

Universität Bielefeld
Fakultät für Psychologie und Sportwissenschaft
Abteilung für Psychologie

Gleichberechtigte Eltern-Kind-Beziehungen

Diplomarbeit in Psychologie
von Patrick Schimpke

Betreuer und Erstgutachter:
Prof. Dr. Rainer Dollase

vorgelegt im März 2007

Patrick Schimpke

Gleichberechtigte Eltern-Kind-Beziehungen

Ein Sekundär-Review zu den Effekten

Danke.

Für ihr kritisches Korrekturlesen und ihren Rat danke ich meinen Freunden/-innen und (ehemaligen) Mitstudenten/-innen, insbesondere Frank Asbrock und Jan Retelsdorf, aber auch Doreen Stahn, Jan P. Müller, Fiona Lorenz und Friederike Zimmermann; außerdem Mike Weimann von den KinderRÄchTsZÄnkern und einigen Teilnehmern/-innen der Mailingliste „unerzogen“, vor allem Anna Mendel.

Ich danke meinem Betreuer und Erstgutachter, Herrn Prof. Dr. Rainer Dollase, für die Freiheit, diese Arbeit weitestgehend nach meinen eigenen Vorstellungen zu schreiben.

Inhalt

Zusammenfassung	6
1 Einleitung	8
2 Definition und theoretische Einordnung von Gleichberechtigung	14
2.1 Eine Arbeitsdefinition der Gleichberechtigung	14
2.2 Gleichberechtigung im Vergleich mit Erziehungstheorien	17
2.2.1 Psychologische Erziehungsstil-Typologien und -Dimensionierungen	18
2.2.2 Eine vorwissenschaftliche Erziehungsstil-Typologie	22
2.2.3 Selbstbestimmungstheorie und Autonomieunterstützung	23
2.2.4 Erziehungsstil-Dimensionierungen, Teil 2	31
2.2.5 Personzentrierte Ansätze	35
2.2.6 Behaviorismus und soziale Lerntheorie	40
2.2.7 Ein erziehungswissenschaftlicher Erziehungsbegriff	41
3 Methode	43
4 Ergebnisse	50
4.1 Konsequenzen von Selbst- und Mitbestimmung	52
4.2 Konsequenzen der Gleichwertigkeit der Bedürfnisse	113
4.3 Konsequenzen des Vertrauensvorschlusses	117
4.4 Quantitative Zusammenfassung aller Ergebnisse	120
5 Diskussion	121
5.1 Diskussion der Befunde zu Konsequenzen/Korrelaten gleichberechtigungsthematischer Interaktionsmerkmale	122
5.2 Diskussion weiterer Befunde und Argumente, oder: Gleichberechtigung und die Natur des Menschen	133
5.2.1 Interkulturelle Unterschiede	134
5.2.2 Genetische Veranlagung zur Hierarchie?	138
5.2.3 Praktische Umsetzbarkeit von Gleichberechtigung	141
5.2.4 Theoretische Vorteile des Gleichberechtigungs-Konzepts	142
Literaturangaben	145
Anhang	174

Zusammenfassung

In verschiedenen politischen, wissenschaftlichen und praktisch-pädagogischen Zusammenhängen wird die „Gleichberechtigung“ von Kindern und Erwachsenen gefordert. Der Hauptteil dieser Arbeit wertet eine umfangreiche Auswahl erziehungspsychologischer Überblicksliteratur im Hinblick darauf aus, welche Konsequenzen aufgrund des empirischen Forschungsstandes zu erwarten sind, wenn Eltern und Kinder gleichberechtigt zusammenleben. Gleichberechtigte Beziehungen werden dabei definiert durch die Merkmale Selbst- und Mitbestimmung, Gleichwertigkeit der Bedürfnisse und Vertrauensvorschuss. In der bearbeiteten Überblicksliteratur werden 202 empirische Untersuchungen von Variablen berichtet, die thematisch mit einem oder mehreren dieser Merkmale in deutlicher Beziehung stehen (z. B. Demokratie, Machtausübung). Die Übersicht über diese Studien zeigt eine überwiegend für Gleichberechtigung sprechende, aber auch widersprüchliche Befundlage. Studien, die gegen den Nutzen von Gleichberechtigung zu sprechen scheinen, können jedoch so interpretiert werden, dass sie nicht nur mit der Annahme hauptsächlich günstiger Auswirkungen von Gleichberechtigung vereinbar sind, sondern sogar mit der weiter gehenden Vermutung einer Überlegenheit des Konzepts über die meistens empfohlene „autoritative Erziehung“.

Ergänzt wird dieser Review zum einen durch Überlegungen zur Kulturabhängigkeit von Effekten, zum anderen durch die Diskussion von Befunden zu der Frage, ob der Mensch evolutionär eher zu hierarchischen oder eher zu gleichberechtigten Beziehungen prädisponiert ist. Schließlich werden Vorteile des Gleichberechtigungs-Konzepts für die Didaktik der Elternbildung sowie für den wissenschaftlichen Fortschritt genannt.

Abstract

In various political, academic and educational contexts, „equal rights“ of children and adults are being demanded. The main part of this paper examines a voluminous selection of review literature on parenting, asking which consequences can be anticipated, according to the current empirical parenting literature, if parents follow an ideal of *equal rights relationships* in

dealing with their children. Equal rights relationships are defined as providing self-determination, codetermination, equivalence of needs and an advance of trust. The utilized review literature reports 202 empirical investigations of variables which are in content obviously related to one or several of these characteristics (e. g., democracy, power assertion). The review of these studies reveals a pattern of results that is predominantly in favor of equal rights, but also inconsistent. Studies that seem to point to disadvantages of equal rights, however, can be interpreted as being consistent not only with the assumption of predominantly favorable effects of equal rights, but even with the stronger supposition of the superiority of the concept over the most frequently recommended „authoritative parenting“.

This review is complemented firstly by considerations on the cultural relativity of effects, and secondly by a discussion of findings on the question whether humans are evolutionarily predisposed to rather hierarchical or equal rights relationships. Eventually, advantages of the concept of equal rights are being specified, regarding the didactics of parent trainings as well as the progression of research on adult-child relationships.

1 Einleitung

Die Beziehungen zwischen Eltern und Kindern sind im Wandel begriffen. Eine herkömmlich auf Gehorsam und Anpassung ausgerichtete Erziehung entwickelt sich tendenziell zu Formen, die sich eher als partnerschaftliches Verhältnis beschreiben lassen. Im Einzelnen äußert sich diese Entwicklung unter anderem in einer größeren Nachgiebigkeit und Gefühlsbetontheit, in weniger klaren Grenzen zwischen den Generationen sowie in einem spürbaren Rückgang an Strenge und dem weit gehenden Verzicht auf körperliche Bestrafungstechniken (Schneewind, 2000, S. 190 f.; Schneewind, Walper & Graf, 2000, S. 260¹). Im Verlauf des 20. Jahrhunderts hat sich in westlichen Kulturen die Wertschätzung der Autonomie von Kindern deutlich vergrößert - auf Kosten von Werten wie Gehorsam und Anpassung (Alwin, 1996, zit. n. Kuczynski, 2003, S. 18). Soziologisch wurde zur Beschreibung dieses Trends die Entwicklungsthese „vom Befehlshaushalt zum Verhandlungshaushalt“ aufgestellt (vgl. du Bois-Reymond, 1994, zit. n. Olk & Rentzsch, 1999). Dieses Bild wäre jedoch einseitig, wenn man es nicht um Zahlen anderer Art ergänzen würde:

- Nur ca. 33 % der 12 Monate alten Kinder zeigen eine sichere Bindung (Perrez, 1998, S. 230).
- 57 % der Jugendlichen haben vor ihrem 12. Geburtstag mindestens einmal elterliche Gewalt erfahren. 25 % sogar häufig oder massiv, und knapp 10 % waren Opfer von Misshandlung geworden, d. h. wiederholt oder regelmäßig geprügelt, zusammengeschlagen oder getreten worden (Pfeiffer, Wetzels & Enzmann, 1999, S. 10 f.; vgl. auch Bussmann, 2003).
- Bei der 1999 vom *Aktionsbündnis für Kinderrechte* mit 110.000 Kindern zwischen 8 und 18 durchgeführten „Kinderrechte-Wahl“ erreichten sowohl das Recht auf gewaltfreie Erziehung als auch das Recht auf Berücksichtigung der Meinung des Kindes vorderste Ränge (Plätze 2 und 3) (Fesenfeld, 2001, S. 146). Die Kinder und Jugendlichen, die zuvor unter anderem in der Schule das Thema Kinderrechte thematisiert hatten, sollten dabei

1 Erläuterungen zur hier angewandten Zitierweise finden sich im Abschnitt 3 auf S. 50.

einschätzen, welche Kinderrechte in ihren Augen und in ihrem persönlichen Umfeld am schwerwiegendsten verletzt werden.

Solche Ergebnisse legen nahe, dass es am durchschnittlichen Eltern-Kind-Verhältnis noch immer viel zu verbessern gibt.

Umstritten ist freilich, *wie* die anzustrebende ideale Eltern-Kind-Beziehung aussieht. Die dem Laien wahrscheinlich geläufigste (vorwissenschaftliche) Dimension, auf der sich Erziehungsideale unterscheiden, ist die der „Strenge“: Erziehungstheoretiker/-innen, ob Wissenschaftler² oder nicht, die besonders den Wert von Disziplin, vielen Grenzen, hohen Leistungsanforderungen und die Notwendigkeit von Strafen betonen und von einer starken Orientierung am jeweils momentanen Wohlbefinden des Kindes abraten, werden i. d. R. als streng bezeichnet. Für Vertreter/-innen des Gegenpols scheint es kein ebenso verbreitetes Adjektiv zu geben; denkbar wären Begriffe wie frei, kindorientiert oder auch einfach nett. Sie vertreten i. d. R. den Standpunkt, dass Kinder sich dann am besten entwickeln, wenn sie das weitestgehend nach ihrem eigenen Willen tun. Explizit oder implizit steht hinter dieser Theorie die Annahme einer Art inneren Bauplans, den Kinder von Geburt an in sich tragen und nach dem sie sich entwickeln. Erziehungsverhalten, welches die Entwicklung in eine andere Richtung als die im „Bauplan“ vorgesehene zu beeinflussen beabsichtigt, störe die Entwicklung und schade nur oder zumindest mehr, als es nütze. Erziehungstheoretiker/-innen dieser Richtung betonen besonders die Bedeutung von Wärme und Freiheit und stehen Bestrafung und Leistungsdruck ablehnend gegenüber.

Beide Richtungen sind durchaus nicht neu; sie stehen u. a. in den philosophischen Traditionen eines Thomas Hobbes bzw. eines Jean-Jacques Rousseau. Hobbes' Bild vom Kind war das einer von Geburt an sündigen Kreatur, die durch Zucht zum Seelenheil geführt werden müsse (Hobbes, 1651/1885,

2 Hinsichtlich männlicher und weiblicher grammatischer Formen wird in diesem Text eine Kompromisslösung verfolgt. Selbstverständlich sind immer beide Geschlechter gemeint (wenn nicht aus dem Zusammenhang anderes ersichtlich ist). Aber nur, wenn es den Lesefluss und das Stilempfinden des Autors nicht stört, wird dies durch Erwähnung beider Geschlechter wieder in Erinnerung gerufen.

zit. n. Grusec, 2002, S. 144). Rousseau hingegen glaubte daran, dass der Mensch von Natur aus gut sei und dass autoritäre Erziehung die positive soziale Entwicklung nur behindern, nicht befördern könne (Rousseau, 1762/1974, zit. n. Grusec, 2002, S. 144 f.). Neben der langen Tradition wird hier auch deutlich, dass Meinungen über die richtige Erziehung offenbar eng mit dem jeweiligen *Bild vom Kind* zusammenhängen, d. h. mit expliziten oder impliziten Annahmen über die Natur des Menschen. Neben den beiden genannten Kindesbildern gibt es noch ein drittes, ebenso grundlegendes, das von John Locke (1693/1884, zit. n. Grusec, 2002, S. 145) begründet wurde. Er betrachtete das Kind als unbeschriebenes Blatt, dessen Werdegang einzig und allein von den Erfahrungen abhängt, die es macht.

Mit der vorliegenden Studie soll etwas über die Eignung eines bestimmten Leitbilds für Eltern-Kind-Beziehungen herausgefunden werden: das der „Gleichberechtigung“ zwischen Eltern und Kindern.

Dieses Leitbild wird von verschiedenen Seiten zur Verbesserung der Beziehungen zwischen Erwachsenen und Kindern propagiert.

- Das *Deutsche Kinderhilfswerk e. V.* (o. J.) formuliert an erster Stelle seiner Mission: „Wir helfen Kindern, stark und gleichberechtigt zu sein, damit sie mit ihrer Kreativität und Kompetenz unsere Gesellschaft mitgestalten können.“
- Der *Deutsche Kinderschutzbund e. V.* (1996) fordert: „Innerhalb der Familie ist das Kind gleichberechtigtes Mitglied . . .“ (S. 8)
- Noch vehementer proklamieren *Kinderrechtler/-innen*, die weniger verbandsgebunden sind, die Forderung „Gleichberechtigung ohne Altersgrenzen“. Wesentliche Vertreter sind etwa John Holt (1978), Richard Farson (1975), Ekkehard von Braunmühl (1993, 1994a, 1994b, zus. m. H. Kupffer & H. Ostermeyer 1976), Hubertus von Schoenebeck (1993) und die seit 1992 bundesweit aktive Berliner Jugendgruppe *KinderRÄchTsZÄnker* (o. J. a, o. J. b). Zur Geschichte dieses Zweigs der „Kinderrechtsbewegung“ bis 1992 vgl. Klemm (1992).

- *Humanistische Erziehungspsychologen/-innen* möchten, dass ein Kind „als eine Person von grundsätzlich gleichem allgemeinem Wert und von grundsätzlich gleichem Recht wahrgenommen und behandelt“ wird (Tausch & Tausch, 1991, S. 123). Für sie „wird der Begriff 'Erziehung' weitgehend entbehrlich. An seine Stelle treten die Grundwerte menschlichen Zusammenlebens“ (ebd., S. 21). „Eltern, Erzieher und Lehrer nehmen sich nicht ohne dringende Notwendigkeit Vorteile oder besondere Rechte vor den anderen Gruppenmitgliedern . . . heraus“ (ebd., S. 279) (vgl. ebenso Gordon, 1986, 1987, 2004). Die zitierten Bücher erzielten allesamt hohe Verkaufserfolge. Von Thomas Gordon wurden über 6 Mio. Bücher in 28 Sprachen verkauft, über 1 Mio. Eltern besuchten ein entsprechendes Elterntraining, so dass bedeutsame Effekte auf gesellschaftliche Erziehungsvorstellungen unterstellt werden können.
- Die *libertäre Richtung der (akademischen) Erziehungsphilosophie* argumentiert für eine allgemeine Gleichberechtigung zwischen Kindern und Erwachsenen (Cohen, 1980).
- Im Bereich institutioneller Erziehung ist Gleichberechtigung m. E. in unterschiedlichen Zusammenhängen verwirklicht worden:
 - durch den Arzt *Janusz Korczak* v. a. in seinem Waisenhaus (Kunz, 1994),
 - in den weltweit über 30 *Demokratischen Schulen* (Sudbury Valley School Press, 1992; Sudbury Valley School Press, 1995; KinderRÄchTsZÄnker, 2005; Graner & Wilke, o. J.),
 - zumindest partiell auch in etlichen Schulversuchen in Nordrhein-Westfalen, in denen eine von Kohlbergs Moralentwicklungstheorie inspirierte *Demokratische Schulgemeinde/Gerechte Gemeinschaft* eingeführt wurde (Oser & Althof, 1992, S. 337 ff.). (Leider wurden diese Versuche ohne hinreichende Evaluation beendet, evtl. aus politischen Gründen; dazu Reinhardt, 2003, S. 72.)

Fragestellung

In den Mainstream der psychologischen Forschung hat das Gleichberechtigungskonzept bislang keinen Einzug gehalten. Es finden sich Theorien,

Konzepte und empirische Untersuchungen, die dem Gedanken der Gleichberechtigung ganz sicher mehr oder weniger nahestehen. Dazu gehören vornehmlich das Konzept der Autonomieunterstützung aus der Selbstbestimmungstheorie (z. B. Grolnick, Deci & Ryan, 1997) sowie die bereits genannte Arbeit von Tausch & Tausch (1991). Die Betrachtung der empirischen Ergebnisse, die hierzu vorliegen, ist integraler Bestandteil des Hauptteils dieser Arbeit, bei der es sich im Wesentlichen um einen Review handelt. Keiner dieser Gleichberechtigung nahe stehenden Ansätze ist jedoch mit Gleichberechtigung tatsächlich deckungsgleich. Im Einzelnen wird das Abschnitt 2 zeigen, wo durch den Vergleich des Gleichberechtigungs-Konzepts mit anderen Erziehungstheorien präzisiert werden wird, was in dieser Arbeit unter Gleichberechtigung verstanden wird. Bereits an dieser Stelle ist jedoch zu betonen: Obwohl die Forderung nach Gleichberechtigung zwischen Eltern und Kindern von etlichen Seiten erhoben wird, wie oben gezeigt, ist empirisch-wissenschaftlich bislang nichts über ihre Auswirkungen bekannt.

Dabei wären Studien zu dieser Frage unmittelbar praxisrelevant: Indem sie etwas über die Güte einer aktuell propagierten Idee aussagen, könnten sie Erziehungsvorstellungen beeinflussen und auf diesem Weg auch Erziehungsverhalten. Zum Anderen kann oftmals gerade die Auseinandersetzung mit Konzepten außerpsychologischer Herkunft meines Erachtens sehr viel zur Konkretisierung und Weiterentwicklung psychologischer (und auch nicht psychologischer) Begriffe und Theorien beitragen.

Meine Frage lautet deshalb:

Welche Konsequenzen sind aus empirisch-psychologischer Sicht zu erwarten, wenn Eltern die Beziehungen zu ihren Kindern nach dem Grundsatz der Gleichberechtigung zu gestalten versuchen?
--

Mit „Kindern“ sind hier auch Jugendliche unter 18 Jahren mit gemeint. Etwaige Besonderheiten, die in nicht normativen Familienverhältnissen bestehen könnten, bleiben jedoch unberücksichtigt. D. h., ich werde danach fragen, wie sich Gleichberechtigung in „normalen“ Familien auswirkt und

mich nicht mit klinisch auffälligen Familien, Ein-Eltern-Familien oder sonstwie von der vorherrschenden Norm abweichenden Familien befassen.

Es ist auch nicht das Ziel dieser Arbeit, eines der auf S. 10 f. aufgeführten Konzepte *insgesamt* zu bewerten. Diese beinhalten z. T. noch weitere Elemente über den Gedanken der Gleichberechtigung hinaus. Hier soll jedoch ausschließlich der Grundsatz der Gleichberechtigung zwischen Eltern und Kindern evaluiert werden.

Als „Konsequenzen“ gleichberechtigter Beziehungen kommen in Betracht:

- Konsequenzen für das Kind
 - Konsequenzen für die Eltern
 - Konsequenzen für das weitere soziale Umfeld und für die Gesellschaft insgesamt,
- und zwar jeweils sowohl
- kurzfristige Konsequenzen (z. B. positive oder negative Stimmung) als auch
 - langfristige Konsequenzen (z. B. Persönlichkeitseigenschaften).

Forschungsmethodisch wird der Weg eines Reviews gewählt. Empirische Ergebnisse zu Konzepten, die in offensichtlicher Beziehung zum Gleichberechtigungs-Konzept stehen, werden zunächst beschreibend zusammengetragen (Abschnitt 4) und dann kritisch diskutiert (Abschnitt 5). Dabei wird großer Wert auf Unvoreingenommenheit bei der Auswahl der einbezogenen Studien gelegt. Einer detaillierten Darstellung des methodischen Vorgehens ist der Abschnitt 3 gewidmet (S. 43 ff.).

Haben Eltern überhaupt Einfluss auf die Entwicklung?

Die verhaltensgenetische Forschung (Plomin et al., 1999) hat in den letzten Jahrzehnten unter Verwendung immer beweiskräftigerer Methoden praktisch unwiderlegbare Beweise dafür erbracht, dass der Einfluss von Eltern auf spätere Persönlichkeitseigenschaften zuvor überschätzt worden war. Das gilt insbesondere für diejenigen elterlichen Einflüsse, die auf alle Geschwister wirken, also z. B. allgemeine Erziehungsgrundsätze, die Eltern tatsächlich bei

allen Geschwistern gleichermaßen umsetzen (die Verhaltensgenetik spricht von der durch die Geschwister *geteilten Umwelt*). Im Gegenzug wurde die Wirkung der Erbanlagen sowie der „nicht geteilten Umwelt“ unterschätzt, also die Wirkung der Erfahrungen, die individuell sind und von Geschwistern derselben Familie nicht geteilt werden. Das sind z. B. die Erfahrungen in unterschiedlichen Freundeskreisen. Tatsächlich wurden in verhaltensgenetischen Studien für die meisten untersuchten Variablen gar keine oder höchstens marginale Effekte der geteilten Umwelt auf spätere Entwicklungsergebnisse gefunden. Angesichts dieser Befunde ist die Frage berechtigt, ob es nicht überholt sei, nach längerfristigen Auswirkungen allgemeiner Erziehungsprinzipien (wie z. B. dem der Gleichberechtigung) zu suchen. Die Beantwortung dieser Frage könnte eine eigene Arbeit füllen und ist nicht das eigentliche Ziel der vorliegenden Untersuchung. Nur soviel sei erwähnt: Die Forschungsdesigns der Verhaltensgenetik liefern kein vollständiges Bild von der Wirkung der geteilten Umwelt. Eine Vielzahl von Argumenten (insbesondere methodologischer Art) und empirischen Befunden sind geeignet, dieses Bild zu relativieren und erhebliche geteilte Umwelteinflüsse nachzuweisen. Die meisten dieser Einwände und Befunde finden sich in den drei wohl wichtigsten Artikeln zu diesem Thema: Hoffman (1991), Baumrind (1993), Maccoby (2000). Auf sie kann hier nur verwiesen werden.

2 Definition und theoretische Einordnung von Gleichberechtigung

2.1 Eine Arbeitsdefinition der Gleichberechtigung

Was genau mit Gleichberechtigung gemeint ist und vor allem, welche *konkreten Handlungsempfehlungen* mit dem Gleichberechtigungsgrundsatz verbunden werden, ist zwischen den einleitend (S. 10 f.) aufgezählten Zusammenhängen nicht völlig deckungsgleich. Aus diesem Grund muss zunächst definiert werden, was hier unter dem Prinzip der Gleichberechtigung verstanden werden soll. Eine hinreichend präzise Definition existiert bisher nicht. Eine solche Definition soll deshalb hier erstmals versucht werden. Sie reflektiert

das Denken des Autors in Auseinandersetzung mit relevanten Ansichten Anderer, insb. der in Abschnitt 1 genannten Autorinnen und Autoren. Auf eine ausführliche Diskussion muss verzichtet werden. Als Arbeitsdefinition wird der Vorschlag für den weiteren Fortgang dieser Arbeit Erkenntnis leitend sein, ohne Endgültigkeit zu beanspruchen.

Als „gleichberechtigt“ wird eine Beziehung zwischen einem Elternteil und einem Kind verstanden, in der beide Partner grundsätzlich nach denselben Spielregeln miteinander umgehen, die in engen Beziehungen zwischen Erwachsenen üblich sind.

Folgende Regeln (oder Normen) gehören meines Erachtens dazu:

1. **Selbstbestimmung eigener Angelegenheiten.** Entscheidungen, die nur für eine Person (sei es das Kind oder der Elternteil) und für niemanden sonst Konsequenzen haben und die dieser Partner selbst treffen *möchte*, stehen auch diesem Partner zu.
2. **Mitbestimmung gemeinsamer Angelegenheiten.** Entscheidungen, die für mehrere Personen Konsequenzen haben, werden auch von diesen Personen gemeinsam getroffen, soweit sie sich an diesem Prozess beteiligen *möchten*.
3. **Gleichwertigkeit der Bedürfnisse.** Im Prozess der Entscheidung über solche gemeinsamen Angelegenheiten wird Bedürfnissen nicht bereits deshalb mehr oder weniger Bedeutung beigemessen, weil sie beim Kind oder beim Elternteil liegen. Alle Bedürfnisse sind grundsätzlich gleich wichtig, egal, wer sie hat.
4. **Vertrauensvorschuss.** Beide Partner unterstellen dem anderen ein Interesse an einer befriedigenden Beziehung. Entsprechend gehen sie davon aus, dass er/sie die Absicht hat, die Bedürfnisse des Gegenübers angemessen zu berücksichtigen und sich kooperativ zu verhalten. Man begegnet sich mit diesem quasi positiven Vorurteil, das erst bei gegenteiligen Erfahrungen themenspezifisch, und meist auch nur zeitweise, außer Kraft gesetzt wird.

Ich bin der Ansicht, dass die Einhaltung dieser Normen in engen Beziehungen Erwachsener üblich, wenn auch nicht allgegenwärtig, ist. Auch Dyaden Erwachsener unterscheiden sich darin, wie gleichberechtigt sie miteinander umgehen.

Erläuterungen zu den Normen

Um diese Regeln richtig zu verstehen, bedarf es einiger Erklärungen.

Als Erstes ist einzuschränken, dass die Normen „Selbstbestimmung“ und „Mitbestimmung“ nur so weit gelten, wie die Person die Folgen ihrer Entscheidung hinreichend erfassen kann. Wenn eine erwachsene Freundin im Kokainrausch spontan einen folgenschweren Kaufvertrag unterschreiben will oder wenn ein Kind hinter seinem Ball her auf eine befahrene Straße läuft, ist Fremdbestimmung legitim. Es ist sogar möglich, solche Vorkommnisse von Fremdbestimmung als stellvertretende Selbstbestimmung zu interpretieren. Denn die Folgen, die sonst eingetreten wären, wären mit hoher Wahrscheinlichkeit von den Betroffenen nicht als akzeptabel empfunden worden.

In Fällen weniger eiliger Entscheidungen, z. B. bei der Wahl einer weiterführenden Schule, ist großer Wert darauf zu legen, die Entscheidungskompetenz des Kindes zu steigern, um seine Meinung dann so umfassend wie möglich zu berücksichtigen. Hier würde der Elternteil dem Kind vermutlich umfassende und verständliche Informationen über die möglichen Alternativen und deren mögliche Konsequenzen anbieten.

Die Normen der Selbst- und Mitbestimmung sind also nicht absolut zu verstehen, sondern im Sinne einer hohen Priorität, die nur aus wirklich triftigen Gründen ignoriert werden darf. Keine Dreijährige wird in wesentlichem Ausmaß über die künftige Eigentumswohnung der Familie aktiv mitentscheiden, wenngleich sich die Eltern nach Regel 3 bemühen werden, ihre Bedürfnisse gleichwertig mit zu berücksichtigen.

Von Kindern werden in diesem Konzept auch nicht ganz besonders viele Entscheidungen *verlangt*; daher das jeweils hervorgehobene Wort „möchte“. Man kann davon ausgehen, dass Kinder viele Entscheidungen gern den Eltern

überlassen: angefangen bei der Wahl zwischen fettarmer und Vollmilch bis zur besagten Eigentumswohnung. Es besteht also kein Anlass, eine Überforderung von Kindern mit zu großer Verantwortung anzunehmen. Andererseits ist diese Freiwilligkeit auch nicht so zu verstehen, dass dem Kind Selbst- und Mitbestimmung nur dann eingeräumt werden, wenn es von sich aus darum bittet. Wie eben erläutert, besitzen Selbst- und Mitbestimmung in gleichberechtigten Beziehungen einen hohen Stellenwert, so dass Eltern ihr Kind von sich aus dazu ermuntern werden und sich um Bedingungen bemühen werden, die dem Kind das Treffen eigener Entscheidungen ermöglichen.

Der Ausdruck „Entscheidungen, die für mehrere Personen Konsequenzen haben“ (siehe Regel 2) umfasst auch Störungen eines Partners durch den anderen Partner: Fühlt sich der Vater durch die Musik des Teenagers gestört, handelt es sich dadurch um eine gemeinsame Angelegenheit. Die *Entscheidung* des Kindes, laute Musik zu hören, hat für beide Beteiligten Konsequenzen, was eine gemeinsame Lösung der Angelegenheit erforderlich macht.

Einer eigenen, expliziten Bekräftigung bedarf möglicherweise der Grundsatz der Gleichwertigkeit der Bedürfnisse. Möglicherweise messen viele Eltern den Bedürfnissen ihrer Kinder höheres Gewicht bei als ihren eigenen. Als Gründe mögen sie nennen, dass sie für ihre Kinder verantwortlich sind (nicht aber umgekehrt) und/oder dass bei unbefriedigten Bedürfnissen in der Entwicklungsphase der Kindheit mit schwereren Konsequenzen zu rechnen sei als im Erwachsenenalter, wenn der Mensch vergleichsweise gefestigt ist. Im Diskussteil wird eine andere Sichtweise erläutert werden (Abschnitt 5.1, S. 128). Hier bleibt nur zu unterstreichen, dass in gleichberechtigten Beziehungen die Bedürfnisse von Eltern und Kindern grundsätzlich gleich wichtig sind.

2.2 Gleichberechtigung im Verhältnis zu Erziehungstheorien

Ein Vergleich mit anderen Theorien über Erziehung wird das Konzept weiter klären. Im Folgenden werden dafür vor allem die Erziehungsstile Baumrinds, die Selbstbestimmungstheorie sowie personzentrierte Ansätze herangezogen.

Kürzer wird Bezug genommen auf antiautoritäre Erziehung, Lerntheorien und den Erziehungsbegriff des Pädagogen Andreas Flitner. Immer schließt sich an die Darstellung der jeweiligen Theorie ein Vergleich mit dem soeben definierten Konzept der Gleichberechtigung an, um dieses weiter zu explizieren und einer psychologischen Diskussion zugänglicher zu machen.

2.2.1 Psychologische Erziehungsstil-Typologien und -Dimensionierungen

Die mit Abstand bekannteste Erziehungsstil-Typologie ist Baumrinds (1966) Unterscheidung zwischen einem autoritativen, einem autoritären und einem nachgiebigen Erziehungsstil. In der einschlägigen Literatur (Baumrind, 1966, 1983, 1991; Grolnick & Farkas, 2002; Maccoby & Martin, 1983; Schneewind, Walper & Graf, 2000) werden diese drei Stile so beschrieben:

In der **autoritativen Erziehung** herrscht zwischen Eltern und Kindern eine offene Kommunikation: Alle dürfen ihre eigene Meinung äußern und hören den anderen zu. Die Eltern verhalten sich gegenüber ihren Kindern responsiv, gehen also feinfühlig auf ihre Kinder ein. Sie unterstützen die Selbstständigkeit und Individualität ihrer Kinder und beachten sowohl die Rechte der Kinder als auch ihre eigenen. Bei Entscheidungen fragen sie die Kinder nach ihrer Meinung.

Gleichzeitig erwarten die Eltern von ihren Kindern, dass sie sich (altersentsprechend) reif verhalten, und sorgen konsequent für die Einhaltung dieser Anforderungen sowie anderer Regeln. Diese Verhaltensstandards werden dem Kind erklärt und begründet. Falls nötig, werden auch Befehle und Sanktionen angewandt, oft auch stärkere, als zur Erlangung der Einwilligung des Kindes nötig gewesen wären (Baumrind, 1983, S. 135). 1966 schrieb Baumrind über einen autoritativen Elternteil: „She uses reason, power, and shaping by regime and reinforcement to achieve her objectives and does not base her decisions on group consensus or the individual child's desires.”³ (S. 891)

3 „Sie verwendet Erklärungen, Macht und Formung durch Herrschaft und Verstärkung, um ihre Ziele zu erreichen, und gründet ihre Entscheidungen nicht auf einen Gruppenkonsens

In der **autoritären Erziehung** schränken Eltern die freie Meinungsäußerung ihrer Kinder ein. Sie sind wenig responsiv, gehen also kaum feinfühlig auf ihre Kinder ein, und wirken der Individualität und Selbstständigkeit ihrer Kinder entgegen. Es gibt engere Grenzen, mehr Regeln und Verbote für die Kinder, als für ein geordnetes Zusammenleben notwendig wären. Die Einhaltung dieser Regeln wird oft durch harte Strafen (einschließlich körperlicher Strafen), wenig durch positive Verstärkung herbeigeführt.

Nachgiebige Erziehung hat einiges mit dem autoritativen Stil gemeinsam: Auch nachgiebige Eltern verhalten sich ihren Kindern gegenüber responsiv, unterstützen ihre Selbstständigkeit und Individualität und erfragen bei Entscheidungen ihre Meinung. Jedoch kommunizieren sie wenig Verhaltenserwartungen an das Kind. Weder erwarten sie altersentsprechend reifes Verhalten noch die Einhaltung sinnvoller Regeln des Zusammenlebens. Dass die Kinder diesen (wenigen) Verhaltenserwartungen/Regeln entsprechen, wird nicht konsequent durchgesetzt. Daraus lässt sich wohl unstrittig folgern, dass nachgiebige Eltern ihre eigenen Bedürfnisse und Rechte häufig denen ihrer Kinder unterordnen.

Von diesen drei Erziehungsstilen steht der autoritative Stil einer gleichberechtigten Beziehung sicherlich am nächsten, ist aber nicht mit ihr identisch. Unterschiede bestehen weniger darin, dass Verhaltenserwartungen an das Kind gerichtet werden. Auch Eltern, die ihre Kinder als gleichberechtigt anerkennen, werden zumindest dann altersentsprechend reifes Verhalten erwarten, wenn unreifes Verhalten ihnen selbst Nachteile einbrächte. Z. B. werden sie ihrem Kind vermutlich nicht die Schuhe zubinden, wenn es das schon selbst kann. Auch die Einhaltung sinnvoller Regeln des Zusammenlebens wird gleichberechtigten Eltern, wie autoritativen Eltern, nicht egal sein. Nennenswerte Unterschiede bestehen einerseits im *Prozess der Festlegung*

oder die individuellen Wünsche des Kindes." (Übers. v. Verf.)

von Verhaltenserwartungen und andererseits in den *Mitteln*, mit denen die Einhaltung von Regeln gefördert werden soll.

In gleichberechtigten Familien werden Entscheidungen (auch über die Regeln des Zusammenlebens) möglichst demokratisch getroffen. Das bedeutet eine gleichmäßigere Machtverteilung als das bloße „Erfragen der Meinung der Kinder“ und steht in offenem Widerspruch zu Baumrinds älterer Feststellung, autoritative Eltern gründeten ihre Entscheidungen *nicht* auf einen Gruppenkonsens. In gleichberechtigten Beziehungen kann in der Regel gar nicht erst von elterlichen Entscheidungen über gemeinsame Angelegenheiten die Rede sein, da hier grundsätzlich gemeinsam entschieden wird.

Auch die *Einhaltung* der Regeln wird mit anderen Mitteln gefördert. Mit gleichberechtigten Beziehungen in vollkommenem Einklang stehen z. B. die sog. „machtfreien“ Methoden von Thomas Gordon (s. Abschnitt 2.2.5, S. 35). Während diese „machtfreien“ Arten der Beeinflussung ebenso mit dem autoritativen Erziehungsstil harmonisieren, schließt letzterer jedoch machtorientierte bzw. „kontrollierende“ (i. S. der Selbstbestimmungstheorie der Motivation, s. Abschnitt 2.2.3, S. 23) Beeinflussungsformen explizit ein. In gleichberechtigten Beziehungen werden machtorientierte Weisen der Einflussnahme ebenso explizit vermieden.

Von Beginn an versuchten Erziehungsstilforscher/-innen, die Merkmale ihrer Erziehungsstil-Typen in wenigen Dimensionen zusammenzufassen. Dabei unterscheiden sich die vorgeschlagenen Dimensionierungen nach Inhalt, Anzahl und Benennung der Dimensionen sowie nach den Forschungsmethoden, mit denen sie konstruiert wurden.

Lt. Maccoby & Martin (1983, S. 39) identifizierten Baumrind & Black (1967) die orthogonalen Dimensionen (1.) konsistente Disziplin, (2.) Erwartung reifen Verhaltens, (3.) Restriktivität und (4.) Ermutigung unabhängiger Kontakte. Weite Verbreitung erreichte dann aber für längere Zeit das zweidimensionale Modell, bestehend aus den orthogonalen Dimensionen (1.) annehmend, responsiv, kindzentriert vs. zurückweisend, unresponsiv, elternzentriert und (2.) fordernd, kontrollierend vs. nicht fordernd, wenig kontrollierend

(Maccoby & Martin, 1983). Auch Baumrind selbst diskutierte vor allem diese beiden Faktoren, die sie kurz (1.) „responsiv“ und (2.) „fordernd“ (*demanding*) nannte. Selbstbestimmungstheoretiker/-innen (z. B. Grolnick, 2003) sehen den 2. Faktor mit dem Wort „Struktur“ als treffender benannt an. Unabhängig von der unterschiedlichen Namensgebung charakterisierten die genannten Autorinnen und Autoren den autoritativen Stil durch *hohe* Ausprägungen in beiden Dimensionen.

Mittlerweile hat eine Drei-Faktoren-Lösung die weiteste Akzeptanz gefunden. Hier teilt sich die Dimension 2 in *Verhaltenskontrolle* und *psychologische Kontrolle*. Dabei wird Verhaltenskontrolle definiert als Versuche, das Verhalten des Kindes zu beeinflussen, während psychologische Kontrolle Verhaltensweisen bezeichnet, die „sich in die psychologische und emotionale Entwicklung des Kindes eindrängen“ (Barber, 1996, S. 3296, Übers. v. Verf.⁴). Eine vielleicht vergleichbare, aber sicher nicht identische Unterscheidung traf 1989 dann auch Baumrind (zit. n. Darling & Steinberg, 1993, S. 492), indem sie die Dimension „fordernd“ in „feste Kontrolle“ und „Restriktivität“ untergliederte (vgl. Abb. 1). Damit verwandt erscheint Grolnicks (2003, S. 9) Differenzierung zwischen „die Kontrolle besitzen“ (*to be in control*) und „kontrollierend sein“ (*to be controlling*). Dem autoritativen Stil sei, so die gegenwärtig verbreitetste Ansicht, nicht pauschal eine hohe Ausprägung auf der Dimension kontrollierend bzw. fordernd bzw. Struktur eigen, sondern lediglich eine hohe Ausprägung in Verhaltenskontrolle bzw. fester Kontrolle bzw. „die Kontrolle besitzen“. Die jeweils andere Form der Kontrolle - psychologische Kontrolle/Restriktivität/kontrollierend sein - werde dagegen von autoritativen Eltern besonders *wenig* eingesetzt.

4 Original: „intrude into the psychological and emotional development of the child“

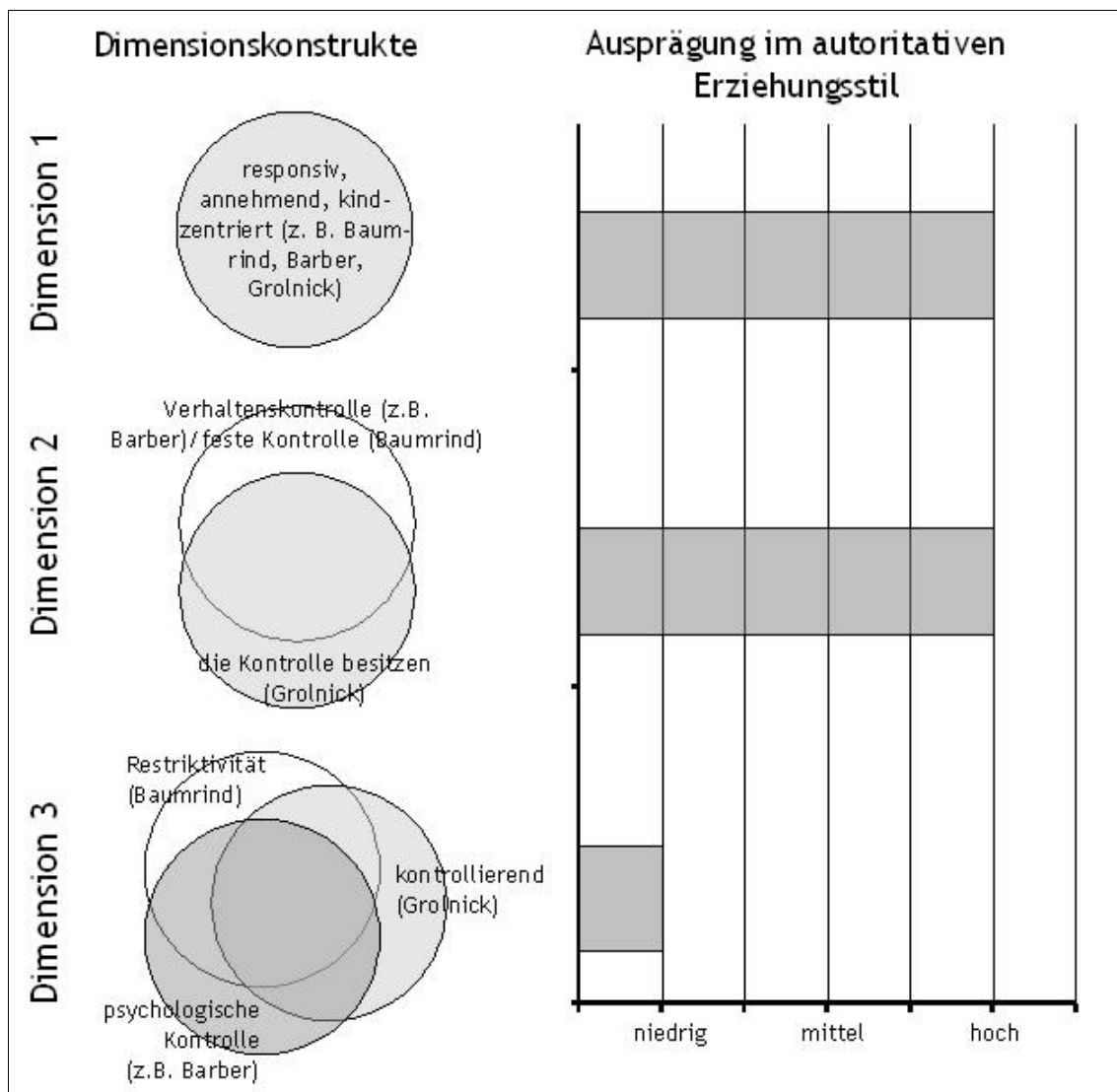


ABB. 1: Varianten des Drei-Faktoren-Modells zur Beschreibung von Erziehungsstilen und die von den Autoren/-innen angenommenen Ausprägungen des autoritativen Stils.

Das Gleichberechtigungskonzept in all diese Dimensionierungen einzuordnen, wird fundierter gelingen, wenn dazu eine weitere Theorie zu Hilfe genommen wird. Deshalb belasse ich es an dieser Stelle bei der geleisteten unkommentierten Zusammenfassung. In Abschnitt 2.2.4 (S. 31 ff.) werden Verbindungen zur Idee gleichberechtigter Beziehungen gezogen.

2.2.2 Eine vorwissenschaftliche Erziehungsstil-Typologie

Im alltäglichen Sprachgebrauch ist die Unterscheidung zwischen autoritärer und antiautoritärer Erziehung üblich. Die Vorstellung einer autoritären Erziehung deckt sich dabei wohl weitgehend mit Baumrinds Charakterisierung des

gleichnamigen Erziehungsstils. Der Begriff der antiautoritären Erziehung wurde im Rahmen der 68er-Bewegung geprägt und war ursprünglich essenziell mit einem politischen Anspruch verbunden. Das antiautoritäre Erziehungsverhalten i. e. S. deckt sich jedoch weitgehend mit Baumrinds nachgiebigem Erziehungsstil (der gelegentlich auch als Laissez-faire-Stil bezeichnet wird). Antiautoritäre Erziehung will dem Kind maximale Freiheit bei minimalen Frustrationen ermöglichen und verlangt von den Eltern, dafür auch u. U. erhebliche Einschränkungen ihrer eigenen Lebensqualität in Kauf zu nehmen. Das wird im Rahmen des oben definierten Gleichbeteiligungskonzepts abgelehnt. Vergleichend lässt sich sagen, dass sich in der autoritären Erziehung das Kind den Eltern unterzuordnen hat, dass antiautoritäre Eltern bereit sind, sich den Launen ihrer Kinder unterzuordnen, während gleichberechtigte Verhältnisse u.a. durch die *gleichwertige* Berücksichtigung der Bedürfnisse aller Beteiligten definiert sind.

2.2.3 Selbstbestimmungstheorie und Autonomieunterstützung

Den Schlüsselbegriff der ersten „Spielregel“ gleichberechtigter Beziehungen trägt die *Selbstbestimmungstheorie* (Ryan & Deci, 2002) im Namen. Die Selbstbestimmungstheorie ist eigentlich eine allgemeinspsychologische Motivationstheorie. Sie ist aber von ihren Vertreterinnen und Vertretern in eine Vielzahl von Feldern der psychologischen Anwendungsforschung eingebracht worden, darunter ganz wesentlich auch in die Psychologie der Erziehung und Sozialisation. Sie beansprucht explizit für alle Lebensalter des Menschen Gültigkeit (Ryan & Deci, 2002, S. 22).

Die Theorie setzt sich aus vier Untertheorien zusammen und kann an dieser Stelle nur knapp und nur in den Teilen dargestellt werden, die für die Zwecke dieser Arbeit relevant sind (einen guten Gesamtüberblick einschließlich zentraler empirischer Befunde liefern Ryan & Deci, 2002). Die vier Untertheorien sind die Theorie der Grundbedürfnisse, die Organismische Integrationsstheorie, die Kognitive Bewertungstheorie sowie die Theorie der Kausalitätsorientierungen.

Nach der **Theorie der Grundbedürfnisse** besitzt jeder Mensch genau 3 psychologische Grundbedürfnisse, nämlich

- das Bedürfnis, sich kompetent zu fühlen,
- das Bedürfnis nach sozialer Eingebundenheit und Zugehörigkeit zu anderen Menschen,
- das Bedürfnis nach Autonomie.

Umwelten und Interaktionen, die diese Bedürfnisse befriedigen, erhöhen nicht nur das Wohlbefinden, sondern auch die intrinsische Motivation und die allgemeine psychologische Gesundheit (*healthy functioning*).

„Autonomie“ (Ryan, 1993) ist dabei der mit Abstand missverständlichste und zugleich für die hier untersuchte Frage wichtigste der drei Schlüsselbegriffe Kompetenz, Eingebundenheit und Autonomie. Autonomie wird leicht im Sinne von Unabhängigkeit, Ungebundenheit oder Selbstständigkeit missverstanden, also eigentlich als *Autarkie*. Das ist nicht zutreffend. Autonomie auf der einen Seite und Bindung und Integration auf der anderen Seite sind grundsätzlich unabhängige, keinesfalls per se widersprüchliche Zustände (vgl. Ryan, 1993, S. 18 ff.). Denn Autonomie bedeutet nicht Bindungslosigkeit, sondern *Selbstbestimmung*. Als selbstbestimmt erlebt sich ein Organismus dann, wenn sein Verhalten nach seiner Wahrnehmung seinem *Selbst* entspringt, oder anders ausgedrückt: Wenn er dieses Verhalten *selbst* ausführen *will*. Nicht als selbstbestimmt erlebt sich der Organismus hingegen dann, wenn er sein Verhalten als von außerhalb seines Selbst kontrolliert wahrnimmt, er also etwas tut, ohne mit seiner ganzen Person (seinem Selbst) dahinter zu stehen. Zum Beispiel: ein Student besucht eine von ihm als überflüssig betrachtete Pflichtvorlesung; ein Kind gibt seiner Tante ein Küsschen, weil es glaubt, das gehöre sich so.

Selbstbestimmung/Autonomie ist dann mit Kooperation, Rücksichtnahme, Kompromiss vereinbar, wenn diese Verhaltensweisen Bestandteil des Selbst der Person sind. Wer sehr davon überzeugt ist, dass Rücksichtnahme einen wichtigen Wert in zwischenmenschlichen Beziehungen darstellt, der wird zumindest hin und wieder eigene Nachteile zugunsten anderer Menschen in Kauf nehmen, und er wird sich dabei sehr selbstbestimmt fühlen. Ein anderes

Beispiel, das der einschlägigen Analyse des Philosophen Dworkin (1988, zit. n. Ryan, 1993, S. 10) entstammt, betrifft das Verhältnis von Regeln und Gesetzen zum Autonomieerleben. Wenn jemand auf eine rote Ampel zufährt, so argumentiert Dworkin, mag er sich zunächst eingeschränkt fühlen. Zugleich mag er aber Verkehrsregeln als sinnvoll erachten und ihrer Einhaltung zustimmen. Sobald er dies getan hat, bedeutet das Halten an der Ampel nicht mehr eine Einschränkung, sondern vielmehr die *Ausübung* seiner Autonomie.

Aber wodurch nimmt eine Person bestimmte Inhalte (z. B. Einstellungen, Verhaltensroutinen) in ihr Selbst auf? Dieser Frage widmet sich die **Organismische Integrationstheorie**. Sie postuliert, zum Zeitpunkt der Geburt bestehe das Selbst aus den psychologischen Grundbedürfnissen, intrinsischer Motivation und einem organismischen Integrationsprozess, der im Folgenden genauer erläutert wird (Ryan & Deci, 2000, S. 331).

Dieser Prozess basiert auf einer postulierten angeborenen Tendenz, Erfahrungen zu integrieren. D. h., *grundsätzlich* ist der Mensch intrinsisch dazu motiviert, alle Meinungen, die er hört, alle Verhaltensweisen, die er ausführt, usw. in sein Selbst zu integrieren (Ryan & Deci, 2002, S. 15). Dieser Sachverhalt komme z. B. darin zum Ausdruck, dass Menschen aktiv versuchen, ein Interesse für eine Tätigkeit, die sie über längere Zeit hinweg ausüben müssen, aufzubauen. Wenn es ihnen nicht gelingt, für die Tätigkeit selbst Interesse zu entwickeln (z. B. für eine monotone Fabrikarbeit), dann bauen sie häufig eine Vorliebe für Dinge auf, die mit dem Verhalten in Zusammenhang stehen, z. B. für die Arbeitskollegen, oder sie entwickeln Denkspiele, die mit der Tätigkeit zu tun haben (Ryan & Deci, 2000, S. 329).

Es gibt 4 Stufen der Internalisierung: externale, introjizierte, identifizierte und integrierte Regulation. External und introjiziert reguliertes Verhalten wird dabei subjektiv als fremdbestimmt erlebt, während identifiziert und integriert regulierte Handlungen mit Autonomieerleben einhergehen. Die weiteren Unterschiede zwischen den einzelnen Stufen sind für diese Arbeit unerheblich (siehe dazu Ryan & Deci, 2002). Entscheidend ist, dass sich der Integrationsprozess *nur dann vollzieht, wenn im Zusammenhang*

mit dem zu integrierenden Inhalt die psychologischen Grundbedürfnisse befriedigt werden. Fühlt sich die Fabrikarbeiterin z. B. unfähig zu ihrer Arbeit, dann, so prognostiziert die Selbstbestimmungstheorie, wird sie ihre Tätigkeit nicht integrieren. Oder: Ist ihre Aufmerksamkeit ständig darauf gerichtet, dass sie nicht freiwillig agiert (etwa durch häufige Befehle ihres Vorgesetzten), dann kann das Verhalten die selbstbestimmten Integrationsstufen (identifizierte und integrierte Regulation) nicht erreichen (Ryan & Deci, 2002, S. 19 f.). Sie wird sich also weiterhin als external kontrolliert, als fremdbestimmt empfinden.

Zu betonen ist auch, dass es sich bei allen 4 Regulationsarten um *extrinsische* Motivation handelt! Verhalten muss also keineswegs intrinsisch motiviert sein, um selbstbestimmt zu sein. Es lassen sich viele alltägliche Verhaltensweisen aufzählen, an denen das auch intuitiv einsichtig wird, etwa die Tätigkeit des Umziehens vor dem Schwimmbadbesuch oder das Zurücklegen des Fußwegs vom Bahnhof zur Bushaltestelle. Beide Handlungen sind wohl für die wenigsten Menschen mit intrinsischem Wert ausgestattet, und doch würde unter gewöhnlichen Umständen niemand auf die Idee kommen, sich bei ihrer Ausführung als fremdbestimmt zu bezeichnen.

Weitere Angaben über den Prozess, der zur Selbstwahrnehmung als selbst- oder fremdbestimmt führt, macht die **Kognitive Bewertungstheorie**. Sie besagt u. a., dass sich an Ereignissen und Umgebungsklimata ein *kontrollierender* (hier i. S. v. fremdbestimmender) und ein *informierender* Aspekt unterscheiden lassen. So kann eine Belohnung z. B. für das Zähne Putzen zweierlei Aussagen übermitteln, nämlich zum Einen: „Das hast Du richtig gemacht! Ich freue mich darüber!“ (informierender Aspekt) und zum Anderen: „Verhalte Dich auch in Zukunft so!“ (kontrollierender/fremdbestimmender Aspekt). Es hängt von der Art der Belohnung und von einschlägigen Vorerfahrungen des Kindes ab, welchen Aspekt es hauptsächlich wahrnehmen wird.

Die Wahrnehmung informierender Aspekte wahrt lt. Selbstbestimmungstheorie das Autonomieerleben - die Wahrnehmung, dass einen jemand zu kontrollieren versucht, mindert es (Ryan & Deci, 2002, S. 12).

Von großer Bedeutung besonders für die frühe Kindheit ist das Postulat der Selbstbestimmungstheorie, dass die „kognitive Bewertung“ als autonom bzw. fremdbestimmt sich *unmittelbar* vollzieht; insbesondere bedarf es keines Attributionsvorgangs, in dem die Ursachen des eigenen Verhaltens eruiert werden und erst durch eine Attribution auf eine externe Ursache das Fremdbestimmungserleben einsetzt (Grolnick, 2003, S. 63). Stattdessen spüre man direkt, ob der Ort der Verursachung (*locus of causality*) einer Handlung im Selbst oder außerhalb des Selbst liegt. Das ist wichtig, weil sich die Fähigkeit zu attribuieren erst im Laufe der Kindheit entwickelt. Durch diese Hypothese aber kann die Selbstbestimmungstheorie den eingangs erwähnten Anspruch aufrecht erhalten, schon für Säuglinge zu gelten.

Auf die Darstellung der vierten und letzten Untertheorie der Selbstbestimmungstheorie, der Theorie der Kausalitätsorientierungen, kann hier verzichtet werden.

Selbstbestimmungstheoretiker/-innen (Grolnick, 2003; Grolnick, Deci & Ryan, 1997) sind also der Meinung, dass Autonomieerleben die Internalisierung z. B. von Werten fördert, während Versuche, Werte mit Methoden zu vermitteln, die das Kind Fremdbestimmung spüren lassen, die Übernahme dieser Werte behindern. Autonomieerleben habe weiterhin einen positiven Einfluss auf das Wohlbefinden und die allgemeine psychische Gesundheit. Ein Schlüsselbegriff in der Anwendung der Selbstbestimmungstheorie ist deshalb **Autonomieunterstützung**. Selbstbestimmungstheoretiker/-innen befürworten, sämtliche Interaktionen so Autonomie unterstützend wie möglich zu gestalten (selbstverständlich unbeschadet der Unterstützung der anderen beiden Grundbedürfnisse durch Wärme und Förderung der Kompetenzwahrnehmung) (Grolnick, 2003). Welche Handlungen aber sind Autonomie unterstützend? Das kann interkulturell und interindividuell unterschiedlich sein. Absolute Allgemeingültigkeit beansprucht lediglich die (tautologische) Definition, Autonomie unterstützend seien alle Handlungen, die das Autonomieerleben steigern (vgl. Grolnick, 2003, S. 15). Mindestens für westliche Kulturen wird dieser Effekt

bei folgenden Verhaltensweisen angenommen (die Aufzählung erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit; z. B. Grolnick et al., 1997, S. 147):

- Ermutigen von Eigeninitiative
- Individualität wertschätzen; zur Äußerung der eigenen Meinung ermuntern
- die Perspektive des Kindes bestätigen (z. B. durch Paraphrasieren emotionaler Erlebnisinhalte)
- Bereitstellen bedeutungsvoller, entwicklungsangemessener Wahl- und Mitbestimmungsmöglichkeiten
- Minimieren kontrollierender (i. S. v. fremdbestimmender) Verhaltensweisen wie Belohnen, Strafen, Überwachen und Formulierungen wie „du musst“, „du sollst“ usw.
- Struktur möglichst über Begründungen, informierendes Feedback und das Zeigen der eigenen Gefühle bereit stellen

Gleichberechtigung stimmt in vielen Punkten mit der Selbstbestimmungstheorie überein. Dazu gehört natürlich die Auffassung, dass Selbst- und Mitbestimmung (die ersten beiden Elemente gleichberechtigter Beziehungen) zu befürworten sind - unabhängig vom Lebensalter. Dazu gehört aber auch die Annahme der Vereinbarkeit von Autonomie und Prosozialität. Vertreter/-innen von Selbstbestimmungstheorie und Gleichberechtigung teilen die Ansicht, dass Menschen grundsätzlich bestrebt sind, sich in ihre soziale Umwelt einzufügen. Die Selbstbestimmungstheorie liefert damit auch für die Norm „Vertrauensvorschuss“ eine geeignete theoretische Grundlage.

Allein das dritte definatorische Merkmal gleichberechtigter Beziehungen, die Gleichwertigkeit der Bedürfnisse, findet keine Entsprechung in der selbstbestimmungstheoretischen Literatur. Dort wird fast ausschließlich vom Kind her gedacht. Den Bedürfnissen der Eltern wird kaum Aufmerksamkeit geschenkt oder nur zu dem Grade, zu dem diese befriedigt sein müssen, damit die Eltern den kindlichen Bedürfnissen nach Kompetenz, Eingebundenheit und Autonomie gerecht werden können. Das Gleichberechtigungskonzept zeichnet sich in diesem Punkt durch einen weiteren Blickwinkel aus.

In einer anderen Hinsicht ist allerdings die Selbstbestimmungstheorie umfassender, nämlich indem sie ihr Augenmerk in gleichem Maße auf alle drei Grundbedürfnisse richtet. Gleichberechtigung tangiert schwerpunktmäßig das Autonomiebedürfnis, auch wenn anzunehmen ist, dass viele Autonomie unterstützende Handlungen gleichzeitig auch das Erleben von Eingebundenheit und Kompetenz steigern (s. Abschnitt 2.2.4, S. 33). Es steht dennoch zu vermuten, dass Gleichberechtigung durch weitere Erziehungsgrundsätze ergänzt werden müsste, um den Bedürfnissen nach Eingebundenheit und Kompetenz ausreichend gerecht zu werden.

Bei der Darstellung der Selbstbestimmungstheorie wurde des öfteren das Wort *Kontrolle* bzw. *kontrollierend* gebraucht. Allerdings haben sich in der Erziehungspsychologie mittlerweile mindestens fünf verschiedene Kontrollbegriffe angesammelt, was leicht zu Missverständnissen führen kann. Um dem vorzubeugen, sollen diese Verwendungsweisen hier einander gegenübergestellt werden.

Zum Einen wird *Kontrolle* (z. B. Maccoby & Martin, 1983, S. 39; s. Abschnitt 2.2.1, S. 20 f., des vorliegenden Textes) die Erziehungsdimension genannt, bei der mittlerweile zwischen den 2 Dimensionen *Verhaltenskontrolle* und *psychologische Kontrolle* unterschieden wird (z. B. Barber, 1996; s. Abschnitt 2.2.1, S. 20 f., des vorl. Textes). Verhaltenskontrolle wird definiert als Versuche, das kindliche Verhalten zu beeinflussen. Die betreffenden Autoren nehmen an, dass sich dies günstig auf die kindliche Entwicklung auswirkt.

Selbstbestimmungstheoretiker/-innen (s. o.) vertreten hingegen die Ansicht, dass Fremdbestimmung im Interesse einer positiven Entwicklung des Kindes zu minimieren sei. Sie bezeichnen mit *Kontrolle* nicht, wie Baumrind und andere (Baumrind, 1966, 1983; Barber, 1996), sämtliche Arten, Kinder zu fordern und ihnen Struktur zu geben, sondern nur solche (von ihnen negativ bewerteten) Methoden, die das kindliche Autonomieerleben unterminieren - wie z. B. Befehle. Struktur gebende Verhaltensweisen wie informierendes Feedback werden als *nicht kontrollierend* bezeichnet.

Insofern kann Kontrolle i. S. der Selbstbestimmungstheorie auch nicht mit der Kategorie der *psychologischen Kontrolle* (z. B. Barber & Harmon, 2002) gleichgesetzt werden, obwohl einige Autoren (z. B. Grolnick, 2003) dies implizit nahelegen. Das Konzept der psychologischen Kontrolle umfasst eine Vielzahl von Verhaltensweisen wie das Einflößen von Schuldgefühlen und das abhängig Halten des Kindes vom Elternteil. Techniken wie z. B. verhaltensbezogene Verstärkerpläne fallen jedoch eindeutig in die Kategorie „Verhaltenskontrolle“, sind aber dennoch i. d. R. „kontrollierend“ im Sinne der Selbstbestimmungstheorie.

Schließlich wird in der Erziehungspsychologie auf *Kontrollbegriffe der sozial-kognitiven Lerntheorie* wie Kontrollüberzeugungen und Ort der Kontrolle (*locus of control*) Bezug genommen (z. B. Krampen, 1994). Hier besitzt „Kontrolle“ wiederum einen positiven Beiklang, als Wahrnehmung, Urheber des eigenen Verhaltens zu sein, *selbst* die „Kontrolle“ zu besitzen. Diese Form der Kontrollwahrnehmung wird also durch „Kontrolle“ i. S. der Selbstbestimmungstheorie gerade eingeschränkt.

Tabelle 1 fasst diese Vergleiche zusammen.

TABELLE 1: Kontrollbegriffe.

Begriffsbezeichnung	Kontrolle	Kontrolle	Verhaltenskontrolle	psychologische Kontrolle	Kontrollüberzeugung; Ort der Kontrolle
theoretische Herkunft	Selbstbestimmungstheorie	zweidimensionales Modell des Erziehungsstils	dreidimensionales Modell des Erziehungsstils	dreidimensionales Modell des Erziehungsstils	sozial-kognitive Lerntheorie
inhaltliche Bedeutung	Verhalten, das das Erleben von Fremdbestimmung verstärkt	Versuche, das Kind zu beeinflussen	Versuche, kindliches Verhalten zu beeinflussen	sich eindringen in die psychologische und emotionale Entwicklung	Wahrnehmung, Ergebnisse kontrollieren zu können
Vertreter/-innen z. B.	Grolnick et al. (1997)	Maccoby & Martin (1983)	Barber (1996)	Barber (1996)	Krampen (1994)
von Vertretern angenommene Effekte	ungünstig	günstig	günstig	ungünstig	günstig
mit Gleichberechtigung vereinbar	nein	zum Teil (vgl. Abschn. 2.2.4, S. 31)	zum Teil (vgl. Abschn. 2.2.4, S. 31)	nein	ja

2.2.4 Erziehungsstil-Dimensionierungen, Teil 2

Nach dieser begrifflichen Unterscheidung kann auch auf die im Abschnitt über Erziehungsstile (2.2.1, S. 20 f.) bereits eingeführten Dimensionierungsvorschläge näher eingegangen werden. Ich gehe davon aus, dass sich gleichberechtigte Beziehungen durch ein mittleres bis hohes Maß an Verhaltenskontrolle auszeichnen, weil der Respekt der Eltern vor ihren eigenen Bedürfnissen ein grenzenloses Laissez-faire ausschließt. Jedoch ist in Übereinstimmung mit der obigen Analyse verschiedener Kontrollbegriffe zu wiederholen, dass die Dimension Verhaltenskontrolle sowohl nicht-direktive als auch fremdbestimmende Handlungen enthält. Da es aus Sicht des Gleichberechtigungsgedankens aber gerade entscheidend ist, ob Kontrolle/Struktur direktiv oder

Autonomie unterstützend bereitgestellt wird, muss das dreidimensionale Modell aus dieser Perspektive als unbrauchbar bezeichnet werden. Optimales Erziehungsverhalten kann es nicht präzise beschreiben. Frei von diesem Mangel scheint eine alternative Dimensionierung, die ich an dieser Stelle als eigenen Entwurf in aller Kürze vorstellen möchte (*Sechs-Faktoren-Modell des Elternverhaltens*):

- Dimension 1: *Wärme*. Wertschätzung in Gestik, Tonfall und Sprachstil; Zärtlichkeit; Ermutigung.
- Dimensionen der *Struktur*. Dazu zählen:
 - Dimension 2a: *Ausmaß an Struktur*. Anzahl der Regeln; Klarheit und Stabilität der Regeln; reifes Verhalten erwarten; Ansprüche konsequent geltend machen.
 - Dimension 2b: *Direktive Umsetzung*. Wertschätzung von Gehorsam; Strafen; psychologische Kontrolle. Die *Aufstellung* von Regeln erfolgt durch die Eltern.
 - Dimension 2c: *Nicht-direktive Umsetzung*. Bitten; begründen; verhandeln; eigene Gefühle zeigen; informieren. Demokratische Aufstellung von Regeln.
- Dimension 3: *Autonomieunterstützung*. Hierunter fallen Handlungen, die Autonomie unterstützend sind, *ohne* gleichzeitig Struktur zu transportieren, wie: Zu eigenständigem Handeln und zur Äußerung der eigenen Meinung ermuntern; Wahlmöglichkeiten und Mitbestimmung anbieten; die Perspektive des Kindes bestätigen; Direktivität minimieren.
- Dimension 4: *Kompetenzförderung*. Eine Umwelt mit vielfältigen Lernanregungen schaffen (kognitive, motorische, soziale usw.); dabei u. a. die jeweils aktuellen Entwicklungsaufgaben (Duvall, 1971) beachten.

Aufgrund der unterschiedlichen Verwendung des Ausdrucks „kontrollierend“ bevorzuge ich das weniger vorbelastete Wort „direktiv“. Ich verwende es aber synonym zum selbstbestimmungstheoretischen Kontrollbegriff, also i. S. von fremdbestimmend.

Die Operationalisierungen der Dimensionen erheben keinen Anspruch auf Vollständigkeit. Auch sind diese Dimensionen natürlich nicht vollständig unab-

hängig voneinander; das Modell zielt mehr auf Inhaltsvalidität und Konformität mit der Selbstbestimmungstheorie ab als auf statistische Orthogonalität. (Mit Inhaltsvalidität ist hier gemeint, dass alle Erziehungshandlungen eindeutig einer Kategorie zugeordnet werden können.) Insbesondere wären wohl aus nahe liegenden Gründen Korrelationen sowohl von direkter als auch von nicht-direktiver Struktur-Umsetzung mit dem Ausmaß an Struktur zu erwarten. Ebenso dürften nicht-direktive Umsetzung und Autonomieunterstützung oblique zueinander sein, da beide Dimensionen Nicht-Direktivität als wichtiges Merkmal gemeinsam haben. Aber auch die drei etablierten Dimensionen autoritativer Erziehung korrelieren in gewissem Ausmaß (Gray & Steinberg, 1999).

Wie oben bereits für die alte Dimension Verhaltenskontrolle argumentiert, dürften gleichberechtigte Beziehungen, u. a. in Abhängigkeit von den individuellen Vorlieben der beteiligten Partner, ein mittleres bis hohes Ausmaß an Struktur (2a) aufweisen. Eine extrem hohe Ausprägung ist dabei jedoch auszunehmen (siehe Abb. 2). Diese wäre mit unnötig vielen Regeln sowie mit überfordernden Reifeerwartungen verbunden, was die Rechte des Kindes beeinträchtigen würde. Die jeweilige Menge an Struktur kann gleichberechtigt nur nicht-direktiv umgesetzt werden. Das bedeutet eine sehr niedrige Ausprägung auf der Dimension 2b (direktive Umsetzung) und eine mittlere bis hohe auf der Dimension 2c (nicht-direktive Umsetzung). Letztere sollte z. T. mit der jeweiligen Ausprägung auf 2a korrespondieren (denn je mehr Regeln es etwa gibt, desto öfter dürfte Verhalten zur Durchsetzung der Regeln erforderlich werden).

Verhaltensweisen, wie sie unter Autonomieunterstützung genannt sind, sind Definitionskriterium gleichberechtigter Beziehungen (s. Abschnitt 2.1, S. 17) und deshalb relativ häufig in solchen beobachtbar.

Über die Ausprägung von Eltern-Kind-Beziehungen auf den Dimensionen 1 (Wärme) und 4 (Kompetenzförderung) sagt der Gleichberechtigungs-Grundsatz direkt wenig aus. Wärme, so steht intuitiv zu vermuten, wird allerdings durch direkte Maßnahmen negativ sowie durch nicht-direktive Maßnahmen (2c, 3)

und noch mehr durch die Berücksichtigung kindlicher Bedürfnisse und den Vertrauensvorschuss positiv beeinflusst; in welchem Maße, bleibt empirisch zu klären (vgl. auch Ryan, 1993, S. 34, S. 37 f.). Auch bei der Kompetenzförderung ist naheliegend, dass nicht-direktive Verhaltensweisen wie Verhandeln, Informieren und zur eigenen Meinungsäußerung Anregen kognitiv stimulierender sind als einseitig von den Eltern vorgegebene Strukturen, deren Diskussion unerwünscht ist. Dieser indirekte Einfluss von Gleichberechtigung auf den kognitiven Anreichtum ist aber nicht als so stark anzunehmen, dass er allein eine hohe Ausprägung in der 4. Dimension garantieren könnte. Lediglich ein extrem niedriger kognitiver Anreichtum ist daher mit Gleichberechtigung unvereinbar, ebenso extrem hohe Kompetenzförderung, insoweit sie mit Überforderung und damit mit mangelhafter Berücksichtigung der kindlichen Bedürfnisse einher geht.

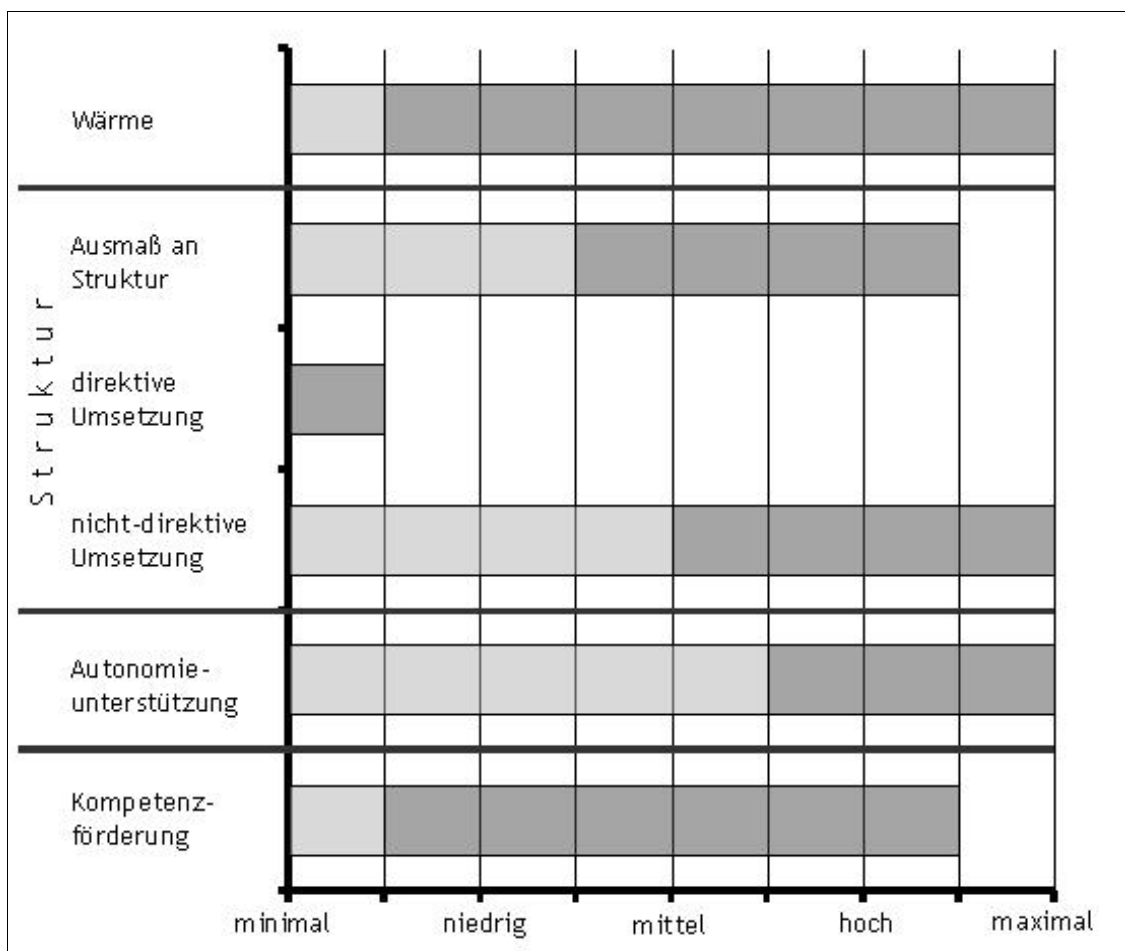


ABB. 2: Mögliche Ausprägungen gleichberechtigter Eltern-Kind-Beziehungen im Sechsfaktoren-Modell (dunkelgraue Bereiche).

2.2.5 Personzentrierte Ansätze

Auf den Anschauungen von Carl Rogers, dem Begründer der klientenzentrierten Psychotherapie, fußend, entwickelten mehrere Autoren personzentrierte Konzepte des Umgangs mit Kindern und Jugendlichen, namentlich Tausch & Tausch (1991) und Gordon (1986, 1987, 2004).

Dabei verbleiben die Präskriptionen von Tausch & Tausch (1991) im Vergleich mit denen von Gordon auf einer allgemeineren Ebene und lehnen sich enger an Rogers' grundlegende Verhaltensdimensionen an. Sie vertreten im Umgang mit Kindern und Jugendlichen u. a. den Grundwert der Selbstbestimmung (S. 21) sowie die Umsetzung der Prinzipien (1.) Achtung-Wärme-Rücksichtnahme, (2.) einführendes Verstehen, (3.) Echtheit-Aufrichtigkeit sowie (4.) die Anwendung fördernder nicht-dirigierender Einzeltätigkeiten. Unter letztere fallen etwa das Vorschlagen von Alternativen und das informierende Feedback (vgl. S. 243 ff.). Tausch & Tausch schreiben, ihre gesonderte Darstellung dieser „Einzeltätigkeiten“ habe eher didaktische Gründe; die nicht-dirigierenden Einzeltätigkeiten seien eigentlich die Folge von gelebter Achtung-Wärme, Echtheit sowie einfühndem Verstehen (vgl. S. 245).

Thomas Gordons (1987, 2004) präskriptive Theorie besteht aus folgenden drei Kernelementen:

Annahme. In naher Verwandtschaft mit Rogers, der die *unbedingte Wertschätzung* des Klienten durch den Therapeuten als therapeutisch wirksam betrachtete, widerspricht Gordon (1987) nachdrücklich der Vorstellung, „dass der beste Weg, einem Kind zu helfen, in Zukunft etwas Besseres zu werden, der ist, ihm zu sagen, was man jetzt an ihm *nicht* akzeptiert“ (S. 39). Es sei im Gegenteil „eines jener einfachen, aber wunderschönen Paradoxe im Leben: Wenn ein Mensch fühlt, dass ihn ein anderer wirklich annimmt, wie er ist, dann ist er frei geworden, sich von dort aufzumachen und mit der Überlegung zu beginnen, wie er sich verändern möchte . . . , wie er mehr von dem werden kann, das zu sein er befähigt ist.“ (S. 38) Insofern befürwortet Gordon

es, möglichst viele kindliche Verhaltensweisen, Äußerungen und Gefühle anzunehmen, zu akzeptieren, nicht das Kind dafür zu kritisieren. Dieses Prinzip muss allerdings insoweit differenziert werden, als es sich vor allem auf Verhaltensweisen bezieht, die überhaupt annehmbar/akzeptabel *sind*; weniger auf solche, die den Elternteil konkret beeinträchtigen. Die „Sprache der Annahme“ ist z. B. von Bedeutung, wenn ein Kind ein Gefühl, eine Meinung oder ein Ereignis beschreibt, das dem Elternteil Unbehagen bereitet, wie in dem folgenden, von Gordon (1987) geschilderten Beispiel (man stelle sich Gestik und Tonfall des Elternteils warm und annehmend vor):

Kind: Ich bin heute zum Direktor ins Büro geschickt worden.

Elternteil: Oh?

Kind: Ja, Herr Meier sagte, ich rede in der Stunde zu viel.

Elternteil: Aha.

Kind: Ich kann das alte Fossil nicht ausstehen. Er sitzt an seinem Pult und redet über seine Sorgen oder über seine Enkel und erwartet, dass uns das interessiert. Du würdest nicht glauben, wie langweilig das ist.

Elternteil: Hm - hmhm.

Kind: Man kann einfach nicht in der Stunde sitzen und nichts tun! Man wird verrückt. Janne und ich sitzen da und machen Unsinn, während er spricht. Ach, er ist einfach der schlimmste Lehrer, den man sich denken kann. Er macht mich rasend.

Elternteil: (Schweigen)

Kind: Bei einem guten Lehrer lerne ich gut, aber wenn ich jemanden wie Herrn Meier kriege, habe ich einfach überhaupt keine Lust zum Lernen. Warum lassen sie so einen Kerl Lehrer sein?

Elternteil: (Achselzucken)

Kind: Vermutlich gewöhne ich mich besser daran, denn ich werde nicht immer gute Lehrer kriegen. Es gibt mehr schlechte als gute, und wenn ich zulasse, dass die schlechten mich unterkriegen, werde ich nicht die Zensuren bekommen, die ich brauche, um auf eine Oberschule zu gehen. Wahrscheinlich schneide ich mir ins eigene Fleisch. (S. 45)

In dieser Episode macht das Kind einen Entwicklungsfortschritt. Alle Botschaften, die Nicht-Annahme übermitteln, wie: „Hör mal, so schlecht ist Herr Meier doch nicht, oder?“ oder „Es ist besser, du lernst, dich auf alle

möglichen Lehrer einzustellen“, hätten mit hoher Wahrscheinlichkeit den Redefluss des Kindes beendet und seine Problemlösung verhindert, ist Gordon (S. 46) überzeugt.

Annahme kann durch Nichteinmischung, durch passives Zuhören (wie in vorigem Beispiel) und durch aktives Zuhören übermittelt werden. Aktives Zuhören i. S. Gordons zeichnet sich dabei vor allem durch Paraphrasieren emotionaler Erlebnisinhalte aus.

Ich-Botschaften. Egal, ob auf annehmbares oder nicht annehmbares (= den Elternteil konkret beeinträchtigendes) Verhalten reagiert wird, sollte man nach Gordon von Ich-Botschaften statt von Du-Botschaften Gebrauch machen. Mit Ich-Botschaften beschränkt sich der Sender auf Aussagen über sich selbst, z. B. die Empfindungen, die er bei einem bestimmten Verhalten des Kindes hat („Ich fühle mich gestört!“). Ich-Botschaften können deshalb vom Kind kaum bestritten werden. Du-Botschaften sind etwa Aufforderungen oder Aussagen über den Empfänger („Geh in dein Zimmer!“, „Du störst.“). Beides legt den Empfänger auf etwas fest (auf ein Verhalten oder ein Attribut) und kann seinen Widerstand auslösen.

Auf nicht annehmbares Verhalten sollte zunächst mit einer *konfrontativen Ich-Botschaft* reagiert werden, wie in dem folgenden Beispiel (Gordon, 1987):

Frau H. berichtete von einer Episode während des Familienurlaubs. Ihre kleinen Kinder waren hinten im Fond sehr laut und unruhig gewesen. Frau H. und ihr Mann hatten das Toben voll Unmut ertragen, endlich aber konnte Herr H. es nicht länger aushalten. Unvermittelt bremste er das Auto, fuhr von der Straße ab und erklärte: „Ich kann diesen Lärm und dieses Herumgehops hinter im Auto einfach nicht aushalten. Ich möchte meine Ferien genießen und beim Fahren Spaß haben. Aber, verdammt nochmal, wenn es hinten laut ist, werde ich nervös und fahre ungerne. Ich finde, ich habe auch ein Recht darauf, meine Ferien zu genießen.“

Die Kinder waren von dieser Erklärung überrascht und sagten das. Sie hatten nicht gewusst, dass ihr Gehabe im Fond ihren Vater in irgendeiner Weise störte. . . . Frau H. berichtete, dass die Kinder nach diesem Vorfall

sehr viel rücksichtsvoller waren und ihren Unfug weitgehend einschränkten. (S. 128)

Gordon (1987) meint, „dass Erwachsene die Bereitschaft der Kinder, Rücksicht auf die Bedürfnisse Erwachsener zu nehmen, sobald ihnen einmal ehrlich und ohne Umschweife gesagt wird, wie andere empfinden, häufig unterschätzen“ (S. 129).

Neben konfrontativen Ich-Botschaften gibt es anerkennende sowie präventive Ich-Botschaften. *Anerkennende Ich-Botschaften* (Gordon, 1986, S. 153 ff.; ebenso Tausch & Tausch, 1991, S. 177) sind quasi die nicht-intrusive Form des Lobes (z. B. „Wenn dein Haar immer sauber ist, ist es mir ein Vergnügen, dich anzusehen“ statt „Es ist gut, dass du dir nun oft genug die Haare wäschst!“). *Präventive Ich-Botschaften* (Gordon, 1986, S. 158 ff.; Gordon, 2004, S. 168 ff.) sollen zum Einsatz kommen, wenn dem Sender ein Problem zwar noch nicht entstanden ist, er das aber befürchtet. Ein Beispiel ist: „Wenn Großmutter nächste Woche kommt, würde ich mich sehr darüber freuen, wenn im Wohnzimmer keine Unordnung gemacht wird.“

Die niederlagelose Methode der Konfliktbewältigung. Konfrontative Ich-Botschaften erzeugen nicht *immer* eine hinreichende Motivation im Empfänger, Rücksicht zu nehmen, etwa dann nicht, wenn ihm das den Sender beeinträchtigende Verhalten wichtiger ist als dessen Bedürfnisse. Dann wird man oft eine andere Lösung suchen müssen als die, dass allein der Empfänger (in den Beispielen meist das Kind) sein Verhalten dem Sender anpasst. Diese Lösung könnte z. B. aus einem Kompromiss bestehen. Der Kern der von Gordon (z. B. 1987, S. 144 ff.) vertretenen „niederlagelosen“ Methode, eine solche Lösung zu suchen, ist der gleichberechtigte Dialog mit dem Ziel einer Lösung, mit der alle Beteiligten leben können. Es handelt sich also um ein konsensorientiertes Verfahren. Gordon (z. B. 2004, S. 282 f.) spricht sich in diesem Zusammenhang nachdrücklich sowohl gegen Nachgiebigkeit als auch gegen einseitige Konfliktlösungen durch die Eltern aus.

Die Anwendung dieser Methoden ist lt. Gordon (2004, S. 150 ff.) mit der Übernahme einer anderen Elternrolle verbunden. Viele Teilnehmer der entsprechenden Elternkurse (Parental Effectiveness Training, PET) hätten festgestellt, „dass sie eine neue, nicht machtbezogene Sprache sprechen . . . Ich meine hier Wörter wie Autorität, gehorchen, verlangen, erlauben, gestatten, Grenzen setzen . . . Kursabsolventen nehmen eine völlig neue Rolle als Eltern teil oder Lehrer ein, eine Rolle 'ohne Macht', die man mit Worten beschreiben könnte wie: Ermöglicher, Berater, Freund, Zuhörer, Problemlöser, Teilnehmer, Verhandler, Helfer, Stütze.“ (ebd.)

Die humanistische Erziehungspsychologie steht in Einklang mit den Grundsätzen gleichberechtigter Beziehungen. In der Gordon'schen Ausarbeitung werden Selbst- und Mitbestimmung von allen drei Elementen vollständig respektiert. Die Gleichwertigkeit der Bedürfnisse wird besonders in der niederlagelosen Konfliktbewältigung explizit, der Vertrauensvorschuss wiederum in allen drei Elementen. Auch bei der Lektüre von Tausch & Tausch (1991) fällt es leicht, die Konsonanz ihrer Konzeption mit den Prinzipien Vertrauensvorschuss, Selbst- und Mitbestimmung festzustellen. Mit der Berücksichtigung der elterlichen Bedürfnisse haben sie sich in ihrer sehr kindzentrierten Arbeit zwar wenig beschäftigt, doch ist es m. E. als notwendige Folge von Echtheit-Aufrichtigkeit zu sehen, die eigenen Bedürfnisse, Gefühle und Wünsche auszudrücken und ihre Respektierung zu erwarten. Außerdem sprechen die Autoren auch selbst von Gleichberechtigung (S. 123).

Ein Unterschied zwischen personenzentrierter Pädagogik und Gleichberechtigung liegt in der stärkeren Konkretheit oder Spezifität der humanistischen Theorien. Sie fordern nicht, wie das Konzept von Gleichberechtigung, *irgendwie* die vier Normen einzuhalten, sondern sie beschreiben genauer *bestimmte* Techniken und Haltungen, die (quasi nebenher) zu einer gleichberechtigten Beziehung führen. Es mag jedoch noch andere Einstellungen und Methoden geben, die im selben Maße Gleichberechtigung bedeuten. Auf welche Weise Eltern und Kinder gleichberechtigt zusammenleben - ob sie

dabei Gebrauch von den humanistischen Ideen machen oder eigene entwickeln -, spielt für unsere Theorie von Gleichberechtigung keine Rolle.

Ein anderer Unterschied besteht darin, dass die humanistische Pädagogik die Beziehungsdimension Wärme selbst enthält, während sie - ebenso wie Kompetenzförderung - dem Gleichberechtigungs-Grundsatz noch hinzugesellt werden muss, um zu einer umfassenden Beschreibung guter Eltern-Kind-Beziehungen zu gelangen.

2.2.6 Behaviorismus und soziale Lerntheorie

Die Theorien zur klassischen und operanten Konditionierung - sie werden hier als bekannt vorausgesetzt (vgl. Tarpy, 1979, S. 9 - 22; Lefrancois, 1986, S. 32 - 50) - unterscheiden nicht, wie die Selbstbestimmungstheorie (s. Abschnitt 2.2.3, S. 26), zwischen einem informierenden und einem kontrollierenden Aspekt von Belohnungs- und Strafreizen. Aus lerntheoretischer Sicht erhöhen alle Verstärker die Auftretenswahrscheinlichkeit des verstärkten Verhaltens, während alle Strafen diese reduzieren. Dies ist durch buchstäblich Hunderte von empirischen Studien bestätigt (ebd.). Jedoch wird lerntheoretisch nicht zwischen unterschiedlichen Qualitäten von Internalisierung unterschieden. Ob ein Verhalten i. S. der Selbstbestimmungstheorie external oder integriert reguliert ist, macht aber einige große Unterschiede: So unterliegt ein external reguliertes Verhalten dem Gesetz der Löschung, sobald es nicht mehr von außen verstärkt wird. Selbstbestimmtes Verhalten auf der anderen Seite kann nur noch durch geeignete Gegeneinflüsse, nicht aber allein durch das Ausbleiben externer Verstärkung modifiziert werden. Sozialisationsprozesse, die selbstbestimmte Regulationsformen (identifizierte oder integrierte Regulation) zum Ergebnis haben, lassen also erheblich stabilere Wirkungen erwarten als Einflüsse, die auf dem Niveau externer Kontrolle verbleiben. Letzteres ist bei allen Belohnungen und Strafen, bei denen der Sozialisand hauptsächlich den kontrollierenden Aspekt wahrnimmt, sehr viel eher zu erwarten.

Nichtsdestoweniger sind natürlich auch in gleichberechtigten Interaktionen zahlreiche Konditionierungsprozesse wirksam. U. a. wird ein Elternteil

durch Äußern eigener Gefühle dem Kind appetitive und aversive Reize bieten (besonders, aber nicht nur dann, wenn das Kind empathisch reagiert). Solche Reize lassen Lerneffekte i. S. des Behaviorismus erwarten.

Die Sichtweise, als fremdbestimmend erlebte äußere Anreize würden die Internalisierung behindern, wird von Baumrind (1983) mit Verweis auf die **soziale Lerntheorie** zurückgewiesen. Bandura, ein namhafter Vertreter der sozial-kognitiven Lerntheorie, vertrete die Ansicht, dass „intrinsisches Interesse“, z. B. für prosoziales Verhalten, vom Selbstwirksamkeitserleben abhängt und dass konsistent verabreichte Belohnungs- und Strafreize diese Selbstwirksamkeitserwartung vergrößerten. Externe Anreize sollten daher die Internalisierung von Moral fördern (Baumrind, 1983, S. 139).

Betrachtet man die Wahrnehmung von Selbstwirksamkeit als eine Form des Kompetenzerlebens, dann nimmt auch die Selbstbestimmungstheorie an, dass Selbstwirksamkeit die Internalisierung fördert. Gleichzeitig sagt sie aber auch vorher, dass Heteronomie (Fremdbestimmung) (a) den Internalisierungsprozess beeinträchtigt und dass (b) bei Fremdbestimmungserleben höchstens die Stufe der Introjektion erreichbar ist. Insoweit die „äußeren Anreize“ vom Sozialisanden als direktiv wahrgenommen werden, ist also der Übergang zu selbstbestimmter Regulation nicht möglich, und selbst die Internalisierung bis zum Niveau der Introjektion ist behindert. Demgegenüber sollten Autonomie unterstützende äußere Anreize die Internalisierung *sowohl* durch Kompetenzerleben *als auch* durch Selbstbestimmungserleben unterstützen, und der Prozess sollte grundsätzlich bis zur Stufe der Integration voranschreiten können. Der Gleichberechtigungsgrundsatz mit seiner Betonung von Selbstbestimmung steht somit den praktischen Implikationen der Selbstbestimmungstheorie näher als denen der sozialen Lerntheorie.

2.2.7 Ein erziehungswissenschaftlicher Erziehungsbegriff

Ein Teil der eingangs versammelten Vertreter des Gleichberechtigungsgedankens (nämlich viele nicht verbandsgebundene Kinderrechtler sowie Tausch & Tausch) sieht den Begriff „Erziehung“ in guten Eltern-Kind-Beziehungen als

überflüssig oder sogar als schädlich an. Diese Autoren betonen die Gemeinsamkeiten, die Eltern-Kind-Beziehungen mit engen Beziehungen zwischen Erwachsenen ihrer Meinung nach haben sollten. Über Unterschiede zwischen beiden Beziehungsformen äußern sie sich entweder kaum oder bestreiten sogar explizit, dass es im Zusammenleben mit Kindern mehr oder andere Ziele zu verfolgen gelte als unter Erwachsenen. Dieses Definitionskriterium gleichberechtigter Beziehungen soll hier nicht übernommen werden. Zur Begründung wird die Arbeit des Pädagogen Andreas Flitner (1996) herangezogen.

Flitner (1996) hat als erziehungswissenschaftliche Antwort auf die Antipädagogik (deren Vertreter ich auf S. 10 zu den verbandslosen Kinderrechtlern gerechnet habe, z. B. von Braunmühl, 1993) die besonderen Notwendigkeiten im Umgang mit Kindern herausgearbeitet, die seines Erachtens die Verwendung eines gesonderten Begriffs, nämlich Erziehung, rechtfertigen. Aufbauend auf der Lehre des Theologen, Philosophen und Pädagogen Schleiermacher (1826/1957) kommt er zu folgenden Ergebnissen:

➤ **Behüten - Auswählen der Lebenswelt.** Z. B.:

- Kindern Erlebnisse, mit denen sie nicht fertig werden können (z. B. Horrorfilme), möglichst ersparen
- „Das Kind braucht Räume der Erkundung, der Betätigung und der Welterfahrung. Diese Räume sind nicht selbstverständlich da, sie sind nicht mit der Lebens- und Arbeitswelt der Erwachsenen identisch. Sondern sie müssen als *Lebensräume für Kinder* ausgewählt, oft erst hergestellt, bedacht und gesichert werden. Spielplätze finden, . . . Ferienorte suchen, in denen Kinder ganz neue Erfahrungen machen und Freiheiten genießen können . . .” (S. 93)

➤ **Gegenwirken - Mitwirken.** Dazu gehört v. a. das Grenzen Setzen.

➤ **Unterstützen - Verstehen - Ermutigen.** „Das Bestreben, das Kind so viel positive [i. S. v. hilf- oder lehrreichen, d. Verf.] Erfahrungen wie möglich machen zu lassen und ihm bei negativen oder widerständigen Erfahrungen dort zu helfen, wo es Hilfe braucht. Dass es dafür Bereiche gibt, die *Methodik* brauchen, *Regeln* und eine bestimmte Ordnung, andere Bereiche

wieder, die das ganz und gar nicht brauchen können, weil die *Selbstständigkeit* gewissermaßen ihre Lebensader ist, das haben wir . . . klarzumachen versucht.” (S. 122) Als Beispiel nennt Flitner u. a. die Überwachung von Terminen, die das Kind hat (z. B. Arzttermine), insoweit es selbst noch nicht dazu in der Lage ist.

Obschon Akte des Behütens, Gegenwirkens und Unterstützens auch zwischen Erwachsenen vorkommen, sind sie doch im Umgang mit Kindern ungleich häufiger notwendig oder sinnvoll. Diese Auffassung steht grundsätzlich nicht im Widerspruch zur Konzeption der Gleichberechtigung, da mit ihr noch nichts darüber gesagt ist, *wie* das Behüten, Gegenwirken und Unterstützen umgesetzt werden soll. Wie bei der Dimension Struktur (s. Abschnitt 2.2.4, S. 32) kommen z. B. direktive wie auch nicht-direktive Mittel in Frage. Gleichberechtigung verträgt sich mit nicht-direktiven Formen des Behütens, Gegenwirkens und Unterstützens.

Zu diskutieren, ob es angesichts der hochgradig unterschiedlichen Bedeutungen, die das Wort Erziehung für verschiedene Personen bereits hat, ratsam ist, die genannten Besonderheiten im Umgang mit Kindern „Erziehung“ zu nennen, würde zu weit vom Thema wegführen. Die prinzipielle Nützlichkeit eines eigenen Begriffs liegt m. E. jedoch angesichts der Existenz dieser Besonderheiten auf der Hand.

3 Methode

Die vorliegende Arbeit stellt die erste psychologische Untersuchung dar, die sich speziell mit dem Grundsatz der Gleichberechtigung zwischen Eltern und Kindern beschäftigt. Es liegt jedoch eine Fülle von Untersuchungen zu Variablen vor, die offenkundig in inhaltlichem Zusammenhang mit Gleichberechtigung stehen. Es dürfte interessant sein, diese Untersuchungen zusammenzutragen und zu erfahren, wie Gleichberechtigung aus dieser Sicht zu bewerten ist. In Abschnitt 4 werden die Befunde beschreibend dargestellt. Im Diskussteil (Abschnitt 5) sollen sie besprochen und nach Möglichkeit synthetisiert werden zu theoretisch plausiblen und empirisch bislang nicht widerlegten

Hypothesen über die zu erwartenden Folgen gleichberechtigter Beziehungsgestaltung.

Die gesamte relevante Literatur gründlich zu erfassen, ist leider in diesem Rahmen nicht möglich, da es sich um weit mehr als 200 Untersuchungen handelt. Allerdings gibt es bereits mehrere - auch aktuellere - Überblickswerke über die Erziehungspsychologie. Diese habe ich mit der Absicht gelesen, sämtliche relevanten Befunde so, wie sie dort zitiert sind, zu verarbeiten. Ebenso wurden alle weiter führenden Texte bearbeitet, auf die in diesen Büchern verwiesen wird, sofern sie zusätzliche, relevante Aussagen von zentraler Bedeutung zu enthalten schienen. Die nach diesem Schema entstandene Literaturliste findet sich in Kasten 1. Er enthält auch Texte, die ansonsten in dieser Arbeit nicht zitiert werden, weil sie keine relevanten Studien enthielten. Damit erfüllt der Abdruck dieser Liste den Zweck, die Datenbasis der folgenden Abschnitte transparent zu machen. Die Zusammenstellung in Kasten 1 werde ich im weiteren Verlauf **allgemeine Literatur** nennen.⁵

5 Das bei Metaanalysen übliche Vorgehen, auf eine separate Liste der einbezogenen Literatur zu verzichten und sie lediglich, mit einem Stern markiert, in das normale Literaturverzeichnis aufzunehmen, wäre hier zu unübersichtlich, zumal weiter unten eine zweite Literaturliste eingeführt werden wird, die für den Leser getrennt ersichtlich sein soll.

Überblickswerke:		weiter führende Texte:
Bugental & Goodnow (1998) Fuhrer (2005) Hurrelmann (2002) Schneewind (1994a) Schneewind, Walper & Graf (2000) Bornstein (2002). <i>Daraus entsprechend der auf normative Familien eingeschränkten Fragestellung (s. S. 12):</i> Bard Barnard & Solchany Baumrind & Thompson Belsky & Barends Bjorklund, Younger & Pellegrini Bornstein Bradley Bugental & Happaney Chao & Tseng (nur S. 71 - 79) Collins, Madsen & Susman-Stillman Corter & Fleming Crnic & Low Crouter & Head Cummings & Cummings Demick Dorr, Rabin & Irlen	<i>aus Bornstein (2002) (Forts.):</i> Edwards & Liu Eisenberg & Valiente Fleming & Li Furman & Lanthier Goodnow Grolnick & Farkas Grusec Harkness & Super Holden & Buck Ladd & Pettit Lerner, Rothbaum, Boulos & Castellino Lytton & Gallagher (nur S. 246 - 248) Putnam, Sanson & Rothbart Papoušek & Papoušek Patterson & Fisher Rosenblatt Sigel & McGillicuddy-De Lisi Smith, Perou & Lesesne (nur S. 395 - 398) Steinberg & Silk Tamis-LeMonda, Užgiris & Bornstein Teti & Candelaria Tinsley, Markey, Ericksen, Ortiz & Kwasman Williams & Sternberg Zukow-Goldring	Allgemeines: Baumrind (1993) Cook (2003) Dix & Branca (2003) Holden & Hawk (2003) Kuczynski (2003) Maccoby (2002, 2003 nur S. 446 - 450) Erziehungsstile: Baumrind (1966, 1983, 1991) Daring & Steinberg (1993) Gray & Steinberg (1999) Krohne & Hock (1994) Krohne & Hock (1998, nur S. 36 - 60) Lepper (1983) Lewis (1981) Maccoby (1983) Maccoby & Martin (1983) Horizontale Qualitäten der Eltern-Kind-Beziehung: Russell, Pettit & Mize (1998)

KASTEN 1: Bearbeitete Literatur, von allgemein erziehungspsychologischer Überblicksliteratur ausgehend (allgemeine Literatur).

Die Nutzung einer breiten Überblicksliteratur als Datenbasis hat zwei Ziele:

Erstens soll die einschlägige Befundlage so vollständig, wie es in der zur Verfügung stehenden Bearbeitungszeit möglich ist, berücksichtigt werden. Eine hohe *Zahl* der Befunde erhöht nicht nur die Validität der Ergebnisse dieser Arbeit, sondern es entsteht zusätzlich ein Überblick über einschlägige Ergebnisse, der in seiner Vollständigkeit jeden der in Kasten 1 genannten Reviews übertrifft. Ein solcher Überblick könnte für weiter führende

Forschung zu Gleichberechtigung oder einem nahe stehenden Konzept hilfreich sein. Außerdem werden etliche Forschungsfelder und theoretische Richtungen versammelt, was die Leserin oder den Leser zu eigenen theoretischen Reflexionen inspirieren mag.

Zweitens wird mit der *kompletten* Berücksichtigung der in mehreren Überblicken berichteten (relevanten) Ergebnisse eine von persönlichen Vorlieben möglichst unberührte, also objektivere, Auswahl an Forschungsergebnissen erreicht. Eine hohe *Repräsentativität* der zugrunde liegenden Befunde erhöht wiederum die Validität der Ergebnisse, zu denen ich komme.

Nachteile dieser Methode sind:

1. Die eben genannte Repräsentativität ist natürlich nur so weit erreichbar, wie die Überblicksliteratur repräsentativ ist. Was in den Quellen nicht berücksichtigt ist, wird zwangsläufig auch in dieser Arbeit unterschlagen. Dies wäre besonders dann problematisch, wenn die Autoren und Herausgeber der Überblickstexte - absichtlich oder unbemerkt - vermehrt eine ganz bestimmte Art von Ergebnissen unerwähnt gelassen haben, z. B. solche, die für einen autoritären Erziehungsstil sprechen. Gleichzeitig darf aber auch nicht vergessen werden, dass dieses Problem in abgeschwächter Form auch bei Bearbeitung der gesamten Primärliteratur bestünde. Auch dann könnte ich mich nur auf das stützen, was bereits untersucht wurde. Es wird aber kaum in alle Richtungen gleichermaßen geforscht. Gerade im Denken über Erziehung gibt es einen ausgeprägten Zeitgeist, von dem die Forschungsgemeinde nicht unberührt ist. So ist z. B. anzunehmen, dass mehr Psychologen/-innen gegen als für Machtausübung in der Erziehung eingestellt sind und diese vorwissenschaftliche Einstellung empirisch zu untermauern versucht haben. Dadurch dürfte gewissermaßen eine Verzerrung der Art entstanden sein, dass die Anzahl der Befunde, die gegen Machtausübung sprechen, im Verhältnis zur Zahl dafür sprechender Befunde höher ist, als wenn es gleich viele Wissenschaftler gegeben hätte, die für bzw. gegen Machtausübung eingestellt sind. Der einzig mögliche Umgang mit

diesem Problem scheint mir zu sein, es in der Diskussion der Ergebnisse zu berücksichtigen und diese entsprechend vorsichtiger zu interpretieren.

2. Eventuelle inhaltliche Unrichtigkeiten in der Überblicksliteratur fließen, soweit sie nicht vom Autor entdeckt werden, auch in diese Arbeit ein. Es wäre m. E. ein lohnendes Forschungsprojekt, die Richtigkeit und Objektivität von Reviews zu evaluieren. Die in Übersichtsarbeiten notwendige starke Zusammenfassung empirischer Primärtexte sowie arbeitsökonomische Gründe machen es etwa denkbar, dass Verfasser von Reviews die Interpretationen der Autoren der Primärliteratur allzu unkritisch übernehmen. Dadurch können in Übersichtsarbeiten z. B. wichtige Nicht-Signifikanzen verschwiegen werden, oder tatsächliche Effekte erscheinen größer, als sie in Wirklichkeit waren.

Neben der bisher genannten Literatur wurden weitere empirische Befunde berücksichtigt, die den beiden mir bekannten theoretischen Richtungen entstammen, welche dem Konzept der Gleichberechtigung besonders nahe stehen oder es sogar einschließen: Das sind einerseits das Konzept der Autonomieunterstützung aus der Selbstbestimmungstheorie (s. Abschnitt 2.2.3, S. 23 ff.) und andererseits die humanistischen Erziehungspsychologien von Thomas Gordon und Tausch & Tausch (s. Abschnitt 2.2.5, S. 35).

Gerade durch die Berücksichtigung dieser Befunde wird natürlich das unter 1. genannte Problem nochmals erheblich verstärkt. Gleichzeitig werden hier aber auch Konstrukte untersucht, die der Gleichberechtigung besonders nahe stehen und die aus diesem Grund besonders aufschlussreich für die hier untersuchte Frage sein dürften.

Im Blick auf eine größere Repräsentativität der Befundauswahl war es im Falle der Selbstbestimmungstheorie möglich, auch Arbeiten auszuwerten, die theoretisch und empirisch *gegen* Autonomieunterstützung (oder bestimmte Autonomie unterstützende Verhaltensweisen) argumentieren. Für die personzentrierten Ansätze erschien dies nicht machbar, weil mir hier nie Wissenschaftler bekannt geworden sind, die sich auf empirischer Grundlage explizit

gegen relevante Konzepte humanistischer Erziehungstheorien ausgesprochen haben.

Im Einzelnen ist diese Literatur, die künftig als **Zusatzliteratur** bezeichnet wird, in Kasten 2 aufgelistet.

Die Darstellung und Interpretation der Ergebnisse wird jeweils getrennt zum Einen mit, zum Anderen ohne Berücksichtigung der Zusatzliteratur erfolgen. So wird der Einfluss der Zusatzliteratur auf das Gesamtbild der Befunde transparent, ohne dass wichtige Ergebnisse von vornherein ignoriert werden müssen.

<p>Zur Selbstbestimmungstheorie:</p> <p>Grolnick (2003) Grolnick, Deci & Ryan (1997) Ryan (1993) Ryan & Deci (2000) Ryan & Deci (2002)</p> <p><i>Zu psychologischer Kontrolle:</i></p> <p><i>Diese Texte sind zwar nicht der Selbstbestimmungstheorie zuzurechnen, doch ich bin hauptsächlich durch Grolnick (2003) auf diesen Forschungsschwerpunkt aufmerksam geworden.</i></p> <p>Barber (2002) Barber, Bean & Erickson (2002) Barber & Harmon (2002)</p>	<p>Kritisch zu Selbstbestimmung und Selbstbestimmungstheorie:</p> <p>Buunk & Nauta (2000) Carver & Scheier (2000) Heckhausen (1989, S. 455 - 466) Iyengar & Lepper (2002) Marr (2000) Pyszczynski, Greenberg & Solomon (2000) Schwartz (2000)</p>	<p>Zu personenzentrierten Erziehungstheorien:</p> <p>Cedar & Levant (1990) Levant (1983) Tausch & Tausch (1991)</p>
---	--	--

KASTEN 2: Bearbeitete Literatur, von Überblicksliteratur zu besonders relevanten Theorien ausgehend (Zusatzliteratur).

Kurz gefasst besteht also die Methode in einer Zusammenstellung relevanter empirischer Ergebnisse und einer Diskussion des Forschungsstandes. Aus methodologischer Sicht ist dabei eine möglichst objektive Auswahl der zu

berücksichtigenden Befunde anzustreben, wie es auch für Metaanalysen i. e. S. gefordert wird (Schmidt & Hunter, 1977). Neben der in diesem Sinne erfolgten oder jedenfalls angestrebten Literaturlauswahl (s. S. 44) ist daher ein möglichst objektives Kriterium für die *Befundauswahl* aus diesem Literaturbestand wünschenswert. Dabei nützen die vier Normen aus der Arbeitsdefinition gleichberechtigter Beziehungen: Selbstbestimmung eigener Angelegenheiten, Mitbestimmung gemeinsamer Angelegenheiten, Gleichwertigkeit der Bedürfnisse und Vertrauensvorschluss (s. Abschnitt 2.1, S. 15). *Als relevant gelten Befunde zu allen Konstrukten, die offensichtlich thematisch ganz oder überwiegend einer oder mehreren dieser Normen zugeordnet werden können in dem Sinne, dass sie entweder ihre Einhaltung oder ihre Verletzung bedeuten.*

Bei der Durchführung bestand das Problem, dass die Normen der Gleichwertigkeit der Bedürfnisse und des Vertrauensvorschlusses erst gegen Ende der Literaturbearbeitung expliziert wurden. Die Literatur wurde daher, insbesondere hinsichtlich dieser beiden Normen, weniger systematisch ausgewertet, als es aus methodologischer Sicht wünschenswert gewesen wäre. Das mag eine (nach Einschätzung des Autors allerdings nicht die alleinige) Ursache dafür sein, dass zu diesen Normen weit weniger Befunde zusammengetragen wurden als zu den beiden anderen.

Das prominenteste Konstrukt, zu dem Studien planmäßig nicht berücksichtigt wurden, weil es nicht *überwiegend* einer der vier Normen zuzuordnen ist, ist das der autoritativen Erziehung. Es betont Responsivität ebenso wie feste Kontrolle, aber nur letztere steht (als eine Art von Kontrolle) mit der Idee der Gleichberechtigung in wesentlicher Verbindung (s. Abschnitt 2.2.4, S. 33). Befunde über die Konsequenzen autoritativer Erziehung lassen sich also nicht eindeutig auf das Gleichberechtigungskonstrukt beziehen.

Eher aus pragmatischen Gründen nicht berücksichtigt wurden Befunde zu Körperstrafen sowie zum Konstrukt der psychologischen Kontrolle. Erstens sprechen sie fast alle für negative Folgen (z. B. Barber & Harmon, 2002),

zweitens werden sie von Psychologen mehrheitlich abgelehnt, sind also relativ unumstritten (Baumrind jedoch engagiert sich politisch gegen ein Verbot von Körperstrafen: Baumrind & Thompson, 2002, S. 9 f.), und drittens besteht die Notwendigkeit einer Begrenzung dieser Arbeit.

Begrenzt wurde die Anzahl an Ergebnissen auch dadurch, dass grundsätzlich keine Studien mit Erwachsenen aufgenommen wurden, es sei denn, es handelte sich um Experimente. Der Einschluss von Experimenten mit Erwachsenen soll helfen, den beklagenswerten Mangel kausal interpretierbarer Studien zu beheben, der in der Sozialisationsforschung herrscht (das wird im Ergebnisteil deutlich werden).

Eine Methodenfrage ist auch die Zitierweise. Entgegen der in der Psychologie gängigen Praxis gebe ich auch bei nicht wörtlichen Zitaten, sofern sie auf bestimmten Textstellen basieren, die Seitenzahl an. Dadurch wird die Überprüfung von Zitaten wie auch die vertiefende Lektüre erheblich vereinfacht. Diesen Zielen dient ebenfalls der Einschluss aller Primärtexte in das Literaturverzeichnis, auch wenn nicht aus dem Original, sondern nach einer Sekundärquelle zitiert wird. Was nicht im Original gelesen wurde, ist im Literaturverzeichnis mit einem vorangestellten Minuszeichen gekennzeichnet.

4 Ergebnisse

Welche Folgen - ob unmittelbar oder langfristig - sind also aus psychologischer Sicht vorherzusagen, wenn Eltern und Kinder gleichberechtigt zusammenleben? Die Ergebnisse werden nach folgendem Schema dargestellt. Zunächst wird eine tabellarische Übersicht über alle ermittelten Studien gegeben, die Konstrukte im Zusammenhang mit Selbst- und Mitbestimmung untersucht haben (Schritt 1). Dann wird die Befundlage in ganzen Sätzen zusammengefasst (Schritt 2), und drittens werden die Konsequenzen und Korrelate der Konstrukte nochmals stärker verdichtet gezeigt - wiederum in tabellarischer Form. Diese drei Darstellungsschritte werden dann auch jeweils auf Konstrukte im Zusammenhang mit der Gleichwertigkeit der Bedürfnisse

(Abschnitt 4.2) sowie mit dem Vertrauensvorschuss (Abschnitt 4.3) angewendet. Abschließend werden einige quantitative Analysen über alle Studien hinweg vorgenommen (Abschnitt 4.4).

Die Tabellen nach Schritt 1 enthalten die Spalten UV (unabhängige Variable), AV (abhängige Variable), Methode, zentrale Ergebnisse und Quelle. Dabei wurden die Variablennamen meist wörtlich aus der Quelle übernommen (bzw. übersetzt), zumindest aber eng angelehnt. Bei Übersetzungsschwierigkeiten wurde der englische Ausdruck zusätzlich in Kursivdruck aufgenommen. Über genauen Inhalt und Operationalisierung der Konstrukte weiß der Autor in manchen Fällen nicht mehr als der Leser, da die Sekundärliteratur darüber oft keine Angaben macht. Ggf. erforderliche Begründungen, warum eine bestimmte Variable hier als gleichberechtigungsthematisch angesehen wird, werden in der Zusammenfassung der Befundlage nach Schritt 2 nachgereicht.

Dem Autor ist bekannt, dass bei korrelativen Untersuchungen streng genommen nicht von (un)abhängigen Variablen gesprochen werden kann. Weil die zitierten Korrelationsstudien selber mit diesem Punkt meist sehr entspannt umgehen, und zur Vereinfachung, wurde dennoch diese Spaltenbezeichnung gewählt.

In Sekundärtexten wird leider häufig nicht die Forschungsmethode genannt, mit der die berichteten Ergebnisse erzielt wurden. War dies der Fall, dann legte manchmal der inhaltliche Zusammenhang nahe, dass eine bestimmte Methode eingesetzt worden war. In solchen Fällen findet sich die vermutete Methode mit Fragezeichen eingetragen (z. B. „Korrelation?“). Lässt die Sekundärquelle die Methode kaum erahnen, wurde ausschließlich ein Fragezeichen eingetragen.

In der Ergebnisspalte wird aus Platzgründen häufig auf eine Nennung der Ausprägung der unabhängigen Variablen verzichtet, für die das Ergebnis gilt. In solchen Fällen bezieht sich das Ergebnis *immer* auf eine *hohe* Ausprägung der UV. Steht z. B. unter UV „Unterstützung von Autonomie“ und unter „zentrale Ergebnisse“ nur „durchsetzungsfähiger“, dann ist damit ein positiver Zusammenhang zwischen „Unterstützung von Autonomie“ und Durchset-

zungsfähigkeit gemeint. Sofern bekannt, gibt die Ergebnisspalte auch über die Altersgruppe der Kinder Auskunft, an der die Ergebnisse gewonnen wurden. In der Quellenspalte wird ein (Z) vorangestellt, wenn die Studie lediglich in der Zusatzliteratur berichtet wird.

Ganze Studien oder einzelne Ergebnisse, die in den nachfolgenden Auswertungen als *gegen* oder zumindest *nicht für* Gleichberechtigung sprechend interpretiert wurden (also auch z. B. nicht signifikante Ergebnisse), sind der Übersichtlichkeit halber in KAPITÄLCHEN gedruckt.

4.1 Konsequenzen von Selbst- und Mitbestimmung

Tabelle 2 gibt eine Übersicht über die ermittelten einschlägigen Studien. Um die Vielzahl an Ergebnissen im Anschluss an die Tabelle übersichtlich zusammenfassen zu können, habe ich sie grob in Rubriken sortiert, anhand der Bezeichnungen der untersuchten unabhängigen Variablen (fette Trennlinien). Die Rubriken entsprechen den Überschriften, unter denen die Tabelle im Anschluss zusammengefasst wird. Da viele Arbeiten mehrere unabhängige Variablen betrachteten, konnte die Einteilung zwar nur unvollkommen realisiert werden. Dennoch wird sie die Lesbarkeit der Zusammenfassung steigern.

TABELLE 2: Empirische Untersuchungen zu Konstrukten, die thematisch mit Selbst- und/oder Mitbestimmung zusammenhängen.

Nr.	UV	AV	Methode	zentrale Ergebnisse	Quelle
1	Ermütigung zu Autonomie	in Peer-Interaktionen: durchsetzungsfähig (<i>assertive</i>), verträglich, mit sich selbst beschäftigt (<i>self-absorbed</i>)	Korrelation?	durchsetzungsfähiger, verträglicher, weniger mit sich selbst beschäftigt (<i>self-absorbed</i>)	Putallaz (1987, zit. n. Ladd & Pettit, 2002, S. 276)
2	Ermütigung zu Autonomie	Ich-Entwicklung	Korrelation	Korrelation zwischen Ich-Entwicklung und Ermütigung zu Autonomie	(Z) Allen et al. (1994, zit. n. Barber & Harmon, 2002, S. 34)
3	psychologische Autonomie	Symptome psychischer Störungen Symptome somatischer Störungen	Korrelation	weniger Symptome psychischer Störungen weniger Symptome somatischer Störungen Altersgruppe: Jugendliche	(Z) Herman et al. (1997, zit. n. Barber & Harmon, 2002, S. 34)
4	Gewähren von Autonomie, Bevorzugung von Erklärungen gegenüber Strafen	Gesundheitsverhalten	Korrelation; Kontrolle des elterlichen Gesundheitsverhaltens; UVen kindperzipiert	Gesünderes Verhalten (z. B. Zähne putzen, Sport, Ernährung) bei Erziehungseinstellungen, nach denen das Kind ein Individuum ist und die kindliche Verantwortung gefördert wird. Die meisten Zusammenhänge waren nur gering, aber signifikant.	Pratt (1973, zit. n. Tinsley et al., 2002, S. 313 f.)
5	Autonomiegewährung, Überwachung	Schulleistungen	Korrelation, multivariat	vereinzelte Korrelationen zw. Autonomiegewährung u. AV, je nachdem, welche weiteren Variablen simultan berücksichtigt wurden MITTLERE AUSPRÄGUNGEN VON ÜBERWACHUNG WAREN MIT BESSEREN SCHULLEISTUNGEN VERBUNDEN ALS GERINGE ODER HOHE.	Kurdek, Fine & Sinclair (1995, zit. n. Barber & Harmon, 2002, S. 38, und nach Gray & Steinberg, 1999, S. 575)

Nr.	UV	AV	Methode	zentrale Ergebnisse	Quelle
6	Gewährung von Selbstständigkeit und Entscheidungsfreiheit	seelisch-soziale Schulfreizeit	Korrelation	Jungen von Müttern, die etwa bei der Wahl von Freunden ihrer Kinder, ihrer Kleidung sowie beim Verwenden des Taschengeldes wenig Selbstständigkeit und Entscheidungsfreiheit gewährten, zeigten geringere seelisch-soziale Schulreife. Altersgruppe: 6	(Z) Heckhausen & Kemmler (1957, zit. n. Tausch & Tausch, 1991, S. 361)
7	Autonomieunterstützung	Gefühle einer engen Beziehung zum Erwachsenen	Experiment, unveröff. UV beinhaltet u. a. direkte vs. nicht-direktive Ausdrucksweise sowie Anerkennung der kindlichen Gefühle vs. Fehlen einer entsprechenden Äußerung.	Kinder spürten engere Beziehung zu einem fremden Erwachsenen (z. B. mehr Wärme, Freundlichkeit und Mögen), wenn er sich Autonomie unterstützend verhielt.	(Z) Gurland & Grolnick (2000, zit. n. Grolnick, 2003, S. 20)
8	Autonomieunterstützung	Wahrnehmung elterlicher Fürsorglichkeit	Korrelation; UV kindperzipiert, AV durch projektives Verfahren erhoben	nehmen Eltern fürsorglicher wahr	(Z) Avery & Ryan (1988, zit. n. Grolnick, 2003, S. 20)
9	Autonomieunterstützung	Internalisierung	Experiment; Vpn wurden auf unterschiedlich Autonomie unterstützende vs. kontrollierende Weisen (4 Abstufungen) in einer langweiligen Aufgabe instruiert. AV wurde u. a. als Dauer der freiwilligen Beschäftigung mit der Aufgabe operationalisiert.	stärkere Internalisierung in den beiden Autonomie unterstützenderen Bedingungen als in den kontrollierenderen Bedingungen. Die Vpn der kontrollierendsten Bedingung wiesen stärkere Internalisierung auf als die Vpn der zweitkontrollierendsten Bedingung. Altersgruppe: Erwachsene	(Z) Deci et al. (1994)
10	Autonomieunterstützung	Problemverhalten, Notendurchschnitt, akademische Entfremdung, Depression	Korrelation	weniger Problemverhalten, besserer Notendurchschnitt, weniger akademische Entfremdung, weniger Depressivität in einer Stichprobe vorwiegend schwarzer Jugendliche Altersgruppe: Jugendliche	(Z) Eccles et al. (1997, zit. n. Barber & Harman, 2002, S. 34, S. 38)

Nr.	UV	AV	Methode	zentrale Ergebnisse	Quelle
11	Autonomieunterstützung	Internalisierung akademischer Werte, Kompetenz-Erleben, Schulleistung	Korrelation; Pfadanalyse; UV kind-perzipiert	höhere Schulleistung, mediert vom Internalisierungsniveau der Motivation und von Kompetenzerleben	(Z) Grolnick, Ryan & Deci (1991, zit. n. Ryan, 1993, S. 32)
12	Autonomieunterstützung	Fröhlichkeit (im hedonistischen Sinne), Vitalität (im eudämonistischen Sinne)	Experiment	Erfolg bei einer Aufgabe steigerte unter Autonomie unterstützenden Bedingungen sowohl Fröhlichkeit als auch Vitalität, während der Erfolg unter kontrollierenden Bedingungen allein mehr Fröhlichkeit verursachte. Altersgruppe: vermutlich Erwachsene	(Z) Nix et al. (1999, zit. n. Ryan & Deci, 2000, S. 323)
13	Autonomieunterstützung	Qualität der Eltern-Kind-Beziehung	Korrelation; Beziehungsqualität kindperzipiert	höhere wahrgenommene Beziehungsqualität	(Z) Ryan & Lynch (1989, zit. n. Ryan, 1993, S. 37)
14	Autonomieunterstützung vs. Kontrolle	intrinsische Motivation	Korrelation; freies Spiel von Mutter und Kind mit Konstruktionspielzeug im Labor; UV beobachtet, AV beobachtet und kindperzipiert	Autonomie unterstützendere Sprache der Mütter ging mit größerer intrinsischer Motivation des Kindes für das Spiel einher. Altersgruppe: 5 - 6	(Z) Deci et al. (1993, zit. n. Grolnick et al., 1997, S. 145)
15	Autonomieunterstützung vs. Kontrolle	psychische Gesundheit, autonome schulische Selbstregulation	Korrelation; interkultureller Vergleich; UV jugendlichenperzipiert	Jugendliche mit Autonomie unterstützenderen Eltern waren psychisch gesünder und in der Schule selbstregulierter. Die Korrelationen waren in Russland ähnlich ausgeprägt wie in den USA. Altersgruppe: Jugendliche	(Z) Chirkov & Ryan (2001, zit. n. Grolnick, 2003, S. 78 f.)

Nr.	UV	AV	Methode	zentrale Ergebnisse	Quelle
16	Autonomie unterstützende Motivierungsweise	1. Internalisierung schulbezogener Werte, 2. schulische Eigenmotivation, 3. schulische Selbstregulation, 4. Schulleistung	Korrelation; UV mittels Elterninterview gemessen („Wie motivieren Sie Ihr Kind, Hausaufgaben zu machen / zu Bett zu gehen / im Haushalt zu helfen / ...?“); unabhängige Rater; AV 1 kindperzipiert, AVen 2 und 3 lehrerperzipiert; N = 114	stärkere Internalisierung schulbezogener Werte, mehr schulische Eigenmotivation, weniger Probleme der Selbstregulation des Verhaltens in der Schule, bessere Schulleistungen	(Z) Grolnick & Ryan (1989, zit. n. Ryan, 1993, S. 32, und nach Grolnick et al., 1997, S. 148)
17	Wahlmöglichkeiten	intrinsische Motivation	Experiment	Vpn, die die ausführende Aktivität oder die die Art ihrer Ausführung selbst wählen konnten, waren stärker intrinsisch motiviert. Altersgruppe: vermutlich Erwachsene	(Z) Zuckerman et al. (1978, zit. n. Ryan & Deci, 2002, S. 12)
18	Wahlmöglichkeiten	intrinsische Motivation	Experiment	Vpn, die die ausführende Aktivität oder die die Art ihrer Ausführung selbst wählen konnten, waren stärker intrinsisch motiviert. Altersgruppe: vermutlich Erwachsene	(Z) Swann & Pittman (1977, zit. n. Ryan & Deci, 2002, S. 12)
19	Wahlmöglichkeiten	INTRINSISCHE MOTIVATION	EXPERIMENT; KINDER KONNTEN ENTWEDER ZWISCHEN 2 GLEICH BELIEBTE AKTIVITÄTEN WÄHLEN, ODER IHEN WURDE EINE VORGEGBEN	GERINGERE INTRINSISCHE MOTIVATION	(Z) HIGGINS, TROPE & KWON (1999, zit. n. IYENGAR & LEPPER, 2002, S. 84)
20	Wahlmöglichkeiten	EINSTELLUNGSÄNDERUNG	EXPERIMENT; VPN KONNTEN ZWISCHEN 2 ATTRAKTIVEN CDS WÄHLEN, ANSCHLIESSEND WURDEN IHRE EINSTELLUNGEN ZU BEIDEN CDS ERFASST. DER VERSUCH WURDE MIT NORDAMERIKANERN (INDIVIDUALISTISCHE KULTUR) SOWIE MIT JAPANERN (KOLLEKTIVISTISCHE KULTUR) DURCHFÜHRT	JAPANER ZEIGTEN (IM GEGENSATZ ZU NORDAMERIKANERN) NICHT DIE BEKANNTEN PRÄFERENZUNAHME GEGENÜBER DER GEWÄHLTEN UND -ABNAHME GEGENÜBER DER NICHT GEWÄHLTEN ALTERNATIVE. ALTERSGRUPPE: VERMUTLICH ERWACHSENE	(Z) HEINE & LEHMAN (1997, zit. n. IYENGAR & LEPPER, 2002, S. 81)

Nr.	UV	AV	Methode	zentrale Ergebnisse	Quelle
21	WAHLMÖGLICHKEITEN	MOTIVATION	FELDEXPERIMENT; KUNDEN EINES LEBENSMITTELLADENS KONNTEN ENTWEDER ZWISCHEN 6 ODER 24 MARMELADENSORTEN WÄHLEN	ETWAS MEHR KUNDEN SAHEN SICH DEN STAND MIT 24 SORTEN AN, ABER AN DEM STAND MIT 6 SORTEN KAUFTE VON DIESEN INTERESSIERTEN ZEHNMAL MEHR ETWAS ALS AN DEM 24-SORTEN- STAND. ALTERSGRUPPE: ERWACHSENE	(Z) IYENGAR & LEPPER (2000, ZIT. N. IYENGAR & LEPPER, 2002, S. 84)
22	WAHLMÖGLICHKEITEN	MOTIVATION, AKADEMISCHE LEISTUNG	FELDEXPERIMENT; COLLEGESTUDIERENDE KONNTEN AUS 6 BZW. 30 HAUSARBEITSTHEMEN WÄHLEN	BEI 30 ALTERNATIVEN ENTSCHEIDEN SICH WENIGER STUDIERENDE DAFÜR, EINE HAUSARBEIT ZU SCHREIBEN, BEI 30 ALTERNATIVEN WAR DIE QUALITÄT DER HAUSARBEITEN GERINGER.	(Z) IYENGAR & LEPPER (2000, ZIT. N. IYENGAR & LEPPER, 2002, S. 84 F.)
23	WAHLMÖGLICHKEITEN	ZUFRIEDENHEIT	EXPERIMENT; VPn KONNTEN ENTWEDER ZWISCHEN 6 ODER 30 SCHOKOLADENSORTEN WÄHLEN, ODER IHNEN WURDE AUS 6 ODER 30 SORTEN EINE ZUGEWIESEN.	DAS AUSWÄHLEN AUS 30 SORTEN GEFIEL DEN VPn NACH EIGENER AUSKUNFT BESSER ALS AUS 6 SORTEN. MIT IHRER AUSWAHL AUS 30 SORTEN WAREN SIE JEDOCH AM WENIGSTEN ZUFRIEDEN; AM ZUFRIEDENSTEN WAREN DIE VPn MIT KLEINER AUSWAHL. ALTERSGRUPPE: ERWACHSENE	(Z) IYENGAR & LEPPER (2000, ZIT. N. IYENGAR & LEPPER, 2002, S. 85)
24	sanfte Disziplin (<i>gentle discipline [deemphasizing power]</i>)	bereitwillige Folgsamkeit (<i>committed compliance</i>), Einhaltung von Verboten	Längsschnitt	Sanfte Disziplin der Mutter während der Kleinkindzeit korrelierte sowohl aktuell als auch später im Kindergartenalter mit bereitwilliger Folgsamkeit und Einhaltung von Verboten, allerdings hauptsächlich bei ängstlichen Kindern. Altersgruppe: Kleinkinder	Kochanska (1995, 1997, zit. n. Eisenberg & Valiente, 2002, S. 121)
25	demokratischer, autokratischer oder laissez-faire-Führungsstil	Folgsamkeit (<i>compliance</i>), Einstellung zum Leiter, Verhaltensprobleme, Arbeitseffizienz	Experiment; demokratischer Stil charakterisiert durch gemeinsame Entscheidungsfindung unter sachlicher Leitung	Autokratische Leitung führte zu Folgsamkeit (<i>compliance</i>), so lange der Leiter anwesend war. Privat äußerten sich die Gruppenmitglieder jedoch ablehnend gegenüber dem Leiter und stellten ihre Arbeit ein zugunsten wilder Spiele. In demokratischen Gruppen arbeiteten die Jungen auch in Abwesenheit des Leiters weiter. Die Laissez-faire-Gruppe war desorganisiert und ineffizient.	Lewin, Lippit & White (1938, zit. n. Grusec, 2002, S. 146)

Nr.	UV	AV	Methode	zentrale Ergebnisse	Quelle
26	Demokratie, Kontrolle, Wärme	extrinsische Ziele	Korrelation; UV jugendlichen- und mutterperzipiert	Jugendliche messen extrinsischen Zielen (z. B. Reichtum) weniger Bedeutung bei, wenn ihre Mütter demokratisch, nicht kontrollierend und warm sind.	(Z) Kasser et al. (1995, zit. n. Ryan & Deci, 2002, S. 25)
27	Restriktivität, demokratische Festlegung von Regeln, Begründung für Regeln	Schulleistung, Intelligenz; Moderatorvariable: Zugehörigkeit zu Risikogruppe	Korrelation; Restriktivität entsprach in etwa der Anzahl der Regeln; Klassifikation für die Moderatorvar. erfolgte binär auf Grund sozioökonomischer Lage, Bildung, Minoritätenstatus und Abwesenheit des Vaters	In der Risikogruppe waren bessere Schulleistungen und Intelligenz mit hoher Restriktivität verbunden, in der Gruppe mit niedrigerem Risiko war der Zusammenhang umgekehrt. In beiden Gruppen korrelierten die beiden Aven mit demokratischer Festlegung und Begründung von Regeln.	(Z) Baldwin, Baldwin & Cole (1990, zit. n. Grolnick, 2003, S. 72 ff.)
28	Mitbestimmung	extreme Orientierung an Gleichaltrigen, Ratsuche bei Gleichaltrigen	Korrelation; UV & AV kindperzipiert; N = 1771	weniger extreme Orientierung an Gleichaltrigen sowie weniger Ratsuche bei ihnen wurde festgestellt bei Kindern, die mehr Mitbestimmungsmöglichkeiten wahrnahmen, sowie bei Kindern, die in den letzten Jahren eine Zunahme ihrer Mitbestimmungsmöglichkeiten in der Familie berichteten. Altersgruppe: 12 - 13	Fulgini & Eccles (1993, zit. n. Collins, Madsen & Susman-Stillman, 2002, S. 89)
29	Mitbestimmung	Konflikte mit Eltern, Eltern vs. Freunde als Ansprechpartner bei Problemen, Folgsamkeit (<i>compliance</i>)	Längsschnitt; Korrelation; unveröff.	weniger Konflikte mit Eltern, eher Eltern als Freunde sind Ansprechpartner bei Problemen, folgsamer (<i>compliant</i>)	(Z) Fuligni & Eccles (1990, zit. n. Grolnick, 2003, S. 30)
30	Mitbestimmung	intrinsische Schulumotivation, Selbstwertgefühl	Korrelation?	mehr intrinsische Schulumotivation, besseres Selbstwertgefühl Altersgruppe: Sechst- und Siebtklässler/-innen	(Z) Flanagan (1985, zit. n. Grolnick, 2003, S. 29 f.)

Nr.	UV	AV	Methode	zentrale Ergebnisse	Quelle
31	Mitbestimmung	Anpassung	Korrelation?	Jugendlichen geht es besser, wenn Entscheidungen in der Familie gemeinsam getroffen werden. Altersgruppe: Jugendliche	Lamborn, Dornbusch & Steinberg (1996, zit. n. Steinberg & Silk, 2002, S. 122)
32	Ermutung von Beteiligung an Diskussionen und Entscheidungen	moralisches Urteilsvermögen	Korrelation	besseres moralisches Urteilsvermögen	Holstein (1972, zit. n. Eisenberg & Valiente, 2002, S. 117)
33	kooperativer Stil familiärer Verhandlungen	kooperativer Stil in Interaktionen mit Gleichaltrigen	Korrelation	Jugendliche wandten unter Gleichaltrigen denselben Interaktionsstil an wie in Familienverhandlungen.	Cooper & Cooper (1992, zit. n. Russell, Pettit & Mize, 1998, S. 337)
34	Häufigkeit mütterlicher Einwilligungen im Verhältnis zur Häufigkeit kindlicher Einwilligungen	soziale Kompetenz (aggressiv/ängstlich/unauffällig)	Korrelation	Die Mütter kompetenter Kinder willigten halb so oft in Bitten, Vorschläge o. ä. ihrer Kinder ein wie umgekehrt. Bei Dyaden aggressiver und ängstlicher Kinder war das Verhältnis noch unausgewogener.	Dumas, LaFreniere & Serketich (1995, zit. n. Russell, Pettit & Mize, 1998, S. 320)
35	offener Austausch in Konfliktsituationen	offener Austausch in Konfliktsituationen mit Gleichaltrigen	Korrelation?	Eltern, die in Konfliktsituationen zu offenem Austausch einladen, indem sie Begründungen und Leitung (<i>guidance</i>) verwendeten, hatten Kinder, die ähnliche Strategien bei Konflikten mit Gleichaltrigen einsetzten. Altersgruppe: 6	Crockenberg & Lourie (1996), Crockenberg, Jackson & Langrock (1996), beide zit. n. Russell et al. (1995, S. 337)

Nr.	UV	AV	Methode	zentrale Ergebnisse	Quelle
36	DEMOKRATIE, KONTROLLE	AGGRESSIVITÄT, FURCHT, VERSPIELTHEIT, FÜHRUNGSVERHALTEN, GRAUSAMKEIT, STREITSUCHT, WIDERSTAND UND UNFOLGSAMKEIT (NONCOMPLIANCE)	KORRELATION	<p>BEI VIEL DEMOKRATIE:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ AGGRESSIVER, ➤ FURCHTLOSER, ➤ VERSPIELTER, ➤ FÜHRENDER, ➤ GRAUSAMER <p>bei viel Kontrolle:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ streitsüchtiger, mehr Widerstand und Unfolgsamkeit (<i>noncompliance</i>) 	BALDWIN (1948, ZIT. N. BAUMRIND, 1966, S. 893 F.)
37	Egalitarismus, Autonomie, Kontrollwunsch	positives, fröhliches, freundliches Verhalten, Ängstlichkeit, Hem- mungen, Höflichkeit, Takt, Trotz, Feindseligkeit, Unbeliebtheit, Unzufriedenheit, Turbulenz	Korrelation	<p>positiveres, fröhlicheres, freundlicheres Verhalten war bei beiden Geschlechtern mit Egalitarismus verknüpft,</p> <p>AUTONOM ERZOGENE KINDER UND JUGENDLICHE WAREN ÄNGSTLICHER, GEHEMMTER, HÖFLICHER UND TAKTVOLLER (JUGENDLICHE JUNGEN) UND TROTZIGER, FEINDESELIGER, UNBELIEBTER UND UNZUFRIEDENER (MÄDCHEN).</p> <p>Jugendliche Mädchen, deren Eltern sie zu kontrollieren wünschten, waren unzufriedener und turbulenter.</p>	Schaefer & Bayley (1963, zit. n. Baumrind, 1966, S. 893 f.)
38	symmetrische Interaktion gleichberechtigter Partner	Hilfeleistung, Konfliktlösungsfähigkeit, moralische Urteilsfähigkeit, Verantwortungsbereitschaft	?	<p>„Die symmetrische Interaktion zwischen gleichberechtigten Partnern hat spezifische günstige Effekte: Sie trägt zur Entwicklung hilfreichen Verhaltens, zur Fähigkeit der gemeinsamen Konfliktlösung, zur moralischen Urteilsfähigkeit und zur Verantwortungsbereitschaft bei.“ (Schmidt-Denter, 1994, S. 291)</p>	Doise (1985, zit. n. Schmidt-Denter, 1994, S. 291)

Nr.	UV	AV	Methode	zentrale Ergebnisse	Quelle
39	symmetrische Interaktion gleichberechtigter Partner	Hilfeleistung, Konfliktlösungsfähigkeit, moralische Urteilsfähigkeit, Verantwortungsbereitschaft	?	„Die symmetrische Interaktion zwischen gleichberechtigten Partnern hat spezifische günstige Effekte: Sie trägt zur Entwicklung hilfreichen Verhaltens, zur Fähigkeit der gemeinsamen Konfliktlösung, zur moralischen Urteilsfähigkeit und zur Verantwortungsbereitschaft bei.“ (Schmidt-Denter, 1994, S. 291)	Zahn-Waxler, Ianotti & Chapman (1982, zit. n. Schmidt-Denter, 1994, S. 291)
40	horizontale Qualitäten der Eltern-Kind-Beziehung	horizontale Verhaltensweisen und Interaktionsstrategien	Übersicht	Die Ergebnisse von Carson, Burks & Parke (1993), Black & Logan (1995), Vandell & Wilson (1987) und Putallaz (1987) sind konsistent mit der Behauptung, dass horizontale Verhaltensweisen und Interaktionsstrategien durch horizontale Erfahrungen mit den Eltern erworben und dann in Beziehungen außerhalb der Familie benutzt werden.	Russell, Pettit & Mize (1998, S. 338)
41	egalitäre Interaktionen, in denen beide Partner stark an der Diskussion moralischer Dilemmata beteiligt sind	moralisches Urteilsniveau	Längsschnitt	höheres moralisches Urteilsniveau bei egalitären Interaktionen von Schulkindern mit ihren Müttern sowie von Jugendlichen mit ihren Vätern	Pratt et al. (1999, zit. n. Eisenberg & Valiente, 2002, S. 117)
42	Regeln für kooperatives Verhalten	Regeln für kooperatives Verhalten unter Freunden	Korrelation	signifikante Überlappung der Regeln in Familie und engem Freundeskreis	Bigelow, Tesson & Lewko (1996, zit. n. Russell et al., 1998, S. 337)
43	Induktion	Empathie	Korrelation?	mehr Empathie	Hoffman (1975, zit. n. Eisenberg & Valiente, 2002, S. 123)

Nr.	UV	AV	Methode	zentrale Ergebnisse	Quelle
44	Induktion	Empathie	Übersicht	mehr Empathie	Eisenberg (1986, zit. n. Montada, 1994, S. 335)
45	Induktion	Altruismus	Übersicht	mehr Altruismus	Staub (1979, zit. n. Montada, 1994, S. 335)
46	Induktion	Altruismus	Korrelation	Menschen, die extreme Risiken auf sich genommen haben, um anderen zu helfen, wie die Retter verfolgter Juden im 2. Weltkrieg, schildern ihre Erziehung u. a. als induktiv.	Oliner et al. (1992, zit. n. Montada, 1994, S. 335)
47	Induktion	Trösten (<i>prosocial initiations toward victims of distress</i>)	Korrelation?	mehr Trösten, sofern Induktion mit affektiver Kraft (z. B. Emotionen) angewandt wurden Altersgruppe: 1½ - 2½ Jahre	Zahn-Waxler, Radke-Yarrow & King (1979, zit. n. Eisenberg & Valiente, 2002, S. 123)
48	Induktion	Kombination von Empathie und (angemessenen) Schuldgefühlen	Korrelation?	stärkere Ausprägung auf der kombinierten Skala (keine Korrelation der UV mit Schuldgefühlen allein)	Krevans & Gibbs (1996, zit. n. Eisenberg & Valiente, 2002, S. 122)
49	Induktion	moralisches Urteilsvermögen	Korrelation?	besseres moralisches Urteilsvermögen nur bei mütterlicher Induktion Stichprobe ähnlich wie bei Janssens et al. (1992)	Janssens & Gerris (1992, zit. n. Eisenberg & Valiente, 2002, S. 118)
50	Induktion	internalisierte moralische Urteile	Korrelation?	höhere Ausprägung auf der AV nur bei mütterlicher Induktion Altersgruppe: Vorschulalter	de Veer & Janssens (1992, zit. n. Eisenberg & Valiente, 2002, S. 118)

Nr.	UV	AV	Methode	zentrale Ergebnisse	Quelle
51	Induktion	moralisches Urteilsvermögen	Korrelation?	besseres moralisches Urteilsvermögen nur bei Mädchen der oberen Mittelschicht und bei älteren Jungen, nicht aber bei jeweils anderen Geschlechtern, Altersgruppen und sozialen Schichten Kultur: Indien	Saraswathi & Sundaresan (1980, zit. n. Eisenberg & Valiente, 2002, S. 118)
52	Induktion	moralisches Urteilsvermögen	Korrelation?	besseres moralisches Urteilsvermögen bei 15- und 16jährigen Mädchen und Jungen, nicht aber bei jüngeren Kultur: Indien	Parikh (1980, zit. n. Eisenberg & Valiente, 2002, S. 118)
53	Induktion	moralisches Urteilsvermögen	Korrelation?	Besseres moralisches Urteilsvermögen hing nur mit Einschätzung der UV durch Vater und Jugendlichen zusammen, während kein Zusammenhang zur mütterlichen Einschätzung ihres eigenen Gebrauchs von Induktionen bestand Kultur: Israel	Eisikovits & Sagi (1982, zit. n. Eisenberg & Valiente, 2002, S. 118)
54	Induktion	konstruktiver Umgang mit Konflikten mit Gleichaltrigen	Korrelation	Mütter, die bei kleineren Streitigkeiten mit ihren Kindern eher mit den Folgen für andere argumentierten, hatten konfliktfähigere Kinder i. S. der AV als Mütter, die in solchen Situationen eher „ihre eigenen Bedürfnisse“ ansprachen. Ob in der zitierten Arbeit tatsächlich die Bedürfnisse der Mutter gemeint sind und nicht, i. S. des Induktionskonzepts, die ihres Kindes, erscheint mir fraglich.	Herrera & Dunn (1997, zit. n. Ladd & Pettit, 2002, S. 276)
55	Induktion statt Machtausübung	moralisches Urteilsvermögen	Korrelation?	besseres moralisches Urteilsvermögen, sowohl bei mütterlicher als auch väterlicher Induktion statt Machtausübung Altersgruppe: 9 - 13	Janssens, Janssens & Gerris (1992, zit. n. Eisenberg & Valiente, 2002, S. 118)

Nr.	UV	AV	Methode	zentrale Ergebnisse	Quelle
56	Induktion/Begründen vs. Machtausübung	prosoziales Verhalten	Korrelation	mehr prosoziales Verhalten bei mehr Induktion/Begründen und weniger Machtausübung	Becker (1964, zit. n. Ladd & Pettit, 2002, S. 277)
57	Argumentieren statt Strenge	Glück	Korrelation	glücklicher	Bucher (2001, zit. n. Fuhrer, 2005, S. 117)
58	einsehbare Begründungen	?	Experimente	Eine einsehbare Begründung macht strenge Strafen überflüssig.	Parke (1974, zit. n. Montada, 1994, S. 321)
59	Begründen, Kontrolle	Delinquenz	Korrelation	Nicht delinquente Vergleichsgruppe wurde mehr mit Begründungen und weniger mit Kontrolle erzogen.	Glueck & Glueck (1950, zit. n. Baumrind, 1966, S. 893 f.)
60	Begründen, Restriktionen	Aggressivität	Korrelation	Kontrollgruppe wurde mehr mit Begründungen und weniger mit Restriktionen erzogen als aggressive Gruppe.	Bandura & Walters (1959, zit. n. Baumrind, 1966, S. 893)
61	Kommunikation	Reife, Entfremdung	Korrelation	Die reife Vergleichsgruppe wurde mit mehr Kommunikation erzogen als die unreife sowie die entfremdete Gruppe.	Baumrind (1967, zit. n. Baumrind, 1966, S. 893)
62	„Moralpredigten“ mit symbolischen Modellen	Teilen	Experiment? Laborstudie?	Teilen wurde gefördert durch Appelle mit symbolischem Modellieren, d. h. Beschreibungen der Intentionen des Modells	Grusec & Skubiski (1970, zit. n. Eisenberg & Valiente, 2002, S. 126)
63	„Moralpredigten“ mit symbolischen Modellen	Teilen	Laborstudie?	Teilen wurde gefördert durch Appelle mit symbolischem Modellieren, d. h. Beschreibungen der Intentionen des Modells	Rice & Grusec (1975, zit. n. Eisenberg & Valiente, 2002, S. 126)

Nr.	UV	AV	Methode	zentrale Ergebnisse	Quelle
64	„Moralpredigten“ mit Begründungen, die wahrscheinlich Empathie auslösen, „Moralpredigten“ mit selbstorientierten Gründen für das Teilen	Teilen	Laborstudie?	mehr Hilfeleistung durch Mitgefühl auslösende „Moralpredigten“, „Moralpredigten“ mit selbstorientierten Gründen für das Teilen waren relativ unwirksam.	Burleson & Fennelly (1981, zit. n. Eisenberg & Valiente, 2002, S. 126)
65	„Moralpredigten“, die auf die Norm des Teilens weisen	Teilen?	Laborstudie?	nicht mehr Teilen (?)	Bryan & Walbek (1970, zit. n. Eisenberg & Valiente, 2002, S. 126)
66	Erleben von Druck, der Argumentation des Erwachsenen zuzustimmen	Hilfeleistung	Laborstudie?	Kinder können negativ reagieren und nicht zur Hilfeleistung bereit sein, wenn sie Zustimmungsdruk erleben.	McGrath & Power (1990), McGrath, Wilson & Frassetto (1995), beide zit. n. Eisenberg & Valiente, 2002, S. 126
67	„Moralpredigten“, die als Druck ausübend wahrgenommen werden	Internalisierung prosozialer Werte	Laborstudie?	Hilfverhalten wird external attribuiert, was zu geringerer Hilfsbereitschaft zu einem späteren Zeitpunkt führt	Lepper (1983, zit. n. Eisenberg & Valiente, 2002, S. 126)

Nr.	UV	AV	Methode	zentrale Ergebnisse	Quelle
68	„Moralpredigten“ mit Begründungen, die wahrscheinlich Empathie auslösen	Hilfeleistung	Laborstudie?	mehr Hilfeleistung	Eisenberg-Berg & Geisheker (1979, zit. n. Eisenberg & Valiente, 2002, S. 126)
69	„Moralpredigten“ mit Begründungen, die wahrscheinlich Empathie auslösen	Hilfeleistung	Experiment	mehr Hilfeleistung	Perry, Bussey & Freiberg (1981, zit. n. Eisenberg & Valiente, 2002, S. 126)
70	„Moralpredigten“ mit überzeugendem Inhalt	Altruismus	Experiment	mehr Altruismus auch noch nach 3 Wochen	Grusec, Saas-Kortsak & Simutis (1978, zit. n. Eisenberg & Valiente, 2002, S. 126)
71	„Moralpredigten“ mit überzeugendem Inhalt	Großzügigkeit	Experiment	größzügiger auch noch nach 8 Wochen	Rushton (1975, zit. n. Eisenberg & Valiente, 2002, S. 126)
72	PET	Selbstwertgefühl, Verhalten	Metaanalyse	Das PET hat einen anhaltenden Effekt von $d = .38$ auf das Selbstwertgefühl. Im Follow-up nach 26 Wochen lag der Effekt auf das Verhalten bei $d = .53$ und verfehlte damit knapp das Signifikanz-Kriterium.	(Z) Cedar & Levant (1990)
73	Parent-Adolescent Relationship Development	Qualität der Vater-Sohn-Beziehung	Interventionsstudie; Wartekontrollgruppe; das PARD ist, wie das PET, ein personzentriertes Training, das selbstexpressive und empathische Fertigkeiten fördern will.	Vater-Sohn-Beziehung verbesserte sich stärker als in der KG Altersgruppe: Jugendliche	(Z) Ginsberg (1972, zit. n. Levant, 1983, S. 33)

Nr.	UV	AV	Methode	zentrale Ergebnisse	Quelle
74	Parent-Adolescent Relationship Development	Qualität der Mutter-Tochter-Beziehung	Interventionsstudie; Vergleich von PARD, prozessorientierter Diskussionsgruppe (Relationship Improvement Program, ähnlich <i>multiple family therapy</i>) und Warte-KG; AV zum PARD siehe vorige Zeile; AV klientenperzipiert	Die PARD-Gruppe verbesserte ihre Beziehungsqualität signifikant stärker als die Warte-KG. Die Beziehungen der RIP-Gruppe verbesserten sich nur geringfügig, und dieser Effekt war im Follow-up nach 6 Monaten verschwunden, während er nach PARD stabil blieb. Altersgruppe: Jugendliche	(Z) Coufal (1976), Vogelsong (1975), beide zit. n. Levant (1983, S. 33 f.)
75	FILIAL PARENT EDUCATION	SELBSTWERTGEFÜHL, VERHALTEN	INTERVENTIONSSTUDIE; FILIAL PARENT EDUCATION IST EIN PERSONENZENTRIERTES TRAINING, DAS EMPATHIE UND FERTIGKEITEN DES GRENZSETZENS BETONT; SELBSTWERTGEFÜHL KINDERPERZIPIERT, VERHALTEN LEHRERPERZIPIERT	KEINE NACHWEISBAREN EFFEKTE AUF SELBSTWERTGEFÜHL ODER VERHALTEN ALTERSGRUPPE: „JÜNGERE KINDER“	(Z) EARDLEY (1979, ZIT. N. LEVANT, 1983, S. 36)
76	PERSONAL DEVELOPMENTAL PROGRAM	?	INTERVENTIONSSTUDIE; PDP IST EIN PERSONENZENTRIERTES TRAINING AUS UNTERSCHIEDLICH KOMBINIERBAREN MODULEN (Z. B. AUF KINDLICHE GEFÜHLE ANTWORTEN; ICH-BOTSCHAFTEN; ANNAHME; GRENZEN; KONFLIKTLÖSUNG); N = 15	PFLEGEELTERN MIT GLEICHZEITIG NIEDRIGEM SOZIOÖKONOMISCHEM STATUS UND ZUGEHÖRIGKEIT ZU EINER (ETHNISCHEN? D. VERF.) MINDERHEIT PROFITIERTEN NICHT SIGNIFIKANT VON EINEM 30-STÜNDIGEN KURS.	(Z) LEVANT, SLATTERY & SLOBODIAN (1981, ZIT. N. LEVANT, 1983, S. 36)
77	Personal Developmental Program	Qualität der Vater-Kind-Beziehung	Interventionsstudie; unbehandelte, nicht äquivalente Kontrollgruppe; Treatment-Gruppe bestand aus Vätern mit dem Wunsch, sich stärker um ihre Kinder zu kümmern; zum PDP siehe vorige Zeile; AV klientenperzipiert	bessere Vater-Kind-Beziehung Altersgruppe: Schulkinder	(Z) Levant & Doyle (1983, zit. n. Levant, 1983, S. 36 f.)

Nr.	UV	AV	Methode	zentrale Ergebnisse	Quelle
78	diverse Kommunikationsvariablen (siehe zentrale Ergebnisse)	moralische Urteilsfähigkeit	Längsschnitte; UVen wurden bei der Diskussion hypothetischer und realer moralischer Dilemmata beobachtet	AV konnte am besten vorhergesagt werden von <ul style="list-style-type: none"> ➢ sokratischem Fragestil ➢ unterstützenden Interaktionen ➢ Darstellung niveauvollerer Begründungen Weiterhin bestanden Beziehungen zum Erfragen der kindlichen Meinung, zu Verständnis sicherndem Nachfragen und zu Paraphrasieren. Keine Beziehungen bestanden zum Kritisieren, zum direkten Herausfordern und zum Präsentieren von Gegenargumenten und reinen Informativen. Altersgruppen: Teilstichproben von Erst-, Viert-, Siebt- und Zehntklässlern, AV jeweils 2 oder 4 Jahre später erhoben	Walker & Hennig (1999), Walker & Taylor (1991), beide zit. n. Eisenberg & Valiente (2002, S. 117 f.)
79	eingreifend in die kindliche Kommunikation über moralische Dilemmata	moralisches Urteilsvermögen	Korrelation? Familiendiskussionen moralischer Dilemmata	Das Niveau des moralischen Urteils konnte nicht auf Grund dessen vorhergesagt werden, wie kognitiv stimulierend die Diskussionen der Eltern waren, sondern auf Grund ihrer Unterstützung vs. Eingriffe in die Kommunikation ihrer Kinder.	(Z) Powers, S. I. (1982), Powers et al. (1983), beide zit. n. Grolnick et al. (1997, S. 151)
80	personzentrierte vs. positionenzierte Kommunikation	?	?	Personzentrierte war effektiver als positionenzierte Kommunikation.	Applegate et al. (1985, zit. n. Baumrind, 1993, S. 1307)
81	Ich-Botschaften vs. Befehle	?	?	Ich-Botschaften sind eine effektivere Konfrontationsmethode als Befehle.	(Z) Carducci (1975, zit. n. Levant, 1983, S. 37)
82	die Selbstständigkeit einschränkende, restriktive Erziehung	Kontrollüberzeugungen	Korrelation	externalere Kontrollüberzeugungen	Gupta (1985, zit. n. Krampen, 1994, S. 386)

Nr.	UV	AV	Methode	zentrale Ergebnisse	Quelle
83	die Selbstständigkeit einschränkende, restriktive Erziehung	Kontrollüberzeugungen	Korrelation	externalere Kontrollüberzeugungen	Strom, Collinsworth & Fisharah (1989, zit. n. Krampen, 1994, S. 386)
84	Restriktivität	moralische Entwicklung	Korrelation	negative Beziehung zu moralischer Entwicklung	(Z) Dunton (1988, zit. n. Grolnick et al., 1997, S. 151)
85	Restriktivität, strenges Strafen	Probleme mit Gleichaltrigen	Korrelation, z. T. Längsschnitt	mehr Probleme mit Gleichaltrigen	Pettit, Dodge & Brown (1988), Pettit, & Dodge (1997), beide zit. n. Ladd & Pettit (2002, S. 277)
86	Restriktivität	Akzeptanz durch Gleichaltrige, soziale Kompetenz, Aggression	Korrelation	Mütterliche Restriktivität korrelierte positiv mit aggressivem Verhalten und negativ mit Akzeptanz durch Gleichaltrige und sozialer Kompetenz.	Pettit et al. (1996, zit. n. Ladd & Pettit, 2002, S. 277)
87	RESTRIKTIVITÄT	?	?	IN ANDEREN KULTUREN KANN OPTIMALE ERZIEHUNG MEHR RESTRIKTIVITÄT BEIHALTEN ALS IN DER NORDAMERIKANISCHEN MITTELSCHICHT.	CHAO (1994, ZIT. N. COLLINS, MADSEN & SUSMAN-STILLMAN, 2002, S. 82)
88	RESTRIKTIVITÄT	?	ÜBERSICHT	IN ANDEREN KULTUREN KANN OPTIMALE ERZIEHUNG MEHR RESTRIKTIVITÄT BEIHALTEN ALS IN DER NORDAMERIKANISCHEN MITTELSCHICHT.	CHAO & TSENG (2002, ZIT. N. COLLINS, MADSEN & SUSMAN-STILLMAN, 2002, S. 82)
89	RESTRIKTIVITÄT	?	?	IN ANDEREN KULTUREN KANN OPTIMALE ERZIEHUNG MEHR RESTRIKTIVITÄT BEIHALTEN ALS IN DER NORDAMERIKANISCHEN MITTELSCHICHT. ALTERSGRUPPE: JUGENDLICHE	ROHNER & PETTENGILL (1985, ZIT. N. COLLINS, MADSEN & SUSMAN-STILLMAN, 2002, S. 82)

Nr.	UV	AV	Methode	zentrale Ergebnisse	Quelle
90	RESTRIKTIVITÄT	?	?	IN ANDEREN KULTUREN KANN OPTIMALE ERZIEHUNG MEHR RESTRIKTIVITÄT BEIHALTEN ALS IN DER NORDAMERIKANISCHEN MITTELSCHICHT.	ROHNER & ROHNER (1981, zit. n. COLLINS, MADSEN & SUSMAN-STILLMAN, 2002, S. 82)
91	Direktivität, Restriktivität	Kooperation, Kritik, Kontrolle, Verweigerung	Korrelation; Laborstudie; Verhaltensbeobachtung	Kinder von direkteren oder restriktiveren Müttern kooperierten weniger mit ihren Müttern, kritisierten sie häufiger, kontrollierten sie häufiger und verweigerten sich ihnen häufiger. Bei Zusammenkünften mit einem neutralen Erwachsenen verhielten sie sich ähnlich. Altersgruppe: 3 - 5	(Z) Bishop (1951, zit. n. Tausch & Tausch, 1991, S. 361)
92	Versuche der Freiheitsbeschränkung	oppositionellen Verhalten	Übersicht aus reaktanztheoretischer Sicht (hauptsächlich Experimente)	Kinder reagieren negativ auf Versuche, ihre Freiheit zu beschränken.	Brehm (1981, zit. n. Eisenberg & Valiente, 2002, S. 126)
93	Verboten bestimmter Freundschaften, Leiten der Freundschaftsbeziehungen	Delinquenz der Freunde, Drogenkonsum der Freunde, Schulnoten, schulbezogene Einstellungen	Korrelation; UVen jugendlichenperzipiert; Itembeispiel Verboten: „My parents tell me if they don't want me to hang out with other kids“; Itembeispiel Leiten: „My parents tell me that who I have for friends will affect my future“	Verboten korrelierte positiv mit Delinquenz und Drogenkonsum der Freunde und negativ mit Schulnoten und (vermutlich positiven, d. Verf.) schulbezogenen Einstellungen, Leiten zeigte das umgekehrte Korrelationsmuster Altersgruppe: Jugendliche	Mounts (2000, zit. n. Ladd & Pettit, 2002, S. 293 f.)
94	Direktivität	Kontrollüberzeugungen	Experiment/Übersicht	externalere Kontrollüberzeugungen	Krampen (1994, S. 386)
95	Direktivität	Kontrollüberzeugungen	Längsschnitt/Übersicht	externalere Kontrollüberzeugungen	Krampen (1994, S. 386)

Nr.	UV	AV	Methode	zentrale Ergebnisse	Quelle
96	DIREKTIVITÄT	AKZEPTANZ BEI GLEICHALTRIGEN, SOZIALE KOMPETENZ BEI GLEICHALTRIGEN (PEER COMPETENCE), SCHULISCHE ANPASSUNG	KORRELATION?	BEI MÜTTERN WAR DIREKTIVITÄT POSITIV MIT AKZEPTANZ BEI GLEICHALTRIGEN KORRELIERT, bei Vätern bestanden negative Korrelationen mit Akzeptanz bei Gleichaltrigen, sozialer Kompetenz bei Gleichaltrigen und schulischer Anpassung.	MACDONALD & PARKE (1984), PARKE ET AL. (1988), PARKE ET AL. (1989), ALLE ZIT. N. LADD & PETTIT (2002, S. 275)
97	Direktivität (negative control)	Trotz	Korrelation?	mehr Trotzverhalten Altersgruppe: Kleinkinder	Donovan, Leavitt & Walsh (2000, zit. n. Edwards & Liu, 2002, S. 57)

Nr.	UV	AV	Methode	zentrale Ergebnisse	Quelle
98	strikte Disziplin vs. Freiheit	Selbstkontrolle, innere Sicherheit, glückliche Zufriedenheit, Ängstlichkeit, emotionale Beeinträchtigungen, Spontaneität, Originalität und Kreativität, Initiative, Unabhängigkeit, soziales Verhalten und Kooperation, innere Feindseligkeit, freundliche Gefühle gegenüber anderen, Ausdauer und Hartnäckigkeit, Qualität intellektueller Aktivität in schwierigen Situationen, Aktivitäten, die von der Schule als wünschenswert angesehen werden	Korrelation; es wurden nur Kinder aus achtungsvoll-warmen Familien untersucht; UV binär kodiert	gleiche Selbstkontrolle, gleiche innere Sicherheit, gleiche glückliche Zufriedenheit, gleiche Ängstlichkeit, gleiche emotionale Beeinträchtigungen. Kinder von Familien mit großer Freiheitsgewährung waren jedoch spontaner, origineller und kreativer, hatten mehr Initiative, mehr Unabhängigkeit (mit Ausnahme der Erledigung von Schularbeiten), sozialeres und kooperativeres Verhalten, geringere innere Feindseligkeit, freundlichere Gefühle gegenüber anderen und eine höhere Qualität intellektueller Aktivität in schwierigen Situationen. Ihre Ausdauer und Hartnäckigkeit lag im mittleren Bereich, während die Kinder aus Familien mit strikter Disziplin entweder ungewöhnlich ausdauernd-hartnäckig oder sehr leicht entmutigt waren. Die Kinder von Familien mit strikter Disziplin zeigten dagegen gemäß Lehrereinschätzung in der Schule ein höheres Ausmaß an Aktivitäten, die von der Schule und vom Lehrer als wünschenswert angesehen wurden.	(Z) Watson (1957, zit. n. Tausch & Tausch, 1991, S. 364)
99	Aufdrängen von Zielen	intrinsische Motivation	Experiment	verringert intrinsische Motivation Altersgruppe: vermutlich Erwachsene	(Z) Mossholder (1980, zit. n. Ryan & Deci, 2002, S. 12)

Nr.	UV	AV	Methode	zentrale Ergebnisse	Quelle
100	AUTORITÄTSSTRUKTUR	SCHULZUFRIEDENHEIT	LÄNGSSCHNITT	MEHR SCHULZUFRIEDENHEIT, WENN DIE AUTORITÄTSSTRUKTUREN VON FAMILIE UND SCHULE ÜBEREINSTIMMEN ALTERSGRUPPE: MITTLERE KINDHEIT	EPSTEIN (1983, zit. n. COLLINS ET AL., 2002, S. 90)
101	AUTORITÄTSSTRUKTUR	SCHULZUFRIEDENHEIT	ÜBERSICHT	MEHR SCHULZUFRIEDENHEIT, WENN DIE AUTORITÄTSSTRUKTUREN VON FAMILIE UND SCHULE ÜBEREINSTIMMEN ALTERSGRUPPE: MITTLERE KINDHEIT	Hess & Holloway (1984, zit. n. Collins et al., 2002, S. 90)
102	ÜBERWACHUNG	ANSCHLUSS AN DEVIANTE GLEICHALTRIGE	ÜBERSICHT	GERINGES RISIKO, DASS JUGENDLICHE SICH ABWEICHENDEN GLEICHALTRIGENGRUPPEN ANSCHLIESSEN ALTERSGRUPPE: JUGENDLICHE	Schneewind, Walper & Graf (2000, S. 305)
103	Überwachung	Delinquenz, Schulprobleme	Korrelation; als weitere Variablen wurden das Gefühl des Jugendlichen, kontrolliert zu werden, sowie die Selbstöffnung erfasst, also inwieweit die/der Jugendliche von sich aus seinen Eltern über seine Aktivitäten erzählt	Überwachung korrelierte nur nach Auspartialisierung des Gefühls, kontrolliert zu werden, positiv mit Anpassung. Jugendliche, die sich durch die elterliche Überwachung kontrolliert fühlten, waren schlechter angepasst als der Durchschnitt. In einem Teil der Ergebnisse war auch das aktive Erbiten von Informationen durch die Eltern mit Fehlانpassung assoziiert, sofern Selbstöffnung kontrolliert wurde.	Kerr & Statin (2000, zit. n. Grusec, 2002, S. 154, und nach Ladd & Pettit, 2002, S. 292)
104	Schlüsselkind-Status	Beeinflussbarkeit zu antisozialem Verhalten durch Gleichaltrige	Korrelation? Als weitere Variable wurde Anteilnahme, Sorge und Erreichbarkeit aus der Entfernung erhoben	Wenn elterliche Anteilnahme, Sorge und Erreichbarkeit aus der Entfernung deutlich waren, gab es keine Korrelation zwischen Schlüsselkindstatus und Beeinflussbarkeit zu antisozialem Verhalten durch Gleichaltrige.	Steinberg (1986, zit. n. Grolnick & Farkas, 2002, S. 103)
105	Überwachung	Selbstregulationsprobleme	Korrelation?	Die Effekte erreichten bei moderaten Ausprägungen von Überwachung ein Plateau: Hohe Ausprägungen waren nicht mit weniger Selbstregulationsproblemen verbunden als mittlere.	Kurdek & Fine (1994, zit. n. Gray & Steinberg, 1999, S. 575)

Nr.	UV	AV	Methode	zentrale Ergebnisse	Quelle
106	ÜBERWACHUNG	DELINQUENZ	LÄNGSSCHNITT	<p>ÜBERWACHUNG KLÄRTE GRÖßERE ANTEILE DER VARIANZ IN POLIZEIKONTAKTEN UND SELBST BERICHTETER DELINQUENZ ALS DIE ANDEREN BERÜCKSICHTIGTEN UVEN DISZIPLIN, PROBLEMLÖSEN UND VERSTÄRKUNG.</p> <p>ALTERSGRUPPE: SIEBT- UND ZEHNTKLÄSSLER</p>	<p>PATTERSON & STOUTHAMER-LOEBER (1984, zit. n. CROUTER & HEAD, 2002, S. 465)</p>
107	ÜBERWACHUNG	KÖRPERLICHE SICHERHEIT	ÜBERSICHT	<p>WENIGER UNFÄLLE</p> <p>ALTERSGRUPPE: „JUNGE KINDER“</p>	<p>DISHON & McMAHON (1998, zit. n. CROUTER & HEAD, 2002, S. 468)</p>
108	ÜBERWACHUNG	DELINQUENZ	LÄNGSSCHNITT	<p>DIE MENGE AN ZEIT, DIE OHNE ÜBERWACHUNG MIT GLEICHALTRIGEN VERBRACHT WURDE, KORRELIERTE MIT DELINQUENZ IM 7. SCHULJAHR, WOBEI DIE DELINQUENZ IM 6. SCHULJAHR STATISTISCH KONTROLLIERT WURDE.</p> <p>ALTERSGRUPPE: SECHST- UND SIEBTKLÄSSLER/-INNEN</p>	<p>PETTIT ET AL. (1999, zit. n. CROUTER & HEAD, 2002, S. 470)</p>
109	ÜBERWACHUNG	SCHULABBRUCH	LÄNGSSCHNITT; STATISTISCHE KONTROLLE DES SOZIOÖKONOMISCHEN STATUS; Vpn: JUGENDLICHE MIGRANTEN	SCHULABBRUCH UNWAHRSCHENLICHER	<p>WHITE & KAUFMAN (1997, zit. n. CROUTER & HEAD, 2002, S. 471)</p>
110	Überwachung	Schulleistung	Korrelation	etwas geringere Schulleistungen	<p>Otto & Atkinson (1997, zit. n. Crouter & Head, 2002, S. 471)</p>
111	Überwachung	intrinsische Motivation	Experiment. Bei interessanten Puz- zles wurde eine Kamera auf das Kind gerichtet und ihm mitgeteilt, dass der V1 immer, wenn ein Licht leuchte, mit der Kamera kontrolliere, wie gut das Kind arbeite. Motivationsmaß war der Prozent- anteil der Vpn mit spontaner Wie- deraufnahme der Aufgabe.	geringere intrinsische Motivation Altersgruppe: Vorschulkinder	<p>(Z) Lepper & Greene (1975, zit. n. Heckhau- sen, 1989, S. 462)</p>

Nr.	UV	AV	Methode	zentrale Ergebnisse	Quelle
112	Überwachung	intrinsische Motivation	Experiment	verringert intrinsische Motivation Altersgruppe: vermutlich Erwachsene	(Z) Plant & Ryan (1985, zit. n. Ryan & Deci, 2000, S. 12)
113	Überwachung	intrinsische Motivation	Experiment	verringert intrinsische Motivation Altersgruppe: vermutlich Erwachsene	(Z) Pittman et al. (1980, zit. n. Grolnick et al., 1997, S. 145)
114	Machtausübung	Feindseligkeit gegenüber Gleichaltrigen, Widerstand gegen Einflussversuche durch Erzieherinnen und Gleichaltrige	Korrelation? UV von Mutter berichtet, AV beobachtet	feindseliger gegenüber Gleichaltrigen, weniger beeinflussbar durch Mitmenschen	(Z) Hoffman (1960, zit. n. Grolnick et al., 1997, S. 150, und Tausch & Tausch, 1991, S. 360)
115	Machtausübung	Trotz vs. Folgsamkeit	Korrelation	mehr Trotz bei Machtausübung, mehr Folgsamkeit bei nicht Machtausübender Strukturgebung (<i>nonassertive methods of control</i>) Altersgruppe: Kleinkinder	Power & Chapiesski (1986, zit. n. Edwards & Liu, 2002, S. 57)
116	Machtausübung, negative Kontrolle	Trotz vs. Folgsamkeit, Selbstbehauptung	Korrelation	mehr Trotz bei Machtausübung, mehr Folgsamkeit bei nicht Machtausübender Strukturgebung (<i>nonassertive methods of control</i>) MEHR SELBSTBEHAUPTUNG BEI NEGATIVER KONTROLLE Altersgruppe: Kleinkinder	Crockenberg & Litman (1990, zit. n. Edwards & Liu, 2002, S. 57, und nach Barber & Harmon, 2002, S. 34)
117	Machtausübung	Internalisierung prosozialer Normen	Korrelation?	behindert Internalisierung prosozialer Normen	Silbereisen et al. (1988, zit. n. Schmidt-Denter, 1994, S. 293)

Nr.	UV	AV	Methode	zentrale Ergebnisse	Quelle
118	Machtausübung, Induktion	moralische Urteilsfähigkeit, Intensität von (angemessenen) Schuldgefühlen	Übersicht	<p>bei Machtausübung:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ vorwiegend geringere moralische Urteilsfähigkeit, insb. in Studien mit Müttern, ➤ etwas schwächere Schuldgefühle <p>bei Induktion:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ etwas stärkere Schuldgefühle 	Hoffman (1970a, zit. n. Eisenberg & Valiente, 2002, S. 118, S. 122)
119	Machtausübung, Induktion	moralische Urteilsfähigkeit, Intensität von (angemessenen) Schuldgefühlen, Gestehen, Akzeptanz von Tadeln	Übersicht	<p>bei Machtausübung:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ vorwiegend geringere moralische Urteilsfähigkeit, insb. in Studien mit Müttern, ➤ etwas schwächere Schuldgefühle ➤ weniger Gestehen (nur bei mütterlicher Machtausübung) ➤ geringere Akzeptanz von Tadeln (nur bei mütterlicher Machtausübung) <p>bei Induktion:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ etwas stärkere Schuldgefühle ➤ mehr Gestehen (nur bei mütterlicher Induktion) ➤ höhere Akzeptanz von Tadeln (nur bei mütterlicher Induktion) 	Brody & Shaffer (1982, zit. n. Eisenberg & Valiente, 2002, S. 118, S. 122)
120	Machtausübung	prosoziales Verhalten	Übersicht	gleich viel oder weniger prosoziales Verhalten	Eisenberg & Fabes (1998, zit. n. Eisenberg & Valiente, 2002, S. 124)
121	Machtausübung	Empathie/Mitgefühl (<i>empathy/sympathy</i>)	Korrelation?	weniger Empathie/Mitgefühl	Krevans & Gibbs (1996, zit. n. Eisenberg & Valiente, 2002, S. 124)

Nr.	UV	AV	Methode	zentrale Ergebnisse	Quelle
122	Machtausübung	instrumentelle vs. beziehungsorientierte Strategien in Interaktionen mit Gleichaltrigen, Akzeptanz bei Gleichaltrigen	Korrelation?	mehr instrumentelle Interaktionsstrategien (auf Befriedigung eigener Bedürfnisse abzielend) als beziehungsorientierte, weniger bei Gleichaltrigen akzeptiert	Hart, Ladd & Burlison (1990, zit. n. Ladd & Pettit, 2002, S. 278)
123	Machtausübung	Prosozialität	Korrelation?	weniger Prosozialität	Hoffman & Saltzstein (1967, zit. n. Schmidt-Denter, 1994, S. 293)
124	MACHTAUSÜBUNG	(ANGEMESSENE) SCHULDGEFÜHLE	KORRELATION	ETWAS MEHR SCHULDGEFÜHLE	FERGUSON, STEGGE & THOMPSON (1993, ZIT. N. EISENBERG & VALLENTE, 2002, S. 122)
125	Machtausübung und zwangför-mige Disziplin vs. demokratische, induktive Disziplin	Gewissen	Längsschnitt; der UV-Pol demokratische, induktive Disziplin beinhaltet auch die Ermutigung zu Unabhängigkeit sowie offene Kommunikation zwischen Elternteil und Kind; AV wurde mittels semiprojektiver Erzählungen von Regelübertretungen mit mehreren Maßen operationalisiert	Demokratische, induktive Disziplin im Alter von 1½ - 3½ korrelierte mit Schuldgefühlen und Wiedergutmachungsversuchen im Alter von 8 - 10, allerdings in erster Linie bei ängstlichen Kindern.	Kochanska (1991, zit. n. Eisenberg & Valiente, 2002, S. 123)
126	RELIGIÖSER DRUCK	RELIGIÖSE ÜBERZEUGUNGEN, SOZIALE WERTE	KORRELATION?	GRÖßERE ÜBEREINSTIMMUNG ZWISCHEN DEN GENERATIONEN IN RELIGIÖSEN ÜBERZEUGUNGEN UND SOZIALEN WERTEN, ALLERDINGS NUR BEI MÄDCHEN ALTERSGRUPPE: JUGENDLICHE	HOGUE, PETRILLO & SMITH (1982, ZIT. N. PREISER, 1994, S. 354 F.)

Nr.	UV	AV	Methode	zentrale Ergebnisse	Quelle
127	Bestrafung von Abhängigkeit, Eltern erwarten Folgsamkeit (<i>compliance</i>)	Aggressivität	Korrelation	Aggressive Kinder wurden für Abhängigkeit von ihren Müttern mehr bestraft. AGGRESSIVE KINDER HATTEN ELTERN, DIE WENIGER FOLGSAMKEIT (COMPLIANCE) ERWARTETEN.	Bandura & Walters (1959, zit. n. Baumrind, 1966, S. 893 f.)
128	ZWANG	AGGRESSIVITÄT	LÄNGSSCHNITT	ZWANG SAGTE ABNEHMENDE AGGRESSIVITÄT VORHER, ALLERDINGS NUR BEI MÄDCHEN	McFadyen-Ketchum et al. (1996, zit. n. Ladd & Pettit, 2002, S. 277 f.)
129	Zwang und Dominanz charakterisieren die Eltern-Kind-Beziehung	Aggressivität	Korrelation?	aggressiver	Hart et al. (1998, zit. n. Ladd & Pettit, 2002, S. 274)
130	Zwang und Dominanz charakterisieren die Eltern-Kind-Beziehung	Aggressivität, dysreguliertes Temperament	Korrelation? UV umfasste u. a. unnötige Kontrolle, direkte Befehle, körperliches Eindringen (<i>physically intrusive</i>) und feindlichen Affekt	aggressiver, besonders Mädchen, Zwang und Dominanz moderieren bei Jungen die Beziehung zwischen Aggressivität und dysreguliertem Temperament dahin gehend, dass diese Beziehung nur bei Vorliegen von Zwang und Dominanz besteht. Altersgruppe: Kleinkinder	Rubin et al. (1998, zit. n. Eisenberg & Valiente, 2002, S. 130, und nach Ladd & Pettit, 2002, S. 274)
131	DOMINANZ	MORALISCHES URTEILSVERMÖGEN	KORRELATION; MÜTTER UND SÖHNE DISKUTIERTEN MORALISCHE DILEMMATA	BESSERES MORALISCHES URTEILSVERMÖGEN	JURKOVIC & PRENTICE (1974, zit. n. Eisenberg & Valiente, 2002, S. 117)
132	DOMINANZ DES GLEICHGESCHLECHTLICHEN ELTERNTEILS	KOMPETENZ IM UMGANG MIT GLEICHALTRIGEN	KORRELATION; AV UMFASSTE U.-A. SELBSTVERTRAUEN, DURCHSETZUNGSVERMÖGEN UND EFFEKTIVITÄT	HÖHERE KOMPETENZ IM UMGANG MIT GLEICHALTRIGEN, ZUMINDEST WENN DOMINANZ MIT WÄRME VON BEIDEN ELTERN VERBUNDEN IST ALTERSGRUPPE: MITTLERE KINDHEIT	PARKE ET AL. (1988, zit. n. COLLINS, MADSEN & SUSMAN-STILLMAN, 2002, S. 86)

Nr.	UV	AV	Methode	zentrale Ergebnisse	Quelle
133	Strafneigung, Kontrolle, Überwachung, Betonung, Grenzen zwischen Kind und Anderen einzuhalten, Beschützen, Eindringen (<i>intrusiveness</i>), Eingliederung des Kindes in die Familie, Akzeptanz, Ambivalenz bezügl. Autonomie	moralisches Urteilsvermögen	Korrelation	Bei Jungen korrelierte moralisches Urteilsvermögen mit geringer mütterlicher Strafneigung und Kontrolle, geringer mütterlicher Betonung, Grenzen zwischen Kind und Anderen einzuhalten und väterlicher Akzeptanz und Eingliederung des Sohnes in die Familie. Bei Mädchen korrelierte die AV mit geringer väterlicher Ambivalenz bezügl. Autonomie, wenig väterlichem Beschützen, wenig mütterlichem Eindringen sowie MIT VÄTERLICHER BETONUNG VON KONTROLLE UND ÜBERWACHUNG. Altersgruppe: Jugendliche	Leahy (1981, zit. n. Eisenberg & Valiente, 2002, S. 117)
134	[ähnl. wie vorige Zeile]	[ähnl. wie vorige Zeile]	[ähnl. wie vorige Zeile]	[ähnl. wie vorige Zeile]	Eisenberg (1977, zit. n. Eisenberg & Valiente, 2002, S. 117)
135	strenges Strafen (als Mediatorvariable)	externalisierendes Verhalten	Längsschnitt	Strenges Strafen mediert z. T. die Beziehung zwischen feindseligem mütterlichen Attributionsstil und externalisierendem Kindverhalten zu Hause und in der Schule.	Nix et al. (1999, zit. n. Bugental & Happaney, 2002, S. 524)
136	STRENGE STRAFEN	EXTERNALISIERENDES VERHALTEN	ÜBERSICHT	BEI AFROAMERIKANERN KORRELIERT STRENGE BESTRAFUNG NICHT MIT EXTERNALISIERENDEM VERHALTEN.	DEATER-DECKARD & DODGE (1997, ZIT. N. LERNER ET AL., 2002, S. 330)

Nr.	UV	AV	Methode	zentrale Ergebnisse	Quelle
137	harte Strafen	egalitäre vs. autoritäre Gesellschaftsordnung	interkultureller Vergleich	Das Volk der Nuer hatte ausgeprägte egalitäre Traditionen, während die Gusii autoritär waren (beide Gesellschaften waren ländlich und staatenlos). Evans-Pritchard berichtet von den Nuer u.a.: „Ich habe nie einen Mann sein Kind schlagen sehen . . . Wenn ein Vater ärgerlich mit seinem Kind spricht . . ., ist offensichtlich, dass es vor seinen lauten Worten keine Angst hat und aus Zuneigung, nicht aus Furcht, gehorcht.“ Demgegenüber drohen Gusii-Väter ihren Söhnen und verabreichen ihnen strenge Prügelstrafen mit Ruten. Damit bezwecken sie explizit Furcht und Gehorsam.	LeVine (1960), Evans-Pritchard (1953), beide zit. n. Harkness & Super (2002, S. 259 f.)
138	Strafen	Trotz, emotionale Stabilität	Korrelation; UV erhoben durch Interviews und Beurteiler, AV erhoben durch Beobachtung im Kindergarten, Eltern- und Erzieherinterviews	mehr Trotz, geringere emotionale Stabilität Altersgruppe: 2 - 4	(Z) Kornadt & Wirsing (1960, zit. n. Tausch & Tausch, 1991, S. 360)
139	Strafen	Abhängigkeit, Abhängigkeit von Gleichaltrigen, Aggression	Korrelation	Mädchen waren abhängiger, Jungen waren abhängiger von Gleichaltrigen sowie aggressiver Altersgruppe: „Junge Kinder“	Sears et al. (1953, zit. n. Baumrind, 1966, S. 893)
140	Strafen, Überwachung, Kontrolle	Aggressivität, Feindseligkeit	Korrelation	Die aggressivste Vergleichsgruppe hatte die stärksten Eltern Die feindseligsten Jungen wurden entweder zu wenig oder zu stark kontrolliert DIE AM WENIGSTEN FEINDESELIGEN JUNGEN WURDEN AM STÄRKSTEN ÜBERWACHT.	McCord et al. (1961, zit. n. Baumrind, 1966, S. 893 f.)

Nr.	UV	AV	Methode	zentrale Ergebnisse	Quelle
141	Strafen, Einschränkungen, Aggressionen	Aggressivität, Abhängigkeit von der Beachtung durch andere, Rückzug vom freundlichen Zusammensein mit Gleichaltrigen, Beliebtheit bei Mitschülern	Korrelation; AVen mitschülerperzipiert; Stichprobe männlich	aggressiver, abhängiger von der Beachtung durch andere, mehr Rückzug vom freundlichen Zusammensein mit Gleichaltrigen, weniger beliebt bei Mitschülern Altersgruppe: mittlere Kindheit	(Z) Winder & Rau (1962, zit. n. Tausch & Tausch, 1991, S. 361)
142	Strafe als Reaktion auf kindliche Aggression	aggressiv-unsoziales Verhalten	Korrelation; UV mittels Test erfasst; AV durch Mitschülerfragebogen erfasst	mehr aggressiv-unsoziales Verhalten bei Kindern von Eltern, die kindliche Aggressionen mit Strafen beantworteten Altersgruppe: 9	(Z) Eron et al. (1963, zit. n. Tausch & Tausch, 1991, S. 361 f.)
143	Körperstrafe vs. Induktion	Bewertung des Erziehungsverhaltens	Einstellungsumfrage	Nicht in allen Situationen bewerteten Kinder Induktion besser als Körperstrafe (Galt für alle Altersgruppen von 6 - 17). Altersgruppe: 6 - 17	Siegel & Barclay (1985, zit. n. Baumrind & Thompson, 2002, S. 11)
144	Körperstrafe vs. Induktion	Bewertung des Erziehungsverhaltens	Einstellungsumfrage	Nicht in allen Situationen bewerteten Kinder Induktion besser als Körperstrafe (Galt für alle Altersgruppen von 6 - 17). Altersgruppe: 6 - 17	Siegel & Cowen (1984, zit. n. Baumrind & Thompson, 2002, S. 11)
145	Androhung von Strafe	intrinsische Motivation	Experiment	verringert intrinsische Motivation Altersgruppe: vermutlich Erwachsene	(Z) Deci & Cascio (1972, zit. n. Ryan & Deci, 2002, S. 12)
146	Androhung von Strafe	Internalisierung	Überblick über 7 Experimente; AV wurde über die Einhaltung eines Verbots erfasst (keine Feststellung des Grades an Internalisierung i.S. der Selbstbestimmungstheorie)	Androhung milder (<i>just sufficient</i>) Strafe führt zu stärkerer Internalisierung als Androhung strenger (<i>functionally superfluous</i>) Strafe	Lepper (1983, S. 297, S. 303 f.)

Nr.	UV	AV	Methode	zentrale Ergebnisse	Quelle
147	Restriktivität (definiert als strafend)	passiv-abhängig, feindselig	Korrelation	Söhne restriktiver Eltern waren in jungem Alter passiv-dependent, als Erwachsene aber feindselig-nichtdependent. Töchter restriktiver Eltern waren in jedem Alter besonders passiv-abhängig.	Kagan & Moss (1962, zit. n. Baumrind, 1966, S. 893)
148	strenge Disziplin	antisoziales Verhalten	multivariate Korrelation, Prüfung möglicher konfundierter Variablen	Die Beziehung zwischen strenger Disziplin und antisozialem Verhalten zeigte sich unabhängig von sozioökonomischem Status und vom Temperament des Kindes.	Weiss et al. (1992, zit. n. Ladd & Pettit, 2002, S. 277)
149	KONTROLLE	KOMPETENZ	KORRELATION	STARKE ELTERLICHE KONTROLLE UND UNTERSTÜTZUNG WAR, ZUSAMMEN MIT DER ÜBERTRAGUNG VON VIEL VERANTWORTUNG FÜR DEN HAUSHALT, MIT BREITER KOMPETENZ BEI AUFGABEN VERBUNDEN. ALTERSGRUPPE: MITTLERE KINDHEIT	AMATO (1989, ZIT. N. COLLINS ET AL., 2002, S. 85)
150	KONTROLLE	REIFE	KORRELATION; AV UMFASSTE SELBSTBEHAUPTUNG UND SELBSTSTÄNDIGKEIT	REIFE KINDER HATTEN DIE KONTROLLIERENDSTEN, UNREIFE DIE AM WENIGSTEN KONTROLLIERENDEN ELTERN.	BAUMRIND (1965, ZIT. N. BAUMRIND, 1966, S. 895)
151	KONTROLLE	SELBSTWERTGEFÜHL	KORRELATION	HÖHERES SELBSTWERTGEFÜHL	COOPERSMITH (1967, ZIT. N. LEWIS, 1981, S. 549 FF.)
152	KONTROLLE	INTERNALISIERUNG	?	KONTROLLE UND INDUKTION FÜHRTE ZU MEHR INTERNALISIERUNG ALS INDUKTION ALLEIN	LYTTON & ZWIRNER (1975, ZIT. N. BAUMRIND, 1983)
153	KONTROLLE	INTERNALISIERUNG	?	KONTROLLE UND INDUKTION FÜHRTE ZU MEHR INTERNALISIERUNG ALS INDUKTION ALLEIN	WALTERS & GRUSEC (1977, ZIT. N. BAUMRIND, 1983)
154	VERHALTENSKONTROLLE	EXTERNALISIERENDES VERHALTEN	LÄNGSSCHNITT; SIMULTANE BERÜCKSICHTIGUNG PSYCHOLOGISCHER KONTROLLE	ABNEHMENDES EXTERNALISIERENDES VERHALTEN ALTERSGRUPPE: 11 - 15 (5 MESSZEITPUNKTE)	GALAMBOS, BARKER & ALMEIDA (2003, ZIT. N. FUHRER, 2005, S. 231)

Nr.	UV	AV	Methode	zentrale Ergebnisse	Quelle
155	VERHALTENSKONTROLLE	VERHALTENSPROBLEME, PSYCHOSOZIALE ENTWICKLUNG, INTERNALES LEIDEN, AKADEMISCHE KOMPETENZ	KORRELATION	DIE KORRELATIONEN ENTSPRACHEN FOLGENDEN EFFEKTSTÄRKEN: - .63 FÜR VERHALTENSPROBLEME, .14 FÜR AKADEMISCHE KOMPETENZ UND NICHT SIGNIFIKANT FÜR PSYCHOSOZIALE ENTWICKLUNG UND INTERNALES LEIDEN.	GRAY & STEINBERG (1999)
156	VERHALTENSKONTROLLE	EXTERNALISIERENDE VERHALTENSPROBLEME	KORRELATION?	WENIGER EXTERNALISIERENDE VERHALTENSPROBLEME	BARBER ET AL. (1994, ZIT. N. GRAY & STEINBERG, 1999, S. 575)
157	VERHALTENSKONTROLLE	EXTERNALISIERENDE VERHALTENSPROBLEME	KORRELATION?	WENIGER EXTERNALISIERENDE VERHALTENSPROBLEME	BARNES & FARRELL (1992, ZIT. N. GRAY & STEINBERG, 1999, S. 575)
158	VERHALTENSKONTROLLE	EXTERNALISIERENDE VERHALTENSPROBLEME	KORRELATION?	WENIGER EXTERNALISIERENDE VERHALTENSPROBLEME	STEINBERG ET AL. (1992, ZIT. N. GRAY & STEINBERG, 1999, S. 575)
159	DURCHSETZUNG VON DISZIPLIN	FOLGSAMKEIT (COMPLIANCE), INTERNALISIERUNG	KORRELATION; UV WURDE AUF BASIS VON FELDBEOBACHTUNG, MÜTTERINTERVIEWS UND -TAGEBÜCHERN EINGESCHÄTZT; AVEN WURDEN ERFASST ÜBER (A) INTERVIEW, OB KIND REGELN OHNE ERINNERUNG BEACHTET, (B) BEOBACHTUNG VON VORKOMMEN KINDLICHER SELBSTBESCHRÄNKUNG (WENN DAS KIND Z. B. MIT EINER VERBOTENEN HANDLUNG BEGINNT, SIE ABER OHNE ELTERLICHE INTERVENTION UNTERBRICHT)	MEHR FOLGSAMKEIT (COMPLIANCE) UND INTERNALISIERUNG BEI HÖHEREN WERTEN IN DURCHSETZUNG VON DISZIPLIN ALTERSGRUPPE: 2 1/2-JÄHRIGE	LYTTON (1977, 1980, BEIDE ZIT. N. LEWIS, 1981, S. 548)
160	Kontrolle	Bewältigungsmotiva- tion	Korrelation?	weniger Exploration und Spiel-Ausdauer bei kon- trollierendem mütterlichen Interaktionsstil Altersgruppe: Einjährige	(Z) Grolnick, Frodi & Bridges (1984, zit. n. Grolnick et al., 1997, S. 145)

Nr.	UV	AV	Methode	zentrale Ergebnisse	Quelle
161	Kontrolle	extrinsische Ziele (<i>aspirations</i>)	Korrelation	Studenten, die ihre Eltern als kontrollierender wahrnahmen, hatten stärkere extrinsische Ziele (<i>aspirations</i>).	(Z) Williams et al. (2000, zit. n. Ryan & Deci, 2002, S. 25 f.)
162	Kontrolle	Textverstehen, langfristiges Behalten	Experiment; UV 3 Abstufungen	schlechteres Textverstehen unter der kontrollierendsten Bedingung, stärkeres Vergessen unter der kontrollierendsten Bedingung Altersgruppe: Fünftklässler/-innen	(Z) Grolnick & Ryan (1987, zit. n. Grolnick, 2003, S. 119 f.)
163	Kontrolle	Generalisierung einer neu gelernten kognitiven Fertigkeit, Kreativität	Experiment. Mütter halfen ihren Kindern bei 2 Aufgaben: I., einen Weg anhand einer Karte zu beschreiben, II., ein Gedicht zu schreiben. UV wurde indirekt manipuliert, indem in der Versuchsgruppe betont wurde, das Kind werde später getestet, und die Verantwortlichkeit der Mütter für den Erfolg des Kindes hervorgehoben wurde. Allen Kindern wurden im allein zu bearbeitenden Post-Test zwei ähnliche Aufgaben vorgelegt.	EG-Mütter verhielten sich kontrollierender als KG-Mütter. EG-Kinder machten im Posttest mehr Fehler in Aufgabe I, Posttest-Gedichte der EG-Kinder wurden als weniger kreativ eingestuft. Altersgruppe: Drittklässler/-innen	(Z) Grolnick et al. (2002, zit. n. Grolnick, 2003, S. 121 f.)
164	Kontrolle vs. Autonomieunterstützung	intrinsische Motivation, Kreativität	Experiment; als UV wurde der Stil manipuliert, in dem Grenzen gesetzt wurden.	Wurden die Grenzen in kontrollierendem Stil gesetzt, verminderten sich intrinsische Motivation sowie Kreativität.	(Z) Koestner et al. (1984, zit. n. Grolnick et al., 1997, S. 154, und nach Ryan & Deci, 2002, S. 12)
165	Kontrolle	Kontrollerleben (i. S. v. <i>locus of causality</i>), intrinsische Motivation	Übersicht	externalere Kontrollwahrnehmung, geringere intrinsische Motivation Altersgruppe: überwiegend Erwachsene	(Z) Deci & Ryan (1987, zit. n. Ryan, 1993, S. 24)

Nr.	UV	AV	Methode	zentrale Ergebnisse	Quelle
166	Kontrolle	Kontrollerteleben (i. S. v. <i>locus of causality</i>), intrinsische Motivation	Übersicht	externalere Kontrollwahrnehmung, geringere intrinsische Motivation Altersgruppe: überwiegend Erwachsene	(Z) Koestner & McClelland (1990, zit. n. Ryan, 1993, S. 24)
167	autoritäres Verhalten, Kontrolle, Zwang, Strafen, Autonomie	Kreativität	Korrelation, Prüfung des soziökonomischen Status als möglicher konfundierter Variable; AV binär kodiert. Bei der Stichprobe handelte es sich um Jungen einer High School, deren Antworten auf einen Aufruf nach wissenschaftlichen Talenten zu den besten gehörten.	Die kreativeren Jugendlichen beschrieben ihre Väter als weniger autoritär, geringere Kontrolle und Zwang sowie höher in Autonomie, ihre Mütter als weniger bestrafend und weniger Kontrollen und Zwang ausübend. Im soziökonomischen Status unterschieden sich die Gruppen nicht. Altersgruppe: Jugendliche	(Z) Datta & Parloff (1967, zit. n. Tausch & Tausch, 1991, S. 362 f.)
168	strikte, lenkende Kontrolle	kreatives, originelles Verhalten	Korrelation; N > 1000 besonders intelligente Schüler	geringeres kreatives, originelles Verhalten	(Z) Nichols (1964, zit. n. Tausch & Tausch, 1991, S. 363)
169	Kontrolle	Angst	Korrelation; UV kindperzipiert	Allgemeine Ängstlichkeit, soziale Angst, Schlaflosigkeit und Erbrechen hingen bei Mädchen mit mütterlicher Kontrolle zusammen. Altersgruppe: 9 - 12	(Z) Biller & Zung (1972, zit. n. Tausch & Tausch, 1991, S. 362)
170	Mutter leitet Blickbewegungen und drängt sich auf (<i>intrudes</i>), wenn das Kind überstimuliert ist	Aufmerksamkeit	?	seltener und kürzere Aufmerksamkeitsperioden Altersgruppe: Neugeborene	(Z) Brazelton, Koslowski & Main (1974, zit. n. Grolnick, 2003, S. 30)

Nr.	UV	AV	Methode	zentrale Ergebnisse	Quelle
171	Kontrolle von Emotionen	Freundlichkeit gegenüber Gleichaltrigen	Längsschnitt; statistische Kontrolle des Erziehungsstils (z. B. autoritär vs. autoritativ)	Bei vierjährigen korrelierte Kontrolle von Emotionen (einschl. Druck, den Gefühlsausdruck zu kontrollieren) im Querschnitt mit Freundlichkeit gegenüber Gleichaltrigen; zur Freundlichkeit mit 7 Jahren bestand jedoch keine oder eine negative Beziehung. Altersgruppe: 4	Roberts (1999, zit. n. Grolnick & Farkas, 2002, S. 96)
172	Belohnung und Bestrafung	Selbstregulation	Feldstudie	Bessere Selbstregulationsfertigkeiten dadurch, dass Kinder Verhaltenstandards und positiven Modellen ausgesetzt und entsprechend belohnt und bestraft werden	Smith & Smoll (1990, zit. n. Collins et al., 2002, S. 78)
173	kontrollierendes Lob	Kontrollleben (i. S. v. <i>locus of causality</i>), intrinsische Motivation	Experiment	versuchte Wahrnehmung externaler Kontrolle und eine Verringerung intrinsischer Motivation Altersgruppe: vermutlich Erwachsene	(Z) Ryan, Mims & Koestner (1983, zit. n. Ryan, 1993, S. 24)
174	Belohnung	intrinsische Motivation	Metaanalyse von 128 Experimenten	Handfeste Belohnungen, mit denen die Vpn rechnet und deren Erhalt eine Aktivität erfordern, verringern die intrinsische Motivation für diese Tätigkeit. Verbale Belohnungen vergrößern tendenziell die intrinsische Motivation.	(Z) Deci, Koestner & Ryan (1999, zit. n. Ryan & Deci, 2002, S. 11)
175	Bezahlung für langweilige Tätigkeit	Zufriedenheit mit der Tätigkeit	Experiment. Die gleiche Tätigkeit wurde in einer interessanten und einer langweiligen Version angeboten.	Zufriedenheit mit langweiliger Version nahm nach Bezahlung so weit zu, dass sie grösser war als die Zufriedenheit mit der interessanten Aufgabe. Altersgruppe: vermutlich Erwachsene	(Z) Calder & Staw (1975, zit. n. Heckhausen, 1989, S. 461)
176	Belohnung für aversive Tätigkeit	Bewertung der aversiven Tätigkeit, Bewertung der Belohnung	Experiment	aversive Tätigkeit wird ab-, Belohnung aufgewertet	(Z) Boggiano & Main (1986, zit. n. Heckhausen, 1989, S. 462)

Nr.	UV	AV	Methode	zentrale Ergebnisse	Quelle
177	Belohnung	Hilfeleistung	Experiment und Korrelation	Kinder, die eine Belohnung für Hilfeverhalten erwarteten, halfen in diesem Kontext mehr als andere Kinder. In einer anderen Situation, in der sie allein waren und keine Belohnung erwähnt wurde, halfen sie jedoch weniger als nicht belohnte Kinder. Dieser Effekt galt nur für Kinder, deren Mütter relativ gern und häufig Belohnungen anwandten. Ferner bestand eine negative Korrelation zwischen der (positiven) Einstellung der Mutter gegenüber Belohnungen und mutterperzipiertem prosozialem Verhalten des Kindes. Altersgruppe: Zweit- bis Fünftklässler/-innen	Fabes et al. (1989, zit. n. Eisenberg & Valiente, 2002, S. 127)
178	MOTIVIERUNG DURCH ATTRAKTIVE BELOHNUNG, UNATTRAKTIVE BELOHNUNG ODER BLOSSE AUFFORDERUNG	ÜBERVERANLASSUNGSEFFEKT	EXPERIMENT	ÜBERVERANLASSUNGSEFFEKT NUR IN DER AUFFORDERUNGSGRUPPE UND IN DER GRUPPE MIT UNATTRAKTIVER BELOHNUNG ALTERSGRUPPE: VERMUTLICH ERWACHSENE	(Z) WILLIAM (1980, zit. n. HECKHAUSEN, 1989, S. 464 F.)
179	BELOHNUNG	BEWERTUNG DER TÄTIGKEIT	EXPERIMENT	NACH DER ERSTEN BEKRÄFTIGUNG VERSCHLECHTERTE SICH DIE BEWERTUNG DER TÄTIGKEIT, NACH MEHRMALIGER STIEG SIE DAGEGEN AN. ALTERSGRUPPE: VORSCHULKINDER	(Z) REISS & SUSHINSKY (1975, zit. n. HECKHAUSEN, 1989, S. 462 F.)
180	MÜNZ-BEKRÄFTIGUNGSPROGRAMM BEI NACHZEICHENAUFGABEN	MENGENLEISTUNG	EXPERIMENT	NACH 7 WOCHEN, IN DENEN DIE VPn PUNKTE SAMMELN UND GEGEN SPIELZEUG EINTAUSCHEN KONNTEN, FAND SICH KEINE (GEGENÜBER DEN AUSGANGSWERTEN) ABNEHMENDE, SONDERN EINE ANSTIEGENDE MENGENLEISTUNG, NACHDEM DIE BEKRÄFTIGUNG ABGESETZT WORDEN WAR. ALTERSGRUPPE: ZWETTKLÄSSLER/-INNEN	(Z) FEINGOLD & MAHONEY (1975, zit. n. HECKHAUSEN, 1989, S. 463)

Nr.	UV	AV	Methode	zentrale Ergebnisse	Quelle
181	MÜNZ-BEKRÄFTIGUNGSPROGRAMM BEI MATHEMATIK-LERNMATERIAL	BEWERTUNG DES LERNMATERIALS	EXPERIMENT. ES GAB 4 ARTEN VON LERNMATERIAL. IN PHASE 1 WURDEN DIE INDIVIDUELLEN INTERESSEN ERMITTELT. IN PHASE 2 WURDEN DIE VPn 9 WOCHEN LANG BEKRÄFTIGT; EG1 FÜR DIE INTERESSANTESTEN MATERIALARTEN, EG2 FÜR DIE UNINTERESSANTESTEN, EG3 FÜR 2 SELBST GEWÄHLTE, KG FÜR JEDE MATERIALART.	KORRUMPRIERUNGSEFFEKT BEI EG2 UND EG3, NICHT BEI EG1. ALTERSGRUPPE: GRUNDSCHÜLER/-INNEN	(Z) GREENE, STERNBERG & LEPPER (1976, ZIT. N. HECKHAUSEN, 1989, S. 463)
182	Belohnung	Niveau der Aufgaben- ausführung	Experiment?	weniger anspruchsvolles Niveau der Aufgabenausführung Altersgruppe: vermutlich Erwachsene	(Z) Harter (1978, zit. n. Heckhausen, 1989, S. 465)
183	Belohnung	Niveau der Aufgaben- ausführung	Experiment?	weniger anspruchsvolles Niveau der Aufgabenausführung Altersgruppe: vermutlich Erwachsene	(Z) Shapira (1976, zit. n. Heckhausen, 1989, S. 465)
184	Belohnung	Güte von Zeichnungen, Wortschatzleistung	Experiment	geringere Güte der Zeichnungen und geringere Wortschatzleistung Altersgruppe: Kindergartenkinder	(Z) McCullers, Fabes & Moran (1987, zit. n. Heckhausen, 1989, S. 465)
185	Belohnung	Auswahl eines entwicklungsförderlichen Schwierigkeitsgrades	Experiment; Piaget-Aufgaben; UV operationalisiert als freie Aufgabenwahl vs. Belohnung für Aktivität	Belohnte Vpn wählten Aufgaben innerhalb ihres jeweils bereits vorhandenen Kompetenzbereichs, die anderen wählten einen Schwierigkeitsgrad knapp über ihrem bisherigen Leistungsstand.	(Z) Danner & Lonky (1981, zit. n. Ryan, 1993, S. 23)
186	Belohnung	Leistungsgüte	Experiment?	verringert die Leistungsgüte Altersgruppe: vermutlich Erwachsene	(Z) Greene & Lepper (1974, zit. n. Heckhausen, 1989, S. 465)
187	Belohnung	Leistungsgüte	Experiment?	verringert die Leistungsgüte Altersgruppe: vermutlich Erwachsene	(Z) Kruglanski et al. (1971, zit. n. Heckhausen, 1989, S. 465)

Nr.	UV	AV	Methode	zentrale Ergebnisse	Quelle
188	Belohnung	Leistungsgüte	Experiment?	verringert die Leistungsgüte Altersgruppe: vermutlich Erwachsene	(Z) Lepper et al. (1971, zit. n. Heckhausen, 1989, S. 465)
189	Belohnung	Leistungsgüte	Experiment?	verringert die Leistungsgüte Altersgruppe: vermutlich Erwachsene	(Z) Loveland & Olley (1979, zit. n. Heckhau- sen, 1989, S. 465)
190	Belohnung	Leistungsgüte	Feldexperiment; für das Unterrich- ten Jüngerer wurden Schüler ent- weder mit Kinokarten oder nicht belohnt.	Tutoren waren unfreundlicher und fordernder, und ihre Schüler erzielten schlechtere Leistungen. Altersgruppe: Viert- und Fünftklässler	(Z) Garbarino (1975, zit. n. Heckhausen, 1989, S. 465)
191	extrinsische Anreize	flexibles Denken	Experiment; AV operationalisiert als Leichtigkeit, einen bisher erfolg- reichen Lösungsweg zu verlassen, wenn er nicht mehr zum Ziel zu führen scheint	Vpn, die für die Bearbeitung der Aufgaben nicht bezahlt wurden, fiel es leichter, den einge- fahrenen Lösungsweg zu verlassen. Altersgruppe: vermutlich Erwachsene	(Z) McGraw & McCul- lers (1979, zit. n. Grol- nick, 2003, S. 119)

Anm.: Ergebnisse beziehen sich, soweit nicht anders angegeben, auf hohe Ausprägungen der UVen. Ergebnisse, die als nicht für Selbst- und Mitbestimmung spre-
chend interpretiert werden können, sind in KAPITÄLCHEN gedruckt. Ein (Z) weist die nachstehende Literatur als Bestandteil der Zusatzliteratur aus. Fette Trennlinien
dienen der Zusammenfassung der Tabelle (siehe S. 90 ff.). Für weitere Erläuterungen siehe S. 51 f.

Um diese Studien sinnvoll zusammenfassen zu können, müssen zunächst einige Fragen zum Thema Werte geklärt werden. Eine Evaluation, d. h. Bewertung, ist ohne Werte, die ihr zugrunde liegen, nicht möglich. Wertfragen lassen sich aber vermutlich nicht allein auf empirisch-wissenschaftlichem Wege beantworten (siehe aber Brandtstätter & Greve, 1994, S. 59 ff., für eine differenzierte Sicht des Verhältnisses zwischen Sein und Sollen). Da eine Bewertung ohne Werte jedoch ein Widerspruch in sich ist, müssen Konsequenzen und Korrelate eines zu evaluierenden Konzepts zumindest vorläufig als erstrebens- oder vermeidenswert klassifiziert werden. Dieses ist auch hier geschehen, auch zum Zweck einer stärkeren Zusammenfassung. Im Folgenden werden daher häufig Formulierungen gebraucht wie „Merkmale, die in der Regel als wünschenswert angesehen werden“. Manchmal wird der Kürze halber auch einfach von „wünschenswerter“, „günstiger“, „vorteilhafter“ Entwicklung oder dergl. gesprochen. Damit sollen die betreffenden Entwicklungsrichtungen nicht der Diskussion über ihren Wert entzogen werden.

Die allermeisten erfolgten Wertsetzungen dürften jedoch weithin geteilt werden, etwa wenn hohe Aggressivität negativ und psychische Gesundheit positiv bewertet wird. Den wenigen Bewertungen, auf die Widerspruch vorherzusehen ist, liegen, kurz gefasst, folgende Tatsachen und Anschauungen zugrunde:

- „*Folgsam*“ (*compliant*) wird in der Erziehungspsychologie meistens eine Reaktionsweise genannt, die mit „kooperativ“ treffender bezeichnet wäre (z. B. Fuligni & Eccles, 1990, zit. n. Grolnick, 2003, S. 30). Folgsamkeit kann deshalb als wünschenswert klassifiziert werden.
- „*Anpassung*“ ist zwar nicht immer der „*Abweichung*“ vorzuziehen (Abweichung verstanden z. B. als Bildung von Subkulturen oder als politischer Widerstand). M. E. wird der Begriff in der Psychologie jedoch globaler verstanden und umschließt vor allem allgemeine Fertigkeiten wie soziale Kompetenz und Selbstkompetenz sowie allgemeine Einstellungen wie z. B. prosoziale Werthaltungen (z. B. Ladd & Pettit, 2002, S. 275, S. 292). Er ist somit positiv zu sehen.

- „Ratsuche bei Gleichaltrigen“ (Studie 28) ist m. E. als *Vermeidung der Ratsuche bei den Eltern* gemeint (vgl. dazu Nr. 29 von denselben Autoren). Auch dies ist aus Sicht des Kindes natürlich nur dann nachteilig, wenn dem elterlichen Rat höhere Qualität zugesprochen wird als dem der Gleichaltrigen, was nicht immer der Fall sein muss. Die Kategorisierung dieser Vermeidungshaltung als ungünstig erfolgte denn auch mehr aufgrund der Annahme, dass *die Eltern* sich fast durchweg einen gewissen Einfluss auf ihre Kinder wünschen, dass Ratsuche bei Gleichaltrigen also (mindestens) für *die Eltern* ein Nachteil ist.
- „Extrinsische Ziele“ (z. B. Reichtum) stehen im Verdacht, Wohlbefinden und psychische Gesundheit zu beeinträchtigen (Kasser & Ryan, 1993, 1996; Williams et al., 2000, alle zit. n. Ryan & Deci, 2002, S. 24 ff.).

Wenn die 191 Arbeiten der Tabelle 2 im Folgenden unter verschiedenen Überschriften zusammengefasst werden, soll diese Gliederung lediglich der Handhabbarkeit der Daten dienen. Entscheidend für die Fragestellung ist letztlich die Befundlage *insgesamt*, nicht die einzelnen Gruppen von Befunden. Für die Zuordnung der Studien zu den Gruppen stand ohnehin oft nur die Variablenbezeichnung zur Verfügung, weil die Quellliteratur nicht immer tiefer über das jeweilige Konstrukt und seine Operationalisierung informiert. Einzelne Fehlzuordnungen können deshalb vorgekommen sein, sind aber aus dem genannten Grund nur von geringer Tragweite.

Autonomieunterstützung

Tabelle 2 enthält 19 Studien, die sich mit Effekten oder Korrelaten von Autonomieunterstützung oder verwandten Konstrukten befassten. Sie werden berichtet in den Zeilen 1 - 16 sowie 37, 164 und 167. 4 dieser Arbeiten sind Experimente, von denen zwei allerdings zu methodologischen Zweifeln Anlass geben; 15 sind Korrelationsstudien.

Experimentelle Hinweise liegen dahin gehend vor, dass Autonomieunterstützung sowohl die Fröhlichkeit und Vitalität (Studie Nr. 12) als auch die intrin-

sische Motivation und Kreativität (Nr. 164) steigert, wobei die erstgenannte Arbeit mit erwachsenen Versuchspersonen durchgeführt wurde. Im Experiment von Gurland & Grolnick (Nr. 7) kann der Verdacht einer Konfundierung der unabhängigen Variablen mit Wärme aufkommen; bei Deci et al. (Nr. 9) ist die abhängige Variable teilweise fragwürdig operationalisiert (Integration wird als Korrelation zwischen freiwilliger Beschäftigungsdauer und positiven Emotionen gemessen). Schiebt man diese Bedenken beiseite, und nimmt man die Ergebnisse von Deci et al., die an Erwachsenen gefunden wurden, als auf Kinder übertragbar an, dann liegt experimentelle Bestätigung auch für förderliche Wirkungen von Autonomieunterstützung auf Beziehungsqualität und Internalisierung vor.

Von den 15 Korrelationsstudien fanden 13 Zusammenhänge mit Merkmalsausprägungen, die i. d. R. als wünschenswert angesehen werden. Von besonderem Interesse ist, dass die einzige Untersuchung, die auch in einer kollektivistischeren Kultur als der westlichen, nämlich in Russland, durchgeführt wurde, dort ähnlich ausgeprägte Zusammenhänge mit psychischer Gesundheit und autonomer schulischer Selbstregulation fand wie in den USA.

In einer multivariat-korrelativen Studie, die Zusammenhänge zwischen Autonomiegewährung und Schulleistungen überprüfte (Nr. 5), hing die Signifikanz des Ergebnisses davon ab, welche weiteren Variablen simultan in die Analysen einfließen. Schaefer & Bayley (Nr. 37) fanden männliche Jugendliche, die „autonom erzogen“ wurden, ängstlicher und gehemmter, und Mädchen (im Kindes- und Jugendalter) trotziger, feindseliger, unbeliebter und unzufriedener.

Berücksichtigt man nur die allgemeine Literatur (s. Abschnitt 3, S. 44), bleiben nur noch 3 Studien übrig (Nrn. 1, 3 u. 37). Diese sind alle Korrelationsstudien, von denen 2 Zusammenhänge mit positiv und 1 vorwiegend mit negativ bewerteten Ergebnissen feststellte. (Die jeweils getrennte Zusammenfassung der Ergebnisse mit und ohne Zusatzliteratur erfolgt, um die Gefahr der Einseitigkeit zu verringern. Diese Gefahr besteht durch eine über-

proportionale Berücksichtigung von Autoren, die dem Gedanken der Gleichberechtigung relativ nahe stehen; siehe Abschnitt 3, S. 43.)

Wahlmöglichkeiten

Zu den Auswirkungen größerer Wahlfreiheit fanden sich 7 Untersuchungen (Nrn. 17 - 23), allesamt Experimente, von denen 2 im Feld, allerdings nur ein einziges mit Kindern durchgeführt wurden.

Nur 2 dieser Untersuchungen erbrachten vorteilhafte Effekte größerer Wahlfreiheit. In 2 Studien war größere Wahlfreiheit die Ursache für geringere Motivation, und 3 Experimente lieferten gemischte Ergebnisse: In Nrn. 21 und 23 zeigte sich eine Präferenz für mehr Wahlalternativen, doch die (Kauf-) Motivation bzw. die Zufriedenheit mit der Entscheidung wurde von der Anzahl der Wahlmöglichkeiten negativ beeinflusst. Heine & Lehman (Nr. 20) konnten nachweisen, dass die Zunahme der Präferenz für selbst gewählte Objekte ein kulturabhängiger, kein universeller Effekt ist.

In der allgemeinen Literatur wird keine dieser Untersuchungen zitiert.

Demokratie und Mitbestimmung

Unter dieser Rubrik habe ich die 13 Studien Nrn. 24 bis 36 gefasst. Sie setzen sich zusammen aus: 1 Experiment, welches allerdings methodisch nicht heutigen Standards entspricht, 2 Längsschnittstudien und 10 querschnittlich-korrelativen Studien oder vermutlich korrelativen Studien (Eintragung „Korrelation?“).

Während 11 der 13 Studien (alle außer den Nrn. 24 und 36) die jeweilige UV uneingeschränkt mit wünschenswerten Merkmalsausprägungen in Verbindung bringen, fand Kochanska (Nr. 24) nur bei relativ ängstlichen Kindern einen eindeutigen Zusammenhang zwischen „sanfter Disziplin“ und bereitwilliger Folgsamkeit (*committed compliance*). Bei wenig ängstlichen Kindern bestand hier nur eine geringe oder gar keine Verbindung. Und bei Baldwin (Nr. 36)

waren demokratisch erzogene Kinder sogar aggressiver als weniger demokratisch erzogene.

Ohne Berücksichtigung der Zusatzliteratur verbleiben 9 Untersuchungen. Die Nrn. 26, 27, 29 und 30, die alle eher *für* Demokratie und Mitbestimmung sprechen, fallen weg.

Horizontale Qualitäten

Der Begriff der horizontalen Qualitäten von Eltern-Kind-Beziehungen wurde besonders von Russell et al. (1995) geprägt. 6 Untersuchungen (Nrn. 37 - 42) wurden dieser Rubrik zugeordnet: 1 Übersichtsarbeit (Review), 1 Längsschnittstudie, 2 Korrelationsstudien und 2 Untersuchungen mit unbekannter Methode.

Alle Ergebnisse sind konsistent mit der Annahme günstiger Auswirkungen horizontaler Qualitäten. Allein in der Längsschnittstudie (Nr. 41) waren offensichtlich manche der überprüften Zusammenhänge nicht signifikant, nämlich zum Einen der zwischen dem moralischen Urteil im mittleren Kindesalter und horizontalen Qualitäten der Vater-Kind-Beziehung, zum anderen der zwischen moralischem Urteilsvermögen im Jugendalter und horizontalen Qualitäten der Mutter-Kind-Beziehung. Das ist deshalb anzunehmen, weil signifikante Ergebnisse lediglich von den beiden anderen Kombinationen zwischen Alter des Kindes und Geschlecht des Elternteils berichtet wurden.

Sämtliche Studien wurden in der allgemeinen Literatur zitiert, so dass eine Fortlassung der Zusatzliteratur hier keine Änderungen bringt.

Induktion

Als induktive Technik wird das Begründen von Verhaltenserwartungen mit objektiven Verhältnissen (nicht mit dem Willen des Elternteils) bezeichnet (Hoffman, 1970b, S. 286). 25 Arbeiten finden sich in dieser Kategorie (Nrn. 43 - 61, 118, 119, 143, 144, 152, 153). Eine berichtet mehrere Experimente, bei

4 handelt es sich um Übersichtsarbeiten, bei 2 um Einstellungsumfragen, 16 sind Korrelationsstudien, und bei 2 liegen keine Angaben über die Methode vor.

Die Experimente von Parke (Nr. 58) belegen lt. Montada, dass eine einsehbare Begründung strenge Strafen überflüssig macht. Auch alle korrelativen Arbeiten sind konsistent mit der Annahme günstiger Auswirkungen von Induktion, auch die, die in Indien mit seiner kollektivistischen Kultur durchgeführt wurden. In etlichen Studien wurden signifikante Ergebnisse allerdings nur für bestimmte Altersgruppen, Geschlechter (des Kindes und des Elternteils) und sozioökonomische Lagen gefunden. In der Untersuchung Nr. 47, an der sehr junge Kinder (1½ - 2½ Jahre) teilnahmen, wirkten Induktionen nur, sofern sie mit „affektiver Kraft“ (*affective force*) angewandt wurden. Die 4 älteren Übersichtsarbeiten vermitteln insgesamt dasselbe Bild ganz überwiegend positiver Auswirkungen von Induktion. Auch Menschen, die extreme Risiken auf sich genommen haben, um anderen zu helfen, wie die Retter verfolgter Juden im 2. Weltkrieg, schildern ihre Erziehung u. a. als induktiv (Nr. 46).

Nur die Arbeiten von Lytton & Zwirner (Nr. 152) und Walters & Grusec (Nr. 153), deren Methode in der Sekundärliteratur nicht erwähnt wird, kamen immerhin zu dem (Parke widersprechenden) Ergebnis, dass direktive Interaktionsformen durch Induktion *nicht* überflüssig werden, sondern dass beides zusammen wirksamer ist als Induktion allein.

Bemerkenswert ist, dass sowohl Kinder als auch Jugendliche in manchen Situationen Körperstrafen induktiven Techniken vorzuziehen scheinen. Dies haben die beiden Einstellungsumfragen (Nrn. 143 u. 144) ergeben.

All diese Studien wurden auf Grund der allgemeinen Literatur ermittelt.

Moralpredigten

Während dieser Begriff in der Umgangssprache stark negativ getönt ist, wurde er (im Englischen als *moral preachings*) in der Psychologie neutral für

Versuche verwendet, Kinder auf verbalem Wege von dem Wert prosozialen Verhaltens zu überzeugen (Eisenberg & Valiente, 2002, S. 126). Je nachdem, wie Autonomie unterstützend oder direktiv dies geschieht, gewährleisten oder schmälern solche Versuche die Selbst- und Mitbestimmung. 10 Studien zu Moralpredigten wurden ermittelt (Nrn. 62 - 71), von denen 4 Experimente waren. Von den anderen 6 ist nur bekannt, dass es sich überwiegend um Laboruntersuchungen handelte.

Die Experimente wiesen nach, dass „Moralpredigten“ zumindest dann positive Auswirkungen haben, wenn sie die Intentionen eines prosozialen Modells artikulieren, wenn sie Begründungen enthalten, die wahrscheinlich Empathie auslösen, oder wenn sie von anderweitig überzeugendem Inhalt sind. Die übrigen Laborstudien kamen zu denselben Ergebnissen und legen darüber hinaus nahe, dass „Moralpredigten“ dann unwirksam sind, wenn sie lediglich auf die Norm des Teilens verweisen oder lediglich selbstorientierte Gründe für das Teilen liefern. Negative Folgen scheinen Moralpredigten zu haben, die als Druck ausübend wahrgenommen werden.

Alle Untersuchungen wurden in der allgemeinen Literatur zitiert.

Personzentrierte Ansätze

Bei den 10 Untersuchungen 72 bis 81 handelt es sich um 1 Metaanalyse über 26 Evaluationen des Parental Effectiveness Training (PET), 5 einzelne Evaluationen anderer personenzentrierter Interventionen und 4 Studien zu Kommunikationsvariablen, die an personenzentrierte Ideen erinnern.

Das PET ist ein Elternkurs, in dem die Haltungen und Verhaltensweisen vermittelt werden sollen, die Thomas Gordon (1986, 1987, 2004) in seinen Erziehungsratgebern empfiehlt - vor allem Annahme, Ich-Botschaften und die „niederlagelose Methode der Konfliktbewältigung“ (Zusammenfassung siehe Abschnitt 2.2.4, S. 35 ff.). Die Metaanalyse zeigte einen anhaltenden Effekt des PET von $d = .38$ auf das Selbstwertgefühl des Kindes. (Der Effekt auf

Verhaltensmaße verfehlte im Follow-up nach 26 Wochen mit $d = .53$ knapp das Signifikanz-Kriterium.) Die 5 Einzelstudien zu den anderen personenzentrierten Programmen kranken methodisch zumeist entweder daran, dass nur mit Wartekontrollgruppen (anstatt mit einer Placebo-Bedingung) verglichen wurde; gefundene Effekte könnten so auch durch unspezifische Faktoren (wie z. B. die bloße Zuwendung einer Fachkraft) verursacht worden sein. Oder es fand keine Manipulationskontrolle statt, d. h., es wurde nicht geprüft, ob die Programmteilnehmer/-innen die vermittelten Techniken zu Hause überhaupt richtig angewendet haben.

Bei 4 weiteren Studien ließen sich die unabhängigen Variablen personenzentrierten Konzepten zuordnen. Methodisch handelt es sich bei diesen Forschungen um eine Serie von Längsschnitten, eine wahrscheinlich korrelative Untersuchung und 2 Arbeiten unbekannter Methode. Alle sprechen für die Nützlichkeit der jeweils untersuchten Umgangsformen.

Lässt man die Zusatzliteratur unberücksichtigt, verbleiben nur noch die Arbeiten 78 (Längsschnitte zu den Wirkungen diverser Kommunikationsvariablen auf das Niveau des moralischen Urteils) und 80 (personenzentrierte vs. positionszentrierte Kommunikation). Beide deuten auf förderliche Wirkungen personenzentrierter Kommunikation hin.

Überwachung

Die bisher zusammengefassten Studien behandelten Verhaltensweisen, die die Selbst- und Mitbestimmung des Kindes gewährleisten (mit Ausnahme einiger Formen von Moralpredigten). Die verbleibenden Arbeiten befassen sich hingegen mit Interaktionsformen, die diese einschränken. Den Anfang bildet Überwachung (engl. *monitoring*, manchmal *surveillance*), wobei diese der Selbst- und Mitbestimmung genau genommen gar nicht im Wege steht. Was m. E. das Selbstbestimmungserleben beeinträchtigt, ist eigentlich nicht die Überwachung selbst, sondern die Befürchtung des Überwachten, der Überwacher könnte bestimmte Verhaltensweisen der überwachten Person verbieten oder

verlangen (ggf. sanktionsbewehrt) und dadurch ihre Freiheit einschränken. An eben diese *Kontrollabsicht* wird auch häufig beim Wort „Überwachung“ gedacht. Deshalb werden Untersuchungen zur Überwachung an dieser Stelle behandelt. Denkbar wäre allerdings auch eine Zuordnung zum Vertrauensvor-schuss. Im Diskussionsteil wird darauf Bezug genommen werden (Abschnitt 5.1, S. 131). Auf die erheblichen *methodologischen* Schwächen der bisherigen Überwachungsforschung haben Crouter & Head (2002) detailliert aufmerksam gemacht.

16 Studien aus Tabelle 2 beschäftigen sich mit Überwachung (Nrn. 5, 102 - 113, 133, 134, 140): 3 Experimente, 2 Übersichten, 3 Längsschnitte und 8 korrelative Untersuchungen.

Die Experimente, von denen allerdings nur eines mit Kindern durchgeführt wurde, ergaben eine Verringerung intrinsischer Motivation durch Überwachung.

Die mit anderen Methoden durchgeführten Untersuchungen sprechen hingegen mehrheitlich für einen Nutzen von Überwachung: So ist für Kleinkinder Überwachung schon zur Unfallverhütung von Bedeutung (Nr. 107). Aber auch für ältere Kinder weisen die Längsschnittstudien auf eine wichtige Rolle der Überwachung bei der Vorbeugung von Delinquenz und Schulabbruch hin, letzteres auch bei statistischer Kontrolle der sozialen Schicht (Nr. 109). Bei Mädchen korrelierte in ein bis zwei Untersuchungen (Nrn. 133 u. 134) das moralische Urteilsvermögen positiv mit väterlicher Betonung von Überwachung.

Steinberg (Nr. 104) allerdings betrachtete nur Kinder, denen die Anteilnahme und Erreichbarkeit ihrer Eltern trotz räumlicher Entfernung deutlich waren, und fand in dieser Untergruppe keine Korrelation zwischen Schlüsselkindstatus und Beeinflussbarkeit durch Gleichaltrige zu antisozialem Verhalten. Kerr & Stattin (Nr. 103) fanden keine Korrelation zwischen Überwachung auf der einen und Delinquenz und Schulproblemen auf der anderen Seite, so lange sie

nicht das Gefühl des Kindes, kontrolliert zu werden, auspartialisierten. Und Kurdek et al. (Nrn. 5 und 105) fanden bei *mittleren* Ausprägungen von Überwachung die besten Schulleistungen und die geringsten Selbstregulationsprobleme.

Beschränkt man sich auf die in der allgemeinen Literatur berichteten Ergebnisse, verbleiben nur die Übersicht von Schneewind et al. (Nr. 102) und alle korrelativen Studien außer Steinberg (Nr. 104). Diese engere Studienausswahl sieht durchweg einen positiven Zusammenhang zwischen wünschenswerten Merkmalsausprägungen und mittlerer oder starker Überwachung (wobei Kerr & Stattin diesen Zusammenhang nur nach Auspartialisierung des Gefühls, kontrolliert zu werden, fanden).

Machtausübung

Zwang, Dominanz oder Machtausübung haben 22 der aufgefundenen Studien zum Thema der Untersuchung gemacht (Nrn. 55, 56, 114 - 132, 167): 2 Längsschnittstudien, 3 Übersichten und 17 korrelative oder vermutlich korrelative Studien. Eine der Korrelationsstudien kontrollierte den sozioökonomischen Status als potenziell konfundierte Variable.

Die Übersichten einmal ausgenommen, sprechen 13 Arbeiten für ungünstige Korrelate von Machtausübung. Das Interesse der Wissenschaftler/-innen konzentrierte sich dabei auf Variablen im Zusammenhang mit Prosozialität wie Aggressivität, moralische Urteilskompetenz und (bei Kleinkindern) Trotzverhalten. Aber auch ein negativer Zusammenhang zwischen Strenge und Glück wurde gefunden (Nr. 57).

Crockenberg & Litman (Nr. 116) berichten einerseits mehr Trotz, andererseits aber auch mehr Selbstbehauptung bei Kleinkindern Macht ausübender und negativ kontrollierender Eltern. Hier liegt die Frage auf der Hand - die ohne Hinzuziehen der Originalarbeit nicht beantwortbar ist -, inwiefern „Selbstbehauptung“ einfach ein positiver besetztes Wort für Trotz ist (oder

umgekehrt). 5 Arbeiten fanden sogar ausschließlich Korrelationen mit Eigenschaften, die i. d. R. als wünschenswert angesehen werden (Nrn. 126 - 128, 131, 132). Darunter befindet sich auch eine der Längsschnittstudien (Nr. 128), derzufolge Zwang bei Mädchen prädiktiv für abnehmende Aggressivität ist.

Allgemein finden wir in der Forschung zu Machtausübung etwas zahlreicher als in anderen Bereichen Studien, die Untergruppen von Kindern separat untersuchten. In der Tat förderten sie differenzielle Ergebnisse zu Tage. In den meisten dieser Studien scheinen autoritärere Umgangsformen besonders bei Jungen (z. B. Nr. 128) und besonders bei ängstlichen Kindern (Nrn. 24 u. 125) mit ungünstigen Entwicklungsergebnissen verbunden zu sein. Autoritärer erzogene Mädchen sind dagegen einigen Studien zufolge im Durchschnitt z. B. weniger aggressiv. Und wenig ängstliche Kinder scheinen kaum oder gar nicht schlechter angepasst zu sein, wenn ihre Eltern ihnen gegenüber Macht ausübend sind, als wenn sie etwa „demokratische, induktive Disziplin“ i. S. Kochanskas (Nr. 125) verwenden.

Die ermittelten Übersichtstexte zeichnen ebenfalls ein Bild gemischter, aber mehrheitlich gegen Machtausübung sprechender Resultate.

In der allgemeinen Literatur wird nur die Studie 167 (dort beschrieben kreativere Jugendliche ihre Eltern als weniger Zwang ausübend) sowie das für Machtausübung sprechende Ergebnis der Arbeit 116 nicht erwähnt. Das Gesamtbild ändert sich dadurch nicht.

Strafen

Strafen schränken die Selbstbestimmung nur dann ein, wenn der kontrollierende Aspekt i. S. der Selbstbestimmungstheorie (s. Abschnitt 2.2.3, S. 26) im Vordergrund steht. Gerade die Kontrollabsicht gehört aber zum gängigen Verständnis von Strafen im Umgang mit Kindern. Bloße, authentische Unmutsäußerungen der Eltern sind für Kinder gewiss meist auch aversiv und stellen

daher Strafreize im Sinne des Behaviorismus' dar, doch das ist sicher nicht das, was man normalerweise mit Bestrafung von Kindern meint.

19 Forschungsarbeiten behandeln Bestrafung (Nrn. 4, 127, 133 - 148, 167): 1 Experiment, 2 Übersichtsarbeiten (eine davon über Experimente), 1 Längsschnittstudie, 2 Einstellungsumfragen, 1 interkultureller Vergleich und 12 korrelative Studien, darunter 2 mit Kontrolle potenziell konfundierter Variablen.

Deci & Cascio (Nr. 145) zeigten experimentell - allerdings wahrscheinlich an Erwachsenen -, dass Strafandrohung die intrinsische Motivation verringern kann. In Leppers Experimenten (Nr. 146) fiel die Internalisierung bei Androhung härterer Strafen geringer aus als bei Androhung milder Strafen (vorausgesetzt, sie reichten aus, um Folgsamkeit auszulösen).

In den korrelativen Untersuchungen von Datta & Parloff (Nr. 167) und Weiss et al. (Nr. 148) wurden ungünstige Korrelate von Strafen bzw. strenger Disziplin auch bei Konstanthaltung des sozioökonomischen Status und, besonders interessant, in der letzteren Arbeit auch bei statistischer Kontrolle des Temperaments des Kindes gefunden.

Die Ergebnisse 13 anderer Arbeiten gehen in dieselbe Richtung.

Andererseits fanden Smith & Smoll (Nr. 172) bessere Selbstregulationsfertigkeiten von Kindern in Verbindung mit Belohnung und Bestrafung. Bei afroamerikanischen Familien wurde keine Korrelation zwischen strenger Bestrafung und externalisierendem Verhalten gefunden (so die Aussage des Reviews Nr. 136). Und sogar die Kinder und Jugendlichen selbst bewerteten Körperstrafen in zwei Umfragen (Nrn. 143 und 144) nicht durchweg positiver als Induktion.

Durch Ausschluss der nur in der Zusatzliteratur zitierten Befunde fallen das Experiment fort sowie 5 korrelative Untersuchungen (Nrn. 4, 138, 141, 142 u. 167), die allesamt gegen strafendes Elternverhalten sprechen.

Kontrolle

Der sehr unterschiedlichen Verwendung des Kontrollbegriffs (siehe Abschnitt 2.2.3, S. 29) entsprechend finden sich hier Untersuchungen zu Verhaltenskontrolle neben eng an die Selbstbestimmungstheorie angelehnten Studien, ferner Arbeiten, in denen Kontrolle auch Elemente der *psychologischen Kontrolle* einschließt. Nicht in jedem Fall ist der Sekundärliteratur mit Gewissheit zu entnehmen, zu welcher dieser drei Gruppen eine bestimmte Studie gehört. Dennoch erscheint mir eine provisorische Aufteilung für die Darstellung besser geeignet als eine Auswertung ganz ohne Differenzierung. Ich werde die Ergebnisse bezüglich Kontrolle deshalb dreiteilig zusammenfassen. Untersuchungen, die Variablennamen wie Restriktivität oder Direktivität gewählt haben, werden getrennt im Anschluss behandelt.

1. Verhaltenskontrolle

Bestimmte Elemente von Verhaltenskontrolle (nämlich die nicht direktiven, s. Abschnitt 2.2.4, S. 32) sind auch in gleichberechtigten Beziehungen ein wichtiger Bestandteil, wenn auch der Begriff Kontrolle dort letztlich unpassend ist. Denn mit ihm ist die Vorstellung einer Steuerung des Kontrollierten verbunden, die über den Versuch einer Einflussnahme auf ein als selbstbestimmt respektiertes Subjekt hinausgeht. Wohl deshalb bevorzugen Selbstbestimmungstheoretiker/-innen die Bezeichnung „Struktur“.

Jenseits von Benennungsfragen können Vertreter/-innen von Gleichberechtigung keine Hypothesen über die Effekte von Verhaltenskontrolle aufstellen, bevor geklärt ist, ob die Verhaltenskontrolle überwiegend direktiv oder nicht-direktiv ausgeübt wird. Fehlende direktive Verhaltenskontrolle sollte sich positiv, fehlende nicht-direktive negativ auswirken (vgl. Abb. 2, S. 34). Obwohl also Hypothesen nicht möglich sind, werden die Ergebnisse zur Verhaltenskontrolle hier kurz berichtet. Für die Diskussion wird es bedeutsam sein, sie mit den Befunden zu anderen Kontrollbegriffen vergleichen zu können.

In die Rubrik Verhaltenskontrolle wurden die 12 Studien 140 und 149 - 159 eingeordnet. Es sind 1 Längsschnitt, 9 Korrelationsstudien und 2 Arbeiten ungeklärter Methode. Allesamt zeigten sie Verbindungen der jeweiligen UV mit wünschenswerten Merkmalsausprägungen, z. B. mit mehr Internalisierung und weniger externalisierendem Verhalten. Alle Untersuchungen werden in der allgemeinen Literatur zitiert.

2. Kontrolle im Sinne der Selbstbestimmungstheorie

11 Arbeiten waren eindeutig oder zumindest am ehesten dieser Rubrik zuzuordnen (Nrn. 14, 15, 26, 37 und 160 - 166): 3 Experimente, 2 Überblickstexte und 6 korrelative Untersuchungen.

Kontrolle führte in Experimenten (Nrn. 162 - 164) zu geringerer intrinsischer Motivation, akademischen Leistungen sowie Kreativität. In einem der Experimente (Nr. 164) wurde dabei Kontrolle in der erzieherisch besonders relevanten Handlungskategorie des Grenzen Setzens manipuliert. Die Überblickstexte befassen sich mit dem möglichen Zusammenhang zwischen Kontrolle einerseits und dem wahrgenommenen Ort der Kontrolle (*locus of control*) und intrinsischer Motivation andererseits - allerdings überwiegend bei Erwachsenen - und finden ungünstige Einflüsse von Kontrolle auf diese beiden Variablen, auch in experimentellen Studien.

Auch alle korrelativen Studien weisen in diese Richtung, selbst die, die mit einjährigen Kindern bzw. mit russischen Jugendlichen durchgeführt wurden. (Da Russland kulturell kollektivistischer geprägt ist, hätte man z. B. nach Iyengar & Lepper, 2002, S. 76 ff., keinen Einfluss von Kontrolle oder sogar einen positiven Einfluss annehmen können.)

In der allgemeinen Literatur tauchen diese Befunde allerdings nicht auf, mit der einzigen Ausnahme der Schaefer & Bayley-Arbeit (Nr. 37), die einen Zusammenhang zwischen elterlichem Kontrollwunsch einerseits und Unzufriedenheit und „Turbulenz“ andererseits berichtet - allerdings nur bei Mädchen.

3. Kontrolle ohne Ausschluss von Elementen psychologischer Kontrolle

Hierunter fallen die übrigen 9 Kontrollstudien (Nrn. 36, 59, 133, 134, 167 - 171): 1 Längsschnitt, 7 korrelative Arbeiten (eine davon mit Kontrolle des sozioökonomischen Status') und 1 Untersuchung, deren Methode in der Sekundärquelle ungenannt bleibt.

6 Studien ermittelten negative Korrelate dieser Formen von Kontrolle. Untersucht wurden neben sozialen Variablen auch Kreativität, Angst und Aufmerksamkeit. Unter diesen 6 Studien befindet sich auch die Arbeit von Datta & Parloff (Nr. 167), die den sozioökonomischen Status ihrer Untersuchungspersonen kontrollierten, und die von Brazelton et al. (Nr. 170), die an Neugeborenen forschten.

3 Arbeiten fanden gemischte Ergebnisse: Der einzige Längsschnitt (Nr. 171) fand kurzfristig mehr Freundlichkeit gegenüber Gleichaltrigen, wenn die Emotionen der Vierjährigen kontrolliert wurden; 3 Jahre später allerdings bestand entweder keine oder sogar eine negative Beziehung zwischen diesen Variablen. Desweiteren fanden Leahy (Nr. 133) und Eisenberg (Nr. 134) bei Mädchen, deren Väter Kontrolle betonten, durchschnittlich ein höheres moralisches Urteilsniveau.

Ein Versuch einer objektiveren Auswahl an Studien, also eine Nichtberücksichtigung der Zusatzliteratur, ergibt nur noch 2 Korrelationsstudien, die gegen Kontrolle sprechen. Die 3 Forschungsberichte mit gemischten Befunden werden dagegen auch in der allgemeinen Literatur genannt.

Restriktivität/Direktivität

22 Untersuchungen habe ich den Begriffen Restriktivität oder Direktivität zugeordnet (Nrn. 27, 60, 82 - 101). Darunter befinden sich 2 Experimente, 3 Reviews (darunter einer über hauptsächlich experimentelle Studien), 3 Längsschnittuntersuchungen, 11 Arbeiten mit korrelativem Design und 3 Studien mit unbekannter Methode.

In Experimenten reagierten Kinder oppositionell auf Versuche, ihre Freiheit zu beschränken (Nr. 92). Hohe Direktivität führte zu externaleren Kontrollüberzeugungen (Nr. 94), und das Aufdrängen von Zielen schwächte die intrinsische Motivation (allerdings bei Erwachsenen, Nr. 99).

9 Studien nicht-experimenteller Methoden finden außerdem Verbindungen von Restriktivität/Direktivität zu geringerer moralischer Urteilsfähigkeit, Problemen mit Gleichaltrigen, Aggressivität, geringerer sozialer Kompetenz und Kooperationsbereitschaft, dem Anschluss an deviante Gleichaltrige, Abhängigkeit, Trotzverhalten und geringeren Schulleistungen, Initiative und Kreativität.

Dem stehen ebenso viele (9) Ergebnisse mit anderem Tenor gegenüber: 4 Arbeiten kamen zu dem Ergebnis, dass optimale Erziehung in anderen Kulturen mehr Restriktivität beinhalten könne als in der nordamerikanischen Mittelschicht. In der Risiko-Stichprobe von Baldwin et al. (Nr. 27) korrelierte Restriktivität positiv mit Schulleistungen und Intelligenz, wobei Restriktivität hier in etwa als Anzahl der Regeln operationalisiert war. Parke und Kollegen (Nr. 96) fanden positive Korrelationen zwischen *mütterlicher* Restriktivität und Akzeptanz bei Gleichaltrigen, und zwei Arbeiten (100 u. 101) ziehen das Fazit, dass höhere Schulzufriedenheit dann wahrscheinlicher ist, wenn die häusliche Autoritätsstruktur der schulischen gleicht (die i. d. R. eher wenig Selbst- und Mitbestimmung bietet). Die Studie von Watson (Nr. 98) fand neben den oben bereits mit aufgezählten unerwünschten Konsequenzen von strikter Disziplin auch eine bessere schulische Anpassung so erzogener Kinder.

Eine Studienauswahl ohne expliziten Theoriebias, d. h. ohne die Zusatzliteratur, würde die Arbeiten 27, 84, 91 und 99 ausschließen. Das Gesamtbild bliebe ähnlich.

Belohnung

Wie Strafen schränken auch Belohnungen die Selbstbestimmung nur dann ein, wenn der kontrollierende Aspekt i. S. der Selbstbestimmungstheorie (s. Abschnitt 2.2.3, S. 26) im Vordergrund steht. 20 Arbeiten über Belohnung wurden in Tabelle 2 erfasst (Nrn. 172 - 191): 1 Metaanalyse, 18 Experimente und 1 Feldstudie unbekannter Methode.

In die Metaanalyse (Nr. 174) gingen 128 Experimente ein, die sich für die Auswirkungen von Belohnung auf die intrinsische Motivation interessierten. Viele dieser Experimente dürften mit Erwachsenen durchgeführt worden sein. Eine Schwächung intrinsischer Motivation konnte nur dann nachgewiesen werden, wenn die Belohnung

1. „handfester“ (*tangible*) Art war,
2. von der Versuchsperson antizipiert wurde *und*
3. ihr Erhalt von der Ausführung einer bestimmten Aktivität abhing.

Verbale Belohnungen verstärken sogar tendenziell die intrinsische Motivation, wie die Metaanalyse gezeigt hat.

Einen Untergrabungseffekt fanden auch die Experimente 173, 176 und 177, von denen zumindest letzteres auch mit Kindern durchgeführt wurde.

Gegen einen Untergrabungseffekt, der v. a. von behavioristischer Seite bestritten wird, sprechen die Experimente 175 und 179 sowie die Feldstudie Nr. 172. So verschlechterte sich bei Reiss & Sushinsky (Nr. 179) die Bewertung der Tätigkeit zwar nach der ersten Bekräftigung, nach mehrmaliger Bekräftigung verbesserte sie sich jedoch.

Die 10 Experimente, die Effekte eher kurzzeitig anhaltender Belohnung auf *Leistungsmaße* untersuchten (Nrn. 182 - 191), kommen einheitlich zu dem Ergebnis, dass Belohnungen leistungssenkend wirken. Bei Feingold & Mahoney (Nr. 180) hingegen, die ein siebenwöchiges Münzbekräftigungsprogramm für das Bearbeiten von Nachzeichenaufgaben applizierten, lag die Mengenleistung nach Programmende höher als vor Programmbeginn.

Verlässt man sich ausschließlich auf die allgemeine Literatur, schrumpft die Befundlage um 90 Prozent auf nur noch 2 Untersuchungen: Fabes et al. (Nr. 177) fanden in ihrem Experiment samt korrelativer Felduntersuchung einen Untergrabungseffekt auf das Hilfeverhalten von Zweit- bis Fünftklässlern; Smith & Smoll (Nr. 172) hingegen berichten aus ihrer Feldstudie unbekannter Methode bessere Selbstregulationsfertigkeiten von Kindern dadurch, dass sie Verhaltensstandards und positiven Modellen ausgesetzt und entsprechend belohnt und bestraft werden.

Übersicht über Konsequenzen und Korrelate selbst- und mitbestimmungsthematischer Interaktionsmerkmale

Die Gesamtheit der 191 Untersuchungen teilt sich wie folgt auf:

- 91 korrelative Arbeiten,
- 43 Experimente,
- 15 Längsschnittstudien,
- 25 sonstige Arbeiten und 17 Forschungen unbekannter Methodik.

Die Experimente konzentrieren sich allerdings auf nur 3 der 13 Themengebiete: Zwei Drittel befinden sich in den Rubriken Wahlmöglichkeiten, Belohnung und Moralpredigten. Auf die anderen 10 Forschungsschwerpunkte kommen insgesamt nur 14 experimentell angelegte Studien.

Wären nur Untersuchungen mit kindlichen Versuchspersonen einbezogen worden, dann hätte sich die Gesamtzahl der Experimente auf 21 halbiert.

Einen nochmals stärker verdichteten Überblick über die in empirischen Arbeiten berichteten Konsequenzen und Korrelate von Umgangsformen, die die Aspekte Selbst- oder Mitbestimmung berühren, vermittelt Tabelle 3. Sie stellt alle ermittelten Befunde, die eher für Selbst- und Mitbestimmung von Kindern sprechen, allen ermittelten Befunden gegenüber, die eher dagegen sprechen oder mindestens so interpretiert werden können. Als „eher für Selbst- und Mitbestimmung sprechend“ werden dabei Zusammenhänge zwischen Interaktionsmerkmalen, die Selbst- und Mitbestimmung gewährlei-

sten, und wünschenswerten Konsequenzen oder Korrelaten verstanden. Ebenso werden (umgekehrt) auch Verbindungen zwischen Interaktionseigenschaften, die die Selbst- oder Mitbestimmung einschränken, und ungünstigen Ausprägungen einer abhängigen Variablen als eher *für* Selbst- und Mitbestimmung sprechend klassifiziert. Gegenteilige Befunde werden als eher gegen Selbst- und Mitbestimmung sprechend interpretiert. Im Sinne einer konservativen Auswertung wird Verhaltenskontrolle, für die ausschließlich günstige Korrelate vorliegen, als mit Selbst- und Mitbestimmung unverträglich klassifiziert, unbeschadet der Ausführungen auf S. 102. Beispielsweise steht in der rechten Spalte der Tabelle 3 „mehr Verhaltensprobleme (12)“, weil die Studien 155 - 158 geringere Verhaltensprobleme bei hoher Verhaltenskontrolle fanden und weil hohe Verhaltenskontrolle hier als fremdbestimmend definiert wird. Bei der Bezeichnung von Merkmalsausprägungen als (un)günstig sind natürlich auch hier wieder bestimmte Wertvorstellungen maßgebend, deren Allgemeingültigkeit damit jedoch nicht behauptet werden soll.

Eine analoge Tabelle, in der lediglich die Befunde berücksichtigt werden, die in der allgemeinen Literaturlauswahl erwähnt werden, findet sich im Anhang (Tab. A1, S. 174).

Die Vielzahl der Variablen wurde zu Darstellungszwecken gruppiert: Erstens in 7 breite Inhaltsbereiche (Überschriften innerhalb der Tabelle). Zweitens wurden offensichtlich bedeutungsähnliche Variablen jeweils neben demselben Aufzählungszeichen aufgeführt. Drittens fielen manche Variablenbezeichnungen aus Tabelle 2 ganz weg, wenn sie einem bereits gelisteten Merkmalsnamen synonym erschienen.

TABELLE 3: Zusammenfassung der lt. allgemeiner oder Zusatzliteratur empirisch belegten Effekte und Korrelate selbst- und mitbestimmungsthematischer Interaktionsmerkmale.

Pro Selbst- und Mitbestimmung	Contra Selbst- und Mitbestimmung
<u>Leistungs- und Schulvariablen</u>	
<ul style="list-style-type: none"> ➤ höhere Intelligenz; höhere Qualität intellektueller Aktivität in schwierigen Situationen (3, 8) ➤ Kreativität (8, 12) ➤ flexibles Denken (13) ➤ Schulleistung; Leistungsgüte (1, 9, 13) ➤ Arbeitseffizienz (3) ➤ besseres Textverstehen (12) ➤ längerfristiges Behalten (12) ➤ bessere Generalisierung einer neu gelernten kognitiven Fertigkeit (12) ➤ Auswahl entwicklungsförderlicher Schwierigkeitsgrade (13) ➤ seelisch-soziale Schulreife (1) ➤ Kompetenz-Erleben (1) ➤ schulische Anpassung; weniger Schulprobleme; Internalisierung akademischer Werte; weniger akademische Entfremdung; autonome schulische Selbstregulation; schulische Eigenmotivation; intrinsische Schulmotivation (1, 3, 9) ➤ höhere Aufmerksamkeit bei Säuglingen (12) ➤ mehr Bewältigungsmotivation bei Einjährigen (12) 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ geringere Intelligenz (8) ➤ bessere Schulleistung bei mittlerer Überwachung (9), starker Kontrolle (12, 13) und weniger Wahlmöglichkeiten (2) ➤ geringere Hausarbeitsqualität bei sehr großer Themenauswahl (2) ➤ geringere Mengenleistung bei Nachzeichenaufgaben (13) ➤ geringere Schulzufriedenheit (8) ➤ weniger angepasst in der Schule (8) ➤ Schulabbruch wahrscheinlicher (9)
<u>Psychische Gesundheit</u>	
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Fröhlichkeit; Glück; Zufriedenheit (1, 5, 13) ➤ Vitalität (eudämonistisch verstanden) (1) 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ unzufriedener (4, 13)

Pro Selbst- und Mitbestimmung	Contra Selbst- und Mitbestimmung
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Ich-Entwicklung (1) ➤ reifer (5) ➤ weniger abhängig, sowohl allgemein als auch abhängig von der Beachtung durch andere; weniger passiv-abhängig (11) ➤ Internalisierung; weniger entfremdet (1, 5, 7, 11) ➤ weniger extrinsische Ziele (3, 12) ➤ intrinsische Motivation (1, 2, 8, 9, 11, 12, 13) ➤ höheres Selbstwertgefühl (3, 7) ➤ internalere Kontrollüberzeugungen (8, 12, 13) ➤ psychische Gesundheit (1) ➤ weniger Symptome psychischer Störungen (u.a. Depression) (1) ➤ weniger Symptome somatischer Störungen (1) ➤ emotionale Stabilität (11) ➤ weniger ängstlich (12) ➤ weniger mit sich selbst beschäftigt (1) ➤ spontaner; mehr Initiative (8) 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ unreifer (12) ➤ geringere Internalisierung (12) ➤ schlechtere Selbstregulation (13) ➤ geringere intrinsische Motivation (2) ➤ geringeres Selbstwertgefühl (12) ➤ ängstlicher; gehemmter (4)

Peer-Kompetenz

<ul style="list-style-type: none"> ➤ soziale Kompetenz (3, 8) ➤ verträglich; kooperativer Stil in Interaktionen mit Gleichaltrigen; höflich; taktvoll; freundlich; weniger Feindseligkeit (1, 3, 4, 8, 10, 12) ➤ horizontaler Interaktionsstil mit Gleichaltrigen (4) ➤ mehr beziehungsorientierte statt instrumentelle Strategien im Umgang mit Gleichaltrigen (10) ➤ bessere gemeinsame Konfliktlösung; offener Austausch in Konfliktsituationen 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ geringere Peer-Kompetenz (10) ➤ feindseliger (4)
---	---

Pro Selbst- und Mitbestimmung	Contra Selbst- und Mitbestimmung
mit Gleichaltrigen (4, 5)	
➤ durchsetzungsfähiger (1)	➤ weniger Selbstbehauptung (10)
➤ weniger Rückzug vom freundlichen Zusammensein mit Gleichaltrigen (11)	
➤ Akzeptanz durch Gleichaltrige (7, 10)	➤ unbeliebter (4, 8)

Qualität der Eltern-Kind-Beziehung

➤ Qualität der Eltern-Kind-Beziehung; Gefühle einer engen Beziehung zum Erwachsenen; Wahrnehmung elterlicher Fürsorglichkeit; weniger Konflikte (1, 3)	
➤ weniger extreme Orientierung an Gleichaltrigen; weniger Ratsuche bei Gleichaltrigen, stattdessen mehr bei Eltern (3)	
➤ bereitwillige Folgsamkeit (<i>committed compliance</i>); Folgsamkeit (<i>compliance</i>) (3)	➤ weniger folgsam (<i>compliant</i>) (12)
➤ weniger streitsüchtig; mehr Kooperation; weniger Kritik; weniger Kontrolle; weniger Verweigerung (3, 8, 10)	
➤ weniger trotzig (8, 10)	➤ trotziger (4)
➤ positivere Bewertung des Erziehungsverhaltens (11)	

Problemverhalten

➤ weniger Problemverhalten; weniger oppositionelles Verhalten; weniger turbulent (1, 4, 8)	➤ mehr Verhaltensprobleme (12)
➤ weniger Delinquenz; weniger delinquente Freunde; weniger Drogen konsumierende Freunde (5, 8, 9)	➤ mehr Delinquenz; eher Anschluss an deviante Gleichaltrige (9)
➤ weniger antisoziales Verhalten; weniger aggressiv; weniger feindselig (5, 8, 9, 10, 11)	➤ aggressiver; grausamer; feindseliger (3, 4, 10)
➤ weniger externalisierendes Verhalten (11)	➤ mehr externalisierende Verhaltensprobleme (12)

Pro Selbst- und Mitbestimmung	Contra Selbst- und Mitbestimmung
<ul style="list-style-type: none"> ➤ weniger dysreguliertes Temperament (10) 	
<u>Moral</u>	
<ul style="list-style-type: none"> ➤ internalisierte moralische Urteile und prosoziale Werte (5, 7, 10) ➤ (angemessene) Schuldgefühle (5, 10) ➤ Gewissen (10) ➤ höheres moralisches Urteilsvermögen (3, 7, 10, 11) ➤ höherer moralischer Entwicklungsstand (8) ➤ mehr prosoziales Verhalten; Hilfeleistung; Trösten; Altruismus; Großzügigkeit (4, 5, 6, 7, 9, 12) ➤ mehr Verantwortungsbereitschaft; Gestehen; Akzeptanz von Tadeln (4, 10) ➤ mehr Empathie; Mitgefühl (<i>sympathy</i>) (5, 10) 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ geringeres moralisches Urteilsvermögen (10, 11)
<u>Sonstiges</u>	
<ul style="list-style-type: none"> ➤ besseres Gesundheitsverhalten (1) ➤ Einstellungsänderung zugunsten selbst gewählter Alternative (nicht bei Japanern; nicht bei sehr vielen Alternativen) (2) ➤ egalitäre Gesellschaftsordnung (11) 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ negativere Einstellung zu selbst gewählter Alternative bei sehr vielen Wahlmöglichkeiten (2) ➤ geringere Motivation bei sehr vielen Wahlalternativen (2) ➤ bei Mädchen weniger Übereinstimmung mit den Eltern in religiösen Überzeugungen und sozialen Werten (10) ➤ mehr Kleinkindunfälle (9)

Anm.: Fettdruck signalisiert das Vorliegen experimenteller Bestätigung. Die Zahlen in Klammern helfen bei der Zuordnung der jeweiligen AV zu den genauen Studien, die entsprechende Ergebnisse geliefert haben. Bei (1) handelt es sich um Studien zu Autonomieunterstützung (Zusammenfassung s. S. 91), (2) zu Wahlmöglichkeiten (Zusf. S. 93), (3) zu Demokratie und Mitbestimmung (S. 93), (4) zu horizontalen Qualitäten (S. 94), (5) zu Induktion (S. 94), (6) zu

Moralpredigten (S. 95), (7) zu personzentrierten Ansätzen (S. 96), (8) zu Restriktivität/Direktivität (S. 104), (9) zu Überwachung (S. 97), (10) zu Machtausübung (S. 99), (11) zu Strafen (S. 100), (12) zu Kontrolle (S. 102), (13) zu Belohnung (S. 106).

Obwohl sofort zu sehen ist, dass sich in der linken Spalte erheblich mehr Variablen befinden als in der rechten, macht die Tabelle doch ebenso klar, dass die Befundlage insgesamt widersprüchlich ist.

4.2 Konsequenzen der Gleichwertigkeit der Bedürfnisse

Auch hier sollen zunächst die ermittelten Studien und ihre zentralen Ergebnisse in tabellarischer Form zusammengestellt werden (Tabelle 4). Ihre Zahl ist erheblich geringer als die der Studien im Zusammenhang mit Selbst- und Mitbestimmung. Darauf wurde im Methodenteil bereits hingewiesen (Abschnitt 3, S. 49).

TABELLE 4: Empirische Untersuchungen zu Konstrukten, die thematisch mit der Norm „Gleichwertigkeit der Bedürfnisse“ zusammenhängen.

UV	AV	Methode	zentrale Ergebnisse	Quelle
1 Eltern erwarten höfliches und verantwortungsvolles Verhalten	Feindseligkeit	Korrelation	Die Eltern der am wenigsten feindseligen Jungen erwarteten in besonderem Maße höfliches und verantwortungsvolles Verhalten.	McCord, McCord & Howard (1961, zit. n. Baumrind, 1966, S. 894)
2 Permissivität bei Aggression gegen Mutter	Aggressivität	Korrelation	Mütter aggressiver Kinder waren bei gegen sie gerichteten Aggressionen permissiver.	Bandura & Walters (1959, zit. n. Baumrind, 1966, S. 894)
3 Haushaltspflichten	Delinquenz	Korrelation	Nicht delinquente Vergleichsgruppe hatte mehr Pflichten im Haushalt.	Glueck & Glueck (1950, zit. n. Baumrind, 1966, S. 894)
4 Übertragung von Verantwortung für den Haushalt	Kompetenz	Korrelation	Die Übertragung von viel Verantwortung für den Haushalt war, zusammen mit starker elterlicher Kontrolle und Unterstützung, mit breiter Kompetenz bei Aufgaben verbunden. Altersgruppe: mittlere Kindheit	Amato (1989, zit. n. Collins et al., 2002, S. 85)
5 Übertragung von Verantwortung für andere Menschen	prosoziales Verhalten	?	mehr prosoziales Verhalten	Maruyama, Fraser & Miller (1982, zit. n. Eisenberg & Valiente, 2002, S. 127)
6 Übertragung von Verantwortung für andere Menschen	prosoziales Verhalten	?	mehr prosoziales Verhalten	Peterson (1983, zit. n. Eisenberg & Valiente, 2002, S. 127)
7 Übertragung von Verantwortung für andere Menschen	prosoziales Verhalten	interkulturelle Vergleiche nicht-westlicher Kulturen	Kinder aus Kulturen, in denen sie grundsätzlich Verantwortung für andere haben, waren prosozialer.	Whiting & Whiting (1975, zit. n. Eisenberg & Valiente, 2002, S. 127)

UV	AV	Methode	zentrale Ergebnisse	Quelle
8	Übertragung von Verantwortung für das Unterrichten anderer Menschen	prosoziales Verhalten ?	mehr prosoziales Verhalten	Staub (1979, zit. n. Eisenberg & Valiente, 2002, S. 126)
9	Responsivität	Bindung	Korrelation	Sichere Bindungen sind mit mittlerer, nicht mit extremer Sensitivität verbunden. Solche Kinder haben mehr Erfahrung im Umgang mit „interaktiven Fehlern“ und bleiben auch in Stresssituationen sozial aktiv. Gianino & Tronick (1988), Tronick (1989), beide zit. n. Bugental & Goodnow (1998, S. 395)
10	Gegenseitigkeit, Synchronizität	Bindung	Metaanalyse	Die Effektstärken von Gegenseitigkeit und Synchronizität (horizontale Qualitäten) auf die Bindungssicherheit waren größer als die von Sensitivität (vertikale, weil kindzentrierte Qualität). (Z) De Wolff & van Ijzendoorn (1997, zit. n. Russell et al., 1998, S. 334)
11	Mitbestimmung	Anpassung	Korrelation?	Jugendlichen geht es besser, wenn Entscheidungen in der Familie gemeinsam getroffen werden, als wenn sie einseitig durch den Elternteil oder durch den Jugendlichen gefällt werden. Altersgruppe: Jugendliche Lamborn, Dornbusch & Steinberg (1996, zit. n. Steinberg & Silk, 2002, S. 122)

Anm.: Ergebnisse beziehen sich, soweit nicht anders angegeben, auf hohe Ausprägungen der UVen. Ergebnisse, die als nicht für die Gleichwertigkeit der Bedürfnisse sprechend interpretiert werden können, sind in KAPITÄLCHEN gedruckt (hier nirgends der Fall). Ein (Z) weist die nachstehende Literatur als Bestandteil der Zusatzliteratur aus. Für weitere Erläuterungen siehe S. 51 f.

Jede dieser Studien kann so interpretiert werden, dass sie fragt, wie sich die Berücksichtigung der Bedürfnisse der *Eltern* auf die Kinder auswirkt bzw. welche Korrelate sie hat.

Die beiden ersten Untersuchungen der Tabelle befassen sich mit elterlichen Erwartungen höflichen und fairen Verhaltens und weisen auf Zusammenhänge solcher Ansprüche mit geringerer Feindseligkeit/Aggressivität hin.

Eine gleichmäßigere Verteilung der im Haushalt anfallenden Arbeitsbelastung, indem auch Kinder Verantwortung für bestimmte Aufgaben übernehmen müssen, stand u. a. mit ausgeprägterem prosozialem Verhalten in Verbindung⁶ (Nrn. 3 - 8).

Die Metaanalyse von de Wolff & van IJzendoorn (Nr. 10) kam zu dem Ergebnis, dass nicht mütterliche Sensitivität der stärkste Prädiktor für eine sichere Bindung ist, sondern Gegenseitigkeit/Synchronizität. Wenn man Russell et al. (1998) folgt, ist Sensitivität im Unterschied zu Gegenseitigkeit/Synchronizität eine kindzentrierte Eigenschaft: Sensitivität bedeutet feinfühliges Eingehen auf das Kind, die Berücksichtigung der elterlichen Bedürfnisse ist kein Bestandteil des Konstrukts. Gegenseitigkeit hingegen kann auch aus elterlichen Handlungen resultieren, mit denen der Elternteil seine eigenen Bedürfnisse verfolgt, nämlich dann, wenn das Kind kooperativ darauf reagiert. Insofern ist Gegenseitigkeit/Synchronizität ein „gleichberechtigteres“ Konstrukt als Sensitivität. Dass ein extrem kindzentrierter Interaktionsstil Kinder keineswegs am meisten fördert, darauf verweist auch das Ergebnis von Gianino & Tronick (Nr. 9).

Schießlich kamen Lamborn et al. (Nr. 11) zu dem Ergebnis, dass nicht nur einseitige Entscheidungen durch die *Eltern* Jugendlichen zum Nachteil gereichen, sondern ebenfalls, wenn die *Jugendlichen* allein entscheiden können. Dieses Ergebnis spricht allerdings nur dann für Gleichberechtigung, wenn Lamborn et al. überwiegend Entscheidungen über gemeinsame Angelegen-

⁶ Es ist anzunehmen, dass in gleichberechtigten Beziehungen die Hausarbeit unter Berücksichtigung der unterschiedlichen Fähigkeiten und Bedürfnisse der Familienmitglieder gerecht verteilt wird. Einen Schonraum für Kinder sollte es in diesem Punkt nur so weit geben, wie es auf Grund ihrer geringeren Kompetenzen und zur Befriedigung anderer wichtiger Bedürfnisse, etwa nach Freizeit, notwendig ist.

heiten untersucht haben. In persönlichen Fragen vertritt der Ansatz der Gleichberechtigung grundsätzlich das Alleinentscheidungsrecht des Kindes.

Sämtliche Befunde sind der allgemeinen Literaturlauswahl entnommen.

Tabelle 5 fasst die Befundlage noch stärker zusammen. Die Erläuterungen zu Tabelle 3 (Konsequenzen und Korrelate selbst- und mitbestimmungsthematischer Interaktionsmerkmale) gelten entsprechend (S. 107).

TABELLE 5: Zusammenfassung der empirisch belegten Korrelate von Interaktionsmerkmalen im Zusammenhang mit der Gleichwertigkeit der Bedürfnisse.

Pro Gleichwertigkeit der Bedürfnisse	Contra Gleichwertigkeit der Bedürfnisse
<ul style="list-style-type: none"> ➤ größere Aufgabenkompetenz ➤ größere Wahrscheinlichkeit einer sicheren Bindung ➤ weniger Feindseligkeit, Aggressivität ➤ weniger delinquent ➤ mehr prosoziales Verhalten 	

Anm.: Fettdruck signalisiert das Vorliegen experimenteller Bestätigung (hier nirgends der Fall).

Nachweise ungünstiger Korrelate liegen nicht vor.

4.3 Konsequenzen des Vertrauensvorschlusses

Die lediglich 5 Arbeiten, deren Gegenstände in wesentlichem Bezug zum Konzept des Vertrauensvorschlusses stehen, finden sich in Tabelle 6.

TABELLE 6: Empirische Untersuchungen zu Konstrukten, die thematisch mit der Norm „Vertrauensvorschuss“ zusammenhängen.

UV	AV	Methode	zentrale Ergebnisse	Quelle
1 Attribution von Problemverhalten auf generelle intentionale Intentionen	schroffes oder misshandelndes Elternverhalten	Korrelation	Eltern, die ihren Kindern generellere oppositionelle Absichten zuschreiben, sind mit größerer Wahrscheinlichkeit schroff oder misshandelnd.	Bradley & Peters (1991, zit. n. Bugental & Happaney, 2002, S. 523 f.)
2 Attribution von Problemverhalten auf generelle intentionale Intentionen	schroffes oder misshandelndes Elternverhalten	Korrelation	Eltern, die ihren Kindern generellere oppositionelle Absichten zuschreiben, sind mit größerer Wahrscheinlichkeit schroff oder misshandelnd.	Stratton & Swaffer (1988, zit. n. Bugental & Happaney, 2002, S. 523 f.)
3 feindseliger Attributionsstil	externalisierendes Verhalten	Längsschnitt; UV erfasst als Antworten auf mehrdeutige kindliche Verhaltensweisen	Feindseliger mütterlicher Attributionsstil sagte externalisierendes Kindverhalten zu Hause und in der Schule vorher (z. T. mediiert von strengem Bestrafen).	Nix et al. (1999, zit. n. Bugental & Happaney, 2002, S. 524)
4 interne vs. externe Interpretation altruistischen Verhaltens	Internalisierung, Generalisierung	Experiment	Kinder mit einer internalen Deutung ihres altruistischen Verhaltens zu konfrontieren, führte zu größerer Internalisierung und Generalisierung altruistischen Verhaltens als keine oder externe Attribution ihres Verhaltens. Lepper nennt 4 weitere Studien, die ähnliche Schlussfolgerungen nahelegten.	Grusec, 1983; Grusec et al. (1978), beide zit. n. Lepper (1983, S. 311 f.)

UV	AV	Methode	zentrale Ergebnisse	Quelle
5 Interpretation emotionaler Reaktion auf das erwischt Werden	Internalisierung	Experiment	Wurde die verstimte Emotion des Kindes, als es bei einer Regelübertretung entdeckt worden war, als Reaktion auf das ertappt Werden interpretiert, hielt sich das Kind mit geringerer Wahrscheinlichkeit in einer späteren, unbeobachteten Situation an die Regel, als wenn seine Emotion gedeutet wurde als Reaktion darauf, dass es nicht erfolgreich war bei dem Versuch, die Regel einzuhalten.	Dienstbier et al. (1975, zit. n. Lepper, 1983, S. 311 f.)

Anm.: Ergebnisse, die als nicht für Selbst- und Mitbestimmung sprechend interpretiert werden können, sind in KAPITÄLCHEN gedruckt (hier nirgends der Fall). Ein (Z) weist die nachstehende Literatur als Bestandteil der Zusatzliteratur aus (kommt hier nicht vor). Für weitere Erläuterungen siehe S. 51 f.

Eltern, die Problemverhalten ihrer Kinder auf generellere oppositionelle Absichten attribuieren oder die allgemein einen feindseligen Attributionsstil aufweisen, sind mit höherer Wahrscheinlichkeit schroff oder misshandelnd und haben mit höherer Wahrscheinlichkeit Kinder mit externalisierendem Verhaltensmuster (Nrn. 1 - 3). Ein feindseliger Attributionsstil liegt dann vor, wenn antisoziales Verhalten auf internale und stabile, prosoziales Verhalten aber auf externale oder variable Ursachen attribuiert wird. Ein Vertrauen in kooperative Absichten des Kindes, wie es die Norm des Vertrauensvorschlusses fordert (s. Abschnitt 2.1, S. 15), ist hier nicht vorhanden.

Botschaften an Kinder, die Informationen über die Attributionen des erwachsenen Senders enthielten, wurden auch experimentell manipuliert. Vertrauende Attributionen kindlichen Verhaltens verursachten dabei größere Internalisierung und Generalisierung erwünschter Verhaltensweisen als weniger vertrauende oder ganz fehlende Attributionen (siehe Nrn. 4 und 5).

Alle 5 Arbeiten finden sich in der allgemeinen Literaturlauswahl aufgeführt.

Auf eine weitere, tabellarische Zusammenfassung der Ergebnisse zum Vertrauensvorschluss kann angesichts deren überschaubarer Zahl verzichtet werden.

4.4 Quantitative Zusammenfassung aller Ergebnisse

Insgesamt sprechen von den zusammen 202 Studien 149 (74 %) eher für die Einhaltung der jeweiligen Norm als dagegen. 33 (16 %) sprechen für Zusammenhänge mit ungünstigen Merkmalsausprägungen (inkl. der Ergebnisse zu Verhaltenskontrolle, s. Abschnitt 4.1, S. 108), und 20 (10 %) lieferten gemischte oder neutrale Ergebnisse. (Die Gesamtzahl von 202 Studien ergibt sich aus den zusammen 207 Zeilen der Tabellen 2, 4 und 6 abzüglich 5 Studien, die in mehreren Tabellen zitiert werden.) Von den 48 experimentell gewonnenen Belegen (inkl. der drei Sekundärtexte, die sich explizit auf Experimente beziehen: Zeilen 92, 146 u. 174 der Tab. 2) lieferten 38 (79 %) mit Gleichberechtigung konsistente Ergebnisse, 5 (10 %) gegenläufige und 5 (10 %)

gemischte. Auch bei den Experimenten mit Kindern zeigt sich ein ähnliches Bild mit 19 konsistenten, 3 widersprechenden und 1 gemischten Ergebnis, das sind 83 % Pro-Resultate.

Bei der Lektüre der allgemeinen Literaturlauswahl wurden 131 relevante Studien ermittelt. 97 davon (74 %) kamen zu positiven Korrelaten/Konsequenzen gleichberechtigungskonformer Interaktionsmerkmale, 27 (21 %) zu negativen (inkl. Verhaltenskontrolle) und 12 (9 %) zu gemischten Ergebnissen oder zu nicht signifikanten Korrelationen. Unter den in der allgemeinen Literatur zitierten Arbeiten befinden sich 12 Experimente, davon alle mit kindlichen Versuchspersonen. Von ihnen sprechen alle eher für positive Effekte der Einhaltung der Norm, mit der sie thematisch in Zusammenhang stehen.

5 Diskussion

Diejenigen Resultate, die eher für die Schädlichkeit als für den Nutzen gleichberechtigter Eltern-Kind-Beziehungen sprechen, können nicht ignoriert, sondern müssen ernst genommen werden, auch wenn sie deutlich in der Minderzahl sind. Im ersten Teil der Diskussion (Abschnitt 5.1) sollen daher solche Befunde, die gegen gleichberechtigte Beziehungen zu sprechen scheinen, im Mittelpunkt stehen. Gewiss könnten in diesem Teil durch Berücksichtigung von mehr Primärliteratur mehr Fragen beantwortet werden als hauptsächlich aufgrund von Überblickstexten. In Abschnitt 3 (S. 44) wurde jedoch erläutert, dass diese Arbeit sich vom methodischen Ansatz her überwiegend auf Sekundärliteratur beschränkt.

Der folgende Abschnitt 5.2 geht über die bislang erarbeitete empirische Befundlage hinaus. Zum einen werden Vermutungen bezüglich der Kulturabhängigkeit des gefundenen Resultatmusters angestellt (5.2.1). Zum anderen wird die verbreitete und mit dem Gleichberechtigungsgedanken dissonante Auffassung diskutiert, Dominanzhierarchien und Machtmotive seien ein wesentliches Charakteristikum menschlichen Verhaltens, gehörten quasi zu seiner Natur (5.2.2). Sowohl für diese Auffassung als auch für die gegenteilige Meinung werden zusätzliche empirische Ergebnisse angeführt. Allergrößte

Bedeutung für die Evaluation des Gleichbeteiligungskonzepts hat seine *praktische Umsetzbarkeit*: Ein Modell, das sich nicht verwirklichen lässt (oder nur mit unverhältnismäßigem Aufwand), ist von geringem praktischem Wert. Die Realisierbarkeit von Gleichberechtigung steht deshalb im Mittelpunkt des Abschnitts 5.2.3. Den Abschluss der Diskussion wird der Abschnitt 5.2.4 bilden. Darin sollen einige Vorteile herausgestellt werden, die das Konzept „Gleichberechtigung“ für die Didaktik der Elternbildung und für die wissenschaftliche Theoriebildung gegenüber anderen Konzepten, wie z. B. autoritativer Erziehung, aufweist.

5.1 Diskussion der Befunde zu Konsequenzen/Korrelaten gleichberechtigungsthematischer Interaktionsmerkmale

Die weitaus meisten der gefundenen Ergebnisse sprechen eher für günstige Effekte gleichberechtigter Beziehungen. Eine substanzielle Minderheit der Befunde scheint jedoch zu beweisen, dass Fremdbestimmung zumindest in Maßen sinnvoll ist. Das würde bedeuten, dass gleichberechtigte Beziehungen zwischen Eltern und Kindern, wenn nicht schädlich, so doch mindestens suboptimal sind. Wenn man nach dem bestmöglichen Leitbild sucht, das man Eltern für die Gestaltung ihrer Beziehungen zu ihren Kindern empfehlen kann, könnte das Element „Gleichberechtigung“ an diesem Punkt aus der Suche ausscheiden. Ob diese Konsequenz gezogen werden muss, hängt von der Beweiskraft der betreffenden Studien für diese Frage ab. Sie soll im Folgenden untersucht werden. Kann es als widerlegt gelten, dass Gleichberechtigung zur optimalen Eltern-Kind-Beziehung gehört?

Hier ist für die Bewertung vieler Untersuchungen folgende Frage von zentraler Bedeutung: *Was wird in den Studien womit verglichen?* Das heißt: Wie wurden die unterschiedlichen Ausprägungen der Konstrukte (z. B. hohe/niedrige Verhaltenskontrolle) operationalisiert? Bei der Interpretation der Arbeiten zu Überwachung ist die Relevanz dieser Frage sicherlich am deutlichsten.

Interpretation von Studien zu Überwachung

Die Ergebnisse zu Überwachung wurden ab Seite 97 zusammengefasst. Experimentelle Arbeiten wiesen eine Verringerung intrinsischer Motivation nach; die mit anderen Methoden durchgeführten Studien sprechen nicht durchweg, aber doch mehrheitlich für einen Nutzen von Überwachung. Doch, um an die genannte Frage anzuknüpfen, was war es tatsächlich, was in diesen Arbeiten gemessen und als (starke bzw. schwache) „Überwachung“ bezeichnet wurde? Dies kann ohne Lektüre der Originalarbeiten nicht beantwortet werden. Crouter & Head (2002) belegen jedoch, dass eine falsche Operationalisierung von Überwachung ausgesprochen weit verbreitet ist oder war. Insbesondere sei oftmals eher gemessen worden, wieviel Kinder ihren Eltern von sich aus über sich erzählten, als wieviel überwachendes Verhalten von ihren Eltern ausging (ein typisches Item: „Wieviel wissen Deine Eltern wirklich darüber, was Du in Deiner Freizeit tust?“).

Ein zweites Problem bei der Bewertung der Überwachungsstudien im Hinblick auf Selbstbestimmung ist, dass Überwachungsverhalten selbstverständlich nicht in jedem Fall das Selbstbestimmungserleben beeinträchtigt, sondern nur, wenn der Überwachte beim Überwacher die Absicht wahrnimmt, seine Freiheit einzuschränken (s. Abschnitt 4.1, S. 97). Interpretiert das Kind elterliche Fragen als Ausdruck von Interesse und Anteilnahme, sind theoretisch völlig andere Effekte zu erwarten, als wenn es sie als kontrollierend wahrnimmt. Aus Sicht des Gleichberechtigungsgedankens sollte Überwachung also nur dann zu negativen Wirkungen tendieren, wenn sie als von einer Kontrollintention (oder von Misstrauen) motiviert wahrgenommen wird. Entspringt sie der bloßen Anteilnahme an dem, was das Kind bewegt, und achtet sein Recht auf informationelle Selbstbestimmung (bzw. wird so erlebt), sind im Gegenteil zahlreiche Vorteile zu erwarten. Die Empfehlung, Kinder stark zu überwachen, muss aus dieser Perspektive als gefährlich betrachtet werden, da sie zu direktiven Formen von Überwachung führen kann. Diese Auffassung wird durch einige empirische Ergebnisse gestützt (Tab. 2, Nrn. 103, 104, 111).

Künftige Untersuchungen zu den Auswirkungen von Überwachung sollten genau unterscheiden, welche Absichten der Überwachung zugrunde liegen. Besonders relevant ist zum einen die Unterscheidung zwischen direktiven und nicht-direktiven Absichten, zum anderen die Feststellung, ob die Überwachung von Misstrauen motiviert ist oder ob ihr kein Misstrauen zugrunde liegt. Studien, die dies nicht leisten, sind nicht geeignet, die hier dargelegte Auffassung zu prüfen. Das könnte auch für die Arbeiten gelten, die hier berichtet wurden und günstige Korrelate von Überwachung fanden. Eine Lektüre der Originale könnte darüber Aufschluss geben.

Interpretation von Studien zu Belohnung

Dass unerwartete Belohnungen sowie Belohnungen, die nicht an die Ausführung einer bestimmten Tätigkeit gekoppelt sind, nicht unbedingt die intrinsische Motivation untergraben (s. Abschnitt 4.1, S. 106), ist mit der Annahme günstiger Effekte von Gleichberechtigung gut verträglich. Solche Arten von Belohnungen werden möglicherweise eher selten als direktiv wahrgenommen. Auch für verbale Belohnungen mag das gelten (vgl. Ryan & Deci, 2002, S. 12).

Komplizierter ist es bei den Ergebnissen, die günstige Effekte solcher Formen von Belohnungen fanden, von denen anzunehmen ist, dass sie in der Tat als direktiv empfunden werden (Tab. 2, Nrn. 172, 175, 179, 180). Hier handelte es sich durchweg um mehrmalige Belohnungen, z. B. um Münzbekräftigungsprogramme. Dass sich durch wiederholte, auch direktive, Belohnung einer Tätigkeit die Leistung und auch die Zufriedenheit bei dieser Tätigkeit oft vergrößert, soll nicht bestritten werden. Schon Ryan & Deci (2000, S. 329) beschrieben, wie das Erleben z. B. einer langweiligen Erwerbsarbeit mit der Zeit positiver wird. Doch ist hier wiederum zu fragen, *was hier womit* verglichen wird. Tatsächlich wird (potenziell) *direktive* Belohnung nicht einer *nicht-direktiven* Beeinflussung gegenübergestellt, sondern *fehlender* Beeinflussung. In den meisten Situationen gibt es aber effektive nicht-direktive Handlungsmöglichkeiten wie z. B. die von Gordon (1986, 1987, 2004) entwickelten (vgl. Abschnitt 2.2.5, S. 35). Diese sollten dasselbe bewirken wie direktive Belohnung, jedoch zusätzlich eine weiter gehende Internalisierung

(vgl. Abschnitt 2.2.6, S. 40) und ggf. eine Förderung von Konfliktlösungs- und moralischer Urteilsfähigkeit (s. Abschnitt 5.2.1, S. 134). Studien, die die Effekte von Verstärkerplänen mit geeigneten nicht-direktiven Beeinflussungen vergleichen, stehen meines Wissens noch aus. So lange wird die Frage empirisch unentschieden bleiben, welche Einflussstrategien insgesamt die förderlichsten sind.

Interpretation der Arbeiten zu Wahlmöglichkeiten

4 Experimente (Tab. 2, Nrn. 19, 21, 22, 23, Zusammenfassung auf S. 93) zeigten negative oder sowohl positive als auch negative Auswirkungen größerer Wahlfreiheit. Z. B. zeigten Kinder, die selbst zwischen 2 gleich beliebten Alternativen wählen konnten, eine geringere intrinsische Motivation als die Kinder, denen eine Aktivität vorgegeben wurde (Tab. 2, Nr. 19). Solche Studien machen die wichtige Tatsache bewusst, dass auch das Selber Wählen und das Bereitstellen von Alternativen durch die Eltern nachteilige Folgen haben kann. Möglicherweise ist das immer dann der Fall, wenn sich unter den nicht gewählten Alternativen eine oder mehrere sehr attraktive Optionen befinden, denen die Person nachtrauert. Dieses Nachtrauern könnte sich dann negativ auf die Zufriedenheit mit der gewählten Alternative auswirken.

Daraus darf jedoch nicht geschlossen werden, dass es besser wäre, als Erwachsene/-r für das Kind zu entscheiden. Jedenfalls in Situationen, in denen ein Kind bereits mehrere Alternativen wahrgenommen hat und *dann* ohne überzeugende Begründung eine davon zugewiesen bekommt, sollte dies, selbstbestimmungstheoretisch gesehen, ebenfalls einen negativen Effekt auf seine intrinsische Motivation haben. Dieser wäre dann durch das Heteronomieerleben begründet, während die Untergrabung beim Selber Wählen auf dem Bedauern basiert. Von dem genannten Experiment von Higgins et al. wurde (bei Iyengar & Lepper, 2002) nicht berichtet, ob in der Versuchsbedingung *ohne Wahl* zunächst die Erwartung von Entscheidungsfreiheit erzeugt wurde, um *danach* und willkürlich eine davon vorzugeben, oder ob die Versuchspersonen von vornherein überhaupt keine Entscheidungsfreiheit

wahrnahmen. Im letzteren Fall wäre der Versuch nicht geeignet, die Überlegenheit des Selber Wählens gegenüber der Fremdbestimmung zu widerlegen.

Festzuhalten ist dennoch, dass sich nicht nur Fremdbestimmung, sondern auch eigene Wahlen in manchen Situationen negativ auswirken. In solchen Situationen - wenn man sie denn hinreichend zuverlässig erkennen kann - ist es aus dieser Sicht das Beste, einem Kind gar nicht erst mehrere Alternativen zu eröffnen. Allerdings wäre zu untersuchen, ob Kinder nicht dennoch lernen sollten, selbst mit solchen Wahlsituationen umzugehen, da es sich wohl um normale Bestandteile des menschlichen Lebens handelt. In der Mehrzahl der Situationen hat Wahlfreiheit ohnehin überwiegend günstige Folgen, wie experimentell vielfach belegt ist (Überblick bei Iyengar & Lepper, 2002, S. 72 - 76).

Interpretation der Einstellungsumfragen

In zwei Umfragen von Siegal und Kollegen (Tab. 2, Nrn. 143 u. 144) bewerteten Kinder induktive Reaktionen nicht für alle Situationen besser als Körperstrafen. Das mag zunächst überraschen. Aber die Studien lassen die Frage unbeantwortet, ob Kinder und Jugendliche Körperstrafen auch als *beste* Konsequenz empfinden, vorausgesetzt, dass sie mit weiteren Alternativen gut vertraut sind. Siegal et al. verglichen Körperstrafen lediglich mit Induktion. Induktionen/Erklärungen werden aber vermutlich nicht als unangenehm oder zumindest nicht als sehr unangenehm empfunden. Eventuell werden sie gerade deshalb für Situationen, in denen das Kind etwas getan hat, das es als Unrecht empfindet, schlechter als Körperstrafen bewertet. Körperstrafen sind gerade durch ihren aversiven Charakter besser geeignet, Gerechtigkeitsempfinden wieder herzustellen, als induktive Techniken. Nicht in die Erhebung einbezogen war eine zweite Möglichkeit, die ebenfalls Gerechtigkeit wieder herstellt und Struktur gibt und die mit Gleichberechtigung harmoniert: die Wiedergutmachung. Unter Wiedergutmachung verstehe ich sowohl eine tatsächliche Schadensbehebung als auch, da ersteres nicht immer möglich ist, eine angemessene Entschuldigung/Entschädigung an die geschädigte Person. Drittens sind oftmals die *natürlichen Konsequenzen* des kindlichen Fehlverhal-

tens unangenehm genug, um dieselben Zwecke zu erfüllen wie Körperstrafen. Sie brauchen bloß von den Eltern nicht abgewendet zu werden. Kleine Kinder müssen nicht vor jedem Kratzer bewahrt werden, den sie sich aus Unvorsichtigkeit zuziehen. Größeren Kindern ist eine Zeit ohne Taschengeld oder ohne Handy-Guthaben unbedingt zuzumuten, wenn sie sehr schnell alles verbraucht haben. Sind Kinder mit Wiedergutmachung und natürlichen Konsequenzen hinreichend vertraut, würden sie diese Maßnahmen oder Unterlassungen möglicherweise für die Situationen, für die sie Körperstrafen besser bewerteten als Induktion, ebenfalls besser bewerten als Induktion.

Interpretation der Untersuchungen zu Verhaltenskontrolle, Restriktivität und Machtausübung

Die auf S. 102 zusammengefassten Studien, die ich der Rubrik Verhaltenskontrolle zugeordnet hatte, ergaben alle Korrelate, die i. d. R. als wünschenswert angesehen werden. Es wurde auch schon bemerkt, dass vom Gleichberechtigungsstandpunkt keine Vermutungen über die Auswirkungen von Verhaltenskontrolle angestellt werden können, ohne dass bekannt ist, ob die Kontrolle mehr mit direktiven oder nicht-direktiven Methoden umgesetzt wird (Abschnitt 4.1, S. 102). Die Befunde zu Verhaltenskontrolle wurden nur zum Zweck einer eher konservativen Auswertung als gegen Gleichberechtigung sprechend klassifiziert. Konservative Auswertung soll heißen, dass eher eine Voreingenommenheit zu Ungunsten des Gleichbegriffungskonzepts einfließt als zu seinen Gunsten.

Doch selbst wenn in den analysierten Stichproben eine direktive Art der Verhaltenskontrolle überwog, können keine Rückschlüsse auf die Auswirkungen gleichberechtigter Beziehungen gezogen werden. Hierfür müssten die Effekte hoher, eher direkter Verhaltenskontrolle mit den Effekten mittlerer bis hoher, nicht-direkter Verhaltenskontrolle verglichen werden. Tatsächlich wurden aber Verhaltenskontrolle und mögliche Effekte korreliert, ohne etwa Familien mit nicht-direktiver Struktur zu identifizieren und getrennt auszuwerten. Vom Standpunkt der Gleichberechtigung, wie auch der Selbstbestimmungstheorie, wird bei gleichem Ausmaß an Struktur die deutliche Überlegen-

heit nicht-direktiver Umsetzung vorhergesagt (Grolnick et al., 1997, S. 153 ff.). Die bisher gefundenen positiven Korrelationen zwischen Verhaltenskontrolle und Anpassung belegen nicht mehr, als dass direktive Struktur (falls in den Stichproben direktive Struktur vorherrschte) immer noch besser ist als gar keine oder wenig Struktur. Es werden dringend experimentelle und andere Forschungen benötigt, die geeignet sind, direktive und nicht-direktive Formen der Strukturgebung vergleichend zu evaluieren.

Zur Gleichwertigkeit der Bedürfnisse

Die ab S. 116 zusammengefassten Untersuchungen legen nahe, dass es sich auch auf die Kinder positiv auswirkt, wenn die Eltern ihre eigenen Bedürfnisse respektieren und dies auch von den Kindern verlangen. Freilich befasste sich keine dieser Arbeiten mit der genauen *Gleichwertigkeit* der Bedürfnisse als Richtlinie des Beziehungshandelns, doch die Ergebnisse sind, vom Standpunkt des Gleichbegriffungskonzepts her gesehen, immerhin ermutigend. Neben den empirischen Ergebnissen sprechen weitere Argumente für die Gleichwertigkeit der Bedürfnisse als Handlungs- und Entscheidungsleitlinie, von denen hier nur einige herausgegriffen werden sollen. Ihre empirische Überprüfung steht teilweise noch aus.

Ein Argument ist, dass das Kind weder in Gleichaltrigengruppen noch später in der Gesellschaft insgesamt bevorzugt wird. Ist es zuhause anders, vermittelt dies ein falsches Welt- und evtl. auch Selbstbild, wodurch es zu sofortigen und späteren Anpassungsproblemen kommen kann.

Zweitens stellen die Bedürfnisse und Freiheiten der Eltern reale, sinnvolle Grenzen für das Verhalten der Kinder dar. Sie bilden zu einem wesentlichen Teil die Erziehungsstil-Dimension „Struktur“. Jedoch ist es keine beliebige Struktur, die eigens erschaffen wurde, weil Kinder (quasi *irgendwelche*) „Grenzen brauchen“, sondern eine *bestimmte* Struktur, nämlich die, die auch unabhängig von Erziehungsabsichten in der Welt existiert und die auch von Erwachsenen eingehalten werden muss. Damit erhalten Kinder ein realistisches Weltbild. Ähnlich schrieb schon Baldwin (1955, zit. n. Maccoby & Martin, 1983, S. 38) über demokratisches Elternverhalten: „When a parent

makes himself the source of controls upon the child, he is following an authoritarian technique; when he merely communicates to the child the rules that exist, he is following a democratic technique.”⁷ (S. 447)

Wenn Eltern ihre eigenen Bedürfnisse zu sehr hintanstellen, erhöht sich außerdem die Wahrscheinlichkeit, dass sie emotional unausgeglichen werden, was sich auch auf die Kinder negativ auswirken kann (vgl. Crnic & Low, 2002). In einem Training für Eltern wird entsprechend folgender Satz als eine Art Refrain verwendet: „You can't give what you don't have.” (Holden & Hawk, 2003, S. 205).

Selbstverständlich ist die Zufriedenheit der Eltern ebenso ein Wert für sich. Es wurde schon im Abschnitt zur Selbstbestimmungstheorie (2.2.3, S. 28) als Vorteil des Gleichbegründungskonzepts herausgestellt, dass dieses das Wohl aller Partner, nicht nur das der Kinder, im Blick hat.

Natürlich ist auch nach dem Grundsatz der Gleichwertigkeit der Bedürfnisse stets deren *Wichtigkeit* zu berücksichtigen. Was für Kinder tatsächlich wichtiger ist als für Erwachsene (z. B. Freizeit, schadstoffarmes Essen), steht im Zweifel selbstverständlich auch eher den Kindern zu.

Zum Vertrauensvorschuss

Die Norm des Vertrauensvorschusses verlangt von Eltern, ihren Kindern immer zunächst prosoziale Absichten zuzuschreiben (siehe Abschnitt 2.1, S. 15). Verfechter/-innen eines gleichberechtigten Umgangs mit Kindern berufen sich dabei häufig auf das Phänomen der sich selbst erfüllenden Prophezeihungen. Insbesondere wenn das Kind spüre, dass dem erzieherischen Handeln die Annahme zugrunde liegt, das Kind werde ohne pädagogische Intervention schlechte Eigenschaften behalten oder entwickeln, trage gerade dies dazu bei, dass es tatsächlich solche Eigenschaften entwickle (von Braunmühl, 1993, S. 173 ff.). Das Vorkommen sich selbst erfüllender Prophezeihungen in verschiedenen Bereichen ist experimentell belegt (Rosenthal & Jacobson,

7 „Wenn ein Elternteil sich selbst zum Ursprung der Kontrollen über das Kind macht, folgt er einer autoritären Technik; wenn er dem Kind die Regeln, die existieren, lediglich übermittelt, folgt er einer demokratischen Technik.” (Übers. v. Verf.)

1971). Tatsächlich können die auf S. 120 zusammengefassten Ergebnisse als Beispiele sich selbst erfüllender Prophezeihungen im Bereich der Eltern-Kind-Beziehungen verstanden werden.

Zumindest bei Jugendlichen könnten derartige Effekte zum Teil über das Selbstkonzept erklärbar sein. Aus der Entwicklungspsychologie ist bekannt, dass Jugendliche in großem Ausmaß die Meinungen, die andere von ihnen haben, in ihr Selbstbild übernehmen. Das beeinflusst auch ihr Selbstwertgefühl sehr stark (Harter, 2006). Sofern ein verändertes Selbstkonzept tendenziell zu einem diesem Selbstbild entsprechenden Verhalten führt, scheint es also ratsam, Jugendlichen im Zweifel eher positive Eigenschaften zuzuschreiben.

Daneben können noch weitere Wirkmechanismen des Vertrauensvorschlusses vermutet werden. Die Annahme, dass elterliches Vertrauen in prosoziale Absichten ihrer Kinder dazu führt, dass Eltern ihren Kindern mehr Wärme entgegenbringen, wurde bereits in der Besprechung der Erziehungsstildimensionen (Abschnitt 2.2.4, S. 33) geäußert. Es ist naheliegend, dass sich durch die Unterstellung prosozialer Merkmale die Einstellung zum Kind, das *Bild vom Kind* verbessert und es liebenswerter erscheint. Die Studien von Bradley & Peters (Tab. 6, Nr. 1) und Stratton & Swaffer (Tab. 6, Nr. 2) sind mit dieser Vermutung insofern konsistent, als sie die umgekehrte Verbindung belegt haben, nämlich die zwischen der Unterstellung antisozialer Absichten und kaltem Elternverhalten.

Der Vertrauensvorschluss sollte auch die Gewährung von Selbst- und Mitbestimmung fördern. Denn es kann argumentiert werden, dass man eine Person, die man für kooperativ hält, bereitwilliger mitreden lassen wird als jemanden, dem man vorwiegend Egoismus unterstellt.

Insgesamt wird hier deutlich, welche weit reichende Auswirkungen das Bild vom Kind (von der Natur des Kindes allgemein wie auch von einem individuellen Kind) auf das Verhalten der Eltern vermutlich hat. Insofern erscheint es nicht zufällig, dass, wie in der Einleitung (Abschnitt 1, S. 9) notiert, schon bei

Hobbes und Rousseau solch eine augenfällige Verbindung zwischen einem bestimmten Bild vom Kind einerseits und der Propagierung eines bestimmten Erziehungsverhaltens andererseits zu sehen war.

Auch für die Eltern selbst könnte sich ein positives Bild von ihrem Kind günstig auswirken. In verschiedenen anderen Bereichen wurde bereits gefunden, dass optimistische Zukunftserwartungen vorteilhaft für das soziale Leben ihrer Träger sind (Murray & Holmes, 1997; Scheier & Carver, 1993, beide zit. n. Bugental & Happaney, 2002, S. 527).

Gegen die Nützlichkeit des Vertrauensvorschlusses scheinen die Studien zu sprechen, die besagen, dass es günstig sei, Kinder stark zu überwachen (Abschnitt 4.1, S. 97 f.). Denn es kann angenommen werden, dass Überwachung meist zu einem wesentlichen Teil durch Misstrauen motiviert ist. Wenn man darauf vertraut, dass das Verhalten einer Person den eigenen Erwartungen entsprechen wird, braucht man sie nicht zu überwachen. Sofern Kinder diesen Zusammenhang kennen, sollten sie überwachende Eltern deshalb nicht nur als direktiv, sondern auch als misstrauisch wahrnehmen. Wenn aber für Überwachung dennoch positive Wirkungen nachgewiesen wurden, wäre das folglich ein Beweis dafür, dass Vertrauen zumindest nicht in jedem Fall günstiger ist als Misstrauen. Ob dieser Schluss gezogen werden muss, kann jedoch ohne Lektüre der Untersuchungen im Original nicht entschieden werden. Dies war das Ergebnis der oben geführten Diskussion der Studien über Überwachung (S. 123).

Fazit: Konsequenzen und Korrelate von Gleichberechtigung

Von den diskutierten Ausnahmen abgesehen, spricht die empirische Erziehungspsychologie recht deutlich für solche Formen des Umgangs mit Kindern, die mit dem Gleichberechtigungsgedanken vereinbar sind. Für sie wurden ganz überwiegend positive Wirkungen und Korrelate nachgewiesen, die von allgemeiner psychischer Gesundheit über soziale Kompetenzen bis hin zu intellektuellen Fortschritten reichen (Tab. 3, S. 108; Tab. 5, S. 117; Abschnitt

4.3, S. 120). Nicht zuletzt scheinen auch Eltern von einem respektvollen Umgang mit ihren Kindern zu profitieren. Ihre Beziehungen zu ihren Kindern sind im Durchschnitt besser, ihre Kinder verhalten sich ihnen gegenüber kooperativer und zeigen auch außerhalb der Familie weniger Problemverhalten wie Gewalt und Delinquenz. Dagegen, dass es sich hierbei allein um Effekte der Kinder auf ihre Eltern handelt (nach dem Muster: umgänglichere Kinder machen seltener Machtausübung etc. notwendig), spricht, dass in experimentellen Studien - der einzigen Möglichkeit, kausale Zusammenhänge nachzuweisen - nicht seltener positive Auswirkungen solcher Umgangsweisen gefunden wurden als in quer- oder längsschnittlichen Korrelationsstudien.⁸

Wie valide (im Sinne von: ausgewogen, nicht einseitig) dieses Ergebnis ist, kann angesichts der in Abschnitt 3, S. 46, angeführten forschungsmethodischen Einschränkungen letztlich nicht genau gesagt werden. Es ist das Bild, das von einschlägiger Überblicksliteratur gezeichnet wird. Von deren Objektivität ist die Validität dieser Studie direkt abhängig. Bewusst habe ich deshalb schwerpunktmäßig Literatur ausgewählt, die nicht von vorneherein an bestimmten Theorien orientiert ist. Doch auch die Gesamtheit der empirischen Erziehungsforschung vermittelt vermutlich kein vollends ausgewogenes Bild, da kaum in alle Richtungen gleich intensiv geforscht wird. Jeder Forschungsstand - aber natürlich auch jedes Alltagswissen über Erziehung - ist unaufhebbar vorläufig. Der Vorteil, den wissenschaftliches Wissen gegenüber dem Alltagswissen hat, nämlich dass es auf erheblich durchdachtere und objektivere Weise gewonnen wird, bleibt davon unberührt. Den wissenschaftlichen Forschungsstand in der Praxis zu ignorieren, wäre deshalb dennoch fahrlässig.

Offen ist, warum manche Befunde widersprüchlich sind. Es ist nicht auszuschließen, dass manche von ihnen sehr beweiskräftig für erhebliche Nachteile gleichberechtigter Beziehungen sprechen - auch wenn überzeugende Theorien und empirische Befunde, auf die sich das Konzept „Gleichberchtigung“

⁸ Auch Längsschnittstudien liefern keine Gewissheit über kausale Zusammenhänge (z. B. Bortz & Döring, 1995, S. 485)!

berufen kann, anderes vermuten lassen. Um diese Möglichkeit zu prüfen, ist mindestens die Lektüre der betreffenden Originalarbeiten erforderlich. Jedenfalls auf Basis des in diese Arbeit eingeflossenen Informationsstandes ist es möglich, widersprüchliche Befunde so zu interpretieren, dass sie konsistent sind nicht nur mit der Annahme, dass gleichberechtigte Beziehungen sich überwiegend vorteilhaft auswirken, sondern sogar mit der weiter gehenden Annahme der *Überlegenheit* von Gleichberechtigung über andere Beziehungsideale, wie z. B. autoritative Erziehung. Lediglich der Befund, dass das Eröffnen von Wahlalternativen in manchen Situationen die Motivation des Wählenden und seine Zufriedenheit mit der Wahl schwächt (Tab. 2, Nrn. 19, 21 - 23), zeigt einen kleinen Nachteil gleichberechtigten Verhaltens auf, der sich nicht so einfach weginterpretieren lässt. Dieser hin und wieder zu erwartende Effekt wiegt jedoch nicht die in viel mehr Situationen wirksamen Nachteile auf, die selbstbestimmungstheoretisch dem autoritativen Erziehungsstil unterstellt werden müssen. Besonders die direktive Verhaltenskontrolle, die von Baumrind (z. B. 1983) nicht abgelehnt wird, sollte die Entwicklung so wertvoller Merkmale wie psychische Gesundheit, Wohlbefinden und die Übernahme prosozialer Einstellungen behindern, verglichen mit der nicht-direktiven Struktur, die in gleichberechtigten Eltern-Kind-Beziehungen besteht. Diese Hypothese ist durch die Aufarbeitung einer umfangreichen erziehungspsychologischen Literatur nicht überzeugend widerlegt worden. Das Modell „Gleichberechtigung“ hat auch nach diesem Test noch beste Aussichten, sich als empfehlenswertestes Leitbild für Eltern-Kind-Beziehungen zu erweisen.

5.2 Diskussion weiterer Befunde und Argumente, oder: Gleichberechtigung und die Natur des Menschen

Damit ist die Diskussion jedoch noch nicht beendet. Das Konzept der Gleichberechtigung steht weiterhin zwei Einwänden gegenüber, die durch das bisher Gesagte nicht ausgeräumt werden. Der eine betrifft die Kulturabhängigkeit oder sogar Subkulturabhängigkeit des berichteten Gesamtbildes, der andere fragt nach der biologischen Natur zwischenmenschlicher Beziehungen.

5.2.1 Interkulturelle Unterschiede

Die erste Herausforderung stellt eine theoretische Position dar, die besonders klar und ausführlich von Maccoby (2003, S. 448 ff.) formuliert wurde. Ihr zufolge kommt es nicht in erster Linie darauf an, dass Eltern möglichst wenig über die Köpfe ihrer Kinder hinweg entscheiden und ihre Entscheidungen möglichst selten gegen den Willen der Kinder durchsetzen. Vielmehr sei es wichtig, dass Kinder und Eltern sich darüber einig sind, in welchen Bereichen die Eltern eine legitime Autorität über die Kinder hätten und in welchen gemeinsam entschieden werden müsse. In Fragen, deren Entscheidung aus Kindersicht selbstverständlich das Recht der Eltern sei, fühle sich das Kind auch nicht fremdbestimmt, wenn die Eltern allein (nicht demokratisch) bestimmen.

Interessanterweise lässt sich diese Hypothese sogar selbstbestimmungstheoretisch begründen, denn sie ist im Prinzip nichts anderes als eine Abwandlung des Dworkin'schen Ampelbeispiels (s. Abschnitt 2.2.3, S. 24). Betrachtet man Ampeln *selbst* als sinnvoll, erlebt man sich als selbstbestimmt, wenn man anhält. Dementsprechend sollte es auch keine Einschränkung des Autonomieerlebens bedeuten, elterlichen Anweisungen Folge zu leisten, sofern man selbst von der Legitimität elterlicher „Herrschaft“ überzeugt ist. Eine solche Überzeugung dürfte der von Baumrind (1983) betonten *Internalisierung der Norm „Folgsamkeit“ (compliance)* (im Unterschied zur Internalisierung vieler einzelner Normen oder Einstellungen) entsprechen.

Unter solchen Umständen, unter denen ein Kind *selbstbestimmt folgsam* ist, sind selbstbestimmungstheoretisch im Prinzip auch keine abträglichen Konsequenzen für das Kind zu erwarten. Die Selbstbestimmungstheorie sagt ja eine Beeinträchtigung von Internalisierung, Wohlbefinden etc. nur für Situationen voraus, in denen eines der Grundbedürfnisse (Autonomie, Kompetenz, Eingebundenheit) unbefriedigt bleibt (s. Abschnitt 2.2.3, S. 24). Das muss aber nicht der Fall sein, wenn das Kind *willentlich* auf Selbst- oder Mitbestimmung verzichtet.

Daraus folgt, dass sich selbstbestimmungstheoretisch nicht nur eine größere Selbst- und Mitbestimmung von Kindern und Jugendlichen fordern

lässt. Ebenso könnte man den Weg befürworten, effektiv dafür zu sorgen, dass Kinder es als selbstverständlich und legitim ansehen, dass sie *nicht* gleichberechtigt sind. Die Folgen für das Autonomieerleben der Kinder sollten, selbstbestimmungstheoretisch gesehen, die gleichen sein.

So wird auch verständlich, dass wir in Kulturen mit ausgeprägter Hierarchie zwischen den Generationen, z. B. in China, keineswegs das Ausmaß negativer Entwicklungsverläufe finden, das zu erwarten wäre, wenn man sich die in dieser Arbeit berichteten Befunde ansieht (z. B. Tab. 3, S. 108). China (oder Japan) scheinen jedenfalls nicht durch extreme Ausmaße antisozialen Verhaltens und schon gar nicht durch deutlich unterlegene akademische Leistungen ihrer Kinder und Jugendlichen aufzufallen, *obwohl* Kinder und Jugendliche dort sowohl in der Familie als auch in der Schule strikte Hierarchien vorfinden (vgl. auch Tab. 2, Nrn. 87 - 90). Das gleiche gilt für unsere eigene Geschichte: Bis zur 68er-Bewegung waren auch westliche Familien und Schulen hierarchischer strukturiert. Dennoch besteht kein Grund zu der Annahme, dass etwa Verhaltensprobleme zu dieser Zeit wesentlich ausgeprägter waren als heute, und die Kinder und Jugendlichen gingen damals sogar lieber zur Schule (Dollase, 1998, S. 528). Dass für geringe Selbst- und Mitbestimmung die in dieser Arbeit berichteten, ganz überwiegend negativen Effekte und Korrelate gefunden wurden, könnte damit erklärt werden, dass eben die *Norm der Folgsamkeit* insbesondere seit der 68er-Bewegung keine hinreichende Legitimation bei den Kindern und Jugendlichen (mehr) besitzt. Die Voraussetzung, die Maccoby (2003) in einer ihrer Hypothesen nennt, ist nicht erfüllt. Sie schreibt:

Here is a hypothesis: When absolute parental power is legitimated by social customs, laws, and beliefs, parents can function successfully in a largely power-assertive mode The children themselves collaborate in legitimizing their parents' power because they come to share the community-wide assumptions that what their parents do is fair and right. Under these circumstances, they experience little loss of a sense of agency because they do not attempt to act in spheres they see as being outside their own circumscribed role. . . . The other side of the hypothesis is that when social legitimation of parental power is weakened,

parents can most successfully achieve authority by means other than direct power assertion.⁹ (S. 449 f.)

Dieser Legitimitätsverlust elterlicher Macht mag durch eine Reihe gesellschaftlicher Prozesse befördert worden sein, u. a. durch das Vordringen demokratisch-egalitärer Einstellungen in anderen Bereichen (z. B. im Geschlechterverhältnis und in Betrieben) und durch Initiativen für Kinderrechte. Deshalb wirkt sich demokratisches Elternverhalten heute und in westlichen Kulturen günstiger aus als autokratisches.

Fraglich bleibt, ob es tatsächlich *dieselben* Konsequenzen hat, wenn ein Mensch bei autokratischen Eltern in einer Kultur aufwächst, die diese Hierarchie legitimiert, als wenn er gleichberechtigt in einer demokratischen Kultur aufwächst. Selbst wenn aus selbstbestimmungstheoretischer Sicht Internalisierung, psychische Gesundheit usw. prinzipiell auch in autokratischen Verhältnissen erreichbar sind, bleibt noch Raum für anderweitige Unterschiede in den Entwicklungsverläufen. Auch Maccoby wirft diese Frage auf, lässt sie aber unbeantwortet, weil sie das gesamte Forschungsfeld „Kultur und Persönlichkeit“ betreffe und zu weit vom Thema des betreffenden Bandes abweiche (Maccoby, 2003, S. 450). Für die vorliegende Arbeit, die den Grundsatz der Gleichberechtigung bewerten will, ist sie jedoch von erheblicher Bedeutung. Ist Gleichberechtigung (wenn überhaupt) nur eine gleichwertige Alternative zu einer Kultur, in der alle es als legitim empfinden, dass Erwachsene über Kinder bestimmen? Ist es für Individuen und Gesellschaft egal, ob wir uns auf der Suche nach einem pädagogischen Leitbild entscheiden (a) für

9 Hier ist eine Hypothese: Wenn absolute elterliche Macht durch soziale Bräuche, Gesetze und Überzeugungen legitimiert ist, können Eltern auf großenteils Macht ausübende Weise erfolgreich sein Die Kinder selbst arbeiten an der Legitimierung der Macht ihrer Eltern mit, weil auch sie die in ihrer Umgebung allgemein anerkannte Annahme übernommen haben, dass das, was ihre Eltern tun, fair und richtig ist. Unter diesen Umständen erleben sie kaum einen Verlust an Selbstbestimmung, denn sie versuchen nicht, in Zonen zu handeln, die sie als außerhalb ihrer begrenzten Rolle liegend ansehen. . . . Die andere Seite der Hypothese ist, dass Eltern, wenn die soziale Legitimation elterlicher Macht geschwächt ist, ihre Autorität am erfolgreichsten mit anderen Mitteln als direkter Machtausübung erreichen können. (Übers. v. Verf.)

eher demokratische (ggf. gleichberechtigte) Eltern-Kind-Beziehungen oder (b) für eine neue Selbstverständlichkeit (autokratischer) elterlicher Autorität?

Zur Beantwortung dieser Frage liefern die referierten 202 Studien kaum taugliches Material. Argumentativ können aber bestimmte, mit der Selbstbestimmungstheorie konforme Hypothesen aufgestellt werden, die empirisch überprüft werden müssen. So ist es, wie dargelegt, zwar nicht zwingend, dass in autokratischen Beziehungen weniger Internalisierung stattfindet. Doch es liegt nahe anzunehmen, dass inhaltlich *andere* Werte und Verhaltensweisen internalisiert werden als in demokratischen Beziehungen. In autokratischen Beziehungen, in denen Kinder der Entscheidungsbefugnis ihrer Eltern zustimmen, ist z. B. anzunehmen, dass Kinder weniger über den *Sinn* elterlicher Entscheidungen nachdenken. Da sie es von vornherein sinnvoll finden, ihren Eltern zu gehorchen, ist es für diese Kinder weniger handlungsrelevant, ob eine elterliche Bitte im Einzelfall Sinn macht oder nicht. Wenn sie über die hinter elterlichen Bitten stehenden Werte und Normen aber weniger nachdenken, ist auch eine Internalisierung dieser Werte und Normen weniger wahrscheinlich. Dafür sollten Normen wie Folgsamkeit und Anpassung in diesem Modell stärker internalisiert werden als im demokratischen Modell, in dem diese weniger oder gar nicht gefordert werden. Es ist wenig Phantasie nötig, um sich vorzustellen, dass sich auf diese Weise die Fähigkeit zur Selbstregulierung langsamer entwickeln sollte und der Mensch dementsprechend stärker auf Autoritäten angewiesen ist, um sich angemessen zu verhalten.

Neben dieser ersten Hypothese ist auch an die Entwicklung unterschiedlicher sozialer Kompetenzen zu denken. Wenn Folgsamkeit internalisiert ist und von den Eltern erwartet wird, dürfte es z. B. seltener zu demokratischen Aushandlungsprozessen zwischen Eltern und Kind kommen. Damit fällt für das Kind eine wichtige Möglichkeit fort, den konstruktiven Umgang mit Konflikten zu erlernen. Auch von der Entwicklung der moralischen Urteilskompetenz (Oser & Althof, 1992) ist anzunehmen, dass sie nicht nur in demokratischen Ländern, sondern kulturübergreifend durch die Diskussion moralischer Dilemmata gefördert wird. Reale Interessenkonflikte zwischen Eltern und Kindern stellen häufig solche moralischen Dilemmata dar. Erfolgt anstelle einer

Diskussion eine schnelle Entscheidung durch einen Elternteil, liegt darin keine Entwicklungschance für die moralische Urteilskompetenz des Kindes.

Jede dieser angesprochenen Eigenschaften - Internalisierung von Werten, konstruktive Konfliktlösung, moralische Urteilsfähigkeit - gehört nicht zuletzt zu dem, was als *Demokratiefähigkeit* bezeichnet wird (Fend, 1991, S. 136 ff.; Hopf & Hopf, 1997, S. 18 ff., S. 105 ff.). Die Frage nach dem „richtigen“ Umgang mit Kindern hat daher auch eine wichtige gesellschaftlich-politische Dimension. In der Tat ist von verschiedenen Seiten die Vermutung geäußert worden, dass egalitäre Erwachsenen-Kind-Beziehungen wegen ihrer Sozialisationseffekte ein Faktor sind, der zur Demokratisierung und Humanisierung ganzer Gesellschaften wesentlich beiträgt (Grille, 2005; Tausch & Tausch, 1991, S. 27 f.). Diese Vermutung erscheint angesichts der gerade ausgeführten Überlegungen als gut begründbar.

5.2.2 Genetische Veranlagung zur Hierarchie?

Für die Entwicklung bestimmter individueller Merkmale (z. B. Konfliktfähigkeit) besteht also der begründete Verdacht, dass sie sich in hierarchischen/autokratischen Beziehungen schlechter entwickeln als in demokratischen. Dies spricht tendenziell für ein demokratisches Menschenbild, also für die Annahme, dass demokratische Verhältnisse zum Menschen passen. In der Psychologie sind jedoch auch Annahmen verbreitet, die, für sich genommen, dem Menschen höchstens deutlich eingeschränkte demokratische Dispositionen zuschreiben. Dazu gehört z. B. die Annahme eines Machtmotivs (Heckhausen, 1989, S. 361 ff.), das auch als Manifestation des Kontrollgrundbedürfnisses (Schneewind, 1994b, S. 215) im sozialen Bereich verstanden werden kann. Eben weil solche für eine „hierarchische Natur“ des Menschen sprechenden Annahmen des öfteren geäußert werden, ist ein Blick auf die diesbezügliche Befundlage angezeigt.

Es gibt empirische Hinweise auf evolutionär entwickelte Reiz- und Reaktionsmuster, die hierarchiespezifisch sind: Fernald et al. (1989, zit. n. Bugental & Goodnow, 1998, S. 411) haben z. B. interkulturell identische Prosodien (Melo-

dien und Rhythmiken) gefunden, mit denen Eltern Befehle kommunizieren und bei denen Säuglinge gehorchen, selbst wenn die Eltern eine dem Säugling unbekannt Sprache sprechen (kurz, laut, stakkatoartig). Auch zwischen Kindern sind Dominanzhierarchien üblich (McGrew, 1972, S. 121 ff.); Peer-Beziehungen erfüllen sehr oft keineswegs die Kriterien gleichberechtigter Beziehungen. Krappmann (1994) notiert: „Tatsächlich versuchen Kinder, den Mühsalen des gemeinsamen Aushandelns immer wieder dadurch zu entgehen, dass sie ihre Absichten mit Kraft, Manipulation oder Tricks durchzusetzen versuchen“ (S. 515). Ferner legen Vergleiche mit anderen Primaten (vor allem Schimpansen und Pavianen) nahe, dass unsere Vorfahren in hierarchischen Strukturen lebten und Dominanzverhalten zeigten (Peterson, 1991).

Allerdings ist Peterson (1991, S. 69) zufolge ein Hauptzweck männlichen Dominanzverhaltens der Zugang zu fortpflanzungsfähigen Weibchen. Deshalb sei Dominanzverhalten für polygam lebende Arten wesentlich wichtiger als für solche, die relativ monogam leben. Nun ist es aber sehr wahrscheinlich, dass die frühen Hominiden ein relativ monogames Paarungsverhalten zeigten (Lovejoy, 1981), völlig anders als die als Tiermodelle herangezogenen Paviane und Schimpansen, die beide polygam sind. „If this view is correct,” so Peterson (1991), „then male dominance behavior may have evolved as less pronounced than it did among our primate relatives.”¹⁰ (S. 69) Tatsächlich sind in gegenwärtigen Jäger-und-Sammler-Gesellschaften eher flache Hierarchien und gedämpfte Dominanzinteraktionen feststellbar (Lenski, 1984, S. 134 ff.; van den Berghe, 1978, S. 146 ff.), und das, obwohl sie in ärmeren Umwelten leben als unsere Vorfahren. Diversen Tiermodellen zufolge wären in ärmeren Umwelten sogar etwas starrere Hierarchien und ausgeprägteres Dominanzverhalten zu erwarten als in weniger deprivierten Ökologien (Peterson, 1991, S. 69).

Erst wenn Gesellschaften sesshaft werden, was sie, gemessen am Zeitraum der Existenz der menschlichen Spezies, erst relativ spät wurden (Kinder

10 „Wenn diese Sichtweise richtig ist, dann könnte sich in der Evolution ein geringer ausgeprägtes männliches Dominanzverhalten entwickelt haben als bei unseren verwandten Arten.“ (Übers. v. Verf.)

& Hilgemann, 1991, S. 11 ff.), können sie materielle Güter anhäufen und hoch spezialisierte Rollen ausbilden, wie z. B. professionelle Armeen, Polizei und andere Bürokratien, die die Etablierung politischer Autoritäten erleichtern. Sidanius & Pratto (2004) zufolge wird jedenfalls

widely assumed that one major reason for the lack of arbitrary-set, group-based social hierarchy among hunter-gatherer societies is because such societies lack sufficient economic surplus. . . . Although hunter-gatherer societies are generally not *completely* egalitarian, when social and political hierarchy does exist among adult males, it tends to be based on the general skills and leadership capacities of particular *individuals*.¹¹

(S. 317)

Eine alters- und geschlechtsbezogene Dominanzhierarchie existiert allerdings dennoch. Männer sind mächtiger als Frauen, und ältere Erwachsene haben meistens mehr Einfluss auf Kinder und jüngere Erwachsene als umgekehrt (Lenski, 1973, S. 145 ff.). Trotzdem wird im Umgang mit Kindern in Jäger- und-Sammler-Gesellschaften auf Gehorsam wenig Wert gelegt, dafür umso mehr auf Unabhängigkeit und Selbstvertrauen (Harkness & Super, 2002). Das deutet darauf hin, dass auch die Altershierarchien der Evolutionsgeschichte nicht allzu streng waren.

Damit kongruent weisen Papoušek & Papoušek (2002, S. 198) darauf hin, dass die *intuitive elterliche Didaktik* (intuitives Elternverhalten), die als ererbt betrachtet wird, auf dialogischem Wechselspiel basiert, nicht auf systematischer Stimulation. Sie erläutern: „The mechanisms of contingent rewards, instrumental learning, or associative conditioning may be involved but subsumed within complex interactions between two actively and spontaneously interacting partners . . .”¹² (ebd.). Genau diese nur ungeplante,

11 weithin angenommen, dass ein Hauptgrund für die geringen willkürlichen (*arbitrary-set*), gruppenbasierten sozialen Hierarchien in Jäger-und-Sammler-Gesellschaften der ist, dass solche Gesellschaften keinen hinreichenden Überschuss erwirtschaften. . . . Obwohl Jäger-und-Sammler-Gesellschaften im Allgemeinen nicht *völlig* egalitär sind, beruht soziale und politische Hierarchie zwischen erwachsenen Männern dort, wo sie existiert, eher auf den allgemeinen Fertigkeiten und Führungsqualitäten einzelner *Individuen*. (Übers. v. Verf.)

12 „Die Mechanismen kontingenter Belohnungen, instrumentellen Lernens oder assoziativer Konditionierung mögen enthalten sein, sind jedoch eingebettet in komplexe Interaktionen

weder direktiv gemeinte noch i. d. R. so empfundene Wirksamkeit lerntheoretischer Mechanismen wurde auch für gleichberechtigte Beziehungen angenommen (Abschnitt 2.2.6, S. 40).

Die Spezies Mensch scheint demnach von ihren biologischen Anlagen her am ehesten zur Bildung flacher Hierarchien und zu relativ partnerschaftlichem Elternverhalten prädisponiert zu sein. Die einleitend genannten Befunde - die Existenz hierarchiespezifischer Reiz- und Reaktionsmuster sowie die Hierarchiebildung in Kindergruppen - können auf verschiedene Weisen interpretiert werden, z. B. als Relikte früherer phylogenetischer Stadien. Jedenfalls scheint es beim Menschen keine sehr mächtigen, auf Hierarchien ausgelegten Dispositionen zu geben, gegen die Eltern und Kinder, die gleichberechtigt zusammenleben möchten, anzuarbeiten hätten.

5.2.3 Praktische Umsetzbarkeit von Gleichberechtigung

Wenn man nach wissenschaftlichen Beweisen sucht, dass die Normen der Selbst- und Mitbestimmung, des Vertrauensvorschlusses und der Gleichwertigkeit der Bedürfnisse in der familiären Praxis überhaupt längerfristig umgesetzt werden *können*, wird man nicht fündig werden. Nach wissenschaftlichen Regeln dokumentierte Fallbeispiele gibt es bislang nicht; vorhandene Hinweise auf die praktische Realisierbarkeit sind eher anekdotischer Art (z. B. Gordon, 1986, S. 259 ff.; persönliche Kommunikation mit gleichberechtigt lebenden Eltern und Kindern).

Eine damit verwandte Frage ist die nach dem Aufwand, den Eltern für die Umsetzung der Idee in Kauf nehmen müssen. Von reformpädagogischen Positionen, die dazu auffordern, die Perspektive des Kindes und seine Bedürfnisse ernst zu nehmen, wird in alltäglichen Diskussionen häufig behauptet, sie seien zwar erstrebenswert, kosteten die Eltern allerdings auch sehr viel Kraft und Zeit. Es gibt zwar auch diametral entgegengesetzte Sichtweisen (z. B. Dessai, 1981), doch belastbare empirische Ergebnisse sprechen für die Annahme, dass kindzentriertes Verhalten größere kognitive, zeitliche und emotionale

Ressourcen beansprucht als direktives Handeln (Grolnick, 2003, S. 81 ff.). Das ist zumindest kurzfristig so. Langfristig deutet, wie Abschnitt 4 und 5 ergeben haben, vieles darauf hin, dass ein gleichberechtigter Umgang zu angenehmeren, kooperativeren und insofern stressärmeren Beziehungen führt als Direktivität. Möglicherweise treffen hier die Modelle von Teufels- bzw. „Himmelskreisen“ zu: Eltern müssen ein Mindestmaß an Ressourcen zur Verfügung haben, um die von Gleichberechtigung geforderten Normen weitestgehend einhalten zu können. Dann entwickeln sich die Beziehungen zu ihren Kindern erfreulich; mit den Kindern gemeinsam verbrachte Zeit wird überwiegend als sehr angenehm erlebt. Eltern hingegen, die kindzentrierte Einstellungen ablehnen oder aber nicht über die Mindestressourcen verfügen, sie umzusetzen, etwa weil sie zu sehr mit eigenen Problemen beschäftigt sind, werden mit größerer Wahrscheinlichkeit Kinder haben, die Verhaltensprobleme entwickeln und zu einem zusätzlichen Stressor für die Eltern werden.

5.2.4 Theoretische Vorteile des Gleichberechtigungs-Konzepts

Es ist eine Sache, was eine gute Eltern-Kind-Beziehung ausmacht, und eine andere, welche Begriffe didaktisch geeignet sind, um entsprechendes Beziehungshandeln möglichst einfach zu vermitteln und zu fördern. Der Begriff „Gleichberechtigung“ weist gegenüber konkurrierenden Konzepten bedeutende Vorteile auf, die sich unter dem Stichwort „Parsimonität“ (Sparsamkeit) zusammenfassen lassen.

1. Die Validität des Sechs-Faktoren-Modells des Elternverhaltens (Abschnitt 2.2.4, S. 32) einmal vorausgesetzt, führt die Beherrschung *einer* Handlungsheuristik, nämlich der *Maxime*, Kinder gleichberechtigt zu behandeln, relativ automatisch zu günstigen Ausprägungen in *vier* der sechs Faktoren (Ausmaß an Struktur, direkte Umsetzung, nicht-direktive Umsetzung, Autonomieunterstützung).
2. Gleichberechtigung führt nicht nur zu einer günstigen *Menge* an Struktur, sondern ist auch eine Heuristik dafür, *welche* Grenzen und Freiheiten sinnvoll sind. Es sind zumeist diejenigen, die auch unter Erwachsenen gelten. Sie folgen dem bekannten Prinzip offener Gesellschaften: Die Freiheit des

Einen endet dort, wo die des Anderen beginnt. Es handelt sich somit um „defensive Grenzen“ im Sinne der Antipädagogik (von Braummühl, 1993, S. 229 f.). Diese Orientierungshilfe in Bezug auf den *Inhalt* von Grenzen und Freiheiten hat der Gleichbegriff dem Begriff der autoritativen Erziehung voraus. Letztere verlangt lediglich ein „hohes“ Ausmaß an Verhaltenskontrolle, lässt Eltern aber im Unklaren darüber, *welches* Verhalten ihrer Kinder sie sinnvollerweise begrenzen oder fordern sollen.

3. Die Leitlinie der Gleichberechtigung bewahrt Eltern davor, sich für ihre Kinder aufzuopfern, ihre eigenen Bedürfnisse über Gebühr hintanzustellen. Dies muss von Eltern nicht eigens im Bewusstsein gehalten werden, weil es dem Gedanken der Gleichberechtigung inhärent ist. Auch dies hat das Konzept den meisten anderen voraus, die lediglich beanspruchen, eine Antwort darauf zu geben, was für *Kinder* gut ist.
4. Dabei legt Gleichberechtigung Eltern nicht auf bestimmte Verhaltenstechniken wie aktives Zuhören, Ich-Botschaften etc. fest, sondern lässt ihnen großen Freiraum, die vier Normen auf eine Weise zu realisieren, die ihnen und ihren Kindern persönlich am meisten behagt. Die Methoden der „Familienkonferenz“ (Gordon, 1986, 1987, 2004) (oder andere Techniken) können, aber müssen nicht gelernt werden.

Zwar führt die *Maxime* der Gleichberechtigung nicht automatisch zu hinreichenden Ausprägungen auf den Dimensionen Wärme und Kompetenzförderung (wie in Abschnitt 2.2.3, S. 31 ff., begründet); insgesamt aber fasst der Gleichbegriff sehr viele vermutlich vorteilhafte elterliche Verhaltensweisen zusammen und ist insofern ein besonders parsimones Konzept. Sollte sich die Vermutung weiter bestätigen, dass Gleichberechtigung eine außerordentlich förderliche Heuristik für Eltern-Kind-Beziehungen ist, dann ließe sich gutes Elternverhalten mit nur drei Schlagwörtern charakterisieren: Es ist gleichberechtigt, warm und Kompetenz fördernd.

Schließlich könnte der Begriff „Gleichberechtigung“ auch dem wissenschaftlichen Fortschritt in mancher Hinsicht mehr dienen als konkurrierende Konzepte wie Autonomieunterstützung oder autoritative Erziehung. Denn er

bietet besonders gute Anschlussmöglichkeiten an zwei aktuelle interdisziplinäre bzw. psychologische Forschungslinien: Zum einen stellt er durch den Begriffsteil „Recht“ eine Verbindung zu wissenschaftlichen Disziplinen und gesellschaftlichen Kräften her, die sich eher aus rechtsphilosophischer Perspektive mit dem Generationenverhältnis beschäftigen (z. B. Archard, 2006; KinderRÄchTsZÄnker, 1998; Deutscher Kinderschutzbund NRW, 2003). Damit eignet er sich besonders gut für die interdisziplinäre Zusammenarbeit. Zum anderen kann er wegen seines positiven Menschenbildes und der „Himmelskreis-Hypothese“ aus Abschnitt 5.2.3 (S. 142) als „Positive Psychologie“ (Snyder & Lopez, 2005) der Eltern-Kind-Beziehungen gesehen werden. Der Weg zu einer gegenseitigen Befruchtung von Forschung zu Gleichberechtigung auf der einen und zu positiver Psychologie auf der anderen Seite ist also frei. Aus diesen und aus vielen anderen Gründen ist es erstrebenswert, dass Gleichberechtigung in Zukunft stärker beachtet wird - in der Forschung, aber auch in der Praxis.

Literatur

Die mit einem vorangestellten Minuszeichen markierten Titel wurden nicht im Original rezipiert.

- Allen, J. P., Hauser, S. T., Eickholt, C., Bell, K. L. & O'Connor, T. G. (1994). Autonomy and relatedness in family interactions as predictors of expressions of negative adolescent affect. *Journal of Research on Adolescence*, 4, S. 535 - 552.
- Alwin, D. F. (1996). Parental socialization in historical perspective. In C. D. Ryff & M. M. Seltzer (Hrsg.), *The parental experience in midlife* (S. 105 - 167). Chicago: University of Chicago Press.
- Applegate, J., Burke, J., Burleson, B., Delia, J. & Kline, S. (1985). Reflection-enhancing parental communication. In I. E. Sigel (Hrsg.), *Parental belief systems: The psychological consequences for children* (S. 107 - 142). Hillsdale: Erlbaum.
- Archard, D. W. (2006). Children's Rights. In E. N. Zalta (Hrsg.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Ausgabe Winter 2006). Online unter <http://plato.stanford.edu/archives/win2006/entries/rights-children/> (Stand: 8.3.2007)
- Avery, R. R. & Ryan, R. M. (1988). Object relations and ego development: Comparison and correlates in middle childhood. *Journal of Personality*, 56, S. 547 - 569.
- Baldwin, A. L. (1948). Socialization and the parent-child relationship. *Child Development*, 19, S. 127 - 136.
- Baldwin, A. L. (1955). *Behavior and development in childhood*. New York: The Dreyden Press.
- Baldwin, A. L., Baldwin, C. & Cole, R. E. (1990). Stress-resistant families and stress-resistant children. In J. Rolf, A. S. Masten, D. Cicchetti, K. H. Nuechterlein & S. Weintraub (Hrsg.), *Risk and protective factors in the development of psychopathology* (S. 257 - 280). New York: Cambridge University Press.
- Bandura, A. & Walters, R. H. (1959). *Adolescent aggression*. New York: Ronald.
- Barber, B. K. (1996). Parental psychological control: Revisiting a neglected construct. *Child Development*, 67, S. 3296 - 3319.
- Barber, B. K. (2002). Reintroducing parental psychological control. In B. K. Barber (Hrsg.), *Intrusive parenting: How psychological control affects children and adolescents* (S. 3 - 13). Washington: APA.

- Barber, B. K., Bean, R. L. & Erickson, L. D. (2002). Expanding the study and understanding of psychological control. In B. K. Barber (Hrsg.), *Intrusive parenting: How psychological control affects children and adolescents* (S. 263 - 289). Washington: APA.
- Barber, B. K. & Harmon, E. L. (2002). Violating the self: Parental psychological control of children and adolescents. In B. K. Barber (Hrsg.), *Intrusive parenting: How psychological control affects children and adolescents* (S. 15 - 52). Washington: APA.
- Barber, B. K., Olsen, J. E. & Shagle, S. C. (1994). Associations between parental psychological and behavioral control and youth internal and externalized behaviors. *Child Development*, 65, S. 1120 - 1136.
- Bard, K. A. (2002). Primate parenting. In M. H. Bornstein (Hrsg.), *Handbook of parenting: Vol. 2: Biology and ecology of parenting* (2. Aufl., S. 99 - 140). Mahwah: Erlbaum.
- Barnard, K. E. & Solchany, J. E. (2002). Mothering. In M. H. Bornstein (Hrsg.), *Handbook of parenting: Vol. 3: Being and becoming a parent* (2. Aufl., S. 3 - 25). Mahwah: Erlbaum.
- Barnes, G. M. & Farrell, M. P. (1992). Parental support and control as predictors of adolescent drinking, delinquency, and related problem behaviors. *Journal of Marriage and the Family*, 54, S. 763 - 776.
- Bates, J. E., Dodge, K. A., Pettit, G. S. & Ridge, B. (1998). Interaction of temperamental resistance to control and restrictive parenting in the development of externalizing behavior. *Developmental Psychology*, 34, S. 982 - 985.
- Baumrind, D. (1965). Parental control and parental love. *Children*, 12, S. 230 - 234.
- Baumrind, D. (1966). Effects of authoritative parental control on child behavior. *Child Development*, 37, S. 887 - 907.
- Baumrind, D. (1967). Child care practices anteceding three patterns of preschool behavior. *Genetic Psychology Monographs*, 75, S. 43 - 88.
- Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology Monographs*, 4, S. 1 - 103.
- Baumrind, D. (1983). Rejoinder to Lewis's reinterpretation of parental firm control effects: Are authoritative families really harmonious? *Psychological Bulletin*, 94, 1, S. 132 - 142.
- Baumrind, D. (1989). Rearing competent children. In W. Damon (Hrsg.), *Child development today and tomorrow* (S. 349 - 378). San Francisco: Jossey-Bass.

- Baumrind, D. (1991). Parenting styles and adolescent development. In R. M. Lerner, A. C. Petersen & J. Brooks-Gunn, *Encyclopedia of adolescence* (S. 746 - 758). New York: Garland.
- Baumrind, D. (1993). The average expectable environment is not good enough: A response to Scarr. *Child Development*, 64, S. 1299 - 1317.
- Baumrind, D. & Black, A. E. (1967). Socialization practices associated with dimensions of competence in preschool boys and girls. *Child Development*, 38, S. 291 - 327.
- Baumrind, D. & Thompson, R. A. (2002). The ethics of parenting. In M. H. Bornstein (Hrsg.), *Handbook of parenting: Vol. 5: Practical issues in parenting* (2. Aufl., S. 3 - 34). Mahwah: Erlbaum.
- Belsky, J. & Barends, N. (2002). Personality and parenting. In M. H. Bornstein (Hrsg.), *Handbook of parenting: Vol. 3: Being and becoming a parent* (2. Aufl., S. 415 - 438). Mahwah: Erlbaum.
- Bigelow, B. J.; Tesson, G. & Lewko, J. H. (1996). *Learning the rules: The anatomy of children's relationships*. New York: Guilford.
- Biller, H. B. & Zung, B. (1972). Perceived maternal control, anxiety, and opposite sex role preference among elementary school girls. *Journal of Psychology*, 81, S. 85 - 88.
- Bishop, B. M. (1951). Mother-child interaction and the social behavior of children. *Psychological Monographs*, 65, 328.
- Bjorklund, D. F., Younger, J. L. & Pellegrini, A. D. (2002): The evolution of parenting and evolutionary approaches to childrearing. In M. H. Bornstein (Hrsg.), *Handbook of parenting: Vol. 2: Biology and ecology of parenting* (2. Aufl., S. 3 - 30). Mahwah: Erlbaum.
- Black, B. & Logan, A. (1995). Links between communication patterns in mother-child, father-child, and peer-child interactions and children's social status. *Child Development*, 66, S. 255 - 271.
- Boggiano, A. K. & Main, D. S. (1986). Enhancing children's interest in activities used as rewards: The bonus effect. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, S. 1116 - 1126.
- Bois-Reymond, M. du (1994). Die moderne Familie als Verhandlungshaushalt: Eltern-Kind-Beziehungen in West- und Ostdeutschland und in den Niederlanden. In M. du Bois-Reymond, P. Büchner & H. H. Krüger (Hrsg.), *Kinderleben: Modernisierung*

- von *Kindheit im interkulturellen Vergleich* (S. 137 - 219). Opladen: Leske + Budrich.
- Bornstein, M. H. (2002). *Handbook of parenting* (2. Aufl., 5 Bände). Mahwah: Erlbaum.
- Bornstein, M. H. (2002). Parenting infants. In ders. (Hrsg.), *Handbook of parenting: Vol. 1: Children and parenting* (2. Aufl., S. 3 - 43). Mahwah: Erlbaum.
- Bortz, J. & Döring, N. (1995). *Forschungsmethoden und Evaluation* (2. Aufl.). Berlin: Springer.
- Bradley, E. J. & Peters, R. D. (1991). Physically abusive and nonabusive mothers' perceptions of parenting and child behavior. *American Journal of Orthopsychiatry*, 61, S. 455 - 460.
- Bradley, R. H. (2002): Environment and parenting. In M. H. Bornstein (Hrsg.), *Handbook of parenting: Vol. 2: Biology and ecology of parenting* (2. Aufl., S. 281 - 314). Mahwah: Erlbaum.
- Brandstädter, J. & Greve, W. (1994). Entwicklung im Lebenslauf als Kulturprodukt und Handlungsergebnis: Aspekte der Konstruktion und Kritik. In K. A. Schneewind (Hrsg.), *Psychologie der Erziehung und Sozialisation* (Enzyklopädie der Psychologie, Themenbereich D, Serie I, Band 1, S. 41 - 71). Göttingen: Hogrefe.
- Braunmühl, E. v. (1993). *Antipädagogik: Studien zur Abschaffung der Erziehung* (8. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Braunmühl, E. v. (1994a). *Zeit für Kinder*. Frankfurt a. M.: Fischer Taschenbuch.
- Braunmühl, E. v. (1994b). *Gleichberechtigung im Kinderzimmer*. Düsseldorf: Patmos.
- Braunmühl, E. v., Kupffer, H. & Ostermeyer, H. (1976). *Die Gleichberechtigung des Kindes*. Frankfurt a. M.: Fischer Taschenbuch.
- Brazelton, T. B., Koslowski, B. & Main, M. (1974). The origins of reciprocity: The early mother-infant interaction. In M. Lewis & L. A. Rosenblum (Hrsg.), *The effects of the infant on its caregiver* (S. 49 - 76). New York: Wiley.
- Brehm, S. S. (1981). Oppositional behavior in children: A reactance theory approach. In S. S. Brehm, S. M. Kassin & F. X. Gibbons (Hrsg.), *Developmental social psychology: Theory and research* (S. 96 - 121). New York: Oxford University Press.
- Brody, G. H. & Shaffer, D. R. (1982). Contributions of parents and peers to children's moral socialization. *Developmental Review*, 2, S. 31 - 75.
- Bryan, J. H. & Walbek, N. H. (1970). The impact of words and deeds concerning altruism upon children. *Child Development*, 41, S. 747 - 757.

- Bucher, A. A. (2001). *Was Kinder glücklich macht*. Weinheim: Juventa.
- Bugental, D. B. & Goodnow, J. J. (1998): Socialization processes. In W. Damon (Hrsg. der Serie) & N. Eisenberg (Hrsg. des Bandes), *Handbook of child psychology: Vol. 3: Social, emotional, and personality development* (5. Aufl., S. 389 - 462). New York: Wiley.
- Bugental, D. B. & Happaney, K. (2002). Parental attributions. In M. H. Bornstein (Hrsg.), *Handbook of parenting: Vol. 3: Being and becoming a parent* (2. Aufl., S. 509 - 535). Mahwah: Erlbaum.
- Burlison, B. R. & Fennelly, D. A. (1981), The effects of persuasive appeal form and cognitive complexity on children's sharing behavior. *Child Study Journal*, 11, S. 75 - 90.
- Bussmann, K.-D. (2003): Erste Auswirkungen des Gesetzes zur Ächtung der Gewalt in der Erziehung. *IKK-Nachrichten* (Hrsg. vom Deutschen Jugendinstitut e. V., München), 1-2, S. 1 - 4.
- Buunk, B. P. & Nauta, A. (2000). Why intraindividual needs are not enough: Human motivation is primarily social. *Psychological Inquiry*, 11, 4, S. 279 - 283.
- Calder, B. & Staw, B. M. (1975), The interaction of intrinsic and extrinsic motivation: Some methodological notes. *Journal of Personality and Social Psychology*, 31, S. 76 - 80.
- Carducci, R. (1975). *A comparison of I-messages with commands in the control of disruptive classroom behavior*. Unveröff. Dissertation, University of Nevada.
- Carson, J. L.; Burks, V. & Parke, R. D. (1993). Parent-child physical play: Determinants and consequences. In K. MacDonald (Hrsg.), *Parent-child play: Description and implications* (S. 197 - 220). Albany: State University of New York Press.
- Carver, C. S. & Scheier, M. F. (2000). Autonomy and self-regulation. *Psychological Inquiry*, 11, 4, S. 284 - 291.
- Cedar, B. & Levant, R. F. (1990). A meta-analysis of the effects of parent effectiveness training. *The American Journal of Family Therapy*, 18, 4, S. 373 - 384.
- Chao, R. K. (1994). Beyond parental control and authoritarian parenting style: Understanding Chinese parenting through the cultural notion of training. *Child Development*, 65, S. 1111 - 1119.
- Chao, R. & Tseng, V. (2002). Parenting of Asians. In M. H. Bornstein (Hrsg.), *Handbook of parenting: Vol. 4: Social conditions and applied parenting* (2. Aufl., S. 59 - 93). Mahwah: Erlbaum.

- Chirkov, V. I. & Ryan, R. M. (2001). Parent and teacher autonomy support in Russian and U.S. adolescents: Common effects on well-being and academic motivation. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 32, S. 618 - 635.
- Cohen, Howard (1980). *Equal Rights for Children*. Totowa: Rowman and Littlefield.
- Collins, W. A.; Madsen, S. D. & Susman-Stillman, A. (2002). Parenting during middle childhood. In M. H. Bornstein (Hrsg.), *Handbook of parenting: Vol. 1: children and parenting* (2. Aufl., S. 73 - 101). Mahwah: Erlbaum.
- Cook, W. L. (2003). Quantitative methods for deductive (theory-testing) research on parent-child dynamics. In L. Kuczynski (Hrsg.), *Handbook of dynamics in parent-child relations* (S. 347 - 372). Thousand Oaks: Sage.
- Cooper, C. R. & Cooper, R. G., Jr. (1992). Links between adolescents' relationships with their parents and peers: Models, evidence, and mechanisms. In R. D. Parke & G. W. Ladd (Hrsg.), *Family-peer relationships: Modes of linkage* (S. 135 - 158). Hillsdale: Erlbaum.
- Coopersmith, S. (1967). *The antecedents of self-esteem*. San Francisco: Freeman.
- Cortner, C. M. & Fleming, A. S. (2002). Psychobiology of maternal behavior in human beings. In M. H. Bornstein (Hrsg.), *Handbook of parenting: Vol. 2: Biology and ecology of parenting* (2. Aufl., S. 141 - 181). Mahwah: Erlbaum.
- Coufal, J. D. (1976). Preventive-therapeutic programs for mothers and adolescent daughters: Skills training versus discussion methods (Doctoral dissertation, Pennsylvania State University). *Dissertation Abstracts International*, 37, S. 3941 - 3942A. (University Microfilms No. 76-26, 824)
- Crnic, K. & Low, C. (2002). Everyday stresses and parenting. In M. H. Bornstein (Hrsg.), *Handbook of parenting: Vol. 5: Practical issues in parenting* (2. Aufl., S. 243 - 267). Mahwah: Erlbaum.
- Crockenberg, S., Jackson, S. & Langrock, A. M. (1996). Autonomy and goal attainment: Parenting, gender, and children's social competence. *New Directions in Child Development*, 73, S. 41 - 55.
- Crockenberg, S. & Lourie, A. (1996). Parents' conflict strategies with children and children's conflict strategies with peers. *Merrill-Palmer Quarterly*, 42, S. 495 - 518.
- Crockenberg, S. C. & Litman, C. (1990). Autonomy as competence in 2-year-olds: Maternal correlates of child defiance, compliance, and self-assertion. *Developmental Psychology*, 26, S. 961 - 971.

- Crouter, A. C. & Head, M. R. (2002). Parental monitoring and knowledge of children. In M. H. Bornstein (Hrsg.), *Handbook of parenting: Vol. 3: Being and becoming a parent* (2. Aufl., S. 461 - 483). Mahwah: Erlbaum.
- Cummings, E. M. & Cummings, J. S. (2002). Parenting and attachment. In M. H. Bornstein (Hrsg.), *Handbook of parenting: Vol. 5: Practical issues in parenting* (2. Aufl., S. 35 - 58). Mahwah: Erlbaum.
- Danner, F. W. & Lonky, E. (1981). A cognitive-developmental approach to the effects of rewards on intrinsic motivation. *Child Development*, 52, S. 1043 - 1052.
- Darling, N. & Steinberg, L. (1993). Parenting style as context: An integrative model. *Psychological Bulletin*, 113, 3, S. 487 - 496.
- Datta, L.-E. & Parloff, M. B. (1967). On the relevance of autonomy: Parent-child relationships and early scientific creativity. *Proceedings 75th annual convention, APA*, S. 149 - 150.
- De Wolff, M. S. & van IJzendoorn, M. H. (1997). Sensitivity and attachment: A meta-analysis on parental antecedents of infant attachment. *Child Development*, 68, S. 571 - 591.
- Deater-Deckard, K. & Dodge, K. A. (1997). Externalizing behavior problems and discipline revisited: Nonlinear effects and variation by culture, context, and gender. *Psychological Inquiry*, 8, S. 161 - 175.
- Deci, E. L. & Cascio, W. F. (1972, April). *Changes in intrinsic motivation as a function of negative feedback and threats*. Vorgelegt bei der Eastern Psychological Association, Boston.
- Deci, E. L., Driver, R. E., Hotchkiss, L., Robbins, R. J. & Wilson, I. M. (1993). The relation of mothers' controlling vocalizations to children's intrinsic motivation. *Journal of Experimental Child Psychology*, 55, S. 151 - 162.
- Deci, E. L., Eghrari, H., Patrick, B. C. & Leone, D. R. (1994). Facilitating internalization: The self-determination theory perspective. *Journal of Personality*, 62, S. 119 - 142.
- Deci, E. L., Koestner, R. & Ryan, R. M. (1999). A meta-analytic review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation. *Psychological Bulletin*, 125, S. 627 - 668.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1987). The support of autonomy and the control of behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, S. 1024 - 1037.

- Demick, J. (2002). Stages of parental development. In M. H. Bornstein (Hrsg.), *Handbook of parenting: Vol. 3: Being and becoming a parent* (2. Aufl., S. 389 - 413). Mahwah: Erlbaum.
- Dessai, E. (1981). *Erziehung ohne Elternstress: Wie Eltern und Kinder besser miteinander auskommen*. München: Kindler.
- Deutscher Kinderschutzbund e. V. (1996). *Aktion: Zukunft: Kinderpolitisches Programm des DKSB* [Broschüre]. Hannover.
- Deutscher Kinderschutzbund Nordrhein-Westfalen e. V. (2003). *OKAY! Power für kids: Aktionen und Projekte für Kinderrechte: Dokumentation eines Pilotprojektes unter Trägerschaft des DKSB NRW e. V. in Kooperation mit dem DKSB Essen e. V. Wuppertal*.
- Deutsches Kinderhilfswerk e. V. (o. J.). *Leitbild*. Online unter <http://www.dkhw.de>, Menüpunkt „Über uns“ (Stand: 8.3.2007).
- Dienstbier, R. A., Hillman, D., Lehnhoff, J., Hillman, J. & Valkenaar, M. C. (1975). An emotion-attribution approach to moral behavior: Interfacing cognitive and avoidance theories of moral development. *Psychological Review*, 82, S. 229 - 315.
- Dishion, T. J. & McMahon, R. J. (1998). Parental monitoring and the prevention of child and adolescent problem behavior: A conceptual and empirical formulation. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 1, S. 61 - 75.
- Dix, T. & Branca, S. H. (2003). Parenting as a goal-regulation process. In L. Kuczynski (Hrsg.), *Handbook of dynamics in parent-child relations* (S. 167 - 187). Thousand Oaks: Sage.
- Doise, W. (1985). Social regulations in cognitive development. In R. A. Hinde, A.-N. Perret-Clermont & J. Stevenson-Hinde (Hrsg.), *Social relationships and cognitive development* (S. 294 - 308). Oxford: Clarendon Press.
- Dollase, R. (1998). Veränderte Kindheit. In D. H. Rost (Hrsg.): *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (S. 526 - 531). Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Donovan, W. L., Leavitt, L. A. & Walsh, R. O. (2000). Maternal illusory control predicts socialization strategies and toddler compliance. *Developmental Psychology*, 28, S. 414 - 420.
- Dorr, A., Rabin, B. E. & Irlen, S. (2002). Parenting in a multimedia society. In M. H. Bornstein (Hrsg.), *Handbook of parenting: Vol. 5: Practical issues in parenting* (2. Aufl., S. 349 - 373). Mahwah: Erlbaum.
- Dumas, J. E., LaFreniere, P. J. & Serketich, W. J. (1995). „Balance of power“: A transactional analysis of control in mother-child dyads involving social competent,

- aggressive, and anxious children. *Journal of Abnormal Psychology*, 104, S. 104 - 113.
- Dunton, K. J. (1988). Parental practices associated with their children's moral reasoning development (Dissertation, Stanford University, 1988). *Dissertation Abstracts International*, 49, S. 3306A. (University Microfilms No. 8826133)
- Duvall, E. M. (1971). *Family development* (4. Aufl.). Philadelphia: Lippincott.
- Dworkin, G. (1988). *The theory and practice of autonomy*. New York: Cambridge University Press.
- Eardley, D. A. (1978). An initial investigation of a didactic version of filial therapy dealing with self-concept increase and problematic behavior decrease (Doctoral dissertation, Pennsylvania State University, 1978). *Dissertation Abstracts International*, 1979, 39, S. 5042B. (University Microfilms No. 7909061)
- Eccles, J. S., Early, D., Frasier, K., Belansky, E. & McCarthy, K. (1997). The relation of connection, regulation, and support for autonomy to adolescents' functioning. *Journal of Adolescent Research*, 12, S. 263 - 286.
- Edwards, C. P. & Liu, W.-L. (2002). Parenting toddlers. In M. H. Bornstein (Hrsg.), *Handbook of parenting: Vol. 1: Children and parenting*. (2. Aufl., S. 45 - 71). Mahwah: Erlbaum.
- Eisenberg, N. (1977). The development of prosocial moral judgment and its correlates (unveröff. Dissertation, University of California). *Dissertation Abstracts International*, 37, S. 4735B. (University Microfilms No. 77-444).
- Eisenberg, N. (Hrsg.) (1986). *Altruistic cognition, emotion, and behavior*. Hillsdale: Erlbaum.
- Eisenberg, N. & Fabes, R. A. (1998). Prosocial development. In W. Damon (Hrsg. der Serie) & N. Eisenberg (Hrsg. des Bandes), *Handbook of child psychology: Vol. 3: Social, emotional, and personality development* (5. Aufl., S. 701 - 778). New York: Wiley.
- Eisenberg, N. & Valiente, C. (2002). Parenting and children's prosocial and moral development. In M. H. Bornstein (Hrsg.), *Handbook of parenting: Vol. 5: Practical issues in parenting* (2. Aufl., S. 111 - 142). Mahwah: Erlbaum.
- Eisenberg-Berg, N. & Geisheker, E. (1979). Content of preachings and power of the model/preacher: The effect on children's generosity. *Developmental Psychology*, 15, S. 168 - 175.

- Eisikovits, Z. & Sagi, A. (1982). Moral development and discipline encounter in delinquent and nondelinquent adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 11, S. 217 - 246.
- Epstein, J. L. (1983). Longitudinal effects of family-school-person interactions on student outcomes. In A. Kerckhoff (Hrsg.): *Research in Sociology of education and socialization* (Bd. 4, S. 90 - 130). Greenwich: JAI.
- Eron, L. D., Walder, L. O., Toigo, R. & Lefkowitz, M. M. (1963). Social class, parental punishment for aggression and child aggression. *Child Development*, 34, S. 849 - 867.
- Evans-Pritchard, E. E. (1953): *Kinship and marriage among the Nuer*. London: Oxford University Press.
- Fabes, R. A., Fultz, J., Eisenberg, N., May-Plumlee, T. & Christopher, F. S. (1989). The effects of reward on children's prosocial motivation: A socialization study. *Developmental Psychology*, 25, S. 509 - 515.
- Farson, R. (1975). *Menschenrechte für Kinder: Die letzte Minderheit* (übers. v. W. Auerbach). München: Desch.
- Feingold, B. D. & Mahoney, M. J. (1975). Reinforcement effects on intrinsic interest: Undermining the overjustification hypotheses. *Behavior Therapy*, 6, S. 367 - 377.
- Fend, H. (1991). Politische Ordnungen und politische Identitätsbildungen. In ders., *Entwicklungspsychologie der Adoleszenz in der Moderne: Band II: Identitätsentwicklung in der Adoleszenz: Lebensentwürfe und Weltaneignung in beruflichen, familiären und politisch-weltanschaulichen Bereichen* (S. 113 - 242). Bern: Huber.
- Ferguson, T. J., Stegge, H. & Thompson, T. (1993, März). *Socialization antecedents of guilt and shame in young children*. Arbeit vorgestellt beim Biennial meeting of the Society for Research in Child Development, New Orleans.
- Finney, J. C. (1961). Some maternal influences on children's personality and character. *Genetic Psychology Monographs*, 63, S. 199 - 278.
- Flanagan, C. (1985, April). *The relationship of family environments in early adolescence and intrinsic motivation in the classroom*. Arbeit vorgestellt beim Annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco.
- Fleming, A. S. & Li, M. (2002). Psychobiology of maternal behavior and its early determinants in nonhuman mammals. In M. H. Bornstein (Hrsg.), *Handbook of parenting: Vol. 2: Biology and ecology of parenting* (2. Aufl., S. 61 - 97). Mahwah: Erlbaum.

- Flitner, A. (1996). *Konrad, sprach die Frau Mama...: Über Erziehung und Nicht-Erziehung* (8. Aufl.). Berlin: Siedler.
- Fuhrer, U. (2005). *Lehrbuch Erziehungspsychologie*. Bern: Huber.
- Fulgini, A. J. & Eccles, J. S. (1990). *Early adolescent peer orientation and parent-child relationships*. Unveröff. Manuskript, Institute for Social Research, University of Michigan.
- Fulgini, A. J. & Eccles, J. S. (1993). Perceived parent-child relationships and early adolescents' orientation toward peers. *Developmental Psychology*, 29, S. 622 - 632.
- Furman, W. & Lanthier, R. (2002). Parenting Siblings. In M. H. Bornstein (Hrsg.), *Handbook of parenting: Vol. 1: Children and parenting* (2. Aufl., S. 165 - 188). Mahwah: Erlbaum.
- Garbarino, J. (1975). The impact of anticipated rewards on cross-age tutoring. *Journal of Personality and Social Psychology*, 32, S. 421 - 428.
- Ginsberg, B. G. (1972). Parent-adolescent relationship development. A therapeutic and preventive mental health program. (Dissertation, Pennsylvania State University, 1971) *Dissertation Abstracts International*, 33, S. 426 - 427A. (University Microfilms No. 72-19, 306)
- Glueck, S. & Glueck, E. (1950). *Unraveling juvenile delinquency*. New York: Commonwealth Fund.
- Goodnow, J. J. (2002). Parents' knowledge and expectations: Using what we know. In M. H. Bornstein (Hrsg.), *Handbook of parenting: Vol. 3: Being and becoming a parent* (2. Aufl., S. 439 - 460). Mahwah: Erlbaum.
- Gordon, T. (1986). *Familienkonferenz in der Praxis: Wie Konflikte mit Kindern gelöst werden* (übers. v. H. Kober). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Gordon, T. (1987). *Familienkonferenz: Die Lösung von Konflikten zwischen Eltern und Kind* (übers. v. M. Organ). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Gordon, T. (2004). *Die neue Familienkonferenz: Kinder erziehen ohne zu strafen* (18. Aufl.; übers. v. A. Charpentier). München: Heine.
- Graner, H. & Wilke, M. (o. J.). *Sudbury-Schulen: Interviews mit Schülern, Mitarbeitern, Eltern und Absolventen* [Film-DVD]. Leipzig: tologo.
- Gray, M. R. & Steinberg, L. (1999). Unpacking authoritative parenting: Reassessing a multidimensional construct. *Journal of Marriage and the Family*, 61, S. 574 - 587.
- Greene, D. & Lepper, M. R. (1974): Effects of extrinsic rewards on children's subsequent intrinsic interest. *Child Development*, 45, S. 1141 - 1145.

- Greene, D., Sternberg, B. & Lepper, M. R. (1976). Overjustification in a token economy. *Journal of Personality and Social Psychology*, 34, S. 1219 - 1234.
- Grille, R. (2005). Childrearing reforms: The seeds of democracy and human rights. *The Journal of Psychohistory*, 33, 1, S. 47 - 60.
- Grolnick, W. S. (2003). *The psychology of parental control: How well-meant parenting backfires*. Mahwah: Erlbaum.
- Grolnick, W. S.; Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1997). Internalization within the family: The self-determination theory perspective. In J. E. Grusec & L. Kuczynski (Hrsg.), *Parenting and children's internalization of values: A handbook of contemporary theory* (S. 135 - 161). New York: Wiley.
- Grolnick, W. S. & Farkas, M. (2002). Parenting and the development of children's self-regulation. In M. H. Bornstein (Hrsg.), *Handbook of parenting: Vol. 5: Practical issues in parenting* (2. Aufl., S. 89 - 110). Mahwah: Erlbaum.
- Grolnick, W. S., Frodi, A. & Bridges, L. J. (1984). Maternal control style and the mastery motivation of one-year-olds. *Infant Mental Health Journal*, 5, S. 72 - 82.
- Grolnick, W. S., Gurland, S. T., DeCoursey, W. & Jacob, K. (2002). Antecedents and consequences of mother's autonomy support: An experimental investigation. *Developmental Psychology*, 38, S. 143 - 155.
- Grolnick, W. S. & Ryan, R. M. (1987). Autonomy in children's learning: An experimental and individual difference investigation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, S. 890 - 898.
- Grolnick, W. S. & Ryan, R. M. (1989). Parent styles associated with children's self-regulation and competence in school. *Journal of Educational Psychology*, 81, S. 143 - 154.
- Grolnick, W. S.; Ryan, R. M. & Deci, E. L. (1991): The inner resources for school achievement: Motivational mediators of children's perceptions of their parents. *Journal of Educational Psychology*, 83, S. 508 - 517.
- Grusec, J. E. (1983). The internalization of altruistic dispositions: A cognitive analysis. In E. T. Higgins, D. N. Ruble & W. W. Hartup (Hrsg.): *Social cognition and social development* (S. 275 - 293). Cambridge: Cambridge University Press.
- Grusec, J. E. (2002). Parental socialization and children's acquisition of values. In M. H. Bornstein, *Handbook of parenting: Vol. 5: Practical issues in parenting* (2. Aufl., S. 143 - 167). Mahwah: Erlbaum.
- Grusec, J. E. & Kuczynski, L. (Hrsg.) (1997). *Parenting and Children's Internalization of Values: A Handbook of Contemporary Theory*. New York: Wiley.

- Grusec, J. E., Kuczynski, L., Rushton, J. P. & Simutis, Z. M. (1978). Modeling, direct instruction, and attributions: Effects on altruism. *Developmental Psychology*, 14, S. 51 - 57.
- Grusec, J. E., Saas-Kortsak, P. & Simutis, Z. M. (1978). The role of example and moral exhortation in the training of altruism. *Child Development*, 49, S. 920 - 923.
- Grusec, J. E. & Skubiski, L. (1970). Model nurturance, demand characteristics of the modeling experiment and altruism. *Journal of Personality and Social Psychology*, 14, S. 352 - 359.
- Gupta, A. B. (1985). Relationship between maternal locus of control expectancy among low socioeconomic mothers and generalized locus of control expectancy in their children. *Dissertation Abstracts International*, 45 (12-A), S. 3756.
- Gurland, S. T. & Grolnick, W. S. (2000). *Children's expectancies of adults: Effects of confirmation versus disconfirmation*. Unveröff. Manuskript, Clark University.
- Harkness, S. & Super, C. M. (2002). Culture and parenting. In Marc H. Bornstein (Hrsg.): *Handbook of parenting: Vol. 2: Biology and ecology of parenting* (2. Aufl., S. 253 - 280). Mahwah: Erlbaum.
- Hart, C. H., Ladd, G. W. & Burlison, B. R. (1990). Children's expectations of the outcomes of social strategies: Relations with sociometric status and maternal disciplinary styles. *Child Development*, 61, S. 127 - 137.
- Hart, C. H., Nelson, D. A., Robinson, C. C., Olsen, S. F. & McNeilly-Choque, M. K. (1998). Overt and relational aggression in Russian nursery-school-age children: Parenting style and marital linkages. *Developmental Psychology*, 34, S. 687 - 697.
- Harter, S. (1978): Effectance motivation reconsidered. *Human Development*, 21, S. 34 - 64.
- Harter, S. (2006). The self. In W. Damon, R. M. Lerner (Hrsg. der Serie) & Nancy Eisenberg (Hrsg. des Bandes): *Handbook of child psychology: Vol. 3: Social, emotional, and personality development* (6. Aufl.; S. 505 - 570). New York: Wiley.
- Heckhausen, H. (1989). *Motivation und Handeln* (2. Aufl.). Heidelberg: Springer.
- Heckhausen, H. & Kemmler, L. (1957). Entstehungsbedingungen der kindlichen Selbständigkeit. Der Einfluss der mütterlichen Selbständigkeitserziehung auf die seelisch-soziale Schulreife ihrer Söhne. *Zeitschrift für experimentelle und angewandte Psychologie*, 4, S. 603 - 622.
- Heine, S. J. & Lehman, D. R. (1997). Culture, dissonance, and self-affirmation. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 23, S. 389 - 400.

- Herman, M. R., Dornbusch, S. M., Herron, M. C. & Herting, J. R. (1997). The influence of family regulation, connection, and psychological autonomy on six measures of adolescent functioning. *Journal of Adolescent Research*, 12, S. 34 - 67.
- Herrera, C. & Dunn, J. (1997). Early experiences with family conflict: Implications for arguments with a close friend. *Developmental Psychology*, 33, S. 869 - 881.
- Hess, R. D. & Holloway, S. D. (1984). Family and school as educational institutions. In R. D. Parke (Hrsg.): *Review of child development research: The family* (Bd. 7, S. 179 - 222). Chicago: University of Chicago Press.
- Higgins, E. T., Trope, Y. & Kwon, J. (1999). Augmentation and undermining from combining activities: The role of choice in activity engagement theory. *Journal of Experimental Social Psychology*, 35, S. 285 - 307.
- Hirst, P. H. & White, P. (Hrsg.) (1998). *Philosophy of education: Major themes in the analytic tradition* (4 Bände). London: Routledge.
- Hobbes, T. (1885). *Leviathan*. London: Routledge. (Original erschienen 1651)
- Hoffman, M. L. (1960). Power assertion by the parents and its impact on the child. *Child Development*, 31, S. 129 - 143.
- Hoffman, M. L. (1970a). Development of prosocial motivation: Empathy and guilt. In N. Eisenberg (Hrsg.), *The development of prosocial behavior* (S. 281 - 313). New York: Academic Press.
- Hoffman, M. L. (1970b). Moral development. In P. H. Mussen (Hrsg.), *Carmichael's manual of child psychology* (Vol. 2, S. 261 - 359). New York: Wiley.
- Hoffman, M. L. (1975). Altruistic behavior and the parent-child relationship. *Journal of Personality and Social Psychology*, 31, S. 937 - 943.
- Hoffman, M. L. & Saltzstein, H. D. (1967). Parent discipline and the child's moral development. *Journal of Personality and Social Psychology*, 5, S. 45 - 57.
- Hoge, D. R., Petrillo, G. H. & Smith, E. I. (1982). Transmission of religious and social values from parents to teenage children. *Journal of Marriage and the Family*, 44, S. 569 - 580.
- Holden, G. W. & Buck, M. J. (2002). Parental attitudes toward childrearing. In M. H. Bornstein (Hrsg.), *Handbook of parenting: Vol. 3: Being and becoming a parent* (2. Aufl., S. 537 - 562). Mahwah: Erlbaum.
- Holden, G. W. & Hawk, C. K. (2003): Meta-parenting in the journey of child rearing. In L. Kuczynski (Hrsg.), *Handbook of dynamics in parent-child relations* (S. 189 - 210). Thousand Oaks: Sage.

- Holstein, C. (1972). The relation of children's moral judgment level to that of their parents and to communication patterns in the family. In R. C. Smart & M. S. Smart (Hrsg.), *Readings in child development and relationships*. New York: Macmillan.
- Holt, J. (1978). *Zum Teufel mit der Kindheit: Über die Bedürfnisse und Rechte von Kindern* (übers. v. M. Schroeren). Wetzlar: Büchse der Pandora.
- Hopf, C. & Hopf, W. (1997). *Familie, Persönlichkeit, Politik: Eine Einführung in die politische Sozialisation*. Weinheim: Juventa.
- Hurrelmann, K. (2002): *Einführung in die Sozialisationstheorie* (8. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Israel, A. C. & Brown, M. S. (1979). Effects of directiveness of instructions and surveillance on the production and persistence of children's donations. *Journal of Experimental Child Psychology*, 27, S. 250 - 261.
- Iyengar, S. S. & Lepper, M. R. (2000). When choice is demotivating: Can one desire too much of a good thing? *Journal of Personality and Social Psychology*, 76, S. 995 - 1006.
- Iyengar, S. S. & Lepper, M. R. (2002). Choice and its consequences: On the costs and benefits of self-determination. In A. Tesser, D. A. Stapel & J. V. Wood (Hrsg.): *Self and motivation: Emerging psychological perspectives*. Washington: APA.
- Janssens, A. W. H., Janssens, J. M. A. M. & Gerris, J. R. M. (1992). Parents' and children's levels of moral reasoning: Antecedents and consequences of parental discipline strategies. In J. M. A. M. Janssens & J. R. M. Gerris (Hrsg.), *Child rearing: Influence on prosocial and moral development* (S. 169 - 196). Amsterdam: Swets and Zeitlinger.
- Janssens, J. M. A. M. & Gerris, J. R. M. (1992). Child rearing, empathy and prosocial development. In J. M. A. M. Janssens & J. R. M. Gerris (Hrsg.), *Child rearing: Influence on prosocial and moral development* (S. 57 - 75). Amsterdam: Swets and Zeitlinger.
- Jurkovic, G. J. & Prentice, N. M. (1974). Dimensions of moral interaction and moral judgment in delinquent and nondelinquent families. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 42, S. 256 - 262.
- Kagan, J. & Moss, H. A. (1962). *Birth to maturity: a study in psychological development*. New York: Wiley.
- Kasser, T. & Ryan, R. M. (1993). A dark side of the American dream: Correlates of financial success as a central life aspiration. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65, S. 410 - 422.

- Kasser, T. & Ryan, R. M. (1996). Further examining the American dream: Differential correlates of intrinsic and extrinsic goals. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 22, S. 80 - 87.
- Kasser, T., Ryan, R. M., Zax, M. & Sameroff, A. J. (1995). The relations of maternal and social environments to late adolescents' materialistic and prosocial values. *Developmental Psychology*, 31, S. 907 - 914.
- Kerr, M. & Stattin, H. (2000). What parents know, how they know it, and several forms of adolescent adjustment: Further support for a reinterpretation of monitoring. *Child Development*, 36, S. 366 - 380.
- Kinder, H. & Hilgemann, W. (1991). *dtv-Atlas zur Weltgeschichte: Karten und chronologischer Abriss: Band 1: Von den Anfängen bis zur Französischen Revolution* (25. Aufl.). München: dtv.
- KinderRÄchTsZÄnker (o. J. a). *Erziehen ist gemein*. Online unter http://kraetzae.de/erziehung/erziehen_ist_gemein (Stand 8.3.2007)
- KinderRÄchTsZÄnker (o. J. b). *K.R.Ä.T.Z.Ä.: Die KinderRÄchTsZÄnker* [Homepage]. <http://kraetzae.de> (Stand 8.3.2007)
- KinderRÄchTsZÄnker (1998). *Die Diskriminierung des Kindes: ein Menschenrechts-Report* [Broschüre]. Berlin. Online unter <http://kraetzae.de/menschenrechtsreport/> (Stand 13.3.2007)
- KinderRÄchTsZÄnker (2005). *Pretty Cool System: Leben und Lernen an der Demokratischen Schule in Hadera* [Film-DVD]. Berlin. (erhältlich über kraetzae@kraetzae.de)
- Klemm, U. (1992). Zwanzig Jahre Antipädagogik und Kinderrechtsbewegung - Genese und Bilanz. In ders. (Hrsg.), *Quellen und Dokumente der Antipädagogik* (S. 9 - 39). Frankfurt a. M.: dipa.
- Kochanska, G. (1991). Socialization and temperament in the development of guilt and conscience. *Child Development*, 62, S. 1379 - 1392.
- Kochanska, G. (1995). Children's temperament, mothers' discipline, and security of attachment: Multiple pathways to emerging internalization. *Child Development*, 66, S. 597 - 615.
- Kochanska, G. (1997). Multiple pathways to conscience for children with different temperaments: From toddlerhood to age 5. *Developmental Psychology*, 33, S. 228 - 240.

- Koestner, R. & McClelland, D. C. (1990). Perspectives on competence motivation. In L. A. Pervin (Hrsg.), *Handbook of personality: Theory and research* (S. 527 - 548). New York: Guilford Press.
- Koestner, R., Ryan, R. M., Bernieri, F. & Holt, K. (1984). Setting limits on children's behavior: The differential effects of controlling versus informational styles on intrinsic motivation and creativity. *Journal of Personality*, 52, S. 233 - 248.
- Kornadt, H.-J. & Wirsing, M. (1960). Erziehungsmethoden und frühkindliches Verhalten. *Psychologische Beiträge*, 5, S. 383 - 392.
- Krampen, G. (1994). Kontrollüberzeugungen in der Erziehung und Sozialisation. In K. A. Schneewind (Hrsg.), *Psychologie der Erziehung und Sozialisation* (Enzyklopädie der Psychologie, Themenbereich D, Serie I, Band 1, S. 375 - 402). Göttingen: Hogrefe.
- Krappmann, L. (1994). Sozialisation und Entwicklung in der Sozialwelt gleichaltriger Kinder. In K. A. Schneewind (Hrsg.), *Psychologie der Erziehung und Sozialisation* (Enzyklopädie der Psychologie, Themenbereich D, Serie I, Band 1, S. 495 - 524). Göttingen: Hogrefe.
- Krevans, J. & Gibbs, J. C. (1996). Parents' use of inductive discipline: Relations to children's empathy and prosocial behavior. *Child Development*, 67, S. 3263 - 3277.
- Krohne, H. W. & Hock, M. (1994). *Erziehung und Angstentwicklung des Kindes*. Bern: Huber.
- Krohne, H. W. & Hock, M. (1998). Erziehungsstil. In D. H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (S. 105 - 110). Weinheim: Beltz.
- Kruglanski, A. W., Freedman, I. & Zeevi, G. (1971). The effects of extrinsic incentive on some qualitative aspects of task performance. *Journal of Personality*, 39, S. 606 - 617.
- Kuczynski, Leon (2003). Beyond bidirectionality: Bilateral conceptual frameworks for understanding dynamics in parent-child relations. In ders. (Hrsg.), *Handbook of Dynamics in Parent-Child Relations* (S. 3 - 24). Thousand Oaks: Sage.
- Kunz, L. (Hrsg.) (1994). *Einführung in die Korczak-Pädagogik: Konzeption, Rezeption und vergleichende Analysen*. Weinheim: Beltz.
- Kurdek, L. A. & Fine, M. A. (1994). Family acceptance and family control as predictors of adjustment in young adolescents: Linear, curvilinear, or interactive effects? *Child Development*, 65, S. 1137 - 1146.

- Kurdek, L. A., Fine, M. A. & Sinclair, R. J. (1995). School adjustment in sixth graders: Parenting transitions, family climate, and peer norm effects. *Child Development*, 66, S. 430 - 445.
- Ladd, G. W. & Pettit, G. S. (2002). Parenting and the development of children's peer relationships. In M. H. Bornstein (Hrsg.), *Handbook of parenting: Vol. 5: Practical issues in parenting* (2. Aufl., S. 269 - 309). Mahwah: Erlbaum.
- Lamborn, S. D., Dornbusch, S. M. & Steinberg, L. (1996). Ethnicity and community context as moderators of the relations between family decision making and adolescent adjustment. *Child Development*, 67, S. 283 - 301.
- Leahy, R. L. (1981). Parental practices and the development of moral judgment and self-image disparity during adolescence. *Developmental Psychology*, 17, S. 580 - 594.
- Lefrancois, G. R. (1986). *Psychologie des Lernens*. Berlin: Springer.
- Lenski, Gerhard (1973). *Macht und Privileg: Eine Theorie der sozialen Schichtung*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Lepper, M. R. (1983). Social-control processes and the internalization of social values: An attributional perspective. In E. T. Higgins, D. N. Ruble & W. W. Hartup (Hrsg.), *Social cognition and social development* (S. 294 - 330). Cambridge: Cambridge University Press.
- Lepper, M. R. & Greene, D. (1975). Turning play into work: Effects of adults' surveillance and extrinsic rewards on children's intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 31, S. 479 - 486.
- Lerner, R. M., Rothbaum, F., Boulos, S. & Castellino, D. R. (2002). Developmental Systems Perspective on parenting. In M. H. Bornstein (Hrsg.), *Handbook of parenting: Vol. 2: Biology and ecology of parenting* (2. Aufl., S. 315 - 344). Mahwah: Erlbaum.
- Levant, R. F. (1983). Client-centered skills-training programs for the family: A review of the literature. *The Counseling Psychologist*, 11, 3, S. 29 - 46.
- Levant, R. F. & Doyle, G. (1983). An evaluation of a parent education program for fathers of school-aged children. *Family Relations*, 32, 1, S. 29 - 37.
- Levant, R. F., Slattery, S. C. & Slobodian, S. E. (1981). A systematic skills approach to the selection and training of foster parents as mental health paraprofessionals, II: Training. *Journal of Community Psychology*, 9, S. 231 - 238.
- LeVine, R. A. (1960). The internalization of political values in stateless societies. *Human Organization*, 19, S. 51 - 58.

- Lewin, K., Lippitt, R. & White, R. K. (1938). Patterns of aggressive behavior in experimentally designed „social climates”. *Journal of Social Psychology*, 10, S. 271 - 299.
- Lewis, C. C. (1981). The effects of parental firm control: A reinterpretation of findings. *Psychological Bulletin*, 90, 3, S. 547 - 563.
- Locke, J. (1884). *Some thoughts concerning education*. London: Clay. (Original erschienen 1693)
- Lovejoy, C. O. (1981). The Origin of Man. *Science*, 211, S. 341 - 350.
- Loveland, K. K. & Olley, J. G. (1979). The effect of external reward on interest and quality of task performance in children of high and low intrinsic motivation. *Child Development*, 50, S. 1207 - 1210.
- Lytton, H. (1977). Correlates of compliance and the rudiments of conscience in 2-year-old boys. *Canadian Journal of Behavioral Sciences*, 9, S. 242 - 251.
- Lytton, H. (1980). *Parent-child interaction: The socialization process observed in twin and singleton families*. New York: Plenum.
- Lytton, H. & Gallagher, L. (2002). Parenting twins and the genetics of parenting. In M. H. Bornstein (Hrsg.), *Handbook of parenting: Vol. 1: Children and parenting* (2. Aufl., S. 227 - 253). Mahwah: Erlbaum.
- Lytton, H. & Zvirner, W. (1975). Compliance and its controlling stimuli observed in a natural setting. *Developmental Psychology*, 11, S. 769 - 779.
- Maccoby, E. E. (1983). Let's not overattribute to the attribution process: Comments on social cognition and behavior. In E. T. Higgins, D. N. Ruble & W. W. Hartup (Hrsg.), *Social cognition and social development: A sociocultural perspective* (S. 356 - 370). Cambridge: Cambridge University Press.
- Maccoby, E. E. (2000). Parenting and its effects on children: On reading and misreading behavior genetics. *Annual Review of Psychology*, 51, S. 1 - 27.
- Maccoby, E. E. (2002). Parenting effects: Issues and controversies. In J. E. Borkowski, S. L. Ramey & M. Bristol-Power (Hrsg.), *Parenting and the child's world: Influences on academic, intellectual, and social-emotional development* (S. 35 - 46). Mahwah: Erlbaum.
- Maccoby, E. E. (2003). Dynamic viewpoints on parent-child relations - their implications for socialization processes. In Leon Kuczynski (Hrsg.), *Handbook of dynamics in parent-child relations* (S. 439 - 452). Thousand Oaks: Sage.
- Maccoby, E. E. & Martin, J. A. (1983). Socialization in the context of the family. In P. H. Mussen (Hrsg. der Serie) & E. Mavis Hetherington (Hrsg. des Bandes), *Handbook*

- of child psychology: Vol. 4: Socialization, personality, and social Development (4. Aufl., S. 1 - 101). New York: Wiley.
- MacDonald, K. B. & Parke, R. D. (1984). Bridging the gap: Parent-child play interaction and interactive competence. *Child Development*, 55, S. 1265 - 1277.
- Marr, A. J. (2000). Intrinsic motivation and the flow experience: A critique of two-factor-theories of human motivation in social psychology (überarbeitete Fassung). Online auf *Dr. Mezmer's bad psychology homepage*, <http://www.homestead.com/flowstate/sdt.html> (Stand: 8.3.2007).
- Maruyama, G., Fraser, S. C. & Miller, N. (1982). Personal responsibility and altruism in children. *Journal of Personality and Social Psychology*, 42, S. 658 - 664.
- McCord, W., McCord, J. & Howard, A. (1961). Familial correlates of aggression in non-delinquent male children. *Journal of Abnormal Social Psychology*, 62, S. 79 - 93.
- McCullers, J. C., Fabes, R. A. & Moran, J. D. III(1987). Does intrinsic motivation theory explain the adverse effects of rewards on immediate task performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, S. 1027 - 1033.
- McFadyen-Ketchum, S. A., Bates, J. E., Dodge, K. A. & Pettit, G. S. (1996). Patterns of change in early childhood aggressive-disruptive behavior: Gender differences in predictions from early coercive and affectionate mother-child interactions. *Child Development*, 67, S. 2417 - 2433.
- McGrath, M. P. & Power, T. G. (1990). The effects of reasoning and choice on children's prosocial behavior. *International Journal of Behavioral Development*, 13, S. 345 - 353.
- McGrath, M. P., Wilson, S. R. & Frassetto, S. J. (1995). Why some forms of induction are better than others at encouraging prosocial behavior. *Merrill-Palmer Quarterly*, 41, S. 347 - 360.
- McGraw, K. O. & McCullers, J. C. (1979). Evidence of a detrimental effect of extrinsic incentives on breaking a mental set. *Journal of Experimental Social Psychology*, 15, S. 285 - 294.
- McGrew, W. C. (1972). *An ethological study of children's behavior*. New York: Academic Press.
- Montada, L. (1994). Die Sozialisation von Moral. In K. A. Schneewind (Hrsg.), *Psychologie der Erziehung und Sozialisation* (Enzyklopädie der Psychologie, Themenbereich D, Serie I, Band 1, S. 315 - 344). Göttingen: Hogrefe.

- Mossholder, K. W. (1980). Effects of externally mediated goal setting on intrinsic motivation: A laboratory experiment. *Journal of Applied Psychology*, 65, S. 202 - 210.
- Mounts, N. (2000). Parental management of adolescent peer relationships: What are its effects on friend selection? In K. A. Kerns, J. W. Contreras & A.M. Neal-Barnett (Hrsg.): *Family and peers: Linking two social worlds* (S. 169 - 193). Westport: Praeger.
- Murray, S. L. & Holmes, J. G. (1997). A leap of faith? Positive illusions in romantic relationships. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 23, S. 586 - 604.
- Nichols, R. C. (1964). Parental attitudes of mothers of intelligent adolescents and creativity of their children. *Child Development*, 35, S. 1041 - 1049.
- Nix, G.; Ryan, R. M.; Manly, J. B. & Deci, E. L. (1999). Revitalization through self-regulation: The effects of autonomous and controlled motivation on happiness and vitality. *Journal of Experimental Social Psychology*, 35, S. 266 - 284.
- Nix, R. L.; Pinderhughes, E. E.; Dodge, K. A.; Bates, J. E. & Pettit, G. S. (1999). Do parents' hostile attribution tendencies function as self-fulfilling prophecies? An empirical examination of aggressive transactions. *Child Development*, 70, S. 896 - 909.
- Oliner, P. M.; Oliner, S. P.; Baron, L.; Blum, L. A.; Krebs, D. L. & Smolenska, M. Z. (1992). *Embracing the other*. New York: New York University Press.
- Olk, T. & Rentzsch, D. (1999). Die soziale Lage von Kindern: Anmerkungen zum Forschungsstand und ausgewählte Befunde. In W. Glatzer & I. Ostner (Hrsg.), *Deutschland im Wandel. Sozialstrukturelle Analysen*. SB der Zeitschrift Gegenwartskunde (S. 219 - 237). Opladen: Leske + Budrich.
- Oser, F. & Althof, W. (1992). *Moralische Selbstbestimmung: Modelle der Entwicklung und Erziehung im Wertebereich: Ein Lehrbuch*. Stuttgart: Klett.
- Otto, L. B. & Atkinson, M. P. (1997). Parental involvement and adolescent development. *Journal of Adolescent Research*, 12, S. 68 - 89.
- Papoušek, H. & Papoušek, M. (2000). Intuitive parenting. In M. H. Bornstein (Hrsg.), *Handbook of parenting: Vol. 2: Biology and ecology of parenting* (2. Aufl., S. 183 - 203). Mahwah: Erlbaum.
- Parikh, B. (1980). Development of moral judgment and its relation to family environment factors in Indian and American families. *Child Development*, 51, S. 1030 - 1039.

- Parke, R. D. (1974). Rules, roles, and resistance to deviation: Recent advances in punishment, discipline, and self-control. In A. E. Pick (Hrsg.), *Minnesota Symposia on Child Psychology* (Vol. 8, S. 111 - 149). Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Parke, R. D., MacDonald, K. B., Beitel, A., Bhavnagri, N. (1988). The role of the family in the development of peer relationships. In D. Belle (Hrsg.), *Children's social networks and social supports* (S. 241 - 259). New York: Wiley.
- Parke, R. D., MacDonald, K., Burks, V. M., Carson, J., Bhavnagri, N., Barth, J. M. & Beitel, A. (1989). Family and peer linkages: In search of linkages. In K. Kreppner & R. M. Lerner (Hrsg.), *Family systems and life span development* (S. 65 - 92). Hillsdale: Erlbaum.
- Patterson, G. R. & Fisher, P. A. (2002). Recent developments in our understanding of parenting: Bidirectional effects, causal models, and the search for parsimony. In M. H. Bornstein (Hrsg.), *Handbook of parenting: Vol. 5: Practical issues in parenting* (2. Aufl., S. 59 - 88). Mahwah: Erlbaum.
- Patterson, G. R. & Stouthamer-Loeber, M. (1984). The correlation of family management practices and delinquency. *Child Development*, 55, S. 1299 - 1307.
- Perrez, M. (1998): Psychologische Faktoren: Einflüsse der Sozialisation. In U. Baumann & M. Perrez (Hrsg.), *Lehrbuch Klinische Psychologie-Psychotherapie* (2. Aufl., S. 215 - 245). Bern: Huber.
- Perry, D. G., Bussey, K. & Freiberg, K. (1981). Impact of adults' appeals for sharing on the development of altruistic dispositions in children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 32, S. 127 - 138.
- Peterson, L. (1983). Influence of age, task competence, and responsibility focus on children's altruism. *Developmental Psychology*, 19, S. 141 - 148.
- Peterson, Steven A. (1991). Human ethology and political hierarchy: Is democracy feasible? In A. Somit & R. Wildenmann (Hrsg.), *Hierarchy and Democracy* (S. 63 - 78). Baden-Baden: Nomos.
- Pettit, G. S.; Bates, J. E. & Dodge, K. A. (1997). Supportive parenting, ecological context, and children's adjustment: A seven-year longitudinal study. *Child Development*, 68, S. 908 - 923.
- Pettit, G. S., Bates, J. E., Dodge, K. A. & Meece, D. W. (1999). The impact of after-school peer contact on early adolescent externalizing problems is moderated by parental monitoring, perceived neighbourhood safety, and prior adjustment. *Child Development*, 70, S. 768 - 778.

- Pettit, G. S., Clawson, M., Dodge, K. A. & Bates, J. E. (1996). Stability and change in children's peer-rejected status: The role of child behavior, parent-child relations, and family ecology. *Merrill-Palmer Quarterly*, 42, S. 91 - 118.
- Pettit, G. S., Dodge, K. A. & Brown, M. (1988). Early family experience, social problem-solving patterns, and children's social competence. *Child Development*, 59, S. 107 - 120.
- Pfeiffer, C., Wetzels, P. & Enzmann, D. (1999). *Innerfamiliäre Gewalt gegen Kinder und Jugendliche und ihre Auswirkungen*. Hannover: KFN.
- Plant, R. & Ryan, R. M. (1985). Intrinsic motivation and the effects of self-consciousness, self-awareness, and ego-involvement: An investigation of internally controlling styles. *Journal of Personality*, 53, S. 435 - 449.
- Plomin, R., DeFries, J. C., McClearn, G. E. & Rutter, M. (1999). *Gene, Umwelt und Verhalten: Einführung in die Verhaltensgenetik*. Bern: Huber.
- Power, T. G. & Chapieski, M. L. (1986). Childrearing and impulse control in toddlers: A naturalistic investigation. *Developmental Psychology*, 22, S. 271 - 275.
- Powers, S. I. (1982). *Family environments and adolescent moral development: A study of psychiatrically hospitalized and non-patient adolescents*. Unveröff. Dissertation, Harvard University.
- Powers, S. I., Hauser, S. T., Schwartz, J., Noam, G. G. & Jacobson, A. M. (1983). Adolescent ego development and family interaction: A structural-developmental perspective. *New Directions for Child Development*, 22, S. 5 - 25.
- Pratt, L. (1973). Child-rearing methods and children's health behaviors. *Journal of Health and Social Behavior*, 14, S. 61 - 69.
- Pratt, M. W., Arnold, M. L., Pratt, A. T. & Diessner, R. (1999). Predicting adolescent moral reasoning from family climate: A longitudinal study. *Journal of Early Adolescence*, 10, S. 148 - 175.
- Preiser, Siegfried (1994). Überzeugungen und Einstellungen: Weltanschauliche, religiöse und politische Glaubenssysteme. In K. A. Schneewind (Hrsg.), *Psychologie der Erziehung und Sozialisation* (Enzyklopädie der Psychologie, Themenbereich D, Serie I, Band 1, S. 345 - 373). Göttingen: Hogrefe.
- Putallaz, M. (1987). Maternal behavior and children's sociometric status. *Child Development*, 58, S. 324 - 340.
- Putnam, S. P., Sanson, A. V. & Rothbart, M. K. (2002): Child temperament and parenting. In M. H. Bornstein (Hrsg.), *Handbook of parenting: Vol. 1: Children and parenting* (2. Aufl., S. 255 - 277). Mahwah: Erlbaum.

- Pyszczynski, T., Greenberg, J. & Solomon, S. (2000). Toward a dialectical analysis of growth and defense motives. *Psychological Inquiry*, 11, 4, S. 301 - 305.
- Reinhardt, S. (2003): Demokratie-Lernen in der Schule. In C. Palentien & K. Hurrelmann (Hrsg.), *Schülerdemokratie: Mitbestimmen in der Schule* (S. 68 - 82). München: Luchterhand.
- Reiss, S. & Sushinsky, L. W. (1975). Overjustification, competing responses, and the acquisition of intrinsic interest. *Journal of Personality and Social Psychology*, 31, S. 1116 - 1125.
- Reuband, K.-H. (1997). Aushandeln statt Gehorsam: Erziehungsstile und Erziehungspraktiken in den alten und neuen Bundesländern im Wandel. In L. Böhnisch & K. Lenz (Hrsg.), *Familien: Eine interdisziplinäre Einführung* (S. 129 - 154). München: Juventa.
- Rice, M. E. & Grusec, J. E. (1975). Saying and doing: Effects on observer performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 32, S. 584 - 593.
- Roberts, W. (1999). The socialization of emotional expression: Relations with prosocial behavior and competence in five samples. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 31, S. 72 - 85.
- Rohner, R. P. & Pettengill, S. M. (1985). Perceived parental acceptance-rejection and parental control among Korean adolescents. *Child Development*, 56, S. 524 - 528.
- Rohner, R. P. & Rohner, E. C. (1981). Parental acceptance-rejection and parental control: Cross-cultural codes. *Ethnology*, 20, S. 245 - 260.
- Rosenblatt, J. S. (2002). Hormonal bases of parenting in mammals. In M. H. Bornstein (Hrsg.), *Handbook of parenting: Vol. 2: Biology and ecology of parenting* (2. Aufl., S. 31 - 60). Mahwah: Erlbaum.
- Rosenthal, R. & Jacobson, L. (1971). *Pygmalion im Unterricht: Lehrererwartungen und Intelligenzentwicklung der Schüler*. Weinheim: Beltz.
- Rousseau, J.-J. (1974). *Emile, or on education*. London: Dent. (Original erschienen 1762)
- Rubin, K. H., Hastings, P., Chen, X., Stewart, S. & McNichol, K. (1998). Intrapersonal and maternal correlates of aggression, conflict, and externalizing problems in toddlers. *Child Development*, 69, S. 1614 - 1629.
- Rushton, J. P. (1975). Generosity in children: Immediate and long-term effects of modeling, preaching, and moral judgment. *Journal of Personality and Social Psychology*, 31, S. 459 - 466.

- Russell, A., Pettit, G. S. & Mize, J. (1998). Horizontal Qualities in Parent-Child Relationships: Parallels with and Possible Consequences for Children's Peer Relationships. *Developmental Review*, 18, S. 313 - 352.
- Ryan, R. M. (1993). Agency and organization: Intrinsic motivation, autonomy, and the self in psychological development. *Nebraska Symposium on Motivation*, 40, S. 1 - 56.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). The darker and brighter sides of human existence: Basic psychological needs as a unifying concept. *Psychological Inquiry*, 11, 4, S. 319 - 338.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2002). Overview of self-determination theory: An organismic dialectical perspective. In dies., *Handbook of self-determination research* (S. 3 - 33).
- Ryan, R. M. & Lynch, J. (1989). Emotional autonomy versus detachment: Revisiting the vicissitudes of adolescence and young childhood. *Child Development*, 60, S. 340 - 356.
- Ryan, R. M., Mims, V. & Koestner, R. (1983). Relation of reward contingency and interpersonal context to intrinsic motivation: A review and test using cognitive evaluation theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45, S. 736 - 750.
- Saraswathi, T. S. & Sundaresan, J. (1980). Perceived maternal disciplinary practices and their relations to development of moral judgment. *International Journal of Behavioral Development*, 3, S. 91 - 104.
- Schaefer, E. S. & Bayley, N. (1963). Maternal behavior, child behavior, and their intercorrelations from infancy through adolescence. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 28, 3.
- Scheier, M. F. & Carver, C. S. (1993). On the power of positive thinking: The benefits of being optimistic. *Current Directions in Psychological Science*, 2, S. 26 - 30.
- Schleiermacher, F. D. E. (1957). Die Vorlesungen aus dem Jahre 1826. In Th. Schulze & E. Weniger (Hrsg.): *Pädagogische Schriften*. Düsseldorf: Küpper.
- Schmidt, F. L. & Hunter, J. E. (1977). Development of a general solution to the problem of validity generalization. *Journal of Applied Psychology*, 62, 5, S. 529 - 540.
- Schmidt-Denter, U. (1994). Prosoziales und aggressives Verhalten. In K. A. Schneewind (Hrsg.), *Psychologie der Erziehung und Sozialisation* (Enzyklopädie der Psychologie, Themenbereich D, Serie I, Band 1, S. 285 - 314). Göttingen: Hogrefe.

- Schneewind, K. A. (Hrsg.) (1994a). *Psychologie der Erziehung und Sozialisation* (Enzyklopädie der Psychologie, Themenbereich D, Serie I, Band 1). Göttingen: Hogrefe.
- Schneewind, K. A. (1994b). Persönlichkeitsentwicklung im Kontext von Erziehung und Sozialisation. In ders. (Hrsg.), *Psychologie der Erziehung und Sozialisation* (Enzyklopädie der Psychologie, Themenbereich D, Serie I, Band 1; S. 197 - 225). Göttingen: Hogrefe.
- Schneewind, K. A. (2000). Kinder und elterliche Erziehung. In A. Lange & W. Lauterbach (Hrsg.): *Kinder in Familie und Gesellschaft zu Beginn des 21sten Jahrhunderts* (S. 187 - 208). Stuttgart: Lucius & Lucius.
- Schneewind, K. A.; Walper, S. & Graf, J. (2000). Sozialisation in der Familie als Quelle individueller Unterschiede. In M. Amelang (Hrsg.), *Determinanten individueller Unterschiede* (Enzyklopädie der Psychologie, Themenbereich C, Serie VIII, Band 4, S. 249 - 343). Göttingen: Hogrefe.
- Schoenebeck, H. v. (1993). *Unterstützen statt erziehen: Die neue Eltern-Kind-Beziehung*. München: Kösel.
- Schwartz, B. (2000). Self-determination: The tyranny of freedom. *American Psychologist*, 55, 1, S. 79 - 88.
- Sears, R. R., Whiting, J. W. M., Nowlis, V. & Sears, P. S. (1953). Some child rearing antecedents of aggression and dependency in young children. *Genetic Psychology Monographs*, 47, S. 135 - 234.
- Shapira, Z. (1976). Expectancy determinants of intrinsically motivated behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 34, S. 1235 - 1244.
- Sidanius, J. & Pratto, F. (2004). Social dominance theory: A new synthesis. In J. T. Jost & J. Sidanius (Hrsg.), *Political Psychology* (S. 315 - 332).
- Siegal, M. & Barclay, M. S. (1985). Children's evaluation of fathers' socialization behavior. *Developmental Psychology*, 21, S. 1090 - 1096.
- Siegal, M. & Cowen, J. (1984). Appraisals of intervention: The mother's versus the culprit's behavior as determinants of children's evaluations of discipline techniques. *Child Development*, 55, S. 1760 - 1766.
- Sigel, I. E. & McGillicuddy-De Lisi, A. V. (2002). Parent beliefs are cognitions: The dynamic belief systems model. In M. H. Bornstein (Hrsg.), *Handbook of parenting: Vol. 3: Being and becoming a parent* (2. Aufl., S. 485 - 508). Mahwah: Erlbaum.
- Silbereisen, R. K.; Boehnke, K.; Eisenberg, N.; Palmonari, A. & Reykowski, J. (1988). Motive prosozialen Handelns im Jugendalter: Untersuchungen in Berlin, Warschau,

- Bologna und Phoenix. In H. W. Bischoff & L. Montada (Hrsg.), *Altruismus: Bedingungen der Hilfsbereitschaft* (S. 104 - 129). Göttingen: Hogrefe.
- Smith, C., Perou, R. & Lesesne, C. (2002). Parent education. In M. H. Bornstein (Hrsg.), *Handbook of parenting: Vol. 4: Social conditions and applied parenting* (2. Aufl., S. 389 - 410). Mahwah: Erlbaum.
- Smith, R. E. & Smoll, F. L. (1990). Self-esteem and children's reactions to youth sport coaching behaviors: A field study of self-enhancement processes. *Developmental Psychology*, 26, S. 987 - 993.
- Snyder, C. R. & Lopez, S. J. (Hrsg.) (2005): *Handbook of Positive Psychology*. New York: Oxford University Press.
- Staub, E. (1979). *Positive social behavior and morality: Vol. 2: Socialization and development*. New York: Academic Press.
- Steinberg, L. (1986). Latchkey children and susceptibility to peer pressure: An ecological analysis. *Developmental Psychology*, 22, S. 433 - 439.
- Steinberg, L., Lamborn, S., Dornbusch, S. & Darling, N. (1992). Impact of parenting practices on adolescent achievement: Authoritative parenting, school involvement, and encouragement to succeed. *Child Development*, 63, S. 1266 - 1281.
- Steinberg, L. & Silk, J. S. (2002). Parenting Adolescents. In M. H. Bornstein (Hrsg.), *Handbook of parenting: Vol. 1: Children and parenting* (2. Aufl., S. 103 - 133). Mahwah: Erlbaum.
- Stratton, P. & Swaffer, R. (1988). Maternal causal beliefs for abused and handicapped children. *Journal of Reproductive and Infant Psychology*, 6, S. 201 - 216.
- Strom, R., Collinsworth, P. & Fishara, F. (1989). Parental expectations and children's locus of control. *Journal of Instructional Psychology*, 16, S. 81 - 84.
- Sudbury Valley School Press (Hrsg.) (1992). *The Sudbury Valley School Experience* (3. Aufl.). Framingham: Sudbury Valley School Press.
- Sudbury Valley School Press (1995). „*And Now for Something Completely Different...*“: *An Introduction to Sudbury Valley School* (2. Aufl.). Framingham: Sudbury Valley School Press.
- Swann, W. B. & Pittman, T. S. (1977). Initiating play activity of children: The moderating influence of verbal cues on intrinsic motivation. *Child Development*, 48, S. 1128 - 1132.
- Tamis-LeMonda, C. S., Užgiris, I. Č. & Bornstein, M. H. (2002). Play in parent-child interactions. In M. H. Bornstein (Hrsg.), *Handbook of parenting: Vol. 5: Practical issues in parenting* (2. Aufl., S. 221 - 241). Mahwah: Erlbaum.

- Tarpy, R. (1979): *Lernen*. Berlin: Springer.
- Tausch, R. & Tausch, A.-M. (1991). *Erziehungspsychologie: Begegnung von Person zu Person* (11. Aufl.). Göttingen: Hogrefe.
- Teti, D. & Candelaria, M. A. (2002). Parenting competence. In M. H. Bornstein (Hrsg.), *Handbook of parenting: Vol. 4: Social conditions and applied parenting* (2. Aufl., S. 149 - 180). Mahwah: Erlbaum.
- Tinsley, B. J.; Markey, C. N.; Ericksen, A. J.; Ortiz, R. V. & Kwasman, A. (2002). Health Promotion for Parents. In M. H. Bornstein (Hrsg.), *Handbook of parenting: Vol. 5: Practical Issues in parenting* (2. Aufl., S. 311 - 328). Mahwah: Erlbaum.
- Van den Berghe, P. L. (1978). *Man in Society: A Biosocial View* (2. Aufl.). New York: Elsevier.
- Vandell, D. L. & Wilson, K. S. (1987). Infant's interactions with mother, sibling, and peer: Contrasts and relations between interaction systems. *Child Development*, 58, S. 176 - 186.
- Veer, A. J. E. de & Janssens, J. M. A. M. (1992). Victim-oriented discipline and the child's internalization of norms. In J. M. A. M. Janssens & J. R. M. Gerris (Hrsg.), *Child rearing: Influence on prosocial and moral development* (S. 145 - 168). Amsterdam: Swets and Zeitlinger.
- Vogelsohn, E. L. (1975). Preventive-therapeutic programs for mothers and adolescent daughters: A follow-up of relationship enhancement versus discussion and booster methods (Dissertation, Pennsylvania State University, 1975). *Dissertation Abstracts International*, 1976, 36, 7677A (University Microfilms No. 76-10, 809).
- Walker, L. J. & Hennig, K. H. (1999). Parenting style and the development of moral reasoning. *Journal of Moral Education*, 28, S. 359 - 374.
- Walker, L. J. & Taylor, J. H. (1991). Family interactions and the development of moral reasoning. *Child Development*, 62, S. 264 - 283.
- Walters, G. C. & Grusec, J. E. (1977). *Punishment*. San Francisco: Freeman.
- Watson, G. (1957). Some personality differences in children related to strict or permissive parental discipline. *Journal of Psychology*, 44, S. 227 - 249.
- Weiss, B., Dodge, K. A., Bates, J. E. & Pettit, G. S. (1992). Some consequences of harsh discipline: Child aggression and a maladaptive social information processing style. *Child Development*, 63, S. 1321 - 1335.
- White, M. J. & Kaufman, G. (1997). Language usage, social capital, and school completion among immigrants and native-born ethnic groups. *Social Science Quarterly*, 78, S. 385 - 398.

- Whiting, B. B. & Whiting, J. W. M. (1975). *Children of six cultures: A psychocultural analysis*. Cambridge: Harvard University Press.
- Williams, G. C., Cox, E. M., Hedberg, V. & Deci, E. L. (2000). Extrinsic life goals and health risk behaviors in adolescents. *Journal of Applied Social Psychology, 30*, S. 1756 - 1771.
- Williams, W. M. & Sternberg, R. J. (2000). How parents can maximize children's cognitive abilities. In M. H. Bornstein (Hrsg.), *Handbook of parenting: Vol. 5: Practical issues in parenting* (2. Aufl., S. 169 - 194). Mahwah: Erlbaum.
- Winder, C. L. & Rau, L. C. (1962). Parental attitudes associated with social deviance in preadolescent boys. *Journal of Abnormal Social Psychology, 64*, 6, S. 418 - 424.
- Zahn-Waxler, C., Radke-Yarrow, M. (1983). Early altruism and guilt. *Academic Psychology Bulletin, 5*, S. 247 - 259.
- Zahn-Waxler, C., Radke-Yarrow, M. & King, R. A. (1979). Child rearing and children's prosocial initiations toward victims of distress. *Child Development, 50*, S. 319 - 330.
- Zuckerman, M., Porac, J., Lathin, D., Smith, R. & Deci, E. L. (1978). On the importance of self-determination for intrinsically motivated behavior. *Personality and Social Psychology Bulletin, 4*, S. 443 - 446.
- Zukow-Goldring, P. (2002). Sibling caregiving. In M. H. Bornstein (Hrsg.), *Handbook of parenting: Vol. 3: Being and becoming a parent* (2. Aufl., S. 253 - 286). Mahwah: Erlbaum.

Anhang

TABELLE A1: Zusammenfassung der lt. allgemeiner Literatur empirisch belegten Effekte und Korrelate selbst- und mitbestimmungsthematischer Interaktionsmerkmale.

Pro Selbst- und Mitbestimmung	Contra Selbst- und Mitbestimmung
<u>Leistungs- und Schulvariablen</u>	
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Schulleistung (9) ➤ Arbeitseffizienz (3) ➤ schulische Anpassung; weniger Schulprobleme; Internalisierung akademischer Werte (1, 9) 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ bessere Schulleistung bei mittlerer Überwachung (9) und starker Kontrolle (12, 13) ➤ geringere Schulzufriedenheit (8) ➤ Schulabbruch wahrscheinlicher (9)
<u>Psychische Gesundheit</u>	
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Glück; Zufriedenheit (1, 5) ➤ reifer (5) ➤ weniger abhängig, sowohl allgemein als auch abhängig von der Beachtung durch andere; weniger passiv-abhängig (11) ➤ Internalisierung; weniger entfremdet (1, 5, 7, 11) ➤ höheres Selbstwertgefühl (3, 7) ➤ internalere Kontrollüberzeugungen (8, 12, 13) ➤ emotionale Stabilität (11) ➤ weniger mit sich selbst beschäftigt (1) 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ unzufriedener (4, 13) ➤ unreifer (12) ➤ geringere Internalisierung (12) ➤ schlechtere Selbstregulation (13) ➤ geringeres Selbstwertgefühl (12) ➤ ängstlicher; gehemmter (4)
<u>Peer-Kompetenz</u>	
<ul style="list-style-type: none"> ➤ soziale Kompetenz (3, 8) ➤ verträglich; kooperativer Stil in Interaktionen mit Gleichaltrigen; höflich; taktvoll; freundlich (1, 3, 4, 8, 10, 12) ➤ horizontaler Interaktionsstil mit Gleichaltrigen (4) ➤ mehr beziehungsorientierte statt instrumentelle Strategien im Umgang mit 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ geringere Peer-Kompetenz (10) ➤ feindseliger (4)

- | | |
|---|--|
| <p>Gleichaltrigen (10)</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ bessere gemeinsame Konfliktlösung; offener Austausch in Konfliktsituationen mit Gleichaltrigen (4, 5) ➤ durchsetzungsfähiger (1) ➤ Akzeptanz durch Gleichaltrige (7, 10) | <ul style="list-style-type: none"> ➤ unbeliebter (4, 8) |
|---|--|

Qualität der Eltern-Kind-Beziehung

- | | |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> ➤ weniger extreme Orientierung an Gleichaltrigen; weniger Ratsuche bei Gleichaltrigen, stattdessen mehr bei Eltern (3) ➤ bereitwillige Folgsamkeit (<i>committed compliance</i>); Folgsamkeit (<i>compliance</i>) (3) ➤ weniger streitsüchtig (3) ➤ weniger trotzig (8, 10) ➤ positivere Bewertung des Erziehungsverhaltens (11) | <ul style="list-style-type: none"> ➤ weniger folgsam (<i>compliant</i>) (12) ➤ trotziger (4) |
|---|--|

Problemverhalten

- | | |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> ➤ weniger Problemverhalten; weniger oppositionelles Verhalten; weniger turbulent (1, 4, 8) ➤ weniger Delinquenz; weniger delinquente Freunde; weniger Drogen konsumierende Freunde (5, 8, 9) ➤ weniger antisoziales Verhalten; weniger aggressiv; weniger feindselig (5, 8, 9, 10, 11) ➤ weniger externalisierendes Verhalten (11) ➤ weniger dysreguliertes Temperament (10) | <ul style="list-style-type: none"> ➤ mehr Verhaltensprobleme (12) ➤ mehr Delinquenz; eher Anschluss an deviante Gleichaltrige (9) ➤ aggressiver; grausamer; feindseliger (3, 4, 10) ➤ mehr externalisierende Verhaltensprobleme (12) |
|---|--|

Moral

- | | |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> ➤ internalisierte moralische Urteile und prosoziale Werte (5, 7, 10) | |
|--|--|

- | | |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> ➤ (angemessene) Schuldgefühle (5, 10) ➤ Gewissen (10) ➤ höheres moralisches Urteilsvermögen (3, 7, 10, 11) ➤ mehr prosoziales Verhalten; Hilfeleistung; Trösten; Altruismus; Großzügigkeit (4, 5, 6, 7, 9, 12) ➤ mehr Verantwortungsbereitschaft; Gestehen; Akzeptanz von Tadeln (4, 10) ➤ mehr Empathie; Mitgefühl (<i>sympathy</i>) (5, 10) | <ul style="list-style-type: none"> ➤ geringeres moralisches Urteilsvermögen (10, 11) |
|---|---|

Sonstiges

- | | |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> ➤ besseres Gesundheitsverhalten (1) ➤ egalitäre Gesellschaftsordnung (11) | <ul style="list-style-type: none"> ➤ bei Mädchen weniger Übereinstimmung mit den Eltern in religiösen Überzeugungen und sozialen Werten (10) ➤ mehr Kleinkindunfälle (9) |
|--|--|

Anm.: Fettdruck signalisiert das Vorliegen experimenteller Bestätigung. Die Zahlen in Klammern helfen bei der Zuordnung der jeweiligen AV zu den genauen Studien, die entsprechende Ergebnisse geliefert haben. Bei (1) handelt es sich um Studien zu Autonomieunterstützung (Zusammenfassung s. S. 91), (2) zu Wahlmöglichkeiten (Zusf. S. 93), (3) zu Demokratie und Mitbestimmung (S. 93), (4) zu horizontalen Qualitäten (S. 94), (5) zu Induktion (S. 94), (6) zu Moralpredigten (S. 95), (7) zu personenzentrierten Ansätzen (S. 96), (8) zu Restriktivität/Direktivität (S. 104), (9) zu Überwachung (S. 97), (10) zu Machtausübung (S. 99), (11) zu Strafen (S. 100), (12) zu Kontrolle (S. 102), (13) zu Belohnung (S. 106).

Ich habe diese Arbeit selbstständig erstellt, nur die angegebenen Hilfsmittel benutzt und alle Zitate kenntlich gemacht.
