universität wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

„Einflüsse sozialer Unterstützung auf die jugendliche Selbstwertschätzung“

Verfasserin

Carina Ringhofer

Angestrebter akademischer Grad

Magistra der Naturwissenschaften (Mag. rer. nat.)

Wien, 2016

Studienkennzahl lt. Studienblatt:	A 298
Studienrichtung lt. Studienblatt:	Diplomstudium Psychologie
Betreuerin / Betreuer:	Ass.-Prof. Mag. Dr. Harald Werneck

Danksagung

Mein Dank gilt vor allem Herrn Ass.-Prof. Mag. Dr. Harald Werneck, welcher durch seine fachliche Kompetenz und sein freundliches Wesen stets einen stabilen und sicheren Rückhalt bot. Durch seine positive Einstellung und verlässliche Beantwortung diverser Fragen gestaltete sich der Diplomarbeitsprozess als äußerst angenehm. Ich danke Ihnen vielmals!

Ein besonderer Dank gilt natürlich auch den an der Untersuchung teilnehmenden Schülern und Schülerinnen, welche mich durchwegs positiv empfangen und durch ihre bedachte Bearbeitung des Fragebogens aussagekräftige Ergebnisse ermöglicht haben. Ich danke euch!
An dieser Stelle möchte ich auch den Eltern der teilnehmenden SchülerInnen dafür danken, dass sie ihren Kindern die Erlaubnis gegeben haben, an der Untersuchung teilzunehmen. Danke für Ihre Unterstützung und Ihr Vertrauen!

Auch den Direktorinnen der an der Untersuchung teilnehmenden niederösterreichischen Gymnasien und neuen Mittelschulen gebührt mein großer Dank. Durch Ihre Aufgeschlossenheit und Ihr Interesse haben Sie die Untersuchungsdurchführung erst möglich gemacht. Ich danke Ihnen für diese einmalige Erfahrung und Möglichkeit!

Zudem möchte ich meinen FreundInnen von ganzem Herzen danken, vor allem Maximilian und Nicole, welche stets ein offenes Ohr für mich hatten und mir mit Rat und Tat zur Seite gestanden sind. Danke für eure Geduld, euren positiven Zuspruch und eure aufmunternden Worte in schwierigen Zeiten. Danke, dass ihr immer für mich da seid und ich immer auf euch zählen kann. Ihr seid ganz besondere Menschen, die ich immer in Ehren halten werde!

Ein großer Dank gebührt auch meiner Familie und dabei besonders meinen Eltern und meinem Bruder. Danke, dass ihr immer für mich da und stets auf mein Wohl bedacht seid. Danke für eure aufbauenden Worte und danke, dass ihr immer an mich geglaubt habt! Ohne eure Unterstützung und euren Rückhalt wäre ich nicht da, wo ich heute bin. Ich danke euch von ganzem Herzen!

Zusammenfassung

Die aktuelle Studie fasste sich zum Ziel, den Einfluss wahrgenommener sozialer Unterstützung auf die globale Selbstwertschätzung Jugendlicher zu untersuchen. Dabei wurde eine präzise Abbildung des multidimensionalen Konstrukts sozialer Unterstützung angestrebt, indem neben deren Häufigkeits- und Wichtigkeitsbeurteilungen auch die bereitstellenden Quellen (Mutter, Vater, Geschwister, LehrerInnen, MitschülerInnen, FreundInnen) und Arten (emotional, instrumentell, informationell/evaluativ) berücksichtigt wurden. Mit einer Stichprobengröße von 250 SchülerInnen der achten Schulstufe niederösterreichischer Mittelschulen und Gymnasien konnte eine repräsentative Stichprobenpopulation Adoleszenter erreicht werden. Die Untersuchung wurde im Rahmen einer Unterrichtseinheit anhand einer Fragebogenerhebung im Paper-Pencil-Format durchgeführt. Die Ergebnisse sprachen für einen signifikant positiven Einfluss des Gesamtwertes wahrgenommener Unterstützungshäufigkeit auf die globale Selbstwertschätzung. Variationen in Abhängigkeit der Unterstützung bereitstellenden Quellen sprachen für die größte Beeinflussung durch MitschülerInnen, Vater, Mutter und Geschwister. LehrerInnen und FreundInnen schienen dabei hingegen nicht signifikant einflussreich zu sein. Geschlechtsunterschiede sprachen für einen schwachen Zusammenhang zwischen der Unterstützungshäufigkeit und der Selbstwertschätzung aufseiten weiblicher Jugendlicher; bei männlichen Jugendlichen zeigte sich ein Zusammenhang moderater Stärke. Letztere zeigten sich signifikant von der Unterstützung durch Geschwister, Vater und MitschülerInnen beeinflusst, gefolgt von Mutter und FreundInnen; LehrerInnen erwiesen sich hingegen als nicht signifikant einflussreich. Die Selbstwertschätzung weiblicher Schülerinnen zeigte sich nur durch die Unterstützung durch MitschülerInnen und Mutter signifikant beeinflusst. Die Wechselwirkung zwischen beurteilter Häufigkeit und Wichtigkeit sozialer Unterstützung war nicht signifikant, wodurch die Diskontierungshypothese keine Bestätigung fand. Für die Arten wahrgenommener Unterstützung zeigte sich durchwegs ein signifikanter Einfluss auf die Selbstwertschätzung; dabei ging der größte Einfluss von unterstützenden Verhaltensweisen emotionaler Art aus, gefolgt von instrumenteller und informationell/evaluativer Unterstützung.

Abstract

The goal of the current study was to investigate the influence of perceived social support on global self-esteem in adolescents. By observing the assessed frequency, importance and its providing sources (mother, father, siblings, teachers, classmates, friends) and types (emotional, instrumental, informational/evaluative), a precise representation of the multidimensional construct of social support was intended. With a sample size of 250 eight-grade students of secondary schools, a representative sample population of adolescents could be reached. The study was conducted during a lesson by a questionnaire survey in paper-pencil format. The results suggested a significant positive impact of the total value of perceived support frequency on global self-esteem. Variations depending on the support-providing sources spoke for the biggest influence of schoolmates, father, mother and siblings. Teachers and friends seemed not to be significantly influential. Gender differences showed a weak correlation between the frequency of support and self-esteem regarding to girls; for boys, a relationship of moderate strength was noticed. Latter showed up to be significantly affected of supporting behaviours of siblings, father and classmates, followed by mother and friends; teachers seemed not to be significantly influential. The female self-esteem showed to be significantly influenced only by the support of classmates and mother. The interaction between perceived frequency and importance of social support was not significant. For all types of support, a significant influence on the self-esteem could be established; the greatest influence was noticed for emotional, followed by instrumental and informational/evaluative support.

Inhaltsverzeichnis

I. THEORETISCHER TEIL 9

1. DIE SELBSTWERTSCHÄTZUNG 9

1.1 Begriffsdifferenzierung 9

1.1.1 Das Selbst 9
1.1.2 Das Selbstkonzept 10
1.1.3 Die Selbstwertschätzung 12

1.2 Die Struktur der Selbstwertschätzung: Facettenreich und hierarchisch gegliedert 13

1.3 Die Stabilität der Selbstwertschätzung: Selbstwertschätzung als Eigenschaft und Zustand 15

1.4 Das Niveau der Selbstwertschätzung 16

1.4.1 Die Auswirkungen hoher und niedriger Selbstwertschätzung 17

1.5 Die Entwicklung der Selbstwertschätzung 22

1.5.1 Die Entwicklungsperiode der Adoleszenz 22
1.5.2 Die Entwicklung der Selbstwertschätzung in der Adoleszenz 23

1.6 Die jugendliche Selbstwertschätzung im sozialen Kontext 25

1.6.1 Selbstwert-Theorie: Die Soziometer-Theorie (Leary & Baumeister, 2000) 26
1.6.2 Theorien sozialer Interaktion 27

2. DIE SOZIALE UNTERSTÜTZUNG 29

2.1 Die Definition sozialer Unterstützung 29

2.2 Das Modell sozialer Unterstützung nach Tardy (1985) 30

2.3 Die soziale Unterstützung: aktueller Forschungsbedarf 31

2.3.1 Die Quellen sozialer Unterstützung 31
2.3.2 Die Arten sozialer Unterstützung 33
2.3.3 Die Wichtigkeitsbeurteilung sozialer Unterstützung 34

2.4 Die Wahrnehmung sozialer Unterstützung in der Adoleszenz 34

2.4.1 Geschlechtsunterschiede in der Wahrnehmung sozialer Unterstützung 35

3. DIE JUGENDLICHE SELBSTWERTSCHÄTZUNG IN ABHÄNGIGKEIT SOZIALER UNTERSTÜTZUNG 37

3.1 Die Entwicklung der jugendlichen Selbstwertschätzung im sozialen Kontext 37

3.2 Der Einfluss wahrgenommener sozialer Unterstützung auf die adoleszente Selbstwertschätzung: aktueller Forschungsstand 39

3.2.1 Die Quellen sozialer Unterstützung und ihr Einfluss auf die jugendliche Selbstwertschätzung 40
3.2.2 Die Arten sozialer Unterstützung und ihr Einfluss auf die jugendliche Selbstwertschätzung 43
3.2.3 Die Wichtigkeit sozialer Unterstützung und ihr Einfluss auf die jugendliche Selbstwertschätzung 45

II. EMPIRISCHER TEIL 48

4. FRAGESTELLUNGEN UND HYPOTHESEN 48

5. METHODE 53

5.1 Untersuchungsdesign 53

5.2 Vorgehen 53

5.3 Stichprobenbeschreibung 55

5.4 Messinstrumente 56

5.4.1 Teil I: Soziodemographische, familien- und schulbezogene Daten 56
5.4.2 Teil II: Selbstwertschätzung 57
5.4.3 Teil III: Wahrnehmung sozialer Unterstützung 59

6. ERGEBNISSE 67

6.1 Beschreibung der sozialen Unterstützung 67

6.1.1 Beschreibung der wahrgenommenen Häufigkeit sozialer Unterstützung 67
6.1.2 Beschreibung der Arten sozialer Unterstützung 68
6.1.3 Beschreibung der Wichtigkeit sozialer Unterstützung 69
6.1.4 Korrelationen der Häufigkeits- und Wichtigkeitsbeurteilungen sozialer Unterstützung 69

6.2 Beschreibung der Selbstwertschätzung 71

6.3 Geschlechtsunterschiede in der Wahrnehmung sozialer Unterstützung und der Selbstwertschätzung 73

6.4 Zusammenhänge zwischen der globalen Selbstwertschätzung und der wahrgenommenen Häufigkeit sozialer Unterstützung 75

6.4.1 Gesamtwerte 75
6.4.2 Die Quellen sozialer Unterstützung 75
6.4.3 Die Arten sozialer Unterstützung 77

6.5 Auswirkung der Interaktion von Wichtigkeit und Häufigkeit sozialer Unterstützung auf die Selbstwertschätzung 77

7. DISKUSSION 79

8. INTERVENTION 88

9. LIMITATION UND AUSBLICK 92

10. LITERATURVERZEICHNIS 101

11. ABBILDUNGSVERZEICHNIS 113

12. TABELLENVERZEICHNIS 113

13. ANHANG 114

13.1 Tabellen 114

13.2 Elternbrief 115

13.3 Fragebogen 116

13.4 Lebenslauf 124

Einleitung

Die Erforschung der Selbstwertschätzung erfreut sich einer langen, fruchtbaren Geschichte in der Psychologie. Seit ihrer breiteren Einführung in den 1970er Jahren wurde die Selbstwertschätzung auf zahlreichen psychologischen Teilgebieten und in einer Vielzahl an Forschungsarbeiten einer Erfassung und Analyse unterzogen (Mummendey, 2006). Obwohl für die Popularität des Themas verschiedene Gründe genannt werden können, stellt der Nachweis eines tiefgreifenden und mächtigen Einflusses der Selbstwertschätzung auf Kognitionen, Motivationen, Emotionen und das Verhalten von Individuen nach Campbell und Lavallee (1993) einen der wichtigsten Gründe für das intensive Forschungsinteresse dar. Allgemein wird eine hohe Selbstwertschätzung als wichtiger Bestandteil psychischer Angepasstheit und Gesundheit verstanden (Alloy & Abramson, 1979), was ihren Stellenwert und ihre Bedeutsamkeit in der psychologischen Forschung unterstreicht.

Die Entwicklung der Selbstwertschätzung kann als ein lebenslanger Prozess angesehen werden, innerhalb dessen die Adoleszenz als eine besonders bedeutsame Periode angesehen werden kann, da es eine Zeit kennzeichnet, die von Bemühungen um die Definition des Selbst geprägt ist. Infolge vieler körperlicher, sozialer und kognitiver Veränderungen werden bislang gültige Selbstdefinitionen in Frage gestellt (Pinquart & Silbereisen, 2000; Robinson, 1995; Thomaes, Poorthuis & Nelemans, 2011). Im Zuge dieser Entwicklung beschäftigen sich Jugendliche verstärkt mit ihrer Selbstwahrnehmung, ihrem Selbstvertrauen, ihrer Selbstwertschätzung sowie mit ihren eigenen Fähigkeiten und dem eigenen Äußeren (Mummendey, 2006).

Infolge zahlreicher Untersuchungen scheint außer Frage zu stehen, dass die Selbstwertschätzung maßgeblich durch das soziale Umfeld beeinflusst wird, wie bereits in den historischen Theorien des „Spiegelbild-Selbst“ (Cooley, 1922) und der „symbolischen Interaktion“ (Mead, 1934) betont wird. Diese heben die Bedeutung des sozialen Umfeldes oder konkreter, der InteraktionspartnerInnen eines Individuums, hervor. Dabei werden vor allem einige wenige, besonders wichtige InteraktionspartnerInnen als stetig an der Ausformung und Veränderung des Selbstkonzepts mitwirkend angesehen, welche offenbar für das Zustandekommen eines einigermaßen realitätsangemessenen Selbstbildes sorgen. Demnach kann die Entwicklung des Selbstkonzepts und damit auch der Selbstwertschätzung

als, mit der Auseinandersetzung zwischen einer Person und deren InteraktionspartnerInnen verbunden, angesehen werden; und dies auch in Abwesenheit dieser bedeutsamen Anderen - durch deren überdauernde Präsenz in Form vorgestellter oder nicht bewusster Repräsentationen. Auch neuere Theorien wie die Soziometer-Theorie von Leary und Baumeister (2000) betonen die Bedeutsamkeit des sozialen Umfelds in der individuellen Entwicklung der Selbstwertschätzung. Diese sehen hinter dem Erhalt angemessener Bewertungen, sozialer Anerkennung bzw. Akzeptanz und der Vermeidung sozialer Missachtung bzw. Zurückweisung den Schlüssel zur Ausprägung einer individuell hohen oder niedrigen Selbstwertschätzung.

Da die soziale Unterstützung durch wichtige Bezugspersonen Verhaltensweisen von außen widerspiegelt, die für die individuelle Selbstwertschätzung prägend sein können, soll der Fokus der aktuellen Arbeit auf die Beeinflussung der individuellen Selbstwertschätzung durch unterstützende Verhaltensweisen wichtiger Bezugspersonen im Leben Jugendlicher gelegt werden. Während sich viele aktuelle Studien um eine nähere Betrachtung der Selbstwertschätzung oder der sozialen Unterstützung bemühen, lassen sich nur wenige Studien auffinden, die diese beiden Konstrukte miteinander vereinen. Dahinter wird jedoch ein fruchtbarer Erkenntnisgewinn vermutet, welcher nicht nur einen näheren Einblick in die Beeinflussung der Selbstwertschätzung durch das soziale Umfeld erlaubt, sondern primär auch Informationen darüber liefern kann, welche Bezugspersonen und Verhaltensweisen besonders prägend auf die jugendliche Selbstwertschätzung wirken. Dies könnte sich vor allem für Interventionsmaßnahmen in diesem Bereich als gewinnbringend erweisen und in Zukunft helfen, die Selbstwertschätzung Jugendlicher zu stärken.
Neben dem Mangel an Studien, welche eine Verbindung dieser beiden Konstrukte angestrebt haben, verabsäumten diese großteils die breite Berücksichtigung des multidimensionalen Konstrukts sozialer Unterstützung. Indem sich die aktuelle Studie zum Ziel nahm, einen detaillierten und vollständigen Einblick in die Dimensionen sozial unterstützender Verhaltensweisen zu ermöglichen, soll diese ein tieferes Verständnis in diesem Bereich liefern. Durch die Verbindung dieser beiden Variablen soll nicht nur aufgezeigt werden, wie Jugendliche in der Wertschätzung ihrer Person von ihrem sozialen Umfeld beeinflusst werden, sondern auch Ansätze zur Prävention und Intervention einer geringen Selbstwertschätzung geliefert werden.

I. Theoretischer Teil

1. Die Selbstwertschätzung

Die folgenden Abschnitte sollen einen tieferen Einblick in das Konstrukt der Selbstwertschätzung geben. Neben einer einleitenden Begriffsdifferenzierung und -definition soll dessen Struktur und abschließend eine Auswahl theoretischer Ansätze vorgestellt werden.

1.1 Begriffsdifferenzierung

Angesichts des oftmals synonym, unerläutert oder zwanghaft operational definierten Gebrauchs von Begriffen wie „Selbst“, „Selbstkonzept“, „Selbstwert“ und anderen Varianten (Greve, 2000) soll einleitend eine begriffliche Differenzierung und Abgrenzung genannter Konstrukte gegeben werden.

1.1.1 Das Selbst

Filipp (2000) beschreibt das Selbst als „…der ‚sich seiner selbst bewusste Geist’, der lebenslang Informationen aus den unterschiedlichsten Quellen über sich verarbeitet (z. B. aus der Selbstbeobachtung des Verhaltens, aus den direkten Rückmeldungen Anderer, über Inferenzbildungen und vielem mehr) und der die diesbezügliche Produkte stolz oder beschämt, mit Zufriedenheit oder bedrückt betrachten kann“ (S. 12).

Wie diese Definition bereits impliziert, stellt das Selbst nicht nur ein kognitives, sondern auch ein soziales Konstrukt dar, welches sich in Interaktionen mit wichtigen Bezugspersonen bildet. Demnach können maßgebende Entwicklungsmanifestationen des Selbst als zwangsläufig durch die Sozialisierung durch signifikante Andere beeinflusst angesehen werden (Harter, 2011). Als kleinsten gemeinsamen Nenner, auf den sich die aktuelle Psychologie des Selbst verständigen kann, beschreibt Greve (2000) das Selbst als ein dynamisches System, welches zum einen hochstrukturierte, selbstbezogene Überzeugungs- und Erinnerungsinhalte einer Person und zum anderen Prozesse und Mechanismen, die mit diesen Inhalten und Strukturen operieren, umfasst. Konzeptuell kann das Selbst demnach als dynamisches, informationsverarbeitendes und verhaltensregulierendes System verstanden werden (Schütz & Sellin, 2006).

Auch wenn das Thema „Selbst“ seit William James’ fundamentalen Untersuchungen (1890) nie an zentraler Bedeutung für die Psychologie verloren hat und eine Vielzahl an Arbeiten, vor allem in der englischsprachigen Literatur, das ungebrochene und stetig wachsende Interesse zu diesem Themenbereich dokumentiert, scheint in Bezug auf dessen begriffliche Relevanz als solches nach wie vor Uneinigkeit zu herrschen. Dabei wird vor einem essentialistischen Verständnis von „dem Selbst“ gewarnt. So sei der Begriff kein Homunkulus, sondern als Sammelbegriff zu verstehen, welcher eine Vielzahl von thematisch konvergenten Fragen und Problemen umfasst (Greve, 2000).

In Übereinstimmung mit dieser Ansicht steht eine Reihe von WissenschaftlerInnen, welche die Konzeption des Selbst als „mentalistische Scheinerklärung“ ansehen (Filipp, 2000). So geht beispielsweise Allport (1955) davon aus, dass alles mit Bezug auf ein „Selbst“ Erklärte auch genauso gut ohne diesen Begriff dargestellt werden könne. Einhergehend damit spricht Mummendey (2006) vom Selbst als „vermeintliche Entität“ und rückt in diesem Zusammenhang die Begrifflichkeit des „Selbstkonzepts“ in den Vordergrund. Im Zuge dessen führt er weiters aus: „Wir sprechen statt vom »Selbst« besser vom Selbstkonzept oder noch besser von Selbstkonzepten, und wir verstehen darunter die Gesamtheit der auf die eigene Person bezogenen Beurteilungen und Bewertungen eines Individuums, also die Gesamtheit der Einstellungen zu sich selbst“ (Mummendey, 2006, S. 7). An die Selbstkonzeptforschung appelliert der Autor, ihren Fokus auf selbstbezogene psychologische Prozesse wie jene der Selbstbeurteilung, Selbstbewertung, Selbstregulation und dergleichen zu legen und davon abzusehen, von „dem Selbst“ zu reden, von dem alle Welt spricht (Mummendey, 2006).

1.1.2 Das Selbstkonzept

Nach Mummendey (2006, S. 7) kann das Selbstkonzept also als die „Gesamtheit der Einstellungen zu sich selbst“ verstanden werden, welches Beurteilungen und Bewertungen der eigenen Person umfasst. Episodische und semantische Erinnerungen über das Selbst beinhaltend, kontrolliert es die Verarbeitung selbstbezogener Informationen (Campbell & Lavallee, 1993). Shavelson, Hubner und Stanton (1976) argumentieren infolge empirischer Analysen, dass sich das Selbstkonzept - welches in ihrem Modell Selbstwertschätzung beinhaltet - dadurch auszeichnet, organisiert bzw. strukturiert, facettenreich, hierarchisch organisiert, als allgemeines Konstrukt stabil, situationsbezogen aber instabil, evaluativ und von anderen Konstrukten unterscheidbar zu sein, welches sich im Laufe der Entwicklung und dabei insbesondere in der Kindheit ausdifferenziert.

In Bezug auf die Differenzierung zwischen Selbstkonzept und Selbstwertschätzung findet sich in der Literatur eine Unterscheidung dieser beiden Begrifflichkeiten in eine deskriptive und eine evaluative Komponente. In diesem Zusammenhang findet oftmals das Strukturmodell der Einstellung von Rosenberg und Hovland (1960) Erwähnung, nach dem sich jede Einstellung aus drei Komponenten zusammensetzt. Speziell für das Selbstkonzept, welches als Einstellung zu sich selbst betrachtet werden kann, nimmt Rosenberg (1979) eine Unterscheidung in drei Komponenten vor:

a) Die *kognitive Komponente* beinhaltet Informationen und das Wissen über ein Einstellungsobjekt und kann als Antwort auf die Frage „Wer bin ich?“ angesehen werden.

b) Die *affektive Komponente* umfasst subjektive Bewertungen des Einstellungsobjekts und damit positive sowie negative Bewertungen der eigenen Person.

c) Die *handlungsrichtende Komponente* beschreibt das Verhalten als auch Verhaltensabsichten einem Einstellungsobjekt gegenüber und bezieht sich demnach auch auf Erwartungen in Bezug auf die eigene Leistungsfähigkeit sowie Selbstwirksamkeit.

Innerhalb dieses Modells stellt das Selbstkonzept die kognitive Komponente dar. Als deskriptiver Teilaspekt umfasst das Selbstkonzept dabei subjektive Einstellungen und Bilder, die ein Individuum sich selbst gegenüber hat. Werden diese selbstbezogenen Einstellungen bzw. Bilder einer subjektiven Bewertung durch die eigene Person unterzogen, spricht man von Selbstwertschätzung. Diese stellt demnach die evaluative oder affektive, also wertende Komponente dar (vgl. Mummendey, 2006; Schütz, 2000; Schütz & Sellin, 2006).

Campbell und Lavallee (1993) formulierten hierzu:

> In order to make a theoretically useful distinction between self-knowledge ("Who am I?") and self-evaluation ("How do I feel about who I am?"), we use the term *self-concept* here to refer only to the knowledge aspects of the self-schema - that is, the beliefs that an individual holds about his or her attributes. The evaluative component of the self-schema is conceptualized here as self-esteem; a self-reflexive attitude that is the product of viewing the self as an object of evaluation. (p. 4)

Das Selbstkonzept als deskriptive Komponente umfasst demnach Wissen und Überzeugungen über sich selbst, während die Selbstwertschätzung als evaluative Komponente das Selbst als Objekt der Evaluation und daraus resultierende selbstreflexive Einstellungen umfasst.

1.1.3 Die Selbstwertschätzung

Die Selbstwertschätzung zählt zu den meist erforschten Gegenständen im Rahmen der Selbstkonzeptforschung. Gemäß dem in Abschnitt 1.1.2 vorgestellten Drei-Komponenten-Modell der Einstellung, mit einer kognitiven, affektiven und handlungsrichtenden Komponente stellt die Selbstwertschätzung die affektive und damit evaluative Komponente der Einstellung zur eigenen Person dar: Das Individuum betreibt Selbstevaluation und bewertet sich im Zuge dessen selbst als mehr oder weniger gut (Mummendey, 2006).
Dahinter steht die Fähigkeit zur Selbstreflexion, welche nach Schütz (2000) oft als zentrales Merkmal des Menschen beschrieben wird: Menschen können sich selbst zum Objekt ihrer Betrachtung machen. Die daraus resultierende selbstbezogene Wahrnehmung und Bewertung eines Individuums kann dabei bedeutsame Auswirkungen auf dessen Erleben und Verhalten haben. Durch die Steuerung der Verarbeitung selbstbezogener Information wirkt sie auf die psychische Regulation (vgl. Hannover, 2000; Petersen, Stahlberg & Dauenheimer, 2000; Wentura, 2000) und beeinflusst den Umgang mit Misserfolgen und Rückschlägen (Blaine & Crocker, 1993).
Obwohl das Selbstkonzept und die Selbstwertschätzung als zusammengehörig anzusehen sind, stellen sie keine austauschbaren Konstrukte dar und bedürfen daher einer begrifflichen Differenzierung, wie sie in diesem und vorhergehenden Abschnitt erfolgte. Wenngleich die beiden Gegenstände ihren Stellenwert als eigenständige Konstrukte behaupten können, ist davon auszugehen, dass jemand mit einem hoch ausgeprägten Selbstkonzept auch eine hohe Selbstwertschätzung haben wird und umgekehrt (Tabbah, Miranda & Wheaton, 2012).

Während im englischsprachigen Raum der Begriff des „self-esteem“ weitgehend Verwendung findet, scheint im deutschsprachigen Raum Uneinigkeit darüber zu herrschen, welche Begrifflichkeit Eingang finden soll, wenn von „self-esteem“ gesprochen wird. Nicht zuletzt aufgrund der Schwierigkeit einer klaren begrifflichen Abgrenzung, kam es in diesem Kontext im Laufe der jahrzehntelangen wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit diesem Themenbereich vermehrt zur synonymen Verwendung verschiedener Begriffe wie „Selbstwert“, „Selbstwertgefühl“, „Selbstwertschätzung“ oder gelegentlich auch „Selbstachtung“ (Mummendey, 2006; Schütz & Sellin, 2006).
Dabei scheint aktuell Einigkeit darüber zu herrschen, von dem Gebrauch der Begriffe „Selbstwert“ und „Selbstwertgefühl“ abzusehen, da diese sowohl in der Literatur als auch im

Alltag überwiegend in positiven Kontexten Verwendung fanden und für deren operationale Definition oftmals die Positivität von Selbstbeschreibungen herangezogen wurde (vgl. Campbell & Lavalle, 1993; Schütz, 2000). Weil diese ausschließlich positiven Konnotationen zum Teil zu Unrecht geschehen (Schütz, 2000), soll vor der Verwendung dieser wertbehafteten Begriffe in der aktuellen Arbeit abgesehen werden.

Da nach Mummendey (1983) der Begriff der „Selbstwertschätzung" dem international gebräuchlichen „self-esteem" am nächsten kommt, soll dieser in der aktuellen Arbeit Verwendung finden, wenn über „self-esteem" gesprochen wird (Schütz & Sellin, 2006).

1.2 Die Struktur der Selbstwertschätzung: Facettenreich und hierarchisch gegliedert

Frühere Ansätze, die von einer Eindimensionalität des Selbstkonzepts ausgingen, konnten im Laufe der Zeit zugunsten mehrdimensionaler Strukturmodelle weitgehend verworfen werden (Hattie, 2004). Dieser Perspektivenwechsel wird durch zahlreiche Untersuchungen gestützt, welche wiederholt die Mehrdimensionalität von Selbstkonzepten nachweisen konnten (z.B. Marsh & Hattie, 1996).

Während eindimensionale Selbstkonzeptmodelle von einer Aneinanderreihung und Nebeneinanderstellung einzelner Selbstkonzeptbereiche ausgingen, die sich nur durch ein einziges gemeinsames Konzept bzw. eine einzige gemeinsame Dimension im Sinne eines Generalfaktors zusammenfassen lassen, betonen mehrdimensionale Modelle die Notwendigkeit, die Selbstkonzepte dieser einzelnen Leistungen, Fähigkeiten oder Fertigkeiten als einander über- oder untergeordnet anzusehen (Mummendey, 2006). Dahinter steht die theoretische Annahme, dass das allgemeine Selbstkonzept als ein Faktor höherer Ordnung multiple, bereichsspezifische Selbstkonzepte umfasst, die als getrennte, eigenständige Konstrukte aufgefasst werden können (Byrne, 1996). Demnach erfordert eine Erfassung dieser einzelnen verschiedenen Facetten das Heranziehen unterschiedlicher Selbstkonzeptskalen oder -subskalen (Mummendey, 2006).

In diesem Zusammenhang stellt sich das hierarchische Selbstkonzeptmodell von Shavelson et al. (1976) als richtungsweisend dar, welches einen Generalfaktor mit einzelnen gleichberechtigten Teilkomponenten annimmt. Auf Basis einer umfangreichen Literaturrecherche wurde in dem Modell eine Unterscheidung in akademische und nicht-akademische Anteile des Selbstkonzepts vorgenommen und in eine mehrdimensionale,

hierarchische Ordnung gebracht. Neben den akademischen Anteilen als intellektuelle Komponente erfolgt dabei eine Untergliederung der nicht-akademischen Anteile in emotionale, soziale und physische Teilaspekte. Umgekehrt ergibt sich aus der Gemeinsamkeit aller Facetten das globale Selbstkonzept (Mummendey, 2006; Schütz & Sellin, 2006). Ausgehend von einem globalen Selbstkonzept an der Spitze hierarchischer Modelle wird die Selbstkonzeptualisierung in absteigender Betrachtung zunehmend differenzierter, während sich in aufsteigender Betrachtung immer mehr Aspekte des Selbstkonzepts zu übergeordneten Konzepten zusammenfassen lassen. Demnach erfordert die Veränderung des globalen Selbstkonzepts die Veränderung einer größeren Anzahl spezifischer Selbstkonzepte. Während das globale Selbstkonzept als relativ stabil anzusehen ist, erweisen sich die hierarchisch darunterliegenden einzelnen Selbstkonzepte als spezifischer und weitgehend instabiler (Mummendey, 2006).

Wenngleich das Modell verschiedentlich modifiziert wurde und die Darstellung der Zahl und Benennung der Faktoren sowie deren Beziehungen zueinander in verschiedenen Ansätzen leicht unterschiedlich dargestellt werden, konnten sich die wesentlichen Merkmale der Mehrdimensionalität und hierarchischen Struktur dieses Modells im Laufe der Zeit immer wieder empirischer Bestätigung erfreuen und in Bezug auf die Unterscheidung verschiedener Faktoren und deren hierarchischer Strukturierung als weitgehend akzeptiert angesehen werden (Mummendey, 2006; Schütz & Sellin, 2006). Da das Selbstkonzept (Selbstbeschreibung) und die Selbstwertschätzung (Selbstbewertung) als strukturell vergleichbar angesehen werden können, findet dieses Modell auch Einsatz in der Selbstwertforschung (Schütz & Sellin, 2006).

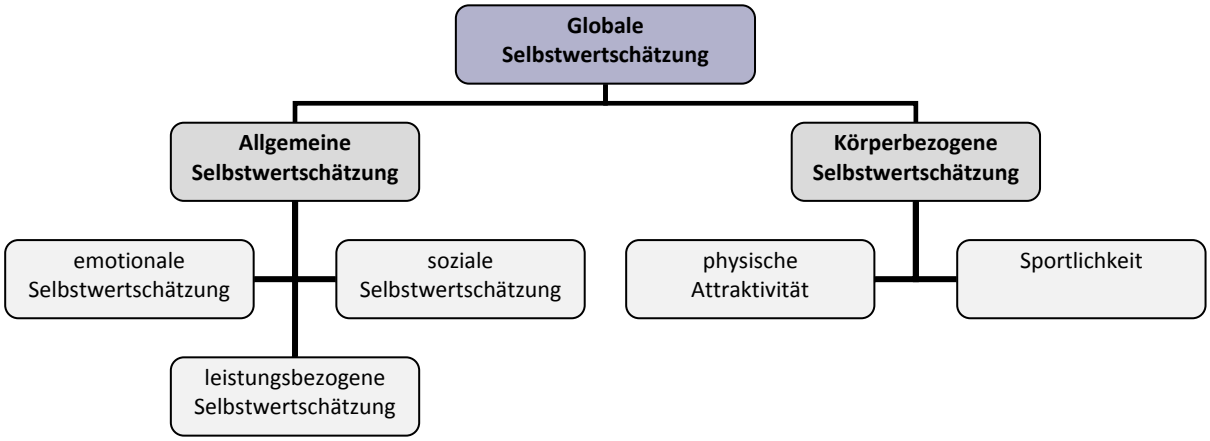

Abbildung 1: Beispiel für die hierarchische Organisation des Selbstkonzepts (Schütz & Sellin, 2006)

Obwohl die Relevanz der Berücksichtigung bereichsspezifischer Selbstkonzepte außer Frage steht, soll der Schwerpunkt der aktuellen Studie auf der globalen Selbstwertschätzung liegen. Aus ökonomischen Gründen soll dabei auf die nähere Betrachtung der instabileren Teilbereiche zugunsten der Betrachtung der weitaus stabileren Größe der globalen Selbstwertschätzung verzichtet werden. Analysen, welche auf eine hohe Verflochtenheit zwischen den Teilaspekten hindeuten und im Zuge dessen die Bedeutung der globalen Selbstwertschätzung hervorheben, untermauern diese Entscheidung (z.B. Fleming & Courtney, 1984).

1.3 Die Stabilität der Selbstwertschätzung: Selbstwertschätzung als Eigenschaft und Zustand

Im Alltag kann die Selbstwertschätzung einer Person immer wieder kurzfristigen Schwankungen ausgesetzt sein, welche oftmals durch aktuelle Situationen, Rollen, Informationen, Ereignisse und dergleichen bedingt werden. So ist beispielsweise davon auszugehen, dass das Erleben von Erfolg oder Wertschätzung eine kurzfristige Erhöhung der Selbstwertschätzung zur Folge hat, während das Erleben von Misserfolg oder Ablehnung gegenteilige Wirkung zeigt. Diese Art der Manifestation der Selbstwertschätzung, welche sich durch situativ bedingte Schwankungen auszeichnet, wird in aktuellen Ansätzen als „state self-esteem“ bezeichnet und kann als Selbstbewertung des eigenen Wertes oder Nutzens im Moment, im Sinne einer Zustandsselbstwertschätzung, angesehen werden. Demgegenüber steht die habituelle Selbstwertschätzung als „trait self-esteem“ - das durchschnittliche Selbstwertniveau einer Person, das relativ stabil ist und somit als Selbstbewertung des eigenen Wertes oder Nutzens über die Zeit zu verstehen ist. Der variable „state self-esteem“ schwankt also um das relativ stabile Niveau des „trait self-esteem“ (vgl. Campbell & Lavallee, 1993; Mummendey, 2006; Schütz, 2000; Schütz & Sellin, 2006; Thomaes et al., 2011). Auch wenn die individuelle Selbstwertschätzung durch viele Ereignisse und Gegebenheiten beeinflussbar ist und Schwankungen unterliegt, kann diese über das Leben einer Person hinweg im Allgemeinen als relativ stabile Größe und somit als Persönlichkeitseigenschaft angesehen werden (Greve, 2000; Mummendey, 2006; Schütz, 2000; Schütz & Sellin, 2006). Dabei gilt die habituelle Selbstwertschätzung bzw. globale Urteile zur Selbstwertschätzung als bemerkenswert stabil über die Zeit (Mortimer, Finch, & Kumka, 1982; O'Malley & Bachman, 1983).

Aufgrund ihrer zeitlichen Stabilität legt die aktuelle Studie ihren Fokus auf globale Urteile zur individuellen Selbstwertschätzung.

1.4 Das Niveau der Selbstwertschätzung

Individuen unterscheiden sich hinsichtlich des Wertes oder Nutzens, den sie sich selbst als Person zuschreiben. So gibt es Menschen, die mit sich selbst zufrieden sind und sich einen hohen Wert beimessen, während sich andere einen weitaus geringeren Wert zuschreiben und mit der eigenen Person weniger zufrieden sind. In diesen Differenzen spiegeln sich individuell unterschiedliche Selbstwertschätzungen wider (Thomaes et al., 2011). Das Ausmaß und die Richtung individueller Selbstwertschätzungen gestaltet sich in Abhängigkeit von selbstbezogenen Bewertungen, welche mehr oder weniger positiv ausfallen können (Baumeister, 1993). In Übereinstimmung damit formuliert Coopersmith (1967) hierzu:

> [...] it expresses an attitude of approval or disapproval, and indicates the extent to which the individual believes himself to be capable, significant, successful, and worthy. In short, self-esteem is a personal judgement of worthiness that is expressed in attitudes the individual holds toward himself. (p. 5)

Je positiver diese Bewertungen ausfallen, umso höher wird auch die Selbstwertschätzung betreffender Person ausgeprägt sein.

Während sich Menschen mit hoher Selbstwertschätzung durch eine positive, gut artikulierte Sicht des Selbst auszeichnen und in Selbstbeschreibungen dementsprechend dazu tendieren, positive Items stark zu bestätigen und negative Beschreibungen stark abzulehnen, konnten bei Personen mit niedriger Selbstwertschätzung vergleichsweise neutralere Einschätzungen mit einer Tendenz zur Mitte beobachtet werden. Personen mit geringer Selbstwertschätzung zeigten bei der Beurteilung von Items in Selbstwertskalen die Tendenz, stark positive Aussagen nicht zu bestätigen, gleichzeitig aber auch stark negative Items abzulehnen. Angesichts dessen sind prototypische Selbstevaluationen von Personen mit geringer Selbstwertschätzung nicht als offenkundig negativ anzusehen, sondern angemessener als neutral oder im mittleren Bereich liegend zu bezeichnen. Dabei sind ihre Reaktionen als zurückhaltend, vorsichtig und als das Selbst schützend zu charakterisieren (Campbell & Lavallee, 1993; Tice, 1993). Die geringe Selbstwertschätzung einer Person ist demnach nur in einem relativen Sinn als niedrig zu verstehen, nämlich im Vergleich zu Individuen mit einer hohen Selbstwertschätzung, deren Selbstbeschreibungen die eigene Person eher schmeichelhaft porträtieren (Tice, 1993).

1.4.1 Die Auswirkungen hoher und niedriger Selbstwertschätzung

Da die Selbstwertschätzung mit vielen anderen Bereichen des Erlebens und Verhaltens verbunden ist, überrascht es nicht, dass diese in vielen Kontexten als wichtiger und protektiver Faktor diskutiert wird. Insgesamt stellt eine positive Einstellung zur eigenen Person aktuellen Forschungsberichten zufolge einen wichtigen Bestandteil psychischer Gesundheit dar (vgl. Alloy & Abramson, 1979; Baumeister, 1993; Harter, 1993; Helmke, 1992; Leary, Schreindorfer & Haupt, 1995). Individuen, die ihrer Person einen höheren Wert zuschreiben, erleben in der Regel mehr positive Gefühle wie Hoffnung, Stolz und Verbundenheit und weniger negative Gefühle wie Traurigkeit, Angst und Frustration. Infolgedessen berichten diese in der Regel auch glücklicher und zufriedener zu sein, als Individuen mit geringer Selbstwertschätzung (Thomaes et al., 2011).

Einleitend ist zu betonen, dass selbstbezogene Informationen von Menschen mit hoher Selbstwertschätzung anders verarbeitet werden als von Individuen, die den Wert ihrer Person niedrig einschätzen. Damit einhergehend unterscheiden sie sich in ihren Verhaltensweisen, was wiederum auf die Selbstwertschätzung zurückwirken kann. Somit können Selbstbewertungen zum einen als Faktoren im informationsverarbeitenden System und zum anderen als deren Produkt angesehen werden (Schütz & Sellin, 2003). Personen mit hoher Selbstwertschätzung zeigen sich in ihrem Verhalten in der Regel um die Stabilisierung ihrer positiven Selbstsicht bemüht, was sich beispielsweise in der Tendenz zur Anwendung günstiger Attributionsstile und selbstwertdienlicher Verzerrungen äußert. Bei Personen mit niedriger Selbstwertschätzung zeigt sich gegenteiliges Bild. So neigen Menschen mit hoher Selbstwertschätzung in der Regel zur Anwendung selbstwertdienlicher Attribuierungen, indem sie positiven Ereignissen internale und negativen Ereignissen externale Ursachen zuschreiben. Demnach werden positive Ereignisse in Bezug auf eigene Eigenschaften, Fähigkeiten oder Anstrengungen erklärt (internale Attribution), während negative Ereignisse durch die Eigenschaften oder das Verhalten anderer Personen, umgebungsbedingte Zufälligkeiten, bestimmte Umstände oder Glück erklärt werden (externale Attribution). Individuen mit geringer Selbstwertschätzung tendieren hingegen dazu, sowohl positive als auch negative Ereignisse internal zu attribuieren und sich selbst somit auch für negative Ereignisse verantwortlich zu machen. Demnach unterliegen die Urteile von Personen mit hoher Selbstwertschätzung eher selbstwerterhöhenden und -schützenden Verzerrungen,

während sich bei Individuen mit geringer Selbstwertschätzung selbstkritische Urteilsverzerrungen beobachten lassen (Blaine & Crocker, 1993).

Insgesamt scheinen Personen mit geringer Selbstwertschätzung oftmals in Wegen zu agieren, die sich nachteilig auf ihr psychisches Wohlbefinden auswirken (Taylor & Brown, 1988). Schütz und Sellin (2006) sprechen in diesem Zusammenhang von einem „Teufelskreis“: Durch die negative Haltung sich selbst gegenüber kommt es vermehrt zu dysfunktionalem Verhalten, was die negative Selbstsicht wiederum bestärkt. Zweifelt man beispielsweise an seinen eigenen Fähigkeiten, wird man Aufgaben mit größerer Skepsis entgegentreten und die Befürchtung hegen, zu versagen. Da solch eine negative Erwartungshaltung kognitive Kapazitäten beansprucht, kommt es in weiterer Folge zu einer Beeinträchtigung der Aufgabenbearbeitung, was wiederum das tatsächliche Eintreten eines Misserfolgs begünstigt. Ähnlich dazu kann im Sozialbereich von Individuen mit niedriger Selbstwertschätzung die Dominanz von Selbstzweifeln und daraus aufschaukelnden Problemen beobachtet werden (Schütz & Sellin, 2006). Beispielsweise fällt es Individuen mit niedriger Selbstwertschätzung schwer zu glauben, dass sie, wie sie als Person sind, von Anderen akzeptiert und geliebt werden (Murray & Holmes, 2000).

Auf Eigenschaftsebene erwies sich die Wertschätzung seiner Selbst als fruchtbares Konstrukt (Mummendey, 2006). Vergangene Forschungsarbeiten untermauern die möglichen nachteiligen Auswirkungen einer geringen Selbstwertschätzung, indem sie Hinweise zu einer Beziehung mit folgenden Konstrukten liefern: *Ängstlichkeit* (z.B. Corning, 2002; Greenberg et al., 1992); *Depression* (z.B. Baumeister, Campbell, Krueger & Vohs, 2003; Corning, 2002; Harter, 2011; Thomaes et al., 2011); *Essstörung* (z.B. Baumeister et al., 2003; Harter, 2011; Thomaes et al., 2011); *Delinquenz* (z.B. Trzesniewski, Donnellan & Robins, 2002); *emotionale Labilität* (z.B. Baumeister et al., 2003); *Mangel internaler Kontrollüberzeugungen* (z.B. Baumeister et al., 2003); *Hilflosigkeit* (z.B. Harter, 2011); *Hoffnungslosigkeit* (z.B. Harter, 1993); *Diskriminierung* (z.B. Baumeister et al., 2003); *Belastung* (z.B. Baumeister, 1993; Harter, 1993*); Problemen im Leistungs- und Sozialbereich* (z.B. Baumeister, 1993; Harter, 1993). Dahingegen konnten positive Beziehungen zwischen der Selbstwertschätzung und folgenden Aspekten festgestellt werden: *psychische Gesundheit* (z.B. Corning, 2002; DeLongis, Folkman, & Lazarus, 1988), *physische Gesundheit* (z.B. DeLongis et al. 1988; Mummendey, 2006); *Zufriedenheit* (z.B. Baumeister et al., 2003); *Stressbewältigung* (z.B.

Baumeister et al., 2003; DeLongis et al., 1988); *Umgang mit Misserfolg* (Baumeister et al., 2003; Mummendey, 2006); *Resilienz* (Baumeister et al., 2003).

Nach jahrzehntelanger Forschung auf dem Gebiet der Selbstwertschätzung scheint außer Frage zu stehen, dass eine hohe Selbstwertschätzung mit vielen positiven Aspekten verbunden ist (Schütz & Sellin, 2006). So kam es, dass der Begriff der Selbstwertschätzung sowohl in der Literatur als auch im Alltag bislang fast ausschließlich in positiven Kontexten benutzt wurde (Schütz, 2000). Einhergehend damit fand sich in der Forschung über lange Zeit die Urteilsverzerrung, dass eine hohe gegenüber einer geringeren Selbstwertschätzung stets vorzuziehen sei. Vor derartigen Generalisierungen ist allerdings zu warnen, vor allem angesichts defensiv hoher Selbstwertschätzungen (Heatherton & Ambady, 1993). Denn neben den vielen Vorteilen, die eine hohe Selbstwertschätzung mitzubringen scheint, darf nicht außer Acht gelassen werden, dass diese auch Schattenseiten bergen kann (Schütz, 2003). So soll eine überhöhte Selbstwertschätzung beispielsweise mit einer gesteigerten Tendenz zu *Narzissmus* (z.B. Schütz, 2000), einem höheren Risiko *aggressiven Verhaltens* (z.B. Baumeister et al., 2003; Baumeister, Smart & Boden, 1996; Thomaes et al., 2011), einer *übersteigerten Beharrlichkeit*, die sich im Falle eines objektiv gesehen nicht mehr erreichbaren Ziels als destruktiv erweisen kann (z.B. McFarlin, Baumeister & Blascovich, 1984), sowie der *Vergabe von Lerngelegenheiten* infolge mangelnder Beachtung kritischer Rückmeldungen (z.B. Schütz, 2005) einhergehen. Ist eine hohe Wertschätzung des Selbst unbegründet, oder führt diese infolge des Setzens unerreichbarer Ziele zu selbstregulierenden Misserfolgen, kann sich diese als kontraproduktiv erweisen und die Leistungsbereitschaft beeinträchtigen (Heatherton & Ambady, 1993). Demnach sollte die Positivität von Selbstbewertungen keinesfalls herangezogen werden, um die Selbstwertschätzung operational zu definieren, wie dies in älteren Arbeiten erfolgte (Campbell & Lavallee, 1993) und es sollte davon abgesehen werden, ein hohes Maß der Selbstwertschätzung von vornherein als günstig oder vorteilhaft anzusehen, da sich Individuen mit einem „gesunden Selbstbewusstsein“ sowohl als gut angepasst und psychisch stabile Personen aber auch als überhebliche und arrogante Individuen erweisen können (Mummendey, 2006).

Im Zuge der Beschreibung der Auswirkungen individuell hoher bzw. geringer Selbstwertschätzungen soll im Folgenden auch auf die Bedeutsamkeit externaler Hinweise in Abhängigkeit vom individuellen Selbstwertschätzungsniveau eingegangen werden. Nach Campbell und Lavallee (1993) lässt sich in der Literatur zur Selbstwertschätzung Unterstützung für die These finden, dass bei Individuen, die ihrer Person einen niedrigeren Wert zuschreiben, generell eine erhöhte Empfänglichkeit für und Abhängigkeit von externen selbstbezogenen Hinweisen beobachtet werden kann. Ein Grund dafür kann in dem Mangel klarer, mit Überzeugung gehaltener internalen Standards der Selbstdefinition gefunden werden, wie es bei Personen mit geringer Selbstwertschätzung beobachtet werden kann. Dabei verweisen die Autorinnen auf Forschungsarbeiten, die sich auf die affektiven und kognitiven Reaktionen infolge selbstbezogenen Feedbacks bzw. selbstbezogener Information konzentrierten. Differenzen in der individuellen Selbstwertschätzung sprechen dabei für eine höher ausgeprägte affektive Reaktion auf Seiten von Personen mit geringer Selbstwertschätzung. Für diese Gruppe zeigte sich die Tendenz, einer stärkeren Bedrohung durch negatives Feedback ausgesetzt und durch positives Feedback mehr befriedigt zu sein. Dies beschrieben die Autorinnen als kongruent mit der Annahme, dass sich Individuen mit geringer Selbstwertschätzung reaktiver bezüglich ihrer sozialen Umgebung zeigen. In Bezug auf kognitive Reaktionen zeigten Individuen mit niedriger Selbstwertschätzung die Neigung, sowohl von positiver als auch von negativer Information affektiert zu werden und diese gleichermaßen zu akzeptieren. Demgegenüber scheinen Personen mit hoher Selbstwertschätzung ausschließlich positive Rückmeldungen zu akzeptieren und nur von diesen affektiert zu werden. Dies überrascht nicht angesichts der Tatsache, dass Menschen dazu tendieren, kognitiv jenen externalen Informationen Akzeptanz gegenüberzubringen, die konsistent mit ihrem Bild von sich selbst sind. Besonders deutlich wird dies angesichts des Umstandes, dass sich für objektiv gleich bewertete Erlebnisse substantielle Differenzen in den kognitiven und affektiven Reaktionen von Personen mit hoher und niedriger Selbstwertschätzung auffinden ließen (Campbell & Lavallee, 1993). Dafür sprechen beispielsweise Forschungsarbeiten, welche durch objektive Messungen der Popularität von SchülerInnen konsistent zeigen konnten, dass Jugendliche mit hoher Selbstwertschätzung objektiv nicht mehr beliebt als jene mit niedriger Selbstwertschätzung sind, sich aber im Vergleich zu letzteren beliebter fühlen. Die Ursache dafür könnte darin zu finden sein, dass Adoleszente mit hoher Selbstwertschätzung positiver über ihre eigene soziale Position in

ihrer Peergruppe denken und sich ihre „eigene soziale Illusion“ kreieren (Thomaes et al., 2011). In diesem Zusammenhang scheint die Vorstellung affektiv-kognitiver Kreuzfeuer erwähnenswert (Swann, Griffin, Predmore & Gaines, 1987). Dahinter steht die Annahme, dass zwar jedes Individuum bestrebt oder motiviert ist, positive Ansichten über sich selbst zu haben, zugleich aber kognitiv die Tendenz zeigt, vor allem jene Information zu akzeptieren, die konsistent mit seiner aktuellen Sicht von sich selbst sind. Wenn also die aktuelle Selbstsicht eine überzeugt positiv gehaltene ist; wie bei Menschen mit hoher Selbstwertschätzung zu beobachten ist; werden vorwiegend nur jene Umwelthinweise kognitive Akzeptanz finden, die diese affektiert bevorzugte positive Information vermitteln. Dominiert hingegen eine aktuell weniger positive bzw. unsichere Selbstsicht, wie es bei Individuen mit niedriger Selbstwertschätzung der Fall ist, kann davon ausgegangen werden, dass das betreffende Individuum in einem emotional-kognitiven Kreuzfeuer gefangen ist: Während ihr Positivitätsstreben sie dazu bewegt günstiges Feedback zu suchen, veranlasst sie ihr Streben nach Selbst-Verifizierung nach ungünstigem Feedback zu suchen. Aus derartig in Konflikt stehenden kognitiven und emotionalen Reaktionen auf soziale Hinweise kann eine zunehmende Unsicherheit im Selbskonzept resultieren (Campbell & Lavallee, 1993). Individuen mit einem niedrigen Grad der Selbstwertschätzung können sich demnach gegen eine Erhöhung ihrer Selbstwertschätzung immunisieren, indem sie selbstwerterhöhende Rückmeldungen und positives Feedback eher meiden (Mummendey, 2006). In diesem Zusammenhang verweist der Autor auf eine Studie von Josephs, Bosson und Jacobs (2003), welche in ihrer Studie zeigen konnten, dass externales, günstiges Feedback sowohl von Personen mit hoher als auch niedriger Selbstwertschätzung akzeptiert wird, während negative Rückmeldungen ausschließlich bei Individuen mit geringer Selbstwertschätzung Akzeptanz fanden. Im Falle einer potentiellen Bedrohung des Selbstbildes kann dieser durch das Zurückgreifen auf selbstevaluative Ressourcen effektiv entgegengewirkt werden. Menschen mit hoher Selbstwertschätzung verfügen über ein positiveres Selbstbild und einhergehend damit über ein höheres Ausmaß selbstevaluativer Ressourcen. Da Individuen mit geringer Selbstwertschätzung nur über relativ wenige solcher Ressourcen verfügen, ist das Anwenden dieser Strategie als Reaktion auf Bedrohungen weitaus schwieriger umzusetzen. Damit einhergehend können Bedrohungen des Selbstbildes für Menschen mit hoher und niedriger Selbstwertschätzung unterschiedliche Kosten bedeuten, wobei sich für letztere potentiell höhere Kosten vermuten lassen (Spencer, Josephs & Steele, 1993).

1.5 Die Entwicklung der Selbstwertschätzung

Hinter der Ausbildung der Selbstwertschätzung steht eine Reihe grundlegender komplexer kognitiver Fähigkeiten, welche über die frühen Stadien der kindlichen Entwicklung hinweg schrittweise erworben werden. Während es Kindern zunächst an Kompetenzen wie Reflexionsfähigkeit, abstraktem Denken und der Differenzierung idealer und aktueller Kompetenzen fehlt, um eine globale Repräsentation ihres eigenen Wertes als Person zu formen, sind Individuen ab einem Alter von 8 Jahren bereits in der Lage, Urteile über ihre globale Selbstwertschätzung als Person abzugeben, als auch Selbstbewertungen in Bezug auf spezifische Verhaltensweisen und Eigenschaften durchzuführen (Harter, 2011; Harter & Pike, 1984; Thomaes et al., 2011). Mit zunehmendem Alter der Kinder kann die Entwicklung einer akkurateren und genaueren Selbsteinschätzung beobachtet werden. Dafür sprechen Korrelationen, die auf einen linearen Anstieg zwischen wahrgenommener und aktueller Kompetenz im Alter von 8 bis 14 Jahren hindeuten (z.B. Horn & Weiss, 1991). Hinter dieser zunehmenden Differenziertheit kindlicher Beschreibung und Wahrnehmung ihrer Selbstwertschätzung soll die stetige Zunahme intellektueller Fähigkeiten von der frühen Kindheit bis zur Jugendzeit stehen (Harter & Pike, 1984; Shapiro & Ulrich, 2001).

Da die aktuelle Arbeit mit einer jugendlichen Stichprobe ihren Fokus auf den Entwicklungsabschnitt der Adoleszenz legt, soll im Folgenden nach einer kurzen begrifflichen Klärung auf entwicklungsbedingte Veränderungen der Selbstwertschätzung in der Periode der Adoleszenz eingegangen werden.

1.5.1 Die Entwicklungsperiode der Adoleszenz

Der Begriff „Adoleszenz“ leitet sich vom lateinischen „adolescere“ ab, was so viel bedeutet wie „heranwachsen“. Sinngemäß kann die Adoleszenz also als die Periode verstanden werden, in der Jugendliche zu Erwachsenen heranwachsen (Harter, 2011). Sie beschreibt demnach die Übergangszeit zwischen Kindheit und Erwachsenenalter, in welchem ein Individuum einerseits nicht mehr Kind, andererseits aber auch noch kein Erwachsener ist (Mummendey, 2006).

Die Periode der Adoleszenz repräsentiert eine einschneidende Entwicklungswende, welche neben physischen Veränderungen und kognitiven Entwicklungsfortschritten auch von veränderten sozialen Erwartungen geprägt ist (Harter, 2011; Thomaes et al., 2011). Einhergehend mit einer Reihe biopsychosozialer Veränderungen lässt sich der

Entwicklungsabschnitt der Adoleszenz zeitlich in verschiedene Phasen differenzieren. In Hinblick auf die Entwicklungsbahn und die psychologischen Meilensteine auf dem Weg zur Selbstentwicklung scheint es ertragreich, die Adoleszenz nicht nur als einen einzigen Abschnitt zu sehen, sondern diese in Unterabschnitte zu gliedern (vgl. Dreher, 2010; Harter, 2011; Mummendey, 2006). Gemäß der von Dreher (2010) als „derzeit international gebräuchlich“ bezeichneten Einteilung kann als Beginn der Adoleszenz die „Pubertät“ (10 bis 11 Jahre) angesehen werden. Dieser folgt der Abschnitt der „frühen Adoleszenz“ (11 bis 13 Jahre), die mit einem Übergang zur „mittleren Adoleszenz“ (14 bis 17 Jahre) schließlich in der „späten Adoleszenz“ (18 bis 22 Jahre) mündet. Nach Arnett (2001) folgt darauf die Übergangsphase ins Erwachsenenalter, welche als „Emerging Adulthood" (18 bis 25 Jahre) bezeichnet wird.

1.5.2 Die Entwicklung der Selbstwertschätzung in der Adoleszenz

Nach Pinquart und Silbereisen (2000) stellt die drastische Veränderung bisheriger Selbstdefinitionen und die Fähigkeit zur Selbstreflexion und Reorganisation des Selbstkonzepts die Besonderheit der Selbstkonzeptentwicklung im Jugendalter dar. Infolge der Entwicklung des formal-operatorischen Denkens sind Jugendliche zunehmend in der Lage, selbstbezogene Informationen in formale Kategorien zu integrieren und systematisch über hypothetische sowie zukünftige Ereignisse nachzudenken (Pinquart & Silbereisen, 2000). Im Laufe der Adoleszenz wird das Selbst zunehmend differenzierter (Harter, 2011).
Folgend soll unter Berücksichtigung der Entwicklungsabschnitte der frühen, mittleren und späten Adoleszenz die wachsende Differenzierung und Entwicklung des Selbst und der Selbstwertschätzung dargestellt werden.

In der *frühen Adoleszenz* stellt die Konstruktion multipler Selbst eine kritische Entwicklungsaufgabe dar, welche in Abhängigkeit vom sozialen Kontext und damit über verschiedene Rollen und Beziehungen hinweg variiert. Demnach verfügt ein Individuum beispielsweise über das Selbst mit dem Vater, der Mutter, nahen Freunden und Peers sowie das Selbst in der Rolle des Schülers. Entsprechend dieser Variationen des Selbst agiert ein Individuum in Situationen mit den jeweiligen Bezugspersonen unterschiedlich (Harter, 2011). Eine derartige Differenzierung rollenbezogener Selbst lässt sich auch in Hinblick auf die Selbstwertschätzung beobachten: Die Selbstwertschätzung junger Adoleszenter scheint über verschiedene Beziehungskontexte hinweg zu variieren, sodass die Tendenz besteht, in

Abhängigkeit vom sozialen Kontext von unterschiedlichen Selbstwertniveaus zu berichten (Harter, 2011; Thomaes et al., 2011). Harter (2011) spricht in diesem Zusammenhang von einem „relational self-esteem“, welcher sich über verschiedene Beziehungen hinweg unterscheidet.

Im Zuge der frühen Adoleszenz kommt es noch zu unzutreffenden Generalisierungen in Bezug auf persönliche Merkmale, während innerhalb der Periode der *mittleren Adoleszenz* Selbstbeschreibungen an Länge zunehmen und ausführlicher werden (Harter, 2011; Mummendey, 2006). Harter (2011) führt dies darauf zurück, dass sich Jugendliche im Stadion der mittleren Adoleszenz zunehmend introspektiv damit beschäftigen, was Andere über sie denken. Infolge der Motivation, wünschenswerte Sichten über das Selbst zu halten und unerwünschte zu vermeiden, werden Jugendliche mehr darauf bedacht, in den Augen Anderer positive Bilder von sich selbst zu kreieren und gegenüber erhaltener Kritik, Spott oder dem Erleben von Scham eine höhere Empfindsamkeit zu entwickeln (Thomaes et al., 2011). Innerhalb dieses Entwicklungsabschnitts wird auch die kognitive Fähigkeit zum aktiven Vergleich von Abstraktionen erworben, wodurch zunehmend erkannt wird, dass man selbst gleichzeitig positiv und negativ bewertete Merkmale besitzt und man situationsabhängig anders agiert. Das Erkennen eines möglichen Mangels an Konsistenz und Stabilität eigener Eigenschaften, einhergehend mit der Unfähigkeit derartige kontrastierende, widersprüchliche Selbstrepräsentationen zu integrieren, kann dabei intrapsychische Konflikte, Verwirrung und Sorge hervorrufen (Harter, 2011; Mummendey, 2006). Im Zuge der vertieften Introspektion werden zunehmend auch Vergleiche zwischen dem realen und idealen Selbstkonzept angestellt, wodurch es zu einer Gegenüberstellung eigener Eignungen und Ansprüchen kommt. Nach James (1890) stellt die Selbstwertschätzung das Produkt dieses Vergleichs dar. Übersteigen die eigenen idealen Ansprüche die wahrgenommenen realen Selbstattribute, ist anzunehmen, dass sich diese Diskrepanz abträglich auf die Selbstwertschätzung auswirkt (Harter, 2011).

In der *späten Adoleszenz* kommt es schließlich zur Verfestigung vieler Selbstkonzepte. Während widersprüchliche Attribute in früheren Zeiten zu internalen Konflikten führten, fördern kognitive Forschritte nun deren Integration durch die Konstruktion übergeordneter Abstraktionen. So lässt sich beispielsweise die Tatsache, dass sich jemand sowohl als depressiv als auch fröhlich oder optimistisch erlebt, durch die Konstruktion einer höher geordneten Abstraktion, welche das Selbst als launenhaft definiert, integrieren.

Des Weiteren nimmt in diesem Entwicklungsabschnitt die Sorge darum, was Andere denken, ab. Während sich die Inhalte der Selbstkonzeptualisierung bis dahin vorwiegend auf die unterschiedlichen sozialen Rollen und Beziehungen des adoleszenten Individuums bezogen, bekennen sich ältere Jugendliche zunehmend „eigener" Werte, wodurch persönliche Eigenschaften und Einstellungen, Überzeugungen, Werte sowie moralische Standards in den Mittelpunkt rücken (Harter, 2011; Mummendey, 2006).

Wenngleich nach dem Abschluss des Jugendalters beträchtliche Veränderungen in der Entwicklung der Selbstwertschätzung beobachtet werden können und manche Menschen die in der Zeit der Adoleszenz vorherrschenden Probleme offenbar erfolgreich überwinden, ist nach Pinquart und Silbereisen (2000) davon auszugehen, dass Jugendliche mit einer geringen Selbstwertschätzung mehr Probleme bei der Bewältigung künftiger Entwicklungsaufgaben des Erwachsenenalters haben werden, was wiederum zur Stabilisierung bzw. weiteren Verschlechterung einer geringen Selbstwertschätzung beitragen kann. Unterstützung dafür konnte im Zuge einer Längsschnittstudie von Block und Robins (1993) gefunden werden, welche für die individuelle Selbstwertschätzung zwischen dem 14. und 23. Lebensjahr eine hohe korrelative Stabilität (r = .44) feststellen konnten und im Zuge dessen etwa 19% der Varianz der Selbstwertschätzung im jungen Erwachsenenalter durch jene in der Jugend erklärt werden konnte. In Übereinstimmung damit weisen auch Thomaes et al. (2011) auf eine sich im Jugendalter manifestierende Tendenz hin, welche sich bis ins Erwachsenenalter beobachten lässt. Demnach kann der Grad der Selbstwertschätzung nicht nur als mit der momentanen Gefühlslage von Jugendlichen assoziiert angesehen werden, vielmehr scheint eine hohe Selbstwertschätzung gleichzeitig auch einen guten Prädiktor dafür darzustellen, wie glücklich das betreffende Individuum als Erwachsener sein wird.

1.6 Die jugendliche Selbstwertschätzung im sozialen Kontext

„Um zu verstehen, wie sich Jugendliche in der gegenwärtigen Gesellschaft entwickeln, muss man verstehen, wie die Welt, in der Jugendliche leben, deren Verhalten und deren soziale Beziehungen bestimmen. Die Veränderungen dieser Kontexte (Familie, Peergruppe, Schule, Arbeit, Freizeit) sind bedeutsame Antriebskräfte für die Auseinandersetzung mit Entwicklungsaufgaben" (Steinberg, 2008; zitiert nach Dreher, 2010, S. 3).

Anhand dieser Worte soll einleitend die allgemeine Bedeutsamkeit des sozialen Umfelds im Leben Adoleszenter hervorgehoben werden, welche nach aktuellem Forschungsstand unumstritten scheint. Dass die Selbstwertschätzung wichtige soziale Komponenten beinhaltet, scheint infolge zahlreicher Untersuchungen außer Frage zu stehen (Schütz, 2000). In folgendem Abschnitt sollen wichtige Modelle vorgestellt werden, welche die Bedeutung der sozialen Umgebung für Individuen aufzeigen und als Grundlage für die aktuelle Studie herangezogen wurden.

1.6.1 Selbstwert-Theorie: Die Soziometer-Theorie (Leary & Baumeister, 2000)

Trotz des vermehrten Forschungsinteresses zur Selbstwertschätzung lässt sich nach Mummendey (2006) nach wie vor keine einheitliche „Selbstwert-Theorie" finden. Aufgrund der Bedeutsamkeit für die aktuelle Arbeit soll in diesem Zusammenhang die „Soziometer-Theorie" von Leary und Baumeister (2000) näher beschrieben werden.

Während viele AutorInnen von einem „self-esteem motive" ausgehen und dahinter das Streben nach einem hohen Maß an Selbstwertgefühl sowie dessen Schutz, Aufrechterhaltung und Erhöhung sehen, betrachtet die Soziometer-Theorie das Streben nach der Errungenschaft und dem Erhalt sozialer Anerkennung und der Vermeidung sozialer Missachtung und Zurückweisung als grundlegendes Motiv. Fühlt sich ein Individuum nicht angemessen bewertet und sozial akzeptiert, wird sich sein Selbstwertgefühl verringern. Demzufolge ist die Selbstwertschätzung gemäß der Soziometer-Theorie „im wesentlichen das Ergebnis der Anzeige einer Art psychischen Meßinstruments oder eines Maßstabs, mit dem sich die Qualität der Beziehung einer Person zu anderen Personen überwachen läßt" (Mummendey, 2006, S. 146). Demnach stellt die Selbstwertschätzung eine affektiv besetzte Selbsteinschätzung dar, welche aufgrund der Soziometer-Anzeige in Kraft tritt. Der Trieb besteht dabei in der Aufrechterhaltung wichtiger sozialer Beziehungen. Dies stützt die evolutionspsychologische Sicht, nach der die Zugehörigkeit zu einer sozialen Gruppe eine notwendige Voraussetzung für das Überleben eines Individuums darstellte. Studienergebnisse von Leary (2003) deuten darauf hin, dass die Selbsteinschätzungen ein Spiegelbild der erwarteten Bewertungen durch andere Personen darstellen. Der Autor berichtet in diesem Zusammenhang von Studien, welche hoch negative Korrelationen zwischen dem Grad der erlebten Ausgeschlossenheit und der individuellen Selbstwertschätzung berichten und Belege für solch einen direkten Zusammenhang zwischen dem Ausmaß des erlebten Ausschlusses aus bzw. Akzeptanz durch eine Gruppe

liefern. In diesem Zusammenhang konnten Studien einen Einfluss auf die Eigenschaftsebene und damit auf die überdauernde Selbstwertschätzung zeigen: Erfährt ein Individuum über einen längeren Zeitraum den Ausschluss aus einer sozialen Gruppe, zeigt sie einen niedrigeren „trait self-esteem“.

1.6.2 Theorien sozialer Interaktion

Der folgende Abschnitt widmet sich den „Theorien sozialer Interaktion“. Aufgrund der Relevanz für die aktuelle Arbeit soll dabei der Fokus auf die beiden historischen Modelle „Theorie des Spiegelbild-Selbst“ (Cooley, 1922) und „Theorie der symbolischen Interaktion“ (Mead, 1934) gelegt werden.

Mummendey (2006, S. 158) betont die Bedeutsamkeit dieser Theorien indem er berichtet: „Je intensiver man sich allerdings mit der «Selbst»-Materie beschäftigt, desto mehr gelangt man zu der Auffassung, daß mit den zweifellos «sozialpsychologistischen» Interaktionstheorien fundamentale Selbstkonzepttheorien vorliegen, die vielleicht manch neuartig erscheinende theoretische Konstruktion entbehrlich machen.“

Theorie des Spiegelbild-Selbst (Cooley, 1922)

Der Soziologe Charles Horton Cooley (1922) beschäftigte sich Anfang des 20. Jahrhunderts mit der Beziehung zwischen Individuen und deren sozialem Umfeld und entwickelte im Zuge dessen die Theorie des „looking glass self“, welches im deutschen Sprachraum als „Spiegelbild-Selbst“ Bezeichnung fand. Er ging davon aus, dass die Interaktion zwischen einer Person und ihren Mitmenschen ihr Denken, Fühlen sowie ihre Selbstbewertung maßgeblich beeinflusst und von der frühesten Kindheit an eine wichtige Rolle in der Entwicklung des Selbstbildes spielt. Cooleys Theorie zufolge übernimmt die soziale Umgebung einer Person die Funktion eines „sozialen Spiegels“, welcher von dem Individuum genutzt wird, um nach Informationen darüber zu suchen, wie Andere das Selbst sehen und um sich dadurch selbst zu erkennen. Demnach sehen sich Individuen mit den Augen der Anderen und nähern sich in ihrer Entwicklung zunehmend den vermeintlichen Repräsentationen, die Andere von ihnen haben, an. Dabei scheinen aber nicht alle Menschen der sozialen Umgebung gleichermaßen einflussreich zu sein. Nach Cooleys Auffassung sollen vor allem jene Personen eine besonders einflussreiche Rolle einnehmen, die vom Individuum persönlich als besonders wichtig erachtet werden. In der Regel handelt es sich dabei um Mitmenschen der näheren Umgebung wie Eltern, Verwandte und PartnerInnen, ErzieherInnen und LehrerInnen sowie

Gleichaltrige und FreundInnen. Aufgrund des hohen Stellenwertes dieser anderen Personen im Leben eines Individuums wurde deren Einfluss auf das Selbstbild als besonders bedeutsam angenommen. Wie einleitend bereits erwähnt wurde, wird dabei die tatsächliche Anwesenheit von bzw. Beeinflussung durch andere Personen nicht als zwangsläufig notwendig angesehen, da schon allein die Vorstellung antizipierter Reaktionen Anderer Einfluss ausübe.

Theorie der symbolischen Interaktion (Mead, 1934)

In Anlehnung an Cooleys „Spiegelbild-Selbst“ (1922) stellte der Soziologe George Herbert Mead (1934) die „Theorie des symbolischen Interaktionismus“ auf. Wie schon sein Vorgänger betonte auch Mead die bedeutsame Rolle jener Menschen, mit denen das Individuum einen Großteil seiner Interaktionen führt. Diese seien an der Entstehung des Selbstkonzepts maßgeblich beteiligt und dabei von entscheidender Bedeutung. Der Autor bezeichnete diese bedeutsamen Personen als „significant others” und sah dahinter InteraktionspartnerInnen des engeren Umfelds wie Vater, Mutter, Geschwister, usw. Meads Terminologie zufolge übernimmt eine Person in ihrer Interaktion mit solchen „significant others” deren Blickweise, Position und Funktion („taking the role of the other”). Hierzu formulierte er:

> The individual experiences himself as such, not directly, but only indirectly, from the particular standpoints of other individual members of the same social group, or from the generalized standpoint of the social group as a whole to which he belongs. […] he becomes an object to himself only by taking the attitudes of other individuals toward himself within a social environment or context of experience and behavior in which both he and they are involved. (Mead, 1934, p. 138)

Dabei ist nach Mead (1934) nicht zwangsläufig anzunehmen, dass eine bestimmte bedeutsame Person für die Formung des Selbstkonzepts verantwortlich ist. An dieser Stelle sei auf die Rolle des individuell gebildeten Konzepts der „generalized other“ verwiesen: Hinter diesem Begriff steht die Abstraktion aller InteraktionspartnerInnen eines Individuums, welche einen bedeutsamen Beitrag zur Selbstkonzeptentwicklung und -etablierung leisten. Mead (1934) betrachtete dabei, wie schon sein Vorgänger Cooley (1922), deren tatsächliche Anwesenheit nicht als notwendige Voraussetzung für deren Einfluss, da die alleinige Vorstellung bzw. nicht bewussten Repräsentationen dieser bedeutsamen Anderen ausreiche.

2. Die soziale Unterstützung

Wie aus den Beschreibungen zur Selbstwertschätzungsthematik hervorgeht, stellt die individuelle Selbstwertschätzung nicht nur ein kognitives, sondern auch ein soziales Konstrukt dar, innerhalb dessen das soziale Umfeld und dabei vor allem wichtige Bezugspersonen einen beachtlichen Beitrag zu dessen Etablierung leisten.
Das zweite Unterkapitel der aktuellen Arbeit widmet sich dem nahen sozialen Umfeld von Individuen, wobei der Fokus auf die soziale Unterstützung durch signifikante Andere gelegt werden soll. Nach einer einleitenden Begriffsklärung und Vorstellung des theoretischen Rahmenmodells soll der aktuelle Forschungsstand und -bedarf aufgezeigt werden.

2.1 Die Definition sozialer Unterstützung

Die Verwendung einer klar operationalen Definition sozialer Unterstützung stellt sich nach Demaray, Malecki, Rueger, Brown und Summers (2009) von großer Notwendigkeit dar. Bezugnehmend auf eine ihrer zurückliegenden Arbeiten definieren Malecki und Demaray (2003) „social support" als „…general support and/or specific supportive behaviors from others that enhance an individual's functioning and/or may buffer him or her from adverse circumstances" (p. 108). Soziale Unterstützung kann demnach als allgemein bzw. spezifisch unterstützende Verhaltensweisen anderer Personen angesehen werden, die ein Individuum in seinem „Funktionieren" stärken bzw. vor widrigen Umständen schützen können. In Übereinstimmung damit formuliert Klauer (2000): „Soziale Unterstützung ist definiert als etwas „Gutgemeintes": Entscheidendes und konsensuell akzeptiertes Kriterium ist die Intention auf Seiten der Sender, die Belastung auf Seiten der Empfänger zu reduzieren" (S. 159). Eine spezifischere Definition des Begriffs lässt sich in einer frühen Arbeit von Harter (1986) finden. Die Vorstellung Cooley's integrierend bezeichnet die Autorin in ihrem Modell das theoretische Konstrukt der sozialen Unterstützung als „Social Support/Positive Regard" und definiert dieses als „…the degree to which children felt that significant others acknowledge their worth, for example treated them as person, listened to their ideas, felt that they were important, and so on" (p. 168).

2.2 Das Modell sozialer Unterstützung nach Tardy (1985)

Basierend auf einer Arbeit von House (1981) entwickelte Tardy (1985) ein umfassendes Modell sozialer Unterstützung und definiert dabei fünf wichtige Dimensionen sozialer Unterstützung (vgl. Abbildung 2):

1. *Richtung*. Dieser Aspekt widmet sich der Differenzierung zwischen dem Erhalt und der Vergabe sozialer Unterstützung.

2. *Verfügbarkeit*. Neben der Quantität oder Qualität verfügbarer Unterstützungsressourcen berücksichtigt diese Komponente auch die Nutzung dergleichen.

3. *Beschreibung/Evaluation*. Diese Dimension umfasst zum einen die Beschreibung erhaltener Unterstützung und zum anderen deren Bewertung.

4. *Inhalt.* Es kann eine inhaltliche Unterscheidung sozialer Unterstützung in vier Arten vorgenommen werden: emotional, instrumentell, informationell und evaluativ. Dabei kennzeichnet sich *emotionale* Unterstützung durch das Vorherrschen von Vertrauen, Empathie, Liebe und Fürsorge. Helfende Verhaltensweisen wurden unter dem Begriff der *instrumentellen* Unterstützung zusammengefasst. Das Bereitstellen von Ratschlägen findet als *informationelle* Unterstützung Bezeichnung und die *evaluative* Unterstützung bezieht sich auf wertendes Feedback.

5. *Netzwerk.* Diese soziale Dimension sozialer Unterstützung schließt alle Menschen die Unterstützung geben und/oder erhalten mit ein. Beispielsweise könnte das Unterstützungsnetzwerk eines Individuums aus der Familie, LehrerInnen und nahen FreundInnen bestehen.

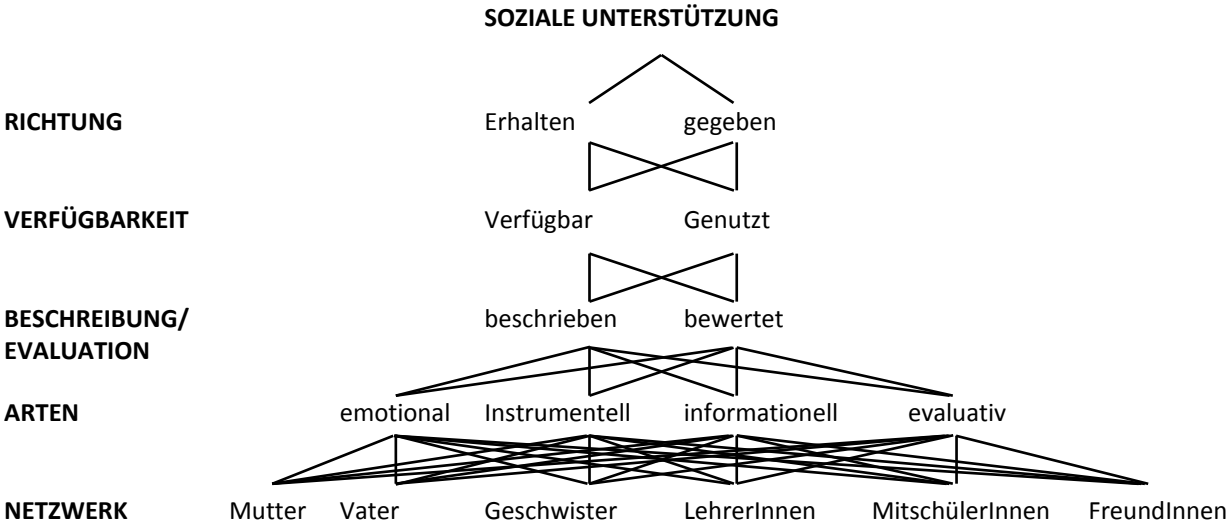

Abbildung 2: Aspekte sozialer Unterstützung (in Anlehnung an Tardy, 1985)

Auch wenn für Tardys multidimensionales Konstrukt sozialer Unterstützung kein Anspruch auf Vollständigkeit besteht, stellen diese fünf ineinandergreifenden Aspekte die primären Grundbestandteile sozialer Unterstützung dar.

2.3 Die soziale Unterstützung: aktueller Forschungsbedarf

Mit dem Ziel, das Verständnis des multidimensionalen Konstrukts sozialer Unterstützung zu erweitern, appellieren WissenschaftlerInnen, die sich in jüngster Zeit vertieft mit der Thematik befassten, an zukünftige Forschungsarbeiten in diesem Bereich für die Berücksichtigung wenig bekannter Dimensionen sozialer Unterstützung (vgl. Demaray et al., 2009; Hombrados-Mendieta, Gomez-Jacinto, Dominguez-Fuentes, Garcia-Leiva & Castro-Travé, 2012). Während sich die aktuelle Arbeit um eine möglichst umfassende Berücksichtigung dieser Dimensionen bemüht, lässt sich in Bezug darauf in der aktuellen Literatur ein Mangel feststellen, welcher im Folgenden nähere Betrachtung finden soll.

2.3.1 Die Quellen sozialer Unterstützung

Die Sinnhaftigkeit der Unterscheidung verschiedener Unterstützung bereitstellender Quellen innerhalb des sozialen Netzwerks eines Individuums scheint nach aktuellem Forschungsstand außer Frage zu stehen (vgl. Cheung & Sim, 2014; Demaray et al., 2009; Hombrados-Mendieta et al., 2012; Malecki & Demaray, 2003; Robinson, 1995). Allerdings verabsäumen vergangene Forschungsarbeiten in diesem Bereich die breite Berücksichtigung solcher sozialer Unterstützungsressourcen, indem sie ihren Fokus zum Teil auf nur eine eingeschränkte Anzahl wichtiger Bezugspersonen richten. Nach Hombrados-Mendieta et al. (2012) beschränken sich die meisten vergangenen Forschungsarbeiten in ihrer Untersuchung des sozial unterstützenden Netzwerks Jugendlicher hauptsächlich auf die Beziehung zu FreundInnen und der Familie, und dabei vor allem auf die Unterstützung durch die Eltern.

In aktuellen Untersuchungen zur sozialen Unterstützung lässt sich je nach Schwerpunktsetzung ein Netzwerk bestehend aus Eltern, FreundInnen, MitschülerInnen und LehrerInnen (z.B. Demaray et al., 2009; Malecki & Demaray, 2003; Robinson, 1995) als auch der Schule (Rueger et al., 2010) finden, wobei manche Studien auf den Einbezug der Unterstützung durch FreundInnen (z.B. Hombrados-Medieta et al., 2012) bzw. MitschülerInnen (z.B. Colarossi & Eccles, 2003; Ikiz & Cakar, 2010; Tian, Liu, Huang & Huebner, 2013) verzichten. Andere Studien schließen in ihren Untersuchungen weit weniger Unterstützungsquellen mit ein, indem sie sich lediglich auf Eltern und FreundInnen

beschränken und damit gänzlich auf den Einbezug des schulischen Umfelds verzichten (z.B. Cheung & Sim, 2014; Hoffman, Ushpiz & Levy-Shiff, 1988). Andere wiederum konzentrieren sich ausschließlich auf das schulische Umfeld mit LehrerInnen und MitschülerInnen als relevante Bezugspersonengruppen (z.B. De Wit, Karioja, Rye, & Shain, 2011; Tabbah et al., 2012) oder legen ihren Fokus ausschließlich auf die Unterstützung durch Lehrpersonen (z.B. Agirdag, Van Houtte & Van Avermaet, 2012; Reddy, Rhodes & Mulhall, 2003).

An dieser Stelle sei erwähnt, dass Robinson (1995), Colaraossi und Eccles (2003) als auch Hoffman et al. (1988) als eine der wenigen Studien die elterliche Unterstützung spezifizierten, indem sie unterstützende Verhaltensweisen vonseiten der Mutter und des Vaters gesondert betrachteten, wohingegen die Erhebung von Ikiz und Cakar (2010) die „Familie“ als Einflussquelle heranzog, sodass die elterliche Unterstützung als Teil davon anzusehen ist, jedoch keinen genaueren Einblick ermöglicht.

In Anbetracht der vorgestellten theoretischen Modelle wie jenes von Cooley (1922), Mead (1934) und Tardy (1985), welche übereinstimmend die Relevanz wichtiger Bezugspersonen des engeren Umfelds für ein Individuums betonen, überrascht es, dass in keiner der aktuellen Studien zur Thematik die Unterstützung, die Adoleszente durch ihre Geschwister erfahren, miterhoben wurde. Im Zuge einer vertieften Literaturrecherche zeigte sich, dass sich Untersuchungen, die die soziale Unterstützung durch die Geschwister miterheben, fast ausschließlich auf physisch und/oder psychisch beeinträchtigte Stichprobenpopulationen beziehen. Neben der Vernachlässigung der Geschwister als Unterstützungsressource in einer gesunden Stichprobenpopulation, verabsäumen viele Untersuchungen eine individuelle Analyse von Vater und Mutter als Quellen der Unterstützung und berufen sich stattdessen auf das Konstrukt elterlicher Unterstützung. Eine derartige Differenzierung stellt sich nach Hombrados-Mendieta et al. (2012) allerdings von großer Notwendigkeit dar, was angesichts zu erwartender Unterschiede zwischen mütterlichem und väterlichem Unterstützungsverhalten naheliegend scheint.

Besonders für Interventionsmaßnahmen, die die familiäre oder schulische Umwelt Adoleszenter adressieren, sei der Einbezug und die Unterscheidung zwischen der Vielfalt Unterstützung bereitstellender Quellen jedoch von großer Relevanz, weshalb AutorInnen die sich mit dem Thema befassen an eine entsprechende Berücksichtigung in zukünftigen Arbeiten appellieren (Demaray et al., 2009). Durch die Berücksichtigung eines nahen Netzwerkes bestehend aus Mutter, Vater, Geschwistern, LehrerInnen, MitschülerInnen und

engen FreundInnen soll die gegenwärtige Studie einen umfassenden Einblick in die verschiedenen Unterstützung bereitstellenden Quellen Adoleszenter geben und die Erkenntnisse vergangener Forschung ergänzen.

2.3.2 Die Arten sozialer Unterstützung

Aktuelle Studien, die sich mit der Thematik sozialer Unterstützung beschäftigen, verweisen kritisch auf die mangelnde Berücksichtigung bzw. Unterscheidung verschiedener Unterstützungsarten in vergangenen Arbeiten und betonen gleichzeitig die Relevanz einer derartigen Differenzierung (Hombrados-Mendieta et al., 2012; Malecki & Demaray, 2003; Robinson, 1995). Während die Mehrheit vergangener Studien den Fokus ausschließlich auf die Erhebung der wahrgenommenen globalen sozialen Unterstützung legte und dabei auf die Unterscheidung spezifischer Unterstützungsarten verzichtete oder sich im Falle einer Differenzierung vor allem auf die Analyse emotionaler Unterstützung konzentrierte (Hombrados-Mendieta et al., 2012), bemühen sich aktuellere Studien um eine differenziertere Betrachtung.

Auch wenn sich die aktuelle Forschung für die Notwendigkeit einer Unterscheidung verschiedener Unterstützungsarten ausspricht, scheint nach wie vor Uneinigkeit darüber zu herrschen, welche in Untersuchungen einbezogen werden sollen. Während in manchen Untersuchungen eine Unterscheidung aller vier Arten Berücksichtigung findet (z.B. Malecki & Demaray, 2003), unterscheiden andere nur drei Unterstützungsarten (z.B. Cheung & Sim, 2014; Hombrados-Mendieta et al., 2012; Robinson, 1995). Dabei fällt auf, dass zwar durchwegs die emotionale und instrumentelle Unterstützung Eingang findet; in Bezug auf die informationelle und evaluative Unterstützung zeigt sich jedoch, dass in aktuellen Arbeiten die eine zugunsten der anderen verworfen wird. Dahinterstehend lässt sich vermuten, dass aufgrund der inhaltlichen Nähe der informationellen und evaluativen Unterstützung aus ökonomischen Gründen auf eine dieser beiden ähnlichen Konstrukte verzichtet wurde. Schließlich handelt es sich bei beiden Arten der Unterstützung um das Bereitstellen von Information - in Form von Ratschlägen (informationelle Unterstützung) bzw. Rückmeldungen (evaluative Unterstützung).

Durch diesen Gedanken angeregt erschien es sinnvoll, in der gegenwärtigen Studie in Form eines Zusammenschlusses dieser beiden Konstrukte einen Kompromiss zu finden, welcher im Folgenden als informationelle/evaluative Unterstützung Namen finden soll.

2.3.3 Die Wichtigkeitsbeurteilung sozialer Unterstützung

Obwohl Tardy (1985) in seinem Modell postuliert, dass ein Individuum seine Wahrnehmung sozialer Unterstützung nicht nur beschreiben, sondern auch bewerten kann, verabsäumt die Mehrheit aktueller Forschungsarbeiten in diesem Bereich eine vertiefte Auseinandersetzung mit dem Wert, den ein Individuum auf unterstützende Verhaltensweisen legt.

Als eine der wenigen ForscherInnen, die die Bewertung der Wichtigkeit sozial unterstützenden Verhaltens in ihre Erhebung mit einbeziehen, sprechen sich Demaray und Malecki (2003) sowie Demaray et al. (2009) dafür aus, dass zukünftige Untersuchungen auch einen Fokus auf diese wenig bekannte Dimension sozialer Unterstützung legen sollten, um das Verständnis dieses multidimensionalen Konstrukts zu erweitern und eine tiefere Einsicht in ein Individuum zu erlangen. Gleichzeitig weisen sie auf den möglichen Erkenntnisgewinn durch die nähere Betrachtung individueller Beurteilungen wahrgenommener Unterstützung hin. So ließe sich in diesem Zusammenhang die Frage beantworten, ob ein Individuum mehr Vorteile von unterstützenden Verhaltensweisen bezieht, wenn es dieses von höherer Wichtigkeit erachtet. Des Weiteren wäre es von Interesse herauszufinden, ob sich im Falle eines geringen Ausmaßes wahrgenommener sozialer Unterstützung ein Diskontieren der Wichtigkeit dieser Unterstützung als „gesund“ erweist (Demaray et al., 2009).

Die aktuelle Studie soll einen Beitrag dazu leisten, indem sie die Wichtigkeitsbeurteilung sozial unterstützender Verhaltensweisen mitberücksichtigt.

2.4 Die Wahrnehmung sozialer Unterstützung in der Adoleszenz

In diesem Abschnitt soll ein kurzer Einblick in die veränderte Wahrnehmung sozialer Unterstützung im Laufe der Entwicklung und dabei vor allem innerhalb der Entwicklungsperiode der Adoleszenz abgebildet werden.

In Bezug auf das berichtete Unterstützungsausmaß von SchülerInnen ließ sich in verschiedenen Forschungsarbeiten ein Entwicklungsmuster feststellen, welches darauf hindeutet, dass jüngere gegenüber älteren SchülerInnen ein höheres Ausmaß sozial unterstützenden Verhaltens wahrnehmen (Demaray & Malecki, 2002; Mahon, Yarcheski, & Yarcheski, 1994). Vor dem Hintergrund, dass SchülerInnen von der Grund- hin zur Sekundarschule zunehmend unabhängiger werden und sich damit einhergehend auch die Art der Beziehungen zu signifikanten Anderen verändert, scheint die beobachtete Abnahme sozialer Unterstützung wenig überraschend. Da davon auszugehen ist, dass SchülerInnen mit

zunehmendem Alter weniger auf die Unterstützung durch Andere angewiesen sind, ist die beobachtete Abnahme nicht zwangsläufig als negativ anzusehen (Demaray & Malecki, 2003). Speziell für den Entwicklungsabschnitt der Adoleszenz lassen sich ebenso spezifische Entwicklungsmuster feststellen. Wie schon Rosenberg (1979) beschrieb, scheint die Bedeutung der Eltern als Informationsquelle innerhalb der Selbstevaluation im Laufe der Entwicklung abzunehmen und es kann angenommen werden, dass FreundInnen und Gleichaltrige zunehmend an Bedeutung gewinnen (zsf. Theiß, 2005). Auch aktuelle Studien suggerieren, dass sich ein Prozess der Verschiebung sozialer Abhängigkeiten von den Eltern zur Bezugspersonengruppe der Peers beobachten lässt. Gegenüber der abnehmenden elterlichen Unterstützung scheint die wahrgenommene Unterstützung durch Peers von der Kindheit bis in die Jugend und auch über die Periode der Adoleszenz hinweg weiter zuzunehmen (Cheng & Chan, 2004; Furman & Buhrmester, 1992; Helsen, Vollebergh & Meeus, 2000; Hombrados-Mendieta et al., 2012; Robinson, 1995; Rueger, Malecki & Demaray, 2010; Steinberg & Silverberg, 1986). Die Abnahme in der wahrgenommenen Unterstützung durch die Eltern wird oft darauf zurückgeführt, dass Jugendliche zunehmend einen Sinn für Autonomie von der Familie und Interessen außerhalb des Familienkontexts entwickeln (Furman & Buhrmester, 1992). Wenngleich die Unterstützung von Peers zunehmend an Bedeutung zu gewinnen und gleichzeitig das Streben nach Autonomie von den Eltern immer wichtiger zu werden scheint, betont Harter (1993) als auch Robinson (1995), dass Jugendliche nach wie vor das Bedürfnis haben, mit ihren Eltern verbunden zu bleiben, weshalb deren Unterstützung weiterhin als bedeutsam gilt. Auch Rueger et al. (2010) sprachen sich dafür aus, dass die Eltern weiterhin eine wichtige Rolle im Leben Jugendlicher spielen, dabei aber angesichts der beschriebenen Verschiebung im Vergleich zu anderen Quellen eine relativ kleinere Rolle einnehmen können.

2.4.1 Geschlechtsunterschiede in der Wahrnehmung sozialer Unterstützung

Hinsichtlich der Häufigkeit wahrgenommener sozialer Unterstützung scheinen aktuellen Untersuchungen zufolge deutliche Geschlechtsunterschiede vorzuliegen. Dabei zeigte sich im Allgemeinen die Tendenz, dass Mädchen von mehr Unterstützung berichten als ihre männlichen Altersgenossen (Canty-Mitchell & Zimet, 2000; Demaray & Malecki, 2002; Demaray & Malecki, 2003; Mahon et al., 1994; Malecki & Elliott, 1999; Rueger et al., 2010; Schraedley, Gotlib & Hayward, 1999; Zimet, Dahlem, Zimet & Farley, 1988). Diese Ergebnisse legen nahe, dass weibliche im Vergleich zu männlichen Jugendlichen entweder tatsächlich

mehr Unterstützung von ihrem sozialen Umfeld erhalten, oder die verfügbare Unterstützung besser erkennen können (Demaray & Malecki, 2003).

In Bezug auf die Unterstützung bereitstellenden Quellen sprechen Geschlechtsunterschiede für eine verstärkte Orientierung männlicher Jugendliche in Richtung Familie, während weibliche Adoleszente hingegen eher peerorientiert ausgerichtet zu sein scheinen. Unterstützung dafür konnte eine Reihe an Studienergebnissen liefern, welche darauf hindeuten, dass sich Jungen weniger auf Peers stützen und gleichzeitig auch weniger Unterstützung in Peerbeziehungen wahrnehmen. Dahingegen beurteilen diese in der Regel das Ausmaß elterlicher bzw. familiärer Unterstützung höher (Cauce, Felner & Primavera, 1982; Cheng & Chan, 2004; Frey & Röthlisberger, 1996) und dies unabhängig von der Art der Unterstützung (Cheung & Sim, 2014). Für weibliche Jugendliche lässt sich ein gegenteiliges Bild beobachten: Diese zeigen sich vor allem ihren Peers zugewandt. Einhergehend damit kann bei Mädchen ein höherer Grad wahrgenommener Unterstützung durch die Peers beobachtet werden (Cauce et al., 1982; Cheng & Chan, 2004; Cheung & Sim, 2014; Frey & Röthlisberger, 1996).

3. Die jugendliche Selbstwertschätzung in Abhängigkeit sozialer Unterstützung

Nach aktuellem Forschungsstand scheint außer Frage zu stehen, dass es sich bei der Selbstwertschätzung einer Person nicht nur um ein kognitives, sondern auch soziales Konstrukt handelt, welches durch Interaktionen mit und Verhaltensäußerungen von wichtigen Bezugspersonen eines Individuums geformt wird. Demnach kann die Wertschätzung der eigenen Person zu einem großen Teil als durch das soziale Umfeld mitbestimmt angesehen werden (Schütz, 2000).

Da die soziale Unterstützung wichtiger Bezugspersonen Verhaltensäußerungen widerspiegelt, welche für die individuelle Selbstwertschätzung prägend sein können, scheint ein Zusammenhang beider Konstrukte naheliegend. Durch diesen Gedanken angeregt widmet sich das dritte Unterkapitel dieser Arbeit der näheren Betrachtung des Zusammenhangs zwischen der Wahrnehmung unterstützender Verhaltensweisen und der individuellen Selbstwertschätzung.

3.1 Die Entwicklung der jugendlichen Selbstwertschätzung im sozialen Kontext

Bereits in Arbeiten zur kleinkindlichen Selbstentwicklung findet sich die zentrale Annahme, dass sich das Selbst in den ersten intimen sozialen Beziehungen herausbildet und als Ergebnis früher Interaktionserfahrungen angesehen werden kann (Case, 1991). Nach Sullivan (1953) ist sogar davon auszugehen, dass die Entwicklung des Selbst die ontogenetische Entwicklungsgeschichte interpersonaler Beziehungen widerspiegelt. In Übereinstimmung damit sehen KleinkindforscherInnen den Schlüssel zum Verständnis kindlicher Selbstentwicklung in den Interaktionsmustern zwischen Kleinkind und Pflegeperson (Fuhrer, Marx, Holländer & Möbes, 2000).

Diese beobachtete Relevanz der sozialen Umgebung scheint im Laufe der Entwicklung der Selbstwertschätzung nicht an Bedeutung zu verlieren. Vor allem im Entwicklungsabschnitt der Adoleszenz scheint das soziale Umfeld eine hohe Bedeutung zu haben; der einflussreiche Effekt von Beziehungen zu wichtigen Bezugspersonen auf die Entwicklung von Jugendlichen gilt als generell akzeptiert (Woolley, Kol & Bowen, 2009). Wie bereits erwähnt wurde, steht die Zeit der Adoleszenz in Verbindung mit einer Reihe physischer, kognitiver und sozialer

Veränderungen (vgl. 1.5.2). Im Umgang mit derartigen Veränderungen und neuen Situationen stellt das Unterstützungsnetzwerk eines Individuums ohne Zweifel eines der wichtigsten Ressourcen für Jugendliche dar (Hombrados-Mendieta et al., 2012).
Im Zuge der Veränderung familiärer und sozialer Beziehungen erweist sich das Erreichen eines adaptiven Niveaus von Verbundenheit mit und zugleich Unabhängigkeit von Anderen als besonders bedeutend (Hombrados-Mendieta et al., 2012; Steinberg & Silverberg, 1986). In diesem Zusammenhang betont Robinson (1995) die besondere Bedeutsamkeit eines tieferen Verständnisses der sozialen Komponente der Selbstwertschätzung während dieser Entwicklungsperiode, welches im Folgenden näher beleuchtet werden soll.

In der Adoleszenz kommt es zu einer größeren Besorgnis über Urteile, die signifikante Andere über die eigene Person fällen (vgl. 1.5.2) und die Beziehungen zu Anderen können sogar zu affektiven selbstbezogenen Reaktionen führen: Die Entwicklung des formal operationalen Denkens befähigt Jugendliche nicht nur, eigene Gedanken begrifflich zu erfassen, sondern auch jene anderer Menschen. Dabei scheint das adoleszente Individuum allerdings zu verabsäumen, zwischen dem Inhalt seiner eigenen Gedanken und jenen anderer Personen zu differenzieren.
Infolge der primären Sorge um die eigene Person, wird fälschlicherweise die Annahme gestützt, andere Menschen seien ebenso mit dem Verhalten und Erscheinen der eigenen Person beschäftigt wie sie selbst. Als Konsequenz dieses adoleszenten Egozentrismus antizipieren Adoleszente in sozialen Situationen die Reaktionen Anderer auf sich selbst (Elkind, 1967). An dieser Stelle ist auch auf die zunehmende Ausbildung der Fähigkeit zur Rollenübernahme hinzuweisen, also zum perspektivischen Denken oder zur Empathie, welches den Jugendlichen ermöglicht, sich vermehrt mit den Augen anderer Personen zu betrachten.
Beginnend mit der *frühen Adoleszenz* entwickeln Jugendliche eine erhöhte Besorgnis in Bezug darauf, wie Andere das Selbst sehen, was den normativen Prozess, welchen Cooley in seiner Theorie des „looking glass self“ beschrieb, repräsentiert. Im Stadium der *mittleren Adoleszenz* beschäftigen sich Jugendliche zunehmend introspektiv damit, was Andere über sie denken. Dabei kann von einer Zunahme an Sensibilität gegenüber Anderen und deren Auffassungen und Standards ausgegangen werden. Während sich die Inhalte der Selbstkonzeptualisierung im Laufe der frühen und vor allem auch mittleren Adoleszenz

vorwiegend auf die unterschiedlichen sozialen Rollen und Beziehungen des adoleszenten Individuums beziehen, rücken innerhalb des Entwicklungsabschnitts der *späten Adoleszenz* zunehmend persönliche Eigenschaften und Einstellungen, Überzeugungen, Werte sowie moralische Standards in den Mittelpunkt und die Sorge darum, was Andere denken, nimmt ab.

3.2 Der Einfluss wahrgenommener sozialer Unterstützung auf die adoleszente Selbstwertschätzung: aktueller Forschungsstand

Im Einklang mit den in Abschnitt 1.6 vorgestellten theoretischen Ansätzen zur Selbstwertschätzung (Cooley, 1922; Mead, 1934; Leary & Baumeister, 2000), stellt die Selbstwertschätzung ein soziales Konstrukt dar, wonach soziale Unterstützung in Form positiver Anerkennung oder Ablehnung signifikanter Anderer in den Wert, den man sich selbst als Person zuschreibt, integriert wird.

In Übereinstimmung mit den vorgestellten Modellen sprechen auch aktuelle Forschungsbefunde übereinstimmend für einen Einfluss sozialer Unterstützung auf die Selbstwertschätzung. Beispielsweise berichtet Harter (1993) von diversen Studien mit älteren Kindern und Adoleszenten, als auch Studenten und Erwachsenen, in welchen signifikante Korrelationen zwischen der wahrgenommenen Unterstützung von signifikanten Anderen und der Selbstwertschätzung gefunden werden konnten.

Bestätigung dafür lässt sich auch speziell für Stichprobenpopulationen Adoleszenter finden, wie aktuelle Studien nachweisen konnten: Für das globale Ausmaß wahrgenommener Unterstützung durch das soziale Unterstützungsnetzwerk Jugendlicher konnten signifikant positive Beziehungen zum Niveau individueller Selbstwertschätzungen festgestellt werden (z.B. Colarossi & Eccles, 2003; Ikiz & Cakar, 2010; Robinson, 1995; Rueger et al., 2010). Demzufolge konnte nachweislich ein signifikanter Anteil der Varianz individueller Selbstwertschätzung durch die in Summe wahrgenommene Unterstützung durch verschiedene Unterstützung bereitstellende Quellen erklärt werden. Wie schon die vorgestellten theoretischen Modelle antizipierten, kann in diesem Zusammenhang beobachtet werden, dass eine Zunahme im Unterstützungsausmaß mit einer entsprechenden Zunahme im Niveau der Selbstwertschätzung einhergeht. In Bezug auf diese Beziehung zwischen wahrgenommener Unterstützung und der Selbstwertschätzung ließen sich keine konsistenten Geschlechtsunterschiede feststellen.

Wenngleich die verschiedenen Studien ein gering variierendes Unterstützungsnetzwerk in ihre Untersuchung mit einbezogen, berichten die AutorInnen von unterschiedlichen Ausprägungen signifikanter Effekte je Unterstützungsquelle, was für eine nähere Betrachtung der einzelnen Unterstützung bereitstellenden Quellen des sozialen Netzwerkes eines Individuums spricht.

3.2.1 Die Quellen sozialer Unterstützung und ihr Einfluss auf die jugendliche Selbstwertschätzung

Wie bereits in Abschnitt 2.3.1 und 3.2 erwähnt wurde, sprechen Forschungsarbeiten für die Ergiebigkeit der Berücksichtigung spezifischer Quellen der Unterstützung. Dies gilt vor allem auch für die Untersuchung sozialer Unterstützung und ihres Beitrags zur Selbstwertschätzung (Robinson, 1989, 1995).

Der aktuelle Abschnitt befasst sich mit Forschungsbefunden zum Einfluss sozialer Unterstützung verschiedener Unterstützung bereitstellender Quellen und zu ihrem Einfluss auf die globale Selbstwertschätzung jugendlicher Individuen.

Das familiäre Umfeld: Vater, Mutter und Geschwister

Obwohl sich im Laufe der Adoleszenz eine Verschiebung der Relevanz unterstützender Verhaltensweisen von den Eltern zu den Peers beobachten lässt (vgl. 2.4), scheint der elterliche Einfluss auf die Selbstwertschätzung weiterhin bedeutend und wichtig zu bleiben (Harter, 2011; Thomaes et al., 2011).

Studien, die sich mit dem Zusammenhang wahrgenommener elterlicher Unterstützung und der Selbstwertschätzung Jugendlicher beschäftigen, sprechen übereinstimmend für eine signifikant positive Beeinflussung. Demnach soll unterstützendes Verhalten vonseiten der Eltern mit einer Zunahme in der Selbstwertschätzung Jugendlicher einhergehen (z.B. Ross & Broh, 2000; Robinson, 1995; Rueger et al., 2010), während ein Mangel elterlicher Unterstützung als Risikofaktor für die Entwicklung einer ungünstigen oder sogar pathologisch gering ausgeprägten Selbstwertschätzung angesehen werden kann (Harter, 2011; Pinquart & Silbereisen, 2000). Wenn auch nicht speziell für die Unterstützung durch die Eltern, sondern durch die „Familie“ konnte ebenfalls eine signifikant positive Beziehung zur Selbstwertschätzung Jugendlicher festgestellt werden (Ikiz & Cakar, 2010). Harter (1993) zufolge soll die wahrgenommene elterliche Unterstützung neben jener der Peergruppe der MitschülerInnen den besten Prädiktor für die Selbstwertschätzung Adoleszenter darstellen.

Die Anzahl an Studien, die sich mit der sozialen Unterstützung und ihren Auswirkungen auf die jugendliche Selbstwertschätzung beschäftigt und dabei eine Unterscheidung der elterlichen Unterstützung in jene der Mutter und des Vaters vornehmen, scheinen nur sehr begrenzt (vgl. 2.3.1). Einen Einblick darin liefern unter anderem die Studienergebnisse von Hoffman et al. (1988), welche darauf hindeuten, dass die Unterstützung durch die Mutter einen starken Einfluss auf die Selbstwertschätzung Jugendlicher hat, während jene durch den Vater eher weniger Einfluss trägt. Colarossi und Eccles (2003) berichten hingegen, dass weder vom mütterlichen noch vom väterlichen Unterstützungsverhalten ein signifikanter Einfluss ausgeht. Die Stichprobe letztgenannter Studie bezieht sich jedoch auf eine ältere Stichprobenpopulation (*M* = 17 Jahre), sodass die fehlende Signifikanz womöglich auf das zunehmende Autonomiestreben von den Eltern zurückgeführt werden könnte.

Wie bereits in Abschnitt 2.3.1 erwähnt wurde, sind wissenschaftliche Arbeiten, welche die Unterstützung von Seiten der Geschwister in einer gesunden Stichprobenpopulation adressieren, nur spärlich vertreten. Angesichts der begrenzten Anzahl von Studien, die die Effekte der Unterstützung durch Geschwister prüft (Milevsky, 2003), gestaltet sich das Auffinden von Studien, die ihren Fokus speziell auf die Unterstützung von Geschwistern und deren Auswirkungen auf die individuelle Selbstwertschätzung im Entwicklungsabschnitt der Adoleszenz betrachten, als entsprechend schwierig. Aus diesem Grund sollen im Folgenden auch Forschungsbefunde Erwähnung finden, welche sich auf jüngere bzw. ältere Stichprobenpopulationen als jene der aktuellen Studie beziehen. Wenn diese auch keine eindeutigen Schlüsse für die aktuell im Zentrum stehende Altersgruppe zulassen, können diese doch Hinweise liefern und eine gewisse Orientierung für die aktuelle Studie bieten.

Untersuchungen an Individuen im Entwicklungsabschnitt der frühen Adoleszenz liefern widersprüchliche Ergebnisse: Während sich in der Studie von Van Aken und Asendorpf (1997) kein signifikanter Zusammenhang zwischen der wahrgenommenen Unterstützung durch die Geschwister und der individuellen globalen Selbstwertschätzung feststellen ließ, konnten Forschungsarbeiten, welche auf die getrennte Betrachtung der Unterstützung durch Brüder bzw. Schwestern fokussierten feststellen, dass die Unterstützung durch Brüder, nicht aber durch Schwestern in signifikanter Verbindung zur individuellen Selbstwertschätzung steht (Milevsky, 2003; Milevsky & Levitt, 2005). Für eine ältere Stichprobenpopulation im Entwicklungsabschnitt des „Emerging Adulthood“ zeigte sich, dass die Unterstützung durch Geschwister mit höheren Werten individueller Selbstwertschätzung in Verbindung gebracht

werden konnte, und das unabhängig vom Geschlecht (Milevsky, 2005). Angesichts der potentiellen Vorteile der Geschwisterunterstützung appelierte Milevsky (2003) an die nähere Prüfung weitreichender Themen und Fragestellungen, die innerhalb von Geschwisterbeziehungen involviert sind.

Das schulische Umfeld: LehrerInnen und MitschülerInnen

Aufgrund der Konfrontation mit zahlreichen selbstbezogenen Informationen, wie soziale Vergleiche, Rückmeldungen und Bewertungen durch Lehrpersonen und MitschülerInnen kann die Schule als wichtiger Einflussfaktor auf die adoleszente Entwicklung des Selbst angesehen werden. Dabei sollen nicht nur die Schulnoten, sondern vielmehr auch andere Aspekte der schulischen Umwelt einen einflussreichen Faktor darstellen (Pinquart & Silbereisen, 2000).

Einer Reihe von Studienergebnissen zufolge soll eine unterstützende Beziehung von Seiten der Lehrpersonen in einem signifikant positiven Zusammenhang mit der individuellen Selbstwertschätzung stehen. In Übereinstimmung damit konnte nachgewiesen werden, dass eine als gering wahrgenommene Häufigkeit an Unterstützung durch die LehrerInnen mit einer geringen Selbstwertschätzung Jugendlicher einhergeht, während die adoleszente Wahrnehmung einer hohen Unterstützungshäufigkeit in Zusammenhang mit einer höheren Selbstwertschätzung steht (Agirdag et al., 2012; Colarossi & Eccles, 2003; De Wit et al., 2011; Ikiz & Cakar, 2010; Reddy, 2003; Robinson, 1995; Rueger et al., 2010). Andere wenige Studien sprechen hingegen für eine fehlende Assoziation zwischen der Unterstützung durch Lehrpersonen und der globalen Selbstwertschätzung (z.B. Tabbah et al., 2012).

Die berichteten Ergebnisse von einer signifikant positiven Beziehung zwischen wahrgenommener Unterstützung und der individuellen Selbstwertschätzung Adoleszenter konnten weitgehend auch für die MitschülerInnen geltend gemacht werden. Demnach soll eine abnehmende Unterstützung durch die MitschülerInnen mit einer geringeren Selbstwertschätzung in Verbindung stehen, während ein hohes Unterstützungsausmaß mit einer hohen Selbstwertschätzung einhergehen soll (De Wit et al., 2011; Robinson, 1995; Rueger et al., 2010; Tabbah et al., 2012). Nach Harter (1993) soll die wahrgenommene Unterstützung durch die MitschülerInnen neben jener der Eltern den besten Prädiktor jugendlicher Selbstwertschätzung darstellen.

FreundInnen

Neben der Bezugspersonengruppe der MitschülerInnen stellt jene der FreundInnen die zweite relevante Peergruppe im Leben Jugendlicher dar. Dass Peerbeziehungen vor allem in der Entwicklungsperiode der Adoleszenz von großer Wichtigkeit sind und in dieser Zeit an zunehmender Bedeutung gewinnen, scheint nach aktuellem Forschungsstand unumstritten. So soll der Grad erlebter Unterstützung, Anerkennung sowie Akzeptanz durch die Gruppe der Gleichaltrigen einen bedeutsamen Prädiktor für die Vorhersage der jugendlichen Selbstwertschätzung darstellen. Ein erlebter Mangel an Peer-Unterstützung bzw. der Ausschluss, die Ablehnung oder negative Bewertung durch Gleichaltrige soll dahingegen in direktem negativen Zusammenhang mit der Selbstwertschätzung stehen und als wichtiger Risikofaktor für die Entwicklung einer ungünstigen bzw. sogar pathologisch gering ausgeprägtem Selbstwertschätzung angesehen werden können (vgl. Harter, 2011; Mummendey, 2006; Pinquart & Silbereisen, 2000).

In Übereinstimmung damit berichten Colarossi und Eccles (2003) sowie Ikiz und Cakar (2010), Rueger et al. (2010) und Robinson (1995) für die Unterstützung vonseiten der Bezugspersonengruppe enger FreundInnen von einem signifikant positiven Einfluss auf die Selbstwertschätzung Adoleszenter. Demgegenüber stehen wenige Studien, in welchen sich keine signifikante Beeinflussung nachweisen ließ (z.B. Hoffman et al., 1988).

3.2.2 Die Arten sozialer Unterstützung und ihr Einfluss auf die jugendliche Selbstwertschätzung

Innerhalb der Forschungsliteratur, welche sich der Erforschung adoleszenter Selbstwertschätzung und sozialer Unterstützung widmet, lassen sich nur wenige Arbeiten finden, die dabei auch die Art unterstützender Verhaltensweisen berücksichtigen.

Einen Einblick liefert die Untersuchung von Robinson (1995), welche die Bedeutung der Unterscheidung und Berücksichtigung spezifischer Arten unterstützender Verhaltensweisen im Rahmen der Untersuchung sozialer Unterstützung und ihren Einflüssen auf die individuelle Selbstwertschätzung betont. Die resultierenden Studienergebnisse deuten darauf hin, dass sich die verschiedenen Unterstützungsarten (emotional, instrumentell, evaluativ) in ihrer Beziehung zur Selbstwertschätzung unterscheiden. Dabei lässt sich die Tendenz beobachten, dass unterstützendes Verhalten evaluativer Art über alle Quellen hinweg in stärkerer Beziehung zur Selbstwertschätzung steht und sich somit als besserer

Prädiktor für diese erweist als jene emotionaler oder instrumenteller Art. Diese Beobachtung zeigte sich vor allem für die „generalized other“ Referenzgruppe der Peers: Die evaluative Unterstützung von Gleichaltrigen, und dabei vor allem jene durch die MitschülerInnen, stand konsistent in stärkerer Beziehung zur Selbstwertschätzung als jene emotionaler oder instrumenteller Art.

Bestätigung hierfür liefert auch Harter (1993), welche die Bedeutsamkeit evaluativer Unterstützung betont. Der Autorin zufolge soll sich wiederholt gezeigt haben, dass sich die wahrgenommene Unterstützung in Form von Rückmeldungen von Seiten der Eltern und MitschülerInnen als bester Prädiktor für die Selbstwertschätzung erwies. Wie Robinson (1995) berichtet, soll sich in einer ihrer vergangenen Studien (1989) ein ähnliches Bild gezeigt haben: Dabei soll sich soziale Unterstützung evaluativer gegenüber jener emotionaler und instrumenteller Art über alle Unterstützungsquellen hinweg als besserer Prädiktor für die Selbstwertschätzung erwiesen haben. Wenngleich sich in ihrer aktuelleren Studie (1995) kein derart markanter Unterschied beobachten ließ, konnte jedoch ein konsistentes Muster beobachtet werden, welches dafür spricht, dass evaluative Unterstützung in einem höheren Zusammenhang mit der Selbstwertschätzung steht als jene emotionaler oder instrumenteller Art. An dieser Stelle sei darauf hingewiesen, dass sich die evaluative Unterstützung in der Studie von Robinson (1995) auch für die anderen Mitglieder des sozialen Netzwerks (Mutter, Vater, LehrerInnen, besten FreundInnen) in ihrer Beziehung zur Selbstwertschätzung als weitgehend dominierend erwies - im Vergleich zur Unterstützung emotionaler und instrumenteller Unterstützung stand diese dabei allerdings nur in einer etwas stärkeren bzw. zum Teil sogar gleichen Beziehung zur Selbstwertschätzung. Demnach lässt sich den Studienergebnissen zufolge annehmen, dass auch andere Formen der Unterstützung, wie jene emotionaler oder instrumenteller Art, ebenfalls zu einer Erhöhung der individuellen Selbstwertschätzung beitragen können, allerdings auf weniger direktem Weg, was sich in schwächeren Zusammenhängen mit der Selbstwertschätzung äußert (Robinson, 1995).

3.2.3 Die Wichtigkeit sozialer Unterstützung und ihr Einfluss auf die jugendliche Selbstwertschätzung

Während sich die Mehrheit der Untersuchungen im Bereich der Erforschung sozialer Unterstützung auf die wahrgenommene Häufigkeit konzentrierte, berücksichtigten nur wenige Forschungsarbeiten die, diesem sozial unterstützenden Verhalten beigemessene Wichtigkeit und dessen potentielle Rolle auf die Beziehung zu interessierenden Outcomevariablen (Demaray et al., 2009; Demaray & Malecki, 2003).

Wenngleich der Einfluss des Wertes, den Jugendliche auf bestimmte unterstützende Verhaltensweisen legen, in der Literatur weitgehend ignoriert wurde, betonen Demaray und Malecki (2003) sowie Demaray et al. (2009) die Relevanz einer näheren Betrachtung dergleichen und verweisen in diesem Zusammenhang auf Forschungsarbeiten zur Selbstwertschätzung: Nach James (1890) resultiert die globale Selbstwertschätzung aus dem Verhältnis zwischen dem Erfolg eines Individuums zu dessen Ansprüchen. Demnach soll eine positive Selbstevaluation gepaart mit hohen Ansprüchen in einer bestimmten Domäne in einer hohen Selbstwertschätzung münden. Übersteigen die eigenen Ansprüche jedoch die erlebte Kompetenz, wird sich gegenteiliges Bild zeigen und eine geringe Selbstwertschätzung zur Folge haben. Dabei kann vor allem Domänen individueller Wichtigkeit eine besondere Bedeutung zugeschrieben werden: Während das Kompetenzerleben in Domänen persönlicher Wichtigkeit einen deutlichen Einfluss auf die Selbstwertschätzung haben soll, wird dies für subjektiv unwichtig erachtete Domänen nicht angenommen. Erlebt ein Individuum also einen Mangel eigener Kompetenz in einem Bereich, den es als wenig bedeutsam empfindet, ist davon auszugehen, dass sich diese Erfahrung nicht sonderlich auf die Selbstwertschätzung auswirken wird. Umgekehrt soll das Nichterfüllen eigener Ideale in persönlich wichtig erachteten Domänen abträglich auf die Selbstwertschätzung wirken (Harter, 1993; Harter & Whitesell, 2001).

Im Falle von Misserfolgserlebnissen in wichtig erachteten Bereichen erwiesen sich Diskontierungsprozesse für die Aufrechterhaltung der Selbstwertschätzung von großer Nützlichkeit, indem diesen ein mildernder Effekt auf mögliche Einbußen in der Selbstwertschätzung zugeschrieben werden konnte: Wird ein Individuum mit einem Mangel an Kompetenz in einer subjektiv wichtigen Domäne konfrontiert, kann es versuchen seine Selbstwertschätzung zu schützen und abträglichen Auswirkungen entgegenzuwirken, indem es die Wichtigkeit betreffender Fähigkeiten oder Merkmale diskontiert bzw. ignoriert.

Bleiben hingegen die eigenen Ansprüche trotz des Misserfolgserlebens stabil, wird dies eine Verminderung der Selbstwertschätzung zur Folge haben (Demaray et al., 2009).

Obwohl diese Vorstellung in der Literatur zur sozialen Unterstützung bislang nicht thematisiert wurde, hypothetisierten Demaray und Malecki (2003) sowie Demaray et al. (2009), dass Wichtigkeitsbeurteilungen und die wahrgenommene Häufigkeit unterstützender Verhaltensweisen in vergleichbarer Weise miteinander interagieren könnten. Parallel zur vorgestellten Diskontierungstheorie stellten die AutorInnen die Vermutung auf, dass die Fähigkeit zum Diskontieren der Wichtigkeit sozialer Unterstützung eine schützende Funktion für das Selbstkonzept jener Individuen haben kann, die von einer niedrigen Unterstützungshäufigkeit berichten. Demnach scheint es naheliegend, dass ein als mangelhaft beurteiltes Ausmaß wahrgenommener Unterstützung von einer bestimmten Quelle einhergehend mit einer hohen Wichtigkeitszuschreibung für betreffendes Individuum bedeutend mehr von Nachteil sein wird, als für eine Person die ebenfalls wenig Unterstützung erfährt, diesen unterstützenden Verhaltensweisen hingegen aber weniger Wert zuschreibt. Im Zuge der Untersuchung dieser Überlegungen konnten Demaray et al. (2009) eine Interaktion zwischen der wahrgenommenen Häufigkeit und zugeschriebenen Wichtigkeit sozial unterstützender Verhaltensweisen durch MitschülerInnen und FreundInnen feststellen, welche im Einklang mit der Diskontierungstheorie steht. Dabei zeigte sich, dass der Einfluss wahrgenommener Unterstützungshäufigkeit auf das Selbstkonzept in Abhängigkeit der beigemessenen Wichtigkeit variiert: Jugendliche, die die Häufigkeit sozialer Unterstützung durch die beiden Gruppen von Peers als gering beschrieben und dabei die Wichtigkeit unterstützender Verhaltensweisen höher beurteilten, zeigten ein geringeres globales Selbstkonzept als SchülerInnen, die ebenfalls von einer geringen Häufigkeit unterstützenden Verhaltens durch Peers berichteten, dabei aber die Wichtigkeit niedriger einstuften. Diese Ergebnisse legen nahe, dass das Diskontieren der Wichtigkeit mangelnder Unterstützung schützend auf das Selbstkonzept wirkt. Demnach erwiesen sich die Ergebnisse als konsistent mit der Literatur zum Diskontierungsprozess bzgl. des Kompetenzerlebens und Schutzes der Selbstwertschätzung.

Mit der Erkenntnis, dass die beigemessene Wichtigkeit mit der Häufigkeit wahrgenommener Unterstützung in ihrer Beziehung zum Selbstkonzept zum Teil interagiert, konnten Demaray und ihre Kolleginnen (2009) einen Einblick in diesen Bereich liefern, wenngleich sie den

Bedarf weiterer Forschung betonen. In diesem Zusammenhang wiesen sie darauf hin, dass eine Fokussierung auf die Selbstwertschätzung informativ sei und die Betrachtung der Wechselwirkungen zwischen Häufigkeit und Wichtigkeit sozial unterstützender Verhaltensweisen einen wichtigen Beitrag und eine wertvolle Ergänzung zum tieferen Verständnis dieses Themenbereichs sowie gewinnbringende Informationen für Interventionsvorhaben liefern könne.

II. Empirischer Teil

4. Fragestellungen und Hypothesen

Infolge einer intensiven Literaturrecherche und Auseinandersetzung mit Forschungsarbeiten zur aktuellen Thematik wurden in Anlehnung an die berichteten Erkenntnisse und dem aufgefundenem Forschungsbedarf entsprechende Fragestellungen mit ihren dazugehörigen Hypothesen formuliert, welche im Folgenden chronologisch abgebildet werden sollen. Zudem soll vor jeder Fragestellung Einblick in die stringente Ableitung aus der Literaturanalyse gegeben werden.

Fragestellung 1

Wie in Abschnitt 1.6 beschrieben wurde, sprechen theoretische Modelle zur Selbstwertschätzung wie jene von Leary und Baumeister (2000), Cooley (1922) und Mead (1934) für die Beeinflussung der individuellen Selbstwertschätzung durch Personen des engen sozialen Umfelds. In Übereinstimmung damit konnte eine Reihe aktueller Forschungsarbeiten speziell für die Wahrnehmung sozialer Unterstützung durch bedeutsame Andere einen signifikant positiven Einfluss auf die adoleszente Selbstwertschätzung feststellen (vgl. 3.2). Vor diesem Hintergrund widmet sich die erste Fragestellung der Prüfung dieser Erkenntnisse für die aktuelle Stichprobenpopulation, indem sie sich mit den Auswirkungen der wahrgenommenen Häufigkeit sozialer Unterstützung auf die globale Selbstwertschätzung beschäftigt.

Die zugehörige Hypothese wurde entsprechend vorliegender Studienergebnisse gerichtet formuliert und bezieht sich speziell auf die Summe wahrgenommener Unterstützungshäufigkeit über die verschiedenen Quellen hinweg.

Die wahrgenommene Häufigkeit sozialer Unterstützung wirkt sich auf die globale Selbstwertschätzung aus.

a) Die Summe der wahrgenommenen Unterstützungshäufigkeit durch Mutter, Vater, Geschwister, LehrerInnen, MitschülerInnen und FreundInnen hat einen signifikant positiven Einfluss auf die globale Selbstwertschätzung.

Fragestellung 2

Da AutorInnen vergangener Forschungsarbeiten in diesem Bereich von unterschiedlichen Ausprägungen signifikanter Effekte in Abhängigkeit von der jeweiligen Unterstützungsquelle berichten (vgl. 3.2), wurde angenommen, dass der Einfluss wahrgenommener Unterstützungshäufigkeit auf die globale Selbstwertschätzung in Abhängigkeit von der Unterstützung bereitstellenden Quelle variieren wird. Der Überprüfung dieser Annahme wird in der zweiten Fragestellung nachgegangen.

Die erste der zugehörigen Hypothesen wurde infolge des aktuellen Forschungsstands gerichtet formuliert und geht von einem signifikant positiven, in Abhängigkeit von der jeweiligen Unterstützungsquelle variierenden, Einfluss auf die globale Selbstwertschätzung aus. Wie Abschnitt 2.4 zu entnehmen ist, soll sich in der Entwicklungsperiode der Adoleszenz eine Verschiebung sozialer Abhängigkeit von den Eltern zu den Peers beobachten lassen. Aus diesem Grund wird in der zweiten Hypothese angenommen, dass sich dieser Trend auch in der aktuellen Stichprobenpopulation zeigen und in Form einer größeren Beeinflussung der globalen Selbstwertschätzung durch die Unterstützung der Peers äußern wird.

Der Einfluss der wahrgenommenen Häufigkeit sozialer Unterstützung auf die globale Selbstwertschätzung variiert in Abhängigkeit von der Unterstützung bereitstellenden Quelle.

a) Die wahrgenommene Häufigkeit sozialer Unterstützung durch Mutter, Vater, Geschwister, LehrerInnen, MitschülerInnen und FreundInnen hat jeweils einen signifikant positiven, insgesamt aber unterschiedlich großen, Einfluss auf die globale Selbstwertschätzung.
b) Die wahrgenommene Häufigkeit sozialer Unterstützung durch die Peergruppe (MitschülerInnen, FreundInnen) hat einen größeren Einfluss auf die globale Selbstwertschätzung als jene der Eltern.

Fragestellung 3

Die dritte Fragestellung widmet sich der Beziehung zwischen wahrgenommener Unterstützungshäufigkeit und der globalen Selbstwertschätzung und dem Auffinden möglicher Geschlechtsunterschiede. Aufgrund der in 2.4.1 berichteten Beobachtungen früherer Forschungsbefunde, die für eine verstärkt familiäre bzw. peergerichtete Orientierung seitens männlicher bzw. weiblicher Jungendlicher sprechen, wurde angenommen, dass sich dieses geschlechterabhängige Orientierungsmuster auch in den Einflüssen sozialer Unterstützung auf die Selbstwertschätzung widerspiegeln wird.
Daraus ergeben sich die beiden zugehörigen Hypothesen, welche von einem größeren Einfluss durch die Familie (Mutter, Vater, Geschwister) auf Seiten männlicher und einer größeren Beeinflussung durch die Peers (MitschülerInnen, FreundInnen) auf Seiten weiblicher Jugendlicher ausgehen.

Es bestehen Geschlechtsunterschiede hinsichtlich des Einflusses wahrgenommener Häufigkeit sozialer Unterstützung auf die globale Selbstwertschätzung.

a) Für männliche Jugendliche hat die wahrgenommene Häufigkeit familiärer Unterstützung (Mutter, Vater, Geschwister) einen größeren Einfluss auf die globale Selbstwertschätzung als die wahrgenommene Häufigkeit der Peer-Unterstützung (MitschülerInnen, FreundInnen).
b) Für weibliche Jugendliche hat die wahrgenommene Häufigkeit der Peer-Unterstützung (MitschülerInnen, FreundInnen) einen größeren Einfluss auf die globale Selbstwertschätzung als die wahrgenommene Häufigkeit familiärer Unterstützung (Mutter, Vater, Geschwister).

Fragestellung 4

Innerhalb wissenschaftlicher Arbeiten, die sich mit der Erforschung der Beeinflussung der Selbstwertschätzung durch die wahrgenommene soziale Unterstützung beschäftigen, lassen sich nur wenige Hinweise darauf finden, inwieweit die Art unterstützender Verhaltensweisen dabei eine Rolle spielt (vgl. 3.2.2). Dahinter lassen sich jedoch gewinnbringende Einsichten in die Beziehung untersuchter Variablen vermuten. Aufgrund dessen widmet sich die vierte Fragestellung dem Einfluss wahrgenommener Unterstützungshäufigkeit auf die Selbstwertschätzung und legt dabei einen Fokus auf Variationen dieser Einflüsse in Abhängigkeit von der Art unterstützenden Verhaltens.

Infolge der Studienergebnisse von Robinson (1995) wurde in den zugehörigen Hypothesen angenommen, dass zwar alle Arten unterstützenden Verhaltens einen Einfluss auf die individuelle Selbstwertschätzung haben werden, die Unterstützung informationell/evaluativer Art dabei jedoch einen größeren Einfluss tragen wird als die Unterstützung emotionaler bzw. instrumenteller Art.

Der Einfluss der wahrgenommenen Häufigkeit sozialer Unterstützung auf die globale Selbstwertschätzung variiert in Abhängigkeit von der Art (emotional, instrumentell, informationell/evaluativ) wahrgenommener Unterstützung.

a) Alle Arten wahrgenommener Unterstützung haben einen signifikant positiven Einfluss auf die globale Selbstwertschätzung.
b) Die wahrgenommene Unterstützung informationell/evaluativer Art hat einen größeren Einfluss auf die globale Selbstwertschätzung als jene emotionaler und instrumenteller Art.

Fragestellung 5

Im Zuge der Analyse von Forschungsberichten zur aktuellen Thematik lassen sich nur wenige Arbeiten finden, die in der Erforschung der Beziehung sozialer Unterstützung und der Selbstwertschätzung auch die, den unterstützenden Verhaltensweisen beigemessene, Wichtigkeit betrachten (vgl. 3.2.3). Die fünfte und damit letzte Fragestellung der aktuellen Studie hat das Ziel, einen tieferen Einblick in diesen wenig bekannten Bereich zu liefern. Dabei soll der Interaktion zwischen wahrgenommener Häufigkeit und beigemessener Wichtigkeit sozialer Unterstützung besondere Aufmerksamkeit geschenkt werden, um so die Diskontierungstheorie auch für die Selbstwertschätzung zu prüfen. Die in Abschnitt 3.2.3 beschriebenen Überlegungen zum Diskontierungsprozess bildeten dabei die Grundlage für die Hypothesenformulierung: Während die abträgliche Wirkung einer geringen Unterstützungshäufigkeit auf die Selbstwertschätzung durch die Zuschreibung einer geringen Wichtigkeit reduziert werden soll, soll im Falle einer hohen Wichtigkeitsbeurteilung eine geringe globale Selbstwertschätzung resultieren. Dahingegen ist anzunehmen, dass eine als hoch beurteilte Unterstützungshäufigkeit mit einer hohen globalen Selbstwertschätzung einhergehen wird, und das unabhängig von der beigemessenen Wichtigkeit.

Der Einfluss der wahrgenommenen Häufigkeit sozialer Unterstützung auf die globale Selbstwertschätzung variiert in Abhängigkeit von der beigemessenen Wichtigkeit.

a) Eine als gering wahrgenommene Häufigkeit sozialer Unterstützung in Kombination mit einer hoch beigemessenen Wichtigkeit führt zu einer geringeren globalen Selbstwertschätzung, als wenn ihr eine niedrige Wichtigkeit beigemessen wird.
b) Eine als hoch wahrgenommene Häufigkeit sozialer Unterstützung führt zu einer höheren globalen Selbstwertschätzung, unabhängig von der beigemessenen Wichtigkeit.

5. Methode

In diesem Abschnitt soll ein näherer Einblick in das methodische Vorgehen der aktuellen Untersuchung gegeben werden. Neben dem Untersuchungsdesign und -vorgehen soll eine detaillierte Beschreibung eingesetzter Messinstrumente erfolgen und Angaben zur Datenanalyse gemacht werden.

5.1 Untersuchungsdesign

Bei der aktuellen Untersuchung handelt es sich um eine empirische Querschnittstudie, welche im Zuge des einmaligen Besuchs in Klassen der achten Schulstufe niederösterreichischer Sekundarschulen durchgeführt wurde. Um repräsentative Studienergebnisse zu ermöglichen, wurde die Erhebung sowohl an Gymnasien als auch an Neuen Mittelschulen durchgeführt und die Gewinnung einer ausreichend großen Stichprobenpopulation angestrebt. Im Rahmen der Untersuchung erfolgte keine Unterteilung in bestimmte Gruppen; die vorausgesetzte Elterneinverständniserklärung stellte somit die einzige Selektion der TeilnehmerInnen von der regulären Schulklassenpopulation dar. Demnach flossen nur die Aussagen jener SchülerInnen in die Erhebung mit ein, welche eine positive Zustimmung der Eltern nachweisen konnten.

5.2 Vorgehen

Nach Fertigstellung des Fragebogens wurde im Februar 2014 mit Übermittlung aller erforderlichen Unterlagen (Projektbeschreibung, Fragebogen, Elternbrief, Schulliste, Kontaktdaten, Bestätigung der Universität Wien) ein Antrag auf die Durchführung einer empirischen Untersuchung in Klassen der 8. Schulstufe an den Landesschulrat Niederösterreich gestellt, welcher rund einen Monat später genehmigt wurde. Daraufhin wurden DirektorInnen im Bezirk Baden via E-Mail kontaktiert, in welcher eine kurze Beschreibung zur eigenen Person sowie Zweck und Ziel der Untersuchung gegeben wurde. Schließlich kam es in den Monaten Mai und Juni 2014 zur Untersuchungsdurchführung an insgesamt vier niederösterreichischen Sekundarschulen. Darunter befanden sich zwei Neue Mittelschulen (Neue Mittelschule Baden und Traiskirchen) und zwei Gymnasien (Gymnasium Berndorf und Bad Vöslau). Im Zuge der Erhebung wurden 16 Schulklassen der 8. Schulstufe besucht, wovon 9 Klassen einer Neuen Mittelschule und 8 Klassen einem Gymnasium

angehörten. Rund eine Woche vor dem geplanten Untersuchungstermin wurde in den Schulen die Elterneinverständniserklärung ausgehändigt, mit Bitte um Abgabe bei einer individuell mit der jeweiligen Schule bzw. Klasse vereinbarten Person (Klassenvorstand, andere Lehrperson oder Klassensprecher). In dem Schreiben an die Eltern wurden diese über das Ziel der Untersuchung, die Inhalte des Fragebogens und auf die vertrauliche und anonyme Verwendung der Daten für den wissenschaftlichen Zweck hingewiesen. Am Ende der Elterneinverständniserklärung hatten die Eltern die Möglichkeit anzugeben, ob sie mit der Teilnahme ihres Kindes an der Fragebogenerhebung einverstanden bzw. nicht einverstanden sind, wodurch die Freiwilligkeit der Teilnahme sichergestellt werden konnte.

Die Datenerhebung fand im Rahmen einer Schulstunde (50 Minuten) statt und wurde anhand einer Fragebogenbatterie im Paper-Pencil-Format durchgeführt. Der Besuch in den Schulklassen erfolgte im Rahmen der Untersuchungsdurchführung ausnahmslos im Beisein einer Lehrperson. Nach einer kurzen Vorstellung der eigenen Person und Zweck der Untersuchung wurde der Fragebogen ausgehändigt und anschließend die Instruktion am Deckblatt vorgelesen und mit kurzen Erläuterungen ergänzt. So konnte sichergestellt werden, dass über alle teilnehmenden SchülerInnen hinweg eine einheitliche Instruktion erfolgte und alle relevanten Informationen mitgeteilt wurden. Im Zuge dessen wurde nochmals auf die Freiwilligkeit der Teilnahme und die anonyme und vertrauliche Verwendung der Daten verwiesen. Nach Verlesen der Instruktion wurden die SchülerInnen dazu aufgerufen, der Testleitung gegebenenfalls auftretende Unklarheiten zu melden. Weiters wurden sie darauf hingewiesen, dass dies auch während der Bearbeitung des Fragebogens möglich ist. Um dabei Störungsquellen zu vermeiden, wurden die ProbandInnen gebeten, durch ein kurzes Handzeichen auf sich aufmerksam zu machen. Um einem Verlust wichtiger Informationen entgegenzuwirken, wurden die TeilnehmerInnen ersucht, vor Abgabe der Fragebögen zu kontrollieren, ob alle Items vollständig bearbeitet wurden. Nach der Abgabe erfolgte eine kurze Prüfung von Seiten der Testleitung auf gegebenenfalls aufgetretene Auslassungen.
Die Dauer der Untersuchungsdurchführung war von Klasse zu Klasse unterschiedlich. Im Durchschnitt lag die benötigte Zeit für Instruktion, Durchführung und Sammlung sowie die Kontrolle der abgegebenen Fragebögen bei rund 40 Minuten. Sowohl SchülerInnen als auch LehrerInnen traten der Erhebung mit großem Interesse und Bemühen entgegen.

5.3 Stichprobenbeschreibung

Die Gesamtstichprobe beläuft sich auf insgesamt 250 SchülerInnen der achten Schulstufe niederösterreichischer Mittelschulen und Gymnasien. Dabei konnte mit 113 (45,2%) weiblichen und 137 (54,8%) männlichen teilnehmenden ProbandInnen ein ausgewogenes Geschlechterverhältnis erreicht werden. Auch das Verhältnis beider Schulformen kann mit 132 (52,6%) GymnasiastInnen und 118 (47,2%) MittelschülerInnen als ausgewogen angesehen werden. Das durchschnittliche Alter unter den TeilnehmerInnen beträgt exakt 14,0 Jahre. Mit 177 SchülerInnen lag das Alter des Großteils der ProbandInnen bei 14 Jahren (70,8%), gefolgt von den 13- und 15-jährigen TeilnehmerInnen mit einem Anteil von 37 (14,8%) bzw. 36 (14,4%). Innerhalb der SchülerInnenstichprobe geben 217 der ProbandInnen an, aus Österreich zu kommen (86,8%), während 33 (13,2%) der TeilnehmerInnen von einer ausländischen Herkunft berichten.

Als „Mutter“ bzw. „Vater“ wird von 246 bzw. 236 und damit von der überwiegenden Mehrheit der SchülerInnen die leibliche Mutter (98,4%) bzw. der leibliche Vater (94,4%) angesehen. Während zwei ProbandInnen angeben, dass es sich bei ihrer „Mutter“ um die Stiefmutter handelt (0,8%), geben elf SchülerInnen an, ihren Stiefvater als „Vater“ zu betrachten (4,4%). Jeweils ein/e SchülerIn (0,4%) berichtet von Adoptiv- bzw. Pflegeeltern. Mit 171 SchülerInnen berichtet die Mehrheit der Jugendlichen von zusammenlebenden Elternteilen (68,4%), während 72 (28,8%) von getrennten Elternteilen und 6 (2,4%) von mindestens einem verstorbenen Elternteil berichten. Zum Großteil leben die SchülerInnen mit beiden Elternteilen im gemeinsamen Haushalt (173 SchülerInnen; 69,2%). 33 ProbandInnen (13,2%) geben an, gemeinsam mit ihrer Mutter zu leben und 36 (14,4%) mit Mutter und Stiefvater. Nur jeweils 4 (1,6%) der SchülerInnen leben mit ihrem Vater bzw. mit Vater und Stiefmutter im gemeinsamen Haushalt.

Bei 92 Müttern (36,8%) und 115 Vätern (46%) wurde ein Berufsschul- bzw. Lehrabschluss als höchste abgeschlossene Ausbildung der Eltern angegeben, gefolgt von 67 (26,8%) Müttern und 51 (20,4%) Vätern mit Maturaabschluss und 44 Müttern (17,6%) und 55 Vätern (22%) mit Studienabschluss. 41 Mütter (16,4%) und 28 Väter (11,2%) verfügen nach Angaben ihrer Kinder über einen Pflichtschulabschluss. Mit 3 Müttern (1,2%) und keinem Vater verfügt nur ein kleiner Anteil der Eltern über keinen Schulabschluss. Der Anteil aus Österreich stammender Elternteile war erwartungsgemäß höher als jener ausländischstämmiger Eltern. Nach Angaben der SchülerInnen befinden sich unter den Eltern 169 Mütter (67,6%) und 177

Väter (70,8%) ohne, sowie 81 Mütter (32,4%) und 73 Väter (29,2%) mit Migrationshintergrund.

Mit 108 SchülerInnen (43,2%) gibt der Großteil der Jugendlichen an, ein Geschwisterkind zu haben, während mit 64 SchülerInnen (26%) bzw. 55 SchülerInnen (22%) jeweils rund ein Viertel der ProbandInnen von keinem bzw. zwei Geschwisterkindern berichtet. Nur ein kleiner Anteil der SchülerInnen hat drei oder mehr Geschwister; dabei beläuft sich die Anzahl der Jugendlichen mit drei Geschwistern auf 15 SchülerInnen (6%) und jene mit mehr als drei Geschwistern auf 7 SchülerInnen (2,8%). Von den insgesamt 185 Geschwisterkindern (74%) leben 170 (68%) mit diesen im gemeinsamen Haushalt. Neben den Eltern(-teilen) und Geschwistern leben nur bei einem kleinen Anteil der ProbandInnen (17 SchülerInnen; 6,8%) zusätzlich weitere Familienmitglieder wie Großmutter, Großvater oder Onkel im gemeinsamen Haushalt.

Von den ursprünglich 262 Fragebögen mussten insgesamt zwölf Fragebögen aus der Untersuchung ausgeschlossen werden. Dabei handelt es sich um die Angaben neun männlicher und drei weiblicher SchülerInnen. Der Grund dafür lag bei zehn der Fragebögen in zu vielen Auslassungen, bei zwei Fragebögen bestand der Verdacht auf ein verfälschtes Antwortmuster.

5.4 Messinstrumente

Im Rahmen der Untersuchung kam eine aus drei Teilen bestehende Fragebogenbatterie zum Einsatz. Dabei umfasst der erste Teil die Erhebung soziodemographischer, familien- und schulbezogener Daten, während sich der zweite Teil der Erfassung der Selbstwertschätzung und der dritte Teil der Erhebung wahrgenommener sozialer Unterstützung durch signifikante Andere (Mutter, Vater, Geschwister, LehrerInnen, MitschülerInnen, FreundInnen) widmet. Im Folgenden soll eine detaillierte Darstellung dieser drei Fragebogenabschnitte erfolgen.

5.4.1 Teil I: Soziodemographische, familien- und schulbezogene Daten

Der erste Teil der Fragebogenbatterie zielte darauf ab, demographische als auch familien- und schulbezogene Informationen der SchülerInnen zu erfassen.

Da es sich bei elterlichen Bezugspersonen nicht zwingend um die leiblichen Eltern handeln muss, wurde einleitend die Frage gestellt, welche Person von den Jugendlichen als „Mutter“ bzw. „Vater“ angesehen wird. Neben den leiblichen Elternteilen konnte dabei die Auswahl zwischen Adoptiv-, Stief-, Pflege- und Großmutter bzw. -vater gegeben werden. Zudem

bestand unter der Auswahl „Andere“ die Möglichkeit, andere Personen zu nennen. Darauffolgend wurde darauf hingewiesen, dass in Bezug auf Fragen zu den Bezugspersonengruppen der LehrerInnen, MitschülerInnen, Geschwister und FreundInnen ein allgemeines Urteil im Sinne eines Gesamteindrucks von Interesse ist.

Nach diesen einleitenden Hinweisen wurden zunächst *demographische Daten* der SchülerInnen (Geburtsmonat und -jahr; Geschlecht; Herkunft; Personen im gemeinsamen Haushalt) und der Eltern (Herkunft; Familienstand; höchst abgeschlossene Ausbildung; Beruf) erfasst, sowie *Informationen zu den Geschwistern* (Anzahl der Geschwister; Geschwisterposition; Anzahl der Stief-/Halbgeschwister) eingeholt.

Danach kam es zur Erhebung *familiärer* (Einschätzung der Beziehung zu Eltern und Geschwistern sowie des Familienklimas) *und schulbezogener Gegebenheiten* (Klassengröße und Geschlechterverteilung; Einschätzung der Beziehung zu LehrerInnen und MitschülerInnen; Vorliegen einer Teilleistungsschwäche; Klassenwiederholung(en); Schulnoten; Einschätzung der eigenen Schulleistung im Vergleich zu jener der MitschülerInnen; Einschätzung der Schulleistung der eigenen Klasse im Vergleich zu Klassen derselben Schulstufe; Relevanz, gute Schulleistungen zu erbringen; Vergleich der eigenen Schulleistungen mit schlechteren/gleich guten/besseren SchülerInnen). Abschließend wurden *zukunftsbezogene Fragen* (Pläne nach Abschluss des Schuljahres; Berufswunsch) gestellt, sowie Angaben zu *Anzahl und Geschlecht enger FreundInnen* eingeholt.

5.4.2 Teil II: Selbstwertschätzung

Der zweite Teil des Fragebogens widmete sich der Erfassung der Selbstwertschätzung der teilnehmenden Jugendlichen. Dabei fand die *Multidimensionale Selbstwertskala* (MSWS) von Schütz und Sellin (2006) Anwendung. Bei diesem standardisierten Selbstbeschreibungsfragebogen handelt es sich um ein ökonomisches, reliables und valides Instrument zur Erfassung verschiedener Facetten der individuellen Selbstwertschätzung Jugendlicher und Erwachsener. Die *MSWS* stellt die deutschsprachige Adaption und Modifikation der *Multidimensional Self-Concept Scale* (MSCS) von Fleming und Courtney (1984) dar, welche auf das in Abschnitt 1.2 beschriebene Modell von Shavelson et al. (1976) gründet. Damit einhergehend zeichnet sich die *MSWS* durch ihren hierarchischen Aufbau aus. An der Spitze steht dabei ein *Gesamtselbstwert*, der die Einstellung zur eigenen Person in verschiedenen Bereichen abbildet und sich aus den Skalen *Allgemeine Selbstwertschätzung* und *Körperbezogene Selbstwertschätzung* zusammensetzt. Die

verschiedenen Facetten der Selbstwertschätzung werden dabei anhand von insgesamt sechs untergeordneten Subskalen erfasst.

Dabei umfasst die Skala *Allgemeine Selbstwertschätzung* emotionale, soziale und leistungsbezogene Selbstbeschreibungen und beinhaltet vier Subskalen:

1. *Emotionale Selbstwertschätzung* (ESWS) zur Erfassung der Selbstakzeptanz, Selbstzufriedenheit sowie Einstellungen und Gefühlen zu sich selbst.

Beispielitems: „Zweifelst du an dir selbst?“; „Wie häufig bist du mit dir zufrieden?“

2. *Soziale Selbstwertschätzung - Sicherheit im Kontakt* (SWKO) zur Erfassung der Einschätzung eigener sozialer Fähigkeiten sowie der Sicherheit und des Befindens im sozialen Kontakt.

Beispielitems: „Hast du im Kontakt mit anderen Schwierigkeiten, den passenden Gesprächsstoff zu finden?“; „Wie häufig fühlst du dich gehemmt?“

3. *Soziale Selbstwertschätzung - Umgang mit Kritik* (SWKR) zur Erfassung der wahrgenommenen Meinung Anderer über die eigene Person, der wahrgenommenen Wertschätzung durch Andere sowie des Umgangs mit Kritik.

Beispielitems: „Wie sehr machst du dir Gedanken darüber, ob andere Leute dich als Versager ansehen?“; „Wie häufig machst du dir Gedanken darüber, ob andere gerne mit dir zusammen sind?“

4. *Leistungsbezogene Selbstwertschätzung* (LSWS) zur Erfassung der Überzeugung bzgl. eigener beruflicher sowie fachlicher Leistungsfähigkeit und Kompetenz.

Beispielitems: „Zweifelst du an deinen fachlichen Fähigkeiten?“; „Wie häufig hast du das Gefühl, dass du anspruchsvollen Aufgaben nicht gewachsen bist?“

Die Skala *Körperbezogene Selbstwertschätzung* bezieht sich auf Angaben zur eigenen Attraktivität sowie Sportlichkeit und umfasst zwei Subskalen:

5. *Selbstwertschätzung Physische Attraktivität* (SWPA) zur Erfassung der Einstellung zur eigenen Attraktivität und der Zufriedenheit mit dem eigenen Körper.

Beispielitems: „Wie sicher bist du dir, dass du für gut aussehend gehalten wirst?“; „Wie häufig wünscht du dir, besser auszusehen?“

6. *Selbstwertschätzung Sportlichkeit* (SWSP) zur Erfassung der Einstellung und Zufriedenheit mit den eigenen sportlichen Fähigkeiten und der Körperkoordination sowie der erlebten Sicherheit beim Ausüben sportlicher Aktivitäten.
Beispielitems: „Bist du zufrieden mit deinen sportlichen Fähigkeiten?"; „Wie häufig hast du schon das Gefühl gehabt, dass andere dir sportlich überlegen sind?"

Insgesamt umfasst die *MSWS* 32 Items. Mit Ausnahme der Subskala *Emotionale Selbstwertschätzung*, welcher 7 Items zuzuordnen sind, setzen sich die restlichen Subskalen aus jeweils 5 Items zusammen. Zur Selbstbeurteilung steht dabei eine 7-stufige Skala zur Verfügung, anhand derer in der ersten, 15 Items umfassenden, Hälfte des Fragebogens die Intensität („gar nicht" bis „sehr") und in der zweiten, 17 Items umfassenden, Hälfte die Häufigkeit („nie" bis „immer") betreffender Aussagen zu beurteilen ist.
In der aktuellen Untersuchung vorgenommene Änderungen der Originalskala betrafen zum einen die Abstufungen des Antwortformats und zum anderen die Anrede der ProbandInnen: Um in Bezug auf das Antwortmuster einer Tendenz zur Mitte entgegenzuwirken, wurde anstelle eines 7-stufigen ein 6-stufiges Antwortformat gewählt. Zudem wurde aufgrund der jugendlichen Stichprobe in den selbstbezogenen Aussagen von der im Original verwendeten formalen Anrede „Sie" abgesehen und die persönlichere Anrede „du" verwendet.

Die interne Konsistenz der Subskalen der *MSWS* kann infolge der resultierenden Reliabilitätskoeffizienten als hoch beurteilt werden. Diese liegen zwischen .75 (SWKO) und .89 (ESWS). Auch für den Gesamtwert der Selbstwertschätzung wird in der aktuellen Studie ein hoher Reliabilitätskoeffizient von .93 berechnet (vgl. Anhang, Tabelle 11).

5.4.3 Teil III: Wahrnehmung sozialer Unterstützung

Der dritte und damit letzte Teil der Fragebogenbatterie zielte darauf ab, einen umfangreichen Einblick in das von Jugendlichen wahrgenommene Unterstützungsverhalten signifikanter Anderer des nahen sozialen Umfelds zu liefern.
Dafür wurde ein Messinstrument zur Erhebung sozialer Unterstützung unter Berücksichtigung relevanter Aspekte unterstützenden Verhaltens (Quelle, Art und Wichtigkeit) in Anlehnung an die *Child and Adolescent Social Support Scale* (CASSS; Malecki, Demaray & Elliott, 2000) und die *Social Support Scale for Children* (SSSC; Harter, 2012) entwickelt. Neben einer kurzen Beschreibung dieser beiden Originalskalen soll auf den

Adaptionsprozess und die daraus resultierende und zum Einsatz gekommene adaptierte Unterstützungsskala eingegangen werden.

CASSS (Malecki, Demaray & Elliott, 2000)

Bei der *Child and Adolescent Social Support Scale* (CASSS; Malecki, Demaray & Elliott, 2000) handelt es sich um ein multi-dimensionales Messinstrument zur Erfassung wahrgenommener sozialer Unterstützung von Kindern und Jugendlichen der dritten bis zwölften Schulklassen. Darin lässt sich eine Definition sozialer Unterstützung finden, die in enger Verbindung zu Tardys Modell (1985; vgl. 2.2) steht und entsprechend breit konstruiert wurde, um einen umfangreichen Weg der Bemessung sozialer Unterstützung zu ermöglichen. Als Quellen der Unterstützung finden darin Eltern, LehrerInnen, MitschülerInnen, nahe FreundInnen und Personen in der Schule Berücksichtigung. Jeder dieser fünf Subskalen sind dabei jeweils 12 Items zuzuordnen, darunter befinden sich jeweils drei Aussagen zu jeder *Art unterstützenden Verhaltens* (emotional, informationell, evaluativ, instrumentell). Für die insgesamt 60 Items soll im Zuge der Bearbeitung zum einen angegeben werden, *wie oft* die beschriebene Unterstützung wahrgenommen wird und zum anderen, als *wie wichtig* diese empfunden wird. Die Häufigkeitsbeurteilung erfolgt dabei anhand eines 6-stufigen Antwortformats (1 „nie“ bis 6 „immer“) und die Beurteilung der Wichtigkeit anhand einer 3-stufigen Ratingskala (1 „nicht wichtig“ bis 3 „sehr wichtig“).

SSSC (Harter, 2012)

Die *Social Support Scale for Children* (SSSC; Harter, 2012) ist für den Einsatz an Kindern und Jugendlichen im Alter von 8 bis 18 Jahren vorgesehen und in Anlehnung an Cooleys (1922) und Meads (1934) Theorien derart konzipiert, dass sie Einblicke in die von einem Individuum wahrgenommene soziale Unterstützung in Form positiver Aufmerksamkeit und Anerkennung von Seiten signifikanter Anderer ermöglichen soll.

Da das Ausmaß wahrgenommener Unterstützung von einer Person zur anderen variieren kann, wurden in diesem Instrument vier mögliche Quellen sozialer Unterstützung berücksichtig, welche jeweils eine Subskala bilden. Insgesamt besteht das Verfahren aus 24 Items, wovon jeder der Subskalen (Eltern, LehrerInnen, MitschülerInnen, nahe FreundInnen) jeweils 6 Items zuzuordnen sind. Dabei sollen Selbsteinschätzungen in Bezug auf verschiedene Aussagen getätigt werden. Die *SSSC* bedient sich dabei einem strukturierten, alternativen Frageformat, welches sozial erwünschten Antworten entgegenwirken soll.

Dieses gestaltet sich derart, dass zunächst beurteilt werden soll, mit welcher zweier gegensätzlicher Stellungnahmen sich das Individuum mehr identifiziert (z.B. „Some kids have parents who don't really understand them.“ BUT „Other kids have parents who really do understand them.“), um anschließend zu entscheiden, ob die gewählte Aussage nur „zum Teil wahr“ („sort of true for me“) oder „sehr wahr“ („really true for me“) für sie ist.

Aktuelle Unterstützungsskala: Adaptionsprozess

In Anlehnung an die beiden beschriebenen standardisierten Erhebungsverfahren erfolgte die Konstruktion einer Unterstützungsskala, welche den Versuch unternahm, diese beiden Instrumente bestmöglich zu vereinen um damit einen größtmöglichen Informationsgewinn zu ermöglichen. Auch wenn sich in beiden Verfahren die eine oder andere Überschneidung finden ließ, beinhaltet jedes Instrument für sich auch Elemente, welche im anderen unberücksichtigt blieben. Damit einhergehend wurde für die Beschränkung auf nur eines der beiden Instrumente ein Verlust wichtiger Information vermutet, sodass eine Adaptierung die bestmögliche Lösung darstellte, um beiden gleichermaßen gerecht zu werden. Daraus entstand zudem der Vorteil, den innerhalb beider Verfahren aufgefundenen Kritikpunkten (z.B. die mangelnde Differenzierung der elterlichen Unterstützung in jene der Mutter und des Vaters; der Ausschluss der Unterstützung durch die Geschwister; usw.) im Rahmen der Entwicklung einer adaptierten Version entgegenzuwirken.

Im Zuge des Adaptionsvorgehens erfolgte zunächst die Übersetzung der beiden im Original englisch verfassten Fragebögen in die deutsche Sprache. Dabei wurde eine möglichst sinngetreue Übersetzung angestrebt und umgesetzt. Manche Aussagen, die in der aktuellen Unterstützungsskala eingeschlossen wurden, fanden sich in beiden Originalskalen vertreten, wie beispielsweise „Mein/e Vater/Mutter versteht mich.“ beim *CASSS* als „My parent(s) understand me.“ bzw. beim *SSSC* als „Some kids have parents who don’t really understand them BUT Other kids have parents who really do unterstand them.“. Ein weiteres Beispiel hierfür bietet die Subskala der Unterstützungsquelle der LehrerInnen mit der Aussage „Meine LehrerInnen sind fair.“ beim *CASSS* als „My teacher(s) treats me fairly.“ und beim *SSSC* als „Some kids don’t have a teacher who is fair to them BUT Other kids do have a teacher who is fair to them.“.

Änderungen wurden dahingehend unternommen, als dass inhaltlich ähnliche Items, die sich auf das Selbe bezogen, sich dabei aber auf spezifische Umstände beschränkten bzw. innerhalb einer Subskala mindestens zweimal erfragt wurden, durch die Anwendung einer

allgemeineren Formulierung zusammengefasst wurden. Beispielsweise findet sich im *CASSS* für die Eltern die Aussagen „My parent(s) tell me I did a good job when I do something well.“ und „My parent(s) reward me when I've done something well.". Diese Aussagen beinhalten also, dass die Eltern ihrem Kind sagen, wenn es eine gute Arbeit geleistet hat und dieses belohnen, wenn es etwas gut gemacht hat. Da das Aussprechen von Lob sowohl die Vermittlung eine gute Arbeit geleistet zu haben, als auch eine Belohnung beinhaltet - wenn auch nicht in materieller Form - fanden diese beiden Aussagen in der aktuellen Skala als „Mein/e Vater/Mutter lobt mich wenn ich etwas gut gemacht habe.“ Eingang. Ein ähnlicher Fall fand sich in der Subskala der FreundInnen, wo die Aussagen „My close friend sticks up for me if others are treating me badly.“, „ My close friend helps me when I’m lonley.“ und „My close friend helps me when I need it.” zum Item „Meine Freunde sind für mich da, wenn ich sie brauche.” zusammengeschlossen wurde.

In manchen Fällen wurden Items, die sich auf Unterstützung unter bestimmten Umständen beschränkten, allgemeiner formuliert, wenn dies plausibel erschien, um so eine Aussage allgemeiner Gültigkeit zu erlangen. So zum Beispiel bei der Aussage in der *CASSS* „My parent(s) take time to help me decide things.“ als „Meine Eltern nehmen sich Zeit für mich, um mir zu helfen.“, um die Aussage mit der Beschränkung auf das Treffen von Entscheidungen auf die allgemeine Situation, wenn Hilfe gebraucht wird, zu erweitern. Unter diesem Gesichtspunkt ging auch das Item aus der *CASSS* „My close friend unterstands my feelings.“ als „Meine engen FreundInnen verstehen mich.” in das adaptierte Erhebungsinstrument ein.

Manche Items, die für die Altersgruppe unpassend erschienen, wurden weggelassen wie zum Beispiel das Item des *SSSC* „Some kids don’t get asked to play in games with classmates very often BUT Other kids often get asked to play in games by their classmates.“. Auf irrelevant erscheinende Aussagen wurde zugunsten relevanterer Angaben verzichtet; dies betraf beispielsweise das Item „My close friend shares his or her things with me.“ in der FreundInnenskala der *CASSS*, da der Fokus weniger auf die Vergabe materieller Güter gelegt werden sollte, sondern darauf, ob FreundInnen sich Zeit nehmen um zu helfen, für jemanden da sind und zuhören, wenn man dies wünscht, da das Schenken von Aufmerksamkeit und Zeit als weitaus wichtiger erachtet wurde als das Teilen materieller Dinge.

Ein weiterer großer Punkt innerhalb des Adaptionsprozesses betraf die Übernahme relevant erscheinender Items für mehrere als nur eine Unterstützung bereitstellende Quelle: Zum Teil wurden im *CASSS* bzw. *SSSC* interessante Aspekte nur für bestimmte Bezugspersonen erfragt, während diese für eine andere Gruppe signifikanter Anderer nicht erfasst wurden. Durch die selbstständige Fragebogenkonstruktion war es möglich, als wichtig erachtete Aspekte für mehrere Unterstützungsquellen zu übernehmen und dadurch bestimmte relevante Informationen nicht nur beschränkt auf eine, sondern mehrere Bezugspersonen zu bekommen. So wurde zum Beispiel die Aussage „… mag/mögen mich so wie ich bin.“, mit Ausnahme der LehrerInnen für alle Bezugspersonen erfragt. In den Originalskalen fand sich diese Aussage nur im *SSSC* für die Eltern („Some kids have parents who like them the way they are BUT Other kids have parents who wish their children were different“), obwohl diese als eine fundamental bedeutsame Stellungnahme angesehen wurde.
In Bezug auf die einbezogenen Quellen sozialer Unterstützung weicht das adaptierte Verfahren von den beiden Originalinstrumenten in der Art ab, als dass die mütterliche und väterliche Unterstützung als eigenständige Quellen Eingang in die Erhebung fanden - anders als bei der *CASSS* und der *SSSC*, welche die elterliche Unterstützung erfassen, ohne dabei eine Differenzierung vorzunehmen. Neben der getrennten Erfassung elterlicher Unterstützung, fand wie in der *CASSS* und der *SSSC* auch die Unterstützung durch die LehrerInnen, MitschülerInnen und engen FreundInnen Berücksichtigung. Auf die Erhebung unterstützender Verhaltensweisen durch „Personen in der Schule“, wie es beim *CASSS* erfolgte, wurde aus ökonomischen Gründen verzichtet, da der Einbezug der wichtigsten HauptinteraktionspartnerInnen der Schule, nämlich MitschülerInnen und LehrerInnen, ohnehin Berücksichtigung fanden. Eine weitere wertvolle Ergänzung in der aktuellen Skala stellt der Einschluss der Unterstützungsquelle der Geschwister dar, welche in keiner der beiden ursprünglichen Erhebungsinstrumente mit einbezogen wurde.

Neben der Berücksichtigung verschiedener Unterstützung bereitstellender Quellen stellt sich auch die differenzierte Betrachtung der Arten unterstützender Verhaltensweisen als notwendig dar, um einen vertieften Einblick in das multidimensionale Konstrukt sozialer Unterstützung zu erlangen (vgl. 2.3.2). Dies wurde im Zuge der Entwicklung der adaptierten Unterstützungsskala berücksichtigt. An dieser Stelle sei nochmals darauf hingewiesen, dass infolge der inhaltlichen Ähnlichkeit ein Zusammenschluss der informationellen und

evaluativen Art der Unterstützung erfolgte (vgl. 2.3.2). Im Folgenden soll für jede Art sozial unterstützender Verhaltensweisen Beispielitems angeführt werden:

a) *emotionale Unterstützung* (z.B. Vertrauen, Liebe, Empathie)

Beispielitems: „…mag/mögen mich so, wie ich bin."; „…hört/hören mir zu, wenn ich mit ihm/ihr/ihnen reden will."

b) *instrumentelle Unterstützung* (z.B. helfendes Verhalten)

Beispielitems: „nimmt/nehmen sich Zeit für mich, um mir zu helfen."; „…helfen mir gerne."

c) *informationelle Unterstützung* (z.B. Ratschläge)

Beispielitems: „…gibt /geben mir gute Ratschläge."; „…gibt/geben mir brauchbare Tipps und Informationen, um mit verschiedenen Anforderungen gut umgehen zu können."

d) *evaluative Unterstützung* (z.B. wertendes Feedback)

Beispielitems: „…geben mir brauchbare Rückmeldungen darüber, wie ich mich bei einer Sache anstelle."; „…weist/weisen mich in netter Weise auf Fehler hin."

Neben der Quelle und Art unterstützenden Verhaltens soll auch die individuell zugeschriebene Wichtigkeit für die Erforschung sozialer Unterstützung bedeutsam sein (vgl. 2.3.3). Die meisten Messinstrumente zur Erhebung sozialer Unterstützung inkludieren allerdings keine Bemessung der Wichtigkeit, die Individuen auf diese legen. Anders als bei der *SSSC* fand in der aktuellen Version in Anlehnung an die *CASSS* neben der Beurteilung von Häufigkeit und Art wahrgenommener Unterstützung auch die subjektiv beigemessene Wichtigkeit Berücksichtigung.

Wenngleich das alternative Antwortformat der *SSSC* vielversprechend scheint und einen interessanten Ansatz darstellt, wurde für die aktuelle Untersuchung jenes der *CASSS* übernommen. Dahinter stand die Annahme, dass ein sechsfach gegenüber einem zweifach abgestuften Antwortformat einen tieferen Einblick in die Häufigkeit wahrgenommener Unterstützung ermöglicht und damit einen größeren Informationsgewinn bedeuten kann. Außerdem wurde angenommen, dass sich das gewählte Format in der Bearbeitung als weitaus klarer und verständlicher darstellen wird als jenes der SSSC.

Aktuelle Unterstützungsskala: Zusammenfassung

Die aktuelle Unterstützungsskala dient der Erfassung wahrgenommener sozialer Unterstützung von Jugendlichen. Darin werden sechs Unterstützung bereitstellende Quellen

(Mutter, Vater, Geschwister, LehrerInnen, MitschülerInnen und enge FreundInnen) und drei Arten von Unterstützung (emotional, instrumental, informationell/evaluativ) unterschieden. Dass die Unterstützung der Eltern nicht als gemeinsames Konstrukt, sondern als mütterliches und väterliches Unterstützungsverhalten gesondert betrachtet wurde, wird als wichtige Bereicherung angesehen. Dabei gestalten sich die Items beider Elternteile ident, was eine bessere Vergleichbarkeit ermöglichen soll. Für die Bezugspersonengruppe der LehrerInnen finden sich im Vergleich zu allen anderen Unterstützungsquellen zum Großteil andere Items vertreten. Dies ist vor allem auf deren spezielle Position im Leben Jugendlicher zurückzuführen, wodurch sich andere Aufgaben und Absichten einem Individuum gegenüber ergeben als von Seiten der Familie oder der Peers. Innerhalb der Gruppe der Peers (MitschülerInnen, enge FreundInnen) und Geschwister lassen sich dieselben Itemformulierungen und -abfolgen finden, was dem Zweck einer besseren Vergleichbarkeit dieser Gruppen dienen soll. Insgesamt setzt sich die Skala aus 69 Items zusammen, bestehend aus zwei Subskalen mit je 15 Items (Mutter, Vater), drei Subskalen zu je 10 Items (Geschwister, MitschülerInnen, enge FreundInnen) und einer Subskala mit 9 Items (LehrerInnen). Dabei stellt jedes Item eine Aussage zu einer der drei Arten unterstützender Verhaltensweisen (emotional, instrumentell, informationell/evaluativ) dar, wobei eine ausgewogene Berücksichtigung dieser drei Unterstützungsarten realisiert wurde.
Das verwendete Messinstrument der aktuellen Studie berücksichtigt in ihrer Erhebung sowohl Häufigkeits- als auch Wichtigkeitsbeurteilungen sozial unterstützenden Verhaltens. Die Beurteilung der Häufigkeit erfolgt dabei anhand einer 6-stufigen Ratingskala, welche sich von 1 „nie“ bis 6 „immer“ erstreckt. Daneben soll die Wichtigkeit für die jeweilige Verhaltensweise auf einer 3-stufigen Skala von 1 „nicht wichtig“ bis 3 „sehr wichtig“ angegeben werden. Im Zuge der Auswertung kann durch das Aufsummieren der Häufigkeitsratings pro Subskala ein Gesamtwert der Unterstützung für die betreffende Unterstützungsquelle berechnet werden. Werden die insgesamt fünf resultierenden Subskalenwerte wiederum summiert, ergibt sich daraus ein Wert, der die globale Unterstützungshäufigkeit widerspiegelt. Gleichermaßen können die Wichtigkeitsratings pro Subskala summiert werden und die fünf Wichtigkeitssubskalenscores zu einem Gesamtwert der Wichtigkeitsskala aufsummiert werden.

Die interne Konsistenz der Skala zur Wahrnehmung sozialer Unterstützung ist in der aktuellen Studie durchgehend als hoch zu bewerten (vgl. Anhang, Tabelle 12). Für die

emotionale Unterstützung werden Werte zwischen .85 (LehrerInnen) und .89 (Geschwister und MitschülerInnen) berechnet. Die Reliabilitätskoeffizienten der instrumentellen Unterstützung liegen zwischen .84 (LehrerInnen) und .91 (Vater) und jene der Unterstützung informationell/evaluativer Art liegen im Bereich von .84 (LehrerInnen) bis .92 (Geschwister). Auch für die beurteilte Wichtigkeit der Unterstützung lassen sich hohe Reliabilitätskoeffizienten finden. Der niedrigste liegt mit einem Wert von .73 bei der instrumentellen Unterstützung vonseiten der LehrerInnen; der höchste bei der emotionalen und informationellen Unterstützung durch die Geschwister (α = .86).

6. Ergebnisse

6.1 Beschreibung der sozialen Unterstützung

6.1.1 Beschreibung der wahrgenommenen Häufigkeit sozialer Unterstützung

Tabelle 1 stellt die deskriptiven Statistiken für die wahrgenommene Häufigkeit sozialer Unterstützung dar. Darin werden Mittelwerte und Standardabweichungen für jede Quelle und jede Art sozialer Unterstützung sowie für deren Gesamtwerte abgebildet. Betrachtet man die Mittelwerte der Häufigkeiten wahrgenommener Unterstützung über die bereitstellenden Quellen hinweg, so ist ein signifikanter Unterschied belegbar ($F(4.6, 874.3) = 55.80$, $p < .001$, $\eta^2 = .23$), wie die Ergebnisse der Varianzanalyse für Messwiederholungen mit Greenhouse-Geisser Korrektur zeigen. Der höchste Mittelwert wahrgenommener Unterstützung wird für die FreundInnen berechnet ($M = 5.25$; $SD = .76$), gefolgt von Mutter ($M = 4.81$; $SD = .97$) und Vater ($M = 4.63$; $SD = 1.15$). Am geringsten wird die Unterstützungshäufigkeit vonseiten der Geschwister ($M = 4.24$; $SD = 1.30$), MitschülerInnen ($M = 4.08$; $SD = 1.17$) und LehrerInnen ($M = 3{,}87$; $SD = 1.21$) erlebt. Posthoc Tests mit Bonferroni-Korrektur zeigen folgende Ergebnisse der paarweisen Vergleiche: Die Mittelwerte der wahrgenommenen Unterstützungshäufigkeit von Mutter ($M = 4.81$, $SD = .97$) und Vater ($M = 4.63$; $SD = 1.15$) unterscheiden sich nicht signifikant ($p = .97$); diese beiden Quellen weisen aber signifikante Unterschiede zu allen anderen Quellen auf ($p < .001$). Die Quelle der Geschwister ($M = 4.24$; $SD = 1.30$) unterscheidet sich nur von der Quelle der MitschülerInnen ($M = 4.08$; $SD = 1.17$) nicht signifikant ($p = 1$); zu allen anderen Quellen ist jedoch ein signifikanter Unterschied nachweisbar ($p > .08$). Mit Ausnahme der MitschülerInnen ($p = .52$) unterscheidet sich die Unterstützungsquelle der LehrerInnen signifikant von allen Quellen ($p < .011$). Die Häufigkeit der Unterstützung durch MitschülerInnen und LehrerInnen wird demnach als am geringsten wahrgenommen.

Tabelle 1: Deskriptive Statistiken für die wahrgenommene Häufigkeit und Wichtigkeit sozialer Unterstützung über alle Quellen und Arten (*n* = 190)

		E		IS		IF/EV		Gesamt	
		M	*SD*	*M*	*SD*	*M*	*SD*	*M*	*SD*
Mutter	Häufigkeit	4.98	1.02	4.94	1.06	4.56	1.10	4.81	.97
	Wichtigkeit	2.56	.48	2.47	.49	2.33	.48	2.44	.42
Vater	Häufigkeit	4.65	1.17	4.78	1.21	4.46	1.26	4.63	1.15
	Wichtigkeit	2.46	.51	2.43	.51	2.33	.55	2.40	.48
Geschwister	Häufigkeit	4.48	1.29	4.29	1.47	3.79	1.61	4.24	1.30
	Wichtigkeit	2.38	.60	2.33	.62	2.07	.67	2.28	.56
LehrerInnen	Häufigkeit	3.80	1.22	3.93	1.36	3.97	1.30	3.87	1.21
	Wichtigkeit	2.36	.58	2.35	.56	2.23	.59	2.32	.48
Mit-schülerInnen	Häufigkeit	4.29	1.20	4.04	1.31	3.71	1.34	4.08	1.17
	Wichtigkeit	2.41	.55	2.30	.57	2.06	.62	2.27	.48
FreundInnen	Häufigkeit	4.87	1.10	5.30	.83	5.48	.72	5.25	.76
	Wichtigkeit	2.75	.40	2.65	.46	2.39	.59	2.61	.41
Gesamt	Häufigkeit	4.51	.71	4.55	.74	4.35	.72	4.47	.68
	Wichtigkeit	2.48	.36	2.42	.37	2.24	.40	2.38	.34

n = Stichprobengröße, *M* = Mittelwert, *SD* = Standardabweichung; *p* = Signifikanz; Unterstützungsarten: *emotional* (E), *instrumentell* (IS), *informationell/evaluativ* (IF/EV); Wertebereich der Antwortkategorien (Häufigkeit): 1 = nie bis 6 = immer; Wertebereich der Antwortkategorien (Wichtigkeit): 1 = nicht wichtig bis 3 = sehr wichtig

6.1.2 Beschreibung der Arten sozialer Unterstützung

Betrachtet man die Häufigkeiten nach Art der Unterstützung, so ist infolge der Varianzanalyse für Messwiederholungen mit Greenhouse-Geisser Korrektur ebenfalls ein signifikanter Unterschied belegbar ($F(2,498) = 3.019$, $p < .001$; $\eta^2 = .13$). Der Mittelwert für unterstützendes Verhalten emotionaler Art (E) liegt bei 4.51 (*SD* = .71), für die Unterstützung instrumenteller Art (IS) wird ein Mittelwert von 4.55 (*SD* = .74) ermittelt und für die Art informationell/evaluativ (IF/EV) Unterstützung ergibt sich ein Mittelwert von 4.35 (*SD* = .72) (vgl. Tabelle 1). Paarweise Einzelvergleiche zeigen, dass die Unterschiede zwischen E und IS nicht signifikant sind ($p = .23$), die Häufigkeit der Unterstützung bei IF/EV unterscheidet sich jedoch signifikant von E ($p < .001$) und IS ($p < .001$).

6.1.3 Beschreibung der Wichtigkeit sozialer Unterstützung

Die unterstützenden Verhaltensweisen verschiedener Quellen werden in ihrer Wichtigkeit signifikant unterschiedlich bewertet ($F(4.3,812.9) = 23.52$, $p < .001$, $\eta^2 = .11$), wie die Varianzanalyse für Messwiederholungen mit Greenhouse-Geisser Korrektur zeigt. Am wichtigsten wird die soziale Unterstützung der FreundInnen ($M = 2.61$, $SD = .41$) erlebt (vgl. Tabelle 1); diese Quelle unterscheidet sich signifikant von allen anderen Unterstützung bereitstellenden Quellen ($p < .001$). Die Wichtigkeit mütterlicher ($M = 2.44$, $SD = .42$) und väterlicher ($M = 2.40$, $SD = .48$) Unterstützung folgen; beide Quellen unterscheiden sich nicht signifikant voneinander ($p = 1$), die Wichtigkeit der Unterstützung durch die Mutter unterscheidet sich aber von allen anderen Quellen signifikant ($p > .005$). Die Bewertung der Wichtigkeit väterlicher Unterstützung unterscheidet sich jedoch nur noch von jener der MitschülerInnen signifikant ($p = .006$). Die soziale Unterstützung von MitschülerInnen ($M = 2.27$; $SD = .48$); Geschwistern ($M = 2.28$, $SD = .56$) und LehrerInnen ($M = 2.32$, $SD = .48$) wird in ihrer Wichtigkeit am geringsten bewertet. Diese drei Quellen unterscheiden sich nicht signifikant voneinander ($p = 1$). In Bezug auf die Art der Unterstützung findet sich in den Wichtigkeitsbeurteilungen den Ergebnissen der Varianzanalyse für Messwiederholungen mit Greenhouse-Geisser Korrektur zufolge ebenfalls ein hoch signifikanter Unterschied ($F(1.7, 421.2) = 114.495$, $p < .001$, $\eta^2 = .32$). Am wichtigsten wird die soziale Unterstützung emotionaler Art (E) bewertet ($M = 2.48$; $SD = .36$). Für IS ergibt sich ein Mittelwert von 2.42 ($SD = .37$), bei IF/EV liegt der Mittelwert bei 2.24 ($SD = .40$). Paarweise Einzelvergleiche mit Bonferroni-Korrektur belegen signifikante Unterschiede zwischen allen drei Arten ($p < .001$).

6.1.4 Korrelationen der Häufigkeits- und Wichtigkeitsbeurteilungen sozialer Unterstützung

Analysiert man anhand einer Produktmomentkorrelation nach Pearson die Zusammenhänge der Unterstützung bereitstellenden Quellen untereinander, so zeigen sich in den wahrgenommenen Häufigkeiten fast durchwegs signifikante Korrelationskoeffizienten, die zwischen .14 und .41 liegen (vgl. Tabelle 2). Am höchsten ist der Zusammenhang der Quellen MitschülerInnen und FreundInnen ($r = .41$, $p < .01$); der Zusammenhang zwischen den Quellen LehrerInnen und Vater ist am niedrigsten ($r = .14$, $p < .05$). Zwischen der Unterstützungshäufigkeit von Vater und FreundInnen besteht kein signifikanter Zusammenhang ($r = .11$, $p > .05$); bezüglich Zusammenhängen in der Wichtigkeit der einzelnen Quellen finden sich durchwegs signifikante Korrelationskoeffizienten zwischen .29 und .59. Der höchste Zusammenhang findet sich dabei zwischen LehrerInnen und

MitschülerInnen (r = .59, p < .01); der geringste zwischen Vater und LehrerInnen (r = .29, p < .01). Vergleicht man die Korrelationskoeffizienten der Häufigkeits- und Wichtigkeitsbeurteilungen, so lässt sich feststellen, dass die beurteilte Wichtigkeit der verschiedenen Unterstützungsquellen untereinander höher korreliert.

Tabelle 2: Korrelationen der Häufigkeits- und Wichtigkeitsbeurteilungen der Quellen sozialer Unterstützung (n = 190)

		Q1	**Q2**	**Q3**	**Q4**	**Q5**	**Q6**
Q1	Mutter		.50**	.44**	.42**	.37**	.45**
Q2	Vater	.26**		.32**	.29**	.41**	.34**
Q3	Geschwister	.38**	.20**		.33**	.38**	.46**
Q4	LehrerInnen	.33**	.14*	.28**		.59**	.54**
Q5	MitschülerInnen	.30**	.25**	.35**	.34**		.53**
Q6	FreundInnen	.20**	.11	.29**	.23**	.41**	

Produktmomentkorrelation nach Pearson; n = Stichprobengröße; *** p < .001; ** p < .01; * p < .05; untere Dreiecksmatrix: Häufigkeit; obere Dreiecksmatrix: Wichtigkeit

Die Arten sozialer Unterstützung korrelieren sowohl in Häufigkeit als auch in Wichtigkeit sehr hoch miteinander. In den Häufigkeiten finden sich Korrelationskoeffizienten zwischen .83 und .86; in den Wichtigkeiten zwischen .68 und .84 (vgl. Tabelle 3).

Tabelle 3: Korrelationen der Häufigkeits- und Wichtigkeitsbeurteilungen der Arten sozialer Unterstützung (n = 250)

		A1	**A2**	**A3**
A1	E		.84**	.68**
A2	IS	.86**		.76**
A3	IF/EV	.84**	.83**	

Produktmomentkorrelation nach Pearson; n = Stichprobengröße; Unterstützungsarten: *emotional* (E), *instrumentell* (IS), *informationell/evaluativ* (IF/EV); *** p < .001; ** p < .01; * p < .05; untere Dreiecksmatrix: Häufigkeit; obere Dreiecksmatrix: Wichtigkeit;

Betrachtet man die Korrelationskoeffizienten der Bewertungen von Häufigkeit und Wichtigkeit sozialer Unterstützung, so ist zwischen jeder Art und jeder Quelle ein signifikanter Zusammenhang belegbar (vgl. Tabelle 4).

Der Korrelationskoeffizient von Wichtigkeit und Häufigkeit über alle Quellen und Arten sozialer Unterstützung hinweg liegt bei r = .59 (p < .001). Die Stärke des Zusammenhangs ist durchwegs als hoch zu bewerten. Generell gilt also, dass hohe soziale Unterstützung auch mit einer hohen Wichtigkeit einhergeht. Betrachtet man die einzelnen Quellen, so finden

sich mit Ausnahme der Quellen der MitschülerInnen und LehrerInnen durchwegs Korrelationskoeffizienten > .60. Über die verschiedenen Unterstützungsarten hinweg liegen die Korrelationskoeffizienten zwischen .51 (E) und .58 (IF/EV).

Tabelle 4: Korrelationen der Quellen und Arten sozialer Unterstützung

	n	E	IS	IF/EV	Gesamt
Mutter	248	.55 ***	.63 ***	.57 ***	.65 ***
Vater	238	.62 ***	.65 ***	.59 ***	.66 ***
Geschwister	202	.61 ***	.57 ***	.67 ***	.66 ***
LehrerInnen	246	.39 ***	.35 ***	.32 ***	.42 ***
MitschülerInnen	244	.50 ***	.46 ***	.52 ***	.53 ***
FreundInnen	248	.28 ***	.55 ***	.35 ***	.62 ***
Gesamt	250	.51 ***	.56 ***	.58 **	.59 ***

n = Stichprobengröße; Unterstützungsarten: *emotional* (E), *instrumentell* (IS), informationell/evaluativ (IF/EV); *** $p < .001$; ** $p < .01$; * $p < .05$;

6.2 Beschreibung der Selbstwertschätzung

Für die globale Selbstwertschätzung wird ein Mittelwert von 4.10 (*SD* = .80) berechnet. Für die einzelnen Subskalen liegen die Mittelwerte zwischen 3.80 (*SD* = 1.10; SWPA) und 4.40 (*SD* = 1.02; ESWS) (vgl. Tabelle 5).

Tabelle 5: Deskriptive Statistiken für die Skalen der Selbstwertschätzung

	n	*M*	*SD*
Allgemeine SWS	243	4.26	.82
ESWS	247	4.40	1.02
SWKO	248	4.35	1.02
SWKR	250	4.21	1.25
LSWS	248	4.07	.86
Körperbezogene SWS	249	3.95	.93
SWPA	249	3.80	1.10
SWSP	250	4.10	1.10
SWS Gesamt	242	4.10	.80

n = Stichprobengröße; *M* = Mittelwert; *SD* = Standardabweichung; **Allgemeine Selbstwertschätzung** mit den Subskalen Emotionale Selbstwertschätzung (ESWS), Soziale Selbstwertschätzung - Sicherheit im Kontakt (SWKO), Soziale Selbstwertschätzung - Umgang mit Kritik (SWKR), Leistungsbezogene Selbstwertschätzung (LSWS); **Körperbezogene Selbstwertschätzung** mit den Subskalen Physische Attraktivität (SWPA) und Selbstwertschätzung Sportlichkeit (SWSP); Wertebereich der Antwortkategorien (Intensität): 1 = gar nicht bis 6 = sehr; Wertebereich der Antwortkategorien (Häufigkeit): 1 = nie bis 6 = immer

Tabelle 6 stellt die Interkorrelationen der Selbstwertschätzungsskala dar. Alle Korrelationskoeffizienten sind signifikant ($p < .001$) und liegen zwischen .34 und .92. Das Gesamtmaß der Selbstwertschätzung korreliert mit den übergeordneten Skalen der allgemeinen bzw. körperbezogenen Selbstwertschätzung in einem Ausmaß von $r = .89$ bzw. $r = .92$. Die Skala der allgemeinen Selbstwertschätzung korreliert mit den zugehörigen untergeordneten Subskalen in einem Ausmaß von $r = .71$ (LSWS) bis $r = .84$ (ESWS). Zwischen den Subskalen der allgemeinen Selbstwertschätzung können Korrelation von $r = .35$ (SWKO und LSWS) bis $r = .64$ (ESWS und LSWS) beobachtet werden. Die körperbezogene Selbstwertschätzung korreliert mit ihren Subskalen in einem Ausmaß von jeweils $r = .85$. Der Zusammenhang zwischen den beiden Subskalen liegt bei $r = .45$ (SWPA und SWSP).

Tabelle 6: Korrelationen der Skalen der Selbstwertschätzung (alle *** $p < .001$)

		S 1	S 2	S 3	S 4	S 5	**S 6**	S 7	S 8	**SWS**
S 1	**Allgemeine SWS**	1								
S 2	ESWS	.84	1							
S 3	SWKO	.78	.55	1						
S 4	SWKR	.79	.48	.54	1					
S 5	LSWS	.71	.64	.35	.37	1				
S 6	**Körperbe-zogene SWS**	.64	.61	.49	.46	.48	1			
S 7	SWPA	.64	.65	.48	.45	.48	.85	1		
S 8	SWSP	.45	.38	.35	.34	.34	.85	.45	1	
SWS	**SWS Gesamt**	.89	.79	.68	.68	.65	.92	.83	.74	1

Allgemeine Selbstwertschätzung mit den Subskalen *Emotionale Selbstwertschätzung* (ESWS), *Soziale Selbstwertschätzung - Sicherheit im Kontakt* (SWKO), *Soziale Selbstwertschätzung - Umgang mit Kritik* (SWKR), Leistungsbezogene Selbstwertschätzung (LSWS); **Körperbezogene Selbstwertschätzung** mit den Subskalen *Physische Attraktivität* (SWPA) und *Selbstwertschätzung Sportlichkeit* (SWSP); *** $p < .001$; ** $p < .01$; * $p < .05$

6.3 Geschlechtsunterschiede in der Wahrnehmung sozialer Unterstützung und der Selbstwertschätzung

Betrachtet man den Gesamtwert der Häufigkeit sozialer Unterstützung, so findet sich zwischen Burschen und Mädchen kein signifikanter Unterschied ($F(1,248) = 1.317$; $p = .252$), wie die Ergebnisse der ANOVA zeigen. Der Mittelwert bei den Mädchen liegt bei 4.53 ($SD = .61$), für die Burschen wird ein Mittelwert von 4.43 ($SD = .73$) ermittelt (vgl. Tabelle 7). Betrachtet man die einzelnen Unterstützung bereitstellenden Quellen, so ist bei den Geschwistern ($F(1,201) = 4.49$; $p = .035$, $\eta^2 = .02$) ein signifikanter Geschlechtsunterschied belegbar. Die Häufigkeit der sozialen Unterstützung durch Geschwister wird von Mädchen höher eingeschätzt ($M = 4.42$; $SD = 1.02$) als von Burschen ($M = 4.03$, $SD = 1.38$). Ebenfalls signifikant fällt der Unterschied bei den FreundInnen ($F(1,246) = 15.04$; $p < .001$, $\eta^2 = .06$) aus: Mädchen geben an, von ihren FreundInnen ($M = 5.42$; $SD = .61$) häufiger Unterstützung zu erhalten als Jungen ($M = 5.05$, $SD = .85$). Bezüglich der beurteilten Wichtigkeit ist beim Gesamtwert ein signifikanter Unterschied belegbar ($F(1,248) = 17.18$. $p < .001$; $\eta^2 = .07$). Der Mittelwert für die Mädchen liegt bei $M = 2.48$ ($SD = .33$), für die Burschen wird ein durchschnittlicher Wert von 2.30 ($SD = .34$) ermittelt. Demnach beurteilen Mädchen im Vergleich zu Burschen soziale Unterstützung generell als wichtiger. Betrachtet man die einzelnen Quellen so lassen sich signifikante Unterschiede bei den Geschwistern ($p < .001$), LehrerInnen ($p = .003$), MitschülerInnen ($p < .001$) und FreundInnen ($p < .001$) finden. Für alle genannten Quellen geben Mädchen eine höhere Wichtigkeit an als Burschen. Bei den Eltern liegen jedoch keine signifikanten Unterschiede vor (Mutter: $p = .126$; Vater: $p = .965$).

Tabelle 7: Deskriptive Statistiken und F-Teststatistiken für die wahrgenommene Häufigkeit und Wichtigkeit der Quellen sozialer Unterstützung

		weiblich		**männlich**		*F-Teststatistik*			
Häufigkeit	*n*	*M*	*SD*	*M*	*SD*	*df*	*F*	*p*	η^2
Mutter	249	4.81	1.04	4.84	.92	1	.09	.762	.00
Vater	238	4.49	1.18	4.75	1.06	1	3.07	.081	.01
Geschwister	203	4.42	1.20	4.03	1.38	1	4.49	.035	.02
LehrerInnen	248	3.97	1.03	3.84	1.31	1	.69	.407	.00
MitschülerInnen	246	4.06	1.19	3.97	1.14	1	.37	.545	.00
FreundInnen	248	5.42	.61	5.05	.85	1	15.04	< .001	.06
Gesamtwert	250	4.53	.61	4.43	.73	1	1.32	.252	.00

Wichtigkeit									
Mutter	248	2.50	.42	2.42	.42	1	2.35	.126	.01
Vater	238	2.41	.49	2.40	.44	1	.00	.965	.00
Geschwister	202	2.45	.50	2.10	.57	1	20.23	< .001	.09
LehrerInnen	246	2.42	.42	2.23	.55	1	8.86	.003	.04
MitschülerInnen	244	2.38	.48	2.15	.48	1	14.82	< .001	.06
FreundInnen	248	2.72	.35	2.49	.44	1	22.09	< .001	.08
Gesamtwert	250	2.48	.33	2.30	.34	1	17.18	< .001	.07

ANOVA; *n* = Stichprobengröße; *M* = Mittelwert, *SD* = Standardabweichung; *F* = F-Test der Zwischensummeneffekte; *df* = Freiheitsgrade; *p* = Signifikanz; η^2 = Zusammenhangsmaß

Betrachtet man die unterschiedlichen Arten sozialer Unterstützung in Abhängigkeit vom Geschlecht, so ist bei der wahrgenommenen Häufigkeit weder bei E (p = .174), IS (p = .218) noch bei IF/EV (p = .420) ein signifikanter Geschlechtsunterschied belegbar. Hinsichtlich der Wichtigkeit unterscheiden sich jedoch alle drei Arten signifikant ($p \leq .001$). Jede Art der sozialen Unterstützung ist den Mädchen wichtiger als den Burschen (vgl. Tabelle 8).

Tabelle 8: Deskriptive Statistiken und F-Teststatistiken für die wahrgenommene Häufigkeit und Wichtigkeit der Arten sozialer Unterstützung (n = 250)

	weiblich		**männlich**		*F-Teststatistik*			
Häufigkeit	*M*	*SD*	*M*	*SD*	*df*	*F*	*p*	η^2
E	4.58	.63	4.46	.76	1	1.86	.174	.01
IS	4.62	.70	4.50	.77	1	1.52	.218	.01
IF/EV	4.38	.64	4.32	.79	1	.42	.516	.00
Wichtigkeit								
E	2.60	.34	2.39	.36	1	20.69	< .001	.08
IS	2.51	.36	2.35	.36	1	11.58	.001	.04
IF/EV	2.33	.41	2.17	.38	1	10.55	.001	.04

ANOVA; *n* = Stichprobengröße; *M* = Mittelwert, *SD* = Standardabweichung; *F* = F-Test der Zwischensummeneffekte; *df* = Freiheitsgrade; *p* = Signifikanz; η^2 = Zusammenhangsmaß; Arten sozialer Unterstützung: *emotional* (E); *instrumentell* (IS), *informationell/evaluativ* (IF/EV)

Hinsichtlich der globalen Selbstwertschätzung ist ein deutlich signifikanter Unterschied zwischen Burschen und Mädchen belegbar ($F(1,240) = 38.677$, $p < .001$; $\eta^2 = .14$), wie die Ergebnisse der ANOVA zeigen. Die Selbstwertschätzung ist bei den Burschen deutlich höher (M = 4.37; SD = .71) als bei den Mädchen (M = 3.78; SD = .78).

6.4 Zusammenhänge zwischen der globalen Selbstwertschätzung und der wahrgenommenen Häufigkeit sozialer Unterstützung

6.4.1 Gesamtwerte

In der gesamten Stichprobe lässt sich infolge der Berechnung einer Produktmomentkorrelation nach Pearson zwischen dem Gesamtwert der Selbstwertschätzung und dem Gesamtwert der wahrgenommenen sozialen Unterstützung ein signifikanter Zusammenhang (r = .33, p < .001) beobachten. Je höher die Häufigkeit der sozialen Unterstützung beurteilt wird, desto höher ist also auch die Selbstwertschätzung. Betrachtet man nun diesen Zusammenhang getrennt nach Geschlecht, so liegt der Korrelationskoeffizient bei den Mädchen bei r = .28 (p = .003) und bei den Burschen bei r = .46 (p < .001). Während also bei den Mädchen ein schwacher Zusammenhang belegt werden kann, handelt es sich bei den Burschen um einen Zusammenhang moderater Stärke. Somit erweist sich das Geschlecht als Moderatorvariable auf den Zusammenhang von Selbstwertschätzung und Häufigkeit der wahrgenommenen sozialen Unterstützung.

6.4.2 Die Quellen sozialer Unterstützung

Betrachtet man die gesamte Stichprobe, so ergibt sich der höchste Zusammenhang aus Selbstwertschätzung und sozialer Unterstützung bei der Quelle der MitschülerInnen (r = .31; p < .001). An zweiter Stelle folgt die Unterstützung des Vaters (r = .27; p < .001), an dritter Stelle die Unterstützung der Mutter (r = .23, p < .001). Die Korrelationskoeffizienten dieser drei Quellen unterscheiden sich jedoch nur in geringem Ausmaß. Für Geschwister wird ein Korrelationskoeffizient von r = .20 (p < .01) berechnet. Nicht signifikant ist in der gesamten Stichprobe hingegen der Zusammenhang zwischen sozialer Unterstützung von FreundInnen und der Selbstwertschätzung (r = .06, p > .05) bzw. LehrerInnen und der Selbstwertschätzung (r = .15; p > .05) (vgl. Tabelle 9). Betrachtet man die Zusammenhänge getrennt nach Geschlecht, so zeigt sich bei den weiblichen Jugendlichen nur bei den MitschülerInnen (r = .36, p < .001) und der Mutter (r = .20, p < .05) ein signifikanter Zusammenhang. Hier kann festgestellt werden, dass der Korrelationskoeffizient der MitschülerInnen numerisch größer ist als jener der Mutter. Betrachtet man die Teilstichprobe der Burschen, so findet sich die höchste Korrelation bei den Geschwistern (r = .49, p < .001), gefolgt vom Vater (r = .38; p < .001) und den MitschülerInnen (r = .33, p < .001). Für die Mutter wird ein numerisch niedrigerer Korrelationskoeffizient berechnet (r = .29, p < .01). Der Korrelationskoeffizient

mit der Quelle der FreundInnen ist bei den Burschen ebenfalls signifikant (r = .24; p < .01). Nicht signifikant ist hingegen auch bei den Burschen der Zusammenhang zwischen der wahrgenommenen Unterstützung der LehrerInnen und der Selbstwertschätzung (r = .15, p > .05). Die Unterschiede zwischen den Korrelationskoeffizienten nach Geschlecht sind durchgehend nicht signifikant (p > .05), wie die Durchführung eines z-Tests zeigt; somit ist davon auszugehen, dass der Zusammenhang zwischen der Selbstwertschätzung und der wahrgenommenen sozialen Unterstützung bei Mädchen und Burschen gleich ist.

Obwohl sich keine signifikanten Geschlechtsunterschiede auffinden lassen, sind die unterschiedlich hoch ausgeprägten Korrelationskoeffizienten bezüglich der Unterstützung durch die Geschwister nennenswert; während sich zwischen der Selbstwertschätzung von Jungen und der Unterstützung durch die Geschwister eine Korrelation im mittleren Bereich beobachten lässt, zeigt sich für Mädchen nur eine sehr schwache Korrelation.

Tabelle 9: Korrelationen der wahrgenommenen Häufigkeit der Quellen sozialer Unterstützung und der Selbstwertschätzung

	weiblich		**männlich**		**Gesamt**	
	n	*r*	*n*	*r*	*n*	*r*
Mutter	110	.20 *	132	.29 **	242	.23***
Vater	106	.12	125	.38***	231	.27***
Geschwister	90	.04	107	.49***	197	.20**
LehrerInnen	109	.14	132	.15	241	.12
MitschülerInnen	110	.36 ***	129	.33***	239	.31***
FreundInnen	110	.06	130	.24 **	240	.06

Produktmomentkorrelation nach Pearson; *n* = Stichprobengröße, *r* = Korrelationskoeffizient;
*** p < .001; ** p < .01; * p < .05

Aus der Berechnung einer multiplen Regressionsanalyse, mit der Selbstwertschätzung als abhängige Variable und der sozialen Unterstützung verschiedener Quellen als unabhängige Variablen, ergibt sich ein signifikantes Regressionsmodell (R = .38, R^2 = .14, *korrigiertes* R^2 = .11, $F(6,179)$ = 4.93, p < .001). Von den sechs Unterstützung bereitstellenden Quellen weist aber nur jene des Vaters (B = .12, β = .17, p = .021) und jene der MitschülerInnen (B = .17, β = .24, p = .005) einen signifikanten Regressionskoeffizienten auf, wobei der standardisierte Regressionskoeffizient der MitschülerInnen (β = .24) doch auffallend größer ist als jener des Vaters (β = .17). Berechnet man nun die Regressionsanalyse getrennt nach Geschlecht, so ist bei den Mädchen kein signifikanter Zusammenhang belegbar (R = .36, R^2 = .13, *korrigiertes*

R^2 = .07, $F(6,79)$ = 1.987, p = .08). Bei den Burschen hingegen findet sich ein hoch signifikantes Regressionsmodell (R = .56, R^2 = .31, *korrigiertes* R^2 = .27, $F(6,93)$ = 7.047, p < .001). Signifikant sind dabei die Regressionskoeffizienten von Vater (B = .16, β = .24, p = .017) und Geschwistern (B = .18, β = .35, p = .003). Der standardisierte Regressionskoeffizient der Geschwister (β = .35) ist dabei erheblich größer als jener des Vaters (β = .24).

6.4.3 Die Arten sozialer Unterstützung

Bei den Arten sozialer Unterstützung finden sich in der gesamten Stichprobe signifikante Korrelationskoeffizienten zwischen .25 (IF/EV) und .36 (E) mit der Selbstwertschätzung, wie die Berechnung der Produktmomentkorrelation nach Pearson zeigt. Der stärkste Zusammenhang ist somit zwischen der Selbstwertschätzung und der Unterstützung emotionaler Art gegeben. Der Korrelationskoeffizient mit IS ist jedoch nur geringfügig geringer (r = .32). Getrennt nach Geschlecht betrachtet, korrelieren bei den Mädchen nur E (r = .34, p < .001) und IS (r = .29, p < .01) signifikant mit der Selbstwertschätzung. Der Korrelationskoeffizient mit IF/EV ist bei den Mädchen nicht signifikant (r = .16; p > .05). Bei den Burschen sind die Korrelationskoeffizienten generell um ca. 0.2 höher als bei den Mädchen. Der höchste Korrelationskoeffizient wird für E berechnet (r = .50, p < .001). Für IS ergibt sich ein Korrelationskoeffizient von r = .45 (p < .001) und für IF/EV liegt der Korrelationskoeffizient bei r = .39 (p < .001) (vgl. Tabelle 10).

Tabelle 10: Korrelationen der wahrgenommenen Häufigkeit der Arten sozialer Unterstützung und der Selbstwertschätzung

	weiblich		**männlich**		**Gesamt**	
	n	*r*	*n*	*r*	*n*	*r*
E	110	.34***	132	.50 ***	242	.36 ***
IS	110	.29**	132	.45 ***	242	.32 ***
IF/EV	110	.16	132	.39 ***	242	.25 ***

Produktmomentkorrelation nach Pearson; *n* = Stichprobengröße, *r* = Korrelationskoeffizient; Arten sozialer Unterstützung: *emotional* (E); *instrumentell* (IS), *informationell/evaluativ* (IF/EV); *** p < .001; ** p < .01; * p < .05

6.5 Auswirkung der Interaktion von Wichtigkeit und Häufigkeit sozialer Unterstützung auf die Selbstwertschätzung

Um zu untersuchen, wie sich die Wichtigkeit auf die Selbstwertschätzung auswirkt, wird eine zweifaktorielle Varianzanalyse berechnet. Dabei wird der Gesamtwert der Häufigkeit der

sozialen Unterstützung als auch jener der Wichtigkeit jeweils nach dem Median in zwei Gruppen eingeteilt. Wie im Theorieteil beschrieben wurde, ist zu erwarten, dass bei geringer Unterstützung und hoher Wichtigkeit eine geringe Selbstwertschätzung resultiert; bei der Kombination geringer sozialer Unterstützung und niedriger Wichtigkeit sollte die Selbstwertschätzung höher sein als bei der Kombination aus geringer sozialer Unterstützung und hoher Wichtigkeit. Diese Moderation aus Wichtigkeit und sozialer Unterstützung ist die Wechselwirkung in dieser zweifaktoriellen Varianzanalyse. Die Wechselwirkung ist jedoch nicht signifikant ($F(1,238) = .27$, $p = .60$). Abbildung 3 stellt diese Wechselwirkung grafisch dar. Der Faktor Wichtigkeit ist ebenfalls nicht signifikant ($F(1,238) = 1.30$, $p = .26$). Signifikant ist jedoch der Faktor Unterstützung ($F(1,238) = 15.00$; $p < .001$; $\eta^2 = .07$). Demnach ist bei hoher sozialer Unterstützung die Selbstwertschätzung größer ($M = 4.29$, $SD = .75$) als bei niedriger sozialer Unterstützung ($M = 3.91$, $SD = .80$).

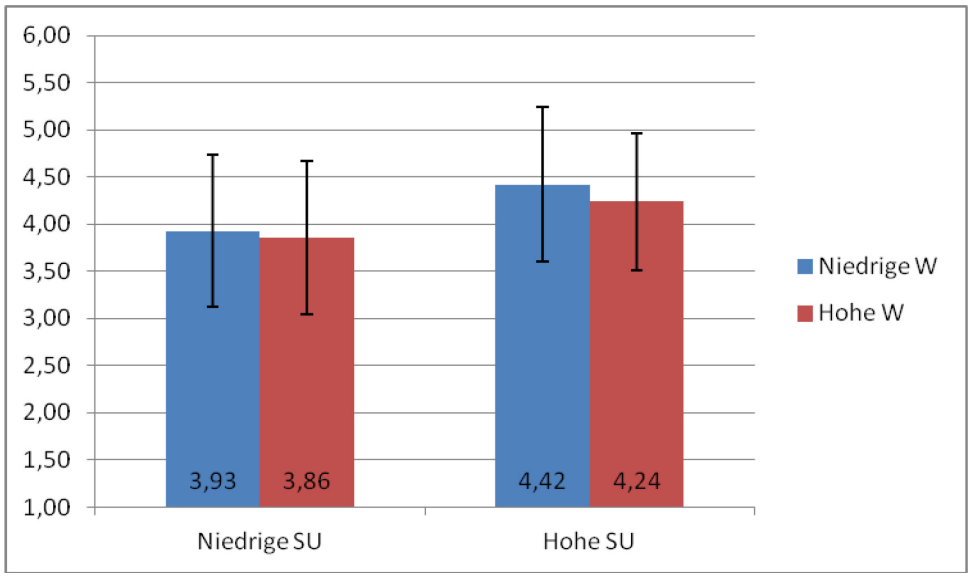

Abbildung 3: Wechselwirkung wahrgenommener sozialer Unterstützungshäufigkeit (SU) und beigemessener Wichtigkeit (W); AV = Selbstwertschätzung, UV = Häufigkeit, Wichtigkeit

Betrachtet man nun die einzelnen Arten der Unterstützung, so ergibt sich bei keiner Quelle eine signifikante Wechselwirkung (Mutter: $F(1,237) = 3.148$, $p = .077$; Vater: $F(1,227) = .018$, $p = .892$; Geschwister: $F(1,193) = 1.864$, $p = .174$; LehrerInnen: $F(1,236) = .061$, $p = .81$; MitschülerInnen: $F(1,233) = .13$, $p = .72$ und Freundinnen: $F(1,236) = .13$, $p = .71$). Der Faktor Wichtigkeit ist signifikant bei den Geschwistern ($F(1,193) = 6.41$, $p = .012$; $\eta^2 = .03$) und MitschülerInnen ($F(1,233) = 7.04$, $p = .009$, $\eta^2 = .03$). Ist einem die Unterstützung von Geschwistern und MitschülerInnen also weniger wichtig, sind die Mittelwerte der Selbstwertschätzung höher.

7. Diskussion

Die erste Fragestellung widmete sich der allgemein wahrgenommenen Häufigkeit sozialer Unterstützung über alle Bezugspersonen hinweg und deren Auswirkungen auf die globale Selbstwertschätzung Jugendlicher. Auf Basis der Literatur wurde ein signifikant positiver Einfluss der Unterstützungshäufigkeit durch Mutter, Vater, Geschwister, LehrerInnen, MitschülerInnen und FreundInnen auf die globale Selbstwertschätzung postuliert.
Diese Annahme fand in den aktuellen Studienergebnissen Bestätigung, indem eine signifikant positive Korrelation zwischen dem Gesamtwert der Selbstwertschätzung und dem Gesamtwert sozialer Unterstützung nachgewiesen werden konnte. Demnach führt die Wahrnehmung einer höheren Unterstützungshäufigkeit zu einer höheren Selbstwertschätzung. Die Funde untermauern die historischen Perspektiven von Cooley (1922) und Mead (1934) als auch neuere Ansätze, wie jene von Leary und Baumeister (2000). Demnach zeigt ein Individuum, welches positive Interaktionen mit wichtigen Bezugspersonen und soziale Anerkennung sowie Akzeptanz durch diese erlebt, auch eine höhere Selbstwertschätzung. Umgekehrt soll eine geringe Beachtung durch signifikante Andere infolge der Aufnahme deren negativer Verhaltensäußerungen zu einer geringen Selbstwertschätzung führen (vgl. 1.6). Da soziale Unterstützung eine positive Beachtung durch Andere repräsentiert, wurde postuliert, dass eine hohe Unterstützungshäufigkeit in einer höheren Selbstwertschätzung resultiert, was für die aktuelle Stichprobe bestätigt werden kann und in Übereinstimmung mit aktuellen Forschungsbefunden steht (vgl. 3.2).

Eine weitere Fragestellung befasste sich mit dem Einfluss der wahrgenommenen Häufigkeit sozialer Unterstützung auf die Selbstwertschätzung unter spezifischer Berücksichtigung der Unterstützung bereitstellenden Quellen. Hierfür wurde angenommen, dass der Einfluss unterstützender Verhaltensweisen auf die jugendliche Selbstwertschätzung in Abhängigkeit von der jeweiligen Bezugspersonen variieren wird.
Ungeachtet dieser Variationen wurde davon ausgegangen, dass unterstützende Verhaltensweisen wichtiger Bezugspersonen stets einen signifikant positiven Einfluss auf die Selbstwertschätzung Jugendlicher haben werden. Dies wurde für alle in die Untersuchung eingeschlossenen Bezugspersonen des nahen sozialen Umfelds, bestehend aus Mutter, Vater, Geschwister, LehrerInnen, MitschülerInnen und FreundInnen, angenommen.

Diese Annahmen konnten weitgehend bestätigt werden. So ließen sich unterschiedliche Einflussgrößen je nach Unterstützung bereitstellender Quelle feststellen, wobei sich für deren Unterstützungshäufigkeit fast durchwegs eine signifikant positive Wirkung auf die individuelle Selbstwertschätzung zeigte.

Auch Variationen in den Einflüssen verschiedener Quellen sozialer Unterstützung auf die Selbstwertschätzung konnten durch die aufgefundenen Ergebnisse weitgehend bestätigt werden. Dabei scheint die Unterstützung durch die MitschülerInnen den größten Einfluss auf die Selbstwertschätzung zu haben, gefolgt von unterstützendem Verhalten durch Vater und Mutter. Da sich die Korrelationskoeffizienten dieser drei Unterstützungsquellen nur in geringem Ausmaß voneinander unterscheiden, kann die Variation des Einflusses dieser drei Quellen auf die Selbstwertschätzung als gering betrachtet werden. Der Einfluss der Unterstützung durch die Geschwister erwies sich ebenfalls als signifikant positiv, wenn auch in einem geringeren Ausmaß als die oben genannten Quellen. Für unterstützende Verhaltensweisen durch LehrerInnen und FreundInnen konnte hingegen kein signifikanter Zusammenhang nachgewiesen werden.

Indem sich unterschiedliche Einflussgrößen über die verschiedenen Quellen beobachten ließen, konnte die Hauptfragestellung durch die aktuellen Ergebnisse Bestätigung finden.

In Anbetracht der resultierenden Studienergebnisse konnte die erste Hypothese nahezu für alle Unterstützung bereitstellenden Quellen bestätigt werden, indem sich ein signifikant positiver Zusammenhang zwischen der globalen Selbstwertschätzung Jugendlicher und deren subjektiv wahrgenommener Häufigkeit sozialer Unterstützung durch MitschülerInnen, Vater, Mutter und Geschwister feststellen ließ. Die einzige Ausnahme stellte hierbei die Unterstützungsquelle der LehrerInnen und FreundInnen dar, für welche sich kein signifikanter Einfluss auf die Selbstwertschätzung feststellen ließ.

Eine mögliche Erklärung für die mangelnde Signifikanz in der Beziehung zwischen der Unterstützung durch Lehrpersonen und der adoleszenten Selbstwertschätzung könnte darin zu finden sein, dass Jugendliche innerhalb des untersuchten sozialen Netzwerks mit ihren LehrerInnen vergleichsweise wenig Zeit verbringen und mit diesen in der Regel auch weniger intime Beziehungen aufbauen. Außerdem könnte die Erhebung des Unterstützungsverhaltens über alle Lehrpersonen hinweg einen gewissen Informationsverlust bedeutet haben, was im Kapitel zur Limitation näher behandelt werden soll (vgl. 9).

Die Gründe für die fehlende Signifikanz der Unterstützung durch die FreundInnen werden im Folgenden im Zuge des Berichts zur zweiten Hypothese näher diskutiert.

Wie bereits im theoretischen Teil dieser Arbeit angeführt wurde, kennzeichnet der Entwicklungsabschnitt der Adoleszenz eine Periode, in welcher eine Verschiebung der Fokussierung von den Eltern zu der Bezugspersonengruppe der Peers zu beobachten ist (vgl. 2.4). Damit einhergehend wurde angenommen, dass die Unterstützung durch die Peergruppe an zunehmender Bedeutung gewinnt, während die elterliche Unterstützung weniger wichtig wird. Angesichts dessen wurde für die wahrgenommene Häufigkeit sozialer Unterstützung durch die Peergruppe (MitschülerInnen, FreundInnen) postuliert, dass diese einen größeren Einfluss auf die Selbstwertschätzung tragen wird als jene der Eltern (Mutter, Vater).

Diese Hypothese konnte in der aktuellen Studie für die Peergruppe der MitschülerInnen, nicht aber für jene der engen FreundInnen bestätigt werden. Während sich die Unterstützung durch die Peergruppe der MitschülerInnen als einflussreiche Größe auf die Selbstwertschätzung Jugendlicher erwies und sich dabei als größerer Einflussfaktor als die elterliche Unterstützung darstellte, zeigte sich für die Bezugspersonengruppe der FreundInnen gegenteiliges Bild - die Unterstützung durch die Eltern scheint die Selbstwertschätzung mehr zu beeinflussen.

In Anbetracht der formulierten Hypothesen und resultierenden Studienergebnisse stellt sich die Frage, warum die Peergruppe der MitschülerInnen, nicht aber jene der FreundInnen, einen so mächtigen Einfluss auf die Selbstwertschätzung hat. Eine mögliche Erklärung hierfür könnte darin zu finden sein, dass MitschülerInnen als „Peers aus der Öffentlichkeit“ dem Sinn einer „allgemeinen sozialen Akzeptanz“ näher kommen, wie Theiß (2005) beschrieb. In Übereinstimmung damit betonte auch Robinson (1995) die besondere Bedeutung unterstützenden Verhaltens durch eine allgemeine Peerreferenzgruppe für Jugendliche und der Wahrnehmung ihres Wertes. Die widergespiegelte Akzeptanz und positive Beachtung durch Mitglieder der sozialen Gruppe als Ganzes könnte auf die Wahrnehmung des eigenen Wertes Jugendlicher einflussreicher wirken, als die Akzeptanz durch spezifische Andere, wie Eltern, Geschwister oder enge FreundInnen. Hinzu kommt, dass Letztere ihrem Kind, Geschwister bzw. ihrem/r FreundIn gegenüber definitionsgemäß eher wohlwollend ausgerichtet sind, wodurch sie möglicherweise für die Wahrnehmung des eigenen Wertes von geringerer Relevanz sind. Außerdem legen die Ergebnisse nahe, dass die elterliche

Unterstützung über die Periode der Adoleszenz hinweg für die Jugendlichen weiterhin wichtig bleibt - und dabei sogar noch einflussreicher als jene enger FreundInnen wirkt. Der Einfluss elterlicher Unterstützung auf die Selbstwertschätzung unterscheidet sich auch nur in geringem Ausmaß von jenem der einflussreichsten Gruppe der MitschülerInnen. Demnach lassen die aktuellen Studienergebnisse trotz des Autonomiestrebens Jugendlicher eine weiterbestehende Verbundenheit mit den Eltern über die Periode der Adoleszenz hinweg vermuten, was die Unterstützung der Eltern weiter einflussreich macht.

Die Frage, warum die Unterstützung durch die Peergruppe enger FreundInnen in der aktuellen Stichprobe allem Anschein nach keinen Einfluss auf die jugendliche Selbstwertschätzung hat, bleibt weiterhin offen. Wie bereits erwähnt wurde, könnte ein Grund dafür darin zu finden sein, dass FreundInnen ihrem Freund bzw. ihrer Freundin definitionsgemäß eher wohlwollend gegenüberstehen, wodurch sie für die Wahrnehmung des eigenen Wertes von geringerer Relevanz sein könnten als andere Bezugspersonen. Unterstützung hierfür lässt sich in der deskriptiven Analyse durch Mittelwertsvergleiche finden, welche dafür spricht, dass Jugendliche ihren FreundInnen die höchste Unterstützungshäufigkeit zuschreiben. Da Jugendliche ohnehin auf die Unterstützung ihrer FreundInnen zählen können, ist diese womöglich für die Wahrnehmung des Selbst nicht weiter einflussreich.

Die dritte Fragestellung beschäftigte sich mit dem Einfluss der wahrgenommenen Häufigkeit sozialer Unterstützung auf die jugendliche Selbstwertschätzung und legte dabei den Fokus auf vorliegende Geschlechtsunterschiede.

Während sich für Mädchen generell ein eher schwacher Zusammenhang zwischen den Gesamtwerten der Unterstützungshäufigkeit und der Selbstwertschätzung feststellen ließ, fiel dieser bei Burschen mit einem Zusammenhang moderater Stärke höher aus.

Unter Berücksichtigung der Forschungsarbeiten zur wahrgenommenen Unterstützung Jugendlicher und den dabei beobachteten Geschlechtsunterschieden (vgl. 2.4.1) wurde postuliert, dass der Einfluss sozialer Unterstützung auf die Selbstwertschätzung in Abhängigkeit von der Unterstützung bereitstellenden Quelle und in Abhängigkeit vom Geschlecht variieren wird. Auf Grundlage aktueller Literatur wurde die Hypothese aufgestellt, dass männliche Jugendliche in ihrer Selbstwertschätzung eher von der wahrgenommenen Häufigkeit familiärer Unterstützung (Mutter, Vater, Geschwister)

beeinflusst werden. Dahingegen sollen sich weibliche Jugendliche vermehrt durch unterstützende Verhaltensweisen durch die Peergruppe (MitschülerInnen, enge FreundInnen) in ihrer Selbstwertschätzung beeinflusst zeigen. Diese Annahmen fanden in der aktuellen Studie nur zum Teil Bestätigung.

Für die familiäre Unterstützung konnte zum Teil ein verstärkter Einfluss auf die Selbstwertschätzung männlicher Jugendlicher aufgefunden werden: Männliche Jugendliche werden signifikant durch die Unterstützung ihrer Geschwister und ihres Vaters beeinflusst. Neben diesen beiden familiären Unterstützungsquellen zählt die Unterstützung durch die MitschülerInnen zu den drei dominantesten Einflussfaktoren der männlichen Selbstwertschätzung. Auch die Unterstützung durch Mutter und FreundInnen erwies sich als signifikant einflussreich; diese wirken demnach ebenfalls signifikant auf die Selbstwertschätzung, wenn auch weniger als erstgenannte Unterstützungsquellen. LehrerInnen scheinen hingegen keine signifikanten Auswirkungen auf die Selbstwertschätzung männlicher Jugendlicher zu haben.

Die vorliegenden Studienergebnisse sprechen also dafür, dass sich männliche Jugendliche in der Wahrnehmung ihres Wertes vor allem von Geschwistern, Vater und MitschülerInnen beeinflusst zeigen, gefolgt von unterstützendem Verhalten durch die Mutter und FreundInnen. Demnach lässt sich eine verstärkte Orientierung an der Familie beobachten, wie es die aufgestellte Hypothese vermuten ließ, wenngleich die Unterstützung der Mutter einen vergleichsweise weniger relevanten Einfluss auf die Selbstwertschätzung ihrer Söhne zu haben scheint. Eine mögliche Erklärung für die signifikantere Beeinflussung durch den Vater als durch die Mutter könnte darin zu finden sein, dass dieser als männliches Rollenmodell fungiert und somit für Jungen von größerer Bedeutung ist.

Für weibliche Jugendliche wurde postuliert, von den Peergruppen (MitschülerInnen, FreundInnen) in einem höheren Ausmaß in ihrer Selbstwertschätzung beeinflusst zu werden, als von anderen Unterstützung bereitstellenden Quellen. Diese Annahme konnte für die MitschülerInnen bestätigt werden, während für die Unterstützung durch die FreundInnen kein signifikanter Einfluss festgestellt werden konnte.

Der Grund hierfür könnte darin zu finden sein, dass weibliche Jugendliche in der Evaluation des Wertes ihrer eigenen Person vielmehr auf die Rückmeldungen der gleichaltrigen „Peerreferenzgruppe aus der Öffentlichkeit“ und weniger auf den wohlwollend agierenden Freundeskreis angewiesen sind.

Für die Selbstwertschätzung weiblicher Jugendlicher erwies sich neben der Unterstützung durch die MitschülerInnen nur jene der Mutter als signifikant einflussreich. Alle anderen erhobenen Quellen scheinen einen nicht signifikanten Einfluss auf die weibliche Selbstwertschätzung auszuüben. Parallel zur Ergebnisdiskussion bei den Jungen könnte die signifikante Beeinflussung der weiblichen Selbstwertschätzung durch die Mutter, nicht aber durch den Vater, darin zu finden sein, dass die Mutter aufgrund ihrer Funktion als weibliches Rollenmodell von größerer Bedeutung für Mädchen ist als der Vater.
Wenngleich die aufgestellten Hypothesen nicht vollständig bestätigt werden konnten, zeigte sich jedoch eine Tendenz in die vermutete Richtung. Demnach unterstützen die aktuellen Studienbefunde die Annahme, dass Mädchen eher peerorientiert zu sein scheinen, während sich Jungen eher familienorientiert zeigen.

Eine weitere Fragestellung befasste sich mit der Art wahrgenommener Unterstützung und ihrem Einfluss auf die jugendliche Selbstwertschätzung. Hierfür wurde eine Variation des Einflusses wahrgenommener Unterstützungshäufigkeit auf die Selbstwertschätzung in Abhängigkeit von der Art wahrgenommener Unterstützung angenommen.
Infolge früherer Forschungsarbeiten wurde postuliert, dass alle Arten der Unterstützung die jugendliche Selbstwertschätzung signifikant positiv beeinflussen. Wenngleich alle Arten der Unterstützung auf die Selbstwertschätzung wirken sollen, wurde für die Unterstützung evaluativer Art angenommen, dass diese im Vergleich zur emotionalen und instrumentellen Unterstützung in einem etwas größeren Zusammenhang mit der Selbstwertschätzung steht (vgl. 3.2.2).
Diese Annahmen konnten durch die aktuelle Untersuchung nur zum Teil bestätigt werden. Die Hauptfragestellung fand Bestätigung, indem sich in Abhängigkeit von der Art unterstützenden Verhaltens ein variierender Einfluss auf die wahrgenommene Häufigkeit sozialer Unterstützung auf die Selbstwertschätzung feststellen ließ. Auch die erste der beiden aufgestellten Hypothesen konnte durch die aktuellen Studienergebnisse bestätigt werden. So konnte für jede Art der Unterstützung ein positiv signifikanter Einfluss auf die Selbstwertschätzung nachgewiesen werden.
Anders als erwartet scheint jedoch nicht das unterstützende Verhalten evaluativer Art den größten Einfluss darzustellen, sondern jenes emotionaler Art, gefolgt von instrumenteller und informationeller Unterstützung auf dem letzten Platz. Die emotionale Unterstützung könnte besonders wichtig für Adoleszente und die Wahrnehmung ihres Wertes sein, da

diese die Akzeptanz und positive Beachtung von Mitgliedern der sozialen Gruppe widerspiegelt. Während die anderen Arten der Unterstützung helfende Verhaltensweisen (instrumentelle Unterstützung), das Bereitstellen von Ratschlägen bzw. evaluativem Feedback (informationelle/evaluative Unterstützung) repräsentieren, beschreibt die emotionale Unterstützung das Erleben von Vertrauen, Empathie, Liebe und Fürsorge. Im Sinne der vorgestellten Modelle (Cooley, 1922; Leary & Baumeister, 2000; Mead, 1934) wäre vorstellbar, dass durch das Erleben eines vertrauensvollen, empathischen, liebevollen und fürsorglichen Verhaltens wichtiger Anderer auch der eigenen Person gegenüber mehr Vertrauen und Liebe entgegengebracht wird, was in einer höheren Selbstwertschätzung münden kann. Die Items zur emotionalen Unterstützung spiegeln wider, inwieweit signifikante Andere ein Individuum verstehen, dessen Gefühle als wichtig erachten, ihm und seinen Problemen Interesse entgegenbringen, es so mögen wie es ist und es gut behandeln. Angesichts dessen wird deutlich, wie relevant diese Verhaltensweisen für die Selbstwertschätzung einer Person sein können. Da diese noch mehr als alle anderen Arten der Unterstützung positive Beachtung und Anerkennung durch Andere repräsentieren, überrascht es nicht, dass diese eine solch einflussreiche Wirkung auf die Selbstwertschätzung Jugendlicher zeigte. Doch auch die Unterstützung instrumenteller Art, welche sich in Form helfender Verhaltensweisen äußert, scheint einen mächtigen Einfluss zu haben, da diese in ihrer Signifikanz nur geringfügig geringer als jene emotionaler Art ist. Diese Art der Unterstützung bezieht sich auf das Bereitstellen von Hilfe in Form der Bereitschaft und Verfügbarkeit von Zeit für Hilfeleistungen sowie der Unterstützung des Individuums in der Ausübung von Aktivitäten und darin, das Beste geben zu können. Dies spiegelt ebenfalls eine Form von Akzeptanz und Wertschätzung wider, welche sich in den berichteten Modellen finden lässt. Der nicht signifikante Unterschied zwischen emotionaler und instrumenteller Unterstützung könnte diesen gemeinsamen Nenner widerspiegeln.
Dahingegen scheint das Bieten von informationell/evaluativer Unterstützung in Form von Ratschlägen und wertendem Feedback einen weniger großen, aber doch signifikanten Einfluss auf die Selbstwertschätzung Jugendlicher zu haben.

Die fünfte Fragestellung widmete sich dem Einfluss der wahrgenommenen Häufigkeit sozialer Unterstützung auf die Selbstwertschätzung und berücksichtigte dabei mögliche Variationen in Abhängigkeit von der beigemessenen Wichtigkeit.

Basierend auf Forschungsarbeiten, welche die Diskontierungshypothese in Bezug auf das Selbstkonzept betrachteten, wurde angenommen, dass eine hoch wahrgenommene Unterstützungshäufigkeit zu einer höheren globalen Selbstwertschätzung führt und dies unabhängig von der beigemessenen Wichtigkeit. Für den Fall einer gering wahrgenommenen Häufigkeit sozialer Unterstützung wurde postuliert, dass diese in Kombination mit einer hoch beigemessenen Wichtigkeit zu einer geringeren globalen Selbstwertschätzung führt, als wenn ihr eine niedrigere Wichtigkeit zugeschrieben wird. Demnach soll ein Individuum, welches die Häufigkeit wahrgenommener Unterstützung als gering beurteilt, von subjektiv wichtig erachtetem Unterstützungsverhalten weitaus mehr in seiner Selbstwertschätzung beeinflusst werden als von unwichtig erachteten unterstützenden Verhaltensweisen signifikanter Anderer.

Diese Annahme konnte für die Stichprobe der aktuellen Studie nicht bestätigt werden, was sich in Form einer nicht signifikanten Wechselwirkung zwischen beurteilter Häufigkeit und Wichtigkeit sozialer Unterstützung zeigte. Hierbei kann beobachtet werden, dass nur der Faktor der Unterstützungshäufigkeit einen signifikant positiven Einfluss auf die Selbstwertschätzung hat; nicht aber der Faktor Wichtigkeit, für welchen kein signifikanter Zusammenhang zur individuellen Selbstwertschätzung nachgewiesen werden konnte. Demnach kann die Hypothese, welche für ein gering wahrgenommenes Unterstützungsausmaß einen Einfluss auf die Selbstwertschätzung in Abhängigkeit von der beigemessenen Wichtigkeit annahm, nicht bestätigt werden. Dahingegen fand die Hypothese Bestätigung, dass eine hohe Unterstützungshäufigkeit mit einer höheren Selbstwertschätzung einhergeht, und dies unabhängig von der beigemessenen Wichtigkeit.

Nur bei den Unterstützungsquellen der Geschwister und der MitschülerInnen scheint die Wichtigkeit eine signifikante Rolle für die Selbstwertschätzung zu spielen: Wird die Unterstützung durch diese beiden Gruppen als weniger wichtig beurteilt, fällt die Beurteilung der Selbstwertschätzung höher aus. Eine mögliche Erklärung hierfür könnte in den Mittelwertsvergleichen der Unterstützungshäufigkeit gefunden werden. Hierbei zeigt sich, dass sich die Quellen der Geschwister und MitschülerInnen nicht signifikant voneinander unterscheiden und mit den LehrerInnen das Schlusslicht wahrgenommener Unterstützungshäufigkeit bilden. Wenn auch die Wechselwirkung zwischen Häufigkeit und Wichtigkeit sozialer Unterstützung nicht signifikant ausfällt, so könnte sie doch eine mögliche Erklärung für die Bedeutsamkeit der Wichtigkeit von Geschwistern und

MitschülerInnen liefern. So scheint es naheliegend, dass eine Reduktion der Wichtigkeit des Unterstützungsverhaltens von Geschwistern und MitschülerInnen infolge deren geringer Unterstützungshäufigkeit positiv auf die Selbstwertschätzung wirkt. Legen Jugendliche hingegen viel Wert auf diese, wenig Unterstützung bereitstellenden Quellen, könnte dies abträglich auf ihre Selbstwertschätzung wirken.

Ein weiterer interessanter Aspekt zeigt sich bei der deskriptiven Betrachtung der Häufigkeits- und Wichtigkeitsrankings. Hier lässt sich fast exakt die gleiche Reihung wichtiger Bezugspersonen beobachten: In Bezug auf die Häufigkeitsbeurteilungen belegt die Unterstützungsquelle der FreundInnen die erste Stelle, gefolgt von Mutter, Vater, Geschwistern, MitschülerInnen und LehrerInnen auf dem letzten Platz; für die Wichtigkeit zeigte sich ein Ranking mit den FreundInnen auf Platz eins, gefolgt von Mutter, Vater, LehrerInnen, Geschwistern und MitschülerInnen an letzter Stelle. Mit Ausnahme der LehrerInnen, welche vom letzten Platz im Häufigkeitsranking auf den vierten Platz im Wichtigkeitsranking vorrückten, lässt sich demnach die exakt gleiche Abfolge in den Häufigkeits- als auch Wichtigkeitsrankings beobachten. Dies lässt einen gewissen - wenn auch rechnerisch nicht signifikanten - Zusammenhang vermuten.

8. Intervention

Obwohl bereits Erfahrungen in der Kindheit kritisch zur Etablierung des Niveaus individueller Selbstwertschätzung beitragen, ist dieses nicht in psychologischen Zement gesetzt und demnach für Veränderungen zugänglich (Harter, 1993). Da sich die Wahrnehmung sozialer Unterstützung durch wichtige Bezugspersonen als einflussreiche Determinante auf die Selbstwertschätzung Jugendlicher erwiesen hat, lassen sich infolge von Veränderungen in diesem Bereich auch entsprechende Veränderungen in der individuellen Selbstwertschätzung erwarten. Ein Individuum kann sein Umfeld allerdings nur schwer ändern - was sich jedoch verändern lässt, ist seine Sicht vom Umfeld oder das Umfeld selbst. Dieser Umstand soll in aktuellem Abschnitt nähere Betrachtung finden.

Generell gilt, dass sich Individuen ihres Einflusses auf die Selbstwertschätzung ihrer Mitmenschen bewusst sein und entsprechend agieren sollten. Ebenso sollten sie sich darüber im Klaren sein, dass auch der Wert, den sie ihrer eigenen Person zuschreiben, vom Verhalten ihrer sozialen Umgebung beeinflusst wird. Im Sinne des „looking glass self" wird voraussichtlich jeder Mensch, der mit einem anderen Menschen in Kontakt tritt, mehr oder weniger Auswirkungen auf den jeweils anderen haben, wie bereits Cooley (1922) formulierte: „Each to each a looking-glass reflects the other that doth pass" (p. 184).
Besonders in der frühen und mittleren Adoleszenz scheint die Selbstwertschätzung durch das soziale Umfeld und dabei besonders durch signifikante Andere geprägt zu werden. Vor allem vonseiten der Familie und der Schule scheint ein großer Einfluss auszugehen, weshalb besonders innerhalb des familiären und schulischen Umfelds großer Wert auf ein wohlwollendes Miteinander gelegt werden sollte. Obwohl zweifelsohne mehr Menschen als nur jene des engen sozialen Umfelds auf die Selbstwertschätzung Jugendlicher wirken können, repräsentieren diese die wohl einflussreichsten sozialen Kontakte und bedürfen daher besonderer Berücksichtigung in der Arbeit mit Jugendlichen mit geringer Selbstwertschätzung.

Nach La Ronde und Swann (1993) ist davon auszugehen, dass eine langfristige Veränderung einer negativen Selbstwertschätzung nicht nur ausschließlich durch dessen direkte Veränderung erreicht werden könne, sondern auch eine Veränderung der sozialen

Umgebung, welche diese negative Selbstsicht unterstützt, inkludieren sollte. Dabei stützen sich die Autoren auf Forschungsarbeiten, welche die Ursprünge der Selbstwertschätzung nicht ausschließlich „im Kopf des Individuums“ sahen. Dieser Auffassung nach scheinen Individuen ihre Selbstauffassung vielmehr durch das Kreieren einer sozialen Umgebung, welche Unterstützung für diese Auffassung gibt, zu stabilisieren. Demnach könnten sich Individuen im Falle eines mangelhaft unterstützenden Umfelds aus diesem entfernen und ein neues aufsuchen. Dies gestaltet sich jedoch meist als schwierig, da dies eine Bürde von Veränderungen mit sich bringt. Für Jugendliche, welche aufgrund ihres jungen Alters und ihrer finanziellen Abhängigkeit über noch weitaus weniger Entscheidungsfreiraum verfügen als Erwachsene, gestaltet sich eine Loslösung aus dem aktuellen Umfeld als schwierig, vor allem was das familiäre Umfeld betrifft. Eine Entfernung aus dem aktuellen schulischen Umfeld gestaltet sich hingegen einfacher, sodass im Falle eines großen Leidensdrucks vonseiten Jugendlicher deren Bedürfnisse ernst genommen und gegebenenfalls ein Klassen- oder Schulwechsel in Betracht gezogen werden sollte.

Da das schulische Umfeld einen wichtigen Faktor der sozialen Umgebung Jugendlicher darstellt, könnten sich diesbezüglich gesetzte Veränderungen als besonders fruchtbar erweisen. Innerhalb dessen sollten präventiv bzw. intervenierend Bemühungen um ein respektvolles und unterstützendes Miteinander geschaffen werden. Vor allem angesichts des prädominanten Einflusses der MitschülerInnen auf die jugendliche Selbstwertschätzung ist anzunehmen, dass daraus ein Gewinn für die Selbstwertschätzung jedes einzelnen Mitglieds des Klassenverbandes resultieren kann. Im Falle eines mangelhaften Peer-Netzwerks könnten neue Kontakte gesucht werden. Indem beispielsweise neue Freizeitaktivitäten aufgesucht und damit einhergehend neue Kontakte mit Peers mit ähnlichen Interessen geknüpft werden, könnte dieses Erleben positiver Begegnungen und Erfahrungen zu einer Änderung der negativen Selbstsicht führen.

Abgesehen von der Beeinflussung der Selbstwertschätzung durch das soziale Umfeld sollte ein Individuum, das seinen Wert als Person gering einschätzt, vor allem auch an sich selbst arbeiten. Wie im Zusammenhang mit den Auswirkungen einer hohen bzw. niedrigen Selbstwertschätzung beschrieben (vgl. 1.4.1), tendieren Individuen mit einer negativen Selbstsicht zu negativen Erwartungshaltungen, was wiederum zu dysfunktionalem Verhalten, dem tatsächlichen Eintreten von Misserfolgserleben und in weiterer Folge zu einer weiteren

Bestärkung ihrer negativen Selbstsicht führen kann. Auch speziell im sozialen Bereich zeigen sich Individuen mit geringer Selbstwertschätzung in der Regel von Selbstzweifeln geprägt, sodass es ihnen schwer fällt zu glauben, von Anderen akzeptiert und geliebt zu werden. An dieser Stelle sei auch auf die berichtete Problematik affektiv-kognitiver „Kreuzfeuer" verwiesen, wonach Individuen die Tendenz zeigen, eher jene Informationen zu akzeptieren, die konsistent mit ihrer Selbst-Sicht sind (vgl. 1.4.1). Da dies auch eine negativ verzerrte Wahrnehmung des Umfelds bedingen kann, sollte sich ein Individuum mit geringer Selbstwertschätzung dieses Umstandes klar sein und unter Bewussthaltung dessen Aufmerksamkeit auf sich und seine Empfindungen legen, um diese reflektieren und gegebenenfalls neu bewerten zu können.

Leiden Jugendliche unter einer geringen Selbstwertschätzung, können auch psychologische Behandlungen in Form von Psychotherapie und Verhaltenstherapie gewinnbringend sein. Dabei sollte eine effektive Veränderung der Selbstsicht und in weiterer Folge der Selbstwertschätzung angestrebt werden. Hierfür sollten TherapeutInnen die Förderung der Wahrnehmung von Vorhersagbarkeit und Kontrolle anstreben, indem sie ihre KlientInnen mit akkuratem, selbstüberprüfendem Feedback versorgen. Im Weiteren sollten Strategien vorgeschlagen werden, um Veränderungen in ihrem Leben zu vollziehen, die sie eventuell zu einer Verbesserung der Selbstwertschätzung führen (La Ronde & Swann, 1993).
Da die aktuellen Funde die Bedeutsamkeit signifikanter Anderer als Quellen sozialer Unterstützung und ihren Einfluss auf die Selbstwertschätzung Jugendlicher hervorheben und indizieren, dass die wahrgenommene Häufigkeit sozialer Unterstützung mit der Selbstwertschätzung Jugendlicher signifikant zusammenhängt, scheint der Einbezug wichtiger Bezugspersonen im Rahmen der Arbeit mit KlientInnen mit atypischen Unterstützungsnetzwerken bzw. einer geringen Selbstwertschätzung erstrebenswert. Dabei wäre es vermutlich gewinnbringend, das enge soziale Umfeld soweit als möglich in den therapeutischen Prozess zu integrieren.

Zusammenfassend sollten Interventionen den Versuch unternehmen, zunehmende Bestätigung für das Selbst aufzubauen und gegebenenfalls auch Neuerungen in der Umgebung vorzunehmen - sei es durch Präventions- bzw. Interventionsmaßnahmen innerhalb des Klassenverbandes, Anregungen zur Erweiterung des sozialen Umfeldes durch

neue soziale Kontakte, die Inanspruchnahme einer therapeutischen Behandlung durch betreffendes Individuum oder durch den Einschluss von Familienmitgliedern in den therapeutischen Prozess. Neben der Veränderung der Umgebung sollte vor allem auch jene des Individuums im Vordergrund stehen. Dabei scheint die kognitive Umstrukturierung eigener Empfindungen ein vorrangiges Ziel zu sein, nicht nur in Bezug auf die Wahrnehmung sozialer Unterstützung, sondern besonders in Bezug auf die Wahrnehmung seiner Selbst, um so eine Zunahme der Selbstwertschätzung zu erreichen. Eine erfolgreiche Behandlung setzt dabei natürlich auch die Offenheit und Motivation für eine Veränderung des betreffenden Individuums voraus.

Untersuchungen, welche sich gezielt der Erforschung gewinnbringender Präventions- und Interventionsmaßnahmen widmen, wären erstrebenswert, um Menschen, welche unter ihrer geringen Selbstwertschätzung leiden, entsprechende Hilfe bieten zu können.

9. Limitation und Ausblick

Aufgrund der methodischen Vorgehensweise unterliegt die aktuelle Studie gewissen Einschränkungen, welche im Folgenden näher beleuchtet werden sollen. Im Zuge dessen sollen Anregungen für zukünftige Forschungsarbeiten auf diesem Gebiet geliefert werden.

Eine Limitation der aktuellen Untersuchung bezieht sich auf die Stichprobenpopulation, anhand derer die vorliegenden Daten gewonnen wurden.
Obwohl der Stichprobenumfang von 250 SchülerInnen aussagekräftige Ergebnisse erlaubt, darf aufgrund der homogenen Stichprobenpopulation nicht von einer allgemeinen Generalisierbarkeit ausgegangen werden. Die Stichprobe der aktuellen Untersuchung setzt sich ausschließlich aus SchülerInnen der achten Schulstufe niederösterreichischer Sekundarschulen zusammen, wodurch die gewonnenen Erkenntnisse nur für die betreffende Altersgruppe mit ähnlichem Lebensumfeld angenommen werden können. Da es sich dabei um eine westliche Stichprobe handelt, ist zudem fraglich, ob die Ergebnisse auch interkulturell haltbar sind. Zukünftige Forschungsarbeiten könnten durch eine nähere Betrachtung interkultureller Differenzen interessante Aufschlüsse in diesem Bereich liefern.

Eine weitere Einschränkung der aktuellen Forschungsarbeit bezieht sich auf mögliche Verzerrungen in den Angaben der UntersuchungsteilnehmerInnen.
Da Angaben zur individuellen Selbstwertschätzung, ebenso wie jene zur Wahrnehmung sozialer Unterstützung, auf internalen Gedanken und Gefühlen einer Person gründen und einer äußeren Beobachtung nicht zugänglich sind, bedient sich die wissenschaftliche Forschung auf diesem Gebiet in der Regel Selbstberichten (vgl. Mummendey, 2006; Schütz & Sellin, 2006). Dies erfolgt gewöhnlich auf Basis einer Fragebogenmessung, wie es auch in der aktuellen Studie der Fall war. Auf Selbstauskunft beruhende Fragebögen unterliegen allerdings dem Risiko sozial erwünschter Antworten und der Tendenz zur Selbstdarstellung (vgl. z.B. Schütz & Marcus, 2004). Da es sich bei den in der aktuellen Studie eingesetzten Verfahren um Selbstbeschreibungsinstrumente handelt, welche auf Selbstauskünften und damit auf introspektiv gewonnenen Aussagen und subjektiven Einschätzungen der Individuen beruhen, lässt sich auch für die aktuelle Untersuchung das Risiko sozial erwünschter Antworttendenzen und Urteilsverzerrungen nicht ausschließen.

Zukünftige Forschungsarbeiten könnten einen wichtigen Beitrag leisten, indem sie zusätzlich zur subjektiven auch die objektive Wahrnehmung sozialer Unterstützung des nahen Umfelds eines Individuums einbeziehen. Indem wichtige Bezugspersonen Adoleszenter selbst Einschätzungen zu deren Unterstützungsverhalten dem betreffenden Individuum gegenüber geben, könnte eine objektivere Sicht sozialer Unterstützung gewonnen werden. Dies wäre sehr informationsbringend, bedarf allerdings eines weitaus größeren ökonomischen Aufwands und ist für eine Stichprobengröße, wie sie in der aktuellen Arbeit vorherrscht, schwer realisierbar. Denkbar wäre hierbei allerdings eine qualitative Erhebung an einer Stichprobe kleineren Umfangs. Was aber auch hier nicht außer Acht gelassen werden darf, ist der Umstand, dass auch Einschätzungen Anderer subjektiven Wahrnehmungen entsprechen und gleichermaßen durch diverse Verzerrungen geprägt sein können. Nichtsdestotrotz könnte eine derartige Vorgehensweise neue, interessante Einblicke erlauben, indem es die Differenzen zwischen Selbst- und Fremdwahrnehmung aufzeigen kann.

Nicht nur für die Beschreibung sozialer Unterstützung, auch in Bezug auf die Beurteilung der eigenen Selbstwertschätzung könnten sich objektive Berichte signifikanter Anderer als fruchtbar erweisen. Wie Forschungsberichte vermuten lassen, unterliegen Einschätzungen von Personen mit geringer bzw. hoher Selbstwertschätzung Urteilsverzerrungen nach unten bzw. oben (vgl. 1.4.1). Angesichts dessen könnten objektive Einschätzungen über Eigenschaften, die die Selbstwertschätzung eines Individuums bestimmen, wertvolle Informationen liefern. Zukünftige Arbeiten könnten in Anlehnung an Items zur Eigenbeurteilungen der Selbstwertschätzung auch Fremdbeurteilungsitems kreieren. Dadurch könnte einem Individuum rückgemeldet werden, wie es von Anderen eingeschätzt wird. Dabei könnte sich eine Gegenüberstellung von Selbst- und Fremdbeurteilungen vor allem für Personen mit geringer Selbstwertschätzung als fruchtbar erweisen, da sich diese selbst oft negativer wahrnehmen, als ihr Umfeld dies tut (vgl. 1.4.1). Das Erkennen möglicher Urteilsverzerrungen über die eigene Person könnte einem Individuum helfen, im täglichen Leben zunehmend auch selbst diese Verzerrungen wahrzunehmen, um so ein positiveres bzw. realistischeres Bild von sich Selbst zu erlangen.

Eine weitere Einschränkung betrifft den letzten Teil der Fragebogenbatterie, welcher der Erhebung sozialer Unterstützung diente. Dieser wurde auf Basis des Zusammenschlusses zweier standardisierter Erhebungsinstrumente erstellt. Wenngleich die Gütekriterien für die Brauchbarkeit des eingesetzten Instruments sprechen, lassen sich infolge der mangelnden Standardisierung einige Einschränkungen vermuten, wie zum Beispiel das Problem der Vergleichbarkeit mit anderen Untersuchungen. Da sich die methodischen Vorgehensweisen und die zum Einsatz kommenden Erhebungsinstrumente in diversen Untersuchungen unterscheiden, lässt sich allerdings auch für den Fall der Anwendung standardisierter Fragebögen über die Vergleichbarkeit verschiedener Studienergebnisse diskutieren. Dennoch ist anzunehmen, dass standardisierte Verfahren eine bessere Vergleichbarkeit ermöglichen als eigene Konstruktionen.

Die Homogenität der Items innerhalb der Unterstützungsskala ist als weiterer Kritikpunkt zu nennen. Im Rahmen der Itemzusammenstellung wurde das Ziel verfolgt, zugunsten einer besseren Gegenüberstellung und Vergleichbarkeit der verschiedenen Unterstützungsquellen relativ gleiche Items zu formulieren. Wenn auch die Inhalte jeder Subskala von einer Quelle zur anderen ein wenig variieren, könnten die wiederholenden Formulierungen eventuell eine monotone Wirkung auf die ProbandInnen gehabt haben, was weniger reflektierte bzw. wiederholende Antworttendenzen begünstigt haben könnte.

Ein weiterer Kritikpunkt betrifft die Testsituation in den Schulklassen und den dabei womöglich entstandenen Zeitdruck für SchülerInnen mit geringerer Bearbeitungsgeschwindigkeit. Aufgrund der individuell unterschiedlich benötigten Zeit zur Beantwortung des Fragebogens innerhalb der Klasse ist vorstellbar, dass SchülerInnen aufgrund der vorzeitigen Abgabe ihrer MitschülerInnen unter zeitlichen Druck geraten und infolgedessen der weiteren Bearbeitung weniger konzentriert entgegengetreten sind. Dies lassen, wenn auch nur sehr wenige, der aussortierten Fragebögen vermuten, bei welchen gegen Ende Auslassungen bzw. mehrere Markierungen in einem Feld zu verzeichnen waren. Zukünftige Untersuchungen könnten diesem Risiko entgegenwirken, indem erst am Ende der Schulstunde alle Fragebögen eingesammelt und die SchülerInnen, im Falle einer vorzeitigen Fertigstellung ihrer Angaben, um stille Beschäftigung gebeten werden.

An dieser Stelle sei erwähnt, dass die teilnehmenden SchülerInnen nach der Bearbeitung des Fragebogens zur nochmaligen Durchsicht aufgerufen wurden und die Testleitung diese nach Abgabe nochmals auf fehlende Items kontrollierte, um mögliche Auslassungen gegebenenfalls ergänzen zu lassen. Da dadurch in einigen Fällen Auslassungen vorgebeugt werden konnten, kann ein derartiges Vorgehen auch für zukünftige Untersuchungsvorhaben empfohlen werden.

Angesichts des großen Umfangs der Fragebogenbatterie stellt sich zudem die Frage, inwieweit sprachliche Barrieren oder individuell unterschiedliche Arbeitsgeschwindigkeiten abträglich auf die Qualität der Itembearbeitung wirkten. Infolge des großen Umfangs und des dadurch womöglich entstandenen zeitlichen Drucks für SchülerInnen, welche beispielsweise über mangelnde Deutschkenntnisse oder Leseschwierigkeiten verfügen, lässt sich für betreffende Individuen eine weniger akkurate Bearbeitung vermuten. Angesichts des Alters und der Klassenstufe der SchülerInnen sollte sich dies allerdings in Grenzen gehalten haben, wofür auch die geringe Anzahl aussortierter Fragebögen spricht. Demnach ist anzunehmen, dass der überwiegende Großteil der SchülerInnen keine Schwierigkeiten mit der Bearbeitung des Fragebogens hatte.

Eine weitere Limitation der aktuellen Studie betrifft mögliche Schwankungen der Selbstwertschätzung eines Individuums.
Da die individuelle Selbstwertschätzung trotz ihrer generell hohen Stabilität täglichen, kurzfristigen Schwankungen unterliegt und sich von bestimmten Ereignissen beeinflusst zeigen kann (vgl. 1.3), kann die aktuelle Stimmungslage als mögliche Störvariable fungieren, indem sie sich auf die Beurteilung der Selbstwertschätzung auswirkt. Aufgrund des querschnittlichen Untersuchungsdesigns wurde im Zuge der Erhebung von den SchülerInnen eine einmalige Einschätzung des Wertes ihrer eigenen Person zu einem bestimmten Moment eingeholt. Dieser Umstand muss bei der Interpretation der Ergebnisse berücksichtigt werden. Zukünftige Arbeiten in Form von Längsschnittsstudien könnten einen wichtigen Beitrag in diesem Bereich leisten, indem sie nicht nur einen näheren Einblick in mögliche Schwankungen der individuellen Selbstwertschätzung über die Zeit liefern können; diese könnten unter anderem auch mögliche Langzeitfolgen sozialer Unterstützung für Jugendliche in ihrer weiteren Entwicklung aufzeigen.

Ein weiterer Kritikpunkt der aktuellen Untersuchung bezieht sich auf das eingesetzte Erhebungsinstrument. Die verwendete Fragebogenbatterie erwies sich als wenig ökonomisch, da unter anderem Variablen erhoben wurden, die letztendlich nicht in die Wertung eingegangen sind. Dies hatte den Grund, dass die Vielzahl der erhobenen Informationen den Rahmen der aktuellen Forschungsarbeit gesprengt hätte. Zwar lag die Vorstellung und Bearbeitungszeit des Fragebogens innerhalb einer Schulstunde, sodass dessen Umfang als zumutbar einzuschätzen ist; allerdings wäre ein höheres Ausmaß an Ökonomie erstrebenswert. Zudem erfolgte die aktuelle Untersuchungsdurchführung anhand der Vorgabe einer Fragebogenbatterie im Paper-Pencil-Format. Eine Erhebung via Online-Fragebogen hätte sich als durchaus ökonomischere Vorgehensweise erwiesen. Allerdings besteht dabei neben einer mangelnden Kontrolle der Untersuchungsbedingungen auch immer das Risiko, dass die erreichten Teilnehmenden bereits eine spezifische Auswahl darstellt. Durch das aktuelle Vorgehen der Erhebung in Schulklassen lässt sich dahingegen der Zugang zu einer akkurateren Repräsentation der Gesamtpopulation von SchülerInnen der achten Schulstufe annehmen. An dieser Stelle ist jedoch anzumerken, dass infolge der Voraussetzung einer positiven Elterneinverständniserklärung die gewonnene Stichprobenpopulation ebenfalls eine selektierte Gruppe von Individuen darstellen könnte.

Als weitere wichtige Einschränkung der aktuellen Studie ist die, wie in den meisten psychologischen Untersuchungen vorherrschende Problematik, eingeschränkte Möglichkeit der Berücksichtigung aller möglichen Einflussfaktoren zu nennen.
Das Niveau individueller Selbstwertschätzung wird von einer Vielzahl von Faktoren mitbestimmt, welche unmöglich in ihrer Gänze erfasst und berücksichtigt werden können. Wenngleich Zusammenhänge zwischen der jugendlichen Selbstwertschätzung und der wahrgenommenen Unterstützungshäufigkeit nachgewiesen werden konnten, sind viele andere Einflussvariablen denkbar, die auf die Selbstwertschätzung wirken und die gefundenen Zusammenhänge mitbedingen können. Im Zuge der Ergebnisinterpretation sollte man sich des Umstandes des Mangels einer vollständigen Abklärung aller einflussreichen Variablen bewusst sein.

Wie bereits im theoretischen Abschnitt der aktuellen Arbeit angesprochen wurde, findet man in der Literatur Hinweise darauf, dass das Selbst in Abhängigkeit vom sozialen Kontext variiert, sodass sich das Selbst mit dem Vater, der Mutter, den Peers, usw. jeweils anders gestalten kann, sodass Individuen in Abhängigkeit vom sozialen Kontext von unterschiedlichen Niveaus der Selbstwertschätzung berichten (vgl. 1.5.2). Damit einhergehend lassen sich Variationen in der individuellen Selbstwertschätzung über verschiedene Beziehungskontexte vermuten. Während die aktuelle Studie ausschließlich den Fokus auf den globalen Wert der Selbstwertschätzung legt und dabei auf die Differenzierung verschiedener Beziehungskontexte verzichtete, scheint deren Berücksichtigung durchaus sinnvoll und könnte interessante Einblicke in diesen Themenbereich liefern.
Zukünftige Arbeiten könnten einen wichtigen Beitrag zum tieferen Verständnis sozialer Unterstützung und ihrer Einflüsse auf die jugendliche Selbstwertschätzung liefern, indem sie diesen Umstand mitberücksichtigen.

Eine weitere Limitation betrifft die Direktionalität beobachteter Effekte, da die gewählte methodische Vorgehensweise keine Auskünfte über die Richtung beobachteter Einflüsse liefert. Demnach bleibt die Frage, ob die wahrgenommene Häufigkeit sozialer Unterstützung die individuelle Selbstwertschätzung beeinflusst oder umgekehrt, die Selbstwertschätzung die Wahrnehmung sozialer Unterstützung mitbedingt, weiter offen und bedarf einer näheren Klärung durch zukünftige Forschungsarbeiten.
Wie im Zuge affektiv-kognitiver „Kreuzfeuer“ berichtet wurde, tendieren Individuen dazu jene Informationen zu akzeptieren, welche in Konsistenz mit der eigenen Selbstsicht stehen. Damit einhergehend tendieren Individuen mit hoher Selbstwertschätzung eher zu positiv verzerrten Wahrnehmungen, während Menschen mit niedriger Selbstwertschätzung eher zu negativen bzw. neutralen Verzerrungen neigen (vgl. 1.4.1). Angesichts dessen lassen sich auch betreffend der Wahrnehmung sozialer Unterstützung ähnliche Differenzen zwischen Individuen mit hoher und niedriger Selbstwertschätzung vermuten. Demnach wäre durchaus vorstellbar, dass eine höhere bzw. niedrige Selbstwertschätzung zu einer positiv bzw. negativ verzerrten und damit höheren bzw. niedrigeren Wahrnehmung sozialer Unterstützung führen kann. Während die in der aktuellen Arbeit berichteten Forschungsbefunde einen Einfluss sozialer Unterstützung auf die Selbstwertschätzung annehmen, lassen sich auch Forschungsarbeiten finden, welche sich für eine wechselseitige Beeinflussung aussprechen

(z.B. Ikiz & Cakar) bzw. einen Einfluss in umgekehrte Richtung postulieren (z.B. Marshall et al., 2014). Letzteren zufolge soll eine hohe Selbstwertschätzung also die Wahrnehmung sozialer Unterstützung vergrößern können.
Eine gezielte Überprüfung der Direktionalität beobachteter Effekte durch zukünftige Untersuchungen in diesem Bereich scheint deshalb erstrebenswert.

An dieser Stelle sei auch auf Frey und Röthisberger (1996) verwiesen, welche das individuelle Bedürfnis nach Unterstützung thematisierten: Ein optimales Ausmaß sozialer Unterstützung zu erhalten meint, dass die sozialen Ressourcen die verfügbar sind, jemandes Bedürfnis nach Unterstützung abdecken. Dies impliziert, dass Individuen mit unterschiedlichen Bedürfnissen an ihr soziales Umfeld auch unterschiedliche Ansprüche stellen, was wiederum auf die tatsächlich empfangene bzw. subjektiv wahrgenommene Häufigkeit sozialer Unterstützung wirken kann. Da dieser Umstand in der aktuellen Studie keine Berücksichtigung fand, jedoch einen Erkenntnisgewinn bringen könnte, wird an zukünftige Studien um eine Berücksichtigung dessen appelliert.

Während die Mutter und der Vater als Quellen der Unterstützung jeweils eine Person repräsentieren, inkludiert die Bezugspersonengruppe der LehrerInnen, MitschülerInnen und engen FreundInnen - im Falle mehrerer Geschwister auch die Gruppe der Geschwister - mehrere Menschen. Einleitend wurden die SchülerInnen gebeten, ein allgemeines Urteil über die jeweilige Personengruppe zu treffen. Zunächst ist zu hinterfragen, inwieweit dies den SchülerInnen gelungen ist, da es keine einfache Aufgabe darstellt, eine gesamte Gruppe von Menschen entsprechend gemittelt zu beurteilen. Außerdem könnte eine derartige Generalisierung einen Informationsverlust nach sich gezogen haben. So wäre zum Beispiel vorstellbar, dass nur eine einzige oder einige wenige Lehrpersonen die Selbstwertschätzung einer Schülerin bzw. eines Schülers beeinflussen - diese Information aufgrund der Erhebung der Unterstützung als generalisierte Gruppe allerdings verloren geht.
Zukünftige Arbeiten könnten zusätzlich die Beurteilung der Unterstützung durch jene Mitglieder der jeweiligen Bezugspersonengruppe, die das Individuum als besonders unterstützend bzw. wenig unterstützend oder als, die Selbstwertschätzung besonders positiv bzw. negativ beeinflussend, erlebt erheben. Dies könnte einen tieferen Einblick in spezifische Einflüsse sozialer Unterstützung durch verschiedene Bezugspersonengruppen auf die individuelle Selbstwertschätzung ermöglichen.

Die Geschwisterposition und das Geschlecht der Geschwister wurde in den Berechnungen der aktuellen Studie nicht berücksichtigt. Auch die Anzahl enger FreundInnen, sowie die subjektive Definition davon, wer zu dieser Gruppe zu zählen ist, ging nicht in die aktuelle Berechnung ein. Eine differenziertere Betrachtung dieser Faktoren in zukünftigen Forschungsarbeiten könnte einen tieferen Einblick in die Rolle der Unterstützung durch Geschwister bzw. FreundInnen und ihrem Einfluss auf die Selbstwertschätzung bringen.

Eine weitere Limitation betrifft die Fokussierung auf die globale Selbstwertschätzung und die fehlende Berücksichtigung untergeordneter Domänen.
Obwohl außer Frage steht, dass die einzelnen Domänen der Selbstwertschätzung wichtige zu berücksichtigende Faktoren darstellen, wurde in der aktuellen Arbeit auf eine spezifische Betrachtung verzichtet, da der Schwerpunkt auf Quelle, Häufigkeit und Art unterstützenden Verhaltens mit ihren Einflüssen auf die Selbstwertschätzung gelegt werden sollte und die zusätzliche Berücksichtigung einzelner Selbstwertdomänen den Rahmen dieser Arbeit gesprengt hätte. Da die globale Selbstwertschätzung im Vergleich zu den darunterliegenden Subskalen eine weitaus stabilere Größe darstellt und für letztere eine hohe Verflochtenheit angenommen werden kann (vgl. 1.2-1.3), wurde in der aktuellen Arbeit auf die Berücksichtigung der spezifischen Domänen verzichtet und die globale Betrachtung der Selbstwertschätzung vorgezogen. Umfangreichere Studien, welche neben den verschiedenen Facetten sozialer Unterstützung ihren Fokus auch auf einzelne Domänen der Selbstwertschätzung legen, könnten einen breiten Einblick in diesem Bereich ermöglichen.

In Bezug auf die verschiedenen Itembeurteilungen ist positiv hervorzuheben, dass anhand der Vorgabe sechsstufiger Ratingskalen der oft berichteten „Antworttendenz zur Mitte“ vorgebeugt werden konnte. Für zukünftige Arbeiten empfiehlt sich ebenfalls, auf eine mittlere Antwortkategorie zu verzichten.

Angesichts angeführter Limitationen muss berücksichtigt werden, dass die resultierenden Studienergebnisse der aktuellen Untersuchung gewissen Einschränkungen unterliegen, wodurch diese mit Vorsicht zu interpretieren und generalisieren sind.
Obwohl die aktuelle Arbeit einen großen Beitrag zum Verständnis jugendlicher Selbstwertschätzung und ihrer Beeinflussung durch die soziale Unterstützung durch

signifikante Andere leistet, gibt es nach wie vor viele offene und ungeklärte Fragen, welchen im Rahmen zukünftiger Forschungsarbeiten nachgegangen werden sollte. Die Unterscheidung von Quellen und Arten wahrgenommener sozialer Unterstützung sowie deren subjektiv beigemessene Wichtigkeit erscheint angesichts der Ergebnisse und Literaturrecherche gewinnbringend, weshalb an zukünftige Untersuchungen appelliert wird, diese Dimensionen ebenfalls zu berücksichtigen.

10. Literaturverzeichnis

Agirdag, O., Van Houtte, M. & Van Avermaet, P. (2012). Ethnic school segregation and self-esteem: The role of teacher-pupil relationships. *Urban education, 47*, 1135-1159.

Alloy, L. B. & Abramson, L. (1979). Judgment of contingency in depressed and nondepressed students: Sadder but wiser? *Journal of Experimental Psychology: General, 108*, 441-485.

Allport, G. W. (1955). *Becoming*. Newhaven: University Press.

Arnett, J. J. (2001). Conceptions of the transition to adulthood: Perspectives from adolescence through midlife. *Journal of Adult Development, 8*, 133-143.

Baumeister, R. F. (1993). Understanding the inner nature of low self-esteem: Uncertain, fragile, protective, and conflicted. In R. F. Baumeister (Ed.), *Self-esteem: The puzzle of low self-regard* (pp. 201-218). New York: Plenum.

Baumeister, R. F., Campbell, J. D., Krueger, J. I. & Vohs, K. D. (2003). Does high self-esteem cause better performance, interpersonal success, happiness, or healthier lifestyles?, *Psychological Science in the Public Interest, 4* (1), 1-44.

Baumeister, R. F., Smart, J. & Boden, J. (1996). Relation of threatened egotism to violence and aggression: The dark side of high self-esteem. *Psychological Review, 103*, 5-33.

Blaine, B. & Crocker, J. (1993). Self-esteem and self-serving biases in reactions to positive and negative events: An integrative review. In R. F. Baumeister (Ed.), *Self-esteem: The puzzle of low self-regard* (pp. 55-86). New York: Plenum.

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.

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

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. 3-20). New York: Plenum Press.

Canty-Mitchell, J. & Zimet, G. D. (2000). Psychometric properties of the multidimensional scale of perceived social support in urban adolescents. *American Journal of Community Psychology, 28*, 391-400.

Case, R. (1991). Stages in the development of the young child's first sense of self. *Developmental Review, 11,* 210-230.

Cauce, A. M., Felner, R. D. & Primavera, J. (1982). Social support in high-risk adolescents: Structural components and adaptive impact. *American Journal of Community Psychology, 10*, 417-428.

Cheng, S. & Chan, A. (2004). The multidimensional scale of perceived social support: Dimensionality and age and gender differences in adolescents. *Personality and Individual Differences, 37*, 1359-1369.

Cheung, H. S. & Sim, T. N. (2014). Social support from parents and friends for Chinese adolescents in Singapore. *Youth & Society*, 1-17.

Colarossi, L. G. & Eccles, J. S. (2003). Differential effects of support providers on adolescents' mental health. *Social Work Research, 27*, 19-30.

Cooley, C. H. (1922). *Human nature and the social order.* New York: Charles Scribner's Sons.

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

Corning, A. F. (2002). Self-esteem as a moderator between perceived discrimination and psychological distress among women. *Journal of Counseling Psychology, 49*, 117–126.

DeLongis, A., Folkman, S. & Lazarus, R. S. (1988). The impact of daily stress on health and mood: Psychological and social resources as mediators. *Journal of Personality and Social Psychology, 54*, 486-495.

Demaray, M. K. & Malecki, C. K. (2002). Critical levels of perceived social support associated with student adjustment. *School Psychology Quarterly, 17*, 213-241.

Demaray, M. K. & Malecki, C. K. (2003). Importance ratings of socially supportive behaviors by children and adolescents. *School Psychology Review, 32*, 108–131.

Demaray, M. K., Malecki, C. K., Rueger, S. Y., Brown, S. E. & Summers, K. H. (2009). The role of youth's ratings of the importance of socially supportive behaviors in the relationship between social support and self-concept. *Journal of Youth and Adolescence, 38*, 13-28.

De Wit, D. J., Karioja, K., Rye, B. J. & Shain, M. (2011). Perceptions of declining classmate and teacher support following the transition to high school: Potential correlates of increasing student mental health difficulties. *Psychology in the Schools, 48*, 556–572.

Dreher, E. (2010). „Jugendalter“ verstehen - eine entwicklungspsychologische Skizze. *jugend inside*, 1/10*, 3-5*.

Elkind, D. (1967). Egocentrism in adolescence. *Child Development, 38*, 1025-1034.

Filipp, S.-H. (2000). Selbstkonzeptforschung in der Retrospektive und Prospektive. In W. Greve (Hrsg.), *Psychologie des Selbst* (S. 7-14). Weinheim: Beltz, Psychologie Verlags Union.

Fleming, J. S. & Courtney, B. E. (1984). The dimensionality of self-esteem: II. Hierarchical facet model for revised measurement scales. *Journal of Personality and Social Psychology, 46,* 404-421.

Frey, C. U. & Röthlisberger, C. (1996). Social support in healthy adolescents. *Journal of Youth and Adolescence, 25*, 17-31.

Fuhrer, U., Marx, A., Holländer, A. & Möbes, J. (2000). Selbstbildentwicklung in Kindheit und Jugend. In W. Greve (Hrsg.), *Psychologie des Selbst* (S. 39-57). Weinheim: Beltz, Psychologie Verlags Union.

Furman, W. & Buhrmester, D. (1992). Age and sex differences in perceptions of networks of personal relationship. *Child Development, 63*, 103-115.

Greenberg, J., Solomon, S., Pyszczynski, T., Rosenblatt, A., Burling, J., Lyon, D., Simon, L., & Pinel, E. (1992). Why do people need self-esteem? Converging evidence that self-esteem serves an anxiety-buffering function. *Journal of Personality and Social Psychology, 63*, 913–922.

Greve, W. (2000). Psychologie des Selbst - Konturen eines Forschungsthemas. In W. Greve (Hrsg.), *Psychologie des Selbst* (S. 15-36). Weinheim: Beltz, Psychologie Verlags Union.

Hannover, B. (2000). Das kontextabhängige Selbst. In W. Greve (Hrsg.), *Psychologie des Selbst* (S. 227-238). Weinheim: Beltz, Psychologie Verlags Union.

Harter, S. (1986). Processes underlying the construction, maintenance and enhancement of self-concept in children. In J. Suls & A. Greenwald (Eds.), *Psychological perspective on the self* (S. 136-182). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Harter, S. (1993). Causes and consequences of low self-esteem in children and adolescents. In R. F. Baumeister (Ed.), *Self-esteem: The puzzle of low self-regard* (pp. 87-116). New York: Plenum Press.

Harter, S. (2011). Self-development during adolescence. In B. B. Brown & M. J. Prinstein (Eds.), *Encyclopedia of Adolescence* (pp. 307-315).

Harter, S. (2012). *Social Support Scale for Children: Manual and questionnaires*. Denver, CO: University of Denver.

Harter, S. & Pike, R. (1984). The pictorial perceived competence scale for young children. *Child Development, 55*, 1969-1982.

Harter, S. & Whitesell, N. R. (2001). On the importance of importance ratings in understanding adolescents' self-esteem: Beyond statistical parsimony. In R. J. Riding & S. G. Rayner (Eds.), *Self perception. International perspectives on individual differences, Volume 2* (pp. 3-23), Westport, CT: Ablex Publishing.

Hattie, J. (2004). *Models of self-concept that are neither top-down or bottom-up: The Rope Model of self-concept*. Proceedings of the 3rd International Biennial SELF Research Conference in Berlin.

Heatherton, T. F. & Ambady, N. (1993). Self-esteem, self-prediction, and living up to commitments. In R. F. Baumeister (Ed.), *Self-esteem: The puzzle of low self-regard* (pp. 131-145). New York: Plenum Press.

Helmke, A. (1992). *Selbstvertrauen und schulische Leistung*. Göttingen: Hogrefe.

Helsen, M., Vollebergh, W. & Meeus, W. (2000). Social support from parents and friends and emotional problems in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence, 29*, 319-335.

Hoffman, M. A., Ushpiz, V. & Levy-Shiff, R. (1988). Social support and self-esteem in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence, 17*, 307-316.

Hombrados-Mendieta, I., Gomez-Jacinto, L., Dominguez-Fuentes, J. M., Garcia-Leiva, P. & Castro-Travé, M. (2012). Types of social support provided by parents, teachers, and classmates during adolescence. *Journal of Community Psychology, 40*, 645-664.

Horn, T. S. & Weiss, M. R. (1991). A developmental analysis of children's self-ability judgements in the physical domain. *Paediatric Exercise Science, 3*, 310-326.

House, J. S. (1981). *Work stress and social support*. Reading, MA: Addison-Wesley.

Ikiz, F. E. & Cakar, F. S. (2010). Perceived social support and self-esteem in adolescence. *Procedia Social and Behavioral Sciences, 5*, 2338-2342.

James, W. (1890). *The principles of psychology.* New York: Holt, Rinehard & Winston.

Josephs, R. A., Bosson, J. K. & Jacobs, C. G. (2003). Self-esteem maintenance processes: Why low self-esteem may be resistant to change. *Personality and Social Psychology Bulletin, 29*, 920-933.

Klauer, T. (2000). Das Selbst und die Nutzung sozialer Ressourcen. In W. Greve (Hrsg.), *Psychologie des Selbst* (S. 149-166). Weinheim: Beltz, Psychologie Verlags Union.

La Ronde, C. & Swann, W. B., Jr. (1993). Caught in the crossfire: Positivity and self-verification strivings among people with low self-esteem. In R. F. Baumeister (Ed.), *Self-esteem: The puzzle of low self-regard* (pp. 147-165). New York: Plenum Press.

Leary, M. R. (2003). Commentary on self-esteem as an interpersonal monitor: The sociometer hypothesis (1995). *Psychological Inquiry, 14*, 270-274.

Leary, M. R. & Baumeister, R. F. (2000). The nature and function of self-esteem: Sociometer theory. In M. P. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (pp. 1-62). New York: Academic Press.

Leary, M. R., Schreindorfer, L. S. & Haupt, A. L. (1995). The role of low self-esteem and behavioral problems: Why is low self-esteem dysfunctional? *Journal of Social & Clinical Psychology, 14*, 297-314.

Mahon, N. E., Yarcheski, A. & Yarcheski, T. J. (1994). Differences in social support and loneliness in adolescents according to developmental stage and gender. *Public Health Nursing, 11*, 361-368.

Malecki, C. K. & Demaray, M. K. (2003). What type of support do they need? Investigating student adjustment as related to emotional, informational, appraisal, and instrumental support. *School Psychology Quarterly, 18*, 231-252.

Malecki, C. K., Demaray, M. K. & Elliott, S. N. (2000). *The Child and Adolescent Social Support Scale*. DeKalb, IL: Northern Illinois University.

Malecki, C. K. & Elliott, S. N. (1999). Adolescents' ratings of perceived social support and its importance: Validation of the Student Social Support Scale. *Psychology in the Schools, 36*, 473-483.

Marsh, H. W. & Hattie, J. (1996). Theoretical perspectives on the structure of self-concept. In B. A. Bracken (Ed.), *Handbook of self-concept: Developmental, social and clinical considerations*. New York: Wiley.

McFarlin, D. B., Baumeister, R. F. & Blascovich, J. (1984). On knowing when to quit: Task failure, self-esteem, advice, and nonproductive persistence. *Journal of Personality, 52*, 138-155.

Mead, G. H. (1925). The genesis of the self and social control. *International Journal of Ethics, 35*, 251-273.

Mead, G. H. (1934). *Mind, self, and society*. Chicago, IL: University of Chicago Press.

Milevsky, A. (2003). *Sibling support in preadolescence and adolescence*. Paper presented at the meeting of the Society for Research in Child Development in Tampa, FL.

Milevsky, A. (2005). Compensatory patterns of sibling support in emerging adulthood: Variations in loneliness, self-esteem, depression and life satisfaction. *Journal of Social and Personal Relationships, 22*, 743-755.

Milevsky, A. & Levitt, M. J. (2005). Sibling support in early adolescence: Buffering and compensation across relationships. *European Journal of Developmental Psychology, 2*, 299–320.

Mortimer, J. T., Finch, M. D. & Kumka, D. (1982). Persistence and change in development: The multidimensional self-concept. In P. B. Baltes & O. G. Brim, Jr. (Eds.), *Life-span development and behavior* (pp. 263-313). New York: Academic Press.

Mummendey, H. D. (1983). Selbstkonzept. In D. Frey & S. Greif (Eds.), *Sozialpsychologie* (S. 281-285). München: Urban & Schwarzenberg.

Mummendey, H. D. (2006). *Psychologie des „Selbst": Theorien, Methoden und Ergebnisse der Selbstkonzeptforschung*. Göttingen: Hogrefe.

Murray, S. L. & Holmes, J. G. (2000). Seeing the self through a partner's eyes: Why self-doubts turn into relationship insecurities. In A. Tesser & R. B. Felson (Eds.), *Psychological perspectives on self and identity* (pp. 173-197). Washington, DC: American Psychological Association.

O'Malley, P. M. & Bachman, J. G. (1983). Self-esteem: Change and stability between ages 13 and 23. *Developmental Psychology, 19*, 257-268.

Petersen, L.-E., Stahlberg, D. & Dauenheimer, D. (2000). Selbstkonsistenz und Selbstwerterhöhung: der integrative Selbstschemaansatz. In W. Greve (Hrsg.), *Psychologie des Selbst* (S. 227-238). Weinheim: Beltz, Psychologie Verlags Union.

Pinquart, M. & Silbereisen, R. K. (2000). Das Selbst im Jugendalter. In W. Greve (Hrsg.), *Psychologie des Selbst* (S. 75-95). Weinheim: Beltz, Psychologie Verlags Union.

Reddy, R., Rhodes, J., & Mulhall, P. (2003). The influence of teacher support on student adjustment in the middle school years: A latent growth curve study. *Development and Psychopathology*, *15*, 119-138.

Robinson, N. S. (1989). *The impact of different types of parent and peer social support on global self-worth.* Poster presented at the meeting of the Society for Research in Child Development in Kansas City, MO.

Robinson, N. S. (1995). Evaluating the nature of perceived support and its relation to perceived self-worth in adolescents. *Journal of Research on Adolescence, 5*, 253-280.

Rosenberg, M. (1979). *Conceiving the self*. New York: Basic Books.

Rosenberg, M. J. & Hovland, C. I. (1960). Cognitive, affective and behavioral components of attitudes. In C. I. Hovland & M. J. Rosenberg (Eds.), *Attitude Organization and Change: An Analysis of Consistency Among Attitude Components* (pp. 15-64). New Haven, CT: Yale University Press.

Ross, C. E. & Broh, B. A. (2000). The role of self-esteem and the sense of personal control in the academic achievement process. *Sociology of Education, 73*, 270-284.

Rueger, S. Y., Malecki, C. K. & Demaray, M. K. (2010). Relationship between multiple sources of perceived social support and psychological and academic adjustment in early adolescence: Comparisons across gender. *Journal of Youth and Adolescence, 39*, 47-61.

Schraedley, P. K., Gotlib, I. H. & Hayward, C. (1999). Gender differences in correlates of depressive symptoms in adolescents. *Journal of Adolescent Health, 25*, 98-108.

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, Psychologie Verlags Union.

Schütz, A. (2003). *Psychologie des Selbstwertgefühls: Von Selbstakzeptanz bis Arroganz*. Stuttgart: Kohlhammer.

Schütz, A. (2005). *Je selbstsicherer desto besser. Licht und Schatten positiver Selbstbewertung.* Weinheim: Beltz.

Schütz, A. & Marcus, B. (2004). Selbstdarstellung in der Diagnostik. Die Testperson als aktives Subjekt. In G. Jütemann (Hrsg.), *Handbuch Psychologie als Humanwissenschaft* (S. 198-212). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Schütz, A. & Sellin, I. (2003). Selbst und Informationsverarbeitung. *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie, 24*, 151-161.

Schütz, A. & Sellin, I. (2006). *MSWS. Multidimensionale Selbstwertskala*. Göttingen: Hogrefe.

Shapiro, D. R. & Ulrich, D. A. (2001). Social comparisons of children with and without learning disabilities when evaluating physical competence. *Adapted Physical Activity Quarterly, 18*, 273-288.

Shavelson, R. J., Hubner, J. J. & Stanton, G. C. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretations. *Review of Educational research, 46*, 407-441.

Spencer, S. J., Josephs, R. A. & Steele, C. M. (1993). Low self-esteem: The uphill struggle for self-integrity. In R. F. Baumeister (Ed.), *Self-esteem: The puzzle of low self-regard* (pp. 21-36). New York: Plenum.

Steinberg, L. (2008). *Adolescence*. Boston: McGraw-Hill.

Steinberg, L. & Silverberg, S. B. (1986). The vicissitudes of autonomy in early adolescence. *Child Development, 57*, 841-851.

Sullivan, H. S. (1953). *The interpersonal theory of psychiatry.* New York: Wiley.

Swann, W. B., Jr., Griffin, J. J., Jr., Predmore, S. C. & Gaines, B. (1987). The cognitive-affective crossfire: When self-consistency confronts self-enhancement. *Journal of Personality and Social Psychology, 52*, 881-889.

Tabbah, R., Miranda, A. H., & Wheaton, J. E. (2012). Self-concept in Arab American adolescents: Implications of social support and experiences in the schools. *Psychology in the Schools, 49*, 817-827.

Tardy, C. H. (1985). Social support measurement. *American Journal of Community Psychology, 13*, 187-202.

Taylor, S. E. & Brown, J. D. (1988). Illusion and well-being: A social psychological perspective on mental health. *Psychological Bulletin, 103*, 193-210.

Theiß, D. (2005). *Selbstwahrgenommene Kompetenz und soziale Akzeptanz bei Personen mit geistiger Behinderung*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Thomaes, S., Poorthuis, A., & Nelemans, S. (2011). Self-esteem. In B. B. Brown & M. J. Prinstein (Eds.), *Encyclopedia of Adolescence* (pp. 316-324).

Tian, L., Liu, B., Huang, S. & Huebner, E. S. (2013). Perceived social support and school well-being among Chinese early and middle adolescents: The mediational role of self-esteem. *Social Indicators Research, 113*, 991-1008.

Tice, D. M. (1993). The social motivations of people with low self-esteem. In R. F. Baumeister (Ed.), *Self-esteem: The puzzle of low self-regard* (pp. 37-53). New York: Plenum Press.

Trzesniewski, K. H., Donnellan, M. B. & Robins, R. W. (2002). *Do juvenile delinquents have high or low self-esteem?* Poster presented at the annual meeting of the Society for Personality and Social Psychology. Savannah, Georgia.

Van Aken, M. A. G. & Asendorpf, J. B. (1997). Support by parents, classmates, friends and siblings in preadolescence: Covariation and compensation across relationships. *Journal of Social and Personal Relationships, 14*, 79-93.

Wentura, D. (2000). Personale und subpersonale Aspekte des Selbst. In W. Greve (Hrsg.), *Psychologie des Selbst* (S. 255-276). Weinheim: Beltz, Psychologie Verlags Union.

Woolley, M. E., Kol, K. & Bowen, G. L. (2009). The social context of school success for Latino middle school students: Direct and indirect influences of teachers, family, and friends. *Journal of Early Adolescence, 29*, 43-70.

Zimet, G. D., Dahlem, N. W., Zimet, S. G. & Farley, G. K. (1988). The multidimensional scale of perceived social support. *Journal of Personality Assessment, 52*, 30-41.

11. Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Beispiel für die hierarchische Organisation des Selbstkonzepts (Schütz & Sellin, 2006) 14
Abbildung 2: Aspekte sozialer Unterstützung (in Anlehnung an Tardy, 1985) 30
Abbildung 3: Wechselwirkung wahrgenommener sozialer Unterstützungshäufigkeit (SU) und beigemessener Wichtigkeit (W) 78

12. Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Deskriptive Statistiken für die wahrgenommene Häufigkeit und Wichtigkeit sozialer Unterstützung über alle Quellen und Arten 70
Tabelle 2: Korrelationen der Häufigkeits- und Wichtigkeitsbeurteilungen der Quellen sozialer Unterstützung 70
Tabelle 3: Korrelationen der Häufigkeits- und Wichtigkeitsbeurteilungen der Arten sozialer Unterstützung 70
Tabelle 4: Korrelationen der Quellen und Arten sozialer Unterstützung 71
Tabelle 5: Deskriptive Statistiken für die Skalen der Selbstwertschätzung 71
Tabelle 6: Korrelationen der Skalen der Selbstwertschätzung 72
Tabelle 7: Deskriptive Statistiken und F-Teststatistiken für die wahrgenommene Häufigkeit und Wichtigkeit der Quellen sozialer Unterstützung 73
Tabelle 8: Deskriptive Statistiken und F-Teststatistiken für die wahrgenommene Häufigkeit und Wichtigkeit der Arten sozialer Unterstützung 74
Tabelle 9: Korrelationen der wahrgenommenen Häufigkeit der Quellen sozialer Unterstützung und der Selbstwertschätzung 76
Tabelle 10: Korrelationen der wahrgenommenen Häufigkeit der Arten sozialer Unterstützung und der Selbstwertschätzung 77
Tabelle 11: Reliabilitätsanalyse für die Multidimensionale Selbstwertskala (MSWS) 114
Tabelle 12: Reliabilitätsanalyse für die Skalen zur Wahrnehmung sozialer Unterstützung .. 114

13. Anhang

13.1 Tabellen

Tabelle 11: Reliabilitätsanalyse für die Multidimensionale Selbstwertskala (MSWS)

	n	*Itemanzahl*	α
Allgemeine SWS			
ESWS	247	7	.89
SWKO	248	5	.75
SWKR	250	5	.80
LSWS	248	5	.76
Körperbezogene SWS			
SWPA	249	5	.83
SWSP	250	5	.76
Gesamt	242	32	.93

n = Stichprobengröße; α = Cronbachs Alpha; **Allgemeine Selbstwertschätzung** mit den Subskalen *Emotionale Selbstwertschätzung* (ESWS), *Soziale Selbstwertschätzung - Sicherheit im Kontakt* (SWKO), *Soziale Selbstwertschätzung - Umgang mit Kritik* (SWKR), Leistungsbezogene Selbstwertschätzung (LSWS); **Körperbezogene Selbstwertschätzung** mit den Subskalen *Physische Attraktivität* (SWPA) und *Selbstwertschätzung Sportlichkeit* (SWSP)

Tabelle 12: Reliabilitätsanalyse für die Skalen zur Wahrnehmung sozialer Unterstützung

			Häufigkeit			**Wichtigkeit**		
			α					
	n	*Item-anzahl*	**E**	**IS**	**IF/EV**	**E**	**IS**	**IF/EV**
Mutter	248	5	.88	.90	.86	.81	.80	.76
Vater	239	5	.87	.91	.89	.82	.81	.82
Geschwister	204	4	.89	.89	.92	.86	.82	.86
LehrerInnen	248	3	.85	.84	.84	.74	.73	.74
MitschülerInnen	247	4	.89	.89	.88	.82	.75	.80
FreundInnen	248	4	.88	.85	.89	.82	.74	.83

n = Stichprobengröße; α = Cronbachs Alpha; Unterstützungsarten: *emotional* (E), *instrumentell* (IS), informationell/evaluativ (IF/EV)

13.2 Elternbrief

universität wien

Wien, am 11.06.2014

Liebe Eltern,

im Rahmen meines Psychologiestudiums an der Universität Wien möchte ich den Forschungsschwerpunkt meiner **Diplomarbeit im Bereich Entwicklungspsychologie** auf die **Selbstwertentwicklung** von Jugendlichen legen.

Anhand eines kurzen Fragebogens soll dabei neben **demographischen** (z.B. Geschlecht, Nationalität, Geschwisteranzahl) **und schulbezogenen Gegebenheiten** (z.B. besuchte Schulform, Klassengröße, Klassenwiederholung) die **wahrgenommene Unterstützung durch wichtige Bezugspersonen** im Leben von Jugendlichen als auch **Einstellungen und Meinungen zur eigenen Person** erhoben werden.

Der Name Ihres Kindes wird dabei **nicht erfasst**. Alle gegebenen Antworten werden selbstverständlich **streng vertraulich** und **anonym** behandelt und dienen ausschließlich dem wissenschaftlichen Zweck.

Am Ende der Seite finden Sie eine Einverständniserklärung anhand der Sie mir bitte mitteilen, ob Ihr Kind an der Erhebung teilnehmen darf. Bitte geben Sie Ihrem Kind das **unterschriebene Blatt** spätestens bis zum **Tag der Erhebung am Mittwoch, dem 18.06.2014** in die Schule mit**.**

Sollten Sie Fragen zu der Studie haben oder an den Untersuchungsergebnissen interessiert sein, schicken Sie mir bitte eine E-Mail an: a0601133@unet.univie.ac.at

Vielen Dank, dass Sie sich die Zeit genommen haben, diese Zeilen zu lesen.

Ich hoffe auf Ihre Mithilfe und bedanke mich im Voraus herzlich dafür, dass Sie mich beim Abschluss meines Studiums unterstützen!

Mit freundlichen Grüßen,
Carina Ringhofer

✂----------

Einverständniserklärung zur Teilnahme an der Fragebogenerhebung

Ich bin damit ◯ einverstanden,
◯ nicht einverstanden,
dass mein Kind im Rahmen der wissenschaftlichen Studie an der Fragebogenerhebung teilnimmt und die dadurch gewonnenen Daten anonymisiert für die Verfassung der Diplomarbeit verwendet werden.

_____
Name des Schülers/der Schülerin

_____ _____
Ort, Datum Unterschrift Erziehungsberechtigte/r

13.3 Fragebogen

universität wien

Lieber Schüler,
Liebe Schülerin,

an erster Stelle **VIELEN DANK** dafür, dass du bei dieser Befragung mitmachst!

Alle deine Antworten werden **streng vertraulich** und **anonym** behandelt und dienen ausschließlich wissenschaftlichen Zwecken. Niemand außer mir wird deine Angaben einsehen.

Auf den folgenden Seiten wirst du einen Fragebogen ausfüllen.
Ich bitte dich, die Fragen **ehrlich** zu beantworten. Dabei gibt es **weder richtige noch falsche Antworten.**
Solltest du dir irgendwo nicht sicher sein, entscheide dich für die Antwort, die am besten deinen Empfindungen entspricht und für dich persönlich am besten zutrifft.

Beantworte die Fragen bitte **der Reihe nach** und kreuze **immer nur eine Antwort** an.
In Ausnahmefällen können mehrere Antworten gegeben werden; ist dies der Fall, wirst du explizit darauf hingewiesen.

Bitte beantworte alle Fragen!

Wenn du Fragen zur Erhebung hast oder an den Untersuchungsergebnissen interessiert bist, schicke mir bitte eine E-Mail an: a0601133@unet.univie.ac.at

Zu Beginn ein wichtiger Hinweis:
Auf den folgenden Seiten sollst du neben Angaben zu deiner eigenen Person unter anderem auch Aussagen über wichtige Menschen in deinem Leben treffen. Um dabei Unklarheiten zu vermeiden bitte ich dich, die folgenden Beschreibungen aufmerksam durchzulesen.

Eltern:
Manche von euch haben zu einem/beiden leiblichen Elternteil/en wenig bis gar keinen Kontakt, wodurch andere wichtige Bezugspersonen die Rolle der „Mutter" bzw. des „Vaters" einnehmen können.
Der Einfachheit halber wird im folgenden Fragebogen stets von „Eltern", „Mutter" und „Vater" gesprochen. Um sicherzustellen, dass die gewonnene Information bestmöglich verwendet werden kann, bitte ich dich anzugeben, wer deine **elterlichen Bezugspersonen** sind und **alle weiteren Fragen zu den Eltern(-teilen) auf diese zu beziehen.**

Bei meiner **„Mutter"** handelt es sich um meine...

○ leibliche Mutter	○ Stiefmutter	○ Großmutter
○ Adoptivmutter	○ Pflegemutter	○ Andere:_____

Bei meinem **„Vater"** handelt es sich um meinen...

○ leiblichen Vater	○ Stiefvater	○ Großvater
○ Adoptivvater	○ Pflegevater	○ Anderen:_____

LehrerInnen, MitschülerInnen:
Auch wenn es vielleicht schwierig ist, ein **allgemeines Urteil** über diese Personengruppen abzugeben, bitte ich dich genau dies zu tun. Es ist ganz normal, dass man die eine oder andere Lehrperson oder MitschülerIn als positiv erlebt, während man zu einer/m andere/n eher negativ steht. Versuche bitte trotzdem, in deinen Angaben deinen **Gesamteindruck** von der jeweiligen Gruppe anzugeben.

Geschwister, enge FreundInnen:
Auch wenn man nur ein Geschwister oder ein/e enge FreundIn haben kann, so kann es natürlich sein, dass darunter auch mehrere Personen fallen. Ist dies der Fall, versuche bitte auch hier, dir ein **allgemeines Urteil** zu bilden und in deinen Angaben deinen **Gesamteindruck** von der jeweiligen Personengruppe anzugeben.

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

2. **Du bist...** ○ weiblich ○ männlich

3. **Aus welchem Land kommen du und deine Eltern?**

	ich	Mutter	Vater
Österreich	○	○	○
Andere Länder:	_____	_____	_____

4. **Wie ist der Familienstand deiner leiblichen Eltern?**

○ verheiratet und zusammenlebend	○ getrennt
○ verheiratet und getrenntlebend	○ verwitwet
○ geschieden	

5. **Wie viele Geschwister hast du?**

Ich habe _____ Schwester/n und _____ Bruder/Brüder.

Davon bin ich das ○ jüngste ○ mittlere ○ älteste Geschwisterkind.

Ich habe _____ Stiefgeschwister bzw. Halbgeschwister.

6. Mit welchen Personen lebst du gemeinsam in einem Haushalt?
Hier können natürlich mehrere Personen ausgewählt werden.

○ Mutter	○ Geschwister
○ Vater	○ Großmutter
○ Stiefmutter/Lebensgefährtin	○ Großvater
○ Stiefvater/Lebensgefährte	○ andere Person(en): _____

7. Was ist die höchste abgeschlossene Ausbildung deiner Eltern?

	Mutter	Vater
kein Schulabschluss	○	○
Pflichtschule	○	○
Berufsschule/Lehre	○	○
Matura	○	○
Studium	○	○

8. Was sind deine Eltern von Beruf?

Beruf deiner **Mutter**: _____ Beruf deines **Vaters**: _____

9. Wie schätzt du die Beziehung zu deinen Eltern und deinen Geschwistern sowie das Familienklima bei euch zu Hause ein?

	sehr gut	gut	eher gut	eher schlecht	schlecht	sehr schlecht
Mutter	○	○	○	○	○	○
Vater	○	○	○	○	○	○
Geschwister	○	○	○	○	○	○
Familienklima	○	○	○	○	○	○

9. Wie viele SchülerInnen besuchen deine Klasse?

In meine Klasse gehen _____ **Mädchen** und _____ **Burschen.**

10. Wie schätzt du die Beziehung zu deinen LehrerInnen und MitschülerInnen ein?
Beurteile außerdem, wie wohl du dich in deiner Klasse fühlst und wie du das Klassenklima einschätzt.

	sehr gut	gut	eher gut	eher schlecht	schlecht	sehr schlecht
LehrerInnen	○	○	○	○	○	○
MitschülerInnen	○	○	○	○	○	○
Wohlbefinden	○	○	○	○	○	○
Klassenklima	○	○	○	○	○	○

11. Wurden bei dir eine oder mehrere folgender Teilleistungsschwächen diagnostiziert?
Hier können natürlich mehrere Teilleistungsschwächen ausgewählt werden.

○ Keine Teilleistungsschwäche	○ Konzentrationsschwäche/-störung
○ LRS (Lese-Rechtschreibschwäche)	○ ADS (Aufmerksamkeitsdefizitsyndrom)
○ Legasthenie (Lese-Rechtschreibstörung)	○ ADHS (Aufmerksamkeitsdefizit-Hyperaktivitätsstörung)
○ Dyskalkulie/Rechenschwäche	○ andere: _____

12. Hast du schon einmal eine Klasse wiederholt?

○ nein
○ ja, und zwar die Schulstufe(n): _____

13. Welche Noten hattest du im Halbjahreszeugnis in folgenden Fächern?

Deutsch: _____	Englisch: _____
Mathematik: _____	Nebenfächer: _____ (Durchschnittsnote)

14. Wie schätzt du deine Schulleistungen im Vergleich zu jenen deiner MitschülerInnen ein?
Wie würden dich deine Eltern, LehrerInnen und MitschülerInnen einschätzen?

	sehr gut	gut	eher gut	eher schlecht	schlecht	sehr schlecht
Ich	○	○	○	○	○	○
Eltern	○	○	○	○	○	○
LehrerInnen	○	○	○	○	○	○
MitschülerInnen	○	○	○	○	○	○

15. Wie schätzt du die Schulleistungen deiner Klasse im Vergleich zu jenen anderer Klassen derselben Schulstufe ein?

sehr gut	gut	eher gut	eher schlecht	schlecht	sehr schlecht
○	○	○	○	○	○

16. Wie wichtig ist es dir, deinen Eltern und deinen LehrerInnen, dass du in der Schule gute Leistungen erbringst?

	sehr wichtig	wichtig	eher wichtig	eher unwichtig	unwichtig	sehr unwichtig
mir	○	○	○	○	○	○
Eltern	○	○	○	○	○	○
LehrerInnen	○	○	○	○	○	○

17. Im Hinblick auf deine schulischen Leistungen: Vergleichst du dich in der Regel eher mit SchülerInnen, die schlechter, gleich gut oder besser sind als du?
Wen ziehen deine Eltern und LehrerInnen meistens zum Vergleich heran?

	schlechter	gleich gut	besser
ich	○	○	○
Eltern	○	○	○
LehrerInnen	○	○	○

18. Was sind deine Pläne nach Abschluss des diesjährigen Schuljahres?

- ○ In folgende weiterführende Schule gehen: _____
- ○ In die polytechnische Schule gehen, um eine Lehrausbildung zu machen.
- ○ Sonstiges: _____
- ○ Ich habe noch keine Pläne.

19. Hast du einen Berufswunsch?

- ○ nein
- ○ ja, und zwar: _____

20. Wie viele enge FreundInnen hast du und welchen Geschlechts sind diese?

Anzahl enger FreundInnen	...davon weiblich	...davon männlich
_____	_____	_____

21. Bitte entscheide dich nun auf einer Skala von 1 („gar nicht") bis 6 („immer") wie sehr die folgenden Fragen auf dich zutreffen.

1 = gar nicht 2 = selten 3 = manchmal 4 = meistens 5 = fast immer 6 = immer

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

22. Bitte entscheide dich nun auf einer Skala von 1 („nie“) bis 6 („immer“) wie häufig die folgenden Fragen auf dich zutreffen.

1 = nie 2 = selten 3 = manchmal 4 = meistens 5 = fast immer 6 = immer

Wie häufig glaubst du, dass du ein nutzloser Mensch bist?	1	2	3	4	5	6
Wie häufig bist du so unzufrieden mit dir selbst, dass du dich fragst, ob du ein wertvoller Mensch bist?	1	2	3	4	5	6
Wie häufig kannst du dich selbst nicht leiden?	1	2	3	4	5	6
Wie häufig bist du mit dir zufrieden?	1	2	3	4	5	6
Wie häufig fühlst du dich gehemmt?	1	2	3	4	5	6
Fühlst du dich häufig unwohl in deiner Haut, wenn du neue Leute kennen lernst?	1	2	3	4	5	6
Wie häufig macht dir Schüchternheit zu schaffen?	1	2	3	4	5	6
Wie häufig machst du dir Gedanken darüber, dass jemand deine Arbeit kritisieren könnte?	1	2	3	4	5	6
Wie häufig machst du dir Sorgen darüber, was andere von dir denken?	1	2	3	4	5	6
Wie häufig hast du das Gefühl, wirklich gute Arbeit geleistet zu haben, nachdem du deine Arbeit abgeschlossen hast?	1	2	3	4	5	6
Wie häufig bist du überzeugt von den Leistungen, die du in der Schule erbracht hast?	1	2	3	4	5	6
Wie häufig hast du das Gefühl, dass du anspruchsvolle Aufgaben nicht gewachsen bist?	1	2	3	4	5	6
Wie häufig schämst du dich wegen deines Aussehens oder deiner Figur?	1	2	3	4	5	6
Wie häufig wünscht du dir, besser auszusehen?	1	2	3	4	5	6
Wie häufig fühlst du dich attraktiv?	1	2	3	4	5	6
Wie häufig hast du schon das Gefühl gehabt, dass andere dir sportlich überlegen sind?	1	2	3	4	5	6

23. Bitte entscheide dich nun auf einer Skala von 1 („nie“) bis 6 („immer“) wie häufig die folgenden Aussagen auf die jeweils genannten Personen in deinem Leben zutreffen.

1 = nie 2 = selten 3 = manchmal 4 = meistens 5 = fast immer 6 = immer

Bitte gib in der Spalte daneben auf einer Skala von 1 („unwichtig“) bis 6 („wichtig“) an, wie wichtig es dir wäre, dass die genannte Person die beschriebene Eigenschaft bzw. das angeführte Verhalten zeigt.

1 = nicht wichtig 2 = wichtig 3 = sehr wichtig

	Wie häufig?						Wie wichtig?		
Meine(r) Mutter...									
...versteht mich.	1	2	3	4	5	6	1	2	3
...sind meine Gefühle wichtig.	1	2	3	4	5	6	1	2	3
...hört mir zu, wenn ich mit ihr reden will.	1	2	3	4	5	6	1	2	3
...interessiert sich für mich und meine Probleme.	1	2	3	4	5	6	1	2	3
...mag mich so, wie ich bin.	1	2	3	4	5	6	1	2	3
...ist bereit, mir bei bestimmten Dingen zu helfen.	1	2	3	4	5	6	1	2	3
...unterstützt mich, meine Aktivitäten auszuüben.	1	2	3	4	5	6	1	2	3
...nimmt sich Zeit für mich, um mir zu helfen.	1	2	3	4	5	6	1	2	3
...hilft mir, mein Bestes zu geben.	1	2	3	4	5	6	1	2	3
...hilft mir gerne.	1	2	3	4	5	6	1	2	3

	Wie häufig?						Wie wichtig?		
...gibt mir gute Ratschläge.	1	2	3	4	5	6	1	2	3
...gibt mir brauchbare Rückmeldungen darüber, wie ich mich bei einer Sache anstelle.	1	2	3	4	5	6	1	2	3
...gibt mir brauchbare Tipps und Informationen, um mit verschiedenen Anforderungen gut umgehen zu können.	1	2	3	4	5	6	1	2	3
...lobt mich, wenn ich etwas gut gemacht habe.	1	2	3	4	5	6	1	2	3
...weist mich in netter Weise auf Fehler hin.	1	2	3	4	5	6	1	2	3

Mein(em) Vater...	Wie häufig?						Wie wichtig?		
...versteht mich.	1	2	3	4	5	6	1	2	3
...sind meine Gefühle wichtig.	1	2	3	4	5	6	1	2	3
...hört mir zu, wenn ich mit ihr reden will.	1	2	3	4	5	6	1	2	3
...interessiert sich für mich und meine Probleme.	1	2	3	4	5	6	1	2	3
...mag mich so, wie ich bin.	1	2	3	4	5	6	1	2	3
...ist bereit, mir bei bestimmten Dingen zu helfen.	1	2	3	4	5	6	1	2	3
...unterstützt mich, meine Aktivitäten auszuüben.	1	2	3	4	5	6	1	2	3
...nimmt sich Zeit für mich, um mir zu helfen.	1	2	3	4	5	6	1	2	3
...hilft mir, mein Bestes zu geben.	1	2	3	4	5	6	1	2	3
...hilft mir gerne.	1	2	3	4	5	6	1	2	3
...gibt mir gute Ratschläge.	1	2	3	4	5	6	1	2	3
...gibt mir brauchbare Rückmeldungen darüber, wie ich mich bei einer Sache anstelle.	1	2	3	4	5	6	1	2	3
...gibt mir brauchbare Tipps und Informationen, um mit verschiedenen Anforderungen gut umgehen zu können.	1	2	3	4	5	6	1	2	3
...lobt mich, wenn ich etwas gut gemacht habe.	1	2	3	4	5	6	1	2	3
...weist mich in netter Weise auf Fehler hin.	1	2	3	4	5	6	1	2	3

Meine Geschwister...	Wie häufig?						Wie wichtig?		
...verstehen mich.	1	2	3	4	5	6	1	2	3
...mögen mich so, wie ich bin.	1	2	3	4	5	6	1	2	3
...behandeln mich gut.	1	2	3	4	5	6	1	2	3
...hören mir zu, wenn ich mit ihnen reden will.	1	2	3	4	5	6	1	2	3
...sind für mich da, wenn ich sie brauche.	1	2	3	4	5	6	1	2	3
...nehmen sich Zeit für mich, um mir zu helfen.	1	2	3	4	5	6	1	2	3
...helfen mir gerne.	1	2	3	4	5	6	1	2	3
...geben mir gute Ratschläge.	1	2	3	4	5	6	1	2	3
...geben mir brauchbare Rückmeldungen darüber, wie ich mich bei einer Sache anstelle.	1	2	3	4	5	6	1	2	3
...geben mir gute Tipps und Informationen, um mit verschiedenen Anforderungen gut umgehen zu können.	1	2	3	4	5	6	1	2	3

Meine LehrerInnen...	Wie häufig?						Wie wichtig?		
...hören mir zu, wenn ich mit ihnen reden will.	1	2	3	4	5	6	1	2	3
...sind fair.	1	2	3	4	5	6	1	2	3
...behandeln mich gut.	1	2	3	4	5	6	1	2	3
...nehmen sich Zeit für mich, um mir zu helfen.	1	2	3	4	5	6	1	2	3
...helfen mir, mein Bestes zu geben.	1	2	3	4	5	6	1	2	3
...geben mir das Gefühl, dass es ok ist, Fragen zu stellen.	1	2	3	4	5	6	1	2	3
...geben mir brauchbare Rückmeldungen darüber, wie ich mich bei einer Sache anstelle.	1	2	3	4	5	6	1	2	3
...gibt mir brauchbare Tipps und Informationen, um mit verschiedenen Anforderungen gut umgehen zu können.	1	2	3	4	5	6	1	2	3
...weisen mich in netter Weise auf Fehler hin.	1	2	3	4	5	6	1	2	3

Meine(n) MitschülerInnen...	Wie häufig?						Wie wichtig?		
...verstehen mich.	1	2	3	4	5	6	1	2	3
...mögen mich so, wie ich bin.	1	2	3	4	5	6	1	2	3
...behandeln mich gut.	1	2	3	4	5	6	1	2	3
...hören mir zu, wenn ich mit ihnen reden will.	1	2	3	4	5	6	1	2	3
...sind für mich da, wenn ich sie brauche.	1	2	3	4	5	6	1	2	3
...nehmen sich Zeit für mich, um mir zu helfen.	1	2	3	4	5	6	1	2	3
...helfen mir gerne.	1	2	3	4	5	6	1	2	3
...geben mir gute Ratschläge.	1	2	3	4	5	6	1	2	3
...geben mir brauchbare Rückmeldungen darüber, wie ich mich bei einer Sache anstelle.	1	2	3	4	5	6	1	2	3
...geben mir gute Tipps und Informationen, um mit verschiedenen Anforderungen gut umgehen zu können.	1	2	3	4	5	6	1	2	3

Meine engen FreundInnen...	Wie häufig?						Wie wichtig?		
...verstehen mich.	1	2	3	4	5	6	1	2	3
...mögen mich so, wie ich bin.	1	2	3	4	5	6	1	2	3
...behandeln mich gut.	1	2	3	4	5	6	1	2	3
...hören mir zu, wenn ich mit ihnen reden will.	1	2	3	4	5	6	1	2	3
...sind für mich da, wenn ich sie brauche.	1	2	3	4	5	6	1	2	3
...nehmen sich Zeit für mich, um mir zu helfen.	1	2	3	4	5	6	1	2	3
...helfen mir gerne.	1	2	3	4	5	6	1	2	3
...geben mir gute Ratschläge.	1	2	3	4	5	6	1	2	3
...geben mir brauchbare Rückmeldungen darüber, wie ich mich bei einer Sache anstelle.	1	2	3	4	5	6	1	2	3
...geben mir gute Tipps und Informationen, um mit verschiedenen Anforderungen gut umgehen zu können.	1	2	3	4	5	6	1	2	3

Vielen Dank für deine Unterstützung!

13.4 Lebenslauf

Persönliche Daten

Name:	Carina Ringhofer
Geburtsdatum:	17.08.1988
Geburtsort:	Eisenstadt

Bildungsweg

1994 – 1998	Volksschule Müllendorf
1998 – 2002	Hauptschule Theresianum Eisenstadt
2002 – 2006	Bundesoberstufenrealgymnasium Eisenstadt, Kurzwiese
2006 – 2016	Diplomstudium Psychologie, Universität Wien
2009 – 2014	div. Fortbildungsseminare und Supervision, Hilfswerk
2010 – 2011	Ausbildung zur diplomierten Legasthenietrainerin
2011	Ausbildung zur Dyskalkulietrainerin
2011 – 2014	div. Fortbildungsseminare, Volkshilfe
2014	Ausbildung zur Kindergruppenbetreuerin

Beruflicher Werdegang

2003 – 2009	Nachhilfe- und Kinderbetreuung
2009 – 2010	Familienbegleitung, Hilfswerk
2009 – 2011	Lernbegleitung, Hilfswerk
2010	Au-pair Aufenthalt, Irland
2011	Integrative Kinderferien, Volkshilfe
2011	Praktikum im Kindergarten, Neufeld an der Leitha
2011 – 2014	Legasthenietraining, Hilfswerk

2011 – 2014	Englischbetreuung im Kindergarten, Volkshilfe
2012	6-Wochen-Praktikum, Zentrum für Beratung und Begleitung des niederösterreichischen Hilfswerks
2012 – 2014	Dyskalkulietraining, Hilfswerk
2013	Integrative Kinderferien, Volkshilfe
2013	Ferienwochen, Hi Jump
2013 – 2014	Betreuung im Jugendzentrum, megafon
seit 2014	Kindergruppenbetreuung, Kinderbüro Universität Wien

Wien, Oktober 2015