

**Motivationale Bedingungsfaktoren und psychosoziale Konsequenzen von
Eltern-Kind Kommunikation im Jugendalter**

SYNOPSIS ZUR KUMULATIVEN DISSERTATION

ZUR ERLANGUNG DES DOKTORGRADES DER PHILOSOPHIE (Dr. phil.)

vorgelegt der Fakultät für Psychologie und Sportwissenschaft
der Universität Bielefeld

Jelena Hollmann

Januar 2016

Erstgutachterin und Betreuerin: Prof. Dr. Elke Wild

Abteilung für Psychologie

Universität Bielefeld

Zweitgutachterin

Prof. Dr. Bärbel Kracke

Abteilung für Psychologie

Universität Jena

Danksagung

An dieser Stelle möchte ich mich bei den Personen bedanken, die mir bei der Erstellung dieser Dissertation zur Seite gestanden haben.

Besonderer Dank gilt meiner Chefin und Betreuerin Frau Prof. Dr. Elke Wild. Sie ermutigte mich eine für mich persönlich interessante Fragestellung in Rahmen eines umfangreichen laufenden Forschungsprojekts zu bearbeiten. Sie ließ mir einerseits viele Freiheiten das Wissenschaftsgeschäft kennen zu lernen, meine eigenen Erfahrungen darin zu sammeln und dadurch eine eigene Position darin zu finden. Andererseits stand sie mir bei Bedarf immer mit ihrer Wertschätzung, Erfahrung und einem guten Rat zur Seite. Dabei half sie mir fachlich, beruflich, sowie persönlich zu wachsen.

Prof. Dr. Bärbel Kracke danke ich sehr herzlich für die Übernahme des Zweitgutachtens.

Mein Dank gilt auch meinen Freunden und Kollegen für anregende Diskussionen und vielfältige Unterstützung.

Nicht zuletzt möchte ich meiner Familie, meinen "Schwieger-" Eltern, meiner Schwägerin, meinem Ehemann Sebastian und meiner Tochter Cosima für die Unterstützung und für deren Verständnis danken.

Zusammenfassung

In der internationalen Forschung gilt das familiäre Umfeld als ein zentraler Faktor zur Herausbildung psychosozialer Kompetenzen Heranwachsender. Eltern versuchen sicherzustellen, dass ihre Kinder unbeschwert aufwachsen und zu Selbständigkeit und sozialer Verantwortung geführt werden, aber auch den Anforderungen der Leistungsgesellschaft genügen und möglichst früh lernen, sich im Wettbewerb mit anderen erfolgreich zu positionieren. Für ihre Kinder verfolgen Eltern bestimmte Absichten, was bedeutet, dass das Handeln von Eltern zielgerichtet ist. Dennoch mangelt es bisher an Studien zu der Frage über die Rolle der kindzentrierten Ziele für Erziehung sowie für psychosoziale Kompetenzen der Kinder. Einzelne Untersuchungen zur Bedeutung von Bildungserwartungen für Erziehungsverhalten zeigen, dass die Höhe der Valenz und antizipierten Ergebnis- bzw. Folgerwartung für einen antizipierten Bildungsabschluss für eigenes Kind wichtige Determinanten des elterlichen Erziehungsverhaltens sind und darüber vermittelt auch die kindliche Bildungserwartungen sowie die kindliche Leistungen vorhersagen können. Eine über Bildungsaspirationen hinausgehende inhaltliche Ausrichtung der kindzentrierten Ziele von Eltern wurde bisher noch nicht untersucht, obwohl bei verwandten Konstrukten (wie z.B. persönlichen Zielen) die (Dys)Funktionalität konkreter Zielinhalte postuliert wird und laut der deskriptiven Studien Eltern auch andere kindzentrierte Ziele benennen, die Bereichen wie Gesundheit, Karriere usw. zugeordnet werden.

Es ist unumstritten, dass die Kommunikation zwischen Eltern und Kindern ein zentrales „Erziehungswerkzeug“ darstellt und wesentlich zu Unterschieden in der psychosozialen Entwicklung der Kinder beiträgt. Dennoch wurde die Qualität der Eltern-Kind Kommunikation bisher vergleichsweise vereinzelt in klinischen oder linguistischen Kontexten untersucht. Eine pädagogisch-psychologische Operationalisierung der Qualität der Eltern-Kind Kommunikation war bisher noch offen. Die Bedeutung der Inhalte, der Valenz und der Ergebnis- bzw. Folgerwartung von kindzentrierten Zielen von Eltern für die Qualität von Eltern-Kind Kommunikation wurde bisher noch nicht herausgestellt.

Ausgangspunkt der vorliegenden Arbeit war die Auffassung, dass die Eltern-Kind Kommunikation als motivierte Handlung aufgefasst werden kann. Mit Rückgriff auf psychologische Theorien und Forschungsergebnisse wurde in einem theoretischen Rahmenmodell die Eltern-Kind Kommunikation als vermittelnde Variable zwischen kindzentrierten Zielen von Eltern und kindlicher psychosozialer Kompetenzen thematisiert. Um das Rahmenmodell zu überprüfen mussten zuerst die Instrumente entwickelt werden. Deswegen wurde im ersten

Schritt in Studie 1 die Kommunikationsqualität erfasst. Mit Rückgriff auf linguistische, entwicklungspsychologische, kommunikationstheoretische und familienpsychologische Erkenntnisse wurde die Kommunikationsqualität dadurch abgebildet, in welchem Ausmaß Familienmitglieder in der Kommunikation miteinander ihre Standpunkte begründen und erläutern, ihre Gefühle zum Ausdruck bringen, auf „Augenhöhe“ interagieren und Eltern angemessene Vorbilder darstellen. Der Fragebogen wies zufriedenstellende psychometrische Kennwerte, eine sehr gute faktorielle Validität, akzeptable Reliabilität und eine zufriedenstellende Messgenauigkeit auf. Zweitens, in der Studie 2 wurde ein Verfahren entwickelt, um die kindzentrierten Ziele von Eltern zu messen. Hierfür wurde ein etablierter Fragebogen zur Messung der persönlichen Ziele, auf kindzentrierte Ziele von Eltern adaptiert und deren psychometrische Eigenschaften überprüft. Der adaptierte Fragebogen beschrieb verschiedene Zielinhalte (wie z.B. das Streben nach persönlichem Wachstum, Reichtum), die sich in zwei übergeordnete Faktorengruppen gliedern ließen (extrinsische d.h. bedürfniskongruente und dysfunktionale und intrinsische d.h. bedürfniskongruente und funktionale Zielinhalte). Der Fragebogen erwies sich als ein messinvariantes, reliables, valides, ökonomisches und stabiles Messinstrument zur Erfassung der kindzentrierten Ziele von Eltern. Im Rahmen der Validitätsprüfung wurden erste Zusammenhänge präsentiert, die in Einklang mit den Modellannahmen stehen. Mit Hilfe dieser Instrumente werden anschließend in der Studie 3 die Auswirkungen von der Höhe, dem Inhalt und den Ergebnis bzw. Folgerwartungen der kindzentrierten Ziele von Eltern auf die Veränderungen in der wahrgenommenen Qualität der Eltern-Kind Kommunikation und darüber vermittelt auf psychosoziale Kompetenzen Jugendlicher in einem längsschnittlichen Design geprüft. Die Ergebnisse stützen die Annahme, dass der Einfluss von kindzentrierten Kognitionen vermittelt über Veränderungen in der Eltern-Kind Kommunikation die psychosozialen Kompetenzen der Kinder verändern können.

Insgesamt liefern die drei Studien neue valide und reliable Instrumente und Erkenntnisse in einem vernachlässigten Forschungsfeld der pädagogischen Psychologie. Die Ergebnisse stützen die Kernannahmen des in der Arbeit abgeleiteten Rahmenmodells, verdeutlichen aber auch die Notwendigkeit weiterführender Forschungsfragen, die einen tieferen Einblick in die Wirkmechanismen sowie intergenerationale Transmission von Einstellungen, Zielen und Verhaltensweisen erlauben sollen. Das Modell ist für die psychosoziale Entwicklung von Jugendlichen von besonderer Bedeutung und gibt somit wichtige Impulse, an welchen Stellen Präventions- oder Interventionsmaßnahmen ansetzen können.

Inhaltsverzeichnis

Abbildungsverzeichnis.....	vii
Tabellenverzeichnis.....	viii
Einleitung.....	1
1. Theoretische Grundlagen.....	3
1.1 Definitionen zentraler Konstrukte.....	3
1.2 Kindzentrierte Ziele von Eltern als Gegenstand der psychologischen Forschung.....	12
1.3 Wissenschaftliche Zugänge zur Qualität der Eltern-Kind Kommunikation	15
1.4 Ein theoretisches Rahmenmodell für die Untersuchung der Bedingungsfaktoren und Folgen von Eltern-Kind Kommunikation.....	22
2. Fragestellung der eigenen Studien	31
3. Eigene Studien.....	32
3.1 Studie 1: Hollmann, J., Wild, E., Quasthoff, U., Krahe, A. & Otterpohl, N. (2012). Der Erwerb sprachlicher Kompetenzen im Elternhaus. – Erste Befunde zur Güte eines Fragebogens zur Erfassung des Anregungsgehalts von Familienkonversationen. <i>Unterrichtswissenschaft</i> , 40, S. 47–63.....	32
3.2 Studie 2: Hollmann, J., Gorges, J. & Wild, E. (2016). You Will Attain My Goal? The Structure of Parental Goals for Children Based on an Adapted Version of the Aspirations Index. <i>European Journal of Psychological Assessment</i>	35
3.3 Studie 3: Hollmann, J., Gorges, J. & Wild, E. (2016). Motivational Antecedents and Consequences of the Mother-Adolescent Communication. <i>Journal of Child and Families Studies</i> . 25(3), 767-780.	39
4. Resümee und Ausblick	45
4.1 Ertrag.....	45
4.2 Forschungsausblick	47
4.3 Praktische Nutzen	50
Literatur.....	53
Anhang I: Beschreibung der Stichprobe und des Rücklaufs in dem FUnDuS-Projekt.....	72
Überblick über die Studien	77
Erklärung.....	78

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Theoretisches Rahmenmodell für die Untersuchung von Bedingungsfaktoren und Folgen der Eltern-Kind Kommunikation	22
--	----

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Übersicht über den Rücklauf für Schulen und Klassen	72
Tabelle 2: Übersicht über den Rücklauf in den Ausgangserhebungen	73

Einleitung

In der internationalen Forschung gilt das familiäre Umfeld als ein zentraler Faktor zur Herausbildung psychosozialer Kompetenzen Heranwachsender. Vielen Eltern ist ihre bedeutsame Rolle bei der Erziehung ihrer Kinder bewusst (Joussemet, Landry & Koestner, 2008). Eltern versuchen sicherzustellen, dass ihre Kinder unbeschwert aufwachsen und zu Selbständigkeit und sozialer Verantwortung geführt werden, aber auch den Anforderungen der Leistungsgesellschaft genügen und möglichst früh lernen, sich im Wettbewerb mit anderen erfolgreich zu positionieren. Eltern nehmen diese Aufgabe sehr ernst und suchen mehr denn je nach Hilfe, was z.B. die Popularität von Erziehungsratgebern erklärt oder durch den wachsenden Rückgriff auf professionelle Formen der Elternbildung demonstriert wird (Elterntrainingsprogramme; Lösel & Runkel, 2012).

Für ihre Kinder verfolgen Eltern bestimmte Absichten, d.h. das Handeln der Eltern ist zielgerichtet. Dennoch wurde die Rolle der kindzentrierten Ziele von Eltern in der Forschung lange Zeit vernachlässigt. Dies kann dadurch begründet sein, dass die ersten Untersuchungen der Erziehungsziele in den 1980er Jahren ernüchternde Ergebnisse zeigten. Zwar fand sich eine relative Verschiebung in der Bedeutung von Erziehungszielen (z.B. Gehorsam verlor an Bedeutung und Autonomie gewann diese; vgl. Shell-Studie; World Vision-Studie, Schneewind, 1997 etc.). Diese Verschiebung zeigte jedoch geringe bis gar keine Zusammenhänge mit dem elterlichen Verhalten. Dies kann dadurch begründet sein, dass in den Studien meist global erfasste Erziehungsziele mit eher domänenspezifisch erfassten erzieherischen Verhaltensweisen korreliert wurden (Fuhrer, 2009). Für diesen Befund sprechen empirische Studien, die auf Erwartung-x-Wert-Theorien basieren und zeigten, dass Bildungserwartungen (bildungsbezogene kindzentrierte Ziele von Eltern) vermittelt über Erziehungsverhalten die Outcomes der Kinder vorhersagen konnten (z.B. Simpkins, Fredricks & Eccles, 2012).

Untersuchungen zur Bedeutung von Bildungserwartungen für Erziehungsverhalten zeigen, dass die Höhe der Valenz (z.B. Wichtigkeit eines Ziels) und die Höhe der antizipierten Ergebnis- bzw. Folgerwartung (d.h. Zuversicht bei der Erreichung dieses Ziels) für den antizipierten Bildungsabschluss wichtige Determinanten des elterlichen Erziehungsverhaltens und darüber vermittelt der kindlichen Valenz und Ergebnis- bzw. Folgerwartungen und der Leistungen darstellen. Die über Bildungsaspirationen hinausgehende inhaltliche Ausrichtung der kindzentrierten Ziele

von Eltern wurde noch nicht berücksichtigt, obwohl bei verwandten Konstrukten (wie z.B. persönlichen Zielen) die (Dys)Funktionalität konkreter Zielinhalte postuliert werden. Die Bildungsaspirationen bilden nur eine Domäne der kindzentrierten Ziele von Eltern ab. Deskriptive Studien berichten über andere wichtige Zielinhalte der kindzentrierten Ziele von Eltern, die den Bereichen wie z.B. Gesundheit, Sicherheit, Karriere und Familie zugeordnet werden können. Die Mechanismen zu verstehen, wie die verschiedenen kindzentrierten Ziele das Verhalten der Eltern und die psychosoziale Kompetenzen ihrer Kinder beeinflussen, ist vielversprechend und wichtig.

Es ist unumstritten, dass die Kommunikation zwischen Eltern und Kindern ein zentrales „Erziehungswerkzeug“ darstellt und wesentlich zu Unterschieden in der psychosozialen Entwicklung der Kinder beiträgt. Die Eltern-Kind Kommunikation in der Gesellschaft gewinnt immer weiter an Bedeutung, sodass in soziologischen Studien über einen Wandel „vom Befehls- zum Verhandlungshaushalt“ (Fuhrer, 2009; Hofer, 2003; Nave-Herz, 2013, S. 202) und die so genannte „Versprachlichung von Erziehung“ gesprochen wird. Dennoch wurde die Qualität der Eltern-Kind Kommunikation bisher vergleichsweise selten in pädagogisch-psychologischen Studien thematisiert (Anderson & Branstetter, 2012; Benninghoven, Cierpka & Thomas, 2008). Die Bedeutung der Valenz (z.B. Wichtigkeit eines Ziels) und der antizipierten Ergebnis- bzw. Folgerwartung der Eltern (z.B. Zuversicht bei der Erreichung dieses Ziels) für die Eltern-Kind Kommunikation wurde bisher noch nicht untersucht.

Ausgangspunkt der vorliegenden Arbeit war die Auffassung, dass die Eltern-Kind Kommunikation als eine motivierte Handlung beschrieben werden kann. Mit Rückgriff auf psychologische Theorien und Forschungsergebnisse wird in dieser Arbeit ein theoretisches Rahmenmodell aufgestellt, das beschreibt, über welche Mechanismen sich Höhe der Valenz, verschiedene Inhalte der kindzentrierten Ziele von Eltern und antizipierten Ergebnis- bzw. Folgerwartungen auf die Eltern-Kind Kommunikation und darüber vermittelt auch auf die kindliche psychosoziale Entwicklung auswirken. Die postulierten Zusammenhänge wurden auf dem Rahmenmodell aufbauend in drei Studien empirisch geprüft.

Um die wichtigsten in dieser Arbeit verwendeten Begriffe zu klären, werden zunächst die Definitionen und ein kurzer Überblick über zentrale theoretische Grundlagen präsentiert.

1. Theoretische Grundlagen

1.1 Definitionen zentraler Konstrukte

Kognitionen sind innere Vorstellungen von Individuen über sich selbst, ihre soziale Umwelt, ihre Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft. Kognitionen prägen unsere Wahrnehmung, Informationsverarbeitung und steuern das Verhalten (Eccles & Wigfield, 2002). Unter dem Begriff der elterlichen Kognitionen werden in dieser Arbeit innere Vorstellungen über kindbezogene Wünsche, Bewertungen und Verhaltenspläne verstanden (Sigel & McGillicuddy-DeLisi, 2002). Die elterlichen Kognitionen repräsentieren schematisches Wissen auf der subjektiven Ebene der Eltern, welches sich im Laufe einer individuellen Entwicklung aufbaut und sich aus den einzelnen wiederholten persönlichen Erfahrungen mit den Kindern entwickelt (parental beliefs; Sigel & McGillicuddy-DeLisi, 2002). Die elterlichen Kognitionen stellen Normen dar, anhand derer die Ergebnisse des vorhergehenden Verhaltens bewertet werden und das zukünftige Verhalten motiviert wird (Eccles, 2007).

In Anlehnung an Bugental und Johnston (2000) wird in dieser Arbeit zwischen drei Arten von elterlichen Kognitionen (von insgesamt fünf; zusammenfassend Bugental & Johnston, 2000) differenziert. Die präskriptiven Kognitionen, denen bisher am wenigstens wissenschaftliche Aufmerksamkeit der Forscher zugeteilt wurde (Sigel & McGillicuddy-DeLisi, 2002), beschreiben die Vorstellungen darüber, wie die Dinge sein sollten (z.B. kindzentrierte Ziele von Eltern). Die Wirksamkeitskognitionen drücken aus, ob man sich oder dem Kind zutraut die Übereinstimmung zwischen vorhandenen und erwünschten Zuständen herbeizuführen (z.B. Zuversicht bei der Erreichung dieses Ziels). Die deskriptiven Kognitionen beschreiben die mentalen Repräsentationen über typische Interaktionen, d.h. wie z.B. Eltern die Eltern-Kind Kommunikation sehen.

1.1.1 Abgrenzung kindzentrierter Ziele von Eltern und verwandter Konstrukte

Die psychologische Forschung bietet eine Vielzahl von Definitionen und theoretischen Konzepten des Zielbegriffs (Austin & Vancouver, 1996). Als wichtigste Definitionen der persönlichen Ziele können nach Brunstein, Maier und Dargel (2007) Anliegen (bzw. Sorgen; current concerns; Klinger, Barta & Maxeiner, 1980), Projekte (personal projects; Little, 1989), Bestrebungen (personal strivings; Emmons, 1989) und Lebensaufgaben (life tasks; Cantor & Kihlstrom, 1987) genannt werden. Das Konzept der persönlichen Anliegen (bzw. Sorgen) betont die kognitive

und affektive Bindung der Person an ihr Ziel als wesentlichen Aspekt im Hinblick auf die Erreichung des angestrebten Zielzustandes. Die Anliegen (bzw. Sorgen) motivieren und verleihen dem Leben Sinn und Bedeutung. Little (1989) beschreibt in seinem Konzept der persönlichen Projekte einzelne Handlungspläne und Phasenabfolgen, die für den erfolgreichen Abschluss des Projekts benötigt werden. Die persönlichen Projekte können im Prinzip alles, von trivialen Erledigungen bis hin zu Obsessionen, darstellen. Emmons (1989) Bestrebungen können als dynamische Merkmale der Persönlichkeit aufgefasst werden. Persönliche Bestrebungen stellen sich demnach eher als langfristig angelegte, abstrakte Ziele dar. Das Zielkonzept der Lebensaufgaben von Cantor und Kihlstrom (1987) beinhaltet, dass die Lebensaufgaben einer Person sich zu großen Teilen durch die verschiedenen Lebensphasen und deren Anforderungen definieren. Es wird angenommen, dass vor dem Hintergrund unterschiedlicher Lebensanforderungen auch unterschiedliche Ziele entstehen. Die Ansätze ähneln sich im Wesentlichen und beschreiben Ziele als internale Repräsentationen erwünschter Zustände. Eine integrative Definition, die alle Forschungsansätze vereint, gibt es jedoch noch nicht.

Wenn Eltern sich darüber Gedanken machen, z.B. welchen Beruf ihr Kind ausüben oder welche Beziehungen es haben soll, sind das längerfristige und übergeordnete Ziele. Das Konzept der kindzentrierten Ziele von Eltern wird in dieser Arbeit als Querschnitt aus Anliegen (bzw. Sorgen), persönlichen Bestrebungen („personal strivings“) und Lebensaufgaben („life tasks“) für das Kind verstanden. Die kindzentrierten Ziele von Eltern bestehen aus (ziemlich weit) in der Zukunft liegenden Vorstellungen und Wünschen der Eltern über den Verlauf des Lebens des Kindes und auch darüber, was das Kind einmal erreichen soll. Anders als persönliche Ziele, die aus konkreten Handlungsplänen bestehen können, handelt es sich bei den kindzentrierten Zielen der Eltern um übergeordnete Ziele mit langem Zeithorizont, welche nur indirekt durch Einflussnahme auf das Kind von den Eltern selbst verfolgt und erreicht werden können.

Im Gegensatz zu dem, in der psychologischen, pädagogischen und soziologischen Forschung genutzten Begriff der Erziehungsziele, sind die kindzentrierten Ziele von Eltern konkreter. Die Erziehungsziele zielen auf die Vermittlung von Eigenschaften, Fähigkeiten und Merkmalen ab, die von den Erziehungspersonen zeitüberdauernd als wünschenswert für die kindliche Entwicklung erachtet werden (z.B. Gehorsam). Erziehungsziele gründen auf persönlichen Werten und spiegeln „Erziehungsphilosophien“ wider (Schwartz, 1994). Die kindzentrierten Ziele von Eltern beruhen auf konkreten, antizipierten Zuständen und Ereignissen, die für Eltern in Bezug auf ihre

Kinder von besonderer Bedeutung sind. Sie umfassen perspektivisch angestrebte Ergebnisse oder Lebensqualitäten, die ihre Kinder als Erwachsene erreichen sollen (z.B. „mein Kind soll sein Leben mit jemandem teilen, den es liebt“). Die Eltern selbst kommen nicht persönlich für die vollständige und konkrete Handlungsumsetzung zum Erreichen der kindzentrierten Ziele in Frage.

1.1.2 Zentrale Dimensionen zur Einschätzung der Zielbindung

Aus den fünf als zentral angesehenen Dimensionen zur Einschätzung der Zielbindung für persönliche Ziele (Emmons, 1997) verlieren Konkretheit, Zeitperspektive und soziale Unterstützung aufgrund des weiten zeitlichen Horizonts und fehlender Möglichkeit der direkten Umsetzung ihre Bedeutung. Bei Beurteilung der kindzentrierten Ziele von Eltern sind vor allem die Wichtigkeit und Erfolgswahrscheinlichkeit relevant. Die Wichtigkeit von Zielen bestimmt, ob ein Ziel Priorität gegenüber anderen Zielen erlangt, ob ein Ziel in Angriff genommen wird und (persistent) verfolgt wird. Die Erfolgswahrscheinlichkeit wird in dieser Arbeit nicht als Schwierigkeit eines bestimmten Ziels, sondern im Sinne der Zuversicht für die Erreichung dieses Zieles definiert. Die Zuversicht kann sich einerseits auf die eigene generelle Selbstwirksamkeit, die Kinder bei Erreichung antizipierter Zustände und Ergebnisse unterstützen zu können, beziehen. Andererseits bewerten Eltern das aktuelle Verhalten der Kinder bezogen darauf, ob dieses der Zielerreichung zuträglich ist oder nicht, da die Kinder und nicht die Eltern diejenigen sind, die ein kindzentriertes Ziel der Eltern tatsächlich erreichen können.

Die elterliche Selbstwirksamkeitsüberzeugung ist definiert als Überzeugungen und/oder Urteile, die Eltern über die eigenen Fähigkeiten haben, ihre Kinder zu den antizipierten kindzentrierten Zielen zu führen (Hoover-Dempsey, Bassler & Brissie, 1992). Die kindzentrierten Verhaltenserwartungen beschreiben die Überzeugungen und/oder Urteile der Eltern über die kindliche Fähigkeit und das aktuelle Verhalten, das zur Zielerreichung führen soll. Eltern prüfen fortschreitend, ob ihre Kinder in verschiedenen Lebensbereichen wie z.B. Schule, ein ihrer Meinung nach, zielführendes Verhalten zeigen (genügend Zeit für die Zielerreichung aufwenden). Dabei erwies sich für Eltern und Kinder gleichermaßen die investierte Zeit als ein wichtiges Kriterium für Bewertung des Fortschritts bei der Zielerreichung. Nach Seiwert, Tracy, Küstenmacher und McGee-Cooper (2011) lassen sich vier zentrale Lebensbereiche differenzieren, die Zeit beanspruchen: Arbeit/Leistung, Kontakt/Beziehungen, Gesundheit/Körper und Sinn des Lebens. Die kindzentrierten Ergebnis- bzw. Folgerwartungen werden deswegen durch die Einschätzung der Differenz zwischen der von den Kindern tatsächlich aufgewendeten und von den Eltern erwünschten Zeit für

verschiedene Lebensbereiche definiert. Demnach sind die Eltern zuversichtlich, dass das Kind ihre antizipierten kindzentrierten Ziele erreicht, wenn die Zeitanteile, die für die einzelnen Lebensbereiche aufgebracht werden, als angemessen angesehen werden. Sie reagieren jedoch unzufrieden, wenn sie glauben, dass das von dem Kind initiierte Verhalten alleine nicht zu den erwünschten Zuständen führen kann und versuchen dann, z.B. mit Hilfe von Kommunikation, das Verhalten der Kinder zu steuern.

1.1.3 Eltern-Kind Kommunikation

Bis heute existiert keine einheitliche Definition des Begriffs „Kommunikation“. Entsprechend des ursprünglichen Sinnes des Wortes „Kommunikation“ [„lat. communicatio = Mitteilung, Unterredung“] (Auberle & Klosa, 2001, S. 928) beinhaltet die Eltern-Kind Kommunikation jegliches Verhalten, welches Darstellungs-, Mitteilungs- und Ausdruckscharakter zwischen Eltern und Kindern besitzt.

Die Familienbeziehungen werden z.B. durch Kommunikation erkennbar gemacht, etabliert und aufrechterhalten (Anderson & Branstetter, 2012; Schneewind, 2010). Die Eltern-Kind Kommunikation stellt ein Mittel dar, durch das Beziehungsgefüge verändert werden können. Sozialisation und Erziehung als „an adult-initiated process by which children and youth, through education, training, and imitation, acquire their culture and the values, skills, knowledge, and habits necessary for function effectively in that culture“ (Baumrind, 2013, S. 21) sind ohne Eltern-Kind Kommunikation nicht denkbar. Eltern fungieren als Modelle für Ziele und Kommunikationsverhalten und steuern ihre Kinder mit Hilfe von Eltern-Kind Kommunikation auf die kindzentrierten Ziele hin (Boos & Riethmüller, 2014).

1.1.4 Beziehungen zwischen verschiedenen Arten elterlicher Kognitionen

Die Annahmen über Beziehungen zwischen verschiedenen Arten von Kognitionen (wie deskriptiven, präskriptiven Kognitionen sowie Wirksamkeitskognitionen, vgl. Abschnitt 1.1) gehen z.B. aus der Erwartung-x-Wert-Theorie hervor (Eccles & Wigfield, 2002). Nach der Erwartung-x-Wert-Theorie gehen Unterschiede in Entscheidungen in Ausmaß und Qualität des zielführenden Verhaltens grundsätzlich auf zwei Faktoren zurück, auf die Höhe der Valenz und die antizipierte Ergebnis- oder Folgeerwartung. Valenz bildet ab, wie wichtig es einer Person ist, gute Leistungen in einem Fach zu zeigen (Erreichungswert), wie viel Spaß ihr die Lernhandlung bereitet (intrinsischer Wert), wie zweckdienlich eine Handlung für das Erreichen zukünftiger Ziele zu

sein scheint (Nützlichkeitswert) sowie die antizipierten Kosten dieser Handlungen. Die antizipierte Ergebnis- oder Folgerwartung bildet die subjektive Wahrscheinlichkeit ab, dass ein angestrebtes Ergebnis oder eine angestrebte Folge erreicht wird.

Zudem berücksichtigt die Erwartung-x-Wert-Theorie neben schulischen Bedingungen auch vielfältige Charakteristika der familialen Umgebung für die Herausbildung der Valenz und der Ergebnis- oder Folgerwartungen. Demnach werden kindliche Outcomes u.a. durch elterliches Modellverhalten und Erziehungsverhalten geprägt, die wiederum von generellen und kindspezifischen elterlichen Kognitionen abhängen und durch elterliche (z.B. Alter), familiäre (z.B. soziale Schicht) und kindliche Charakteristika (z.B. Geschlecht) bestimmt sind. In der Theorie werden vor allem die vorhandenen Forschungsergebnisse über die Rolle der Familie für die kindliche Entwicklung zusammengefasst (einen Überblick gibt Eccles, 2007). Daraus geht hervor, dass kindspezifische Kognitionen vermittelt über Eltern-Kind Interaktionen die Outcomes der Kinder beeinflussen. In dem Modell werden auch die kindspezifische Valenz und die antizipierten Ergebnis- bzw. Folgerwartungen von Eltern benannt. Das genaue Zusammenspiel von den kindspezifischen Valenz und antizipierten Ergebnis- oder Folgerwartungen bei der Entstehung der Eltern-Kind Interaktionen ist noch unklar.

Ähnliche Bedingungsfaktoren des Erziehungsverhaltens wie in der Erwartung-x-Wert-Theorie werden in dem Modell von Grolnick (2003) als Quellen von „pressure“ spezifiziert. Grolnick (2003) „pressure“- Modell basiert auf dem weit verbreiteten Modell von Belsky (1984). Das „pressure“- Modell unterscheidet verschiedene Quellen von Druck, die die Bedingungsfaktoren von Erziehungsverhalten (insbesondere der psychologischen Kontrolle, vgl. Abschnitt 1.3.1) ausmachen. „Pressure from above“ bedeutet *Druck von oben* und beinhaltet die elterlichen und familiären Charakteristika (z.B. sozioökonomischer Status). Der Begriff „pressure from below“, also *Druck von unten*, bezieht sich auf kindliche Charakteristika (z.B. Temperament). „Pressure from within“ heißt *Druck von innen* und wurde als wichtigster Druck beschrieben. Dies begründet sich darin, dass der *Druck von innen* den *Druck von oben* abschirmt und den *Druck von unten* regulieren kann und somit das vielversprechendste Änderungspotential hat (Barber, 2002). In vorigen Studien wurde *Druck von innen* vor allem durch folgende elterliche Kognitionen operationalisiert: ego-involvement (Grolnick, Gurland, DeCoursey & Jacob, 2002), Vertrauen in die Fähigkeiten der Kinder, den eigenen Weg zu finden (Landry et al., 2008), Sorgen über die Zukunft (Gurland &

Grolnick, 2005), Scham (Mills et al., 2007) sowie Trennungsangst (Soenens, Vansteenkiste, Duriez & Goossens, 2006).

In dieser Arbeit wird der *Druck von innen* als Diskrepanz zwischen Valenz und der antizipierten Ergebnis- oder Folgerwartung verstanden. Anlehnend an die Self-Worth-Theorie ist der *Druck von innen* dann besonders hoch, wenn hohe Valenz und niedrige antizipierte Ergebnis- oder Folgerwartungen vorliegen. Bei hoher Valenz und hoher antizipierter Ergebnis- oder Folgerwartung sowie bei niedriger Valenz und niedriger antizipierter Ergebnis- oder Folgerwartung ist der *Druck von innen* mäßig hoch und schließlich bei niedriger Valenz und hohen antizipierten Ergebnis- oder Folgerwartungen gibt es keinen *Druck von innen*.

Dix und Branca (2003) gehen in ihrer Theorie davon aus, dass das Erziehungsverhalten sich als zielregulierter Prozess darstellen lässt. Erziehung wird demnach ausgeführt, um einen bestimmten Zielzustand herbeizuführen und wird durch die vier folgenden Schritte beschrieben. Nachdem Eltern bestimmte Ziele in der Eltern-Kind Interaktion gewählt haben (1), initiieren sie Verhaltenspläne, die zu diesen Zielen führen sollen (2). Danach überprüfen sie, inwieweit ihre Ziele erreicht wurden (3) und erleben abschließend positive oder negative Emotionen (4). Die Qualität und Wirksamkeit der Erziehungspraktiken wird durch das Ausmaß der Kinderzentrierung in den Zielen definiert (Dix, 1992). So gehen die Autoren davon aus, dass unterschiedliche (kindzentrierte bzw. selbstzentrierte) Ziele unterschiedliche Strategien zur Zielumsetzung aktivieren (Entgegenkommen vs. Zwingen vs. Nachgeben) und zu unterschiedlichen Ergebnissen (wie z.B. Interaktionsqualitäten, erlernte Fähigkeiten, Befriedigung kindlicher Bedürfnisse) führen (Meng, 2012). Selbstorientierte elterliche Ziele zielen auf die Durchsetzung eigener Wünsche (wie z.B. Compliance) ab. Sie werden häufiger in öffentlichen Situationen aktiviert und sind mit einem autoritären Erziehungsstil verbunden (Coplan, Hastings, Lagacé-Séguin & Moulton, 2002; Hastings & Grusec, 1998). Hingegen stellen kindorientierte elterliche Ziele die kindlichen Interessen in den Vordergrund. Sie werden mit Zuneigung und dem autoritativen Erziehungsstil verbunden (Dix, Gershoff, Meunier & Miller, 2004; Hastings & Grusec, 1998; Meng, 2012). Diese Ergebnisse deuten darauf hin, dass die Klassifikation der Ziele nach kindzentriert bzw. selbstzentriert die Qualität des Erziehungsverhaltens bestimmt.

Nach dem formalisierten und mathematischen Ansatz der Erwartung-x-Wert-Theorie ist die Höhe der Valenz (z.B. Wichtigkeit eines Ziels) und der antizipierten Ergebnis- oder Folger-

wartung (z.B. Zuversicht bei der Erreichung dieses Ziels) entscheidend, unabhängig von der inhaltlichen Ausrichtung der Ziele. Demgegenüber stellen andere Theorien die Bedeutung konkreter Zielinhalte heraus. Der in der pädagogischen Psychologie etablierten Selbstbestimmungstheorie zu Folge (Goal-Content-Theory; Deci & Ryan, 2000; Vansteenkiste et al., 2010) gibt es aber auch Zielinhalte, die eher auf die Bedürfnisbefriedigung ausgerichtet und so mehr mit dem angeborenen Streben nach Wachstum und Integration kongruent sind, als andere (Kasser, 2003; Kasser & Ryan, 1993, 1996; Kasser, Ryan, Zax & Sameroff, 1995). Bevor auf diese Inhalte genauer eingegangen wird, werden die zentralen Annahmen der Selbstbestimmungstheorie dargestellt.

1.1.5 Zentrale Annahmen der Selbstbestimmungstheorie

Die Selbstbestimmungstheorie (Deci & Ryan, 1985; Deci & Ryan, 2002) ist eine Metatheorie zur Erklärung von menschlichem Verhalten und menschlicher Entwicklung. Eine gelungene Persönlichkeitsentwicklung beinhaltet demnach die Ausbildung eines kongruenten Selbst als Voraussetzung für autonome Handlungen im sozialen Kontext. Die Entwicklung des kongruenten Selbst ist möglich durch die Befriedigung von psychologischen Grundbedürfnissen auf der einen Seite und der Internalisierung von sozialen Anforderungen auf der anderen Seite (Ryan & Deci, 2000). Um sich in einer Gemeinschaft glücklich und gesund zu entwickeln, müssen einerseits Verhaltensweisen und Ziele verfolgt werden, die den grundlegenden psychologischen Bedürfnissen entsprechen und andererseits von außen herangetragene Verhaltensweisen und Ziele akzeptiert und in das Selbst integriert werden. Eine gelungene psychosoziale Entwicklung beschreibt also einen Zustand des Gleichgewichts zwischen den eigenen psychologischen Bedürfnissen und externen Erfordernissen (Meijer, Sinnema, Bijstra, Mellenbergh & Wolters, Wim H. G, 2002).

Der Prozess, durch den Personen sich Verhaltensweisen und Ziele von äußeren Quellen, beispielweise den Eltern, aneignen und nach und nach in eigene Verhaltensweisen und Ziele transformieren, wird auf einem Internalisierungskontinuum (Organismic Integration Theory; Deci & Ryan, 2002; zum Überblick z.B. Vansteenkiste, Niemiec & Soenens, 2010) beschrieben. Durch die Internalisierung bekommen zuvor von außen an die Person herangetragene Verhaltensweisen und Ziele für diese Person eine persönliche Bedeutung. Wenn Kinder herangetragene Verhaltensweisen ausschließlich aufgrund von in Aussicht stehender Belohnung oder Bestrafung durchführen, sind sie external reguliert. Wenn Kinder herangetragene Verhaltensweisen auf Grund von Konsequenzen ausführen, die sie sich selbst zufügen (wie z.B. um kein schlechtes Gewissen zu haben oder um den Eltern zu gefallen) sind sie introjiziert reguliert. Wenn Kinder herangetragene

Verhaltensweisen aus eigenem Willen ausführen und die kindzentrierten Ziele der Eltern als wichtige eigene persönliche Ziele annehmen, die Verhaltensweisen aber noch in Widerspruch zu anderen persönlichen Zielen stehen, sind sie identifiziert reguliert. Ein Heranwachsender, welcher identifizierte Regulation erlebt, treibt Sport, um gesund zu leben, dabei raucht er aber dennoch. Wenn ein Verhalten nicht mehr im Widerspruch zum Wertesystem steht, wird die Stufe der integrierten Regulation erreicht.

Je selbstbestimmter sich die Person während der Handlung erlebt, desto höher ist die Wahrscheinlichkeit, dass die psychologischen Grundbedürfnisse durch die jeweilige Handlung befriedigt werden, auch wenn die Handlung nicht – wie intrinsisch regulierte Handlungen - spontan um der Freude an der Tätigkeit oder dem Interesse am Gegenstand willen ausgeführt wird. Die Selbstbestimmungstheorie betrachtet die Internalisierung als ein Kontinuum, auf dem die Bewegung in beide Richtungen möglich ist, von fremdbestimmten zu selbstbestimmten, aber zum Teil auch von selbstbestimmten zu fremdbestimmten Formen der Verhaltensregulation (für einen Überblick zum Korrumpierungseffekt der intrinsischen Motivation siehe Deci, Koestner, & Ryan, 1999).

Die Theorie postuliert Autonomieerleben (autonomy), Kompetenzerleben (competence), und Erleben sozialer Eingebundenheit (relatedness) als essentielle psychologische Grundbedürfnisse (Basic Needs Theory; Deci & Ryan, 2002; für Überblick auch Vansteenkiste et al., 2010). Das Bedürfnis nach Kompetenzerleben beschreibt den Wunsch, sich selbst als fähig zu erleben. Das Bedürfnis nach Autonomieerleben zeigt sich in dem Bestreben, sich selbst als Urheber der eigenen Handlung zu fühlen. Das Bedürfnis nach sozialer Eingebundenheit beschreibt das Streben nach Liebe und interpersonellem Kontakt, den Wunsch, sich mit anderen Menschen verbunden und sich von ihnen akzeptiert und anerkannt zu fühlen. Parallel zu den Bedürfnissen werden drei bedürfnisunterstützende Dimensionen des sozialen Kontexts angenommen: „autonomy-supportive (rather than controlling) contexts support autonomy, well-structured (rather than chaotic and demeaning) contexts support competence, and warm and responsive (rather than cold and neglectful) contexts support relatedness” (Vansteenkiste et al., 2010, S. 132). Diese Dimensionen werden in Abschnitt 1.3.1 näher erläutert.

1.1.6 Unterscheidung von intrinsischen und extrinsischen Zielen

Ob und in welchem Ausmaß psychologische Grundbedürfnisse befriedigt werden, hängt von dem Inhalt der Ziele, die der Mensch im Laufe seines Lebens verfolgt, ab (Kasser & Ryan,

1996). Nach der Selbstbestimmungstheorie (Deci & Ryan, 2002; zum Überblick auch Vansteenkiste et al., 2010) gibt es Zielinhalte, die eher auf die Bedürfnisbefriedigung ausgerichtet sind als andere. Die Selbstbestimmungstheorie postuliert zwei Arten von Lebenszielen, intrinsische und extrinsische. Kasser und Ryan (1996, S. 280) definieren intrinsische Ziele als „expressive of desires congruent with actualizing and growth tendencies natural to humans. As such, intrinsic goals are likely to satisfy basic and inherent psychological needs“. Die intrinsischen Ziele sind ausgerichtet auf die Befriedigung der Grundbedürfnisse und tragen so zu Wachstum und Internalisierung sozialer Anforderungen bei (Sheldon & Kasser, 2008). Beispiele dafür sind Selbstakzeptanz (persönliches Wachstum, Autonomie und Selbstachtung), Zugehörigkeit (gute Beziehungen zu Freunden und Familie) und Gemeinschaftssinn (zu einer besseren Welt beitragen). Im Gegensatz dazu hängen extrinsische Ziele nicht oder negativ mit Bedürfnisbefriedigung zusammen (Vansteenkiste, Soenens & Duriez, 2008). Beispiele für extrinsische Aspirationen sind Reichtum, Ruhm und physische Attraktivität. Sie werden als Mittel zum Zweck angesehen und gelten als abhängig von der Reaktion anderer (Kasser, 2003). Extrinsische Ziele zielen auf Bewunderung, Belohnung und Sicherheit ab und das, was beim Verfolgen und Erreichen dieser Ziele vermeintlich Befriedigung zu sein scheint, ist vielmehr positiver Affekt, erzeugt durch diese Belohnungen und Bewunderungen von außen (Vansteenkiste & Ryan, 2013). Während intrinsische Lebensziele die Befriedigung von Autonomie und sozialer Eingebundenheit fördern, werden diese Bedürfnisse durch extrinsische Ziele eher frustriert. Das Bedürfnis nach Kompetenz kann wahrscheinlich von beiden Zielarten erfüllt werden (Klusmann, Trautwein & Lüdtke, 2005).

Vansteenkiste et al. (2008) fassen unterschiedliche Gründe zusammen, wieso extrinsische Ziele Bedürfnisse nicht befriedigen können. Die Forscher gehen davon aus, dass extrinsischen Ziele deswegen nicht zur Bedürfnisbefriedigung beitragen, weil sie die Aufmerksamkeit von der eigentlichen Aufgabe ablenken und auf externale Indikatoren lenken. Deswegen fühlen sich Personen, die extrinsische Ziele verfolgen, kontrolliert. Diese Personen vergleichen sich auch häufiger mit Personen, die in gewissen Bereichen bessere Leistungen erbringen. Sie sind nicht sicher darüber, wer sie sind, was sie können und was sie wollen und versuchen sich zu schützen, indem sie sich nur dann auf eine Beziehung einlassen, wenn sie sich davon etwas versprechen.

Die Selbstbestimmungstheorie nimmt an, dass Personen, die wiederholt Bedürfnisfrustration und Verunsicherung erleben, dazu tendieren, Bedürfnissubstitute als Kompensationsstrategie

zu entwickeln. Diese Bedürfnissubstitute werden in der Überbewertung extrinsischer Ziele sichtbar (Sheldon & Kasser, 2008; Vansteenkiste & Ryan, 2013). Die extrinsischen Ziele führen nur zu einer Ersatzbefriedigung der Bedürfnisse. Dieser Kompensationsprozess führt jedoch vielmehr dazu, dass die Personen sich weiter von ihren „wahren“ Bedürfnissen und dem „core sense of self“ distanzieren und damit einen negativen Regelkreis der Bedürfnisfrustration einleiten (Ryan & Deci, 2000).

1.2 Kindzentrierte Ziele von Eltern als Gegenstand der psychologischen Forschung

1.2.1 Valenz und antizipierte Ergebnis- oder Folgeerwartung

Vergleichsweise intensiv untersucht wurden die kindzentrierten Ziele von Eltern unter dem Begriff der Bildungsaspirationen der Eltern für ihre Kinder. Die meisten Studien basieren auf dem in dem Abschnitt 1.1.4 erläuterten Erwartung-x-Wert-Modell. Die elterlichen Einschätzungen über den Wert von Bildung für das Kind werden als Valenz und elterliche Einschätzungen der Kompetenz des Kindes als Ergebnis- oder Folgeerwartung gesehen (Eccles & Wigfield, 2002; Nagengast et al., 2011). Empirische Befunde zeigen, dass Eltern, basierend auf kindzentrierten Valenz und Ergebnis- bzw. Folgeerwartungen, die Entwicklung der kindlichen Valenz und Ergebnis- bzw. Folgeerwartungen beeinflussen (Beal & Crockett, 2010; Bleeker & Jacobs, 2004; Fredricks & Eccles, 2002; Frome & Eccles, 1998; Gonzalez-pienda et al., 2002; Neuenschwander, Vida, Garrett & Eccles, 2007; Simpkins et al., 2012), die wiederum einen wichtigen Prädiktor für den Lebenserfolg darstellen (Jacobs & Eccles, 2000; Ou & Reynolds, 2008; Purtell & McLoyd, 2013; Schneider & Stevenson, 2000). Nach dem Modell des Stuserhalts wird nicht das tatsächliche Bildungsniveau der Eltern „vererbt“, sondern die Bildungserwartungen von wichtigen Bezugspersonen erfüllt (Sewell & Hauser, 1972).

Studien bestätigen auch, dass elterliche Bildungsaspirationen auf den Verhaltenstendenzen und Leistungen der Kinder vor dem Schuleintritt basieren und sich auf spätere kindliche Bildungserwartungen und Erfolg in der Schule sowohl für Vor- und Grundschulalter (Briley, Harden, K. Paige & Tucker-Drob, 2014) als auch für Sekundärstufenalter auswirken (Hill & Wang, 2015; Zhang, Haddad, Torres & Chen, 2011). Eine Studie von Tynkkynen, Tolvanen und Salmela-Aro (2012) bestätigt, dass die elterlichen Bildungserwartungen das Ausgangsniveau und die Entwicklung der kindlichen Bildungserwartungen sowie die späteren Leistungen der Kinder vorhersagen.

Bisher wurde der Zusammenhang zwischen der Höhe von kindspezifischer Valenz und Ergebnis- oder Folgeerwartung der Eltern und dem Erziehungsverhalten nur vereinzelt empirisch untersucht. Lediglich eine Studie zeigt die in dem Erwartung-x-Wert-Modell angenommenen sequentiellen Beziehungen zwischen domänenspezifischen kindzentrierten mütterlichen Bildungsaspirationen, Erziehungsverhalten sowie kindlichen Aspirationen und der Motivation der Jugendlichen, ihre Zeit in eine jeweilige Domäne zu investieren (wie z.B. in Hobbies wie Sport, Musik; Simpkins et al., 2012).

1.2.2 Bedeutung intrinsischer und extrinsischer Zielinhalte

Obwohl psychologische Studien bestätigen, dass Bildungserwartungen der Eltern zweifellos wichtig für das Erziehungsverhalten und darüber vermittelt für die kindlichen Outcomes sind, stellen sie jedoch nur einen Teilaspekt der kindzentrierten Ziele von Eltern dar (Wentzel, 1998). Repräsentative soziologische Studien, in denen Erziehungsziele erhoben werden, wie z.B. das Generationsbarometer (Haumann, 2010) oder die Studie zu Einstellungen zur Erziehung (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, 2006) zeigen neben Bildungsaspirationen weitere kindzentrierte Ziele von Eltern, wie die Erwartung von Gewissenhaftigkeit, Sparsamkeit bezüglich finanzieller Mittel, einem gesunden Lebensstil, Höflichkeit zusammen mit Durchsetzungsstärke gegenüber Dritten während gleichzeitig bestehender Hilfsbereitschaft und Toleranz (Nave-Herz, 2013). So nennen Eltern in Interviews, in denen Eltern nach Zielen für ihre Kinder gefragt werden, häufig kindzentrierte Ziele aus Bereichen wie z.B. Gesundheit, Sicherheit, Karriere und Familie. Die Bedeutung dieser Zielinhalte für die Entwicklung Heranwachsender wurde bisher jedoch nicht untersucht (Dix & Branca, 2003; Rowe & Casillas, 2011).

Die Jugendphase ist durch viele Entwicklungsaufgaben gekennzeichnet wie z.B. die Übernahme der Geschlechtsrolle, das Erarbeiten von emotionaler Unabhängigkeit, die Vorbereitung des Ehe- und Familienlebens, die Vorbereitung auf die berufliche Karriere, die Findung eigener Werte und ethischer Standpunkte sowie die Übernahme sozialer Verantwortung (Oerter & Dreher, 2002). Aufgrund der weitreichenden Konsequenzen dieser Lebensaufgaben müssen die kindzentrierten Ziele von Eltern zu dem Zeitpunkt differenzierter sein als nur die Vorstellungen darüber, welche Bildungsabschlüsse die Heranwachsenden erreichen sollen und die Lebensaufgaben widerspiegeln. Besonders im deutschen Schulsystem verlieren die Bildungserwartungen nach dem Übergang in die weiterführende Schule an Bedeutung, sodass eine differenziertere Betrachtung

der kindzentrierten Ziele von Eltern besonders für adoleszente Kinder vielversprechend und notwendig ist. Zudem wird bei der Untersuchung der Bildungserwartungen nur die Ausprägung der Valenz bzw. der Ergebnis- oder Folgerwartung berücksichtigt, während Untersuchungen zur (Dys)Funktionalität der Inhalte unterschiedlicher kindzentrierter Ziele bislang fehlen.

In dieser Arbeit wird die (Dys)Funktionalität der kindzentrierten Ziele von Eltern für elterliche und kindliche Outcomes von den am häufigsten in der Forschung genannten kindzentrierten Zielinhalten untersucht. Die Bedeutung der Zielinhalte von Bezugspersonen für kindliche Outcomes wird von den Ergebnissen der Unterrichtsforschung unterstrichen. In Experimenten wurde untersucht, ob Schüler in einer Lernumgebung ohne Ziele oder mit vorgegebenen extrinsischen Zielen bzw. in einer Lernumgebung mit vorgegebenen extrinsischen und intrinsischen Zielen oder nur intrinsisch vorgegebenen Zielen bessere Lernergebnisse erreichen (Vansteenkiste et al., 2004). Entgegen der Annahmen der Erwartung-x-Wert-Theorie (je höher die Bewertungen von Zielen, desto besser das Outcome) zeigte sich, dass die Gruppe ohne Ziele bessere Lernergebnisse als die Gruppe mit vorgegebenen extrinsischen Zielen, sowie die Gruppe mit vorgegebenen intrinsischen Zielen bessere Lernergebnisse als die Gruppe mit vorgegebenen extrinsischen und intrinsischen Zielen erzielten (Vansteenkiste et al., 2004). Die Funktionalität intrinsischer Ziele unterstützt weiterhin Forschungsbefunde zu persönlichen Zielen, die einen Zusammenhang zwischen intrinsischen Zielen, Befriedigung der Bedürfnisse und Wohlbefinden aufzeigen (zusammenfassend Vansteenkiste et al., 2010). Dies gilt sowohl für Erwachsene als auch für Kinder (siehe Kasser (2005) für 10- bis 11-jährige; Dohnt und Tiggemann (2006) für 6-jährige Kinder).

Die Universalität der Selbstbestimmungstheorie erlaubt die Anwendung theoretischer Annahmen auf intra- und interpersoneller Ebene (Vansteenkiste et al., 2008). Ziele, die auf Bedürfnisbefriedigung gerichtet sind (egal ob eigene oder die kindzentrierten Ziele von Eltern) sollten mehr Potential für die Befriedigung der psychologischen Grundbedürfnisse haben und somit die psychosoziale Entwicklung ermöglichen. Kinder mit psychosozialen Problemen berichten häufiger, dass Eltern während ihrer Kindheit extrinsische Ziele für sie verfolgt haben (z.B. Vansteenkiste et al., 2004). Aus der Perspektive der Kinder, von denen erwartet wird, kindzentrierte extrinsische Ziele ihrer Eltern zu verfolgen (auch wenn die Bedürfnisse flüchtig befriedigt werden) ist höchstens introjizierte Regulation zu erwarten, die auf lange Sicht mit innerer Anspannung, Druck und Konflikterleben assoziiert ist (Grolnick, 2003; Roth, Assor, Niemiec, Ryan & Deci, 2009). Nach der Selbstbestimmungstheorie verfolgen introjiziert regulierte Kinder, solange diese die

kindzentrierten Ziele ihrer Eltern nicht weiter internalisiert haben, die Ziele ihrer Eltern, sie tun sozusagen das, was die Eltern wollen aus schlechtem Gewissen heraus, oder um die Erwartungen ihrer Eltern nicht zu enttäuschen. Die weitere Internalisierung der extrinsischen Ziele ist aber unwahrscheinlich, weil sie auf lange Sicht die psychologischen Grundbedürfnisse nach Autonomie und sozialer Eingebundenheit nicht befriedigen können. Kinder, deren Verhalten introjiziert reguliert ist, sollen sich an ihrer Leistung messen und eher ein kontingentes, leistungsbezogenes Selbstwertgefühl entwickeln (Roth et al., 2009). Das kontingente Selbstwertgefühl hat negative Konsequenzen für das Wohlbefinden (Paradise & Kernis, 2002) und für die Leistungen (Deci & Ryan, 2002). Darüber hinaus stützen die Ergebnisse aus Experimenten zur Gestaltung des Unterrichts die Annahme der Funktionalität intrinsischer kindzentrierter Ziele. Demnach sind die intrinsischen (vs. extrinsischen) Ziele von Lehrenden förderlicher für Motivation, Lernen, Leistung und Anstrengungsbereitschaft (um einen Überblick zu erhalten siehe Vansteenkiste et al., 2010). Übereinstimmend zeigen einzelne Studien, dass kindzentrierte extrinsische Ziele von Eltern bei autoritärem Erziehungsverhalten mit der Entwicklung starker extrinsischer persönlicher Ziele bei Kindern einhergehen (Kasser et al., 1995; Williams, Hedberg, Cox & Deci, 2000).

1.3 Wissenschaftliche Zugänge zur Qualität der Eltern-Kind Kommunikation

Die Qualität der Eltern-Kind Kommunikation und verwandter Konstrukte wurden bisher vor allem in der Erziehungsforschung, der psychologischen Sprachwissenschaften und der Familienforschung betrachtet. Im Folgenden werden diese Zugänge skizziert und abschließend beispielhafte empirische Befunde zur Bedeutung der Qualität der Eltern-Kind Kommunikation für die psychosoziale Entwicklung von Heranwachsenden vorgestellt.

1.3.1 Erziehungsforschung

Grundlage für die heutige Vorstellung von guter Erziehung bilden die Arbeiten der Arbeitsgruppe um Baumrind (1996), der Arbeitsgruppe um Steinberg (2001) und Vertretern der Selbstbestimmungstheorie (z.B. Grolnick, Deci & Ryan, 1997). Baumrind wählte einen typologischen Ansatz und klassifizierte vier prototypische „bottom-up“ Erziehungsstile, die an kindlichen Outcomes wie Selbstständigkeit oder der Übernahme sozialer Verantwortung festgemacht wurden. Diese Kompetenzen befähigen die Heranwachsenden dazu, ihre Identität zu finden und sich in die Gemeinschaft einzugliedern. Am besten schnitten Kinder autoritativer Eltern ab. Eltern mit einem

autoritativen Erziehungsstil leiten ihre Kinder an, indem sie ihnen die Hintergründe für ihr Verhalten und ihre Entscheidungen sachlich erklären, verbale Aushandlungsprozesse unterstützen, ihre normativen Überzeugungen und Ansprüche explizit thematisieren und konsistent in ihrem Verhalten ausdrücken. Sie erwarten von ihren Kindern, dass sie in altersangemessener Weise zum Funktionieren der Familie beitragen, z.B. indem sie Aufgaben im Haushalt übernehmen. Gleichzeitig sind autoritativ erziehende Eltern fürsorglich, fühlen sich ihren Kindern emotional stark verbunden und unterstützen diese in ihren Interessen und in der Bewältigung von (z.B. schulischen) Anforderungen. Die Eltern permissiv oder nachsichtig erzogener Kinder verhalten sich ebenfalls liebevoll und unterstützend, begegnen ihren Kindern mit großer Akzeptanz und verzichten auf Strafen. Gleichzeitig gehen sie aber Konfrontationen und Diskussionen aus dem Weg und vermeiden es, Grenzen (konsequent) durchzusetzen. Eltern, die einen autoritären Erziehungsstil an den Tag legen, versuchen das Verhalten und die Einstellungen ihrer Kinder zu überwachen und zu formen. Sie erachten die traditionellen Werte wie Respekt vor Autoritäten sowie Gehorsam als wichtig und versuchen durch kontrollierende, manipulierende und ggf. strafende Verhaltensweisen das Verhalten des Kindes entsprechend zu steuern. Vernachlässigend erziehende Eltern etablieren ebenfalls keine Strukturen und Grenzen. Darüber hinaus fehlt diesen Eltern aber u.a. auch eine emotionale Bindung an das Kind. Diese emotionale Kälte kann im Extremfall sogar in Form von Kindesvernachlässigung zum Ausdruck kommen.

Diesen prototypischen Erziehungstypen liegen zwei Dimensionen zugrunde: Responsiveness (auch Responsivität/Emotionale Zuwendung/Wärme) und Demandingness (auch Lenkung/Kontrolle/Strenge). Beispielweise zeichnen sich die autoritativen Eltern durch hohe Responsiveness und hohe Demandingness, die vernachlässigend erziehenden Eltern durch niedrige Ausprägung beider Dimensionen aus. Die autoritären Eltern haben eine niedrige Ausprägung auf der Dimension Responsiveness und eine hohe Ausprägung auf der Dimension Demandingness und die permissiv oder nachsichtig erziehenden Eltern zeigen eine hohe Ausprägung auf der Dimension Responsiveness und eine niedrige Ausprägung auf der Dimension Demandingness.

In Anschlussarbeiten wurden in der Arbeitsgruppe um Steinberg (z.B. Gray & Steinberg, 1999) die Annahmen von Baumrind (1996) auf eine breite empirische Basis gestellt. Die Arbeitsgruppe um Steinberg untersuchte jedoch nicht die prototypischen Typen, sondern die zugrunde liegenden Dimensionen (zusammenfassend Steinberg, 2001). Durch den dimensionalen Zugang konnte die Funktionalität einzelner Dimensionen für die kindliche Entwicklung getrennt betrachtet

werden. Da nach der Konzeption der Arbeitsgruppe von Baumrind sowohl für die autoritären als auch für die autoritativen Eltern eine hohe Ausprägung auf der Dimension Demandingness vorgesehen war, stellte sich die Notwendigkeit heraus zwischen verschiedenen Qualitäten von Demandingness zu unterscheiden. In der Arbeitsgruppe um Steinberg wurde von der Dimension Demandingness eine dritte Dimension der psychologischen Kontrolle getrennt. Die „positive“ Demandingness wurde durch Verhaltenskontrolle als Monitoring (das Wissen über kindliche Belange) und Durchsetzen klarer Regel gekennzeichnet. Die „negative“ Demandingness wurde durch psychologische Kontrolle, d.h. durch Verhalten der Eltern, das als Einmischen, Überbehütung oder Druck erlebt wird, definiert. Als Gegenpol der psychologischen Kontrolle führte Steinberg die Dimension der psychologischen Autonomieunterstützung ein, die das Ausmaß, in dem Eltern Jugendliche ermutigen und die Entwicklung eigener Meinungen und Überzeugungen erlauben, beschreibt (zusammenfassend Steinberg, 2001).

Nachfolgende Arbeiten z.B. von Stattin und Kerr (2000) hinterfragen die Operationalisierung der Verhaltenskontrolle als Monitoring und zeigen, dass die Effekte vor allem auf Self Disclosure der Jugendlichen zurückgehen, d.h. auf die Bereitschaft, Auskunft über sich selbst zu geben. Die Self Disclosure ist dabei durch enge Beziehungen zu den Eltern und durch Responsivens bedingt (z.B. Kerr, Stattin & Burk, 2010)

Die Selbstbestimmungstheorie-Forscher (vgl. Abschnitt 1.1.5) gehen bei der Herleitung ihrer Dimensionen dagegen „top-down“ vor. Sie definieren die Funktionalität der Erziehungsdimensionen anhand der psychologischen Grundbedürfnisse des Heranwachsenden, die durch das Umfeld befriedigt werden sollen. Die „positive“ Demandingness wird als Struktur verstanden (zusammenfassend Grolnick & Pomerantz, 2009). Struktur bezieht sich darauf, dass die Eltern ihren Kindern Richtlinien für ihr Verhalten vermitteln, soziale Erwartungen offen kommunizieren und dem Kind erklären, warum diese Richtlinien und Erwartungen von Bedeutung sind. Dazu gehört, dem Kind zu verdeutlichen, welche Konsequenzen es hat, sich daran zu halten oder sich nicht daran zu halten und das konsistente Umsetzen eben dieser Konsequenzen. Responsivität wird in der Selbstbestimmungstheorie als emotionale Zuneigung, Fürsorge, unternommene Anstrengungen in der Kindererziehung, die mit dem Kind verbrachte Zeit und das Interesse an den Aktivitäten des Kindes subsumiert. Die psychologische Autonomieunterstützung wird im Rahmen der

Selbstbestimmungstheorie als Ermutigung des Kindes zur Eigeninitiative, Anerkennung der Gefühle und der Perspektive des Kindes sowie die Bereitstellung bedeutsamer und seinem Entwicklungsstand angemessener Wahlmöglichkeiten definiert.

Aktuelle dimensionsanalytische Forschungsergebnisse stützen die Konzeptualisierung der psychologischen Kontrolle und der Autonomieunterstützung als eigenständige Dimensionen, da sich ein hohes Maß an Kontrolle nicht mit der Abwesenheit von Autonomieunterstützung gleichsetzen lässt (Silk, Morris, Kanaya & Steinberg, 2003) und ein Verzicht auf psychologische Kontrolle keine Förderung der Autonomie impliziert (Wild, 1999; Wild & Lorenz, 2010).

1.3.2 Beziehungen zwischen Erziehungsverhalten und Eltern-Kind Kommunikation

Erziehungsdimensionen werden vor allem durch die Kommunikationsintensität und -qualität gezeigt (Anderson & Branstetter, 2012; Farkas & Grolnick, 2010). So bezeichnet Baumrind (2013) autoritative Erziehung als das Verhalten der Eltern, ihre Kinder anzuleiten, indem sie ihnen die Hintergründe für ihr Verhalten und ihre Entscheidungen sachlich erklären, verbale Aushandlungsprozesse unterstützen und ihre normativen Überzeugungen und Ansprüche explizit thematisieren. Die Forscher der Selbstbestimmungstheorie beschreiben Autonomieunterstützung u.a. durch Ermutigung zur Eigeninitiative und Meinungsfreiheit und Anerkennung der Perspektive des Kindes. Struktur definieren sie u.a. als die Erklärung sozialer Anforderungen (Grolnick et al., 1997).

Dies spiegeln etablierte Skalen zur Messung des Erziehungsverhaltens (Hurley, Huscroft-D'Angelo, Trout, Griffith & Epstein, 2014) wider, die z.B. Items beinhalten wie:

- „Das Kind erzählt was es plagt“; „Sie haben wenig Zeit mit dem Kind zu reden“ (Parent Child Relationship Inventory; Gerard, 1994);
- „Ein Kind sollte nie widersprechen“; „Kinder sollen still sein und zuhören“ (Child Abuse Potential Inventory; Milner, 1986);
- „Wenn ihr Kind anfängt mit Ihnen zu verhandeln, sprechen Sie ein Machtwort“; „Sie fragen Ihr Kind wie sein Tag in der Schule war“ (Alabama Parenting Questionnaire; Frick, 1991; Shelton, Frick & Wootton, 1996);
- „Die Ideen der Kinder sollen in Familienentscheidungen berücksichtigt werden“; „Kinder sollen dazu ermutigt werden, Ihren Eltern zu widersprechen, wenn die Ideen der Kinder besser sind“ (Parental attitude research instrument; Schaefer, 1965);

- „Meine Eltern fragen mich oft nach meiner Meinung.“; „Wenn meine Eltern etwas von mir wollen, erklären sie mir auch warum.“ (Allgemeine Erziehungsverhalten; Wild, 1999);
- „Wenn ich meinem Kind etwas verbiete, rede ich sehr wenig“; „Wenn mein Kind ungezogen ist oder sich unangemessen verhält, gerate ich mit ihm in eine längere Diskussion darüber“ (Erziehungsfragebogen; Naumann et al., 2015).

Wie man den Beispielitems entnehmen kann steht nicht nur die Quantität, sondern auch die Qualität während der Eltern-Kind Kommunikation im Vordergrund. Petermann und Petermann (2006) benennen die Interaktions- und Kommunikationsfähigkeit als eine Komponente der Erziehung und beschreiben sie durch Fähigkeiten wie zuhören, miteinander reden, erzählen, beobachten, angemessen auffordern und angemessen verbal und nonverbal reagieren.

1.3.3 Weitere wissenschaftliche Zugänge

Die psychologischen Sprachwissenschaften und die Familienforschung postulieren jeweils zwei Dimensionen, die die Qualität der Eltern-Kind Kommunikation abbilden.

Ansatz der psychologischen Sprachwissenschaften. Vertreter der psychologischen Sprachwissenschaften gehen davon aus, dass Familienmitglieder im Laufe der Zeit interne Arbeitsmodelle entwickeln (Fitzpatrick & Ritchie, 1994), die das Wissen über Beziehungen beinhalten und als Basis bei der Interpretation sozialer Botschaften und Reaktionen dienen. Um diese Arbeitsmodelle zu beschreiben, werden die Dimensionen der Konversationsorientierung (Kommunikation mit dem Ziel der Information) und Konformitätsorientierung (Kommunikation mit dem Ziel der Kontrolle) eingeführt (Barbato, Graham & Perse, 2003; Ritchie & Fitzpatrick, 1990). Die Dimension der Konversationsorientierung ist dadurch gekennzeichnet, dass in der Familie uneingeschränkt über verschiedene Themen gesprochen wird, d.h. sich spontan, oft und ohne bedeutsame Einschränkungen in Bezug auf Zeit (wann geredet wird) oder Thema (keine Tabu-Themen) austauschen. Solche Familien verbringen gerne viel Zeit miteinander, tauschen Gedanken und Gefühle aus, planen gemeinsam ihren Alltag. Die Dimension der Konformitätsorientierung bezieht sich auf den Grad, inwieweit innerhalb der Familienkommunikation eine Homogenität von Einstellungen, Werten und Überzeugungen durch die Kommunikation angestrebt wird. In den Familien mit hoher Konformitätsorientierung werden Konflikte unterdrückt und die Kinder müssen den Eltern und den Älteren gehorchen. Durch orthogonale Kombination dieser Dimensionen lassen sich, ähnlich wie bei Baumrind (2013), verschiedene prototypische Kommunikationsstile definieren (zum Überblick z.B. Koerner & Fitzpatrick, 2002).

Ansatz der Familienforschung. Dem in der Familienforschung etablierten Circumplex Modell (Olson, Russell & Sprenkle, 1983) zufolge wird die Vielfalt der Eltern-Kind Beziehungen auf den Dimensionen der Kohäsion (Ausmaß emotionaler Bindung), der Adaptabilität (Fähigkeit Machtstrukturen, Rollenbeziehungen und Beziehungsregeln auf die situativen und entwicklungsbedingten Belastungen anzupassen) und der Kommunikation beschrieben. Die positive (offene) Familienkommunikation wird dadurch gekennzeichnet, dass Ideen, Informationen und Anliegen ehrlich, vertraulich und mit Freude zwischen Familienmitgliedern ausgetauscht werden. Als adaptiv werden die mittleren Ausprägungen auf den Dimensionen der Kohäsion und Adaptabilität angesehen. Die positive Kommunikation spielt in der Theorie deswegen eine zentrale Rolle, weil durch offene Familienkommunikation in der Familie die mittleren Ausprägungen der Kohäsion und Adaptabilität flexibel und situationsangemessen hergestellt werden können (Barnes & Olson, 1985).

1.3.4 Auswirkungen von Qualität der Eltern-Kind Kommunikation auf die psychosoziale Kompetenz

Repräsentative Schulleistungsstudien unterstreichen die Relevanz der Gesprächshäufigkeit zwischen Eltern und Kindern für die Entwicklung der Lesekompetenzen, der mathematischen sowie der naturwissenschaftlichen Kompetenzen. Beispielweise ergibt ein Vergleich von den Kindern, in deren Familien täglich oder fast täglich gesprochen wird, gegenüber den Kindern, die nie oder kaum mit ihren Eltern sprechen, die Unterschiede in allen Kompetenzen um fast zwei Schuljahre (Sacher, 2012). Andere Studien finden eine verringerte Risikobereitschaft von Kindern in Abhängigkeit davon, ob und wie gut sie von den Eltern über Themen wie Sexualität, Alkohol und Zigarettenkonsum informiert und aufgeklärt werden (Caughlin & Malis, 2004; Guilamo-Ramos, Jaccard, Dittus & Bouris, 2006; Mauras, Grolnick & Friendly, 2013).

Die Rolle der Eltern-Kind Kommunikation und verwandte Konstrukte für die psychosoziale Kompetenzen (z.B. die soziale, kommunikative Kompetenz, externalisierende und internalisierende Auffälligkeiten) wurde darüber hinaus in der Familienforschung als auch in psychologischen Sprachwissenschaften und in der Erziehungsstilforschung untersucht.

Die Ergebnisse von Studien aus der Familienforschung belegen die Vorteile der offenen Kommunikation für die psychosoziale Entwicklung Jugendlicher (Barnes & Olson, 1985; Clark & Shields, 1997; Liu, 2003; Ochoa, Lopez & Emler, 2007; Rueter & Koerner, 2008; Xiao, Li & Stanton, 2011; Yu et al., 2006). Psychologische Sprachwissenschaftler legten eine Metaanalyse

über Folgen von Konversations- oder Konformitätsorientierung vor (Schrodt, Witt & Messersmith, 2008). In die Metaanalyse gingen 56 zwischen 1972 und 2007 publizierte Studien mit einem N von insgesamt 19.745 Personen ein. Durchgängig positive Zusammenhänge zeigten sich zwischen Konversationsorientierung und psychosozialen Variablen wie Selbstkonzept, Selbstwert, psychische Gesundheit und Abwesenheit von Stress ($r=.46$) auf Seiten der Kinder. Der negative Einfluss der Konformitätsorientierung ist hingegen noch nicht eindeutig belegt (Koerner & Fitzpatrick, 2002; Schrodt & Ledbetter, 2007). Hier zeigen sich somit Parallelen zum Diskurs in der Erziehungsstilforschung über die Funktionalität und Notwendigkeit der Trennung zwischen Struktur, Verhaltenskontrolle und psychologischer Kontrolle. Forschungsbefunde aus der Erziehungsstilforschung unterstreichen die Bedeutung der Dimensionen der Autonomieunterstützung, Abwesenheit der psychologischen Kontrolle, Struktur und Responsivität für zahlreiche Outcomes auf der Seite der Kinder, wie z.B. intrinsische Motivation, Leistung und selbstgesteuertes Lernen. In Bezug auf die psychosoziale Entwicklung finden sich Zusammenhänge zwischen fehlender Responsivität und internalisierenden Problemen (Morris, Cui & Steinberg, 2013), psychologischer Kontrolle und vorwiegend externalisierender, aber auch internalisierender Probleme (Barber, 1996). Hierbei ist der Zusammenhang durch kindliche Charakteristika (wie z.B. Temperament des Kindes) moderiert (Morris et al., 2002). Struktur - operationalisiert als inductive Discipline (d.h. Erziehen durch logische, begründete Konsequenzen) - hängt mit erhöhtem prosozialem Verhalten und sozialer Kompetenz zusammen (Eisenberg, Fabes & Spinrad, 2006).

Neben Quantität (Wie häufig soll ich mit meinem Kind sprechen?) und Inhalt (Soll ich überhaupt mit meinem Kind über Sexualität sprechen?) ist somit die Qualität (Wie genau soll ich mit meinem Kind sprechen?) der Eltern-Kind Kommunikation zentral für die psychosoziale Entwicklung Heranwachsender (Farkas & Grolnick, 2010). In den meisten Studien wird Qualität der Eltern-Kind Kommunikation aber zweidimensional (offene Kommunikation und Probleme in der Kommunikation) erfasst. Trotz der Relevanz der Eltern-Kind Kommunikation für die psychosoziale Entwicklung, gibt es jedoch vergleichsweise wenige Studien, die darüber hinaus theoretisch oder empirisch differenziert aufzeigen, wie Eltern mit ihren Kindern sprechen sollen (Anderson & Branstetter, 2012). In dieser Arbeit (vgl. Abschnitt 2.4.2 und 3.1) werden die Dimensionen aus langer Tradition der Erziehungsstilforschung erstmalig auf die Beschreibung der Qualität von Eltern-Kind Kommunikation adaptiert.

1.4 Ein theoretisches Rahmenmodell für die Untersuchung der Bedingungsfaktoren und Folgen von Eltern-Kind Kommunikation

Für die Herleitung des Rahmenmodells werden in dieser Arbeit verschiedene Theorien und Forschungsergebnisse in einem Modell integriert. In dem Rahmenmodell wird die Qualität der Eltern-Kind Kommunikation als eine vermittelnde Variable zwischen kindzentrierten Kognitionen und kindlicher psychosozialer Kompetenzen thematisiert. In Abbildung 1 ist das Modell dargestellt, welches sozialisationstheoretische, motivationspsychologische und soziokognitive Ansätze verknüpft und die Einordnung zentraler Konstrukte darstellt.

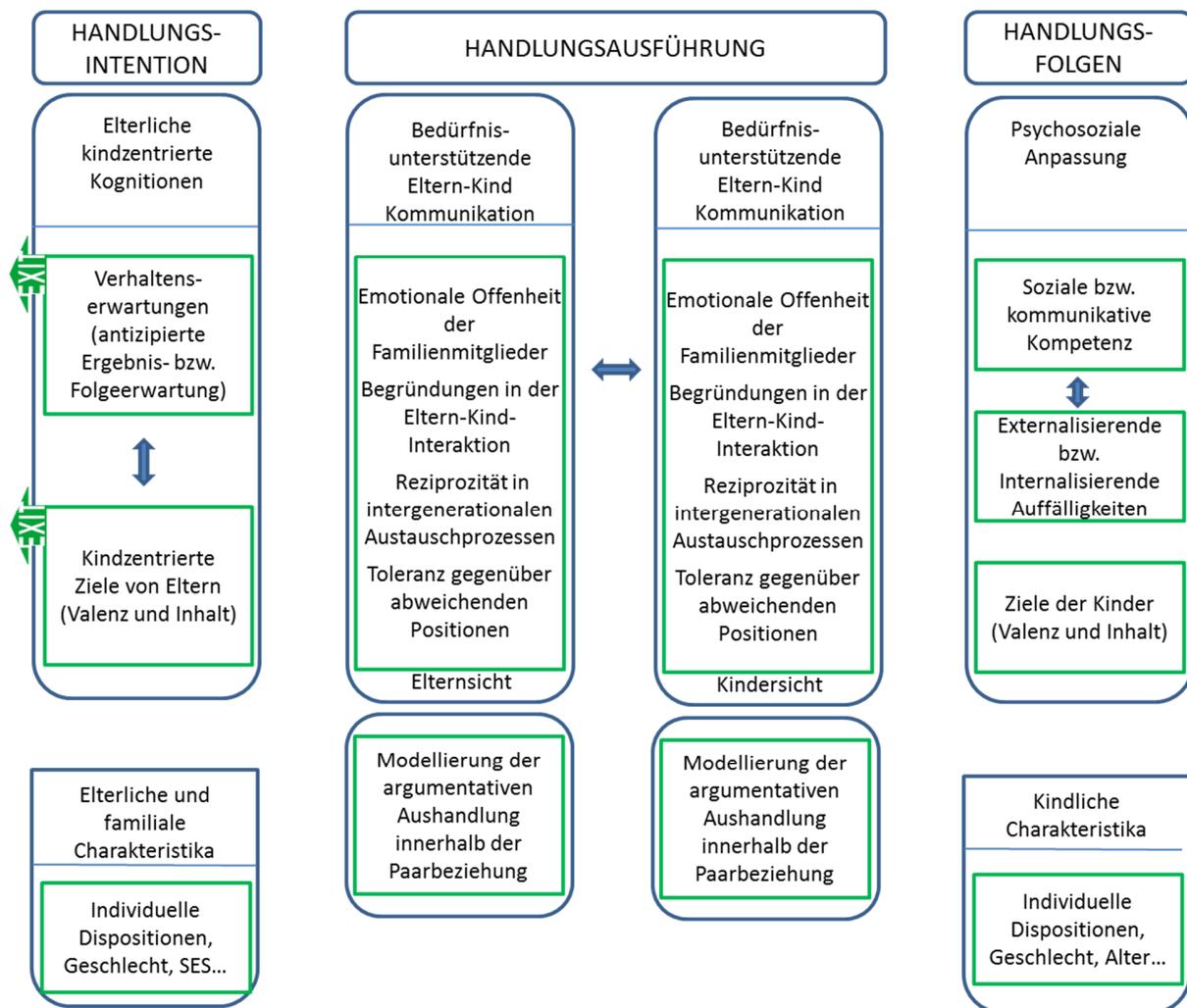


Abbildung 1: Theoretisches Rahmenmodell für die Untersuchung von Bedingungsfaktoren und Folgen der Eltern-Kind Kommunikation

Eltern-Kind Kommunikation wird in diesem Modell als motiviertes Handeln verstanden, welches sich in drei zentrale Phasen unterteilen lässt, der Handlungsintention, der Handlungsausführung und den Handlungsfolgen. Diese Prozesse unterliegen dem Prozess der Handlungsregulation, das beschreibt, dass Personen eigene Kognitionen und Handlungen evaluieren und willentlich anpassen können. Im Folgenden werden die drei zentralen Phasen des Modells näher erläutert.

1.4.1 Handlungsintention

In der Phase der Handlungsintention werden kindzentrierte Ziele abgerufen, bewertet und Ergebnis- bzw. Folgerwartungen antizipiert. Während der Einfluss der elterlichen Selbstwirksamkeitsüberzeugung auf förderliches Erziehungsverhalten und Kommunikation mehrfach gezeigt wurde (Ardelt & Eccles, 2001; Caprara, Regalia, Scabini, Barbaranelli & Bandura, 2004), wurden die kindzentrierten Ziele von Eltern und Bewertungen des kindlichen Verhaltens in Bezug auf diese Ziele bisher noch nicht untersucht. Dem Rahmenmodell zufolge überprüfen Eltern, welche (intrinsische oder extrinsische) kindzentrierten Ziele für sie wichtiger sind und inwieweit ihre Kinder ein zielführendes Verhalten zeigen (kindzentrierte Verhaltenserwartungen). Die Abwägungen bestimmen, ob und wie stark Druck von innen aktiviert wird (hierzu Self Worth Theorie aus dem Abschnitt 1.1.4). Wenn es um wichtige kindzentrierte Ziele von Eltern geht und die Eltern vermuten, dass die Kinder kein zielführendes Verhalten zeigen (kindzentrierte Verhaltenserwartungen von Eltern), steigt die Wahrscheinlichkeit einer Eltern-Kind Kommunikation zu dem Ziel an. Die Zielinhalte bestimmen dabei direkt und indirekt über kindzentrierte Verhaltenserwartungen die Qualität der Eltern-Kind Kommunikation (z.B. Zwingen vs. Begründen).

Wenn Eltern kindzentrierte extrinsische (über intrinsische) Ziele bewerten, die nicht auf die kindlichen Bedürfnisse gerichtet sind, ist eine bedürfnisunterstützende Kommunikation unwahrscheinlich (z.B. Schule ist das wichtigste für die Zukunft, egal um welchen Preis, ich muss das Kind zwingen, dass es hingehet). Obwohl die Intention in der Handlungsphase positive Folgen haben kann (z.B. das Kind gehorcht), soll sich die Überbewertung der kindzentrierten extrinsischen Ziele (über intrinsische Ziele) von Eltern vermittelt über „negative“ Strategien (wie z.B. Zwingen) längerfristig negativ auf die psychosoziale Entwicklung der Kinder auswirken (z.B. das Kind rebelliert oder lügt und schwänzt die Schule).

Eltern, die kindzentrierte extrinsische Ziele verfolgen, sind zudem eher mit dem Verhalten ihres Kindes unzufrieden (Richins & Dawson, 1992). Diese Unzufriedenheit ist teilweise durch die kindzentrierten extrinsischen Ziele von Eltern bedingt. Da Studien zeigen, dass die Eltern mit

hohen extrinsischen Zielen von Kindern vor allem um den Eindruck bemüht sind, den ihr Kind macht (Vansteenkiste, Matos, Lens & Soenens, 2007), vergleichen diese Eltern ihre Kinder häufiger mit besseren Kindern (Duriez, Soenens & Vansteenkiste, 2007; Sirgy, 1998). Deswegen ist es, unabhängig von den erbrachten Leistungen, aufgrund von Aufwärtsvergleichen wahrscheinlich, dass das Verhalten des Kindes als nicht ausreichend für die Zielerreichung bewertet wird.

1.4.2 Handlungsausführung

In dem Modell wird angenommen, dass elterliche Valenz und antizipierte Ergebnis- bzw. Folgeerwartungen Handlungen bedingen. Dieser Zusammenhang wird durch die Annahmen verschiedener, in dem theoretischen Hintergrund dargestellter Sozialisationsmodelle unterstützt. So verfolgen Eltern z.B. besonders engagiert die Inhalte, die sie für sehr wichtig erachten (kindzentrierte Ziele von Eltern) und die sie ohne eigenes Zutun bedroht sehen (Verhaltenserwartungen für Kinder). Der Prozess der Handlungsausführung beschreibt die psychische Bereitschaft zum Handeln, welche die Ausdauer, Intensität und Qualität der Handlung beeinflusst (Rheinberg, 2006; Schiefele, 2009).

Qualität der Eltern-Kind Kommunikation. Die Operationalisierung der Qualitätsmerkmale von Kommunikation stellt eine Herausforderung dar, da die kommunikativen Praktiken teilweise implizit ablaufen und nicht meta-kognitiv überwacht oder gesteuert werden. Um möglichst verhaltensnahe und intuitiv wahrnehmbare Facetten familialer Kommunikation herauszuarbeiten, wurden die vorgestellten theoretischen und empirischen Ergebnisse aus Erziehungsforschung, Familienforschung und psychologischen Sprachwissenschaften (vgl. Abschnitt 1.3) auf der Grundlage der Selbstbestimmungstheorie interpretiert und daraus die zentralen Dimensionen der bedürfnisunterstützenden Eltern-Kind Kommunikation abgeleitet. In dieser Arbeit wird davon ausgegangen, dass sich die bedürfnisunterstützende Eltern-Kind Kommunikation im interaktiven und kommunikativen Austausch in der Familie widerspiegelt.

Die Definitionen der Qualität der Kommunikation im Circumplex Modell (Olson et al., 1983) und in der Communication Pattern Theorie (Koerner & Fitzpatrick, 2002) zeigen viele Übereinstimmungen. Beispielweise werden sowohl offene Kommunikation als auch Konversationsorientierung durch Austausch von Ideen, Informationen und Meinungen mit Freude und Zuversicht definiert. Zudem sind die beiden Ansätze mit Erziehungsstilforschungsdimensionen von Baumrind und mit den Definitionen der Autonomieunterstützung und der psychologischen Kontrolle in der

Selbstbestimmungstheorie vereinbar. Der Selbstbestimmungstheorie folgend sind autonomieunterstützende Eltern dazu bereit, sich die Meinungen und Ansichten ihrer Kinder anzuhören, auch wenn diese mit ihren eigenen nicht übereinstimmen (siehe auch Baumrind, 1996). Probleme in der Kommunikation bzw. der Einsatz der psychologischen Kontrolle werden in den Theorien durch Untergraben der Kommunikation und der Meinung des Kindes beschrieben (Barber & Harmon, 2002; Soenens & Vansteenkiste, 2010). Alle oben erwähnten Ansätze unterstreichen die positiven Auswirkungen des Kommunizierens auf „Augenhöhe“ (Stafford, 2013). Dieser Sachverhalt wird in dieser Arbeit durch Facetten operationalisiert, die aufzeigen, inwieweit die familialen Beziehungen reziprok gestaltet werden und abweichende Positionen, Meinungsunterschiede oder Perspektivdivergenzen toleriert und nicht sanktioniert werden (*Reziprozität in intergenerationalen Austauschprozessen bzw. Toleranz gegenüber abweichenden Positionen*).

Zudem wird in der vorliegenden Arbeit der Begriff der Kommunikationsqualität durch weitere eigenständige und theoretisch aus der Selbstbestimmungstheorie abgeleitete Facetten beschrieben. Die Responsivität zeigt sich in dem Ausmaß der emotionalen Offenheit. Emotionale Offenheit der Familienmitglieder spielt auch eine Rolle in der Dimension der Konversationsorientierung, wird aber durch die Vertreter der Communication Pattern Theorie nicht einzeln getrennt. In dieser Arbeit wird die emotionale Offenheit (wie in der Selbstbestimmungstheorie und Erziehungstilforschung angenommen) als eigenständige Dimension gesehen. Sie beinhaltet, dass Eltern in Gesprächen mit ihren Kindern ihre Emotionen offen zeigen, thematisieren und dies auch von den Kindern erwarten. Emotionen verursachen Verhalten und spielen eine große Rolle in der Kommunikation (Becker-Mrotzek, 2009). Durch die *emotionale Offenheit* in der Familie lernen die Jugendlichen, dass und wie die Emotionen der Eltern, der Freunde sowie die eigenen Emotionen angesprochen und hinterfragt werden können.

Die Dimension der Struktur der Selbstbestimmungstheorie bezieht sich auf die Organisation der Umwelt (Farkas & Grolnick, 2010). In dieser Arbeit wird die Struktur durch *Begründungen in der Eltern-Kind Interaktion* operationalisiert. Die Eltern bieten den Kindern Struktur, indem sie ihr eigenes Handeln, ihre Meinungen und Entscheidungen erklären und nicht zuletzt auch von dem Kind Begründungen erwarten. Dadurch verstehen die Kinder die Hintergründe des elterlichen Verhaltens. Sie wissen, was von ihnen erwartet wird und können die Folgen des eigenen Verhaltens abschätzen. Da die Umwelt dadurch vorhersagbarer wird, ist sie auch nicht mehr so bedrohlich für die Kinder. Zudem lernen diese, dass der gleiche Sachverhalt durch verschiedene Sichtweisen

unterschiedlich begründet werden kann, dass die Qualität der Begründungen einen Einfluss auf das Ergebnis hat und dass mit Hilfe von Begründungen auch Kompromisse ausgehandelt werden können.

Die Eltern-Kind-Interaktionsqualität aus intergenerationaler Sicht. Studien berichten eine nur moderate Übereinstimmung zwischen den Beurteilungen verschiedener Akteure wie Eltern und Kindern (Xiao et al., 2011). Für die Divergenzen zwischen Kinder- und Elternsicht werden verschiedene Erklärungen diskutiert.

Acock und Bengtson (1980) vermuten, dass der Generationenunterschied zu den Diskrepanzen führt. Kinder lösen sich mit zunehmendem Alter immer stärker von ihrem Elternhaus ab und sehen sich als eigenständige Persönlichkeiten mit einer sich zunehmend entwickelnden Identität. Dabei kommt es vermehrt zu Konflikten und Meinungsverschiedenheiten mit den Eltern, die von den Kindern in einem überhöhten Maß wahrgenommen und betont werden, während die Eltern es vermeiden, über diese Konflikte zu berichten. Gegen diese Erklärung sprechen die Ergebnisse der fortlaufenden Shell-Studie, in denen sich kaum Anzeichen für Abgrenzungsbestrebungen der Jugendlichen finden lassen und die Jugendlichen berichten, dass sie ihre Kinder genauso erziehen möchten wie sie selbst erzogen wurden (Shell Deutschland, 2015). Lang (2006) ging davon aus, dass die begrenzte Kapazität bei der Informationsverarbeitung zu den Diskrepanzen führt. Menschen wählen demnach automatisch und/oder unbewusst für sich die wichtigsten Informationen aus einer Nachricht aus, speichern diese in ihrem Gedächtnis ab und rufen sie zu einem späteren Zeitpunkt wieder ab. Dabei kann es zu Diskrepanzen zwischen Eltern und Kindern kommen. So könnten sich zum Beispiel Kinder an alle vergangenen Kommunikationen mit ihren Eltern versuchen zu erinnern, wenn sie gefragt werden, wie offen sie die Kommunikation mit ihren Eltern einschätzen. Die Eltern dagegen könnten nur vereinzelte, prägende Erlebnisse mit in ihre Einschätzung einfließen lassen (Xiao et al., 2011). Dieser Fehler kommt besonders bei der globalen Beurteilung bestimmter Dimensionen (wie z.B. Dominanz; Noller & Bagi, 1985; Noller & Callan, 1990) zum Tragen, da diese verschiedene Bedeutungen beinhalten können (Kirkman, Rosenthal & Shirley Feldman, 2005). Deswegen werden in dieser Arbeit nicht globale Beurteilungen, sondern theoriegeleitete, verhaltensnahe Indikatoren bei der Itemgenerierung bevorzugt genutzt.

Die Wahrnehmungsdivergenzen können aber auch, wie Untersuchungen zum Erziehungsverhalten zeigen (Guion, Mrug & Windle, 2009; Leung, Janet & Shek, Daniel, 2014; Maurizi, Gershoff & Aber, 2012), als ein zusätzliches Maß für die Qualität der Eltern-Kind Interaktionen

angesehen werden. Die bedürfnisunterstützende Eltern-Kind Kommunikation führt zu einer höheren Übereinstimmung zwischen der elterlichen und der kindlichen Wahrnehmung. Deswegen wird in dem Rahmenmodell sowohl die Eltern- als auch die Kinderperspektive berücksichtigt.

1.4.3 Handlungsfolgen

Den Handlungsfolgen liegen generell die basalen Lernmechanismen wie Modellernen, Explorationslernen und Instruktionslernen zugrunde. Demnach sollten z.B. der Erwartung-x-Wert-Theorie entsprechend die Höhe von elterlicher Valenz und Ergebnis bzw. Folgeerwartungen über die Eltern-Kind Kommunikation die kindlichen Outcomes (wie z.B. Entwicklung persönlicher Ziele und Kompetenzen) beeinflussen.

Der Selbstbestimmungstheorie folgend gibt es zwei mögliche Wege, durch die Kinder eher intrinsische oder extrinsische Ziele bzw. ihre Kompetenzen entwickeln (Kasser, 2003). Zum einen übernehmen Kinder durch bestimmte Sozialisationsprozesse, wie dem Modellernen, kommunizierte kindzentrierte Ziele von Eltern bzw. Verhaltensweisen von Eltern (contextual promotion of intrinsic and extrinsic goals; Deci & Ryan, 2002; Vansteenkiste et al., 2010). Diese Annahme wird durch Forschungsergebnisse unterstützt, die zeigen, dass sich große Ähnlichkeiten zwischen persönlichen Zielen der Eltern und der Adoleszenten finden lassen (Budhwar, Reeves & Farrell, 2000; Creed, Conlon & Zimmer-Gembeck, 2007; Kasser et al., 1995; Kerpelman, Shoffner & Ross-Griffin, 2002) und kindzentrierte Ziele der Eltern die persönlichen Ziele der Jugendlichen vorhersagen (Bandura, Barbaranelli, Caprara & Pastorelli, 2001; Behnke, Piercy & Diversi, 2004; Jodl, Michael, Malanchuk, Eccles & Sameroff, 2001). Außerdem gibt es deutliche Belege für die Annahme, dass die Inhalt der Ziele, die Eltern kommunizieren, die Bewertungen des Inhalts der persönlichen Ziele von Jugendlichen beeinflussen (Duriez, 2011; Duriez et al., 2007). Zum anderen fördern bedürfnisunterstützende Umwelten die Entwicklung intrinsischer Ziele und Kompetenzen, wohingegen Umwelten, die der Bedürfnisbefriedigung entgegenstehen, eher extrinsische Ziele und Probleme in der Entwicklung hervorbringen (Ryan & Deci, 2000). Gemeinsam ist hoch extrinsisch zielorientierten und materialistischen Kindern und Jugendlichen, dass sie in einer weniger fürsorglichen, weniger autonomieunterstützenden oder strafenden und besitzergreifenden Familie aufwachsen (Cohen & Cohen, 1996; Kasser et al., 1995; Williams et al., 2000).

1.4.4 Weitere Einflussvariablen

Empirische Befunde und verschiedene Theorien (wie z.B. Erwartung-x-Wert-Theorie, „pressure“ Theorie) geben Hinweise auf weitere kindliche, elterliche und familiale Charakteristika, die sowohl Bewertungen der kindzentrierten Kognitionen als auch der Eltern-Kind Interaktionen sowie der kindlichen Outcomes beeinflussen können und dass kindzentrierte Kognitionen, Eltern-Kind Interaktionen und kindliche Kompetenzen für verschiedene Geschlechter und Schichten sowie in verschiedenen Entwicklungsstufen der Kinder verschiedene Effekte haben können (zum Überblick z.B. Belsky, 1984). Entsprechend werden in dem Rahmenmodell weitere Einflussgrößen aufgenommen und einige, für diese Arbeit wichtige, Beispiele nachfolgend kurz erläutert.

Geschlecht der Kinder. Geschlechtsspezifisch variieren können sowohl die Bewertungen der elterlichen Kognitionen als auch der Eltern-Kind Interaktionen und die psychosoziale Entwicklung der Jugendlichen (für einen Überblick z.B. Leaper & Friedman, 2007) sowie die Zusammenhänge zwischen den Konstrukten. Geschlechtsspezifische Kognitionen (Grant et al., 2003) zeigen sich u.a. darin, dass Eltern sich eher um das Freizeitverhalten ihrer Töchter sorgen (Stattin & Magnusson, 1990), insgesamt sich aber mehr gestresst durch Söhne fühlen (Vierhaus, Lohaus, Schmitz & Schoppmeier, 2013). Außerdem schreiben sie den Jungen mehr Erfolg in Sport und Mathematik, bzw. den Mädchen in Deutsch und Musik zu (Bhanot & Jovanovic, 2005).

Die Eltern-Kind Kommunikation variiert geschlechtsspezifisch (Tenenbaum & May, 2014). Für Jungen z.B. werden häufiger strengere Disziplinierungsstrategien eingesetzt (Mahoney, Donnelly, Lewis & Maynard, 2000; McKee et al., 2007; Straus & Stewart, 1999), Mädchen bekommen mehr Vorschriften bezüglich ihres Aussehens, ihres Freundeskreises und ihrer Freizeitgestaltung (Allison & Schultz, 2003), mit Mädchen wird mehr gesprochen und dabei eher beziehungsorientierte Strategien in der Kommunikation (die Beziehung steht im Vordergrund) eingesetzt (Leaper, Anderson & Sanders, 1998). Konflikte werden mit Mädchen eher durch Kompromisse gelöst (Hofer, 2003). Jungen öffnen sich dagegen seltener den Eltern und bewerten die Eltern-Kind Kommunikation als weniger offen (Leaper et al., 1998; Noller & Bagi, 1985). Die Forschungsergebnisse dokumentieren auch Geschlechtstypikalität von Geschlechtsreife (Larson, Richards, Moneta, Holmbeck & Duckett, 1996), sprachlichem (Leaper & Smith, 2004) und emotionalem Ausdruck (Chaplin & Aldao, 2013), Fähigkeiten zur Empathie und Perspektivübernahme

(Van der Graaff, Jolien et al., 2014) sowie von dem Ausmaß der internalisierenden und externalisierenden Auffälligkeiten im Kindes- und Jugendalter (Hampel & Pössel, 2012).

Geschlecht der Eltern. Die Eltern-Kind Interaktionen können auch als eine Reaktion auf die Merkmale der Eltern und deren Umgebung interpretiert werden. In Bezug auf das Geschlecht der Eltern zeigen Leaper et al. (1998) in ihrer Metaanalyse, dass Mütter häufiger spontan mit ihren Kindern sprechen. Wenn aber Probleme gelöst werden sollen, beteiligen sich gleichermaßen Mütter und Väter an den Konversationen. In der Kommunikation zwischen den Erwachsenen zeigten Leaper und Ayres (2007) erwartungswidrig, dass Männer einen größeren Anteil an der Kommunikation haben als Frauen. Bezüglich der Art der Kommunikation neigten die Männer (sowohl in Gesprächen mit der Partnerin als auch mit den Kindern) zu den aktiven und instrumentellen Strategien in der Kommunikation (die Beeinflussung des Gesprächspartners steht im Vordergrund). Die Frauen und Mütter zeigten dagegen zwar eher beziehungsorientierte Strategien in der Kommunikation (die Beziehung steht im Vordergrund), widersprachen ihren Kindern aber häufiger als die Väter (Leaper et al., 1998). Generell gehen jedoch viele Unterschiede zurück, wenn Moderatoren wie z.B. Gesprächsthema, Alter der Studie oder Studiendesign (ohne Hilfsmittel (wie z.B. Spielzeug) / im Feld) berücksichtigt werden.

Alter der Kinder. Besonders im Jugendalter werden die Beziehungsschemata des Familiensystems stark umgestaltet (Anderson & Branstetter, 2012; Marta, 1997; Steinberg, 2001; Youniss & Smollar, 1985). Aufgrund intraindividuelle und kontextueller Veränderungen, die mit dem Jugendalter assoziiert sind (z.B. Holodynski, Stallmann & Seeger, 2007), kämpfen die Jugendlichen für mehr Platz zur Selbstentfaltung und Freiheit (Rechte/agency; Steinberg & Silk, 2002). Dabei stellen sie u.a. alltägliche Themen wie Aufgabenverteilung, Aussehen, Freizeitgestaltung und Schulpflicht in Frage (Allison & Schultz, 2003; Pikowsky & Hofer, 1992; Smetana, Daddis & Chuang, 2003). Gerade in der Adoleszenz wird zu Hause mehr denn je diskutiert (Hofer, 2006). Die Jugendlichen rebellieren und die Interaktionen sind konfliktreich und spannungsgeladen (Kim, Conger, Lorenz & Elder Jr, 2001; Putnick et al., 2010a; Steinberg & Morris, 2001). Die Studien zeigen im Jugendalter einen Zuwachs an Verhaltensauffälligkeiten (Ingoldsby et al., 2006; Putnick et al., 2010a). Elterlicher Stress und Verzweiflung wachsen (Larson et al., 1996, Putnick et al., 2010a, 2010b; Smetana, Braeges & Yau, 1991), da die Eltern dafür sorgen müssen, dass die sozialen Normen und Pflichten trotz allem eingehalten werden.

Das miteinander reden zur Findung einer gemeinsamen Lösung bei strittigen Fragen sowie das Erklären von Entscheidungen, die seitens der Eltern getroffen werden, stellen zentrale Aspekte einer modernen autoritativen Erziehung dar (Nave-Herz, 2013). Die Mehrzahl heutiger Heranwachsender berichtet, unabhängig davon, aus welcher sozialen Schicht sie kommen, dass sie mindestens bei den Entscheidungen, die sie selbst betreffen, ein Mitspracherecht erhalten (Alt, 2008; Nave-Herz, 2013). Immer mehr ist den Jugendlichen erlaubt, eigene Ansprüche in den Verhandlungen durch Bezug auf die eigenen Bedürfnisse und Emotionen zu legitimieren (Nave-Herz, 2013). Die Eltern müssen mehr und mehr auf verbale Erziehungsstrategien zurückgreifen, da die Überwachungs- und Kontrollstrategien immer weniger wirken (Hodges, Finnegan & Perry, 1999; Steinberg, 2001). Diese Veränderungen stellen besondere Herausforderungen an alle Beteiligten dar (Smetana et al., 1991). Eine der Hauptaufgaben des Familiensystems mit adoleszenten Kindern ist z.B. die familialen Beziehungsstrukturen so zu transformieren, dass sie sowohl dem Erhalt der intergenerationalen Beziehungsqualität (Aufgabe der Eltern) als auch zur Entfaltung der Autonomie der Heranwachsenden (Aufgabe des Kindes) dienen (Hofer, 2006). Deswegen werden in dieser Arbeit die Entwicklungen der kindzentrierten Kognitionen und Eltern-Kind Kommunikation in der Adoleszenz nachgezeichnet.

2. Fragestellung der eigenen Studien

Der Einfluss der Eltern-Kind Interaktion auf die psychosoziale Entwicklung der Kinder ist unumstritten (Hofer et al., 2013; Steinberg & Lamborn, 1994), die Bedingungsfaktoren der Eltern-Kind Interaktion wurden aber bisher vergleichsweise nur selten empirisch untersucht (Soenens & Vansteenkiste, 2010). In Bezug auf die Prädiktoren von Erziehungsverhalten avisieren nur einzelne längsschnittliche Studien die kindzentrierten Bildungserwartungen als Prädiktoren von Erziehungsverhalten und Outcomes der Kinder. Für die Bedingungsfaktoren der Qualität der Eltern-Kind Kommunikation gibt es keine einschlägigen Publikationen. In den vorliegenden Studien über Bildungserwartungen als Prädiktoren des Erziehungsverhaltens wurde bisher die Höhe der Valenz (z.B. Wichtigkeit eines Ziels) und Ergebnis- bzw. Folgerwartungen der Eltern (z.B. Zuversicht bei der Erreichung dieses Ziels) untersucht, die (Dys)Funktionalität verschiedener Zielinhalte für die Qualität der Eltern-Kind Interaktion oder Kommunikation wurde bisher noch nicht thematisiert. Dies könnte daran liegen, dass es bislang an validierten Instrumenten zur Erfassung mangelt, die die verschiedenen Zielinhalte und die Höhe der Valenz der kindzentrierten Ziele von Eltern messen. Was die Qualität der Eltern-Kind Kommunikation angeht basieren verschiedene Instrumente zur Erfassung dieser Qualität auf verschiedenen Theorien und beschreiben bisher das Konstrukt zweidimensional (positive Kommunikation und Kommunikationsprobleme). Im Gegensatz dazu beinhalten verwandte Instrumente aus der Erziehungsstilforschung Dimensionen, die eine differenziertere theoriegeleitete Interpretation der Qualität von Eltern-Kind Kommunikation erlauben.

Diese Forschungsdefizite sollen in der vorliegenden Arbeit aufgegriffen werden, indem 1) ein Messinstrument zur Erfassung der Qualität der Eltern-Kind Kommunikation entwickelt wird und seine psychometrischen Eigenschaften geprüft werden, 2) ein Messinstrument zur Erfassung kindzentrierter Ziele von Eltern adaptiert und validiert wird und 3) die Kernannahmen des aufgestellten Rahmenmodells geprüft werden, indem die in dem Modell angenommenen Auswirkungen der Höhe und des Inhalts der kindzentrierten Ziele und Verhaltenserwartungen von Eltern auf die Veränderungen in der wahrgenommenen Qualität der Eltern-Kind Kommunikation und die Folgen für die psychosozialen Kompetenzen Jugendlicher in einem längsschnittlichen Design gezeigt werden. Ferner wird die Entwicklung (intraindividuelle Veränderung) der kindzentrierten Kognitionen und der bedürfnisunterstützenden Kommunikation während der Adoleszenz nachgezeichnet.

3. Eigene Studien

3.1 Studie 1: Hollmann, J., Wild, E., Quasthoff, U., Krah, A. & Otterpohl, N. (2012). Der Erwerb sprachlicher Kompetenzen im Elternhaus. – Erste Befunde zur Güte eines Fragebogens zur Erfassung des Anregungsgehalts von Familienkonversationen. Unterrichtswissenschaft, 40, S. 47–63.

Der Fokus der Studie lag auf der Entwicklung und Validierung des Messinstruments zur Erfassung der Qualität von Eltern-Kind Kommunikation.

3.1.1 Theoretischer Ausgangspunkt und Hypothesen

Obwohl der familiäre Kontext als eine wichtige Grundlage für den Erwerb mündlicher und schriftlicher Sprachkompetenzen auch für Kinder in der Adoleszenz angesehen wird und die Argumentationsfähigkeit Jugendlicher eine wichtige Schlüsselkompetenz für den Schulerfolg darstellt, fehlen Instrumente zur Identifikation familialer Sprachpraktiken zur Förderung von Sprachkompetenzen im frühen Jugendalter. Aufgrund dessen war das zentrale Anliegen der vorliegenden Studie, theoretische und konzeptionelle Überlegungen zur Erfassung des Anregungsgehalts von familialen Sprachpraktiken darzulegen und erste Befunde zur psychometrischen Güte zu präsentieren.

Die Qualität des „Sprachangebots“ wie z.B. der Grad der Kontextualisierung kann nicht differenziert durch Gesprächsteilnehmer bewertet werden, da die kommunikativen Praktiken nicht meta-kognitiv überwacht bzw. gesteuert werden. Die Qualität des Anregungsgehaltes spiegelt sich am besten im bedürfnisunterstützenden interaktiv-kommunikativen Austausch in der Familie wider, dem basale Lernmechanismen wie Modell-, Explorations- und Instruktionlernen zugrunde liegen. Mit Rückgriff auf linguistische, entwicklungspsychologische, kommunikationstheoretische und familienpsychologische Erkenntnisse wurde deswegen die Qualität der Konversationen durch die Erfassung der Qualität des kommunikativen und interaktiven Austauschs in Familien abgebildet. Dabei wurden folgende Facetten unterschieden, die gemeinsam zu einem Sekundärfaktor beitragen sollten:

1) Eltern dienen als „kommunikative Modelle“ und dies nicht nur, wenn sie mit ihren Kindern sprechen, sondern auch dann, wenn sie mit der/ dem PartnerIn interagieren. So können in sprachlichen Aushandlungen genutzte Strategien in das Repertoire der Möglichkeiten der Kinder übernommen werden. Deswegen beinhaltet das entwickelte Instrument eine Facette, die Modellie-

rung der argumentativen Aushandlung innerhalb der Paarbeziehung beschreibt. 2) Durch Reziprozität in intergenerationalen Austauschprozessen und 3) in der Dimension Toleranz gegenüber abweichenden Positionen soll das Ausmaß der symmetrischen Interaktionen (Interaktionen „auf Augenhöhe“) abgebildet werden. 4) Die Begründungen im Rahmen der Eltern-Kind Interaktion sind dafür wichtig, dass Kinder erfahren, dass verschiedene Personen unterschiedliche Sichtweisen haben können, eigene Aussagen zu begründen üben und lernen, dass die Begründungen qualitativ unterschiedlich sein können. 5) Da eine angemessene Emotionsregulation eine Voraussetzung für eine sachlich-konstruktive Konversation ist und die Eltern-Kind Aushandlungen oft hochgradig affektiv aufgeladen sind, beinhaltet der Fragebogen eine Facette, die die emotionale Offenheit der Familienmitglieder abbildet.

Es wurde angenommen, dass sich die vorgestellten Facetten des Anregungsgehalts von Familienkonversationen empirisch voneinander trennen lassen und auf einen Generalfaktor zweiter Ordnung laden. Der interaktive und kommunikative Austausch in der Familie kann von den Akteuren unterschiedlich wahrgenommen werden. Um den möglichen Wahrnehmungsdivergenzen Rechnung zu tragen, wurden sowohl ein Eltern- als auch ein Kinderfragebogen entwickelt. Um zu bestätigen, dass für eine unterschiedliche Wahrnehmung der Erziehungskommunikation nicht die unterschiedlichen konzeptuellen Vorstellungen über das Konstrukt bei verschiedenen Informanten verantwortlich sind (Xiao et al., 2011), wurden möglichst verhaltensnahe Items eingesetzt und die Messäquivalenz (d.h. Messung methodisch gleicher Sachverhalte) über verschiedene Informanten hinweg (d.h. Jungen, Mädchen bzw. Kinder-/ Elternangaben) erwartet. Ferner soll der Fragebogen gute Messgenauigkeit und Differenzierungsfähigkeit aufweisen.

3.1.2 Methode, Ergebnisse und Diskussion

Die Faktorenstruktur und psychometrischen Eigenschaften des Fragebogens wurden auf Basis der Daten der ersten Welle aus dem vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) seit 2009 geförderten, längsschnittlichen Projekt „Die Rolle familiärer Unterstützung beim Erwerb von Diskurs- und Schreibfähigkeiten in der Sekundarstufe I“ (FUnDuS) überprüft. Zum ersten Messzeitpunkt wurden in dem Projekt Schüler von 76 Klassen an 8 Gymnasien und 21 Hauptschulen kontaktiert und um Mitwirkung gebeten. Kinder für die eine von den Eltern unterschriebene Einverständniserklärung vorlag, füllten den Schülerfragebogen unter standardisierter Anleitung (bei der alle Items vorgelesen wurden) geschulter Testleiter im Klassenverband aus.

Der Elternfragebogen wurde über die Schüler weitergeleitet, zuhause bearbeitet und auf postalischem Wege zurückgesandt. Die Rücklaufquote betrug 72%. Weitere Informationen zur Stichprobe und zum Dropout sind in Anhang 1 zu finden. Die Analysestichprobe setzte sich aus 996 Familien zusammen. Zur Auswertung wurde auf konfirmatorische Faktorenanalysen und Multi-Gruppen-Strukturgleichungsmodelle zurückgegriffen. Bei den Reliabilitätsschätzungen wurde zusätzlich zu üblichen Maßen der internen Konsistenz die Faktorreliabilität, die eine präzisere Schätzung der Messgenauigkeit bei hierarchischen Konstrukten angibt, bestimmt.

Die Ergebnisse zeigten, dass die postulierte Faktorenstruktur des Anregungsgehalts von Familienkonversationen empirisch in allen Subgruppen bestätigt werden konnte. Die Facetten des sprachlichen Anregungsgehalts von Familien ließen sich gut voneinander abgrenzen und leisteten gleichzeitig einen bedeutsamen Beitrag zu einem gemeinsamen Faktor zweiter Ordnung. Des Weiteren konnten für alle Subgruppen mindestens Messäquivalenz der Faktorladungen gezeigt werden. Für an Jungen und Mädchen erhobene Angaben wurde vollständige Invarianz nachgewiesen. Die Bewertungen des Anregungsgehalts von Familienkonversationen von Eltern und Kindern unterschieden sich lediglich in den Fehlervarianzen. Der vorgestellte Fragebogen wies eine sehr gute faktorielle Validität und eine akzeptable Reliabilität sowie eine zufriedenstellende Messgenauigkeit auf. Dabei zeigte sich durchgehend, dass Eltern und Kinder die Ausprägung der Facetten unterschiedlich wahrnehmen und die Elternangaben oftmals reliabler ausfielen als die der Kinder. Deswegen sollten in zukünftigen Arbeiten einerseits weitere Items zur Reliabilitätssteigerung entwickelt und andererseits noch mehr Aufmerksamkeit der „kindgerechteren“ Formulierung gewidmet werden.

In der Studie wurde ein neu entwickeltes Messinstrument präsentiert, das eine zuverlässige und differenzierte Erfassung des Anregungsgehalts von Familienkonversationen verschiedener Akteure mit dem Fragebogen erlaubt. Der Fragebogen bildet ab, in welchem Ausmaß Familienmitglieder in der Kommunikation miteinander ihre Standpunkte begründen und erläutern, ihre Gefühle zum Ausdruck bringen, auf "Augenhöhe" interagieren und Eltern angemessene Vorbilder darstellen. Einerseits kann der Fragebogen zum Screening eingesetzt werden, andererseits können, durch theoretische Grundlagen und auf Basis der Facetten, Interventionen entwickelt werden, die den Eltern aufzeigen, wie sie am besten mit ihren Kindern sprechen sollen.

Trotz zufriedenstellender psychometrischer Kennwerte sollten in zukünftigen Studien weitere Validitätskriterien untersucht werden. Die in der Studie präsentierte Version des Fragebogens

wurde mittlerweile durch Hinzunahme neuer Items und der Trennung zwischen Reziprozität in intergenerationalen Austauschprozessen und Toleranz gegenüber abweichenden Positionen optimiert. Bei der aktuellen Fassung liegen die Reliabilitäten über dem erforderlichen Niveau von .80 (Elternangaben und Kinderangaben). Auch konnte die Messinvarianz zwischen von Vätern, von Müttern und gemeinsam ausgefüllten Fragebogen bestätigt werden (Hollmann, Gorges & Wild, 2015). Die Facetten des Fragebogens finden sich in den Beschreibungen der qualitativ rekonstruierten Muster in den Familienkonversationen wieder, dies weist auf hohe Inhaltsvalidität des Fragebogens hin. In Bezug auf die Konstruktvalidität finden sich die erwarteten Zusammenhänge zu den elterlichen Erziehungspraktiken. Für die Kriteriumsvalidität sprechen positive Zusammenhänge zu den Schulleistungen und der Argumentationskompetenz der Kinder.

3.2 Studie 2: Hollmann, J., Gorges, J. & Wild, E. (2016). You Will Attain My Goal? The Structure of Parental Goals for Children Based on an Adapted Version of the Aspirations Index. European Journal of Psychological Assessment.

Der Fokus der Studie lag auf der Adaption und Validierung des Aspiration Index zur Erfassung kindzentrierter Ziele von Eltern.

3.2.1 Theoretischer Ausgangspunkt und Hypothesen

Eltern haben Ziele für ihre Kinder, die als internale Repräsentationen zukünftiger Zustände, die die Kinder erreichen sollen, definiert werden können. Die Valenz (z.B. Wichtigkeit eines Ziels in Bezug zu anderen Zielen) beeinflusst das Verhalten der Eltern in der Eltern-Kind Interaktion. Die Selbstbestimmungstheorie geht davon aus, dass sich Bedürfnisse einerseits in Zielen äußern können und dass andererseits diese Bedürfnisse durch manches zielgerichtetes Verhalten befriedigt werden können. Auf kindzentrierte Ziele von Eltern angewandt, können die Ziele auf das persönliche Wachstum des Kindes gerichtet sein (intrinsische Ziele) oder darauf, dass das Kind in Zukunft einen guten Eindruck auf andere macht (extrinsische Ziele). Da intrinsische Ziele auf die Bedürfnisse der Kinder fokussieren, sollen sie förderlicher für die psychosoziale Entwicklung der Kinder sein.

Der Aspiration Index ist ein etablierter Fragebogen, der in vielen Ländern in verschiedenen Sprachen eingesetzt worden ist. Der Fragebogen unterscheidet vier bedürfniskongruente intrinsische Zielinhalte (das Streben nach persönlichem Wachstum, Gesundheit, innigen Beziehungen zu Familie und Freunden und dem eigenen Beitrag zum Gesellschaftsleben). Als Reaktion auf fort-

schreitende Frustration der psychologischen Grundbedürfnisse entwickeln Personen Bedürfnissubstitute, die sich in extrinsischen Zielen äußern (das Streben nach Reichtum, Schönheit und Popularität). Diese extrinsischen Zielinhalte erlauben nur eine flüchtige oder gar keine Bedürfnisbefriedigung. Auf lange Sicht fühlen sich Personen, die extrinsische Ziele verfolgen, leer und enttäuscht. Der Grund hierfür liegt u.a. in dem Umstand, dass extrinsische Ziele mit intrinsischen Zielinhalten konkurrieren und von der eigentlichen Bedürfnisbefriedigung ablenken (Vansteenkiste & Ryan, 2013).

Forschungsergebnisse zeigen, dass sich persönliche Ziele der Eltern von kindzentrierten Zielen von Eltern unterscheiden, die Zielinhalte aber eine ähnliche Faktorenstruktur aufweisen. In dieser Studie wird ein vorhandenes Instrument aus dem Bereich der persönlichen Ziele adaptiert um kindzentrierter Ziele von Eltern erfassen zu können. Seine Faktorenstruktur und psychometrische Eigenschaften werden anschließend geprüft. Der Aspiration Index eignet sich besonders, weil er bereits für die Erfassung der persönlichen Ziele bei unterschiedlichen Altersgruppen sowie für die wahrgenommenen kindzentrierten Ziele von Eltern eingesetzt worden ist. Zudem bildet der Aspiration Index die wichtigsten aktuellen Zielinhalte ab, die aus offenen Befragungen bekannt sind (Dix & Branca, 2003; Nave-Herz, 2013) und erlaubt eine Unterscheidung zwischen intrinsischen und extrinsischen Zielen.

Der Aspiration Index besteht aus einer Liste von Zielen, die sieben Zielinhalte repräsentieren (*persönliches Wachstum, Beziehungen, Gesellschaft, Gesundheit, Wohlstand, Ruhm und Attraktivität*). Diese Zielinhalte lassen sich in zwei übergeordnete Faktoren gruppieren (*die extrinsische und intrinsische Orientierung*). Dabei zeigte der Zielinhalt *Gesundheit* in vorigen Studien Nebenladungen auf dem extrinsischen Faktor. Dies wird von Deci und Ryan (1997) darauf zurückgeführt, dass der Faktor *Gesundheit* auch „Fitness“ beinhaltet, welche in heutiger Zeit eher mit gutem Aussehen und Popularität einhergeht.

Bei Inspektion einzelner Zielinhalte des Aspiration Index Zweck der Adaption auf kindzentrierte Ziele von Eltern wird deutlich, dass durch die Kontextänderung der Zielinhalt *Beitrag zum Gesellschaftsleben* eine zusätzliche Nebenladung auf den extrinsischen Faktor bereithält. Wenn Eltern selbst altruistische Ziele verfolgen (anderen helfen), deutet dies darauf hin, dass sie den Zielinhalt in das eigene Selbst integriert haben. Wenn Eltern wollen, dass das Kind sich für andere einsetzt, ist offen, inwiefern das Kind dieses Verhalten in das eigene Zielsystem integriert

hat oder seinen Mitmenschen aus der Motivation heraus, die Eltern zu beeindrucken, hilft. Erwartete Belohnung für prosoziale Handlungen kann die Bedürfnisbefriedigung auch untergraben (zum Korrumpierungseffekt Deci et al., 1999).

Aufgrund der Vorüberlegungen wurde erwartet, dass der adaptierte Aspiration Index (AI-PG; Aspiration Index- Parental Goals for children) sieben Zielinhalte trennscharf abbildet. Die Zielinhalte *Gesundheit* und *Gesellschaft* sollten jedoch Ladungen sowohl auf den intrinsischen als auch auf den extrinsischen Sekundärfaktoren zeigen. Die Faktorenstruktur sollte für unterschiedliche Informanten (Mütter vs. Väter, Mädchen vs. Jungen) gleich ausfallen. Ferner wurde erwartet, dass alleinerziehende Eltern mit niedrigem Bildungsstand extrinsischen Zielen eine höhere Valenz beimessen, weil die Wahrscheinlichkeit einer dauerhaften Bedürfnis-Frustration in dieser Gruppe höher ist. In der Konsequenz sollte das Verfolgen extrinsischer Ziele zu mehr Kontrolle und weniger Autonomie-Unterstützung im Erziehungsverhalten der Eltern führen, da Eltern, die für ihre Kinder extrinsische Ziele verfolgen, soziale Vergleiche vornehmen. Schlussendlich wurde ein positiver Zusammenhang zwischen dem Verfolgen extrinsischer Ziele und internalisierenden kindlichen Verhaltensproblemen angenommen, weil Kinder, die elterliche extrinsische Ziele verfolgen, höchstens introjiziert reguliert sein sollte. Das heißt, das Kind tut das, was die Eltern wollen, weil es sonst ein schlechtes Gewissen hat bzw. sich schuldig fühlt, die elterlichen Erwartungen nicht zu erfüllen.

3.2.2. Methode, Ergebnisse und Diskussion

Die in dieser Studie analysierten Daten des vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) geförderten längsschnittlichen, Projekts FUnDuS stammen aus den Befragungen in den Jahren 2011 und 2012. Nähere Informationen zur Stichprobe und zum Dropout sind in Anhang 1 zu finden. Für die Analysen wurden aus der zweiten ($N=948$) und aus der dritten ($N=670$) Erhebungswelle Fälle ausgewählt, bei denen Eltern den Fragebogen zum Messzeitpunkt 2 und zum Messzeitpunkt 3 ausfüllten. Zur Erhebung der interessierenden Konstrukte wurden die AI-PG, die deutsche Fassung des Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ) von Goodman (1997) und die Erziehungsskalen von Wild (1999) eingesetzt.

Die erwartete Faktorenstruktur der AI-PG konnte in unterschiedlichen Subgruppen (Mütter, Väter, Töchter, Söhne) bestätigt werden. Hierbei luden die Zielinhalte, die persönliches Wachstum und Beziehungen beschreiben, auf dem intrinsischen sekundären Faktor. Die Zielinhalte Wohlstand, Ruhm und Attraktivität luden dabei auf dem extrinsischen sekundären Faktor

und die Zielinhalte, die gesellschaftliche Teilhabe und Gesundheit beschreiben, wiesen eine Doppelladung auf den beiden sekundären Faktoren auf. Der adaptierte Fragebogen erreichte eine moderate bis hohe interne Konsistenz und Faktorreliabilität. Er bildete auch bei einer Testwiederholung nach einem Jahr adäquat die Dimensionen ab. Die Subskalen wiesen eine mittlere bis hohe Retest-Stabilität auf. Zur Einschätzung der Validität konnte varianzanalytisch gezeigt werden, dass Eltern, deren Bedürfnisse durch die Umwelt eher bedroht sind (niedriges Bildungsniveau, allein-erziehender Elternteil) mehr Bedeutung den extrinsischen Zielen beimaßen (d.h. eine höhere Ausprägung der extrinsischen Ziele wurde bei alleinstehenden Eltern und bei Eltern mit niedrigem Bildungsniveau festgestellt). Weiterhin konnte erwartungsgemäß gezeigt werden, dass das Verfolgen extrinsischer Ziele mit niedrigerer Autonomie-Unterstützung und mehr kontrollierendem Erziehungsverhalten sowie mit internalisierenden Auffälligkeiten bei den Kindern zusammenhängt.

Zusammenfassend unterstützen die Ergebnisse die postulierte Faktorenstruktur und Messinvarianz von AI-PG über verschiedene Informanten, Geschlechter der Kinder und über ein Intervall von 12 Monaten hinweg. Da die Originalitems nur wenig verändert wurden, kann die vorgestellte Adaptation leicht in andere Sprachen übertragen werden. Wie auch in anderen Studien wurde eine Doppelladung des Zielinhalts *Gesundheit* gefunden, die nach Deci und Ryan (1997) darauf zurückgeführt werden kann, dass der Faktor *Gesundheit* auch „Fitness“ beinhaltet, welche in heutiger Zeit eher mit gutem Aussehen und Popularität einhergeht. Die Nebenladung des Zielinhalts *gesellschaftliche Teilhabe* konnte durch die Kontextübertragung von persönlichen Zielen auf kindzentrierte Ziele von Eltern entstanden sein. Dies soll in zukünftigen Studien weiter untersucht werden. Einschränkend ist anzumerken, dass bezüglich der Informanten überwiegend die Mütter die Fragebögen ausgefüllt haben, weniger aber die Väter. Die Ergebnisse zu den kindzentrierten Zielen von Vätern sind unter Vorbehalt zu genießen, da der Anteil von Vätern, die zu den beiden Zeitpunkten die Fragebögen ausgefüllt haben, bei 11 Prozent lag. Trotzdem konnte die Messinvarianz zwischen Müttern, Vätern und gemeinsamen Angaben festgestellt werden.

AI-PG erwies sich als ein messinvariantes, reliables, valides, stabiles und ökonomisches Messinstrument zur Erfassung der kindzentrierten Ziele von Eltern. In der Studie wurden erste Zusammenhänge präsentiert, die Hinweise auf (Dys)Funktionalität verschiedener Zielinhalte wie z.B. *Wohlstand*, *Ruhm* oder *Attraktivität* zeigen. Die zukünftigen Studien sollten neben den Bildungszielen andere Zielinhalte wie z.B. *Gesundheit* und *Wohlstand* berücksichtigen. Im Einklang mit den Annahmen der Selbstbestimmungstheorie zeigen die Ergebnisse, dass die Bewertung

extrinsischer Ziele in sozial benachteiligten Familien höher ausfällt, und mit kontrollierenden und weniger autonomieunterstützenden Erziehungsverhalten sowie mit höheren internalisierenden Problemen von Kindern zusammenhängt. Trotz zufriedenstellender psychometrischer Kennwerte sollten in zukünftigen Studien weitere Validitätskriterien untersucht werden. Die in der Studie beschriebene Adaption kann einfach auf andere Versionen des Fragebogens übertragen werden und erlaubt eine differenzierte Vorhersage der Auswirkungen von bestimmten Zielinhalten. Er kann zum Screening oder auch als Grundlage von Interventionen eingesetzt werden. Letztlich wird in der Studie ein vernachlässigtes Thema – Ursachen und Folgen von kindzentrierten Zielen von Eltern – adressiert, welches hoffentlich durch diese empirische Untersuchung mehr Aufmerksamkeit erhält.

3.3 Studie 3: Hollmann, J., Gorges, J. & Wild, E. (2016). Motivational Antecedents and Consequences of the Mother-Adolescent Communication. Journal of Child and Families Studies. 25(3), 767-780.

In der Studie wurde die Entwicklung der kindzentrierten Ziele und Verhaltenserwartungen von Eltern sowie die bedürfnisunterstützende Kommunikation in der Adoleszenz nachgezeichnet. Ferner wurden die Auswirkungen der kindzentrierten Ziele und Verhaltenserwartungen von Eltern auf die Qualität der Eltern-Kind Kommunikation und die Folgen für die psychosoziale Entwicklung der Kinder untersucht.

3.3.1 Ausgangspunkt und Hypothesen

Erziehung ist ohne Kommunikation nicht denkbar. Dennoch gibt es sehr wenige psychologische Untersuchungen, die sich der Eltern-Kind Kommunikation widmen (Anderson & Branstetter, 2012). Eltern können psychologische Grundbedürfnisse ihrer Kinder mittels Kommunikation befriedigen oder vernachlässigen (Mauras et al., 2013). Familienkonversationen, die durch Reziprozität (Kommunizieren auf „Augenhöhe“), Toleranz gegenüber abweichenden Positionen, emotionale Offenheit und (Erwartung von) Begründungen charakterisiert sind, erhöhen die Wahrscheinlichkeit, dass die Kinder an Konversationen teilnehmen. Fühlen sie sich dabei akzeptiert, autonom und kompetent, sollten sie nach der Selbstbestimmungstheorie kindzentrierte Ziele und Verhaltensweisen ihrer Eltern übernehmen und lernen, ihre sozialen und kommunikativen Kompetenzen zu verbessern. Verlangen die Eltern dagegen sofortigen Gehorsam (Intoleranz ge-

genüber abweichenden Positionen) und untergraben somit die Kommunikation, werden die Bedürfnisse der Kinder frustriert und die Wahrscheinlichkeit von Schwierigkeiten in der psychosozialen Entwicklung der Kinder steigt. Zudem haben diese Kinder keinen Raum, in dem sie die bedürfnisunterstützende Kommunikation beobachten, lernen und üben können, was sich auf soziale und kommunikative Kompetenzen der Kinder auswirken sollte.

Laut Erwartung-x-Wert-Modell sollte die Handlungsausführung der Eltern-Kind Kommunikation von der Bewertung der Valenz und Ergebnis- bzw. Folgeerwartungen abhängen, d.h. der Wichtigkeit verschiedener kindzentrierter Ziele von Eltern und von den Bewertungen des aktuellen kindlichen zielgerichteten Verhaltens, da diese Ziele nur indirekt über die Kinder selbst erreicht werden können (z.B. Eccles, 2007). Kindzentrierte Ziele und Erwartungen von Eltern werden demnach als motivationale Bedingungsfaktoren definiert, die sich vermittelt über Eltern-Kind-Kommunikation auf die psychosoziale Entwicklung von Jugendlichen auswirken sollten.

Da die intrinsischen kindzentrierten Ziele auf die Bedürfnisbefriedigung der Kinder gerichtet sind, sollen sie für die psychosoziale Entwicklung der Kinder förderlicher sein als extrinsische kindzentrierte Ziele, die nicht auf das „core sense of self“ des Kindes gerichtet sind. Eltern, die extrinsische Ziele für ihre Kinder verfolgen, vergleichen ihr Kind häufiger mit anderen und sind sehr über den Eindruck besorgt, den ihr Kind auf andere macht (z.B. Vansteenkiste & Ryan, 2013). Diese Vergleiche lenken die Aufmerksamkeit der Eltern auf die Schwächen ihrer Kinder und begründen Sorgen, die einer bedürfnisunterstützenden Kommunikation entgegenlaufen. Eltern üben Druck auf ihre Kinder aus, ihre Ziele zu verfolgen, obwohl dies mit psychosozialen Kosten der Kinder verbunden ist. Widersetzen Kinder sich der Verfolgung extrinsischer Ziele, kann es zu externalisierenden Problemverhaltensweisen kommen. Andererseits können sie aber auch extrinsische kindzentrierte Ziele verfolgen, um Schuldgefühle zu vermeiden. Das heißt, sie sind introjiziert motiviert und sollten eher internalisierende Auffälligkeiten entwickeln (z.B. Ryan & Deci, 2000).

In der Adoleszenz nehmen Diskussionen und Auseinandersetzungen zwischen Eltern und ihren Kindern zu (Xiao et al., 2011). Jugendliche streben nach Autonomie, ihre Eltern nach Einhaltung sozialer Normen. Die Aufgabe der Jugendlichen ist es dabei, ihre eigene Identität zu finden, indem sie das Streben nach Autonomie mit Übernahme sozialer Verantwortung vereinen. Für die Transformation der Familienbeziehungen stellt die Eltern-Kind Kommunikation eine zentrale

Ressource dar (Hofer, 2006). Deswegen sollen die Bedingungen der Eltern-Kind Kommunikationsqualität in der Jugendzeit besonders gut ermittelbar sein.

In der Befragung war es methodisch nicht möglich, von Vätern und Müttern getrennte Informationen zu erhalten bzw. die Kinder getrennt nach Vater und/oder Mutter zu befragen. Die Jugendlichen wurden instruiert, an die primäre Bezugsperson (z.B. Mutter) zu denken, die Eltern gaben darüber Auskunft, wer den Fragebogen ausgefüllt hatte. Da die Zunahme der Intensität von Konflikten in der Adoleszenz besonders bei Mutter-Kind-Dyaden zu beobachten ist (Allison & Schultz, 2003) und die bisherige Forschung zeigt, dass die mütterliche Bedürfnisbefriedigung stärkere Effekte auf die kindliche sozioemotionale Entwicklung hat (Niemic et al., 2006), wurde der Fokus auf die Mutter-Kind Kommunikation gelegt.

Erwartet wurde bei Müttern ein Anstieg an extrinsischen kindzentrierten Zielen und Unzufriedenheit mit dem kindlichen Verhalten sowie eine Abnahme der bedürfnisunterstützenden Kommunikation in der Adoleszenz. Außerdem wurde erwartet, dass das Verfolgen extrinsischer Ziele zu mehr Unzufriedenheit mit dem kindlichen Verhalten führt. Darüber hinaus wurde angenommen, dass das Verfolgen extrinsischer kindzentrierter Ziele und die Unzufriedenheit mit dem kindlichen Verhalten mit einer Abnahme der bedürfnisunterstützenden Kommunikation einhergeht und darüber vermittelt bei den Kindern internalisierende und externalisierende Probleme verstärkt und soziale Kompetenzen der Kinder schwächt. Diese Beziehungen sollten auch mit der gleichzeitigen Kontrolle der kindlichen, familialen und mütterlichen Charakteristika bestehen bleiben.

3.3.2 Methode, Ergebnisse und Diskussion

Die in dieser Studie analysierten Daten des längsschnittlichen Projekts FUnDuS stammen aus den Befragungen in den Jahren 2011, 2012 und 2014. Nähere Informationen zu Stichprobe und Dropout sind in Anhang 1 zu finden. Für die Analysen wurden $N=1125$ Fälle ausgewählt, bei denen Mütter den Fragebogen zum Messzeitpunkt 2 (T1) und/oder Messzeitpunkt 3 (T2) und/oder Messzeitpunkt 4 (T3) ausfüllten.

Zur Erfassung des Ausmaßes der extrinsischen und intrinsischen Ziele wurde der Aspiration Index für kindzentrierte Ziele von Hollmann et al. (accepted) eingesetzt. Zur Erfassung der elterlichen Verhaltenserwartungen für Kinder wurde die Unzufriedenheit mit der Zeiteinteilung mittels der Life Balance Checklist von Gröpel und Kuhl (2006) ermittelt. Die internalisierenden und externalisierenden Probleme sowie das prosoziale Verhalten der Kinder wurde mit Hilfe der

deutschen Fassung des Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ) von Goodman (1997) ermittelt. Der wahrgenommene Anregeungsgehalt in Familienkonversationen wurde aus Kindersicht mit der Skala von Hollmann, Wild, Quasthoff, Kraus und Otterpohl (2012) gemessen.

Längsschnittlich wurden zuerst Veränderungen in den kindzentrierten Zielen und Verhaltenserwartungen von Eltern sowie der wahrgenommenen Qualität der Eltern-Kind Kommunikation untersucht. Anschließend wurde der direkte Einfluss der elterlichen motivationalen Faktoren auf die Entwicklung der Eltern-Kind Kommunikation und der indirekte Effekt auf die kindliche psychosoziale Entwicklung geprüft. Abschließend wurden in das Modell kindliche (psychosoziale Entwicklung des Kindes zu T1, Geschlecht) sowie familiäre und mütterliche Charakteristika (Bildungsniveau, Anzahl der Bücher zu Hause und Alleinerziehend) aufgenommen.

Es konnte eine Zunahme an extrinsischen Zielen und Unzufriedenheit mit dem kindlichen Verhalten bei Kindern zwischen 10 und 17 Jahren beobachtet werden. Zudem nahm im Alter die bedürfnisunterstützende Kommunikation ab. Ein höheres Level an kindzentrierten extrinsischen Zielen von Eltern sagte eine Abnahme der späteren bedürfnisunterstützenden Kommunikation vorher. Der Ausgangswert der Qualität der bedürfnisunterstützenden Kommunikation hatte keinen Einfluss auf die Entwicklung der Bewertung von kindzentrierten Zielen. Je mehr Wert die Eltern auf extrinsische kindzentrierte Ziele legten, desto höher war ihre spätere Unzufriedenheit mit dem kindlichen Verhalten in wichtigen Lebensbereichen. Diese Unzufriedenheit sagte wiederum eine Abnahme in der späteren bedürfnisunterstützenden Kommunikation vorher. Es konnte außerdem gezeigt werden, dass eine höhere bedürfnisunterstützende Kommunikation mit einer Abnahme der Unzufriedenheit mit der kindlichen Entwicklung einherging. Darüber hinaus führte bedürfnisunterstützende Kommunikation zu einer Zunahme an sozialen Kompetenzen und einer Abnahme von externalisierenden Verhaltensproblemen. Die Höhe des Ausgangsniveaus der extrinsischen kindzentrierten Ziele beeinflusste indirekt durch Abnahme der bedürfnisunterstützenden Kommunikation die Ausprägung der externalisierenden und internalisierenden Verhaltensprobleme sowie des prosozialen Verhaltens. Die Unzufriedenheit mit dem kindlichen Verhalten beeinflusste indirekt (über Veränderung der Kommunikationsqualität) die Höhe von internalisierenden und externalisierenden Problemen sowie das Ausmaß der sozialen Kompetenz der Jugendlichen.

Die Hinzunahme der Kontrollvariablen (d.h. psychosoziale Entwicklung des Kindes zu T1, Geschlecht, Bildungsniveau, Anzahl der Bücher zu Hause und Alleinerziehend) beeinflusste

nicht die Wirkrichtungen sondern nur marginal und nicht bedeutsam die Höhe der (oben skizierten) Effekte. Die psychosoziale Entwicklung des Kindes zu T1 beeinflusste die Bewertungen des kindlichen Verhaltens. Während das prosoziale Verhalten die Zufriedenheit bedingte, führten die externalisierenden und internalisierenden Probleme zu Unzufriedenheit mit dem kindlichen Verhalten. Bei sozial schlechter gestellten Familien fanden sich höhere extrinsische Ziele, höhere Unzufriedenheit mit dem Verhalten der Kinder und weniger bedürfnisunterstützende Kommunikation. Für Mädchen wurden mehr extrinsische Ziele verfolgt.

Die Befunde bestätigten die Annahme, dass die Qualität der Eltern-Kind-Kommunikation als Mediator zwischen mütterlichen motivationalen Antezedenzen und der psychosozialen Entwicklung des Jugendlichen angenommen werden kann. In weiteren Studien sollten die gefundenen Ergebnisse für Väter bzw. andere wichtige Bezugspersonen analysiert werden. In dieser Studie fanden wir keinen direkten Effekt zwischen dem Ausgangsniveau der bedürfnisunterstützenden Kommunikation und internalisierenden Verhaltensproblemen. Dies könnte einerseits daran liegen, dass Mütter die internalisierenden Probleme ihres Kindes nicht gut einschätzen können. Dagegen spricht aber der längsschnittliche Befund, dass die Verringerung der bedürfnisunterstützenden Kommunikation über die Zeit die internalisierenden Probleme verursachte.

Zusammenfassend ist zu sagen, dass die Befunde für eine starke Vorhersagekraft von motivationalen Antezedenzen auf die Erziehungskommunikation der Eltern sprechen. Ferner hat besonders *der Rückgang* in der Qualität der Eltern-Kind Kommunikation Folgen für die kindliche psychosoziale Entwicklung in der Adoleszenz. Einschränkend ist zu bemerken, dass die Konstrukte nur zu drei Messzeitpunkten erfasst wurden. Die latente Kurven-Analyse empfiehlt eine höhere Frequenz an Messzeitpunkten, um auch nicht-lineare Zusammenhänge nachzeichnen zu können, die Überprüfung derer bei der vorliegenden Fragestellung interessant wäre. Die relativ kurzen Abstände zwischen den Messungen können für eine relative Stabilität der Konstrukte verantwortlich sein. Nichtsdestotrotz handelt es sich bei der Studie um eine der ersten Studien, die die Qualität der Erziehungskommunikation fokussiert, diese theoretisch herleitet und durch motivationale Faktoren (kindzentrierte Ziele und Verhaltenserwartungen von Eltern) vorhersagt, wieso es in unterschiedlichen Familien zu qualitativ unterschiedlicher Eltern-Kind Kommunikation kommt. Darüber hinaus zeigen die Ergebnisse, welche Auswirkungen die kindzentrierten Ziele und Verhaltenserwartungen vermittelt durch die Qualität der Eltern-Kind Kommunikation auf die psychosoziale Entwicklung der Kinder haben. Zudem werden bei der Modellierung die kindlichen

(psychosoziale Entwicklung des Kindes zu T1, Geschlecht) und familialen und mütterlichen Charakteristika (Bildungsniveau, Anzahl der Bücher zu Hause und Familienstatus) berücksichtigt. Obwohl die Situationsabhängigkeit der Eltern-Kind Interaktion mit dieser Studie nicht untersucht werden kann, deuten die längsschnittlichen Ergebnisse darauf hin, dass es sich bei den kindzentrierten Zielen, Verhaltenserwartungen und Qualität der Eltern-Kind Kommunikation um relativ stabile Merkmale handelt, die „robuste“ Auswirkungen auf die kindliche Entwicklung zeigen (z.B. Barber, Stolz & Olsen, 2005; Gray & Steinberg, 1999; Soenens, Luyckx Catholic, Vansteenkiste, Duriez & Luc Goossens, 2008; Soenens et al., 2006; Soenens, Vansteenkiste, Luyten, Duriez & Goossens, 2005).

4. Resümee und Ausblick

4.1 Ertrag

Die drei in der vorliegenden Arbeit zusammengefassten Studien liefern neue Instrumente und Erkenntnisse in einem vernachlässigten Forschungsfeld der Pädagogischen Psychologie. Im Zentrum der Arbeit stand die Untersuchung der Rolle der kindzentrierten Ziele von Eltern: wie schlagen sich diese in der Eltern-Kind Kommunikation und darüber vermittelt in der kindlichen psychosozialen Kompetenz nieder.

Hierfür wurde auf Basis der Erwartung-x-Wert-Theorie ein Rahmenmodell aufgestellt. Wie auch in der Erwartung-x-Wert-Theorie wurden sequenzielle Beziehungen zwischen kindspezifischen Kognitionen, Verhalten und Outcomes der Kinder angenommen. Die Eltern-Kind Kommunikation kann nach dem Rahmenmodell als eine motivierte Handlung aufgefasst werden, die sich in drei Phasen der Handlungsintention, Handlungsausführung und Handlungsfolgen unterteilen lässt. Für die Handlungsintention sind Valenz (operationalisiert durch Wichtigkeit eines kindzentrierten Ziels) und Ergebnis- bzw. Folgerwartungen (operationalisiert durch Zuversicht bei der Erreichung dieses Ziels) von Bedeutung. Um die Interaktion zwischen Valenz und Ergebnis- bzw. Folgerwartungen zu beschreiben wurden die Erkenntnisse des „pressure“ Modells und der Self-Worth-Theorie herangezogen. Dabei wurde die Handlungsintention (Druck von innen) als Diskrepanz zwischen Valenz und der antizipierten Ergebnis- bzw. Folgerwartungen definiert. Nach der Self-Worth-Theorie ist der Druck von innen dann besonders hoch, wenn hohe Valenz und niedrige antizipierte Ergebnis- bzw. Folgerwartungen vorliegen. Bei niedriger Valenz und hohen antizipierten Ergebnis- bzw. Folgerwartungen gibt es keinen Druck von innen. In der Erwartung-x-Wert-Theorie ist die Höhe der Valenz und Ergebnis- bzw. Folgerwartungen für die Handlungsintention entscheidend. Bisherige Untersuchungen haben vor allem die Auswirkungen von Bildungszielen (Bildungsaspirationen) der Eltern auf Erziehungsverhalten und kindliche Outcomes geprüft. In dieser Arbeit wurde zum ersten Mal die Bedeutung anderer wichtiger kindzentrierter Zielinhalte wie z.B. das Streben nach persönlichem Wachstum, Reichtum oder Schönheit erfasst und die Qualität von kindzentrierten Zielen von Eltern untersucht. Bei den kindzentrierten Zielen wurden in Anlehnung an die Goal-Content-Theorie zwischen intrinsischen (also bedürfniskongruenten) und extrinsischen Zielen unterschieden.

Trotz der Relevanz für Handlungsausführung wurde die Qualität der Eltern-Kind Kommunikation bisher ebenfalls nur vereinzelt wie z.B. in klinischen (z.B. Ansatz der Familienforschung) oder linguistischen (z.B. Ansatz der psychologischen Sprachwissenschaften) Kontexten untersucht und zweidimensional abgebildet (gute Kommunikation, Probleme in der Kommunikation). Eine pädagogisch-psychologische Operationalisierung der Qualität von Eltern-Kind Kommunikation war bislang noch offen.

Um das Rahmenmodell zu überprüfen mussten erst die Instrumente entwickelt werden. Deswegen wurde in einem ersten Schritt erstmalig die Kommunikationsqualität erfasst. Zweitens wurde ein Verfahren entwickelt um kindzentrierte Ziele von Eltern zu messen. Mit Hilfe dieser Instrumente wurden anschließend die Auswirkungen von der Höhe und des Inhalts der kindzentrierten Ziele und der antizipierten Ergebnis- bzw. Folgerwartungen von Eltern auf die Veränderungen in der wahrgenommenen Qualität der Eltern-Kind Kommunikation und darüber vermittelt auf psychosoziale Kompetenzen Jugendlicher in einem längsschnittlichen Design geprüft.

Die Ergebnisse dieser Arbeit unterstreichen die Bedeutung der Höhe und des Inhalts der kindzentrierten Valenz und Ergebnis- bzw. Folgerwartungen für die Entwicklung der Eltern-Kind Interaktion und der psychosozialen Entwicklung Jugendlicher. Wie angenommen beeinflussten die Valenz (Wichtigkeit eines kindzentrierten Ziels) und Ergebnis- bzw. Folgerwartungen (Zuversicht bei der Erreichung dieses Ziels) die Veränderungen in der bedürfnisunterstützenden Kommunikation. Besonders die Eltern, die kindzentrierte intrinsische Ziele (über extrinsische) wertschätzten und mit dem Verhalten der Kinder zufrieden waren, nutzten mehr bedürfnisunterstützende Kommunikationstechniken über die Zeit. Eltern, die extrinsische Ziele verfolgten, nutzten auch häufiger kontrollierende sowie nicht autonomieunterstützende Erziehungspraktiken. Indirekt über Veränderungen in der bedürfnisunterstützenden Kommunikation wirkte sich die Bevorzugung der kindzentrierten intrinsischen (über extrinsischen) Ziele und Zuversicht bei der Erreichung von diesen Zielen positiv auf die psychosozialen Kompetenzen der Kinder aus (Jugendliche zeigten höhere soziale Kompetenzen und weniger internalisierende oder externalisierende Auffälligkeiten).

In Einklang mit der Literatur sagten in allen Studien mit nur einer Ausnahme sowohl das niedrigere Ausgangsniveau als auch die Abnahme in der bedürfnisunterstützenden Kommunikation über die Zeit die Auffälligkeiten in der psychosozialen Anpassung der Jugendliche (höhere externalisierende Probleme, weniger ausgeprägtes prosoziales Verhalten) vorher, auch dann, wenn

das vorausgehende psychosoziale Anpassung kontrolliert wurde. Entgegen den Annahmen konnten die internalisierenden Auffälligkeiten nicht durch das niedrige Ausgangsniveau der bedürfnisunterstützenden Kommunikation vorhergesagt werden. Das Ausmaß an internalisierenden Auffälligkeiten wurde jedoch durch die negative Veränderung in der bedürfnisunterstützenden Kommunikation über die Zeit vorhergesagt. Insgesamt wirken sich längsschnittlich insbesondere die negativen Veränderungen in der bedürfnisunterstützenden Kommunikation stark auf die psychosoziale Kompetenz der Kinder aus.

Entgegen der Annahme beeinflussten sich die Valenz (Wichtigkeit des kindzentrierten Ziels) und Ergebnis- bzw. Folgeerwartungen (Zuversicht bei der Erreichung dieses Ziels) nicht gegenseitig, in der Studie wurde nur der Effekt von Valenz auf Ergebnis- bzw. Folgeerwartungen gefunden.

Bezüglich der Einflüsse von elterlicher, familialer und kindliche Charakteristika wurden die folgenden Effekte gefunden: Alleinerziehende Eltern und Eltern von Mädchen schätzten extrinsische kindzentrierte Ziele wichtiger als intrinsische ein. Eltern von sozial kompetenten Kindern berichteten insgesamt höhere Zufriedenheit mit dem kindlichen Verhalten. In Übereinstimmung mit den theoretischen Annahmen variierte schichtspezifisch (gemessen durch Bildung und Anzahl der Bücher zu Hause) das Ausgangsniveau der kindzentrierten extrinsischen bzw. intrinsischen Ziele, Zufriedenheit mit dem Verhalten des Kindes sowie bedürfnisunterstützenden Kommunikation. Eltern mit niedrigeren Bildungsniveau bzw. weniger als 100 Büchern zu Hause hatten höhere extrinsische Ziele, berichteten höhere Unzufriedenheit mit dem Verhalten des Kindes und zeigten weniger bedürfnisunterstützenden Kommunikation.

4.2 Forschungsausblick

Das aufgestellte Rahmenmodell ermöglicht es, theoriegeleitet weiterführende Forschungsfragen anzugehen, die im Folgenden beispielhaft kurz skizziert werden. Eine weitere systematische empirische Prüfung des Modells ist angesichts der praktischen und wissenschaftlichen Relevanz des Themas ebenso vielversprechend wie wichtig. Letztendlich ist das Ziel, das Rahmenmodell in seiner Gesamtheit zu überprüfen, d.h. die Wirkmechanismen sowie die Auswirkungen von Risiko- und Schutzfaktoren zu beschreiben. Hierbei sollte auch die wechselseitige Beeinflussung („die Rückschleifen“) zwischen den Prozessen der Handlungsintention, Handlungsausführung und Handlungsfolgen betrachtet werden.

Das Rahmenmodell verschränkt in sich verschiedene theoretische Ansätze und verspricht einen tieferen Einblick in die *Wirkmechanismen*. Beispielweise erlaubt das Rahmenmodell die Prüfung des wechselseitigen Zusammenspiels zwischen verschiedenen kindspezifischen Kognitionen von Eltern und deren Einfluss auf das elterliche Verhalten und die kindlichen Outcomes in zukünftigen Studien. Die vorliegende Studie deutet darauf hin, dass kindzentrierte Ziele von Eltern die Verhaltenserwartungen verursachen, dies soll in zukünftigen Forschungsarbeiten z.B. mit autoregressiven Modellen geprüft werden. Da die Konflikte aufgrund verschiedener Veränderungen in den Familien mit adoleszenten Kindern steigen und die Beteiligten sich oft unter „Druck“ gesetzt fühlen, nehmen sowohl die extrinsischen Ziele als auch die Unzufriedenheit mit dem Verhalten der Kinder sowie auch bedürfnisuntergrabende Kommunikation in der Adoleszenz zu. Das bedeutet, dass Eltern, Kinder und Familien besonders zu diesem Zeitpunkt auf Hilfe angewiesen sind. In zukünftigen Studien sollten die negativ besetzten Anliegen – kindzentrierte Sorgen (im Sinne von Klinger et al. (1980) current concerns) – berücksichtigt werden und das Zusammenspiel mit Verhaltenserwartungen untersucht werden. Genau wie bei extrinsischen Zielen sollen elterliche Sorgen für Kinder jeglicher Art eine hemmende Funktion auf die bedürfnisunterstützende Eltern-Kind Interaktion haben (Gurland & Grolnick, 2005; Sheldon & Kasser, 2008) und eine höhere Unzufriedenheit mit dem kindlichen Verhalten verursachen.

Es gibt viele Arbeiten, die Bedingungen internalisierender und externalisierender Probleme untersuchen. Die Qualität der Eltern-Kind Kommunikation und Bedeutung der kindzentrierten Ziele und Verhaltenserwartungen wurden jedoch noch nicht untersucht. Die Ergebnisse von Studie zwei und drei deuten darauf hin, dass hohe kindzentrierte extrinsische Ziele Probleme in der Entwicklung von Jugendlichen verursachen. In folgenden Studien sollte herausgestellt werden, welche Regulationsstile die Kinder haben, deren Eltern vermehrt extrinsische Ziele verfolgen. Nach der Selbstbestimmungstheorie und Arbeiten von Roth und Assor (z.B. 2009) handeln Jugendliche, die introjiziert motiviert sind, aus Schuldgefühlen heraus und können keine Bedürfnisbefriedigung erreichen. Die kindzentrierten extrinsische Ziele (das Streben nach Reichtum, Schönheit und Popularität) können die Bedürfnisse der Jugendlichen nicht befriedigen, sollten also eher zu einer introjizierten Regulation bei Jugendlichen führen, was sich in den internalisierenden (sich leer, ausgelaugt und nutzlos fühlen) sowie externalisierenden Auffälligkeiten (Rebellion) spiegeln kann.

Zusätzlich kann in dem Modell die *intergenerationale Transmission* von Einstellungen, Zielen und Verhaltensweisen gesehen werden. Beispielweise können in zukünftigen Studien die Bedingungen der interindividuellen Zieltransmission näher beleuchtet werden, so die Fragen, ob Eltern für sich das gleiche wollen, wie für ihre Kinder, inwieweit sie nicht erreichte Ziele auf ihre Kinder übertragen und unter welchen Bedingungen die Kinder sich ihre Ziele zu eigen machen.

In dem Arbeitsmodell wird die *Eltern-Kind Interaktionsqualität aus intergenerationaler Sicht*, die seit dem Sender- und Empfänger-Modell auch als wichtiger Bedingungsfaktor der Beziehungsqualität und psychischer Gesundheit untersucht wird, berücksichtigt (De Los Reyes, Andres, 2011; Guion et al., 2009; Leung, Janet T Y & Shek, Daniel T L, 2014; Maurizi et al., 2012). Für weitere Studien und Praxis ist sowohl die Eltern- als auch die Kindersicht relevant, da sich die Bewertungen einzelner Dimensionen unterscheiden und für verschiedene Outcomes unterschiedliche prädikative Kräfte besitzen. Obwohl in der Praxis die Kinderangaben häufig relativiert und auf z.B. mangelnde Kompetenz oder Motivation bei der Beantwortung zurückgeführt werden, erreichen die Angaben der Kinder bei den Bewertungen der Kommunikationsqualität in dieser Studie gute bis sehr gute Gütekriterien. Zudem zeigen die Forschungsbefunde, dass in Bezug auf die psychosoziale Entwicklung die Kindereinschätzungen höhere Aufklärungskraft zeigen als die der Eltern (Xiao et al., 2011). Um in den zukünftigen Studien auch die Rolle der eltern-perzipierten Urteile, besonders die Diskrepanzen zwischen Eltern und Kindern, berücksichtigen zu können, wurde in Studie 1 sowohl eine Eltern- als auch eine Kinderversion des Fragebogens entwickelt und validiert. Mit dem Fragebogen sollten in zukünftigen Studien die Auswirkungen der Beurteilerdifferenzen der Eltern-Kind Kommunikation untersucht werden. So sollten beispielsweise die negativen Auswirkungen auf die psychosoziale Entwicklung der Kinder besonders hoch ausfallen, wenn es die Eltern besonders gut meinen, die Kinder dies aber in der Form nicht wahrnehmen. In dieser Arbeit wurde bewusst die Sicht der Mutter als primäre Bezugsperson untersucht. Da die Forschungsergebnisse die Rolle der Väter in der Sozialisation der Jugendlichen zeigen (Bögels & Phares, 2008; Nave-Herz, 2013; Verhoeven, Bögels & van der Bruggen, Corine C, 2012), wurde ansatzweise überprüft, ob die kindzentrierten Ziele von Vätern und Müttern mit dem gleichen Fragebogen abgebildet werden können. In zukünftigen Arbeiten sollten die Gemeinsamkeiten in den Bewertungen zwischen Müttern und Vätern weiter untersucht werden.

Im Einklang mit der Literatur zeigten Studie 2 und 3, dass alleinerziehende Eltern sowie Eltern mit niedriger Ausbildung und weniger Büchern zu Hause höhere extrinsische Ziele verfolgen. Zudem nutzen Eltern, die extrinsischen Zielen hohe Wichtigkeit beimessen häufiger kontrollierende und nicht autonomieunterstützenden Erziehungspraktiken. Wegen vorliegender Forschungsergebnisse, wie dass Eltern aus unteren Schichten eher materialistische Ziele verfolgen (Kasser et al., 1995; Magnuson & Duncan, 2002; Tamis-LeMonda et al., 2008), sofortigen Gehorsam von den Kindern erwarten und häufiger kontrollierende Erziehungsstrategien nutzen (Hoff, Laursen, Tardif & Bornstein, 2002; Miller & Swanson, 1958), wurde bei der Überprüfung des Rahmenmodells u.a. der Bildungsstatus der Mütter und die Bücheranzahl zu Hause kontrolliert. Die Ergebnisse unterstützen die Annahme, dass die Wirkbeziehungen für alle Schichten gelten, das Risiko der extrinsischen Ziele und bedürfnisinkongruenter Kommunikation in unteren Bildungsschichten jedoch höher ist. In zukünftigen Studien sollte die Rolle weiterer elterlicher und familialer Charakteristika untersucht werden, um weitere Risikofaktoren zu identifizieren. Weiterhin sollten auch weitere kindliche Charakteristika untersucht werden, um die Tauglichkeit von Fördermaßnahmen für verschiedene Gruppen zu bestätigen bzw. gruppenspezifische Maßnahmen zu entwickeln. So könnte es z.B. sein, dass das Risiko der internalisierenden Probleme höher für Töchter ist und externalisierender Probleme höher für Söhne und somit die Präventions- und Interventionsmaßnahmen für verschiedene Gruppen unterschiedliche Inhalte beinhalten sollten.

4.3 Praktische Nutzen

Das in der vorliegenden Arbeit aufgestellte Rahmenmodell ist ebenfalls für die Praxis wertvoll. Es ist für die Entwicklung von Jugendlichen von besonderer Bedeutung und zeigt, an welchen Stellen die Präventions- oder Interventionsmaßnahmen ansetzen können. Für die Präventionen und Interventionen müssen die interessierenden Variablen erfasst werden, dazu wurden in dieser Arbeit zunächst Instrumente entwickelt.

Die Ergebnisse des ersten Beitrags zeigen, dass der häusliche Anregungsgehalt in Familienkonversationen durch Reziprozität (Kommunizieren auf „Augenhöhe“), Toleranz gegenüber abweichenden Positionen, emotionaler Offenheit und (Erwartung von) Begründungen sowie Modellierung durch Kommunikation in Paarbeziehungen beschrieben werden kann. Dies bestätigt die Annahme, dass die Qualität der Familienkonversationen mehr als „nur“ Kommunikationsoffenheit und Kommunikationsprobleme beinhaltet und differenzierter erfasst werden soll. In der zweiten Studie wurde ein renommierter Fragebogen für persönliche Ziele gekürzt, auf kindzentrierte Ziele

von Eltern adaptiert und validiert. Der adaptierte Fragebogen entspricht erforderlichen internationalen Standards. Die Ergebnisse zeigen, dass Eltern verschiedene kindzentrierte extrinsische und intrinsische Ziele haben. Die intrinsischen kindzentrierten Ziele sind förderlich für die psychosoziale Entwicklung der Kinder. Die extrinsischen kindzentrierten Ziele repräsentieren Zielsubstitute, die nur eine kurzfristige Bedürfnisbefriedigung erlauben (Vansteenkiste & Ryan, 2013) und mit weniger autonomieunterstützenden und mehr kontrollierenden Erziehungsverhalten zusammenhängen. Diese hier vorgestellten Instrumente können in der Praxis z.B. in Anamnesegesprächen helfen zu identifizieren, wo die Eltern stehen.

Es gibt viele Trainingsprogramme zur Erhöhung der Erziehungskompetenz, sie behandeln aber was Eltern *tun* sollen und nicht was und wie sie etwas *sagen* sollen. Auf Basis der Ergebnisse dieser Arbeit lassen sich Präventions- und Interventionsmaßnahmen entwickeln, die sich von den vorliegenden Elterntrainings abheben.

Wie schon Harackiewicz, Rozek, Hulleman und Hyde (2012) nahelegten, dass durch das Training der elterlichen Valenz und Ergebnis- bzw. Folgerwartungen die Verhaltensänderungen der Kinder in der Schule möglich sind, unterstützt das in dieser Arbeit vorgestellte Modell die These, dass die motivationalen Bedingungsfaktoren (kindzentrierte Ziele der Eltern und Verhaltenserwartungen) in Präventions- und Interventionsmaßnahmen mitberücksichtigt werden sollen. So können, wie die Ergebnisse des dritten Beitrags zeigen, beispielsweise Eltern die Wirkmechanismen verdeutlicht werden, so dass vermittelt wird, dass die hohe Wertschätzung von extrinsischen Zielen zu einer höheren Unzufriedenheit mit dem kindlichen Verhalten führt, als dies beim Verfolgen intrinsischer Ziele der Fall ist sowie, dass die Wertschätzung von extrinsischen Zielen und Unzufriedenheit mit dem kindlichen Verhalten einen Abfall der bedürfnisunterstützenden Kommunikation bedingen, was zu internalisierenden und externalisierenden Problemen sowie mangelnder sozialer Kompetenz auf Seiten der Kinder führt. Diese Faktoren bedingen dann weitere Unzufriedenheit mit dem eigenen Kind und leiten einen negativen Regelkreis der Bedürfnisfrustration ein.

Die in Studie I theoretisch hergeleiteten und empirisch nachgewiesenen Facetten wie Reziprozität in intergenerationalen Austauschprozessen, Toleranz gegenüber abweichenden Positionen, emotionale Offenheit, Einsatz von Begründungen in der Eltern-Kind Kommunikation und Modellierung können eine Grundlage für ressourcenzentrierte Familienbildung bilden. Den Familien sollen die positiven Auswirkungen eines so genannten „Verhandlungshaushaltes“ verdeutlicht

werden, indem den Eltern (sowie den Jugendlichen) die Notwendigkeit von Begründungen, Zulassung von Emotionen, sowie von Wertschätzung des Kommunikationspartners mit dem Rückgriff auf Theorien und Forschungsbefunde aufgezeigt werden. Im Rahmen des FUnDuS Projekts wurde ein Training zur Unterstützung informeller Erwerbsprozesse der Argumentationskompetenz im Elternhaus entwickelt und evaluiert (Hollmann, Otterpohl & Wild, 2015). Die Evaluationsergebnisse von dem Elterntaining EfA („Eltern fördern durch Argumentieren“) zeigen, dass familiäre sprachliche Routinen in wenigen Sitzungen veränderbar sind.

Literatur

- Acock, A. C. & Bengtson, V. L. (1980). Socialization and Attribution Processes: Actual versus Perceived Similarity among Parents and Youth. *Journal of Marriage and Family*, 42 (3), 501-515.
- Allison, B. N. & Schultz, J. B. (2003). Parent-adolescent conflict in early adolescence. *Adolescence*, 39 (153), 101-119.
- Alt, C. (2008). Kinderleben. Individuelle Entwicklungen in sozialen Kontexten; Band 5: Persönlichkeitsstrukturen und ihre Folgen (1. Aufl.). s.l.: VS Verlag für Sozialwissenschaften (GWV).
- Anderson, R. J. & Branstetter, S. A. (2012). Adolescents, parents, and monitoring: A review of constructs with attention to process and theory. *Journal of Family Theory & Review*, 4 (1), 1-19.
- Ardelt, M. & Eccles, J. S. (2001). Effects of mothers' parental efficacy beliefs and promotive parenting strategies on inner-city youth. *Journal of Family Issues* (22(8)), 944-972.
- Auberle, A. & Klosa, A. (2001). *Duden, deutsches Universalwörterbuch* (4., neu bearb. und erw. Aufl. / [Bearb. der 4. Aufl.: Anette Auberle ...]. Mannheim [u.a.]: Dudenverl.
- Austin, J. T. & Vancouver, J. B. (1996). Goal constructs in psychology: Structure, process, and content. *Psychological Bulletin*, 120 (3), 338-375.
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V. & Pastorelli, C. (2001). Self-efficacy beliefs as shapers of children's aspirations and career trajectories. *Child Development*, 187-206.
- Barbato, C. A., Graham, E. E. & Perse, E. M. (2003). Communicating in the family: An examination of the relationship of family communication climate and interpersonal communication motives. *Journal of Family Communication*, 3 (3), 123-148.
- Barber, B. K. (1996). Parental psychological control: Revisiting a neglected construct. *Child Development*, 67 (6), 3296-3319.
- Barber, B. K. (Hrsg.). (2002). *Intrusive parenting: How psychological control affects children and adolescents*. Washington, DC, US: American Psychological Association.

- Barber, B. K. & Harmon, E. L. (2002). Violating the self: Parental psychological control of children and adolescents. In B. K. Barber (Ed.), *Intrusive parenting: How psychological control affects children and adolescents* (pp. 15-52). Washington, DC, US: American Psychological Association.
- Barber, B. K., Stolz, H. E. & Olsen, J. A. (2005). *Parental support, psychological control, and behavioral control. Assessing relevance across time culture and method* (Monographs of the Society for Research in Child Development, Vol. 70, No. 4 = Ser. no. 282). Boston, Mass. [u.a.]: Blackwell.
- Barnes, H. L. & Olson, D. H. (1985). Parent-adolescent communication and the circumplex model. *Child Development*, 56 (2), 438.
- Baumrind, D. (1996). The discipline controversy revisited. *Family Relations: An Interdisciplinary Journal of Applied Family Studies*, 45 (4), 405-414.
- Baumrind, D. (2013). Authoritative parenting revisited: History and current status. In R. E. Larzelere, A. S. Morris & A. W. Harrist (Eds.), *Authoritative parenting: Synthesizing nurturance and discipline for optimal child development* (pp. 11-34). Washington: American Psychological Association.
- Beal, S. J. & Crockett, L. J. (2010). Adolescents' occupational and educational aspirations and expectations: links to high school activities and adult educational attainment. *Developmental Psychology*, 46 (1), 258-265.
- Becker-Mrotzek, M. (Hrsg.). (2009). *Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik* (Deutschunterricht in Theorie und Praxis, Bd. 3). Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- Behnke, A. O., Piercy, K. W. & Diversi, M. (2004). Educational and occupational aspirations of Latino youth and their parents. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 26 (1), 16-35.
- Belsky, J. (1984). The determinants of parenting: A process model. *Child Development*, 55 (1), 83-96.
- Benninghoven, D., Cierpka, M. & Thomas, V. (2008). Überblick über familiendiagnostische Fragebogeninventare. In *Handbuch der Familiendiagnostik* (S. 427-446). Springer.
- Bhanot, R. & Jovanovic, J. (2005). Do Parents' Academic Gender Stereotypes Influence Whether They Intrude on their Children's Homework? *Sex Roles*, 52 (9-10), 597-607.

- Bleeker, M. M. & Jacobs, J. E. (2004). Achievement in Math and Science: Do Mothers' Beliefs Matter 12 Years Later? *Journal of Educational Psychology*, 96 (1), 97-109.
- Bögels, S. & Phares, V. (2008). Fathers' role in the etiology, prevention and treatment of child anxiety: a review and new model. *Clinical psychology review*, 28 (4), 539-558.
- Boos, M. & Riethmüller, M. (2014). Interpersonale Kommunikation. In M. Blanz, A. Florack & U. Piontkowski (Hrsg.), *Kommunikation. Eine interdisziplinäre Einführung* (Psychologie 2014, S. 76-90). Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Briley, D. A., Harden, K. Paige & Tucker-Drob, E. M. (2014). Child characteristics and parental educational expectations: Evidence for transmission with transaction. *Developmental Psychology*, 50 (12), 2614-2632.
- Brunstein, J. C., Maier, G. W. & Dargel, A. (2007). Persönliche Ziele und Lebenspläne: Subjektives Wohlbefinden und proaktive Entwicklung im Lebenslauf. In Jochen Brandtstädter & Ulman Lindenberger (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie der Lebensspanne. Ein Lehrbuch* (S. 270-304). Kohlhammer.
- Budhwar, L., Reeves, D. & Farrell, P. (2000). Life goals as a function of social class and child rearing practices in India. *International Journal of Intercultural Relations*, 24 (2), 227-245.
- Bugental, D. B. & Johnston, C. (2000). Parental and child cognitions in the context of the family. *Annual review of psychology*, 51 (1), 315-344.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.) (2006). *Einstellungen zur Erziehung. Kurzbericht zu einer repräsentativen Bevölkerungsumfrage im Frühjahr 2006*, durchgeführt vom Institut für Demoskopie Allensbach. URL: http://www.ifd-allensbach.de/uploads/tx_studies/7053_Erziehung.pdf
- Cantor, N. & Kihlstrom, J. F. (1987). *Personality and social intelligence* (Century psychology series, 1. [Dr.]. Englewood Cliffs, NJ [u.a.]: Prentice-Hall.
- Caprara, G. V., Regalia, C., Scabini, E., Barbaranelli, C. & Bandura, A. (2004). Assessment of Filial, Parental, Marital, and Collective Family Efficacy Beliefs. *European Journal of Psychological Assessment*, 20 (4), 247.
- Caughlin, J. P. & Malis, R. S. (2004). Demand/withdraw communication between parents and adolescents as a correlate of relational satisfaction. *Communication Reports*, 17 (2), 59-71.

- Chaplin, T. M. & Aldao, A. (2013). Gender differences in emotion expression in children: A meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, 139 (4), 735-765.
- Clark, R. D. & Shields, G. (1997). Family communication and delinquency. *Adolescence*, 32(125),81.
- Cohen, P. & Cohen, J. (1996). *Life values and adolescent mental health*: Psychology Press.
- Coplan, R. J., Hastings, P. D., Lagacé-Séguin, D. G. & Moulton, C. E. (2002). Authoritative and authoritarian mothers' parenting goals, attributions, and emotions across different child-rearing contexts. *Parenting*, 2 (1), 1-26.
- Creed, P. A., Conlon, E. G. & Zimmer-Gembeck, M. J. (2007). Career barriers and reading ability as correlates of career aspirations and expectations of parents and their children. *Journal of Vocational Behavior*, 70 (2), 242-258.
- De Los Reyes, Andres. (2011). Introduction to the special section: More than measurement error: Discovering meaning behind informant discrepancies in clinical assessments of children and adolescents. *Journal of clinical child and adolescent psychology : the official journal for the Society of Clinical Child and Adolescent Psychology, American Psychological Association, Division 53*, 40 (1), 1-9.
- 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 (6), 627-668.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Springer Science & Business Media.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1997). *Aspirations index. Scale Description*. URL: <http://www.self-determinationtheory.org/aspirations-index/>.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11 (4), 227-268.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2002). Overview of self-determination theory: An organismic dialectical perspective. In E. L. Deci & R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research* (pp. 3-33). Rochester, NY [u.a.]: University of Rochester Press.

- Dix, T. (1992). Parenting on behalf of the child: Empathic goals in the regulation of responsive parenting. In I. E. Sigel (Ed.), *Parental belief systems. The psychological consequences for children* (2nd ed., pp. 319-346). Hillsdale, NJ [u.a.]: Erlbaum.
- Dix, T. & Branca, S. H. (2003). Parenting as a goal-regulation process. In L. Kuczynski (Hrsg.), *Handbook of dynamics in parent child relations* (S. 167-188). Thousand Oaks, Calif. [u.a.]: SAGE.
- Dix, T., Gershoff, E. T., Meunier, L. N. & Miller, P. C. (2004). The affective structure of supportive parenting: depressive symptoms, immediate emotions, and child-oriented motivation. *Developmental Psychology*, 40 (6), 1212-1227.
- Dohnt, H. & Tiggemann, M. (2006). The contribution of peer and media influences to the development of body satisfaction and self-esteem in young girls: a prospective study. *Developmental Psychology*, 42 (5), 929.
- Duriez, B. (2011). The social costs of extrinsic relative to intrinsic goal pursuits revisited: The moderating role of general causality orientation. *Personality and Individual Differences*, 50 (5), 684-687.
- Duriez, B., Soenens, B. & Vansteenkiste, M. (2007). In search of the antecedents of adolescent authoritarianism: the relative contribution of parental goal promotion and parenting style dimensions. *European Journal of Personality*, 21 (4), 507-527.
- Eccles, J. S. (2007). Families, schools, and developing achievement-related motivations and engagement. In J. E. Grusec & P. D. Hastings (Eds.), *Handbook of socialization. Theory and research* (pp. 665-691). New York: Guilford Press.
- Eccles, J. S. & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual review of psychology*, 53 (1), 109-132.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A. & Spinrad, T. L. (2006). Prosocial behaviour. *Handbook of child psychology*, 3, 646-718.
- Emmons, R. A. (1989). The personal striving approach to personality. In L. A. Pervin (Ed.), *Goal concepts in personality and social psychology* (pp. 87-126). Hillsdale, NJ [u.a.]: Erlbaum.
- Emmons, R. A. (1997). Motives and life goals. In R. Hogan (Ed.), *Handbook of personality psychology* (pp. 485-512). San Diego [u.a.]: Acad. Press.

- Farkas, M. & Grolnick, W. (2010). Examining the components and concomitants of parental structure in the academic domain. *Motivation and Emotion*, 34 (3), 266-279.
- Fitzpatrick, M. A. & Ritchie, L. D. (1994). Communication schemata within the family. *Human Communication Research*, 20 (3), 275-301.
- Fredricks, J. A. & Eccles, J. S. (2002). Children's competence and value beliefs from childhood through adolescence: Growth trajectories in two male-sex-typed domains. *Developmental Psychology*, 38 (4), 519-533.
- Frick, P. J. (1991). The Alabama Parenting Questionnaire (APQ). *Unpublished rating scales. The University of Alabama.*
- Frome, P. M. & Eccles, J. S. (1998). Parents' influence on children's achievement-related perceptions. *Journal of personality and social psychology*, 74 (2), 435-452.
- Fuhrer, U. (2009). *Lehrbuch Erziehungspsychologie*. Huber.
- Gerard, A. B. (1994). Parent-child relationship inventory. *Los Angeles, CA: Western Psychological Services.*
- Gonzalez-pienda, J. A., Nunez, J. C., Gonzalez-pumariega, S., Alvarez, L., Roces, C. & Garcia, M. (2002). A Structural Equation Model of Parental Involvement, Motivational and Aptitudinal Characteristics, and Academic Achievement. *The Journal of Experimental Education*, 70 (3), 257-287.
- Goodman, R. (1997). The strengths and difficulties questionnaire: A research note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 38 (5), 581-586.
- Grant, K. E., Compas, B. E., Stuhlmacher, A. F., Thurm, A. E., McMahon, S. D. & Halpert, J. A. (2003). Stressors and child and adolescent psychopathology: Moving from markers to mechanisms of risk. *Psychological Bulletin*, 129 (3), 447-466.
- Gray, M. R. & Steinberg, L. (1999). Unpacking authoritative parenting: Reassessing a multidimensional construct. *Journal of Marriage and the Family*, 574-587.
- Grolnick, W. S. (2003). *The psychology of parental control. How well-meant parenting backfires.* Mahwah, N.J: L. Erlbaum Associates.
- Grolnick, W. S., Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1997). Internalization within the family: The self-determination theory perspective. In Joan E. Grusec, Joan E. (Ed.); Leon Kuczynski (Ed).

- Parenting and children's internalization of values: A handbook of contemporary theory* (pp. 135-161). Hoboken, NJ, US: John Wiley & Sons Inc.
- Grolnick, W. S., Gurland, S. T., DeCoursey, W. & Jacob, K. (2002). Antecedents and consequences of mothers' autonomy support: An experimental investigation. *Developmental Psychology*, 38 (1), 143-155.
- Grolnick, W. S. & Pomerantz, E. M. (2009). Issues and challenges in studying parental control: Toward a new conceptualization. *Child Development Perspectives*, 3 (3), 165-170.
- Gröpel, P. & Kuhl, J. (2006). Having time for life activities. *Zeitschrift für Gesundheitspsychologie*, 14 (2), 54-63.
- Guilamo-Ramos, V., Jaccard, J., Dittus, P. & Bouris, A. M. (2006). Parental Expertise, Trustworthiness, and Accessibility: Parent-Adolescent Communication and Adolescent Risk Behavior. *Journal of Marriage and Family*, 68 (5), 1229-1246.
- Guion, K., Mrug, S. & Windle, M. (2009). Predictive value of informant discrepancies in reports of parenting: relations to early adolescents' adjustment. *Journal of abnormal child psychology*, 37 (1), 17-30.
- Gurland, S. T. & Grolnick, W. S. (2005). Perceived threat, controlling parenting, and children's achievement orientations. *Motivation and Emotion*, 29 (2), 103-121.
- Hampel, P. & Pössel, P. (2012). Psychische Auffälligkeiten und Stressverarbeitung im Jugendalter. *Zeitschrift für Gesundheitspsychologie*, 20 (1), 3-12.
- Harackiewicz, J. M., Rozek, C. S., Hulleman, C. S. & Hyde, J. S. (2012). Helping parents to motivate adolescents in mathematics and science an experimental test of a utility-value intervention. *Psychological science*, 0956797611435530.
- Hastings, P. D. & Grusec, J. E. (1998). Parenting goals as organizers of responses to parent-child disagreement. *Developmental Psychology*, 34 (3), 465.
- Haumann, W. (2010). *Generationen-Barometer. Eine Studie des Instituts für Demoskopie Allendbach*. Münster: Ed. Octopus, Verl.-Haus Monsenstein und Vannerdat.
- Hill, N. E. & Wang, M.-T. (2015). From Middle School to College: Developing Aspirations, Promoting Engagement, and Indirect Pathways From Parenting to Post High School Enrollment. *Developmental Psychology*, 51 (2), 224-235.

- Hodges, E. V. E., Finnegan, R. A. & Perry, D. G. (1999). Skewed autonomy-relatedness in pre-adolescents' conceptions of their relationships with mother, father, and best friend. *Developmental Psychology*, 35 (3), 737.
- Hofer, C., Eisenberg, N., Spinrad, T. L., Morris, A. S., Gershoff, E., Valiente, C. et al. (2013). Mother-Adolescent Conflict: Stability, Change, and Relations with Externalizing and Internalizing Behavior Problems. *Social Development*, 22 (2), 259-279.
- Hofer, M. (2003). Selbständig werden im Gespräch. *Wie Jugendliche und Eltern ihre Beziehung verändern*. Bern, Göttingen.
- Hofer, M. (2006). Wie Jugendliche und Eltern ihre Beziehung verändern How adolescents and parents transform their relationship. *Interdisziplinäre Jugendforschung*, 9.
- Hoff, E., Laursen, B., Tardif, T. & Bornstein, M. H. (2002). Socioeconomic status and parenting. *Handbook of parenting Volume 2: Biology and ecology of parenting*, 8 (2), 231-252.
- Hollmann, J., Gorges, J. & Wild, E. (2015). Motivational Antecedents and Consequences of the Mother-Adolescent Communication. *Journal of Child and Family Studies*.
- Hollmann, J., Otterpohl, N. & Wild, E. (2015). Argumentationskompetenz fördern im Elternhaus? Erste Befunde zur Evaluation eines Elterstrainings zur Unterstützung informeller Erwerbsprozesse in Familien. Vortrag gehalten auf der 3. Jahrestagung der Gesellschaft für Empirische Bildungsforschung (GEBF), Bochum.
- Hollmann, J., Wild, E., Quasthoff, U., Krah, A. & Otterpohl, N. (2012). Der Erwerb sprachlicher Kompetenzen im Elternhaus - Erste Befunde zur Güte eines Fragebogens zur Erfassung des Anregungsgehalts von Familienkonversationen. *Unterrichtswissenschaft*, 40 (1), 47-63.
- Holodyski, M., Stallmann, F. & Seeger, D. (2007). Bildungsbedeutung von Eltern, Familien und anderen Bezugspersonen für Kinder. *Expertise im Auftrag der Enquetekommission „Chancen für Kinder“-Rahmenbedingungen und Steuerungsmöglichkeiten für ein optimales Betreuungs- und Bildungsangebot in Nordrhein-Westfalen. Unter Mitarbeit von Freia Stallmann und Dorothee Seeger. Düsseldorf: Landtag NRW.*
- Hoover-Dempsey, K. V., Bassler, O. C. & Brissie, J. S. (1992). Explorations in Parent-School Relations. *Journal of Educational Research*, 85 (5), 287.

- Hurley, K., Huscroft-D'Angelo, J., Trout, A., Griffith, A. & Epstein, M. (2014). Assessing parenting skills and attitudes: A review of the psychometrics of parenting measures. *Journal of Child & Family Studies*, 23 (5), 812-823.
- Ingoldsby, E. M., Shaw, D. S., Winslow, E., Schonberg, M., Gilliom, M. & Criss, M. M. (2006). Neighborhood disadvantage, parent-child conflict, neighborhood peer relationships, and early antisocial behavior problem trajectories. *Journal of abnormal child psychology*, 34 (3), 293-309.
- Jacobs, J. E. & Eccles, J. S. (2000). Parents, task values, and Real-Life achievement-related choices. In *Intrinsic and Extrinsic Motivation* (pp. 405-439). Elsevier.
- Jodl, K. M., Michael, A., Malanchuk, O., Eccles, J. S. & Sameroff, A. (2001). Parents' roles in shaping early adolescents' occupational aspirations. *Child Development*, 1247-1265.
- Joussemet, M., Landry, R. & Koestner, R. (2008). A self-determination theory perspective on parenting. *Canadian Psychology*, 49 (3), 194-200.
- Kasser, T. (2003). *The high price of materialism*. Cambridge, Mass, London: MIT.
- Kasser, T. (2005). Frugality, generosity, and materialism in children and adolescents. In *What Do Children Need to Flourish?* (pp. 357-373). Springer.
- 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 (2), 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 (3), 280-287.
- 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 (6), 907-914.
- Kerpelman, J. L., Shoffner, M. F. & Ross-Griffin, S. (2002). African American mothers' and daughters' beliefs about possible selves and their strategies for reaching the adolescents' future academic and career goals. *Journal of Youth and Adolescence*, 31 (4), 289-302.
- Kerr, M., Stattin, H. & Burk, W. J. (2010). A Reinterpretation of Parental Monitoring in Longitudinal Perspective. *Journal of Research on Adolescence (Wiley-Blackwell)*, 20 (1), 39-64.

- Kim, K. J., Conger, R. D., Lorenz, F. O. & Elder Jr, G. H. (2001). Parent–adolescent reciprocity in negative affect and its relation to early adult social development. *Developmental Psychology*, 37 (6), 775.
- Kirkman, M., Rosenthal, D. A. & Shirley Feldman, S. (2005). Being open with your mouth shut: The meaning of ‘openness’ in family communication about sexuality. *Sex Education*, 5 (1), 49-66.
- Klinger, E., Barta, S. G. & Maxeiner, M. E. (1980). Motivational correlates of thought content frequency and commitment. *Journal of personality and social psychology*, 39 (6), 1222-1237.
- Klusmann, U., Trautwein, U. & Lüdtke, O. (2005). Intrinsische und extrinsische Lebensziele. *Diagnostica*, 51 (1), 40-51.
- Koerner, A. F. & Fitzpatrick, M. A. (2002). Toward a theory of family communication. *Communication Theory*, 12 (1), 70-91.
- Landry, R., Whipple, N., Mageau, G., Joussemet, M., Koestner, R., DiDio, L. et al. (2008). Trust in organismic development, autonomy support, and adaptation among mothers and their children. *Motivation and Emotion*, 32 (3), 173-188.
- Lang, A. (2006). Using the limited capacity model of motivated mediated message processing to design effective cancer communication messages. *Journal of Communication*, 56 (s1), S. 57-80.
- Larson, R. W., Richards, M. H., Moneta, G., Holmbeck, G. & Duckett, E. (1996). Changes in adolescents' daily interactions with their families from ages 10 to 18: Disengagement and transformation. *Developmental Psychology*, 32 (4), 744.
- Leaper, C., Anderson, K. J. & Sanders, P. (1998). Moderators of gender effects on parents' talk to their children: A meta-analysis. *Developmental Psychology*, 34 (1), 3-27.
- Leaper, C. & Ayres, M. M. (2007). A meta-analytic review of gender variations in adults' language use: talkativeness, affiliative speech, and assertive speech. *Personality and social psychology review : an official journal of the Society for Personality and Social Psychology, Inc*, 11 (4), 328-363.
- Leaper, C. & Friedman, C. K. (2007). The socialization of gender. *Handbook of socialization: Theory and research*, 561-587.

- Leaper, C. & Smith, T. E. (2004). A meta-analytic review of gender variations in children's language use: talkativeness, affiliative speech, and assertive speech. *Developmental Psychology*, 40 (6), 993-1027.
- Leung, Janet T Y & Shek, Daniel T L. (2014). Parent-Adolescent Discrepancies in Perceived Parenting Characteristics and Adolescent Developmental Outcomes in Poor Chinese Families. *Journal of child and family studies*, 23 (2), 200-213.
- Little, B. (1989). Personal Projects Analysis: Trivial Pursuits, Magnificent Obsessions, and the Search for Coherence. In D. Buss & N. Cantor (Eds.), *Personality Psychology* (pp. 15-31). Springer US.
- Liu, Y.-L. (2003). Parent–child interaction and children's depression: the relationships between Parent–Child interaction and children's depressive symptoms in Taiwan. *Journal of Adolescence*, 26 (4), 447-457.
- Lösel, F. & Runkel, D. (2012). Empirische Forschungsergebnisse im Bereich Elternbildung und Elterntraining. In W. Stange, R. Krüger, A. Henschel & C. Schmitt (Hrsg.), *Erziehungs- und Bildungspartnerschaften* (S. 267-278). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Magnuson, K. A. & Duncan, G. J. (2002). Parents in poverty. *Handbook of parenting*, 4, 95-121.
- Mahoney, A., Donnelly, W. O., Lewis, T. & Maynard, C. (2000). Mother and father self-reports of corporal punishment and severe physical aggression toward clinic-referred youth. *Journal of clinical child Psychology*, 29 (2), 266-281.
- Marta, E. (1997). Parent–adolescent interactions and psychosocial risk in adolescents: An analysis of communication, support and gender. *Journal of Adolescence*, 20 (5), 473-487.
- Mauras, C. P., Grolnick, W. S. & Friendly, R. W. (2013). Time for "the talk". .. now what? Autonomy support and structure in mother-daughter conversations about sex. *The Journal of Early Adolescence*, 33 (4), 458-481.
- Maurizi, L. K., Gershoff, E. T. & Aber, J. L. (2012). Item-level discordance in parent and adolescent reports of parenting behavior and its implications for adolescents' mental health and relationships with their parents. *Journal of Youth and Adolescence*, 41 (8), 1035-1052.

- McKee, L., Roland, E., Coffelt, N., Olson, A., Forehand, R., Massari, C. et al. (2007). Harsh Discipline and Child Problem Behaviors: The Roles of Positive Parenting and Gender. *Journal of Family Violence*, 22 (4), 187-196.
- Meijer, S. A., Sinnema, G., Bijstra, J. O., Mellenbergh, G. J. & Wolters, Wim H. G. (2002). Coping styles and locus of control as predictors for psychological adjustment of adolescents with a chronic illness. *Social Science & Medicine*, 54 (9), 1453-1461.
- Meng, C. (2012). Parenting Goals and Parenting Styles among Taiwanese Parents: The Moderating Role of Child Temperament. *New School Psychology Bulletin*, 9 (2).
- Miller, D. R. & Swanson, G. E. (1958). The changing American parent: A study in the Detroit area.
- Mills, R., Freeman, W., Clara, I., Elgar, F., Walling, B. & Mak, L. (2007). Parent proneness to shame and the use of psychological control. *Journal of Child & Family Studies*, 16 (3), 359-374.
- Milner, J. S. (1986). *The child abuse potential inventory*. Manual: Psytec.
- Morris, A. S., Cui, L. & Steinberg, L. (2013). Parenting research and themes: What we have learned and where to go next. In R. E. Larzelere, A. S. Morris & A. W. Harrist (Eds.), *Authoritative parenting: Synthesizing nurturance and discipline for optimal child development* (pp. 35-58). Washington: American Psychological Association.
- Morris, A. S., Silk, J. S., Steinberg, L., Sessa, F. M., Avenevoli, S. & Essex, M. J. (2002). Temperamental vulnerability and negative parenting as interacting predictors of child adjustment. *Journal of Marriage and Family*, 64 (2), 461-471.
- Nagengast, B., Marsh, H. W., Scalas, L. F., Xu, M. K., Hau, K.-T. & Trautwein, U. (2011). Who took the "x" out of expectancy-value theory? A psychological mystery, a substantive-methodological synergy, and a cross-national generalization. *Psychological science*, 22 (8), 1058-1066.
- Naumann, S., Bertram, H., Kuschel, A., Heinrichs, N., Hahlweg, K. & Döpfner, M. (2015). Der Erziehungsfragebogen (EFB). *Diagnostica*.
- Nave-Herz, R. (2013). *Familie heute. Wandel der Familienstrukturen und Folgen für die Erziehung* (5th ed). Darmstadt: Primus Verlag.

- Neuenschwander, M. P., Vida, M., Garrett, J. L. & Eccles, J. S. (2007). Parents' expectations and students' achievement in two western nations. *International Journal of Behavioral Development*, 31 (6), 594-602.
- Niemiec, C. P., Lynch, M. F., Vansteenkiste, M., Bernstein, J., Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2006). The antecedents and consequences of autonomous self-regulation for college: A self-determination theory perspective on socialization. *Journal of Adolescence*, 29 (5), 761-775.
- Noller, P. & Bagi, S. (1985). Parent—adolescent communication. *Journal of Adolescence*, 8 (2), 125-144.
- Noller, P. & Callan, V. J. (1990). Adolescents' perceptions of the nature of their communication with parents. *Journal of Youth and Adolescence*, 19 (4), 349-362.
- Ochoa, G. M., Lopez, E. E. & Emler, N. P. (2007). Adjustment problems in the family and school contexts, attitude towards authority, and violent behavior at school in adolescence. *Adolescence*, San-Diego, 42 (168), 779.
- Oerter, R. & Dreher, E. (2002). Jugendalter. *Entwicklungspsychologie*, 5, 258-318.
- Olson, D. H., Russell, C. S. & Sprenkle, D. H. (1983). Circumplex model of marital and family systems: VI. Theoretical update. *Family process*, 22 (1), 69-83.
- Ou, S.-R. & Reynolds, A. J. (2008). Predictors of educational attainment in the Chicago Longitudinal Study. *School Psychology Quarterly*, 23 (2), 199.
- Paradise, A. W. & Kernis, M. H. (2002). Self-esteem and psychological well-being: Implications of fragile self-esteem. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 21 (4), 345-361.
- Petermann, U. & Petermann, F. (2006). Erziehungskompetenz. *Kindheit und Entwicklung*, 15 (1), 1-8.
- Pikowsky, B. & Hofer, M. (1992). Die Familie mit Jugendlichen. Ein Übergang für Eltern und Kinder. *Familienbeziehungen*. Göttingen.
- Purtell, K. M. & McLoyd, V. C. (2013). Parents' participation in a work-based anti-poverty program can enhance their children's future orientation: understanding pathways of influence. *Journal of Youth and Adolescence*, 42 (6), 777-791.
- Putnick, D. L., Bornstein, M. H., Hendricks, C., Painter, K. M., Suwalsky, J. T. D. & Collins, W. A. (2010a). Stability, continuity, and similarity of parenting stress in European American

- mothers and fathers across their child's transition to adolescence. *Parenting: Science and practice*, 10 (1), 60-77.
- Putnick, D. L., Bornstein, M. H., Hendricks, C., Painter, K. M., Suwalsky, J. T. D. & Collins, W. A. (2010b). Stability, continuity, and similarity of parenting stress in European American mothers and fathers across their child's transition to adolescence. *Parenting: Science and practice*, 10 (1), 60-77.
- Rheinberg, F. (2006). *Motivation*, 6. überarb. Auflage, Stuttgart.
- Richins, M. L. & Dawson, S. (1992). A consumer values orientation for materialism and its measurement: Scale development and validation. *Journal of consumer research*.
- Ritchie, L. D. & Fitzpatrick, M. A. (1990). Family communication patterns measuring intrapersonal perceptions of interpersonal relationships. *Communication Research*, 17 (4), 523-544.
- Roth, G., Assor, A., Niemiec, C. P., Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2009). The emotional and academic consequences of parental conditional regard: comparing conditional positive regard, conditional negative regard, and autonomy support as parenting practices. *Developmental Psychology*, 45 (4), 1119.
- Rowe, M. L. & Casillas, A. (2011). Parental goals and talk with toddlers. *Infant and Child Development*, 20 (5), 475-494.
- Rueter, M. A. & Koerner, A. F. (2008). The effect of family communication patterns on adopted adolescent adjustment. *Journal of Marriage and Family*, 70 (3), 715-727.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25 (1), 54-67.
- Sacher, W. (2012). *Erziehungs- und Bildungskooperation zwischen Schule und Elternhaus stärken*. Vortrag gehalten bei der Tagung Elternkompetenzen stärken für erfolgreiche Bildungsverläufe der Migrantenkinder der Otto Benecke Stiftung, Köln-Hohenlind. URL: http://www.obs-ev.de/fileadmin/user_upload/BildungsBruecken/pdf/sacher_erziehungs-undkooperationspartnerschaft_elternhaus_schule.pdf
- Schaefer, E. S. (1965). Children's reports of parental behavior: An inventory. *Child Development*, 413-424.

- Schiefele, U. (2009). Situational and individual interest. *Handbook of motivation at school*, 197-222.
- Schneewind, K. A. (2010). *Familienpsychologie* (3., überarb. und erw. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Schneider, B. & Stevenson, D. L. (2000). The ambitious generation. *Educational Leadership*, 57 (4), 22-25.
- Schrodt, P. & Ledbetter, A. M. (2007). Communication Processes That Mediate Family Communication Patterns and Mental Well-Being: A Mean and Covariance Structures Analysis of Young Adults From Divorced and Nondivorced Families. *Human Communication Research*, 33 (3), 330-356.
- Schrodt, P., Witt, P. L. & Messersmith, A. S. (2008). A meta-analytical review of family communication patterns and their associations with information processing, behavioral, and psychosocial outcomes. *Communication Monographs*, 75 (3), 248-269.
- Schwartz, S. H. (1994). Are There Universal Aspects in the Structure and Contents of Human Values? *Journal of Social Issues*, 50 (4), 19-45.
- Seiwert, L., Tracy, B., Küstenmacher, W. T. & McGee-Cooper, A. (2011). *Wenn du es eilig hast, gehe langsam. [[If You Are in Hurry, Go Slowly]* (15., durchges. Aufl.). Frankfurt/Main: Campus-Verl.
- Sewell, W. H. & Hauser, R. M. (1972). Causes and Consequences of Higher Education: Models of the Status Attainment Process. *American Journal of Agricultural Economics*, 54 (5), 851.
- Sheldon, K. M. & Kasser, T. (2008). Psychological threat and extrinsic goal striving. *Motivation and Emotion*, 32 (1), 37-45.
- Shell Deutschland, S. (2015). *Jugend 2015. 17. Shell Jugendstudie* (Handbücher, Bd. 03401, 1. Aufl.). Frankfurt am Main: FISCHER Taschenbuch.
- Shelton, K. K., Frick, P. J. & Wootton, J. (1996). Assessment of parenting practices in families of elementary school-age children. *Journal of clinical child Psychology*, 25 (3), 317-329.
- Sigel, I. & McGillicuddy-DeLisi, A. (2002). Parent beliefs are cognitions: The dynamic belief systems model. In *Handbook of parenting: Vol. 3: Being and becoming a parent (2nd ed.)* (pp. 485-508). Mahwah, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

- Silk, J. S., Morris, A. S., Kanaya, T. & Steinberg, L. (2003). Psychological control and autonomy granting: Opposite ends of a continuum or distinct constructs? *Journal of Research on Adolescence (Wiley-Blackwell)*, 13 (1), 113-128.
- Simpkins, S. D., Fredricks, J. A. & Eccles, J. S. (2012). Charting the Eccles' expectancy-value model from mothers' beliefs in childhood to youths' activities in adolescence. *Developmental Psychology*, 48 (4), 1019-1032.
- Sirgy, M. J. (1998). Materialism and quality of life. *Social indicators research*, 43 (3), 227-260.
- Smetana, J. G., Braeges, J. L. & Yau, J. (1991). Doing what you say and saying what you do: Reasoning about adolescent-parent conflict in interviews and interactions. *Journal of Adolescent Research*, 6 (3), 276-295.
- Smetana, J. G., Daddis, C. & Chuang, S. S. (2003). "Clean your room!" A longitudinal investigation of adolescent-parent conflict and conflict resolution in middle-class African American families. *Journal of Adolescent Research*, 18 (6), 631-650.
- Soenens, B., Luyckx Catholic, K., Vansteenkiste, M., Duriez, B. & Luc Goossens. (2008). Clarifying the link between parental psychological control and adolescents' depressive symptoms. *Merrill-Palmer Quarterly*, 54 (4), 411-444.
- Soenens, B. & Vansteenkiste, M. (2010). A theoretical upgrade of the concept of parental psychological control: Proposing new insights on the basis of self-determination theory. *Developmental Review*, 30 (1), 74-99.
- Soenens, B., Vansteenkiste, M., Duriez, B. & Goossens, L. (2006). In search of the sources of psychologically controlling parenting: The role of parental separation anxiety and parental maladaptive perfectionism. *Journal of Research on Adolescence (Wiley-Blackwell)*, 16 (4), 539-559.
- Soenens, B., Vansteenkiste, M., Luyten, P., Duriez, B. & Goossens, L. (2005). Maladaptive perfectionistic self-representations: The mediational link between psychological control and adjustment. *Personality and Individual Differences*, 38 (2), 487-498.
- Stafford, L. (2013). Parent and Sibling Interactions During Middle Childhood. In A. L. Vangelisti (Ed.), *The Routledge handbook of family communication* (Routledge communication series, 2nd ed., pp. 256-270). New York: Routledge.

- Stattin, H. & Kerr, M. (2000). Parental monitoring: A reinterpretation. *Child Development, 71* (4), 1072-1085.
- Stattin, H. & Magnusson, D. (1990). *Pubertal maturation in female development*: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Steinberg, L. (2001). We know some things: Parent–adolescent relationships in retrospect and prospect. *Journal of research on adolescence, 11* (1), 1-19.
- Steinberg, L. & Lamborn, S. D. (1994). Over-Time Changes in Adjustment and Competence among Adolescents from Authoritative, Authoritarian, Indulgent, and Neglectful Families. *Child Development, 65* (3), 754-770.
- Steinberg, L. & Morris, A. S. (2001). Adolescent development. *Journal of Cognitive Education and Psychology, 2* (1), 55-87.
- Steinberg, L. & Silk, J. S. (2002). Parenting adolescents. *Handbook of parenting, 1*, 103-133.
- Straus, M. A. & Stewart, J. H. (1999). Corporal punishment by American parents: National data on prevalence, chronicity, severity, and duration, in relation to child and family characteristics. *Clinical child and family psychology review, 2* (2), 55-70.
- Tamis-LeMonda, C. S., Way, N., Hughes, D., Yoshikawa, H., Kalman, R. K. & Niwa, E. Y. (2008). Parents' goals for children: The dynamic coexistence of individualism and collectivism in cultures and individuals. *Social Development, 17* (1), 183-209.
- Tenenbaum, H. R. & May, D. (2014). Gender in parent–child relationships. In H. Tenenbaum & P. Leman (Hrsg.), *Gender and development* (Current issues in developmental psychology, S. 1-19). London, New York: Psychology Press.
- Tynkynen, L., Tolvanen, A. & Salmela-Aro, K. (2012). Trajectories of educational expectations from adolescence to young adulthood in Finland. *Developmental Psychology, 48* (6), 1674-1685.
- Van der Graaff, Jolien, Branje, S., Wied, M. de, Hawk, S., van Lier, P. & Meeus, W. (2014). Perspective taking and empathic concern in adolescence: Gender differences in developmental changes. *Developmental Psychology, 50* (3), 881-888.
- Vansteenkiste, M., Matos, L., Lens, W. & Soenens, B. (2007). Understanding the impact of intrinsic versus extrinsic goal framing on exercise performance: The conflicting role of task and ego involvement. *Psychology of Sport and Exercise, 8* (5), 771-794.

- Vansteenkiste, M., Niemiec, C. P. & Soenens, B. (2010). The development of the five mini-theories of self-determination theory: An historical overview, emerging trends, and future directions. In *The Decade Ahead: Theoretical Perspectives on Motivation and Achievement* (Advances in Motivation and Achievement, Bd. 16, pp. 105-165). Bingley: Emerald Group Publishing.
- Vansteenkiste, M. & Ryan, R. M. (2013). On psychological growth and vulnerability: Basic psychological need satisfaction and need frustration as a unifying principle. *Journal of Psychotherapy Integration* (Vol 23(3)), 263-280.
- Vansteenkiste, M., Simons, J., Lens, W., Soenens, B., Matos, L. & Lacante, M. (2004). Less is sometimes more: Goal content matters. *Journal of Educational Psychology*, 96 (4), 755-764.
- Vansteenkiste, M., Soenens, B. & Duriez, B. (2008). Presenting a Positive Alternative to Strivings for Material Success and the Thin-Ideal: Understanding the Effects of Extrinsic Relative to Intrinsic Goal Pursuits. *Positive psychology: Exploring the best in people*, 4, 57-86.
- Verhoeven, M., Bögels, S. M. & van der Bruggen, Corine C. (2012). Unique Roles of Mothering and Fathering in Child Anxiety; Moderation by Child's Age and Gender. *Journal of child and family studies*, 21 (2), 331-343.
- Vierhaus, M., Lohaus, A., Schmitz, A.-K. & Schoppmeier, M. (2013). Relationships between Maternal Parenting Stress and Reports on Children's Internalizing and Externalizing Problems: A Cross-Lagged Structural Equation Model. *Journal of Educational and Developmental Psychology*, 3 (1), p39.
- Wentzel, K. R. (1998). Parents' Aspirations for Children's Educational Attainments: Relations to Parental Beliefs and Social Address Variables. *Merrill-Palmer Quarterly* (1982-), 44 (1), 20-37.
- Wild, E. (1999). Elterliche Erziehung und schulische Lernmotivation [Parenting and learning motivation.]. Unpublished habilitation thesis, Mannheim University. Germany.
- Wild, E. & Lorenz, F. (2010). *Elternhaus und Schule* (StandardWissen Lehramt, 3418 : Schulpädagogik, Pädagogik). Paderborn: Schöningh.
- Williams, G. C., Hedberg, V. A., Cox, E. M. & Deci, E. L. (2000). Extrinsic Life Goals and Health-Risk Behaviors in Adolescents. *Journal of Applied Social Psychology*, 30 (8), 1756-1771.

- Xiao, Z., Li, X. & Stanton, B. (2011). Perceptions of parent-adolescent communication within families: it is a matter of perspective. *Psychology, health & medicine*, 16 (1), 53-65.
- Youniss, J. & Smollar, J. (1985). *Adolescents' relations with their mothers, fathers and peers*: Chicago: University of Chicago Press.
- Yu, S., Clemens, R., Yang, H., Li, X., Stanton, B., Deveaux, L. et al. (2006). Youth and parental perceptions of parental monitoring and parent-adolescent communication, youth depression, and youth risk behaviors. *Social Behavior and Personality: an international journal*, 34 (10), 1297-1310.
- Zhang, Y., Haddad, E., Torres, B. & Chen, C. (2011). The reciprocal relationships among parents' expectations, adolescents' expectations, and adolescents' achievement: a two-wave longitudinal analysis of the NELS data. *Journal of Youth and Adolescence*, 40 (4), 479-489.

Anhang I: Beschreibung der Stichprobe und des Rücklaufs in dem FUNDuS-Projekt

Um die Entwicklung kindlicher Argumentationskompetenz beschreiben und durch familiäre Einflussfaktoren vorhersagen zu können, wurden von der fünften bis zur siebten Klasse im Jahresabstand und einmalig in der neunten Klassenstufe Daten von SchülerInnen und ihren Eltern erhoben. Da die schichtspezifischen Unterschiede im Zentrum des Projekts standen und in Deutschland die Verteilung der SchülerInnen auf unterschiedliche Schulformen schichtspezifisch erfolgt (Rosebrock, 2006), wurden alle Hauptschulen und Gymnasien im Umkreis (50 Kilometer) von Bielefeld und Dortmund identifiziert. Gestaffelt wurden an insgesamt 188 zufällig gewählten Schulen Anschreiben an die Schulleiter und Projektinformationen verschickt. Mit 109 Schulen konnte anschließend die Teilnahmebereitschaft telefonisch abgeklärt werden. Davon zeigten 39 Schulen die Bereitschaft teilzunehmen. Von diesen wurden wiederum 29 Schulen für die Teilnahme ausgewählt. Um die Unterschiede des Aufwachsens in ländlichen (<50 000 Einwohner) und städtischen (>100 000 Einwohner) Regionen systematisch zu berücksichtigen, wurde bei der Auswahl darauf geachtet, dass eine vergleichbare Anzahl an Schülern in ländlichen und städtischen Regionen befragt werden konnte.

Darauffolgend wurden die Anschreiben an die Eltern, weitere Projektinformationen und die Bitte zur Einverständniserklärung an 8 Gymnasien mit 35 Klassen und 21 Hauptschulen mit 41 Klassen durch Fachkräfte vor Ort auf 1763 mögliche Teilnehmer verteilt. Trotz der politischen Entwicklungen (Auflösung bzw. Umstrukturierung der Hauptschulen in der Projektlaufzeit) ist es über den gesamten Zeitraum hinweg gelungen, mit Ausnahme von zwei Schulen mit je einer Klasse zu den letzten beiden Messzeitpunkten, alle Schulen für die Untersuchung immer wieder zu gewinnen (Tabelle 1).

Tabelle 1: Übersicht über den Rücklauf für Schulen und Klassen

	Schulen				Klassen			
	MZP 1	MZP 2	MZP 3	MZP 4	MZP 1	MZP 2	MZP 3	MZP 4
Gym.	8	8	8	8	35	35	35	35
HS	21	21	19	19	41	42	39	47
Ges.	29	29	27	27	76	77	74	82

Anmerkung. MZP= Messzeitpunkt.

Die untersuchte Stichprobe berücksichtigte somit nur solche Familien, deren Kinder das Gymnasium oder die Hauptschule zwischen der 5. und 9. Klassenstufe besuchten. Dieses Auswahlprinzip impliziert, dass von vornherein alle Familien, in denen Kinder die Real-, Gesamt- oder Sonderschule, bzw. welche trotz der Schulpflicht keine Schule besuchten, nicht berücksichtigt werden konnten.

Aus ethischen und pragmatischen Gründen wurden zu jedem Zeitpunkt sämtliche SchülerInnen des Jahrgangs zur Teilnahme eingeladen, unabhängig davon, ob sie im Vorjahr teilgenommen hatten. Insofern nahmen in jeder Welle alle SchülerInnen teil, für die eine Einverständniserklärung der Eltern vorlag und die am Tag der Erhebung anwesend waren. Über die Stichprobe des jährlichen Rücklaufs gibt Tabelle 2 Auskunft. Die jährlichen Zahlen der SchülerInnen unterscheiden sich nur wenig, da einem jährlichen „Verlust“ der SchülerInnen ein vergleichbarer „Gewinn“ gegenüberstand. Gleichwohl überschneiden sich die realisierten Stichproben aufeinanderfolgender Erhebungen nicht vollständig, da:

- Schüler nicht in jedem Jahr an der Befragung teilnahmen (z.B. wegen Krankheit, Schulwechsel, Auslandsaufenthalt, Sitzenbleiben)
- bisher noch nicht befragte Schüler hinzukamen (z.B. wegen Schulwechsel, Klassenwechsel, Sitzenbleiben).

Tabelle 2: Übersicht über den Rücklauf in den Ausgangserhebungen

Subgruppen		MZP 1	MZP 2	MZP 3	MZP 4
Kinder	Anzahl Teilnehmer	1465	1389	1378	1441
	(Grundrate)	(1763)	(1763)	(1763)	(1763)
	Anteil	83%	79%	78%	82%
Eltern	Anzahl Teilnehmer	1054	948	881	776
	(Grundrate)	(1465)	(1389)	(1378)	(1441)
	Anteil	72%	68%	64%	54%
Eltern- Kind-Dy- aden	Anzahl Teilnehmer	1014	944	871	769
	(Grundrate)	(1465)	(1389)	(1378)	(1041)
	Anteil	69%	68%	63%	53%

Anmerkung. MZP= Messzeitpunkt.

Die Schüleruntersuchung fand im Klassenverband statt unter standardisierter Anleitung zweier geschulter Testleiter. Um Unterschiede in der Lesekompetenz auszugleichen, wurden alle Aufgaben vorgelesen. Nach der Untersuchung erhielten alle Kinder einen Elternfragebogen mit

zusätzlicher Anleitung zur Bearbeitung mit nach Hause. Der Elternfragebogen sollte zu Hause ausgefüllt und an die Universität postalisch zurückgeschickt werden.

Als Aufwandsentschädigung wurden an alle Familien, von denen sowohl der Eltern- als auch der Kinderfragebogen ausgefüllt vorlag, Gutscheine im Wert von 15 € verschickt. Zudem wurden ab der zweiten Erhebung unter allen teilnehmenden Klassen zehn Zuschüsse zur Klassenkasse in Höhe von 50 bzw. 100 € verlost. Ebenfalls ab dem zweiten Messzeitpunkt wurde den teilnehmenden Schulen und Familien eine Broschüre mit ersten zentralen Ergebnissen zugeschickt. Diese wurden gleichwohl so ausgewählt, dass sie nicht zu einer Verzerrung der längsschnittlichen Ergebnisse führen konnten. Nach dem letzten Messzeitpunkt wurden den teilnehmenden Schulen und Familien eine Broschüre mit den wichtigsten gewonnenen Erkenntnissen in Form eines autodidaktischen Ratgebers zugeschickt. Da den Fachkräften vor Ort erfahrungsgemäß eine Schlüsselrolle für die Panelmortalität in schulbasierten Erhebungen zukommt, erhielten alle beteiligten LehrerInnenkollegien für ihre Mithilfe bei der Koordination der Erhebung (z.B. Absprache von Terminen, Einsammeln der Einverständniserklärungen) einen Präsentkorb. Nach den Erhebungen wurden den Schulen eine detaillierte schriftliche und persönliche Rückmeldung (in Form eines Elternabends) aller Projektergebnisse angeboten.

Längsschnittliche Studien sind immer mit dem Problem der Ausfälle konfrontiert. Trotz der oben beschriebenen intensiven Pflege der Stichprobe (z.B. jährliche Berichte und Broschüren, Vorträge, monetäre Anreize), ließen sie sich in der Untersuchung nicht vermeiden. Der Rücklauf auf Schüler- und Familienebene war in allen Erhebungszeiträumen zufriedenstellend. Der Anteil an Kindern (Anzahl der teilnehmenden Kinder im Verhältnis zur Grundrate der angeschriebenen SchülerInnen) ist mit 80 Prozent als sehr gut einzustufen. Insgesamt schickten ca. 60 Prozent der Eltern über alle Zeitpunkte den Fragebogen zurück. Die Teilnahmebereitschaft der Eltern und damit die Anzahl der Eltern-Kind-Dyaden fielen um ca. vier Prozent jährlich ab. Wegen falscher/fehlender Code-Angaben konnten zwischen weniger als ein Prozent und vier Prozent der Fragebögen nicht zugeordnet werden. Somit ist die erzielte Ausschöpfung an Familien (Anzahl der teilnehmenden Eltern-Kind-Dyaden im Verhältnis zur Grundrate der teilnehmenden SchülerInnen) mit 53 bis 69 Prozent als mittel bis gut einzustufen.

Die differenzierten Dropoutanalysen zeigten, dass zu allen Messzeitpunkten häufiger Familien mit Migrationserfahrung keine Elternfragebögen zurückschickten¹. So lagen weniger Fragebögen von Familien vor, in denen das Kind ($.12 < r < .15$; $p < .001$) und/oder Mutter ($.22 < r < .31$; $p < .001$) und/oder Vater ($.23 < r < .31$; $p < .001$) und/oder alle Großeltern ($.21 < r < .26$; $p < .001$) nicht in Deutschland geboren wurden, sowie von Familien, die nie oder selten die deutsche Sprache zu Hause verwendeten ($.17 < r < .26$; $p < .001$). Zudem nahmen Eltern der Hauptschüler ($-.23 < r < -.31$; $p < .001$) seltener an der Untersuchung teil. Die Eltern aus Familien mit geringem kulturellen Kapital nahmen (gemessen durch den häuslichen Bücherbestand) auch seltener an der Erhebung teil ($.21 < r < .26$; $p < .001$). Zu allen Messzeitpunkten schickten Eltern der Gymnasiasten häufiger den Fragebogen zurück ($.23 < r < .31$; $p < .001$). Zu den ersten beiden Messzeitpunkten fehlten die Fragebogen von den Eltern, die in einer Stadt lebten ($-.06 < r < -.09$; $p < .05$), häufiger. Zu den letzten beiden Messzeitpunkten schickten Eltern von Jungen seltener den Fragebogen zurück ($.04 < r < .06$; $p < .05$).

Der Anteil an SchülerInnen, die regelmäßig (d.h. an mindestens zwei Messzeitpunkten) teilnahmen, ist mit insgesamt 71 Prozent sehr erfreulich. Der Anteil an Eltern-Kind-Dyaden, die regelmäßig (d.h. an mindestens zwei Messzeitpunkten) teilnahmen, betrug 45 Prozent. Zum Zwecke differenzierter Dropoutanalysen wurde die Gruppe der regelmäßig teilnehmenden Kinder bzw. Eltern-Kind-Paare (d.h. Kinder bzw. Familien, die mindestens zu zwei Zeitpunkten teilnahmen) mit der Gruppe der unregelmäßig teilnehmenden Kinder bzw. Eltern-Kind-Paare (d. h. Kinder bzw. Familien, die lediglich zu einem der Messzeitpunkte teilnahmen) verglichen. Erwartungsgemäß nahmen Kinder und Eltern-Kind-Dyaden aus Familien mit geringem ökonomischen Kapital (gemessen durch ISEI; International Socio-Economic Index of Occupational Status; Ganzeboom, De Graaf, & Treiman, 1992; $r_{\text{Kinder}} = .15$, $p < .001$; $r_{\text{Eltern-Kind-Paare}} = .08$, $p < .001$) eher unregelmäßig an den Untersuchungen teil. Zudem beeinflusste das geringere kulturelle Kapital die Bereitschaft der SchülerInnen und Eltern-Kind-Dyaden an der Untersuchung teilzunehmen. Die Teilnahmebereitschaft hing mit dem Bildungsgrad der Eltern (gemessen durch ISCED; International Standard Classification of Education; UNESCO, 1997; $r_{\text{Kinder}} = .14$, $p < .001$; $r_{\text{Eltern-Kind-Paare}} = .21$, $p < .001$), mit dem häuslichen Bücherbestand (mehr als 100 Bücher zu Hause zu besitzen; $r_{\text{Kinder}} = .26$, $p < .001$;

¹ Hier ist allerdings zu berücksichtigen, dass das Projekt vorrangig an Familien mit Deutsch als Muttersprache gerichtet war und daher z.B. keine übersetzten Anschreiben und Instruktionen zum Einsatz kamen.

$r_{\text{Eltern-Kind-Paare}} = .38, p < .001$) sowie mit dem Migrationshintergrund zusammen. Der Migrationshintergrund wurde dabei durch Geburtsland des Kindes ($r_{\text{Kinder}} = .15, p < .001$; $r_{\text{Eltern-Kind-Paare}} = .17, p < .001$), der Mutter ($r_{\text{Kinder}} = .18, p < .001$; $r_{\text{Eltern-Kind-Paare}} = .31, p < .001$), des Vaters ($r_{\text{Kinder}} = .19, p < .001$; $r_{\text{Eltern-Kind-Paare}} = .32, p < .001$) und der Großeltern ($r_{\text{Kinder}} = .19, p < .001$; $r_{\text{Eltern-Kind-Paare}} = .32, p < .001$) sowie durch Umgangssprache zu Hause (nie oder selten deutsche Sprache zu Hause sprechen; $r_{\text{Kinder}} = .20, p < .001$; $r_{\text{Eltern-Kind-Paare}} = .24, p < .001$) erfasst. Die Regelmäßigkeit der Teilnahme der Kinder hing nicht systematisch mit deren Geschlecht zusammen ($r_{\text{Kinder}} = .03, p = .13$). Die Eltern von Mädchen nahmen regelmäßiger an der Untersuchung teil ($r_{\text{Eltern-Kind-Paare}} = -.05, p < .05$). In die Gruppe der unregelmäßig teilnehmenden SchülerInnen sowie Eltern fielen häufiger HauptschülerInnen als GymnasiastInnen ($r_{\text{Kinder}} = .37, p < .001$; $r_{\text{Eltern-Kind-Paare}} = .42, p < .001$)².

Generell sind die oben dargestellten Effekte (nach Cohen, 1988, werden Werte ab .10 als kleiner, ab .30 als mittlerer und ab .50 als großer Effekt interpretiert) eher als unbedeutend einzustufen. Zusammenfassend bleibt somit festzuhalten, dass es in FUnDuS gelungen ist, eine große und im Vergleich zu bisherigen familienpsychologischen Längsschnittstudien wenig selektierte Ausgangsstichprobe zu gewinnen und den erwartbaren Stichprobenausfall stark zu begrenzen.

²Dabei ist zu berücksichtigen, dass in den Hauptschulen der Anteil an Migranten besonders hoch ist, während sie deutlich seltener Gymnasien besuchen (Kristen, 2002, 2003; Ramm, Prenzel, Heidemeier & Walter, 2004).

Überblick über die Studien

Studie 1

Hollmann, J., Wild, E., Quasthoff, U., Krah, A. & Otterpohl, N. (2012). Der Erwerb sprachlicher Kompetenzen im Elternhaus. – Erste Befunde zur Güte eines Fragebogens zur Erfassung des Anregungsgehalts von Familienkonversationen. *Unterrichtswissenschaft*, 40, S. 47–63.

Studie 2

Hollmann, J., Gorges, J. & Wild, E. (2016). You Will Attain My Goal? The Structure of Parental Goals for Children Based on an Adapted Version of the Aspirations Index. *European Journal of Psychological Assessment*.

Studie 3

Hollmann, J., Gorges, J. & Wild, E. (2016). Motivational Antecedents and Consequences of the Mother-Adolescent Communication. *Journal of Child and Families Studies*. 25(3), 767-780.

Erklärung

Hiermit erkläre ich, dass ich die vorliegende Dissertation "Motivationale Bedingungsfaktoren und psychosoziale Konsequenzen von Eltern-Kind Kommunikation im Jugendalter" weder in der gegenwärtigen noch in einer anderen Fassung einer anderen Fakultät vorgelegt habe oder hatte. Ich versichere, dass ich die Dissertation selbstständig und unter ausschließlicher Verwendung der von mir angegebenen Quellen verfasst und wörtliche oder sinngemäß aus der Literatur entnommene Textstellen kenntlich gemacht habe.

Ferner bestätige ich, dass ich den federführenden Beitrag zu den unter gemeinschaftlichen Autorenschaften entstandenen Manuskripten geleistet habe. Frau Prof. Dr. Elke Wild, Frau Prof. Dr. Uta Quasthoff, Frau Dr. Julia Gorges, Frau Dr. Nantje Otterpohl, Frau Antje Krahl waren als Koautoren an der Erstellung der Manuskripte beteiligt. Sämtliche Teile der mit Prof. Dr. Elke Wild („Der Erwerb sprachlicher Kompetenzen im Elternhaus. Erste Befunde zur Güte eines Fragebogens zur Erfassung des Anregungsgehalts von Familienkonversationen“, „Motivational Antecedents and Consequences of the Mother-Adolescent Communication“, „You Will Attain My Goal—The Structure of Parental Goals for Children Based on an Adapted Version of the Aspirations Index“), mit Dr. Julia Gorges („Motivational Antecedents and Consequences of the Mother-Adolescent Communication“, „You Will Attain My Goal—The Structure of Parental Goals for Children Based on an Adapted Version of the Aspirations Index“), sowie mit Prof. Dr. Uta Quasthoff, Dr. Nantje Otterpohl, Antje Krahl („Der Erwerb sprachlicher Kompetenzen im Elternhaus. Erste Befunde zur Güte eines Fragebogens zur Erfassung des Anregungsgehalts von Familienkonversationen“), verfassten Manuskripte wurden von mir geschrieben. Frau Prof. Dr. Elke Wild ermöglichte im Rahmen eines von ihr eingeworbenen Drittmittelprojekts die Erhebung der Daten zu den von ihr mit verfassten Manuskripten. Frau Dr. Nantje Otterpohl und Frau Antje Krahl waren an der Erhebung der Daten beteiligt. Frau Prof. Dr. Elke Wild, Frau Prof. Dr. Uta Quasthoff, und Frau Dr. Julia Gorges, machten Änderungsvorschläge zu früheren Fassungen der von ihnen mit verfassten Manuskripte, die daraufhin entsprechend von mir überarbeitet wurden.

Ostbevern, den 14. Januar

(Jelena Hollmann)

