

Erziehung von Kindern im Kindergartenalter

Erziehungsverhalten und Kompetenzüberzeugungen von Eltern und der
Zusammenhang zu kindlichen Verhaltensstörungen

Von der Gemeinsamen Naturwissenschaftlichen Fakultät
der Technischen Universität Carolo-Wilhelmina
zu Braunschweig
zur Erlangung des Grades einer
Doktorin der Naturwissenschaften
(Dr. rer. nat.)
genehmigte
D i s s e r t a t i o n

von Yvonne Miller
aus Bad Soden / Taunus

1. Referent: Prof. Dr. Kurt Hahlweg

2. Referent: Prof. Dr. Werner Deutsch

eingereicht am: 26.04.2001

mündliche Prüfung (Disputation) am: 22.06.2001

Druckjahr: 2001

Vorabveröffentlichungen der Dissertation

Teilergebnisse aus dieser Arbeit wurden mit Genehmigung der Gemeinsamen Naturwissenschaftlichen Fakultät, vertreten durch den Mentor Prof. Dr. Kurt Hahlweg, in folgenden Beiträgen vorab veröffentlicht:

Miller, Y. & Hahlweg, K. (2000). Erziehungsfragebogen für Eltern (EFB-K): Entwicklung einer Kurzform. Posterbeitrag auf dem Kongress der Fachgruppe Klinische Psychologie und Psychotherapie der DGPs, Göttingen, April 2000.

Miller, Y. & Hahlweg, K. (2000). Kompetenzgefühl von Eltern: Ergebnisse der Braunschweiger Kindergartenstudie. Vortrag auf dem Kongress der DGPs, Jena, September 2000.

Lübke, A., Miller Y., Köppe, E., Kuschel A. & Hahlweg, K. (2000). Die Braunschweiger Kindergartenstudie: Abschlussbericht. Unveröffentlichter Bericht, Technische Universität Braunschweig.

Danksagungen

Ich möchte ganz herzlich allen Menschen danken, die mich darin unterstützt und ermutigt haben, diese Arbeit zu schreiben.

Ich danke meinem Mentor Kurt Hahlweg für die Betreuung dieser Arbeit, die vielen Anregungen und die unermüdliche Ermutigung während der gesamten Zeit. Besonders danke ich für alles, was ich in der Zusammenarbeit lernen konnte und jetzt noch lerne.

Ich danke Professor Dr. Werner Deutsch, der so freundlich war, sich als Zweitgutachter zu Verfügung zu stellen und Professor Dr. Matthew Sanders, der das Forschungsprojekt, aus dem diese Arbeit hervorgegangen ist, in besonderer Weise unterstützt hat.

Ich danke allen Braunschweiger Familien, die an der Studie teilgenommen haben, für die große Beteiligung und das Interesse. Weiterhin möchte ich der Leiterin der Abteilung Kindertagesstätten im Jugendamt Braunschweig Frau Josswig-Gröttrup und der Fachberaterin Frau Hamilton-Kohn für ihre Unterstützung und den Leiterinnen der städtischen Kindertagesstätten für ihre engagierte Mitarbeit danken.

Ich danke Brigitte Schröder und der Christoph-Dornier-Stiftung Braunschweig mit allen Mitarbeiterinnen, die mich durch viele kleine Dinge unterstützt haben und stets ein aufmunterndes Wort bereit hatten. Mein Dank gilt besonders Anne Lübke, Evi Köppe und Annett Kuschel, die mir als Kolleginnen mit Rat und Tat zu Seite standen.

Ich danke meinen Freunden in und außerhalb von Braunschweig für das geduldige Zuhören, das unermüdliche Nachfragen und die Ermunterungen via Telefon und Email.

Ich danke meiner Familie und meinem langjährigen Freund Daniel für alle Unterstützung, die in ganz besonderem Maße dazu beigetragen hat, dass diese Arbeit fertiggestellt werden konnte.

Ich danke meinem Gott von ganzem Herzen für alle Kraft und Ruhe, die ich besonders in den letzten Monaten erfahren konnte.

Zusammenfassung

In der vorliegenden Arbeit werden das elterliche Erziehungsverhalten in Disziplinsituationen und Zusammenhänge zu kindlichen emotionalen und Verhaltensstörungen und zu elterlichen Kompetenzüberzeugungen betrachtet. Als Grundlage dienen Daten einer repräsentativen epidemiologischen Studie (Braunschweiger Kindergartenstudie) an 852 Eltern von Kindern im Kindergartenalter und 521 Erzieherinnen in städtischen Kindertagesstätten Braunschweigs. Ziele der gesamten Studie bestanden zum einen in der Bestimmung der Prävalenz kindlicher Verhaltensprobleme bei Kindergartenkindern, zum anderen sollten Aussagen über das Erziehungsverhalten und die Befindlichkeit der Eltern und über Zusammenhänge zu Verhaltensauffälligkeiten der Kinder getroffen werden. Ein weiteres Ziel war die Überprüfung der Gütekriterien einiger übersetzter Fragebögen.

Es ist gelungen, reliable Übersetzungen der Parenting Scale (PS, Arnold, O'Leary, Wolf & Acker, 1993), einem Fragebogen zur Erfassung des elterlichen Verhaltens im Umgang mit kindlichem Problemverhalten, sowie der Parenting Sense of Competence Scale (PSOC, Johnston & Mash, 1989), einem Instrument zur Erfassung des Selbstwertgefühls von Eltern bezüglich Erziehung, zu erstellen. Das Erziehungsverhalten in Disziplinsituationen korrelierte signifikant mit anderen Faktoren der Familienumgebung, vor allem mit psychosozialen Merkmalen der Eltern wie Stresssymptomen, Angst und Depression und mit Partnerschaftsvariablen wie Ehequalität oder Konflikten der Partner über Kindererziehung. Zudem berichteten Mütter mit dysfunktionalem Erziehungsverhalten von mehr internalisierenden und externalisierenden Verhaltensauffälligkeiten der Kinder. Kein Zusammenhang zeigte sich zwischen Erziehungsverhalten und Verhaltensauffälligkeiten in der Einschätzung der Erzieherinnen. Weiterhin bestätigten sich Annahmen zur Bedeutung von Kompetenzüberzeugungen in der Erziehung. Das elterliche Kompetenzgefühl wies bedeutsame Zusammenhänge zum psychischen Befinden der Eltern, zu Partnerschaftsfaktoren und zum elterlichen Verhalten im Umgang mit Problemverhalten der Kinder auf. Weiterhin konnten Ergebnisse anderer Autoren bestätigt werden, die zeigen, dass elterliche Kompetenzüberzeugungen den Zusammenhang zwischen dem psychischen Befinden bzw. Verhaltensauffälligkeiten und Erziehungsverhalten medieren. Es erwies sich als sinnvoll, bei der Erfassung elterlicher Kompetenzüberzeugungen sowohl kognitive als auch affektive Faktoren zu berücksichtigen.

Inhalt

Theoretischer Teil

1	Einleitung	1
2	Elterliches Erziehungsverhalten	4
2.1	Historischer Abriss der psychologischen Forschung und Diagnostik von elterlichem Erziehungsverhalten	4
2.2	Erziehungsverhalten und Entwicklung und Verhalten von Kindern	7
2.2.1	Merkmale und Mechanismen dysfunktionalen Erziehungsverhaltens	8
2.2.2	Folgen dysfunktionalen Erziehungsverhaltens auf die Sozialisation der Kinder	13
2.2.2.1	Entwicklungspsychopathologische Betrachtung von Verhaltensauffälligkeiten	13
2.2.2.2	Zusammenhänge zwischen spezifischen Merkmale dysfunktionalen Erziehungsverhaltens und Verhaltensauffälligkeiten	15
2.2.2.3	Einflüsse auf den Zusammenhang zwischen Erziehungsverhalten und Verhaltensauffälligkeiten	19
2.3	Determinanten elterlichen Erziehungsverhaltens	22
2.3.1	Verhaltensauffällige Kinder als Ursache dysfunktionaler Erziehung	22
2.3.2	Psychosoziale Faktoren: Psychische Symptomatik und Stress	24
2.3.3	Psychosoziale Faktoren: Partnerschaftsqualität und Erziehungskonflikte	29
2.3.4	Soziodemographische Faktoren und Erziehungsverhalten	32
2.4	Modelle über die Zusammenhänge verschiedener Faktoren in der Familie	36
2.5	Zusammenfassung	39
3	Kompetenzüberzeugungen in der Erziehung	41
3.1	Das Erleben von Elternschaft: Konzepte und Definitionen	41
3.1.1	Selbstwirksamkeitsüberzeugungen in der Erziehung	43
3.1.2	Elterliches Selbstwertgefühl und die Zufriedenheit mit der Elternrolle	45
3.2	Bedeutung von Kompetenzüberzeugungen bezüglich Erziehung	47
3.2.1	Zusammenhänge zwischen Kompetenzüberzeugungen und Verhaltensauffälligkeiten	47
3.2.2	Zusammenhänge zwischen Kompetenzüberzeugungen und elterlichem Erziehungsverhalten	49
3.2.3	Zusammenhänge zwischen Kompetenzüberzeugungen und psychosozialen Faktoren	52
3.2.4	Entwicklung von Kompetenzüberzeugungen bezüglich Erziehung	54
3.3	Mechanismen der Beeinflussung von Erziehungsverhalten: Mediation durch Kompetenzüberzeugungen	57
3.4	Zusammenfassung	60

4	Konkretisierung der Fragestellung und Hypothesen	61
4.1	Erste Fragestellung: Ausprägung dysfunktionalen Erziehungsverhaltens in Disziplinsituationen und Zusammenhänge zu soziodemographischen und psychosozialen Faktoren	61
4.2	Zweite Fragestellung: Zusammenhang dysfunktionales Erziehungsverhalten und Verhaltensauffälligkeiten	62
4.3	Dritte Fragestellung: Ausprägung und Bedeutung von Kompetenzgefühl	63

Empirischer Teil

5	Methodisches Vorgehen	65
5.1	Überblick	65
5.2	Stichprobe	65
5.2.1	Stichprobe der Eltern	65
5.2.2	Stichprobe der Erzieherinnen	69
5.3	Durchführung der Erhebung	69
5.4	Instrumente zur Erfassung der Variablen	70
5.4.1	Sozioökonomische und persönliche Daten	70
5.4.1.1	Sozioökonomische und persönliche Daten der Eltern	70
5.4.1.2	Personen- und berufsbezogene Angaben der Erzieherinnen	71
5.4.2	Erfassung des Erziehungsverhaltens: Erziehungsfragebogen (EFB)	72
5.4.3	Erfassung des elterlichem Kompetenzgefühls: Fragebogen zum Kompetenzgefühl von Eltern (FKE)	73
5.4.4	Instrumente zur Erfassung der anderen Variablen	75
5.4.4.1	Erfassung der psychischen Symptomatik der Eltern: die Depression-Angst-Stress-Skala (DASS)	75
5.4.4.2	Erfassung der Ehequalität und Übereinstimmung in der Erziehung	76
5.4.4.2.1	Kurzversion des Fragebogens zur Beurteilung einer Zweierbeziehung (FKZ-K)	76
5.4.4.2.2	Erziehungs-Konflikt-Skala (EKS)	77
5.4.4.3	Erfassung emotionaler Störungen und Verhaltensauffälligkeiten	78
5.4.4.3.1	Elternfragebogen über das Verhalten von Kindern und Jugendlichen / CBCL 4-18	78
5.4.4.3.2	Teacher´s Report Form für Erzieherinnen (CTRF)	80

6	Darstellung der Ergebnisse zum Erziehungsverhalten und zu Zusammenhängen mit psychosozialen und soziodemographischen Faktoren (Fragestellung 1)	82
6.1	Erziehungsfragebogen (EFB)	82
6.1.1	Auswertungsmethodik	82
6.1.2	Faktorstruktur und Gütekriterien der Langform	82
6.1.3	Deskriptive Ergebnisse zum Erziehungsverhalten	84
6.1.4	Entwicklung einer Kurzform: Faktorstruktur, Gütekriterien und Vergleichswerte des EFB-K	88
6.1.5	Diskussion der Ergebnisse	90
6.2.	Zusammenhänge von Erziehungsverhalten zu soziodemographischen und psychosozialen Faktoren	92
6.2.1	Auswertungsmethodik	92
6.2.2	Zusammenhänge zwischen soziodemographische Faktoren und Erziehungsverhalten	93
6.2.2.1	Darstellung der Ergebnisse	93
6.2.2.2	Diskussion der Ergebnisse	97
6.2.3	Zusammenhänge zwischen psychosozialen Faktoren und Erziehungsverhalten	99
6.2.3.1	Darstellung der Ergebnisse	99
6.2.3.1.1	Ergebnisse zur psychischen Symptomatik	100
6.2.3.1.2	Ergebnisse zu Partnerschaft und Erziehungskonflikten	103
6.2.3.2	Diskussion der Ergebnisse	104
6.2.4	Regressionsanalyse: Bedeutung der verschiedenen disruptiven Faktoren	108
6.2.4.1	Auswertungsmethodik	108
6.2.4.2	Darstellung der Ergebnisse	109
6.2.4.3	Diskussion der Ergebnisse	111
7	Zusammenhänge Erziehungsverhalten und emotionale Störungen und Verhaltensauffälligkeiten der Kinder (Fragestellung 2)	114
7.1	Auswertungsmethodik	114
7.2	Zusammenhänge Erziehungsverhalten und Verhaltensprobleme im Elternurteil (CBCL)	114
7.2.1	Darstellung der Ergebnisse	114
7.2.2	Diskussion der Ergebnisse	117
7.3	Zusammenhänge Erziehungsverhalten und Verhaltensprobleme im Erzieherinnenurteil (CTRF)	120
7.3.1	Darstellung der Ergebnisse	120
7.3.2	Diskussion der Ergebnisse	121

8	Ergebnisse zum elterlichen Kompetenzgefühl (Fragestellung 3)	123
8.1	Fragebogen zum Kompetenzgefühl von Eltern (FKE)	123
8.1.1	Auswertungsmethodik	123
8.1.2	Faktorstruktur und Gütekriterien	123
8.1.3	Deskriptive Ergebnisse zum Kompetenzgefühl von Eltern	124
8.1.4	Diskussion der Ergebnisse	127
8.2	Bedeutung des Kompetenzgefühls von Eltern	130
8.2.1	Auswertungsmethodik	130
8.2.2	Soziodemographische und psychosoziale Faktoren	130
8.2.2.1	Darstellung der Ergebnisse	130
8.2.2.2	Diskussion der Ergebnisse	134
8.2.3	Erziehungsverhalten und Verhaltensauffälligkeiten	136
8.2.3.1	Darstellung der Ergebnisse	136
8.2.3.2.	Diskussion der Ergebnisse	141
8.3	Bedeutung des Kompetenzgefühl als Determinante von Erziehungsverhalten	144
8.3.1	Darstellung der Ergebnisse	144
8.3.2	Diskussion der Ergebnisse	145
8.4	Ergebnisse zur Überprüfung des Mediatoreffekts	146
8.4.1	Auswertungsmethodik	146
8.4.2	Darstellung der Ergebnisse: Kompetenzgefühl bzw. Selbstwirksamkeitsüberzeugungen als Mediator zwischen psychischer Symptomatik und Erziehungsverhalten	146
8.4.3	Darstellung der Ergebnisse: Kompetenzgefühl bzw. Selbstwirksamkeitsüberzeugungen als Mediator zwischen Verhaltensauffälligkeiten und Erziehungsverhalten	148
8.4.4	Diskussion der Ergebnisse	150
9	Abschließende Diskussion	153
10	Literatur	158

1 Einleitung

Erziehung ist ein äußerst aktuelles Thema. Das Gesetz zu Ächtung von Gewalt in der Erziehung (§ 1631 Abs. 2 BGB vom 6. Juli 2000) und die damit verbundenen öffentlichen Diskussionen haben dazu geführt, dass Erziehungsfragen und damit auch Themen wie Familie und Eltern- bzw. auch Partnerschaft erneut im Mittelpunkt des gesellschaftlichen Interesses stehen. Besonders die Frage, was günstiges bzw. ungünstiges Elternverhalten ist und welche Faktoren die Entwicklung der Kinder fördern, wird diskutiert. Zu diesem Thema existieren zahlreiche Forschungsarbeiten aus den Bereichen Erziehungswissenschaften, Pädagogische Psychologie, Entwicklungspsychologie und auch aus der Klinischen Psychologie. Ein relativ neuer Ansatz ist der der Entwicklungspsychopathologie. Die entwicklungspsychopathologische Forschung hat das Ziel, Ursachen und Verläufe von fehlangepasstem Verhalten zu erklären und dem weiteren Störungsverlauf vorzubeugen. Fragen der Erziehung werden hier besonders in Zusammenhang mit der entwicklungspsychopathologischen Betrachtung von kindlichen Verhaltensauffälligkeiten untersucht.

Das Interesse von klinisch-psychologischen Forschungsbemühen gilt möglichen Ursachen, aber auch der Prävalenz klinischer Phänomene, möglichen Störungsmodellen und den Behandlungsmöglichkeiten. Das Thema Erziehung ist in verschiedener Hinsicht für die klinische Psychologie wichtig. Zum einen ist Erziehung ein wichtiger Ursachenfaktor kindlicher Verhaltensstörungen und sollte daher bei diesen Behandlungsfällen immer einbezogen werden. Zum anderen gibt es Überlegungen, dysfunktionales Erziehungsverhalten von Eltern als eigenständiges dysfunktionales Interaktionsmuster zu betrachten und es besonders im Sinne der Prävention weiterer Probleme zu behandeln. Es existiert ein Vorschlag von Chamberlain, Reid, Ray, Capaldi und Fisher (1994), elterliche Erziehungs- und Disziplinierungsprobleme als diagnostische Kategorie in Form einer V-Kodierung (Zwischenmenschliche Probleme und Interaktionsmuster) in das Diagnostische Manual Psychischer Störungen (DSM-IV) aufzunehmen. Dies wäre eine reliable Basis für Diagnosen und würde damit die Entwicklung von Behandlungsansätzen sowie die Forschung im Bereich dysfunktionaler Erziehung fördern. Da es sich bei Erziehung um ein äußerst komplexes Konstrukt handelt, das eng mit weiteren Faktoren wie Partnerschaft oder dem psychischem Befinden der Eltern verbunden ist, scheint eine genauere Erforschung des Phänomens dysfunktionale Erziehung und der Zusammenhänge von großer Bedeutung. Es ist vergleichsweise wenig bekannt über Entstehungsbedingungen, Funktionsweise, Aufrechthaltung oder über beteiligte kognitive und affektive Mechanismen von dysfunktionalem Erziehungsverhalten. Zwar gibt es viele Modelle und Hypothesen, jedoch nur wenige systematische und vor allem längsschnittliche Untersuchungen des Phänomens Elternschaft. Dieses Wissen scheint jedoch nötig, um Bedingungsmodelle aufstellen zu können und entsprechende präventive bzw. intervenierende Maßnahmen abzuleiten bzw. die schon bestehenden weiter zu verbessern.

Die vorliegende Arbeit möchte einen Beitrag zur Klärung der Zusammenhänge um elterliches Erziehungsverhalten und das Erleben von Elternschaft leisten. Es werden zum einen Zusammenhänge zwischen Erziehungsverhalten und verschiedenen Variablen wie dem psychischem Befinden der Eltern, Partnerschaftsvariablen und soziodemographischen Faktoren

untersucht. Zum anderen werden Zusammenhänge zwischen kindlichen Verhaltensauffälligkeiten und dem elterlichen Verhalten einbezogen. Der dritte Themenbereich untersucht die Bedeutung von Kompetenzüberzeugungen der Eltern für das Erziehungsverhalten und Zusammenhänge zwischen Kompetenzüberzeugungen bezüglich Erziehung und psychosozialen Faktoren wie dem psychischen Befinden der Eltern. Es wurden Fragebogendaten über kindliche Verhaltensauffälligkeiten, Erziehungsverhalten, Partnerschaft, psychisches Befinden und Kompetenzüberzeugungen an einer Stichprobe von 852 Eltern mit Kindern im Vorschulalter erhoben, zudem wurden die Erzieherinnen der entsprechenden Kindertagesstätte gebeten, bei Zustimmung der Eltern ebenfalls das Verhalten des Kindes einzuschätzen.

Das Erziehungsverhalten wurde nicht als globales Konstrukt operationalisiert, sondern es wurde ein spezifischer Ausschnitt von elterlichem Verhalten, das Verhalten in Disziplinsituationen, erfasst. Der Umgang mit problematischem Verhalten des Kindes und die Art der Disziplinierungen werden in der Literatur als entscheidende Dimension bei der Entwicklung und Aufrechterhaltung von kindlichen Verhaltensauffälligkeiten und damit auch bei der Behandlung gesehen (Patterson, 1982). Dieses spezifische Konstrukt wurde bisher häufig in Form von Verhaltensbeobachtungen der Mutter-Kind-Interaktion untersucht. Daher bestand ein Ziel dieser Arbeit darin, die Übersetzung eines Fragebogens zum Erziehungsverhalten in Disziplinsituationen an einer großen Stichprobe anzuwenden und Zusammenhänge zu verschiedenen anderen Variablen zu untersuchen.

Im Bereich Kompetenzüberzeugungen von Eltern existieren insgesamt nur wenige Forschungsarbeiten. Ein Problem dieses Forschungsgebietes besteht in der Vielzahl verschiedener Konstrukte und in uneinheitlichen Operationalisierungen, was die Integration der Befunde erschwert. Es werden häufig einzelne theoretische Ansätze zugrunde gelegt, ohne Ansätze aus anderen psychologischen Forschungsgebieten zu beachten und gegebenenfalls zu integrieren. Inhaltlich gibt es einige wenige Befunde zur Bedeutung von Kompetenzüberzeugungen bezüglich Erziehung, die darauf hinweisen, dass Selbstwirksamkeitsüberzeugungen den Zusammenhang zwischen psychosozialen Faktoren und Erziehungsverhalten vermitteln. Ziel war daher zum einen, spezifische Zusammenhänge zwischen Kompetenzüberzeugungen und Erziehungsverhalten in Disziplinsituationen in einer nicht-klinischen Stichprobe zu beschreiben, was bisher in der Form noch nicht untersucht wurde. Weiterhin wurden Hypothesen über die Bedeutung von Kompetenzüberzeugungen als Mediator verschiedener Zusammenhänge aufgestellt und getestet. Insgesamt wurde bei dieser dritten Fragestellung versucht, Forschungskonzepte aus dem Bereich der Sozialpsychologie in die Forschung zu elterlichen Kompetenzüberzeugungen zu integrieren.

Zu Beginn des theoretischen Teils werden Grundlagen und spezifische theoretische Ansätze der Erziehungsforschung behandelt (Kapitel 2). Nach der Darstellung einiger historischer Entwicklungen folgt der aktuelle Stand der Forschung zu Merkmalen von dysfunktionalem Erziehungsverhalten und den Folgen verschiedener dysfunktionaler Verhaltensweisen für die kindliche Entwicklung (2.2). Anschließend werden Befunde zu Determinanten von Erziehungsverhalten wie psychosozialen oder soziodemographischen Faktoren dargestellt (2.3)

und im Kapitel 2.4 drei Zusammenhangsmodelle beschrieben, welche die verschiedenen Einflussfaktoren und Pfade in ein hypothetisches Modell integrieren.

Darauf folgen in Kapitel 3 Konzepte und empirische Befunde zum Thema elterliche Kompetenzüberzeugungen. Es werden zum einen verschiedene theoretische Ansätze aber auch empirische Befunde vorgestellt, die sich mit der Frage befassen, welche Bedeutung elterlichen Kompetenzüberzeugungen innerhalb des komplexen Zusammenhangs verschiedener Variablen in der Familie zukommt und wie sie sich entwickeln. Im Anschluss daran werden die dargestellten Befunde zu einem Modell zusammengefasst (3.2.4). In Kapitel 3.3 finden einige empirische Arbeiten besondere Beachtung, die sich mit einer möglichen Mediatorrolle von Kompetenzüberzeugungen befassen. Zum Ende des theoretischen Teils werden in Kapitel 4 die einzelnen Fragestellungen und spezifischen Hypothesen formuliert, die in dieser Arbeit untersucht wurden, um zum empirischen Teil überzuleiten.

Im empirischen Teil werden Methodik und Ergebnisse der „Braunschweiger Kindergartenstudie“ dargestellt, durch welche die genannten Fragestellungen untersucht wurde. Die Befunde werden im Anschluss an die Ergebnisdarstellung diskutiert und es wird versucht, Möglichkeiten und Erfordernisse für weitere Forschungsarbeiten in diesem Gebiet aufzuzeigen.

2 Elterliches Erziehungsverhalten

Im Forschungsgebiet der Mutter-Kind- bzw. Eltern-Kind-Beziehungen findet man bei den verschiedenen theoretischen Positionen und Herangehensweisen sehr ähnliche Konzepte und Ergebnisse in Bezug darauf, was als günstiges Verhalten seitens der Eltern angesehen wird (Schneewind, 1999).

Folgende sehr allgemeine Definition von Erziehungsverhalten soll dieser Arbeit als Grundlage dienen: *Erziehungsverhalten umfasst alles, was Eltern tun oder nicht tun, das Auswirkungen auf das Kind hat* (z. B. spielen, bestrafen, lehren, Bedürfnisse versorgen, etc.; Kendziora & O'Leary, 1993).

Zu betonen ist, dass Eltern-Kind-Beziehungen wechselseitige Beziehungen sind, die sich im Laufe der Zeit prozesshaft weiter entwickeln. Verschiedene Autoren stellten Modelle auf, in denen zahlreiche Einflussfaktoren spezifiziert werden, die auf diesen Prozess der Eltern-Kind-Beziehung und Entwicklung einwirken. Ein solches Modell ist das Prozessmodell elterlicher Erziehung von Belsky (1984) oder auch das Modell zur Entwicklung antisozialen Verhaltens von Patterson, DeBaryshe und Ramsey (1989).

Nach einem kurzen historischen Abriss der psychologischen Forschung zu Erziehungsverhalten und Eltern-Kind-Interaktionen (Kapitel 2.1), werden im folgenden Kapitel zunächst Merkmale dysfunktionalen Erziehungsverhaltens spezifiziert (Kapitel 2.2.1). Es folgen in Kapitel 2.2.2 Befunde, die den Einfluss verschiedener Merkmale elterlichen Erziehungsverhaltens auf die Entwicklung der Kinder verdeutlichen. Anschließend werden Faktoren, die auf das Erziehungsverhalten einwirken (Kapitel 2.3) und Modelle von Webster-Stratton (1990), Patterson et al. (1989) und Belsky (1984) dargestellt, die einige der angeführten Zusammenhänge zusammenfassen (Kapitel 2.3.4).

2.1 Historischer Abriss der psychologischen Forschung und Diagnostik von elterlichem Erziehungsverhalten

Ein einflussreiches Konzept in der Erziehungspsychologie ist das Konzept der Erziehungsstile. Oerter (1987) definiert Erziehungsstil als „ein typisiertes und relativ stabiles Erziehungsverhalten, hinter dem bestimmte Erziehungseinstellungen und Persönlichkeitsmerkmale der Eltern stehen“ (S. 94). Es handelt sich um eine Gruppe von Merkmalen des Erziehungsverhaltens, die eine überzufällige gemeinsame Varianz aufzeigen und eine bessere Vorhersage der Eigenarten der Kinder ermöglichen als einzelne Merkmale. Erziehungsstile können sich sowohl auf die Verhaltensebene (Erziehungspraktiken) als auch auf die kognitive Ebene (Erziehungsziele) beziehen.

Die Untersuchung von Lewin, Lippitt und White (1939) kann als ein Ursprung der Erziehungsstilforschung angesehen werden. Hier wurden Kinder in drei Gruppen von verschiedenen Lehrern, die drei verschiedene Erziehungsstile praktizierten, bei Bastelarbeiten betreut.

Die Ergebnisse zeigten, dass ein demokratischer Stil (freundlicher, kooperativer Leiter, Gruppe hat Verantwortung, Lob und Kritik sind sachbezogen) eine ausgeglichene Atmosphäre und Bastelergebnisse mit hoher Qualität aber eher niedriger Quantität zur Folge hatte. Ein autokratischer Erziehungsstil (emotional kalter, befehlender Lehrer, personenbezogene Kritik) korrelierte mit einer gespannten, konfliktreichen Atmosphäre und ein laissez-faire-Stil (emotional gleichgültiger, passiver, nicht kontrollierender Lehrer, freie Gruppenentscheidungen, keine Wertungen) erzeugte eine gereizte, unzufriedene Atmosphäre in der Gruppe.

Ende der 50er- und Anfang der 60er-Jahre wurden Erziehungsverhalten oder Einstellungen zu Kindererziehung in zahlreichen Studien durch verschiedene Methoden (Interviews, Verhaltensfragebögen oder Einstellungsskalen) erfasst und versucht, mittels Faktorenanalysen und Korrelationen zentrale Dimensionen oder Kategorien zu ermitteln. Verschiedene Autoren postulierten aufgrund von Untersuchungen zwei zentrale Variablen bzw. Dimensionen von Erziehung: Wärme/Ablehnung und Kontrolle/Autonomie oder in anderen Begriffen Akzeptanz/Ablehnung und Begrenzung/Nachgeben. Diese können in einem Vier-Felder-Schema systematisch zusammengefasst werden und ergeben vier Erziehungstypen, mit denen bestimmte Merkmale der Kinder verbunden sind (Maccoby & Martin, 1983). Baldwin (1955) spezifizierte in Verhaltensbeobachtungen und Interviews ebenfalls die Dimension Wärme, fand jedoch weiterhin eine Dimension Demokratie/Autokratie und eine Dimension emotionale Beteiligung vs. emotionale Distanz (engl. „involvement“). Das Verständnis von demokratischer Erziehung Baldwins fußt auf Lewin et al. (1939) und kennzeichnet Eltern, die mehr als Vermittler agieren und Kindern die für die Gesellschaft notwendigen Regeln beibringt und diese erklären.

Eine weitere einflussreiche Arbeit ist die von Diana Baumrind (1966, 1996). Sie stellte den zwei extremen Formen von Erziehungsverhalten, dem autoritären und dem permissiven Erziehungsstil (oder konservativ vs. liberal) den autoritativen Erziehungsstil entgegen, der sich zum einen durch klare Regeln und Anforderungen an das Kind, aber auch durch Förderung der Selbstständigkeit und durch Warmherzigkeit auszeichnet. Der autoritative Erziehungsstil erwies sich im Hinblick auf die Entwicklung der Kinder in zahlreichen Untersuchungen als der förderlichste.

Beeinflusst von lerntheoretischen Überlegungen und Konzepten der Bindungstheorie wurde die Dimension Warmherzigkeit in den 70er Jahren durch den Begriff der Responsivität ersetzt (Baumrind, 1996; Maccoby & Martin, 1981). Responsivität meinte ursprünglich die Synchronität von kindlichen Bedürfnissen und Reaktionen der Mutter und beschreibt, wie einführend, abgestimmt und unterstützend die Mutter auf Signale, Forderungen und den Zustand des Kindes eingeht. Wärme ist zwar ein Bestandteil von Responsivität, weitere Faktoren sind Kontingenz, Reziprozität, klare Kommunikation und Bindung. Auch das Verständnis von Restriktivität änderte sich und wurde erweitert. Die Dimension Forderung/Anspruch (engl. „demandingness“) trat an seine Stelle, die zum einen konsistente, kontingente Disziplinierung, aber auch Beaufsichtigung und direkte, aber sensitive und authentische Konfrontation beinhaltet (Baumrind, 1996).

Auch in Deutschland finden sich Versuche, Erziehungsverhalten zu klassifizieren. Sowohl die eher behavioristische Herangehensweise von Stapf und Herrmann (1972), als auch die humanistische Richtung von Tausch und Tausch (1977) kamen unabhängig voneinander zu einer ähnlichen Klassifikation von Erziehungsstilen. Sie nehmen ebenfalls jeweils zwei Dimensionen an: Strenge bzw. Lenkung und Unterstützung bzw. Wertschätzung.

Ein Problem der Forschung im Bereich Erziehungsverhalten besteht in den verwendeten Messinstrumenten und den gemessenen Konstrukten. Zum einen differieren die Vorstellungen und Inhalte der Konstrukte, zum anderen basieren viele Forschungsergebnisse auf Einstellungen und Überzeugungen („beliefs“) über Erziehung. Die sozialpsychologische Einstellungsforschung zeigt, dass die Beziehung von Einstellung und Verhalten eher problematisch gesehen werden muss und dass nur unter bestimmten Bedingungen, z. B. durch das Erfassen von Handlungsintentionen eine angemessene Vorhersage des Verhaltens möglich ist (vgl. Ajzen & Fishbein, 1980). Zwar deuten einige Ergebnisse der Erziehungsforschung darauf hin, dass der Zusammenhang robust genug ist, um Erziehungsverhalten vorherzusagen (vgl. Kendziora & O’Leary, 1993). Holden und Edwards (1989) kommen jedoch in ihrem Review über Messverfahren zu dem Schluss, dass die Verfahren der Einstellungsmessung eher von schlechter Qualität sind und keine Aussagen über Erziehungsverhalten erlauben. Als weiteren Grund neben der schlechten Qualität der Verfahren und dem niedrigen Zusammenhang von Einstellungen und Verhalten führen die Autoren an, dass nicht jedes elterliche Verhalten von Prozessen sozialer Kognition gesteuert wird, sondern vieles intuitiv oder automatisch abläuft. Holden und Edwards (1989) sehen insgesamt eine Notwendigkeit zur Entwicklung neuer Verfahren zur Erhebung von Erziehungsverhalten unter Einbeziehung der aktuellen Forschung zu sozialen Kognitionen, falls diese Prozesse untersucht werden sollen. Sie plädieren besonders für die Entwicklung von Verfahren, welche die Möglichkeiten moderner Techniken, wie Videobändern als Stimulusmaterial oder interaktiven Computerprogrammen, nutzen.

In einer Metaanalyse von 47 Studien zum Zusammenhang von Erziehungsverhalten und Merkmalen der Kinder fanden Rothbaum und Weisz (1994), dass sich stärkere Zusammenhänge nachweisen lassen, wenn Erziehung als komplexes Konstrukt betrachtet wird und verschiedene Dimensionen von Erziehung, wie z. B. Disziplinierung, Anleitung, Ermutigung erfasst werden. Dies scheint nachvollziehbar, da eine „gute Erziehung“ eher einem globalen „Erziehungsstil“ mit verschiedenen Dimensionen entspricht, als einem einzelnen Merkmal. Trotzdem ist wichtig, die einzelnen Dimensionen zu spezifizieren, z. B. konkrete förderliche Verhaltensweisen auszumachen, um reliable Diagnosen und wirksame Interventionen bei dysfunktionalem Erziehungsverhalten zu ermöglichen.

2.2 Erziehungsverhalten und Entwicklung und Verhalten von Kindern

Sowohl die Bindungstheorie, die soziale Lerntheorie als auch die psychoanalytische Objektbeziehungstheorie nennen als allgemeine Bestandteile einer günstigen Eltern-Kind-Beziehung:

- Zuneigung, emotionale Wärme
- klare, sinnvolle Regeln
- konstruktiver Umgang mit Problemverhalten
- Anregungen zu Entwicklung und Lernen
- angemessene Beaufsichtigung bzw. Freiraum

Kinder, die von ihren Eltern unter Beachtung dieser allgemeinen Prinzipien erzogen werden, entwickeln sich in den meisten Fällen zu sozial kompetenten, leistungsfähigen, selbstbewussten und emotional stabilen Menschen (Schneewind, 1999). Eine Zusammenfassung über die Auswirkungen des Elternverhaltens auf die Entwicklung der Kinder in verschiedenen Bereichen findet sich in dem Review von Maccoby und Martin (1983). Die Autoren geben einen umfassenden Überblick über die Auswirkungen auf soziale und kognitive Kompetenz, Verantwortungsübernahme, Moralentwicklung und die Entwicklung des Selbstkonzepts der Kinder. Im folgenden werden einige ausgewählte Ergebnisse dargestellt.

Baumrind (1978) fand, dass autoritativ erzogene Mädchen sozial kompetenter und unabhängiger sind als andere Kinder. Für Jungen fand sich kein Unterschied bezüglich Unabhängigkeit, jedoch wiesen auch sie eine höhere soziale Kompetenz auf. In ihren Studien zeigte sich weiterhin ein deutlicher Zusammenhang zwischen der Dimension Forderung/Anspruch und kognitiver Kompetenz bei Jungen und Mädchen und ein Zusammenhang zwischen Responsivität und sozialer Verantwortung bzw. Selbstsicherheit. Coppersmith (1967) untersuchte die Erziehungspraktiken von Eltern, deren Söhne sich durch hohes Selbstbewusstsein auszeichneten, und fand auch hier einen demokratischen Stil mit hohen Standards, Unterstützung und klarer elterlicher Kontrolle. Ein autoritärer Erziehungsstil war dagegen mit niedrigem Selbstbewusstsein verbunden. Bezüglich der Moralentwicklung und der Entwicklung prosozialen Verhaltens erwies sich eine Interaktion von Fürsorge und Anspruch als förderlich. Fürsorgliche und warmherzige Eltern waren in einem Experiment erfolgreicher darin, Kindern prosoziales Verhalten beizubringen. Ohne den Faktor der Fürsorge fand kein Transfer der Verhaltensweisen auf reale Situationen statt (Maccoby & Martin, 1983).

Die Entwicklung von Kindern in den Bereichen Feinmotorik, soziale Fähigkeiten, Sprache und kognitive Fähigkeiten kann zum einen von Erziehungspraktiken der Eltern, aber auch vom sozialen Milieu der Eltern abhängen. Terisse, Roberts, Palacio-Quintin und MacDonald (1998) fanden bei Kindern von Eltern mit autoritativem Erziehungsverhalten höhere soziale und kognitive Fähigkeiten, da sie von ihren Eltern in ihrer Entwicklung unterstützt und gefördert wurden. Damit wurden zahlreiche Arbeiten anderer Autoren bestätigt, die ebenfalls den autoritativen Erziehungsstil mit höherer intellektueller Leistung und höherer sozialer Kompetenz in Verbindung bringen (Baumrind, 1996; Maccoby & Martin, 1983). Allerdings ist entwicklungsförderndes Elternverhalten in einer bevorzugten sozialen Umgebung einfacher und

wahrscheinlicher, da z. B. durch höhere Bildung der Eltern und eine höhere Verfügbarkeit von Lehrmaterial und Information die Umgebung stimulierender und anregender wird als bei Familien in einfachen sozialen Verhältnissen (Terisse et al., 1998).

Zusammengefasst kann festgehalten werden, dass die Entwicklung von Kindern in verschiedensten Bereichen positiv verläuft, wenn elterliche Erziehung die oben genannten allgemeinen Prinzipien beinhaltet. Im folgenden wird konkretisiert, welche spezifischen Verhaltensweisen unter dysfunktionalem Erziehungsverhalten zu verstehen sind und welche Folgen diese ungünstigen Erziehungspraktiken auf Kinder haben.

2.2.1. Merkmale und Mechanismen dysfunktionalen Erziehungsverhaltens

Eltern mit dysfunktionalem Erziehungsverhalten weisen meist in einer oder mehreren der folgenden Dimensionen Defizite auf: 1. positive emotionale und physische Fürsorge und Zuwendung, 2. konstruktive Strategien zum Umgang mit Problemverhalten und 3. angemessene Beaufsichtigung. Dysfunktionales Erziehungsverhalten ist jedoch nicht gleichzusetzen mit dysfunktionalen Eltern, da z. B. Eltern mit psychischen Problemen nicht notwendigerweise dysfunktionales Erziehungsverhalten zeigen müssen (Coleman & Karraker, 1993).

In der Bindungsforschung wird davon ausgegangen, dass durch die Interaktion zwischen Säugling und Mutter in den ersten Lebensmonaten eine affektive Bindung entsteht, die mitbestimmt, wie sich Kinder entwickeln und wie sie mit ihrer Umwelt und anderen Menschen interagieren. Ein Überblick über Grundlagen und wichtige Forschungsergebnisse der Bindungstheorie findet sich bei Petermann, Kusch und Niebank (1998), Schneewind (1999) und Sprangler (1999). Ainsworth, Belhar, Waters und Wall (1978) gelang es, mit Hilfe des Fremde-Situations-Tests drei verschiedene Bindungsstile von Kindern zu klassifizieren: einen sicheren, einen vermeidenden und einen ängstlich-ambivalenten Bindungsstil. Diese drei wurde später von Main und Solomon (1990) durch einen vierten, den desorganisierten Bindungsstil ergänzt. Die sichere Bindung an die Bezugsperson (meist die Mutter) stellt für den Säugling einen lebenswichtigen Schutz und eine sichere Basis dar, auf deren Grundlagen das Kind nach und nach selbstständiger werden und die Umwelt erkunden kann. Als dysfunktionales Elternverhalten können daher Verhaltensweisen angesehen werden, für die ein Zusammenhang zu unsicherer Bindung (ängstlich-ambivalent, vermeidend, desorganisiert) nachgewiesen ist. Es zeigte sich, dass Mütter von unsicher gebundenen Kindern sich häufig starr, feindselig, kontaktunfreudig und abweisend verhalten, ihr Kind zu wenig oder auch zu viel und aufdringlich stimulieren sowie häufig unbehutsam und emotional unbeteiligt mit dem Kind umgehen. Zudem haben Kinder, die starken Misshandlungen durch ihre Eltern ausgesetzt sind, ein hohes Risiko für einen desorganisierten Bindungsstil (Ainsworth et al., 1978; Petermann et al., 1998; Sprangler, 1999).

Neben der Bindungsforschung und der psychoanalytischen Forschung wurde in zahlreichen Studien unter Berücksichtigung der Lerntheorien, insbesondere der sozialen Lerntheorie, versucht, auf einer mehr spezifischen, verhaltensnahen Ebene Erziehungsfehler zu be-

schreiben. Methodisch erfolgte dies meist über die Beobachtung von Mutter-Kind-Interaktionen. Es wurden jedoch auch Fragebogenverfahren wie die Parenting Scale (PS, Arnold et. al., 1993) oder die Parent Behavior Checklist (PBC, Fox, 1994) eingesetzt.

Positive Erziehungsstrategien gelten als bedeutsamer Bestandteil von Erziehung. Was unter positiven Erziehungsstrategien verstanden wird, ist in der Literatur unterschiedlich (Russel, 1997). Zwei allgemeine Dimensionen lassen sich jedoch ableiten: elterliche Wärme/Zuwendung und elterliche Beteiligung („involvement“). Spezifisch betrachtet, besteht positives Erziehungsverhalten unter anderem darin, Aktivitäten zu initiieren, Kinder bei Schwierigkeiten zu unterstützen, auf Vorschläge und Beiträge von Kindern positiv einzugehen, positive Kommentare und unterstützende Instruktionen zu geben, Kindern neue Dinge beizubringen, mit Kindern zu reden und Kindern auf verschiedene Art Zuneigung zu zeigen (Russel, 1997). Geringe Förderung und eine geringe emotionale Beteiligung sind demnach ein Kennzeichen dysfunktional erziehender Eltern. Das Fehlen solcher positiver Strategien bedeutet immer auch ein Fehlen an Förderung der Kinder. Dysfunktional erziehende Eltern versäumen es, ihren Kindern wichtige Fähigkeiten wie sprachliche Fähigkeiten, Problemlösefähigkeiten oder den Umgang mit Konflikten beizubringen und erhöhen so die Wahrscheinlichkeit für antisoziale und unangemessene Verhaltensweisen seitens der Kinder aufgrund des Mangel an positiven Alternativen.

Ein weiterer bedeutsamer Bestandteil von dysfunktionalem Erziehungsverhalten ist die ungünstige Zuwendung von elterlicher Aufmerksamkeit für kindliches Verhalten (Baumrind, 1996; Patterson, 1982). Viele Eltern mit Erziehungsschwierigkeiten ignorieren prosoziales Verhalten oder beachten angemessenes und erwünschtes Verhalten ihrer Kinder nicht ausreichend. So wird die Wahrscheinlichkeit von erwünschtem Verhalten z. B. durch positive Aufmerksamkeit wie Lob oder nonverbale Zeichen der Anerkennung nicht erhöht, und häufig fehlen den Kindern in der Folge wichtige Fähigkeiten zum Umgang mit anderen Menschen. Möglicherweise lernen Kinder in einer solchen Familiensituation, dass sie die gewünschte Aufmerksamkeit der Eltern aber dann erhalten, wenn sie „sich daneben benehmen“. Folglich nimmt das Problemverhalten zu, was wiederum zur Folge hat, dass die Eltern ihr Kind dann, wenn es sich „mal gut benimmt“, ignorieren. Dies ist einer der Teufelskreise von Erziehungsfehlern und Verhaltensproblemen, der deutlich macht, wie entscheidend die Interaktion beider Variablen ist. Ein anderer Fehler in Bezug auf Aufmerksamkeitslenkung besteht darin, auf unerwünschtes Verhalten wie Aggressionen oder oppositionelles Verhalten, mit positiver Aufmerksamkeit zu reagieren. Patterson (1982) berichtet, dass Fehlverhalten in 55-72 % der Fälle unbeabsichtigte positive Reaktionen der Eltern (z. B. Nachgeben) zur Folge hat.

Ein deutliches Zeichen für dysfunktionale Erziehung ist das Vorliegen harter Bestrafungen wie z. B. Schlagen, Prügel, lang andauerndes Einsperren, Drohungen und auch starke affektive Reaktionen auf Schwierigkeiten in der Familie wie lautes Brüllen, unkontrollierte Wut oder auch Enttäuschung (Kendziora & O’Leary, 1993; Maccoby & Martin, 1983; O’Leary, 1995). Bei diesen Eltern findet sich häufig eine sehr autoritäre Einstellung zu Erziehung, die sich z. B. darin äußert, dass Eltern großen Wert auf ihre Autorität und absoluten Gehorsam der Kinder legen. Studien, die Merkmale von Eltern untersuchten, die ihre Kinder schwer

körperlich züchtigen, ergaben, dass gewaltvoll erziehende Eltern ein breiteres Spektrum an Bestrafungstechniken kennen und nutzen als andere Eltern. Sie versuchen zudem seltener, mit verbalen Strategien wie klaren Anweisungen, Bitten oder Erklärungen die Kooperation ihrer Kinder zu erlangen (Trickett & Kuczynski, 1986). Ein weiteres charakteristisches Merkmal dieser Eltern sind bestimmte fehlangepasste, dysfunktionale Kognitionen (Azar, Barnes & Twentyman, 1988). Zum einen haben sie unrealistische Erwartungen bezüglich des Verhaltens ihrer Kinder wie „immer sofort gehorchen“ oder „lange Zeit ruhig sein und nicht stören“, zum anderen findet man bei gewalttätigen Eltern häufig eine negativ verzerrte Sicht der Person und des Verhaltens ihrer Kinder („Er ist ein böses Kind“ oder „Er tut alles, um mich fertigzumachen“) und auffällige Defizite in Problemlösefähigkeiten, die Erziehungssituationen betreffen.

In Studien zu dysfunktionalem Erziehungsverhalten und in Effektivitätsstudien von Elterntrainings wurde deutlich, dass der Umgang mit Problemverhalten, also die Reaktionen der Eltern in Disziplinsituationen ein entscheidender Faktor für die Entwicklung von kooperativen und sozial kompetenten Kindern ist (Chamberlain & Patterson, 1995; Kendziora & O’Leary, 1992). Als Erziehungsfehler in Disziplinsituationen gelten Nachgeben bei Quengeleien, beruhigendes Zureden, Versuche der Ablenkung, Verhandeln und Diskutieren oder länger andauernde eventuell gewaltsame Auseinandersetzungen und die Verstärkung des Problemverhalten durch Aufmerksamkeit sind (Kendziora & O’Leary, 1993; O’Leary, 1995). Auch inkonsistente Reaktionen der Eltern und der inkonsistente Einsatz von Disziplinierungsstrategien sind häufige Erziehungsfehler. Elterliche Inkonsistenz wird meist durch kurzfristige positive Konsequenzen für die Eltern verstärkt: Erhält das Kind seinen Willen, kehrt wieder Ruhe ein und es kostet Eltern weniger Kraft, als entschieden auf die Kooperation des Kindes zu bestehen und dies, wenn nötig, mit Konsequenzen zu untermauern. Das Kind wird in dieser Situation, indem es seinen Willen bekommt, positiv verstärkt und wird sich zukünftig in einer ähnlichen Situation wieder auf die gleiche unerwünschte Art verhalten. Inkonsistenz gilt daher zum einen als Entstehungsfaktor, zum anderen als einer der Schlüsselfaktoren für die Aufrechterhaltung von aggressivem und oppositionellem Problemverhalten (Chamberlain & Patterson, 1995).

Ein konstruktiver Umgang mit Problemverhalten wird weiterhin durch ungünstige Anweisungen erschwert (Kuczynski & Kochanska, 1990; Sanders, Markie-Dadds, Turner, 1996). Es ist nicht förderlich, Kindern zu unklare und indirekte Anweisungen zu geben (z. B. „Sei nicht so albern“). Eltern sollten Kindern genau sagen, was sie tun oder womit sie aufhören sollten. Dysfunktional erziehende Eltern haben häufig Schwierigkeiten, klare und ruhige Anweisungen zu formulieren. Sie formulieren die Anweisungen als Frage oder laufen Gefahr, mit dem Kind ausführlich zu diskutieren und es zur Kooperation zu überreden. Als weiterer Fehler gilt, wenn Eltern zu viele und ggf. auch unwichtige Anweisungen geben, da es nahezu unmöglich ist, jedes Mal konsequent zu reagieren und die Anweisung mit Konsequenzen zu untermauern, wenn das Kind sie nicht befolgt (Kendziora & O’Leary, 1993).

Zur Frage, welche differentiellen Bedingungen den Erfolg von Disziplinierungen beeinflussen, gibt es einige wenige experimentelle Studien. Parke (1969) berichtet Ergebnisse einer

Laborstudie zum Effekt von Zeitpunkt und Intensität von Disziplinierung und dem Ausmaß an Fürsorge in einer vorausgehenden Interaktion mit einem Erwachsenen. Die Ergebnisse dieser und anderer Studien zeigten, dass der Zeitpunkt weniger Einfluss hat, dass jedoch Stärke und Erklärungen für Konsequenzen auf Fehlverhalten von Bedeutung sind: das unerwünschte Verhalten trat weniger häufig auf, wenn die Strafe stärker war und wenn zuvor eine positive Interaktion mit einem Erwachsenen stattgefunden hatte. Allerdings fanden Pfiffner und O'Leary (1989) keinen Einfluss von hoher vs. niedriger Zuwendung vor Disziplinierungen. Sie konnten jedoch einen deutlichen Effekt von geplanten und gut überlegten Maßnahmen vs. unüberlegten Reaktionen feststellen: verzögerte, lange und sanfte Reaktionen hatten deutliche höhere Raten von Fehlverhalten zur Folge. Als Ergebnis aus experimentellen Studien kann somit festgehalten werden, dass sowohl zu harte als auch zu schwache, verzögerte und langandauernde Bestrafungen, eventuell ein Mangel an positiver Interaktion und das Fehlen kurzer Erklärungen für Belohnungen und Bestrafungen als Bestandteile dysfunktionaler Erziehung zu sehen sind (Kendziora & O'Leary, 1993).

In der Entwicklungspsychologie wurde immer wieder die Notwendigkeit betont, dass Eltern ihre Erziehungsstrategien an den Entwicklungsstand und die kognitiven Fähigkeiten der Kinder und auch an situationale Bedingungen und die Art des Problems anpassen müssen. Ist das Kind älter oder besteht das Ziel in einer langfristigen Internalisierung von Werten, ist ein anderes Vorgehen indiziert als bei kleinen Kindern oder in Situationen, in denen sofortiger Gehorsam (z. B. bei Gefahr) das Ziel ist (Chamberlain & Patterson, 1995). Kennen Eltern jedoch nur ein eingeschränktes Spektrum an Disziplinierungsmaßnahmen, ist eine Anpassung nicht möglich. Dysfunktionales Erziehungsverhalten besteht also auch darin, unabhängig von Situation und Ziel stets auf die gleiche Weise zu reagieren.

Fasst man die Ergebnisse zusammen, besteht das Grundprinzip effektiven Elternverhaltens im Umgang mit Problemverhalten darin, sofort, entschieden und konsistent mit angemessenen Konsequenzen zu reagieren und jede Form von Verstärkung (z. B. positiver Aufmerksamkeit) zu vermeiden. Trotz der weitreichenden inhaltlichen Übereinstimmung verschiedener Forschungsrichtungen sind die vielen unterschiedlichen Begrifflichkeiten, die teilweise unterschiedliche Verwendung eines Begriffs und das breite Spektrum an Definitionen von dysfunktionalem Erziehungsverhalten ein Problem für die Integration der Forschungsergebnisse. Als Beispiel sei die Bedeutung von Restriktivität angeführt: einmal wird Restriktivität als gewaltsame Direktivität und kritischer Einmischung verstanden, andere Autoren verstehen darunter jedoch konsistente Kontrolle und klare Grenzen. Aus diesem Grund sprachen sich Chamberlain, Reid, Ray, Capaldi und Fisher (1994) in einem Review dafür aus, elterliche Erziehungs- und Disziplinierungsprobleme als V-Kodierung (Zwischenmenschliche Probleme und Interaktionsmuster) in das Diagnostische Manual Psychischer Störungen (DSM-IV) aufzunehmen. Die Autoren stellen ein kategoriales System für einheitliche und reliable Diagnosen von dysfunktionalem Erziehungsverhalten vor, um so Forschungsbemühungen zu erleichtern und die Entwicklung und Überprüfung von Interventionen nach einheitlichen Maßstäben zu ermöglichen. Ursprünglich wurden fünf Subtypen von dysfunktionalem Erziehungsverhalten beschrieben. Die Kategorie „stimmungsabhängige Disziplinierung“ wurde

jedoch eliminiert, da sich beim Aufstellen der Kriterien zu viele Übereinstimmungen mit anderen Kategorien ergaben. Folgende vier Kategorien wurden schließlich spezifiziert:

1. Inkonsistente Disziplinierungen

Es sollten zwei Subtypen von Inkonsistenz unterschieden werden: **intraparentale Inkonsistenz** und **interparentale Inkonsistenz**. Kriterien für intraparentale Inkonsistenz sind:

- A willkürliche Reaktionen auf positives und negatives Verhalten der Kinder (z. B. Bestrafung von angemessenem und Belohnung von unangemessenem Verhalten)
- B geringes oder inkonsistentes Verfolgen bzw. Bestehen auf Dingen (z. B. darauf bestehen, dass Kinder Bitten oder Anweisungen nachkommen, Verbote beachten)
- C Nachgeben (z. B. Wut und Diskussionen nach einem NEIN der Eltern → Eltern geben nach)
- D unvorhersehbare Wechsel in Erwartungen und in Konsequenzen für Regelverletzungen (Erwartungen der Eltern, Regeln und Konsequenzen ändern sich)

Interparentale Inkonsistenz, also eine auffällig geringe Übereinstimmung zwischen den Eltern, besteht, wenn Eltern gegensätzlich handeln oder uneinig sind bezüglich

- A Erzieherischen Grundsatzentscheidungen (z. B. allg. Hausregeln, Bettzeiten, Ausgehverbote)
- B Zeitpunkt oder Notwendigkeit eines Eingreifens bei Regelverletzungen oder Problemverhalten
- C Art der Konsequenzen und Vorgehensweise bei Problemverhalten (z. B. Konsequenzen tatsächlich bis zum Ende durchziehen)

2. reizbare und explosive Disziplinierungen

Die extreme Form dieser Kategorie dysfunktionalen Erziehungsverhaltens ist der körperliche Missbrauch von Kindern. Als spezifische Indikatoren für gereizte und überreagierende Disziplinierungsmaßnahmen können herangezogen werden:

- A häufiger Gebrauch von aversiven verbalen und körperlichen Strategien wie Schreien, Schlagen, und Drohungen
- B erhöhte Wahrscheinlichkeit, dass das Kind auf die Erziehungsmaßnahme seinerseits mit Gewalt reagiert (z. B. Kind schlägt zurück, aggressive Verteidigung)
- C relativ lange Phasen von Eltern-Kind-Konflikten
- D eskalierende Intensität der negativ-bestrafenden Verhaltensweisen
- E häufig abwertende, negative und demütigende Äußerungen der Eltern über das Kind
- F hohe Rate an direkten Befehlen der Eltern

3. Geringe Beaufsichtigung und Beteiligung

Als Kriterien für eine unzureichende Beaufsichtigung (z. B. das Wissen darum, wo sich die Kinder aufhalten, was sie tun und mit wem sie zusammen sind) und eine geringe Beteiligung der Eltern an wichtigen Dingen im Leben der Kinder schlagen Chamberlain et al. (1994) vor:

- A mangelndes Wissen der Eltern um die Aktivitäten der Kinder außerhalb des Hauses und außerhalb ihrer direkten Beaufsichtigung
- B mangelndes Wissen darum, mit wem das Kind zusammentrifft und Zeit verbringt

- C mangelndes Wissen der Eltern um die schulische Anpassung des Kindes und andere schulische Angelegenheiten wie z. B. Hausaufgaben
- D seltene gemeinsame Aktivitäten von Eltern und Kindern
- E bei Wissen der Eltern um dissoziale Freundschaften und Aktivitäten des Kindes: mangelnder Wille oder mangelnde Fähigkeit zur Beaufsichtigung und Überwachung

4. Unflexible, rigide Disziplinierung

Eltern nutzen normalerweise ein breites Spektrum an Strategien zum Umgang mit Problemverhalten, d.h. sie passen ihre Reaktion an die Situation, das Alter des Kindes und an die Art des Fehlverhaltens an. Kriterien für rigides, unflexibles Verhalten von Eltern in Disziplinsituation sind:

- A Zurückgreifen auf eine einzelne oder ein geringes Spektrum an Strategien für alle Arten von kindlichem Fehlverhalten
- B mangelnde Fähigkeit, Kontextfaktoren und mildernde Umstände zu berücksichtigen
- C konsistentes Fehlen von Erklärungen oder Begründungen in Disziplinsituationen
- D Unfähigkeit, das Ausmaß und die Stärke der Konsequenzen an das Ausmaß des Problemverhaltens anzupassen

2.2.2 Folgen dysfunktionalen Erziehungsverhaltens auf die Sozialisation der Kinder

Die Entwicklung und Sozialisation von Kindern wird durch zahlreiche verschiedene Faktoren beeinflusst. Forscher verschiedener theoretischer Richtungen führen das elterliche Verhalten als Faktor für Entstehung und Aufrechterhaltung insbesondere von externalisierenden Verhaltensauffälligkeiten an (Campbell, 1995; Patterson, DeBaryshe & Ramsey, 1989; Webster-Stratton, 1990). Obwohl nicht alle Fehler in der Erziehung zu Problemverhalten führen, ist dysfunktionales Erziehungsverhalten besonders für die Aufrechterhaltung und Stabilisierung ein wichtiger Faktor (Patterson et. al., 1989).

2.2.2.1 Entwicklungspsychopathologische Betrachtung von Verhaltensauffälligkeiten

Die entwicklungspsychopathologische Forschung hat das Ziel, Ursachen und Verläufe von fehlangepasstem Verhalten zu erklären und dem weiteren Störungsverlauf vorzubeugen. In diesem Zusammenhang wird versucht, Risiko- und Schutzfaktoren und damit verbundene Mechanismen zu identifizieren und dabei, wie Sroufe und Rutter (1984) betonen, die Komplexität der zusammenwirkenden Faktoren zu untersuchen. Zum Verständnis von Entwicklungsprozessen müssen Interaktionen zwischen dem Individuum und biologischen inneren und sozialen äußeren Faktoren betrachtet werden. Es soll nun kurz auf wichtige Punkte der entwicklungspsychopathologischen Perspektive von externalisierenden und internalisierenden Verhaltensauffälligkeiten eingegangen werden.

Der Verlauf von aggressiven Verhaltensmustern, besonders wenn sie bereits in früher Kindheit beginnen, wird als sehr stabil angesehen (Olweus, 1979). Studien zum Entwicklungsverlauf ergaben, dass Kinder mit aggressiven Problemen, hyperaktiven oder oppositionellen Störungen ein erhöhtes Risiko aufweisen, im Erwachsenenalter durch Probleme wie Alkohol- und Drogenkonsum, Kriminalität, Gewaltbereitschaft, antisoziale Persönlichkeitsstörungen oder andere psychische Störungen aufzufallen (Farrington, Loeber & Van Kammen, 1990; Lahey & Loeber, 1997; Rutter, 1989; 1997). In einer englischen Längsschnittstudie zeigte sich, dass 20 von 24 Jungen, die im Alter von 26 Jahren kriminelle Delikte begingen, schon im Kindesalter (8 bis 10 Jahre) externalisierende Verhaltensauffälligkeiten aufwiesen. Dies entspricht einem 10fach erhöhten Risiko für kriminelles Verhalten im Vergleich zu unauffälligen Kindern (Farrington et al., 1990). Vergleichbare Ergebnisse zeigen auch andere Längsschnittstudien und retrospektive Untersuchungen (Kaplan, 1995; Magnusson, 1988; Robins, 1978)

Loeber und Stouthammer-Loeber (1998) unterscheiden drei verschiedene Entwicklungstypen aggressiven und gewalttätigen Verhaltens, einen späten und einen zeitlich begrenzten Entwicklungstyp und den über den Lebenslauf stabilen Entwicklungstyp. Letzterer ist gekennzeichnet durch stabiles aggressives Verhalten, das sich in Abhängigkeit vom jeweiligen Alter in seinem Erscheinungsbild ändert. So können schon in ungünstigen prä-, peri- und postnatalen Faktoren Risiken bestehen, die dazu führen, dass sich Kinder z. B. durch ein schwieriges Temperament auszeichnen (Thomas & Chess, 1977; Sanson & Rothbart, 1995). Dies erhöht die Wahrscheinlichkeit ungünstiger Mutter-Kind-Interaktionen und eines unsicheren Bindungsstils, was wiederum in Disziplinproblemen oder hyperkinetischen Auffälligkeiten im Kleinkind- und Vorschulalter resultieren kann (Chamberlain & Patterson, 1995). Derartige Probleme im Alter von 3-6 Jahren erhöhen wiederum die Wahrscheinlichkeit einer weiteren ungünstigen Entwicklung, die über Probleme in der Schule und mit Gleichaltrigen bis hin zu antisozialen Verhalten im Jugend- und jungen Erwachsenenalter führen kann. Loeber (1990) betont jedoch, dass in jedem Alter und auf jeder Entwicklungsstufe sowohl der Einstieg, als auch ein Ausstieg oder Stillstand möglich ist.

Neben den oben genannten Prädiktoren eines ungünstigen Entwicklungsverlaufs können einige weitere biologische Faktoren wie das Geschlecht und weitere soziale Risikofaktoren angeführt werden. Besondere Bedeutung kommt dem Erziehungsverhalten der Eltern und Eltern-Kind-Konflikten zu (Kazdin, 1995; Petermann et al., 1998). Bestimmte Formen der Eltern-Kind-Interaktion fördern zum einen die Entwicklung von externalisierenden Verhaltensauffälligkeiten und tragen außerdem dazu bei, dass sie sich stabilisieren (vgl. Kap. 2.2.2.2). Weiterhin sind psychische Störungen der Eltern, Ehekonflikte und ein niedriger sozioökonomischer Status, sowie sozial-kognitive Defizite und Schulleistungsprobleme bedeutsame Risikofaktoren (Petermann et al., 1998). Schutzfaktoren können zum Beispiel ein einfaches Temperament oder ein hohes Selbstwertgefühl sein. Auch gute schulische Leistungen oder Unterstützung durch Gleichaltrige bzw. andere wichtige Bezugspersonen, aber auch Faktoren innerhalb der Familie wie hohe soziale Kompetenzen der Eltern reduzieren das Risiko für aggressives und antisoziales Verhalten (Kazdin, 1995).

Es existieren nur wenige Studien zum Verlauf von internalisierenden Störungen wie Angststörungen oder depressive Erkrankungen im Kindes- und Jugendalter. Petermann et al. (1998) bemerken, dass bisher durchgeführte Längsschnittstudien mit klinischen, aber auch mit repräsentativen Stichproben eher darauf hindeuten, dass es sich bei diesen Störungen um langandauernde Probleme handelt. Das Rückfallrisiko ist hoch und psychosoziale Beeinträchtigungen und weitere psychische Probleme im Erwachsenenalter sind wahrscheinlich. Ein bedeutender Risikofaktor für internalisierende Störungen, besonders für Depression, ist eine depressive Erkrankung eines oder beider Elternteile (Cummings & Davies, 1994; Downey & Coyne, 1990). Auch hier wurden in Folge dieser Beobachtungen genetische Entstehungsfaktoren untersucht und diskutiert. Die Befundlage ist jedoch insgesamt sehr heterogen. Man geht davon aus, dass es sich um eine Interaktion zwischen biologischen und psychosozialen Faktoren handelt und dass bei Vorliegen einer biologischen Vulnerabilität in Zusammenhang mit ungünstigen Umgebungsfaktoren die Wahrscheinlichkeit einer Erkrankung steigt (Petermann et al., 1998). Zahlreiche Untersuchungen mit depressiven Müttern zeigen ungünstige Muster in der Mutter-Kind-Interaktion und vielfältige ungünstige Verhaltensweisen der Mutter sowohl in Disziplinsituationen, als auch in Spiel- und Anforderungssituationen. Überblicksarbeiten bzw. Metaanalysen finden sich bei Cummings und Davies (1994), Hammen (1991) und Lovejoy, Graczyk, O'Hare und Neuman (2000). Als weitere Risikofaktoren für internalisierende Verhaltensauffälligkeiten diskutieren Petermann et al. (1998) belastende Lebensereignisse, bestimmte Altersstufen bzw. Entwicklungsphasen wie z. B. die Pubertät, biologische Faktoren und ein höheres Risiko für Mädchen.

Wie in anderen Bereichen der Psychologie wird auch bezüglich der Entwicklung von Verhaltensauffälligkeiten diskutiert, ob der Einfluss von genetischen oder Umweltfaktoren überwiegt (Maccoby, 2000). Kritiker der Umweltperspektive führen an, dass die Zusammenhänge und Effektstärken, die in vielen Studien und Reviews zu diesem Thema genannt werden (vgl. Maccoby & Martin, 1983), vergleichsweise gering sind. Durch multimethodale Erhebungen, die Verwendung von Beobachtungs- und Interviewverfahren und durch das Einbeziehen von verschiedenen Quellen neben den Eltern wie Kinder, Lehrer, Schulakten etc., wurde jedoch das methodische Vorgehen erheblich verbessert. So klärten Erziehungsvariablen in verschiedenen Untersuchungen einen bedeutenden Varianzanteil von 20 – 50 % an Verhaltensauffälligkeiten auf (Maccoby, 2000).

2.2.2.2 Zusammenhänge zwischen spezifischen Merkmalen dysfunktionalen Erziehungsverhaltens und Verhaltensauffälligkeiten

In Bezug auf positive Dimensionen von Erziehung finden sich in Familien mit auffälligen Kindern deutliche Abweichungen im Vergleich zu unbelasteten Familien, u. a. weniger Wärme, Zuneigung, emotionale Unterstützung, die Erfahrung von Unzuverlässigkeit und geringere Bindungsqualität (Kazdin, 1995). Gardner (1987) berichtet, dass external verhaltensauffällige Kinder nicht nur mehr negative Interaktionen, sondern auch deutlich weniger positive, harmonische Interaktionen erleben. Mütter von auffälligen Kindern verbringen weniger Zeit mit ihren Kindern, spielen drei mal weniger und sprechen nur halb so viel mit ihnen wie Mütter

mit unauffälligen Kindern. Mash und Johnston (1982) analysierten die Interaktionen zwischen Müttern und hyperaktiven bzw. normalen Kindern in einer unstrukturierten Spielsituation und einer strukturierten Anforderungssituation. Sie fanden, dass sich Mütter von hyperaktiven Kindern in beiden Situationen direkter und negativer verhielten und weniger auf vom Kind initiierte Interaktionen eingingen. In der Anforderungssituation zeigten sie zudem weniger unterstützendes und ermutigendes Verhalten, auch wenn sich das Verhalten der hyperaktiven Kinder nicht vom dem normaler Kinder unterschied.

Außerdem erfahren auffällige Kinder deutlich weniger Aufmerksamkeit, und teils sogar negative Konsequenzen für prosoziales Verhalten durch ihre Mütter (Dumas & Wahler, 1985). Fehlen einem Kind Kompetenzen wie prosoziales Verhalten oder Problemlösefähigkeiten, werden problematische Verhaltensalternativen und Ungehorsam wahrscheinlicher. Maccoby und Martin (1983) gehen davon aus, dass eine positive und warme Interaktionen zwischen Mutter und Kind und Responsivität der Mutter die Basis für Kooperation, Selbstkontrolle und interne Verhaltenssteuerung des Kindes ist. Diese Hypothese wird durch Ergebnisse von Pettit und Bates (1989) bestätigt, die berichten, dass geringer affektiver Kontakt (verbal und physisch) und eine geringe elterliche Beteiligung im Säuglings- und Kleinkindalter eine Vorhersage von vermehrten Verhaltensproblemen im Alter von 4 Jahren ermöglicht. Martin (1981) fand in einer Studie deutliche Zusammenhänge zwischen geringer mütterlicher Responsivität bei Jungen im Alter von 10 Monaten und einer geringeren Fügsamkeit der Kinder mit 22 Monaten und einer erhöhten Rate an Verhaltensproblemen im Alter von 42 Monaten. Eine Erklärung für diese Entwicklung könnte darin liegen, dass diese Kinder zum einen im Fall von Ungehorsam weniger „zu verlieren“ haben, zum anderen könnten sie versuchen, auf diese Weise die Aufmerksamkeit der Mutter zu erringen (Shaw & Winslow, 1997) Solche Interaktionsmuster können der Beginn eines coersiven Interaktionsmusters sein, wie es von Patterson (1982) beschrieben wird.

Forehand (1986) betrachtete in einem Review die Bedeutung von positiver Verstärkung in Familien mit verhaltensauffälligen Kindern und bemerkte, dass Art und Häufigkeit von positiver Verstärkung nicht zwischen Eltern auffälliger und unauffälliger Kinder differenziert. Dies deutet darauf hin, dass positive Strategien nicht alleine für das Vorliegen von Verhaltensauffälligkeiten verantwortlich sein können. Diese Hypothese stimmt auch Ergebnissen der Erziehungsstilforschung überein. Warme und fürsorgliche Mütter, die jedoch nur wenige Anforderungen stellen und wenig Grenzen setzen, deren Erziehungsstil also als permissiv bezeichnet werden kann, haben häufig verhaltensauffällige Kinder (Baumrind, 1967; Maccoby & Martin, 1983). Es scheint also eher die Kombination von mangelnden positiven Strategien und mangelnder Grenzsetzung bzw. dem ungünstigen Verhalten in Disziplinsituationen sein, die mit Verhaltensauffälligkeiten einhergehen.

Eine erhöhte Reizbarkeit der Eltern, die Tendenz zum Überreagieren und aggressive verbale Bestrafungen wie Schreien, Beschimpfen oder Beschuldigungen wurden häufig in Verbindung mit internalisierenden Verhaltensstörungen gebracht. Hetherington, Henderson und Reiss (1999) fanden in einer Längsschnittstudie bei Jugendlichen, deren Eltern sich durch eine hohe Negativität auszeichneten, ein deutliches Risiko für Depressionen und andere

internalisierende Verhaltensauffälligkeiten. Auch Stormshak, Bierman, McMahon und Lengua (2000) berichten, dass diese Art von Bestrafungen eher mit internalisierenden Verhaltensauffälligkeiten verbunden sind, während Strafen mit körperlicher Gewalt dagegen spezifisch mit externalisierenden bzw. aggressiven Verhaltensauffälligkeiten kovariieren.

Aggressives, antisoziales oder kriminelles Verhalten der Eltern, Missbrauch und schwere körperliche Gewalt stehen eindeutig in Zusammenhang zu vermehrten externalisierenden Verhaltensauffälligkeiten bei Kindern wie z. B. aggressives Verhalten, Hyperaktivität oder auch antisozialem Verhalten (z. B. Chamberlain & Patterson, 1995; Farrington, 1978; Hetherington & Martin, 1986; Patterson, 1982). Auch außerhalb von Disziplinsituationen, z. B. in einer unstrukturierten Mutter-Kind-Spielsituation oder in einer Aufräum-Situation, verhalten sich Mütter von external verhaltensauffälligen Kindern negativer und kontrollierender als andere Mütter, auch wenn ihre Kinder nicht weniger kooperativ sind als andere Kinder (Campbell, 1995). Zudem findet man in Familien von Kindern mit externalisierenden Störungen neben sehr harten Bestrafungsmethoden auch häufig extreme Einstellung der Eltern bezüglich Erziehungsmaßnahmen (Farrington, 1978). In der Analyse von Problemprofilen zeigt sich, dass Eltern von hyperaktiven Kindern weniger harte körperliche Bestrafungen und weniger verbal-straftende Disziplinierungsmaßnahmen anwenden als Eltern von Kindern, die zusätzlich zur hyperaktiven Störungen noch aggressives und oppositionelles Verhalten zeigen (Stormshak et al., 2000). Dies deutet daraufhin, dass harte Erziehungsmethoden eher im Zusammenhang mit oppositionellen oder aggressiven Verhaltensweisen stehen. Verschiedene Autoren berichten zudem von einem spezifischen Zusammenhang zwischen elterlicher Aggression, z. B. in Form von Schlagen, Prügel oder anderen körperlichen Misshandlungen und aggressiven Verhaltensauffälligkeiten (Stormshak et al., 2000; Widom, 1997). Diese Kinder verletzen andere Kinder häufiger oder greifen Erwachsene verbal und physisch an, haben gewaltvolle Phantasien und Spielideen und Defizite in ihrer emotionalen Entwicklung (George & Main, 1979; Reidy, 1977).

Allgemein gilt, je gewalttätiger das Elternverhalten, desto schwerwiegender sind die Probleme auf Seiten des Kindes. Prospektive Studien mit Kindern und Jugendlichen, die im Kindesalter Missbrauch erlitten, schätzten die Inzidenz von kriminellem Verhalten dieser Kinder auf 20-30 % (Widom, 1997). In retrospektiven Studien mit delinquenten jungen Erwachsenen berichten 8–26 % der Betroffenen von Gewalterfahrungen in der Kindheit, eine Studie des Kriminologischen Instituts Niedersachsen berichtet sogar, dass 40 % der delinquenten Jugendlichen entweder selbst Opfer oder aber Zeuge von Gewalt in der Familie waren (Pfeiffer, Wetzels & Enzmann, 1999). Missbrauch und Gewalterlebnisse in der frühen Kindheit erhöhen das Risiko von Kriminalität im Jugendalter um ca. 50 %. Es besteht zudem ein erhöhtes Risiko für die Diagnose einer antisozialen Persönlichkeitsstörung (Widom, 1997). Loeber und Dishion (1983) analysierten verschiedene Studien zum Thema Prädiktion von Kriminalität mit dem Ziel, ätiologische Faktoren für Kriminalität zu identifizieren, die über verschiedene Studien und Populationen hinweg eine verlässliche Vorhersage ermöglichen. Als Faktor mit der höchsten Vorhersagekraft erwiesen sich Erziehungsstrategien im Umgang mit Problemverhalten, gefolgt von Verhaltensauffälligkeiten des Kindes und dissozialen Verhaltensweisen

wie Stehlen oder Lügen. Ungünstiges Elternverhalten in Disziplinsituationen scheint demnach eine bedeutende Ursache für die Entwicklung von kriminellem Verhalten zu sein.

Loeber und Stouthammer-Loeber (1986) berichten, dass mangelnde Beaufsichtigung wie fehlende Regeln über das „Außer-Haus-Sein“ (z. B. über Zeitpunkt der Rückkehr, über Orte, wo Kindern nicht hingehen dürfen oder über Dinge, die sie alleine nicht tun dürfen) und fehlende elterliche Beteiligung bezüglich der kindlichen Aktivitäten bedeutsam für die Entwicklung von klinischen Verhaltensproblemen sind. Längsschnittstudien unterstreichen z. B. den Zusammenhang zu jugendlicher Delinquenz, physischer Gewalt, Drogengebrauch und auch Zusammenhänge zu schlechten Schulleistungen und Lügen (vgl. Chamberlain & Patterson, 1995; Farrington, 1978; Loeber & Stouthammer-Loeber, 1986). Goldstein (1984) verglich die Wahrscheinlichkeit von externalisierenden Verhaltensauffälligkeiten bei Kindern mit und ohne Vater und mit geringer und angemessener Beaufsichtigung. Es zeigte sich, dass Kinder, denen nur eine geringe Beaufsichtigung zuteil wurde, deutlich höhere Auffälligkeitsraten aufwiesen als Kinder mit angemessener Beaufsichtigung, unabhängig davon, ob die Mutter alleinerziehend war oder nicht.

Ein Schlüsselproblem bei der Aufrechterhaltung von Verhaltensauffälligkeiten, besonders von aggressivem und oppositionellem Verhalten, ist Inkonsistenz. Problematische Interaktionen im Sinne von „Verstärkungs- und Eskalationsfällen“ finden sich in Familien mit verhaltensauffälligen Kindern häufiger als in nicht problematischen Familien. Mütter von auffälligen Kindern geben bei Provokationen und Konflikten schneller nach, verfolgen ihre Ziele weniger und lassen es häufiger durchgehen, dass ihre Kinder Anweisungen oder Aufforderungen nicht befolgen (Gardner, 1989). In einer Stichprobe mit klinisch verhaltensgestörten Kindern fanden Frick, Lahey, Loeber, Stouthammer-Loeber, Christ und Hanson (1992) Zusammenhänge zwischen Verhaltensproblemen und verschiedenen Variablen der Familie, unter anderem mit mangelnder Beaufsichtigung und fehlender Persistenz in Disziplinsituationen. Auch Inkonsistenzen zwischen den Eltern z. B. in Bezug auf wann, wie und wie hart Kinder bestraft werden verstärken Ungehorsam und aggressives und oppositionelles Verhalten. Eine besonders risikoreiche Situation entsteht dann, wenn beim Vater hart bestrafende Erziehungspraktiken, bei der Mutter dagegen ein eher inkonsistentes und nachsichtiges Vorgehen zu finden sind. In einer retrospektiven Studie mit depressiven und alkoholkranken Erwachsenen fanden Holmes und Robins (1988), dass deren Mütter zwar weniger hart als die Väter, aber äußerst inkonsistent straftten. Kinder, deren Eltern ein konsistentes Erziehungsverhalten aufweisen, haben vermutlich ein geringeres Risiko für Verhaltensauffälligkeiten, auch wenn die Eltern harte Disziplinierungsmaßnahmen anwenden (Chamberlain & Patterson, 1995).

Zusammengefasst kann festgehalten werden, dass deutliche Zusammenhänge zwischen einzelnen Merkmalen dysfunktionalen Erziehungsverhaltens und Verhaltensauffälligkeiten bestehen. Besonders eindeutig sind die Befunde bezüglich elterlicher Gewalt und Aggression, mangelnder Beaufsichtigung und in Bezug auf nachsichtiges, inkonsistentes und eskalierendes Verhalten von Eltern in Disziplinsituationen.

2.2.2.3 Einflüsse auf den Zusammenhang zwischen Erziehungsverhalten und Verhaltensauffälligkeiten

Die Stärke des Zusammenhangs zwischen Erziehungsverhalten und Verhaltensproblemen variiert in Abhängigkeit verschiedener Faktoren, wie z. B. der Spezifität und der Verhaltensnähe der verwendeten Maße oder der verwendeten Dimensionen von Erziehungsverhalten. Es werden nun einige Arbeiten zur Frage der Bedeutung von Faktoren wie Alter des Kindes und zur Bedeutung von negativen bzw. positiven Dimensionen von Erziehung dargestellt. Schließlich folgen einige methodische Überlegungen zum Zusammenhang zwischen Erziehungsverhalten und Verhaltensauffälligkeiten.

Brenner und Fox (1998) betrachteten in einer Studie mit einer nicht-klinischen Stichprobe Verhaltensauffälligkeiten und elterliches Erziehungsverhalten von 1056 Müttern mit jüngeren Kindern im Alter von 1-5 Jahren. Das Erziehungsverhalten wurde mit der Parent Behavior Checklist (PBC, Fox, 1994), kindliche Auffälligkeiten mit den Behavior Screening Questionnaire (BSQ, Richman & Graham, 1971) erhoben. Sie fanden deutliche korrelative Zusammenhänge zwischen Verhaltensproblemen und der Subskala Disziplin der PBC, jedoch nur leichte Zusammenhänge zur Subskala Zuwendung der PBC. Dies bestätigte sich auch in der Regressionsanalyse: Nach Eingabe der soziodemographischen Faktoren in einem ersten Block (Bildungsstand, Alter, Familienstand der Mutter, Schicht : insgesamt 10 % Varianzaufklärung) klärten die Disziplinierungsmaßnahmen der Eltern 20 % der Varianz an Verhaltensproblemen auf. Die anderen Dimensionen von Erziehungsverhalten waren zur Vorhersage nicht geeignet. Dieses Ergebnis stimmt mit dem Ergebnis der Forschung zu Erziehungstrainings überein, dass zur Verminderung von Verhaltensproblemen das Training von positiven Erziehungsstrategien (z. B. positive Verstärkung, gemeinsame Aktivitäten) alleine nicht ausreicht. Es bedarf Strategien zum Umgang mit Problemverhalten wie klare Konsequenzen oder Auszeitprozeduren (Kendziora & O'Leary, 1993). Andere Autoren berichten von moderaten Korrelationen zwischen Zuwendung/Beteiligung und Disziplinierungsstrategien ($r = .02$ bis $r = .20$), was für eine gewisse Unabhängigkeit der positiven und negativen Dimension von Erziehung spricht (Pettit, Bates & Dodge, 1997; Stormshak et al., 2000). Ähnliche Zusammenhänge berichten auch Hetherington, Henderson und Reiss (1999) in einer Studie mit Eltern von Jugendlichen. Elterliches Verhalten wurde durch Verhaltensbeobachtungen in zwei Konstrukten erfasst: autoritatives Elternverhalten und elterliche Negativität/Konfliktverhalten. Der Pfadkoeffizient zwischen autoritativem Erziehungsverhalten der Mütter und sozialer Verantwortlichkeit der Jugendlichen lag bei .76, für den Zusammenhang zwischen elterlicher Negativität / Konfliktverhalten und externalisierenden Verhaltensstörungen lagen die Pfadkoeffizienten für Väter bei .79, für Mütter bei .82. Auch dies zeigt, dass externalisierende Verhaltensauffälligkeiten insbesondere in Zusammenhang mit negativem Elternverhalten stehen.

Rothbaum und Weisz (1994) untersuchten in einer Metaanalyse 47 Studien zum Zusammenhang von Erziehungsverhalten und externalisierenden Verhaltensauffälligkeiten in nicht-klinischen Stichproben mit dem Ziel, Gründe für inkonsistente Ergebnisse aufzudecken. Es zeigten sich keine Unterschiede in der Stärke des Zusammenhangs in Abhängigkeit von den

verschiedenen Dimensionen externalisierender Verhaltensprobleme (Aggressionen, oppositionelles oder negativistisches Verhalten). Interessant ist, dass die Stärke des Zusammenhangs in Abhängigkeit von den Dimensionen von Erziehungsverhalten und von den verwendeten Messverfahren variierte. Die Korrelationen zwischen Anerkennung, Lenkung, Motivierung, coersiver Kontrolle, Responsivität und Verhaltensauffälligkeiten variierte im Mittel über alle Studien zwischen $r = .11$ und $r = .25$. Der geringste Zusammenhang bestand zwischen Anerkennung und Verhaltensproblemen ($r = .11$), der höchste zwischen Responsivität und kindlichen Problemverhalten ($r = .25$). Auch hier bestätigt sich die Hypothese, dass positive Erziehungsstrategien für Verhaltensauffälligkeiten weniger ausschlaggebend sind als die Strategien im Umgang mit Problemverhalten. Wird statt einzelner Dimensionen von Erziehungsverhalten ein allgemeineres Konstrukt wie Erziehungsstile oder ein Muster von Verhaltensweisen beschrieben, ergeben sich höhere Zusammenhänge zu Verhaltensproblemen. Zudem fielen die Zusammenhänge zwischen Erziehungsverhalten und Verhaltensauffälligkeiten in Fragebogenstudien geringer aus als in Studien, die Beobachtungen oder Interviews als Messverfahren einsetzten (Rothbaum & Weisz, 1994). Weiterhin konnten für ältere Kinder und für Mütter stärkere Beziehungen zwischen Eltern-Kind-Interaktionen und externalisierenden Verhaltensstörungen gefunden werden, für jüngere Kinder und Väter sind die Zusammenhänge deutlich geringer.

Bezüglich der Variable Geschlecht des Kindes sind die Befunde unterschiedlich. Manche Autoren betonten explizit, dass keine signifikanten Unterschiede in Abhängigkeit vom Geschlecht bestehen, andere berichten, dass das Geschlecht des Kindes sowie des Elternteils Einfluss auf die Stärke der Beziehung zwischen Erziehungsverhalten und Verhaltensauffälligkeiten haben (vgl. Rothbaum & Weisz, 1994; Russel, 1997). Rothbaum und Weisz (1994) fanden einen stärkeren Zusammenhang für Jungen als für Mädchen. Da Jungen ein höheres Risiko für Verhaltensauffälligkeiten haben, ist es denkbar, dass sich besonders bei älteren Kindern Eltern von Mädchen und Jungen unterscheiden. Interaktionen mit dem Geschlecht des Elternteils deuten zudem darauf hin, dass sich Väter und Mütter in ihrem Erziehungsverhalten unterscheiden. Da die Frage der Geschlechtsunterschiede jedoch keine vorrangige Fragestellung dieser Arbeit ist, wird die Befundlage an dieser Stelle nicht weiter ausgeführt. Einen Überblick über das Thema Erziehung von Jungen und Mädchen gibt Fagot (1995).

Die Frage, welches Elternverhalten in welchem Alter der Kinder Verhaltensauffälligkeiten am meisten beeinflusst, untersuchten auch Frick, Christian und Wotton (1999) in einer Studie mit verhaltensauffälligen Kindern und Jugendlichen im Alter von 6 bis 17 Jahren. Zunächst hielten die Autoren fest, dass sich das Erziehungsverhalten der Eltern mit dem Alter der Kinder verändert: die elterliche Beteiligung an Aktivitäten der Kinder, positive Erziehungsstrategien wie Lob, körperliche Bestrafungen und das Ausmaß der Beaufsichtigung reduzierten sich mit steigendem Alter der Kinder. Es ergaben sich weiterhin einige Unterschiede im Zusammenhang zwischen Erziehungsverhalten und Verhaltensauffälligkeiten in Abhängigkeit vom Alter der Kinder. Bei Jugendlichen ist der Zusammenhang zwischen elterlicher Beteiligung und Verhaltensauffälligkeiten am deutlichsten, obwohl sich das Ausmaß an Beteiligung insgesamt reduziert. Auch der Zusammenhang zwischen inkonsistentem Elternverhalten und Verhaltensauffälligkeiten ist im Jugendalter am stärksten. Körperliche Bestrafungen zeigten in

der mittleren Altersgruppe, den 9-12jährigen, den deutlichsten Zusammenhang zu Verhaltensauffälligkeiten. Patterson fand in seinen Arbeiten, dass der beste Prädiktor für Verhaltensauffälligkeiten bei jungen Kindern ineffektive Disziplinierung ist, im Jugendalter dagegen sagt mangelnde Beaufsichtigung Fehlverhalten am besten voraus (vgl. Kendziora & O'Leary, 1993). Rothbaum und Weisz führen an, dass die Ergebnisse ihre Metaanalyse mit Baumrinds Daten (1991, zitiert nach Rothbaum & Weisz, 1994) übereinstimmen und die These unterstützen, dass der Zusammenhang mit steigendem Alter der Kinder stärker wird.

Es sollen an dieser Stelle noch einige methodische Überlegungen zum Zusammenhang zwischen Erziehungsverhalten und Verhaltensauffälligkeiten angeführt werden (vgl. Maccoby, 2000). Zunächst ist zu beachten, dass viele der Studien auf Querschnittsdaten beruhen und daher keine Kausalschlüsse erlauben. Weiterhin sollte bei der Interpretation einbezogen werden, dass korrelative Zusammenhänge aus Querschnittsdaten stets größer sind als die aus längsschnittlichen Studien. Die Höhe der Zusammenhänge in Längsschnittstudien variiert wiederum mit vielen Faktoren wie dem Zeitabstand zwischen den Messungen, der untersuchten Stichprobe und welche Cluster an Variablen erhoben und welche Messverfahren eingesetzt wurden. So fanden Pettit, Bates und Dodge (1997) moderate prädiktive Zusammenhänge zwischen dem Erziehungsverhalten der Eltern zu Beginn des Kindergartens und der Anpassung und Leistung der Kinder sieben Jahre später. In längsschnittlichen Studien mit antisozialen Jungen fanden Loeber und Dishion (1983) jedoch über eine wesentlich längere Zeitspanne eine hohe prädiktive Power von Interaktionsprozessen in Familien.

Einfluss auf die Stärke des Zusammenhangs haben auch die Methoden, mit der das kindliche Verhalten erfasst wird. Pettit et al. (1997) erfassten die kindliche Anpassung durch Erzieher- bzw. Lehrerratings (Teacher Report Form, TRF; Achenbach & Edelbrock, 1986). Die moderaten Zusammenhänge in der Vorhersage des kindlichen Verhaltens durch das Erziehungsverhalten kann daher in dieser Studie zum einen auf den Zeitraum (7 Jahre), zum anderen jedoch auch auf die Fremdeinschätzung durch Lehrer bzw. Erzieher zurückgeführt werden. Denn die Korrelationen zwischen ungünstigem Erziehungsverhalten wie harten Disziplinierungsmethoden oder fehlender Wärme (Interviewdaten) und dem Verhalten der Kinder (Einschätzung der Erzieher) betragen auch im Kindergartenalter nur $r = .04$ und $r = .05$. Harnish, Dodge und Valente (1995) erhoben in einer Untersuchung Mutter-Kind-Interaktion durch eine Verhaltensbeobachtung und die kindlichen Verhaltensauffälligkeiten durch eine Einschätzung der Erzieher bzw. Lehrer. Die Stärke des Zusammenhangs zwischen der Qualität der Mutter-Kind-Interaktion und der Lehrereinschätzung betrug hier je nach Instrument zwischen $r = -.19$ und $r = -.30$. Rothbaum und Weisz (1994) versuchten den Einfluss verschiedener Informationsquellen auf die Stärke des Zusammenhangs zwischen Erziehungsverhalten und Verhaltensauffälligkeiten zu untersuchen. Sie führten diese Analysen jedoch nicht durch, da häufig eine Kombination verschiedener Informationsquellen genutzt wurde (z.B. diagnostische Interviews oder Fragebogenverfahren mit Lehrern, Eltern und evtl. auch dem Kind selbst), um die Zuverlässigkeit der Diagnosen zu erhöhen (vgl. Frick et al., 1992; Stormshak et al., 2000). Auch die Tatsache, dass die Korrelation zwischen Eltern- und Lehrereinschätzungen von kindlichen Verhaltensauffälligkeiten in der Regel nur moderat sind und zwischen $r = .00$ und $r = .40$ variieren (Achenbach, McConaughy & Howell, 1987; Stan-

ger & Lewis, 1993), weist darauf hin, dass die Art der Erfassung von Verhaltensauffälligkeiten für die Stärke des Zusammenhangs zwischen Erziehungsverhalten und dem kindlichen Verhalten von Bedeutung ist.

Maccoby (2000) stellt einige Überlegungen dazu an, wie hoch ein Korrelationskoeffizient zwischen Erziehungsverhalten und kindlichen Problemverhalten sein muss, um von einem bedeutungsvollen Zusammenhang ausgehen zu können. Sie führt Beispiele aus der Medizin an, wo auch zahlenmäßig sehr geringe Korrelationen, z. B. zwischen Medikament und Reduktion der Symptome oder zwischen Risikofaktoren und Herzerkrankung als bedeutungsvoll angesehen werden. In der psychologischen Familienforschung sollten daher in Anbetracht der hohen Anzahl an Kindern, die ein Risiko für eine negative Entwicklung mit Schulversagen oder Kriminalität haben, Korrelationen im Bereich von $r = .20$ und $r = .30$ nicht als unbedeutend abgetan werden.

2.3 Determinanten elterlichen Erziehungsverhaltens

Da Erziehungsverhalten ein komplexes interaktionales Phänomen darstellt, wird es wie viele vergleichbare Konstrukte von multiplen Einflüssen determiniert. Im folgenden werden zunächst die verschiedenen Faktoren angeführt und entsprechende Forschungsergebnisse berichtet, anschließend werden Modelle dargestellt, die verschiedene Einflussfaktoren und mögliche Zusammenhänge zusammenfassen.

2.3.1 Verhaltensauffällige Kinder als Ursache dysfunktionaler Erziehung

Im Hinblick auf den vielfach nachgewiesenen Zusammenhang zwischen Erziehungsverhalten und Verhaltensproblemen stellt sich die „Richtungsfrage“: was beeinflusst was? Es gibt einige Hinweise darauf, dass dysfunktionales Erziehungsverhalten von Eltern nicht nur der Vorläufer von Verhaltensauffälligkeiten ist, sondern dass umgekehrt auch ein auffälliges, schwierig zu erziehendes Kind Einfluss auf die Eltern-Kind-Interaktion haben kann (Kazdin, 1995). Chamberlain und Patterson (1995) vertreten die Position, dass es schwer fällt, die Ursachen und Effekte der Sozialisation von Kindern zu untersuchen, da diese eine Folge von unzählbaren Interaktionen zwischen Eltern und Kind sind und die wechselseitige Beeinflussung des Verhaltens von Eltern und Kindern sehr früh beginnt. Die Ergebnisse zahlreicher Studien und Experimente geben Hinweise darauf, dass das zum Teil genetisch bedingte kindliche Temperament die Erziehung, insbesondere den Umgang mit Problemverhalten, schwieriger und negativer macht (Thomas & Chess, 1977).

Anderson, Lytton und Romney (1986) führten eine Studie mit Müttern von unauffälligen und external auffälligen Kindern durch. Mütter hatten die Aufgabe, mit ihrem eigenen Kind, einem fremden verhaltensauffälligen und einem fremden unauffälligen Kind zu spielen. Verhaltensauffällige Kinder erhielten von allen Müttern signifikant mehr negatives Feedback und mehr Anweisungen. Negatives Verhalten des Kindes führte demnach zu negativem Erziehungs-

verhalten. Auch per Video dargebotenes überaktives Verhalten von Kindern erzeugt im Vergleich zu normaler und geringer Aktivität bei Eltern aversive emotionale Reaktionen und eine Tendenz zu schwerwiegenden Bestrafungen (Stevens-Long, 1973). Je höher das Aktivitätsniveau der Kinder, desto strenger und negativer wird die Konsequenz der Erziehenden. Dies unterstützt auch der Befund, dass durch medikamentöse Behandlung erwirkte Verhaltensänderungen bei hyperaktiven Kindern auch günstigeres und effektiveres Erziehungsverhalten nach sich ziehen (Barkley, Karlsson, Strzelecki & Murphy, 1984). Besonders relevant ist Temperament und Verhalten des Kinder bezüglich Beaufsichtigung und Beteiligung von Eltern. Zweifelsohne gibt es Kinder, die sich der elterlichen Beaufsichtigung und auch einer Beteiligung der Eltern an eigenen Aktivitäten mehr widersetzen als andere Kinder und Jugendliche. Es wäre möglich, dass Eltern es in diesen Fällen irgendwann aufgeben, über Aktivitäten, Aufenthaltsort und Freundschaften der Kinder informiert zu sein (Chamberlain & Patterson, 1995).

Nicht nur das elterliche Vorgehen bei Problemverhalten, sondern auch das Ausmaß an positiven Erziehungsstrategien wie elterlicher Wärme und Zuwendung, wird durch Merkmale der Kinder beeinflusst. Eltern fällt es genau wie anderen Erziehenden schwerer, zu external auffälligen Kindern eine warme und liebevolle Beziehung mit bedingungsloser Wertschätzung aufzubauen und zu erhalten, als zu unproblematischen Kindern. Chamberlain und Patterson (1995) berichten, dass Konfrontationen wegen Fehlverhalten und Ärger wegen Schulproblemen einen großen Varianzanteil an Zurückweisung und mangelnder Wärme der Mutter aufklären. Nicht nur korrelative Analysen, sondern auch Pfadanalysen und Ergebnisse von Laborexperimenten weisen auch in diesem Punkt auf einen bidirektionalen Zusammenhang hin. Russell (1997) fand in einer Untersuchung zu positiven Erziehungsstrategien, dass diese bei Müttern stärker ausgeprägt sind, wenn das Kind viele positive Eigenschaften und in der Interaktion ein positives und freundliches Wesen besitzt.

Aus der Forschung zu mit Erziehung verbundenem Stress gibt es ebenfalls einige Befunde, die die Bedeutung von Charakteristika der Kinder unterstreichen. Probleme wie Entwicklungsverzögerungen, Behinderungen oder chronische Krankheiten, aber auch die mit externalisierenden Verhaltensproblemen verbunden Auseinandersetzungen in der Familie, bewirken ein erhöhtes Niveau an familiärem Stress (Crnic & Acevedo, 1995; Mash & Johnston, 1990). Eltern von Kindern mit schwierigem Temperament, die Probleme beim Schlafen oder Essen haben, viel weinen und sich schwer beruhigen lassen, berichten von mehr Stress als andere Eltern (Bates, 1980; Thomas & Chess, 1977). Gelfand, Teti und Radin Fox (1992) untersuchten Prädiktoren von elterlichem Stress bei depressiven und nicht-depressiven Müttern und fanden, dass ein schwieriges Temperament in beiden Gruppen Stress am besten vorhersagt. Bei nicht-depressiven Müttern tragen zudem soziodemographische Faktoren zur Vorhersage bei. In beiden Gruppen erleben Mütter von schwierigen Kindern signifikant mehr Erziehungsstress als Mütter von Kindern mit einfachem Temperament.

Da kurzfristige Veränderungen im kindlichen Verhalten Eltern beeinflussen, ist davon auszugehen, dass entwicklungsbedingte Veränderungen im Verhalten von Kindern ebenfalls Auswirkungen auf das Erziehungsverhalten haben. McNally, Eisenberg und Harris (1991) fanden

wie Frick et al. (1991), dass Erziehungsverhalten sich mit dem Alter der Kinder verändert. In einer Längsschnittstudie zur Entwicklung von Erziehungsverhalten über 8 Jahre stellten sie z. B. eine kurvilineare Beziehung zwischen Kontrolle und Alter des Kindes fest: Im Kleinkind- und Jugendalter ist die elterliche Kontrolle höher als im Schulalter. Außerdem fanden sie, dass sich die Bestrafungsmethoden mit dem Alter der Kinder ändern. Bei jüngeren Kindern finden sich häufig Isolation (z. B. Auszeit) oder verbale emotionale Reaktionen als Konsequenz auf Problemverhalten, bei Jugendlichen reagieren Eltern eher mit dem Entzug von Privilegien. Die Eltern-Kind-Interaktion in Spielsituationen ändert sich sogar schon zwischen einem Alter von zwei und fünf Jahren: je älter das Kind ist, desto weniger Beteiligung und Direktivität finden sich auf Seiten der Mutter (vgl. Kendziora & O'Leary, 1993). Insgesamt kann festgehalten werden, dass man, obwohl viel über kindliche Entwicklung bekannt ist, noch relativ wenig über die Entwicklung von Erziehung weiß. Hier besteht künftig großer Forschungsbedarf.

Chamberlain und Patterson (1995) sehen kindliches Zuwiderhandeln als Ergebnis von schwierigem kindlichen Temperament und nicht-kontingenterm Verhalten der Eltern, wobei sicherlich noch andere Faktoren der familiären Umgebung Einfluss auf die Interaktion haben. Sie beschreiben die Möglichkeit einer negativen Eskalation im Laufe der Entwicklung von 12 Monate alten Kindern bis ins Schulalter. Dabei sehen sie wie Maccoby und Martin (1983) das Erlernen von Fügsamkeit im Alter von 12 bis 30 Monaten als kritischen Punkt der Sozialisation an. Ein Kleinkind mit schwierigem Temperament in Kombination mit einem nicht-kontingenten Erziehenden birgt die Gefahr, dass das Kind nicht lernt, sich an explizite und implizite Regeln zu halten. Dies wiederum hat zur Folge, dass Eltern das Kind ständig ermahnen und zurechtweisen müssen. Häufig ist dies der Beginn eines coersiven Eskalationsprozesses, in dem erlernte Verhaltensweisen der Kinder wie Weinen, Schreien oder Wutanfälle oder bei älteren Kindern verbale oder physische Gewalt dazu führen, dass es seinen Willen bekommt und in dem die Eltern es versäumen, prosoziales Verhalten zu fördern und mit Konsequenzen auf Fehlverhalten zu reagieren. Anderson et al. (1986) berichten, dass Mütter verhaltensauffälliger Kinder gegenüber ihren eigenen Kindern negativer reagieren als gegenüber anderen verhaltensauffälligen Kindern. Die Autoren deuten dies als Hinweis auf eine Vielzahl an coersiven Interaktionen zwischen Mutter und Kind in der Vergangenheit.

Insgesamt wird deutlich, dass die Entwicklung von Fügsamkeit bzw. Problemverhalten und effektiven bzw. ineffektivem Elternverhalten ein bidirektionaler Prozess ist, den sowohl Eltern als auch Kinder aktiv mitgestalten.

2.3.2 Psychosoziale Faktoren: psychische Symptomatik und Stress

Zahlreiche Autoren und Studien weisen darauf hin, dass psychische Erkrankungen und verschiedene Stressoren das Erziehungsverhalten beeinflussen. Häufig findet sich die Vorstellung, dass die Fähigkeit auf Problemverhalten adäquat zu reagieren und so das Kind zu sozialisieren durch verschiedene Stressoren regelrecht „unterbrochen“ wird, was man als Disruptorhypothese bezeichnet (Downey & Coyne, 1990; Gelfand, Teti & Fox, 1992; Webster-

Stratton, 1990). Webster-Stratton (1990) betrachtet in einem Review verschiedene Faktoren, die über den Einfluss auf die Eltern-Kind-Interaktionen eine indirekte Wirkung auf das Verhalten von Kindern ausüben. Sie weist jedoch darauf hin, dass zum einen auch direkte Beziehungen zwischen manchen Stressoren und kindlichen Verhaltensauffälligkeiten bestehen und dass außerdem gestresste Mütter das Verhalten ihrer Kinder als auffälliger wahrnehmen und beschreiben. Deshalb ist in diesem Bereich die Verwendung von Verhaltensbeobachtungen als Methode in Studien von besonderer Bedeutung.

Negativer familiärer Stress kann z. B. durch einschneidende Lebensereignisse wie Tod eines nahen Angehörigen, Trennungen, Krankheiten, Arbeitsplatzverlust etc. entstehen. Webster-Stratton (1990) berichtet, dass sich in Familien mit klinisch verhaltensauffälligen Kindern eine doppelt so hohe Belastung durch stressvolle Lebensereignisse zeigt als in anderen Familien. Zum anderen ergaben Studien bezüglich konkreter Erziehungsverhaltensweisen Zusammenhänge zwischen Bindung bzw. physischer Gewalt und stressvollen Lebensereignissen: mit steigender Belastung durch negative Lebensereignisse steigt auch das Risiko von Missbrauch und physischer Gewaltnwendung und Bindungsproblemen (Gelles & Strauss, 1988; Vaughn, Egeland, Sroufe & Waters, 1979). Mash und Johnston (1990) berichten, dass in Familien mit hyperaktiven Kindern besonders die Charakteristika des Kindes ein Stressor sind, in Familien mit hohem Gewaltrisiko dagegen stellen eher elterliche Merkmale und vor allem Umgebungsfaktoren die entscheidenden Stressoren dar. Mütterlicher Stress erwies sich weiterhin als deutliches Korrelat von ineffektiver Disziplinierung und dysfunktionalen Verhaltensweisen wie Überreagieren, Reizbarkeit und Beschimpfungen. Gestresste Mütter begegnen ihrem Kind mit mehr negativem Affekt, geraten eher in eskalierende Auseinandersetzungen und coercive Interaktionen (Patterson, 1983; Webster-Stratton, 1990). Aber nicht nur belastende Lebensereignisse, sondern auch teils einmalige, teils wiederkehrende alltägliche Stressoren, sogenannte daily hassles wie Zeitdruck, Uneinigkeiten mit Familie, Freunden oder Bekannten oder Termindruck, können sich akkumulieren und Familien bzw. Eltern chronisch unter Stress setzen (Abidin, 1992; Crnic & Acevedo, 1995).

Zur Frage depressiver Störungen von Müttern und den Auswirkungen auf die Mutter-Kind-Interaktion existieren umfangreiche Forschungsarbeiten. Viele Studien zeigen, dass die Kinder depressiver Mütter ein höheres Risiko für Anpassungsprobleme und häufiger psychopathologische Symptome haben als Kinder nicht-depressiver Mütter (Cummings & Davies, 1994; Downey & Coyne, 1990; Gelfand & Teti, 1990). Sie haben häufiger Schulprobleme, eine geringere soziale Kompetenz, weisen häufiger externalisierenden und internalisierende Verhaltensauffälligkeiten auf. Zudem existieren Hinweise darauf, dass bei Kindern von Eltern mit einer Major Depression das spezifische Risiko für depressive Erkrankung erhöht ist. Einen guten Überblick über die Auswirkungen depressiver Erkrankungen auf die Kinder und auf das elterliche Erziehungsverhalten geben die Review-Artikel von Downey und Coyne (1990) und Lovejoy, Graczyk, O'Hare und Neuman (2000).

Verschiedene Merkmale dysfunktionalen Erziehungsverhaltens, die teilweise mit depressiven Krankheitssymptomen einhergehen, finden sich bei depressiven Müttern häufiger als bei gesunden. Symptome wie verminderter Antrieb und weniger Aktivität, langsamere Reaktio-

nen, feindselige und gereizte Reaktionen auf andere Menschen, weniger bzw. traurige und ängstliche Mimik, schlagen sich in der Mutter-Kind-Interaktion nieder (Cummings & Davies, 1994; Gelfand & Teti, 1990; Lovejoy et al., 2000). Depressive Mütter sind weniger sensitiv und involviert, weniger emotional zugewandt, passen ihr Interaktionsverhalten und ihre Sprache weniger an das Kind an und sind insgesamt negativer und weniger engagiert in der Interaktion. Im Umgang mit Verhaltensschwierigkeiten sind depressive Eltern inkonsistenter, nachsichtiger und neigen eher dazu, Konflikte zu vermeiden, oder sie reagieren, wenn sie eingreifen, mit sehr direktiven und kontrollierenden Maßnahmen (Bettes, 1988; Downey & Coyne, 1990; Kendziora & O'Leary, 1993). Sie greifen oft zu Strategien, die das Kind kurzfristig und schnell zu Gehorsam bewegen, jedoch häufig zu Eskalation, coersiven Interaktionen oder Ablehnung seitens der Mutter führen und langfristig die Fügsamkeit und Entwicklung des Kindes nicht fördern (Kochanska et al., 1987; Kuczynski, 1984). Bei Verhaltensbeobachtungen von Mutter-Kind-Interaktionen fällt auch die niedrige Rate positiver affektiver Reaktionen und die insgesamt geringe affektive Beteiligung auf (Lovejoy et al., 2000), was vermutlich der Grund dafür ist, dass Beobachter Interaktionen zwischen depressiven Müttern und ihren Kindern als negativ empfinden (vgl. Coyne, 1976).

Lovejoy et al. (2000) analysierten in einer Metaanalyse 46 Studien zum Zusammenhang zwischen Depression und Erziehungsverhalten mit dem Ziel, die Stärke des Zusammenhangs in Abhängigkeit von verschiedenen Faktoren, wie den Dimensionen von Erziehungsverhalten, dem Zeitpunkt der Depression, dem Alter des Kindes und des sozioökonomischen Status zu untersuchen. Sie klassifizierten das mütterliche Verhalten in drei Kategorien. Wie erwartet zeigten depressive Mütter im Vergleich zu nicht depressiven Müttern signifikant häufiger negative Verhaltensweisen wie feindseliges oder coersives Verhalten, häufiger neutrales, uninvolviertes Verhalten (Rückzug, Ignorieren) und signifikant seltener positives Verhalten wie Lob oder körperliche Zuneigung. Jedoch variierte die Stärke des Zusammenhangs: Die Effektstärke war am größten für negative Verhaltensweisen ($d = 0.40$), für uninvolviertes Verhalten betrug sie $d = 0.29$ und für positive Verhaltensweisen nur $d = 0.16$. Der Zeitpunkt der Depression moderierte den Zusammenhang für negatives Verhalten. Aktuell depressive Mütter zeigte mehr negative Verhaltensweisen ($d = 0.45$), aber auch für Mütter, die nicht aktuell depressiv waren, war der Zusammenhang bei einer Effektstärke von $d = 0.22$ signifikant. Einige andere Faktoren moderierten den Zusammenhang zwischen Depression und positiven Verhaltensweisen der Mutter. So waren die Effekte z. B. in Studien mit sozial benachteiligten Familien und bei Müttern von Säuglingen stärker.

Obwohl kindliche Auffälligkeiten immer als multifaktoriell bedingt angesehen werden müssen, gilt eine depressive Symptomatik der Mutter als wichtiger Risikofaktor, da sie mütterliche Erziehungskompetenz unterbricht. So fanden Dumas, Gibson und Albin (1989), dass die depressive Symptomatik im Sinne eines aversiven Kontextfaktors auf die Mutter-Kind-Interaktion wirkt, indem Aufmerksamkeit und Beaufsichtigung reduziert werden und so kontingente Reaktionen auf kindliches Verhalten unmöglich machen. In diesem Fall wirkt das Erziehungsverhalten als medierende Variable zwischen mütterlicher Depression und der Entwicklung bzw. dem Verhalten der Kinder (Frick, 1993). Eine partielle Mediation dieses Zusammenhangs durch die Qualität der Mutter-Kind-Interaktion berichten auch Harnish et al.

(1995) in einer Untersuchung mit 376 Mütter. Sie erhoben die Mutter-Kind-Interaktion mit einer Verhaltensbeobachtung und die kindlichen Verhaltensauffälligkeiten durch eine Einschätzung der Lehrer. In einem Strukturgleichungsmodell zeigte sich zum einen ein direkter Zusammenhang zwischen Depression und Verhaltensauffälligkeiten (.30), zum anderen jedoch auch ein indirekter Zusammenhang über die Mutter-Kind-Interaktion als Mediator. Die Stärke des Zusammenhangs zwischen der Qualität der Mutter-Kind-Interaktion und den Verhaltensauffälligkeiten in der Lehrereinschätzung betrug -.26. Dix (1991) versucht diese Mechanismen zu erklären und bildet die affektiven Prozesse von Erziehung in einem Modell ab. Er geht davon aus, dass sowohl angepasste als auch dysfunktionale Verhaltensweisen über die affektive Organisation von Erziehungsverhalten erklärt werden können und stellt demnach die elterlichen Emotionen in den Mittelpunkt des Modells. Es kommt zu dysfunktionalem Erziehungsverhalten, wenn Emotionen zu stark, zu schwach oder schlecht an die Bedürfnisse des Kindes oder an die Situation angepasst sind. Die Emotionen der Eltern fungieren als Mediatorvariable zwischen verschiedenen Faktoren wie z. B. Faktoren des Kindes, der Eltern selbst und von Kontextfaktoren (z. B. Stressoren) und den kognitiven, motivationalen und behavioralen Reaktionen der Eltern. So lassen sich sowohl die Einflüsse verschiedener Stressoren als auch Zusammenhänge zwischen psychischen Störungen und der elterlichen Erziehungscompetenz erklären.

Festgehalten werden kann, dass es eine Beziehung zwischen ungünstigem Erziehungsverhalten depressiver Eltern und kindlichen Auffälligkeiten gibt, aber auch hier ist die Richtung von Ursache und Wirkung nicht einfach zu bestimmen. Schon im frühen Säuglingsalter finden sich reziproke Reaktionen der Kinder auf depressives Verhalten ihrer Mütter, das sie auch gegenüber Fremden zeigen (Field et al., 1988). Die Tatsache, dass bei Säuglingen depressiver Mütter auch gegenüber nicht-depressiven Fremden Merkmale einer depressiven Interaktion (Mimik, Kopfhaltung, Vokalisierungen) zu finden sind, unterstützt die These, dass es sich um eine komplexe Interaktionen zwischen Mutter und Kind handelt und der Zusammenhang keineswegs als unidirektional angesehen werden kann.

Es gibt jedoch keinen Hinweis darauf, dass dysfunktionales Erziehungsverhalten in der oben beschriebenen Form eine spezifische Konsequenz von depressiven Erkrankungen ist (Downey & Coyne, 1990). Da auch Mütter mit hoher Stressbelastung und anderen psychischen Belastungen diese Schwierigkeiten aufweisen, liegt die Hypothese nahe, dass Erziehungsfehler allgemein durch chronischen Stress oder Belastung begünstigt werden und so dysfunktionales Erziehungsverhalten als die gemeinsame Endstrecke bezeichnet werden kann, über die verschiedene Stressoren auf die Entwicklung und Anpassung der Kinder wirken (vgl. Kap. 3.3.4; Kendziora & O'Leary, 1993). Für diese These sprechen auch die Ergebnisse von Untersuchungen mit Familien psychiatrischer Patienten (Rutter & Quinton, 1984). Zunächst zeigte sich, dass Kinder von Eltern mit verschiedenen Störungen (Psychosen, affektive Störungen, Persönlichkeitsstörungen) eine psychiatrische Risikogruppe darstellen. Das negativ veränderte Erziehungsverhalten von Eltern mit psychiatrischen Erkrankungen in Form von Feindseligkeit, Aggression oder Reizbarkeit, kann die Entwicklung der Kinder beeinträchtigen. Jedoch betonen Autoren wie Rutter und Quinton (1984), dass das Risiko weniger in der Krankheit der Eltern an sich besteht, sondern vielmehr in dem familiären Un-

gleichgewicht und den psychosozialen Problemen der Familie, die sich aus der Krankheit ergeben (Billings & Moos, 1983; Rutter & Quinton, 1984). Familiärer Stress, der oft auch in „gesunden“ Phasen der Eltern bestehen bleibt, könnte z. B. auch die Tatsache erklären, dass die Entwicklung von Verhaltensproblemen der Kinder unabhängig vom episodischen Verlauf der Krankheit ist (Rutter & Quinton, 1984). Wichtig ist in diesem Zusammenhang jedoch auch eine Untersuchung von Jouriles, Murphy und O’Leary (1989), in der die Autoren den spezifischen und direkten Effekt von negativer Stimmung auf das Erziehungsverhalten untersuchten. Sie induzierten Müttern experimentell eine negative bzw. positive Stimmung und beobachteten im Anschluss die Mutter-Kind-Interaktion. Es zeigte sich, dass die Mütter mit negativer Stimmung insgesamt weniger mit ihren Kindern sprachen, weniger positive Bemerkungen machten und dass Kinder auf mütterliche Anweisungen weniger reagierten. Dieses Ergebnis zeigt, dass zwar ein Teil des dysfunktionalen Erziehungsverhalten bei Eltern mit emotionalen Problemen auf den mit den Schwierigkeiten verbundenen Stress zurückgeführt werden kann, dass aber auch direkte Einflüsse der negativen Gefühlszustände bestehen.

Da jedoch nicht alle depressiven Mütter fehlende Erziehungs Kompetenzen aufweisen, versuchten Teti, Gelfand und Pompa (1990) mögliche differentielle Variablen zu identifizieren. Sie fanden bei einer Untersuchung mit 59 depressiven Müttern signifikante Korrelationen in der erwarteten Richtung zwischen Erziehungs kompetenz und sozioökonomischen Variablen wie Einkommen, Bildungsstand und Arbeitsstunden der Mütter außer Haus und auch zwischen Erziehungs kompetenz und psychosozialen Variablen wie Ehezufriedenheit, sozialer Unterstützung und Stress. Zudem fanden die Autoren, dass sich auch eine hohe Selbstwirksamkeitsüberzeugung der Mütter positiv auf die Erziehungs kompetenz auswirkte. Die genannten Variablen sind also Faktoren, die bei einer entsprechend positiven Ausprägung eine Art Pufferfunktion zwischen Depression und Erziehungs kompetenz darstellen können. Nach einigen Studien variieren die Auswirkungen von mütterlicher Depression auf die Eltern-Kind-Interaktion, besonders auf den Umgang mit Problemverhalten, auch mit dem Alter des Kindes. So fanden Kochanska, Kuczynski und Maguire (1989) in Interaktionen zwischen Müttern mit depressiver Stimmung und zweijährigen Kleinkindern weniger Anweisungen, weniger Eingriffe und Verbote der Mütter und mehr Erklärungen als bei nichtdepressiven Müttern. Im Alter von 5 Jahren zeigte sich bei denselben Mutter-Kind-Dyaden ein anderes Bild: depressiv gestimmte Mütter gaben nun mehr Anweisungen als nichtdepressive Mütter. Ein Erklärung sehen die Autoren darin, dass depressive Mütter im Umgang mit Verhaltensauffälligkeiten vermutlich auf Strategien zurückgreifen, die mit möglichst wenig Aufwand verbunden sind.

In Anbetracht der komplexen Zusammenhänge bleibt festzuhalten, dass eine Beziehung zwischen psychischen Problemen und Erziehungsverhalten besteht, dass diese aber weder ausreichend noch nötig für Verhaltensstörungen bei Kindern sind.

2.3.3. Psychosoziale Faktoren: Partnerschaftsqualität und Erziehungskonflikte

Partnerschaftskonflikte und Uneinigkeit in der Ehe gelten ebenso wie Scheidungen als negativer Einflussfaktor für Gesundheit und psychisches Wohlbefinden von Kindern und damit als Ursache für kindliche Verhaltensprobleme (Emery, 1982; Fauber, Forehand, McCombs Thomas & Wierson, 1990; Grych & Fincham, 1990). Obwohl nur wenige empirische Hinweise auf Alterseffekte vorliegen (Emery, 1982), wird jedoch von einigen Autoren angenommen, dass elterliche Uneinigheiten Vorschulkinder stärker beeinflussen, da sie noch mehr Zeit mit den Eltern verbringen und so den Schwierigkeiten häufiger begegnen, und weil sie weniger dem Einfluss anderer erwachsener Modelle unterliegen und zudem geringere kognitive Fähigkeiten besitzen als ältere Kinder (Jouriles, Pfiffner & O'Leary, 1988). Kinder reagieren außerdem mit mehr Problemen, wenn die Konflikte der Eltern chronisch sind und offen in Gegenwart der Kinder ausgetragen werden, wenn es sich um Konflikte um Kinder oder Erziehung handelt oder wenn es keine Lösungen gibt (Emery, 1982; Grych & Fincham, 1990).

Partnerschaftskonflikte wirken vermutlich nicht nur direkt auf die Entwicklung von Kindern, sie beeinflussen zudem das Erziehungsverhalten der Eltern, was wiederum Einfluss auf das kindliche Verhalten nimmt (Belsky, 1984; Fauber et al., 1990; Frick, 1993; Patterson, 1982). Die meisten Studien, die den Zusammenhang zwischen interparentalen Konflikten und Erziehungsverhalten untersuchen, fokussieren auf offene Konflikte zwischen den Eltern, die mit verbaler Aggression, Ärger oder physischer Gewalt verbunden sind. Wird Ehezufriedenheit als globales Konstrukt gemessen, finden sich im Allgemeinen weniger starke Zusammenhänge zu Erziehungsverhalten als bei der Erhebung von (offenen) Konflikten zwischen den Eltern (Krishnakumar & Buehler, 2000). Es finden sich in der Literatur keine spezifischen Aussagen dazu, welcher Zusammenhang zwischen Konflikten über Erziehung und Erziehungsverhalten besteht. Da sich in einer Studie von Dadds und Powell (1991) jedoch zeigte, dass Konflikte über Erziehung einer der wichtigsten Prädiktoren für externalisierende Verhaltensauffälligkeiten sind, kann daraus geschlossen werden, dass Erziehungskonflikte zwischen den Eltern ein besonderes Risiko für ungünstiges Erziehungsverhalten darstellen.

Es können verschiedene Bereiche von Erziehung spezifiziert werden, die durch Partnerschaftskonflikte beeinträchtigt werden. Zum einen sinkt die Beaufsichtigung und die Beteiligung der Eltern an kindlichen Aktivitäten und an der Entwicklung des Kindes, zum anderen leidet der effektive Umgang mit Verhaltensproblemen und es kommt häufig zu inkonsistentem Verhalten der Eltern, besonders häufig zu interparentaler Inkonsistenz (Erel & Burman, 1995; Fauber et al., 1990; Holden & Ritchie, 1991; Patterson, 1982). Durch eine geringe Übereinstimmung zwischen den Eltern geht zudem ein Teil der Sicherheit und Strukturierung der Familienumgebung verloren, was wiederum kindliche Verhaltensprobleme fördert (Block, Block & Morrison, 1981; Davies & Cummings, 1994). Insgesamt verringern Ehekonflikte natürlich auch die emotionale Qualität von Erziehung: Eltern sind weniger emotional verfügbar und weniger im Stande, eine positive Beziehung zu ihren Kindern zu entwickeln und aufrechtzuerhalten. Russel (1997) fand, dass Mütter in glücklichen Beziehungen mehr positive Verhaltensweisen wie physische Zuneigung, Wärme oder Fürsorgeverhalten in der Erziehung

aufwiesen, für Väter zeigte sich jedoch kein Zusammenhang zwischen positiven Erziehungspraktiken und Ehezufriedenheit.

Jouriles, Pfiffner und O'Leary (1988) untersuchten eine nicht-klinische Stichprobe von 60 Müttern mit Kindern im Alter von 1,5 bis 2,5 Jahren. Ziel der Studie war es zum einen, den Zusammenhang zwischen Ehekonflikten und Verhaltensproblemen an Familien mit sehr jungen Kindern zu untersuchen, zum anderen sollten die Auswirkungen von Ehekonflikten auf das Erziehungsverhalten der Mütter geprüft werden. Die Ergebnisse zeigten einen signifikanten Zusammenhang zwischen Ehekonflikten und Erziehungspraktiken in Disziplinsituationen. Es bestand zudem ein Interaktionseffekt mit dem Geschlecht des Kindes in der Form, dass eheunzufriedene Mütter bei Töchtern eher nachsichtig und weniger konsequent reagierten, bei Jungen jedoch strenger und konsequenter. Mütter reagieren demnach bei Problemverhalten gegenüber Söhnen im Gegensatz zu Töchtern eher nachsichtig, wenn sie eine glückliche Beziehung führen.

Viele Studien finden weiterhin einen Zusammenhang zwischen Aggression unter Eltern und bestrafenden und aggressiven Erziehungsmaßnahmen wie Beschimpfungen, Schlagen, Drohungen oder übermäßiger Kritik (Holden & Ritchie, 1991; Jouriles, Barling & O'Leary, 1987). Es besteht hier eine große Gefahr, dass Kinder das aggressive Verhalten der Eltern im Sinne von Modellernen imitieren und so aggressive Verhaltensauffälligkeiten entstehen. Appel und Holden (1998) berichten in ihrem Review einen deutlichen Zusammenhang zwischen Gewalt in der Ehe und körperlichem Missbrauch von Kindern. In repräsentativen, nicht-klinischen Stichproben fanden sie eine Übereinstimmungsrate von 6 %, in klinischen Stichproben von missbrauchten Frauen oder Kindern erhöhte sich die Rate der Familien, in denen körperliche Gewalt sowohl zwischen Eltern als auch zwischen Eltern und Kindern auftrat, auf 20 bis 100 % und betrug bei einer konservativen Definition von Missbrauch an Kindern im Durchschnitt 40 %.

Es gibt verschiedene theoretische Erklärungsansätze für den beschriebenen Zusammenhang zwischen interparentalen Konflikten und Erziehungsverhalten. In Familien, wo es häufig zu feindseligen offenen Konflikten zwischen den Eltern kommt, könnte es zu einer Übertragung der Negativität aus der Paardyade auf die Eltern-Kind-Interaktion kommen. Diese Annahme ist bekannt als Spillover-Hypothese und geht davon aus, dass sowohl negative als auch positive Emotionen, Stimmungen und Interaktionsmuster sich auf den Umgang mit den Kindern übertragen (Erel & Burman, 1995). Auch eine entgegengesetzte Wirkung von Ehekonflikten wurde von einigen Autoren postuliert. Danach sollte es im Sinne einer Kompensation der Unzufriedenheit in der Ehe zu stärkeren Bemühungen und Investitionen in die Beziehung zu den Kindern kommen, was gegebenenfalls auch zu dysfunktionalem Erziehungsverhalten im Sinne von übermäßiger Protektion oder Nachsichtigkeit führen könnte. Eine weitere Erklärungsmöglichkeit besteht vor dem Hintergrund der sozialen Lerntheorie. Hier wird davon ausgegangen, dass den Eltern basale interpersonale und soziale Kompetenzen fehlen und dass sich diese Defizite sowohl in der Interaktion mit dem Partner, als auch mit dem Kind bemerkbar machen. Zum anderen kann die Eltern-Kind-Beziehung darunter leiden, dass insbesondere ältere Kinder mehr in den Konflikt der Eltern involviert werden und mögli-

cherweise das Gefühl haben, sie müssten Partei ergreifen oder sie seien die Ursache von Konflikten. Weitere Hypothesen zur Erklärung des Zusammenhangs stammen aus der Stresstheorie oder auch der Systemtheorie (vgl. Krishnakumar & Buehler, 2000).

Krishnakumar und Buehler (2000) untersuchten in einem metaanalytischen Review an 39 Studien aus den Jahren 1981 bis 1998 den Zusammenhang zwischen interparentalen Konflikten und der Qualität des Erziehungsverhaltens. Sie fanden eine durchschnittliche Effektgröße von -0.62 und eine durchschnittliche Korrelation von $r = -0.30$, was als moderater Zusammenhang bezeichnet werden kann. Dieses Ergebnis widerspricht der Kompensationshypothese und bestätigt eher die Spillover-Hypothese, da ein hohes Ausmaß an Konflikten in der Paarbeziehung mit einer geringen Qualität des elterlichen Erziehungsverhalten, z. B. in Form von harten Disziplinierungen, unzureichender Kontrolle und Unterstützung einhergeht. Zudem variierte die Stärke des Zusammenhangs in Abhängigkeit von verschiedenen Faktoren wie Familienstand, Geschlecht und Alter des Kindes, und sozioökonomischen Faktoren wie Bildung oder Einkommen der Eltern. Es zeigte sich ein stärkerer Zusammenhang bei verheirateten Paaren, älteren Kindern (Schul- und Jugendalter), bei Mädchen, Mittelschichtsfamilien und bei Eltern mit mittlerer bis hoher Bildung. Erel und Burmann (1995) fanden in ihrer Metaanalyse von Studien zum Zusammenhang zwischen Qualität der Paarbeziehung und der Eltern-Kind-Beziehungen eine durchschnittliche Effektgröße von 0.46 . Für Studien, in denen die Ehequalität durch offene Konflikte operationalisiert wurde, berichten sie eine Effektgröße von 0.51 , für Studien, die Ehezufriedenheit erfassten, bestand zwischen Paar- und Eltern-Kind-Beziehung ein durchschnittlicher Effekt von 0.44 .

Auch bezüglich des Zusammenhangs zwischen interparentalen Konflikten und Erziehungsverhalten stellt sich die Frage der Richtung des Zusammenhangs. Um den Schluss zu ziehen, dass z. B. ineffektive Disziplinierungen eine Folge von Ehekonflikten sind, muss nachgewiesen werden, dass die Ehekonflikte vor den Erziehungsprobleme begannen. Es ist jedoch durchaus denkbar, dass Kinder an sich, und Themen wie Disziplinierung oder Erziehung eine Ursache für Paarkonflikte sind. Lavee, Sharlin und Katz (1996) untersuchten mittels eines Strukturgleichungsmodells den Einfluss von Erziehungsstress auf das psychische Befinden und die Ehequalität von Eltern. Sie befragten dabei 287 Mütter und Väter und fanden, dass für beide Partner Erziehungsstress negativ auf Ehezufriedenheit wirkt. Goth-Owens, Stollak, Messé, Peshkess und Watts (1982) fanden dagegen Unterschiede zwischen Vätern und Müttern. Je zufriedener Mütter mit ihrer Ehe waren, desto zufriedener waren sie auch mit ihren Erfahrungen als Mutter. Je zufriedener die Väter mit ihrer Partnerschaft waren, desto weniger involviert waren sie in der Interaktion mit ihren Kindern, was sich in weniger Gefühlsausdruck, weniger Körperkontakt und weniger verbalen Kontakten und in einer insgesamt niedrigeren Interaktionsfrequenz zeigte. Diesen Zusammenhang interpretieren die Autoren dahingehend, dass Erfahrungen in der Familie für Mütter offensichtlich einheitlicher sind als für Väter. Die Ergebnisse unterstützen für eheunzufriedene Väter die Kompensationshypothese: sie wendeten sich nach dieser Studie mehr ihren Kindern zu, eventuell um die fehlende Zufriedenheit in der Paarbeziehung zu kompensieren.

Einige Autoren führen die Möglichkeit an, dass Paarkonflikte nicht direkt zu ungünstigerer Erziehung führen, sondern zunächst kindliche Verhaltensauffälligkeiten zur Folge haben, die wiederum dann ungünstiges Erziehungsverhalten nach sich ziehen (Grych & Fincham, 1990). Da jedoch zumindest in einigen Studien eine sehr gute Eltern-Kind-Beziehung einen Puffereffekt bezüglich der Auswirkungen von Ehekonflikten und Scheidung auf die Entwicklung von kindlichen Verhaltensproblemen hatte, scheint der letztgenannte Mechanismus weniger bedeutsam (Emery, 1982).

Insgesamt existieren einige Hinweise darauf, dass disruptive Veränderungen im Erziehungsverhalten aufgrund von Ehekonflikten eine besondere Bedeutung für die Entwicklung von Verhaltensauffälligkeiten zukommt.

2.3.4 Soziodemographische Faktoren und Erziehungsverhalten

Um den Zusammenhang zwischen soziodemographischen Faktoren und Erziehungsverhalten zu untersuchen und die vorliegenden Forschungsergebnisse zu interpretieren, ist es wichtig, die Variablen und die verwendeten Messverfahren zu beachten. Der sozioökonomische Status (socioeconomic status, SES) kann in Form von einzelnen soziodemographischen Faktoren wie Alter, Bildung, Einkommen, Beruf und Beschäftigungsstatus beurteilt werden oder auch als Cluster verschiedener Variablen. Zudem muss man unterscheiden, ob verschiedene Kategorien, z. B. soziale Klassen definiert wurden, oder ob es sich um eine kontinuierliche Variable handelt. Als häufigste Vorgehensweisen finden sich zum einen die Unterscheidung sozialer Klassen, zum anderen die Verwendung von Indices, die akkumulierte, multiple Stressoren repräsentieren, wie z. B. der Hollingshead Index (Hollingshead, 1975).

Hoff-Ginsberg und Tardif (1995) betrachten in einem Review Befunde zum Zusammenhang zwischen SES und Erziehung. Zwischen Erziehungsstilen und SES wurde relativ konsistent ein Zusammenhang berichtet. Schon 1958 fasste Bronfenbrenner (zitiert nach Hoff-Ginsberg & Tardif, 1995) die Ergebnisse der Forschung zusammen, indem er bemerkte, dass sich Eltern-Kind-Beziehungen in Mittelschichtfamilien eher an Gleichberechtigung und gegenseitiger Akzeptanz, in Unterschichtsfamilien dagegen eher an Ordnung und Gehorsam orientieren. Andere Studien fanden in Familien mit höherem SES demokratischere und weniger autoritäre Eltern, die entweder Regeln mit ihren Kindern diskutieren oder aber elterliche Gebote erklären (Hoffmann, 1963). In sozial benachteiligten Familien setzen meist Eltern die Regeln und bestrafen ihre Kinder für Verstöße. Außerdem unterstützen und fördern diese Eltern weniger die Unabhängigkeit der Kinder, geben weniger Erklärungen und wenden häufiger negative Bestrafungsmethoden oder auch physische Bestrafungen an (Webster-Stratton, 1990). Insgesamt können Unterschichtsfamilien als weniger kindorientiert und mehr elternoorientiert bezeichnet werden (Hoff-Ginsberg & Tardif, 1995). Diese Befunde stehen im Einklang mit Befunden zu Unterschieden in den Erziehungseinstellungen. Die Tatsache, dass Unterschichtseltern mehr Wert auf Konformität und Mittelschichtseltern mehr Wert auf Selbstbestimmung und Autonomie legen, mündet im einen Fall in restriktives Verhalten und

in Bestehen auf Gehorsam bzw. bei Mittelschichtseltern in einen autoritativen Erziehungsstil (Okagaki & Johnson Divecha, 1993). Die Autoren führen an, dass diese unterschiedlichen Erziehungseinstellungen vermutlich ein Resultat der unterschiedlichen Lebens- und Arbeitswelten und den damit verbundenen Erfahrungen sind. Es ist anzunehmen, dass alle Eltern wollen, dass ihre Kinder im Leben zurechtkommen, sie unterscheiden sich jedoch darin, welche Fähigkeiten sie dafür für notwendig halten.

Auch Studien, die Beobachtungen der Mutter-Kind-Interaktion vornahmen, berichten mit dem sozialen Status verbundene Unterschiede, die jedoch insgesamt geringer ausfallen, als oft angenommen (Hoff-Ginsberg & Tardif, 1995). Mütter mit niedrigem sozialen Status gestehen ihren Kindern weniger Autonomie zu, was sich in zahlreichen Studien darin zeigte, dass sie mehr direkte, kontrollierende und spezifische Anweisungen gaben, häufiger abwertende Bemerkungen machten und kritischer, restriktiver und bestrafender waren oder ihre Kinder häufiger verbesserten (Bayley & Schaefer, 1969; Clarke-Stewart, VanderStoep & Kilian, 1979). Außerdem ist die Interaktion in Spielsituationen weniger positiv und responsiv. Die Mütter geben mehr negatives Feedback, sind weniger kooperativ, verhalten sich insgesamt restriktiver und schimpfen ihrer Kinder häufiger (Bee, Van Egeren, Streissguth, Nyman & Leckie, 1969; Clarke-Stewart, VanderStoep & Kilian, 1979). Insgesamt finden sich weniger SES-bezogene Unterschiede in nonverbalen Dimensionen, wie z. B. physischer Kontakt oder Fürsorgeverhalten, als in sprachlichen Dimensionen. Mütter mit höherem SES sprechen mehr mit ihren Kindern und imitieren sie häufiger, sie verbringen mehr Zeit damit, den Kindern einfach nur zuzusehen und sie singen auch mehr mit ihnen (Field & Pawlby, 1980; Tulkin & Kagan, 1972). Weitere spezifische Unterschiede bezüglich Sprache fassen Hoff-Ginsberg und Tardiff (1995) zusammen.

Längsschnittliche Studien zeigen, dass Arbeitslosigkeit und starke finanzielle Belastungen hartes und explosives Erziehungsverhalten verursachen können (Simons, Whitbeck, Melby & Wu, 1994; Steinberg, Catalano & Dooley, 1981). Simons et al. (1994) spezifizierten in Strukturgleichungsmodellen verschiedene Pfade und Mediatoren, über welche die Wirkung zustande kommt. Ein wichtiger Mechanismus scheint der Pfad über Ehekonflikte zu sein. Finanzielle Probleme führen nach Simons et al. (1994) zu Konflikten und feindseligen Interaktionen, die sich dann gemäß der Spillover-Hypothese auch in der Eltern-Kind-Interaktion niederschlagen. Es fand sich jedoch auch ein direkter Pfad von „economic pressure“ zu ungünstigem Disziplinierungsverhalten sowohl der Mütter, als auch der Väter. Väter waren unter schwierigen ökonomischen Bedingungen wenig involviert in Erziehung, außer es gab ernsthafte Probleme mit verhaltensauffälligen Kindern. In diesen Fällen konnte häufig aggressives und explosives Erziehungsverhalten beobachtet werden, so dass insgesamt ein Muster von fehlender emotionaler Beteiligung auf der einen und harten Erziehungspraktiken auf der anderen Seite vorlag. In Zusammenhang mit sozioökonomischem Status wird oft auch die Frage diskutiert, ob das elterliche Erziehungsverhalten von den eigenen Erfahrungen als Kind, also vom Erziehungsverhalten der eigenen Eltern abhängt. Simons, Whitbeck, Conger und Wu (1991) untersuchten mögliche Transmission von harten Erziehungspraktiken zwischen Generationen in Strukturgleichungsmodellen. Sie überprüften vier mögliche Mechanismen und fanden dabei deutliche Hinweise auf Modelllernen als entscheidenden Me-

chanismus der Transmission. Zusätzlich fanden sich Hinweise darauf, dass harte Disziplinierungen von Jungen zum Teil auf die Variable SES zurückzuführen sind.

Kendziora und O'Leary (1993) betrachten niedrigen SES in Zusammenhang mit der Effektivität von Elterntrainings. Sie führen an, dass SES nicht nur einen hohen Varianzanteil am Erfolg von Elterntrainings erklärt, sondern dass zudem der Zusammenhang zwischen verschiedenen Faktoren und der Wirksamkeit von Elterntrainings auf die Variable SES zurückgeführt werden kann. Dies führt die Autoren zu der Hypothese, SES könnte in diesem Zusammenhang die gemeinsame Endstrecke verschiedener Variablen darstellen. Die Bedeutung von SES in Bezug auf Trainingserfolge unterstreichen Ergebnisse einer Studie von Webster-Stratton (1985), in der 26 % der Varianz des Trainingserfolgs durch einen SES-Index und negative Lebensereignisse aufgeklärt wurde. Insgesamt folgern Kendziora und O'Leary, dass die Kapazitäten bezüglich Erziehung umso geringer sind, je stärker Eltern durch Lebensumstände im weitesten Sinne beeinträchtigt werden. Diese Hypothese wird auch durch Befunde von Dumas und Wekerle (1995) untermauert. Sie fanden auch in einer sozial nicht benachteiligten Gruppe von Müttern Zusammenhänge zwischen kindlichen Auffälligkeiten und dysfunktionalem Erziehungsverhalten. In der sozial benachteiligten Gruppe jedoch wurde das Erziehungsverhalten am besten durch psychischen Stress vorhergesagt, in der nicht benachteiligten Gruppe dagegen durch die Auffälligkeit des Kindes.

Ein weiteren Mechanismus untersuchten Terisse, Roberts, Palacio-Quintin und MacDonald (1998). Sie erhoben mit verschiedenen Maßen die Qualität der Familienumgebung, wo neben sozioökonomischen Merkmalen, wie Familieneinkommen, Berufsstand und Bildung der Eltern auch erfasst wird, wie stimulierend die Familienumgebung für die Entwicklung des Kindes ist. Kinder aus eher benachteiligten Familien zeigten geringere kognitive und sprachliche Fähigkeiten, schlechtere feinmotorische Fertigkeiten und ein negativeres Selbstbild. Keine Unterschiede ergaben sich unter anderem für grobmotorische Fertigkeiten. Dies lässt den Schluss zu, dass Eltern aus sozial schwachen Familien ihre Kinder weniger fördern und die Entwicklung ihrer Fähigkeiten weniger stimulieren und so die genannten Entwicklungsunterschiede mitbedingen.

Forschungsergebnisse deuten zudem daraufhin, dass neben Indices und allgemeinen Variablen wie SES auch einzelne Merkmale, wie Arbeitslosigkeit, niedrige Bildung oder ein niedriges Alter, mit ungünstigem Erziehungsverhalten verbunden sind. Bor, Najman, Andersen, O'Callaghan, Williams und Behrens (1997) erfassten soziale Benachteiligung nicht mit einem Index, sondern dichotomisierten das Familieneinkommen. Die Ergebnisse in Bezug auf verschiedene Dimensionen von Erziehungsverhalten zeigten erstens einen signifikanten Zusammenhang zwischen niedrigem Familieneinkommen und der Förderung von Unabhängigkeit, und zweitens benutzten Eltern mit niedrigem Einkommen weniger Disziplinierungsstrategien wie Erklärungen oder Diskussionen, sondern eher physische Bestrafungen. Teti, Gelfand und Pompa (1990) untersuchten die Zusammenhänge verschiedener psychosozialer und soziodemographischer Faktoren und Erziehungsverhalten bei depressiven Müttern und fanden sowohl positive Korrelationen zwischen Einkommen und mütterlicher Kompetenz, als auch zwischen dem Bildungsstand der Mutter und günstigem Erziehungsverhalten.

Je höher das Einkommen und der Bildungsstand, desto höher war auch die mütterliche Kompetenz. Es zeigten sich keine Zusammenhänge mit Familienstand oder Alter und Geschlecht des Kindes. Im allgemeinen wird zwar davon ausgegangen, dass sich das Erziehungsverhalten der Eltern mit dem Alter der Kinder verändert und entwickelt (Frick et al., 1999; Kendziora & O'Leary, 1993), es ist jedoch möglich, dass sich dieses Faktum bei Verwendung allgemeiner Maße und bei Stichproben mit geringem Altersrange nur gering bis gar nicht nieder schlägt.

Nur geringe Unterschiede im Erziehungsverhalten zeigen sich zwischen Müttern, die arbeiten gehen und Müttern, die ganztags zuhause sind (Ritchie, 1982). Berufstätige Mütter legen lediglich mehr Wert auf Benehmen am Tisch. Keine Unterschiede zeigten sich im mütterlichen Verhalten bezüglich Regeln und Disziplinierungen, Beaufsichtigung und dem Gebrauch von Lob, Erklärungen und Belohnungen. Berufstätige Mütter bewerteten in der Befragung von Ritchie (1982) jedoch ihre Mutter-Kind-Beziehung besser, schätzten ihre Kinder als glücklicher ein und hatten bezüglich Erziehung ein höheres Selbstwertgefühl und weniger Angst. In einer Zusammenfassung der Forschungsergebnisse zum Thema Berufstätigkeit von Müttern stellen Gottfried, Gottfried und Bathurst (1995) fest, dass keine bemerkenswerten Unterschiede in der Entwicklung von Kindern festzustellen sind, und dass daher auf ein vergleichbares Erziehungsverhalten beider Gruppen geschlossen werden kann. Sie führen an, dass berufstätige Mütter sich eher bemühen, Kindern alltägliche Fertigkeiten wie selbständiges Anziehen, zur Toilette gehen etc. beizubringen, also mehr Unabhängigkeit fördern, dass sich jedoch keine Unterschiede in konkretem Erziehungsverhalten finden. Bemerkenswert ist jedoch, dass Beaufsichtigung offensichtlich eine Schlüsselvariable darstellt. Sobald Eltern die Beaufsichtigung der Kinder nicht mehr gewährleisten, finden sich kindliche Auffälligkeiten, wobei jedoch keine systematischen Unterschiede zwischen Familien mit zwei berufstätigen Eltern und anderen Familien zu finden sind.

Auch zwischen dem Alter der Eltern und dem elterlichen Erziehungsverhalten zeigen sich Zusammenhänge. Jüngere Mütter zeigten in einer Studie zur Altersabhängigkeit von Erziehungsvariablen in Verhaltensbeobachtungen der Interaktion mit ihren Säuglingen weniger Kompetenz als ältere Mütter (Ragozin, Basham, Crnic, Greenberg & Robinson, 1982). Fox, Platz und Bentley (1995) untersuchten eine repräsentative Stichprobe von 1056 Müttern mit Kindern im Alter von 1 bis 4 Jahren bezüglich verschiedener Prädiktoren von Erziehungsverhalten. Das Erziehungsverhalten wurde mit der Parent Behavior Checklist (PBC, Fox, 1994) erfasst. Jüngere Mütter unterschieden sich in allen drei Subskalen der PBC von älteren Müttern. Sie berichteten von signifikant höheren Erwartungen an die Entwicklung des Kindes, zeigten signifikant ungünstigeres Verhalten in Disziplinsituationen und ein geringeres Fürsorgeverhalten als ältere Mütter. Besonders ungünstig war das Erziehungsverhalten von jungen Mütter mit mehreren Kindern, bei älteren Müttern hatte die Anzahl der Kinder keine Auswirkungen auf das Erziehungsverhalten.

Ein weiteres soziodemographisches Merkmal, das als Stressor für Familien und Eltern wirken kann, ist der Familienstand bzw. die Tatsache, alleinerziehend zu sein. Forgatch, Patterson und Skinner (1988) konnten an einer Stichprobe alleinerziehender Mütter zum einen

zeigen, dass diese Mütter von mehr daily hassles und mehr negativen Lebensereignissen berichteten als Mütter mit Partner. Zudem bestätigten sie in Strukturgleichungsmodellen die Hypothese, dass der Effekt von Stress durch Trennung oder Scheidung auf kindliches Problemverhalten durch ineffektive elterliche Disziplinierungen mediiert wird. Auch Überlegungen und Befunde sozialer Isolation von Müttern gehen in die gleiche Richtung. Haben Mütter sehr wenige soziale Kontakte zu Freunden und Verwandten und bewerten sie diese sogar als aversiv, zeigen sich deutliche Zusammenhänge zu ungünstigem Erziehungsverhalten und Verhaltensproblemen der Kinder (Kendziora & O'Leary, 1993). Nach Ergebnissen von Dumas und Wahler (1983) klären einen niedriger SES und soziale Isolation der Mutter 49 % der Varianz am Erfolg von Elterntrainings auf: Mütter mit beiden Risikofaktoren haben eine extrem hohe Misserfolgsquote. Ähnliche Befunde berichten auch andere Autoren. Dadds und McHugh (1992) fanden in einer Effektivitätsstudie eines Elterntrainings, dass Eltern, die ein hohes Maß an sozialer Unterstützung berichten, mehr von dem Training profitierten als Eltern mit geringer Unterstützung. Zudem zeigten zusätzliche Interventionen bei Alleinerziehenden zur Förderung von sozialer Unterstützung keinen zusätzlichen Effekt. Dies unterstreicht die Bedeutung von sozialer Unterstützung für Erziehende und macht gleichzeitig deutlich, dass es schwer ist, soziale Isolation zu verändern.

2.4 Modelle über die Zusammenhänge verschiedener Faktoren in der Familie

Es besteht eine Vielzahl von Interaktionen und Wirkzusammenhängen zwischen elterlichen Faktoren, familiären Faktoren, Erziehungsverhalten und dem Verhalten und der Entwicklung von Kindern. Es sollen im folgenden drei Modelle dargestellt werden, welche einige der beschriebenen Zusammenhänge zusammenfassen.

Ein sehr einflussreiches Modell, das verschiedene Determinanten von Erziehung beschreibt, ist das Prozessmodell von Belsky (1984). Ziel war es, bestehende empirische Informationen aus der Forschung zu dysfunktionalem Erziehungsverhalten und Kindesmissbrauch zu integrieren und in ein allgemeines Modell von Erziehung zu überführen, das auch für den normalen, funktionalen Bereich des elterlichen Verhaltens gilt. Abbildung 1 zeigt eine graphische Abbildung des Modells.

Belsky sieht zunächst eine direkte Beziehung zwischen der elterlichen Persönlichkeit und dem Verhalten in der Elternrolle. Persönlichkeit umfasst nicht nur bestimmte Fähigkeiten wie Problemlösekompetenz oder Sensitivität, sondern auch Merkmale wie Alter, psychische Gesundheit oder auch Kontroll- und Kompetenzüberzeugungen oder Attributionsmuster. Zum Teil können diese Merkmale auf Erfahrungen in der eigenen Kindheit und Entwicklungsgeschichte der Eltern zurückgeführt werden. Ein weiterer direkter Einflussfaktor auf Erziehungsverhalten sind Charakteristika des Kindes, zum Beispiel das Temperament des Kindes, Gesundheit (z. B. Behinderungen oder chronische Krankheiten) und Merkmale der kindlichen Entwicklung.

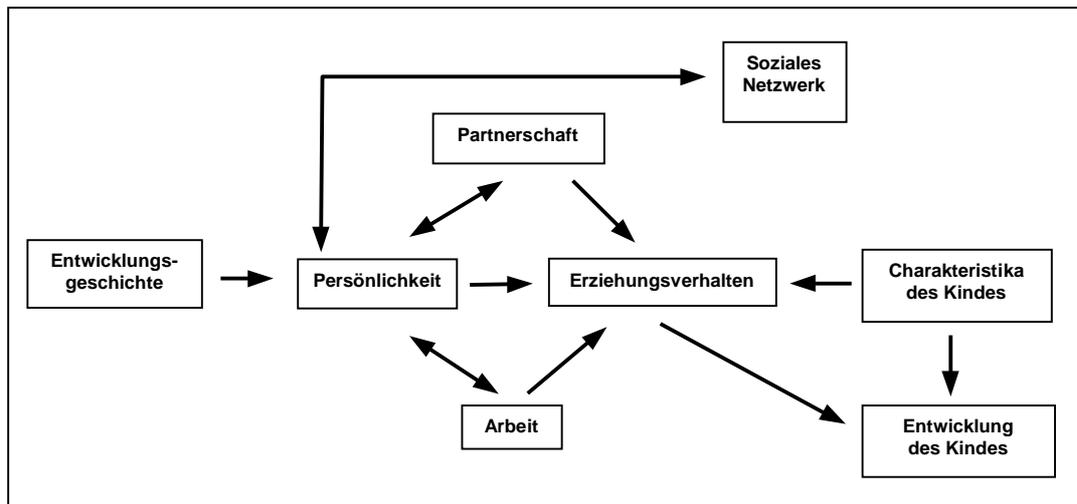


Abbildung 1: Prozessmodell der Determinanten von Erziehungsverhalten nach Belsky (1984)

Weiterhin beschreibt Belsky einen Zusammenhang zwischen sozialer Unterstützung bzw. einem sozialen Netzwerk und Erziehung. Die empirischen Hinweise auf einen positiven Zusammenhang zwischen Unterstützung und Erziehungskompetenz führt er auf drei Mechanismen zurück: erstens emotionale Unterstützung, zweitens instrumentelle Unterstützung und drittens auf die Verfügbarkeit von sozialen Erwartungen und Werten als Information darüber, welches Verhalten angemessen ist. Belsky nimmt weiterhin an, dass Unterstützung direkt oder auch indirekt auf Erziehungsverhalten wirken kann. Ein direkter Effekt wäre z. B., wenn eine Mutter für das Benehmen ihres Kindes gelobt wird. Ein indirekter Effekt bestünde etwa darin, wenn die Liebe des Ehemanns einer Mutter ein Gefühl von Angenommensein, Wohlbefinden und Selbstwert gibt, was vermutlich positive Auswirkungen auf verschiedene Lebensbereiche der Mutter, unter anderem auch auf Erziehung haben wird. In diesem Fall würde soziale Unterstützung durch das psychische Befinden bzw. Merkmale der Persönlichkeit der Mutter vermittelt. Ein entscheidender Einflussfaktor ist nach Belsky auch die Partnerschaft der Eltern. Sie kann zum einen direkt auf Erziehungsverhalten wirken, der hauptsächliche Mechanismus besteht jedoch vermutlich in dem interaktiven Zusammenhang zwischen Ehequalität und Persönlichkeit bzw. persönlichem Befinden. Das psychische Wohlbefinden des jeweiligen Elternteils fungiert demnach als Mediator zwischen Ehekonflikten und Erziehungsverhalten. Ebenso können Merkmale von Arbeit und Beschäftigung direkt auf Erziehungsverhalten wirken, z. B. wenn Mütter nicht anwesend sind und keine angemessene Aufsicht der Kinder gegeben ist. Auch hier nimmt Belsky eine medierende Funktion der Persönlichkeit und den elterlichen Befindens an. Insgesamt schließt Belsky, dass Erziehung multifaktoriell determiniert wird und dass verschiedene direkte und indirekte Beziehung zwischen Merkmalen der Eltern, des Kindes und der Umgebung bestehen.

Webster-Stratton (1990) beschreibt ein Modell zur disruptiven Wirkung von Stressoren auf Erziehung und Eltern-Kind-Interaktionen. Sie spezifiziert die Wirkung von extrafamilialen (niedriger SES, Arbeitslosigkeit, daily hassles, negative Lebensereignisse), interparentalen (Ehekonflikte, alleinerziehendes Elternteil) und kindbezogenen Stressoren (schwieriges Temperament, Verhaltensauffälligkeiten) und ihre Wirkung über verschiedene Mediatoren

auf Erziehungsverhalten. Als Mediatoren, welche in interaktiven Beziehungen zu den Stressoren stehen, nennt sie gesellschaftliche Isolation und mangelnde soziale Unterstützung, psychische Beeinträchtigungen wie Depression, antisoziales Verhalten oder Drogenmissbrauch und ungünstige Kindheitserfahrungen der Eltern selbst. Diese Mediatoren vermitteln die Effekte der genannten Stressoren auf Erziehungsverhalten, z. B. führen Ehekonflikte über den Mangel an Unterstützung oder über depressive Verstimmungen zu einer Unterbrechung kompetenter Erziehung. Auch den Zusammenhang zwischen den Mediatoren und Erziehungskompetenz sieht Webster-Stratton als interaktive Beziehung. Ungünstiges Erziehungsverhalten, wie sehr kritische oder missbrauchende Verhaltensweisen, schlechte Problemlösekompetenzen oder geringe Fürsorge, steht wiederum im Zusammenhang zu kindlichen Verhaltensauffälligkeiten. Kindliche Auffälligkeiten stellen gleichzeitig wieder einen Stressor dar, der z. B. auf die Paarbeziehung der Eltern wirkt und auch an sich eine Belastung der Eltern darstellt, so dass ein kreisförmiges Modell entsteht. Ein weiteres, sehr differenziertes Modell, das ebenfalls mit Erziehung verbundenen Stress ins Zentrum des Modells stellt, ist das Parenting Stress Modell von Abidin (1992).

Ein anderes Modell stammt aus den Arbeiten von Patterson zur Entwicklung antisozialen Verhaltens. Neben einem Entwicklungsmodell antisozialen Verhaltens von der frühen Kindheit bis ins Jugendalter beschreiben Patterson, DeBaryshe und Ramsey (1989) auch ein Modell zur Beeinträchtigung von Erziehungsverhalten, da in der sozial-interaktionellen Perspektive von Verhaltensauffälligkeiten Erziehungsverhalten als zentraler Faktor angesehen wird. Abbildung 2 zeigt ein graphisches Modell der Zusammenhänge.

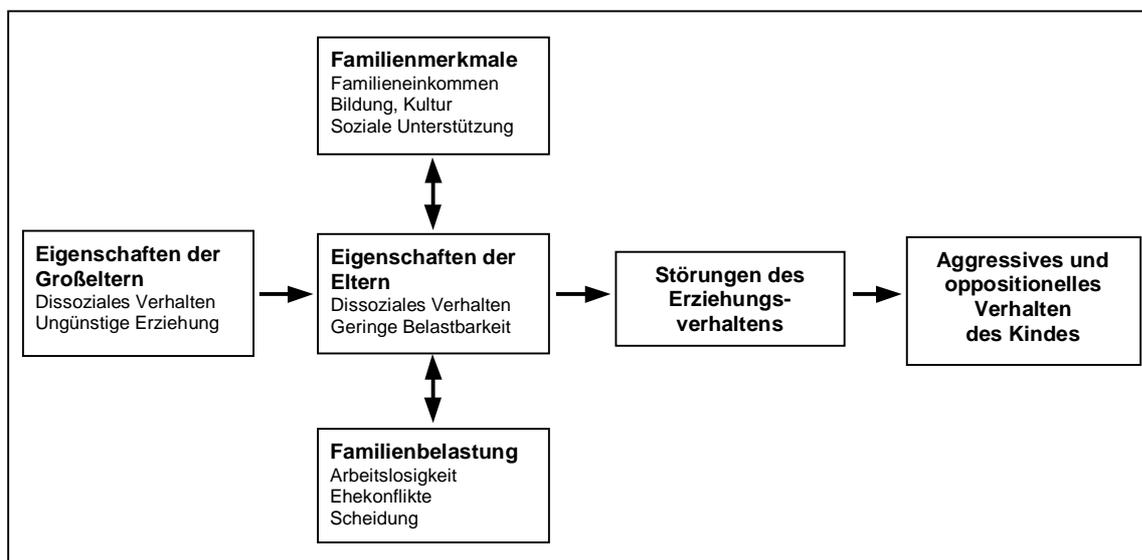


Abbildung 2: Psychosoziale Bedingungen, die das Erziehungsverhalten beeinträchtigen und aggressives Verhalten fördern (Döpfner, Schürmann, Frölich, 1997, nach Patterson, 1989)

Patterson et al. sprechen sogar von einem „Basistraining“, das viele dissoziale Jugendliche in ihrer Familie durchlaufen haben. Eltern verhalten sich weder in Bezug auf positive noch auf negative Verhaltensweisen der Kinder kontingent: Sie verstärken prosoziales Verhalten nicht

und bestrafen deviantes Verhalten nur ineffektiv, z. B. durch explosive und gewalttätige Disziplinierungen. Zahlreiche coercive Interaktionen, in denen Eltern und Kinder positiv bzw. negativ verstärkt werden, führen zu einer Eskalation der coerciven Verhaltensweisen. In Strukturgleichungsmodellen konnte die Arbeitsgruppe an verschiedenen Stichproben zeigen, dass ineffektives und disruptives Erziehungsverhalten Ursache von antisozialen Verhalten von Kindern ist und ca. 30 - 40 % der Varianz kindlicher Auffälligkeiten von Erziehungsverhalten und der Familieninteraktion aufgeklärt werden (Patterson et al., 1989; Patterson, Reid & Dishion, 1992). Patterson et al. sehen Erziehungsverhalten als entscheidende Mediatorvariable an, über die verschiedene andere Faktoren, z. B. Eigenschaften der Großeltern, demographische Faktoren, Ehekonflikte oder andere Stressoren auf die Entwicklung von Kindern einwirken. Obwohl möglicherweise auch eine direkte Beziehung zwischen einigen Stressoren und Verhaltensauffälligkeiten existiert, ist ihrer Meinung nach der indirekte Pfad über das Erziehungsverhalten und den Umgang mit Problemverhalten der bedeutendere Mechanismus. Zudem gehen sie davon aus, dass Eltern in betroffenen Familien möglicherweise anfälliger für Stress sind und über weniger Ressourcen und Copingmöglichkeiten verfügen als andere Eltern, und so ihre Anpassungschancen wiederum verringert werden.

2.5 Zusammenfassung

Es existieren verschiedene Merkmale dysfunktionalen Erziehungsverhaltens, für die deutliche Zusammenhänge zu Verhaltensauffälligkeiten und zu einer negativen kindlichen Entwicklung nachgewiesen sind. Sowohl bei einem Mangel an positiven Erziehungsstrategien, wie fehlender Fürsorge oder mangelnder Aufmerksamkeit für erwünschtes Verhalten als auch bei ineffektivem Verhalten in Disziplinsituationen, wie Überreaktionen, gewalttätiger oder inkonsequenter Disziplinierung, zeigen sich vermehrt Verhaltensauffälligkeiten bei den betroffenen Kindern. Als bedeutsame Mechanismen dieses Zusammenhangs werden zum einen ein zunehmend coerciver Interaktionsprozess zwischen Eltern und Kindern, aber auch fehlende Beaufsichtigung und Defizite der Kinder bezüglich prosozialer und sozial kompetenter Verhaltensweisen angenommen. Die Beziehung zwischen Erziehungsverhalten und kindlichen Merkmalen muss jedoch als interaktiv angesehen werden. Kindliche Merkmale, wie z. B. ein schwieriges Temperament, beeinflussen die Eltern-Kind-Interaktion schon im Säuglingsalter. Mit höherem Alter können hyperaktive oder oppositionelle Verhaltensweisen die Bemühungen der Eltern, dem Kind Regeln beizubringen und es zu disziplinieren, erschweren.

Erziehungsverhalten wird durch weitere Faktoren beeinflusst, wobei nahezu immer von einer wechselseitigen Beeinflussung ausgegangen werden kann. Neben Merkmalen des Kindes sind es vor allem psychosoziale Faktoren wie das Vorliegen einer psychischen Symptomatik bei den Eltern (Depression, Stress) oder Ehekonflikte, die das elterliche Erziehungsverhalten negativ beeinflussen. Soziodemographischen Faktoren kommt eine weniger hohe Bedeutung zu, obwohl sich Zusammenhänge zwischen einem niedrigen sozialen Status und dysfunktionaler Erziehung zeigen. Belsky (1984), Webster-Stratton (1990) und Patterson et al. (1989) beschreiben diese interaktiven Zusammenhänge zwischen Determinanten elterlicher Erzie-

hung, Erziehungsverhalten und Verhaltensauffälligkeiten in ihren Modellen. Festzuhalten bleibt, dass Reizbarkeit, Feindseligkeit, Ungeduld, fehlende Wärme und allgemeine disruptive Familienbeziehungen von verschiedenen Faktoren verursacht werden können und relativ unabhängig von der Ursache ein Risiko für die Entwicklung von Verhaltensauffälligkeiten bei Kindern darstellen.

3 Kompetenzüberzeugungen in der Erziehung

Nur wenige andere Aufgaben stellen an erwachsene Menschen so hohe Anforderungen wie die Erziehung von Kindern. Obwohl die meisten Eltern die Erziehung ihrer Kinder gut meistern, mit der Aufgabe wachsen und sich neue Kompetenzen aneignen, gibt es eine gewisse Anzahl an Eltern, die substantielle Schwierigkeiten und Überforderung erleben. Da Elternschaft für Erwachsene in der Regel ein wichtiger Bereich ihres Lebens ist, bestimmt er die Identität oder das Selbstkonzept und Selbstwertgefühl in entscheidendem Maße mit. Das Elternsein wird als wichtigere Quelle von Identität betrachtet als Partnerschaft oder Arbeit (Thoits, 1992) und hat daher große Auswirkungen auf Lebenszufriedenheit und psychisches Befinden von Eltern (Coleman & Karraker, 1998; Sabatelli & Waldron, 1995).

Im folgenden Kapitel wird daher die Bedeutung des Kompetenzgefühls von Eltern behandelt. Zunächst werden kurz wichtige Konzepte im Bereich von Kompetenzüberzeugungen umrissen (4.1). Auf das Konzept der Selbstwirksamkeitsüberzeugungen und des elterlichen Selbstwertgefühls und auf die Zufriedenheit mit der Elternrolle wird unter 4.1.1. und 4.1.2 näher eingegangen, da diese Konstrukte in der Braunschweiger Kindergartenstudie untersucht wurden. Anschließend werden in Kapitel 4.2.1 Befunde zu Zusammenhängen zwischen Kompetenzüberzeugungen und kindlichen Störungen, Erziehungsverhalten und psychosozialen Faktoren dargestellt. Die Entwicklung von Kompetenzüberzeugungen durch Informationen aus verschiedenen Quellen sind Inhalt von Kapitel 4.2.2. Schließlich folgen einige Überlegungen und empirische Befunde zur Rolle von Kompetenzüberzeugungen als Mediator des Zusammenhangs zwischen verschiedenen Determinanten von Erziehungsverhalten wie Verhaltensauffälligkeiten und psychischer Symptomatik der Eltern und dem elterlichen Erziehungsverhalten (4.2.3).

3.1 Das Erleben von Elternschaft: Konzepte und Definitionen

In den letzten Jahren zeigte sich in der Forschung zu Erziehung eine Wende weg von der ausschließlichen Betrachtung offener und beobachtbarer Verhaltensweisen hin zu kognitiven und affektiven Elementen, was der Tatsache Rechnung trägt, dass Erziehung ein komplexes Erleben darstellt. Nachdem kognitive Faktoren lange vernachlässigt wurden, steigt nun die Wahrscheinlichkeit von besseren Modellen zur Erklärung und Vorhersage von Erziehungsverhalten, da bisher nur wenig über Mechanismen der Steuerung, Entwicklung und Veränderung von Erziehungsverhalten bekannt ist (Smetana, 1994). Viele Studien zu Kompetenzüberzeugungen, besonders zu Selbstwirksamkeit, fanden als kontrollierte Laborexperimente statt. Im Bereich Erziehung scheint es jedoch aufgrund der geringen externen Validität wenig sinnvoll, die Forschung hauptsächlich auf Laborexperimente zu stützen, sondern vielmehr erforderlich, die Bedeutung von elterlichen Kompetenzüberzeugungen im Feld zu untersuchen. Trotz der korrelativen Natur der meisten Untersuchungen in diesem Bereich, wodurch keine eindeutigen Aussagen über die Richtung der Effekte möglich sind, ist es notwendig, die Zusammenhänge zu beschreiben und z. B. Verhaltensauffälligkeiten als Ursache und Folge von bestimmten Merkmalen der Eltern zu sehen (Mash & Johnston, 1982).

Es existieren verschiedene Konzepte, die als erklärende Mechanismen für Erziehungsverhalten und das Erleben von Elternschaft herangezogen werden. Zu nennen sind z. B.

- Zufriedenheit mit der Elternschaft oder Elternrolle,
- Anforderungen der Elternrolle,
- Einstellung zu Erziehung,
- Selbstwirksamkeitsüberzeugungen,
- Attributionsmuster innerhalb der Elternrolle,
- elterliches Kompetenzgefühl oder
- elterlicher Stress.

Allgemein ist zu bemängeln, dass es im Forschungsbereich der Kompetenzüberzeugungen viele Konzepte gibt, die häufig nicht klar definiert sind und die sich mit anderen Konzepten überschneiden, bzw. die anders genannt werden, obwohl sie inhaltlich sehr ähnlich sind. Die Herangehensweisen unterscheiden sich auch darin, ob nur kognitive Mechanismen betrachtet werden, oder ob ein Konstrukt angenommen wird, in das affektive und kognitive Anteile eingehen.

Stress durch die Elternschaft ist ein Konstrukt, welches häufig verwendet wird, um das Erleben und Befinden von Eltern zu erfassen. Einige Autoren unterscheiden zwischen externalen und internalen Anforderungen oder Stress durch Elternschaft. Stress entsteht innerhalb einer Person dann, wenn Schwierigkeiten bestehen, die Elternrolle so auszufüllen wie es den eigenen Erwartungen entspricht (Beispiel: Eine berufstätige Mutter, die weniger Zeit für ihr Kind hat, als sie es von sich selbst erwartet). Diese Art von Stress muss abgegrenzt werden von Beanspruchungen, die durch erschwerende externe Faktoren, wie ungünstige soziale Bedingungen entstehen (Sabatelli & Waldron, 1995). Daher sollten bei Untersuchungen zu elterlichem Stress immer beide Quellen beachtet werden.

Die Wahrnehmung der elterlichen Kompetenz durch die Eltern selber wird im allgemeinen als wichtiges Konstrukt angesehen. Es existieren verschiedene Herangehensweisen und Konzeptualisierungen, z. B. Qualität der Rollenperformanz oder Rollenausübung (Biddle & Thomas, 1966), Rollenkompetenz (Nye, 1974) oder elterliches Selbstwertgefühl (Mash & Johnston, 1983a; Johnston & Mash, 1989). Wichtig ist hier die Unterscheidung zwischen der objektiven Beurteilung der Rollenperformanz und der subjektiven Selbsteinschätzung durch die Eltern. Objektiv ist der Vergleich der Rollenausübung eines Elternteils mit gesellschaftlichen Normen und Erwartungen durch externe Beobachter. Subjektive Kompetenz bezieht sich eher auf interne Normen und vergleicht die Ausübung der Elternrolle mit den eigenen Erwartungen und Ansprüchen. Auch Selbstwirksamkeitsüberzeugungen bezüglich Erziehung fallen in diesen Bereich.

Von anderen Autoren werden Kompetenzüberzeugungen als Kontrollüberzeugungen konzipiert (Bugenthal, Blue & Cruzcosa, 1989; Campis, Lyman & Prentice-Dunn, 1986; Donovan & Leavitt, 1985). Diese Ansätze untersuchen, welche Gründe und Erklärungen Eltern für Erfolg bzw. Misserfolg in der Interaktion mit ihren Kindern sehen und wie hoch die wahrgenommene Kontrolle über den Verlauf und das Ergebnis von Eltern-Kind-Interaktionen ist.

Campis et al. (1986) entwickelten die Parental Locus Of Control Scale (PLOC) als ein Instrument, um elterliche Kontrollüberzeugungen zu erfassen.

Erziehungsüberzeugungen und Erziehungseinstellungen („parental beliefs“) sind ein weiteres Konstrukt, von dem angenommen wird, dass es das Verhalten von Eltern, die Eltern-Kind-Interaktion und damit auch die Entwicklung von Kindern beeinflusst (McGillicuddy-De Lisi & Sigel, 1995). Einstellungen helfen Menschen, ihre Umwelt und ihre Handlungen zu organisieren, ohne von Informationen und Anforderungen überwältigt zu werden. Außerdem können Erziehungseinstellungen Erwachsenen helfen, Standards für eigenes Verhalten und die Ausübung der Elternrolle zu setzen und das eigene Verhalten danach auszurichten. Einen Überblick über theoretische Ansätze und empirische Arbeiten zum Thema Erziehungseinstellungen von Eltern geben McGillicuddy-De Lisi und Sigel (1995).

Auch Empowerment wird als Konstrukt in Zusammenhang zu Elternschaft diskutiert. Empowerment wird definiert als Gefühl von persönlicher Handlungs- und Leistungsfähigkeit (Gutiérrez & Ortega, 1991) bzw. im interpersonellen Bereich als die Überzeugung, Fähigkeiten zu besitzen, andere zu beeinflussen. Empowerment umfasst jedoch neben der individuellen Perspektive auch aktive Beteiligung bzw. Inanspruchnahme von gemeindlichen oder gesellschaftlichen Institutionen. Im Bereich von Erziehung kann Empowerment nach Scheel und Rieckmann (1998) als Überzeugung verstanden werden, zum einen Fähigkeiten zu besitzen, Kinder momentan und in Zukunft erfolgreich zu erziehen und positive Veränderungen in Kinder zu bewirken, zum anderen auch die Überzeugung bzw. den Willen, sich neue Fähigkeiten anzueignen und sich gegebenenfalls aktiv mit einer Behandlung des Kindes zu befassen oder auch Unterstützung durch Einrichtungen der Gemeinde und Gesellschaft in Anspruch zu nehmen. Zur Frage, welche Faktoren bei Eltern von verhaltensauffälligen Kinder, die in Behandlung sind, einen Beitrag zur Vorhersage von Selbstwirksamkeit und Empowerment leisten, fanden Scheel und Rieckmann (1998), dass Selbstwirksamkeit durch das Funktionsniveau der Familie (Kohäsion und Anpassungsfähigkeit bzw. Flexibilität der Familie) und durch Stress am besten vorhergesagt wird, Empowerment durch die gleichen Faktoren plus Arbeit und Bildung. Dies zeigt, dass die Konzepte ähnlich, jedoch nicht deckungsgleich sind.

3.1.1 Selbstwirksamkeitsüberzeugungen in der Erziehung

Bandura (1977) definiert Selbstwirksamkeit als Überzeugung, die Fähigkeiten zu besitzen, ein bestimmtes Verhalten erfolgreich auszuführen oder eine bestimmte Aufgabe zu bestehen. Er unterscheidet außerdem zwischen Ergebniserwartung und Selbstwirksamkeitserwartung: Ergebniserwartung ist die Erwartung, dass ein Verhalten ein bestimmtes Resultat haben wird, Selbstwirksamkeitserwartung dagegen bezieht sich auf die Überzeugung, das nötige Wissen und die Fähigkeiten zu besitzen, um das entsprechende Verhalten auszuführen. Das Gefühl von Kompetenz stellt sich jedoch nur dann ein, wenn mit dem Verhalten das erwünschte Ergebnis verbunden ist. Daher sind Selbstwirksamkeitsüberzeugungen mit Ergebniserwartungen verbunden. Hohe Selbstwirksamkeit bei Eltern erfordert nach Coleman und Karraker (1998) erstens Wissen über Kindererziehung und Bedürfnisse von Kindern,

zweitens Selbstvertrauen in die eigenen Fähigkeiten als Eltern, diese Aufgaben erfolgreich zu bestehen und drittens die Überzeugung, dass die Kinder auf das Elternverhalten reagieren und dass die soziale Umgebung sie in ihren Erziehungsbemühungen unterstützt.

Das Konzept von Bandura (1989) beschreibt Selbstwirksamkeitsüberzeugungen nicht als globalen und stabilen Trait einer Persönlichkeit, sondern als kognitiven Bestandteil eines Reaktionssystems in spezifischen Situationen und bei spezifischen Anforderungen. Obwohl diese Spezifität von Selbstwirksamkeitsüberzeugungen bei Bandura zentral ist, geht er davon aus, dass mehrere aufgabenspezifische Selbstwirksamkeitsüberzeugungen in einem Bereich zu einem allgemeinen Kompetenzgefühl führen können. Übertragen auf Erziehung bedeutet das, dass hohe aufgabenspezifische Selbstwirksamkeitsüberzeugungen, z. B. im Umgang mit Kinderkrankheiten oder mit Ungehorsam von Kindern, in Lernsituationen oder beim Spielen mit Kindern dazu führen, dass eine Person eine mehr globale Überzeugung aufbaut, nämlich im Bereich Erziehung und Umgang mit Kindern kompetent zu sein. Bandura geht jedoch nicht davon aus, dass Selbstwirksamkeitsüberzeugungen zwischen zwei unabhängigen Bereichen generalisieren.

In Abhängigkeit von der Spezifität, bzw. dem Allgemeingrad der Definition von Selbstwirksamkeitsüberzeugungen, wurden im Bereich Erziehung und Elternschaft verschiedene Ansätze der Erfassung und verschiedene Messinstrumente entwickelt. Aufgabenspezifische Selbstwirksamkeitsüberzeugungen beziehen sich auf umgrenzte Situationen und werden durch einzelne Items wie „Ich weiß, was zu tun ist und kann effektiv handeln, wenn mein Kind an Grippe erkrankt ist“ erfasst. Zur Erfassung bereichsspezifischer Selbstwirksamkeitsüberzeugungen gibt es zwei mögliche Erhebungsverfahren. Zum einen können mehrere aufgabenspezifische Items, die die Erziehungsaufgabe gut repräsentieren, in einem Index zu einem „domain-specific measure“ zusammengefasst werden. Ein Beispiel für derartige Instrumente ist der Maternal Efficacy Questionnaire (Teti & Gelfand, 1991) für Mütter von Säuglingen oder der von Coleman und Karraker (2000) neu entwickelte Self-efficacy for Parenting Task Index (SEPTI). Zum anderen können mehrere allgemeine Aussagen zu Erziehungskompetenz wie „Ich besitze die Fähigkeiten, die nötig sind um eine gute Mutter zu sein“ zu einem Index zusammengefasst werden, was in der englischen Literatur mit „domain-general measures“ bezeichnet wird. Die Subskala Selbstwirksamkeit der in der Braunschweiger Kindergartenstudie verwendeten Parenting Sense of Competence Scale (PSOC) ist dieser Gruppe an Verfahren zuzuordnen. Ein weiteres Beispiel für ein domain general Instrument ist der Parenting Self Agency (PSA) von Dumka, Stoerzinger, Jackson und Roosa (1996). Ein weiterer von Banduras Konzeption deutlich abweichender Ansatz versteht Selbstwirksamkeit als stabilen Persönlichkeitstrait, der für verschiedene Verhaltensweisen in verschiedenen Bereichen relevant ist. Eine hohe allgemeine Selbstwirksamkeitsüberzeugung resultiert aus den Erfahrungen mit Erfolgen und Misserfolgen in allen Leistungsbereichen der Person und wird z. B. durch die Self-Efficacy Scale (SES) von Sherer und Adams (1983) erfasst. Coleman und Karraker (1998) geben einen weiteren Überblick über Instrumente zur Erfassung von Kompetenzüberzeugungen bezüglich Erziehung.

In zahlreichen Studien konnte gezeigt werden, dass sich aufgabenspezifische und bereichsspezifische Maße zur Vorhersage von Verhaltensergebnissen besser eignen als globale Maße (Coleman & Karraker, 1998). Ein Vorteil der „domain general“ Konzeption von Selbstwirksamkeit und der entsprechenden Maße könnte darin bestehen, dass sie als Prädiktoren von breiteren Konstrukten im Bereich Erziehung, z. B. Wärme, Responsivität oder Strukturierung, und für den Einsatz bei Kindern verschiedenen Alters besser geeignet sind als spezifische Maße. Da im Bereich Erziehung bisher nur sehr wenige Forschungsarbeiten zum Thema Selbstwirksamkeits- und Kompetenzüberzeugungen vorliegen, in denen zudem jeweils verschiedene Konzeptionen und Instrumente zugrunde gelegt wurden, führten Coleman und Karraker (2000) eine Studie durch, in der sie verschiedene Maße zu Kompetenzgefühl und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen einsetzten, um Korrelationen untereinander zu testen. Sie untersuchten 145 Mütter von Schulkindern und fanden signifikante Interkorrelationen der verschiedenen Instrumente. Die Korrelationen lagen zwischen $r = .39$ und $r = .78$. Am höchsten korrelierten der SEPTI (Coleman & Karraker, 2000) als domain-specific Instrument mit den PSA (Dumka et al., 1996), einem domain-general Maß.

Selbstwirksamkeitsüberzeugungen wurden im Kontext von zahlreichen Faktoren und Verhaltensweisen in vielen Bereichen untersucht. Zusammengefasst zeigte sich wiederholt, dass Personen mit hohem Selbstwirksamkeitsgefühl in Gegenwart neuer Aufgaben und Herausforderungen ihren eigenen Fähigkeiten vertrauen, die Situation weniger als Bedrohung empfinden, weniger Angst und negatives Arousal verspüren und mehr Durchhaltevermögen und Engagement bei unerwarteten Schwierigkeiten zeigen (Jerusalem & Mittag, 1995).

3.1.2 Elterliches Selbstwertgefühl und die Zufriedenheit mit der Elternrolle

Bandura (1989) bemerkt, dass sich Kompetenzüberzeugungen nicht nur über kognitive Prozesse, sondern auch über motivationale und affektive Prozesse auf Verhalten auswirken. Im Gegensatz zu Selbstwirksamkeitsüberzeugungen, die ein kognitives Konstrukt darstellen, sind Selbstwertgefühl, Kompetenzgefühl oder Zufriedenheit affektive Konstrukte.

Die Erfassung der Zufriedenheit mit der Elternschaft oder der Elternrolle ist eine häufige Herangehensweise, um das Erleben von Elternschaft zu betrachten. Es existieren verschiedene Konzeptualisierungen. Elterliche Zufriedenheit charakterisiert zum einen die Einstellung der Eltern zu ihren Kindern, bzw. zu ihrer Eltern-Kind-Beziehung, außerdem beschreibt Zufriedenheit die Einstellung zur Rolle als Vater bzw. Mutter. Sabatelli und Waldron (1995) beschreiben eine theoretische Perspektive zum Verständnis von elterlicher Zufriedenheit auf Basis der Theorie des sozialen Austauschs (Thibaut & Kelly, 1959) unter Einbeziehung von Kosten und Nutzen und den Erwartungen, die als Vergleichsniveau dienen. Hohe Zufriedenheit von Eltern bedeutet danach, dass die Erfahrungen als Eltern besser waren oder sie die Ausübung ihrer Elternrolle besser bewerten als vorher erwartet. Als Instrumente zur Erfassung elterlicher Zufriedenheit wird häufig die Cleminshaw-Guidubaldi Skala eingesetzt (Guidubaldi & Cleminshaw, 1985).

Die Zufriedenheit mit der eigenen Elternrolle variiert in Abhängigkeit vom Geschlecht der Eltern. Verschiedene Autoren fanden, dass Väter zufriedener mit ihrer Rolle als Vater sind als Mütter mit ihrer Mutterrolle (Frank, Hole, Jacobson, Justkowski & Huyck, 1986; Johnston & Mash, 1989). Als mögliche Gründe gelten zum einen die Rolle und das Bild der Mutter in unserer Kultur. Müttern wird mehr Verantwortung für Aspekte der Persönlichkeit und Entwicklung des Kindes zugeschrieben als Vätern und der Bereich Erziehung ist gerade für nicht berufstätige Mütter ein entscheidender Bereich des Selbstkonzepts. Zum anderen fallen Vätern nach wie vor andere Aufgaben innerhalb der Familie und Erziehung zu als Müttern.

Es finden sich deutliche Zusammenhänge zwischen Selbstwirksamkeitsüberzeugungen und der Zufriedenheit von Eltern mit der Elternrolle. Coleman und Karraker (2000, vgl. oben) untersuchten auch die Zusammenhänge zwischen verschiedenen Maßen zu Selbstwirksamkeit und elterlicher Zufriedenheit und fanden insgesamt hohe Korrelationen. Die elterliche Zufriedenheit wurde mit der Subkala Zufriedenheit des PSOC (Johnston & Mash, 1989) erfasst. Die Zufriedenheit korrelierte mit allgemeiner Selbstwirksamkeit zu $r = .60$, mit allgemeiner Selbstwirksamkeit im Bereich (domain-general) zwischen $r = .50$ und $r = .64$ und mit bereichsspezifischer Selbstwirksamkeit zu $r = .52$. Diese Befunde können als Beleg dafür angesehen werden, dass beide Konstrukte, Selbstwirksamkeitsüberzeugungen und die affektive Zufriedenheit von Eltern, zwei wichtige und interagierende Aspekte des Erlebens von Elternschaft darstellen. Eine niedrige Selbstwirksamkeitsüberzeugung resultiert nach Bandura (1982) nicht nur in verminderter Rollenzufriedenheit, sondern zudem häufig in geringem Durchhaltevermögen, depressiver Verstimmung, Selbstbeschuldigungen oder in einer internalen Attribution von Misserfolgen. Daher scheint es sinnvoll, sowohl die kognitive als auch die damit verbundene affektive Komponente des Erlebens von elterlicher Kompetenz zu beachten. In dem Konstrukt des elterlichen Selbstwertgefühls gehen daher beide Aspekte ein, nämlich die Selbstwirksamkeitsüberzeugungen und die Zufriedenheit mit eigenen Performanz bzw. die emotionale Zufriedenheit, die Eltern aus ihrer Rolle als Mutter oder Vater gewinnen (Johnston & Mash, 1989).

In der sozialpsychologischen Selbstforschung werden auch in Analogie zur Einstellungsforschung affektive und kognitive Anteile des Selbst unterschieden (Greenwald & Pratkanis, 1984). Nach Stahlberg, Osnabrügge und Frey (1985) hat sich die begriffliche Trennung von drei Konstrukten durchgesetzt. Man sieht das Selbstkonzept als kognitive Wissensstruktur, welches die Summe aller Urteile über sich selbst umfasst (z. B. ich bin dick, ich bin musikalisch). Die affektive Bewertung dieser einzelnen Urteile wird als Selbsteinschätzung bezeichnet (z. B. es ist schlecht, dass ich dick bin), die Summe aller Selbsteinschätzungen stellt das Selbstwertgefühl dar. Das elterliche Selbstwertgefühl wäre dementsprechend der affektiv-evaluative Aspekt der Einstellung zur eigenen Elternrolle. Da jedoch diese Definition von der in der Erziehungsforschung verwendeten Definition abweicht, wird in dieser Arbeit, zum einen um Begriffsverwirrungen zu vermeiden, aber auch im Hinblick auf das Bemühen, theoretisch fundierte und "saubere" Konstrukte in der Forschung zu Erziehung und Elternschaft zu verwenden, im Folgenden anstatt von elterlichem Selbstwertgefühl von Kompetenzgefühl gesprochen.

Kompetenzgefühl wird somit definiert als subjektive Einschätzung der eigenen Erziehungskompetenz unter Einbeziehung von kognitiven (Selbstwirksamkeitsüberzeugungen) und affektiven Anteilen (affektive Bewertung der Elternrolle, Zufriedenheit mit der Elternrolle). Ein Instrument, das elterliches Kompetenzgefühl misst, ist die Parenting Sense of Competence Scale (PSOC, Johnston & Mash, 1989), die aus den beiden Subskalen Selbstwirksamkeit (vgl. 4.1.1) und Zufriedenheit besteht (vgl. Kap. 6.4.3).

3.2 Bedeutung von Kompetenzüberzeugungen bezüglich Erziehung

3.2.1 Zusammenhänge zwischen Kompetenzüberzeugungen und Verhaltensauffälligkeiten

Klinische Beobachtungen ergaben, dass Mütter von „schwierigen Babys“, die viel schreien, sich schwer beruhigen lassen und deren Signale schwer zu deuten sind, mehr von Depressionen berichten und insgesamt eher das Gefühl haben, als Mutter nicht kompetent zu sein (Cutrona & Troutman, 1986). In einer längsschnittlichen Studie mit jungen Eltern von Schneewind (1995) ergab sich eine Korrelation in Höhe von $r = .60$ zwischen dem Grad, im dem sich Babys im Alter von drei Monaten beruhigen ließen und der wahrgenommenen Kompetenz der Mütter neun Monate nach der Geburt. Die wahrgenommene eigene Kompetenz einer Mutter ist demnach abhängig von Temperament und anderen Merkmalen des Kindes. Mütter, die ihre Kinder als vorhersagbar, leicht zu beruhigen und insgesamt leicht zu handhaben wahrnehmen, haben eine größere Wahrscheinlichkeit, positive Kompetenzüberzeugungen bezüglich ihrer Fähigkeiten als Mutter aufzubauen.

In einer Untersuchung mit Müttern und Vätern hyperaktiver Kinder fanden Mash und Johnston (1983a), dass diese ihre Fähigkeiten und ihr Wissen bezüglich Kindererziehung geringer einschätzen als Eltern von normalen Kindern. Auch empfinden Eltern hyperaktiver Kinder Elternschaft als weniger erfüllend und sind weniger zufrieden mit der Elternrolle als andere Eltern. Es fanden sich auch Unterschiede in den Kompetenzüberzeugungen, gemessen mit dem PSOC (vgl. Johnston & Mash, 1989; Gibaud-Wallston & Wandersman, 1978) in Abhängigkeit vom Alter der Kinder. Eltern älterer hyperaktiver Kinder ($M = 8.4$ Jahre) hatten geringere Selbstwirksamkeitsüberzeugungen als Eltern von jüngeren hyperaktiven Kindern ($M = 5.1$ Jahre). Kein Unterschied zeigte sich bezüglich der Subskala Zufriedenheit. Erwartungsgemäß korrelierte das Kompetenzgefühl beider Eltern mit der Einschätzung der Verhaltensauffälligkeiten des Kindes sowohl aus Sicht der Mütter als auch der Väter. Die Korrelationskoeffizienten lagen im Bereich von $r = -.21$ (Skala Selbstwirksamkeit Vater – CBCL external Mutter) bis $r = -.50$ (Skala Zufriedenheit Mutter – CBCL external Vater). Mash und Johnston berichten zudem bedeutsame Zusammenhänge zwischen der Subskala Kompetenzgefühl des Parenting Stress Index (PSI; Abidin, 1986) und Verhaltensauffälligkeiten in der CBCL. Insgesamt waren die Zusammenhänge zwischen Kompetenzüberzeugungen und Verhaltensauffälligkeiten stärker für Mütter als für Väter.

Auch bei Johnston und Mash (1989) berichten Mütter mit niedrigem Kompetenzgefühl von mehr Verhaltensauffälligkeiten ihrer Kinder, gemessen mit der Child Behavior Checklist (CBCL), was nach den Autoren mit den Befunden von Gibaud-Wallston und Wandersman (1978, nach Johnston & Mash, 1989) übereinstimmt. Ebenso bestätigen die Ergebnisse einer längsschnittlichen Studie von Gross, Conrad, Fogg und Wothke (1994), dass Mütter, die das Temperament ihrer Kinder als schwierig einschätzen, eine niedrigere Selbstwirksamkeit aufweisen. In die gleiche Richtung gehen Ergebnisse einer epidemiologischen Studie, in der 1624 Familien befragt wurden (Finken & Amato, 1993). Hier wiesen die Eltern auffälliger Kinder ebenfalls ein niedrigeres Selbstwertgefühl auf, wobei sowohl die Probleme mit den Kindern, als auch das Selbstwertgefühl nicht spezifisch, sondern nur allgemein mit wenigen Items erhoben wurde. Auch in einer Studie mit Eltern von an Diabetes erkrankten und gesunden Kindern zeigten sich in beiden Gruppen Zusammenhänge zwischen Verhaltensauffälligkeiten und elterlichem Kompetenzgefühl, gemessen mit dem PSOC (Johnston & Mash, 1989), wobei die Zusammenhänge in der Gruppe der gesunden Kinder stärker waren. Mouton und Tuma (1988) verglichen Mütter von klinisch verhaltensauffälligen Kindern mit Müttern von Kontrollkindern und stellten fest, dass Mütter auffälliger Kinder nicht nur mehr Stress berichteten, sondern sowohl eine geringere Zufriedenheit mit der Elternrolle, als auch einen vermehrt externen Locus of Control zeigten. Ein metaanalytischer Review von Joiner und Wagner (1996) zum Zusammenhang zwischen Attributionsprozessen von Eltern und kindlichen Auffälligkeiten bzw. elterlicher Zufriedenheit bestätigt diese Befunde.

In einer Studie mit 145 Mütter von Schulkindern einer Normalpopulation untersuchten Coleman und Karraker (2000) verschiedene Hypothesen in Bezug auf elterliche Selbstwirksamkeitsüberzeugungen. Sie fanden bezüglich der kindlichen Merkmale deutliche Zusammenhänge in der erwarteten Richtung zwischen Selbstwirksamkeit und kindlichen Merkmalen wie Emotionalität, Aktivitätsgrad und Geselligkeit („sociability“), aber auch Zusammenhänge mit dem Alter des Kindes. Sie konnten tendenziell die Hypothese bestätigen, dass die Schwierigkeit des Kindes die Beziehung zwischen Alter der Kinder und Selbstwirksamkeit moderiert. Die Selbstwirksamkeitsüberzeugungen von Müttern geselliger und freundlicher Kinder steigt mit dem Alter der Kinder an, die Selbstwirksamkeitsüberzeugungen der Mütter mit schwierigen Kindern nimmt zwar in dieser Stichprobe mit dem steigenden Alter der Kinder nicht ab, aber sie steigt auch nicht an. Man könnte annehmen, dass sich mit zwei Extremstichproben eine deutlichere Interaktion finden würde.

Es scheint zusätzlich einen Einfluss zu haben, worin Eltern die Ursache von Verhaltenweisen sehen, also wie sie auffälliges Verhalten ihrer Kinder attribuieren. Dix, Ruble, Grusec und Nixon (1986) untersuchten verschiedene Hypothesen in Zusammenhang mit Attributionsmustern für kindliches Verhalten. Sie konnten bestätigen, dass Eltern mit steigendem Alter der Kinder vermehrt durch das Kind kontrollierbare, stabile und internale Ursachen für Verhaltensprobleme annehmen. Je älter die Kinder waren, desto mehr Intention für Fehlverhalten schrieben ihnen die Eltern zu und desto negativer waren auch die affektiven Reaktionen der Eltern. Johnston und Patenaude (1994) fanden, dass Eltern unaufmerksam-hyperaktive Verhaltensprobleme zwar genauso stabil und internal attribuieren wie oppositionelle Verhaltensauffälligkeiten, dass jedoch oppositionelles Verhalten als durch das Kind eher kontrollierbar

eingeschätzt werden. In Folge dieser Sichtweise reagierten Eltern negativer auf Beschreibungen von oppositionellem Verhalten. Zudem berichteten sie geringere Selbstwirksamkeitsüberzeugungen und eine geringere Zufriedenheit mit der Elternrolle. Hyperaktive Verhaltensweisen waren dagegen nur mit einer geringeren elterlichen Zufriedenheit verbunden. Diese Unterschiede in Abhängigkeit vom Ausmaß der oppositionellen Verhaltensweisen berichtet auch Johnston (1996). Sie verglich verschiedene elterliche Merkmale von drei Gruppen: Eltern von Kindern mit Aufmerksamkeits-Defizit-Störung (ADS) ohne und mit oppositionelle Störung und Eltern unauffälliger Kinder. Das elterliche Kompetenzgefühl war in der Gruppe der hyperaktiven Kinder mit oppositioneller Störung am geringsten, bei den Eltern unauffälliger Kinder am höchsten.

Bugenthal (1987; Bugenthal & Shennum, 1984) zeigte, dass Eltern mit niedriger wahrgenommener Kontrolle über das Verhalten ihrer Kinder zum einen gegenüber Verhaltensproblemen sensitiviert sind und außerdem ineffektiv mit Schwierigkeiten umgehen. Sie fand Hinweise für eine negative Feedbackschleife bei Müttern mit niedriger Kompetenzüberzeugung. Diese Mütter schätzen unresponsive Kinder als schwieriger ein als responsive Kinder und ihre Kommunikationsmuster (Intonation und Lautstärke der Stimme, Mimik) waren abhängig vom Verhalten der Kinder. Die Reaktion der Kinder auf dieses Verhalten war wiederum unresponsiv und negativ, womit die Feedbackschleife vervollständigt ist.

Fasst man die Ergebnisse zum Zusammenhang zwischen Kompetenzüberzeugungen und Verhaltensauffälligkeiten zusammen, kann festgehalten werden, dass Eltern von Kindern mit Verhaltensauffälligkeiten eine niedrigere Selbstwirksamkeitsüberzeugung, ein geringeres Kompetenzgefühl, eine geringere Zufriedenheit mit der Elternrolle und häufiger externale Kontrollüberzeugungen aufweisen als Eltern mit unproblematischen Kindern. Vergleichbare Zusammenhänge zeigen sich für Eltern von Kindern mit schwierigem Temperament und chronischen Krankheiten.

3.2.2 Zusammenhänge zwischen Kompetenzüberzeugungen und elterlichem Erziehungsverhalten

Einige Studien untersuchten die Beziehung zwischen Selbstwirksamkeitsüberzeugungen und Erziehungskompetenz. Mütter mit hoher Selbstwirksamkeitsüberzeugung sollte es leichter fallen, eine warme Beziehung zu ihrem Kind aufzubauen und es in seiner Entwicklung zu fördern. Für Mütter, die sich selbst als wenig kompetent wahrnehmen, werden mehr Schwierigkeiten in der Erziehung erwartet. Diese Hypothese überprüften Williams et al. (1987) in einer längsschnittlichen Studie zur Entwicklung der Mutter-Kind-Beziehung. Sie konnten zeigen, dass Mütter, die sich vor der Geburt durch eine hohe Zuversicht auszeichnen, die Erziehungsaufgabe erfolgreich zu meistern, sowohl einen Monat nach der Geburt als auch zwei Jahre später eine bessere Anpassung an die Mutterrolle aufweisen. Weiterhin überprüften Williams et al. (1987), ob tatsächlich Kompetenzüberzeugungen bezüglich der Mutterrolle die entscheidende Variable ist, oder ob nicht allgemeines Selbstwertgefühl ebenfalls eine ähnliche Vorhersagekraft besitzt. Sie fanden zwar eine deutliche Korrelation in Höhe

von $r = .64$, Zuversicht bezüglich Erziehung erwies sich aber als die bedeutsamere Variable im Bezug auf die Anpassung an die Mutterrolle. Auch Teti, Gelfand und Pompa (1990) fanden bei depressiven Müttern einen positiven Zusammenhang zwischen mütterlicher Kompetenz und spezifischen Selbstwirksamkeitsüberzeugungen bezogen auf den Umgang mit Säuglingen ($r = .41$).

Bugenthal, Blue und Cruzscosa (1989) testeten die Hypothese, dass eine niedrige wahrgenommene Kontrolle von Müttern über Misserfolge in der Interaktion mit ihren Kindern zum einen mit coersivem und missbrauchenden Erziehungsverhalten, als auch mit negativen affektiven Reaktionen auf problematisches Verhalten der Kinder verbunden ist. Sie untersuchten Mütter, die ihre Kinder schlugen und in diesem Zusammenhang Hilfe aufgesucht hatten und zusätzlich eine Kontrollgruppe. Sie fanden bei prügelnden Müttern signifikant niedrigere Kontrollüberzeugungen und gleichzeitig häufiger die Ansicht, dass die Kinder mehr Kontrolle über die Interaktionen und deren Folgen haben. Mütter mit niedriger Kontrollüberzeugung gebrauchten nicht nur mehr Gewalt in der Erziehung, sie griffen auch ansonsten häufiger auf coersive Erziehungsstrategien zurück. Dies unterstützen auch Ergebnisse von Mash, Johnston und Kovitz (1983), die fanden, dass gewaltvoll erziehende Mütter ein niedrigeres Kompetenzgefühl aufweisen als andere Mütter. Sie zeigten außerdem in einer Anforderungssituation mehr direktives und kontrollierendes Verhalten gegenüber ihren Kindern. Bugenthal und Shennum (1984) berichten weiter, dass Eltern mit niedrigen Kompetenzüberzeugungen auf schwierige, „unkontrollierbare“ Kinder häufiger mit Ablehnung, Unsicherheit und höherer physiologischer Erregung reagieren als Eltern mit hohen Kompetenzüberzeugungen. Dieser Unterschied zeigte sich nicht bei unkomplizierten Kindern. Mash und Johnston (1983b) fanden in einer Studie mit Müttern von hyperaktiven Kindern, dass während einer unstrukturierten Spielsituation das Verhalten der Mutter nur durch das Verhalten des Kindes vorhergesagt wurde. Während einer schwierigeren Aufgabe war jedoch zusätzlich zum Verhalten des Kindes auch das Kompetenzgefühl ein signifikanter Prädiktor. Diese Befunde könnten ein Hinweis darauf sein, dass der Vorhersagebeitrag von Kompetenzüberzeugungen in Bezug auf das Verhalten der Mutter nicht immer gleich hoch ist, sondern besonders dann eine Vorhersage ermöglicht, wenn die Erziehungsaufgabe schwierig ist, also wenn es sich z. B. um ein schwieriges Kind handelt oder evtl. auch im Umgang mit Problemverhalten.

Weiterhin weisen Forschungsergebnisse auf einen Zusammenhang zwischen hohen Selbstwirksamkeitsüberzeugungen bzw. einem selbstwertdienlichen Attributionsstil und verschiedenen Dimensionen günstiger Erziehung hin, wie z. B. responsivem oder stimulierendem Elternverhalten, aktive und direkte Reaktionen der Eltern, Akzeptanz und Interesse an Bedürfnissen des Kindes und aktive Bewältigungsversuche der Mütter (Donovan & Leavitt, 1985; Dumka et al., 1996; Mash & Johnston, 1983b). Modell und Tyler (1981) fanden bei Müttern mit hohem Kompetenzgefühl einen aktiven Bewältigungsstil und mehr positive Gefühle und Wärme. Außerdem gaben sie bei Problemlöseaufgaben und im Spiel ihren Kindern mehr indirekte Anweisungen und halfen den Kindern mehr bei Schwierigkeiten. Geller und Johnston (1995) berichten, dass Mütter mit internen Kontrollüberzeugungen, die annehmen, dass

ihr Verhalten das Kind beeinflusst, bei Problemverhalten zum einen mit stärkeren Emotionen reagieren und eher bereit sind, eine Konsequenz folgen zu lassen.

Verschiedene Autoren stellen Überlegungen zu Funktionsweise von niedrigen Kompetenzüberzeugungen an (Bugenthal & Shennum, 1984; Donovan, Leavitt & Walsh, 1990). Sie gehen davon aus, dass diese Mütter zum einen sensibler auf Verhaltensschwierigkeiten ihrer Kinder reagieren und diese dann als Bedrohung wahrnehmen, da sie die wahrgenommene eigene Kompetenz übersteigen. Selbstwirksame Mütter dagegen interpretieren Probleme mit Kindern vermutlich eher als Herausforderung, die mehr Anstrengung oder andere, neue Vorgehensweisen erfordern, was einen aktiven, problem- und lösungsorientierten Bewältigungsversuch wahrscheinlich macht. Ein weiterer Einflussmechanismus könnte in Zusammenhang mit motivationalen und Zielsetzungsprozessen bestehen. Niedrige Selbstwirksamkeitsüberzeugungen führen dazu, dass sich Personen nur niedrige Ziele setzen, Anstrengungen oder Herausforderungen vermeiden und weniger Durchhaltevermögen und Aufwand zeigen (Bandura, 1989; Berry & West, 1993). Bezogen auf Erziehung könnte das bedeuten, dass Mütter anstrengendere Disziplinierungsmaßnahmen oder Anweisungen unterlassen, schnell aufgeben, sich weniger konsequent und nachsichtiger verhalten oder auf Erziehungsstrategien zurückgreifen, die weniger schwierig oder aufwendig sind, wie z. B. schreien oder schlagen. Dies bedeutet wiederum, dass sie nur schwer ein positives Selbstbild als Mutter aufbauen und sich gleichzeitig keine neue Erziehungsfertigkeiten oder -verhaltensweisen aneignen können. Zudem leidet die Qualität der Mutter-Kind-Interaktion, wodurch der Mutter eine wichtige Quelle für positive Verstärkung verloren geht (Bandura, 1982; Coleman & Karraker, 1998).

Weitere Hinweise auf die Interaktion zwischen elterlicher Kompetenz, Verhalten der Kinder und der wahrgenommenen elterlichen Kompetenz geben Untersuchungen zur Modifikation von Kompetenzüberzeugungen durch Elterntrainings. Wolfson, Lacks und Futterman (1992) trainierten Eltern von Säuglingen in Verhaltensstrategien zur Förderung von gesunden Schlafgewohnheiten. Neben einer erhöhten behavioralen Kompetenz und niedrigerem Stress bewirkte das Training auch eine größere Kompetenzüberzeugungen der Eltern. Auch in einer Studie zur Effektivität eines Elterntrainings mit Eltern von hyperaktiven Kindern zeigten sich neben der Wirkung auf das Verhalten der Kinder deutliche Effekte bezüglich elterlichem Stress und Kompetenzgefühl (Pisterman, Firestone, McGrath, Goodman, Webster, Mallory & Goffin, 1992).

Insgesamt kann zusammengefasst werden, dass Eltern mit niedrigen Kompetenzüberzeugungen, die in den genannten Studien durch verschiedene Konstrukte erfasst wurden, ein günstigeres Erziehungsverhalten aufweisen, als Eltern mit geringer Kompetenzüberzeugung. Sie zeigen sowohl in positiven Erziehungsdimensionen wie Wärme, Responsivität, Akzeptanz oder Unterstützung, als auch im Umgang mit Problemverhalten ein günstigeres Verhalten. Eltern mit hohen Kompetenzüberzeugungen zeigen weniger negative affektive Reaktionen, weniger coercive und gewaltvolle Verhaltensweisen und zeichnen sich durch eine insgesamt bessere Anpassung an die Elternrolle aus.

3.2.3 Zusammenhänge zwischen Kompetenzüberzeugungen und psychosozialen Faktoren

Der Glaube an die eigene Kompetenz bestimmt neben dem Grad an Motivation mit, welches Ausmaß an Stress oder Depression eine Person in schwierigen und bedrohlichen Situationen erlebt (Bandura, 1989). Stress oder die Bedrohlichkeit einer Situation sind keine festen Größen, sondern ein relatives Produkt der Passung von Anforderungen der Situation und den wahrgenommenen Bewältigungsmöglichkeiten. Fällt diese Bewertung negativ aus und die Person fühlt sich der Situation nicht gewachsen, wird ein hohes Level an subjektivem Stress berichtet und es können eine höhere autonome Erregung, eine erhöhte Katecholaminsekretion und andere physiologische Marker von Stress beobachtet werden (Bandura, 1989). So fanden z. B. Bugenthal et al. (1993) bei Müttern mit niedrigen Kontrollüberzeugungen während einer Interaktion mit unresponsiven Kindern ein hohes defensives physiologisches Erregung in Form einer erhöhten Herzrate und erhöhter elektrodermalen Aktivität. Perlin und Schooler (1978) untersuchten Copingverhalten in verschiedenen Lebensbereichen und fanden, dass persönliche Ressourcen wie Selbstwirksamkeit, Selbstwertgefühl und eine insgesamt positive Einstellung zu sich selbst dabei helfen, die negativen Auswirkungen von Stressoren im Bereich Erziehung, wie auch in anderen Lebensbereichen zu reduzieren.

Der Zusammenhang zwischen Gefühlen von Inkompetenz bzw. Ineffektivität und Depression, Angst oder Stress ist bidirektional und sehr komplex. Auf der einen Seite kann klinische Depression oder depressive Symptomatik zu niedriger Selbstwirksamkeitsüberzeugung führen (Bandura 1989). Zur Klärung der Frage, wie kognitive Prozesse wie Selbstwirksamkeitsüberzeugungen durch Stimmung beeinflusst werden können, zieht Bandura die "affective-priming theory" von Bower (1983, zitiert nach Bandura, 1989) heran. Die Beurteilung der eigenen Kompetenz in einer Situation erfolgt auf Basis des eigenen Wissens. Nach Bower werden vergangene Erfolge und Misserfolge mit dem dazugehörigen Affekt im Gedächtnis gespeichert. So ist z. B. möglich, dass aktuelle negative Stimmungen Misserfolgserinnerungen aktivieren und so eine negativ verzerrte Bewertung der eigenen Kompetenz bezüglich einer aktuellen Situation auf Basis der aktivierten Misserfolgserinnerungen erfolgt. Eine Mutter besitzt z. B. eine Reihe von Erfolgserinnerungen kombiniert mit positivem Affekt und eine Reihe von Misserfolgserinnerungen mit negativem Affekt. Durch eine niedergeschlagene Stimmung wird das Set von Misserfolgen aktiviert: die Mutter bewertet dann ihre Kompetenz bezüglich der aktuellen Situation „Kind hat einen Wutanfall“ als nicht ausreichend, um die Situation erfolgreich zu bewältigen. Eine Folge dieser niedrigen aufgaben- und situationsspezifischen Kompetenzüberzeugung könnte z. B. ein ineffektives Verhalten der Mutter im Umgang mit dem Wutanfall ihres Kindes sein. Demnach könnte man Depression als Risikofaktor für niedrige Selbstwirksamkeitsüberzeugungen ansehen und zwar aufgrund der selektiven Aktivierung von Misserfolgserlebnissen.

Andererseits gibt es auch Belege dafür, dass niedrige Selbstwirksamkeitsüberzeugungen zu Depression führen kann. Dies ist nach Bandura (1989) besonders dann der Fall, wenn der Inhalt der Inkompetenzgefühle sich auf einen zentralen Aspekt der Identität und des Selbstwerts bezieht, was bei niedrigen Kompetenzüberzeugungen von Müttern bezüglich Erzie-

hung sicherlich gegeben ist. Verschiedene Untersuchungen und Konzepte auch aus anderen Forschungsbereichen betonen, dass durch bestimmte negative Gedanken und Denkmuster depressive Stimmung und Stress entstehen und so Verhalten und Funktionsniveau beeinträchtigen (e. g. Beck, 1996; Meichenbaum, 1977). In ihrer Theorie zur „Depression der Hoffnungslosigkeit“ postulieren Abramson, Metalsky und Alloy (1989), dass Gefühle der Hoffnungslosigkeit, die schließlich zu Depression führen können, unter anderem eine Folge des Zusammenwirkens von Stress auf der einen Seite und einer Tendenz zu einem negativen internalen Attributionsstil auf der anderen Seite sind. Ein weiterer Mechanismus der Wirkung von Selbstwirksamkeit auf Stimmung könnte darin liegen, dass niedrige Selbstwirksamkeitsüberzeugungen unter anderem zu einem niedrigen Durchhaltevermögen und zu ineffektivem Erziehungsverhalten führen, was in der Folge selbstbeschuldigende Attributionen und depressive Verstimmungen nach sich ziehen kann (Bandura, 1982). Da Depression oft mit der Erfahrung, Erziehungsziele nicht zu erreichen, einhergehen, fehlt Müttern mit niedrigen Kompetenzüberzeugungen vermutlich positive Verstärkung, wodurch die Zufriedenheit der Mutter mit ihrer Rolle verhindert und depressive Gefühle weiter verstärkt werden.

Der Zusammenhang zwischen Depression und niedrigen Kompetenzüberzeugungen steht nicht nur im Einklang mit aktuellen Überlegungen der Depressionsforschung, sondern ist durch zahlreiche experimentelle und korrelative Untersuchungsergebnisse belegt. Eine Zusammenfassung findet sich bei Maddux und Meier (1995). Die Autoren zitieren unter anderem einige experimentelle Studien, in denen ein Kausalzusammenhang zwischen Selbstwirksamkeitsüberzeugungen und Depression nachgewiesen werden konnte. Die wahrgenommene Kompetenz und Kontrolle der Eltern in Erziehung variiert auch in Abhängigkeit von der Ehequalität der Eltern. Frank et al. (1986) berichten Ergebnisse einer Untersuchung mit Eltern von Kleinkindern, nach denen eine hohe Ehezufriedenheit sowohl mit höheren Kontrollüberzeugungen als auch mit höherer Zuversicht, die Erziehungsaufgaben erfolgreich zu bestehen, einhergeht.

Teti, Gelfand und Pompa (1990) untersuchten die Kompetenz depressiver Mütter im Umgang mit ihren Säuglingen. Sie fanden zunächst positive Korrelationen von mütterlicher Kompetenz mit sozialer Unterstützung, Ehezufriedenheit und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen, negative Zusammenhänge zwischen mütterlicher Kompetenz und Stress, schwierigem Temperament des Kindes und Depression der Mutter. Alle psychosozialen Variablen korrelierten zudem mit Selbstwirksamkeit. Die Korrelationen lagen zwischen $r = .23$ und $r = .56$, die höchsten Zusammenhänge fanden sich für Depression der Mutter, $r = -.53$ und dem schwierigen Temperament des Kindes, $r = -.56$. Ebenfalls Mütter von Säuglingen untersuchten Donovan und Leavitt (1989). Sie erhoben die Kontrollüberzeugungen von Müttern mit fünf Monate alten Babys darüber, ihr schreiendes Baby beruhigen zu können. Mütter, die ihre Kontrolle stark überschätzten, hatten im Vergleich zu anderen Müttern einen negativ-depressiven Attributionsstil, vermehrte depressive Stimmung und reagierten auf schreiende Babys mit einer für aversive Stimuli typischen erhöhten Herzrate. Die Autoren untersuchten außerdem den Bindungsstil der Kinder im Alter von 16 Monaten und fanden einen Zusammenhang zur Kontrollüberzeugung der Mütter zum ersten Erhebungszeitpunkt: Kinder von

Müttern, die ihre Kontrolle stark überschätzt hatten, wiesen häufiger einen unsicheren Bindungsstil auf.

In einem längsschnittlichen Modell testeten Gross, Conrad, Fogg und Wothke (1994) die Zusammenhänge von mütterlicher Selbstwirksamkeit und Depression an zwei Kohorten von insgesamt 252 Müttern mit Kleinkindern zu drei Messzeitpunkten. Die Analysen erfolgten mit Strukturgleichungsmodellen. Es konnte ein Modell bestätigt werden, in dem Mütter ihre Kinder schwieriger einschätzen, je depressiver sie sind. Je schwieriger das Kind wahrgenommen wurde, desto geringer war die Selbstwirksamkeitsüberzeugung der Mutter und je niedriger die Selbstwirksamkeitsüberzeugung, desto depressiver waren die Mütter. Diese Ergebnisse können als Hinweis darauf interpretiert werden, dass Depression sich negativ auf Selbstwirksamkeit auswirkt, indem es die Wahrnehmung der Situation bzw. der Schwierigkeit der Aufgabe beeinflusst. Zum anderen fand sich ein direkter Pfad von Selbstwirksamkeit zu depressiver Stimmung. Die zyklischen Zusammenhänge der drei Variablen erwiesen sich relative stabil über die Zeit. Bestätigt wurde das Modell auch durch Ergebnisse einer weiteren Studie von Gross, Fogg und Tucker (1995). Sie testeten die Wirkung eines Elterntrainings und fanden, dass positive Veränderungen in der Erziehungskompetenz mit einer geringeren Auffälligkeit des Kindes aus Sicht der Eltern, mit höherer Selbstwirksamkeit und einer geringeren Stresssymptomatik der Mütter einherging. Dies bestätigt das Modell und auch die Annahmen der Selbstwirksamkeitstheorie über die Entwicklung von Kompetenzüberzeugungen.

Zusammengefasst zeigen sich bedeutsame Zusammenhänge zwischen psychosozialen Faktoren wie Stress oder Depression und elterlichen Kompetenzüberzeugungen. Verschiedene Modelle können zur Erklärung der Zusammenhänge herangezogen werden. Längsschnittliche und experimentelle Studien weisen darauf hin, dass niedrige Selbstwirksamkeitsüberzeugungen eine Ursache für mütterliche Depression sein kann (Donovan & Leavitt, 1989; Gross et al. 1994; 1995).

3.2.4 Entwicklung von Kompetenzüberzeugungen bezüglich Erziehung

Nach der sozialen Lerntheorie resultieren Kompetenzüberzeugungen aus vier verschiedenen Informationsquellen (Bandura, 1977, 1989).

1. Erfahrungen von Erfolg und Misserfolg in der persönlichen Geschichte sind die vermutlich stärksten Einflüsse auf das Gefühl von Kompetenz, da sie auf einer sehr verlässlichen „experimentellen Basis“ beruhen. Allerdings verstärken Erfolge nur dann das Kompetenzgefühl, wenn eine interne Attribution erfolgt und die Erfolgsursache nicht in externen Faktoren, sondern in der eigenen Person bzw. den eigenen Fähigkeiten gesehen wird.
2. Modelllernen ist eine zweite Informationsquelle. Die Person antizipiert hier den Erfolg bzw. Misserfolg einer anderen Person und schätzt die eigenen Fähigkeiten und Erfolgsaussichten im Vergleich mit dem Modell ein.

3. Menschen erhalten zudem von anderen Personen verbale Rückmeldungen über ihre Fähigkeiten oder über die Qualität einer erledigten Aufgabe.
4. Eine weitere Informationsquelle besteht in der physiologischen Erregung. Menschen rechnen eher mit Misserfolgen, wenn sie ein hohes physiologisches Aktivitätsniveau empfinden, eine niedrige Erregung ist dagegen mit Erfolgsüberzeugungen verbunden.

Es scheint, als würden Eltern von Kindern mit schwierigem Temperament oder mit Verhaltensauffälligkeiten aus allen vier Quellen negative Informationen über ihre Fähigkeiten als Eltern erhalten. Auf der Verhaltensebene erfahren sie häufig Niederlagen in Form von erfolglosen Kontrollversuchen, Auseinandersetzungen oder durch negatives Verhalten ihrer Kinder. Sie beobachten zudem andere Eltern im Umgang mit Kindern, stellen Vergleiche an und könnten bemerken, dass andere mit ihren Kindern besser umgehen und bei der Erziehung mehr Erfolg haben. Eventuell kommen sogar andere Erwachsene mit dem eigenen Kind besser klar (Erzieherinnen, Therapeuten, Betreuer) als die Eltern selbst. Auf der verbalen Ebene können unter anderem Beschwerden über das Kind, negative Rückmeldungen über das Verhalten der Kinder z. B. im Kindergarten, in der Schule oder bei anderen Kindern zuhause, aber auch eine Diagnose (Hyperaktivität, Verhaltensauffälligkeit) negative Informationen sein. Beschwerden über auffälliges Verhalten oder Aggression können bei den Eltern sowohl Schuldgefühle als auch Hilflosigkeit auslösen. Beides ist eng mit niedrigen Kompetenzüberzeugungen verbunden. Auch die physiologische Ebene könnte, wenn Eltern z. B. unter Erziehungsstress leiden, eine Informationsquelle für die Entwicklung von Kompetenzüberzeugungen sein. Ballenski und Cook (1982) fanden außerdem, dass die Einschätzung der eigenen Kompetenz bezüglich spezifischer Erziehungsaufgaben von der Entwicklungsstufe des Kindes abhängt. Ursache bzw. Inhalt niedriger Kompetenzgefühle waren bei Müttern von Säuglingen das Weinen, bei Kleinkindern die Sauberkeitserziehung und das Trotzverhalten, bei Müttern von Vorschulkindern reduzierten eher Disziplinprobleme das Kompetenzgefühl.

Es soll nun der Versuch unternommen werden, die Annahmen der Selbstwirksamkeitstheorie und einige der oben dargestellten Befunde und Überlegungen zu einem Zusammenhangsmodell zusammenzufassen. Generell berichten verschiedene Autoren, dass Mütter mit Kindern, die in irgendeiner Weise auffällig oder schwierig sind, z. B. Mütter von hyperaktiven oder verhaltensauffälligen Kindern, Kindern mit Behinderungen oder chronischen Krankheiten wie Diabetes, Epilepsie oder Entwicklungsverzögerungen, mehr Stress in der Elternschaft erleben, Elternschaft als weniger belohnend empfinden und weniger positives Feedback erhalten als Mütter von unproblematischen Kindern (e. g. Mash & Johnston, 1983a; 1990; Rodrigue, Geffken, Clark, Hunt & Fishel, 1994). Auch die Arbeiten von Patterson (1980) unterstützen diese Befunde. Mütter aggressiver Jungen haben ein negatives Selbstbild, niedriges Selbstwertgefühl und berichten häufiger von depressiven Gefühlen, Angst, Ärger und sozialer Isolation. Ein behindertes, krankes oder verhaltensauffälliges Kind zu haben scheint demnach ein andauernder Stressor zu sein, der das Selbstwertgefühl und die Kompetenzüberzeugungen der Mutter bezüglich Erziehung herabsetzt (Gross et al., 1994; Patterson, 1980). Dies stimmt auch mit der Selbstwirksamkeitstheorie überein, wonach die Selbstwirksamkeitsüberzeugung auch durch die Schwierigkeit einer Aufgabe bestimmt wird

(Bandura, 1982). Mash und Johnston (1990) betonen jedoch auch die Bedeutung von elterlichen Merkmalen wie eigenen Kindheitserfahrung und anderen Persönlichkeitsmerkmalen. Sie halten fest, dass zwar z. B. hyperaktive Kinder Ursache für geringe Kompetenzüberzeugungen ihrer Eltern sind, dass jedoch in Familien mit Gewaltproblemen die geringe Kompetenz nicht durch Merkmale der Kinder zu erklären ist.

Eine Mutter mit niedriger Kompetenzüberzeugung verhält sich wiederum weniger effektiv und zeigt weniger Persistenz bei Schwierigkeiten (Bandura, 1989). Einige Studien fanden eindrückliche Zusammenhänge zwischen niedriger Selbstwirksamkeit und Erziehungsverhalten bzw. dem Verhalten von Müttern in der Interaktion mit ihren Kindern (s.o.). Es ist anzunehmen, dass ungünstiges und ineffektives Verhalten zum einen zu vermehrten emotionalen oder Verhaltensproblemen der Kinder führt, was die Mütter wiederum wahrnehmen und möglicherweise im Sinne einer negativen internalen Attribution als Zeichen ihrer persönlichen Inkompetenz werten. Zudem bedeutet ein Ansteigen der Verhaltensauffälligkeiten gleichzeitig eine erhöhte Schwierigkeit der Erziehungsaufgabe, was wiederum ineffektives und erfolgloses Erziehungsverhalten wahrscheinlicher macht. Eine weitere Folge ineffektiven Erziehungsverhaltens ist, dass diese Mütter weniger Verstärkung in Form von Erfolgserlebnissen (z. B. die Erfahrung, ein Baby beruhigen zu können) erhalten. Gemäß der Lerntheorie kann ein solcher Mangel an Verstärkung zu Depression führen bzw. als wichtiger Aufrechterhaltungsmechanismus für depressive Erkrankungen angesehen werden (Lewinsohn, 1975). Zusätzlich kann eine internale Attribution von Misserfolgen, die meist mit einer niedrigen Kontrollüberzeugung einhergeht, zu erlernter Hilflosigkeit führen, die ebenfalls ein höheres Depressionsniveau bedingen kann (Abramson, Seligman & Teasdale, 1978).

Die Tatsache, dass zumindest einige Studien Hinweise darauf finden, dass elterliche Kompetenzüberzeugungen bei älteren verhaltensauffälligen Kindern niedriger sind als bei jüngeren Kindern, könnte bedeuten, dass ein niedriges Kompetenzgefühl die Folge einer Geschichte von Niederlagen und Misserfolgserlebnissen in der Erziehung ist (Mash & Johnston, 1983a; Pisterman et al., 1992).

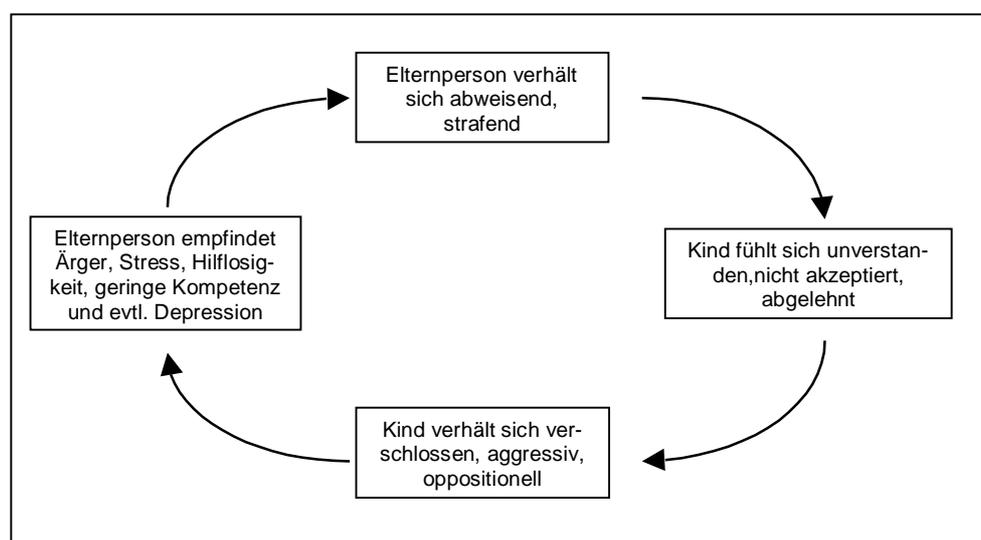


Abbildung 3: Teufelskreis in der Eltern-Kind-Interaktion (modifiziert nach Schneewind, 1999, S. 140)

Der Versuch, schwierige und verhaltensauffällige Kinder zu kontrollieren und zu disziplinieren und die zahlreichen Erfahrungen der eigenen Inkompetenz im Umgang mit dem Kind, könnten im Laufe der Entwicklung des Kindes zu immer niedrigeren Kompetenzüberzeugungen und zu einem immer geringeren Selbstvertrauen der Eltern führen – ein Teufelskreis von geringer wahrgenommener Kompetenz und Hilflosigkeit, depressiver Stimmung und Stress, Erziehungsfehlern und Verhaltensauffälligkeiten (Abb. 3).

3.3 Mechanismen der Beeinflussung von Erziehungsverhalten: Mediation durch Kompetenzüberzeugungen

Bandura sieht Selbstwirksamkeitsüberzeugungen als zentrales Konstrukt zum Verständnis der Beziehung zwischen Wissen und Performanz (Bandura, 1989). So können zum Beispiel Selbstzweifel dazu führen, dass eine Mutter nicht fähig ist, ihren Säugling zu beruhigen, obwohl sie eigentlich das Wissen und die benötigten Fertigkeiten besitzt. Neben den Zusammenhängen zwischen Kompetenzüberzeugungen und Erziehungsverhalten gibt es Hinweise darauf, dass es sich bei Kompetenzüberzeugungen um einen starken Mediator einiger wichtiger Faktoren wie dem kindlichen Temperament, sozialer und partnerschaftlicher Unterstützung, Stress oder depressiver Symptomatik und deren Zusammenhang zu elterlicher Kompetenz handelt. Einige der vorliegenden Untersuchungen zur Bedeutung von Kompetenzüberzeugungen als Mediatoren der Beziehung zwischen psychosozialen Faktoren bzw. kindlichen Auffälligkeiten und Erziehungsverhalten werden im Folgenden ausführlicher dargestellt, da sie unmittelbar auf die dritte Fragestellung dieser Arbeit hinführen. Es ist jedoch zu beachten, dass die Mechanismen, durch welche Kompetenzüberzeugungen auf elterliches Verhalten wirken, vermutlich keine einfachen Prozesse sind, sondern durch eine komplexe Interaktion affektiver, kognitiver, motivationaler und behavioraler Prozesse wirken.

In der oben zitierten Studie fanden Teti, Gelfand und Pompa (1990) Korrelationen zwischen allen psychosozialen Faktoren und Selbstwirksamkeit. Zudem zeigten sie, dass die korrelativen Zusammenhänge zwischen diesen Variablen und der mütterlichen Kompetenz im Umgang mit Säuglingen auf Null zurückgehen, wenn der Faktor Selbstwirksamkeit auspartialisiert wird. Teti und Gelfand postulieren (1991), dass die Einflüsse von mütterlicher Depression, sozialer Unterstützung bzw. Unterstützung durch den Ehepartner und von der Wahrnehmung des kindlichen Temperaments auf die Mutter-Kind-Beziehung zum großen Teil indirekte Einflüsse sind und durch Selbstwirksamkeitsüberzeugungen mediiert werden. In ihrer Studie mit depressiven und nicht-depressiven Müttern von Säuglingen erfassten die Autoren Kompetenzüberzeugungen zum einen mit der Subskala Kompetenzgefühl aus dem Parenting Stress Index (Abidin, 1986), zum anderen entwickelten sie eine eigene Skala mit zehn vierstufigen Items. Bei der Entwicklung dieses Fragebogens orientierten sie sich an Banduras Konzeption von Selbstwirksamkeitsüberzeugungen, indem sie sehr situations- bzw. aufgabenspezifische Items für Mütter von Säuglingen formulierten. Die Ergebnisse erbrachten zunächst wie angenommen einen signifikant positiven Zusammenhang zwischen Selbstwirksamkeit und sozialer bzw. partnerschaftlicher Unterstützung und negative Zusammenhänge zwischen Selbstwirksamkeit und Depression bzw. schwierigem Temperament. Es zeigten

sich zudem die erwarteten Unterschiede in Selbstwirksamkeit, mütterlicher Kompetenz, sozialer Unterstützung und kindlichem Temperament zwischen der depressiven und nicht-depressiven Gruppe. Die Autoren testeten anschließend, ob die Zusammenhänge zwischen der Erziehungskompetenz und einem der Prädiktoren in beiden Gruppen der depressiven und nicht-depressiven Mütter gleich sind, oder ob mütterliche Depression eine Moderatorvariable ist. Da dies nicht der Fall war, wurden für die Analyse des postulierten Mediatoreffekts beide Gruppen kombiniert. Ebenfalls wurde überprüft, ob es sich bei Selbstwirksamkeit eher um einen Moderator als um einen Mediator handelt. Auch in diesen Analysen fanden Teti und Gelfand (1991) kein signifikantes Ergebnis. Anschließend überprüften die Autoren die postulierte Mediation der Beziehungen soziale / partnerschaftliche Unterstützung – mütterliche Kompetenz und Depression – mütterliche Kompetenz. Es ergab sich der vorhergesagte Effekt: weder soziale / partnerschaftliche Unterstützung, noch Depression zeigten signifikante Zusammenhänge zur Erziehungskompetenz der Mutter, wenn der Effekt von Selbstwirksamkeitsüberzeugungen kontrolliert wurde. In der vorliegenden Stichprobe ergab sich also eine perfekte Mediation der Zusammenhänge zwischen psychosozialen Faktoren und Erziehungskompetenz durch Selbstwirksamkeitsüberzeugungen.

In einer experimentellen Laborstudie untersuchten Donovan und Leavitt (1985) 40 Mütter von Säuglingen. Sie fanden, dass Mütter, bei denen im Experiment eine niedrige Kontrollüberzeugung bzw. das Gefühl von Hilflosigkeit induziert worden war, weniger häufig das Baby beruhigen konnten als Mütter in der Kontrollgruppe. Sie schließen aus den Ergebnissen, dass das Gefühl von Hilflosigkeit und geringer Kontrolle den Zusammenhang mediiert, dass also Mütter von schwierigen Babys einen Verlust an Kontrolle erleben und in Folge weniger kompetent, z. B. mit geringerer Reziprozität bzw. Responsivität, reagieren.

Gondoli und Silverberg (1997) untersuchten an Müttern von Jugendlichen, ob mütterliche Kompetenzüberzeugungen den Zusammenhang zwischen emotionalem Stress bzw. Belastung und responsivem Erziehungsverhalten in der Einschätzung der Mütter und der Jugendlichen mediiert. Sie fanden wie erwartet bei Müttern mit höherer Belastung niedrigere Werte in Selbstwirksamkeit. Die Befunde zeigten weiterhin, dass sich der signifikante Zusammenhang zwischen emotionaler Belastung und Responsivität in Regressionsanalysen auf Nichtsignifikanz reduzierte, wenn der Einfluss von Selbstwirksamkeit kontrolliert wurde. Dies galt sowohl für die selbsteingeschätzte Responsivität der Mütter, als auch für die von den Jugendlichen berichtete Responsivität der Mutter. Die Autoren schließen, dass auch in Dyaden Mutter-Jugendlicher die Qualität der Beziehung mit der emotionalen Belastung der Mutter zusammenhängt und dass dieser bivariate Zusammenhang durch Kompetenzüberzeugungen mediiert wird. Als eine mögliche Erklärung nennen die Autoren, dass selbstwirksame Mütter möglicherweise weniger Angst vor der Individualität der Jugendlichen und vor ihrer beginnenden Eigenständigkeit haben und so leichter eine unterstützende und akzeptierende Haltung einnehmen können.

Cutrona und Troutman (1986) untersuchten den Einfluss von sozialer Unterstützung und einem schwierigen Temperament von Babys auf mütterliche Depression. Sie prüften dabei die Annahme, dass dieser Einfluss durch Selbstwirksamkeitsüberzeugungen vermittelt wird,

da soziale Unterstützung die Aufrechterhaltung von Selbstwert und Kompetenzüberzeugungen bei Stress und Schwierigkeiten ermöglicht und so als Puffer für die Entstehung von Depression wirkt. Es zeigte sich, dass die Pufferhypothese von sozialer Unterstützung nicht nur bei Stress wirkt, sondern auch in Situationen mit geringem Stress. Die Mediatorhypothese bezüglich Kompetenzüberzeugungen überprüften die Autoren mit einem Strukturgleichungsmodell. Sie konnten zum einen eine indirekte Beziehung zwischen sozialer Unterstützung und Depression bzw. kindlichem Temperament und Depression bestätigen, die jeweils durch Selbstwirksamkeit mediiert wurde. Zusätzlich beschreiben die Autoren jedoch auch einen direkten Pfad zwischen kindlichem Temperament und Depression der Mutter.

Zusammengefasst kann festgehalten werden, dass Hinweise auf eine Mediation der Zusammenhänge zwischen psychosozialen Faktoren bzw. Verhaltensauffälligkeiten und Erziehungsverhalten durch Kompetenzüberzeugungen bestehen. Abbildung 4 a und b veranschaulichen dies graphisch.

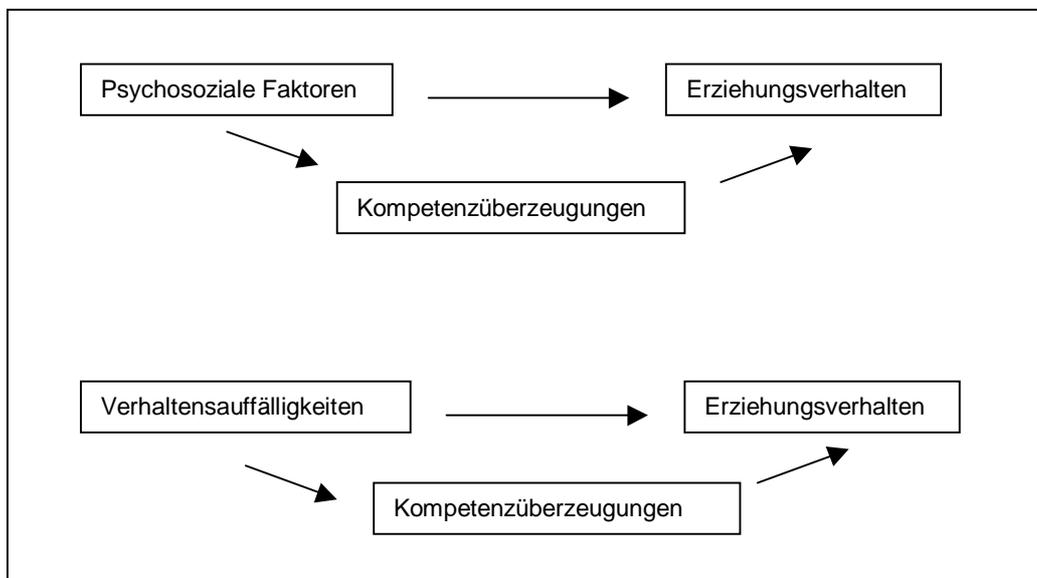


Abbildung 4ab: Kompetenzüberzeugungen als Mediatorvariable

Wenn das Kompetenzgefühl tatsächlich die Beziehung zwischen den genannten psychosozialen Determinanten von Erziehungsverhalten mediiert, könnte dies auch ein Ansatz für Interventionen sein. Da bestimmte Faktoren wie Temperament des Kindes oder SES nur schwer bzw. nicht zu verändern sind, bieten sich Interventionen zur Steigerung des Kompetenzgefühls und der Selbstwirksamkeitsüberzeugungen an (Coleman & Karraker, 1998). Diese könnten eine wirksame Ergänzung zu den vorhandenen Elterntrainings sein, in denen Erziehungsverhalten trainiert wird. Zwar bewirken diese Trainings durch eine Erhöhung der Erziehungskompetenz auch erhöhte Kompetenzüberzeugungen (Gross, Fogg & Tucker, 1995; Pisterman et al., 1992), spezifische Interventionen könnten die Ergebnisse und Wirksamkeit von Elterntrainings jedoch noch weiter verbessern.

3.4 Zusammenfassung

Kompetenzüberzeugungen von Eltern und die mit der Elternrolle verbundene Informationsverarbeitung stellen wichtige Elemente zum Verständnis von Erziehung und Elternschaft dar. Es existiert eine Vielzahl von Konstrukten und theoretischen Konzeptionen. Zwei einflussreiche Konzepte sind bereichsspezifische Selbstwirksamkeitsüberzeugungen bezüglich Erziehung und das elterliche Kompetenzgefühl. Mütter mit positiven Kompetenzüberzeugungen

- sind weniger depressiv und gestresst,
- weisen ein günstigeres Erziehungsverhalten auf
- und haben Kinder, die weniger Verhaltensauffälligkeiten zeigen als Mütter, die ihre Erziehungskompetenz als gering wahrnehmen.

Zu beachten sind Überlegungen zur Entwicklung von Kompetenzüberzeugungen, die nahe legen, dass es sich bei den genannten Zusammenhängen um interaktive Zusammenhänge handelt. So ist es z. B. möglich, dass Depressionen die Kompetenzüberzeugungen von Müttern herabsetzen, zum anderen kann jedoch auch eine niedrige wahrgenommene Erziehungskompetenz zu Depressionen führen. Einige Autoren untersuchten Selbstwirksamkeit als Mediator des Zusammenhangs zwischen verschiedenen Determinanten wie depressive Stimmung oder Verhaltensauffälligkeiten und Erziehungsverhalten. Es zeigte sich, dass der Einfluss dieser Variablen auf das mütterliche Erziehungsverhalten durch Kompetenzüberzeugungen vermittelt wird.

4 Konkretisierung der Fragestellungen und Hypothesen

4.1 Erste Fragestellung: Ausprägung dysfunktionalen Erziehungsverhaltens in Disziplinsituationen und Zusammenhänge zu soziodemographischen und psychosozialen Faktoren

Hypothese 1: Erziehungsfragebogen (EFB) und Ausprägung dysfunktionalen Erziehungsverhaltens in Disziplinsituationen

Es wird erwartet, dass sich die drei Subskalen der Parenting Scale in der deutschen Übersetzung, dem Erziehungsfragebogen (EFB) nachbilden lassen (Arnold, O'Leary, Wolf & Akker, 1993, vgl. Kap. 5.4.2). Zudem werden zufriedenstellende interne Konsistenzen für die Subskalen und den Gesamtwert des EFB erwartet, wobei die Kennwerte der Skala Weitschweifigkeit entsprechend der amerikanischen Daten unter denen der beiden anderen Subskalen liegen sollten. Es wird mit moderaten Interkorrelationen der Subskalen gerechnet. Bezüglich der Mittelwerte und Standardabweichungen wird angenommen, dass sie im Bereich der von Arnold et al. berichteten Werte liegen.

Hypothese 2: Zusammenhänge zwischen soziodemographischen Merkmalen und dysfunktionalem Erziehungsverhalten in Disziplinsituationen

Es wird ein Effekt des Alters des Kindes erwartet. Dieser wird vermutlich gering ausfallen, da es sich zum einen nicht um eine klinische, sondern eine nicht-klinische Stichprobe handelt und da zum anderen ein begrenzter Altersrange vorliegt. Es werden keine Effekte des Geschlechts des Kindes erwartet. Angenommen werden weiterhin negative Zusammenhänge zwischen Bildung, Einkommen und Alter der Eltern und dysfunktionalem Erziehungsverhalten in Disziplinsituationen. Zudem sollten alleinerziehende Mütter eher dysfunktionale Verhaltensweisen zeigen als Mütter in Partnerschaften. Ein nur geringer bis kein signifikanter Effekt wird für den Zusammenhang zwischen Erziehungsverhalten und Berufstätigkeit der Mutter erwartet (vgl. Kap. 2.3.4)

Hypothese 3: Zusammenhänge zwischen psychosozialen Merkmalen und dysfunktionalem Erziehungsverhalten in Disziplinsituationen

Die Annahmen dieser Hypothese ergeben sich aus den Befunden zu Zusammenhängen zwischen psychischen Symptomen bzw. Partnerschaft und Erziehungsverhalten, die in Kapitel 2.3.2 und 2.3.3 dargestellt wurden. Erwartet werden signifikante positive Zusammenhänge zwischen Angst-, Stress- und depressiven Symptomen bzw. psychischer Symptomatik insgesamt und dysfunktionalem Erziehungsverhalten. Mütter mit schwerer psychischer Symptomatik sollten ein ungünstigeres Erziehungsverhalten aufweisen als Mütter ohne psychische Symptome. Besonders deutliche Zusammenhänge werden zur Dimension Überreagieren des EFB erwartet, da die dort erfassten Verhaltensweisen einen starken affektiven Anteil haben. Ein negativer Zusammenhang wird für die Beziehung zwischen Ehequalität und dysfunktionaler Erziehung postuliert: Mütter mit hoher Ehezufriedenheit sollten weniger ungünstige Verhaltensweisen zeigen als unzufriedene Mütter. Bezüglich des Zusammenhangs zwischen Erziehungskonflikten zwischen Eltern und disziplinierendem Erziehungsverhalten wird eine positive Korrelation erwartet. Mütter, die von vielen Erziehungskonflikten mit

ihrem Partner berichten, sollten ein ungünstigeres Erziehungsverhalten aufweisen als andere Mütter. Es wird demnach erwartet, dass die Ergebnisse die Spillover-Hypothese unterstützen (Krishnakumar & Buehler, 2000).

Hypothese 4: Bedeutung verschiedener disruptiver Faktoren

Es wird angenommen, dass insgesamt psychosoziale Faktoren mehr Varianz an Erziehungsverhalten in Disziplinsituationen aufklären als soziodemographische Faktoren, da angenommen wird, dass verschiedene ungünstige soziodemographische Faktoren im Sinne negativer Kontextfaktoren auf Variablen wie Stress und auch Depression wirken (Webster-Stratton, 1990) und so eventuell einen indirekten Einfluss auf das Erziehungsverhalten ausüben. Zudem soll geprüft werden, welche Variablen innerhalb der beiden Cluster am bedeutendsten sind. Erwartet wird hier, dass zum einen depressiven Symptomen, Stresssymptomen und Erziehungskonflikten zwischen Eltern, zum anderen den Faktoren Bildung und Einkommen Bedeutung im Zusammenhang zu Erziehungsverhalten in Disziplinsituationen zukommt (vgl. Teti, Gelfand & Pompa, 1990)

4.2 Zweite Fragestellung: Zusammenhang dysfunktionales Erziehungsverhalten und Verhaltensauffälligkeiten

Hypothese 5: Zusammenhänge zwischen dysfunktionalem Erziehungsverhalten in Disziplinsituationen und internalisierenden Verhaltensauffälligkeiten

Es wird ein positiver Zusammenhang erwartet. Mütter mit auffälligem Erziehungsverhalten sollten ihre Kinder als auffälliger bezüglich internalisierender Störungen einschätzen. Besonders deutlich sollte der Zusammenhang zwischen internalisierenden Auffälligkeiten und Überreaktionen der Mütter bei Problemverhalten sein. Geringere Zusammenhänge werden für inkonsistentes Verhalten und Weitschweifigkeit angenommen (vgl. Stormshak et al., 2000).

Hypothese 6: Zusammenhänge zwischen dysfunktionalem Erziehungsverhalten in Disziplinsituationen und externalisierenden Verhaltensauffälligkeiten

Auf Basis der in Kapitel 2.2.2.2 dargestellten Befundlage wird ein positiver Zusammenhang erwartet. Mütter mit auffällig dysfunktionalem Erziehungsverhalten sollten bei ihren Kinder mehr externalisierende Störungen nennen als Mütter mit eher günstigen Verhaltensweisen im Umgang mit Problemverhalten. Besonders hohe Korrelationen werden für die Zusammenhänge zu Überreaktionen und inkonsequentem Verhalten der Mutter postuliert (vgl. Chamberlain & Patterson, 1995).

Hypothese 7: Zusammenhänge zwischen dysfunktionalem Erziehungsverhalten in Disziplinsituationen und Verhaltensauffälligkeiten (Gesamtauffälligkeit)

Entsprechend Hypothesen 5 und 6 und auf Basis der berichteten Korrelationen von Arnold et al. (1993) werden positive Zusammenhänge erwartet (vgl. Kap. 5.4.2). Für funktional erziehende Mütter wird postuliert, dass sie eine niedrigere Rate an Verhaltensauffälligkeiten von ihren Kindern berichten.

Hypothese 8: Zusammenhänge zwischen dysfunktionalem Erziehungsverhalten der Mutter und Verhaltensauffälligkeiten im Erzieherinnenurteil

Es soll überprüft werden, inwieweit dysfunktionales Verhalten der Mütter im Umgang mit Verhaltensproblemen mit auffälligem Verhalten der Kinder im Kindergarten, bzw. mit einer Fremdeinschätzung der Verhaltensauffälligkeiten durch die Erzieherinnen kovariiert. Auf Basis der Befunde von Pettit et al. (1997) und Harnish et al. (1995) werden positive Zusammenhänge von geringer Stärke erwartet, da Kinder je nach Verhalten der erziehenden Person lernen, welche Grenzen und Regeln in der jeweiligen Situation gelten und was von ihnen erwartet wird und demnach ihr Verhalten im Setting Kindergarten auch vom Erziehungsverhalten der Erzieherinnen beeinflusst wird.

4.3 Dritte Fragestellung: Ausprägung und Bedeutung von Kompetenzgefühl**Hypothese 9: Fragebogen zum Kompetenzgefühl von Eltern (FKE) und Ausprägung des Kompetenzgefühls**

Es wird erwartet, dass sich die beiden Subskalen der Parenting Sense of Competence Scale (Johnston & Mash, 1989, vgl. Kap. 5.4.3) in der deutschen Übersetzung, dem Fragebogen zum Kompetenzgefühl von Eltern (FKE), nachbilden lassen. Zudem werden moderate interne Konsistenzen und Interkorrelationen der Subskalen und des Gesamtwerts des FKE erwartet. Bezüglich der Mittelwerte und Standardabweichungen wird angenommen, dass sie im Bereich der von Johnston und Mash (1989) bzw. Mash und Johnston (1983a) berichteten Werte liegen. Für Väter werden höhere Werte in Zufriedenheit angenommen als für Mütter.

Hypothese 10: Zusammenhänge zwischen Kompetenzgefühl und psychosozialen Faktoren

Da das elterliche Kompetenzgefühl aus einer affektiven und einer kognitiven Komponente besteht, die affektive Verarbeitung selbstbezogener Informationen also mit einght, wird erwartet, dass das Kompetenzgefühl mit dem psychischen Befinden, Ehequalität und Ehekonflikten höher korreliert als die Subskala Selbstwirksamkeit, die nur die kognitiven Anteile erfasst. Für den Zusammenhang zwischen Kompetenzgefühl und psychischer Symptomatik bzw. Erziehungskonflikten zwischen Eltern wird eine negative Korrelation angenommen. Eine hohe Ehequalität sollte dagegen mit einem hohen Kompetenzgefühl einhergehen. Depressive, ängstliche und gestresste Mütter und Mütter, die von vielen Erziehungskonflikten und geringer Ehequalität berichten, sollten ein geringeres Kompetenzgefühl aufweisen als psychisch unauffällige und zufriedene Mütter. Die deutlichsten Zusammenhänge werden für die Subskala Zufriedenheit erwartet, da es sich bei den genannten psychosozialen Faktoren um Konstrukte mit hoher affektiver Beteiligung handelt (vgl. Kapitel 3.2.2).

Hypothese 11: Zusammenhänge zwischen Kompetenzgefühl und Erziehungsverhalten

Auf Grundlage der in Kapitel 3.2.3 dargestellten Befundlage wird angenommen, dass ein hohes Kompetenzgefühl mit günstigem Erziehungsverhalten einhergeht. Erwartet werden daher negative Korrelationen zwischen den Dimensionen von Erziehungsverhalten in Disziplinsituationen und Selbstwirksamkeit, Zufriedenheit und Kompetenzgefühl insgesamt. Für

Mütter, die auffällig dysfunktionale Erziehungspraktiken zeigen, wird ein niedrigeres Kompetenzgefühl erwartet als günstig erziehende Mütter.

Hypothese 12: Zusammenhänge zwischen Kompetenzgefühl und Verhaltensauffälligkeiten

Es werden negative Korrelationen zwischen Verhaltensauffälligkeiten und Kompetenzgefühl postuliert. Mütter mit internal oder external auffälligen Kindern sollten ihre Erziehungskompetenz als geringer wahrnehmen als Mütter, die ihre Kinder als unauffällig einschätzen (vgl. Kapitel 3.2.1).

Hypothese 13: Vorhersage von Erziehungsverhalten durch Kompetenzgefühl

Es wird postuliert, dass die Variable Kompetenzgefühl zusätzlich zu soziodemographischen und psychosozialen Faktoren und Verhaltensauffälligkeiten weitere Varianz an Erziehungsverhalten in Disziplinsituationen aufklärt. Disziplinsituationen können als schwierige Situationen bzw. Aufgabenstellungen für Mütter angesehen werden. Aus den Annahmen der Selbstwirksamkeitstheorie folgernd haben Kompetenzüberzeugungen besonders bei schwierigen Aufgaben Einfluss auf das mütterliche Verhalten (Bandura, 1982).

Hypothese 14: Kompetenzgefühl als Mediatorvariable

Nach den in Kapitel 3.3 dargestellten Forschungsergebnissen mediiert Selbstwirksamkeit die Beziehung zwischen psychosozialen Faktoren wie sozialer Unterstützung, Depression etc. und mütterlicher Kompetenz und auch die Beziehung zwischen Temperament des Kindes und mütterlicher Kompetenz. Dies wurde für Mütter von Kindern verschiedenen Alters und in bezüglich der kindlichen Auffälligkeiten heterogenen Stichproben nachgewiesen. Es wird daher postuliert, dass bei der vorliegenden Stichprobe von Müttern mit Kindergartenkindern das Kompetenzgefühl, welches kognitive und affektive Anteile der selbstbezogenen Informationsverarbeitung erfasst, den Zusammenhang zwischen der psychischen Symptomatik und Erziehungsverhalten und auch den Zusammenhang zwischen Verhaltensauffälligkeiten und dem Erziehungsverhalten mediiert.

5 Methodisches Vorgehen

5.1 Überblick

Das Ziel der Braunschweiger Kindergartenstudie war die Bestimmung der Prävalenz kindlicher Verhaltensprobleme und emotionaler Störungen bei Kindergartenkindern einer gesamten Region durch die Einschätzung der Eltern und durch die Beurteilungen der Erzieherinnen. Dabei sollte überprüft werden, inwieweit die Prävalenzraten internationalen Studien entsprechen. Über die Einschätzung der Kinder hinaus wurden verschiedene Merkmale der Familie erfasst. Ziel war es, Aussagen über den familiären sozioökonomischen Status, das Erziehungsverhalten und die Befindlichkeit der Eltern und über Zusammenhänge zu Verhaltensauffälligkeiten der Kinder zu treffen. Ein weiteres Ziel war die Überprüfung der Gütekriterien der übersetzten Fragebögen und ihre deutsche Normierung.

Die Braunschweiger Kindergartenstudie wurde in enger Kooperation mit dem Braunschweiger Jugendamt und den städtischen Kindertagesstätten (Kitas) durchgeführt. So waren die Leiterinnen der Kitas zum Beispiel für die Verteilung der Fragebogenpakete an die Eltern und Erzieherinnen zuständig. Die Fachberaterin für Kindertagesstätten und die Leiterin der Abteilung Kindertagesstätten des Jugendamts waren an der Planung und Durchführung jeder Phase des Projekts maßgeblich beteiligt.

5.2 Stichprobe

5.2.1 Stichprobe der Eltern

Insgesamt wurden 2100 Fragebogenpakete an die Kitas verteilt. Nach Absprache mit Vertretern des Jugendamtes sowie eigenen Kalkulationen betrug jedoch der Anteil ausländischer Eltern ohne ausreichende Deutschkenntnisse etwa 300, so dass ein Rücklauf von 1800 der insgesamt 2100 verteilten Elternfragebögen maximal möglich war. Es wurden insgesamt 852 Elternfragebögen bearbeitet, was nach dieser Vorgabe einer Rücklaufquote von 47.3 % entspricht. Der Rücklauf innerhalb der einzelnen Kindertagesstätten variierte von 19 bis 68 %.

Von den 852 Elternfragebögen waren 839 aufgrund einer genügenden Anzahl von Antworten auswertbar. Eliminiert wurden 13 Fälle, bei denen entweder der Fragebogen leer in den Rückumschlag gegeben worden war oder die Child Behavior Checklist (CBCL) nicht ausgefüllt vorlag. Es wurden weiterhin bei allen Fragebögen nur dann Skalenwerte berechnet, wenn nicht mehr als 10% der jeweiligen Items aus missing data bestanden. Fehlten bei einem Fall aus diesem Grund einzelne Skalenwerte, wurde der Fall nicht komplett aus dem Datensatz eliminiert, sondern ging soweit möglich in die Analysen mit ein. Fehlten weniger als 10 % der Items einer Skala wurden diese Missings durch den Mittelwert der übrigen Items ersetzt und anschließend der Skalenwert berechnet.

Von den 839 Elternfragebogen wurde 69 % ($n = 575$) von der Mutter ausgefüllt; 25.2 % ($n = 210$) der Eltern bearbeiteten den Fragebogen gemeinsam, Väter nahmen zu 5.5 % ($n = 46$) und andere Erziehungsberechtigte zu 0.2 % ($n = 2$) an der Befragung teil (vgl. Abbildung 5). Bei 6 Fragebögen lagen keine Angaben dazu vor, wer ihn bearbeitet hatte.

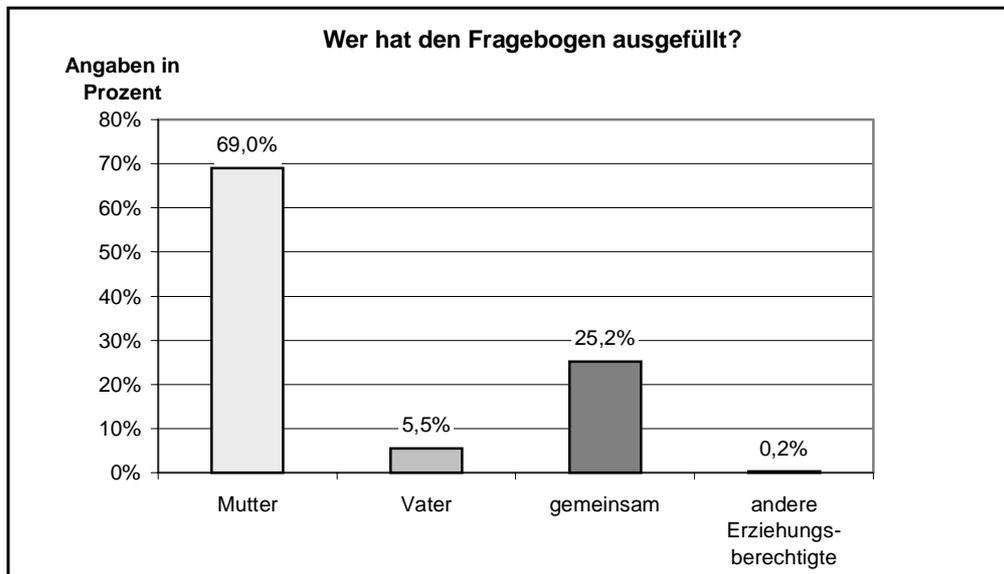


Abbildung 5: Personen, die den Elternfragebogen bearbeiteten in Prozent ($N = 839$)

Da sich Mütter und Väter in einigen Variablen wie z. B. Befindlichkeitsmaßen, ihrem Kompetenzgefühl bezüglich Erziehung und auch in ihrer Einschätzung der Ehezufriedenheit statistisch bedeutsam unterschieden, wurde den Berechnungen dieser Arbeit die Stichprobe der Mütter zugrundegelegt. Die Mütter wurden aus Gründen der Vergleichbarkeit mit der internationalen Literatur und der geringen Anzahl an Vätern ($n = 46$) ausgewählt. Es folgt nun ausführlich die Beschreibung der Stichprobe der Mütter ($n = 570$), die Kinder im Alter von 3-6 Jahren hatten. Fünf Mütter, deren Kinder jünger oder älter waren wurde aus Gründen der Vergleichbarkeit nicht berücksichtigt.

Tabelle 1: Alter und Geschlecht der Kinder nach Angaben der Mütter

Alter	Jungen		Mädchen		Gesamt	
	Häufigkeit	Prozent	Häufigkeit	Prozent	Häufigkeit	Prozent
3 Jahre	77	25.2	76	29.0	153	26.8
4 Jahre	86	28.1	78	29.8	165	28.9
5 Jahre	108	35.3	91	34.7	200	35.2
6 Jahre	35	11.4	17	6.5	52	9.1
Gesamt	306 (54 %)		262 (46 %)		568* (100 %)	
M (SD)	4.3 (1.0)		4.2 (0.9)		4.3 (1.0)	

Anmerkung. * $n = 568$, bei zwei Kindern liegt keine Geschlechtsangabe vor

In Tabelle 1 sind Alter und Geschlecht der Kinder angegeben. Die Alters- und Geschlechtsverteilung war repräsentativ für Kindergartenkinder. Im Mittel waren die Kinder 4.3 Jahre alt ($SD = 1.0$), 54 % sind Jungen, 46 % Mädchen.

Die Mütter waren im Mittel 31 bis 35 Jahre alt, Tabelle 2 zeigt die Häufigkeitsverteilung der Altersangaben. 5.4 % der Mütter waren 25 Jahre alt oder jünger, 20.4 % gaben ein Alter zwischen 26 und 30 Jahren an, 41.8 % ein Alter zwischen 31 und 35 Jahren, 25.4 % waren 36 bis 40 Jahre alt und 7 % der Mütter 40 Jahre oder älter.

Tabelle 2: Häufigkeitsverteilung der Altersangaben der Mütter in Prozent

Alter der Mutter	Häufigkeit	Prozent
bis 25 Jahre	31	5.4
26-30 Jahre	116	20.4
31-35 Jahre	238	41.8
36-40 Jahre	144	25.4
über 40 Jahre	40	7.0
Gesamt	596	100

Anmerkung. $n = 569$, in einem Fall liegt keine Angabe vor

Von 557 Müttern hatten 131 (23.5 %) einen Haupt- oder Sonderschulabschluss, 224 (40.3 %) Mütter haben die Schule mit der mittleren Reife abgeschlossen, 96 (17.2 %) Mütter hatten Abitur und 106 (19.0 %) einen Hochschul- oder Fachhochschulabschluss. Bei 13 Fällen lagen keine Angaben vor. Bezüglich des Familienstands wurden verschiedene Kategorien vorgegeben. In Tabelle 3 findet sich ein Überblick über alle Kategorien. Zusammengefasst kann festgehalten werden, dass 422 (74.5 %) Mütter gemeinsam mit einem Partner die Erziehungsaufgaben wahrnahmen, 145 (25.5 %) Mütter konnten als alleinerziehend angesehen werden, da der Partner zumindest nicht im gleichen Haushalt lebt. Von drei Fällen existierten keine Angaben.

Tabelle 3: Familienstand der Mütter

Familienstand	Häufigkeit	Prozent
Verheiratet / feste Partnerschaft (gemeinsam lebend)	422	74.5
Verheiratet / feste Partnerschaft (getrennt lebend)	41	7.2
Geschieden / getrennt	84	14.8
Alleinerziehend	17	3.0
Verwitwet / verwitwert	3	0.5
Gesamt	567	100

Anmerkung. $n = 567$, bei drei Fällen liegen keine Angaben vor

Auch die Anzahl der Geschwister wurde erfragt, um die Anzahl der Kinder der Familie festzustellen. 48.7 % ($n = 277$) der Mütter hatten zwei Kinder, bei 33.2 % ($n = 189$) war das Kin-

dergartenkind das einzige Kind, 14.1 ($n = 80$) der Mütter hatten drei Kinder und 4 % ($n = 23$) vier oder mehr als vier Kinder, eine Angabe fehlt.

Es wurden verschiedene Daten zu Beruf und Arbeitszeit erhoben. 66 (12.1 %) Mütter gingen einer Vollzeitbeschäftigung nach, 242 (44.4 %) waren teilzeit beschäftigt und 238 Mütter (43.5 %) waren den ganzen Tag zuhause. 24 Mütter machten keine Angaben zur ihrer Beschäftigung. Von den Müttern, die einer Beschäftigung außer Haus nachgingen, war der größte Teil angestellt beschäftigt ($n = 198$), 51 sind Arbeiterinnen, 21 Beamtinnen, 20 arbeiten selbständig, die restlichen 16 Mütter studierten, befanden sich in einer Umschulungsmaßnahme oder gingen einer unregelmäßigen Tätigkeit nach. Von den Müttern, die keiner Beschäftigung außer Haus nachgingen, waren 190 Mütter Hausfrauen, 46 arbeitslos und 2 vom Arbeitgeber freigestellt. Von 26 Müttern lagen keine Angaben über die Art ihrer Tätigkeit vor.

Das Nettoeinkommen der Familien in DM pro Monat wurde in fünf Kategorien erfasst. In der geringsten Einkommenskategorie betrug das Nettoeinkommen bis 1999 DM, hier stuften 17.7 % ($n = 96$) der Mütter ihre Familie ein. 20.3 % ($n = 110$) gaben an, 2000-2999 DM im Monat zu Verfügung zu haben, 24.7 % ($n = 134$) gaben 3000-3999 DM an. 4000-4999 DM an Nettoeinkommen hatten 17.0 % ($n = 92$) der Familien und 20.3 % ($n = 110$) gaben ein Nettoeinkommen von über DM 5000 an. Von 28 Müttern lagen keine Angaben vor.

Tabelle 4: Nettoeinkommen der Familie

Nettoeinkommen	Häufigkeit	Prozent
bis 1999 DM	96	17.7
2000 – 2999 DM	110	20.3
3000 – 3999 DM	134	24.7
4000 – 4999 DM	92	17.0
über 5000 DM	110	20.3
Gesamt	542	100

Anmerkung. $n = 542$, in 28 Fällen liegen keine Angaben vor

Es wurde weiterhin erhoben, ob das Kind schon einmal wegen emotionaler Probleme oder Verhaltensauffälligkeiten in Behandlung war. Dies bejahten 42 (7.4 %) der Mütter, 526 gaben an, noch nie mit ihrem Kind in Behandlung gewesen zu sein, 2 Angaben fehlten. Die Mütter nahmen unterschiedliche Hilfsangebote in Anspruch. Von den 42 Müttern wendeten sich elf an eine Beratungsstelle, neun Mütter an einen Kinderarzt und sieben an einen Diplompsychologen. Jeweils vier Mütter gaben an, ihr Kind sei bei einer Ergotherapeutin bzw. in psychomotorischer Behandlung gewesen. Die übrigen suchten bei Sozialarbeitern, Logopäden, Physiotherapeuten oder Psychotherapeuten Hilfe für die Bewältigung der Schwierigkeiten des Kindes.

Insgesamt handelt es sich bei der Elternstichprobe um eine hinsichtlich der sozioökonomischen Merkmale repräsentative Stichprobe für die Stadt Braunschweig (vgl. Maas, 2000).

5.2.1 Stichprobe der Erzieherinnen

Zudem sind insgesamt 821 Kinder mit Erlaubnis der Eltern von ihren Erzieherinnen eingeschätzt worden. Hier ist es nicht möglich, eine Rücklaufquote zu berechnen, da es den Erzieherinnen selbst überlassen war, zu beurteilen, ob sie ein Kind ausreichend kennen, um eine Einschätzung vorzunehmen. Insgesamt lagen von 540 Kindern beide Beurteilungen vor. Von 366 Kindern lagen Beurteilungen durch die Mutter und die Erzieherin vor.

Die an der Studie beteiligten Erzieherinnen waren im Durchschnitt 36.5 Jahre alt, das Alter variierte von 23 bis 59 Jahren ($SD = 8.0$). Es handelte sich ausnahmslos um Frauen, 52 % hatten eigene Kinder, 48 % nicht. Die Berufserfahrung variierte von 2 Monaten bis 40 Jahren. Im Durchschnitt arbeiteten die Erzieherinnen seit 14.1 Jahren in ihrem Beruf ($SD = 8.6$). Die wöchentliche Arbeitszeit reichte von 25 bis 38.5 Stunden ($M = 35.5$, $SD = 5.0$). Auf die Frage wie gut sie das entsprechende Kind kennen, antworteten die Erzieherinnen in 10 % mit „nicht gut“, in 60 % mit „ziemlich gut“ und bei 30 % der Kindern gaben sie an, das Kind sehr gut zu kennen.

5.3 Durchführung der Erhebung

Die Erhebung wurde im November 1998 in den städtischen Kindertagesstätten in Braunschweig durchgeführt. Damit eine umfassende Erhebung mit Beteiligung von Eltern und Erzieherinnen in allen städtischen Kitas möglich war, begannen Anfang des Jahres 1998 Projektbesprechungen mit den Mitarbeiterinnen der Abteilung Kindertagesstätten des Jugendamts der Stadt Braunschweig. Es wurde das allgemeine Vorgehen und datenschutzrechtliche Fragen erörtert und der Zeitplan abgestimmt.

In der Vorbereitung wurden zunächst geeignete Instrumente zusammengestellt. Da es sich bei den Fragebögen für die Eltern zum Teil um englischsprachige Fragebögen handelte, die auch die australische Arbeitsgruppe verwendet, wurden deutsche Übersetzungen angefertigt. Das jeweilige Layout der Fragebögen und der Auswertungsbögen orientierte sich an den Originalversionen. Die einzelnen Instrumente wurden anschließend zu einem Fragebogenpaket für Eltern zusammengefasst. Die Instruktion zur Bearbeitung an die Eltern befand sich auf dem Deckblatt des Fragebogenpakets, der genaue Wortlaut findet sich im Anhang (S. iii). Neben der Instruktion wurde auf dem Deckblatt ein Code aus Initialen, Geburtstag und –monat des Kindes erhoben, den sowohl Eltern als auch Erzieherinnen bei Bearbeitung des Fragebogens angaben (vgl. Anhang). So wurde eine anonyme Bearbeitung gewährleistet und zugleich eine Zuordnung von Eltern- und Erzieherinnenfragebogen ermöglicht.

Die Verantwortlichkeit für die insgesamt 33 Kindertagesstätten Braunschweigs (plus 7 Außengruppen) teilten sich die Mitarbeiterinnen des Teams untereinander auf, so dass jede Kita und damit auch jede Leiterin eine persönliche Ansprechpartnerin hatte. Im September (16.09.1998) wurde die Studie in einem der monatlich stattfindenden Treffen aller Kita-Leiterinnen von Prof. Dr. Hahlweg und der Arbeitsgruppe ausführlich vorgestellt und mit den

Anwesenden diskutiert. Mitte Oktober erhielten die Leitungen der Kindertagesstätten Informationsbriefe für die Eltern sowie die Fragebogenpakete für Eltern und Erzieherinnen. Der Infobrief, der die Eltern über Ziel und Ablauf der Studie informierte und zur Teilnahme aufforderte, wurde soweit möglich noch in derselben Woche über die Kita-Gruppen an alle Eltern verteilt. Ein Abschnitt des Infobriefes bestand in einer Einverständniserklärung, in der die Eltern zustimmten, dass die zuständige Erzieherin einen Fragebogen über das Kind ausfüllt. Die Eltern wurden aufgefordert, die Einverständniserklärungen in ihrer Kita-Gruppe abzugeben.

Am 19., 20. und 23.10.1998 fanden Informationsveranstaltungen für alle interessierten Erzieherinnen in der Kita Schölkestraße statt, in denen sie neben Informationen über die Studie auch eine kurze Einführung in Triple P (Positive Parenting Program), einem Erziehungsprogramm zur Prävention von Verhaltensauffälligkeiten bei Kindern, erhielten. Die Erzieherinnen begannen mit dem Bearbeiten der Fragebögen über die Kinder, sobald sie die Einverständniserklärung der Eltern des betreffenden Kindes erhalten hatten. Vom 02. bis 06.11.98 wurden die Fragebogenpakete direkt von den Erzieherinnen an alle Eltern ihrer Gruppe verteilt. Parallel dazu wurden Informationsveranstaltungen für interessierte Eltern in den Kitas angeboten, in denen die Hintergründe der Studie vorgestellt und Fragen und Bedenken der Eltern geklärt wurden. Es war den Eltern freigestellt, wer den Fragebogen bearbeitete. Zudem war es möglich, dass beide Elternteile jeweils einen oder auch gemeinsam einen Fragebogen beantworteten. Sie wurden jedoch angewiesen, sich auf das Kind zu beziehen, welches den Kindergarten besuchte. Wenn eine Familie mehrere Kinder in einer Kita hatte, wurden sie gebeten, über jedes Kind einen Fragebogen auszufüllen. Die Eltern hatten vier Wochen Zeit, das Fragebogenpaket zu bearbeiten und in die dafür bereitgestellte Box in ihrer Kita einzuworfen. Bis zum 27.11.1998 war der Rücklauf der Fragebögen abgeschlossen.

Im März 1999 erhielten die Vertreter des Jugendamtes und die Kita-Leitungen in einer weiteren Informationsveranstaltung erste Auswertungen der Studie sowie die individuellen Ergebnismeldungen für die einzelnen Kitas. Im Februar 2000 lag zudem ein schriftlicher Abschlussbericht vor, der die teilnehmenden Kitas und Mitarbeiterinnen ausführlicher und in schriftlicher Form über die Ergebnisse der Braunschweiger Kindergartenstudie informierte.

5.4 Instrumente zur Erfassung der Variablen

5.4.1 Sozioökonomische und persönliche Daten

5.4.1.1 Sozioökonomische und persönliche Daten der Eltern

Die sozioökonomische Situation der Familie sowie relevante soziodemographische Daten der Kinder wurden über einen selbstentwickelten Fragebogen zu persönlichen Daten erfasst. Für den größten Teil der Fragen waren Antwortkategorien vorgegeben. Bei Angaben in der Kategorie „Sonstiges“ oder „Andere“ wurden zur Auswertung die entsprechenden Bereiche aufgenommen.

Die ersten Fragen erfassten folgende Daten des Kindes: Geschlecht, Alter (Jahre, Monate) und, ob es sich um ihr leibliches Kind, Stief-, Adoptiv- oder Pflegekind handelte. Danach sollten die Eltern angeben, wer den Fragebogen ausgefüllt hat, sowie ihr eigenes Alter (in 5-Jahres-Kategorien), das ihres Partners und ihren Familienstand (verheiratet/feste Partnerschaft bzw. geschieden/getrennt). Ferner wurde erfasst, welche Personen das Kind hauptsächlich und in welchem zeitlichen Umfang betreuten, sowie, wie viele Geschwister welchen Alters und Geschlechts es hatte.

Der nächste Abschnitt widmete sich der sozioökonomischen Situation der Eltern. Hier wurde in Kategorien nach Bildungsstand (Höchster Schulabschluss) sowie Art und Umfang (Arbeitszeit) der Berufstätigkeit beider Partner gefragt. Darüber hinaus wurde das monatliche Haushalts-Netto-Einkommen der Familie ebenfalls in Kategorien erfasst. Zu ihrer psychischen Situation wurden die Eltern gebeten, anzugeben, ob sie während der letzten sechs Monate professionelle Hilfe/Unterstützung in Anspruch genommen haben und welcher Art (Dipl.-Psychologe, Beratungsstelle u. a.) diese gegebenenfalls war. Zudem wurde erfasst, ob das Kind unter besonderen Problemen wie Seh-/Hörfehler, chronische Erkrankung, Behinderung u. a. litt, sowie ob es wegen emotionaler Probleme oder Verhaltensauffälligkeiten schon einmal in Behandlung gewesen war und gegebenenfalls welcher Art diese war.

Den Abschluss dieses Fragebogens bildeten offene Angaben zu bedeutenden Veränderungen in verschiedenen Bereichen (Familie/Freunde/Bekannte, Beruf, Gesundheit u. a.) in den letzten vier Wochen und zu weiteren Details, von denen die Eltern meinten, dass sie für die Untersuchung von Bedeutung gewesen sein könnten.

5.4.1.2 Personen- und berufsbezogene Angaben der Erzieherinnen

Die Erzieherinnen wurden in einem ebenfalls selbstentwickelten Fragebogen zu personen- und berufsbezogenen Inhalten befragt. Die Fragen zur Person der Erzieherin erfassten ihr Alter, Geschlecht und Familienstand. Hinsichtlich berufsbezogener Angaben wurde die wöchentliche Arbeitszeit (in Stunden) und Berufserfahrung (in Jahren) erfasst. Zudem wurde eine mögliche Unterbrechung der Berufsausübung erfragt (ja/nein). Wenn diese bestand, wurde nach der Dauer (in Jahren und Monaten) gefragt und der Grund der Unterbrechung konnte in den Kategorien Arbeitslosigkeit, Erziehungsurlaub, Krankheit, weitere Berufsausbildung/Studium oder Sonstiges angegeben werden. Es wurde auch erfasst, ob noch ein anderer Beruf erlernt wurde (ja/nein). Abschließend wurden die Erzieherinnen gebeten, kurz zu beschreiben, welche Einstellung sie zu ihrem Beruf und zur Kindererziehung allgemein haben (z. B. Was ist Ihnen wichtig? Was finden Sie schwierig?).

Falls die Einverständniserklärung der Eltern des betreffenden Kindes vorlag, wurden die Erzieherinnen zusätzlich nach Angaben über diejenigen Kinder befragt, die den Kindergarten auch im letzten Jahr schon besucht hatten, d. h. die den Erzieherinnen für eine Einschätzung ausreichend vertraut waren. Hierzu wurde in drei Kategorien erhoben, wie gut die Erzieherin das Kind kannte (nicht gut, ziemlich gut, sehr gut). Des Weiteren wurde erfasst, welches Ge-

schlecht und Alter das Kind hat, wie lange es schon im Kindergarten ist (in Monaten), viele Stunden es in der Regel pro Tag den Kindergarten besucht und wie viele Kinder in der Gruppe des Kindes sind. Des Weiteren sollten auch soziodemographische Angaben zur Familie des Kindes gemacht werden. Hierbei wurde der Familienstand der Eltern (Kategorien wie im Elternfragebogen) erfragt, ob das Kind leiblich, Stief-, Adoptiv- oder Pflegekind ist sowie das Geschlecht und Geburtsdatum der Geschwisterkinder. Die Erzieherinnen wurden auch gebeten einzuschätzen, ob die Eltern ausreichend Verständnis und Deutschkenntnisse haben, um das Fragebogenpaket zu bearbeiten.

5.4.2 Erfassung des Erziehungsverhaltens: Erziehungsfragebogen (EFB)

Das Erziehungsverhalten wurde mit einer eigenen Übersetzung der Parenting Scale (PS) von Arnold, O'Leary, Wolff und Acker (1993) erhoben. Der Fragebogen umfasst insgesamt 30 Aussagen, die jeweils zwei Möglichkeiten von Erziehungsstrategien beim Umgang mit unangemessenem oder ungezogenem Verhalten von Kindern beschreiben. Jedes Item wird auf einer siebenstufigen Skala eingeschätzt. Die Endpunkte beschreiben effektive bzw. ineffektive Formen bestimmten Erziehungsverhaltens. Die Eltern werden gebeten, auf der Skala jeweils die Zahl anzukreuzen, die ihr eigenes Verhalten in den letzten zwei Monaten am besten beschreibt. Das beschriebene Erziehungsverhalten lässt sich den Skalen Nachsichtigkeit (11 Items), Weitschweifigkeit/Diskussion (7 Items) und Überreagieren (10 Items) zuordnen. Eltern mit hoher Ausprägung auf der Skala Nachsichtigkeit geben sehr schnell nach, lassen die Kinder oft gewähren, achten wenig auf die Einhaltung von Regeln und Grenzen oder verstärken Problemverhalten des Kindes positiv. Eltern, die zu Weitschweifigkeit/Diskussion neigen, reden, verhandeln und diskutieren bei Problemverhalten ihrer Kinder zuviel, anstatt Konsequenzen folgen zu lassen. Die Aussagen der Skala Überreagieren erfassen „Erziehungsfehler“ wie zum Beispiel Zorn, Wut und Ärger sowie übermäßige Reizbarkeit oder Gemeinheiten.

Bei der Übersetzung wurde darauf geachtet, dass der Inhalt der Items so gut wie möglich ins Deutsche übertragen und dabei trotzdem möglichst wortgetreu übersetzt wurde. Im Vergleich zur amerikanischen Version wurde eine Änderung vorgenommen. Die Skalenwerte von 1 bis 7 wurden durch Werte von 3 bis 3 ersetzt, um keine Richtung für „richtige“ Antworten zu implizieren. Zur Auswertung müssen zunächst einige Items umgepolt werden. Der Gesamtwert und die Werte der Subskalen werden als Mittelwert der zugehörigen Items berechnet. Für die Interpretation gilt grundsätzlich: je höher der errechnete Mittelwert, desto ungünstiger ist das Erziehungsverhalten

Die PS weist wenige der allgemein diskutierten Probleme von Selbstbeobachtungsinstrumenten im Bereich Erziehung auf (Holden & Edwards, 1989; Arnold et al., 1993; Irvine, Biglan, Smolkowski & Ary, 1998). Sie jedoch ist ein kurzes und damit wenig kostenintensives Instrument, das sehr verhaltensnah Reaktionen der Eltern auf hypothetische Situationen erfasst. Die richtige Antwort ist nicht immer erkennbar und es werden keine Häufigkeiten von Reaktionen erfragt, da diese stark von der Schwere der kindlichen Auffälligkeiten beeinflusst

sind. Auf diese Weise sinkt die Wahrscheinlichkeit von Antwortverzerrungen (Arnold et al., 1993).

An einer relativ kleinen Stichprobe von 168 Müttern mit Kinder im Alter von 18 bis 48 Monate ($M = 2.4$ Jahre), davon 65 Mütter mit Erziehungsproblemen, ermittelten Arnold et al. (1993) folgende Gütekriterien. Die interne Konsistenz betrug für die Skala Nachsichtigkeit $\alpha = .83$, für die Skala Überreagieren $\alpha = .82$ und die Skala Weitschweifigkeit $\alpha = .63$. Die interne Konsistenz der Gesamtskala betrug $\alpha = .84$. Die Test-Retest-Reliabilität wurde mit einer Subgruppe von 22 Müttern über zwei Wochen ermittelt und betrug für Nachsichtigkeit $r_{tt'} = .83$, für Überreagieren $r_{tt'} = .82$, für Nachsichtigkeit $r_{tt'} = .79$ und für den Gesamtwert $r_{tt'} = .84$. Die Validität wurde zum einen an Korrelationen der PS mit Maßen zu Depression (BDI; Beck, Steer & Garbin, 1988), Eheproblemen (SMAT; Locke & Wallace, 1959) und Verhaltensauffälligkeiten (CBCL; Achenbach & Edelbrock, 1983) überprüft, da Zusammenhänge zu ineffektiver Disziplinierung bestehen. Zum anderen wurde bei einer kleinen Stichprobe ($n = 8$ klinische Mütter) eine Verhaltensbeobachtung einer Mutter-Kind-Interaktion auf Grundlage der Skalen der PS durchgeführt. Es bestanden nur wenige signifikante Korrelationen zum BDI ($r = .00$ bis $r = .30$), die Zusammenhänge zu Ehequalität ($r = -.35$ bis $r = -.50$) und auch zur CBCL sind jedoch bedeutsam ($r = .22$ bis $r = .53$). Es konnte zudem eine hohe Übereinstimmung zwischen den Skalen der PS und dem Verhalten der Eltern in der Beobachtungssituation festgestellt werden ($r = .82$ bis $r = .88$).

Von der PS existiert auch eine Version für Eltern von Jugendlichen. Irvine et al. (1998) entwickelten diese Version innerhalb einer Effektivitätsstudie zu einem Elterntermin an einer Stichprobe von 298 Eltern. Sie konnten die drei Faktorenlösung von Arnold et al. (1993) nicht bestätigen, fanden jedoch zwei Faktoren, die den Skalen Nachsichtigkeit und Überreagieren von Arnold et al. (1993) nahezu entsprechen. Allerdings besteht in dieser Version jede Skala nur aus sechs Items. Die internen Konsistenzen betragen für die Skala Nachsichtigkeit zum Zeitpunkt T1 und T2 $\alpha = .82$, für die Skala Überreagieren zum Zeitpunkt T1 $\alpha = .83$, zu T2 $\alpha = .82$ und für die Gesamtskala zu T1 $\alpha = .84$ und zu T2 $\alpha = .86$. Auch hier korrelierten die Werte des PS signifikant mit Maßen zu Depression der Mütter, Verhaltensauffälligkeiten der Kinder und anderen Maßen zu Erziehung.

Die deutsche Fassung erhielt die Bezeichnung Erziehungsfragebogen für Eltern (EFB) und ist dazu geeignet, konkretes Verhalten von Eltern in Disziplinsituationen zu erfassen. Andere Bestandteile von Erziehung wie Responsivität, Wärme oder Entwicklungsförderung werden durch den EFB nicht erfasst.

5.4.3 Erfassung des elterlichen Kompetenzgefühls: Fragebogen zum Kompetenzgefühl von Eltern (FKE)

Der Fragebogen zum Kompetenzgefühl von Eltern (FKE) ist eine deutsche Fassung der „Parenting Sense of Competence Scale (PSOC)“ von Gibaud-Wallston und Wandersman (1978, zitiert nach Johnston und Mash, 1989). Der Fragebogen enthält 16 Items, die auf einer Skala

mit sechs Abstufungen von „stimme völlig zu“ (1) bis „stimme überhaupt nicht zu“ (6) beantwortet werden. Es werden zwei Aspekte des Selbstwertgefühls von Eltern erfasst: die Zufriedenheit mit der Elternrolle (Frustration, Versagensgefühle und Motivation, 9 Items) und das Gefühl der Selbstwirksamkeit (Kompetenz, Problemlösefähigkeiten, Erfolg, 7 Items) bei der Erziehung. Eltern mit hoher Ausprägung auf der Skala Selbstwirksamkeit sind der Meinung die nötigen Fähigkeiten zu Erziehung zu besitzen und sie bei Schwierigkeiten effektiv einzusetzen. Sie fühlen sich mit der Rolle als Eltern vertraut, erfüllen ihre Erwartungen an sich selbst und trauen sich die Lösung von auftretenden Problemen zu. Eltern mit hohen Werten in der Skala Zufriedenheit fühlen sich selten bis nie hilflos und manipuliert und glauben, dass sie Erziehungssituationen meist unter Kontrolle haben. Sie sind nur selten frustriert und fühlen sich der Erziehungsaufgabe gut gewachsen. Selbstwirksamkeit als kognitive Komponente und Zufriedenheit als affektive Komponente ergeben gemeinsam das Konstrukt des elterlichen Selbstwertgefühls.

Bei der Übersetzung wurde keine Änderung der Skala vorgenommen. Es wurde jedoch anstatt der zwei Versionen für Mütter und Väter nur eine Form erstellt, die Wörter „Mutter“ oder „Vater“ wurden durch „Eltern“ ersetzt bzw. es wurde beides „Mutter/Vater“ angeführt. Bei der Auswertung werden alle Items der Skala Selbstwirksamkeit umgepolt. Die Berechnung der Skalenwerte erfolgt durch Summierung der jeweiligen Items, der Gesamtwert, der als Index für elterlichen Selbstwert bzw. Kompetenzgefühl gilt, errechnet sich als Summe aller 16 Items. Ein hoher Wert steht für ein hohes Selbstwertgefühl.

Johnston und Mash (1989) überprüften Faktorstruktur und Gütekriterien des PSOC an einer Stichprobe von 297 Familien mit 297 ausgefüllten Fragebögen von Müttern und 215 von Vätern. Das Alter der Kinder variierte zwischen vier und neun Jahren. Eine Faktorenanalyse ergab zwei Faktoren, die insgesamt 36 % der Varianz aufklärten, die den von Gibaud-Wallston und Wandersman genannten Skalen entsprechen. Für die Skala Selbstwirksamkeit wurde eine interne Konsistenz in Höhe von $\alpha = .76$, für die Skala Zufriedenheit von $\alpha = .75$ berechnet. Die Gesamtskala, bestehend aus allen 16 Items, wies eine interne Konsistenz von $\alpha = .79$ auf. Die Interkorrelation der Subskalen betrug $r = .22$.

In deskriptiven Analysen zeigten sich keine Unterschiede in Abhängigkeit von Alter oder Geschlecht des Kindes, jedoch wiesen Väter in der Subskala Zufriedenheit und in der Gesamtskala höhere Werte auf als Mütter. Auch berichteten Johnston und Mash (1989) signifikante Zusammenhänge zwischen PSOC und Verhaltensauffälligkeiten des Kindes (CBCL, Achenbach & Edelbrock, 1983). So korrelierten der CBCL-Wert für externalisierende Störungen in Höhe von $r = .07$ bis $r = .31$, die Skala internalisierende Störungen korrelierten von $r = .07$ bis $r = .27$ mit den Skalen des PSOC. Die niedrigsten Zusammenhänge zeigten sich für die Subskala Selbstwirksamkeit, die höchsten für die Skala Zufriedenheit.

Der FKE ist ein globales Maß zur Erfassung des elterlichen Selbstwerts bzw. des elterlichen Kompetenzgefühls. Es werden keine aufgabenspezifischen Selbstwirksamkeitserwartungen oder Belastungen durch die Elternrolle erfasst.

5.4.4 Instrumente zur Erfassung der anderen Variablen

5.4.4.1 Erfassung der psychischen Symptomatik der Eltern: die Depression-Angst-Stress-Skala (DASS)

Die Depression-Angst-Stress-Skala (DASS) erfasst die momentane Befindlichkeit hinsichtlich negativer affektiver Syndrome wie depressiver Gestimmtheit, Angst und Stressbelastung und ist eine deutsche Fassung der Depression Anxiety Stress Scale (DASS) von Lovibond und Lovibond (1995). Das Selbstberichtsinventar besteht aus insgesamt 42 Items, wobei jeweils 14 Items eine Skala bilden. Es wird das Befinden der letzten beiden Wochen erfasst (im Original die letzte Woche). Die Antwortmöglichkeiten reichen dabei auf einer vierstufigen Skala von „selten/überhaupt nicht“ (0) bis „meistens/die ganze Zeit“ (3).

Die Skala Depression enthält Items, die Symptome dysphorischer Stimmung wie Traurigkeit, Hoffnungslosigkeit, Abwertung des Lebens, Selbstabwertung, Interessenverlust und Trägheit erfassen. Die Skala Angst erfasst autonomes Arousal, skelletale Muskeleffekte, situative Angst und subjektive Erfahrung von Angstzuständen wie Panikattacken und Furcht (z. B. zittern, Schwäche). Die Skala Stress erhebt Zustände anhaltenden, nicht-spezifischem Arousal und Anspannung wie die Schwierigkeit zu entspannen, und einer niedrigen Schwelle für Aufregung, Frustration und Irritierbarkeit. Zur Auswertung werden Skalenwerte gebildet, indem die Antworten der einzelnen Items der jeweiligen Skala zusammengezählt werden. Bei allen Skalen liegt der Gesamtwert zwischen einem Minimum von 0 Punkten und einem Maximum von 42 Punkten.

Lovibond und Lovibond (1995) konnten in einer Faktorenanalyse an einer Normalstichprobe die drei Skalen bestätigen. Die ersten drei unrotierten Faktoren erklärten insgesamt 41.3 % der Varianz, nach einer obliquen Rotation lud lediglich ein Item der Angstskala auf dem Faktor Stress. Zwischen den Faktoren bestanden folgende Korrelationen: Depression - Angst $r = .42$, Angst-Stress $r = .46$ und Depression - Stress $r = .39$. Es bestehen auch moderate Korrelationen zwischen den Skalen (Normalstichprobe $n = 1750$: Depression - Angst $r = .55$, Angst - Stress $r = .68$ und Depression - Stress $r = .60$). Bei einer klinischen Stichproben ($n = 437$) erreichte ein exploratorische Faktorenanalyse eine Lösung, die hoch konsistent mit der Faktorenstruktur bei Normalstichproben ist (Brown, Chorpita, Korotitsch & Barlow, 1997).

In der Normstichprobe ($n = 2914$) liegen die internen Konsistenzen für die Skala Depression bei $\alpha = .91$, bei der Skala Angst bei $\alpha = .84$ und der Skala Stress bei $\alpha = .90$. Auch bei einer klinischen Stichprobe ($n = 249$, Depressive und Angstpatienten) beweist die DASS hohe Reliabilitäten (Depression $\alpha = .97$, Angst $\alpha = .92$, Stress bei $\alpha = .95$; Antony, Bieling, Cox, Enns & Swinson, 1998).

Für die Interpretation individueller Werte nahmen Lovibond und Lovibond (1995) je Skala eine Schweregradeinteilung vor, bei der die Symptomatik auf jeder Skala von „unauffällig“ (0) über „leicht“ (1), „mäßig“ (2), „schwer“ (3) bis „sehr schwer“ (4) reicht. In der Normstichprobe ($n = 2914$ davon $n = 1044$ Männer und $n = 1870$ Frauen im Alter zwischen 17 und 69 Jahren)

lagen die Mittelwerte bei der Skala Depression bei $M = 6.3$ ($SD = 7.0$), der Skala Angst bei $M = 4.7$ ($SD = 4.9$) und der Skala Stress bei $M = 10.1$ ($SD = 7.9$). Da die DASS auf einem dimensional Konzept psychischer Störungen basiert, zeigen sich Unterschiede zwischen Normalstichproben und Patienten vor allem in der Intensität der Angaben.

Die DASS-Skalen weisen eine gute Konstruktvalidität und diskriminante Validität auf und erreichen eine bessere Trennung zwischen Angst und Depression als andere bestehende Instrumente. Die Korrelation zwischen der DASS-Skala Angst und dem Beck Anxiety Inventory (BAI; Beck & Steer, 1990) liegt bei $r = .81$ und zwischen der DASS-Skala Depression und dem Beck Depression Inventory (BDI; Beck & Steer, 1987) bei $r = .74$ ($n = 717$ Normalstichprobe; Lovibond & Lovibond, 1995). Bei einer klinischen Stichprobe ($n = 249$, Depressive und Angstpatienten) korrelierte die DASS-Skala Depression mit dem BDI zu $r = .77$ und die DASS-Skala Angst mit dem BAI zu $r = .84$ (Antony et al., 1998).

5.4.4.2 Erfassung der Ehequalität und der Übereinstimmung in der Erziehung

5.4.4.2.1 Kurzversion des Fragebogen zur Beurteilung einer Zweierbeziehung (FBZ-K)

Die Kurzversion des Fragebogens zur Beurteilung einer Zweierbeziehung (FBZ-K) ist eine eigene Übersetzung der Abbreviated Dyadic Adjustment Scale (ADAS) von Sharpley und Rogers (1984) und erfasst die subjektiv erlebte Qualität einer Partnerschaft. Es existiert mit der Langform des Fragebogens zur Beurteilung einer Zweierbeziehung (FBZ; Hank et al., 1990) zwar eine reliable und valide deutsche Übersetzung der Dyadic Adjustment Scale (DAS; Spanier, 1976), jedoch gab es bisher keine Übersetzung der Kurzform (ADAS; Sharpley & Rogers, 1984).

Der FBZ-K besteht aus 7 Items und umfasst neben einer globalen Zufriedenheitseinschätzung mit der Partnerschaft folgende sechs Bereiche: Weltanschauung, Dinge und Ziele, die für wichtig gehalten werden, gemeinsam verbrachte Zeit, anregender Gedankenaustausch, ruhige Diskussion miteinander und Arbeiten an einem gemeinsamen Vorhaben. Diese Bereiche werden jeweils auf einer sechsstufigen Skala dahingehend beurteilt, wie sehr dort Übereinstimmung bzw. Nichtübereinstimmung mit dem Partner besteht. Die Antwortmöglichkeiten reichen bei den ersten drei Items von „immer einig“ (0) bis „immer uneinig“ (5). Bei den weiteren drei Items reichen die Häufigkeitsangaben von „nie“ (0), über „wenigstens einmal im Monat“ (1), „ein- oder zweimal im Monat“ (2), „ein- oder zweimal in der Woche“ (3), „einmal am Tag“ (4) bis „öfter“ (5). Wie glücklich bzw. unglücklich im Augenblick die Partnerbeziehung ist wird mit dem globalen Item auf einer siebenstufigen Skala von „extrem unglücklich“ (0) bis „perfekt“ (6) eingeschätzt.

Auswertung des FBZ-K erfolgt, indem alle 7 Items zusammengezählt werden, so dass der Gesamtwert von im Minimum 0 Punkten bis im Maximum 36 Punkten reichen kann. Nach den Autoren der australischen Version Sharpley und Rogers (1984) zeigen Gesamtwerte unter 17.1 Punkten eine geringe Zufriedenheit mit der Partnerschaft an, Gesamtwerte mit mehr

als 22.5 Punkten weisen dagegen auf eine durchschnittliche bis hohe Zufriedenheit hin. Für die Originalstichprobe ($n = 545$, davon $n = 261$ Frauen und $n = 284$ Männer) berichten Sharpley und Rogers (1984) einen mittleren Gesamtwert von $M = 22.5$ ($SD = 5.4$). Die Stichprobe bestand dabei aus $n = 453$ verheirateten Paaren ($M = 23.2$, Range 2-36), $n = 48$ zusammenlebenden Paaren ($M = 23.7$, Range 13-35), $n = 29$ getrennt ($M = 13.4$, Range 5-23) und $n = 15$ geschiedenen Paaren ($M = 15.2$, Range 5-28).

Die Reliabilität der ADAS der australischen Stichprobe liegt bei $\alpha = .76$. Die Korrelation zwischen allen Items von $r = .57$ zeigt an, dass alle Items homogen Ehezufriedenheit erfassen. Item-Interkorrelationen von $r = .34$ bis $r = .71$ weisen jedoch auch darauf hin, dass keines der Items redundant ist (Sharpley & Rogers, 1984). Der ADAS differenziert zwischen Personen, die ihre Partnerschaft als glücklich einschätzen und denen, die sich als unglücklich einstufen. Eine korrekte Klassifikation gelingt mit den sechs Items zu 92 % und mit dem globalen Item alleine zu 65 % (Sharpley & Rogers, 1984).

Aufgrund der einfachen Anwendbarkeit und der schnellen Durchführung ist die FBZ-K ein sehr praktikables Instrument zur Erfassung der Ehequalität.

5.4.4.2 Erziehungs-Konflikt-Skala (EKS)

Die Erziehungs-Konflikt-Skala (EKS) ist eine eigene Übersetzung der Parent Problem Checklist (PPC) von Dadds und Powell (1991). Der Fragebogen erfasst anhand von 16 Items Schwierigkeiten bei der Kindererziehung, d. h. welche Konflikte Eltern bei der Kindererziehung haben, wie sie bei der Erziehung zusammenarbeiten und sich gegenseitig unterstützen. Die Items beziehen sich besonders auf die Fähigkeit zu kooperieren und die gemeinsame Ausführung elterlicher Aufgaben in der Familie. Die Items werden drei Bereichen zugeordnet: sechs Items erfragen die Übereinstimmung hinsichtlich Regeln und Bestrafung bei kindlichem Problemverhalten, sechs Items beziehen sich auf Konflikte zu Fragen der Kindererziehung und vier Items erfassen, wie sehr sich die Eltern in ihrer Beziehung zum Kind gegenseitig schwächen.

Die Eltern geben an, ob und in welchem Ausmaß diese Streitpunkte in den vergangenen vier Wochen für sie ein Problem dargestellt haben. Auf einer Ja / Nein - Skala wird dabei angegeben, ob der aufgeführte Punkt ein Problem war und auf einer siebenstufigen Skala von „gar nicht“ (1) bis „sehr stark“ (7) wird eingeschätzt, in welchem Ausmaß ein Streitpunkt eine Rolle spielte.

Die Auswertung erfolgt, indem die Summe der Problembereiche gebildet wird. Nach Untersuchungen von Dadds und Powell (1991) liegt in Australien bei unauffälligen Familien ($n = 194$) die durchschnittliche Anzahl der Problembereiche bei $M = 2.7$ ($SD = 2.5$). Eine klinische Stichprobe ($n = 43$) wies dagegen einen Mittelwert von $M = 5.6$ ($SD = 4.0$) auf. Familien mit einem Gesamtwert größer als 5 liegen im klinisch-auffälligen Bereich mit Indikation für eine

Behandlung. Die Auswertung hinsichtlich der Intensität der Problembereiche liefert Informationen, die für weiterführende Therapieansätze von Bedeutung sind.

Die PPC hat als Gesamtskala eine interne Konsistenz von $\alpha = .70$ und eine hohe Test-Retest-Reliabilität (acht Wochen) von $r_{tt} = .90$ (Dadds & Powell, 1991). In der nicht-klinischen Stichprobe korrelierten die Angaben von Müttern zwischen $r = -.40$ bis $r = .70$ mit Ehezufriedenheit erhoben mit der Dyadic Adjustment Scale (DAS, Spanier, 1976) und zwischen $r = .40$ bis $r = .50$ mit Depression des Beck Depressions-Inventars (BDI).

5.4.4.3 Erfassung emotionaler Störungen und Verhaltensauffälligkeiten

5.4.4.3.1 Elternfragebogen über das Verhalten von Kindern und Jugendlichen / CBCL 4-18

Der Elternfragebogen über das Verhalten von Kindern und Jugendlichen/CBCL 4-18 (Arbeitsgruppe Deutsche Child Behavior Checklist, 1998) ist die deutsche Version der Child Behavior Checklist (CBCL, Achenbach & Edelbrock, 1983). Es handelt sich bei der CBCL um einen zweiteiligen Fragebogen, der soziale Kompetenzen, Verhaltensauffälligkeiten und emotionale Auffälligkeiten von Kindern und Jugendlichen im Alter von 4 bis 18 Jahren erfasst. Für die Beurteilung der drei- bis sechsjährigen Kinder der Braunschweiger Kindergartenstudie wurde der Fragebogen leicht modifiziert (s. Kuschel, 2001). Da einige der 20 Kompetenz-Items im ersten Teil des Fragebogens nicht für das Kindergartenalter zutreffen, wurde auf eine Übernahme verzichtet. Am Ende des ersten Teils können die Eltern sich frei dazu äußern, worüber sie sich bei ihrem Kind am meisten sorgen und was ihnen am besten an ihrem Kind gefällt. Diese Aussagen liefern in der Praxis wichtige Hinweise, gehen aber nicht in die Auswertung ein.

Der zweite Teil des Fragebogens umfasst 120 Problem-Items, die emotionale Auffälligkeiten, Verhaltensauffälligkeiten und körperliche Beschwerden beschreiben, der Beurteilungszeitraum umfasst die letzten sechs Monate. Die Einschätzung der Items erfolgt auf einer dreistufigen Skala von „nicht zutreffend“ (0), „etwas oder manchmal zutreffend“ (1) bis „genau oder häufig zutreffend“ (2). Von den 120 Problem-Items wurden 10 Items modifiziert bzw. eliminiert: 6 Items wurden geringfügig umformuliert, z. B. wurde „Schule“ durch „Kindergarten“ ersetzt. Eliminiert wurden insgesamt 4 Items, da sie Verhaltensweisen beschreiben, die für diese Altersgruppe nicht relevant sind (z. B. „Schwänzt die Schule“, „Denkt zu viel an Sex“). Insgesamt gehen 118 Items in den Gesamtauffälligkeitswert ein. Der maximale Gesamtauffälligkeitswert liegt somit bei 236.

Aus den Problem-Items des zweiten Teils des Fragebogens werden acht Syndromskalen gebildet. Diese Syndromskalen wurden auf Grund von Faktorenanalysen zweiter Ordnung (Faktorenanalysen der Skalenrohwerte) in drei Gruppen zusammengefasst: den Internalisierenden Auffälligkeiten (Syndromskalen: Sozialer Rückzug, Körperliche Beschwerden, Ängstlich/Depressiv), externalisierende Auffälligkeiten (Syndromskalen: dissoziales Verhalten, ag-

gressives Verhalten) und den Gemischten Auffälligkeiten (Syndromskalen: Soziale Probleme, schizoid/zwanghaft, Aufmerksamkeitsprobleme), die weder den internalisierenden noch den externalisierenden Auffälligkeiten zugeordnet werden können.

Der Elternfragebogen kann nicht ausgewertet werden, wenn für mehr als acht Fragen die Antworten fehlen. Bei diesem Ausschlusskriterium bleiben die Items 2, 4, 56h und 113 unberücksichtigt. Zur Berechnung der Skalen-Rohwerte werden die Items der jeweiligen Skala summiert, anschließend werden die Skalen-Rohwerte in Normwerte (T-Werte) umgerechnet. Bei den Syndromskalen werden Ausprägungen mit einem T-Wert ≤ 70 als klinisch auffällig beurteilt, was den auffälligsten 2 % der Repräsentativstichprobe entspricht. Da bei kontinuierlich verteilten Merkmalen Grenzwerte immer fragwürdig sind, wurde ein Grenzbereich definiert (T-Werte von 67 bis 70), welcher den Übergang von unauffälligen zu auffälligen Werten markiert. Bei den übergeordneten Skalen Internalisierende Auffälligkeiten, Externalisierende Auffälligkeiten und Gesamtauffälligkeit wurde der cut-off für klinische Auffälligkeit bei einem T-Wert von 63 definiert. Der Grenzbereich liegt zwischen den T-Werten 60 und 63.

Zur Reliabilität und faktoriellen Validität des Elternfragebogens wurden verschiedene Untersuchungen durchgeführt (z. B. Döpfner et al., 1998; Löffler, 1998). Döpfner, Schmeck, Berner, Lehmkuhl und Poustka. (1994) geben eine ausführliche Zusammenfassung zur Anwendbarkeit der CBCL. Die Skalenbildung wurde durch Faktorenanalysen in der Klinikstichprobe eindrucksvoll bestätigt. Mit Ausnahme der Skalen Sozialer Rückzug und Soziale Probleme, deren Items gemeinsam auf einem Faktor laden, wird den Skalen des Elternfragebogens faktorielle Validität bescheinigt, die sich auch in getrennten Analysen an Jungen und Mädchen weitgehend belegen lässt. Die internen Konsistenzen der Skalen sind mit den in der amerikanischen Stichprobe ermittelten Werten vergleichbar. Die Reliabilitäten in der Feldstichprobe liegen (erwartungsgemäß) unter denen der klinischen Stichprobe und die Reliabilität der Kompetenzskalen ist mangelhaft. Die Skalen Internalisierende Auffälligkeiten, Externalisierende Auffälligkeiten und Gesamtauffälligkeit erreichen gute bis sehr gute interne Konsistenzen. Die Interkorrelationen der Skalen liegen überwiegend im unteren, gelegentlich im mittleren Bereich. Die Skalen sind voneinander hinreichend unabhängig. Die Retest-Reliabilität (nach 5 Wochen) für den Gesamtauffälligkeitwert beträgt $r_{tt} = .81$.

Die Normierung des Elternfragebogens über das Verhalten von Kindern und Jugendlichen wurde im Rahmen der Studie über Psychische Auffälligkeiten und Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen in Deutschland durchgeführt (PAK-KID-Studie, Arbeitsgruppe Deutsche Child Behavior Checklist, 1998). In der Normierungsstichprobe wurden annähernd 2900 Kinder und Jugendliche untersucht. Für die Syndromskalen wurden geschlechtsspezifische Normen für Kinder im Alter zwischen vier und elf Jahren sowie für Jugendliche im Alter zwischen 12 und 18 Jahren bestimmt.

Die Bearbeitung des Elternfragebogens nimmt etwa 15-20 Minuten in Anspruch. Die Formulierung der Items ist einfach gehalten, so dass der Fragebogen auch von Eltern mit geringem Bildungsniveau bearbeitet werden kann. Die CBCL kann insgesamt als ein international an-

erkanntes Instrument zur Erfassung emotionaler Störungen und Verhaltensauffälligkeiten bezeichnet werden.

5.4.4.3.2 Teacher`s Report Form für Erzieherinnen (CTRF)

Zur Erfassung psychischer und Verhaltensauffälligkeiten der Kinder durch die Erzieherinnen wurde eine für das Erzieherinnenurteil modifizierte Version des Lehrerfragebogens über das Verhalten von Kindern und Jugendlichen (TRF; Arbeitsgruppe Deutsche Child Behavior Checklist, 1993) eingesetzt. Dieser wiederum ist eine deutsche Adaption der amerikanischen Teacher`s Report Form der Child Behavior Checklist (CBCL, Achenbach, 1986). Er ist analog zur CBCL (s. 6.4.4.3.1) aufgebaut und hat sich vielfach als reliables (gute bis sehr gute interne Konsistenzen) und valides Instrument erwiesen (Döpfner, Berner & Lehmkuhl, 1997; Döpfner & Lehmkuhl, 1994). Die Reliabilitätsanalysen erfolgten an deutschen klinischen und nicht-klinischen Stichproben und auch die faktorielle, diskriminante und konvergente Validität konnte weitgehend nachgewiesen werden (Döpfner, Berner & Lehmkuhl, 1994; 1997; Döpfner et al., 1994; Döpfner, Schmeck & Berner, 1994).

Der erste Teil des Lehrerfragebogens, der Schulleistungen und die soziale Anpassungsfähigkeit des Schülers erfasst, wurde für die vorliegende Studie nicht verwendet. Allerdings hatten die Erzieherinnen in vier offenen Items Gelegenheit, das jeweilige Kind kurz zu beschreiben:

1. den Grund für einen eventuellen Wechsel des Kindergartens bzw. der Gruppe
2. Krankheit, körperliche oder geistige Beeinträchtigung/Behinderung
3. Positive Aspekte, die sie über das Kind berichten können
4. Sorgen, die sie sich über das Kind machen

Der zweite Teil der CTRF besteht aus 98 Items, in denen emotionale und Verhaltensauffälligkeiten sowie körperliche Beschwerden beschrieben werden. Die meisten davon sind identisch mit denen des Elternfragebogens und werden zumeist ebenfalls zu acht Syndromskalen zusammengefasst. Fragen, die nur in der Familie beobachtbare Verhaltensweisen beinhalten (z. B. „Schläft weniger als die meisten Gleichaltrigen“), wurden durch Fragen ersetzt, die Verhaltensprobleme beschreiben, die nur in der Kindergartensituation beobachtet werden können (z. B. „Stört in der Gruppe“). Im Vergleich zum Lehrerfragebogen wurden die gesamte Skala "Schizoid-Zwanghaft", die sich in früheren Studien als nicht auswertbar zeigte, sowie Fragen, die ausschließlich für ältere Kinder (z. B. "Ist schlecht in der Schule" oder "Trinkt Alkohol/Nimmt Drogen") relevant sind, im CTRF weggelassen oder umformuliert. Keiner Skala sind insgesamt 33 Fragen zugeordnet. Sie gehen jedoch zusammen mit den anderen Aussagen in den 98 Fragen umfassenden Gesamtauffälligkeitswert ein.

Die Beurteilung durch die Erzieherinnen, die Skalierung und die Auswertung erfolgt wie beim Elternfragebogen. Der Beurteilungszeitraum umfasst die letzten zwei Monate. Eine deutsche Normierung der CTRF liegt bislang nicht vor. Hilfsweise kann die Auswertung anhand ameri-

kanischer Normen erfolgen. Die bislang vorliegenden Studien weisen auf relativ geringfügige Abweichungen zu den amerikanischen Studien hin.

6 Darstellung der Ergebnisse zum Erziehungsverhalten und zu Zusammenhängen mit psychosozialen und soziodemographischen Faktoren (Fragestellung 1)

Das Erziehungsverhalten der Eltern wurde mit dem Erziehungsfragebogen (EFB) erfasst. Dieses Instrument erfragt die Reaktionen von Eltern in Disziplinsituationen, also wenn Kinder Dinge tun, die für Eltern schwierig sind oder ein Problem darstellen, wie zum Beispiel andere schlagen, schreien oder jammern. Im folgenden Kapitel (6.1) werden zunächst die Ergebnisse der Überprüfung der Fragebogenübersetzung dargestellt, in Kapitel 6.2 folgen die Ergebnisse zur Erstellung einer Kurzform des EFB, dem EFB-K. Im Anschluss werden in Kapitel 6.3 Ergebnisse zum Zusammenhang zwischen soziodemographischen Faktoren und Erziehungsverhalten (6.3.1), zwischen psychosozialen Faktoren und Erziehungsverhalten (6.3.2) und schließlich einige Regressionsanalysen zur Klärung der Bedeutung der einzelnen Faktoren dargestellt und in Bezug zu bisherigen theoretischen Befunden diskutiert.

6.1 Erziehungsfragebogen (EFB)

6.1.1 Auswertungsmethodik

Da die amerikanische Version des Erziehungsfragebogens an einer Stichprobe von Müttern entwickelt und validiert wurde, diente die Stichprobe von $n = 570$ Müttern als Grundlage zur Überprüfung der Gütekriterien und zur Konstruktion der Kurzform.

Nach Bortz (1999) sollte eine multivariate Auswertung erfolgen, wenn mehrere abhängige Variablen vorliegen, die miteinander korrelieren, abhängig voneinander sind oder Indikatoren eines komplexen Merkmals darstellen. Bei Erziehungsverhalten handelt es sich um ein komplexes Merkmal, so dass als Verfahren für Mittelwertvergleiche multivariate Varianzanalysen (MANOVA) gewählt wurden. Bei der Darstellung der MANOVAs wird die Prüfgröße Pillais Spur (PS) angegeben. Sie gilt als die stärkste und robusteste Prüfgröße. Da bei hoher Korrelation zwischen den abhängigen Variablen jedoch Suppressionseffekte die Interpretation erschweren, gehen in die MANOVAs jeweils nur die Subskalen des EFB ein, Mittelwertunterschiede in den Gesamtwerten wurden in separaten univariaten Varianzanalysen (ANOVA) auf Signifikanz überprüft.

6.1.2 Faktorstruktur und Gütekriterien der Langform

Die drei Faktoren Nachsichtigkeit, Überreagieren und Weitschweifigkeit konnten in einer Faktorenanalyse (Hauptkomponentenanalyse mit Varimaxrotation) nachgebildet werden. Die durch die drei Faktoren erklärte Gesamtvarianz betrug 32 %. Es ergaben sich folgende Unterschiede zur amerikanischen Version:

- Item 1, ursprünglich ohne Skalenzugehörigkeit, lädt auf dem Faktor Nachsichtigkeit
- Item 7 und 9 laden nur noch auf einem Faktor

- Item 6, ursprünglich Item der Skala Überreagieren, lädt auf Faktor Weitschweifigkeit

Item 13, eine Frage zur Beaufsichtigung von Kindern, gehört wie in der amerikanischen Version keiner der Subskalen an, geht jedoch in den Gesamtwert ein, da Beaufsichtigung als wesentlicher Bestandteil von Erziehung gilt. Weitere Items ohne Skalenzugehörigkeit sind die Items 23, 24 und 27. Eine Übersicht über die einzelnen Faktorladungen findet sich im Anhang (S. xxix).

Für die Items 23 und 24 errechnete sich eine negative Trennschärfe, in der Reliabilitätsanalyse zeigte sich daher eine deutlich höhere interne Konsistenz bei Elimination dieser Items aus dem Gesamtwert. Der Gesamtwert berechnet sich damit als Mittelwert der übrigen 28 Items, Items 23 und 24 werden nicht berücksichtigt. Cronbachs α beträgt für die Gesamtskala .76.

Die Skala Nachsichtigkeit besteht aus 11 Items, die interne Konsistenz beträgt $\alpha = .76$, die Skala Überreagieren besteht aus 9 Items, die interne Konsistenz liegt bei $\alpha = .75$, die Skala Weitschweifigkeit setzt sich aus 6 Items zusammen, die interne Konsistenz beträgt $\alpha = .60$. Tabelle 5 zeigt die den Subskalen zugehörigen Items.

Tabelle 5: Subskalen und zugehörige Items des EFB

Nachsichtigkeit (11 Items)	Überreagieren (9 Items)	Weitschweifigkeit (6 Items)
1	3	2
7	5	4
8	10	6
12	14	9
15	17	11
16	18	29
19	22	
20	25	
21	28	
26		
30		
$\alpha = .76$	$\alpha = .75$	$\alpha = .60$

Aufgrund der nur moderaten Reliabilität der Skala Weitschweifigkeit sowohl in der amerikanischen, als auch in der deutschen Version, wurde, da die Auswertungen dieser Arbeit auf der Langform basieren, ein zweiter Gesamtwert berechnet, der nur auf den Skalen Nachsichtigkeit und Überreagieren und dem Item zu Beaufsichtigung (Item 13) beruht. Dieser Gesamtwert II basiert demnach auf 21 Items und errechnet sich als deren Mittelwert. Die interne Konsistenz beträgt $\alpha = .77$.

Die Interkorrelationen der Subskalen variierten zwischen Nullkorrelationen und moderaten Korrelationen. Skala Nachsichtigkeit korrelierte mit Überreagieren zu $r(560) = .19$, Nachsichtigkeit und Weitschweifigkeit korrelierten zu $r(556) = .28$, die Korrelation zwischen Überreagieren und Weitschweifigkeit lag mit $r(555) = .05$ am niedrigsten.

Eine Voraussetzung für verschiedene Analyseverfahren ist die Normalverteilung der abhängigen Variablen. Die Subskalen und Gesamtwerte des EFB wurden daher mittels des Kolmogorov-Smirnov-Test auf Normalverteilung überprüft. Es wurde eher eine linkssteile bzw. linksgipflige Verteilung erwartet, da in der Population eine solche Verteilung angenommen wird. Erwartungsgemäß folgten alle Items des EFB nicht der Normalverteilung, sondern wiesen, je nach Polung des Items, eine positive bzw. negative Schiefe auf. Auch die Subskalen zeigten keine Normalverteilung. Die Verteilung der Werte des Gesamtwerts des EFB und des Gesamtwerts II (Nachsicht und Überreagieren) folgten jedoch einer Normalverteilung.

6.1.3 Deskriptive Ergebnisse zum Erziehungsverhalten

MITTELWERTE

In Tabelle 6 sind die Mittelwerte und Standardabweichungen der amerikanischen Originalfassung und der deutschen Fassung für Mütter dargestellt. In der Skala Nachsichtigkeit bestanden große Übereinstimmungen zwischen deutschen ($M = 2.5$) und amerikanischen ($M = 2.4$) Ergebnissen ($t(608) = 0.76$, n.s.). Abweichungen fanden sich in der Skala Überreagieren. Hier erreichten deutsche Mütter höhere Werte ($M = 3.3$), sie reagieren also häufiger über und verlieren mehr die Kontrolle als die Mütter der amerikanischen Stichprobe ($M = 2.4$; $t(608) = 6.87$, $p < .001$). Auch in der Skala Weitschweifigkeit lag der Mittelwert der deutschen Fassung über der amerikanischen. Deutsche Mütter diskutieren demnach mehr mit ihren Kindern und versuchen, sie verbal zu überzeugen, anstatt Konsequenzen folgen zu lassen ($t(608) = 7.47$, $p < .001$). Im Gesamtwert fanden sich keine Unterschiede, $t(613) = 1.80$, n.s. Aufgrund der leicht unterschiedlichen Itemzugehörigkeiten und Anzahl der Items pro Subskala zwischen der deutschen und der amerikanischen Version muss die statistische Prüfung der Mittelwertsunterschiede jedoch unter Einschränkung betrachtet werden.

Tabelle 6: Mittelwerte und Standardabweichungen der amerikanischen und deutschen Version der Parenting Scale / des Erziehungsfragebogens für Mütter (Normalstichprobe)

	Amerikanische Originalfassung ($n = 51$)		Deutsche Fassung	
	M	SD	M	SD
Skala Nachsichtigkeit	2.4	0.8	2.5	0.8
Skala Überreagieren	2.4	0.7	3.3	0.8
Skala Weitschweifigkeit	3.4	1.0	4.5	1.0
Gesamtwert	3.1	0.6	3.3	0.6
Gesamtwert II (2 Skalen)			2.8	0.6

Anmerkung. Die Werte des EFB können variieren zwischen 1 (sehr günstiges Erziehungsverhalten) und 7 (sehr ungünstiges Erziehungsverhalten). Die deutsche Stichprobengröße variierte aufgrund von missing data von $n = 557$ bis $n = 561$.

Um zu überprüfen, ob sich Unterschiede im Erziehungsverhalten zwischen Müttern und Vätern ergeben, wurde eine einfaktorielle multivariate Varianzanalyse (MANOVA) für die Subskalen und einfaktorielle univariate Varianzanalysen für Gesamtwert und Gesamtwert II gerechnet. Die jeweiligen Mittelwerte sind in Tabelle 7 zusammengefasst.

Tabelle 7: Mittelwerte und Standardabweichungen des EFB von Müttern, Vätern und Eltern, die den FB gemeinsam ausfüllten

	Mütter		Väter		gemeinsam	
	M	SD	M	SD	M	SD
Skala Nachsichtigkeit	2.5	0.8	2.5	0.7	2.6	0.8
Skala Überreagieren	3.3	0.8	3.1	1.0	3.3	0.8
Skala Weitschweifigkeit	4.5	1.0	4.4	1.0	4.6	0.9
Gesamtwert	3.3	0.6	3.2	0.5	3.3	0.5
Gesamtwert II (2 Skalen)	2.8	0.6	2.8	0.5	2.9	0.6

Anmerkung. Die Werte des EFB können variieren zwischen 1 (sehr günstiges Erziehungsverhalten) und 7 (sehr ungünstiges Erziehungsverhalten). Die Stichprobengröße variierte zwischen $n = 559$ und 565 für Mütter und zwischen $n = 200$ bis 203 für „gemeinsam ausgefüllt“, die Stichprobengröße der Väter betrug $n = 40$.

Die Ergebnisse der MANOVA zeigten keine signifikant verschiedenen Werte ($PS = 0.02$; $F(10, 798) = 1.70$, $p = .08$), auch in den univariaten Varianzanalysen fand sich in keiner der Variablen ein statistisch bedeutsamer Unterschied zwischen Müttern, Vätern und Eltern, die den Fragebogen gemeinsam bearbeiteten. Da in der Skala Überreagieren die Varianzen zwischen den Gruppen unterschiedlich waren, wurde zur Absicherung der Ergebnisse zusätzlich ein Kruskal-Wallis-Test gerechnet. Auch hier fanden sich keine Unterschiede zwischen den Gruppen ($\chi^2(2, n = 815) = 5.93$, $p = .06$). Die Mittelwertvergleiche der Gruppen für beide Gesamtwerte in der ANOVA ergaben ebenfalls keine Unterschiede.

Obwohl sich keine Unterschiede zwischen Müttern und Vätern ergaben, werden den folgenden Analysen aus Gründen der Übersichtlichkeit und Vergleichbarkeit mit internationalen Studien nur die Mütter der Kinder im Alter von 3 bis 6 Jahren zugrunde gelegt. Mittels MANOVA für die Subskalen und ANOVA für die Gesamtwerte wurde auch ein möglicher Einfluss von Geschlecht oder Alter des Kindes untersucht. Es zeigten sich keine signifikanten Unterschiede im EFB zwischen Müttern von Jungen oder Mädchen oder in Abhängigkeit vom Alter des Kindes. Weitere Zusammenhänge zwischen Erziehungsverhalten und soziodemographischen und psychosozialen Faktoren werden im Rahmen der Fragestellung 1 in Kapitel 7.3 dargestellt.

ANTWORTHÄUFIGKEITEN

Zur Angabe der Antworthäufigkeiten der 30 Items des EFB wurden die sieben Antwortkategorien in drei Kategorien zusammengefasst, wobei der Wert 4 als „unentschlossen / teil teils“ gewertet wurde. Die Ergebnisse einiger ausgewählter Items in Prozent finden sich in Tabelle 8 (Ergebnisse aller Items im Anhang).

Tabelle 8: Antworthäufigkeiten ausgewählter Fragen des EFB

Nr.	Frage	Angaben in %
<i>Nachsichtigkeit</i>		
16	Wenn mein Kind etwas tut, was ich nicht mag... unternehme ich jedes mal etwas dagegen lasse ich es oft einfach durchgehen teils teils / unentschlossen	69 12 19
19	Wenn mein Kind nicht tut, worum ich es gebeten habe... versuche ich auf andere Weise, es dazu zu bewegen lasse ich es oft in Ruhe oder mache es selbst teils teils / unentschlossen	68 16 16
20	Wenn ich eine angemessene Drohung oder Warnung ausspreche... setze ich sie auch in die Tat um setze ich sie oft nicht in die Tat um teils teils / unentschlossen	67 20 13
<i>Überreagieren</i>		
5	Wenn mein Kind mich nervt und mir keine Ruhe lässt... kann ich das gut ignorieren kann ich das nicht gut ignorieren teils teils / unentschlossen	23 60 17
10	Wenn mein Kind ungezogen ist oder sich unangemessen verhält... spreche ich ruhig mit meinem Kind hebe ich meine Stimme oder schreie mein Kind an teils teils / unentschlossen	22 49 29
17	Wenn es ein Problem mit meinem Kind gibt... habe ich mich unter Kontrolle entgleitet mir die Situation häufig und ich tue Dinge, die ich gar nicht tun wollte teils teils / unentschlossen	65 20 15
<i>Weitschweifigkeit</i>		
2	Bevor ich bei einem Problem reagiere... ermahne oder erinnere ich mein Kind normalerweise nur einmal ermahne oder erinnere ich mein Kind mehrmals teils teils / unentschlossen	11 80 9
4	Wenn ich meinem Kind etwas verbiete... rede ich dabei sehr wenig rede ich dabei sehr viel teils teils / unentschlossen	29 54 17
6	Wenn mein Kind ungezogen ist oder sich unangemessen verhält... lasse ich mich auf keine langen Diskussionen ein gerate ich mit ihm meist in eine längere Diskussion darüber teils teils / unentschlossen	42 39 19

Anmerkung. Zur Erstellung der drei Kategorien wurden jeweils die Werte 1-3, 4, und 5-7 zusammengefasst. Es handelt sich um ausgewählte Items, die Häufigkeiten aller Items finden sich im Anhang (S. xxix-xxxi)

Schon bei Betrachtung der Mittelwerte (vgl. Tabelle 7) wurde deutlich, dass die Mütter der vorliegenden Stichprobe hohe Werte in der Subskala Weitschweifigkeit zeigten. Diese Tendenz fand sich auch in den Antworthäufigkeiten der Einzelitems. Bei näherer Betrachtung der Fragen im Bereich Weitschweifigkeit fiel auf, dass sehr häufig die Alternative von Eltern ausgewählt wurde, die mit viel Diskussion und Reden verbunden war. So gaben 80 % an, ihr Kind bei Problemverhalten mehrmals zu ermahnen und zu erinnern, bevor sie tatsächlich mit

einer Konsequenz reagieren. Weiterhin geraten 39 % der Eltern in längere Diskussionen mit ihrem Kind, wenn es Probleme gegeben hat, 54 % gaben an, sehr viel zu reden, wenn sie ihrem Kind etwas verbieten. Nur 29 % bzw. 42 % der Eltern machten die Angabe, sich kurz zu fassen und nicht zu diskutieren, wenn sie Kindern Grenzen setzen.

Eine weitere von Eltern geäußerte Schwierigkeit war es, in schwierigen Erziehungssituationen ruhig zu bleiben und nicht die Kontrolle zu verlieren, zu schreien oder andere Dinge zu tun, die sie nicht tun wollen. Nur 23 % schafften es in der Regel, ihre Kinder zu ignorieren, wenn sie den Eltern absichtlich auf die Nerven gehen, sie ärgern oder keine Ruhe geben, dagegen reagieren 49 % bei Problemen mit Schreien oder werden laut. Die Frage, ob es häufig vorkommt, dass ihnen die Situationen entgleitet und sie die Kontrolle verlieren, bejahten 20 %, weitere 16 % waren unentschlossen, ob sich eher unter Kontrolle haben oder die Kontrolle verlieren.

Bei Betrachtung der drei ausgewählten Items der Skala Nachsichtigkeit wurde deutlich, dass Eltern hier weniger häufig ungünstige Verhaltensweisen angeben haben. So sagten 12 % der Eltern, dass sie es oft einfach durchgehen lassen, wenn ihr Kind etwas tut, was sie nicht mögen. Ebenfalls als nachsichtig kann man Eltern bezeichnen, die Dinge, um die sie Kinder gebeten haben, schließlich doch selbst tun (16 %). Bezüglich konsequentem Verhalten, was u.a. bedeutet, Warnungen und angekündigte Konsequenzen auch in die Tat umzusetzen, berichteten 20 % der Eltern, dies häufig nicht zu tun, weitere 13 % sind in dieser Hinsicht nur teilweise konsequent.

GRENZWERTE

In der praktischen Arbeit mit Eltern ist es hilfreich, bei der Verwendung eines Fragebogens zu diagnostischen Zwecken zusätzlich zu Vergleichswerten auch cut-off Werte zur Identifikation von Eltern mit auffällig dysfunktionalem Erziehungsverhalten zu haben. Daher wurden für den EFB Grenzwerte erstellt, die eine Standardabweichung über dem Mittel liegen. Als Eltern mit auffällig dysfunktionalem Erziehungsverhalten wurden Mütter oder Eltern bezeichnet, deren Wert über dem angegebenen Grenzwert liegt. Auf Basis der vorliegenden repräsentativen Stichprobe von $n = 570$ Mütter von Kindern im Vorschulalter ergaben sich folgende Grenzwerte:

Tabelle 9: Grenzwerte für auffällig dysfunktionales Erziehungsverhalten

	Grenzwert
Skala Nachsichtigkeit	> 3.3
Skala Überreagieren	> 4.2
Skala Weitschweifigkeit	> 5.5
Gesamtwert	> 3.8
Gesamtwert II (2 Skalen)	> 3.4

Anmerkung. Die Werte des EFB können variieren zwischen 1 (sehr günstiges Erziehungsverhalten) und 7 (sehr ungünstiges Erziehungsverhalten).
($M > \text{Grenzwert} \rightarrow$ auffällig, $M \leq \text{Grenzwert} \rightarrow$ unauffällig).

Auf Basis der angeführten Grenzwerte war es möglich, für die einzelnen Subskalen des EFB und für den Gesamtwert den Prozentsatz der Mütter zu bestimmen, die nach dem EFB ein auffällig dysfunktionales Erziehungsverhalten aufwiesen. Tabelle 10 fasst die Ergebnisse zusammen. Es ergaben sich für die einzelnen Skalen Prozentsätze im Bereich von 15-17 %. In der Skala Nachsichtigkeit fanden sich 17 % auffällige Mütter, was im Vergleich zu den anderen Skalen der höchste Anteil ist. In der Skala Überreagieren und den beiden Gesamtwerten fielen jeweils 15 % der Mütter in die auffällige Gruppe, für die Subskala Weitschweifigkeit ergaben sich 16 % Mütter mit dysfunktionalem Erziehungsverhalten.

Tabelle 10: *Prozentsatz und absolute Häufigkeiten der Mütter mit unauffälligen und auffälligen Werten (eine Standardabweichung über Mittelwert) im EFB*

	unauffällig		auffällig	
	Häufigkeit	Prozent	Häufigkeit	Prozent
Skala Nachsichtigkeit	446	83	97	17
Skala Überreagieren	477	85	84	15
Skala Weitschweifigkeit	466	84	91	16
Gesamtwert	476	85	84	15
Gesamtwert II (2 Skalen)	477	85	84	15

6.1.4 Entwicklung einer Kurzform: Faktorstruktur, Gütekriterien und Vergleichswerte des EFB-K

Bei der Entwicklung der Kurzform wurde die Skala Weitschweifigkeit nicht berücksichtigt, da sie nur eine moderate interne Konsistenz aufweist und lediglich aus sechs Items besteht. Ziel war es, eine Kurzform mit jeweils sechs Items der Skalen Nachsichtigkeit und Überreagieren zu entwickeln, zusätzlich sollte das Items zu Beaufsichtigung (Item 13 der Langform) eingehen. Von den elf bzw. neun Items der Langform wurden Items ausgewählt, die eine hohe Trennschärfe aufwiesen und zudem bezüglich der jeweiligen Skala augenscheinlich waren. In der Skala Überreagieren wurden die Items 3, 14 und 18 eliminiert, in der Skala Nachsichtigkeit die Items 1, 12, 15, 19 und 21. Im Anschluss wurden in einer Faktorenanalyse mit zwei vorgegebenen Faktoren die Faktorladungen der Items überprüft. Die zwei Faktoren klären 43 % der Gesamtvarianz auf. Jedes Item lädt eindeutig auf dem richtigen Faktor, Tabelle 11 zeigt die Ladungen der einzelnen Items.

Für die so verkürzten Skalen ergaben sich die folgenden internen Konsistenzen: für die Skala Nachsichtigkeit $\alpha = .75$, für Überreagieren $\alpha = .75$ und für die Gesamtskala bestehend aus 13 Items (sechs pro Skala plus Item 13 „Beaufsichtigung“) $\alpha = .76$.

Die Interkorrelation der Subskalen Nachsichtigkeit und Überreagieren der Kurzform betrug $r(557) = .23$. Kurz- und Langform korrelierten hoch. Die Korrelationen der jeweiligen Subskalen lag zwischen $r(561) = .91$ für Nachsichtigkeit und $r(556) = .95$ für Überreagieren. Der Gesamtwert des EFB-K korrelierte höher mit dem Gesamtwert II der Langform als mit dem

Gesamtwert ($r(561) = .94$ vs. $r(560) = .87$), da in den Gesamtwert des EFB auch die Skala Weitschweifigkeit eingeht (vgl. Tabelle 12).

Tabelle 11: Faktorenanalyse mit den Items der Kurzform des EFB

Item Nr.	Item	Faktor 1	Faktor 2
20	Wenn ich eine angemessene Drohung oder Warnung ausspreche...	.75	.07
7	Ich drohe mit Dingen...	.73	.09
26	Wenn ich meinem Kind etwas verboten habe...	.71	.21
8	Ich bin eine Mutter / ein Vater,62	-.04
30	Wenn mein Kind sich aufregt, wenn ich ihm etwas verboten habe...	.59	.02
16	Wenn mein Kind etwas tut, was ich nicht mag...	.58	.05
22	Wenn mein Kind ungezogen ist... / Fassung	.13	.73
17	Wenn es ein Problem mit meinem Kind gibt...	.14	.72
10	Wenn mein Kind ungezogen ist... / schreien	.06	.71
25	Wenn mein Kind ungezogen ist... / Schimpfwörter	.07	.64
28	Wenn mein Kind etwas tut, das ich nicht möchte...	.04	.59
5	Wenn mein Kind nervt und mir keine Ruhe lässt...	-.09	.58

Tabelle 12: Korrelation von Kurz- und Langform des EFB

	Nachsichtigkeit Langform	Überreagieren Langform	Gesamtwert Langform	Gesamtwert II Langform
Nachsichtigkeit (Kurzform)	.91**	.18**	.72**	.73**
Überreagieren (Kurzform)	.23**	.95**	.63**	.73**
Gesamtwert (Kurzform)	.72**	.72**	.87**	.94**

Anmerkung. ** $p < .001$ Die Stichprobengrößen variierten aufgrund von missing data zwischen $n = 556$ und $n = 561$.

Auch für die Interpretation des EFB-K gilt grundsätzlich, je höher der errechnete Mittelwert, desto ungünstiger ist das Erziehungsverhalten. Mittelwerte und Standardabweichung der Kurzform finden sich in Tabelle 13.

Tabelle 13: Mittelwerte und Standardabweichungen der Kurzform des Erziehungsfragebogens (EFB-K) für Mütter

	M	SD
Skala Nachsichtigkeit	2.5	0.9
Skala Überreagieren	3.4	1.0
Gesamtwert	2.9	0.7

Anmerkung. Die Werte des EFB können variieren zwischen 1 (sehr günstiges Erziehungsverhalten) und 7 (sehr ungünstiges Erziehungsverhalten). Die Stichprobengröße variierte aufgrund von missing data von $n = 557$ bis $n = 561$.

Für die Subskala Nachsichtigkeit zeigte sich kein signifikanter Unterschied zwischen Kurz- und Langform ($t(560) = -0.6$, $p = .59$). Für die Mittelwerte der Subskala Überreagieren und

den Gesamtwert ergaben sich jedoch signifikante Unterschiede ($t(556) = -2,1$, $p = .04$ und $t(559) = 24,2$, $p < .001$). Die Werte der Kurzform variierten wie in der Langform nicht in Abhängigkeit von Alter und Geschlecht des Kindes, weiterhin unterschieden sich Mütter nicht von Vätern. Es wurden folgende cut-off-Werte zur Bestimmung von Eltern mit auffällig dysfunktionalem Erziehungsverhalten erstellt:

Tabelle 14: Grenzwerte für auffällig dysfunktionales Erziehungsverhalten (EFB-K)

	Grenzwert
Skala Nachsichtigkeit	> 3.4
Skala Überreagieren	> 4.3
Gesamtwert II (2 Skalen)	> 3.6

Anmerkung. Die Werte des EFB-K können variieren zwischen 1 (sehr günstiges Erziehungsverhalten) und 7 (sehr ungünstiges Erziehungsverhalten). (M > Grenzwert → auffällig, M ≤ Grenzwert → unauffällig).

6.1.5 Diskussion der Ergebnisse

Gemäß Hypothese 1 konnte die Faktorstruktur der amerikanischen Version in entscheidenden Punkten repliziert werden. Nur ein Item lädt auf einer anderen Skala, bei zweien ergibt sich eine eindeutigere Zuordnung: sie laden nicht wie in der amerikanischen Version auf zwei, sondern nur auf einer Subskala. Das Item zu Beaufsichtigung lädt wie erwartet auf keiner Skala. Die vorhandenen Abweichungen können zum Teil auf die Übersetzung zurückgeführt werden. So kann z. B. die Tatsache, dass Items 6 in der deutschen Version auf dem Faktor Weitschweifigkeit anstatt auf Überreagieren lädt dadurch erklärt werden, dass hier „argument“ mit „Diskussion“ übersetzt wurde, da die wortgetreuste Übersetzung „Streitgespräch“ eher unpassend für Eltern-Kind-Interaktionen ist und das Wort „Streit“ wiederum den Sinn des Items zu sehr verändert hätte. Neben der Übersetzung gibt es jedoch weitere mögliche Erklärungen für Unterschiede. Die amerikanische Stichprobe bestand aus Müttern von Kleinkindern, die im Mittel 2 Jahre alt waren, das Durchschnittsalter der Kinder der Braunschweiger Kindergartenstudie betrug dagegen 4.3 Jahre. Es ist anzunehmen, dass gerade das Erziehungsverhalten in Disziplinsituationen eine Dimension von Erziehung ist, die sich mit dem Alter der Kinder verändert. Es existiert jedoch bisher keine systematische Forschung in diesem Bereich, weshalb Kendziora und O’Leary (1993) fordern, der Entwicklung des elterlichen Erziehungsverhaltens mehr Beachtung zu schenken.

Die Reliabilitäten der deutschen Version sind im Vergleich zur Originalversion zufriedenstellend bis ausreichend. Die interne Konsistenz der Subskala Weitschweifigkeit liegt mit $\alpha = .60$ deutlich unter denen der beiden anderen Subskalen, was jedoch schon in der Originalversion der Fall und daher in Hypothese 1 erwartet worden war. Die Subskalen sind vergleichsweise unabhängig voneinander, die höchste Interkorrelation besteht zwischen Nachsichtigkeit und Weitschweifigkeit ($r(556) = .28$). Dies ist inhaltlich nachvollziehbar, da zahlreiche Ermahnungen und Diskussionen bei kindlichem Problemverhalten in vielen Fällen konsequente und entschiedene Reaktionen ersetzen und so eine Form von nachsichtigem Verhalten darstel-

len. Auch die Korrelation zwischen Nachsichtigkeit und Überreagieren ($r(556) = .19$) kann durch theoretische Überlegungen erklärt werden. Eltern die eher inkonsequent und wenig entschieden bei Problemverhalten ihrer Kinder reagieren, werden vermutlich weniger häufig die Kooperation ihrer Kinder erreichen, was wiederum die Wahrscheinlichkeit für Überreaktionen und „Ausraster“ erhöht. Der Zusammenhang kann auch in die andere Richtung interpretiert werden: es ist denkbar, dass Eltern, die häufiger die Kontrolle verlieren, in Folge ihrer Ausbrüche bei Kindern mehr durchgehen lassen, weil sie weitere Konfrontationen vermeiden wollen und sich im Umgang mit Problemverhalten hilflos fühlen.

Beim Vergleich der Mittelwerte der Langform zwischen der amerikanischen und deutschen Version fallen die Unterschiede in den Skalen Weitschweifigkeit und Überreagieren auf, die den Annahmen der Hypothese 1 widersprechen. Deutsche Mütter reagieren in Disziplinsituationen weniger bestimmt und entschieden, sie fangen häufiger an zu diskutieren und versuchen mit Worten ihre Kinder zu überzeugen. Anstatt durch Konsequenzen effektiver mit Fehlverhalten umzugehen, ist ein sehr häufiges ungünstiges Erziehungsverhalten mit dem Kind darüber zu reden, warum es dies getan hat und warum es etwas Bestimmtes nicht tun soll. Dies spiegelt sich in einem hohem Wert in Weitschweifigkeit wider, der auch im Vergleich zu den beiden anderen Subskalen erhöht ist. Auch die Ergebnisse der Häufigkeiten sprechen dafür, dass dysfunktionale Reaktionen in Form von weitschweifigen Diskussionen bei deutschen Müttern weit verbreitet sind. So gaben 80 % an, ihr Kind bei Problemverhalten mehrmals zu ermahnen und zu erinnern, bevor sie tatsächlich mit einer Konsequenz reagieren. Gerade dieses Verhalten führt oft dazu, dass Kinder nicht auf die Anweisungen von Eltern reagieren, da sie gelernt haben, dass ihre Weigerung keine unmittelbaren Folgen hat, sondern sie erst nach einiger Zeit oder sogar gar nicht gehorchen müssen (vgl. Sanders, Markie-Dadds & Turner 1996). Wenn Kinder auf das viele Reden und die zahlreichen Ermahnungen nicht reagieren, besteht auf der Seite der Eltern die Gefahr, dass sie „ausrasten“ und dann Dinge tun, die sie eigentlich nicht tun wollen, wie schreien, einen Klaps geben oder das Kind beschimpfen. Überreaktionen können demnach teilweise mit Weitschweifigkeit kovariieren. Dieser theoretische Zusammenhang lässt sich aus den vorliegenden Daten jedoch nicht bestätigen, da beide Subskalen nicht signifikant miteinander korrelieren.

Eine Erklärung für den Unterschied zwischen deutschen und amerikanischen Müttern besonders in der Skala Weitschweifigkeit könnte in kulturellen Unterschieden liegen. In Deutschland haben die Ideen der antiautoritären Erziehung weiterhin großen Einfluss auf das Denken und Verhalten von Eltern. Es existieren zudem weitverbreitete Befürchtungen, Kinder zu autoritär zu erziehen und zu viel Wert auf Gehorsam zu legen, was vermutlich zum Teil ein Resultat der deutschen Geschichte ist. Vor diesem Hintergrund wäre es möglich, dass amerikanische Eltern bei Problemverhalten direkter und in gewisser Weise autoritärer reagieren und insgesamt weniger Bedenken haben, ihren Kindern durch Strafen, Verbote oder direktive Konsequenzen zu schaden. Des Weiteren ist zu bedenken, dass das Alter der Kinder in beiden Stichproben differierte. Mögliche Schwierigkeiten und ungünstige Erziehungsmuster im Umgang mit Problemverhalten können sich bei Eltern mit Kindern im Vorschulalter schon eher manifestiert haben, was jedoch nicht erklärt, warum deutsche und amerikanische Mütter in der Skala Nachsichtigkeit gut übereinstimmen. Eine sehr gute Über-

einstimmung der Mittelwerte aller Skalen der Langform zeigt der Vergleich mit unveröffentlichten australischen Daten der Arbeitsgruppe um Sanders. Hier lagen u.a. die Werte für die Skala Überreagieren ebenfalls bei 3.3, wichen also ebenfalls nach oben von den amerikanischen Werten ab. Insgesamt kann festgestellt werden, dass emotionales Überreagieren und weitschweifige Diskussionen in Situationen, in denen Reden ineffektiv ist, häufige Bestandteile ungünstigen Erziehungsverhaltens sind. Nachsichtigkeit zu vermeiden, wie zum Beispiel Nachgeben trotz eines anfänglichen „Nein“ oder unrealistische Strafandrohungen bei Problemverhalten, scheint Eltern leichter zu fallen als ruhig zu bleiben und effektiv und entschieden zu reagieren.

Das Ziel, eine reliable Kurzform des EFB zu erstellen, wurde erreicht. Die Reliabilität der Kurzform ist nahezu identisch mit der der Langform, es werden außerdem mit Nachsichtigkeit, Überreagieren und Beaufsichtigung wesentliche Merkmale von dysfunktionalem Erziehungsverhalten in Disziplinsituationen erfasst. Die Mittelwerte in der Subskala Nachsichtigkeit unterschieden sich nicht zwischen Lang- und Kurzform, bei der Skala Überreagieren und dem Gesamtwert ergaben sich jedoch Unterschiede. Die Unterschiede im Gesamtwert sind auf die Tatsache zurückzuführen, dass in der Kurzform die Skala Weitschweifigkeit nicht mit eingeht. Da die Werte in der Skala Weitschweifigkeit eher höhere Werte sind, liegt der Gesamtwert des EFB-K niedriger als der Gesamtwert des EFB. Der Unterschied in der Subskala Überreagieren kann nur auf die Reduktion bzw. Auswahl der Items zurückgeführt werden. Da der EFB-K nur aus insgesamt 13 Items besteht, ist er besonders zum Einsatz als Screeningverfahren und zu Evaluation und Verlaufsmessung geeignet.

6.2 Zusammenhänge von Erziehungsverhalten mit soziodemographischen und psychosozialen Faktoren

6.2.1 Auswertungsmethodik

Zunächst wurden die untersuchten Variablen mittels des Kolmogorov-Smirnov-Test auf Vorliegen einer Normalverteilung überprüft. Bei den meisten Variablen wurde eine eher linkssteile bzw. linksgipflige Verteilung erwartet, da auch in der Population eine solche Verteilung angenommen wird. Erwartungsgemäß erwiesen sich die Skalen und der Gesamtwert der Depressions-Angst-Stress-Skala (DASS), der Gesamtwert des Fragebogens zur Zweierbeziehung (FBZ-K) und der Erziehungs-Konflikt-Skala (EKS) als nicht normalverteilt.

Neben Korrelationen werden die Ergebnisse einfaktorieller MANOVAs dargestellt. Es wurden keine mehrfaktoriellen Analysen vorgenommen, da es sich bei soziodemographischen Variablen (Alter der Mutter, Bildung der Mutter, Bildung des Vaters, Arbeitszeit Mutter, Einkommen) um Variablen mit mehreren Faktorstufen handelt. Teilweise wäre eine Analyse der Interaktionseffekte zwar interessant, die Zellenbesetzungen würden dann jedoch sehr klein und unterschiedlich und Auswertung und Interpretation daher schwierig und unübersichtlich. Mittelwertsunterschiede in den Gesamtwerten wurden wie in Kapitel 8.1 durch univariate Varianzanalysen geprüft. Als post-hoc-Verfahren wurden im Falle von Varianzhomogenität

Scheffé-Tests, bei ungleichen Varianzen Tamhane-Tests durchgeführt. Als Signifikanzniveau wurde für alle post-hoc-Tests von $\alpha = .05$ gewählt. Wenn die Voraussetzungen für Varianzanalysen nicht vollständig erfüllt waren (fehlende Varianzhomogenität und ungleichen Stichprobengrößen), wurden zur Absicherung der Ergebnisse zusätzlich Kruskal-Wallis-Tests berechnet bzw. eine Analysen von Kreuztabellen vorgenommen und mittels Chi²-Test geprüft, ob Unterschiede in der Verteilung der Variablen vorliegen. Für statistisch signifikante Mittelwertsunterschiede werden wegen der großen Stichprobe zusätzlich Effektstärken (Berechnungsformel: $d = (M1 - M2) / ((sd1 + sd2) / 2)$) als Maß der praktischen Signifikanz angegeben.

6.2.2 Zusammenhänge zwischen soziodemographischen Faktoren und Erziehungsverhalten

6.2.2.1 Darstellung der Ergebnisse

Es fanden sich keine signifikanten Korrelationen zwischen Erziehungsverhalten und Alter und Geschlecht des Kindes, Alter und Berufstätigkeit des Vaters, Familienstand der Mutter und Anzahl der Kinder der Familie. In Tabelle 15 finden sich die Korrelationskoeffizienten der Zusammenhänge zwischen soziodemographischen Faktoren und dem Erziehungsverhalten der Mutter in Disziplinsituationen.

Tabelle 15: Korrelationen zwischen soziodemographischen Faktoren und den Skalen des EFB

	Nachsichtig- keit	Überreagieren	Weitschwei- figkeit	Gesamtwert	Gesamtwert II
Alter des Kindes	-.00	-.05	.05	.05	.03
Geschlecht des Kindes	-.02	.01	-.01	-.01	-.02
Anzahl Kinder in Familie	-.01	-.01	-.05	-.03	-.02
Alter der Mutter	-.09*	-.05	-.05	-.11*	-.11*
Familienstand der Mutter	.00	-.03	.07	.02	-.02
Bildungsabschluss der Mutter	-.14*	.05	-.20**	-.15**	-.06
Berufstätigkeit der Mutter	.08	.08	.04	.09*	.09*
Alter des Vaters	-.03	.01	-.02	-.02	-.02
Bildungsabschluss des Vaters	-.06	.07	-.16**	-.06	.01
Berufstätigkeit des Vaters	.08	-.02	.01	.03	.04
Einkommen	-.12**	.02	-.11*	-.11*	-.08

Anmerkung. * $p < .05$. ** $p < .01$ Die Stichprobengröße variierte aufgrund von missing data von $n = 237$ bis $n = 560$.

Die Korrelationen zwischen den soziodemographischen Variablen und den Skalen und Gesamtwerten des EFB fielen insgesamt niedrig aus. Es gab keine starken Zusammenhänge. Die höchsten Koeffizienten betragen $r = .20$. Die Korrelationen zwischen dem Alter der Mutter und dem EFB betragen $r(560) = -.09$, $p < .05$ für Nachsichtigkeit und $r(560) = -.11$, $p < .05$ für die Gesamtwerte. Je jünger die Mütter waren, desto eher verhielten sie sich ungünstig. Die Höhe des Bildungsabschlusses der Mutter zeigte einen vergleichsweise deutlichen

Zusammenhang zu Weitschweifigkeit ($r(545) = -.20, p < .01$), je niedriger der Schulabschluss, desto mehr diskutierten und redeten die Eltern in Problemsituationen und desto ungünstiger erzogen sie insgesamt. Zwischen dem Stand der Berufstätigkeit (zuhause, teilzeit beschäftigt, vollzeit beschäftigt) und dem Erziehungsverhalten bestand nur ein geringer Zusammenhang. Auch das Nettoeinkommen der Familie korrelierte signifikant mit dem Erziehungsverhalten der Mütter. Mütter aus finanziell schlechter gestellten Familien waren nachsichtiger und weitschweifiger in ihrem Umgang mit Problemverhalten ($r(534) = -.12, p < .01$; $r(531) = -.11, p < .01$), auch der Gesamtwert des EFB korrelierte signifikant mit Einkommen ($r(533) = .11, p < .01$)

Es wurden weiterhin zur genaueren Analyse der Zusammenhänge Mittelwertsvergleiche gerechnet. Es bestanden keine Mittelwertsunterschiede im elterlichen Erziehungsverhalten in Abhängigkeit von Geschlecht und Alter des Kindes, Familienstand der Mutter, Anzahl der Kinder, Einkommen der Familie und von Alter und Berufstätigkeit des Vaters. Tabelle 16 fasst die Mittelwerte der Variablen zusammen, für die Mittelwertsunterschiede zwischen den Gruppen bestehen. Die Mittelwerte der restlichen Variablen finden sich im Anhang.

Tabelle 16: Mittelwerte des EFB für die Variablen Alter der Mutter, Bildungsstand und Berufstätigkeit und Bildungsstand des Vaters

	Nachsichtigkeit		Überreagieren		Weitschweifigkeit		Gesamtwert		Gesamtwert II	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
Alter										
Bis 25 Jahre	3.2	0.9	3.4	0.7	5.0	0.9	3.7	0.5	3.2	0.6
26-30 Jahre	2.5	0.7	3.4	0.9	4.5	1.0	3.3	0.5	2.9	0.6
31-35 Jahre	2.4	0.7	3.3	0.9	4.4	1.0	3.2	0.6	2.8	0.6
36-40 Jahre	2.5	0.7	3.3	0.8	4.5	1.0	3.2	0.5	2.8	0.6
Über 40 Jahre	2.6	0.7	3.2	0.8	4.6	1.1	3.3	0.6	2.8	0.7
Bildung Mutter										
Haupt-/Sonderschule	2.7	0.8	3.3	0.9	4.8	1.0	3.4	0.6	2.9	0.7
Realschule	2.4	0.8	3.3	0.8	4.5	1.0	3.2	0.5	2.8	0.6
Abitur / Studium	2.4	0.7	3.4	0.8	4.2	1.0	3.2	0.6	2.8	0.6
Bildung Vater										
Haupt-/Sonderschule	2.6	0.8	3.3	0.9	4.6	1.1	3.3	0.6	2.8	0.7
Realschule	2.4	0.7	3.3	0.8	4.7	1.0	3.3	0.5	2.8	0.5
Abitur / Studium	2.4	0.7	3.4	0.9	4.2	1.0	3.2	0.6	2.8	0.6
Berufstätigkeit Mutter										
vollzeit beschäftigt	2.5	0.9	3.3	0.8	4.4	1.1	3.2	0.6	2.8	0.6
teilzeit beschäftigt	2.4	0.7	3.2	0.8	4.5	1.0	3.2	0.5	2.7	0.6
zuhause	2.6	0.7	3.4	0.9	4.5	1.0	3.3	0.5	2.9	0.6

Anmerkung. Die Werte des EFB können variieren zwischen 1 (sehr günstiges Erziehungsverhalten) und 7 (sehr ungünstiges Erziehungsverhalten). Die Stichprobengrößen variierten von $n = 66$ bis $n = 561$.

Das Alter der Mutter lag als kategoriale Variable mit fünf Stufen vor. In Abbildung 6 sind die Mittelwerte in den Skalen des EFB für die einzelnen Altersgruppen graphisch verdeutlicht. Die Ergebnisse der multivariaten Testung ergaben signifikante Unterschiede ($PS = 0.06$; F

(12, 1647) = 2.84, $p < .001$). Die anschließenden univariaten Varianzanalysen deuteten auf Unterschiede zwischen den Altersstufen in den Subskalen Nachsichtigkeit ($F(4, 549) = 7.38$, $p < .001$) und Weitschweifigkeit ($F(4, 549) = 2.37$, $p < .05$) hin, in der Skala Überreagieren ergaben sich keine Unterschiede ($F(4, 549) = 0.41$, $p = .80$). Scheffé-Anschlussstests bestätigten die Vermutung, die bei Betrachtung der Mittelwerte entsteht: Jüngere Mütter im Alter bis 25 Jahren sind nachsichtiger als ältere Mütter (alle $p < .05$), die Effektstärken liegen zwischen $d = 0.75$ und 1.0. Die Einzelvergleiche in der Skala Weitschweifigkeit wurden nicht signifikant. Statistisch bedeutsame Unterschiede zeigten sich auch in univariaten ANOVAs zum Gesamtwert ($F(4, 554) = 4.94$, $p < .001$) und zu Gesamtwert II ($F(4, 555) = 4.04$, $p < .01$): auch hier wies die jüngste Altersgruppe signifikant höhere Werte auf als die anderen Gruppen. Alle Einzelvergleiche waren bei $p < .05$ signifikant mit Ausnahme des Vergleichs mit der Gruppe der über 40jährigen Mütter für den Gesamtwert II. Die Effektstärken betragen $d = 0.80$ bis 1.0 für die Unterschiede im Gesamtwert I und $d = 0.50$ bis 0.67 für die Unterschiede im Gesamtwert II. Jüngere Mütter sind demnach inkonsequenter und nachsichtiger als die anderen Altersgruppen und weisen insgesamt ein ungünstigeres Erziehungsverhalten auf.

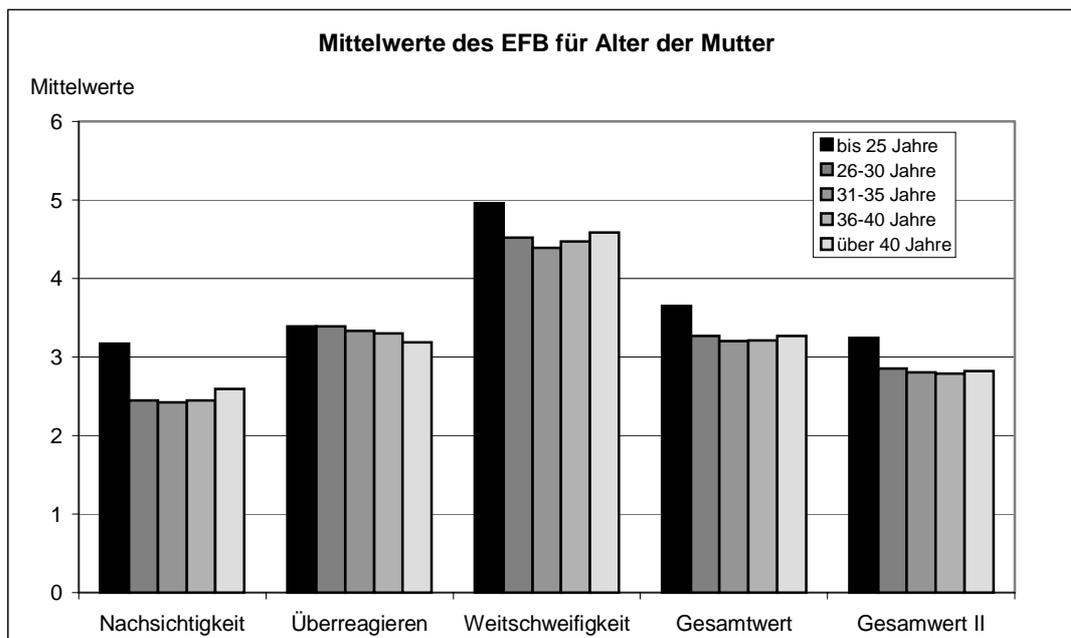


Abbildung 6: Mittelwerte des EFB in Abhängigkeit vom Alter der Mütter

Die Schulbildung der Mütter wurde in drei Kategorien zusammengefasst: Mütter mit Haupt- oder Sonderschulabschluss, mit Realschulabschluss oder mit Abitur bzw. Studium. Die Ergebnisse der multivariaten VA ergaben signifikante Unterschiede in den Subskalen ($PS = 0.07$; $F(6, 1078) = 6.74$, $p < .001$). Die univariaten Testungen ergaben statistisch bedeutsame Unterschiede zwischen den Gruppen für die Skalen Nachsichtigkeit ($F(2, 540) = 8.63$, $p < .001$) und Weitschweifigkeit ($F(2, 540) = 28.24$, $p < .001$). Wiederum zeigen sich keine Unterschiede in der Skala Überreagieren ($F(2, 540) = 0.62$, $p = .60$). In den Post-hoc-Tests zeigte sich, dass die am schlechtesten gebildete Gruppe von Müttern in den Skalen Nach-

sichtigkeit und Weitschweifigkeit jeweils signifikante höhere Werte als beide anderen Gruppen aufwies und damit Mütter mit schlechter Bildung in diesen beiden Dimensionen signifikant ungünstigeres Erziehungsverhalten hatten als höher gebildete Mütter (alle $p < .05$). Die Effektstärken betragen für die Unterschiede in Nachsichtigkeit 0.38 und 0.40, für Weitschweifigkeit 0.30 und 0.60. Zudem hatten Mütter mit Abitur oder Studium geringere Werte in der Skala Weitschweifigkeit als Mütter mit Realschulabschluss ($p < .05$, $d = 0.30$). Im Gesamtwert zeigte sich ein ähnliches Bild ($F(2, 545) = 8.20$, $p < .001$). Auch hier hatten Mütter mit Hauptschulabschluss höhere Werte als beide anderen Gruppen (beide $p < .05$, $d = 0.33$ und 0.36), Mütter mit Abitur oder Realschulabschluss unterschieden sich nicht voneinander. Im Gesamtwert II fanden sich keine Unterschiede zwischen den Gruppen ($F(2, 546) = 2.56$, $p = .08$). Mütter mit geringerem Bildungsstand sind nach diesen Ergebnissen nachsichtiger und inkonsequenter als höher gebildete Mütter und geraten bei Problemen mit ihren Kindern häufiger in die Erziehungsfälle „Reden und Diskutieren“. Schlechte Bildung geht nach diesen Befunden jedoch nicht mit Kontrollverlust, schlagen oder Wutausbrüchen seitens der Mütter einher.

Bezüglich der Variable Schulbildung des Vaters (Angaben der Mütter) zeigten sich im multivariaten Mittelwertsvergleich signifikante Unterschiede ($PS = 0.05$; $F(6, 822) = 3.60$, $p < .01$). Die anschließenden univariaten Vergleiche ergaben keine Unterschiede zwischen den Bildungsgruppen für die Skalen Nachsichtigkeit ($F(2, 412) = 1.43$, $p = .24$) und Überreagieren ($F(2, 412) = 1.07$, $p = .34$), jedoch für die Skala Weitschweifigkeit ($F(2, 412) = 7.80$, $p < .001$). Die Anschlussvergleiche zeigen, dass die Mütter, deren Partner einen höheren Schulabschluss besitzen (Abitur bzw. Studium), ein günstigeres Erziehungsverhalten aufweisen, also weniger weitschweifig sind als Mütter mit schlechter gebildeten Partnern. Die Effektstärken betragen $d = 0.30$ für den Unterschied zwischen Müttern mit Partner mit Hauptschulabschluss und Müttern mit Partner mit Abitur bzw. Studium, und $d = 0.43$ für den Paarvergleich Abitur – Realschule. In den Gesamtwerten fand sich kein Unterschied zwischen den Gruppen (Gesamtwert $F(2, 416) = 0.97$, $p = .38$; Gesamtwert II $F(2, 417) = 0.12$, $p = .88$)

Bezüglich der Berufstätigkeit wurde unterschieden zwischen Müttern, die ganztags arbeiten, Müttern, die halbtags arbeiten und Müttern, die ganztags zuhause sind. In Tabelle 16 sind die Mittelwerte zusammengefasst. Es ergaben sich in der MANOVA mit den Subskalen keine signifikanten Mittelwertsunterschiede ($PS = 0.02$; $F(6, 1054) = 1.65$, $p = .13$). Im Gesamtwert ($F(2, 533) = 3.96$, $p < .05$) und Gesamtwert II ($F(2, 534) = 4.72$, $p < .01$) unterschieden sich die Gruppen: Mütter, die den ganzen Tag zuhause sind hatten insgesamt ein ungünstigeres Erziehungsverhalten (höheren Gesamtwert) als Mütter, die einer Teilzeitbeschäftigung nachgingen (beide $p < .01$; $d = 0.20$ für Unterschiede im Gesamtwert I; $d = 0.30$ für Gesamtwert II). Vollbeschäftigte Mütter unterschieden sich nicht von beiden anderen Gruppen. Die Mittelwertsunterschiede in den Gesamtwerten zwischen Müttern die Teilzeit arbeiten und den Müttern zuhause sind signifikant, obwohl sehr gering.

6.2.2.2 Diskussion der Ergebnisse

Betrachtet man soziodemographische Variablen wie Alter der Mutter, Familienstand, Bildungsstand, Arbeitszeit, Einkommen oder Anzahl der Kinder, so zeigen sich insgesamt wenige bedeutsame Zusammenhänge. Erwartungsgemäß fand sich kein Unterschied im mütterlichen Verhalten in Disziplinsituationen in Abhängigkeit vom Geschlecht des Kindes. Jedoch war in Hypothese 2 ein zumindest moderater Alterseffekt erwartet worden. Diese Annahme wurde durch die vorliegenden Daten nicht bestätigt. Ein möglicher Grund ist, dass das vorliegende Instrument die Veränderungen im mütterlichen Disziplinierungsverhalten, die sich in Abhängigkeit von Alter bzw. Entwicklungsstand des Kindes ergeben, nicht sensitiv genug erfasst. Eventuell wäre es dazu nötig, weitere Dimensionen und detailliertere Strategien im Umgang mit Problemverhalten zu erfassen, wie z. B. Kommunikationsmerkmale oder auch die Art von Anweisungen und Konsequenzen. Dies wäre auch durch eine Beobachtung der Mutter-Kind-Interaktion möglich. Ein weiterer Grund könnte im eingeschränkten Altersrange der Kinder liegen. Zudem handelt es sich bei der vorliegenden Stichprobe nicht um eine Stichprobe mit klinisch auffälligen Kindern, wo Problemverhalten häufig mit dem Alter der Kinder zunimmt und damit eine hohe Wahrscheinlichkeit besteht, dass das elterliche Verhalten negativ beeinflusst wird.

Signifikante negative Zusammenhänge zeigten sich zwischen Erziehungsverhalten und dem Alter der Mutter und ihrem Bildungsstand. Wie in Hypothese 2 erwartet hatten junge und schlecht gebildete Mütter ein ungünstigeres Erziehungsverhalten als ältere und höher gebildete Mütter. Sie begingen in Disziplinsituationen die Fehler, zu viel mit ihren Kindern zu reden und zu wenig zu unternehmen und waren häufiger nachsichtig im Umgang mit problematischen Verhaltensweisen der Kinder. Es fand sich auch ein Zusammenhang zwischen dem Bildungsstand des Vaters und dem Erziehungsverhalten der Mutter in der Skala Weitschweifigkeit, die Korrelation betrug hier $r = -.16$. Dies ist nachvollziehbar, da der Bildungsstand beider Eltern hoch korrelierte ($r = .65, p < .001$), die Eltern einer Familie also meist ein ähnliches Bildungsniveau besitzen. Es zeigten sich allerdings keine Unterschiede in der Skala Überreagieren. Negatives Elternverhalten in Form von Kontrolle verlieren, Schreien oder Kinder beschimpfen ist demnach unabhängig von Bildung und Alter der Mütter; alle Eltern haben hier die gleichen Schwierigkeiten. Da sich auch keine andere Variable für Überreagieren als bedeutsam erwies, scheint diese Dimension nach den Daten dieser Studie unabhängig von soziodemographischen Faktoren zu sein.

Es zeigte sich nur in den Korrelationen ein leichter Zusammenhang in der richtigen Richtung zwischen dem Einkommen der Familie und dem Erziehungsverhalten in Disziplinsituationen, es fanden sich jedoch keine Mittelwertsunterschiede zwischen den verschiedenen Einkommenskategorien. Dies ist erstaunlich, da ein niedriger sozioökonomischer Status, der in der Literatur meist durch einen Index erfasst wird, in den das Einkommen neben Bildungsstand, Beruf etc. eingeht, eine der Variablen ist, die häufig mit dysfunktionalem Erziehungsverhalten in Verbindung gebracht wird (Hoff-Ginsberg & Tardiff, 1995). Wie in Kapitel 2.3.4 dargestellt wurde, fanden sich jedoch besonders dann Schichtunterschiede, wenn Werte und Erziehungsvorstellungen erfasst wurden. Der EFB erfasst jedoch sehr konkret und verhaltensnah

das Vorgehen bei Problemverhalten. Es ist möglich, dass sich auf dieser spezifischen Verhaltensebene weniger bis keine Unterschiede in Abhängigkeit von Einkommen zeigen. Es gibt jedoch auch Untersuchungen die fanden, dass Eltern mit niedrigem SES ihre Kinder häufiger schimpfen, schlagen und härter bestrafen (e. g. Bor et al., 1997), was sich in der Skala Überreagieren zeigen müsste. Aber auch hier finden sich keine Mittelwertsunterschiede, die Korrelation beträgt nur $r = -.11$.

Teti, Gelfand und Pompa (1990) fanden keinen Zusammenhang zwischen mütterlicher Erziehungskompetenz und dem Familienstand der Mutter. Dies entspricht auch den Ergebnissen dieser Studie. Es finden sich entgegen der Annahme in Hypothese 2 keine Hinweise darauf, dass alleinerziehende Mütter sich in Disziplinsituationen ungünstiger verhalten als Mütter mit Partner. Einige andere Autoren berichten jedoch, dass alleinerziehende Mütter mehr Stress berichten und weniger soziale Unterstützung erhalten und dass dies zu ungünstigerem Erziehungsverhalten beiträgt. Es wäre daher möglich, dass sich deutlichere Zusammenhänge in der vorliegenden Stichprobe gefunden hätten, wenn soziale Unterstützung oder das Ausmaß von daily hassles erfasst worden wäre. Zum Zusammenhang zwischen Ehequalität, die als eine Form der sozialen Unterstützung angesehen werden kann und zum Zusammenhang zwischen Familienstand und Stresssymptomatik finden sich nähere Ergebnisse der Braunschweiger Kindergartenstudie in der Arbeit von Köppe (2001). Wie in Hypothese 2 angenommen ist es für das Verhalten in Disziplinsituationen nicht von erheblicher Bedeutung, ob eine Mutter außer Haus berufstätig ist oder nicht und wie lange sie täglich außer Haus ist. Die gefundenen Effekte in den Gesamtwerten des EFB sind sehr gering. Sie weisen darauf hin, dass Mütter, die ganztags zuhause sind ein ungünstigeres Erziehungsverhalten zeigen als teilzeit beschäftigte Mütter. Da die Effektstärken jedoch nur im Bereich von 0.20 bis 0.30 lagen und keine Unterschiede in den Subskalen des EFB bestanden, sollten die Ergebnisse unter Vorbehalt interpretiert werden. Eine mögliche Erklärung für den beschriebenen Unterschied ist, dass eine Teilzeittätigkeit außer Haus es Müttern ermöglicht, in der Erziehung ruhiger und geduldiger zu sein, weil ihre eigenen Bedürfnisse in anderen Bereichen der Identität besser befriedigt sind. Eine Berufstätigkeit außer Haus ist neben der Ausübung des Berufs auch mit sozialen Kontakten und anderen Verstärkern verbunden, die sich eventuell positiv auf das Erziehungsverhalten der Mütter auswirken. Denkbar ist jedoch auch, dass Mütter, die eine größere Erziehungskompetenz besitzen, sich eine Berufstätigkeit außer Haus eher zutrauen. Auch hier ist es möglich, dass bei einer Erfassung weiterer Dimensionen von Erziehung oder in einer Verhaltensbeobachtung mehr Unterschiede auftreten würden.

Insgesamt bleibt festzuhalten, dass die Zusammenhänge zwischen soziodemographischen Faktoren und dem Verhalten der Mutter in Disziplinsituationen gering sind. Junge Mütter und Mütter mit geringem Bildungsstand sind eher nachsichtig und weitschweifig im Umgang mit Problemverhalten ihrer Kinder. Es finden sich keine Zusammenhänge zum Einkommen der Familie.

6.2.3 Zusammenhänge zwischen psychosozialen Faktoren und Erziehungsverhalten

Aus der Literatur kann abgeleitet werden, dass nicht nur soziodemographische, sondern auch psychosoziale Faktoren als Disruptoren von Erziehungsverhalten wirken. In der Braunschweiger Kindergartenstudie wurden zahlreiche Variablen zur Befindlichkeit der Eltern, wie z. B. depressive Symptomatik, Stress, Angstsymptome oder eine Einschätzung der Ehequalität, erfragt. Im Folgenden werden wie im Kapitel zuvor zunächst Korrelationen dargestellt, anschließend Kreuztabellen und Varianzanalysen, wobei die psychosozialen Variablen wie Depression, Stress, Ehequalität oder Unterstützung in der Kindererziehung durch den Partner als unabhängige Variablen dienen, Erziehungsverhalten als abhängige Variable.

6.2.3.1 Darstellung der Ergebnisse

Tabelle 17 fasst die korrelativen Zusammenhänge zwischen den Skalen und Gesamtwerten des EFB und den psychosozialen Faktoren zusammen. Insgesamt waren die Zusammenhänge höher als zu den soziodemographischen Faktoren; sie lagen zwischen $r = .01$ und $r = .42$, $p < .01$. Keinerlei Zusammenhänge fanden sich für die Subskala Weitschweifigkeit, die Korrelationskoeffizienten lagen alle nahe Null ($r = .01$ bis $r = .05$). Langes Reden und Diskutieren mit Kindern bei Fehlverhalten standen demnach nicht in Zusammenhang zu psychischem Befinden der Mütter, der Ehequalität oder der Uneinigkeit der Partner in Erziehungsfragen.

Tabelle 17: Korrelationen zwischen psychosozialen Faktoren und den Skalen des EFB

	Nachsichtig- keit	Über- reagieren	Weitschwei- figkeit	Gesamtwert	Gesamtwert II
DASS Depression	.14**	.29**	.03	.23**	.26**
DASS Angst	.15**	.25**	.05	.22**	.24**
DASS Stress	.09*	.42**	.01	.25**	.31**
DASS Gesamt	.13**	.36**	.03	.26**	.30**
Ehequalität (FBZ-K Gesamt)	-.18**	-.25**	.01	-.23**	-.28**
Erziehungskonflikte (EKS Gesamt)	.16**	.28**	.02	.24**	.28**

Anmerkung. * $p < .05$ ** $p < .01$ Die Stichprobengröße variierte von $n = 463$ bis $n = 563$.

Die stärksten Zusammenhänge zwischen psychosozialen Faktoren und dem Erziehungsverhalten bestanden zur Subskala Überreagieren. Hier lagen die Korrelationen zwischen $r(557) = .25$ für Angst und $r(557) = .42$ für die Skala Stress. Erwartungsgemäß war das Erziehungsverhalten umso ungünstiger, je höher die Belastung mit Angst-, Stress oder depressiven Symptomen war und je unzufriedener und uneiniger die Partner waren. In der Subskala Nachsichtigkeit fanden sich auch signifikante Korrelationen, sie fielen jedoch geringer aus als in der Skala Überreagieren.

6.2.3.1.1 Ergebnisse zur psychischen Symptomatik

Um zu überprüfen, ob die Gruppe der depressiven oder durch andere psychische Symptome belasteten Mütter ein ungünstigeres Erziehungsverhalten aufweist als unbelastete Mütter, wurden anhand der von Lovibond und Lovibond (1995) angegebenen Schweregrade für die Skalen des DASS jeweils zwei Gruppen gebildet. Eine Dichotomisierung empfahl sich, da es sich um eine nicht-klinische repräsentative Stichprobe handelt und die Auswertung bei mehreren Gruppen durch sehr unterschiedliche Zellenbesetzungen schwierig geworden wäre. So wurden die Mütter ohne Symptomatik (unauffällig) der Gruppe von Müttern mit leichter, mäßiger, schwerer oder sehr schwerer Symptomatik (auffällig) gegenübergestellt. In Tabelle 18 sind die Mittelwerte der Skalen des EFB jeweils für Mütter mit unauffälligen und auffälligen Werten in den Skalen des DASS abgetragen.

Tabelle 18: Mittelwerte des EFB für Mütter mit unauffälligen und auffälligen Werten im DASS

	Nachsichtig- keit		Überreagieren		Weitschweifig- keit		Gesamtwert		Gesamtwert II	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
DASS Depression										
unauffällig	2.5	0.8	3.2	0.8	4.5	1.0	3.2	0.6	2.8	0.6
auffällig	2.6	0.7	3.7	0.9	4.5	0.9	3.4	0.5	3.1	0.6
DASS Angst										
unauffällig	2.4	0.8	3.3	0.8	4.5	1.0	3.2	0.6	2.8	0.6
auffällig	2.8	0.7	3.7	0.9	4.5	0.9	3.5	0.5	3.1	0.5
DASS Stress										
unauffällig	2.5	0.9	3.2	0.8	4.5	1.0	3.2	0.5	2.8	0.6
auffällig	2.6	0.9	3.8	0.9	4.5	1.0	3.4	0.6	3.1	0.6

Anmerkung. Die Werte des EFB können variieren zwischen 1 (sehr günstiges Erziehungsverhalten) und 7 (sehr ungünstiges Erziehungsverhalten). Die Stichprobengröße variierte von $n = 83$ bis $n = 474$.

In der multivariaten Varianzanalyse ergaben sich Hinweise auf Mittelwertsunterschiede zwischen depressiven und nicht-depressiven Müttern ($PS = 0.05$; $F(3, 547) = 9.55$, $p < .001$), die univariaten Tests wurden für alle Skalen signifikant außer für Weitschweifigkeit ($F(1, 549) = 0.12$, $p = .73$). Depressive Mütter hatten signifikant höhere Werte in Nachsichtigkeit ($F(1, 549) = 4.0$, $p < .05$, $d = 0.13$), Überreagieren ($F(1, 549) = 27.56$, $p < .001$, $d = 0.59$) und im Gesamtwert ($F(1, 554) = 14.07$, $p < .001$, $d = 0.36$) und Gesamtwert II ($F(1, 555) = 18.02$, $p < .001$; $d = 0.50$) als nicht-depressive Mütter. Die Gruppe der depressiven Mütter berichtete deutlich häufiger von Überreagieren in Disziplinsituationen als Mütter mit leichter und ohne depressiver Symptomatik. Auch in den höheren Gesamtwerten wurde deutlich, dass Depressivität mit ungünstigem Erziehungsverhalten verbunden war (vgl. Abbildung 7).

Die Auswertung der Kreuztabellen von Depressivität und Erziehungsverhalten ergab für die Skalen Nachsichtigkeit, Weitschweifigkeit und den Gesamtwert keine signifikanten Zusammenhänge (in Reihenfolge $\chi^2(1, n = 557) = 0.36$, $p = .55$; $\chi^2(1, n = 553) = 0.01$, $p = .95$ und $\chi^2(1, n = 556) = 1.70$, $p = .19$).

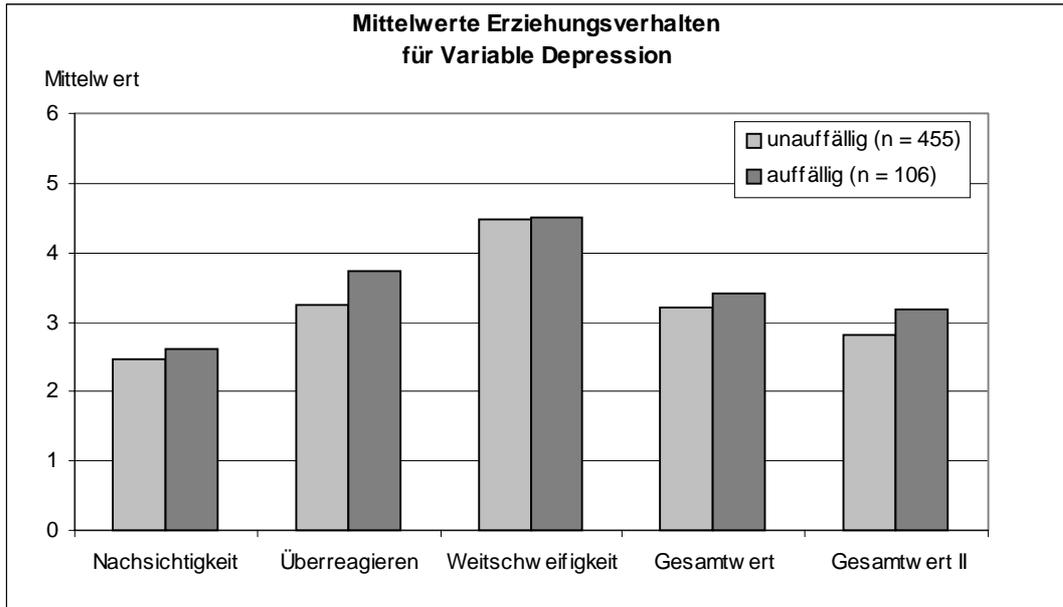


Abbildung 7: Mittelwerte des EFB in Abhängigkeit von der depressiven Symptomatik der Mütter

Die Verteilung von Müttern mit dysfunktionalem Erziehungsverhalten war für diese Skalen in der Gruppe der depressiven und der nicht-depressiven Mütter gleich. Ein anderes Ergebnis zeigte sich für die Skala Überreagieren und für den Gesamtwert II. Vergleicht man den Anteil der Mütter mit dysfunktionalem Erziehungsverhalten im Bereich Überreagieren in der depressiven und nicht-depressiven Gruppe, zeigte sich mit 29.8 % gegenüber 11.7 % ein deutlich größerer Anteil überreagierender Mütter unter den Depressiven (vgl. Tabelle 19). Der χ^2 -Test wird signifikant, $\chi^2(1, n = 557) = 21.66, p < .001$. Auch im Gesamtwert II unterschied sich der Anteil dysfunktional erziehender Mütter bei Depressiven und Nicht-Depressiven ($\chi^2(1, n = 556) = 3.7, p < .05$); der Unterschied fiel jedoch geringer aus als in der Skala Überreagieren.

Tabelle 19: Kreuztabellen DASS Depression (auffällig / unauffällig) und Skala Überreagieren des EFB (auffällig / unauffällig)

		Skala Überreagieren des EFB		
		% unauffällig (n)	% auffällig (n)	Gesamt (n)
DASS Depression	unauffällig	88.3 (400)	11.7 (53)	100 % (453)
	auffällig	70.2 (73)	29.8 (31)	100 % (104)

Auch für die Skala Angst wurde die multivariate Testung der Mittelwertunterschiede signifikant ($PS = 0.05; F(3, 547) = 9.34, p < .001$), die univariaten Tests ergaben außer für die Skala Weitschweifigkeit ebenfalls signifikante Unterschiede zwischen Müttern mit und ohne Angstsymptome. Ängstliche Mütter waren nachsichtiger (Nachsichtigkeit $F(1, 549) = 11.90, p < .001; d = 0.53$), reagierten häufiger über und verloren die Kontrolle (Überreagieren $F(1, 549) = 20.58, p < .001; d = 0.47$) und zeigten auch in beiden Gesamtwerten höhere EFB-

Werte als nicht-ängstliche Mütter (Gesamtwert $F(1, 554) = 19.04, p < .001; d = 0.55$ und Gesamtwert II $F(1, 555) = 25.32, p < .001; d = 0.55$). Die größten Effektstärken für die Unterschiede zwischen ängstlichen und nicht-ängstlichen Müttern fanden sich für die beiden Gesamtwerte.

In der Auswertung der Kreuztabellen bestätigte sich dieses Bild. Auch hier ergaben sich signifikant unterschiedliche Verteilungen in den Skalen Nachsichtigkeit ($\chi^2(1, n = 557) = 5.88, p < .05$) und Überreagieren ($\chi^2(1, n = 557) = 7.96, p < .01$) und den Gesamtwerten (Gesamtwert $\chi^2(1, n = 556) = 6.15, p < .05$; Gesamtwert II $\chi^2(1, n = 557) = 9.94, p < .01$). Für die Skala Weitschweifigkeit fanden sich in der Gruppe der ängstlichen Mütter vergleichbar viele Mütter mit ungünstigem Erziehungsverhalten wie in der Gruppe der nicht-ängstlichen Gruppe ($\chi^2(1, n = 553) = 0.17, p = .67$).

Bei Betrachtung der Angaben der Mütter zu Stresssymptomen (z. B. sich schnell aufregen, kaum Entspannung, empfindlich, reizbar, missgelaunt, ungeduldig), fanden sich Unterschiede im Erziehungsverhalten zwischen Müttern mit sehr hoher Stressbelastung und den übrigen Müttern. In der MANOVA zeichnete sich deutliche Signifikanz ab ($PS = 0.11; F(3, 547) = 22.03, p < .001$). Dieser Unterschiede lag besonders in der Subskala Überreagieren ($F(1, 549) = 65.46, p < .001$). Müttern mit hoher Stressbelastung fiel es schwerer die Ruhe zu bewahren. Sie gaben an, in der Erziehung häufiger die Kontrolle zu verlieren und Dinge zu tun, die sie nicht tun wollten. Die Effektgröße betrug $d = 0.71$. Auch insgesamt zeigte sich bei Müttern mit deutlicher Stresssymptomatik ein ungünstigeres Verhalten bei Fehlverhalten der Kinder. Zwar unterschieden sich die Mittelwerte gestresster und nicht gestresster Mütter in den beiden anderen Subskalen nicht signifikant, Nachsichtigkeit ($F(1, 549) = 2.38, p = .12$) und Weitschweifigkeit ($F(1, 549) = 0.14, p = .71$), durch den deutlichen Unterschied in Überreagieren zeigten sich auch statistisch bedeutsame Unterschiede in beiden Gesamtwerten. Für den Gesamtwert ergab sich $F(1, 554) = 18.67, p < .001$ bei einer Effektstärke von $d = 0.36$ und für Gesamtwert II $F(1, 555) = 31.66, p < .001$ bei $d = 0.50$.

In der Auswertung der Kreuztabellen von Stress und den Skalen des EFB zeigten sich keine unterschiedlichen Verteilungen in den Skalen Nachsichtigkeit ($\chi^2(1, n = 557) = 0.61, p = .44$) und Weitschweifigkeit ($\chi^2(1, n = 553) = 0.41, p = .52$). Tabelle 20 zeigt die Kreuztabelle der Variablen Stress und Überreagieren.

Tabelle 20: Kreuztabellen DASS Stress (auffällig / unauffällig) und Skala Überreagieren (auffällig / unauffällig)

		Skala Überreagieren		
		% unauffällig (n)	% auffällig (n)	Gesamt (n)
DASS Stress	unauffällig	91.8 % (368)	8.2 % (33)	100 % (401)
	auffällig	67.3 % (105)	32.7 % (51)	100 % (156)

Die Ergebnisse der MANOVA wurden durch die Analyse der Kreuztabellen unterstrichen: Unter den gestressten Müttern fanden sich 32.7 % Mütter mit auffälligen Werten in der Skala Überreagieren unter Müttern mit geringer Stressbelastungen dagegen nur 8.2 %. Der Chi²-Test wurde signifikant ($\chi^2(1, n = 557) = 52.48, p < .001$). Die Verteilungen in den beiden Gesamtwerten zeigten Unterschiede in der gleichen Richtung: Unter den Müttern mit hoher Stressbelastung fanden sich signifikant mehr Mütter mit auffällig dysfunktionalem Erziehungsverhalten (Gesamtwert I ($\chi^2(1, n = 556) = 9.10, p < .01$); Gesamtwert II ($\chi^2(1, n = 557) = 9.15, p < .01$)).

Da für den Gesamtwert des DASS keine Grenzwerte existieren, war eine Kategorisierung in auffällig und unauffällig und damit ein Vergleich der Mittelwerte nicht möglich. Die Korrelationen in Höhe von $r = .03$ bis $r = .36$ (vgl. Tabelle 17) verdeutlichen jedoch, dass ein bedeutender Zusammenhang zu Erziehungsverhalten besteht.

6.2.3.1.2 Ergebnisse zu Partnerschaft und Erziehungskonflikten

Auch für die Maße zu Ehequalität (FBZ-K) und Erziehungskonflikten der Partner (EKS) ergaben sich signifikante Korrelationen zu den Skalen des EFB (vgl. S. 98, Tabelle 17). Für die Mittelwertvergleiche wurden für den FBZ folgende drei Gruppen herangezogen (vgl. Sharpley & Rogers, 1984): Mütter, die mit ihrer Partnerschaft unzufrieden sind ($M < 17$), zufriedene Paare ($M > 22$) und Mütter, die weder besonders zufrieden, noch unzufrieden mit ihrer Partnerschaft sind ($M > 17 < 22$). Für die EKS schlagen die Autoren eine Unterscheidung von Eltern vor, die in fünf und weniger bzw. in mehr als fünf Problembereichen nicht übereinstimmen (Dadds & Powell, 1991). Tabelle 21 zeigt die Mittelwerte der Gruppen in den Skalen und Gesamtwerten des EFB.

Tabelle 21: Mittelwerte des EFB für Mütter mit unauffälligen und auffälligen Werten im FBZ-K (Ehequalität) und in der EKS (Erziehungskonflikte)

	Nachsichtigkeit		Überreagieren		Weitschweifigkeit		Gesamtwert		Gesamtwert II	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
FBZ-K										
zufrieden	2.4	0.8	3.2	0.8	4.5	1.1	3.2	0.6	2.7	0.6
weder/noch	2.5	0.7	3.4	0.8	4.5	0.9	3.3	0.5	2.9	0.6
unzufrieden	2.7	0.8	3.8	0.9	4.4	1.0	3.5	0.6	3.2	0.6
EKS										
unauffällig	2.4	0.8	3.2	0.8	4.5	1.0	3.2	0.6	2.8	0.6
auffällig	2.6	0.7	3.6	0.8	4.5	1.0	3.4	0.6	3.0	0.6

Anmerkung. Die Werte des EFB können variieren zwischen 1 (sehr günstiges Erziehungsverhalten) und 7 (sehr ungünstiges Erziehungsverhalten). Die Stichprobengröße variiert von $n = 463$ bis $n = 494$.

Bezüglich der Ehequalität ergab die multivariate Varianzanalyse mit $PS = 0.08$; $F(6, 916) = 6.1, p < .001$ signifikante Unterschiede zwischen Paaren mit unterschiedlicher Ehequalität in den Subskalen des EFB. Nach den folgenden univariate Analysen und Post-hoc-Vergleichen

hatten Mütter, die in unglücklichen Beziehungen lebten, signifikant höhere Werte in Nachsichtigkeit als Mütter aus glücklichen Partnerschaften ($F(2, 559) = 6.42, p < .01, d = 0.38$). Beide genannten Gruppen unterschieden sich jedoch nicht signifikant von der bezüglich Ehequalität mittleren Gruppe. Anders bei den Werten in der Subskala Überreagieren: auch hier zeigte die univariate VA Unterschiede zwischen den Gruppen an ($F(2, 559) = 14.22, p < .001$), jedoch unterschieden sich hier alle Gruppen voneinander: die zufriedensten Mütter reagierten am wenigsten über, die unzufriedenen am meisten (alle $p < .05$). Die Effektstärken lagen zwischen 0.25 und 0.71.

Wie schon bei Betrachtung der Mittelwerte vermutet, ergaben sich keine signifikanten Unterschiede in der Subkala Weitschweifigkeit ($F(2, 459) = 0.12, p = .89$). Für beide Gesamtwerte wurden die univariate Vergleiche jedoch signifikant (Gesamtwert I $F(2, 463) = 10.19, p < .001$; Gesamtwert II $F(2, 464) = 16.25, p < .001$). Im Gesamtwert unterschieden sich nach den Post-hoc-Vergleichen wie bei Nachsichtigkeit nur eheunzufriedene und ehezufriedene Mütter; die Effektstärke betrug $d = 0.50$. Im Gesamtwert II unterschieden sich alle drei Gruppen voneinander (alle $p < .05$): unzufriedene Mütter hatten höhere Werte im Gesamtwert II als Mütter mit mittlerer Ehequalität ($d = 0.50$) und Mütter mit glücklicher Partnerschaft ($d = 0.83$), Mütter mit mittlerer Ehequalität wiederum erzogen ungünstiger als glückliche Mütter ($d = 0.33$).

Die Analyse möglicher Unterschiede im Erziehungsverhalten zwischen Müttern, die eine gute Übereinstimmung mit ihrem Partner in Erziehungsfragen angaben und Müttern mit geringer Übereinstimmung, ergab in der MANOVA signifikante Unterschiede in den Skalen des EFB ($PS = 0,05; F(3, 485) = 8.91, p < .001$). ANOVAs ergaben ein ungünstigeres Erziehungsverhalten der Mütter mit mehr als fünf Problembereichen in den Subskalen Nachsichtigkeit ($F(1, 487) = 6.42, p < .05$) und Überreagieren ($F(1, 487) = 23.85, p < .001$). Für die Skala Weitschweifigkeit fanden sich keine signifikanten Unterschiede ($F(1, 487) = 0.07, p = .79$). Die Effektstärken betragen für Nachsichtigkeit $d = 0.27$, für Überreagieren bei $d = 0.50$. Auch in den Gesamtwerten zeigte sich Unterschiede in der gleichen Richtung. Mütter, die viele Erziehungskonflikte angaben, hatten höhere Werte im Gesamtwert bei $F(1, 491) = 17.02, p < .001$ und einer Effektstärke von $d = 0.33$ und in Gesamtwert II ($F(1, 492) = 22.05, p < .001; d = 0.33$) als Mütter, die wenige Erziehungskonflikte mit ihrem Partner hatten.

6.2.3.2 Diskussion der Ergebnisse

Insgesamt steht die psychische Befindlichkeit der Eltern in deutlichem Zusammenhang zum Erziehungsverhalten. Im Gegensatz zu den soziodemographischen Variablen finden sich hier jedoch weniger Zusammenhänge zu den Dimensionen Weitschweifigkeit und Nachsichtigkeit als zur Dimension Überreagieren.

Die psychische Symptomatik der Mutter, erfasst mit der DASS, kann getrennt nach Depressions-, Angst- und Stresssymptomen beschrieben werden. Für alle Bereiche war in Hypothese 3 ein positiver Zusammenhang zu dysfunktionalem Erziehungsverhalten in Disziplinsitua-

tionen erwartet worden. Betrachtet man dysfunktionales Erziehungsverhalten allgemein und zieht den Gesamtwert I bzw. den Gesamtwert II dazu heran, finden sich für alle Symptombereiche bedeutsame Unterschiede zwischen den Gruppen. Dysfunktionales Erziehungsverhalten findet sich bei den Müttern mit depressiven Symptomen, Angst- und Stresssymptomen häufiger als bei Müttern ohne diese Symptomatiken. Zudem bestehen signifikante Korrelationen zwischen den Gesamtwerten des EFB und den Syndromskalen der DASS. Dieser Zusammenhang gibt jedoch keinen Hinweis auf Wirkung und Ursache. Es ist zum einen möglich, die Disruptorhypothese als Erklärung des Zusammenhangs heranzuziehen, die besagt, dass psychische Symptome wie Depressionen oder auch Stress dazu führen, dass günstiges Verhalten der Mütter im Umgang mit Problemverhalten geradezu unterbrochen wird. Zum anderen kann auch die Erkenntnis herangezogen werden, dass ungünstiges Erziehungsverhalten mit erhöhten Verhaltensproblemen einhergeht und dies wiederum eine Ursache für mütterliche psychische Symptomatik sein kann. Weiterhin ist denkbar, dass sich die mangelnde Erziehungskompetenz in Disziplinsituationen in niedrigen Selbstwirksamkeitsüberzeugungen oder Versagensgefühlen und Hilflosigkeit äußert und so Depression und Stress entstehen. Festzuhalten bleibt jedoch, dass ein deutlicher Zusammenhang zwischen der psychischen Symptomatik der Mutter und dem Erziehungsverhalten in Disziplinsituationen besteht, die sich auch in der Korrelation zwischen EFB Gesamtwert und DASS Gesamtwert manifestieren.

Interessant ist jedoch auch die Betrachtung der einzelnen Dimensionen von Erziehungsverhalten in Disziplinsituationen. In Hypothese 3 wurde postuliert, dass die deutlichsten Zusammenhänge zwischen psychischer Symptomatik und der Subskala Überreagieren bestehen sollten, da hier die affektive Reaktion bzw. das affektive Befinden der Mutter am meisten eingeht. Dies konnte durch die vorliegenden Ergebnisse bestätigt werden. Es finden sich im Gegensatz zu den soziodemographischen Faktoren keinerlei bedeutsame korrelative Zusammenhänge zur Subskala Weitschweifigkeit und auch keine Mittelwertsunterschiede zwischen Müttern mit bzw. ohne psychische Symptome. Sowohl Mütter mit auffälliger Stresssymptomatik, als auch Mütter mit Angst- und depressiven Symptomen berichten jedoch davon, in Disziplinsituationen zu Überreaktionen und Kontrollverlust zu neigen. Dies bestätigt Ergebnisse anderer Autoren zum Zusammenhang zwischen Stress bzw. Depression und einer erhöhten Reizbarkeit, eskalierenden Interaktionen und Beschimpfungen (Downey & Coyne, 1990; Kendziora & O'Leary, 1993; Patterson, 1983; Webster-Stratton, 1990).

Zwischen der psychischen Symptomatik und Nachsichtigkeit bestehen zwar Zusammenhänge, sie sind jedoch je nach Art der Symptomatik unterschiedlich. Ein nur sehr geringer korrelativer Zusammenhang finden sich zwischen Stresssymptomen und Nachsichtigkeit. Es bestehen zudem gleiche Verteilungen in den Kreuztabellen und keine Mittelwertsunterschiede. Bezüglich der Angstsymptome zeigt sich ein anderes Bild: es finden sich sowohl Mittelwertsunterschiede als auch unterschiedliche Verteilungen in den Kreuztabellen. Bei Müttern mit depressiven Symptomen waren die Ergebnisse der ANOVA und der Kreuztabellen für die Skala Nachsichtigkeit unterschiedlich. In der Kreuztabelle unterschieden sich die Verteilungen nicht, in der ANOVA fand sich dagegen ein signifikanter Unterschied, allerdings nur auf einem Signifikanzniveau von $\alpha = .05$. Bezieht man zusätzlich die geringe Effektstärke des

Mittelwertsunterschieds ($d = 0.13$) in die Betrachtung mit ein, kann geschlossen werden, dass sich Mütter mit depressiver Symptomatik eher nicht nachsichtiger verhalten als nicht depressive Mütter, bzw. sich zumindest in einer Selbsteinschätzung nicht weniger nachsichtig einschätzen. Ein möglicher Grund dafür ist, dass nicht das Vorliegen einer Depression im klinischen Sinne erfasst wurde, sondern nur eine Selbsteinschätzung von Symptomen vorlag. Für künftige Untersuchungen scheint sich auch aufgrund der möglichen Verzerrung der Selbsteinschätzung des Erziehungsverhaltens bei Depressiven eine Verhaltensbeobachtung der Mutter-Kind-Interaktion zu empfehlen.

Die Effektstärken der Mittelwertsunterschiede bezüglich der Skala Überreagieren, die im Bereich von $d = 0.47$ bis 0.71 liegen, bestätigen die Aussagen der inferenzstatistischen Prüfung, so dass festgehalten werden kann, dass für Mütter mit einer psychischen Symptomatik in Disziplinsituationen Überreaktionen und Kontrollverlust die häufigsten Schwierigkeiten darstellen. Dieser Zusammenhang kann als Hinweis darauf interpretiert werden, dass depressive oder gestresste Mütter zu den Erziehungsstrategien greifen, die das Kind kurzfristig zu Fügsamkeit bewegen, aber nicht unbedingt langfristig erfolgreich sind (Kochanska et al., 1987; Kuczynski, 1984). Dysfunktionales Erziehungsverhalten in Form von Überreaktionen ist häufiger als Nachsicht und Weitschweifigkeit, die beide mit mehr kurzfristigen negativen Konsequenzen und mit mehr Aufwand für die Mutter verbunden sind. Zwar bedeutet Nachsichtigkeit häufig auch eine negative Verstärkung der Mutter (z. B. Kind hört auf zu jammern), es bedeutet in der Regel aber auch, dass eine Anweisung oder Aufforderung der Mutter nicht ausgeführt wird. Weitschweifige Diskussionen sind sehr aufwendig und bleiben ebenfalls oft ohne den gewünschten Erfolg. Das Kind dagegen durch Verhaltensweisen wie z. B. durch Schreien oder Schimpfen zur Kooperation zu bewegen ist weniger aufwendig und führt häufiger zum gewünschten Erfolg.

Vergleichbar mit den beschriebenen Zusammenhängen von Stress, Depression und Erziehungsverhalten ist die Beziehung zwischen Ehequalität und Erziehungsverhalten. Insgesamt hatten Mütter, die ihre Ehequalität als hoch einschätzten ein eher günstiges Erziehungsverhalten. Es fanden sich ebenfalls Unterschiede in Abhängigkeit von den Dimensionen des EFB. Keine Zusammenhänge bestanden zur Dimension Weitschweifigkeit. In der Skala Nachsichtigkeit und im Gesamtwert I, in den auch die Skala Weitschweifigkeit eingeht, unterschieden sich jeweils nur die Gruppen mit hoher Ehequalität von der Gruppe mit niedriger Ehequalität, in der Skala Überreagieren und im Gesamtwert II dagegen unterschieden sich alle drei Gruppen in der vorhergesagten Weise voneinander. Der Teil der Hypothese 3, der sich auf den Zusammenhang zwischen Ehequalität und Erziehungsverhalten in Disziplinsituationen bezieht, wurde somit bestätigt. Für den Vergleich zwischen zufriedenen und unzufriedenen Müttern liegen die Effektstärken im mittlerem bis hohen Bereich, insbesondere für dysfunktionale Verhaltensweisen wie Überreaktionen ($d = 0.71$, Gesamtwert II: $d = 0.83$). Dies deutet darauf hin, dass der Faktor Partnerschaftsqualität einen deutlichen Zusammenhang mit dem Umgang mit Problemverhalten von Kindern aufweist. Dies entspricht den in der Literatur berichteten Ergebnissen, z. B. fanden Erel und Burmann (1995) in ihrer Metaanalyse zum Zusammenhang zwischen globaler Ehequalität und Qualität der Eltern-Kind-Beziehungen eine durchschnittliche Effektgröße von 0.46 . Auch Studien, die spezifisch das

Verhalten von Müttern bei Problemverhalten der Kinder untersuchten, fanden einen signifikanten Zusammenhang zwischen Ehezufriedenheit und Erziehungspraktiken in Disziplinsituationen (Jouriles, Pfiffner & O`Leary, 1988).

Es wurde in Hypothese 3 weiterhin eine positive Korrelation zwischen Erziehungskonflikten und Erziehungsverhalten postuliert. Mütter, die von mehr Erziehungskonflikten mit ihrem Partner berichten, sollten ein ungünstigeres Verhalten im Umgang mit Disziplinproblemen aufweisen. Auch dieser Teil der Hypothese konnte durch die vorliegenden Daten bestätigt werden. Mütter mit Erziehungskonflikten sind nachsichtiger und reagieren bei Problemen mit ihren Kindern häufiger über. Keine Unterschiede zeigen sich in der Subskala Weitschweifigkeit. Die Effektstärken der Mittelwertsunterschiede liegen für Nachsichtigkeit $d = 0.27$, für Überreagieren bei $d = 0.50$. Auch in den Gesamtwerten unterschieden sich die Gruppen. Verschiedene Bereiche von Erziehung wie die emotionale Beteiligung der Eltern, die Konsequenz bei Problemverhalten oder Negativität und Art der Disziplinierungen werden durch Partnerschaftskonflikte beeinträchtigt (Erel & Burman, 1995; Fauber et al., 1990; Krishnakumar & Buehler, 2000). Die vorliegenden Ergebnisse bestätigen diesen Zusammenhang, Konflikte zwischen den Eltern kovariieren mit vermehrter Nachsichtigkeit der Mütter und mit Überreaktionen.

Eine mögliche Interpretation der beschriebenen Zusammenhänge ist, dass Unzufriedenheit und Konflikte der Eltern die Ressourcen der Mütter schwächen und sich dies darin äußert, dass sie weniger Geduld, Ruhe und Standfestigkeit im Umgang mit ihren Kindern haben. Weiterhin könnten die Ergebnisse mit der Spillover-Hypothese erklärt werden, die besagt, dass die Negativität der Paarbeziehung auf die Eltern-Kind-Beziehung übergeht. Die Tatsache, dass Konflikte zwischen Eltern besonders deutlich mit Überreaktionen korrelieren, weisen, wie in Hypothese 3 erwartet, eher auf die Spillover-Hypothese bzw. auf ein Ressourcenproblem und weniger auf die Kompensationshypothese hin. Nach der Kompensationshypothese würde man von den dysfunktionalen Verhaltensweisen nicht Überreaktionen, sondern eher weitschweifiges und nachsichtiges Verhalten erwarten, da dies eher ein Ausdruck von Streben nach Harmonie mit dem Kind und Kompensation der Probleme der Partnerbeziehung wäre. Jedoch muss auch bezüglich des Zusammenhangs zwischen interparentalen Konflikten und Erziehungsverhalten die Frage der Richtung des Zusammenhangs beachtet werden. Um den Schluss zu ziehen, dass ineffektive Disziplinierungen eine Folge von Ehekonflikten sind, muss nachgewiesen werden, dass die Ehekonflikte vor den Erziehungsprobleme begannen. Es gibt jedoch auch Studien, die zeigen, dass Verhaltensauffälligkeiten oder Themen wie Disziplinierung oder Erziehung Ursache für Paarkonflikte sind (Lavee, Sharlin & Katz, 1996). Auch Dadds und Powell (1991) weisen darauf hin, dass z. B. aggressives Verhalten der Kinder die Kooperationsfähigkeit der Eltern schwächt und so Erziehungsschwierigkeiten und Konflikte zwischen den Eltern entstehen. Die Frage der Richtung des Zusammenhangs kann aufgrund der korrelativen Natur der Daten nicht beantwortet werden. Die Ergebnisse entsprechen jedoch eher den Zusammenhängen, die nach der Spillover-Hypothese zu erwarten waren und weniger den Vorhersagen der Kompensationshypothese. Eine weitere Erklärungsmöglichkeit für den beschriebenen Zusammenhang ist der Einfluss einer dritten Variable wie z. B. hoher familiärer Stress oder psychische Probleme

eines Elternteils, die sowohl zu ungünstigem Erziehungsverhalten als auch zu Partnerproblemen führen können. Die Interaktionen der genannten Faktoren sollten in prospektiven längsschnittlichen Studien, welche bei einem möglichst frühen Alter der Kinder einsetzen, detaillierter untersucht werden, um Aussagen über typische Verläufe bzw. Ursache und Wirkung machen zu können.

Besondere Beachtung verdienen die dargestellten Zusammenhänge zwischen psychischem Befinden bzw. Ehevariablen und Erziehungsverhalten auch deshalb, weil diese Faktoren über das Erziehungsverhalten indirekt Einfluss auf die Entwicklung von Kindern ausüben und so Risikofaktoren für Verhaltensauffälligkeiten darstellen (vgl. Belsky, 1984; Fauber et al., 1990). Um genauere Aussagen über Partnerschaft, Erziehungskonflikte und Erziehungsverhalten treffen zu können und um Zusammenhänge und Auswirkungen mit der Entwicklung und dem Verhalten des Kindes zu spezifizieren, wäre es jedoch weiterhin wichtig, in zukünftigen Studien Daten von Vätern und Müttern zu erheben.

6.2.4 Regressionsanalyse: Bedeutung der verschiedenen disruptiven Faktoren

6.2.4.1 Auswertungsmethodik

Im Folgenden wurde in einer Reihe von Regressionsanalysen untersucht, welche Bedeutung den verschiedenen soziodemographischen und psychosozialen Faktoren zukommt. Es wurde zunächst in schrittweisen Regressionen (Kriterium: Wahrscheinlichkeit von F-Wert für Aufnahme $\leq .05$) jeweils für soziodemographische und psychosoziale Variablen geprüft, für welche Faktoren sich der größte Anteil gemeinsamer Varianz mit Erziehungsverhalten ergibt und welche soziodemographischen bzw. psychosozialen Faktoren sich damit am besten für eine Vorhersage des Erziehungsverhaltens eignen. Es gingen diejenigen Variablen in die Analysen ein, für die sich in den oben dargestellten Analysen Zusammenhänge mit Erziehungsverhalten gezeigt hatten. Als Kriterium diente der Gesamtwert II des EFB, da sich in den oben dargestellten Auswertungen nur wenige Zusammenhänge zur Skala Weitschweifigkeit zeigten.

Es werden jeweils Regressionsanalysen dargestellt und Ergebnisse der Kreuzvalidierung berichtet. Zur Kreuzvalidierung wurde die Gesamtstichprobe in zwei Zufallsstichproben aufgeteilt, jeweils Regressionsgleichungen erstellt und diese anschließend auf die jeweils andere Teilstichprobe angewendet. Die so vorhergesagten Werte des EFB wurden dann mit den tatsächlichen Werten korreliert und die Koeffizienten zur Absicherung der an der Gesamtstichprobe erstellten Regressionsgleichung herangezogen.

Als letzte Analyse wurde eine Regressionsanalyse gerechnet, in der alle Variablen, für die sich ein Zusammenhang mit Erziehungsverhalten gefunden hatte, in zwei Blöcken (soziodemographische und psychosoziale Faktoren) in die Regressionsgleichung eingingen, um den Anteil am Varianz zu bestimmen, die alle Faktoren gemeinsam an Erziehungsverhalten aufklären. Da zwischen den Subskalen des DASS eine hohe Interkorrelation besteht, wurde

hierbei statt der Einzelskalen der Gesamtwert des DASS herangezogen, um Interpretationsschwierigkeiten durch Multikollinearität zu vermeiden.

6.2.4.2 Darstellung der Ergebnisse

Zunächst wurde eine schrittweise Regression mit den soziodemographischen Faktoren als Prädiktoren durchgeführt. Von den Variablen Alter, Bildungsstand und Berufstätigkeit der Mutter und Einkommen der Familie wurden im ersten Schritt das Alter der Mutter, im zweiten Schritt die Variable Nettoeinkommen der Familie in die Regressionsgleichung aufgenommen, Tabelle 22 fasst die Ergebnisse zusammen.

Tabelle 22: *Schrittweise Regressionsanalyse für den Gesamtwert des EFB mit den soziodemographischen Faktoren als Prädiktoren*

Schritt	Variable	B	SE	β
1	Alter der Mutter	-0.07	0.03	-0.11
2	Alter der Mutter	-0.06	0.03	-0.10*
	Einkommen	0.09	0.04	0.10*

Anmerkung. $R^2 = .01$, $p < .05$ für Schritt 1 $\Delta R^2 = .01$, $p < .05$ für Schritt 2 * $p < .05$

Wie aufgrund der geringen Korrelationskoeffizienten zu erwarten, war auch die Varianzaufklärung an Erziehungsverhalten gering. Im ersten Schritt klärte das Alter der Mutter nur 1 % Varianz auf ($F(1, 504) = 6.06$, $p < .05$). Alter und Einkommen gemeinsam klärten 2 % der Varianz auf, die Varianzaufklärung erwies sich als signifikant ($R^2 = .02$, $F(2, 503) = 5.57$, $p < .01$), der Zuwachs in R^2 durch Einkommen betrug 1 % ($F(1, 503) = 5.03$, $p < .05$).

Das Ergebnis dieser Regression erwies sich in der Kreuzvalidierung anhand zweier zufälliger Teilstichproben als nicht stabil. In der schrittweisen Regression an der ersten Stichprobenhälfte wurde im ersten Schritt die Berufstätigkeit der Mutter und im zweiten Schritt das Einkommen in die Regressionsgleichung aufgenommen, in der Regression an der anderen Stichprobenhälfte dagegen nur das Alter der Mutter im ersten Schritt und keine weitere Variable.

Um die besten Prädiktoren unter den psychosozialen Variablen zu ermitteln, gingen zunächst in einem ersten Block die soziodemographischen Faktoren ein, um deren Einfluss zu kontrollieren. Dann erfolgte die schrittweise Auswahl der besten psychosozialen Prädiktoren nach dem oben beschriebenen Kriterium. Das Ergebnis der Analyse fasst Tabelle 23 zusammen. Die soziodemographischen Faktoren im ersten Schritt klärten insgesamt nur 2 % der Varianz an Erziehungsverhalten auf, $R = .14$, $R^2 = .02$, $F(4, 416) = 2.16$, $p = .07$, was keinen statistisch bedeutsamen Vorhersagebeitrag darstellte. Von den psychosozialen Faktoren Stress, Angst, Depression, Ehequalität und Erziehungskonflikte wurde im zweiten Schritt als erste Variable Stress in die Regressionsgleichung aufgenommen, was einen si-

gnifikanten Zuwachs in R^2 bedeutete, $\Delta R^2 = .12$, $F(1, 415) = 56.53$, $p < .001$. Der multiple Korrelationskoeffizient des zweiten Schrittes betrug $R = .37$, $R^2 = .14$, $F(5, 415) = 13.27$, $p < .001$. Im dritten Schritt der Regressionsanalyse wurde als zweite und letzte psychosoziale Variable Ehequalität aufgenommen. Die zusätzliche Varianzaufklärung betrug 4 %, $\Delta R^2 = .04$, $F(1, 414) = 17.42$, $p < .001$. Insgesamt wurden durch alle Prädiktoren 17 % der Varianz am Verhalten der Mutter in Disziplinsituationen vorhergesagt, $R = .42$, $R^2 = .17$, $F(6, 414) = 14.40$, $p < .001$.

Tabelle 23: *Schrittweise Regressionsanalyse für den Gesamtwert des EFB mit den psychosozialen Faktoren als Prädiktoren und soziodemographischen Faktoren als Kovariate im ersten Block*

Schritt	Variable	B	SE B	β
1	Alter der Mutter	-0.05	0.03	-0.07
	Bildung der Mutter	0.04	0.03	0.07
	Berufstätigkeit der Mutter	0.06	0.05	0.06
	Einkommen	-0.05	0.03	-0.10
2	Alter der Mutter	-0.03	0.03	-0.05
	Bildung der Mutter	0.01	0.03	0.02
	Berufstätigkeit der Mutter	0.07	0.04	0.07
	Einkommen	-0.03	0.03	-0.7
	DASS Stress	0.03	0.00	.347***
3	Alter der Mutter	-0.04	0.03	-0.07
	Bildung der Mutter	0.04	0.03	0.01
	Berufstätigkeit der Mutter	0.07	0.04	0.08
	Einkommen	-0.02	0.02	-0.04
	Ehequalität (FBZ)	-0.02	0.01	-0.21***

Anmerkung. $R^2 = .02$, $p = .07$ für Schritt 1 $\Delta R^2 = .12$, $p < .001$ für Schritt 2 $\Delta R^2 = .04$, $p < .001$ für Schritt 3
*** $p < .001$

In der Kreuzvalidierung erwies sich das Ergebnis dieser Regression als stabil. In beiden zufällig ermittelten Teilstichproben wurden die gleichen Prädiktorvariablen in der oben dargestellten Reihenfolge in die Regressionsgleichung aufgenommen. Die Korrelation zwischen den tatsächlichen Werten im EFB Gesamtwert und den auf Basis der Kreuzvalidierung vorhergesagten Werten betrug $r(424) = .35$, $p < .001$.

In der letzten Regression diente ebenfalls der Gesamtwert II als abhängige Variable. Es gingen alle psychosozialen Faktoren ein, wobei der Gesamtwert der DASS verwendet wurde. Tabelle 24 fasst die Ergebnisse der Regression mit den einzelnen Regressionskoeffizienten zusammen. Die Ergebnisse zeigten wie bei der vorherigen Analyse keine signifikante Varianzaufklärung durch die sozioökonomischen Variablen im ersten Block ($R = .14$, $R^2 = .02$, $F(4, 416) = 2.16$, $p = .07$). Die Änderungsstatistiken verdeutlichen, dass durch die Eingabe der Prädiktoren des zweiten Blocks ein signifikanter Zuwachs in R^2 in Höhe von .15 entstand ($\Delta R^2 = .15$, $F(3, 413) = 25.20$, $p < .001$). Die abschließende Regressionsgleichung mit allen

insgesamt sieben Prädiktoren wies einen multiplen Korrelationskoeffizient in Höhe von $R = .42$ auf, was einem $R^2 = .17$ entspricht ($R = .42$, $R^2 = .17$, $F(7, 413) = 12.25$, $p < .001$). Die genannten soziodemographischen und psychosozialen Faktoren klärten damit insgesamt 17.2 % der Varianz an Erziehungsverhalten in Disziplinsituationen (Gesamtwert II) auf. Bei Betrachtung der standardisierten Regressionskoeffizienten wird deutlich, dass nur die Ehequalität ($\beta = -.17$, $p < .001$) und das psychische Befinden ($\beta = .23$, $p < .001$) einen signifikanten Beitrag zur Vorhersage leisteten.

Tabelle 24: Hierarchische Regressionsanalyse für den Gesamtwert II mit den soziodemographischen Faktoren im ersten und den psychosozialen Faktoren im zweiten Block

Block	Variable	B	SE B	β
1	Alter der Mutter	-0.05	0.03	-0.07
	Bildung der Mutter	0.04	0.03	0.07
	Berufstätigkeit der Mutter	0.06	0.05	0.06
	Einkommen	-0.05	0.03	-0.10
2	Alter der Mutter	-0.04	0.03	-0.07
	Bildung der Mutter	0.01	0.03	0.02
	Berufstätigkeit der Mutter	0.07	0.04	0.07
	Einkommen	-0.01	0.03	-0.02
	Psychische Symptomatik (DASS Gesamt)	0.09	0.00	-0.23***
	Ehequalität (FBZ)	-0.02	0.01	-0.17**

Anmerkung. $R^2 = .02$, $p = .07$ für Schritt 1 $\Delta R^2 = .15$, $p < .001$ für Schritt 2 ** $p < .01$ *** $p < .001$

Die Kreuzvalidierung der Ergebnisse dieser Regression mittels zweier Teilstichproben ergab einen Korrelationskoeffizient zwischen vorhergesagten und tatsächlichen Werten in Höhe von $r(421) = .37$, $p < .001$.

6.2.4.3 Diskussion der Ergebnisse

Als erstes wurde geprüft, welche der soziodemographischen Faktoren den größten gemeinsamen Anteil an Varianz mit Erziehungsverhalten haben. In Hypothese 4 war angenommen worden, dass den Faktoren Bildung und Einkommen die größte Bedeutung zukommt. Aufgrund der insgesamt sehr niedrigen korrelativen Zusammenhänge zwischen den soziodemographischen Faktoren und dem Erziehungsverhalten im EFB ist auch die Varianzaufklärung in der schrittweisen Regression gering. In diesem Fall verspricht eine Kreuzvalidierung nur wenig Erkenntnisgewinn, was sich darin bestätigt, dass nicht die gleichen Variablen in die Regressionsgleichung aufgenommen wurden. Festzuhalten bleibt daher, dass dieser Teil der Hypothese 4 nicht bestätigt werden konnte. Soziodemographische Faktoren wie Alter der Mutter, Bildung, Einkommen oder Berufstätigkeit tragen nach den vorliegenden Daten nicht zu einer Vorhersage des Erziehungsverhalten der Mutter im Umgang mit Problemverhalten bei. In Folge der insgesamt geringen korrelativen Zusammenhänge konnten keine Faktoren

spezifiziert werden, die für die Vorhersage von Erziehungsverhalten in Disziplinsituationen besonders bedeutsam sind.

Als zweites wurde geprüft, welche der psychosozialen Faktoren zur Vorhersage von Erziehungsverhalten bei Problemverhalten geeignet sind. In Hypothese 4 wurde postuliert, dass gemäß dem Stand der Forschung insbesondere Stress- und depressive Symptome und Erziehungskonflikte der Eltern mit nachsichtigem und unkontrolliertem Elternverhalten kovariert und daher zur Vorhersage geeignet ist. Dieser Teil der Hypothese 4 konnte teilweise bestätigt werden: Von den fünf psychosozialen Faktoren wurden nach Eingehen der soziodemographischen Faktoren als Kovariate als erste Variable Stress und als zweite Variable Ehequalität aufgenommen. Dieses Ergebnis blieb in der Kreuzvalidierung stabil. Stress scheint demnach wie vermutet eine große Rolle im Zusammenhang mit Erziehungsverhalten in Disziplinsituationen zu spielen, der Zuwachs an Varianzaufklärung durch den Faktor Stress betrug 12 %. Dies kann als eine Bestätigung für die Annahme einiger Autoren gedeutet werden, dass Stress die gemeinsame Endstrecke ist, über die verschiedene Faktoren auf Erziehungsverhalten und die Entwicklung des Kindes wirken (vgl. Kendziora & O'Leary, 1993; Webster-Stratton, 1990). Stress wäre in diesem Fall ein Disruptor, der günstiges Verhalten der Mutter im Umgang mit Verhaltensproblemen unterbricht, und der auf verschiedene Ursachen, z. B. auf verschiedene Cluster von Stressoren (extrafamiliare, interparentale, kindbezogene Stressoren, vgl. Webster-Stratton, 1990) zurückzuführen ist. Wichtig ist zu betonen, dass die vorliegenden Regressionen nicht als Kausalzusammenhänge zu interpretieren sind. Die Beschaffenheit der Daten erlaubt lediglich eine Aussage in dem Sinne, dass wenn Eltern von Stresssymptomen oder einer geringen Ehezufriedenheit berichten oder wenn eine Kombination dieser Faktoren vorliegt, geschlossen werden kann, dass sich diese Mütter mit einer gewissen Wahrscheinlichkeit im Umgang mit schwierigem Verhalten ihrer Kinder dysfunktional verhalten.

In der dritten Regression gingen soziodemographische und psychosoziale Faktoren in dieser Reihenfolge in zwei Blöcken in die Regressionsgleichung ein. Interessant ist die Tatsache, dass kein Unterschied in der Höhe der Varianzaufklärung besteht, wenn alle psychosoziale Faktoren (DASS Gesamtwert, Ehequalität, Erziehungskonflikte) in die Regression eingehen oder wenn nur Stress und Ehequalität als Prädiktoren dienen. Die Varianzaufklärung aller Faktoren am Kriterium beträgt ebenfalls 17 %, die Faktoren depressive oder Angstsymptome und Erziehungskonflikte erhöhen die Vorhersagekraft demnach nicht, klären also keine zusätzliche Varianz auf. Dies zeigt, dass die Variablen Stress und Ehequalität alle Informationen beinhalten, die für die Erklärung des Zusammenhangs zwischen psychosozialen Faktoren und Erziehungsverhalten in Disziplinsituationen nötig sind.

Insgesamt wurden durch die soziodemographischen Faktoren im ersten Block, durch Stress und Ehequalität 17 % der Varianz am Gesamtwert II des EFB aufgeklärt. In die Bewertung und Interpretation der Höhe der Varianzaufklärung müssen einige Überlegungen einbezogen werden. Zunächst ist zu bedenken, dass es sich bei dem EFB um ein sehr spezifisches verhaltensnahes Maß handelt, dass Erziehungsstrategien bei Problemverhalten erfasst und nicht ein globaleres Konstrukt von Erziehung wie etwa Erziehungsstile. Nach den Ergebnis-

sen der Metaanalyse von Rothbaum und Weisz (1994) kann geschlossen werden, dass höhere Zusammenhänge zu erwarten wären, wenn Erziehungseinstellungen oder allgemeine Erziehungskompetenz mit einem globaleren Maß erfasst worden wäre. Weiterhin muss in die Bewertung des Ergebnisses einbezogen werden, dass sich in der Regel höhere Zusammenhänge mit Erziehungsvariablen finden, wenn anstatt Fragebögen andere Instrumente wie eine Verhaltensbeobachtung eingesetzt werden. Gerade die Mutter-Kind-Interaktion in schwierigen Situationen eignet sich hervorragend zur Verhaltensbeobachtung und ermöglicht spezifischere und zuverlässigere Aussagen über die Reaktionen der Mutter als eine Selbsteinschätzung wie durch den EFB.

Außerdem ist zu bedenken, dass verschiedene andere Einflussfaktoren von Erziehungsverhalten wie das Temperament und Verhalten des Kindes, die soziale Umgebung und auch die Persönlichkeit oder das Kompetenzgefühl der Eltern und auch Merkmale der einzelnen Situation nicht in die Regression einbezogen wurden. Weiterhin liegen auch die Daten über die psychosozialen Faktoren nur als Selbsteinschätzungen der Mütter vor. Auch hier sind größere Effekte denkbar, wenn Daten aus klinischen Interviews oder andere Fremdeinschätzungen vorliegen. Unter Einbezug all dieser Überlegungen kann die Varianzaufklärung an Erziehungsverhalten durch die genannten soziodemographischen und psychosozialen Faktoren in Höhe von 17 % als zufriedenstellend angesehen werden. Weiterhin muss bedacht werden, dass der Umgang mit Verhaltensproblemen als entscheidender Faktor in der Entwicklung von kindlichen Verhaltensauffälligkeiten angesehen wird. In anderen Wissenschaften, wie z. B. der Medizin, werden Effekte in dieser Höhe wesentlich höher gewichtet und haben deutliche Folgen für Prävention und Behandlungsansätze. Daher sollten auch im Bereich Erziehung Zusammenhänge von geringer oder mittlerer Stärke Beachtung finden, um durch entsprechende Interventionen das Risiko für Verhaltensauffälligkeiten zu reduzieren (vgl. MacCoby, 2000).

7 Zusammenhänge Erziehungsverhalten und emotionale Störungen und Verhaltensauffälligkeiten der Kinder (Fragestellung 2)

7.1 Auswertungsmethodik

Es werden Korrelationen und Ergebnisse einfaktorieller MANOVAs dargestellt. Als post-hoc-Verfahren wurden wie in Kapitel 7 im Falle von Varianzhomogenität Scheffé-Tests, bei ungleichen Varianzen Tamhane-Tests durchgeführt. Für statistisch signifikante Mittelwertsunterschiede werden zusätzlich Effektstärken als Maß der praktischen Signifikanz angegeben. Da häufig die Voraussetzungen für Varianzanalysen nicht vollständig erfüllt waren, wurden zur Absicherung der Ergebnisse zusätzlich Analysen von Kreuztabellen vorgenommen und mittels Chi²-Test geprüft, ob Unterschiede in der Verteilung der Variablen vorliegen. Es wurden dazu die Kategorien auffällig vs. unauffälliges Erziehungsverhalten nach den Grenzwerten des EFB und klinisch bedeutsame bzw. grenzwertige Verhaltensauffälligkeiten ($T > 60$) vs. keine Auffälligkeiten in der CBCL herangezogen.

7.2 Zusammenhang Erziehungsverhalten und Verhaltenprobleme im Elternurteil (CBCL)

7.2.1 Darstellung der Ergebnisse

Tabelle 25 zeigt die Korrelationskoeffizienten zwischen dem EFB und den übergeordneten Skalen der CBCL.

Tabelle 25: Korrelationen der übergeordneten Skalen und des Gesamtwerts der CBCL mit Erziehungsverhalten (EFB)

	CBCL internalisierend	CBCL externalisierend	CBCL Gesamt
EFB Nachsichtigkeit	.12**	.12**	.14**
EFB Überreagieren	.20**	.31**	.29**
EFB Weitschweifigkeit	-.00	.03	.01
EFB Gesamtwert	.16**	.22**	.22**
EFB Gesamtwert II	.20**	.27**	.27**

Anmerkung. * $p < .05$ ** $p < .01$ Die Stichprobengröße variierte zwischen $n = 551$ und $n = 555$

Die Korrelationen zwischen Weitschweifigkeit und den Skalen der CBCL lagen alle um Null, es fanden sich keine Zusammenhänge zwischen übermäßigem Reden und Diskutieren in Disziplinsituationen und Verhaltensauffälligkeiten. Zwischen der Skala Nachsichtigkeit des EFB und Verhaltensauffälligkeiten zeigten sich dagegen signifikante positive Zusammenhänge: je nachsichtiger die Mütter bei Fehlverhalten waren, desto mehr internalisierende Störungen ($r(555) = .12, p < .001$) und externe Störungen ($r(555) = .12, p < .001$) fanden

sich bei den Kindern und desto verhaltensauffälliger waren die Kinder insgesamt, $r(555) = .14, p < .001$. Die höchsten Koeffizienten bestanden zwischen der Skala Überreagieren und der CBCL. Überreaktionen der Mutter im Sinne von Schreien, Schimpfen oder Kontrollverlust bei kindlichem Problemverhalten waren ebenfalls mit mehr internalisierenden und externalisierenden Auffälligkeiten ($r(556) = .20, p < .001$; $r(556) = .31, p < .001$), sowie mit höheren Werten im CBCL Gesamtwert verbunden ($r(555) = .29, p < .001$). Auch die Gesamtwerte des EFB wiesen bedeutsame Zusammenhänge zu Verhaltensauffälligkeiten auf. Die Korrelationen variierten zwischen $r(554) = .16, p < .001$ bzw. $r(555) = .20, p < .001$ zu internalisierenden Auffälligkeiten, $r(556) = .22, p < .001$ bzw. $r(556) = .27, p < .001$ zu externalisierenden Störungen und $r(554) = .22, p < .001$ bzw. $r(555) = .27, p < .001$ für den Zusammenhang zwischen EFB Gesamtwerten und dem Gesamtwert der CBCL. Insgesamt kann festgehalten werden, dass zwischen Verhaltensauffälligkeiten und Erziehungsverhalten ein positiver Zusammenhang besteht: je ungünstiger das Verhalten der Mutter in Disziplinsituationen ist, desto mehr Verhaltensauffälligkeiten weist das Kind auf.

Da weder Zusammenhänge zwischen Weitschweifigkeit und den beiden übergeordneten Skalen noch zum Gesamtwert der CBCL bestanden, wurde diese Subskala des EFB in den folgenden Analysen nicht weiter berücksichtigt. Aus Gründen der Übersichtlichkeit wurde zudem nur der Gesamtwert II verwendet. Tabelle 26 fasst die Mittelwerte in den übergeordneten Skalen und dem Gesamtwert der CBCL in Abhängigkeit vom Erziehungsverhalten der Mutter zusammen.

Tabelle 26: Mittelwerte in der CBCL für Kindern von Müttern mit unauffälligen und auffälligen Werten im EFB

	CBCL internalisierend		CBCL externalisierend		CBCL Gesamt	
	M	SD	M	SD	M	SD
EFB Nachsichtigkeit						
unauffällig	5.4	5.0	9.7	5.9	24.4	15.3
auffällig	5.6	5.2	10.3	7.5	25.7	18.2
EFB Überreagieren						
unauffällig	5.2	4.9	9.3	6.0	23.5	15.2
auffällig	7.1	5.9	13.0	7.3	32.1	18.3
EFB Gesamtwert II						
unauffällig	5.1	4.7	9.4	5.9	23.6	15.0
auffällig	7.2	6.4	12.0	7.3	30.6	19.5

Anmerkung. Die Werte der CBCL können variieren zwischen 0 und 236 für den Gesamtwert, zwischen 0 und 60 für die Skala externalisierende Störungen und zwischen 0 und 62 für die Skala internalisierende Störungen. Die Stichprobengröße variierte von $n=82$ bis $n=474$.

Für Mütter mit dysfunktionalem und unauffälligem Erziehungsverhalten in der Skala Nachsichtigkeit ergaben die Ergebnisse der MANOVA keine signifikanten Unterschiede zwischen den Gruppen, $PS = 0.002$; $F(2, 552) = 0.49, p = .62$. Auch in den univariaten Varianzanalysen fand sich in keiner der übergeordneten Skalen der CBCL ein bedeutsamer Unterschied zwischen nachsichtigen und weniger nachsichtigen Müttern (internalisierend $F(1, 553) =$

0.16, $p = .69$; externalisierend ($F(1, 553) = 0.94$, $p = .33$). Die ANOVA des Gesamtwerts ergab ebenfalls keine Unterschiede, $F(1, 553) = 0.55$, $p = .46$.

Mütter mit auffälligen Werten in der Skala Überreagieren hatten nach der MANOVA jedoch verhaltensauffälligere Kinder als Mütter mit unauffälligen Werten, $PS = 0.04$; $F(2, 553) = 12.04$, $p < .001$. Sie schätzten ihre Kinder sowohl im Bereich der internalisierenden Störungen ($F(1, 554) = 10.09$, $p < .01$; $d = 0.35$) als auch der externalisierenden Störungen ($F(1, 554) = 23.81$, $p < .001$; $d = 0.56$) auffälliger ein als Mütter, die nicht von Überreaktionen berichteten. Auch im Gesamtwert der CBCL zeigte sich dieser Unterschied ($F(1, 554) = 21.20$, $p < .001$): Die Kinder überreagierender Mütter hatten einen höheren Gesamtwert der CBCL, die Effektstärke betrug hier $d = 0.51$.

Prüft man Unterschiede zwischen Müttern, die im Gesamtwert II des EFB auffällige bzw. unauffällige Werte haben, deuteten die Ergebnisse der MANOVA auf signifikante Gruppenunterschiede in den übergeordneten Skalen hin ($PS = 0.03$; $F(2, 552) = 7.85$, $p < .001$). Die folgenden Analysen bestätigten dies. Mütter mit auffälligen Werten im EFB Gesamtwert schätzten ihre Kinder sowohl im Bereich der internalisierenden Störungen ($F(1, 553) = 12.20$, $p < .001$) als auch der externalisierenden Störungen ($F(1, 553) = 12.17$, $p < .001$) auffälliger ein als Mütter mit unauffälligem Erziehungsverhalten. Die Effektstärken betragen $d = 0.38$ für den Unterschied in der Skala internalisierende und $d = 0.39$ für die Skala externalisierende Störungen. Die Überprüfung der Mittelwertsunterschiede im Gesamtwert der CBCL zeigte ebenfalls signifikante Unterschiede, $F(1, 553) = 14.14$, $p < .001$ bei einer Effektstärke von $d = 0.40$. Insgesamt sahen Mütter mit dysfunktionalem Erziehungsverhalten bei ihren Kindern mehr Verhaltensauffälligkeiten als Mütter mit unauffälligem Erziehungsverhalten.

Auch bei der Überprüfung der Verteilungen mittels 2 x 2 Kreuztabellen (Erziehungsverhalten auffällig / unauffällig und CBCL auffällig / unauffällig) zeigten sich für die Skala Nachsichtigkeit keine signifikant unterschiedlichen Verteilungen der Variablen Verhaltensauffälligkeiten, $\chi^2(1, n = 544) = 1.92$, $p = .17$ für Skala internalisierend, $\chi^2(1, n = 554) = 0.22$, $p = .64$ für Skala externalisierend und $\chi^2(1, n = 554) = 0.12$, $p = .73$ für den Gesamtwert.

Tabelle 27: Kreuztabelle EFB Überreagieren (auffällig / unauffällig) und Gesamtwert der CBCL (auffällig / unauffällig)

		Gesamtwert der CBCL		
		% unauffällig (n)	% auffällig (n)	Gesamt (n)
EFB Überreagieren	unauffällig	66.8 % (316)	33.2 % (157)	100 % (473)
	auffällig	40.2 % (33)	59.8 % (49)	100 % (82)

Anders bei der Subskala Überreagieren des EFB. Hier ergaben sich signifikant verschiedene Verteilungen für beide übergeordneten Skalen und den Gesamtwert der CBCL. Der Anteil der auffälligen Kinder ist in der Gruppe der überreagierenden Mütter sowohl in der Skala

internalisierende Störungen ($\chi^2 (1, n = 555) = 7.29, p < .01$), der Skala externalisierende Störungen ($\chi^2 (1, n = 555) = 15.81, p < .001$) als auch im Gesamtwert der CBCL ($\chi^2 (1, n = 555) = 21.13, p < .001$) signifikant höher als in der Gruppe der nicht überreagierenden Mütter (vgl. Tabelle 27).

Auch in den zwei Gruppen des Gesamtwerts II unterschied sich die Verteilung verhaltensauffälliger bzw. unauffälliger Kinder. Mütter mit dysfunktionalem Verhalten in Disziplinsituationen berichteten mehr internale Auffälligkeiten ihrer Kinder, $\chi^2 (1, n = 554) = 10.78, p < .001$ und auch mehr externalisierende Verhaltensstörungen, $\chi^2 (1, n = 554) = 7.61, p < .01$. Wie aus Tabelle 28 zu erkennen, war der Anteil der auffälligen Kinder gemessen mit dem Gesamtwert der CBCL in der Gruppe der dysfunktional erziehenden Mütter ebenfalls höher als unter den Müttern mit unauffälligem Erziehungsverhalten, $\chi^2 (1, n = 554) = 9.84, p < .001$.

Tabelle 28: Kreuztabelle EFB Gesamtwert II (auffällig / unauffällig) und Gesamtwert der CBCL (auffällig / unauffällig)

		Gesamtwert der CBCL		
		% unauffällig (n)	% auffällig (n)	Gesamt (n)
EFB Gesamtwert II	unauffällig	65.7 % (310)	34.3 % (162)	100 % (472)
	auffällig	47.6 % (39)	52.4 % (43)	100 % (82)

7.2.2 Diskussion der Ergebnisse

Betrachtet man die Zusammenhänge zwischen Erziehungsverhalten und Verhaltensstörungen, so interessieren besonders die Zusammenhänge zu externalisierenden Verhaltensproblemen, da sich diese zum einen als überaus stabil, zum anderen als Risikofaktor für Auffälligkeiten im Jugend- und jungen Erwachsenenalter erwiesen haben. Wichtig bei der Interpretation dieser Ergebnisse ist, dass keine direkten Schlüsse über Ursache und Wirkung möglich sind: So ist es zum einen denkbar, dass ungünstiges Verhalten der Mütter in Disziplinsituationen vermehrt zu Verhaltensauffälligkeiten bei Kindern führt. Zum anderen ist es möglich, dass es Mütter mit verhaltensauffälligen Kindern im Laufe der Entwicklung der Kindes immer weniger gelingt, sich günstig zu verhalten, da Verhaltensprobleme die elterliche Erziehung erschweren.

In Hypothese 5 wurde ein positiver Zusammenhang zwischen dysfunktionalem Erziehungsverhalten, insbesondere Überreaktionen und internalisierenden Verhaltensauffälligkeiten postuliert. In den Korrelationen deutete sich an, dass von den Subskalen des EFB besonders die Dimension Überreagieren Zusammenhänge zu internalisierenden Verhaltensauffälligkeiten aufwies ($r = .20$). Weniger hoch war der Zusammenhang zu Nachsichtigkeit ($r = .12$), keine Zusammenhänge bestanden zu Weitschweifigkeit. Sowohl in den Mittelwertsvergleichen als auch in den Kreuztabellen zeigte sich ein deutlicher Unterschied im Ausmaß der internalisierenden Verhaltensauffälligkeiten der Kinder zwischen überreagierenden und nicht überreagierenden Müttern. Kein Unterschied ergab sich jedoch zwischen nachsichtigen und

weniger nachsichtigen Müttern. Hypothese 5 konnte daher bestätigt werden: es existieren Zusammenhänge zwischen dysfunktionalem Erziehungsverhalten in Disziplinsituationen und internalisierenden Verhaltensauffälligkeiten, jedoch finden sich die Unterschiede zwischen den Gruppen im EFB nur in der Subskala Überreagieren und im Gesamtwert II. Dieses Ergebnis entspricht den Befunden anderer Autoren wie Hetherington et al. (1999) und Stormshak et al. (2000), die berichten, dass Beschimpfungen, Schreien und andere Verhaltensweisen elterlicher Negativität ein Risiko für depressive Störungen bei Kindern darstellen. Nachsichtigkeit oder weitschweifige Diskussionen bei Problemverhalten zeigen keine Zusammenhänge mit kindlichen Störungen wie Depressivität, Ängstlichkeit, Zurückgezogenheit oder körperlichen Beschwerden.

Es wurde in Hypothese 6 ebenfalls ein positiver Zusammenhang zwischen dysfunktionalem Erziehungsverhalten und externalisierenden Verhaltensauffälligkeiten erwartet. Mütter mit auffällig dysfunktionalem Erziehungsverhalten sollten mehr externalisierende Störungen ihrer Kinder nennen als Mütter mit eher günstigen Verhaltensweisen im Umgang mit Problemverhalten. Besonders hohe Korrelationen wurden für die Zusammenhänge zu Überreaktionen und Nachsichtigkeit der Mutter postuliert. Die höchste Korrelation in Höhe von $r = .31$ bestand zwischen externalisierenden Verhaltensauffälligkeiten und der Skala Überreagieren. Auch der Gesamtwert II, in den Nachsichtigkeit und Überreagieren eingehen, korrelierte in vergleichbarer Höhe ($r = .27$). Deutliche Unterschiede in externalisierenden Verhaltensauffälligkeiten zeigten sich beim Vergleich von überreagierenden Müttern und Müttern, die nicht die Kontrolle verlieren. Kinder überreagierender Mütter hatten zum einen signifikant höhere Mittelwerte in der Skala externalisierende Störungen der CBCL, die Stärke des Effekts lag bei $d = 0.56$. Zum anderen fand sich ein höherer Anteil an Kindern, die nach den Grenzwerten der CBCL eine klinisch bedeutsame bzw. grenzwertige externalisierende Störung haben. Der Teil der Hypothese, welcher sich auf Überreaktionen bezog, wurde somit bestätigt. Überreaktionen der Mutter wie Schreien, Schimpfen, einen Klaps geben oder Verlust der Kontrolle zeigen einen deutlichen Zusammenhang zu externalen, z. B. aggressiven, delinquenten und hyperaktiven Verhaltensweisen. Unklar ist, welches Verhalten Ursache und was Folge ist: Die Kinder der Braunschweiger Kindergartenstudie sind im Durchschnitt 4.3 Jahre alt, das heißt die Mutter-Kind-Interaktion in Disziplinsituationen hat eine Geschichte von ca. drei bis dreieinhalb Jahren (vgl. Chamberlain & Patterson, 1995). Es ist sowohl möglich, dass Kinder coercive und aggressive Verhaltensweisen gelernt haben, weil sie damit ihren Willen durchsetzen konnten und die elterliche Aufmerksamkeit erhielten. Andererseits kann sich durch ein „schwieriges“ Kind auch anfänglich funktionales Elternverhalten verschlechtern oder sogar verhindert werden, dass sich bei jungen Müttern ein funktionales Erziehungsverhalten und, aufgrund von Erfolgen, ein positives Selbstbild als Mutter entwickelt. Beide Möglichkeiten führen zu einem Teufelskreis aus Erziehungsfehlern und Misserfolgen im Umgang mit kindlichen Verhaltensproblemen und vermehrten kindlichen Auffälligkeiten (Schneewind, 1999). Dieser Teufelskreis würde sich in den vorliegenden Daten in Form des beschriebenen Zusammenhangs zwischen Überreagieren und externalisierenden Verhaltensauffälligkeiten niederschlagen.

Wie bei den internalisierenden Störungen fanden sich jedoch keine Mittelwertsunterschiede und auch keine unterschiedlichen Verteilungen in den Kreuztabellen zwischen nachsichtigen und nicht nachsichtigen Müttern. Dieser Teil der Hypothese 6 muss auf Basis der vorliegenden Daten zurückgewiesen werden. Es besteht kein signifikanter Zusammenhang zwischen inkonsequentem und nachsichtigem Verhalten in Disziplinsituationen. Für dieses von der Literatur und den Hypothesen abweichende Ergebnis können verschiedene Erklärungen herangezogen werden. Es wäre denkbar, dass Überreaktionen und Nachsichtigkeit zwei Reaktionsalternativen im Umgang mit Problemverhalten darstellen, die in Abhängigkeit von anderen Faktoren wie z. B. dem Alter des Kindes oder dem Aufwand in der jeweiligen Situation variieren. Wenn man den coersiven Interaktionsprozess nach Chamberlain und Patterson (1995) zugrundelegt, folgt aus einer Kombination von schwierigem Temperament und nicht-kontingenter Erziehungsverhalten der Eltern im Kleinkindalter, dass Kinder nicht lernen, sich an Regeln zu halten und Aufforderungen zu folgen. Er wäre denkbar, dass sich die Mutter-Kind-Interaktion dann im Vorschulalter durch Schreien und andere wechselseitige Eskalationen mit dem Ziel, den eigenen Willen durchzusetzen, auszeichnen und so eskalierendes und überreagierendes Verhalten das vorherrschende Problem ist. Weiterhin ist zu bedenken, dass es sich um Selbstauskünfte der Mütter handelt und dass damit das Problem der sozialen Erwünschtheit Einfluss haben könnte. Da auch die Auswertung der Fragestellung 1 für Nachsichtigkeit ebenfalls weniger eindeutige Ergebnisse erbrachten als für Überreagieren, wäre zu überprüfen, inwieweit die Subskala Nachsichtigkeit anfälliger für Antworttendenzen sein könnte. Denkbar ist, dass Mütter im Allgemeinen wissen, dass Inkonsequenz und Nachsicht ungünstige Verhaltensweisen darstellen, jedoch weniger genau um Folgen von Überreaktionen wissen und diese daher leichter zugeben. Es scheint jedoch nicht angebracht, die Annahme anzuzweifeln, dass elterliche Inkonsequenz ein entscheidender Punkt für die Entwicklung von Verhaltensauffälligkeiten ist, da die Erfassung des elterlichen und kindlichen Verhaltens in dieser Studie nur auf Fragebogendaten beruht und zudem eine repräsentative und keine klinische Stichprobe untersucht wurde. Insgesamt kann festgehalten werden, dass ungünstiges Verhalten in Disziplinsituationen, auch wenn man den Gesamtwert des EFB heranzieht, mit dem Vorliegen von externalisierenden Verhaltensauffälligkeiten kovariiert und dass Überreaktionen nach den vorliegenden Daten bedeutender sind als Nachsichtigkeit.

In Hypothese 7 wurden entsprechend den Hypothesen 5 und 6 positive Zusammenhänge zwischen dem Gesamtwert der CBCL und den Subskalen bzw. Gesamtwert des EFB erwartet. Für funktional erziehende Mütter wurde postuliert, dass sie insgesamt eine niedrigere Rate an Verhaltensauffälligkeiten von ihren Kindern berichten. In den Auswertungen konnte dies im Allgemeinen bestätigt werden. Keine Unterschiede ergaben sich in Abhängigkeit von der Nachsichtigkeit der Mutter. Wie bei der übergeordneten Skala externalisierende Störungen berichteten jedoch die Mütter, die in der Skala Überreagieren und im Gesamtwert des EFB als auffällig eingestuft worden waren, von signifikant mehr Verhaltensauffälligkeiten, erfasst durch den Gesamtwert des CBCL, als andere Mütter. Die Effektstärken lagen zwischen 0.40 und 0.51, können also als Effekte mittlerer Größe bezeichnet werden. Es fanden sich zudem unterschiedliche Verteilungen in den Kreuztabellen. Während von den Müttern mit unauffälligem Erziehungsverhalten nach EFB Gesamtwert 34 % der Kinder einen CBCL-

Gesamtwert im auffälligen Bereich (Grenzbereich und klinisch auffällig) aufwiesen, hatten 52 % der Kinder von Müttern mit dysfunktionalem Erziehungsverhalten einen CBCL-Wert im auffälligen Bereich. Die korrelativen Zusammenhänge zwischen CBCL-Gesamtwert und EFB liegen unter den von Arnold et al. (1993) berichteten Zusammenhängen, die bei $r = .22$ bis $r = .53$ lagen. Diese Daten bezogen sich jedoch nur auf 77 Mütter. Zudem handelte es sich wie schon unter 6.1.5 diskutiert und eine Stichprobe mit jüngeren Kindern. Das vorliegende Ergebnis zeigt, dass Erziehungsverhalten in Disziplinsituationen eine bedeutsame Variable ist, aber nicht der einzige Faktor, der Verhaltensauffälligkeiten beeinflusst, da auch unter Müttern, deren Verhalten im Umgang mit Problemverhalten nach dem EFB als eher günstig klassifiziert wurde, 34 % der Kinder Verhaltensprobleme zeigen.

Die dargestellten Ergebnisse bestätigen insgesamt den Zusammenhang zwischen Verhaltensauffälligkeiten und dem mütterlichen Verhalten in Disziplinsituationen bei Kindern im Vorschulalter. Um die komplexen Interaktionen der Mutter-Kind-Interaktion in Disziplinsituationen und vor allem die Entwicklung von dysfunktionalem Erziehungsverhalten in Disziplinsituationen von Eltern genauer zu erfassen und Entwicklungsmuster oder -phasen zu identifizieren, sollten die Faktoren in zukünftigen Studien mit mehreren Methoden erfasst und längsschnittlich untersucht werden.

7.3 Zusammenhang Erziehungsverhalten und Verhaltensprobleme im Erzieherinnenurteil (CTRF)

7.3.1 Darstellung der Ergebnisse

In Tabelle 29 sind die Korrelationen des EFB mit der Einschätzung der kindlichen Verhaltensprobleme durch die Erzieherinnen zusammengefasst. Von insgesamt $n = 354$ Kinder lagen Einschätzungen der Erzieherinnen über das Verhalten der Kinder (CTRF) und Selbsteinschätzungen des Erziehungsverhaltens der Mütter (EFB) vor. Es fanden sich keine signifikanten Zusammenhänge zwischen Verhaltensauffälligkeiten aus Sicht der Erzieherinnen und dem Erziehungsverhalten der Mütter in Disziplinsituationen.

Tabelle 29: Korrelationen der übergeordneten Skalen und des Gesamtwerts des CTRF mit Erziehungsverhalten

	TRF internalisierend	TRF externalisierend	TRF Gesamt
EFB Nachsichtigkeit	-.04	-.01	-.02
EFB Überreagieren	-.07	.06	-.01
EFB Weitschweifigkeit	.02	.07	.05
EFB Gesamtwert	-.06	.05	.00
EFB Gesamtwert II	-.06	.03	-.01

Anmerkung. Die Stichprobengröße variierte aufgrund von missing data zwischen $n = 351$ und $n = 354$

Tabelle 30: Mittelwerte in der CTRF für Kindern von Mütter mit unauffälligen und auffälligen Werten im EFB

	CTRF internalisierend		CTRF externalisierend		CTRF Gesamt	
	M	SD	M	SD	M	SD
EFB Nachsichtigkeit						
unauffällig	5.9	7.4	6.2	9.3	17.9	19.5
auffällig	5.9	7.1	6.6	9.8	19.1	18.3
EFB Überreagieren						
unauffällig	5.8	7.3	9.3	6.1	17.8	19.2
auffällig	6.4	7.7	7.0	10.0	19.7	20.0
EFB Weitschweifigkeit						
unauffällig	6.2	7.6	6.4	9.5	18.5	19.9
auffällig	4.6	5.5	8.8	8.9	15.5	15.3
EFB Gesamtwert						
unauffällig	6.1	7.5	6.3	9.4	18.4	19.8
auffällig	5.1	6.2	5.7	8.3	16.2	15.6
EFB Gesamtwert II						
unauffällig	6.0	7.5	6.3	9.4	18.2	19.7
auffällig	5.5	6.4	6.0	9.1	17.3	16.3

Anmerkung. Die Werte des CTRF können variieren zwischen 0 und 196 für den Gesamtwert, zwischen 0 und 66 für die Skala externalisierende Störungen und zwischen 0 und 70 für die Skala internalisierende Störungen. Die Stichprobengröße variierte von $n=48$ bis $n=305$.

Tabelle 30 fasst die Mittelwerte der Erzieherinneneinschätzung über das Verhalten der Kinder in den übergeordneten Skalen und dem Gesamtwert der CTRF in Abhängigkeit vom Erziehungsverhalten der Mütter zusammen. Es fanden sich in MANOVAs für keine der Subskalen des EFB Mittelwertsunterschiede in den Skalen und dem Gesamtwert des CTRF zwischen Müttern mit dysfunktionalem und unauffälligem Erziehungsverhalten. Die Einschätzungen der Erzieherinnen über das Verhalten der Kinder variierte ebenfalls nicht in Abhängigkeit von auffälligen bzw. unauffälligen Müttern in den EFB Gesamtwerten.

7.3.2 Diskussion der Ergebnisse

In Hypothese 8 war angenommen worden, dass sich positive Zusammenhänge von geringer Stärke finden. Diese Annahme muss aufgrund der vorliegenden Ergebnisse verworfen werden. Es zeigten sich weder signifikante korrelative Zusammenhänge zwischen dem Erziehungsverhalten der Mutter und der Erzieherinneneinschätzung des kindlichen Verhaltens noch Mittelwertsunterschiede zwischen Müttern, deren Reaktionen in Disziplinsituationen als ungünstig bzw. als günstig klassifiziert worden waren.

Das vorliegende Ergebnis stimmt mit den Befunden von Pettit et al. (1997) überein, wo die Korrelationen zwischen ungünstigem Erziehungsverhalten wie harten Disziplinierungsmethoden oder fehlender Wärme und dem Verhalten der Kinder im Erzieherurteil ebenfalls nur im Bereich von $r = .04$ und $.05$ lagen. Allerdings berichten Harnish et al. (1995) in ihrer Studie, in der sie auch die TRF verwendeten, von höheren Zusammenhängen. Sie erfassten

allerdings das elterliche Erziehungsverhalten durch eine Verhaltensbeobachtung der Mutter-Kind-Interaktion, deren Schwerpunkt auf Dimensionen wie Responsivität und emotionaler Beteiligung („involvement“) liegt. Bezüglich der vorliegenden Studie gelten die schon unter 7.2.2 diskutierten Einschränkungen aufgrund der Fragebogenerhebung und der Selbsteinschätzung des Erziehungsverhaltens im Umgang mit Problemverhalten. Weiterhin ist wie schon für den Zusammenhang zwischen Erziehungsverhalten und der Elterneinschätzung der Verhaltensauffälligkeiten zu bedenken, dass mit dem EFB nur ein Ausschnitt der elterlichen Erziehung erfasst wird. Höhere Korrelationen würden erwartet, wenn ein mehrdimensionales Konstrukt von Erziehung wie z.B. in der Studie von Stormshak et al. (2000) oder ein globaleres Maß verwendet würde.

Abgesehen von diesen methodischen Erklärungen können verschiedene inhaltliche Sachverhalte Ursache für dieses Ergebnis sein. Erstens könnten sich Kinder im Kindergarten tatsächlich anders verhalten als zuhause, so dass sich die Einschätzung der Verhaltensauffälligkeiten im Eltern- und Erzieherinnenurteil unterscheidet. Dafür spricht, dass sich in der Forschung zu Übereinstimmung verschiedener Informationsquellen konsistent zeigt, dass die Übereinstimmung zwischen Eltern, Lehrern und Professionellen größer ist, wenn sich ihr Urteil auf die gleichen Situationen bezieht. So ist die Übereinstimmung zwischen Müttern und Vätern stets größer als zwischen Lehrern und Eltern (Achenbach et al., 1987). Settingunterschiede bedeuten also ein anderes Verhalten der Kinder, was zum einen auf Faktoren wie die Gruppensituation zurückgeführt werden kann. Ein weiterer Faktor ist das Verhalten der Erziehungspersonen: Es ist anzunehmen, dass sich Erzieherinnen in ihrem Verhalten von Eltern unterscheiden und so Kinder andere Dinge lernen, z. B. dadurch, dass die Erzieherin nicht immer Zeit hat und dass im Kindergarten oder in der Schule eventuell klarere Regeln und Grenzen herrschen als zuhause.

Wenn nun aber vorausgesetzt wird, dass sich Kinder auch über verschiedene Settings hinweg ähnlich verhalten, gibt es drei mögliche Erklärungen für eine unterschiedliche Einschätzung des Verhaltens. Erstens ist es möglich, dass ein bestimmtes Verhalten weniger wahrgenommen wird. Dies ist besonders für internalisierende Störungen von Bedeutung, die in der Regel von Eltern mehr berichtet werden als von Erzieherinnen (Achenbach et al., 1987; Stanger & Lewis, 1993). Externalisierende Probleme fallen Erzieherinnen mehr auf als emotionale Störungen wie Depression, Ängstlichkeit oder körperliche Beschwerden. Zweitens könnte ein bestimmtes Verhalten anders bewertet werden. Möglich ist, dass externalisierende Verhaltensauffälligkeiten, insbesondere Aufmerksamkeitsstörungen, von Lehrern als störender empfunden und damit als auffälliger bewertet werden als von Eltern. Eine dritte Erklärung könnte darin liegen, dass je nach Beurteiler bestimmte Urteilsverzerrungen vorherrschen. Um die Frage, welche Gründe für den fehlenden Zusammenhang zwischen elterlichem Erziehungsverhalten und der Einschätzung der Verhaltensauffälligkeiten durch die Erzieherinnen verantwortlich sind, weiter diskutieren zu können, wäre es nötig, genauer zu differenzieren, welche Unterschiede zwischen den Beurteilungen der Erzieherinnen und der Mütter nach den Daten der Braunschweiger Kindergartenstudie bestehen, z. B. für welche Verhaltensweisen es hohe bzw. niedrige Übereinstimmungen gibt.

8 Ergebnisse zum elterlichen Kompetenzgefühl (Fragestellung 3)

Das Kompetenzgefühl der Eltern wurde mit dem Fragebogen zum Kompetenzgefühl (FKE) erfasst. Dieser Fragebogen erhebt zwei Aspekte des elterlichen Selbstwertgefühls, zum einen die Selbstwirksamkeitsüberzeugung, zum anderen die Zufriedenheit mit der eigenen Ausübung von Erziehung. In diesem Kapitel werden zunächst die Ergebnisse der Fragebogenübersetzung und deskriptive Ergebnisse dargestellt (8.1), es folgen Zusammenhänge zu anderen Konstrukten (8.2), Ergebnisse zur Bedeutung des Kompetenzgefühl in der Vorhersage von Erziehungsverhalten (8.3) und schließlich im vierten Unterkapitel die Ergebnisse zu Fragestellung 3, welche sich auf die Bedeutung des Kompetenzgefühls als Mediatorvariable bezieht (8.4). Wie schon in den vorigen Ergebniskapiteln werden die Ergebnisse jeweils am Ende der Unterkapitel kurz diskutiert und interpretiert.

8.1 Fragebogen zum Kompetenzgefühl von Eltern (FKE)

8.1.1 Auswertungsmethodik

Obwohl die amerikanische Version, die „Parenting Sense of Competence Scale“, an einer Stichprobe von Müttern und Vätern validiert wurde (Johnston & Mash, 1989), diente zur Überprüfung der Gütekriterien des FKE in dieser Arbeit die Stichprobe von 570 Müttern, da die Stichprobe der Väter mit $n = 46$ im Vergleich zu den Müttern sehr klein ist. Die Hinzunahme der Väter veränderte zudem die Ergebnisse der Analysen nicht.

Das elterliche Selbstwertgefühl wird in der Literatur (Bugenthal & Shennum, 1984; Johnston & Mash, 1989) als mehrdimensionales Konstrukt angesehen. Daher wurde auch hier für die Subskalen des FKE eine multivariate Auswertung gewählt. Mittelwertsunterschiede im Gesamtwert wurden in univariaten Varianzanalysen getestet.

8.1.2 Faktorstruktur und Gütekriterien

Die zwei Faktoren Selbstwirksamkeit und Zufriedenheit konnten in einer Faktorenanalyse (Hauptkomponentenanalyse mit obliquen Rotation) nachgebildet werden. Eine oblique Rotation wurde der Varimaxrotation vorgezogen, da Johnston und Mash (1989) dieses Verfahren wählten und dies damit begründeten, dass eine Korrelation der beiden Dimensionen von elterlichem Selbstwert erwartet wurde. Die beiden Faktoren erklärten zusammen 38 % der Gesamtvarianz, die Interkorrelation der beiden Faktoren betrug .22. Alle Items luden auf dem richtigen Faktor, sieben Items gehören zur Skala Selbstwirksamkeit, neun zur Skala Zufriedenheit. Nur bei Item 8 war die Faktorladung geringer als .30, Item 12 lud nicht eindeutig auf Faktor Zufriedenheit, jedoch war die Ladung auf Selbstwirksamkeit niedriger. Die einzelnen Faktorladungen finden sich in Tabelle 31.

Tabelle 31: Faktorenanalyse mit den Items des FKE

Item Nr.	Item	Faktor 1	Faktor 2
2	Obwohl Elternschaft sehr erfüllend sein kann, bin ich...	.62	.16
3	Ich gehe abends genauso ins Bett wie ich morgens aufwache, ..	.72	.11
4	Ich weiß nicht warum, aber manchmal fühle ich mich...	.61	.00
5	Mein Eltern waren besser als ich darauf vorbereitet, gute Eltern zu...	.62	-.20
8	Für Eltern besteht ein großes Problem darin, dass sie nicht wissen..	.27	.00
9	Manchmal fühle ich mich so, als ob ich nichts schaffen würde.	.63	.00
12	Meine Begabungen und Interessen liegen auf anderen Gebieten...	.36	.29
14	Wenn Elternschaft interessanter wäre, wäre ich motivierter...	.57	-.11
16	Mutter bzw. Vater zu sein macht mich ängstlich und angespannt.	.62	.27
1	Mir ist klargeworden, dass die Probleme der Kindererziehung...	.00	.60
6	Ich würde ein gutes Vorbild für andere junge Eltern abgeben...	.13	.59
7	Erziehung ist zu schaffen und auftretende Probleme sind leicht...	.14	.64
10	Ich erfülle meine persönlichen Erwartungen daran, wie ich mich...	-.35	.56
11	Wenn irgendjemand eine Antwort darauf weiß, was mit meinem...	-.14	.57
13	Wenn ich bedenke, wie lange ich schon Mutter / Vater bin,17	.58
15	Ich bin fest davon überzeugt, dass ich über alle notwendigen...	.16	.61

Die Skalenwerte berechnen sich nach Johnston und Mash (1989) als Summe der zugehörigen Items. Die interne Konsistenz der Skala Selbstwirksamkeit betrug $\alpha = .70$, die interne Konsistenz der Skala Zufriedenheit $\alpha = .76$, für die Gesamtskala ergab sich ebenfalls ein Cronbachs Alpha in Höhe von $\alpha = .76$. Die Subskalen korrelierten in Höhe von $r(556) = .25$.

Im Anschluss wurde die Verteilung der Skalenwerte mittels Kolmogorov-Smirnov-Test auf Normalverteilung überprüft. Es fanden sich für beide Subskalen rechtssteile Verteilungen. Die Verteilung der Werte wich signifikant von einer Normalverteilung ab (Zufriedenheit $D = .07$, $p < .01$, Selbstwirksamkeit $D = .07$, $p < .01$). Der Gesamtwert des FKE folgte jedoch einer Normalverteilung ($D = .04$, $p = .25$). Kein Item des FKE verteilte sich normal, alle wiesen je nach Polung des Items eine positive bzw. negative Schiefe auf.

8.1.2 Deskriptive Ergebnisse zum Kompetenzgefühl von Eltern

MITTELWERTE

Tabelle 32 zeigt die Vergleichswerte der amerikanischen Parenting Sense of Competence Scale (PSOC) für Mütter und Väter von Kindern im Alter von 3-6 Jahren und die Mittelwerte und Standardabweichungen der Braunschweiger Stichprobe.

Der Vergleich der Mittelwerte der deutschen und der amerikanischen Version ergab für die Mütter einen signifikanten Unterschied in beiden Subskalen (Selbstwirksamkeit $t = 15.28$, $p < .001$, Zufriedenheit $t = 5.86$, $p < .001$) und im Gesamtwert ($t = 15.76$, $p < .001$). Deutsche Mütter haben höhere Selbstwirksamkeitsüberzeugungen als amerikanische Mütter und sind zufriedener mit ihrer Mutterrolle. Vergleichbar ist das Bild bei den Vätern. Auch die deut-

schen Väter weisen höhere Werte auf als die amerikanischen Väter. Sowohl in den Subskalen Selbstwirksamkeit ($t = 46.33, p < .001$) und Zufriedenheit ($t = 39.12, p < .001$) als auch im Gesamtwert ($t = 67.67, p < .001$) finden sich statistisch bedeutsame Unterschiede.

Tabelle 32: Mittelwerte und Standardabweichungen des FKE von Müttern, Vätern und Eltern, die den FB gemeinsam ausfüllten

	Mütter				Väter				Gemeinsam	
	Amerikanische Version (n = 168)		Deutsche Version (n = 561)		Amerikanische Version (n = 121)		Deutsche Version (n = 45)		Deutsche Version (n = 198)	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
Skala Selbstwirksamkeit	25.3	5.6	28.3	4.8	25.4	5.1	29.8	4.6	28.3	5.3
Skala Zufriedenheit	38.1	5.9	39.4	6.5	39.6	5.9	43.7	6.2	40.2	6.8
Gesamtwert	63.4	9.8	67.6	9.0	65.0	9.0	73.7	9.0	68.3	9.6

Anmerkung. Die Werte des FKE können variieren zwischen 0 und 42 für Skala Selbstwirksamkeit, zwischen 0 und 54 für Skala Zufriedenheit und zwischen 0 und 96 für den Gesamtwert. Es gilt: Höhere Werte bedeuten höheres Kompetenzgefühl.

Mittels einer multivariaten Varianzanalyse wurde geprüft, ob sich die Mittelwerte von Müttern, Vätern und Eltern, die den Fragebogen gemeinsam ausgefüllt haben, in den Subskalen des FKE unterscheiden. Die Prüfgröße der MANOVA wies auf signifikante Unterschiede zwischen den Gruppen hin ($PS = 0.03; F(4, 1602) = 5.37, p < .001$). Die univariaten Anschlussvergleiche zeigten keine Unterschiede in der Skala Selbstwirksamkeit ($F(2, 801) = 1.98, p = .139$). In der Skala Zufriedenheit unterschieden sich jedoch die Gruppen ($F(2, 801) = 10.43, p < .001$). Post-hoc-Tests zeigten, dass sowohl Mütter, als auch Eltern, die den Fragebogen gemeinsam bearbeiteten, weniger zufrieden mit ihren Erziehungskompetenzen waren als Väter.

Die univariate Varianzanalyse zur Testung möglicher Unterschiede im Gesamtwert ($F(2, 801) = 9.19, p < .001$) wurde signifikant. Die folgenden Scheffé-Tests ergaben die gleichen Unterschiede zwischen den Gruppen wie in der Skala Zufriedenheit: Väter fühlten sich kompetenter bzw. haben ein höheres Selbstwertgefühl bezüglich ihrer erzieherischen Fähigkeiten als Mütter und Eltern, die den Fragebogen gemeinsam bearbeiteten.

ANTWORTHÄUFIGKEITEN

Bei den folgenden Analysen wurde wie in der bisherigen Arbeit die Stichprobe der Mütter zugrunde gelegt. Tabelle 31 stellt die Antworthäufigkeiten zu den einzelnen Items des FKE dar. Es wurden jeweils die Werte 1- 3 und 4-6 zu den beiden Kategorien „stimme zu“ und „stimme nicht zu“ zusammengefasst.

Die Zustimmung zu den Fragen im Bereich Selbstwirksamkeit lag zwischen 51 und 83 %. 82 % der Mütter stimmten der Aussage zu, dass ihnen klar ist, dass Erziehung leichter ist, wenn man verstanden hat, wie das eigene Handeln die Kinder beeinflusst, 18 % sahen dagegen das Wissen um die Beeinflussung der Kinder durch das eigene Verhalten nicht als Faktor an, der Erziehung erleichtert. Ein gutes Vorbild für andere Eltern würden ihrer Einschätzung nach 51% der Mütter abgeben, 59 % erfüllten ihre persönlichen Erwartungen darin, wie sie

ihre Kinder erziehen. Das Statement, dass Erziehung zu schaffen und auftretende Probleme leicht zu lösen sind, bejahten 64 % der Mütter und 76 % gaben an, dass sie diejenige Person sind, die am ehesten weiß, was mit ihrem Kind los ist. Mit ihrer Rolle als Mutter vertraut fühlten sich 83 %, 17 % der Mütter gaben an, sie würden sich mit der Rolle als Mutter eher nicht vertraut fühlen. Im Sinne von positiver Selbstwirksamkeitsüberzeugung waren 81 % der Mütter fest davon überzeugt, alle nötigen Fähigkeiten einer guten Mutter zu besitzen, 19 % widersprachen dieser Aussage.

Tabelle 31: *Antworthäufigkeiten der Fragen des FKE*

Nr.	Frage	Angaben in %
1	Mir ist klargeworden, dass die Probleme der Kindererziehung leicht zu lösen sind, wenn man einmal verstanden hat, wie das eigene Handeln die Kinder beeinflusst.	
	stimme zu	82
	stimme nicht zu	18
2	Obwohl Elternschaft sehr erfüllend sein kann, bin ich beim jetzigen Alter meines Kindes häufig frustriert.	
	stimme zu	24
	stimme nicht zu	76
3	Ich gehe abends genauso zu Bett wie ich morgens aufwache - mit dem Gefühl, eine ganze Menge nicht bewältigt zu haben.	
	stimme zu	23
	stimme nicht zu	77
4	Ich weiß nicht warum, aber manchmal fühle ich mich in Situationen manipuliert, in denen ich eigentlich die Kontrolle haben sollte.	
	stimme zu	34
	stimme nicht zu	66
5	Meine Eltern waren besser als ich darauf vorbereitet, gute Eltern zu sein.	
	stimme zu	6
	stimme nicht zu	94
6	Ich würde ein gutes Vorbild für andere junge Eltern abgeben, die lernen wollen, gute Eltern zu sein.	
	stimme zu	51
	stimme nicht zu	49
7	Erziehung ist zu schaffen und auftretende Probleme sind leicht zu lösen.	
	stimme zu	64
	stimme nicht zu	36
8	Für Eltern besteht ein großes Problem darin, dass sie nicht wissen, ob sie ihre Aufgabe gut oder schlecht erfüllen.	
	stimme zu	70
	stimme nicht zu	30
9	Manchmal fühle ich mich so, als ob ich nichts schaffen würde.	
	stimme zu	42
	stimme nicht zu	58
10	Ich erfülle meine persönlichen Erwartungen daran, wie ich mich um mein Kind kümmere.	
	stimme zu	59
	stimme nicht zu	41
11	Wenn irgend jemand eine Antwort darauf weiß, was mit meinem Kind los ist, dann bin ich es.	
	stimme zu	76
	stimme nicht zu	24
12	Meine Begabungen und Interessen liegen auf anderen Gebieten als der Kindererziehung.	
	stimme zu	21
	stimme nicht zu	79

13	Wenn ich bedenke, wie lange ich schon Mutter/Vater bin, fühle ich mich mit dieser Rolle sehr vertraut.	
	stimme zu	83
	stimme nicht zu	17
14	Wenn Elternschaft interessanter wäre, wäre ich motivierter, meine Aufgabe als Mutter/Vater besser zu machen.	
	stimme zu	8
	stimme nicht zu	92
15	Ich bin fest davon überzeugt, dass ich über alle notwendigen Fertigkeiten verfüge, um meinem Kind eine gute Mutter / ein guter Vater zu sein.	
	stimme zu	81
	stimme nicht zu	19
16	Mutter bzw. Vater zu sein macht mich ängstlich und angespannt.	
	stimme zu	12
	stimme nicht zu	88

Anmerkung. Zur Erstellung der drei Kategorien wurden jeweils die Werte 1-3 und 4-6 zusammengefasst

Da die Fragen der Skala Zufriedenheit im FKE negativ formuliert sind, wies hier ein geringer Anteil an Zustimmung und ein hoher Prozentsatz an Ablehnungen auf eine hohe Zufriedenheit bzw. ein hohes Selbstwert- und Kompetenzgefühl im Bereich Erziehung hin. Die Frage, ob sie sich beim jetzigen Alter ihres Kindes häufig frustriert fühlen, bejahten 24 % der Mütter, 23 % gaben an, sie gehen abends mit dem Gefühl ins Bett, eine Menge nicht bewältigt zu haben. Nur 6 % der Mütter dachten, dass ihre eigenen Mütter auf die Aufgaben der Kindererziehung besser vorbereitet waren als sie selbst, jedoch sahen 21 % ihrer Begabungen und Interessen eher auf anderen Gebieten als der Kindererziehung. Geringe Zustimmung (8 %) erhielt auch das Statement, dass man bzgl. Erziehung motivierter sein würde, wenn Elternschaft interessanter wäre. Von dem Gefühl, nichts zu schaffen, berichteten 42 % der Mütter, jedoch gaben nur 12 % an, dass es sie ängstlich und angespannt macht, Mutter zu sein. 34 % der Mütter fühlten sich manchmal in Erziehungssituationen manipuliert, in denen sie eigentlich die Kontrolle haben sollten, für 66 % war das Gefühl mangelnder Kontrolle nicht von Bedeutung. Für 70 % der Mütter bestand ein Problem von Erziehung darin, dass sie nicht wissen, ob sie ihre Aufgabe gut machen, 30 % sahen darin keine Schwierigkeit.

8.1.3 Diskussion der Ergebnisse

Die Faktorstruktur der amerikanischen Originalversion konnte an der vorliegenden Stichprobe nachgebildet werden. Alle Items luden auf dem richtigen Faktor, die Faktorladungen lagen meist im Bereich von .50 und .60, nur das Items 8 wies eine Faktorladung geringer als .35 auf (Faktor Zufriedenheit). Der erste Teil der Hypothese 9, der sich auf die Faktorstruktur des FKE bezog, konnte somit bestätigt werden. Die interne Konsistenz beider Subskalen und der Gesamtskala lagen ebenfalls im erwarteten Bereich. Johnston und Mash (1989) berichten für die Skala Selbstwirksamkeit eine interne Konsistenz von $\alpha = .76$, für die Skala Zufriedenheit von $\alpha = .75$ und für die Gesamtskala von $\alpha = .79$. Die berichteten internen Konsistenzen des FKE lagen zwischen .70 und .76 und sind somit vergleichbar. Auch die Interkorrelation der Subskalen des FKE in Höhe von $r = .25$ ist nahezu identisch mit der des PSOC. Es ist daher

davon auszugehen, dass es mit dem FKE gelungen ist, eine reliable deutsche Übersetzung des PSOC zu erstellen.

Die Annahmen aus Hypothese 9 über die Mittelwerte des FKE konnten nicht bestätigt werden. Es zeigten sich sowohl für Mütter als auch für Väter signifikante Unterschiede zwischen den von Johnston und Mash (1989) genannten Mittelwerten und den oben berichteten Mittelwerten der Eltern der Braunschweiger Kindergartenstudie. Deutsche Mütter und Väter haben höhere Selbstwirksamkeitsüberzeugungen, berichten eine höhere Zufriedenheit mit der Elternrolle und weisen in Folge dessen auch einen signifikant höheren Gesamtwert des FKE auf als amerikanische Eltern. Verschiedene Aspekte sind bei der Interpretation zu bedenken. Zum einen ist es möglich, dass Kompetenzüberzeugungen, in der Form wie sie durch den PSOC bzw. den FKE erfasst werden, tatsächlich kulturell variieren. Kulturunterschiede sind denkbar, da Selbstwirksamkeitsgefühle und insbesondere die Rollenzufriedenheit von gesellschaftlichen Bedingungen wie z. B. Rolle der Frau, Verbreitung von Doppelverdienerhaushalten und anderen Aspekten mitbeeinflusst werden könnten. Zum anderen ist es denkbar, dass auf Seiten der deutschen Eltern eine Verzerrung der Einschätzung vorliegt. Erfahrungen in der Elternberatung zeigen, dass Erziehung in Deutschland als ein sehr privates Thema angesehen wird, das Personen außerhalb der Familie nichts angeht. Eltern wehren sich gegen Einmischung von außen und versuchen, mit möglichst allen Schwierigkeiten alleine fertig zu werden, teilweise auch um sozialer Stigmatisierung zu entgehen. Dies könnte Einfluss auf die Selbsteinschätzung von Zufriedenheit und Selbstwirksamkeit haben: Erziehung ist ein privater Bereich, in dem keine Unterstützung erwünscht ist und man sich daher als selbstwirksam und zufrieden mit der Ausübung der Elternrolle betrachtet. Weiterhin könnten die Mittelwertsunterschiede eventuell auf die Übersetzung zurückzuführen sein. Dagegen spricht, dass sowohl die internen Konsistenzen als auch die Faktorstruktur keinen Hinweis auf Veränderungen des Fragebogens oder auch einzelner Items durch die Übersetzung geben. Weiterhin handelt es sich bei der Stichprobe von Johnston und Mash ebenfalls um eine repräsentative Stichprobe, auch bezogen sich die Vergleichsdaten auf Kinder desselben Alters, so dass Unterschiede aufgrund von vermehrt verhaltensauffälligen Kindern oder aufgrund unterschiedlicher Altersbereiche ausgeschlossen werden können. Da sich weder Unterschiede zwischen den Stichproben finden und da andere Ergebnisse wie die Korrelationen zwischen CBCL und PSOC bzw. FKE gut übereinstimmen, kann keine befriedigende Aussage zur Ursache der vorliegenden Mittelwertsunterschiede getroffen werden.

Erwartungsgemäß fand sich in der Skala Zufriedenheit und im Gesamtwert ein Unterschied zwischen Müttern und Vätern: Vätern gaben eine höhere Zufriedenheit mit ihrer Rolle als Vater an, was schließlich auch zu einem signifikanten Unterschied im Gesamtwert des FKE führt. In der Skala Selbstwirksamkeit finden sich keine Unterschiede zwischen Vätern und Müttern. Dieses Ergebnis stimmt mit Ergebnissen von Frank et al. (1986) und Johnston und Mash (1989) überein, die jeweils fanden, dass Mütter weniger zufrieden mit ihrer Rolle sind als Väter. Verschiedene Erklärungen sind hierfür möglich. Zunächst kann dieser Unterschied als Hinweis darauf interpretiert werden, dass Elternschaft für Väter und Mütter eine unterschiedliche Erfahrung ist. Ein Grund dafür kann die Verteilung der Aufgaben innerhalb der Familie und im Bereich Erziehung sein. Johnston und Mash zitieren die Arbeit vom Lamb

(1976, zitiert nach Johnston & Mash, 1989), und führen an, dass Vätern eine besondere Stellung im Spielen mit Kindern zukommt. Im Vergleich zu mehr instrumentellen, versorgenden Tätigkeiten und evtl. auch zu mehr Disziplinierungen, welche die Mütter ausüben, übernehmen Väter demnach Erziehungsaufgaben, welche die Zufriedenheit mit der Elternrolle eher erhöhen. Insgesamt besteht gerade bezüglich des Erlebens von Elternschaft noch ein großer Forschungsbedarf hinsichtlich möglicher Unterschiede zwischen Vätern und Müttern, deren Ursachen und hinsichtlich möglicher Zusammenhänge zur Entwicklung der Kinder und zu veränderten Familienkonstellationen.

Betrachtet man die Antworthäufigkeiten, so fällt bei den Items der Skala Zufriedenheit als erstes das Item 8 ins Auge. 70 % der Mütter gaben an, ein Problem von Erziehung bestünde darin, dass sie nicht wissen, ob sie ihre Aufgabe gut machen, nur 30 % sahen darin keine Schwierigkeit. Dieses Ergebnis ist ein Hinweis darauf, dass sehr viele Mütter unsicher sind, ob ihre Erziehung richtig, erfolgreich und für das Kind förderlich ist. Diese Unsicherheit kann z. B. ein Grund für einen wenig entschiedenen und inkonsistenten Umgang mit Problemverhalten sein und Mütter daran hindern, effektiv zu handeln. Es scheint daher wichtig, Familien und Eltern bei der Erziehung Unterstützung anzubieten, ohne stark in das Familiensystem einzugreifen. Dies könnte durch niedrigschwellige präventive Maßnahmen auf verschiedenen Ebenen geschehen. Ein weiterer Hinweis für die Notwendigkeit, Eltern Unterstützung anzubieten, könnte in den Ergebnissen zu Frage 4 gesehen werden. Hier gaben 34 % der Mütter an, sich manchmal in Situationen manipuliert zu fühlen, in denen sie eigentlich die Kontrolle haben sollten. Dies bedeutet, dass etwa ein Drittel aller Mütter die Erfahrung machen, sich im Umgang mit ihren Kindern manipuliert und evtl. auch hilflos zu fühlen und dass sie nicht diejenigen sind, die die Situation kontrollieren.

Auch die Antworthäufigkeiten einiger Items der Skala Selbstwirksamkeit zeigen Bereiche des Erlebens von Elternschaft, in denen Eltern unzufrieden bzw. unsicher sind. Ihre persönlichen Erwartungen bezüglich Fürsorge für das Kind erfüllen 59 % der Mütter, 41 % dagegen erfüllen die eigenen Erwartungen nicht. Eigene Erwartungen im Bereich des Mutterseins nicht zu erfüllen bedeutet, in einem für Mütter entscheidenden Bereich der Identität Misserfolge zu erleben, was sich auch auf das Verhalten und zukünftige Interaktionen mit den Kindern auswirken könnte. In extremen Fällen können andauernde Misserfolgserlebnisse zu Resignation und Aufgeben und damit vermutlich zu äußerst ungünstigem Erziehungsverhalten führen. Andererseits ist es bemerkenswert, dass etwa die Hälfte aller Mütter von sich sagen, sie würden ein gutes Vorbild für andere junge Eltern abgeben, die lernen wollen, gute Eltern zu sein. Dies und auch die 64 %, die angegeben haben, Erziehung sei zu schaffen und Probleme leicht zu lösen, deuten darauf hin, dass doch der größere Teil der Mütter ihre Fähigkeiten als gut einschätzt und der Erziehungsaufgabe zuversichtlich gegenübersteht, was einer eher hohen Selbstwirksamkeitsüberzeugung entspricht.

8.2 Bedeutung des Kompetenzgefühls von Eltern

8.2.1 Auswertungsmethodik

Es werden Korrelationen und Ergebnisse einfaktorieller MANOVAs dargestellt. Als Post-hoc-Verfahren wurden im Falle von Varianzhomogenität Scheffé-Tests, bei ungleichen Varianzen Tamhane-Tests durchgeführt, als Signifikanzniveau für alle post-hoc-Tests gilt $\alpha = .05$. Für statistisch signifikante Mittelwertsunterschiede werden zusätzlich Effektstärken (vgl. 8.3) als Maß der praktischen Signifikanz angegeben. Da teilweise Varianzheterogenität vorliegt und damit die Voraussetzungen von Varianzanalysen nicht erfüllt sind, wurden bei einigen Variablen zur Absicherung der Ergebnisse zusätzlich Analysen von Kreuztabellen vorgenommen und mittels Chi²-Test geprüft, ob Unterschiede in der Verteilung der Variablen vorliegen.

8.2.2 Soziodemographische und psychosoziale Faktoren

8.2.2.1 Darstellung der Ergebnisse

In Tabelle 34 sind die Korrelationen zu den soziodemographischen Faktoren zusammengefasst. Es wird deutlich, dass die Korrelationskoeffizienten meist nahe Null lagen und nur wenige statistisch bedeutsame Zusammenhänge zu den Skalen des FKE existierten.

Tabelle 34: Korrelationen der Skalen des FKE mit soziodemographischen Faktoren

	Selbstwirksamkeit	Zufriedenheit	Gesamt
Alter des Kindes	-.03	.01	-.01
Geschlecht des Kindes	-.02	-.03	-.03
Anzahl Kinder in Familie	.09*	-.01	.05
Alter der Mutter	-.12**	.13**	-.03
Familienstand der Mutter	-.01	-.03	-.03
Bildungsabschluss der Mutter	-.16**	-.08	-.02
Berufstätigkeit der Mutter	.08	-.06	-.00
Alter des Vaters	-.11*	.10*	.02
Bildungsabschluss des Vaters	-.16**	-.04	-.11*
Berufstätigkeit des Vaters	-.01	-.08	-.07
Einkommen	-.10*	.15**	.06

Anmerkung. * $p < .05$ ** $p < .01$ Die Stichprobengröße variierte zwischen $n = 390$ und $n = 561$

Einige geringe Zusammenhänge zur Skala Selbstwirksamkeit fanden sich für den Bildungsstand der Mutter und des Vaters (Mutter: $r(546) = -.16, p < .001$; Vater: $r(417) = -.16, p < .001$) sowie für Alter der Mutter und des Vaters (Mutter: $r(556) = -.12, p < .01$; Vater: $r(410) = -.11, p < .05$). Auch der Zusammenhang zwischen Selbstwirksamkeit und der Anzahl der Kinder in den Familien sowie den Nettoeinkommen der Familien wurde statistisch signifikant, jedoch nur bei $\alpha = .05$. Von den Zusammenhängen zwischen der Skala Zufriedenheit und

soziodemographischen Faktoren waren die Zusammenhänge zum Alter der Mutter und des Vaters (Mutter: $r(560) = .13, p < .01$; Vater: $r(412) = -.10, p < .05$) und zum Einkommen ($r(536) = .15, p < .001$) statistisch bedeutsam. Mit dem Gesamtwert des FKE wies nur der Bildungsabschluss des Vater einen geringen Zusammenhang auf ($r(546) = -.11, p < .05$).

Wie erwartet lagen die Korrelationen zwischen den psychosozialen Faktoren und dem FKE höher (vgl. Tabelle 35). Die Skalen der DASS korrelierten mit Selbstwirksamkeit zwischen $-.07$ und $-.23$, mit Zufriedenheit zwischen $-.35$ und $-.53$. Die Korrelationen mit dem Gesamtwert des FKE lagen zwischen $-.29$ und $-.50$. Der Gesamtwert der DASS korrelierte mit Selbstwirksamkeit zu $r(555) = -.18, p < .001$, mit Zufriedenheit zu $r(559) = -.56, p < .001$, der Zusammenhang zwischen Gesamtwert der DASS und Gesamtwert des FKE betrug $r(554) = -.50, p < .001$. Alle Koeffizienten hatten negative Vorzeichen, was bedeutet, dass die Mütter sich weniger kompetent fühlten, je ausgeprägter die psychische Symptomatik war.

Die Zusammenhänge zwischen Ehequalität und elterlichem Selbstwertgefühl hatten dagegen alle ein positives Vorzeichen. Der FKZ-K korrelierte mit Selbstwirksamkeit zu $r(465) = .23, p < .001$, mit der Skala Zufriedenheit zu $r(469) = .31, p < .001$ und mit dem Gesamtwert des FKE in Höhe von $r(464) = .39, p < .001$. Es kann also festgehalten werden, dass das Kompetenzgefühl der Mütter mit steigender Ehequalität ebenfalls ansteigt. Auch bezüglich der Erziehungskonflikte zeigten sich Zusammenhänge in der erwarteten Richtung: je weniger Erziehungskonflikte die Mütter mit ihrem Partner sahen, desto kompetenter fühlten sie sich. Die Korrelationen zwischen EKS und FKE lagen zwischen $r(495) = -.16, p < .001$ für die Skala Selbstwirksamkeit und $r(465) = -.42, p < .001$ für die Skala Zufriedenheit.

Tabelle 35: Korrelationen der Skalen des FKE mit psychosozialen Faktoren

	Selbstwirksamkeit	Zufriedenheit	Gesamt
DASS Depression	-.13**	-.51**	-.44**
DASS Angst	-.07	-.35**	-.29**
DASS Stress	-.23**	-.53**	-.50**
DASS Gesamtwert	-.18**	-.56**	-.50**
Ehequalität (FBZ-4)	.23**	.31**	.34**
Erziehungskonflikte (EKS)	-.16**	-.42**	-.39**

Anmerkung. * $p < .05$ ** $p < .01$ Die Stichprobengröße variierte zwischen $n = 554$ und $n = 559$

Es folgen nun die Ergebnisse der multivariaten Varianzanalysen, in der jeweils die Gruppe der Mütter, die in der DASS, dem FBZ-K und der EKS auffällige Werte hatten, der Gruppe der Mütter mit unauffälligen Werten gegenübergestellt wurden. Da keine Grenzwerte für den DASS Gesamtwert vorliegen, wurden hier die einzelnen Skalen herangezogen.

In Tabelle 36 finden sich die Mittelwerte des FKE der Mütter mit unauffälligen bzw. auffälligen Werten in den DASS Skalen. Die Prüfgröße der MANOVA zeigte für den Mittelwertsvergleich zwischen depressiven und nicht-depressiven Müttern Unterschiede zwischen den Gruppen an ($PS = 0.16$; $F(2, 551) = 53.34, p < .001$). Die anschließenden univariaten Analy-

sen zeigten, dass sich die Gruppen zwar in der Skala Zufriedenheit unterschieden ($F(1, 552) = 104.42, p < .001, d = 1.08$), nicht jedoch in der Skala Selbstwirksamkeit ($F(1, 552) = 3.32, p = .07$). Depressive Mütter waren also unzufriedener mit ihrer Mutterrolle als nicht depressive Mütter, wiesen aber in dieser Stichprobe keine niedrigeren Selbstwirksamkeitsüberzeugungen auf. Im Gesamtwert unterschieden sich die Gruppen ebenfalls: depressive Mütter hatten insgesamt ein niedrigeres Kompetenzgefühl als nicht depressive Mütter, $F(1, 552) = 67.38, p < .001$, die Effektstärke betrug $d = 0.88$.

Tabelle 36: Mittelwerte des FKE für Mütter mit unauffälligen und auffälligen Werten im DASS

	Selbstwirksamkeit		Zufriedenheit		Gesamtwert	
	M	SD	M	SD	M	SD
DASS Depression						
unauffällig	28.4	4.8	40.6	5.9	69.0	8.4
auffällig	27.5	4.5	34.0	6.3	61.5	8.7
DASS Angst						
unauffällig	28.4	4.8	40.4	6.0	68.8	8.5
auffällig	27.4	4.6	33.7	6.4	61.0	8,5
DASS Stress						
unauffällig	28.8	4.7	41.0	5.9	69.8	8.2
auffällig	26.8	4.5	35.2	6.1	62.0	8.4

Anmerkung. Die Werte des FKE können variieren zwischen 0 und 42 für Skala Selbstwirksamkeit, zwischen 0 und 54 für Skala Zufriedenheit und zwischen 0 und 96 für den Gesamtwert. Die Stichprobengröße variierte von $n = 84$ bis $n = 470$.

Ein ähnliches Bild zeigte sich auch bezüglich der Angstsymptomatik. Auch hier wies die multivariate Analyse auf Unterschiede hin, ($PS = 0.14; F(2, 551) = 44.70, p < .001$), die sich jedoch nur in der Skala Zufriedenheit zeigten. Ängstliche Mütter waren demnach signifikant unzufriedener ($F(1, 552) = 89.34, p < .001$), die Effektstärke lag hier bei $d = 1.08$, sie hatten jedoch keine niedrigere Selbstwirksamkeitsüberzeugung ($F(1, 552) = 3.33, p = .07$). Im Gesamtwert des FKE unterschieden sich die Gruppen ebenfalls signifikant, $F(1, 552) = 59.27, p < .001$, die Effektstärke betrug $d = 0.92$.

Auch beim Vergleich der Mittelwerte von Mütter mit auffälliger Stresssymptomatik und nicht-gestressten Müttern wies die MANOVA auf signifikante Unterschiede zwischen den Gruppen hin ($PS = 0.17; F(2, 551) = 58.06, p < .001$). Die folgenden univariaten Tests ergaben hier Unterschiede in beiden Subskalen des FKE. Sowohl in der Skala Selbstwirksamkeit als auch in der Skala Zufriedenheit hatten Mütter mit auffälliger Stresssymptomatik signifikant niedrigere Werte als Mütter ohne Stresssymptome (Selbstwirksamkeit: $F(1, 552) = 20.92, p < .001$; Zufriedenheit $F(1, 552) = 109.67, p < .001$). Die Effektstärken lagen bei $d = .43$ für Selbstwirksamkeit und $d = 0.97$ für Zufriedenheit. Erwartungsgemäß unterschieden sich beide Gruppen auch im Gesamtwert des FKE, $F(1, 552) = 102.78, p < .001, d = 0.94$.

Zusammengefasst bleibt festzuhalten, dass ängstliche, depressive und gestresste Mütter sich weniger kompetent in Erziehungsdingen fühlten, weniger zufrieden mit der Ausübung ihrer Mutterrolle waren und dass Mütter mit auffälliger Stresssymptomatik auch geringere Selbstwirksamkeitsüberzeugung aufwiesen als nicht gestresste Mütter.

In Tabelle 37 finden sich die Mittelwerte im FKE von Müttern mit unauffälligen bzw. auffälligen Werten im FBZ-K und in der EKS.

Tabelle 37: Mittelwerte im FKE für Mütter mit unauffälligen und auffälligen Werten im FBZ-K (Ehequalität) und in der EKS (Erziehungskonflikte)

	Selbstwirksamkeit		Zufriedenheit		Gesamtwert	
	M	SD	M	SD	M	SD
FBZ-K						
zufrieden	28.9	4.7	40.6	6.1	69.4	8.5
weder/noch	28.0	4.2	38.7	6.6	66.7	8.5
unzufrieden	26.8	5.0	36.1	6.1	62.9	8.7
EKS						
unauffällig	28.7	4.8	40.7	5.8	69.5	8.3
auffällig	27.3	4.4	36.2	6.5	63.5	8.4

Anmerkung. Die Werte des FKE können variieren zwischen 0 und 42 für Skala Selbstwirksamkeit, zwischen 0 und 54 für Skala Zufriedenheit und zwischen 0 und 96 für den Gesamtwert. Die Stichprobengröße variierte von $n=76$ bis $n=344$.

Im FBZ-K wurden wie schon in Kapitel 6.3 drei Gruppen unterschieden: Mütter mit hoher, mittlerer und niedriger Ehequalität. Die multivariate Analyse wurde signifikant ($PS = 0.08$; $F(4, 922) = 9.07$, $p < .001$), auch in den univariaten Vergleichen ergaben sich Hinweise auf Mittelwertsunterschiede in beiden Subskalen, Selbstwirksamkeit $F(2, 461) = 6.16$, $p < .01$ und Zufriedenheit $F(2, 461) = 16.12$, $p < .001$. In den Post-hoc-Vergleichen wiesen die Mütter mit hoher Ehequalität in der Skala Selbstwirksamkeit signifikant höhere Werte auf als Mütter mit niedriger Ehequalität, $d = 0.43$. Mütter mit mittlerer Ehequalität unterschieden sich in ihrer Selbstwirksamkeitsüberzeugungen nicht von den beiden anderen Gruppen. In der Skala Zufriedenheit dagegen unterschieden sich alle 3 Gruppen voneinander. Die Effektstärken lagen zwischen $d = 0.30$ für den Unterschied zwischen Müttern mit niedriger und mittlerer Ehequalität und $d = 0.74$ für den Unterschied zwischen Müttern mit niedriger und hoher Ehequalität. Beim univariaten Vergleich der Gruppen bezüglich der Werte im Gesamtwert des FKE ergaben sich ebenfalls Unterschiede ($F(2, 461) = 18.36$, $p < .001$). Auch hier unterschieden sich alle drei Gruppen voneinander. Mütter mit hoher Ehequalität hatten die höchsten Werte im FKE Gesamtwert, die Effektstärken lagen hier zwischen $d = 0.32$ für den Unterschied zwischen Müttern mit niedriger und mittlerer Ehequalität und $d = .76$ für den Unterschied zwischen Müttern mit niedriger und hoher Ehequalität.

Betrachtet man die Mittelwerte von Müttern mit auffälligen bzw. unauffälligen Werten in der Erziehungs-Konflikt-Skala, fallen niedrigere Wert im FKE der Mütter mit mehr Erziehungskonflikten auf. Die Ergebnisse der MANOVA wiesen auf signifikante Mittelwertsunterschiede hin, $PS = 0.12$; $F(2, 491) = 32.68$, $p < .001$. Univariate Analysen ergaben sowohl für die Skala Selbstwirksamkeit als auch für die Skala Zufriedenheit statistisch bedeutsame Unterschiede (Selbstwirksamkeit: $F(1, 492) = 8.66$, $p < .01$, $d = 0.30$; Zufriedenheit: $F(1, 492) = 63.40$, $p < .001$ und $d = 0.73$). Auch im Gesamtwert des FKE hatten Mütter, die nur wenige Erziehungskonflikte berichteten, höhere Werte, $F(1, 492) = 55.26$, $p < .001$, die Effektstärke betrug $d = 0.72$.

8.2.2.2 Diskussion der Ergebnisse

Bezüglich des Zusammenhangs zwischen psychischer Symptomatik und Kompetenzgefühl war in Hypothese 10 eine negative Korrelation erwartet worden. Zudem wurde postuliert, dass der Zusammenhang zu der Skala Selbstwirksamkeit geringer ausfallen sollte als der Zusammenhang zu Kompetenzgefühl und auch zur Subskala Zufriedenheit, da letztere affektive Anteile beinhalten. In den Korrelationen konnten diese Annahmen bestätigt werden. Erwartungsgemäß ergaben sich deutliche negative Zusammenhänge zwischen der psychischen Symptomatik und dem Kompetenzgefühl bzw. Selbstwirksamkeit und Zufriedenheit. Es zeigten sich zu Selbstwirksamkeit wie erwartet geringere Zusammenhänge als zu Kompetenzgefühl und Zufriedenheit: eine Nullkorrelation ergab sich für den Zusammenhang zwischen Angstsymptomen und Selbstwirksamkeit, Depression korreliert zu $r = -.13$ und Stress zu $r = -.23$ mit Selbstwirksamkeit. Auch in den Mittelwertsvergleichen konnte die Hypothese 10 bestätigt werden: Mütter mit einer auffälligen Symptomatik im Bereich Angst oder Depression waren signifikant unzufriedener mit ihrer Mutterrolle und wiesen ein niedrigeres Kompetenzgefühl auf. Keine Unterschiede zeigten sich im Bereich der Selbstwirksamkeitsüberzeugungen. Hier hatten Mütter mit Angst- und depressiven Symptomen vergleichbare Werte wie andere Mütter. In diesen Ergebnissen zeigt sich, dass die Zusammenhänge zur Dimension Selbstwirksamkeit weniger stark sind. Auch in Bezug auf Stresssymptome ergab sich ein signifikanter Unterschied zwischen den Gruppen: gestresste Mütter wiesen eine niedrigere Zufriedenheit, ein niedrigeres Kompetenzgefühl und auch niedrigere Selbstwirksamkeitsüberzeugungen auf. Diese Ergebnisse passen zu den Befunden von Perlin und Schooler (1978), die Copingverhalten in verschiedenen Lebensbereichen untersuchten und fanden, dass Ressourcen wie Selbstwirksamkeit oder auch ein hohes Selbstwertgefühl der Stressreduktion dienen. Auch Teti, Gelfand und Pompa (1990) berichten diesen Zusammenhang. Sie fanden sowohl Korrelationen zwischen Depression der Mutter und Selbstwirksamkeit, als auch zwischen Stress und Selbstwirksamkeit, erfasst durch daily hassles ($r = -.23$) und negative Lebensereignisse ($r = -.35$).

Die Zusammenhänge zu Selbstwirksamkeit variieren demnach mit der Art der psychischen Symptomatik. Stress und in geringerem Maße auch Depression zeigen Zusammenhänge, Angstsymptome nicht. Eine Erklärung dafür könnte darin liegen, dass sowohl bei Stress als auch bei Depression negative kognitive Bewertungsprozesse einen bedeutenden Anteil der Problematik darstellen. Gerade Stress ist ein relatives Produkt aus Anforderungen, Bewältigungsmöglichkeiten und einer Bewertung der Situation auf dieser Grundlage. Auch bei depressiven Erkrankungen finden sich negative kognitive Schemata und dysfunktionale Kognitionen, die häufig negative Bewertungen der eigenen Person, der Zukunft und auch alltäglicher Ereignisse zum Inhalt haben.

Wie im Kapitel 3.2.3 dargestellt, ist der Zusammenhang zwischen Selbstwirksamkeitsüberzeugungen bzw. Gefühlen von Inkompetenz und psychischen Symptome sehr komplex. Dass bedeutende Zusammenhänge bestehen, konnte durch die vorliegenden Daten bestätigt werden, es kann jedoch keine Aussage darüber getroffen werden, ob die psychische Symptomatik Folge oder Ursache der geringen Kompetenzüberzeugungen ist. Für zukünftige

Studien wäre es interessant, die Kausalzusammenhänge dieser Faktoren bei Müttern zu untersuchen. Die Ergebnisse der längsschnittlichen Studie von Gross et al. (1994) ergaben einen direkten Pfad von Selbstwirksamkeit zu depressiver Stimmung, was den Annahmen der Selbstwirksamkeitstheorie entspricht. Es ist jedoch auch denkbar, dass Depressionen oder starker Stress dazu führen, dass Mütter eine negative Sicht ihrer Fähigkeiten, auch ihrer Fähigkeiten als Mutter, entwickeln.

Auch die Aussagen der Hypothese 10, die sich auf die Zusammenhänge zwischen Ehequalität sowie Erziehungskonflikte beziehen, konnten bestätigt werden. Es ergab sich wie erwartet ein positiver Zusammenhang zwischen Ehequalität und Kompetenzgefühl: Mütter, die ihre Ehe als glücklich einstufen, haben ein höheres Kompetenzgefühl als Mütter, die mit ihrer Partnerschaft unzufrieden sind. Auch die Ergebnisse der Mittelwertsvergleiche bestätigen diesen Befund. In der Skala Zufriedenheit und im Kompetenzgefühl unterscheiden sich alle drei Gruppen in der erwarteten Richtung. In Selbstwirksamkeit fielen die Unterschiede geringer aus. Auch bezüglich der Erziehungskonflikte konnten die Annahmen der Hypothese 10 bestätigt werden. Mütter, die mehr Erziehungskonflikte mit ihrem Partner berichten, haben sowohl ein geringeres Kompetenzgefühl, als auch eine geringere Zufriedenheit und Selbstwirksamkeit. Die Korrelationen lagen zwischen $r = -.16$ und $r = -.42$. Diese Ergebnisse entsprechen den wenigen vorliegenden Befunden anderer Autoren. Frank et al. (1986) fanden, dass eine hohe Ehezufriedenheit mit höheren Kontrollüberzeugungen und einer hohen Zuversicht, die Erziehungsaufgabe erfolgreich zu meistern, einhergeht. Auch Teti et al. (1990) fanden bei Müttern mit hoher Harmonie in der Partnerschaft hohe Kompetenzüberzeugungen, sie berichteten eine Korrelation in Höhe von $r = .41$.

Es kann somit festgehalten werden, dass Zusammenhänge zwischen mütterlichen Kompetenzüberzeugungen und psychosozialen Faktoren wie dem psychischen Befinden und der Ehequalität bzw. der Übereinstimmung der Partner in der Kindererziehung bestehen. Es wurden keine deutlichen Korrelationen zwischen den Skalen bzw. dem Gesamtwert des FKE und soziodemographischen Variablen gefunden. Da davon auszugehen ist, dass Kompetenzüberzeugungen andere Faktoren auf vielfältige Art und Weise beeinflussen und von ihnen beeinflusst werden, ist es zukünftig für das weitere Verständnis der Zusammenhänge wichtig, theoriegeleitet Annahmen zur Entwicklung von Kompetenzüberzeugungen aufzustellen, gegebenenfalls in ein Modell zu überführen und dieses mit einem geeigneten Untersuchungsdesign gezielt zu überprüfen.

8.2.3 Erziehungsverhalten und Verhaltensauffälligkeiten

8.2.3.1 Darstellung der Ergebnisse

Zunächst werden korrelative Zusammenhänge und Mittelwertsvergleiche des FKE mit dem Erziehungsfragebogen dargestellt. In Tabelle 38 sind die Korrelationen zwischen den Skalen des FKE und des EFB verzeichnet.

Tabelle 38: Korrelationen der Skalen des FKE mit Erziehungsverhalten

	Selbstwirksamkeit	Zufriedenheit	Gesamt
EFB Nachsichtigkeit	-.04	-.29**	-.24**
EFB Überreagieren	-.28**	-.44**	-.47**
EFB Weitschweifigkeit	.00	-.06	-.05
EFB Gesamtwert I	-.17**	-.41**	-.39**
EFB Gesamtwert II	-.20**	-.47**	-.46**

Anmerkung. * $p < .05$ ** $p < .01$ Die Stichprobengröße variierte zwischen $n = 550$ und $n = 555$

Die Korrelationen lagen zwischen .00 und .47, die höchsten Zusammenhänge fanden sich zwischen Überreagieren bzw. dem Gesamtwert II des EFB und der Skala Zufriedenheit und dem Gesamtwert des FKE. So korrelierten z. B. die Werte in der Skala Überreagieren zu $r(551) = -.28, p < .001$ mit Selbstwirksamkeit, zu $r(555) = -.44, p < .001$ mit Zufriedenheit und zu $r(550) = -.47, p < .001$ mit dem Gesamtwert des FKE. Keine signifikanten Zusammenhänge fanden sich für die Skala Weitschweifigkeit, alle Korrelationen lagen hier um Null. Zwischen Nachsichtigkeit und dem FKE waren die Korrelationen niedriger als zu Überreagieren, der Zusammenhang zur Skala Selbstwirksamkeit wurde nicht signifikant, $r(551) = -.04, p = .31$.

Da sich für die Skala Weitschweifigkeit keine Zusammenhänge zum Kompetenzgefühl von Eltern zeigten, wurden bei den folgenden Mittelwertsvergleichen nur die zwei Subskalen Nachsichtigkeit und Überreagieren und der Gesamtwert II berücksichtigt. Die Mittelwerte des FKE von Müttern mit auffälligem bzw. unauffälligem Erziehungsverhalten finden sich in Tabelle 39.

Für auffällige bzw. unauffällige Mütter in der Skala Nachsichtigkeit ergab die multivariate Analyse der Mittelwertsunterschiede in den Subskalen des FKE signifikante Unterschiede ($PS = 0.05; F(2, 547) = 13.65, p < .001$). Die univariaten Folgeanalysen zeigten keine Unterschiede in Selbstwirksamkeit ($F(1, 548) = 0.94, p = .76$), jedoch hatten Mütter mit auffälligen Werten in Nachsichtigkeit signifikant niedrigere Werte in Zufriedenheit ($F(1, 548) = 24.77, p < .001, d = 0.73$). Auch im Gesamtwert des FKE zeigte sich dieser Unterschied, $F(1, 548) = 11.54, p < .001$: Nachsichtige Mütter hatten insgesamt ein niedrigeres Kompetenz- bzw. Selbstwertgefühl als wenig nachsichtige Mütter, die Effektstärke betrug $d = 0.72$.

Tabelle 39: Mittelwerte im FKE für Mütter mit unauffälligen und auffälligen Werten im EFB

	Selbstwirksamkeit		Zufriedenheit		Gesamt	
	M	SD	M	SD	M	SD
EFB Nachsichtigkeit						
unauffällig	28.2	4.7	40.0	6.3	68.3	8.8
auffällig	28.4	4.8	36.5	6.0	64.9	8.7
EFB Überreagieren						
unauffällig	28.7	4.7	40.2	6.1	68.9	8.4
auffällig	25.9	4.3	35.0	6.0	60.9	7.9
EFB Gesamtwert II						
unauffällig	28.3	4.7	40.2	6.2	68.5	8.7
auffällig	27.6	4.7	35.2	6.0	62.9	8.1

Anmerkung. Die Werte des FKE können variieren zwischen 0 und 42 für Skala Selbstwirksamkeit, zwischen 0 und 54 für Skala Zufriedenheit und zwischen 0 und 96 für den Gesamtwert. Die Stichprobengröße variierte von $n = 83$ bis $n = 467$.

Auffällige und unauffällige Mütter in der Skala Überreagieren unterschieden sich nach der multivariate Analyse in den Skalen des FKE, $PS = 0.11$; $F(2, 547) = 32.90$, $p < .001$. In der univariaten Analyse zeigte sich, dass überreagierende Mütter eine geringere Selbstwirksamkeitsüberzeugung hatten ($F(1, 548) = 25.76$, $p < .01$) und auch weniger zufrieden mit der Ausübung ihrer Mutterrolle waren ($F(1, 548) = 51.74$, $p < .001$). Die Effektstärken lagen bei $d = 0.62$ für Selbstwirksamkeit und $d = 0.86$ für den Unterschied in der Skala Zufriedenheit. Auch in der ANOVA mit dem Gesamtwert des FKE als abhängige Variable ergaben sich Unterschiede in der gleichen Richtung ($F(1, 548) = 65.37$, $p < .001$, $d = 0.92$). Mütter, die häufig überreagieren, hatten damit ein niedrigeres Selbstwertgefühl als Mütter, die in Disziplinsituationen keine Probleme mit Überreaktionen berichteten.

Auch Mütter, die im Gesamtwert II des EFB auffällige und unauffällige Werte hatten, unterschieden sich in den Skalen des FKE, $PS = 0.08$; $F(2, 547) = 23.07$, $p < .001$. In den univariaten Analysen zeigten sich jedoch nur in der Subskala Zufriedenheit Unterschiede, $F(1, 548) = 46.09$, $p < .001$ bei $d = .82$. In der Skala Selbstwirksamkeit fanden sich keine Gruppenunterschiede ($F(1, 548) = 1.58$, $p = .21$). Bezüglich des Gesamtwerts des FKE zeigte sich, dass Mütter mit ungünstigem Erziehungsverhalten niedrigere Werte, also ein geringeres Kompetenz- und Selbstwertgefühl hatten als Mütter mit unauffälligem Erziehungsverhalten, $F(1, 548) = 30.74$, $p < .001$, die Effektstärke lag bei $d = 0.67$.

Die Korrelationen zwischen den Skalen des FKE und Verhaltensauffälligkeiten, erfasst mit den übergeordneten Skalen der CBCL, finden sich in Tabelle 40. Die Zusammenhänge variierten zwischen $-.16$ und $-.41$ und hatten alle negative Vorzeichen, was bedeutet, dass Mütter mit einem niedrigen Kompetenzgefühl ihre Kinder verhaltensauffälliger einschätzten. Die niedrigsten Koeffizienten bestanden zur Subskala Selbstwirksamkeit. Internale Auffälligkeiten korrelierten zu $r(552) = -.16$, $p < .001$, externale Auffälligkeiten zu $r(552) = -.18$, $p < .001$ und der Gesamtwert der CBCL zu $r(552) = -.19$, $p < .001$ mit Selbstwirksamkeit.

Tabelle 40: Korrelationen der Skalen des FKE mit den übergeordneten Skalen und dem Gesamtwert der CBCL

	Selbstwirksamkeit	Zufriedenheit	Gesamt
CBCL internalisierend	-.16**	-.31**	-.31**
CBCL externalisierend	-.18**	-.40**	-.38**
CBCL Gesamtwert	-.19**	-.41**	-.40**

Anmerkung. * $p < .05$ ** $p < .01$ Die Stichprobengröße variierte zwischen $n = 551$ und $n = 556$

Die Zusammenhänge zu Zufriedenheit waren stärker, hier lagen die Koeffizienten zwischen $r(556) = -.31$, $p < .001$ für den Zusammenhang zwischen Zufriedenheit und internalisierenden Störungen und $r(556) = -.41$, $p < .001$ für den Zusammenhang zwischen Zufriedenheit und dem Gesamtwert der CBCL. Der Gesamtwert des FKE korrelierte mit internalen Auffälligkeiten zu $r(551) = -.31$, $p < .001$, mit externalisierenden Störungen zu $r(551) = -.38$, $p < .001$ und mit dem Gesamtwert der CBCL in Höhe von $r(551) = -.40$, $p < .001$.

Die Betrachtung der Mittelwerte von Müttern mit nach der CBCL unauffälligen bzw. verhaltensauffälligen Kindern lässt Unterschiede in der erwarteten Richtung erkennen (vgl. Tabelle 41). In Mittelwertvergleichen wurde diese auf Signifikanz getestet.

Tabelle 41: Mittelwerte im FKE für Mütter von Kindern mit unauffälligen bzw. auffälligen Werten in den übergeordneten Skalen und dem Gesamtwert der CBCL

	Selbstwirksamkeit		Zufriedenheit		Gesamt	
	M	SD	M	SD	M	SD
CBCL internalisierend						
unauffällig	28.6	4.6	40.0	6.1	68.6	8.6
auffällig	26.2	5.1	35.6	7.1	61.7	9.1
CBCL externalisierend						
unauffällig	28.5	4.7	40.3	6.1	68.8	8.7
auffällig	27.2	4.8	35.7	6.6	62.9	8.7
CBCL Gesamtwert						
unauffällig	28.6	4.7	40.4	6.0	68.9	8.6
auffällig	26.8	4.8	35.4	6.7	62.2	8.3

Anmerkung. Die Werte des FKE können variieren zwischen 0 und 42 für Skala Selbstwirksamkeit, zwischen 0 und 54 für Skala Zufriedenheit und zwischen 0 und 96 für den Gesamtwert. Die Stichprobengröße variierte von $n = 76$ bis $n = 463$.

Die multivariate Analyse der Mittelwertsunterschiede in den Skalen des FKE zwischen Müttern von internal auffälligen bzw. unauffälligen Kindern wies auf bedeutsame Unterschiede hin, $PS = 0.07$; $F(2, 536) = 20.73$, $p < .001$. Die univariate Analyse ergab sowohl bedeutsame Unterschiede in der Skala Selbstwirksamkeit ($F(1, 537) = 16.94$, $p < .001$, $d = 0.49$) als auch in der Skala Zufriedenheit ($F(1, 537) = 33.29$, $p < .001$, $d = 0.67$). Auch im Gesamtwert des FKE hatten Mütter von Kindern mit internalen Störungen signifikant niedrigere Werte, fühlten sich also weniger kompetent im Bereich Erziehung als Mütter von unauffälligen Kindern, $F(1, 537) = 41.16$, $p < .001$. Die Effektstärke dieses Mittelwertsunterschieds betrug $d = 0.78$.

Ein ähnliches Bild zeigte sich für den Unterschied zwischen Müttern mit external auffälligen bzw. unauffälligen Kindern. Auch hier wurde der multivariate Vergleich signifikant, $PS = 0.08$; $F(2, 541) = 22.33$, $p < .001$. Die univariaten Analysen ergaben, dass Mütter, die Kinder mit externalisierenden Auffälligkeiten haben, sowohl eine geringere Selbstwirksamkeitsüberzeugung als auch eine geringere Zufriedenheit mit der Rolle als Mutter aufweisen (Selbstwirksamkeit: $F(1, 542) = 6.19$, $p < .01$; Zufriedenheit $F(1, 542) = 43.90$, $p < .001$). Die Effektstärken betragen $d = 0.27$ für die Unterschiede in der Skala Selbstwirksamkeit und $d = 0.72$ für die Skala Zufriedenheit. Die Prüfung der Mittelwertsunterschiede beider Gruppen im Gesamtwert des FKE ergab ebenfalls, dass Mütter mit external auffälligen Kindern ein geringeres elterliches Selbstwertgefühl besitzen als Mütter mit unauffälligen Kindern ($F(1, 542) = 37.37$, $p < .001$, $d = 0.68$).

Beim Vergleich der Mittelwerte von Müttern mit Kindern, die auf Basis des Gesamtwerts der CBCL als auffällig bzw. unauffällig klassifiziert wurden, ergaben sich in der MANOVA signifikante Unterschiede in den Subskalen des FKE, $PS = 0.10$; $F(2, 547) = 28.43$, $p < .001$. Sowohl die Unterschiede in der Skala Selbstwirksamkeit als auch die Unterschiede in der Skala Zufriedenheit waren statistisch bedeutsam (Selbstwirksamkeit: $F(1, 543) = 11.79$, $p < .001$, $d = 0.38$; Zufriedenheit $F(1, 543) = 53.96$, $p < .001$, $d = 0.79$). Die Mütter von verhaltensauffälligen Kindern hatten eine geringere Selbstwirksamkeitsüberzeugung und waren weniger zufrieden. Diese Unterschiede fanden sich auch im Gesamtwert des FKE, $F(1, 543) = 51.04$, $p < .001$, die Effektstärke betrug hier $d = 0.79$.

Da die Varianzen in der auffälligen bzw. unauffälligen Gruppe für die Skala internalisierende Störungen und den Gesamtwert der CBCL nicht homogen waren, wurden zusätzlich zum einen als nichtparametrische Alternative zur ANOVA ein Kruskal-Wallis-Tests berechnet und aus Gründen der Anschaulichkeit auch in Chi²-Tests geprüft, ob sich die Verteilungen unterscheiden. Zu diesem Zweck wurden die Mütter in den Skalen des FKE durch einen Mediansplitt in zwei Gruppen, Mütter mit hohem versus niedrigem Kompetenzgefühl, geteilt. Die Ergebnisse des Kruskal-Wallis Tests bestätigten die Ergebnisse der Varianzanalyse. Für alle signifikanten Mittelwertsunterschiede ergaben sich auch bei Berücksichtigung der Varianzunterschiede bedeutsame Unterschiede zwischen den Gruppen. Die detaillierten Ergebnisse der Kruskal-Wallis-Tests finden sich im Anhang (S. xxxiv).

Beim Vergleich der Verteilungen von Müttern mit unauffälligen bzw. auffälligen Werten in den Skalen und im Gesamtwert des FKE in Abhängigkeit von der internalisierenden Störung der Kinder zeigten sich für beide Subskalen und für den Gesamtwert signifikant unterschiedliche Verteilungen, Selbstwirksamkeit $\chi^2(1, 540) = 10.38$, $p < .001$, Zufriedenheit $\chi^2(1, 544) = 11.05$, $p < .001$, Gesamtwert des FKE $\chi^2(1, 544) = 13.74$, $p < .001$. Abbildung 8 zeigt die Verteilungen für den Gesamtwert des FKE, die Verteilungen für Selbstwirksamkeit und Zufriedenheit sind ähnlich.

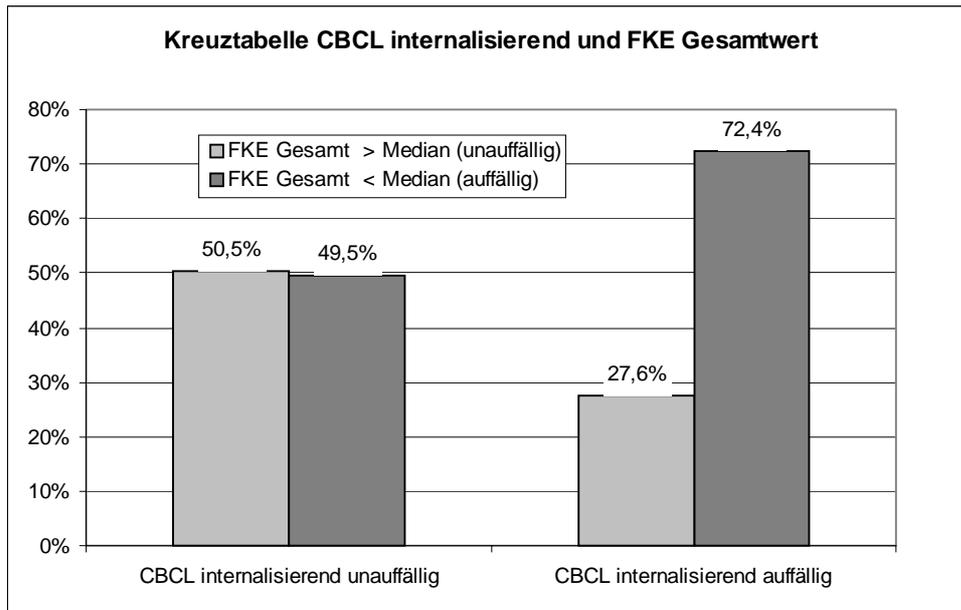


Abbildung 8: Kreuztabelle CBCL internalisierend und FKE Gesamtwert

Ein ähnliches Bild zeigte sich bei der Analyse der Kreuztabellen zwischen dem Gesamtwert der CBCL (auffällig / unauffällig) und den Skalen bzw. dem Gesamtwert des FKE (kleiner bzw. größer Median). Unter den Müttern mit verhaltensauffälligen Kindern fanden sich signifikant mehr Mütter mit niedriger Selbstwirksamkeit ($\chi^2(1, 546) = 10.50, p < .001$), geringer Zufriedenheit ($\chi^2(1, 550) = 27.41, p < .001$) und einem niedrigen Kompetenzgefühl, Gesamtwert des FKE $\chi^2(1, 545) = 23.13, p < .001$ (Abbildung 9).

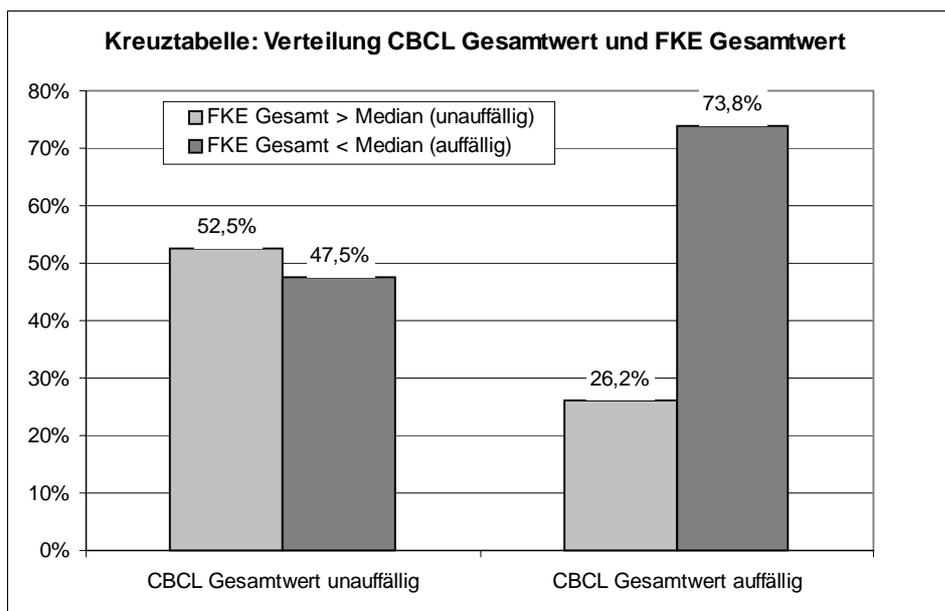


Abbildung 9: Kreuztabelle CBCL Gesamtwert und FKE Gesamtwert

Insgesamt bleibt festzuhalten, dass das elterliche Selbstwertgefühl in Abhängigkeit vom Erziehungsverhalten der Mutter in Disziplinsituationen und in Abhängigkeit von möglichen Verhaltensauffälligkeiten des Kindes variierte. Grundsätzlich fühlten sich Mütter weniger kompetent und waren unzufriedener mit Erziehung, wenn sie ein eher ungünstiges Erziehungsverhalten aufwiesen bzw. wenn das Kind emotionale oder Verhaltensauffälligkeiten zeigte.

8.2.3.2 Diskussion der Ergebnisse

Es liegen keine spezifischen Studien zum Zusammenhang zwischen Kompetenzgefühl und Erziehungsverhalten in Disziplinsituationen vor, wohl aber Ergebnisse zu Zusammenhängen mit mütterlicher Erziehungskompetenz allgemein (Teti et al., 1990; Williams et al., 1987). Zudem zeigen Befunde verschiedener Autoren übereinstimmend niedrige Kontroll- und Kompetenzüberzeugungen bei gewaltvoll erziehenden Müttern. Infolgedessen wurden in Hypothese 11 negative Korrelationen zwischen den Dimensionen von Erziehungsverhalten in Disziplinsituationen und Selbstwirksamkeit, Zufriedenheit und Kompetenzgefühl postuliert. Es fanden sich keine Zusammenhänge zwischen Kompetenzgefühl und Weitschweifigkeit und nur geringere Korrelationen für Nachsichtigkeit und Selbstwirksamkeit. Kein Zusammenhang bestand zwischen Nachsichtigkeit und Selbstwirksamkeit, sonst lagen die Korrelationen zwischen $r = .24$ und $r = .47$. Die stärksten Zusammenhänge fanden sich zwischen dem Gesamtwert des FKE bzw. Zufriedenheit und dem Gesamtwert des EFB bzw. der Skala Überreagieren. Dies könnte daran liegen, dass in der Skala Überreagieren sowie Zufriedenheit ein großer affektiver Anteil enthalten ist. Nachsichtigkeit und Selbstwirksamkeit sind im Vergleich weniger affektive Konstrukte, ein geringerer Zusammenhang ist so erklärbar. Alle Koeffizienten besaßen ein negatives Vorzeichen, was bedeutet, dass ein niedriges Kompetenzgefühl wie erwartet mit höheren Werten im EFB einhergeht, welche dysfunktionales Erziehungsverhalten anzeigen.

Auch die Ergebnisse der MANOVAs und ANOVAs folgten größtenteils den Annahmen von Hypothese 11. Nachsichtige Mütter waren weniger zufrieden und hatten insgesamt ein geringeres Kompetenzgefühl als nicht nachsichtige Mütter, in der Skala Selbstwirksamkeit zeigten sich jedoch keine Unterschiede. Die Effektstärken lagen mit $d = 0,73$ für den Unterschied in Zufriedenheit und $d = 0,72$ für den Unterschied im Gesamtwert des FKE im mittleren bis hohen Bereich. Dies unterstützt den Befund von Geller und Johnston (1995), dass Mütter mit hohen Kontroll- bzw. Kompetenzüberzeugungen eher bereit sind, etwas gegen Fehlverhalten zu unternehmen und es weniger häufig übergehen. Vergleichbar waren die Ergebnisse der Mittelwertvergleiche zwischen Müttern, die im EFB Gesamtwert II einen auffälligen Wert hatten, sich also in Disziplinsituationen eher ungünstig verhalten, und Müttern mit günstigem Umgang mit Fehlverhalten. Auch hier unterschieden sich die Gruppen nicht in Selbstwirksamkeit, jedoch in der Skala Zufriedenheit und im Gesamtwert des FKE.

Mütter, die in Disziplinsituationen häufig überreagieren, hatten in beiden Skalen des FKE und im Gesamtwert niedrigere Werte als nicht überreagierende Mütter. Die Effektstärken lagen zwischen $d = 0,62$ und $d = 0,92$. Dies scheint wiederum dem Befund von Geller und John-

ston (1995) zu widersprechen, dass Mütter, die annehmen, dass ihr eigenes Verhalten das Kind beeinflusst bei Problemverhalten mit stärkeren Emotionen reagieren. Geller und Johnston (1995) erfassten jedoch nur, wie stark sich die Mütter über das Verhalten der Kinder ärgern und wie wahrscheinlich sie etwas dagegen unternehmen würden. In der vorliegenden Studie wurden in der Skala Überreagieren dagegen Verhaltensweisen erfasst, die mit unkontrolliertem Ärger einhergehen. Wenn sich Mütter über ein Problemverhalten ärgern, ist eine Überreaktion auf der Verhaltensebene keine notwendige Folge. Im Gegenteil können sich auch Mütter, die auf das Problemverhalten des Kindes ruhig und bestimmt reagieren, trotzdem über das Verhalten des Kindes geärgert haben. Gerade im Umgang mit negativen Emotionen unterscheiden sich Mütter mit hoher Erziehungskompetenz von anderen Müttern: in Situationen, in denen kein Ärger entsteht, ist es weniger schwierig, ruhig und kompetent zu reagieren. Interessant für die Bewertung der vorliegenden Ergebnisse ist jedoch die Tatsache, dass nach Geller und Johnston Mütter mit hohen Kontrollüberzeugungen eher bereit sind, auf das Fehlverhalten eine Konsequenz folgen zu lassen. Dies entspricht der oben berichteten Korrelation zwischen Nachsichtigkeit und Kompetenzüberzeugungen.

Die vorliegenden Ergebnisse bestätigen auch den in der Literatur berichteten Zusammenhang zwischen gewaltvoll erziehenden Müttern und niedrigeren Kompetenzüberzeugungen (Bugenthal et al. 1989; Mash, Johnston & Kovitz, 1983). Wenn Mütter von Überreaktionen berichten, die sowohl verbaler als auch körperlicher Art sein können, fühlen sie sich gleichzeitig auch weniger kompetent und sind weniger zufrieden mit ihrer Ausübung der Elternrolle. Ein Kausalschluss ist jedoch nicht möglich. Williams et al. (1987) konnten aber in einer längsschnittlichen Betrachtung zeigen, dass Mütter, die vor der Geburt in Bezug auf die Erziehung des Kindes zuversichtlich waren, sowohl einen Monat nach der Geburt als auch zwei Jahre später eine bessere Anpassung an die Mutterrolle aufwiesen. Es kann daher angenommen werden, dass Kompetenzüberzeugungen für die Anpassung an die Elternrolle von Bedeutung ist und somit Elternverhalten mitbestimmt. Andererseits gelten Erfahrungen auf der Verhaltensebene, z. B. wie erfolgreich man sich in der Interaktion mit den Kindern bewertet (Bandura, 1989), als eine wichtige Quelle für Kompetenzüberzeugungen. Daher ist wie in Kapitel 3.2.4 angeführt von einer komplexen Interaktion verschiedener Faktoren auszugehen.

Die Auswertungen zu Hypothese 12 bestätigen die postulierten Zusammenhänge. Es wurde angenommen, dass Mütter mit internal oder external auffälligen Kindern ihre Erziehungskompetenz als geringer wahrnehmen als Mütter, die ihre Kinder als unauffällig einschätzen. In den Korrelationen zeigt sich dieses Faktum in Form von signifikant negativen Korrelationen. Insgesamt sind die Zusammenhänge für Skala Selbstwirksamkeit niedriger, die Koeffizienten liegen zwischen -0.16 und -0.19 , Zufriedenheit und der FKE Gesamtwert korrelieren zwischen -0.31 und -0.41 mit der CBCL. Vergleicht man diese Werte mit den von Johnston und Mash (1989) und Mash und Johnston (1983a) berichteten Werten, so zeigt sich, dass sie vergleichbar, bzw. die Zusammenhänge innerhalb der vorliegenden Stichprobe etwas stärker sind. Johnston und Mash (1989) fanden keine Zusammenhänge zur Skala Selbstwirksamkeit, Zufriedenheit korrelierte zu $r = -0.27$ mit internalisierenden und zu $r = -0.31$ mit externalisierenden Störungen, der Gesamtwert des FKE korrelierte zu $r = -0.17$ mit internalisierenden

und zu $r = -.24$ mit externalisierenden Störungen. In der weiteren Studie dieser Autoren mit Eltern hyperaktiver Kinder werden ebenfalls mit dieser Studie vergleichbare Korrelationen berichtet, die allerdings etwas über den oben zitierten liegen (Mash & Johnston, 1983a). So liegt die Korrelation zwischen Zufriedenheit und internalisierenden Störungen bei $r = -.39$ und zu externalisierenden Störungen bei $r = -.43$. Es kann also festgehalten werden, dass die Ergebnisse der Braunschweiger Kindergartenstudie zum Zusammenhang zwischen Verhaltensauffälligkeiten und Kompetenzüberzeugungen eine sehr hohe Übereinstimmung mit den Daten anderer Autoren aufweisen. In allen Studien waren die Zusammenhänge für die Skala Zufriedenheit und den Gesamtwert des PSOC bzw. FKE höher als für Selbstwirksamkeit. Johnston und Mash (1989) schließen, dass der affektive Anteil an Kompetenzüberzeugungen, die Zufriedenheit mit der Elternrolle sensitiver für Verhaltensauffälligkeiten ist als der kognitive Anteil Selbstwirksamkeit. Dies wäre zu erklären, wenn man annimmt, dass Verhaltensauffälligkeiten der Kinder das elterliche Kompetenzgefühl beeinflussen, was anhand der vorliegenden querschnittlichen Daten jedoch nur vermutet werden kann. Die Ergebnisse der längsschnittlichen Studie von Gross, Conrad, Fogg und Wothke (1994) zeigten jedoch, dass das Temperament der Kinder die mütterlichen Selbstwirksamkeitsüberzeugungen beeinflusst, so dass die Vermutung nahe liegt, dass verhaltensauffällige Kinder eine „schwierige Aufgabe“ darstellen und so eher Misserfolge in der Erziehung auftreten, die wiederum die elterlichen Kompetenzüberzeugungen beeinflussen.

Auch die Ergebnisse der Mittelwertsvergleiche und der berechneten χ^2 -Tests bestätigen die Annahme von Hypothese 12. Vergleicht man Mütter mit internal, external und im CBCL Gesamtwert auffälligen Kindern mit Müttern unauffälliger Kinder, finden sich bei den Müttern auffälliger Kinder sowohl niedrigere Selbstwirksamkeitsüberzeugungen, als auch eine niedrigere Zufriedenheit und ein niedrigeres Kompetenzgefühl insgesamt. Die Effektstärken der Mittelwertsunterschiede liegen im mittleren Bereich, die geringsten Effekte ergeben sich für Unterschiede zwischen Müttern mit internal auffälligen und unauffälligen Kindern ($d = 0,27$ bis $0,49$). Die Effekte für die Unterschiede in der Skala Zufriedenheit und dem Gesamtwert des FKE sind vergleichbar, sie liegen zwischen $d = 0,67$ und $d = 0,79$. Da auch bei den Korrelationen die Koeffizienten der Zusammenhänge zu internalisierenden Störungen unter denen zu externalisierenden Störungen und dem CBCL Gesamtwert liegen, stellt sich die Frage, warum internalisierende Störungen weniger deutlich mit Kompetenzüberzeugungen verbunden sind als externalisierende Störungen. Eine mögliche Erklärung könnte in der Bewertung der Eltern liegen. Johnston und Patenaude (1994) berichten, dass Eltern oppositionelles Verhalten als durch das Kind eher kontrollierbar einschätzten und in Folge dieser Sichtweise negativer auf Beschreibungen von oppositionellem Verhalten als z. B. von hyperaktivem Verhalten reagierten. Möglicherweise findet sich in Bezug auf internalisierende Störungen ein ähnliches Phänomen: Eltern könnten internalisierende Probleme als weniger durch das Kind kontrollierbar bewerten als externalisierendes Verhalten. Weiterhin ist denkbar, dass externalisierende Auffälligkeiten, da sie offensichtlicher und störender sind und zudem häufiger als internalisierende Auffälligkeiten mit Erziehungsfehlern in Verbindung gebracht werden, mehr Auswirkungen auf elterliche Kompetenzüberzeugungen haben.

8.3 Bedeutung des Kompetenzgefühls als Determinante von Erziehungsverhalten

8.3.1 Darstellung der Ergebnisse

Um zu überprüfen, welche zusätzliche Vorhersagekraft das Kompetenzgefühl von Eltern für das Erziehungsverhalten hat, wurde eine hierarchische Regressionsanalyse gerechnet, in die neben den soziodemographischen und psychosozialen Faktoren im dritten Schritt die Auffälligkeit des Kindes und schließlich im vierten Schritt das Kompetenzgefühl einging. In Tabelle 42 finden sich unstandardisierte und standardisierte Regressionsgewichte, Standardfehler und der Zuwachs in R^2 für jeden der vier Schritte.

Tabelle 42: Hierarchische Regressionsanalyse für das Erziehungsverhalten (Gesamtwert II) mit soziodemographischen Faktoren, psychosozialen Faktoren, Verhaltensauffälligkeiten und Kompetenzgefühl als Prädiktoren

Block	Variable	B	SE B	β
1	Alter der Mutter	-0.05	0.03	-.08
	Bildung der Mutter	0.04	0.03	.07
	Berufstätigkeit der Mutter	0.06	0.05	.07
	Einkommen	-0.05	0.03	-.10
2	Alter der Mutter	-0.05	0.03	-.08
	Bildung der Mutter	0.01	0.03	.02
	Berufstätigkeit der Mutter	0.07	0.04	.08
	Einkommen	-0.01	0.03	-.02
	Psychische Symptomatik (DASS Gesamt)	0.01	0.00	.23***
	Übereinstimmung der Eltern (EKS)	0.01	0.01	.08
3	Ehequalität (FBZ)	-0.02	0.01	-.18**
	Alter der Mutter	-0.04	0.03	-.06
	Bildung der Mutter	0.01	0.03	.01
	Berufstätigkeit der Mutter	0.06	0.04	.07
	Einkommen	-0.00	0.02	-.01
	Psychische Symptomatik (DASS Gesamt)	0.01	0.00	.18***
	Übereinstimmung der Eltern (EKS)	0.00	0.01	.03
4	Ehequalität (FBZ)	-0.02	0.01	-.18**
	Verhaltensauffälligkeiten (CBCL Gesamt)	0.01	0.00	.18***
	Alter der Mutter	-0.04	0.03	-.05
	Bildung der Mutter	-0.01	0.03	-.02
	Berufstätigkeit der Mutter	0.07	0.0	.07
	Einkommen	-0.01	0.02	-.02
	Psychische Symptomatik (DASS Gesamt)	0.00	0.00	-.05
	Übereinstimmung der Eltern (EKS)	0.00	0.01	.00
	Ehequalität (FBZ)	-0.01	0.01	-.13**
	Verhaltensauffälligkeiten (CBCL Gesamt)	0.00	0.00	.09
	Kompetenzgefühl (FKE Gesamt)	-0.03	0.00	-.43***

Anmerkung. $R^2 = .02$, $p = .05$ für Schritt 1 $\Delta R^2 = .16$, $p < .001$ für Schritt 2 $\Delta R^2 = .02$, $p < .001$ für Schritt 3
 $\Delta R^2 = .13$, $p < .001$ für Schritt 4 ** $p < .01$ *** $p < .001$

Nach Eingehen der soziodemographischen und psychosozialen Faktoren im ersten und zweiten Schritt klärte im dritten Schritt die Auffälligkeit des Kindes nur 2 % zusätzliche Varianz auf, der Zuwachs in R^2 war jedoch signifikant ($F(1, 406) = 10.94, p < .001$). Soziodemographische und psychosoziale Faktoren und die Verhaltensauffälligkeiten klärten insgesamt 20 % der Varianz an Erziehungsverhalten auf, $R = .45, R^2 = .20, F(8, 406) = 12.80, p < .001$. Durch Kompetenzgefühl wurde im vierten Schritt ebenfalls zusätzliche Varianz aufgeklärt, $\Delta R^2 = .13, F(1, 405) = 74.49, p < .001$. Insgesamt wurde durch alle Variablen der Regression 33 % der Varianz an Erziehungsverhalten aufgeklärt, $R = .57, R^2 = .33, F(9, 405) = 21.76, p < .001$. Betrachtet man die standardisierten Beta-Gewichte, wird deutlich, dass im vierten Schritt von allen Faktoren in der gesamten Regression neben dem Kompetenzgefühl nur Ehequalität einen signifikanten Beitrag zur Vorhersage von Erziehungsverhalten in Disziplinsituationen leistet.

8.3.2 Diskussion der Ergebnisse

Die Verhaltensauffälligkeiten des Kindes klären nach Eingehen der soziodemographischen und psychosozialen Faktoren in die Regressionsgleichung mit 2 % nur wenig zusätzliche Varianz auf, der Varianzzuwachs wird jedoch statistisch bedeutsam. Dies bedeutet, dass Verhaltensauffälligkeiten der Kinder auch dann noch zusätzliche Information über das Verhalten von Mütter bei Problemverhalten beinhalten, wenn schon Faktoren wie Alter der Mutter, Einkommen, Bildung, das psychische Befinden oder Ehequalität einbezogen wurden. Selbiges zeigt sich für Kompetenzüberzeugungen als Prädiktor für den Umgang mit Problemverhalten. Kompetenzüberzeugungen leisten zusätzlich zu soziodemographischen und psychosozialen Faktoren und Verhaltensauffälligkeiten einen signifikanten Beitrag zur Vorhersage von Erziehungsverhalten in Disziplinsituationen. Die zusätzliche Varianzaufklärung in Höhe von 13 % weist darauf hin, wie groß die Bedeutung von Variablen wie Selbstwirksamkeit und Kompetenzgefühl für das mütterliche Verhalten ist. In Hypothese 13 wurde nach Annahmen der Selbstwirksamkeitstheorie (Bandura, 1982) angenommen, dass gerade in Disziplinsituationen Kompetenzüberzeugungen das Verhalten mitbedingen. Mash und Johnston (1983b) berichten, dass während einer unstrukturierten Spielsituation das Verhalten der Mutter nur durch das Verhalten des Kindes vorhergesagt wurde, während einer schwierigeren Aufgabe war jedoch auch das Kompetenzgefühl ein signifikanter Prädiktor. Die Schwierigkeit der Aufgabe ist demnach ein differentieller Faktor und bestimmt mit, welche Variablen das mütterliche Verhalten beeinflussen. Da Kompetenzüberzeugungen das Erziehungsverhalten eventuell nicht in jeder Situation, sondern besonders bei schwierigen Aufgaben beeinflussen, wurde davon ausgegangen, dass in schwierigen Situationen, z. B. bei Problemverhalten und in Disziplinsituationen oder auch bei schwierigen Kindern Kompetenzüberzeugungen bedeutsam sind. Die Bedeutung von Kompetenzgefühl für den Umgang mit Problemverhalten der Kinder konnte durch das vorliegende Ergebnis bestätigt werden.

Es stellt sich die Frage, ob Kompetenzüberzeugungen als einziger Prädiktor nicht ebenso viel über Erziehungsverhalten in Disziplinsituationen aussagen würde, wie alle Prädiktoren gemeinsam. Hierzu lässt sich zum einen anführen, dass auch im vierten Schritt der Regres-

sion Ehequalität einen signifikanten Vorhersagebeitrag leistet. Zum anderen liegt der multiple Korrelationskoeffizient über den Einzelkorrelationen, so dass insgesamt von einem zusätzlichen Vorhersagebeitrag ausgegangen werden kann.

8.4 Ergebnisse zur Überprüfung des Mediatoreffekts

8.4.1 Auswertungsmethodik

Zur Überprüfung der Hypothese, dass eine bestimmte Variable ein Mediator der Beziehung zwischen zwei anderen Variablen ist, schlagen Baron und Kenny (1986) folgendes Vorgehen vor. Als Vorbedingung muss geprüft werden, ob eine bedeutsame korrelative Beziehung zwischen der unabhängigen Variable und dem Mediator besteht. Da angenommen wird, dass der Mediator von der unabhängigen Variable abhängt, muss sich das in einer signifikanten Korrelation manifestieren. Ebenso sollten signifikante Zusammenhänge zwischen der UV und der AV sowie zwischen dem Mediator und der AV bestehen.

Baron und Kenny empfehlen dann die Berechnung von drei aufeinanderfolgenden Regressionsanalysen. In der ersten Regression dient die UV zur Vorhersage des Mediators, in der zweiten Regression dient die UV als UV und die AV als Kriterium. In der dritten Regression gehen schließlich die UV und der Mediator als Prädiktoren in die Regressionsgleichung zur Vorhersage der AV ein. Eine Mediation liegt vor, wenn a) in der ersten Regression eine signifikante Varianzaufklärung des Mediators durch die UV und b) in der zweiten Regression eine signifikante Varianzaufklärung der AV durch die UV vorliegt. Weiterhin muss der Mediator in der dritten Regression einen Effekt auf die AV haben und zudem sollte der Effekt der UV auf die AV in der dritten Regressionsgleichung, wenn der Mediator ebenfalls als Prädiktor eingeht, geringer sein als in der zweiten Regression. Hat die UV in Gegenwart des Mediators keinen signifikanten Effekt mehr auf die AV, liegt eine totale Mediation vor, verringert sich der Effekt der UV in der dritten Regression im Vergleich zur zweiten, liegt eine partielle Mediation vor.

Sobel (1982) schlägt vor, den indirekten Effekt der UV auf die AV über den Mediator auf folgende Weise auf Signifikanz zu testen. Zur Berechnung des Standardfehlers des indirekten Effekts berechne man $se_{ab} = \text{Wurzel aus } b^2s_a^2 + a^2s_b^2 + s_a^2s_b^2$, dann erfolgt die Signifikanzprüfung anhand der T-Verteilung, $t = a \times b / se_{ab}$.

8.4.2 Darstellung der Ergebnisse: Kompetenzgefühl bzw. Selbstwirksamkeitsüberzeugungen als Mediator des Zusammenhangs zwischen psychischer Symptomatik und Erziehungsverhalten

Erstes Kriterium für das Vorliegen eines Mediatoreffekts ist, dass sowohl die UV, hier das psychische Befinden gemessen mit dem Gesamtwert des DASS, als auch der potentielle Mediator, das Kompetenzgefühl bzw. der Selbstwirksamkeitsüberzeugung, gemessen mit

dem Gesamtwert des FKE bzw. mit der Subskala Selbstwirksamkeit, signifikant mit der AV korrelieren. Diese Voraussetzungen waren erfüllt (s.o.).

Nach Baron und Kenny (1986) wurden jeweils drei simultane Regressionen gerechnet. Zunächst wurde der Mediatoreffekt von Selbstwirksamkeit geprüft. In Tabelle 43 sind unstandardisierte Koeffizienten, zugehörige Standardfehler, standardisierte Koeffizienten und der quadrierte multiple Korrelationskoeffizient für jede der drei Regressionen angegeben.

Tabelle 43: *Mediation des Zusammenhangs zwischen psychischer Symptomatik und Erziehungsverhalten durch Selbstwirksamkeitsüberzeugung*

Regression	Variable	B	SE B	β
1 (Kriterium: FKE Selbstwirksamkeit)	DASS Gesamt	-0.05	0.01	-.18***
2 (Kriterium: EFB Gesamt)	DASS Gesamt	0.01	0.00	.30***
3 (Kriterium: EFB Gesamt)	FKE Selbstwirksamkeit	-0.02	0.01	-.16***
	DASS Gesamt	0.01	0.00	.28***

Anmerkung. $R^2 = .03$, $p < .001$ für Regression 1 $R^2 = .09$, $p < .001$ für Regression 2 $R^2 = .12$, $p < .001$ für Regression 3
*** $p < .001$

Durch den Gesamtwert der DASS wurden nur 3 % der Varianz an Selbstwirksamkeit erklärt, die Regression wurde jedoch signifikant, $R = .18$, $R^2 = .03$, $F(1, 553) = 18.55$, $p < .001$. Auch die Vorhersage des Erziehungsverhaltens durch das psychische Befinden (DASS Gesamtwert) war statistisch bedeutsam, sie betrug $R^2 = .09$, $F(1, 555) = 54.86$, $p < .001$. In Regression 3 wurden durch beide Faktoren insgesamt 12 % der Varianz an Erziehungsverhalten vorhergesagt, $R = .34$, $R^2 = .12$, $F(2, 546) = 35.46$, $p < .001$. Wie aus Tabelle 43 zu entnehmen, erniedrigte sich das Beta-Gewicht der UV psychisches Befinden unter Hinzunahme des potentiellen Mediators Selbstwirksamkeit in die Regression nur sehr geringfügig. Der Regressionskoeffizient des DASS betrug in der dritten Regression $\beta = .28$ und war weiterhin auf einem Signifikanzniveau von $\alpha = .001$ signifikant, im Vergleich zu $\beta = .30$ in der ersten Regression, in der das psychische Befinden der alleinige Prädiktor war.

Anschließend wurde der Mediatoreffekt des Kompetenzgefühls überprüft. In Tabelle 44 sind die entsprechenden Kennwerte für jede der drei Regressionen angegeben.

Tabelle 44: *Mediation des Zusammenhangs zwischen psychischer Symptomatik und Erziehungsverhalten durch Kompetenzgefühl*

Regression	Variable	B	SE B	β
1 (Kriterium: FKE Gesamt)	DASS Gesamt	-0.27	0.02	-.50***
2 (Kriterium: EFB Gesamt)	DASS Gesamt	0.01	0.00	.30***
3 (Kriterium: EFB Gesamt)	FKE Gesamt	-0.03	0.00	-.41***
	DASS Gesamt	0.004	0.00	.10*

Anmerkung. $R^2 = .25$, $p < .001$ für Regression 1 $R^2 = .09$, $p < .001$ für Regression 2 $R^2 = .22$, $p < .001$ für Regression 3
* $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$

In der ersten Regression diente das Kompetenzgefühl als Kriterium und die psychische Symptomatik als unabhängige Variable. Durch den Gesamtwert der DASS konnten 25 % der Varianz an elterlichem Selbstwertgefühl erklärt werden ($R^2 = .25$, $F(1, 552) = 182.08$, $p < .001$). In der zweiten Regression sagte der Gesamtwert der DASS 9 % der Varianz an Erziehungsverhalten in Disziplinsituationen vorher, das Beta-Gewicht betrug $\beta = .30$, $p < .001$ ($R^2 = .09$, $F(1, 555) = 54.86$, $p < .001$). Die Varianzaufklärung an Erziehungsverhalten erhöhte sich in Regression 3 durch die Zunahme des FKE Gesamtwerts als Prädiktor auf 22 %, $R^2 = .22$, $F(2, 545) = 76.02$, $p < .001$. Die Regressionskoeffizienten betragen $\beta = -.41$, $p < .001$ für den FKE Gesamtwert und $\beta = .10$, $p < .05$ für den Gesamtwert der DASS.

Der Regressionskoeffizient des DASS war in der Regression 3, in der zusätzlich das Kompetenzgefühl in die Regression mitging, niedriger als in Regression 2. Da der Regressionskoeffizient in Regression 3 jedoch bei $p = .05$ signifikant war, also noch ein Zugewinn an Aufklärung bestand, lag keine perfekte Mediation des Zusammenhangs zwischen psychischem Befinden und Erziehungsverhalten durch Kompetenzgefühl vor, sondern nur eine partielle Mediation, die jedoch signifikant war ($t(545) = 7.61$, $p < .001$).

8.4.3 Darstellung der Ergebnisse: Kompetenzgefühl bzw. Selbstwirksamkeitsüberzeugungen als Mediator des Zusammenhangs zwischen Verhaltensauffälligkeiten und Erziehungsverhalten

Bezüglich der Beziehung zwischen Verhaltensauffälligkeiten und Erziehungsverhalten wurde, um eine mögliche Mediation von Selbstwirksamkeit bzw. Kompetenzgefühl zu prüfen, auf die gleiche Art und Weise verfahren. In Tabelle 45 finden sich Regressionskoeffizienten, Standardfehler und der quadrierte multiple Korrelationskoeffizient für jede der drei Regressionen.

Tabelle 45: Mediation des Zusammenhangs zwischen Verhaltensauffälligkeiten und Erziehungsverhalten durch Selbstwirksamkeitsüberzeugung

Regression	Variable	B	SE B	β
1 (Kriterium: FKE Selbstwirksamkeit)	CBCL Gesamt	-0.06	0.01	-.19***
2 (Kriterium: EFB Gesamt)	CBCL Gesamt	0.01	0.00	.27***
3 (Kriterium: EFB Gesamt)	FKE Selbstwirksamkeit	-0.02	0.01	-.16***
	CBCL Gesamt	0.01	0.00	.25**

Anmerkung. $R^2 = .04$, $p < .001$ für Regression 1 $R^2 = .08$, $p < .001$ für Regression 2 $R^2 = .10$, $p < .001$ für Regression 3
*** $p < .001$

In der ersten Regression fand sich eine signifikante Varianzaufklärung an der Selbstwirksamkeitsüberzeugung der Mütter durch die Auffälligkeit des Kindes, gemessen mit dem CBCL Gesamtwert, $R = .19$, $R^2 = .04$, $F(1, 550) = 21.25$, $p < .001$. Die Varianzaufklärung war jedoch mit 4 % wieder sehr gering. Auch die zweite Regression ergab eine statistisch bedeutsame Varianzaufklärung: 8 % der Varianz an Erziehungsverhalten in Disziplinsituatio-

nen konnte durch die Verhaltensauffälligkeiten des Kindes erklärt werden ($R = .27$, $R^2 = .08$, $F(1, 553) = 44.54$, $p < .001$). In der dritten Regression wurden durch die Verhaltensauffälligkeiten und Selbstwirksamkeit gemeinsam 10 % der Varianz an Erziehungsverhalten vorhergesagt, $R = .32$, $R^2 = .10$, $F(2, 543) = 31.00$, $p < .001$. Wie schon zuvor bei dem Zusammenhang zwischen psychischem Befinden und Erziehungsverhalten fand sich auch hier in der dritten Regression keine deutliche Reduktion des Beta-Gewichts der UV, in diesem Falle des CBCL Gesamtwerts. Das Beta-Gewicht betrug in der zweiten Regression, in der die Verhaltensauffälligkeiten als alleiniger Prädiktor dienen, $\beta = .27$ bei $p < .001$, in der dritten Regression $\beta = .25$, $p < .01$, obwohl Selbstwirksamkeitsüberzeugung als weiterer Prädiktor eingeht. Testet man die Signifikanz des indirekten Effekts, ergibt sich $t(549) = 3.06$, $p < .01$.

Anders stellte sich die Situation dar, als das Kompetenzgefühl als potentielle Mediatorvariable des Zusammenhangs zwischen Verhaltensauffälligkeiten und Erziehungsverhalten überprüft wurde (vgl. Tabelle 46). Auch hier ergaben sich in Regression 1 und 2 signifikante Varianzaufklärungen: Verhaltensauffälligkeiten erklärten 16 % der Varianz an Kompetenzgefühl ($R = .40$, $R^2 = .16$, $F(1, 549) = 106.24$, $p < .001$), und 8 % der Varianz an Erziehungsverhalten ($R = .27$, $R^2 = .08$, $F(1, 553) = 44.54$, $p < .001$).

Tabelle 46: *Mediation des Zusammenhangs zwischen Verhaltensauffälligkeiten und Erziehungsverhalten durch Kompetenzgefühl*

Regression	Variable	B	SE B	β
1 (Kriterium: FKE Gesamt)	CBCL Gesamt	-0.23	0.02	-.40***
2 (Kriterium: EFB Gesamt)	CBCL Gesamt	0.01	0.00	.27***
3 (Kriterium: EFB Gesamt)	FKE Gesamt	-0.03	0.00	-.42***
	CBCL Gesamt	0.05	0.00	.12**

Anmerkung. $R^2 = .16$, $p < .001$ für Regression 1 $R^2 = .08$, $p < .001$ für Regression 2

$R^2 = .23$, $p < .001$ für Regression 3 * $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$

In der dritten Regression klärten beide Prädiktoren, Verhaltensauffälligkeiten und Kompetenzgefühl, insgesamt 23 % der Varianz an Erziehungsverhalten auf, $R = .47$, $R^2 = .32$, $F(2, 542) = 78.73$, $p < .001$. Vergleicht man die Regressionskoeffizienten des Faktors Verhaltensauffälligkeiten wird deutlich, dass er sich in der Regressionsgleichung 3 unter Hinzunahme des Kompetenzgefühls als Prädiktor im Vergleich zu Regression 2 von $\beta = .27$ auf $\beta = .12$ in Regression 3 reduziert. Im Anschluss wurde der Effekt des Einflusses von Verhaltensauffälligkeiten über den Mediator Kompetenzgefühl auf Erziehungsverhalten auf statistische Bedeutsamkeit geprüft, es ergab sich $t(542) = 6.92$ $p < .001$. Es handelte sich damit um eine signifikante partielle Mediation.

Da sowohl für den Zusammenhang zwischen psychischem Befinden und Erziehungsverhalten, als auch für den Zusammenhang zwischen Verhaltensauffälligkeiten und Erziehungsverhalten Hinweise auf eine partielle Mediation durch Kompetenzgefühl vorlagen, wurde abschließend geprüft, ob sich auch in einer Regression mit beiden Prädiktoren durch die Hin-

zunahme von Kompetenzgefühl als Mediator die Regressionskoeffizienten reduzieren. Tabelle 47 fasst die Ergebnisse der Analysen zusammen.

Tabelle 47: *Mediation des Zusammenhangs zwischen Verhaltensauffälligkeiten und psychischer Symptomatik als UVs und Erziehungsverhalten als AV durch Kompetenzgefühl*

Regression	Variable	B	SE B	β
1 (Kriterium: FKE Gesamt)	DASS Gesamt	-0.21	0.02	-.40***
	CBCL Gesamt	0.13	0.02	.24***
2 (Kriterium: EFB Gesamt)	DASS Gesamt	0.01	0.00	.23***
	CBCL Gesamt	0.01	0.00	.18***
3 (Kriterium: EFB Gesamt)	DASS Gesamt	0.003	0.00	.08
	CBCL Gesamt	0.004	0.00	.10*
	FKE Gesamt	-0.03	0.00	-.38**

Anmerkung. $R^2 = .30$, $p < .001$ für Regression 1 $R^2 = .12$, $p < .001$ für Regression 2
 $R^2 = .23$, $p < .001$ für Regression 3 * $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$

Auch hier zeigte sich eine Reduktion der Regressionskoeffizienten in der dritten Regression im Vergleich zur zweiten. In der zweiten Regression lagen sie bei $\beta = .23$, $p < .001$ und $\beta = .18$, $p < .001$, in Regression 3 unter Hinzunahme des Kompetenzgefühl bei $\beta = .08$, $p = .07$ und $\beta = .10$, $p < .05$.

8.4.4 Diskussion der Ergebnisse

In Hypothese 14 wurde postuliert, dass das Kompetenzgefühl, welches kognitive und affektive Anteile der selbstbezogenen Informationsverarbeitung erfasst, den Zusammenhang zwischen der psychischen Symptomatik und Erziehungsverhalten und auch den Zusammenhang zwischen Verhaltensauffälligkeiten und dem Erziehungsverhalten mediiert. Die Hypothese konnte bestätigt werden. Wie erwartet mediiert das Kompetenzgefühl den Zusammenhang zwischen der psychischen Symptomatik der Eltern und dem Erziehungsverhalten in Disziplinsituationen. Weil jedoch in der dritten Regression der Einfluss des DASS als Prädiktor nicht null wird, also weiterhin ein Zugewinn an Varianzaufklärung an der AV Erziehungsverhalten zu verzeichnen ist, kann das Kompetenzgefühl nicht die einzige mediiierende Variable sein. Dies ist nachvollziehbar, da depressive Verstimmungen nicht nur auf die Kompetenzüberzeugungen der Mütter wirken, sondern z. B. auch auf Antrieb, Konzentration, Geduld oder Frustrationstoleranz. All das könnten weitere Mediatoren sein, welche die Auswirkungen von depressiven, Angst- oder Stresssymptomen auf das Verhalten in Disziplinsituationen vermitteln.

Auch für den Zusammenhang zwischen Verhaltensauffälligkeiten und Erziehungsverhalten stellt das Kompetenzgefühl eine Mediatorvariable dar, es handelt sich ebenfalls um eine partielle Mediation. Das Beta-Gewicht der Variable Verhaltensauffälligkeiten erniedrigte sich von $\beta = .27$ in der ersten Regression auf $\beta = .12$ in der dritten Regression, der Pfad über Kom-

petenzgefühl als Mediator erwies sich nach der Sobelschen Formel als signifikant. Zusätzlich wurde auch überprüft, ob die Skala Selbstwirksamkeit, also nur der kognitive Anteil von Kompetenzgefühl, einen mediiierenden Effekt besitzt, wie es in einigen Studien für den Zusammenhang zwischen Depression bzw. psychischer Symptomatik und der mütterlichen Kompetenz berichtet wird (Gelfand et al., 1990; Gondoli & Silverberg, 1997; Teti & Gelfand, 1991). Weder für die Beziehung zwischen psychischer Symptomatik noch für Verhaltensauffälligkeiten und Erziehungsverhalten erniedrigte sich das β -Gewicht der UV in der dritten Regression unter Hinzunahme von Selbstwirksamkeit merklich. Eine mögliche Erklärung hierfür könnte in dem verwendeten Maß für Selbstwirksamkeitsüberzeugungen liegen. Es ist möglich, dass der FKE bzw. PSOC als bereichsspezifisches Maß zu wenig spezifisch ist. Eine aufgabenspezifische Erfassung von Selbstwirksamkeit, wie z. B. auch bei Teti und Gelfand (1990) und Gelfand et al. (1990), hat sich für Verhaltensvorhersagen auch innerhalb anderer Forschungsfragen als besser erwiesen (Coleman & Karraker, 1998). Hierin liegt eine wichtige Aufgabe für zukünftige Forschungen im Bereich von elterlichen Kompetenzüberzeugungen: es fehlen zuverlässige und überprüften Messinstrumente, mit denen Kompetenzüberzeugungen bei Eltern mit Kindern verschiedenen Alters erfasst werden können und die somit auch eine zuverlässige längsschnittliche Messung ermöglichen. Ein weiterer Grund könnte darin liegen, dass es sich bei den Studien von Teti und Mitarbeitern und auch bei Cutrona und Troutman (1986) jeweils um eine Stichprobe depressiver Mütter mit Säuglingen handelte. Ein Merkmal einer depressiven Erkrankung sind dysfunktionale, negative kognitive Muster. Daher ist es möglich, dass Selbstwirksamkeitsüberzeugungen in dieser Gruppe von Müttern tatsächlich eine größere Bedeutung zukommt als in Normalstichproben, wo dieses kognitive Muster nicht vorliegt.

Die letzte Regression zeigt den Fall, wenn beide unabhängigen Variablen gleichzeitig betrachtet werden und der Mediator Kompetenzgefühl als dritter Prädiktor in die Regressionsgleichung eingeführt wird. Auch hier erweist sich Kompetenzgefühl nach den von Baron und Kenny (1986) beschriebenen Kriterien als partieller Mediator. Die psychische Symptomatik leistet in der dritten Regression keinen signifikanten Vorhersagebeitrag mehr, die kindlichen Verhaltensauffälligkeiten weisen ein Beta-Gewicht von $\beta = .10$ bei $p < .05$ auf.

Es stellt sich die Frage, wie die Tatsache zu bewerten ist, dass es sich bei den untersuchten Mediationen um Ausschnitte eines sehr komplexen und interaktiven Zusammenhangs handelt. Ziel ist sicherlich, einige der in der Literatur und auch in dieser Studie bestätigten Zusammenhänge in ein Kausalmodell zu überführen und dies in einer längsschnittlichen Erhebung gezielt zu untersuchen. Es sollen jedoch nun noch einige Überlegungen zur Frage angestellt werden, ob die postulierte Richtung der in Abbildung 4ab (S. 58) angenommenen Zusammenhänge gerechtfertigt ist, oder ob auch die entgegengesetzte Richtung theoretisch erklärbar wäre. Für das erste Modell zum Zusammenhang zwischen Depression und Erziehungskompetenz würde das bedeuten, dass Erziehungsverhalten zu niedrigen Kompetenzüberzeugungen führt und dies wiederum zu Depression. Aus theoretischer Sicht ist dies durchaus denkbar. Nach Bandura ist das Verhalten die wichtigste Informationsquelle für Selbstwirksamkeitsüberzeugungen und auch die Verhaltenstherapie nutzt die Tatsache, dass Verhalten das Denken beeinflusst. Auch für spezifische Situationen ist diese Abfolge

denkbar, wenn z. B. eine Mutter ihr Kind anweist, mit etwas aufzuhören, das Kind aber nicht gehorcht, die Mutter dann irgendwann die Kontrolle verliert und dem Kind einen Klaps gibt und sie in der Folge ein schlechtes Gewissen und Schuldgefühle hat. Dies kann unter Umständen zu depressiven Verstimmungen führen, wenn es ein überdauerndes Verhaltensmuster darstellt. In beiden Fällen ist es aber immer eine Interaktion mit dem Verhalten des Kindes: Wenn das Kind gehorcht und kooperativ ist, kommt es auch nicht zu Misserfolgen. Daher ist es wahrscheinlich, dass die Wirkung von Erziehungsverhalten auf Depression über das Verhalten des Kindes vermittelt wird, dass also eher das Verhalten des Kindes niedrige Selbstwirksamkeit und Depression bewirkt. Genau diesen Zusammenhang haben Gross et al. (1994) in ihrem Strukturgleichungsmodell beschrieben und es empirisch bestätigen können: Verhaltensauffälligkeiten führen zu niedriger Selbstwirksamkeitsüberzeugung, welche zu Depression führt. Es scheint entscheidend, welches Konstrukt gemessen wird: bei Erfassung der Eltern-Kind-Interaktion könnte ein direkter Effekt auf Depression bestehen. Es entsteht dann eine Art Teufelskreis (vgl. Abbildung 3, S. 56), Depression → niedriges Kompetenzgefühl → ungünstiges Erziehungsverhalten → Verhaltensauffälligkeiten → niedriges Kompetenzgefühl → Depression.

An welcher Stelle des Kreislaufs jedoch der Einstieg erfolgt ist unklar und kann bei verschiedenen Familie jeweils anders sein. Der Teufelskreis kann sowohl beim Kind in Form von Verhaltensproblemen, aber auch bei Merkmalen der Mutter wie Depression oder auch geringen Kompetenzüberzeugungen beginnen, wenn man z. B. davon ausgeht, dass allgemein niedrige Selbstwirksamkeitsüberzeugungen sich auf verschiedene Bereiche übertragen.

Für das zweite Modell zum Zusammenhang zwischen Verhaltensauffälligkeiten und Erziehungsverhalten würden Pfade in entgegengesetzter Richtung bedeuten, dass Erziehungsverhalten zuerst niedrige Kompetenzüberzeugungen bewirkt und diese dann zu mehr Verhaltensauffälligkeiten führen. Diese Annahme scheint theoretisch wenig stimmig, da eine Überzeugung, also ein affektiv-kognitives Muster keine direkten Auswirkungen auf die Umwelt bzw. externe Faktoren haben kann, sondern immer über andere Faktoren, meist das Verhalten der Person, vermittelt wird.

Insgesamt kann festgehalten werden, dass die Annahmen in Hypothese 13 zur Mediatorrolle der Variablen Kompetenzgefühl bestätigt werden konnten, dass jedoch aufgrund der komplexen Zusammenhänge und der zahlreichen beteiligten Variablen noch gezielt weitere Studien, möglicherweise auch experimentelle Untersuchungen nötig sind, um die Rolle von Kompetenzüberzeugungen für die Kindererziehung zu verstehen.

9 Abschließende Diskussion

Ziel dieser Arbeit war es, einen Beitrag zur Klärung der komplexen und interaktiven Zusammenhänge um elterliches Erziehungsverhalten, kindliche emotionale und Verhaltensauffälligkeiten und das Erleben von Elternschaft zu leisten. Erziehung ist ein mehrdimensionales Konstrukt und beeinflusst das Leben und Erleben von Erwachsenen, die Kinder großziehen in entscheidendem Maße. Die vorliegende Arbeit untersuchte drei Fragestellungen und überprüfte an den Daten von 570 Müttern der Braunschweiger Kindergartenstudie, einer Fragebogenerhebung in allen städtischen Kindertagesstätten Braunschweigs, verschiedene spezifische Hypothesen.

In der ersten Fragestellung wurde die Ausprägung des dysfunktionalen Erziehungsverhaltens der Mütter in Disziplinsituationen und Zusammenhänge zwischen soziodemographischen und psychosozialen Faktoren und dem mütterlichen Erziehungsverhalten untersucht. Es zeigte sich, dass Mütter in Gegenwart von kindlichem Fehlverhalten statt entschieden und effektiv, z. B. mit logischen Konsequenzen zu reagieren, häufig ungünstiges Erziehungsverhalten aufweisen, das unter anderem von weitschweifigen Diskussionen geprägt ist. Sie berichteten außerdem von emotionalen Überreaktionen wie Schreien, Schimpfen oder davon, die Kontrolle zu verlieren. Nachsichtigkeit erwies sich aus Sicht der Mütter nicht als ein vorrangiges Problem.

Die Zusammenhänge zwischen soziodemographischen Faktoren und dem Erziehungsverhalten in Disziplinsituationen waren insgesamt sehr gering. Entgegen der Hypothesen korrelierten auch Faktoren wie Bildungsstand der Eltern, Nettoeinkommen der Familie oder das Alter der Mütter nur in geringer Höhe mit den Werten des Erziehungsfragebogens (EFB). Die höchsten Effektstärken in Höhe von 1.0 ergaben sich für die Variable Alter der Mutter, wobei die Gruppe der jüngsten Mütter (bis 25 Jahre) wie erwartet das ungünstigste Erziehungsverhalten aufwies und sowohl nachsichtiger als auch weitschweifiger war als ältere Mütter.

Bezüglich der Zusammenhänge zwischen psychosozialen Merkmalen und Erziehungsverhalten konnten die Hypothesen überwiegend bestätigt werden. Mütter mit psychischen Symptomen wie Angst-, Stress oder depressiven Symptomen verhielten sich im Umgang mit Problemverhalten ihrer Kinder weniger günstig als Mütter, die keine psychischen Symptome angaben. Wie erwartet waren besonders die Zusammenhänge zur Subskala Überreagieren des EFB deutlich, auch bestätigten die vorliegenden Daten die Bedeutung der Variable Stress. Stresssymptome zeigten den stärksten Zusammenhang zu dysfunktionalem Erziehungsverhalten, insbesondere zu Überreaktionen. Dies unterstützt Überlegungen verschiedener Autoren, die Stress als eine zentrale Variable im Zusammenhang mit Erziehung ansehen und postulieren, dass verschiedene ungünstige Kontextfaktoren wie z. B. auch soziodemographische Merkmale wie Arbeitslosigkeit, niedriges Einkommen oder der Mangel an sozialer Unterstützung eine Erhöhung des familiären und mit Erziehung verbundenen Stress bewirken (Abidin, 1992; Webster-Stratton, 1990).

Auch Partnerschaftsvariablen wie die Qualität der Beziehung oder die Übereinstimmung der Partner bei Themen der Kindererziehung erwies sich als bedeutsam. Wie erwartet weisen Mütter, die eine geringe Ehequalität oder viele Erziehungskonflikte angeben, ein ungünstigeres Erziehungsverhalten auf. Sie sind nachsichtiger und reagieren häufiger über als andere Mütter. Dieses Ergebnis stützt die Spillover-Hypothese (Erel & Burman, 1995) die besagt, dass sich Merkmale wie Negativität aus der Paarbeziehung auf die Eltern-Kind-Beziehung übertragen. Die Frage, durch welche Variablen sich Erziehungsverhalten in Disziplinsituationen vorhersagen lässt bzw. welche Faktoren am meisten Varianz aufklären, wurde mit verschiedenen Regressionsanalysen getestet. Hier erwiesen sich insbesondere die Variablen Stress, Kompetenzgefühl und Ehequalität, aber auch der Grad der kindlichen Verhaltensauffälligkeiten als bedeutsam.

In der zweiten Fragestellung wurden Zusammenhänge zwischen dysfunktionalem Erziehungsverhalten in Disziplinsituationen und kindlichen Verhaltensauffälligkeiten betrachtet. Wie erwartet ergaben sich bedeutsame Zusammenhänge, besonders zu mütterlichen Überreaktionen. Diese waren sowohl mit internalisierenden als auch mit externalisierenden Verhaltensauffälligkeiten verbunden. Es ergaben sich nur wenige Hinweise, welche die in der Literatur beschriebene Bedeutung von Nachsichtigkeit und inkonsequentem Verhalten untermauerten. Verschiedene Erklärungsmöglichkeiten für dieses den Hypothesen widersprechende Ergebnis wurde diskutiert. Auch bezüglich der Zusammenhänge zwischen dem Erziehungsverhalten der Mutter und Verhaltensauffälligkeiten im Erzieherinnenurteil widersprachen die Ergebnisse den Annahmen der Hypothese. Eine mögliche Erklärung für den fehlenden Zusammenhang wurde in der meist nur moderaten Übereinstimmung der Eltern- und Erzieherurteile gesehen, die vielfach berichtet wird (e.g. Achenbach et al., 1987). Zudem sollten auch einige Limitationen der vorliegenden Studie und der verwendeten Messinstrumente bedacht werden, auf die im folgenden noch eingegangen wird.

In der dritten Fragestellung wurden die Ausprägung des Kompetenzgefühls der Mütter und die Bedeutung des Kompetenzgefühls untersucht. Es zeigten sich wie erwartet Zusammenhänge zu psychosozialen Faktoren wie der psychischen Symptomatik der Mutter, zu Ehequalität und Erziehungskonflikten. Depressive und gestresste Mütter und Mütter in unglücklichen Beziehungen oder auch Mütter, die mit ihrem Partner in Erziehungsfragen nur wenig übereinstimmen, berichteten ein geringeres Kompetenzgefühl bezüglich Erziehung. Dieser Zusammenhang und Zusammenhänge zu dem Erziehungsverhalten und kindlichen Verhaltensauffälligkeiten wurden vor dem Hintergrund der Selbstwirksamkeitstheorie und einiger empirischer Befunde diskutiert. Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass besonders Mütter schwieriger Kinder, aber auch viele andere Mütter, unsicher sind, ob ihre Erziehung richtig, erfolgreich und für das Kind förderlich ist. Diese Unsicherheit kann ein Grund für dysfunktionales und inkonsistentes Verhalten im Umgang mit Problemverhalten sein und Mütter daran hindern, effektiv zu handeln. Es scheint daher wichtig, Familien und Eltern bei der Erziehung Unterstützung anzubieten, ohne stark in das Familiensystem einzugreifen.

Die existierenden Arbeiten zu elterlicher Selbstwirksamkeit und elterlichem Kompetenzgefühl sind nahezu alle korrelativer Natur und stellen Bemühungen dar, Zusammenhänge zu zahl-

reichen Konstrukten wie elterlicher Zufriedenheit und Kompetenz nachzuweisen. Coleman und Karraker (1998) bemerken, dass nun prospektive Forschungsarbeiten nötig sind, um Aussagen zur zeitlichen Relation von Erziehungsverhalten und Kompetenzüberzeugungen und zu Mechanismen der Entwicklung von Kompetenzüberzeugungen machen zu können. Einen ersten Beitrag leistet hier die Studie von Gross et al. (1994), deren Ergebnisse bestätigen, dass niedrige Selbstwirksamkeitsüberzeugungen eine Folge von schwierigem Temperament der Kinder sein können und in der Folge möglicherweise Depressionen nach sich ziehen. Zu beachten bleibt jedoch stets, dass es sich bei den Variablen Erziehungsverhalten, Verhaltensauffälligkeiten, psychischem Befinden und Kompetenzüberzeugungen um einen komplexen Sachverhalt aus multidirektionalen Beziehungen handelt.

Die Überprüfung der Annahme, dass das elterliche Kompetenzgefühl die Beziehung zwischen psychosozialen Faktoren wie Depression oder Stress und Erziehungsverhalten und auch den Zusammenhang zwischen Verhaltensauffälligkeiten und Erziehungsverhalten mediiert, konnte bestätigt werden. Die Ergebnisse dieser Arbeit korrespondieren mit Befunden zur Mediatorrolle von Selbstwirksamkeit von Gross et al. (1994), Gondoli und Silverberg (1997) und Teti und Gelfand (1991), unterliegen jedoch, wie die Befunde der beiden letzten Arbeiten, den Einschränkungen einer Querschnittsstudie (s.u.). Es bleibt jedoch festzuhalten, dass die Ergebnisse ein Muster an korrelativen Zusammenhängen widerspiegeln, das mit theoretischen Annahmen und empirischen Befunden der Selbstwirksamkeitstheorie und Annahmen zur Entwicklung von Kompetenzüberzeugungen übereinstimmt.

Zwei vornehmliche Forschungsfragen sollten in folgenden Längsschnittuntersuchungen betrachtet werden: Zum einen sollte untersucht werden, welche Zusammenhänge und Einflüsse zwischen der kindlichen Entwicklung über verschiedene Altersstufen hinweg und elterlichen Kompetenzüberzeugungen bestehen und welche Auswirkungen dies auf das elterliche Erziehungsverhalten hat. Zum anderen sollte ein Ziel darin bestehen, in Modelle zu Erziehung wie sie zum Beispiel in Kap 3.4 beschrieben wurden, vermehrt auch kognitive und affektive Mechanismen und Mediatorvariablen einzubeziehen und diese Modelle gezielt zu überprüfen.

Einige Kritikpunkte an der vorliegenden Studie sind zu bedenken. Zum einen wurden nur Fragebogendaten und keine Verhaltensbeobachtungen oder Interviewverfahren verwendet. Die Ergebnisse könnten daher zum Teil aus gemeinsamer Methodenvarianz resultieren. Weiterhin ist es von Nachteil, dass das Erziehungsverhalten als Selbsteinschätzung erhoben wurde. Bei Fragebogenverfahren besteht immer in gewissem Maße das Problem der sozialen Erwünschtheit. Es wäre sicherlich vorteilhaft, wenn zusätzlich eine Verhaltensbeobachtung der Mutter-Kind-Interaktion vorliegen würde. Der Erziehungsfragebogen hat jedoch den Vorteil, dass bei vielen Fragen nicht unmittelbar zu erkennen ist, welches die „gute“ Antwort ist (Arnold et al., 1993). Problematisch wären Verzerrungen im Sinne von sozialer Erwünschtheit dann, wenn Mütter von verhaltensauffälligen Kinder eher sozial erwünscht antworten würden als andere Mütter. Falls jedoch Mütter von auffälligeren Kinder ungünstiges Erziehungsverhalten weniger zugeben als andere Mütter, würde das die Gruppenunterschie-

de eher verringern. In diesem Fall wären die hier dargestellten Ergebnisse konservativer und man könnte mit Verhaltensbeobachtungen noch deutlichere Effekte erwarten.

Der Erziehungsfragebogen erfasst zwar einen sehr relevanten Teil des elterlichen Erziehungsverhaltens in Disziplinsituationen, ist jedoch nicht umfassend. Wichtig wäre eine Unterscheidung von Überreaktionen wie Schimpfen, Schreien oder Wutausbrüche, also den Verhaltensweisen, die Stormshak et al. (2000) unter „punitive discipline“ zusammenfassen, und physischen Bestrafungen bzw. Schlagen, Ohrfeigen oder andere aggressive Bestrafungen. Die unterschiedlichen Auswirkungen von physischer Bestrafung auf der einen und verbaler, abwertender Bestrafung auf der anderen Seite konnten in der vorliegenden Studie nicht differenziert werden. Insgesamt ist es jedoch mit dem Erziehungsfragebogen gelungen, ein reliables und valides Instrument zur verhaltensnahen Erfassung elterlicher Disziplinierungsfehler zu erstellen.

Die Einschätzung der Verhaltensauffälligkeiten durch Eltern gilt im allgemeinen als relativ zuverlässig. Campbell (1995) führt an, dass man generell dem Elternurteil vertrauen kann, da Elternurteile in der Regel gut mit Beobachtungsmaßen übereinstimmen. Einige Studien zeigen jedoch, dass depressive Mütter in Form einer Urteilsverzerrung mehr Verhaltensauffälligkeiten berichten als nicht-depressive Mütter (Kendziora & O’Leary, 1993). Auch Conrad und Hammen (1989) berichten, dass bei depressiven Müttern die Wahrnehmung des kindlichen Problemverhaltens durch die Prädiktoren Depression und tatsächliches Verhalten des Kindes vorhergesagt werden kann. In repräsentativen Stichproben scheint dieser Bias jedoch gering bis nicht vorhanden. Sawyer, Streiner und Baghurst (1998), die Eltern von 696 Kindern untersuchten, fanden keine bzw. eine nur geringe Urteilsverzerrung durch die psychische Symptomatik der Eltern, was die Autoren damit begründen, dass es sich um eine Stichprobe der Allgemeinbevölkerung und nicht um eine klinische Stichprobe handelt.

Weiterhin hat die Erfassung des Kompetenzgefühls durch eine übersetzte Version der „Parenting Sense of Competence Scale“ (Johnston & Mash, 1989) einige Nachteile. Zum einen handelt es sich um ein domain-general Maß, das elterliche Kompetenzüberzeugungen durch allgemeine Items erfasst und diese zu einem Index kombiniert. Aufgabenspezifische Maße sind nach Coleman und Karraker (2000) besser dazu geeignet, Zusammenhänge zwischen elterlichen Kompetenzüberzeugungen und Erziehungsverhalten zu erfassen. Ein Problem des Forschungsfeldes elterlicher Kompetenzüberzeugungen besteht darin, dass es nur wenige Instrumente gibt und dass deren Validität und teilweise auch Reliabilität nicht ausreichend nachgewiesen sind (Lovejoy, Verda & Hays, 1997). In der Entwicklung von überprüften Messinstrumenten, die eine eindeutige theoretische Grundlage haben und mit denen Kompetenzüberzeugungen bei Eltern von Kindern verschiedenen Alters erfasst werden können und die somit auch eine zuverlässige längsschnittliche Messung ermöglichen, liegt eine wichtige Aufgabe für zukünftige Forschungen. In der Arbeit von Coleman und Karraker (2000) verwenden die Autoren den SEPTI (Self-Efficacy for Parenting Task Index), der einige der Nachteile anderer Verfahren nicht aufweist und somit eine mögliche Alternative darstellt.

Ein weiterer Kritikpunkt an der Methode der Braunschweiger Kindergartenstudie liegt in der Tatsache, dass alle Daten zu einem Zeitpunkt erfasst wurden und daher keine Kausalaussagen möglich sind. Nach Cohen und Cohen (1983) sollte jedoch die Bedeutung der Analyse korrelativer Zusammenhänge nicht unterschätzt werden. Es können zwar keine entgeltigen Aussagen über Ursache und Wirkung getroffen werden, wohl aber Aussagen darüber, ob die Korrelationsmuster denen entsprechen, die aufgrund der theoretischen Annahmen der Kausalzusammenhänge erwartet würden. Gerade bei interaktiven und komplexen Wirkzusammenhänge sind jedoch sorgfältig geplante prospektive und auch experimentelle Studien unerlässlich. Als Stärke der Daten kann dagegen bezeichnet werden, dass es sich um eine repräsentative Stichprobe handelt und nicht vorwiegend Mittelschichtseltern untersucht wurden, sondern die Zusammensetzung der Stichprobe sowohl bezüglich Bildungsniveau als auch Einkommen relativ ausgeglichen ist. Ein Kritikpunkt der Studie bezüglich der soziodemographischen Daten ist, dass die Nationalität der Eltern nicht erfasst wurde. Dies sollte bei zukünftigen Studien unbedingt berücksichtigt werden.

Als Schluss aus dem deutlichen Zusammenhang zwischen Verhaltensauffälligkeiten und Erziehungsverhalten in Disziplinsituationen bei Kindern im Alter von 3-6 Jahren scheint es in Anbetracht des Entwicklungsverlaufs von externalisierenden Verhaltensauffälligkeiten wichtig, frühzeitig Kinder mit hohem Risiko für eine negative Entwicklung zu identifizieren (e.g. Hetherington et al., 1999; Loeber, 1990; Petermann et al., 1998). Das elterliche Erziehungsverhalten und hier besonders der Umgang mit Problemverhalten wäre als gesicherter Risikofaktor dazu geeignet, um Familien zu diagnostizieren, in denen Kinder ein erhöhtes Risiko für eine negative Entwicklung haben. Wie wichtig es ist, den Bedürfnissen der Familien entsprechende Unterstützung anzubieten, verdeutlicht auch der in der Literatur häufig beschriebene Teufelskreis von kindlichen Verhaltensproblemen, Erziehungsinkompetenz, Hilflosigkeit und Partnerschaftsproblemen (vgl. Belsky, 1984; Patterson, 1982), der auch in den anderen Daten der Braunschweiger Kindergartenstudie ersichtlich wurde (vgl. Köppe, 2001; Kuschel, 2001). Nicht nur die Befunde der vorliegenden Arbeit, sondern auch die berichteten Prävalenzraten für emotionale und Verhaltensprobleme von Kindern unterstreichen nachdrücklich die Bedeutung einer frühzeitigen Identifizierung gefährdeter Kinder. Nach den Daten der Braunschweiger Kindergartenstudie zu Prävalenzraten, welche die Ergebnisse anderer epidemiologischer Studien unterstützen, weisen ca. 20 % der Kinder im Alter von 3-6 Jahren eine behandlungsbedürftige Problematik auf, weitere 15 % zeigen Verhaltensprobleme im Grenzbereich, die oft eine Vorstufe zur klinischen Relevanz darstellen (Kuschel, 2001). Auch die Tatsache, dass schon Kinder im Kindergartenalter durch häufig sehr stabile und änderungsresistente externale Verhaltensprobleme auffallen, unterstreicht den Handlungsbedarf.

Ziel von Forschungs- aber auch gesundheitspolitischen Bemühungen sollte daher sein, Risikogruppen wie z. B. sehr junge Eltern, sozial benachteiligte Familien oder Eltern mit Erziehungsschwierigkeiten Unterstützung zukommen zu lassen. Besonders geeignet scheinen präventive Ansätze, welche auf vorhandenen Ressourcen der Familie aufbauen und gezielt in Abhängigkeit vom Bedarf und den vorhandenen Risikofaktoren Eltern in der Erziehungsaufgabe unterstützen und so die elterliche Kompetenz und das Selbstvertrauen der Eltern erhöhen.

10 Literatur

- Abidin, R. R. (1986). *Parenting Stress Index*. Charlottesville, VA: Pediatric Psychology Press.
- Abidin, R. R. (1992). The determinants of parenting behavior. *Journal of Clinical Child Psychology*, 21, 407-412.
- Achenbach, T. M. & Edelbrock, C. (1983). *Manual for the Child Behavior Checklist/4-18 and Revised Child Behavior Profile*. Burlington: University of Vermont, Department of Psychiatry.
- Achenbach, T. M. & Edelbrock, C. (1986). *Manual for the Teacher's Report Form and Teacher Version of the Child Behavior Profile*. Burlington: University of Vermont, Department of Psychiatry.
- Achenbach, T. M., McConaughy, S. H. & Howell, C. T. (1987). Child/adolescent behavioral and emotional problems: Implications of cross-informant correlations for situational specificity. *Psychological Bulletin*, 101, 213-232.
- Abramson, L. Y., Metalsky, G. I. & Alloy, L. B. (1989). Hopelessness depression: A theory-based subtype of depression. *Psychological Review*, 96, 358-372.
- Abramson, L. Y., Seligman, M. E. & Teasdale, J. P. (1978). Learned helplessness in humans: Critique and reformulation. *Journal of Abnormal Psychology*, 87, 49-74.
- Ainsworth, M. D. S., Belhar, M. C., Waters, E. & Wall, S. N. (1978). *Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Ajzen, I. & Fishbein, M. (1980). *Understanding attitudes and predicting social behavior*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Anderson, K. E., Lytton, H. & Romney, D. M. (1986). Mothers' interactions with normal and conduct-disordered boys: Who affects whom? *Developmental Psychology*, 22, 604-609.
- Appel, A. E. & Holden, G. W. (1998). The co-occurrence of spouse and physical child abuse: A review and appraisal. *Journal of Family Psychology*, 12, 578-599.
- Antony, M. M., Bieling, P. J., Cox, B. J., Enns, M. W. & Swinson, R. P. (1998). Psychometric properties of the 42-item and 21-item versions of the Depression Anxiety Stress Scales in clinical groups and a community sample. *Psychological Assessment*, 10, 176 – 181.
- Arbeitsgruppe Deutsche Child Behavior Checklist (1998). Elternfragebogen über das Verhalten von Kindern und Jugendlichen; deutsche Bearbeitung der Child Behavior Checklist (CBCL/4-18). Einführung und Anleitung zur Handauswertung. 2. Auflage mit deutschen Normen, bearbeitet von M. Döpfner, J. Plücker, S. Bölte, K. Lenz, P. Melchers & K. Heim. Köln: Arbeitsgruppe Kinder-, Jugend- und Familiendiagnostik (KJFD).
- Arbeitsgruppe Deutsche Child Behavior Checklist (1993). Lehrerfragebogen über das Verhalten von Kindern und Jugendlichen; deutsche Bearbeitung der Teacher's Report Form der Child Behavior Checklist (TRF). Einführung und Anleitung zur Handauswertung, bearbeitet von M. Döpfner & P. Melchers. Köln: Arbeitsgruppe Kinder-, Jugend- und Familiendiagnostik (KJFD).
- Arnold, D. S., O'Leary, S. G., Wolff, L. S. & Acker, M. M. (1993). *The Parenting Scale: A measure of dysfunctional parenting in discipline situations*. *Psychological Assessment*, 5, 137-144.
- Azar, S. T., Barnes, K. T. & Twentyman, C. T. (1998). Developmental outcomes in physically abused children. Consequences of parental abuse or the effects of a more general breakdown in caregiving behaviors? *The Behavioral Therapist*, 11, 27-32.
- Baldwin, A. L. (1955). *Behavior and development in childhood*. New York: Dreyden Press.
- Ballenski, C. B. & Cook, A. S. (1982). Mother's perceptions of their competence in managing selected parenting tasks. *Family Relations*, 31, 489-494.
- Bandura, A. (1977). Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy in human agency. *American Psychologist*, 37, 122-147.

- Bandura, A. (1989). Regulation of cognitive processes through perceived self-efficacy. *Developmental Psychology*, 25, 729-735.
- Barkley, R. A., Karlsson, J., Strzelecki, E. & Murphy, J. (1984). Effects of age and Ritalin dosage on the mother-child-interactions of hyperactive children. *Journal of Clinical and Consulting Psychology*, 52, 750-758.
- Baron, R. M. & Kenny, D. A. (1986). The moderator-mediator variable distinction in social psychology research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 1173-1182.
- Bates, J. E. (1980). The concept of difficult temperament. *Merill-Palmer-Quarterly*, 26, 299-319.
- Baumrind, D. (1966). Effects of authoritative parental control on child behavior. *Child Development*, 37, 887-907.
- Baumrind, D. (1967). Child care practices anteceding 3 patterns of preschool behavior. *Genetic Psychology Monographs*, 75, 43-88.
- Baumrind, D. (1978). *Parental disciplinary patterns and social competence in children*. Youth and Society, 9, 239-276.
- Baumrind, D. (1991). The influence of parenting style on adolescent competence and substance use. *Journal of Early Adolescence*, 11, 56-95.
- Baumrind, D. (1996). The discipline controversy revisited. *Family Relations*, 45, 405-414.
- Bayley, N. & Schaefer, E. S. (1960). Relationships between socioeconomic variables and the behavior of mothers toward young children. *Journal of Genetic Psychology*, 96, 61-77.
- Beck, A. T., Rush, A. J., Shaw, B. F. & Emery G. (1996). *Kognitive Therapie der Depression*. Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Beck, A. T. & Steer, R. A. (1987). *Manual for the revised Beck Depression Inventory*. San Antonio, TX: Psychological Cooperation.
- Beck, A. T. & Steer, R. A. (1990). *Manual for the revised Beck Anxiety Inventory*. San Antonio, TX: Psychological Cooperation.
- Bee, H. L., Van Egeren, Streissguth, A. P., Nyman, B.A. & Leckie, M. S. (1969). Social class differences in maternal teaching strategies and speech patterns. *Developmental Psychology*, 1, 726-734.
- Belsky, J. (1984). The determinants of parenting: A process model. *Child Development*, 55, 83-96.
- Berry, J. M. & West, R. L. (1993). Cognitive self-efficacy in relation to personal mastery and goal-setting across life span. *International Journal of Behavioral Development*, 16, 351-379.
- Bettes, B. (1988). Maternal depression and motherese: Temporal and intonational features. *Child Development*, 59, 1089-1096.
- Biddle, B. J. & Thomas, E. J. (1966). *Role theory: Concepts and research*. New York: Wiley.
- Billings, A. G. & Moos, R. H. (1983). Comparison of children of depressed and nondepressed parents: A social-environmental perspective. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 11, 463-486.
- Block, J. H., Block, J. & Morrison, A. (1981). Parent agreement and disagreement on child-rearing orientations and gender-related personality correlates in children. *Child Development*, 52, 965-974.
- Bor, W., Najman, J. M., Andersen, M. J., Callaghan, M., Williams, G. M. & Behrens, B. C. (1997). The relationship between low family income and psychological disturbance in young children: An Australian longitudinal study. *Australian and New Zealand Journal of Psychiatry*, 31, 664-675.
- Bortz, J. (1999). *Statistik für Sozialwissenschaftler* (5. Aufl.). Berlin: Springer
- Bower, G. H. (1983). Affect and cognition. *Philosophical Transactions of the Royal Society of London* (Series B), 302, 387-402.

- Brenner, V. & Fox, R. A. (1998). Parental discipline and behavior problems in young children. *Journal of Genetic Psychology*, 159, 251-256.
- Brody, G. F. (1968). Socioeconomic differences in stated maternal child-rearing practices and in observed maternal behavior. *Journal of Marriage and the Family*, 30, 656-660.
- Bronfenbrenner, U. (1958). Socialization and social class through time and space. In E. E. Maccoby, R. M. Newcomb & E. L. Harley (Eds.), *Readings in social psychology* (pp. 400-425). New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Brown, T. A., Chorpita, B. F., Korotitsch, W. & Barlow, D. H. (1997). Psychometric properties of the Depression Anxiety Stress Scales (DASS) in clinical samples. *Behaviour Research and Therapy*, 35, 79 – 89
- Bugental, D. B. (1987). Attributions as moderator variables within social interactional systems. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 5, 469-484.
- Bugental, D. B., Blue, B., Cortez, V., Fleck, K., Kopeikin, H., Lewis, J. C. & Lyon, J. (1993). Social cognitions as organizers of autonomic and affective responses to social challenge. *Journal of Personality and Social Psychology*, 64, 94-103.
- Bugental, D. B., Blue, J. & Cruzcosa, M. (1989). Perceived control over caregiving outcomes: Implications for child abuse. *Developmental Psychology*, 25, 532-539.
- Bugental, D. B. & Shennum, W. A. (1984). „Difficult“ children as elicitors and target of adult communication patterns: An attributional-behavioral transactional analysis. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 49 (1. Serial No. 205).
- Campbell, S. B. (1995). Behavior problems in preschool children: A review of recent research. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 36, 113-149.
- Campis, L. K., Lyman, R. D., Prentice-Dunn, S. (1986). The Parental Locus of Control Scale: Development and validation. *Journal of Clinical Child Psychology*, 15, 260-267.
- Chamberlain, P., Reid, J. B., Ray, J., Capaldi, D. & Fisher, P. (1994). *DSM IV review for Parent Inadequate Discipline (PID)*. In T. A. Widiger, (Ed.), *DSM-IV Sourcebook*. Washington, DC: American Psychiatric Press.
- Chamberlain, P. & Patterson, G. R. (1995). Discipline and child compliance. In M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting: Applied and practical parenting* (Vol. 4, pp.205-225). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Clarke-Stewart, K. A., VanderStoep, L. P. & Kilian, G. A. (1979). Analysis and replication of mother-child relations at two years of age. *Child Development*, 50, 777-793.
- Cohen, J. & Cohen, P. (1978). *Applied regression / correlation analysis for behavioral sciences* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Coleman, P. K. & Karraker, K. H. (1998). Self-efficacy and parenting quality: Findings and future applications. *Developmental Review*, 18, 47-85.
- Coleman, P. K. & Karraker, K. H. (2000). Parenting self-efficacy among mothers of school-aged children: Conceptualization, measurement and correlates. *Family Relations*, 49, 13-24.
- Conrad, M. & Hammen, C. (1989). Role of maternal depression in perceptions of child maladjustment. *Journal of Clinical and Consulting Psychology*, 57, 663-667.
- Coppersmith, S. (1967). *The antecedents of self-esteem*. San Francisco: Freeman.
- Coyne, J. C. (1976). Depression and the response of others. *Journal of Abnormal Psychology*, 85, 186-193.
- Crníc, K. & Acevedo, M. (1995). Everyday stresses and parenting. In M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting* (Vol. 4, pp. 277-297). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cummings, E. M. & Davies P. T. (1994). Maternal depression and child development. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 35, 73-112.

- Cutrona, C. E. & Troutman, B. R. (1986). Social support, infant temperament and parenting self-efficacy: A mediational model of postpartum depression. *Child Development*, 57, 1507-1518.
- Dadds, M. R. & McHugh, T. (1992). Social support and treatment outcome in behavioral family therapy for child conduct problems. *Journal of Clinical and Consulting Psychology*, 60, 252-259.
- Dadds, M. R. & Powell, M. B. (1991). The relationship of interparental conflict and global marital adjustment to aggression, anxiety and immaturity in aggressive and nonclinic children. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 19 (5), 553 – 367.
- Davies, P. T. & Cummings, E. M. (1994). Marital conflict and child adjustment: An emotional security hypotheses. *Psychological Bulletin*, 116, 192-203.
- Dix, T. (1991). The affective organization of parenting: Adaptive and maladaptive processes. *Psychological Bulletin*, 110, 3-25.
- Dix, T., Ruble, D. N., Grusec, J. E & Nixon, S. (1986). Social cognition in parents: Inferential and affective reactions to children of three age levels. *Child Development*, 57, 879-894.
- Döpfner, M., Berner, W. & Lehmkuhl, G. (1994). *Handbuch: Lehrerfragebogen über das Verhalten von Kindern und Jugendlichen. Forschungsergebnisse zur deutschen Fassung der Teacher's Report Form (TRF) der Child Behavior Checklist*. Köln: Arbeitsgruppe Kinder-, Jugend- und Familiendiagnostik (KJFD).
- Döpfner, M., Berner, W. & Lehmkuhl, G. (1997). Verhaltensauffälligkeiten von Schülern im Urteil der Lehrer - Reliabilität und faktorielle Validität der Teacher's Report Form der Child Behavior Checklist. *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie*, 18, 199-214.
- Döpfner, M. & Lehmkuhl, G. (1994). Der Lehrerfragebogen über das Verhalten von Kindern und Jugendlichen im Rahmen der multiplen Verhaltens- und Psychodiagnostik verhaltensauffälliger Kinder und Jugendlicher. *Kindheit und Entwicklung*, 3, 244-252.
- Döpfner, M., Plück, J., Berner, W., Englert, E., Fegert, J. M., Huss, M., Lenz, K., Schmeck, K., Lehmkuhl, G., Lehmkuhl, U. & Poustka, F. (1998). Psychische Auffälligkeiten und psychosoziale Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen in den neuen und alten Bundesländern - Ergebnisse einer bundesweit repräsentativen Studie. *Zeitschrift für Klinische Psychologie*, 27, 9-19.
- Döpfner, M., Schmeck, K., Berner, W., Lehmkuhl, G. & Poustka, F. (1994). Zur Reliabilität und faktoriellen Validität der Child Behavior Checklist - eine Analyse in einer klinischen und einer Feldstichprobe. *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie*, 22, 189-205.
- Döpfner, M., Schürmann, S., Frölich, J. (1997). *Das Therapieprogramm für Kindern mit hyperkinetischem und oppositionellem Problemverhalten (THOP)*. Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Donovan, W. L. & Leavitt, L. A. (1985). Simulating conditions of learned helplessness: The effects of interventions and attributions. *Child Development*, 56, 594-603.
- Donovan, W. L. & Leavitt, L. A. (1989). Maternal self-efficacy and infant attachment: Integrating physiology, perceptions and behavior. *Child Development*, 60, 460-472.
- Donovan, W. L., Leavitt, L. A. & Walsh, R. O. (1990). Maternal self-efficacy: Illusory control and its effect on susceptibility to learned helplessness. *Child Development*, 61, 1638-1647.
- Downey, G. & Coyne, J. C. (1990). Children of depressed parents: An integrative review. *Psychological Bulletin*, 108, 50-76.
- Dumas, J. E., Gibson, J. A. & Albin, J. B. (1989). Behavioral correlates of maternal depressive symptomatology in conduct-disorder children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 57, 516-521.
- Dumas, J. E. & Wahler, R. C. (1983). Predictors of treatment outcome in parent training: Mother insularity and socioeconomic disadvantage. *Behavioral Assessment*, 5, 310-313.
- Dumas, J. E. & Wahler, R. C. (1985). Indiscriminate mothering as a contextual factor in aggressive-oppositional child behavior: „Damned if you do, damned if you don't.“ *Journal of Abnormal Child Psychology*, 13, 1-8.

- Dumas, J. E. & Wekerle, C. (1995). Maternal reports of child behavior problems and personal distress as predictors of dysfunctional parenting. *Development and Psychopathology*, 7, 465-479.
- Dumka, L. E., Stoerzinger, H. D., Jackson, K. M. & Roosa, M. W. (1996). Examination of the cross-cultural and cross-language equivalence of the Parenting Self-Agency Measure. *Family Relations*, 45, 216-222.
- Emery, R. E. (1982). Interparental conflict and the children of discord and divorce. *Psychological Bulletin*, 9, 310-330.
- Erel, O. & Burman, B. (1995). Interrelatedness of marital relations and parent-child relations: A meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, 118, 108-132.
- Fagot, B. I. (1995). Parenting boys and girls. In M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting* (Vol. 1, Children and parenting, pp. 264-288). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Farrington, D. P. (1978). The family backgrounds of aggressive youths. In L. A. Hersov, M. Berger & D. Shaffer (Eds.), *Aggression and anti-social behavior in childhood and adolescence* (pp. 73-93). Oxford: Pergamon.
- Farrington, D. P., Loeber, R., Van Kammen, W. B. (1990). Long-term criminal outcomes of hyperactive-impulsivity-attention deficit and conduct problems in childhood. In L. Robins & M. Rutter (Eds.), *Straight and devious pathways from childhood to adulthood* (pp.62-81). New York: Cambridge University Press.
- Fauber, R., Forehand, R., Thomas, A. M. & Wierson, M. (1990). A mediational model of the impact of marital conflict on adolescent adjustment in intact and divorced families: The role of disrupted parenting. *Child Development*, 61, 1112-1123.
- Field, T., Healy, B., Goldstein, S., Perry, S., Bendell, D., Schamberg, S., Zimmermann, E. & Kuhn, G. (1988). Infants of depressed mothers show „depressed“ behavior even with non-depressed adults. *Child Development*, 60, 1569-1579.
- Field, T. & Pawlby, S. (1980). Early face-to face interactions of British and American working – and middle-class mother-infant dyads. *Child Development*, 51, 259-253.
- Finken, L. L. & Amato, P. R. (1993). Parental self-esteem and behavior problems in children: Similarities between mothers and fathers. *Sex Roles*, 28, 569-582.
- Forehand, R. (1986). Parental positive reinforcement with deviant children: Does it make a difference? *Child and Family Behavior Therapy*, 8, 19-25.
- Forgatch, M. S., Patterson, G. R. & Skinner, M. (1988). A mediational model for the effect of divorce on antisocial behavior in boys. In E. M. Hetherington & J. D. Arasteh (Eds.), *Impact of divorce, single parenting and step-parenting on children* (pp. 135-154). Hillsdale: Erlbaum.
- Fox, R. A. (1994). *Parent Behavior Checklist Manual*. Austin, TX: Pro Ed.
- Fox, R. A., Platz, D. L. & Bentley, K. S. (1995). Maternal factors related to parenting practices, developmental expectations and perceptions of child behavior problems. *Journal of Genetic Psychology*, 156, 431-441.
- Frank, S., Butler Hole, C., Jacobson, S., Justkowski, R. & Huyck, M. (1986). Psychological predictors of parents' sense of confidence and control and self- versus child-focused gratifications. *Developmental Psychology*, 22, 348-355.
- Frick, P. J. (1993). Childhood conduct problems in a family context. *School Psychology Review*, 22, 376-385.
- Frick, P. J., Christian, R. E. & Wootton, J. M. (1999). Age trends in the association between parenting practices and conduct problems. *Behavior Modification*, 23, 106-128.
- Frick, P. J., Lahey, B. B., Loeber, R., Stouthamer-Loeber, M., Christ, M. A. G. & Hanson, K. (1992). Family risk factors to Oppositional Defiant Disorder and Conduct Disorder: Parental psychopathology and maternal parenting. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 60, 49-55.

- Gardner, F. E. (1987). Positive interaction between mothers and conduct problem children: Is there training for harmony as well as fighting? *Journal of Abnormal Child Psychology*, 15, 283-293.
- Gardner, F. E. (1989). Inconsistent parenting: Is there evidence for a link with children's conduct problems? *Journal of Abnormal Child Psychology*, 17, 223-233.
- Gelfand, D. M. & Teti, D. M. (1990). The effects of maternal depression on children. *Clinical Psychology Review*, 10, 329-353.
- Gelfand, D. M., Teti, D. M. & Radin Fox, C. E. (1992). Sources of parenting stress for depressed and nondepressed mothers of infants. *Journal of Clinical Child Psychology*, 21, 262-272.
- Geller, J. & Johnston, C. (1995). Predictors of mothers' responses to child noncompliance: Attributions and attitudes. *Journal of Clinical Child Psychology*, 24, 272-278.
- Gelles, R. J. & Strauss, M. A. (1988). *Intimate violence: The definitive study of causes and consequences of abuse in American family*. New York: Simon & Schuster.
- George, C. & Main, M. (1979). Social interactions of young abused children. Approach, avoidance and aggression. *Child Development*, 50, 306-318.
- Goldstein, H. S. (1984). Parental composition, supervision and conduct problems in youths 12-17 years old. *Journal of the American Academy of Child Psychiatry*, 23, 679-684.
- Gondoli, D. M. & Silverberg, S. B. (1997). Maternal emotional distress and diminished responsiveness: The mediating role of parenting self-efficacy and parental perspective taking. *Developmental Psychology*, 33, 861-868.
- Goth-Owens, T. L., Stollack, G. E., Messé, L. A. Peshkess, I. & Watts, P. (1982). Marital satisfaction, parenting, and behavior in early infancy. *Infant Mental Health Journal*, 3, 187-198.
- Gottfried, A. E., Gottfried, A. W. & Bathurst, K (1995). Maternal and dual earner employment status and parenting. In M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting: Biology and ecology of parenting* (Vol. 2, pp.139-159). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Greenwald, A. G. & Pratkanis, A. R. (1984). The self. In R. S. Wyer, Jr. & T. K. Srull (Eds.), *Handbook of social cognition* (Vol. 3., pp.129-178). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Gross, D., Fogg, L. & Tucker, S. (1995). The efficacy of parent training for promoting positive parent toddler relationships. *Research in Nursing and Health*, 18, 489-499.
- Gross, D., Conrad, B., Fogg, L. & Wothke, W. (1994). A longitudinal model of maternal self-efficacy, depression and difficult temperament during toddlerhood. *Research in Nursing and Health*, 17, 207-215.
- Grych, J. H & Fincham, F. D. (1990). Marital conflict and children's adjustment. A cognitive-contextual framework. *Psychological Bulletin*, 108, 267-290.
- Guidubaldi, J. & Cleminshaw, H. K. (1985). The development of the Cleminshaw-Guidubaldi Parent Satisfaction Scale. *Journal of Clinical Child Psychology*, 14, 293-298.
- Gutierrez, L. & Ortega, R. (1991). Developing methods to empower Latinos: The importance of groups. *Social Work with Groups*, 14, 23-43.
- Hammen, C. (1991). *Depression runs in families*. New York: Springer
- Harnish, J. D., Dodge, K. A. & Valente, E. (1995). Mother-child interaction quality as a partial mediator of the roles of maternal depressive symptomatology and socioeconomic status in the development of child behavior problems. *Child Development*, 66, 739-753.
- Hetherington, E. M., Henderson, S. H. & Reiss, D. (1999). Adolescent siblings in stepfamilies: Family functioning and adolescent adjustment. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 64 (4, Serial No. 259). Malden, MA: Blackwell.
- Hetherington, E. M. & Martin, B. (1986). Family interaction. In H. C. Quay & J. S. Werry (Eds.), *Psychopathological disorders of childhood* (3rd ed., pp. 332-390). New York: Wiley.

- Hoff-Ginsberg, E. & Tardif, T. (1995). Socioeconomic status and parenting. In M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting: Biology and ecology of parenting* (Vol. 2, pp.161-188). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hoffmann, M. L. (1963). Personality, family structure and social class as antecedents of parental power assertion. *Child Development*, 34, 869-884.
- Holden, G. W. (1995). Parental attitudes towards childrearing. In M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting: Status and social conditions of parenting* (Vol. 3). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Holden, G. W. & Edwards, L. A. (1989). Parental attitudes toward child rearing: Instruments, issues and implications. *Psychological Bulletin*, 106, 29-58.
- Holden, G. W. & Ritchie, K. L. (1991). Linking extreme marital discord, child rearing and child behavior problems: Evidence from battered women. *Child Development*, 62, 311-327.
- Hollingshead, A. (1975). *A four-factor index of social status*. Unpublished manuscript. Yale University, Department of Sociology, New Havens, NT.
- Holmes, S. J. & Robins, L. N. (1988). The role of parental disciplinary practices in the development of depression and alcoholism. *Psychiatry*, 51, 24-36.
- Irvine, A. B., Biglan, A., Smolkowsky, K. & Ary, D. V. (1999). The value of the Parenting Scale for measuring the discipline practices of parents of middle school children. *Behavior Research and Therapy*, 37, 127-142.
- Jerusalem, M. & Mittag, W. (1995). Self-efficacy in stressful life transitions. In A. Bandura (Ed.), *Self-efficacy in changing societies* (pp. 177-201). New York Cambridge University Press.
- Johnston, C. (1996). Parent characteristics and parent-child interactions in families of nonproblem children and ADHD children with higher and lower levels of oppositional-defiant behavior. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 24, 85-104.
- Johnston, C. & Mash, E. J. (1989). A measure of parenting satisfaction and efficacy. *Journal of Clinical Child Psychology*, 18, 167-175.
- Johnston, C. & Patenaude, R. (1994). Parent attributions of inattentive, overactive and oppositional defiant child behaviors. *Cognitive Therapy and Research*, 18, 261-175.
- Joiner, T. E. & Wagner, K. D. (1996). Parental, child-centered attributions and outcome: A meta-analytic review with conceptual and methodological implications. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 24, 37-52.
- Jouriles, E. N., Barling, J. K. & O'Leary, K. D. (1989). Predicting child behavior problems in maritally violent families. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 15, 165-173.
- Jouriles, E. N., Murphy, C. M. & O'Leary, S. G. (1989). Effects of maternal mood on mother-son-interaction patterns. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 17, 513-525.
- Jouriles, E. N., Pffner, L. J. & O'Leary, S. G. (1988). Marital conflict, parenting and toddler conduct problems. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 16, 197-206.
- Kaplan, H. B. (1995). *Drugs, crime and other deviant adaptations: Longitudinal studies*. New York: Plenum.
- Kazdin, A. E. (1995). *Conduct disorders in childhood and adolescence*. Newbury Park, CA: Sage
- Kendziora, K. T. & O'Leary, S. G. (1993). Dysfunctional parenting as a focus for prevention and treatment of child behavior problems. *Advances in Clinical Child Psychology*, 15, 175-206.
- Kochanska, G., Kuczynski, L. & Maguire, M. (1989). Impact of diagnosed depression and self reported mood on mothers' control strategies: A longitudinal study. *Journal of Abnormal Psychology*, 17, 493-511.
- Kochanska, G., Kuczynski, L., Radke-Yarrow, L. & Welsh, J. D. (1987). Resolution of control episodes between well and affectively ill mothers and their young child. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 14, 441-456.

- Köppe, E. (2001). *Glückliche Eltern – liebe Kinder? Auswirkungen von Partnerschaft und psychischem Befinden auf das Verhalten der Kinder*. Dissertation. Technische Universität Braunschweig.
- Krishnakumar, A. & Buehler, C. (2000). Interparental conflict and parenting behavior. A meta-analytic review. *Family Relations*, 49, 25-44.
- Kuczynski, L. (1984). Socialization goals and mother-child interaction: Strategies for long-term and short-term compliance. *Developmental Psychology*, 20, 1061-1073.
- Kuczynski, L. & Kochanska, G. (1990). Development of children's noncompliance strategies from toddlerhood to age of 5. *Developmental Psychology*, 26, 398-408.
- Kuschel, A. (2001). *Psychische Auffälligkeiten bei Braunschweiger Kindergartenkindern*. Dissertation. Technische Universität Braunschweig.
- Lahey, B. B. & Loeber, R. (1997). Attention-deficit/hyperactivity disorder, oppositional defiant disorder, conduct disorder, and adult antisocial behavior: A life span perspective. In D. M. Stoff, J. Breiling & J. D. Maser (Eds.), *Handbook of antisocial behavior* (pp. 51-59). New York: Wiley.
- Lamb, M. (1976). *The role of the father in child development*. New York: Wiley.
- Lavee, Y., Sharlin, S. & Katz, R. (1996). The effect of parenting stress on marital quality. *Journal of Family Issues*, 17, 114-135.
- Lewin, K., Lippitt, R. & White, R. K. (1939). Patterns of aggressive behavior in experimentally created "social climates". *Journal of Social Psychology*, 10, 271-299.
- Lewinsohn, P. M. (1975). Engagement in pleasant activities and depression level. *Journal of Abnormal Psychology*, 84, 729-731.
- Loeber, R. (1990). Development and risk factors of juvenile antisocial behavior and delinquency. *Clinical Psychology Review*, 10, 1-41.
- Loeber, R. & Dishion, T. (1983). Early predictors of male delinquency: A review. *Psychological Bulletin*, 94, 68-99.
- Loeber, R. & Stouthamer-Loeber, M. (1986). Family factors as correlates and predictors of juvenile Conduct disorder and delinquency. In M. Tonry & NB. Morris (Eds.), *Crime and justice* (Vol. 7, pp 29-149). Chicago: University of Chicago Press.
- Loeber, R. & Stouthamer-Loeber, M. (1998). Development of juvenile aggression and violence. Some common misconceptions and controversies. *American Psychologist*, 53, 242-259.
- Löffler, J. C. A. (1998). *Verhaltensauffälligkeiten von Kindern und Jugendlichen im Elternurteil einer deutschen Fassung der Child Behavior Checklist in einer Großstadtstichprobe und Untersuchung zu den Gütekriterien dieser Fassung*. Med. Dissertation, Universität Köln.
- Lovejoy, M. C., Graczyk, P. A., O'Hare, E. & Neuman, G. (2000). Maternal depression and parenting behavior: A meta-analytic review. *Child Psychology Review*, 20, 561-592.
- Lovibond, S. H. & Lovibond, P. F. (1995). *Manual for the Depression-Anxiety-Stress-Scale* (2nd ed.). Sydney: Psychological Foundation of Australia.
- Maas, S. (2000). *Sozialstrukturelle Einordnung Braunschweiger Kindertagesstätten und Zusammenhänge zu kindlichen Verhaltensproblemen*. Unveröffentlichte Diplomarbeit. Technische Universität Braunschweig.
- Maccoby, E. E. (2000). Parenting and its effects on children: On reading and misreading behavior genetics. *Annual Review of Psychology*, 51, 1-27.
- Maccoby, E. E. & Martin, J. A. (1983). Socialization in the context of the family: parent-child-interaction. In P. H. Messen & E. M. Hetherington (Eds.), *Handbook of child psychology* (4th ed., Vol. 4, pp. 1-102). New York: Wiley.
- Maddux, J. E. & Meier, L. (1995). Self-efficacy and depression. In J. E. Maddux (Ed.), *Self-efficacy, adaptation and adjustment: Theory, research and application* (pp. 143-169). New York: Plenum.

- Magnusson, D. (1988). *Individual development from an interactional perspective: A longitudinal study*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Main, M. & Solomon, J. (1990). Procedures für identifying infants as disorganized / disoriented during the Ainsworth strange situation. In T. M. Greenberg, D. Cicchetti & E. M. Cummings (Eds.), *Attachment in the preschool years* (pp. 221-260). Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Martin, J. (1981). A longitudinal study of the consequences of early mother-infant interaction: A micro-analytic approach. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 46. Malden, MA: Blackwell.
- Mash, E. J. & Johnston, C. (1990). Determinants of parenting stress: Illustrations from families of hyperactive children and families of physically abused children. *Journal of Clinical Child Psychology*, 19, 313-328.
- Mash, E. J. & Johnston, C. (1982). A comparison of the mother-child interactions of younger and older hyperactive and normal children. *Child Development*, 53, 1371-1381.
- Mash, E. J. & Johnston, C. (1983a). Parental cognitions of child behavior problems, parenting self esteem and mothers' reported stress in younger and older hyperactive and normal children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 51, 86-99.
- Mash, E. J. & Johnston, C. (1983b). The prediction of mothers' behavior with their hyperactive children during play and task situations. *Child and Family Behavior Therapy*, 5, 1-14.
- Mash, E. J., Johnston, C. & Kovitz, K. (1983). A comparison of mother-child interaction of physically abused and non-abused children during a play and task situation. *Journal of Clinical Child Psychology*, 12, 337-346.
- McGillicuddy-De Lisi, A. V. & Sigel I. E. (1995). Parental beliefs. In M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting* (Vol. 3, pp. 333-358). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- McMahon, R. J. & Estes, A. M. (1997). Conduct problems. In E. J. Mash & R. A. Bahley (Eds.), *Assessment of childhood disorders* (3rd ed.). New York: Guilford
- McNally, S., Eisenberg, N. & Harris, J. D. (1991). Consistency and change in maternal child-rearing practices and values: A longitudinal study. *Child Development*, 62, 190-198.
- Meichenbaum, D. H. (1977). *Cognitive behavior modification*. An integrative approach. New York: Plenum.
- Nye, F. I. (1974). Emerging and declining roles. *Journal of Marriage and the Family*, 36, 238-245.
- Mouton, P. Y. & Tuma, J. M. (1988). Stress, locus of control and role satisfaction in clinic and control mothers. *Journal of Clinical Child Psychology*, 17, 217-224.
- Oerter, R. (1987). Der ökologische Ansatz. In R. Oerter & L. Montada (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (2. Aufl.). Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Okagaki, L. & Johnson Divecha, D. (1993). Development of parental beliefs. In T. Luster & L. Okagaki (eds.), *Parenting. An ecological perspective*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- O'Leary, S. G. (1995). Parental discipline mistakes. *Current Directions in Psychological Sciences*, 4, 11-13.
- Olweus, D. (1979). Stability of aggressive reaction patterns in males. A review. *Psychological Bulletin*, 86, 852-875.
- Parke, R. D. (1969). Effectiveness of punishments as an interaction of intensity, timing, agency nurturance and cognitive structuring. *Child Development*, 40, 213-235.
- Patterson, G. R. (1980). Mothers: The unacknowledged victims. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 45 (5, Serial No. 186). Malden, MA: Blackwell.
- Patterson, G. R. (1982). *A social learning approach: III. Coersive family process*. Eugene, OR: Castalia

- Patterson, G. R. (1983). Stress: A change agent for family processes. In N. Garnezy & M. Rutter (Eds.), *Stress, coping and development in children* (pp. 235-264). New York: McGraw-Hill.
- Patterson, G. R., DeBaryshe, B. D. & Ramsey, E. (1989). A developmental perspective on antisocial behavior. *American Psychologist*, *44*, 329-335.
- Patterson, G. R., Reid, J. B. & Dishion, T. J. (1992). *Antisocial boys*. Eugene, OR: Castalia.
- Pearlin, L. I. & Schooler, C. (1978). The nature of coping. *Journal of Health and Social Behavior*, *19*, 2-21.
- Petermann, F., Kusch, M. & Niebank, K. (1998). *Entwicklungspsychopathologie. Ein Lehrbuch*. Weinheim: Beltz.
- Pettit, G. S. & Bates, J. E. (1989). Family interaction patterns and children's behavior problems from infancy to 4 years. *Developmental Psychology*, *25*, 413-420.
- Pettit, G. S., Bates, J. E. & Dodge, K. A. (1997). Supportive parenting, ecological context and children's adjustment: A seven-year longitudinal study. *Child Development*, *68*, 908-923.
- Pfeiffer, C., Wetzels, P. & Enzmann, D. (1999). *Innerfamiliäre Gewalt gegen Kinder und Jugendliche und ihre Auswirkungen*. Forschungsbericht des Kriminologischen Instituts Niedersachsen (Nr.80). Hannover.
- Pfiffner, L. J. & O'Leary, S. (1989). Effects of maternal discipline and nurturance on toddler's behavior and affect. *Journal of Abnormal Child Psychology*, *17*, 527-540.
- Pisterman, S., Firestone, P., McGrath, P., Goodman, J. T., Webster, I., Mallory, R. & Goffin, B. (1992). The effects of parent training on parenting stress and sense of competence. *Canadian Journal of Behavioral Sciences*, *24*, 41-58.
- Ragozin, A. S., Basham, R. B., Crnic, K. A., Greenberg, M. T. & Robinson, N. M. (1982). Effects of maternal age on parenting role. *Developmental Psychology*, *18*, 627-634.
- Reidy, T. J. (1977). The aggressive characteristics of abused and neglected children. *Journal of Clinical Psychology*, *33*, 1140-1145.
- Richman, N. & Graham, P. (1971). A behavioral screening questionnaire for use with three-year-old children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *12*, 5-33.
- Ritchie, J. (1982). Child-rearing practices and attitudes of working and full-time mothers. *Woman's Studies International Forum*, *5*, 419-425.
- Robins, L. (1978). Sturdy childhood predictors of adult antisocial behavior: Replications from longitudinal studies. *Psychological Medicine*, *8*, 611-622.
- Rodigue, J. R., Geffken, G. R., Clark, J. E., Hunt, F. & Fishel, P. (1994). Parenting satisfaction and efficacy among caregivers of children with diabetes. *Children's Health Care*, *23*, 181-191.
- Rothbaum, F. & Weisz, J. R. (1994). Parental caregiving and child externalizing behavior in nonclinical samples: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, *116*, 55-74.
- Russel, A. (1997). Individual and family factors contributing to mother's and father's positive parenting. *International Journal of Behavioral Development*, *21*, 111-132.
- Rutter, M. (1989). Pathways from childhood to adolescent life. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *30*, 23-51.
- Rutter, M. (1997). Antisocial behavior: Developmental psychopathology perspectives. In D. M. Stoff, J. Breiling & J. D. Maser (Eds.), *Handbook of antisocial behavior* (pp. 115-124). New York. Wiley.
- Rutter, M. & Quinton, I. (1984). Parental psychiatric disorders: Effects on children. *Psychological Medicine*, *14*, 853-880.
- Sabatelli, R. M. & Waldron, R. J. (1995). Measurement issues in the assessment of the experiences of parenthood. *Journal of Marriage and Family*, *57*, 969-980.

- Sanders, M. R., Markie-Dadds, C. & Turner, K. (1996). *Positive Parenting*. St. Lucia: Australian Academic Press,
- Sanson, A. & Rothbart, M. K. (1995). Child temperament and parenting. In M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting: Applied and practical parenting* (Vol. 4, pp. 299-332). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Scheel, M. J. & Riekmann, T. (1998). An empirical derived description of self-efficacy and empowerment for parents of children identified as psychologically disordered. *American Journal of Family Therapy*, 26, 15-27.
- Schneewind, K. A. (1995). Impact of family processes on control beliefs. In A. Bandura (Ed.), *Self-efficacy in changing societies* (pp. 114-148). New York: Cambridge University Press.
- Schneewind, K. A. (1999). *Familienpsychologie* (2. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Sears, R. R., Maccoby, E. E. & Levin, H. (1957). *Patterns of childrearing*. Evanston, IL: Row & Peterson.
- Sharpley, C. F. & Rogers, H. J. (1984). Preliminary validation of the Abbreviated Spanier Dyadic Adjustment Scale: Some psychometric data regarding a screening test of marital adjustment. *Educational and Psychological Measurement*, 44, 1045-1049.
- Shaw, D. S. & Winslow, E. B. (1997). Precursors and correlates of antisocial behavior from infancy to preschool. In D. M. Stoff, J. Breiling & J. D. Maser (Eds.), *Handbook of antisocial behavior* (pp. 148-158). New York: Wiley.
- Sawyer, M. G., Streiner, D. L. & Baghurst, P. (1998). The influence of distress on mothers' and fathers' reports of childhood emotional and behavioral problems. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 26, 407-414.
- Sherer, M. & Adams, C. (1983). Construct validity of the Self-efficacy Scale. *Psychological Reports*, 53, 899-994.
- Simons, R. L., Whitbeck, L. B., Conger, R. D. & Wu, C. I. (1991). Intergenerational transmission of harsh parenting. *Developmental Psychology*, 27, 159-171.
- Simons, R. L., Whitbeck, L. B., Melby, J. N. & Wu, C. I. (1994). Economic pressure and harsh parenting. In R. D. Conger & G. H. Elder Jr. (Eds.), *Families in troubled times: Adapting to change in rural America. Social institutions and social change* (pp. 207-222). New York, NY: Aldine De Gruyter.
- Smetana, J. G. (1994). Editor's notes. In J. G. Smetana (Ed.), *Beliefs about parenting: Origins and development implications* (pp.1-4). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Sobel, M. E. (1982). Asymptotic confidence intervals for indirect effects in structural equation models. In S. Leinhardt (Ed.), *Sociological methodology 1982* (pp. 290-312). San Francisco: Jossey-Bass.
- Sprangler, G. (1999). *Die Bindungstheorie: Grundlagen, Forschung und Anwendung* (3. Aufl.). Stuttgart: Klett-Cotta
- Spanier, G. B. (1976). Measuring dyadic adjustment: New scales for assessing the quality of marriage and similar dyads. *Journal of Marriage and Family*, 38, 15 - 28.
- Sroufe, & Rutter, M. (1984). The domain of developmental psychopathology. *Child Development*, 55, 17-29.
- Stahlberg, D., Osnabrügge, G. & Frey, D. (1985). Die Theorie des Selbstwertschutzes und der Selbstwerterhöhung. In D. Frey & M. Irle (Hrsg.), *Theorien der Sozialpsychologie* (Bd. 3: Motivations- und Informationsverarbeitungstheorien, S. 79-125). Bern: Huber.
- Stanger, C. & Lewis, M. (1993). Agreement among parents, teachers and children in internalizing and externalizing behavior problems. *Journal of Clinical Child Psychology*, 22, 107-115.
- Stapf, K. H., Hermann, T., Stapf, A. & Stäcker, K. H. (1972). *Psychologie des elterlichen Erziehungsstils*. Stuttgart: Klett.
- Steinberg, L. D., Catalano, R. & Dooley, D. (1981). Economic antecedents of child abuse and neglect. *Child Development*, 52, 975-985.

- Stevens-Long, J. (1973). The effect of behavioral context on some aspects of adult disciplinary practice and affect. *Child Development*, 44, 476-484.
- Stormshak, E. A., Bierman, K. L., McMahon, R. J. & Lengua, L. J. (2000). Parenting practices and child behavior problems in elementary school. *Journal of Clinical Child Psychology*, 29, 17-29.
- Tausch, R. & Tausch, A. (1977). *Erziehungspsychologie* (8. Auf.). Göttingen: Hogrefe.
- Terisse, B., Roberts, D. S. L., Palacio-Quinn, E. & MacDonald, B. (1998). Effects of parenting practices and socioeconomic status on child development. *Swiss Journal of Psychology*, 57, 114-123.
- Teti, D. M. & Gelfand, D. M. (1991). Behavioral competence among mothers of infants in the first year: The mediational role of maternal self-efficacy. *Child Development*, 62, 918-929.
- Teti, D. M., Gelfand, D. M. & Pompa, J. (1990). Depressed mothers' behavioral competence with their infants: Demographic and psychosocial correlates. *Development and Psychopathology*, 2, 259-270.
- Thibaut, J. W. & Kelly, H. H. (1959). *The social psychology of groups*. New York: Wiley.
- Thoits, P. A. (1992). Identity structures and psychological well-being: Gender and marital status comparisons. *Social Psychology Quarterly*, 55, 999-1012.
- Thomas, A. & Chess, S. (1977). *Temperament and development*. New York: Bruner/Mazel.
- Trickett, P. K. & Kuczynski, L. (1986). Children's misbehavior and parental discipline strategies in abusive and nonabusive families. *Developmental Psychology*, 22, 115-123.
- Tulkin, S. R. & Kagan, J. (1972). Mother-child interaction in the first year of life. *Child Development*, 43, 31-41.
- Vaughn, B., Egeland, B., Sroufe, L. A. & Waters, E. (1979). Individual differences in infant-mother attachment at twelve and eighteen months: Stability and change in families under stress. *Child Development*, 50, 971-975.
- Widom, C. S. (1997). Child abuse, neglect and witnessing violence. In D. M. Stoff, J. Breiling & J. D. Maser (Eds.), *Handbook of antisocial behavior* (pp. 159-170). New York: Wiley.
- Williams, T., Joy, L., Travis, L., Gotowiec, A., Blum-Steele, M., Aiken, L., Painter, S. & Davison, S. (1987). Transition to motherhood: A longitudinal study. *Infant Mental Health*, 8, 251-265.
- Webster-Stratton, C. (1985). Predictors of treatment outcome in parent trainings for conduct disordered children. *Behavior Therapy*, 16, 223-294.
- Webster-Stratton, C. (1990). Stress: A potential disruptor of parent perceptions and family interactions. *Journal of Clinical Child Psychology*, 19, 302-312.
- Wolfson, A., Lacks, P. & Futterman, A. (1992). Effects of parent training on infant sleeping patterns, parents' stress and perceived parental competence. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 60, 41-48.

Anhang

A Fragebögen

Elternfragebogen

Erzieherinnenfragebogen zur Erfassung der persönlichen und berufsbezogenen Angaben

Erzieherinnenfragebogen zur Beurteilung der Kinder

B Erziehungsfragebogen

Faktorenanalyse: Faktorladungen der Items der Langform des EFB

Antworthäufigkeiten aller Items des EFB

C Soziodemographische Merkmale

Mittelwerte Erziehungsfragebogen in Abhängigkeit aller soziodemographischer Variablen

D Zusätzliche statistische Analysen

Kruskal-Wallis-Test: Vergleich der Mittelwerte des Fragebogens zu Kompetenzüberzeugungen von Eltern (FKE) in Abhängigkeit von kindlichen Verhaltensauffälligkeiten (CBCL)

Anhang A: Fragebögen

Elternfragebogen

Erzieherinnenfragebogen zur Erfassung der persönlichen und berufsbezogenen Angaben

Erzieherinnenfragebogen zur Beurteilung der Kinder



Christoph-Dornier-Stiftung
für Klinische Psychologie
Institut Braunschweig
an der Technischen Universität

C.D.S. Konstantin-Uhde-Str. 4 38106 Braunschweig

Das Triple P-Fragebogenpaket für Eltern

Hinweise zur Bearbeitung

Die Triple P-Fragebögen für Eltern beziehen sich auf verschiedene Bereiche: Auf den ersten Seiten werden Sie gebeten, eine Reihe von Angaben zum Verhalten Ihres Kindergartenkindes zu machen. Darauf folgen Aussagen, die sich auf elterliches Erziehungsverhalten beziehen, sowie solche, die Gefühle und Einstellungen von Eltern bzw. Erziehungskonflikte zwischen Eltern beschreiben. Abschließend werden Sie zu Ihrer eigenen Befindlichkeit, der Zufriedenheit mit Ihrer Partnerschaft und Ihrer Lebensqualität befragt.

Wir wissen, daß insbesondere die letztgenannten Bereiche sehr persönlich sind und ein hohes Maß an Offenheit verlangen. Deshalb möchten wir an dieser Stelle nochmals darauf hinweisen, daß Ihre Angaben selbstverständlich vertraulich behandelt und ausschließlich in anonymisierter Form ausgewertet werden.

Um dies zu gewährleisten und trotzdem Ihre Angaben den Angaben der Erzieherinnen zuzuordnen zu können, möchten wir Sie bitten, einen Code nach folgendem Muster zu erstellen: Schreiben Sie bitte in die beiden ersten Kästchen **die Anfangsbuchstaben des Vor- und Nachnamens Ihres Kindes** und in die vier weiteren Kästchen **die Ziffern für seinen Geburtstag und -monat**. Wenn das Kind z. B. Lena Petermann heißt und am 1. Mai geboren ist, wäre der Code

L	P	0	1	0	5
---	---	---	---	---	---

.

Ihr Code:

--	--	--	--	--	--

In vielen dieser Fragebögen geht es um kindliches Problemverhalten. Selbstverständlich können wir nicht festlegen, was unter solches Verhalten fällt. Uns ist besonders wichtig, daß Sie als Eltern bei der Bearbeitung der Fragebögen selbst entscheiden, welche Verhaltensweisen Ihres Kindes für Sie problematisch sind.

Wir bitten Sie, alle Fragen so gut wie möglich zu beantworten. Es kommt vor, daß Aussagen auf Kinder im Kindergartenalter nicht zutreffen, da einige Fragebögen für breitere Altersspannen entwickelt wurden. Wenn dies der Fall ist oder Sie eine Frage aus anderen Gründen nicht beantworten können (z. B. kann es sein, daß die Fragen zur Partnerschaft für Alleinerziehende nicht relevant sind), streichen Sie diese bitte einfach durch. Damit die Fragebögen möglichst zuverlässig sind, kommen verschiedene Aspekte mehrfach vor. Lassen Sie sich davon nicht irritieren. Falls Sie an bestimmten Stellen Anmerkungen oder Ergänzungen machen möchten, tun Sie dies bitte jeweils auf den Rückseiten.

Wir danken Ihnen ganz herzlich für Ihre Mitarbeit und Ihre Bereitschaft, Zeit zu investieren!

Persönliche Daten

Geschlecht des Kindes: weiblich männlich

Alter des Kindes: ___ Jahre ___ Monate

Kind ist... leibliches Kind
 Stiefkind
 Adoptivkind
 Pflegekind
 Sonstiges: _____

Dieser Fragebogen wird ausgefüllt von: der Mutter
 dem Vater
 beiden Eltern
 anderen Erziehungsberechtigten: _____

Alter:	selbst	Partner/in
	<input type="radio"/> < 20 Jahre	<input type="radio"/> < 20 Jahre
	<input type="radio"/> 20 - 25 Jahre	<input type="radio"/> 20 - 25 Jahre
	<input type="radio"/> 26 - 30 Jahre	<input type="radio"/> 26 - 30 Jahre
	<input type="radio"/> 31 - 35 Jahre	<input type="radio"/> 31 - 35 Jahre
	<input type="radio"/> 36 - 40 Jahre	<input type="radio"/> 36 - 40 Jahre
	<input type="radio"/> 41 - 45 Jahre	<input type="radio"/> 41 - 45 Jahre
	<input type="radio"/> 46 – 50 Jahre	<input type="radio"/> 46 - 50Jahre
	<input type="radio"/> > 50 Jahre	<input type="radio"/> > 50 Jahre

Familienstand: verheiratet/feste Partnerschaft:
 in gemeinsamen Haushalt lebend
 in getrennten Haushalten lebend
 geschieden/getrennt
 Sonstiges, und zwar: _____

Sind Sie der/diejenige, der/die Ihr Kind hauptsächlich betreut? JA NEIN

Wieviel Zeit verbringen Sie durchschnittlich mit Ihrem Kind? _____ Stunden
 pro Tag

Wird Ihr Kind zudem durch eine Tagesmutter, Verwandte o.ä. betreut? JA NEIN

Wenn ja, wie viele Stunden pro Tag? _____ Stunden
 pro Tag

Geschwister: Geben Sie bitte Geschlecht und Geburtsdatum jedes weiteren Kindes an:

Höchster Schulabschluss:	selbst	Partner/in
	<input type="radio"/> Hauptschulabschluß	<input type="radio"/> Hauptschulabschluß
	<input type="radio"/> Realschulabschluß	<input type="radio"/> Realschulabschluß
	<input type="radio"/> Abitur/Fachabitur	<input type="radio"/> Abitur/Fachabitur
	<input type="radio"/> Hochschul-/FH-Abschluß	<input type="radio"/> Hochschul-/FH-Abschluß

berufstätig als:	selbst	Partner/in
	<input type="radio"/> arbeitslos	<input type="radio"/> arbeitslos
	<input type="radio"/> Hausfrau/-mann	<input type="radio"/> Hausfrau/-mann
	<input type="radio"/> Arbeiter/in	<input type="radio"/> Arbeiter/in
	<input type="radio"/> Angestellte/r	<input type="radio"/> Angestellte/r
	<input type="radio"/> Beamte/r	<input type="radio"/> Beamte/r
	<input type="radio"/> Selbständige/r	<input type="radio"/> Selbständige/r

Arbeitszeit:	<input type="radio"/> Vollzeit	<input type="radio"/> Vollzeit
	<input type="radio"/> Teilzeit: _____ Std./Monat	<input type="radio"/> Teilzeit: _____ Std./Monat

Einkommen: Wie hoch ist Ihr monatliches Haushalts-Netto-Einkommen?

- bis 1999 DM
- 2000-2999 DM
- 3000-3999 DM
- 4000-4999 DM
- 5000 DM und mehr

Haben Sie oder Ihr/e Partner/in während der letzten 6 Monate professionelle Hilfe/ Unterstützung in Anspruch genommen? JA NEIN

Wenn ja, bitte angeben, welcher Art:

selbst	Partner/in
<input type="radio"/> Dipl.-Psychologe/in	<input type="radio"/> Dipl.-Psychologe/in
<input type="radio"/> Facharzt/ärztin für Neurologie/Psychiatrie	<input type="radio"/> Facharzt/ärztin für Neurologie/Psychiatrie
<input type="radio"/> Beratungsstelle	<input type="radio"/> Beratungsstelle
<input type="radio"/> Sozialarbeiter/in	<input type="radio"/> Sozialarbeiter/in
<input type="radio"/> Andere:	<input type="radio"/> Andere:
_____	_____

Bitte kreuzen Sie an, ob Ihr Kind unter folgenden Problemen leidet:

- Seh-/Hörfehler
- chronische Erkrankung: _____
- körperliche Behinderung: _____
- Entwicklungsstörung
- Geistige Behinderung: _____
- verordnete Diät
- Sonstige: _____

Ist Ihr Kind wegen emotionaler Probleme oder Verhaltensauffälligkeiten schon einmal in Behandlung gewesen?

- JA NEIN

Wenn ja, bitte angeben, wann und welcher Art:

- Beratungsstelle
- Kinder- oder Facharzt/ärztin
- Dipl.-Psychologe/in
- Sozialarbeiter/in
- Andere: _____

Hat es in Ihrer Familie **in den letzten vier Wochen** bedeutende Veränderungen (z. B. Geburt eines Kindes, Umzug etc.) in folgenden Bereichen gegeben? Wenn ja, bitte ankreuzen und kurz beschreiben:

- Familie/Freunde/Bekannte: _____
- Beruf: _____
- Gesundheit: _____
- Finanzielle Angelegenheiten: _____
- Gesetzliche Angelegenheiten: _____

Gibt es sonst noch Details, von denen Sie meinen, daß sie für uns wichtig zu wissen sind?

- NEIN:
- JA, und zwar:

Vielen Dank für Ihre Mitarbeit!

Auf dieser Seite finden Sie eine Liste von Eigenschaften und Verhaltensweisen, die viele Eltern an ihrem Kind mögen. Bitte geben Sie für jede Eigenschaft an, wie oft sie bei Ihrem Kind im Moment zu beobachten ist. Bitte lesen Sie die einzelnen Aussagen sorgfältig durch und kreuzen Sie die Antwort an, die am besten zutrifft.

- ① Das Verhalten tritt nie auf.
- ② Das Verhalten tritt selten, manchmal auf.
- ③ Das Verhalten tritt häufig, oft auf.
- ④ Das Verhalten tritt sehr oft, die meiste Zeit auf.

Wie häufig tritt das Verhalten auf?

sehr oft, die meiste Zeit ④
häufig, oft ③
selten, manchmal ②
nie ①

Mein Kind...

- | | |
|---|---------|
| 1. kümmert sich um andere Kinder | ① ② ③ ④ |
| 2. beschäftigt sich allein | ① ② ③ ④ |
| 3. hat gute Tischmanieren | ① ② ③ ④ |
| 4. hat kreative Ideen | ① ② ③ ④ |
| 5. kann sich gut konzentrieren, wenn es an etwas interessiert ist | ① ② ③ ④ |
| 6. teilt Dinge mit anderen | ① ② ③ ④ |
| 7. ist neugierig und probiert vieles aus | ① ② ③ ④ |
| 8. möchte mir bei Dingen helfen | ① ② ③ ④ |
| 9. spielt kooperativ mit anderen Kindern | ① ② ③ ④ |
| 10. interessiert sich für viele verschiedene Dinge | ① ② ③ ④ |
| 11. zieht sich selbständig an | ① ② ③ ④ |
| 12. geht mit Spielzeug und anderen Dingen sorgsam um | ① ② ③ ④ |
| 13. bringt angefangene Dinge/Aufgaben zu Ende | ① ② ③ ④ |
| 14. drückt eigene Bedürfnisse und Gefühle angemessen aus | ① ② ③ ④ |
| 15. hält sich an getroffene Absprachen | ① ② ③ ④ |
| 16. tut Dinge, um die ich es bitte | ① ② ③ ④ |
| 17. ist motorisch geschickt | ① ② ③ ④ |
| 18. nimmt Gefühle bei anderen wahr | ① ② ③ ④ |
| 19. kommt mit seinen Geschwistern gut aus | ① ② ③ ④ |
| 20. löst Probleme altersgemäß | ① ② ③ ④ |

Elternfragebogen über das Verhalten von Kindern

Dieser Fragebogen erfasst schwieriges Verhalten von Kindern. Bitte füllen Sie den Fragebogen danach aus, wie **Sie** das Verhalten Ihres Kindes einschätzen, auch wenn andere Personen vielleicht nicht damit übereinstimmen. Bitte schreiben Sie zusätzliche Informationen dazu, wenn es Ihnen erforderlich erscheint.

Angaben zum Kind

Was gefällt Ihnen an Ihrem Kind am besten?

Worüber machen Sie sich bei Ihrem Kind die meisten Sorgen?

Elternfragebogen über das Verhalten von Kindern

Es folgt eine Liste von Eigenschaften und Verhaltensweisen, die bei Kindern auftreten können. Nach jeder Eigenschaft finden Sie die Ziffern 0, 1, 2. Beantworten Sie bitte für jede Eigenschaft, ob **sie jetzt oder innerhalb der letzten 6 Monate** bei Ihrem Kind zu beobachten war. Wenn diese Eigenschaft **genau so oder häufig** zu beobachten war, kreuzen Sie die **Ziffer 2** an, wenn die Eigenschaft **etwas oder manchmal** auftrat, die **Ziffer 1**, wenn sie für Ihr Kind **nicht zutrifft**, die **Ziffer 0**. Beantworten Sie bitte die Fragen so gut Sie können und unterstreichen Sie diejenigen Probleme, die Ihnen Sorgen machen.

0 = nicht zutreffend 1 = etwas oder manchmal zutreffend 2 = genau oder häufig zutreffend

- | | | | |
|---|---|--|---|
| 1. Verhält sich zu jung für sein / ihr Alter... | <input type="radio"/> 0 <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 | 19. Verlangt viel Beachtung... | <input type="radio"/> 0 <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 |
| 2. Leidet unter Heuschnupfen oder anderen Allergien; bitte beschreiben: _____ | <input type="radio"/> 0 <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 | 20. Macht seine / ihre eigenen Sachen kaputt... | <input type="radio"/> 0 <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 |
| 3. Streitet oder widerspricht viel... | <input type="radio"/> 0 <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 | 21. Macht Sachen kaputt, die den Eltern, Geschwistern oder anderen gehören | <input type="radio"/> 0 <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 |
| 4. Hat Asthma... | <input type="radio"/> 0 <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 | 22. Gehorcht nicht zu Hause... | <input type="radio"/> 0 <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 |
| 5. Bei Jungen: verhält sich wie ein Mädchen (bei Mädchen: wie Junge)... | <input type="radio"/> 0 <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 | 23. Gehorcht nicht im Kindergarten... | <input type="radio"/> 0 <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 |
| 6. Entleert den Darm außerhalb der Toilette, kotet ein... | <input type="radio"/> 0 <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 | 24. Ißt schlecht... | <input type="radio"/> 0 <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 |
| 7. Gibt an, schneidet auf... | <input type="radio"/> 0 <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 | 25. Kommt mit anderen Kindern nicht aus... | <input type="radio"/> 0 <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 |
| 8. Kann sich nicht konzentrieren, kann nicht lange aufpassen... | <input type="radio"/> 0 <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 | 26. Scheint sich nicht schuldig zu fühlen, wenn er/sie sich schlecht benommen hat... | <input type="radio"/> 0 <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 |
| 9. Kommt von bestimmten Gedanken nicht los; bitte beschreiben: _____ | <input type="radio"/> 0 <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 | 27. Ist leicht eifersüchtig... | <input type="radio"/> 0 <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 |
| 10. Kann nicht stillsitzen, ist unruhig oder überaktiv... | <input type="radio"/> 0 <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 | 28. Ißt oder trinkt Dinge, die nicht zum Essen oder Trinken geeignet sind; bitte beschreiben: _____ | <input type="radio"/> 0 <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 |
| 11. Klammert sich an Erwachsene oder ist zu abhängig... | <input type="radio"/> 0 <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 | 29. Fürchtet sich vor bestimmten Tieren, Situationen oder Plätzen (Kindergarten ausgenommen); bitte beschreiben: _____ | <input type="radio"/> 0 <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 |
| 12. Klagt über Einsamkeit... | <input type="radio"/> 0 <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 | 30. Hat Angst, in den Kindergarten zu gehen... | <input type="radio"/> 0 <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 |
| 13. Ist verwirrt oder zerstreut... | <input type="radio"/> 0 <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 | 31. Hat Angst, etwas Schlimmes zu denken oder zu tun... | <input type="radio"/> 0 <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 |
| 14. Weint viel... | <input type="radio"/> 0 <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 | 32. Glaubt, perfekt sein zu müssen... | <input type="radio"/> 0 <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 |
| 15. Ist roh zu Tieren oder quält sie... | <input type="radio"/> 0 <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 | 33. Fühlt oder beklagt sich, daß niemand ihn/sie liebt... | <input type="radio"/> 0 <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 |
| 16. Ist roh oder gemein zu anderen oder schüchtert sie ein... | <input type="radio"/> 0 <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 | 34. Glaubt, andere wollen ihm/ihr etwas antun... | <input type="radio"/> 0 <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 |
| 17. Hat Tagträume oder ist gedankenverloren... | <input type="radio"/> 0 <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 | | |
| 18. Verletzt sich absichtlich oder versucht Selbstmord... | <input type="radio"/> 0 <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 | | |

Elternfragebogen über das Verhalten von Kindern

35. Fühlt sich wertlos oder unterlegen... ① ① ②
36. Verletzt sich häufig ungewollt, neigt zu Unfällen... ① ① ②
37. Gerät leicht in Raufereien, Schlägereien... ① ① ②
38. Wird viel gehänselt... ① ① ②
39. Hat Umgang mit anderen, die in Schwierigkeiten geraten... ① ① ②
40. Hört Geräusche oder Stimmen, die nicht da sind; bitte beschreiben:
_____ ① ① ②
41. Ist impulsiv oder handelt, ohne zu überlegen... ① ① ②
42. Ist lieber allein als mit anderen zusammen... ① ① ②
43. Lügt, betrügt oder schwindelt... ① ① ②
44. Kaut Fingernägel... ① ① ②
45. Ist nervös oder angespannt... ① ① ②
46. Hat nervöse Bewegungen oder Zuckungen (betrifft nicht die unter 10 erwähnte Zappeligkeit); bitte beschreiben: _____ ① ① ②
47. Hat Alpträume... ① ① ②
48. Ist bei anderen Kindern nicht beliebt... ① ① ②
49. Leidet an Verstopfung... ① ① ②
50. Ist zu furchtsam oder ängstlich... ① ① ②
51. Fühlt sich schwindelig... ① ① ②
52. Hat zu starke Schuldgefühle... ① ① ②
53. Ißt zu viel... ① ① ②
54. Ist immer müde... ① ① ②
55. Hat Übergewicht... ① ① ②
56. Hat folgende Beschwerden ohne bekannte körperliche Ursachen:
a) Schmerzen (außer Kopf- oder Bauchschmerzen)... ① ① ②
b) Kopfschmerzen... ① ① ②
c) Übelkeit... ① ① ②
d) Augenbeschwerden (ausgenommen solche, die durch Brille korrigiert sind); bitte beschreiben:
_____ ① ① ②
e) Hautausschläge oder andere Hautprobleme... ① ① ②
f) Bauchschmerzen oder Magenkrämpfe... ① ① ②
g) Erbrechen... ① ① ②
h) andere Beschwerden; bitte beschreiben:
_____ ① ① ②
57. Greift andere körperlich an... ① ① ②
58. Bohrt in der Nase, zupft oder kratzt sich an Körperstellen; bitte beschreiben:
_____ ① ① ②
59. Spielt in der Öffentlichkeit an den eigenen Geschlechtsteilen... ① ① ②
60. Spielt zu viel an den eigenen Geschlechtsteilen... ① ① ②
61. ist schlecht in der Schule... ① ① ②
62. Ist körperlich unbeholfen oder ungeschickt... ① ① ②
63. Ist lieber mit älteren Kindern oder Jugendlichen als mit Gleichaltrigen zusammen... ① ① ②
64. Ist lieber mit Jüngeren als mit Gleichaltrigen zusammen... ① ① ②
65. Weigert sich zu sprechen... ① ① ②
66. Tut bestimmte Dinge immer und immer wieder, wie unter einem Zwang, bitte beschreiben:
_____ ① ① ②

Elternfragebogen über das Verhalten von Kindern

- | | | | |
|--|-------|--|-------|
| 67. Läuft von zu Hause weg... | ① ① ② | 89. Ist mißtrauisch... | ① ① ② |
| 68. Schreit viel... | ① ① ② | 90. Flucht oder gebraucht obszöne (schmutzige) Wörter... | ① ① ② |
| 69. Ist verschlossen, behält Dinge für sich... | ① ① ② | 91. Spricht davon, sich umzubringen... | ① ① ② |
| 70. Sieht Dinge, die nicht da sind; bitte beschreiben: | ① ① ② | 92. Redet oder wandelt im Schlaf; bitte beschreiben: | ① ① ② |
| <hr/> | | <hr/> | |
| 71. Ist befangen oder wird leicht verlegen... | ① ① ② | 93. Redet zu viel... | ① ① ② |
| 72. Zündelt gerne oder hat schon Feuer gelegt... | ① ① ② | 94. Hänzelt andere gern... | ① ① ② |
| 73. Hat sexuelle Probleme; bitte beschreiben: | ① ① ② | 95. Hat Wutausbrüche oder hitziges Temperament... | ① ① ② |
| <hr/> | | <hr/> | |
| 74. Produziert sich gern oder spielt den Clown... | ① ① ② | 96. Bedroht andere... | ① ① ② |
| 75. Ist schüchtern oder zaghaft... | ① ① ② | 97. Lutscht am Daumen... | ① ① ② |
| 76. Schläft weniger als die meisten Gleichaltrigen... | ① ① ② | 98. Ist zu sehr auf Ordentlichkeit oder Sauberkeit bedacht... | ① ① ② |
| 79. Hat Schwierigkeiten beim Sprechen; bitte beschreiben: | ① ① ② | 99. Hat Schwierigkeiten mit dem Schlafen; bitte beschreiben: | ① ① ② |
| <hr/> | | <hr/> | |
| 80. Starrt ins Leere... | ① ① ② | 100. Zeigt zu wenig Aktivität, ist zu langsam oder träge... | ① ① ② |
| 81. Stiehlt zu Hause... | ① ① ② | 101. Ist unglücklich, traurig oder niedergeschlagen... | ① ① ② |
| 82. Stiehlt anderswo... | ① ① ② | 102. Ist ungewöhnlich laut... | ① ① ② |
| 83. Hortet Dinge, die er/sie nicht braucht; bitte beschreiben: | ① ① ② | 103. Richtet mutwillig Zerstörungen an... | ① ① ② |
| <hr/> | | <hr/> | |
| 84. Verhält sich seltsam oder eigenartig; bitte beschreiben: | ① ① ② | 104. Näßt bei Tag ein... | ① ① ② |
| <hr/> | | <hr/> | |
| 85. Hat seltsame Gedanken oder Ideen; bitte beschreiben: | ① ① ② | 105. Näßt im Schlaf ein... | ① ① ② |
| <hr/> | | <hr/> | |
| 86. Ist störrisch, mürrisch oder reizbar... | ① ① ② | 106. Quengelt oder jammert... | ① ① ② |
| 87. Zeigt plötzliche Stimmungs- oder Gefühlswechsel... | ① ① ② | 107. Bei Jungen: Möchte lieber ein Mädchen sein... | ① ① ② |
| 88. Schmolzt viel oder ist leicht eingeschnappt... | ① ① ② | Bei Mädchen: Möchte lieber ein Junge sein... | |
| | | 108. Zieht sich zurück, nimmt keinen Kontakt zu anderen auf... | ① ① ② |
| | | 109. Macht sich zuviel Sorgen... | ① ① ② |

Von Zeit zu Zeit verhalten sich alle Kinder ungezogen oder unangemessen. Sie tun Dinge, die ihnen selbst oder anderen schaden oder die ihre Eltern nicht mögen. Eltern haben unterschiedliche Auffassungen darüber, was unter ungezogenem oder unangemessenem Verhalten zu verstehen ist. Das heißt, Sie als Eltern entscheiden selbst, welche Verhaltensweisen Ihres Kindes für Sie ein Problem sind. Beispiele für solche Verhaltensweisen könnten sein:

- andere schlagen oder anschreien
- auf die Straße laufen / weglaufen
- Essen oder andere Dinge herumwerfen
- Jammern oder Quengeln
- sich weigern, aufzuräumen
- sich weigern, ins Bett zu gehen
- Lügen
- immer Beachtung durch Erwachsene verlangen

Eltern gehen auf unterschiedliche Art und Weise mit diesen Problemen um. Nachfolgend sind Aussagen aufgeführt, die einige Arten von Erziehungsverhalten beschreiben. Auf jeweils der rechten und der linken Seite stehen zwei Möglichkeiten, wie sich Eltern in der beschriebenen Situation verhalten können. Die Zahlen bedeuten:

Beispiel:

Bei den Mahlzeiten...

lasse ich mein Kind selbst
entscheiden, wieviel es
essen möchte

③ ② ① ① ② ③

entscheide ich darüber,
wieviel mein Kind ißt

Die angekreuzte Zahl ② würde bedeuten, daß Sie Ihr Kind eher selbst entscheiden lassen, wieviel es essen möchte.

Bitte kreuzen Sie jeweils die Zahl an, die Ihr eigenes Verhalten **in den letzten zwei Monaten** am besten beschreibt. Wenn Sie in der beschriebenen Situation eher so reagieren wie auf der rechten (linken) Seite angegeben, kreuzen Sie je nach Ausprägung die ③, ② oder ① auf der rechten (linken) Seite an. Die ① bedeutet, daß beide Aussagen gleich häufig zutreffen.

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

reagiere ich gleich darauf

③ ② ① ① ② ③

gehe ich später darauf ein

2. Bevor ich bei einem Problem reagiere...

ermahne oder erinnere ich
mein Kind mehrmals

③ ② ① ① ② ③

ermahne oder erinnere ich
es normalerweise nur ein-
mal

3. Wenn ich aufgeregt oder unter Streß bin...

bin ich bei dem, was mein
Kind tut, kleinlicher

③ ② ① ① ② ③

bin ich bei dem, was mein
Kind tut, nicht kleinlicher als
gewöhnlich

Erziehungsfragebogen für Eltern

4. Wenn ich meinem Kind etwas verbiete...

rede ich dabei sehr wenig ③ ② ① ① ① ② ③ rede ich dabei sehr viel

5. Wenn mich mein Kind nervt und mir keine Ruhe läßt...

kann ich das gut ignorieren ③ ② ① ① ① ② ③ kann ich das nicht ignorieren

6. Wenn mein Kind ungezogen ist oder sich unangemessen verhält...

gerate ich mit ihm meist in eine längere Diskussion darüber ③ ② ① ① ① ② ③ lasse ich mich auf keine langen Diskussionen ein

7. Ich drohe mit Dingen...

bei denen ich mir sicher bin, daß ich sie verwirklichen kann ③ ② ① ① ① ② ③ von denen ich weiß, daß ich sie nicht tun werde

8. Ich bin eine Mutter/ein Vater...

die/der Grenzen setzt und meinem Kind sagt, was erlaubt ist und was nicht ③ ② ① ① ① ② ③ die/der mein Kind das tun läßt, was es will

9. Wenn mein Kind ungezogen ist oder sich unangemessen verhält...

belehre und ermahne ich es ausführlich ③ ② ① ① ① ② ③ fasse ich mich kurz und sage ihm das, was wichtig ist

10. Wenn mein Kind ungezogen ist oder sich unangemessen verhält...

hebe ich meine Stimme oder schreie mein Kind an ③ ② ① ① ① ② ③ spreche ich ruhig mit meinem Kind

11. Wenn mein Kind auf „Nein“ nicht reagiert...

unternehme ich sofort etwas ③ ② ① ① ① ② ③ spreche ich weiter mit ihm und versuche, es zu überzeugen

12. Wenn ich möchte, daß mein Kind etwas unterläßt...

sage ich das in einem unterschiedenen Ton ③ ② ① ① ① ② ③ überrede oder bitte ich mein Kind darum

Erziehungsfragebogen für Eltern

13. Wenn mein Kind nicht in meiner Nähe ist...

weiß ich oft nicht, was es gerade tut ③ ② ① ① ① ② ③

weiß ich meistens in etwa, was es gerade tut

14. Nachdem es Probleme mit meinem Kind gegeben hat...

bin ich noch lange ärgerlich ③ ② ① ① ① ② ③

gehe ich schnell zum normalen Geschehen über

15. Wenn wir nicht zu Hause sind...

gehe ich mit meinem Kind so um wie zu Hause ③ ② ① ① ① ② ③

lasse ich meinem Kind mehr durchgehen als zu Hause

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

unternehme ich jedesmal etwas dagegen ③ ② ① ① ① ② ③

lasse ich es oft einfach durchgehen

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

entgleitet mir die Situation häufig, und ich tue Dinge, die ich gar nicht tun wollte ③ ② ① ① ① ② ③

habe ich mich unter Kontrolle

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

gebe ich ihm nie oder selten einen Klaps oder eine Ohrfeige ③ ② ① ① ① ② ③

bekommt es meistens bzw. immer einen Klaps oder eine Ohrfeige

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

lasse ich es oft irgendwann in Ruhe oder mache es selbst ③ ② ① ① ① ② ③

versuche ich auf andere Weise, es dazu zu bewegen

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

setze ich sie oft nicht in die Tat um ③ ② ① ① ① ② ③

setze ich sie auch in die Tat um

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

versuche ich es auf andere Weise ③ ② ① ① ① ② ③

verspreche ich meinem Kind eine Belohnung, wenn es sich benimmt

Erziehungsfragebogen für Eltern

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

gehe ich damit um, ohne mich aus der Fassung bringen zu lassen	③ ② ① ① ① ② ③	bin ich so verärgert und frustriert, daß mein Kind merkt, daß es mich aus der Fassung gebracht hat
--	---------------	--

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

bringe ich mein Kind dazu, mir zu sagen, warum es das tut	③ ② ① ① ① ② ③	verbiete ich es ihm oder tue etwas anderes, damit es dies unterläßt
---	---------------	---

24. Wenn mein Kind ungezogen ist oder sich unangemessen verhält und es ihm hinterher leid tut...

reagiere ich wie sonst auch	③ ② ① ① ① ② ③	lasse ich es damit gut sein
-----------------------------	---------------	-----------------------------

25. Wenn mein Kind ungezogen ist oder sich unangemessen verhält...

fluche ich selten und gebrauche selten Schimpfwörter	③ ② ① ① ① ② ③	fluche ich oft und gebrauchte oft Schimpfwörter
--	---------------	---

26. Wenn ich meinem Kind etwas verboten habe...

lasse ich es mein Kind dann häufig trotzdem tun	③ ② ① ① ① ② ③	halte ich mich an das, was ich gesagt habe
---	---------------	--

27. Wenn ich bei Problemverhalten meines Kindes etwas unternehmen mußte...

sage ich ihm hinterher, daß es mir leid tut	③ ② ① ① ① ② ③	sage ich ihm nicht, daß es mir leid tut
---	---------------	---

28. Wenn mein Kind etwas tut, das ich nicht möchte...

sage ich nie oder selten gemeine und verletzende Sachen oder Beschimpfungen	③ ② ① ① ① ② ③	sage ich meistens gemeine und verletzende Sachen oder Beschimpfungen
---	---------------	--

29. Wenn mein Kind mir widerspricht oder sich beschwert, wenn ich auf Problemverhalten reagiere...

bleibe ich bei dem was ich gesagt habe und ignoriere seinen Protest	③ ② ① ① ① ② ③	bleibe ich dabei und diskutiere mit meinem Kind darüber, daß es sich nicht beschweren soll
---	---------------	--

30. Wenn mein Kind sich aufregt, wenn ich ihm etwas verboten habe...

nehme ich das Verbot zurück	③ ② ① ① ① ② ③	bleibe ich dabei
-----------------------------	---------------	------------------

Fragebogen zur Zufriedenheit mit der Elternrolle

Auf dieser Seite finden Sie eine Reihe von Aussagen und Meinungen, die sich auf Ihre Gefühle als Eltern beziehen. Bitte geben Sie jedesmal an, ob und in welchem Maße Sie diesen Aussagen zustimmen. Kreuzen Sie dazu die jeweils passende Antwortmöglichkeit (von ① bis ⑥) an. Bearbeiten Sie bitte die einzelnen Äußerungen der Reihe nach und lassen Sie keine aus. Es gibt auch dabei keine richtigen und falschen Antworten, sondern es geht um Ihre persönliche Meinung.

Die einzelnen Antwortmöglichkeiten haben folgende Bedeutung:

- | | |
|--------------------|-----------------------------|
| ① stimme völlig zu | ④ stimme eher nicht zu |
| ② stimme zu | ⑤ stimme nicht zu |
| ③ stimme eher zu | ⑥ stimme überhaupt nicht zu |

- | | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | ⑥ |
|--|---|---|---|---|---|---|
| 1 Mir ist klargeworden, daß die Probleme der Kindererziehung leicht zu lösen sind, wenn man einmal verstanden hat, wie das eigene Handeln die Kinder beeinflußt. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | ⑥ |
| 2 Obwohl Elternschaft sehr erfüllend sein kann, bin ich beim jetzigen Alter meines Kindes häufig frustriert. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | ⑥ |
| 3 Ich gehe abends genauso zu Bett wie ich morgens aufwache - mit dem Gefühl, eine ganze Menge nicht bewältigt zu haben. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | ⑥ |
| 4 Ich weiß nicht warum, aber manchmal fühle ich mich in Situationen manipuliert, in denen ich eigentlich die Kontrolle haben sollte. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | ⑥ |
| 5 Meine Eltern waren besser als ich darauf vorbereitet, gute Eltern zu sein. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | ⑥ |
| 6 Ich würde ein gutes Vorbild für andere junge Eltern abgeben, die lernen wollen, gute Eltern zu sein. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | ⑥ |
| 7 Erziehung ist zu schaffen und auftretende Probleme sind leicht zu lösen. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | ⑥ |
| 8 Für Eltern besteht ein großes Problem darin, daß sie nicht wissen, ob sie ihre Aufgabe gut oder schlecht erfüllen. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | ⑥ |
| 9 Manchmal fühle ich mich so, als ob ich nichts schaffen würde. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | ⑥ |
| 10 Ich erfülle meine persönlichen Erwartungen daran, wie ich mich um mein Kind kümmere. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | ⑥ |
| 11 Wenn irgend jemand eine Antwort darauf weiß, was mit meinem Kind los ist, dann bin ich es. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | ⑥ |
| 12 Meine Begabungen und Interessen liegen auf anderen Gebieten als der Kindererziehung. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | ⑥ |
| 13 Wenn ich bedenke, wie lange ich schon Mutter/Vater bin, fühle ich mich mit dieser Rolle sehr vertraut. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | ⑥ |
| 14 Wenn Elternschaft interessanter wäre, wäre ich motivierter, meine Aufgabe als Mutter/Vater besser zu machen. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | ⑥ |
| 15 Ich bin fest davon überzeugt, daß ich über alle notwendigen Fertigkeiten verfüge, um meinem Kind eine gute Mutter / ein guter Vater zu sein. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | ⑥ |
| 16 Mutter bzw. Vater zu sein macht mich ängstlich und angespannt. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | ⑥ |

Problemliste für Eltern

Auf dieser Seite finden Sie eine Reihe von Schwierigkeiten bei der Kindererziehung, die von Eltern oft diskutiert werden. Bitte geben Sie jedesmal an, **ob (JA/NEIN)** und **in welchem Ausmaß (① bis ⑦)** diese Punkte für Sie und Ihren Partner **während der letzten vier Wochen** ein Problem dargestellt haben.

Bearbeiten Sie bitte die einzelnen Punkte der Reihe nach und lassen Sie keinen aus. Halten Sie sich bei den einzelnen Aussagen nicht zu lange auf, sondern kreuzen Sie immer die Antwortmöglichkeit an, die am ehesten auf Sie zutrifft. Es gibt auch hier keine richtigen oder falschen Antworten, sondern es geht um Ihre persönliche Meinung.

	Stellt der folgende Punkt ein Problem für Sie und Ihren Partner dar?		In welchem Ausmaß ist dieser Punkt ein Problem für Sie und Ihren Partner?							
	JA	NEIN	gar nicht	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
1. Meinungsverschiedenheiten über Regeln im Haus (z. B. über die Schlafenszeit oder darüber, wo gespielt werden darf)	JA	NEIN		①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
2. Meinungsverschiedenheiten über <i>die Art</i> der Bestrafung der Kinder	JA	NEIN		①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
3. Meinungsverschiedenheiten darüber, <i>wer</i> die Kinder bestrafen sollte	JA	NEIN		①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
4. Streit in Gegenwart der Kinder	JA	NEIN		①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
5. Unterschiede im Verhalten zwischen Vater und Mutter	JA	NEIN		①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
6. Eltern haben wegen der Kinder kaum Zeit, für sich allein zu sein	JA	NEIN		①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
7. Meinungsverschiedenheiten darüber, wie das Pensum der Kinderbetreuung aufgeteilt wird	JA	NEIN		①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
8. Unfähigkeit, die Unstimmigkeiten bezüglich der Kindererziehung zu lösen	JA	NEIN		①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
9. Diskussionen über die Erziehung der Kinder enden häufig im Streit	JA	NEIN		①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
10. Sich gegenseitig in den Rücken fallen	JA	NEIN		①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
11. Bevorzugung eines Kindes vor einem anderen durch ein Elternteil	JA	NEIN		①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
12. Mangel an Austausch der Partner über die Kindererziehung	JA	NEIN		①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
13. Mangel an Austausch der Partner über andere Dinge	JA	NEIN		①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
14. Ein Elternteil ist nachsichtig, der andere eher streng	JA	NEIN		①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
15. Die Kinder benehmen sich bei einem Elternteil „schlimmer“ als beim anderen	JA	NEIN		①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
16. Meinungsverschiedenheiten darüber, was ungezogenes Verhalten ist	JA	NEIN		①	②	③	④	⑤	⑥	⑦

Auf den folgenden Seiten finden Sie eine Aufstellung von Gedanken und Empfindungen. Bitte lesen Sie die einzelnen Aussagen sorgfältig durch. Kreuzen Sie die Antwort an, die Ihrem Befinden **während der letzten beiden Wochen** am besten entspricht/entsprochen hat.

sehr oft, die meiste Zeit ④
häufig, oft ③
selten, manchmal ②
nie ①

Während der letzten beiden Wochen...

- | | |
|---|---------|
| 1. habe ich mich über Kleinigkeiten aufgeregt | ① ② ③ ④ |
| 2. konnte ich mich zu nichts richtig aufraffen | ① ② ③ ④ |
| 3. fühlte ich mich schwach oder kraftlos | ① ② ③ ④ |
| 4. hatte ich Atembeschwerden (z. B. Atemnot) ohne körperliche Belastung | ① ② ③ ④ |
| 5. fühlte ich mich deprimiert/niedergeschlagen | ① ② ③ ④ |
| 6. konnte ich mich nur schwer wieder beruhigen, nachdem mich etwas aufgeregt hatte | ① ② ③ ④ |
| 7. schwitzte ich auffallend viel bzw. hatte ich feuchte Hände | ① ② ③ ④ |
| 8. wurde ich leicht ungeduldig, wenn ich auf irgendeine Weise aufgehalten wurde | ① ② ③ ④ |
| 9. gab es Situationen, die mich so ängstlich machten, daß ich erleichtert war, wenn die Situationen vorüber waren | ① ② ③ ④ |
| 10. neigte ich dazu, in bestimmten Situationen überempfindlich oder übertrieben zu reagieren | ① ② ③ ④ |
| 11. habe ich mich schnell über Dinge aufgeregt | ① ② ③ ④ |
| 12. hatte ich das Gefühl, daß es nichts gibt, worauf ich mich freuen kann | ① ② ③ ④ |
| 13. schien es mir unmöglich, positive Gefühle zu empfinden | ① ② ③ ④ |
| 14. war ich sehr empfindlich, reizbar und mißgelaunt | ① ② ③ ④ |
| 15. litt ich unter Mundtrockenheit | ① ② ③ ④ |
| 16. hatte ich jegliches Interesse verloren | ① ② ③ ④ |
| 17. dachte ich ohne Hoffnung an die Zukunft | ① ② ③ ④ |
| 18. spürte ich ohne körperliche Belastung unregelmäßigen Herzschlag bzw. Herzrasen | ① ② ③ ④ |

nie ①
selten, manchmal ②
häufig, oft ③
sehr oft, die meiste Zeit ④

④	sehr oft, die meiste Zeit
Während der letzten beiden Wochen...	häufig, oft ③ selten, manchmal ② nie ①
19. hatte ich ohne ersichtlichen Grund Angst	① ② ③ ④
20. dachte ich, es lohnt sich nicht zu leben	① ② ③ ④
21. reagierte ich empfindlicher als sonst	① ② ③ ④
22. benötigte ich sehr viel Schwung und Energie	① ② ③ ④
23. fand ich kein Vergnügen und keine Freude an den Dingen, die ich tat	① ② ③ ④
24. hatte ich weiche Knie bzw. Beine	① ② ③ ④
25. war ich niedergeschlagen und traurig	① ② ③ ④
26. hatte ich Schwierigkeiten, die Initiative aufzubringen, etwas zu tun	① ② ③ ④
27. fiel es mir schwer, mich zu entspannen	① ② ③ ④
28. war ich wütend auf alles, was mich daran hinderte, meine Beschäftigung fortzuführen	① ② ③ ④
29. fiel es mir schwer, Dinge „herunterzuschlucken“	① ② ③ ④
30. befürchtete ich, mich könnte eine einfache aber unbekannte Aufgabe umwerfen	① ② ③ ④
31. fühlte ich mich wertlos	① ② ③ ④
32. konnte ich für nichts Begeisterung empfinden	① ② ③ ④
33. machte ich mir Sorgen über Situationen, in denen ich panisch reagieren oder mich blamieren könnte	① ② ③ ④
34. war ich ständig in einem nervös-angespannten Zustand	① ② ③ ④
35. war ich kurz davor, panisch zu reagieren	① ② ③ ④
36. fühlte ich mich als Person wertlos	① ② ③ ④
37. konnte ich mich kaum entspannen	① ② ③ ④
38. hatte ich schreckliche Angst	① ② ③ ④
39. litt ich unter Zittern meiner Hände	① ② ③ ④
40. war ich aufgeregt und aufgewühlt	① ② ③ ④
41. dachte ich, mein Leben hat keinen Sinn	① ② ③ ④
42. konnte ich es nur schwer tolerieren, wenn ich unterbrochen wurde	① ② ③ ④
	nie ① selten, manchmal ② häufig, oft ③ sehr oft, die meiste Zeit ④

Fragebogen zur Beurteilung einer Zweierbeziehung

In jeder Partnerschaft gibt es Bereiche, in denen Übereinstimmung zwischen den Partnern besteht und Bereiche, in denen keine Übereinstimmung besteht. Kreuzen Sie bitte in jeder Zeile der folgenden Liste an, wie sehr Sie mit Ihrem Partner/Ihrer Partnerin übereinstimmen bzw. nicht übereinstimmen.

	⑤ immer einig	④ meistens einig	③ manch- mal uneinig	② häufig uneinig	① meistens uneinig	① immer uneinig
1 Weltanschauung	⑤	④	③	②	①	①
2 Dinge und Ziele, die wir für wichtig halten	⑤	④	③	②	①	①
3 Ausmaß an gemeinsam verbrachter Zeit	⑤	④	③	②	①	①
	① nie	① wenig- stens einmal im Monat	② ein- oder zweimal im Monat	③ ein- oder zweimal in der Woche	④ einmal am Tag	⑤ öfter
4 Wie oft findet ein anregender Gedanken- austausch zwischen Ihnen und Ihrem Part- ner/Ihrer Partnerin statt?	①	①	②	③	④	⑤
5 Wie oft diskutieren Sie in Ruhe miteinan- der?	①	①	②	③	④	⑤
6 Wie oft arbeiten Sie an gemeinsamen Vor- haben?	①	①	②	③	④	⑤

Wie glücklich würden Sie Ihre Partnerschaft im Augenblick einschätzen?

①	①	②	③	④	⑤	⑥
extrem unglücklich	ziemlich unglücklich	ein wenig unglücklich	glücklich	sehr glücklich	äußerst glücklich	perfekt

Bitte lesen Sie die einzelnen Aussagen sorgfältig durch. Kreuzen Sie die Antwort an, die Ihrer Partnerschaft bzw. Ihrer Einstellung zur Rolle als Mutter oder Vater am besten entspricht.

Die Abstufungen der Antwort haben folgende Bedeutung:

- ① trifft gar nicht zu
- ② trifft manchmal zu
- ③ trifft oft zu
- ④ trifft immer zu

Seit wann besteht Ihre Beziehung?

(Geben Sie bitte die Zeitspanne je nach Länge in Wochen, Monaten oder Jahren an.) _____

- | | trifft immer zu ④ |
|--|-----------------------|
| | trifft oft zu ③ |
| | trifft manchmal zu ② |
| | trifft gar nicht zu ① |
| 1. Wir unterhalten uns wie gute Freunde. | ① ② ③ ④ |
| 2. Wir haben Spaß miteinander. | ① ② ③ ④ |
| 3. Als Mutter und Vater sind wir ein gutes Team. | ① ② ③ ④ |
| 4. Mein/e Partner/in ist mir eine gute Unterstützung. | ① ② ③ ④ |
| 5. Wieviel Wochen ist es her, daß Sie beide zu zweit (ohne andere Personen) etwas miteinander unternommen haben? (z. B. Theater, Kino oder Restaurant) | ___ Wochen |
| | trifft immer zu ④ |
| | trifft oft zu ③ |
| | trifft manchmal zu ② |
| | trifft gar nicht zu ① |
| 6. Mutter / Vater zu sein, ist erfüllend. | ① ② ③ ④ |
| 7. Mutter / Vater zu sein, überlastet mich. | ① ② ③ ④ |
| 8. Mutter / Vater zu sein, setzt mich unter Druck. | ① ② ③ ④ |
| 9. Mutter / Vater zu sein, macht mir Spaß. | ① ② ③ ④ |
| 10. Mutter / Vater zu sein ist schwerer als ich vorher gedacht habe. | ① ② ③ ④ |
| 11. Mutter / Vater zu sein, verunsichert mich oft. | ① ② ③ ④ |
| 12. Mutter / Vater zu sein ist eine Verantwortung, die schwer auf mir lastet. | ① ② ③ ④ |
| 13. Mutter / Vater zu sein, bringt mehr Freude als Sorgen. | ① ② ③ ④ |

Fragen zur Lebenszufriedenheit

Bei den folgenden Fragen geht es darum, wie zufrieden Sie mit Ihrem Leben und einzelnen Aspekten Ihres Lebens sind. Außerdem sollen Sie angeben, wie wichtig einzelne Lebensbereiche (z. B. Beruf oder Freizeit) für Ihre Zufriedenheit und Ihr Wohlbefinden sind.

Bitte beantworten Sie alle Fragen, auch diejenigen, die scheinbar nicht auf Sie zutreffen: Wenn Sie z. B. keinen Partner haben, können Sie bei der Frage nach der „Partnerschaft“ trotzdem angeben, wie wichtig Ihnen das wäre und wie zufrieden Sie mit der derzeitigen Situation (ohne Partner) sind.

Lassen Sie sich nicht davon beeinflussen, ob Sie sich im Augenblick gut oder schlecht fühlen, sondern versuchen Sie, bei der Beurteilung die letzten vier Wochen zu berücksichtigen.

Bitte kreuzen Sie zunächst an, **wie wichtig** jeder einzelne Lebensbereich für Ihre Zufriedenheit insgesamt ist. Bevor Sie beginnen, schauen Sie bitte erst alle Bereiche an.

Wie wichtig ist (sind) für Sie...	nicht wichtig	etwas wichtig	ziemlich wichtig	sehr wichtig	extrem wichtig
1. Freunde / Bekannte _____	<input type="checkbox"/>				
2. Freizeitgestaltung / Hobbys _____	<input type="checkbox"/>				
3. Gesundheit _____	<input type="checkbox"/>				
4. Einkommen / finanzielle Sicherheit	<input type="checkbox"/>				
5. Beruf / Arbeit _____	<input type="checkbox"/>				
6. Wohnsituation _____	<input type="checkbox"/>				
7. Familienleben / Kinder _____	<input type="checkbox"/>				
8. Partnerschaft / Sexualität _____	<input type="checkbox"/>				

Bitte kreuzen Sie nun an, **wie zufrieden** Sie in den einzelnen Lebensbereichen sind.

Wie zufrieden sind Sie mit...	un-zufrieden	eher un-zufrieden	eher zufrieden	ziemlich zufrieden	sehr zufrieden
1. Freunde / Bekannte _____	<input type="checkbox"/>				
2. Freizeitgestaltung / Hobbys _____	<input type="checkbox"/>				
3. Gesundheit _____	<input type="checkbox"/>				
4. Einkommen / finanzielle Sicherheit _____	<input type="checkbox"/>				
5. Beruf / Arbeit _____	<input type="checkbox"/>				
6. Wohnsituation _____	<input type="checkbox"/>				
7. Familienleben / Kinder _____	<input type="checkbox"/>				
8. Partnerschaft / Sexualität _____	<input type="checkbox"/>				
Wie zufrieden sind Sie mit Ihrem Leben insgesamt wenn Sie alle Aspekte zusammennehmen?	<input type="checkbox"/>				



Christoph-Dornier-Stiftung
für Klinische Psychologie
Institut Braunschweig
an der Technischen Universität

C.D.S. Konstantin-Uhde-Str. 4 38106 Braunschweig

Das Triple P-Fragebogenpaket für Erzieherinnen

Hinweise zur Bearbeitung

Der Triple P-Fragebogen für Erzieherinnen besteht aus drei Bereichen: Zunächst bitten wir Sie um einige person- und berufsbezogene Angaben. Darauf folgt eine Reihe von Fragen zu den Kindern ihrer Gruppe. Wir möchten Sie bitten, **für jedes Kind Ihrer Gruppe, das diese auch im letzten Kindergartenjahr (97/98) schon besucht hat**, soziodemographische Angaben sowie Einschätzungen seines Verhaltens zu machen. Dabei kommt es uns auf Ihre persönliche Beurteilung an.

Wir möchten an dieser Stelle nochmals darauf hinweisen, daß Ihre Angaben selbstverständlich vertraulich behandelt und ausschließlich in anonymisierter Form ausgewertet werden. Um dies zu gewährleisten und trotzdem Ihre Angaben denen der Fragebögen für Eltern zuzuordnen zu können, möchten wir Sie bitten, für jedes von Ihnen beurteilte Kind jeweils auf der ersten Seite des Kinderfragebogens einen Code nach folgendem Muster zu erstellen: Schreiben Sie bitte in die beiden ersten Kästchen die **Anfangsbuchstaben des Vor- und Nachnamens des Kindes** und in die vier weiteren Kästchen die **Ziffern für seinen Geburtstag und -monat**. Wenn das Kind z. B. Lena Petermann heißt und am 1. Mai geboren ist, wäre der Code

L	P	0	1	0	5
---	---	---	---	---	---

.

Zusätzlich möchten wir Sie bitten, Ihren eigenen persönlichen Code zu erstellen. Dazu schreiben Sie bitte in die beiden ersten Kästchen die Anfangsbuchstaben des Vor- und Nachnamens Ihrer eigenen Mutter und in die vier weiteren Kästchen die Ziffern für deren Geburtstag und -monat. Wenn Ihre Mutter z. B. Anna Sander heißt und am 5. Dezember geboren ist, wäre Ihr Code

A	S	0	5	1	2
---	---	---	---	---	---

.

Ihr persönlicher Code:

--	--	--	--	--	--

Die Bearbeitung des Fragebogens dauert pro Kind etwa 15 Minuten. Wir bitten Sie, alle Fragen so gut wie möglich zu beantworten. Es kommt vor, daß Aussagen auf Kinder im Kindergartenalter nicht zutreffen, da einige Fragebögen für breitere Altersspannen entwickelt wurden. Wenn dies der Fall ist oder Sie eine Frage aus anderen Gründen nicht beantworten können, streichen Sie diese bitte einfach durch. Damit die Fragebögen möglichst zuverlässig sind, kommen einige Aspekte mehrfach vor. Lassen sie sich davon nicht irritieren. Falls Sie an bestimmten Stellen Anmerkungen oder Ergänzungen machen möchten, tun Sie dies bitte auf den Rückseiten.

Wir danken Ihnen ganz herzlich für Ihre Mitarbeit und Ihre Bereitschaft, Zeit zu investieren!

Fragebogen zu soziodemographischen Daten
--

Fragen zur Person

- Alter: _____ Jahre
- Geschlecht: weiblich männlich
- Familienstand: ledig feste Partnerschaft
 verheiratet geschieden
 getrennt lebend Sonstiges: _____
- eigene Kinder: nein ja, Anzahl: _____

Fragen zur beruflichen Situation

- Wöchentliche Arbeitszeit: _____ Stunden
- Wie lange arbeiten Sie schon als Erzieherin? _____ Jahre
- Gab es Unterbrechungen in Ihrer Berufsausübung? nein ja
 Wenn ja: Dauer: _____ Jahre / Monate
 Grund: Arbeitslosigkeit
 Erziehungsurlaub
 Krankheit
 weitere Berufsausbildung / Studium
 Sonstiges: _____
- Haben Sie noch einen anderen Beruf erlernt? nein ja
- Wenn ja, welchen: _____

Bitte beschreiben Sie kurz, welche Einstellung Sie zu Ihrem Beruf und zur Kindererziehung allgemein haben (z.B. Was ist Ihnen wichtig?...Was finden Sie schwierig?)

Bitte geben Sie hier Ihren Erzieherinnen-Code an:

Bitte beantworten Sie alle Fragen so gut Sie können, auch wenn Ihnen nicht alle Informationen vorliegen. Bitte füllen Sie diesen Fragebogen danach aus, wie **Sie** das Verhalten des Kindes einschätzen, auch wenn andere Personen vielleicht nicht damit übereinstimmen. Bitte schreiben Sie zusätzliche Informationen dazu, wenn es Ihnen erforderlich erscheint.

Angaben zum Kind: Code des Kindes:

Das Kind besucht eine... Vormittagsgruppe 2/3-Taggruppe
 Nachmittagsgruppe Ganztagsgruppe

Das Kind besucht die Gruppe in der Regel _____ Stunden pro Tag

Wieviele Kinder sind in der Gruppe dieses Kindes? ___/___ (Anzahl m / w)

Wie lange ist das Kind schon im Kindergarten? _____ Monate

Wie gut kennen Sie dieses Kind? nicht gut ziemlich gut sehr gut

Geschlecht des Kindes: männlich weiblich

Alter des Kindes: _____ Jahre und _____ Monate

Familienstand der Eltern: verheiratet/feste Partnerschaft:
 (Zutreffendes, falls bekannt, in gemeinsamen Haushalt lebend
 bitte ankreuzen) in getrennten Haushalten lebend
 geschieden/getrennt
 Sonstiges, und zwar: _____

Das Kind ist... leibliches Kind Stiefkind
 Adoptivkind Pflegekind
 Sonstiges: _____

Geschwister: Geben Sie bitte Geschlecht und Geburtsdatum jedes weiteren Kindes an:

Haben die Eltern Ihrer Einschätzung nach ausreichend Verständnis und Deutschkenntnisse, um das Triple P-Fragebogenpaket zu bearbeiten?

ja

nein

Dieses Kind hat schon einmal den Kindergarten bzw. die Gruppe gewechselt.
Wenn ja, bitte in Stichworten beschreiben *warum*:

Hat dieses Kind eine Krankheit, eine körperliche oder geistige Beeinträchtigung oder Behinderung?

nein ja, bitte kurz beschreiben:

Welche positiven Aspekte können Sie über dieses Kind berichten?

Worüber machen Sie sich bei diesem Kind die meisten Sorgen?

Kinderfragebogen für Erzieherinnen

Es folgt eine Liste von Eigenschaften und Verhaltensweisen, die bei Kindern auftreten können. Nach jeder Eigenschaft finden Sie die Ziffern 0, 1, 2. Beantworten Sie bitte für jede Eigenschaft, ob **sie jetzt oder innerhalb der vergangenen 2 Monate** bei diesem Kind zu beobachten war. Wenn diese Eigenschaft **genau so oder häufig** zu beobachten war, kreuzen Sie die **Ziffer 2** an, wenn die Eigenschaft **etwas oder manchmal** auftrat, die **Ziffer 1**, wenn sie für dieses Kind **nicht zutrifft**, die **Ziffer 0**. Beantworten Sie bitte alle Fragen so gut Sie können, auch wenn Ihnen einige für dieses Kind unpassend erscheinen.

0 = nicht zutreffend	1 = etwas oder manchmal zutreffend	2 = genau oder häufig zutreffend
----------------------	------------------------------------	----------------------------------

- | | | | |
|--|---|--|---|
| 1. Verhält sich zu jung für sein / ihr Alter... | <input type="radio"/> 0 <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 | 25. Scheint sich nicht schuldig zu fühlen, wenn er/sie sich schlecht benommen hat... | <input type="radio"/> 0 <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 |
| 2. Summt oder macht seltsame Geräusche in der Gruppe... | <input type="radio"/> 0 <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 | 26. Ist leicht eifersüchtig... | <input type="radio"/> 0 <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 |
| 3. Streitet oder widerspricht viel... | <input type="radio"/> 0 <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 | 27. Hat Angst in den Kindergarten zu gehen... | <input type="radio"/> 0 <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 |
| 4. Bringt angefangene Dinge / Aufgaben nicht zu Ende... | <input type="radio"/> 0 <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 | 28. Hat Angst, etwas schlimmes zu denken oder zu tun... | <input type="radio"/> 0 <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 |
| 5. Bei Jungen: verhält sich wie ein Mädchen (bei Mädchen: wie Junge) | <input type="radio"/> 0 <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 | 29. Glaubt, perfekt sein zu müssen... | <input type="radio"/> 0 <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 |
| 6. Ist trotzig, ablehnend oder frech zu den ErzieherInnen... | <input type="radio"/> 0 <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 | 30. Fühlt oder beklagt sich, daß niemand ihn / sie liebt... | <input type="radio"/> 0 <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 |
| 7. Gibt an, schneidet auf... | <input type="radio"/> 0 <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 | 31. Glaubt, andere wollen ihm / ihr etwas antun... | <input type="radio"/> 0 <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 |
| 8. Kann sich nicht konzentrieren, kann nicht lange aufpassen... | <input type="radio"/> 0 <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 | 32. Fühlt sich wertlos oder unterlegen... | <input type="radio"/> 0 <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 |
| 9. Kann nicht stillsitzen, ist unruhig, ist überaktiv... | <input type="radio"/> 0 <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 | 33. Verletzt sich häufig ungewollt, neigt zu Unfällen... | <input type="radio"/> 0 <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 |
| 10. Klammert sich an Erwachsene oder ist zu abhängig... | <input type="radio"/> 0 <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 | 34. Gerät leicht in Raufereien, Schlägereien.. | <input type="radio"/> 0 <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 |
| 11. Klagt über Einsamkeit... | <input type="radio"/> 0 <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 | 35. Wird viel gehänselt... | <input type="radio"/> 0 <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 |
| 12. Ist verwirrt oder zerstreut... | <input type="radio"/> 0 <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 | 36. Hat Umgang mit anderen, die in Schwierigkeiten geraten... | <input type="radio"/> 0 <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 |
| 13. Weint viel... | <input type="radio"/> 0 <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 | 37. Ist impulsiv und handelt, ohne zu überlegen... | <input type="radio"/> 0 <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 |
| 14. Ist zappelig... | <input type="radio"/> 0 <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 | 38. ist lieber allein als mit anderen zusammen... | <input type="radio"/> 0 <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 |
| 15. Ist roh oder gemein zu anderen oder schüchtert sie ein... | <input type="radio"/> 0 <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 | 39. Lügt, betrügt oder schwindelt... | <input type="radio"/> 0 <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 |
| 16. Hat Tagträume oder ist gedankenverloren... | <input type="radio"/> 0 <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 | 40. Kaut Fingernägel... | <input type="radio"/> 0 <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 |
| 17. Verletzt sich absichtlich oder versucht Selbstmord... | <input type="radio"/> 0 <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 | 41. Ist nervös, reizbar oder angespannt... | <input type="radio"/> 0 <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 |
| 18. Verlangt viel Beachtung... | <input type="radio"/> 0 <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 | 42. Ist überangepaßt... | <input type="radio"/> 0 <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 |
| 19. Macht seine / ihre eigenen Sachen kaputt... | <input type="radio"/> 0 <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 | 43. Wird von anderen Kindern nicht gemocht... | <input type="radio"/> 0 <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 |
| 20. Zerstört die Sachen anderer... | <input type="radio"/> 0 <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 | 44. Hat Lernschwierigkeiten... | <input type="radio"/> 0 <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 |
| 21. Hat Schwierigkeiten Anweisungen zu befolgen... | <input type="radio"/> 0 <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 | 45. Ist zu furchtsam oder ängstlich... | <input type="radio"/> 0 <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 |
| 22. Gehorcht nicht im Kindergarten... | <input type="radio"/> 0 <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 | 46. Fühlt sich schwindelig... | <input type="radio"/> 0 <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 |
| 23. Stört andere Kinder... | <input type="radio"/> 0 <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 | 47. Hat zu starke Schuldgefühle... | <input type="radio"/> 0 <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 |
| 24. Kommt mit anderen Kindern nicht aus... | <input type="radio"/> 0 <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 | 48. Redet dazwischen... | <input type="radio"/> 0 <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 |

- | | | | |
|--|-------|--|-------|
| 49. Ist immer müde... | ⓪ ① ② | 70. Hat Schwierigkeiten beim Sprechen
(bitte beschreiben:
_____) | ⓪ ① ② |
| 50. Hat Übergewicht... | ⓪ ① ② | 71. Starrt ins Leere... | ⓪ ① ② |
| 51. Hat folgende Probleme ohne körperliche Ursache: | | 72. Ist bei Kritik schnell verletzt... | ⓪ ① ② |
| 51a) Übelkeit... | ⓪ ① ② | 73. Stiehlt... | ⓪ ① ② |
| 51b) Schmerzen (ohne Kopf- oder Bauchschmerzen)... | ⓪ ① ② | 74. Hortet Dinge, die er/ sie nicht braucht, z.B. _____ | ⓪ ① ② |
| 51c) Kopfschmerzen... | ⓪ ① ② | 75. Ist störrisch, mürrisch oder reizbar... | ⓪ ① ② |
| 51d) Augenbeschwerden... | ⓪ ① ② | 76. Zeigt plötzliche Stimmungs- und Gefühlswechsel... | ⓪ ① ② |
| 51e) Hautausschläge oder andere Hautprobleme... | ⓪ ① ② | 77. Schmolzt viel oder ist leicht eingeschnappt... | ⓪ ① ② |
| 51f) Bauchschmerzen oder Magenkrämpfe... | ⓪ ① ② | 78. Ist mißtrauisch... | ⓪ ① ② |
| 51g) Erbrechen, Hochwürgen... | ⓪ ① ② | 79. Flucht oder gebraucht obszöne (schmutzige) Wörter... | ⓪ ① ② |
| 51h) andere Beschwerden (bitte beschreiben: _____) | ⓪ ① ② | 80. Spricht davon, sich umzubringen... | ⓪ ① ② |
| 52. Greift andere körperlich an... | ⓪ ① ② | 81. Bleibt unter seinen Möglichkeiten, könnte mehr leisten... | ⓪ ① ② |
| 53. Bohrt in der Nase, zupft oder kratzt sich an Körperstellen, z.B. _____ | ⓪ ① ② | 82. Redet zuviel... | ⓪ ① ② |
| 54. Schläft im Kindergarten zu unüblicher Zeit ein... | ⓪ ① ② | 83. Hänzelt andere gern... | ⓪ ① ② |
| 55. Ist apathisch oder unmotiviert... | ⓪ ① ② | 84. Hat Wutausbrüche oder hitziges Temperament... | ⓪ ① ② |
| 56. Ist körperlich unbeholfen oder ungeschickt... | ⓪ ① ② | 85. Bedroht andere... | ⓪ ① ② |
| 57. Ist lieber mit älteren Kindern als mit Gleichaltrigen zusammen... | ⓪ ① ② | 86. Kommt zu spät zum Kindergarten... | ⓪ ① ② |
| 58. Ist lieber mit Jüngeren als mit Gleichaltrigen zusammen... | ⓪ ① ② | 87. Ist zu sehr auf Ordentlichkeit oder Sauberkeit bedacht... | ⓪ ① ② |
| 59. Weigert sich zu sprechen... | ⓪ ① ② | 88. Erledigt aufgetragene Arbeiten nicht... | ⓪ ① ② |
| 60. Stört in der Gruppe... | ⓪ ① ② | 89. Fehlt im Kindergarten unentschuldig... | ⓪ ① ② |
| 61. Schreit viel... | ⓪ ① ② | 90. Zeigt zu wenig Aktivität, ist zu langsam oder träge... | ⓪ ① ② |
| 62. Ist verschlossen, behält Dinge für sich... | ⓪ ① ② | 91. Ist unglücklich, traurig oder niedergeschlagen... | ⓪ ① ② |
| 63. Ist befangen oder wird leicht verlegen... | ⓪ ① ② | 92. Ist ungewöhnlich laut... | ⓪ ① ② |
| 64. „Arbeitet“ / spielt unordentlich | ⓪ ① ② | 93. Versucht zu sehr, anderen zu gefallen... | ⓪ ① ② |
| 65. Produziert sich gern oder spielt den Clown... | ⓪ ① ② | 94. Hat Angst, Fehler zu machen... | ⓪ ① ② |
| 66. Ist schüchtern oder zaghaft... | ⓪ ① ② | 95. Quengelt oder jammert... | ⓪ ① ② |
| 67. Zeigt aufbrausendes und unberechenbares Verhalten... | ⓪ ① ② | 96. Sieht ungepflegt aus... | ⓪ ① ② |
| 68. Muß Forderungen sofort erfüllt bekommen, ist schnell frustriert... | ⓪ ① ② | 97. Zieht sich zurück, nimmt keinen Kontakt zu anderen auf... | ⓪ ① ② |
| 69. Ist unaufmerksam oder leicht ablenkbar... | ⓪ ① ② | 98. Macht sich zuviel Sorgen... | ⓪ ① ② |

Anhang B: Erziehungsfragebogen

Faktorenanalyse: Faktorladungen der Items der Langform des EFB

Antworthäufigkeiten aller Items des EFB

Tabelle B1: Faktorenanalyse mit den Items der Langform des EFB

Item Nr.	Item	Faktor 1	Faktor 2	Faktor 3
20	Wenn ich eine angemessene Drohung oder Warnung ausspreche...	.66	.11	.26
26	Wenn ich meinem Kind etwas verboten habe...	.64	.24	.15
7	Ich drohe mit Dingen...	.62	.13	.20
8	Ich bin eine Mutter / ein Vater,58	.00	-.04
30	Wenn mein Kind sich aufregt, wenn ich ihm etwas verboten habe...	.55	.01	.18
16	Wenn mein Kind etwas tut, was ich nicht mag...	.54	.06	.05
21	Wenn ich eine angemessene Drohung oder Warnung ausspreche...	.51	-.11	.05
12	Wenn ich möchte, dass mein Kind etwas unterlässt...	.47	-.30	.25
1	Wenn mein Kind ungezogen ist... / reagiere ich gleich	.43	-.22	-.11
19	Wenn mein Kind nicht tut, worum ich es gebeten habe...	.35	.22	.08
15	Wenn wir nicht zuhause sind...	.34	.23	.08
10	Wenn mein Kind ungezogen ist... / schreien	-.02	.71	.13
17	Wenn es ein Problem mit meinem Kind gibt...	.19	.69	.08
22	Wenn mein Kind ungezogen ist... / Fassung	.10	.69	.14
25	Wenn mein Kind ungezogen ist... / Schimpfwörter	.13	.58	-.07
5	Wenn mein Kind nervt und mir keine Ruhe lässt...	-.17	.54	.21
28	Wenn mein Kind etwas tut, das ich nicht möchte...	.28	.53	-.13
3	Wenn ich aufgeregt oder unter Stress bin...	-.25	.46	.13
18	Wenn mein Kind ungezogen ist... / Klaps oder Ohrfeige	.17	.39	-.11
14	Nachdem es Probleme mit meinem Kind gegeben hat...	.08	.39	-.10
4	Wenn ich meinem Kind etwas verbiete, rede ich dabei...	-.02	.08	.61
6	Wenn mein Kind ungezogen ist... / längere Diskussionen	.24	-.13	.61
9	Wenn mein Kind ungezogen ist... / ausführlich ermahnen	.08	.06	.60
2	Bevor ich bei einem Problem reagiere...	.02	.25	.48
11	Wenn mein Kind auf „Nein“ nicht reagiert...	.26	-.37	.45
29	Wenn mein Kind mir widerspricht oder sich beschwert...	-.10	.07	.39

Tabelle B2: Antworthäufigkeiten der Items des EFB

Nr.	Frage	Angaben in %
<i>Nachsichtigkeit</i>		
1	Wenn mein Kind ungezogen ist oder sich unangemessen verhält... reagiere ich gleich darauf	90
	gehe ich später darauf ein	2
	teils teils / unentschlossen	8

7	Ich drohe mit Dingen...	
	bei denen ich mir sicher bin, dass ich sie verwirklichen kann	71
	von denen ich weiß, dass ich sie nicht tun werde	13
	teils teils / unentschlossen	16
8	Ich bin eine Mutter / ein Vater...	
	die/der Grenzen setzt und meinem Kind sagt, was erlaubt ist und was nicht	90
	die/der mein Kind tun lässt, was es will	3
	teils teils / unentschlossen	7
12	Wenn ich möchte, dass mein Kind etwas unterlässt...	
	sage ich das in einem entschiedenen Ton	70
	überrede oder bitte ich mein Kind darum	13
	teils teils / unentschlossen	17
15	Wenn wir nicht zu Hause sind...	
	gehe ich mit meinem Kind so um wie zu Hause	78
	lasse ich meinem Kind mehr durchgehen als zu Hause	12
	teils teils / unentschlossen	10
16	Wenn mein Kind etwas tut, was ich nicht mag...	
	unternehme ich jedes mal etwas dagegen	69
	lasse ich es oft einfach durchgehen	12
	teils teils / unentschlossen	19
19	Wenn mein Kind nicht tut, worum ich es gebeten habe...	
	versuche ich auf andere Weise, es dazu zu bewegen	68
	lasse ich es oft irgendwann in Ruhe oder mache es selbst	16
	teils teils / unentschlossen	16
20	Wenn ich eine angemessene Drohung oder Warnung ausspreche...	
	setze ich sie auch in die Tat um	67
	setze ich sie oft nicht in die Tat um	20
	teils teils / unentschlossen	13
21	Wenn „Nein-Sagen“ bei meinem Kind nicht wirkt...	
	versuche ich es auf andere Weise	76
	verspreche ich meinem Kind eine Belohnung, wenn es sich benimmt	10
	teils teils / unentschlossen	14
26	Wenn ich meinem Kind etwas verboten habe...	
	halte ich mich an das, was ich gesagt habe	79
	lasse ich es mein Kind dann häufig trotzdem tun	11
	teils teils / unentschlossen	10
30	Wenn mein Kind sich aufregt, wenn ich ihm etwas verboten habe...	
	bleibe ich dabei	85
	nehme ich das Verbot zurück	5
	teils teils / unentschlossen	10
<hr/>		
<i>Überreagieren</i>		
3	Wenn ich aufgeregt oder unter Stress bin...	
	bin ich bei dem, was mein Kind tut, nicht kleinlicher als gewöhnlich	14
	bin ich bei dem, was mein Kind tut, kleinlicher	76
	teils teils / unentschlossen	10
5	Wenn mein Kind mich nervt und mir keine Ruhe lässt...	
	kann ich das gut ignorieren	23
	kann ich das nicht gut ignorieren	60
	teils teils / unentschlossen	17
10	Wenn mein Kind ungezogen ist oder sich unangemessen verhält...	
	spreche ich ruhig mit meinem Kind	22
	hebe ich meine Stimme oder schreie mein Kind an	49
	teils teils / unentschlossen	29
14	Nachdem es Probleme mit meinem Kind gegeben hat...	
	gehe ich schnell zum normalen Geschehen über	76
	bin ich noch lange ärgerlich	12
	teils teils / unentschlossen	13

17	Wenn es ein Problem mit meinem Kind gibt...	
	habe ich mich unter Kontrolle	65
	entgleitet mir die Situation häufig & ich tue Dinge, die ich gar nicht tun wollte	20
	teils teils / unentschlossen	15
18	Wenn mein Kind ungezogen ist oder sich unangemessen verhält...	
	gebe ich ihm nie oder selten einen Klaps oder eine Ohrfeige	86
	bekommt es meistens bzw. immer einen Klaps oder eine Ohrfeige	6
	teils teils / unentschlossen	8
22	Wenn mein Kind ungezogen ist oder sich unangemessen verhält...	
	gehe ich damit um, ohne mich aus der Fassung bringen zu lassen	46
	bin ich so verärgert und frustriert, dass mein Kind merkt, dass es mich aus der Fassung gebracht hat	32
	teils teils / unentschlossen	22
25	Wenn mein Kind ungezogen ist oder sich unangemessen verhält...	
	fluche ich selten und gebrauche selten Schimpfwörter	78
	fluche ich oft und gebrauche oft Schimpfwörter	11
	teils teils / unentschlossen	11
28	Wenn mein Kind etwas tut, das ich nicht möchte...	
	sage ich nie oder selten gemeine und verletzende Sachen oder Beschimpfungen	92
	sage ich meistens gemeine und verletzende Sachen oder Beschimpfungen	2
	teils teils / unentschlossen	5
<hr/>		
<i>Weitschweifigkeit</i>		
2	Bevor ich bei einem Problem reagiere...	
	ermahne oder erinnere ich mein Kind normalerweise nur einmal	11
	ermahne oder erinnere ich mein Kind mehrmals	80
	teils teils / unentschlossen	9
4	Wenn ich meinem Kind etwas verbiete...	
	rede ich dabei sehr wenig	29
	rede ich dabei sehr viel	54
	teils teils / unentschlossen	17
6	Wenn mein Kind ungezogen ist oder sich unangemessen verhält...	
	lasse ich mich auf keine langen Diskussionen ein	42
	gerate ich mit ihm meist in eine längere Diskussion darüber	39
	teils teils / unentschlossen	19
9	Wenn mein Kind ungezogen ist oder sich unangemessen verhält...	
	fasse ich mich kurz und sage ihm das, was wichtig ist	38
	belehre und ermahne ich es ausführlich	44
	teils teils / unentschlossen	18
11	Wenn mein Kind auf „Nein“ nicht reagiert...	
	unternehme ich sofort etwas	29
	spreche ich weiter mit ihm und versuche es zu überzeugen	51
	teils teils / unentschlossen	20
29	Wenn mein Kind mir widerspricht oder sich beschwert, wenn ich auf Problemverhalten reagiere...	
	bleibe ich bei dem, was ich gesagt habe und ignoriere seinen Protest	27
	bleibe ich dabei und diskutiere mit meinem Kind darüber, dass es sich nicht beschweren soll	51
	teils teils / unentschlossen	22

Anmerkung. Zur Erstellung der drei Kategorien wurden jeweils die Werte 1-3, 4, und 5-7 zusammengefasst.

Anhang C: Soziodemographische Merkmale

Mittelwerte Erziehungsfragebogen in Abhängigkeit aller soziodemographischer Variablen

Tabelle C1: Mittelwerte des EFB für alle soziodemographischen Variablen

	Nachsichtigkeit		Überreagieren		Weitschweifigkeit		Gesamtwert		Gesamtwert II	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
Alter des Kindes										
3 Jahre	2.4	0.8	3.2	0.9	4.3	1.0	3.2	0.6	2.8	0.6
4 Jahre	2.6	0.8	3.4	0.9	4.6	1.0	3.3	0.6	2.9	0.6
5 Jahre	2.5	0.7	3.3	0.8	4.6	1.0	3.2	0.5	2.8	0.6
6 Jahre	2.4	0.7	3.5	0.7	4.3	1.0	3.3	0.5	2.9	0.5
Geschlecht des Kindes										
Jungen	2.5	0.7	3.3	0.8	4.5	1.0	3.2	0.5	2.8	0.6
Mädchen	2.5	0.8	3.3	0.8	4.5	1.0	3.3	0.6	2.8	0.6
Anzahl der Kinder in Familie										
ein Kind	2.5	0.8	3.3	0.8	4.5	1.0	3.3	0.5	2.8	0.6
zwei Kinder	2.4	0.7	3.3	0.9	4.5	1.0	3.2	0.5	2.8	0.6
drei Kinder	2.5	0.8	3.4	0.9	4.4	1.1	3.3	0.6	2.9	0.7
vier und mehr Kinder	2.5	0.8	3.3	0.8	4.5	1.2	3.3	0.6	2.8	0.6
Alter der Mutter										
bis 25 Jahre	3.2	0.9	3.4	0.7	5.0	0.9	3.7	0.5	3.2	0.6
26-30 Jahre	2.5	0.7	3.4	0.9	4.5	1.0	3.3	0.5	2.9	0.6
31-35 Jahre	2.4	0.7	3.3	0.9	4.4	1.0	3.2	0.6	2.8	0.6
36-40 Jahre	2.5	0.7	3.3	0.8	4.5	1.0	3.2	0.5	2.8	0.6
über 40 Jahre	2.6	0.7	3.2	0.8	4.6	1.1	3.3	0.6	2.8	0.7
Familienstand der Mutter										
gemeins. erziehend	2.5	0.8	3.3	0.9	4.4	1.0	3.2	0.6	2.8	0.6
alleine erziehend	2.5	0.7	3.3	0.8	4.6	0.9	3.3	0.5	2.8	0.6
Bildung Mutter										
Haupt-/Sonderschule	2.7	0.8	3.3	0.9	4.8	1.0	3.4	0.6	2.9	0.7
Realschule	2.4	0.8	3.3	0.8	4.5	1.0	3.2	0.5	2.8	0.6
Abitur / Studium	2.4	0.7	3.4	0.8	4.2	1.0	3.2	0.6	2.8	0.6
Berufstätigkeit Mutter										
vollzeit beschäftigt	2.5	0.9	3.3	0.8	4.4	1.1	3.2	0.6	2.8	0.6
teilzeit beschäftigt	2.4	0.7	3.2	0.8	4.5	1.0	3.2	0.5	2.7	0.6
zuhause	2.6	0.7	3.4	0.9	4.5	1.0	3.3	0.5	2.9	0.6
Alter des Vaters										
bis 25 Jahre	2.9	0.8	3.2	0.7	4.4	0.8	3.4	0.6	3.0	0.7
26-30 Jahre	2.6	0.7	3.4	0.9	4.7	0.9	3.4	0.4	2.9	0.6
31-35 Jahre	2.4	0.7	3.3	0.9	4.3	1.0	3.2	0.5	2.8	0.6
36-40 Jahre	2.4	0.7	3.3	0.9	4.4	1.0	3.2	0.6	2.8	0.6
über 40 Jahre	2.6	0.8	3.4	0.9	4.5	1.0	3.3	0.6	2.9	0.7

Fortsetzung Tabelle C1

	Nachsichtig- keit		Überreagieren		Weitschweifig- keit		Gesamtwert		Gesamtwert II	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
Bildung Vater										
Haupt-/Sonderschule	2.6	0.8	3.3	0.9	4.6	1.1	3.3	0.6	2.8	0.7
Realschule	2.4	0.7	3.3	0.8	4.7	1.0	3.3	0.5	2.8	0.5
Abitur / Studium	2.4	0.7	3.4	0.9	4.2	1.0	3.2	0.6	2.8	0.6
Berufstätigkeit des Vaters										
vollzeit beschäftigt	2.4	0.7	3.4	0.9	4.4	1.0	3.2	0.6	2.8	0.6
teilzeit beschäftigt	2.6	1.0	3.5	1.2	4.3	1.1	3.3	0.6	3.0	0.8
zuhause	2.8	0.8	3.2	1.0	4.4	0.8	3.3	0.7	3.0	0.8
monatl. Nettoeinkommen der Familie										
bis 1999 DM	2.7	0.8	3.4	0.8	4.6	0.9	3.4	0.5	3.0	0.6
2000-2999 DM	2.5	0.8	3.3	0.9	4.5	1.0	3.2	0.6	2.8	0.7
3000-3999 DM	2.5	0.7	3.3	0.8	4.6	0.9	3.2	0.5	2.8	0.6
4000-4999 DM	2.4	0.7	3.4	0.8	4.3	1.2	3.2	0.6	2.8	0.6
5000 DM und mehr	2.4	0.7	3.4	0.8	4.3	0.9	3.2	0.6	2.8	0.6

Anmerkung. Die Werte des EFB können variieren zwischen 1 (sehr günstiges Erziehungsverhalten) und 7 (sehr ungünstiges Erziehungsverhalten). Die Stichprobengrößen variierten von $n = 13$ bis $n = 561$.

Anhang D: Zusätzliche statistische Analysen

Kruskal-Wallis-Test: Vergleich der Mittelwerte des Fragebogens zu Kompetenzüberzeugungen von Eltern (FKE) in Abhängigkeit von kindlichen Verhaltensauffälligkeiten (CBCL)

1. Vergleich der mittleren Ränge (AV: Fragebogen zum Kompetenzgefühl von Eltern, FKE) in Abhängigkeit von internalisierenden Verhaltensauffälligkeiten

Tabelle D1: Mittlere Ränge des FKE in Abhängigkeit von der übergeordneten Skala internalisierende Störungen der CBCL

	Selbstwirksamkeit	Zufriedenheit	Gesamt
internalisierend unauffällig	286.3	298.7	295.6
internalisierend auffällig	246.8	219.5	218.9

Anmerkung. Die Stichprobengröße variierte zwischen $n = 144$ und $n = 410$

Ergebnisse der Analysen:

Selbstwirksamkeit: $(\chi^2 (1, n = 551) = 6.59, p < .01)$

Zufriedenheit: $(\chi^2 (1, n = 555) = 26.18, p < .001)$

Gesamtwert FKE: $(\chi^2 (1, n = 550) = 24.79, p < .001)$

2. Vergleich der mittleren Ränge (AV: Fragebogen zum Kompetenzgefühl von Eltern, FKE) in Abhängigkeit vom Gesamtwert der CBCL

Tabelle D2: Mittlere Ränge des FKE in Abhängigkeit vom Gesamtwert der CBCL

	Selbstwirksamkeit	Zufriedenheit	Gesamt
internalisierend unauffällig	292.4	318.1	311.9
internalisierend auffällig	248.8	211.6	215.2

Anmerkung. Die Stichprobengröße variierte zwischen $n = 207$ und $n = 346$

Ergebnisse der Analysen:

Selbstwirksamkeit: $(\chi^2 (1, n = 551) = 9.74, p < .01)$

Zufriedenheit: $(\chi^2 (1, n = 555) = 57.57, p < .001)$

Gesamtwert FKE: $(\chi^2 (1, n = 550) = 47.87, p < .001)$

Lebenslauf

Yvonne Miller
geboren am 10. Oktober 1972
in Bad Soden im Taunus
ledig

Schulbildung

August 1979 - Juni 1983	Grundschule in Flörsheim und Wölfersheim
August 1983 - Juni 1992	St. Lioba Gymnasium in Bad Nauheim
Juni 1992	Abschluss: Hochschulreife (Gesamtnote 1,2)

Hochschulausbildung

Oktober 1992 - April 1998	Studium der Psychologie an der Justus-Liebig-Universität Gießen
ab Oktober 1994	Studium der Medizin im Nebenfach
Oktober 1995 - Oktober 1997	Diplomarbeit im DFG-Projekt „Selbstkonzept und Informationsverarbeitung“ Betreuung: Prof. Dr. D. Stahlberg
April 1998	Studienabschluss in Psychologie Diplomprüfung mit Auszeichnung (Gesamtnote 1,0)

Berufliche Weiterbildung

seit Mai 1998	Weiterbildung in Verhaltenstherapie am Institut für psychotherapeutische Weiterbildung der Techni- sche Universität Braunschweig (WGBS)
März 1996 - März 1998	Grundausbildung in Klientenzentrierter Psychotherapie am Ausbildungsinstitut für Klientenzentrierte Psychotherapie und Beratung (AKPB)
Juli 1998 – Oktober 1999	Interne Ausbildung zur Triple P-Trainerin und Ausbilderin im Rahmen des Christoph-Dornier-Stipendiums

Berufstätigkeit

Juli 1998 - Juli 2001

Stipendiatin der Christoph-Dornier-Stiftung am Institut
Braunschweig

Seit Juli 1998

Honorartätigkeit als Psychotherapeutin in der Ambulanz der
Christoph-Dornier-Stiftung

seit Oktober 1999

Freie Mitarbeiterin der PAG (Institut für Psychologie AG) als
Triple P-Ausbilderin

seit Januar 2000

Selbständige Tätigkeit als Referentin

Sommersemester 2000
Wintersemester 2000/2001

Lehrbeauftragte der Universität Lüneburg (Institut für Psy-
chologie am Fachbereich Erziehungswissenschaften)

seit März 2001

Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Projekt „Zukunft Familie“
– Prävention von Verhaltensauffälligkeiten im Vorschulalter -
an der Technischen Universität Braunschweig