

Friedolf Ossyssek

Kind-Ressourcivität als Beitrag des Kindes zu seiner eigenen Sozialisation

Entwurf und Überprüfung eines Wirkungsmodells zu
Bedingungen und Folgen elterlichen Verhaltens

Dissertationsschrift zur Erlangung des Grades eines Dr. phil., vorgelegt der Fakultät für
Psychologie und Sportwissenschaften der Universität Bielefeld

Unumstritten ist für uns nur das, was uns nicht interessiert.

- Gabriel Laub -

Inhalt

| | Seite |
|---|-------|
| Verzeichnis der Tabellen und Abbildungen | 5 |
| 1. Einleitung | 6 |
| 2. Das zugrunde gelegte Verständnis von Sozialisation | 8 |
| 2.1 Die Bedeutung der Eltern für die Kinder | 11 |
| 2.2 Retroaktive Sozialisation | 14 |
| 2.3 Die Bedeutung der Kinder für die Eltern | 18 |
| 3. Felder der familialen Sozialisationsforschung | 24 |
| 3.1 Familienstrukturvariablen | 24 |
| 3.2 Elternverhalten | 26 |
| 3.21 Dimensionen und Typologien des Elternverhaltens | 27 |
| 3.211 Verschiedene Formen von Unterstützung | 28 |
| 3.212 Verschiedene Formen von Kontrolle | 30 |
| 3.213 Typologische Ansätze | 33 |
| 3.22 Elternverhalten und kindliche Kompetenzentwicklung | 34 |
| 3.221 Elternverhalten und Selbstkonzept | 34 |
| 3.222 Elternverhalten und Intellektuelle Kompetenz | 36 |
| 3.223 Elternverhalten und Soziale Kompetenz | 38 |
| 3.224 Elternverhalten und problematische Entwicklungsverläufe | 39 |
| 3.23 Kritische Diskussion des Forschungsstandes | 41 |
| 3.231 Abgrenzungsprobleme zwischen Dimensionen | 42 |
| 3.232 Kulturabhängigkeit der Ergebnisse | 46 |
| 3.233 Probleme bei der Interpretation der Wirkungsrichtung | 47 |
| 3.234 Probleme der Datenerfassung | 55 |
| 3.235 Inhaltliche Ausrichtungen der Forschungsarbeiten | 57 |
| 3.3 Familienklima | 59 |
| 3.4 Ehequalität | 61 |
| 3.5 Bedingungsfaktoren des Elternverhaltens | 68 |
| 3.51 Persönliche Merkmale der Eltern | 71 |
| 3.52 Umweltbedingungen | 73 |
| 3.53 Eigenschaften des Kindes | 77 |
| 4. Fragestellung der eigenen Untersuchung | 84 |

| | Seite |
|---|-------|
| 5. Erhebungstechnische Anlage der Untersuchung | 86 |
| 5.1 Pretests | 86 |
| 5.2 Beschreibung der Stichprobe | 87 |
| 5.3 Durchführung der Interviews | 91 |
| 5.4 Operationalisierung der Variablen | 91 |
| 5.41 Ehequalität | 91 |
| 5.42 Ressourcivität des Kindes | 92 |
| 5.43 Psychische Befindlichkeit | 94 |
| 5.44 Kindperzipiertes Elternverhalten | 95 |
| 5.45 Kompetenzentwicklung des Kindes | 100 |
| 6. Darstellung der Ergebnisse | 101 |
| 6.1 Bivariate Analysen | 101 |
| 6.11 Zusammenhänge zwischen Strukturvariablen und Untersuchungsvariablen | 101 |
| 6.12 Bivariate Analysen der Untersuchungsvariablen | 103 |
| 6.121 Interkorrelationen der Prädiktorvariablen | 104 |
| 6.122 Interkorrelationen der Ergebnisvariablen | 104 |
| 6.123 Korrelationen zwischen Prädiktor- und Ergebnisvariablen | 106 |
| 6.124 Gesamtbetrachtung der bivariaten Analysen | 108 |
| 6.2 Multivariate Analysen | 110 |
| 6.21 Exkurs: Die Methode linearer Strukturgleichungen (LISREL) | 112 |
| 6.211 Spezifikation von Struktur- und Messmodell | 112 |
| 6.212 Parameterschätzung | 113 |
| 6.213 Die Güte der Anpassung des Modells | 114 |
| 6.214 Grenzen und Probleme des LISREL-Verfahrens | 117 |
| 6.22 Umsetzung des LISREL-Modells | 118 |
| 6.23 Darstellung der LISREL-Modelle | 120 |
| 6.231 Die Zusammenhangsstruktur zwischen Prädiktor- und Elternverhaltensvariablen | 121 |
| 6.232 Die Zusammenhangsstruktur zwischen Prädiktorvariablen und Kind-Kompetenz | 124 |
| 6.233 Die Zusammenhangsstruktur zwischen Elternverhaltensvariablen und Kind-Kompetenz | 126 |
| 6.234 Die Zusammenhangsstruktur im Gesamtmodell | 127 |
| 6.2341 Das Gesamtmodell ohne direkte Effekte | 128 |
| 6.2342 Überprüfung auf direkte Effekte | 130 |
| 7. Diskussion | 132 |
| 7.1 Die Bedeutung der familialen Prädiktoren für die kindliche Entwicklung | 132 |
| 7.2 Die Bedeutung des Elternverhaltens für die kindliche Entwicklung | 137 |
| 8. Bewertung und Ausblick | 140 |
| 9. Literatur | 143 |

Verzeichnis der Tabellen und Abbildungen

| | Seite |
|--|-------|
| Tabelle 1: Befragte Kinder nach Geburtsjahr | 88 |
| Tabelle 2: Befragte Kinder nach Form der besuchten Schule | 88 |
| Tabelle 3: Befragte Familien nach Kinderzahl | 89 |
| Tabelle 4: Befragte Familien nach Erwerbstätigkeit der Mütter | 89 |
| Tabelle 5: Befragte Familien nach höchstem Bildungsabschluss der Eltern | 90 |
| Tabelle 6: Items der Skalen KR(V) und KR(M) | 93 |
| Tabelle 7: Statistische Kennwerte der Prädiktorvariablen | 94 |
| Tabelle 8: Items der Skalen V-U(K) und M-U(K) | 97 |
| Tabelle 9: Items der Skalen V-PK(K) und M-PK(K) | 98 |
| Tabelle 10: Items der Skalen V-FG(K) und M-FG(K) | 99 |
| Tabelle 11: Statistische Kennwerte der Skalen des Variablenbereichs „Kindperzipiertes Elternverhalten“ | 99 |
| Tabelle 12: Statistische Kennwerte der Skalen des Variablenbereichs „Kind-Kompetenz“ | 100 |
| Tabelle 13: Befragte Kinder nach Geburtsjahr | 102 |
| Tabelle 14: Befragte Kinder nach Geburtsjahr | 104 |
| Tabelle 15: Befragte Kinder nach Geburtsjahr | 105 |
| Tabelle 16: Befragte Kinder nach Geburtsjahr | 107 |
| | |
| Abbildung 1: Die postulierte Beziehungsstruktur zwischen den drei Variablengruppen | 111 |
| Abbildung 2: Die Beziehungsstruktur zwischen Prädiktoren und Elternverhalten | 123 |
| Abbildung 3: Die Beziehungsstruktur zwischen Prädiktoren und Kind-Kompetenz | 125 |
| Abbildung 4: Die Beziehungsstruktur zwischen Elternverhalten und Kind-Kompetenz | 126 |
| Abbildung 5: Die Beziehungsstruktur im Gesamtmodell (ohne direkte Effekte von Prädiktoren auf Kind-Kompetenz) | 129 |
| Abbildung 6: Die Beziehungsstruktur im Gesamtmodell (mit direktem Effekt von Depressivität auf Kind-Kompetenz) | 131 |

1. Einleitung

Noch eine Arbeit zur familialen Sozialisation - muss das sein? Die Frage ist nur allzu berechtigt, betrachtet man die gewaltige und unvermindert ansteigende Flut der einschlägigen wissenschaftlichen Publikationen. Wer sich die Mühe macht, dieser Flut einige Wasserproben zu entnehmen, wird allerdings bald feststellen, dass sich der weitaus größte Teil dieser Flut auf einen kleinen Teilbereich familialer Sozialisation beschränkt, nämlich auf die Auswirkungen, die Eltern bzw. ihre bevorzugten Erziehungsmethoden auf die Entwicklung von Kindern haben.

Ein bereits wesentlich schmalerer Nebenarm registriert, dass familiäre Sozialisation mehr umfasst als Eltern und ihr Erziehungsverhalten: Da sind Auswirkungen durch andere Familienmitglieder wie Geschwisterkinder und Großeltern, da gibt es mit dem Familienklima eine familiäre Großwetterlage, da gibt es die elterliche Paarbeziehung und da gibt es außerfamiliäre Rahmenbedingungen wie die Berufswelt und den Bekanntenkreis, die in die Familie hineinwirken und Sozialisationsprozesse mitbestimmen können.

Haupt- und Nebenarm werden unterspült von einer seit einiger Zeit immer stärker werdenden Gegenströmung, die die Wirkungsrichtung umkehrt und die Auswirkungen von Kindern auf ihre Eltern oder deren Ehebeziehung untersucht. Die folgerichtige Erkenntnis, dass Kinder durch solche Auswirkungen letztlich auch ihre eigene Entwicklung mitbeeinflussen, sich also rückwirkend selbst sozialisieren, ist zwar auf einer theoretischen Ebene weit verbreitet, sie schlägt sich allerdings nur in einem Rinnsal praktischer Umsetzungen von Forschungsfragen nieder, die das gemeinsame Zusammenwirken der beteiligten Prozesse zum Gegenstand haben, also Strömung und Gegenströmung zusammenzuführen versuchen.

Dieses Rinnsal wiederum vermittelt insofern einen unausgewogenen Eindruck, als es von einer ausgesprochen problemorientierten Sicht von Kindern geprägt ist. Kinder tauchen hier ganz überwiegend als Störenfriede auf, die ihren Eltern das Erziehungsgeschäft erschweren: Sie schaffen Probleme und bereiten Sorgen, verursachen Stress und kosten Nerven, sind Schreikinder und haben ein "schwieriges" Temperament, sie werden untereinander handgreiflich und verwandeln die Wohnung in ein Chaos, sie interferieren mit anderen Interessen und sorgen für Streit mit dem Partner. Dementsprechend verhängnisvoll sind die Auswirkungen auf das elterliche Erziehungsverhalten: den Eltern bleibt gar nichts anderes übrig als die Nerven zu verlieren und herumzubrüllen, dazwischenzugehen und für Ruhe zu sorgen und mehr Strafen anzudrohen, als sie auch tatsächlich konsequent umgesetzt werden können. Wer es sich leisten kann - in der Regel sind das die Väter - der hält sich aus der Sache heraus. Kurz, die Literatur erweckt oft genug den Anschein, Erziehung sei etwas, das ohne Kinder wesentlich besser funktionieren würde.

Wer Kinder hat - der Verfasser hat übrigens keine - weiß, dass das bestenfalls die halbe Wahrheit ist. Der alltägliche Umgang mit Kindern lässt immer wieder Situationen entstehen, die Vergnügen bereiten und die negativen Begleiterscheinungen der Elternschaft mehr als aufwiegen. Situationen, in denen Eltern beglückende Erfahrungen mit ihren Kindern machen und genau wissen, dass sie mit niemandem tauschen möchten. Wie aber wirken sich solche Erfahrungen auf die Erziehung aus? Genau an dieser Stelle nun droht das Rinnsal dokumentierten Wissens zu versiegen. Die vorgelegte Arbeit versucht, dem entgegenzuwirken und stellt in Rechnung, dass Kinder für ihre Eltern eine "Ressource" bedeuten können: Eine Quelle, aus der sich Spaß und Freude, Trost und Ermutigung, Kraft und Glück, Bestätigung und

Lebenssinn schöpfen lassen. Nicht alle Kinder erfüllen diese Funktion in gleichem Maße. Doch je stärker Eltern von solchen ressourciven Leistungen ihrer Kinder profitieren, desto eher sollte es ihnen gelingen, ein Erziehungsverhalten umzusetzen, das der Entwicklung von Kindern in bestmöglicher Weise förderlich ist. Dies zu überprüfen hat sich der Verfasser zur Aufgabe gemacht. Also noch eine Arbeit zur familialen Sozialisation - es muss sein.

2. Das zugrunde gelegte Verständnis von Sozialisation

Einer groben Umschreibung nach ist Sozialisation "die Gesamtheit der gesellschaftlichen Einflüsse auf die Persönlichkeitsentwicklung eines Menschen" (TILLMANN 1989: 9). Kennzeichnend für den Sozialisationsbegriff ist dabei, dass er von Anfang an sowohl den Prozess der "Sozialmachung" als auch den der "Sozialwerdung" (FEND 1969) umfasst und damit sehr viel deutlicher als etwa der Erziehungsbegriff den aktiven Beitrag des Individuums zu seiner eigenen Entwicklung berücksichtigt. Die vorgelegte Arbeit gründet sich dabei auf ein reflexiv-interaktives Modell menschlicher Entwicklung, das im wesentlichen auf den handlungstheoretischen Ansatz von MEAD (1934) zurückgeführt werden kann und in dem das menschliche Subjekt in einem "produktiven Aneignungs- und Auseinandersetzungsprozeß" (HURRELMANN et al. 1986: 94) mit der Umwelt steht. Ergebnis dieses dialektischen Prozesses ist die Entwicklung von Bewusstsein und Selbstbild sowie der Erwerb von spezifischen Handlungskompetenzen für die Bewältigung der Anforderungen, die in verschiedenen Lebensbereichen gestellt werden (HEITMEYER & HURRELMANN 1988).

Sozialisierend sind damit solche Einflüsse, die "das Entstehen von Veränderungen des Meinungs-, Wahrnehmungs-, Gefühls- und Handlungsgefüges von Individuen" bewirken (KLEWES 1983: 33). "Bei **sozialem** Einfluß entspringt die Quelle dieser Veränderung einer - wie auch immer gearteten - sozialen Beziehung (und nicht z.B. bloßen Einwirkungen aus der physikalischen Umwelt). **Sozialisierend** wirken solche relativ dauerhaften sozialen Einflüsse, deren Inhalte nicht nur zufällig bestimmt, sondern als soziale Erwartungen (in den verschiedenen möglichen Bestimmtheitsformen) in der Gesellschaft (oder einem ihrer Bereiche) vertreten sind" (a.a.O., Hervorhebungen im Original).

Allerdings sind nicht alle sozialen Interaktionen in gleicher Weise für Sozialisationsprozesse wichtig. Interaktionen mit Fremden sind beispielsweise weniger bedeutsam als solche mit vertrauten, nahestehenden Interaktionspartnern (MACCOBY 1992). Eine besondere Rolle kommt demnach solchen Interaktionen zu, die Bestandteil einer engen persönlichen **Beziehung** sind. Zwischenmenschliche Beziehungen im Allgemeinen und Eltern-Kind-Beziehungen im Besonderen sind gekennzeichnet durch über die Zeit hinweg akkumulierte Interaktionen, zu denen beide Teilnehmer beitragen und die durch Erfahrungen aus der Vergangenheit sowie Erwartungen für die Zukunft mitbestimmt werden (HINDE 1979; HINDE & STEVENSON-HINDE 1987).

Ergebnis eines gelungenen Sozialisationsprozesses ist das "vergesellschaftete Subjekt" GEULEN (1977), wobei sich "Vergesellschaftlichung" und "Subjektwerdung" gegenseitig bedingen. Kriterium für das Gelingen von Sozialisation ist damit kein "organismusimmanenter Ziel- und Endpunkt der menschlichen Entwicklung", sondern der "Erwerb von gesellschaftlich bestimmten sozialen und kulturellen Kompetenzen des Handelns, um in der gesellschaftlichen Umwelt autonom handlungsfähig zu sein und über eine eigene Identität zu verfügen" (HURRELMANN et al. 1986: 94). Damit können **Kompetenz** und **Identität** als die zentralen Kennzeichen einer erfolgreichen Sozialisation bezeichnet werden.

HURRELMANN (1986: 160) präzisiert den Kompetenzbegriff als "Handlungskompetenz" und bezeichnet damit den "Zustand der individuellen Verfügbarkeit und der angemessenen Anwendung von Fertigkeiten und Fähigkeiten zur Auseinandersetzung mit der äußeren Realität". Die äußere Realität, also die in einer bestimmten Situation und in einer bestimmten

Entwicklungsphase jeweils vorherrschenden sozialen und dinglich-materiellen Lebensbedingungen, stellen das Individuum vor immer neue Anforderungen, die bewältigt werden müssen. Handlungskompetenzen sind also immer auch auf den Anforderungscharakter der jeweils gegebenen Situation bezogen und können von daher auch als Situationsbewältigungskompetenzen, insbesondere als Kompetenzen zur Bewältigung der für bestimmte Lebensphasen jeweils charakteristischen Entwicklungsaufgaben angesehen werden (HEITMEYER & HURRELMANN 1988; HURRELMANN 1986). Sie umfassen eine sprachliche, eine moralisch-ethische, eine soziale, eine kognitive, eine ästhetische und eine emotionale Dimension (HURRELMANN 1986: 162) und stehen in einem engen, wechselseitigen Bedingungs-zusammenhang mit der individuellen Identitätsbildung (HURRELMANN et al. 1986: 100; HURRELMANN & ULICH 1991: 10). Für den Erwerb von Handlungskompetenzen spielt dabei vor allem der Aufbau eines reflektierten Selbstbildes eine zentrale Rolle: "Das Bild eines Menschen von sich selbst ist eine innere Konzeption der Gesamtheit der Vorstellungen, Einstellungen, Bewertungen, Urteile und Einschätzungen, die ein Mensch im Blick auf die eigenen Handlungsmöglichkeiten besitzt. Ein nicht nur realistisches, sondern zugleich auch identitätsstiftendes Selbstbild muß als die Voraussetzung für die Fähigkeit flexiblen und situationsangemessenen sozialen Handelns im Verlauf des Lebens gesehen werden" (HEITMEYER & HURRELMANN 1988: 48). Das Selbstbild erscheint damit als "Ausgangsimpuls" des eigenen Handelns, wobei nicht nur sein Realitätsgehalt, sondern insbesondere auch seine emotionalen Komponenten von Bedeutung sind: "Für eine 'gesunde' Entwicklung der eigenen Persönlichkeit ist demnach eine positiv getönte Selbstbewertung notwendige Voraussetzung" (HURRELMANN 1986: 168). Eine solche positive Selbstbewertung ist das Ergebnis von "Selbstreflektion", womit HURRELMANN (1986: 169) den Prozess bezeichnet, "durch den ein Mensch sich selbst zum Gegenstand der eigenen Beobachtung und Kontrolle machen und Einfluß auf die Steuerung und Koordinierung der Vorstellungen und Einstellungen zur eigenen Person ausüben kann. Die Selbstreflektion ist für die Rückkoppelung an das eigene Handeln notwendig, sie sorgt für Impulse derart, daß die Handlungskompetenzen so verändert und weiterentwickelt werden, daß sie zur Verbesserung der Ergebnisse von Selbstwahrnehmung und Selbstbewertung beitragen können." Während "Handlungskompetenz" auf die Auseinandersetzung mit der äußeren Realität abzielt, kann "Selbstreflektion" als die Auseinandersetzung mit der inneren Realität beschrieben werden. Beide Fähigkeiten werden damit zwar begrifflich voneinander abgegrenzt, stehen aber funktional in enger Beziehung zueinander und sind beide gleichermaßen notwendig für das Gelingen von Sozialisation.

WATERS & SROUFE (1983: 81) beschreiben Kompetenz ebenfalls als Auseinandersetzung mit äußerer und innerer Umwelt und betonen dabei den Aspekt der entwicklungsrelevanten Nutzbarmachung von Ressourcen: "The competent individual is one who is able to make use of environmental and personal resources to achieve a good developmental outcome". Mit "environmental resources" sind hier Ressourcen aus der äußeren, und zwar vor allem der sozialen Umwelt des Individuums gemeint. Im Vordergrund stehen dabei also soziale Beziehungen, wobei für Kinder die Beziehung zu den Eltern als besonders bedeutsam hervorgehoben wird. "Personal resources" liegen in der inneren Umwelt des Individuums und beziehen sich auf akkumuliertes Wissen und Erfahrungen, auf Motivationen sowie auf spezifische individuelle Fähigkeiten und Dispositionen. Als besonders zentral werden dabei Elemente der Identitätsentwicklung wie Selbstkonzept und Selbstwertgefühl betrachtet. Zu diesen persönlichen Ressourcen kann aber auch die genetische Ausstattung gezählt werden, die in einem komplexen Wechselwirkungsgefüge sowohl mit Umwelteinflüssen als auch mit der

geistig-psychischen Entwicklung des Organismus steht (LERNER & FOCH 1987; ADAMS et al. 1989; PAIKOFF & BROOKS-GUNN 1990; 1991).

Für die Bedeutung solcher Ressourcen sind weniger ihre objektiv vorhandenen Eigenschaften entscheidend, sondern vielmehr ihre Bewertung durch das Individuum: Elemente der äußeren und inneren Umwelt werden erst durch einen Bezug zur persönlichen Bedürfnislage zu Ressourcen, indem sie subjektiv als hilfreich für die Bewältigung bestimmter Anforderungen oder als zweckdienlich für das Verfolgen bestimmter Ziele eingeschätzt werden. Die ressourcive Qualität gleicher Umweltelemente kann damit interindividuell und auch intraindividuell (je nach situativem Kontext) verschieden sein.

Individuelle Fertigkeiten und Fähigkeiten sind, wie bereits angedeutet, den persönlichen Ressourcen zuzurechnen und werden damit deutlich von "Kompetenz" abgegrenzt. Sie können als Handlungs- und Erlebenspotentiale aufgefasst werden, während sich "Kompetenz" auf die Nutzbarmachung dieses Potentials bezieht. Kompetenz lässt sich damit als eine Meta-Fähigkeit betrachten, eben als die Fähigkeit, Fähigkeiten nutzbringend einzusetzen. Dies geschieht durch die Koordinierung von Affekt, Kognition und Verhalten im Dienste kurzfristiger Anpassungsprozesse oder langfristiger Entwicklungsfortschritte und ist damit immer auf die Bewältigung bestimmter Aufgaben bezogen. Kompetenz in diesem Sinne ist als ein theoretisches Konstrukt aufzufassen, das nicht direkt beobachtet oder gemessen werden, sondern auf das nur indirekt über seine feststellbaren Auswirkungen geschlossen werden kann.

Für die Operationalisierung von Kompetenz lassen sich je nach den Besonderheiten der zu bewältigenden Anforderungen verschiedene Kompetenzdimensionen unterscheiden. MASTEN et al. (1995) differenzieren zwischen akademischer Kompetenz, Verhaltenskompetenz und sozialer Kompetenz. Akademische Kompetenz bezieht sich auf die Bewältigung akademischer Leistungsanforderungen. Mit Verhaltenskompetenz ist das Befolgen gesellschaftlicher Verhaltensnormen gemeint, also etwa das Einhalten allgemein verbindlicher Konventionen und das Befolgen von Regeln und Gesetzen. Soziale Kompetenz schließlich richtet sich auf die Initiierung, Aufrechterhaltung und befriedigende Ausgestaltung zwischenmenschlicher Beziehungen. Diese Kompetenzdimensionen differenzieren sich im Jugendalter weiter aus und es entstehen zusätzliche Kompetenzbereiche: Die berufliche Kompetenz, die sich aus der akademischen Kompetenz herausbildet, und die Kompetenz zur Gestaltung partnerschaftlicher Liebesbeziehungen, die aus der sozialen Kompetenz hervorgeht.

HARTER (1982) kommt mit der Unterscheidung zwischen kognitiver, sozialer und physischer Kompetenz zu einer ähnlichen Dimensionierung. Kognitive Kompetenz bezieht sich hier vorrangig auf die Schulleistung und entspricht damit der akademischen Kompetenz, soziale Kompetenz zielt hauptsächlich auf Beziehungen zu Gleichaltrigen (peer-group) ab. Die physische Kompetenz ist mit keiner der Dimensionen von MASTEN et al. (1995) vergleichbar und beschreibt die sportliche Leistungsfähigkeit, umfasst also u.a. motorische Geschicklichkeit und Ausdauer.

Zusätzlich enthält HARTERs (1982) Klassifikation einen vierten Kompetenzbereich, das allgemeine Selbstwertgefühl. Die Fähigkeit, ein positives Selbstwertgefühl zu entwickeln und aufrechtzuerhalten, kann als Ressource oder Voraussetzung für die allgemeine Kompetenzentwicklung aufgefasst werden: Belegt sind z.B. Zusammenhänge mit dem Schulerfolg sowie mit einer reduzierten Transgressionsbereitschaft und einer geringeren

Anfälligkeit für Depressivität (BURNS 1979: 274ff; OWENS 1994; MANSCILL & ROLLINS 1990; WALPER & SILBEREISEN 1987; ROBERTSON & SIMONS 1989; GARBER et al. 1997). Darüber hinaus wird das Selbstwertgefühl als bestimmendes Merkmal der allgemeinen Zufriedenheit und Motivation (HARTER 1986), als Basis einer lebensbejahenden Grundhaltung und Kennzeichen individueller psychischer Gesundheit (BEUTEL 1989; OHANNESSIAN et al. 1994; GARBARINO & BENN 1992; ROSENBERG 1985) angesehen, so dass ihm auch der Stellenwert einer aus sich selbst begründeten Lebenskompetenz zuerkannt wird.

Die exemplarische Gegenüberstellung dieser Klassifikationen von Kompetenz macht deutlich, dass die einzelnen Kompetenzbereiche eng an Sozialisationsziele angelehnt sind, deren Bedeutung nicht zuletzt gesellschaftlich-kulturell begründet ist. So genießt die akademische Kompetenz in der bildungsorientierten Leistungsgesellschaft einen höheren Stellenwert als die physische Kompetenz, für Naturvölker dürfte das Gegenteil zutreffen. Es kann daher keinen universell gültigen Kanon von Kompetenzen geben, so dass die Auswahl relevanter Dimensionen (und deren inhaltliche Präzisierung) immer auch vom jeweiligen Forschungsinteresse des Wissenschaftlers bestimmt wird. Gleichwohl hat sich der Kompetenzbegriff als Kriterium erfolgreicher Sozialisation durchgesetzt, da sich mit ihm immerhin "konkrete Zielsetzungen für die Verhaltensbereitschaften und Fähigkeiten von Kindern verbinden lassen, die es dem einzelnen Kind ermöglichen, den ständig neuen Herausforderungen und Veränderungen, die sich im Umgang mit sich selbst und seiner Welt ergeben, in einer aktiven und konstruktiven Weise zu begegnen" (SCHNEEWIND 1989: 199). Welche Sozialisationsziele im einzelnen auch immer betont und hervorgehoben werden: der Erwerb von Kompetenzen sowie - untrennbar damit verbunden - die Entwicklung von Identität und Selbstwert sind die zentralen Kategorien, in denen sich Sozialisationseffekte niederschlagen.

2.1 Die Bedeutung der Eltern für die Kinder

Wenn in der Fachliteratur von "familiärer Sozialisation" die Rede ist, so ist damit meist - wie selbstverständlich - die Sozialisation von Kindern durch die Familie und hier insbesondere durch die Eltern gemeint. Aus dem Begriff "familiäre Sozialisation" selbst lässt sich ein solches (Vor-)Verständnis allerdings nicht ableiten, er ist grundsätzlich offen für Sozialisationsprozesse zwischen allen Familienmitgliedern (also auch für solche zwischen den Eltern oder - so vorhanden - zwischen mehreren Kindern) und präjudiziert innerhalb dieser Prozesse keinerlei bestimmte Wirkungsrichtung. Allerdings gibt es gute Gründe, die die nach wie vor dominierende Betonung der Wirkungsrichtung von den Eltern auf das Kind - gegenüber der umgekehrten - wenn nicht gerechtfertigt, so doch nachvollziehbar erscheinen lassen. So ist die Schlüsselrolle der Familie und speziell der Eltern für die Sozialisation des Nachwuchses evident: Kinder könnten allein nicht überleben, sie sind existentiell auf die Eltern angewiesen. Die Eltern sind dem Kind nicht nur Ernährer und Beschützer, sondern auch Freund und Lehrer in einer Person. Die Sozialisationsbedürftigkeit von Kindern ist offenkundig, ihr Mangel an Kompetenzen der verschiedensten Art ist - verglichen mit Erwachsenen - eklatant. Zugleich erscheinen die Eltern als Personen, die nicht nur besonders geeignet, sondern darüber hinaus auch in besonderer Weise dazu berufen sind, ihren Kindern die zum Leben erforderlichen Kompetenzen zu vermitteln: Eltern sind dafür verantwortlich, dass die Familie als gesellschaftliche Institution ihre "kulturelle Transmitterfunktion" (ULICH 1991) erfüllt; sie haben also nicht nur das Recht, sondern zugleich auch die Pflicht, für die Pflege und Erziehung

der eigenen Kinder Sorge zu tragen (GUKENBIEHL 1979: 105ff). Dieses Sorgerecht üben sie in den ersten Lebensjahren des Kindes exklusiv aus und sie behalten die letzte Verantwortung auch dann, wenn später andere Sozialisationsinstanzen wie Kindergarten oder Schule hinzukommen.

Eltern erfüllen also eine besondere Rolle als Erziehungsberechtigte, und diese Rolle erfordert planmäßige, reflektierte und gezielte Bemühungen, auf die Entwicklung des Kindes Einfluss zu nehmen. Das heißt im einzelnen, dass Eltern bestimmte Maßstäbe dafür haben, welche Entwicklung beim Kind wünschenswert ist und welche nicht: Sie haben mehr oder weniger klar umrissene Vorstellungen davon, in welche Richtung sie ihr Kind beeinflussen wollen; sie verfolgen also bestimmte **Erziehungsziele**. Zugleich haben sie bestimmte Instrumentalitätserwartungen darüber, wie sich ihr eigenes Verhalten auf das Kind auswirkt, das heißt, sie stellen einen Zusammenhang zwischen ihrem Umgang mit dem Kind und seiner weiteren Entwicklung her. Solche Überzeugungen darüber, auf welche Weise sie die Entwicklung des Kindes in Richtung auf bestimmte Erziehungsziele hin beeinflussen können, drücken sich in den elterlichen **Erziehungseinstellungen** aus. Diese wiederum schlagen sich im bevorzugten Einsatz konkreter **Erziehungspraktiken** nieder, also in elementaren Interaktionsformen im Umgang mit dem Kind wie z.B. bestimmten Belohnungs- oder Bestrafungstechniken (vgl. STAPF et al. 1972; LUKESCH 1975; 1976; SCHNEEWIND 1980; HOFF & GRÜNEISEN 1978). Zusammengenommen ergibt sich daraus der elterliche **Erziehungsstil** als "Erziehungsverhalten, welches durch eine typische Konfiguration von Merkmalskomplexen aus den Bereichen Erziehungseinstellungen, Erziehungspraktiken und Erziehungszielen charakterisiert werden kann" (SCHNEEWIND et al. 1983: 26) und das damit immer auch in irgendeiner Weise Ausdruck bestimmter **pädagogischer Absichten** ist. Zwar lassen sich mit Erziehungsverhalten "alle kindbezogenen Erlebnis- und Handlungsweisen bezeichnen, die Elternpersonen mit oder ohne Beeinflussungsabsicht äußern" (SCHNEEWIND 1980: 21), also auch solche, die nicht ausdrücklich pädagogisch motiviert sind. Allerdings reflektieren Eltern von Zeit zu Zeit auch ihr "ohne Beeinflussungsabsicht" geäußertes Verhalten - etwa dann, wenn sie trotzdem bestimmte, vor allem unerwünschte Wirkungen beim Kind feststellen - und ziehen dazu einen wie auch immer gearteten pädagogischen Bewertungsmaßstab heran: Sie fragen sich, ob das, was sie tun, auch gut für das Kind ist, vergleichen ihr Verhalten mit dem anderer Eltern und tauschen sich gegenseitig über die damit gemachten Erfahrungen aus. Damit umfasst die familiäre Sozialisation in besonderer Weise eine pädagogische Dimension, die sie von anderen Sozialisationsagenten wie beispielsweise der Gleichaltrigengruppe deutlich abhebt.

Der familiäre Einfluss auf die kindliche Entwicklung geht allerdings weit über den elterlichen Umgang mit dem Kind hinaus. Nicht nur die Beziehung zwischen Eltern und Kind, sondern auch die anderen binnenfamilialen Beziehungssysteme (z.B. elterliche Paarbeziehung oder Eltern-Geschwisterkind-Beziehung) gehören zur familialen Umwelt des Kindes. Es kann daher erwartet werden, dass auch Interaktionen innerhalb solcher Dyaden, an denen das Kind selbst nicht beteiligt ist, die aber seiner Beobachtung zugänglich sind, Auswirkungen auf seine Sozialisation haben. Da diese Beziehungen miteinander und mit der Eltern-Kind-Beziehung in einem Wechselwirkungsverhältnis stehen, sich also gegenseitig beeinflussen (vgl. HINDE & STEVENSON-HINDE 1987; SIGEL & PARKE 1987), können sich von ihnen neben direkten auch indirekte, durch die Eltern-Kind-Beziehung vermittelte, Effekte auf die kindliche Entwicklung ergeben.

Klar ist aber auch, dass familiäre Sozialisation lediglich einen Ausschnitt aus dem gesamten Sozialisationsgeschehen abbildet: Die vorgefundenen Sozialisationsbedingungen umfassen die gesamte dem Kind mittelbar und unmittelbar zugängliche Umwelt (VEITH 1995) und gehen damit weit über den familialen Bereich hinaus. Auch in relativer Hinsicht, also im Vergleich zu anderen Sozialisationsagenten, kann Familie und Elternverhalten jedoch eine besonders große Bedeutung zugeschrieben werden: Die elterlichen Sozialisationsbemühungen sind diejenigen, die am frühesten und mit besonderer Dichte und Kontinuität auf das Kind einwirken, zugleich ist die Beziehung zu den Eltern in einzigartiger Weise durch affektive Bindung geprägt. Zwischen den Familienmitgliedern entwickelt sich von Anfang an eine bestimmte Interaktionskultur, die als grundlegend für die spätere Ausgestaltung auch außerfamilialer Beziehungen angenommen werden kann (KREPPNER 1993). Darüber hinaus erschließt die Familie dem Kind seine außerfamiliale Umwelt, indem sie die Funktion eines Vermittlers erfüllt. Lernerfahrungen, die das Kind auch außerhalb der Familie macht, unterliegen in hohem Maße Selektions- und Steuerungsleistungen, die von der Familie erbracht werden: "Eltern organisieren die kindlichen Alltagsaktivitäten, sie gestalten die unmittelbare räumlich-dinghafte Umwelt des Kindes, und sie setzen Regeln, die den Zugang des Kindes zu Menschen, Plätzen und Dingen steuern" (HERLTH & STROHMEIER 1982: 310). So beeinflussen Eltern die kindliche Entwicklung, indem sie eine Vielzahl von Entscheidungen treffen, die die Lebensumstände und damit auch die Sozialisationsbedingungen ihrer Kinder ganz wesentlich bestimmen: Sie sind verantwortlich für das Wohnumfeld des Kindes (Wohnort in der Stadt oder auf dem Land, Größe und Ausstattung der Wohnung, ggf. eigenes Kinderzimmer), sie wählen für ihr Kind bestimmte Spiel- und Lernmittel, aber auch außerfamiliale soziale Kontakte (Betreuungspersonen, Krabbelgruppe, Kindergarten) aus, sind maßgeblich an der Entscheidung über die besuchte Schulform beteiligt und dergleichen mehr. Neben diese Steuerungsleistungen treten zusätzlich Interpretationshilfen: Kinder erfahren die Bedeutungsinhalte von Elementen der außerfamilialen Umwelt, auf denen ihre Sozialisationswirksamkeit wesentlich beruht, nicht zuletzt durch entsprechende elterliche Vermittlungstätigkeit (GUKENBIEHL 1990). Von der Familie kann damit - verglichen mit anderen Sozialisationsagenten - ein besonders großer und dauerhafter Einfluss auf die Entwicklung von Kindern, aber auch noch auf die von Jugendlichen erwartet werden, der nicht nur theoretisch begründet, sondern auch empirisch gut belegt ist (RYAN et al. 1994; BARBER & OLSEN 1997; PEKRUN 1990; SEIFFGE-KRENKE 1993; KIRCHLER et al. 1992).

Sozialisationsrelevant ist die Familie insbesondere dadurch, dass sie dem Kind Botschaften übermittelt, z.B. Informationen über die affektive Qualität der Beziehung zwischen ihm und seinen Eltern: Das Elternverhalten signalisiert dem Kind, ob die Eltern es lieben, Vertrauen zu ihm haben, mit ihm zufrieden sind, welche Eigenschaften sie an ihm schätzen und welche nicht. Letztlich entscheidend ist dabei nicht, welche Botschaften die Eltern absenden, sondern welche beim Kind ankommen: Als Sozialisationsbedingung ist das Elternverhalten für das Kind ein Element seiner Umwelt, das selektiv registriert, mit Bedeutung versehen und eben dadurch sozialisationswirksam wird. Anders gesagt: es kommt nicht auf das von den Eltern praktizierte, sondern auf das vom Kind erlebte Elternverhalten an (vgl. PEKRUN & HELMKE 1991: 39). Damit wird klar, dass die dem Elternverhalten zugrundeliegende pädagogische Absicht allein noch nicht entscheidend für seine Sozialisationswirksamkeit ist und dass auch Elternverhalten ohne pädagogische Intention bedeutungsvoll sein kann, wenn es vom Kind entsprechend interpretiert wird: Lächeln z.B. Eltern ihre Kinder an, so kann dies ein bewusst pädagogisch angewendetes Instrument zur Bestärkung oder Ermutigung darstellen, es kann aber auch einfach der spontane Ausdruck einer entsprechenden Gefühlslage der Eltern sein. Wird es vom Kind als

Ermutigung aufgefasst, so ist es auch Ermutigung. Dementsprechend wirken sich elterliche Kognitionen wie Erziehungsabsichten, -ziele, -einstellungen, -normen und dgl., die im Sinne eines kognitiv erweiterten Verhaltensbegriffs auch als "internes" oder "verdecktes" Verhalten bezeichnet werden können, nicht unmittelbar aus, sondern werden dem Kind durch das elterliche Interaktionsverhalten vermittelt. Letztlich entscheidend bleibt dabei, welche Bedeutung das Kind dem Interaktionsgeschehen zuschreibt. Diese Bedeutung kann zwar mit der elterlichen Sicht der Dinge übereinstimmen, sie kann aber auch von ihr abweichen. Entwicklungsrelevant für das Kind ist dann nicht die Botschaft, die die Eltern absenden, sondern die Botschaft, die beim Kind ankommt (GRUSEC & GOODNOW 1994).

2.2 Retroaktive Sozialisation

Wenngleich die Sozialisationsforschung das Kind ganz überwiegend als "Objekt", also als Empfänger von Sozialisationsleistungen auffasst, so ist doch zugleich deutlich, dass das Kind in dieser Hinsicht ein überaus aktiver Empfänger ist. Auf theoretischer Ebene hat sich bereits seit längerer Zeit ein Sozialisationsverständnis durchgesetzt, wonach der Sozialisand den vorgefundenen Sozialisationsbedingungen nicht passiv ausgeliefert ist, sondern seinerseits rückwirkend Einfluss auf die soziale und dingliche Umwelt nimmt (HURRELMANN 1983: 93, DOLLASE 1985: 107) und damit als "Produzent seiner eigenen Entwicklung" (LERNER & BUSCH-ROSSNAGEL 1981) betrachtet werden kann: "Children - perhaps because of natural abilities, motivation, curiosity, or social skills - elicit certain responses, behaviors, interactions, and encouragement from parents. In essence, children shape the parents' behavior and thereby facilitate their own development (...)" (OKAGAKI & STERNBERG 1991: 118). Solche aktiven Beiträge des Kindes haben unter den Bezeichnungen "Kind-Effekte", "bidirektionale Wirkungen", "reziproke Interaktionsprozesse" oder "retroaktive Sozialisation" in der Vergangenheit zunehmende Beachtung in der Sozialisationsforschung gefunden und können gegenwärtig als zentraler Interessenschwerpunkt bezeichnet werden (PETTIT & LOLLIS 1997). Dabei zeigt sich, dass Kinder auf sehr unterschiedlichen Ebenen aktive Beiträge zu ihrer eigenen Entwicklung leisten.

Eine dieser Ebenen kann als Selektions- und Interpretationsdimension bezeichnet werden und beruht darauf, dass die objektiv vorhandene dingliche und soziale Umwelt erst dadurch sozialisationswirksam wird, dass der Sozialisand sie sich durch "eigenaktive Erkundungs- und Erschließungsprozesse" (HURRELMANN & Ulich 1991: 10) aneignet, verarbeitet und dadurch nutzbar macht. Der Sozialisand handelt dabei als "schöpferischer Interpret und Konstrukteur seiner sozialen Lebenswelt" (HEITMEYER & HURRELMANN 1988: 49), indem er seine Aufmerksamkeit auf bestimmte Elemente der Umwelt richtet (während er andere ignoriert), seine Wahrnehmung mit früher gemachten Erfahrungen in Zusammenhang bringt und ihr dementsprechend Bedeutung zuschreibt. Aus der objektiv vorhandenen Umwelt wird also eine selbstkonstruierte, subjektive Repräsentation von Umwelt (SCARR & RICCIUTI 1991). Objektiv gleiche Umweltgegebenheiten können von unterschiedlichen Individuen verschieden wahrgenommen und interpretiert werden und demgemäß auch zu verschiedenen Sozialisationsergebnissen führen. Auf dieser Ebene beeinflussen Kinder ihre eigene Entwicklung, indem sie ihre Umwelt unterschiedlich wahrnehmen, nicht aber dadurch, dass sie ihre Umwelt verändern.

Auf einer zweiten Ebene beeinflusst der Sozialisand seine Entwicklung, indem er rückwirkend

seine Umwelt und damit seine Sozialisationsbedingungen verändert. Dies kann sowohl aktiv als auch passiv erfolgen: Passive Einflüsse liegen dann vor, wenn der Sozialisand bestimmte feststehende, jedenfalls aber nicht seiner eigenen Kontrolle unterliegenden Merkmale aufweist, die das Verhalten von Sozialisatoren ihm gegenüber beeinflussen. Typische Beispiele für solche Merkmale sind das Geschlecht oder das Alter (bzw. der Entwicklungsstand) von Kindern, auf die Eltern jeweils unterschiedlich reagieren. In ähnlicher Weise wirken aber auch Faktoren wie Körpergröße, körperliche (Un)Versehrtheit (Behindertenstatus), pubertätsbedingte physische Veränderungen (z.B. Stimmbruch oder Brustwachstum) oder auch körperliche Attraktivität (siehe z.B. PAPINI et al. 1988; ELDER et al. 1985; ROTHBART & MACCOBY 1979; MCLOYD 1990). Solche "Child Characteristics" (BELSKY et al. 1984b) benennen zwar in der Person des Kindes begründete Rahmenbedingungen, unter denen bestimmte Elterneffekte erwartet werden können - sie erfüllen also die Funktion von Moderatorvariablen (LOLLIS & KUCZYNSKI 1997: 446f) - sie können allerdings dem dynamischen Charakter gegenseitiger Beeinflussungsprozesse zwischen Eltern und Kindern, wie er sich in aktiven Beiträgen des Kindes ausdrückt, noch nicht gerecht werden.

Solche dynamischen Prozesse sind in der Regel gemeint, wenn von bidirektionalen Effekten zwischen Eltern und Kindern bzw. von retroaktiver Sozialisation die Rede ist. Dabei lassen sich wiederum die Analyseeinheiten "Interaktion" und "Beziehung" voneinander unterscheiden (LOLLIS & KUCZYNSKI 1997). Bidirektionalität in der **Interaktion** bedeutet, dass beide Interaktionspartner sowohl Handlungsreaktionen beim jeweils anderen auslösen als auch selbst auf dessen Verhalten reagieren. Ein durch die Eltern ausgelöster Effekt ist z.B. das Greifen des Säuglings nach einem ihm dargebotenen Spielzeug. Umgekehrt ist auch der Säugling in der Lage, das Verhalten der Eltern zu beeinflussen, indem er bestimmte Signale aussendet, die für die Eltern Handlungsimpulse für entsprechende Reaktionen darstellen. Bekannte Beispiele hierfür sind das Schreien oder das Lächeln des Säuglings, auf das die Eltern mit dem Fläschchen oder mit zurücklächeln reagieren (RHEINGOLD 1969; STERN 1979). Reziproke Beeinflussungsprozesse sind auch in Interaktionssequenzen wirksam, in denen das Verhalten des einen Partners immer zugleich als Folge von und Ursache für das Verhalten des anderen Partners angesehen werden kann (LORBER & PATTERSON 1981; HINDE & STEVENSON-HINDE 1987; KREPPNER 1993). Ein typisches Beispiel hierfür sind die Aufrechterhaltung und Verfestigung teufelskreisähnlicher Interaktionsstrukturen zwischen aggressiven Kindern und ihren Eltern (PATTERSON 1982; PATTERSON et al. 1990).

In der **Beziehung** zwischen Eltern und Kind schlagen sich solche Interaktionen nieder, indem sie vor dem Hintergrund akkumulierter ähnlicher Interaktionen in der Vergangenheit wahrgenommen und bewertet werden und diese Bewertung wiederum die Erwartungen für ihr Auftreten in der Zukunft bestimmen (HINDE 1979; HINDE & STEVENSON-HINDE 1987; SROUFE & FLEESON 1988). Ähnlich wie für Interaktionen gilt auch für soziale Beziehungen, dass ihre Qualität immer durch die Beiträge beider beteiligter Seiten mitbestimmt wird (LOLLIS & KUCZYNSKI 1997: 442ff). Nicht nur die Eltern, auch das Kind trägt also zur Qualität der Beziehung zwischen ihm und seinen Eltern bei, und diese Beziehungsqualität hat wiederum Auswirkungen auf seine eigene Sozialisation. Der Begriff der "retroaktiven Sozialisation" hat hier insofern seine Berechtigung, als er im Sinne einer rückwirkenden Selbst-Sozialisation verwendet wird. Demgegenüber bezeichnet "retroaktive Sozialisation" aber auch die Wechselseitigkeit des Sozialisationsgeschehens selbst, also einen Prozess, in dessen Verlauf beide Seiten sowohl sozialisieren als auch sozialisiert werden (KLEWES 1983; BELL & HARPER 1977: 192). Dieser wechselseitige Charakter lässt sich präziser mit "Reziprozität" -

statt "Retro-Aktivität" - benennen (KLEWES 1983: 33). Die Rollenverteilung von "Sozialisator" und "Sozialisand" erscheint damit als willkürliche bzw. perspektivbedingte Zuschreibung, die aber prinzipiell umkehrbar ist (ENGEL & OSTERRATH 1979: 180). Aus einer solchen Perspektive heraus wäre nicht nur nach Auswirkungen der Eltern-Kind-Beziehung auf die Sozialisation des Kindes, sondern auch auf die der Eltern zu fragen. Dabei stehen "nicht mehr Kinder und Jugendliche allein im Mittelpunkt des Forschungsinteresses (...), sondern gleichermaßen auch die Veränderungen im Verhalten und Erleben von Eltern" (PETZOLD & NICKEL 1989: 244). Allerdings darf nicht übersehen werden, dass nicht jeder Kind-Effekt auf die Eltern den Kriterien einer so verstandenen retroaktiven Sozialisation genügen kann: Beeinflussungen des Verhaltens oder auch der Qualität einer Beziehung allein stellen noch keine Sozialisationseffekte dar. Stattdessen müssten retroaktive Sozialisationsprozesse "das Entstehen von Veränderungen des Meinungs-, Wahrnehmungs-, Gefühls- und Handlungsgefüges" (KLEWES 1983: 33), also eine Weiterentwicklung von Identität und Kompetenz, nicht nur bei den Kindern, sondern auch bei den Eltern bewirken.

Eine solche Forschungsperspektive setzt selbstverständlich voraus, dass Eltern ebenso wie Kinder sozialisationsbedürftig und sozialisationsfähig sind: Sozialisation kann nicht als befristete, mit dem Ende des Jugendalters zu einem Abschluss kommende Erscheinung, sondern muss als lebenslang andauernder Prozess aufgefasst werden. Eine entsprechende theoretische Konzipierung von Sozialisation und Persönlichkeitsentwicklung hat sich mittlerweile allgemein durchgesetzt (vgl. KREPPNER 1991; HURRELMANN 1983; 1986) und die Entwicklung der Forschungsfelder "Erwachsenensozialisation" (BRIM & WHEELER 1974; GRIESE 1976; 1979; NAVE-HERZ 1981) und "Life-span development" (BALTES & SCHAIE 1973; LERNER & HULTSCH 1983; TUBMAN & LERNER 1991; OERTER & MONTADA 1987) herbeigeführt. Die Entwicklungs- und Sozialisationsziele für Erwachsene werden dabei weniger in den (bereits erworbenen) basalen Qualifikationen für soziales Handeln gesehen, sondern eher in den "Handlungs- oder Lebenszielen bzw. deren Veränderung" (GEULEN 1981: 61), also in (Neu-)Bewertungen der eigenen Identität oder der eigenen sozialen bzw. gesellschaftlichen Rolle. Bevorzugt werden daher biografische Statuspassagen, also die Bewältigung von - typischerweise als krisenhaft erlebten - Übergängen zwischen verschiedenen Phasen des Lebenslaufs in den Blick genommen, die die (bereits entwickelte) Persönlichkeitsstruktur destabilisieren und darum zu Überprüfungen und ggf. Neubewertungen der eigenen Identität Anlass geben (WITTPOTH 1994: 4). Wenn Kinder aus dieser Perspektive heraus als Sozialisatoren aufgefasst werden, so erschöpft sich ihre Funktion oft in der eines sichtbaren Signals, das einen Statusübergang markiert. Typische Beispiele hierfür sind die Geburt, die aus kinderlosen Erwachsenen Eltern werden lässt, aber auch der Auszug der erwachsen gewordenen Kinder aus dem Elternhaus, der bei Eltern häufig eine Infragestellung des bisherigen Lebenssinns bewirkt (Empty-Nest Syndrom). Die Rolle des Kindes beschränkt sich nach dieser Sichtweise also weitgehend auf die eines Initiators, der durch sein bloßes Auftauchen oder Verschwinden den Anstoß zu einem Sozialisationsprozess bei den Eltern gibt, die qualitativen Aspekte des Gelingens von Sozialisation aber nicht selbst beeinflusst. Daran ist mit WITTPOTH (1994: 4) zu kritisieren, dass Erfahrungen im ganz normalen, ungestört verlaufenden Alltag nicht als sozialisationsrelevant erachtet werden und damit der Regelfall gegenüber der Ausnahmesituation systematisch vernachlässigt wird. Bezogen auf Kind-Effekte wird so beispielsweise kaum berücksichtigt, dass Eltern und Kinder zwischen Geburt und Verlassen des Elternhauses in einer sozialen Beziehung zueinander stehen, die hinsichtlich bestimmter Qualitäten wie intimer Nähe, Dauerhaftigkeit und Unauflösbarkeit einzigartig und damit nicht substituierbar ist (HERLYN 1981; HUININK 1995; BECK-GERNSHEIM 1989).

Es ist kaum vorstellbar, dass individuell unterschiedliche Erfahrungen in der Ausgestaltung einer solchen Beziehung ohne Einfluss auf die Persönlichkeitsentwicklung von Eltern bleiben können, zumal auch die Sozialisation Erwachsener als Ergebnis von "relativ dauerhaften Interaktionen mit signifikanten anderen interpretierbar" ist (v. GYLDEFELDT 1981).

Andere Ansätze fassen Elternschaft - und speziell die mit ihr einhergehenden Anforderungen - als "Entwicklungsaufgabe" (PAULS 1983: 82) auf, die im Erwachsenenalter zu bewältigen ist. Ähnlich wie in individuellen Lebensläufen lassen sich auch in familialen Biografien verschiedene, aufeinander folgende Phasen unterscheiden (KREPPNER 1993), die jeweils spezifische Anforderungen an die Eltern stellen. Diese Anforderungen bestehen nicht zuletzt darin, die Umwelt des sich entwickelnden Kindes in möglichst optimaler Weise sozialisationsförderlich zu gestalten. Damit lässt sich "dem Muster kompetenten Kindverhaltens ein entsprechendes Muster kompetenten Elternverhaltens" (SCHNEEWIND 1989: 200) gegenüberstellen: Elterliche Kompetenz äußert sich in der Verwirklichung solchen Elternverhaltens, das die Entwicklung kindlicher Kompetenz fördert und begünstigt. Retroaktive Sozialisationsprozesse im Sinne von Beiträgen des Kindes zur Entwicklung solcher elterlichen Kompetenz sind damit nicht nur für die Sozialisation der Eltern von Bedeutung, sondern auch im Hinblick auf die des Kindes: Wenn es Kindern gelingt, auf welche Weise auch immer zur Kompetenz ihrer Eltern beizutragen, dann profitiert davon letztlich auch ihre eigene Entwicklung.

Solche Beiträge des Kindes zur elterlichen Kompetenz sind in der Sozialisationsforschung vor allem in der Entstehungsphase der Eltern-Kind-Beziehung, also zwischen Eltern (insbesondere Müttern) und Säuglingen untersucht worden. Dabei wird deutlich, dass das Kind alles andere als ein passiver Partner ist, sondern im Gegenteil eine führende Rolle im Interaktionsprozess übernimmt (RHEINGOLD 1969): Das Kind "lehrt" die Eltern, was zu tun ist, indem es seine Bedürfnisse artikuliert (z.B. durch Schreien) und die Eltern für richtige Verhaltensreaktionen "belohnt" (z.B. durch Lächeln). Was hier geschieht ist, zumindest in der Anfangsphase, weit mehr als das Auslösen einer bereits perfekt beherrschten elterlichen Routinehandlung durch ein Signal des Kindes: Zunächst einmal müssen die Eltern lernen, richtig zu erkennen, welches Bedürfnis hinter dem Schrei des Kindes steckt (Hat es Hunger? Hat es Schmerzen? Ist es müde? Müssen die Windeln gewechselt werden?). Darüber hinaus müssen die Eltern ebenfalls lernen, welche bestimmten Handlungen zur Befriedigung eines richtig erkannten Bedürfnisses zum Erfolg führen. Zwar haben sie in der Regel durchaus Informationen darüber, was zu tun ist; wie es richtig gemacht wird lernen sie aber nicht zuletzt an der Reaktion des Kindes (Wie muss das Fläschchen zubereitet sein, damit das Kind es akzeptiert? Welche Berührungen und Griffe beim Trockenlegen lässt es sich gefallen?). Das Kind lässt sich hier tatsächlich als "Lehrmeister" bezeichnen, der den Eltern mit sehr begrenzten, aber höchst effektiven Mitteln deutlich macht, welche ihrer Verhaltensweisen "kompetent" sind und welche nicht.

Sozialisationseffekte von älteren Kindern und Jugendlichen auf ihre Eltern werden vor allem in Veränderungen des elterlichen Einstellungs- und Wertgefüges gesehen. Ein Beispiel hierfür ist, "daß die im Rahmen der Kindererziehung zu leistenden Vermittlungen gültiger Interpretationsmuster Reflektionen über diese auslösen" (HERLYN & VOGEL 1981: 28) - dies dürfte umso mehr gelten, wenn sie von den Kindern hinterfragt werden - und damit auch bei den Eltern zu Sozialisationseffekten führen können. Andererseits trägt das Verhalten und die Lebensweise des jugendlichen Nachwuchses zu Einstellungsänderungen bei den Eltern bei, die z.B. gesellschaftspolitische Fragen, Geschlechtsrollen und Erscheinungsformen von

Jugendkultur betreffen (KLEWES 1983; BENGTON & TROLL 1978).

In welcher Weise das Verhalten von Kindern die Qualität des Erlebens von Elternschaft beeinflusst, ist dagegen bislang kaum untersucht worden (SABATELLI & WALDRON 1995). Kinder sorgen aber nicht nur (durch ihre Geburt) dafür, dass ihre Eltern in einen neuen Lebensabschnitt eintreten, sondern sie tragen durch ihre Interaktion mit den Eltern wesentlich dazu bei, wie "Elternschaft" konkret ausgestaltet wird und wie gut die Bewältigung der mit ihr verbundenen Anforderungen gelingt: Ob Elternschaft als Bereicherung des Lebens und Quelle der Freude oder aber als Einschränkung und Belastung erlebt wird, hängt nicht zuletzt davon ab, wie sich das Kind in der sozialen Beziehung zu den Eltern verhält. Für die Untersuchung von Kind-Effekten ergibt sich damit die Fragestellung, durch welche Leistungen Kinder das optimale Funktionieren ihrer Eltern in der Elternrolle begünstigen. Es muss erwartet werden, dass solche Leistungen, indem sie die Rollenzufriedenheit der Eltern stärken, zugleich auch die "erzieherische Kompetenz" der Eltern fördern. Rückwirkend ergibt sich somit eine Verbesserung der familialen Sozialisationsbedingungen für das Kind, die schließlich dessen eigener Entwicklung zugute kommt. Entsprechende Leistungen der Kinder für ihre Eltern sind in der Sozialisationsforschung bislang wenig beachtet worden, so dass weitgehend unklar ist, auf welche Weise sie im einzelnen erbracht werden können. Im folgenden soll der Versuch unternommen werden, Ansatzpunkte hierfür aus der Bedeutung, die Kinder für ihre Eltern haben, abzuleiten.

2.3 Die Bedeutung der Kinder für die Eltern

Die Bedeutung von Kindern für Eltern ist bei weitem nicht in dem Maße offensichtlich wie der umgekehrte Fall. Es ist weitaus weniger deutlich erkennbar, dass Kinder im Umgang mit ihren Eltern bestimmte "pädagogische Absichten" verfolgen und daraus begründete bedeutsame Interaktionen mit ihnen initiieren (PETERSON & ROLLINS 1987: 480). Umgekehrt "sind Erwachsene (emotional) weniger abhängig von ihrer sozialisationsrelevanten Umwelt, können diese und ihre eigenen Anteile daran besser reflektieren und haben damit insgesamt größere Handlungsspielräume bei deren Wahl und Mitgestaltung" (WITTPOTH 1994:3). Schon gar nicht sind sie in existentieller Weise auf Kinder angewiesen: Erwachsene können sehr wohl ohne Kinder leben, und ein großer werdender Anteil von ihnen bleibt dauerhaft kinderlos. Dabei ist allerdings zu berücksichtigen, dass die Kinderlosigkeit der betroffenen Paare bei weitem nicht immer das Ergebnis einer bewussten Entscheidung gegen Kinder ist: Ein erheblicher Teil dieser Paare bleibt ungewollt kinderlos und ein weiterer Teil verhält sich ambivalent, schiebt die Zeugung auf und läuft schließlich Gefahr, die biologischen Altersgrenzen der Fertilität zu erreichen, bevor der Kinderwunsch verwirklicht werden konnte (vgl. VASKOVICS 1991; GLOGER-TIPPELT 1991). Der mit 80 % weitaus größere Teil aller Paare hat jedoch nach wie vor Kinder (SCHNEEWIND 1995: 457), was nüchtern betrachtet keineswegs eine Selbstverständlichkeit ist. Der Übergang zur Elternschaft vollzieht sich - zumindest in den entwickelten Industrienationen - eben nicht (mehr) als natürliches, nicht erklärungsbedürftiges Phänomen, sondern kann als Ergebnis eines ganz bewussten Entscheidungsprozesses aufgefasst werden: Die sozialstaatlichen Errungenschaften der gesellschaftlichen Altersvorsorge einerseits und die universelle Verfügbarkeit zuverlässiger Methoden der Familienplanung andererseits haben eine Situation geschaffen, in der niemand für seine materielle Absicherung auf Kinder angewiesen ist oder Kinder als zwangsläufige Folge sexueller Kontakte in Kauf nehmen muss.

Das Ergebnis eines solchen Entscheidungsprozesses für oder gegen Kinder wird nicht zuletzt durch die Abwägung von spezifischen Kosten- und Nutzenerwartungen bestimmt. Dabei fällt auf, dass die erwartbaren Kosten von Kindern immens sind: In materieller Hinsicht verspricht Elternschaft nicht nur keine Vorteile, sondern sie ist im Gegenteil mit relativen Einbußen an Lebensstandard verbunden (DIEWALD & SÖRENSEN 1995) und kann sogar als Armutsrisiko eingeschätzt werden (SCHÄFERS & ZIMMERMANN 1995). Die finanziellen Kosten, die Eltern für den Unterhalt und die Ausbildung ihrer Kinder aufzubringen haben, sind immens. Sie steigen weiter an durch den verlängerten Zeitraum materieller Abhängigkeit der Kinder von ihren Eltern, der sich aus den erhöhten Bildungserfordernissen und -chancen (z.B. Studium!) ergibt und häufig weit über das Jugendalter hinausreicht. Diese Aufwendungen sowie die entstehenden Alternativkosten, also die im Vergleich zu kinderlosen Paaren eingeschränkten Möglichkeiten der Erwerbstätigkeit beider Partner, sind um ein Vielfaches höher als die entsprechenden staatlichen Transferleistungen für Familien (v. SCHWEITZER 1984), was auch im Expertenteil des fünften Familienberichts der Bundesregierung deutlich zum Ausdruck kommt (BUNDESMINISTERIUM FÜR FAMILIE UND SENIOREN 1994). KAUFMANN (1990) hat diese Zusammenhänge eingehend analysiert und konstatiert als Ergebnis eine "strukturelle Rücksichtslosigkeit" der Gesellschaft gegenüber der Familie.

Neben der materiellen Schlechterstellung ergeben sich aus der Elternschaft psychische Kosten durch den Stress, den die Erziehung und Versorgung insbesondere von Säuglingen und Kleinkindern verursacht, durch die eingeschränkten Möglichkeiten der Freizeitgestaltung aufgrund der erforderlichen Kinderbetreuung sowie durch Beeinträchtigungen der (ehelichen) Paarbeziehung, wie sie als Folge der Geburt von Kindern häufig beobachtet werden kann. Nicht zuletzt sind schließlich auch sogenannte Gelegenheitskosten anzuführen, die die eingeschränkten Auswahlmöglichkeiten für alternative Selbstverwirklichungsoptionen - etwa durch Beruf und Karriere - bezeichnen und mit denen zumeist die Mütter in besonderer Weise belastet werden (MEULEMANN 1995).

Hinzu kommt, dass die Elternrolle als "einzige lebenslang unaufrückbare Verpflichtung in modernen Gesellschaften" (NAUCK 1995: 29; siehe auch: BECK 1986) angesehen werden kann. Sie bedeutet eine nicht wieder rückgängig zu machende, dauerhafte Festlegung, über deren Verbindlichkeitscharakter ein hoher gesamtgesellschaftlicher Konsens besteht und die umso schwerer ins Gewicht fällt, als sie den gegenwärtig vorherrschenden Individualisierungs- und Pluralisierungstendenzen von Lebensentwürfen (BECK 1986; BECK-GERNSHEIM 1986; KAUFMANN 1990; LÜSCHER 1995) und den sich daraus ergebenden Forderungen nach individueller Flexibilität und Mobilität zuwider läuft. Damit erscheinen die Konsequenzen einer Entscheidung für oder gegen Elternschaft heute als gravierender denn je zuvor. Wenn sich nun unter diesen Voraussetzungen und trotz aller erwartbaren Nachteile die überwältigende Mehrheit der Paare für die Alternative der Elternschaft entscheidet, so stellt sich die Frage: Warum?

Betrachtet man die Entwicklung der Geburtenziffern in Deutschland über den Verlauf des 20. Jahrhunderts hinweg, so lässt sich in der Tat ein deutlicher Geburtenrückgang feststellen. Dieser Geburtenrückgang kann allerdings ganz überwiegend darauf zurückgeführt werden, dass es heute erheblich weniger Familien mit drei und mehr Kindern gibt als früher. Eine überaus plausible Erklärung dafür, warum trotz eines solchen Geburtenrückgangs keine ähnlich dramatische Zunahme dauerhaft kinderloser Paarbeziehungen zu verzeichnen ist, liefert die Value-of-Children-Forschung (HOFFMAN & HOFFMAN 1973), die das generative Verhalten

von Paaren auf den erwarteten Nutzen von Elternschaft zurückführt. Dabei "konnten drei unabhängige Dimensionen elterlicher Nutzenerwartungen herausgestellt werden:

- ökonomisch-utilitaristischer Nutzen (frühe Beiträge der Kinder zum Familienhaushalt durch Mithilfe oder Kinderarbeit; Hilfe und materielle Unterstützung im Alter),
- psychologischer Nutzen (Stärkung der innerfamiliären Beziehungen; expressive Stimulation; Freude, Kinder aufwachsen zu sehen),
- sozial-normativer Nutzen (Statusgewinn; Kompetenz in der Elternrolle; Weiterführung des Familiennamens),

wobei die ersten beiden Dimensionen (...) höchst bedeutsam für die Erklärung von Verhaltensunterschieden sind" (NAUCK 1991: 126f): Wenn ein ökonomisch-utilitaristischer Nutzen erwartet wird, dann ist dieser umso größer, je höher die Kinderzahl ist. Dies erklärt den Kinderreichtum in Ländern mit fehlenden oder unzureichenden staatlichen Altersvorsorgesystemen. Psychologische Nutzenerwartungen hängen dagegen weit weniger von der Kinderzahl ab - wenige Kinder können ebenso große emotionale Befriedigung verschaffen wie viele Kinder. In modernen Gesellschaftssystemen, in denen dem ökonomisch-utilitaristischen Nutzen von Kindern keine Bedeutung zukommt, werden psychologische Nutzenerwartungen zum zentralen Motiv für den Kinderwunsch - insbesondere dann, wenn diesem Nutzen steigende ökonomische Kosten entgegenstehen. Eine rationale Kosten-Nutzen-Kalkulation (Minimierung der ökonomisch-utilitaristischen Kosten bei Maximierung des psychologischen Nutzens) führt unter diesen Bedingungen oft zu einer Zahl von ein oder zwei Kindern pro Paar, während der völlige Verzicht auf Kinder wegen des entgangenen psychologischen Nutzens eine selten gewählte Alternative bleibt.

HUININK (1995) begründet diesen psychologischen Nutzen von Kindern mit einem jedem Menschen innewohnenden Grundbedürfnis nach "persönlicher Fundierung". Persönliche Fundierung ist "die Voraussetzung für das seelische Gleichgewicht des Menschen" und "beinhaltet die Entwicklung und Sicherung authentischer persönlicher Identität und damit auch der individuellen Handlungsautonomie des modernen Menschen" (a.a.O.: 88). Dieses Bedürfnis, so HUININKs These, kann nur durch die Erfahrung ganz bestimmter sozialer Beziehungen, sogenannter "dialogischer Beziehungen", befriedigt werden. Dialogische Beziehungen sind in besonderer Weise durch gegenseitiges Vertrauen gekennzeichnet, das sich in der zeitlichen Offenheit der Beziehung (Fiktion der Unendlichkeit), der gegenseitigen Bindung der Beziehungspartner aneinander und im wechselseitigen kommunikativen Austausch über die Beziehung ausdrückt. Familiäre Beziehungen, also Ehe- und (mehr noch) Eltern-Kind-Beziehungen, sind Musterbeispiele für solche dialogischen Beziehungen, also ideal geeignet, um das Bedürfnis nach persönlicher Fundierung zu befriedigen, worin sich die auch in der postmodernen Gesellschaft beobachtbare hohe Attraktivität der Lebensform Familie begründet. Die psychologischen Nutzenerwartungen bzw. das Bedürfnis nach persönlicher Fundierung ist offenbar so stark, dass Paare nicht nur bereitwillig die erwartbaren ökonomischen Nettokosten tragen, sondern im Falle ungewollter Kinderlosigkeit obendrein häufig bereit sind, die mit einem Adoptionsverfahren oder einer aufwendigen ärztlichen Behandlung (moderne Reproduktionsmedizin, siehe hierzu LIESKE 1994; ONNEN-ISEMANN 1995) verbundenen erheblichen Strapazen psychischer, körperlicher, organisatorischer und nicht zuletzt auch finanzieller Art auf sich zu nehmen, um sich ihren Kinderwunsch zu erfüllen.

Aus den an die Elternschaft gestellten Nutzenerwartungen lassen sich Erklärungen nicht nur für das generative Verhalten (siehe hierzu THOMSON et al. 1983; THOMSON & WILLIAMS 1982; 1984), sondern auch für Veränderungen der qualitativen Ausgestaltung von Eltern-Kind-

Beziehungen ableiten (NAUCK 1989a; 1989b; 1991): Ökonomisch-utilitaristische Nutzenerwartungen legen es nahe, bei der Erziehung der Kinder auf eine lebenslange Loyalitätsverpflichtung gegenüber den Eltern hinzuwirken, was die Betonung von Gehorsam und die Neigung zur Behütung im Umgang auch mit älteren Kindern begünstigt. Die Erfüllung psychologischer Nutzenerwartungen setzt dagegen voraus, dass mit den Kindern eine subjektiv befriedigende, aus sich selbst heraus belohnend wirkende expressive Beziehung eingegangen werden kann. Demzufolge sollte Erziehung hier stärker auf Selbständigkeit, Eigenverantwortlichkeit und die Förderung kindlicher Individualität ausgerichtet sein. Entsprechende Unterschiede in der Eltern-Kind-Beziehung lassen sich sowohl zwischen Kulturen mit unterschiedlichen Nutzenerwartungen (NAUCK 1989b) als auch innerhalb einer Kultur im Verlaufe eines sich vollziehenden Wertewandels (GENSICKE 1994; SCHÜTZE 1988a; FEND 1990) nachweisen, wobei die Qualität der emotionalen Beziehung zwischen Eltern und Kind an Bedeutung gewinnt (vgl. OSWALD & BOLL 1992).

Dieser Trend zur zunehmenden Emotionalisierung der Eltern-Kind-Beziehung geht in Deutschland wie auch in anderen Industrienationen einher mit einer zunehmenden Destabilisierung der Ehe, die sich in steigenden Scheidungsziffern niederschlägt (BECK-GERNSHEIM 1986; 1994). FEND (1990: 108) stellt fest: "Die beiden charakteristischen Tendenzen sind also die einer größeren emotionalen Intensität des Familienlebens und des Lebens mit Kindern, aber gleichzeitig einer größeren Labilität der Beziehung der Ehepartner". In dieser Situation deutet vieles darauf hin, dass die Eltern-Kind-Beziehung mit der Stabilisierung der individuellen emotionalen Befindlichkeit der Eltern mehr und mehr eine Funktion übernimmt, die traditionell von der ehelichen Paarbeziehung erfüllt wurde. So zeigen Umfragen, dass Eltern ihre Kinder heute ganz selbstverständlich als Ansprechpartner für eigene Sorgen und Probleme in Anspruch nehmen, während dies vor wenigen Jahrzehnten noch ausgesprochenen Ausnahmecharakter hatte (SCHÜTZE 1988b: 243). Dem Kind kommt damit zunehmend die Rolle eines Trösters oder Ratgebers zu - zumindest aber die eines engen Vertrauten, vor dem man sich seine Nöte "von der Seele reden" kann - , es übernimmt also einen Teil jener emotionalen Versorgungsleistungen, die bislang in besonderer Weise vom Ehepartner erwartet wurden: "Das Kind nimmt auf Grund seiner Funktion, emotionale Bedürfnisbefriedigung zu gewähren, Freude zu machen, Lebenssinn zu stiften, die zentrale Stellung in der Familie ein, und die Ehebeziehung scheint gegenüber der Eltern-Kind-Beziehung an Eigenwert zu verlieren." (SCHÜTZE 1988a: 112). Umfragen unter Eltern bestätigen, dass Kinder Spaß machen, Lebenserfüllung bringen und das Gefühl des Gebrauchtwerdens geben (CYPRIAN & FRANGER 1995: 48). Der positive Einfluss von Kindern auf die Lebenszufriedenheit ist dabei vielfach stärker als der von anderen Lebensbereichen wie Beruf, Freizeitaktivitäten und Partnerschaft (HOFFMAN & MANIS 1978). Kinder verschaffen ihren Eltern u.a. persönliche Glückserwartungen und die symbolische Verlängerung der eigenen Existenz (SCHÜTZE 1988a: 104), sie "werden häufig als Sinnressource für das eigene Leben angesehen" (PILZECKER 1994: 243) und bewirken, "daß die Eltern selber neue Fähigkeiten lernen, ja ein neues Stadium ihrer inneren Entwicklung erreichen" (BECK-GERNSHEIM 1989: 48). Eltern erleben den Umgang mit ihrem Kind "als Persönlichkeitsbereicherung; sie erleben sich als Folge ihrer Elternschaft als reifer und verantwortlicher; sie behaupten, mit mehr Respekt behandelt zu werden und jetzt erst 'richtige' Erwachsene zu sein; ihr Selbstkonzept verändert sich also" (BUNDESMINISTERIUM FÜR FAMILIE UND SENIOREN 1994: 81).

Der psychologische Nutzen von Kindern weist demnach vor allem zwei Kernelemente auf,

nämlich das Erleben von Freude und Vergnügen im Umgang mit Kindern und - damit zusammenhängend - eine als beglückend empfundene Erweiterung des eigenen Lebenssinns (UMBERSON & GOVE 1989). Damit werden eben solche Wirkungen angesprochen, die auf ein verändertes Selbst-Erleben abzielen, wie es als wesentliches Ziel und Ergebnis von Sozialisationsprozessen auch und gerade für Erwachsene genannt wird (vgl. GEULEN 1981), so dass sich hier ein unmittelbarer Ansatzpunkt für die Bestimmung sozialisierender Effekte von Kindern auf ihre Eltern ergibt. Wenngleich Kinder keineswegs als unabdingbar für die Begründung eines Lebenssinns angenommen werden können - berufliche Karriereambitionen oder der Einsatz für politisch, religiös oder auf andere Weise ideell motivierte Ziele mögen ähnlich wirkungsvoll sein - so kann doch davon ausgegangen werden, dass entsprechende Hoffnungen und Erwartungen ein wesentliches Motiv für die Entscheidung ist, Kinder zu haben.

Diese Hoffnungen und Erwartungen erfüllen sich ganz offensichtlich nicht allein durch das "haben", sondern vor allem durch das "erleben" von Kindern. Zwar ist schon die Geburt eines Kindes für die Eltern eine einschneidende und persönlichkeitsprägende Erfahrung, und zugleich übernehmen sie mit der Elternschaft eine neue Rolle, die mit einem veränderten gesellschaftlichen Status einhergeht, doch ist es in der Regel die fortdauernde Beziehung zum Kind, die von Eltern als beglückend und sinnstiftend empfunden und genannt wird. Zwar gibt es empirische Belege dafür, **dass** eine solche Beziehung deutlich zur Stärkung des psychischen Wohlbefindens der Eltern beiträgt (UMBERSON 1989), zugleich aber sind Hinweise darauf rar, **wie** ein solcher Effekt bewirkt wird, durch welche konkreten Elemente sich also solche Beziehungen auszeichnen. Erfahrungsberichte mit mehr oder minder anekdotischem Charakter zeigen, dass es Eltern selber oft schwerfällt, die durch Kinder vermittelten Glückserlebnisse zu beschreiben und bestimmte Auslöser dafür zu benennen. So schildern Eltern die Beziehung zum Kind als eine qualitativ völlig neue, existentielle Erfahrung, die so tief geht, dass sie sich mit Worten kaum beschreiben lässt: "Die Freude an Kindern kann man eigentlich gar nicht erklären. Es ist oft nur ein Augenblick, wenn man sie bei etwas beobachtet, das sie fasziniert. Ein Augenblick, außergewöhnlich und nie wiederholbar." (Interview-Aussage aus BARBER & SKAGGS 1980, zitiert nach BECK-GERNSHEIM 1989: 29). So unbestimmt und vage diese Aussage auch bleibt; bemerkenswert erscheint, dass sich die Freude hier nicht so sehr aus dem eigenen Handeln der Eltern, sondern vielmehr aus dem des Kindes ergibt. Auch THOMÄ (1992), der sich aus einer philosophischen Perspektive heraus mit der Frage, "was das Glück der Eltern ist" befasst, rückt diesen Aspekt ins Zentrum seiner Betrachtung: "Wenn bei Eltern Freude aufkommt, so kann dies zwar durchaus bei der Beschäftigung mit dem Kind, bei einem gemeinsamen Unternehmen geschehen. Sie entspringt dann aber, genau besehen, nicht dem praktischen Vollzug selbst, sondern eher der Freude an dem, wie sich das Kind verhält, oder dem Stolz auf das, was das Kind immerhin schon kann" (a.a.O.: 153). Das bedeutet also, dass Eltern sich diese Freude nicht selbst verschaffen können, sondern dazu auf das Handeln des Kindes angewiesen sind.

Zugleich gilt allerdins auch: Die Freude am Handeln des Kindes beruht auf der Besonderheit der Beziehung zwischen ihm und den Eltern. Es ist nicht das Handeln irgendeines Kindes, das bei den Eltern Freude auslöst, sondern das Handeln ihres Kindes. Dieses Kind ist ihr "Produkt", sie haben es in die Welt gesetzt und aufgezogen, sie haben es zu dem gemacht, was es ist, und daher können sie sein Handeln - mehr als das jedes anderen Menschen - mit sich und ihrer eigenen Person in Beziehung setzen. Das Handeln des Kindes ist also deshalb bedeutungsvoll, weil es seinen Wert aus der besonderen, auf gegenseitiger emotionaler Verbundenheit

beruhenden Beziehung zwischen ihm und seinen Eltern erhält. Gleichzeitig ist es auch das Handeln des Kindes, das diese spezifische Verbundenheit für die Eltern spürbar werden lässt: Kinder, die in der Interaktion zum Ausdruck bringen, dass sie die Liebe der Eltern erwidern und Vertrauen zu ihnen haben, dass sie sie brauchen, ihnen aber auch viel zu geben haben, vermitteln ihren Eltern Sicherheit über die Qualität der zwischen ihnen bestehenden Beziehung - eine Sicherheit, die ihnen nur das Kind (und niemand sonst) geben kann. Kinder, denen dies gelingt, lösen bei ihren Eltern immer wieder aufs neue Glücksgefühle aus und bekräftigen den sinnstiftenden Charakter der Elternschaft. Damit fördern sie nicht nur das emotionale Wohlbefinden ihrer Eltern, sondern tragen auch zu ihrer Persönlichkeitsentwicklung im Sinne von psychischer Reife und Stabilität bei. Es kann somit erwartet werden, dass die Sozialisation der Eltern in ihre Elternrolle unter anderem auch davon abhängt, wie weit sie ihre Beziehung zum Kind als emotional befriedigend und persönlichkeitsbereichernd, also als ressourciv erleben.

Emotionale Ausgeglichenheit, psychische Reife und Stabilität sind aber zugleich auch jene Persönlichkeitsmerkmale, die als wesentliche Voraussetzung für die Bewältigung von Aufgaben, die mit der Kindererziehung verbunden sind, gelten müssen (BELSKY 1984; 1990). Das Kind erscheint damit als Ressource nicht nur für die Persönlichkeitsentwicklung der Eltern, sondern auch für die Qualität des elterlichen Erziehungsverhaltens, dem wiederum maßgebliche Bedeutung für seine eigene Sozialisation zugeschrieben werden muss. Indem das Kind zur Sozialisation seiner Eltern beiträgt, beeinflusst es also - ganz im Sinne eines retroaktiven Sozialisationsgeschehens - letztlich auch seine eigene Kompetenzentwicklung.

Die Frage, welche konkreten Merkmale der Beziehung zum Kind bzw. welche Verhaltensweisen von Kindern in der beschriebenen Weise als Gratifikationen oder Ressourcen für die Eltern wirksam sind, ist bislang erst in Ansätzen empirisch untersucht worden (RUSSELL 1974; DONNELLY & FINKELHOR 1992; SABATELLI & WALDRON 1995). Die vorgelegte Arbeit unternimmt den Versuch, diese Ansätze fortzuführen und befasst sich zugleich mit der Frage, wie sich die Verfügbarkeit solcher Ressourcen als eine unter mehreren Determinanten des Elternverhaltens auf die familiäre Sozialisation von Kindern auswirkt.

3. Felder der familialen Sozialisationsforschung

Neben verschiedenen Aspekten der Eltern-Kind-Beziehung - insbesondere bestimmten Dimensionen des elterlichen Verhaltens - sind seit einiger Zeit zunehmend auch andere strukturelle wie auch qualitätsbezogene Familienmerkmale im Hinblick auf ihre Auswirkungen für die kindliche Entwicklung untersucht worden. Hinter dieser Entwicklung steht zum einen die Einsicht, dass die Eltern-Kind-Beziehung nicht quarantäneartig von der Außenwelt isoliert ist, sondern immer innerhalb eines Kontextes steht, durch den sie mitbeeinflusst wird (BRONFENBRENNER 1981), zum anderen die wachsende Popularität systemischer Modelle mit ihrer Betonung von Wechselwirkungen sowohl zwischen den familialen Subsystemen als auch zwischen Subsystem und Gesamtsystem (MINUCHIN 1985; 1988; O'CONNOR et al. 1997).

Mit AMATO & OCHILTREE (1986, ähnlich: HOELTER & HARPER 1987) lassen sich dabei Familienstruktur- und Familienprozessvariablen unterscheiden. Familienstrukturvariablen beziehen sich auf objektiv messbare äußere Rahmenbedingungen des familialen Zusammenlebens. Hierzu zählen u.a. Merkmale der personalen Ausstattung (z.B. Familiengröße, Anzahl der im Haushalt lebenden Elternpersonen), der Wohnsituation und sozioökonomische Statusvariablen. Familienprozessvariablen richten sich dagegen auf die psychosoziale Funktionsfähigkeit von Familien und bilden bestimmte Merkmale binnenfamilialer Beziehungen ab - z.B. der Eltern-Kind-Beziehung oder der ehelichen Paarbeziehung zwischen den Eltern. Dabei lässt sich weiter differenzieren in ganzheitliche und dyadische Ansätze. Ganzheitliche Ansätze liefern Gesamtbeschreibungen von Familien. Sie erfassen Merkmale, die sich direkt auf das Familiensystem als Einheit beziehen, also z.B. Qualitätsausprägungen des Familienklimas wie Kohäsion und Anpassungsfähigkeit. Dyadische Ansätze dagegen analysieren die Beziehungen zwischen jeweils zwei Personen innerhalb der Familie (z.B. Mutter und Vater, Vater und Kind, Mutter und Geschwisterkind) sowie die Bedeutung der einzelnen dyadischen Beziehungen füreinander. Die in der Sozialisationsforschung nach wie vor dominierende Familienprozessvariable ist die Eltern-Kind-Beziehung, wie sie sich im elterlichen Umgang mit dem Kind (also dem Elternverhalten), niederschlägt. Daneben sind in den vergangenen beiden Jahrzehnten jedoch zunehmend Bestrebungen zu beobachten, die Beschränkung der Forschungsaktivitäten auf lediglich eine familiäre Sozialisationsbedingung zu überwinden, indem alternativ oder zusätzlich zum Elternverhalten weitere für die kindliche Entwicklung relevante familiäre Prozessvariablen in den Blick genommen werden. Dabei sind vor allem das Familienklima und die elterliche Ehebeziehung als Forschungsschwerpunkte zu nennen.

3.1 Familienstrukturvariablen

Das Aufwachsen mit nur einem Elternteil - etwa infolge von Scheidung oder Trennung der Eltern - wird in breiten Bevölkerungskreisen als Risikofaktor für die kindliche Entwicklung betrachtet. Gerade negative Folgen für die Kinder werden in Teilen von Politik und Gesellschaft immer wieder als wesentliches Argument dafür vorgebracht, einem weiteren Anstieg der Scheidungszahlen entgegenzuwirken. Tatsächlich stellt die Scheidung der Eltern einen gewissen Risikofaktor für die Befindlichkeit von Kindern dar (AMATO 1993; FOREHAND et al. 1990; EMERY 1982), vieles spricht jedoch dafür, entsprechende Auswirkungen weniger auf ein traumatisches Erleben der Ehescheidung als vielmehr auf die vorangegangenen (und vielfach

auch nach der Scheidung anhaltenden) Spannungen und Konflikte zwischen den Eltern sowie auf Beeinträchtigungen des elterlichen Erziehungsverhaltens und auf die als Folge der Scheidung oft verschlechterten ökonomischen Lebensbedingungen zurückzuführen (PETERSON & ZILL 1986; VINCENT et al. 1991; DEMO & ACOCK 1988; DEMO 1992; KINARD & REINHERZ 1986). Zahlreiche Befunde aus neuerer Zeit zeigen, dass Kinder, die nicht mit beiden leiblichen Eltern zusammenleben, sich in Selbstkompetenz, Schulerfolg, sozialer Kompetenz und Ausprägung von Verhaltensproblemen nicht zwangsläufig ungünstiger entwickeln als solche aus "vollständigen" Familien (WEISNER & GARNIER 1992; SHYBUNGO 1989; ROBERTSON & SIMONS 1989; MCFARLANE et al. 1995). KRAPPMANN & OSWALD (1990) finden sogar eine deutlich bessere soziale Integration von "alleinerzogenen" Jungen (verglichen mit solchen aus "vollständigen" Familien), machen für dieses Ergebnis allerdings unterschiedlich wirksame Selektionseffekte bei der Stichprobenziehung verantwortlich. Es kann wohl angenommen werden, dass sich langfristig sowohl negative wie auch positive Effekte der Ehescheidungen der Eltern auf die Entwicklung von Jugendlichen ergeben. Das Ergebnis dürfte maßgeblich davon abhängen, welche zusätzlichen Stressoren in der Anpassungsphase auftreten und welche Ressourcen - auch in Form zusätzlichen "Familienpersonals" (z.B. Großeltern) - zur Situationsbewältigung zur Verfügung stehen (HETHERINGTON et al. 1989; 1991; ENSMINGER 1991; BISHOP & INGERSOLL 1989). Befunde von BOOTH & EDWARDS (1989) lassen erkennen, dass Scheidung im Vergleich zur Aufrechterhaltung einer zerrütteten Ehe langfristig das kleinere Übel im Hinblick auf die Folgen für die nachwachsende Generation sein mag.

Auch negative Auswirkungen der Erwerbstätigkeit von Müttern auf die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen, wie sie in der öffentlichen Diskussion vielfach behauptet werden, lassen sich wissenschaftlich nicht untermauern: Die Arbeiten von HOFFMAN (1989), AMATO & OCHILTREE (1986), ROBERTSON & SIMONS (1989) und OTTO & ATKINSON (1997) zeigen, dass die Erwerbstätigkeit von Müttern für sich genommen keineswegs als Risikofaktor für die Entwicklung von älteren Kindern und Jugendlichen betrachtet werden kann. In einer Studie, die sich allerdings nur auf alleinerziehende Mütter bezieht, findet ALESSANDRI (1992) sogar positive Auswirkungen der mütterlichen Erwerbstätigkeit auf Selbstwertgefühl und Schulerfolg von Kindern. Entscheidend für die kindliche Entwicklung dürfte sein, welche Folgen die Erwerbstätigkeit der Mutter für das elterliche Erziehungsverhalten (z.B. Monitoring, CROUTER et al. 1990; 1993) bzw. die Qualität der Eltern-Kind-Beziehung hat. Dies wiederum hängt von einer Vielzahl von Faktoren ab, darunter die Zufriedenheit der Mutter mit ihrer jeweiligen Rolle und ihre psychische Befindlichkeit (MCHALE & CROUTER 1992; LERNER & HESS 1991; MACEWEN & BARLING 1991). Weniger entscheidend sind dagegen Einschränkungen der zeitlichen Verfügbarkeit der Mutter für ihr Kind: Die inhaltliche Qualität der Eltern-Kind-Beziehung ist weitgehend unabhängig von der Quantität an Zeit, die Eltern und Kinder gemeinsam verbringen (DEMO 1992).

Der sozioökonomische Familienstatus, den AMATO & OCHILTREE (1986) ebenfalls den Strukturvariablen zurechnen, ist in zahlreichen Studien als Prädiktor für die kindliche Entwicklung untersucht worden. Er kann als Indikator für die kulturellen und auch materiellen Ressourcen betrachtet werden, über die Familien verfügen und die die Entwicklung von Kindern mittelbar oder unmittelbar beeinflussen können. Besonders starke Effekte des sozioökonomischen Status wurden immer wieder auf die intellektuelle Kompetenzentwicklung von Kindern festgestellt (COCHRAN & BÖ 1989; DORNBUSCH et al. 1987; DEBARYSHE et al. 1993; WILD & KRAPP 1995; OTTO & ATKINSON 1997). Die entsprechenden

Zusammenhänge bleiben in der Regel auch bestehen, wenn zusätzlich die Effekte von Familienprozessvariablen (z.B. Ehequalität, Elternverhalten) berücksichtigt werden, so dass es sich hier nicht um familial vermittelte Auswirkungen handelt. Da als zentrales Bestimmungsmerkmal des sozioökonomischen Status zumeist das Bildungsniveau der Eltern - z.B. als höchster Schulabschluss gemessen - herangezogen wird und die intellektuelle Kompetenz des Kindes maßgeblich auch über seine Schulleistungen erfasst wird, ist ein solcher Zusammenhang inhaltlich leicht nachzuvollziehen: Es erscheint plausibel, wenn der aktuelle Schulerfolg des Kindes zu einem gewissen Teil auf den elterlichen Bildungsabschluss zurückgeführt werden kann, zumal hier auch genetisch bedingte Dispositionen eine Rolle spielen mögen, die unabhängig von der Qualität sozialer Interaktionen innerhalb der Familie wirken.

Weniger deutlich sind dagegen Effekte des sozioökonomischen Status auf andere Bereiche der kindlichen Entwicklung wie Selbstkonzept, soziale Integration und Verhaltensprobleme, es ergeben sich hier zumeist nur schwache oder gar keine Zusammenhänge (HOELTER & HARPER 1987; AMATO & OCHILTREE 1986; SIMONS et al. 1989; LAMBORN et al. 1991; BARNES & FARRELL 1992; HERMAN et al. 1997). Dabei ist allerdings zu bedenken, dass viele Stichproben einen ausgesprochenen "Mittelschichtsbias" aufweisen, Familien mit niedrigem sozioökonomischem Status also unterrepräsentiert sind. DODGE et al. (1994) weisen mit einer repräsentativen Stichprobe recht eindrucksvolle Effekte des sozioökonomischen Status auf Verhaltensprobleme und Aggressivität von Schulkindern nach, die nur teilweise auf statusbedingte Unterschiede in den Sozialisationsbedingungen zurückgeführt werden können.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die Familienstrukturvariablen zwar wesentliche Rahmenbedingungen beschreiben, die an die Ausgestaltung binnenfamiliärer Beziehungen je spezifische Anforderungen stellen bzw. Chancen eröffnen. Welche Auswirkungen sich daraus auf die Entwicklung von Kindern ergeben, hängt aber maßgeblich davon ab, ob es gelingt, familiäre Rollenarrangements so auf diese Rahmenbedingungen abzustimmen, dass die Funktionsfähigkeit der Familie gewährleistet ist. Die familiäre Funktionsfähigkeit wird im wesentlichen von Systemeigenschaften der Familie (z.B. Kohäsion, Anpassung) bzw. von der Qualität binnenfamiliärer Beziehungen bestimmt. Als familiäre Prädiktoren der kindlichen Entwicklung rücken damit die Familienprozessvariablen in den Vordergrund.

3.2 Elternverhalten

Unter den Familienprozessvariablen, die die Entwicklung des Kindes nachhaltig bestimmen, ist an erster Stelle die Eltern-Kind-Beziehung zu nennen, die sich konkret im elterlichen Verhalten gegenüber dem Kind niederschlägt. "Elternverhalten" in diesem Sinne bezieht sich also nicht nur auf ganz bestimmte Erziehungspraktiken oder Disziplinierungstechniken, sondern auf globale, den gesamten elterlichen Umgang mit dem Kind charakterisierende Verhaltensmuster einschließlich der darin zum Ausdruck kommenden Einstellungen, Erwartungen, Wertmaßstäbe und Motivationen. Als wesentliche Elemente einer entwicklungsförderlichen Eltern-Kind-Beziehung können eine liebevolle Grundhaltung gegenüber dem Kind, die elterliche Anteilnahme (Involviertheit) am Leben des Kindes sowie das Erfüllen einer Führungsfunktion durch die Eltern genannt werden (GRIBBLE et al. 1993; MACCOBY & MARTIN 1983; ROLLINS & THOMAS 1979).

3.21 Dimensionen und Typologien des Elternverhaltens

Forschungshistorisch hat es eine jahrzehntelange Tradition, das Elternverhalten im Hinblick auf zwei ihm zugrundeliegende Dimensionen zu betrachten, von denen die eine die affektive Qualität des Elternverhaltens, die andere dagegen das Ausmaß der elterlichen Bemühungen um Lenkung und Steuerung des Kindes beschreibt. Ursprünglich lassen sie sich auf SYMONDS (1939) Unterscheidung zwischen einem Akzeptierungs-Ablehnungs-Kontinuum und einem Dominanz-Unterwerfungs-Kontinuum zurückführen, forschungsleitend für die Untersuchung des Elternverhaltens wurde jedoch die Unterscheidung zwischen einer affektiven ("Wärme versus Feindseligkeit") und einer das Verhalten des Kindes lenkenden ("Kontrolle versus Autonomie") Verhaltensdimension (SCHAEFER 1959).

Diese Dimensionen sind nicht aus zugrundegelegten theoretischen Überlegungen abgeleitet worden, sondern sind das Ergebnis empirisch beobachteter Ähnlichkeiten zwischen bestimmten elterlichen Verhaltensweisen, die ihre Zusammenfassung anhand gemeinsamer Merkmale rechtfertigen. Statistische Verfahren zur Berechnung solcher relativer Ähnlichkeiten, insbesondere Faktorenanalysen, haben wiederholt eine solche zweidimensionale Struktur des Elternverhaltens ergeben (MACCOBY & MARTIN 1983). Mit solchen Verfahren läßt sich zwar ermitteln, wie viele Dimensionen ("Faktoren") zur strukturellen Beschreibung des Elternverhaltens benötigt werden, wie eng der Zusammenhang zwischen einzelnen Verhaltensweisen und dieser oder jener Dimension ist und welcher Anteil der gesamten Streubreite des Elternverhaltens auf die ermittelten Dimensionen zurückgeführt werden kann, es lassen sich aber keine Aussagen über die inhaltliche Qualität der gefundenen Dimensionen unmittelbar ableiten. Dazu bedürfen die Dimensionen der nachträglichen Benennung oder Interpretation, sie müssen also mit einem Begriff etikettiert werden, der die Ähnlichkeit der jeweils zusammengehörigen Verhaltensweisen inhaltlich möglichst treffend beschreibt. Solche Interpretationen unterliegen innerhalb gewisser Grenzen der Willkür des jeweiligen Forschers, so daß diese Dimensionen mit unterschiedlichen, wenn auch miteinander verwandten Benennungen versehen werden.

Besonders für die affektive Dimension findet sich eine Vielzahl unterschiedlicher Bezeichnungen, so z.B. "nurturance", "acceptance", "warmth" und "connection", oft aber auch "support" (z.B. PETERSON & ROLLINS 1987; ROLLINS & THOMAS 1979; AMATO 1990; ELLIS et al. 1976). Davon scheint "support" derjenige zu sein, der einer Übersetzung ins Deutsche am ehesten zugänglich ist¹, so daß hier im folgenden von "elterlicher Unterstützung" gesprochen wird. Elterliche Unterstützung bestätigt dem Kind, daß es als Person geliebt und anerkannt wird und bewirkt, daß es sich in Anwesenheit seiner Eltern wohl fühlt (ROLLINS & THOMAS 1979: 320f). Verhaltensweisen wie Lob, Zustimmung, Ermutigung, Hilfe, Kooperation, verbaler und körperlicher Ausdruck von Zuneigung und ähnliches mehr sind die Kennzeichen solchen Unterstützungsverhaltens.

¹ "Nurturance" müßte mit "Pflege" oder "Versorgung" übersetzt werden und erhielte damit eine eigentlich nicht gemeinte, stark auf die physischen Bedürfnisse des Kindes bezogene Konnotation. "Akzeptanz" läßt im Deutschen eher an passives Hinnehmen oder Dulden denken, gemeint ist dagegen der aktive Ausdruck von Wertschätzung. "Wärme" schließlich würde erst durch den Zusatz "emotional" überhaupt verständlich werden, wäre aber selbst dann noch ausgesprochen abstrakt: statt von "emotional warmem Verhalten" sprechen wir eher von "durch emotionale Wärme gekennzeichnetem Verhalten". Dies trifft zwar das inhaltlich Gemeinte, ist aber eine für den Sprachgebrauch zu umständliche Formulierung.

Die Lenkungsdimension wird überwiegend als "parental control", also "elterliche Kontrolle" bezeichnet. Als Kontrollverhalten lassen sich alle elterlichen Versuche zusammenfassen, das Kind zu disziplinieren, also sein Verhalten in die von den Eltern gewünschte Richtung zu lenken. STEINMETZ (1979) bezeichnet diese Verhaltensdimension daher auch als "goal-oriented", also zielorientiertes Elternverhalten. Dazu zählen alle Bemühungen der Eltern, eine Verhaltensänderung beim Kind zu bewirken, wie z.B. Anweisungen und Befehle, Vorschläge und Bitten, das Androhen und Ausführen von Strafen sowie das Aufstellen von Verhaltensregeln und Verboten.

Anfängliche Forschungsergebnisse ließen für elterliche Unterstützung einen positiven, für elterliche Kontrolle dagegen einen negativen Zusammenhang mit der Qualität kindlicher Entwicklung erkennen. Die günstigsten Voraussetzungen für die Entwicklung ihrer Kinder schufen nach damaligem Forschungsstand solche Eltern, die hohe Ausprägungen von Unterstützung bei gleichzeitig niedrigen Ausprägungen von Kontrolle realisierten. Die Kinder dieser Eltern erschienen als aktiv, sozial aufgeschlossen, kreativ, unabhängig und weitestgehend frei von psychischen Beeinträchtigungen aller Art (BECKER 1964). Dieses Zusammenhangsmuster läßt sich auch theoretisch plausibel begründen: Die Erfahrung von Liebe, Akzeptanz und Geborgenheit, wie sie in der Unterstützungsdimension zum Ausdruck kommt, kann als Kennzeichen einer stabilen affektiven Bindung zwischen Eltern und Kind gewertet werden, die nach der Attachment-Theorie (BOWLBY 1969; AINSWORTH 1973; GROSSMANN & GROSSMANN 1991) unabdingbar für das Gelingen der kindlichen Entwicklung ist. Zugleich spielen eben diese Erfahrungen in der Sozialisationstheorie des "gespiegelten Selbst" (COOLEY 1902) eine ausschlaggebende Rolle: Das Kind gewinnt ein positives Selbstkonzept aufgrund der Wertschätzung, die es durch andere erfährt. Einschränkungen der Handlungsautonomie des Kindes, wie sie in der Kontrolldimension abgebildet werden, reduzieren dagegen die Möglichkeiten, sich als selbstbestimmten, handelnden Akteur zu erleben, und behindern damit die Entwicklung von Selbst-Vertrauen (im Sinne von Vertrauen in die eigene Handlungskompetenz).

3.211 Verschiedene Formen von Unterstützung

Während mit elterlicher Unterstützung zumeist auf das allgemeine emotionale Klima in der Eltern-Kind-Beziehung abgezielt wird, beziehen sich einige Autoren mehr auf das elterliche Erbringen konkreter Hilfeleistungen, die dem Kind beim Lösen bestimmter Alltagsprobleme helfen und die in der Social-Support-Forschung als "instrumentelle Unterstützung" bezeichnet werden (z.B. PIERCE et al. 1996). Dabei werden z.T. allgemeine instrumentelle Hilfen erfaßt (z.B. AMATO & OCHILTREE 1986; EAST 1991), z.T. aber auch gezielte, kompetenzspezifische Hilfeleistungen wie das Schaffen günstiger Rahmenbedingungen für Zusammenkünfte in der Gleichaltrigengruppe (KRAPPMANN & OSWALD 1990) oder die elterliche Hilfen für die Bewältigung schulischer Leistungsanforderungen (TOCCI & ENGELHARD 1991; OTTO & ATKINSON 1997; KNAPP 1986; GARBE et al. 1981). Die Prämisse dabei ist, daß solche speziell auf bestimmte Kompetenzen ausgerichtete Unterstützungsleistungen einen stärkeren Effekt haben sollten als unbestimmte, allgemeine Unterstützungsbemühungen.

Tatsächlich sind jedoch die für instrumentelle Unterstützung gefundenen Zusammenhänge mit

Kompetenzen des Kindes häufig deutlich schwächer als bei Betrachtung der emotionalen Unterstützung. Möglicherweise ist dies auf einen kurvilinearen Effekt instrumenteller Unterstützung zurückzuführen: Besonders hohe Ausprägungen solcher Unterstützungsleistungen könnten bedeuten, daß dem Kind der Prozeß der Problembewältigung von den Eltern weitgehend abgenommen wird. Das Kind wäre dann nur noch wenig gefordert, eigene Bewältigungsstrategien zu entwickeln, und der Erwerb von Kompetenzen würde eher behindert als erleichtert. Hinzu kommt, daß die kausale Interpretation von Zusammenhängen zwischen instrumenteller Unterstützung und Kind-Kompetenz in besonderer Weise problematisch ist: So erscheint plausibel, daß instrumentelle Unterstützung von den Eltern in besonderer Weise als gezielte pädagogische Intervention bei weniger kompetenten Kindern eingesetzt wird, während Kinder mit hoher Kompetenz keiner solchen zusätzlichen Maßnahme bedürfen. Wenn sich also in Querschnittstudien negative Korrelationen zwischen instrumenteller Unterstützung und kindlicher Kompetenz ergeben, so bedeutet das lediglich, dass kompetente Kinder nicht so viele Hilfeleistungen erhalten wie weniger kompetente - über die Wirksamkeit solcher Hilfen ist damit allerdings nichts ausgesagt.

Verschiedentlich wurde die dimensionale Struktur von Unterstützung faktorenanalytisch überprüft. Dabei ergaben sich Hinweise darauf, daß mehrere einzelne Subdimensionen voneinander unterschieden werden können: MILLER et al. (1995) fanden als Ergebnis einer Faktorenanalyse drei verschiedene, allerdings miteinander korrelierte Unterstützungsdimensionen: "Intrinsische Unterstützung", die sich im Ausdruck von elterlicher Wertschätzung, Liebe, Vertrauen, Zufriedenheit und Ermutigung äußert und die inhaltlich weitgehend dem verbreiteten Verständnis im Sinne von emotionaler Unterstützung entspricht, "Extrinsische Unterstützung", die sich vor allem auf materielle Belohnungen bezieht, und "Nähe", die die Häufigkeit und Erlebensqualität gemeinsamer Unternehmungen und gemeinsam verbrachter Zeit beschreibt. Von diesen Dimensionen erwies sich intrinsische Unterstützung als die bei weitem einflußreichste auf die kindliche Entwicklung (in diesem Fall das Selbstkonzept), die übrigen beiden hatten dagegen keinen großen Erklärungswert. BARBER & THOMAS (1986) kommen sogar zu vier Subdimensionen elterlicher Unterstützung, die sie als "allgemeine Unterstützung", "Kameradschaftlichkeit", "körperlichen Ausdruck von Zuneigung" (küssen, umarmen) und (sonstigen) "Körperkontakt" beschreiben. Alle Subdimensionen korrelieren positiv mit dem Selbstwertgefühl von Kindern, Regressionsanalysen zeigen jedoch, daß sie jeweils nur geringe spezifische Erklärungsbeiträge für das Selbstwertgefühl leisten. Man kommt also zu weitgehend gleichen Ergebnissen, unabhängig davon, mit welchem dieser Unterstützungsindikatoren man arbeitet.

DEMO et al. (1987) heben die Bedeutung verbaler Kommunikation für die Vermittlung von Unterstützung hervor und weisen nach, daß die Häufigkeit freundschaftlich mit den Eltern geführter Gespräche über persönliche Belange in besonders engem Zusammenhang mit dem Selbstwertgefühl von Jugendlichen stehen. Gerade in solchen Gesprächen kommen Kernelemente der elterlichen Unterstützung wie das Entgegenbringen von Interesse, persönlicher Wertschätzung und Anteilnahme sehr deutlich zum Ausdruck, so daß es sich bei der verwendeten Kommunikationsskala eher um eine besonders gelungene Operationalisierung von Unterstützung zu handeln scheint als um eine inhaltlich bestimmbare Dimension.

Zusammengenommen machen die Ergebnisse dieser Studien zwar die inhaltliche Komplexität des Unterstützungskonstrukts deutlich, sie geben zugleich aber kaum Hinweise auf relevante, im herkömmlichen Unterstützungsbegriff nicht enthaltene Aspekte von Unterstützung. Es läßt

sich vermuten, daß die Wirksamkeit von Unterstützung nicht so sehr von ihrer Ausdrucksform per se abhängt, sondern vor allem davon, dass die gewählte Ausdrucksform dem Kind angemessen ist und von ihm entsprechend verstanden werden kann. Dabei sind individuelle Neigungen und Präferenzen ebenso zu berücksichtigen wie das Alter bzw. der Entwicklungsstand des Kindes: Speziell für jüngere Kinder dürften physische Ausdrucksformen der Zuneigung eine relativ große Bedeutung haben, während mit zunehmendem Alter des Kindes eine höhere Relevanz der partnerschaftlichen Kommunikation erwartet werden kann.

3.212 Verschiedene Formen von Kontrolle

Noch wesentlich vielschichtiger und unübersichtlicher sind die Verhaltensweisen, die dem Oberbegriff "elterliche Kontrolle" zugeordnet werden. So hatte bereits ein Fragebogen zur Erfassung des Elternverhaltens aus Sicht der Kinder (CRPBI, SCHAEFER 1965) nicht nur zwei, sondern drei Verhaltensdimensionen ergeben. Neben der bereits bekannten Unterstützungsdimension fanden sich zwei voneinander unabhängige Kontrolldimensionen mit jeweils eigenem Inhalt: Die eine reflektierte den Intensitätsaspekt elterlichen Kontrollverhaltens - sie bildete also ab, **wieviele** Kontrolle die Eltern ausüben - und wurde als "feste versus lose Kontrolle" interpretiert. Sie beschreibt das Ausmaß, in dem sich Eltern um die Lenkung des kindlichen Verhaltens bemühen, nicht aber die Mittel, die sie dazu einsetzen, und wird daher auch "Verhaltenskontrolle" ("behavioral control", STEINBERG et al. 1989; BARBER 1992; 1996) genannt. Die zweite Dimension bezog sich stärker auf die Qualität der elterlichen Kontrolle, also darauf, **in welcher Weise** Eltern Kontrolle ausüben. Sie beschrieb die Neigung der Eltern, Liebesentzug als Bestrafungstechnik einzusetzen, und erhielt die Bezeichnung "psychologische Kontrolle versus psychologische Autonomie" (SCHLUDERMANN & SCHLUDERMANN 1970).

Widersprüchliche Forschungsergebnisse zu den Auswirkungen einzelner Formen elterlicher Kontrolle auf die kindliche Entwicklung machten in der Folge immer deutlicher, daß es unterschiedliche Qualitäten von Kontrollverhalten gibt und daß die einzelnen Formen der Kontrollausübung sehr wohl unterschiedliche, teilweise einander entgegengesetzte Auswirkungen auf die kindliche Entwicklung haben (ROLLINS & THOMAS 1979; PETERSON & ROLLINS 1987; MACCOBY & MARTIN 1983). Es ist demnach irreführend, pauschal von einem Einfluss "kontrollierenden" Elternverhaltens auf Kinder zu sprechen, ohne dabei zu präzisieren, welche Art von Kontrolle gemeint ist. ROLLINS & THOMAS (1979) klassifizierten eine Vielzahl gebräuchlicher Operationalisierungen von Kontrolle danach, ob der Gehorsam des Kindes durch Zwang ("coercion") oder durch Einsicht ("induction") hervorgebracht werden soll. Zur "Kontrolle durch Zwang" werden dabei Kontrolltechniken wie Bestrafung und Machtanwendung gerechnet, mit denen sich Eltern bei Interessenkonflikten mit ihren Kindern durchsetzen. Das Kind wird dabei durch äußere Impulse zum Gehorsam gebracht. "Kontrolle durch Einsicht" beschreibt demgegenüber Kontrolltechniken wie das Abgeben von Erklärungen und Begründungen für Verbote und Vorschriften, das Aufzeigen von Verhaltenskonsequenzen usw., die auf die Minimierung offener Konfliktsituationen abzielen und die beim Kind internal motivierten Gehorsam bewirken sollen. Die Autoren überprüften in einem systematischen Literaturvergleich mehr als 200 Veröffentlichungen darauf, ob sich der dort verwendete Kontrollbegriff den Kategorien von Zwang und Einsicht zuordnen ließ und welche Ergebnisse damit für die kindliche Entwicklung festgestellt worden waren. Das Resultat dieses Vergleichs war überraschend eindeutig: Über alle überprüften Kompetenzbereiche

hinweg hatten - mit jeweils nur ganz wenigen Ausnahmen - Unterstützung und Kontrolle durch Einsicht positive und Kontrolle durch Zwang negative Auswirkungen auf die Entwicklung von Kindern.

Psychologische Kontrollversuche der Eltern lassen sich keiner dieser beiden Kategorien eindeutig zuordnen, da weder offener Zwang auf das Kind ausgeübt noch an seine Einsicht appelliert wird, stattdessen werden Verhaltensweisen benannt, "die es dem Kind (...) erschweren, sich als eigenständiges Individuum zu entwickeln" (GOLDIN 1979: 95). Ihre Auswirkungen auf die kindliche Entwicklung sind folgerichtig ähnlich ungünstig wie die von Kontrolle durch Zwang (STEINBERG et al. 1989; BARBER 1992; 1996), und beide Kontrollformen ähneln sich darin, dass sie Entscheidungsfreiräume des Kindes - und damit sein Erfahrungspotential, sich als selbstbestimmt handelnden Menschen zu erleben - begrenzen. In beiden Fällen muss sich das Kind der elterlichen Macht beugen, ohne Gelegenheit dazu zu haben, sich mit dem Interessenkonflikt zwischen ihm und den Eltern auseinanderzusetzen. Der Unterschied scheint lediglich darin zu bestehen, daß sich die Machtanwendung im einen Fall in Androhung oder Einsatz körperlicher Gewalt äußert und im anderen Fall in der Ausübung psychologischen Drucks in Form mehr oder weniger subtiler "Erpressungsversuche".

Eine besondere Erscheinungsform elterlicher Kontrolle, die gerade in den letzten Jahren viel Beachtung gefunden hat, ist das "Monitoring" (CROUTER et al. 1990; 1993). Monitoring bezieht sich darauf, wie gut die Eltern über den Alltag ihrer Kinder informiert sind, ob sie z.B. wissen, welche Hausaufgaben das Kind hat, ob sie erledigt worden sind, wann in der Schule Arbeiten anstehen, aber auch, wo sich die Kinder nach der Schule aufhalten, was sie dort tun, wen sie treffen und dergleichen mehr. Die Lenkung des Kindes erfolgt dabei nicht durch direkte elterliche Interventionen, sondern beruht in erster Linie auf Selbststeuerungsprozessen beim Kind, die durch sein Wissen um die Informiertheit der Eltern aktiviert werden. Mehrere Studien konnten für solches Monitoring einen deutlich positiven Effekt auf verschiedenste Bereiche der kindlichen Entwicklung nachweisen (BARBER et al. 1994; LINVER & SILVERBERG 1997; STEINBERG et al. 1991; LAMBORN et al. 1991; HERMAN et al. 1997). Auf welche Weise diese Effekte bewirkt werden und ob sie tatsächlich als Auswirkungen elterlicher Kontrolle interpretiert werden können, ist jedoch umstritten. Die meisten Veröffentlichungen bleiben recht vage, wenn es darum geht, diese schon fast erstaunlich eindeutigen positiven Zusammenhänge mit der Entwicklung von Kindern hinsichtlich der zugrundeliegenden Wirkungsmechanismen erklärend zu beschreiben. Häufig wird dabei Monitoring als eine Art "Überwachung" verstanden. Man kann sich demnach vorstellen, dass Eltern Kontrolle über ihre Kinder ausüben, indem sie ihnen das Gefühl geben, überwacht zu werden, auch wenn sie nicht physisch anwesend sind. Möglicherweise löst solches Monitoring bei den Kindern einen Zustand der "objektiven Selbstaufmerksamkeit" (DUVAL & WICKLUND 1972; WICKLUND 1975) aus, in dem sie sich selbst mit den Augen eines Beobachters sehen. In diesem Zustand, der durch Hinweisreize wie Spiegel, Kameras und vielleicht auch das Bewußtsein elterlichen Monitorings ausgelöst wird, werden Diskrepanzen zwischen dem eigenen Verhaltensideal und dem tatsächlich ausgeführten Verhalten besonders deutlich wahrgenommen. Um diese Diskrepanzen zu verringern, wird das tatsächliche Verhalten korrigiert und der Idealnorm angenähert. Bemerkenswert in diesem Zusammenhang ist, dass besonders eindrucksvolle Effekte für Monitoring in einer Studie gefunden wurden, die sich mit Problemverhalten wie Delinquenz und Drogenkonsum befasst (BARNES & FARRELL 1992), also mit Verhaltensweisen, die internalisierten Idealnormen vermutlich besonders krass zuwiderlaufen. Dennoch lässt die Vorstellung von Monitoring als systematischer Überwachung unvermittelt Assoziationen an

"Big Brother" in George Orwells "1984" entstehen und es erscheint schwer vorstellbar, dass eine solche Kontrolle ausschließlich förderliche Effekte auf die Persönlichkeitsentwicklung haben soll. Stattdessen müsste sie ab einem bestimmten Ausprägungsgrad zwangsläufig mit einem auch vor den Eltern geschütztem Bereich der Privatsphäre kollidieren, und für diesen Fall müssten negative Auswirkungen auf die Entwicklung von Kindern erwartet werden. Dies gilt umso mehr für Jugendliche, für deren Persönlichkeitsentwicklung ein auch dem elterlichen Zugriff verwehrt privater Lebensbereich besonders wichtig sein dürfte. CROUTER et al. (1990: 656) warnen denn auch davor, Monitoring isoliert von den Begleitumständen zu betrachten, und halten es für möglich, dass ein nicht dem Entwicklungsstand des Kindes angepasstes "Zuviel" an Monitoring ebenso negative Auswirkungen hat wie ein "Zuwenig". Dies würde einem umgekehrt u-förmigen Zusammenhangsmuster zwischen Monitoring und kindlicher Kompetenz entsprechen, das sich allerdings empirisch nicht nachweisen lässt (KURDEK & FINE 1994). Selbst bei Jugendlichen von 15-19 Jahren sind die Auswirkungen von Monitoring durchgehend positiv (BROWN et al. 1993). Negative Effekte, wie sie für zu intensive oder unangemessene Überwachungsmaßnahmen erwartet werden müssten, sind also bislang nicht belegt².

Eine alternative Erklärungsmöglichkeit, die die durchgängig positiven Auswirkungen plausibler erscheinen lässt, eröffnen Ansätze, die Monitoring mit dem Ausdruck elterlichen Interesses für das Kind in Zusammenhang bringen (CROUTER et al. 1990; PATTERSON 1982): Erkundigungen nach dem Tagesablauf, nach besonderen Vorkommnissen, weiteren Vorhaben usw. könnten demnach Ausdruck freundlicher Zuwendung sein und inhaltlich dem sehr nahe kommen, was DEMO et al. (1987) als supportive Kommunikationsmuster beschreiben. So gesehen würde sich im Monitoring weniger eine elterliche Kontrolltechnik als vielmehr eine vertrauensvolle Eltern-Kind-Beziehung niederschlagen, in der Kinder und Jugendliche eher bereit sind, den Eltern Informationen über ihre privaten Angelegenheiten zu geben. Monitoring würde damit in die Nähe der Unterstützungsdimension rücken, wofür auch die recht hohe Korrelation von $r=.49$ zwischen den Maßen für Monitoring und Unterstützung bei KURDEK & FINE (1994) spricht. Vermutlich spielt aber noch ein dritter Aspekt bei der Wirksamkeit des Monitoring eine erhebliche Rolle: Monitoring versorgt die Eltern mit den Informationen, die sie brauchen, um ihr Verhalten in adäquater Weise auf die aktuelle Situation des Kindes ausrichten zu können. So sind sie in der Lage, Fehlentwicklungen frühzeitig zu erkennen und gezielt lenkend einzugreifen, es wird ihnen also ein effektiveres Kontrollverhalten ermöglicht. Ähnliches gilt aber auch für Unterstützung: Beispielsweise werden Eltern die Stimmungslagen und Befindlichkeiten von nach Hause kommenden Kindern umso leichter erkennen und deuten können, je besser sie wissen, woher das Kind gerade kommt, mit wem es zusammen war und was es dabei ungefähr erlebt haben könnte. Diese Kontextinformationen sind möglicherweise eine entscheidende Voraussetzung für jene elterliche Kompetenz, "dem Kind auf den ersten Blick ansehen zu können, was mit ihm los ist", die häufig als besonderes Kennzeichen einer engen und vertrauensvollen Eltern-Kind-Beziehung genannt wird. Aus dieser Perspektive erscheint Monitoring nicht so sehr als Elternverhalten im engeren Sinn, sondern mehr als vorauslaufende Bedingung, die sowohl elterliche Unterstützung als auch Kontrolle zu

² Bei OTTO & ATKINSON (1997) ergibt sich - erwartungskonträr - ein negativer Zusammenhang zwischen elterlichem Monitoring und intellektueller Kompetenz des Kindes. Die Autoren interpretieren dies im Zusammenhang mit einer möglicherweise umgekehrten kausalen Richtung des Zusammenhangs: Als Reaktion auf unbefriedigende Schulleistungen des Kindes mögen Eltern stärker auf überwachende Maßnahmen zurückgreifen, so daß schlechte Schüler mehr Monitoring erhalten als gute.

optimieren hilft.

Während die Auswirkungen von psychologischer Kontrolle und Kontrolle durch Zwang als negativ und die von Kontrolle durch Einsicht und Monitoring als positiv für die kindliche Entwicklung angesehen werden können, ist die Datenlage für die Effekte von Verhaltenskontrolle nach wie vor widersprüchlich: Hier finden sich teilweise positive (STEINBERG et al. 1989), teilweise negative (DEMO et al. 1987; FULIGNI & ECCLES 1993) und teilweise unbedeutende Zusammenhänge mit der kindlichen Kompetenz (GECAS & SCHWALBE 1986; FAUBER et al. 1990). Diese Unterschiede erscheinen auf den ersten Blick umso unverständlicher, als Verhaltenskontrolle in den meisten dieser Studien auf sehr ähnliche Weise operationalisiert wurde. Das erhebungstechnische Vorgehen sieht in der Regel so aus, daß für eine Auswahl alltagstypischer, das Kind betreffender Entscheidungen erfasst wird, ob sie eher vom Kind oder eher von den Eltern getroffen werden. Je mehr Entscheidungen die Eltern treffen, desto höher die Verhaltenskontrolle. Solch ein Maß erhält seine inhaltliche Bedeutung aber erst, wenn man weiß, worüber zu entscheiden ist. Genau hier liegt möglicherweise der Schlüssel zum Verständnis der diskrepanten Ergebnisse, denn die Bandbreite der erfragten Entscheidungen kann von der Auswahl von Kleidung über das Fernsehprogramm bis zu den abendlichen Ausgehzeiten reichen. Es ist offensichtlich, dass einzelne solcher Items in unterschiedlicher Relation zur Selbstverantwortlichkeit von Kindern stehen. Welche Items jeweils verwendet wurden, wird in den meisten Veröffentlichungen nicht klar. Es ist aber nicht auszuschließen, daß die in den einzelnen Studien Entscheidungen erfasst wurden, die von unterschiedlicher Tragweite für die kindliche Entwicklung sind und für die ein hohes Maß an elterlicher Einflußnahme demzufolge unterschiedlich bewertet werden müßte. In Abhängigkeit von dieser Tragweite kann elterliche Kontrolle entweder als notwendiger Schutz des Kindes vor sich selber oder aber als unangemessene Bevormundung interpretiert werden, die die Entwicklung einer selbständigen Persönlichkeit eher behindert als fördert. Dabei ist nicht zuletzt auch das Alter der Kinder zu berücksichtigen: Wenn viele Entscheidungen von den Eltern getroffen werden, kann sich das auf jüngere Kinder stimulierend auswirken und damit der Entwicklung förderlich sein, mit zunehmendem Alter müssen aber immer mehr und immer wichtigere dieser Entscheidungen den Kindern bzw. Jugendlichen selbst eingeräumt werden, damit die Fähigkeit zu selbstverantwortlichem Handeln nicht untergraben wird (AMATO 1989; MACCOBY 1984).

3.213 Typologische Ansätze

Neben der dimensionalen Betrachtungsweise des Elternverhaltens entwickelte sich ein typologischer Ansatz, der die Hauptdimensionen des Elternverhaltens nicht mehr getrennt voneinander betrachtete, sondern spezifische Kombinationen von Unterstützungs- und Kontrollausprägungen zu typischen Mustern elterlicher Erziehungsstile zusammenfaßte (BAUMRIND & BLACK 1967; BAUMRIND 1971; 1978). Es ergaben sich drei solcher typischer Erziehungsstile, die mit "autoritär", "autoritativ" und "permissiv" benannt wurden. Danach werden Eltern als "autoritär" bezeichnet, wenn sie zugleich niedrige Werte auf der Unterstützungs- und hohe Werte auf der Kontrolldimension erreichen. "Autoritative" Eltern erzielen auf beiden Dimensionen hohe Werte und "permissive" Eltern kombinieren hohe Unterstützungs- mit niedrigen Kontrollwerten. Hinzu kommt noch ein vierter, als "nonkonform" bezeichneter Typus, der sich hier nicht eindeutig zuordnen läßt und der inhaltliche Überschneidungen mit dem permissiven Typ aufweist. Gegenüber dieser ursprünglichen

Typologie ist in den letzten Jahren verstärkt eine Revision dieses Modells von MACCOBY & MARTIN (1983; vgl. STEINBERG 1990) in den Vordergrund gerückt. Seine Grundlage sind die beiden Verhaltensdimensionen Unterstützung und Anspruch, wobei sich Anspruch ähnlich wie Kontrolle auf den lenkenden Aspekt des Elternverhaltens bezieht. Während mit Kontrolle aber eher eine hemmende, auf die Unterbindung unerwünschten Verhaltens abzielende Wirkung assoziiert ist, bezieht sich Anspruch stärker auf einen forcierenden, den Aufbau erwünschten Kindverhaltens fördernden Effekt. Dabei werden die Kombinationen "hohe Unterstützung/hoher Anspruch" als "autoritativ", "hohe Unterstützung/niedriger Anspruch" als "permissiv", "niedrige Unterstützung/hoher Anspruch" als "autoritär" und "niedrige Unterstützung/niedriger Anspruch" als "vernachlässigend" bezeichnet.

Die Ergebnisse dieses Forschungsstrangs legen es nahe, den autoritativen Elterntypus, der hohe Unterstützung und hohe Kontrolle miteinander vereint, als besonders förderlich für eine optimale kindliche Entwicklung anzusehen. Nach herkömmlicher Auffassung hätten sich die Kinder solcher Eltern u.a. als unselbständig und unterwürfig erweisen müssen, stattdessen waren sie besonders unabhängig, übernahmen bereitwillig soziale Verantwortung und hatten ein hohes Selbstwertgefühl (MACCOBY & MARTIN 1983). Die Erklärung besteht darin, daß das Kontrollverhalten autoritativer Eltern sich qualitativ deutlich von dem der übrigen abhebt: Sie stellen feste Standards auf und achten strikt auf deren Einhaltung, bemühen sich aber auch, sie dem Kind gegenüber zu begründen. Sie machen von ihren Erwachsenenrechten Gebrauch, gestehen dem Kind aber eigene, seiner Entwicklung angemessene Rechte zu und respektieren diese auch (BAUMRIND 1971: 22). Damit etablieren sie ein für beide Seiten verbindliches Regelsystem und vermeiden so, daß sich das Kind ungerecht behandelt fühlt.

3.22 Elternverhalten und kindliche Kompetenzentwicklung

Aus der kaum überschaubaren Fülle von Veröffentlichungen empirischer Forschungsarbeiten zum Thema "Elternverhalten und kindliche Entwicklung" können im folgenden nur einige wenige exemplarisch genannt werden, um den in den letzten Jahren erreichten Forschungsstand zu skizzieren. Um einen unmittelbaren Bezug zur Stichprobe der eigenen Untersuchung herstellen zu können, wurden vorwiegend solche Arbeiten ausgewählt, die sich auf Kinder zumindest im Schulalter beziehen, der Schwerpunkt liegt dabei auf Kindern im Übergang zum Jugendalter, also einem Alter von etwa 10 bis 14 Jahren. Ebenso wurden Untersuchungen, die sich speziell auf nicht-intakte Familien (alleinerziehende Eltern) beziehen, und solche mit explizit klinischer Fragestellung nur in besonders begründeten Ausnahmefällen berücksichtigt. Solche Studien erfordern in aller Regel eine gezielte Stichprobenauswahl und wären daher sowohl untereinander als auch mit der eigenen Untersuchung nur bedingt vergleichbar. Zu den Bereichen kindlicher Entwicklung, die in der Sozialisationsforschung besonders häufig mit Qualitätsausprägungen des Elternverhaltens in Verbindung gebracht worden sind, zählen vor allem das Selbstkonzept, die intellektuelle Kompetenz und die soziale Kompetenz sowie - als negative Ausprägung von Kompetenz - das Auftreten von Verhaltensstörungen.

3.221 Elternverhalten und Selbstkonzept

Mit Selbstkonzept ist das organisierte Gefüge von identitätsstiftenden und realitätsbezogenen internen Repräsentationen eigener Kompetenzen und Eigenschaften gemeint, das u.a. das

Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten und die positive affektive Bewertung der eigenen Person (also das Selbstwertgefühl) einschließt. Insbesondere COOLEYs (1902; vgl. ROSENBERG 1979) Theorie des "reflektierten Selbst (looking-glass self)", wonach die Wertschätzung für die eigene Person im wesentlichen Ergebnis der perzipierten Wertschätzung durch sogenannte "significant others" ist, hat die Bedeutung des elterlichen Einflusses auf die Entwicklung des Selbstwertgefühls von Kindern schon früh ins Zentrum der Selbstkonzeptforschung gerückt: Ohne Zweifel müssen Eltern auf Grund der besonderen Affektivität ihrer Beziehung zum Kind als höchst bedeutsame Bezugspersonen oder Identifikationsfiguren angesehen werden - eine Einschätzung, die auch aus der Perspektive des Kindes Bestätigung findet (JUHASZ 1989). Aufbauend auf die klassischen Studien von ROSENBERG (1965), COOPERSMITH (1967) und BACHMAN (1970) haben weitere Untersuchungen bis in die jüngste Vergangenheit hinein immer wieder gezeigt, daß Merkmale des Elternverhaltens die Entwicklung des Selbstwertgefühls von Kindern nachhaltig begünstigen oder beeinträchtigen können (vgl. STAFFORD & BAYER 1993: 76f; HARTER 1990a: 381ff). Entsprechende Zusammenhänge wurden nicht nur für Kinder, sondern auch für Jugendliche unterschiedlichen Alters und beiderlei Geschlechts repliziert (BARBER 1990; BURI et al. 1987; ROBERTSON & SIMONS 1989; PEKRUN 1990; PATTERSON 1986; HOELTER & HARPER 1987; ISBERG et al. 1989; LAMBORN & STEINBERG 1993; GARBER et al. 1997). Ähnliche Auswirkungen des Elternverhaltens konnten auch auf andere Aspekte des Selbstkonzepts wie z.B. Selbstvertrauen (LAMBORN et al. 1991; CONGER et al. 1992; 1993; 1997) sowie für das inhaltlich eng mit dem Selbstwertgefühl verwandte Konstrukt Lebenszufriedenheit (MILLER et al. 1995) nachgewiesen werden.

Die Ergebnisse dieser Arbeiten lassen für elterliche Unterstützung positive, für elterliche Kontrolle negative Zusammenhänge mit dem Selbstkonzept von Kindern erkennen. Vielfach wurde dabei allerdings nur eine der beiden Elternverhaltensdimensionen erfasst, so dass nicht sicher ist, ob sich diese Zusammenhänge auch dann bestätigen lassen, wenn der Einfluss der jeweils anderen Dimension kontrolliert wird. Studien, in denen sowohl Unterstützung als auch Kontrolle erfasst wurden, kommen in dieser Frage zu keinem eindeutigen Ergebnis: Während einige Untersuchungen auf diese Weise keinen Effekt für Kontrolle mehr nachweisen können (DEMO et al. 1987; SIMONS et al. 1994a; BARBER 1990), geben andere Ergebnisse Hinweise darauf, dass die relative Bedeutung von Unterstützung und Kontrolle in Abhängigkeit von Moderatorvariablen wie dem Geschlecht des Kindes (GECAS & SCHWALBE 1986) oder von unterschiedlichen Operationalisierungen des Selbstwertgefühls (BARBER et al. 1992) variieren kann. Mit dem typologischen Erziehungsstilmodell gewonnene Ergebnisse zeigen, dass Jugendliche aus autoritativen Elternhäusern die höchsten und solche aus vernachlässigenden Familien die niedrigsten Selbstkonzept-Werte aufweisen, während sich für autoritär und permissiv erzogene Jugendliche mittlere Ausprägungen ergeben (LAMBORN et al. 1991; STEINBERG et al. 1991; 1994).

Bezüglich der Frage, ob das Selbstwertgefühl von Jungen und Mädchen unterschiedlich stark vom Elternverhalten abhängt, liegen widersprüchliche Ergebnisse vor, die keine gesicherten Aussagen zulassen. Während ein Teil der Studien keine oder nur gering ausgeprägte Unterschiede zwischen den Geschlechtern erbrachte (MILLER et al. 1995; HOELTER & HARPER 1987; BARBER & THOMAS 1986; BARBER et al. 1992), ergab sich in anderen Untersuchungen ein wesentlich stärkerer Zusammenhang für Jungen als für Mädchen (GECAS & SCHWALBE 1986; DEMO et al. 1987; ISBERG et al. 1989). FELSON & ZIELINSKI (1989) fanden dagegen stärkere Zusammenhänge zwischen verschiedenen Aspekten des

Elternverhaltens und dem Selbstwertgefühl von Mädchen. Bemerkenswerterweise traf dies aber nur bei längsschnittlicher Betrachtung der Daten zu: Im Querschnitt waren die Zusammenhänge für Jungen und Mädchen gleich. Die Zusammenhänge zwischen dem Elternverhalten und dem ein Jahr später erhobenen Selbstwertgefühl waren dagegen für Mädchen deutlich größer als für Jungen, wobei der Effekt des im Vorjahr erhobenen Selbstwertgefühls kontrolliert wurde. Die Autoren vermuten, daß Mädchen aufgrund ihrer stärker ausgeprägten Familienorientierung und interpersonalen Sensitivität möglicherweise empfänglicher für elterliche Unterstützung sind als Jungen. Damit kann allerdings nicht erklärt werden, warum diese Unterschiede nur im Längsschnitt, nicht aber im Querschnitt auftreten. Eine andere und vielleicht plausiblere Erklärung könnte sein, daß das Selbstwertgefühl der Mädchen über den Untersuchungszeitraum hinweg weniger stabil war als das der Jungen. Ein stabiles Selbstwertgefühl kann in hohem Maße auf seinen im Jahr zuvor erhobenen Ausgangswert zurückgeführt werden, so daß für das Elternverhalten zwangsläufig nur wenig erklärbare Varianz übrigbleibt. Ein instabiles Selbstwertgefühl hat dagegen nur wenig mit seinem ursprünglichen Ausgangswert zu tun und kann demzufolge leichter durch zusätzliche Variablen wie eben das Elternverhalten erklärt werden. Für eine solche Interpretation spricht nicht zuletzt die Tatsache, daß die Ergebnisse auf Daten von Kindern der vierten bis siebten Schulklasse beruhen. In dieser Altersspanne sind Mädchen deutlich stärker als Jungen vom Eintritt in die Pubertät betroffen, der bei ihnen - wiederum stärker als bei Jungen - mit einer Destabilisierung des Selbstkonzepts in Verbindung gebracht werden kann (KRACKE & SILBEREISEN 1994; BLOCK & ROBINS 1993; HARTER 1990b: 229).

3.222 Elternverhalten und Intellektuelle Kompetenz

Intellektuelle Kompetenz beschreibt die individuelle Fähigkeit, akademischen Leistungsanforderungen gerecht zu werden und bezieht sich damit insbesondere auf die schulische Leistungsfähigkeit des Kindes. Schulbildung gilt in unserer Gesellschaft als unverzichtbares Kulturgut und als wesentliche Voraussetzung für einen erfolgreichen beruflichen Werdegang, sie genießt damit eine überragende Bedeutung für die Beurteilung einer gelungenen Sozialisation. Dieser hervorgehobene Stellenwert äußert sich darin, daß Schule unter allen institutionalisierten außerfamilialen Sozialisationsinstanzen - Kindergarten, Vereine, Kirche, Jugendorganisationen politischer Parteien etc. - die einzige ist, die alle Kinder verpflichtend durchlaufen müssen. Zugleich ist der aus den elterlichen Erwartungen an den Schulerfolg der Kinder häufig resultierende Leistungsdruck vielfach Anlass für familiäre Konflikte, die sich belastend auf Kinder und Jugendliche auswirken können (MANSEL 1992).

In zahlreichen Untersuchungen der letzten Jahre konnten Zusammenhänge zwischen dem elterlichen Erziehungsverhalten und der intellektuellen Kompetenzentwicklung von Kindern, insbesondere dem Schulerfolg, nachgewiesen werden (OKAGAKI & STERNBERG 1991). Demnach geht unterstützend-verständnisvolles Elternverhalten mit guten Schulleistungen der Kinder einher (CONGER et al. 1992; 1993; SCHMIDT 1991; PANG 1991; LAMBORN & STEINBERG 1993; LINVER & SILVERBERG 1997). Das gleiche gilt für den autoritativen Erziehungsstil (DORNBUSCH et al. 1987; LAMBORN et al. 1991; STEINBERG et al. 1989; 1991; 1992; HEIN & LEWKO 1994; PAULSON 1994) sowie für Monitoring (CROUTER et al. 1990; 1993), während psychologische Kontrolle und Autonomie-Einschränkung mit schulischem Misserfolg assoziiert sind (ECCLES et al. 1997; HERMAN et al. 1997; WENTZEL 1994). Diese Ergebnisse beziehen sich auf Kinder und Jugendliche beiderlei

Geschlechts und in einer breiten Altersspanne, sie können also diesbezüglich als robust angesehen werden. Bei genauerer Betrachtung des Wirkungszusammenhanges wird deutlich, daß sich Effekte des Elternverhaltens auf die Schulleistung vor allem als Folge eines internalen Vermittlungsprozesses beim Kind ergeben, wobei das Selbstwertgefühl (MANSCILL & ROLLINS 1990) sowie kognitive (SIGEL et al. 1991) und sozioemotionale (TEO et al. 1996; WENTZEL 1994) Ressourcen eine zentrale Rolle spielen. Ferner begünstigt das Elternverhalten die Entwicklung einer intrinsischen Lernmotivation (WILD & KRAPP 1995), verbunden mit einem erhöhten Interesse am Unterrichtsstoff, einer positiven Einstellung zu Lerninhalten und dem Gefühl stärkerer Selbstbestimmtheit in Leistungssituationen. Diese "Motivationsvariablen" sind wiederum signifikant mit Schulnoten und Testleistungen korreliert (TOCCI & ENGELHARD 1991; GROLNICK et al. 1991). In Längsschnittstudien konnte dieser Wirkungszusammenhang bestätigt werden. Dabei zeigte sich, daß die drei wesentlichen Elemente autoritativen Elternverhaltens - Verhaltenskontrolle, Zugeständnis psychologischer Autonomie und Unterstützung - die psychosoziale Reife und damit leistungsrelevante Aspekte des Selbstkonzepts Jugendlicher beeinflussen, und daß diese wiederum Einfluß auf die Schulleistung haben (STEINBERG et al. 1989; 1992). Restriktiv-kontrollierendes Elternverhalten dagegen untergräbt Leistungsbereitschaft und schulbezogenes Selbstkonzept und wirkt sich dadurch leistungsmindernd aus (DEBARYSHE et al. 1993; DUBOIS et al. 1994).

Mehrere Studien zielen speziell auf die Bedeutung instrumenteller elterlicher Unterstützungsleistungen für die schulische ab und erfassen demzufolge unmittelbar lernbezogene elterliche Hilfen für das Kind. Dabei wurden auf Seiten der Eltern unter anderem das Engagement für Schule und Hausaufgaben sowie die Häufigkeit von Lob und Tadel für Schulleistungen und auf Seiten des Kindes Schulnoten in verschiedenen Fächern sowie Schuleinstellungen erhoben (GARBE et al. 1981; KNAPP 1986; OTTO & ATKINSON 1997). Die Ergebnisse sind nicht durchgängig konsistent und teilweise erwartungskonträr: Sofern sich überhaupt signifikante Zusammenhänge ergeben, sind elterliches Engagement und Tadel mit geringen Kompetenzausprägungen beim Kind verknüpft. HELMKE et al. (1991) unterscheiden produktorientiertes, auf die Überprüfung formaler Kriterien wie Richtigkeit und Vollständigkeit ausgerichtetes und prozeßorientiertes, auf die Vermittlung von Lernstrategien abzielendes Hausaufgabenengagement. Dabei korreliert produktorientiertes Engagement negativ mit der Schulleistung, während sich für prozeßorientiertes Engagement ein schwach positiver Zusammenhang andeutet, der aber nicht statistisch signifikant ist. Diese Ergebnisse müssen insgesamt als enttäuschend bewertet werden, und zwar ganz besonders dann, wenn man sie mit denen vergleicht, die sich auf nicht direkt schulbezogenes Elternverhalten gründen: Offenbar bewirkt allgemein unterstützendes Elternverhalten eine hohe schulische Kompetenz, während explizit auf die Schulleistung ausgerichtete Bemühungen der Eltern wirkungslos oder gar kontraproduktiv sind. Hier besteht der Verdacht, dass Ursache und Wirkung bei der Interpretation der gefundenen Zusammenhänge vertauscht werden. Eine plausible Erklärung ergibt sich jedenfalls, wenn man das Elternverhalten als Folge und nicht als Ursache der Schulleistungen auffasst. Eine solche Sichtweise erscheint umso begründeter, wenn man berücksichtigt, daß in den betreffenden Untersuchungen die Variablen Lob und Tadel zum Teil *expressis verbis* als Reaktion auf die Schulnoten konstruiert waren. Gerade die Indikatoren der intellektuellen Kompetenzentwicklung des Kindes - wie z.B. die Schulnoten - weisen aber bestimmte Merkmale auf, die sie in besonderem Maße als Auslöser für elterliche Reaktionen geeignet erscheinen lassen: Sie sind eindeutig interpretierbar sind und lassen damit Abweichungen von einer Sollvorgabe unmittelbar erkennen, sie können durch ihre Normierung

auf einem einheitlichen Maßstab jederzeit mit den Ergebnissen von Vergleichspersonen in Beziehung gesetzt werden, sie gewährleisten durch ihre regelmäßige Erscheinungsform die Kontrolle über Entwicklungsverläufe und sie werden von vielen Eltern sehr Ernst genommen, da ihnen maßgebliche Bedeutung als Prädiktor der künftigen Berufs- und damit Status- und Einkommenschancen des Kindes zugeschrieben wird. Die Interpretation der Wirkungsrichtung muss daher für Zusammenhänge zwischen Elternverhalten und Schulerfolg in besonderer Weise als problematisch gelten.

3.223 Elternverhalten und Soziale Kompetenz

In der Sozialisationsforschung wird der Begriff der sozialen Kompetenz in unterschiedlichen Bedeutungszusammenhängen gebraucht. Zum einen bezieht sich der Begriff auf die Kompetenz des Kindes in seiner sozialen Rolle als Sozialisand (PETERSON & ROLLINS 1987: 476). In diesem recht umfassenden Sinne kann er als Oberbegriff für die Beurteilung des Sozialisationserfolgs insgesamt betrachtet werden und beinhaltet eine Vielzahl einzelner Kompetenzen und Eigenschaften wie z.B. ein hohes Selbstwertgefühl, Kooperationsbereitschaft, Selbstständigkeit, Schulerfolg und die Herausbildung und Verinnerlichung moralisch-ethischer Standards. Zum anderen - und so auch in dieser Arbeit - wird der Begriff der sozialen Kompetenz in einem engeren Sinne auf das Sozialverhalten des Kindes bezogen. Gemeint ist also die Fähigkeit, angemessene soziale Beziehungen zu anderen Personen, insbesondere Gleichaltrigen, einzugehen, sie wechselseitig befriedigend auszugestalten und aufrechtzuerhalten (vgl. MASTEN et al. 1995; HARTER 1982). Im einzelnen wird dabei eine recht heterogene Gruppe von Merkmalsausprägungen zusammengefaßt, zu denen unter anderem persönliche Verhaltensdispositionen (z.B. Kontaktbereitschaft, freundliche Aufgeschlossenheit), Häufigkeit oder Intensität sozialer Kontakte, die Beschaffenheit sozialer Netzwerke, Hilfeverhalten und die soziale Anpassung zählen. Letztere wird häufig in ihrer negativen Ausprägung als Fehlanpassung (Aggressivität, Delinquenz) untersucht, womit sich Überschneidungen mit dem Bereich problematischer Entwicklungsverläufe (s.u.) ergeben.

Die Ergebnisse von Untersuchungen zur Auswirkung elterlicher Unterstützung auf die soziale Kompetenzentwicklung lassen häufig einen besonders starken Einfluß von Vätern erkennen: Die Beziehung zum Vater bzw. die Wahrnehmung väterlichen Interesses stehen in Zusammenhang mit der sozialen Kompetenz von Kindern, während das für die entsprechenden Müttermerkmale nicht gilt (SHYBUNKO 1989; AMATO & OCHILTREE 1986; COHN et al. 1991: 328ff). Allerdings erhebt sich die Frage, ob sich in diesen Zusammenhängen nicht möglicherweise das größere Geschick sozial kompetenter Kinder widerspiegelt, väterliches Interesse hervorzurufen. Ferner gibt es Hinweise auf unterschiedliche Zusammenhänge für Jungen und Mädchen: KRAPPMANN & OSWALD (1990) fanden einen familialen Einfluß auf die soziale Integration in der Gleichaltrigengruppe für Jungen, nicht aber für Mädchen. Dieser familiale Einfluß läßt sich allerdings überwiegend auf Strukturmerkmale der Familie und das Kooperationsverhalten zwischen den Eltern zurückführen, während (instrumentelle) Unterstützung - gemessen als elterliche Hilfeleistungen zur Erleichterung von Verabredungen mit Freunden - und die von unabhängigen Beobachtern eingeschätzte Qualität der Eltern-Kind-Beziehung nur eine geringe Rolle spielen. Die von den typologischen Ansätzen immer wieder herausgestellte Überlegenheit des autoritativen Erziehungstyps zeigt sich auch für die soziale Kompetenz, sie ist aber nicht so deutlich wie für andere Kompetenzbereiche. Zwar weisen

autoritativ erzogene Kinder bessere Ergebnisse auf als autoritär erzogene (DEKOVIC & JANSSENS 1992), doch Kinder permissiver Eltern sind ihnen diesbezüglich mindestens ebenbürtig (LAMBORN et al. 1991).

Die insgesamt recht mäßigen Zusammenhänge lassen darauf schließen, daß dem Elternverhalten im Hinblick auf die soziale Kompetenzentwicklung eine etwas geringere Bedeutung zukommt als für andere Bereiche. Das erscheint insofern plausibel, als die in den genannten Studien untersuchten Kinder ganz überwiegend im Alter von acht bis zwölf Jahren waren und sich die Entwicklung speziell der sozialen Kompetenz notwendigerweise schon recht früh vom ausschließlichen Einfluß durch die Eltern freimachen muß. Ein wesentliches Element dieser Kompetenz ist die Anpassungsfähigkeit an unterschiedliche Sozialpartner, die sich aber nur im Prozeß der Ablösung von der Familie vollziehen kann. In diesem Alter ist der Ablösungsprozeß aber schon recht weit fortgeschritten und Interaktionen mit anderen Personen, etwa aus der Gruppe der Gleichaltrigen, haben für die soziale Kompetenzentwicklung an Bedeutung gewonnen (AMATO 1989). Zwar bleibt ein elterlicher Einfluß bestehen, aber er gründet sich nicht so sehr auf konkrete Hilfeleistungen, sondern auf die Einhaltung einer angemessenen "Balance zwischen Unterstützung und anerkannter Eigenständigkeit" (KRAPPMANN & OSWALD 1990: 161). Dass eine solche Balance insbesondere für das elterliche Kontrollverhalten entscheidend ist, zeigen die Ergebnisse von FULIGNI & ECCLES (1993; vgl. auch NEWMAN 1989; FELDMAN & WENTZEL 1995). Die Autoren unterscheiden zwischen einer positiv bewerteten Kompetenz, sich im Freundeskreis Quellen emotionaler und instrumenteller Unterstützung zu erschließen, und einer negativ bewerteten unkritischen Glorifizierung der Gleichaltrigengruppe, die der Gruppenzugehörigkeit uneingeschränktes Primat über alle anderen Interessen und Ziele des Jugendlichen einräumt. Eine solche extreme Orientierung an der Gleichaltrigengruppe kann umso mehr beobachtet werden, je stärker die elterliche Kontrolle durch Zwang und Machtanwendung gekennzeichnet ist, je weniger Mitspracherecht bei Entscheidungen die Eltern zugestehen und je weniger "Monitoring" sie ausüben. Unangemessene elterliche Kontrollbemühungen können also dazu führen, daß sich Jugendliche in bedenklicher Weise auf die Gleichaltrigengruppe fixieren und sich gerade damit der elterlichen Kontrolle entziehen (vgl. STEINBERG & SILVERBERG 1986: 842f).

3.224 Elternverhalten und problematische Entwicklungsverläufe

Die Befunde zur Bedeutung der Eltern-Kind-Beziehung für die kindliche Kompetenzentwicklung werden ergänzt durch Forschungsarbeiten zur Ätiologie von Verhaltensstörungen, die phänomenologisch als Kompetenzdefizite aufgefaßt werden können (GARMEZY et al. 1984). Dabei lassen sich zwei Klassen von Verhaltensproblemen unterscheiden, die als "externalisierend" und "internalisierend" bezeichnet werden (vgl. WINDLE 1991; MCCORD 1990). "Externalisierend" bezieht sich dabei auf ungehemmt ausagierendes, also nach außen gerichtetes Problemverhalten wie z.B. Aggressivität, Delinquenz und Drogenkonsum. In der Regel bedeutet solches Verhalten eine Verletzung sozialer Normen, es wird daher auch als "antisoziales" Verhalten bezeichnet (z.B. PATTERSON 1986; PATTERSON et al. 1989) und kann als negative Ausprägung von Verhaltenskompetenz im Sinne von MASTEN et al. (1995), aber auch von sozialer Kompetenz verstanden werden. "Internalisierend" bezieht sich dagegen auf übermäßig gehemmtes Verhalten als Ausdruck einer intrapsychischen Störung, Beispiele hierfür sind sozialer Rückzug, Ängstlichkeit und Depressivität. Solche Verhaltensprobleme spiegeln ebenfalls Defizite der

sozialen Kompetenz wider, vor allem müssen sie aber als Symptome eines gestörten Selbstkonzepts gelten. Es wird deutlich, dass sich damit erhebliche inhaltliche Überschneidungen zwischen Verhaltensproblemen und den bereits behandelten Kompetenzbereichen ergeben. Zusätzliche Berührungspunkte ergeben sich daraus, dass Verhaltensprobleme als Folge von intellektuellem oder sozialem Misserfolg (Schulversagen, Zurückweisung durch die Gleichaltrigengruppe) - oder auch als deren Ursache - aufgefasst werden können (PATTERSON et al. 1989; PATTERSON 1986). Verhaltensprobleme lassen sich daher weniger als eigenständiger Entwicklungsbereich, sondern vielmehr als auffällige Abweichungen von "normalen" Entwicklungsverläufen beschreiben.

Auch für die Entwicklung von Verhaltensproblemen kommt elterlicher Unterstützung, besonders aber elterlicher Kontrolle eine dominierende Rolle als Erklärungsfaktoren zu (ROTHBAUM & WEISZ 1994; SIMONS et al. 1994b). PATTERSON (1982) hebt die präventive Bedeutung eines bestimmten Aspekts elterlichen Kontrollverhaltens, nämlich der verbindlichen Etablierung von Verhaltensregeln, in der Entwicklung antisozialen Problemverhaltens hervor. BARBER (1992) greift die Unterscheidung zwischen psychologischer Kontrolle und Verhaltenskontrolle (STEINBERG et al. 1989) auf und postuliert für beide Kontrollaspekte spezifische Auswirkungen auf die Ausbildung bestimmter Formen von Verhaltensproblemen: Übermäßige psychologische Kontrolle sollte die Identitätsentwicklung von Jugendlichen beeinträchtigen und dadurch die Ausprägung von Symptomen internalisierenden Problemverhaltens begünstigen (z.B. sozialer Rückzug, Ängstlichkeit und Depressivität). Mangelnde Verhaltenskontrolle dagegen sollte die Übernahme gesellschaftlicher Regeln und Verhaltensnormen erschweren und damit ausagierendes, externalisierendes Problemverhalten begünstigen, beispielsweise Aggressivität, Delinquenz und Drogenkonsum (vgl. auch WAHLER & DUMAS 1987). Diese Annahmen sind mittlerweile empirisch überprüft und im wesentlichen bestätigt worden (BARBER et al. 1994; HERMAN et al. 1997): Externalisierendes Problemverhalten konnte am besten durch Verhaltenskontrolle, internalisierendes Problemverhalten dagegen durch psychologische Kontrolle erklärt werden. Gleichzeitig mehrten sich die Hinweise darauf, daß Auswirkungen psychologischer Kontrolle keineswegs auf Internalisierungsprobleme beschränkt sind, sondern sich auch auf externalisierende Verhaltensprobleme erstrecken (BARBER 1996; BARBER & OLSEN 1997; CONGER et al. 1997; ECCLES et al. 1997).

Wie sich diese Bedingungsstruktur verändert, wenn zusätzlich elterliche Unterstützung als Prädiktor aufgenommen wird, ist nicht ganz klar. Ein Teil der Untersuchungen (BARBER et al. 1994; MCFARLANE et al. 1995; BARBER & OLSEN 1997; ECCLES et al. 1997; HERMAN et al. 1997) findet keine oder nur geringe Unterstützungseffekte auf externalisierendes Verhalten. Dem steht ein Ergebnis von FAUBER et al. (1990) entgegen, das für Unterstützung-Ablehnung deutliche Effekte auf beide Formen von Problemverhalten ausweist, während der Erklärungswert von Verhaltenskontrolle für externalisierendes Verhalten sehr gering ist. Auch andere Studien bestätigen die Bedeutung der Unterstützungsdimension sowohl für externalisierende (SIMONS et al. 1989; 1994a; BARNES & FARRELL 1992; MILLER et al. 1993) als auch für internalisierende Verhaltenssymptome (ROBERTSON & SIMONS 1989; LEMPERS et al. 1989; GARBER et al. 1997; WAGNER et al. 1996). Die Widersprüchlichkeit dieser Ergebnisse ist vermutlich zum Teil in der Verwendung von Erhebungsinstrumenten mit einer unterschiedlichen inhaltlichen Akzentuierung der Unterstützungsdimension begründet, zum Teil aber auch in der jeweils unterschiedlichen Behandlung des Einflusses von Kontrollvariablen.

Typologische Ansätze zeigen eine präventive Wirkung des autoritativen Elterntypus für beide Bereiche von Problemverhalten, wenn man ihm pauschal alle nicht-autoritativen Typen gegenüberstellt (STEINBERG et al. 1991). Im Vergleich aller vier Typen miteinander lässt sich indirekt die besondere Bedeutung von Verhaltenskontrolle als Schutz vor externalisierendem Problemverhalten bestätigen (LAMBORN et al. 1991): Sowohl der autoritative wie der autoritäre Typus zeichnen sich durch ein hohes Maß an Verhaltenskontrolle aus, während permissive und vernachlässigende Eltern nur geringe Verhaltenskontrolle ausüben. Erwartungsgemäß zeigt sich, daß Kinder autoritativer und autoritärer Eltern wenig, die von permissiven und vernachlässigenden Eltern dagegen viel externalisierendes Verhalten zeigen. Ferner wird deutlich, daß besonders die Kinder vernachlässigender Eltern stärker mit Problemen belastet sind als die der drei anderen Typen, die eine weitgehend homogene Gruppe bilden.

3.23 Kritische Diskussion des Forschungsstandes

Eine Gesamtbetrachtung der Ergebnisse über die einzelnen Kompetenzbereiche hinweg lässt die folgenden generalisierenden Feststellungen zu:

- Zusammenhänge zwischen Elternverhalten und der Kompetenzentwicklung von Kindern lassen sich in allen Kompetenzbereichen finden. Sie sind für den Bereich des Selbstkonzepts am stärksten, im Bereich der sozialen Kompetenz dagegen deutlich geringer ausgeprägt.
- Diese Zusammenhänge sind für Kinder größer als für Jugendliche, sie bleiben allerdings auch bei diesen noch bedeutsam. Hier schlägt sich nieder, dass für Kinder mit zunehmendem Alter außerfamiliale Settings wie Schule und Peer-Group an Einfluss gewinnen.
- Die Richtung der Zusammenhänge mit kindlicher Kompetenz ist für elterliche Unterstützung, Monitoring und Kontrolle durch Einsicht positiv, für Kontrolle durch Zwang und psychologische Kontrolle dagegen negativ.

Diese Kernaussagen bestätigen im wesentlichen, was schon ROLLINS & THOMAS (1979) zusammenfassend feststellen konnten. In den Forschungsbemühungen der letzten Jahre spiegelt sich aber das Bestreben wider, über die Beschreibung von Zusammenhängen hinaus zu einem besseren Verständnis der zugrundeliegenden Wirkungsmechanismen zu gelangen und zugleich die Bedingungen, unter denen solche Zusammenhänge auftreten, näher zu spezifizieren. Eine zentrale Rolle spielen dabei eine genauere begriffliche Bestimmung von elterlicher Unterstützung und Kontrolle, die Frage nach der Wirkungsrichtung in den beobachteten Zusammenhängen sowie mögliche Einschränkungen der Aussagekraft von Ergebnissen aufgrund von Stichprobenauswahl oder methodischer Vorgehensweise bei Datenerhebung und -aufbereitung. Die dabei erzielten Ergebnisse sind bislang teilweise noch zu widersprüchlich, um als gesicherte Erkenntnis gelten zu können, sie lassen aber immerhin bestimmte Forschungsdefizite und -probleme deutlich werden.

3.231 Abgrenzungsprobleme zwischen Dimensionen

Die Abgrenzungsprobleme zwischen "Unterstützung" und "Kontrolle" als Dimensionen des Elternverhaltens, die bereits in der Diskussion zur Wirkungsweise des elterlichen Monitoring (Kap. 3.21) erkennbar geworden sind, stellen sich in ähnlicher Weise auch für andere Elemente des Elternverhaltens. Dabei wird deutlich, daß eine eindeutige Differenzierung zwischen Unterstützung und Kontrolle gar nicht so einfach ist, wenn es darum geht, konkrete Verhaltensweisen von Eltern der einen oder anderen Dimension zuzuordnen. Es ist kaum zu bestreiten, daß elterliche Kontrolltechniken für das Kind immer auch eine mehr oder weniger stark ausgeprägte affektive Tönung aufweisen, daß sich also in der Art und Weise, wie Eltern Kontrolle ausüben, auch Wertschätzung oder Zurückweisung des Kindes ausdrücken können. Einzelne Aspekte von Kontrolle sind hiervon offensichtlich stärker betroffen als andere: Elemente von Kontrolle durch Zwang wie z.B. Machtanwendung und strenge Bestrafung dürften beim Kind in hohem Maße mit dem Gefühl, nicht geliebt und als Person respektiert zu werden in Verbindung stehen. Entsprechende statistische Zusammenhänge sind in verschiedenen Studien denn auch immer wieder festgestellt worden (z.B. FELSON & ZIELINSKI 1989; BARNES & FARRELL 1992; SIMONS et al. 1994a). Ähnliches dürfte aber auch für psychologische Kontrolle gelten, die maßgeblich darauf beruht, dem Kind Liebe und affektive Zuwendung befristet zu entziehen. Es erscheint als unvermeidbar, daß damit zugleich die Unterstützungsdimension des Elternverhaltens mitbetroffen ist. In Kontrolle durch Einsicht, also dem Abgeben von Erklärungen und Begründungen für Verbote und Verhaltensregeln, drücken sich Geduld und nicht zuletzt ein erhebliches Maß an Vertrauen in die Einsichtsfähigkeit des Kindes aus, auch dies sind Kennzeichen einer positiven affektiven Beziehung zum Kind.

Umgekehrt erweckt auch die nähere Betrachtung einzelner Elemente elterlicher Unterstützung Zweifel an einer sauberen Abgrenzung gegenüber der Kontrolldimension: Elterliches Lob kann als geradezu klassisches Unterstützungsmerkmal angesehen werden und dürfte diesbezüglich einer der meistverwendeten Indikatoren sein. Aus lerntheoretischer Sicht könnte Lob dagegen als Instrument zur Verhaltensänderung aufgefaßt und damit ebenso wie Tadel der Kontrolldimension zugeordnet werden. Ähnliches gilt für bestimmte instrumentelle Unterstützungsleistungen der Eltern, z.B. Hilfen bei der Bewältigung von Alltagsproblemen, die ebenfalls stark verhaltenslenkenden Charakter haben können. Eine Metaanalyse von 47 Studien, in denen Zusammenhänge zwischen Elternverhalten und externalisierendem Problemverhalten bei Kindern und Jugendlichen untersucht wurden, findet abermals eine zweifaktorielle Struktur des Elternverhaltens, ordnet dabei aber alle Elemente von Unterstützung, Kontrolle durch Zwang und Kontrolle durch Einsicht einem gemeinsamen Faktor zu (ROTHBAUM & WEISZ 1994). Ein zweiter Faktor setzt sich dagegen allein aus Verhaltenskontrolle zusammen, er beschreibt also ausschließlich das Ausmaß elterlicher Kontrolle. Auswirkungen auf die kindliche Entwicklung ergeben sich dabei hauptsächlich für den "qualitativen" ersten, kaum aber für den "quantitativen" zweiten Faktor. Dieses Ergebnis bedeutet, dass sich Unterstützung und Kontrolle nicht nur inhaltlich in weiten Bereichen überschneiden, sondern auch ihre Auswirkungen auf die kindliche Entwicklung einem gemeinsamen, "unspezifischen" Effekt zugeschrieben werden könnten. Dementsprechend lassen sich in mehreren Veröffentlichungen Ansätze dazu erkennen, die Begriffe "Unterstützung" und "Kontrolle" zu überwinden und stattdessen ein breites Spektrum entwicklungsförderlicher Elemente des Elternverhaltens in einer gemeinsamen Dimension als "Involviertes Erziehungsverhalten" zu integrieren (CONGER et al. 1992; 1993; SIMONS et al. 1994a). Indikatoren für dieses involvierte Erziehungsverhalten

sind u.a. Unterstützung, Monitoring, altersangemessene Erwartungen, positive Verstärkung, Erklärung/Begründung von Verboten und Verzicht auf Machtanwendung. Andererseits konnten in mehreren Studien voneinander unabhängige Effekte für Unterstützung und verschiedene Formen elterlicher Kontrolle auf Selbstwertgefühl und andere Elemente des Selbstkonzepts von Kindern und Jugendlichen nachgewiesen werden (STEINBERG et al. 1989; MANSCILL & ROLLINS 1990; GARBER et al. 1997). Möglicherweise zeigt sich die Unabhängigkeit der verschiedenen Dimensionen des Elternverhaltens stärker in ihren Auswirkungen auf das Selbstkonzept als in ihren Effekten auf andere Bereiche der kindlichen Entwicklung (z.B. externalisierende Verhaltensprobleme), es ist aber auch nicht auszuschließen, dass diese diskrepanten Ergebnisse auf andere Besonderheiten in den einzelnen Untersuchungen zurückzuführen sind. Gegenwärtig lässt sich feststellen, dass sich die einzelnen Dimensionen des Elternverhaltens inhaltlich überschneiden und ihre Auswirkungen auf die kindliche Entwicklung zumindest teilweise auf diesen Überschneidungsbereich zurückgeführt werden können. Unklar ist dagegen, unter welchen Bedingungen es darüber hinaus zu unabhängigen, auf spezifischen Aspekten des Elternverhaltens beruhenden Effekten kommt.

Auch typologische Erfassungsansätze des Elternverhaltens, wie sie beispielsweise in den Arbeiten der Forschergruppe um Steinberg (LAMBORN et al. 1991; STEINBERG et al. 1989; 1991; 1992; 1994) zur Anwendung kommen, können als Versuch bezeichnet werden, die vorherrschende Differenzierung zwischen Unterstützung und Kontrolle zu überwinden.

Als Untersuchungseinheit werden dabei anstelle kontinuierlicher Verhaltensdimensionen wie Unterstützung und Kontrolle bestimmte typische Konfigurationen elterlicher Verhaltensmuster herangezogen, die als "parenting styles" (Erziehungsstile) bezeichnet werden und die jeweils bestimmte Unterstützungs- und Kontrollaspekte miteinander vereinen (z.B. autoritär, autoritativ, permissiv und vernachlässigend). Der typologische Ansatz unterscheidet sich konzeptionell und methodisch erheblich von der dimensionalen Erfassung des Elternverhaltens, was einen unmittelbaren Vergleich zwischen den jeweils erzielten Ergebnissen erschwert: Während der dimensionale Ansatz darauf abzielt, bestimmte quantitativ meßbare Elemente des Elternverhaltens zu erfassen und ihre spezifischen Auswirkungen zu untersuchen, strebt der typologische Ansatz die Erfassung möglichst ganzheitlicher Konstellationen oder "Gestalten" des Elternverhaltens an (DARLING & STEINBERG 1993), die sich qualitativ voneinander unterscheiden. Die Logik der Typologien geht davon aus, daß Eltern immer genau einem Typus zugeordnet werden können: Mischformen zwischen den verschiedenen Typen sind ebensowenig vorgesehen wie quantitative Abstufungen innerhalb der Typen. Eltern sind also z.B. entweder autoritativ oder permissiv, nicht aber beides zugleich. Innerhalb der Typen werden alle Fälle als gleich aufgefaßt, es gibt also beispielsweise keine Eltern, die "autoritativer" wären als andere. Typologische Ansätze produzieren also kategoriale Elternverhaltensvariablen, so daß hier typischerweise varianzanalytische Auswertungsdesigns mit den verschiedenen Verhaltenskategorien als Faktorstufen zur Anwendung kommen. Dimensionale Ansätze verwenden dagegen kontinuierliche (in der Regel intervallskalierte) Variablen, die regressionsstatistische Auswertungsmethoden ermöglichen. Dabei muß natürlich unterstellt werden, dass die jeweils überprüften Konstrukte (z.B. Elternverhalten und kindliche Entwicklung) in einer linearen Beziehung zueinander stehen. Verfechter typologischer Ansätze bezweifeln die Berechtigung einer solchen Annahme und ziehen daher kategoriale Auswertungen vor (HINDE & DENNIS 1986; BAUMRIND 1989: 191). Dazu ist jedoch anzumerken, dass numerische Daten immer einen höheren Informationsgehalt aufweisen als Kategorialdaten. Unter Inkaufnahme eines entsprechenden Informationsverlusts lassen sie sich ohne weiteres auf Nominalniveau reduzieren und kategorial ausgewerten, während umgekehrt

kategoriale Daten nicht auf ein höheres Skalenniveau transformiert werden können.

Ein Hauptproblem des typologischen Ansatzes liegt in den Kriterien für die Zuweisung der Fälle zu den verschiedenen Erziehungsstilen. Sofern diese nicht durch externe Beobachter erfolgt, werden hierzu als Grundlage ebensolche quantitativen Fragebogenskalen herangezogen, wie sie auch innerhalb dimensionaler Ansätze verwendet werden. Das ist möglich, weil sich die Erziehungsstile inhaltlich als bestimmte Ausprägungskombinationen zweier oder mehrerer Verhaltensdimensionen beschreiben lassen. Etwas vereinfachend zeichnen sich autoritative Eltern durch hohe Unterstützung und hohe Kontrolle aus, permissive Eltern zeigen ebenfalls viel Unterstützung, aber wenig Kontrolle, autoritäre Eltern sind wenig unterstützend und hoch kontrollierend und vernachlässigende Eltern zeigen sowohl wenig Unterstützung als auch wenig Kontrolle³. Die Frage ist nun: Wie hoch oder wie niedrig müssen Unterstützung und Kontrolle ausgeprägt sein, um die Einordnung in eine bestimmte Kategorie zu rechtfertigen? Gefordert wäre hier ein absolutes Zuordnungskriterium wie etwa das Erreichen oder Verfehlen eines durch Konvention bestimmten kritischen Wertes mit einem normierten Meßinstrument. Die gängigen Skalen zur Erfassung des Elternverhaltens sind jedoch nicht normiert, so daß auf relative, also stichprobenabhängige Kriterien zurückgegriffen werden muß. Im einfachsten Fall ist dies der jeweilige Median; alle darüber liegenden Fälle gelten als "hoch", alle darunter liegenden als "niedrig" (z.B. STEINBERG et al. 1991). Die daraus resultierende Stichprobenabhängigkeit der Zuordnung auf die Kategorien ist ausgesprochen problematisch und bedeutet in letzter Konsequenz, daß in jedem beliebigen Sample zwangsläufig alle Kategorien mit Fällen besetzt werden - und zwar immer in einem zahlenmäßig ähnlichen Verhältnis zueinander. In einer klinischen Stichprobe mit Eltern von Schulversagern würden also z.B. prozentual ähnlich viele autoritative Eltern identifiziert werden wie in einer Studie, die speziell auf Eltern hochbegabter Kinder abzielt. Eine halbwegs reliable Erfassung der Erziehungsstile ist daher nur gegeben, wenn die Stichprobe die gesamte Elternpopulation weitestgehend widerspiegelt. Dies erfordert nicht nur besondere Vorkehrungen bei der Gewinnung des Samples, um die Zufälligkeit der Ziehung sicherzustellen und (Selbst-)Selektionseffekte zu begrenzen (vgl. STEINBERG et al. 1994: 756), sondern auch große Fallzahlen, um Zufallsfehler zu minimieren und ggf. die Bildung von Subgruppen innerhalb des notwendigerweise sehr heterogenen Samples zuzulassen - entsprechende Studien weisen oft Fallzahlen zwischen 2000 und 10000 auf (STEINBERG et al. 1991; 1992; 1994; DORNBUSCH et al. 1987; LAMBORN et al. 1991). Der Anwendungsbereich entsprechender Untersuchungen unterliegt daher zwangsläufig gewissen Grenzen.

Selbst unter günstigen stichprobentechnischen Voraussetzungen ist der Median ein unsicheres Zuweisungskriterium: Fälle im mittleren Verteilungsbereich könnten sehr leicht in einer Stichprobe über, in einer anderen dagegen unter dem Median zu liegen kommen und würden dementsprechend unterschiedlichen Kategorien zugeordnet werden. Um eine bessere Diskriminierung zwischen den Kategorien zu erreichen, werden daher die Stichproben mitunter trichotomisiert und Fälle im oberen Drittel als "hoch", solche im unteren Drittel als "niedrig"

³ MACCOBY & MARTIN (1983) sowie BAUMRIND (1991) verwenden anstelle von Unterstützung und Kontrolle die Termini "Responsiveness" (Responsivität) und "Demandingness" (Anspruch), die sich als Akzentuierung besonderer Unterstützungs- und Kontrollaspekte auffassen lassen. Andere typologische Modelle wie die in früheren Arbeiten BAUMRINDs (1971; 1978; 1987) beinhalten eine stärkere Differenzierung der Zuordnungskriterien, wobei verschiedenen Subdimensionen von Unterstützung und Kontrolle in den einzelnen Erziehungsverhaltenskategorien unterschiedliche Bedeutung zukommt. Verallgemeinernd können aber alle Kategorien als je spezifische Konstellationen von Unterstützungs- und Kontrollausprägungen beschrieben werden.

klassifiziert (LAMBORN et al. 1991; STEINBERG et al. 1994). Am grundsätzlichen Prinzip der Stichprobenabhängigkeit ändert sich dabei freilich nichts. Es ergeben sich aber zusätzliche Schwierigkeiten daraus, dass Fälle, die hinsichtlich auch nur einer Indikatorvariable ins mittlere Drittel fallen, keiner Kategorie zugewiesen und somit von der Analyse ausgeschlossen werden müssen. Bei Verwendung von zwei Indikatorvariablen gehen auf diese Weise zwischen 33 % und 66 % der Fälle verloren. Das bedeutet nicht nur einen erheblichen Verlust an statistischer "Power" durch Reduzierung der Fallzahl, sondern - weil die Ausfälle nicht zufällig streuen - vor allem auch eine Beeinträchtigung der externen Validität: Die so gewonnenen Ergebnisse beziehen sich nur auf solche Eltern, deren Verhalten nach oben oder unten vom Durchschnitt abweicht. Sie repräsentieren damit nicht mehr die gesamte Population, aus der die Stichprobe gezogen wurde. Generalisierungen der Resultate sind folglich nur unter größtem Vorbehalt möglich.

Einen interessanten Weg bei der Erfassung der Erziehungsstile beschritten DORNBUSCH et al. (1987): Zusätzlich zur üblichen kategorialen Einteilung verwendeten sie eigens erstellte quantitative Skalen, deren Items die jeweiligen Charakteristika der Erziehungsstile inhaltlich widerspiegeln und die eine "direkte" Messung der einzelnen Typen gestattet. Bei diesem Vorgehen wird das typologische Prinzip verlassen, stattdessen werden die Erziehungsstile wie kontinuierliche Dimensionen des Elternverhaltens behandelt: Jeder Fall erhält für jede Dimension einen individuellen numerischen Messwert. Dies ist offensichtlich nichts anderes als das bekannte Vorgehen beim klassischen dimensionalen Ansatz mit dem einzigen Unterschied, dass die Skalen inhaltlich unmittelbar auf die im typologischen Ansatz verwendeten Konstrukte abzielen und mit typologischen Termini benannt werden. Die Autoren führten ihre Auswertungen sowohl mit den kategorialen als auch mit den dimensional Daten durch. Mit beiden Verfahren konnte die Ausprägung der abhängigen Variablen (Schulleistung des Kindes) vorhergesagt werden, der Erklärungswert war bei Verwendung der dimensional Variablen geringfügig höher. Demnach ist der typologische Ansatz dem dimensional zumindest nicht überlegen, und die Kritik, die dem dimensional Ansatz bezüglich seiner Linearitätsannahme entgegengebracht wird, erfährt keine empirische Bestätigung. In den letzten Jahren finden sich zunehmend Forschungspublikationen, in denen die elterlichen Erziehungsmerkmale inhaltlich gemäß der typologischen Tradition bestimmt werden, die entsprechenden Variablen aber numerisch als kontinuierliche Dimensionen gebildet werden (z.B. DEKOVIC & JANSSENS 1992; PAULSON 1994; HEIN & LEWKO 1994). Solche Arbeiten sind forschungstechnisch eindeutig dem dimensional Ansatz zuzurechnen, auch wenn in ihnen sogenannte "Erziehungsstile" erfasst werden. Die Verwendung des Terminus "parenting styles" erscheint hier fragwürdig und suggeriert fälschlicherweise die Zugrundelegung eines typologischen Forschungsansatzes.

Ein weiteres Problem der typologischen Ansätzen besteht darin, dass die komplexe inhaltliche Zusammensetzung der verschiedenen Erziehungsstile keine eindeutige Interpretation der genauen Wirkungsprozesse zulässt, über die eine Beeinflussung der kindlichen Entwicklung erfolgt (DARLING & STEINBERG 1993; BARBER 1997; LINVER & SILVERBERG 1997: 295f). So lässt sich beispielsweise nicht entscheiden, ob die bei Kindern autoritativer Eltern beobachtete starke Internalisierung elterlicher Wertvorstellungen auf bestimmte Merkmale (a) des Kontrollverhaltens oder (b) der zwischen Eltern und Kind etablierten Kommunikationsstrukturen zurückzuführen ist - beides sind Kennzeichen des autoritativen Stils (vgl. LEWIS 1981; BAUMRIND 1983). Weitere Überschneidungen, die zu ähnlichen Interpretationsproblemen führen, können sich durch die Zuordnung gleicher

Erziehungspraktiken zu unterschiedlichen Erziehungsstilen ergeben (Monitoring als Aspekt elterlichen Verhaltens ist z.B. sowohl für den autoritativen als auch für den autoritären Typus kennzeichnend). Ausgelöst durch STEINBERG et al. (1989) lässt sich gegenwärtig ein deutlicher Trend beobachten, den autoritativen Elterntypus wieder in seine wesentlichen Bestimmungsmerkmale - Unterstützung, Verhaltenskontrolle und Gewährung psychologischer Autonomie - zu disaggregieren und ihre Auswirkungen auf die kindliche Entwicklung voneinander getrennt zu untersuchen (GARBER et al. 1997; ECCLES et al. 1997; HERMAN et al. 1997; BARBER & OLSEN 1997; LINVER & SILVERBERG 1997), womit sich eine Rückkehr zum dimensionalen Ansatz vollzieht.

Damit bleibt letztlich die Frage offen, ob bei der Erfassung des Elternverhaltens eher ein differenziertes oder eher ein integriertes Vorgehen angestrebt werden sollte. Eine Entscheidung darüber dürfte vor allem auch von der Ausrichtung und Fragestellung der jeweiligen Untersuchung abhängen: Geht es z.B. schwerpunktmäßig darum, die spezifisch wirksamen Elemente in der Beeinflussung verschiedener Kindkompetenzen durch das Elternverhalten zu identifizieren und miteinander zu vergleichen, so erscheint eine differenzierte Erfassung unterschiedlicher Dimensionen unabdingbar. Wird dagegen das Elternverhalten als einer unter mehreren Prädiktoren für die kindliche Entwicklung herangezogen, so erscheint es sinnvoll, miteinander korrelierte Teilaspekte des Elternverhaltens zu gemeinsamen Konstrukten zusammenzufassen und das relative Gewicht ihres kombinierten Einflusses den Effekten der übrigen einbezogenen Variablen gegenüberzustellen.

3.232 Kulturabhängigkeit der Ergebnisse

Die vorliegenden Studien zu Zusammenhängen zwischen Elternverhalten und kindlicher Kompetenzentwicklung beziehen sich überwiegend auf den anglo-amerikanischen Sprach- und Kulturraum. Damit erscheint unklar, inwieweit die gefundenen Resultate gesellschaftlich mitbedingt sind und ob sie sich auf Populationen mit anderer kultureller Prägung übertragen lassen. Die wenigen kulturvergleichenden Untersuchungen kommen hier zu keinem einheitlichen Ergebnis. Auf der einen Seite findet sich eine hohe Übereinstimmung von Ergebnissen aus verschiedenen Kulturen: SCOTT et al. (1991) verglichen die Zusammenhänge zwischen mehreren Aspekten des Elternverhaltens und der kindlichen Entwicklung in acht Stichproben aus vier Kontinenten und konnten dabei keine nennenswerten Unterschiede feststellen. Dabei ist jedoch zu berücksichtigen, dass alle Stichproben in Großstädten mit ausgesprochen urbanem Charakter gezogen wurden, so dass sie nicht als repräsentativ für die jeweiligen Nationen angesehen werden können. Traditionelle kulturspezifische Besonderheiten dürften die Lebensbedingungen in ländlichen Regionen stärker beeinflussen als in Metropolen, in denen der Lebensstil weitgehend an den Normen der hochentwickelten Industrienationen orientiert ist. Allerdings finden TOCCI & ENGELHARD (1991) auch für national repräsentative Stichproben aus den USA und Thailand sehr ähnliche Ergebnisse, die gegen kulturspezifische Unterschiede sprechen.

Auf der anderen Seite finden sich Hinweise auf eben solche Unterschiede auch zwischen strukturell recht ähnlichen Nationen wie den USA und der Bundesrepublik Deutschland (BARBER et al. 1992). Während für die US-Stichprobe die bekannten Zusammenhänge zwischen elterlicher Unterstützung und Kontrolle einerseits und zwei verschiedenen Maßen des Selbstwertgefühls bei Jugendlichen andererseits erwartungsgemäß nachgewiesen werden

konnte, waren in der deutschen Stichprobe überraschenderweise keine solchen Zusammenhänge feststellbar. In einer nachträglichen Analyse verwendeten die Autoren eine zunächst verworfene Skala zur Messung eines "allgemein-unterstützenden" Elternverhaltens mit Items, die nicht gut zwischen verschiedenen Dimensionen des Elternverhaltens differenzierten und daher von der ursprünglichen Auswertung ausgeschlossen worden waren - und jetzt ergaben sich auch in der deutschen Stichprobe starke Zusammenhänge. Die Autoren vermuten daher, dass für amerikanische und deutsche Jugendliche unterschiedliche Aspekte elterlicher Unterstützung im Hinblick auf ihren Zusammenhang mit dem Selbstwertgefühl wirksam sind. Für die Operationalisierung des Elternverhaltens bedeutet dies, dass die entsprechenden Erhebungsinstrumente solche Bedeutungsunterschiede berücksichtigen und damit gegebenenfalls auch unterschiedliche Items in den zu vergleichenden Stichproben enthalten müssen (so z.B. bei SCOTT et al. 1991). Will man im Interesse der unmittelbaren Vergleichbarkeit der Instrumente mit gleichbedeutenden Items arbeiten, so ist in jedem Fall sicherzustellen, dass das Itemspektrum ausreichend breit gefasst ist, um die jeweils relevanten Inhalte abzudecken. Demgegenüber bestanden die einzelnen Subskalen bei BARBER et al. (1992) lediglich aus jeweils zwei Items, die zudem nicht nach inhaltlichen Kriterien ausgewählt wurden, sondern deshalb, weil sie in vorangegangenen amerikanischen Untersuchungen mit einem größeren Itempool die höchsten Ladungen auf ihre jeweils zugeordneten Faktoren aufwiesen. Dass bei einem solchen Vorgehen die Anfälligkeit für kulturell bedingte Bedeutungsunterschiede bei der Messung des Elternverhaltens hoch ist, liegt auf der Hand.

3.233 Probleme bei der Interpretation der Wirkungsrichtung

Der weitaus größte Teil unseres Wissens über Wirkungen des Elternverhaltens auf die kindliche Entwicklung gründet sich auf die korrelationsstatistische Analyse von Zusammenhängen. Im Gegensatz etwa zu experimentellen Untersuchungsdesigns, die in der Sozialisationsforschung relativ selten verwirklicht werden, lassen solche Korrelationsstudien aus den Daten heraus bekanntlich keine zwingenden Rückschlüsse auf Ursache und Wirkung zu. Kausale Interpretationen der gefundenen Zusammenhänge sind hier nur dann begründet, wenn bestimmte theoretische Überlegungen die eine Wirkungsrichtung plausibler als die andere erscheinen lassen. Dabei wird vielfach argumentiert, dass in der besonderen Rollenverteilung zwischen Eltern und Kind - die Eltern als Erzieher, das Kind als Zögling - ein pauschales Machtgefälle von den Eltern zum Kind zum Ausdruck kommt (z.B. MACCOBY 1992: 1015; PETERSON & ROLLINS 1987: 480): Eltern verfügen über weitaus mehr Autorität, Erfahrung und Kompetenz als das Kind und haben damit günstigere Voraussetzungen, um die Interaktion zielgerichtet zu strukturieren. Aus dieser Perspektive heraus ist es folgerichtig, das Handeln der Eltern als ursächlich für die beobachteten Merkmalsausprägungen der kindlichen Entwicklung aufzufassen. Diese Sichtweise ist freilich nicht unwidersprochen. So lässt sich gerade aus der Besonderheit der Erzieherrolle zugleich auch eine gewichtige Begründung für die entgegengesetzte Wirkungsrichtung - die kindliche Kompetenzentwicklung beeinflusst ursächlich das Elternverhalten - ableiten: Zur Aufgabe des Erziehers gehört es ja wesentlich, die Entwicklung des Kindes überwachend zu verfolgen und nötigenfalls korrigierend und lenkend einzugreifen. Es liegt in der Natur der Sache, dass Art und Umfang solchen Handelns maßgeblich durch das vom Kind erreichte - oder eben noch nicht erreichte - Entwicklungsniveau bestimmt wird. Mit anderen Worten: Der Erzieher macht sein Verhalten von der Entwicklung des Kindes abhängig, und er muss dies tun, wenn er seiner Rolle gerecht werden will. Auf diese Überlegung gründet sich die Kontrolltheorie von BELL & HARPER

(1977), die davon ausgeht, dass es im Kompetenzniveau des Kindes einen gewissen "neutralen" Bereich gibt, der den Eltern tolerierbar erscheint und demzufolge keine Reaktion erfordert. Zeigt das Kind von einem bestimmten inkompetenten Verhalten "zuviel", so überschreitet es die obere Grenze des neutralen Bereichs und löst elterliche Kontrollbemühungen aus, die auf eine Reduzierung und Einschränkung dieses Verhaltens abzielen ("upper limit control"). Unterschreitet dagegen das Kind eine bestimmte Toleranzgrenze, indem es "zuwenig" eines kompetenten Verhaltens zeigt, so reagieren Eltern mit Maßnahmen, um das entsprechende Verhalten zu fördern und zu stimulieren ("lower limit control").

Die Frage ist nun, ob in der Auswahl oder Operationalisierung bestimmter Untersuchungsvariablen Besonderheiten erkannt werden können, die eher die eine oder die andere Wirkungsrichtung nahelegen. Konkret: Gibt es in der Sozialisationsforschung (vermeintliche) Effekte von den Eltern auf das Kind, die aufgrund der verwendeten Maße für die kindliche Entwicklung oder das Elternverhalten besonders leicht und plausibel als Kind-Effekte uminterpretiert werden können? Eine wesentliche Voraussetzung für Reaktionen der Eltern auf die kindliche Kompetenz ist, dass die Eltern in irgendeiner Form über das aktuelle Kompetenzniveau des Kindes informiert sind. Dazu benötigen sie Indikatoren, die ihnen eine Rückmeldung über den Entwicklungsstand des Kindes in verschiedenen Kompetenzbereichen geben können. Solche Rückmeldungen erhalten Eltern z.T. direkt durch Beobachtung und die Interaktion mit dem Kind, z.T. aber auch indirekt durch Informationen von Dritten (z.B. von anderen Betreuungspersonen und von Lehrern). Ob und wie stark Eltern dann auf die Kompetenzentwicklung ihres Kindes reagieren, dürfte maßgeblich von ihrer subjektiven Bewertung einer bestimmten Kompetenz sowie von Qualitätsmerkmalen der verfügbaren Indikatoren für diese Kompetenz abhängen. Eltern werden vermutlich umso eher zu konkreten Verhaltensreaktionen neigen, je höher sie die Bedeutung einer bestimmten Kompetenz für die Entwicklung des Kindes insgesamt einschätzen, je eindeutiger verfügbare Indikatoren auf eine bestimmte Kompetenz bezogen werden können und je unmissverständlicher sie Abweichungen von einem noch akzeptablen Maß an Kompetenz anzeigen. Es ist offensichtlich, dass diese Bedingungen von verschiedenen Kompetenzbereichen in unterschiedlichem Maße erfüllt werden, so dass bestimmte Kompetenzaspekte eher als andere dazu geeignet sein dürften, solche elterlichen Reaktionen hervorzurufen. So dürfte z.B. mangelnde Problembewältigungskompetenz, wenn sie sich in externalisierendem Verhalten äußert, besonders dazu prädestiniert sein, Reaktionen im Elternverhalten auszulösen (vgl. LORBER & PATTERSON 1981; PATTERSON et al. 1990; SIMONS et al. 1994b; MCHALE et al. 1991: 16). Symptome wie Aggressivität und Delinquenz sind nicht nur unmissverständliche Indikatoren kindlicher Fehlentwicklung, sondern sie stellen durch ihre strafrechtliche Relevanz auch eine unmittelbare Bedrohung für die Eltern selbst dar, die als Erziehungsberechtigte für die Folgen des Tuns ihrer Kinder einstehen müssen. Dass Rückmeldungen über intellektuelle Kompetenzdefizite des Kindes - Schulnoten, "Blaue Briefe", Gespräche mit dem Lehrer - ebenfalls einen ähnlich starken Signalcharakter für die Eltern aufweisen, wurde an anderer Stelle schon ausgeführt. Es kann also davon ausgegangen werden, dass externalisierendes Problemverhalten und die intellektuelle Kompetenz Dimensionen der kindlichen Entwicklung sind, die mit hoher Wahrscheinlichkeit Reaktionen im Elternverhalten bewirken.

Verlässliche Indikatoren für internalisierendes Problemverhalten, soziale Kompetenz und Selbstkompetenz sind dagegen für die Eltern meist nicht mit gleicher Prägnanz erkennbar. Fremdrückmeldungen fehlen hier weitgehend, so dass die Eltern vornehmlich auf ihre eigenen Beobachtungen angewiesen sind. Die Grenzen zwischen einem akzeptierbaren

Entwicklungsniveau und korrekturbedürftigen Entwicklungsdefiziten sind meist wenig präzise definiert, so dass einzelne Indikatoren keine eindeutige Standortbestimmung zulassen. Hinzu kommt, dass Entwicklungsdefizite in diesen Bereichen im Alltag oft nicht störend auffallen und sich beschönigend uminterpretieren lassen, weil die Kinder häufig sogar als überangepasst erscheinen: Unsichere und zurückgezogene Kinder gelten dann als eher ruhig, anspruchslos und bescheiden, sie "sind sich selbst genug" und "machen keine Schwierigkeiten", so dass im Elternverhalten unmittelbare Reaktionen auf diese Kompetenzbereiche relativ weniger wahrscheinlich sind.

Neben unmittelbaren Reaktionen der Eltern auf Indikatoren kindlicher Kompetenz kann es aber auch dadurch zu Kind-Effekten kommen, dass das Kind aufgrund vorhandener oder auch mangelnder Kompetenzen bestimmte Verhaltensweisen in der alltäglichen Interaktion mit den Eltern zeigt, die mit hoher Wahrscheinlichkeit ganz bestimmte elterliche Verhaltensreaktionen bewirken - und zwar unabhängig davon, ob die Eltern dabei einen Zusammenhang zur Kompetenz herstellen oder nicht. Solche indirekt auf Kompetenzen zurückgehenden Kind-Effekte können vor allem für die soziale Kompetenz erwartet werden, die sich als Fähigkeit, soziale Beziehungen beiderseits befriedigend zu gestalten beschreiben lässt. Dazu gehört ein gewisses Maß an Responsivität, womit das Erkennen und Eingehen auf die Bedürfnisse des Interaktionspartners gemeint ist. Kinder, die diese Fähigkeit auch im Umgang mit ihren Eltern haben, kommen den emotionalen elterlichen Bedürfnissen entgegen und erleichtern damit freundliche und wohlwollende Reaktionen im Elternverhalten. Zurückgezogene, in sich gekehrte Kinder bieten den Eltern dagegen vermutlich nur wenige Anreize zur Interaktion, so dass als elterliche Reaktion ebenfalls eine insgesamt größere Passivität, aber auch verstärkte Bemühungen um eine Förderung und Stimulierung des kindlichen Interaktionsverhaltens wahrscheinlich sind. Eine solche Interpretation steht im Einklang mit Befunden von FREITAG et al. (1996), die das Kommunikationsverhalten von Eltern und Kindern in der Eltern-Kind-Beziehung getrennt erfassten und nur für das der Kinder einen Zusammenhang mit der sozialen Kompetenz fanden, während das Verhalten der Eltern ohne Einfluss blieb. Für das Selbstkonzept sind recht unterschiedliche indirekte Effekte auf das Elternverhalten denkbar: Einerseits bieten selbstbewusste Kinder ihren Eltern viele Gelegenheiten, um Anerkennung und Wertschätzung zum Ausdruck zu bringen. Andererseits sind solche Kinder vermutlich aber auch schwerer beeinflussbar und weniger geneigt, bei Konflikten mit den Eltern nachzugeben, so dass sich zumindest bestimmte Formen elterlichen Kontrollverhaltens als wenig wirksam erweisen. Möglicherweise machen Eltern solcher Kinder die Erfahrung, dass ihre Kontrollbemühungen vor allem dann erfolgreich sind, wenn es ihnen gelingt, Einsicht in die Notwendigkeit der betreffenden Maßnahmen zu wecken. Auf diese Weise könnten Zusammenhänge zwischen Kontrolle durch Einsicht und Selbstkompetenz als Kindkompetenzeffekte uminterpretiert werden.

Die bisherigen Erörterungen gingen von der üblicherweise als Ergebnisvariable aufgefassten kindlichen Kompetenz aus und analysierten diese inhaltlich auf ihre mögliche Eignung als Erklärungsvariable für das Elternverhalten. Analog dazu ist es ebenso möglich, aus dem inhaltlichen Charakter des Elternverhaltens, also aus bestimmten Ausdrucksformen von Unterstützung und Kontrolle sowie Merkmalen ihrer Operationalisierung, Annahmen über ihre relative Empfänglichkeit bzw. Resistenz für Einflüsse durch das Kind abzuleiten:

Elterliche Unterstützung ist konzipiert als Vermittlung von emotionaler Wärme, Wertschätzung, Akzeptierung und Anerkennung, mithin als Operationalisierung elterlicher Liebesbezeugungen

für das Kind. Diese Zuneigung muss vornehmlich als in sich selbst begründet aufgefasst werden, sie beruht dagegen kaum auf Eigenschaften oder Leistungen des Kindes, mit denen es sich Elternliebe "verdienen" könnte, so dass Kindkompetenzeffekte hier nur in geringem Maße zu erwarten sind. Eng an ihre Unbedingtheit ist die Zweckfreiheit elterlicher Liebe gekoppelt: Sie äußert sich intentionsfrei in dem Sinne, dass sie nicht einem bestimmten Ziel außerhalb ihrer selbst folgt. Zwar bleibt sie nicht ohne Auswirkungen, aber sie wird nicht als Mittel zum Zweck, diese Auswirkungen zu erreichen, eingesetzt⁴. Die jeweilige Ausdrucksform dieser Liebe in der Interaktion mit dem Kind, also ihr Niederschlag im elterlichen Unterstützungsverhalten, ist dagegen sehr wohl einer Vielzahl von Bedingungen unterworfen, zu denen neben individuellen persönlichen Verhaltensdispositionen und Einflüssen durch die soziale und dingliche Umwelt nicht zuletzt auch bestimmte Eigenschaften des Kindes gerechnet werden müssen, die die Ausführung von Unterstützungsverhalten erleichtern oder erschweren können. Eine Schlüsselrolle dürfte in diesem Zusammenhang die emotionale Ressourcivität des Kindes für die Eltern spielen, also seine Fähigkeit, ihm entgegengebrachte Liebesbezeugungen responsiv zu erwidern und damit einen wechselseitigen Austausch von Unterstützung aufrechtzuerhalten.

Während sich in der Unterstützungsdimension des Elternverhaltens in erster Linie die Disposition abbildet, in einer bestimmten Weise zu agieren, lässt sich die Kontrolldimension eher als elterliche Tendenz, in bestimmter Weise zu reagieren, verstehen. Die Definition von Kontrolle als elterliche Bemühungen, "das Verhalten des Kindes in einer Weise zu lenken, die es für die Eltern akzeptierbar macht" (ROLLINS & THOMAS 1979) impliziert einen reaktiven Charakter des Kontrollverhaltens: Offensichtlich muss das aktuelle Verhalten des Kindes für die Eltern "nicht akzeptierbar" sein, damit aus elterlicher Sicht ein Handlungsbedarf zum lenkenden Eingriff entsteht. Umgekehrt kann daraus gefolgert werden: Ist das Verhalten des Kindes akzeptierbar, besteht für die Eltern keinerlei Anlass zur Lenkung. Das bedeutet aber, dass das Verhalten des Kindes funktional als Auslöser für das Auftreten elterlicher Kontrolle aufgefasst werden muss. Damit ergibt sich der paradoxe Sachverhalt, dass Auswirkungen der Eltern auf ihre Kinder mit einem Konstrukt überprüft werden sollen, das gerade die entgegengesetzte Wirkungsrichtung voraussetzt. Auch wenn Kontrolle als Funktion von Kindverhalten und elterlichem Anspruch⁵ aufgefasst werden muss und damit von Merkmalen sowohl des Kindes als auch der Eltern abhängig ist, schlagen sich im Kontrollverhalten doch immer in gewissem

⁴ Es muß allerdings erwähnt werden, daß nicht alle gängigen Operationalisierungen elterlicher Unterstützung dem unbedingten und intentionsfreien Charakter dieses Konstrukts in gleicher Weise Rechnung tragen. Das Spenden von Lob beispielsweise setzt voraus, daß das Kind Verhaltensweisen zeigt oder Eigenschaften aufweist, die Eltern zu Lob veranlassen. Zwar kann Lob nicht ausschließlich als Reaktion auf bestimmte, vom Kind verursachte Auslöser verstanden werden, es läßt sich aber kaum bestreiten, daß insgesamt kompetente Kinder größere Chancen haben, elterliches Lob zu erfahren, als weniger kompetente. Selbstverständlich spielen dabei auch individuelle Unterschiede in der elterlichen Bereitschaft, ein bestimmtes Kindverhalten zu loben, eine wesentliche Rolle: Eltern, die loben wollen, werden im Kindverhalten immer auch einen lobenswerten Aspekt finden können. Weiterhin kann Lob sowohl spontaner Ausdruck elterlicher Anerkennung als auch gezielt eingesetztes Mittel zur Beeinflussung des Kindes sein und kann damit nicht eindeutig als intentionsfrei klassifiziert werden. Gleiches gilt für materielle Belohnungen, die als "extrinsische Unterstützung" ebenfalls dem Unterstützungsverhalten zugerechnet werden können (MILLER et al. 1995). Instrumentelle Unterstützungsleistungen der Eltern, also konkrete Hilfen zur Bewältigung bestimmter Aufgaben oder Anforderungen, sind dagegen eindeutig zielgerichtet intendiert und können mit BELL & HARPER (1977) als "lower limit control", also als Aspekt elterlichen Kontrollverhaltens, aufgefaßt werden.

⁵ "Elterlicher Anspruch" bezieht sich auf die Breite des Bereiches, innerhalb dessen das Kindverhalten von den Eltern als akzeptabel bewertet wird (BELL & HARPER 1977). Je höher der elterliche Anspruch, desto enger ist dieser Bereich und desto größer die Chance, daß ein bestimmtes Kindverhalten außerhalb seiner Grenzen fällt und damit Kontrollbemühungen seitens der Eltern nach sich zieht.

Maße auch Kindeffekte nieder. Problematisch ist dies vor allem dann, wenn das betreffende Kindverhalten Ausdruck einer Kompetenz ist, die als vom Elternverhalten abhängig konzipiert wurde. Verschiedene Formen der Operationalisierung von Kontrolle scheinen hierfür in unterschiedlicher Weise anfällig zu sein: Itemformulierungen wie "Meine Eltern bestrafen mich oft" lassen offen, worauf sich die elterliche Kontrolle bezieht, so dass kein unmittelbarer Zusammenhang zu bestimmten Kompetenzen des Kindes hergestellt werden kann. Hier wird erfasst, in welchem Maße das Verhalten der Eltern ganz allgemein vom Kind als bestrafend erlebt wird. Formulierungen wie "Meine Eltern bestrafen mich, wenn ich meine kleine Schwester schlage" beziehen Kontrolle dagegen auf ein ganz konkretes Kindverhalten, das inhaltlich mehr oder weniger stark als Indikator für bestimmte Kompetenzen betrachtet werden kann. Unklar bleibt dabei, ob sich die elterliche Kontrolle in exklusiver Weise auf dieses Kindverhalten bezieht oder ob andere unangemessene Verhaltensweisen des Kindes von den Eltern in ähnlicher Weise sanktioniert werden. Um auf generalisierte Merkmale von Kontrolle im Elternverhalten schließen zu können, muss bei diesem Vorgehen die elterliche Reaktion auf hinreichend viele unterschiedliche Verhaltensweisen des Kindes bezogen erhoben werden. Geschieht dies nicht, wächst die Gefahr, lediglich ein spezifisches elterliches Reaktionsmuster zu erfassen, das aus dem gesamten Kontrollverhalten nur einen wenig repräsentativen Ausschnitt darstellt. Wenn sich dieser Ausschnitt von Kontrolle dann noch auf solche Verhaltensweisen und -ergebnisse des Kindes bezieht, die unmittelbar Aspekte gerade jener Kompetenz widerspiegeln, die durch das Elternverhalten erklärt werden soll, so können entsprechende Korrelationen sehr leicht als Kindeffekte uminterpretiert werden. Besonders deutlich wird dies z.B. bei einzelnen Untersuchungen zum Zusammenhang zwischen Elternverhalten und intellektueller Kompetenzentwicklung, in denen die Operationalisierung des Elternverhaltens ausschließlich schulbezogen erfolgt, z.B. als Engagement für Schule und Hausaufgaben sowie als Lob und Tadel für Schulnoten (GARBE et al. 1981; KNAPP 1986). Solch eine Messung erfasst nur einen eng begrenzten Ausschnitt elterlicher Verhaltensweisen, der nicht ohne weiteres Rückschlüsse darauf zulässt, inwieweit die Eltern-Kind-Beziehung allgemein durch bestimmte Qualitätsmerkmale wie Unterstützung oder eben auch Kontrolle geprägt ist. Wie stark und mit welchen Mitteln Eltern versuchen, die Kompetenz des Kindes in verschiedenen Bereichen zu beeinflussen, hängt davon ab, wieweit die Eltern ihren Einfluss für wirksam halten und wie groß sie den Handlungsbedarf einschätzen, der durch die dem jeweiligen Kompetenzbereich beigemessene Bedeutung und die aktuelle Kompetenz des Kindes bestimmt wird. Das Ergebnis kann demnach für verschiedene Kompetenzbereiche sehr unterschiedlich ausfallen. Für solches Elternverhalten, das ausschließlich auf die schulische Leistungsfähigkeit bezogen ist, gilt zudem, dass es während der ersten Lebensjahre des Kindes, in denen sich die grundlegende Struktur der Eltern-Kind-Interaktionen herausbildet, noch gar nicht im elterlichen Verhaltensrepertoire enthalten ist: Maßnahmen wie das Überwachen, Überprüfen und Hilfeleisten bei Hausaufgaben oder das gemeinsame Durchführen von Übungseinheiten vor Klassenarbeiten werden erst mit dem Schuleintritt des Kindes erforderlich und überhaupt möglich. Diese Maßnahmen sind mit einem nicht unerheblichen Aufwand an Zeit und Energie verbunden und dürften demnach von vielen Eltern als Belastung empfunden werden. Daher kann erwartet werden, dass solche Verhaltensweisen in besonderem Maße durch äußere Anstöße ausgelöst werden, also im wesentlichen eine Reaktion auf hinter den Erwartungen zurückbleibende Leistungen des Kindes sind (vgl. OTTO & ATKINSON 1997).

Die Reinterpretation der Wirkungsrichtung vom Kind auf die Eltern wirft schließlich auch ein neues Licht auf einige, sonst nur schwer verständliche **geschlechtsspezifische Unterschiede** in den Zusammenhangsmustern zwischen Elternverhalten und kindlicher Kompetenzentwicklung.

In einer Reihe von Studien konnten diesbezüglich Unterschiede sowohl im Vergleich zwischen Töchtern und Söhnen als auch zwischen Müttern und Vätern festgestellt werden. Diese Ergebnisse werden zumeist als unterschiedliche Auswirkungen des Elternverhaltens auf die Kindkompetenz aufgefasst, obwohl eine umgekehrte Interpretation meist ebensogut möglich ist und - zumindest in einigen Fällen - die einfachere Erklärung zu sein scheint. Die folgenden Resultate mögen dies exemplarisch veranschaulichen.

Mehrere Veröffentlichungen berichten für Jungen stärkere Zusammenhänge zwischen Elternverhalten und Selbstwertgefühl als für Mädchen (GECAS & SCHWALBE 1986; DEMO et al. 1987; ISBERG et al. 1989). Dieses Ergebnis ist insofern überraschend, als Mädchen im Vergleich zu Jungen in der Regel eine stärkere Familienorientierung und größere interpersonale Sensitivität zugeschrieben werden muss, so dass für ihre Entwicklung ein eher stärkerer Einfluss durch zwischenmenschliche und insbesondere binnenfamiliale Beziehungen erwartet werden könnte. Die Möglichkeit einer umgekehrten Wirkungsrichtung wird verschiedentlich in Betracht gezogen und darauf zurückgeführt, dass Jungen ihr Selbstwertgefühl den Eltern gegenüber möglicherweise deutlicher erkennbar machen als Mädchen, weshalb Eltern dann eher in der Lage wären, adäquat zu reagieren (GECAS & SCHWALBE 1986: 44; DEMO et al. 1987: 713). Welche Hinweisreize für die Eltern in diesem Zusammenhang relevant sein könnten bleibt dabei jedoch ebenso unklar wie die Frage, auf welche Weise eine Verknüpfung dieser Hinweisreize mit dem Kindgeschlecht zu denken wäre. Eine solche Verknüpfungsmöglichkeit könnte sich eröffnen, wenn man eng mit dem Selbstwertgefühl assoziierte Korrelate wie Selbstvertrauen, Erfolgsorientierung, und Unabhängigkeit im Hinblick auf Geschlechtsrollenstereotypen betrachtet. Dies sind Eigenschaften, die gesamtgesellschaftlich mit relativ hohem Konsens als "typisch männlich" angesehen werden dürften. Zwar gewinnen solche Eigenschaften im Zuge der sich gegenwärtig vollziehenden Umbewertung der weiblichen Geschlechtsrolle zunehmende Bedeutung auch für Frauen. Es darf jedoch angenommen werden, dass diese Umbewertung von unterschiedlichen Teilen der Gesellschaft nicht in gleichem Maße vollzogen worden ist, so dass hier ein geringerer Konsens in der Angemessenheitsbewertung von selbstbewusstem Auftreten erwartet werden kann. Das bedeutet: Verhaltensweisen von Jungen, in denen sich ein hohes Selbstwertgefühl widerspiegelt, werden von den Eltern mit hoher Übereinstimmung als angemessen erlebt und dementsprechend verstärkt und gefördert. Die gleichen Verhaltensweisen von Mädchen dagegen erscheinen den Eltern nicht in der gleichen Weise als geschlechtsrollenkonform, so dass die elterlichen Reaktionen weniger einhellig ausfallen und sich über die Gesamtstichprobe hinweg ein schwächerer Zusammenhang ergibt.

Neben unterschiedlichen Zusammenhangsmustern für Jungen und Mädchen konnten in einigen Studien auch Unterschiede zwischen Zusammenhängen von Mutter- und Vaterverhalten mit der kindlichen Kompetenzentwicklung festgestellt werden. Demnach hängt das Vaterverhalten enger mit der Verhaltensanpassung und der Entwicklung von Kindern in verschiedenen Kompetenzbereichen zusammen als das Mutterverhalten (GECAS & SCHWALBE 1986; EAST 1991; WAGNER & PHILLIPS 1992; SHYBUNKO 1989), obwohl Mütter häufiger mit dem Kind interagieren und dabei mehr Engagement im Sinne von Unterstützung und Kontrolle zeigen als Väter (GROLNICK et al. 1991; CROUTER et al. 1990; MILLER et al. 1995). Daraus wird auf eine besondere Bedeutung speziell der Vater-Kind-Beziehung für die Kompetenzentwicklung geschlossen (SHYBUNKO 1989: 311), die möglicherweise gerade im geringeren erzieherischen Engagement der Väter begründet ist: Seine relative Seltenheit mag das Vaterverhalten für das Kind besonders bemerkenswert und bedeutsam erscheinen lassen, weshalb es hier zu stärkeren entwicklungswirksamen Auswirkungen kommt (GECAS &

SCHWALBE 1986: 44). Alternativ dazu bieten unterschiedliche Merkmale der Mutter- und Vaterrolle die Möglichkeit, die stärkeren Zusammenhänge zwischen Vaterverhalten und Kindkompetenz als Kindeffekte zu erklären: Die Mutterrolle beinhaltet als konstitutives Merkmal die Hauptverantwortung für das binnenfamiliale Alltagsmanagement, wozu nicht zuletzt auch die häusliche Betreuung und Erziehung der Kinder gehören. Im Zuge des sich gegenwärtig vollziehenden Rollenwandels erfährt die Mutterrolle zwar eine Erweiterung, die sich vor allem in der zunehmenden Erwerbstätigkeit von Müttern und ihrer damit einhergehenden Karriereorientierung äußert. Im Alltag bedeutet dies jedoch zumeist eine Ergänzung der Mutterrolle um zusätzliche Elemente, die nicht dazu führt, dass ihre Hauptzuständigkeit für die Kinder an andere Personen (wie den Vater) delegiert wird (KÜNZLER 1990; PIEPER 1994: 29ff). Das erzieherische Engagement von Müttern kann damit in sehr hohem Maße darauf zurückgeführt werden, dass die Mutterrolle ein solches Engagement erfordert. Im Gegensatz dazu hat erzieherisches Engagement in der Vaterrolle sehr viel weniger verpflichtenden Charakter, Väter verfügen hier über einen größeren Entscheidungsfreiraum als Mütter (SCHMIDT-DENTER 1991: 199; vgl. HARRIS & MORGAN 1991). Wie häufig und wie intensiv Väter mit ihren Kindern interagieren ist weniger stark durch die Vaterrolle vorgeschrieben und hängt maßgeblich von anderen Faktoren ab, zu denen neben äußeren Rahmenbedingungen (z.B. berufsbedingte Abwesenheit von der Familie) vor allem auch individuelle Merkmale der Familienmitglieder, nicht zuletzt also auch solche des Kindes selbst, gehören. Es darf erwartet werden, dass Väter umso mehr mit ihren Kindern interagieren, je mehr persönliche Gratifikationen diese Interaktionen für die Väter bieten. Weiter kann erwartet werden, dass Interaktionen mit kompetenten Kindern für Väter in höherem Maße befriedigend, beglückend und bereichernd sind als solche mit weniger kompetenten Kindern. Damit kann das erzieherische Engagement von Vätern mit hoher Plausibilität als Ergebnis statt als Ursache von kindlicher Kompetenz betrachtet werden.

Das insgesamt niedrigere Interaktionsniveau von Vätern (im Vergleich zu Müttern) mit ihren Kindern wird in der Beziehung zu Töchtern deutlicher als in der zu Söhnen (STEINBERG 1987: 196; YOUNISS & SMOLLAR 1985: 87ff; HARRIS & MORGAN 1991; STARRELS 1994). Zugleich erfolgen Interaktionen zwischen Vätern und Kindern besonders häufig im Rahmen gemeinsamer Freizeitgestaltung (STECHHAMMER 1981). Väter teilen gemeinsame Interessen und Hobbys eher mit Söhnen als mit Töchtern, so dass mit Söhnen leichter eine gemeinsame Basis für gemeinsame Unternehmungen und den Austausch von Erfahrungen hergestellt werden kann. Eine solche Überschneidung gemeinsamer Alltagsinteressen, die den Vätern Ansatzpunkte für die Aufnahme von Interaktionen mit dem Kind bietet, besteht in der Beziehung zu Töchtern nur in geringem Maße. Daher kann vermutet werden, dass die Interaktionshäufigkeit zwischen Vätern und Töchtern in besonderer Weise davon abhängt, ob und wie stark solche Interaktionen vom Kind aus initiiert werden. Interessant sind in diesem Zusammenhang die Ergebnisse einer Studie von EAST (1991) zur Eltern-Kind-Beziehung von zurückgezogenen, aggressiven und sozial gut angepassten Kindern. Während sich für die Kinderperzeption der Mutter-Kind-Beziehung keine Unterschiede zwischen Kindern aus den verschiedenen Anpassungsgruppen zeigten, waren Defizite in der Vater-Kind-Beziehung bei Jungen mit aggressivem, bei Mädchen dagegen mit übermäßig zurückgezogenem Sozialverhalten assoziiert. Die Autorin schließt daraus, dass sich die Vater-Kind-Beziehung auf Söhne und Töchter unterschiedlich auswirkt. Warum aber gerade Jungen eher mit Aggressivität und Mädchen eher mit sozialem Rückzug reagieren sollten bleibt dabei ebenso unklar wie die Frage, warum vergleichbare Unterschiede nicht auch durch die Mutter-Kind-Beziehung bewirkt werden. Mindestens ebenso plausibel können auch diese Ergebnisse als Kindeffekte interpretiert

werden: Gerade in der Vater-Tochter-Beziehung wäre demnach ein geringes väterliches Engagement zu erwarten, das sich in dem Maße erhöht, wie von der Tochter selbst Anstöße zur Interaktionsaufnahme ausgehen. Solche Anstöße liefern sozial angepasste und aggressive Mädchen eher als zurückgezogene, so dass das Interaktionsverhalten des Vaters aus diesen Eigenschaften der Töchter resultiert. Das Vaterverhalten gegenüber Jungen ist dagegen insgesamt von höherem Engagement gekennzeichnet - was sich auch in EASTs Studie zeigt -, dieses Engagement lässt aber nach, wenn ihnen die Beziehung zum Sohn nur wenige emotionale Gratifikationen bietet, wie es gerade bei aggressiven Jungen erwartet werden kann.

Um die angenommene Ursache-Wirkungs-Beziehung zwischen Elternverhalten und kindlicher Entwicklung empirisch nachweisen zu können, wurden daher in den vergangenen Jahren vermehrt Längsschnittstudien durchgeführt, die eher als Querschnitterhebungen eine kausale Interpretation von Korrelationen zulassen (z.B. BARNES & FARRELL 1992; DEBARYSHE et al. 1993; DUBOIS et al. 1994; FULIGNI & ECCLES 1993; ROBERTSON & SIMONS 1989). Dabei wird jedoch immer deutlicher, dass auch diese Methode zum einen die Frage der Wirkungsrichtung nicht immer befriedigend klären kann, und dass sie zum anderen wieder mit eigenen Mängeln behaftet ist, die die Interpretation ihrer Ergebnisse erschwert. Das übliche Vorgehen ist dabei wie folgt: An einem ersten Messzeitpunkt t1 werden sowohl Elternverhalten und Kompetenz des Kindes erfasst, ggf. zusätzlich auch noch weitere Kontrollvariablen. Diese Messung wird zumindest für die kindliche Kompetenz an einem späteren Messzeitpunkt t2 wiederholt. Nun wird die Korrelation zwischen Elternverhalten (t1) und Kindkompetenz (t2) berechnet, wobei der Effekt von Kindkompetenz (t1) und den anderen Kontrollvariablen herauspartialisiert wird. Bleibt dabei ein statistisch abgesicherter Zusammenhang bestehen, so gilt dies ein Beleg für eine ursächliche Wirkung des Elternverhaltens auf die kindliche Kompetenz. Damit ist allerdings nur ein Teil des Ursache-Wirkungs-Problems gelöst, denn aus diesem Ergebnis kann keinesfalls der Umkehrschluss gezogen werden, dass also die Kind-Kompetenz ohne Einfluss auf das Elternverhalten sei. Diese Frage kann nur durch die Gegenprobe geklärt werden: es müsste also auch das Elternverhalten zum Zeitpunkt t2 erfasst und unter Kontrolle seines Ausgangsniveaus (t1) mit der Kind-Kompetenz (t1) korreliert werden. Genau dies jedoch wird in aller Regel unterlassen. Eine der seltenen Ausnahmen ist die Untersuchung von FELSON & ZIELINSKI (1989), die denn auch Belege für Wirkungen in beiden Richtungen finden konnte.

Ein zusätzliches Problem besteht in den üblicherweise recht langen Zeitabständen zwischen wiederholten Messungen, die in der Regel mehrere Monate oder gar Jahre betragen. Während dieser Zeit schreitet die Entwicklung des Kindes voran und bewirkt Veränderungen, die die Vergleichbarkeit der jeweils erhobenen Messungen fragwürdig erscheinen lassen (MACCOBY 1984: 228). Zugleich ist die Annahme, dass sich Auswirkungen des Elternverhaltens auf die kindliche Entwicklung - oder umgekehrt - mit einer derart langen Verzögerung einstellen, theoretisch wenig plausibel (SIMONS et al. 1989). Entscheidend dürfte stattdessen das jeweils aktuelle Verhalten des Interaktionspartners sein, so dass gleichzeitig ablaufende oder unmittelbar aufeinander folgende wechselseitige Beeinflussungsprozesse untersucht werden müssten, was mit herkömmlichen Paneldesigns nicht möglich ist.

Schließlich besteht bei Längsschnittstudien immer die Gefahr einer zunehmenden Selbstselektion der Stichprobe, die sich mit der Anzahl der Erhebungswellen verstärkt. Solche systematischen Verzerrungen aufgrund der Panelsterblichkeit können bestenfalls in ihrem Ausmaß abgeschätzt, nicht aber ausgeglichen werden, so dass oft eine erheblich eingeschränkte

Generalisierbarkeit und damit eine geringe Validität der Ergebnisse in Kauf genommen werden muss. Angesichts dieser Probleme müssen auch Längsschnittbefunde mit Vorsicht interpretiert werden. Dies gilt umso mehr, als das im Vergleich zum Querschnitt überlegene Untersuchungsdesign von Längsschnittanalysen zu einem unkritischen Umgang mit den produzierten Daten verleiten mag.

3.234 Probleme der Datenerfassung

Widersprüchliche Ergebnisse bei Zusammenhängen zwischen Elternverhalten und kindlicher Entwicklung können teilweise auch auf unterschiedliche Vorgehensweisen bei der Datenerhebung in den einzelnen Untersuchungen zurückgeführt werden. In der überwiegenden Mehrzahl der Fälle kommen Fragebogenverfahren zur Anwendung, bei denen die Familienmitglieder selbst die Quelle des Datenmaterials sind ("Selbstreport"). Daneben werden aber auch Fremdbeobachtungsverfahren eingesetzt, wobei das Verhalten der Familienmitglieder von neutralen und besonders geschulten Beobachtern mittels Ratingskalen erfasst wird. Die Beobachtungen können dabei entweder direkt oder über Videoaufzeichnungen erfolgen. Beide Verfahren weisen Vor- und Nachteile auf: Fremdbeobachtungen wird eine größere Objektivität zugeschrieben, weil die Beobachter als Außenstehende unvoreingenommen sind, während die Angaben von Familienmitgliedern selbst immer auch subjektiv gefärbt sind und damit einen mehr oder weniger starken "Bias" aufweisen. Für Selbstreports spricht demgegenüber, dass Familienmitglieder einander über lange Zeiträume hinweg tagtäglich und in den verschiedensten Situationen beobachten - auch in solchen, die außenstehenden Beobachtern immer verschlossen sein werden - und sie damit über ein ganz besonderes Insiderwissen verfügen, über das nur sie Auskunft geben können (siehe COOK & GOLDSTEIN 1993). Weitere Nachteile von Fremdbeobachtungsverfahren liegen in der Gefahr von Reaktivitätseffekten (das Wissen darum, beobachtet zu werden, beeinflusst das Verhalten, das damit unter Umständen nicht mehr repräsentativ für das Alltagsverhalten ist) sowie im relativ hohen erhebungstechnischen und auch ökonomischen Aufwand, der mit dem Einsatz von Beobachtern verbunden ist und der es schwierig macht, entsprechende Untersuchungen mit größeren Fallzahlen durchzuführen.

Beim Vergleich zwischen den Erhebungsverfahren zeigt sich, dass die Übereinstimmung der von verschiedenen Auskunftspersonen erhaltenen Daten zum Elternverhalten in aller Regel recht gering ist. Dies gilt nicht nur für den Vergleich von Familienmitgliedern und Außenstehenden, sondern auch für den zwischen einzelnen Familienmitgliedern (SCOTT et al. 1991; SCHWARZ et al. 1985; TEIN et al. 1994; SMETANA 1995; FELSON & ZIELINSKI 1989; EAST 1991; STERNBERG et al. 1993; PAULSON 1994). Damit stellt sich dem Forscher das Problem, welcher Datenquelle er vertrauen bzw. nach welchen Gesichtspunkten er sie auswählen soll. BAUMGÄRTEL (1979) weist für Angaben der Mutter im Vergleich zu solchen des Kindes eine stärkere Beeinflussung durch soziale Erwünschtheitseffekte nach. Da sich aber solche Effekte je nach verwendetem Messinstrument unterschiedlich niederschlagen und neben der sozialen Erwünschtheit zahlreiche andere objektivitätsverzerrende "response sets" angenommen werden müssen, bleibt die Frage nach der idealen Datenquelle offen. Häufig lässt sich in der Forschungspraxis ein pragmatisch orientiertes Vorgehen feststellen, indem das Elternverhalten durch solche Befragungspersonen ermittelt wird, die aus anderen Gründen ohnehin in die Untersuchung einzubeziehen sind. Unter Inkaufnahme eines entsprechend erhöhten Erhebungsaufwandes wird häufig empfohlen, multiple Messungen gleicher Konstrukte vorzunehmen, also z.B. das Unterstützungsverhalten der Mutter über verschiedene Messquellen

(z.B. Mutter, Vater, Kind) zu erfassen und die einzelnen Messungen zu einer gemeinsamen Variablen zu aggregieren. Dabei wird davon ausgegangen, dass sich jede einzelne Messung aus einem - wenn auch nur geringen - Anteil "wahrer" Varianz und einem erheblichen Anteil von messquellenspezifischer Fehlervarianz zusammensetzt, in der sich der subjektive Bias der Auskunftsperson niederschlägt. Werden mehrere Messungen aggregiert, so kumulieren die in jeder Messung enthaltenen "wahren" Varianzteile, während die quellengebundenen Fehleranteile nicht kumulieren, so dass sich das Verhältnis von "wahrer" Varianz zu Fehlervarianz mit der Anzahl der Messungen verbessert (SCHWARZ et al. 1985; COOK & GOLDSTEIN 1993). Dies ist dasselbe Prinzip, auf dem auch die Erhöhung der Reliabilität psychometrischer Skalen mit zunehmender Anzahl von Items beruht; es setzt allerdings voraus, dass die jeweiligen Messfehler voneinander unabhängig sind. Ergebnisse von EAST (1991), TEIN et al. (1994) und OHANNESSIAN et al. (1995) weisen jedoch darauf hin, dass Diskrepanzen zwischen der Eltern- und der Kindperspektive nicht zufällig streuen, sondern in Abhängigkeit von zusätzlichen Faktoren (u.a. Merkmale des Kindes wie Alter und Kompetenzniveau sowie familienstrukturelle Merkmale wie Einkommen, Bildungsniveau und Kinderzahl) variieren. Das Aggregieren entsprechender Daten zu einem gemeinsamen Konstrukt erscheint damit nicht uneingeschränkt gerechtfertigt.

Anspruchsvollere Auswertungsverfahren wie die Bildung latenter Variablen mit der Methode linearer Strukturgleichungen (z.B. LISREL) ermöglichen es, "wahre" Varianz und Fehlervarianz für jeden Messvorgang voneinander abzugrenzen. Auch dabei wird ein gegebenes Konstrukt erfasst, indem es aus der Perspektive verschiedener Auskunftspersonen gemessen wird. Die einzelnen Messungen werden jedoch nicht einfach aggregiert, sondern im Sinne einer konfirmatorischen Faktorenanalyse auf eine ihnen gemeinsam zugrundeliegende latente Variable (einen "Faktor") bezogen. Jede Einzelmessung wird als Indikatorvariable betrachtet und lässt sich in eine Faktorenladung und ein Residuum zerlegen. Die Faktorenladung gibt dabei an, wie stark der Indikator durch den zugrundeliegenden Faktor bestimmt wird, das Residuum repräsentiert dagegen den Fehleranteil bei der Messung. Werden jeweils die gleichen Auskunftspersonen zur Erfassung mehrerer latenter Variablen herangezogen, so lässt sich durch paarweises Korrelieren der entsprechenden Residuen abschätzen, wie stark sich die perspektivische Verzerrung durch den subjektiven Bias der befragten Personen niederschlägt (COOK & GOLDSTEIN 1993). Auch dieses Verfahren ist jedoch nicht unproblematisch, weil der gemeinsame Varianzanteil bei Messungen aus unterschiedlichen Beobachterperspektiven oft sehr gering ist und das so erzeugte latente Konstrukt damit schwer interpretierbar wird (TEIN et al. 1994: 352).

Nicht zuletzt ist die Frage, welche Datenquellen zur Messung der Variablen herangezogen werden sollten, auch von theoretischen Erwägungen abhängig. Die Kombination von Daten verschiedener Auskunftspersonen - sei es durch Aggregation oder durch Bildung einer latenten Variablen - folgt dem Bestreben, ein bestimmtes Konstrukt möglichst objektiv und frei von perspektivischen Verzerrungen zu erfassen. Die subjektiven Komponenten, die sich aus den jeweils individuellen Wahrnehmungen der befragten Personen ergeben, werden dabei als Störfaktoren betrachtet, die es auszuschalten gilt. Theoretisch erscheinen die individuellen Perspektiven jedoch keineswegs immer als Störfaktoren, oft wird ihnen ausdrücklich eine besondere Bedeutung beigemessen. So postulieren auf dem symbolischen Interaktionismus beruhende Sozialisationsmodelle, dass nicht so sehr die objektiven Umweltgegebenheiten, sondern deren subjektive Interpretation entscheidend für die Entwicklung des Sozialisanden sind (vgl. HELMKE & KISCHKEL 1980; DEMO et al. 1987; WENTZEL 1994). Dieser Ansatz

legt es folglich nahe, bei der Erfassung sozialisationswirksamer Faktoren (wie z.B. des Elternverhaltens) auf die Perspektive des Kindes zu vertrauen. In der Praxis ergeben sich denn auch vor allem für das kindperzipierte Elternverhalten und weniger für das elternperzipierte nennenswerte Zusammenhänge mit Maßen der kindlichen Entwicklung (GECAS & SCHWALBE 1986; DEMO et al. 1987; HELMKE & KISCHKEL 1980; PAULSON 1994; BARBER 1990). Da auch die Entwicklungsmaße als Ergebnisvariablen zumeist bei den Kindern erfragt werden, besteht allerdings die Gefahr, dass sich in den erhaltenen Korrelationen in hohem Maße gemeinsame Messquellenvarianz niederschlägt, so dass die entsprechenden Zusammenhänge systematisch überschätzt werden (SCOTT et al. 1991). Es sollte daher versucht werden, die abhängigen Variablen so weit wie möglich zu objektivieren, um solche Messquellenartefakte zu reduzieren. Angaben z.B. über das Selbstwertgefühl oder Einstellungen zur Schule werden in der Regel aber nur beim Kind selbst zuverlässig zu erfassen sein, so dass hier keine uneingeschränkt gültigen Regeln aufgestellt werden können. Hilfreich wäre aber in jedem Fall, das gewählte Vorgehen offenzulegen und bei der Benennung von Variablen Perzeptionen als solche zu bezeichnen (und nicht als Indikatoren für das Konstrukt "per se"), damit Fehlinterpretationen vermieden werden (JESSOP 1981).

3.235 Inhaltliche Ausrichtungen der Forschungsarbeiten

Eine Generalisierung der Ergebnisse über alle Studien zu den einzelnen Kompetenzbereichen hinweg wird dadurch erschwert, dass sich die einzelnen Untersuchungen ihrer Ausrichtung nach verschiedenen Gruppen mit unterschiedlich akzentuiertem Forschungsinteresse zuordnen lassen. Dabei wird deutlich, dass die Beforschung von Zusammenhängen zwischen Elternverhalten und kindlicher Entwicklung kein einheitlich strukturiertes Forschungsfeld darstellt, sondern im Schnittpunkt unterschiedlicher Forschungsstränge lokalisiert ist. Diese mit jeweils eigenen Traditionen behafteten Forschungsstränge legen verschiedene theoretische Annahmen zugrunde und verfolgen unterschiedliche Forschungsziele. Daraus ergeben sich spezifische Besonderheiten auch im methodischen Ansatz, die von der Stichprobenziehung über die Variablenauswahl bis zu den Auswertungsdesigns reichen können.

Ein Teil der Forschung, den ich als "kompetenzorientiert" bezeichne, ist schwerpunktmäßig daran interessiert, die Determinanten für die Entwicklung spezifischer Kompetenzen herauszuarbeiten. Ausgehend von bestimmten Kompetenzen wird nach relevanten Bedingungsfaktoren gefragt, die ein breites Spektrum umfassen und weit über den familialen Lebensbereich hinausgehen können. Die Eltern-Kind-Beziehung ist hier nur ein Einflussfaktor unter vielen und steht von daher nicht im Mittelpunkt des Forschungsinteresses. Als typisches Beispiel für diesen Ansatz kann die Untersuchung von COCHRAN & BÖ (1989) gelten, in der u.a. Nachbarschaftsmilieu, Netzwerkmerkmale, Kontakte zu Gleichaltrigen und familiäre Bedingungen in ihren Auswirkungen auf das Sozialverhalten und Schulleistung von Jugendlichen untersucht werden. Dieser Forschungsansatz ermittelt oft nur einen geringen Erklärungswert des Elternverhaltens für die Kompetenzentwicklung, was verschiedene Ursachen haben kann: Einerseits liegt auf der Hand, dass der auf die Eltern zurückzuführende Einfluss umso geringer werden muss, je größer die Anzahl der zusätzlich einbezogenen Erklärungsvariablen ist. Andererseits führt die Vielzahl der berücksichtigten Bedingungsfaktoren dazu, dass jeder einzelne nur ausschnitthaft erfasst werden kann - das Erhebungsinstrumentarium insgesamt hat Kapazitätsgrenzen und darf einen vorgegebenen Zeit- und Kostenrahmen nicht sprengen. Dadurch bedingt wird die Eltern-Kind-Beziehung in solchen

Untersuchungen meist recht unspezifisch mit nur wenigen Items erhoben und oft bleibt unklar, welche Dimensionen des Elternverhaltens dabei im einzelnen erfasst werden. Es lässt sich daher nicht ausschließen, dass wenig befriedigende Ergebnisse teilweise auch auf die Verwendung ungeeigneter Messinstrumente zurückzuführen sind.

Ein anderer Teil der Forschung lässt sich demgegenüber als "elternverhaltensorientiert" bezeichnen. Der Schwerpunkt des Interesses gilt hier der Identifizierung solcher Aspekte des Elternverhaltens, die die kindliche Entwicklung entweder begünstigen oder beeinträchtigen können. Kompetenzmaße werden dabei lediglich als Hilfsmittel benötigt, um die Wirksamkeit des Elternverhaltens in der einen oder anderen Richtung nachweisen zu können. Solch ein Wirksamkeitsnachweis erscheint umso begründeter, je mehr Kompetenzen mit dem Elternverhalten in Zusammenhang gebracht werden können. So ist verständlich, dass in diesen Untersuchungen häufig die Beziehungen zwischen dem Elternverhalten und mehreren, inhaltlich sehr unterschiedlichen Kompetenzbereichen betrachtet werden. Eine genaue Abgrenzung unterschiedlicher Dimensionen des Elternverhaltens ist hier unabdingbar, so dass Elternverhalten in diesen Studien sehr differenziert erfasst wird. Als Ergebnis können oft relativ starke Zusammenhänge zwischen bestimmten Aspekten des Elternverhaltens und der Kompetenz der Kinder festgestellt werden, wobei allerdings zu berücksichtigen ist, dass hier lediglich unterschiedliche Teilaspekte von Elternverhalten in Konkurrenz zueinander stehen, nicht aber mit den möglichen Auswirkungen anderer, neben dem Elternverhalten vorhandener Bedingungsfaktoren der Kompetenzentwicklung verglichen werden können. Zwar wird zumeist der Einfluss bestimmter Kontrollvariablen (z.B. sozioökonomische Familienmerkmale) auf die gefundenen Zusammenhänge eliminiert, darüberhinaus bestehende Einflüsse durch Sozialisationserfahrungen in anderen Entwicklungsumwelten wie z.B. Schule und Gleichaltrigengruppe wurden bislang jedoch kaum berücksichtigt (vgl. PEKRUN & HELMKE 1991: 40). Gegenwärtig lässt sich allerdings ein verstärktes Forschungsinteresse am Zusammenwirken solcher unterschiedlicher Sozialisationskontexte verzeichnen, das sich zunehmend auch in empirischen Ergebnissen niederschlägt (RYAN et al. 1994; BARBER & OLSEN 1997; ECCLES et al. 1997; CONGER et al. 1997). Dabei deutet sich an, dass - über alle Entwicklungsbereiche hinweg betrachtet - der familiäre Einfluss durch Eltern und Geschwister größer ist als der durch Schule, Freundeskreis und Nachbarschaft. Zwischen den verschiedenen Kompetenzbereichen gibt es hier allerdings Unterschiede: Für den Schulerfolg z.B. sind in erster Linie die im schulischen Umfeld gemachten Sozialisationserfahrungen ausschlaggebend, der Familieneinfluss tritt dahinter spürbar zurück. Aus einigen Ergebnissen lässt sich jedoch auf einen mittelbaren Effekt der familialen Sozialisation schließen: Die Beziehung des Kindes zu außerfamilialen Bezugspersonen wird durch die Qualität der Eltern-Kind-Beziehung mitbestimmt, was für die umgekehrte Richtung nicht gilt. Die Theorie der Familie als primärer Sozialisationsinstanz findet damit empirischen Rückhalt.

Ein dritter Forschungsstrang schließlich kann als "familienorientiert" klassifiziert werden. Im Unterschied zur elternverhaltensorientierten Forschung liegt der Schwerpunkt hier nicht auf individuell-persönlichen Einflussfaktoren der kindlichen Entwicklung, sondern auf der Beschreibung von Merkmalen der Familie als Analyseeinheit. Beispiele hierfür sind neben dem familiensystemischen Ansatz (MINUCHIN 1985; 1988), der Familienklimaforschung (OLSON et al. 1983) und der an familialen Strukturmerkmalen interessierten Forschung (z.B. die Scheidungsfolgenforschung, DEMO & ACOCK 1988; DEMO 1992) auch solche Arbeiten, die Merkmale der elterlichen Paarbeziehung (Aspekte der Ehequalität) mit dem Gelingen kindlicher Entwicklung in Verbindung bringen. Diesen Ansätzen ist gemein, dass neben dem

Elternverhalten zahlreiche weitere familiäre Prädiktoren erfasst werden, die in ihrer Summe den familialen Einfluss auf die kindliche Entwicklung widerspiegeln. Da ein solcher Wirkungsnachweis die Überprüfung von Auswirkungen auf mehrere Kompetenzaspekte nahelegt, so dass auch relativ viele abhängige Variablen erfasst werden, bleibt hier im Erhebungsinstrumentarium oft besonders wenig Freiraum für das Elternverhalten. Im Ergebnis zeigt sich, dass die einzelnen familialen Prädiktoren z.T. erheblich miteinander korreliert sind (ROBERTSON & SIMONS 1989; DUBOIS et al. 1994; MCFARLANE et al. 1995). Dieser Befund richtet das Augenmerk auf zwei weiterführende Fragestellungen, denen in den folgenden Kapiteln genauer nachgegangen wird: Zum einen ist zu überprüfen, welche spezifischen Erklärungsbeiträge die einzelnen familialen Prädiktoren für die kindliche Entwicklung leisten können, zum anderen ist zu fragen, welche kausale Struktur diesen binnenfamilialen Zusammenhängen zugrundeliegt.

3.3 Familienklima

Der Begriff des Familienklimas bezieht sich nicht auf individuelle Merkmale einzelner Personen, sondern auf Systemeigenschaften von Familien als Ganzes. Solche Systemeigenschaften lassen sich hinsichtlich unterschiedlicher Dimensionen beschreiben, wobei in der Sozialisationsforschung vor allem die Arbeiten von OLSON et al. (1983) und MOOS & MOOS (1981) besonderen Einfluss erlangt haben: OLSON et al. (1983) beschreiben das Funktionieren von Familien über zwei Kennzeichen des Familienklimas, die als Kohäsion und Adaptabilität bezeichnet werden. Kohäsion bezieht sich dabei auf die Qualität des familialen Zusammengehörigkeitsgefühls und beschreibt die emotionale Nähe der Familienmitglieder zueinander. Das Konstrukt ist inhaltlich mit der Unterstützungsdimension der Eltern-Kind-Beziehung vergleichbar, es richtet sich aber nicht auf einzelne Dyaden, sondern auf das Gesamtgefüge binnenfamilialer Beziehungen. Adaptabilität bezieht sich auf die Flexibilität von Familienprozessen wie Machtstrukturen, Rollenverteilungen und Kommunikationsmustern, und lässt sich als Maß für die Anpassungsfähigkeit von Familien an veränderte strukturelle Rahmenbedingungen auffassen. MOOS & MOOS (1981; SCHNEEWIND et al. 1985) nehmen eine wesentlich stärker ausdifferenzierte Unterscheidung von zehn verschiedenen Subdimensionen des Familienklimas vor, neben Kohäsion sind dies u.a. Expressivität, Konfliktneigung, Organisation und Kontrolle. Expressivität oder Ausdrucksfreudigkeit bezieht sich darauf, wie weit innerhalb der Familie Gefühls- und Meinungsäußerungen und das Thematisieren persönlicher Probleme möglich ist. Konfliktneigung bildet das Ausmaß binnenfamilialer Spannungen, Streitereien und Meinungsverschiedenheiten ab und kann umgekehrt gepolt auch als familiäre Harmonie bezeichnet werden. Organisation beschreibt die Strukturiertheit des Familienalltags in Form von etablierten Routinen und Verhaltensregeln, während Kontrolle sich auf den Verbindlichkeitscharakter dieser Regeln bezieht.

Ergebnisse mehrerer Studien zeigen, dass hohe familiäre Kohäsion mit einer Vielzahl von hohen Kompetenzausprägungen bei Jugendlichen beiderlei Geschlechts einhergeht (z.B. Schulerfolg, Selbstwertgefühl und einer niedrigen Rate von internalem und externalem Problemverhalten) und geeignet ist, negative Auswirkungen emotionaler Belastungen auf die psychische Befindlichkeit von Jugendlichen abzuf puffern (FARRELL & BARNES 1993; AMATO 1989; COOPER et al. 1983; SEIFFGE-KRENKE 1993). Zudem ergibt sich ein positiver Zusammenhang zwischen der familialen Kohäsion und der perzipierten Offenheit und Problemfreiheit in der Kommunikation mit den Eltern (vgl. auch MCFARLANE et al. 1995),

und ein Familienklima, das Kohäsion mit emotionaler Offenheit sowie einer kulturell anregenden und aktiv-unternehmensfreudigen Familienatmosphäre verbindet, begünstigt das Autonomieerleben von Kindern (SCHNEEWIND 1991). KRAPPMANN & OSWALD (1990) finden für familiäre Kooperation, die als Teilaspekt von Kohäsion aufgefasst werden kann, einen positiven Zusammenhang mit der Sozialintegration von Kindern. Die Effekte familialer Adaptabilität sind bei Mädchen ähnlich günstig wie für Kohäsion, bei Jungen ergeben sich hier allerdings kaum noch Zusammenhänge (FARRELL & BARNES 1993). In mehreren Untersuchungen konnte erhöhte familiäre Konfliktneigung als Risikofaktor für die Kompetenzentwicklung von Kindern und Jugendlichen identifiziert werden, der sich in einem beeinträchtigten Selbstwertgefühl und einer erhöhten Anfälligkeit für interne und externe Verhaltensprobleme niederschlägt (AMATO & OCHILTREE 1986; ROBERTSON & SIMONS 1989; SIMONS et al. 1989; SCHNEEWIND 1985). Für Expressivität und Organisation ergeben sich dagegen positive Auswirkungen auf die kindliche Entwicklung, gemessen als schulisches Selbstkonzept und die Herausbildung interner Kontrollüberzeugungen (SCHNEEWIND 1985; DUBOIS et al. 1994). Weniger konsistent erscheinen die Auswirkungen von Kontrolle, die zwar vor der Manifestierung delinquenten Verhaltens schützt, zugleich aber die Herausbildung einer internalen Kontrollüberzeugung behindert und auf andere Kompetenzbereiche wie die schulische Leistungsfähigkeit keinen messbaren Einfluss hat (SIMONS et al. 1989; SCHNEEWIND 1985; DUBOIS et al. 1994).

Ähnlich wie beim Elternverhalten ist die Übereinstimmung in der Einschätzung von Aspekten des Familienklimas zwischen den verschiedenen Familienmitgliedern sehr gering. Nennenswerte Zusammenhänge mit der kindlichen Kompetenzentwicklung ergeben sich vor allem dann, wenn gleiche Personen Auskunft über beide Konstrukte geben (SCOTT et al. 1991; OHANNESSIAN et al. 1995).

Die Interpretation dieser Zusammenhänge ist mit mehrerlei Problemen behaftet: Erstens sind die einzelnen Subskalen des Familienklimas teilweise erheblich miteinander korreliert, was auf inhaltliche Überschneidungen zwischen den jeweils gemessenen Konstrukten hinweist. Aufgrund dieser Interkorrelationen unterzogen SCHNEEWIND et al. (1985) die Subskalen einer Faktorenanalyse zweiter Ordnung und ermittelten drei zugrundeliegende Sekundärfaktoren. Dabei zeichnen sich gerade die am meisten verwendeten Skalen (Kohäsion, Expressivität, Konfliktneigung und Organisation) durch hohe Ladungen auf einem gemeinsamen Faktor aus, der als "positiv-emotionales Klima" bezeichnet wird. Bivariate Korrelationen zwischen den einzelnen Skalen und Maßen der kindlichen Kompetenz können daher nicht als spezifische Effekte der jeweiligen Familienklimadimensionen aufgefasst werden, sondern spiegeln inhaltlich womöglich immer nur den gleichen Zusammenhang wider, nämlich den zwischen dem gemeinsam zugrundeliegenden Faktor und der Kindkompetenz. Bemerkenswerterweise zeigen sich denn auch in neueren Publikationen Bestrebungen, Subskalen des Familienklimas zusammenzufassen (DUBOIS et al. 1994) oder durch die Messung der individuell erlebten allgemeinen familialen Funktionsfähigkeit ("family adjustment", OHANNESSIAN et al. 1994) zu ersetzen.

Ein zweites Problem ergibt sich daraus, dass Familienklima und dyadische Beziehungen inhaltlich miteinander konfundiert sind. Wenngleich die Erfassung von Beziehungsqualitäten auf jeweils unterschiedlicher Analyseebene erfolgt, kommt es doch dadurch zu zwangsläufigen Überschneidungen, dass die dyadische Ebene in der systemischen zu einem gewissen Teil mit enthalten ist. Besonders deutlich ist dies bei den Konstrukten "familiäre Kohäsion" und

"elterliche Unterstützung", die beide als Maß für emotionale Nähe gelten können. "Expressivität" und "Konfliktneigung" lassen sich ebenfalls mit "elterlicher Unterstützung", aber auch mit der "Gewährung psychologischer Autonomie" in Verbindung bringen. Die Familienklimaskalen "Organisation" und "Kontrolle" schließlich weisen mit ihrem Bezug auf Regeln und deren Verbindlichkeit Inhalte auf, die in ähnlicher Form auch bei der Messung elterlicher Verhaltenskontrolle erfragt werden. Diese theoretisch begründeten Ähnlichkeiten äußern sich auch empirisch in erheblichen Korrelationen zwischen Dimensionen des Familienklimas und solchen des Elternverhaltens (ROBERTSON & SIMONS 1989; SIMONS et al. 1989; FARRELL & BARNES 1993; MCFARLANE et al. 1995). Damit sind die Effekte des Familienklimas auf die kindliche Entwicklung nicht ohne weiteres von denen des Elternverhaltens abgrenzbar. Es ist nicht klar, ob sich dabei um getrennt wirksame Einflüsse auf das Kind handelt, oder ob hier lediglich auf unterschiedlichen Ebenen dieselbe Wirkung beobachtet wird. Die Frage ist also: Können Elternverhalten und Familienklima zusammengenommen das kindliche Selbstkonzept besser erklären als jede der beiden Prädiktorvariablen für sich allein? Diese Frage lässt sich aufgrund der vorliegenden Befunde noch nicht beantworten.

3.4 Ehequalität

Die Erforschung von Zusammenhängen zwischen bestimmten Qualitäten der elterlichen Paarbeziehung und der kindlichen Entwicklung geht historisch vor allem auf klinische Fragestellungen zurück, wobei Störungen in der Beziehung zwischen den Eltern als Prädiktoren für Entwicklungsauffälligkeiten beim Kind untersucht wurden (vgl. PORTER & O'LEARY 1980; O'LEARY 1984; O'LEARY & EMERY 1984). Dabei konnten erhebliche Zusammenhänge zwischen elterlichen Eheproblemen und dem Auftreten von Verhaltensstörungen bei Kindern - insbesondere bei Jungen - festgestellt werden⁶. Auch die Scheidungsfolgenforschung ließ erkennen, dass Verhaltensauffälligkeiten und Entwicklungsdefizite bei Kindern aus geschiedenen Ehen eher auf die gestörte Beziehung zwischen den Eltern als auf den Vollzug der Trennung zurückgeführt werden können (FERGUSSON et al. 1992; KLINE et al. 1991; DEMO & ACOCK 1988; COOPER et al. 1983; AMATO 1993).

Die in diesen Forschungsfeldern ermittelten Hinweise auf Auswirkungen der Ehequalität auf die kindliche Entwicklung sind in der Folgezeit auch mit klinisch unauffälligen bzw. strukturell intakten Stichproben überprüft worden, wobei Zusammenhänge mit einer ganzen Reihe unterschiedlicher Maße der kindlichen Entwicklung ermittelt werden konnten. Dazu zählen die Selbstkontrolle des Kindes (BRODY et al. 1994) und das Selbstkonzept (vor allem das Selbstwertgefühl: BARBER 1990; BISHOP & INGERSOLL 1989; BURI et al. 1987), Verhaltensprobleme (GRYCH & FINCHAM 1990; MCHALE et al. 1991; KATZ & GOTTMAN 1993; JENKINS & SMITH 1991; KLINE et al. 1991; SIMONS et al. 1994b;

⁶ O'LEARY (1984) bietet zwei Erklärungen für diese unterschiedlichen Auswirkungen auf Jungen und Mädchen an: Beim Austragen von Ehekonflikten zeigen Väter mehr offen aggressives Verhalten als Mütter. Über den Prozeß der Geschlechtsrollenidentifikation orientieren sich Jungen, nicht aber Mädchen am Modell des Vaters und zeigen ihrerseits vermehrte Aggressivität. Die andere Erklärung führt das kindliche Problemverhalten auf das Disziplinierungsverhalten der Mütter zurück. Es kann erwartet werden, daß Mütter negative Gefühle gegenüber ihrem Ehemann, wie sie im Zusammenhang mit Ehekonflikten auftreten, eher auf Söhne als auf Töchter übertragen. Die Verhaltensprobleme von Jungen ergeben sich somit als Folge vermehrter Bestrafung oder anderer aversiver Disziplinierungstechniken durch die Mutter.

FAUBER et al. 1990), soziale Kompetenz (FELDMAN & WENTZEL 1995; GOTTMAN & KATZ 1989), Schulleistung (MCHALE et al. 1991) und die Qualität des Bindungsverhaltens von Kindern (GOLDBERG & EASTERBROOKS 1984; HOWES & MARKMAN 1989). Dabei liegt ein Untersuchungsschwerpunkt zwar weiterhin auf Ehekonflikten, daneben sind aber mittlerweile auch andere Qualitätsmerkmale der Ehebeziehung in den Blick genommen worden, darunter allgemeine oder spezifische Unterstützungsleistungen der Ehepartner füreinander (ABIDIN et al. 1992; BRODY et al. 1994) und Einschätzungen der Ehequalität als Ganzes (MCHALE et al. 1991; FELDMAN & WENTZEL 1995; BURI et al. 1987; JOURILES et al. 1991a; BARBER 1990), wie sie in der soziologischen Ehequalitäts- und Ehestabilitätsforschung schon seit längerer Zeit Verwendung finden.

Aufgrund dieser Studien können Zusammenhänge zwischen Eheproblemen und Verhaltensproblemen des Kindes als besonders gut belegt gelten, sie fallen in nichtklinischen Stichproben allerdings häufig schwächer aus als in klinischen (O'LEARY 1984; O'LEARY & EMERY 1984; JOURILES et al. 1991a; FINCHAM & OSBORNE 1993). Demnach erhöhen Ehekonflikte für Jungen vor allem das Risiko für externalisierendes, für Mädchen dagegen eher das für internalisierendes Problemverhalten (EMERY 1982; REID & CRISAFULLI 1990). Insgesamt gesehen sind die ermittelten Zusammenhänge jedoch recht schwach und ein erheblicher Teil der jeweils überprüften Korrelationen ist statistisch nicht signifikant (vgl. REID & CRISAFULLI 1990; JOURILES et al. 1991b), so dass die auf konzeptueller Ebene vielfach diskutierte hohe Bedeutung der Ehequalität für die kindliche Entwicklung durch die Datenlage nur bedingt bestätigt werden kann. Als besonders problematisch muss dabei bewertet werden, dass sich nennenswerte Zusammenhänge vor allem dann ergeben, wenn sie auf Einschätzungen von Ehequalität und kindlicher Entwicklung durch ein- und dieselbe Person (z.B. die Mutter) beruhen. Werden dagegen voneinander unabhängige, also bei unterschiedlichen Auskunftspersonen erhobene Daten für beide Variablen verwendet, ergeben sich deutlich niedrigere und nur noch selten signifikante Korrelationen (ABIDIN et al. 1992; MCHALE et al. 1991; JENKINS & SMITH 1991; REID & CRISAFULLI 1990). Damit besteht der ernstzunehmende Verdacht, dass es sich bei statistischen Zusammenhängen zwischen Ehequalität und kindlicher Entwicklung vorwiegend um Messquellenartefakte handelt, die durch die allgemeine psychische Gestimmtheit der Befragungsperson zustandekommen: So könnten z.B. Niedergeschlagenheit und Unzufriedenheit mit den Lebensumständen dafür verantwortlich sein, dass individuelle Bewertungen sowohl der Ehe als auch der Entwicklung des Kindes einer negativen Antworttendenz unterliegen, die den Zusammenhang zwischen beiden Variablen herstellt.

Vergleichende Zusammenfassungen über mehrere Studien hinweg werden dadurch erschwert, dass es sich bei "Ehequalität" um ein ausgesprochen vielschichtiges Konstrukt handelt, über dessen dimensionale Struktur kontrovers diskutiert und das im einzelnen recht unterschiedlich operationalisiert wird. LEWIS & SPANIER (1979) versuchen, die Vielzahl der untersuchten Dimensionen und Teilaspekte von Ehequalität systematisch zu ordnen und kommen allein für die "dyadischen", also die in der gemeinsamen Ausgestaltung der Ehebeziehung begründeten Variablen zu sechs Qualitätsmerkmalen. Demnach ist eine hohe Ehequalität dadurch gekennzeichnet, dass die Partner eine hohe Meinung voneinander haben ("positive regard"), ihre gegenseitige Zuneigung zum Ausdruck bringen ("emotional gratification"), offen miteinander kommunizieren ("communication"), den gegenseitigen Rollenerwartungen gerecht werden ("role fit") und viel gemeinsam interagieren ("interaction"). Neben dem Begriff "Ehequalität" werden häufig auch die Termini "Ehezufriedenheit" ("marital satisfaction", "marital happiness")

und "eheliche Anpassung" ("marital adjustment") und "Harmonie" verwendet und voneinander abgegrenzt, wobei es allerdings zu nicht unerheblichen inhaltlichen Überlappungen kommt (SABATELLI 1988; FINCHAM & BRADBURY 1987; JOHNSON et al. 1986; NORTON 1983; STAFFORD & BAYER 1993: 131).

Die mangelnde Eindeutigkeit dieser Konzepte führt zu dem Problem, dass die in empirischen Untersuchungen jeweils verwendeten Fragebogeninstrumente unterschiedliche Konstrukte teilweise über ähnliche oder gar identische Items messen. Eine valide und trennscharfe Erfassung dieser Konstrukte ist damit natürlich in Frage gestellt. Kritiker schlagen daher vor, die getrennte Erhebung einzelner Teildimensionen aufzugeben und stattdessen mit einem globalen Konstrukt von Ehequalität zu arbeiten (FINCHAM & BRADBURY 1987). Verfechter des Dimensionalen Ansatzes argumentieren dagegen, dass ein allgemein-globales Konzept von Ehequalität wenig aussagekräftig ist, weil es den Blick auf die spezifisch wirksamen Elemente verschleiert und damit das Verständnis für die Prozesse erschwert, die hinter ermittelten Zusammenhängen mit Ergebnisvariablen (wie z.B. Maßen der kindlichen Entwicklung) stehen (SNYDER 1979; SABATELLI 1988). Eine gemäßigte Position schließlich spricht sich dafür aus, das dimensionale Prinzip zwar beizubehalten, dabei aber besonders ähnliche Dimensionen zusammenzufassen: JOHNSON et al. (1986) überprüften die empirische Zusammenhangsstruktur zwischen fünf konzeptuell unterschiedlichen Ehequalitätsmaßen und kamen als bestes Ergebnis zu einer Zwei-Faktoren-Lösung. Dabei setzte sich der eine Faktor aus "Ehezufriedenheit" und "Interaktion" zusammen, der andere aus Skalen zur Messung von Meinungsverschiedenheiten, Eheproblemen und Trennungsabsichten. Dieses Ergebnis lässt sich so interpretieren, dass eine sinnvolle Unterscheidung verschiedener Bereiche der Ehequalität in der Differenzierung zwischen positiven und negativen Aspekten der Ehe besteht und diese relativ unabhängig voneinander variieren können. Eine geringe Ehezufriedenheit kann z.B. nicht automatisch mit einer Häufung ehelicher Konflikte gleichgesetzt werden: Unglückliche Ehen sind keineswegs immer durch das Austragen offener Konflikte gekennzeichnet, sondern häufig durch die emotionale Distanzierung der Partner voneinander. In diesem Fall wären die negativen und positiven Aspekte gleichermaßen gering ausgeprägt. Umgekehrt ist nicht auszuschließen, dass bestimmte Paare trotz häufiger Konflikte eine hohe Ehezufriedenheit aufweisen, z.B. dann, wenn sie über erfolgreiche Strategien der Konfliktbewältigung und -beendigung verfügen.

Ähnlich wie für das übergeordnete Konstrukt der Ehequalität gilt auch für den Teilbereich der Ehekonflikte, dass es sich dabei um einen ausgesprochen facettenreichen und damit nicht unproblematischen Untersuchungsgegenstand handelt (FINCHAM & BRADBURY 1991). In den meisten Untersuchungen werden Ehekonflikte entweder als Konflikthäufigkeit oder als Konfliktintensität operationalisiert und die verwendeten Daten beruhen auf Selbsteinschätzungen der befragten Personen. Dabei bleibt allerdings unklar, welche konkreten Interaktionsmuster dafür verantwortlich sind, dass eine bestimmte Paarbeziehung als "konflikthaft" beschrieben wird (KATZ & GOTTMAN 1994). Zugleich unterscheiden sich Paare erheblich darin, in welcher Form sich Konflikte manifestieren und wie sich solche Äußerungsformen auf die Ehebeziehung insgesamt und auf die kindliche Entwicklung auswirken. So lassen sich theoretisch auch andere, bislang kaum untersuchte Konfliktdimensionen konstruieren, die unabhängig von Häufigkeit und Intensität Effekte auf das Kind haben könnten (FINCHAM & OSBORNE 1993; GRZYCH & FINCHAM 1990; GABLE et al. 1992):

So mag es eine Rolle spielen, um welchen Gegenstand es bei den Konflikten inhaltlich geht: Viele Paare haben bestimmte "Lieblingsthemen", an denen immer wieder Streit entbrennt, während Meinungsverschiedenheiten zu anderen Inhalten regelmäßig harmonisch beigelegt werden. Im Hinblick auf Zusammenhänge mit der kindlichen Entwicklung wäre hier zu fragen, ob Konflikte, in denen es um das Kind geht (also z.B. Streit über Erziehungsfragen) nicht ganz anders gewichtet werden müssten als solche über kindferne Themen (z.B. Meinungsverschiedenheiten über Politik oder um größere Anschaffungen). Außerdem ist denkbar, dass auch die Bandbreite konfliktbehafteter Themen für sich genommen eine Rolle spielt: Eheprobleme von Paaren, die sehr häufig (oder intensiv), aber fast immer um dasselbe Thema streiten, sind vermutlich kaum mit denen anderer Paare vergleichbar, die ebenso häufig (oder intensiv), dabei aber zusätzlich über einen breit gefächerten Themenbereich miteinander in Konflikt geraten.

Ferner dürften auch die zur Konfliktlösung und -beendigung verfolgten Strategien von Bedeutung sein: Unabhängig davon, wie häufig, wie intensiv und worüber gestritten wird - es kommt auch darauf an, wie der Konflikt gelöst und beendet wird. Gelingt es, eine beiderseits befriedigende Lösung zu finden, sind die Auswirkungen auf das Kind womöglich anders, als wenn auch nach Beendigung des Streits bei den Partnern (oder einem von ihnen) Gefühle der Unzufriedenheit zurückbleiben, die weiterhin unterschwellig die familiäre Atmosphäre belasten. Daneben dürfte es auch einen Unterschied machen, ob die Partner über bestimmte Versöhnungsrituale (z.B. Händedruck, Kuss, Umarmung) verfügen, die auch dem Kind erkennbar signalisieren, dass "die Luft jetzt wieder rein ist", oder ob ohne sichtbares Zeichen "zur Tagesordnung übergegangen wird", so dass das Kind nicht sicher sein kann, ob der Streit womöglich im nächsten Augenblick erneut aufbricht.

Weiterhin erscheint die Austragungsform der Konflikte relevant: Konflikte können auf mancherlei Weise ausgetragen werden - offen oder verdeckt, verbal oder handgreiflich. Es fällt nicht ganz leicht, diesen Aspekt von der Intensitätsdimension zu unterscheiden. Tatsächlich wird in den meisten Untersuchungen zur Konfliktintensität die Austragungsform erfasst und als Intensitätsmaß interpretiert. Dies ist insofern gerechtfertigt, als beide Dimensionen in hohem Maße miteinander konfundiert sind: Körperliche Gewaltanwendung ist schwerwiegender als das Zerschlagen von Gegenständen und dieses wiederum schwerwiegender als verbale Austragungsformen. Weniger klar erscheint allerdings das Verhältnis von offenen zu verdeckten, also nichtverbal-gewaltfreien und damit wenig "intensiven" Austragungsformen. Gerade solche nicht offen ausgesprochenen Meinungsverschiedenheiten können womöglich nachhaltige Belastungen des binnenfamilialen Beziehungsgefüges mit sich bringen, die aufgrund ihrer Ambiguität vom Kind nur schwer gedeutet und bewertet werden können. Dadurch könnten Unsicherheiten und Ängste ausgelöst werden, die sich als internalisierendes Problemverhalten manifestieren. Die wenigen Studien, in denen mehrere Konflikt-Aspekte einbezogen wurden, ergeben unterschiedliche Resultate: KATZ & GOTTMAN (1993) bestätigen enge Zusammenhänge zwischen offener Konfliktaustragung und externalem Problemverhalten sowie zwischen verdeckter Konfliktaustragung und internalem Problemverhalten. Dagegen lassen andere Studien nachhaltigere Beeinträchtigungen des Kindes durch offene Konflikte als durch verdeckte erkennen, und zwar in verschiedenen Bereichen der Verhaltens- und Persönlichkeitsentwicklung (JENKINS & SMITH 1991; JOURILES et al. 1989; GABLE et al. 1992).

Schließlich ist zu berücksichtigen, ob und in welchem Maße das Kind in den elterlichen

Konflikt involviert wird: Kind-Involviertheit bezieht sich dabei nicht allein darauf, ob Ehekonflikte in An- oder Abwesenheit des Kindes ausgetragen werden - für anwesende Kinder sind nachhaltigere Folgen zu befürchten als für abwesende - sondern auch darauf, ob anwesende Kinder in bestimmter Weise für die Interessen der Streitenden instrumentalisiert werden. Dies kann z.B. erfolgen, indem das Kind zur Stellungnahme aufgefordert und ihm damit die Rolle des Schiedsrichters zugeschrieben wird, oder indem die Streitenden jeweils versuchen, das Kind auf ihre Seite zu ziehen und zu ihrem "Verbündeten" gegen den Kontrahenten zu machen. Die Parteinahme für den einen Elternteil bedeutet aber zugleich die Parteinahme gegen den anderen. So entstehende Eltern-Kind-Koalitionen werden in der Familientherapie als potentiell pathologische Familienkonstellationen betrachtet (vgl. MINUCHIN 1985: 297; MARGOLIN 1981: 138). In diesem Zusammenhang mag auch eine Rolle spielen, ob und in welcher Weise dem Kind Interpretationshilfen zur emotionalen Verarbeitung der elterlichen Konflikte gegeben werden: So kann das Abgeben von Erklärungen über Gründe und Anlass der Auseinandersetzung dem Kind möglicherweise helfen, eine emotionale Distanz zum Ehestreit zu schaffen und das beunruhigende Geschehen einzuordnen, zu verstehen und zu bewältigen. Das gilt besonders dann, wenn dem Kind versichert werden kann, es habe selbst nichts mit dem Streit zu tun. Eine gegenteilige Wirkung dürfte eintreten, wenn die abgegebene Erklärung das Kind als den Verursacher oder Verantwortlichen für den Konflikt benennt und damit Scham-, Kummer- und Minderwertigkeitsgefühle auslöst, die zu Beeinträchtigungen des Selbstkonzepts führen können. So zeigt sich in einer Untersuchung von COOPER et al. (1983), dass Beeinträchtigungen des kindlichen Selbstwertgefühls nicht so sehr auf die Häufigkeit beobachteter elterlicher Ehekonflikte zurückzuführen, sondern vor allem auf das vielfach mit dem Konflikterleben verbundene Gefühl des Kindes, abgelehnt zu werden. Gelingt es den Eltern dagegen, trotz Konflikten miteinander dem Kind gegenüber ein Gefühl des Angenommenseins vermitteln zu können, lassen sich solche negativen Effekte weitgehend vermeiden.

Nicht eindeutig geklärt ist bislang, welche Prozesse im einzelnen dafür verantwortlich sind, dass sich Qualitätsmerkmale unterschiedlicher familialer Subsysteme aufeinander übertragen (KATZ & GOTTMAN 1994; GABLE et al. 1992; KATZ & GOTTMAN 1993). Es werden jedoch zur Erklärung, warum und auf welche Weise sich die Qualität von Ehen auf die kindliche Entwicklung auswirkt, verschiedene Wirkungsmechanismen angeboten und diskutiert, darunter systemische Anpassungsprozesse, Stresseffekte, das Prinzip des Modelllernens und die Erklärung des Zusammenhangs durch eine Mediatorvariable (GRYCH & FINCHAM 1990; EMERY 1982; EASTERBROOKS & EMDE 1988):

- Systemische Anpassungsprozesse gehen darauf zurück, dass aus systemtheoretischer Perspektive einzelne Subsysteme so miteinander interagieren, dass sie das familiäre Gesamtsystem stabilisieren. Wenn Ehekonflikte den Zusammenhalt der Familie zu gefährden drohen, kann eine solche stabilisierende Anpassung z.B. dadurch erfolgen, dass das Kind durch seine Verhaltensstörungen die Rolle eines Sündenbocks übernimmt und damit die Aufmerksamkeit von den Ehekonflikten abzieht (MARGOLIN 1981: 137ff).
- Nach der Stresshypothese haben Ehekonflikte auf das Kind die Wirkung eines Stressors: Das Beobachten von massivem, offen ausgetragenen Streit zwischen den Eltern bewirkt beim Kind einen Zustand starker emotionaler Erregung und bedroht seine emotionale Sicherheit und Ausgeglichenheit. Dies führt zu einer Überlastung der internen

emotionalen Regulierungssysteme beim Kind, so dass Verhaltensstörungen, insbesondere Aggressivität, die Folge sind (CUMMINGS & ZAHN-WAXLER 1992; CUMMINGS & DAVIES 1996; GRYCH & FINCHAM 1990). In einer gezielten Untersuchung zur Überprüfung dieses Wirkungsmechanismus wurden bei den Probanden auch Messungen von Hautwiderstand und Stresshormonen vorgenommen (GOTTMAN & KATZ 1989). Dabei konnte gezeigt werden, dass Auswirkungen der Ehequalität auf das Verhalten von Kindern tatsächlich zu einem gewissen Teil von physiologischen Erregungszuständen begleitet und auf diese zurückgeführt werden können.

-Das Prinzip des Modelllernens besagt, dass Verhalten durch die wiederholte Beobachtung von Verhaltensmodellen, also Personen, die das betreffende Verhalten ausüben, gelernt werden kann. Als Verhaltensmodelle kommen insbesondere Personen mit einem hohen Identifikationspotential in Frage; die Art und Weise, wie Eltern ihre Ehebeziehung ausgestalten, kann daher als ideales Modell der Kinder für enge zwischenmenschliche Beziehungen aufgefasst werden (KATZ & GOTTMAN 1994). Da das Modelllernen nicht auf bestimmte Verhaltensklassen begrenzt ist, können damit nicht nur Zusammenhänge zwischen aggressivem Konfliktverhalten der Eltern und aggressiv-externalem Problemverhalten erklärt werden, sondern z.B. auch solche zwischen dem Interaktionsverhalten der Eltern in der Ehebeziehung und dem Sozialverhalten von Kindern (vgl. FELDMAN & WENTZEL 1995).

-Die Erklärung des Zusammenhangs zwischen Ehequalität und kindlicher Entwicklung durch eine Mediatorvariable nimmt an, dass die Ehequalität nicht unmittelbar auf die kindliche Entwicklung einwirkt, sondern auf eine dritte Variable "X", von der dann schließlich der Einfluß auf die kindliche Entwicklung ausgeht. Der Effekt von Ehequalität auf die kindliche Entwicklung ist demnach "indirekt", er macht gewissermaßen einen Umweg über "X". Solch eine Mediatorwirkung kann insbesondere für Elemente der Eltern-Kind-Beziehung, wie etwa das Elternverhalten, erwartet werden: Zahlreiche Forschungsergebnisse zeigen, dass die Ehequalität nicht nur die kindliche Entwicklung, sondern auch das Elternverhalten spürbar beeinflusst (siehe hierzu Kap. 3.52). Bringt man diese Ergebnisse mit den vielfach dokumentierten Zusammenhängen zwischen Elternverhalten und kindlicher Entwicklung (Kap. 3.22) in Verbindung, so liegt es nahe, eine Mediatorwirkung des Elternverhaltens zu vermuten (BELSKY et al. 1984b; JOURILES et al. 1987; GABLE et al. 1992).

Um einen indirekten, durch das Elternverhalten vermittelten Wirkungszusammenhang zwischen Ehequalität und kindlicher Entwicklung jedoch empirisch bestätigen und die relative Bedeutung der einzelnen Effektpfade innerhalb des gesamten Wirkungsgefüges überprüfen zu können, sind Untersuchungen erforderlich, die Daten aus allen drei Variablenbereichen zugleich berücksichtigen. Zwar wurden in den letzten Jahren einige entsprechende Studien durchgeführt, doch fügen sich ihre Ergebnisse noch nicht zu einem einheitlichen Gesamtbild: Einerseits sprechen die Ergebnisse von CONGER et al. (1992; 1993; 1994; SKINNER et al. 1992; KATZ & GOTTMAN 1996) eindeutig für eine Mediatorwirkung: Auswirkungen von Ehekonflikten auf die Entwicklung 12-14jähriger Jugendlicher ergeben sich nur insofern, als Ehekonflikte entweder das Elternverhalten beeinträchtigen oder auch zu Konflikten in der Eltern-Kind-Beziehung führen und sich auf diese Weise auf das Kind auswirken. Direkte Effekte können dagegen nicht festgestellt werden. Dieses Resultat ist robust für Jungen und Mädchen, Väter

und Mütter, für unterschiedliche Indikatoren der kindlichen Entwicklung (überprüft wurden internes und externes Problemverhalten sowie integrierte, aus mehreren Kompetenzbereichen zusammengesetzte Maße der allgemeinen Entwicklung) sowie für quer- und längsschnittliche Datenanalysen.

Andererseits zeigt ein Teil der Studien, dass Auswirkungen der Ehequalität auf die kindliche Entwicklung auch dann Bestand haben, wenn zugleich Effekte des elterlichen Erziehungsverhaltens kontrolliert werden. Mit anderen Worten: Der Einfluss der Ehequalität auf das Kind kann hier nur unvollständig auf die vermittelnde Wirkung des Elternverhaltens zurückgeführt werden. Dabei überwiegt in einigen Untersuchungen der indirekte (BARBER 1990; KLINE et al. 1991; FAUBER et al. 1990; GOTTMAN & KATZ 1989), in anderen der direkte Effekt (FOREHAND et al. 1990; JENKINS & SMITH 1991; FELDMAN & WENTZEL 1995; WENTZEL 1994). Beim genaueren Vergleich dieser Studien fällt auf, dass sich dominierende direkte Effekte vor allem dann ergeben, wenn als Maß für Ehequalität explizit offene, im Beisein des Kindes ausgetragene Konflikte, und als Indikator für die kindliche Entwicklung externe Verhaltensprobleme verwendet werden.

Selbstverständlich schließen indirekte Effekte das gleichzeitige Auftreten direkter Effekte nicht aus. Es ist durchaus denkbar, dass die Ehequalität sowohl das Elternverhalten beeinflusst als auch über Prozesse des Modelllernens oder der internen Regulierung von Emotionen direkt auf das Kind einwirkt. So ist es durchaus plausibel, für offene, vom Kind beobachtete Konflikte einen vom Elternverhalten unabhängigen Effekt anzunehmen, der auf den Auswirkungen emotionaler Belastungen oder der Darbietung eines negativen Verhaltensmodells beruht. Zugleich mögen dagegen andere Aspekte der elterlichen Ehebeziehung wie die allgemeine Ehezufriedenheit, gegenseitige emotionale Unterstützungsleistungen oder latent schwelende Spannungen, die der unmittelbaren Wahrnehmung des Kindes weitgehend entzogen sind, allem über ihren Niederschlag in der Eltern-Kind-Beziehung auf die kindliche Entwicklung Einfluss nehmen.

Allerdings kann auch nicht ausgeschlossen werden, dass es sich bei den Zusammenhängen zwischen Ehequalität und kindlicher Entwicklung um statistische Artefakte handelt, die den Einfluss unberücksichtigter Drittvariablen oder gemeinsamer Messquellenvarianz widerspiegeln. So finden sich in einer Untersuchung von ABIDIN et al. (1992), in der neben ehelicher Unterstützung auch Persönlichkeitseigenschaften von Eltern und Kind als Prädiktoren der kindlichen Entwicklung herangezogen werden, keine eigenständigen Effekte der Ehequalität: Während solche Persönlichkeitsmerkmale signifikante Erklärungsbeiträge für die kindliche Entwicklung leisten, erweist sich eheliche Unterstützung als bedeutungslos. Allerdings bestehen dabei enge Zusammenhänge zwischen den Merkmalen der persönlichen Befindlichkeit und der erfahrenen Unterstützung durch den Ehepartner, so dass die Auswirkungen der Persönlichkeit auf die kindliche Entwicklung möglicherweise Effekte der Ehe mit enthalten. Wie auch immer dabei die kausale Beziehung zwischen Ehe und Persönlichkeit aussehen mag - entscheidend ist, dass sich Auswirkungen auf die kindliche Entwicklung hier letztlich auf die persönlichen Elternmerkmale und weniger auf die Ehebeziehung zurückführen lassen.

Hinweise darauf, dass die Zusammenhänge zwischen Ehe und kindlicher Entwicklung durch Messquelleneffekte erheblich überschätzt werden könnten, ergeben sich aus Studien, in denen unterschiedliche Datenquellen herangezogen und vergleichend ausgewertet wurden. Dabei zeigt

sich, dass hohe Zusammenhänge vor allem dann auftreten, wenn Ehequalität und kindliche Entwicklung von derselben Auskunftsperson erfragt werden (ABIDIN et al. 1992; FELDMAN & WENTZEL 1995; MCHALE et al. 1991).

3.5 Bedingungsfaktoren des Elternverhaltens

Die bislang dargestellten Forschungsergebnisse entsprechen insofern der klassischen Fragestellung der Sozialisationsforschung, als sie von dem gemeinsamen Interesse geleitet sind, Bedingungsfaktoren der kindlichen Entwicklung zu benennen und in ihren Auswirkungen zu untersuchen. Ansätze, die versuchen, das elterliche Erziehungsverhalten erklärbar zu machen, sind dagegen forschungshistorisch relativ neu. In der Erziehungsstilforschung der sechziger und siebziger Jahre kam dem Elternverhalten ganz überwiegend die Rolle einer unabhängigen Variablen zu: Man interessierte sich vor allem für seine Auswirkungen auf die Entwicklung von Kindern, weniger dagegen für die Bedingungsfaktoren, die interindividuelle Unterschiede im Elternverhalten erklären könnten. Sofern die Frage nach solchen Ursachen überhaupt gestellt wurde, wurden zumeist individuelle Verhaltensdispositionen (Erziehungseinstellungen) der Eltern sowie die von ihnen präferierten Erziehungsziele (z.B. Fleiß, Gehorsam, Toleranz, Durchsetzungsfähigkeit) in den Blick genommen, die die Eltern aufgrund ihrer persönlichen Lebensgeschichte und bedingt durch kulturelle und schichtspezifische Einflüsse entwickeln (KRIGER & KROES 1979; BREZINKA 1993; WATERS & CRANDALL 1979; SCHENDL-MAYRHUBER 1978; HAASE 1973; DEVEREUX et al. 1969). Die reaktive Komponente des Elternverhaltens, also seine Abhängigkeit von in der aktuellen Situation wirksamen, variablen Umweltfaktoren, wurde dabei weitgehend ausgeklammert; eine Vernachlässigung, in der STANGL (1987: 265) einen zentralen Mangel der traditionellen Erziehungsstilmodelle sieht.

Die Überwindung der Denkvoraussetzung, das Elternverhalten könne nur als Bedingungsfaktor (für die Entwicklung des Kindes), nicht aber als Ergebnis sozialer Interaktionsprozesse (an denen das Kind maßgeblich mitbeteiligt ist) aufgefasst werden, wurde durch ein erweitertes Verständnis der menschlichen Entwicklung wesentlich erleichtert, das in der Vorstellung von Entwicklung als lebenslangem Prozeß ("life-span development", BALTES & SCHAIE 1973) zum Ausdruck kommt. Entwicklungsprozesse werden dabei nicht mehr auf bestimmte Lebensspannen wie Kindheit und Jugend beschränkt, sondern sie bestimmen die gesamte individuelle Biographie von der Geburt bis zum Tod (TUBMAN & LERNER 1991; LERNER & HULTSCH 1983; OERTER & MONTADA 1987). Entscheidend dabei ist, daß nunmehr auch für Erwachsene gefragt werden konnte, auf welche Weise Entwicklung stattfindet und welche Bedingungen Einfluß auf diese Entwicklung nehmen. Zugleich machten Arbeiten wie die von BELL (1968; BELL & HARPER 1977) deutlich, dass Zusammenhänge zwischen Elternverhalten und kindlicher Entwicklung auch als Kind-Effekte interpretiert werden können und das Elternverhalten damit ebensogut als abhängige wie als unabhängige Variable denkbar ist (BELSKY et al. 1986). Schließlich machten auch systemtheoretische Erkenntnisse aus der klinischen Familientherapie (MINUCHIN 1985; 1988; O'CONNOR et al. 1997) sowie das Aufkommen des sozialökologischen Forschungsansatzes (BRONFENBRENNER 1981; VASKOVICS 1982) deutlich, dass die Ausgestaltung der Eltern-Kind-Beziehung nicht im luftleeren Raum erfolgt, sondern immer in einen gesellschaftlichen wie auch familialen Kontext eingebettet ist und mit diesem interagiert. Zu diesem Kontext gehören nicht zuletzt andere soziale Beziehungen, an denen die individuellen Familienmitglieder teilhaben, sowie die soziostrukturellen und materiell-dinglichen Rahmenbedingungen, unter denen sie sich

herausbilden. Mit diesen Einsichten wurde der Boden für Forschungsfragen bereitet, die das Elternverhalten nicht nur als erklärendes, sondern zugleich auch als erklärungsbedürftiges Konstrukt auffassen.

Forschungsleitend für die Untersuchung von Bedingungsfaktoren des Elternverhaltens wurden insbesondere die Publikationen von BELSKY (1981, 1984, BELSKY et al. 1984b). Ausgehend von Forschungsergebnissen zur Ätiologie von Kindesmißhandlung entwickelte er ein allgemeines Prozessmodell, in dem das elterliche Erziehungsverhalten als multipel determiniert angesehen und wesentlich auf drei unterschiedliche Gruppen von Einflussgrößen zurückgeführt wird. Dabei handelt es sich erstens um überdauernde individuelle Merkmale der Elternpersonen, zweitens um individuelle Merkmale des Kindes und drittens um erleichternde oder erschwerende Umweltbedingungen, die im Sinne von Kontextvariablen auf die Eltern einwirken.

Zu den in der Person der Eltern liegenden Voraussetzungen für die Umsetzung eines der kindlichen Entwicklung förderlichen Elternverhaltens zählt BELSKY (1984; 1990) vor allem die psychische Reife und Stabilität sowie das emotionale Wohlbefinden. Eltern, die diese Bedingungen erfüllen, dürften am ehesten in der Lage sein, die Bedürfnisse von Kindern richtig zu erkennen und zu verstehen, ihre Fähigkeiten realistisch einzuschätzen, in angemessener Weise sensitiv darauf zu reagieren, und damit die größte Chance haben, im Verhalten gegenüber dem Kind die optimale Balance zwischen Unterstützung und Lenkung zu finden.

Als relevante Umwelteinflüsse werden alle außerhalb der Personen von Eltern und Kind liegenden Faktoren betrachtet, die sich entweder unterstützend oder belastend auf den elterlichen Umgang mit dem Kind auswirken können. Hierzu zählt insbesondere die Qualität der Beziehung zum Lebenspartner, mit dem die Erziehungsverantwortung geteilt wird und mit dem das Erziehungsverhalten entsprechend abgestimmt werden muß. Hinzu kommen das soziale Netzwerk (Freunde und Verwandte, die das Elternverhalten beeinflussen können, HASHIMA & AMATO 1994; ROBERTSON et al. 1991) sowie die Berufswelt, die zum einen die individuelle Befindlichkeit mitbestimmt und zum anderen den zeitlichen Rahmen für Interaktionen mit dem Kind nachhaltig strukturiert, die aber auch als Ausdruck des familialen sozioökonomischen Status' von Bedeutung ist (GOLDBERG et al. 1996; MENAGHAN 1991; BRAYFIELD 1995; BONITZ et al. 1989; BÖTTCHER 1992; STEINKAMP 1982; HOFF 1982; HOFF & GRÜNEISEN 1978).

Schließlich ergeben sich Einflüsse auf das Elternverhalten auch durch das Kind selbst, und zwar sowohl durch seine biologischen Merkmale als auch durch psychische Eigenschaften. Häufig hierfür angeführte Beispiele sind das Geschlecht und das Alter bzw. der Entwicklungsstatus sowie das Temperament des Kindes (BELSKY 1981; BELSKY et al. 1984b; KLINE et al. 1991; MCLOYD 1990). Säuglinge, Kleinkinder, Schulkinder und Jugendliche erfordern ein jeweils anderes elterliches Verhaltensrepertoire. Die Eltern müssen also in der Lage sein, ihr Verhalten kontinuierlich an den sich verändernden Entwicklungsstand des Kindes anzupassen. Temperamentsunterschiede schließlich bewirken, daß Kinder unterschiedlich leicht lenkbar sind und nicht in gleicher Weise auf bestimmte Disziplinierungstechniken ansprechen. Die Konsequenz kann sein, daß Eltern nicht zielführende Verhaltensstrategien modifizieren bzw. aufgeben und durch andere ersetzen müssen, womit ein gegenseitiger Anpassungsprozess im Verhalten von Eltern und Kind in Gang gesetzt wird.

Bemerkenswerterweise belässt es BELSKY (1984) nicht bei der Benennung möglicher bedeutsamer Prädiktoren des Elternverhaltens, sondern er entwickelt darüberhinaus Hypothesen über die Beziehungsstruktur zwischen den einzelnen Prädiktorengruppen. Demnach stehen die elterlichen Persönlichkeitsmerkmale in einer engen Wechselbeziehung zu den Umweltbedingungen: Individuelle Persönlichkeitseigenschaften sind mitverantwortlich für die Gestaltung der Lebensumwelt, indem sie maßgeblich die Auswahl des Lebenspartners, des Arbeitsplatzes sowie die Zusammensetzung des sozialen Netzwerkes beeinflussen. Zugleich ergeben sich unterstützende oder auch belastende Rückwirkungen aus der Umwelt auf die Persönlichkeit: Eine harmonische Partnerbeziehung und ein verlässliches soziales Netzwerk verbessern und stärken die psychische Befindlichkeit, während Ehekrisen und sich abwendende Freunde Irritationen, Enttäuschungen und Frustrationen bewirken und damit die Befindlichkeit beeinträchtigen. Das Berufsleben wirkt persönlichkeitsbereichernd, indem es Erfolgserlebnisse vermittelt und Gelegenheit zur Selbstverwirklichung verschafft; es ist aber auch ein Stressor, wenn die beruflichen Anforderungen zu hoch werden oder wenn der drohende oder erfolgte Verlust des Arbeitsplatzes Existenzängste auslöst.

Aus den beschriebenen Wechselwirkungen ergibt sich, dass sich die elterliche Persönlichkeit sowie die Umweltbedingungen in doppelter Hinsicht, nämlich direkt und/oder indirekt auf das Elternverhalten auswirken können. Indirekte Effekte ergeben sich z.B. dann, wenn Persönlichkeitseigenschaften (Fleiß, Einsatzbereitschaft) zu einer Veränderung der beruflichen Position führen und von dieser Veränderung dann Konsequenzen für das Elternverhalten ausgehen. Ebenso ist es natürlich möglich, dass Umweltbedingungen nicht das Elternverhalten unmittelbar tangieren, aber positive oder negative Auswirkungen auf die psychische Befindlichkeit der Eltern haben, und erst dadurch Folgen für das Elternverhalten auftreten. BELSKY (1984) sieht die besondere Rolle der Umweltbedingungen gerade in ihrer Funktion als Stressor oder Stabilisator für die elterliche Befindlichkeit. Infolgedessen werden die elterlichen Persönlichkeitsmerkmale als dasjenige Subsystem bezeichnet, das den größten Einfluß auf das Elternverhalten ausübt, da es zugleich eine zentrale Vermittlungsinstanz darstellt, die einen großen Teil der Umwelteffekte aufnimmt und an das Elternverhalten weiterleitet.

Die dritte Prädiktorengruppe - die Eigenschaften des Kindes - spielt dagegen in BELSKYs Modell eine eher periphere Rolle. Merkmale des Kindes beeinflussen zwar das Elternverhalten, sie stehen aber - im Gegensatz zur Ehebeziehung - nicht in Wechselwirkung mit der elterlichen Persönlichkeit, es werden von ihnen also keine Auswirkungen auf die emotionale Befindlichkeit der Eltern erwartet. Innerhalb des Gesamtmodells erscheinen sie als eine relativ isolierte, zusätzliche Rahmenbedingung, von der im Vergleich zu den übrigen Prädiktoren ausdrücklich der geringste Erklärungswert für das Elternverhalten erwartet wird (BELSKY 1984: 91f).

Gegenüber der traditionellen Erziehungsstilforschung bedeutet BELSKYs (1984) Modell nicht nur eine wesentliche Erweiterung des Kreises relevanter Bedingungsfaktoren für das Elternverhalten und damit eine bessere Annäherung an die Komplexität der Lebenswirklichkeit. Vielmehr eröffnet das Modell dadurch neue Forschungsperspektiven, dass es erstens einen gemeinsamen Berührungspunkt zwischen der soziologisch geprägten Ehe- und Familienforschung und der Entwicklungspsychologie herstellt, zweitens unmittelbar an sozialökologische Ansätze der Sozialisationsforschung (BRONFENBRENNER 1981; VASKOVICS 1982) anschlussfähig ist und drittens die Chance bietet, Ergebnisse der Child-Effects-Forschung (BELL & HARPER 1977; HINDE 1979; DUNN 1997) in ein umfassendes Modell familialer Sozialisation zu integrieren. Dabei ist allerdings insbesondere die Rolle des

Kindes als Prädiktor des Elternverhaltens kritisch zu überprüfen: Angesichts der engen emotionalen Beziehung zwischen Eltern und Kindern sowie der herausragenden Bedeutung, die Kindern für das Lebensglück und die persönliche Entwicklung ihrer Eltern zugeschrieben wird (vgl. Kap. 2.3), ist zu fragen, ob der Einfluss von Kindern auf das Elternverhalten allein durch Merkmale wie Geschlechtszugehörigkeit und Temperament hinreichend berücksichtigt ist. Hier erscheint es naheliegend, analog zur Ehebeziehung vor allem den psychologischen Nutzen in den Blick zu nehmen, den Eltern aus der Beziehung zum Kind ziehen und speziell nach solchen Leistungen des Kindes zu fragen, die sich als emotionale Gratifikationen förderlich und stabilisierend auf die Persönlichkeit - und damit letztlich auch auf das Erziehungsverhalten - der Eltern auswirken können.

Das Modell der Determinanten des Elternverhaltens wurde von BELSKY (1984) zunächst als hypothetisches Modell entworfen, dessen einzelne Elemente sich zwar auf mehr oder weniger gut gesicherte empirische Befunde stützen konnten, aber deren gemeinsames Zusammenwirken noch nicht gezielt überprüft worden war. Mittlerweile liegen jedoch die Ergebnisse zahlreicher Studien vor, die sich explizit oder implizit auf dieses Modell beziehen und die geeignet sind, seine wesentliche Struktur empirisch zu verifizieren. Der folgende Überblick versucht, die zentralen Ergebnisse dieser Studien bezogen auf die einzelnen Determinanten widerzugeben.

3.51 Persönliche Merkmale der Eltern

Eine psychisch reife, stabile und belastbare Persönlichkeitsstruktur kann als ideale Voraussetzung dafür angesehen werden, den nicht immer leichten Anforderungen im Umgang mit Kindern in optimaler Weise nachkommen zu können: Eltern mit hohem Selbstwertgefühl beschäftigen sich intensiver mit ihren Kindern, psychisches Wohlbefinden und aktive Problembewältigungsstrategien stehen in Verbindung mit liebevoll-responsivem und intellektuell stimulierendem Elternverhalten, Störungen der psychischen Befindlichkeit dagegen gehen mit Einschränkungen in der Qualität des Umgangs mit dem Kind einher (BELSKY 1984; 1990; BELSKY et al. 1986). Daneben können auch eine differenzierte Ego-Entwicklung sowie das allgemeine kognitive Funktionsniveau der Eltern, das eng mit ihrem Bildungsniveau zusammenhängt, als Voraussetzung für ein optimales Erziehungsverhalten angesehen werden (HAUSER et al. 1991; NEWBERGER 1980; DEKOVIC & GERRIS 1992; DEKOVIC et al. 1991).

Diese elterlichen Persönlichkeitseigenschaften können bis zu einem gewissen Grad als Resultat der individuellen Sozialisationsgeschichte der Eltern selbst aufgefaßt werden (BELSKY et al. 1986; MEYER 1988; SIMONS et al. 1993a); sie spiegeln damit den lebensgeschichtlichen Erfahrungshintergrund der Eltern wider. Belege für Zusammenhänge zwischen den Bedingungen der eigenen Sozialisation und typischen Mustern des später selbst ausgeführten Erziehungsverhaltens lassen sich vor allem in der Ätiologie von elterlicher Gewaltausübung und psychischen Störungen aufzeigen: Eltern, die ihre Kinder mißhandeln, sind überzufällig häufig in der eigenen Kindheit selbst Opfer von Gewalt gewesen; depressive Eltern hatten als Kind oft traumatische Erfahrungen der Trennung von ihren eigenen Eltern zu verarbeiten (BELSKY 1984: 85f). Die zugrundegelegte Hypothese ist, daß ganz allgemein selbst erlebte Risikofaktoren das eigene Elternverhalten beeinträchtigen, während unterstützende lebensgeschichtliche Erfahrungen die Entwicklung einer gesunden, reifen Elternpersönlichkeit begünstigen und damit die besten Voraussetzungen für einen einfühlsamen Umgang mit dem

Kind schaffen, das dadurch selbst wiederum optimale Entwicklungsbedingungen vorfindet.

Einen in seinen Auswirkungen auf das Elternverhalten besonders gut erforschten Risikofaktor stellen mehr oder weniger stark ausgeprägte depressive Symptome und Störungen der emotionalen Befindlichkeit der Eltern (insbesondere der Mütter) dar, wobei Ergebnisse aus der klinischen Forschung und der Streßforschung zusammenfließen. Depressivität als klinisches Krankheitsbild hat eine erhebliche Einschränkung der elterlichen Funktionsfähigkeit zur Folge: Depressiv erkrankte Mütter fühlen sich hilflos angesichts der erzieherischen Anforderungen, sind in ihren Gefühlsäußerungen gegenüber dem Kind ambivalent, neigen zu Rückzugsverhalten und emotionaler Distanzierung, und sind in ihrer Kommunikation mit dem Kind beeinträchtigt. Sie schwanken in ihrem Erziehungsverhalten zwischen völliger Gleichgültigkeit und autoritären, häufig aber inkonsequent durchgeführten und letztlich wenig effektiven restriktiven Maßnahmen, wobei es zu sprunghaften, unvorhersehbaren Veränderungen zwischen diesen extremen Polen kommt. (GELFAND & TETI 1990; MCLOYD 1990; WEISSMAN & PAYKEL 1974; MARTON & MAHARAJ 1993).

In der Stressforschung werden depressive Symptome als intrapsychisches Substrat schwerwiegender oder langanhaltender Belastungssituationen aufgefaßt. Dabei kommt ihnen die Rolle einer Mediatorvariablen zu, die erklären kann, warum sich individuelle elterliche Stressbelastungen nachteilig auf die Entwicklung von Kindern auswirken (GE et al. 1994; CONGER et al. 1995; MCLOYD 1989; 1990; MCLOYD & WILSON 1990; BRODY et al. 1994; ABIDIN et al. 1992; MACEWEN & BARLING 1991). Auch solche leichteren, subklinischen depressiven Verstimmungen beeinflussen das Elternverhalten, möglicherweise deshalb, weil sie oft mit einer erhöhten psychischen Reizbarkeit einhergehen. Leicht reizbare Eltern aber neigen stärker zu autoritären Erziehungsmaßnahmen als psychisch ausgeglichene und sind weniger gut in der Lage, Geduld und Verständnis für das Kind aufzubringen (PATTERSON & DISHION 1988). Darüber hinaus beeinträchtigt eine negative emotionale Gestimmtheit die Fähigkeit von Müttern, wechselseitig aversive Interaktionsketten mit dem Kind zu beenden, indem auf inhaltlich oder affektiv negativ gefärbtes Interaktionsverhalten des Kindes eben nicht in gleicher Weise "zurückgeschossen" wird (SNYDER 1991). Im Vergleich zu anderen psychischen Belastungen, wie sie aus schwierigen Lebensbedingungen, subjektiv empfundenem Alltagsstreß oder zurückliegenden kritischen Lebensereignissen resultieren, weisen solche depressiven Beeinträchtigungen die gravierendsten Folgen für den Umgang von Müttern mit ihren Kindern auf (LONGFELLOW et al. 1982). Das Elternverhalten scheint demnach stärker durch solche Belastungssymptome beeinträchtigt zu werden, die für Depressivität typisch sind und die das allgemeine Aktivierungsniveau senken (z.B. Niedergeschlagenheit, Apathie, Traurigkeit, Müdigkeit), als durch solche, die mit akuten Überlastungs- und Überforderungssituationen assoziiert sind und sich durch erhöhte Aktivierung auszeichnen (z.B. Nervosität, Unruhe, Zeitmangel) - was freilich nicht heißt, dass diese Stressfolgen völlig ohne Auswirkungen auf das Elternverhalten blieben.

Die These, die persönlichen Elternmerkmale seien im Vergleich zu den übrigen Prädiktoren des Elternverhaltens diejenigen mit dem stärksten Einfluss (BELSKY 1984), lässt sich aufgrund der bisherigen Datenlage empirisch noch nicht uneingeschränkt bestätigen: In Untersuchungen über die Determinanten von Erziehungsengagement und -kompetenz von Vätern erweisen sich intrapsychische Faktoren wie allgemeine Lebensanpassung und Selbstkonzept, aber auch Arbeitszufriedenheit, als die deutlich besseren Prädiktoren im Vergleich zu Ehequalität und sozioökonomischem Status (GROSSMAN et al. 1988) sowie sozialen Kontextvariablen und

Eigenschaften des Kindes (WOODWORTH et al. 1996). Die Ergebnisse anderer Studien zeigen ungefähr gleich starke Effekte für psychische Befindlichkeit und Ehequalität (MEYER 1988; COX et al. 1989), während in einer wieder anderen Untersuchung der Effekt der Elternpersönlichkeit auf das Erziehungsverhalten hinter dem des ebenfalls als Prädiktor untersuchten Familienklimas zurückbleibt (SCHNEEWIND 1985). Allerdings wird in dieser Studie die elterliche Persönlichkeit nicht als emotionale Befindlichkeit, sondern als externe Kontrollüberzeugung operationalisiert. SIMONS et al. (1990) berücksichtigen als weitere Prädiktoren des Elternverhaltens u.a. Ehezufriedenheit und Kind-Merkmale (schwieriges Temperament) und finden dabei nur für Väter, nicht aber für Mütter einen Depressivitätseffekt. Dieses Ergebnis deckt sich mit dem von BELSKY et al. (1986), die nur die Persönlichkeit der Mutter berücksichtigen und dafür ebenfalls keinen nennenswerten Effekt finden können. Stattdessen erweisen sich Ehequalität und Kind-Temperament als die deutlich besseren Prädiktoren. Bei CONGER et al. (1992; 1993) schließlich ergibt sich nur dann eine unmittelbare Beeinträchtigung des Elternverhaltens durch Depressivität, wenn es sich bei den Kindern um Söhne handelt - nicht dagegen bei Töchtern. Allerdings findet sich - sowohl bei Söhnen als auch bei Töchtern - ein indirekter Effekt von Depressivität, der über Ehekonflikte vermittelt wird: Die Depressivität eines oder beider Ehepartner begünstigt das Auftreten von Konflikten, die wiederum das Elternverhalten beeinträchtigen (vgl. auch CONGER et al. 1994). Es fällt auf, dass die von BELSKY (1984) diskutierte Wirkungskette - Ehekonflikte sind ein Stressor, der sich nicht zuletzt über die Beeinträchtigung des elterlichen Wohlbefindens auf das Erziehungsverhalten auswirkt - hier umgekehrt wird. Beide Modelle erscheinen gleichermaßen plausibel, und es darf angenommen werden, dass sich Befindlichkeit und Ehequalität in hohem Maße wechselseitig beeinflussen.

3.52 Umweltbedingungen

Als relevante Umweltbedingungen kommen grundsätzlich alle äußeren Einflußgrößen in Betracht, die geeignet sind, die Eltern-Kind-Beziehung entweder als Ressourcen unterstützend zu fördern oder sie als Stressoren zu behindern und zu beeinträchtigen (BELSKY 1984; 1996). Solche Unterstützungsleistungen können entweder als emotionale Unterstützung, als instrumentelle Unterstützung oder als Verdeutlichung sozialer Normen und Erwartungen erfolgen. Mit emotionaler Unterstützung ist der Austausch "emotionaler Gratifikationen" (LEWIS & SPANIER 1979: 281ff) gemeint, also die zwischenmenschliche Erfahrung von Liebe, Wertschätzung und kameradschaftlicher Verbundenheit, sowie die Verfügbarkeit eines vertrauenswürdigen Gegenübers (MCLOYD 1990: 331). Sie kann sich verbal (z.B. als Trost oder Bestärkung) wie auch nonverbal durch liebevolle Zuwendung im Verhalten des Interaktionspartners äußern. Instrumentelle Unterstützung bezieht sich auf praktische Hilfeleistungen in Rat und Tat, also sowohl auf den Erhalt von Informationen und Ratschlägen als auch auf entlastende Maßnahmen wie die Übernahme von Routinetätigkeiten und Alltagspflichten durch helfende Personen. Soziale Normen schließlich dienen als Leitlinien und Orientierungspunkte für die Bewertung des eigenen Verhaltens. Sie wirken vor allem dann unterstützend, wenn sie mit der eigenen Lebensphilosophie in Einklang stehen und damit eine selbstbestätigende Wirkung haben (BELSKY 1984).

Als Quelle solcher unterstützender oder belastender Umwelteinflüsse kommt nach BELSKY (1984; 1990) neben dem sozialen Netzwerk der Eltern (Freunden, Bekannten und Verwandten) und dem Berufsleben vor allem das partnerschaftliche Beziehungssystem zwischen den (in der

Regel miteinander verheirateten) Eltern, also die Ehequalität, in Betracht. Diese besondere Hervorhebung der Rolle des Ehesystems begründet sich darin, dass emotionale Unterstützungsleistungen, die als besonders wertvoll angesehen werden können, typischerweise innerhalb von engen, vertrauensvollen zwischenmenschlichen Beziehungen erbracht werden (MCLOYD 1990). Die Ehebeziehung erscheint daher als besonders naheliegendes "support system", das den meisten Eltern als "Intimnetzwerk" (HERLTH 1993) ganz unmittelbar zur Verfügung steht und von dessen Zusammenbrechen negative Auswirkungen auf das Kind erwartet werden können (BELSKY 1981: 9). Zusätzlich wird die spezielle Bedeutung ehelicher Unterstützung durch Ergebnisse der Social-Support-Forschung unterstrichen, wonach emotionale Unterstützung durch einen nahestehenden Partner wirksamer ist als entsprechende Leistungen des außerfamilialen sozialen Netzwerks (ANTONUCCI 1985; SCHWARZER & LEPPIN 1989; SIMONS et al. 1993b). Solche emotionalen Unterstützungsleistungen durch den Ehepartner sind unter gewissen Umständen geeignet, stressbedingte negative Auswirkungen auf das Elternverhalten aufzufangen bzw. abzuf puffern (SKINNER et al. 1992; ROBERTSON et al. 1991). Darüber hinaus können sowohl die Beziehung zwischen den Eltern als auch die Beziehung zwischen Eltern und Kind als Subsysteme innerhalb des übergeordneten familialen Beziehungssystems betrachtet werden. Aus systemtheoretischer und familientherapeutischer Sicht müssen unter diesen Umständen enge Verflechtungen und gegenseitige Rückkopplungsprozesse zwischen den Teilsystemen erwartet werden (WATZLAWICK et al. 1969; MINUCHIN 1985; 1988; WENTZEL 1994; O'CONNOR et al. 1997).

Inhaltlich ist es insofern plausibel, Zusammenhänge zwischen Ehequalität und einzelnen Dimensionen des Elternverhaltens zu erwarten, als Eltern, die sich gegenseitig in hohem Maße emotional unterstützen, ganz allgemein bessere Voraussetzungen dafür haben dürften, dies auch ihrem Kind gegenüber zu tun. Besonders für das elterliche Kontrollverhalten dürfte ferner von großer Bedeutung sein, dass sich beide Ehepartner auf eine gemeinsame Linie dem Kind gegenüber verständigen, indem sie sich gegenseitig über Erziehungsfragen abstimmen und die Erziehungsbemühungen des Partners aktiv unterstützen (GABLE et al. 1992; BRODY et al. 1994; BRODY & FLOR 1996; BELSKY et al. 1996). Voraussetzung dafür sind gut funktionierende Kommunikationsmuster zwischen den Ehepartnern, wie sie häufig als Kennzeichen einer hohen Ehequalität genannt werden (vgl. LEWIS & SPANIER 1979). Ehekonflikte dagegen gehen mit Störungen der ehelichen Kommunikation einher und können so den Zusammenhalt einer solchen "Coparenting Alliance" gefährden (GABLE et al. 1992: 283ff). Hinzu kommt, dass Konflikte bei den Ehepartnern oft Gefühle von Angst, Unsicherheit und Kontrollverlust auslösen. In dieser Situation besteht die Gefahr, daß sie Selbständigkeit und Eigenverantwortung des Kindes nicht nur nicht fördern, sondern aus Angst vor weiteren emotionalen Verlusten und aus dem Bedürfnis nach eigener Sicherheit heraus versuchen, das Kind stärker als zuvor an sich zu binden und in eine Allianz gegen den Partner hineinzuziehen. Darüber hinaus absorbieren Ehekonflikte große Teile der elterlichen Aufmerksamkeit und psychischen Energie, die dann nur noch begrenzt für die Kindererziehung nutzbar gemacht werden können. Darunter könnten insbesondere solche Elemente des Elternverhaltens wie geduldiges Zuhören und Monitoring leiden die hohe Anforderungen an die elterliche Aufmerksamkeit stellen. Zugleich gehen Ehekonflikte mit einer Erhöhung des allgemeinen psychischen Aktivierungsniveaus einher und begünstigen damit impulsive und unüberlegte "Kurzschlusshandlungen" im Elternverhalten, während sie die Ausübung demokratisch-autoritativen Kontrollverhaltens, also z.B. das Abgeben von Begründungen und das Wecken von Einsicht in Verbote und Verhaltensregeln, erschweren können.

Einer systematischen Erforschung der Zusammenhänge zwischen Ehebeziehung und Elternverhalten stand jedoch lange Zeit eine traditionell bedingte Arbeitsteilung zwischen verschiedenen sozialwissenschaftlichen Disziplinen im Wege, wobei das Ehesystem als Domäne der Familiensoziologie und die Eltern-Kind-Beziehungen als Gegenstand der Entwicklungspsychologie betrachtet wurden, ohne daß es zu einem gegenseitig befruchtenden Austausch zwischen beiden Forschungssträngen kam (BELSKY 1979; 1981). So hat die Entwicklungspsychologie "zwar mit zahlreichen Studien zu Kindheit, Jugend und Erwachsenenalter (...) nicht unwesentlich zur Erforschung familienrelevanter Fragestellungen beigetragen, doch erfolgte dies nur selten mit Bezug auf das ganze System der Institution Familie" (PETZOLD & NICKEL 1989: 242).

Inzwischen existiert allerdings eine ganze Reihe entsprechender empirischer Untersuchungen, die sowohl mit klinischen Stichproben bzw. zerbrochenen Familien als auch mit unauffälligen Probanden bzw. mit intakten Familien sowie mit Kindern in den verschiedensten Altersgruppen durchgeführt wurden (z.B. HOLDEN & RITCHIE 1991; COX et al. 1989; GOLDBERG & EASTERBROOKS 1984; JOURILES et al. 1987; 1988; SKINNER et al. 1992; ROBERTSON et al. 1991; VUCHINICH et al. 1993; KERIG et al. 1993). Viele dieser Studien konnten dabei einen - wenn auch nicht immer starken - positiven Zusammenhang zwischen Ehequalität und Elternverhalten aufzeigen. Diesem Ergebnis, das mittlerweile auch Eingang in allgemeine Lehrbücher der Entwicklungspsychologie gefunden hat (z.B. MUSSEN et al. 1990: 481), stehen allerdings einzelne Studien entgegen, die keinen oder einen negativ gerichteten Zusammenhang zwischen der Qualität von Ehe und Eltern-Kind-Beziehungen erkennen lassen (GROSSMAN et al. 1988; BURI et al. 1987; BRODY et al. 1986).

ENGFER (1988) benennt mit der "Spillover-Hypothese" und der "Kompensationshypothese" zwei konkurrierende Erklärungsmodelle für diese divergierenden Ergebnisse. Die Spillover-Hypothese besagt, dass sich charakteristische Qualitätsmerkmale der elterlichen Paarbeziehung auf die Eltern-Kind-Beziehung übertragen, daß also die Beziehungsqualität innerhalb des einen familialen Subsystems auf die des anderen gleichsam "überschwappt". Diese Hypothese postuliert demnach einen positiven Zusammenhang zwischen Ehe und Elternverhalten. Nach der Kompensationshypothese dagegen sind Eltern mit einer defizitären Ehequalität bestrebt, diesen Mangel an Beziehungsqualität durch besondere Bemühungen um ein gutes Verhältnis zu ihrem Kind auszugleichen. Dies führt zu einem Kompensationseffekt der bewirkt, daß die Eltern-Kind-Beziehung hier letztlich besser sein kann als in Familien, in denen die Eltern eine glückliche Ehe führen. Aufgrund der Kompensationshypothese wäre folglich ein negativer Zusammenhang zwischen Ehe und Elternverhalten zu erwarten.

Aufgrund der Ergebnisse einiger Studien wird vielfach die Möglichkeit unterschiedlicher Zusammenhangsmuster in Abhängigkeit vom Geschlecht der Eltern diskutiert. Demnach trifft für Väter eher die Spillover-Hypothese, für Mütter dagegen eher die Kompensationshypothese zu (BELSKY et al. 1984a; 1991; BRODY et al. 1986; GOLDBERG & EASTERBROOKS 1984). Bei nachlassender Qualität der Ehebeziehung distanzieren sich Väter zunehmend von ihren Kindern, während Mütter im Gegenteil mit vermehrter Zuwendung reagieren. Dieser Befund wird damit erklärt, dass Männer sehr viel weniger als Frauen zwischen ihrer Rolle als Ehepartner und der als Vater (bzw. Mutter) differenzieren (BELSKY et al. 1984a): Für Väter sind beide Rollen Teilaspekte der Lebenswelt "Familie", der andere bedeutsame Lebensbereiche - insbesondere die berufliche Karriere - gegenüberstehen. Die Beschäftigung mit ihren Kindern verstehen sie vielfach ebenso als assistierende Tätigkeit zur Entlastung ihrer Partnerin wie die

Übernahme bestimmter ihnen zugewiesener Haushaltspflichten. Daraus ergibt sich eine unmittelbare Koppelung der Vater-Kind-Beziehung an die Ehebeziehung. Ziehen sich Väter infolge ehelicher Spannungen von ihrer Partnerin zurück, so bedeutet dies daher zugleich auch eine Distanzierung vom Kind, zumal ein solcher Rückzug häufig mit einer verstärkten Hinwendung zu außerfamilialen Lebensbereichen einhergeht. Frauen dagegen nehmen ihre Rollen als Mutter und als Ehepartnerin stärker als voneinander verschieden und abgegrenzt wahr, auch wenn sie erwerbstätig sind. Dabei wird in der Regel der Mutterrolle die dominierende Bedeutung beigemessen, zu deren Gunsten im Fall von Rollenkonflikten entschieden wird. So äußert sich das Bestreben, Beruf und Familie unter einen Hut zu bringen, bei ihnen in der Praxis zumeist darin, zunächst das Wohlergehen des Kindes sicherzustellen, und im Rahmen der dann noch verbliebenen Möglichkeiten eine berufliche Karriere zu verfolgen. Zieht sich der Mann aus dem Familienleben zurück, ergibt sich für sie daraus die Notwendigkeit, sein reduziertes Engagement für die Kinder auszugleichen und durch erhöhte Zuwendung wieder wettzumachen (GABLE et al. 1992).

Die Mehrzahl der veröffentlichten Untersuchungen (z.B. BELSKY et al. 1986; COX et al. 1989; SKINNER et al. 1992; SIMONS et al. 1992; 1993b; CONGER et al. 1992; 1993; 1994; MILLER et al. 1993; KATZ & GOTTMAN 1996) wie auch eine Metaanalyse über 68 relevante Studien (EREL & BURMAN 1995) fallen jedoch recht eindeutig zugunsten des Spillover-Effekts aus, und zwar sowohl für Väter wie auch für Mütter. Die letztgenannte Arbeit überprüft außerdem die Möglichkeit einer Moderatorwirkung von zahlreichen anderen Variablen neben dem Geschlecht der Eltern, darunter Alter und Geschlecht des Kindes sowie seine Stellung in der Geburtenfolge, die Art der Stichprobe (z.B. klinisch vs. nichtklinisch) und die jeweilige operationale Definition von Ehequalität und Eltern-Kind-Beziehung. Für keine dieser Variablen konnte eine Moderatorwirkung festgestellt werden, das heißt, der Zusammenhang zwischen Ehequalität und Elternverhalten ist über diese Variablen hinweg robust und wird nicht durch die jeweiligen Merkmalsausprägungen verändert. Damit lässt sich feststellen, dass in aller Regel harmonische, wechselseitig befriedigende Ehebeziehungen mit Unterstützung und Zuwendung für das Kind einhergehen, während eheliche Konflikte und Spannungen die Eltern in ihrem Erziehungsverhalten beeinträchtigen.

Wenngleich der Hypothesenstreit um Spillover- oder Kompensationseffekt damit vorläufig als entschieden gelten kann, so bleiben doch Fragen offen. Dies betrifft in besonderer Weise die recht geringe Stärke der gefundenen Zusammenhänge: Die ermittelten Korrelationen sind zwar bei hinreichend großen Stichproben signifikant, ihre Effektstärke ist aber angesichts der großen Bedeutung, die der Ehequalität für die Eltern-Kind-Beziehung theoretisch zugeschrieben wird, eher bescheiden zu nennen (FINCHAM & OSBORNE 1993), besonders dann, wenn beide Variablen bei voneinander unabhängigen Auskunftspersonen erhoben werden und die Zusammenhänge damit frei von gemeinsamer Messfehlervarianz sind (EREL & BURMAN 1995). Das heißt nicht, dass die Ehebeziehung kein geeigneter Prädiktor für das Elternverhalten wäre, es muss aber auch davor gewarnt werden, ihre diesbezügliche Bedeutung - vor allem auch im Vergleich mit möglichen anderen Einflußfaktoren - zu überschätzen. So erscheint denkbar, dass sich Ehebeziehungen nicht so sehr direkt auf das Elternverhalten auswirken, sondern vielmehr indirekt, indem sie der allgemeinen psychischen Befindlichkeit der Eltern zuträglich oder abträglich sind und darüber den Umgang mit dem Kind beeinflussen (BELSKY 1984: 88). Zweifelsfrei ist das Elternverhalten durch eine Vielzahl verschiedener Prädiktoren determiniert, und welches relative Gewicht dabei der Ehequalität zukommt lässt sich nur durch multivariate Untersuchungsdesigns klären, die mehrere Prädiktoren beinhalten.

Erste Untersuchungsergebnisse zu dieser Frage liegen mittlerweile vor: Einige Studien finden Effekte der Ehequalität auf das Elternverhalten, die auch dann Bestand haben, wenn zugleich Auswirkungen der psychischen Gesundheit der Eltern berücksichtigt werden (BELSKY et al. 1986; MEYER 1988; COX et al. 1989; SIMONS et al. 1993b). Dagegen ergibt sich in einer Untersuchung speziell zum Erziehungsverhalten von Vätern, dem häufig eine besonders starke Abhängigkeit von der Ehequalität nachgesagt wird (vgl. BELSKY et al. 1991), keinerlei Einfluss der Ehe auf Qualität und Quantität des Umgangs mit dem Kind, wenn zugleich Persönlichkeitsmerkmale und Auswirkungen der Berufswelt als Prädiktoren herangezogen werden (GROSSMAN et al. 1988). Auch bei SIMONS et al. (1990) hat die Ehequalität zwar für Mütter, nicht aber für Väter Auswirkungen auf das Erziehungsverhalten, wenn zusätzliche Prädiktorvariablen - darunter elterliche Depressivität, Eigenschaften des Kindes und das Bildungsniveau der Eltern - berücksichtigt werden.

3.53 Eigenschaften des Kindes

Die traditionelle Verortung der Erforschung von Eltern-Kind-Beziehungen in der Entwicklungspsychologie hat - verbunden mit der dort lange Zeit vorherrschenden Auffassung, "Entwicklung" sei ein Prozess, der mit dem Eintritt ins Erwachsenenalter einen Abschluss findet - zu einer klaren Rollenverteilung für Ursachen und Wirkungen geführt: Der reife, fertig entwickelte Erwachsene konnte nur erziehendes Subjekt, das in der Entwicklung befindliche Kind dagegen nur erzogenes Objekt sein. Ein solches Vorverständnis über die kausale Richtung von Zusammenhängen verhinderte lange Zeit die Formulierung entgegengerichteter Forschungsfragen (vgl. PAULS 1983) und ließ die Interpretation auch korrelationsstatistischer Daten aus Querschnittserhebungen unproblematisch erscheinen, da der allgemeine Konsens über die getroffenen Vorannahmen ein kritisches Hinterfragen der Ursache-Wirkungs-Richtung nicht zuließ. So wurde per impliziter Definition das Elternverhalten als Ursache und das Verhalten des Kindes bzw. seine Entwicklung als Ergebnis aufgefaßt.

Diese Vorannahme wurde durch Publikationen in Frage gestellt, die die bekannten Zusammenhänge zwischen Elternverhalten und kindlicher Entwicklung in provozierender Weise als Kind-Effekte uminterpretierten (BELL 1968; BELL & HARPER 1977) und damit einen lang anhaltenden, gleichwohl wenig fruchtbaren Forschungsstreit um die zutreffendere oder plausiblere kausale Deutung auslösten. Im Vordergrund stand dabei der Nachweis, **dass** Kinder ihre Eltern beeinflussen, weniger dagegen die Frage, **wie** sich solche Kind-Effekte auf die Eltern auswirken und auf welche bestimmten Merkmale des Kindes sie in besonderer Weise zurückgeführt werden können (BELSKY 1981: 9f). Obwohl auf einer theoretischen Ebene schon seit längerer Zeit deutlich ist, dass Eltern und Kinder sich wechselseitig beeinflussen, also beide Wirkungsrichtungen zugleich vorliegen (LERNER & SPANIER 1978; MACCOBY & MARTIN 1983; MACCOBY 1984; MARGOLIN 1981; STAFFORD & BAYER 1993), stand und steht diese Erkenntnis in einem auffälligen Missverhältnis zu den nur zögerlich einsetzenden Versuchen, die Art und Weise des Zustandekommens von Kind-Effekten auf die Eltern sowie die daran im einzelnen beteiligten Wirkungsprozesse zu beschreiben und zu überprüfen (COHN et al. 1991: 316; LOLLIS & KUCZYNSKI 1997: 446f; PETTIT & LOLLIS 1997: 436).

In BELSKYs (1984) Modell der Determinanten des Elternverhaltens steht nicht mehr die

kausale Interpretation der Wirkungsrichtung von Beeinflussungen zwischen Eltern im Vordergrund, sondern die Frage: "Wie beeinflussen Kinder die Art und Weise, in der die Eltern ihre Entwicklung beeinflussen?". Allerdings wurden dabei zunächst vorwiegend stabile "Status-Eigenschaften" (KATZ & GOTTMAN 1994: 49) von Kindern - also z.B. Merkmale der äußeren Erscheinung wie Geschlecht, Alter, Gesundheitszustand (Behindertenstatus) und körperliche Attraktivität - im Hinblick auf ihre Auswirkungen auf die Eltern untersucht (BELSKY 1981; BELSKY et al. 1984b), während Verhaltensmerkmale demgegenüber vernachlässigt wurden. Das ist dadurch zu erklären, dass der Forschungsschwerpunkt hier lange Zeit fast ausschließlich auf der frühen Mutter-Kind-Beziehung und dementsprechend auf Säuglingen und Kleinkindern lag. In diesem Alter sind die kommunikativen Fähigkeiten und das Verhaltensrepertoire der Kinder natürlich noch relativ wenig ausdifferenziert - wenngleich äußerst wirkungsvoll, vgl. RHEINGOLD (1969) - so dass sich äußere Merkmale in besonderer Weise zur Untersuchung anbieten.

Eines der wenigen Verhaltensmerkmale, das neben solchen äußerlichen Kennzeichen in der Literatur Bedeutung als Prädiktor des Elternverhaltens erlangt hat, ist das kindliche Temperament, besonders in seiner Ausprägung als sogenanntes "schwieriges" Temperament (BELSKY 1984; BELSKY et al. 1984b; 1986), das als "Ausdruck endogener Kindmerkmale" (BELSKY 1991: 136) aufgefasst wird und vor allem in Forschungsarbeiten zu Familien mit Kleinkindern eine Rolle spielt. Gemeint ist damit die relativ überdauernde Disposition des Kindes, gehäuft solche Verhaltensreaktionen zu zeigen, die von den Eltern als irritierend und aversiv erlebt werden, also z.B. eine erhöhte motorische und vokale Aktivität, der Ausdruck von Unzufriedenheit bei unbefriedigten Wünschen und Bedürfnissen, Ausdrucksformen von Ängstlichkeit und eine Neigung dazu, sich nur schwer wieder beruhigen zu lassen (ROTHBART 1981; 1986). Solche und ähnliche Eigenschaften erschweren den Umgang mit dem Kind und sollten demzufolge einen negativen Einfluß auf das Elternverhalten haben. In der Sprache BRONFENBRENNERS (1990: 104) handelt es sich bei solchen Merkmalen um "personal stimulus characteristics", also um Eigenschaften des Kindes, die geeignet sind, in seiner sozialen Umwelt Reaktionen hervorzurufen, die sich förderlich oder eben auch hemmend auf seine Sozialisation auswirken können.

Empirische Untersuchungen zeigen, dass das Temperament von Säuglingen und Kleinkindern Einfluss auf das Elternverhalten haben kann: Schwieriges Temperament führt dazu, dass Mütter weniger mit ihrem Kind interagieren, weniger responsiv auf seine Bedürfnisse reagieren und restriktivere Kontrollmaßnahmen anwenden als vergleichbare Mütter mit "pflegeleichteren" Kindern (CAMPBELL 1979; MILLIONES 1978; LEE & BATES 1985). Allerdings ist die Aussagekraft dieser Studien aufgrund geringer Fallzahlen und selektiver Stichproben begrenzt, zugleich finden andere Untersuchungen keine sicheren Belege für einen Zusammenhang zwischen Kind-Temperament und Elternverhalten (BATES 1980; ROTHBART 1986; LERNER & GALAMBOS 1985; BENN & GARBARINO 1992).

Problematisch erscheint bei diesen Untersuchungen auch ein gewisses Missverhältnis zwischen der theoretischen Konzeption von Temperament als objektivierbarer Kind-Eigenschaft und den verfügbaren Methoden zu seiner Erfassung. Die Diagnose von schwierigem Temperament beruht maßgeblich auf Beobachtungen und Informationen, die von den Eltern oder anderen an der Erziehung des Kindes beteiligten Personen stammen. Genau genommen wird damit nicht das Temperament an sich erfasst, sondern bestimmte Verhaltensweisen, die das Kind in der Interaktion mit den Eltern zeigt und die damit immer auch von der gegebenen familialen

Umwelt abhängig sind (ROTHBART 1981). BATES (1980: 308f) beschreibt schwieriges Temperament als ein Konstrukt, das die elterliche Wahrnehmung einer negativen Responsivität des Kindes sowie tatsächliche Eigenschaften des Kindes, der beurteilenden Elternperson sowie ihrer Beziehung zueinander umfasst, damit inhaltlich weit über objektivierbare Kind-Eigenschaften hinausgeht und den Charakter einer sozialen Zuschreibung erhält. Die subjektive Komponente der elterlichen Perzeption bedeutet allerdings, dass unterschiedliche Eltern unterschiedliche Verhaltensweisen des Kindes aus unterschiedlichen Gründen als Ausdruck schwierigen Temperaments einschätzen können. Hinzu kommt, dass ein geradezu bestimmendes Charakteristikum des schwierigen Temperaments darin zu bestehen scheint, dass seine Ausdrucksformen für die Eltern gerade nicht eindeutig interpretierbar sind: Dass kleine Kinder schreien, ist völlig normal - alle Kinder tun das hin und wieder. Manche Kinder aber schreien häufig ohne offensichtlichen, für die Eltern erkennbaren Grund. Als "schwierig" wird dann weniger das Schreien selbst wahrgenommen als die daraus resultierende eigene Ratlosigkeit: Die Eltern wissen nicht, was sie vom Schreien des Kindes zu halten haben und wie sie darauf reagieren sollen. In dieser Situation eigener Unsicherheit werden Eltern das Verhalten des Kindes in sehr verschiedener Weise deuten, indem sie es etwa auf unterschiedliche Ursachen attribuieren - einige werden es auf eine vorübergehende Entwicklungsphase des Kindes zurückführen, andere auf einen angeborenen, dauerhaften Charakterzug und wieder andere auf Umwelteinflüsse, womit nur einige Möglichkeiten genannt sind - und dementsprechend unterschiedlich werden sie reagieren. Ein Konstrukt wie das schwierige Temperament, das sich gerade durch seine Mehrdeutigkeit konstitutiv auszeichnet, ist also naturgemäß nur bedingt geeignet, in eindeutiger Weise Verhaltensreaktionen vorherzusagen.

Ein möglicher Ausweg aus diesem Problem könnte darin bestehen, den subjektiven Aspekt der elterlichen Bewertung nicht als lästige Fehlergröße aufzufassen, sondern ihn im Gegenteil ins Zentrum des Forschungsinteresses zu rücken: Gerade wenn man sich für die sozialen Auswirkungen schwierigen Temperaments interessiert, also z.B. für seine Effekte auf die Eltern, so kann erwartet werden, dass individuelle subjektive Wahrnehmungen besser zur Verhaltensklärung geeignet sind als "objektive Tatsachen" - der Mensch reagiert auf die Dinge um ihn herum so, wie er sie subjektiv wahrnimmt und erlebt (BATES 1980: 315f). Von besonderer Bedeutung für das Elternverhalten dürfte daher sein, wie Eltern das Verhalten des Kindes emotional erleben und bewerten. Rückt man diesen Aspekt in den Vordergrund, so ergeben sich enge Berührungspunkte zwischen Temperaments- und Stressforschung. Bestimmte Verhaltensweisen und Eigenschaften von Kindern (und Jugendlichen), die als Ausdruck schwierigen Temperaments genannt werden, stellen für Eltern belastende Ereignisse und Umstände dar: Kinder müssen beaufsichtigt, beschäftigt, unterhalten und getröstet werden, sind oft im Weg, wenn man sie gerade nicht gebrauchen kann, fangen untereinander Streit an, der geschlichtet werden muss, nörgeln über das Essen und wollen nicht ins Bett gehen, beschmutzen sich selbst und die Wohnung, stören die Unterhaltung Erwachsener und dergleichen mehr. Ältere Kinder und Jugendliche lassen Eltern eine zunehmende Distanz spüren, sorgen für Ärger mit Schule und Lehrern, setzen sich über Verbote und Regeln hinweg (z.B. Ausgehzeiten) und verwickeln sich in delinquente Aktivitäten. Zwar sind viele dieser Ereignisse - für sich genommen - nicht von hohem Gewicht, ihre Kumulation kann jedoch bewirken, dass die Elternschaft insgesamt als nachhaltige Belastung und beständige Quelle von Stress erlebt wird (CRNIC & GREENBERG 1990; SMALL et al. 1988). Solcher "Parenting Stress" beeinflusst zentrale Determinanten des Elternverhaltens, indem er die Qualität der Ehebeziehung, die emotionale Befindlichkeit und das Selbstwertgefühl der Eltern beeinträchtigt (SILVERBERG & STEINBERG 1987; STEINBERG & SILVERBERG 1987; DEMO et al.

1987). Seine Auswirkungen auf das Elternverhalten sind damit vermutlich - zumindest teilweise - als indirekte Effekte zu erklären. Dafür sprechen auch die Ergebnisse von Untersuchungen die zeigen, dass die Wahrnehmung des Kindes als "schwierig" keine eigenen Effekte auf das Elternverhalten hat, wenn zugleich Auswirkungen der Ehequalität und der elterlichen Persönlichkeit mitberücksichtigt werden, und dass die Auswirkungen von Elternstress durch die Verfügbarkeit externer Unterstützungsleistungen moderiert wird (MEYER 1988; CRNIC & GREENBERG 1990). Andere Studien lassen dagegen direkte Effekte schwieriger Kindmerkmale auf das Elternverhalten erkennen, die zudem in ihrer Stärke den Effekten von Ehequalität und Elternpersönlichkeit mindestens gleichwertig sind (BELSKY et al. 1986; SIMONS et al. 1990). Wenngleich die Datenlage noch zu dürftig ist um die Frage nach dem Vorliegen direkter und/oder indirekter Effekte abschließend beurteilen zu können, so lassen die Ergebnisse dieser Untersuchungen doch erkennen, dass vom Kind bewirkter Elternstress eine bedeutsame Rolle als Prädiktor des Erziehungsverhaltens spielt. Die These, wonach den Eigenschaften des Kindes im Vergleich zu den übrigen Determinanten des Elternverhaltens nur untergeordnete Bedeutung zukommt (BELSKY 1984), muss vor diesem Hintergrund fragwürdig erscheinen.

Bedauerlicherweise hat BELSKYs klinischer Forschungshintergrund - er entwickelte sein Modell ursprünglich aus dem Interesse heraus, pathologische Strukturen in der Eltern-Kind-Beziehung zu erklären - dazu beigetragen, den Beitrag des Kindes zum Elternverhalten vornehmlich aus einer defizitorientierten Perspektive zu beleuchten. Weite Teile der einschlägigen Forschungsliteratur lassen den einseitigen Eindruck entstehen, Kinder seien im wesentlichen als potentieller Risikofaktor für das Elternverhalten anzusehen, die sich lediglich im Ausmaß, in dem sie Probleme bereiten, voneinander unterscheiden. Dabei scheint der Blick für mögliche positive Effekte des Kindes wenn nicht verstellt, so doch zumindest verschleiert worden zu sein. Ebenso, wie das Kind durch bestimmte Verhaltensweisen elterlichen Stress erzeugt, kann es jedoch auch Beiträge zu elterlichem Wohlbefinden und Zufriedenheit leisten. Gerade die Erwartung solcher Leistungen des Kindes, in denen sein psychologischer Nutzen für die Eltern zum Ausdruck kommt, ist ein wesentliches Motiv dafür, Elternschaft und die mit ihr verbundenen Nachteile und Erschwernisse auf sich zu nehmen (vgl. die Ausführungen in Kap. 2.3). Es ist daher wenig verwunderlich, dass die Zufriedenheit mit der Elternrolle (parenting satisfaction) als zentraler Bestandteil der allgemeinen Lebenszufriedenheit gilt (HOFFMAN & MANIS 1978; GUIDUBALDI & CLEMINSHAW 1985; BUEHLER et al. 1985; NEWMAN 1989; BIRD & BIRD 1984; UMBERSON 1989), zum elterlichen Selbstwertgefühl beiträgt (JAMES et al. 1985) und als wichtige Ressource zur Bewältigung belastender Lebenssituationen angesehen wird: So haben Mütter weniger unter Symptomen der "Midlife-Crisis" zu leiden, wenn sie ihre Beziehung zum Kind als beglückend erleben, als wenn dies nicht der Fall ist (KOSKI & STEINBERG 1990).

Während zum Einfluss von Kind-Temperament bzw. Elternstress auf das Erziehungsverhalten zumindest einige Forschungsergebnisse vorliegen, blieb die Zufriedenheit mit der Elternrolle bzw. der Beziehung zum Kind als mögliche Determinante des Elternverhaltens bislang weitestgehend unbeachtet: Mit Ausnahme einer Studie von SIMONS et al. (1993a) ist dem Autor keine wissenschaftliche Untersuchung zu dieser Fragestellung bekannt. In dieser Studie werden zahlreiche Prädiktorvariablen (Bildungsniveau, Erziehungsverhalten der Großeltern, Depressivität, Instrumentalitätserwartung für den Einfluss von Erziehung, Einstellung zu Disziplinierungsmaßnahmen und Zufriedenheit mit dem Kind) auf ihren Erklärungswert für das Elternverhalten hin überprüft. Im Vergleich zu den übrigen Determinanten erweist sich dabei

die Zufriedenheit der Eltern mit ihrem Kind als derjenige Prädiktor, der den stärksten Einfluss auf das Elternverhalten ausübt. Das Elternverhalten ist umso stärker durch Unterstützung und umso weniger durch restriktive Kontrolle geprägt, je größer die Zufriedenheit mit dem Kind ist. Erklärt wird dieser Zusammenhang damit, dass die Zufriedenheit mit dem Kind von den Eltern als belohnend und motivierend erlebt wird: Eltern, die mit ihrem Kind zufrieden sind, haben Freude am Umgang mit dem Kind und genießen die Interaktion mit ihm. Dadurch fällt es ihnen leicht, ihre Zuneigung zum Ausdruck zu bringen, Verständnis zu zeigen und autoritäre Kontrollmaßnahmen durch subtilere Formen der Einflussnahme zu ersetzen. Zugleich sind sie dazu motiviert, Interaktionen mit dem Kind immer wieder herbeizuführen und damit in ihrem Elternverhalten insgesamt ein hohes Maß an Engagement zu zeigen. Fehlt dagegen diese Zufriedenheit oder bleibt sie hinter den gestellten Erwartungen zurück, so sind die Eltern eher geneigt, in Interaktionen mit dem Kind aggressiv zu reagieren oder sich aus solchen Interaktionen möglichst zurückzuziehen.

Wenngleich die Studie von SIMONS et al. (1993a) einen deutlichen Hinweis auf die Bedeutung der elterlichen Zufriedenheit für das Erziehungsverhalten liefert, handelt es sich dabei doch vorläufig um ein Einzelergebnis, das zusätzlicher empirischer Bestätigung bedarf. Hinzu kommt, dass in dieser Studie mit der Qualität der Ehebeziehung ein Prädiktor nicht einbezogen wurde, der sich in anderen Untersuchungen als bedeutende Determinante des Elternverhaltens erwiesen hat. Dieser Mangel wiegt umso schwerer, als zwischen Ehequalität und elterlicher Zufriedenheit enge Zusammenhänge erwartet werden müssen: Beide lassen sich als Ausdruck familialer Kohäsion auffassen, so dass in der Regel eine hohe Ehequalität mit hoher elterlicher Zufriedenheit einhergehen dürfte. Es stellt sich damit die Frage, ob für elterliche Zufriedenheit auch dann noch ein Effekt auf das Elternverhalten nachgewiesen werden kann, wenn zugleich die Auswirkungen der Ehequalität berücksichtigt werden, oder ob in der elterlichen Zufriedenheit lediglich eine Begleiterscheinung der Ehequalität gesehen werden muss, die keinen eigenständigen Einfluss auf den Umgang mit dem Kind hat.

Ein weiteres ungeklärtes Problem liegt in der Frage, worin im einzelnen der Beitrag des Kindes zur Zufriedenheit mit der Elternschaft besteht, also welche konkreten Eigenschaften oder Verhaltensweisen von Kindern emotionale Ressourcen für die Eltern darstellen. Die bislang gebräuchlichen Verfahren zur Messung von Elternzufriedenheit erfassen vornehmlich globale elterliche Evaluationen und lassen nicht erkennen, welche spezifischen Eigenarten der Eltern-Kind-Beziehung ihnen zugrundeliegen. Hinzu kommt, dass das Konstrukt der elterlichen Zufriedenheit sehr unterschiedlich definiert wird (oder eine solche Definition ganz fehlt), häufig eine Lücke zwischen der theoretischen Konzeption des Konstrukts und seiner Operationalisierung klafft und die psychometrische Qualität der verwendeten Messinstrumente oft nicht beurteilt werden kann (SABATELLI & WALDRON 1995). Teilweise wird Elternzufriedenheit gleichgesetzt mit "Zufriedenheit mit dem Kind", teilweise wird der Begriff aber auch weiter gefasst und beinhaltet daneben auch Aspekte wie die gesellschaftliche Anerkennung in der Elternrolle oder die Veränderung sozialer Beziehungen (z.B. zum Partner oder im Freundes- und Bekanntenkreis) als Folge der Elternschaft. Dabei wiederum wird teilweise mit einem Gesamtscore über alle Bereiche hinweg gearbeitet (wobei der spezifische Beitrag des Kindes nicht isoliert erfasst werden kann, RUSSELL 1974; BUEHLER et al. 1985), teilweise werden aber auch getrennte Subskalen verwendet (GUIDUBALDI & CLEMINSHAW 1985; JAMES et al. 1985). So beinhaltet die "Kansas Parental Satisfaction Scale" (JAMES et al. 1985) die drei Subskalen "Satisfaction with behavior of children", "Satisfaction with self as a parent" und "Satisfaction with relationship with children". Allerdings besteht jede dieser

Subskalen aus nur einem einzigen Item, so dass die Qualität der Messung nur für die Gesamtskala, nicht aber für die einzelnen Subskalen abgeschätzt werden kann. Hinzu kommt, dass die "Operationalisierung" des Konstrukts dadurch erfolgt, dass der Proband ganz einfach danach gefragt wird, wie zufrieden er mit dem Verhalten seiner Kinder insgesamt ist, wie zufrieden er mit sich selbst als Vater/Mutter ist und wie zufrieden er mit seiner Beziehung zum Kind ist. Diese Methode, das Konzept über das Konzept zu messen, lässt die Frage, was "Zufriedenheit" eigentlich bedeutet und worin sie besteht, völlig außer Acht (SABATELLI & WALDRON 1995). Auch wenn in anderen Studien die Anzahl der Items etwas höher ist, so werden in aller Regel globale elterliche Bewertungen auf hoher Abstraktionsebene erfasst, die kaum Aufschlüsse darüber geben, auf welche konkreten Beobachtungen sie sich stützen: Typische Beispiele für Items sind Fragen danach, wie angenehm das Kind aufzuziehen ist, wie gut Eltern und Kinder miteinander auskommen, wieviel Spaß und Freude der Umgang mit dem Kind macht und wie genussreich die Erfahrung gewesen ist, Vater oder Mutter eines bestimmten Kindes zu sein (PATTERSON & DISHON 1988; UMBERSON 1989; GUIDUBALDI & CLEMINSHAW 1985; SIMONS et al. 1993a).

Die Frage, auf welche Weise Kinder zur elterlichen Zufriedenheit - und damit möglicherweise über das Elternverhalten auch auf ihre eigene Entwicklung - Einfluss nehmen, muss aufgrund der bislang vorliegenden Forschungsergebnisse also offen bleiben. In diesem Zusammenhang darf aber wohl vermutet werden, dass Eltern mit ihrer Elternrolle dann zufrieden sind und sich in der Ausübung dieser Rolle als kompetent erleben, wenn sie im Umgang mit ihren Kindern ganz bestimmte Erfolgserlebnisse haben, die ihnen eine unmittelbare Rückmeldung über die Bedeutung ihrer Beziehung zum Kind und über ihre elterlichen Fähigkeiten geben. Solche Erfolgserlebnisse könnten sich als bedeutsame Ressourcen erweisen, die es den Eltern erleichtern, sich mit der Elternrolle zu identifizieren, die ihnen bestätigen, ein guter Vater bzw. eine gute Mutter zu sein, und für die es sich lohnt, die unvermeidbaren Ärgernisse und Belastungen, die sich aus der Elternschaft ergeben, auf sich zu nehmen. Hinweise auf den Charakter solcher Leistungen von Kindern für ihre Eltern lassen sich einer Studie entnehmen, die sich mit den Auswirkungen unterschiedlicher Sorgerechtsregelungen auf die Eltern-Kind-Beziehung nach erfolgter Scheidung der elterlichen Ehe befasst (DONNELLY & FINKELHOR 1992). Dabei wurde als Indikator für die Eltern-Kind-Beziehung die emotionale Unterstützung von Kindern für ihre Eltern herangezogen und Items verwendet, wie sie mit ähnlichem Inhalt auch zur Messung emotionaler Unterstützung in Ehebeziehungen gebräuchlich sind: Nette Dinge über den anderen sagen, ihm bei alltäglichen Verrichtungen helfen, ihm zeigen, dass man gern in seiner Nähe ist, gemeinsam etwas unternehmen, rücksichtsvoll sein, wenn er sich abgespannt fühlt, ihn küssen oder umarmen, ihn trösten und ihm das Gefühl geben, geliebt zu werden.

Solche mehr oder minder alltäglichen emotionalen Gratifikationen scheinen in der Tat konstitutive Elemente jeder sozialen Beziehung zu sein, die durch ein gewisses Mindestmaß an affektiver Bindung gekennzeichnet ist, und naive Alltagsbeobachtung bestätigt dass Eltern im Umgang mit ihren Kindern durchaus solche und ähnliche Gratifikationen erfahren. Zugleich kann davon ausgegangen werden, dass dabei intra- und interindividuelle Unterschiede bestehen: Eltern werden von verschiedenen Kindern und zu verschiedenen Zeiten unterschiedlich viel solcher Unterstützung erhalten. Die Elternschaft an sich bewirkt also nicht "automatisch" den Austausch solcher Gratifikationen, vielmehr dürften hierfür vor allem die affektive Qualität der Eltern-Kind-Beziehung und persönliche Merkmale des Kindes (seine Bereitschaft, emotionale Unterstützung zu gewähren), aber auch solche der Eltern (ihre Fähigkeit, entsprechende

Verhaltensweisen des Kindes sowohl zu evozieren als auch zur Kenntnis zu nehmen) entscheidend sein. Wenn aber Kinder ebenso wie der Ehepartner eine Quelle emotionaler Gratifikationen sind, dann besteht kein plausibler Grund, von der Unterstützung durch das Kind nicht mindestens ebenso förderliche Effekte auf das Elternverhalten zu erwarten wie von der durch den Partner. Dies gilt umso mehr vor dem Hintergrund einer zunehmenden Emotionalisierung der Eltern-Kind-Beziehung im Vergleich zu früheren Generationen (FEND 1990; SCHÜTZE 1988b), die solche Gratifikationen häufiger auftreten lassen dürfte. Berücksichtigt man dabei, dass Unterstützung in der Beziehung zum Ehepartner nach wie vor sehr viel stärker im Prinzip der gegenseitigen Verpflichtung verankert ist als in der Beziehung zum Kind, so gewinnen Gratifikationen durch das Kind sogar noch eine zusätzliche, besondere Qualität: Wer des Trostes bedarf, kann diesen vom Ehepartner mit Recht erwarten - und nötigenfalls einklagen. Der Ehepartner, der Trost spendet, erfüllt gewissermaßen nur seine Pflicht. Im Gegensatz dazu ist die Eltern-Kind-Beziehung weit weniger durch gegenseitige Verpflichtung gekennzeichnet. Zwar gehört es zur Elternrolle, das Kind zu trösten, nicht aber in gleicher Weise zur Rolle des Kindes, den Eltern Trost zu spenden. Das Kind, das dies trotzdem tut, tut also mehr, als von ihm verlangt werden kann - und eben dies macht seine Leistung besonders wertvoll.

4. Fragestellung der eigenen Untersuchung

Mit der eigenen Untersuchung soll der Beitrag des Kindes zu seiner eigenen Entwicklung unter dem Aspekt seiner emotionalen Ressourcivität für die Eltern näher beleuchtet werden. Ergebnisse der Value-of-children-Forschung, Arbeiten zur Sozialisation im Erwachsenenalter sowie Elternbefragungen und anekdotische Erlebnisberichte sprechen dafür, dass Eltern im Umgang mit ihren Kindern immer wieder ganz konkrete Erfahrungen machen, die als emotionale Gratifikationen aufgefasst werden können und die eine nachhaltige persönlichkeitsbereichernde und -stabilisierende Wirkung haben. Zugleich muss davon ausgegangen werden, dass das elterliche Verhalten gegenüber dem Kind von solchen bestärkenden Erfahrungen nicht unberührt bleiben kann.

Bislang ist allerdings kaum je der Versuch gemacht worden, diese emotionalen Gratifikationen durch das Kind zu quantifizieren, und noch seltener wurde versucht, sie in ihren Auswirkungen auf das elterliche Erziehungsverhalten zu überprüfen - auffälligerweise ganz im Gegensatz zu ähnlichen Ressourcen, die durch andere nahestehende Personen wie etwa den Ehepartner zur Verfügung gestellt werden und denen in BELSKYs (1984) Modell der Determinanten des Elternverhaltens eine dominierende Rolle zugeschrieben wird. Wenn aber solche durch Dritte erfasste Gratifikationen einen nachhaltigen Einfluss auf das Erziehungsverhalten haben, sollte das dann nicht auch - und ganz besonders - für die unmittelbar aus dem Kontakt mit dem Kind erwachsenden Ressourcen gelten?

Die im folgenden dargestellte Studie setzt sich zum Ziel, Kind-Ressourcivität als eine unter mehreren Determinanten des Elternverhaltens in ein familiales Wirkungsmodell zur Sozialisation von Kindern einzubetten und dieses Modell auf seinen Erklärungswert hin zu überprüfen. Um in diesem Zusammenhanggefüge die Bedeutung der Kind-Ressourcivität angemessen beurteilen zu können, ist es erforderlich, ergänzend und konkurrierend dazu den Einfluss solcher Variablen mitzuberechnen, die sich in der Vergangenheit als wirksame Prädiktoren des Elternverhaltens erwiesen haben. Aufgrund des in Teil I referierten Forschungsstandes bieten sich dazu aus dem Bereich der Umwelteinflüsse insbesondere die Qualität der Ehebeziehung und aus dem Bereich der Elternmerkmale vor allem die psychische Gestimmtheit an. Um einen möglichst breiten Bereich an Auswirkungen abdecken zu können, scheint es weiter geboten, eine differenzierte, voneinander unabhängige Erfassung mehrerer Dimensionen des Elternverhaltens vorzunehmen. Hier kommen vor allem die Unterstützungsdimension sowie eine negative und eine positive Kontrolldimension in Frage, also z.B. psychologische Kontrolle und Verhaltenskontrolle. Mit dem Elternverhalten ist die Sozialisation des Kindes jedoch noch nicht in der gewünschten Weise unmittelbar berücksichtigt. Daher - und um das gemessene Elternverhalten extern validieren zu können - erscheint es empfehlenswert, zusätzlich eine aussagekräftige Messung der kindlichen Entwicklung vorzunehmen. Um zu diesem Zweck mit möglichst wenigen Variablen auszukommen, zugleich aber einen für möglichst viele Lebens- und Kompetenzbereiche relevanten Indikator zu erhalten, dürfte es zweckmäßig sein, sich hier auf zentrale Aspekte des Selbstkonzepts zu konzentrieren, das als internale Repräsentation individueller Kompetenzen und als Basis psychischer Gesundheit gelten mag. Damit ergibt sich obendrein die Möglichkeit, direkte und indirekte (über das Elternverhalten vermittelte) Effekte der unabhängigen Variablen auf die kindliche Entwicklung zu untersuchen.

Damit ergibt sich für die eigene Untersuchung die folgende allgemeine Fragestellung: Es ist zu

überprüfen, wie sich Ehequalität, psychische Befindlichkeit und Kind-Ressourcivität gemeinsam nicht nur auf die zentralen Dimensionen des Elternverhaltens, sondern in der Folge auch auf die kindliche Entwicklung auswirken. Diese Fragestellung wurde in bisherigen Forschungsarbeiten allenfalls ausschnittsweise, nicht aber zusammenhängend untersucht, sodass die Beziehungsstruktur zwischen diesen Variablen innerhalb eines gemeinsamen Modells bislang ungeklärt ist. Ihre Grundlage bildet ein familiales Wirkungsmodell der kindlichen Sozialisation, das im Prinzip als eine Modifikation und Erweiterung des theoretischen Grundmodells von BELSKY (1984) gelten kann. Die zentralen Veränderungen bestehen zum ersten in der Überwindung einer einseitig defizitorientierten Konzeption des Beitrags des Kindes, indem mit der Kind-Ressourcivität ein Prädiktor berücksichtigt wird, der nachhaltige positive Auswirkungen auf das Elternverhalten haben sollte, und zum zweiten in der auch von anderen Autoren bereits vielfach vorgenommenen Ergänzung des Modells um ein Maß für die kindliche Sozialisation.

5. Erhebungstechnische Anlage der Untersuchung

Das in der Untersuchung verwendete Datenmaterial entstammt der "Bielefelder Ehe- und Erziehungsstudie" (BÖCKER et al. 1996; HERLTH et al. 1995; OSSYSSEK et al. 1995), die als Teilprojekt A 6 des DFG-Sonderforschungsbereichs 227 "Prävention und Intervention im Kindes- und Jugendalter" von 1992 bis 1997 an der Universität Bielefeld durchgeführt wurde. Im Rahmen dieser Studie wurde ein umfangreicher Datensatz zur Lebenssituation von Familien und ihren Mitgliedern sowie der von ihnen erlebten Qualität der binnenfamilialen sozialen Beziehungen erhoben, aus dem geeignete Daten für die hier zu behandelnde Fragestellung ausgewählt werden konnten.

Der theoretische Ansatz der Untersuchung legte es dabei nahe, schwerpunktmäßig die subjektive Perspektive der Befragungspersonen zu erfassen: Nach dem zugrundegelegten Sozialisationsbegriff sind die relevanten Bedingungen für Entwicklung und Verhalten weniger in den "objektiven" Qualitäten der (vor allem sozialen) Umwelt, sondern in erster Linie in deren subjektiver Perzeption anzunehmen (Kap. 2). Aus diesem Grunde - und weil die Familienmitglieder als "Experten in eigener Sache" über Insiderwissen verfügen, das von außenstehenden Beobachtern nur unzureichend geteilt wird (COOK & GOLDSTEIN 1993) - erfolgte die Datenerhebung mit Selbstreport-Fragebögen, in denen die Befragungspersonen Auskunft über sich selbst und andere Familienmitglieder geben. Die an solchen selbstberichteten Daten häufig kritisierte subjektive "Verzerrung" erscheint aus dieser Perspektive nicht als Verfälschung, sondern im Gegenteil als zentraler theoretischer Gehalt der Variablen.

Gleichwohl besteht bei korrelationsstatistischen Auswertungen von Selbstreport-Daten die Ernst zu nehmende Gefahr, dass die Stärke von Zusammenhängen systematisch überschätzt wird. Dies kann immer dann geschehen, wenn Variablen miteinander korreliert werden, die beim selben Probanden erhoben wurden: Wie bekannt, setzt sich jeder Messwert aus einem "wahren" Wert und dem Messfehler zusammen. Ein Teil des Messfehlers lässt sich auf den "response set", also auf die charakteristische Antworttendenz der Befragungsperson zurückführen und ist damit in jedem von dieser Person gelieferten Messwert enthalten. Das bedeutet, dass die Messfehler aller bei derselben Person erhobenen Daten miteinander korreliert sind. In die Berechnung von Zusammenhängen zwischen den Messwerten geht folglich nicht nur die Kovariation der "wahren" Werte, sondern auch die der Messfehler ein, so dass die erhaltene Korrelation zwangsläufig höher ausfällt, als sie aufgrund der "wahren" Werte sein dürfte, sie wird also systematisch überschätzt. Um der Gefahr einer solchen Verfälschung entgegenzuwirken, wurden alle unabhängigen Variablen bei den Eltern, alle abhängigen dagegen beim Kind erhoben. Damit kann das Problem der konfundierten Messquellenvarianz auf die Zusammenhänge innerhalb der unabhängigen sowie innerhalb der abhängigen Variablen beschränkt werden. Die für die wissenschaftliche Fragestellung sensiblen Zusammenhänge zwischen unabhängigen und abhängigen Variablen bleiben dagegen frei von Messfehlerartefakten.

5.1 Pretests

Vor Beginn der eigentlichen Feldarbeit wurden zwei Pretests durchgeführt, um die Brauchbarkeit des Erhebungsinstrumentariums sicherzustellen. Ein erster Pretest diente der

Überprüfung der verwendeten Variablen und Messskalen, die teilweise selbst entwickelt wurden und vor ihrer Anwendung auf ihre Eignung für die Zielpopulation hin zu untersuchen waren. Dabei ging es hauptsächlich um die Eliminierung unbrauchbarer Variablen und Items sowie um eine erste Abschätzung der dimensional Struktur der verwendeten Skalen. Zu diesem Zweck erschien ein postalischer Versand von selbstständig auszufüllenden Fragebögen an Familien aus der Zielpopulation ausreichend, es wurden hier also keine Interviewer eingesetzt. Aus einem von der Stadt Bielefeld zur Verfügung gestellten Adressenpool mit den Geburtsjahrgängen der Kinder als Kriterium wurden 1.000 Familien angeschrieben und um die Teilnahme am Pretest gebeten. 300 Familien gaben dazu ihr Einverständnis, von denen 164 zufällig ausgewählt wurden und einen Fragebogensatz mit je einem Fragebogen für den Vater, die Mutter und das Zielkind zugeschickt bekamen. Die Anzahl der ausgefüllt zurückgesandten und für den Pretest verwertbaren Fragebogensätze betrug $N=125$. Auf der Grundlage dieses Datenmaterials wurde das Erhebungsinstrumentarium so überarbeitet, dass es für die Anwendung im standardisierten Interview geeignet erschien. Daraus resultierten vorläufige Interview-Fragebögen für Vater, Mutter und Kind, die vor ihrer Verwendung im Feld nochmals im Rahmen eines zweiten Pretests auf ihre interviewtechnische Praktikabilität hin überprüft wurden. Dabei ging es vor allem um die Ermittlung des zeitlichen Aufwandes pro Interview, um die Überprüfung der Handhabbarkeit des Instruments für die Interviewer und um die Zumutbarkeit von Durchführungsform und Inhalten des Interviews für die Befragungspersonen. Dieser zweite Pretest wurde mit einer Stichprobe im Umfang von $N=20$ durchgeführt.

5.2 Beschreibung der Stichprobe

Die auszuwählende Stichprobe wurde nach Familienstruktur und Alter des Zielkindes homogenisiert, um eine Aufsplitterung in zu viele unterschiedliche Subgruppen zu vermeiden. Ausgewählt wurden Familien, in denen beide Elternteile zum Untersuchungszeitpunkt verheiratet zusammenlebten und mindestens ein Kind im Alter von 10 bis 12 Jahren hatten. Kinder dieser Altersgruppe bieten zum einen die Gewähr dafür, dass sie von ihrem Entwicklungsstand her die Anforderungen der Interviewsituation bewältigen und schriftliches Erhebungsmaterial (Fragebogen) nach Anleitung selbstständig bearbeiten können. Zum anderen kann bei ihnen - im Vergleich zu älteren Jugendlichen - noch eine relativ enge Familienbindung erwartet werden, die familiäre Einflüsse auf die Entwicklung stärker deutlich werden lassen sollte.

Mit der Erstellung der Stichprobe und der Durchführung der Interviews wurde ein renommiertes Markt- und Sozialforschungsinstitut (GFM-GETAS, Hamburg) beauftragt. Grundlage der Stichprobenziehung war eine Umfrage bei 357 Interviewern und Interviewerinnen der GFM-GETAS nach entsprechenden Zielhaushalten in Nordrhein-Westfalen, die 753 Adressen mit zusätzlichen Angaben zum Geschlecht des Kindes, zur Gemeindegrößenklasse und zur Regierungsbezirkszugehörigkeit des Wohnorts erbrachte. Auf der Basis dieser zusätzlichen Angaben wurde eine proportional geschichtete Stichprobe von $N=350$ Zielhaushalten gezogen, wobei Sollstrukturen aus kumulierten Großstichproben der GFM-GETAS zugrundegelegt wurden. In 315 dieser Haushalte konnte je ein Mutter-Kind-Interview und ein Vater-Interview realisiert werden. Damit ergibt sich eine realisierte Stichprobengröße von $N=315$ Familien. Die Anzahl der insgesamt befragten Personen (drei pro Familie) beträgt somit 945.

Von den befragten Kindern waren 171 (54,3 %) männlich und 144 (45,7 %) weiblich. Alle

Kinder waren zum Befragungszeitpunkt (Sommer 1993) zwischen zehn und zwölf Jahren alt, die genaue Verteilung auf die ausgewählten Geburtsjahrgänge ist Tab. 1 zu entnehmen.

Tabelle 1: Befragte Kinder nach Geburtsjahr

| Geburtsjahr des Zielkinds | Anzahl der Fälle | Häufigkeit in % |
|---------------------------|------------------|-----------------|
| 1981 | 135 | 42,9 |
| 1982 | 121 | 38,4 |
| 1983 | 59 | 18,7 |
| | 315 | 100,0 |

Die relativ geringen Häufigkeiten für das Geburtsjahr 1983 sind darin begründet, dass nur ein Teil der in diesem Jahr geborenen Kinder zum Befragungszeitpunkt das zehnte Lebensjahr vollendet und damit das Auswahlkriterium erfüllt hatte.

Der Typ der von den befragten Kindern besuchten Schule verteilte sich relativ gleichförmig auf die verschiedenen Regelschularten (Tab. 2). Die etwas geringere Häufigkeit von Gesamtschülern kann auf die gegenüber den anderen Schulformen geringere Verbreitung dieses Typs zurückgeführt werden und stellt keine systematische Verzerrung der Stichprobe dar.

Tabelle 2: Befragte Kinder nach Form der besuchten Schule

| Schultyp | Anzahl der Fälle | Häufigkeit in % |
|--------------|-------------------|-----------------|
| Grundschule | 50 | 16,0 |
| Hauptschule | 64 | 20,5 |
| Realschule | 85 | 27,2 |
| Gesamtschule | 29 | 9,3 |
| Gymnasium | 84 | 26,9 |
| | 312 ^{*)} | 100,0 |

^{*)} Differenz zu Gesamtsumme (N=315) durch fehlende Angaben.

Die Kinderzahl in den befragten Familien schwankte zwischen eins und fünf und lag im Durchschnitt bei zwei Kindern. Knapp die Hälfte der Zielkinder (46,5 %) wuchs zusammen mit einem Geschwisterkind auf, 29 % waren Einzelkinder, die übrigen hatten zwei oder mehr im Haushalt lebende Geschwister. Die genaue Verteilung der Kinderzahl ist in Tab. 3 wiedergegeben, sie entspricht der in der Population zu erwartenden Struktur.

Tabelle 3: Befragte Familien nach Kinderzahl

| Kinder im Haushalt | Anzahl der Fälle | Häufigkeit in % |
|--------------------|-------------------|-----------------|
| 1 Kind | 91 | 29,0 |
| 2 Kinder | 146 | 46,5 |
| 3 Kinder | 57 | 18,2 |
| 4 Kinder | 18 | 5,7 |
| 5 Kinder | 2 | 0,6 |
| | 314 ^{*)} | 100,0 |

^{*)} Differenz zu Gesamtsumme (N=315) durch fehlende Angaben.

Bei den befragten Elternpersonen handelte es sich fast ausschließlich um die leiblichen oder Adoptiveltern des Zielkinds. Lediglich zwei Mütter (0,6 %) und 16 Väter (5,1 %) waren Stiefeltern, andere Formen der Elternschaft (z.B. Pflegeeltern) kamen nicht vor. Damit war in allen Fällen sichergestellt, dass das Kind die betreffenden Personen richtig zuordnete, wenn im Interview von seiner "Mutter" oder von seinem "Vater" die Rede war. Die Mütter waren zwischen 25 und 53 Jahren alt (Mittelwert: 37 Jahre), die Väter zwischen 26 und 59 Jahren (Mittelwert: 40 Jahre).

Etwas mehr als die Hälfte (53,8 %) der Mütter waren zum Befragungszeitpunkt in irgendeiner Form erwerbstätig. Der Umfang der Erwerbstätigkeit wurde in drei Abstufungen grob erfasst, die entsprechenden Häufigkeiten zeigt Tab. 4. Auffälligkeiten, die auf eine Verzerrung der Stichprobe hindeuten könnten, sind nicht ersichtlich.

Tabelle 4: Befragte Familien nach Erwerbstätigkeit der Mütter

| Erwerbstätigkeitsstatus der Mutter | Anzahl der Fälle | Häufigkeit in % |
|--|-------------------|-----------------|
| nicht erwerbstätig | 145 | 46,2 |
| gelegentlich/stundenweise erwerbstätig | 61 | 19,4 |
| halbtags erwerbstätig | 66 | 21,0 |
| voll erwerbstätig | 42 | 13,4 |
| | 314 ^{*)} | 100,0 |

^{*)} Differenz zu Gesamtsumme (N=315) durch fehlende Angaben.

Von den Vätern waren dagegen 93 % voll erwerbstätig, lediglich 15 Väter (4,8 %) waren aus unterschiedlichen Gründen (z.B. Arbeitslosigkeit, vorzeitiger Ruhestand) nicht erwerbstätig. Ein Vergleich dieser Zahlen mit denen der Erwerbstätigkeit der Mütter lässt darauf schließen, dass

in der überwiegenden Mehrzahl der untersuchten Familien die Väter die Hauptverdiener sind, wie es nach wie vor dem gesellschaftlichen Regelfall entspricht.

Als grobes Maß für den soziökonomischen Status der Familien wurde der höchste Bildungsabschluss der Eltern erfasst, der als zentraler Indikator für die Verfügbarkeit kultureller und finanzieller Ressourcen der Familie gelten kann (Tab. 5). Die Verteilungen für Väter und Mütter sind einander sehr ähnlich und weisen einen leichten Mittelschichtsbias auf, der sich in einer unterdurchschnittlichen Repräsentation von Eltern mit sehr geringem Bildungsniveau äußert. Ähnliche Verzerrungen sind in vergleichbaren sozialwissenschaftlichen Untersuchungen nicht ungewöhnlich und darauf zurückzuführen, dass die Teilnahmebereitschaft der Befragungspersonen in aller Regel durch ihr Bildungsniveau mitbedingt wird. Die hier erzielte Verteilung ist insofern durchaus respektabel, als die Herbeiführung der Interviewsituation einen nicht unerheblichen organisatorischen Aufwand für die Familien bedeutete und die Hemmschwelle für eine Teilnahme damit als besonders hoch anzusehen war.

Tabelle 5: Befragte Familien nach höchstem Bildungsabschluss der Eltern

| Höchster Bildungsabschluss | Anzahl der Fälle | | Häufigkeit in % | |
|--------------------------------|-------------------|-------------------|-----------------|--------|
| | Väter | Mütter | Väter | Mütter |
| Hauptschule ohne Abschluss | 9 | 15 | 2,9 | 4,8 |
| Hauptschulabschluss ohne Lehre | 28 | 43 | 9,2 | 13,9 |
| Hauptschulabschluss mit Lehre | 143 | 130 | 46,7 | 41,9 |
| Realschulabschluss | 65 | 81 | 21,2 | 26,1 |
| Abitur | 29 | 21 | 9,5 | 6,8 |
| Hochschulabschluss | 32 | 20 | 10,5 | 6,5 |
| | 306 ^{*)} | 310 ^{*)} | 100,0 | 100,0 |

^{*)} Differenz zu Gesamtsumme (N=315) durch fehlende Angaben.

Aufgrund der dargestellten Stichprobenmerkmale lassen sich keine besonderen strukturellen Auffälligkeiten des Samples erkennen. Die vorgefundenen Verteilungen sind im wesentlichen erwartungskonform, einzelne leichte Verzerrungen halten sich in erträglichen Grenzen und entsprechen den beim Einsatz vergleichbarer methodischer Verfahren üblicherweise gemachten Beobachtungen. In jedem Fall ist aber eine hinreichende Streuung gewährleistet, so dass mögliche Effekte von Stichprobenmerkmalen auf die Untersuchungsvariablen überprüft und gegebenenfalls kontrolliert werden können.

5.3 Durchführung der Interviews

Alle Interviews wurden von professionellen Interviewern des beauftragten Instituts geführt und fanden in den Wohnungen der Befragten statt. In jeder Familie wurden Vater und Mutter voneinander getrennt befragt. Beide Interviews fanden am jeweils gleichen Tag und in unmittelbarer zeitlicher Abfolge voneinander statt. Damit konnte eine gegenseitige Beeinflussung zwischen beiden Elternteilen bei der Beantwortung der Fragen verhindert und die Unabhängigkeit der gemachten Angaben sichergestellt werden. Das Zielkind sollte dagegen nicht einer Situation ausgesetzt werden, in der es mit dem fremden Interviewer allein war, seine Befragung wurde daher mit dem Mutter-Interview kombiniert. Im ersten Teil dieses kombinierten Interviews wurde überwiegend das Kind und im zweiten Teil ausschließlich nur noch die Mutter befragt, so dass das Kind während dieser Zeit nicht mehr anwesend sein musste und aus der Situation entlassen werden konnte.

Ein Teil der Angaben wurde mit schriftlichen Fragebögen zum Selbstauffüllen erhoben, die von den Befragten während des Interviews bearbeitet wurden. Im Mutter-Kind-Interview konnte somit immer ein Interviewpartner mündlich befragt werden, während der andere mit dem Ausfüllen seines Fragebogens beschäftigt war. Mit diesen Fragebogen wurden insbesondere sensible Interviewinhalte wie persönliche Einstellungen, Wahrnehmungen und Bewertungen des familialen Zusammenlebens abgedeckt, deren mündliche Erfragung leicht als indiskret hätte empfunden werden können. Aus diesem Grund - und auch, um die Befragungssituation für beide Elternteile vergleichbar zu halten - wurden im Vater-Interview ebenfalls solche Fragebogen eingesetzt. Als willkommener Nebeneffekt konnte auf diese Weise eine spürbare Auflockerung der Interviews erreicht werden. Die fertig ausgefüllten Fragebogen wurden von den Befragten selbst in vorbereitete Kuverts gesteckt und versiegelt, womit eine größtmögliche Anonymität der Angaben gewährleistet war.

Die durchschnittliche Interviewdauer betrug bei den Mutter-Kind-Interviews 67, bei den Vater-Interviews 55 Minuten, insgesamt ergab sich damit ein mittlerer Zeitaufwand von rund zwei Stunden pro Familie. Alle Familien erhielten als Teilnahmebegratifikation eine Spielesammlung, die ihnen vom Interviewer überreicht wurde.

5.4 Operationalisierung der Variablen: Beschreibung der Erhebungsinstrumente

Die zur Überprüfung der Fragestellung verwendeten Variablen erstrecken sich auf die Bereiche "Ehequalität", "Kind-Ressourcivität", "Depressivität", "Kindperzipiertes Elternverhalten" und "Kindliche Kompetenzentwicklung". Dabei konnte zum Teil auf bestehende Instrumente zurückgegriffen werden, zum Teil mussten geeignete Skalen aber auch eigens entwickelt und erstellt werden. Im folgenden werden die verwendeten Skalen beschrieben, wobei auf die selbst entwickelten Instrumente ausführlicher eingegangen wird.

5.41 Ehequalität

Zur Messung der Ehequalität konnte mit der Deutschen Form der Relationship Assessment Scale (RAS, SANDER & BÖCKER 1993; HENDRICK 1988) auf ein fertig vorliegendes und bereits erprobtes Instrument zurückgegriffen werden, das für Forschungszwecke gut geeignet

ist. Die RAS weist eine einfaktorielle Struktur auf und kann als reliables und valides Instrument zur Erfassung der allgemeinen Zufriedenheit mit ehelichen und nichtehelichen dyadischen Beziehungen gelten. Es existieren Parallelförmigkeiten mit gleichlautenden Itemformulierungen für den männlichen und weiblichen Teil der Partnerbeziehung. Die Items werden den Probanden in schriftlicher Form vorgelegt und durch Ankreuzen auf einer fünfstufigen Antwortskala beantwortet. Dabei steht der Wert "1" für die niedrigste, der Wert "5" für die höchste Ausprägung jedes Items. Der individuelle Skalenwert wird als Mittelwert über alle Items berechnet.

Die interne Konsistenz (Cronbachs Alpha) der Skala in der Untersuchungsstichprobe kann als ausgezeichnet bewertet werden und beträgt .93 für die Mütter- bzw. .90 für die Väterversion. Normwerte zur Deutschen Form der RAS liegen bislang nicht vor, zu Vergleichszwecken können aber die Kennwerte der Stichproben von SANDER & BÖCKER (1993) herangezogen werden. Die Mittelwerte aus der Untersuchungsstichprobe fallen um rund eine Standardabweichung höher aus als die der Vergleichsstichproben, die Abweichung ist also beträchtlich. Das bedeutet, dass die Ehezufriedenheit der Mütter und Väter in der Untersuchungsstichprobe deutlich höher ist als in den Vergleichsstichproben. Das Heranrücken des Skalenmittelwerts an den Maximalwert bewirkt eine Asymmetrie der Verteilungskurve und eine signifikante Abweichung von einer Normalverteilung (vgl. Tab. 7).

5.42 Ressourcivität des Kindes

Das Erhebungsinstrument zur Ressourcivität des Kindes für die Eltern musste mangels geeigneter Vorlagen vollständig neu entwickelt werden. Dazu wurden für den Pretest zunächst 33 Aussagen über "Mein Kind..." formuliert, von denen per Augenschein angenommen werden konnte, dass sie für Eltern eine positive Bedeutung haben. Um die Relevanz der Items zu überprüfen, wurden die Eltern im Pretest danach befragt, ob das jeweilige Kindverhalten bzw. -merkmal von ihnen tatsächlich als wichtig wahrgenommen wird (Antwortmöglichkeiten: "sehr wichtig", "ziemlich wichtig" und "weniger wichtig"). Da diese Einschätzung lediglich der Selektion valider Items für das endgültige Instrument galt, wurde sie auf den Pretest beschränkt. Außerdem war von den Eltern anzugeben, wie häufig sie die entsprechenden Merkmale beim Zielkind wahrnehmen. Diese Angaben wurden mit einer fünfstufigen Antwortskala (von "nie/sehr selten" bis "sehr oft") erfasst und bilden die Grundlage der Skala zur Kind-Ressourcivität. Auf diese Weise konnten im Pretest 12 Items identifiziert werden, die von Vätern und Müttern gleichermaßen als besonders wichtig angesehen wurden und die in der Häufigkeitseinschätzung eine befriedigende Streuung aufwiesen.

Ein Teil der Items bezieht sich inhaltlich auf konkrete, beobachtbare Verhaltensweisen beim Kind, über deren Auftreten sich Eltern freuen und die geeignet sind, eine positive Identifikation der Eltern mit ihrer Rolle als Erzieher und Bezugsperson für das Kind zu fördern und zu bekräftigen. Ein Beispiel dafür ist das Item "Mein Kind sagt mir, dass es mich lieb hat". Andere Items beziehen sich inhaltlich unmittelbar auf die ressourciviven Konsequenzen, die es für die Eltern hat, Vater oder Mutter des Zielkinds zu sein, ohne dass dabei konkrete Auslöser im Verhalten des Kindes benannt werden. Ein Beispiel hierfür ist das Item "Mein Kind gibt meinem Leben Sinn und Inhalt". Obwohl damit die Ressourcivität des Kindes auf zwei unterschiedlichen Abstraktionsebenen erfasst wird, erbrachte die faktorenanalytische Überprüfung der Items eine eindeutig eindimensionale Struktur: Es ergab sich jeweils nur ein

Faktor mit einer Varianzaufklärung von 56,6 % bei den Vätern bzw. 54,0 % bei den Müttern. Alle Items wiesen auf diesem Faktor hohe bis sehr hohe Ladungen auf: zwischen .67 und .85 bei den Vätern bzw. zwischen .65 und .82 bei den Müttern.

Tabelle 6: Items der Skalen KR(V) und KR(M)

| | KR(V) (Vater) | | | KR(M) (Mutter) | | |
|--|--------------------|------------------|---------------------|--------------------|------------------|---------------------|
| | Mean ¹⁾ | SD ²⁾ | Trenn ³⁾ | Mean ¹⁾ | SD ²⁾ | Trenn ³⁾ |
| Mein Kind sagt mir, dass es mich lieb hat. | 3,36 | 1,01 | .66 | 3,65 | 0,91 | .61 |
| Mein Kind redet mit mir über alltägliche Erlebnisse. | 3,72 | 0,93 | .70 | 4,13 | 0,80 | .65 |
| Mein Kind und ich haben Zeit füreinander. | 3,39 | 0,88 | .62 | 3,81 | 0,76 | .58 |
| Mein Kind lässt mich meine Sorgen vergessen. | 3,62 | 0,85 | .68 | 3,68 | 0,87 | .66 |
| Es macht mir Freude, für mein Kind dazusein. | 4,11 | 0,78 | .69 | 4,28 | 0,68 | .63 |
| Mein Kind tröstet mich. | 3,22 | 1,05 | .69 | 3,52 | 0,97 | .65 |
| Mein Kind ist zärtlich zu mir. | 3,45 | 1,01 | .73 | 3,84 | 0,90 | .73 |
| Mein Kind hilft mir, mich auf die wirklich wichtigen Dinge im Leben zu besinnen. | 3,53 | 0,97 | .66 | 3,70 | 0,93 | .72 |
| Mein Kind gibt meinem Leben Sinn und Inhalt. | 4,05 | 0,82 | .61 | 4,19 | 0,72 | .64 |
| Mein Kind fragt mich bei Sorgen oder Problemen um Rat. | 3,76 | 0,94 | .74 | 4,13 | 0,81 | .70 |
| Mein Kind lässt mich an seinen Gefühlen teilhaben. | 3,63 | 0,92 | .81 | 4,00 | 0,82 | .77 |
| Mein Kind zeigt mir, dass es stolz auf mich ist. | 3,58 | 0,97 | .75 | 3,72 | 0,92 | .74 |
| Cronbachs Alpha | .93 | | | .92 | | |

¹⁾ Mittelwert, ²⁾ Standardabweichung, ³⁾ Trennschärfekoeffizient

Offenbar sind die verhaltensabhängige und die verhaltensunabhängige Ebene der Kind-Ressourcivität in der elterlichen Wahrnehmung so eng miteinander verknüpft, dass eine messtechnische Differenzierung zwischen ihnen nicht möglich ist: Eltern, die das Verhalten ihres Kindes in hohem Maße als Quelle emotionaler Gratifikationen erleben, betrachten zugleich auch das Kind als Bereicherung ihres Lebens und umgekehrt.

Die Skalen "Kind-Ressourcivität: Mutter (KR[M])" und "Kind-Ressourcivität: Vater (KR[V])"

wurden jeweils als Mittelwerte über alle 12 Items errechnet. Formulierungen und zentrale statistische Kennwerte der Items sind Tab. 6 zu entnehmen.

5.43 Psychische Befindlichkeit

Die psychische Befindlichkeit der Eltern wurde als Depressivitätsneigung erhoben und mit der deutschen Form der "Center of Epidemiological Studies Depression Scale" (CES-D, HAUTZINGER 1988; RADLOFF 1977) gemessen. Dabei handelt es sich um einen Selbstbericht-Fragebogen, der zu Screening-Zwecken im vorklinischen Bereich entwickelt wurde und damit gut für größere Stichproben einsetzbar ist. Die Skala ist kein diagnostisches Instrument zur Erfassung depressiver Erkrankungen im klinischen Sinn, gemessen werden vielmehr leichte, mehr oder minder alltägliche depressive Verstimmungen, die als Ausdruck von Beeinträchtigungen des psychischen Wohlbefindens aufgefasst werden können.

Das Instrument ist eindimensional und besteht aus 20 Items, mit denen das Auftreten konkreter depressiver Symptome im zeitlichen Bezugsrahmen der vorangegangenen Woche erfragt wird. Jedes Item ist anhand einer vierstufigen Skala zu beantworten, die von 0 (weniger als 1 Tag) bis 3 (5-7 Tage der Bezugswoche) reicht; die individuellen Messwerte werden als Summenscore über alle Items ermittelt. Die Mittelwerte, Standardabweichungen und Spannbreiten in der untersuchten Stichprobe (Tab. 7) stimmen gut mit den Werten überein, die HAUTZINGER (1988) für verschiedene nichtklinische Teststichproben angibt. Die interne Konsistenz (Cronbachs Alpha) beträgt in der Untersuchungsstichprobe .89 (für die Mütter) bzw. .87 (für die Väter).

Tabelle 7: Statistische Kennwerte der Prädiktorvariablen

| Skala | Min ¹⁾ | Max ²⁾ | Mean ³⁾ | SD ⁴⁾ | Schiefe | Exzess | K-S - Test ⁵⁾ | k ⁶⁾ | N ⁷⁾ |
|---------|-------------------|-------------------|--------------------|------------------|---------|--------|--------------------------|-----------------|-----------------|
| RAS(M) | 1,43 | 5,00 | 3,96 | 0,78 | -0,74 | 0,11 | 1,77 (p < .01) | 7 | 309 |
| RAS(V) | 1,71 | 5,00 | 4,08 | 0,70 | -0,75 | 0,25 | 1,67 (p < .01) | 7 | 313 |
| KR(M) | 1,75 | 5,00 | 3,89 | 0,62 | -0,33 | 0,02 | 1,05 (p = .22) | 12 | 309 |
| KR(V) | 1,75 | 5,00 | 3,62 | 0,70 | -0,09 | -0,57 | 1,08 (p = .19) | 12 | 314 |
| CESD(M) | 0,00 | 44,00 | 14,04 | 8,44 | 0,78 | 0,27 | 2,04 (p < .01) | 20 | 305 |
| CESD(V) | 0,00 | 41,00 | 12,37 | 7,79 | 1,06 | 1,04 | 2,18 (p < .01) | 20 | 309 |

¹⁾ Minimum, ²⁾ Maximum, ³⁾ Mittelwert, ⁴⁾ Standardabweichung, ⁵⁾ Statistik des Kolmogorov-Smirnov-Tests auf Normalverteilung mit Irrtumswahrscheinlichkeit p, ⁶⁾ Anzahl der Items, ⁷⁾ Anzahl der Fälle.

5.44 Kindperzipiertes Elternverhalten

Das verwendete Instrument beruht auf einer bislang nur in englischer Sprache vorliegenden Revision des "Children's Ratings of Parent Behavior Inventory" (CRPBI, SCHAEFER 1965) von SCHLUDERMANN & SCHLUDERMANN (1988). Dabei handelt es sich um einen Fragebogen, der mit je 10 Items die drei Kerndimensionen des Elternverhaltens - Unterstützung, psychologische Kontrolle und Verhaltenskontrolle - erfasst. Alle Items liegen mit gleichlautender Formulierung in einer vater- und einer mutterbezogenen Form vor. Für die durchgeführte Untersuchung wurden die Items vom Verfasser ins Deutsche übersetzt und im Rahmen des Pretests auf ihre Eignung für deutsche Stichproben untersucht. Diese Vorgehensweise wurde erforderlich, da ein inhaltlich vergleichbares und für die Altersgruppe der untersuchten Kinder geeignetes deutschsprachiges Instrument bislang nicht verfügbar war.

Um eine eindeutig positive bzw. negative Beantwortung der einzelnen Items herbeizuführen, wurden im Pretest jeweils nur zwei Antwortkategorien ("Stimmt" bzw. "Stimmt nicht") zur Auswahl gestellt. Dieser Antwortmodus erzeugte bei vielen Items nur eine geringe Varianz, so dass für die Haupterhebung zusätzlich eine mittlere Antwortkategorie "Stimmt teilweise" dargeboten wurde, wie sie auch in der amerikanischen Originalversion enthalten ist.

Sowohl im Pretest als auch in der Haupterhebung wurde die dreidimensionale Struktur des Itemsatzes mit Faktorenanalysen (Hauptkomponentenmethode) überprüft. Dabei wurden sowohl in der vater- als auch in der mutterbezogenen Version sieben Faktoren mit Eigenwerten größer als eins extrahiert, von denen allerdings nur jeweils drei eine spezifische Varianzaufklärung von mehr als 5 % leisteten. Gemeinsam erklärten diese drei Faktoren einen Varianzanteil von 42,4 % (Vater-Version) bzw. 40,7 % (Mutter-Version). Damit kann eine Drei-Faktoren-Lösung zur Beschreibung der dimensional Struktur akzeptiert werden.

Als nächstes wurden die Ladungen der Items auf diesen drei Faktoren überprüft. Die dabei ermittelte Faktorenstruktur war bei Vater- und Mutter-Version identisch: In beiden Versionen ergab sich ein Faktor, auf dem alle 10 Unterstützungs-Items, zugleich aber keines der übrigen Items hohe Ladungen (.50 und höher) aufwiesen. Auf einem weiteren Faktor luden alle 10 Items für Psychologische Kontrolle, zusätzlich aber auch drei Items, die als Indikatoren für Verhaltenskontrolle gedacht waren ("Mein Vater/Meine Mutter ist sehr streng", "Mein Vater/Meine Mutter bestraft mich oft" und "Für meinen Vater/meine Mutter ist es wichtig, feste Regeln zu haben"). Die Ladungen dieser Items waren nicht sehr hoch und lagen überwiegend unter .50. Geringfügig höhere Ladungen ergaben sich in der Vater-Version für das Strenge-Item (.53) und in der Mutter-Version für das Bestrafungs-Item (.58). Den dritten Faktor bildeten die verbleibenden sieben Verhaltenskontrolle-Items, von denen sechs Ladungen von deutlich über .50 aufwiesen. Das siebte Item ("Mein Vater/meine Mutter achtet kaum darauf, dass ich auch tue, was er/sie sagt") lud demgegenüber deutlich niedriger (.34 in der Vater- und .46 in der Mutter-Version).

Damit ergab sich eine weitgehende Übereinstimmung der faktoriellen Struktur mit der des amerikanischen Originalinstruments. Für die Unterstützungs- und Psychologische Kontrolle-Skalen konnten alle Items beibehalten werden. Von den Items zur Verhaltenskontrolle wurden dagegen vier Items von der Skalenbildung ausgeschlossen: drei, weil sie erwartungskonträr auf dem "Psychologische Kontrolle-Faktor" luden, und eines wegen zu geringer Ladungshöhen.

Eine abschließende Überprüfung der Trennschärfe (korrigierte Korrelationen zwischen Item und Gesamtskala) gab keinen Anlass zur Eliminierung weiterer Items. Durch Summenscore über alle zugehörigen Items wurden die folgenden Skalen gebildet:

-Mutter - Unterstützung, kindperzipiert (M-U[K], Alpha=.82)
-Vater - Unterstützung, kindperzipiert (V-U[K], Alpha=.87)

-Mutter - Psychologische Kontrolle, kindperzipiert (M-PK[K], Alpha=.82)
-Vater - Psychologische Kontrolle, kindperzipiert (V-PK[K], Alpha=.77).

Die sechs in der Verhaltenskontrolle-Skala verbliebenen Items sind sämtlich so formuliert, dass eine zustimmende Beantwortung auf eine geringe oder völlig fehlende elterliche Disposition zu Verhaltenskontrolle hindeutet. Diesem Umstand wurde mit einer entsprechenden Benennung der Skalen Rechnung getragen:

-Mutter - Freies Gewährenlassen, kindperzipiert (M-FG[K], Alpha=.80)
-Vater - Freies Gewährenlassen, kindperzipiert (V-FG[K], Alpha=.81).

Die Items und ihre Kennwerte sind den Tabellen 8 (Unterstützung), 9 (Psychologische Kontrolle) und 10 (Freies Gewährenlassen) zu entnehmen.

Tabelle 8: Items der Skalen V-U(K) und M-U(K)

| | V-U(K) (Vater) | | | M-U(K) (Mutter) | | |
|--|--------------------|------------------|---------------------|--------------------|------------------|---------------------|
| | Mean ¹⁾ | SD ²⁾ | Trenn ³⁾ | Mean ¹⁾ | SD ²⁾ | Trenn ³⁾ |
| Mit meinem Vater/meiner Mutter kann ich gut über meine Sorgen reden. | 2,39 | 0,65 | .64 | 2,70 | 0,51 | .53 |
| Mein Vater/meine Mutter unternimmt gern etwas mit mir zusammen. | 2,41 | 0,65 | .60 | 2,63 | 0,53 | .46 |
| Mein Vater/meine Mutter muntert mich auf, wenn ich traurig bin. | 2,48 | 0,62 | .62 | 2,70 | 0,51 | .51 |
| Mein Vater/meine Mutter schenkt mir viel Beachtung. | 2,40 | 0,60 | .65 | 2,62 | 0,52 | .58 |
| Mein Vater/meine Mutter gibt mir das Gefühl, der wichtigste Mensch in seinem/ihrem Leben zu sein. | 2,01 | 0,65 | .46 | 2,35 | 0,63 | .44 |
| Meinem Vater/meiner Mutter ist es wichtig, mir zu zeigen, dass er/sie mich gern hat. | 2,47 | 0,59 | .60 | 2,68 | 0,49 | .53 |
| Mein Vater/meine Mutter lobt mich oft. | 2,22 | 0,63 | .53 | 2,40 | 0,58 | .44 |
| Mit meinem Vater/meiner Mutter kann ich gut reden. | 2,48 | 0,64 | .65 | 2,70 | 0,49 | .54 |
| Mein Vater/meine Mutter lächelt mich oft an. | 2,42 | 0,64 | .55 | 2,68 | 0,53 | .46 |
| Mein Vater/meine Mutter schafft es, dass ich mich besser fühle, wenn ich mal ganz durcheinander bin. | 2,29 | 0,68 | .59 | 2,55 | 0,60 | .52 |
| Cronbachs Alpha | .87 | | | .82 | | |

¹⁾ Mittelwert, ²⁾ Standardabweichung, ³⁾ Trennschärfekoeffizient

Tabelle 9: Items der Skalen V-PK(K) und M-PK(K)

| | V-PK(K) (Vater) | | | M-PK(K) (Mutter) | | |
|---|--------------------|------------------|---------------------|--------------------|------------------|---------------------|
| | Mean ¹⁾ | SD ²⁾ | Trenn ³⁾ | Mean ¹⁾ | SD ²⁾ | Trenn ³⁾ |
| Mein Vater/meine Mutter würde mir am liebsten die ganze Zeit sagen, was ich tun soll. | 1,46 | 0,63 | .49 | 1,62 | 0,77 | .54 |
| Wenn mein Vater/meine Mutter mir etwas verbietet, sagt er/sie, dass ich das schon einsehen würde, wenn ich groß bin. | 1,98 | 0,75 | .41 | 1,89 | 0,75 | .49 |
| Mein Vater/meine Mutter redet oft davon, was er/sie alles für mich getan hat. | 1,62 | 0,68 | .39 | 1,72 | 0,77 | .52 |
| Mein Vater/meine Mutter möchte immer wissen, was ich tue. | 2,10 | 0,64 | .21 | 2,37 | 0,64 | .26 |
| Mein Vater/meine Mutter versucht immer, mich zu ändern. | 1,64 | 0,71 | .56 | 1,77 | 0,72 | .47 |
| Mein Vater/meine Mutter hält sich nur dann an Vereinbarungen, wenn es ihm/ihr passt. | 1,52 | 0,68 | .50 | 1,44 | 0,64 | .52 |
| Wenn ich eine andere Meinung habe als er/sie, ist mein Vater/meine Mutter weniger nett zu mir. | 1,58 | 0,69 | .54 | 1,51 | 0,68 | .55 |
| Wenn mein Vater/meine Mutter von mir enttäuscht ist, vermeidet er/sie es, mich anzusehen. | 1,55 | 0,67 | .44 | 1,45 | 0,65 | .55 |
| Wenn ich böse zu meinem Vater/meiner Mutter bin, spricht er/sie so lange nicht mit mir, bis ich wieder lieb bin. | 1,48 | 0,67 | .51 | 1,48 | 0,68 | .58 |
| Mein Vater/meine Mutter sagt, wenn ich ihn/sie wirklich gern hätte, dann würde ich nichts tun, was ihn/sie traurig macht. | 1,63 | 0,72 | .36 | 1,76 | 0,77 | .49 |
| Cronbachs Alpha | .77 | | | .82 | | |

¹⁾ Mittelwert, ²⁾ Standardabweichung, ³⁾ Trennschärfekoeffizient

Tabelle 10: Items der Skalen V-FG(K) und M-FG(K)

| | V-FG(K) (Vater) | | | M-FG(K) (Mutter) | | |
|---|--------------------|------------------|---------------------|--------------------|------------------|---------------------|
| | Mean ¹⁾ | SD ²⁾ | Trenn ³⁾ | Mean ¹⁾ | SD ²⁾ | Trenn ³⁾ |
| Bei meinem Vater/meiner Mutter kann ich mich benehmen, wie ich will. | 1,45 | 0,63 | .44 | 1,48 | 0,65 | .44 |
| Egal was ich anstelle, mein Vater/meine Mutter lässt es mir oft durchgehen. | 1,63 | 0,64 | .52 | 1,60 | 0,66 | .49 |
| Mein Vater/meine Mutter lässt mir Freiheit, soviel ich will. | 1,90 | 0,68 | .60 | 1,81 | 0,65 | .55 |
| Mein Vater/meine Mutter lässt mich hingehen, wo ich will, ohne zu fragen. | 1,46 | 0,65 | .63 | 1,43 | 0,59 | .61 |
| Mein Vater/meine Mutter lässt mich ausgehen, wann immer ich will. | 1,50 | 0,64 | .63 | 1,45 | 0,61 | .65 |
| Mein Vater/meine Mutter lässt mich tun, was ich will. | 1,52 | 0,63 | .66 | 1,49 | 0,57 | .62 |
| Cronbachs Alpha | .81 | | | .80 | | |

¹⁾ Mittelwert, ²⁾ Standardabweichung, ³⁾ Trennschärfekoeffizient

Tabelle 11: Statistische Kennwerte der Skalen des Variablenbereichs "Kindperzipiertes Elternverhalten"

| Skala | Min ¹⁾ | Max ²⁾ | Mean ³⁾ | SD ⁴⁾ | Schiefe | Exzess | K-S - Test ⁵⁾ | k ⁶⁾ | N ⁷⁾ |
|---------|-------------------|-------------------|--------------------|------------------|---------|--------|--------------------------|-----------------|-----------------|
| M-U(K) | 15,00 | 30,00 | 26,01 | 3,33 | -0,87 | 0,30 | 2,39 (p < .001) | 10 | 309 |
| V-U(K) | 10,00 | 30,00 | 23,58 | 4,32 | -0,64 | 0,01 | 1,76 (p < .01) | 10 | 307 |
| M-PK(K) | 10,00 | 30,00 | 17,01 | 4,36 | 0,76 | -0,02 | 2,44 (p < .001) | 10 | 313 |
| V-PK(K) | 10,00 | 30,00 | 16,57 | 3,93 | 0,68 | 0,04 | 2,20 (p < .001) | 10 | 310 |
| M-FG(K) | 6,00 | 17,00 | 9,25 | 2,64 | 0,60 | -0,37 | 2,53 (p < .001) | 6 | 315 |
| V-FG(K) | 6,00 | 18,00 | 9,47 | 2,78 | 0,63 | -0,22 | 2,43 (p < .001) | 6 | 309 |

¹⁾ Minimum, ²⁾ Maximum, ³⁾ Mittelwert, ⁴⁾ Standardabweichung, ⁵⁾ Statistik des Kolmogorov-Smirnov-Tests auf Normalverteilung mit Irrtumswahrscheinlichkeit p, ⁶⁾ Anzahl der Items, ⁷⁾ Anzahl der Fälle.

5.45 Kompetenzentwicklung des Kindes

Als geeignete Maße für verschiedene Bereiche der Kompetenzentwicklung beim Kind wurden drei Subskalen aus dem "Fragebogen zum Selbstkonzept (FSK 4-6)" von WAGNER (1977a) ausgewählt. Der FSK 4-6 wurde als Schultest für die Anwendung in den Klassenstufen vier bis sechs entwickelt, seine Zielgruppe umfasst damit genau die für die Stichprobe ausgewählte Altersgruppe. Der Gesamtfragebogen besteht aus sechs Subskalen zur Erfassung differenzierter Aspekte des Selbstkonzepts, deren Items auf einer fünfstufigen Antwortskala (von "stimmt überhaupt nicht" bis "stimmt genau") zu beantworten sind. Drei der Subskalen - "Selbstwertgefühl", "Beliebtheit und Einfluß" und "Einschätzung eigener Fähigkeiten" - stehen in enger inhaltlicher Beziehung zu Kompetenzbereichen, die in der Sozialisationsforschung besonders häufig untersucht worden sind, und wurden als Untersuchungsvariablen ausgewählt. Die Validität der Skalen wurde an verschiedenen Außenkriterien wie Ängstlichkeit, Schulnoten, Leistungsmotiv und Attributionsstilen überprüft, ihre Reliabilität wird mit Werten von .83 bis .90 (Cronbachs Alpha) angegeben (WAGNER 1977a).

Die Skala "Selbstwertgefühl (SWG)" umfasst zehn Items, deren Inhalte Beeinträchtigungen und Defizite des Selbstwertgefühls widerspiegeln (Beispiel: "Ich fühle mich oft unglücklich"). Die Items sind so gepolt, dass hohe Skalenwerte ein unbeeinträchtigtes Selbstwertgefühl anzeigen.

Die Skala "Beliebtheit und Einfluß (BuE)" enthält ebenfalls zehn Items, die Einschätzungen von quantitativen und qualitativen Merkmalen der sozialen Integration des Kindes darstellen. Itembeispiele sind: "Ich habe viele Freunde" und "Ich bin oft Anführer beim Spielen". Gemessen wird also die Fähigkeit, soziale Beziehungen herzustellen und ihre Strukturen auszugestalten, die als zentrales Merkmal sozialer Kompetenz anzusehen ist.

Die Skala "Einschätzung eigener Fähigkeiten (EeF)" schließlich besteht aus acht Items und bezieht sich auf die Selbstbewertung der Schulleistung des Kindes (Itembeispiel: "Ich habe meistens gute Noten"). Sie wird in der Untersuchung als Maß für die akademische Kompetenzentwicklung verwendet.

Tabelle 12: Statistische Kennwerte der Skalen des Variablenbereichs "Kind-Kompetenz"

| Skala | Min ¹⁾ | Max ²⁾ | Mean ³⁾ | SD ⁴⁾ | Schiefe | Exzess | K-S - Test ⁵⁾ | k ⁶⁾ | N ⁷⁾ |
|--------|-------------------|-------------------|--------------------|------------------|---------|--------|--------------------------|-----------------|-----------------|
| SWG(K) | 18,00 | 60,00 | 45,46 | 9,33 | -0,40 | -0,68 | 1,60 (p < .05) | 10 | 306 |
| BuE(K) | 22,00 | 60,00 | 45,05 | 6,50 | -0,69 | 0,75 | 1,83 (p < .01) | 10 | 307 |
| EeF(K) | 11,00 | 48,00 | 34,13 | 7,03 | -0,30 | -0,08 | 0,99 (p = .28) | 8 | 309 |

¹⁾ Minimum, ²⁾ Maximum, ³⁾ Mittelwert, ⁴⁾ Standardabweichung, ⁵⁾ Statistik des Kolmogorov-Smirnov-Tests auf Normalverteilung mit Irrtumswahrscheinlichkeit p, ⁶⁾ Anzahl der Items, ⁷⁾ Anzahl der Fälle.

6. Darstellung der Ergebnisse

Die Datenanalyse gliedert sich in einen ersten Auswertungsschritt, der die einzelnen Variablen auf bivariater Ebene analysiert, sowie in die auf diese bivariaten Ergebnisse aufbauenden multivariaten Analysen. Dieses zweigeteilte Vorgehen erscheint sinnvoll, um zunächst mit relativ einfachen Mitteln Erkenntnisse über die Datenstruktur zu gewinnen, die für die Vorbereitung und Erleichterung der nachfolgenden komplexen Auswertungen zweckdienlich sind.

6.1 Bivariate Analysen

Die zunächst durchgeführten bivariaten Analysen verfolgen den doppelten Zweck, zum einen mögliche Abhängigkeiten der Untersuchungsvariablen von den Strukturvariablen zu erkennen und zum anderen die erwarteten Zusammenhangsmuster innerhalb der Untersuchungsvariablen vorab zu überprüfen. Eine solche Überprüfung ist erforderlich, um die Eignung einzelner Variablen für die anschließenden multivariaten Auswertungen beurteilen und gegebenenfalls eine entsprechende Auswahl treffen zu können. Aufgrund der Ergebnisse kann dann erstens entschieden werden, welche multivariaten Analysen überhaupt sinnvollerweise durchgeführt werden können, zweitens kann vermieden werden, diese ohnehin komplexen Auswertungsverfahren zusätzlich mit offensichtlich irrelevanten Variablen zu überfrachten.

6.11 Zusammenhänge zwischen Strukturvariablen und Untersuchungsvariablen

In einem ersten Analyseschritt wurde überprüft, inwieweit die erhobenen Strukturvariablen mit den Untersuchungsvariablen korreliert sind. Sollten sich hier nennenswerte Zusammenhänge ergeben, so müssten die betreffenden Strukturvariablen in den nachfolgenden Auswertungen gegebenenfalls kontrolliert bzw. als zusätzliche Prädiktorvariablen berücksichtigt werden. Die Resultate für die numerischen Strukturvariablen zeigt Tab. 13.

Tabelle 13: Zusammenhänge zwischen Struktur- und Untersuchungsvariablen

| | Alter des Kindes | Anzahl der Kinder | Alter der Mutter | Alter des Vaters | Erwerbstätigkeit der Mutter | Bildung des Vaters | Bildung der Mutter |
|---------|------------------|-------------------|------------------|------------------|-----------------------------|--------------------|--------------------|
| RAS(M) | .03 ns | .06 ns | -.00 ns | -.01 ns | -.04 ns | .04 ns | .01 ns |
| RAS(V) | -.05 ns | .11 * | .02 ns | .02 ns | -.04 ns | .05 ns | .07 ns |
| KR(M) | .08 ns | .13 * | -.04 ns | .03 ns | -.03 ns | -.08 ns | -.00 ns |
| KR(V) | .04 ns | .07 ns | .05 ns | .08 ns | .02 ns | -.05 ns | .03 ns |
| CESD(M) | .02 ns | -.10 ns | -.02 ns | -.06 ns | -.10 ns | -.06 ns | -.13 * |
| CESD(V) | .11 * | -.05 ns | -.02 ns | -.06 ns | -.10 ns | -.10 ns | -.02 ns |
| M-U(K) | -.04 ns | .06 ns | .06 ns | .09 ns | .03 ns | .10 ns | .17 ** |
| V-U(K) | .05 ns | -.04 ns | .03 ns | .04 ns | .07 ns | .11 ns | .13 * |
| M-PK(K) | .11 ns | -.07 ns | -.09 ns | -.10 ns | -.07 ns | -.21 ** | -.17 ** |
| V-PK(K) | .07 ns | -.10 ns | -.14 * | -.14 * | -.04 ns | -.16 ** | -.17 ** |
| M-FG(K) | -.02 ns | -.07 ns | -.06 ns | -.10 ns | .06 ns | -.03 ns | -.06 ns |
| V-FG(K) | .00 ns | .02 ns | -.01 ns | -.01 ns | .05 ns | -.11 ns | .00 ns |
| SWG(K) | -.02 ns | .13 * | .06 ns | .05 ns | .03 ns | .07 ns | .13 * |
| EeF(K) | .06 ns | -.01 ns | .03 ns | .00 ns | .04 ns | .17 ** | .18 ** |
| BuE(K) | .02 ns | -.02 ns | .01 ns | .00 ns | .09 ns | -.04 ns | -.01 ns |

** : $p < .01$ * : $p < .05$ ns : nicht signifikant

N zwischen 296 und 315

Wie aus Tab. 13 ersichtlich ist, bestehen nur wenige Zusammenhänge zwischen Struktur- und Untersuchungsvariablen. Die ganz überwiegende Mehrzahl der Korrelationen liegt nahe bei null und ist statistisch nicht signifikant. Die stärksten Zusammenhänge mit einzelnen Untersuchungsvariablen ergeben sich für das Bildungsniveau der Eltern: Je höher der Bildungsstand von Vater und Mutter ist, desto geringer ist ihre Neigung zu psychologisch kontrollierendem Erziehungsverhalten und desto höher ist außerdem die Selbsteinschätzung des Kindes hinsichtlich seiner schulischen Leistungsfähigkeit. Die entsprechenden Korrelationskoeffizienten weisen einen Betrag von rund .20 auf; sie sind also nicht besonders hoch, können aber auch nicht völlig vernachlässigt werden. Darüberhinaus ergeben sich speziell für das Bildungsniveau der Mütter signifikante Korrelationen mit der mütterlichen Depressivität (negativ), mit dem unterstützenden Erziehungsverhalten beider Eltern sowie mit dem Selbstwertgefühl des Kindes. Es lassen sich also für das elterliche Bildungsniveau Zusammenhänge mit Untersuchungsvariablen aus allen drei Bereichen - Prädiktorvariablen, Elternverhalten und Kind-Kompetenz - nachweisen. Damit ist nicht auszuschließen, dass mögliche Zusammenhänge zwischen den betreffenden Untersuchungsvariablen auf ihre gemeinsame Korrelation mit dem elterlichen Bildungsniveau zurückgeführt werden können. Um diese Möglichkeit zu überprüfen, wird daher das elterliche Bildungsniveau als zusätzliche Variable in die nachfolgenden multivariaten Analysen einbezogen.

Für die übrigen Strukturvariablen - Alter des Zielkindes, Anzahl der Kinder im Haushalt, Alter der Eltern und Erwerbstätigkeitsstatus der Mutter - ergeben sich nur vereinzelt Koeffizienten, die soeben statistische Signifikanz erreichen, aber dem Betrag nach alle kleiner als .15 und damit sehr gering sind. Es besteht damit keine Notwendigkeit, die Effekte dieser Variablen in den nachfolgenden Analyseschritten zu kontrollieren.

Zwei weitere Strukturvariablen - Geschlecht und Schultyp des Zielkindes - weisen kategoriales Datenniveau auf. Ihre Zusammenhänge mit den Untersuchungsvariablen wurden überprüft, indem für jede Kategorie die entsprechenden mittleren Ränge gebildet und miteinander verglichen wurden. Dabei kam für das Kindgeschlecht der Mann-Whitney U-Test und für den Schultyp die Kruskal-Wallis Einweg-Varianzanalyse zur Anwendung. Signifikante Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen ergeben sich lediglich für die Einschätzung der schulischen Leistungsfähigkeit, die bei Mädchen höher ist als bei den Jungen ($p < .05$). Dies korrespondiert mit der Beobachtung, dass in der entsprechenden Altersgruppe in der Regel Mädchen auch objektiv bessere Schulleistungen erreichen als Jungen. Hinsichtlich aller übrigen Untersuchungsvariablen lassen sich dagegen keinerlei Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen nachweisen.

Zwischen den Schülern unterschiedlicher Schulformen bestehen ebenfalls Unterschiede in der Einschätzung der eigenen Leistungsfähigkeit: Gymnasiasten weisen die günstigste Selbsteinschätzung auf, Gesamtschüler die schlechteste, während die Schüler der übrigen Schulformen im mittleren Bereich liegen. Die überdurchschnittlichen Werte der Gymnasiasten erscheinen unmittelbar plausibel und mögen als Indiz für die Validität der EeF-Skala gelten, das schlechte Abschneiden speziell der Gesamtschüler ist dagegen weniger leicht verständlich. Einen Hinweis auf eine mögliche Erklärung könnten allerdings Unterschiede zwischen den Schulformen in einer weiteren Untersuchungsvariable geben, nämlich der kindperzipierten psychologischen Kontrolle: Gesamtschüler erleben bei ihren Eltern das stärkste psychologische Kontrollverhalten, Gymnasiasten dagegen das geringste. Dieses Ergebnis gilt für Väter und Mütter gleichermaßen. Damit lassen sich Unterschiede in der Einschätzung der eigenen Fähigkeit vermutlich weniger auf die besuchte Schulform zurückführen, als vielmehr auf mit dem Schultyp variierende Besonderheiten im elterlichen Erziehungsverhalten. Hinsichtlich aller übrigen Untersuchungsvariablen ergeben sich auch für den Schultyp keine signifikanten Gruppenunterschiede.

Als Ergebnis dieses Analyseschritts kann festgestellt werden, dass die erfassten Strukturvariablen weitestgehend unabhängig von den Untersuchungsvariablen sind. Eine Ausnahme stellt dabei das elterliche Bildungsniveau dar, das systematische Zusammenhänge mit mehreren Untersuchungsvariablen aufweist, die bei den multivariaten Auswertungen zu berücksichtigen sind.

6.12 Bivariate Analysen der Untersuchungsvariablen

Die Darstellung der bivariaten Zusammenhänge zwischen den Untersuchungsvariablen erfolgt in zwei Teilen: Zunächst werden die Binnenkorrelationen innerhalb der beiden Variablengruppen "Prädiktor-" und "Ergebnisvariablen" betrachtet, um erste Hinweise auf ihre internen Strukturen zu gewinnen. Daran anschließend werden die Zusammenhänge zwischen

beiden Variablenblöcken beleuchtet, um die Plausibilität des multivariaten Strukturmodells vorab zu überprüfen.

6.121 Interkorrelationen der Prädiktorvariablen

Alle Prädiktorvariablen - Ehequalität, Kind-Ressourcivität und Depressivität - wurden sowohl aus der Perspektive der Väter als auch aus der der Mütter erhoben. Damit liegen sechs Einzelvariablen vor, deren Zusammenhangsstruktur Tabelle 14 zeigt.

Tabelle 14: Zusammenhänge zwischen den Prädiktorvariablen (Spearman-Rangkorrelationen)

| | RAS(M) | K-R(V) | K-R(M) | CESD(V) | CESD(M) |
|---------|--------|--------|--------|---------|---------|
| RAS(V) | .72 ** | .46 ** | .33 ** | -.44 ** | -.37 ** |
| RAS(M) | | .41 ** | .33 ** | -.32 ** | -.42 ** |
| K-R(V) | | | .60 ** | -.23 ** | -.18 ** |
| K-R(M) | | | | -.15 * | -.19 ** |
| CESD(V) | | | | | .52 ** |
| CESD(M) | | | | | |

** : $p < .01$ * : $p < .05$

N zwischen 299 und 313

Beim Blick auf die Tabelle zeigt sich zunächst, dass zwischen allen Variablenpaaren signifikante Zusammenhänge bestehen. Wenngleich die Stärke der Korrelationen jeweils sehr unterschiedlich ist, so besteht damit doch ein gewisses Maß an gemeinsamer, von allen Variablen geteilter Varianz. Dies unterstreicht die Notwendigkeit multivariater Analysen, sollen für die Prädiktoren jeweils spezifische Zusammenhänge mit den Ergebnisvariablen nachgewiesen werden.

Weiterhin wird deutlich, dass zwischen den Vater- und Muttervariablen, die auf das jeweils gleiche Konstrukt abzielen, überall besonders enge Zusammenhänge bestehen: Jede einzelne Variable hat ihre höchste Korrelation mit der korrespondierenden Variablen des Ehepartners. Die Zusammenhänge innerhalb der Konstrukte "Ehequalität", "Kind-Ressourcivität" und "Depressivität" sind also deutlich enger als die innerhalb der Befragungspersonen "Vater" und "Mutter". Außerdem lässt sich erkennen, dass zwischen Ehequalität und Kind-Ressourcivität sowie zwischen Ehequalität und Depressivität insgesamt höhere Korrelationen bestehen als zwischen Kind-Ressourcivität und Depressivität. Speziell die Ehequalität erscheint hier als ein Schlüsselkonstrukt, das ein hohes Maß an Varianz mit den übrigen Variablen teilt.

6.122 Interkorrelationen der Ergebnisvariablen

Zu den Ergebnisvariablen zählen die drei erfassten Dimensionen des Elternverhaltens -

Unterstützung, psychologische Kontrolle und freies Gewährenlassen - sowie das Selbstwertgefühl und die Einschätzung eigener Fähigkeiten als Maße für die Kompetenzentwicklung des Kindes. Da die Elternverhaltensdimensionen jeweils in vater- und mutterbezogener Form getrennt erfasst wurden, liegen insgesamt acht Einzelvariablen vor. Datenquelle aller acht Variablen war das Zielkind. Die entsprechende Korrelationsmatrix ist in Tabelle 15 dargestellt.

Tabelle 15: Zusammenhänge zwischen den Ergebnisvariablen (Spearman-Rangkorrelationen)

| | M-U(K) | V-PK(K) | M-PK(K) | V-FG(K) | M-FG(K) | SWG(K) | EeF(K) |
|---------|--------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|
| V-U(K) | .50 ** | -.39 ** | -.22 ** | .11 ns | -.06 ns | .35 ** | .36 ** |
| M-U(K) | | -.24 ** | -.30 ** | -.03 ns | -.06 ns | .31 ** | .26 ** |
| V-PK(K) | | | .65 ** | -.06 ns | .12 * | -.45 ** | -.25 ** |
| M-PK(K) | | | | .04 ns | .04 ns | -.45 ** | -.33 ** |
| V-FG(K) | | | | | .64 ** | -.02 ns | .03 ns |
| M-FG(K) | | | | | | -.16 ** | -.00 ns |
| SWG(K) | | | | | | | .47 ** |
| EeF(K) | | | | | | | |

** : $p < .01$ * : $p < .05$ ns: nicht signifikant

N zwischen 300 und 313

Betrachtet man zunächst die interne Struktur der Elternverhaltensvariablen, so fällt auf, dass das freie Gewährenlassen von den beiden übrigen Dimensionen unabhängig ist, während zwischen Unterstützung und psychologischer Machtanwendung ein konsistenter negativer Zusammenhang besteht. Ein hohes Maß an wahrgenommener elterlicher Unterstützung geht einher mit geringen Ausprägungen von psychologischer Kontrolle und umgekehrt. Dieser Befund bestätigt zahlreiche Ergebnisse insbesondere der angloamerikanischen Forschung, wonach sich beide Dimensionen inhaltlich teilweise überlappen (vgl. Kap. 3.231).

Andererseits gilt aber auch hier, dass die Zusammenhänge innerhalb der Dimensionen wesentlich enger sind als innerhalb der Elternpersonen: Mütterliche Unterstützung korreliert wesentlich stärker mit väterlicher Unterstützung als mit mütterlicher psychologischer Kontrolle, dasselbe gilt umgekehrt für das Vaterverhalten. Auch wenn die Maße für Kind-Kompetenz mit in Betracht gezogen werden, korreliert jede Elternverhaltensvariable mit dem korrespondierenden Maß für den anderen Elternteil höher als mit irgendeiner der übrigen Variablen. Offensichtlich sind sich Vater- und Mutterverhalten in der Wahrnehmung des Kindes sehr ähnlich - auch dies ein Ergebnis, das schon aus anderen Untersuchungen bekannt geworden ist (WAGNER et al. 1996).

Analog zu den Elternverhaltensdimensionen stehen auch die beiden Maße kindlicher Entwicklung - Selbstwertgefühl und Einschätzung eigener Fähigkeiten - miteinander in besonders engem Zusammenhang, auch wenn die Korrelationen zwischen Selbstwertgefühl und

psychologischer Kontrolle dem Betrag nach eine ähnliche Größenordnung erreichen. Insgesamt kann festgestellt werden, dass die verschiedenen theoretischen Dimensionen in der Datenstruktur durch auffallend enge Zusammenhangsmuster auch empirisch gut abgebildet werden.

Von besonderer Bedeutung sind außerdem die Zusammenhänge zwischen Elternverhalten und Kind-Kompetenz: Elternverhalten, das explizit als entwicklungsrelevantes Erziehungsverhalten aufgefasst wird, hat als Gegenstand der Sozialisationsforschung letztlich nur dann seine Berechtigung, wenn seine Validität - etwa durch einen hinreichend engen Zusammenhang mit zentralen Indikatoren einer erfolgreichen Sozialisation des Kindes - nachgewiesen werden kann. Wie aus Tab. 15 ersichtlich, ergeben sich für Unterstützung die erwarteten positiven und für psychologische Kontrolle die gleichfalls erwarteten negativen Korrelationen mit den Entwicklungsvariablen des Kindes. Damit werden die Ergebnisse zahlreicher Studien bestätigt, die den engen Zusammenhang zwischen beiden Dimensionen des Elternverhaltens und der kindlichen Entwicklung herausstellen (vgl. Kap. 3.22).

Als enttäuschend müssen dagegen die Ergebnisse für freies Gewährenlassen gelten, das als Negation von Verhaltenskontrolle aufgefasst wird und demzufolge ebenfalls in negativem Zusammenhang mit der kindlichen Entwicklung stehen sollte: Väterliches freies Gewährenlassen korreliert mit keinem der beiden Kompetenzmaße, mütterliches freies Gewährenlassen mit der Einschätzung eigener Fähigkeiten ebenfalls nicht und mit dem Selbstwertgefühl nur schwach, wenn auch in der erwarteten Richtung. Auch die zusätzlich vorgenommene Überprüfung von Zusammenhängen des elterlichen Gewährenlassens mit zwei weiteren, ebenfalls im Untersuchungsinstrumentarium enthaltenen, in dieser Studie aber sonst nicht berücksichtigten Entwicklungsmaßen des Kindes ergab nur minimale Korrelationen⁷. Der Nachweis der Relevanz des freien Gewährenlassens für die kindliche Entwicklung - jedenfalls mit dem hier verwendeten Instrument - kann damit nicht zufriedenstellend erbracht werden.

6.123 Korrelationen zwischen Prädiktor- und Ergebnisvariablen

Tabelle 16. zeigt die Korrelationen zwischen den Prädiktoren (Ehezufriedenheit, Kind-Ressourcivität, Depressivität) und den Ergebnisvariablen (kindperzipiertes Elternverhalten, Kompetenzentwicklung). Die jeweiligen Zusammenhangsmuster stellen sich für die verschiedenen Ergebnisvariablen recht unterschiedlich dar:

⁷ Bei diesen beiden Entwicklungsmaßen handelt es sich um Selbsteinschätzungen zur Kompetenz in der Ausgestaltung sozialer Interaktionen und zur affektiv-motivationalen Bewertung schulischer Lern- und Leistungssituationen ("Beliebtheit und Einfluß: BuE", WAGNER 1977a und "Einstellung zu Schule und Lernen: ESL", WAGNER 1977b). Die einzige signifikante Korrelation ergibt sich zwischen "V-FG(K)" und "BuE" (.12, $p < .05$), die Korrelationen "V-FG(K)"-"ESL" (.02), "M-FG(K)"-"BuE" (.01) und "M-FG(K)"-"ESL" (-.05) sind nicht signifikant. Ein negativer Zusammenhang zwischen elterlichem freiem Gewährenlassen und kindlicher Entwicklung läßt sich damit nicht bestätigen.

Tabelle 16: Zusammenhänge zwischen Prädiktor- und Ergebnisvariablen (Spearman-Rangkorrelationen)

| | Ehequalität | | Kind-Ressourcivität | | Depressivität | |
|------------------|-------------|---------|---------------------|---------|---------------|---------|
| | RAS(M) | RAS(V) | KR(M) | KR(V) | CESD(M) | CESD(V) |
| Unterstützung | | | | | | |
| M-U(K) | .26 ** | .25 ** | .41 ** | .31 ** | -.23 ** | -.18 ** |
| V-U(K) | .40 ** | .36 ** | .32 ** | .48 ** | -.22 ** | -.23 ** |
| Psych. Kontrolle | | | | | | |
| M-PK(K) | -.18 ** | -.11 * | -.05 ns | -.08 ns | .35 ** | .25 ** |
| V-PK(K) | -.23 ** | -.20 ** | -.09 ns | -.25 ** | .34 ** | .28 ** |
| Fr. Gewährenl. | | | | | | |
| M-FG(K) | -.11 ns | -.12 * | -.15 * | -.12 * | .18 ** | .18 ** |
| V-FG(K) | -.01 ns | -.04 ns | -.07 ns | .01 ns | .03 ns | .09 ns |
| Kind-Kompetenz | | | | | | |
| SWG(K) | .31 ** | .23 ** | .23 ** | .25 ** | -.40 ** | -.36 ** |
| EeF(K) | .19 ** | .10 ns | .18 ** | .15 * | -.18 ** | -.12 * |

** : $p < .01$; * : $p < .05$; ns: nicht signifikant

N zwischen 300 und 314

Elterliche Unterstützung weist signifikante Korrelationen mit allen drei Prädiktorvariablen auf: Hohe Ausprägungen von Unterstützung gehen einher mit hoher Ehezufriedenheit, hoher Kind-Ressourcivität und niedriger Depressivität. Dies gilt sowohl für Mütter als auch für Väter. Besonders interessant erscheint hierbei, dass die kindperzipierte Unterstützung eines Elternteils mit den bei Vater und Mutter erhobenen Werten der Prädiktorvariablen gleichermaßen korreliert ist: Mütterliche Unterstützung z.B. hängt ebenso eng mit der Ehequalität des Vaters zusammen wie mit der der Mutter. Für väterliche Unterstützung gilt umgekehrt dasselbe. Ähnliche Zusammenhangsmuster finden sich auch bezogen auf Kind-Ressourcivität und Depressivität, wengleich die Stärke der Korrelationen hier teilweise unterschiedlich ist. Jedenfalls hängt das Unterstützungsverhalten der Mutter ebenso auch von den Prädiktoren des Vaters ab wie das Unterstützungsverhalten des Vaters von denen der Mutter.

Das psychologische Kontrollverhalten der Eltern korreliert negativ mit der Ehequalität und positiv mit Depressivität. Für diese beiden Prädiktoren zeigt sich auch hier wieder, dass die Werte von Vater und Mutter nicht nur mit dem eigenen Erziehungsverhalten, sondern auch mit dem des Ehepartners korrelieren. Die bei den Müttern erhobenen Prädiktorwerte weisen insgesamt geringfügig höhere Zusammenhänge mit der kindperzipierten psychologischen Kontrolle - nicht nur der Mutter, sondern auch des Vaters - auf als die Vater-Werte. Eine Ausnahme bildet hier die Kind-Ressourcivität, die nicht in ähnlich konsistenter Weise mit psychologischer Kontrolle korreliert ist: Ein eindeutiger (negativer) Zusammenhang lässt sich

hier nur zwischen den beiden auf den Vater bezogenen Messungen feststellen: Je größer die Ressourcivität des Kindes für ihn ist, desto geringer ist seine Neigung zu psychologischer Kontrolle. Dagegen lässt sich die psychologische Kontrolle der Mutter weder aufgrund ihrer eigenen Kind-Ressourcivität vorhersagen, noch aus der des Vaters.

Insgesamt sehr viel schwächere Zusammenhänge zeigen sich zwischen dem freien Gewährenlassen und den Prädiktorvariablen: Das Verhalten der Mütter korreliert hier schwach negativ mit Ehezufriedenheit und Kind-Ressourcivität und positiv mit Depressivität. Alle Koeffizienten sind jedoch kleiner als .20, d.h. keiner der Prädiktoren hat große Vorhersagekraft für diese Verhaltensdimension. Noch deutlicher ist dieses Ergebnis bei den Vätern, wo sich für freies Gewährenlassen überhaupt kein Zusammenhang mit irgendeinem der Prädiktoren statistisch absichern lässt. Diese Dimension des Elternverhaltens erscheint damit bereits auf der Ebene der bivariaten Analysen weitgehend isoliert sowohl von der kindlichen Entwicklung (Tab. 15) als auch von den einzelnen Prädiktoren. Sie wird weder in besonderem Maße durch die Prädiktorvariablen bestimmt, noch leistet sie einen nennenswerten Beitrag zur Erklärung der Kompetenzentwicklung des Kindes.

Die beiden Indikatoren kindlicher Kompetenzentwicklung schließlich korrelieren positiv mit Ehequalität und Kind-Ressourcivität, negativ mit Depressivität. Die Korrelationen der Kind-Kompetenz mit der Kind-Ressourcivität erscheinen dabei insgesamt eher niedriger als die mit den anderen beiden Prädiktoren: Der größte Koeffizient beträgt hier .25, was einem gemeinsamen Varianzanteil von lediglich rund 6 % zwischen beiden Variablen entspricht. Die Vermutung, besonders kompetente Kinder seien "automatisch" auch immer solche, die von den Eltern in hohem Maße als ressourciv erlebt werden, erfährt damit nur wenig Bestätigung. Kind-Ressourcivität kann also nicht als bloße Reaktion der Eltern auf den Entwicklungsstand des Kindes interpretiert werden, sondern gründet sich offenbar stärker auf Faktoren wie bestimmte elterliche Wahrnehmungsdispositionen oder auch auf solche Verhaltensweisen des Kindes, die von den verwendeten Kompetenzindikatoren weitgehend unabhängig sind.

Im Vergleich zwischen beiden Kompetenzindikatoren zeigen sich über alle Prädiktoren hinweg spürbar stärkere Zusammenhänge mit dem Selbstwertgefühl als mit der akademischen Selbsteinschätzung. Die Richtung der Zusammenhänge ist jedoch jeweils gleich und mit Ausnahme der Korrelation zwischen EeF(K) und RAS(V) sind auch für die Einschätzung eigener Fähigkeiten alle Koeffizienten signifikant. Damit zeigt sich für beide Kompetenzindikatoren ein im Prinzip gleiches Zusammenhangsmuster mit den Prädiktorvariablen, auch wenn dieses Muster für das Selbstwertgefühl etwas deutlicher in Erscheinung tritt.

6.124 Gesamtbetrachtung der bivariaten Analysen

In Zusammenfassung der einzelnen bivariaten Auswertungsschritte lassen sich zur Datenstruktur die folgenden grundsätzlichen Feststellungen treffen:

- Die Prädiktorvariablen korrelieren erstens untereinander, zweitens mit den Elternverhaltensdimensionen "Unterstützung" und "Psychologische Kontrolle" und drittens mit den Indikatoren der kindlichen Kompetenzentwicklung. Sie korrelieren dagegen nicht oder nur sehr schwach mit elterlichem freiem Gewährenlassen.

- Ebenso korrelieren die Elternverhaltensdimensionen "Unterstützung" und "Psychologische Kontrolle" erstens miteinander, zweitens mit den Prädiktorvariablen und drittens mit den Indikatoren kindlicher Kompetenz. Sie korrelieren dagegen ebenfalls nicht mit der Dimension des freien Gewährenlassens.
- Auch die beiden Indikatoren kindlicher Kompetenz korrelieren miteinander. Aus den beiden vorangegangenen Feststellungen ergibt sich bereits, dass sie auch mit den Prädiktorvariablen sowie den Elternverhaltensdimensionen "Unterstützung" und "Psychologische Kontrolle" korreliert sind. Ein eindeutiger Zusammenhang mit dem freien Gewährenlassen kann dagegen auch hier kaum festgestellt werden.

Damit wird zunächst einmal die isolierte Stellung des freien Gewährenlassens innerhalb des gesamten Variablengefüges deutlich: Weder ist freies Gewährenlassen ein guter Prädiktor für die Kompetenzentwicklung des Kindes, noch lässt es sich aufgrund von Ehezufriedenheit, Kind-Ressourcivität oder Depressivität in nennenswerter Weise vorhersagen. Diese Variable erscheint damit aufgrund der bivariaten Analysen als wenig bedeutsam für den Prozess familialer Sozialisation. Wenngleich auch andere Autoren ähnliche Erfahrungen mit diesem Konstrukt gemacht haben (FAUBER et al. 1990), so ergibt sich damit doch ein Widerspruch zu den Ergebnissen von Teilen der einschlägigen angloamerikanischen Forschungsliteratur (z.B. STEINBERG et al. 1989), wo freies Gewährenlassen als Risikofaktor für die kindliche Entwicklung erscheint. Die möglichen Gründe für die hier festgestellte augenscheinliche Bedeutungslosigkeit dieser Variablen sind an anderer Stelle zu erörtern (Kap. 7).

Wird das freie Gewährenlassen außer Acht gelassen, so ergibt sich ein Gesamtbild, wonach alle untersuchten Variablenkonstrukte auf bivariater Ebene miteinander korreliert sind. Bei einer solchen Konstellation bleibt zwangsläufig unklar, welche Beziehungen zwischen den einzelnen Konstrukten bestehen, wenn gleichzeitig die übrigen im Gesamtgefüge der Variablen bestehenden Zusammenhänge mitberücksichtigt werden. Im einzelnen ergeben sich damit die folgenden offenen Fragen:

Welche spezifischen Effekte haben die einzelnen Prädiktorvariablen auf elterliche Unterstützung und psychologische Kontrolle? Da sowohl zwischen den Prädiktorvariablen als auch zwischen den beiden Dimensionen des Elternverhaltens erhebliche Korrelationen bestehen, sind die paarweisen Korrelationen zwischen einzelnen Prädiktor- und Elternverhaltensvariablen miteinander konfundiert: Es ist nicht auszuschließen, dass es sich dabei teilweise um Scheinkorrelationen handelt, die gefundenen Zusammenhänge also in Wahrheit auf die Effekte dritter Variablen zurückgeführt werden können. Um dies zu überprüfen sind multivariate Analysen erforderlich, in denen alle Prädiktor- und alle Elternverhaltensvariablen zugleich berücksichtigt werden.

Das gleiche gilt auch für die Beziehungsstruktur zwischen Elternverhalten und kindlicher Entwicklung, also für die Frage nach spezifischen Effekten für elterliche Unterstützung und psychologische Kontrolle. Auch hier sind aufgrund der bestehenden Interkorrelationen innerhalb der Variablenblöcke die einzelnen bivariaten Zusammenhänge wenig aussagekräftig. Der spezifische Erklärungswert von Unterstützung und psychologischer Kontrolle wird erst dann deutlich, wenn die Zusammenhänge beider Dimensionen mit der Kind-Kompetenz in einer gemeinsamen Analyse untersucht und damit gegeneinander korrigiert werden können.

Schließlich bleibt auch das Zusammenhangsmuster zwischen Prädiktorvariablen und kindlicher Kompetenzentwicklung unklar. Hier bleibt nicht nur offen, welche spezifischen Effekte die verschiedenen Prädiktoren haben, sondern auch, ob und wie weit die Zusammenhänge zwischen Prädiktoren und Kind-Kompetenz durch das Elternverhalten erklärt werden können: Offenbar lässt sich das Elternverhalten als Ergebnis der Prädiktorvariablen auffassen, ebenso die Kind-Kompetenz als Ergebnis des Elternverhaltens. Auswirkungen der Prädiktoren auf die Kind-Kompetenz erscheinen so als indirekte, durch das Elternverhalten vermittelte Effekte. Die Frage ist nun, ob allein dadurch die Zusammenhänge zwischen Prädiktorvariablen und Kind-Kompetenz hinreichend erklärt werden können, oder ob darüberhinaus eine vom Elternverhalten unabhängige Beziehung besteht, die sich als direkter Effekt einer oder mehrerer Prädiktoren auf die Kind-Kompetenz interpretieren ließe. Diese Fragen lassen sich nur durch multivariate Analysen beantworten, die über die getrennte Betrachtung paarweiser Beziehungen zwischen Variablen hinausgehen und die gesamte Beziehungsstruktur zwischen allen beteiligten Variablen berücksichtigen.

6.2 Multivariate Analysen

Die multivariaten Analysen verfolgen - zunächst ganz allgemein gesagt - das Ziel, den Erklärungsbeitrag ausgewählter familialer Prädiktoren zum einen für das vom Kind perzipierte Elternverhalten, zum anderen für die Kompetenzentwicklung des Kindes zu ermitteln. Da auch und ganz besonders vom kindperzipierten Elternverhalten bedeutsame Auswirkungen auf die kindliche Entwicklung erwartet werden müssen, ergibt sich damit eine Anordnung der Variablen auf drei verschiedenen funktionalen Ebenen (Abb. 1): Die familialen Prädiktoren erscheinen als unabhängige Variablen und damit als Quellen, von denen Effekte auf die zu erklärenden Variablen ausgehen. Das kindperzipierte Elternverhalten wird von den Prädiktoren beeinflusst und übt seinerseits Einfluss auf die kindliche Entwicklung aus. Es erscheint damit als Mediatorvariable und wird auf einer mittleren Ebene zwischen den Prädiktoren und der kindlichen Entwicklung angesiedelt. Die kindliche Entwicklung schließlich ist die letztendlich zu erklärende abhängige Variable. Sie wird sowohl vom Elternverhalten als auch von den Prädiktoren beeinflusst. Ob dieser Einfluss der Prädiktoren hinreichend durch die vermittelnde Wirkung des Elternverhaltens erklärt werden kann oder ob darüber hinaus ein direkter Effekt angenommen werden muss, wird hier zunächst als offene Forschungsfrage betrachtet. In Abbildung 1 ist der direkte Pfeil von den Prädiktoren auf die Kind-Kompetenz daher mit einem Fragezeichen versehen.

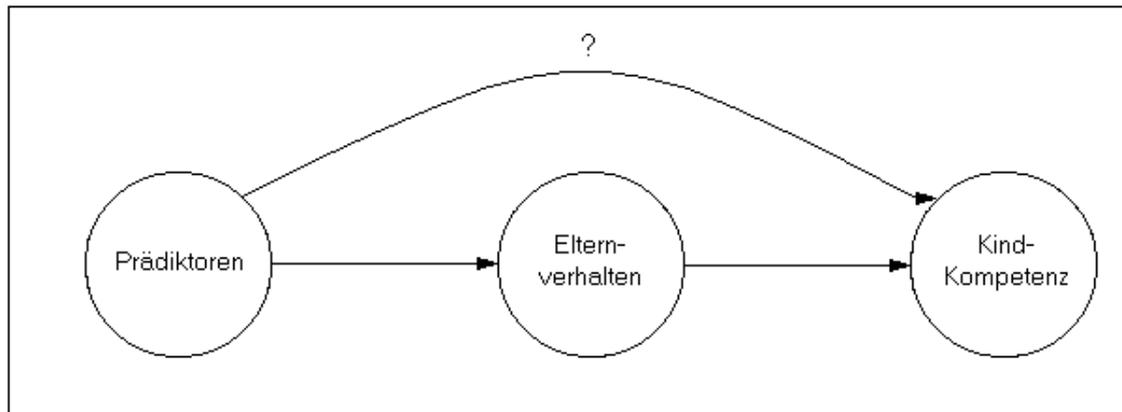


Abb. 1: Die postulierte Beziehungsstruktur zwischen den drei Variablengruppen

Das praktisch zu überprüfende Wirkungsmodell ist demgegenüber sehr viel komplexer, da den drei Variablengruppen jeweils mehrere Untersuchungsvariablen zugeordnet werden. Zu den **Prädiktorvariablen** zählen im einzelnen die elterliche **Ehequalität**, die **Kind-Ressourcivität**, die elterliche **Depressivität** sowie der familiäre **sozioökonomische Status**. Wie bereits gezeigt werden konnte, bestehen auf bivariater Ebene Korrelationen innerhalb dieser Prädiktoren sowie zwischen ihnen und a): dem Elternverhalten und b): den Indikatoren für Kindkompetenz. Zu klären bleibt dabei a): welcher relative Erklärungswert den verschiedenen Prädiktoren für das Elternverhaltens zukommt und b): ob die Zusammenhänge mit der Kind-Kompetenz als direkte Effekte angesehen werden können oder ob sich in ihnen die Mediatorwirkung des Elternverhaltens niederschlägt.

Das **Elternverhalten** als **Mediatorvariable** setzt sich zusammen aus den beiden Dimensionen **Unterstützung** und **psychologische Kontrolle**. Beide Dimensionen korrelieren auf bivariater Ebene sowohl miteinander als auch a): mit den Prädiktorvariablen und b): mit den Indikatoren für Kind-Kompetenz. Zu klären bleibt dabei a): welcher relative Erklärungswert beiden Dimensionen für die Kind-Kompetenz zukommt und b): ob dieser Erklärungswert auch dann noch Bestand hat, wenn zugleich die Prädiktorvariablen zur Erklärung der Kind-Kompetenz herangezogen werden. Die zunächst ebenfalls vorgesehene dritte Dimension des Elternverhaltens, "Freies Gewährenlassen", erwies sich aufgrund der bivariaten Analysen als wenig relevant und wird daher für die multivariaten Auswertungsschritte nicht berücksichtigt.

Ergebnisvariable schließlich ist die kindliche **Kompetenzentwicklung** mit ihren beiden Indikatoren **Selbstwertgefühl** und **schulische Leistungsfähigkeit**. Die Indikatoren korrelieren auf bivariater Ebene sowohl mit den Prädiktorvariablen als auch mit dem Elternverhalten. Zu klären bleibt, welche dieser Variablen auch dann noch einen Erklärungswert für die Kind-Kompetenz behält, wenn die übrigen Variablen in ihrem Einfluss mitberücksichtigt werden, und ob sich Effekte der Prädiktorvariablen eher direkt oder eher indirekt auswirken.

Zusammengenommen ergibt sich damit eine komplexe Anordnung mehrerer Variablen auf unterschiedlichen funktionalen Ebenen, zwischen denen eine ganz bestimmte Beziehungsstruktur angenommen werden kann. Die Überprüfung solcher Wirkungsmodelle ist ein typischer Anwendungsbereich für lineare Strukturgleichungsverfahren wie z.B. das

LISREL-Programm, das im folgenden Exkurs in seinen Grundzügen vorgestellt wird.

6.21 Exkurs: Die Methode linearer Strukturgleichungen (LISREL)

Als geeignetes statistisches Verfahren zur Überprüfung der Beziehungsstruktur komplexer Variablenmodelle kommt die Methode der linearen Strukturgleichungsmodelle (LISREL) in Betracht. Ohne detailliert auf die mathematischen Grundlagen dieses Verfahrens einzugehen (siehe hierzu z.B. JOHNSON & WICHERN 1998; BACKHAUS et al. 1996; BRACHINGER & OST 1996; PFEIFER & SCHMIDT 1987) soll im folgenden kurz die grundsätzliche Logik der Vorgehensweise dargestellt und einige ihrer Vorzüge und Nachteile erläutert werden.

In seiner allgemeinen Form kann LISREL als eine Kombination von Regressions- und Faktorenanalyse aufgefasst werden. Das Verfahren ähnelt insofern der multiplen Regressionsanalyse, als es die simultane Überprüfung der Effekte mehrerer unabhängiger Variablen auf mehrere abhängige Variablen gestattet. Darüber hinaus erlaubt LISREL aber auch die simultane Überprüfung von Effekten innerhalb der Gruppe der abhängigen Variablen, d.h. abhängige Variablen können nicht nur mit den unabhängigen Variablen, sondern auch untereinander in einen kausal spezifizierten Wirkungszusammenhang gebracht werden. Damit ist es möglich, auch komplexere Pfadmodelle mit mehrgliedrigen Wirkungsketten zu beschreiben und zu überprüfen.

Ein weiterer Vorzug dieses Verfahrens ist die Möglichkeit, "latente" Variablen zu konstruieren. Gemeint sind damit theoretische Konstrukte, die sich nicht direkt beobachten lassen und deren messtechnische Erfassung eine Operationalisierung in geeignete Messvariablen erfordert. Da die Reliabilität dieser Messvariablen niemals perfekt sein kann, sind alle Messungen mit einem mehr oder weniger großen Fehler behaftet. Während die klassischen regressionsstatistischen Verfahren keine Möglichkeit kennen, den auf den Messfehler zurückgehenden Varianzanteil zu isolieren, ist dies bei LISREL möglich: Dazu müssen jedem latenten Konstrukt mehrere (mindestens zwei) beobachtbare Indikatorvariablen zugeordnet werden, die möglichst hoch miteinander korrelieren sollten und in denen sich charakteristische Inhalte des latenten Konstrukts widerspiegeln. Dabei bestehen enge Parallelen zur (konfirmatorischen) Faktorenanalyse: Das latente Konstrukt lässt sich mit einem Faktor vergleichen, der die Indikatorvariablen in hohem Maße bestimmt, also einen möglichst hohen Varianzanteil erklärt. Der verbleibende, nicht durch den Faktor erklärte Varianzanteil ist auf den Messfehler zurückzuführen. Diese Möglichkeit, Zusammenhänge zwischen latenten Variablen messfehlerfrei darstellen zu können, kommt den Anforderungen gerade auch sozialwissenschaftlicher Fragestellungen außerordentlich entgegen, da hier üblicherweise solche latenten Variablen als "theoretische Konstrukte" eine besonders große Rolle spielen. Dies dürfte einer der wesentlichen Gründe dafür sein, weshalb sich lineare Strukturgleichungsverfahren in den Sozialwissenschaften im allgemeinen sowie in der Familienforschung im besonderen seit geraumer Zeit zunehmender Beliebtheit erfreuen (LONG 1976; BENTLER 1982; LAVEE 1988; CARMINES 1986).

6.211 Spezifikation von Struktur- und Messmodell

LISREL ist seinem Wesen nach ein vornehmlich konfirmatorisches Verfahren. Seine

Anwendung setzt voraus, dass vorab ein theoretisch begründetes Wirkungsmodell spezifiziert wird, das die Beziehungsstruktur zwischen den interessierenden Variablen beschreibt. Es ist also für jedes Variablenpaar anzugeben, ob zwischen beiden Variablen ein Zusammenhang bestehen soll und gegebenenfalls welche kausale Richtung für einen solchen Zusammenhang angenommen wird. Dabei wird zwischen exogenen und endogenen Variablen unterschieden. Exogene Variablen sind erklärende Variablen (Prädiktoren oder Determinanten), von denen ein Einfluss auf eine oder mehrere endogene (abhängige) Variablen angenommen wird. Exogen heißen also alle Variablen, die nicht durch andere im Modell enthaltene Variablen erklärt werden. Demgegenüber werden alle Variablen, die von mindestens einer anderen im Modell enthaltenen Variablen beeinflusst werden, als endogen bezeichnet. Auch vermittelnde Variablen, die sowohl beeinflusst werden als auch selbst andere Variablen beeinflussen, zählen zu den endogenen Variablen. Die Spezifikation dieser Zusammenhänge zwischen den Modellvariablen wird als "Strukturmodell" bezeichnet.

Handelt es sich bei den Variablen im Modell um latente Variablen, also um theoretische Konstrukte, die nicht unmittelbar beobachtet und gemessen werden können, so sind geeignete Indikatorvariablen für die Messung zu benennen und den jeweiligen latenten Variablen zuzuordnen. Diese Indikatorvariablen sind Beobachtungen, Items oder auch Fragebogen-Skalen, von denen angenommen werden kann, dass sich latente Variablen in ihnen niederschlagen und die daher geeignet sind, die latenten Variablen indirekt zu messen. Die Spezifizierung der Beziehungen zwischen gemessenen und latenten Variablen ist Gegenstand des sogenannten Messmodells.

Messmodell und Strukturmodell bilden gemeinsam das vollständige LISREL-Modell. Die Parameter beider Modellteile werden von LISREL simultan geschätzt. Mess- und Strukturmodell sind wechselseitig voneinander abhängig. Werden also im Messmodell Veränderungen vorgenommen, so können sich daraus Auswirkungen auf die Parameterschätzung im Strukturmodell ergeben und umgekehrt.

6.212 Parameterschätzung

Eine der wichtigsten Funktionen von LISREL besteht in der Schätzung von Parametern, wie sie in Struktur- und Messmodell spezifiziert wurden. Solche Parameter sind Kennwerte der im Modell enthaltenen Variablen, also z.B. die Stärke des Zusammenhangs zwischen zwei Variablen, die erklärte Varianz und die Residualvarianz von endogenen Variablen sowie die Messfehlervarianz von Indikatorvariablen. Um diese Parameterschätzung vornehmen zu können, benötigt LISREL als Eingabedaten eine Matrix, die die empirische Zusammenhangsstruktur zwischen allen im Modell enthaltenen Variablen abbildet. In den meisten Anwendungen wird dazu entweder eine Kovarianz- oder eine Pearson-Korrelationsmatrix verwendet. Handelt es sich bei den Eingangsdaten jedoch um ordinalskalierte oder nicht normalverteilte Daten, so lässt sich die Beziehungsstruktur besser durch polychorische Korrelationen abbilden - insbesondere dann, wenn schiefe Verteilungen vorliegen (PFEIFER & SCHMIDT 1987: 77ff).

Die in der Eingabematrix enthaltenen Daten geben LISREL Informationen, aus denen das Programm über Strukturgleichungen der Matrixalgebra (siehe hierzu JÖRESKOG 1982; LONG 1983) die spezifizierten Parameter schätzen kann. Notwendige Voraussetzung dafür ist, dass die

Eingabematrix mindestens soviel Information enthält, wie zur Schätzung der freien Parameter benötigt wird - mit anderen Worten: Es können nicht mehr Parameter geschätzt werden, als die Eingabematrix Elemente aufweist.

Die Parameterschätzung erfolgt in zwei Schritten: Zunächst wird aus der Eingabematrix eine Anfangsschätzung der Parameter berechnet, die die Startwerte für die eigentliche Modellschätzung liefert. Diese Anfangsschätzung wird dann über eine iterative Schätzfunktion so lange verbessert, bis eine optimale Lösung erreicht ist, die als Modellschätzung bezeichnet wird. Das Ergebnis der Parameterschätzung ist damit immer auch abhängig von der verwendeten Schätzfunktion (HUBA & HARLOW 1987).

Die am häufigsten verwendeten Schätzfunktionen sind die Maximum-Likelihood-Methode (ML) und die Methode der generalisierten kleinsten Quadrate (GLS). Sie haben den Vorzug, neben den Parameterschätzungen auch deren Standardschätzfehler zu berechnen und die ermittelten Parameter auf statistische Signifikanz zu testen, außerdem stellen sie eine χ^2 -Statistik zur Beurteilung der Anpassungsgüte des Gesamtmodells (siehe unten) zur Verfügung und liefern damit wertvolle Informationen für die Interpretation der Ergebnisse. Allerdings setzen sie multivariat normalverteilte Daten voraus. Ob diese Voraussetzung erfüllt ist, erscheint bei vielen Anwendungen zweifelhaft, zumal eine Überprüfung der Verteilungsform von Variablen häufig unterbleibt. Verletzungen der Normalitätsannahme können jedoch die Ergebnisse dieser Schätzfunktionen verfälschen. Zwar können die Parameterschätzungen selbst diesbezüglich als relativ robust angesehen werden, nicht aber die ermittelten Teststatistiken zur Überprüfung des Modells: Die χ^2 -Statistik für das Gesamtmodell sowie die Signifikanztests für die einzelnen Parameter können bei Verwendung nichtnormaler Daten erheblich verfälscht werden und müssen in einem solchen Fall als unsicher angesehen werden (HUBA & HARLOW 1987: 164; TANAKA 1987: 137).

Alternativ dazu bestehen zwar verteilungsfreie Schätzverfahren wie die ULS-Methode (Unweighted Least Squares), die jedoch die entsprechenden Teststatistiken entweder nicht liefern oder aber ihre Gültigkeit ebenfalls ausdrücklich unter den Vorbehalt der Normalverteilungsannahme stellen (BACKHAUS et al. 1996: 423). Ein möglicher Ausweg aus diesem Dilemma besteht in der Verwendung asymptotisch verteilungsfreier Schätzfunktionen (HUBA & HARLOW 1987), wie sie in neuerer Zeit verstärkte Verbreitung gefunden haben und mit der Methode der gewichteten kleinsten Quadrate (Weighted Least Squares, WLS) in LISREL ab der Programmversion 7 zur Verfügung stehen (JÖRESKOG & SÖRBOM 1993). Die WLS-Schätzung ist insofern ideal, als sie keinerlei Restriktionen bezüglich der Verteilungsform und des Skalenniveaus der Eingabedaten macht und zugleich gültige Teststatistiken zur Signifikanzprüfung einzelner Parameter sowie des Gesamtmodells zur Verfügung stellt (BACKHAUS et al. 1996: 425). Allerdings ist diese Methode sehr rechenaufwendig und stellt daher bestimmte Mindestanforderungen an die Rechenkapazität und an die Stichprobengröße, insbesondere dann, wenn das zu überprüfende Modell einen gewissen Komplexitätsgrad überschreitet (BRACHINGER & OST 1996: 750).

6.213 Die Güte der Anpassung des Modells

Neben der Parameterschätzung besteht die zweite wesentliche Leistung des LISREL-Verfahrens in der Untersuchung der Frage, inwieweit das theoretische Erklärungsmodell auf die

Beziehungsstruktur zwischen den empirisch erhobenen Daten zutrifft. Mit anderen Worten: Es wird überprüft, ob die Daten der Eingabematrix mit den Spezifikationen des Modells (den Parameterschätzungen) übereinstimmen. Voraussetzung dafür ist, dass die Eingabematrix mehr Information enthält als zur Parameterschätzung benötigt wird. Die Anzahl der zu schätzenden Parameter muss also kleiner sein als die der Elemente in der Matrix. Ist diese Voraussetzung erfüllt, gilt das Modell als "überidentifiziert" (WHEATON 1987; MULAİK 1987; BENTLER & CHOU 1987). Die inhaltliche Bedeutung dieser mathematischen Voraussetzung wird leicht plausibel, wenn man sich vergegenwärtigt, dass theoretische Erklärungsmodelle die Wirklichkeit immer vereinfacht abbilden. Der Wert solcher Erklärungsmodelle besteht ja gerade darin, dass sie die Komplexität der Wirklichkeit auf eine begrenzte Anzahl von Regeln reduzieren, die gleichwohl ein Maximum an empirisch beobachteter Varianz aufklären. Das Erklärungsmodell erscheint also als ein Instrument, das dazu dient, die in empirischen Beobachtungen enthaltene Information so zu verarbeiten, dass "wichtige" Inhalte aus weniger wichtigen herausgefiltert werden. Konkret geschieht das in der Modellspezifikation dadurch, dass nicht alle Zusammenhänge zwischen allen Variablen zur Schätzung freigesetzt werden: Das theoretische Modell nimmt an, dass bestimmte Variablen miteinander in Beziehung stehen, andere aber eben nicht. Empirisch lassen sich natürlich auch dort Zusammenhänge beobachten, theoretisch werden diese jedoch als irrelevant betrachtet.

Die entscheidende Frage ist nun, ob das theoretische Modell trotz seiner Vereinfachungen in der Lage ist, empirisch beobachtete Zusammenhangsmuster hinreichend genau abzubilden. Diese Frage wird von LISREL dadurch untersucht, dass das Programm die Eingabedaten unter den restriktiven Modellbedingungen analysiert und das Ergebnis wieder mit der empirischen Datenstruktur vergleicht und auf Übereinstimmung prüft. Der Grad dieser Übereinstimmung wird als Anpassung ("Fit") des Modells an die empirischen Daten bezeichnet. Ist diese Anpassung gut, kann das Modell als zutreffende Beschreibung der Datenstruktur bewertet werden und somit als bestätigt gelten; ist die Anpassung dagegen schlecht, so muss das Modell verworfen bzw. so verbessert werden, dass sich eine zufriedenstellende Anpassung ergibt. Solche Verbesserungen können durch Modifikationen des Modells erzielt werden, indem z.B. weitere Parameter zur Schätzung freigesetzt werden.

Die Frage, wie gut eine Anpassung sein muss, um als akzeptabel zu gelten, ist allerdings nicht leicht zu beantworten. Zwar existieren verschiedene Gütekriterien für die Beurteilung des Fits, die aber unter unterschiedlichen Voraussetzungen zu jeweils unterschiedlichen Ergebnissen führen, weil sie in unterschiedlicher Weise von Einflussgrößen wie z.B. dem Stichprobenumfang oder der Verteilungsform und dem Skalierungsniveau der Daten abhängen (WHEATON 1987; TANAKA 1987). Häufig verwendete Anpassungsmaße, die auch in LISREL verfügbar sind, sind eine χ^2 -Statistik, ein Goodness-of-Fit-Index (GFI) und die Wurzel des mittleren quadrierten Residuums ("Root mean square residuum", RMSR).

Die χ^2 -Statistik vergleicht eine über das Modell geschätzte Datenmatrix auf ihre Ähnlichkeit mit der empirischen Eingabematrix, d.h. sie überprüft die Differenz zwischen theoretischer und empirischer Datenstruktur. Ist keine signifikante Differenz vorhanden, so kann die den empirischen Daten zugrundeliegende Beziehungsstruktur durch die Annahmen des Modells erklärt werden, das Modell weist also eine gute Anpassung auf. Nun ist bekanntlich das Ergebnis von statistischen Signifikanztests abhängig von der Stichprobengröße: Je größer die Stichprobe, desto größer ist die statistische Power eines Tests und desto leichter überschreitet eine bestimmte Differenz die Signifikanzgrenze. Dies ist auch beim χ^2 -Test zur Beurteilung der

Anpassungsgüte nicht anders. Im Unterschied zu den sonst üblichen Anwendungen von Signifikanztests, bei denen zumeist das Verwerfen der Nullhypothese angestrebt wird, ist hier jedoch das Beibehalten der Nullhypothese Kriterium für eine gute Modellanpassung: Ein nichtsignifikanter χ^2 -Wert bedeutet, dass das überprüfte Modell mit der empirischen Datenstruktur vereinbar ist, während ein signifikantes Ergebnis bedeutsame Abweichungen zwischen Modell und Daten anzeigt. Bei sehr großen Stichproben werden also auch triviale Abweichungen statistisch bedeutsam, was es in der Praxis häufig unmöglich macht, für entsprechende Modelle einen befriedigenden Fit zu erreichen (TANAKA 1987; WHEATON 1987).

Der Goodness-of-Fit-Index (GFI) kann als Maß für den relativen Anteil an Varianz und Kovarianz in den Daten aufgefasst werden, der durch das Modell erklärt wird (ANDERSON 1987). Er kann Werte zwischen null und eins annehmen, wobei ein Wert in der Nähe von eins bedeutet, dass das Modell die Daten praktisch vollständig erklären kann. Niedrige Werte bedeuten dementsprechend, dass das Modell Defizite aufweist und die Beziehungsstruktur zwischen den Daten nur unvollständig wiedergibt. Der GFI ist unabhängig von der Stichprobengröße, nicht aber von der Zahl der Freiheitsgrade. Dies lässt sich leicht am extremen Beispiel eines Modells verdeutlichen, in der die Anzahl der zu schätzenden Parameter genau der Anzahl der Elemente in der Eingabematrix entspricht. In diesem Fall bestehen null Freiheitsgrade und die "geschätzte" Modellmatrix ist zwangsläufig mit der empirischen Matrix identisch, so dass der GFI quasi per Definition den Wert eins annimmt. Die Anpassungsgüte kann also nur dann sinnvoll bewertet werden, wenn das Modell überhaupt eine Chance hat, zu abweichenden Ergebnissen zu kommen. Eine solche Chance ist umso größer, je weniger Parameter im Verhältnis zur Anzahl der enthaltenen Variablen zu schätzen sind, also je größer die Zahl der Freiheitsgrade ist. Eine gegebene Diskrepanz zwischen Modell und empirischen Daten ist also unterschiedlich zu beurteilen, je nachdem, ob wenige oder viele Freiheitsgrade vorhanden sind. Diesem Umstand trägt der adjustierte Goodness-of-Fit-Index (AGFI) Rechnung, der den GFI mit dem Verhältnis von Variablenanzahl zu Freiheitsgraden gewichtet. Er ist so konstruiert, dass er wie der GFI Werte zwischen null und eins annimmt und in gleicher Weise wie dieser interpretiert werden kann (BACKHAUS et al. 1996: 399f; BRACHINGER & OST 1996: 760).

Die Wurzel des mittleren quadrierten Residuums (RMSR) gibt an, wie stark die einander entsprechenden Elemente in empirischer und geschätzter Matrix im Mittel voneinander abweichen. Die Modellanpassung ist umso besser, je näher dieser Wert an null heranreicht. Dieser Index kann nur dann sinnvoll interpretiert werden, wenn alle Elemente der Matrix einheitlich skaliert sind, also mit gleichem Gewicht in den gemittelten Summenscore eingehen. Dies ist dann der Fall, wenn sich die Eingabematrix aus Korrelationen (und nicht aus Kovarianzen) zusammensetzt.

Ergibt sich aufgrund dieser Kriterien eine zufriedenstellende Anpassung, so kann das Modell als bestätigt gelten. "Bestätigt" bedeutet in diesem Fall, dass das Modell geeignet ist, die Beziehungsstruktur zwischen den empirischen Daten zu erklären. Das bedeutet allerdings nicht, dass die Richtigkeit des Modells damit bewiesen wäre, weil immer die Möglichkeit besteht, dass andere, alternative Modelle die Daten ebenso gut oder sogar besser erklären können (BIDDLE & MARLIN 1987: 9).

6.214 Grenzen und Probleme des LISREL-Verfahrens

Die unbestreitbaren Vorzüge, die LISREL für die Bearbeitung komplexer multivariater Fragestellungen - und insbesondere für solche mit latenten Variablen - so geeignet erscheinen lassen, sowie die suggestive Überzeugungskraft, die seine in übersichtlichen Pfadmodellen präsentierten Ergebnisse häufig aufweisen, dürfen allerdings nicht den Blick für die Grenzen des Verfahrens und für die Gefahren seiner allzu unkritischen Anwendung verstellen. So gelten die Grundsätze der hypothesenprüfenden Statistik für Strukturgleichungsmodelle genauso wie für andere Auswertungsmethoden auch (MARTIN 1987).

Einige Punkte scheinen in diesem Zusammenhang für Strukturgleichungsverfahren wie LISREL von besonderer Bedeutung zu sein: Auf die Gefahr möglicher Ergebnisverfälschungen durch die Anwendung von bestimmten Schätzfunktionen unter Verletzung der datentechnischen Voraussetzungen wurde bereits hingewiesen. Darüber hinaus können fehlerhafte Parameterschätzungen aber auch dadurch zustande kommen, dass nicht alle relevanten Prädiktoren der zu erklärenden Variablen im Modell aufgenommen sind (GODWIN 1988). Nun sind viele Fragestellungen so komplex, dass die Forderung, wirklich alle theoretisch bedeutsamen Prädiktoren zu berücksichtigen, häufig allein schon aus Praktikabilitätsgründen nicht erfüllt werden kann: Je mehr Variablen im Modell enthalten sind, desto größer ist in der Regel auch die Anzahl der zu schätzenden Parameter. Je mehr Parameter aber geschätzt werden sollen, desto größer muss die Stichprobe sein - BENTLER & CHOU (1987: 91) nennen als Richtwert etwa fünf bis zehn Fälle pro freiem Parameter. Nicht in allen Fällen aber wird sich die Stichprobe im erforderlichen Maße vergrößern lassen, weil die Untersuchung dann zu aufwändig oder zu kostspielig wird. Selbst wenn eine Erweiterung realisiert werden kann, ist sie häufig nur mit weniger detaillierteren Messungen durchführbar und ginge damit zu Lasten der Datenqualität (MARTIN 1987). Weiter erschwert wird dieses Dilemma dadurch, dass allzugroße Fallzahlen die Anpassung des Modells verhindern können und deshalb nicht immer erstrebenswert sind (TANAKA 1987; LAVEE 1988). Jeder Lösungsversuch muss unter diesen Umständen ein Kompromiss zwischen den einander widersprechenden Forderungen sein. BENTLER & CHOU (1987: 97) schlagen daher vor, die Komplexität untersuchter Modelle auf ein überschaubares Maß zu begrenzen, indem nicht mehr als etwa 20 Messvariablen aufgenommen werden.

Schließlich ist zu beachten, dass die Anwendung von LISREL in besonderer Weise ein theoriegeleitetes Vorgehen erfordert: Bevor eine LISREL-Analyse überhaupt beginnen kann, müssen im Zuge der Modellspezifikation die Variablen in eine bestimmte Ordnung zueinander gebracht werden, was den Anwender geradezu dazu zwingt, sich mit ihrer theoretischen Struktur auseinanderzusetzen. Anders ist dagegen die Situation, wenn aufgrund der Ergebnisse nachträgliche Modifikationen am Modell vorgenommen werden, um eine verbesserte Anpassung zu erreichen. Die Ausgabe des LISREL-Programms liefert Hinweise auf diejenigen Parameter, deren Freisetzung rechnerisch die größtmögliche Verbesserung bewirkt und erleichtert es damit dem Anwender, nachträglich solche Modifikationen vorzunehmen. In dieser Situation ist die Versuchung groß, so lange mit den Daten "herumzuspielen", bis schließlich eine optimale Anpassung erreicht ist. Dies ist allerdings nur dann akzeptabel, wenn die vorgenommenen Modifikationen nicht nur rechnerisch den Fit verbessern, sondern auch theoretisch hinreichend begründet werden können. Selbst in diesem Fall aber muss sich der Anwender darüber klar sein, dass er bei diesem Vorgehen die Basis konfirmatorischer Datenanalyse verlässt und zur explorativen Analyse übergeht. Das wird leicht einsichtig, wenn

man sich die Logik des Vorgehens vergegenwärtigt: Der Anwender stellt ein hypothetisches Modell auf und überprüft es mit den Daten einer bestimmten Stichprobe. Aus diesen Daten erhält er Informationen darüber, wie ein verbessertes Modell aussehen könnte. Er nimmt die entsprechenden Änderungen am Modell vor - d.h. er stellt neue Hypothesen auf - und "überprüft" dieses neue Modell an eben jenem Datensatz, dem er die Information, die zu den neuen Hypothesen führte, entnommen hat. Auf diese Weise wird das Modell nicht etwa an die Wirklichkeit angepasst, sondern an die spezifischen Besonderheiten eines bestimmten, einmal aus einer Stichprobe gezogenen Datensatzes. Damit erfährt der Datensatz stillschweigend eine Verwandlung vom Werkzeug zum Maßstab für die Modellanpassung, so dass hier nicht von einer seriösen Hypothesenprüfung - die nur mit einer neuen Stichprobe möglich wäre - gesprochen werden kann (vgl. CONNELL 1987; LOMAX 1982; BIDDLE & MARLIN 1987; MULAİK 1987). Das bedeutet nun nicht, dass eine nachträgliche Modifikation von Modellen grundsätzlich verwerflich wäre. Im Gegenteil kann auf diese Weise ein wesentlicher Beitrag zum generieren neuer Forschungshypothesen und damit auch zu wissenschaftlichem Erkenntnisgewinn geleistet werden. Der explorative Charakter solcher Analysen muss aber deutlich zum Ausdruck kommen, indem die Gültigkeit der auf diese Weise "bestätigten" Modelle explizit unter den Vorbehalt der noch zu leistenden Replikation gestellt wird.

6.22 Umsetzung des LISREL-Modells

Der vorliegende Datensatz weist den großen Vorzug auf, in jeder Untersuchungseinheit (Familie) drei verschiedene Informanten (Vater, Mutter und Kind) als Datenquellen zu nutzen. Wie an anderer Stelle bereits erwähnt, ist damit die Voraussetzung dafür geschaffen, zur Messung der exogenen und endogenen Variablen unterschiedliche Datenquellen zu nutzen und die Zusammenhänge zwischen diesen Variablen von Messfehlerartefakten freizuhalten. Darüberhinaus bieten mehrere Datenquellen innerhalb der Untersuchungseinheit die Gelegenheit, bestimmte Variablen mehrfach zu erfassen, indem sie bei mehr als einer Auskunftsperson erfragt werden - ein Vorgehen, das für die Konstruktion latenter Variablen von außerordentlichem Nutzen sein kann. So wurden in der vorliegenden Untersuchung alle Prädiktorvariablen "doppelt" gemessen: einmal beim Vater und einmal bei der Mutter. Diese beiden Messungen können als Indikatoren für eine theoretisch zugrundeliegende, nicht unmittelbar messbare "familiale" (oder genauer: "elterliche") Variable verwendet werden. Dabei werden die gemeinsamen Varianzanteile beider Messungen als Ausdruck der ihnen gemeinsam zugrundeliegenden latenten Variablen aufgefasst, während die indikatorspezifischen Varianzanteile den Messfehler repräsentieren.

Was aber bedeuten diese "elterlichen" Prädiktorvariablen inhaltlich? Am Beispiel der Ehequalität ist diese Bedeutung unmittelbar einsichtig: Hier handelt es sich um eine *expressis verbis* auf die Beziehung zwischen beiden Partnern - und nicht auf das Individuum - abzielende Variable. Es gibt theoretisch nur die Ehequalität des Paares, nicht aber die des Vaters oder die der Mutter. Individuelle Einschätzungen der einzelnen Partner sind aufgrund des notwendigerweise perspektivischen Zugangs immer mit einem die Messung verfälschenden und messtechnisch nicht kontrollierbaren subjektiven Bias versehen. Bei der Bildung einer latenten Variablen über von beiden Partnern erhobenen Indikatoren geht dieser individuelle Bias in den Messfehlerterm ein, so dass das Konstrukt "sauber" gemessen wird (vgl. COWAN & MCHALE 1996: 97).

Im Unterschied zur Ehequalität handelt es sich bei der als Depressivitätsneigung erfassten psychischen Befindlichkeit sehr wohl um eine Variable, die auch auf der Individualebene ihre theoretische Berechtigung hat. Gleichwohl gibt es jedoch gute Gründe dafür, darüberhinaus die Existenz eines "Beziehungsfaktors" anzunehmen, der sich in den jeweils individuellen Befindlichkeitsausprägungen von Vater und Mutter niederschlägt: Zum einen sind beide aufgrund ihrer Zugehörigkeit zur gleichen Familie sehr ähnlichen Umweltbedingungen ausgesetzt und sind damit von befindlichkeitsrelevanten Lebensereignissen weitgehend in gleicher Weise betroffen. Zum anderen - und dies dürfte noch entscheidender sein - müssen äußerst enge Wechselwirkungen zwischen den Befindlichkeiten beider Partner angenommen werden, die in den besonderen Eigenschaften ihrer Lebensgemeinschaft begründet sind. Ihre Rollenerwartungen aneinander, die Vielfalt und Intensität wechselseitiger verbaler und nichtverbaler Austauschprozesse sowie ihre gemeinsame Aufgabe der Alltags- und Lebensgestaltung bewirken eine Beziehungsdynamik, die dazu führt, dass die Befindlichkeit des einen Partners immer auch die des anderen beeinflusst. In ihre Beziehung ist also gewissermaßen ein systemischer Mechanismus eingebaut, der sie zwangsläufig "Freud' und Leid miteinander teilen" lässt, und es erscheint plausibel, gerade von diesem als Systemeigenschaft aufgefassten Befindlichkeitsfaktor einen entscheidenden Einfluss auf die Sozialisation von Kindern zu erwarten.

In der latenten Kind-Ressourcivitätsvariablen schlägt sich der Beitrag des Kindes zur familialen Kohäsion nieder: Gemessen werden solche emotionalen Gratifikationen, die das Kind beiden Eltern gemeinsam zuteil werden lässt. Vater- oder mutterspezifische Wahrnehmungen, also Gratifikationen, die exklusiv von nur einem Elternteil erfahren werden, sind dagegen Bestandteil der Fehlervarianz und gehen nicht in die Messung des Konstrukts ein. Das ist insofern sinnvoll, als angenommen werden kann, dass sich die Sozialisationsbedingungen des Kindes eher dann verbessern, wenn beide Eltern in ähnlicher Weise von ihrer Beziehung zum Kind profitieren, als wenn diesbezüglich ein starkes Ungleichgewicht zwischen ihnen besteht.

Für den sozioökonomischen Status als vierten Prädiktor schließlich spielt die Perspektivität der Indikatoren eine weniger entscheidende Rolle, hier ist vor allem entscheidend, dass das Bildungsniveau beider Elternteile eine genauere Messung des Konstrukts ermöglicht als die Verwendung eines einzelnen Indikators.

Das Elternverhalten wird modellhaft als vermittelnde Instanz, gewissermaßen als Schnittstelle zwischen den familialen Bedingungen und der Sozialisation des Kindes betrachtet. Sozialisationsrelevant dürfte dabei vor allem seine subjektive Qualität, also seine Wahrnehmung durch das Kind selbst sein, so dass hier zur Messung auf die Angaben des Kindes vertraut wird. Ähnlich wie seine Prädiktoren wird auch das Elternverhaltens theoretisch als "familiale" Variable definiert. Es wird davon ausgegangen, dass die familialen Bedingungen, wie sie in den Prädiktoren operationalisiert sind, die Herausbildung charakteristischer Interaktionsformen im Umgang mit dem Kind (wie etwa Unterstützung und psychologische Kontrolle) begünstigen. Ähnlichkeiten im Elternverhalten von Vater und Mutter, wie sie in den bivariaten Korrelationen (Kap. 6.122) zum Ausdruck kommen und auch in anderen Studien berichtet werden (z.B. RUSSELL & RUSSELL 1994), erscheinen dabei nicht als zufällige Übereinstimmung, sondern als Folge des Einflusses eines gemeinsamen Bedingungsgefüges. Solche familial charakteristischen Interaktionsformen schlagen sich im Verhalten sowohl des Vaters wie auch der Mutter als "abstrakter Elternfaktor" (STANGL 1987: 270) nieder und beinhalten "zusätzlich relationale und interaktionale Komponenten des Verhaltens der Eltern"

(a.a.O.). Es werden daher zwei latente Variablen gebildet, die die beiden Dimensionen "Unterstützung" und "Psychologische Kontrolle" repräsentieren und über jeweils zwei Indikatoren - das kindperzipierte Mutter- und Vaterverhalten - gemessen werden. Die Variablen bilden also nicht das individuelle Erziehungsverhalten der Mutter oder des Vaters ab, sondern die vom Kind bei beiden Eltern gemeinsam wahrgenommene Unterstützung bzw. psychologische Kontrolle. Bei dieser Form der Operationalisierung werden die individuellen Anteile der Indikatorvariablen, die die Unterschiedlichkeit von Vater und Mutter abbilden, der Messfehlervarianz zugerechnet und gehen damit nicht in die Koeffizienten des Strukturmodells ein. Sie ist daher für solche Fragestellungen ungeeignet, die explizit Auswirkungen einer unterschiedlichen Wahrnehmung des Vater- und Mutterverhaltens durch das Kind ins Zentrum des Erkenntnisinteresses rücken. Das gewählte Verfahren hat jedoch den Vorteil, den gemeinsamen Einfluss beider Elternteile auf die Sozialisation des Kindes in einem Modell abbilden zu können. Werden dagegen getrennte Analysen für Väter und Mütter durchgeführt und für beide Elternteile jeweils eigene Modelle berechnet, so impliziert das die fragwürdige Annahme, Vater-Kind- und Mutter-Kind-Beziehungen seien voneinander unabhängig. Die Berücksichtigung sowohl der Vater-Kind- als auch der Mutter-Kind-Beziehung in einem gemeinsamen Wirkungsmodell scheitert wiederum oft daran, dass beide zu viel gemeinsame Varianz aufweisen und sich daher keine spezifischen Effekte mehr nachweisen lassen.

Die latente Variable zur Kompetenzentwicklung des Kindes wird beim Kind erfasst und über die beiden Indikatoren "Selbstwertgefühl" und "Einschätzung eigener Fähigkeiten" gemessen. Die Variable kann als grobes Maß zum Vertrauen in die eigene Kompetenz aufgefasst werden.

Insgesamt ergeben sich damit für die Modellbildung vier exogene und drei endogene latente Variablen. Jede von ihnen wird über zwei Indikatoren erfasst, so dass sich eine Gesamtzahl von 14 einzelnen Messvariablen ergibt. Mit der Anzahl der zu berücksichtigenden Messungen verringert sich jedoch auch die verfügbare Datenbasis aufgrund der Kumulation fehlender Messwerte, so dass das resultierende Gesamtmodell eine Komplexität erreicht, der die verbleibende Fallzahl schon nicht mehr ohne weiteres gerecht werden kann. Daher wird das Gesamtmodell zunächst in einzelne Teilmodelle zerlegt, die jeweils nur zwei der drei Variablenbereiche beinhalten. Dies gestattet eine schrittweise Überprüfung der Fragestellung sowie eine Abschätzung des relativen Erklärungswerts der einzelnen Variablen. Als letzter Auswertungsschritt kann dann unter Verzicht auf wenig relevante Untersuchungsvariablen ein Modell mit geringerem Komplexitätsgrad spezifiziert und überprüft werden, das Konstrukte aus allen drei Bereichen beinhaltet.

6.23 Darstellung der LISREL-Modelle

Die Ergebnisse aller nachfolgend dargestellten Modelle beruhen auf Schätzungen nach der Methode der gewichteten kleinsten Quadrate (WLS), die im Vergleich zu anderen Schätzverfahren weniger restriktive Anforderungen an das Datenniveau stellt und damit als die geeignete Methode für ordinalskalierte oder nicht normalverteilte Variablen gilt. Für dieses Verfahren wird eine Schätzung der asymptotischen Kovarianzen zwischen allen Elementen der Eingabematrix benötigt. Die Anzahl der Elemente der asymptotischen Kovarianzmatrix steigt also exponentiell im Verhältnis zum Umfang der Eingabematrix. Dabei können nicht mehr Elemente geschätzt werden, als es die Datenbasis, also die Stichprobengröße, zulässt. Mit der vorliegenden Stichprobe ist diese Obergrenze bei 12 Variablen erreicht.

In allen nachfolgend dargestellten Modellen werden latente Variablen durch große Kreise dargestellt, die ihnen zugeordneten Indikatorvariablen als kleine Rechtecke. Gerade Linien bezeichnen gerichtete Zusammenhänge, wobei der Pfeil die Wirkungsrichtung anzeigt. Gebogene Linien bezeichnen Zusammenhänge ohne Kausalfunktion. Die kleinen Pfeile von den latenten Variablen auf die Indikatoren symbolisieren die jeweiligen Ladungen, die zugehörige Ladungshöhe ist angegeben. Die von außen auf die Indikatoren gerichteten Pfeile stellen den Messfehler und seinen Varianzanteil dar. Klein gesetzte Koeffizienten beziehen sich immer aufs Messmodell, groß gesetzte aufs Strukturmodell. Schließlich ist noch für jede endogene latente Variable das Residuum R angegeben, das den Anteil der **nicht** erklärten Varianz ausweist. Ergänzt man R zum Wert 1, so ergibt sich der durch die exogenen Variablen gemeinsam aufgeklärte Varianzanteil. Das Kästchen unten rechts in der Abbildung enthält Angaben zur Fallzahl sowie zu den Gütekriterien des Modells.

6.231 Die Zusammenhangsstruktur zwischen Prädiktor- und Elternverhaltensvariablen

Das erste Teilmodell (Abb. 2) untersucht die Beziehungsstruktur zwischen den vier Prädiktoren und den beiden Dimensionen des Elternverhaltens. In diesem Modell weist der χ^2 -Wert von 34,25 bei 39 Freiheitsgraden keine signifikante Abweichung zwischen empirischer Datenstruktur und Modellschätzung ($p=.686$), was für eine hohe Übereinstimmung spricht. Die Anpassungsindices GFI und AGFI sind deutlich größer als .90, sie liegen nahe bei eins und weisen damit auf eine fast perfekte Anpassung hin. Die mittlere Abweichung zwischen der empirischen und der vom Modell geschätzten Korrelationsmatrix (RMSR) ist dagegen sehr klein. Damit weisen alle Gütekriterien auf eine ausgezeichnete Gesamtanpassung des Modells hin.

Innerhalb des Strukturmodells sind fast alle Parameter zur Schätzung freigegeben worden: Sowohl die Beziehungen der Prädiktorvariablen untereinander als auch die Beziehungen zwischen den Prädiktoren und den beiden Elternverhaltensdimensionen sind vollständig spezifiziert. Lediglich die Beziehung zwischen elterlicher Unterstützung und psychologischer Kontrolle ist fixiert, d.h. im Modell wird der entsprechende Wert als "0" angenommen: Es besteht theoretisch kein Grund dafür, eine dieser beiden Variablen als durch die andere mitbestimmt aufzufassen, stattdessen wird die Unabhängigkeit beider Variablen voneinander postuliert. Dagegen wird eine Korrelation zwischen den Residuen ausdrücklich zugelassen: In diesen Residualvarianzen ist ein gewisser gemeinsamer Anteil enthalten, in dem sich eine Neigung der Kinder zu einer pauschalisierenden "positiven" oder "negativen" Bewertung des Elternverhaltens niederschlagen dürfte. Der entsprechende Zusammenhang ist signifikant, mit einem Wert von -.20 aber nicht besonders stark.

Das Messmodell weist gegenüber dem Strukturmodell sehr viel restriktivere Annahmen auf: Hier wurde festgelegt, dass jede Indikatorvariable allein mit dem jeweils zugeordneten latenten Konstrukt in Beziehung stehen soll, nicht aber mit den übrigen Variablen. Auch die Messfehler der Indikatorvariablen werden als voneinander unabhängig spezifiziert. Der Großteil der Freiheitsgrade im Gesamtmodell bezieht sich also auf das Messmodell, womit die gute Gesamtanpassung in besonderer Weise die Güte des Messmodells unterstreicht. Die Zusammenhänge zwischen den latenten Konstrukten und ihren Indikatorvariablen sind hoch (sie liegen zwischen .61 und .94), die Indikatoren können also als reliable Messungen betrachtet

werden. Dies gilt gleichermaßen für die beim Vater wie für die bei der Mutter erhobenen Indikatoren. Im einzelnen werden die latenten Konstrukte "Ehequalität", "Depressivität" und "Sozioökonomischer Status" durch die zugehörigen Indikatoren für Vater und Mutter jeweils gleich gut repräsentiert. Für die Elternverhaltensvariablen und besonders deutlich für Kind-Ressourcivität ergeben sich bei den Vater-Indikatoren stärkere Zusammenhänge mit dem latenten Konstrukt als bei den Mutter-Indikatoren, die vaterbezogenen Messungen bilden diese Konstrukte also besonders gut ab. Zusammenfassend lässt sich zum Messmodell feststellen, dass alle Indikatoren ihre zugeordneten latenten Variablen gut bis sehr gut repräsentieren und die Variablenbildung damit offenbar geglückt ist.

Im Strukturmodell zeigt sich, dass die vier Prädiktoren gemeinsam mehr als 50 % der kindperzipierten Unterstützung und knapp 40 % der kindperzipierten psychologischen Kontrolle aufklären. Es zeigt sich aber auch, dass nicht alle Prädiktoren in gleichem Maße zur Erklärung des Elternverhaltens beitragen und dass die relative Bedeutung der verschiedenen Prädiktoren für die beiden Dimensionen des Elternverhaltens unterschiedlich groß ist. Als bedeutsamster Prädiktor für kindperzipierte Unterstützung erweist sich eindeutig die Kind-Ressourcivität. Zusätzlich ergibt sich ein schwächerer, aber signifikanter Effekt durch den sozioökonomischen Status, während Ehequalität und Depressivität hier keinen signifikanten Einfluss haben. Ein anderes Bild ergibt sich für die Erklärung der kindperzipierten psychologischen Kontrolle, die ganz überwiegend durch die elterliche Depressivitätsneigung bestimmt wird. Auch hier ergibt sich zusätzlich ein schwächerer Effekt des sozioökonomischen Status, während Kind-Ressourcivität und - wiederum - Ehequalität ohne signifikanten Einfluss bleiben.

Fast alle Prädiktorvariablen sind paarweise miteinander korreliert, wobei die Stärke der Zusammenhänge sehr unterschiedlich ist: Während der sozioökonomische Status nur schwach mit den anderen Prädiktoren korreliert, bestehen zwischen den drei übrigen Prädiktoren enge Zusammenhänge.

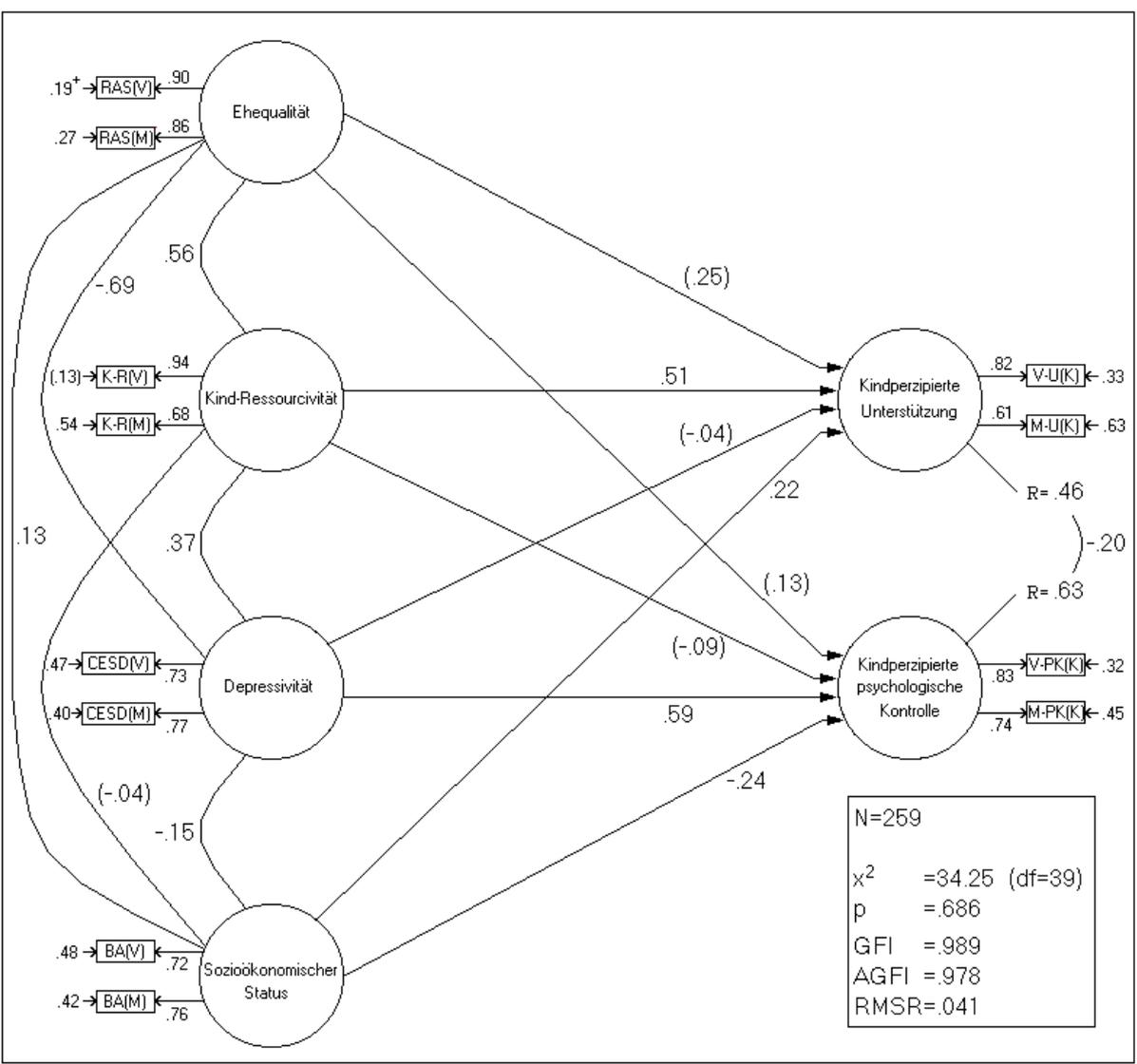


Abb. 2: Die Beziehungsstruktur zwischen Prädiktoren und Elternverhalten

Koeffizienten in Klammern sind nicht signifikant.
 Koeffizienten mit + sind annähernd signifikant (p < .10),
 alle anderen Koeffizienten sind signifikant (p < .05)

6.232 Die Zusammenhangsstruktur zwischen Prädiktorvariablen und Kind-Kompetenz

Das zweite Teilmodell (Abb. 3) untersucht die Frage, wie sich die vier Prädiktorvariablen gemeinsam auf die Kind-Kompetenz auswirken. Die Gesamtanpassung des ist ähnlich gut wie in der vorangegangenen Analyse: Alle Gütekriterien weisen auf einen ausgezeichneten Fit hin. Die Koeffizienten des Messmodells (Ladungen und Messfehler) für die exogenen Variablen sind fast identisch mit denen in Abbildung 2, es ergeben sich nur marginale Abweichungen. Das gleiche gilt auch für die Korrelationen zwischen den Prädiktorvariablen. Damit erweist sich die Struktur der exogenen Variablen als außerordentlich robust, was das Vertrauen in die Güte des Messmodells weiter stärkt.

Die endogene latente Variable "Kind-Kompetenz" wird aus den Indikatoren "Selbstwertgefühl" und "Einschätzung eigener Fähigkeiten" gebildet. Beide Indikatoren stehen eng genug mit dem latenten Konstrukt in Zusammenhang, um als brauchbare Messungen angesehen werden zu können. Allerdings ist die Güte der Messung unterschiedlich: Das Selbstwertgefühl wird zu 77 % durch das latente Kompetenz-Konstrukt erklärt, der verbleibende Messfehler ist nicht signifikant. Die Fähigkeitseinschätzung dagegen lässt sich nur zu 29 % auf die latente Variable zurückführen. Die so gebildete Kompetenzvariable hat also deutlich mehr mit dem Selbstwertgefühl als mit der Fähigkeitseinschätzung zu tun.

Alle vier Prädiktoren erklären zusammen einen Varianzanteil von 44 % bei der Kind-Kompetenz. Damit ist ihr gemeinsamer Erklärungswert für die Kind-Kompetenz ähnlich hoch wie für die Elternverhaltensvariablen. Auch hier kommt es jedoch wieder zu unterschiedlich starken spezifischen Effekten der einzelnen Prädiktoren: Den deutlich größten Effekt hat Depressivität (-.60), diese Variable allein kommt damit für rund 75% der erklärten Varianz auf. Daneben bestehen schwache Effekte für den sozioökonomischen Status und - nurmehr im Grenzbereich statistischer Signifikanz - für die Kind-Ressourcivität. Für Ehequalität lässt sich kein signifikanter Effekt nachweisen.

Nimmt man die Ergebnisse des zuvor dargestellten Teilmodells (Abb. 2) hinzu, so lässt sich feststellen: Für keine der drei überprüften endogenen Variablen - Unterstützung, psychologische Kontrolle und Kind-Kompetenz - kann ein Effekt der Ehequalität abgesichert werden. Zugleich ist die Ehequalität von allen vier Prädiktorvariablen die einzige, der eine solche Wirkungslosigkeit attestiert werden muss. Die durchaus respektablen bivariaten Zusammenhänge zwischen Ehequalität und vielen der abhängigen Variablen (vgl. Tab. 16) verschwinden, wenn zugleich andere Prädiktoren mitberücksichtigt werden. Damit kann die Ehequalität nicht als eigenständiger Prädiktor der kindlichen Entwicklung betrachtet werden. In den nachfolgend dargestellten Erklärungsmodellen bleibt sie daher unberücksichtigt.

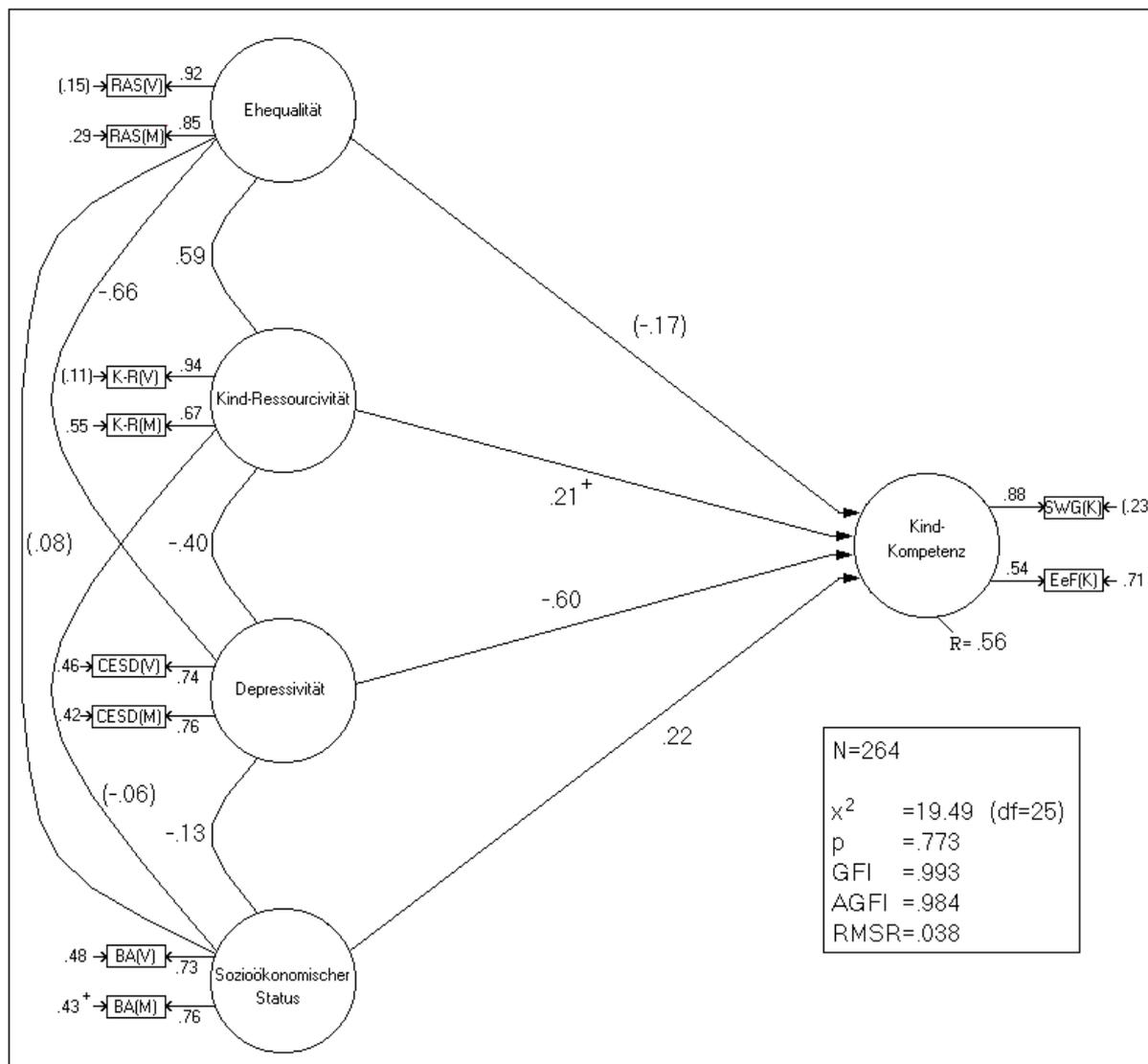


Abb. 3: Die Beziehungsstruktur zwischen Prädiktoren und Kind-Kompetenz

Koeffizienten in Klammern sind nicht signifikant.
 Koeffizienten mit * sind annähernd signifikant ($p < .10$),
 alle anderen Koeffizienten sind signifikant ($p < .05$)

6.233 Die Zusammenhangsstruktur zwischen Elternverhaltensvariablen und Kind-Kompetenz

Das dritte Teilmodell (Abb. 4) befasst sich mit der Beziehungsstruktur zwischen Elternverhalten und Kind-Kompetenz. Dieses Teilmodell dient vor allem der externen Validierung der Elternverhaltensvariablen, die hier ausnahmsweise einmal als exogene Variablen fungieren. Die latenten Variablen "Unterstützung" und "psychologische Kontrolle" können dann mit einigem Recht als valide betrachtet werden, wenn sich für sie jeweils spezifische Effekte auf die Kind-Kompetenz nachweisen lassen. Sollte dies nicht der Fall sein, müsste die Relevanz der betreffenden Variable für die kindliche Entwicklung in Frage gestellt werden.

Wie aus Abbildung 4 ersichtlich, weist auch dieses Teilmodell eine vorzügliche Gesamtanpassung auf: Alle Gütekriterien deuten auf einen guten Fit. Das wichtigste Ergebnis ist jedoch, dass beide Elternverhaltensvariablen als eigenständige Prädiktoren der Kind-Kompetenz bestätigt werden können: Elterliche Unterstützung hat einen positiven, psychologische Kontrolle dagegen einen negativen Effekt auf Kind-Kompetenz. Dieses Teilergebnis bestätigt die Resultate einer Vielzahl von Studien insbesondere der angloamerikanischen Erziehungstilforschung und stützt den Befund, dass beide Dimensionen des Elternverhaltens zwar untereinander korreliert sind, dennoch aber jeweils spezifische, unabhängig voneinander wirksame Effekte auf die kindliche Kompetenzentwicklung haben. Sie erklären gemeinsam 55 % der Varianz in der Kind-Kompetenz und leisten damit einen größeren Erklärungsbeitrag als die vier familialen Prädiktorvariablen (44 %, vgl. Abb. 3). Allerdings ist dabei zu berücksichtigen, dass die Angaben zum Elternverhalten wie auch zur Kind-Kompetenz von derselben Datenquelle (dem Kind) stammen, so dass die entsprechenden Zusammenhänge aufgrund gemeinsamer Messquellenvarianz möglicherweise überschätzt werden.

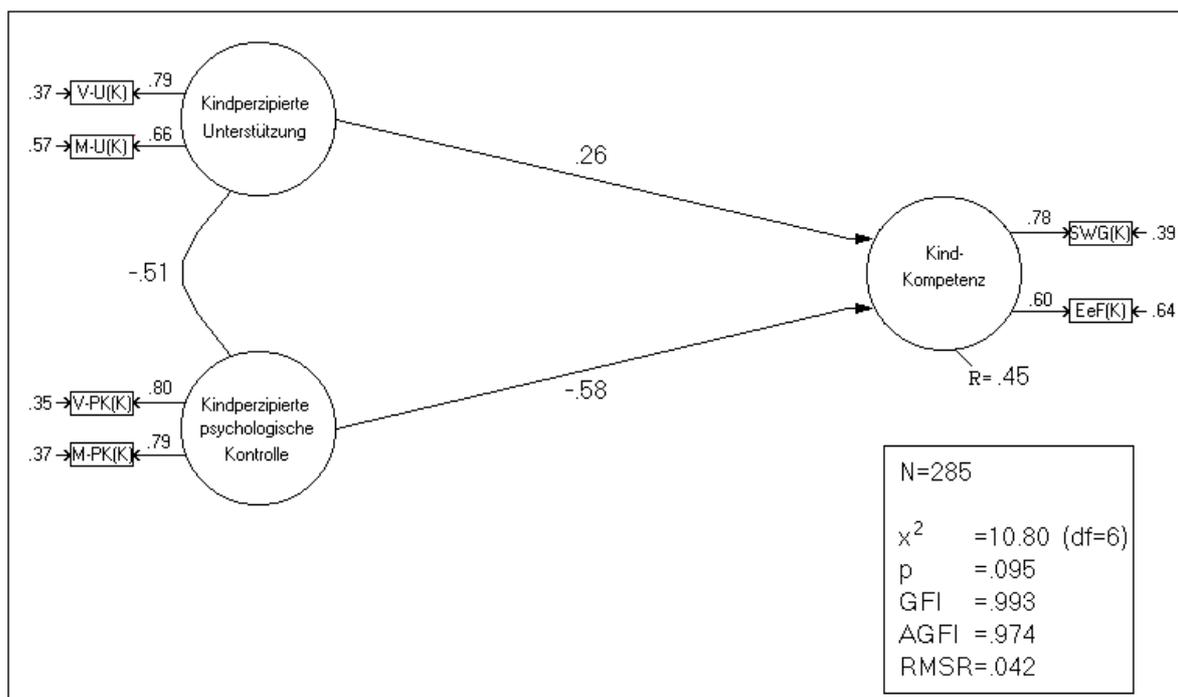


Abb. 4: Die Beziehungsstruktur zwischen Elternverhalten und Kind-Kompetenz

Alle Koeffizienten sind signifikant ($p < .05$)

Aus dem Vergleich des Modells in Abbildung 4 mit denen in den Abbildungen 2 und 3 lassen sich Rückschlüsse auf die Güte der Messung der latenten Variablen ziehen. Wie an anderer Stelle bereits erwähnt, bewirkt die simultane Schätzung von Mess- und Strukturmodell in LISREL, dass beide Modellbereiche voneinander abhängig sind und sensibel auf im jeweils anderen Bereich erfolgte Veränderungen reagieren können. Ergeben sich also unter unterschiedlichen strukturellen Bedingungen hinweg stabile Messwerte, so wird man darauf vertrauen können, dass die Messung zuverlässig ist und die latenten Variablen jeweils inhaltlich identisch sind. In den Modellen, die in den Abbildungen 3 und 4 dargestellt sind, wird die Abhängigkeit der Kind-Kompetenz von jeweils unterschiedlichen Prädiktoren untersucht. Wenn auch die Ladungskoeffizienten innerhalb tolerierbarer Grenzen nach oben und unten variieren, so ergibt sich doch übereinstimmend, dass beide Indikatoren hohe Ladungen aufweisen und dass das Selbstwertgefühl ein etwas besseres Messergebnis liefert als die Einschätzung eigener Fähigkeiten. Als ähnlich stabil erweist sich die Messung der latenten Elternverhaltensvariablen, die zum einen in ihrer Abhängigkeit von den familialen Prädiktoren (Abb. 2), zum anderen als Prädiktoren der Kind-Kompetenz (Abb. 4) untersucht wurden. Über beide Modelle hinweg ergibt sich sowohl für Unterstützung als auch für psychologische Kontrolle eine hohe Übereinstimmung der Ladungs- und Messfehlerkoeffizienten und damit eine stabile, von der Modellstruktur nicht beeinflusste Messung der latenten Variablen.

6.234 Die Zusammenhangsstruktur im Gesamtmodell

Zusammengenommen ergeben sich aus den bisherigen Analysen Erkenntnisse über die Zusammenhangsstruktur zwischen den untersuchten Variablen, die für die weiteren Auswertungsschritte bedeutsam sind. So konnte in den bisher dargestellten Teilmodellen gezeigt werden, dass

- die vier untersuchten familialen Bedingungsvariablen - mit Ausnahme der Ehequalität - geeignete Prädiktoren des kindperzipierten Elternverhaltens sind (Abb. 2)
- diese familialen Bedingungsvariablen - wiederum mit Ausnahme der Ehequalität - ebenfalls geeignete Prädiktoren der kindlichen Kompetenzentwicklung sind (Abb. 3)
- Unterstützung und psychologische Kontrolle als Dimensionen des kindperzipierten Elternverhaltens geeignete Prädiktoren der kindlichen Kompetenzentwicklung sind (Abb. 4).

Unter Ausschluss der Ehequalität, die keinen eigenen Erklärungsbeitrag für Elternverhalten und kindliche Entwicklung leistet, können die in den Abbildungen 2, 3 und 4 dargestellten Teilmodelle nun zu einem komplexen Gesamtmodell integriert werden, das sechs latente Variablen enthält: Die drei verbleibenden familialen Prädiktoren Kind-Ressourcivität, Depressivität und sozioökonomischer Status als exogene Variablen, und als endogene Variablen die beiden Mediatoren Unterstützung und psychologische Kontrolle sowie die Ergebnisvariable Kind-Kompetenz.

Die exogenen Variablen repräsentieren dabei die familialen Sozialisationsbedingungen, die endogenen Variablen repräsentieren die Rezeption und Verarbeitung dieser Bedingungen durch das Kind. Da Sozialisationsprozesse der sozialen Interaktion bedürfen, kommt dem elterlichen Umgang mit dem Kind in diesem Zusammenhang eine Schlüsselrolle als vermittelnde Instanz zu. Von entscheidender Bedeutung ist dabei die subjektive Perspektive des Kindes, also das,

was das Kind an elterlichem Verhalten wahrnimmt und verarbeitet. Damit erscheint das kindperzipierte Elternverhalten gewissermaßen als die Schnittstelle, an der Einflüsse aus den familialen Sozialisationsbedingungen aufgenommen, interpretiert und zu einem bestimmten Ergebnis - der Kompetenzentwicklung - verarbeitet werden.

Im Mittelpunkt des Interesses steht damit die Frage, auf welche Weise elterliche Prädiktoren und kindperzipiertes Elternverhalten bei der Erklärung von Kind-Kompetenz zusammenwirken. Die Auffassung vom Elternverhalten als entscheidender Vermittlungsinstanz legt es dabei nahe, zunächst ein Modell zu überprüfen, das die Auswirkungen der familialen Prädiktoren als indirekte, über das kindperzipierte Elternverhalten vermittelte Effekte spezifiziert. Dagegen ist allerdings nicht auszuschließen, dass sich ein Teil dieser Auswirkungen "direkt", also unter Umgehung des Elternverhaltens, ergibt. Das kann dann der Fall sein, wenn solche Effekte entweder durch andere, hier nicht berücksichtigte Aspekte des Elternverhaltens oder durch andere Mediatoren als das Elternverhalten (z.B. andere Personen wie Geschwister oder Großeltern) vermittelt werden, oder aber dann, wenn die Effekte keiner Vermittlung bedürfen und unmittelbar auf die kindliche Entwicklung einwirken. Daher wird in einer abschließenden Analyse zu prüfen sein, inwieweit solche direkten Effekte eine Verbesserung der Modellschätzung bewirken können.

6.2341 Das Gesamtmodell ohne direkte Effekte

Das Gesamtmodell ohne direkte Effekte ist in Abbildung 5 dargestellt. Seine Gütekriterien für die Gesamtanpassung ergeben einen ausgezeichneten Fit: Der χ^2 -Wert von 50,56 ist bei 42 Freiheitsgraden nicht signifikant. Es kann also keine statistisch gesicherte Abweichung zwischen der empirischen Datenstruktur und der Modellschätzung festgestellt werden. Wie schon in den einzelnen Teilmodellen sind die Anpassungsindices GFI und AGFI auch hier wieder deutlich größer als .90 und geben keinerlei Anlass zur Beanstandung. Die mittlere Abweichung zwischen empirischer und geschätzter Korrelationsmatrix (RMSR) ist erneut klein und unterstreicht somit die Güte der Schätzung.

Ein weiteres Indiz für die Modellgüte ist der außerordentlich hohe Anteil an aufgeklärter Varianz in den endogenen Variablen: Er beträgt für Unterstützung und Kind-Kompetenz jeweils fast zwei Drittel und für psychologische Kontrolle immerhin 45 %. Diese Werte erscheinen umso beeindruckender, wenn man berücksichtigt, dass exogene und endogene Variablen keine gemeinsame Messfehlervarianz aufweisen.

Hervorzuheben ist ferner, dass die geschätzten Parameter in ihrer überwiegenden Mehrzahl bedeutsam sind: Lediglich der Effekt von Kind-Ressourcivität auf psychologische Kontrolle sowie die Korrelation zwischen Kind-Ressourcivität und sozioökonomischem Status sind nicht signifikant, zwei weitere Parameter - der Effekt von Depressivität auf Unterstützung und die Korrelation der Residuen von Unterstützung und psychologischer Kontrolle - liegen im Grenzbereich statistischer Signifikanz.

Alle drei exogenen Variablen leisten bedeutsame Beiträge zur Erklärung des Elternverhaltens. Dabei sind die Effekte von Kind-Ressourcivität und Depressivität in hohem Maße dimensionsspezifisch: Diese beiden Prädiktoren wirken sich jeweils sehr stark auf eine Dimension des Elternverhaltens aus, während sie die andere kaum oder gar nicht beeinflussen.

Dabei erweist sich die Kind-Ressourcivität als der weitaus stärkste Prädiktor für Unterstützung: Je mehr emotionale Gratifikationen die Eltern durch das Kind erfahren, desto größer die kindperzipierte Unterstützung. Ebenso deutlich ist die Dominanz von Depressivität als Erklärungsfaktor der psychologischen Kontrolle: Je mehr Depressivitätssymptome die Eltern aufweisen, desto mehr psychologische Kontrolle nehmen die Kinder im Elternverhalten wahr. Zugleich wird psychologische Kontrolle durch Kind-Ressourcivität nicht beeinflusst und Unterstützung durch Depressivität nur andeutungsweise beeinträchtigt. Der sozioökonomische Status hingegen hat einen mäßig starken, aber beide Elternverhaltensdimensionen gleichermaßen betreffenden Einfluss: Je höher der sozioökonomische Status, desto größer die kindperzipierte Unterstützung und desto geringer die psychologische Kontrolle.

Die Beziehungsstruktur zwischen Elternverhalten und Kind-Kompetenz bestätigt recht genau das aus dem in Abbildung 4 dargestellten Teilmodell bereits bekannte Ergebnis: Die Entwicklung der Kind-Kompetenz wird durch Unterstützung gefördert und durch psychologische Kontrolle beeinträchtigt, wobei der negative Effekt der psychologischen Kontrolle erheblich größer ist als der positive Effekt von Unterstützung.

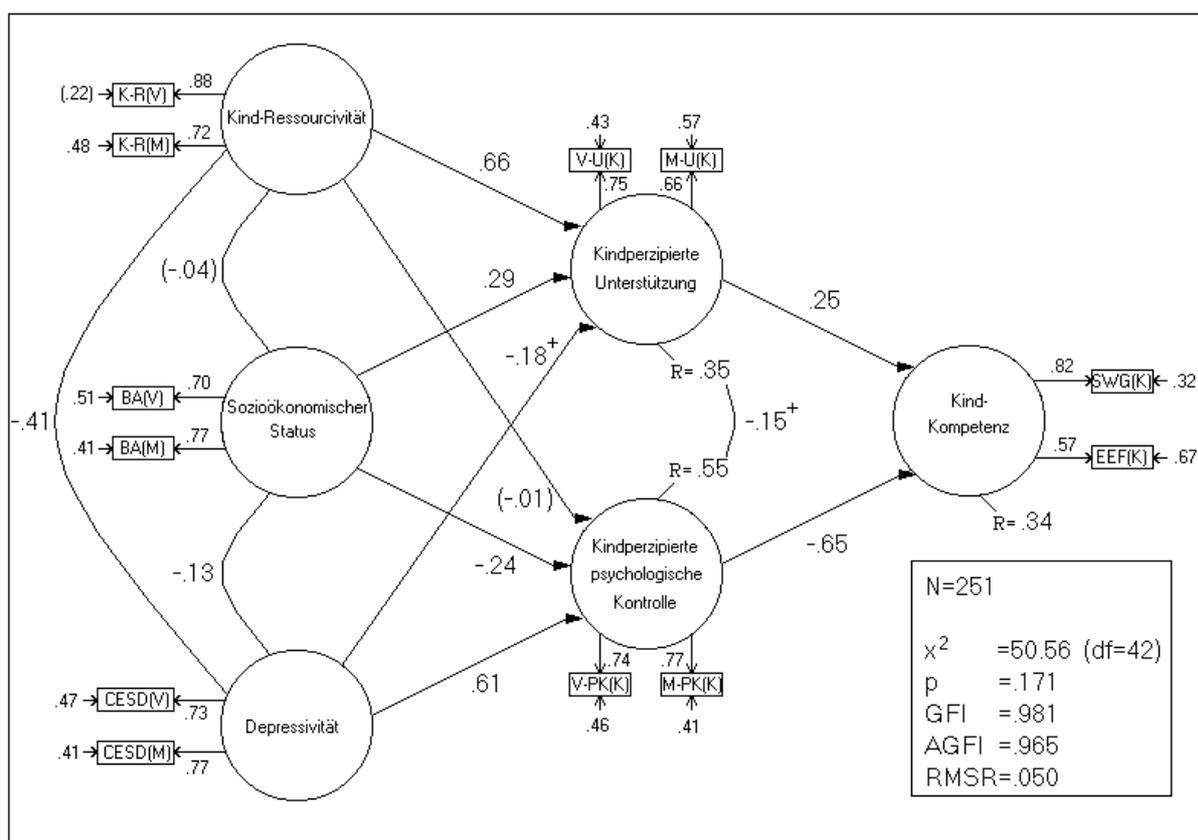


Abb. 5: Die Beziehungsstruktur im Gesamtmodell (ohne direkte Effekte von Prädiktoren auf Kind-Kompetenz)

Koeffizienten in Klammern sind nicht signifikant.
 Koeffizienten mit * sind annähernd signifikant ($p < .10$).
 alle anderen Koeffizienten sind signifikant ($p < .05$)

6.2342 Überprüfung auf direkte Effekte

Das Zulassen eines zusätzlichen direkten Einflusses von Kind-Ressourcivität auf die Kind-Kompetenz führt zu keiner Verbesserung der Modellschätzung, zugleich ist ein solcher Effekt nicht statistisch signifikant. Das ist angesichts der bereits in Abbildung 3 berichteten Ergebnisse nicht verwunderlich, wo sich selbst dann nur ein marginaler Effekt von Kind-Ressourcivität auf Kind-Kompetenz ergibt, wenn das Elternverhalten als Mediator unberücksichtigt bleibt. Es kann daher davon ausgegangen werden, dass die Kind-Ressourcivität nur insofern zur Kind-Kompetenz beiträgt, als sie das kinderperzipierte Elternverhalten beeinflusst.

Das gleiche Ergebnis erhält man, wenn ein zusätzlicher direkter Einfluss für den sozioökonomischen Status zugelassen wird: Auch ein solcher Effekt ist nicht signifikant, das Modell kann nicht verbessert werden. Zwar ergibt sich ein (schwacher) Effekt des sozioökonomischen Status, wenn das Elternverhalten unberücksichtigt bleibt (Abb. 3), dieser bleibt aber dem Betrag nach hinter den Effekten des sozioökonomischen Status sowohl auf Unterstützung als auch auf psychologische Kontrolle zurück (Abb. 2). Auch Auswirkungen des sozioökonomischen Status auf die Kind-Kompetenz können damit vollständig auf die vermittelnde Wirkung des Elternverhaltens zurückgeführt werden.

Anders dagegen im Fall der Depressivität - der einzigen Prädiktorvariablen, für die im Teilmodell ohne das Elternverhalten (Abb. 3) ein starker Effekt auf die Kind-Kompetenz nachgewiesen werden kann. Wie aus Abbildung 6 ersichtlich, ergibt die Freisetzung eines direkten Einflusses einen zusätzlichen, statistisch signifikanten Effekt von Depressivität auf die kindliche Kompetenzentwicklung. Bis auf die Spezifizierung dieses direkten Effekts ist die Struktur des gezeigten Modells mit der des in Abbildung 5 dargestellten identisch.

Welche Auswirkung hat diese Modifikation auf die Modellanpassung? Der χ^2 -Wert verringert sich von 50,56 auf 45,00, die Differenz von 5,56 ist bei einem Freiheitsgrad statistisch signifikant. Nach diesem Kriterium liefert also das modifizierte Modell eine verbesserte Anpassung an die Daten. Dafür sprechen auch die - dem Augenschein nach allerdings geringfügigen - Verbesserungen der übrigen Anpassungskriterien. Allerdings führt der direkte Effekt von Depressivität nicht zur Aufklärung zusätzlicher Varianzanteile in den endogenen Variablen. Im Gegenteil: Die Residuen von Unterstützung, psychologischer Kontrolle und Kind-Kompetenz vergrößern sich gegenüber dem Modell in Abbildung 5, es wird also weniger Varianz erklärt. Wenn aber ein komplexeres, mehr Annahmen erforderndes Erklärungsmodell für weniger Varianz in den abhängigen Variablen aufkommt als ein einfacheres Alternativmodell, dann fällt es schwer, das komplexere Modell eindeutig als überlegen anzusehen. Das sukzessive Freisetzen von Parametern, bis an irgendeiner Stelle eine Modellverbesserung nachgewiesen werden kann, birgt überdies die andernorts schon angesprochene Gefahr, das Modell am konkreten Datensatz und damit an zufällig in der Stichprobe vorgefundenen Besonderheiten zu eichen. Auch aus diesem Grund sollte der gefundene direkte Effekt nicht überinterpretiert werden. Schließlich und endlich kann vermerkt werden, dass auch im modifizierten Modell nur ein begrenzter Teil der gesamten Wirkungen von Depressivität auf Kind-Kompetenz als direkter Effekt erfolgt, während die überwiegenden Auswirkungen vermittelter Natur sind. Die Feststellung, dass sich elterliche Depressivität zumindest zum größten Teil über die kinderperzipierte psychologische Kontrolle auf die Kompetenzentwicklung auswirkt, ist mit beiden Modellen vereinbar und kann somit in jedem Fall bestätigt werden. Auch die Zusammenhangsstruktur zwischen den übrigen Variablen ist der

des in Abbildung 5 dargestellten Modells sehr ähnlich, so dass keine anderslautenden Ergebnisse zu berichten sind.

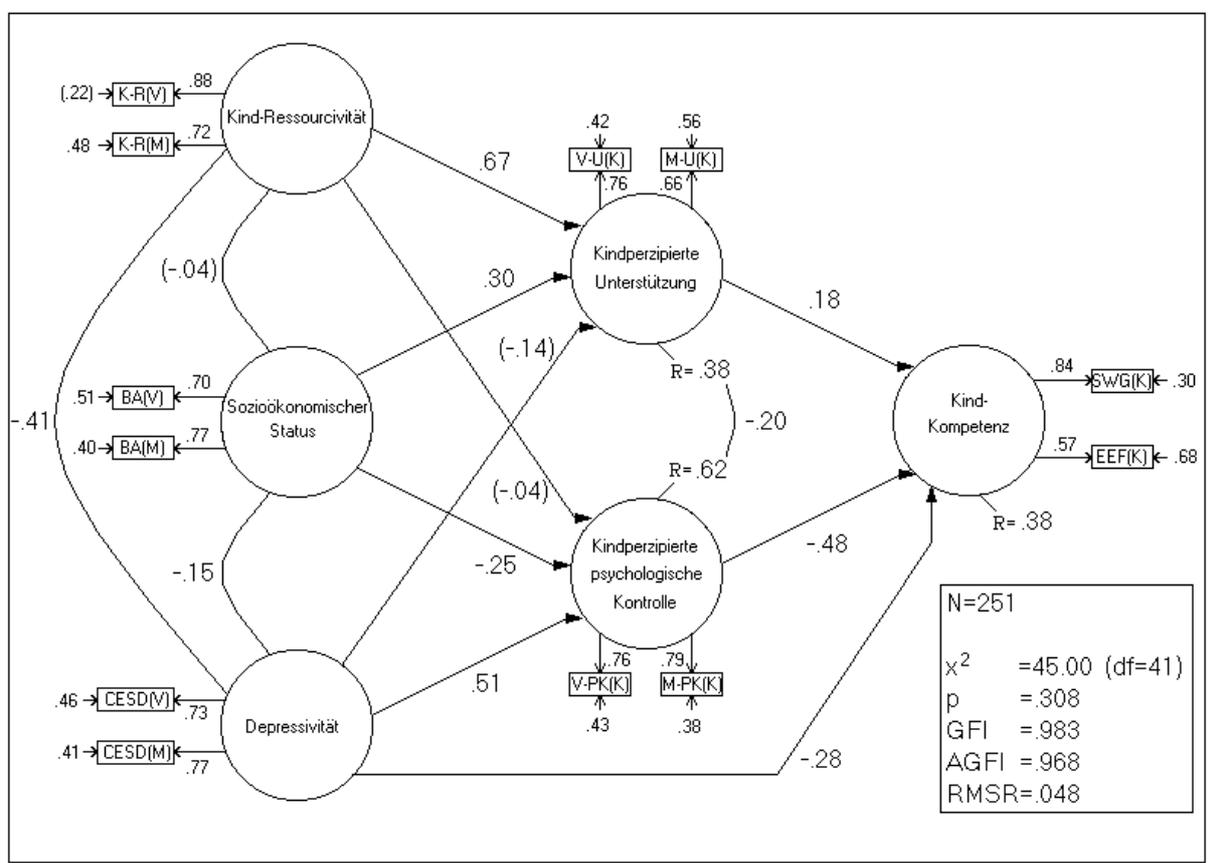


Abb. 6: Die Beziehungsstruktur im Gesamtmodell (mit direktem Effekt von Depressivität auf Kind-Kompetenz)

Koeffizienten in Klammern sind nicht signifikant, alle anderen Koeffizienten sind signifikant ($p < .05$)

Generell lässt sich in der Zusammenschau aller berechneten LISREL-Modelle feststellen, dass die einzelnen Parameterschätzungen außerordentlich stabil sind. Dies betrifft gerade auch die Koeffizienten der Messmodelle, so dass die latenten Variablen über die verschiedenen Modelle hinweg als inhaltlich identisch angesehen werden können. Auch die ausgezeichnete Gesamtanpassung der einzelnen Modelle spricht in besonderer Weise für die Güte der Variablenmessung: Da im Strukturmodell jeweils sehr viele, teilweise sogar alle Parameter zur Schätzung freigesetzt sind, gehen die Freiheitsgrade ganz überwiegend auf die (zu einem großen Teil fixierten) Parameter des Messmodells zurück. Etwaige Abweichungen zwischen Modellstruktur und empirischen Daten sind damit von vornherein eher im Mess- als im Strukturmodell zu erwarten, so dass die Gesamtanpassung hier in besonderer Weise eine Prüfgröße für das Messmodell darstellt.

7. Diskussion

Welche Schlüsse können aus den Ergebnissen der durchgeführten Studie gezogen werden? Zunächst lässt sich allgemein feststellen, dass der Versuch, beim Kind erhobene Maße seiner Kompetenzentwicklung und seiner Wahrnehmung des Elternverhaltens durch elternperzipierte familiäre Prädiktoren zu erklären, insgesamt gelungen ist. Wenngleich der Erklärungswert einzelner Prädiktoren für sich allein genommen jeweils recht unterschiedlich ist, so leisten sie doch in ihrer Gesamtheit ganz erhebliche Erklärungsbeiträge für die abhängigen Variablen. Dies ist keineswegs selbstverständlich, da sich bei der Verwendung von Selbstreport-Daten in der Familienforschung häufig nur zwischen solchen Variablen stärkere Zusammenhänge ergeben, die über gleiche Auskunftspersonen erfragt werden. Bewährt hat sich insbesondere der Ansatz, Daten nicht auf dem Niveau individueller Elternpersonen zu analysieren, sondern stattdessen latente Variablen auf dem Niveau überindividueller, familialer "Systemeigenschaften", von denen jeweils beide Eltern geprägt werden, zu bilden und auszuwerten. Die Prädiktorvariablen bilden also jeweils den gemeinsamen Einfluss beider Elternteile ab, und eben dies könnte ein entscheidender Grund für ihren hohen Erklärungswert sein. Ein interessantes Nebenergebnis in diesem Zusammenhang ist, dass die Daten des Vaters ebensoviel zu den latenten Variablen beitragen wie die der Mutter. Das gleiche gilt auch für die beim Kind erfassten latenten Elternverhaltensvariablen, für deren Messung die vaterbezogenen Daten gleichfalls ebenso bedeutsam sind wie die mutterbezogenen. Einige der latenten Variablen (Kind-Ressourcivität, Unterstützung) schlagen sich in den Vater-Indikatoren sogar stärker nieder als in denen der Mutter. Zwar sind die Unterschiede nicht sehr groß, sie könnten sich aber als Bestätigung der aus anderen Untersuchungen bekannten Beobachtung deuten lassen, dass der Sozialisationsbeitrag von Vätern in höherem Maße von Eigenschaften der Familie geprägt ist als der von Müttern.

Die nachfolgende Detailbetachtung einzelner Ergebnisse richtet sich zunächst auf die zentrale Fragestellung der Untersuchung, also auf die Relevanz der ausgewählten familialen Prädiktoren für die Entwicklung von Kindern. Daran anschließend werden die außerdem überprüften Zusammenhänge zwischen den abhängigen Variablen, also Elternverhalten und Kind-Kompetenz, diskutiert.

7.1 Die Bedeutung der familialen Prädiktoren für die kindliche Entwicklung

Bezogen auf die Bedeutung der familialen Prädiktoren lassen sich aus den in Kap. 6 berichteten Ergebnissen zusammenfassend die folgenden zentralen Resultate nennen:

- a) Die Kind-Ressourcivität hat einen nachhaltigen positiven Effekt auf elterliche Unterstützung, aber keinen nennenswerten Einfluss auf psychologische Kontrolle. Sie erweist sich damit als starker Prädiktor einer spezifischen Dimension des Elternverhaltens (Unterstützung). Es besteht kein direkter Effekt auf die kindliche Kompetenzentwicklung.
- b) Elterliche Depressivität hat einen sehr deutlichen Effekt auf psychologische Kontrolle, kaum aber auf elterliche Unterstützung. Sie erweist sich damit ebenfalls als starker Prädiktor einer spezifischen Dimension des Elternverhaltens (psychologische Kontrolle). Ein zusätzlicher, allerdings begrenzter direkter Effekt auf die kindliche

Kompetenzentwicklung lässt sich aufgrund der Ergebnisse zumindest nicht ausschließen.

- c) Der sozioökonomische Status hat einen schwachen, aber signifikanten positiven Effekt auf elterliche Unterstützung sowie einen ebenfalls schwachen, aber signifikanten negativen Effekt auf psychologische Kontrolle. Er erweist sich damit als mäßig starker Prädiktor für das Elternverhalten insgesamt und hat keine direkte Auswirkung auf die Kompetenzentwicklung des Kindes.
- d) Ehequalität hat weder auf kindperzipierte Unterstützung noch auf psychologische Kontrolle einen spezifischen, signifikanten Effekt und erweist sich damit insgesamt als wenig brauchbarer Prädiktor des Elternverhaltens. Ebenso wenig lässt sich ein direkter Effekt auf die kindliche Kompetenzentwicklung nachweisen.

Im Vergleich zu den bivariaten Analysen, die Zusammenhänge zwischen fast allen untersuchten Variablen ergaben, stellen diese Ergebnisse sehr viel differenziertere Aussagen über das Beziehungsgefüge zwischen den Variablen und über deren spezifische Auswirkungen auf das Kind dar. Die Ergebnisse können wie folgt interpretiert werden:

a) Kind-Ressourcivität

Kind-Ressourcivität erweist sich als der mit Abstand beste Prädiktor für elterliche Unterstützung, hat aber zugleich keine Auswirkungen auf psychologische Kontrolle. Wenn Eltern also ihr Kind als eine Quelle emotionaler Ressourcen erleben und ihr Eltern-Sein als lohnenswerte, die eigenen Bedürfnisse befriedigende Lebensform erfahren, so bietet dies die beste Voraussetzung dafür, dass sich das Kind von den Eltern anerkannt, geliebt und unterstützt fühlt. Dabei kann die Kind-Ressourcivität jedoch nicht pauschal als erleichternde Voraussetzung für ein ganz allgemein entwicklungsförderliches elterliches Erziehungsverhalten aufgefasst werden; seine Auswirkungen beschränken sich vielmehr auf eine spezifische Dimension - eben Unterstützung - des Elternverhaltens. Ob und wie stark das Kind seine Eltern als psychologisch kontrollierend empfindet, hat dagegen recht wenig mit seiner Ressourcivität für die Eltern zu tun. Der besondere Zusammenhang zwischen Kind-Ressourcivität und elterlicher Unterstützung lässt sich vielleicht am besten interpretieren als Austauschprozess wechselseitiger emotionaler Gratifikationen in der Beziehung zwischen Eltern und Kindern. Auf den einfachsten Nenner gebracht, könnte man sagen: Die emotionale Unterstützung, die das Kind durch seine Eltern erfährt, hängt in ganz zentraler Weise davon ab, wie geschickt das Kind darin ist, seine Eltern glücklich zu machen. An dieser Stelle wird augenfällig, dass die Eltern-Kind-Beziehung keinesfalls als Einbahnstraße aufgefasst werden kann, auf der emotionale Versorgungsleistungen einseitig von den Eltern hin zu den Kindern transferiert werden. Vielmehr scheint die affektive Dimension des Elternverhaltens so stark auf reziproke "Gegenleistungen" des Kindes angewiesen zu sein, dass dagegen andere Bedingungsfaktoren wie eine harmonische Ehebeziehung oder unbeeinträchtigtes psychisches Wohlbefinden in den Hintergrund treten oder bedeutungslos erscheinen.

Wenngleich die andere Dimensionen des Elternverhaltens - psychologische Kontrolle - nicht durch die Ressourcivität des Kindes beeinflusst wird, so kann damit ein indirekter Zusammenhang zwischen beiden Konstrukten allerdings nicht ausgeschlossen werden. Eine

entsprechende Interpretationsmöglichkeit eröffnet sich durch den statistischen Zusammenhang, der zwischen Kind-Ressourcivität und elterlicher Depressivität besteht: Die Vermutung erscheint durchaus plausibel, dass durch das Kind erhaltene emotionale Gratifikationen die psychische Befindlichkeit stärken, also vor Depressivität schützen und sich damit indirekt auch auf die psychologische Kontrolle auswirken. Ebenso ist aber auch denkbar, dass elterliche Depressivität die Kind-Ressourcivität herabsetzt; sei es, weil Depressivität mit einem negativen Interpretationsbias gekoppelt ist, der es den Eltern erschwert, ressourcive Leistungen des Kindes wahrzunehmen, oder sei es, weil depressive Eltern ihren Kindern weniger Anreize für emotionale Gratifikationen bieten. Die Fragestellung der Untersuchung gebietet es, Kind-Ressourcivität und Depressivität als Prädiktorvariablen zu konzipieren, so dass hier über die Richtung des Zusammenhangs zwischen beiden Variablen nur spekuliert werden kann. Allein der Nachweis eines solchen Zusammenhanges stellt jedoch ein bemerkenswertes zusätzliches Ergebnis dar, das Anlass zu einer weiteren, dann gezielt diese Frage überprüfenden Forschungstätigkeit sein könnte. Eine völlig offene Frage ist darüber hinaus, ob und durch welche anderen Eigenschaften das Kind letztlich doch einen unmittelbaren Effekt auf die elterliche psychologische Kontrolle ausüben könnte. So erscheint durchaus plausibel, dass Merkmale des Kindes wie z.B. "schwieriges" Temperament, die bei den Eltern stresserzeugend wirken, sich eher auf eine der Kontrolldimensionen des Elternverhaltens niederschlagen könnten als auf Unterstützung.

Das Fehlen eines direkten Effektes der Kind-Ressourcivität auf die Kind-Kompetenz schließlich bedeutet, dass der ohnehin geringe bivariate Zusammenhang zwischen beiden Konstrukten, wie er sich in den in Tab. 16 dargestellten Korrelationen dokumentiert, hinreichend durch die vermittelnde Wirkung des Elternverhaltens erklärt werden kann. Die emotionalen Gratifikationen, denen Eltern durch ihre Kinder teilhaftig werden, sind also unabhängig vom hier verwendeten Kompetenzkonstrukt. Mit anderen Worten: Kinder, die in den durchgeführten Analysen als kompetent erscheinen, sind nicht "automatisch" solche, die von den Eltern als ressourciv erlebt werden. Offensichtlich ist die "Kompetenz" von Kindern, ihren Eltern emotionale Ressourcen zu bieten, eine andere als die hier als Ergebnisvariable gemessene Kind-Kompetenz.

b) Depressivität

Depressive Verstimmungen der Eltern können maßgeblich dafür verantwortlich gemacht werden, wie stark die Eltern vom Kind als psychologisch kontrollierend erlebt werden, zugleich stellen sie aber keinen unmittelbaren Risikofaktor für die Unterstützungsdimension dar. Auch hier ergeben sich also keine pauschalen Auswirkungen auf den generellen Umgang der Eltern mit ihren Kindern, stattdessen zeigt sich ein spezifischer, aber sehr deutlicher Effekt auf eine ganz bestimmte Verhaltensdimension: Psychologische Kontrolle. Wie kann dieses Wirkungsmuster erklärt werden? Depressive Verstimmungen äußern sich typischerweise u.a. in Gefühlen wie Niedergeschlagenheit, Hilflosigkeit und Hoffnungslosigkeit, subjektiv empfundenem Kontrollverlust sowie einem eingeschränkten psychischen Aktivierungsniveau. Es ist offensichtlich, dass unter diesen Voraussetzungen zeit- und aufmerksamsintensive demokratisch-autoritative Erziehungsmaßnahmen wie geduldiges Erklären, Wecken von Einsicht und systematisches "Monitoring" nur schwer umzusetzen sind. Weil die Erfolgserwartung generell eher pessimistisch beurteilt wird ("Es ist egal, was ich mache, es nützt ja doch nichts"), bieten sich stattdessen vor allem autoritäre Sanktionen und Ausübung

von psychologischem Druck (z.B. durch Liebesentzug) an, die für die Eltern unmittelbar mit geringeren psychischen Kosten verbunden sind.

Wie die Überprüfung auf direkte Effekte ergibt, ist Depressivität unter allen einbezogenen Prädiktoren der einzige, für den sich Hinweise auf das Vorliegen eines solchen unmittelbaren Einflusses auf die Kind-Kompetenz finden lassen. Die Erklärung für diesen direkten Effekt mag damit zu tun haben, dass die latente Kompetenz-Variable in sehr hohem Maße das Selbstwertgefühl des Kindes reflektiert. Das Selbstwertgefühl ist jedoch mit der psychischen Befindlichkeit korreliert (ROSENBERG 1985), womit das verwendete Kompetenzkonstrukt vermutlich auch Aspekte der Befindlichkeit des Kindes widerspiegelt. Trifft dies zu, so lässt sich der direkte Depressivitätseffekt zumindest teilweise als Effekt auf die kindliche Befindlichkeit interpretieren. Enge Zusammenhänge zwischen elterlicher und kindlicher Befindlichkeit sind allerdings auch dann plausibel, wenn sie nicht allein auf das Elternverhalten zurückgeführt werden können: Eltern und Kinder leben in derselben Familie und damit unter weitgehend ähnlichen Umweltbedingungen und -einflüssen. Es kann erwartet werden, dass familienexterne Bedingungen, die die Befindlichkeit der Eltern günstig oder nachteilig beeinflussen, ähnliche Auswirkungen auf die Befindlichkeit des Kindes haben. Der direkte Effekt wäre dann als ein Artefakt zu interpretieren, das auf einen beiden Variablen gemeinsamen Erklärungsfaktor zurückgeht. Alternativ oder zusätzlich dazu wäre auch eine genetische "Befindlichkeitsdisposition" denkbar, die dem direkten Effekt zugrundeliegt.

c) Sozioökonomischer Status

Im Gegensatz zu Kind-Ressourcivität und Depressivität ergeben sich für den sozioökonomischen Status Effekte auf beide Dimensionen des Elternverhaltens, die allerdings in ihrer Stärke begrenzt sind: Je höher der sozioökonomische Status, desto mehr Unterstützung und desto weniger psychologische Kontrolle nehmen Kinder bei ihren Eltern wahr. Das ist unmittelbar plausibel, denn der sozioökonomische Status kann als Indikator für die Verfügbarkeit kognitiver und materieller Ressourcen gelten, die das Erziehungsverhalten als Randbedingungen mitbeeinflussen. Dies dürfte gerade auch für das hier als Status-Indikator verwendete elterliche Bildungsniveau zutreffen: Mit höherem Bildungsniveau erleichtert sich für Eltern zum einen der Zugang zu erziehungsrelevanten Informationen wie z.B. pädagogisches Fachwissen, zum anderen geht damit in aller Regel auch eine verbesserte Einkommenssituation einher, wodurch die finanziellen Freiräume zur Ausgestaltung einer das Elternverhalten begünstigenden Lebens- und Wohnsituation erweitert werden. Es ergeben sich damit relativ allgemeine Auswirkungen, die nicht so sehr einzelne, spezifische Dimensionen des Elternverhaltens betreffen, sondern eher einen Rahmen der Möglichkeiten beschreiben, innerhalb dessen die Beziehung zum Kind insgesamt ausgestaltet werden kann.

Direkte Effekte des elterlichen Bildungsniveaus auf die Kind-Kompetenz lassen sich dagegen nicht nachweisen, obwohl als einer der Kompetenz-Indikatoren die Einschätzung der eigenen schulischen Leistungsfähigkeit des Kindes verwendet wurde und Zusammenhänge zwischen elterlicher Bildung und kindlichem Schulerfolg angenommen werden müssen. Das Fehlen eines solchen Effektes deutet darauf hin, dass dieser Zusammenhang maßgeblich durch Unterschiede im Elternverhalten erklärt werden kann. Hinzu kommt, dass die Selbsteinschätzung der Kinder zwar mit ihrer "objektiven" Schulleistung korreliert, aber keinesfalls mit ihr gleichgesetzt werden kann. Vielmehr unterliegt die Selbsteinschätzung einem subjektiven

Bewertungsmaßstab, der selbst vermutlich wieder durch das familiäre Bildungsniveau mitbestimmt ist: Kinder aus Familien mit hohem Bildungsniveau mögen eine objektiv gleiche Leistung anders einschätzen als Kinder aus Familien mit niedrigerem Bildungsniveau. Darüber hinaus zeigen schließlich die Ergebnisse, dass die Einschätzung eigener Fähigkeiten eine niedrigere Ladung auf der latenten Kompetenzvariable aufweist als das Selbstwertgefühl. Das gemessene Kompetenzkonstrukt reflektiert die Schulleistung also in vergleichsweise begrenztem Maß, was das Fehlen eines direkten Effekts zusätzlich erklärbar macht.

d) Ehequalität

Zu den überraschenden Ergebnissen der Untersuchung dürfte vor allem die praktisch durchgängige Bedeutungslosigkeit der Ehequalität als Bedingung kindlicher Sozialisation zählen. Angesichts der großen Bedeutung, die der Ehequalität in BELSKYs (1984) Prädiktorenmodell zukommt, sowie zahlreicher Forschungsbefunde, die diese Bedeutung bestätigen, erscheint es schon erstaunlich, dass in dieser Untersuchung weder das kindperzipierte Elternverhalten noch die Kind-Kompetenz spürbaren Einflüssen der Ehequalität unterliegen. Allerdings beruhen solche anderslautenden Forschungsergebnisse zum Teil auf lediglich bivariaten Analysen, und auf dieser Ebene ergeben sich auch hier die entsprechenden Zusammenhänge (vgl. Tab. 16).

Auf der Suche nach Erklärungsfaktoren für die fehlenden Ehequalitäts-Effekte bei multivariater Auswertung stößt man zunächst auf die hohen Korrelationen von Ehequalität mit Kind-Ressourcivität einerseits und Depressivität andererseits: Hohe Ehequalität geht sowohl mit hoher Kind-Ressourcivität als auch mit einer geringen Depressivitätsneigung einher, weist also mit beiden Variablen einen überlappenden Varianzbereich auf. Damit ist nicht auszuschließen, dass Zusammenhänge zwischen Ehequalität und Elternverhalten, wie sie aus anderen Studien bekannt sind, hier im wesentlichen durch die Effekte von Kind-Ressourcivität und Depressivität erklärt werden können. Werden die Prädiktoren gemeinsam betrachtet, so erscheint die Ehequalität "an sich" in diesem Wirkungsgefüge kaum als stabilisierendes Element des elterlichen Unterstützungsverhaltens. Stattdessen ist elterliche Unterstützung ganz entscheidend an solche emotionalen Gratifikationen gekoppelt, die den Eltern durch das Kind selbst zuteil werden. Ebenso wenig können Störungen der Ehequalität "an sich" als Risikofaktoren aufgefasst werden, die verstärktes psychologisches Kontrollverhalten im Umgang mit dem Kind begünstigen. Entscheidend wirksam sind vielmehr die mit ihr einhergehenden Beeinträchtigungen der psychischen Befindlichkeit der Eltern. Ehequalität erweist sich damit als Korrelat von Kind-Ressourcivität und Depressivität, nicht aber als eigenständiger Prädiktor für die Qualität des Elternverhaltens.

Hinzu kommt, dass die Ehequalität in dieser Studie als Ehezufriedenheit gemessen wird und damit ein Beurteilungskriterium zum Zuge kommt, das Außenstehenden - zu denen in diesem Zusammenhang auch die Kinder gezählt werden können - relativ schwer zugänglich ist und das sich daher weniger stark auf Dritte auswirken mag, als es womöglich bei einer Operationalisierung über Ehekonflikte der Fall gewesen wäre.

Zusätzlich ist daran zu erinnern, dass in der Untersuchungsstichprobe die Ehequalität insgesamt vergleichsweise hoch ist (Kap. 5.41). Die untersuchten Fälle variieren also hauptsächlich zwischen hoher und sehr hoher Ehequalität, während Familien mit gestörten Ehebeziehungen

kaum vertreten sind. Möglicherweise existiert jedoch ein bestimmter Schwellenwert, oberhalb dessen eine weitere Verbesserung der Ehequalität keinen Einfluss mehr auf die kindliche Entwicklung hat und der von der Mehrzahl der befragten Familien erreicht oder überschritten wird. Es erscheint also möglich, dass mit einer anderen Stichprobe und gegebenenfalls einem anderen Messinstrument bei ansonsten gleicher Variablenkonstellation ein anderes Ergebnis erbracht werden könnte. Um dies überprüfen und klären zu können, sind weitere Forschungsarbeiten zur Rolle der Ehequalität in der Sozialisation von Kindern erforderlich.

7.2 Die Bedeutung des Elternverhaltens für die kindliche Entwicklung

Die oben diskutierten Ergebnisse lassen erkennen, dass sich die familialen Prädiktoren vor allem auf das kindperzipierte Elternverhalten, kaum aber direkt auf die Kompetenzentwicklung des Kindes auswirken. Ihre Bedeutung für die kindliche Entwicklung ist damit in besonderer Weise an den Nachweis eines Zusammenhanges zwischen Elternverhalten und kindlicher Kompetenzentwicklung gebunden, wie er in der Sozialisationsforschung in einer großen Anzahl von Studien untersucht worden ist (Kap. 3.2). Wenngleich diese Forschungsfrage hier nicht im Zentrum des Erkenntnisinteresses steht, so ergeben sich aus der durchgeführten Untersuchung doch einige interpretationswürdige Resultate, die - quasi als Randnotizen - zur Ergänzung bereits bestehenden Wissens beitragen können.

Soweit die Dimensionen "Unterstützung" und "Psychologische Kontrolle" betroffen sind, bestätigen die Ergebnisse der Untersuchung den aus zahlreichen anderen Studien bekannten großen Erklärungswert des kindperzipierten Elternverhaltens für die kindliche Entwicklung, wobei beide Dimensionen jeweils spezifische, voneinander unabhängige Erklärungsbeiträge leisten. Dieses Resultat sollte freilich schon deshalb nicht überinterpretiert werden, weil die ermittelten Zusammenhänge mit gemeinsamer Messquellenvarianz behaftet sind - alle drei Variablen spiegeln die subjektive Perspektive des Kindes wider - und daher vermutlich überschätzt werden. Dennoch erscheinen die folgenden Punkte bemerkenswert: Erstens fällt die relativ hohe Stabilität der Effekte beider Elternverhaltensdimensionen auf die kindliche Kompetenzentwicklung über die verschiedenen Modelle hinweg auf. Die Effekte sind also weitgehend unabhängig davon, ob und welche anderen Variablen zugleich im Modell enthalten und wie die Beziehungen zwischen ihnen spezifiziert sind. Ferner zeigt der Vergleich der Modelle in Abb. 3 und Abb. 5, dass sich die erklärte Varianz in der Kind-Kompetenz deutlich erhöht (von 44% auf 66%), wenn das Elternverhalten zusätzlich zu den Prädiktorvariablen ins Modell aufgenommen wird. Das Elternverhalten leistet hier also einen additiven Erklärungsbeitrag, von dem allerdings zumindest ein Teil auf die bereits erwähnte konfundierte Quellenvarianz zurückzuführen sein dürfte. Bemerkenswert ist schließlich auch, dass der negative Effekt psychologischer Kontrolle deutlich größer ist als der positive Unterstützungseffekt. Der Schaden, der dem Kind durch eine negative Wahrnehmung der Eltern entsteht, scheint demnach größer zu sein als der Nutzen, der von einer positiven, durch Unterstützung geprägten Beziehung zu den Eltern ausgeht. Bevor hier freilich voreilige Schlüsse gezogen werden, sollen die entsprechenden Zusammenhänge einer detaillierteren Betrachtung unterzogen werden: Nimmt man die bivariaten Analysen zu Hilfe, so zeigt sich, dass die stärksten Korrelationen zwischen Elternverhalten und Kind-Kompetenz diejenigen zwischen psychologischer Kontrolle und Selbstwertgefühl sind (Kap. 6.122, Tab. 15). Die LISREL-Analysen zeigen wiederum, dass das Selbstwertgefühl im Vergleich zur schulischen Leistungsfähigkeit der deutlich bessere Indikator für die latente Kompetenzvariable ist.

Zusammengenommen können diese Hinweise als Indiz dafür gewertet werden, dass der im Vergleich zu Unterstützung dominierende Effekt der psychologischen Kontrolle auf die Kompetenz nicht zuletzt auf eine besondere Beziehung zwischen psychologischer Kontrolle und Selbstwertgefühl zurückzuführen sein mag. Die nähere Inspektion der Selbstwertgefühl-Skala ergibt nun, dass ihre Items (sie sind negativ gepolt) Beeinträchtigungen des Selbstwertgefühls, also die Neigung zu Minderwertigkeitsgefühlen, erfassen. Damit wird ein spezieller Aspekt des Selbstwertgefühls gemessen, der als "Selbstabwertung" bezeichnet und gegen einen "positiven Selbstwert" abgegrenzt werden kann (OWENS 1994). Es erscheint zumindest theoretisch plausibel, dass die subjektive Erfahrung von Ohnmacht und unterschwelliger Ablehnung, wie sie mit dem Erleben psychologischer Kontrolle verbunden ist, in besonderer Weise eine solche Selbstabwertung bewirkt, während sich das Erleben von emotionaler Nähe, Anerkennung und Unterstützung womöglich eher auf den positiven Selbstwert auswirkt.

Zu den diskussionswürdigen Ergebnissen der Untersuchung gehört allerdings auch, dass eine dritte Dimension des Elternverhaltens - das freie Gewährenlassen - sich offenkundig als bedeutungslos für die kindliche Entwicklung erweist. Zwar kann die Relevanz dieser Dimension auch in anderen Untersuchungen nicht immer belegt werden, aber insbesondere die typologisch ausgerichteten Arbeiten mit dem Idealbild des autoritativen Elterntyps (z.B. BAUMRIND 1978; 1991; STEINBERG et al. 1989) weisen deutlich darauf hin, dass das Einhalten von Regeln, also das elterliche Ausüben von Verhaltenskontrolle, die Entwicklung von Kindern begünstigt, während freies Gewährenlassen schadet. Dass sich dies in der vorliegenden Untersuchung nicht zeigt, mag vielfältige Gründe haben. Zunächst ist daran zu erinnern, dass die Ergebnisse zu den Auswirkungen von Verhaltenskontrolle auch in der angloamerikanischen Forschung durchaus widersprüchlich sind (vgl. Kap. 3.212). Vieles deutet darauf hin, dass Verhaltenskontrolle ein inhaltlich mehrdeutiges Konstrukt ist, wobei unklar bleibt, wodurch die Auswirkungen auf die kindliche Entwicklung zustandekommen. Wenn Eltern ihre Kinder frei gewähren lassen, so kann dies einerseits Ausdruck von Desinteresse, mangelndem erzieherischem Engagement und fehlender Kompetenz zur Lenkung des Kindes sein. Ebenso gut ist aber auch möglich, dass diese Eltern deshalb keine Verhaltenskontrolle auszuüben brauchen, weil ihre Kinder die betreffenden Verhaltensregeln so weit internalisiert haben, dass sie von sich auf ihre Einhaltung achten. Schließlich ist auch denkbar, dass die Eltern in so subtiler Weise das Verhalten des Kindes steuern, dass es sich über die elterliche Kontrolle kaum bewusst ist - und daher auch nicht darüber berichten kann. In all diesen Fällen kann wohl ein recht unterschiedliches Entwicklungsniveau beim Kind angenommen werden, wodurch das Fehlen eines konsistenten Zusammenhangs mit dem freien Gewährenlassen erklärt werden könnte. Eine andere Möglichkeit, das Fehlen eines solchen Zusammenhangs zu erklären, ergibt sich hinsichtlich der Operationalisierung der kindlichen Kompetenzentwicklung über Selbstwertgefühl und Schulerfolg. Der positive Effekt elterlicher Verhaltenskontrolle wird demgegenüber häufig darin gesehen, dass sie der Entwicklung externalisierender Verhaltensproblemen entgegenwirkt. Es könnte daher sein, dass dieser Effekt in hohem Maße kompetenzspezifisch ist und auf andere Aspekte der kindlichen Entwicklung keinen Einfluss hat. Schließlich bleibt als weitere Erklärung, dass das verwendete Messinstrument für freies Gewährenlassen möglicherweise mit Mängeln behaftet ist. Wie an anderer Stelle (Kap. 5.24) berichtet, mussten drei ursprünglich für dieses Instrument vorgesehene Items wegen zu geringer Ladungen ausgeschlossen werden. Diese drei Items bezogen sich inhaltlich auf das Ausüben von Kontrolle, während die verbliebenen Items sämtlich den Verzicht auf Kontrolle beinhalten. Dies lässt daran zweifeln, dass der Verzicht auf Kontrolle vereinfachend mit dem Gegenteil ihrer Ausübung gleichgesetzt werden kann - aus diesem Grund wurde ja auch das vorgesehene Label "Verhaltenskontrolle"

durch "Freies Gewährenlassen" ersetzt. Erschwerend kommt hinzu, dass sich die in der Skala verbliebenen Items nicht nur inhaltlich, sondern überwiegend auch semantisch sehr ähnlich sind. Die Ladungen auf einem gemeinsamen Faktor kommen also möglicherweise nicht allein aufgrund der Bedeutung, sondern teilweise auch wegen Besonderheiten in der Formulierung der Items zustande. Damit muss jedoch die Validität des Instruments kritisch hinterfragt werden - es ist nicht auszuschließen, dass elterliche Kontrolle damit nur unzureichend erfasst wird.

8. Bewertung und Ausblick

Dem vornehmlich explorativen Charakter der Untersuchung entsprechend muss die Gültigkeit der gefundenen Ergebnisse zunächst ausdrücklich unter den Vorbehalt ihrer Replizierbarkeit gestellt werden. Die einzelnen, in den verschiedenen LISREL-Modellen spezifizierten Wirkungszusammenhänge beruhen zwar auf theoretisch plausiblen Überlegungen, nicht aber auf vorab explizit formulierten Hypothesen. So wurde die Auswahl der enthaltenen Variablen teilweise durch die Ergebnisse der vorangegangenen bivariaten Analysen mitbestimmt: Ursprünglich zur Berücksichtigung vorgesehene Variablen wurden aufgrund ihrer mangelnden Relevanz ausgeschlossen (Freies Gewährenlassen), andere stattdessen aufgenommen (elterliches Bildungsniveau). Ebenso wurde eine Prädiktorvariable, die sich in den zunächst überprüften Modellen als wirkungslos erwies (Ehequalität), im später überprüften Gesamtmodell weggelassen. Das heißt, es wurden aus dem Datensatz gewonnene Informationen verwendet, um die Struktur des letztendlich überprüften Gesamtmodells zu spezifizieren. Die Überprüfung erfolgte wiederum am gleichen Datensatz, so dass das Resultat durch die zuvor ermittelten Ergebnisse mitbedingt ist. Damit kann es aber nur vorläufige Gültigkeit beanspruchen und muss, um als bestätigt gelten zu können, mit anderen Datensätzen repliziert werden.

Darüber hinaus gilt auch für die durchgeführte Untersuchung die für Querschnittstudien allgemein bekannte Einschränkung, dass eine Beweisführung für die angenommene kausale Richtung der Zusammenhänge nicht erbracht werden kann. Daran ändert auch die "kausale" Struktur von LISREL-Modellen nichts. Zwar ist es mit diesen Modellen möglich, eine theoretisch angenommene kausale Beziehungsstruktur durch eine entsprechende Anordnung von Variablen und die Spezifizierung gerichteter Einflüsse zwischen ihnen zu imitieren und auf ihre Übereinstimmung mit den empirischen Daten zu überprüfen. Ergibt sich - wie in den hier dargestellten Modellen - eine gute Anpassung, so ist dies jedoch "nur" ein Hinweis darauf, dass die überprüfte Struktur richtig sein könnte, nicht aber ein Beweis dafür, dass sie tatsächlich richtig ist. Ein solcher eindeutiger Kausalitätsnachweis in der Sozialisationsforschung im übrigen auch bei Längsschnittdaten oft nicht ohne weiteres möglich, weil der Begriff der Kausalität impliziert, dass ein umschriebenes vorangehendes Ereignis mit einer gewissen Wahrscheinlichkeit ein umschriebenes nachfolgendes Ereignis bewirkt (BIDDLE & MARLIN 1987). Nun sind aber soziale Interaktionen, insbesondere solche in dauerhaften Beziehungen, nicht einfach bestimmte "Ereignisse", die sich auf einen bestimmten Messzeitpunkt eingrenzen lassen und mit einer bestimmten zeitlichen Verzögerung bestimmte, an einem weiteren Messzeitpunkt feststellbare Veränderungen bewirken. Soziale Interaktionen bewirken Veränderungen, indem sie geschehen, und indem sie geschehen, wirken sie zugleich wieder verändernd auf sich selbst zurück. Zudem setzen sie sich aus Beiträgen aller an ihnen beteiligten Personen zusammen und können als dasjenige Medium betrachtet werden, durch das diese Personen einander beeinflussen und voneinander beeinflusst werden. Unterschiedliche Wirkungsrichtungen schließen sich also nicht gegenseitig aus, sondern bedingen einander geradezu: Das Verhalten des einen Interaktionspartners ist zugleich Ergebnis von und Ursache für das Verhalten des anderen. Die Definition eines Ereignisses als "vorangehend" oder "nachfolgend", wie sie in der Zuordnung der Messzeitpunkte vorgenommen wird, ist also in dem Maße willkürlich, wie die Ereignisse Glieder einer Interaktionssequenz ohne klar bestimmbaren Anfangs und Endes sind. Die Frage der kausalen Richtung von Sozialisationsprozessen ist damit allein empirisch kaum zu klären, sondern sie ist immer eng an theoretische Grundannahmen gebunden.

Vorausgesetzt, dass die in dieser Untersuchung aufscheinende Bedeutung der Kind-Ressourcivität für das elterliche Unterstützungsverhalten durch zukünftige Forschungstätigkeit bekräftigt werden kann - welche Folgerungen lassen sich daraus für unser Verständnis von reziproken Sozialisationsprozessen und für die Ausgestaltung von Eltern-Kind-Beziehungen ableiten? Der starke Effekt, den Kind-Ressourcivität auf die kindperzipierte Unterstützung ausübt, zeigt zunächst einmal, dass Eltern in der Ausgestaltung ihrer Beziehung zum Kind nicht völlig frei, sondern in erheblichem Maße auf emotionale Gegenleistungen des Kindes angewiesen sind. Gleichwohl wäre es vermutlich verfehlt, aus den Ergebnissen herauszulesen, das Kind habe seine Entwicklung letztlich selbst in der Hand und es stünde ihm frei, seine Eltern durch Gewähren oder Verwehren von Ressourcen zum Guten oder zum Schlechten zu beeinflussen - und zwar aus zwei Gründen: Zum einen handelt es sich bei der Kind-Ressourcivität um die Perzeption der Eltern, die nicht notwendigerweise mit dem "objektiven" Verhalten des Kindes, wie es von einem neutralen Beobachter festgestellt werden könnte, oder mit den subjektiven Intentionen des Kindes, die es im Umgang mit seinen Eltern haben oder nicht haben mag, übereinstimmen muss. Damit ist Kind-Ressourcivität nicht allein eine Leistung des Kindes, sondern - zumindest teilweise - auch eine bestimmte Disposition der Eltern, emotionale Gratifikationen durch das Kind als solche zur Kenntnis zu nehmen und für sich selbst nutzbar zu machen. Zum anderen können sowohl Kind-Ressourcivität wie auch elterliche Unterstützung als jeweils perspektivische Zugangsformen zur emotionalen Qualität der Beziehung zwischen Eltern und Kind interpretiert werden. Die Aussage: "Kinder erleben ihre Eltern dann als unterstützend, wenn sie selbst von den Eltern als ressourciv erlebt werden" ließe sich vor einem solchen Hintergrund auch umkehren: "Eltern erleben ihr Kind dann als ressourciv, wenn sie vom Kind als unterstützend erlebt werden". Das emotionale Geben und Nehmen zwischen Eltern und Kind muss demnach in einem ausgewogenen Verhältnis zueinander stehen, das beiden Seiten die Geber- und Nehmerrolle gleichermaßen zuweist.

Die Eltern-Kind-Beziehung scheint damit - ähnlich wie andere enge soziale Bindungen auch - ganz wesentlich durch den reziproken Austausch emotionaler Transferleistungen gekennzeichnet zu sein; ihre Ausgestaltung kann dann als optimal gelungen gelten, wenn beide Seiten gleichermaßen auf ihre Kosten kommen: Für das Kind besteht die Gratifikation dabei in der Erfahrung von Geborgenheit, Sicherheit, Akzeptanz und liebevoller Zuwendung. Die Gratifikation für die Eltern besteht dagegen darin, dass sie sich vom Kind ihre Fähigkeit versichern lassen, eben diese Erfahrungen vermitteln zu können, und sich darüber die Sinnhaftigkeit der eigenen Existenz bestätigen zu lassen. Dieser wechselseitige Austausch enthält insofern wesentliche Elemente einer genuin partnerschaftlichen Beziehung, als beide Seiten füreinander Leistungen erbringen und in diesem reziproken Prozess aufeinander verwiesen sind. Es ist offensichtlich, dass solch ein wechselseitiger Austauschprozess wenig mit einer tradierten Vorstellung von Erziehung zu tun hat, wonach ein Leistungstransfer vornehmlich einseitig, nämlich in der Richtung von den Eltern auf das Kind hin, erfolgt. Eltern, die aus übersteigertem Pflichtgefühl heraus von sich selbst alles, für sich selbst aber nichts erwarten, könnten damit nicht nur sich selbst um persönlich bereichernde Erfahrungen bringen, sondern dabei womöglich noch nicht einmal im besten Interesse des Kindes handeln. Wollte man also mit aller gebotenen Vorsicht aus den Ergebnissen der Untersuchung eine pädagogische Maxime für ratsuchende Eltern ableiten, so könnte sie vielleicht am ehesten wie folgt lauten: Dein Kind wird sich dann am meisten von dir geliebt fühlen, wenn du selbst von deiner Beziehung zu ihm profitieren kannst.

Nicht ganz klar wird bei der in dieser Untersuchung vorgenommenen Messung von Kind-Ressourcivität allerdings, in welchem Maße die elterliche Perzeption von Gratifikationen durch das Kind auf konkrete, objektiv benennbare Eigenschaften und Verhaltensweisen des Kindes zurückgeführt werden können. Während bisherige Versuche zur Messung von elterlicher Zufriedenheit sich ganz überwiegend auf globale, subjektive Bewertungen durch die Eltern konzentrierten, enthält der hier eingesetzte Fragebogen zur Kind-Ressourcivität zusätzlich zu solchen Einschätzungen zahlreiche Items, die wertfrei bestimmte einzelne Verhaltensweisen des Kindes in der Interaktion mit den Eltern erfragen, denen ein gewisser ressourciver Charakter augenscheinlich zugeschrieben werden kann. Dennoch ergab sich eine eindeutig eindimensionale Struktur: Kinder, die in der Interaktion mit ihren Eltern Zuneigung, Vertrauen und Verbundenheit zum Ausdruck bringen, sind zugleich solche, die die Eltern ihre Sorgen vergessen lassen und die von ihnen als Sinnressource aufgefasst werden. Zwar muss davon ausgegangen werden, dass es gerade die subjektive Perspektive der Eltern ist, die den Einfluss des Kindes erlebens- und verhaltenswirksam macht, es müsste aber in Zukunft untersucht werden, ob es sich bei der elterlichen Perzeption um eine reine Fiktion handelt, oder ob sich die elterliche Wahrnehmung in irgendeiner Form am tatsächlichen Verhalten des Kindes objektivieren lässt. Bemerkenswert ist in diesem Zusammenhang die hohe Korrelation zwischen Mutter- und Vaterwahrnehmung der Kind-Ressourcivität, die auf solche objektiven, von beiden Elternteilen beobachteten Merkmale des Kindes zurückgeführt werden könnte. Spielt sich Kind-Ressourcivität dagegen vor allem in den Köpfen der Eltern ab, so wäre die Korrelation zwischen Vater und Mutter ein Hinweis darauf, dass es sich nicht allein um eine individuelle, sondern um eine gemeinsam entwickelte Fiktion handelt.

Eine weitere Frage für künftige Untersuchungen ist die nach dem Verhältnis von Kind-Ressourcivität zu stressgenerierenden Auswirkungen von Kindern auf ihre Eltern, wie sie z.B. mit Studien zu den Effekten "schwierigen" Temperaments untersucht werden, bezieht: Handelt es sich dabei lediglich um die zwei Seiten von einer Medaille, oder aber um zwei grundsätzlich voneinander verschiedene Konstrukte? Beides erscheint denkbar, zumal das Ausmaß erlebten Elternstresses als Ausdruck psychologischer Kosten verstanden werden kann, die sich dem entsprechenden Nutzen unmittelbar gegenübergestellt lassen. Kosten und Nutzen könnten damit als die beiden einander entgegengesetzten Pole einer gemeinsamen Dimension aufgefasst werden, zwischen denen jedes gegebene Ergebnis als "Nettowert" lokalisierbar ist. Ebenso gut ist aber auch denkbar, dass Kosten und Nutzen unterschiedliche Dimensionen darstellen, die relativ unabhängig voneinander variieren können: Es mag nicht nur Kinder geben, die zugleich hoch ressourciv sind und wenig Stress erzeugen oder die wenig ressourciv sind und viel Stress erzeugen, sondern auch solche, die zugleich hoch ressourciv sind und viel Stress erzeugen (z.B. impulsive, insgesamt zu intensiven Gefühls- und Erlebensäußerungen neigende Kinder) oder solche, die zugleich als wenig ressourciv und wenig stressend wahrgenommen werden. Ergebnisse von SIMONS et al. (1990) legen die Vermutung nahe, dass sich eine solche Stressdimension auch und besonders auf negatives Elternverhalten wie restriktive und psychologische Kontrolle auswirken dürfte, so dass hier ein zusätzlicher Erklärungsbeitrag zum Elternverhalten erwartet werden kann.

9. Literatur

Abidin, Richard R.; Jenkins, Cynthia L. & McGaughey, Mark C. (1992): The relationship of early family variables to children's subsequent adjustment. *Journal of Clinical Child Psychology*, 21, 60-69.

Adams, Gerald R.; Montemayor, Raymond & Gullotta, Thomas P. (1989): *Biology of adolescent behavior and development*. Sage, Newbury Park/Ca.

Alessandri, Steven M. (1992): Effects of maternal work status in single-parent families on children's perception of self and family and school achievement. *Journal of Experimental Child Psychology*, 54, 417-433.

Ainsworth, Mary D. Salter (1973): The development of infant-mother attachment. In: Bettye M. Caldwell & Henry N. Ricciuti (Eds.), *Review of child development research* (Vol. 3). University of Chicago Press, Chicago.

Amato, Paul R. (1989): Family processes and the competence of adolescents and primary school children. *Journal of Youth and Adolescence*, 18, 39-53.

Amato, Paul R. (1990): Dimensions of the family environment as perceived by children: A multidimensional scaling analysis. *Journal of Marriage and the Family*, 52, 613-620.

Amato, Paul R. (1993): Children's adjustment to divorce: Theories, hypotheses, and empirical support. *Journal of Marriage and the Family*, 55, 23-38.

Amato, Paul R. & Ochiltree, Gay (1986): Family resources and the development of child competence. *Journal of Marriage and the Family*, 48, 47-56.

Anderson, James G. (1987): Structural equation models in the social and behavioral sciences: Model building. *Child Development*, 58, 49-64.

Antonucci, Toni C. (1985): Social support: Theoretical advances, recent findings and pressing issues. In: Irwin G. Sarason & Barbara R. Sarason (Eds.), *Social support: Theory, research and applications*, pp. 21-37. Nijhoff, Dordrecht/NL.

Bachman, Jerald G. (1970): *Youth in transition, vol.II: The impact of family background and intelligence on tenth-grade boys*. Institute for Social Research, University of Michigan, Ann Arbor/Mich.

Backhaus, Klaus; Erichson, Bernd; Plinke, Wulff & Weiber, Rolf (1996): *Multivariate Analysemethoden*. 8. Aufl., Springer, Berlin.

Baltes, Paul B. & Schaie, Klaus Warner (Eds.) (1973): *Life-span developmental psychology: Personality and socialization*. Academic Press, New York.

Barber, Brian K. (1990): Marital quality, parental behaviors, and adolescent self-esteem. In:

Brian K. Barber & Boyd C. Rollins (Eds.), *Parent-adolescent relationships*, pp. 49-74. University Press, Lanham/Md.

Barber, Brian K. (1992): Family, personality, and adolescent problem behaviors. *Journal of Marriage and the Family*, 54, 69-79.

Barber, Brian K. (1996): Parental psychological control: Revisiting a neglected construct. *Child Development*, 67, 3296-3319.

Barber, Brian K. (1997): Adolescent sozialization in context - The role of connection, regulation, and autonomy in the family. *Journal of Adolescent Research*, 12, 5-11.

Barber, Brian K.; Chadwick, Bruce A. & Oerter, Rolf (1992): Parental behavior and adolescent self-esteem in the United States and Germany. *Journal of Marriage and the Family*, 54, 128-141.

Barber, Brian K. & Olsen, Joseph E. (1997): Socialization in context: Connection, regulation, and autonomy in the family, school, and neighborhood, and with peers. *Journal of Adolescent Research*, 12, 287-315.

Barber, Brian K.; Olsen, Joseph E. & Shagle, Shobba C. (1994): Associations between parental psychological and behavioral control and youth internalized and externalized behaviors. *Child Development*, 65, 1120-1136.

Barber, Brian K. & Thomas, Darwin L. (1986): Dimensions of fathers' and mothers' supportive behavior: The case of physical affection. *Journal of Marriage and the Family*, 48, 783-794.

Barber, Virginia & Skaggs, Merrill Maguire (1980): *Die Mutter. Erfahrungen und Vorschläge für ein besseres Selbstverständnis*. Rowohlt, Reinbek.

Barnes, Grace M. & Farrell, Michael P. (1992): Parental support and control as predictors of adolescent drinking, delinquency, and related problem behaviors. *Journal of Marriage and the Family*, 54, 763-776.

Bates, John E. (1980): The concept of difficult temperament. *Merrill-Palmer Quarterly*, 26, 299-319.

Baumgärtel, Frank (1979): Variablen mütterlichen Erziehungsverhaltens. In: Frank Baumgärtel (Hrsg.), *Familiensozialisation. Probleme - Daten - Aufgaben*, S. 194-240. Westermann, Braunschweig.

Baumrind, Diana (1971): Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology Monograph* 4, 1, Part 2: 1-103.

Baumrind, Diana (1978): Parental disciplinary patterns and social competence in children. *Youth and Society*, 9, 239-276.

Baumrind, Diana (1983): Rejoinder to Lewis's reinterpretation of parental firm control effects: Are authoritative families really harmonious? *Psychological Bulletin*, 94, 132-142.

Baumrind, Diana (1987): A developmental perspective on adolescent risk taking in contemporary America. In: Charles E. Irwin, Jr. (Ed.), *Adolescent social behavior and health*, pp. 93-125. Jossey-Bass, San Francisco.

Baumrind, Diana (1989): The permanence of change and the impermanence of stability. *Human Development*, 32, 187-195.

Baumrind, Diana (1991): Parenting styles and adolescent development. In: Richard M. Lerner, Anne C. Petersen & Jeanne Brooks-Gunn (Eds.), *The Encyclopedia of Adolescence (Vol. II)*, pp. 746-758. Garland, New York.

Beck, Ulrich (1986): *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne*. Suhrkamp, Frankfurt.

Beck-Gernsheim, Elisabeth (1986): Bis dass der Tod euch scheidet? Wandlungen von Liebe und Ehe in der modernen Gesellschaft. *Archiv für Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit. Familie - Tatsachen, Probleme, Perspektiven*. Heft 2-4/1986, 144-173.

Beck-Gernsheim, Elisabeth (1989): *Mutterwerden - der Sprung in ein anderes Leben*. Fischer, Frankfurt/Main.

Beck-Gernsheim, Elisabeth (1994): Auf dem Weg in die postfamiliale Familie. Von der Notgemeinschaft zur Wahlverwandtschaft. Aus *Politik und Zeitgeschichte (Beilage zur Wochenzeitung Das Parlament)*, B 29-30/94, 3-14.

Bell, Richard Q. (1968): A reinterpretation of the direction of effects in studies of socialization. *Psychological Review*, 75, 81-95.

Bell, Richard Q. & Harper, Lawrence V. (1977): *Child Effects on Adults*. Erlbaum, Hillsdale / N.J.

Belsky, Jay (1979): The interrelation of parental and spousal behavior during infancy in traditional nuclear families: An exploratory analysis. *Journal of Marriage and the Family*, 41, 749-755.

Belsky, Jay (1981): Early human experience: A family perspective. *Developmental Psychology*, 17, 3-23.

Belsky, Jay (1984): The determinants of parenting: A process model. *Child Development*, 55, 83-96.

Belsky, Jay (1990): Parental and nonparental child care and children's socioemotional development: A decade in review. *Journal of Marriage and the Family*, 52, 885-903.

Belsky, Jay (1991): Ehe, Elternschaft und kindliche Entwicklung. In: Anette Engfer, Beate Minsel & Sabine Walper (Hrsg.), *Zeit für Kinder! Kinder in Familie und Gesellschaft*, S. 134-159. Beltz, Weinheim.

Belsky, Jay (1996): Parent, infant, and social-contextual antecedents of father-son attachment security. *Developmental Psychology*, 32, 905-913.

Belsky, Jay; Gilstrap, Bonnie & Rovine, Michael (1984a): The Pennsylvania Infant and Family Development Project, I: Stability and change in mother-infant and father-infant interaction in a family setting at one, three, and nine months. *Child Development*, 55, 692-705.

Belsky, Jay; Hertzog, Christopher & Rovine, Michael (1986): Causal analysis of multiple determinants of parenting: Empirical and methodological advances. In: Michael E. Lamb, Ann L. Brown & Barbara Rogoff (Eds.), *Advances in developmental psychology*, vol. 4, pp. 153-202. Erlbaum, Hillsdale/NJ.

Belsky, Jay; Lerner, Richard M. & Spanier, Graham B. (1984b): *The child in the family*. Addison-Wesley, Reading/Mass.

Belsky, Jay; Putnam, Sam & Crnic, Keith (1996): Coparenting, parenting, and early emotional development. *Journal of Marriage and the Family*, 53, 487-498. In: James P. McHale & Philip A. Cowan (Eds.), *Understanding how family-level dynamics affect children's development: Studies of two-parent families*. *New Directions for Child Development*, vol. 74, pp. 45-55. Jossey-Bass, San Francisco.

Belsky, Jay; Youngblade, Lise; Rovine, Michael & Volling, Brenda (1991): Patterns of marital change and parent-child interaction. *Journal of Marriage and the Family*, 53, 487-498.

Bengtson, Vern L. & Troll, Lillian (1978): Youth and their parents: Feedback and intergenerational influence in socialization. In: Richard M. Lerner & Graham B. Spanier (Eds.), *Child influences on marital and family interaction. A life-span perspective*, pp. 215-240. Academic Press, New York.

Benn, Joanne L. & Garbarino, James (1992): The developing child in a changing environment. In: James Garbarino (Ed.), *Children and families in the social environment*, 2nd edition, pp. 99-131. de Gruyter, New York.

Bentler, Peter M. (1982): Multivariate analysis with latent variables: Causal modeling. In: Claes Fornell (Ed.), *A second generation of multivariate analysis*, vol. 1: Methods, pp. 121-177. Praeger, New York.

Bentler, Peter M. & Chou, Chih-Ping (1987): Practical issues in structural modeling. *Sociological Methods & Research*, 16, 78-117.

Beutel, Manfred (1989): Was schützt Gesundheit? Zum Forschungsstand und der Bedeutung von personalen Ressourcen in der Bewältigung von Alltagsbelastungen und Lebensereignissen. *Psychotherapie, Psychosomatik und medizinische Psychologie*, 39, 452-462.

Biddle, Bruce J. & Marlin, Marjorie M. (1987): Causality, confirmation, credulity, and structural equation modeling. *Child Development*, 58, 4-17.

- Bird, Gerald A. & Bird, Gloria W. (1984): Satisfaction in family, employment, and community roles. *Psychological Reports*, 55, 675-678.
- Bishop, Sue Marquis & Ingersoll, Gary M. (1989): Effects of marital conflict and family structure on the self-conceptions of pre- and early adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 18, 25-38.
- Block, Jack & Robins, Richard W. (1993): A longitudinal study of consistency and change in self-esteem from early adolescence to early adulthood. *Child Development*, 64, 909-923.
- Böcker, Susanne; Herlth, Alois & Ossyssek, Friedolf (1996): Modernität der Familie und Kompetenzentwicklung von Kindern. *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie*, 16, 270-283.
- Böttcher, Gisela (1992): Computertätigkeit und Familie. Teil 1: Computerfrauen und -männer 1988 in der DDR. *System Familie*, 5, 186-190.
- Bonitz, Dieter; Hedden, Ina; Grzech-Sykalo, Hiltraud & Nachreiner, Friedhelm (1989): Zur Klassifikation und Analyse unterschiedlicher Schichtsysteme und ihrer psychosozialen Effekte. Teil 1: Differentielle Effekte bei unterschiedlicher Rotationsdauer und -richtung. *Zeitschrift für Arbeitswissenschaft*, 43, 34-41.
- Booth, Alan & Edwards, John N. (1989): Transmission of marital and family quality over the generations: The effect of parental divorce and unhappiness. *Journal of Divorce*, 13, 41-58.
- Bowlby, John (1969): *Attachment and loss*, Vol. 1: Attachment. Hogarth Press, London.
- Brachinger, Hans Wolfgang & Ost, Friedmann (1996): Modelle mit latenten Variablen: Faktorenanalyse, Latent-Structure-Analyse und LISREL-Analyse. In: Fahrmeir, Ludwig; Hamerle, Alfred & Tutz, Gerhard (Hrsg.), *Multivariate statistische Verfahren*, Kap. 11, 2. Aufl., de Gruyter, Berlin.
- Brayfield, April (1995): Juggling jobs and kids: The impact of employment schedules on fathers' caring for children. *Journal of Marriage and the Family*, 57, 321-332.
- Brezinka, Wolfgang (1993): Erziehungsziele: Konstanz, Wandel, Zukunft. *Pädagogische Rundschau*, 47, 253-260.
- Brim, Orville G. & Wheeler, Stanton (1974): *Erwachsenen-Sozialisation. Sozialisation nach Abschluß der Kindheit*. Enke, Stuttgart.
- Brody, Gene H. & Flor, Douglas L. (1996): Coparenting, family interactions, and competence among African American youths. In: James P. McHale & Philip A. Cowan (Eds.), *Understanding how family-level dynamics affect children's development: Studies of two-parent families*. *New Directions for Child Development*, vol. 74, pp. 77-91. Jossey-Bass, San Francisco.
- Brody, Gene H.; Pillegrini, Anthony D. & Sigel, Irving E. (1986): Marital quality and mother-

child and father-child interactions with school-aged children. *Developmental Psychology*, 22, 291-296.

Brody, Gene H.; Stoneman, Zolinda; Flor, Douglas; McCrary, Chris; Hastings, Lorraine & Conyers, Olive (1994): Financial resources, parent psychological functioning, parent co-caregiving, and early adolescent competence in rural two-parent african-american families. *Child Development*, 65, 590-605.

Bronfenbrenner, Urie (1981): *Die Ökologie der menschlichen Entwicklung: Natürliche und geplante Experimente*. Klett-Cotta, Stuttgart.

Bronfenbrenner, Urie (1990): The ecology of cognitive development. *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie*, 10, 101-114.

Brown, B. Bradford; Mounts, Nina; Lamborn, Susie D. & Steinberg, Laurence (1993): Parenting practices and peer group affiliation in adolescence. *Child Development*, 64, 467-482.

Buehler, Cheryl A.; Hogan, M. Janice; Robinson, Beatrice E. & Levy, Robert J. (1985): The parental divorce transition: Divorce-related stressors and well-being. *Journal of Divorce*, 9(2), 61-81.

Bundesministerium für Familie und Senioren (Hrsg.) (1994): *Fünfter Familienbericht: Familien und Familienpolitik im geeinten Deutschland - Zukunft des Humanvermögens*. Bonn, Bundestagsdrucksache 12/7560.

Buri, John R.; Kirchner, Peggy A. & Walsh, Jane M. (1987): Familial correlates of self-esteem in young American adults. *The Journal of Social Psychology*, 127, 583-588.

Burns, R.B. (1979): *The self concept in theory, measurement, development and behavior*. Longman, London.

Campbell, Susan B. Goodman (1979): Mother-infant interaction as a function of maternal ratings of temperament. *Child Psychiatry and Human Development*, 10, 67-76.

Carmines, Edward G. (1986): The analysis of covariance structure models. In: William D. Berry & Michael S. Lewis-Beck (Eds.), *New tools for social scientists. Advances and applications in research methods*, pp. 23-55. Sage, Beverly Hills/Ca.

Clarke-Stewart, K. Alison (1988): Parent's effects on children's development: A decade of progress? *Journal of Applied Developmental Psychology*, 9, 41-84.

Cochran, Moncrieff & Bö, Inge (1989): The social networks, family involvement, and pro- and antisocial behavior of adolescent males in Norway. *Journal of Youth and Adolescence*, 18, 377-398.

Cohn, Deborah A.; Patterson, Charlotte J. & Christopoulos, Christina (1991): The family and children's peer relations. *Journal of Social and Personal Relationships*, 8, 315-346.

Conger, Katherine J.; Conger, Rand D. & Scaramella, Laura V. (1997): Parents, siblings, psychological control, and adolescent adjustment. *Journal of Adolescent Research*, 12, 113-138.

Conger, Rand D.; Conger, Katherine J.; Elder, Glen H., Jr.; Lorenz, Frederick O.; Simons, Ronald L. & Whitbeck, Les B. (1992): A family process model of economic hardship and adjustment of early adolescent boys. *Child Development*, 63, 526-541.

Conger, Rand D.; Conger, Katherine J.; Elder, Glen H., Jr.; Lorenz, Frederick O.; Simons, Ronald L. & Whitbeck, Les B. (1993): Family economic stress and adjustment of early adolescent girls. *Developmental Psychology*, 29, 206-219.

Conger, Rand D.; Ge, Xiaojia; Elder, Glen H., Jr.; Lorenz, Frederick O. & Simons, Ronald L. (1994): Economic stress, coercive family process, and developmental problems of adolescents. *Child Development*, 65, 541-561.

Conger, Rand D.; Patterson, Gerald R. & Ge, Xiaojia (1995): It takes two to replicate: A mediational model for the impact of parents' stress on adolescent adjustment. *Child Development*, 66, 80-97.

Connell, James P. (1987): Structural equation modeling and the study of child development: A question of goodness of fit. *Child Development*, 58, 167-175.

Cook, William L. & Goldstein, Michael J. (1993): Multiple perspectives on family relationships: A latent variables model. *Child Development*, 64, 1377-1388.

Cooley, Charles Horton (1902): *Human nature and the social order*. Scribner & Sons, New York.

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

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

Cowan, Philip A. & McHale, James P. (1996): Coparenting in a family context: Emerging achievements, current dilemmas, and future directions. In: James P. McHale & Philip A. Cowan (Eds.), *Understanding how family-level dynamics affect children's development: Studies of two-parent families*. *New Directions for Child Development*, vol. 74, pp. 93-106. Jossey-Bass, San Francisco.

Cox, Martha J.; Owen, Margaret Tresch; Lewis, Jerry M. & Henderson, V. Kay (1989): Marriage, adult adjustment, and early parenting. *Child Development*, 60, 1015-1024.

Crnic, Keith A. & Greenberg, Mark T. (1990): Minor parenting stress with young children. *Child Development*, 61, 1628-1637.

Crouter, Ann C.; MacDermid, Shelley M.; McHale, Susan M. & Perry-Jenkins, Maureen (1990): Parental monitoring and perceptions of children's school performance and conduct in

dual- and single-earner families. *Developmental Psychology*, 26, 649-657.

Crouter, Ann C.; McHale, Susan M. & Bartko, W. Todd (1993): Gender as an organizing feature in parent-child relationships. *Journal of Social Issues*, 49, 161-174.

Cummings, E. Mark & Davies, Patrick (1996): Emotional security as a regulatory process in normal development and the development of psychopathology. *Development and Psychopathology*, 8, 123-139.

Cummings, E. Mark & Zahn-Waxler, Carolyn (1992): Emotions and the socialization of aggression: Adult's angry behavior and children's arousal and aggression. In: Adam Fraczek & Horst Zunkley (Eds.), *Socialization and aggression*, pp. 61-84. Springer, Berlin.

Cyprian, Gudrun & Franger, Gaby (1995): Familie und Erziehung in Deutschland. Kritische Bestandsaufnahme der sozialwissenschaftlichen Forschung. Schriftenreihe des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, Bd. 46. Kohlhammer, Stuttgart.

Darling, Nancy & Steinberg, Laurence (1993): Parenting style as context: An integrative model. *Psychological Bulletin*, 113, 487-496.

DeBaryshe, Barbara D.; Patterson, Gerald R. & Capaldi, Deborah M. (1993): A performance model for academic achievement in early adolescent boys. *Developmental Psychology*, 29, 795-804.

Dekovic, Maja & Gerris, Jan R.M. (1991): Parental reasoning complexity, social class, and child-rearing behaviors. *Journal of Marriage and the Family*, 54, 675-685.

Dekovic, Maja; Gerris, Jan R.M. & Janssens, Jan M.A.M. (1991): Parental cognitions, parental behavior, and the child's understanding of the parent-child-relationship. *Merrill-Palmer Quarterly*, 37, 523-541.

Dekovic, Maja & Janssens, Jan M.A.M. (1992): Parent's child-rearing style and child's sociometric status. *Developmental Psychology*, 28, 925-932.

Demo, David H. (1992): Parent-child relations: Assessing recent changes. *Journal of Marriage and the Family*, 54, 104-117.

Demo, David H. & Acock, Alan C. (1988): The impact of divorce on children. *Journal of Marriage and the Family*, 50, 619-648.

Demo, David H.; Small, Stephen A. & Savin-Williams, Ritch C. (1987): Family relations and the self-esteem of adolescents and their parents. *Journal of Marriage and the Family*, 49, 705-715.

Devereux, Edward C.; Bronfenbrenner, Urie & Rodgers, Robert R. (1969): Child-rearing in England and the United States: A cross-national comparison. *Journal of Marriage and the Family*, 31, 257-270.

Diewald, Martin & Sörensen, Annemette (1995): Lebensform und Familienverlauf als Determinanten sozialer Ungleichheit. In: Uta Gerhardt, Stefan Hradil, Doris Lucke & Bernhard Nauck (Hrsg.), Familie der Zukunft. Lebensbedingungen und Lebensformen, S. 129-147. Leske & Budrich, Opladen.

Dodge, Kenneth A.; Pettit, Gregory S. & Bates, John E. (1994): Socialization mediators of the relation between socioeconomic status and child conduct problems. *Child Development*, 65, 649-665.

Dollase, Rainer (1985): Entwicklung und Erziehung. Angewandte Entwicklungspsychologie für Pädagogen. Klett, Stuttgart.

Donnelly, Denise & Finkelhor, David (1992): Does equality in custody arrangement improve the parent-child relationship? *Journal of Marriage and the Family*, 54, 837-845.

Dornbusch, Sanford M.; Ritter, Philip L.; Leiderman, P. Herbert; Roberts, Donald F. & Fraleigh, Michael J. (1987): The relation of parenting style to adolescent school performance. *Child Development*, 58, 1244-1257.

DuBois, David L.; Eitel, Susan K. & Felner, Robert D. (1994): Effects of family environment and parent-child relationships on school adjustment during the transition to early adolescence. *Journal of Marriage and the Family*, 56, 405-414.

Dunn, Judy (1997): Lessons from the study of bidirectional effects. *Journal of Social and Personal Relationships*, 14, 565-573.

Duval, Shelley & Wicklund, Robert A. (1972): A theory of objective self-awareness. Academic Press, New York.

East, Patricia L. (1991): The parent-child relationships of withdrawn, aggressive, and sociable children: child and parent perspectives. *Merrill-Palmer Quarterly*, 37, 425-444.

Easterbrooks, M. Ann & Emde, Robert N. (1988): Marital and parent-child relationships: The role of affect in the family system. In: Robert A. Hinde & Joan Stevenson-Hinde (Eds.), *Relationships within families*, pp. 83-103. Clarendon Press, Oxford.

Eccles, Jacquelynne S.; Early, Diane; Fraser, Kari; Belanski, Elaine & McCarthy, Karen (1997): The relation of connection, regulation, and support for autonomy to adolescents' functioning. *Journal of Adolescent Research*, 12, 263-286.

Eckenrode, John; Laird, Molly & Doris, John (1993): School performance and disciplinary among abused and neglected children. *Developmental Psychology*, 29, 53-62.

Elder, Glen H., Jr.; Nguyen, Tri Van & Caspi, Avshalom (1985): Linking family hardship to children's lives. *Child Development*, 56, 361-375.

Ellis, Godfrey J.; Thomas, Darwin L. & Rollins, Boyd C. (1976): Measuring parental support: The interrelationship of three measures. *Journal of Marriage and the Family*, 38, 713-722.

Emery, Robert E. (1982): Interparental conflict and the children of discord and divorce. *Psychological Bulletin*, 92, 310-330.

Engel, Uwe & Osterrath, Eckhart (1979): Sozialisatorische Interaktion und Erwachsenensozialisation. In: H.M. GRIESE (Hrsg.), *Sozialisation im Erwachsenenalter*, S. 179-197. Beltz, Weinheim.

Engfer, Anette (1988): The interrelatedness of marriage and the mother-child relationship. In: Robert A. Hinde & Joan Stevenson-Hinde (Eds.), *Relationships within families*, pp. 104-118. Clarendon Press, Oxford.

Ensminger, Margaret E. (1991): Family structure. In: Richard M. Lerner, Anne C. Petersen & Jeanne Brooks-Gunn (Eds.), *The Encyclopedia of Adolescence* (Vol. I), pp. 349-353. Garland, New York.

Erel, Osnat & Burman, Bonnie (1995): Interrelatedness of marital relations and parent-child relations: A meta-analytic overview. *Psychological Bulletin*, 118, 108-132.

Farrell, Michael P. & Barnes, Grace M. (1993): Family systems and social support: A test of the effects of cohesion and adaptability on the functioning of parents and adolescents. *Journal of Marriage and the Family*, 55, 119-132.

Fauber, Robert; Forehand, Rex; Thomas, Amanda McCombs & Wierson, Michelle (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.

Feldman, S. Shirley & Wentzel, Kathryn R. (1995): Relations of marital satisfaction to peer outcomes in adolescent boys: A longitudinal study. *Journal of Early Adolescence*, 15, 220-237.

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

Fend, Helmut (1969): *Sozialisierung und Erziehung. Eine Einführung in die Sozialisierungsforschung*. Beltz, Weinheim.

Fend, Helmut (1990): *Sozialgeschichte des Aufwachsens. Bedingungen des Aufwachsens und Jugendgestalten im zwanzigsten Jahrhundert* (2. Aufl.). Suhrkamp, Frankfurt/M.

Fergusson, David M.; Horwood, L. John & Lynskey, Michael T. (1992): Family change, parental discord and early offending. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 33, 1059-1075.

Fergusson, David M.; Horwood, L. John & Lynskey, Michael T. (1995): Maternal depressive symptoms and depressive symptoms in adolescents. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 36, 1161-1178.

Fincham, Frank D. & Bradbury, Thomas N. (1987): The assessment of marital quality: A

reevaluation. *Journal of Marriage and the Family*, 49, 797-809.

Fincham, Frank D. & Bradbury, Thomas N. (1991): Marital conflict: Towards a more complete integration of research and treatment. In: John P. Vincent (Ed.), *Advances in family intervention, assessment and theory*, vol. 5, pp. 1-24. Kingsley, London.

Fincham, Frank D. & Osborne, Lori N. (1993): Marital conflict and children: Retrospect and prospect. *Clinical Psychology Review*, 13, 75-88.

Forehand, Rex; Thomas, Amanda McCombs; Wierson, Michelle; Brody, Gene & Fauber, Rob (1990): Role of maternal functioning and parenting skills in adolescent functioning following parental divorce. *Journal of Abnormal Psychology*, 99, 278-283.

Freitag, Milam K.; Belsky, Jay; Grossmann, Karin; Grossmann, Klaus E. & Scheuerer-Englisch, Hermann (1996): Continuity in parent-child relationships from infancy to middle childhood and relations with friendship competence. *Child Development*, 67, 1437-1454.

Fulgini, Andrew J. & Eccles, Jacquelynne S. (1993): Perceived parent-child relationships and early adolescents' orientation toward peers. *Developmental Psychology*, 29, 622-632.

Gable, Sara; Belsky, Jay & Crnic, Keith (1992): Marriage, parenting, and child development: Progress and prospects. *Journal of Family Psychology*, 5, 276-294.

Garbarino, James & Benn, Joanne L. (1992): The ecology of childbearing and child rearing. In: James Garbarino (Ed.), *Children and families in the social environment*, 2nd edition, pp. 133-177. de Gruyter, New York.

Garbe, Ute; Lukesch, Helmut & Strasser, Eva-Maria (1981): Die Beziehung zwischen Schulnoten, leistungsbezogenen Merkmalen der Schülerpersönlichkeit und mütterlichen Erziehungsmaßnahmen am Ende der Grundschulzeit. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 28, 65-71.

Garber, Judy; Robinson, Nancy S. & Valentiner, David (1997): The relation between parenting and adolescent depression: Self-worth as mediator. *Journal of Adolescent Research*, 12, 12-33.

Garnezy, Norman; Masten, Ann S. & Tellegen, Auke (1984): The study of stress and competence in children: A building block for developmental psychopathology. *Child Development*, 55, 97-111.

Garrett, Patricia; Ferron, John; Ng'Andu, Nicholas; Bryant, Donna & Harbin, Gloria (1994): A structural model for the developmental status of young children. *Journal of Marriage and the Family*, 56, 147-163.

Ge, Xiaojia; Conger, Rand D.; Lorenz, Frederick O. & Simons, Ronald L. (1994): Parents' stressful life events and adolescent depressed mood. *Journal of Health and Social Behavior*, 35, 28-44.

Gecas, Victor & Schwalbe, Michael L. (1986): Parental behavior and adolescent self-esteem.

Journal of Marriage and the Family, 48, 37-46.

Gelfand, Donna M. & Teti, Douglas M. (1990): The effects of maternal depression on children. *Clinical Psychology Review*, 10, 329-353.

Gensicke, Thomas (1994): Wertewandel und Familie. Auf dem Weg zu "egoistischem" oder "kooperativen" Idealismus? Aus Politik und Zeitgeschichte (Beilage zur Wochenzeitung Das Parlament), B 29-30/94, 36-47.

Geulen, Dieter (1977): Das vergesellschaftete Subjekt. Zur Grundlegung der Sozialisierungstheorie. Suhrkamp, Frankfurt/Main.

Geulen, Dieter (1981): Überlegungen zum konzeptionellen Rahmen einer Analyse von Sozialisierungsprozessen bei Erwachsenen. In: Rosemarie Nave-Herz (Hrsg.), *Erwachsenensozialisation. Ausgewählte Theorien und empirische Analysen*, S. 57-66. Beltz, Weinheim.

Gloger-Tippelt, Gabriele (1991): Frühe Familienentwicklung und Kinderwunsch. In: Anette Engfer, Beate Minsel & Sabine Walper (Hrsg.), *Zeit für Kinder! Kinder in Familie und Gesellschaft*, S. 185-191. Beltz, Weinheim.

Godwin, Deborah D. (1988): Causal modeling in family research. *Journal of Marriage and the Family*, 50, 917-927.

Goldberg, Wendy A. & Easterbrooks, M. Ann (1984): Role of marital quality in toddler development. *Developmental Psychology*, 20, 504-514.

Goldberg, Wendy A.; Greenberger, Ellen & Nagel, Stacy K. (1996): Employment and achievement: Mothers' work involvement in relation to children's achievement behaviors and mothers' parenting behaviors. *Child Development*, 67, 1512-1527.

Goldin, Paul C. (1979): Elterliches Verhalten aus der Sicht der Kinder - eine kritische Literaturübersicht. In: Frank Baumgärtel (Hrsg.), *Familiensozialisation. Probleme - Daten - Aufgaben*, S. 93-119. Westermann, Braunschweig.

Goodman, Sheryl H.; Brogan, Donna; Lynch, Mary Ellen & Fielding, Brooke (1993): Social and emotional competence in children of depressed mothers. *Child Development*, 64, 516-531.

Gottman, John M. & Katz, Lynn Fainsilber (1989): Effects of marital discord on young children's peer interaction and health. *Developmental Psychology*, 25, 373-381.

Gribble, Patricia A.; Cowen, Emory L.; Wyman, Peter A.; Work, William C.; Wannon, Michael & Raoof, Anisa (1993): Parent and child views of parent-child relationship qualities and resilient outcomes among urban children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 34, 507-519.

Griese, Hartmut M. (1976): *Erwachsenensozialisation*. Raith, München.

Griese, Hartmut M. (1979): Sozialisation im Erwachsenenalter. Beltz, Weinheim.

Grolnick, Wendy S.; Ryan, Richard M. & Deci, Edward L. (1991): Inner resources for school achievement: motivational mediators of children's perceptions of their parents. *Journal of Educational Psychology*, 83, 508-517.

Grossman, Frances K.; Pollack, William S. & Golding, Ellen (1988): Fathers and children: Predicting the quality and quantity of fathering. *Developmental Psychology*, 24, 82-91.

Grossmann, Klaus E. & Grossmann, Karin (1991): Attachment quality as an organizer of emotional and behavioral responses in a longitudinal perspective. In: Colin Murray Parkes, Joan Stevenson-Hinde & Peter Marris (Eds.), *Attachment across the life cycle*, pp. 93-114. Tavistock, London.

Grusec, Joan E. & Goodnow, Jacqueline J. (1994): Impact of parental discipline methods on the child's internalization of values: A reconceptualization of current points of view. *Developmental Psychology*, 30, 4-19.

Grych, John H. & Fincham, Frank D. (1990): Marital conflict and children's adjustment: A cognitive-contextual framework. *Psychological Bulletin*, 108, 267-290.

Guidubaldi, John & Cleminshaw, Helen K. (1985): The development of the Cleminshaw-Guidubaldi Parent Satisfaction Scale. *Journal of Clinical Child Psychology*, 14, 293-298.

Gukenbiehl, Hermann L. (1979): Die Familie als primärer Sozialisationsraum. In: Hermann L. Gukenbiehl (Hrsg.), *Felder der Sozialisation. Sozialwissenschaftliche Beiträge zum Studium pädagogischer Berufe*, S. 101-217. Westermann, Braunschweig.

Gukenbiehl, Hermann L. (1990): Materiell-räumliche Faktoren in der ökologischen Sozialisationsforschung. *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie*, 10, 130-146.

von Gyldenfeldt, Heinrich (1981): "Erwachsenensozialisation". Über Schwierigkeiten mit einem neuen Begriff. In: Rosemarie Nave-Herz (Hrsg.), *Erwachsenensozialisation. Ausgewählte Theorien und empirische Analysen*, S. 11-18. Beltz, Weinheim.

Haase, Henning (1973): Ansichten Erwachsener zur Erziehung von Jugendlichen. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 5, 182-199.

Harris, Kathleen Mullen & Morgan, S. Philip (1991): Fathers, sons and daughters: Differential paternal involvement in parenting. *Journal of Marriage and the Family*, 53, 531-544.

Harter, Susan (1982): The Perceived Competence Scale for Children. *Child Development*, 53, 87-97.

Harter, Susan (1986): Processes underlying the construction, maintenance, and enhancement of the self-concept in children. In: J. Suls & A. G. Greenbaum (Eds.), *Psychological perspectives on the self* (vol. 3), p. 137-181, Erlbaum, Hillsdale/NJ.

Harter, Susan (1990a): Self and identity development. In: Shirley S. Feldman & Glen R. Elliott (Eds.), *At the threshold. The developing adolescent* (Ch. 14), pp. 352-387. Harvard University Press, Cambridge/Mass.

Harter, Susan (1990b): Processes underlying adolescent self-concept formation. In: Raymond Montemayor, Gerald R. Adams & Thomas P. Gullotta (Eds.), *From childhood to adolescence. A transitional period?*, pp. 205-239. Sage, Newbury Park/Ca.

Hashima, Patricia Y. & Amato, Paul R. (1994): Poverty, social support, and parental behavior. *Child Development*, 65, 394-403.

Hauser, Stuart T., Houlihan, John; Powers, Sally I.; Jacobson, Alan M.; Noam, Gil G.; Weiss-Perry, Bedonna; Follansbee, Donna & Book, Barbara K. (1991): Adolescent ego development within the family: Family styles and family sequences. *International Journal of Behavioral Development*, 14, 165-193.

Hautzinger, Martin (1988): Die CES-D Skala. Ein Depressionsmeßinstrument für Untersuchungen in der Allgemeinbevölkerung. *Diagnostica*, 34, 167-173.

Hein, Carol & Lewko, John H. (1994): Gender differences in factors related to parenting style: A study of high performing science students. *Journal of Adolescent Research*, 9, 262-281.

Heitmeyer, Wilhelm & Hurrelmann, Klaus (1988): Sozialisations- und handlungstheoretische Ansätze in der Jugendforschung. In: Heinz-Hermann Krüger (Hrsg.), *Handbuch der Jugendforschung*, S. 47-70, Leske & Budrich, Opladen.

Helmke, Andreas & Kischkel, Karl-Heinz (1980): Zur Wahrnehmung elterlichen Erziehungsverhaltens durch die Eltern und ihre Kinder und dessen Erklärungswert für kindliche Persönlichkeitsmerkmale. In: Helmut Lukesch, Meinrad Perrez & Klaus Schneewind (Hrsg.), *Familiäre Sozialisation und Intervention*, S. 81-105. Huber, Bern.

Hendrick, Susan S. (1988): A generic measure of relationship satisfaction. *Journal of Marriage and the Family*, 50, 93-98.

Herlth, Alois (1993): Die Bedeutung von Partnerbeziehungen für die Qualität der Familienerziehung. *Aus Politik und Zeitgeschichte* (Beilage zur Wochenzeitung *Das Parlament*), B 17/93, 23-29.

Herlth, Alois; Böcker, Susanne & Ossyssek, Friedolf (1995): Ehebeziehungen und Kompetenzentwicklung von Kindern. In: Bernhard Nauck & Corinna Onnen-Isemann (Hrsg.), *Familie im Brennpunkt von Wissenschaft und Forschung*, S. 221-235. Luchterhand, Neuwied.

Herlth, Alois & Strohmeier, Klaus Peter (1982): Sozialpolitik und der Alltag von Kindern. In: Laszlo A. Vaskovics (Hrsg.), *Umweltbedingungen familialer Sozialisation. Beiträge zur sozialökologischen Sozialisationsforschung*, S. 307-329. Enke, Stuttgart.

Herlyn, Ingrid (1981): Sozialisation durch Elternschaft. In: Rosemarie Nave-Herz (Hrsg.),

Erwachsenensozialisation. Ausgewählte Theorien und empirische Analysen, S. 164-179. Beltz, Weinheim.

Herlyn, Ingrid & Vogel, Ulrike (1981): Der Beitrag interaktionistischer sozialisationstheoretischer Ansätze zur Erklärung von Erwachsenensozialisation. In: Rosemarie Nave-Herz (Hrsg.), Erwachsenensozialisation. Ausgewählte Theorien und empirische Analysen, S. 26-31. Beltz, Weinheim.

Herman, Melissa R.; Dornbusch, Sanford M.; Herron, Michael C. & Herting, Jerald R. (1997): The influence of family regulation, connection, and psychological autonomy on six measures of adolescent functioning. *Journal of Adolescent Research*, 12, 34-67.

Hetherington, E. Mavis; Anderson, Edward R. & Hagan, Margaret Stanley (1991): Divorce: Effects on adolescents. In: Richard M. Lerner, Anne C. Petersen & Jeanne Brooks-Gunn (Eds.), *The Encyclopedia of Adolescence* (Vol. I), pp. 237-243. Garland, New York.

Hetherington, E. Mavis; Stanley-Hagan, Margaret & Anderson, Edward R. (1989): Marital transitions. A child's perspective. *American Psychologist*, 44, 303-312.

Hinde, Robert A. (1979): *Towards understanding relationships*. Academic Press, New York.

Hinde, Robert A. & Dennis, Amanda (1986): Categorizing individuals: An alternative to linear analysis. *International Journal of Behavioral Development*, 9, 105-119.

Hinde, Robert A. & Stevenson-Hinde, Joan (1987): Interpersonal relationships and child development. *Developmental Review*, 7, 1-21.

Hoelter, J. & Harper, L., (1987): Structural and interpersonal family influences on adolescent self-conception. *Journal of Marriage and the Family*, 49, 129-139.

Hoff, Ernst-Hartmut (1982): Probleme empirischer Studien zum Zusammenhang von Arbeitswelt und familialer Sozialisation. In: Laszlo A. Vaskovics (Hrsg.), *Umweltbedingungen familialer Sozialisation. Beiträge zur sozialökologischen Sozialisationsforschung*, S. 55-72. Enke, Stuttgart.

Hoff, Ernst-Hartmut & Grüneisen, Veronika (1978): Arbeitserfahrungen, Erziehungseinstellungen und Erziehungsverhalten von Eltern. In: Klaus A. Schneewind & Helmut Lukesch (Hrsg.), *Familiäre Sozialisation: Probleme, Ergebnisse, Perspektiven*, S. 65-89. Klett-Cotta, Stuttgart.

Hoffman, Lois Wladis (1989): Effects of maternal employment in the two-parent family. *American Psychologist*, 44, 283-292.

Hoffman, Lois Wladis & Hoffman, M.L. (1973): The value of children to parents. In: James T. Fawcett (Ed.), *Psychological perspectives on population*, pp. 19-76. Basic Books, New York.

Hoffman, Lois Wladis & Manis, Jean Denby (1978): Influences of children on marital interaction and parental satisfactions and dissatisfactions. In: Richard M. Lerner & Graham B.

Spanier (Eds.), *Child influences on marital and family interaction. A life-span perspective*, pp. 165-213. Academic Press, New York.

Holden, George W. & Ritchie, Kathy L. (1991): Linking extreme marital discord, child rearing, and child behavior problems: Evidence from battered women. *Child Development*, 62, 311-327.

Howes, Paul & Markman, Howard J. (1989): Marital quality and child functioning: A longitudinal investigation. *Child Development*, 60, 1044-1051.

Huba, George J. & Harlow, Lisa L. (1987): Robust structural equation models: Implications for developmental psychology. *Child Development*, 58, 147-166.

Huinink, Johannes (1995): *Warum noch Familie? Zur Attraktivität von Partnerschaft und Elternschaft in unserer Gesellschaft*. Campus, Frankfurt/Main.

Hurrelmann, Klaus (1983): Das Modell des produktiv realitätverarbeitenden Subjekts in der Sozialisationsforschung. *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie*, 3, 91-103.

Hurrelmann, Klaus (1986): *Einführung in die Sozialisationstheorie. Über den Zusammenhang von Sozialstruktur und Persönlichkeit*. Beltz, Weinheim.

Hurrelmann, Klaus; Mürmann, Martin & Wissinger, Jochen (1986): Persönlichkeitsentwicklung als produktive Realitätverarbeitung. Die interaktions- und handlungstheoretische Perspektive in der Sozialforschung. *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie*, 6, 91-109.

Hurrelmann, Klaus & Ulich, Dieter (1991): Gegenstands- und Methodenfragen der Sozialisationsforschung. In: Klaus Hurrelmann & Dieter Ulich (Hrsg.), *Neues Handbuch der Sozialisationsforschung*. 4., völlig neu bearbeitete Auflage, S. 3-20. Beltz, Weinheim.

Isberg, Roberta S.; Hauser, Stuart T.; Jacobson, Alan M.; Powers, Sally I.; Noam, Gil; Weiss-Perry, Bedonna & Follansbee, Donna (1989): Parental contexts of adolescent self-esteem: A developmental perspective. *Journal of Youth and Adolescence*, 18, 1-23.

James, Dorothy E.; Schumm, W.R.; Kennedy, C.E.; Grigsby, C.C.; Sheckman, K.L. & Nichols, C.W. (1985): Characteristics of the Kansas Parental Satisfaction Scale among two samples of married parents. *Psychological Reports*, 57, 163-169.

Jenkins, J.M. & Smith, Marjorie A. (1991): Marital disharmony and childrens behavior problems: Aspects of a poor marriage that affect children adversely. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 32, 793-810.

Jessop, Dorothy Jones (1981): Family relationships as viewed by parents and adolescents: A specification. *Journal of Marriage and the Family*, 43, 95-107.

Johnson, David R.; White, Lynn K.; Edwards, John A. & Booth, Alan (1986): Dimensions of marital quality. Toward a methodological and conceptual refinement. *Journal of Family Issues*,

7, 31-49.

Johnson, Richard A. & Wichern, Dean W. (1998): *Applied multivariate statistical analysis*, 4th edition. Prentice Hall, Upper Saddle River/NJ.

Jöreskog, Karl G. (1982): Analysis of covariance structures. In: Claes Fornell (Ed.), *A second generation of multivariate analysis*, vol. 1: Methods, pp. 200-242. Praeger, New York.

Jöreskog, Karl G. & Sörbom, Dag (1993): *LISREL 8: Structural equation modeling with the SIMPLIS command language*. Erlbaum, Hillsdale/NJ.

Jouriles, Ernest N.; Barling, Julian & O'Leary, K. Daniel (1987): Predicting child behavior problems in maritally violent families. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 15, 165-173.

Jouriles, Ernest N.; Bourg, Wendy J. & Farris, Annette M. (1991a): Marital adjustment and child conduct problems: A comparison of the correlation across subsamples. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 59, 354-357.

Jouriles, Ernest N.; Farris, Annette M. & McDonald, Renee (1991b): Marital functioning and child behavior: Measuring specific aspects of the marital relationship. In: John P. Vincent (Ed.), *Advances in family intervention, assessment and theory*, vol. 5, pp. 25-46. Kingsley, London.

Jouriles, Ernest N.; Murphy, Christopher M. & O'Leary, K. Daniel (1989): Interspousal aggression, marital discord, and child problems. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 57, 453-455.

Jouriles, Ernest N.; Pfiffner, Linda J. & O'Leary, Susan G. (1988): Marital conflict, parenting, and toddler conduct problems. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 16, 197-206.

Juhasz, Anne McCreary (1989): Significant others and self-esteem: Methods for determining who and why. *Adolescence*, 24, 581-594.

Katz, Lynn Fainsilber & Gottman, John M. (1993): Patterns of marital conflict predict children's internalizing and externalizing behaviors. *Developmental Psychology*, 29, 940-950.

Katz, Lynn Fainsilber & Gottman, John M. (1994): Patterns of marital interaction and children's emotional development. In: Ross D. Parke & Sheppard G. Kellam (Eds.), *Exploring family relationships with other social contexts*. Family Research Consortium: *Advances in family research*, pp. 49-74. Erlbaum, Hillsdale/NJ.

Katz, Lynn Fainsilber & Gottman, John M. (1996): Spillover effects of marital conflict: In search of parenting and coparenting mechanisms. In: James P. McHale & Philip A. Cowan (Eds.), *Understanding how family-level dynamics affect children's development: Studies of two-parent families*. *New Directions for Child Development*, vol. 74, pp. 57-76. Jossey-Bass, San Francisco.

Kaufmann, Franz-Xaver (1990): *Zukunft der Familie. Stabilität, Stabilitätsrisiken und Wandel der familialen Lebensformen sowie ihre gesellschaftlichen und politischen Bedingungen*. Beck,

München.

Kerig, Patricia K.; Cowan, Philip A. & Cowan, Carolyn Pape (1993): Marital quality and gender differences in parent-child interaction. *Developmental Psychology*, 29, 931-939.

Kinard, E. Milling & Reinherz, Helen (1986): Effects of marital disruption on children's school aptitude and achievement. *Journal of Marriage and the Family*, 48, 285-293.

Kirchler, Erich; Palmonari, Augusto & Pombeni, Maria Luisa (1992): Auf der Suche nach einem Weg ins Erwachsenenalter. Jugendliche im Dickicht ihrer Probleme und Unterstützung seitens Gleichaltriger und der Familienangehörigen. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 39, 277-295.

Kline, Marsha; Johnston, Janet R. & Tschann, Jeanne M. (1991): The long shadow of marital conflict: A model of children's postdivorce adjustment. *Journal of Marriage and the Family*, 53, 297-309.

Knapp, Andreas (1986): Der Zusammenhang von elterlichem Engagement für Schule und Schulleistung mit Einstellungen und Selbstwahrnehmungen der Kinder. *Zeitschrift für Pädagogik*, 32, 115-128.

Koski, Kelly J. & Steinberg, Laurence (1990): Parenting satisfaction of mothers during midlife. *Journal of Youth and Adolescence*, 19, 465-474.

Kracke, Bärbel & Silbereisen, Rainer K. (1994): Körperliches Entwicklungstempo und psychosoziale Anpassung im Jugendalter: Ein Überblick zur neueren Forschung. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 26, 293-330.

Krappmann, Lothar & Oswald, Hans (1990): Sozialisation in Familie und Gleichaltrigenwelt. Zur Sozialökologie der Entwicklung in der mittleren Kindheit. *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Entwicklungssoziologie*, 10, 147-162.

Kreppner, Kurt (1991): Sozialisation in der Familie. In: Klaus Hurrelmann & Dieter Ulich (Hrsg.), *Neues Handbuch der Sozialisationsforschung*. 4., völlig neu bearbeitete Auflage, S. 321-334. Beltz, Weinheim.

Kreppner, Kurt (1993): Eltern-Kind Beziehungen: Kindes- und Jugendalter. In: Ann Elisabeth Auhagen & A. von Salisch (Hrsg.), *Zwischenmenschliche Beziehungen*. Hogrefe, Göttingen.

Kruger, Sara F. & Kroes, William H. (1979): Erziehungseinstellungen chinesischer, jüdischer und protestantischer Mütter. In: Frank Baumgärtel (Hrsg.), *Familiensozialisation. Probleme - Daten - Aufgaben*, S. 68-73. Westermann, Braunschweig.

Künzler, Jan (1990): Familiäre Arbeitsteilung bei Studierenden mit Kleinkindern. Erste Ergebnisse einer Zeitbudgetstudie. *Zeitschrift für Soziologie*, 19, 376-384.

Kurdek, Lawrence A. & Fine, Mark A. (1994): Family acceptance and family control as predictors of adjustment in young adolescents: Linear, curvilinear, or interactive effects? *Child*

Development, 65, 1137-1146.

Lamborn, Susie D. & Steinberg, Laurence (1993): Emotional autonomy redux: Revisiting Ryan and Lynch. *Child Development*, 64, 483-499.

Lamborn, Susie D.; Mounts, Nina S.; Steinberg, Laurence & Dornbusch, Sanford M. (1991): Patterns of competence and adjustment among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent, and neglectful families. *Child Development*, 62, 1049-1065.

Lavee, Yoav (1988): Linear structural relationships (LISREL) in family research. *Journal of Marriage and the Family*, 50, 937-948.

Leadbeater, Bonne J. & Bishop, Sandra J. (1994): Predictors of behavior problems in preschool children of inner-city afro-american and puerto rican adolescent mothers. *Child Development*, 65, 638-648.

Lee, Carolyn L. & Bates, John E. (1985): Mother-child interaction at age two years and perceived difficult temperament. *Child Development*, 56, 1314-1325.

Lempers, Jacques D.; Clark-Lempers, Dania & Simons, Ronald L. (1989): Economic hardship, parenting, and distress in adolescence. *Child Development*, 60, 25-49.

Lerner, Jacqueline V. & Galambos, Nancy L. (1985): Maternal role satisfaction, mother-child interaction, and child temperament: A process model. *Developmental Psychology*, 21, 1157-1164.

Lerner, Jacqueline V. & Hess, Laura E. (1991): Maternal employment influences on adolescent development. In: Richard M. Lerner, Anne C. Petersen & Jeanne Brooks-Gunn (Eds.), *The Encyclopedia of Adolescence (Vol. II)*, pp. 602-608. Garland, New York.

Lerner, Richard M. & Busch-Rossnagel, Nancy A. (Eds.) (1981): *Individuals as producers of their own development. A life-span perspective*. Academic Press, New York.

Lerner, Richard M. & Foch, Terryl T. (Eds.) (1987): *Biological-psychosocial interactions in early adolescence*. Erlbaum, Hillsdale/NJ.

Lerner, Richard M. & Hultsch, David F. (1983): *Human development: A life-span perspective*. McGraw-Hill, New York.

Lerner, Richard M. & Spanier, Graham B. (Eds.) (1978): *Child influences on marital and family interaction. A life-span perspective*. Academic Press, New York.

Lewis, Catherine C. (1981): The effects of parental firm control: A reinterpretation of findings. *Psychological Bulletin*, 90, 547-563.

Lewis, Robert A. & Spanier, Graham B. (1979): Theorizing about the quality and stability of marriage. In: Wesley R. Burr, Reuben Hill, F. Ivan Nye & Ira L. Reiss (Eds.), *Contemporary theories about the family. Research-based theories (Vol. 1)*, pp. 268-294. The Free Press, New

York.

Lieske, Liane (1994): "Endlich hat es geklappt...". Familiengründung durch künstliche Befruchtung. In: Marianne Pieper (Hrsg.), *Beziehungskisten und Kinderkram. Neue Formen der Elternschaft*, S. 84-113. Campus, Frankfurt/Main.

Linver, Miriam R. & Silverberg, Susan B. (1997): Maternal predictors of early adolescents achievement-related outcomes: Adolescent gender as moderator. *Journal of Early Adolescence*, 17, 294-318.

Lollis, Susan & Kuczynski, Leon (1997): Beyond one hand clapping: Seeing bidirectionality in parent-child relations. *Journal of Social and Personal Relationships*, 14, 441-461.

Lomax, Richard G. (1982): A guide to LISREL-type structural equation modeling. *Behavior Research Methods & Instrumentation*, 14, 1-8.

Long, J. Scott (1976): Estimation and hypothesis testing in linear models containing measurement error. A review of Joreskog's model for the analysis of covariance structures. *Sociological Methods & Research*, 5, 157-206.

Long, J. Scott (1983): *Covariance structure models. An introduction to LISREL*. Sage, Beverly Hills/Ca.

Longfellow, Cynthia; Zelkowitz, Phyllis & Saunders, Elisabeth (1982): The quality of mother-child relationships. In: Deborah Belle (Ed.), *Lives in stress. Women and depression*, pp. 163-176. Sage, Beverly Hills/Ca.

Lorber, Rudy & Patterson, Gerald R. (1981): The aggressive child: A concomitant of a coercive system. In: John P. Vincent (Ed.), *Advances in family intervention, assessment and theory*, vol. 2, pp. 47-87. JAI Press Inc., Greenwich/Conn.

Lüscher, Kurt (1995): Familie und Postmoderne. In: Bernhard Nauck & Corinna Onnen-Isemann (Hrsg.), *Familie im Brennpunkt von Wissenschaft und Forschung*, S. 3-15. Luchterhand, Neuwied.

Lukesch, Helmut (1975): *Erziehungsstile. Pädagogische und psychologische Konzepte*. Kohlhammer, Stuttgart.

Lukesch, Helmut (1976): *Elterliche Erziehungsstile. Psychologische und soziologische Bedingungen*. Kohlhammer, Stuttgart.

Maccoby, Eleanor E. (1984): Middle childhood in the context of the family. In: W. Andrew Collins (Ed.), *Development during middle childhood: The years from six to twelve*, pp. 184-239. National Academy Press, Washington D.C..

Maccoby, Eleanor E. (1992): The Role of Parents in the Socialization of Children: An Historic Overview. *Developmental Psychology*, 28, 1006-1017.

- Maccoby, Eleanor E. & Martin, John A. (1983): Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. In: E. Mavis Hetherington (Ed.), *Handbook of child psychology* (Vol. 4). Socialization, personality, and social development. Wiley, New York, pp. 1-101.
- MacEwen, Karyl E. & Barling, Julian (1991): Effects of maternal employment experiences on children's behavior via mood, cognitive difficulties, and parenting behavior. *Journal of Marriage and the Family*, 53, 635-644.
- Manscill, Craig K. & Rollins, Boyd C. (1990): Adolescent self-esteem as an intervening variable in the parental behavior and academic achievement relationship. In: Brian K. Barber & Boyd C. Rollins (Eds.), *Parent-adolescent relationships*. University Press, Lanham/Md., pp. 94-118.
- Mansel, Jürgen (1992): Familiäre Konflikte und ihre Auswirkungen auf die psychosoziale Befindlichkeit von Jugendlichen. *Zeitschrift für Familienforschung*, 4, 49-88.
- Margolin, Gayla (1981): The reciprocal relationship between marital and child problems. In: John P. Vincent (Ed.), *Advances in family intervention, assessment and theory*, vol. 2, pp. 131-182. JAI Press Inc., Greenwich/Conn.
- Martin, John A. (1987): Structural equation modeling: A guide for the perplexed. *Child Development*, 58, 33-37.
- Marton, P. & Maharaj, S. (1993): Family factors in adolescent unipolar depression. *Canadian Journal of Psychiatry*, 38, 373-382.
- Masten, Ann S.; Coatsworth, J. Douglas; Neemann, Jennifer; Gest, Scott D.; Tellegen, Auke & Garmezy, Norman (1995): The structure and coherence of competence from childhood through adolescence. *Child Development*, 66, 1635-1659.
- McCord, Joan (1990): Problem behaviors. In: Shirley S. Feldman & Glen R. Elliott (Eds.), *At the threshold. The developing adolescent* (Ch. 16), pp. 414-430. Harvard University Press, Cambridge/Mass.
- McFarlane, Allan H.; Bellissimo, Anthony & Norman, Geoffrey R. (1995): Family structure, family functioning and adolescent well-being: the transcendent influence of parenting style. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 36, 847-864.
- McHale, Susan M. & Crouter, Ann C. (1992): You can't always get what you want: Incongruence between sex-role attitudes and family work rules and its implications for marriage. *Journal of Marriage and the Family*, 54, 537-547.
- McHale, Susan M.; Freitag, Milam K.; Crouter, Ann C. & Bartko, W. Todd (1991): Connections between dimensions of marital quality and school-age children's adjustment. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 12, 1-17.
- McLoyd, Vonnie C. (1989): Socialization and development in a changing economy. The effects of paternal job and income loss on children. *American Psychologist*, 44, 293-302.

McLoyd, Vonnie C. (1990): The impact of economic hardship on black families and children: Psychological distress, parenting, and socioemotional development. *Child Development*, 61, 311-346.

McLoyd, Vonnie C. & Wilson, Leon (1990): Maternal behavior, social support, and economic conditions as predictors of distress in children. In: Vonnie C. McLoyd & Constance A. Flanagan (Eds.), *Economic stress: Effects on family life and child development*. *New Directions for Child Development*, vol. 46, pp. 49-69. Jossey-Bass, San Francisco.

Mead, George H. (1934): *Mind, self, and society*. The University of Chicago Press, Chicago (14th impression 1967).

Menaghan, Elizabeth G. (1991): Work experiences and family interaction processes: The long reach of the job? *Annual Review of Sociology*, 17, 419-444.

Meulemann, Heiner (1995): Gelegenheitskosten der Elternschaft und der Berufseintritt von Müttern und Vätern. In: Bernhard Nauck & Corinna Onnen-Isemann (Hrsg.), *Familie im Brennpunkt von Wissenschaft und Forschung*, S. 195-219. Luchterhand, Neuwied.

Meyer, Hans-Jürgen (1988): Marital and mother-child relationships: Developmental history, parent personality, and child difficultness. In: Robert A. Hinde & Joan Stevenson-Hinde (Eds.), *Relationships within families*, pp. 119-139. Clarendon Press, Oxford.

Miller, Brent C.; Norton, Maria C. & Hill, E. Jeffrey (1995): The effect of parental supportive behaviors on life satisfaction of adolescent offspring. *Journal of Marriage and the Family*, 57, 813-822.

Miller, Nancy B.; Cowan, Philip A.; Cowan, Carolyn Pape; Hetherington, Mavis E. & Clingempeel, W. Glenn (1993): Externalizing in preschoolers and early adolescents: A cross-study replication of a family model. *Developmental Psychology*, 29, 3-18.

Milliones, Jake (1978): Relationship between perceived child temperament and maternal behaviors. *Child Development*, 49, 1255-1257.

Minuchin, Patricia (1985): Families and individual development: Provocations from the field of family therapy. *Child Development*, 56, 289-302.

Minuchin, Patricia (1988): Relationships within the family: A systems perspective on development. In: Robert A. Hinde & Joan Stevenson-Hinde (Eds.), *Relationships within families*, pp. 7-26. Clarendon Press, Oxford.

Moos, Rudolf H. & Moos, Bernice S. (1981): *Family Environment Scale*. Manual. Consulting Psychologists Press, Palo Alto/Cal.

Mulaik, Stanley A. (1987): Toward a conception of causality applicable to experimentation and causal modeling. *Child Development*, 58, 18-32.

Mussen, Paul Henry; Conger, John Janeway; Kagan, Jerome & Huston, Aletha Carol (1990): *Child Development and Personality* (7th ed.). Harper & Row, New York.

Nauck, Bernhard (1989a): Individualistische Erklärungsansätze in der Familienforschung: Die rational-choice-Basis von Familienökonomie, Ressourcen- und Austauschtheorien. In: R. Nave-Herz & M. Markefka (Hrsg.), *Handbuch der Familien- und Jugendforschung*, Bd. 1: Familienforschung, S. 45-61. Luchterhand, Neuwied.

Nauck, Bernhard (1989b): Intergenerational relationships in families from Turkey and Germany. *European Sociological Review*, 5, 251-274.

Nauck, Bernhard (1991): Generationenvertrag, generatives Verhalten und Eltern-Kind-Beziehungen im interkulturellen Vergleich. In: Anette Engfer, Beate Minsel & Sabine Walper (Hrsg.), *Zeit für Kinder! Kinder in Familie und Gesellschaft*, S. 125-132. Beltz, Weinheim.

Nauck, Bernhard (1995): Familie im Kontext von Politik, Kulturkritik und Forschung: Das Internationale Jahr der Familie. In: Uta Gerhardt, Stefan Hradil, Doris Lucke & Bernhard Nauck (Hrsg.), *Familie der Zukunft. Lebensbedingungen und Lebensformen*, S. 21-36. Leske & Budrich, Opladen.

Nave-Herz, Rosemarie (1981): *Erwachsenensozialisation. Ausgewählte Theorien und empirische Analysen*. Beltz, Weinheim.

Newberger, Carolyn Moore (1980): The cognitive structure of parenthood: Designing a descriptive method. In: Robert L. Selman & Regina Yando (Eds.), *Clinical-developmental psychology. New Directions for Child Development*, vol. 7, pp. 45-67. Jossey-Bass, San Francisco.

Newman, Barbara M. (1989): The changing nature of the parent-adolescent relationship from early to late adolescence. *Adolescence*, 24, 915-924.

Norton, Robert (1983): Measuring marital quality: A critical look at the dependent variable. *Journal of Marriage and the Family*, 45, 141-151.

O'Connor, Thomas G.; Hetherington, E. Mavis & Clingempeel, W. Glenn (1997): Systems and bidirectional influences in families. *Journal of Social and Personal Relationships*, 14, 491-504.

Oerter, Rolf & Montada, Leo (1987): *Entwicklungspsychologie* (2. Aufl.). Psychologie-Verlags-Union, München.

Ohannessian, Christine McCauley; Lerner, Richard M.; Lerner, Jacqueline V. & von Eye, Alexander (1994): A longitudinal study of perceived family adjustment and emotional adjustment in early adolescence. *Journal of Early Adolescence*, 14, 371-390.

Ohannessian, Christine McCauley; Lerner, Richard M.; Lerner, Jacqueline V. & von Eye, Alexander (1995): Discrepancies in adolescents' and parents' perceptions of family functioning and adolescent emotional adjustment. *Journal of Early Adolescence*, 15, 490-516.

Okagaki, Lynn & Sternberg, Robert J. (1991): Cultural and parental influences on cognitive development. In: Lynn Okagaki & Robert J. Sternberg (Eds.), *Directors of development. Influences on the development of children's thinking*, pp. 101-120. Erlbaum, Hillsdale/NJ.

O'Leary, K. Daniel (1984): Marital discord and children: Problems, strategies, methodologies, and results. In: Anna-Beth Doyle; Dolores Gold & Debbie S. Moskowitz (Eds.), *Children in families under stress. New Directions for Child Development*, vol. 24., pp. 35-46. Jossey-Bass, San Francisco.

O'Leary, K. Daniel & Emery, Robert E. (1984): Marital discord and child behavior problems. In: Melvin D. Levine & Paul Satz (Eds.), *Middle childhood: Development and dysfunction*, pp. 345-364. University Park Press, Baltimore.

Olson, David H.; McCubbin, Hamilton I.; Barnes, Howard; Larsen, Andrea; Muxen, Marla & Wilson, Marc (1983): *Families: What makes them work*. Sage, Beverly Hills/Ca.

Onnen-Isemann, Corinna (1995): Ungewollte Kinderlosigkeit und moderne Reproduktionsmedizin. In: Bernhard Nauck & Corinna Onnen-Isemann (Hrsg.), *Familie im Brennpunkt von Wissenschaft und Forschung*, S. 473-488. Luchterhand, Neuwied.

Oswald, Hans & Boll, Walter (1992): Das Ende des Generationenkonflikts? Zum Verhältnis von Jugendlichen zu ihren Eltern. *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie*, 12, 30-51.

Ossyssek, Friedolf; Böcker, Susanne & Giebel, Desirée (1995): Alltagsbelastungen, Ehebeziehungen und elterliches Erziehungsverhalten. In: Uta Gerhardt, Stefan Hradil, Doris Lucke & Bernhard Nauck (Hrsg.), *Familie der Zukunft. Lebensbedingungen und Lebensformen*, S. 245-260. Leske & Budrich, Opladen.

Otto, Luther B. & Atkinson, Maxine P. (1997): Parental involvement and adolescent development. *Journal of Adolescent Research*, 12, 68-89.

Owens, Timothy J. (1994): Two dimensions of self-esteem: Reciprocal effects of positive self-worth and self-deprecation on adolescent problems. *American Sociological Review*, 59, 391-407.

Paikoff, Roberta L. & Brooks-Gunn, Jeanne (1990): Physiological processes: What role do they play during the transition to adolescence? In: Raymond Montemayor, Gerald R. Adams & Thomas P. Gullotta (Eds.), *From childhood to adolescence. A transitional period?*, pp. 63-81. Sage, Newbury Park/Ca.

Paikoff, Roberta L. & Brooks-Gunn, Jeanne (1991): Do parent-child relationships change during puberty? *Psychological Bulletin*, 110, 47-67.

Pang, Valerie Ooka (1991): The relationship of test-anxiety and math achievement to parental values in asian-american and european-american middle school students. *Journal of Research and Development in Education*, 24, 1-10.

Papini, Dennis R.; Datan, Nancy & McCluskey-Fawcett, Kathleen A. (1988): An observational study of affective and assertive family interactions during adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 17, 477-492.

Patterson, Gerald R. (1982): *Coercive Family Process*. Castalia Publishing Company, Eugene/Oregon.

Patterson, Gerald R. (1983): Stress: A change agent for family process. In: N. Garmezy & M. Rutter (Eds.), *Stress, coping, and development in children*, pp. 235-264. McGraw-Hill, New York.

Patterson, Gerald R. (1986): Performance models for antisocial boys. *American Psychologist*, 41, 432-444.

Patterson, Gerald R.; Bank, L. & Stoolmiller, M. (1990): The preadolescent's contribution to disrupted family process. In: Raymond Montemayor, Gerald R. Adams & Thomas P. Gullotta (Eds.), *From childhood to adolescence. A transitional period?*, pp. 107-133. Sage, Newbury Park/Ca.

Patterson, Gerald R.; DeBaryshe, Barbara D. & Ramsey, Elizabeth (1989): A developmental perspective on antisocial behavior. *American Psychologist*, 44, 329-335.

Patterson, Gerald R. & Dishion, T.J. (1988): Multilevel family process models: Traits, interactions, and relationships. In: Robert A. Hinde & Joan Stevenson-Hinde (Eds.), *Relationships within families*, pp. 283-310. Clarendon Press, Oxford.

Pauls, Helmut (1983): Zur Reziprozität der Eltern-Kind-Beziehung. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 30, 81-89.

Paulson, Sharon E. (1994): Relations of parenting style and parental involvement with ninth-grade students' achievement. *Journal of Early Adolescence*, 14, 250-267.

Pekrun, Reinhard (1990): Social support, achievement evaluations, and self-concepts in adolescence. In: Louis Oppenheimer (Ed.), *The self-concept*, pp. 107-119. Springer, Berlin.

Pekrun, Reinhard & Helmke, Andreas (1991): Schule und Persönlichkeitsentwicklung: Theoretische Perspektiven und Forschungsstand. In: Reinhard Pekrun & Helmut Fend (Hrsg.), *Schule und Persönlichkeitsentwicklung: Ein Resümee der Längsschnittforschung*, S. 33-56. Enke, Stuttgart.

Peterson, Gary W. & Rollins, Boyd C. (1987): Parent-child socialization. In: Marvin B. Sussman & Suzanne K. Steinmetz (Eds.), *Handbook of Marriage and the Family*, pp. 471-507. Plenum Press, New York.

Peterson, James L. & Zill, Nicholas (1986): Marital disruption, parent-child relationships, and behavior problems in children. *Journal of Marriage and the Family*, 48, 295-307.

Pettit, Gregory S. & Lollis, Susan (1997): Introduction to special issue: Reciprocity and

bidirectionality in parent-child relationships: New approaches to the study of enduring issues. *Journal of Social and Personal Relationships*, 14, 435-440.

Petzold, Matthias & Nickel, Horst (1989): Grundlagen und Konzept einer entwicklungspsychologischen Familienforschung. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 36, 241-257.

Pfeifer, Andreas & Schmidt, Peter (1987): LISREL. Die Analyse komplexer Strukturgleichungsmodelle. Fischer, Stuttgart.

Pieper, Marianne (1994): Zwei Schritte vor - ein Schritt zurück: neue Wege ins "Familienglück". Elternschaft zwischen alten Leitbildern und neuen Lebensformen. In: Marianne Pieper (Hrsg.), *Beziehungskisten und Kinderkram. Neue Formen der Elternschaft*, S. 9-44. Campus, Frankfurt/Main.

Pierce, Gregory R.; Sarason, Barbara R.; Sarason, Irwin G.; Joseph, Helene J. & Henderson, Ciarda A. (1996): Conceptualizing and assessing social support in the context of the family. In: Gregory R. Pierce; Barbara R. Sarason & Irwin G. Sarason (Eds.), *Handbook of social support and the family*, pp. 3-23. Plenum Press, New York.

Pilzecker, Ute (1994): Der "Kinderwunsch": Die Geburt eines Phänomens. In: Marianne Pieper (Hrsg.), *Beziehungskisten und Kinderkram. Neue Formen der Elternschaft*, S. 235-244. Campus, Frankfurt/Main.

Porter, Beatrice & O'Leary, K. Daniel (1980): Marital discord and childhood behavior problems. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 8, 287-295.

Radloff, Lenore Sawyer (1977): The CES-D Scale: A self-report depression scale for research in the general population. *Applied Psychological Measurement*, 1, 385-401.

Reid, William J. & Crisafulli, Alida (1990): Marital discord and child behavior problems: A meta-analysis. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 18, 105-117.

Rheingold, Harriet L. (1969): The social and socializing infant. In: David A. Goslin (Ed.), *Handbook of socialization theory and research*, pp. 779-790. Rand McNally, Chicago.

Robertson, Elizabeth B.; Elder, Glen H., Jr. & Skinner, Martie L. (1991): The costs and benefits of social support in families. *Journal of Marriage and the Family*, 53, 403-416.

Robertson, Joan F. & Simons, Ronald L. (1989): Family factors, self-esteem, and adolescent depression. *Journal of Marriage and the Family*, 51, 125-138.

Rollins, Boyd C. & Thomas, Darwin L. (1979): Parental support, power, and control techniques in the socialization of children. In: Wesley R. Burr, Reuben Hill, F. Ivan Nye & Ira L. Reiss (Eds.), *Contemporary theories about the family. Research-based theories (Vol. 1)*, pp. 317-364. The Free Press, New York.

Rosenberg, Morris (1965): *Society and the adolescent self-image*. Princeton University Press,

Princeton/NJ.

Rosenberg, Morris (1979): *Conceiving the self*. Krieger, Malabar/Florida.

Rosenberg, Morris (1985): Self-concept and psychological well-being in adolescence. In: Robert L. Leahy (Ed.), *The development of the self*, pp. 205-246, Academic Press, Orlando.

Rothbart, Mary K. (1981): Measurement of temperament in infancy. *Child Development*, 52, 569-578.

Rothbart, Mary K. (1986): Longitudinal observation of infant temperament. *Developmental Psychology*, 22, 356-365.

Rothbart, Mary K. & Maccoby, Eleanor E. (1979): Unterschiede in den elterlichen Reaktionen gegenüber Söhnen und Töchtern. In: Frank Baumgärtel (Hrsg.), *Familiensozialisation. Probleme - Daten - Aufgaben*, S. 169-181. Westermann, Braunschweig.

Rothbaum, Fred & Weisz, John R. (1994): Parental caregiving and child externalizing behavior in nonclinical samples: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 116, 55-74.

Russell, Alan & Russell, Graeme (1994): Coparenting early school-age children: An examination of mother-father interdependence within families. *Developmental Psychology*, 30, 757-770.

Russell, Candyce Smith (1974): Transition to parenthood: Problems and gratifications. *Journal of Marriage and the Family*, 36, 294-302.

Ryan, Richard M.; Stiller, Jerome D. & Lynch, John H. (1994): Representations of relationships to teachers, parents, and friends as predictors of academic motivation and self-esteem. *Journal of Early Adolescence*, 14, 226-249.

Sabatelli, Ronald M. (1988): Measurement issues in marital research: A review and critique of contemporary survey instruments. *Journal of Marriage and the Family*, 50, 891-915.

Sabatelli, Ronald M. & Waldron, Rebecca J. (1995): Measurement issues in the assessment of the experiences of parenthood. *Journal of Marriage and the Family*, 57, 969-980.

Sander, Joachim & Böcker, Susanne (1993): Die Deutsche Form der Relationship Assessment Scale (RAS): Eine kurze Skala zur Messung der Zufriedenheit in einer Partnerschaft. *Diagnostica*, 39, 55-62.

Scarr, Sandra & Ricciuti, Anne (1991): What effects do parents have on their children? In: Lynn Okagaki & Robert J. Sternberg (Eds.), *Directors of development. Influences on the development of children's thinking*, pp. 3-23. Erlbaum, Hillsdale/NJ.

Schaefer, Earl S. (1959): A circumplex model for maternal behavior. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 59, 226-235.

Schaefer, Earl S. (1965): Children's reports of parental behavior. An inventory. *Child Development*, 36, 413-424.

Schäfers, Bernhard & Zimmermann, Gunter E. (1995): Armut und Familie - Zunahme der familialen Verarmung seit den 70er Jahren. In: Bernhard Nauck & Corinna Onnen-Isemann (Hrsg.), *Familie im Brennpunkt von Wissenschaft und Forschung*, S. 561-578. Luchterhand, Neuwied.

Schendl-Mayrhuber, Martha (1978): Der Einfluß der Schichtzugehörigkeit auf die Bildung von Erziehungseinstellungen und Erziehungszielen. In: Klaus A. Schneewind & Helmut Lukesch (Hrsg.), *Familiäre Sozialisation: Probleme, Ergebnisse, Perspektiven*, S. 136-146. Klett-Cotta, Stuttgart.

Schludermann, Eduard & Schludermann, Shirin (1970): Replicability of factors in Children's Report of Parent Behavior (CRPBI). *The Journal of Psychology*, 76, 239-249.

Schludermann, Shirin & Schludermann, Eduard (1988): Questionnaire for children and youth (CRPBI-30), Schludermann revision. University of Manitoba, Dept. of Psychology. Winnipeg/Man., Canada R3T 2N2.

Schmidt, Lutz (1991): Erziehungsverhalten der Eltern und intellektuelle Leistungsentwicklung bei 12-14jährigen Schülern. In: Werner Hennig & Walter Friedrich (Hrsg.), *Jugend in der DDR*, S. 191-198. Juventa, Weinheim.

Schmidt-Denter, Ulrich (1991): Das familiäre Bezugssystem des Kindes. In: Anette Engfer, Beate Minsel & Sabine Walper (Hrsg.), *Zeit für Kinder! Kinder in Familie und Gesellschaft*, S. 197-203. Beltz, Weinheim.

Schneewind, Klaus A. (1980): Elterliche Erziehungsstile: einige Anmerkungen zum Forschungsgegenstand. In: Klaus Schneewind & Theo Herrmann (Hrsg.), *Erziehungstilforschung. Theorien, Methoden und Anwendung der Psychologie elterlichen Erziehungsverhaltens*. Huber, Bern.

Schneewind, Klaus A. (1985): Entwicklung personaler Kontrolle im Kontext der Familie. In: Walter F. Kugemann; Siegfried Preiser & Klaus A. Schneewind (Hrsg.), *Psychologie und komplexe Lebenswirklichkeit. Festschrift zum 65. Geburtstag von Walter Toman*, S. 203-223. Hogrefe, Göttingen.

Schneewind, Klaus A. (1989): Personale Kontrolle, Sozialisation und Familie in psychologischer Sicht. In: Ansgar Weymann (Hrsg.), *Handlungsspielräume. Untersuchungen zur Individualisierung und Institutionalisierung von Lebensläufen in der Moderne*, S.199-209. Enke, Stuttgart.

Schneewind, Klaus A. (1991): Die Familie als Kontext individueller Entwicklung. In: Anette Engfer, Beate Minsel & Sabine Walper (Hrsg.), *Zeit für Kinder! Kinder in Familie und Gesellschaft*, S. 160-178. Beltz, Weinheim.

Schneewind, Klaus A. (1995): Bewußte Kinderlosigkeit: Subjektive Begründungsfaktoren bei

jungverheirateten Paaren. In: Bernhard Nauck & Corinna Onnen-Isemann (Hrsg.), Familie im Brennpunkt von Wissenschaft und Forschung, S. 457-472. Luchterhand, Neuwied.

Schneewind, Klaus A.; Beckmann, Michael & Engfer, Anette (1983): Eltern und Kinder. Umwelteinflüsse auf das familiäre Verhalten. Kohlhammer, Stuttgart.

Schneewind, Klaus A.; Beckmann, Michael & Hecht-Jackl, Antonia (1985): Das Familiendiagnostische Testsystem (FDTS). Universität München.

Schütze, Yvonne (1988a): Zur Veränderung im Eltern-Kind-Verhältnis seit der Nachkriegszeit. In: R. Nave-Herz (Hrsg.), Wandel und Kontinuität der Familie in der Bundesrepublik Deutschland, S. 95-114. Enke, Stuttgart.

Schütze, Yvonne (1988b): Jugend und Familie. In: Heinz-Hermann Krüger (Hrsg.), Handbuch der Jugendforschung, S. 233-247. Leske & Budrich, Opladen.

Schwarz, J. Conrad; Barton-Henry, Marianne L. & Pruzinsky, Thomas (1985): Assessing child-rearing behaviors: A comparison of ratings made by mother, father, child, and sibling on the CRPBI. *Child Development*, 56, 462-479.

Schwarzer, Ralf & Leppin, Anja (1989): Sozialer Rückhalt und Gesundheit. Eine Meta-Analyse. Hogrefe, Göttingen.

von Schweitzer, Rosemarie (1984): Kinder und ihre Kosten. In: Kurt Lüscher (Hrsg.), Sozialpolitik für das Kind, S. 113-142. Klett-Cotta im Ullstein Taschenbuch, Frankfurt/M.

Scott, William A.; Scott, Ruth & Mc.Cabe, Morag (1991): Family relationships and children's personality: a cross-cultural, cross-source comparison. *British Journal of Social Psychology* 30: 1-20.

Seiffge-Krenke, Inge (1993): Depressive Verstimmungen im Jugendalter: Der relative Beitrag von familiären und Freundschaftsbeziehungen. *Zeitschrift für Klinische Psychologie*, 22, 117-136.

Shybunko, Daniel E. (1989): Effects of post-divorce relationships on child adjustment. *Journal of Divorce*, 12, 299-313.

Sigel, Irving E. & Parke, Ross D. (1987): Structural analysis of parent-child research models. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 8, 123-137.

Sigel, Irving E.; Stinson, Elizabeth T. & Flaughter, Jan (1991): Socialization of representational competence in the family: The distancing paradigm. In: Lynn Okagaki & Robert J. Sternberg (Eds.), *Directors of development. Influences on the development of children's thinking*, pp. 121-144. Erlbaum, Hillsdale/NJ.

Silverberg, Susan B. & Steinberg, Laurence (1987): Adolescent autonomy, parent-adolescent conflict, and parental well-being. *Journal of Youth and Adolescence*, 16, 293-312.

Simons, Ronald L.; Beaman, Jay; Conger, Rand D. & Chao, Wei (1993a): Childhood experience, conceptions of parenting, and attitudes of spouse as determinants of parental behavior. *Journal of Marriage and the Family*, 55, 91-106.

Simons, Ronald L.; Johnson, Christine & Conger, Rand D. (1994a): Harsh corporal punishment versus quality of parental involvement as an explanation of adolescent maladjustment. *Journal of Marriage and the Family*, 56, 591-607.

Simons, Ronald L.; Lorenz, Frederick O.; Conger, Rand D. & Wu, Chyi-In (1992): Support from spouse as mediator and moderator of the disruptive influence of economic strain on parenting. *Child Development*, 63, 1282-1301.

Simons, Ronald L.; Lorenz, Frederick O.; Wu, Chyi-In & Conger, Rand D. (1993b): Social network and marital support as mediators and moderators of the impact of stress and depression on parental behavior. *Developmental Psychology*, 29, 368-381.

Simons, Ronald L.; Robertson, Joan F. & Downs, William R. (1989): The nature of the association between parental rejection and delinquent behavior. *Journal of Youth and Adolescence*, 18, 297-310.

Simons, Ronald L.; Whitbeck, Les B.; Beaman, Jay & Conger, Rand D. (1994b): The impact of mothers' parenting, involvement by nonresidential fathers, and parental conflict on the adjustment of adolescent children. *Journal of Marriage and the Family*, 56, 356-374.

Simons, Ronald L.; Whitbeck, Les B.; Conger, Rand D. & Melby, Janet N. (1990): Husband and wife differences in determinants of parenting: A social learning and exchange model of parental behavior. *Journal of Marriage and the Family*, 52, 375-392.

Skinner, Martie L.; Elder, Glen H., Jr. & Conger, Rand D. (1992): Linking economic hardship to adolescent aggression. *Journal of Youth and Adolescence*, 21, 259-276.

Small, Steven A.; Eastman, Gay & Cornelius, Steven (1988): Adolescent autonomy and parental stress. *Journal of Youth and Adolescence*, 17, 377-391.

Smetana, Judith G. (1995): Parenting styles and conceptions of parental authority during adolescence. *Child Development*, 66, 299-316.

Snyder, Douglas K. (1979): Multidimensional assessment of marital satisfaction. *Journal of Marriage and the Family*, 41, 813-823.

Snyder, James (1991): Discipline as a mediator of the impact of maternal stress and mood on child conduct problems. *Development and Psychopathology*, 3, 263-276.

Sroufe, L. Alan & Fleeson, June (1988): The coherence of family relationships: In: Robert A. Hinde & Joan Stevenson-Hinde (Eds.), *Relationships within families*, pp. 27-47. Clarendon Press, Oxford.

Stafford, Laura & Bayer, Cherie L. (1993): *Interaction between parents and children*. Sage,

Newbury Park/Ca.

Stangl, Werner (1987): Der Zusammenhang zwischen elterlichem Verhalten und kindlicher Persönlichkeit. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 34, 264-286.

Stapf, Kurt H.; Herrmann, Theo; Stapf, Aiga & Stäcker, Karl H. (1972): *Psychologie des elterlichen Erziehungsstils*. Klett, Stuttgart.

Starrels, Marjorie E. (1994): Gender differences in parent-child relations. *Journal of Family Issues*, 15, 148-165.

Stechhammer, Brigitte (1981): *Der Vater als Interaktionspartner des Kindes*. Haag & Herchen, Frankfurt/Main.

Steinberg, Laurence (1987): Recent research on the family at adolescence: The extent and nature of sex differences. *Journal of Youth and Adolescence*, 16, 191-197.

Steinberg, Laurence (1990): Autonomy, conflict, and harmony in the family relationship. In: Shirley S. Feldman & Glen R. Elliott (Eds.), *At the threshold. The developing adolescent* (Ch. 10), pp 255-276. Harvard University Press, Cambridge/Mass.

Steinberg, Laurence; Elmen, Julie D. & Mounts, Nina S. (1989): Authoritative parenting, psychosocial maturity, and academic success among adolescents. *Child Development*, 60, 1424-1436.

Steinberg, Laurence; Lamborn, Susie D.; Darling, Nancy; Mounts, Nina S. & Dornbusch, Sanford M. (1994): Over-time changes in adjustment and competence among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent, and neglectful families. *Child Development*, 65, 754-770.

Steinberg, Laurence; Lamborn, Susie D.; Dornbusch, Sanford M. & Darling, Nancy (1992): Impact of parenting practices on adolescent achievement: authoritative parenting, school involvement, and encouragement to succeed. *Child Development*, 63, 1266-1281.

Steinberg, Laurence; Mounts, Nina S.; Lamborn, Susie D. & Dornbusch, Sanford M. (1991): Authoritative parenting and adolescent adjustment across varied ecological niches. *Journal of Research on Adolescence*, 1, 19-36.

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

Steinberg, Laurence & Silverberg, Susan B. (1987): Influences on marital satisfaction during the middle stages of the family life cycle. *Journal of Marriage and the Family*, 49, 751-760.

Steinkamp, Günther (1982): Arbeitsplatz Erfahrungen und familiäre Sozialisation. Ergebnisse und Probleme einer empirischen Untersuchung an Eltern und Kindern. In: Laszlo A. Vaskovics (Hrsg.), *Umweltbedingungen familiärer Sozialisation. Beiträge zur sozialökologischen Sozialisationsforschung*, S. 120-142. Enke, Stuttgart.

Steinmetz, Suzanne K. (1979): Disciplinary techniques and their relationship to aggressiveness, dependency, and conscience. In: Wesley R. Burr, Reuben Hill, F. Ivan Nye & Ira L. Reiss (Eds.), *Contemporary theories about the family. Research-based theories* (Vol. 1), pp. 405-438. The Free Press, New York.

Stern, Daniel (1979): *Mutter und Kind. Die erste Beziehung*. Klett-Cotta, Stuttgart.

Sternberg, Kathleen J.; Lamb, Michael E.; Greenbaum, Charles; Cicchetti, Dante; Dawud, Samia; Cortes, Rosa M.; Krispin, Orit & Lorey, Fanny (1993): Effects of domestic violence on children's behavior problems and depression. *Developmental Psychology*, 29, 44-52.

Symonds, P.W. (1939): *The psychology of parent-child relationships*. Appleton-Century-Crofts, New York.

Tanaka, Jeffrey S. (1987): "How big is big enough?": Sample size and goodness of fit in structural equation models with latent variables. *Child Development*, 58, 134-146.

Teachman, Jay D.; Carver, Karen & Day, Randal (1995): A model for the analysis of paired data. *Journal of Marriage and the Family*, 57, 1011-1024.

Tein, Jenn-Yun; Roosa, Mark W. & Michaels, Marcia (1994): Agreement between parent and child reports on parental behaviors. *Journal of Marriage and the Family*, 56, 341-355.

Teo, Adrian; Carlson, Elizabeth; Mathieu, Patrick J.; Egeland, Byron & Sroufe, L. Alan (1996): A prospective longitudinal study of psychosocial predictors of achievement. *Journal of School Psychology*, 34, 285-306.

Thomä, Dieter (1992): *Eltern. Kleine Philosophie einer riskanten Lebensform*. Beck, München.

Thomson, Elizabeth; Davidson, Andrew R. & Williams, Richard (1983): Measurement models for the subjective utility of children. *Journal of Applied Social Psychology*, 13, 528-542.

Thomson, Elizabeth & Williams, Richard (1982): Beyond wives' family sociology: A method for analyzing couple data. *Journal of Marriage and the Family*, 44, 999-1008.

Thomson, Elizabeth & Williams, Richard (1984): A note on correlated measurement error in wife-husband data. *Journal of Marriage and the Family*, 46, 643-649.

Tillmann, Klaus-Jürgen (1989): *Sozialisationstheorien. Eine Einführung in den Zusammenhang von Gesellschaft, Institution und Subjektwerdung*. Rowohlt, Reinbek.

Tocci, Cynthia M. & Engelhard, George (1991): Achievement, parental support, and gender differences in attitudes toward mathematics. *Journal of Educational Research*, 84, 280-286.

Tubman, Jonathan G. & Lerner, Richard M. (1991): Life-span view of human development and adolescent development. In: Richard M. Lerner, Anne C. Petersen & Jeanne Brooks-Gunn (Eds.), *The Encyclopedia of Adolescence* (Vol. I), pp. 594-601. Garland, New York.

- Ulich, Dieter (1991): Zur kulturellen Transmitterfunktion der Familie. In: Anette Engfer, Beate Minsel & Sabine Walper (Hrsg.), *Zeit für Kinder! Kinder in Familie und Gesellschaft*, S. 204-210. Beltz, Weinheim.
- Umberson, Debra (1989): Relationships with children: Explaining parents' psychological well-being. *Journal of Marriage and the Family*, 51, 999-1012.
- Umberson, Debra & Gove, Walter R. (1989): Parenthood and psychological well-being. Theory, measurement, and stage in the family life course. *Journal of Family Issues*, 10, 440-462.
- Vaskovics, Laszlo A. (1982): Sozialökologische Einflußfaktoren familialer Sozialisation. In: Laszlo A. Vaskovics (Hrsg.), *Umweltbedingungen familialer Sozialisation. Beiträge zur sozialökologischen Sozialisationsforschung*, S. 1-24. Enke, Stuttgart.
- Vaskovics, Laszlo A. (1991): Kinderwunsch. In: Anette Engfer, Beate Minsel & Sabine Walper (Hrsg.), *Zeit für Kinder! Kinder in Familie und Gesellschaft*, S. 192-196. Beltz, Weinheim.
- Veith, Hermann (1995): Überlegungen zur Theorie und Geschichte der Sozialisation. *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie*, 15, 194-207.
- Vincent, John P.; Harris, Gerald E. & Plog, Amy (1991): Divorce and children's adjustment: The role of interparental conflict, maternal affect and parenting. In: John P. Vincent (Ed.), *Advances in family intervention, assessment and theory*, vol. 5, pp. 47-67. Kingsley, London.
- Vuchinich, Samuel; Vuchinich, Regina & Wood, Barbara (1993): The interparental relationship and family problem solving with preadolescent males. *Child Development*, 64, 1389-1400.
- Wagner, Barry M.; Cohen, Patricia & Brook, Judith S. (1996): Parent/adolescent relationships: Moderators of the effects of stressful life events. *Journal of Adolescent Research*, 11, 347-374.
- Wagner, Barry M. & Phillips, Deborah A. (1992): Beyond beliefs: Parent and child behaviors and children's perceived academic competence. *Child Development*, 63, 1380-1391.
- Wagner, Jürgen W.L. (1977a): Fragebogen zum Selbstkonzept für 4.-6. Klassen FSK 4-6. Beltz, Weinheim.
- Wagner, Jürgen W.L. (1977b): Fragebogen Einstellung zur Schule für 4.-6. Klassen FES 4-6. Beltz, Weinheim.
- Wahler, Robert G. & Dumas, Jean E. (1987): Family factors in childhood psychology. Toward a coercion-neglect model. In: T. Jacob (Ed.), *Family interaction and psychopathology*, pp. 581-627. Plenum Press, New York.
- Walper, Sabine und Silbereisen, Rainer K. (1987): Familiäre Konsequenzen ökonomischer Einbußen und ihre Auswirkungen auf die Bereitschaft zu normverletzendem Verhalten bei Jugendlichen. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 19, 228-248.

Waters, Eleanor & Crandall, Vaughn J. (1979): Zusammenhänge zwischen Beobachtungsdaten zum mütterlichen Erziehungsverhalten und der sozialen Schichtzugehörigkeit der Mütter in den Jahren 1940-1960. In: Frank Baumgärtel (Hrsg.), Familiensozialisation. Probleme - Daten - Aufgaben, S. 152-164. Westermann, Braunschweig.

Waters, Everett & Sroufe, L. Alan (1983): Social competence as a developmental construct. *Developmental Review*, 3, 79-97.

Watzlawick, Paul; Beavin, Janet H. & Jackson, Don D. (1969): *Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien*. Huber, Bern.

Weisner, Thomas S. & Garnier, Helen (1992): Nonconventional family life-styles and school achievement. A 12-year longitudinal study. *American Educational Research Journal*, 29, 605-632.

Weissman, Myrna M. & Paykel, Eugene S. (1974): *The depressed woman. A study of social relationships*. University of Chicago Press, Chicago.

Wentzel, Kathryn R. (1994): Family functioning and academic achievement in middle school. A social-emotional perspective. *Journal of Early Adolescence*, 14, 268-291.

Wheaton, Blair (1987): Assessment of fit in overidentified models with latent variables. *Sociological Methods & Research*, 16, 118-154.

Wicklund, Robert A. (1975): Objective self-awareness. In: Leonard Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology*, Vol.8. Academic Press, New York.

Wild, Klaus-Peter & Krapp, Andreas (1995): Elternhaus und intrinsische Lernmotivation. *Zeitschrift für Pädagogik*, 41, 579-595.

Windle, Michael (1991): Externalizing disorders (Conduct problems). In: Richard M. Lerner, Anne C. Petersen & Jeanne Brooks-Gunn (Eds.), *The Encyclopedia of Adolescence* (Vol. I), pp. 328-333. Garland, New York.

Wittpoth, Jürgen (1994): *Rahmungen und Spielräume des Selbst. Ein Beitrag zur Theorie der Erwachsenensozialisation im Anschluß an George H. Mead und Pierre Bourdieu*. Diesterweg, Frankfurt/Main.

Woodworth, Sharon; Belsky, Jay & Crnic, Keith (1996): The determinants of fathering during the child's second and third years of life: A developmental analysis. *Journal of Marriage and the Family*, 58, 679-692.

Youniss, James & Smollar, Jacqueline (1985): *Adolescent relations with mothers, fathers, and friends*. University of Chicago Press, Chicago.