, im Vergleich mit anderen, etc.). Allerdings fällt es dem Jugendlichen noch schwer, die vielen neuen Abstraktionen miteinander zu vereinigen (Harter, 2006). Die zunehmenden, komplexer werdenden Differenzierungen im Selbstbild können eine angemessene Integration von Informationen erschweren und für Verwirrung sorgen, was im frühen Jugendalter als eine Art „kognitive Schranke“ wirken kann (Fuhrer et al., 2000, S. 50). Wenn die Überforderung länger anhält, folgt nicht selten Frustration (Jacobs et al., 2003).

Um diese Zeit herum begreifen die Jugendlichen allmählich, aber unregelmäßig, dass sie gleichzeitig sich widersprechende Eigenschaften haben können (z.B. dass sie zwar schüchtern in der Schule sind, daheim hingegen ganz schön laut sein können) (Flammer & Alsaker, 2002; Harter, 1998, 2006; Jacobs et al., 2003). Es scheint allerdings, dass Jugendliche in der frühen Adoleszenz nicht fähig sind zu begreifen und es nicht als Kontroverse wahrnehmen, wenn Postulate und Selbstbilder, abstrahiert aus verschiedenen Rollen, miteinander in Konflikt stehen und eigentlich nicht vereinbar sind. Die kognitive Fähigkeit, ein komplementäres Attributionspaar zu vergleichen und es somit als inkompatibel zu identifizieren, dürfte in dieser Periode noch nicht ausgebildet sein (Harter, 2006). So entsteht in diesem Entwicklungsstadium, obwohl die verschiedenen Abstraktionen des Selbst sich langsam verbinden, noch keine integrierte, konsistente Theorie des Selbst (Jacobs et al., 2003). Das vorherrschende Alles-oder-Nichts-Denken bei jungen Adoleszenten, sichtbar durch Übergeneralisierungen, die kognitiv noch nicht kontrolliert werden können, tragen zu etwas unrealistischen Selbstrepräsentationen bei, nämlich derart, dass sich der Jugendliche in einer Situation zum Beispiel als überaus intelligent und attraktiv erlebt, während er sich zu einem anderen Zeitpunkt als Tollpatsch fühlt (Harter, 2006). Da die Selbstbewertungen also sehr kontextspezifisch sind, fluktuieren sie am Beginn der Jugend noch relativ stark (Pinquart & Silbereisen, 2002). Ungeachtet dessen beginnen die Adoleszenten allmählich stärker zu differenzieren, was sie innerlich sind und wie sie nach außen erscheinen. Die Unterscheidung zwischen Wirklichkeit und Möglichkeit des Selbst gelingt immer besser (Fend, 1994).

#### *3.5.1.2 Die Entwicklung des Selbstkonzepts in der mittleren Adoleszenz*

In der mittleren Adoleszenz entwickeln sich die kognitiven Fähigkeiten weiter, die Introspektionsfähigkeit nimmt zu (Flammer & Alsaker, 2002) und die Selbstbeschreibungen werden zusehends ausführlicher und differenzierter (Mummendey, 2006; Steinberg, 2008). Die biologischen Veränderungen nehmen ab und sind daher nicht mehr derart identitätsrelevant (Fuhrer & Trautner, 2005). Anstatt der bisher fast unreflektierten Selbstakzeptanz bilden sich langsam Selbst-Hypothesen (Harter, 2006). Ebenfalls in dieser Periode beginnen Individuen eigenständige Definitionen des Selbst in verschiedenen Rollen und Beziehungen zu entwickeln (Jacobs et al., 2003). Die Distinktion zwischen „Außen" und „Innen" wird größer und die „multiplen" Selbst differenzieren sich aus. Wie andere Menschen die eigene Person sehen, ist zu dieser Zeit ein großes Thema und hat den Zweck ein kohärentes Bild des eigenen Selbst zu finden. Jugendliche bewegen sich in einem sozialen Kontext aus Gleichaltrigen, Eltern, LehrerInnen und FreundInnen, das ihr Selbst teils spiegelt, bestätigt oder bedroht (Fend, 1994). Die unterschiedlichen, möglicherweise sich widersprechenden Erwartungen dieser Personengruppen führen beim Jugendlichen nicht selten zu Unsicherheiten und Verwirrung bezüglich des „wahren" Selbst, was negative Auswirkungen auf das Selbstkonzept und den Selbstwert haben kann (Harter, 1998, 2006; Jacobs et al., 2003) und instabile Selbstbilder und Schwankungen der Sicht der eigenen Person von einen Extrem ins andere fördert (Fuhrer et al., 2000; Harter, 1998). Aufgrund der unterschiedlichen Botschaften von den „significant others" über die eigene Person weiß der Adoleszente nicht, welche Standards und Attribute er nun in sein Selbstbild integrieren soll (Harter, 2006). Dementsprechend können die jugendlichen Selbstbeschreibungen in Abhängigkeit der gerade eingenommenen Rolle erheblich variieren (Harter & Monsour, 1992).

In dieser Jugendphase ist es den Teenagern nun möglich zu erkennen, dass die eigene Person gleichzeitig positive und negative oder sich widersprechende Eigenschaften in einer Rolle haben kann (Harter, 1998). Im Gegensatz zum frühen Jugendalter werden oppositionelle Eigenschaften im Selbst wahrgenommen und führen meist zu intrapsychischen Konflikten, Verwirrung und Distress. Die widersprechenden

Attributionen im Selbstbild sind aber aufgrund fehlender kognitiver Ressourcen noch nicht koordinierbar und es kann keine Kohärenz geschaffen werden (Harter & Monsour, 1992). Vor allem Mädchen scheinen Ambivalenzen schon früh zu erkennen und schwerer mit ihnen klar zu kommen (Harter, 2006).

Die mentale Struktur des Selbst beinhaltet immer noch eine unreife Form der Verbindung von den Abstraktionen. Die kognitiven Fähigkeiten für eine integrative Theorie des Selbst fehlen noch (Harter, 2006). Insgesamt werden das Selbstkonzept und der Selbstwert im Vergleich zur frühen Adoleszenz aber stabiler (Pinquart & Silbereisen, 2002).

#### *3.5.1.3 Die Entwicklung des Selbstkonzepts in der späten Adoleszenz*

Im späten Jugendalter verfestigen sich die Selbstkonzepte und die Sicht der eigenen Merkmale wird stabiler und ausgeglichener (Mummendey, 2006). Die älteren Jugendlichen fügen nun ihre Persönlichkeitseigenschaften zu einem integrierten System zusammen (Berk, 2005). Die kognitiven Fortschritte in diesem Stadium erlauben es dem Jugendlichen höhere Ordnung-Abstraktionen aus Koordinationen der einzelnen Abstraktionen zu schaffen. Diese stellen die Basis für die Entwicklung einer integrativen Theorie des Selbst. Wenn die neuen mentalen Fähigkeiten genügend ausgeprägt sind, sollte es dem Adoleszenten gelingen, widerstrebende Eigenschaften in sein Selbstbild in einer Art und Weise zu integrieren, dass sie keine innerlichen Konflikte mehr auslösen. Beispielsweise könnte jemand seine Extraversion und Introversion als höhere Ordnung-Abstraktion „flexibel in verschiedenen Situationen“ einordnen. Durch solche Abstraktionen werden Ordnung und Legitimität im früher unvereinbaren Selbst geschaffen (Harter, 1998, 2006). Inkonsistenzen zwischen verschiedenen Selbstbildern können nun also ausgeglichen werden (Harter & Monsour, 1992). Die Inhalte der Selbstrepräsentationen, die sich in der späten Adoleszenz formen, handeln vermehrt vom persönlichen Glauben, Werten und moralischen Standards, welche internalisiert wurden oder aus Erfahrungen stammen. Obwohl die Gleichaltrigengruppe immer noch wichtig ist, nimmt die Bedeutung der Sicht der Peers über das eigene Selbst ab. Annahmen über das zukünftige Selbst werden realistischer und geben dem Jugendlichen eine Art Wegweiser für sein weiteres Leben (Harter, 2006). Das Selbstkonzept und Selbstwertgefühl sind bei Spätadoleszenten schon ziemlich stabil (Harter, 2006; Pinquart & Silbereisen, 2002).

### 3.5.2 Wichtige Einflussfaktoren auf das Selbstkonzept in der Adoleszenz

Das Selbstkonzept wird von einer Vielzahl an Faktoren mitbestimmt. Die wichtigsten Determinanten sollen hier überblicksartig vorgestellt und herausgearbeitet werden.

#### *3.5.2.1 Der Einfluss des Geschlechts*

Als Mädchen oder Junge geboren zu werden, zieht Konsequenzen nach sich, die weit über die chromosomalen und anatomischen Unterschiede hinausgehen (Trautner, 2008). Das Geschlecht hat einen starken Einfluss auf die Selbstwahrnehmung. Schon von Geburt an werden im Rahmen der Sozialisation geschlechtsspezifische Unterschiede von verschiedenen Seiten gefördert, wie etwa von den Eltern, Peers, LehrerInnen oder den Medien (Jacobs et al., 2003). Bereits Kleinkinder wissen über Geschlechtsunterschiede, vor allem über Geschlechtsstereotypen des eigenen Geschlechts, Bescheid (Levy, 1999). So ist es auch nicht überraschend, dass ältere Kinder die Geschlechtsstereotypen in ihre Selbstdefinition aufgenommen haben und dass die Geschlechtszugehörigkeit eine wichtige Komponente der Identität darstellt (Steinberg, 2008).

Die Erforschung des Geschlechtsunterschiedes im Selbstkonzept zeigte anfänglich nicht immer einheitliche Ergebnisse. Während einige ForscherInnen ein positiveres Selbstkonzept bei Männern als bei Frauen beobachteten, fanden andere keinen Unterschied im Selbstkonzept zwischen den Geschlechtern (Bracken & Lamprecht, 2003).

Wylie berichtete 1979, dass bisher kein Beweis dafür gefunden werden konnte, dass es einen Geschlechtsunterschied im globalen Selbstkonzept gäbe, egal in welchem Alter. Allerdings fügte sie hinzu, dass es eventuell in bereichsspezifischen Selbstkonzepten Differenzen zwischen dem weiblichen und männlichen Geschlecht geben könnte.

Marsh (1989) griff diese Idee auf und betrachtete in seiner Studie spezifische Selbstkonzeptbereiche. Er konnte einen statistisch signifikanten, aber kleinen Geschlechtsunterschied in vielen Selbstkonzeptdimensionen feststellen, wobei bei den meisten Bereichen, wie auch leicht bei dem globalen Selbstkonzept, das männliche Geschlecht über ein positiveres Selbstkonzept verfügte als das weibliche. Anzumerken ist jedoch, dass das Geschlecht nur 1% der Varianz erklärte. Bei genauer Betrachtung der

Unterschiede wurde deutlich, dass die meisten Geschlechtsunterschiede konform mit Geschlechtsstereotypen sind. So hatten Burschen beispielsweise ein positiveres Selbstkonzept bezüglich ihrer „körperlichen Erscheinung“, „Mathematik“, „emotionalen Stabilität“ oder „Problemlösefähigkeit“. Mädchen hingegen verfügten über ein positiveres Selbstkonzept in den Bereichen „sprachliche Fähigkeiten“, „Ehrlichkeit“ oder „spirituelle Werte“. Die gefundene Alter-Geschlecht-Interaktion erwies sich als sehr klein, was darauf hindeutet, dass sich Selbstkonzept bei den Geschlechtern von der Präadoleszenz bis zum frühen Erwachsenenalter relativ ähnlich entwickelt.

Die bereichsbezogenen Selbstkonzeptunterschiede und die sehr geringe Differenz zwischen den Geschlechtern im globalen Selbstkonzept bzw. Selbstwert konnten inzwischen in einer Mehrheit von Studien repliziert werden (vlg. Alsaker & Olweus, 1992; Block & Robins, 1993; Cole et al., 2001; Eccles, Wigfield, Harold & Blumenfeld, 1993; Fend, 1994; Kling, Hyde, Showers & Buswell, 1999; Marsh, Craven & Debus, 1998; Offer, 1984; Schilling, Sparfeldt & Rost, 2006; Shapka & Keating, 2005).
Auch Fend (1997) konnte in verschiedenen Selbstkonzeptbereichen Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen feststellen, was Abbildung 3 exemplarisch verdeutlicht.

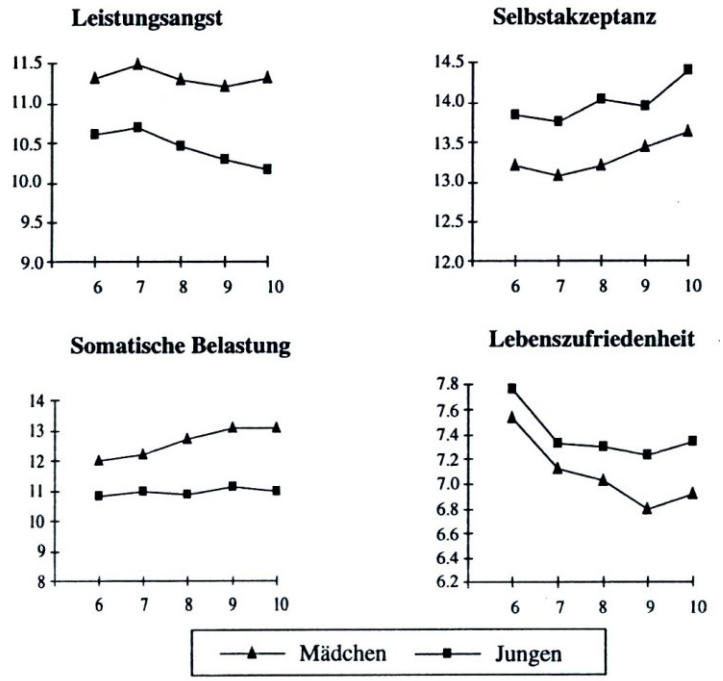



**Abbildung 3:** Mittelwerte der Selbstkonzepte von Jungen und Mädchen von der 6. zur 10. Schulstufe (x-Achse = Schulstufe; y-Achse= Mittelwert der Skala) (Fend, 1997, S. 247)

Sie veranschaulicht, dass weibliche Adoleszente höhere Ausprägungen in den Selbstkonzepten bezüglich Leistungsangst und somatische Belastung haben und männliche Heranwachsende eine höhere Selbstakzeptanz und Lebenszufriedenheit.

So stellten beispielsweise Wilgenbusch und Merrell (1999) in ihrer Metaanalyse über Studien, die seit den 1980er Jahren über geschlechtsspezifische Unterschiede im Selbstkonzept publiziert wurden, ebenfalls fest, dass tatsächlich Geschlechtsunterschiede vorhanden zu sein scheinen. Konform mit Geschlechtsstereotypen hatten Mädchen ein signifikant positiveres Selbstkonzept in den Bereichen „verbale Fähigkeit", „tiefe Freundschaften" und „gleichgeschlechtliche Beziehungen". Burschen hatten ein signifikant besseres Selbstkonzept betreffend „Mathematik", „Athletik", „psychomotorische Koordination", „Emotion/Affekt" und „Angstfreiheit". Dieses Muster änderte sich von der Grundschule bis ins frühe Erwachsenenalter nicht.

Crain (1996) fasst zusammen, dass in einigen Selbstkonzeptbereichen Unterschiede zwischen dem weiblichen und männlichen Geschlecht vermutet werden können, welche mit Geschlechtsstereotypen im Einklang stehen. Nach Durchsicht bisheriger Studien kommt sie zum Schluss, dass die größte Differenz im physischen Selbstkonzept besteht und argumentiert, dass dieser Fakt eventuell damit erklärt werden kann, dass das Ausüben von Sport bei Jungen einen größeren Stellenwert habe als bei Mädchen. Harter (1998) konnte in einigen ihrer Untersuchungen sogar nachweisen, dass die wahrgenommene physische Attraktivität im Vergleich zu anderen Selbstkonzeptbereichen den größten Impakt auf das globale Selbstkonzept bzw. den Selbstwert hat. Zudem gibt es den Hinweis, dass körperliche Attraktivität dem weiblichen Geschlecht wesentlich wichtiger ist als dem männlichen, weshalb es schneller damit unzufrieden wird. Schönheit, Beliebtheit und männliche Bekanntschaften scheinen somit für adoleszente Mädchen eine der wichtigsten Einflussfaktoren auf das jugendliche Selbstkonzept zu sein (Flammer & Alsaker, 2002; Harter, 1998; Steinberg, 2008).

Crain (1996), Harter (2006) und Kling et al. (1999) bemühten sich um eine Sammlung der Argumente bezüglich der Debatte um Geschlechtsunterschiede. So werden beispielsweise die Geschlechtsrollenstereotypen und größere Rollenkonflikte bei Frauen,

unterschiedliche Intensitäten von sportlichen Aktivitäten, differentielle Attributionsstile oder die höheren Ansprüche an Frauen, vor allem bezüglich Attraktivität und Ideologie, als mögliche Ursachen diskutiert. Zudem werden Frauen und Männer, und damit die Geschlechtsstereotypen, stark von gesellschaftlichen Wandlungsprozessen beeinflusst, die Geschlechtseffekte sind also auch kulturhistorisch zu verstehen (Flammer & Alsaker, 2002).

Crain (1996) weist abschließend darauf hin, dass die Geschlechtsdifferenzen im Selbstkonzept nicht sehr groß sind und daher auch nur limitiert klinisch/praktisch bedeutsam. Der größte Unterschied in der Ausprägung des Selbstkonzepts zwischen Mädchen und Jungen dürfte zwischen der mittleren und späten Adoleszenz zu finden sein (Harter, 2006). Das globale Selbstkonzept scheint hingegen nach Stand der Forschung, anders als spezifische Bereiche, nur sehr begrenzt von der Variable Geschlecht beeinflusst zu werden (Marsh & Hattie, 1996).

#### *3.5.2.2 Der Einfluss des Alters (die Stabilität des Selbstkonzepts)*

Die Entwicklung des Selbst ist ein lebenslanger Prozess (Burrmann, 2004). Die Beziehung zwischen Alter und Selbstkonzept regt schon lange kontroverse Diskussionen an. Einige AutorInnen vertreten den Standpunkt, dass sich das Selbstkonzept mit dem Alter verändert, während andere der Meinung sind, dass das Selbstkonzept über die Lebensspanne hinweg relativ stabil bleibt (Bracken & Lamprecht, 2003).

Das Bild über die eigene Person macht im Laufe der Zeit immer wieder Veränderungen durch (Mummendey, 2006). Dies gilt für verschiedene Lebensabschnitte als auch für Individuen im unterschiedlichen Ausmaß. Von dieser Tatsache abgesehen, ist es oft schwer herauszufinden, ob die Selbstbildänderung alters- bzw. entwicklungsbedingt ist oder durch die sich verändernde Umwelt zustande kommt. Das Selbstkonzept wird jedoch auch als Teil des eigenen Repräsentationssystems gesehen, welches dafür sorgen soll, dass wir valide Aussagen über uns und unsere Umgebung formulieren können, daher sollten sich unsere Ansichten und Meinungen über uns selbst nicht allzu schnell, zu oft oder zu stark verändern (Flammer & Alsaker, 2002). Wenn man demgemäß das Selbstkonzept als Persönlichkeitsmerkmal auffasst, wird angenommen, dass sich das

Selbstbild zwar über einen längeren Zeitraum ändern kann, aber zu einem bestimmten Zeitpunkt stabil bleibt. Andererseits ist nachgewiesen, dass das eigene Selbstbild mit verschiedenen Bedingungen und Situationen variiert (Neubauer, 1989). Allerdings sind zur Klärung dieser Fragen die methodischen Schwierigkeiten bei einer Längsschnittforschung, wie sie die Untersuchung der Veränderung über die Lebensspanne benötigen würde, nicht zu unterschätzen (Mummendey, 2006).

Bereits Shavelson et al. (1976) postulierten, dass das Selbstkonzept von der Kindheit bis zum Erwachsenenalter an Facetten zunimmt, sie lieferten jedoch keine Beweise für diese Annahme (Marsh et al., 1998).

Wylie (1979) zog nach Durchsicht der bis dahin veröffentlichten Studien den Schluss, dass die Differenzen des totalen Selbstkonzepts über das Alter minimal und inkonsistent sind.

Marsh (1989) fand nach einer empirischen Analyse eines großen Datensatzes ein konsistentes Muster der Veränderung des Selbstkonzepts vom Kindesalter bis zum Erwachsenenalter, wobei das Selbstkonzept mit der Zeit bis zur mittleren Adoleszenz immer negativer wurde und im frühen Erwachsenenalter sich schließlich wieder in eine positivere Richtung entwickelte. Jedoch waren auch hier die Unterschiede des Selbstkonzepts nur minimal.

Inzwischen konnten schon einige Studien belegen (vlg. z.B. Alsaker & Olweus, 1992; Baldwin & Hoffmann, 2002; Berk, 2005; Eccles et al., 1993; Harter, 2006; Jacobs et al., 2003), dass sich das Selbstkonzept von der Präadoleszenz bis ungefähr zur Mitte der Adoleszenz verschlechtert, während es sich im frühen Erwachsenenalter wieder erhöht. Marsh und Craven (1997, zitiert nach Marsh & Ayotte, 2003, p. 689) argumentieren, dass das extrem positive Selbstkonzept beim kleinen Kind aufgrund einer zunehmend realistischeren Sichtweise mit dem Alter durch ein negativeres Selbstkonzept abgelöst wird. Zudem differenzieren sich die bereichsspezifischen Selbstkonzepte mit zunehmender Erfahrung aus. Auch eine erweiterte Selbstwahrnehmung bewirkt die Veränderung des Selbstkonzepts vom Kindes- zum Jugendalter. Der der Realität näherkommende Wechsel des Selbstkonzepts sollte nach Marsh auch dadurch empirisch sichtbar werden, dass sich die Korrelationen zwischen dem Selbstkonzept und äußeren

Faktoren für Kompetenz erhöhen. Die Studie von Marsh et al. (1998), in der Selbstbeurteilungen und Fremdbeurteilungen von den LehrerInnen zu zwei Zeitpunkten verglichen wurden, unterstützen diese Annahme.

Harter (1998) ist, ähnlich wie Shavelson et al., davon überzeugt, dass das Selbstkonzept im Laufe der Zeit an Abstraktion zunimmt. Sie fasste die einschlägigen Untersuchungen derart zusammen, dass die Selbstkonzepte von sehr kleinen Kindern vor allem konkrete Beschreibungen vom eigenen Verhalten beinhalten. Zudem tendieren sie dazu, ihre Fähigkeiten dichotom einzuschätzen, sie empfinden sich entweder in etwas gut oder schlecht (Stipek & Mac Iver, 1989). In der mittleren Kindheit werden die Eigenzuschreibungen schon überdauernder (z.B. „ich bin intelligent“) und gehen schließlich im Jugendalter in abstrakte Konstrukte über (Harter, 1998). Zudem betont Harter die zunehmende Differenzierung, so werden beispielsweise aus der generellen Ansicht intelligent zu sein, Selbstrepräsentationen bezüglich verschiedener Schulfächer.

Crain (1996) macht darauf aufmerksam, dass bei Untersuchungen des Einflusses des Alters auf das Selbstkonzept bisher vorwiegend das globale Selbstkonzept Beachtung fand. Sie meint, dass bestimmte bereichsspezifische Selbstkonzepte wahrscheinlich eher Alterseinflüssen unterliegen und führt das Beispiel an, dass die Einschätzung bezüglich der Beziehungsqualität zu den Eltern im Jugendalter schlechter ausfällt als im Kindesalter. Zudem ist das jugendliche Selbstkonzept umso stabiler, je positiver es ist (Engel, 1959).

#### *3.5.2.3 Der Einfluss von Eltern, FreundInnen und Peers*

Wie in allen anderen Lebensabschnitten haben soziale Interaktionen auch in der Adoleszenz einen großen Einfluss auf die Selbstdefinition (Flammer & Alsaker, 2002; Laskowski, 2000; Shavelson et al., 1976). Bereits am Beginn des 20. Jahrhunderts stellten Cooley (1964) und Mead (1968) das Postulat auf, dass sogenannte „significant others“, also Menschen, mit denen eine Person vorrangig interagiert, einen massiven Einfluss auf das Selbstkonzept haben.

Die Beziehung zu anderen Personen ist für die Identitäts- und Selbstkonzeptentwicklung in mehrfacher Hinsicht von fundamentaler Bedeutung. Andere Personen (z.B. Eltern,

Geschwister oder FreundInnen) nehmen nicht nur Einfluss auf das Verhalten des Kindes, sie vermitteln auch Interaktionsmuster und Wertmaßstäbe. Sozialisationsbedingungen und Gruppenbeziehungen sind daher für die Selbstdefinition wichtige Faktoren (Neubauer, 1993). Neben den Eltern, deren Wichtigkeit in der Adoleszenz ein wenig abnimmt, kann den Peers in der Adoleszenz ein enormer Stellenwert zugeschrieben werden (Fend, 1994; Walper, 2008). Im Allgemeinen wird davon ausgegangen, dass gute Sozialbeziehungen von Jugendlichen zu erwachsenen Bezugspersonen und zu Gleichaltrigen zu einem höheren Selbstwert und schlechte Beziehungen zu einem niedrigeren Selbstwertgefühl führen (Flammer & Alsaker, 2002).

Eltern beeinflussen Wahrnehmungen und Erwartungen des Kindes von der Welt maßgeblich, folglich nehmen sie damit Einfluss auf das Selbst ihres Sprösslings (Jacobs et al., 2003). Eine zentrale Entwicklungsaufgabe im Jugendalter liegt darin, Autonomie von den Eltern zu gewinnen, wobei eine richtige Balance zwischen Verbundenheit und Unabhängigkeit gefunden werden muss. Dabei steht hier eine (Re-)Konstruktion des jugendlichen Selbst im Mittelpunkt, bei der vor allem jene Aspekte neu ausgebildet werden sollen, die Distinktheit gewährleisten („ich bin anders als sie“) (Filipp & Mayer, 2005).

Untersuchungen konnten inzwischen Beweise liefern, dass ein guter familiärer Zusammenhalt, elterliche Unterstützung und Involviertheit, vor allem in Form von Anerkennung und Akzeptanz, ein positives Selbstbild, einen guten Selbstwert und das Gefühl liebenswert zu sein, begünstigen (vlg. z.B. Baldwin & Hoffmann, 2002; Barber, Chadwick & Oerter, 1992; Cooper, Holman & Braithwaite, 1983; Feiring & Taska, 1996; Felson & Zielinski, 1989; Gecas & Schwalbe, 1986; Harter, 1998; Jacobs et al., 2003; Roberts et al., 2005; Robertson & Simons, 1989). Auch die Art und Weise, wie in der Familie Gespräche geführt und Probleme behandelt werden, ist ein Einflussfaktor auf das Selbstkonzept. Familien, in denen es dem Jugendlichen ermöglicht wird, sich offen zu äußern und abweichende Meinungen der Kinder toleriert werden, begünstigen den Aufbau von positiven Selbstkonzeptinhalten (Kasten, 1995). Hingegen schlägt sich

beispielsweise ebenso elterlicher Stress durch ihr verändertes Verhalten ins adoleszente Selbstkonzept nieder (Putnick et al., 2008).

Einige neuere Studien befassten sich mit dem Einfluss des Erziehungsstils und konnten durchwegs einen Zusammenhang mit dem Selbstkonzept ausmachen (Harter, 1998). So konnten beispielsweise auch Lamborn, Mounts, Steinberg und Dornbusch (1991) in ihrer Studie feststellen, dass Jugendliche mit Eltern, die einen autoritativen Erziehungsstil praktizieren, signifikant bessere Selbstkonzepte in den Bereichen soziale und schulische Kompetenzen haben als jene mit autoritären oder vernachlässigenden Eltern. Verschiedene Studien konnten inzwischen einen Zusammenhang zwischen Erziehungsstil und Selbstwert, dem evaluativen Aspekt des Selbstkonzepts, bestätigen (z.B. Milevsky, Schlechter, Netter & Keehn, 2007). Diese zeigen großteils, dass ein autoritativer Erziehungsstil meist zu einem höheren Selbstwert bzw. besseren Selbstkonzept beiträgt (Berk, 2005; Papastefanou & Hofer, 2002; Walper, 2008).

Eine detaillierte Darstellung des Zusammenhangs zwischen Selbstwert und elterlichem Erziehungsverhalten findet sich in der Diplomarbeit von Jachs (2009).

Für Selbstbeschreibungen von Jugendlichen sind die Gruppen der Gleichaltrigen, der Freunde und Freundinnen besonders wichtig (Fend, 1994; Steinberg, 2008). Peers sind in der Adoleszenz für die zentrale Entwicklungsaufgabe der Selbstfindung eine große Hilfe. Gespräche und gemeinsame Aktivitäten dienen vor allem der Selbstexploration. So sind Altersgleiche füreinander unentbehrliche Umwelten, um ein Selbstverständnis zu entwickeln, um sich vergleichen zu können, um die Ereignisgeschichte des Alltags auf ihren Sinn hin durchzuarbeiten, um zu wissen, was man kann, was man mag, was man werden will und wie man werden möchte. Die Peers schaffen durch soziale Normen einen geschützten Raum, in dem „Identitäten“ ausprobiert werden können. Die noch fehlende Selbstsicherheit schon alleine eigene Wege zu gehen, wird durch Geborgenheit und Vertrauen in Freundschaftsverhältnissen ersetzt, was eine temporäre Selbst-Definition ermöglicht (Fend, 1998). Die Rezeption der Selbstdarstellung durch FreundInnen und Peers wird intensiv beobachtet und wieder interpretiert (Fend, 1994).

Da in der Jugend FreundInnen zunehmend an Bedeutung gewinnen und Familie und Schule nicht mehr die einzigen maßgeblichen Einflussquellen auf das Selbst darstellen, ist es nicht verwunderlich, dass der Selbstwert der Adoleszenten mit Anerkennung und Anklang im Freundeskreis und beim anderen Geschlecht zusammenhängt (Schachinger, 2005). Prinzipiell scheint dem Selbstbild alles förderlich zu sein, was Ansehen und Beliebtheit bei anderen Jugendlichen einbringt (De Bruyn & Van den Boom, 2005; Filipp & Mayer, 2005; Schachinger, 2005).

Harter (1998) konnte in ihren Studien erstaunlicherweise feststellen, dass Anerkennung von Peers, wie beispielsweise MitschülerInnen, ArbeitskollegInnen oder Organisationsmitgliedern, ein besserer Prädiktor des Selbstwerts ist als Anerkennung von guten FreundInnen. Als Erklärung dafür nimmt sie an, dass die Akzeptanz einer ganzen Gruppe, nämlich die der Peers, als zuverlässigere und objektivere Quelle für selbstbezogene Informationen gesehen wird. Die Peers repräsentieren sozusagen das „generalisierte Selbst“ und haben folglich mehr Einfluss auf den Selbstwert des Jugendlichen als eine einzige Person. Harter betont aber gleichzeitig, dass die Wichtigkeit von guten FreundInnen fürs Selbstbild trotzdem nicht unterschätzt werden darf, sie stellen die sichere psychologische Basis bereit.

#### *3.5.2.4 Der Einfluss von Bildung/Schule/Beruf*

Obwohl es in erster Linie innere Faktoren sind, die die vorhandene Selbstwahrnehmung umformen, sind es ebenso äußere Verhältnisse, die zur Verunsicherung des kindlichen Selbstkonzepts beitragen, so etwa auch die veränderten Erwartungen von LehrerInnen oder der Eintritt ins Berufsleben (Naudascher, 1983). Schulen haben eine große Bedeutung für die Identität des heranwachsenden Jugendlichen (Fend, 1997). Sie bieten vielfältige Möglichkeiten der Exploration und fördern somit die Identitätsentwicklung. Die Schule kann dabei auf viele Arten unterstützend wirken, zum Beispiel durch Unterricht, in dem eigenständiges Denken gefördert wird, durch außerschulische Aktivitäten, die den Jugendlichen dazu bringen, sich in verantwortlichen Rollen zu rechtfertigen, durch Ermutigungen sowie durch praktische, berufliche Trainingsprogramme, die den jungen Menschen die Arbeitswelt näher bringen (Berk, 2005). In Lern- und Leistungssituationen

wirken sich Vorstellungen, die Personen über die Höhe ihrer eigenen Fähigkeiten haben, auf vielfältige Weise im Verhalten und Erleben aus (Rost, Dickhäuser, Sparfeldt & Schilling, 2004).

Der Eintritt in eine (neue) Schule ist mit der Übernahme neuer Rollen sowie dem Erwerb neuer Bezugspersonen, Vergleichsgruppen und –normen verbunden. Es sind neuartige und vielfältige Anpassungs- und Lernleistungen nötig. Anreizstrukturen wandeln sich und es kommen neue Pflichten und Werte auf (Helmke, 1991). Für das sich entwickelnde Selbst haben besonders Erfahrungen in der Schule Bedeutung (Jacobs et al., 2003). Schule, Arbeit und Beruf haben einen enormen Einfluss auf das Selbstkonzept, weil sie hier viel selbstbezogene Information erhalten (Mummendey, 2006). Durch bereits genügend ausgebildete kognitive Fähigkeiten ist es dem Adoleszenten möglich, seine Leistungen mit denen von MitschülerInnen zu vergleichen und diese Informationen für Selbstevaluationen zu verwenden (Jacobs et al., 2003).

Vor allem das schulische Selbstkonzept entwickelt sich durch schulische Leistungen, Einschätzungen durch LehrerInnen, Fähigkeitskognitionen und den sozialen Status immer weiter (Mummendey, 2006). Es ist in unabhängigen Studien wiederholt gezeigt worden, dass zwar das fähigkeitsbezogene Selbstkonzept eng mit den konkreten Schulleistungen korreliert, nicht aber bzw. nur in einem geringen Maße der globale Selbstwert. Dieses Ergebnis spiegelt die Tatsache wider, dass sich das globale Selbst aus vielen Faktoren zusammensetzt, von denen Schulleistungen nur eine Determinante darstellen (Flammer & Alsaker, 2002; Wylie, 1979). Dementsprechend fanden Hansford und Hattie (1982) in ihrer Metaanalyse über den Zusammenhang zwischen verschiedenen Selbstkonzeptvariablen und Leistungen eine durchschnittliche Korrelation von $r$ = .21 zwischen Selbstkonzept-Maßen und Leistungsvariablen. Wurden jedoch nur Studien berücksichtigt, in denen explizit das akademische Selbstkonzept gemessen wurde, stieg der durchschnittliche Zusammenhang auf $r$ = .42 an (p. 133).

Für die Selbstkonzeptentwicklung spielt es nach Jerusalem und Schwarzer (1991) eine Rolle, auf welche weiterführende Schulart jemand nach der Grundschule wechselt, weil damit auch ein Wechsel der Bezugsgruppe verbunden ist. Ein leistungsstarker

Grundschüler kommt beispielsweise aufgrund des sozialen Vergleichs mit seinen KlassenkameradInnen zu einer besseren Selbstbewertung. Jedoch verliert er seinen guten Leistungsrangplatz, wenn er ins Gymnasium wechselt und mit vielen MitschülerInnen mit hohen Fähigkeiten konfrontiert wird, sodass die Selbstbewertung durch den Schulartwechsel eher ungünstig beeinflusst wird. Bei einem leistungsschwachen Grundschüler würde hingegen nach diesen Annahmen der Bezugsgruppenwechsel in die Hauptschule dem Selbstwert gut tun. Einige Studien zur schulischen Selektion in der Sekundarstufe konnten jedoch auch zeigen, dass sich die anfänglichen Unterschiede in verschiedenen Selbstkonzeptaspekten zwischen SchülerInnen unterschiedlicher Schultypen im Laufe der folgenden Schuljahre verringern, weil sich vor allem die Selbstbeurteilungen der leistungsschwächeren SchülerInnen verbessern (Buff, 1991).

Eindrucksvoll konnten dies Jerusalem und Schwarzer (1991) in ihren Forschungsarbeiten demonstrieren (siehe Abbildung 4).

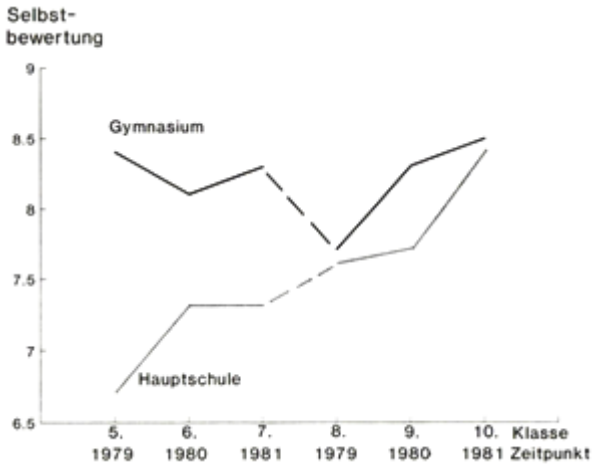



**Abbildung 4:** Entwicklung der generalisierten Selbstbewertung in verschiedenen Schularten (Jerusalem & Schwarzer, 1991, S. 118)

Abbildung 4 veranschaulicht, dass direkt nach dem Schulübertritt von der Grundschule in die Sekundarstufe erwartungsgemäß das Selbstwertgefühl der GymnasiastInnen noch sehr hoch, und das der HauptschülerInnen sehr niedrig ausgeprägt ist. Nach einem Jahr Erfahrung in den neuen Bezugsgruppen streben die Werte aufeinander zu und werden zunehmend ähnlicher. Dieses Phänomen des Annäherns der Selbstkonzepte von HauptschülerInnen und GymnasiastInnen mit der Zeit konnten Jerusalem und Schwarzer

(1991) in einigen ihrer Arbeiten entdecken. Dies interpretieren die Autoren bezugsgruppentheoretisch, die SchülerInnen verankern ihre Selbstbewertungen nur an der Leistungsverteilung innerhalb der überschaubaren Klasse.

Im Einklang mit diesen Befunden fand auch Fend (1997) einen Einfluss der Schulformzugehörigkeit auf die Selbstkonzeptentwicklung. Jugendliche in Gymnasien hatten eine günstigere Selbstkonzeptentwicklung als jene in Hauptschulen. Jedoch muss auf die relative Bedeutung dieses Faktors verwiesen werden, die aufgeklärten Quadratsummen bewegen sich zwischen 1-2% (S. 253).

Wigfield, Eccles, Mac Iver, Reuman und Midgley (1991) wiesen nach, dass der Wechsel in eine neue, ungewohnte Schulumgebung mit neuen Kontexten und Herausforderungen im Schnitt negative Spuren im Selbstwert der Jugendlichen hinterlässt.

Ebenso konnte Bachman (1984) in seinen Untersuchungen eine komplexe, sich mit der Zeit verändernde Verbindung zwischen dem Selbstwertgefühl und dem schulischen Bildungsniveau ausmachen. Er untersuchte junge Männer und bekam das Resultat, dass jene Jungen, die die Möglichkeit hatten, das College zu absolvieren und ein Graduiertenstudium aufzunehmen, im Mittel das höchste Selbstwertgefühl hatten. Solche Jugendlichen, die keinen Abschluss in der Sekundarstufe erreichten, zeigten im Durchschnitt den niedrigsten Selbstwert. Ein weiteres Fazit aus Bachmans Studie war, dass der Status der Berufstätigkeit eines jungen Mannes mit seinem Selbstwert zusammenhängt. So hatten vorzeitige Schulabgänger – in Folge der Arbeitslosigkeit – eher als andere ein niedriges Selbstwertgefühl. Allerdings schließt Bachman nicht aus, dass diese Ergebnisse möglicherweise einen säkularen Trend widerspiegeln, weil die zitierte Studie in den späten 60er Jahren durchgeführt wurde, wo sich wichtige soziale Veränderungen vollzogen.

Einige Studien kamen auch zum Ergebnis, dass soziale Aspekte der Lernumwelt sowie des wahrgenommenen Unterrichtsklimas zu Veränderungen in selbstwertrelevanten Merkmalen bei SchülerInnen führen (Jerusalem & Schwarzer, 1991). Dementsprechend haben das Klassenklima, der wahrgenommene Leistungsdruck oder der Konkurrenzkampf in einer Klasse Einfluss auf das Selbstkonzept und den Selbstwert. Ebenso hat die

Beziehung zu den LehrerInnen Auswirkungen auf das Selbstbild. Eine gestörte SchülerIn-LehrerIn-Beziehung bedeutet eine erhebliche Belastung für die Ausformung eines positiven Selbstbilds des Jugendlichen (Neubauer, 1989).

#### *3.5.2.5 Der Einfluss des sozioökonomischen Status*

Wenn das Selbstbild einer Person davon beeinflusst wird, was andere von ihr halten und in ihr sehen, kann man vermuten, dass ein höheres Prestige in der Gesellschaft, wie es die Oberschicht genießt, zu einem positiveren Selbstkonzept bzw. einem besseren Selbstwert beiträgt. Die Gruppe der Jugendlichen stellen hier allerdings einen Sonderfall dar. Ihr sozioökonomischer Hintergrund ergibt sich aus dem Status der Eltern und aus ihren persönlichen Errungenschaften und Leistungen. So wäre es denkbar, dass andere Einflussfaktoren wie Alter, Familie oder Peers größere Einwirkungen auf das Selbstbild haben als der sozioökonomische Status (Rosenberg, 1965).

Rosenberg (1965) untersuchte den Einfluss der sozialen Klassenzugehörigkeit auf das Selbstwertgefühl und kam zum Schluss, dass Jugendliche aus einer besseren sozialen Klasse sich besser akzeptieren als jene aus einer niedrigeren. So erzielten in seiner Befragung beachtliche 51% der Oberschicht einen hohen Selbstwert, in der Unterschicht waren es hingegen nur 38% (p. 40). Vor allem männliche Adoleszente aus der gehobenen Sozialschicht verfügten über einen sehr guten Selbstwert.

Hawk (1967) beschäftigte sich ebenfalls mit der Frage, welche Auswirkungen es auf das Selbstkonzept hat, aus einer sozial benachteiligten Familie zu stammen. Er fand in der bis zu diesem Zeitpunkt publizierten Literatur Hinweise, dass Kinder und Jugendliche aus sozial schwächeren Familien unter einem niedrigeren Selbstwert und einer Minderschätzung der eigenen Person leiden. Als mögliche Gründe nannte Hawk, dass Kinder mit einem schwachen sozioökonomischen Status häufig aus großen Familien kämen und dass der Bildungsgrad der betroffenen Familien und der Schulerfolg der Kinder niedriger wäre im Vergleich zu besser Situierten, was sich negativ auf das Selbstkonzept auswirke. Zudem würden sie von anderen Personen häufiger abgelehnt werden, weil sie als „schmutzig“ und „streitsüchtig“ gelten und schlechte Manieren hätten.

Rosenberg und Pearlin (1978) stellten nach Durchsicht einiger Studien die These auf, dass es durchaus einen Zusammenhang zwischen Selbstwert und sozialer Schicht gibt. Sie meinen, dass das Alter bei dieser Beziehung eine bedeutende Rolle spiele, nämlich dahingehend, dass es bei Kindern noch keinen Zusammenhang zwischen diesen zwei Variablen geben sollte, dieser im Laufe der Adoleszenz aber immer größer werde und schließlich im Erwachsenenalter eindeutig vorhanden sein sollte. Sie argumentieren, dass eine differenziertere Wahrnehmung der sozialen Situation, komplexere soziale Vergleiche, die sich nun mehr auf Materielles beziehen, und die größere Wichtigkeit des Geldes bei Erwachsenen, dafür verantwortlich seien.

Demo und Savin-Williams (1983) nahmen sich Rosenbergs und Pearlins Ansatz an und untersuchten, ob mit zunehmendem Alter der sozioökonomische Status eine größere Rolle für den Selbstwert spielt. Sie erhielten tatsächlich das Ergebnis, dass bei jugendlichen SchülerInnen der 8. Schulstufe die soziale Schichtzugehörigkeit (gemessen durch das Einkommen des Vaters) einen größeren Einfluss hatte als bei SchülerInnen der 5. Schulstufe.

Raymore, Godbey und Crawford (1994) konnten in ihrer Studie ebenfalls einen Zusammenhang zwischen sozialer Schicht und Selbstwert feststellen. Je besser die Bildung der Eltern war, desto positiver war der Selbstwert des Jugendlichen. DuBois, Tevendale, Burk-Braxton, Swenson und Hardesty (2005) fanden gleichfalls, dass der sozioökonomische Status (ermittelt durch das Familieneinkommen) zum Selbstwert beiträgt.

Fend (1997) folgerte aus seinen Ermittlungen bezüglich des Einflusses des sozialen Milieus (operationalisiert durch den Beruf des Vaters), dass es für die Selbstkonzeptentwicklung in der Kindheit bis zur Adoleszenz keine durchschlagende Bedeutung habe. Allerdings nannte er eine eindeutige Ausnahme, nämlich wenn sich Unterschiede nach der sozialen Herkunft zeigen, dann treten sie immer in positiver Richtung zugunsten der sozialen Oberschicht auf. In dieser privilegierten Gruppe sind vermehrt Adoleszente, die sich vor allem in Bezug auf ihre Begabung und ihren Schulerfolg positiver einschätzen.

Steinberg (2008) meint zum Forschungsstand über den Einfluss der sozialen Schicht, dass einige Studien darauf schließen lassen, dass die soziale Klasse eine wichtige Determinante des Selbstwerts darstellt. Jugendliche aus der Mittelschicht schneiden in der Ausprägung des Selbstwertgefühls generell positiver ab als jene aus einer niedrigeren Schicht.

#### *3.5.2.6 Der Einfluss der Referenzgruppe (Big-Fish-Little-Pond-Effekt)*

Die Wirkung von Referenzgruppen auf die Selbstkonzeptentwicklung wurde in einer Vielzahl von Untersuchungen in unterschiedlichen akademischen Umwelten erforscht und bestätigt. Am eindrucksvollsten wurde der Nachweis von Marsh (Marsh & Parker, 1984) erbracht, der zeigte, dass eine leistungsstarke Referenzgruppe einen negativen Effekt auf das Selbstkonzept von SchülerInnen und StudentInnen hat. Er führte für diese Referenzgruppeneffekte die Bezeichnung „Big-Fish-Little-Pond-Effekt“ ein, welcher mittlerweile in mehreren Studien bestätigt werden konnte (Köller, Trautwein, Lüdtke & Baumert, 2006; Trautwein & Lüdtke, 2005).

Marsh (2005) beschreibt den Big-Fish-Little-Pond-Effekt folgendermaßen: „In seiner einfachsten Version besagt der ‚Big-Fish-Little-Pond‘-Effekt (BFLPE), dass vergleichbar begabte Schüler ein geringer ausgeprägtes Selbstkonzept entwickeln, wenn sie eine Schule für besser Begabte besuchen, und dass sie ein höher ausgeprägtes Selbstkonzept ausbilden, wenn sie eine Schule mit geringerem Begabungsniveau besuchen“ (S. 119).

Obwohl inzwischen der Einfluss von sozialen Vergleichen auf die Selbstkonzeptentwicklung gut belegt ist, sind die genauen Mechanismen, die diesen Effekt herbeiführen, immer noch nicht vollständig geklärt (Trautwein & Lüdtke, 2005).

# 4 Das Selbstkonzept von jugendlichen Einzel- und Geschwisterkindern

Neben Eltern, Peers und FreundInnen, stellen Geschwister einen wichtigen Part des sozialen Umfeldes eines Kindes dar und haben somit einen beachtlichen Einfluss auf die Entwicklung des Selbstkonzepts bzw. Selbstwerts (Rosenberg, 1965). Abzuklären ist, welcher Stellenwert Geschwistern, neben anderen Bezugspersonen, bei der Ausbildung des Selbstkonzepts zukommt und ob Kinder ohne Geschwister ein anderes, eventuell auch mangelhaftes Selbstkonzept entwickeln, weil sie ohne Feedback und Kritik der ebenbürtigen Partner aufwachsen (Kasten, 1995).

Bereits die Vertreter des sozialen Interaktionismus wie Mead (1968) oder Cooley (1964) hoben die Bedeutung von „significant others“, zu welchen Geschwister gehören, für die Entwicklung des Selbst hervor. Geschwister sind eine intime, wichtige und langandauernde Interaktionsgruppe, welche nach Meinung der sozialen Interaktionisten einen Einfluss auf die Persönlichkeitsentwicklung hinterlässt.

Die Theorien über den Einfluss von Geschwistern auf den Selbstwert, den evaluativen Aspekt des Selbstkonzepts, stehen teilweise im Gegensatz zueinander (Falbo, 1984), was im Folgenden verdeutlicht werden soll.

Zimbardo und Formica (1963) nehmen zum Beispiel an, dass Einzelkinder und Erstgeborene über ein niedrigeres Selbstwertgefühl verfügen als Spätergeborene. Sie argumentieren, dass Erstgeborene und Einzelkinder sich mit ihren Eltern vergleichen (Erwachsener-Kind-Vergleich), während Spätergeborene sich eher mit ihren älteren Geschwistern vergleichen (Kind-Kind-Vergleich). Da der Unterschied zwischen einem Erwachsenen und einem Kind größer ist als zwischen zwei Kindern, sollte ihren Überlegungen nach der Vergleich für die Einzelkinder und Erstgeborene negativer ausfallen und schlechte Auswirkungen auf das Selbstwertgefühl haben. Als Beweis ihrer These führten Zimbardo und Formica (1963, p. 154) ihre eigene Studie an. Sie bekamen das Resultat, dass nur 48% der Erstgeborenen einen hohen Selbstwert hatten, dagegen 52% der Spätergeborenen. Bei der Gruppe mit niedrigen Selbstwert waren 61%

Erstgeborene und 39% Spätergeborene. Dieses Ergebnis sahen sie als Beleg ihrer Vermutungen, allerdings waren die Trends nicht signifikant, weshalb Zimbardo und Formica weitere Untersuchungen forderten.

Hilton (1967) ist ebenfalls davon überzeugt, dass Einzelkinder und die ältesten Geschwister es am schwersten hätten ein stabiles Selbstkonzept aufzubauen. Sie begründet diese Behauptung damit, dass diese Geburtsränge unter einem inkonsistenteren Verhalten, größerer Kontrolle sowie Einmischung seitens der Mutter zu leiden haben, was einer guten Entwicklung interner Selbstevaluationen abträglich sei.

Im Einklang mit diesen Auffassungen kam Kaplan (1970, zitiert nach Falbo, 1981, p. 123) aufgrund einer Studie zum Schluss, dass Spätergeborene bei der Gruppe bezüglich hohen Selbstwerts stärker vertreten waren als Mittel-, Erstgeborene oder Einzelkinder. Jedoch stellte sich bei weiteren Analysen heraus, dass dieses Ergebnis nur bei männlichen Weißen aus der Oberschicht auftrat. Weitere empirische Überprüfungen dieser Hypothese fanden nur grenzwertige Unterstützung (Falbo, 1984).

Andere AutorInnen meinen, dass der Selbstwert bei Einzelkindern und erstgeborenen Geschwisterkindern größer sein sollte, weil sie längere Zeit als Nachkömmlinge die ungeteilte Aufmerksamkeit der Eltern genießen. Auch hier konnte nur ein Teil der Studien diesen Ansatz unterstützen (Falbo, 1984). So konnte Coopersmith (1967) entdecken, dass männliche Einzelkinder und Erstgeborene in der Gruppe mit sehr gutem Selbstwert überrepräsentiert waren.

Rosenberg beschäftigte sich 1965 mit dem Thema Geburtsrang und Selbstwert in seinen Studien und konnte berichten, dass jugendliche Einzelkinder über einen höheren Selbstwert verfügen als Geschwisterkinder (siehe Tabelle 1).

**Tabelle 1:** Selbstwert von jugendlichen Einzel- und Geschwisterkindern (Rosenberg, 1965, p. 108)

| Self-Esteem | Only children | Children with siblings |
|---|---|---|
| High | 51% | 44% |
| Medium | 21 | 26 |
| Low | 29 | 31 |
| Total percent | 100 | 100 |
| (Number) | (521) | (4001) |

Während 51% der Einzelkinder einen hohen Selbstwert hatten, hatten im Vergleich dazu nur 44% der Jugendlichen mit Geschwister ein so positives Selbstbild (p. 108). Rosenberg konnte zudem feststellen, dass vor allem männliche Einzelkinder (54%) ein sehr gutes Selbstwertgefühl hatten. Dagegen erzielten nur 44% der männlichen Geschwisterkindern einen so hohen Selbstwert. Demgegenüber hatten 47% der weiblichen Einzelkindern einen guten Selbstwert und 44% der weiblichen Geschwisterkinder. Nach Rosenberg ist der Vorteil im Selbstwertgefühl für geschwisterlose Mädchen also nicht generell anzunehmen (Rosenberg, 1965, p. 108).

Bachman (1970, zitiert nach Wylie, 1979, p. 345) erhielt in seiner Studie ebenfalls das Ergebnis, dass Einzelkinder über einen etwas höheren Selbstwert verfügen als Geschwisterkinder.

Polit und Fablo (1987, p. 316) studierten die bis in die 1980er Jahre publizierten Studien zum Thema Einzelkind und führten eine Metaanalyse durch. Dabei stellte sich gemittelt über 22 Untersuchungen ein signifikanter Unterschied im Selbstwert zwischen Einzel- und Geschwisterkindern heraus, welcher Kinder ohne Geschwister begünstigte.

Im Gegensatz zu den bisher besprochenen Studien zum Einfluss des Geburtsranges auf den Selbstwert, fand Falbo (1981), dass letztgeborene Geschwister ein signifikant schlechteres Selbstwertgefühl haben als Erstgeborene. Mittelgeborene sowie Einzelkinder rangierten bei Falbos Untersuchung zwischen diesen beiden Extremen. Als Erklärung für dieses Resultat griff Falbo die Idee von Zimbardo und Formica und deren Thesen zum sozialen Vergleich wieder auf. Sie betont dabei, dass die Vergleichsprozesse nur zwischen Geschwistern stattfinden (wenn sie welche haben), die Eltern scheinen hingegen dabei keine Rolle bei sozialen Vergleichen zu spielen. Falbo führt weiter aus, dass Erstgeborene im Normalfall über mehrere Begabungen verfügen, größer und fähiger seien Verschiedenes zu leisten als ihre Geschwister und sich dadurch als besser gestellt sehen, weshalb sie den höchsten Selbstwert entwickeln würden. Bei letztgeborenen Geschwisterkindern fällt hingegen der Vergleich mit ihren Geschwistern am negativsten aus, wodurch sich laut der Autorin das schlechteste Selbstwertgefühl ergäbe. Einzelkinder und Mittelgeborene entfalten schlussendlich einen mittleren Selbstwert, nach Falbo

allerdings aus verschiedenen Gründen. Mittlere Geschwister haben zwar einen negativen Vergleich mit ihren älteren Geschwistern, jedoch einen positiven mit den Jüngsten, wodurch sich das Selbstwertgefühl schließlich auf mittelmäßigem Niveau einspiele. Einzelkindern stehen keine Geschwister für einen sozialen Vergleich zur Verfügung, sie würden daher einen mäßigen Selbstwert entwickeln.

Kidwell untersuchte 1982 adoleszente Jungen und stellte fest, dass Mittelgeborene ein signifikant schlechteres Selbstwertgefühl hatten als Erst- und Letztgeborene, wobei vor allem Mittelgeborene, die nur zwei Jahren mit dem nächsten Geschwister auseinander lagen unter einem niedrigen Selbstwert litten. Als Begründung postulierte sie die „uniqueness theory“, welche besagt, dass Erst- und Letztgeborene durch ihren speziellen Geburtsrang Einzigartigkeiten und Spezifitäten bezüglich Status, Wahrnehmung und Aufmerksamkeit in der Familie genießen. Beispielsweise werden an Erstgeborene oft höhere Erwartungen gerichtet, welche mit vermehrter elterlicher Zuwendung einhergehen, oder der Letztgeborene muss die geringsten Standards erfüllen, er ist ja auch das „Baby“ der Familie. Für Mittelgeborene hingegen ist es schwer, sich eine derartige Einzigartigkeit aufzubauen, sie sind einfach das „menschliche Sandwich“ mit weniger definierten Rollen. Interessanterweise fand Kidwell auch, dass das Selbstbild des männlichen Mittelgeborenen positiver ist, wenn alle anderen Geschwister weiblich sind, im Vergleich zu nur männlichen oder gemischtgeschlechtlichen Geschwistern.

Nicht nur den Selbstwert, sondern das komplette Selbstkonzept bei Einzel- und Geschwisterkindern in der mittleren Kindheit studierte Sears (1970). Er erwartete, dass Einzelkinder und die ältesten Geschwister bessere Selbstkonzepte haben würden als Mittel- und Letztgeborene in der Geschwisterreihe. Außerdem nahm Sears an, dass unabhängig vom Geburtsrang, die Selbstkonzepte mangelhafter werden, je größer die gesamte Familie ist. All seine Vermutungen konnte er in seiner Untersuchung bestätigen.

Ähnlich wie Sears bekamen Gates, Lineberger, Crockett und Hubbard (1988) das Resultat, dass erstgeborene Kinder über das signifikant positivste Selbstkonzept verfügen, mit etwas Abstand gefolgt von Einzelkindern. Mit nur sehr geringem Mittelwertunterschied schlossen die jüngeren Geschwisterkinder an.

Baydar, Hyle und Brooks-Gunn (1997) interessierte der Einfluss der Geburt eines neuen Geschwisterchens auf das Selbstkonzept des älteren Bruders oder der älteren Schwester. Sie begleiteten dazu eine Kohorte von drei- bis fünfjährigen Kinder über einen Zeitraum von 4 Jahren. Sie konnten feststellen, dass die Geburt des neuen Familienmitglieds einen großen Einbruch im Selbstkonzept und Selbstwert zur Folge hat. Vor allem Kinder aus sozial schwächeren Familien verkrafteten die Ankunft des Geschwisters schlecht. Es konnte für alle Kinder ein direkter, signifikant negativer Effekt auf das Selbst beobachtet werden, wobei vor allem die veränderte Beziehung zu den Eltern der Auslöser für das Schlechterwerden der Selbstwahrnehmungen verantwortlich sein dürfte. Baydar und MitarbeiterInnen konnten in ihrer vierjährigen Begleitung der Familien keine wesentlichen Veränderungen im negativen Selbstbild der Kinder ausmachen. Sie vermuten, dass die Konkurrenz mit den neuen RivalInnen in der Selbstwahrnehmung des älteren Geschwisters für eine längere Zeit sichtbare Spuren hinterlässt als in anderen sozioemotionalen Variablen.

Das Selbstkonzept bei jugendlichen Einzel- und Geschwisterkindern studierten ebenso Gecas und Pasley (1983). Sie gingen von ähnlichen theoretischen Überlegungen wie Kidwell (1982) aus und untersuchten darauf basierend vier Hypothesen (p. 525):

1. Die Selbstkonzepte von Einzelkindern und ältesten Geschwistern sind positiver als die von jüngeren Geschwistern.
2. Die Selbstbewertungen von Mittelgeborenen sind am schlechtesten.
3. Diese Zusammenhänge werden von Geschlecht und Nähe zum nächsten Geschwister derart beeinflusst, dass die Selbstkonzepte von mittleren und jüngsten Geschwistern negativer sind, wenn das nächstgeborene Geschwister das gleiche Geschlecht hat und wenn sie zwei Jahre oder weniger Altersabstand haben.
4. Die Selbstkonzepte von Einzelkindern und ältesten Geschwisterkindern sind den Selbstkonzepten der Eltern ähnlicher als die Selbstkonzepte von jüngeren Geschwistern.

Zur Überprüfung der Annahmen wurden zwei verschiedene Instrumente zur Messung von Selbstevaluationen eingesetzt, die Gecas‘ Self-Evaluation Scale und Harters‘ self-perceived competence scale, welche unterschiedliche Aspekte des Selbst erfragen. Für

alle Hypothesen konnten Gecas und Pasley nur eine minimale Unterstützung finden (siehe Tabelle 2).

**Tabelle 2:** Geburtsrang und Ausprägungen des Selbstkonzepts (Gecas & Pasley, 1983, p. 529)

| Birth order | | Gecas Self-Evaluation (SE) | | | Harter Self-Perceived Competence | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | General SE | SE-Efficacy | SE-Worth | General | Cognitive | Social | Physical |
| Only | ($N$ = 18) | 49.33 | 17.28 | 18.11 | 12.94 | 11.67 | 13.17 | 11.61 |
| Oldest | ($N$ = 170) | 51.06 | 17.75 | 19.16 | 13.36 | 12.47 | 13.36 | 12.66 |
| Middle | ($N$ = 317) | 49.11 | 17.08 | 18.45 | 13.70 | 11.56 | 13.65 | 12.65 |
| Youngest | ($N$ = 257) | 50.36 | 17.58 | 18.91 | 14.21 | 12.56 | 13.78 | 12.54 |
| $F$ | | 2.08 | 1.66 | 1.88 | 1.74 | 4.34[a] | 0.59 | 0.58 |
| $t$ | | 1.65[b] | 1.34 | 1.35 | −1.25 | 1.25 | −1.23 | −1.20 |

[a]One-way analysis of variance indicates $F$ is significant at $p \leq 0.05$.
[b]$t$ tests were performed on (combined) only and oldest versus (combined) middle and youngest. $t$ value (based on a one-tailed test) is significant at $p \leq 0.05$.

Die Mutmaßung, dass die Selbstbilder von Einzelkindern und ältesten Geschwistern positiver sind als jene von jüngeren Geschwistern, konnte, wie Tabelle 2 zeigt, nicht bestätigt werden. Die stärkste Unterstützung, die jedoch immer noch sehr schwach ausfiel, betraf die Hypothese bezüglich der Mittelgeborenen. Wie die dargestellten Mittelwerte der Selbstkonzepte verdeutlichen, gibt es bei einigen Skalen die Tendenz, dass die mittelgeborenen Geschwister die negativsten Selbstevaluationen haben, allerdings ist der Trend nicht signifikant, sodass auch diese Hypothese als nicht bestätigt angesehen werden kann. Für die dritte Hypothese konnte ebenfalls nur der Trend gefunden werden, dass die Selbstevaluationen der ältesten Geschwister besser werden, wenn sie ein gleichgeschlechtliches Geschwisterchen haben. Die vierte Hypothese bezüglich größerer Ähnlichkeit der Selbstkonzepte zwischen ältesten Kindern und Eltern konnte ebenso keine Unterstützung finden. Gecas und Pasley spekulieren, da die Adoleszenz die Zeit der Rebellion und Abkapselung von der Familie ist, dass der Einfluss von Geschwistern in dieser Entwicklungsperiode möglicherweise nicht mehr so stark ist wie in der Kindheit.

Naudascher (1983) postuliert indessen, dass Geschwister meist einen positiven Einfluss auf die Entwicklung eines realistischen Selbstkonzepts hätten. Sie meint, große Familien würden vielfältigere Gelegenheiten um Geborgenheit und Anerkennung zu erfahren, bieten, weil mehrere Beziehungsmöglichkeiten vorhanden sind. Ein Einzelkind kann

dagegen beispielsweise das Gefühl der Solidarität nur zusammen mit den Eltern erfahren. Nach ihrer Einschätzung fällt es Kindern mit Geschwistern auch leichter, den grundlegenden Unterschied zwischen Generationen und Interessen zu begreifen. Für Einzelkinder verwischen nach Naudascher hingegen die Generationsschranken viel eher, was für die Selbstkonzepte geschwisterloser Kinder bedeutet, dass sie weniger Klarheit bezüglich ihres Status haben. Somit würde das für Kinder aus größeren Familien heißen, dass sie leichter die idealisierenden Aspekte ihres narzisstischen Selbstkonzepts zugunsten eines realistischeren zurückstellen. Nach Naudascher begünstigen viele Geschwister im Normalfall den Aufbau eines realitätsnäheren Selbstkonzepts, weil sie naturgetreuere Einschätzungen fördern. Ebenso führt Hawk (1967) an, dass Kinder, die eine gute, mit Zuneigung verbundene, Beziehung zu ihren Geschwistern pflegen, vorteilhafte und gesunde Selbstkonzepte ausformen würden. Zudem steht eine gute geschwisterliche Beziehung in einem positiven Zusammenhang mit einem positiven Selbstwert (Yeh & Lempers, 2004).

Es gibt aber auch einige Studien, die keinen Zusammenhang zwischen dem Vorhandensein/Nichtvorhandensein von Geschwistern bzw. Geburtsrang und Selbstbild ausmachen konnten (Meredith, Abbott & Fu Ming, 1992; Nystul, 1974; Seff, Gecas & Frey, 1993). So zogen Ernst und Angst (1983) nach Durchsicht einiger Studien zu dieser Forschungsfrage den Schluss, dass es bisher keinen Beweis für den Zusammenhang zwischen Rang in der Geschwisterreihe und Selbstbewertung gäbe. Allerdings zeigte sich bei einschlägigen Untersuchungen, die einen Unterschied ausfindig machen konnten, der Trend, dass Erstgeborene meist über das vorteilhafteste Selbstkonzept bzw. den positivsten Selbstwert verfügen.

Die Inkonsistenz der Ergebnisse zu diesem Thema sind durchaus verwunderlich in Anbetracht der reichlichen und plausibel erscheinenden Theorien (Gecas & Pasley, 1983). Da bisher also nur unzureichendes Wissen über den Einfluss von Geschwistern auf das Selbst vorhanden ist, glauben Feiring und Taska (1996), dass dieses Forschungsgebiet noch fruchtbare Ergebnisse erbringen könnte. So haben Geschwister oft auch einen indirekten Einfluss auf das Selbstkonzept, wie die folgenden Untersuchungen nahe legen.

Nystul (1981) fand zum Beispiel Hinweise, dass nicht nur die Anzahl der Geschwister Auswirkungen auf das Selbstkonzept hat, sondern in manchen Fällen auch deren Geschlecht. Er konnte bei Familien mit drei Kindern, in denen es zwei gleichgeschlechtliche und ein gegengeschlechtliches Geschwister gab, feststellen, dass die beiden gleichgeschlechtlichen Kinder in manchen Fällen unter einem negativeren Selbstbild leiden. Er begründet den gefundenen Sachverhalt damit, dass das eine gegengeschlechtliche Geschwister einen speziellen Platz in der Familie hat, so ist es beispielsweise „das Mädchen“ der Familie. Die beiden Gleichgeschlechtlichen haben jedoch keinen eigenen Rang, sind z.B. einfach „die Jungs“, was sich laut Nystul und seiner Erhebung schlecht auf das Selbstkonzept auswirken kann.

Feinberg, Neiderhiser, Simmens, Reiss und Hetherington (2000) betrachteten beispielsweise den Zusammenhang von Geschwistern, Selbstwert und Familienverhältnissen. Sie berichteten, dass globale Selbstbewertungen und Emotionalität der adoleszenten Kindern die wahrgenommene elterliche Behandlung der Geschwistern moderieren. Jugendliche mit einem niedrigeren Selbstwertgefühl und größerer Emotionalität unternehmen häufiger soziale Vergleiche. Dementsprechend schildern Geschwisterkinder mit einem schlechten Selbstbild oder stärkerer Gefühlsbetontheit größere Unterschiede in der elterlichen Behandlung. Dabei fand sich bei dieser Gruppe Jugendlicher überwiegend das Muster, dass sie beim sozialen Vergleich empfanden, dass ihre älteren Geschwister mehr Zuneigung von den Eltern erfahren, ihre Jüngeren hingegen mehr Kontrolle. Feiring und Taska (1996) sind ebenfalls der Ansicht, dass der Rangplatz in der Geschwisterreihe starken Einfluss auf die Wahrnehmung des Selbst in der Familie hat. Ältere Geschwister sehen sich demnach in einer dominanteren, beeinflussenderen Rolle, während jüngere Geschwister sich eher dominiert und gelenkt fühlen.

Felson und Zielinski (1989) entdeckten, dass Kinder, die fühlen, dass ihre Geschwister ihnen gegenüber bevorzugt werden, ein schlechteres Selbstwertgefühl haben. Aber Kinder, die selbst meinen, dass ihre Eltern sie lieber hätten, verfügen über keinen erhöhten Selbstwert. In Übereinstimmung mit diesem Ergebnis fanden Clark und Barber

(1994) heraus, dass bei Kernfamilien ein Geschwisterkind unter geringerem Selbstwert leidet, wenn es wahrnimmt, dass seine Brüder oder Schwestern seitens des Vaters mehr Beachtung und Interesse finden.

McGuire, Neiderhiser, Reiss, Hetherington und Plomin (1994) beschäftigten sich mit genetischen und geteilten umweltbedingten Einflüssen auf den wahrgenommenen Wert der eigenen Person bei adoleszenten Geschwistern. Sie erhielten das Ergebnis, dass gemeinsam erlebte Umweltkontexte mit den Geschwistern nur einen geringen Teil der eigenen Selbstevaluation ausmachen. Hur, McGue und Iacono (1998) untersuchten das Selbstkonzept bei präadoleszenten weiblichen Zwillingen und fanden heraus, dass 30% der Varianz des Selbstkonzepts durch genetische Faktoren bestimmt sind. Die gleiche Genetik, die gemeinsamen Umweltanteile und die nicht gemeinsamen Umweltanteile haben einen direkten Einfluss auf verschiedene Bereiche des Selbstkonzepts.

Falbo (1984) versucht die uneinheitlichen Ergebnisse auf diesem Forschungsgebiet zum Einfluss von Geschwistern auf das Selbstkonzept durch die Erhebungsverfahren, das Alter der Untersuchten und den Einfluss von Stereotypen gegenüber Einzel- und Geschwisterkindern zu erklären.

Zusammengefasst ergaben laut Kasten (1995) ältere Studien mehrfach, dass Einzelkinder ein insgesamt positiveres Selbstkonzept haben als Geschwisterkinder. Jedoch konnten diese Ergebnisse in neueren, methodisch fundierten Erhebungen nicht repliziert werden. Gründe dafür könnten sein, dass in älteren Untersuchungen zumeist die Kinder nur gebeten wurden, sich im Vergleich mit anderen einzuschätzen. In neueren Studien wurden hingegen auch objektive Leistungen miteinbezogen (z.B. Lehrerurteil, Schulnoten) und es wurde miterfragt, welche Bezugsgruppen bei den Befragten verwendet wurden. In derartigen Untersuchungen wurde nach Kasten (2007) mehrmals herausgefunden, dass „das Vorhanden- oder Nichtvorhandensein von Geschwistern für die Entwicklung eines positiven Selbstkonzepts bzw. für die Ausbildung bestimmter Selbstkonzeptinhalte keine wichtige Rolle zu spielen scheint“ (S. 102).

# 5 Freizeit

> Freizeit ist ein vielbegehrtes Gut, ein faszinierendes Ziel, aber ein unklarer Begriff. Durch genaue Maße, nämlich Stunden, Tage oder Wochen, kann man zwar scharfe Grenzen ziehen, jedoch bezüglich der „Freiheit“, die in diesen Frei-Zeit-Quantitäten obwalten soll, um Zeit als Freizeit zu bestimmen, ist ein Konsens nur schwer zu finden. Freiheit wovon? Von Beruf oder Familie, oder von beiden? Freiheit wofür? Für politische Tätigkeiten, für Sport, für Weiterbildung oder für „Nichtstun“? Worin ist Freizeit wirklich *frei*, wenn die gesellschaftlichen Bedingungen und Lebensstile, wenn selbst die Motive durch Sozialschicht und Vorbildung gegeben sind? (Rosenmayr, 1972, S. 219)

Freizeit stellt einen wichtigen Lebensbereich eines jeden Menschen dar. Obwohl die Freizeit schon eine lange Geschichte hat, ist die Zeit der intensiven Erforschung eine kurze, dominiert von mehr oder weniger großen Uneinigkeiten bezüglich des Verständnisses von Freizeit. Das folgende Kapitel versucht einen Überblick über das große Thema Freizeit zu geben. Zum Schluss wird auf das Spezialgebiet des Freizeitverhaltens Jugendlicher näher eingegangen.

## 5.1 Der Begriff der Freizeit

Der Begriff Freizeit hat inzwischen in viele Sprachen Eingang gefunden, das Verständnis hängt allerdings stark von kulturspezifischen Deutungsmustern ab. Das englischsprachige „leisure“ ähnelt dem französischen „loisir“, welche gleichermaßen Freizeit und Mußeelemente bezeichnen und auf das lateinische „licere“ (= erlauben) verweisen. Das deutsche „Freizeit“ deutet hingegen auf zwei Komponenten hin, nämlich auf Freiheit bzw. Freisein und Zeit. Die ursprüngliche, aus dem Mittelalter stammende „frey zeyt“ meinte allerdings einen Rechtsterminus, mit welchem den Händlern zu Markt- und Messezeiten Schutz zugesichert wurde. Parallelen zur heutigen Freizeit sind erkennbar, wenn diese als geschützter, konfliktarmer und weitgehend störungsfreier Raum bedacht wird. Im gegenwärtigen Verständnis taucht das Wort Freizeit vereinzelt zwischen 1850 und 1880 in Büchern und in der Umgangssprache auf. Im weiteren Umfang ist der Begriff der Freizeit aber ein Produkt des 20. Jahrhunderts, so findet er 1929 erstmals Eingang im Duden (Prahl, 2002). Die heutige Bedeutung der Freizeit ist demzufolge das Ergebnis der industriellen Revolution in europäischen Ländern, von wo es auf Regionen der ganzen

Erde übergriff – laut Giesecke (1971) ein Prozess, der für Teile der Welt bis in die Gegenwart andauert.

Mit dem Konstrukt Freizeit werden heutzutage viele verwandte Begriffe assoziiert, wie Freisein, Ruhe, Spiel, Vergnügen, Erholung, Erlebnis, Zerstreuung, Hobby oder Überschusszeit (Dumazedier, 1972; Opaschowski, 2008). Das Wort Freizeit erzeugt eine Vielzahl von Vorstellungen, die jedoch mehr von traumhaft schönen Sehnsüchten oder Normen geprägt sind, als von der Realität des Alltags. Die subjektiven Wunschvorstellungen von Freizeit stehen vor allem unter dem Motte „weg von Zuhause“ und vom „Alltagstrott“ (Opaschowski, 2008, S. 22). Weil sich im Freizeitbegriff viele subjektive Einschätzungen niederschlagen, sollte für Forschungen nach Prahl (2002) die „freie Zeit“ objektiver bestimmt werden. Auf wissenschaftliche Definitionsversuche wird im Kapitel 5.3 näher eingegangen.

## 5.2 Freizeit im Wandel der Geschichte

In **einfachen bzw. „primitiven“ Gesellschaften** wurde der Arbeitsrhythmus durch die Natur geprägt, weil die Zeit an die Abfolge von Naturereignissen (wie Sonnenauf- und untergang, Sommer-, Winter-, Ernte- und Regenzeit) gebunden war. Aber auch der Stand der Arbeitsteilung beeinflusste die Zeiteinteilung, denn die notwendigen Arbeiten wurden nur von Menschen mit speziellen Funktionen ausgeführt. Die von der Natur vorgegebenen, langen Perioden der Arbeit wurden durch von HerrscherInnen festgelegte Zeremonien, Rituale, Festtage und Spiele unterbrochen. Die Sinnproduzenten des Systems selbst waren von körperlicher Arbeit befreit, sie hatten das Recht auf Muße (Prahl, 2002; Tokarski & Schmitz-Scherzer, 1985).

Sowohl in der griechischen als auch in der römischen **Antike** besaß die herrschende Klasse ein Mußemonopol, welches allerdings im Dienste des Staates, der Erkenntnis und Weisheit stehen sollte. Die Sklaven und die unfreie Landbevölkerung verrichteten den Großteil der Arbeit und ernährten damit nicht nur die Mußeklasse, sondern teilweise auch die Stadtbewohner (Händler, Handwerker, kleine Grundbesitzer, etc.), welche sich somit mehr freie Zeit sichern konnten. Einige Wochen wurden für Feste und

Veranstaltungen reserviert, an denen die gesamte Bevölkerung teilnehmen sollte (Prahl, 2002).

Im **Mittelalter** wurde die christliche Kirche die vorherrschende Macht. Die Parole „Ora et labora“ (bete und arbeite!) wurde zum Herrschaftsprinzip. Der Tagesablauf wurde durch regelmäßige Gebetszeiten gegliedert und der durch Sonnenaufgang und –untergang, Sommer und Winter natürliche Rahmen wurde durch Glockengeläut zusätzlich untermalt. Die Zeitverwendung des mittelalterlichen Menschen war genau festgelegt, die sozialen Rollen fixiert und der Inhalt der freien Zeit wurde durch kirchliche und weltliche Herrschaften bestimmt. Der Jahresablauf wurde durch viele Feier- und Festtage unterbrochen (Prahl, 2002). Zu dieser Zeit tauchte auch zum ersten Mal der Begriff „frey zeyt“ auf (Opaschowski, 1990; Prahl, 2002).

Mit dem Beginn der **Neuzeit** zerbrach die Vorherrschaft der Kirche sowie des Kaisertums und die Gesellschaft gestaltete sich immer mehr nach den Prinzipien der Arbeitsorganisation und Berufszugehörigkeit, unabhängig von natürlichen oder religiösen Festlegungen. Die Strukturwandlungen und die Umwertung von Arbeit und Beruf hatten Konsequenzen für die Freizeit, sie wurde nun als Restzeit, die nach der beruflichen Pflichterfüllung noch blieb, gesehen. Die arbeitsfreie Zeit wurde aus dem privaten in den öffentlichen Bereich verlagert, so wurde der Feierabend vermehrt in Gesellschaft im Wirtshaus verbracht. Arbeit wurde zum eigentlichen Lebenszweck, viele Feiertage wurden aufgehoben und zu Arbeitstagen erklärt. Das Mußemonopol der oberen Schichten ging verloren, das Bürgertum prägte die Strukturen (Prahl, 2002; Tokarski & Schmitz-Scherzer, 1985).

Mit dem Übergang der Mechanisierung zur Maschinisierung der Arbeit im **Zeitalter der Industrialisierung** am Ende des 18. Jahrhunderts nahmen die täglichen Arbeitszeiten rapide zu – von 12 bis 16 Stunden täglich bis schließlich mehrstündiger Sonntagvormittagsarbeit. Auch Frauen und Kinder waren wegen der geringen Entlohnung erwerbstätig. Die Arbeitszeit wurde bis zur äußersten physischen Grenze ausgedehnt, für Freizeit blieb kaum Raum (Opaschowski, 2008; Prahl, 2002). Mit dem Aufkommen der Industrie wurde die Arbeitszeit immer stärker reglementiert, die Arbeit selbst stark

diszipliniert und die Arbeitsreserven ausgeschöpft. Die Zahl der Feiertage war auf ein Minimum von zehn Tagen geschmolzen und Urlaub war nicht vorgesehen. Die verbleibende Zeit war so begrenzt, dass sie nur mehr für Dringlichkeiten wie Schlaf oder Hygiene reichte (Prahl, 2002).

In der **zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts** verringerten sich die Arbeitszeiten langsam wieder. Dies hatte militärische, ökonomische, sozialpolitische und staatliche Ursachen (wie der schlechte Gesundheitszustand der Rekruten oder die Erkenntnis, dass eine langfristige Nutzung der Arbeitskraft vorteilhafter ist als eine kurzfristige Ausbeutung sowie die Ausweitung des Konsumsektors). Die Industriearbeiter begannen sich gewerkschaftlich und politisch zu organisieren und sagten der überlangen Arbeitszeit und der schlechten Lebenssituation den Kampf an. Aufgrund der Bürokratisierung entstand der „neue Mittelstand" aus Beamten und Angestellten, welcher über kürzere und geregelte Arbeitszeiten verfügte. Diese strukturellen Veränderungen trieben das Streben nach kürzerer Arbeitszeit noch weiter voran. Zu dieser Epoche wurden erstmals Diskussionen über „sinnvolle" Freizeit begonnen, arbeitsfreie Zeit sollte der Erholung und gesundheitlichen Wiederherstellung dienen. Das „Freizeitproblem" wurde zunehmend individualisiert und entpolitisiert und das kommerzielle Angebot an Freizeitvergnügungen stark ausgeweitet (Prahl, 2002).

Für das **20. Jahrhundert** unterscheidet Opaschowski (2008, S. 32f.) vier Zeitzäsuren. In den *1950er Jahren* dominierte die Arbeitszeit. Freizeit war im wesentlichen zur Erholung vorgesehen. In den *1970er Jahren* holte die Freizeit auf, so wurde erstmals die 5-Tage-Woche eingeführt. Trotzdem war arbeiten immer noch wichtiger als Freizeit, man wollte sich etwas leisten können. Das freie Wochenende wurde vor allem für Geselligkeit und außerhäusliche Unternehmungen genutzt. In den *1990er Jahren* überholte die Freizeit die Arbeitszeit. Der Struktur- und Wertewandel hatten den Stellenwert der Arbeit nachhaltig verändert. Arbeit und Geldverdienen wurden als genauso wichtig angesehen wie Freizeit und Freundschaften. Arbeit sollte zudem Spaß machen und nicht mehr nur verkaufte Lebenszeit sein. Erstmals in der Geschichte hatten die Menschen mehr Stunden zur freien Verfügung und weniger Stunden zum Lebenserwerb. Freizeit und Arbeit kamen sich

quantitativ und qualitativ immer näher, viele Freizeitaktivitäten bekamen zusehends einen gewissen Arbeitscharakter und freizeitorientierte Ansprüche wurden an die Arbeitswelt herangetragen. Für *2010* sieht Opaschowski die Grenzen zwischen Arbeit und Freizeit verschwimmen, jedoch auch dann wird es keine Freizeitgesellschaft geben. Arbeit als Symbol für sinnvolle Tätigkeiten wird ihren Wert behalten. Es wird eine Veränderung in der Zeitbudget-Entwicklung geben. Die Obligationszeit, die Zeit für alltägliche Verpflichtungen und Verbindlichkeiten, wird laut Opaschowski rapide zunehmen. So wird die Erfüllung von obligatorischen Aufgaben (z.B. Haushalts- und Reparaturarbeiten, Einkäufe, soziale Verpflichtungen oder Behördengänge) mehr Zeit in Anspruch nehmen als die Erwerbsarbeit. Nützlichkeit und Produktivität treten auch in der Freizeit in den Vordergrund. So prophezeit Opaschowski (2008): „Das Zeitbudget wird genauso kostbar wie das Geldbudget“ (S. 34).

## 5.3 Definition

Freizeit kann auf verschiedenste Arten definiert werden, so sind in der einschlägigen deutschen Literatur mehr als 30 Definitionen von Freizeit anzutreffen (Schilling, 1977). Hauptursachen für die Fülle der Begriffsbestimmungen liegen in der Schwierigkeit der Eingrenzung des Phänomens der Freizeit und der divergierenden gesellschaftstheoretischen Ansätze (Giegler, 1982). In den verschiedenen sozialwissenschaftlichen Fachrichtungen finden sich mehrere Deskriptionen, die für die jeweilige Disziplin als brauchbar erscheinen. Eine eindeutige Definition des Begriffs „Freizeit“ fehlt bisher (Heinzlmaier, Hahn & Zentner, 1999) und es scheint ein fast nicht lösbares Problem darzustellen, eine einheitliche Begriffsbestimmung des Konstrukts Freizeit zu finden (Dürr & Trippmacher, 1988).

Einige AutorInnen haben versucht, einen Überblick über die Vielzahl von Definitionsversuchen zu schaffen und sie klassifiziert. Im Folgenden soll auf einige Klassifizierungsversuche kurz eingegangen werden, um einen Eindruck über die Heterogenität der Deskriptionen bezüglich Freizeit zu vermitteln.

Schilling (1977, S. 30ff.) fasst die unterschiedlichen Definitionsversuche in der Literatur zu fünf Gruppen zusammen:

- **Definitionen von Freizeit in Korrelation zur Arbeit**

Bei dieser Sichtweise wird Freizeit in Abgrenzung zur Arbeit definiert. Freizeit wird als Komplementärbegriff zur Arbeit verstanden bzw. ist nur aus der Dichotomie zwischen Arbeit und Freizeit fassbar (Schilling, 1977). Bis etwa 1980 dominierte bei freizeitspezifischen Darstellungen die Beschreibung der freien Zeit als Gegensatz zur Arbeitszeit (Prahl, 2002).

Ein bekannter Vertreter dieses Ansatzes ist beispielsweise Habermas (1971), welcher folgende Erklärung vorschlägt: „Freizeit bestimmt sich in einer Gesellschaft, deren zentrale Kategorie immer noch die Arbeit ist, negativ: sie gilt als eine Art Rest. […] ihre Freiheit ist zunächst eine Freiheit von Arbeit und sonst nichts“ (S. 105).

- **Definitionen von Freizeit in Korrelation zu Freizeitaktivitäten und freier Zeit**

Diese Kategorie von Freizeitdefinitionen findet nach Schilling (1977) vor allem in empirischen Arbeiten Verwendung. Ihre Bestrebung ist das Freizeitausmaß zu ermitteln, wofür in der Regel Fragebogenbatterien erstellt wurden, die Fragen bezüglich Arbeitsschluss, Anzahl der freien Stunden an einem Tag, etc. enthalten. Es handelt sich um eine funktionale Definition, bei der versucht wird, Freizeitaktivitäten als Indikator für Freizeitverhalten zu wählen. Auf eine theoriebasierte Definition der Freizeit wird verzichtet (Goldberg, 2003).

- **Definitionen von Freizeit in Korrelation zur Konsumthese**

Während es in den vorigen Definitionskategorien eher um Quantität ging, steht bei diesen Definitionen von Freizeit die Qualität, der Konsum, im Vordergrund (Schilling, 1977). Diese Theorien gehen davon aus, dass die Fremdbestimmung der „Massenkonsumgesellschaft“ durch die Arbeit mit anderen Mitteln in der Freizeit fortgesetzt wird, wobei vor allem der manipulierenden, verführenden Werbung große Bedeutung zukommt.

- **Definitionen von Freizeit in Korrelation zum Rekreations- und Kompensationskonzept**

Weitere Versuche der Abgrenzung gehen von bestimmten Funktionen der Freizeit aus. Schilling (1977, S. 38) fasst die wichtigsten Grundfaktoren verschiedenster Theorien zusammen: Regeneration (Wiederherstellen der Kräfte, Erholung), Kompensation (Unterhaltung, Zerstreuung, Vergnügen), Ideation (Entwicklung der Persönlichkeit, Selbstverwirklichung) und Emanzipation (Politische und pädagogische Dimension).

- **Definitionen von Freizeit in Korrelation zum Rollenkonzept**

Dieser Ansatz nimmt an, dass eine allgemein verbindliche Definition von Freizeit nicht möglich ist. Man geht davon aus, dass der Zeitverbrauch mit Geschlecht, Alter, Familienstand, Wohnkomfort und anderen Variablen korreliert (Schilling, 1977). Nicht die Art der Tätigkeit steht im Vordergrund, sondern die Verbindung dieser Tätigkeiten zu den zentralen, funktionalen Rollen einer Person. Daher ist der Freizeitbegriff in diesem Verständnis als das Freisein von allen Rollenzwängen definiert (z.B. Berufs-, Geschlechts-, oder Altersrollen) (Scheuch, 1972, S. 31).

Prahl (2002) nimmt ebenfalls eine Einteilung der vielen Definitionen bezüglich Freizeit vor und findet fünf Gruppen, wobei er, ident wie Schilling, arbeitsorientierte Definitionsversuche und Freizeit in Verbindung mit Rollenzwängen klassifiziert. Zusätzlich nennt Prahl (2002, S. 138ff.):

- **Freizeit als eigener Strukturbereich**

Bei dieser Gruppe von Definitionen wird Freizeit als eigenständiger Lebensbereich gesehen, als ein neues Strukturelement der Gesellschaft, das nicht mehr als positive oder negative Restgröße des Zeitbudgets gesehen wird und eine Eigendynamik entwickelt (Prahl, 2002).

- **Freizeit als Ausdruck der Produktionsverhältnisse**

Diese Definitionen arbeiten den Zusammenhang zwischen historisch-gesellschaftlichen Entwicklungen und der Freizeit heraus und begreifen Freizeit als Ausdruck der Produktionsverhältnisse und des Standes der Produktivkräfte. Diese marxistisch bzw.

materialistisch orientierten Definitionsversuche gehen von der Annahme aus, dass Freizeit nicht nur zur Reproduktion der Arbeitskraft dient, sondern auch der Erweiterung und Entfaltung des Menschen und seiner Fähigkeiten (Prahl, 2002).

- **Neuere Definitionsansätze**

Freizeit wird als ein Element sozial konstruierter Zeit angesehen (Prahl, 2002). Jede Gesellschaft hat eine eigene Zeitkultur erschaffen, aus der sich entsprechende Zeitstrukturen mit zugehörigen Zeitwerten und Zeitnormen ergeben. Außerdem wird in neueren Definitionsversuchen Freizeit als Spielraum zur Entfaltung von Lebensstilen gesehen und als Möglichkeit sich dem Hedonismus hinzugeben.

Zusätzlich können die Definitionsversuche in **negative** und **positive Freizeitbegriffe** eingeteilt werden (Giegler, 1982; Opaschowski, 1990; Prahl, 2002). Negativ deutet dabei nicht auf die Qualität der Freizeit hin, sondern bezieht sich nur auf die Art der Abgrenzung, was Freizeit nicht ist (Prahl, 2002). Dementsprechend wird in negativen Definitionen meist der zeitliche bzw. quantitative Aspekt hervorgehoben, während bei positiven Begriffsbestimmungen der Inhalt und die Qualität in den Fokus der Aufmerksamkeit gestellt werden (Goldberg, 2003). Mit arbeitsorientierten Definitionen wird folglich die negativ-abgrenzende Bestimmung der Freizeit auf die Spitze getrieben, Freizeit wird der Arbeit als Gegenpol entgegengesetzt betrachtet (Prahl, 2002).

Vor allem Opaschowski (1990, 1996) setzt sich mit dem polaren Modell von Arbeit-Freizeit, welches bei der Mehrheit der Definitionsversuche vorherrscht, kritisch auseinander. Er tritt für eine positive Begriffsbestimmung ein, die davon ausgeht, dass die Berufsarbeit zwar ein wichtiger, aber eben nur begrenzter Ausschnitt des menschlichen Tätigkeitsfeldes darstellt. Gemeinsam mit anderen Lebenssegmenten, wie beispielsweise der Familie, Schule, FreundInnen, Kultur, Natur, Umwelt, Religion und öffentliches Leben/Politik, bildet die Arbeitszeit eine zusammenhängende Lebenseinheit, die nur künstlich in eine „Arbeitswelt“ und „Freizeitwelt“ aufgespaltet werden kann. Opaschowski (1990, S. 86) spricht deshalb von einer Lebenszeit, die je nach Grad an freier Zeitverfügbarkeit und entsprechender Wahl-, Entscheidungs- und Handlungsfreiheit in drei Zeitabschnitte geteilt werden kann:

- ✓ ***Dispositionszeit („freie Zeit"):*** Diese Zeit ist frei verfügbar, einteilbar und selbstbestimmt. Der Inhalt der Freizeit kann verschiedenen Aufwendungen gewidmet werden (Opaschowski, 1996, S. 88):
  - *Spielerische Arbeit:* umfasst psycho-physisch anstrengende und gleichzeitig persönlich befriedigende Tätigkeiten (z.B. Denksportaufgaben, Schach);
  - *Zielgerichtete Beschäftigungen:* diese können personenbezogen (z.B. Erholen), partnerschaftsbezogen (z.B. Gespräche), kleingruppenbezogen (z.B. Gruppenaktivitäten), großgruppen- und gesellschaftsbezogen (z.B. Massenveranstaltungen, Kultur) oder sachbezogen (z.B. Werken) sein;
  - *Zwanglose Muße:* diese Zeit kann für Eigentätigkeiten genutzt werden (z.B. Bummeln, Hobby, Lesen) oder man gibt sich der zweckfreien Zeit fürs Nichtbeschäftigtsein, fürs Faulenzen hin; die zwanglose Muße steht im Zentrum der Freizeit;
- ✓ ***Obligationszeit („gebundene Zeit"):*** verpflichtende, verbindliche und zweckbestimmte Zeiten; eine Person fühlt sich subjektiv zu einer Tätigkeit verpflichtet oder ist objektiv aus familiären, beruflichen oder sozialen Gründen dazu genötigt;
- ✓ ***Determinationszeit („abhängige Zeit"):*** festgelegter, fremdbestimmter und abhängiger Zeitabschnitt; das Individuum ist zu einer Tätigkeit gezwungen bzw. in ihrer Ausübung räumlich, zeitlich oder inhaltlich festgelegt;

Auch Prahl (2002) kritisiert das traditionelle Verständnis von Freizeit als Gegenstück zur Arbeit. Er meint, dass die Sichtweisen bezüglich Freizeit grundlegend überdacht werden müssten. Heutzutage kann sich die Bestimmung der Freizeit nicht nur mehr an der Arbeitswelt ausrichten, weil sich qualitative und quantitative Veränderungen im Arbeiten und Wirtschaften vollziehen. Auch sozialstrukturelle und demographische Wandlungen haben ihre Spuren hinterlassen, so müssen in der heutigen Gesellschaft Menschen weniger als die Hälfte ihrer Lebenszeit mit Erwerbstätigkeit verbringen. Das Thema Freizeit ist in allgemeinere gesellschaftliche Entwicklungen eingebettet und längst nicht mehr ein isoliertes Handlungsfeld. Die herkömmlichen Grenzen zwischen Beruf und Freizeit, Öffentlichkeit und Privatheit, Realität und Virtualität verschwimmen.

Opaschowski (1996) merkt an, dass der Versuch, den negativen Freizeitbegriff durch einen positiven zu ersetzen, noch einer weiteren Differenzierung bedürfe. Opaschowski (1996, S. 89) führt die Unterscheidung zwischen dem **problematischen** und dem **assertorischen Begriff der Freizeit** ein. Bei ersterem schafft Freizeit Freiheit, also die Beseitigung von Zwang, bei zweiterem bedeutet Freizeit nur die Möglichkeit von Freiheit – diese besteht nur, wenn die Freizeit auch im Sinne von Selbstverwirklichung genutzt wird. Demnach gibt es freie Zeit im assertorischen Sinn nur dort, wo der Mensch die Gelegenheit zur freien Tätigkeit auch tatsächlich nutzt.

Zusammenfassend können Freizeitdefinitionen laut Opaschowski (1990, 1996) folgendermaßen eingeteilt werden (siehe Abbildung 5):

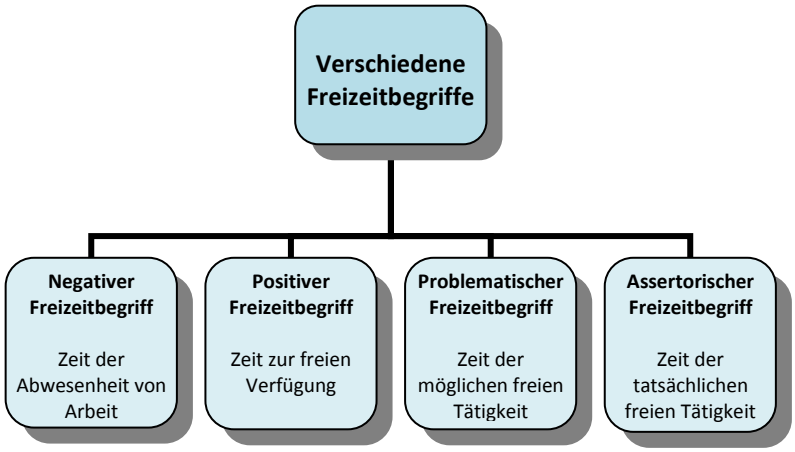



**Abbildung 5:** Freizeitbegriffe nach Opaschowski (1996, S. 89; modifiziert)

In Anschluss an Opaschowski definiert Brandl (2008, S. 11f.) Freizeit folgendermaßen:

> Freizeit ist jene Zeit, über die man selbst bestimmen und verfügen kann und in der man keine beruflichen oder sonstige Verpflichtungen hat. Diese Begriffsbestimmung gestattet einerseits die Differenzierung zwischen Freizeit und durch andere Verpflichtungen gebunden Zeit und ist andererseits offen genug, um alle möglichen Freizeitaktivitäten in die Betrachtung einzubeziehen.

Auf dieser Definition basiert der „Fragebogen zum Freizeitverhalten“, der für die vorliegende empirische Untersuchung herangezogen wurde.

## 5.4 Freizeitbedürfnisse und Zielfunktionen der Freizeit

Nach derzeitigen Kenntnissen der Freizeitforschung lassen sich acht Bedürfnisse in der Freizeit unterscheiden. Diese sind gegenseitig voneinander abhängig und reihen bzw. gewichten sich je nach Schicht, Alter, Geschlecht und regionalspezifischen Merkmalen unterschiedlich (Opaschowski, 1996, S. 90ff.):

**Tabelle 3:** Freizeitbedürfnisse (modifiziert nach Opaschowski, 1996, S. 90ff.)

| **Bedürfnis nach…** | **Beispiele** |
|---|---|
| Erholung, Gesundheit und Wohlbefinden<br>→*Rekreation* | Kräfte sammeln, gesundheitsbetonte Erholung, sexuelle Bedürfnisse, psychisch-geistige Entspannung, Ausruhen/Schlaf |
| Ausgleich, Zerstreuung und Vergnügen<br>→ *Kompensation* | Ausgleich von Mängeln, Abschalten von Belastungen, Entlasten von Vorschriften, Abwechslung, Zwanglosigkeit/Sorglosigkeit, |
| Kennenlernen, Lernanregung und Weiterlernen<br>→ *Edukation* | Neugierverhalten und Probehandeln, Rollenwechsel, Selbstbehauptung/Selbstbestätigung, Persönlichkeitsveränderung, Lernen |
| Ruhe, Muße und Selbstbesinnung<br>→ *Kontemplation* | Zeit-für-sich-selber-haben, sich-selbst-kennen-lernen, Selbstbefreiung von Stress und Belastung, Individualität erleben, Identitätsfindung |
| Mitteilung, Kontakt, Geselligkeit<br>→ *Kommunikation* | Kontaktsuche, Wunsch nach sozialen Beziehungen, Geselligkeit, Unterhaltung, Zeit-für-einander-haben, Liebe/Zärtlichkeit |
| Zusammensein, Gemeinschaftsbezug und Gruppenbildung<br>→ *Integration* | Zuwendung, soziale Geborgenheit, sich-mit-anderen-verbunden-fühlen, Familienbezug, positive Sozialverpflichtung |
| Beteiligung, Engagement und sozialer Selbstdarstellung<br>→ *Partizipation* | Eigeninitiative, Teilnahme/Mitwirkung, gemeinsame Ziele, Mitsprache/Mitbestimmung, Kooperation, Solidarität |
| Kreativer Entfaltung, produktiver Betätigung und Teilnahme am kulturellen Leben<br>→ *Enkulturation* | Freie Entfaltung von Fähigkeiten, eigene Ideen verwirklichen, schöpferische Betätigung, ästhetisches Emfpinden, kulturelle Aktivitäten |

In der Schule, bei der Ausbildung und auch im Beruf werden eine Reihe von individuellen Bedürfnissen nicht befriedigt, welche in der freien Zeit zu Tage treten können und für die in der Freizeit nach Ausgleich und Erfüllung gesucht wird. So wird im Freizeitbereich Angeboten, Aktivitäten und Erlebnissen nachgegangen, die den defizitären Bedürfnissen am nächsten kommen oder ihnen gar entsprechen. Die Bedürfnisse dienen also als individuelle Zielfunktionen in der Freizeit (Opaschowski, 1996).

Floiger (1994, S. 59) nennt zwei Funktionen der Freizeit im Verhältnis zur Arbeit - die Freizeit als Kompensation und als Abbild der Arbeit:

(1) Die Theorie der *Kompensation* besagt, dass in der Freizeit ein Ausgleich von Belastungen und Einschränkungen angestrebt wird (so wird jemand beispielsweise den Drang haben sich zu bewegen, wenn er wenig körperliche Aktivität erfuhr). Ein Großteil von Hobbys kann als Reaktion auf Arbeitserfahrungen interpretiert werden. Wissenskompetenz in einem Bereich (sei es auch „nur“ bei Fußball oder Mode), kann erlebte Kompetenzlosigkeit in einem anderen Genre ausgleichen. Kompensation hat daher eine wichtige Funktion für die psychische Stabilität, Arbeitszufriedenheit kann in diesem Zusammenhang gewissermaßen als gelungene Kompensation interpretiert werden.
(2) Die Theorie der Freizeit als *Abbild der Arbeit* betont die tendenzielle Ähnlichkeit zwischen Arbeit und Freizeit. Die Präsenz der Arbeit ist so stark, dass auch in der Freizeit nichts qualitativ anderes passiert.

Nach Dumazedier (1972, S. 125) erfüllen Freizeitbeschäftigungen drei Funktionen. Die erste Funktion ist die des Ausruhens, um Müdigkeit und physische sowie seelische Anstrengungen auszugleichen, die die Erfüllungen von Pflichten mit sich bringen. Die zweite Funktion ist nach Dumazedier die der Unterhaltung, es wird vorab ein Gegenwicht gesetzt gegen Langeweile bei der Arbeit. Die dritte Funktion der Freizeit ist die der Persönlichkeitsentwicklung.

Goldberg (2003) hebt bei Jugendlichen zusätzlich noch die Funktion der Sozialisation hervor, also die Persönlichkeitsentwicklung im Kontext der Lebensbedingungen. Viele

Freizeitbeschäftigungen werden in der Adoleszenz ausgeübt, um bestimmte Formen eines Status zu erlangen und um die Identität zu bilden (Dürr & Trippmacher, 1988).

Prahl (2002, S. 144) fasst zusammen, dass die Funktionen der Freizeit je nach Sichtweise der damit befassten Disziplinen und nach jeweiliger wissenschaftstheoretischer bzw. politischer Position unterschiedlich gesehen werden. Er konkretisiert, dass aus individualpsychologischer Position Freizeit als Phase der Erholung, Entspannung, Ort der Selbstverwirklichung oder zum Wohlfühlen gesehen wird. Unter rollentheoretischen Aspekten lässt sich Freizeit als Freisein von Rollenzwängen interpretieren. In materialistischer Betrachtung hingegen liegt die Funktion der Freizeit in der nötigen Reproduktion der menschlichen Arbeitskraft für den ökonomischen Verwertungsprozess. Schließlich wird Freizeit von der ökonomischen Warte aus als expandierte Wirtschaftsbranche mit steigenden Umsätzen und Beschäftigungszahlen verstanden.

## 5.5 Freizeittheoretische Erklärungsansätze und Einflussgrößen

Opaschowski (1990, S. 82f.; 1996, S. 82) nennt folgende freizeittheoretische Erklärungsansätze, die die Freizeitdiskussion beherrschen:

- *Erholungstheorie:* Erholung als zentrale Funktion der Freizeit
- *Kompensationstheorie:* Freizeit als Ausgleich von Mängeln und Versagungen
- *Katharsistheorie:* Freizeit als Befreiungselement für unterdrückte Emotionen
- *Ventiltheorie:* Freizeit als Ventil zum Abreagieren überschüssiger Energien
- *Konsumtheorie:* Freizeit als Mittel des Verbrauchs und Verschleißes
- *Kontrasttheorie:* Freizeit als deutlicher Gegensatz zur Arbeit
- *Kongruenztheorie:* Freizeit als arbeitsähnlicher Lebensbereich
- *Absorptionstheorie:* Freizeit als Aufsaug- und Kanalisationsinstrument für Arbeitsunzufriedenheit
- *Selektionstheorie:* Freizeit als Ausleseprodukt von biographischer Entwicklung und Lebensgeschichte
- *Sozialisationstheorie:* Freizeit als abhängiger Faktor von Bildungs- und Erziehungsprozessen

Für eine fundierte wissenschaftliche Analyse der gegenwärtigen und zukünftigen Freizeitentwicklung reichen monokausale Erklärungsansätze jedoch nicht mehr aus. Das Freizeitverhalten wird vom Zusammenhang einer Vielzahl von Determinanten erklärt (Opaschowski, 1990, 1996). Neben der Arbeit, die für die Freizeit nach wie vor bedeutsam ist, gibt es eine Reihe weiterer Bestimmungsfaktoren, die das Freizeitgeschehen der einzelnen Individuen mehr oder weniger prägen (Goldberg, 2003).

Die Freizeitgestaltung von Jugendlichen wird nach Stangl-Taller (2009) von folgenden Variablen beeinflusst:

→ *Alter*

→ *Geschlecht*

→ *soziale Schicht* (da die Zugangsmöglichkeiten zu teureren Hobbys nicht für alle gleich sind)

→ *Eltern/Familie* (deren Einfluss mit dem Alter allerdings etwas abnimmt)

→ die *zur Verfügung stehende Zeit* und der

→ *Gleichaltrigengruppe* (deren Bedeutung in der Adoleszenz wichtiger wird)

Giegler (1982, S. 52) setzt sich mit einer Vielzahl von Einflussfaktoren auseinander und nennt als Determinanten des Freizeitverhaltens die materiellen Gegebenheiten, die Beschaffenheit der physischen und psychischen Konstitution des Individuums, zeitliche Vorgaben, soziale Wertvorstellungen bezüglich der „richtigen“ Nutzung von Freizeit, sowie an Rollensets und Gesellschaftsformen ausgerichtete Verhaltenserwartungen. Diese Faktoren sind nach Giegler aber nicht unabhängig nebeneinander, sondern stehen in einem übergeordneten, globalen sozialen Kontext, aus dem heraus sie erst ihre konkrete Bestimmung erfahren. Dementsprechend richten Individuen ihr Freizeitverhalten oft in erheblichem Maße an derartigen sozialgeschichtlich überlieferten Orientierungsmustern aus, ohne dass ihnen zumeist diese Tatsache nicht bewusst ist. Giegler (1982, S. 322) betont auch noch die Wichtigkeit der Variablen Geschlecht, Alter, Familienstand, Bildungsgrad, Einkommen, Beruf, Erwerbsbedingungen, Wohnbedingungen, Persönlichkeit und Bewusstsein. Aber auch globale geographische Faktoren, kulturelle Traditionen, Stand der technologischen und wirtschaftlichen

Entwicklung, Staats- und Regierungsformen werden von Giegler (1982) als Einflussgrößen angeführt.

Nach Tokarski und Schmitz-Scherzer (1985, S. 122) beeinflussen neben bereits erwähnten Variablen außerdem die Freizeitmotivation, -interessen, -einstellungen, -bedürfnisse und die Freizeitfunktionen die Freizeitgestaltung.

Um eine detaillierte Zusammenstellung und Auflistung der Einflussgrößen auf das Freizeitverhalten bemüht sich Opaschowski (1996, S. 83) (siehe Abbildung 6).

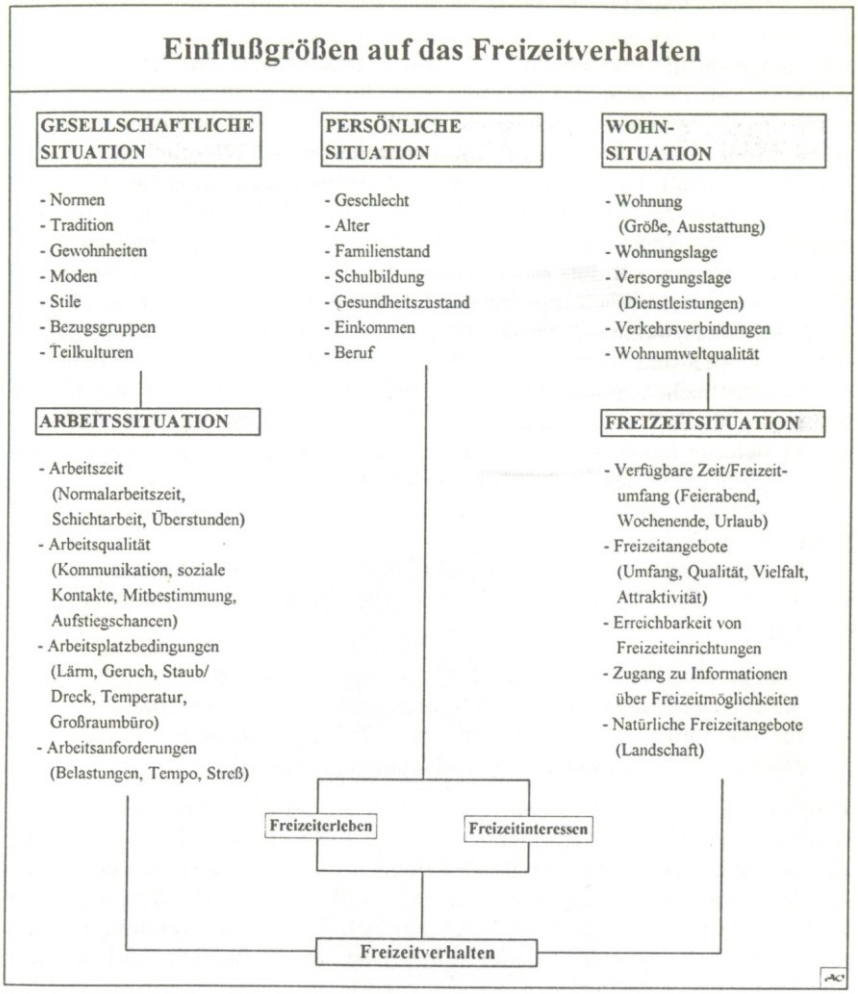



**Abbildung 6:** Einflussgrößen auf das Freizeitverhalten (Opaschowski, 1996, S. 83)

Bei den abgebildeten Determinanten ist zu bedenken, dass bei Jugendlichen anstelle der Arbeit die Schul- bzw. die Ausbildungssituation steht und dass bei Adoleszenten vor allem der Aspekt der gesellschaftlichen Situation nicht zu vernachlässigen ist, denn das Freizeitverhalten wird zu einem großen Teil durch Mode und Gewohnheiten der Peergroup beeinflusst (Goldberg, 2003).

Viele dieser Einflussgrößen der Freizeit stehen miteinander in Verbindung. So bestimmt die Arbeitssituation (die z.B. durch die Bildung determiniert wird) unter anderem die zur Verfügung stehende Zeit und das Einkommen, welche wiederum die Verfügbarkeit von kommerziellen Freizeitangeboten beeinflussen. Viele der Faktoren (z.B. Lebensstil, Persönlichkeit, Normen, etc.) werden durch Sozialisierungsprozesse ausgebildet, daher können sie sich bei Jugendlichen im Laufe der Adoleszenz ändern (Goldberg, 2003).

## 5.6 Das Freizeitverhalten in der Adoleszenz

Nach der theoretischen Darstellung des Konstrukts der Freizeit sowie von Funktionen und Determinanten folgt nun die eher praktische Seite der Freizeit – wie sieht das Freizeitverhalten von Jugendlichen am Übergang des 20. ins 21. Jahrhundert aus?

Mit rund vier bis fünf Stunden Freizeit an Werktagen und zirka neun Stunden an Wochenenden nimmt Freizeit einen erheblichen Anteil am Tagesablauf von Jugendlichen ein (Dornmayer & Nemeth, 1996, zitiert nach Heinzlmaier et al., 1999, S. 8; Fries, 2002; Schilling, 1977). Freizeit ist ein Bereich, an dem Jugendliche schon früh und umfassend teilhaben können und dabei versuchen ihre Individualität herauszubilden.
Die Freizeit stellt für viele Adoleszente eine Art Lebensmittelpunkt dar, weil sie in diesem Lebensbereich Autonomie und freie Entscheidungsmöglichkeiten besitzen, die ihnen in anderen Lebenskreisen kaum zuteil werden (Richter & Settertobulte, 2003). Dieser Spielraum, frei Aktivitäten wählen zu können, den persönlichen Interessen nachzugehen und mit jenen Personen beisammen zu sein, mit denen man auch die Zeit verbringen möchte, verrät somit viel mehr über die Persönlichkeit und individuellen Strebungen von Jugendlichen als jene Abschnitte des Tages, die in der Schule verbracht werden (Noack, 2008).

Die Freizeit hat sich in der heutigen Gesellschaft zu einem eigenen Lebens- und Erlebnisfeld entwickelt und ist ein stark kommerziell gesteuerter Sektor geworden (Hurrelmann, 2007). Sie ist sie bei der Mehrheit der Adoleszenten mit pluralen Lebensstilen und Verhaltensweisen gefüllt. Von einer einheitlichen, uniformen Freizeit kann bei dieser Altersgruppe daher nicht mehr ausgegangen werden – sie ist dominiert von einer Vielfalt an Aktivitäten (Ogris, Kromer & Zuba, 2001).

Jugendtypische Freizeitcharakteristika, extrahiert aus einer Vielzahl von Einzelbefunden, sind nach Lüdtke (1989, S. 640):

- Aktivitäten im Kontext altershomogener Gruppen, informaler Geselligkeit und Cliquen
- Suche nach intensiver sinnlicher Erfahrung, körperlicher Selbstdarstellung, koinzidiert mit hoher physischer Aktivität und Bewegung (z.B. Tanz, Sport, etc.) und übermäßiger Musikrezeption
- die Kommunikationsinhalte sind in jugendspezifischen (bzw. subkulturellen) Stilen angesiedelt und dienen vor allem dem Aufbau von Spannung, Kontrast, Provokation und Identitätsdemonstration
- im Vergleich zu Erwachsenen wird ein größerer Teil der Freizeit außer Haus verbracht
- Jugendliche konzentrieren sich stark auf die Verfolgung spezieller Interessen, Liebhabereien und Rituale
- ihre Freizeit verläuft unregelmäßiger und spontaner als bei Erwachsenen
- ausbildungs- und leistungsorientierte Lernprozesse ragen bei Jugendlichen weiter in den Freizeitbereich hinein als bei erwachsenen Menschen

Im 3. Bericht zur Lage der Jugend in Österreich (Heinzlmaier et al., 1999) wurde das Freizeitverhalten von jugendlichen ÖsterreicherInnen anhand der oberösterreichischen Studie von Dornmayr und Nemeth (1996, zitiert nach Heinzlmaier et al., 1999, S. 8) analysiert. Die Untersuchung ergab, dass Musik hören (67%) den größten Teil der Freizeit einnimmt, gefolgt von Fernsehen und Videos schauen (51%). Auch das Fortgehen (50%)

und Sport (46%) sind sehr beliebt. Das Schlusslicht bilden Aktivitäten mit den Eltern (9%) (siehe Abbildung 7).

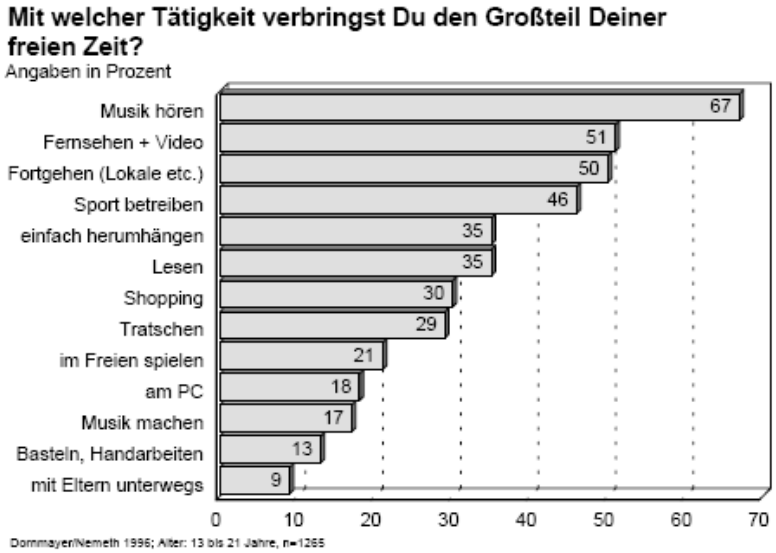



**Abbildung 7:** häufigste Freizeitaktivitäten von jugendlichen ÖsterreicherInnen (Dornmayr & Nemeth, 1996, zitiert nach Heinzlmaier et al., 1999, S. 8)

Auch der 4. Bericht zur Lage der Jugend in Österreich (Nemetz, Michl & Großegger, 2003, S. 42ff.) zeigte, dass die Freizeitgestaltung von Jugendlichen und jungen Erwachsenen ein bunter Mix aus selbstorganisierten Aktivitäten, Nutzung von Angeboten der Freizeitindustrie und entspannendem Nichts-Tun ist. Ähnlich wie beim 3. Bericht zur Lage der Jugend in Österreich waren die am häufigsten ausgeführten Freizeitaktivitäten Musik oder Radio hören, Fernsehen, außerhäusliche Freizeitgestaltung mit FreundInnen und Faulenzen.

Eine weitere aktuelle österreichische Untersuchung zum jugendlichen Freizeitverhalten, die sich mit Aktivitäten von 13- bis 18-Jährigen beschäftigte, wurde in Dornbirn von Ogris et al. (2001, S. 16f.) durchgeführt. Die Jugendlichen sollten dabei angeben, wie häufig sie verschiedenen Tätigkeiten nachgehen. Auch hier wurde bestätigt, dass sich Musik hören unter den Adoleszenten (65%) großer Beliebtheit erfreut, an zweiter Stelle stehen Unternehmungen mit FreundInnen (52%), gefolgt vom Telefonieren (48%) und Ausruhen/Faulenzen (41%). Die Schlusslichter bilden Gasthäuser/Cafés besuchen (20%) und Shopping (19%).

Die 15. Shell Jugendstudie, durchgeführt in Deutschland (Langness, Leven & Hurrelmann, 2006, S. 77ff.), ermittelte womit sich Jugendliche im Alter von 12 bis 25 Jahren am häufigsten beschäftigen und erhielt ein sehr ähnliches Bild: an der Spitze stand wieder Musik hören (63%), knapp gefolgt vom Fernsehen (58%) und sich mit Leuten treffen (57%). Außerdem sind im Internet surfen (38%), Partys/Disco/Feten (31%) und Bücher lesen (28%) bei Jugendlichen angesagt. Langness et al. stellten dabei im Vergleich zur Jugendstudie 2002 eine bemerkenswerte tendenzielle Zunahme von technikbezogenen Aktivitäten fest.

Die aktuelle deutsche JIM Studie 2008 (Kutteroff & Behrens, 2008, S. 6ff.), eine Basisstudie zum Medienumgang von 12- bis 19-Jährigen, präsentierte folgendes Bild der non-medialen Freizeitaktivitäten von Jugendlichen: 88% treffen sich mindestens mehrmals pro Woche mit ihrem Freundeskreis, 71% treiben gerne Sport, ein gutes Fünftel gestaltet seine Freizeit regelmäßig im Kreise der Familie, für 18% gehört das Singen oder das Spielen eines Musikinstruments zum Alltag. Einen Einkaufsbummel oder auf Partys gehen macht zirka jeder zehnte deutsche Jugendliche regelmäßig. Mediale Freizeitaktivitäten wurden gesondert untersucht: 89% der Befragten nutzen mehrmals pro Woche den Computer oder den Fernseher, 84% beschäftigen sich häufig mit dem Internet oder Handy. Nicht-elektronische Medien stehen in der Gunst der Adoleszenten im Mittelfeld, so lesen beispielsweise 43% regelmäßig Zeitung und ein Fünftel schmökert in Büchern oder liest Zeitschriften.

Internationale Studien zeigen ein sehr ähnliches Muster der Freizeitgestaltung von Jugendlichen. So konnten zum Beispiel Fitzgerald, Joseph, Hayes und O'Regan (1995) bei irländischen Heranwachsenden explorieren, dass passive, aber mit Gesellschaft verbundene Freizeitbereiche (z.B. Musik hören, Partys, Fernsehen, FreundInnen besuchen) am beliebtesten und häufigsten sind.
In der australischen Studie von Garton, Harvey & Price (2004) waren ebenfalls soziale Aktivitäten mit FreundInnen am häufigsten vertreten, danach kamen „Screen"-Aktivitäten (z.B. Computer oder Fernsehen), verschiedenste Aktivitäten (z.B. Schlafen, Musik machen,

etc.) und Sport. Am wenigsten wurden risikoreiche Tätigkeiten ausgeführt (z.B. Alkohol trinken, rauchen, etc.).
Auch De Bruyn und Cillessen (2008) konnten bei niederländischen Frühadoleszenten feststellen, dass soziale Aktivitäten wie mit FreundInnen etwas zu unternehmen, ins Kino zu gehen oder Shoppen hoch im Kurs stehen.

Obwohl die Wichtigkeit von elektronischen Medien in den letzten Jahren zugenommen hat, konnten auch schon einige ältere Studien eine ähnliche Darstellung des Freizeitverhaltens von Jugendlichen liefern (vgl. Gukenbiehl, 1984; Lüdtke, 1989; Schilling, 1977).

Noack (2008) fasst zusammen, dass sich rein quantitativ zwei wesentliche Gruppen von Freizeitbeschäftigungen von Adoleszenten ausmachen lassen. Zum einen das Zusammensein mit Peers und FreundInnen, zum anderen typischerweise im häuslichen Umfeld verfolgte Tätigkeiten wie der Konsum von Medien, Fernsehen, Musik hören, Lesen oder einfach nur entspannen. Mit einem gewissen Abstand folgen außerhäusliche Aktivitäten wie Sport, Bummeln, Disko, Partys oder ins Café gehen. Eine gewisse Rolle spielen auch weiterhin kulturell orientierte Beschäftigungen und Hobbys (z.B. Malen, Tagebuch schreiben). Praktisch bedeutungslos in der jugendlichen Freizeit sind politisch oder gesellschaftlich orientierte Aktivitäten.

### 5.6.1 Wichtige Einflussfaktoren auf das Freizeitverhalten in der Adoleszenz

Bereits bei Jugendlichen schlagen sich strukturelle Unterschiede im Lebenslauf, in den Geschlechts- und Familienrollen, in der Bildung, der sozioökonomischen Stellung und der regionalen Lage im Freizeitverhalten nieder (Lüdtke, 1989). Im Folgenden wird separat auf einige wichtige Einflussfaktoren bei Jugendlichen überblicksmäßig eingegangen, die in wechselseitiger Beziehung mit dem Freizeitverhalten stehen.

#### *5.6.1.1 Der Einfluss des Geschlechts*

Die Variable Geschlecht ist eine der am besten untersuchten Einflussgrößen. Lüdtke (1989) sieht den Hauptunterschied zwischen den Geschlechtern darin, dass sich Mädchen stärker an häuslich-familiale Rollen bzw. Aktivitäten anpassen, während Jungen vermehrt

außerhäuslichen, peerorientierten Aktivitäten nachgehen. Im Einklang mit den Geschlechtsstereotypen stehen eine Vielzahl von Studien.

So konnten Colley, Griffiths, Hugh, Landers & Jaggli (1996) in ihrer Untersuchung feststellen, dass jugendliche Jungen vor allem Wettkämpfe und Sport präferieren, während Mädchen Sozialem, wie Partys, Kino und Shoppen nachgehen. Fitzgerald et al. (1995) konnten ebenfalls einen geschlechtsspezifischen Unterschied ausmachen. Es zeigte sich, dass Burschen in ihrer Freizeit häufig Fußball spielen, Fern- und Videos sehen. Mädchen genießen es hingegen auf Partys zu gehen, Popkonzerte zu besuchen oder einfach nur zu plaudern. Auch in der Dornbirner Jugendstudie (Ogris et al., 2001) zeigte eine Differenzierung nach dem Geschlecht, dass Telefonieren, Diskussionen mit FreundInnen und Shopping mädchendominierte Freizeitbereiche sind, hingegen überwiegt der Burschenanteil beim Computerspielen und –arbeiten, Sport und Fernsehen. Kaum Abweichendes berichten auch Kutteroff und Behrens (2008), Langness et al. (2006), De Bruyn und Cillessen (2008) oder Barnett (2006). Die Forschergruppe um Heinzlmaier et al. (1999) konnte ebenso besagte Geschlechtsdifferenzen im Freizeitverhalten finden: Computer und Sport sind Männerdomänen, Telefonieren, Einkaufsbummel und kommunikative Freizeitbeschäftigungen sind bei Mädchen deutlich stärker vertreten (siehe Abbildung 8).

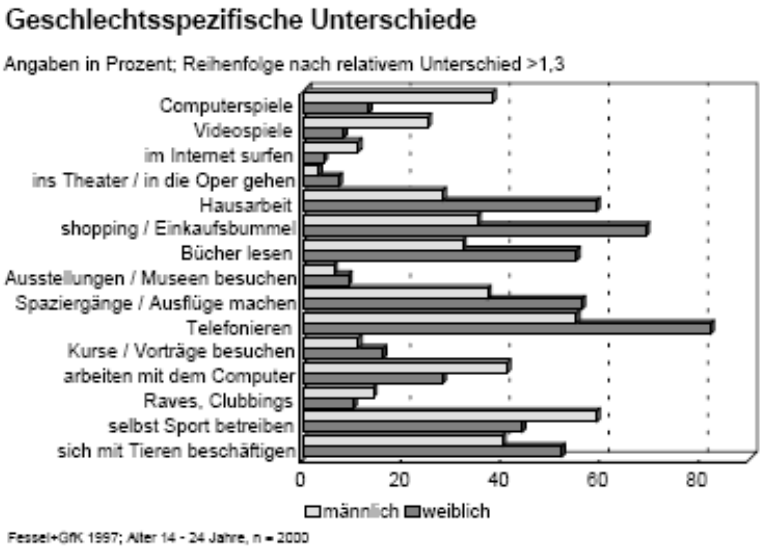



**Abbildung 8:** Geschlechtsspezifische Unterschiede in Freizeitaktivitäten (Heinzlmaier et al., 1999, S. 17)

Nemetz et al. (2003) bringen das Fazit, dass die am häufigsten ausgeübten Freizeitaktivitäten (Musik/Radio hören, Fernsehen und Treffen mit FreundInnen) weitgehend „unisex“ sind, dass sie also von weiblichen und männlichen Jugendlichen zu annähernd gleichen Teilen in den Freizeitalltag integriert werden. In weniger dominanten Freizeitbereichen zeigen sich hingegen immer noch in traditionellerweise geschlechtsspezifische Unterschiede. Insgesamt repräsentieren Mädchen und junge Frauen in ihrem Freizeitverhalten nach wie vor das „soziale Geschlecht“. Burschen und junge Männer sind hingegen in ihrer freien Zeit mehr action- und erlebnisorientiert und vertreten mit ihrem Interesse an Internet und Technologie das „technische Geschlecht“. Allerdings ist anzumerken, dass sich diese geschlechtsabhängigen Unterschiede mit steigendem Alter tendenziell annähern.

#### *5.6.1.2 Der Einfluss des Alters*

Weil sich ein Zusammenspiel zwischen Freizeitgestaltung und lebensphasentypischen Entwicklungsprozessen erkennen lässt, ist auch eine systematische Variation der Freizeitaktivitäten in Abhängigkeit vom Alter anzunehmen (Noack, 2008). In der frühen Adoleszenz haben Freizeitaktivitäten im Familienkreis sowie organisierte Tätigkeiten unter Aufsicht oder Kontrolle von Erwachsenen, vor allem Sport, Fernsehen und im Elternhaus lokalisierte solitäre Beschäftigungen eine bedeutende Rolle. Diese Tendenzen nehmen im Laufe der weiteren Adoleszenz immer weiter ab, hingegen erhält das informelle und weitgehend selbstgesteuerte, autonome Zusammensein mit FreundInnen und Peers mehr Raum. Das Freizeittreiben findet auch immer öfter im kommerziellen Rahmen von Kneipen, Diskos und öffentlichen Veranstaltungen statt. Ein paar Ausnahmen stellen im häuslichen Kontext verfolgte Aktivitäten dar, so nimmt in der ersten Hälfte des Jugendalters das Hören von Musik und das am PC spielen zu (vgl. Heinzlmaier et al., 1999; Noack, 2008; Ogris et al., 2001).

Mit zunehmendem Alter werden Spätadoleszente dann wieder häuslicher, hören weniger oft Musik, besuchen häufiger Lokale und Restaurants, verbringen weniger Zeit mit aktivem Sport sowie mit Lesen, sehen aber mehr fern. Diese Entwicklungen sind zu einem großen Teil Ausdruck von zunehmenden Tendenzen bezüglich Haushalts- und

Familiengründungen bei Jungerwachsenen, von generell wachsenden Graden der Partnerfindung und von der Anpassung an das Erwerbssystem. Auch im Medienkonsum zeigen sich altersabhängige Neigungen, so stagniert die dominante Freizeitaktivität Musik hören ab dem 25. Lebensjahr (Lüdtke, 1989).

#### *5.6.1.3 Der Einfluss von Eltern, FreundInnen und Peers*

Da sich das Familienleben weitgehend im Freizeitbereich abspielt, kann man annehmen, dass die Familie einen bedeutenden Einfluss auf die Entwicklung von Freizeitinteressen und das Freizeitverhalten von Jungendlichen hat. Eltern haben zudem die Möglichkeit, durch ihr eigenes Freizeitverhalten vorbildlich und lenkend auf ihre Nachkommen einzuwirken (Müller, 1984). Wenn man den Übergang von der Kindheit in die Adoleszenz als einen von der Elternlenkung zur Selbstlenkung sehen kann, so vollzieht sich eine Verschiebung in der Gestaltung der freien Zeit vom familiären Lebensbereich in den außerfamiliären (Fend, 1991).

Hofferth und Sandberg (2001) konnten bestätigen, dass elterliche Charakteristika und Entscheidungen bezüglich Ehe, Familiengröße und Berufstätigkeit die Häufigkeit von bildenden, strukturierten und Familienaktivitäten beeinflussen. Garton et al. (2004) untersuchten den Einfluss des wahrgenommenen Familienumfelds auf die Freizeitgestaltung, konnten aber keinen Unterschied bezüglich bevorzugten Beschäftigungen, aufgebrachter Zeit oder begleitender Personen feststellen. Allerdings konnten sie einen Zusammenhang zwischen den Freizeitbedürfnissen und wahrgenommenen Familienklima ableiten. Jugendliche, die den Erziehungsstil ihrer Eltern als streng, autoritär wahrnahmen, hatten vermehrt den Wunsch etwas alleine zu unternehmen. Adoleszente, die die Erziehung als vernachlässigend beschrieben, verbrachten im Gegensatz dazu die meiste Zeit mit FreundInnen und Gruppen. Wurden die Eltern von den Jugendlichen als nachsichtig und unterstützend klassifiziert, verbrachten diese die meiste Freizeit mit ihrer Familie. Einen Beweis, dass Eltern im Laufe der Adoleszenz an Einfluss und Bedeutsamkeit in der Freizeitgestaltung verlieren und Peers hingegen an Relevanz zunehmen, konnten Zeijl, Te Poel, Du Bois-Reymond, Ravesloot und Meulmann (2000) liefern. Sie erforschten, dass 10- bis 12-Jährige die

meiste Freizeit mit ihrer Familie verbringen. 13-Jährige, die die Autoren „Transition children“ nannten, teilen indessen ihre freie Zeit zwischen Eltern, Peers und solitären Aktivitäten auf, die Präferenz für die Familie ist inzwischen verloren gegangen. 14- bis 15-Jährige geben nun eindeutig den Gleichaltrigen in der Freizeit den Vorzug. Larson, Gillman und Richards (1997) konnten zeigen, dass Jugendlichen Unternehmungen mit den Eltern auch nicht so viel Spaß machen wie mit Gleichaltrigen.

In der heutigen Gesellschaft sind für Jugendliche FreundInnen und Gleichaltrige die wichtigsten Partner in der Freizeit. Die Verlagerung des Freizeiterlebens weg von der Familie hin zu Peers ist zum Großteil ein Zeichen der Abnabelung vom Elternhaus und ein Schritt Richtung Selbstständigkeit (Nemetz et al., 2003). Der Einfluss der Gleichaltrigen wird dadurch verdeutlicht, dass sich 80% der Jugendlichen einer Clique zugehörig fühlen (Ogris et al., 2001, S. 28). Während es in der frühen Adoleszenz noch eine eindeutige Präferenz von gleichgeschlechtlichen Freundesgruppen gibt, mit der die Freizeit verbracht wird, so beginnt sich diese Trennung der Geschlechter mit Fortschreitung des Jugendalters aufzulockern und weicht einem neugewachsenen Interesse für das andere Geschlecht (Ogris et al., 2001). In Verbindung mit Peers steht auch das Eintreten in verschiedene Jugendkulturen (z.B. Hip Hop-Szene), welche einen nicht zu vernachlässigenden Teil des Freizeitalltags ausmachen können und ein wichtiges Bezugssystem darstellen (Nemetz et al., 2003). De Bruyn und Cillessen (2008) fanden heraus, dass die Beliebtheit bei den Peers die Freizeitgestaltung beeinflusst. Popularität verschafft viele Freunde, fördert vor allem soziale Aktivitäten und vermindert einzelgängerische Beschäftigungen. Bei weniger beliebten Jugendlichen ist genau das Gegenteil der Fall, sie fühlen sich gezwungen vermehrt Sozialem wie Shopping oder Dating nachzugehen, wobei die Ursache dafür nicht ganz klar ist, obwohl sie auch gerne solitäre Aktivitäten ausüben würden.

#### *5.6.1.4 Der Einfluss von Bildung/Schule/Beruf*

Neben anderen Faktoren hat auch die Ausbildungs- bzw. Berufssituationen einen großen Einfluss auf die Freizeitgestaltung. Ob Jugendliche sich entscheiden weiter zur Schule zu gehen, eine Ausbildung in einem Lehrberuf anzunehmen oder ungelernt in die

Arbeitswelt einzutreten, ist eine wesentliche Randbedingung, weil damit zeitliche und finanzielle Ressourcen sowie Kontinuität oder Diskontinuität sozialer Kontexte variieren (Noack, 2008).

Jugendliche sind nach der Schule vor die Wahl gestellt, die Hausübungen zu erledigen und sich auf weitere Aufgaben vorzubereiten oder sich dem Faulenzen hinzugeben und etwas mit FreundInnen zu unternehmen. Adoleszente entwickeln zwar zusehends Strategien um Lern- und Freizeitaktivitäten miteinander zu verknüpfen (z.B. Musik hören während des Erledigens der Hausaufgaben), prinzipiell besteht jedoch ein Konflikt zwischen den Handlungen und der Jugendliche muss sich für eine Tätigkeit entscheiden (Reinders, 2006). Mit zunehmender Bildung erhöhen sich die Aufwände in der Freizeit für Unterhaltungen mit Bekannten, Sport, Zeitung lesen und Weiterbildung. Hingegen werden passiv-rezeptive Tätigkeiten mit steigender Schulbildung seltener. Hier ist jedoch zu bedenken, dass es sich teilweise um nicht-lineare Beziehungen zwischen erworbener Kompetenz und Freizeitgestaltung handelt. Beispielsweise wenden HauptschulabsolventInnen, die sich danach für einen Lehrberuf entschieden haben am wenigsten Zeit für Unterhaltung mit Bekannten und Aktivsport auf, nach Lüdtke (1989) ein deutlicher Effekt von Zwängen in der Arbeitswelt.

#### *5.6.1.5 Der Einfluss des sozioökonomischen Status*

Der sozioökonomische Status bzw. die soziale Schicht stellt eine nicht zu vernachlässigende Einflussgröße auf das Freizeitverhalten dar, weil der Zugang zu teureren Hobby, wie Reisen, nicht für alle gleich ist (Stangl-Taller, 2009).

Wenn man das Freizeitverhalten von Jugendlichen nach schichtspezifischen Kriterien untersucht, so erkennt man große Gemeinsamkeiten zwischen den Gruppen, vor allem bei den häufigsten Freizeitaktivitäten. Musik und FreundInnen sind bei allen Adoleszenten die wichtigsten Freizeitinhalte. Theater, Museen oder Opern werden von Jugendlichen aller sozialer Schichten nur selten besucht. Allerdings lässt sich schon ein gewisser Unterschied in bestimmten Bereichen mit schwierigeren Zugangsmöglichkeiten erkennen. Dementsprechend gehen Jugendliche aus wohlhabenderen Schichten öfters auf Konzerte, unternehmen Reisen oder beschäftigen sich aufgrund des größeren Vorhandenseins

häufiger mit technischen Geräten wie dem Computer (Heinzlmaier et al., 1999). In Übereinstimmung mit diesen Ergebnissen fand auch Brandl (2008), dass Jugendliche, deren Mütter der oberen Mittelschicht oder der Oberschicht angehörten, ein signifikant höheres Interesse an kulturellen Freizeitaktivitäten zeigen. Tendenziell galt dies auch für das traditionelle Freizeitverhalten. Die Schichtzugehörigkeit des Vater hatte allerdings keinen Einfluss.

Weitere Unterschiede sind, dass Jugendliche aus höheren sozialen Schichten ihre Freizeit aktiver gestalten als Heranwachsende mit einer niedrigeren Schichtzugehörigkeit (Langness et al., 2006) und dass sie öfters an freiwilligen Aktivitäten teilnehmen (Huebner & Mancini, 2003). Zeijl et al. (2000) bekamen das Resultat, dass sich ein höherer und niedrigerer sozialer Status different auf die Häufigkeit von Peer-Kontakten und die Freizeitgestaltung auswirken. Jugendliche mit einem höheren sozioökonomischen Hintergrund treffen sich zahlreicher mit Peers, haben einen volleren Freizeitplan und nehmen öfters an Clubaktivitäten teil als jene mit einem niedrigeren. Zusätzlich intervenieren reichere Eltern weniger im Freizeitverhalten ihrer Kinder.

Raymore et al. (1994) fassen den Erkenntnisstand derart zusammen, dass Personen aus einer höheren sozialen Schicht eine größere Vielfalt von Freizeitaktivitäten vorziehen und sich mehr für neue Unternehmungsmöglichkeiten interessieren.

#### *5.6.1.6 Der Einfluss von Selbstkonzept/Selbstwert/Identität*

Sich mit der eigenen Identität auseinanderzusetzen, ist eine der übergreifenden Entwicklungsaufgaben im Jugendalter. Dabei hat Freizeit einen wichtigen Stellenwert in der personellen Entwicklung von Adoleszenten (Fitzgerald et al., 1995). Wegen der geringeren Fremd- und Zweckbestimmung des Handelns während der Freizeit im Vergleich zur restlichen Lebenszeit, könnte die Freizeit sogar eine Schlüsselrolle für die Individualentwicklung zukommen. Es ist davon auszugehen, dass interindividuelle Erwartungen und Einschätzungen bezüglich der eigenen Zugehörigkeit, der Herkunft, des Platzes in der Gesellschaft und der wichtigen Ziele im Leben sich auch in einer unterschiedlichen Freizeitgestaltung niederschlagen (Noack, 2008).

Bereits Rosenberg beschäftigte 1965 die Frage, ob der Selbstwert und das Freizeitverhalten in wechselseitiger Verbindung stehen und konnte Hinweise auf einen Zusammenhang finden. Er bekam das Resultat, dass nur 27% der SchülerInnen mit hohem Selbstwert nicht an extracurricularen Aktivitäten teilnahmen, während immerhin 40% jener mit niedrigem Selbstwert sich nicht zusätzlich engagierten. Dementsprechend waren auch 70% der Jugendlichen mit geringem Selbstwert kein Mitglied eines Clubs. Im Gegensatz dazu gehörten nur 38% jener mit hohem Selbstwert keiner Gruppe an (p. 193f.). Holland und Andre (1987) sowie Feldman und Matjasko (2005) kamen nach Durchsicht der bis dahin verfügbaren Literatur ebenfalls zur Schlussfolgerung, dass extracurriculare Betätigungen meist einen positiven Effekt auf den Selbstwert haben. Dazu im Einklang kam Zhang (2001) zum Ergebnis, dass es zwischen den extracurricularen Erfahrungen (wie Anzahl der Hobbys oder Führungserfahrungen) und dem Selbstwert eine positive Beziehung gibt. Huebner und Mancini (2003) konnten hingegen keinen signifikanten Zusammenhang zwischen den beiden Variablen feststellen. In der Untersuchung von Maag-Merki (2006) zeigte sich, dass Freizeitaktivitäten, vor allem verbunden mit Gleichaltrigen, wichtige Quellen für die Selbstwertentwicklung darstellen. So entwickelte sich der Selbstwert der Jugendlichen in ihrer Studie umso positiver, je mehr mit Peers unternommen wurde. Raymore et al. (1994) schlossen aus ihrer Studie, dass es eine Beziehung zwischen dem Selbstwert und der Wahrnehmung von intrapersonellen, interpersonellen und übergreifenden Zwängen und Einschränkungen in der Freizeit gibt. Demgemäß berichteten Adoleszente mit niedrigem Selbstwertgefühl signifikant häufiger von Beschränkungen, Abhängigkeiten und Pflichten in ihrer Freizeit als Heranwachsende mit größerem Selbstbewusstsein. Die Jugendlichen sehen ihre Identität auch mehr verknüpft mit der Freizeit als mit Schule oder Beruf (Shaw, Kleiber & Caldwell, 1995). Da der Freizeitbereich einen Raum zur persönlichen Entwicklung darstellt, können Freizeitaktivitäten sowohl schädigende als auch kräftigende Einflüsse auf die Identität nehmen. Bei Mädchen wirkt sich körperliche Aktivität positiv auf die Identitätsentwicklung aus, bei Jungen ist hingegen zu viel Fernsehen der Reifung der Identität hinderlich (Shaw et al., 1995). Athenstaedt, Mikula und Bredt (2009) entdeckten

zudem, dass sich das adoleszente Geschlechtsrollenselbstkonzept gut eignet um frau- und manndominierte Freizeitaktivitäten vorherzusagen.

Schwanzer (2002) postuliert, dass für die Ausbildung von Interessen im Freizeitbereich das Selbstkonzept von zentraler Bedeutung sei. So trägt die Auffassung, in etwas gut zu sein, dazu bei, dass auch vermehrt einer bestimmten Betätigung nachgegangen wird. Sie führt weiter aus: „Somit kann davon ausgegangen werden, dass die häufige Beschäftigung mit einem Thema in der Freizeit und somit die Ausprägung eines Hobbys in direktem Zusammenhang mit einem hohen Selbstkonzept in diesem Bereich steht“ (S. 101). Sie konnte in ihrer Validierungsstudie beispielsweise auch nachweisen, dass das Selbstkonzept sprachlicher Fähigkeit und die Freizeitaktivitäten Lesen und Schreiben positiv miteinander korrelieren, genauso wie Mitgliedschaften in einem Sportverein oder Fitnesstraining in einem positiven Zusammenhang zum Selbstkonzept des Aussehens und körperlicher Fähigkeiten stehen.

# 6 Das Freizeitverhalten von jugendlichen Einzel- und Geschwisterkindern

Wie sich das Vorhandensein oder Nichtvorhandensein von Geschwistern auf das jugendliche Freizeitverhalten auswirkt, scheint bisher ein eher vernachlässigtes Forschungsgebiet zu sein. Es gibt nur eine überschaubare Anzahl an Studien, die damit beschäftigt sind zu ergründen, wie sich Geschwister auf das Freizeitverhalten auswirken. Dabei könnte man annehmen, dass sich die unterschiedlichen sozialen Verhältnisse und Kontextfaktoren von Einzel- und Geschwisterkindern in einer differenten Freizeitgestaltung niederschlagen.

Die wohl wichtigste Studie zu dieser Forschungsfrage stammt von Claudy (1984). Er führte im Rahmen des „Project TALENT“ von den 1960er bis die 1980er Jahre in den USA eine repräsentative Studie zur Erforschung der Unterschiede von Einzel- und Geschwisterkindern durch. Ein untersuchter Teilbereich war dabei das Freizeitverhalten der Jugendlichen. Er konnte feststellen, dass es in folgenden Freizeitaktivitäten Besonderheiten bei adoleszenten Einzel- und Geschwisterkindern gab (Tabelle 4):

**Tabelle 4:** Freizeitaktivitäten von jugendlichen Einzel- und Geschwisterkindern (Claudy, 1984, p. 231ff.)

| **Freizeitaktivitäten, die jugendliche *Einzelkinder* häufiger ausüben** | **Freizeitaktivitäten, die jugendliche *Geschwisterkinder* häufiger ausüben** |
|---|---|
| 1. Extracurriculare Aktivitäten | 1. Sport |
| 2. Lesen | 2. Führungsrollen in der Schule übernehmen |
| 3. Sammeln (z.B. Münzen, Briefmarken, etc.) | 3. Teamaktivitäten/Teamsport (z.B. Baseball, Basketball, etc.) |
| 4. Aktivitäten in Freizeitclubs | 4. Jagen und Fischen |
| 5. Hobbys | 5. Holzarbeiten |
| 6. Sich mit (Haus-)Tieren beschäftigen | 6. Kochen |
| 7. Schauspielern, Singen, Tanzen | 7. Schmuck anfertigen, Töpfern |
| 8. Musik, musizieren | 8. Arbeiten mit Elektrik/Elektronik |
| 9. fotografieren | |

Die in Tabelle 4 dargestellten Unterschiede zwischen Jugendlichen mit und ohne Geschwister blieben auch bei Kontrolle der sozioökonomischen Herkunft bestehen. Claudy (1984) interpretierte die Befunde derart, dass jugendliche Einzelkinder ein höheres Interesse für einzelgängerische (Sammeln), intellektuelle (Lesen) und künstlerische (Musik, Theater, Schauspielern) Bereiche hegen, während Geschwisterkinder gruppenbezogene (Teamsport) und praktische (Holzarbeiten, Kochen) Beschäftigungen bevorzugen. Dieses Muster konnte Claudy auch bei den Berufsinteressen der untersuchten Gruppen wiederfinden. Einzelkinder fanden mehr Gefallen an wissenschaftlichen, künstlerischen und intellektuellen Berufssparten, Geschwisterkinder konnten sich hingegen mehr für Praktisches begeistern. Aus zwischenmenschlicher Perspektive stellte sich die Situation dermaßen dar, dass jugendliche Geschwisterkinder etwas häufiger als Geschwisterlose Gleichaltrige trafen.

Brandl (2008) untersuchte im Rahmen des Projekts „Familienentwicklung im Lebenslauf“ (FIL) (Rollett & Werneck, 2008) ebenfalls die Hypothese, ob Einzel- und Geschwisterkinder ein divergierendes Freizeitverhalten pflegen. Sie konnte allerdings, im Gegensatz zu Claudy (1984), in keinem Freizeitbereich einen Unterschied zwischen den beiden Gruppen auskundschaften.

Tucker, McHale und Crouter (2008) prüften, wie Geschwister ihre gemeinsame Zeit verbringen. Sie erhielten den Befund, dass jugendliche Geschwisterkinder wöchentlich im Schnitt zehn Stunden miteinander verbringen, wobei 12% davon bei konstruktiven Aktivitäten (Hobbys, wie Kunst, Musik, Sport, Spiele, etc.) und 25% bei unstrukturierten (fernsehen und faulenzen) Betätigungen stattfinden (p. 154). Das Geschlecht der Geschwisterdyade hat dabei eine Einwirkung darauf, wieviel Zeit womit verbracht wird. So verbringen zwei Brüder am meisten Zeit mit konstruktiven und unstrukturierten Tätigkeiten. Darüber hinaus stellten Tucker et al. fest, dass die gemeinsam verbrachte Zeit bei konstruktiven Beschäftigungen in einem positiven Zusammenhang mit der Anpassung des Jugendlichen steht.

Colley et al. (1996) fanden in ihrer Studie, dass das Geschlecht der Geschwister einen Einfluss auf die Präferenz verschiedener Freizeitaktivitäten hat. Mit einem

gleichgeschlechtlichen Geschwister werden vermehrt stereotype geschlechtsspezifische Freizeittätigkeiten ausgeübt, während mit einem gegengeschlechtlichen Geschwister erhöht auch nicht stereotypkonforme Beschäftigungen praktiziert werden. Diesen Sachverhalt beschrieb ebenso Kasten (1998). Weiters berichtete er, dass ausgesprochen feminine Mädchen häufig Einzelkinder sind oder aus einer rein weiblichen Geschwisterreihe stammen. Besonders maskuline Burschen sind ebenso häufig Einzelkinder oder aus einer männlichen Geschwistergruppe. Wenn die gleichgeschlechtlichen Geschwister altersmäßig nah aneinander liegen, verstärkt sich nach Kastens Recherche das rollenkonforme Verhalten sogar noch. Er führt weiter aus, dass jüngere Geschwister in der Regel ihren gleichgeschlechtlichen älteren Geschwistern ähneln und sie sich zum Vorbild nehmen. Jüngere Geschwister mit einem andersgeschlechtlichen ältesten Geschwister verstärken dagegen ihr geschlechtsrollenkonformes Verhalten, um sich abzugrenzen. McHale, Crouter und Tucker (1999) kamen allerdings zum Resultat, dass in einer gegengeschlechtlichen, kindlichen Geschwisterdyade, wo der Vater sehr konventionelle und traditionelle Ansichten vertritt, die größten geschlechtsstereotypen Freizeitaktivitäten unternommen werden. Sie folgerten daraus, dass, neben dem Geschlecht des Geschwisters, auch die vertretenen Normen der Familie des Kindes einen Einfluss darauf haben, ob gegengeschlechtliche Geschwister ihre Freizeit eher geschlechtskonform oder –unkonform gestalten.

Hofferth und Sandberg (2001) explorierten, dass die Familienstruktur und –größe mit den unternommenen Aktivitäten der Kinder in Verbindung stehen. Kinder mit nur einem weiblichen Elternteil verbringen weniger Zeit mit bildenden Beschäftigungen wie Lesen, unabhängig vom Berufsstand der Eltern. Allerdings verbringen sie mehr Zeit mit strukturierten Sportaktivitäten. Kinder von Familien mit mehreren Geschwistern spielen dagegen öfter und besuchen seltener andere Kinder.

Nach Tucker, McHale und Crouter (2001) werden ältere Geschwister von den jüngeren und auch von den älteren Geschwistern selbst, als Ressource für Unterstützung in außerfamiliären Fragen, wie sozialen und schulischen Belangen sowie gefährlichen

Verhaltensweisen, gesehen. Und obwohl ein positives Geschwisterverhältnis mit dem geschwisterlichen Beistand in Zusammenhang steht, hat die Qualität der Beziehung keinen Einfluss auf die gemeinsam verbrachte Freizeit.

Zeijl et al. (2000) brachten in ihrer Studie in Erfahrung, dass vor allem zehn- bis zwölfjährige Kinder aus einer höheren sozialen Schicht sehr viel Freizeit mit ihren Geschwistern und Eltern verbringen.

# II. EMPIRISCHER TEIL

# 7 Zielsetzung und Fragestellungen

Ziel dieser empirischen Untersuchung ist es, das Selbstkonzept und Freizeitverhalten von jugendlichen Einzel- und Geschwisterkindern möglichst exakt zu erfassen und zu analysieren. Es soll verglichen werden, ob sich Jugendliche mit und ohne Geschwister bzw. Jugendliche mit unterschiedlichem Geburtsrang in der Geschwisterreihe in den beiden Dimensionen Selbstkonzept und Freizeitverhalten voneinander unterscheiden und wenn ja, auf welche Art und Weise.

Obwohl bezüglich des Selbstkonzepts bisher einige Studien vorliegen, die Einzel- und Geschwisterkinder in ihren Selbstevaluationen vergleichen, herrscht, trotz der vielfältigen, zum Großteil glaubhaften Theorien, keine Einigkeit in dieser Forschungsfrage. Diese Kontroverse wird durch mehrheitlich inkonsistente Ergebnisse unterstützt und gefördert. Während einige Studien einen Vorteil der Einzelkinder ausmachen konnten, schnitten in anderen Arbeiten Geschwisterkinder besser in ihrem Selbstkonzept ab. Auch verschiedene Explorationen zum Einfluss des Geburtsrangs brachten keine eindeutigen Ergebnisse. Ein paar Untersuchungen fanden ferner gar keinen Zusammenhang zwischen dem Vorhanden- bzw. Nichtvorhandensein von Geschwistern und der Ausprägung des Selbstkonzepts. Die vorliegende Studie stellt daher einen Versuch dar, Klarheit in dieses durch Dissens geprägte Forschungsfeld zu bringen und einen Beitrag zur weiteren Aufklärung zu leisten.

Wie sich das Aufwachsen mit oder ohne Geschwister auf das Freizeitverhalten auswirkt, wurde bisher nur sehr wenig der Forschung unterzogen. Die wohl wichtigste Studie dazu stammt von Claudy (1984) und liegt schon rund 30 Jahre zurück. Claudy konnte signifikante Unterschiede in der Freizeitgestaltung zwischen Einzel- und Geschwisterkindern feststellen, nämlich derart, dass Einzelkinder häufiger solitäre, intellektuelle Freizeitbetätigungen ausüben und Geschwisterkinder Praktisches und Teamtätigkeiten bevorzugen. Allerdings haben sich seitdem vielfältige Veränderungen in den Freizeitmöglichkeiten der Jugendlichen vollzogen, die von den zur Verfügung stehenden Medien über die größer gewordene Mobilität bis zu kulturspezifischen Trends

reichen. Zudem konnte eine aktuelle Untersuchung von Brandl (2008) keine Differenzen zwischen den beiden beforschten Gruppen diagnostizieren. So ist es dieser Forschungsarbeit ein Anliegen, mehr Wissen und ein besseres Verständnis über dieses vernachlässigte Studiengebiet zu gewinnen. Auch die Geschwisterposition soll dabei nicht außer Acht gelassen werden.

Es sollen aber auch andere Faktoren im Zusammenhang mit Geschwistern beleuchtet werden. So wird begutachtet, ob das Geschlecht der Geschwister einen Einfluss auf das Selbstbild und die Art und Weise, wie freie Zeit verbracht wird, hat.

Neben diesen Hauptfragestellungen wird eine Reihe von Nebenfragestellungen überprüft. Sie reichen von der Beschreibung des Selbstkonzepts und der Freizeitgestaltung der Jugendlichen bis zum Einfluss einiger anderer Variablen. So soll der Einfluss des Geschlechts auf das Selbstkonzept und Freizeitverhalten untersucht werden. Hier gibt es durch eine Mehrzahl an Studien schon eindeutige Hinweise, dass sich sowohl das Selbstbild als auch die Freizeitgestaltung bei jugendlichen Jungen und Mädchen unterscheiden. Ebenso stellte sich das Alter in vielen Forschungsarbeiten als eine wichtige Determinante der zwei Variablen Selbstkonzept und Freizeitverhalten heraus, dementsprechend soll geklärt werden, ob dieser Faktor in der vorliegenden Studie ebenfalls auf die zwei Konstrukte einwirkt. Weiters soll der Einfluss des wahrgenommenen Verhaltens der Eltern und des sozioökonomischen Status erforscht werden, da Anhaltspunkte zu finden sind, dass diese Variablen mit den Selbstevaluationen und der Freizeitgestaltung in Zusammenhang stehen. Ebenso wird die Beziehung zwischen den zwei Hauptvariablen Selbst und Freizeit beleuchtet werden. Es wird zudem versucht, weitere vermutete Determinanten des Selbstbildes herauszuarbeiten.

# Versuchsplan

Im Folgenden wird der Versuchsplan der Untersuchung erläutert. Dabei wird im Speziellen auf Auswahl und Beschreibung der Untersuchungsstichprobe, verwendete Erhebungsinstrumente und auf die Durchführung der Untersuchung eingegangen.

## 7.1 Auswahl der Untersuchungsstichprobe

Um repräsentative und aussagekräftige Ergebnisse sowie eine genügend große Gruppe an Einzelkindern zu erhalten, wurde eine Stichprobengröße zwischen 300 und 400 ProbandInnen angestrebt, wobei das Ziel war, mindestens 50 Einzelkinder befragen zu können. Da sich in der Adoleszenz im Selbstkonzept und in der Freizeitgestaltung grundlegende Veränderungen vollziehen und Geschwister in dieser Entwicklungsphase immer noch einen wichtigen Stellenwert im alltäglichen Leben der Adoleszenten einnehmen, wurden Jugendliche im Altern von 13 bis 16 Jahren gewählt. Zusätzlich sind sie aufgrund ihrer entwickelten kognitiven und Reflexionsfähigkeiten schon imstande, differenzierte Selbsteinschätzungen zu tätigen, was eine weitere Voraussetzung darstellte. Wegen der großen Menge an erforderlichen Versuchspersonen wurde die Erhebung in Schulen präferiert. Dabei wurden verschiedene Schultypen ausgesucht (Hauptschule, Bundesgymnasium/Bundesrealgymnasium, Handelsakademie/Handelsschule).

## 7.2 Erhebungsinstrumente

Der im Rahmen der Untersuchung den SchülerInnen vorgelegte Fragebogen bestand aus drei Teilen (siehe Anhang). Im ersten Teil wurden soziodemographische und familiäre Daten erhoben, den zweiten Teil bildete der Fragebogen zum Freizeitverhalten, welchem schließlich als drittes das Instrument zur Erfassung des Selbstkonzepts folgte. Im Folgenden werden die einzelnen Erhebungsinstrumente genauer vorgestellt.

### 7.2.1 Erhebung soziodemographischer und familiärer Daten

Fragen über den soziodemographischen und familiären Hintergrund der befragten Jugendlichen wurden selbst erstellt und nach Relevanz für die interessierenden Fragestellungen gewählt.

Zu Beginn des Fragebogens wurden als Einstiegsfragen das Alter (in Jahren und Monaten) und das Geschlecht erfragt. Es folgten Angaben über die derzeit besuchte Schulstufe und Schulform sowie zur Wohngemeinde.

Anschließend wurde eine Reihe von Fragen zu den Geschwistern gestellt. Als Ersteres sollten die Jugendlichen angeben, ob sie Geschwister haben. Diese Frage wurde eingeführt, um Kindern ohne Geschwister den Hinweis zu geben, dass sie nun eine bestimmte Anzahl von Fragen überspringen können. Die Geschwisteranzahl und der eigene Geburtsrang wurden erfragt mit „Mit mir sind wir insgesamt ___ Geschwister, davon bin ich das ___. geborene Kind“ und der multiple-choice-Frage „Ich bin also…“ mit den Alternativen „das älteste Geschwister“, „das jüngste Geschwister“ und „das mittelgeborene Geschwister“. Um sicher zu stellen, dass die im folgenden verwendeten Begriffe leibliche Geschwister, Stiefgeschwister, Halbgeschwister und Adoptivgeschwister korrekt verstanden werden, folgte eine kurze Erklärung. Im Anschluss sollte die Anzahl und das Geschlecht von diesen Geschwisterformen in Erfahrung gebracht werden. Dies wurde so formuliert: „Ich habe ___ leibliche Brüder und ___ leibliche Schwestern“. Darunter wurde Platz frei gelassen, um das Alter der einzelnen leiblichen Brüder und Schwestern anzuführen. Die gleichen Fragen folgten für Stiefbrüder und Stiefschwestern, Halbbrüder und Halbschwestern sowie Adoptivbrüder und Adoptivschwestern. Weiters sollte mit Hilfe einer offenen Frage angegeben werden, wer dieser Geschwister noch im gleichen Haushalt lebt. Da nach gängiger sozialwissenschaftlicher Definition alle Kinder den Einzelkindern zugerechnet werden, die ihre ersten sechs Lebensjahre in einem Haushalt ohne weitere Geschwister aufgewachsen sind (Kasten, 2007; siehe Kapitel 1.1), wurde diese Frage mit den Antwortmöglichkeiten „ja“, „nein“ und „zeitweise“ als nächstes gestellt. Es schlossen die Fragen „Falls alle deine Geschwister aus dem gemeinsamen Haushalt ausgezogen sind, wie lange lebst du schon ohne Geschwister?“

und „Falls du Stief-, Halb- oder Adoptivgeschwister hast, wie lange lebst du schon mit mindestens einem dieser Geschwister gemeinsam in einem Haushalt?“ an. All diese Fragen wurden formuliert, um einen genaueren Einblick in die Wohnsituation mit den Geschwistern zu erhalten und folglich eine sichere, eindeutige Zuordnung in Einzel- und Geschwisterkinder zu ermöglichen. Die letzte Frage zum Themenbereich Geschwister handelte vom Verstehen mit ihnen (fünf Antwortalternativen von „gut“ bis „schlecht“).

Die nächste Angabe bezog sich auf weitere Personen, die mit im Haushalt leben. Hier wurden diverse Alternativen (z.B. Mutter, Vater, Großmutter, etc.) zum Ankreuzen vorgeschlagen sowie ein Feld für sonstige Personen frei gelassen. Im Anschluss daran sollte der Jugendliche kundgeben, wer von diesen Personen ihrer Meinung nach der/die HaupterzieherInnen sind. Weiters wurde der Jugendliche gebeten anzuführen, ob er ein eigenes Zimmer hat und welche Noten er in den Hauptgegenständen Deutsch, Englisch und Mathematik im letzten Zeugnis hatte.

Die nächsten zwei Fragen zielten auf den „big-fish-little-pond-Effekt“ (siehe 3.5.2.6) ab: „Wie schätzt du deine Beliebtheit ein im Vergleich zu deinen Schulkollegen?“ und „Mit wem vergleichst du meistens dich und deine Leistungen?“. Beide Fragen verfügten über Ankreuzalternativen. Daten zur Anzahl (sehr guter) FreundInnen, ob man schon einmal einen festen Freund/feste Freundin hatte und über das Wohlbefinden folgten.

Den Abschluss des ersten Teils bildeten Fragen bezüglich der Eltern. So wurde die höchste abgeschlossene Schulausbildung getrennt für Mutter und Vater mittels multiple-choice-Format erfragt. Ebenso der Beruf der Mutter und des Vaters sollte angegeben werden. Schließlich sollte auch angekreuzt werden, ob die Eltern verheiratet, getrennt, geschieden oder zusammen, aber nicht verheiratet sind. Da der sozioökonomische Status sowohl bei den Freizeitaktivitäten als auch beim Selbstkonzept einen Einflussfaktor darstellt und er unter anderem durch das Familieneinkommen operationalisiert werden kann, sollte ursprünglich auch die Frage, wieviel Geld die Eltern gemeinsam ungefähr verdienen im Fragebogen enthalten sein. Sie musste allerdings aufgrund des Wunsches des Landesschulrates, welcher die Genehmigung für Erhebungen in Schulen erteilt, gestrichen werden.

Da das Verhältnis zu den Eltern eine nicht zu vernachlässigende Determinante des Selbstkonzepts und Freizeitverhaltens darstellt, wurde am Ende des ersten Teils die Skala „Wertschätzung und Respektierung“ von Fend (Fend & Prester, 1986, S. 265) eingearbeitet. Sie erfasst das kindzentrierte Muster elterlicher Kontrolle. Dabei wird davon ausgegangen, dass der Jugendliche prinzipiell ein vernunftbegabtes Wesen ist, weshalb Ge- und Verbote begründet werden sollten, die kindliche Gegenposition ernst genommen werden sollte und akzeptiert werden sollte, dass es möglich ist, dass in bestimmten Fragen das heranwachsende Kind über eine höhere Kompetenz zur Beurteilung adäquater Verhaltensalternativen verfügt als die Erwachsenen. Diese Überzeugungen bildeten die Grundlage für die Erstellung der Items (Beispielitem: „Meine Eltern nehmen Rücksicht auf mich und erwarten das gleiche von mir“). Die Skala besteht aus 8 Items und verfügt über fünf Antwortvorgaben (von „stimmt völlig“ bis „stimmt gar nicht“). Eine Reliabilitätsanalyse ergab bei der hier vorliegenden Stichprobe einen durchaus zufriedenstellenden Wert von .863. Eine genauere Darstellung der Itemstatistik befindet sich im Anhang.

### 7.2.2 Erhebung des Selbstkonzepts

Da eine mehrdimensionale Struktur des Selbstkonzepts in der gegenwärtigen Literatur als die wahrscheinlichste gilt (siehe Kapitel 3.4.2) und das hierarchische, multidimensionale Selbstkonzeptmodell von Shavelson et al. (1976) das am besten validierte und überprüfte Modell darstellt, wurde auf einen auf diesen Überlegungen basierenden Fragebogen zurückgegriffen.

Der in englischer Sprache erhältliche, an dem Shavelson-Modell angelehnte, gut erprobte und valide „Self Description Questionnaire III“ (SDQ III) von Marsh (Marsh, 2009; Marsh & O‘Neill, 1984) stellte die Grundlage für das in dieser Untersuchung verwendete deutschsprachige „Instrument zur Erfassung des Selbstkonzepts junger Erwachsener“ (Schwanzer, 2002; Schwanzer, Trautwein, Lüdtke & Sydow, 2005) dar. Der SDQ III wurde im Original für Spätadoleszente und junge Erwachsene konzipiert. Er erfasst acht nicht-akademische Selbstkonzeptbereiche (körperliche Fähigkeiten, Aussehen, Beziehungen zu Personen gleichen Geschlechts, Beziehungen zu Personen anderen Geschlechts,

Beziehung zu den Eltern, emotionale Stabilität, Ehrlichkeit, Religiosität/Spiritualität), vier akademische Bereiche (sprachliche Fähigkeiten, mathematische Fähigkeiten, Problemlösefähigkeiten, allgemeine schulische Fähigkeiten) und die globale Selbstakzeptanz (Marsh, 2009). All diese Skalen und drei zusätzliche Dimensionen, nämlich „musikalisch-künstlerische Fähigkeiten", „technisch-handwerkliche Fähigkeiten" und „politische Kompetenz", flossen in das „Instrument zur Erfassung des Selbstkonzepts junger Erwachsener" ein (Schwanzer et al., 2005). Dabei wurden die ursprünglichen Skalen des SDQ III aus dem Englischen ins Deutsche übersetzt. Da die Originalskalen jeweils aus 10 bis 12 Items bestehen und über ein 8-stufiges Antwortformat verfügen, wurden die Skalen zur ökonomischeren Nutzung in drei Pilotierungsstudien und einer Validierungsstudie von Schwanzer et al. auf jeweils vier Items mit einer 4-stufigen Antwortmöglichkeit gekürzt (von „trifft überhaupt nicht zu" bis „trifft völlig zu"). Die internen Konsistenzen der Skalen lagen dabei zwischen .62 und .94 ($M$ = .80). Untersuchte Zusammenhänge mit Außenkriterien wie Schulnoten, Interessen, Studienfachwahlen, Lebenszufriedenheit und Freizeitaktivitäten weisen auf eine hohe Validität hin (Schwanzer, 2002; Schwanzer et al., 2005, S. 183). Auch das Gütekriterium der Objektivität ist durch Vorgabe der Auswertungsschritte erfüllt.

In dieser Untersuchung wurde allerdings nicht das gesamte „Instrument zur Erfassung des Selbstkonzepts junger Erwachsener" verwendet, es fanden nur das aus acht Skalen bestehende nicht-akademische Selbstkonzept und die globale Selbstakzeptanz (insgesamt 36 Items) Eingang in die Studie. Obwohl die lediglich übersetzten, englischen Originalitems eigentlich für Spätadoleszente gedacht sind, sind sie aufgrund ihrer leichten sprachlichen Formulierung auch schon für jüngere ProbandInnen geeignet (Marsh, 2009). Da jedoch die zeitliche Perspektive bei zwei Items durch die jüngeren TeilnehmerInnen in dieser Studie nicht mehr korrekt war, wurden sie geringfügig abgeändert:

- „Meine Eltern haben mich gerecht behandelt als ich jung war" → Änderung in: „Meine Eltern haben mich bisher gerecht behandelt"
- „Es war oft schwierig für mich mit meinen Eltern zu reden" → Änderung in: „Es ist oft schwierig für mich mit meinen Eltern zu reden"

Um sicher zu gehen, dass die gesamte Stichprobe die folgende Aussage versteht, wurde schließlich ein drittes Item leicht modifiziert:

- „Ich neige dazu, ein Optimist zu sein“ → Änderung in: „Ich neige dazu, positiv zu denken“

Die einzelnen Skalen wurden einer Reliabilitätsanalyse unterzogen. Mit Ausnahme der Skala „Ehrlichkeit“ liegen alle Reliabilitäten in einem sehr guten Bereich. Einen Überblick bietet Tabelle 5 (für eine genaue Aufschlüsselung der Itemstatistiken siehe Anhang).

**Tabelle 5:** Skalen des Instruments zur Erfassung des Selbstkonzepts

| *Skala* | *Item-anzahl* | *α* | *Trenn-schärfen* | *Beispielitems* |
|---|---|---|---|---|
| **1. Körperliche Fähigkeiten** | 4 | .898 | .705 - .840 | „Ich bin ein/e gute/r Sportlerin“ |
| **2. Aussehen** | 4 | .849 | .542 - .752 | „Ich habe eine gute Figur“ |
| **3. Beziehungen zu Personen gleichen Geschlechts** | 4 | .712 | .377 - .565 | „Ich habe viele gleichgeschlechtliche Freunde“ |
| **4. Beziehungen zu Personen anderen Geschlechts** | 4 | .820 | .599 - .700 | „Ich kann mich gut mit Personen des anderen Geschlechts unterhalten“ |
| **5. Beziehung zu den Eltern** | 4 | .833 | .583 - .753 | „Meine Eltern verstehen mich“ |
| **6. Emotionale Stabilität** | 4 | .780 | .533 - .631 | „Ich bin meistens glücklich“ |
| **7. Ehrlichkeit** | 4 | .510 | .206 - .451 | „Ich sage fast immer die Wahrheit“ |
| **8. Religiosität/Spiritualität** | 4 | .881 | .704 - .781 | „Ich bin religiös bzw. im weitesten Sinne gläubig“ |
| **9. Generelle Selbstakzeptanz** | 4 | .812 | .514 - .708 | „Alles in allem kann ich mich selbst gut leiden“ |

**Legende:** α = Cronbach’s Alpha

### 7.2.3 Erhebung des Freizeitverhaltens

Das Freizeitverhalten der Jugendlichen wurde mit Hilfe des „Fragebogen zum Freizeitverhalten“ (FV) erhoben. Dieser Fragebogen wurde im Rahmen des Projekts „Familienentwicklung im Lebenslauf“ (FIL) (Rollett & Werneck, 2008) zur sechsten Erhebungswelle von Brandl (2008) entwickelt.

Dazu wurde eine Liste mit 41 Freizeitaktivitäten zusammengestellt, mit welcher die Jugendlichen anhand einer 4-stufigen Likertskala angeben sollen, wie häufig sie diese

Aktivitäten in ihrer Freizeit ausüben. Die Antwortmöglichkeiten reichen dabei von „nie“ bis „sehr häufig“. Nach faktorenanalytischer Skalenberechnung ergaben sich bei der FIL-Stichprobe 6 Skalen: „kulturelles Freizeitverhalten“, „jugendtypisches gesellschaftliches Freizeitverhalten“, „praktisch-kreatives Freizeitverhalten“, „medienorientiertes Freizeit-verhalten“, „sportbezogenes Freizeitverhalten“ und „traditionelles Freizeitverhalten“. Die Reliabilitäten von fünf Skalen stellten sich als gut heraus, sie bewegten sich bei Brandl (2008, S. 48) zwischen .699 und .815, nur die Dimension „traditionelles Freizeitverhalten“ lag mit .525 in einem noch akzeptablen Bereich. Zu den Gütekriterien Validität und Objektivität liegen keine Überprüfungen vor, allerdings dürfen sie aufgrund der Gestaltung des Fragebogens wohl angenommen werden.

Im Anschluss an die vorgegebene Aktivitätenliste haben die Adoleszenten beim FV noch die Möglichkeit, Tätigkeiten anzugeben, die sie ausüben, welche allerdings nicht in der Liste angeführt sind. Zusätzlich wird der PC-Konsum mit den Fragen „Hast du einen eigenen PC?“ und „Wie viele Stunden am Tag verbringst du im Durchschnitt am Computer?“ erfragt. Außerdem wird die Zeit, die mit Sport und Fernsehen verbracht wird und die Höhe des Taschengelds erfasst („Wie viel Zeit verbringst du üblicherweise pro Tag mit Sport und Fitness?“; „Wie lange schaust du üblicherweise pro Tag Fernsehen?“; „Wie viel Taschengeld bekommst du pro Woche?“).

Aufgrund inhaltlicher Überlegungen wurden für diese empirische Untersuchung geringfügige Änderungen am FV vorgenommen:

- So wurde das Item „Musik hören“ aus der Aktivitätenliste aufgrund seiner Uneindeutigkeit aufgesplittert in „populäre Musik hören (z.B. bekannte Gruppen)“ und „klassische Musik hören“.
- Zusätzlich wurde das Item „auf Partys gehen“ eingefügt und die Frage „Wie viele Stunden Freizeit hast du an einem normalen Schultag“ gestellt. Der fertige Fragebogen ist im Anhang ersichtlich.

Aufgrund fehlender fixer, theoriegeleiteter Skalen wurde wie bei Brandl (2008) eine Faktorenanalyse durchgeführt. Im Gegensatz zu Brandl ergab sich hier allerdings aufgrund des Screeplots und inhaltlicher Überlegungen eine 5- und nicht 6-Faktorenlösung (siehe

Anhang). Die Skalen wurden auf Basis der faktorenanalytischen Betrachtung und inhaltlicher Zusammengehörigkeit gebildet. Die in der vorliegenden Studie erhaltenen Faktoren entsprechen zur überwiegenden Mehrheit den von Brandl (2008) erhaltenen Skalen: „jugendtypisches gesellschaftliches Freizeitverhalten“ (wobei die Mehrheit der zugehörigen Items weibliches jugendtypisches Verhalten erfasst), „kulturelles Freizeitverhalten“, „sportbezogenes Freizeitverhalten“, „medienorientiertes Freizeitverhalten“ und „traditionell-kreatives Freizeitverhalten“. Nur das „traditionell-kreative Freizeitverhalten“ findet bei Brandl kein eigenes Pendant, die dazu gehörigen Items sind bei Brandl weitgehend auf zwei Skalen aufgeteilt („praktisch-kreatives FV“; „traditionelles FV“). Die fünf Faktoren können rund 41% der Gesamtvarianz erklären.

Aufgrund testtheoretischer Schwächen und einer erheblichen Verbesserung der Reliabilität wurden zwei Items aus der weiteren Analyse ausgeschlossen („Billard, Kegel, Bowling, Dart, Tischfußball, u.a.“; „gar nichts tun, ausruhen“). Alle Reliabilitäten liegen im zufriedenstellenden bis guten Bereich. Tabelle 6 gibt einen Überblick über die fünf erhaltenen Skalen. Eine detaillierte Auflistung der Itemstatistiken befindet sich im Anhang.

**Tabelle 6:** Skalen des Freizeitfragebogens

| *Skala* | *Item-anzahl* | *α* | *Trenn-schärfen* | *Beispielitems* |
|---|---|---|---|---|
| **1. Jugendtypisches gesellschaftliches FV** | 14 | .844 | .242 - .654 | „auf Partys gehen“; „Freunde treffen, mit der Clique etwas unternehmen“ |
| **2. Kulturelles FV** | 12 | .761 | .294 - .533 | „Theater, Museen, Galerien besuchen“; „mit Religion beschäftigen“ |
| **3. Traditionell-kreatives FV** | 10 | .675 | .198 - .482 | „Basteln, Heimwerken, o.ä.“; „kochen“ |
| **4. Sportbezogenes FV** | 2 | .764 | .559 - .619 | „Sport/sportliche Betätigung, Fitness“ |
| **5. Medienorientiertes FV** | 3 | .588 | .315 - .462 | „Fernsehen, Video schauen“; „im Internet surfen“ |

**Legende:** α = Cronbach’s Alpha

## 7.3 Durchführung der Untersuchung

Nach Fertigstellung des Fragebogens wurde mit verschiedenen Schulen telefonisch Kontakt aufgenommen um in Erfahrung zu bringen, ob die jeweiligen Bildungsanstalten für eine Kooperation zur Verfügung stehen. Nach Abklärung dieser Frage wurde im Februar 2009 beim Landesschulrat für Niederösterreich um Genehmigung der vorliegenden empirischen Untersuchung für die entsprechenden Schulen gebeten. Die Bewilligung wurde erteilt, allerdings unter der Bedingung die Frage „Wieviel verdienen deine Eltern gemeinsam ungefähr?“ aus dem Fragebogen zu nehmen. Der Fragebogen wurde dementsprechend geändert und die Frage herausgenommen.

Die Datenerhebungen der vorliegenden Studie fanden von März bis Mai 2009 im Bundesgymnasium und Bundesrealgymnasium Laa/Thaya, im Bundesgymnasium und Bundesrealgymnasium Wolkersdorf, in der Bundeshandelsakademie und Bundeshandelsschule Laa/Thaya und in der Hauptschule II Poysdorf statt. Dabei wurden die Erhebungen in der 8., 9. und 10. Schulstufe durchgeführt. Im Vorfeld erhielten die Eltern ein Informationsblatt mit einer Einverständniserklärung, welches sie in der Schule retournieren sollten, oder sie wurden anderweitig durch die SchulleiterInnen bzw. LehrerInnen informiert.

Die Bearbeitung der Fragebögen wurde während der regulären Unterrichtszeit durchgeführt. Die Testleiterin stellte sich kurz vor und informierte die SchülerInnen über die Instruktion, das Ziel, und den Ablauf der Untersuchung. Danach wurde der Fragebogen ausgeteilt, welcher selbsterklärend gestaltet war. Bei Bedarf wurden zusätzliche Fragen der SchülerInnen beantwortet. In einigen Ausnahmefällen führten aus Zeitgründen die zuvor gut instruierten DirektorInnen bzw. LehrerInnen die Erhebung durch. Die Bearbeitung des Fragebogens nahm im Durchschnitt 20 bis 30 Minuten der Jugendlichen in Anspruch. Die Klassenlehrer und -lehrerinnen waren meist während der gesamten Untersuchungszeit anwesend, wurden aber nicht in die Durchführung einbezogen. Diejenigen Jugendlichen, welche aufgrund einer fehlenden Einverständniserklärung der Eltern nicht teilnehmen durften, beschäftigten sich anderweitig.

Die SchülerInnen zeigten sich während der gesamten Untersuchung zum überwiegenden Teil interessiert und beantworteten die Fragen kooperativ.

## 7.4 Beschreibung der Untersuchungsstichprobe

Im Folgenden wird die Untersuchungsstichprobe auf Basis der Angaben der Jugendlichen, die durch den Fragebogen gesammelt wurden, beschrieben.

### 7.4.1 Soziodemographische Daten der Jugendlichen

Die Gesamtstichprobe besteht aus 403 jugendlichen SchülerInnen, wovon 219 (54.3%) Mädchen und 184 (45.7%) Jungen sind. 71 (17.6%) Jugendliche sind zum Testzeitpunkt 13 Jahre alt, 129 (32%) sind 14 Jahre alt, 123 (30.5%) sind 15 Jahre und 80 (19.9%) fallen in die Gruppe der 16-Jährigen (siehe Abbildung 9).

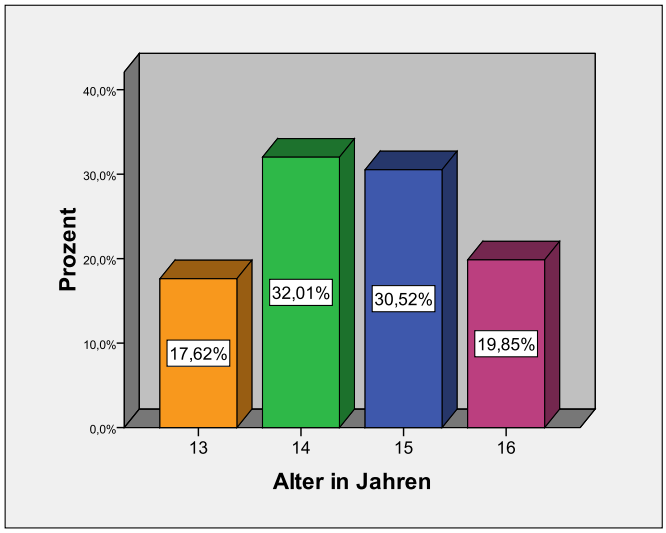



**Abbildung 9:** Häufigkeitsverteilung des Alters

150 (37.2%) SchülerInnen besuchen gerade die 8. Schulstufe, 141 (35%) die 9. Schulstufe und 111 (27.5%) die 10. Schulstufe. Ein Schüler (0.2%) machte keine Angabe. Davon geht die überwiegende Mehrheit in eine allgemein bildende höhere Schule (285; 70.7%), nämlich 81 (20.1%) besuchen ein Bundesgymnasium, 129 (32%) ein Bundesrealgymnasium und 75 (18.6%) gaben BG/BRG an. Weitere 50 (12.4%) gehen in

eine Bundeshandelsakademie, 50 (12.4%) in eine Bundeshandelsschule und 18 (4.5%) besuchen eine Hauptschule.

394 (97.8%) Jugendliche kommen aus niederösterreichischen Wohngemeinden, 8 (2%) aus Wien und ein (0.2%) Teilnehmer stammt aus der Tschechischen Republik.

### 7.4.2 Daten zu Geschwistern

350 (86.8%) Jugendliche des gesamten Samples haben Geschwister (leibliche, Stief-, Halb- oder Adoptivgeschwister), 53 (13.2%) haben keine Geschwister. Da jedoch die in den Sozialwissenschaften übliche Definition von Einzelkindern besagt, dass jene Kinder den Einzelkindern zugerechnet werden, die mindestens ihre ersten sechs Lebensjahre in einem Haushalt ohne weitere Geschwister aufgewachsen sind (Kasten, 2007; siehe Kapitel 1.1), ergibt sich folgendes Bild:
82 (20.3%) der befragten Jugendlichen sind per Definition Einzelkinder, 321 (79.7%) werden laut Begriffserklärung den Geschwisterkindern zugerechnet. Unter Berücksichtigung des Geburtsranges in der Geschwisterreihe sind von den Geschwisterkindern 113 (28%) Erstgeborene, 145 (36%) sind jüngste Geschwister und 63 (15.6%) TeilnehmerInnen sind mittlere Geschwisterkinder (siehe Abbildung 10).

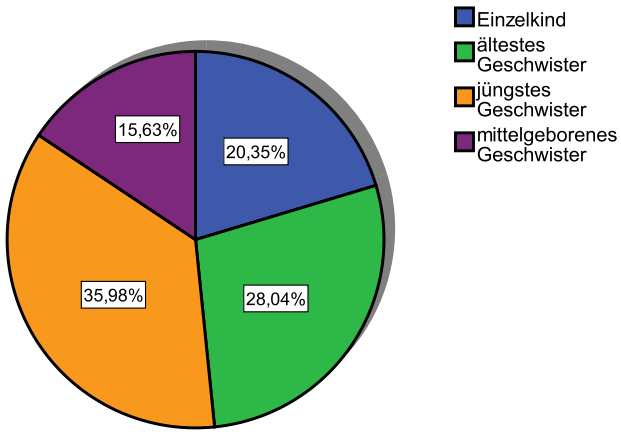



**Abbildung 10:** Häufigkeitsverteilung der Geburtsränge

Die Exploration der Geschwisteranzahl (egal ob leibliche Geschwister, Stief-, Halb- oder Adoptivgeschwister) bei der Gesamtstichprobe ergab folgendes: 190 (47.1%) der Jugendlichen haben ein Geschwister, 101 (25.1%) besitzen zwei Geschwister, 38 (9.4%)

haben drei Geschwister, 12 (3%) der Befragten haben vier Geschwister, 4 (1%) Jugendliche verfügen über fünf Geschwister, 3 (0.7%) besitzen sechs Geschwister, eine Person (0.2%) hat sieben Geschwister und ein weiterer Teilnehmer (0.2%) besitzt zehn Geschwister (jeglicher Art). 53 (13.2%) Adoleszente sind geschwisterlos.

In Bezug auf die Häufigkeitsverteilung der Geschwisterarten bei den per Definition Geschwisterkindern ergibt sich, dass 274 (85.4%) Jugendliche nur leibliche Geschwister haben, 7 (2.2%) besitzen nur Halbgeschwister und ein Jugendlicher (0.3%) hat nur Adoptivgeschwister. Die anderen Jugendlichen genießen das gleichzeitige Dasein von verschiedenen Geschwisterarten: 9 (2.8%) der TeilnehmerInnen haben sowohl leibliche als auch Stiefgeschwister, 25 (7.8%) besitzen leibliche und Halbgeschwister, 2 Personen (0.6%) haben Stief- und Halbgeschwister, eine Person (0.3%) verfügt über Halb- und Adoptivgeschwister. Ein Jugendlicher (0.3%) hat leibliche, Stief- und Halbgeschwister und ein weiterer befragter Adoleszenter (0.3%) verfügt sogar über Geschwister jeglicher Form.

Auch das Geschlecht der Geschwister von den laut Begriffsbestimmung zugerechneten Geschwisterkindern wurde betrachtet. 125 (38.9%) der jugendlichen Geschwisterkinder haben nur gleichgeschlechtliche Geschwister, ebenfalls 125 (38.9%) besitzen lediglich gegengeschlechtliche Geschwister und 71 (22.1%) verfügen über gemischtgeschlechtliche Geschwister (siehe Abbildung 11).

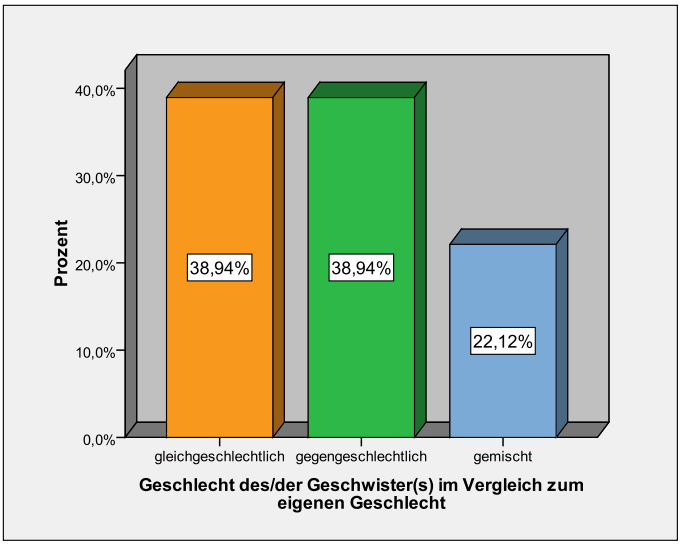



**Abbildung 11:** Häufigkeitsverteilung des Geschlechts der Geschwister

Weiters wurde erforscht, ob, und wenn ja, mit welchen Geschwistern die jugendlichen Geschwisterkinder in einem gemeinsamen Haushalt leben. Beachtliche 285 (88.6%) der 321 Geschwisterkinder leben mit ihren leiblichen Geschwistern unter einem Dach. 6 (1.8%) wohnen mit ihren Halbgeschwistern beisammen, 2 (0.6%) mit ihren Adoptivgeschwistern. 11 (3.3%) teilen sich ein Zuhause mit leiblichen und Halbgeschwistern. Bei 15 (4.7%) sind alle Geschwister schon aus dem gemeinsamen Haushalt ausgezogen. Die restlichen zwei (0.6%) Geschwisterkinder wohnen mit leiblichen und Stiefgeschwistern bzw. Halb- und Stiefgeschwistern in einem Haus.

Als Letztes wurde in Bezug auf die Geschwister noch untersucht, wie gut sich die befragten Geschwisterkinder mit ihnen verstehen. Nach eigenen Angaben empfinden 199 (62%) interviewte Jugendliche ihr Verhältnis zu ihren Geschwistern als gut. 93 (29%) meinen, sich eher gut mit ihnen zu verstehen. 25 (7.8%) geben an, eher schlecht mit ihnen auszukommen und 2 (0.6%) äußern, schlecht mit ihren Geschwistern zurecht zu kommen. Weitere 2 (0.6%) Personen gaben dazu keine Auskunft.

### 7.4.3 Daten zu den Eltern

Die Exploration der Wohnsituation ergab Folgendes: 314 (77.9%) der Jugendlichen leben in sogenannten Kernfamilien mit Mutter und Vater in einem Haushalt. 18 (4.2%) befragte Adoleszente wohnen mit ihren Eltern und sonstigen Personen, wie Großmutter, Großvater, Schwager, FreundIn des Geschwisters, etc. zusammen. 27 (6.7%) leben nur mit dem mütterlichen Elternteil in einem Haushalt, 35 (8.6%) wohnen mit der Mutter und sonstigen Personen (z.B. Stiefvater, Lebensgefährte der Mutter, Großmutter, etc.) zusammen. 2 (0.5%) Jugendliche leben nur mit dem väterlichen Elternteil beisammen und 3 (0.7%) teilen sich ihre Unterkunft mit dem Vater und einer sonstigen Person, wie beispielsweise der Stiefmutter. Die restlichen TeilnehmerInnen wohnen bei der Tante und beim Onkel, bei Stiefeltern oder Großeltern.

Der Familienstand der Eltern stellte sich derart dar, dass 319 (79.2%) verheiratet, 47 (11.7%) geschieden, 18 (4.5%) getrennt und 10 (2.5%) zusammen, aber nicht verheiratet sind. 9 (2.2%) Jugendliche gaben dazu keine Auskünfte.

Da aus der Literatur hervorgeht, dass Einzelkinder häufiger als Geschwisterkinder aus zerrütteten Familienverhältnissen kommen, wurde begutachtet, wie sich dieser Tatbestand in der gegebenen Stichprobe verhält. Die Auswertung erfolgte mit Hilfe einer Kreuztabelle und des $\chi^2$-Tests. Es ergab sich eine signifikante Abweichung der Häufigkeitsverteilung in den Familienverhältnissen für Einzel- und Geschwisterkinder ($\chi^2$ (3) = 28.005, $p$ < .001). Tabelle 7 zeigt, dass 50 (63.3%) Einzelkinder verheiratete Eltern haben, bei den Geschwisterkinder leben 269 (85.4%) in einer Ehe. Bei den Einzelkindern sind 11 (13.9%) Elternpaare getrennt, bei den Geschwisterkindern gehen 7 (2.2%) separate Wege. Geschiedene Verhältnisse gibt es bei 14 (17.7%) Einzelkindern, bei den Geschwisterkindern 33 (10.5%). Zusammen, aber nicht verheiratet, sind 4 (5.1%) Elternpaare bei den Einzelkinder und 6 (1.9%) bei den Geschwisterkindern. Somit kann auch für dieses Sample bestätigt werden, dass Einzelkinder etwas häufiger als Geschwisterkinder aus zerbrochenen Familien stammen.

**Tabelle 7:** Häufigkeitsverteilung des elterlichen Familienstandes für Einzel- und Geschwisterkinder

| | | | **Meine Eltern sind** | | | | **Gesamt** |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | ***verheiratet*** | ***getrennt*** | ***geschieden*** | ***zusammen, aber nicht verheiratet*** | |
| **Einzelkind oder Geschwisterkind** | ***Einzelkind*** | Anzahl | 50 | 11 | 14 | 4 | 79 |
| | | Erwartete Anzahl | 64,0 | 3.6 | 9.4 | 2.0 | 79.0 |
| | | % innerhalb von Einzelkind oder Geschwisterkind | 63.3% | 13.9% | 17.7% | 5.1% | 100% |
| | | % innerhalb von: Meine Eltern sind | 15.7% | 61.1% | 29.8% | 40.0% | 20.1% |
| | | % der Gesamtzahl | 12.7% | 2.8% | 3.6% | 1.0% | 20.1% |
| | ***Geschwisterkind*** | Anzahl | 269 | 7 | 33 | 6 | 315 |
| | | Erwartete Anzahl | 255.0 | 14.4 | 37.6 | 8.0 | 315.0 |
| | | % innerhalb von Einzelkind oder Geschwisterkind | 85.4% | 2.2% | 10.5% | 1.9% | 100% |
| | | % innerhalb von: Meine Eltern sind | 84.3% | 38.9% | 70.2% | 60.0% | 79.9% |
| | | % der Gesamtzahl | 68.3% | 1.8% | 8.4% | 1.5% | 79.9% |
| **Gesamt** | | Anzahl | 319 | 18 | 47 | 10 | 394 |
| | | Erwartete Anzahl | 319.0 | 18.0 | 47.0 | 10.0 | 394.0 |
| | | % innerhalb von Einzelkind oder Geschwisterkind | 81.0% | 4.6% | 11.9% | 2.5% | 100% |
| | | % innerhalb von: Meine Eltern sind | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% |
| | | % der Gesamtzahl | 81.0% | 4.6% | 11.9% | 2.5% | 100% |

249 (61.8%) Adoleszente sehen ihre beiden Elternteile als ihre Haupterzieher, 123 (30.5%) geben an, hauptsächlich von der Mutter erzogen zu werden und 15 (3.7%) meinen, dass der Vater die Haupterziehungsarbeit leistet. Der Rest verteilt sich auf die Großmütter, Tanten, ältere Geschwister und andere Personen.

Die höchste abgeschlossene Schulbildung der Mutter ist nach Angaben der Jugendlichen dergestalt verteilt, dass 2 (0.5%) Mütter keinen Abschluss haben, 87 (21.6%) einen Hauptschulabschluss besitzen, 149 (37%) eine mittlere berufsbildende Schule abgeschlossen haben, 99 (24.6%) haben die Matura und 57 (14.1%) besitzen einen (Fach-) Hochschul- bzw. Universitätsabschluss. 9 (2.2%) Jugendliche machten keine Angaben bezüglich des schulischen Werdegangs der Mutter. Bei den Vätern sieht das Bild der höchsten abgeschlossenen Schulausbildung so aus: 3 (0.7%) haben keinen Schulabschluss, 90 (22.3%) können einen Hauptschulabschluss vorweisen, 123 (30.5%) der Väter erlangten den Abschluss einer mittleren berufsbildenden Schule, 95 (23.6%) schlossen mit Matura ab und 73 (18.1%) verfügen über einen (Fach-)Hochschul- oder Universitätsabschluss. 19 (4.7%) Adoleszente gaben über die Schulausbildung des Vaters keine Auskunft.

Im Rahmen der Untersuchung wurde, neben der höchsten abgeschlossenen Schulausbildung der Eltern, auch der Beruf der Mutter und des Vaters erhoben. Auf Grundlage dieser Daten wurden die Angaben in sechs Berufskategorien zusammengefasst. Die Einteilung in die sechs Kategorien erfolgte anhand des Berufs und des üblichen Ausbildungsweges in Anlehnung an das Berufslexikon des AMS (2009). Die erste Berufsgruppe bilden Personen die „nicht berufstätig“ (arbeitslos, Karenz, Hausfrau/-mann, PensionistIn) sind, in die zweite Gruppe wurden „an- und ungelernte ArbeiterInnen“ hineingenommen, die dritte Gruppe beinhaltet „Lehrberufe“, die vierte Berufskategorie besteht aus Personen in „höheren Berufen“ (AbsolventInnen mittlerer und höherer Schulen) (z.B. KindergärtnerInnen, diplomierte Krankenschwestern, etc.). Die fünfte Gruppe bilden „AkademikerInnen“ und die sechste Gruppe beinhaltet „selbstständige UnternehmerInnen“. Selbstständige wurden als eigene Kategorie eingeführt, weil sie nur schwer einer Kategorie und damit sozialen Schicht zugeordnet

werden können. Es konnte jedoch bei Einteilung der Berufsgruppen festgestellt werden, dass die überwiegende Mehrheit der Eltern, die ein selbstständiges Unternehmen führen, mindestens eine mittlere berufsbildende Schule absolviert oder die Matura haben, weshalb diese Gruppe bei den nachfolgenden Analysen eher zu einer mittleren bis besseren sozialen Schicht zugehörig betrachtet wird.

Für die sechs Berufsgruppen ergab sich für Mütter und Väter folgende Häufigkeitsverteilung (siehe Tabelle 8):

**Tabelle 8**: Häufigkeitsverteilung von Müttern und Vätern in verschiedenen Berufsgruppen

| Berufskategorie | Mütter | Väter | Gesamt (Mütter & Väter) |
|---|---|---|---|
| **1. Nicht berufstätig** | 45 (11.2%) | 9 (2.2%) | 54 (6.7%) |
| **2. An- und ungelernte ArbeiterInnen** | 22 (5.5%) | 9 (2.2%) | 31 (3.8%) |
| **3. Lehrberufe** | 146 (36.2%) | 185 (45.9%) | 331 (41.1%) |
| **4. „Höhere“ Berufe** (AbsolventInnen mittlerer und höherer Schulen) | 102 (25.3%) | 97 (24.1%) | 199 (24.7%) |
| **5. AkademikerInnen** | 63 (15.6%) | 61 (15.1%) | 124 (15.4%) |
| **6. Selbstständige UnternehmerInnen** | 11 (2.7%) | 19 (4.7%) | 30 (3.7%) |
| Fehlende Angaben | 14 (3.5%) | 23 (5.7%) | 37 (4.6%) |

Wie aus Tabelle 8 zu entnehmen ist, übt der Großteil der Mütter und der Väter einen Lehrberuf aus, gefolgt von „höheren“ Berufen mit Abschluss einer mittleren oder höheren Schule. Bei beiden Elternteilen sind rund 15% Akademiker und landen somit bei Vergleich der sechs Berufskategorien auf Platz drei. Auffallend ist auch der nicht zu vernachlässigende Prozentsatz (11%) der nicht berufstätigen Mütter, welcher vor allem durch das Hausfrauendasein zustande kommt.

Wie im Theorieteil berichtet, sind die Eltern von Einzelkindern normalerweise in höheren Berufen überrepräsentiert. Die Überprüfung, ob sich bei der vorliegenden Stichprobe die Eltern von Einzel- und Geschwisterkindern in ihren Berufsgruppen unterscheiden, erfolgte mittels einer Kreuztabelle und des $\chi^2$-Tests. Er ergab für Väter keinen signifikanten Unterschied ($\chi^2$ (5)= 5.940, $p$ = .307). Bei den Müttern lässt sich hingegen ein leichter Trend feststellen ($\chi^2$ (5)= 9.866, $p$ = .078). Diese Tendenz dürfte widerspiegeln, dass

Einzelkinder im Vergleich zu Geschwisterkindern häufiger Mütter haben, die einen Lehrberuf ausüben (43.8%) oder einen höheren Beruf inne haben (32.5% der Einzelkindmütter), dafür aber seltener Mütter haben, die den Status einer Akademikerin besitzen (6.3%) (siehe Tabelle 9).

**Tabelle 9:** Häufigkeitsverteilung der Berufsgruppen der Mütter für Einzel- und Geschwisterkinder

| | | | Berufsgruppe der Mutter | | | | | | Gesamt |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | *nicht berufs-tätig* | *An-/un-gelernt* | *Lehr-berufe* | *„höhere" Berufe* | *Akademi-kerinnen* | *Selbst-ständig* | |
| Einzelkind oder Geschwisterkind | *Einzelkind* | Anzahl | 8 | 5 | 35 | 26 | 5 | 1 | 80 |
| | | Erwartete Anzahl | 9.3 | 4.5 | 30.0 | 21.0 | 13.0 | 2.3 | 80.0 |
| | | % innerhalb von Einzelkind oder Geschwisterkind | 10.0% | 6,3% | 43.8% | 32.5% | 6.3% | 1.3% | 100% |
| | | % innerhalb von Berufsgruppe der Mutter | 17.8% | 22.7% | 24.0% | 25.5% | 7.9% | 9.1% | 20.6% |
| | | % der Gesamtzahl | 2.1% | 1.3% | 9.0% | 6.7% | 1.3% | .3% | 20.6% |
| | *Geschwisterkind* | Anzahl | 37 | 17 | 111 | 76 | 58 | 10 | 309 |
| | | Erwartete Anzahl | 35.7 | 17.5 | 116.0 | 81.0 | 50.0 | 8.7 | 309.0 |
| | | % innerhalb von Einzelkind oder Geschwisterkind | 12.0% | 5.5% | 35.9% | 24.6% | 18.8% | 3.2% | 100% |
| | | % innerhalb von Berufsgruppe der Mutter | 82.2% | 77.3% | 76.0% | 74.5% | 92.1% | 90.9% | 79.4% |
| | | % der Gesamtzahl | 9.5% | 4.4% | 28.5% | 19.5% | 14.9% | 2.6% | 79.4% |
| Gesamt | | Anzahl | 45 | 22 | 146 | 102 | 63 | 11 | 389 |
| | | Erwartete Anzahl | 45.0 | 22.0 | 146.0 | 102.0 | 63.0 | 11.0 | 389.0 |
| | | % innerhalb von Einzelkind oder Geschwisterkind | 11.6% | 5.7% | 37.5% | 26.2% | 16.2% | 2.8% | 100% |
| | | % innerhalb von Berufsgruppe der Mutter | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% |
| | | % der Gesamtzahl | 11.6% | 5.7% | 37.5% | 26.2% | 16.2% | 2.8% | 100% |

Da die Eltern eine wichtige Lebensumwelt der Adoleszenten darstellen, wurde miterhoben, wie sehr sich die Jugendlichen von ihnen respektiert und wertgeschätzt fühlen. Dabei ergibt sich in der Skala „Wertschätzung und Respektierung" von Fend und Prester (1986), dass sich die Jugendlichen durchschnittlich bis eher gut akzeptiert fühlen und wahrnehmen, dass sie achtend von ihren Eltern behandelt werden ($M$ = 3.60; $SD$ = .80). Weder jugendliche Einzel- und Geschwisterkinder unterscheiden sich dabei in ihren Empfindungen zum Elternverhalten ($t(399) = .924$; $p = .356$), noch berichten Jungen und

Mädchen signifikant unterschiedlich über das Verhalten ihrer Eltern ($U$ = 17974.5, $z$ = -1.732, $p$ = .085).

### 7.4.4 Sonstige persönliche Daten der Jugendlichen

Neben Angaben zu den Geschwistern und Eltern wurden noch einige andere, persönliche Daten der Jugendlichen erfragt. Dabei wurden vor allem Variablen erhoben, welche ebenfalls eine Einflussgröße auf das Selbstbild oder Freizeitverhalten darstellen können.

Bei den Schulleistungen in den Hauptfächern gaben die SchülerInnen Folgendes an:
81 (20.1%) hatten in Deutsch im letzten Zeugnis (Halbjahreszeugnis) ein „Sehr gut“, 130 (32.3%) ein „Gut“, 130 (32.3%) bekamen ein „Befriedigend“, bei 55 (13.6%) stand ein „Genügend“ und bei 6 (1.5%) war ein „Nicht genügend“ als Beurteilung im Zeugnis im Gegenstand Deutsch. Ein Schüler (0.2%) gab seine Deutschnote nicht an. Insgesamt gesehen erbrachte die vorliegende Stichprobe eine gute Leistung in Deutsch ($M$ = 2.44, $Mdn$ = 2, $SD$ = 1.01). Beim Geschlechtervergleich zeigte sich, dass Mädchen ($M$ = 2.30, $SD$ = .957) signifikant bessere Deutschnoten hatten als Jungen ($M$ = 2.61, $SD$ = 1.042) ($t$(400) = 3.159, $p$ = .002). Einzelkinder ($M$ =2.23, $SD$ = .965) schnitten ebenso signifikant besser ab als Geschwisterkinder ($M$ = 2.49, $SD$ = 1.013) ($t$(400) = -2.065, $p$ = .040).
In Englisch erreichten 57 (14.1%) ein „Sehr gut“, 99 (24.6%) bekamen ein „Gut“, 141 (35%) ein „Befriedigend“, 94 (23.3%) wurden mit „Genügend“ beurteilt und 10 (2.5%) erhielten ein „Nicht genügend“. Zwei Personen (0.5%) erteilten darüber keine Auskunft. Somit ergibt sich eine Gesamtleistung der ProbandInnen im befriedigenden Bereich ($M$ = 2.75, $Mdn$ = 3, $SD$ = 1.05). Im Vergleich zu Jungen ($M$ = 2.87, $SD$ = 1.002) haben Mädchen ($M$ = 2.66, $SD$ = 1.072) auch in Englisch bessere Noten ($t$(399) = 2.041, $p$ = .042). Einzel- und Geschwisterkinder differieren in ihren Englischfähigkeiten nicht statistisch bedeutsam ($t$(399) = -.867, $p$ = .387).
Im Hauptfach Mathematik erhielten 59 (14.6%) die Note „Sehr gut“, 99 (24.6%) ein „Gut“, 119 (29.5%) ergatterten ein „Befriedigend“ als Leistungsbeurteilung. 96 (23.8%) gaben an, ein „Genügend“ bekommen zu haben und 21 (5.2%) mussten ein „Nicht Genügend“ hinnehmen. 9 (2.2%) SchülerInnen der Stichprobe nannten ihre letzte Mathematiknote nicht. Über alle ProbandInnen hinweg zeichnet sich folglich ein „Befriedigend“ ab ($M$ =

2.80, *Mdn* = 3, *SD* = 1.13). Weder die männlichen und weiblichen Jugendlichen unterschieden sich in dieser Stichprobe in ihren Mathematikleistungen ($t(392) = 1.248$, $p = .213$), noch die Einzel- und Geschwisterkinder ($t(392) = .652$, $p = .515$).

Auf die Frage, wie wohl sich die Jugendlichen in der letzten Zeit fühlten, gaben 93 (23.1%) an, sich sehr gut zu fühlen. 164 (40.7%) stuften ihr Wohlbefinden als gut ein und 106 (26.3%) fühlten sich mittelmäßig wohl. 26 (6.5%) empfanden ihr Wohlergehen in der letzten Zeit als schlecht und 11 (2.7%) meinten sogar, sich sehr schlecht zu fühlen. 3 (0.7%) SchülerInnen gaben keine Auskunft. Somit ist das durchschnittliche Wohlbefinden der Untersuchungsstichprobe mittelmäßig bis gut ($M = 3.75$; $SD = .98$).
Eine getrennte Betrachtung für Einzel- ($M = 3.67$, $SD = .98$) und Geschwisterkinder ($M = 3.67$, $SD = .98$) zeigt, dass es zwischen diesen beiden Gruppen keinen Unterschied im Wohlfühlen gibt ($t(398) = -.768$, $p = .443$), allerdings stellte sich ein signifikanter Unterschied zwischen den Geschlechtern ($U = 17226.5$, $z = -2.375$, $p = .018$) heraus, wobei Jungen ($M = 3.87$, $Mdn = 4$, $SD = .92$) in der letzten Zeit über ein positiveres Wohlbefinden verfügten als Mädchen ($M = 3.64$, $Mdn = 4$, $SD = 1.02$).

Bezüglich der Frage, wie die Jugendlichen ihre eigene Beliebtheit im Vergleich zu den SchulkollegInnen einschätzen, was die Selbstakzeptanz ebenfalls beeinflussen könnte, sind 49 (12.2%) der Ansicht, dass sie beliebter sind. 70 (17.4%) meinen, etwas beliebter zu sein und 233 (57.8%) empfinden ihre Beliebtheit als gleich wie bei den anderen. 39 (9.7%) glauben im Vergleich zu den SchulkollegInnen etwas weniger beliebt zu sein und 9 (2.2%) äußern, dass ihre Beliebtheit schlechter sei. 3 (0.7%) nannten auf diese Frage keine Antwort. Somit schätzt sich der Großteil der befragten Jugendlichen als gleich beliebt bis etwas beliebter ein ($M = 3.82$; $SD = .88$).
Zwischen Jungen ($M = 3.36$, $Mdn = 3$, $SD = .96$) und Mädchen ($M = 3.21$, $Mdn = 3$, $SD = .80$) ($U = 18228.5$, $z = -1.568$, $p = .117$) sowie zwischen Einzel- ($M = 3.28$, $SD = 1.01$) und Geschwisterkindern ($M = 3.28$, $SD = .85$) ($t(398) = -.034$, $p = .973$) gibt es keinen Unterschied in der Wahrnehmung ihrer Beliebtheit.

Die Wahl der Vergleichsgruppe hat möglicherweise ebenfalls einen Einfluss auf das Selbstkonzept. Diese wurde mit dem Satz erfragt „Mit wem vergleichst du meistens dich

und deine Leistungen?“. Beachtliche 293 (72.7%) geben kund, sich meistens mit „besseren“ Personen zu vergleichen, was einem positiven Selbstbild eher nicht dienlich ist. Nur 80 (19.9%) ziehen vermehrt Vergleiche mit „schlechteren“ Personen.

Beim Vergleich von Einzel- und Geschwisterkindern mittels dem $\chi^2$ –Test nach Pearson, konnte keine signifikante Abweichung bezüglich der Wahl der Vergleichsgruppe gefunden werden ($\chi^2$ (1) = .862, $p$ = .441). Bei den Geschlechtern ergab sich jedoch ein signifikanter Unterschied bei der Verteilung der Vergleichsgruppe ($\chi^2$ (1) = 5.491, $p$ = .022). Bei Betrachtung der Häufigkeitsverteilung wird deutlich, dass Mädchen öfters als Burschen „schlechtere“ Personen als Referenzgruppe wählen, was neben anderen Einflussfaktoren ein positives Selbstkonzept fördert. Von den 293 Jugendlichen, die sich meistens mit einer „besseren“ Referenzgruppe vergleichen, sind 142 (48.5%) Jungen und 151 (51.5%) Mädchen. Bei den 80 Befragten, die angegeben haben, vermehrt einen Vergleich mit „schlechteren“ Personen zu ziehen, sind hingegen nur 27 (33.8%) männlich und beachtliche 53 (66.3%) weiblich (siehe Tabelle 10).

**Tabelle 10:** Häufigkeitsverteilung der Vergleichsgruppen für Mädchen und Jungen

| | | | **Mit wem vergleichst du meistens dich und deine Leistungen?** | | **Gesamt** |
|---|---|---|---|---|---|
| | | | ***mit „Besseren“*** | ***mit „Schlechteren“*** | |
| **Geschlecht** | ***männlich*** | Anzahl | 142 | 27 | 169 |
| | | Erwartete Anzahl | 132.8 | 36.2 | 169.0 |
| | | % innerhalb von: Geschlecht | 84.0% | 16.0% | 100% |
| | | % innerhalb von: Mit wem vergleichst du meistens dich und deine Leistungen | 48.5% | 33.8% | 45.3% |
| | | % der Gesamtzahl | 38.1% | 7.2% | 45.3% |
| | ***weiblich*** | Anzahl | 151 | 53 | 204 |
| | | Erwartete Anzahl | 160.2 | 43.8 | 204.0 |
| | | % innerhalb von: Geschlecht | 74.0% | 26.0% | 100% |
| | | % innerhalb von: Mit wem vergleichst du meistens dich und deine Leistungen | 51.5% | 66.3% | 54.7% |
| | | % der Gesamtzahl | 40.5% | 14.2% | 54.7% |
| **Gesamt** | | Anzahl | 293 | 80 | 373 |
| | | Erwartete Anzahl | 293.0 | 80.0 | 373.0 |
| | | % innerhalb von: Geschlecht | 78.6% | 21.4% | 100% |
| | | % innerhalb von: Mit wem vergleichst du meistens dich und deine Leistungen | 100% | 100% | 100% |
| | | % der Gesamtzahl | 78.6% | 21.4% | 100% |

254 (63%) der befragten 13- bis 16-Jährigen hatten schon einmal einen festen Freund/eine feste Freundin, 143 (35.5%) hatten noch keinen festen Partner. 6 (1.5%) wollten dazu nichts sagen. Weder bei Jungen und Mädchen ($\chi^2$ (1) = 1.032, $p$ = .310) noch bei Einzel- und Geschwisterkindern ($\chi^2$ (1) = .324, $p$ = .569) gibt es bei der Frage nach einem festen Freund/festen Freundin einen Unterschied in der Häufigkeitsverteilung.

Es wurde ebenso erhoben, wie viele FreundInnen der Jugendliche in und außerhalb der Schule hat und wie viele davon sehr gute FreundInnen sind. Die Angaben dazu sind sehr weit gestreut und teilweise wenig glaubhaft hoch, sie reichen von *Min* = 2 FreundInnen in und außerhalb der Schule bis *Max* = 1000. Der Median zur Anzahl der FreundInnen beträgt 20. Auf die Frage, wie viele FreundInnen davon als sehr gute bezeichnet werden können, wurden ebenfalls sehr unterschiedliche Antworten gegeben (*Min* = 0; *Max* = 168). Der Median beträgt 5 sehr gute Freunde.

Beim Vergleich von jugendlichen Einzel- und Geschwisterkindern zeigt sich, dass Geschwisterkinder (*M* = 37.97; *Mdn* = 20; *SD* = 91.47) tendenziell mehrere FreundInnen in und außerhalb der Schule haben als Einzelkinder (*M* = 23.39; *Mdn* = 20; *SD* = 33.56) (*U* = 8042.5, *z* = -1.839, *p* = .066). Zudem besitzen Geschwisterkinder (*M* = 9.63; *Mdn* = 5; *SD* = 16.46) auch signifikant mehrere sehr gute FreundInnen als Einzelkinder (*M* = 6.61; *Mdn* = 5; *SD* = 6.73) (*U* = 8691.5, *z* = -2.854, *p* = .004).

Zwischen männlichen und weiblichen Jugendlichen wurde ebenso ein Unterschied in der Anzahl der FreundInnen gefunden. Burschen (*M* = 44.84; *Mdn* = 20; SD = 112.123) geben an, insgesamt signifikant mehrere FreundInnen zu haben als Mädchen (*M* = 25.93; *Mdn* = 16, *SD* = 39.58) (*U* = 11163, *z* = -3.693, *p* = .000). Auch über sehr gute FreundInnen verfügen Jungen (*M* = 10.54; *Mdn* = 5.5; SD = 16.78) mehr als Mädchen (*M* = 7.68; *Mdn* = 5; *SD* = 13.2) (*U* = 14073, *z* = -2.579, *p* = .010).

Nachgefragt, wie viele der ProbandInnen ein eigenes Zimmer haben, geben 369 (91.6%) an, über ein eigenes Zimmer zu verfügen, 27 (6,7%) müssen ihr Zimmer mit Geschwistern oder anderen Personen teilen. 7 (1.7%) nahmen dazu nicht Stellung.

# 8 Ergebnisse

Die gesamte Datenauswertung erfolgte mit dem statistischen Programm SPSS 17.0 („Statistical Package for Social Sciences“) für Windows. Die zur weiteren Berechnung verwendeten Skalen wurden grundsätzlich aus Mittelwerten gebildet, wobei sie jeweils so gepolt wurden, dass ein hoher Wert eine hohe Ausprägung der gemessenen Eigenschaft bedeutet. Das Signifikanzniveau wurde generell mit einer Irrtumswahrscheinlichkeit von 5% angenommen. Auf eine α-Fehler-Korrektur beim multiplen Testen wurde verzichtet, weil sie laut Bortz (2005, S. 129) nur von Nöten ist, wenn eine globale Hypothese getestet werden soll. Dies ist hier jedoch nicht der Fall, da keine Gesamtaussagen zum Selbstkonzept oder Freizeitverhalten angestrebt werden, sondern eine Untersuchung der verschiedenen Selbstkonzept- oder Freizeitbereiche erfolgt, welche als weitgehend unabhängig voneinander angenommen werden.

Zudem kann bei diesem ausreichend großen Stichprobenumfang auf den zentralen Grenzwertsatz der Normalverteilung zurückgegriffen werden. Wenn die Abweichung von der Normalverteilung der Testwerte theoriekonform ist und eine Gruppe mehr als 30 Personen beinhaltet (zentrales Grenzwerttheorem), erübrigt sich die Forderung der Normalverteilung der Messwerte (Bortz & Döring, 2002, S. 217 & 414). Entsprechend diesem Grundsatz wurde in der vorliegenden Untersuchung verfahren.

Die Hauptfragestellungen dieser Untersuchung drehen sich um Einzel- und Geschwisterkinder. Es wird erforscht, ob, und wenn ja, inwiefern sich diese Gruppen in ihren Selbstkonzepten und Freizeitverhalten voneinander unterscheiden.
Neben dem Hauptthema Geschwister werden in der vorliegenden empirischen Untersuchung auch eine Reihe anderer Forschungsfragen behandelt. Da neben den Geschwistern, auch die Selbstevaluationen und die Freizeitgestaltung große Inhalte dieser Arbeit darstellen, werden einige Analysen unternommen, um diese beiden Konstrukte weiter zu erforschen. Zur Übersichtlichkeit wird im Folgenden auf die Ergebnisse zu den Hauptfragestellungen und zu den zwei Themenbereichen Selbstkonzept und Freizeitverhalten gesondert eingegangen.

## 8.1 Hauptfragestellungen zu Geschwistern

### 8.1.1 Das Selbstkonzept von jugendlichen Einzel- und Geschwisterkindern

Die erste Hauptfragestellung beschäftigt sich damit, wie sich das Vorhanden- bzw. Nichtvorhandensein von Geschwistern auf die verschiedenen Bereiche des Selbstkonzepts auswirkt. Um dieser Frage nachzugehen, wurde für die zwei Gruppen Einzelkinder und Geschwisterkinder ein t-Test für unabhängige Stichproben gerechnet. Zur Überprüfung der Voraussetzung der Varianzhomogenität wurde der Levene-Test herangezogen. Es ergab sich für die Skala „Religiosität/Spiritualität“ ein signifikanter Wert ($F$(1, 398) = 9.753, $p$ = .002). Da von der Vermischung von parametrischen und parameterfreien Verfahren von ForscherInnen aufgrund mangelnder Vergleichbarkeit und unterschiedlicher Teststärken eher abgeraten wird, wird auch für die Skala „Religiosität/Spiritualität“ ein t-Test gerechnet. In den nachfolgenden Fragestellungen wird bei dieser Sachlage auf gleiche Weise vorgegangen.

**Tabelle 11:** Unterschiede im Selbstkonzept bei Einzel- und Geschwisterkindern

| *Skala* | *EINZELKINDER* | | | *GESCHWISTERKINDER* | | | *TESTSTATISTIK* | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | *N* | *M* | *SD* | *N* | *M* | *SD* | *df* | *t* | *p* |
| **1. Körperliche Fähigkeiten** | 82 | 3.05 | .78 | 320 | 3.19 | .74 | 400 | -1.152 | .130 |
| **2. Aussehen** | 82 | 3.07 | .67 | 319 | 3.12 | .61 | 399 | -.592 | .554 |
| **3. Beziehungen zu Personen gleichen Geschlechts** | 81 | 3.35 | .59 | 320 | 3.40 | .50 | 399 | -.782 | .435 |
| **4. Beziehungen zu Personen anderen Geschlechts** | 81 | 3.06 | .69 | 320 | 3.05 | .64 | 399 | .148 | .882 |
| **5. Beziehung zu den Eltern** | 81 | 3.32 | .75 | 320 | 3.28 | .65 | 399 | .454 | .650 |
| **6. Emotionale Stabilität** | 82 | 2.91 | .68 | 320 | 2.91 | .64 | 400 | -.004 | .997 |
| **7. Ehrlichkeit** | 82 | 3.06 | .53 | 320 | 2.92 | .49 | 400 | 2.268 | **.024** |
| **8. Religiosität/Spiritualität** | 82 | 1.59 | .59 | 320 | 1.86 | .77 | 400 | -3.020 | **.003** |
| **9. Generelle Selbstakzeptanz** | 81 | 3.30 | .63 | 320 | 3.25 | .61 | 399 | .603 | .547 |

**Legende:** $M$ = Mittelwert; $SD$ = Standardabweichung; $df$ = Freiheitsgrade; $t$ = t-Wert; $p$ = Signifikanz; Wertebereich: 1 = trifft überhaupt nicht zu, 4 = trifft völlig zu

Wie Tabelle 11 verdeutlicht, konnte im Selbstkonzept zur Religiosität/Spiritualität ein signifikanter Unterschied zwischen Einzel- und Geschwisterkindern gefunden werden ($t$(400) = -3.020, $p$ = .003), wobei sich bei genauerer Betrachtung zeigt, dass Geschwisterkinder über ein höheres Selbstkonzept in diesem Bereich verfügen. Ebenso ergibt sich in der Skala „Ehrlichkeit“ ein statistisch bedeutsamer Mittelwertunterschied ($t$(400) = 2.268, $p$ = .024), nämlich dahingehend, dass Einzelkinder ein besseres

Selbstkonzept der Ehrlichkeit aufweisen. In allen anderen Dimensionen des Selbstkonzepts konnte kein signifikanter Unterschied zwischen Einzel- und Geschwisterkindern gefunden werden, entsprechend sind die Differenzen der Mittelwerte in den einzelnen Skalen verschwindend gering. Auch bei Miteinbeziehung der wichtigen Selbstkonzeptdeterminante Geschlecht als Kovariate, zur Kontrolle ob es keine Verzerrung der Resultate gibt, bleiben die erhaltenen Ergebnisse bestehen („Ehrlichkeit“: $F(1, 397) = 4.606$, $p = .032$; „Religiosität/Spiritualität“: $F(1, 397) = 8.929$, $p = .003$). In Abbildung 12 sind die Selbstkonzeptunterschiede zwischen Einzel- und Geschwisterkindern grafisch dargeboten.

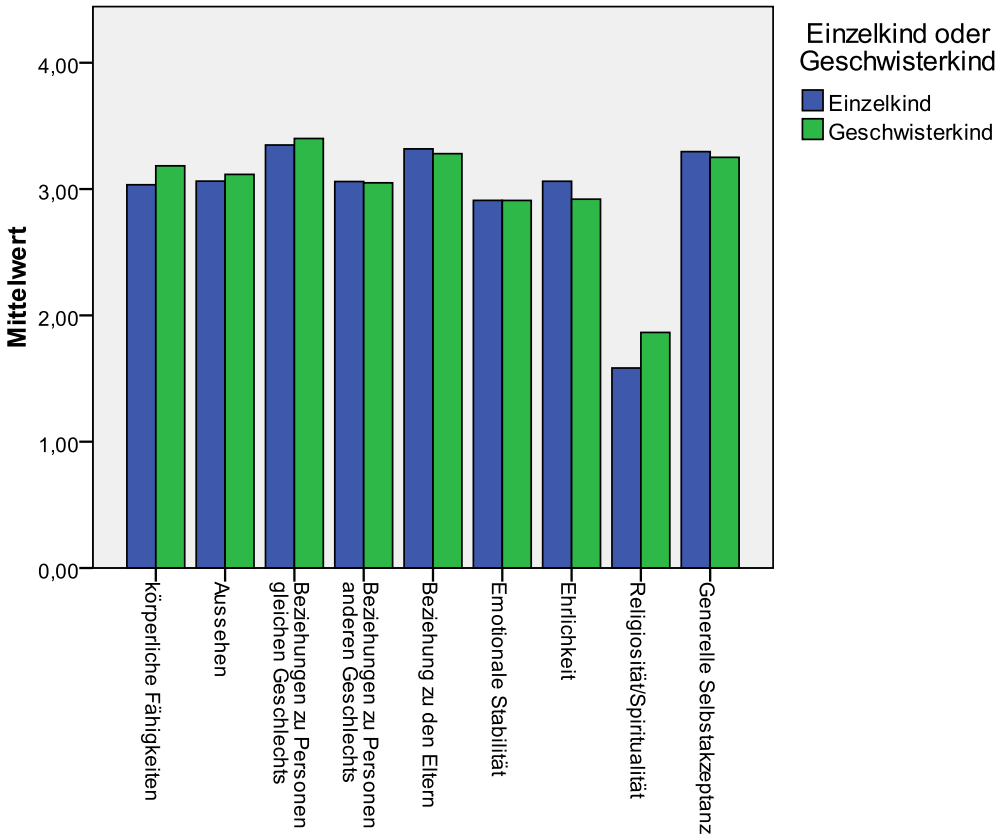



**Abbildung 12:** Unterschiede im Selbstkonzept zwischen Einzel- und Geschwisterkindern
Wertebereich: 1 = trifft überhaupt nicht zu, 4 = trifft völlig zu

### 8.1.2 Das Selbstkonzept von Jugendlichen mit unterschiedlichem Geburtsrang in der Geschwisterreihe

Neben dem Vergleich von Einzel- und Geschwisterkindern allgemein ist es der vorliegenden Studie auch ein Hauptanliegen, das Selbstkonzept bei Jugendlichen mit unterschiedlichem Geburtsrang in der Geschwisterreihe zu untersuchen. Konkret soll dabei verglichen werden, ob das Selbstbild von Einzelkindern, ältesten, mittelgeborenen und jüngsten Geschwistern signifikant voneinander abweicht.

Um dieser Frage nachzugehen, wurde eine multivariate Kovarianzanalyse eingesetzt. Das Geschlecht wurde dabei als Kovariate mit einbezogen, weil es aus der Literatur eindeutige Hinweise gibt, dass es einen wichtigen Einflussfaktor darstellt (siehe Kapitel 3.5.2.1) und es sich auch in dieser Stichprobe als sehr große Determinante herausgestellt hat. Um nun einer Ergebnisverzerrung aufgrund des Geschlechts zu entgehen, wurde es bei der Untersuchung dieser Fragestellung kontrolliert. Auf eine detaillierte Darstellung, welche Selbstkonzeptbereiche vom Einfluss des Geschlechts wie stark betroffen sind, soll hier verzichtet werden. Diesem Thema widmet sich ausführlich Kapitel 8.2.2.

Die Voraussetzungen wurden überprüft und können als erfüllt bezeichnet werden. Da die Gruppengrößen nicht gleich sind, wurde als Teststatistik die robuste Pillai's Spur herangezogen (Field, 2009), welche den Schluss nahe legt, dass der Geburtsrang einen signifikanten Einfluss auf das Selbstkonzept hat ($V$ = .106, $F$(27, 1167) = 1.583, $p$ = .030). Ebenso hat die Kovariate Geschlecht einen signifikanten Einfluss das Selbstkonzept ($V$ = .086, $F$(9, 387) = 4.032, $p$ < .001) (siehe Kapitel 8.2.2).

Die nachfolgenden einfaktoriellen univariaten Kovarianzanalysen, bei denen das Geschlecht auspartialisiert wurde, zeigen, dass es zwischen den Einzelkindern, ältesten, mittleren und jüngsten Geschwisterkindern einen signifikanten Unterschied in den Selbstkonzeptbereichen „Beziehung zu den Eltern" ($F$(3, 395) = 3.601, $p$ = .014) und „Religiosität/Spiritualität" ($F$(3, 395) = 4.579, $p$ = .004) gibt. In den Selbstkonzepten bezüglich „Ehrlichkeit" ($F$(3, 395) = 2.445, $p$ = .064) und „Generelle Selbstakzeptanz" ($F$(3, 395) = 2.443, $p$ = .064) konnten tendenzielle Differenzen beobachtet werden. Die genauen Ergebnisse der Kovarianzanlayse sind in Tabelle 12 dargestellt.

**Tabelle 12:** Unterschiede im Selbstkonzept aufgrund des Geburtsranges

| *Skala* | *Geburtsrang* | *N* | *M* | *SD* | *F* | *p* |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **1. körperliche Fähigkeiten** | Einzelkind | 81 | 3.03 | .77 | 1.448 | .228 |
| | ältestes Geschwister | 112 | 3.25 | .78 | | |
| | jüngstes Geschwister | 144 | 3.17 | .70 | | |
| | Mittleres Geschwister | 63 | 3.10 | .75 | | |
| **2. Aussehen** | Einzelkind | 81 | 3.06 | .67 | .516 | .671 |
| | ältestes Geschwister | 112 | 3.16 | .56 | | |
| | jüngstes Geschwister | 144 | 3.09 | .64 | | |
| | Mittleres Geschwister | 63 | 3.10 | .63 | | |
| **3. Beziehungen zu Personen gleichen Geschlechts** | Einzelkind | 81 | 3.35 | .59 | .292 | .831 |
| | ältestes Geschwister | 112 | 3.41 | .52 | | |
| | jüngstes Geschwister | 144 | 3.41 | .47 | | |
| | Mittleres Geschwister | 63 | 3.37 | .52 | | |
| **4. Beziehungen zu Personen anderen Geschlechts** | Einzelkind | 81 | 3.06 | .69 | .335 | .800 |
| | ältestes Geschwister | 112 | 3.04 | .64 | | |
| | jüngstes Geschwister | 144 | 3.03 | .64 | | |
| | Mittleres Geschwister | 63 | 3.12 | .65 | | |
| **5. Beziehungen zu den Eltern** | Einzelkind | 81 | 3.32 | .75 | 3.601 | **.014** |
| | ältestes Geschwister | 112 | 3.38 | .60 | | |
| | jüngstes Geschwister | 144 | 3.30 | .64 | | |
| | Mittleres Geschwister | 63 | 3.06 | .73 | | |
| **6. Emotionale Stabilität** | Einzelkind | 81 | 2.91 | .68 | .896 | .443 |
| | ältestes Geschwister | 112 | 2.98 | .66 | | |
| | jüngstes Geschwister | 144 | 2.88 | .61 | | |
| | Mittleres Geschwister | 63 | 2.86 | .66 | | |
| **7. Ehrlichkeit** | Einzelkind | 81 | 3.06 | .54 | 2.445 | .064 |
| | ältestes Geschwister | 112 | 2.99 | .47 | | |
| | jüngstes Geschwister | 144 | 2.88 | .50 | | |
| | mittleres Geschwister | 63 | 2.89 | .48 | | |
| **8. Religiosität/ Spiritualität** | Einzelkind | 81 | 1.58 | .59 | 4.579 | **.004** |
| | ältestes Geschwister | 112 | 1.96 | .72 | | |
| | jüngstes Geschwister | 144 | 1.86 | .81 | | |
| | mittleres Geschwister | 63 | 1.71 | .77 | | |
| **9. Generelle Selbstakzeptanz** | Einzelkind | 81 | 3.30 | .63 | 2.443 | .064 |
| | ältestes Geschwister | 112 | 3.35 | .58 | | |
| | jüngstes Geschwister | 144 | 3.22 | .66 | | |
| | Mittleres Geschwister | 63 | 3.15 | .53 | | |

**Legende:** *N* = Stichprobengröße, *M* = Mittelwert, *SD* = Standardabweichung, *F* = F-Wert; *p* = Signifikanz der Kovarianzanalyse (Geschlecht als Kovariate); $df_M$ (Freiheitsgrade des Modells) = 3; $df_R$ (Freiheitsgrade der Residuen des Modells) = 395; Wertebereich: 1 = trifft überhaupt nicht zu, 4 = trifft völlig zu

Post hoc Vergleiche mit der SPSS-Funktion „Anpassung für Mehrfachvergleiche nach Bonferroni“, um festzustellen, zwischen welchen Geburtsranggruppen nun die signifikanten Unterschiede in den genannten Selbstkonzeptbereichen vorhanden sind, ergaben, dass die Wahrnehmung über die Beziehung zu den Eltern sich signifikant

zwischen ältesten und mittleren Geschwistern unterscheidet ($p$ = .009), wobei älteste Geschwister über ein viel positiveres Bild über die Beziehung zu ihren Eltern verfügen als die „Sandwich-Kinder“. Auch zwischen Einzelkindern und Mittelgeborenen ist hier ein tendenziell signifikanter Unterschied zu entdecken, nämlich derart, dass Einzelkinder ein besseres Selbstbild über das Verhältnis zu ihren Eltern haben ($p$ = .068).

In Bezug auf Religiosität/Spiritualität ergab sich bei der Post hoc Betrachtung, dass Einzelkinder ein signifikant schlechteres religiöses Selbstkonzept haben als älteste Geschwister ($p$ = .004). Ebenso scheint es die Tendenz zu geben, dass sich Einzelkinder und jüngste Geschwister in diesem Bereich statistisch bedeutsam voneinander unterscheiden ($p$ = .057) und jüngste Geschwister sich als spiritueller und religiöser wahrnehmen.

Die tendenziellen Signifikanzen in den Skalen „Ehrlichkeit“ und „generelle Selbstakzeptanz“ lassen bei Betrachtung der Mittelwerte vermuten, dass Einzelkinder ein positiveres Selbstkonzept der Ehrlichkeit besitzen als jüngste oder mittlere Geschwisterkinder und dass vor allem Mittelgeborene eine schlechtere Selbstakzeptanz aufweisen als älteste Geschwister oder Einzelkinder.

### 8.1.3 Der Einfluss des Geschlechts des/der Geschwister(s) auf das Selbstkonzept

Wie sich das Geschlecht des/der Geschwister(s) auf das Selbstkonzept des Jugendlichen auswirkt, war ein weiteres Hauptinteresse dieser Studie. Um dieser Frage nachzugehen, wurde nach Prüfung der Voraussetzungen eine zweifaktorielle multivariate Varianzanalyse berechnet, bei welcher das Geschlecht des befragten Jugendlichen und das Geschwistergeschlecht, mit den Kategorien „nur Schwestern“, „nur Brüder“ und „gemischtgeschlechtliche Geschwister“, als Faktoren dienten.

Zwar zeigte das Geschlecht des Adoleszenten nach Pillai’s Spur einen signifikanten Einfluss auf das Selbstkonzept ($V$ = .093, $F$(9, 305) = 3.477, $p$ < .001) (zur genauen Analyse siehe Kapitel 8.2.2), für das Geschwistergeschlecht ($V$ = .074, $F$(18, 612) = 1.305, $p$ = .177) und auch für die Wechselwirkung Geschlecht X Geschwistergeschlecht ($V$ = .039, $F$(18, 612) = .679, $p$ = .834) konnten jedoch keine signifikanten Werte ermittelt werden.

Zur Übersichtlichkeit sind in Tabelle 13 die deskriptiven Unterschiede und die Ergebnisse der nachfolgenden univariaten Varianzanalysen mit den Faktoren Geschlecht und Geschwistergeschlecht abgebildet. Auf den Haupteffekt Geschlecht wird in Kapitel 8.2.2 genauer eingegangen.

**Tabelle 13:** Unterschiede im Selbstkonzept aufgrund des Geschwistergeschlechts

| *Skala* | *Geschlecht* | *Geschwister-geschlecht* | *N* | *M* | *SD* | *Geschlecht* | | *Geschwister-geschlecht* | | *Geschlecht X Geschwister-geschlecht* | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | | *F* | *p* | *F* | *p* | *F* | *p* |
| **körperliche Fähigkeiten** | männlich | nur Schwestern | 57 | 3.43 | .66 | 18.230 | <.001 | .433 | .649 | .947 | .389 |
| | | nur Brüder | 64 | 3.25 | .67 | | | | | | |
| | | gemischt | 31 | 3.45 | .59 | | | | | | |
| | weiblich | nur Schwestern | 60 | 3.02 | .80 | | | | | | |
| | | nur Brüder | 67 | 3.04 | .75 | | | | | | |
| | | gemischt | 40 | 3.00 | .83 | | | | | | |
| **Aussehen** | männlich | nur Schwestern | 57 | 3.26 | .49 | 5.490 | .020 | 2.333 | .099 | .396 | .673 |
| | | nur Brüder | 64 | 3.14 | .63 | | | | | | |
| | | gemischt | 31 | 3.21 | .48 | | | | | | |
| | weiblich | nur Schwestern | 60 | 3.17 | .62 | | | | | | |
| | | nur Brüder | 67 | 2.97 | .66 | | | | | | |
| | | gemischt | 40 | 2.96 | .69 | | | | | | |
| **Beziehungen zu Personen gleichen Geschlechts** | männlich | nur Schwestern | 57 | 3.39 | .45 | .044 | .834 | .418 | .658 | .318 | .728 |
| | | nur Brüder | 64 | 3.45 | .43 | | | | | | |
| | | gemischt | 31 | 3.35 | .52 | | | | | | |
| | weiblich | nur Schwestern | 60 | 3.43 | .54 | | | | | | |
| | | nur Brüder | 67 | 3.38 | .57 | | | | | | |
| | | gemischt | 40 | 3.35 | .46 | | | | | | |
| **Beziehungen zu Personen anderen Geschlechts** | männlich | nur Schwestern | 57 | 3.13 | .53 | .436 | .509 | 1.074 | .343 | .028 | .973 |
| | | nur Brüder | 64 | 3.04 | .63 | | | | | | |
| | | gemischt | 31 | 3.04 | .52 | | | | | | |
| | weiblich | nur Schwestern | 60 | 3.11 | .66 | | | | | | |
| | | nur Brüder | 67 | 2.98 | .75 | | | | | | |
| | | gemischt | 40 | 2.98 | .67 | | | | | | |
| **Beziehungen zu den Eltern** | männlich | nur Schwestern | 57 | 3.43 | .48 | 4.054 | .045 | 3.245 | **.040** | 1.048 | .352 |
| | | nur Brüder | 64 | 3.45 | .52 | | | | | | |
| | | gemischt | 31 | 3.12 | .68 | | | | | | |
| | weiblich | nur Schwestern | 60 | 3.28 | .66 | | | | | | |
| | | nur Brüder | 67 | 3.16 | .80 | | | | | | |
| | | gemischt | 40 | 3.11 | .68 | | | | | | |
| **Emotionale Stabilität** | männlich | nur Schwestern | 57 | 3.01 | .60 | 4.770 | .030 | 1.845 | .160 | 1.229 | .294 |
| | | nur Brüder | 64 | 3.10 | .51 | | | | | | |
| | | gemischt | 31 | 2.81 | .71 | | | | | | |
| | weiblich | nur Schwestern | 60 | 2.90 | .71 | | | | | | |
| | | nur Brüder | 67 | 2.79 | .65 | | | | | | |
| | | gemischt | 40 | 2.76 | .62 | | | | | | |

| | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **Ehrlichkeit** | männlich | nur Schwestern | 57 | 2.85 | .48 | 2.455 | .118 | .067 | .935 | .740 | .478 |
| | | nur Brüder | 64 | 2.93 | .54 | | | | | | |
| | | gemischt | 31 | 2.83 | .47 | | | | | | |
| | weiblich | nur Schwestern | 60 | 2.98 | .42 | | | | | | |
| | | nur Brüder | 67 | 2.93 | .53 | | | | | | |
| | | gemischt | 40 | 2.97 | .44 | | | | | | |
| **Religiosität/ Spiritualität** | männlich | nur Schwestern | 57 | 1.82 | .83 | .565 | .453 | 1.669 | .190 | .705 | .495 |
| | | nur Brüder | 64 | 2.06 | .80 | | | | | | |
| | | gemischt | 31 | 1.76 | .86 | | | | | | |
| | weiblich | nur Schwestern | 60 | 1.83 | .72 | | | | | | |
| | | nur Brüder | 67 | 1.85 | .77 | | | | | | |
| | | gemischt | 40 | 1.76 | .66 | | | | | | |
| **Generelle Selbst-akzeptanz** | männlich | nur Schwestern | 57 | 3.40 | .53 | 13.046 | <.001 | 1.659 | .192 | .234 | .791 |
| | | nur Brüder | 64 | 3.46 | .51 | | | | | | |
| | | gemischt | 31 | 3.24 | .56 | | | | | | |
| | weiblich | nur Schwestern | 60 | 3.11 | .66 | | | | | | |
| | | nur Brüder | 67 | 3.17 | .66 | | | | | | |
| | | gemischt | 40 | 3.06 | .63 | | | | | | |

**Legende:** *N* = Stichprobengröße; *M* = Mittelwert; *SD* = Standardabweichung; *F* = F-Wert; *p* = Signifikanz der zweifaktoriellen Varianzanalyse; $df_{Geschlecht}$ = 1; $df_{Geschwistergeschlecht}$ = 2; $df_{GeschlechtXGeschwistergeschlecht}$ = 2; $df_R$ = 313; Wertebereich: 1 = trifft überhaupt nicht zu, 4 = trifft völlig zu

Bei den zweifaktoriellen univariaten Varianzanalysen konnte, neben einigen geschlechtsbezogenen Effekten, die an einer anderen Stelle diskutiert werden, aufgrund des Geschwistergeschlechts ein signifikanter Unterschied im Selbstkonzept über die „Beziehung zu den Eltern“ ($F(2, 313) = 3.245$, $p = .040$) gefunden werden. Weil jedoch die multivariate Überprüfung kein signifikantes Ergebnis anzeigte, kann gefolgert werden, dass bei ganzheitlicher Betrachtung das Geschwistergeschlecht keinen Einfluss auf das Selbstkonzept hat, bei Untersuchung der einzelnen Selbstkonzeptfacetten wird hingegen doch sichtbar, dass das Geschlecht des Geschwisters einen Einfluss auf die Wahrnehmung der Elternbeziehung hat.

Post hoc Betrachtungen für diese Skala mit der Teststatistik von Hochberg, welche bei unterschiedlichen Gruppengrößen als am zuverlässigsten gilt (Field, 2009), machen deutlich, dass Jugendliche, die nur Schwestern haben, ein signifikant positiveres Selbstkonzept über die Elternbeziehung haben als Jugendliche, die mit gemischtgeschlechtliche Geschwistern leben ($p = .040$).

### 8.1.4 Das Freizeitverhalten von jugendlichen Einzel- und Geschwisterkindern

Ein weiteres Hauptinteresse dieser Studie ist zu erkunden, ob sich Einzelkinder und Geschwisterkinder in ihrem Freizeitverhalten unterscheiden. Dabei wurde für diese zwei Gruppen getestet, ob sie in den verschiedenen Freizeitbereichen signifikant unterschiedliche Ausprägungen aufweisen. Da der Levene-Test auf Homogenität der Varianzen hinweist, wurde die Fragestellung mithilfe des t-Tests für unabhängige Stichproben ausgewertet.

**Tabelle 14:** Unterschiede im Freizeitverhalten bei Einzel- und Geschwisterkindern

| *Skala* | *EINZELKINDER* | | | *GESCHWISTERKINDER* | | | *TESTSTATISTIK* | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | *N* | *M* | *SD* | *N* | *M* | *SD* | *df* | *t* | *p* |
| **1. Jugendtypisches gesellschaftliches FV** | 82 | 2.66 | .55 | 321 | 2.60 | .56 | 401 | .816 | .415 |
| **2. Kulturelles FV** | 81 | 1.77 | .49 | 321 | 1.78 | .46 | 400 | -.111 | .912 |
| **3. Traditionell-kreatives FV** | 82 | 2.02 | .38 | 321 | 2.02 | .44 | 401 | .048 | .962 |
| **4. Sportbezogenes FV** | 82 | 2.37 | .90 | 318 | 2.56 | .89 | 398 | -1.786 | .075 |
| **5. Medienorientiertes FV** | 81 | 2.99 | .61 | 320 | 3.11 | .61 | 399 | -1.563 | .119 |

**Legende:** *N* = Stichprobengröße; *M* = Mittelwert; *SD* = Standardabweichung; *df* = Freiheitsgrade; *t* = t-Wert; *p* = Signifikanz des t-Tests; Wertebereich: 1 = nie, 4 = sehr häufig

Es konnte in keinem Freizeitbereich ein statistisch bedeutsamer Unterschied zwischen Einzel- und Geschwisterkindern eruiert werden (siehe Tabelle 14). Auch bei Kontrolle der Einflussfaktoren Geschlecht und Alter, welche sich bei diesem Sample als die wichtigsten Bestimmungsfaktoren herausgestellt haben (siehe Kapitel 8.3.2 & 8.3.3), blieben die Ergebnisse unverändert. Das Aufwachsen mit oder ohne Geschwister scheint somit die Freizeitgestaltung nicht maßgeblich zu beeinflussen.

### 8.1.5 Das Freizeitverhalten von Jugendlichen mit unterschiedlichem Geburtsrang in der Geschwisterreihe

Ein weiteres Hauptziel ist zu erkunden, ob Einzelkinder, älteste, jüngste und mittlere Geschwister ihre Freizeit unterschiedlich gestalten und verbringen. Um diese Frage beantworten zu können, wurde eine multivariate Kovarianzanalyse durchgeführt, wobei das Geschlecht und das Alter der Jugendlichen aufgrund ihrer Wichtigkeit als Kovariaten in die Berechnungen mit einbezogen wurden. Die Voraussetzungen können laut erfolgter Überprüfungen als erfüllt angenommen werden.

Aufgrund seiner Robustheit wurde als multivariate Teststatistik Pillai's Spur verwendet, welche den Schluss zulässt, dass der Geburtsrang einen signifikanten Einfluss auf das Freizeitverhalten nimmt ($V$ = .098, $F$(15, 1167) = 2.634, $p$ = .001). Auch die Kovariaten Geschlecht ($V$ = .343, $F$(5, 387) = 40.444, $p$ < .001) (siehe Kapitel 8.3.2) und Alter ($V$ = .187, $F$(5, 387) = 17.851, $p$ < .001) (siehe Kapitel 8.3.3) haben einen hochsignifikanten Einfluss auf die Freizeitgestaltung.

Zur weiteren Exploration des Geburtsranges folgten einfaktorielle univariate Kovarianzanalysen. Es konnte in zwei Freizeitbereichen ein signifikanter Unterschied zwischen Jugendlichen mit unterschiedlichen Geburtsrängen in der Geschwisterreihe eruiert werden, nämlich beim „traditionell-kreativen Freizeitverhalten" ($F$(3, 391) = 5.156, $p$ = .002) und beim „sportbezogenen Freizeitverhalten" ($F$(3, 391) = 4.867, $p$ = .002). In Tabelle 15 sind die exakten Ergebnisse der einzelnen Skalen ersichtlich.

**Tabelle 15:** Unterschiede im Freizeitverhalten aufgrund des Geburtsranges

| *Skala* | *Geburtsrang* | *N* | *M* | *SD* | *F* | *p* |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **1. jugendtypisches gesellschaftliches FV** | Einzelkind | 80 | 2.65 | .55 | 1.428 | .234 |
| | ältestes Geschwister | 111 | 2.58 | .57 | | |
| | jüngstes Geschwister | 143 | 2.65 | .54 | | |
| | Mittleres Geschwister | 63 | 2.55 | .60 | | |
| **2. kulturelles FV** | Einzelkind | 80 | 1.77 | .49 | .914 | .434 |
| | ältestes Geschwister | 111 | 1.80 | .44 | | |
| | jüngstes Geschwister | 143 | 1.81 | .45 | | |
| | Mittleres Geschwister | 63 | 1.69 | .52 | | |
| **3. Traditionell-kreatives FV** | Einzelkind | 80 | 2.02 | .39 | 5.156 | **.002** |
| | ältestes Geschwister | 111 | 2.10 | .45 | | |
| | jüngstes Geschwister | 143 | 2.04 | .42 | | |
| | Mittleres Geschwister | 63 | 1.84 | .42 | | |
| **4. sportbezogenes FV** | Einzelkind | 80 | 2.35 | .89 | 4.867 | **.002** |
| | ältestes Geschwister | 111 | 2.71 | .87 | | |
| | jüngstes Geschwister | 143 | 2.57 | .89 | | |
| | Mittleres Geschwister | 63 | 2.29 | .87 | | |
| **5. medienorientiertes FV** | Einzelkind | 80 | 2.99 | .61 | 1.757 | .155 |
| | ältestes Geschwister | 111 | 3.06 | .61 | | |
| | jüngstes Geschwister | 143 | 3.17 | .59 | | |
| | mittleres Geschwister | 63 | 3.05 | .64 | | |

**Legende:** $N$ = Stichprobengröße; $M$ = Mittelwert; $SD$ = Standardabweichung; $F$ = F-Wert; $p$ = Signifikanz der Kovarianzanalyse (Geschlecht und Alter als Kovariaten); $df_M$ (Freiheitsgrade des Modells) = 3; $df_R$ (Freiheitsgrade der Residuen des Modells) = 391; Wertebereich: 1 = nie, 4 = sehr häufig

Mit anschließenden Post hoc Vergleichen mit Anpassung nach Bonferroni wurde untersucht, zwischen welchen Geburtsranggruppen die gefundenen Unterschiede bestehen. Dabei zeigte sich, dass älteste und mittlere Geschwisterkinder ein differentes traditionell-kreatives Freizeitverhalten pflegen ($p$ = .001), wobei älteste Geschwister viel häufiger traditionell-kreative Aktivitäten ausüben. Auch zwischen jüngsten und mittleren Geschwisterkindern ist ein signifikanter Unterschied dahingehend zu entdecken ($p$ = .027), dass jüngste Geschwister öfters diesen Freizeitbetätigungen nachgehen. So kann zusammengefasst werden, dass es in diesem Freizeitbereich vor allem Unterschiede zwischen den Geschwisterkindern gibt, nicht aber im Vergleich zu Einzelkindern.

Punkto Sportaktivtäten in der Freizeit wurde zwischen Jugendlichen mit verschiedener Geburtsposition ebenfalls eine Abweichung entdeckt. Mittlere Geschwisterkinder bringen signifikant weniger Zeit für Sport auf als ihre ältesten Geschwister ($p$ = .004). Einzelkinder verbringen ebenfalls viel weniger Zeit mit sportlichen Tätigkeiten als älteste Geschwister ($p$ = .029). Die ältesten Geschwisterkinder geben also in dieser Stichprobe das größte Interesse an Sport an.

### 8.1.6 Der Einfluss des Geschlechts des/der Geschwister(s) auf das Freizeitverhalten

Die letzte Hauptfragestellung beschäftigt sich mit der Hypothese, dass das Geschlecht der/des Geschwister(s) einen Einfluss auf das Freizeitverhalten des Adoleszenten hat. Zur Untersuchung dieser Vermutung wurde, nach Kontrolle der Voraussetzungen, eine zweifaktorielle multivariate Varianzanalyse mit den Faktoren Geschlecht und Geschwistergeschlecht (mit den Kategorien „nur Schwestern“, „nur Brüder“ und „gemischt“) gerechnet.

Wie in den anderen Analysen stellte sich bei der zweifaktoriellen multivariaten Varianzanalyse das Geschlecht ($V$ = .344, $F$(5, 307) = 32.263, $p$ < .001) als hochsignifikanter Einflussfaktor heraus, welcher zu einem späteren Zeitpunkt (Kapitel 8.3.2) detailliert diskutiert wird. Das Geschwistergeschlecht ($V$ = .051, $F$(10, 616) = 1.625, $p$ = .096) und auch die Interaktion zwischen Geschlecht X Geschwistergeschlecht ($V$ = .025, $F$(10, 616) = .781, $p$ = .647) tragen allerdings nicht signifikant zur Ausprägung des Freizeitverhaltens

bei. Zur vollständigen Darstellung sind die deskriptiven Statistiken und die Ergebnisse der univariaten Varianzanalysen für die einzelnen Freizeitbereiche in Tabelle 16 angeführt.

**Tabelle 16:** Unterschiede im Freizeitverhalten aufgrund des Geschwistergeschlechts

| *Skala* | *Geschlecht* | *Geschwister-geschlecht* | *N* | *M* | *SD* | *Geschlecht* | | *Geschwistergeschlecht* | | *Geschlecht X Geschwister-geschlecht* | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | | *F* | *p* | *F* | *p* | *F* | *p* |
| Jugend-typisches gesellschaft-liches FV | männlich | nur Schwestern | 57 | 2.47 | .50 | 44.526 | <.001 | 1.944 | .145 | .646 | .525 |
| | | nur Brüder | 63 | 2.36 | .57 | | | | | | |
| | | gemischt | 31 | 2.31 | .60 | | | | | | |
| | weiblich | nur Schwestern | 61 | 2.82 | .44 | | | | | | |
| | | nur Brüder | 65 | 2.85 | .52 | | | | | | |
| | | gemischt | 40 | 2.68 | .56 | | | | | | |
| Kulturelles FV | männlich | nur Schwestern | 57 | 1.75 | .43 | .284 | .594 | .552 | .577 | 1.251 | .288 |
| | | nur Brüder | 63 | 1.76 | .43 | | | | | | |
| | | gemischt | 31 | 1.90 | .69 | | | | | | |
| | weiblich | nur Schwestern | 61 | 1.75 | .41 | | | | | | |
| | | nur Brüder | 65 | 1.82 | .44 | | | | | | |
| | | gemischt | 40 | 1.75 | .46 | | | | | | |
| Traditionell-kreatives FV | männlich | nur Schwestern | 57 | 1.94 | .32 | 7.778 | .006 | 1.886 | .153 | 1.012 | .365 |
| | | nur Brüder | 63 | 1,95 | .44 | | | | | | |
| | | gemischt | 31 | 1.91 | .58 | | | | | | |
| | weiblich | nur Schwestern | 61 | 2.15 | .42 | | | | | | |
| | | nur Brüder | 65 | 2.14 | .43 | | | | | | |
| | | gemischt | 40 | 1.95 | .46 | | | | | | |
| Sport-bezogenes FV | männlich | nur Schwestern | 57 | 2.98 | .83 | 29.044 | <.001 | 1.505 | .224 | 1.294 | .276 |
| | | nur Brüder | 63 | 2.72 | .90 | | | | | | |
| | | gemischt | 31 | 2.79 | .94 | | | | | | |
| | weiblich | nur Schwestern | 61 | 2.37 | .87 | | | | | | |
| | | nur Brüder | 65 | 2.40 | .74 | | | | | | |
| | | gemischt | 40 | 2.13 | .85 | | | | | | |
| Medien-orientiertes FV | männlich | nur Schwestern | 57 | 3.24 | .58 | 15.250 | <.001 | .206 | .814 | .826 | .439 |
| | | nur Brüder | 63 | 3.22 | .56 | | | | | | |
| | | gemischt | 31 | 3.28 | .58 | | | | | | |
| | weiblich | nur Schwestern | 61 | 3.00 | .61 | | | | | | |
| | | nur Brüder | 65 | 3.05 | .63 | | | | | | |
| | | gemischt | 40 | 2.88 | .64 | | | | | | |

**Legende:** *N* = Stichprobengröße; *M* = Mittelwert; *SD* = Standardabweichung; *F* = F-Wert; *p* = Signifikanz der zweifaktoriellen Varianzanalyse; $df_{Geschlecht} = 1$; $df_{Geschwistergeschlecht} = 2$; $df_{GeschlechtXGeschwistergeschlecht} = 2$; $df_R = 311$
Wertebereich: 1 = nie, 4 = sehr häufig

Explorationen auf Itemebene, um zu erkunden, ob sich bei den befragten Jugendlichen aufgrund des Geschwistergeschlechts in beispielsweise männer- oder frauendominierten Bereichen ein signifikanter Unterschied im Freizeitverhalten ergibt, brachten ebenfalls keine nennenswerten Ergebnisse.

## 8.2 Nebenfragestellungen zum Selbstkonzept

### 8.2.1 Beschreibung des Selbstkonzepts

Eine Forschungsfrage war auch, wie das Selbstkonzept der heutigen Jugend aussieht und in welchen Bereichen es eher positiv und in welchen es eher negativ ausfällt. Die Beantwortung des Instruments zur Erfassung des Selbstkonzepts erfolgt, wie bereits erwähnt, anhand einer 4-stufigen Skala mit Auswahlmöglichkeiten zwischen „trifft überhaupt nicht zu“ und „trifft völlig zu“. Alle Items wurden für die Auswertung so umgepolt, dass eine hohe Ausprägung ein positives Selbstkonzept bedeutet (1 = negatives, niedriges Selbstkonzept; 4 = positives, hohes Selbstkonzept).

Die Auswertung der Selbstkonzeptbereiche erbrachte folgendes Bild (siehe Tabelle 17):

**Tabelle 17:** deskriptive Beschreibung des Selbstkonzepts

| | *N* | *Minimum* | *Maximum* | *Mittelwert* | *Standard-abweichung* |
|---|---|---|---|---|---|
| **1. Beziehungen zu Personen gleichen Geschlechts** | 401 | 1.50 | 4.00 | 3.39 | .52 |
| **2. Beziehungen zu den Eltern** | 401 | 1.00 | 4.00 | 3.29 | .67 |
| **3. Generelle Selbstakzeptanz** | 401 | 1.00 | 4.00 | 3.26 | .61 |
| **4. körperliche Fähigkeiten** | 402 | 1.00 | 4.00 | 3.16 | .75 |
| **5. Aussehen** | 401 | 1.00 | 4.00 | 3.11 | .62 |
| **6. Beziehungen zu Personen anderen Geschlechts** | 401 | 1.00 | 4.00 | 3.05 | .65 |
| **7. Ehrlichkeit** | 402 | 1.25 | 4.00 | 2.95 | .50 |
| **8. Emotionale Stabilität** | 402 | 1.00 | 4.00 | 2.91 | .65 |
| **9. Religiosität/Spiritualität** | 402 | 1.00 | 4.00 | 1.81 | .75 |

**Legende:** N = Stichprobengröße; Wertebereich: 1 = trifft überhaupt nicht zu, 4 = trifft völlig zu

Wie Abbildung 17 verdeutlicht, ergibt sich in dieser Stichprobe ein sehr homogenes, durchaus positives Bild der verschiedenen Selbstkonzeptbereiche, mit nur einer Ausnahme:

Die Adoleszenten beschreiben vor allem das Selbstkonzept über Beziehungen zum gleichen Geschlecht sehr positiv (*M* = 3.39), gefolgt vom Selbstkonzept über die Beziehung zu den Eltern (*M* = 3.29). Dieses Ergebnis betont die Wichtigkeit der beiden

Lebensbereiche Familie und Peers, wobei in diesem Sample, das Fühadoleszente und Jugendliche in der mittleren Adoleszenz miteinschließt, naturgemäß die gleichgeschlechtlichen FreundInnen und Peers große Bedeutung haben. Aber auch die generelle Selbstakzeptanz der befragten Jugendlichen, welche mit dem Selbstwert verglichen werden kann, ist mit einem Mittelwert von 3.26 sehr gut. Die Selbstkonzepte zu den körperlichen Fähigkeiten (*M* = 3.16) und zum Aussehen (*M* = 3.11) fallen ebenfalls relativ hoch aus. Es folgen die Selbstkonzepte zu den Beziehungen zu Personen des anderen Geschlechts (*M* = 3.05), zur Ehrlichkeit (*M* = 2.95) und zur emotionale Stabilität (*M* = 2.91). Das eindeutig niedrigste Selbstkonzept, welches in Relation zu den anderen Bereichen weit abgeschlagen liegt, haben die ProbandInnen im Bereich Religiosität und Spiritualität (*M* = 1.81).

Zur Veranschaulichung der Beschreibung der verschiedenen Selbstkonzeptbereiche werden die Skalenmittelwerte in Abbildung 13 dargestellt.

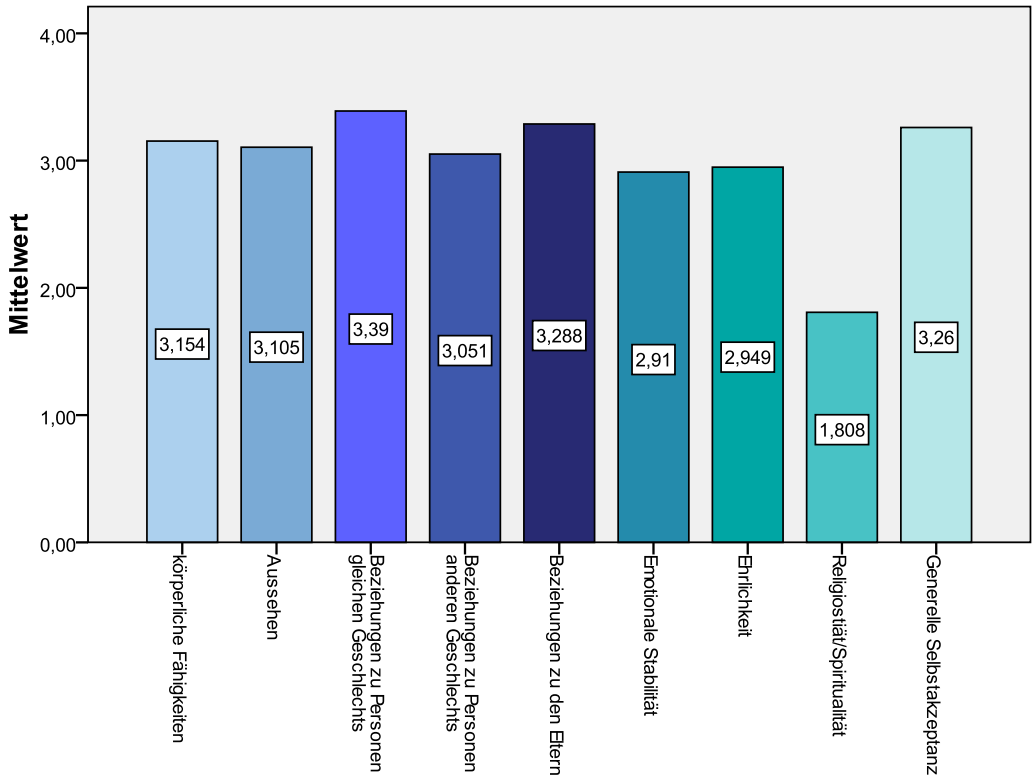



**Abbildung 13:** grafische Darstellung der Ausprägungen der Selbstkonzeptbereiche
Wertebereich: 1 = trifft überhaupt nicht zu, 4 = trifft völlig zu

### 8.2.2 Unterschiede zwischen den Geschlechtern im Selbstkonzept

Es wurde ebenfalls erkundet, ob sich jugendliche Mädchen und Jungen in ihrem Selbstkonzept unterscheiden. Aus anderen Studien ist bekannt, dass Mädchen positivere Selbstevaluationen in sozialen und sprachlichen Bereichen aufweisen, Burschen hingegen über ein besseres Selbstbild bezüglich körperlichen und emotionalen Aspekten verfügen (siehe Kapitel 3.5.2.1). Da die Mehrheit der Skalen („Beziehungen zu Personen anderen Geschlechts“: $F(1, 398) = 4.409$, $p = .036$; „Beziehung zu den Eltern“: $F(1, 398) = 7.191$, $p = .008$; „emotionale Stabilität“: $F(1, 398) = 6.229$, $p = .013$; „Religiosität/Spiritualität“: $F(1, 398) = 6.456$, $p = .011$; „generelle Selbstakzeptanz“: $F(1, 398) = 5.529$, $p = .019$) keine homogenen Varianzen besitzt, wurde zur Überprüfung der Fragestellung der Mann-Whitney-Test angewandt. Die Ergebnisse der Analyse sind in Tabelle 18 wiedergegeben.

**Tabelle 18:** Unterschiede im Selbstkonzept zwischen den Geschlechtern

| *Skala* | *JUNGEN* | | | | *MÄDCHEN* | | | | *TESTSTATISTIK* | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | *N* | *M* | *Mdn* | *SD* | *N* | *M* | *Mdn* | *SD* | *U* | *z* | *p* |
| **1. Körperliche Fähigkeiten** | 184 | 3.33 | 3.50 | .68 | 218 | 3.01 | 3.00 | .78 | 15191.5 | -4.234 | **<.001** |
| **2. Aussehen** | 183 | 3.18 | 3.25 | .57 | 218 | 3.05 | 3.25 | .66 | 17950.5 | -1.749 | .080 |
| **3. Beziehungen zu Personen gleichen Geschlechts** | 183 | 3.38 | 3.50 | .50 | 218 | 3.39 | 3.50 | .53 | 19468 | -.420 | .823 |
| **4. Beziehungen zu Personen anderen Geschlechts** | 183 | 3.06 | 3.00 | .59 | 218 | 3.05 | 3.00 | .70 | 19450.5 | -.433 | .665 |
| **5. Beziehung zu den Eltern** | 183 | 3.37 | 3.50 | .60 | 218 | 3.22 | 3.50 | .72 | 17908 | -1.768 | .074 |
| **6. Emotionale Stabilität** | 184 | 2.99 | 3.00 | .59 | 218 | 2.84 | 3.00 | .69 | 17768.5 | -1.986 | **.047** |
| **7. Ehrlichkeit** | 184 | 2.89 | 3.00 | .51 | 218 | 2.99 | 3.00 | .49 | 17582 | -2.161 | **.031** |
| **8. Religiosität/ Spiritualität** | 184 | 1.85 | 1.75 | .80 | 218 | 1.78 | 1.75 | .69 | 19660.5 | -.344 | .731 |
| **9. Generelle Selbstakzeptanz** | 183 | 3.37 | 3.50 | .55 | 218 | 3.16 | 3.25 | .65 | 16260 | -3.222 | **.001** |

**Legende:** *N* = Stichprobengröße; *M* = Mittelwert; *Mdn* = Median; *SD* = Standardabweichung; *U* = U-Wert; *z* = z-Wert; *p* = Signifikanz; Wertebereich: 1 = trifft überhaupt nicht zu, 4 = trifft völlig zu

In Übereinstimmung mit anderen Studien wurde ein Geschlechtsunterschied in einigen Selbstkonzeptbereichen ausgekundschaftet (siehe Tabelle 18). Eine hoch signifikante Differenz konnte im Selbstbild zur körperlichen Fähigkeit zwischen adoleszenten Burschen und Mädchen gefunden werden ($U = 15191.5$, $z = -4.234$, $p < .001$). Auch in der generellen Selbstakzeptanz zeigt sich ein statistisch bedeutsamer Geschlechtsunterschied ($U$ =

16260, $z$ = -3.222, $p$ = .001). In der Wahrnehmung der eigenen emotionalen Stabilität ($U$ = 17768.5, $z$ = -1.768, $p$ = .047) und tendenziell auch in der Beurteilung des Aussehens ($U$ = 17950.5, $z$ = -1.749, $p$ = .080) differieren Jungen und Mädchen ebenso signifikant. In all diesen Bereichen weisen die jugendlichen Jungen ein positiveres Selbstkonzept auf. Lediglich ihre Ehrlichkeit stufen Mädchen bedeutsam besser ein ($U$ = 17582, $z$ = -2.162, $p$ = .031). Die gefundenen Ergebnisse sind konsistent mit bisherigen Studien.

Einen grafischen Überblick über die gefundenen Differenzen verschafft Abbildung 14.

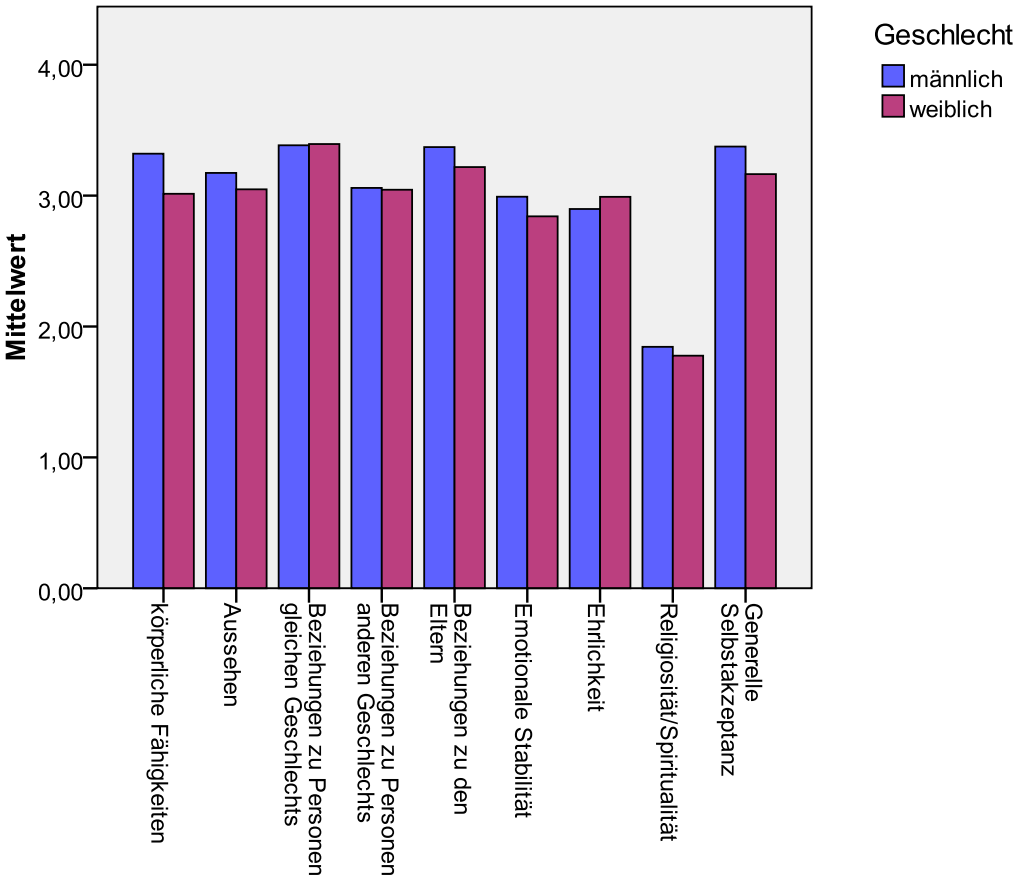



**Abbildung 14:** Grafische Darstellung der Unterschiede im Selbstkonzept zwischen den Geschlechtern
Wertebereich: 1 = trifft überhaupt nicht zu, 4 = trifft völlig zu

### 8.2.3 Unterschiede zwischen 13- bis 16-Jährigen im Selbstkonzept

Da es aus der Literatur Hinweise gibt, dass sich das Selbstkonzept mit dem Alter verändert (siehe Kapitel 3.5.2.2), wurde auch in dieser Studie untersucht, ob sich das Selbstbild von 13- bis 16-jährigen Adoleszenten unterscheidet. Die multivariate Kovarianzanalyse (Kovariate Geschlecht) ergab nach Pillai's Spur, dass das Alter einen signifikanten Einfluss auf das Selbstkonzept hat ($V$ = .105, $F$(27, 1167) = 1.569, $p$ = .032). Die Kovariate Geschlecht weist ebenfalls einen signifikanten Wert auf ($V$ = .081, $F$(9, 387) = 3.785, $p$ < .001). Die zusätzliche Analyse, ob es zwischen Alter und Geschlecht eine Wechselwirkung gibt, zeigte keine signifikanten Ergebnisse.

**Tabelle 19:** Unterschiede im Selbstkonzept aufgrund des Alters

| *Skala* | *Alter in Jahren* | *N* | *M* | *SD* | *F* | *p* |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **1. körperliche Fähigkeiten** | 13 Jahre | 69 | 3.27 | .62 | 1.743 | .158 |
| | 14 Jahre | 128 | 3.22 | .67 | | |
| | 15 Jahre | 123 | 3.05 | .86 | | |
| | 16 Jahre | 80 | 3.11 | .77 | | |
| **2. Aussehen** | 13 Jahre | 69 | 2.98 | .63 | 1.507 | .212 |
| | 14 Jahre | 128 | 3.09 | .57 | | |
| | 15 Jahre | 123 | 3.17 | .68 | | |
| | 16 Jahre | 80 | 3.15 | .61 | | |
| **3. Beziehungen zu Personen gleichen Geschlechts** | 13 Jahre | 69 | 3.46 | .50 | 1.177 | .318 |
| | 14 Jahre | 128 | 3.41 | .43 | | |
| | 15 Jahre | 123 | 3.38 | .59 | | |
| | 16 Jahre | 80 | 3.31 | .53 | | |
| **4. Beziehungen zu Personen anderen Geschlechts** | 13 Jahre | 69 | 3.01 | .69 | 2.349 | .072 |
| | 14 Jahre | 128 | 2.95 | .65 | | |
| | 15 Jahre | 123 | 3.13 | .64 | | |
| | 16 Jahre | 80 | 3.14 | .62 | | |
| **5. Beziehung zu den Eltern** | 13 Jahre | 69 | 3.29 | .69 | .085 | .968 |
| | 14 Jahre | 128 | 3.29 | .58 | | |
| | 15 Jahre | 123 | 3.30 | .74 | | |
| | 16 Jahre | 80 | 3.27 | .70 | | |
| **6. Emotionale Stabilität** | 13 Jahre | 69 | 2.99 | .54 | 1.527 | .207 |
| | 14 Jahre | 128 | 2.93 | .61 | | |
| | 15 Jahre | 123 | 2.92 | .74 | | |
| | 16 Jahre | 80 | 2.79 | .64 | | |
| **7. Ehrlichkeit** | 13 Jahre | 69 | 2.98 | .51 | .118 | .949 |
| | 14 Jahre | 128 | 2.94 | .47 | | |
| | 15 Jahre | 123 | 2.96 | .53 | | |
| | 16 Jahre | 80 | 2.93 | .50 | | |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **8. Religiosität/Spiritualität** | 13 Jahre | 69 | 1.97 | .88 | 1.840 | .139 |
| | 14 Jahre | 128 | 1.83 | .71 | | |
| | 15 Jahre | 123 | 1.71 | .71 | | |
| | 16 Jahre | 80 | 1.78 | .72 | | |
| **9. Generelle Selbstakzeptanz** | 13 Jahre | 69 | 3.17 | .57 | .717 | .542 |
| | 14 Jahre | 128 | 3.29 | .57 | | |
| | 15 Jahre | 123 | 3.30 | .69 | | |
| | 16 Jahre | 80 | 3.24 | .58 | | |

**Legende:** *N* = Stichprobengröße; *M* = Mittelwert; *SD* = Standardabweichung; *F* = F-Wert; *p* = Signifikanz der Kovarianzanalyse (Geschlecht als Kovariate); $df_M$ (Freiheitsgrade des Modells) = 3; $df_R$ (Freiheitsgrade der Residuen des Modells) = 395; Wertebereich: 1 = trifft überhaupt nicht zu, 4 = trifft völlig zu

Obwohl sich multivariat, und somit insgesamt gesehen, ein signifikanter Einfluss des Alters auf das Selbstkonzept ergibt, konnte in den einzelnen Selbstkonzeptbereichen kein statistisch bedeutsamer Unterschied zwischen 13 bis 16 Jahre alten Jugendlichen gefunden werden (siehe Tabelle 19). Lediglich beim Selbstbild über die Beziehungen zu Personen anderen Geschlechts ($F(3, 395) = 2.349$, $p = .072$) lässt sich ein leichter Trend feststellen, welcher bei Betrachtung der Mittelwerte dahingeht, dass mit zunehmendem Alter das Verhältnis zum anderen Geschlecht besser eingeschätzt wird. Während im Alter von 13 oder 14 Jahren die Jugendlichen die Beziehungen zu gegengeschlechtlichen Individuen mittelmäßig bis eher gut sehen, nehmen Jugendliche in der mittleren Adoleszenz das Verhältnis noch etwas positiver wahr.

Die Signifikanz des multivariaten Tests kommt wahrscheinlich durch einige Trends zustande, welche sich gut in Abbildung 15 erkennen lassen. So gibt es die Tendenzen, dass das Selbstkonzept über die Beziehungen zu gleichgeschlechtlichen Personen im Laufe der Adoleszenz immer schlechter wird, hingegen jenes über die Beziehungen zum anderen Geschlecht an Positivität zunimmt. Auch die Wahrnehmung der emotionalen Stabilität nimmt kontinuierlich ab und das Aussehen wird mit zunehmendem Alter tendenziell besser eingestuft. Auffallend ist weiters, dass die Beziehung zu den Eltern von den 13-, 14-, 15- und auch 16-jährigen Adoleszenten gleich gut eingeschätzt wird. So scheint es, dass, obwohl es gerade im Laufe dieser Lebensjahre zu einer Abgrenzung von den Eltern kommt, die Wahrnehmung der Beziehungsqualität nicht sonderlich darunter leidet.

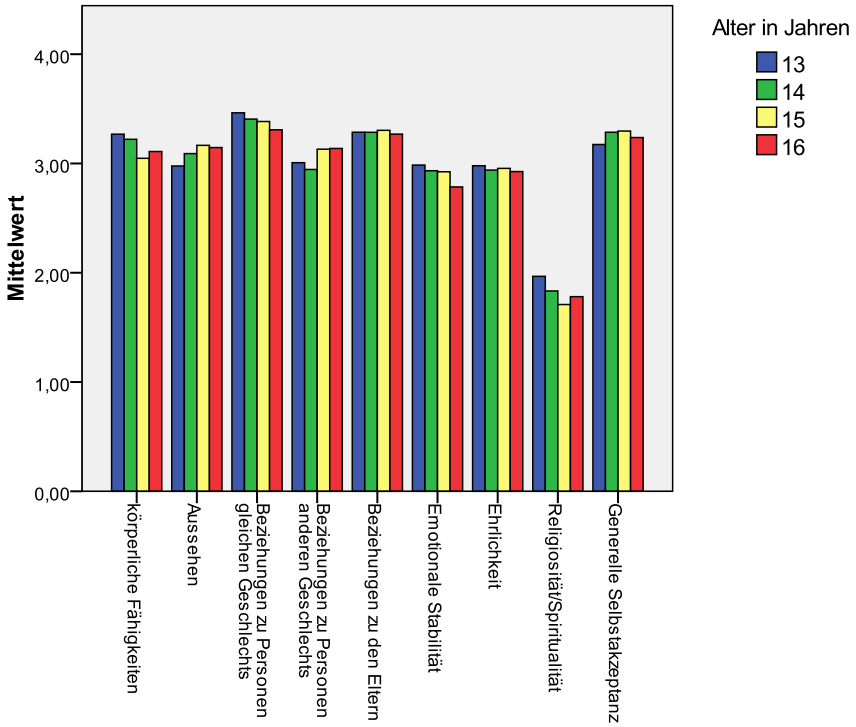



**Abbildung 15:** Grafische Darstellung der Unterschiede im Selbstkonzept aufgrund des Alters
Wertebereich: 1 = trifft überhaupt nicht zu, 4 = trifft völlig zu

### 8.2.4 Wahrgenommenes elterliches Verhalten und Selbstkonzept

Dieses Kapitel untersucht, ob es einen Zusammenhang zwischen den einzelnen Selbstkonzeptbereichen und dem wahrgenommenen elterlichen Verhalten gibt. Aus bisherigen Studien lässt sich ableiten, dass ein gutes Verhältnis zu den Eltern ein positives Selbstkonzept fördert (siehe Kapitel 3.5.2.3). Zur Messung der Einschätzung des elterlichen Verhaltens durch die Adoleszenten kam die Skala „Wertschätzung und Respektierung“ von Fend und Prester (1986) zum Einsatz. Da das Geschlecht einen wichtigen Einflussfaktor auf das Selbstbild darstellt, wurde neben dem Zusammenhang der beiden Variablen für alle Jugendliche gemeinsam auch eine Korrelation für Mädchen und Jungen getrennt berechnet.

- **Zusammenhang zwischen wahrgenommenem elterlichen Verhalten und Selbstkonzept für alle Jugendliche**

Zur Beantwortung dieser Forschungsfrage wurde eine Korrelation nach Pearson gerechnet. Die Ergebnisse sind in Tabelle 20 dargeboten.

**Tabelle 20:** Zusammenhang zwischen Selbstkonzept und wahrgenommenen elterlichen Verhalten

| *Skala* | *WERTSCHÄTZUNG UND RESPEKTIERUNG* | | |
|---|---|---|---|
| | ***N*** | ***Korrelation*** | ***Signifikanz*** |
| **1. Körperliche Fähigkeiten** | 400 | .151** | **.003** |
| **2. Aussehen** | 399 | .244** | **<.001** |
| **3. Beziehungen zu Personen gleichen Geschlechts** | 399 | .101* | **.044** |
| **4. Beziehungen zu Personen anderen Geschlechts** | 399 | .006 | .912 |
| **5. Beziehung zu den Eltern** | 399 | .764** | **<.001** |
| **6. Emotionale Stabilität** | 400 | .305** | **<.001** |
| **7. Ehrlichkeit** | 400 | .201** | **<.001** |
| **8. Religiosität/Spiritualität** | 400 | .239** | **<.001** |
| **9. Generelle Selbstakzeptanz** | 399 | .329** | **<.001** |

**Legende:** *N* = Stichprobengröße; ** = signifikant auf dem Niveau von .01 (2-seitig); * = signifikant auf dem Niveau von .05 (2-seitig)

Wie die dargestellten Resultate zeigen, hat die wahrgenommene Respektierung und Wertschätzung durch die Eltern in fast allen Bereichen einen signifikanten Einfluss auf das Selbstkonzept der Jugendlichen. Erwartungsgemäß haben Adoleszente, die das Verhalten ihrer Eltern als akzeptierend und achtend erleben ein positiveres Selbstkonzept über die Beziehung zu ihren Eltern. Dies konnte eine hohe Korrelation von $r$ = .764 ($p$ < .001) belegen, wobei 58.3% der Gesamtvarianz ($R^2$) erklärt werden. Bei allen anderen signifikanten Korrelationen ist hingegen der aufgeklärte Varianzanteil eher gering. Je besser das Verhältnis zu den Eltern beschrieben wird, desto größer ist außerdem die generelle Selbstakzeptanz. Dies zeigte eine geringe, aber hochsignifikante Korrelation von $r$ = .329 ($p$ < .001). Ebenso gibt es einen signifikanten, positiven, aber eher kleinen Zusammenhang zwischen eingeschätzter Elternbeziehung und emotionaler Stabilität ($r$ = .305, $p$ < .001), Aussehen ($r$ = .244, $p$ < 001), Religiosität/Spiritualität ($r$ = .239, $p$ < .001) und Ehrlichkeit ($r$ = .201, $p$ < .001). Geringe, dennoch statistisch bedeutsame Korrelationen wurden für die Skalen „körperliche Fähigkeiten“ ($r$ = .151, $p$ = .003) und „Beziehungen zu Personen gleichen Geschlechts“ ($r$ = .101, $p$ = .044) errechnet. Lediglich die Ausprägung des Konzepts über Beziehungen zu Personen anderen Geschlechts ($r$ = .006, $p$ = .912) scheint in kaum einen Zusammenhang mit der wahrgenommenen elterlichen Respektierung und Wertschätzung zu stehen.

- **Zusammenhang zwischen wahrgenommenem elterlichen Verhalten und Selbstkonzept für Mädchen und Jungen getrennt**

Um vergleichen zu können, ob Jungen und Mädchen in den gleichen Selbstkonzeptbereichen von der Beziehung zu den Eltern beeinflusst werden, wurden für die Geschlechter getrennte Korrelationen errechnet. Tabelle 21 gibt einen Überblick über die erhaltenen Ergebnisse.

**Tabelle 21**: Zusammenhang zwischen Selbstkonzept und wahrgenommenen elterlichen Verhalten für Mädchen und Jungen getrennt

| *Skala* | *WERTSCHÄTZUNG UND RESPTEKTIERUNG* | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | *Jungen* | | | *Mädchen* | | |
| | ***N*** | ***r*** | ***p*** | ***N*** | ***r*** | ***p*** |
| **1. Körperliche Fähigkeiten** | 184 | 0.45 | .584 | 218 | .186** | **.006** |
| **2. Aussehen** | 183 | .119 | .109 | 218 | .306** | **<.001** |
| **3. Beziehungen zu Personen gleichen Geschlechts** | 183 | .166* | **.024** | 218 | .060 | .379 |
| **4. Beziehungen zu Personen anderen Geschlechts** | 183 | .105 | .157 | 218 | -.054 | .429 |
| **5. Beziehung zu den Eltern** | 183 | .718** | **<.001** | 218 | .786** | **<.001** |
| **6. Emotionale Stabilität** | 184 | .277** | **<.001** | 218 | .309** | **<.001** |
| **7. Ehrlichkeit** | 184 | .153* | **.038** | 218 | .260** | **<.001** |
| **8. Religiosität/Spiritualität** | 184 | .213** | **.004** | 218 | .260** | **<.001** |
| **9. Generelle Selbstakzeptanz** | 183 | .339** | **<.001** | 218 | .304** | **<.001** |

**Legende:** *N* = Stichprobengröße; *r* = Korrelationskoeffizient; *p* = Signifikanz; ** = signifikant auf dem Niveau von .01 (2-seitig); * = signifikant auf dem Niveau von .05 (2-seitig)

Tabelle 21 verdeutlicht, dass bei Jungen und Mädchen die Selbstkonzepte über die Beziehung zu den Eltern, die emotionale Stabilität, die Ehrlichkeit, Religiosität/ Spiritualität und die generelle Selbstakzeptanz umso positiver sind, je besser das Verhalten der Eltern beschrieben wird. In den übrigen Skalen besteht zwischen den Geschlechtern allerdings ein Unterschied in der Art des Zusammenhangs. So verfügen Mädchen über ein etwas besseres Selbstkonzept über ihre körperlichen Fähigkeiten ($r$ = .186, $p$ = .006) und ihr Aussehen ($r$ = .306, $p$ < .001), wenn sie die elterlichen Handlungen als anerkennend erleben. Bei Burschen besteht hingegen keine signifikante Korrelation zwischen diesen Selbstkonzeptbereichen und dem elterlichen Verhalten. Allerdings ist das männliche jugendliche Selbstkonzept über die Beziehungen zu Personen des gleichen Geschlechts vom Verhältnis zu den Eltern geringfügig beeinflusst ($r$ = .166, $p$ = .024).

### 8.2.5 Unterschiede aufgrund des sozioökonomischen Status im Selbstkonzept

Dieses Kapitel widmet sich der Frage, ob Jugendliche mit unterschiedlichem sozioökonomischen Status sich in ihrem Selbstkonzept unterscheiden. In der Literatur sind einige Hinweise zu finden, die diese Hypothese bestätigen (siehe Kapitel 3.5.2.5). Es wird mehrfach berichtet, dass Jugendliche mit einem besseren sozialen Hintergrund über ein positiveres Selbstbild verfügen. Auf Grundlage der Variablen höchste abgeschlossene Schulausbildung und ausgeübter Beruf wurden für diese Stichprobe sechs Kategorien gebildet: „nicht berufstätig“ (arbeitslos, Karenz, Hausfrau/-mann, PensionistIn), „an- und ungelernte ArbeiterInnen“, „Lehrberufe“, „höheren Berufen (AbsolventInnen mittlerer und höherer Schulen)“, „AkademikerInnen“ und als sechste Gruppe (Sonderkategorie) „selbstständige UnternehmerInnen“.

Das jugendliche Selbstkonzept wurde dabei in Abhängigkeit vom sozioökonomischen Status, getrennt nach Angaben über Mütter und Väter, studiert. Die Separation nach Angaben über Mütter und Väter erfolgte unter anderem, weil auf diesem Wege Sozialisierungseffekte herausgearbeitet werden können und eine globale Einteilung der Schichtzugehörigkeit aufgrund fehlender Angaben zum Gesamthaushaltseinkommen nur schwer möglich ist.

- **Selbstkonzept und sozioökonomischer Status nach Angaben über die Mutter**

Bis auf die Skala „Religiosität/Spiritualität“ ($F(5, 380) = 2.427$, $p = .035$) konnte mittels Levene-Test für alle Skalen Homogenität der Varianzen nachgewiesen werden. Da sich durch die Aufteilung in sechs Berufskategorien kleinere Gruppengrößen ergeben und somit der zentrale Grenzwertsatz nicht mehr zum Tragen kommt, wurde mittels dem Kolmogorov-Smirnov-Test die Normalverteilung überprüft. Da eine Normalverteilung der Daten in keiner Skala gegeben war, wurde auf den parameterfreien Kruskal-Wallis-Test zurückgegriffen. Es konnte dabei in keiner der neun Selbstkonzeptbereiche ein Unterschied in Abhängigkeit des sozioökonomischen Status nach Angaben der Mutter entdeckt werden. Lediglich ein Trend lässt sich in zwei Skalen erkennen. Bei Betrachtung der deskriptiven Statistik wird die „Beziehung zu den Eltern“ ($H(5) = 10.429$, $p = .064$) von Jugendlichen mit an- und ungelernten Müttern, verglichen mit Kindern mit Müttern, die

einen Lehrberuf oder „höheren“ Beruf ausüben, am schlechtesten gesehen. Das „Aussehen“ ($H(5) = 10.\ 538$, $p = .60$) empfinden Kinder von nicht berufstätigen oder an- und ungelernten Müttern am negativsten in Relation zu Jugendlichen mit selbstständigen Müttern oder Akademikerinnen.

- **Selbstkonzept und sozioökonomischer Status nach Angaben über den Vater**

Der Levene-Test kam zum Resultat, dass für die Skalen „Beziehungen zu Personen anderen Geschlechts“ ($F(5, 371) = 4.232$, $p = .001$) und „generelle Selbstakzeptanz“ ($F(5, 371) = 4.442$, $p = .001$) keine Varianzhomogenität besteht. Die Prüfung der Normalverteilung mittels Kolmogorov-Smirnov-Test zeigte, dass die Daten diese Voraussetzung nicht erfüllen. Aus diesem Grund wurde ein Kruskal-Wallis-Test berechnet, welcher ergab, dass das Selbstkonzept des Aussehens signifikant mit der Berufsgruppe des Vaters zusammenhängt ($H(5) = 19.494$, $p = .002$).

Zur genaueren Analyse wurden post hoc, aufgrund der Größe der Mittelwertunterschiede, ausgewählte Mann-Whitney-Test durchgeführt. Weil mehrere Tests zu einer Skala berechnet wurden, wurde eine Bonferroni-Korrektur vorgenommen (Signifikanzkriterium: 0.008). Die Tests ergaben, dass Kinder von nicht berufstätigen Vätern im Vergleich zu allen anderen Berufskategorien („höhere“ Berufe: $U = 137$, z = -3.417, $p = .001$; selbstständige Unternehmer: $U = 29$, $z = -2.875$, $p = .004$, Lehrberufe: $U = 322.5$, $z = -3.137$, $p = .002$; Akademiker: $U = 107.5$, $z = -2.595$, $p = .003$), außer jener der An- und Ungelernten, ein signifikant schlechteres Bild über ihr Aussehen haben. Ebenso konnte ein trendweiser Unterschied zwischen Jugendlichen mit an- oder ungelernten Vätern und Kindern von Vätern mit „höheren“ Berufen entdeckt werden ($U = 211$, $z = -2.56$, $p = .010$), wobei erstere über ein signifikant negativeres Selbstbild über ihr Äußeres verfügen. Daraus lässt sich ableiten, dass Jugendliche mit einem niedrigeren sozioökonomischen Hintergrund ein schlechteres Selbstkonzept über ihr Aussehen haben als Jugendliche aus einer höheren sozialen Schicht. Alle andere Selbstkonzeptbereiche scheinen vom sozioökonomischen Status nicht derart betroffen zu sein.

Einen Überblick über die erhaltenen Ergebnisse, in Abhängigkeit der Daten nach Mütter und Väter, präsentiert Tabelle 22.

**Tabelle 22:** Unterschiede im Selbstkonzept aufgrund des sozioökonomischen Status

| *Skala* | *Berufsgruppe* | *Selbstkonzept in Abhängigkeit der Berufsgruppe der Mutter* | | | | | | *Selbstkonzept in Abhängigkeit der Berufsgruppe des Vaters* | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | *N* | *M* | *Mdn* | *SD* | *H* | *p* | *N* | *M* | *Mdn* | *SD* | *H* | *p* |
| **körperliche Fähigkeiten** | nicht berufstätig | 44 | 2.95 | 3.13 | .77 | 6.190 | .288 | 9 | 2.92 | 2.75 | .85 | 9.883 | .079 |
| | an- /ungelernt | 22 | 3.11 | 3.13 | .84 | | | 9 | 2.81 | 3.00 | .91 | | |
| | Lehrberufe | 145 | 3.18 | 3.25 | .76 | | | 183 | 3.12 | 3.25 | .76 | | |
| | „höhere“ Berufe | 101 | 3.15 | 3.25 | .73 | | | 96 | 3.34 | 3.50 | .68 | | |
| | AkademikerInnen | 63 | 3.28 | 3.50 | .74 | | | 61 | 3.09 | 3.25 | .76 | | |
| | selbstständig | 11 | 3.14 | 3.25 | .57 | | | 19 | 3.26 | 3.25 | .60 | | |
| **Aussehen** | nicht berufstätig | 44 | 2.95 | 3.00 | .67 | 10.589 | .060 | 9 | 2.22 | 2.00 | .81 | 19.494 | **.002** |
| | an-/ungelernt | 22 | 2.98 | 3.00 | .77 | | | 9 | 2.58 | 2.75 | .81 | | |
| | Lehrberufe | 145 | 3.13 | 3.25 | .63 | | | 183 | 3.12 | 3.25 | .62 | | |
| | „höhere“ Berufe | 101 | 3.03 | 3.25 | .62 | | | 96 | 3.25 | 3.25 | .57 | | |
| | AkademikerInnen | 63 | 3.24 | 3.25 | .51 | | | 61 | 3.09 | 3.25 | .55 | | |
| | selbstständig | 11 | 3.39 | 3.25 | .30 | | | 19 | 3.14 | 3.25 | .30 | | |
| **Beziehungen zu Personen gleichen Geschlechts** | nicht berufstätig | 44 | 3.44 | 3.50 | .45 | 8.341 | .138 | 9 | 3.03 | 3.00 | .51 | 7.150 | .210 |
| | an-/ungelernt | 22 | 3.19 | 3.25 | .63 | | | 9 | 3.58 | 3.50 | .38 | | |
| | Lehrberufe | 145 | 3.33 | 3.50 | .55 | | | 183 | 3.43 | 3.50 | .48 | | |
| | „höhere“ Berufe | 101 | 3.50 | 3.50 | .45 | | | 96 | 3.42 | 3.50 | .51 | | |
| | AkademikerInnen | 63 | 3.38 | 3.50 | .54 | | | 61 | 3.34 | 3.50 | .53 | | |
| | selbstständig | 11 | 3.43 | 3.50 | .46 | | | 19 | 3.40 | 3.50 | .52 | | |
| **Beziehungen zu Personen anderen Geschlechts** | nicht berufstätig | 44 | 2.96 | 3.13 | .81 | 4.771 | .444 | 9 | 2.50 | 1.75 | 1.06 | 9.113 | .105 |
| | an-/ungelernte | 22 | 3.07 | 3.00 | .73 | | | 9 | 3.06 | 3.00 | .81 | | |
| | Lehrberufe | 145 | 3.05 | 3.00 | .63 | | | 183 | 3.10 | 3.00 | .66 | | |
| | „höhere“ Berufe | 101 | 3.17 | 3.25 | .60 | | | 96 | 3.00 | 3.00 | .60 | | |
| | AkademikerInnen | 63 | 2.96 | 3.00 | .63 | | | 61 | 3.00 | 3.00 | .58 | | |
| | selbstständig | 11 | 3.16 | 3.00 | .58 | | | 19 | 3.39 | 3.33 | .55 | | |
| **Beziehung zu den Eltern** | nicht berufstätig | 44 | 3.20 | 3.25 | .66 | 10.429 | .064 | 9 | 3.11 | 3.25 | .67 | 8.574 | .127 |
| | an-/ungelernt | 22 | 2.96 | 3.13 | .77 | | | 9 | 3.56 | 3.75 | .62 | | |
| | Lehrberufe | 145 | 3.36 | 3.50 | .67 | | | 183 | 3.21 | 3.50 | .73 | | |
| | „höhere“ Berufe | 101 | 3.35 | 3.50 | .63 | | | 96 | 3.41 | 3.50 | .57 | | |
| | AkademikerInnen | 63 | 3.27 | 3.50 | .70 | | | 61 | 3.38 | 3.50 | .65 | | |
| | selbstständig | 11 | 3.09 | 3.00 | .66 | | | 19 | 3.21 | 3.25 | .60 | | |
| **Emotionale Stabilität** | Nicht berufstätig | 44 | 2.87 | 3.00 | .72 | 4.241 | .515 | 9 | 2.72 | 3.00 | .87 | 1.284 | .937 |
| | an-/ungelernt | 22 | 2.83 | 2.75 | .61 | | | 9 | 2.97 | 3.00 | .85 | | |
| | Lehrberufe | 145 | 2.91 | 3.00 | .62 | | | 183 | 2.92 | 3.00 | .63 | | |
| | „höhere“ Berufe | 101 | 2.96 | 3.00 | .63 | | | 96 | 2.94 | 3.00 | .60 | | |
| | AkademikerInnen | 63 | 2.94 | 3.00 | .69 | | | 61 | 2.92 | 3.00 | .72 | | |
| | selbstständig | 11 | 2.59 | 2.75 | .76 | | | 19 | 2.88 | 3.00 | .56 | | |
| **Ehrlichkeit** | nicht berufstätig | 44 | 3.07 | 3.00 | .49 | 8.198 | .146 | 9 | 3.14 | 3.00 | .47 | 9.243 | .100 |
| | an-/ungelernt | 22 | 3.08 | 3.13 | .69 | | | 9 | 3.19 | 3.00 | .35 | | |
| | Lehrberufe | 145 | 2.94 | 3.00 | .52 | | | 183 | 2.96 | 3.00 | .51 | | |
| | „höhere“ Berufe | 101 | 2.95 | 3.00 | .45 | | | 96 | 2.98 | 3.00 | .50 | | |
| | AkademikerInnen | 63 | 2,93 | 3.00 | .46 | | | 61 | 2.91 | 2.75 | .45 | | |
| | selbstständig | 11 | 2.75 | 2.75 | .50 | | | 19 | 2.71 | 2.75 | .56 | | |

| | | | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **Religiosität/ Spiritualität** | nicht berufstätig | 44 | 1.61 | 1.25 | .74 | 8.625 | .125 | 9 | 1.58 | 1.25 | .66 | 9.190 | .102 |
| | an-/ungelernt | 22 | 1.65 | 1.50 | .55 | | | 9 | 1.69 | 1.50 | .73 | | |
| | Lehrberufe | 145 | 1.76 | 1.50 | .70 | | | 183 | 1.73 | 1.50 | .74 | | |
| | „höhere“ Berufe | 101 | 1.87 | 1.88 | .74 | | | 96 | 1.85 | 1.75 | .74 | | |
| | AkademikerInnen | 63 | 2.01 | 2.00 | .90 | | | 61 | 2.01 | 1.75 | .75 | | |
| | selbstständig | 11 | 1.80 | 1.75 | .63 | | | 19 | 1.84 | 1.75 | .79 | | |
| **Generelle Selbstakzeptanz** | nicht berufstätig | 44 | 3.26 | 3.25 | .56 | 2.902 | .715 | 9 | 2.81 | 3.00 | .97 | 6.417 | .268 |
| | an-/ungelernt | 22 | 3.08 | 3.25 | .85 | | | 9 | 3.03 | 3.75 | .97 | | |
| | Lehrberufe | 145 | 3.25 | 3.38 | .61 | | | 183 | 3.27 | 3.25 | .59 | | |
| | „höhere“ Berufe | 101 | 3.35 | .3.50 | .57 | | | 96 | 3.40 | 3.50 | .53 | | |
| | AkademikerInnen | 63 | 3.23 | 3.25 | .63 | | | 61 | 3.30 | 3.25 | .61 | | |
| | selbstständig | 11 | 3.25 | 3.25 | .81 | | | 19 | 3.20 | 3.25 | .51 | | |

**Legende:** *N* = Stichprobengröße; *M* = Mittelwert; *Mdn* = Median; *SD* = Standardabweichung; *H* = H-Wert; *p* = Signifikanz des Kruskal-Wallis-Tests; *df* (Freiheitsgrade) = 5; Wertebereich: 1 = trifft überhaupt nicht zu, 4 = trifft völlig zu; Wertebereich: 1 = trifft überhaupt nicht zu, 4 = trifft völlig zu

### 8.2.6 Überprüfung weiterer Einflussfaktoren auf das Selbstkonzept

Da eine Vielzahl an Faktoren das Selbstkonzept mitbestimmt (siehe Kapitel 3.5.2) und einige davon in der vorliegenden Studie mit erhoben wurden, wurde auch getestet, welche der noch fehlenden, möglichen Einflussgrößen das Selbstbild der Jugendlichen dieser Stichprobe tatsächlich determinieren. Es sollte untersucht werden, wodurch die generelle Selbstakzeptanz, also die höchste Stufe des Selbstkonzepts, neben den bereits herausgefilterten Größen noch bestimmt wird. Als mögliche Einflussfaktoren sollten die eingeschätzte Beliebtheit, die gewählte Vergleichsgruppe, die Anzahl der FreundInnen und das Wohlfühlen in der letzten Zeit studiert werden. Als Überprüfungsverfahren wurde aufgrund gegebener Voraussetzungen die multiple Regression herangezogen. Um einen möglichst hohen Informationsgewinn zu haben, wurden in einem ersten Block die bereits getesteten Variablen Geschlecht und wahrgenommenes elterliches Verhalten (Wertschätzung und Respektierung) mit der Einschluss-Methode hineingenommen. Dies wurde so gehandhabt, weil sich diese Faktoren in den bereits durchgeführten Analysen als hochsignifikante Determinanten der generellen Selbstakzeptanz herauskristallisiert haben. In einem zweiten Block wurden die noch nicht untersuchten, möglichen Einflussvariablen in die multiple Regression mit einbezogen. Da es sich hier um eine exploratorische Analyse handelt, wurde als Methode die schrittweise Selektion gewählt (Field, 2009). Die wichtigsten Teststatistiken der multiplen Regression sind in Tabelle 23 aufgelistet.

**Tabelle 23:** multiple Regression für weitere Einflussfaktoren auf die generelle Selbstakzeptanz

| | | *B* | *SE* | β | *t* | *p* | *r* | $R^2$ |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **Modell 1** | (Konstante) | 2.428 | .161 | | 15.117 | .000 | .359 | .129 |
| | Geschlecht | -.145 | .064 | -.122 | -2.283 | .023 | | |
| | Wertschätzung und Respektierung | .253 | .041 | .326 | 6.122 | .000 | | |
| **Modell 2** | (Konstante) | 1.808 | .167 | | 10.803 | .000 | .521 | .271 |
| | Geschlecht | -.106 | .059 | -.088 | -1.803 | .072 | | |
| | Wertschätzung und Respektierung | .161 | .040 | .207 | 4.057 | .000 | | |
| | Wohlfühlen | .246 | .032 | .398 | 7.768 | .000 | | |
| **Modell 3** | (Konstante) | 1.730 | .168 | | 10.282 | .000 | .536 | .288 |
| | Geschlecht | -.088 | .058 | -.073 | -1.503 | .134 | | |
| | Wertschätzung und Respektierung | .172 | .040 | .221 | 4.351 | .000 | | |
| | Wohlfühlen | .234 | .032 | .378 | 7.380 | .000 | | |
| | Anzahl der Freunde | .003 | .001 | .131 | 2.679 | .008 | | |

**Legende:** *B* = nicht standardisierter Regressionskoeffizient, *SE* = Standardfehler; β = standardisierter Koeffizient; *t* = t-Wert; *p* = Signifikanz; *r* = multipler Korrelationskoeffizient; $R^2$ = erklärter Varianzanteil

Wie aus Tabelle 23 ersichtlich ist, können nur das Wohlbefinden, die wahrgenommene Respektierung und Wertschätzung durch die Eltern sowie die Anzahl der FreundInnen einen signifikanten Beitrag zur Vorhersage der generellen Selbstakzeptanz leisten. Je besser sich die Jugendlichen fühlen, je besser sie die Beziehung zu ihren Eltern wahrnehmen und je mehr FreundInnen sie haben, desto größer ist die globale Selbstakzeptanz. Als wichtigster Faktor hat sich bei Betrachtung der β-Werte das Befinden der Jugendlichen herauskristallisiert, gefolgt von dem Elternverhalten und der Menge der FreundInnen. Interessanterweise trägt das Geschlecht, obwohl es bei den anderen Analysen einen hochsignifikanten Einfluss hatte, im endgültigen, dritten Modell keinen signifikanten Anteil zur Prädiktion des generellen Selbstbildes bei. Dies ist erstaunlich, da die Werte zur Überprüfung der Multikollinearität nicht auffällig erscheinen, was dieses Ergebnis erklären könnte. Es ist dabei anzumerken, dass durch diese vier Faktoren nur 28.8% der Gesamtvarianz erklärt werden.

Die anderen Variablen, also die Vergleichsgruppe ($p$ = .700) und die eingeschätzte Beliebtheit im Vergleich zu anderen SchulkollegInnen ($p$ = .079), tragen in dieser Stichprobe nicht signifikant zur Ausbildung der generellen Selbstakzeptanz bei.

## 8.3 Nebenfragestellungen zum Freizeitverhalten

### 8.3.1 Beschreibung des Freizeitverhaltens

Eine weitere Forschungsfrage war, wie das Freizeitverhalten der Jugendlichen am Anfang des neuen Jahrhunderts aussieht. Wie bereits eingangs beschrieben, wurde das Freizeitverhalten anhand einer 4-stufigen Likertskala erhoben. Eine hohe Ausprägung deutet dabei auf eine häufige Ausübung der jeweiligen Freizeitbetätigung hin (Kodierung: 1 = nie; 4 = sehr häufig).

Bei Betrachtung der Mittelwerte der verschiedenen Freizeitmöglichkeiten, stellt sich heraus, dass die Jugendlichen am häufigsten medienorientierten Freizeitaktivitäten nachgehen (*M* = 3.09). Es folgt jugendtypisches gesellschaftliches Freizeitverhalten (*M* = 2.62) und fast ebenso oft wird sportbezogenen Freizeitbetätigungen (*M* = 2.52) nachgegangen. An vierter Stelle kommen traditionell-kreative (*M* = 2.02) Freizeitbeschäftigungen. Am seltensten widmen sich die befragten Adoleszenten in ihrer freien Zeit Kulturellem (*M* = 1.78) (siehe Tabelle 24).

**Tabelle 24:** deskriptive Beschreibung des Freizeitverhaltens

| | *N* | *Minimum* | *Maximum* | *Mittelwert* | *Standard-abweichung* |
|---|---|---|---|---|---|
| **1. medienorientiertes FV** | 401 | 1.33 | 4.00 | 3.08 | .61 |
| **2. jugendtypisches gesellschaftliches FV** | 403 | 1.21 | 3.93 | 2.62 | .56 |
| **3. sportbezogenes FV** | 400 | 1.00 | 4.00 | 2.52 | .89 |
| **4. traditionell-kreatives FV** | 403 | 1.10 | 3.40 | 2.02 | .43 |
| **5. kulturelles FV** | 402 | 1.00 | 3.83 | 1.78 | .47 |

**Legende:** N = Stichprobengröße; Wertebereich: 1 = nie, 4 = sehr häufig

Bei Untersuchung der Häufigkeit einzelner Tätigkeiten zeigt sich, dass die Jugendlichen in dieser Stichprobe am häufigsten im Internet surfen (*M* = 3.35), sich mit FreundInnen treffen bzw. etwas mit der Clique unternehmen (*M* = 3.23) oder Fernsehen und Videos schauen (*M* = 3.23). Aber auch SMS schreiben (*M* = 3.22) und populäre Musik hören (*M* = 3.19) stehen bei den Jugendlich sehr oft am Tagesplan. All diese Betätigungen sind Items der Skalen „medienorientiertes FV“ und „jugendtypisches gesellschaftliches FV“, welche

auch die höchsten Mittelwerte aufweisen und somit insgesamt am häufigsten praktiziert werden. Selten hören die Adoleszenten klassische Musik (*M* = 1.45), spielen wenig Theater (*M* = 1.24) und handarbeiten (Stricken, Nähen o.ä.) kaum (*M* = 1.23).

Zur Veranschaulichung sind in Abbildung 16 die Skalenmittelwerte der verschiedenen Freizeitbereiche dargestellt.

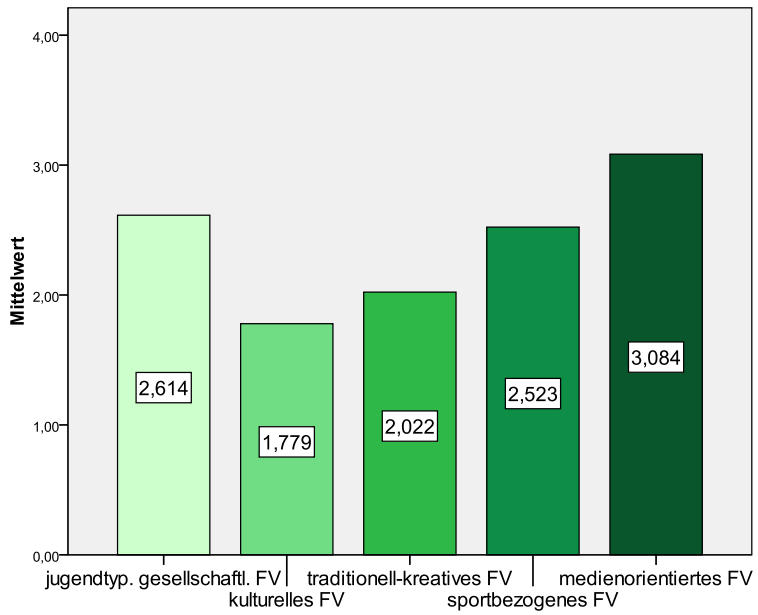



**Abbildung 16:** grafische Darstellung der Ausprägungen der Freizeitbereiche
Wertebereich: 1 = nie, 4 = sehr häufig

In der Liste der Freizeitaktivitäten bezieht sich ein Item auch auf die Beschäftigung mit Tieren, wobei nicht nur erfragt wird, ob man sich mit Tieren beschäftigt, sondern wenn ja, auch mit welchen. Dabei wurde von den Befragten eine große Fülle und oft mehrere Tiere auf einmal genannt. Eine beeindruckende Mehrheit der Jugendlichen, die diese Frage beantwortet haben, gibt an, sich mit Katzen oder Hunden zu beschäftigen. Diese Haustiere wurden annähernd gleich oft, mit jeweils circa 30%, genannt. Auch mit Hasen, Pferden und Meerschweinchen verbringen Jugendliche gerne ihre Freizeit (jeweils circa 5%). Ansonsten wurden noch hin und wieder Amphibien, Fische oder Reptilienarten angegeben. Es wurden ebenso vereinzelt einige ungewöhnliche Tiere, wie Nasenbären, Drachen oder Maikäfer, angeführt.

Die offene Frage nach der Aktivitätenliste, ob sonstigen Freizeitbetätigungen nachgegangen wird, welche im Fragebogen nicht angeführt sind, beantworteten 118 (29.3%) Jugendliche. Zur Übersichtlichkeit wurden die Antworten in Kategorien zusammengefasst. Dabei fallen 8 (1.6%) Adoleszente in diejenige Gruppe, die weitere Medien angaben, mit denen sie sich beschäftigen (z.B. DVD Abende, Browsergames, etc.). 40 (8.8%) nannten zusätzliche Sportaktivitäten, wie Fussball spielen oder Eishockey. 11 (2.4%) Befragte führten Beschäftigungen an, die in den Bereich Musik und Tanz fallen (z.B. Chor, Musical, etc.). Zusätzliche Freizeittätigkeiten mit Familie und FreundInnen erwähnten 15 (3%) Personen. Betätigungen der Kategorie Essen und Kochen nannten 7 (1.5%) Befragte, weitere 7 (1.5%) führten Aktivitäten an, die in den Bereich Entspannung und Muße hineinfallen (z.B. chillen, Beauty Tag, etc.). 14 (2.8%) Lernen in ihrer Freizeit öfters und 4 (0.8%) verbringen ihre Freizeit nach eigenen Angaben mit kreativen Betätigungen (z.B. Schmuck herstellen, Hairstyling, dekorieren, etc.). Die restlichen genannten sonstigen Aktivitäten konnten keiner Gruppe zugeordnet werden.

Da Sport einen wichtigen Bestandteil der Freizeit von Jugendlichen darstellt, wurde das Ausmaß der sportlichen Betätigung erforscht. Auf die Frage, wieviel Zeit in der Woche die Adoleszenten üblicherweise mit Sport und Fitnesstraining verbringen, war das Minimum 0 Stunden bis maximal 30 Stunden pro Woche. Im Durchschnitt wurde geantwortet, dass sie fünfeinhalb Stunden ($M$ = 5.68; $SD$ = 3.78) ihrer Freizeit für Sport und Fitness aufwenden.

Weil es in der Literatur eindeutige Hinweise gibt, dass sportliche Aktivitäten bei Jungen einen größeren Stellenwert einnehmen als bei Mädchen, wurden die Häufigkeiten für die Geschlechter auch getrennt betrachtet. Es zeigte sich ein statistisch bedeutsamer Unterschied zwischen weiblichen und männlichen Adoleszenten im Ausmaß, wie häufig Sport betrieben wird ($U$ = 11287.5, $z$ = -7.353, $p$ < .001). Während die Burschen einen Mittelwert von 7.03 Stunden ($Mdn$ = 6.5; $SD$ = 3.82) erreichen, beträgt er bei Mädchen nur 4.53 ($Mdn$ = 4; $SD$ = 3.35).

Da Medien, vor allem der Computer, in der frei verfügbaren Zeit der heutigen Jugend einen wichtigen Stellenwert einnehmen, wurde nicht nur erfragt, ob der Jugendliche

einen eigenen PC besitzt, sondern auch, wie viele Stunden am Tag damit verbracht werden. 301 (74.7%) der ProbandInnen verfügen über einen eigenen Computer, 100 (24.8%) nicht. Zwei Befragte (0.5%) enthielten sich der Antwort. Da auf die Frage nach dem Ausmaß drei Ausreißer dabei sind (sie gaben über 20 Stunden an), wurde der Median ermittelt, wie viele Stunden am Tag am PC verbracht werden. Es ergab sich ein Schnitt von 1,5 Stunden, wobei als Minimum 0 und als Maximum 24 Stunden am Tag angeführt wurden. Obwohl in der Literatur z.B. oft referiert wird, dass Jungen (*M* = 2.45; *Mdn* = 2; *SD* = 2.93) mehr Zeit für technische Freizeitaktivitäten aufbringen als Mädchen (*M* = 2.10; *Mdn* = 1.5; *SD* = 1.63), konnte in dieser Stichprobe kein signifikanter Unterschied in der Nutzung des Computers ausgemacht werden (*U* = 18843.5, *z* = -.640, *p* = .522).

Eine weitere Frage betraf das Medium Fernsehen. Die Jugendlichen wurden gebeten einzuschätzen, wie viele Stunden sie normalerweise am Tag fernsehen. Die Antworten reichen von *Min* = 0 bis *Max* = 11 Stunden. Der Mittelwert beträgt 2 Stunden (*M* = 2.09; *SD* = 1.56).

Die Angaben, wieviel Taschengeld die Jugendlichen im Monat bekommen, reichen weit auseinander. Während einige Jugendliche kein Taschengeld erhalten (*Min* = 0), kann sich ein Adoleszenter über 300 Euro im Monat freuen. Dieser stellt jedoch einen Einzelfall dar, weshalb wieder der Median betrachtet wurde, der 23.50 € beträgt (*M* = 33; *SD* = 33).

Die letzte offene Frage zum Freizeitverhalten war „Wie viele Stunden Freizeit hast du an einem normalen Schultag?“. Die Angaben reichten von *Min* = 0 bis *Max* = 18 Stunden, der Durchschnitt beträgt fünf Stunden (*M* = 5.19; *SD* = 2.64).

### 8.3.2 Unterschiede zwischen den Geschlechtern im Freizeitverhalten

Da in einer Vielzahl an Studien ein Geschlechtsunterschied in der Freizeitgestaltung erschlossen werden konnte, wurde auch in diesem Sample überprüft, ob Differenzen zwischen männlichen und weiblichen Jugendlichen vorhanden sind. Die Homogenität der Varianzen ist zwar in der Skala „jugendtypisches gesellschaftliches FV“ nicht gegeben (*F*(1,

401) = 6.534, $p$ = .011), um eine Vermischung von Verfahren zu vermeiden, wurden aber alle Freizeitbereiche mittels des t-Tests für unabhängige Stichproben überprüft.

**Tabelle 25:** Unterschiede im Freizeitverhalten zwischen den Geschlechtern

| *Skala* | *JUNGEN* | | | *MÄDCHEN* | | | *TESTSTATISTIKEN* | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | *N* | *M* | *SD* | *N* | *M* | *SD* | *df* | *t* | *p* |
| **1. Jugendtypisches gesellschaftliches FV** | 184 | 2.39 | .55 | 219 | 2.80 | .50 | 401 | -7.811 | **<.001** |
| **2. Kulturelles FV** | 184 | 1.76 | .49 | 218 | 1.79 | .45 | 400 | -.791 | .430 |
| **3. Traditionell-kreatives FV** | 184 | 1.93 | .41 | 219 | 2.09 | .43 | 401 | -3.751 | **<.001** |
| **4. Sportbezogenes FV** | 182 | 2.78 | .89 | 218 | 2.31 | .83 | 398 | 5.523 | **<.001** |
| **5. Medienorientiertes FV** | 184 | 3.22 | .58 | 217 | 2.97 | .61 | 399 | 4.257 | **<.001** |

**Legende:** *M* = Mittelwert; *SD* = Standardabweichung; *df* = Freiheitsgrade; *t* = t-Wert; *p* = Signifikanz; Wertebereich: 1 = nie, 4 = sehr häufig

In Übereinstimmung mit anderen Studien konnten in fast allen Freizeitbereichen hoch signifikante Geschlechtsunterschiede exploriert werden (siehe Tabelle 25), welche den Geschlechtsstereotypen entsprechen:

Während im jugendtypischen gesellschaftlichen Freizeitverhalten ($t$(401) = -7.811, $p$ < .001) und in traditionell-kreativen Aktivitäten ($t$(401) = -3.751, $p$ < .001) Mädchen dominieren, üben Jungen häufiger sportbezogene ($t$(398) = 5.523, $p$ < .001) und medienorientierte ($t$(399) = 4.257, $p$ < .001) Tätigkeiten in ihrer Freizeit aus. Lediglich im kulturellen Freizeitverhalten findet sich kein Unterschied. So wird in der Adoleszenz weder vom weiblichen noch vom männlichen Geschlecht häufig kulturellen Betätigungen in der freien Zeit nachgegangen.

Das gefundene Bild bleibt auch bei Kontrolle des Einflussfaktors Alter bestehen.

Abbildung 17 gibt einen guten Überblick darüber, wie sich die Geschlechter in den Präferenzen der Freizeitaktivitäten unterscheiden und zeigt, dass Mädchen vermehrt gesellschaftliche, soziale Freizeitbeschäftigungen bevorzugen, Jungen hingegen mehr Zeit für Sport und Technik aufwenden.

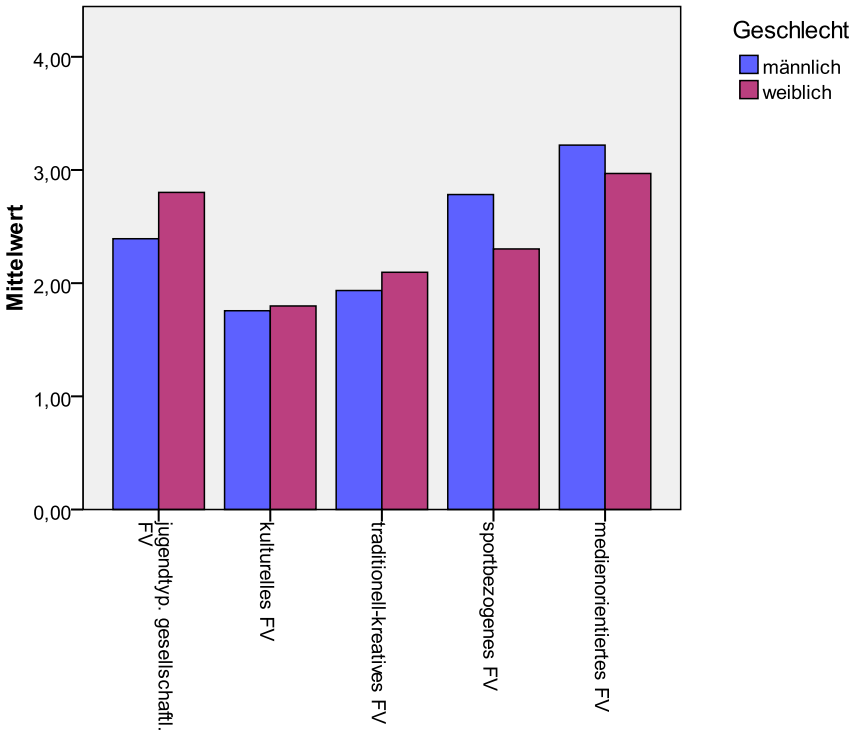



**Abbildung 17:** Grafische Darstellung der Unterschiede im Freizeitverhalten zwischen den Geschlechtern
Wertebereich: 1 = nie, 4 = sehr häufig

### 8.3.3 Unterschiede zwischen 13- bis 16-Jährigen im Freizeitverhalten

In der Literatur wurde immer wieder berichtet, dass sich das Freizeitverhalten im Laufe der Jugend verändert (siehe Kapitel 5.6.1.2). Dieser Hypothese wurde nachgegangen. Die multivariate Kovarianzanalyse mit dem Geschlecht als Kovariate und Pillai's Spur als Teststatistik ergab, dass das Alter ($V$ = .200, $F$(15, 1170) = 5.558, $p$ < .001) sowie die Kovariate Geschlecht ($V$ = .339, $F$(5, 388) = 39.762, $p$ < .001) (siehe Kapitel 8.3.2) einen signifikanten Einfluss auf die Freizeitgestaltung ausüben. Anschließende univariate Kovarianzanalysen brachten den Befund, dass bei Kontrolle des Geschlechts der untersuchten Jugendlichen, das Alter einen signifikanten Einfluss im „jugendtypischen gesellschaftlichen Freizeitverhalten" ($F$(3, 392) = 6.403, $p$ < .001), im „traditionell-kreativen Freizeitverhalten" ($F$(3, 392) = 13.929, $p$ < .001) und im „sportbezogenen Freizeitverhalten" ($F$(3, 392) = 5.439, $p$ = .001) hinterlässt. Die Untersuchung der Wechselwirkung Alter X Geschlecht erbrachte keine signifikanten Werte. Die genauen Signifikanzergebnisse der Kovarianzanlyse sind in Tabelle 26 zu finden.

**Tabelle 26:** Unterschiede im Freizeitverhalten aufgrund des Alters

| *Skala* | *Alter in Jahren* | *N* | *M* | *SD* | *F* | *p* |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **1. jugendtypisches gesellschaftliches FV** | 13 Jahre | 71 | 2.54 | .53 | 6.403 | **<.001** |
| | 14 Jahre | 128 | 2.49 | .55 | | |
| | 15 Jahre | 122 | 2.68 | .56 | | |
| | 16 Jahre | 76 | 2.79 | .55 | | |
| **2. kulturelles FV** | 13 Jahre | 71 | 1.82 | .44 | .289 | .833 |
| | 14 Jahre | 128 | 1.79 | .49 | | |
| | 15 Jahre | 122 | 1.76 | .47 | | |
| | 16 Jahre | 76 | 1.77 | .47 | | |
| **3. traditionell-kreatives FV** | 13 Jahre | 71 | 2.21 | .41 | 13.929 | **<.001** |
| | 14 Jahre | 128 | 2.09 | .45 | | |
| | 15 Jahre | 122 | 1.95 | .40 | | |
| | 16 Jahre | 76 | 1.83 | .36 | | |
| **4. sportbezogenes FV** | 13 Jahre | 71 | 2.77 | .78 | 5.439 | **.001** |
| | 14 Jahre | 128 | 2.64 | .87 | | |
| | 15 Jahre | 122 | 2.30 | .92 | | |
| | 16 Jahre | 76 | 2.47 | .89 | | |
| **5. medienorientiertes FV** | 13 Jahre | 71 | 3.00 | .65 | .765 | .514 |
| | 14 Jahre | 128 | 3.08 | .58 | | |
| | 15 Jahre | 122 | 3.11 | .63 | | |
| | 16 Jahre | 76 | 3.14 | .60 | | |

**Legende:** *N* = Stichprobengröße; *M* = Mittelwert; *SD* = Standardabweichung; *F* = F-Wert; *p* = Signifikanz der Kovarianzanalyse (Geschlecht als Kovariate); $df_M$ (Freiheitsgrade des Modells) = 3; $df_R$ (Freiheitsgrade der Residuen des Modells) = 392; Wertebereich: 1 = nie, 4 = sehr häufig

Post hoc Analysen mit der SPSS-Funktion „Anpassung nach Bonferroni“ kamen zum Resultat, dass sich im jugendtypischen gesellschaftlichen Freizeitverhalten die vier Altersgruppen derart unterscheiden, dass 13 und 16 Jahre alte Jugendliche ein signifikant anderes Verhalten in diesem Bereich zeigen ($p$ = . 008), wobei 16-Jährige ihre freie Zeit viel häufiger für jugendtypische, soziale Aktivitäten nutzen. Auch zwischen 14- und 16-Jährigen ist dieses Muster eindeutig erkennbar ($p$ < .001). Dementsprechend kann das Resümee gezogen werden, dass sich die typischen, sozialen Aktivitäten des Jugendalter in der frühen Adoleszenz allmählich ausformen und mit zunehmendem Alter immer häufiger werden und an Bedeutung gewinnen (siehe Abbildung 18).

Bei traditionell-kreativen Betätigungen lässt sich erkennen, dass diese Art von Freizeitbeschäftigung mit dem Alter immer mehr abnimmt. 15-Jährige ($p < .001$) sowie auch 16-Jährige ($p < .001$) weisen im Vergleich zu 13 Jahre alten Jugendlichen in diesem Bereich viel geringere Ausprägungen auf. Auch in Relation zu 14-Jährigen lässt sich eindeutig feststellen, dass 15- ($p = .014$) und 16- Jährige ($p < .001$) weniger häufig traditionellen und kreativen Verhalten in ihrer Freizeit nachgehen.

Bei der sportbezogenen Freizeitgestaltung kann dagegen ausgemacht werden, dass 13-Jährige signifikant häufiger als 15-Jährige diese Art des Zeitverbringens ausüben ($p = .001$). Auch zwischen 14 und 15 Jahre alten Adoleszenten lässt sich ein Unterschied explorieren, der dahingeht, dass 14-Jährige in ihrer freien Zeit mehr Wert auf Fitness und Sport legen ($p = .030$). Sport spielt zusammengefasst in der frühen Adoleszenz eine größere Rolle als im weiteren Verlauf der Jugend.

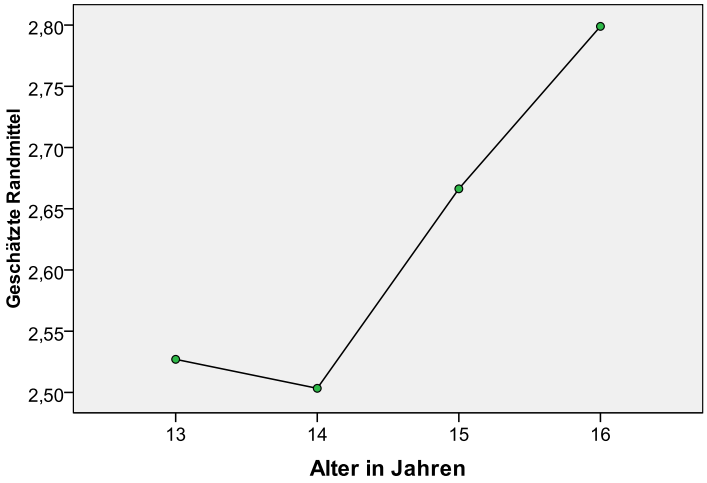



**Abbildung 18:** grafische Darstellung der Unterschiede im jugendtypischen gesellschaftlichen Verhalten aufgrund des Alters

### 8.3.4 Wahrgenommenes elterliches Verhalten und Freizeitverhalten

Dieses Kapitel beschäftigt sich mit der Frage, ob es zwischen dem Verhältnis zu den Eltern und dem jugendlichen Freizeitverhalten eine Beziehung gibt (siehe Kapitel 5.6.1.3). Zur Einstufung des elterlichen Verhaltens wurde die Skala „Wertschätzung und

Respektierung“ von Fend und Prester (1986) herangezogen. Um den Zusammenhang zu überprüfen, wurden Pearson-Korrelationen berechnet. Dabei wurde einerseits die Beziehung zwischen dem Freizeitverhalten und dem wahrgenommenen Elternverhalten für alle Jugendliche insgesamt betrachtet, zusätzlich wurde aber auch noch eine Analyse der Zusammenhänge für die Geschlechter getrennt durchgeführt.

- **Zusammenhang zwischen wahrgenommenem elterlichen Verhalten und Freizeitverhalten für alle Jugendliche**

In Tabelle 27 sind die Ergebnisse der Korrelationsanalysen aufgelistet.

**Tabelle 27:** Zusammenhang zwischen Freizeitverhalten und wahrgenommenen elterlichen Verhalten

| *Skala* | *WERTSCHÄTZUNG UND RESPEKTIERUNG* | | |
|---|---|---|---|
| | ***N*** | ***Korrelation*** | ***Signifikanz*** |
| **1. Jugendtypisches gesellschaftliches FV** | 401 | -.054 | .285 |
| **2. Kulturelles FV** | 401 | .217** | **<.001** |
| **3. Traditionell-kreatives FV** | 401 | .221** | **<.001** |
| **4. Sportbezogenes FV** | 398 | .120* | **.017** |
| **5. Medienorientiertes FV** | 399 | -.118* | **.019** |

**Legende:** N = Stichprobengröße; ** = signifikant auf dem Niveau von .01 (2-seitig); * = signifikant auf dem Niveau von .05 (2-seitig)

Die Korrelationskoeffizienten zeigen, dass signifikant öfter traditionell-kreativen Betätigungen in der Freizeit nachgegangen wird, wenn das Verhalten der Eltern von den Jugendlichen als respektvoll und achtend gesehen wird ($r$ = .221, $p$ < .001). Zudem gibt es signifikante, positive, aber eher geringe Zusammenhänge zwischen wahrgenommenem Familienverhältnis und kulturellen Freizeitbetätigungen ($r$ = .217, $p$ < .001) sowie sportbezogenen Aktivitäten ($r$ = .120, $p$ = .017). Hingegen sind ein gutes Familienklima und medienorientierte Verhaltensweisen negativ miteinander verknüpft, was bedeutet, dass die Jugendlichen umso weniger Medien konsumieren, je besser sie sich mit ihren Eltern verstehen ($r$ = -.118, $p$ = .019). Auch wenn sich in fast allen Bereichen ein signifikanter Zusammenhang zwischen den beiden Variablen ergibt, ist hinzuzufügen, dass der aufgeklärte Varianzanteil verschwindend gering ist. So ist das größte $R^2$ nur 4.8% beim traditionell-kreativen Freizeitverhalten.

- **Zusammenhang zwischen wahrgenommenem elterlichen Verhalten und Freizeitverhalten für Mädchen und Jungen getrennt**

Die korrelative Analyse des wahrgenommenen elterlichen Verhaltens und der Freizeitgestaltung ergab Folgendes:

**Tabelle 28:** Zusammenhang zwischen Freizeitverhalten und wahrgenommenen elterlichen Verhalten für Mädchen und Jungen getrennt

| *Skala* | *WERTSCHÄTZUNG UND RESPTEKTIERUNG* | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | *Jungen* | | | *Mädchen* | | |
| | *N* | *r* | *p* | *N* | *r* | *p* |
| **1. Jugendtypisches gesellschaftliches FV** | 184 | .072 | .335 | 217 | -.086 | .207 |
| **2. Kulturelles FV** | 184 | .283** | **<.001** | 217 | .179** | **.008** |
| **3. Traditionell-kreatives FV** | 184 | .214** | **.004** | 217 | .269** | **<.001** |
| **4. Sportbezogenes FV** | 182 | .006 | .933 | 216 | .165* | **.015** |
| **5. Medienorientiertes FV** | 184 | -.119 | .107 | 215 | -.161* | **.018** |

**Legende:** N = Stichprobengröße; r = Korrelation; p = Signifikanz; ** = signifikant auf dem Niveau von .01 (2-seitig); * = signifikant auf dem Niveau von .05 (2-seitig)

Tabelle 28 macht deutlich, dass das Freizeitverhalten der jugendlichen Mädchen stärker mit der Elternbeziehung zusammenhängt als jenes der Jungen. So üben Mädchen vermehrt traditionell-kreatives ($r$ = .269, $p$ < .001), kulturelles ($r$ = .179, $p$ = .008) und sportbezogenes Freizeitverhalten ($r$ = .165, $p$ = .015) aus, wenn sie das Verhältnis zu ihrer Mutter und zu ihrem Vater positiv beschreiben. Die Wichtigkeit von Medien in der freien Zeit nimmt beim weiblichen Geschlecht hingegen ab, wenn sie sich mit ihren Eltern gut verstehen ($r$ = -.161, $p$ = .018).

Bei den Burschen ergibt sich indessen ein völlig anderes Bild. Beim männlichen Geschlecht sind nur das kulturelle Freizeitverhalten ($r$ = .283, $p$ < .001) und die traditionell-kreativen Aktivitäten ($r$ = .214, $p$ = .004) betroffen. Je besser das Verhalten der Eltern gesehen wird, desto häufiger wird diesen Betätigungen nachgegangen.

### 8.3.5 Unterschiede aufgrund des sozioökonomischen Status im Freizeitverhalten

Da aus der Literatur hervorgeht, dass das Freizeitverhalten, neben anderen Faktoren, ebenso von der Schichtzugehörigkeit abhängt (siehe Kapitel 5.6.1.5), wurde auch bei dieser Forschungsarbeit der Einfluss des sozioökonomischen Status eruiert. Um einen Vergleich zwischen verschiedenen Berufsgruppen mit unterschiedlicher

Schichtzugehörigkeit ziehen zu können, wurden die Berufe in sechs Gruppen eingeteilt (siehe Kapitel 7.4.3). Die Angaben zum sozioökonomischen Status wurden dabei für Mütter und Väter getrennt betrachtet.

- **Freizeitverhalten und sozioökonomischer Status nach Angaben über die Mutter**

Der Levene-Test zeigte, dass die Varianzen homogen sind. Weil wegen der kleinen Gruppengrößen nicht wie bei den anderen Fragestellungen auf den zentralen Grenzwertsatz verwiesen werden kann, erfolgte mit Hilfe des Kolmogorov-Smirnov-Tests die Überprüfung der Normalverteilung. Diese konnte nicht bestätigt werden, weshalb der Kruskal-Wallis-Test zum Einsatz kam. In Übereinstimmung mit anderen Studien konnten in einigen Freizeitbereichen signifikante Unterschiede aufgrund der sozialen Herkunft ausgemacht werden. So gibt es einen hochsignifikanten Unterschied in der Ausübung von kulturellen Freizeitbetätigungen ($H(5) = 26.094$, $p < .001$), aber auch im traditionell-kreativen Verhalten ($H(5) = 17.085$, $p = .004$) ist die Differenz groß. Im sportbezogenen Freizeitverhalten ($H(5) = 11.672$, $p = .040$) konnte ebenfalls ein Unterschied entdeckt werden (siehe Tabelle 29).

Um die Gruppen mit den größten Differenzen zu bestimmen, wurden ausgewählte Mann-Whitney-Tests gerechnet, wobei das Signifikanzkriterium mittels Bonferroni-Korrektur reduziert wurde. Durch die Post hoc Vergleiche wurde ersichtlich, dass Jugendliche, die mütterlicherseits aus einer besseren sozialen Schicht kommen, häufiger kulturellen Aktivitäten nachgehen (Signifikanzkriterium: .01). So gibt es einen bedeutsamen Unterschied zwischen Jugendlichen, deren Mütter einer an- oder ungelernten Tätigkeit nachgehen und Kindern von Akademikerinnen ($U = 347.5$, $z = -3.473$, $p = .001$) oder bei Müttern mit höheren Berufen ($U = 641.5$, $z = -3.147$, $p = .002$). Ebenso lässt sich feststellen, dass Kinder, deren Mütter nicht berufstätig sind, weniger häufig Kultur in ihrer Freizeit genießen als Kinder von Akademikerinnen ($U = 879$, $z = -3.362$, $p = .001$) oder von Frauen mit höheren Berufen ($U = 1617$, $z = -2.856$, $p = .004$). Zwischen Jugendlichen mit Müttern mit einem Lehrberuf und Müttern, die Akademikerinnen sind, gibt es ebenfalls einen signifikanten Unterschied ($U = 3234$, $z = -3.348$, $p = .001$).

Beim Vergleich der Gruppen im traditionell-kreativen Verhalten zeigt sich, dass Kinder von nicht berufstätigen Müttern signifikant seltener mit dieser Sparte von Tätigkeiten beschäftigt sind als Jugendliche mit Müttern mit höheren Berufen ($U$ = 1377, $z$ = -3.871, $p$ < .001) und auch tendenziell weniger als Kinder mit Müttern mit Lehrberufen ($U$ = 2377.5, $z$ = -2.188, $p$ = .029) (Signifikanzkriterium: .017). Auch zwischen der Gruppe der An- und Ungelernten und der Kategorie mit höheren Berufen ist der Trend zu finden, dass Adoleszente mit Müttern, die eine höhere berufliche Stellung inne haben, öfter traditionell-kreativen Freizeitverhalten nachgehen ($U$ = 769.5, $z$ = -2.313, $p$ = .021).
Beim Sport stellt sich der Unterschied laut Mann-Whitney-Test derart dar, dass Kinder von nicht berufstätigen Müttern signifikant weniger Sport betreiben im Vergleich zu Kindern von Akademikerinnen ($U$ = 899, $z$ = -3.173, $p$ = .002), von Frauen mit höheren Berufen ($U$ = 1630.5, $z$ = -2.835, $p$ = .005) oder trendweise von Müttern mit Lehrberufen ($U$ = 2609.5, $z$ = -2.110, $p$ = .035) (Signifikanzkriterium: .017).

- **Freizeitverhalten und sozioökonomischer Status nach Angaben über den Vater**

Der Levene-Test lässt darauf schließen, dass, bis auf die Skala „kulturelles Freizeitverhalten“ ($F$(5, 369) = 3.552, $p$ = .004), die Varianzen homogen sind. Der Kolmogorov-Smirnov-Test ergab jedoch, dass die einzelnen Skalen nicht normalverteilt sind. Aus diesem Grund kam der Kruskal-Wallis-Test zum Einsatz. Es konnte ermittelt werden, dass es, aufgrund des sozioökonomischen Status nach Angaben des Vaters, Unterschiede im „jugendtypischen gesellschaftlichen Freizeitverhalten“ ($H$(5) = 14.388, $p$ = .013) und im „kulturellen Freizeitverhalten“ ($H$(5) = 13.771, $p$ = .017) gibt.

Die nachfolgenden Post hoc Analysen mittels Mann-Whitney-Tests ergaben für das jugendtypische gesellschaftliche Freizeitverhalten, dass es in diesem Bereich einen Unterschied zwischen Kindern von Akademikern und Kindern, deren Väter eine Lehre absolviert haben ($U$ = 4128, $z$ = -3.145, $p$ = .002) sowie tendenziell auch zwischen Kindern von an- oder ungelernten Vätern ($U$ = 161.5, $z$ = -1.985, $p$ = .047) gibt (Signifikanzkriterium: .017). Diese Unterschiede besagen, dass Kinder mit Vätern mit einer schlechteren Bildung und einem schlechteren Berufsstand häufiger jugendtypisches gesellschaftliches Freizeitverhalten praktizieren als Kinder mit einem gebildeteren Vater.

Beim kulturellen Freizeitverhalten konnte lediglich ein signifikanter Unterschied zwischen Jugendlichen, deren Väter einen Lehrberuf ausüben und Jugendlichen von Akademikern gefunden werden ($U$ = 3984, $z$ = -3.399, $p$ = .001) (Signifikanzkriterium: .025). Zudem ergab sich auch ein tendenzieller Unterschied zwischen Kindern von an- oder ungelernten Vätern und Akademikern ($U$ = 7702.5, $z$ = -1.889, $p$ = .059). Im Einklang mit dem Ergebnis zu den Angaben über den Berufsstand der Mütter, zeigte sich auch auf väterlicher Seite, dass ein höherer sozioökonomischer Status zu einem ausgeprägteren kulturellen Verhalten in der freien Zeit führt. Bei Betrachtung der deskriptiven Statistiken wird dieser Sachverhalt noch deutlicher.

Tabelle 29 gibt einen Überblick über die Ergebnisse und veranschaulicht, dass vor allem das kulturelle Freizeitverhalten der Jugendlichen durch die soziale Schichtzugehörigkeit der Familie beeinflusst wird. Weiters hat der Berufsstand der Mutter starken Einfluss darauf, ob Adoleszente ihre freie Zeit auch mit traditionell-kreativen Tätigkeiten verbringen. Auf sportbezogene Betätigungen nimmt die soziale Schicht der Mutter ebenso Einfluss, während der soziale Hintergrund des Vaters in Zusammenhang mit der Ausprägung des jugendtypischen gesellschaftlichen Freizeitverhaltens steht.

**Tabelle 29:** Unterschiede im Freizeitverhalten aufgrund des sozioökonomischen Status

| *Skala* | *Berufsgruppe* | *Freizeitverhalten in Abhängigkeit der Berufsgruppe der Mutter* | | | | | | *Freizeitverhalten in Abhängigkeit der Berufsgruppe des Vaters* | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | *N* | *M* | *Mdn* | *SD* | *H* | *p* | *N* | *M* | *Mdn* | *SD* | *H* | *p* |
| **Jugendtypisches gesellschaftliches FV** | nicht berufstätig | 45 | 2.59 | 2.64 | .52 | 6.821 | .234 | 9 | 2.33 | 2.43 | .67 | 14.388 | **.013** |
| | an-/ungelernt | 22 | 2.58 | 2.75 | .64 | | | 9 | 2.78 | 2.86 | .35 | | |
| | Lehrberufe | 143 | 2.68 | 2.79 | .55 | | | 183 | 2.71 | 2.79 | .58 | | |
| | „höhere“ Berufe | 102 | 2.63 | 2.68 | .59 | | | 96 | 2.55 | 2.57 | .55 | | |
| | AkademikerInnen | 62 | 2.51 | 2.50 | .50 | | | 61 | 2.45 | 2.50 | .48 | | |
| | selbstständig | 11 | 2.35 | 2.21 | .63 | | | 19 | 2.49 | 2.71 | .62 | | |
| **Kulturelles FV** | nicht berufstätig | 45 | 1.65 | 1.67 | .39 | 26.094 | **<.001** | 9 | 1.72 | 1.66 | .53 | 13.771 | **.017** |
| | an-/ungelernt | 22 | 1.54 | 1.50 | .42 | | | 9 | 1.68 | 1.66 | .40 | | |
| | Lehrberufe | 143 | 1.71 | 1.67 | .43 | | | 183 | 1.73 | 1.66 | .49 | | |
| | „höhere“ Berufe | 102 | 1.87 | 1.83 | .45 | | | 96 | 1.79 | 1.75 | .37 | | |
| | AkademikerInnen | 62 | 1.99 | 1.92 | .56 | | | 61 | 1.98 | 1.92 | .53 | | |
| | selbstständig | 11 | 1.78 | 1.75 | .43 | | | 19 | 1.75 | 1.75 | .30 | | |
| **Traditionell-kreatives FV** | nicht berufstätig | 45 | 1.87 | 1.80 | .40 | 17.085 | **.004** | 9 | 1.83 | 1.80 | .61 | 4.678 | .456 |
| | an-/ ungelernt | 22 | 1.91 | 1.85 | .40 | | | 9 | 2.21 | 2.20 | .41 | | |
| | Lehrberufe | 143 | 2.01 | 2.00 | .41 | | | 183 | 2.02 | 2.00 | .44 | | |
| | „höhere“ Berufe | 102 | 2.14 | 2.10 | .41 | | | 96 | 2.04 | 2.00 | .41 | | |
| | AkademikerInnen | 62 | 2.05 | 2.00 | .49 | | | 61 | 2.01 | 2.00 | .43 | | |
| | selbstständig | 11 | 1.91 | 1.90 | .32 | | | 19 | 2.03 | 2.10 | .35 | | |

| | | | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **Sportbezogenes FV** | nicht berufstätig | 45 | 2.18 | 2.00 | .71 | 11.672 | **.040** | 9 | 2.39 | 2.00 | 1.11 | 8.378 | .137 |
| | an-/ungelernt | 22 | 2.43 | 2.50 | .92 | | | 9 | 2.28 | 2.00 | .51 | | |
| | Lehrberufe | 146 | 2.52 | 2.50 | .95 | | | 183 | 2.50 | 2.50 | .89 | | |
| | „höhere“ Berufe | 102 | 2.62 | 2.50 | .86 | | | 96 | 2.70 | 2.50 | .88 | | |
| | AkademikerInnen | 62 | 2.70 | 2.50 | .89 | | | 61 | 2.48 | 2.50 | .87 | | |
| | selbstständig | 11 | 2.27 | 2.50 | .61 | | | 19 | 2.21 | 2.00 | .92 | | |
| **Medien-orientiertes FV** | nicht berufstätig | 45 | 3.10 | 3.00 | .62 | 3.031 | .695 | 9 | 3.33 | 3.33 | .44 | 4.919 | .426 |
| | an-/ungelernt | 22 | 3.15 | 3.00 | .60 | | | 9 | 2.93 | 3.00 | .40 | | |
| | Lehrberufe | 143 | 3.10 | 3.00 | .62 | | | 183 | 3.10 | 3.00 | .58 | | |
| | „höhere“ Berufe | 102 | 3.05 | 3.00 | .55 | | | 96 | 3.07 | 3.00 | .62 | | |
| | AkademikerInnen | 62 | 2.97 | 3.00 | .68 | | | 61 | 2.98 | 3.00 | .68 | | |
| | selbstständig | 11 | 3.21 | 3.21 | .75 | | | 19 | 3.25 | 3.33 | .67 | | |

**Legende:** *N* = Stichprobengröße; *M* = Mittelwert; *Mdn* = Median; *SD* = Standardabweichung; *H* = H-Wert; *p* = Signifikanz des Kruskal-Wallis-Tests; *df* (Freiheitsgrade) = 5; Wertebereich: 1 = nie, 4 = sehr häufig

### 8.3.6 Freizeitverhalten und Selbstkonzept

Die freie Zeit stellt eine wichtige Möglichkeit zur Bildung und Ausformung des Selbstkonzepts von Jugendlichen dar (siehe Kapitel 5.6.1.6). Demgemäß wurde für diese Stichprobe untersucht, inwieweit und auf welche Art und Weise die verschiedenen Freizeit- und Selbstkonzeptbereiche zusammenhängen. Da sich sowohl beim Selbstkonzept als auch beim Freizeitverhalten das Geschlecht als eine der wichtigsten Einflussgrößen herausgestellt hat, kamen zur Beantwortung dieser Thematik partielle Korrelationen zum Einsatz. Die Ergebnisse sind in Tabelle 30 präsentiert.

**Tabelle 30:** Zusammenhang zwischen Freizeitverhalten und Selbstkonzept

| | ***jugendtypisches gesellschaftliches FV*** | | ***kulturelles FV*** | | ***traditionell-kreatives FV*** | | ***sportbezogenes FV*** | | ***Medien-orientiertes FV*** | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | ***r*** | ***p*** | ***r*** | ***p*** | ***r*** | ***p*** | ***r*** | ***p*** | ***r*** | ***p*** |
| **körperliche Fähigkeiten** | .151 | **.003** | .152 | **.003** | .133 | **.008** | .601 | **<.001** | -.026 | .603 |
| **Aussehen** | .201 | **<.001** | .077 | .125 | .026 | .611 | .246 | **<.001** | -.029 | .562 |
| **Beziehungen zu Personen gleichen Geschlechts** | .243 | **<.001** | .075 | .136 | .054 | .283 | .211 | **<.001** | .048 | .338 |
| **Beziehungen zu Personen anderen Geschlechts** | .444 | **<.001** | .129 | **.010** | -.019 | .712 | .216 | **<.001** | .003 | .950 |
| **Beziehung zu den Eltern** | -.066 | .194 | .112 | **.027** | .218 | **<.001** | .070 | .169 | -.140 | **.005** |

| | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **Emotionale Stabilität** | .097 | .055 | .005 | .921 | .131 | **.009** | .178 | **<.001** | .007 | .887 |
| **Ehrlichkeit** | -.193 | **<.001** | .121 | **.017** | .063 | .212 | -.062 | .217 | -.187 | **<.001** |
| **Religiosität/ Spiritualität** | -.113 | **.025** | .385 | **<.001** | .272 | **<.001** | .158 | **.002** | -.026 | .604 |
| **Generelle Selbst-akzeptanz** | .101 | **.046** | .124 | **.014** | .134 | **.008** | .182 | **<.001** | -.034 | .504 |

**Legende:** *N* = Stichprobengröße; *r* = Korrelationskoeffizient; *p* = Signifikanz; *df* = 391; Geschlecht als Kontrollvariable

Wie zu entnehmen ist, korreliert das jugendtypische gesellschaftliche Freizeitverhalten mit einigen Selbstkonzeptskalen. So werden die körperlichen Fähigkeiten ($r$ = .151, $p$ = .003) und das Aussehen ($r$ = .201, $p$ < .001) umso besser eingeschätzt, je öfter die Freizeit mit jugendtypischen, gesellschaftlichen Betätigungen verbracht wird. Aber auch die Beziehungen zu Personen des gleichen ($r$ = .243, $p$ < .001) und des anderen Geschlechts ($r$ = .444, $p$ < .001) werden verständlicherweise umso positiver wahrgenommen, je häufiger die freie Zeit mit andern Jugendlichen verbracht wird. Hingegen haben Jugendliche ein umso schlechteres Bild über ihre Ehrlichkeit ($r$ = -.193, $p$ < .001) und Religiosität/Spiritualität ($r$ = -.113, $p$ = .025), je mehr Zeit sie für jugendtypische gesellschaftliche Freizeitbetätigungen aufwenden. Insgesamt profitiert auch die generelle Selbstakzeptanz positiv davon, wenn in der freien Zeit oft etwas mit Gleichaltrigen unternommen wird ($r$ = .101, $p$ = .046).

Das kulturelle Freizeitverhalten steht erstaunenswerterweise in einem positiven Zusammenhang mit der Einschätzung der körperlichen Fähigkeit ($r$ = .152, $p$ = .003). Ebenso weisen kulturelle Aktivitäten und das Selbstkonzept über die Beziehungen zu Personen anderen Geschlechts ($r$ = .129, $p$ = .010) und über die Elternbeziehung ($r$ = .112, $p$ = .027) einen positiven Zusammenhang auf. Das Selbstbild über die Ehrlichkeit ($r$ = .121, $p$ = .017) sowie die generelle Selbstakzeptanz ($r$ = .124, $p$ = .014) steigen ebenfalls bei häufiger Ausführung von Kulturellem. Den größten Zusammenhang beim kulturellen Freizeitverhalten gibt es allerdings mit dem Selbstkonzept zur eigenen Religiosität und Spiritualität ($r$ = .385, $p$ < .001).

Das traditionell-kreative Freizeitverhalten korreliert ungewöhnlicherweise positiv mit dem Selbstkonzept über die körperlichen Fähigkeiten ($r$ = .133, $p$ = .008). Ebenso hängen traditionell-kreative Tätigkeiten und die Wahrnehmungen über die emotionale Stabilität

($r$ = .131, $p$ = .009) sowie die generelle Selbstakzeptanz ($r$ = .134, $p$ = .008) zusammen. Die höchste Korrelation ergab sich zwischen traditionellen, kreativen Betätigungen und der Einschätzung der Beziehung zu den Eltern ($r$ = .218, $p$ < .001) und der Religiosität/Spiritualität ($r$ = .272, $p$ < .001). Je häufiger diese Art von Freizeitbeschäftigungen ausgeführt werden, desto besser ist das Selbstkonzept in den genannten Bereichen.

Das sportbezogene Freizeitverhalten hängt ebenfalls mit vielen Selbstkonzeptbereichen signifikant, positiv zusammen, nämlich mit der Skala über die körperlichen Fähigkeiten ($r$ = .601, $p$ < .001), mit der Wahrnehmung des Aussehens ($r$ = .246, $p$ < .001), mit der Einschätzung der Beziehungen zu Personen des gleichen ($r$ = .211, $p$ < .001) und anderen Geschlechts ($r$ = .216, $p$ < .001), mit der Wahrnehmung der emotionale Stabilität ($r$ = .178, $p$ < .001) und der Religiosität/Spiritualität ($r$ = .158, $p$ = .002). Überdies steigt ebenso die generelle Selbstakzeptanz bei häufiger sportlicher Betätigung ($r$ = .182, $p$ < . 001).

Das medienorientierte Freizeitverhalten hat im Vergleich zu den anderen Freizeitbereichen weniger Einfluss auf das Selbstkonzept. Häufiger Konsum von Medien steht in negativer Verbindung mit der Beurteilung der eigenen Ehrlichkeit ($r$ = -.187, $p$ < .001) und auch die Beziehung zu den Eltern ($r$ = -.140, $p$ = .005) wird negativer eingeschätzt, je mehr Zeit für Medien aufgewendet wird.

Wenn auch das Selbstkonzept und das Freizeitverhalten in vielen Bereichen eine signifikante Korrelation aufweisen, darf nicht übersehen werden, dass der aufgeklärte Varianzanteil dabei meist sehr gering ist. Eine Ausnahme bildet dabei nur der Zusammenhang zwischen dem Selbstbild über die körperlichen Fähigkeiten und dem sportbezogenen Freizeitverhalten, wo immerhin rund 36% der Varianz erklärt werden können.

# 9 Diskussion

Hauptziel dieser empirischen Untersuchung war es, zur Aufklärung, wie sich das Aufwachsen mit oder ohne Geschwister auf das jugendliche Selbstkonzept und Freizeitverhalten auswirkt, einen Beitrag zu leisten. Neben diesen Hauptzielen standen auch die zwei Konstrukte Selbstkonzept und Freizeitverhalten im Jugendalter im Mittelpunkt des Interesses. Es wurde versucht, sie adäquat zu beschreiben und Faktoren zu erfassen, die darauf einen Einfluss ausüben. Im Folgenden sollen nun die Ergebnisse der vorliegenden Studie berichtet und unter Bezugnahme auf bereits vorhandene Forschungsresultate und mögliche Ursachen diskutiert werden.

Zur Hauptfragestellung bezüglich des Selbstkonzepts von jugendlichen Einzel- und Geschwisterkindern konnte im Zuge der Untersuchung festgestellt werden, dass sie sich in zwei Bereichen signifikant voneinander unterscheiden. Geschwisterkinder schreiben sich ein bedeutsam höheres Selbstbild der Religiosität/Spiritualität zu als Einzelkinder. Dieses Ergebnis ist durchaus nachvollziehbar, weil Geschwisterkinder etwas häufiger als Einzelkinder aus konservativeren Familien kommen, in denen spirituelle Werte sowie eine konventionelle Rollenverteilung noch einen wichtigen Platz einnehmen (Kasten, 2007). Das Selbstkonzept der Ehrlichkeit fällt hingegen bei Einzelkindern positiver aus. Ein Grund dafür könnte sein, dass Geschwisterkinder von klein auf öfters mit ihren RivalInnen in Streit geraten, es zu Differenzen kommt oder sie sich gegenseitig verpetzen, was möglicherweise die Hemmschwelle für kleine Schwindeleien oder Flunkereien senkt und somit ein schlechteres Selbstkonzept der Ehrlichkeit verursachen könnte.

Bei Analyse der Auswirkungen des Geburtsranges in der Geschwisterreihe auf das Selbstbild konnten ebenfalls signifikante Differenzen in einigen Selbstkonzeptskalen gefunden werden. Mittelgeborene Geschwister beurteilen ihre Beziehung zu den Eltern wesentlich schlechter als Erstgeborene und auch tendenziell negativer als Einzelkinder. Im Mittelfeld liegen jüngste Geschwisterkinder. Es konnte somit bestätigt werden, dass die „Sandwich-Kinder“ Gefahr laufen, die Elternbeziehung, im Vergleich zu den anderen Geschwisterposition, am schlechtesten wahrzunehmen. Dies würde nach gängigen

Theorien darauf beruhen, dass Mittelgeborene einen nicht so positionierten Platz in der Familie haben wie die Ältesten als Thronfolger oder die Jüngsten als Nesthäkchen, sich möglicherweise nicht so beachtet, oder vielleicht sogar vernachlässigt fühlen (Kasten, 1998). Ein weiterer signifikanter Unterschied aufgrund der Geschwisterposition zeigte sich im Selbstkonzept zur Religiosität/Spiritualität, wobei Einzelkinder ihre spirituellen und religiösen Werte am schlechtesten ausgeprägt sehen im Vergleich zu ältesten, und tendenziell auch zu jüngsten Geschwisterkindern. Dies beruht wahrscheinlich wieder auf der Tatsache, dass Eltern von Mehrkindfamilien im Großen und Ganzen mehr Wert auf Tradition legen als Einkindfamilien (Kasten, 2007). Eine Vermutung, warum sich zwar zwischen ältesten sowie jüngsten Geschwisterkindern und Einzelkindern ein bedeutsamer Unterschied ergibt, nicht jedoch im Vergleich zu mittleren Geschwistern, ist das schlechter wahrgenommene elterliche Verhältnis bei Mittelgeborenen, wodurch möglicherweise die klassischen Werte der Eltern nicht so beachtet und internalisiert werden wie bei den anderen Geburtsrängen. Wie bei der Gesamtanalyse zu Einzel- und Geschwisterkindern zeigte sich wieder, dass Einzelkinder, in Relation zu Geschwisterkindern, eine tendenziell bessere Wahrnehmung ihrer Ehrlichkeit haben. In der generellen Selbstakzeptanz, welche die höchste Stufe im Shavelson-Modell (Shavelson et al., 1976) darstellt und mit dem Gesamtselbstwert gleichgesetzt werden kann, gibt es den Trend, dass Erstgeborene und Einzelkinder die positivste Wahrnehmung dazu haben. Über die niedrigste generelle Selbstakzeptanz verfügen mittelgeborene Geschwister. Ein weiteres Indiz, dass die „Sandwich-Position“ eher einen ungünstigen Geschwisterrang darstellt. Das gefundene Resultat zum Selbstwertgefühl steht im Einklang mit den Studien von Coopersmith (1967), Gates et al. (1988), Kidwell (1982) und Sears (1970), bei denen ebenfalls Einzelkinder und älteste Geschwister am häufigsten bei Jugendlichen mit besserem Selbstbild vertreten waren. Die Ergebnisse stützen somit die „uniqueness theory“ von Kidwell (1982), welche besagt, dass Erst- und Letztgeborene durch Eigenheiten ihres Geburtsranges spezielle Gegebenheiten in der Wahrnehmung, im Status und in der Aufmerksamkeit seitens der Eltern genießen. Sie werden entweder als vernünftige und verantwortungsvolle älteste Geschwister, oder aber als das Baby der Familie gesehen. Mittelgeborenen fällt es nach Kidwell hingegen schwerer sich in der

Familie zu behaupten und das ungeteilte Interesse der Eltern zu erhaschen, was schließlich in einer negativeren Selbstwahrnehmung resultieren kann.

Die Untersuchung, ob das Geschlecht des/der Geschwister(s) einen Eindruck auf die Selbstkonzepte der befragten Geschwisterkinder hinterlässt, kam zum Resultat, dass Jugendliche, die nur Schwestern haben, die Beziehung zu ihren Eltern signifikant positiver wahrnehmen als jene mit gemischtgeschlechtlichen Geschwistern. Dieses Ergebnis könnte vielleicht damit zusammenhängen, dass sich Eltern im Allgemeinen weiblichen Kindern gegenüber etwas fürsorglicher und einfühlsamer verhalten (Jachs, 2010; Kasten, 2003), wodurch im Sinne einer Übertragung auch die Wahrnehmung der eigenen Elternbeziehung als positiver, aufmerksamer und sorgsamer interpretiert werden könnte.

Beim Vergleich von jugendlichen Einzel- und Geschwisterkindern stellte sich in keiner der möglichen Freizeitbetätigungen eine signifikante Abweichung heraus. So scheinen sich die Auswirkungen der unterschiedlichen sozialen Lebensfaktoren und die daraus resultierende Entwicklung nicht im Freizeitverhalten von Einzel- und Geschwisterkindern zu manifestieren. Obwohl Claudy (1984) bei seiner repräsentativen Studie einen Unterschied in der Freizeitgestaltung bei den zwei Gruppen exploriert hat - nämlich derart, dass Einzelkinder vermehrt solitäre, intellektuelle Tätigkeiten, Geschwisterkinder hingegen praktische und Teambetätigungen präferieren - konnten seine Resultate bei der vorliegenden Untersuchung nicht repliziert werden. Die einzige gefundene Übereinstimmung mit Claudy ist, dass Einzelkinder weniger FreundInnen haben als Geschwisterkinder, allerdings scheint sich dieser Sachverhalt nicht auf das Freizeitverhalten auszuwirken. Wenn es Differenzen im Freizeitverhalten von jugendlichen Einzel- und Geschwisterkindern gegeben hat, so sind diese wohl im Laufe der letzten Jahrzehnte verschwunden. Seit seiner Untersuchung in den späten 1970er Jahren haben sich mannigfaltige gesellschaftliche und kulturelle Wandlungen vollzogen (z.B. größer gewordene Mobilität der Jugendlichen; Einstellungs- und Wertewandel; Vielzahl neuer [Kommunikations-]Medien, etc.). Wahrscheinlich sind das, neben anderen Faktoren, Hauptgründe, warum sich das Freizeitverhalten von Einzel- und

Geschwisterkindern wohl angeglichen hat. So ist in der heutigen Zeit kein Unterschied mehr in der Freizeitgestaltung von Einzel- und Geschwisterkindern fest zu machen.

Obwohl Einzel- und Geschwisterkinder in ihrer Freizeitgestaltung nicht voneinander abweichen, konnten bei Berücksichtigung der Geburtsposition in der Geschwisterreihe in zwei Bereichen signifikante Unterschiede entdeckt werden. So stellte sich heraus, dass älteste und jüngste Geschwister in ihrer Freizeit viel häufiger traditionell-kreativen Betätigungen nachgehen als mittlere Geschwisterkinder. Dieses Resultat ist durchaus nachvollziehbar, wenn man bedenkt, dass die meisten traditionell-kreativen Aktivitäten im Rahmen der Familie ausgeübt werden und die Mittelgeborenen die Beziehung zu den Eltern am schlechtesten wahrnehmen, weshalb sie sich vermutlich wiederum seltener mit dieser Art von Freizeittätigkeiten beschäftigen. In Punkto Sport konnte ebenfalls ein Unterschied zwischen Jugendlichen mit unterschiedlichem Geburtsrang erforscht werden, welcher sich folgendermaßen darstellt, dass älteste Geschwisterkinder signifikant mehr Sport betreiben als mittlere Geschwister und Einzelkinder. Möglicherweise hängt dieses Ergebnis mit der im Durchschnitt größeren Leistungsmotivation von Erstgeborenen zusammen (Falbo, 1981; Falbo & Polit, 1986). Auch, dass sportliche Aktivitäten in diesem Alter noch sehr oft mit der Familie unternommen werden und dass die Erstgeborenen ihr Verhältnis zu den Eltern am positivsten wahrnehmen, könnten Erklärungen darstellen.

Die Hypothese, dass das Geschlecht des/der Geschwister(s) Einfluss auf das Freizeitverhalten des Jugendlichen nimmt, konnte nicht bestätigt werden. Im Gegensatz zu Colley et al. (1996) und Kasten (1998) wurde folglich nicht exploriert, dass bei gleichgeschlechtlichen Geschwistern vermehrt geschlechtsstereotype, und bei gegen-geschlechtlichen Geschwistern häufiger nichtstereotype Aktivitäten ausgeübt werden.

Unabhängig davon, ob der befragte Jugendliche über Geschwister verfügt oder nicht, wurde das Konstrukt des Selbstkonzepts näher beleuchtet. Im Folgenden sollen die erhaltenen Ergebnisse dazu dargestellt und diskutiert werden.

Die Adoleszenten dieser Stichprobe beschrieben fast alle Selbstkonzeptbereiche sehr positiv. Die größten Ausprägungen haben das Selbstkonzept über die Beziehungen zu

Personen gleichen Geschlechts und das Selbstbild über die Elternbeziehung. Diese Resultate spiegeln die Tatsache wider, dass FreundInnen - in der frühen bis mittleren Adoleszenz vor allem gleichgeschlechtliche (Oswald & Uhlendorff, 2008) - und die Eltern (Berk, 2005; Flammer & Alsaker,2002) die wichtigsten Bezugswelten des Jugendlichen darstellen. Die generelle Selbstakzeptanz ist bei den untersuchten Adoleszenten ebenfalls sehr gut. Das Mittelfeld ist geprägt von den Selbstkonzepten über die körperliche Fähigkeit, über das Aussehen und über die Beziehungen zu gegengeschlechtlichen Personen. Die einzigen Selbstkonzeptbereiche, die im Verhältnis zu den anderen Skalen etwas abgeschlagen liegen, sind das Selbstkonzept der Ehrlichkeit und die Wahrnehmung der eigenen emotionalen Stabilität. Das eindeutige Schlusslicht bildet das Selbstkonzept zur Religiosität/Spiritualität. Derartige Werte spielen im Leben der Adoleszenten nach eigenen Angaben eine durchwegs untergeordnete Rolle.

Ein zweifellos gut studiertes Forschungsfeld im Zusammenhang mit dem Selbstkonzept ist der Einfluss des Geschlechts. Aus einer Vielzahl von Studien ist bekannt, dass Mädchen ihr Selbstbild in zwischenmenschlichen und sprachlichen Selbstkonzeptbereichen besser wahrnehmen, Jungen hingegen ihre Selbstkonzepte in körperlichen, mathematischen und emotionalen Bereichen positiver beurteilen. Auch im Gesamtselbstwert soll es nach Erkenntnis bisheriger Forschungen einen Geschlechtsunterschied geben, welcher Burschen bevorteilt (Cole et al., 2001; Kling et al., 1999; Marsh, 1989; Shapka & Keating, 2005) (siehe Kapitel 3.5.2.1). Im Großen und Ganzen konnten Berichte von vorhandenen Untersuchungen bestätigt werden, das Geschlecht stellte sich als hochsignifikanter Einflussfaktor auf das Selbstkonzept heraus. So nehmen Burschen ihre körperlichen Fähigkeiten, ihre emotionale Stabilität und tendenziell ihr Aussehen besser wahr und verfügen zudem über eine höhere generelle Selbstakzeptanz. Wie in anderen Arbeiten stimmen die Resultate mit den gängigen Geschlechtsstereotypen überein und geben die größeren Ansprüche des weiblichen Geschlechts an ihre körperliche Erscheinung wieder. Lediglich die Ehrlichkeit wird von jugendlichen Mädchen besser eingeschätzt als von Jungen, was wahrscheinlich mit den höheren moralischen Standards und daraus resultierenden Sozialisierungserfahrungen bei Mädchen zu tun hat (Crain, 1996; Kasten, 2003).

Da es aus der Literatur Hinweise gibt, dass sich das Selbstkonzept von der Präadoleszenz bis zur mittleren Jugend aufgrund einer zunehmend realistischeren Sichtweise verschlechtert (Alsaker & Olweus, 1992; Baldwin & Hoffmann, 2002; Harter, 2006; Marsh, 1989) (siehe Kapitel 3.5.2.2), wurde auch bei der vorliegenden Untersuchung studiert, ob dieser Sachverhalt zutrifft. Obwohl sich multivariat ein signifikanter Wert ergab, konnte lediglich im Selbstkonzept über Beziehungen zu Personen anderen Geschlechts ein Trend herausgefiltert werden, welcher zeigt, dass die Beziehungen zum Gegengeschlecht in der mittleren Adoleszenz besser eingeschätzt werden als am Beginn des Jugendalters. Dieses Resultat untermauert die Tatsache, dass das andere Geschlecht im Laufe der Adoleszenz immer wichtiger wird. Zur Signifikanz der multivariaten Überprüfung tragen wahrscheinlich noch weitere Tendenzen bei, welche sich allerdings nicht als statistisch bedeutsam erwiesen. So lässt sich deskriptiv erkennen, dass Beziehungen zu Personen des gleichen Geschlechts mit zunehmendem Alter etwas schlechter wahrgenommen werden. Vermutlich hängt dieser Trend damit zusammen, dass dafür den gegengeschlechtlichen PartnerInnen ein höherer Stellenwert zugesprochen wird. Ebenso wird bei genauerer Erkundung das Selbstkonzept der emotionalen Stabilität im Laufe der Adoleszenz schlechter eingeschätzt. Dies könnte mit den umfänglichen hormonellen und körperlichen Veränderungen, den ersten Partnerschaftserfahrungen und dem größeren Konfliktpotential in der Familie zusammenhängen. Erstaunlicherweise wird auch die Wahrnehmung des eigenen Aussehens in der mittleren Adoleszenz besser eingeschätzt als in der frühen Adoleszenz. Möglicherweise ist diese Tendenz dadurch erklärbar, dass sich der Körper allmählich profiliert und erwachsener wird, was von den Jugendlichen eventuell als eine angenehme Entwicklung gesehen wird. Auch die weitere Ausformung und Umstrukturierung der Geschlechtsidentität, oder dass sich nun der Lebens- und Kleidungsstil vom Kindlichen ins Erwachsene weiter intensiviert, könnten zu diesem Ergebnis beitragen. So dürfen sich beispielsweise Mädchen vom Übergang der frühen in die mittlere Adoleszenz allmählich schminken, sich fraulicher kleiden, etc. Ebenso könnte der vermehrte, wohlwollende Kontakt mit gegengeschlechtlichen PartnerInnen positiv auf die Wahrnehmung der eigenen Attraktivität einwirken. Auffallend bei Betrachtung der Entwicklung der Selbstkonzeptbereiche unter Berücksichtigung des Alters ist das Ergebnis,

dass, obwohl es gerade in der Adoleszenz zu häufigeren Konflikten mit den Eltern und zu Abgrenzungsversuchen seitens der Jugendlichen kommt (Berk, 2005), die Beziehung zu den Eltern nicht negativer wahrgenommen wird. Dies spiegelt die Tatsache wider, dass, obwohl es immer wieder Meinungsverschiedenheiten zwischen den Jugendlichen und Eltern gibt, die emotionale Beziehung während der Adoleszenz erstaunlich gut bleibt (Schmidt-Denter & Spangler, 2005).

Wie bereits einige Befunde offenbart haben, spielen die Eltern eine große Rolle im Leben eines jeden Jugendlichen (siehe Kapitel 2.4.1). Untersuchungen, wie sich das elterliche Verhalten auf die verschiedenen Selbstkonzeptbereiche auswirkt, zeigen, dass die eingeschätzte Respektierung und Wertschätzung seitens der Eltern in fast allen Selbstbildern Spuren hinterlässt. Erwartungsgemäß verfügen Jugendliche, die ihren Eltern einen sehr achtenden Umgang zuschreiben, über ein signifikant besseres Selbstkonzept über die Beziehung zu ihnen. Die restlichen Zusammenhänge erwiesen sich zwar als signifikant, bestehen aber meistens aus eher kleineren Korrelationen. So übt ein gutes Verhältnis zu den Eltern einen positiven Einfluss auf die generelle Selbstakzeptanz aus. Dies spricht für die Wichtigkeit der Eltern und deren Beziehungshaltung bei der Ausbildung eines vorteilhaften Gesamtselbstbildes. Ein entgegenkommendes Elternverhalten hat zudem einen positiven Einfluss auf die Selbstkonzepte der emotionalen Stabilität und Ehrlichkeit, ein Indiz dafür, dass ein gutes Verhältnis zu den Eltern den Jugendlichen Rückhalt gibt (Hampsch, 1998), sie sich unterstützt fühlen und durch das Vertrauen möglicherweise eher dazu tendieren ehrlich zu sein. Das Selbstbild der Religiosität/Spiritualität steht ebenso in einem positiven Zusammenhang mit dem beschriebenen Elternverhalten. Da religiöse sowie spirituelle Werte von der Familie vermittelt werden (Hampsch, 1998), ist es schlüssig, dass ein gutes Verhältnis mit einem höheren Selbstkonzept in diesem Bereich in Verbindung steht. Außerdem geht ein positives Elternverhalten mit einer besseren Einschätzung der eigenen Attraktivität und der körperlichen Fähigkeiten einher. Dieser etwas verwunderliche Befund könnte eventuell mit der Stärkung des Glaubens und des Mögens der eigenen Person zusammenhängen, wenn die Eltern Hochachtung und Respekt vermitteln. Zudem werden sportliche Aktivitäten oft im Rahmen der Familie unternommen (Noack, 2008). Obwohl

ein positiv beschriebenes Elternverhalten mit der Stärkung des Selbstkonzepts über Beziehungen zum gleichen Geschlecht einhergeht, erwies sich der Zusammenhang zum Selbstbild über Beziehungen zum anderen Geschlecht als nicht signifikant. Eine Erklärung für diesen Befund könnte sein, dass in der frühen bis mittleren Adoleszenz Liebesbeziehungen von den Eltern eher noch nicht gutgeheißen oder gefördert werden und gegengeschlechtliche Kontakte meist außerhalb des familiären Umfeldes gepflegt werden, weshalb sich diese Selbstkonzepte unter Umständen unabhängig von der Elternbeziehung entwickeln. Gleichgeschlechtliche Freundschaften werden hingegen von Eltern unterstützt, weshalb dieser Selbstbildbereich eventuell mit dem Verhältnis zu ihnen in Verbindung steht.

Weil sowohl das Selbstkonzept als auch das Verhalten der Eltern vom Geschlecht des Jugendlichen beeinflusst werden, wurden weitere Analysen für Mädchen und Jungen getrennt durchgeführt. Es stellte sich heraus, dass sowohl bei Mädchen als auch bei Jungen ein als respektierendes wahrgenommenes elterliches Verhalten mit besseren Selbstkonzepten über die Beziehung zu den Eltern, über die emotionale Stabilität, über die Ehrlichkeit sowie die Religiosität/Spiritualität einhergeht. In den übrigen Selbstkonzeptfacetten hat das eingeschätzte Elternverhalten allerdings für die Geschlechter eine divergierende Wirkung. Bei Burschen fällt das Selbstkonzept zu Personen gleichen Geschlechts besser aus, wenn die Beziehung zu den Eltern gut ist. Mädchen profitieren hingegen in den Selbstkonzepten zu den körperlichen Fähigkeiten und zum Aussehen von anerkennenden elterlichen Handlungen.

Einige Studien kamen zum Resultat, dass der sozioökonomische Status die Positivität des Selbstkonzepts bzw. Selbstwertes beeinflusst (Fend, 1997; Hawk, 1967; Rosenberg, 1965; Raymore et al., 1994) (siehe Kapitel 3.5.2.5). Dieser Frage wurde auch in der vorliegenden empirischen Untersuchung nachgegangen, wobei der sozioökonomische Status getrennt nach Angaben über die Mutter und über den Vater begutachtet wurde, um mögliche Sozialisierungseffekte aufspüren zu können. Im Gegensatz zu den genannten Studien konnten jedoch nur minimale Unterschiede im Selbstbild aufgrund der sozialen Schichtzugehörigkeit gefunden werden.

Es ergab sich für den sozioökonomischen Status nach dem Berufsstand des Vaters lediglich ein signifikanter Unterschied im Selbstbild über das Aussehen. Jugendliche, die väterlicherseits aus einer besseren sozialen Schicht kommen, genießen dabei ein signifikant positiveres Selbstkonzept des Aussehens. Ein Grund für dieses, auf den ersten Blick, erstaunliche Ergebnis könnte sein, dass durch die größeren Geldressourcen die Möglichkeiten für verschiedenste Sportaktivitäten, Kosmetika, Markenkleidungen und Beautyangebote zahlreicher sind, was sich wiederum positiv auf die Einschätzung der eigenen Attraktivität auswirken könnte.

Auf der mütterlichen Seite konnten hingegen lediglich zwei Trends ausgemacht werden. Ähnlich wie beim Status des Vaters, wird das Selbstkonzept des Aussehens von der Berufstätigkeit der Mutter tendenziell beeinflusst. Weiters nehmen Kinder von an- und ungelernten Müttern die Beziehung zu ihren Eltern trendweise schlechter wahr als Kinder von Müttern, die einen Lehrberuf ausüben oder eine höhere berufliche Stellung inne haben. Eine denkbare Ursache könnte sein, dass das Familienklima bei Familien aus einer ärmeren sozialen Schicht aufgrund größerer Geldsorgen und –nöten etwas angespannter ist als in besser verdiendenden Familien. Auffallend ist, dass Kinder von Akademikerinnen die Beziehung zu ihren Eltern, im Vergleich zu Müttern mit höheren oder Lehrberufen, geringfügig schlechter wahrnehmen. Obwohl bei dieser Berufsgruppe finanzielle Belastungen ein weniger tragendes Thema sein sollten, fällt das Selbstkonzept der Kinder weniger gut aus. Eventuell lässt sich dieser Befund, ähnlich wie bei den selbstständigen Müttern, mit mangelnden Zeitressourcen begründen. Erwähnenswert ist auch, dass die eingeschätzte Familienbeziehung bei nicht berufstätigen Müttern, im Vergleich zu den anderen Berufsgruppen, im mittleren Rang logiert. Eine Begründung dafür wäre, dass diese Kategorie viele Hausfrauen miteinschließt, ein Großteil dieser Gruppe also in diesem Sinn nicht arbeitslos ist. Zudem steht nicht berufstätigen Müttern ausreichend Zeit zur Verfügung, die Beziehung zu ihren Sprösslingen zu pflegen.

Die erhaltenen Ergebnisse widersprechen somit teilweise den Thesen einiger AutorInnen, die besagen, dass mit zunehmender sozialer Schicht auch die Positivität des Selbstkonzepts steigt. Prinzipiell scheint der sozioökonomische Status bzw. der

Berufsstand nur geringfügigen Einfluss auf das Selbstbild der Jugendlichen zu haben, wobei dies stark vom Selbstkonzeptbereich abzuhängen scheint.

Das Selbstkonzept wird in der Adoleszenz von einer Vielzahl an Faktoren beeinflusst (siehe Kapitel 3.5.2), demgemäß war es Ziel der vorliegenden Untersuchung die wichtigsten Determinanten herauszuarbeiten. Die laut Literatur bedeutsamsten Einflussfaktoren wurden bereits einzeln untersucht und berichtet. Es wurden jedoch auch andere mögliche Einflussgrößen getestet, um zu sehen, welche Variablen nun die generelle Selbstakzeptanz, die höchste Stufe des Shavelson-Modells (Shavelson et al., 1976), am besten erfassen. Die multiple Regression ergab, dass die globale Selbstakzeptanz sehr gut durch das Wohlbefinden, die wahrgenommene Wertschätzung und Respektierung durch die Eltern und die Anzahl der FreundInnen vorhergesagt werden kann. Das Wohlbefinden stellte sich dabei als wichtigster Prädiktor heraus. Dieses Resultat lässt vermuten, dass, obwohl angenommen wird, dass der Kern des Selbst stabil ist, das Gesamtselbstkonzept doch auch von der Stimmung einer Person beeinflusst wird (Showers, Abramson & Hogan, 1998). Eigenartigerweise zeigte das Geschlecht im endgültigen Regressionsmodell keinen signifikanten Beitrag mehr zur Prädiktion der generellen Selbstakzeptanz, obwohl es in bisherigen Analysen stets einen enormen Einfluss hatte. Möglicherweise hängt dieses Resultat damit zusammen, dass sich das Wohlbefinden zwischen den befragten Mädchen und Jungen signifikant voneinander unterscheidet, über das Wohlfühlen also bereits die Variable Geschlecht einfließt. Die Wahl der Vergleichsgruppe für Merkmale der eigenen Person und Leistungen sowie die eingeschätzte Beliebtheit im Vergleich zu SchulkollegInnen trugen nicht signifikant zur Vorhersage bei.

Der nächste große Fragenblock beschäftigte sich mit der Freizeit. Dabei war es ein Anliegen, das Freizeitverhalten von Jugendlichen am Beginn des neuen Jahrtausends zu erfassen. Es zeigte sich, dass die heutige Jugend am häufigsten medienorientierten Freizeitaktivitäten nachgeht. Ebenfalls sehr oft werden jugendtypische gesellschaftliche Beschäftigungen ausgeübt oder sich sportlich betätigt. Etwas seltener verbringen die Adoleszenten ihre Zeit mit traditionell-kreativen Tätigkeiten, das absolute Schlusslicht

bilden kulturelle Freizeitaktivitäten. Bei Betrachtung von Einzeltätigkeiten wird erkennbar, dass im Internet surfen, sich mit FreundInnen/mit der Clique treffen, genauso wie Fernsehen/Videos schauen, SMS schreiben und populäre Musik hören die beliebtesten Freizeitbeschäftigungen sind. Die erhaltenen Ergebnisse entsprechen jenen von neueren, im deutschsprachigen Raum durchgeführten Studien (Heinzlmaier et al., 1998; Langness et al., 2006; Nemetz et al., 2003; Ogris et al., 2001) und demonstrieren die Dominanz der FreundInnen, Peers und Musik. Zudem verdeutlichen die Ergebnisse die zunehmende Wichtigkeit von technikbezogenen Medien im Alltag der Adoleszenten.

Die Überprüfung, ob männliche und weibliche Adoleszente ihre Freizeit in anderer Art und Weise gestalten, enthüllte hochsignifikante Differenzen in vielen Freizeitbereichen. Mädchen verbringen viel mehr Zeit mit jugendtypischen gesellschaftlichen Aktivitäten und gehen auch öfters traditionell-kreativen Tätigkeiten nach. Indessen präferieren Jungen sportbezogene Freizeitbetätigungen oder beschäftigen sich mit Medien. Die erhaltenen Resultate stehen im Einklang mit bisherigen Studien (z.B. Colley et al., 1996; Fitzgerald et al., 1995; Ogris et al., 2001) und unterstützen die Annahmen von Nemetz et al. (2003), dass, gemäß Geschlechtsstereotypen, Mädchen eher das soziale Geschlecht und Burschen eher das technische und sportliebhabende Geschlecht verkörpern.

Analysen zur Veränderung des Freizeitverhaltens im Laufe der frühen bis zur mittleren Adoleszenz ergaben, dass Jugendliche in der mittleren Adoleszenz, im Vergleich zu Frühadoleszenten, signifikant häufiger ihre Zeit für jugendtypische gesellschaftliche Aktivitäten nutzen. Zudem lässt sich mit steigendem Alter ein stetiger Abwärtstrend punkto traditionell-kreativen Freizeittätigkeiten entnehmen. Diese Fakten unterstreichen, dass die Familie im Laufe der Adoleszenz an Bedeutung in der Freizeitgestaltung abnimmt, FreundInnen und Peers diese hingegen dominieren (Berk, 2005; Flammer & Alsaker, 2002). Weiters lässt sich erkennen, dass sportliche Betätigungen bei 13- und 14-Jährigen einen größeren Platz in der Freizeitgestaltung ausfüllen als bei älteren Jugendlichen. Womöglich ist dies damit zu begründen, dass sich im mittleren Jugendalter der Großteil der Interessen und der aufgebrachten Zeit auf soziale, peerorientierte Aktivitäten verlagern. So resümierte auch Noack (2008), dass im familiären Raum

organisierte Tätigkeiten, wie Sport, in der frühen Adoleszenz noch häufiger anzutreffen sind, diese aber im Verlauf der Jugend rapide abnehmen.

Eine weitere Forschungsfrage war, ob es zwischen dem beschriebenen Verhalten der Eltern und der Freizeitgestaltung der Jugendlichen einen Zusammenhang gibt. Die Analysen machten deutlich, dass das Elternverhalten in vielen Freizeitbereichen Einfluss nimmt. So wird kulturellen, traditionell-kreativen und auch sportlichen Betätigungen umso häufiger nachgegangen, je mehr die Eltern respektierend agieren. Da all diese Freizeitmöglichkeiten meist im Rahmen der Familie ausgeführt werden, ist es folgerichtig, wenn ihre Häufigkeit mit der Positivität der Elternbeziehung zunimmt. Beim medienorientierten Freizeitverhalten zeigt sich hingegen ein konträres Muster, je schlechter das Elternverhalten wahrgenommen wird, desto mehr steigt der Konsum von Medien. Eventuell versuchen die Jugendlichen mit diesem Benehmen aus unangenehmen Situationen zu flüchten und verbringen ihre Zeit zuhause, statt mit den Eltern, mit Fernsehen, Computer spielen, etc.
Bei Betrachtung der Auswirkungen des elterlichen Stils für Mädchen und Jungen getrennt, wurde erkennbar, dass dieser die Freizeitgestaltung der Töchter viel stärker beeinflusst als jene der Söhne. Während Jungen nur höhere Ausprägungen der kulturellen und traditionell-kreativen Freizeitaktivitäten aufweisen, sind bei Mädchen, bis auf jugendtypische gesellschaftliche Freizeitbetätigungen, alle Freizeitmöglichkeiten betroffen. Folglich betreiben Mädchen häufiger kulturelles, traditionell-kreatives und sportbezogenes Freizeitverhalten, wenn sie die elterliche Haltung positiv einschätzen. Hingegen wenden sie sich mehr den Medien zu, wenn das Verhältnis als weniger zufriedenstellend eingestuft wird.

Finanzielle Mittel beeinflussen, neben einer Reihe anderer Faktoren, die Freizeit nachhaltig, weil einigen Hobbys nur mit dem Aufbringen von Geld nachgegangen werden kann. Dabei wurden die Angaben zum sozioökonomischen Status für Mütter und Väter separat exploriert. In der vorliegenden Untersuchung konnte erforscht werden, dass Jugendliche, die mütterlicherseits aus einer besseren sozialen Schicht stammen, häufiger kulturelle sowie traditionell-kreative Aktivitäten genießen. Dieses Ergebnis stimmt mit

Entdeckungen in anderen Studien überein (Heinzlmaier et al., 1999; Langness et al., 2006; Uttitz, 1986). Neben den finanziellen Ressourcen, die für diese Betätigungen benötigt werden, könnte die größere Ausprägung bei wohlhabenden Familien damit zusammenhängen, dass auch das Verhältnis zu den Eltern etwas positiver wahrgenommen und daher mehr Zeit mit der Familie verbracht wird, was für kulturelle sowie traditionell-kreative Aktivitäten charakteristisch ist. Weiters konnte abgeleitet werden, dass eine höhere soziale Schichtzugehörigkeit seitens der Mutter mit einem größeren Sportinteresse in der Freizeit einhergeht. Dieser Befund könnte, wie bei den kulturellen oder kreativen Betätigungen, damit erklärt werden, dass zum Einen die finanziellen Anforderungen für Sportutensilien (Ausrüstung, Eintrittskarten, etc.) leichter erfüllt werden können und zum Anderen auch das gute Verhältnis zu den Eltern in besser situierten Familien Einfluss nimmt. Im Einklang mit diesem Ergebnis wurde in der Literatur berichtet, dass Kinder mit einem höheren sozioökonomischen Hintergrund häufiger familienorientierte Sportaktivitäten unternehmen als Kinder aus einer ärmeren sozialen Schicht (Churchill, Plano Clark, Prochaska-Cue, Creswell & Ontai-Grzebik, 2007; McHale, Crouter & Tucker, 2001).

Der sozioökonomische Status nach dem Berufsstand des Vaters beeinflusst, wie jener der Mutter, das kulturelle Freizeitverhalten, wobei eine höhere soziale Schicht zu einer ausgeprägteren kulturellen Freizeitgestaltung beiträgt. Zudem konnte entnommen werden, dass Jugendliche mit Vätern, denen eine niedrigere bis mittlere soziale Schichtzugehörigkeit zugesprochen werden kann (an-/ungelernte sowie Lehrberufe), häufiger jugendtypische gesellschaftliche Aktivitäten betreiben. Dies deckt sich teilweise mit den Ergebnissen von McHale et al. (2001), die herausarbeiten konnten, dass Unternehmungen außer Haus vermehrt bei Kindern und Jugendlichen aus einer schlechteren sozialen Schicht vorkommen. Langness et al. (2006) fanden im Rahmen der deutschen Shell-Studie, dass gesellige Jugendliche öfter einen schlechteren Bildungshintergrund haben. In der vorliegenden Studie trifft dies zwar nicht unbedingt auf die Jugendlichen zu, weil sie sich noch in Ausbildung befinden, allerdings hatte in dieser Stichprobe der Bildungshintergrund des Vaters scheinbar einen Sozialisierungseffekt. Es kann auch die Vermutung angestellt werden, dass wohlhabendere Jugendliche, durch die

häufigere Ausübung von kulturellen, traditionell-kreativen oder sportlichen Freizeitmöglichkeiten, weniger Zeit für jugendtypische Aktivitäten haben. Eine Ausnahme bilden in dieser Stichprobe dabei Kinder von nicht berufstätigen Vätern, die das geringste jugendtypische gesellschaftliche Freizeitverhalten praktizieren. Weil für einen Großteil dieser Aktivitäten (z.B. Kino, Essen gehen, Disko, Partys, etc.) finanzielle Mittel aufgebracht werden müssen, ist dieses Ergebnis nachvollziehbar.

Da der Freizeit aufgrund fehlender Zwänge und Verpflichtungen eine große Rolle in der Individualentwicklung zukommt (Noack, 2008), sollte schließlich noch erkundet werden, wie das Freizeitverhalten und die verschiedenen Selbstkonzeptbereiche miteinander in Verbindung stehen. Es konnte diagnostiziert werden, dass das jugendtypische gesellschaftliche Freizeitverhalten mit einer Vielzahl an Selbstkonzepten signifikant zusammenhängt. Je mehr Zeit mit jugendtypischen, sozialen Aktivitäten verbracht wird, desto besser sind die Selbstkonzepte über die Beziehungen zu Personen gleichen und anderen Geschlechts. Es darf also der Schluss gezogen werden, dass, je öfter ein Jugendlicher mit FreundInnen oder Peers in Kontakt steht, er ein umso positiveres Selbstbild über die Beziehungen zu ihnen entwickelt. Dabei profitiert vor allem das Selbstkonzept über die Beziehungen zum anderen Geschlecht sehr vom Peerskontakt. Dieser Befund ist einleuchtend, wenn man in Betracht zieht, dass das erste romantische Kennenlernen des anderen Geschlechts üblicherweise im Kino, in der Disco oder auf Partys geschieht – also dem jugendtypischen Freizeitverhalten zugeordneten Aktivitäten. Wahrscheinlich sind die Beliebtheit und die gesteigerten Verbindungen zu anderen Adoleszenten ebenfalls Gründe, warum der Glaube an das eigene Aussehen und an die körperlichen Fähigkeiten mit jugendtypischen Freizeitbetätigungen in Verbindung stehen. Da Peers eine der wichtigsten Lebenswelten der Adoleszenten darstellen, sind Unternehmungen mit Gleichaltrigen mit einer höheren generellen Selbstakzeptanz verbunden. So konnte schon Maag-Merki (2006) in ihrer Studie in Erfahrung bringen, dass vor allem Freizeitaktivitäten mit Gleichaltrigen der Selbstwertentwicklung gut tun. De Bruyn und Van den Boom (2005), Filipp und Mayer (2005) sowie Schachinger (2005) betonen beispielsweise ebenfalls die Wichtigkeit der Altersgenossen für einen guten Selbstwert. Das Selbstkonzept zur Ehrlichkeit ist hingegen umso schlechter ausgeprägt, je

öfter jugendtypisches gesellschaftliches Freizeitverhalten betrieben wird. Eine Vermutung zur Entstehung dieses Resultats ist, dass Jugendliche sich in Gegenwart von Gleichaltrigen oft als „cool“ darstellen wollen, wobei sie möglicherweise etwas übertreiben und prahlen, was in einer schlechteren Einschätzung der Ehrlichkeit resultieren könnte. Ebenso wird das Selbstbild zur Religiosität/Spiritualität negativer, wenn häufig Jugendtypischem nachgegangen wird. Da religiöse/spirituelle Werte von der Mehrheit der heutigen Jugend abgelehnt werden, könnte dieser Trend durch das häufige Beisammensein mit anderen Adoleszenten, aufgrund eines Meinungs- und Ansichtsaustausches, vielleicht verstärkt werden.

Merkwürdigerweise konnte bei der Untersuchung des Zusammenhangs zwischen dem kulturellen Freizeitverhalten und den verschiedenen Selbstkonzepten beobachtet werden, dass kulturelle Betätigungen eine geringe, positive, jedoch signifikante Korrelation zum Selbstbild der körperlichen Fähigkeiten aufweisen. Womöglich sind kulturbegeistere Jugendliche in dieser Stichprobe einfach sportlich aktiver, wodurch ein besseres Selbstkonzept in diesem Bereich resultieren würde. So konnte bei weiterer Überprüfung dieser Hypothese ermittelt werden, dass es auch einen signifikanten Zusammenhang zwischen dem kulturellen und sportbezogenen Freizeitverhalten gibt ($r$ = .110, $p$ = .028), was die aufgestellte These unterstützen würde. Dabei könnte die soziale Schichtzugehörigkeit eine Moderatorvariable darstellen, weil sich, wie berichtet, herausgestellt hat, dass Jugendliche mit einem wohlhabenderen Hintergrund sowohl mehr Sport betreiben, als auch mehr Kultur genießen. Die Beziehungen zum Gegengeschlecht werden ebenso umso besser eingeschätzt, je ausgeprägter das Kulturverhalten des Jugendlichen ist. Vielleicht kommt dieses interessante Ergebnis daher zustande, dass sowohl im Selbstkonzept- als auch im Freizeitfragebogen viele Items dieser Skalen sich mit kommunikativen Elementen befassen. So sind in der Skala zum Selbstkonzept über Beziehungen zu gegengeschlechtlichen Personen Fragen zum Umgang mit anderen, zum Freundschaften schließen oder zur Unterhaltungsfähigkeit gestellt. Die Skala zum kulturellen Freizeitverhalten beinhaltet zum Beispiel Items zum Philosophieren, Diskutieren, zum Sprachen lernen oder Bücher lesen. Man könnte auch spekulieren, dass kulturbegeistere Jugendliche in ihrer Entwicklung etwas weiter fortgeschritten und reifer

sind, weil im Regelfall kulturelle Freizeitbeschäftigungen von Jugendlichen eher abgelehnt werden und die Interessensschwerpunkte noch wo anders liegen. So könnte der etwas weitere Entwicklungsstand das Interesse und die Umgangshäufigkeiten mit dem anderen Geschlecht erhöhen, was in einem besseren gegengeschlechtlichen Selbstkonzept münden könnte. Weiters wird mit ansteigender Häufigkeit der kulturellen Aktivitäten, welche oft mit der Familie unternommen werden, die Elternbeziehung positiver wahrgenommen. Die Selbstkonzepte der Ehrlichkeit und der Religiosität/Spiritualität steigen mit der Ausprägung des kulturellen Freizeitverhaltens ebenso. Weil das Auseinandersetzen mit der Kultur die Beschäftigung mit religiösen, politischen oder gesellschaftlichen Werten beinhaltet, werden vermutlich diese Selbstkonzeptbereiche positiv davon beeinflusst. Da so viele Selbstkonzepte vom kulturellen Freizeitverhalten betroffen sind, ist es nicht verwunderlich, dass auch die generelle Selbstakzeptanz in einem positiven Zusammenhang dazu steht. Zhang (2001) konnte in seiner Untersuchung ebenfalls feststellen, dass die Anzahl extracurricularer Aktivitäten und der Hobbys das Selbstwertgefühl positiv beeinflussen.

Zwischen traditionell-kreativen Beschäftigungen und den verschiedenen Selbstkonzeptfacetten konnte mehrmals eine Beziehung aufgefunden werden. Das traditionell-kreative Freizeitverhalten beinhaltet Tätigkeiten wie wandern, Ausflüge mit der Familie machen, heimwerken oder malen, wodurch eventuell die positive Korrelation zum körperbezogenen Selbstkonzept entsteht. Da diese Art von Freizeittätigkeiten sehr familienorientiert ist, besteht ein positiver Zusammenhang zum Selbstbild über die Beziehung zu den Eltern. Ebenso sind die Selbstkonzepte über die emotionale Stabilität und über die Religiosität/Spiritualität stärker ausgeprägt, je häufiger Zeit mit traditionell-kreativen Tätigungen verbracht wird. Diese Beschäftigungsart stellt anscheinend eine Art Ausgleich oder Rückhalt dar und fördert dadurch womöglich diese Selbstkonzepte. Ein weiteres Argument für diesen Zusammenhang wäre, dass traditionell-kreative Freizeitbeschäftigungen meist im Rahmen der Familie stattfinden, die bei der Vermittlung von religiösen oder spirituellen Werten eine große Rolle spielt und gleichzeitig emotionalen Halt bietet. Wie beim kulturellen Freizeitverhalten, zeigte sich hier wieder ein kleiner, aber signifikanter Zusammenhang mit der generellen Selbstakzeptanz, der

vermutlich wieder durch den mehrfachen Impakt des traditionell-kreativen Freizeitverhaltens auf untergeordnete Selbstkonzeptbereiche verursacht wird.

Sport scheint ebenso mit vielen Selbstkonzeptfacetten in Zusammenhang zu stehen. Die Selbstkonzepte zu den körperlichen Fähigkeiten, zum Aussehen, zu den Beziehungen zu Personen gleichen und anderen Geschlechts fallen höher aus, wenn sich der Jugendliche in der freien Zeit öfters mit Sport beschäftigt. Zum Einen kann vermutet werden, dass durch Training und Fitness der Körper schlanker und muskulöser wird, was in der heutigen Gesellschaft als Idealfigur gesehen wird. Zum Anderen können einige sportbezogene Aktivitäten auch im Team unternommen werden, was wahrscheinlich ebenfalls das Verhältnis zu gleich- und gegengeschlechtlichen Personen stärkt. Je mehr Freizeit mit Sport verbracht wird, desto besser werden ebenso die emotionale Stabilität und überraschenderweise auch die Religiosität/Spiritualität wahrgenommen. Eventuell dient körperliche Betätigung als Ausgleich oder Erholung vom Alltagsstress. Es könnte aber auch sein, da in der Adoleszenz noch sehr viel Sport im familiären Umfeld stattfindet (Noack, 2008), dass durch das regelmäßige Zusammensein mit den Eltern eine spirituellere Sichtweise, die ja zum großen Teil von den ErzieherInnen vermittelt wird (Hampsch, 1998), und die emotionale Stabilität gefördert werden. Wie bei den meisten anderen Freizeitdimensionen haben sportliche Aktivitäten ebenfalls eine positive Auswirkung auf die generelle Selbstakzeptanz, was wahrscheinlich wieder damit begründet werden kann, dass viele untergeordnete Selbstkonzeptfacetten vom sportbezogenen Freizeitverhalten betroffen sind.

Medienorientierte Beschäftigungen scheinen, im Gegensatz zu anderen Freizeit-möglichkeiten, das Selbstkonzept nicht sehr stark zu beeinflussen. Wie bereits festgestellt, stehen der Konsum von Medien und die wahrgenommene Beziehung zu den Eltern in einem negativen Zusammenhang. Hier wird angenommen, dass bei einem schlechten Elternverhältnis die Zeit zuhause lieber mit Videos, Internet, Playstation, etc. verbracht wird, anstatt sich mit den Eltern auseinanderzusetzen. Das Selbstbild über die Ehrlichkeit leidet ebenso unter häufigem medienorientierten Freizeitverhalten. Hier könnte eventuell die teilweise fiktionale Welt beim Fernsehen oder Computerspielen der Ehrlichkeit im realen Leben ein bisschen abträglich sein.

# 10 Zusammenfassung

Die Art und Weise, wie jemand aufwächst, hinterlässt vielfältige Spuren in der Persönlichkeit eines Menschen. Eine der wichtigsten Lebenskontexte von Adoleszenten ist die Familie, zu der, neben den Eltern, auch die Geschwister zählen. Ziel der vorliegenden Studie war es zu untersuchen, wie sich das Vorhanden- oder Nichtvorhandensein von Geschwistern auf das Selbstkonzept und Freizeitverhalten von Jugendlichen auswirkt. In der Literatur wird eine Vielfalt an möglichen Theorien geboten, vorhandene Studien zu diesem Thema zeigten bisher allerdings kein konsistentes Bild.

Als Untersuchungsinstrumente dienten das „Instrument zur Erfassung des Selbstkonzepts junger Erwachsener“ (Schwanzer, 2002; Schwanzer et al., 2005), was auf dem gut überprüften Modell von Shavelson et al. (1976) beruht und annimmt, dass das Selbstkonzept hierarchisch und multidimensional aufgebaut ist, und der „Fragebogen zum Freizeitverhalten“ von Brandl (2008). Die Stichprobe besteht aus 403 Jugendlichen, die zum Testzeitpunkt zwischen 13 und 16 Jahren alt waren und wovon 82 (20.3%) als Einzelkinder, 113 (28%) als älteste Geschwister, 145 (36%) als jüngste Geschwister und 63 (15.6%) als mittlere Geschwister geboren wurden.

Im Rahmen der Untersuchung stellte sich heraus, dass Geschwisterkinder im Vergleich zu Einzelkindern ein signifikant höheres Selbstkonzept der Religiosität/Spiritualität besitzen. Im Gegensatz dazu verfügen Einzelkinder über ein höheres Selbstkonzept der Ehrlichkeit. Beide Resultate dürften auf Sozialisierungseffekte und Spezifitäten von Einzel- und Geschwisterkinderfamilien zurückführbar sein. Unter Berücksichtigung des Geburtsranges in der Geschwisterreihe war weiters ersichtlich, dass mittlere Geschwisterkinder die Beziehung zu den Eltern am schlechtesten wahrnehmen und tendenziell unter einer geringeren Selbstakzeptanz leiden. Dieses Ergebnis unterstützt die Theorie von Kidwell (1982), dass „Sandwich-Kinder“ aufgrund einiger Nachteile wegen ihrer Geburtsposition gefährdet sind, ein negativeres Selbstbild zu entwickeln. Die Untersuchung des Einflusses des Geschwistergeschlechts enthüllte, dass Jugendliche, die nur Schwestern besitzen, die Beziehung zu den Eltern am positivsten beschreiben.

Beim Freizeitverhalten konnte kein Unterschied zwischen Einzel- und Geschwisterkindern entdeckt werden. Bei Beachtung des Geburtsranges zeigte sich allerdings, dass mittlere Geschwisterkinder am seltensten traditionell-kreativen Betätigungen nachgehen. Da diese Aktivitäten vorherrschend familienorientiert sind, wird angenommen, dass die etwas negativer wahrgenommene Elternbeziehung als Erklärung dienen kann. Die größten Sportambitionen gaben älteste Geschwisterkinder an, was möglicherweise mit einer größeren Leistungsorientierung begründet werden kann.

In Bezug auf das Selbstkonzept konnte exploriert werden, dass das Geschlecht, das Alter, das wahrgenommene elterliche Verhalten, das Wohlbefinden der Jugendlichen und die Anzahl der FreundInnen bedeutende Determinanten sind. Die Ergebnisse decken sich zum überwiegenden Teil mit vorhandenen Forschungsarbeiten auf diesem Gebiet.
Das Freizeitverhalten wird in der Adoleszenz stark beeinflusst vom Geschlecht, vom Alter, vom beschriebenen Elternverhalten und vom sozioökonomischen Hintergrund. Zudem konnte nachgewiesen werden, dass das Selbstkonzept und das Freizeitverhalten in vielen Bereichen einen starken Zusammenhang aufweisen und sich gegenseitig beeinflussen. Die vorliegende Studie konnte somit die Resultate von vorhandenen Untersuchungen zu diesem Thema im wesentlichen bestätigen.

# Literatur


Alsaker, F. D. & Olweus, D. (1992). Stability of global self-evaluations in early adolescence: A cohort longitudinal study. *Journal of Research on Adolescence, 2,* 123-145.

AMS (2009). Berufslexikon [online]. URL: http://www.berufslexikon.at [04.09.2009].

Athenstaedt, U., Mikula, G. & Bredt C. (2009). Gender role self-concept and leisure activities of adolescents. *Sex Roles, 60,* 399-409.

Bachman, J. G. (1984). Die Bedeutung des Bildungsniveaus für Selbstwertgefühl, berufsbezogene Einstellungen, Delinquenz und Drogenkonsum von Jugendlichen. In E. Olbrich & E. Todt (Hrsg.), *Probleme des Jugendalters – neuere Sichtweisen* (S. 131-158). Berlin: Springer.

Baldwin, S. A. & Hoffmann, J. P. (2002). The dynamics of self-esteem: A growth-curve analysis. *Journal of Youth and Adolescence, 31,* 101-113.

Barber, B. K., Chadwick, B. A. & Oerter, R. (1992). Parental behaviors and adolescent self-esteem in the United States and Germany. *Journal of Marriage and the Family, 54,* 128-141.

Barnett, L. A. (2006). Accounting for leisure preferences from within: The relative contributions of gender, race or ethnicity, personality, affective style, and motivational orientation. *Journal of Leisure research, 38*, 445-474.

Baydar, N., Hyle, P. & Brooks-Gunn, J. (1997). A longitudinal study of the effects of the birth of a sibling during preschool and early grade school years. *Journal of Marriage and the Family, 59,* 957-965.

Berk, L. E. (2005). *Entwicklungspsychologie.* München: Pearson.

Block, J. & Robins, R. W. (1993). A longitudinal study of consistency and change in self-esteem from early adolescence to early adulthood. *Child Development, 64,* 909-923.

Bortz, J. (2005). *Statistik für Human- und Sozialwissenschaftler*. Heidelberg: Springer.

Bortz, J. & Döring, N. (2002). *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler*. Heidelberg: Springer.

Bracken, B. A. & Lamprecht, M. S. (2003). Positive self-concept: an equal opportunity construct. *School Psychology Quarterly*, *18*, 103-121.

Brandl, K. (2008). *Das Freizeitverhalten Jugendlicher.* Unveröff. Dipl. Arbeit, Wien.

Buff, A. (1991). Schulische Selektion und Selbstkonzeptentwicklung. In R. Pekrun & H. Fend (Hrsg.), *Schule und Persönlichkeitsentwicklung* (S. 100-114). Stuttgart: Enke.

Buhrmester, D. & Furman, W. (1990). Perceptions of sibling relationships during middle childhood and adolescence. *Child Development, 61,* 1387-1398.

Burrmann, U. (2004). Effekte des Sporttreibens auf die Entwicklung des Selbstkonzepts Jugendlicher. *Zeitschrift für Sportpsychologie, 11*, 71-82.

Byrne, B. M. (1996). *Measuring self-concept across the life span.* Washington: American Psychological Association.

Byrne, B. M. & Shavelson, R. J. (1996). On the structure of social self-concept for pre-, early, and late adolescents: a test of the Shavelson, Hubner, and Stanton (1976) Model. *Journal of Personality and Social Psychology, 70*, 599-613.

Byrne, B. M. & Worth Gavin, D. A. (1996). The Shavelson Model revisited: Testing for the structure of academic self-concept across pre-, early, and late adolescents. *Journal of Educational Psychology, 88*, 215-228.

Campbell, J. D. & Lavallee, L. F. (1993). Who am I? The role of self-concept confusion in understanding the behavior of people with low self-esteem. In R. F. Baumeister (Ed.), *Self-esteem. The puzzle of low self-regard* (pp. 3-18). Philadelphia: Psychology Press.

Churchill, S. L., Plano Clark, V. L., Prochaska-Cue, K., Creswell, J. W. & Ontai-Grzebik. (2007). How rural low-income families have fun: A grounded theory study. *Journal of Leisure Research, 39*, 271-294.

Clark, J. & Barber, B. L. (1994). Adolescents in postdivorce and always-married families: Self-esteem and perceptions of fathers' interest. *Journal of Marriage and the Family, 56,* 608-614.

Claudy, J. G. (1984). The only child as a young adult: Results from project talent. In T. Falbo (Hrsg.), *The single child family* (pp. 211-252). New York: Guilford.

Cole, D. A., Maxwell, S. E., Martin, J. M., Peeke, L. G., Seroczynski, A. D., Tram, J. M., Hoffman, K. B., Ruiz, M. D., Jacques, F. & Maschman, T. (2001). The development of multiple domains of child and adolescent self-concept: A cohort sequential longitudinal design. *Child Development, 72,* 1723-1746.

Colley, A., Griffiths, D., Hugh, M., Landers, K. & Jaggli, N. (1996). Childhood play and

adolescent leisure preferences: Associations with gender typing and the presence of siblings. *Sex Roles, 35,* 233-245.

Cooley, C. H. (1964). *Human nature and the social order*. New York: Schocken.

Cooley, C. H., Angell, R. C. & Carr, L. J. (1933). *Introductory sociology*. New York: Scribner's sons.

Cooper, J. E., Holman, J. & Braithwaite, V. A. (1983). Self-esteem and family cohesion: The child's perspective and adjustment. *Journal of Marriage and the Family, 45,* 153-159.

Coopersmith, S. (1967). *The antecedents of self-esteem*. San Francisco: Freeman.

Crain, M. (1996). The influence of age, race, and gender on child and adolescent multidimensional self-concept. In B. A. Bracken (Ed.*), Handbook of self-concept* (pp. 395-420). New York: Wiley.

De Bruyn, E. H. & Cillessen, A. H. N. (2008). Leisure activity preferences and perceived popularity in early adolescence. *Journal of Leisure Research, 40*, 442-457.

De Bruyn, E. H. & Van den Boom, D. C. (2005). Interpersonal behavior, peer popularity, and self-esteem in early adolescence. *Social Development, 14,* 555-573.

Demo, D. H. & Savin-Williams, R. C. (1983). Early adolescent self-esteem as a function of social class: Rosenberg and Pearlin revisited. *The American Journal of Sociology, 88,* 763-774.

Deusinger, I. (1989). Jugend – die Suche nach der Identität. In R. Nave-Herz & M. Markefka (Hrsg.), *Handbuch der Familien- und Jugendforschung* (S. 79-92). Neuwied: Luchterhand.

Downey, D. B. & Condron, D. J. (2004). Playing well with others in kindergarten: The benefit of siblings at home. *Journal of Marriage and Family, 66*, 333-350.

DuBois, D. L., Tevendale, H. D., Burk-Braxton, C., Swenson, L. P. & Hardesty, J. L. (2005). Self-system influences during early adolescence: Investigation of an integrative model. *Journal of Early Adolescence, 20,* 12-43.

Dumazedier, J. (1972). Nichtproduktive Beschäftigung. In K. Scheuch & R. Meyersohn (Hrsg.), *Soziologie der Freizeit* (S. 120-134). Köln: Kiepenheuer & Witsch.

Dürr, M. & Trippmacher, B. (1988). *Jugend und Freizeit. Fernsehen, neue Medien und die öffentliche Freizeiterziehung im Spannungsfeld gewandelter Wert- und*

*Freizeiteinstellungen*. Frankfurt/Main: Deutscher Verlag für öffentliche und private Fürsorge.

Eccles, J., Wigfield, A., Harold, R. D. & Blumenfeld, P. (1993). Age and gender differences in children's self- and task perception during elementary school. *Child Development, 64,* 830-847.

Engel, M. (1959). The stability of the self-concept in adolescence. *Journal of Abnormal Psychology, 58,* 211-215.

Epstein, S. (1984). Entwurf einer Integrativen Persönlichkeitstheorie. In S.-H. Filipp (Hrsg.), *Selbstkonzeptforschung: Probleme, Befunde, Perspektiven* (S. 15-45). Stuttgart: Klett-Cotta.

Ernst, C. & Angst, J. (1983). *Birth order. Its influence on personality.* Berlin: Springer.

Falbo, T. (1981). Relationship between birth category, achievement, and interpersonal orientation. *Journal of Personality and Social Psychology, 41,* 121-131.

Falbo, T. (1984). Only children: A review. In T. Falbo (Ed.), *The single-child family* (pp. 1-24). New York: Guilford.

Falbo, T. & Polit, D. F. (1986). Quantitative Review of the only child literature: Research evidence and theory development. *Psychological Bulletin, 100,* 176-189.

Feinberg, M. E., Neiderhiser, J. M., Simmens, S., Reiss, D. & Hetherington, E. M. (2000). Sibling comparison of differential parental treatment in adolescence: Gender, self-esteem, and emotional stability as mediators of the parenting-adjustment association. *Child Development, 71,* 1611-1628.

Feiring, C. & Taska, L. S. (1996). Family self-concept. Ideas on its meaning. In B. A. Bracken (Ed.), *Handbook of self-concept* (pp. 317-373). New York: Wiley.

Feldman, A. F. & Matjasko, J. L. (2005). The role of school-based extracurricular activities in adolescent development: A comprehensive review and future directions. *Review of Educational Research, 75,* 159-210.

Felson, R. B. & Zielinski, M. A. (1989). Children's self-esteem and parental support. *Journal of Marriage and the Family, 51,* 727-735.

Fend, H. (1990). *Vom Kind zum Jugendlichen. Der Übergang und seine Risiken. Entwicklungspsychologie der Adoleszenz in der Moderne. Band I.* Bern: Huber.

Fend, H. (1991). *Identitätsentwicklung in der Adoleszenz. Lebensentwürfe, Selbstfindung und Weltaneignung in beruflichen, familiären und politisch-weltanschaulichen Bereichen. Band II.* Bern: Huber.

Fend, H. (1994). *Die Entdeckung des Selbst und die Verarbeitung der Pubertät. Entwicklungspsychologie der Adoleszenz in der Moderne. Band III.* Bern: Huber.

Fend, H. (1997). *Der Umgang mit Schule in der Adoleszenz. Entwicklungspsychologie der Adoleszenz in der Moderne. Band 4.* Bern: Huber.

Fend, H. (1998). *Eltern und Freunde. Soziale Entwicklung im Jugendalter. Entwicklungspsychologie der Adoleszenz in der Moderne. Band V.* Bern: Huber.

Fend, H. (2000). *Entwicklungspsychologie des Jugendalters.* Opladen: Leske + Budrich.

Fend, H. & Prester, H.-G. (1986). *Dokumentation der Skalen des Projekts Entwicklung im Jugendalter*. Konstanz: Universität Konstanz, Sozialwissenschaftliche Fakultät.

Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS*. London: SAGE.

Filipp, S.-H. (1979). Entwurf eines heuristischen Bezugsrahmens für Selbstkonzept-Forschung: Menschliche Informationsverarbeitung und naive Handlungstheorie. In S.-H. Filipp (Hrsg.), *Selbstkonzept-Forschung: Probleme, Befunde, Perspektiven* (S. 129-152). Stuttgart: Klett-Cotta.

Filipp, S.-H. (1980). Entwicklung von Selbstkonzepten. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 12*, 105-125.

Filipp, S.-H. & Ferring, D. (2002). Die Transformation des Selbst in der Auseinandersetzung mit kritischen Lebensereignissen. In G. Jüttemann & H. Thomae (Hrsg.), *Persönlichkeit und Entwicklung* (S. 191-228). Weinheim: Beltz.

Filipp, S.-H. & Mayer, A.-K. (2005). Selbstkonzept-Entwicklung. In J. Asendorpf (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie. Soziale, emotionale und Persönlichkeitsentwicklung. Band 3* (S. 259-334). Göttingen: Hogrefe.

Fitzgerald, M., Joseph, A. P., Hayes, M. & O'Regan M. (1995). Leisure activities of adolescent schoolchildren. *Journal of Adolescence, 18,* 349-358.

Flammer, A. & Alsaker, F. D. (2002). *Entwicklungspsychologie in der Adoleszenz. Die Erschließung innerer und äußerer Welten im Jugendalter*. Bern: Huber.

Floiger, M. (1994). *Arbeit, Arbeitszeit und Freizeit.* Wien: ÖBV Pädagogischer Verlag.

Fries, S. (2002). Familie und Freizeit. In M. Hofer, E. Wild & P. Noack (Hrsg.), *Lehrbuch Familienbeziehungen* (S. 124-142). Göttingen: Hogrefe.

Fuhrer, U., Marx, A., Holländer, A. & Möbes, J. (2000). Selbstbildentwicklung in der Kindheit und Jugend. In W. Greve (Hrsg*.), Psychologie des Selbst* (S. 39-56). Weinheim: Beltz.

Fuhrer, U. & Trautner, H. M. (2005). Entwicklung von Identität. In J. Asendorpf (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie. Soziale, emotionale und Persönlichkeitsentwicklung. Band 3* (S. 335-424). Göttingen: Hogrefe.

Garton, A. F., Harvey, R. & Price, C. (2004). Influence of perceived family environment on adolescent leisure participation. *Australian Journal of Psychology, 56,* 18-24.

Gates, L., Lineberger, M. R., Crockett, J. & Hubbard, J. (1988). Birth order and its relationship to depression, anxiety, and self-concept test scores in children. *The Journal of Genetic Psychology, 149,* 29-34.

Gecas, V. & Pasley, K. (1983). Birth order and self-concept in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence, 12*, 521-535.

Gecas, V. & Schwalbe, M. L. (1986). Parental behavior and adolscent self-esteem. *Journal of Marriage and the Family, 48,* 37-46.

Giegler, H. (1982). *Dimensionen und Determinanten der Freizeit*. Opladen: Westdeutscher Verlag.

Giesecke, H. (1971). Zur Geschichte der Freizeit und ihrer Erforschung. Einleitung. In H. Giesecke (Hrsg.), *Freizeit und Konsumerziehung* (S. 9-18). Göttingen: Vandennoeck & Ruprecht.

Goldberg, B. U. (2003). *Freizeit und Kriminalität bei Jugendlichen.* Baden-Baden: Nomos.

Greve, W. (2000). Psychologie des Selbst – Konturen eines Forschungsthemas. In W. Greve (Hrsg.), *Psychologie des Selbst* (S. 15-38). Weinheim: Beltz.

Gukenbiehl, H.L. (1984). Freizeitverhalten. In E. Machwirth & H. L. Gukenbiehl (Hrsg.), *Freizeitwünsche und Freizeitverhalten Jugendlicher. Eine Jugendbefragung* (S. 71-99). Frankfurt/Main: dipa.

Habermas, J. (1971). Soziologische Nutzen zum Verhältnis von Arbeit und Freizeit. In H. Giesecke & H.-G. Herrlitz (Hrsg.), *Freizeit- und Konsumerziehung* (S. 105-121). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Hampsch, H. (1998). *Freizeit und Schule*. Frankfurt/Main: Lang.

Hansford, B. C. & Hattie, J. A. (1982). The relationship between self and achievement /performance measures. *Review of Educational Research, 52,* 123-142.

Harter, S. (1993). Causes and consequences of low self-esteem in children and adolescents. In R. F. Baumeister (Ed.), *Self-esteem. The puzzle of low self-regard* (pp. 87-111). Philadelphia: Psychology Press.

Harter, S. (1996). Historical roots of contemporary issues involving self-concept. In B. A. Bracken (Ed*.), Handbook of self-concept* (pp. 1-37). New York: Wiley.

Harter, S. (1998). The development of self-representations. In W. Damon (Series Ed.) and S. Eisenberg (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 3. Social, emotional and personality development* (pp. 553–617). New York: Wiley.

Harter, S. (2006). The self. In W. Damon (Series Ed.) and S. Eisenberg (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 3. Social, emotional and personality development* (pp. 505–570). New York: Wiley.

Harter, S. & Monsour, A. (1992). Developmental analysis of conflict caused by opposing attributes in the adolescent self-portrait. *Developmental Psychology, 28,* 251-260.

Havighurst, R. J. (1981). *Developmental tasks and education*. New York: Longman.

Hawk, T. L. (1967). Self-concepts of the socially disadvantaged. *The Elementary School Journal, 67,* 196-206.

Heinzlmaier, B., Hahn, M. & Zentner, M. (1999). *3. Bericht zur Lage der Jugend in Österreich. Themenauszug Freizeit*. Wien: Österreichisches Institut für Jugendforschung [online]. URL: http://www.bmgfj.gv.at/cms/site/attachments/0/7/6/CH0468/CMS1172491008147/freizeit. pdf [28.12.08].

Helmke, A. (1991). Entwicklung des Fähigkeitsbildes vom Kindergarten bis zur dritten Klasse. In R. Pekrun & H. Fend (Hrsg.), *Schule und Persönlichkeitsentwicklung* (S. 83-99). Stuttgart: Enke.

Hilton, I. (1967). Differences in the behavior of mothers toward first- and later-born children. *Journal of Personality and Social Psychology, 7,* 282-290.

Hochwarter, M. (2000). Pubertät als Herausforderung für die Familie. In H. Werneck & S. Werneck-Rohrer (Hrsg.), *Psychologie der Familie. Theorien, Konzepte, Anwendungen* (S.

87-94). Wien: WUV Universitätsverlag.

Hofferth, S. L. & Sandberg, J. F. (2001). How American children spend their time. *Journal of Marriage and the Family, 63,* 295-308.

Holland, A. & Andre, T. (1987). Participation in extracurricular activities in secondary school: What is known, what needs to be known?. *Review of Educational Research, 57,* 437-466.

Huebner, A. & Mancini, J. A. (2003). Shaping structured out-of-school time use among youth: The effects of self, family and friend systems. *Journal of Youth and Adolescence, 32,* 453-463.

Hur, Y.-M., McGue, M. & Iacono, W. G. (1998). The structure of the self-concept in female preadolescent twins: A behavioral genetic approach. *Journal of Personality and Social Psychology, 74,* 1069-1077.

Hurrelmann, K. (2007). *Lebensphase Jugend: Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung.* Weinheim: Juventa.

Jachs, C. (2010). *Erziehung zum Selbstwert? Der Selbstwert und die wahrgenommene elterliche Erziehung im Entwicklungsstadium der Adoleszenz.* Unveröff. Dipl. Arbeit, Wien.

Jacobs, J. E., Bleeker M. M. & Constantino M. J. (2003). The self-system during childhood and adolescence: Development, influences, and implications. *Journal of Psychotherapy Integration*, *13*, 33-65.

James, W. (1984). *The principles of psychology*. Chicago: Encyclopaedia Britannica.

James, W. (1999). The self. In R. F. Baumeister (Ed.), *Self-esteem. The puzzle of low self-regard* (pp. 69-77). Philadelphia: Psychology Press.

Jerusalem, M. & Schwarzer, R. (1991). Entwicklung des Selbstkonzepts in verschiedenen Lernumwelten. In R. Pekrun & H. Fend (Hrsg.), *Schule und Persönlichkeitsentwicklung* (S. 115-130). Stuttgart: Enke.

Kasten, H. (1993). *Die Geschwisterbeziehung* (Bd. 1). Göttingen: Hogrefe.

Kasten, H. (1995). *Einzelkinder*. Berlin: Springer.

Kasten, H. (1998). *Geschwister: Vorbilder, Rivalen, Vertraute*. München: Reinhardt.

Kasten, H. (1999). *Pubertät und Adoleszenz. Wie Kinder heute erwachsen werden.* München: Reinhardt.

Kasten, H. (2003). *Weiblich – Männlich. Geschlechterrollen durchschauen*. München: Reinhardt.

Kasten, H. (2007). *Einzelkinder und ihre Familien.* Göttingen: Hogrefe.

Kidwell, J. S. (1982). The neglected birth-order: Middleborns. *Journal of Marriage and The Family, 44,* 225-235.

Kling, K. C., Hyde, J. S., Showers, C. J. & Buswell, B. N. (1999). Gender differences in self-esteem: A meta-analysis. *Psychological Bulletin, 125*, 470-500.

Köller, O., Trautwein, U., Lüdtke, O. & Baumert, J. (2006). Zum Zusammenspiel von schulischer Leistung, Selbstkonzept und Interesse in der gymnasialen Oberstufe. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 20,* 27-39.

Kreppner, K. (2005). Persönlichkeitsentwicklung in sozialen Beziehungen. In J. Asendorpf (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie. Soziale, emotionale und Persönlichkeitsentwicklung. Band 3* (S. 617-676). Göttingen: Hogrefe.

Kutteroff, A. & Behrens, P. (2008). *JIM 2008. Jugend, Information, (Multi-)Media.* Stuttgart: Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest [online]. URL: http://www.mpfs.de/fileadmin/JIM-pdf08/JIM-Studie_2008.pdf [21.07.09].

Lamborn, S. D., Mounts, N. S., Steinberg, L. & Dornbusch, S. M. (1991). Patterns of competence and adjustment among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent, and neglectful families. *Child Development, 62*, 1049-1065.

Langness, A., Leven, I. & Hurrelmann K. (2006). Jugendliche Lebenswelten: Familie, Schule, Freizeit. In K. Hurrelmann & M. Albert (Hrsg.), *15. Shell Jugendstudie. Jugend 2006* (S. 49-102). Frankfurt/Main: Fischer.

Larson, R. W., Gillman, S. A. & Richards M. H. (1997). Divergent experiences of family leisure: Fathers, mothers, and young adolescents. *Journal of Leisure Research, 29,* 78-97.

Laskowski, A. (2000). *Was den Menschen antreibt*. Frankfurt/Main: Campus.

Levy, G. D. (1999). Gender-typed and non-gender-typed category awareness in toddlers. *Sex Roles, 41,* 851-873.

Lüdtke, H. (1989). Jugendliche in ihrer Freizeit: Interessen und Verhalten. In R. Nave-Herz & M. Markefka (Hrsg.), *Handbuch der Familien- und Jugendforschung* (S. 635-646). Neuwied: Luchterhand.

Maag-Merki, K. (2006). Die Entwicklung des Selbstwertes im Gymnasium. In H. C. Steinhausen (Hrsg.), *Schule und psychische Störungen* (S. 86-101). Stuttgart: Kohlhammer.

Markus, H. & Wurf, E. (1987). The dynamic self-concept: A social psychological perspective. *Annual Review of Psychology, 38,* 299-337.

Marsh, H. W. (1989). Age and sex effects in multiple dimensions of self-concept: Preadolescence to early adulthood. *Journal of Educational Psychology, 81*, 417-430.

Marsh, H. W. (2005). Big-fish-little-pond effect on academic self-concept. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 19*, 119–127.

Marsh, H. W. (2009). Instruments developed by SELF [online]. URL: http://www.education.ox.ac.uk/research/resgroup/self/selfid.php [27.08.09].

Marsh, H. W. & Ayotte, V. (2003). Do multiple dimensions of self-concept become more differentiated with age? The differential distinctiveness hypothesis. *Journal of Educational Psychology, 95*, 687-706.

Marsh, H. W., Craven, R. & Debus, R. (1998). Structure, stability and development of young children's self-concept: A mulitcohort-multioccasion study. *Child Development, 69*, 1030-1053.

Marsh, H. W. & Hattie J. (1996). Theoretical perspectives on the structure of self-concept. In B. A. Bracken (Ed.), *Handbook of self-concept* (pp. 38-91). Canada: Wiley.

Marsh, H. W. & O'Neill, R. (1984). Self Description Questionnaire III: The construct validity of multidimensional self-concept ratings by late adolescents. *Journal of Educational Measurement, 21,* 153-174.

Marsh, H. W., Parada, R. H. & Ayotte, V. (2004). A multidimensional perspective of relations between self-concept (Self Description Questionnaire II) and adolescent mental health (Youth Self-Report). *Psychological Assessment, 16*, 27-41.

Marsh, H. W. & Parker, J. (1984). Determinants of student self-concept: Is it better to be a relatively large fish in a small pond even if you don't learn how to swim well?. *Journal of Personality and Social Psychology, 47,* 213-231.

Marsh, H. W., Parker, J. & Barnes, J. (1985). Multidimensional adolescent self-concepts: Their relationship to age, gender, and academic measures. *American Educational Research Journal, 22,* 422-444.

Marsh, H. W. & Shavelson, R. (1985). Self-concept: Its multifaceted, hierarchical structure. *Educational Psychologist, 20,* 107-123.

McGuire, S., Neiderhiser, J. M., Reiss, D., Hetherington, E. M. & Plomin, R. (1994). Genetic and environmental influences on perceptions of self-worth and competence in adolescence: A study of twins, full siblings, and step-siblings. *Child Development, 65,* 785-799.

McHale, S. M., Crouter, A. C. & Tucker, C.J. (1999). Family context and gender role socialization in middle childhood: Comparing boys to girl and sisters to brothers. *Child Development, 70,* 990-1004.

McHale, S. M., Crouter, A. C. & Tucker, C.J. (2001). Free-time activities in middle childhood: Links with adjustment in early adolescence. *Child Development, 72,* 1764-1778.

Mead, G. H. (1968). *Geist, Identität und Gesellschaft.* Frankfurt/Main: Suhrkamp.

Meredith, W. H., Abbott, D. A. & Fu Ming, Z. (1992). Self-concept and sociometric outcomes: A comparison of only children and sibling children from urban and rural areas in the People's Republic of China. *The Journal of Psychology, 126,* 411-419.

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*, 39-47.

Moschner, B. & Dickhäuser, O. (2006). Selbstkonzept. In D. H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (S. 685-692). Weinheim: Beltz.

Müller, I. (1984). *Jugend und Freizeit. Aufgabe der allgemeinen Sozialisation oder einer intentionalen Erziehung durch die Schule*. Frankfurt/Main: Lang.

Mummendey, H. D. (1995). *Psychologie der Selbstdarstellung*. Göttingen: Hogrefe.

Mummendey, H. D. (2006). *Psychologie des „Selbst"*. Göttingen: Hogrefe.

Mummendey, H. D. & Grau, I. (2008). *Die Fragebogenmethode*. Göttingen: Hogrefe.

Naudascher, B. (1983). *Spieglein, Spieglein an der Wand*. München: Kosel.

Nemetz, K., Michl, P. & Großegger, B. (2003). *4. Bericht zur Lage der Jugend in Österreich. Teil A: Jugendradar 2003*. Wien: Bundesministerium für soziale Sicherheit, Generationen und Konsumentenschutz [online]. URL:

http://www.gesundheitsministerium.at/cms/site/attachments/5/2/5/CH0468/CMS1172498050771/vierter_jugendbericht_teil_a_langfassung.pdf [28.12.08].

Neubauer, W. (1989). Selbstbilder, Selbstwertgefühl und Lebensentwürfe junger Menschen. In R. Nave-Herz & M. Markefka (Hrsg.), *Handbuch der Familien- und Jugendforschung* (S. 519-533). Neuwied: Luchterhand.

Neubauer, W. (1993). Identitätsentwicklung. In M. Markefka & B. Nauck (Hrsg.), *Handbuch der Kindheitsforschung* (S. 303-315). Neuwied: Luchterhand.

Noack, P. (2008). Freizeitorte und Freizeitaktivitäten. In R. K. Silbereisen & M. Hasselhorn (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie. Entwicklungspsychologie des Jugendalters. Band 5* (S. 293-330). Göttingen: Hogrefe.

Nystul, M. S. (1974). The effects of birth order and sex on self-concept. *Journal of Individual Psychology, 30,* 211-215.

Nystul, M. S. (1981). Effects of siblings' sex composition on self-concept. *The Journal of Psychology, 108,* 133-136.

Oerter, R. & Dreher, E. (2008). Jugendalter. In R. Oerter & L. Montada (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (S. 271-332). Weinheim: Beltz.

Offer, D. (1984). Das Selbstbild normaler Jugendlicher. In E. Olbrich & E. Todt (Hrsg.), *Probleme des Jugendalters – neuere Sichtweisen* (S. 111-130). Berlin: Springer.

Ogris, G., Kromer, I. & Zuba, R. (2001). Dornbirner Jugendstudie 2001. Dornbirn: Institut für Jugendforschung [online]. URL: http://www.jugendstudie.at/db_jugendstudie_2001_screen.pdf [20.07.09].

Opaschowski, H. W. (1990). *Pädagogik und Didaktik der Freizeit.* Opladen: Leske + Budrich.

Opaschowski, H. W. (1996). *Pädagogik der freien Lebenszeit.* Opladen: Leske + Budrich.

Opaschowski, H. W. (2008). *Einführung in die Freizeitwissenschaft.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Oswald, H. & Uhlendorff, H. (2008). Die Gleichaltrigen. In R. K. Silbereisen & M. Hasselhorn (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie. Entwicklungspsychologie des Jugendalters. Band 5* (S. 189-229). Göttingen: Hogrefe.

Papastefanou, C. (2002). Die Erweiterung der Familienbeziehungen und die Geschwisterbeziehung. In M. Hofer, E. Wild & P. Noack (Hrsg.), *Lehrbuch*

*Familienbeziehungen* (S. 192-215). Göttingen: Hogrefe.

Papastefanou, C. & Hofer, M. (2002). Familienbildung und elterliche Kompetenzen. In M. Hofer, E. Wild & P. Noack (Hrsg.), *Lehrbuch Familienbeziehungen* (S. 168-191). Göttingen: Hogrefe.

Parke, R. D. & Buriel, R. (1998). Socialization in the family: Ethnic and psychological perspectives. In W. Damon (Series Ed.) and S. Eisenberg (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 3. Social, emotional and personality development* (pp. 463–552). New York: Wiley.

Pinquart, M. & Silbereisen, R. K. (2000). Das Selbst im Jugendalter. In W. Greve (Hrsg.), *Psychologie des Selbst* (S. 75-94). Weinheim: Beltz.

Pinquart, M. & Silbereisen, R. K. (2002). Persönlichkeitsentwicklung im Jugendalter. In G. Jüttemann & H. Thomae (Hrsg.), *Persönlichkeit und Entwicklung* (S. 99-121). Weinheim: Beltz.

Pint, B. (2000). Geschwisterforschung. In H. Werneck & S. Werneck-Rohrer (Hrsg.), *Psychologie der Familie. Theorien, Konzepte, Anwendungen.* Wien: WUV Universitätsverlag.

Polit, D. F. & Falbo, T. (1987). Only children and personality development: A quantitative review. *Journal of Marriage and the Family, 49,* 309-325.

Prahl, H.-W. (2002). *Soziologie der Freizeit*. Paderborn: Schöningh.

Putnick, D. L., Bornstein, M. H., Hendricks, C., Painter, K. M., Suwalsky, J. T. D. & Collins, W. A. (2008). Parenting stress, perceived parenting behavior, and adolescent self-concept in European American families. *Journal of Family Psychology, 22,* 752-762.

Raymore, L. A., Godbey, G. C. & Crawford, D. W. (1994). Self-esteem, gender, and socioeconomic status: Their relation to perceptions of constraints on leisure among adolescents. *Journal of Leisure Research, 26*, 99-118.

Reinders, H. (2006). *Jugendtypen zwischen Bildung und Freizeit.* Münster: Waxmann.

Richter, M. & Settertobulte, W. (2003). Gesundheits- und Freizeitverhalten von Jugendlichen. In K. Hurrelmann, A. Klocke, W. Melzer & U. Ravens-Sieberer (Hrsg.), *Jugendgesundheitssurvey. Internationale Vergleichsstudie im Auftrag der Weltgesundheitsorganisation WHO* (S. 99-158). Weinheim: Juventa.

Roberts, A., Seidman, E., Pedersen, S., Chesir-Teran, D., Allen, L., Aber, J. L., Duran, V. &

Hsueh, J. (2005). Perceived family and peers transactions and self-esteem among urban early adolescents. *Journal of Early Adolescence, 20,* 68-92.

Robertson, J. F. & Simons R. L. (1989). Family factors, self-esteem, and adolescent depression. *Journal of Marriage and the Family, 51,* 125-138.

Rollett, B. & Werneck, H. (2008). *Das Längsschnittprojekt Familienentwicklung im Lebenslauf (FIL): Familienbezogene und individuelle Entwicklungsaufgaben und ihre Bewältigung im Jugendalter* (Forschungsbericht). Wien: Universität, Fakultät für Psychologie, Institut für Entwicklungspsychologie und Psychologische Diagnostik.

Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image.* Princeton, NJ: Princeton Univ. Press.

Rosenberg, M. & Pearlin, L. I. (1978). Social class and self-esteem among children and adults. *The American Journal of Sociology, 84,* 53-77.

Rosenmayr, L. (1972). Illusion und Realität der Freizeit. In E. K. Scheuch & R. Meyersohn (Hrsg.), *Soziologie der Freizeit* (S. 219-229). Köln: Kiepenheuer & Witsch.

Rost, D. H., Dickhäuser, O., Sparfeldt, J. R. & Schilling, S. R. (2004). Fachspezifische Selbstkonzepte und Schulleistungen im dimensionalen Vergleich. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 18,* 43-52.

Schachinger, H. E. (2005). *Das Selbst, die Selbstkenntnis und das Gefühl für den eigenen Wert*. Bern: Huber.

Scheuch, E. K. (1972). Die Problematik der Freizeit der Massengesellschaft. In E. K. Scheuch & R. Meyersohn (Hrsg.), *Soziologie der Freizeit* (S. 23-44). Köln: Kiepenheuer & Witsch.

Schilling, J. (1977). *Freizeitverhalten Jugendlicher. Eine empirische Untersuchung ihrer Gesellungsformen und Aktivitäten*. Weinheim: Beltz.

Schilling, S. R., Sparfeldt, J. R. & Rost, D. H. (2006). Facetten schulischen Selbstkonzepts. Welchen Unterschied macht das Geschlecht? *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 20,* 9-18.

Schmidt-Denter, U. (1993). Eltern-Kind- und Geschwister-Beziehungen. In M. Markefka & B. Nauck (Hrsg.), *Handbuch der Kindheitsforschung* (S. 337-352). Berlin: Luchterhand.

Schmidt-Denter, U. & Spangler, G. (2005). Entwicklung von Beziehungen und Bindungen. In J. Asendorpf (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie. Soziale, emotionale und*

*Persönlichkeitsentwicklung. Band 3* (S. 425-524). Göttingen: Hogrefe.

Schneewind, K. A. (2008). Sozialisation und Erziehung im Kontext der Familie. In R. Oerter & L. Montada (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (S. 117-146). Weinheim: Beltz.

Schütz, A. (2000). Das Selbstwertgefühl als soziales Konstrukt: Befunde und Wege der Erfassung. In W. Greve (Hrsg.), *Psychologie des Selbst* (S. 189-207). Weinheim: Beltz.

Schütz, A. (2005). *Je selbstsicherer, desto besser? Licht und Schatten positiver Selbstbewertung.* Weinheim: Beltz.

Schütz, A. & Sellin, I. (2003). Selbst und Informationsverarbeitung. *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie, 24*, 151-161.

Schwanzer, A. (2002). *Entwicklung und Validierung eines deutschsprachigen Instruments zur Erfassung des Selbstkonzepts junger Erwachsener.* Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.

Schwanzer, A. D., Trautwein, U., Lüdtke, O. & Sydow, H. (2005). Entwicklung eines Instruments zur Erfassung des Selbstkonzepts junger Erwachsener. *Diagnostica, 51*, 183-194.

Sears, R. R. (1970). Relation of early socialization experiences to self-concept and gender role in middle childhood. *Child Development, 41,* 267-289.

Seff, M. A., Gecas, V. & Frey, J. H. (1993). Birth order, self-concept, and participation in dangerous sports. *The Journal of Psychology, 127,* 221-232.

Shapka, J. D. & Keating, D. P. (2005). Structure and change in self-concept during adolescence. *Canadian Journal of Behavioural Science, 37*, 83-96.

Shavelson, R. J., Hubner, J. J. & Stanton, G. C. (1976). Self-concept: validation of construct interpretations. *Review of Educational Research, 46*, 407-441.

Shaw, S. M., Kleiber, D. A. & Caldwell, L. L. (1995). Leisure and identity formation in male and female adolescents: A preliminary examination. *Journal of Leisure Research, 27,* 245-263.

Showers, C. J., Abramson, L. Y. & Hogan, M. E. (1998). The dynamic self: How the content and structure of the self-concept change with mood. *Journal of Personality and Social Psychology, 75*, 478-493.

Stangl-Taller, W. (2009). Das Freizeitverhalten von Jugendlichen [online]. URL:

http://arbeitsblaetter.stangl-taller.at/JUGENDALTER/Freizeit-Jugend.shtml [14.07.09].

Steinberg, L. (2008). *Adolescence.* Boston: McGraw Hill.

Stipek, D. & Mac Iver, D. (1989). Developmental change in children's assessment of intellectual competence. *Child Development, 60,* 521-538.

Thomae, H. (2002). Psychologische Modelle und Theorien des Lebenslaufs. In G. Jüttemann & H. Thomae (Hrsg.), *Persönlichkeit und Entwicklung* (S. 12-45). Weinheim: Beltz.

Tokarski, W. & Schmitz-Scherzer, R. (1985). *Freizeit.* Stuttgart: Teubner.

Trautner, H. M. (2008). Entwicklung der Geschlechtsidentität. In R. Oerter & L. Montada (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (S. 625-651). Weinheim: Beltz.

Trautwein, U. (2003). *Schule und Selbstwert*. Münster: Waxmann.

Trautwein, U. & Lüdtke, O. (2005). The Big-Fish-Little-Pond-Effect. Future research questions and educational implications. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 19*, 137-149.

Tucker, C. J., McHale, S. M. & Crouter, A. C. (2001). Conditions of sibling support in adolescence. *Journal of Family Psychology, 15,* 254-271.

Tucker, C. J., McHale, S. M. & Crouter, A. C. (2008). Links between older and younger adolescent siblings' adjustment: The moderating role of shared activities. *International Journal of Behavioral Development, 32,* 152-160.

Uttitz, P. (1986). Stile und Determinanten des Freizeitverhaltens in der Umfragenforschung über 30 Jahre. In A. Lüdtke (Hrsg.), *Methoden der Freizeitforschung* (S. 157-174). Opladen: Leske + Budrich.

Walper, S. (2008). Eltern-Kind-Beziehungen im Jugendalter. In R. K. Silbereisen & M. Hasselhorn (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie. Entwicklungspsychologie des Jugendalters. Band 5* (S. 135-155). Göttingen: Hogrefe.

Wigfield, A., Eccles, J. S., Mac Iver, D., Reuman, D. A. & Midgley, C. (1991). Transitions during early adolescence: Changes in children's domain specific self-perceptions and general self-esteem across the transition to junior high school. *Developmental Psychology, 27,* 552-565.

Wilgenbusch, T. & Merrell, K. W. (1999). Gender differences in self-concept among

children and adolescents: A meta-analysis of multidimensional studies. *School Psychology Quarterly, 14*, 101-120.

Wylie, R. C. (1979). *The self-concept volume 2: Theory and research on selected topics*. Nebraska: University of Nebraska Press.

Yeh, H.-C. & Lempers, J. D. (2004). Perceived sibling relationships and adolescent development. *Journal of Youth and Adolescence, 33,* 133-147.

Zeijl, E., Te Poel, Y., Du Bois-Reymond, M., Ravesloot, J. & Meulmann, J. J. (2000). The role of parents and peers in the leisure activities of young adolescence. *Journal of Leisure Research, 32,* 281-302.

Zhang, L. (2001). Thinking styles, self-esteem, and extracurricular experiences. *International Journal of Psychology, 36,* 100-107.

Zimbardo, P. & Formica, R. (1963). Emotional comparisons and self-esteem as determinants of affiliation. *Journal of Personality, 31,* 141-162.

# Abbildungsverzeichnis

**Abbildung 1:** Das dynamische Selbstkonzeptmodell nach Markus und Wurf (1987, modifiziert von Schwanzer, 2002, S. 24) ..... **25**
**Abbildung 2:** Hierarchisches Modell von Shavelson, Hubner und Stanton (1976, p. 413). **30**
**Abbildung 3:** Mittelwerte der Selbstkonzepte von Jungen und Mädchen von der 6. zur 10. Schulstufe (Fend, 1997, S. 247) ..... **38**
**Abbildung 4:** Entwicklung der generalisierten Selbstbewertung in verschiedenen Schularten (Jerusalem & Schwarzer, 1991, S. 118) ..... **47**
**Abbildung 5:** Freizeitbegriffe nach Opaschowski (1996, S. 89; modifiziert) ..... **70**
**Abbildung 6:** Einflussgrößen auf das Freizeitverhalten (Opaschowski, 1996, S. 83) ..... **75**
**Abbildung 7:** häufigste Freizeitaktivitäten von jugendlichen ÖsterreicherInnen (Dornmayr & Nemeth, 1996, zitiert nach Heinzlmaier et al., 1999, S. 8) ..... **78**
**Abbildung 8:** Geschlechtsspezifische Unterschiede in Freizeitaktivitäten (Heinzlmaier et al., 1999, S. 17) ..... **81**
**Abbildung 9:** Häufigkeitsverteilung des Alters ..... **105**
**Abbildung 10:** Häufigkeitsverteilung der Geburtsränge ..... **106**
**Abbildung 11:** Häufigkeitsverteilung des Geschlechts der Geschwister ..... **107**
**Abbildung 12:** Unterschiede im Selbstkonzept zwischen Einzel- und Geschwisterkindern ..... **119**
**Abbildung 13:** grafische Darstellung der Ausprägungen der Selbstkonzeptbereiche ..... **130**
**Abbildung 14:** Grafische Darstellung der Unterschiede im Selbstkonzept zwischen den Geschlechtern ..... **132**
**Abbildung 15:** Grafische Darstellung der Unterschiede im Selbstkonzept aufgrund des Alters ..... **135**
**Abbildung 16:** grafische Darstellung der Ausprägungen der Freizeitbereiche ..... **144**
**Abbildung 17:** Grafische Darstellung der Unterschiede im Freizeitverhalten zwischen den Geschlechtern ..... **148**
**Abbildung 18:** grafische Darstellung der Unterschiede im jugendtypischen gesellschaftlichen Verhalten aufgrund des Alters ..... **150**
**Abbildung 19:** Screeplot des "Fragebogen zum Freizeitverhalten" ..... **205**

# Tabellenverzeichnis

**Tabelle 1:** Selbstwert von jugendlichen Einzel- und Geschwisterkindern (Rosenberg, 1965, p. 108) ..... **53**
**Tabelle 2:** Geburtsrang und Ausprägungen des Selbstkonzepts (Gecas & Pasley, 1983, p. 529) ..... **57**
**Tabelle 3:** Freizeitbedürfnisse (modifiziert nach Opaschowski, 1996, S. 90ff.) ..... **71**
**Tabelle 4:** Freizeitaktivitäten von jugendlichen Einzel- und Geschwisterkindern (Claudy, 1984, p. 231ff.) ..... **89**
**Tabelle 5:** Skalen des Instruments zur Erfassung des Selbstkonzepts ..... **101**
**Tabelle 6:** Skalen des Freizeitfragebogens ..... **103**
**Tabelle 7:** Häufigkeitsverteilung des elterlichen Familienstandes für Einzel- und Geschwisterkinder ..... **109**
**Tabelle 8:** Häufigkeitsverteilung von Müttern und Vätern in verschiedenen Berufsgruppen ..... **111**
**Tabelle 9:** Häufigkeitsverteilung der Berufsgruppen der Mütter für Einzel- und Geschwisterkinder ..... **112**
**Tabelle 10:** Häufigkeitsverteilung der Vergleichsgruppen für Mädchen und Jungen ..... **115**
**Tabelle 11:** Unterschiede im Selbstkonzept bei Einzel- und Geschwisterkindern ..... **118**
**Tabelle 12:** Unterschiede im Selbstkonzept aufgrund des Geburtsranges ..... **121**
**Tabelle 13:** Unterschiede im Selbstkonzept aufgrund des Geschwistergeschlechts ..... **123**
**Tabelle 14:** Unterschiede im Freizeitverhalten bei Einzel- und Geschwisterkindern ..... **125**
**Tabelle 15:** Unterschiede im Freizeitverhalten aufgrund des Geburtsranges ..... **126**
**Tabelle 16:** Unterschiede im Freizeitverhalten aufgrund des Geschwistergeschlechts ..... **128**
**Tabelle 17:** deskriptive Beschreibung des Selbstkonzepts ..... **129**
**Tabelle 18:** Unterschiede im Selbstkonzept zwischen den Geschlechtern ..... **131**
**Tabelle 19:** Unterschiede im Selbstkonzept aufgrund des Alters ..... **133**
**Tabelle 20:** Zusammenhang zwischen Selbstkonzept und wahrgenommenen elterlichen Verhalten ..... **136**
**Tabelle 21:** Zusammenhang zwischen Selbstkonzept und wahrgenommenen elterlichen Verhalten für Mädchen und Jungen getrennt ..... **137**
**Tabelle 22:** Unterschiede im Selbstkonzept aufgrund des sozioökonomischen Status ..... **140**
**Tabelle 23:** multiple Regression für weitere Einflussfaktoren auf das Selbstkonzept ..... **142**
**Tabelle 24:** deskriptive Beschreibung des Freizeitverhaltens ..... **143**
**Tabelle 25:** Unterschiede im Freizeitverhalten zwischen den Geschlechtern ..... **147**
**Tabelle 26:** Unterschiede im Freizeitverhalten aufgrund des Alters ..... **149**
**Tabelle 27:** Zusammenhang zwischen Freizeitverhalten und wahrgenommenen elterlichen Verhalten ..... **151**
**Tabelle 28:** Zusammenhang zwischen Freizeitverhalten und wahrgenommenen elterlichen Verhalten für Mädchen und Jungen getrennt ..... **152**

**Tabelle 29:** Unterschiede im Freizeitverhalten aufgrund des sozioökonomischen Status ..... **155**
**Tabelle 30:** Zusammenhang zwischen Freizeitverhalten und Selbstkonzept ..... **156**
**Tabelle 31:** Itemstatistiken der Skala „Wertschätzung und Respektierung" ..... **202**
**Tabelle 32:** Itemstatistik des „Instruments zur Erfassung des Selbstkonzepts junger Erwachsener“ ..... **203**
**Tabelle 33:** Faktorenanalyse des "Fragebogen zum Freizeitverhalten" ..... **205**
**Tabelle 34:** Itemstatistik des „Fragebogens zum Freizeitverhalten" (FV) ..... **208**

# ANHANG

# Statistiken

**Tabelle 31**: Itemstatistiken der Skala „Wertschätzung und Respektierung"

| **Skala „Wertschätzung und Respektierung“** | α = .863 | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| ***Item*** | ***N*** | ***M*** | ***SD*** | ***Trenn-schärfe*** | ***Cronbachs α, wenn Item weg-gelassen*** |
| 1. Meine Eltern geben meistens nach, wenn sie einsehen, dass ich Recht habe. | 401 | 3.43 | 1.025 | .596 | .858 |
| 2. Wenn bei mir etwas schief gelaufen ist, reden meine Eltern immer mit mir. | 400 | 3.77 | 1.145 | .602 | .848 |
| 3. Meine Eltern nehmen Rücksicht auf mich und erwarten das Gleiche von mir. | 401 | 4.02 | 1.051 | .669 | .841 |
| 4. Wenn meine Eltern mir etwas verbieten, sagen sie mir immer, warum sie es tun. | 401 | 3.49 | 1.219 | .548 | .855 |
| 5. Meine Eltern versuchen immer, mich zu verstehen, wenn ich etwas falsch gemacht habe. | 401 | 3.39 | 1.178 | .710 | .835 |
| 6. Meine Eltern fragen mich häufig nach meiner Meinung. | 401 | 3.42 | 1.111 | .665 | .841 |
| 7. Meine Eltern nehmen immer ernst, was ich sage. | 401 | 3.51 | 1.068 | .666 | .841 |
| 8. Meine Eltern gestehen mir zu, dass ich manchmal meine eigenen Wege gehen möchte. | 400 | 3.79 | 1.078 | .538 | .855 |

**Legende:** *N* = Stichprobengröße; *M* = Mittelwert; *SD* = Standardabweichung; Wertebereich: 1 = stimmt gar nicht, 5 = stimmt völlig

**Tabelle 32:** Itemstatistik des „Instruments zur Erfassung des Selbstkonzepts junger Erwachsener“

| | Instrument zur Erfassung des Selbstkonzepts junger Erwachsener | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| ***Skala*** | ***Item*** | ***N*** | ***M*** | ***SD*** | ***Trenn-schärfe*** | ***Cronbachs α, wenn Item weg-gelassen*** |
| **körperliche Fähigkeiten** α = .898 | 1. Ich bin ein/e gute/r Sportler/in. | 402 | 2.92 | .902 | .794 | .862 |
| | 2. Bei vielen Sportarten und anderen körperlichen Aktivitäten stelle ich mich ungeschickt an. | 401 | 3.29 | .839 | .705 | .893 |
| | 3. Beim Sport und bei anderen körperlichen Aktivitäten habe ich viel Energie. | 400 | 3.11 | .875 | .761 | .874 |
| | 4. Bei den meisten Sportarten und körperlichen Aktivitäten bin ich schlecht. | 400 | 3.30 | .826 | .840 | .845 |
| **Aussehen** α = .849 | 1. Ich habe einen attraktiven Körper. | 399 | 2.84 | .807 | .748 | .781 |
| | 2. Ich bin hässlich. | 397 | 3.53 | .676 | .542 | .863 |
| | 3. Ich habe eine gute Figur. | 397 | 3.03 | .828 | .726 | .792 |
| | 4. Ich sehe gut aus. | 397 | 3.03 | .696 | .752 | .784 |
| **Beziehungen zu Personen gleichen Geschlechts** α = .712 | 1. Mit anderen Personen meines Geschlechts komme ich nicht so gut klar. | 401 | 3.48 | .787 | .377 | .731 |
| | 2. Ich schließe leicht Freundschaften mit Personen meines Geschlechts. | 402 | 3.20 | .742 | .537 | .624 |
| | 3. Nur wenige Personen meines Geschlechts mögen mich. | 401 | 3.53 | .616 | .546 | .627 |
| | 4. Ich habe viele gleichgeschlechtliche Freunde. | 402 | 3.34 | .659 | .565 | .611 |
| **Beziehungen zu Personen anderen Geschlechts** α = .820 | 1. Ich kann mich gut mit Personen des anderen Geschlechts unterhalten. | 401 | 3.25 | .737 | .609 | .789 |
| | 2. Im Umgang mit Personen des anderen Geschlechts bin ich ziemlich schüchtern. | 402 | 2.89 | .915 | .599 | .801 |
| | 3. Ich schließe schnell Freundschaften mit Personen des anderen Geschlechts. | 394 | 2.95 | .809 | .700 | .746 |
| | 4. Der herzliche Umgang mit Personen des anderen Geschlechts fällt mir leicht. | 401 | 3.11 | .766 | .678 | .758 |

| *Skala* | *Item* | *N* | *M* | *SD* | *Trenn-schärfe* | *Cronbachs α, wenn Item weg-gelassen* |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **Beziehungen zu den Eltern** α = .833 | 1. Meine Eltern haben mich nie besonders respektiert. | 401 | 3.59 | .702 | .702 | .774 |
| | 2. Meine Eltern haben mich bisher gerecht behandelt. | 402 | 3.40 | .749 | .583 | .836 |
| | 3. Es ist oft schwierig für mich mit meinen Eltern zu reden. | 400 | 2.98 | .951 | .753 | .745 |
| | 4. Meine Eltern verstehen mich. | 402 | 3.17 | .863 | .650 | .799 |
| **Emotionale Stabilität** α = .780 | 1. Ich bin meistens glücklich. | 399 | 3.07 | .778 | .625 | .708 |
| | 2. Ich bin so gut wie nie bedrückt. | 400 | 2,50 | .855 | .555 | .742 |
| | 3. Ich bin häufig bedrückt. | 401 | 3.07 | .868 | .631 | .702 |
| | 4. Ich neige dazu, positiv zu denken. | 400 | 3.00 | .824 | .533 | .753 |
| **Ehrlichkeit** α = .510 | 1. Ich sage fast immer die Wahrheit. | 395 | 3.09 | .651 | .408 | .360 |
| | 2. Manchmal nehme ich Dinge an mich, die mir nicht gehören. | 402 | 3.46 | .764 | .208 | .516 |
| | 3. Ich schummele nie. | 402 | 2.14 | .948 | .206 | .558 |
| | 4. Ich bin ein sehr ehrlicher Mensch. | 394 | 3.11 | .695 | .451 | .314 |
| **Religiosität/ Spiritualität** α = .881 | 1. Ich bin religiös bzw. im weitesten Sinne gläubig. | 402 | 2.25 | 1.001 | .704 | .870 |
| | 2. Religiöse bzw. spirituelle Überzeugungen machen mein Leben besser und mich glücklicher. | 402 | 1.71 | .857 | .781 | .832 |
| | 3. Meine religiösen bzw. spirituellen Überzeugungen zeigen Regeln auf, nach denen ich lebe. | 401 | 1.53 | .751 | .734 | .853 |
| | 4. Mir ist es wichtig, mich religiös bzw. spirituell weiter zu entwickeln. | 398 | 1.74 | .858 | .775 | .834 |
| **Generelle Selbstakzeptanz** α = .812 | 1. Alles in allem habe ich ein sehr positives Bild von mir. | 401 | 3.01 | .760 | .647 | .756 |
| | 2. Alles in allem kann ich mich selbst gut leiden. | 400 | 3.30 | .704 | .687 | .740 |
| | 3. Insgesamt habe ich ein sehr negatives Bild von mir. | 402 | 3.50 | .707 | .708 | .730 |
| | 4. Alles in allem kann ich mich selbst nicht besonders gut akzeptieren. | 400 | 3.22 | .877 | .514 | .831 |

**Legende:** *N* = Stichprobengröße; *M* = Mittelwert; *SD* = Standardabweichung; Wertebereich: 1 = trifft überhaupt nicht zu, 4 = trifft völlig zu

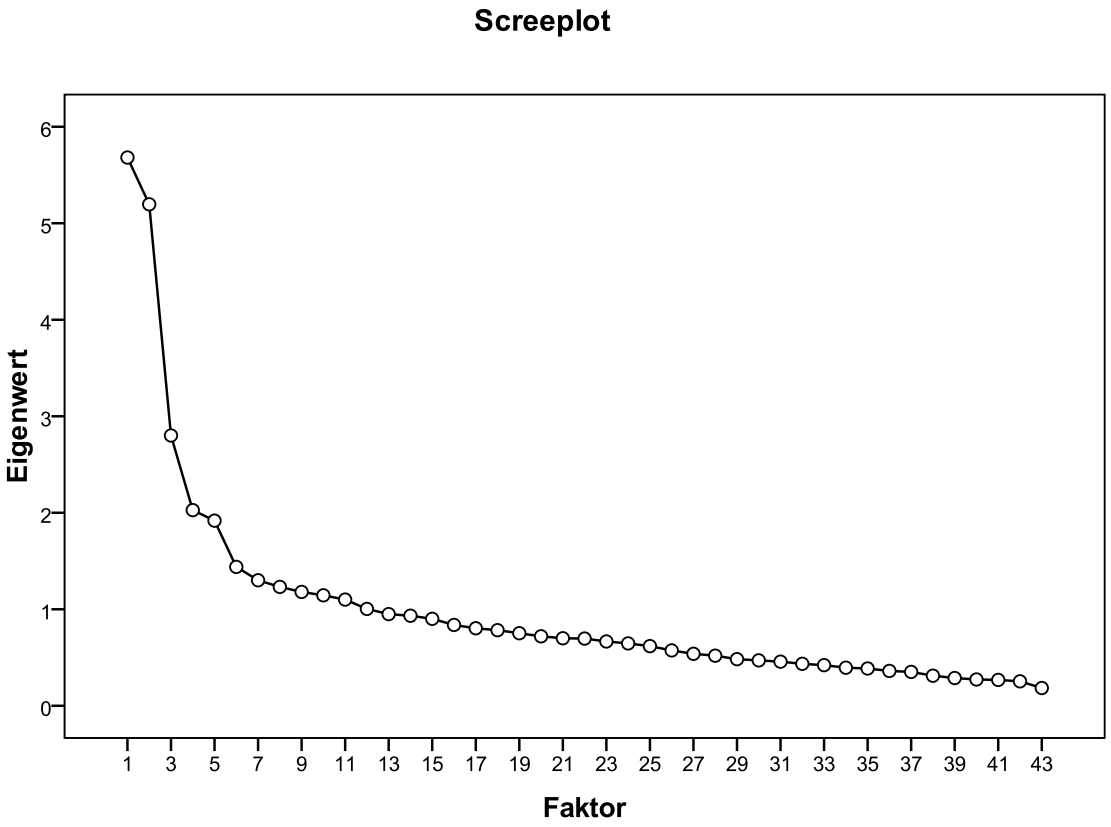



**Abbildung 19:** Screeplot des "Fragebogen zum Freizeitverhalten"

**Tabelle 33:** Faktorenanalyse des "Fragebogen zum Freizeitverhalten"

| Items | Faktor | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 24: shopping, Schaufensterbummel | .790 | | | | |
| 12: Telefonieren | .736 | | | | |
| 32: Kosmetik/Styling | .714 | | | | -.233 |
| 13: SMS schreiben | .702 | | | | |
| 41: chatten | .597 | | | | .203 |
| 43: auf Partys gehen | .546 | | -.364 | .417 | -.205 |
| 11: ins Kino gehen | .519 | | | | |
| 23: ins Cafe gehen, Essen gehen | .504 | | | | |
| 22: in die Disco gehen | .504 | | -.431 | .416 | |
| 1: Freunde treffen, mit der Clique etwas unternehmen | 468 | | | .314 | |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 14: Fotografieren, selbst Video machen | .466 | .226 | .275 | | |
| 16: Magazine lesen, Fachzeitschriften lesen | .442 | | .235 | -.316 | |
| 5: Populäre Musik hören (z.B. bekannte Gruppen) | .431 | | | | |
| 40: Diskutieren, Philosophieren | | .715 | | | |
| 39: mit Religion beschäftigen | | .652 | .225 | | |
| 38: mit Politik beschäftigen | -.246 | .597 | | .270 | |
| 34: Theater, Museen, Galerien besuchen | | .572 | .343 | | |
| 42: klassische Musik hören | | .538 | | | |
| 7: Konzerte besuchen (alle Arten) | .202 | .522 | | | -.240 |
| 6: selbst Musik machen, in Musikschule gehen | | .487 | | | |
| 33: Sprachen lernen | | .458 | .213 | | |
| 17: Schreiben (Geschichten, Gedichte, Zeitung, Tagebuch) | | .439 | .217 | -.244 | -.248 |
| 35: selbst Theater spielen | | .249 | .245 | | -.220 |
| 27: Basteln, Heimwerken, o.ä. | | | .615 | | |
| 26: spazieren gehen, wandern, kurze Ausflüge machen, Fahrrad fahren | | .205 | .540 | | |
| 28: Handarbeiten, wie Nähen, Stricken, o.ä. | | | .509 | | -.273 |
| 30: mit Pflanzen beschäftigen | | .269 | .503 | | -.252 |
| 2: mit der Familie etwas unternehmen | | | .474 | | |
| 18: Malen, Modellieren, Töpfen, künstlerisch tätig sein | | .327 | .463 | | -.329 |
| 29: Kochen | .212 | | .405 | | |
| 3: Gesellschaftspiele spielen | | | .399 | | |
| 31: mit Tieren beschäftigen | | | .327 | | |
| 19: Sportveranstaltungen besuchen | | | | .742 | |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 20: Sport/sportliche Betätigung, Fitness | | | .280 | .676 | |
| 4: Billard, Kegeln, Bowling, Dart, Tischfußball, u.a. | | | | .576 | .254 |
| 25: in den Jugendclub/ins Jugendzentrum gehen | .307 | | -.228 | .481 | |
| 37: in einem Verein ehrenamtlich mitarbeiten, gemeinnützig tätig sein | | .404 | | .411 | |
| 15: Bücher lesen | | .380 | .329 | -.381 | |
| 10: Fernsehen, Video schauen | .297 | | | | .647 |
| 8: am Computer spielen, auch Playstation, Gameboy, X-Box, u.a. | | | | | .644 |
| 9: im Internet surfen | .424 | | | | .571 |
| 21: Tanzen | .421 | | | | -.432 |
| 36: gar nichts tun, ausruhen | | .212 | -.247 | -.206 | .293 |

Extraktionsmethode: Hauptkomponentenanalyse.
Rotationsmethode: Varimax mit Kaiser-Normalisierung.
Ladungen unter .20 wurden ausgeblendet

**Tabelle 34:** Itemstatistik des „Fragebogens zum Freizeitverhalten" (FV)

| | Fragebogen zum Freizeitverhalten | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| ***Skala*** | ***Item*** | ***N*** | ***M*** | ***SD*** | ***Trenn-schärfe*** | ***Cronbachs α, wenn Item weg-gelassen*** |
| **Jugendtypisches gesellschaftliches FV** α = .844 | 1. Shopping, Schaufensterbummel | 402 | 2.66 | .961 | .654 | .823 |
| | 2. Telefonieren | 402 | 2.92 | .897 | .610 | .826 |
| | 3. Kosmetik/Styling | 396 | 2.53 | 1.112 | .619 | .824 |
| | 4. SMS schreiben | 402 | 3.22 | .950 | .597 | .827 |
| | 5. chatten | 401 | 2.89 | .974 | .502 | .832 |
| | 6. auf Partys gehen | 402 | 2.68 | 1.010 | .619 | .825 |
| | 7. ins Kino gehen | 402 | 2.47 | .710 | .415 | .838 |
| | 8. ins Café gehen, Essen gehen | 401 | 2.44 | .814 | .460 | .835 |
| | 9. in die Disco gehen | 402 | 2.08 | 1.150 | .574 | .827 |
| | 10. populäre Musik hören (z.B. bekannte Gruppen) | 400 | 3.19 | .923 | .327 | .843 |
| | 11. in den Jugendclub/ins Jugendzentrum gehen | 400 | 2.05 | 1.128 | .360 | .843 |
| | 12. Freunde treffen, mit der Clique etwas unternehmen | 403 | 3.23 | .788 | .489 | .834 |
| | 13. Magazine lesen, Fanzeitschriften lesen | 403 | 2.34 | .948 | .242 | .848 |
| | 14. Tanzen | 402 | 1.93 | 1.033 | .345 | .843 |
| **Kulturelles FV** α = .761 | 1. Diskutieren, philosophieren | 399 | 1.96 | .970 | .504 | .731 |
| | 2. Mit Religion beschäftigen | 401 | 1.59 | .780 | .533 | .731 |
| | 3. Mit Politik beschäftigen | 402 | 1.55 | .760 | .379 | .746 |
| | 4. Theater, Museen, Galerien besuchen | 402 | 1.60 | .717 | .515 | .734 |
| | 5. Klassische Musik hören | 399 | 1.45 | .710 | .420 | .743 |
| | 6. Konzerte besuchen (alle Arten) | 399 | 1.77 | .804 | .392 | .745 |
| | 7. Selbst Musik machen, in Musikschule gehen | 401 | 2.04 | 1.279 | .416 | .746 |
| | 8. Sprachen lernen | 402 | 2.34 | .968 | .368 | .748 |
| | 9. Schreiben (Gedichte, Zeitung, Tagebuch) | 403 | 1.67 | .876 | .388 | .745 |
| | 10. Selbst Theater spielen | 401 | 1.24 | .575 | .294 | .755 |
| | 11. Bücher lesen | 403 | 2.37 | 1.063 | .320 | .755 |
| | 12. In einem Verein ehrenamtlich mitarbeiten, gemeinnützig tätig sein | 400 | 1.75 | 1.031 | .343 | .752 |

| *Skala* | *Item* | *N* | *M* | *SD* | *Trenn-schärfe* | *Cronbachs α, wenn Item weg-gelassen* |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **Traditionell-kreatives FV** α = .675 | 1. Basteln, Heimwerken, o.ä. | 402 | 1.62 | .769 | .482 | .626 |
| | 2. Spazieren gehen, wandern, kurze Ausflüge machen, Fahrrad fahren | 403 | 2.46 | .906 | .417 | .635 |
| | 3. Handarbeiten, wie Nähen, Stricken, o.ä. | 399 | 1.23 | .505 | .357 | .655 |
| | 4. Mit Pflanzen beschäftigen | 401 | 1.53 | .781 | .474 | .627 |
| | 5. Mit der Familie etwas unternehmen | 402 | 2.29 | .705 | .329 | .654 |
| | 6. Malen, Modellieren, Töpfen, künstlerisch tätig sein | 403 | 1.70 | .912 | .406 | .637 |
| | 7. Kochen | 403 | 2.24 | .929 | .307 | .658 |
| | 8. Gesellschaftsspiele spielen | 398 | 1.86 | .706 | .198 | .674 |
| | 9. Mit Tieren beschäftigen | 403 | 2.75 | 1.167 | .226 | .686 |
| | 10. Fotografieren, selbst Videos machen | 402 | 2.51 | .913 | .285 | .662 |
| **Sportbezogenes FV** α = .764 | 1. Sportveranstaltungen besuchen | 400 | 2.13 | 1.016 | .619 | .439 |
| | 2. Sport/sportliche Betätigung, Fitness | 403 | 2.92 | .974 | .559 | .528 |
| | 3. Billard, Kegeln, Bowling, Dart, Tischfußball * | 402 | 2.21 | .888 | .359 | .764 |
| **Medien-orientiertes FV** α = .588 | 1. Fernsehen, Video schauen | 402 | 3.23 | .761 | .462 | .393 |
| | 2. Am Computer spielen, auch Playstation, Gameboy,X-Box, u.a. | 402 | 2.69 | .945 | .315 | .516 |
| | 3. Im Internet surfen | 403 | 3.35 | .756 | .410 | .436 |
| | 4. Gar nichts tun, ausruhen* | 399 | 2.64 | .857 | .215 | .588 |

**Legende:** N = Stichprobengröße; M = Mittelwert; SD = Standardabweichung, * = Items wurden aufgrund testtheoretischer Schwächen aus den jeweiligen Skalen ausgeschlossen; Wertebereich: 1 = nie, 4 = sehr häufig

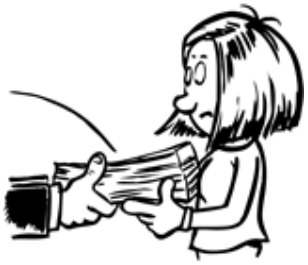
# Fragebogen

# Beantworte bitte einige Fragen zu deiner Person:

**Vielen Dank für die Teilnahme am Forschungsprojekt!**
*Bitte beachte dabei:*
- Die Befragung ist anonym, kann nicht auf dich zurückgeführt werden und hat keinerlei Auswirkungen für dich
- Die Daten werden nicht weitergegeben
- Es ist kein Test - es gibt keine richtigen und falschen Antworten
- Wenn es mehrere Antwortmöglichkeiten zum Ankreuzen gibt, wähle bitte immer nur eine aus (außer es ist angeben, dass mehrere Antworten möglich sind)
- Lasse bitte keine Frage aus (außer es ist angegeben)

**1.** Ich bin ____ **Jahre** und ____ **Monate** alt. (bitte Alter einfügen)

**2. Geschlecht**: □ männlich
(bitte ankreuzen) □ weiblich



**3. Besuchte Schulstufe**: □ 8. Schulstufe
(bitte ankreuzen) □ 9. Schulstufe
□10. Schulstufe

**4. Besuchte Schulform**:_____
(bitte Schulform angeben, z.B. BRG; HASCH;…)

**5.** Meine **Wohngemeinde** ist: _____(bitte einfügen)

**6. Hast du Geschwister?** (bitte ankreuzen)
□ ja
□ nein (**ACHTUNG**: falls du *keine Geschwister* hast, mache bitte jetzt bei *Frage 18* weiter! (Seite 3), ansonsten gehe bitte normal in den Fragen weiter)

**7. Mit mir sind wir insgesamt ____ Geschwister, davon bin ich das ____. geborene Kind.**
(bitte Zahl einfügen)

**8. Ich bin also…** (bitte ankreuzen)
□ das älteste Geschwister
□ das jüngste Geschwister
□ das mittelgeborene Geschwister

---

**Im Folgenden gib bitte an, wie viele Geschwister du hast. Dabei wird getrennt gefragt, ob du leibliche Geschwister, Stiefgeschwister, Halbgeschwister oder Adoptivgeschwister hast.**
**Unter leiblichen Geschwistern, Stiefgeschwister, Halbgeschwister und Adoptivgeschwister ist Folgendes gemeint:**
**Leibliche Geschwister:** ihr habt die *gleiche Mutter und* den *gleichen Vater*
**Stiefgeschwister:** *Kinder vom neuen Partner* der Mutter/des Vaters – keine Blutsverwandtschaft
**Halbgeschwister:** *Kinder* der Mutter oder des Vaters *mit einem anderen Partner* als deinem anderen leiblichen Elternteil
**Adoptivgeschwister:** *gesetzlich adoptierte Geschwister* – keine Blutsverwandtschaft
(Falls du z.B. keine Stiefgeschwister hast, schreibe bitte „Ich habe 0 Stiefbrüder und 0 Stiefschwestern“ hin und gehe zum nächsten Punkt.)

---

**9. Ich habe ____ leibliche Brüder und ____ leibliche Schwestern.** (bitte Anzahl und Alter angeben)

Alter des 1. leiblichen Bruders ____ Alter der 1. leiblichen Schwester ____
Alter des 2. leiblichen Bruders ____ Alter der 2. leiblichen Schwester ____
Alter des 3. leiblichen Bruders ____ Alter der 3. leiblichen Schwester ____
Alter des 4. leiblichen Bruders ____ Alter der 4. leiblichen Schwester ____

**10. Ich habe ____ Stiefbrüder und ____ Stiefschwestern.** (bitte Anzahl und Alter angeben)

Alter des 1. Stiefbruders ____ Alter der 1. Stiefschwester ____
Alter des 2. Stiefbruders ____ Alter der 2. Stiefschwester ____
Alter des 3. Stiefbruders ____ Alter der 3. Stiefschwester ____
Alter des 4. Stiefbruders ____ Alter der 4. Stiefschwester ____

**11. Ich habe ____ Halbbrüder und ____ Halbschwestern.** (bitte Anzahl und Alter angeben)

Alter des 1. Halbbruders ____ Alter der 1. Halbschwester ____
Alter des 2. Halbbruders ____ Alter der 2. Halbschwester ____
Alter des 3. Halbbruders ____ Alter der 3. Halbschwester ____
Alter des 4. Halbbruders ____ Alter der 4. Halbschwester ____

**12. Ich habe ____ Adoptivbrüder und ____ Adoptivschwestern.** (bitte Anzahl und Alter angeben)

Alter des 1. Adoptivbruders ____ Alter der 1. Adoptivschwester ____
Alter des 2. Adoptivbruders ____ Alter der 2. Adoptivschwester ____

**13. Wer deiner Geschwister lebt mit dir im gleichen Haushalt?** (bitte angeben, wer deiner Geschwister im gleichen Haushalt lebt; z.B. meine 2 leiblichen Schwestern und mein Stiefbruder)

_____
_____
_____

**14. Hast du schon deine ersten sechs Lebensjahre mit (einem) Geschwister zusammen gewohnt?** (bitte ankreuzen)

□ nein
□ zeitweise
□ ja

Wenn ja, mit welchen?

_____

(bitte angeben, mit welchem/welchen Geschwister du die ersten 6 Lebensjahre zusammen gewohnt hast; z.B. mit meinem leiblichen Bruder und meiner Stiefschwester)

**15. Falls alle deine Geschwister schon aus dem gemeinsamen Haushalt ausgezogen sind, wie lange lebst du schon ohne Geschwister?** ____ Jahre. (bitte Jahre einfügen; wenn ihr noch zusammen wohnt, gehe zur nächsten Frage)

**16.** Falls du **Stief-, Halb- oder Adoptivgeschwister** hast, **wie lange lebst du schon mit mindestens einem** dieser Geschwister gemeinsam **in einem Haushalt**? ____Jahre. (bitte Jahre einfügen; wenn du keine hast oder sie schon ausgezogen sind, gehe zur nächsten Frage)

**17. Wie gut verstehst du dich mit deinem/deinen Geschwistern/Geschwistern?** (bitte ankreuzen)

□ gut
□ eher gut
□ eher schlecht
□ schlecht

**18. Wer lebt sonst noch aller mit dir zusammen?** (bitte ankreuzen; hier sind mehrere Kreuze möglich)

□ Mutter
□ Vater
□ Stiefmutter
□ Stiefvater
□ Lebensgefährte der Mutter
□ Lebensgefährtin des Vaters
□ Großmutter
□ Großvater
□ andere Verwandte
□ Sonstige Personen:_____

**19. Wer sind von diesen Personen deiner Meinung nach deine Haupterzieher?** _____(bitte Person/Personen einfügen)

**20. Hast du ein eigenes Zimmer?** (bitte ankreuzen) □ ja □ nein

**21. Deine letzten Noten im Zeugnis waren**: (bitte Note einfügen)

Deutsch ____
Englisch ____
Mathematik ____

**22. Wie schätzt du deine Beliebtheit ein im Vergleich zu deinen Schulkollegen?** (bitte ankreuzen)

□ besser
□ etwas besser
□ gleich gut
□ etwas schlechter
□ schlechter

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

□ Ich vergleiche mich meistens mit „besseren" Personen.
□ Ich vergleiche mich meistens mit „schlechteren" Personen.

**24.** Ich habe in und außerhalb der Schule ____ **Freunde**, davon sind ____ **sehr gute Freunde**. (bitte Zahl einfügen)

**25. Hast/Hattest du schon einen festen Freund/eine feste Freundin?** (bitte ankreuzen)

□ ja
□ nein

**26. Wie wohl fühlst du dich in der letzten Zeit?** (bitte ankreuzen)

□ sehr gut
□ gut
□ mittelmäßig
□ schlecht
□ sehr schlecht

**27. Höchste abgeschlossene Schulbildung deiner Eltern?** (bitte ankreuzen)

| | Mutter | Vater |
|---|---|---|
| Kein Abschluss | □ | □ |
| Hauptschulabschluss | □ | □ |
| Mittlere berufsbildende Schule (z.B. HASCH) | □ | □ |
| Matura | □ | □ |
| (Fach-)Hochschul-/Universitätsabschluss | □ | □ |

**28. Beruf der Mutter**: _____ (bitte Beruf einfügen)

**29. Beruf des Vaters**: _____(bitte Beruf einfügen)

**30. Meine Eltern sind…** (bitte ankreuzen)

□ verheiratet □ geschieden
□ getrennt □ zusammen, aber nicht verheiratet

**31. Einige Fragen, wie sich deine Eltern dir gegenüber verhalten** (bitte kreuze bei jeder Aussage an, inwieweit sie deiner Meinung nach zutrifft) (Pro Frage bitte nur ein Kreuz)

31.1Meine Eltern geben meistens nach, wenn sie einsehen, dass ich Recht habe.

Stimmt…

□ gar nicht □ wenig □ teils □ ziemlich □ völlig

31.2Wenn bei mir etwas schief gelaufen ist, reden meine Eltern immer mit mir.

Stimmt…

□ gar nicht □ wenig □ teils □ ziemlich □ völlig

31.3Meine Eltern nehmen Rücksicht auf mich und erwarten das Gleiche von mir.

Stimmt…

□ gar nicht □ wenig □ teils □ ziemlich □ völlig

31.4Wenn meine Eltern mir etwas verbieten, sagen sie mir immer, warum sie es tun.

Stimmt…

□ gar nicht □ wenig □ teils □ ziemlich □ völlig

31.5Meine Eltern versuchen immer, mich zu verstehen, wenn ich etwas falsch gemacht habe.

Stimmt…

□ gar nicht □ wenig □ teils □ ziemlich □ völlig

31.6Meine Eltern fragen mich häufig nach meiner Meinung.

Stimmt…

□ gar nicht □ wenig □ teils □ ziemlich □ völlig

31.7Meine Eltern nehmen immer ernst, was ich sage.

Stimmt…

□ gar nicht □ wenig □ teils □ ziemlich □ völlig

31.8Meine Eltern gestehen mir zu, dass ich manchmal meine eigenen Wege gehen möchte.

Stimmt…

□ gar nicht □ wenig □ teils □ ziemlich □ völlig

**32. Im Folgenden findest du eine lange Liste von FREIZEITAKTIVITÄTEN. Bitte kreuze an, ob du die jeweilige Aktivität *sehr häufig*, *häufig*, *gelegentlich* oder *nie* ausführst.** (Pro Zeile bitte nur ein Kreuz)

| | *Sehr häufig* | *Häufig* | *Gele-gentlich* | *nie* |
|---|---|---|---|---|
| 1. mit Freunden treffen, mit der Clique etwas unternehmen | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 2. mit der Familie etwas unternehmen | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 3. Gesellschaftsspiele spielen | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 4. Billard, Kegeln, Bowling, Dart, Tischfußball, u.a. | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 5. Populäre Musik hören (z.B. bekannte Gruppen) | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 6. selbst Musik machen, in Musikschule gehen | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 7. Konzerte besuchen (alle Arten) | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 8. am Computer spielen, auch Playstation, Gameboy, X-Box, u.a. | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 9. im Internet surfen | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 10. Fernsehen, Video schauen | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 11. ins Kino gehen | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 12. Telefonieren | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 13. SMS schreiben | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 14. Fotografieren, selbst Video machen | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 15. Bücher lesen | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 16. Magazine lesen (z.B. Bravo), Fanzeitschriften lesen | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 17. Schreiben (Geschichten, Gedichte, Zeitung, Tagebuch) | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 18. Malen, Modellieren, Töpfern, künstlerisch tätig sein | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 19. Sportveranstaltungen besuchen | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 20. Sport/sportliche Betätigung, Fitness | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 21. Tanzen | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 22. in die Disco gehen | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 23. ins Café gehen, Essen gehen | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 24. Shopping, Schaufensterbummel | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 25. in den Jugendclub/ins Jugendzentrum gehen | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 26. Spazierengehen, Wandern, kurze Ausflüge machen Fahrrad fahren | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 27. Basteln, Heimwerken, o.ä. | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 28. Handarbeiten, wie Nähen, Stricken, o.ä. | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 29. Kochen | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 30. mit Pflanzen beschäftigen | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 31. mit Tieren beschäftigen<br>wenn ja, mit welchen?_____ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 32. Kosmetik/Styling | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 33. Sprachen lernen | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 34. Theater, Museen, Galerien besuchen | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |

| | *Sehr häufig* | *Häufig* | *Gele-gentlich* | *nie* |
|---|---|---|---|---|
| 35. selbst Theater spielen | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 36. gar nichts tun, Ausruhen | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 37. in einem Verein ehrenamtlich mitarbeiten, gemeinnützig tätig sein | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 38. mit Politik beschäftigen | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 39. mit Religion beschäftigen | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 40. Diskutieren, Philosophieren | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 41. chatten | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 42. klassische Musik hören | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 43. auf Partys gehen | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 44. Sonstiges, und zwar:_____ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |

**33. Wie viel Zeit verbringst du üblicherweise pro Woche mit Sport oder Fitnesstraining?**

_____ Stunden pro Woche

**34. Hast du einen eigenen Computer?**

○ ja
○ nein

**35. Wie viele Stunden am Tag verbringst du im Durchschnitt am Computer?**

_____ Stunden pro Tag

**36. Wie lange schaust du üblicherweise pro Tag Fernsehen?**

_____ Stunden pro Tag

**37. Wie viel Taschengeld bekommst du pro Monat?**

_____ €uro pro Monat

**38. Wie viele Stunden Freizeit hast du an einem normalen Schultag?**

_____ Stunden pro Schultag

**39. Im Folgenden geht es darum, WAS DU ÜBER DICH SELBER DENKST und wie du dich selber siehst.**
**Du findest nun eine Liste von Aussagen. Bitte gib bei jeder Aussage an, ob bzw. inwieweit du gerade so über dich selber denkst!** (Pro Zeile bitte nur ein Kreuz)

| | *Trifft überhaupt nicht zu* | *Trifft eher nicht zu* | *Trifft eher zu* | *Trifft völlig zu* |
|---|---|---|---|---|
| 1. Ich bin ein/e gute/r Sportler/in. | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 2. Ich habe einen attraktiven Körper. | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 3. Ich bin meistens glücklich. | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 4. Ich sage fast immer die Wahrheit. | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 5. Ich bin religiös bzw. im weitesten Sinne gläubig. | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 6. Alles in allem habe ich ein sehr positives Bild von mir. | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 7. Mit anderen Personen meines Geschlechts komme ich nicht so gut klar. | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 8. Ich kann mich gut mit Personen des anderen Geschlechts unterhalten. | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 9. Meine Eltern haben mich nie besonders respektiert. | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 10. Bei vielen Sportarten und anderen körperlichen Aktivitäten stelle ich mich ungeschickt an. | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 11. Ich bin hässlich. | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 12. Ich bin so gut wie nie bedrückt. | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 13. Manchmal nehme ich Dinge an mich, die mir nicht gehören. | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 14. Religiöse bzw. spirituelle Überzeugungen machen mein Leben besser und mich glücklicher. | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 15. Alles in allem kann ich mich selbst gut leiden. | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 16. Ich schließe leicht Freundschaften mit Personen meines Geschlechts. | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 17. Im Umgang mit Personen des anderen Geschlechts bin ich ziemlich schüchtern. | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 18. Meine Eltern haben mich bisher gerecht behandelt. | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 19. Beim Sport und bei anderen körperlichen Aktivitäten habe ich viel Energie. | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 20. Ich habe eine gute Figur. | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 21. Ich bin häufig bedrückt. | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 22. Ich schummele nie. | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 23. Meine religiösen bzw. spirituellen Überzeugungen zeigen Regeln auf, nach denen ich lebe. | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |

| | *Trifft über-haupt nicht zu* | *Trifft eher nicht zu* | *Trifft eher zu* | *Trifft völlig zu* |
|---|---|---|---|---|
| 24. Insgesamt habe ich ein sehr negatives Bild von mir. | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 25. Nur wenige Personen meines Geschlechts mögen mich. | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 26. Ich schließe schnell Freundschaften mit Personen des anderen Geschlechts. | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 27. Es ist oft schwierig für mich mit meinen Eltern zu reden. | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 28. Bei den meisten Sportarten und körperlichen Aktivitäten bin ich schlecht. | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 29. Ich sehe gut aus. | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 30. Ich neige dazu, positiv zu denken. | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 31. Ich bin ein sehr ehrlicher Mensch. | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 32. Mir ist es wichtig, mich religiös bzw. spirituell weiter zu entwickeln. | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 33. Alles in allem kann ich mich selbst nicht besonders gut akzeptieren. | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 34. Ich habe viele gleichgeschlechtliche Freunde. | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 35. Der herzliche Umgang mit Personen des anderen Geschlechts fällt mir leicht. | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 36. Meine Eltern verstehen mich. | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |

**→ Bitte kontrolliere noch einmal, ob du alle Fragen ausgefüllt hast!**

**Geschafft!**



**Danke fürs Mitmachen!** ☺

# Lebenslauf

**Persönliche Informationen**

- Name: Birgit Erdinger
- Geboren am: 14.11.1985 in Wien
- Familienstand: ledig
- Nationalität: Österreich
- Eltern: Johann und Marianne Erdinger
  Vater: Leiter der Justizanstalt Korneuburg i.R.
  Mutter: Hausfrau

**Ausbildung**

- seit Oktober 2004: Studium der Psychologie an der Universität Wien
- 1996 – 2004: Bundesrealgymnasium Laa an der Thaya
  Abschluss: Matura mit gutem Erfolg
- 1992 – 1996: Volksschule Poysdorf

**Sprachkenntnisse**

Deutsch (Muttersprache), Englisch (fließend), etwas Französisch

**Berufserfahrung**

- September/Oktober 2008: Praktikum auf der Universitätsklinik für Psychiatrie des Kindes- und Jugendalters im AKH Wien
- Juli/August 2008: Praktikum auf der Akutpsychiatrischen Station im SMZ Ost
- August/September 2007: 6-Wochen-Praktikum bei der Justizanstalt Wien-Favoriten
- Juli 2006: als Urlaubsersatzkraft bei der österreichischen Post AG tätig
- zeitweise bei Manpower GmbH als Service-Mitarbeiterin tätig