

# **Elterlicher Erziehungsstil und Sozialverhalten von Kindern im Kindergartenalter**

Inaugural-Dissertation  
zur Erlangung des Doktor-Grades  
der Philosophischen Fakultät  
der Heinrich-Heine Universität Düsseldorf

vorgelegt von  
Christine Saemisch

2012

Gedruckt mit Genehmigung der Philosophischen Fakultät der  
Heinrich-Heine Universität Düsseldorf

Erstgutachterin: Univ.-Prof. Dr. Gabriele Gloger Tippelt

Zweitgutachterin: Univ.-Prof. Dr. Christine Schwarzer

Tag der Disputation: 10.07.2012

D 61

**Für  
Michael und Jörg**

## **Danksagung**

Mein besonderer Dank gilt meiner Doktormutter Univ.-Prof. Dr. Gabriele Gloger-Tippelt, die mir die Durchführung dieser Arbeit ermöglichte. Sie hat mich stets intensiv und engagiert unterstützt und ihre Anregungen und Ratschläge leisteten einen maßgeblichen Beitrag zum Gelingen dieser Arbeit.

Des Weiteren danke ich Frau Univ.-Prof. Christine Schwarzer, die sich als Gutachterin dieser Arbeit zur Verfügung gestellt hat.

Ferner bedanke ich mich bei Herrn Werner Müller für seine Bereitschaft, mich bei der Lösung statistischer Probleme zu unterstützen.

Ich danke Katharina Reitz, die mich zur Durchführung dieser Arbeit ermutigte. Ich danke meinem Mann, Detlef Saemisch, für sein Interesse und seine Unterstützung, auch bei der Bereitstellung der finanziellen Mittel.

# Inhaltsverzeichnis

**Zusammenfassung**

**Summary**

<b>1</b>	<b>Einleitung</b> .....	2
<b>2</b>	<b>Theoretische Grundlagen</b> .....	2
<b>2.1.</b>	<b>Elterliches Erziehungsverhalten</b> .....	2
<b>2.2.1</b>	<b>Bestimmung zentraler Begriffe</b> .....	2
<b>2.2.2</b>	<b>Theoretische Erziehungsstilkonzepte</b> .....	3
2.2.2.1	Ausgangspunkt der Erziehungsstilforschung.....	3
2.2.2.2	Frühe Erziehungsstilforschung in Deutschland.....	3
2.2.2.3	Baumrinds's Erziehungsstiltypologie.....	4
2.2.2.4	Kritik an frühen Erziehungsstilkonstrukten und Weiterentwicklung.....	5
<b>2.2.3</b>	<b>Determinanten elterlicher Erziehung</b> .....	7
<b>2.2.4</b>	<b>Geschlechtsspezifisches Erziehungsverhalten</b> .....	10
<b>2.2.5</b>	<b>Dysfunktionales Erziehungsverhalten</b> .....	13
<b>2.2.6</b>	<b>Erhebungsmethoden und Instrumente zur Erfassung des elterlichen Erziehungsstils</b> .....	17
2.2.6.1	Erhebungsmethoden.....	17
2.2.6.2	Erhebungsinstrumente.....	18

<b>2.3</b>	<b>Sozialverhalten</b> .....	21
<b>2.3.1.</b>	<b>Bestimmung zentraler Begriffe: Sozialverhalten der Kinder</b> .....	21
2.3.1.1	Prosoziales Verhalten im Vorschulalter.....	21
2.3.1.2	Sozio-emotionale Kompetenz.....	22
2.3.1.3	Aggressives (oppositionelles) Verhalten.....	24
2.3.1.4	Aufmerksamkeitsdefizit/Hyperaktivitätssyndrom (ADHS).....	25
2.3.1.5	Emotionale Störung – internalisierendes Verhalten und Ängstlichkeit.....	25
<b>2.4</b>	<b>Forschungsstand - Prävalenz kindlicher Verhaltensauffälligkeiten</b> ...	26
2.4.1	Hyperkinetische Störungen (Hyperaktivität/Unaufmerksamkeit).....	26
2.4.2	Oppositionelle, aggressive und dissoziale Störungen des Sozialverhaltens.....	27
2.4.3	Depressive Störungen.....	28
2.4.4	Angststörungen.....	28
2.4.5	Prävalenzraten von Verhaltensauffälligkeiten bei Kindergarten- und Vorschulkindern im deutschsprachigen Raum.....	28
<b>2.5</b>	<b>Risiko- und Schutzfaktoren</b> .....	29
2.5.1	Risikofaktoren.....	29
2.5.2	Schutzfaktoren.....	30
<b>2.6.</b>	<b>Erhebungsinstrumente zur Erfassung des kindlichen Sozialverhaltens</b> .....	31
2.6.1	Strength and Difficulties Questionnaire (SDQ).....	32
2.6.2	Verhaltensbeurteilungsbogen für Vorschulkinder (VBV 3-6).....	33
2.6.3	Elternfragebogen über das Verhalten von Kindern und Jugendlichen und davon abgeleitete Verfahren (CBCL 1 ½ - 5, CBCL 4-18, CRF 1 ½ - 5, TRF, YSR, TASR, YABCL).....	33
2.6.4	Social Behavior Questionnaire (SBQ).....	34

<b>2.7</b>	<b>Zusammenhänge zwischen elterlichem Erziehungsverhalten und der kindlichen Sozialentwicklung</b> .....	35
2.7.1	Prosoziales kindliches Verhalten.....	35
2.7.2	Zusammenhänge zwischen dem elterlichen Erziehungsstil und kindlichen Verhaltensauffälligkeiten.....	36
2.7.3	Forschungsstand zu Zusammenhängen zwischen elterlichem Erziehungsstil und dem Sozialverhalten von Kindergarten- und Vorschulkindern im deutschsprachigen Raum.....	37
<b>2.8</b>	<b>Zusammenhänge zwischen Betreuungsumfang und kindlichem Sozialverhalten</b> .....	40
<b>2.9</b>	<b>Unterschiedliche Beurteilerperspektiven</b> .....	42
<b>3</b>	<b>Zusammenfassung und Fragestellung</b> .....	43
3.1.	Zusammenfassung.....	43
3.2.	Fragestellungen.....	44
3.3	Theoretisches Modell über erwartete Zusammenhänge.....	45
<b>4</b>	<b>Hypothesen</b> .....	46
<b>5</b>	<b>Methode</b> .....	49
5.1	Rekrutierung der Stichprobe.....	49
5.2	Repräsentativer Ausschnitt der Düsseldorfer Kindertagesstätten.....	50
5.2	Datenerhebung.....	52
5.3	Statistische Methoden.....	52
5.4	Deskriptive Beschreibung der Stichprobe.....	53

5.4.1	<b>Stichprobe der Eltern</b> .....	53
5.4.2	<b>Stichprobe der Kinder</b> .....	56
5.4.3	<b>Sozioökonomischer Status der Familien</b> .....	57
5.5	<b>Erhebungsinstrumente</b> .....	58
5.5.1	<b>Deutsche Version des Alabama Parenting Questionnaire (DEAPQ-EL-GS)</b> .....	58
5.5.2	<b>Social Behavior Questionnaire (SBQ-EL-4-11)</b> .....	59
5.5.3	<b>Prosocial Behavior Questionnaire (PSBQ-Erzieherinnen)</b> .....	60
5.5.4	<b>Soziodemografische und persönliche Daten</b> .....	61
<b>6</b>	<b>Ergebnisse</b> .....	62
<b>6.1</b>	<b>Deskriptive Ergebnisse</b> .....	62
<b>6.1.1</b>	<b>Erziehungsverhalten der Mütter</b> .....	62
6.1.1.1	Faktorielle Struktur des DEAPQ-EL-GS bei Kindern vor Schuleintritt.....	62
6.1.1.2	Deskriptive Ergebnisse zum Erziehungsverhalten aus Elternperspektive.....	66
<b>6.1.2</b>	<b>Sozial- und Problemverhalten der Kinder</b> .....	67
6.1.2.1	Deskriptive Ergebnisse zum Sozialverhalten der Kinder im Mütterurteil (SBQ).....	68
6.1.2.2	Deskriptive Ergebnisse zum Sozialverhalten der Kinder aus Erzieherinnenperspektive (PSBQ).....	69
<b>6.2</b>	<b>Hypothesenprüfende Analysen</b> .....	70
<b>6.2.1</b>	<b>Zusammenhänge zwischen mütterlichem Erziehungsstil und Sozial- und Problemverhalten der Kinder</b> .....	70



6.2.1.1	Bivariate Zusammenhänge zwischen positiven Erziehungsstrategien und prosozialem Verhalten der Kinder ( <i>Hypothese Nr. 1</i> ).....	71
6.2.1.2	Bivariate Zusammenhänge zwischen positiven Erziehungsstrategien der Mütter und dem Problemverhalten der Kinder im Mütterurteil ( <i>Hypothese Nr. 2</i> ).....	72
6.2.1.3	Bivariate Zusammenhänge zwischen ungünstigen Erziehungsstrategien der Mütter und Verhaltensproblemen der Kinder im Mütterurteil ( <i>Hypothese Nr.3</i> ).....	74
6.2.1.4	Bivariate Zusammenhänge zwischen ungünstigen Erziehungsstrategien der Mütter und dem prosozialem Verhalten der Kinder im Mütterurteil ( <i>Hypothese Nr. 4</i> ).....	76
<b>6.2.2</b>	<b>Analyse der unterschiedlichen Beurteilerperspektiven</b> .....	<b>76</b>
6.2.2.1	Mütter- und Erzieherinnenurteile über kindliches Sozial- und Problemverhalten ( <i>Hypothese Nr. 5</i> ).....	76
6.2.2.2	Zusammenhänge zwischen mütterlichem Erziehungsverhalten und dem Sozialverhalten der Kinder im Erzieherinnenurteil ( <i>Hypothese Nr. 6</i> ).....	78
<b>6.2.3</b>	<b>Geschlechtsspezifische Unterschiede im mütterlichen Erziehungsverhalten</b> .....	<b>81</b>
6.2.3.1	Analyse positiver Erziehungsstrategien in Abhängigkeit vom Geschlecht ( <i>Hypothese Nr. 7</i> ) im Mütterurteil.....	81
6.2.3.2	Analyse negativer Erziehungsstrategien in Abhängigkeit vom Geschlecht im Mütterurteil ( <i>Hypothese Nr. 8</i> ).....	82
<b>6.2.4</b>	<b>Geschlechtsspezifische Unterschiede im kindlichen Sozialverhalten</b> .....	<b>83</b>
6.2.4.1	Analyse des prosozialem Verhaltens der Kinder in Abhängigkeit vom Geschlecht im Mütterurteil ( <i>Hypothese Nr. 9</i> ).....	83
6.2.4.2	Analyse des Problemverhaltens der Kinder in Abhängigkeit vom Geschlecht im Mütterurteil ( <i>Hypothese Nr. 10</i> ).....	84
6.2.4.3	Analyse des prosozialem Verhaltens der Kinder in Abhängigkeit vom Geschlecht im Erzieherinnenurteil ( <i>Hypothese Nr. 11</i> ).....	86

6.2.4.4	Analyse des Problemverhaltens der Kinder in Abhängigkeit vom Geschlecht im Erzieherinnenurteil ( <i>Hypothese 12</i> ).....	87
<b>6.2.5</b>	<b>Prävalenzraten kindlicher Verhaltensauffälligkeiten</b> .....	<b>88</b>
6.2.5.1	Definition des Grenzwertes.....	88
6.2.5.2	Prävalenzraten ( <i>Hypothese 13</i> ).....	90
<b>6.2.6</b>	<b>Zusammenhang zwischen kindlichem Sozial- und Problemverhalten und dem Betreuungsumfang</b> .....	<b>91</b>
6.2.6.1	Zusammenhänge zwischen dem kindlichen Sozial- und Problemverhalten und dem Betreuungsumfang im Mütterurteil ( <i>Hypothese Nr. 14</i> ).....	91
6.2.6.2	Zusammenhänge zwischen dem kindlichen Sozial- und Problemverhalten und dem Betreuungsumfang im Erzieherinnenurteil ( <i>Hypothese Nr. 15</i> ).....	92
<b>7</b>	<b>Diskussion der Ergebnisse</b> .....	<b>94</b>
<b>7.1</b>	<b>Zusammenfassung der Ergebnisse</b> .....	<b>94</b>
7.1.1	Stichprobe.....	94
7.1.2	Erhebungsinstrument.....	95
<b>7.2</b>	<b>Hypothesenprüfende Ergebnisse</b> .....	<b>96</b>
7.2.1	Zusammenhänge zwischen mütterlichem Erziehungsstil und dem Sozial- und Problemverhalten der Kinder aus Mütterperspektive.....	96
7.2.2	Zusammenhänge zwischen mütterlichen Erziehungsverhalten und dem Sozialverhalten der Kinder im Erzieherinnenurteil.....	99
7.2.3	Übereinstimmung der unterschiedlichen Beurteilerperspektiven.....	101
7.2.4	Geschlechtsspezifische Unterschiede im mütterlichen Erziehungsverhalten.....	102

<b>7.2.5</b>	<b>Problemverhalten der Kinder in Abhängigkeit vom Geschlecht.....</b>	<b>103</b>
<b>7.2.6</b>	<b>Altersaspekte und Stabilität von frühen Verhaltensauffälligkeiten.....</b>	<b>104</b>
<b>7.2.7</b>	<b>Diskussion der Prävalenzraten kindlicher Verhaltensauffälligkeiten.....</b>	<b>105</b>
<b>7.2.8</b>	<b>Zusammenhänge zwischen dem kindlichen Sozial- und Problemverhalten und em Betreuungsumfang.....</b>	<b>108</b>
<b>7.3</b>	<b>Kritik.....</b>	<b>109</b>
<b>7.4</b>	<b>Erkenntnisse der Düsseldorfer Kindergartenstudie.....</b>	<b>111</b>
<b>7.5</b>	<b>Ausblick.....</b>	<b>112</b>
<b>7.5.1</b>	<b>Präventions- und Interventionsprogramme.....</b>	<b>113</b>
<b>7.5.2</b>	<b>Zukünftige Forschungsprojekte.....</b>	<b>113</b>
<b>7.6</b>	<b>Schlusswort.....</b>	<b>114</b>
	<b>Literaturliste.....</b>	<b>116</b>
	<b>Anhang.....</b>	<b>129</b>
	<b>Tabellenverzeichnis.....</b>	<b>129</b>
	<b>Abbildungsverzeichnis.....</b>	<b>131</b>
	<b>Items und Skalenzuordnung (DEAPQ-EL-GS).....</b>	<b>132</b>
	<b>Items und Skalenzuordnung (SBQ).....</b>	<b>134</b>
	<b>Indexbildung – Soziale Schichtzugehörigkeit der Eltern.....</b>	<b>136</b>
	<b>Anschreiben an die Eltern.....</b>	<b>138</b>
	<b>Fragebogen – soziodemografische Daten.....</b>	<b>140</b>
	<b>Social Behavior Questionnaire.....</b>	<b>144</b>
	<b>Deutsche erweiterte Version des Alabama Parenting Questionnaire.....</b>	<b>147</b>

# Elterlicher Erziehungsstil und Sozialverhalten von Kindergartenkindern

## Zusammenfassung

Ziel der vorliegenden Studie war die Überprüfung der Zusammenhänge zwischen elterlichem Erziehungsstil und dem Sozial- und Problemverhalten von Kindergarten- und Vorschulkindern. Im deutschen Sprachraum existieren bislang nur wenige Studien, die den Zusammenhang zwischen mütterlichem Erziehungsverhalten und der Sozialentwicklung 3-7-jähriger Kindergartenkinder untersuchen. In der vorliegenden Studie wurde an 227 Kindern im Alter von 3-7 Jahren untersucht, ob das selbst berichtete mütterliche Erziehungsverhalten mit Verhaltensauffälligkeiten und dem prosozialem Verhalten der Kinder systematisch zusammenhängt, wobei auch der Einfluss des Geschlechts auf das mütterliche Erziehungsverhalten als auch auf das kindliche Sozialverhalten geprüft wurde. Die Mütter beurteilten das kindliche Sozialverhalten mit dem Social Behavior Questionnaire (SBQ), zur Einschätzung des mütterlichen Erziehungsverhaltens beantworteten sie die deutschsprachige Übersetzung, Adaption und Erweiterung des Alabama Parenting Questionnaire (DEAPQ-ELGS). Das kindliche Sozialverhalten wurde sowohl aus Mutter- als auch aus Erzieherinnenperspektive betrachtet. Die Erzieherinnen beurteilten das kindliche Sozialverhalten mit dem Prosocial Behavior Questionnaire (PSBQ), der sich nur unwesentlich vom Social Behavior Questionnaire unterscheidet. Des Weiteren werden Prävalenzraten für Verhaltensauffälligkeiten der 3-7-jährigen Kindergartenkinder erhoben. Die Ergebnisse zeigten folgende Zusammenhänge: Die Erziehungsstildimensionen *Positives Elternverhalten*, *Verantwortungsvolles Elternverhalten* und *Involviertheit* hingen positiv mit dem *Prosozialem Verhalten* der Kinder zusammen. *Körperliche Bestrafung*, *Inkonsistenz* und *Machtvolle Durchsetzung* elterlicher Interessen hingen mit dem kindlichen Problemverhalten zusammen. Mütter und Erzieherinnen schätzen das kindliche Sozialverhalten unterschiedlich ein. Die Prävalenzraten für kindliches Problemverhalten (oder Verhaltensprobleme) lagen zwischen 3,9 % und 15,7 %. Die Ergebnisse wurden vor dem Hintergrund der Forschungsliteratur diskutiert.

## **Parental parenting behavior and social behavior of kindergarten and preschool children**

### **Summary**

The present study aims at the examination whether parental parenting behavior correlates with the social behavior of 3-7 year old kindergarten children. Up to now in German speaking countries only a few studies have been conducted, examining the association between maternal parenting behavior and the social behavior of 3-7 years old kindergarten children. In the present study 227 children aged 3 – 7 years were examined, whether maternal parenting behavior is associated with conduct problems and prosocial behavior of the children. Mothers rated the child behavior using the Social Behavior Questionnaire (SBQ), maternal parenting behavior was evaluated using the DEAPQ-EL-GS. Children's behavior was assessed by mothers and preschool-teachers. Preschool teachers used the Procial Behavior Questionnaire in order to rate children's behavior (PSBQ). Moreover, it was investigated whether gender does influence maternal parenting behavior as well as social behavior of the children. Furthermore prevalence of behavioral and emotional problems were computed. *Positive parenting, Responsible parenting* and *Involvement* were positively related to the children's *Prosocial behavior*. *Corporal punishment, Inconsistent Discipline* and *Authoritarian parenting* were related positively to children's *Problem behavior*. Mothers and preschool teachers rated the children's social behavior differently. The prevalence rates of children's problem behavior (conduct problems) ranged from 3,9 % to 15,7 %. The results were discussed in the context of existing literature.

# 1 Einleitung

Erziehung und deren Auswirkungen auf die Sozialentwicklung der Kinder bleibt ein aktuelles Thema im gesellschaftlichen Diskurs. Ausgelöst wurden die derzeitigen Diskussionen unter anderem durch Studien, die eine Zunahme von Verhaltensauffälligkeiten der unter 15-Jährigen berichten und durch zahlreiche populärwissenschaftliche Veröffentlichungen, die thematisieren, was als ungünstiges und als entwicklungsförderliches Erziehungsverhalten zu betrachten ist. Diese Themen stehen auch im Mittelpunkt der Diskussionen in Betreuungseinrichtungen und der Eltern, wie die praktische Tätigkeit in einer Betreuungseinrichtung und in einer Schreibbabyambulanz verdeutlichte. Das Fachpersonal der Institutionen diskutiert insbesondere Zusammenhänge zwischen elterlichen Erziehungspraktiken und dem Sozialverhalten der Kinder und die Zunahme kindlicher Verhaltensauffälligkeiten. Eltern wiederum stellen sich die Frage, wie die gestiegenen gesellschaftlichen Anforderungen an Erziehung zu bewältigen sind. Verunsichert durch die zahlreichen Publikationen zum Thema Erziehung fürchten sie, ihre Erziehungsmaßnahmen könnten unzureichend oder ungünstig sein und die Sozialentwicklung ihrer Kinder negativ beeinflussen.

Bei der Literaturrecherche fiel auf, dass im deutschsprachigen Raum bislang nur wenige Forschungsarbeiten existieren, die die Zusammenhänge zwischen elterlichem Erziehungsstil und dem Sozial- und Problemverhalten für das Kindergartenalter untersuchen. Dies ist unter anderem auch darauf zurückzuführen, dass bis vor kurzem keine geeigneten Messinstrumente zur Verfügung standen.

Zunächst werden die theoretischen Grundlagen und spezifische Erziehungsstilmodelle erläutert und zentrale Begriffe bestimmt. Im Anschluss daran wird der Forschungsstand zu Zusammenhängen zwischen elterlichem Erziehungsstil und dem Sozialverhalten der Kinder sowie Prävalenzraten für Verhaltensauffälligkeiten berichtet. Der deskriptiven Beschreibung der Stichprobe und der eingesetzten Methoden folgt die Darstellung der Ergebnisse. In Kapitel 7 werden die Befunde zusammengefasst und diskutiert.

## 2 Theoretische Grundlagen

### 2.1. Elterliches Erziehungsverhalten

Familie bleibt die primäre Sozialisationsinstanz, obwohl mittlerweile, wie neuere Studien belegen (Alt und Gloger-Tippelt, 2008), zunehmend weniger Kinder in klassischen Kernfamilien aufwachsen. Als primäre Bezugspersonen, Interaktions- und Kommunikationspartner übernehmen in der Regel die Eltern die Versorgung, Pflege und Erziehung ihrer Kinder, die auch die Bereitstellung von Entwicklungs- und Bildungsangeboten umfasst. Neben anderen Faktoren ist in Zusammenhang mit familiären Sozialisations- und Erziehungsfunktionen der elterliche Erziehungsstil von zentraler Bedeutung für die Persönlichkeits- und Sozialentwicklung der Kinder (Reichle und Gloger-Tippelt, 2007; Schneewind, 1999). Elterliche Erziehung kann intentional oder unbeabsichtigt erfolgen (vgl. Nave- Herz, 2004; Schneewind, 2008).

#### 2.2.1 Bestimmung zentraler Begriffe: Familie und Erziehungsstil

*Familie* wird in der vorliegenden Arbeit aus psychologischer Perspektive im Sinne Schneewinds als intimes Beziehungssystem besonderer Art verstanden, das im gemeinsamen Lebensvollzug entsteht (Schneewind, 1994, 1998). Das Konstrukt *Erziehungsstil* umfasst als übergeordnete Kategorie Erziehungseinstellungen, Erziehungsziele und Erziehungspraktiken (Ratzke und Mitarbeiter, 2008; Schneewind, 1995) und wird in der vorliegenden Studie wie folgt definiert: Als Erziehungsstile werden „interindividuell variable, aber intraindividuell vergleichsweise stabile Tendenzen von Eltern bezeichnet, bestimmte Erziehungspraktiken zu manifestieren“ (Krohne und Hock, 1994). Die Begriffe Erziehungsverhalten, Erziehungspraktiken und Erziehungsstil werden im Rahmen dieser Arbeit synonym verwendet.

## 2.2.2 Theoretische Erziehungsstilkonzepte

### 2.2.2.1 Ausgangspunkt der Erziehungszielforschung

Als Ausgangspunkt der Erziehungsstilforschung gelten die Arbeiten von Lewin, Lippitt und White (1939), die sich ursprünglich für die Auswirkungen unterschiedlicher Führungsstile auf das Verhalten Jugendlicher und das soziale Klima in der Gruppe interessierten. Es wurden drei Führungsstile unterschieden: der *autoritäre*, der *demokratische* und der *Laissez-faire* Stil. Am günstigsten im Hinblick auf Leistung, Motivation und Gruppenverhalten erwies sich der demokratische Führungsstil, im Sinne eines positiven, unterstützenden Führungsverhaltens, das den Kindern Entscheidungs- und Verantwortungsübernahme ermöglichte. Sowohl in der autoritär geleiteten Gruppe (hohes Maß an Kontrolle und Lenkung sowie emotionale Kälte) als auch in der Laissez-faire Gruppe (weder Lenkung noch Kontrolle, Passivität des Gruppenleiters, emotionale Gleichgültigkeit) kam es häufiger zu Unzufriedenheit und zu aggressiven Handlungen seitens der Gruppenmitglieder untereinander (Überblick bei Fuhrer, 2005).

### 2.2.2.2 Frühe Erziehungsstilforschung in Deutschland

In Deutschland gab es, insbesondere im Anschluss an das „Braunschweiger Symposium über Erziehungsstile“ (Herrmann, 1966), zahlreiche Studien, die versuchten zentrale Dimensionen des elterlichen Erziehungsverhaltens herauszuarbeiten (vgl. Lukesch, 1975; Lukesch, Perez und Schneewind, 1980). Es wurden entweder induktive (statistisch klassifizierend) oder deduktiv-theoriegeleitete Forschungsmethoden (Herrmann, Stapf und Deutsch, 1975; vgl. Hock, 2008) genutzt, um Erziehungsstildimensionen zu identifizieren. In der Regel wurden Modelle konstruiert, die zwei inhaltlich ähnliche Dimensionen unterschieden, jedoch häufig unterschiedlich bezeichnet wurden: Strenge/Lenkung/Kontrolle oder Feindseligkeit/Ablehnung vs. Unterstützung/Wertschätzung oder Liebe/Zuwendung. Beispielsweise wird in dem von Tausch und Tausch (1973) auf Basis der humanistischen Theorie entwickelten Erziehungsstilkonstrukts das Ausmaß an Lenkung und emotionaler Wärme/Wertschätzung unterschieden. Die Arbeit von Stapf und Mitarbeiter (1972) basierte auf lerntheoretischen Überlegungen und unterschied die zwei Dimensionen elterliche Strenge und Unterstützung.



### 2.2.2.3 Baumrind's Erziehungsstiltypologie

Die heutige Erziehungsstilforschung ist entscheidend durch die Arbeiten der amerikanischen Psychologin Diana Baumrind (vgl. 1966; 1989; 1991a, b) geprägt. Baumrind begann Ende der 1950er Jahre, mit verschiedenen Methoden (Beobachtungen, Interviews, Selbsteinschätzungen) elterliche Erziehungspraktiken und Zusammenhänge mit Verhaltensmustern der Kinder im Vorschul- und Schulalter zu untersuchen. Sie unterschied drei Arten elterlicher Kontrolle (Baumrind, 1971), die *autoritative*, die *autoritäre* und die *permissive*, die sich den zwei Dimensionen *Forderung* (demandingness) und *emotionale Unterstützung* (responsiveness) zuordnen ließen. Im Sinne Baumrinds sind Erziehungsstile ursprünglich als qualitativ unterschiedliche Typen elterlicher Kontrolle zu verstehen. Maccoby und Martin (1983) ergänzten Baumrinds Erziehungsstiltypologien um den vernachlässigenden Erziehungsstil, da sich Permissivität sowohl in Nachgiebigkeit (Verwöhnung) als auch Vernachlässigung zeigen kann, je nachdem ob die elterliche Responsivität/Unterstützung stark positiv oder negativ geprägt ist. Aus der Kombination der beiden wesentlichen Dimensionen elterlicher Erziehung, hohe vs. niedrig ausgeprägte *Forderungen/Kontrolle* und hohe vs. niedrig ausgeprägte (emotionale) *Responsivität/Unterstützung*, lassen sich vier Erziehungsstiltypen ableiten (vgl. Maccoby und Martin, 1983, Hock, 2008):

		Responsivität/Unterstützung	
		<i>hoch</i> (Anerkennung, Unterstützung, Wärme, Respekt, kindzentriert)	<i>niedrig</i> (abwertend, zurückweisend, elternzentriert)
Forderung/ Lenkung/Kontrolle	<i>hoch</i> fordernd, kontrollierend	<b>autoritativ</b>	<b>autoritär</b>
	<i>niedrig</i> keine Anforderungen, geringe Kontrolle	<b>permissiv</b> nachgiebig	<b>vernachlässigend</b> indifferent gleichgültig

Abbildung 1: Zweidimensionale Klassifikation der Erziehungsstile (modifiziert)

1. Der *autoritative* Erziehungsstil verbindet emotionale Wärme mit klaren entwicklungsangemessenen Regeln und Anforderungen. Eltern, die autoritativ erziehen, begründen ihre Erziehungsmaßnahmen, unterstützen die Selbständigkeit ihrer Kinder und nehmen die Interessen ihrer Kinder ernst. Gleichzeitig setzen sie Grenzen und erwarten deren Einhaltung.

2. Eltern, die *autoritär* erziehen, hemmen die Autonomiebestrebungen ihrer Kinder. Sie lassen ihren Kindern wenig Freiraum, diskutieren nicht ihre Entscheidungen sondern erwarten strikten Gehorsam und versuchen ihre Ziele auch mit körperlichen Strafen durchzusetzen (vgl. Hoppe-Graf, 1999). Autoritäre Eltern geben ihren Kindern wenig Unterstützung und emotionale Nähe. Der autoritäre Erziehungsstil zeichnet sich durch ein kaltes feindseliges Familienklima aus.
3. *Permissive* Eltern stellen kaum Anforderungen oder kontrollieren und lenken das kindliche Verhalten. Zwänge werden abgelehnt und Bestrafung gemieden. Es werden viele Freiheiten angeboten und die Kinder steuern ihr Verhalten weitgehend selbständig. Oftmals ist der permissive Erziehungsstil mit einem warmherzigen und dem Kind zugewandten Verhalten verbunden.
4. Eltern, die ihre Kinder *vernachlässigen*, entziehen sich ihrer Erziehungsverantwortung. Vernachlässigende Eltern sind häufig stark durch eigene Probleme belastet (Alkohol-, Drogenprobleme und psychische Erkrankungen). Die Kinder erfahren weder emotionale Zuwendung noch Lenkung oder Unterstützung.

Die Befunde zahlreicher Arbeiten belegten, dass der autoritative Erziehungsstil sich am günstigsten auf die psychosoziale Entwicklung der Kinder auswirkt (Steinberg, 2001). Autoritativ erzogene Kinder erscheinen reifer, sind sozial kompetenter und leistungsorientierter, weisen einen höheren Selbstwert auf, neigen seltener zu externalisierenden und internalisierenden Problemverhalten und sind beliebter bei Gleichaltrigen (Baumrind, 1991; Schwarz und Silbereisen, 1996; Steinberg, Darling, Fletcher, Brown und Dornbusch, 1995).

#### **2.2.2.4 Kritik an frühen Erziehungsstilkonstrukten und Weiterentwicklung**

Die kritische Auseinandersetzung mit empirischen Problemen der Erziehungsstilforschung (vgl. Brandstätter und Montada, 1980; Herrmann, Stapf und Deutsch 1975; Krohne & Hock 1994 bei Rost) trug unter anderem dazu bei, dass die Forschungsbemühungen im deutschsprachigen Raum Ende der 1980er Jahre stagnierten. Krohne und Hock (1994) fassten die drei zentralen Probleme der Erziehungsstilforschung wie folgt zusammen: Der Erklärungsabstand zwischen Theorie, Hypothesen und der Interpretation der erhobenen Daten, Annahme unidirektionaler Beziehungen zwischen Erziehungsverhalten und Persönlichkeits-

und Verhaltensmerkmalen des Kindes statt wechselseitiger Verhaltensbeeinflussung der Interaktionspartner (vgl. Bell, 1968; Belsky, 1981) und die Erfassung des Erziehungsverhaltens mittels subjektiver Daten (unmittelbar am Erziehungsprozess beteiligter Personen).

In einer Reanalyse von Baumrinds Daten stellte Lewis (1981) die positiven Effekte strenger elterliche Kontrolle innerhalb des autoritativen Erziehungsstils in Frage. Grolnick und Farkas (2002) nahmen an, dass ein autoritativer Erziehungsstil eher den Gehorsam als ein selbstregulierendes Verhalten fördere. Mehrere Autoren kritisierten, dass es bei Erziehungsstiltypologien grundsätzlich offen bliebe, auf welche Dimensionen positive oder negative Effekte des elterlichen Erziehungsverhaltens zurückzuführen sind (vgl. Fuhrer, 2005). Daraus resultieren eine Reihe umfangreicher Studien, um einzelne Dimensionen elterlicher Erziehung weiter auszdifferenzieren. Es wurden drei globale und relativ unabhängige Erziehungsstildimensionen identifiziert: emotionale Unterstützung, Verhaltenskontrolle und psychologische Kontrolle (vgl. Steinberg 1990). *Verhaltenskontrolle* umfasst elterliche Erziehungspraktiken wie Anleitung, Grenzen setzen und Monitoring. *Psychologische Kontrolle* meint das Auslösen von Schuldgefühlen, Herumnörgeln oder das Befragen anderer Personen über das kindliche Verhalten (Schaefer, 1965; vgl. Reitzle, 2001). Die Dimension *Gewährung von Autonomie*, die zunächst als Gegenpol der psychologischen Kontrolle betrachtet wurde, erwies sich als eigenständiger Bereich (vgl. Reichle und Gloger-Tippelt, 2007). Des weiteren kann Kontrolle durch *physische Macht* zum Ausdruck kommen (Gershoff, 2002).

Einige Autoren stellten die generelle Überlegenheit eines autoritativen Erziehungsstils in Frage. So belegte Tromsdorff (1995), dass je nach kulturellem Kontext das jeweilige Erziehungsverhalten unterschiedlich wirksam ist. Auch in US-amerikanischen Studien zeigte sich beim Vergleich verschiedener ethnischer Gruppen, dass ein positiver Effekt des autoritativen Erziehungsstils nicht bei allen Kindern gleichermaßen festzustellen ist. Chao (1994) und Darling und Steinberg (1993) vermuteten, dass die beobachteten ethnischen Unterschiede im Zusammenhang zwischen Erziehungsstil und kindlichem Verhalten mit dem sozialen Kontext und der kulturellen Bedeutung bestimmter Erziehungspraktiken zusammenhängen. Aus typologischer Perspektive konnte zwar die differentielle Wirkung von Erziehung belegt werden, Kontextbedingungen sowie die wechselseitige Beeinflussung von Eltern und Kindern wurden jedoch häufig vernachlässigt (vgl. Schneewind, Walper und Graf, 2000).

Die ökologische Perspektive Bronfenbrenners (1981, 1986) sieht familiäre Sozialisationsprozesse vor dem Hintergrund der Strukturen eines Gesamtsystems.

Bronfenbrenner unterschied in seinem *ökologisch systemischen* Modell fünf hierarchisch ineinander verschachtelte Kontexte, um die vielfältigen Entwicklungsumwelten und deren Wechselwirkungen zu veranschaulichen (vgl. Pinquart und Silbereisen, 2008). Das Mikrosystem *Familie* steht in Wechselwirkung mit verschiedenen anderen Mikrosystemen, wie beispielsweise dem Kindergarten oder der Arbeitsumwelt der Eltern, was Bronfenbrenner als Mesosystem bezeichnet. Das Exosystem umfasst jene Umwelten, denen z. B. das Kind zwar nicht unmittelbar angehört, die das Familiensystem aber unmittelbar beeinflussen. So kann beispielsweise Stress der Eltern am Arbeitsplatz die emotionale Qualität der Eltern-Kind-Beziehung reduzieren (Greenberger, O' Neil und Nagel, 1994). Das Makrosystem umfasst Übereinstimmungen in Subsystemen (gesellschaftliche Werte, Normen, Traditionen). Die ökologischen Kontexte, denen eine Person angehört, verändern sich im Laufe ihrer Entwicklung oder werden von ihr verändert (z. B. der Wechsel von der Kindertagesstätte in die Schule). Diese systematischen Veränderungen und Übergänge bezeichnete Bronfenbrenner als Chronosystem.

Eine Weiterentwicklung dieser theoretischen Position stellte die systemische Betrachtungsweise familiärer Sozialisationsprozesse dar. Aus systemischer Perspektive wird Erziehung als interaktiver Prozess mit zirkulären Wechselwirkungsprozessen begriffen. So wurde beispielsweise im *systemisch kontextualistischen Modell des elterlichen Erziehungsverhaltens* (Darling & Steinberg, 1993) berücksichtigt, dass das elterliche Erziehungsverhalten von den jeweiligen Kontexten wie persönlichen Voraussetzungen der Eltern und Kinder und inner- und außerfamiliären Bedingungen beeinflusst wird. Vertreter der ökologisch systemischen Sichtweise in Deutschland sind insbesondere Schneewind, Beckmann und Engfer (1983) und Petzold und Nickel (1989).

Obwohl die skizzierten Ansätze nur einen Ausschnitt der Forschungsbemühungen darstellen wird deutlich, dass elterliches Erziehungsverhalten ein komplexes Konstrukt ist, das multiplen Einflüssen unterliegt, die insbesondere Belsky thematisierte.

### **2.2.3 Determinanten elterlicher Erziehung**

Belsky (1984) hat mit seinem systemischen Prozessmodell des elterlichen Erziehungsverhaltens auf eine Reihe von Faktoren aufmerksam gemacht, die die Qualität der Eltern-Kind-Beziehung moderieren und bisweilen ungünstig beeinflussen (vgl. Schneewind,

1998). Die Determinanten des elterlichen Erziehungsverhaltens werden in Abbildung 2 dargestellt:

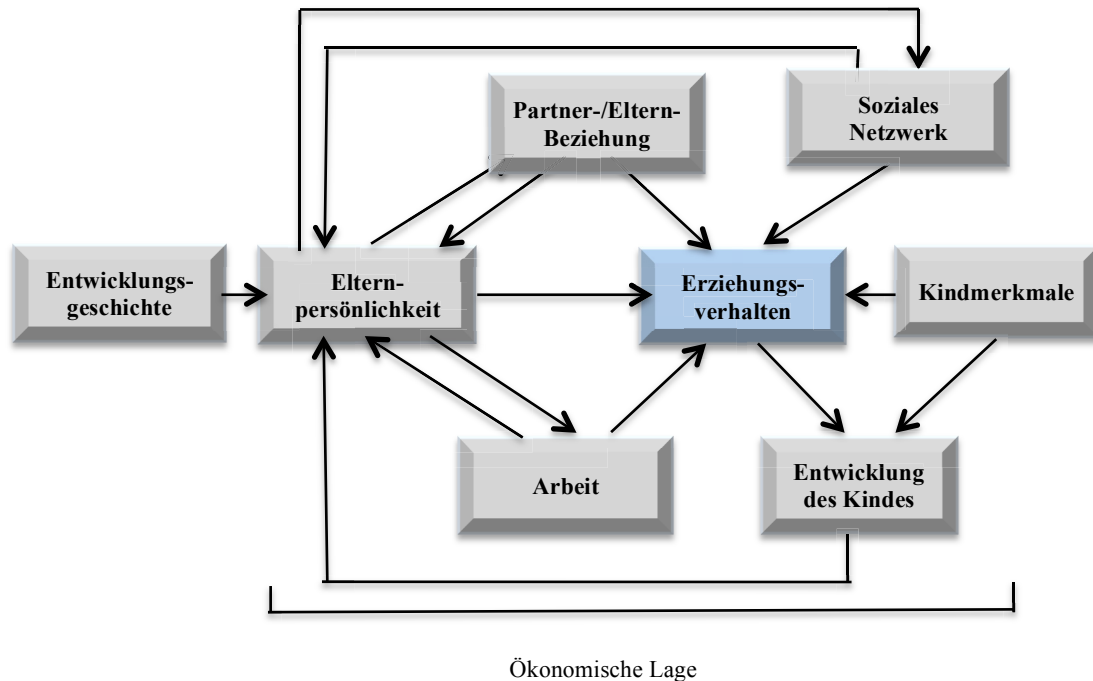


Abbildung 2: Determinanten des elterlichen Erziehungsverhaltens (in Anlehnung an Belsky, 1984, p. 85)

Nach Belskys Modell wird das elterliche Erziehungsverhalten direkt von *elterlichen Persönlichkeitsmerkmalen* (die wiederum durch Erfahrungen mit den eigenen Eltern geprägt sind) beeinflusst. Studien belegten (vgl. Cox und Mitarbeiter, 1989; Goodnow, 1988; Okagaki und Johnson Divecha, 1993), dass Eltern, die eine geringe Ich-Stärke aufwiesen, ein mangelndes Selbstvertrauen hatten, über geringes erziehungsrelevantes Wissen verfügten und ihre erzieherischen Kompetenzen niedrig einschätzten, weniger feinfühlig und einfühlsam mit ihren Kindern umgingen. Ferner wurde belegt, dass depressive Mütter sich weniger aufmerksam ihren Kindern widmeten (vgl. Bettess, 1988; Goodman und Brumley, 1990; Gerris und Mitarbeiter, 2000), inkonsequenter erzogen und bei Fehlverhalten zu härteren Bestrafungen neigten (vgl. Susman und Mitarbeiter, 1985).

Eine durch ungelöste Konflikte belastete *Elternbeziehung* und mangelnde elterliche Übereinstimmung bei Erziehung und Betreuung der Kinder wirkten sich negativ auf das Erziehungsverhalten aus (vgl. Belsky und Mitarbeiter, 1991; Schneewind, 1995). Die Meta-Analysen von Krishnakumar und Buehler (2000) belegten, dass im Sinne der *Spill-Over-*

*Hypothese* (vgl. Engfer, 1988) elterliche Konfliktintensität mit negativem Erziehungsverhalten, insbesondere mit elterlicher Strenge und geringer Akzeptanz, verbunden war. Intensive Auseinandersetzung mit den eigenen Problemen kann zu einer reduzierten Verhaltenskontrolle führen, die sich entweder in geringer Beaufsichtigung des Kindes zeigen kann oder sich in vorübergehenden übermäßig strengem elterlichen Verhalten äußerte, das in Kontrast steht zu den Erziehungspraktiken, die genutzt werden, wenn die Partnerschaft unbelastet ist und somit als Inkonsistenz wirksam wird (vgl. Reichle und Gloger-Tippelt, 2007). Es sind jedoch auch positive *spill-over*-Effekte auf die Eltern-Kind-Beziehung nachgewiesen worden. Cummings und Wilson (1999) konnten zeigen, dass auf konstruktive Weise ausgetragene elterliche Konflikte zur emotionalen Sicherheit des Kindes in seinen Beziehungen zu den Eltern beitragen. Ferner kann eine Lösung der Partnerschaftskonflikte das kindliche Sozialverhalten positiv verändern, indem konstruktive Problemlösungsstrategien auf andere Beziehungen übertragen werden. Belsky & Volling (1987) berichten, dass positive Interaktion zwischen den Partnern in Zusammenhang stand mit positivem und verantwortlichen Erziehungsverhalten.

Eine hohe *Arbeitsbelastung* und unbefriedigende Arbeitsbedingungen gingen mit reduzierter Sensibilität der Eltern für die Bedürfnisse ihrer Kinder einher (vgl. Spitze, 1988; Crouter & McHale, 1993).

Unterstützende oder unterminierende Effekte des *sozialen Netzwerkes* haben sich als Einflussmerkmal auf das elterliche Erziehungsverhalten erwiesen (vgl. Reichle und Gloger-Tippelt, 2007). Eltern, die wenig formelle und informelle Unterstützung aus ihrem sozialen Umfeld erhalten, reagieren im Umgang mit ihren Kindern weniger sensibel. Sie waren ungeduldiger und bezweifelten, die Entwicklung ihrer Kinder beeinflussen zu können (vgl. Crockenberg und McCluskey, 1986). Hingegen waren Eltern, die über ein hohes Ausmaß sozialer Unterstützung verfügten und vielfältige Kontakte zu Familien in ähnlichen Lebenssituationen pflegten, häufiger gelassener und sicherer im Umgang mit ihren Kindern (vgl. Schneewind, 2010). Burchinal, Follmaier und Bryant (1996) konnten belegen, dass bei Familien mit geringem Einkommen ein positiver Zusammenhang zwischen dem Ausmaß an sozialer Unterstützung und der Angemessenheit mütterlicher Erziehung bestand.

*Kindmerkmale*, wie beispielsweise das Geschlecht des Kindes, Attraktivität und das kindliche Temperament wurden als Einflussfaktoren auf das Elternverhalten identifiziert. So erschwert ein „schwieriges“ kindliches Temperament die elterlichen Pflege- und Erziehungsaufgaben (Lerner, 1993). Eltern schwieriger Kinder berichteten häufiger Anspannung, geringes Kompetenzerleben (Sirignano und Lachmann, 1985; vgl. Kruse, 2000) und negative

Auswirkungen auf die Paarbeziehung (Belsky und Rovine, 1990). Auch Watson und Kowalski (1999) belegten, dass temperamentsmäßig besonders auffällige Kinder das Erziehungsverhalten ihrer Bezugspersonen signifikant beeinflussten. Bell und Chapman (1986) berichten, dass einige Eltern auf das schwierige Temperament ihres Kindes mit autoritärem Erziehungsverhalten reagierten, was als deutlicher Beweis für Wechselwirkungsprozesse zwischen Merkmalen des Kindes und elterlichem Verhalten anzusehen ist. Kognitiv aufnahmefähige und prosoziale Kinder hingegen erleichterten ihren Eltern den Erziehungsalltag (Ambert, 1995; Lerner 1994). Neuere Studien zeigen, dass auch die Passung zwischen Persönlichkeitsmerkmalen des Kindes und Elternpersönlichkeit von zentraler Bedeutung ist (vgl. Zentner, 2000).

Indirekten Einfluss auf das elterliche Erziehungsverhalten hat die *sozioökonomische Lage* der Familie. Armut, Einkommensverluste und Erwerbslosigkeit wirken sich negativ auf ein unterstützendes, einfühlsames und entwicklungsförderliches Elternverhalten aus (Walper, 1988, 1997). Eine Studie bei Berliner Familien mit Jugendlichen bestätigte, dass finanzielle Einbußen mit einem weniger demokratisch-unterstützenden Erziehungsverhalten der Eltern einherging (Walper 1988). Auch Elder und Caspi (1990) berichteten, dass sich durch eingeschränkte ökonomische Ressourcen und eine darauf folgende Deprivation häufig das Familienklima und der elterliche Erziehungsstil veränderten.

Die Einflussfaktoren wirken in komplexer Weise zusammen und führen zu einer kumulativen Beeinträchtigung der elterlichen Erziehungscompetenz (vgl. Walper 1988; Hannan und Luster, 1991). Belsky (1991) berichtete auf Basis seiner längsschnittlichen Befunde im Rahmen des Pennsylvania Infant and Family Development Projekts (IFDP), dass Familiensysteme insbesondere dann versagen, wenn verschiedene Risikofaktoren gemeinsam auftreten.

## **2.2.4 Geschlechtsspezifisches Erziehungsverhalten**

Verhaltensunterschiede zwischen Jungen und Mädchen und Frauen und Männern wurden häufig mit der unterschiedlichen Sozialisierung der beiden Geschlechter begründet. Zu diesem Thema gibt es, insbesondere aus den USA, sehr viele Studien, die mit unterschiedlichen Methoden und aus verschiedenen theoretischen Positionen, die Entstehung geschlechtsbezogener Differenzen im Sozialverhalten untersuchten. In der psychologischen Forschung wurde die Geschlechtsvariable aus psychoanalytischer, differentialpsychologischer, lern- und

sozialisationstheoretischer und kognitivistischer Perspektive untersucht. Bei der Literaturrecherche kommt erschwerend hinzu, dass in Handbüchern häufig auf ältere Studien zurückgegriffen wird, obwohl es insbesondere hinsichtlich der elterlichen Einstellung zur geschlechtstypisierenden Erziehung in den vergangenen Jahren bedeutende Veränderungen gegeben hat (Rendtorff, 2007). Im Rahmen der vorliegenden Arbeit werden einige ältere Befunde, die geschlechtsdifferente Erziehung thematisierten, skizziert. Im Anschluss daran werden die Ergebnisse einer aktuellen Studie berichtet.

Maccoby und Jacklin (1974) befassten sich ausführlich mit geschlechtsdifferenzierenden Sozialisationspraktiken. Auf Basis einer Metaanalyse der bis Anfang der 70er Jahre veröffentlichten Studien und eigener Längsschnittuntersuchungen (Maccoby und Jacklin, 1987) gelangten sie zu der Schlussfolgerung, dass Jungen und Mädchen von ihren Eltern insgesamt sehr ähnlich behandelt wurden. Eltern kommunizierten mit Jungen ebenso häufig wie mit Mädchen und machten auch hinsichtlich der Auferlegung von Restriktionen und Forderungen keinen Unterschied zwischen den Geschlechtern. Unterschiedliche Behandlung von Töchtern und Söhnen zeigten sich im Angebot geschlechtskonformer Spielsachen und -themen und im wilderen Spiel mit Jungen (Maccoby, 1998).

Lytton und Romney (1991) berichten auf Basis einer Metaanalyse ähnliche Befunde. Anhand von 172 Studien untersuchten sie elterliche Einstellungen und Verhaltensweisen gegenüber Jungen und Mädchen. Signifikante Unterschiede ( $d = .34$ ) wurden nur im Bereich der Förderung typisch weiblicher oder männlicher Aktivitäten und Sichtweisen gefunden. Für Studien außerhalb der USA zeichnete sich eine unterschiedliche Behandlung der Geschlechter in der Richtung ab, dass Jungen häufiger körperlich bestraft wurden als Mädchen.

Fagot und Hagan (1991) untersuchten geschlechtstypisierendes Verhalten von Eltern zu drei verschiedenen Entwicklungszeitpunkten. Die Ergebnisse zeigten, dass Jungen sowohl im Alter von 12 als auch von 18 Monaten insbesondere von den Vätern mehr Aufmerksamkeit und Anerkennung für das Spiel mit geschlechtskonformen Spielzeug und für aggressives Verhalten erhielten. Mädchen erhielten häufiger positive Reaktionen beim Versuch zu kommunizieren. Im Alter von 5 Jahren konnten keine Unterschiede im elterlichen Verhalten zwischen den Geschlechtern festgestellt werden (vgl. Oerter, 1998). Oerter (1998) vertrat die Position, dass Eltern ihre Töchter und Söhne zwar bis zu einem gewissen Grad unterschiedlich sozialisierten und möglicherweise geschlechtstypische Verhaltensweisen verstärkten, dass jedoch das Ausmaß unterschiedlicher Behandlung aus lerntheoretischer Perspektive unzureichend sei, um Geschlechtsunterschiede im männlichen und weiblichen Verhalten zu erklären.



Nach Trautner (1991, S. 399) verbinden die Mitglieder westlicher Gesellschaften die zwei Geschlechter mit geschlechtsspezifischen Rollenerwartungen und Verhaltensmustern, die im Rahmen elterlicher Erziehung und Sozialisation gefördert werden. Keller (1979) stellte fest, dass Jungen und Mädchen bereits im Säuglingsalter eine unterschiedliche Behandlung erfahren. So wurden weibliche Säuglinge von ihrer Mutter häufiger angelächelt und männliche häufiger durch Körperkontakt stimuliert. Gemäß Alfermann (1989) und Block (1973, 1976, 1983) wurden Jungen von ihren Eltern häufiger diszipliniert und körperlich bestraft, unterlagen einem stärkeren Druck, geschlechtskonformes Verhalten zu zeigen und erhielten mehr Unterstützung in Leistungsstreben, Unabhängigkeit und bei der Entwicklung beruflicher Kompetenzen. Gegenüber ihren Töchtern hingegen zeigen Eltern mehr Wärme und Zärtlichkeit (Trautner, 1994, S. 181). Obwohl Eltern für beide Geschlechter weitgehend identische Erziehungsziele anstreben, wurde mangelnde Selbständigkeit eher bei Mädchen und erhöhte Aggressivität eher bei Jungen toleriert (vgl. Kagan und Moss, 1962). Ferner belegten kulturvergleichende Studien (Whiting & Edwards, 1975; Zern, 1984), dass kulturübergreifend Mädchen häufiger im Haushalt helfen, während Jungen mehr Aufgaben außerhalb des Hauses übertragen wurden. Eltern wollen im Sinne der Gleichberechtigung keine Unterschiede bei der Erziehung zwischen Söhnen und Töchtern machen. Sie tun es jedoch unbewusst in Form von geschlechtstypischen Rollenerwartungen und nebenbei einfließenden kleinen Bemerkungen (vgl. Rentdorff, 2007; Alfermann 1996).

Im Rahmen einer aktuellen empirischen Studie von Schreyer-Mehlhöf & Petermann (2011) zu mütterlichen Erziehungspraktiken und Verhaltensauffälligkeiten von Kindern im Vorschulalter wurde an 183 Kindern im Alter von 48-72 Monaten der Einfluss des Geschlechts auf mütterliches Erziehungsverhalten geprüft. Es zeigte sich, dass Mütter von Mädchen häufiger positive Erziehungspraktiken nutzten als Mütter von Jungen. Besonders deutlich wurden diese Unterschiede bei Müttern mit Migrationshintergrund. Im Bereich der negativen Erziehungspraktiken wurde kein signifikanter Unterschied gefunden. So wurden Jungen nicht häufiger körperlich bestraft als Mädchen.

Auch hier darf nicht unberücksichtigt bleiben, dass der Sozialisationsprozess wechselseitige Verhaltensbeeinflussung impliziert. So kann geschlechtsdifferenzierendes Erziehungsverhalten auch eine Antwort der Eltern auf bereits vorhandene Geschlechtsunterschiede im Verhalten von Mädchen und Jungen sein (vgl. Maccoby, 1998; Trautner, 1979).

## 2.2.5 Dysfunktionales Erziehungsverhalten

Zahlreiche Studien konnten belegen, dass sich spezifische Varianten elterlichen Erziehungsverhaltens bzw. der Eltern-Kind-Beziehung negativ auf die kindliche Verhaltensentwicklung auswirken (z. B. Rothbaum und Weisz, 1994; Wootton, Frick, Shelton und Silverthorn 1999; Reichle und Franiek, 2009; Beelmann, Stemmler, Lösel und Jausch 2007; Schreyer-Mehlhop und Petermann, 2011). Dabei stehen bei Forschungen zu Zusammenhängen zwischen elterlichen Erziehungspraktiken und kindlicher Sozialentwicklung meist die Entstehung, Aufrechterhaltung oder Prävention externalisierender Verhaltensprobleme sowie anderer dissozialer Verhaltensweisen (regelverletzendes Verhalten wie z. B. Schule schwänzen) im Mittelpunkt des Interesses. Die folgenden Merkmale elterlichen Erziehungsverhaltens haben sich in zahlreichen Studien als dysfunktional erwiesen und gingen mit kindlichem Problemverhalten einher:

*Inkonsistenz in der elterlichen Erziehung* gilt als zentraler Faktor für die Entstehung und Aufrechterhaltung dissozialer Verhaltensweisen. Die *Theorie der Zwangsinteraktion* nach Patterson und Mitarbeiter (1982, 1992) bietet eine Erklärung der Mechanismen inkonsistenter Erziehung. Patterson und Mitarbeiter nehmen an, dass inkonsistentes elterliches Verhalten über Prozesse des negativen Verstärkens zu Zwangsinteraktionen (coercive interaction) führt, die negatives kindliches Verhalten verstärken (vgl. Beelmann, Stemmler Lösel & Jausch, 2007). Demnach könnte eine coercive Interaktion beispielsweise folgendermaßen ablaufen: Die Eltern wollen das Kind für ein Fehlverhalten bestrafen (z. B. Fernsehverbot). Das Kind hält sich nicht an das Verbot. Die Situation eskaliert (Kind bekommt Wutanfälle). Die Eltern geben nach (Kind darf weiter fernsehen), um ihre Ruhe zu haben. Durch das Nachgeben der Eltern wird das Kind in seinem Verhalten positiv bestärkt und lernt zukünftig in ähnlichen Situationen auf die gleichen negativen Strategien zurückzugreifen, um seinen Willen durchzusetzen. Dies führt schließlich dazu, dass die Eltern die Kontrolle verlieren und mit unangemessener Bestrafung oder auch Gleichgültigkeit versuchen, die Probleme zu regulieren. Pattersons Modell macht deutlich, dass sowohl permissive als auch autoritäre elterliche Erziehungspraktiken und insbesondere der Wechsel zwischen beiden Erziehungsstilen kindliches Problemverhalten stabilisieren und zur Eskalation eines negativen Interaktionsmusters beitragen kann (vgl. Beelmann und Raabe, 2007). Auf der inhaltlichen Ebene zeigt sich Inkonsistenz durch zu viele, unzureichend begründete und/oder widersprüchliche Anweisungen. Inkonsistentes elterliches Erziehungsverhalten erschwert die Internalisierung sozialer Normen und den Aufbau einer

sicheren Bindung. Auf interparentaler Ebene zeigt sich Inkonsistenz in der mangelnden Übereinstimmung der Partner hinsichtlich des Erziehungsverhaltens.

*Mangelnde elterliche Wärme, ein geringes Einfühlungsvermögen und wenig elterliche Unterstützung* wird in Zusammenhang mit der Entwicklung aggressiv-oppositionellen kindlichen Verhaltens gebracht (vgl. Petermann & Petermann, 2006). Das feinfühliges elterliche Verhalten ist ein zentrales Konzept der Bindungstheorie. Einen Überblick über die Grundlagen der Bindungstheorie geben z. B. Ahnert (2008), Hopf (2005) und Spangler und Zimmermann (1999). Die Qualität der Bindung zwischen dem Kind und seinen Hauptbezugspersonen gilt als ein bedeutsamer Prädiktor für die sozio-emotionale Entwicklung des Kindes (Gloger-Tippelt, König, Zweyer und Lahl, 2007). Bindung bezieht sich auf die biologisch begründete und zeitlich überdauernde emotionale Qualität der Eltern-Kind-Beziehung. Die Qualität der Bindung ist nicht unmittelbar beobachtbar. Sie wird je nach Entwicklungsstand des Kindes in der frühen Kindheit durch das Bindungsverhalten bei der Wiedervereinigung nach Trennungen erschlossen (vgl. Ainsworth und Mitarbeiter, 1978). Ab einem Alter von ungefähr vier Jahren ist sie auch auf der mentalen Repräsentationsebene erfassbar (vgl. Reichle und Gloger-Tippelt, 2007). Bei Vorschulkindern (und älteren Personen) lassen sich innere Arbeitsmodelle von Bindung (vgl. Bowlby, 1973) feststellen, die verkürzt die verinnerlichteten Vorstellungen darstellen, die das Kind über enge Beziehungen entwickelt hat. Sie beinhalten sowohl emotionale als auch kognitive Anteile sowie Vorstellungen vom eigenen Selbst und der sozialen Umwelt (vgl. Gloger-Tippelt, König Zweyer und Lahl, 2007). Nach Crittenden (1999) sind Bindungsqualitäten als Problemlösungsstrategien zu verstehen, die das Kind nutzt, um sich auf das mehr oder weniger einschätzbare Verhalten seiner Bezugspersonen einzustellen (vgl. Gloger Tippelt, 2008). Es wird zwischen einer sicheren, einer unsicher-vermeidenden, der unsicher-ambivalenten und der hoch unsicheren Bindung unterschieden. Kinder, die als sicher gebunden klassifiziert werden, zeigen höhere soziale Kompetenz (Kochanska, Forman, Aksan & Dunbar, 2005). Bei unterstützendem, emotional liebevollen und fürsorglichem Verhalten der Bezugspersonen sind sie verstärkt bereit, Normen und Regeln einzuhalten als bei einem strafenden, ablehnenden oder vernachlässigendem Erziehungsverhalten. Sie zeigen seltener aggressives Verhalten und weniger emotionalen Rückzug (vgl. Gloger-Tippelt, 2007). Ein unsicher-vermeidender Bindungsstil wird in Zusammenhang mit aggressiven Reaktionen und teils auch mit internalisierenden Verhaltensproblemen gebracht (z. B. Moss et al., 2006). Kinder mit einer unsicher-ambivalenten Bindung zeigen ein hilfloses und passives Verhalten bzw. übertriebenen Ärger oder Wut, ohne kompetente Problemlösungsstrategien zu entwickeln (Erickson, Sroufe & Egeland, 1985). Für Kinder mit einem desorganisierten Bindungsmuster

werden am häufigsten externalisierende und internalisierende Verhaltensstörungen berichtet (z. B. van IJzendoorn und Mitarbeiter, 1999, Moss und Mitarbeiter 2004). Es werden Zusammenhänge zwischen einer desorganisierten Bindung und beängstigendem (z. B. Misshandlung) oder ängstlichem (z. B. Traumatisierung) Elternverhalten vermutet (Main/Hesse, 1990; vgl. Gloger-Tippelt, 2008). Geringe positive Zuwendung und Feinfühligkeit wird auch in Zusammenhang mit Vernachlässigung der Kinder oder psychischer Gewalt thematisiert.

Als extreme Formen dysfunktionalen Erziehungsverhaltens sind *psychische* und *physische* Gewalt anzusehen. Dabei hat sich psychische Gewalt als schädlichste Form der Gewaltanwendung erwiesen (Engfer, 2005). Die folgenden elterlichen Verhaltensweisen sind als psychische Formen der Misshandlung und Vernachlässigung zu verstehen (Cierpka, 2008, S. 39-42):

- die emotionale Nicht-Verfügbarkeit der Bezugspersonen, das Kind ignorieren,
- dem Kind ein Gefühl der Wertlosigkeit zu vermitteln, Ablehnung, dem Kind negative Eigenschaften zuschreiben,
- beängstigende Verhaltensweisen, Überforderung, Überbehütung und Einengung, mangelnder Schutz vor Gefahren, mangelnde elterliche Aufsicht (*geringes Monitoring*),
- die Individualität des Kindes nicht respektieren,
- unzureichende Förderung der kindlichen Sozialkompetenz.

*Vernachlässigung*, als die häufigste Form der Kindesmisshandlung, ist definiert durch eine über einen längeren Zeitraum andauernde mangelhafte Versorgung des Kindes auf körperlicher, emotionaler oder kognitiver Ebene. Vernachlässigung resultiert aus fehlenden Erfahrungen um eine gute Fürsorge für das Kind, chronischer, schwerwiegender Überforderung und der Unfähigkeit der Eltern, angemessen auf die Bedürfnisse des Kindes einzugehen (Schone, 2008, S. 53). Schone und Mitarbeiter (1997) definieren vernachlässigendes Verhalten als basale Beziehungsstörung zwischen Eltern und Kind, die insbesondere für Säuglinge und Kleinkinder aufgrund ihrer physischen und psychischen Abhängigkeit von ihren Bezugspersonen, lebensbedrohlich werden kann.

Psychische Gewalt tritt häufig in Zusammenhang mit *körperlicher Bestrafung* auf. Leichte körperlicher Strafen wie Schläge mit der offenen Hand auf Extremitäten oder den Po werden ausdrücklich mit der Absicht angewendet, eine Verhaltensmodifikation beim Kind zu bewirken, ohne das Kind ernsthaft zu verletzen (vgl. Hahlweg und Mitarbeiter, 2008; Fuhrer

2005). Unter *körperliche Misshandlung* des Kindes wird die absichtliche direkte Gewalteinwirkung durch heftige Schläge, Verbrennen, Verätzen, Schütteln und Treten verstanden unter Inkaufnahme ernster körperlicher oder psychischer Verletzungen. In Deutschland ist insgesamt eine Abnahme körperlicher Gewalt als Erziehungsmaßnahme festzustellen, wie eine repräsentative Umfrage des BMFSFJ (2003) zeigt. 87 % der befragten Eltern sprachen sich für eine gewaltfreie Erziehung aus. Mehr als 70 % der Befragten nutzten dennoch leichte Körperstrafen als Erziehungsmittel, da ein „kleiner Klaps“ oder eine „leichte Ohrfeige“ nicht als physische Gewalt verstanden wird. Studien konnten insbesondere die nachfolgenden Merkmale identifizieren, die bei häufig physisch strafenden Eltern ausgeprägter sind, als bei Eltern, die selten körperliche Strafen als Erziehungsmittel einsetzen (vgl. Perrez, 1997; Egle, 2008; Hahlweg und Mitarbeiter, 2008):

- Die Eltern fühlen sich sowohl in ihrer Lebenssituation als auch in ihrer Rolle als Erzieher stärker belastet,
- dabei wenden Mütter häufiger physische Bestrafung an als Väter, wobei wiederum jünger Mütter eher zu körperliche Strafen greifen als ältere Mütter,
- physisch strafende Eltern sind intoleranter gegenüber kindlichem Fehlverhalten,
- auf physische Strafen als Erziehungsmaßnahme greifen häufiger Eltern zurück, die eigene innerfamiliäre Gewalterfahrungen haben. Mittlerweile gibt es zahlreiche Befunde, die von einer intergenerationalen Transmission von Gewalt ausgehen (Strauss, 1994; vgl. hierzu auch Schneewind, 2010; van Ijzendoorn, 1992),
- der Familienhaushalt umfasst mehr als fünf Personen. Körperliche Bestrafung kommt deutlich häufiger in unterprivilegierten Familien vor. Als Ursachen für mangelnde Erziehungskompetenz wurden häufig extreme Armut und finanzielle Probleme identifiziert (vgl. Evans, 2004),
- des Weiteren wurden eingeschränkte Spielmöglichkeiten für Kinder in unmittelbarer Nähe der Wohnung in Zusammenhang mit häufigen Körperstrafen gebracht,
- die höchsten Gewaltraten ließen sich bei türkischen, jugoslawischen und Aussiedler-Familien aus den ehemaligen Ostblock-Staaten nachweisen, die niedrigsten Opferraten werden für deutsche Jugendliche berichtet (Pfeiffer und Mitarbeiter, 1999),
- depressive oder alleinerziehende Eltern wenden häufiger physische Strafen an,
- mütterliche Arbeitslosigkeit wird als gewaltfördernd angesehen, und
- schließlich steigt die Wahrscheinlichkeit körperlicher Bestrafung der Kinder deutlich, wenn auch zwischen den Eltern körperliche Aggressionen auftreten.

Ein Merkmal des autoritären Erziehungsstils ist die *machtvolle Durchsetzung* elterlicher Interessen. Zahlreiche Studien konnten belegen, dass ein rauer, barscher Erziehungsstil in Verbindung steht mit aggressivem Verhalten beim Kind (vgl. Reichle, 2007). Machtvolle Durchsetzung umfasst eine abwertende Haltung gegenüber dem Kind, eine grundlegend emotional negative Beziehung sowie Zwang und Kontrolle als Mittel der Durchsetzung.

Sexueller Missbrauch der Kinder wird im Rahmen dieser Arbeit nicht thematisiert, da diese Form der Kindesmisshandlung in der Altersgruppe der vorliegenden Stichprobe normalerweise relativ selten auftritt.

## **2.2.6 Erhebungsmethoden und Instrumente zur Erfassung des elterlichen Erziehungsstils**

### **2.2.6.1 Erhebungsmethoden**

Bei der Diagnostik elterlicher Erziehungsstile wird zwischen der Erfassung von Erziehungseinstellungen, Erziehungspraktiken und Erziehungsstilen differenziert. Methoden zur Erfassung des elterlichen Erziehungsverhaltens sind die direkte Verhaltensbeobachtung der Eltern-Kind Interaktion (Ratingskalen, Zeichen- und Kategoriensysteme) sowie projektive Tests oder Fragebögen. Am häufigsten werden Fragebogenverfahren eingesetzt. Dabei wird unterschieden zwischen Instrumenten, die den Erziehungsstil über Selbstperzeption oder Fremdperzeption erfassen. Eine weitere Unterscheidung wird hinsichtlich des aktuellen oder des erinnerten elterlichen Erziehungsverhaltens vorgenommen. Bei jüngeren Kindern wird die Einschätzung des Erziehungsverhaltens durch die Eltern bevorzugt, da die Angaben der Eltern valider sind als jene der Kinder (vgl. Reichle und Franiek, 2009; Shelton und Mitarbeiter, 1996). Krohne und Hock (2007) weisen in diesem Zusammenhang darauf hin, dass insbesondere die Angaben jüngerer Kinder unter Vorbehalt zu betrachten sind, da die Einschätzung des elterlichen Erziehungsverhaltens durch kurz zurückliegende Ereignisse beeinflusst sein kann, jüngere Kinder anfälliger für Suggestivfragen sind und die Möglichkeit eines Loyalitätskonflikts in der Befragungssituation besteht. Die Aussagen der Kinder zum elterlichen Erziehungsstil werden mit wachsendem Alter valider (vgl. Reichle und Franiek, 2007). Jugendliche machen meist selbst Angaben zum elterlichen Erziehungsstil.

### 2.2.6.2 Erhebungsinstrumente

Im Folgenden werden einige ausgewählte Fragebogeninstrumente zur Erfassung des elterlichen Erziehungsstils vorgestellt:

Mit dem *Alabama Parenting Questionnaire* (APQ) von Frick (1991) wird das elterliche Erziehungsverhalten erfasst. Der Original-Fragebogen besteht aus 42 Items mit je fünfstufigen Antwortskalen. Die Fragen lassen sich den nachstehenden Skalen zuordnen: *Involvement* (10 Items), *Positives Elternverhalten* (6 Items), *Geringes Monitoring/geringe Supervision* (10 Items), *Inkonsistente Disziplin* (6 Items), *Körperliche Bestrafung* (3 Items) und *Andere Disziplinierungspraktiken* (7 Items). Es liegen Daten von 124 Eltern und Kinder im Alter zwischen 6 und 17 Jahren (Frick und Mitarbeiter, 1999; vgl. Reichle 2007; Reichle und Franiek, 2009) und einer Stichprobe von 36 nicht klinischen Fällen (Shelton et al., 1996) vor. Ferner existiert eine Konstruktvalidierung an Diagnosen des disruptiven Verhaltens der Kinder (Attention Deficit Hyperactivity Disorder ADHD, Oppositional Deviant Disorder ODD, Conduct Disorder CD), die alle nach DSM IIR in strukturierten klinischen Interviews mit je einer Elternperson und einem Lehrer pro Kind erhoben wurden. Mit Ausnahme der Dimension *Andere Disziplinierungspraktiken* lag die Reliabilität der einzelnen Skalen zwischen  $\alpha = .46$  und  $\alpha = .85$  (vgl. Shelton und Mitarbeiter, 1996, Reichle, 2007).

Das *Erziehungsstil-Inventar* (ESI) von Krohne und Pulsack (1995) erfasst elterliche Erziehungspraktiken aus der Perspektive von Kindern und Jugendlichen im Alter von 8 bis 16 Jahren. Der erste Teil des Inventars besteht aus 60 Items, wobei mit je 12 Items die fünf Erziehungsstildimensionen *Unterstützung*, *Einschränkung*, *Lob*, *Tadel* und *Inkonsistenz* der Rückmeldung erfasst werden. Mit Teil zwei wird die elterliche Strafintensität (Intensität negativer Rückmeldungen) erfasst. Dabei werden zur Erfassung der Strafintensität fünf problematische Verhaltensweisen vorgegeben. Aus sechs elterlichen Reaktionen können die Kinder/Jugendlichen die zutreffende auszuwählen. Es existieren eine Mutter- und eine Vaterversion. Mit Ausnahme der Strafintensität werden interne Konsistenzen nach Kuder-Richardson im Bereich zwischen .65 und .92 berichtet (vgl. Krohne & Hock, 2007). Krohne und Hock (1994) geben eine Übersicht über zahlreiche Studien, in denen die Skalen des ESI eingesetzt wurden. Für die zentralen Variablen, allgemeine Ängstlichkeit und Prüfungsängstlichkeit der Kinder wurden besonders deutliche Zusammenhänge mit *elterlicher Inkonsistenz*, *negativer Rückmeldung* und *Einschränkung* der Kinder gefunden. Dabei bezeichnet die Skala *Einschränkung* beispielsweise Erziehungsmaßnahmen, die sich an

vorgegebenen Normen orientieren und ist mit einem autoritären Erziehungsstil vergleichbar (vgl. Krohne und Hock, 2007, S. 555 – 560). Die Skala Straftintensität konnte faktoriell nicht bestätigt werden (vgl. Reichle und Franiek, 2007, S. 8).

Von Schneewind, Beckmann und Hecht-Jackl (1985; vgl. Schneewind, 1999) wurde mit dem *Familiendiagnostischen Testsystem* (FDTS) ein modular aufgebautes Fragebogeninventar zur Erfassung verschiedener Aspekte familiärer Beziehungen (selbst- oder fremdperzipiert) entwickelt. Besonders differenziert wird das Eltern-Kind-Subsystem betrachtet. Es besteht aus acht Teiltestsystemen mit insgesamt 29 Einzeltests. Bei der Erfassung elterlicher Erziehungseinstellung, Erziehungsziele (z. B. *Selbständigkeit, Leistungsehrgeiz*) und Erziehungspraktiken (*Permissivität, Inkonsistenz*) wird je nach Perzeptionsmodus (Perspektive des Kindes oder der Eltern) und Geschlecht unterschieden (Mutter-Sohn, Mutter-Tochter, Vater-Sohn, Vater-Tochter). Zusätzlich wird die Beziehung der Ehepartner aus Elternsicht und das Familienklima aus Eltern- und Kind-Perspektive betrachtet. Das FDTS kann für Familien mit Kindern im Alter zwischen 9 und 14 Jahren eingesetzt werden. Es wurde eine Normierung anhand der Daten von 570 vollständigen Familien aus der BRD durchgeführt. Eine Darstellung der von Schneewind, Beckmann und Hecht-Jackl mit diesem Instrument durchgeführten Untersuchungen findet sich bei Schneewind, 1985. Die Reliabilität des Instrumentes wird als gut bezeichnet, die internen Konsistenzen der Skalen lagen im Bereich von  $\alpha = .45 - .86$ . Eine detaillierte Beschreibung des Instrumentes findet sich auf bei Cierpka (2008, S. 432-446).

Mit dem *Familien-Kindergarten-Interaktions-Test* (FIT-KIT) von Sturzbecher und Freytag (2000) wird die Qualität der Interaktion zwischen Kind und Erziehenden aus Perspektive des Kindes erfasst. Es ist ein spielbasiertes Verfahren und für Kinder von 4 bis 8 Jahren einsetzbar. Der Testleiter beschreibt dem Kind bestimmte Situationstypen (Problem-, Kooperations-, Konflikt-, Ideen-, Kummer- und Spaßsituation), anschließend wird gefragt, wie häufig bestimmte Verhaltensweisen der Erziehenden oder des Kindes in der beschriebenen Situation auftreten. Die insgesamt 63 Items der sechs Situationstypen werden zu elf Skalen zusammengefasst, wobei drei Skalen typische kindliche Verhaltensweisen (*Hilfesuche, Diplomatie, Renitenz*) erfassen und acht Skalen das Erziehungsverhalten abbilden (*Kooperation, Hilfe, Abweisung, Restriktion, Bekräftigung kindlicher Ideen, Trösten, Emotionale Abwehr sowie Faxen und Toben*). Die internen Konsistenzen der Normierungsstichprobe variierten beim Vaterverhalten ( $n = 655$ ) zwischen  $\alpha = .54$  und  $\alpha = .79$ , beim Mutterverhalten ( $n = 754$ ) zwischen  $\alpha = .49$  und  $\alpha = .77$  und beim Erzieherverhalten ( $n = 754$ ) zwischen  $\alpha = .53$  und  $\alpha = .83$ .



Der *Züricher Kurzfragebogen zum Erziehungsverhalten (ZEK)* von Müttern und Vätern aus der Perspektive Jugendlicher wurde von Reitzle und Mitarbeitern (2001) entwickelt. Die insgesamt 32 Items erfassen die drei Grunddimensionen Unterstützung (15 Items), psychologischen Kontrolle (10 Items) und offene Kontrolle (Regeln und Disziplin, 7 Items). An einer Stichprobe von 877 Adoleszenten im Alter von 11 bis 17 Jahren konnte bestätigt werden, dass das Instrument die drei Grunddimensionen elterlicher Erziehung, *Wärme/Unterstützung* ( $\alpha = .82$  für die Mütter,  $\alpha = .84$  für die Väter), *Psychologischer Druck* ( $\alpha = .75$  für die Mütter,  $\alpha = .73$  für die Väter) und *Regeln/ Kontrolle* ( $\alpha = .68$  für die Mütter,  $\alpha = .67$  für die Väter) zufriedenstellend erfasst.

Die dargestellten Fragebogenverfahren zum elterlichen Erziehungsstil sind, mit Ausnahme des FIT-KIT, erst ab einem Alter von 8 Jahren einsetzbar. Vor dem Hintergrund, dass die Einschätzung des elterlichen Erziehungsstils durch jüngere Kinder unter Vorbehalt interpretiert werden sollte und dass die Reliabilität einzelner Skalen nicht zufriedenstellend ist, kann der FIT-KIT nur begrenzt eingesetzt werden. Probleme beim Einsatz des FDTS bestehen darin, dass es zum einen bislang nicht veröffentlicht wurde und zum anderen ursprünglich zur diagnostischen Erfassung verschiedener dyadischer Beziehungskonstellationen (z. B. Mutter-Tochter, Vater-Tochter) konstruiert wurde (vgl. Reichle und Franiek, 2009).

Mit der *Deutschen erweiterten Version des Alabama Parenting Questionnaire für Grundschul Kinder* (DEAPQ-EL-GS) von Reichle und Franiek (2009) wurde ein Instrument entwickelt, das die wesentlichen Erziehungsstildimensionen aus Elternperspektive erfasst und bei Kindern im späten Vorschul- und frühen Grundschulalter anwendbar ist. Dabei wurde der Alabama Parenting Questionnaire von Frick (1991) ins Deutsche übersetzt und um die Skalen *Verantwortungsvolles Elternverhalten* und *Machtvolle Durchsetzung* (autoritäre Erziehung) erweitert. Nicht berücksichtigt wurde die Skala *Andere Disziplinierungspraktiken*, die schwierige Items zur körperlichen Bestrafung erfasst. Eine detaillierte Beschreibung des in der vorliegenden Stichprobe eingesetzten Erhebungsinstruments erfolgt in Kapitel 5.4.1.

## 2.3 Sozialverhalten

### 2.3.1 Bestimmung zentraler Begriffe: Sozialverhalten der Kinder

Für den Begriff Sozialverhalten existieren in der Psychologie, je nach theoretischer Betrachtungsweise, unterschiedliche Definitionen. Reichle und Gloger-Tippelt (2007, S. 200) fanden bei ihrer Recherche zum Sozialverhalten an die 35 Sachgebiete, die unter „social behavior“ subsummiert sind. In der vorliegenden Arbeit werden unter dem *kindlichen Sozialverhalten* sowohl das *prosoziale Verhalten* als auch die *sozio-emotionale Kompetenz* der Kinder verstanden. Ebenso werden unter dem Oberbegriff *Sozialverhalten* auch verschiedene Störungen des Sozialverhaltens wie beispielsweise *Aggressionen* oder *aggressiv-oppositionelle Verhaltensweisen*, *Hyperaktivität oder hyperkinetisches* und *internalisierendes Verhalten* oder kindliche *Ängste* zusammengefasst.

#### 2.3.1.1 Prosoziales Verhalten im Vorschulalter

Unter *prosozialem Verhalten* wird ein fürsorgliches und helfendes Sozialverhalten verstanden. Bereits im Alter von ca. 3 Jahren wollen Kinder andere Kinder unterstützen, die beispielsweise traurig sind, und sie trösten. Prosoziales Verhalten im Vorschulalter wurde auch als Reaktion auf den Stress anderer Kinder beobachtet (vgl. Oerter, S. 301). Prosoziale Kinder sind bereits in diesem Alter in der Lage, die Ursachen des Schmerzes anderer zu erkennen. In einer älteren Kindergartenstudie (Murphy, 1937) wurde beobachtet, dass Kinder dieser Altersgruppe auch die Erzieherinnen unterstützen, sich einander bei Sorgen und Nöten helfen und in der Lage sind, Dinge abzugeben und zu teilen (vgl. Schmidt-Denter, 1994, S. 286).

Eine weitere wesentliche Entwicklungsaufgabe der Kinder im Vorschulalter ist die soziale Integration in die Peergruppe sowie das Erlernen und Einhalten von Normen, Grenzen und Regeln. Beim gemeinsamen Spiel wird kooperatives und sozial unterstützendes Verhalten erlernt. Als ebenso bedeutsam bezeichnen Petermann und Wiedebusch (2008) den Aufbau von Freundschaften. So können gleichaltrige Kinder bereits sehr früh für andere Kinder eine soziale Unterstützung darstellen, ihnen Sicherheit geben und helfen, auch negative Erfahrungen besser zu verarbeiten.

In der vorliegenden Stichprobe wurde das prosoziale Verhalten beispielsweise mit Items wie *Es hilft einem anderen Kind, das verletzt wurde* oder *Es tröstet ein Kind, das weint oder betrübt ist*, erfasst.

### 2.3.1.2 Sozio-emotionale Kompetenz

McClelland und Mitarbeiter (2006) verstehen unter *sozio-emotionaler Kompetenz* insbesondere die Fähigkeit zur Selbstregulation sowie Kooperation und Unabhängigkeit, die eine Integration in die Gruppe und im weiteren in die Schule erleichtern. Nach McClelland und Mitarbeiter (2006) sind die sozio-emotionalen Kompetenzen nicht nur ein entscheidender Prädiktor für einen erfolgreichen Übergang in die Schule sondern auch für den Schulerfolg am Ende der Grundschulzeit. Die Autoren konnten dies anhand einer Längsschnittstudie über sechs Jahre verdeutlichen. Unabhängig vom Bildungsstand der Mutter erklärten die sozio-emotionalen Kompetenzen wie beispielsweise Selbstregulationsfähigkeit, kooperatives Verhalten und die Selbstständigkeit der Kinder die Leistungsdifferenzen zwischen den Schülern. Konzepte zur emotionalen Kompetenz aus funktionalistischer Perspektive verstehen unter sozio-emotionale Kompetenz den Versuch einer Person, bedeutsame Beziehungen zu anderen zu knüpfen, sie aufrecht zu erhalten, sie zu verändern oder auch abubrechen (vgl. Petermann und Wiedebusch, 2008, S. 14). Die nachfolgende Übersicht verdeutlicht einige emotionale Schlüssel Fertigkeiten, die das Kind im Entwicklungsverlauf erwerben muss und welche nach Saarni (1999) auch stark vom familiären und kulturellen Umfeld abhängen und zwar die Fähigkeit:

- sich seiner eigenen Emotionen bewusst zu sein und die Emotionen anderer wahrzunehmen und zu verstehen,
- über Emotionen zu kommunizieren, was voraussetzt, dass das in der jeweiligen Kultur gebräuchliche Emotionsvokabular bekannt ist. Auch aus bindungstheoretischer Perspektive konnte gezeigt werden, dass der Dialog über Emotionen ein wichtiges Erziehungsmedium darstellt (vgl. Gloger-Tippelt, 2007, S. 70). So wurden in vertrauensvollen Beziehungen zwischen Müttern und ihren 3-4-jährigen Kindern (bei Bindungssicherheit) in höherem Maße Gefühle und moralische Bewertungen angesprochen. Es konnte gezeigt werden, dass Kinder mit einer fürsorglichen, unterstützenden und emotional liebevollen Beziehung zu seinen primären Bezugspersonen in den frühen Jahren Normen und aufgestellte Regeln besser befolgen,

als wenn die Beziehungsqualität von Strafen, Ablehnung oder vernachlässigendem Verhalten geprägt ist.

- zur Empathie, die es ermöglicht, das emotionale Erleben anderer Personen nachzuvollziehen zu können,
- der Trennung zwischen emotionalem Erleben und emotionalem Ausdruck, was die Erkenntnis voraussetzt, dass das emotionale Ausdrucksverhalten anderer Personen nicht zwangsläufig mit ihren erlebten Emotionen übereinstimmen muss sowie den Einfluss des eigenen Ausdrucksverhaltens einschätzen zu können,
- mit negativen Emotionen und Stress umgehen zu können und über eigene Selbstregulationsstrategien zu verfügen,
- sich der emotionalen Kommunikation in sozialen Situationen bewusst zu sein und schließlich
- zur Selbstwirksamkeit, die es in sozialen Situationen ermöglicht, bei anderen die erwünschten Reaktionen zu provozieren.

Zur Erfassung der Fähigkeit zur Empathie dienen in der vorliegenden Stichprobe Items wie beispielsweise *Es zeigt einem anderen Kind, das einen Fehler gemacht hat, sein Mitgefühl* oder *Es hilft anderen Kindern, die sich krank fühlen*.

Auch Reichle und Gloger Tippelt (2007, S. 200) weisen darauf hin, dass sozial-emotionale Kompetenzen einen Schutzfaktor darstellen können, indem sie dazu beitragen, Störungen abzumildern oder möglicherweise zu verhindern. Es lassen sich drei Bereiche unterscheiden: Intellektuelle, motorische, verbale und visuelle Kompetenzen. Im Vorschulalter lässt sich das Ausmaß individueller Probleme der Kinder daran feststellen, inwiefern Entwicklungsaufgaben bewältigt werden können (vgl. Reichle und Gloger-Tippelt, 2007, S. 200). Die Entwicklungsaufgaben des Vorschulalters stellten sich nach Döpfner und Mitarbeiter (1993) wie folgt dar:

- Verbale, visuelle und kognitive Fähigkeiten müssen ausdifferenziert werden,
- es muss die Fähigkeit zu einem intensiven und produktiven Spiel entwickelt werden,
- die praktische und soziale Selbständigkeit muss gesteigert werden,
- Normen und Grenzen müssen erlernt und akzeptiert werden,
- impulsives Verhalten muss vermindert und die Frustrationsgrenze gesteigert werden,
- das Kind muss fähig sein, sich in die Gleichaltrigengruppe zu integrieren und
- sich auf die Anforderungen der Schule einstellen.

### 2.3.1.3 Aggressives (oppositionelles) Verhalten

Nach Petermann (1998, S. 1017) ist *Aggression* ein Verhalten, das darauf abzielt, eine andere Person direkt oder indirekt zu schädigen. Systematisierungen *aggressiven Verhaltens* beruhen häufig auf funktionalen und intensionalen Merkmalen des Verhaltens. Es lässt sich demnach hinsichtlich der nachstehenden Aspekte weiter unterteilen (vgl. Beelmann und Raabe, 2007, S. 23). Im Folgenden werden nur einige Beispiele genannt, die insbesondere für die Altersgruppe der vorliegenden Stichprobe relevant sind:

- Körperliche Aggressionen (beispielsweise Schlagen) vs. verbale Aggressionen (beispielsweise Beschimpfen),
- offene oder direkte Aggressionen (beschimpfen) vs. verdeckte oder indirekte Aggressionen (Gerüchte verbreiten). Gemäß Bliesener und Arnhold (2005) werden verdeckte oder indirekte Aggressionen auch als soziale oder relationale Aggressionen bezeichnet,
- offene oder direkte Aggressionen wurden in der vorliegenden Arbeit beispielsweise mit Items wie *Es greift andere Kinder körperlich an* oder *Es ist zerstörungswütig* erfasst. Indirekte Aggressionen mit Items wie beispielsweise *Wenn es auf jemanden wütend ist, erzählt es hinter dessen Rücken Gemeinheiten*.

Nach Baving (2008, S. 298) ist körperlich-aggressives Verhalten im zweiten Lebensjahr am stärksten ausgeprägt. Danach nimmt es sowohl bei Jungen als auch bei Mädchen bis ins Jugendalter hinein ab. Loeber und Hay (1997) fanden, dass Jungen sich ab dem Kleinkindalter über die gesamte Altersspanne durchschnittlich körperlich aggressiver verhielten als Mädchen. Auch Ihle und Esser (2002) belegten im Rahmen ihrer Metaanalysen, dass sich bei Jungen durchgehend höhere Raten von hyperkinetischen Störungen, dissozialen Störungen, Störungen durch Substanzmissbrauch sowie monosymptomatische Störungen wie Tics und Enkopresis zeigten. Mädchen hingegen wiesen höhere Raten von Essstörungen und psychosomatische Störungen auf. Depressive Störungen im späten Jugendalter und frühen Erwachsenenalter kamen doppelt so häufig beim weiblichen Geschlecht vor. Dies wird mit einer Abnahme internalisierender Störungen bei Jungen und einer gleichzeitigen Zunahme bei den Mädchen erklärt (vgl. Ihle und Mitarbeiter, 2000). Auch die Befunde der KiGGS-Studie ergaben systematische Unterschiede zwischen den Geschlechtern (2007). Mit der Subskala *Emotionale Probleme* wurden Ängste und depressive Verstimmungen der Kinder und Jugendlichen erfasst. Mädchen zeigten mit 9,7 % häufiger emotionale Probleme als Jungen. Mädchen zeigen häufig

verdeckt- oder indirekt-aggressive Verhaltensweisen, die einen kontinuierlichen Verlauf bis ins Erwachsenenalter nehmen können (vgl. Scheithauer & Petermann, 2010).

#### **2.3.1.4                    Aufmerksamkeitsdefizit/Hyperaktivitätssyndrom (ADHS)**

Hyperkinetische Störungen sind gemeinsam mit aggressiven Verhaltensstörungen (Störungen des Sozialverhaltens) die am häufigsten auftretenden Störungen des Kindesalters (vgl. Döpfner, Lehmkuhl & Petermann, 2000, S. 1). Sie zeichnen sich aus durch eine Beeinträchtigung der Aufmerksamkeit und der Ablenkbarkeit, mangelnder Impulskontrolle (Impulsivität) und Hyperaktivität. Die Verhaltensprobleme treten bereits vor dem sechsten Lebensjahr auf und sind in der Familie und im Kindergarten nachweisbar. Störungen der Aufmerksamkeit, Aktivität und Impulskontrolle müssen über einen Zeitraum von mindestens 6 Monaten nachweisbar sein und ein Ausmaß annehmen, das zu einer Fehlanpassung führt und das dem Entwicklungsstand des Kindes unangemessen ist. Bender (vgl. 29.10.2009) nennt drei Kernsymptome der ADHS Symptomatik:

1. *Unaufmerksamkeit* wie beispielsweise Abschweifen beim Spielen, nicht hören können, Erklärungen nicht folgen (oppositionell-verweigernd), Probleme bei der Selbstorganisation, Verlieren von Gegenständen und sich ablenken lassen,
2. *Hyperaktivität* wie beispielsweise sich beim Sitzen winden, den Platz verlassen, in unpassenden Momenten klettern, unnötig laut sein,
3. *Impulsivität* wie beispielsweise mit der Antwort herausplatzen, nicht warten können bis man an der Reihe ist, sich in Gespräche einmischen und häufig reden ohne Rücksicht auf soziale Beschränkungen.

In der vorliegenden Stichprobe wurde Hyperaktivität mit Items wie *Es kann nicht still sitzen, es ist unruhig oder überaktiv* oder *Es ist impulsiv und handelt ohne nachzudenken* erfasst.

#### **2.3.1.5                    Emotionale Störung - internalisierendes Verhalten und Ängstlichkeit**

Kinder mit emotionalen Störungen oder ängstliche Kinder möchten lieber alleine sein, sie sind verschlossen, weigern sich häufig zu sprechen, sind eher schüchtern, wenig aktiv und häufig traurig gestimmt. Emotionale Störungen umfassen neben einer allgemeinen Ängstlichkeit und Nervosität auch Depressivität sowie traurige Verstimmungen. Emotionale Störungen wurden in

der vorliegenden Stichprobe über Items wie *Es wirkt traurig, unglücklich oder depressiv* oder *Es ist sehr furchtsam und ängstlich* erfasst.

Insbesondere Kinder mit Angststörungen und in geringem Ausmaß auch Kinder mit depressiven Störungen verfügen über mangelnde emotionale Fertigkeiten (Melfsen, 1999). Belegt werden konnten die positiven Auswirkungen eines sensitiven Erziehungsverhaltens in unterschiedlichen Bereichen der emotionalen Kompetenz. Hierbei akzeptieren die Eltern den offenen Ausdruck von Gefühlen, gehen auf die Gefühle des Kindes ein und unterstützen sie bei der Regulation von Gefühlen. Für die Ausbildung eines Emotionsverständnisses im Vorschulalter sind sowohl das elterliche Ausdrucksverhalten als auch die Responsivität der Eltern, also das unmittelbare, sensible Reagieren auf kindliche Emotionen, entscheidend (vgl. Petermann & Petermann, 2006).

## **2.4. Forschungsstand - Prävalenz kindlicher Verhaltensauffälligkeiten**

### **2.4.1 Hyperkinetische Störungen (Hyperaktivität/Unaufmerksamkeit)**

Die Angaben zur Häufigkeit von hyperkinetischen Störungen weisen entsprechend der jeweiligen Diagnosekriterien und den eingesetzten Messinstrumenten ein breites Spektrum auf. So wurden nach DSM III/IIIR/IV bei 7 bis 17 % aller Jungen und 3 bis 6 % aller Mädchen hyperkinetische Störungen diagnostiziert. Nach DSM IV waren sowohl im Eltern- als auch im Lehrerurteil nur 2,4 % aller Kinder betroffen.

Lehmkuhl und Mitarbeiter (1998) fanden in einer deutschen bundesweit repräsentativen Stichprobe hyperkinetische Kernsymptome (Unruhe, Aufmerksamkeitsstörung, Impulsivität) im Elternurteil bei 3 bis 10 % aller Kinder im Alter von 4 bis 10 Jahren. Im Altersbereich von 4 – 18 Jahren wurden Jungen im Vergleich zu Mädchen in allen Altersstufen von den Eltern deutlich auffälliger eingeschätzt.

Bis zu zwei Drittel der Kinder wiesen neben hyperkinetischen Störungen weitere, sogenannte komorbide Störungen auf, die für die Entwicklung des Kindes zusätzliche Risikofaktoren darstellen (Biedermann und Mitarbeiter, 1991; Richters und Mitarbeiter, 1995). Döpfner und Mitarbeiter (2000) fassen die Ergebnisse verschiedener Studien zusammen:

**Tabelle 1: Häufigkeit komorbider Störungen bei ADHS im Kindes- und Jugendalter**

Prozentsatz	Symptome
50%	Oppositionelle Störung des Sozialverhaltens
30 – 50 %	Störung des Sozialverhaltens (ohne oppositionelle Verhaltensstörung)
10 – 40 %	Affektive, vor allem depressive Störungen
10 – 25 %	Angststörungen
10 – 25 %	Lernstörungen, Teilleistungsschwächen
Bis 30 %	Tic-Störungen oder Tourette-Syndrom

Modifiziert nach Döpfner, Fröhlich & Lehmkuhl (2000, S. 7).

Merkmale von Hyperaktivität wurden auch im Rahmen der KiGGS-Studie (2007) erhoben. Demnach sind im Elternurteil 7,9 % der Kinder und Jugendlichen in Deutschland von Hyperaktivitätsproblemen betroffen. Jungen wurden mit 10,8 % ungefähr doppelt so häufig als hyperaktiv klassifiziert als Mädchen.

#### **2.4.2 Oppositionelle, aggressive und dissoziale Störungen des Sozialverhaltens**

Bei nahezu 50 % aller Kinder mit hyperkinetischer Störung wurde begleitend eine oppositionelle Störung oder Störung des Sozialverhaltens diagnostiziert. Neben dem oppositionellen Problemverhalten traten in weiteren 30 – 50 % aller Fälle dissoziale Verhaltensstörungen, d. h. regelverletzende Verhaltensweisen, im Jugendalter auf. Ferner zeigten sie eine erhöhte Rate für Teilleistungsstörungen, wie Lese-Rechtschreib-Störungen (Moffit & Silva, 1998). Kinder und Jugendliche mit einer besonders früh einsetzenden, ausgeprägten komorbiden Störung des Sozialverhaltens haben ein deutlich erhöhtes Risiko später auch delinquentes Verhalten, Substanzmissbrauch oder eine antisoziale Persönlichkeitsstörung zu entwickeln (vgl. Lehmkuhl und Mitarbeiter, 2000, S. 8).



### **2.4.3 Depressive Störungen**

Abhängig von der untersuchten Stichprobe und den verwendeten Messinstrumenten lag die Komorbidität einer depressiven Störung mit einer hyperkinetischen Störung im Kindesalter zwischen 9 und 38 % (Biedermann und Mitarbeiter, 1992; Anderson und Mitarbeiter, 1987; Millberger und Mitarbeiter, 1995). Meistens traten die depressiven Symptome nach Manifestation der hyperkinetischen Störung auf. Es ist anzunehmen, dass sowohl ein Schulversagen als auch die zunehmenden sozialen Probleme der Kinder den Aufbau eines gesunden Selbstbewusstseins beeinträchtigen.

### **2.4.4 Angststörung**

Bei etwa 25 % der Kinder mit hyperkinetischen Störungen wurde zusätzlich eine Angststörung festgestellt, verglichen mit 5 bis 15 % der Normalbevölkerung (Cohen und Mitarbeiter, 1993). Die Erhebung einer Angststörung erwies sich als problematisch, da die Eltern ihre Aufmerksamkeit insbesondere auf die externalen Auffälligkeiten ihrer Kinder lenkten.

Die Prävalenzraten von Tic-Störungen, umschriebenen Entwicklungsstörungen, Lernstörungen und Teilleistungsschwächen werden im Weiteren nicht diskutiert, da diese Problembereiche im Rahmen der vorliegenden Arbeit nicht erhoben wurden.

Einen Überblick über weitere bedeutsame internationale, epidemiologische Studien zur Gesamtprävalenz psychischer Störungen im Kindes- und Jugendalter geben Ihle & Esser (2002).

### **2.4.5 Prävalenzraten von Verhaltensauffälligkeiten bei Kindergarten- und Vorschulkindern im deutschsprachigen Raum**

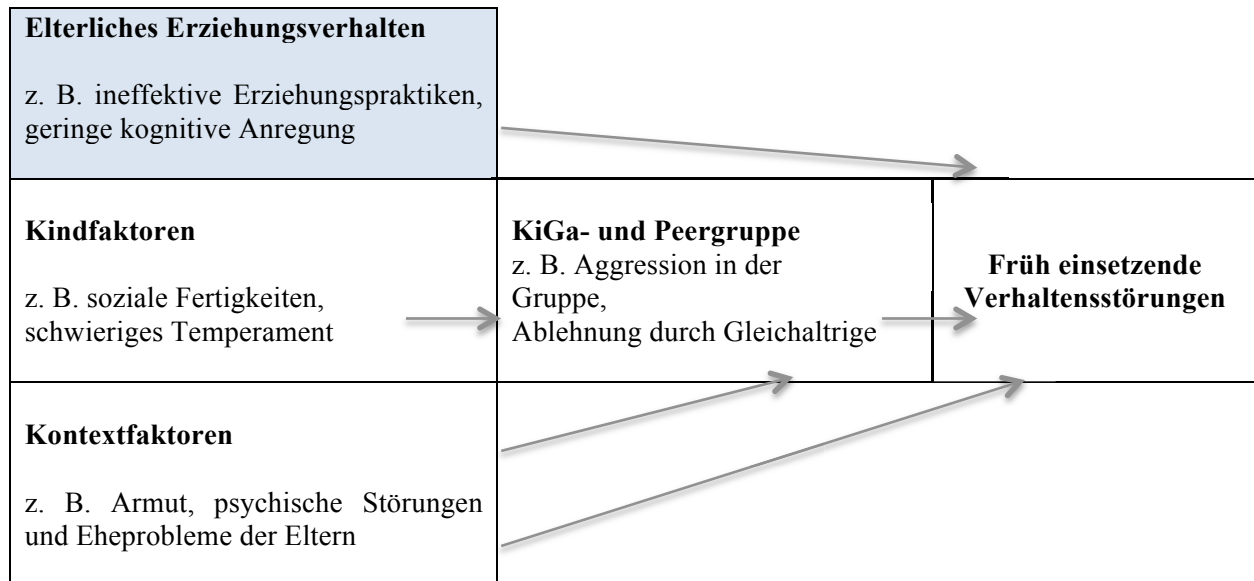
Kuschel und Mitarbeiter (2004) ermittelten im Rahmen der Braunschweiger Kindergartenstudie die Häufigkeit psychischer Auffälligkeit bei Kindern im Alter zwischen 3 und 6 Jahren (N = 809 Kinder). 17,4 % der Kinder zeigten klinisch bedeutsame Auffälligkeiten und weitere 18,2 % wurden als grenzwertig eingestuft. 13,5 % der Kinder zeigten internalisierende Auffälligkeiten wie Ängste und sozialer Rückzug, bei 19,3 % wurden externalisierende Auffälligkeiten wie motorische Unruhe, impulsives oder aggressives Verhalten diagnostiziert.

In der ersten KiGGS Studie lagen für  $N = 7102$  Mädchen und  $N = 7376$  Jungen im Alter von 3 – 17 Jahren Verhaltenseinschätzungen der Eltern vor, die mittels eines Strengths and Difficulties Questionnaire erhoben wurden. Insgesamt wurden 7,2 % der Kinder und Jugendlichen als auffällig klassifiziert, weitere 7,5 % wurde als grenzwertig eingestuft. Demnach waren 7,9 % der Kinder von Hyperaktivitätsproblemen betroffen, weitere 6,9 % wurden als grenzwertig eingestuft. Verhaltensauffälligkeiten im Umgang mit Peers wurden für 11,5 % der Jugendlichen berichtet, 10,5 % der Kinder wurden als grenzwertig klassifiziert.

## **2.5 Risiko- und Schutzfaktoren**

### **2.5.1 Risikofaktoren**

Verschiedene Entwicklungsmodelle beschreiben Entwicklungsabfolgen und vielfältige risikoerhöhende und aufrechterhaltende Bedingungen in ihrer Verknüpfung mit unterschiedlichen Problemverhaltensweisen (vgl. Scheithauer & Petermann, 2010). Es wird unterschieden zwischen risikoerhöhenden Bedingungen aufseiten des Kindes (Vulnerabilität) sowie umweltbezogenen Risikofaktoren. Unter Vulnerabilität wird die Verletzbarkeit des Kindes verstanden. Risikofaktoren stehen nicht immer unmittelbar mit psychischen Störungen oder Entwicklungsrisiken in Zusammenhang. Vielmehr muss in vielen Fällen eine Vulnerabilität des Kindes vorausgesetzt sein. Ferner wird unterschieden zwischen der primären Vulnerabilität des Kindes wie beispielsweise der genetischen Disposition, Frühgeburt, Geburtskomplikationen und der sekundären Vulnerabilität, die das Kind in der Auseinandersetzung mit seiner Umwelt erwirbt, wie beispielsweise negatives Bindungsverhalten (vgl. Scheithauer und Mitarbeiter, 2003). In der folgenden Abbildung sind Risikobedingungen von Verhaltensstörungen nach Webster-Stratton & Taylor, 2001, S. 167; vgl. Scheithauer und Mitarbeiter, 2003) dargestellt:



**Abbildung 3: Risikobedingungen von Verhaltensstörungen** (modifiziert in Anlehnung an Webster-Stratton & Taylor, 2001, S. 167).

Ähnlich wie in Belsky's Prozessmodell stellen sowohl Kindfaktoren als auch Kontextbedingungen und insbesondere ineffektive elterliche Erziehungspraktiken ein Risiko dar, frühzeitig Verhaltensprobleme zu entwickeln. Webster & Stratton (2001) haben zusätzlich Probleme im Kindergarten und mit der Gruppe der Gleichaltrigen in ihr Modell integriert.

## 2.5.2 Schutzfaktoren

Verschiedene Studien konnten zeigen, dass bestimmte Bedingungen die Risiken für die Entwicklung von frühen Verhaltensproblemen vermindern oder minimieren (vgl. Scheithauer, 2000; 2002) können. Für Präventionsmaßnahmen haben sich insbesondere Resilienzfaktoren als bedeutsam erwiesen. Mit dem Konzept der Resilienz (Widerstandsfähigkeit) wird die Fähigkeit eines Kindes umschrieben, relativ unbeschadet mit den Folgen belastender Lebensumstände umgehen zu können und Bewältigungskompetenzen entwickeln zu können. Unter Resilienz ist somit eine dynamische Kapazität zu verstehen, die sich über die Zeit im Kontext der Mensch-Umwelt-Interaktion entwickelt und nicht schon in der Kindheit vorliegt. Scheithauer und Mitarbeiter unterscheiden in einem umfassenden Überblick die folgenden Schutzfaktoren:

Tabelle 2: Risikomildernde Bedingungen im Kindes- und Jugendalter Verhaltensprobleme zu entwickeln

Kindbezogene sowie Resilienzfaktoren	Schutzfaktoren bzw. umgebungsbezogene Faktoren
<p><b>kindbezogene Faktoren</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Erstgeborenes Kind und weibliches Geschlecht</li> <li>• flexibles, aktives und offenes Temperament</li> <li>• niedrige Emotionalität und hohe Impulskontrolle</li> <li>• überdurchschnittlich intelligent</li> <li>• besondere Talente und Hobbies</li> </ul>	<p><b>Schutzfaktoren innerhalb der Familie</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• stabile emotionale Beziehung zu mindestens einer Bezugsperson</li> <li>• <b>offenes, unterstützendes Erziehungsklima</b></li> <li>• familiärer Zusammenhalt, unterstützende Geschwister</li> <li>• kleine Familiengröße</li> <li>• Mutter ist gut ausgebildet und kompetent</li> <li>• Modelle eines positiven Bewältigungsverhaltens vorhanden</li> <li>• Bei Mädchen: Unterstützung der Autonomiebestrebungen und emotionale Unterstützung</li> <li>• Bei Jungen: Struktur und Regeln in der häuslichen Umgebung</li> <li>• Übernahme von altersangemessenen Aufgaben im Haus und Förderung des eigenverantwortlichen Handelns.</li> </ul>
<p><b>Resilienzfaktoren</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• positives Sozialverhalten</li> <li>• hohe Sprachfertigkeiten</li> <li>• positives Selbstwertgefühl und Selbstwirksamkeitsüberzeugung</li> <li>• ein aktives Bewältigungsverhalten</li> <li>• die Fähigkeit sich zu distanzieren</li> <li>• internale Kontrollattribution</li> <li>• Fertigkeiten zu Selbsthilfe</li> </ul>	<p><b>Schutzfaktoren im sozialen Umfeld</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Soziale Unterstützung des Umfelds</li> <li>• positive Freundschaftsbeziehungen</li> <li>• positive Peerbeziehungen</li> <li>• positive Kindergarten- und im weiteren Schulerfahrung.</li> </ul>

(modifiziert nach Scheithauer & Petermann, 2002, b, S. 134).

## 2.6 Erhebungsinstrumente zur Erfassung des kindlichen des Sozialverhaltens

Im Folgenden werden einige ausgewählte Instrumente zur Erhebung des Sozial- und Problemverhaltens vorgestellt, die häufig im deutschen Sprachraum Verwendung finden. Meist werden Breitbandverfahren wie der Strengths and Difficulties Questionnaire (*SDQ*) von Goodman (1997) oder diverse Formen der Child Behavior Checklist (*CBCL*, z. B. von Achenbach & Rescorla, 2000) zum Screening als erste Schritte in der klinischen Diagnostik eingesetzt und im Rahmen klinischer Studien auf ihre differentielle Kraft untersucht (Mullick & Goodman, 2001; Rescorla, 2005). So konnten verschiedene Studien mit der *CBCL/4-18* die

prädiktive Eignung der Skalen *Aufmerksamkeitsdefizits-/Hyperaktivitätsstörung* (ADHS) bzw. eine *Störung des Sozialverhaltens* (Störung mit oppositionellem Trotzverhalten nach DSM-IV) belegen (z. B. Hudziak und Mitarbeiter, 2004; Lampert und Mitarbeiter, 2004; Kasius und Mitarbeiter, 1997; vgl. auch Plück und Mitarbeiter, 2008). Auch der Verhaltensbeurteilungsbogen für Vorschulkinder (*VBV*) von Döpfner und Mitarbeitern (1993, 2011) kommt häufig für Kinder im Alter von 3-6 Jahren zum Einsatz.

Ein weiteres häufig verwendetes standardisiertes Fragebogenverfahren zur Erfassung des kindlichen Sozialverhaltens ist der Social Behavior Questionnaire (*SBQ*), der ursprünglich von Tremblay (Tremblay und Mitarbeiter, 1992) in Kanada entwickelt und in Deutschland von Lösel und Mitarbeiter an einer größeren Stichprobe von Vorschulkindern zum Einsatz kam (Lösel, Beelmann & Stemmler, 2002).

### **2.6.1 Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ)**

Der Strengths and Difficulties Questionnaire wurde in Großbritannien entwickelt und dient der ökonomischen Erfassung der Verhaltenskompetenzen (Strengths = Stärken) und Verhaltensauffälligkeiten (Difficulties = Schwächen) für Kinder und Jugendliche im Alter von 4 – 16 Jahren (Goodman, 1997). Es existieren sowohl Eltern- als auch Lehrer- und Erzieherinnenversionen und ab dem 11. Lebensjahr steht eine Selbstbericht-Version zur Verfügung. Der Fragebogen wurde international in zahlreichen großen Studien psychometrisch überprüft (Goodman, 2001). Seit 1997 gibt es auch eine deutsche Version, die z. B. von Klasen, Woerner, Rothenberger & Goodman (2003) normiert und validiert wurde. Der Fragebogen besteht aus 25 Verhaltensbeschreibungen, von denen je 5 Items die Skalen *Internalisierung*, *Externalisierung*, *Hyperaktivität* und *Verhaltensprobleme mit Peers* sowie das *Prosoziale Verhalten* erfassen. Der SDQ wurde beispielsweise in der KiGGs Studie eingesetzt, die von Mai 2003 bis Mai 2006 durchgeführt wurde. Es lagen Daten von 7102 Mädchen und 7376 Jungen im Alter von 3 - 17 Jahren vor. Die interne Konsistenz des SDQ für den Gesamtproblemwert betrug  $\alpha = .80$ . Aus klinischer Perspektive bildet der SDQ jedoch keine ausreichende Vielfalt des beurteilten Problemverhaltens ab.

### 2.6.2 Verhaltensbeurteilungsbogen für Vorschulkinder (VBV 3-6)

Der Verhaltensbeurteilungsbogen für Vorschulkinder (VBV 4-6; Döpfner, Berner, Fleischmann & Schmidt, 1993) setzt sich aus einem Elternfragebogen (VBV-EL) mit 53 Items und einem Erzieherfragebogen mit 93 Items zusammen. Es werden die sozio-emotionalen Kompetenzen der drei- bis sechsjährigen Kinder erfasst. Sowohl für den Elternfragebogen als auch für den Erzieherfragebogen wurden Kurzfassungen mit den entsprechenden Normierungen vorgelegt. Die Langformen der Fragebögen eignen sich besser für die klinische Individualdiagnostik. Für beide Fragebögen können die nachfolgenden weitgehend parallelen, faktoriell gesicherten und intern konsistenten Skalen gebildet werden (vgl. Döpfner, Lehmkuhl, Heubrock & Petermann, 2000): *Sozial-emotionale Kompetenzen, oppositionell-aggressives Verhalten, Aufmerksamkeitsdefizite und Hyperaktivität vs. Spielausdauer und Emotionale Auffälligkeiten.*

### 2.6.3 Elternfragebogen über das Verhalten von Kindern und Jugendlichen und davon abgeleitete Verfahren (CBCL 1 1/2 – 5, CBCL 4-18, CRF 1 1/2 - 5, TRF, YSR, TASR, YABCL)

Das von Achenbach entwickelte Fragebogensystem wurde von der Arbeitsgruppe Deutsche Child Behavior Checklist für den deutschen Sprachraum adaptiert und überprüft. Es erfasst das gesamte Spektrum psychischer Störungen.

Es existieren insgesamt 7 Fragebogen, die in der nachstehenden Tabelle zusammengefasst sind:

**Tabelle 3: Übersicht über die Fragebögen der CBCL**

Verfahren		Alter	Beurteiler
Child Behavior Checklist 1 1/2 - 5	Elternfragebogen für Klein- und Vorschulkinder	1 1/2 - 5	Elternurteil
Child Behavior Checklist 4 - 18	Elternfragebogen über das Verhalten von Kindern und Jugendlichen	4 - 18	Elternurteil
CRF 1 1/2 - 5	Fragebogen für Erzieherinnen von Klein- und Vorschulkindern	1 1/2 - 5	Erzieherinnenurteil

<b>Fortsetzung Tabelle 3</b>			
TRF Teacher's Report Form	Lehrerfragebogen über das Verhalten von Kindern und Jugendlichen	6 – 18	Lehrerurteil
YSR Youth Self-Report	Fragebogen für Jugendliche	11- 18	Selbsturteil
YASR Young Adult Self- Report	Fragebogen für junge Erwachsene	18 – 30	Selbsturteil
YABCL Young Adult Behavior Checklist	Fragebogen über das Verhalten junger Erwachsener	18 – 30	Fremdurteil

Die aktuelle Version der Child Behavior Checklist 2-3 umfasst 99 Problem Items, von denen 59 Item der CBCL für ältere Kinder entsprechen. Es können 6 Problemskalen gebildet werden: *Sozialer Rückzug*; *Körperliche Beschwerden*; *Ängstlich/Depressiv*; *Destruktives Verhalten*; *Aggressives Verhalten* und *Schlafprobleme* sowie drei übergeordnete Skalen: *Externalisierende Verhaltensauffälligkeiten*, *Internalisierende Auffälligkeiten* und ein *Gesamtproblemwert*. Die Skalenbildung basiert auf faktorenanalytischen Untersuchungen an einer Stichprobe von 546 Kindern. Die amerikanische Normierung basiert auf einer nicht-klinischen Stichprobe von 368 Kindern. In der deutschsprachigen Fassung konnte die Skalenbildung weitgehend repliziert werden. Die interne Konsistenz der Skalen konnte belegt werden. Bei kulturvergleichenden Analysen zeigten sich keine bedeutsamen Unterschiede in den Skalenmittelwerten (vgl. Fegert, 1996)

In der vorliegenden Stichprobe wurden die Normwerte der Child Behavior Checklist 4 – 18 als Anhaltspunkt zur Festlegung eines Cut-off Wertes genutzt.

#### **2.6.4 Social Behavior Questionnaire (SBQ)**

Die Originalversion des Social Behavior Questionnaire stammt von Tremblay und Mitarbeiter (1991). Der Fragebogen dient der ökonomischen Erfassung des kindlichen Sozialverhaltens

und liegt in vier Versionen vor. Der Fragebogen wurde von Lösel und Mitarbeitern (2002) an einer größeren Stichprobe von Vorschulkindern erprobt. Die 38 Items des Gesamtproblemwertes konnten mehrfach faktoriell abgesichert werden. Es lassen sich die Skalen: *Hyperaktivität/Unaufmerksamkeit*, *emotionale Störung/Ängstlichkeit* und *Prosoziales Verhalten* bilden. Des Weiteren lassen sich zwei Sekundärskalen bilden: *Externalisierendes* und *Internalisierendes Verhalten*. Eine detaillierte Beschreibung des eingesetzten Fragebogeninstrumentes findet sich in Kapitel 5.4.2.

## **2.7 Zusammenhänge zwischen elterlichem Erziehungsverhalten und der kindlichen Sozialentwicklung**

### **2.7.1 Prosoziales kindliches Verhalten**

Lamborn und Mitarbeiter (1991) zeigten in ihrer Studie mit 4000 Versuchsteilnehmern, dass autoritativ erzogene Jugendliche in verschiedenen Bereichen die höchsten Kompetenzen aufwiesen, ein positives Selbstkonzept hatten, weniger Alkohol-/Drogenmissbrauch, Delinquenz und psychische Probleme berichten als Jugendliche, deren Eltern nicht autoritativ erzogen. Dornbusch und Mitarbeiter (1987) und Steinberg und Mitarbeiter (1989, 1992) fanden positive Zusammenhänge zwischen autoritativem Erziehungsverhalten und den Schulleistungen der Kinder. Zinnecker und Silbereisen (1996) konnten im deutschen Kindersurvey der 10 bis 13-jährigen belegen, dass konsistent autoritativ erzogene Jugendliche geringere Depressivitäts- und Delinquenzraten aufwiesen, sich als selbstwirksamer erlebten und bessere Schulnoten berichteten (vgl. Gloger-Tippelt, 2009). Ungeachtet der Herkunftsregion (Ostdeutschland vs. Westdeutschland) beeinflusste ein autoritativer Erziehungsstil die kindliche Entwicklung in ähnlich positiver Weise. Die Studien von Chen, Dong und Zhou (1997) zeigten, dass positive Effekte des autoritativen Erziehungsstils auch in unterschiedlichen Kulturen nachgewiesen werden können. Pettit und Mitarbeiter (1997) untersuchten den Einfluss eines autoritativen Erziehungsverhalten bei verhaltensauffälligen Jugendlichen, die zuvor autoritär erzogen wurden oder aggressivem elterlichen Erziehungsverhalten (*harsh parenting*) ausgesetzt waren. Es konnte nachgewiesen werden, dass ein autoritativer Erziehungsstil auch in späteren Entwicklungsabschnitten die negativen Einflüsse früherer aversiver familiärer Bedingungen kompensieren kann.



### **2.7.2 Zusammenhänge zwischen dem elterlichen Erziehungsstil und kindlichen Verhaltensauffälligkeiten**

Zahlreiche Studien konnten belegen, dass offenbar insbesondere der autoritäre und der vernachlässigende Erziehungsstil mit der Entwicklung kindlichen Problemverhaltens zusammenhängen, während permissiv erzogene Kinder häufiger schlechtere Schulleistungen sowie Alkohol- und Drogenprobleme zeigen (Baldry & Farrington, 2000; vgl. Beelmann, S. 83, 2007). Insbesondere elterliche Gewalt und andere aversive physische Disziplinierungsmaßnahmen wurden als bedeutsame Prädiktoren und Risikofaktoren sowohl von frühen Verhaltensauffälligkeiten als auch von späterem dissozialem und delinquenten Verhalten studiert (Lipsey & Derzon, 1998). Wolfe Crooks, Lee, McIntyre-Schmitz und Jaffee (2003) konnten anhand einer Metaanalyse Zusammenhänge zwischen körperlichen Disziplinierungsmaßnahmen frühem oppositionellem Trotzverhalten und späterem aggressiv-delinquenten Verhalten in einer Größenordnung von  $d = .25$  zeigen. Diese Zusammenhänge wurden vielfach empirisch belegt (vgl. Beelmann, 2007, S. 84; Dishion, Patterson & Kavanagh, 1992; Loeber & Dishion, 1983; Patterson und Mitarbeiter, 1998; Patterson, Ried & Dishion, 1992). Die Zusammenhänge zwischen körperlichen Disziplinierungspraktiken und kindlichem Problemverhalten sind offenbar dann besonders groß, wenn bestimmte Schwellenwerte überschritten werden, d. h. besonders harsche und gewalttätige Erziehungsmethoden angewendet werden (Deater-Deckard & Dodge, 1997). Neben harschen Erziehungspraktiken steht insbesondere das elterliche Monitoring in Zusammenhang mit kindlichem Problemverhalten sowie Drogenkonsum und Delinquenz Jugendlicher. So konnten beispielsweise Jacobsen & Crockett, 2000 zeigen, dass ein höheres Ausmaß an elterlicher Aufsicht in Zusammenhang steht mit geringerer Delinquenz, später einsetzenden Sexualkontakten und besseren Schulleistungen. Insbesondere Jungen verbringen durch mangelndes elterliches Monitoring mehr Zeit außerhalb des Hauses, wodurch sich die Gefahr erhöht mit dissozialen Kindern in Kontakt zu kommen (vgl. Beelmann, 2007, S. 89).

An einer Stichprobe von  $N = 112$  vierjährigen Kindern untersuchten Bayer, Sanson und Hemphill (2006) den Zusammenhang zwischen Erziehungsstil und Verhaltensproblemen. Sie konnten zeigen, dass internalisierende Verhaltensprobleme mit einem überbehütenden Erziehungsstil in Zusammenhang standen. Für eine Gruppe von  $N = 45$  fünf- bis neunjährigen Kindern belegten Mills und Rubin (1998), dass die Mütter von Kindern mit internalisierenden

Verhaltensproblemen überkontrollierend waren und weniger auf ihre Kinder reagierten als die Mütter unauffälliger Kinder.

Ferner konnten Zusammenhänge zwischen Tadel, Inkonsistenz und geringer Unterstützung durch die Eltern mit der für schüchterne und ängstliche Kinder typischen vigilanten Informationsverarbeitung (Krohne, & Schumacher, 1998; vgl. Reichle & Gloger-Tippelt, 2007, S. 202) nachgewiesen werden.

### **2.7.3 Forschungsstand zu Zusammenhängen zwischen elterlichem Erziehungsstil und dem Sozialverhalten von Kindergartenkindern im deutschsprachigen Raum**

Wie bereits in Kapitel 2.2.2.4 berichtet, trug die kritische Auseinandersetzung mit empirischen Problemen unter anderem dazu bei, dass die Forschungsbemühungen im deutschsprachigen Raum Ende der 1980-er Jahre stagnierten. Erschwerend kam hinzu, dass keine geeigneten Messinstrumente existierten, um das elterliche Erziehungsverhalten bei Kindergartenkindern zu erheben. Erst seit kurzem liegen einige wenige empirische Studien vor, die das elterliche Erziehungsverhalten aus Elternperspektive in Zusammenhang mit der kindlichen Verhaltensentwicklung untersuchten:

1. Die Erlangen-Nürnberger Entwicklungs- und Präventionsstudie verfolgte zwei Ziele: Zum einen sollte die Entstehung und Verfestigung von Verhaltensproblemen bereits im Kindergarten untersucht werden und zum anderen sollten in der Praxis durchführbare kind- und elternzentrierte Präventionsmaßnahmen entwickelt werden. Es wurden insgesamt Eltern von 675 Kindern im Kindergartenalter mit unterschiedlichen Instrumenten (z. B. Alabama Parenting Questionnaire, Social-Behavior Questionnaire) und Methoden (Fragebögen, Hausbesuche, Untersuchung des Kindes) zu ihrem Erziehungsverhalten befragt. Ferner wurde das kindliche Sozial- und Problemverhalten sowie die Problemintensität (ECBI) erhoben. Es ergaben sich die nachstehenden Zusammenhänge zwischen elterlichem Erziehungsstil und kindlicher Problemintensität: Elterliches Engagement korrelierte insgesamt signifikant negativ ( $r = -.13$ ) mit dem Intensitätswert des kindlichen Problemverhaltens. Geringe Supervision ( $r = .10$ ),

Inkonsistente Disziplin ( $r = .31$ ), Körperliche Bestrafung ( $r = .23$ ) und die Anwendung anderer Disziplinierungstechniken ( $r = .24$ ) korrelierten insgesamt signifikant positiv mit der kindlichen Problemintensität. Die meisten Koeffizienten erwiesen sich als statistisch bedeutsam, waren allerdings beim selbst berichteten Erziehungsverhalten recht niedrig (vgl. Lösel und Mitarbeiter, 2005, S. 213). Ferner konnte durch das Längsschnittdesign der Studie gezeigt werden, dass die kindlichen Verhaltensprobleme relativ stabil sind und die elterlichen Erziehungsmerkmale teilweise die elterlichen Reaktionen auf das kindliche Problemverhalten abbildeten (vgl. Lösel und Mitarbeiter, 2005, S. 214).

2. Reichle & Franiek (2009) untersuchten mit der deutschsprachigen Übersetzung, Adaption und Erweiterung des APQ Zusammenhänge zwischen elterlichem Erziehungsstil und kindlicher Sozialentwicklung an insgesamt 373 (319) Kindern im Grundschulalter. *Positives Elternverhalten*, *Verantwortungsvolles Elternverhalten* sowie *Involviertheit* hingen mit dem kindlichen *Sozial-Emotionalen Kompetenzen* zusammen. Darüber hinaus korrelierte positives Elternverhalten signifikant negativ mit den Skalen *Oppositionell-Aggressives Verhalten* und *Hyperaktivität*. Entgegen den Erwartungen ergab sich ein positiver Zusammenhang zwischen *Verantwortungsvollem Elternverhalten* und *Oppositionell-Aggressivem Verhalten*, der auf die Mütterstichprobe zurückging und zu beiden Messzeitpunkten konsistent vorlag (vgl. Reichle & Franiek, 2009, S. 229). Problematisches elterliches Erziehungsverhalten korrelierte erwartungsgemäß mit auffälligem kindlichen Sozialverhalten (oppositionell-aggressives Verhalten, Hyperaktivität und emotionalen Auffälligkeiten) sowie geringen sozial-emotionalen Kompetenzen der Kinder. Zum ersten Messzeitpunkt wurde auch ein schwacher signifikanter Zusammenhang von  $r = .17$  mit emotionalen Auffälligkeiten in der Väterstichprobe festgestellt.
3. Schreyer-Melhop und Petermann (2011) untersuchten Zusammenhänge zwischen mütterlichem Erziehungsverhalten mit dem kindlichen Sozialverhalten an einer Stichprobe von 183 Kindern im Alter von 48-72 Monaten. Verhaltensauffälligkeiten und -stärken wurden mithilfe des Strengths and Difficulties Questionnaire erfasst. Das elterliche Erziehungsverhalten wurde mittels einer eigenen modifizierten Übersetzung des Alabama Parenting Questionnaire erhoben. Insgesamt bewegten sich die

Korrelationen zwischen kindlichen Verhalten und dem Erziehungsverhalten der Mütter im Bereich kleiner bis mittlerer Zusammenhänge. Es konnte gezeigt werden, dass *Geringes Monitoring* und *inkonsistente Erziehungspraktiken* sowie *Bestrafende Erziehungspraktiken* signifikant positiv mit den Skalen *Verhaltensprobleme* und *Hyperaktivität* korrelierten. Für die Skala *Geringes Monitoring* und *inkonsistente Erziehung* und *Emotionale Probleme* ließ sich ein positiver Zusammenhang nachweisen. Signifikant negative Zusammenhänge ergaben sich für positive Erziehungspraktiken mit den Skalen *Emotionale Probleme*, *Hyperaktivität* und *Probleme mit Gleichaltrigen*. Ferner korrelierten positive Erziehungspraktiken signifikant positiv mit dem prosozialem Verhalten der Kinder. Gaben die Mütter höhere Werte für positives Erziehungsverhalten an, so erreichten die Kinder auch höhere Werte auf der Skala *Prosoziales Verhalten*. Es ergab sich gemäß den Erwartungen ein negativer Zusammenhang zwischen negativen mütterlichen Erziehungspraktiken und der Skala *Prosoziales Verhalten*.

Im Folgenden werden noch die Ergebnisse von drei neueren Studien berichtet, die *Teilbereiche* elterlicher Erziehungspraktiken und Zusammenhänge mit der kindlichen Sozialentwicklung prüften:

1. Jaurisch, Lösel, Beermann & Stemmler (2009) überprüften die Zusammenhänge zwischen inkonsistentem elterlichem Erziehungsverhalten und Verhaltensproblemen der Kinder an einer Stichprobe von 504 Elternpaaren und ihren Kindern, die durchschnittlich 6.6 Jahre alt waren. Die Daten wurden ursprünglich im Rahmen der Erlangen-Nürnbergiger Entwicklungs- und Präventionsstudie (Lösel et al., 2003) erhoben. Internalisierendes und externalisierendes Problemverhalten der Kinder wurde mit Hilfe des Social Behavior Questionnaire erhoben. Es ergaben sich signifikante Zusammenhänge zwischen elterlicher Inkonsistenz und Verhaltensproblemen der Kinder. Dies traf insbesondere für ablehnende, strafende Erziehungspraktiken und Störungen des kindlichen Sozialverhaltens sowie die Verhaltensprobleme insgesamt zu (vgl. Jaurisch, Lösel, Beermann, Stemmler, 2009, S. 172). Das positive Erziehungsverhalten eines Elternteils konnte bei Inkonsistenz zwischen beiden Eltern das ungünstige Erziehungsverhalten des anderen Elternteiles nicht ausgleichen. Ferner konnte belegt werden, dass interparentale Konsistenz nicht nur positive, sondern auch

negative Effekte haben kann. Dies traf insbesondere für Eltern zu, die übereinstimmend strafend und ablehnend erzogen.

2. Hahlweg, Heinrichs, Bertram, Kuschel und Widdecke (2008) untersuchten an einer Stichprobe von N = 477 Müttern (359 Vätern) den Einfluss körperlicher Bestrafung auf die psychische Entwicklung von 3-6-jährigen Vorschulkindern. Die Daten wurden mit einer multimethodalen Fragebogenbatterie erhoben. Ferner wurden die Mütter im Rahmen von Hausbesuchen befragt. Bei den Müttern lag die Prävalenzrate, körperliche Bestrafung als Erziehungspraktik zu nutzen, bei 73 %. Es zeigten sich signifikante Zusammenhänge zwischen körperlicher Bestrafung und kindlichen sowohl internalisierenden als externalisierenden Verhaltensstörungen.
  
3. Mütterliche Depressivität in Zusammenhang mit Erziehung und kindlichen Erlebens- und Verhaltensproblemen untersuchten Kötter, Stemmler, Bühler und Lösel (2010) an einer Stichprobe von N = 380 subklinisch depressiven Müttern. Zur Erhebung des Erziehungsverhaltens wurde die deutsche Version des Alabama Parenting Questionnaire eingesetzt. Erlebens- und Verhaltensauffälligkeiten der Kinder wurden mit dem Social Behavior Questionnaire erfasst. Die Ergebnisse der Studie zeigten, dass depressive Mütter mehr Auffälligkeiten in der Erziehung und im Verhalten ihrer Kinder angaben als Mütter einer Kindergartenstichprobe. Ein Zusammenhang zwischen mütterlicher Depressivität und den einzelnen Erziehungspraktiken konnte nicht nachgewiesen werden, jedoch Zusammenhänge mit elterlichem Stress und Kompetenzerleben. Diese beiden Faktoren vermitteln zwischen der Depressivität und den kindlichen Verhaltensauffälligkeiten (vgl. Kötter, Stemmler, Bühler & Lösel, 2010, S. 114).

## **2.8 Zusammenhänge zwischen Betreuungsumfang und kindlichem Sozialverhalten**

Zusammenhänge zwischen dem Ausmaß der Krippenerziehung und der Verhaltensentwicklung der Kinder werden immer noch kontrovers diskutiert. Im Folgenden werden kurz einige unterschiedliche Perspektiven berichtet.

Der Anteil der Kinder, die ab dem dritten Lebensjahr eine Kindertageseinrichtung besuchen, stieg in den vergangenen Jahren kontinuierlich an, so dass beim Übertritt in die Schule bereits ca. 80 % der Kinder zumindest drei Jahre lang ein institutionelles Kinderbetreuungsangebot in Anspruch genommen haben. Die Betreuungsquote liegt bei den Dreijährigen bereits bei über 90 %. Fast zwei Drittel aller Kinder werden voraussichtlich vier Jahre lang und knapp die Hälfte sogar fünf Jahre ihres Lebens in einer Kindertageseinrichtung verbringen. Derzeit verbringen ca. 55 % der Kinder über sieben Stunden täglich in einer Kindertageseinrichtung, Tendenz: steigend. Das bedeutet, dass zukünftig immer frühere, länger andauernde und zeitintensivere Formen der institutionellen Bildung, Betreuung und Erziehung zu einer Selbstverständlichkeit werden könnten. Gemäß der Expertise für den 12. Kinder- und Jugendbericht zu „Effekte qualitativ guter Betreuung, Bildung und Erziehung „ (vgl. Tietze, Roßbach & Grenner, 2005) wirkte sich ein früher Beginn (in den ersten sechs Lebensmonaten) und ein hoher Betreuungsumfang leicht negativ auf die sozialen Kompetenzen sowie auf die Entwicklung von Verhaltensproblemen aus. Es bleibt anzumerken, dass es sich dabei nur um eine kleine Gruppe von Kindern handelte und die Verhaltensprobleme nicht im klinischen Bereich lagen. Neuere Untersuchungen zeigten keine negativen Auswirkungen der nichtmütterlichen Betreuung. Der zeitliche Betreuungsumfang hatte kaum Auswirkungen auf den kognitiv-leistungsbezogenen Bereich.

In einer multizentrischen Studie, die die Entwicklung von über 1300 Kindern von Geburt an bis zum Alter von viereinhalb Jahren untersuchte, ergab sich hinsichtlich der kognitiven, emotionalen und sozialen Entwicklung der Kinder (NICHD Early Child Care Research Network, 2006, S. 113), dass das elterliche Verhalten einen weitaus größeren Einfluss auf die kindliche Entwicklung hat als die außerfamiliäre Kinderbetreuung (vgl. Schneewind, 2010, S. 190). Schneewind merkte an, dass Eltern aufgrund dieser Erkenntnisse möglichst viel „quality time“ mit ihren Kindern verbringen sollten. Die Forschungsergebnisse der NICHD-Studie wurden in mehr als 100 wissenschaftlichen Artikeln veröffentlicht.

Textor (verfügbar am 11.02.2009) bezweifelt, dass die Ergebnisse der US-amerikanischen Studie auf deutsche Verhältnisse übertragen werden können und macht auf das Forschungsdefizit in der Bundesrepublik aufmerksam. So sind in den letzten zwei Jahrzehnten keine (Längsschnitt-) Studien über die Entwicklung von Kindergartenkindern durchgeführt worden.

Ahnert (2007), die zeitweise an der NICHD-Langzeitstudie mitarbeitete, vertritt die Ansicht, dass außerhäusliche Kinderbetreuung der Mutter-Kind Beziehung nicht schade, wenn es der

Mutter gelänge, sich Freiräume zu schaffen und die Qualität der Beziehung aufrechtzuerhalten. Behncke wendet ein, dass nicht erwähnt werde, dass im Rahmen der NICHD-Langzeitstudie im Durchschnitt eine Zunahme von Verhaltensproblemen – oft aggressiver Art – beobachtet wurde. Obwohl die beobachteten Abweichungen nicht hoch waren und das beobachtete schwierige Verhalten noch im Normbereich lag stellte der leitende Autor der NICHD-Studie, Jay Belsky, die Frage: „Was passiert in Klassenräumen, Schulen, Spielplätzen und Gemeinschaften, wenn mehr und mehr Kinder in immer jüngerem Alter mehr und mehr Zeit in Krippen verbringen, von denen viele unstreitig von begrenzter Qualität sind?“

## 2.9 Unterschiedliche Beurteilerperspektiven

In deutschen Sprachraum existieren bislang nur drei Studien, die bei der kindlichen Verhaltensbeurteilung sowohl Eltern- als auch Erzieherinnenperspektive berücksichtigten. Döpfner und Mitarbeiter (1993) führten 1985 in Mannheimer Kindergärten eine repräsentative Befragung mit 190 Eltern und Erzieherinnen von 3–6-jährigen Kindergartenkindern durch. Die Korrelationen zwischen der Eltern- und Erzieherinneneinschätzung lagen zwischen  $r = .18$  und  $r = .36$ . Plück und Mitarbeiter (1997) ermittelten im Rahmen der PAK-Kid Studie (Psychische Auffälligkeiten und Kompetenzen bei Kindern und Jugendlichen in Deutschland) beim Vergleich von Elternurteil und Selbsteinschätzung der Jugendlichen Korrelationen unter  $r = .50$ .

Kuschel und Mitarbeiter (2007) untersuchten im Rahmen zweier Projekte zur Wirksamkeit universeller und selektiver Präventionsmaßnahmen für Familien mit 3 – 6-jährigen Vorschulkindern ( $N = 310$ ), wie gut Mütter, Väter und Erzieherinnen in der Einschätzung von Verhaltensproblemen übereinstimmten. Beim Vergleich der Einschätzungen von Müttern und Erzieherinnen zeigte sich, dass Mütter häufiger emotional reaktives Verhalten ( $t(309) = 6.54$ ,  $p < .001$ ), körperliche Beschwerden ( $t(309) = 8.17$ ,  $p < .001$ ), und häufiger aggressives Verhalten ( $t(309) = 10.09$ ,  $p < .001$ ), als die Erzieherinnen beobachteten. Erzieherinnen berichteten dagegen deutlich mehr Rückzug ( $t(309) = -5.02$ ,  $p < .001$ ) sowie Aufmerksamkeitsprobleme ( $t(309) = -5.76$ ,  $p < .001$ ). Insgesamt zeigten sich auf allen übergeordneten Skalen hoch signifikante Mittelwertsunterschiede (Kuschel und Mitarbeiter, 2007, S. 55).

## **3 Zusammenfassung und Fragestellung**

### **3.1 Zusammenfassung**

Bei der Literaturrecherche zu Zusammenhängen zwischen elterlichem Erziehungsverhalten und dem kindlichen Sozial- und Problemverhalten fiel auf, dass im deutschen Sprachraum nur einige wenige Studien für die 3 – 7-jährigen Kindergartenkinder existieren. Dies ist unter anderem auch darauf zurückzuführen, dass bis vor kurzem keine geeigneten Messinstrumente zur Erfassung des elterlichen Erziehungsstils aus Elternperspektive für diese Altersgruppe zur Verfügung standen. So machte beispielsweise Textor in Zusammenhang mit seiner Interpretation der Ergebnisse der NICHD Studie auf das Forschungsdefizit in der BRD im Kindergarten- und Vorschulbereich aufmerksam. Ferner existieren nur wenige Studien, die Prävalenzraten für Verhaltensauffälligkeiten bei 3 - 6-jährigen Kindergartenkindern erhoben haben.

Hinzu kommt ferner, dass im deutschen Sprachraum bislang nur drei Studien existieren, die bei der kindlichen Verhaltensbeurteilung sowohl die elterliche als auch die Erzieherinnenperspektive mit einbeziehen. In der vorliegenden Arbeit werden sowohl bei der Erhebung des elterlichen Erziehungsstils als auch der kindlichen Verhaltensprobleme geschlechtstypische Einflüsse berücksichtigt, da auch hier ein Forschungsdefizit im deutschsprachigen Raum besteht. Ferner werden Zusammenhänge zwischen dem Umfang der außerfamiliären Betreuung und dem Auftreten von kindlichen Verhaltensproblemen erhoben, die in den letzten Jahren in der empirischen Forschung wenig berücksichtigt wurden.

Die Mehrzahl bisheriger Befunde zu Zusammenhängen zwischen elterlichem Erziehungsstil und kindlicher Sozialentwicklung stammen aus dem anglo-amerikanischen Raum. In Deutschland wurden bisher insbesondere ältere Kinder und Jugendliche und ausgewählte Erziehungspraktiken untersucht (häufig der Einfluss körperlicher Bestrafung auf das Sozialverhalten der Kinder). Die Ergebnisse dieser Studien können jedoch nicht unkritisch auf jüngere Kinder übertragen werden, da sich die Entwicklungsaufgaben 3-6-jähriger Kindergartenkinder und Jugendlicher deutlich unterscheiden (vgl. Schreyer-Mehlhop & Petermann, 2011, S. 40). Vor dem Hintergrund, dass aufgrund des Ausbaus der Kindertagesbetreuungsplätze zukünftig immer mehr Kinder in immer jüngerem Alter immer mehr Zeit in Betreuungseinrichtungen verbringen werden, ist es wichtig, möglichst präzise Informationen über die oben genannten Zusammenhänge zu haben.



## 3.2 Fragestellungen

*Zum elterlichen Erziehungsverhalten:*

1. Gibt es einen Zusammenhang zwischen positivem, engagiertem und verantwortungsvollem Elternverhalten und den sozial-emotionalen Kompetenzen der Kinder?
2. Gibt es einen Zusammenhang zwischen problematischem Erziehungsverhalten und kindlichem Problemverhalten?

*Zu den unterschiedlichen Beurteilerperspektiven:*

1. Unterscheiden sich Eltern und Erzieherinnen hinsichtlich der Einschätzung des kindlichen Sozial- und Problemverhaltens?

*Zu geschlechtsspezifischen Unterschieden:*

1. Sind externalisierende Verhaltensprobleme bei Jungen ausgeprägter als bei Mädchen?
2. Erfahren Mädchen mehr positives, engagiertes Erziehungsverhalten als Jungen?
3. Erfahren Jungen mehr problematische Disziplinierungsmaßnahmen als Mädchen?

*Zur Beziehung zwischen Betreuungsumfang und Sozial- und Problemverhalten:*

1. Gibt es einen Zusammenhang zwischen dem Betreuungsumfang und kindlichem Problemverhalten aus Erzieherinnensicht?
2. Gibt es einen Zusammenhang zwischen dem Betreuungsumfang und kindlichem Problemverhalten aus Elternperspektive?

*Zu den Prävalenzraten:*

1. Sind die Prävalenzraten für kindliche Verhaltensauffälligen der 3–6-jährigen Kindergartenkinder mit dem derzeitigen Forschungsstand vergleichbar?

### 3.3 Theoretisches Modell über erwartete Zusammenhänge

Das folgende theoretische Modell soll die angenommenen Zusammenhänge zwischen elterlichem Erziehungsstil, dem Betreuungsumfang in der Tagesstätte, dem kindlichem Geschlecht sowie dem kindlichen Sozial- und Problemverhalten aus Mütter- als auch aus Erzieherinnenperspektive verdeutlichen.

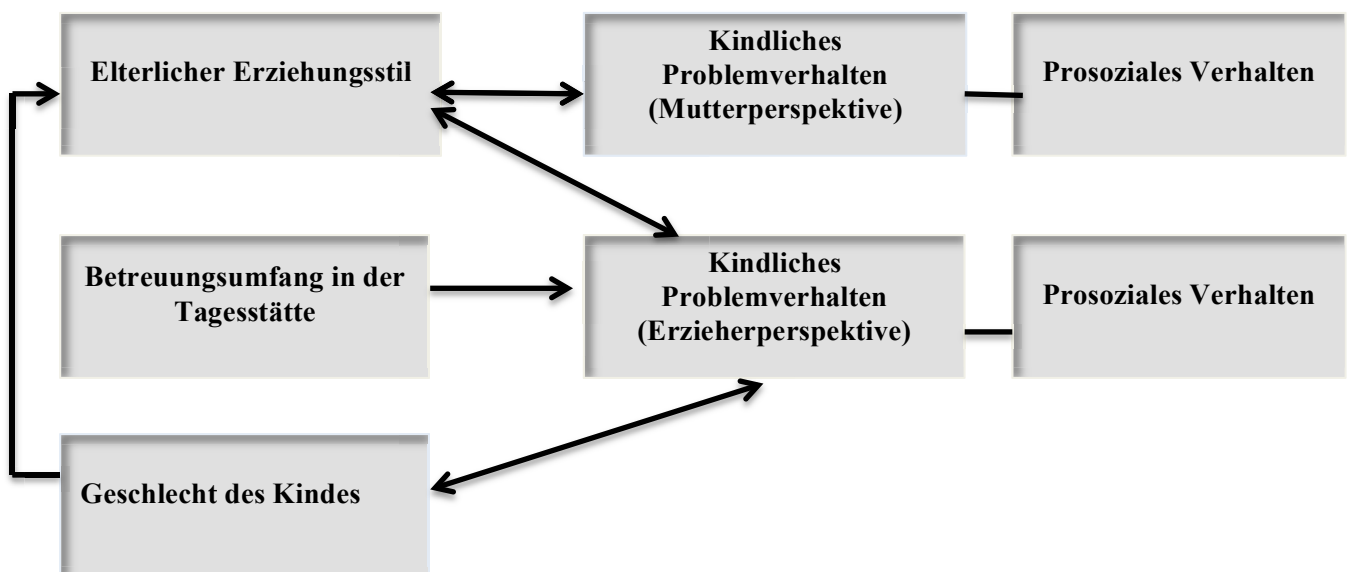


Abbildung 4: Angenommene Zusammenhänge

## 4 Hypothesen

Zu den **Zusammenhängen** zwischen den einzelnen *Erziehungstildimensionen* und dem Sozial- und Problemverhalten der Kinder:

Es wird erwartet, dass positives, engagiertes und verantwortungsvolles Elternverhalten mit den sozial-emotionalen Kompetenzen der Kinder zusammenhängt:

**H<sub>1</sub>:** Die Erziehungstildimensionen Positives Elternverhalten, Verantwortungsvolles Elternverhalten und Involviertheit korrelieren positiv mit dem Prosozialem Verhalten der Kinder.

Es wird erwartet, dass Eltern, die überwiegend positive Erziehungsstrategien einsetzen, weniger emotionale Probleme und auffällige Verhaltensweisen ihrer Kinder berichten:

**H<sub>2</sub>:** Die Erziehungstildimensionen Positives Elternverhalten, Verantwortungsvolles Elternverhalten und Involviertheit korrelieren negativ mit dem Ausmaß des Problemverhaltens der Kinder

Es wird ein Zusammenhang zwischen negativen Erziehungspraktiken und der Auftretenshäufigkeit problematischer kindlicher Verhaltensweisen erwartet:

**H<sub>3</sub>:** Es zeigt sich ein positiver Zusammenhang zwischen den Erziehungstildimensionen Inkonsistentes Elternverhalten, Machtvolle Durchsetzung, Körperliche Strafen, Geringes Monitoring und dem Ausmaß des Problemverhaltens der Kinder.

Es wird erwartet, dass Eltern, die negative Erziehungspraktiken berichten, das prosoziale Verhalten ihrer Kinder niedriger einschätzen:

**H<sub>4</sub>:** Die Erziehungstildimensionen Machtvolle Durchsetzung, Inkonsistentes Elternverhalten und Körperliche Strafen korrelieren negativ mit dem Prosozialem Verhalten der Kinder.

### Hypothesen zu den *unterschiedlichen Beurteilerperspektiven*:

**H<sub>5</sub>:** Eltern und Erzieherinnen unterscheiden sich hinsichtlich der Einschätzung des kindlichen Sozial- und Problemverhaltens.

Es wird erwartet, dass sich auch in der Fremdbetreuung Zusammenhänge zwischen den elterlichen Erziehungsstrategien und dem Sozial- und Problemverhalten der Kinder zeigen:

**H<sub>6</sub>:** Es zeigen sich Zusammenhänge zwischen dem elterlichen Erziehungsstil und dem Sozial- und Problemverhalten der Kinder im Erzieherinnenurteil.

### Hypothesen zu *geschlechtsspezifischen Unterschieden*:

Es wird erwartet, dass sich geschlechtsspezifische Unterschiede im elterlichen Erziehungsverhalten zeigen:

**H<sub>7</sub>:** Mädchen erfahren höhere Ausprägungen der positiven mütterlichen Erziehungspraktiken.

**H<sub>8</sub>:** Jungen erfahren höhere Ausprägungen der problematischen mütterlichen Erziehungsstrategien.

Es wird erwartet, dass sich geschlechtsspezifische Unterschiede im Sozial- und Problemverhalten der Kinder in der Mütterereinschätzung zeigen:

**H<sub>9</sub>:** Mädchen erreichen höhere Werte bei prosozialen Verhaltensweisen

**H<sub>10</sub>:** Verhaltensprobleme sind bei Jungen ausgeprägter als bei Mädchen.

Es wird erwartet, dass sich geschlechtsspezifische Unterschiede im Sozial- und Problemverhalten der Kinder in der Erzieherinneneinschätzung zeigen:

**H<sub>11</sub>:** Mädchen erreichen höhere Werte bei prosozialen Verhaltensweisen

**H<sub>12</sub>:** Verhaltensprobleme sind bei Jungen ausgeprägter als bei Mädchen.

### Hypothesen zur *Prävalenz der Verhaltensauffälligkeiten*:

Es wird erwartet, dass die Prävalenzraten für kindliche Verhaltensauffälligkeiten im Kindergarten- und Vorschulalter mit dem derzeitigen Forschungsstand vergleichbar sind.

**H<sub>13</sub>:** Wie hoch sind die Prävalenzraten für Verhaltensauffälligkeiten bei 3-6-Jährigen Kinderkatenkindern?

### Hypothesen zum Zusammenhang zwischen *Betreuungsumfang* und dem *Sozial-* und *Problemverhalten* der Kinder:

Zusammenhänge zwischen dem Betreuungsumfang und dem Sozial- und Problemverhalten der Kinder werden in Deutschland immer noch kontrovers diskutiert, daher gibt es keine Erwartung über einen Zusammenhang.

**H<sub>14</sub>:** Es gibt keinen Zusammenhang zwischen Betreuungsumfang und dem Sozial- und Problemverhalten der Kinder Mütterurteil.

**H<sub>15</sub>:** Es gibt keinen Zusammenhang zwischen Betreuungsumfang und dem Sozial- und Problemverhalten aus Erzieherinnenperspektive.

## 5 Methode

Erst seit kurzem liegen deutschsprachige Messinstrumente vor, die das Erziehungsverhalten aus Eltern- und Erzieherperspektive für das Kindergarten- und Vorschulalter erfassen. An einer Stichprobe von 227 Kindergartenkindern aus der Region Düsseldorf wurde die Fragestellung überprüft, inwiefern der elterliche Erziehungsstil mit dem Sozial- und Problemverhalten der Kinder zusammenhängt. Die Daten wurden im Rahmen einer Querschnittstudie mittels Fragebögen erhoben. Die Mütter beantworteten Fragen zum Erziehungsstil und schätzten das Verhalten ihrer Kinder ein. Bei den Einschätzungen zum Sozialverhalten wurden Mütter und Erzieherinnen einbezogen. Da alle Merkmale von Müttern, Erzieherinnen und Kindern zu einem Zeitpunkt erhoben wurden, können keine kausalen Zusammenhänge geprüft werden.

### 5.1 Rekrutierung der Stichprobe

Der Erstkontakt zu den Kindertagesstätten wurde über die Fachbereichsleitung des Deutschen Roten Kreuzes, der Diakonie Düsseldorf und Mettmann und des Jugendamtes Ratingen hergestellt. Nach Durchsicht der Informationsmaterialien und der Fragebögen übersandten die Fachberatungen Kontaktdaten der in Frage kommenden Einrichtungen. Die Kindertagesstätten wurden zunächst telefonisch kontaktiert. Bei Interesse wurde den Leiterinnen der Tagesstätten Ziel und Ablauf der Studie in einem persönlichen Gespräch vorgestellt und Informationsmaterialien für die Eltern und Erzieherinnen überlassen. Die weitere Vorgehensweise variierte und entsprach den Anforderungen der jeweiligen Kindertagesstätte: In zwei Tagesstätten wurden die Eltern persönlich rekrutiert, indem sie in der *Bringzeit* um ihre Teilnahme an der Studie gebeten wurden. Als *Bringzeit* wird der Zeitraum zwischen ca. 7.00 h und 9.00 h bezeichnet, in dem die Eltern ihre Kinder zur Betreuung in die Kindertagesstätte bringen. In sechs Tagesstätten erfolgte die Rekrutierung durch die Leitung der Einrichtung. In einer Tagesstätte wurde die Studie zunächst den Eltern in einer Informationsveranstaltung präsentiert. Interessierte Eltern meldeten sich anschließend beim Elternbeirat.

Die ausgefüllten Fragebögen wurden von den Eltern im verschlossenen Umschlag in eine „Wahlbox“ geworfen. Auf allen Fragebögen wurde ein individueller Code notiert, um eine anonyme Auswertung sicherzustellen und die Zuordnung von Eltern- und Erzieherinnenbögen zu ermöglichen. Während der Erhebungsphase wurde ein enger Kontakt zu den jeweiligen Kindertagesstätten aufrechterhalten.

## 5.2 Repräsentativer Ausschnitt der Düsseldorfer Kindertagesstätten

Die Stadt Düsseldorf und das Jugendamt Düsseldorf entwickelten eine sozialräumliche Gliederung der Stadtteile. Als Datengrundlage dienten die Sozialhilfe-, Einwohner-, Schüler-, Gebäudedateien sowie Daten zur Arbeitslosigkeit und Beschäftigung, zu den Erziehungshilfen und Gewaltdelikten und Daten des Bezirkssozialdienstes (Landeshauptstadt Düsseldorf, 2010). Abbildung 3 gibt einen Überblick über die Lage und die Sozialstruktur des Stadtteiles, in dem sich die Kindertagesstätten befinden, die sich an der Studie beteiligten:

Abbildung 5: Kindertagesstätten im Sozialraum



Jugendamt Düsseldorf (2005), modifiziert.

Anhand der Haushaltsnettoeinkommen der Familien der vorliegenden Studie wurde überprüft, ob sich die Einkommensstrukturen in den einzelnen Kindertagesstätten und Sozialräumen unterscheiden. Es ergaben sich hoch signifikante Unterschiede  $F_{(8;201)} = 8.79$ ,  $p < .001$ . Die nachfolgende Tabelle 3 gibt einen Überblick:

Tabelle 4: Sozialraum und Einkommen der teilnehmenden Familien

Kindertages- stätte	Stadt/ Stadtteil	Beschreibung des Sozialraums	Durchschnittliches Haushaltsnettoein- kommen		
			niedrig	mittel	hoch
Nr.					
1	Düsseldorf- Mörsenbroich	Höhere Einkommen, entsprechende berufliche Stellung, hohe Bildungsbeteiligung, hoher Wohnstandard aber auch schlichte Mietwohnungen			x
2 3	Düsseldorf- Gerresheim	Höhere Wohnstandards, hohe Bildungsbeteiligung Arbeiter, mittlere Angestellte, entsprechende Einkommen	x	x bis	x
4 5	Mettmann	<i>Keine sozialräumliche Gliederung vorhanden.</i>	x bis	x x bis	x
6	Düsseldorf- Lierenfeld	Traditionelles Industriearbeiterviertel, sozialer Wohnungsbau, hoher Anteil öffentlicher Unterstützung	x		
7	Düsseldorf- Eller	Sehr hohe Belastung, Bildungsbeteiligung gering bis mittel, Mietwohnungen, sozialer Wohnungsbau, heterogene Einkommen	x bis	x	
8	Düsseldorf- Rath	Gemischtes Wohngebiet, Berufsstruktur und Einkommen heterogen, viele Griechen	x		
9	Ratingen- Lintorf	<i>Keine sozialräumliche Gliederung vorhanden</i>		x	

Anmerkungen: Sozialraumbeschreibung: Jugendamt Düsseldorf (2005), modifiziert. Haushaltsnettoeinkommen: niedrig = unter 1000 – ca. 2500 €, mittel = 2600 – bis 3500 €, hoch = 3600 – ca. 4500 €

Tabelle 3 verdeutlicht, dass sowohl Familien mit niedrigen als auch mit mittleren und hohen Haushaltsnettoeinkommen erreicht werden konnten.

Eine eindeutige Einschätzung der Repräsentativität der vorliegenden Stichprobe konnte nicht vorgenommen werden, da für die Region Mettmann und Ratingen keine entsprechenden sozio-demografischen Daten vorlagen. Bei Vergleichen zeigte sich jedoch, dass die Stichprobe nicht erheblich von den zur Verfügung stehenden Daten abwich. Der Anteil der Ausländer lag in NRW bei 10,5 % und in Düsseldorf bei 17,3 % und war damit ähnlich hoch wie in der vorliegenden Arbeit. Geringfügige Abweichungen gab es bei den Eltern mit höheren Bildungsabschlüssen. Zu berücksichtigen ist, dass in der vorliegenden Arbeit überwiegend Eltern zwischen dem 30. und 40. Lebensjahr befragt wurden und anzunehmen ist, dass sich dort die sozio-demografischen Merkmale vermutlich anders verteilen als in der Gesamtbevölkerung.



## 5.2 Datenerhebung

Die Datenerhebung erstreckte sich über den Zeitraum von Mitte Juni 2009 bis Anfang März 2010. Insgesamt beteiligten sich neun Kindertagesstätten im Raum Düsseldorf an dem Projekt. Von den 293 ausgeteilten Fragebögen wurden 235 ausgefüllt zurückgegeben. Dies entspricht einer Rücklaufquote von 80%.

Aus Gründen der Vergleichbarkeit wurden 2 Fälle aus der Datei entfernt, da sich die Angaben der Mutter nicht auf die leiblichen Kinder bezogen. Bei drei Geschwisterpaaren enthielten die Fragebogen vollkommen identische Angaben. Es wurde jeweils 1 Geschwisterkind aus der weiteren Berechnung ausgeschlossen. Die Fragebögen wurden nicht ausgewertet, wenn insgesamt mehr als 12 Items (14 %) unbeantwortet blieben. Voraussetzung für die Teilnahme der Eltern mit Migrationshintergrund war ein Grundverständnis der deutschen Sprache.

Drei Fälle wurden aufgrund des hohen Missinganteiles aus den weiteren Analysen ausgeschlossen. Bei der Einschätzung des Sozialverhaltens durch die Erzieherinnen wurden 4 Fälle aufgrund des hohen Anteils fehlender Werte nicht berücksichtigt. Mit Ausnahme von Item 17 (5,1 %) des DEAPQ-EL-GS lag der Anteil fehlender Werte auf beiden Fragebögen unter 5 %. Im weiteren wurden keine Daten ergänzt, weil die fehlenden Daten der Studie nach der Klassifikation von Rubin (Überblick bei Lüdtke und Mitarbeiter, 2007, Schafer & Graham, 2002) keinem eindeutigen Muster zuzuordnen waren, weil man nicht von gleicher Itemschwierigkeit ausgehen kann und weil die Transparenz der Daten erhalten bleibt (Wuttke, 2007). Von den 235 Fragebogen wurden 227 bei den weiteren Analysen berücksichtigt. Die folgenden Analysen beruhen auf Mütterangaben.

## 5.3 Statistische Methoden

Die Überprüfung von Unterschieden der Haushaltsnettoeinkommen der Familien erfolgte mittels einfaktorieller Varianzanalyse.

Für die einzelnen Skalen der Erhebungsinstrumente wurden Mittelwerte, Schiefe und Kurtois bestimmt. Die interne Konsistenz der Skalen wurde mit Chronbachs Alpha überprüft. Die Analyse der Faktorenstruktur des DEAPQ-EL-GS erfolgte explorativ (Hauptkomponentenanalyse, Varimax Rotation mit Kaiser-Normalisierung).

Zur Überprüfung der Zusammenhänge zwischen elterlichem Erziehungsstil und dem kindlichen Sozial- und Problemverhalten im Mütterurteil und im Erzieherinnenurteil wurden

Pearson-Produkt-Moment Korrelationen berechnet, da von Intervallskalenniveau der Fragebögen auszugehen ist. Die Analyse geschlechtsspezifischer Unterschiede erfolgte, je nach Hypothesenrichtung, mit ein- bzw. zweiseitigen T-Tests. Die Effektstärken wurden mit dem Programm G-Power 3.1 (Universität Düsseldorf) berechnet.

Das Signifikanzniveau wurde für alle statistischen Analysen auf 5 % festgelegt. Die Homogenität der Varianzen wurde mit dem Levene-Test überprüft.

Alle Berechnungen wurden mit dem Programm PASW (vormals SPSS) 18 durchgeführt. Grafische Darstellungen wurden mit dem Programm Power Point und SPSS 18 erstellt.

## 5.4 Deskriptive Beschreibung der Stichprobe

Die Stichprobe setzte sich aus 102 Jungen (45 %) und 125 Mädchen aus 218 Familien zusammen. 11 % der Mütter und 17 % der Väter hatten einen Migrationshintergrund. Der Anteil der ausländischen Bevölkerung betrug am 31.12.2009 in NRW 10,5 % und in Düsseldorf 17,3 % (IT NRW, Stand 31.12.2009).

### 5.4.1 Stichprobe der Eltern

Die Mütter waren im Durchschnitt 37 ( $SD = 5.2$ ) Jahre, die Väter 39 ( $SD = 5$ ) Jahre alt. Die Häufigkeitsverteilung der Altersangaben ist in Tabelle 5 dargestellt:

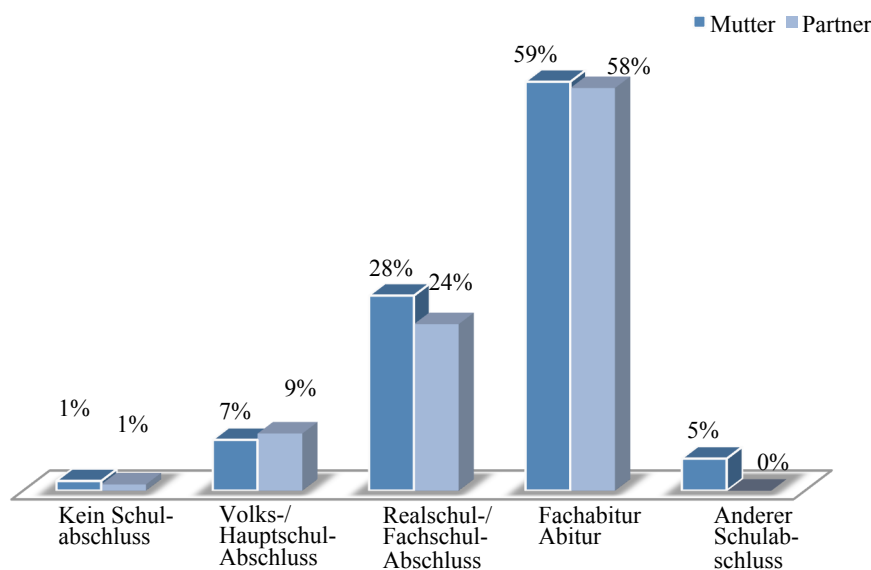
**Tabelle 5: Häufigkeitsverteilung der Altersangaben**

Alter	Häufigkeit	Prozent	
<b>Mutter</b>	20 – 29 Jahre	21	9.3
	30 – 39 Jahre	130	57.3
	40 – 49 Jahre	74	33.0
	50 – 59 Jahre	0	0
	keine Angaben	2	0.9
<b>Vater/Partner</b>	20 – 29 Jahre	12	5.3
	30 – 39 Jahre	104	39.0
	40 – 49 Jahre	89	42.4
	50 – 59 Jahre	5	2.4
	keine Angaben	17	7.5

Anmerkung: Mütter: n = 227, Väter: n = 227

79,4 % der Eltern waren verheiratet, 3,2 % waren geschieden und 2,3 % lebten getrennt. 8,7 % der Mütter waren ledig und 6 % alleinerziehend.

Mehr als die Hälfte der Eltern hatten die Schule mit Fachabitur oder Abitur abgeschlossen. Die Verteilung der Schulabschlüsse wird in Abbildung 6 deutlich:

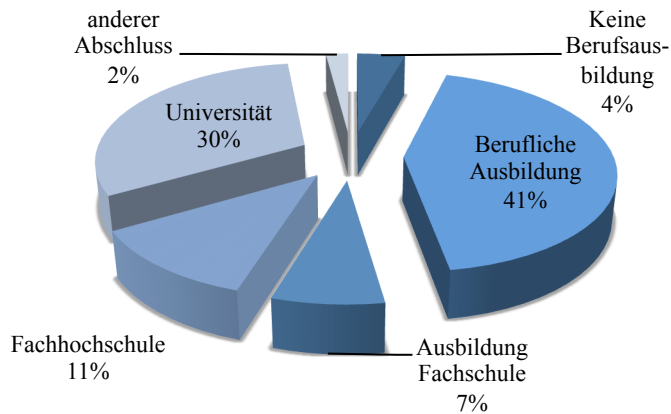


**Abbildung 6: Höchster aktueller Schulabschluss der Eltern**

*Anmerkung:* Mütter: n = 218, Väter: n = 200.

2008 hatten knapp 20 % der 30-40jährigen ein Fachhochschul-, Hochschulstudium/Promotion abgeschlossen (Statistisches Bundesamt, 2011). In NRW lag die Studienberechtigungsquote im Jahr 2006 bei 53,4 % (Statistische Analysen und Studien Nordrhein-Westfalen, Band 47).

Die Väter/Partner schlossen häufiger (5 %) ein Fachhochschulstudium ab und hatten häufiger (4%) ein Universitätsstudium beendet als die Mütter. Bei den Müttern überwog der Anteil (14 %) der Fachschul- und der Berufsabschlüsse. Die Häufigkeitsverteilung der beruflichen Abschlüsse beider Eltern wird in Abbildung 7 dargestellt:

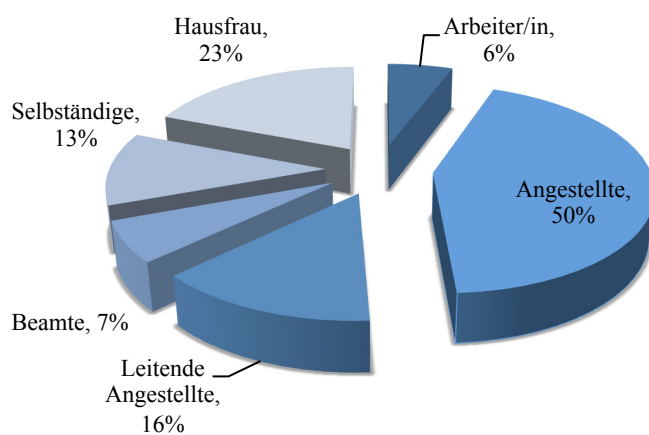


**Abbildung 7: Höchster beruflicher Abschluss der Eltern**

*Anmerkung:* Mütter: n = 215, Väter: n = 201.

11,5 % der Mütter und 79,8 % der Väter waren Vollzeit beschäftigt, 39 % der Mütter und 4,1 % der Väter gingen einer Teilzeitbeschäftigung nach. 11 % der Mütter und 1,8 % der Väter waren geringfügig beschäftigt und 4,6 % der Mütter und 4,6 % der Väter waren arbeitslos. 10,1 % der Mütter nahmen Erziehungsurlaub in Anspruch.

Die Hälfte der Eltern war im Angestelltenverhältnis tätig. Die Häufigkeitsverteilung der beruflichen Stellung der Eltern ist Abbildung 8 zu entnehmen:



**Abbildung 8: Berufliche Stellung der Eltern**

*Anmerkung:* Mütter: n = 211, Väter: n = 200

Das monatliche Haushaltsnettoeinkommen der Familien wurde in 5 Kategorien erhoben. 6,4 % der Familien hatten ein Gesamteinkommen unter € 1000 monatlich, 21,1 % ein Einkommen zwischen € 1000 – 2000, ein monatliches Einkommen zwischen € 2000 – 4000 gaben 39,4 % der Mütter an, über € 4000 – 6000 verfügten 18,8 % der Familien und 7,8 % der Eltern hatten ein monatliches Haushaltsnettoeinkommen von mehr als € 6000. 6,4 % der Eltern machten keine Angaben zum monatlichen Haushaltseinkommen.

### 5.4.2 Stichprobe der Kinder

Die Kinder waren zum Erhebungszeitpunkt zwischen 2 und 7 Jahren alt. Das Durchschnittsalter betrug 58.4 Monate (*SD* 11.6). Die Häufigkeitsverteilung der Alterskategorien wird in Tabelle 6 dargestellt:

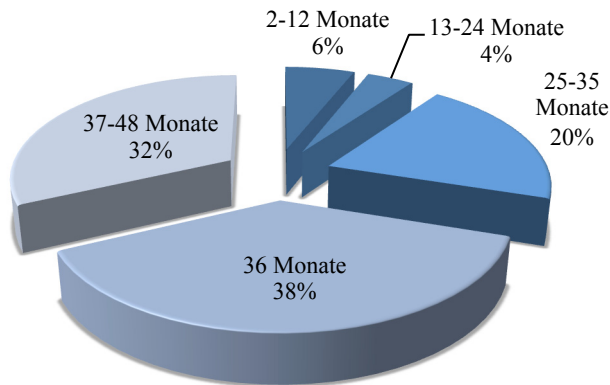
**Tabelle 6: Altersverteilung Kinder**

Alter	Häufigkeit	%
<b>Kind</b>		
2 Jahre	2	0.9
3 Jahre	48	21.1
4 Jahre	71	31.1
5 Jahre	78	34.4
6 Jahre	25	11.0
7 Jahre	3	1.3
Keine Angaben	0	0

*Anmerkung:* n = 227

30,4 % der Kinder waren Einzelkinder, 58,1 % hatten ein Geschwisterkind, 9,7 % zwei und 1,8 % hatten mehr als zwei Geschwister.

Beim Eintritt in die Kindertagesstätte waren die Kinder zwischen 2 Monaten und 48 Monaten alt ( $M = 34.1$ ,  $SD 8.9$ ). 30 % der Kinder waren bereits vor dem 3. Lebensjahr in institutioneller Betreuung. Die Altersverteilung verdeutlicht Abbildung 9:



**Abbildung 9: Alter der Kinder bei Eintritt in die Kindertagesstätte**

Anmerkung: Mütterangaben. n = 227. Fehlende Angaben n = 5

Die Kinder verbrachten durchschnittlich 35 Stunden wöchentlich in der Einrichtung. Die Häufigkeitsverteilung der Betreuungszeit wird in Tabelle 7 ersichtlich:

**Tabelle 7: Wöchentliche Betreuungszeit der Kinder**

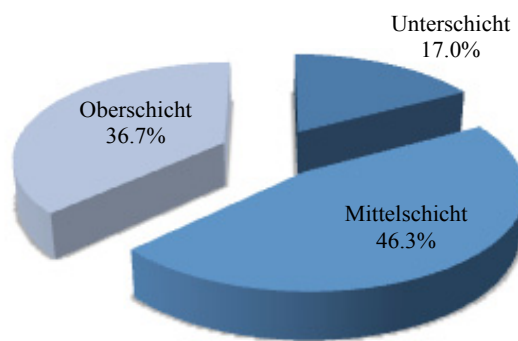
Wöchentliche Betreuungszeit in Stunden	Häufigkeit	Prozent
15 - 24	19	8.6
25	20	9.0
26 - 29	7	3.1
30	18	8.1
31 - 34	5	2.2
35	79	35.6
36 - 39	7	3.1
40	33	14.9
41 - 44	1	0.5
45	32	14.4
> 45	1	0.5

Anmerkung: Mütterangaben. n = 227. Fehlende Angaben n = 5

### 5.4.3 Sozioökonomischer Status der Familien

Um den sozioökonomischen Status der Familien zu ermitteln, wurde ein additiver Schicht-Index in Anlehnung an Winkler & Stolzenberg (2003, 2006) berechnet, die das Schichtkonzept von Erwin K. Scheuch (1961, 1977; vgl. Hradil, 2005) modifizierten und weiterentwickelten (Bammann, 2001). Den Indikatoren *Bildungsabschluss* der Eltern, *berufliche Stellung* der

Eltern und monatliches *Haushaltsnettoeinkommen* der Familie wurden Punktwerte von 1 – 7 bzw. 1 - 5 zugeordnet (s. Anhang 5). Der Indexwert ergibt sich aus der Summe der individuellen Punktwerte der Eltern. Es konnten zwischen 3 und 19 Punkten erreicht werden. Die ermittelten Gesamtwerte beider Elternteile wurden in die drei Gruppen Unterschicht, Mittelschicht und Oberschicht eingeteilt. Für die vorliegende Elternstichprobe ergab sich die in Abbildung 10 dargestellte Verteilung:



**Abbildung 10: Soziale Schichtzugehörigkeit der Eltern**

*Anmerkung:* Mütter: n = 218, Väter: n = 202

Demnach sind 36,7 % der Familien der Oberschicht, 46,3 % der Mittelschicht und 17 % der Familien der Unterschicht zuzurechnen.

## 5.5 Erhebungsinstrumente

### 5.5.1 Deutsche erweiterte Version des Alabama Parenting Questionnaire (DEAPQ-EL-GS)

Die Validität des Fragebogens wurde von Reichle & Franiek im Rahmen einer Stichprobe mit 373 (319) Kindern im Grundschulalter (M 7.5 Jahre, SD .97; M 8.2 Jahre, SD .99) zu zwei Messzeitpunkten überprüft. Die internen Konsistenzen (Chronbachs Alpha) der Skalen lagen zwischen  $\alpha = .60$  und  $\alpha = .84$ .

Von den 40 Items des DEAPQ-EL-GS wurden 38 in unveränderter Form übernommen. Item 8 (*Sie fragen Ihr Kind, wie sein Tag in der Schule war*) wurde geringfügig modifiziert, *Schule* wurde durch *Kindergarten* ersetzt. Item 10 (*Sie helfen Ihrem Kind bei den Hausaufgaben*) wurde nicht übernommen, da es für diese Altersgruppe nicht relevant ist. Die folgende Abbildung 11 verdeutlicht die Skalenzusammensetzung:

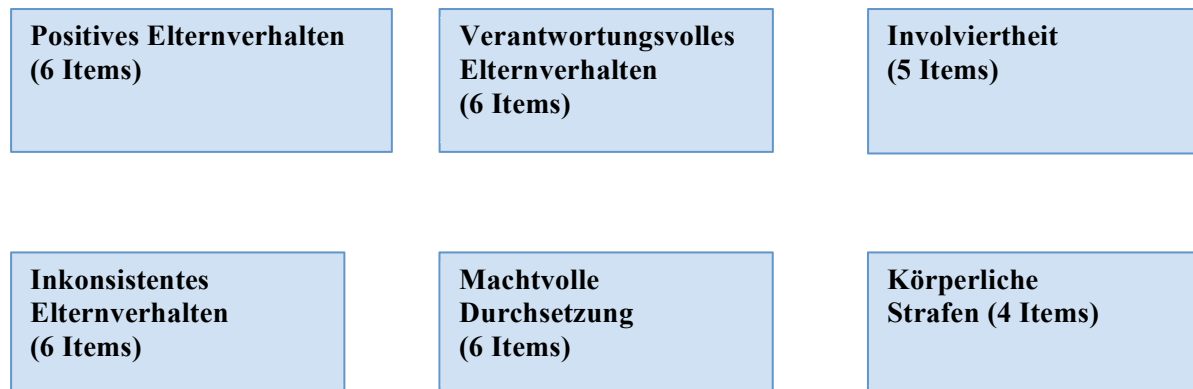


Abbildung 11: Alabama Parenting Questionnaire (APQ)

### 5.5.2 Social Behavior Questionnaire (SBQ-EL-4-11)

Das Sozial- und Problemverhalten der Kinder aus Elternperspektive wurde mit der Elternversion des Social Behavior Questionnaire erfasst (vgl. Kapitel 2.3.4). Tremblay und Mitarbeiter (1991) berichteten für die ursprünglichen 38 Items umfassende Version des SBQ zufriedenstellende interne Konsistenzen von  $\alpha = .62$  bis  $.76$  auf. Die faktorielle Validität ist in verschiedenen Stichproben bestätigt worden (Tremblay, Desmarais-Gervais, Gagnon & Charleboix, 1987; Tremblay und Mitarbeiter, 1992). Der SBQ wurde von Lösel und Mitarbeitern (2002) ins Deutsche übersetzt und um das Item „*Es quält Tiere*“ erweitert. Der Elternfragebogen enthält 48, der Erzieherinnenfragebogen 46 Verhaltensbeschreibungen (z. B.: *Es kämpft gern mit anderen Kindern, Es ist nicht so glücklich wie andere Kinder, Es lädt Kinder zum Mitspielen ein*) deren Auftretenshäufigkeit mittels einer dreistufigen Skala von *trifft nicht zu/niemals* (0 Punkte), *trifft etwas zu/manchmal* (1 Punkt) bis *trifft zu/fast immer* (2 Punkte) eingeschätzt wird. Zusätzlich besteht die Möglichkeit die Antwortkategorie *nicht beurteilbar* zu wählen (8 = 0 Punkte). Es können die sechs Primärskalen *Prosoziales Verhalten, Hyperaktivität/ Unaufmerksamkeit, Physische Aggression, Zerstörung/Delinquenz, Indirekte Aggression und Emotionale Störung/Ängstlichkeit* gebildet werden. Ergänzend zu einem



Gesamtwert, der sich aus der Summe der Problemskalen, ohne die Skala *Prosoziales Verhalten* errechnet, können zwei Sekundärskalen konstruiert werden:

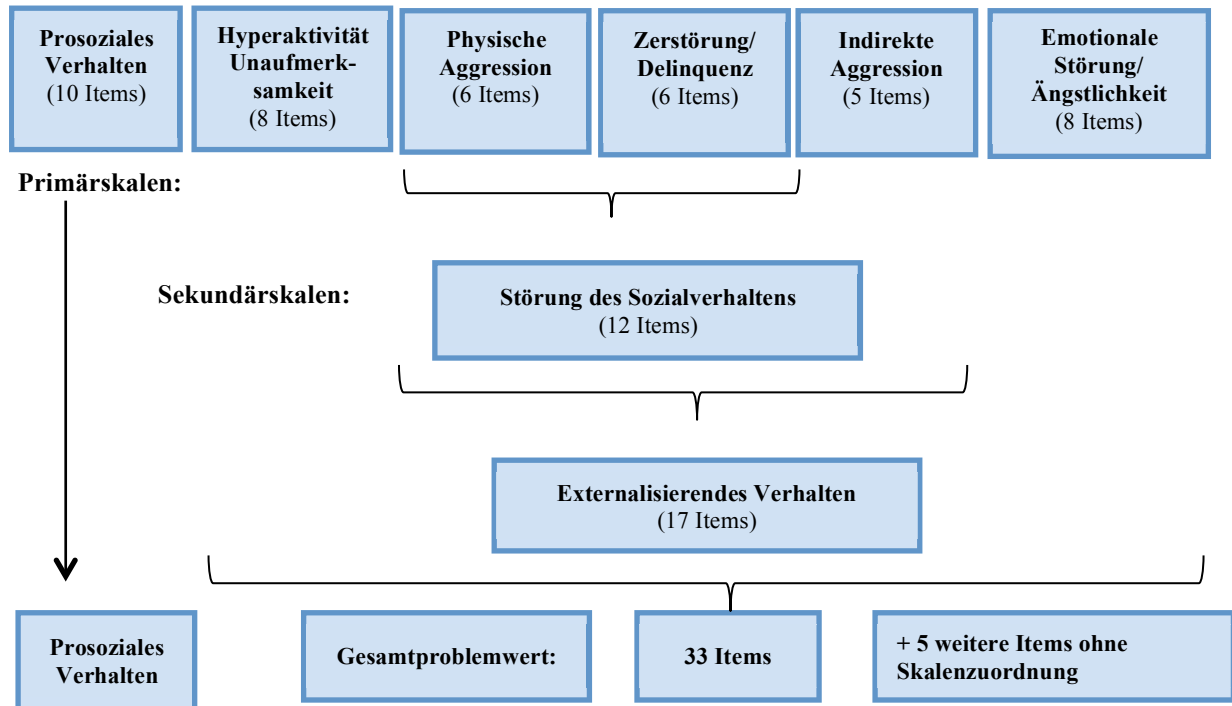


Abbildung 12: Skalenbildung des Social Behavior Questionnaire

Lösel et al. (2002), modifiziert.

Die deutsche Adaption des SBQ wurde erstmals von Lösel und Mitarbeitern im Rahmen der Erlangen-Nürnberg Entwicklungs- und Präventionsstudie ( $n = 675$ ) bei 3 – 6-jährigen Kindern eingesetzt. Es wurden zufriedenstellende interne Konsistenzen im Bereich von  $\alpha = .81$  bis  $.85$  (Lösel, Beelmann & Stemmler, 2002) berichtet.

### 5.5.3 Prosocial Behavior Questionnaire (PSBQ-Erzieherinnen)

Zur Erfassung des Sozial- und Problemverhaltens aus Erzieherinnenperspektive wurde der Prosocial Behavior Questionnaire-Erzieherinnen verwendet. Der PSBQ ist eine nahezu identische Version der deutschen Adaption des SBQ. Er wurde um die Items *Es stiehlt außerhalb von Zuhause* (z. B. im Supermarkt oder im Kindergarten) und *Es quält Tiere* gekürzt. Er enthält insgesamt 46 kindliche Verhaltensweisen, die die Erzieherinnen auf einer

dreistufigen Skala von *trifft nicht zu* (Punktwert 1), *trifft manchmal/etwas zu* (Punktwert 2) und *trifft meistens zu* (Punktwert 3) einschätzen können. In der Erzieherinnenversion besteht nicht die Möglichkeit, die Kategorie *Nicht beurteilbar* zu wählen. Bei den statistischen Berechnungen wurden die Antwortkategorien entsprechend dem SBQ umcodiert, um die Vergleichbarkeit der Eltern- und Erzieherinnenversion zu vereinfachen.

#### **5.5.4 Soziodemografische und persönliche Daten**

Mittels eines selbst entwickelten Fragebogens wurden die persönlichen Daten der Mütter, Väter oder Lebenspartner und der Kinder erhoben. Der Bogen umfasste Fragen wie beispielsweise *Alter der Hauptbezugsperson, Staatsangehörigkeit, Familienstand, höchster allgemeinbildender Schulabschluss, höchster beruflicher Ausbildungsabschluss, Erwerbstätigkeit, berufliche Stellung* und die Höhe des monatlichen *Netto-Gesamteinkommens* des Haushaltes. Ferner wurden Daten zur Betreuungssituation des Kindes z. B. *Welche Personen (außer Ihnen) betreuten das Kind außerhalb des Kindergartens* und außerordentlichen Belastungen wie z. B. *Trennung/Scheidung, Todesfall in der Familie, Schwere Krankheiten/Unfälle* erhoben.

## 6 Ergebnisse

### 6.1 Deskriptive Ergebnisse

Da geschlechtsspezifische Unterschiede für die weiteren Analysen relevant sind, werden die deskriptiven Ergebnisse der einzelnen Skalen zum Erziehungsstil und zum Sozialverhalten sowohl als Gesamtwert als auch getrennt nach Geschlecht berichtet. Die analysierten Daten basieren auf Angaben der Mütter.

#### 6.1.1 Erziehungsverhalten der Mütter

Der deutschsprachige Fragebogen zum elterlichen Erziehungsverhalten wurde von Reichle & Franiek an Daten einer Stichprobe von Kindern im späten *Vorschul-* und frühen *Grundschulalter* ( $M$  7.5 Jahre,  $SD$  .97;  $M$  8.2 Jahre,  $SD$  .99) an zwei Messzeitpunkten validiert. In der vorliegenden Stichprobe wurden Eltern von *Kindergarten-* und *Vorschulkindern* zu ihrem Erziehungsverhalten befragt. Die Kinder waren im Mittel 4.9 ( $SD$  .96) Jahre alt. Aufgrund der Altersdifferenz wurde zunächst überprüft, ob die Faktorenstruktur des Itemsatzes den erwarteten Erziehungsstildimensionen entspricht. Anschließend werden die internen Konsistenzen und deskriptiven Ergebnisse der einzelnen Skalen zum Erziehungsverhalten berichtet.

##### 6.1.1.1 Faktorielle Struktur des DEAPQ-EL-GS bei Kindern vor Schuleintritt

Die Analyse der Faktorenstruktur der 39 Items erfolgte explorativ (Hauptkomponentenanalyse, Varimax Rotation mit Kaiser-Normalisierung).

Der Eigenwertverlauf der Faktoren zeigte einen Knick nach dem siebten und nach dem zwölften Faktor. Aufgrund der theoretischen Vorannahmen wurde die Anzahl der zu extrahierenden Faktoren zunächst auf sieben festgelegt. Die erwartete 7-faktorielle Lösung konnte nicht repliziert werden. Die 6 Items der Erziehungsstildimension *Geringes Monitoring* verteilten sich auf 4 Faktoren und erwiesen sich auch inhaltlich nicht als altersangemessen für Vorschulkinder. Aufgrund der Abweichungen von der angenommenen Faktorenstruktur und der unzureichenden internen Konsistenz ( $\alpha = .26$ ) wurde die Skala *Geringes Monitoring* bei den weiteren Analysen nicht berücksichtigt.

Eine erneute faktorenanalytische Überprüfung des reduzierten Itemsatzes (33 Items) erbrachte eine 6-faktorielle Lösung, die in Anlehnung an Reichle und Franiek den sechs Erziehungsstildimensionen *Positives Elternverhalten*, *Verantwortungsvolles Elternverhalten*, *Machtvolle Durchsetzung*, *Inkonsistentes Elternverhalten*, *Körperliche Strafen* und *Involviertheit* entspricht. Nur Item 6 und Item 8 laden anstatt auf der Skala *Involviertheit* primär auf der Skala *Positives Elternverhalten*. Beide Items werden bei weiteren Analysen den ursprünglichen Skalen zugeordnet. Einen Überblick über die Ladungen der einzelnen Komponenten gibt Tabelle 8:

**Tabelle 8: Rotierte Komponentenmatrix des DEAPQ-EL-GS**

		Komponenten					
		1 PE	2 IK	3 MD	4 VE	5 KS	6 I
2	Sie sagen Ihrem Kind, dass es etwas gut gemacht hat.	.79					
10	Sie loben Ihr Kind, wenn es etwas gut gemacht hat.	.78					
13	Sie loben Ihr Kind, wenn es sich gut benommen hat.	.71					
16	Sie umarmen Ihr Kind oder geben ihm einen Kuss, wenn es etwas gut gemacht..	.65					
1	Sie führen ein freundliches Gespräch mit Ihrem Kind.	.61					
21	Sie zeigen Ihrem Kind, dass Sie sich freuen, wenn es.....hilft	.51					.26
3	Sie drohen Ihrem Kind eine Strafe an, strafen es dann aber doch nicht		.79				
18	Sie vermindern eine Bestrafung (z. B. Sie heben ein Verbot früher auf, als.....		.75				
36	Es fällt Ihnen schwer, in der Erziehung konsequent zu sein		.66				
7	Ihr Kind hat etwas falsch gemacht und verhandelt so lange mit Ihnen, bis Sie..		.59				
23	Je nachdem wie gut Sie gelaunt sind, sind die Strafen mehr oder weniger ...		.39				
37	Es gibt Tage, an denen Sie strenger sind als an anderen.		.34				
24	Sie greifen durch, weil Kinder Ihre Grenzen kennen lernen müssen, auch...			.77			
15	Wenn Ihr Kind möchte, dass Sie eine Ausnahme machen, bestehen Sie auf....			.70			

Fortsetzung Tabelle 8							
Komponenten							
Item		1 PE	2 IK	3 MD	4 VE	5 KS	6 I
35	Sie setzen Ihrem Kind klare Grenzen, damit es Ihnen nicht auf der Nase...		-.37	.58	.31		
12	Wenn Ihr Kind anfängt mit Ihnen zu verhandeln, sprechen Sie ein Machtwort			.49			
29	Wenn Ihr Kind sich nicht genau an Ihre Anweisungen hält, weisen Sie es.....			.49	.34		
32	Sie überlegen sich, wie Ihr Kind sich im Umgang mit anderen Menschen...				.75		
31	Sie achten darauf, ob Ihr Kind mit anderen Kindern friedlich umgeht und.....				.71		
30	Sie tun oder sagen etwas, damit Ihr Kind in gute Stimmung kommt.				.54		
28	Sie erklären Ihrem Kind, wie man sich in einer bestimmten Situation...benimmt	.40			.54		
26	Sie besprechen mit Ihrem Kind, was es in seiner Freizeit tun könnte.				.50		.34
33	Sie sprechen mit Ihrem Partner/ Partnerin ...etwas erlauben/verbieten			.27	.43		
27	Sie geben Ihrem Kind einen Klaps, wenn es etwas Falsches gemacht hat.					.72	
34	Bei Diskussionen.... kommt es vor, dass Worte nicht ausreichen und Sie auch...					.69	
25	Sie halten Ihr Kind fest oder schütteln es, wenn es etwas falsch gemacht hat.					.64	
39	Wenn Sie beobachten, dass Eltern ihr Kind ohrfeigen, würden Sie es am.....					.46 (R)	
11	Sie bringen Ihr Kind zu einer Freizeitbeschäftigung.						.71
4	Sie stellen sich in einer Freizeitgruppe als freiwilliger Helfer zur Verfügung...						.65
20	Sie gehen zu Elternbeiratssitzungen, Elternsprechtagen oder anderen...						.62
6	Sie spielen zusammen oder unternehmen etwas mit Ihrem Kind, was Spaß...	.56					.26
8	Sie fragen Ihr Kind, wie sein Tag im Kindergarten war.	.39					.38

Anmerkungen: Extraktionsmethode: Hauptkomponentenanalyse. Rotationsmethode: Varimax mit Kaiser-Normalisierung. Die Rotation ist in 6 Iterationen konvergiert. PE = Positives Elternverhalten, IK = Inkonsistentes Elternverhalten, MD = Machtvolle Durchsetzung, VE = Verantwortungsvolles Elternverhalten, KS = Körperliche Strafen, I = Involviertheit. (R) = Item lädt positiv, wurde umcodiert. Ladungen unter .20 werden nicht angegeben.

Die folgenden Varianzanteile entfallen auf die sechs extrahierten Faktoren: 11.14 (1), 7.99 (2), 7.97 (3), 7.76 (4), 6.35 (5), 5.99 (6). Die Eigenwerte der einzelnen Faktoren betragen: 4.56 (1), 3.33 (2), 2.62 (3), 1.98 (4), 1.60 (5), 1.50 (6). Itemkennwerte (Mittelwert, Standardabweichung, korrigierte Trennschärfekoeffizienten, Primärladung) und Skalenzugehörigkeit sind in Anhang 3 ausführlich dargestellt.

Für die einzelnen Skalen ergaben sich die nachstehenden internen Konsistenzen (Chronbachs  $\alpha$ ):

- (1) *Positives Elternverhalten* (6 Items (n = 224),  $\alpha = .78$ )
- (2) *Verantwortungsvolles Elternverhalten* (6 Items (n = 217),  $\alpha = .68$ )
- (3) *Machtvolle Durchsetzung* (6 Items (n = 216),  $\alpha = .74$ )
- (4) *Inkonsistentes Elternverhalten* (6 Items (n = 227),  $\alpha = .69$ )
- (5) *Involviertheit* (5 Items (n = 221),  $\alpha = .53$ )
- (6) *Körperliche Strafen* (4 Items (n = 222),  $\alpha = .57$ )

Die internen Konsistenzen der Skalen *Positives Elternverhalten*, *Verantwortungsvolles Elternverhalten*, *Machtvolle Durchsetzung* und *Inkonsistentes Elternverhalten* sind mit Homogenitätskoeffizienten zwischen .78 und .68 als zufriedenstellend zu bewerten. Die internen Konsistenzen der Skalen *Positives Elternverhalten* ( $\alpha = .78$  vs.  $\alpha_{t_{1/2}} = .84$ ), *Verantwortungsvolles Elternverhalten* ( $\alpha = .68$  vs.  $\alpha_{t_1} = .72$ /  $\alpha_{t_2} = .62$ ), *Inkonsistentes Elternverhalten* ( $\alpha = .69$  vs.  $\alpha_{t_{1/2}} = .72$ ) und *Körperliche Strafen* ( $\alpha = .57$  vs.  $\alpha_{t_1} = .60$ ,  $\alpha_{t_2} = .55$ ) sind mit den von Reichle & Franiek (2007) berichteten Werten vergleichbar. Aufgrund der Eliminierung eines Items weist die Skala *Involviertheit* mit  $\alpha = .53$  vs.  $\alpha_{t_1} = .66$ ,  $\alpha_{t_2} = .60$  mit nur fünf Items die niedrigste interne Konsistenz auf. Die Skala *Machtvolle Durchsetzung* liegt mit  $\alpha = .74$  vs.  $\alpha_{t_{1/2}} = .71$  über dem von Reichle und Franiek (2007) berichteten Wert.

In der folgenden Tabelle 9 sind die Zusammenhänge der einzelnen Skalen dargestellt:

In der Tabelle 9: Korrelationsmatrix Skalen des DEAPQ

SKALA	PE	VE	MD	IK	I	KS
PE	1	.28**	.06	-.10	.28**	-.15*
VE		1	.23**	.05	.22**	.01
MD			1	-.24**	.11	.12
IK				1	-.08	.13
I					1	-.12
KS						1

Anmerkung: PE = Positives Elternverhalten, IK = Inkonsistentes Elternverhalten, MD = Machtvolle Durchsetzung, VE = Verantwortungsvolles Elternverhalten, KS = Körperliche Strafen, I = Involviertheit. \*  $p \leq .05$ ; \*\*  $p \leq .01$ ; (2-seitig). Listenweise N = 227.

Erwartungsgemäß zeigen sich signifikant positive Zusammenhänge zwischen den Skalen *Positives Elternverhalten*, *Verantwortungsvolles Elternverhalten* und *Involviertheit*. Die Skala *Körperliche Strafen* korreliert signifikant negativ mit den positiven Erziehungsstrategien (PE, VE und I). Die Skala *Verantwortungsvolles Elternverhalten* korreliert signifikant mit der Skala *Involviertheit* und entgegen den Erwartungen findet sich ein signifikanter Zusammenhang mit der Skala *Machtvolle Durchsetzung* (ähnlich wie von den Autoren des DEAPQ berichtet). Die Skala *Machtvolle Durchsetzung* steht zudem in einem signifikant negativen Zusammenhang mit der Skala *Inkonsistentes Elternverhalten*, was den Erwartungen entspricht. Es zeigten sich keine weiteren signifikanten Zusammenhänge.

Die Autoren der deutschsprachigen Version des APQ (Reichle & Franiek, 2007, 2009) berichten Interkorrelationen der Skalen auf Basis weiterführender, konfirmatorischer Faktorenanalysen. Auf eine konfirmatorische Überprüfung des eingesetzten Messinstrumentes wurde im Rahmen dieser Arbeit verzichtet. Aus diesem Grunde sind die Interkorrelationen der einzelnen Skalen nicht direkt miteinander vergleichbar.

### 6.1.1.2 Deskriptive Ergebnisse zum Erziehungsverhalten aus Elternperspektive

Die deskriptiven Ergebnisse (Mittelwerte, Standardabweichung, Schiefe und Exzess) zum Erziehungsverhalten sind in Tabelle 10 dargestellt:

Tabelle 10: Deskriptive Statistik zum Erziehungsstil (DEAPQ-EL-GS)

Skala		<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	Schiefe	Exzess
<b>Positives Elternverhalten</b> (6 Items)	Jungen	102	4.51	.42	-.79	.06
	Mädchen	125	4.60	.38	-.88	-.18
	Gesamt	227	4.56	.40	-.85	.01
<b>Verantwortungsvolles Elternverhalten</b> (6 Items)	Jungen	102	3.85	.53	.12	-.72
	Mädchen	125	3.83	.57	-.30	-.16
	Gesamt	227	3.84	.55	-.14	-.35
<b>Machtvolle Durchsetzung</b> (6 Items)	Jungen	102	3.38	.59	-.48	.21
	Mädchen	125	3.22	.63	.09	-.24
	Gesamt	227	3.29	.62	-.16	-.21
<b>Inkonsistentes Elternverhalten</b> (6 Items)	Jungen	102	2.40	.57	-.32	-.03
	Mädchen	125	2.42	.55	.27	-.24
	Gesamt	227	2.41	.56	-.02	-.14
<b>Involviertheit</b> (5 Items)	Jungen	102	4.15	.49	-.78	.52
	Mädchen	125	4.12	.53	-.83	.35
	Gesamt	227	4.13	.52	-.81	.42
<b>Körperliche Strafen</b> (4 Items)	Jungen	102	1.42	.45	.88	-.25
	Mädchen	125	1.35	.44	1.68	3.24
	Gesamt	227	1.38	.44	1.29	1.38

Anmerkungen. Antwortskala: 1 = fast nie, 2 = selten, 3 = manchmal, 4 = oft, 5 = fast immer.

Fünf Skalen zum Erziehungsverhalten weisen eine rechtssteile Verteilung auf. Die Mittelwerte der Skala *Körperliche Strafen* sind linkssteil verteilt. Erwartungsgemäß zeigen sich im Bereich der positiven Erziehungsstrategien höhere Mittelwerte als bei ungünstigen elterlichen Erziehungspraktiken. Die Antwortkategorien *oft* bis *fast immer* wurden am häufigsten für die Skala *Positives Elternverhalten* gewählt. Die niedrigsten Werte weist die Skala *Körperliche Strafen* auf, das Antwortverhalten liegt im Bereich *fast nie* bis *selten*.

### 6.1.2 Sozial- und Problemverhalten der Kinder

Im Folgenden werden die deskriptiven Ergebnisse und internen Konsistenzen der Skalen zum Sozial- und Problemverhalten aus Eltern- und Erzieherinnensicht berichtet.



### 6.1.2.1 Deskriptive Ergebnisse zum Sozialverhalten der Kinder im Mütterurteil (SBQ)

Mittelwerte, Standardabweichung, Reliabilität, Schiefe und Exzess der einzelnen Skalen zum Sozialverhalten der Kinder aus Mütterperspektive sind in Tabelle 11 dargestellt:

Tabelle 11: Deskriptive Statistik zum Sozial- und Problemverhalten (SBQ-EL4-11)

Skala		<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	$\alpha$	Schiefe	Exzess
<b>Primärskalen</b>							
<b>Prosoziales Verhalten</b> (10 Items)	Jungen	102	11.94	3.69		-.19	-.47
	Mädchen	125	13.68	3.76		-.63	.33
	Gesamt	227	12.73	3.79	.76	-.40	.20
<b>Hyperaktivität/ Unaufmerksamkeit</b> (8 Items)	Jungen	102	3.67	3.24		1.10	.56
	Mädchen	125	3.50	2.90		.77	-.13
	Gesamt	227	3.58	3.05	.83	.95	.30
<b>Physische Aggression</b> (6 Items)	Jungen	102	1.45	1.62		1.09	.45
	Mädchen	125	.46	.87		2.41	6.75
	Gesamt	227	.90	1.36	.69	1.73	2.68
<b>Emotionale Störung/ Ängstlichkeit</b> (8 Items)	Jungen	102	1.99	2.07		2.65	9.46
	Mädchen	125	2.18	1.94		1.38	2.62
	Gesamt	227	2.10	1.99	.77	1.99	5.81
<b>Indirekte Aggression</b> (5 Items)	Jungen	102	.34	.97		5.64	40.10
	Mädchen	125	.30	.71		2.79	8.49
	Gesamt	227	.34	.83	.38	4.86	34.54
<b>Zerstörung/ Delinquenz</b> (6 Items)	Jungen	102	.79	.99		1.43	2.44
	Mädchen	125	.73	1.05		2.65	11.12
	Gesamt	227	.79	1.02	.52	2.14	7.48
<b>Sekundärskalen</b>							
<b>Störung des Sozialverhaltens</b> (12 Items)	Jungen	102	2.24	2.17		1.40	2.45
	Mädchen	125	1.18	1.46		1.52	2.26
	Gesamt	227	1.66	1.89	.66	1.64	3.48
<b>Externalisierendes Verhalten</b> (17 Items)	Jungen	102	2.59	2.59		1.91	5.16
	Mädchen	125	1.49	1.74		1.18	.53
	Gesamt	227	1.98	2.23	.64	1.91	5.81
<b>Gesamtproblemwert</b> (38 Items)	Jungen	102	9.65	7.32		1.74	4.02
	Mädchen	125	8.32	5.16		.68	.00
	Gesamt	227	8.92	6.24	.84	1.56	4.13

Anmerkungen. Antwortskala: 0 = trifft nicht zu, 1 = trifft manchmal/etwas zu, 2 = trifft meistens zu, 8 = nicht beurteilbar (Punktwert = 0).

Die höchsten Mittelwerte der Primärskalen ergaben sich für das *Prosoziale Verhalten* der Kinder. Die Skala weist eine rechtssteile Verteilung auf, das Antwortverhalten liegt im Bereich *trifft manchmal/etwas zu* bis *trifft meistens zu*. Die Mittelwerte der Problemskalen sind linkssteil verteilt. Bei der Primärskala zur *Indirekten Aggression* wählten die Eltern am häufigsten die Antwortkategorie *trifft nicht zu* oder *nicht beurteilbar*. Sie weist mit 5 Items die niedrigsten Mittelwerte und eine unzureichende interne Konsistenz auf. Die Homogenitätskoeffizienten der restlichen Skalen stimmen weitgehend mit den von Lösel und Mitarbeiter (1998, 2000, 2001) berichteten Werten zur Validität des SBQ überein ( $\alpha = .81 - .85$ ).

### 6.1.2.2 Deskriptive Ergebnisse zum Sozialverhalten der Kinder aus Erzieherinnenperspektive (PSBQ)

In Tabelle 12 sind die deskriptiven Ergebnisse Statistiken zum Sozialverhalten der Kinder aus Erzieherinnenperspektive zusammengefasst:

Tabelle 12: Deskriptive Statistik zum Sozial- und Problemverhalten (PSBQ)

Skala		<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	$\alpha$	Schiefe	Exzess
<b>Primärskalen</b>							
<b>Prosoziales Verhalten</b> (10 Items)	Jungen	101	9.11	5.03	.90	.27	-.84
	Mädchen	124	11.76	4.37		-.04	-.26
	Gesamt	225	10.57	4.85		.00	-.66
<b>Hyperaktivität/ Unaufmerksamkeit</b> (8 Items)	Jungen	100	2.04	3.46	.88	1.71	2.60
	Mädchen	124	1.96	2.83		2.15	6.05
	Gesamt	224	2.32	3.14		1.93	4.06
<b>Physische Aggression</b> (6 Items)	Jungen	101	1.34	1.98	.80	2.05	4.48
	Mädchen	124	.57	1.33		2.70	7.07
	Gesamt	225	.91	1.69		2.41	6.36
<b>Emotionale Störung/ Ängstlichkeit</b> (8 Items)	Jungen	101	1.49	2.05	.77	2.58	9.72
	Mädchen	124	1.58	1.74		1.62	2.60
	Gesamt	225	1.54	1.88		2.16	6.87
<b>Indirekte Aggression</b> (5 Items)	Jungen	101	.70	1.37	.85	2.13	3.85
	Mädchen	124	.96	1.73		2.12	4.26
	Gesamt	225	.84	1.58		2.18	4.56
<b>Zerstörung/ Delinquenz</b> (5 Items)	Jungen	101	.53	1.01	.63	1.98	3.18
	Mädchen	124	.38	.89		3.55	16.00
	Gesamt	225	.45	.95		2.69	8.37

Fortsetzung Tabelle 12							
Skala		<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	$\alpha$	Schiefte	Exzess
<b>Sekundärskalen</b>							
<b>Störung des Sozialverhaltens</b> (12 Items)	Jungen	101	1.69	2.32		1.74	2.91
	Mädchen	124	.95	1.96		2.71	8.04
	Gesamt	225	1.28	2.15	.81	2.15	4.74
<b>Externalisierendes Verhalten</b> (17 Items)	Jungen	101	2.31	3.02		1.78	3.88
	Mädchen	124	1.84	2.96		2.04	4.24
	Gesamt	225	2.05	2.99	.85	1.90	3.89
<b>Gesamtproblemwert</b> (36 Items)	Jungen	100	7.40	6.87		1.31	1.04
	Mädchen	124	6.16	6.01		2.10	5.56
	Gesamt	224	6.72	6.43	.87	1.68	2.88

*Anmerkungen.* Aufgrund von fehlenden Werten variierte die Stichprobengröße von N 224 bis N = 225. Antwortskala: 0 = trifft nicht zu, 1 = trifft manchmal/etwas zu, 2 = trifft meistens zu, 8 = nicht beurteilbar (Punktwert = 0).

Hohe Mittelwerte ergeben sich wiederum im Bereich der positiven Verhaltensbeschreibungen. Auch im Erzieherinnenurteil wird bei den Items zum Prosozialem Verhalten der Kinder am häufigsten die Antwortkategorie *trifft manchmal/etwas zu* bis *trifft meistens zu* gewählt. Die Skala ist symmetrisch verteilt. Die übrigen Skalen sind linkssteil verteilt. Die höchsten Mittelwerte der Primärskalen im Problembereich ergeben sich für die Skala *Hyperaktivität/Unaufmerksamkeit*. Aus Erzieherinnenperspektive wird selten zerstörerisches und delinquentes Verhalten der Kinder beobachtet. Die Skala zeigt die niedrigsten Mittelwerte, das Antwortverhalten liegt im Bereich *trifft nicht zu* bis *trifft manchmal etwas zu*. Die Reliabilität der Skala *Zerstörung/Delinquenz* ist mit  $\alpha = .63$  am niedrigsten. Die Homogenitätskoeffizienten der restlichen Skalen sind als gut zu bewerten.

## 6.2 Hypothesenprüfende Analysen

### 6.2.1 Zusammenhänge zwischen mütterlichem Erziehungsstil und dem Sozial- und Problemverhalten der Kinder

Es wurde geprüft, ob sich Beziehungen zwischen mütterlichem Erziehungsverhalten und dem Sozial- und Problemverhalten bei Kindern im Vorschulalter zeigen. Die Ergebnisse werden

jeweils für die Gesamtstichprobe und getrennt nach Geschlecht dargestellt. Zur Hypothesenprüfung der Zusammenhänge wurden bivariate Korrelationen (Pearson-Produkt-Moment) berechnet, da Intervallskalenniveau der Ratingskalen angenommen wurde (vgl. Bortz, 1999, S. 27).

### 6.2.1.1 Bivariate Zusammenhänge zwischen positiven Erziehungsstrategien der Mütter und prosozialem Verhalten der Kinder im Mütterurteil (Hypothese Nr. 1)

Es wurde erwartet, dass positives, engagiertes und verantwortungsvolles Elternverhalten positiv mit dem prosozialem Verhalten der Kinder in Beziehung steht. Die Zusammenhänge werden in Tabelle 13 dargestellt:

**Tabelle 13: Korrelationen zwischen positiven Erziehungsstrategien und dem Prosozialem Verhalten der Kinder aus Mütterperspektive**

Erziehungstildimensionen (DEAPQ)	Prosoziales Verhalten (SBQ)		
	Gesamt	Jungen	Mädchen
<b>Positives Elternverhalten</b>	<b>.32**</b>	<b>.30**</b>	<b>.32**</b>
<b>Verantwortungsvolles Elternverhalten</b>	.06	.13	.01
<b>Involviertheit</b>	<b>.23**</b>	<b>.29**</b>	<b>.20*</b>

Anmerkungen: N = 227. \*  $p \leq .05$ ; \*\*  $p \leq .01$  (1-seitig).

Es zeigen sich signifikant positive Zusammenhänge zwischen den Erziehungsstildimensionen *Positives Elternverhalten* und *Involviertheit* und dem prosozialem Verhalten der Kinder. Entgegen den Erwartungen ergaben sich in der vorliegenden Stichprobe keine statistisch signifikanten Beziehungen zwischen verantwortungsvollem Elternverhalten und dem prosozialem Verhalten der Kinder im Mütterurteil.

### 6.2.1.2 Bivariate Zusammenhänge zwischen positiven Erziehungsstrategien der Mütter und dem Problemverhalten der Kinder im Mütterurteil (Hypothese 2)

Gemäß den Literaturbefunden sollten auch in der vorliegenden Stichprobe positive Erziehungsstrategien negativ mit kindlichen Verhaltensproblemen korrelieren. Einen Überblick über die Zusammenhänge gibt Tabelle 14:

**Tabelle 14: Korrelationen zwischen positiven Erziehungsstrategien und dem Problemverhalten der Kinder aus Mütterperspektive**

Problemverhalten (SBQ)	Erziehungstildimensionen (DEAPQ)			
		Positives Elternverhalten	Verantwortungsvolles Elternverhalten	Involviertheit
<b>Primärskalen</b>				
<b>Hyperaktivität/ Unaufmerksamkeit</b>	Jungen	-.01	.22*	-.10
	Mädchen	-.21**	-.06	-.09
	Gesamt	-.12*	.06	-.09
<b>Physische Aggression</b>	Jungen	-.19*	.02	-.07
	Mädchen	-.03	.00	-.09
	Gesamt	-.16**	.02	-.06
<b>Emotionale Störung/ Ängstlichkeit</b>	Jungen	-.08	.07	-.08
	Mädchen	.00	-.04	-.22**
	Gesamt	-.03	.01	-.16**
<b>Indirekte Aggression</b>	Jungen	.01	.18*	.04
	Mädchen	.04	.17*	.04
	Gesamt	.02	.17**	.04
<b>Zerstörung/ Delinquenz</b>	Jungen	-.19*	-.02	-.19*
	Mädchen	-.28**	-.02	-.24**
	Gesamt	-.24**	-.01	-.22**
<b>Sekundärskalen</b>				
<b>Störung des Sozialverhaltens</b>	Jungen	-.23*	.01	-.14
	Mädchen	-.22**	-.01	-.23**
	Gesamt	-.24**	.00	-.16**
<b>Externalisierendes Verhalten</b>	Jungen	-.17*	.07	-.12
	Mädchen	-.17*	.06	-.17*
	Gesamt	-.19**	.07	-.13*

## Fortsetzung Tabelle 15

<b>Gesamtproblemwert</b>	Jungen	-.10	<b>.19*</b>	-.13
	Mädchen	<b>-.21**</b>	-.06	<b>-.26**</b>
	Gesamt	<b>-.16**</b>	.07	<b>-.18**</b>

Anmerkung: N = 227. \*  $p \leq .05$ ; \*\*  $p \leq .01$ ; (1-seitig)

Positive Erziehungsstrategien korrelieren signifikant negativ mit den Problemskalen *Hyperaktivität/Unaufmerksamkeit*, *Physische Aggression*, *Zerstörung/Delinquenz*, *Störung des Sozialverhaltens*, *Externalisierendes Verhalten* und dem *Gesamtproblemwert*. Die stärksten Zusammenhänge sind für positives Elternverhalten und die Skala *Zerstörung/Delinquenz* zu berichten. Freundliches, emotional warmes Erziehungshandeln senkt offenbar insbesondere bei den Mädchen ( $r = -.28$ ,  $p \leq .01$ ) das Risiko zerstörerisches und delinquentes Verhalten zu entwickeln. Es ergaben sich keine signifikanten Beziehungen zwischen positivem Elternverhalten und emotionalen Störungen und/oder Ängstlichkeit und indirekten Aggressionen.

Zwischen der Erziehungsstildimension *Verantwortungsvolles Elternverhalten* und dem Problemverhalten der Kinder wurden negative Beziehungen erwartet. Entgegen den Erwartungen fanden sich signifikant *positive* Zusammenhänge bei den Jungen mit den Skalen *Hyperaktivität/Unaufmerksamkeit* ( $r = .22$ ,  $p \leq .01$ ) und dem *Gesamtproblemwert* ( $r = .19$ ,  $p \leq .05$ ). Für beide Geschlechter ergaben sich signifikant positive Beziehungen mit der Skala *Indirekte Aggression* ( $r = .17$ ,  $p \leq .01$ ). Reichle & Franiek (2009) berichten positive Beziehungen in ähnlicher Höhe ( $r = .18$ ,  $p \leq .01$ ) zwischen verantwortungsvollem Elternverhalten und oppositionell-aggressivem Verhalten. Die Zusammenhänge zwischen verantwortungsvollem Elternverhalten und physischen Aggressionen, emotionalen Störungen und/oder Ängstlichkeit, zerstörerischem, delinquenten Verhalten, Störungen des Sozialverhaltens und externalisierenden Verhaltensauffälligkeiten waren statistisch nicht signifikant.

Erwartungsgemäß steht die Erziehungsstildimension *Involviertheit*, d. h. das Kind bei seiner Entwicklung engagiert zu unterstützen und an seinen Aktivitäten teilzuhaben, in Zusammenhang mit Verhaltensproblemen der Kinder. Sie korreliert signifikant negativ mit emotionalen Störungen und Ängstlichkeit, zerstörerischem/delinquenten Verhalten, der Beeinträchtigung des sozialen Verhaltens, externalisierenden Verhaltensauffälligkeiten und dem Gesamtproblemwert. Mit  $r = -.26$  ( $p \leq .01$ ) fanden sich die höchsten Zusammenhänge zwischen *Involviertheit* und dem Gesamtproblemwert der Mädchen.

### 6.2.1.3 Bivariate Zusammenhänge zwischen ungünstigen Erziehungsstrategien der Mütter und Verhaltensproblemen der Kinder im Mütterurteil (Hypothese 3)

Es wurde angenommen, dass ungünstige mütterliche Erziehungspraktiken in Beziehung stehen zu der Entwicklung von Verhaltensproblemen. In Tabelle 15 sind die Zusammenhänge zwischen negativem Erziehungsverhalten und dem Problemverhalten der Kinder aus Sicht der Mütter zusammengefasst:

**Tabelle 15: Korrelationen zwischen negativen Erziehungsstrategien und dem Problemverhalten der Kinder aus Mütterperspektive**

Problemverhalten (SBQ)		Erziehungstildimensionen (DEAPQ)		
		Machtvolle Durchsetzung	Inkonsistentes Elternverhalten	Körperliche Strafen
<b>Primärskalen</b>				
<b>Hyperaktivität/ Unaufmerksamkeit</b>	Jungen	.14	<b>.20*</b>	.00
	Mädchen	.08	<b>.21**</b>	.12
	Gesamt	.11	<b>.20**</b>	.06
<b>Physische Aggression</b>	Jungen	.12	.13	<b>.20*</b>
	Mädchen	.01	.03	.08
	Gesamt	<b>.11*</b>	.08	<b>.17**</b>
<b>Emotionale Störung/ Ängstlichkeit</b>	Jungen	<b>.18*</b>	<b>.29**</b>	<b>.16*</b>
	Mädchen	-.01	<b>.29**</b>	<b>.26**</b>
	Gesamt	.07	<b>.29**</b>	<b>.21**</b>
<b>Indirekte Aggression</b>	Jungen	.10	.03	<b>.20*</b>
	Mädchen	.14	.10	-.04
	Gesamt	<b>.12*</b>	.06	.09
<b>Zerstörung/ Delinquenz</b>	Jungen	.02	.15	-.03
	Mädchen	-.03	<b>.24**</b>	<b>.22**</b>
	Gesamt	-.01	<b>.20**</b>	<b>.11*</b>
<b>Sekundärskalen</b>				
<b>Störung des Sozialverhaltens</b>	Jungen	.10	<b>.17*</b>	.14
	Mädchen	-.02	<b>.19*</b>	<b>.21**</b>
	Gesamt	.08	<b>.16**</b>	<b>.18**</b>
<b>Externalisierendes Verhalten</b>	Jungen	.12	.15	<b>.19*</b>
	Mädchen	.04	<b>.20*</b>	<b>.16*</b>
	Gesamt	<b>.11*</b>	<b>.16**</b>	<b>.19**</b>

**Fortsetzung Tabelle 14**

<b>Gesamtproblemwert</b>	Jungen	<b>.19*</b>	<b>.25**</b>	.16
	Mädchen	.05	<b>.33**</b>	<b>.27**</b>
	Gesamt	<b>.13*</b>	<b>.28**</b>	<b>.22**</b>

Anmerkung: N = 227. \*p ≤ .05; \*\*p ≤ .01; (1-seitig).

Die Skala *Machtvolle Durchsetzung*, deren Items einen autoritären Erziehungsstil erfassen, korreliert signifikant positiv für beide Geschlechter mit den Problemskalen *Physische Aggression*, *Indirekte Aggression*, *Externalisierendes Verhalten* und dem *Gesamtproblemwert*. Für die Jungen fand sich ein signifikant positiver Zusammenhang zwischen der Erziehungsstildimension *Machtvolle Durchsetzung* und emotionalen Störungen/Ängstlichkeit. Autoritäre Erziehungsstrategien hatten keinen statistisch signifikanten Einfluss auf Verhaltensauffälligkeiten in den Bereichen Hyperaktivität, zerstörerisches/delinquentes Verhalten und Störung des Sozialverhaltens.

Erwartungsgemäß fanden sich signifikant positive Beziehungen zwischen inkonsistentem Erziehungsverhalten der Mütter und den Problemskalen *Hyperaktivität/Unaufmerksamkeit*, *Emotionale Störung/Ängstlichkeit*, *Zerstörung/Delinquenz*, *Störung des Sozialverhaltens*, *Externalisierendes Verhalten* und dem *Gesamtproblemwert*. Die engsten Zusammenhänge ergaben sich mit dem Gesamtproblemwert bei den Mädchen ( $r = .33$ ,  $p \leq .01$ ). Es fanden sich keine statistisch signifikanten Korrelationen zwischen inkonsistentem Elternverhalten und physischen oder indirekten Aggressionen.

Es ergaben sich keine signifikanten Beziehungen zwischen körperlichen Disziplinierungsmaßnahmen und der Problemskala *Hyperaktivität/Unaufmerksamkeit*. Signifikant positive Korrelationen ergaben sich für beide Geschlechter mit der Entwicklung von physischen Aggressionen, emotionalen Störungen und Ängstlichkeit, zerstörerischem/delinquenten Verhalten, externalisierenden Verhaltensauffälligkeiten und dem Gesamtproblemwert. Für die Jungen sind signifikant positive Beziehungen zwischen körperlichen Strafen und indirekten Aggressionen zu berichten.



#### 6.2.1.4 Bivariate Zusammenhänge zwischen ungünstigen Erziehungsstrategien der Mütter und dem prosozialem Verhalten der Kinder im Mütterurteil (*Hypothese 4*)

Es wurde erwartet, dass Mütter die ungünstige Erziehungspraktiken einsetzen, weniger sozial kompetentes Verhalten ihrer Kinder berichten. Die Beziehungen zwischen negativen Erziehungsstrategien und dem Sozialverhalten der Kinder sind in Tabelle 16 dargestellt:

**Tabelle 16: Korrelationen zwischen negativen Erziehungsstrategien und dem prosozialem Verhalten der Kinder aus Mütterperspektive**

Erziehungstildimensionen (DEAPQ)	Prosoziales Verhalten (SBQ)		
	Gesamt	Jungen	Mädchen
<b>Machtvolle Durchsetzung</b>	-.01	-.02	.05
<b>Inkonsistentes Elternverhalten</b>	-.13*	-.08	-.19*
<b>Körperliche Strafen</b>	-.24**	-.22*	-.24**

Anmerkung: N = 227. \*  $p \leq .05$ ; \*\*  $p \leq .01$ ; (1-seitig)

Es ergaben sich keine statistisch bedeutsamen Beziehungen zwischen der Erziehungstildimension *Machtvolle Durchsetzung* und dem prosozialem Verhalten der Kinder.

Die Erziehungstildimension *Inkonsistentes Elternverhalten* korrelierte signifikant negativ mit dem prosozialem Verhalten der Kinder.

Erwartungsgemäß fand sich ein signifikant negativer Zusammenhang bei beiden Geschlechtern zwischen körperlicher Bestrafung und den sozialen Kompetenzen der Kinder.

## 6.2.2 Analyse der unterschiedlichen Beurteilerperspektiven

### 6.2.2.1 Mütter- und Erzieherinnenurteile über kindliches Sozial- und Problemverhalten (*Hypothese 5*)

Mittels t-Test für abhängige Stichproben wurde überprüft, ob sich Mütter und Erzieherinnen in der Verhaltenseinschätzung der Kinder unterscheiden. Für signifikante Mittelwertsunterschiede

wurden die Effektstärken ( $d_z$  für abhängige Stichproben) berechnet. In der folgenden Tabelle 17 werden Mittelwerte, Standardabweichung und das Ergebnis des t-Tests berichtet:

**Tabelle 17: Vergleich der Verhaltenseinschätzung der Kinder Mütter/Erzieherin**

Sozialverhalten	Mutter (SBQ)		Erzieherin (PSBQ)		t	df	p < .05 (zweiseitig)
	M	SD	M	SD			
<b>Primärskalen</b>							
<b>Prosoziales Verhalten</b>	12.70	3.77	> 10.57	4.85	5.900	224	p < .001
<b>Hyperaktivität/ Unaufmerksamkeit</b>	3.61	3.06	> 2.32	3.14	5.43	223	p < .001
<b>Physische Aggression</b>	.91	1.36	= .91	1.69	-.04	224	n.s.
<b>Emotionale Störung/ Ängstlichkeit</b>	2.11	2.00	> 1.54	1.88	3.54	224	p < .01
<b>Indirekte Aggression</b>	.32	.84	< .84	1.58	-4.42	224	p < .001
<b>Zerstörung/ Delinquenz</b>	.76	1.02	> .45	.95	3.85	224	p < .001
<b>Sekundärskalen</b>							
<b>Störung des Sozialverhaltens</b>	1.67	1.89	> 1.28	2.15	2.47	224	p < .01
<b>Externalisierendes Verhalten</b>	2.00	2.23	< 2.05	2.99	-.23	224	n.s.
<b>Gesamtproblemwert</b>	8.97	6.24	> 6.72	6.43	4.50	224	p < .001

*Anmerkung:* Aufgrund von fehlenden Werten variierte die Stichprobengröße von N = 224 bis N = 225. Antwortskala: 0 = trifft nicht zu, 1 = trifft manchmal/etwas zu, 2 = trifft meistens zu, 8 = nicht beurteilbar (Punktwert = 0).

Mütter berichten signifikant häufiger prosoziale Verhaltensweisen der Kinder als Erzieherinnen ( $d_z = .39$ ).

Der Unterschied in der Verhaltenseinschätzung bei der Skala *Hyperaktivität/Unaufmerksamkeit* wurde statistisch signifikant. Demnach beobachten Mütter häufiger ungeduldiges, unaufmerksames, unkonzentriertes Verhalten der Kinder als Erzieherinnen ( $d_z = .36$ ).

Bei der Problemskala *Physische Aggression* unterschieden sich Mütter und Erzieherinnen nicht signifikant in der Beurteilung des kindlichen Verhaltens.

Emotionale Störungen und ängstliches Verhalten wurden häufiger von den Müttern berichtet. Es zeigten sich statistisch bedeutsame Mittelwertsunterschiede ( $d_z = .24$ ).

Indirekte Aggressionen der Kinder wurden häufiger von den Erzieherinnen berichtet ( $d_z = .29$ ). Die Unterschiede in der Verhaltenseinschätzung wurden signifikant.

Zerstörerisches und delinquentes Verhalten der Kinder wurde häufiger von den Müttern wahrgenommen. Es fanden sich signifikante Unterschiede in der Verhaltenseinschätzung im Mütter- und Erzieherinnenurteil ( $d_z = .25$ ).

Für die Sekundärskala *Störung des Sozialverhaltens* ergaben sich signifikant höhere Werte im Mütterurteil ( $d_z = .17$ ).

Der Unterschied zwischen Mütter- und Erzieherinnenurteil bei der Einschätzung externalisierender Verhaltensauffälligkeiten war statistisch nicht bedeutsam.

Mit Ausnahme der Skala *Indirekte Aggressionen* schätzten Mütter insgesamt das Problemverhalten der Kinder höher ein als Erzieherinnen. Dementsprechend zeigten sich auf der Sekundärskala *Gesamtwert* signifikante Mittelwertsunterschiede in der Verhaltenseinschätzung ( $d_z = .30$ ).

#### **6.2.2.2 Zusammenhänge zwischen mütterlichem Erziehungsverhalten und dem Sozialverhalten der Kinder im Erzieherinnenurteil (*Hypothese 6*)**

Es wurde erwartet, dass sich auch im Erzieherinnenurteil Zusammenhänge zwischen dem mütterlichen Erziehungsverhalten und dem Sozialverhalten der Kinder zeigen. In der folgenden Tabelle 18 werden die Ergebnisse zusammengefasst:

Tabelle 18: Korrelationen zwischen den Erziehungstildimension und dem Sozialverhalten der Kinder im Erziehrinnenurteil

Problemverhalten (PSBQ Erzieherin)		Erziehungstildimensionen (DEAPQ Mütterangaben)					
		PE	VE	MD	IK	IV	KS
<b>Primärskalen</b>							
<b>Prosoziales Verhalten</b>							
	Jungen	.00	.18	.04	.06	.19	.08
	Mädchen	-.02	-.01	.11	-.13	.16	-.11
	Gesamt	.02	.07	.04	-.03	<b>.16*</b>	-.04
<b>Hyperaktivität/ Unaufmerksamkeit</b>							
	Jungen	.00	.02	.02	.16	-.05	.04
	Mädchen	-.02	.06	.04	-.04	-.06	.05
	Gesamt	-.02	.04	.04	.06	-.05	.05
<b>Physische Aggression</b>							
	Jungen	-.10	-.13	-.05	.03	.06	.19
	Mädchen	-.11	.11	.05	.03	-.13	.03
	Gesamt	-.13	.01	.03	.02	-.02	.13
<b>Emotionale Störung/ Ängstlichkeit</b>							
	Jungen	.09	-.01	.02	.16	.02	-.01
	Mädchen	.04	-.12	-.02	<b>.19*</b>	-.08	.10
	Gesamt	.07	-.07	-.01	<b>.18**</b>	-.04	.05
<b>Indirekte Aggression</b>							
	Jungen	-.04	.02	-.09	.01	.10	.08
	Mädchen	-.09	<b>.21*</b>	.04	-.02	-.12	-.07
	Gesamt	-.06	<b>.14*</b>	-.02	.00	-.04	-.01
<b>Zerstörung/ Delinquenz</b>							
	Jungen	.01	-.02	.01	.09	.01	.14
	Mädchen	-.05	.12	-.05	-.01	.00	<b>.30**</b>
	Gesamt	-.03	.06	-.01	.04	.00	<b>.23**</b>
<b>Sekundärskalen</b>							
<b>Störung des Sozialverhaltens</b>							
	Jungen	-.07	-.04	-.05	.03	.04	.16
	Mädchen	-.10	.13	.01	.02	-.09	.16
	Gesamt	-.10	-.05	.00	.02	-.02	<b>.17*</b>
<b>Externalisierendes Verhalten</b>							
	Jungen	-.10	-.07	-.03	.04	.08	.17
	Mädchen	-.06	<b>.22*</b>	.01	-.01	-.11	.07
	Gesamt	-.09	.10	.01	.02	-.03	.12
<b>Gesamtproblemwert</b>							
	Jungen	.00	.01	-.03	.14	.00	.09
	Mädchen	-.07	.10	.01	.06	-.14	.10
	Gesamt	-.04	.06	.01	.10	-.07	.10

Anmerkung: Aufgrund von fehlenden Werten variierte die Stichprobengröße von N = 224 bis N = 227. PE = Positives Elternverhalten, VE = Verantwortungsvolles Elternverhalten, MD = Machtvolle Durchsetzung, IK = Inkonsistentes Elternverhalten, IV = Involviertheit, KS = Körperliche Strafen. \* p ≤ .05; \*\* p ≤ .01 (2-seitig).

Die Korrelationen zwischen der Erziehungsstildimension *Positives Elternverhalten* und den Skalen zur Verhaltenseinschätzung der Kinder im Erzieherinnenurteil waren statistisch nicht bedeutsam.

Es zeigten sich keine statistisch bedeutsamen Beziehungen zwischen der Erziehungsstildimension *Verantwortungsvolles Elternverhalten* und dem prosozialem Verhalten der Kinder. Entgegen den Erwartungen ergaben sich auch in der Erzieherinneneinschätzung signifikant *positive* Zusammenhänge zwischen indirekten Aggressionen und verantwortungsvollem Elternverhalten für beide Geschlechter. Bei den Mädchen war der Zusammenhang deutlich höher als bei den Jungen ( $r = .21$  vs.  $r = .02$ ). Externalisierende Verhaltensauffälligkeiten korrelierten signifikant *positiv* mit verantwortungsvollem Elternverhalten nur bei den Mädchen. Es ergaben sich keine statistisch signifikanten Beziehungen zwischen verantwortungsvollem Elternverhalten und dem prosozialem Verhalten der Kinder sowie den Problemskalen *Hyperaktivität/Unaufmerksamkeit*, *Physische Aggression*, *Emotionale Störungen*, *Zerstörung/Delinquenz*, *Störung des Sozialverhaltens* und dem *Gesamtproblemwert*.

Zwischen autoritärem Erziehungsverhalten (MD) und dem Sozialverhalten der Kinder aus Erzieherinnenperspektive ergaben sich keine statistisch bedeutsamen Beziehungen.

Inkonsistentes Elternverhalten korrelierte signifikant positiv mit emotionalen Störungen und Ängstlichkeit bei beiden Geschlechtern. Es fanden sich keine bedeutsamen Beziehungen zwischen dem prosozialem Verhalten der Kinder und inkonsistentem elterlichen Erziehungspraktiken. Die Zusammenhänge mit den Skalen *Hyperaktivität/Unaufmerksamkeit*, *Physische Aggression*, *Indirekte Aggression*, *Zerstörung/Delinquenz*, *Störung des Sozialverhaltens*, *Externalisierendes Verhalten* und dem *Gesamtproblemwert* wurden im Erzieherinnenurteil nicht signifikant.

Die Erziehungsstildimension *Involviertheit* korrelierte signifikant positiv mit dem prosozialem Verhalten der Kinder. Es ergaben sich keine statistisch signifikanten Zusammenhänge mit den Problemskalen *Hyperaktivität/Unaufmerksamkeit*, *Physische Aggression*,

*Emotionale Störung/Ängstlichkeit, Indirekte Aggressionen, Zerstörung/Delinquenz, Störung des Sozialverhaltens, Externalisierende Verhaltensauffälligkeiten* und dem *Gesamtproblemwert*.

Negative Disziplinierungsmethoden (KS) hingen auch in der Erzieherinneneinschätzung signifikant positiv mit Verhaltensproblemen der Kinder zusammen. Es zeigten sich bedeutsame Beziehungen zwischen körperlicher Bestrafung und den Problemskalen *Zerstörung/Delinquenz* und *Störung des Sozialverhaltens*. Die engsten Zusammenhänge sind für körperliche Disziplinierung und zerstörerischem und delinquentem Verhalten der Mädchen zu berichten ( $r = .30$ ). Zwischen körperlicher Bestrafung dem prosozialem Verhalten der Kinder ergaben sich keine statistisch signifikanten Beziehungen. In der Verhaltenseinschätzung der Erzieherin ergaben sich ferner keinen statistisch bedeutsamen Zusammenhänge zwischen den Problemskalen *Hyperaktivität/Unaufmerksamkeit, Physische Aggression, Emotionale Störung/Ängstlichkeit, Indirekte Aggression, Externalisierendes Verhalten*, dem *Gesamtproblemwert* und körperlicher Bestrafung.

### **6.2.3 Geschlechtsspezifische Unterschiede im mütterlichen Erziehungsverhalten**

Mit Hilfe des t-Tests für unabhängige Stichproben wurde geprüft, ob sich geschlechtsspezifische Unterschiede im mütterlichen Erziehungsverhalten zeigen. Die Überprüfung der gerichteten Hypothesen erfolgte einseitig. Für signifikante Gruppenunterschiede werden die Effekstärken ( $d$ ) berichtet.

#### **6.2.3.1 Analyse positiver Erziehungsstrategien in Abhängigkeit vom Geschlecht im Mütterurteil (Hypothese 7)**

Es wurde vermutet, dass Mädchen höhere Werte im Bereich der positiven unterstützenden Erziehungspraktiken aufweisen als Jungen. Tabelle 19 zeigt die Ergebnisse der Analyse:

Tabelle 19: Positives mütterliches Erziehungsverhalten in Abhängigkeit vom Geschlecht

Erziehungstildimensionen (DEAPQ)								
	Jungen			Mädchen		T	df	p < .05 (einseitig)
	M	SD		M	SD			
<b>Positives Elternverhalten</b>	4.50	.42	<	4.60	.38	-.185	225	p < .05
<b>Verantwortungsvolles Elternverhalten</b>	3.85	.53	>	3.83	.57	.308	225	n.s.
<b>Involviertheit</b>	4.15	.49	>	4.11	.53	.407	225	n.s.

Anmerkung: N = 227. Antwortskala: 0 = trifft nicht zu, 1 = trifft manchmal/etwas zu, 2 = trifft meistens zu, 8 = nicht beurteilbar (Punktwert = 0).

Im Mütterurteil zeigten sich signifikante Gruppenunterschiede bei der Skala *Positives Elternverhalten* ( $d = .25$ ). Für Mädchen wurden häufiger positive Erziehungsstrategien berichtet als für Jungen.

Es ergaben sich keine statistisch bedeutsamen Unterschiede im mütterlichen Erziehungsverhalten in Abhängigkeit vom Geschlecht des Kindes bei den Skalen *Verantwortungsvolles Elternverhalten* und *Involviertheit*.

### 6.2.3.2 Analyse negativer mütterlicher Erziehungsstrategien in Abhängigkeit vom Geschlecht im Mütterurteil (*Hypothese 8*)

Im Bereich der ungünstigen Erziehungsstrategien wurden bei Jungen höhere Ausprägungen erwartet als bei den Mädchen. Tabelle 20 verdeutlicht die Ergebnisse der Analyse:

Tabelle 20: Ungünstige mütterliche Erziehungsstrategien in Abhängigkeit vom Geschlecht

Erziehungstildimensionen (DEAPQ)								
	Jungen			Mädchen		t	df	p < .05 (einseitig)
	M	SD		M	SD			
<b>Machtvolle Durchsetzung</b>	3.38	.59	>	3.22	.63	2.02	225	p < .05

**Fortsetzung Tabelle 21**

<b>Inkonsistentes Elternverhalten</b>	2.40	.57	<	2.41	.54	-.25	225	n.s.
<b>Körperliche Strafen</b>	1.42	.45	>	1.35	.44	1.27	225	n.s.

*Anmerkung:* n = 227. Antwortskala: 0 = trifft nicht zu, 1 = trifft manchmal/etwas zu, 2 = trifft meistens zu, 8 = nicht beurteilbar (Punktwert = 0).

Bei der Skala *Machtvolle Durchsetzung*, die autoritäres Erziehungsverhalten erfasst, fanden sich signifikante Mittelwertsunterschiede ( $d = .26$ ). Offenbar erziehen Mütter Söhne in dieser Altersgruppe ( $M = 4.9$  Jahre) strenger als Töchter.

Bei den Erziehungsstildimensionen *Inkonsistentes Elternverhalten* und *Körperliche Strafen* ergaben sich keine statistisch bedeutsamen Unterschiede zwischen den Geschlechtern.

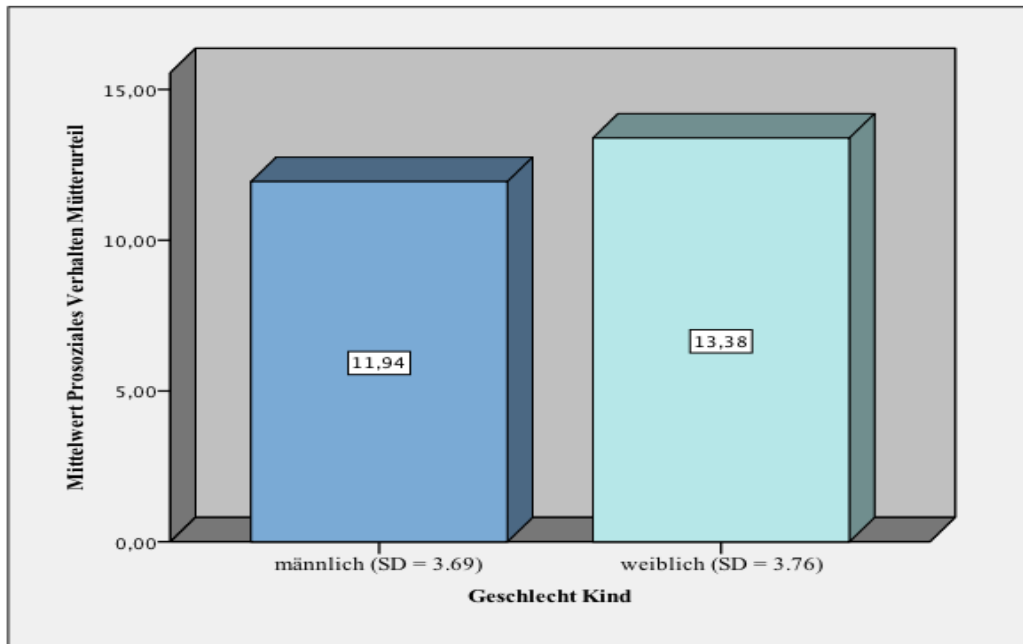
## 6.2.4 Geschlechtsspezifische Unterschiede im kindlichen Sozialverhalten

Mit dem t-Test für unabhängige Stichproben wurde das Sozial- und Problemverhalten der Kinder aus Mütter- und Erzieherinnenperspektive auf geschlechtsspezifische Unterschiede geprüft. Aufgrund der gerichteten Hypothesen wurden einseitige Tests berechnet. Für signifikante Verhaltensunterschiede zwischen den Geschlechtern werden die Effektstärken ( $d$ ) berichtet.

### 6.2.4.1 Analyse des prosozialen Verhaltens der Kinder in Abhängigkeit vom Geschlecht im Mütterurteil (*Hypothese 9*)

Es wurde erwartet, dass Mädchen häufiger anderen Kindern helfen, andere trösten oder Streit schlichten. Mädchen sollten demnach in der Mütter einschätzung höhere Werte auf der Skala *Prosoziales Verhalten* erreichen als Jungen. Abbildung 12 gibt einen Überblick über die Ergebnisse Analyse:





**Abbildung 13: Geschlechtsspezifische Unterschiede im prosozialem Verhalten der Kinder im Mütterurteil**

Anmerkung: Antwortskala: 0 = trifft nicht zu, 1 = trifft manchmal/etwas zu, 2 = trifft meistens zu, 8 = nicht beurteilbar (Punktwert = 0). N = 227.

Entsprechend den Erwartungen berichten Mütter für Töchter häufiger prosoziale Verhaltensweisen als für Söhne ( $d = .39$ ). Es zeigte sich ein signifikanter Unterschied zwischen Jungen und Mädchen bei der Skala *Prosoziales Verhalten* ( $t_{(225)} = -2.90$ ;  $p < .01$ ).

#### 6.2.4.2 Analyse des Problemverhaltens der Kinder in Abhängigkeit vom Geschlecht im Mütterurteil (*Hypothese 10*)

Es wurde erwartet, dass Mütter für Jungen häufiger Verhaltensprobleme berichten als für Mädchen. Die Ergebnisse der Hypothesenprüfung sind in Tabelle 21 dargestellt:

**Tabelle 21: Problemverhalten der Kinder im Mütterurteil in Abhängigkeit vom Geschlecht**

Sozialverhalten (SBQ)								
	Jungen		>	Mädchen		t	df	p < .05 (einseitig)
	M	SD		M	SD			
<b>Primärskalen</b>								
<b>Hyperaktivität/Unaufmerksamkeit</b>	3.67	3.25	>	3.50	2.90	.44	225	n.s.

Fortsetzung Tabelle 22								
<b>Physische Aggression</b>	1.45	1.62	>	.46	.87	5.57	148	p < .001
<b>Emotionale Störung/ Ängstlichkeit</b>	1.99	2.07	<	2.18	1.94	-.73	225	n.s.
<b>Indirekte Aggression</b>	.34	.97	>	.30	.71	.35	225	n.s.
<b>Zerstörung/ Delinquenz</b>	.79	.99	>	.73	1.05	.48	225	n.s.
<b>Sekundärskalen</b>								
<b>Störung des Sozialverhaltens</b>	2.24	2.17	>	1.18	1.46	4.21	170	p < .001
<b>Externalisierendes Verhalten</b>	2.59	2.60	>	1.49	1.74	3.81	225	p < .001
<b>Gesamtproblemwert</b>	9.65	7.32	>	8.32	5.16	1.54	176	n.s.

Anmerkung: N = 227. Antwortskala: 0 = trifft nicht zu, 1 = trifft manchmal/etwas zu, 2 = trifft meistens zu, 8 = nicht beurteilbar (Punktwert = 0).

Bei der Verhaltenseinschätzung der Mütter im Bereich Hyperaktivität/Unaufmerksamkeit ergaben sich keine bedeutsamen Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen. Im Mütterurteil erreichten Jungen deutlich höher Werte auf der Skala *Physische Aggression* als Mädchen. Der Mittelwertunterschied zwischen den Geschlechtern wurde statistisch signifikant ( $d = .80$ ). Bei den Primärskalen *Emotionale Störung*, *Indirekte Aggression* und *Zerstörung/Delinquenz* fanden sich keine statistisch bedeutsamen Unterschiede zwischen den Geschlechtern in der Verhaltenseinschätzung.

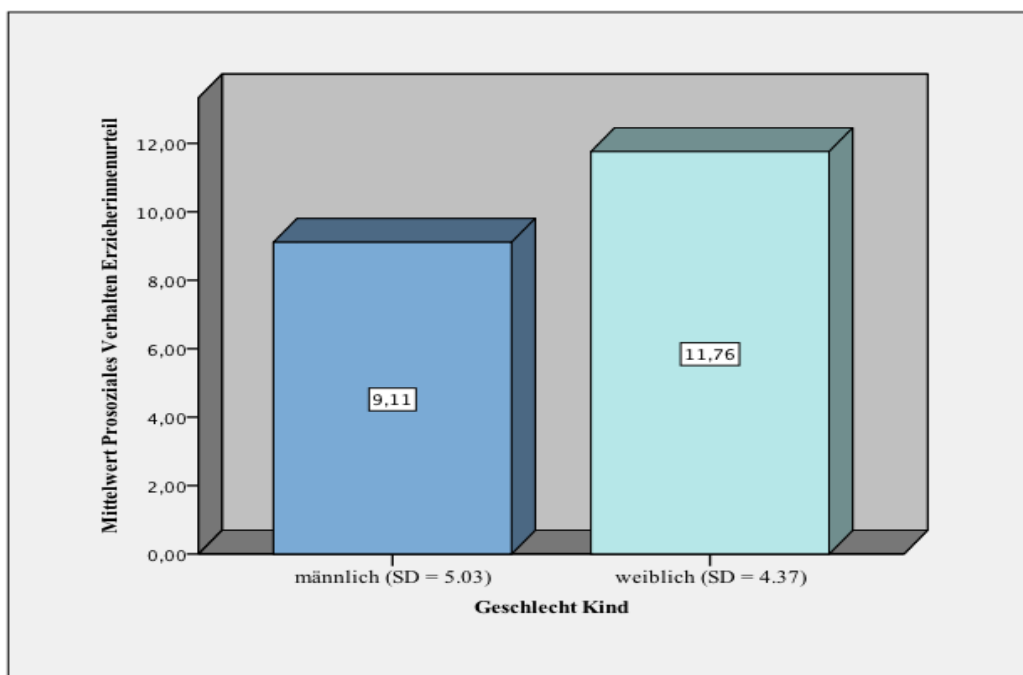
Bei der Sekundärskala *Störung des Sozialverhaltens*, die aus den Primärskalen *Physische Aggression* und *Zerstörung/Delinquenz* gebildet wird, erreichten Jungen signifikant höhere Werte als Mädchen ( $d = .58$ ).

Auch im Bereich externalisierender Verhaltensauffälligkeiten zeigten sich bei den Geschlechtern signifikante Mittelwertsunterschiede. Mütter berichten häufiger externalisierendes Problemverhalten der Jungen ( $d = .51$ ).

Der Unterschied zwischen Jungen und Mädchen beim Gesamtproblemwert verfehlte knapp das Signifikanzniveau ( $p = .06$ ).

#### 6.2.4.2 Analyse des prosozialen Verhaltens der Kinder in Abhängigkeit vom Geschlecht im Erzieherinnenurteil (*Hypothese 11*)

Die Verhaltenseinschätzungen der Erzieherinnen hinsichtlich des prosozialen Verhaltens der Kinder wurden auf mögliche Geschlechtsunterschiede geprüft. Auch im Erzieherinnenurteil wurde erwartet, dass Mädchen höhere Werte im Bereich der prosozialen Verhaltensweisen erreichen als Jungen. Die Ergebnisse der Analyse verdeutlicht die folgende Abbildung 13:



**Abbildung 14: Geschlechtsspezifische Unterschiede im prosozialem Verhalten der Kinder im Erzieherinnenurteil**

*Anmerkung:* Antwortskala: 0 = trifft nicht zu, 1 = trifft manchmal/etwas zu, 2 = trifft meistens zu, 8 = nicht beurteilbar (Punktwert = 0).

Auch im Erzieherinnenurteil zeigen sich statistisch bedeutsame Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen bei den prosozialen Verhaltensweisen ( $d = .56$ ). Für Mädchen werden signifikant höhere Werte berichtet als für Jungen ( $t_{(199)} = -4.16$ ;  $p < .001$ ).

### 6.2.4.3 Analyse des Problemverhaltens der Kinder in Abhängigkeit vom Geschlecht im Erzieherinnenurteil (*Hypothese 12*)

Es wurde erwartet, dass für Jungen häufiger Verhaltensprobleme berichtet werden als für Mädchen. Die Erzieherinneneinschätzungen des kindlichen Sozialverhaltens wurden auf Geschlechtsunterschiede geprüft. In Tabelle 22 werden die Ergebnisse berichtet:

**Tabelle 22: Problemverhalten der Kinder im Erzieherinnenurteil in Abhängigkeit vom Geschlecht**

Sozialverhalten SBQ								
	Jungen			Mädchen		T	df	p < .05 (einseitig)
	M	SD		M	SD			
<b>Primärskalen</b>								
<b>Hyperaktivität/ Unaufmerksamkeit</b>	2.68	3.46	>	2.04	2.38	1.52	222	n.s.
<b>Physische Aggression</b>	1.34	1.98	>	.57	1.33	3.32	168	p < .01
<b>Emotionale Störung/ Ängstlichkeit</b>	1.48	2.05	<	1.58	1.74	-.38	223	n.s.
<b>Indirekte Aggression</b>	.70	1.37	<	.96	1.73	-1.21	223	n.s.
<b>Zerstörung/ Delinquenz</b>	.53	1.01	>	.38	.89	1.20	200	n.s.
<b>Sekundärskalen</b>								
<b>Störung des Sozialverhaltens</b>	1.69	2.32	>	.95	1.96	2.26	196	p = .05
<b>Externalisierendes Verhalten</b>	2.31	3.02	>	1.84	2.96	1.17	223	n.s.
<b>Gesamtproblemwert</b>	7.40	6.87	>	6.16	6.01	1.43	200	n.s.

*Anmerkung:* Aufgrund von fehlenden Werten variierte die Stichprobengröße von N = 222 bis N = 223. Antwortskala: 0 = trifft nicht zu, 1 = trifft manchmal/etwas zu, 2 = trifft meistens zu, 8 = nicht beurteilbar (Punktwert = 0).

Die Verhaltensunterschiede zwischen den Geschlechtern bei hyperaktivem Problemverhalten verfehlten im Erzieherinnenurteil knapp das Signifikanzniveau ( $p = .06$ ).

Physische Aggressionen, beispielsweise andere Kinder bedrohen, Raufereien beginnen, treten beißen, oder schlagen, wurden für Jungen häufiger berichtet. Es ergab sich ein signifikanter Gruppenunterschied in der Erzieherinneneinschätzung ( $d = .47$ ).

Der Mittelwertsunterschied zwischen Jungen und Mädchen bei den Primärskalen *Emotionale Störung/Ängstlichkeit*, *Indirekte Aggression* und *Zerstörung/Delinquenz* war statistisch nicht signifikant.

Die geschlechtsspezifischen Unterschiede bei der Skala *Störungen des Sozialverhaltens* (physische Aggressionen und zerstörerisches und delinquentes Verhalten) erreichten das Signifikanzniveau mit  $p = .05$  ( $d = .34$ ).

Beim Gesamtproblemwert zeigten sich im Erzieherinnenurteil keine signifikanten Mittelwertsunterschiede. Mit  $p = .07$  wurde das Signifikanzniveau knapp verfehlt.

## 6.2.5 Prävalenzraten kindlicher Verhaltensauffälligkeiten

Die Auftretenshäufigkeit von Verhaltensauffälligkeiten wurde für die Primärskalen *Hyperaktivität*, *Emotionale Störung/Ängstlichkeit* (Internalisierung) und sowie für die übergeordneten Skalen *Externalisierendes Verhalten* und den *Gesamtproblemwert* berechnet. Da Studien Geschlechtsunterschiede bei der Auftretenshäufigkeit von Verhaltensauffälligkeiten belegen, werden die Ergebnisse der Analyse auch getrennt nach Geschlecht berichtet.

### 6.2.5.1 Definition des Grenzwertes

Für den Social Behavior Questionnaire wurde bisher keine deutsche Normierung veröffentlicht. Die Autoren der Originalversion des PSBQ nutzten das 70. Perzentil als Cut-off-Wert, um unauffälliges Verhalten von auffälligem Verhalten zu trennen (Tremblay und Mitarbeiter, 1992, Boisjoli, 2007). Aus Gründen der Vergleichbarkeit mit deutschsprachigen Studien erschien dieser Trennwert ungeeignet.

Zur Festlegung der Cut-off Werte erfolgte eine Orientierung an der deutschsprachigen Version der Child Behavior Checklist (Döpfner und Mitarbeiter, 1998), die häufig im Rahmen nationaler Studien eingesetzt wird und der Erfassung klinisch auffälliger Verhaltensprobleme

dient. Die Antwortformate der CBCL und des SBQ sind vergleichbar (dreistufige Likertskala: 0 = *trifft nicht zu*, 1 = *trifft manchmal/etwas zu*, 2 = *trifft meistens zu*).

Als Berechnungsgrundlage des Grenzwertes dienten die Rohwerte der Skalen der vorliegenden Stichprobe. Die Rohwerte der einzelnen Skalen des SBQ wurden in T-Werte transformiert (vgl. Krohne und Hock, 2007, S.74). Für die Primärskalen *Hyperaktivität* und *Emotionale Störungen* (Internalisierung) wurden Kinder, deren Ausprägungen auf den analysierten Skalen einen T-Wert von 67 nicht erreichten, als unauffällig eingestuft. Kinder, deren Werte einen T-Wert von  $\geq 67$  überschritten, wurden als auffällig klassifiziert. Für die Sekundärskalen *Externalisierendes Verhalten* und den *Gesamtproblemwert* wurde der Cut-off Wert bei einem T-Wert von  $\geq 60$  festgelegt.

In der folgenden Tabelle 23 werden die den T-Werten entsprechenden Prozentränge und Rohwerte der Problemskalen im Mütterurteil dargestellt:

**Tabelle 23: Grenzwerte Problemskalen**

Skalen SBQ	T-Werte	PR	Rohwerte im Mütterurteil
<b>Primärskalen</b>			
Hyperaktivität	$\geq 67$	93	$\geq 9$
Emotionale Störung (Internalisierung)	$\geq 67$	93	$\geq 5$
<b>Sekundärskalen</b>			
Externalisierendes Verhalten	$\geq 60$	90	$\geq 5$
Gesamtproblemwert	$\geq 60$	90	$\geq 16$

*Anmerkung:* Antwortskala: 0 = trifft nicht zu, 1 = trifft manchmal/etwas zu, 2 = trifft meistens zu, 8 = nicht beurteilbar (Punktwert = 0).

Wie in Tabelle 20 ersichtlich ist, werden Kinder als verhaltensauffällig klassifiziert, die auf den Primärskalen *Hyperaktivität* und *Emotionale Störung* auffälliger eingeschätzt werden als 93 % und auf den Sekundärskalen *Externalisierendes Verhalten* und beim *Gesamtproblemwert* auffälliger als 90 % der Gleichaltrigen.

### 6.2.5.2 Prävalenzraten (*Hypothese 13*)

Entsprechend den Befunden nationaler Studien wurde erwartet, dass die errechneten Gesamtprävalenzraten für Verhaltensauffälligkeiten 3 – 6 jähriger Kindergarten- und Vorschulkinder im Bereich zwischen 10 % – 15 % liegen. Für Hyperaktivität, internalisierende und externalisierende Verhaltensauffälligkeiten wurden Prävalenzraten zwischen 2 % und 10 % erwartet. In der folgenden Tabelle 24 werden die Ergebnisse der Berechnungen berichtet:

**Tabelle 24: Prävalenz von Verhaltensproblemen**

Skalen SBQ	% > Grenzwert		% > Grenzwert		% > Grenzwert	
Primärskalen	N	Jungen	N	Mädchen	N	Gesamt
Hyperaktivität	10	9.8	7	5.6	17	7.5
Emotionale Störung (Internalisierung)	4	3.9	8	6.4	12	5.3
<b>Sekundärskalen</b>						
Externalisierendes Verhalten	16	15.7	12	9.6	28	12.3
Gesamtproblemwert	14	13.7	13	10.4	27	11.9

*Anmerkung:* N = gesamt 227. N = 102 Jungen, N = 125 Mädchen. % > Grenzwert = Prozentsatz der Kinder, deren Ausprägungen auf den einzelnen Skalen oberhalb des definierten Grenzbereiches lagen.

Bei den Jungen errechneten sich je nach Problembereich Prävalenzraten zwischen 3,9 % und 15,7 %. Dabei wurden von den Müttern am häufigsten externalisierende Verhaltensauffälligkeiten (15,7%) genannt. Die übergeordnete Skala *Externalisierende Verhaltensauffälligkeiten* wird aus den Subskalen *Physische Aggressionen*, *Indirekte Aggression* und *Zerstörung/Delinquenz* gebildet und enthält Items wie z. B. „tritt, beißt oder schlägt“ oder „zerstört seine eigenen Sachen“. Mit 3,9 % sind die Raten für die Primärskala *Emotionale Auffälligkeiten* (z. B. „traurig, unglücklich oder depressiv sein“ oder „sehr oft weinen“) deutlich geringer. 9,8 % der Jungen fallen im Mütterurteil durch Aufmerksamkeitsprobleme (z. B. „sich nicht konzentrieren können“), motorische Unruhe (z. B. „nicht still sitzen können“) und Impulsivität auf (z. B. „handelt impulsiv ohne nachzudenken“). Im *Gesamtproblemwert* (Summe aller Subskalen) wurden 13,7 % der Jungen als auffällig klassifiziert.

Für die Mädchen wurden Prävalenzraten für Verhaltensauffälligkeiten zwischen 5,6 % und 10,4 % berechnet. Symptome für hyperaktives Verhalten wurden im Mütterurteil am seltensten beobachtet (5,6 %). Die Prävalenzraten für die Skala *Externalisierendes Verhalten* sind bei Mädchen mit 9,6 % deutlich niedriger als bei Jungen. Emotionale Störungen mit Ausprägungen oberhalb des definierten Grenzbereiches wurden häufiger bei Mädchen beobachtet (6,4 % vs. 3,9 %).

Mit Ausnahme der Skala *Emotionale Auffälligkeiten* berichten Mütter für Söhne häufiger Verhaltensweisen im auffälligen Bereich als für Töchter.

## 6.2.6 Zusammenhang zwischen kindlichem Sozial- und Problemverhalten und dem Betreuungsumfang

Es wurde geprüft, ob das Sozial- und Problemverhalten der Kinder mit dem zeitlichen Umfang der Betreuung in den Kindertagesstätten in Zusammenhang steht. Um mögliche Alterseffekte zu kontrollieren wurden partielle Korrelationen berechnet.

### 6.2.6.1 Zusammenhänge zwischen dem kindlichen Sozial- und Problemverhalten und dem Betreuungsumfang im Mütterurteil (*Hypothese 14*)

Es wurde vermutet, dass sich zwischen dem kindliche Sozialverhalten und dem Betreuungsumfang in den Kindertagesstätten keine signifikanten Zusammenhänge ergeben. In der nachstehenden Tabelle 25 werden die Ergebnisse der statistischen Analyse berichtet:

**Tabelle 25: Partielle Korrelationen zwischen dem Betreuungsumfang und dem Sozialverhalten der Kinder im Mütterurteil**

Skalen SBQ	Betreuungsumfang		
	Gesamt	Jungen	Mädchen
<b>Primärskalen</b>			
Prosoziales Verhalten	.03	.03	-.02
Hyperaktivität/ Unaufmerksamkeit	.08	.13	.05



**Fortsetzung Tabelle 26**

Physische Aggression	.03	.19	-.04
Emotionale Störung/ Ängstlichkeit	.04	.12	-.05
Indirekte Aggression	.00	-.15	<b>.18*</b>
Zerstörung/ Delinquenz	.04	.08	.03
<b>Sekundärskalen</b>			
Störung des Sozialverhaltens	.04	.17	.00
Externalisierendes Verhalten	.03	.09	.06
Gesamtproblemwert	.09	.15	.05

*Anmerkung:* Antwortskala: Aufgrund von fehlenden Werten variierte die Stichprobengröße von N = 219 bis N = 224. 0 = trifft nicht zu, 1 = trifft manchmal/etwas zu, 2 = trifft meistens zu, 8 = nicht beurteilbar (Punktwert = 0). \*  $p \leq .05$ ; \*\*  $p \leq .01$  (2-seitig). Alter der Kinder kontrolliert.

Die Skala *Indirekte Aggression* korrelierte bei den Mädchen signifikant positiv mit dem zeitlichen Umfang der Betreuung.

Zwischen den Skalen *Prosoziales Verhalten*, *Hyperaktivität/Unaufmerksamkeit*, *Physische Aggression*, *Emotionale Störung*, *Zerstörung/Delinquenz*, *Störung des Sozialverhaltens*, *Externalisierendes Verhalten*, dem *Gesamtproblemwert* und dem Betreuungsumfang ergaben sich keine statistisch bedeutsamen Beziehungen.

### **6.2.6.2 Zusammenhänge zwischen dem kindlichen Sozial- und Problemverhalten und dem Betreuungsumfang im Erzieherinnenurteil (Hypothese 15)**

Es wurde geprüft, ob sich zwischen den Verhaltenseinschätzungen des kindlichen Sozialverhaltens im Erzieherinnenurteil und dem Betreuungsumfang signifikante statistische Beziehungen ergeben. Tabelle 26 gibt einen Überblick über die Ergebnisse der Berechnungen:

**Tabelle 26: Partielle Korrelationen zwischen dem Betreuungsumfang und dem Sozialverhalten der Kinder im Erzieherinnenurteil**

Skalen SBQ	Betreuungsumfang		
	Gesamt	Jungen	Mädchen
<b>Primärskalen</b>			
Prosoziales Verhalten	-.01	-.14	.02
Hyperaktivität/ Unaufmerksamkeit	.07	.14	.05
Physische Aggression	.00	.18	-.14
Emotionale Störung/ Ängstlichkeit	.02	-.10	.12
Indirekte Aggression	.13	.13	.11
Zerstörung/ Delinquenz	.11	.16	.11
<b>Sekundärskalen</b>			
Störung des Sozialverhaltens	.05	<b>.20*</b>	-.04
Externalisierendes Verhalten	.11	.18	.07
Gesamtproblemwert	.09	.13	.08

*Anmerkung:* Antwortskala: Aufgrund von fehlenden Werten variierte die Stichprobengröße von N = 216 bis N = 222. 0 = trifft nicht zu, 1 = trifft manchmal/etwas zu, 2 = trifft meistens zu, 8 = nicht beurteilbar (Punktwert = 0). \*  $p \leq .05$ ; \*\*  $p \leq .01$  (2-seitig).

Es zeigten sich signifikante Beziehungen zwischen der Sekundärskala *Störung des Sozialverhaltens*, die sich aus den Skalen *Physische Aggression* und *Zerstörung/Delinquenz* zusammensetzt, und dem Betreuungsumfang bei Jungen. Die Korrelationen zwischen dem zeitlichen Umfang der Betreuung und den Skalen *Prosoziales Verhalten*, *Hyperaktivität/Unaufmerksamkeit*, *Physische Aggression*, *Emotionale Störung/ Ängstlichkeit*, *Indirekte Aggression*, *Zerstörung/Delinquenz*, *Externalisierendes Verhalten* und dem *Gesamtproblemwert* wurden statistisch nicht signifikant.

## **7 Diskussion der Ergebnisse**

### **7.1 Zusammenfassung der Ergebnisse**

Primäres Ziel der vorliegenden Querschnittstudie war es, elterliches Erziehungsverhalten und die Sozialentwicklung der Kinder auf Zusammenhänge zu untersuchen. Dabei wurde der Einfluss des kindlichen Geschlechts sowohl auf das mütterliche Erziehungsverhalten als auch auf das kindliche Problemverhalten geprüft. Zusätzlich wurden Zusammenhänge zwischen Betreuungsumfang in den Kindertagesstätten und dem Ausmaß kindlicher Verhaltensauffälligkeiten berechnet. Ferner wurden Prävalenzraten für Verhaltensauffälligkeiten erhoben. Des Weiteren wurde geprüft, inwiefern sich Mütter und Erzieherinnen bei der Einschätzung des kindlichen Sozialverhaltens unterscheiden.

#### **7.1.1 Stichprobe**

In der vorliegenden Stichprobe wurde an 227 Kindergartenkindern im Alter von 3 – 7 Jahren aus 218 Familien untersucht inwiefern elterliche Erziehungspraktiken mit der Sozialentwicklung der Kinder zusammenhängen. Die Familien wurden in neun Kindergärten aus dem Raum Düsseldorf rekrutiert. Abbildung 5 (S. 55) verdeutlicht, dass sowohl Familien mit niedrigem als auch mit mittleren und hohen Haushaltsnettoeinkommen erreicht werden konnten, so dass die vorliegende Stichprobe einen nahezu repräsentativen Ausschnitt Düsseldorfer Familien abbildet. Das Bildungsniveau der Eltern lag in der vorliegenden Stichprobe leicht über dem Durchschnitt. 59 % der Eltern schlossen die Schule mit der Abitur oder Fachabitur ab. Von 293 ausgegebenen Fragebögen wurden 235 ausgefüllt zurückgegeben, was einer Rücklaufquote von 80 % entspricht. Die hohe Rücklaufquote ist neben einem intensiven Kontakt zu den teilnehmenden Kindertagesstätten während der Erhebungsphase auch auf einen finanziellen Anreiz zurückzuführen, der pro Studienteilnehmer gezahlt wurde. Die Zahlung von € 10,-- pro teilnehmender Familie veranlasste die Leitung der jeweiligen Kindertagesstätten möglichst viele Teilnehmer zu rekrutieren und auf die Rückgabe der ausgegebenen Fragebögen zu achten. Die Kosten für die vorliegende Studie beliefen sich insgesamt auf € 3000,-- und wurden aus eigenen Mitteln gezahlt.

Um die Transparenz der Daten zu erhalten, wurden in der vorliegenden Arbeit keine fehlenden Angaben ergänzt.

### 7.1.2 Erhebungsinstrument

Da das eingesetzte Erhebungsinstrument (DEAPQ-EL-GS) in der vorliegenden Studie für etwas jüngere Kinder benutzt wurde, sollte die Übereinstimmung mit den Analysen für das Grundschulalter geprüft werden. Die erwartete 7-faktorielle Lösung konnte nicht repliziert werden. Die Items der Skala *Geringes Monitoring* erwiesen sich inhaltlich als nicht altersangemessen. Eltern 3 – 6-jähriger Kindergartenkinder wissen in der Regel wo sich ihre Kinder aufhalten und sind über die Sozialkontakte ihrer Kinder ausreichend informiert.

Die internen Konsistenzen der Skalen *Positives Elternverhalten*, *Verantwortungsvolles Elternverhalten*, *Machtvolle Durchsetzung*, *Inkonsistentes Elternverhalten*, *Involviertheit* und *Körperliche Strafen* sind mit  $\alpha = .57$  –  $\alpha = .78$  als zufriedenstellend zu bezeichnen. Die Homogenitätskoeffizienten sind mit den von Reichle & Franiek (2007) berichteten Werten vergleichbar. Wie bereits die Autoren des Fragebogens (Reichle & Franiek, 2007) feststellen, ergaben sich auch in der vorliegenden Arbeit bei der Interkorrelation der Skalen signifikant positive Zusammenhänge zwischen den Skalen *Machtvolle Durchsetzung* und *Verantwortungsvollem Elternverhalten*. Dies ist möglicherweise darauf zurückzuführen, dass sowohl die Items der Skala *Machtvolle Durchsetzung* (z. B. *Sie greifen durch, weil Kinder Grenzen kennen lernen müssen, auch wenn es Ihr Verhältnis trübt*) als auch die Items der Skala *Verantwortungsvolles Elternverhalten* (z. B. *Sie achten darauf, ob Ihr Kind mit anderen Kindern friedlich umgeht und greifen ein, wenn Ihr Kind sich nicht friedlich verhält*), wenn auch in unterschiedlicher Ausprägung, Kontrollkomponenten enthalten. Die Mittelwerte der einzelnen Skalen liegen mit Ausnahme der Skala *Körperliche Strafen* ( $M = 1.42$  vs.  $M = 1.70$ ) über den von Reichle & Franiek berichteten Werten. Insgesamt ist der DEAPQ ein reliables Instrument, das auch bereits bei Kindergartenkindern zur Erhebung elterlicher Erziehungspraktiken aus Elternperspektive geeignet ist.

Die Homogenität der Skalen *Prosoziales Verhalten*, *Hyperaktivität/ Unaufmerksamkeit*, *Physische Aggression*, *Emotionale Störung/Ängstlichkeit*, *Zerstörung/Delinquenz*, *Störung des Sozialverhaltens*, *Externalisierendes Verhalten* und des *Gesamtproblemwertens* ist mit  $\alpha = .52$  –  $\alpha = .84$  als moderat bis gut zu bezeichnen. Unzureichende interne Konsistenzen errechneten sich für die Skala *Indirekte Aggression*. Bei der Einschätzung des Sozialverhaltens aus Erzieherinnenperspektive ergaben sich interne Konsistenzen im Bereich von  $\alpha = .63$  –  $\alpha = .90$ . Die Homogenitätskoeffizienten der Skalen sind mit den von Lösel und Mitarbeitern (1998,

2000, 2001) berichteten Werten zur Validität des SBQ und des PSBQ vergleichbar. Ebenso entspricht die Verteilung der Skalenmittelwerte bei den Mütterangaben in etwa den von Lösel und Mitarbeitern (2001) berichteten Werten. In der vorliegenden Stichprobe wurde für das prosoziale Verhalten der Jungen ein Mittelwert von 11.94 errechnet und für die Mädchen von 13.68. Diese Werte sind weitgehend mit den Daten der Normierungsstichprobe vergleichbar (5-6-jährige Jungen  $M = 11.41$ , 5-6-jährige Mädchen  $M = 13.18$ ). Die Erzieherinnen berichteten signifikant niedrigere Werte sowohl für das prosoziale Verhalten der Kinder als auch für hyperaktives, unaufmerksames Verhalten, zerstörerisches, delinquentes Verhalten, Störung des Sozialverhaltens und für den Gesamtproblemwert im Vergleich zu den Müttern. Indirekte Aggressionen der Kinder wurden häufiger von den Erzieherinnen wahrgenommen.

## 7.2 Hypothesenprüfende Ergebnisse

### 7.2.1 Zusammenhänge zwischen mütterlichem Erziehungsstil und dem Sozial- und Problemverhalten der Kinder aus Mütterperspektive

Um die Zusammenhänge zwischen mütterlichem Erziehungsstil und der Sozialentwicklung der Kinder zu prüfen, wurden Partialkorrelationen berechnet, um mögliche Alterseffekte zu kontrollieren. Die folgende Tabelle 27 verdeutlicht die Zusammenhänge zwischen elterlichem Erziehungsverhalten und der kindlichen Sozialentwicklung. Die stärksten Zusammenhänge wurden hervorgehoben:

**Tabelle 27: Überblick über die Zusammenhänge zwischen kindlichem Sozialverhalten und dem elterlichen Erziehungsverhalten im Selbsturteil der Mütter (jeweils für die Gesamtstichprobe)**

Kindliches Sozialverhalten	Elterliches Erziehungsverhalten					
	Positives Elternverhalten	Verantwortungsvolles Elternverhalten	Involviertheit	Machtvolle Durchsetzung	Inkonsistentes Elternverhalten	Körperliche Strafen
Prosoziales Verhalten	.32**	.06	.23**	-.01	-.13*	-.24**
Hyperaktivität/ Unaufmerksamkeit	-.12*	.06	-.09	.11	.20**	.06
Physische Aggression	-.16**	.02	-.06	.11**	.08	.17**
Emotionale Störung/ Ängstlichkeit	-.03	.01	-.16**	.07	.29**	.21**

Fortsetzung Tabelle 28						
Indirekte Aggression	.02	.17**	.04	.12**	.06	.09
Zerstörung/ Delinquenz	-.24**	-.01	-.22**	-.01	.20**	.11*
Störung des Sozialverhaltens	-.24**	.00	-.16**	.08	.16**	.18**
Externalisierendes Verhalten	-.19**	.07	-.13*	.11*	.16**	.19**
Gesamtproblem- wert	-.16**	.07	-.18**	.13*	.28**	.22**

Anmerkung: N = 227.

Es zeigten sich die erwarteten Zusammenhänge zwischen positivem, engagiertem Elternverhalten und dem prosozialem Verhalten der Kinder. In Zusammenhang mit positivem Erziehungsverhalten zeigten sich deutlich niedrigere Werte für das Auftreten von zerstörerischem, delinquentem Verhalten, Störungen des Sozialverhaltens, externalisierendes Verhalten und ein insgesamt niedrigerer Gesamtproblemwert.

Entgegen den Erwartungen ergaben sich in der vorliegenden Stichprobe keine statistisch signifikanten Zusammenhänge zwischen verantwortungsvollem Elternverhalten und dem prosozialem Verhalten der Kinder im Mütterurteil. Verantwortungsvolles Elternverhalten trug nicht zu einer Verringerung der kindlichen Verhaltensauffälligkeiten bei. Ebenfalls nicht erwartet wurden die signifikanten Zusammenhänge zwischen verantwortungsvollem Elternverhalten und der Auftretenshäufigkeit indirekter Aggressionen. Die Autoren des DEAPQ-EL-GS (Reichle & Franiek, 2009) berichten positive Zusammenhänge zwischen den sozial-emotionalen Kompetenzen und verantwortungsvollem Elternverhalten in Höhe von  $r = .18$  bis  $r = .21$ . Die Mittelwerte der Skala *Positives Elternverhalten* lag mit  $M = 4.56$  über dem von Reichle & Franiek berichteten Wert ( $M = 4.17$ ). Offenbar werden die Kinder dieser Altersgruppe besonders häufig für positive Verhaltensweisen gelobt. Obwohl die Skala *Involviertheit* auf 5 Items gekürzt wurde, lagen die Mittelwerte mit  $M = 4.13$  über den von Reichle & Franiek berichteten Werten.

Es wurde erwartet, dass positive elterliche Erziehungspraktiken negativ mit dem Problemverhalten der Kinder korrelieren. Die stärksten Zusammenhänge sind für die Skala *Zerstörung/Delinquenz* der Mädchen zu berichten. Offenbar senkt ein freundliches emotional warmes Erziehungsverhalten das Risiko bei den Mädchen zerstörerisches und delinquentes Verhalten zu entwickeln. Entgegen den Erwartungen fanden sich signifikant positive

Zusammenhänge zwischen der Erziehungsstildimension *Verantwortungsvolles Elternverhalten* mit den Skalen *Hyperaktivität/Unaufmerksamkeit* und dem *Gesamtproblemwert* für die Jungen. Möglicherweise implizieren die Items der Skala *Verantwortungsvolles Elternverhalten* ein kontrollierendes, Grenzen setzendes und normativ regelndes elterliches Verhalten wie beispielsweise *Sie achten darauf, dass Ihr Kind mit anderen Kindern friedlich umgeht und greifen ein, wenn Ihr Kind sich nicht friedlich verhält*. Die gefundenen Zusammenhänge zwischen einem kontrollierenden, überbehütenden Erziehungsstil und kindlichen Verhaltensproblemen stimmen mit bisherigen Befunden überein. Bay, Sanson und Hemphill (2006) untersuchten Zusammenhänge zwischen Erziehungsstilen und Verhaltensproblemen bei 112 vierjährigen Kindern. Sie konnten belegen, dass internalisierendes Verhalten eher auf einen überbehütenden Erziehungsstil zurückzuführen ist. Für eine Gruppe von 45 fünf- bis neunjähriger Kinder konnten Mills und Rubin (1998) zeigen, dass Mütter von Kindern mit internalisierenden Verhaltensauffälligkeiten sich überkontrollierend verhielten und weniger auf ihre Kinder reagierten. Möglicherweise jedoch reagieren Eltern mit verantwortungsvollem Erziehungsverhalten auf bereits vorhandene Verhaltensauffälligkeiten der Kinder. Die Frage nach der Kausalrichtung kann im Rahmen der vorliegenden Querschnittstudie nicht beantwortet werden. Bei der Interpretation der kausalen Zusammenhänge ist zu beachten, dass einerseits ungünstiges Erziehungsverhalten zu der Entwicklung von Verhaltensproblemen beitragen kann. Andererseits ist anzunehmen, dass Mütter verhaltensauffälliger Kinder zunehmend zu ungünstigen Erziehungspraktiken greifen, um die Situation zu kontrollieren.

Inkonsistente elterliche Erziehung wurde als wichtiger Risikofaktor für die Entwicklung kindlichen Problemverhaltens studiert, insbesondere im Bereich der externalisierenden Verhaltensauffälligkeiten. Erwartungsgemäß hing die Erziehungsstildimension *Machtvolle Durchsetzung*, deren Items einen autoritären Erziehungsstil erfassen, signifikant positiv mit dem Auftreten physischer Aggressionen, indirekter Aggressionen und externalisierendem Verhalten zusammen und trug ferner zu einem insgesamt höheren Problemverhalten bei. Die Mittelwerte der Skala *Machtvolle Durchsetzung* lagen mit  $M = 3.29$  über den von den Autoren des DEAPQ berichteten Werten ( $M = 3.01$ ). Vermutlich bestehen die Eltern der Kinder dieser Altersgruppe häufiger auf der Einhaltung von Regeln und Grenzen. Hypothesenkonform korrelierte die Skala *Inkonsistentes Elternverhalten* signifikant positiv mit kindlichen Verhaltensproblemen. Die höchsten Zusammenhänge ergaben sich mit dem Gesamtproblemwert bei den Mädchen ( $.33^{**}$ ). Schreyer-Mehlhop (2011) konnten an einer Stichprobe von 183 Kindern im Alter von 48 – 72 Monaten belegen, dass sowohl inkonsistente als auch bestrafende Erziehungspraktiken signifikant positiv mit Verhaltensproblemen und

Hyperaktivität der Kinder korrelierten. Die Zusammenhänge zwischen körperlichen Strafen und dem Gesamtproblemwert wurden mit  $r = .27^{**}$  insbesondere bei den Jungen signifikant. Bereits Frick und Mitarbeiter (1999) verdeutlichten, dass vor allem zu strenge und körperlich strafende Erziehungspraktiken mit aggressiv-oppositionellen Verhaltensweisen bei Kindergartenkindern assoziiert waren. Auch Hahlweg und Mitarbeiter (2008) untersuchten den Einfluss körperlicher Bestrafung auf die Sozialentwicklung der Kinder. An Daten von 477 Müttern und 359 Vätern konnte belegt werden, dass körperliche Bestrafung sowohl mit internalisierenden als auch mit externalisierenden Verhaltensauffälligkeiten korrelierte. Es wurden Korrelationen im Bereich von  $r = .20$  bis  $r = .25$  berichtet.

Insgesamt stimmen die Ergebnisse der vorliegenden Studie über Erziehungsverhalten der Eltern und ihre Zusammenhänge mit kindlichem Problemverhalten mit dem bisherigen Forschungsstand weitgehend überein.

### **7.2.2 Zusammenhänge zwischen mütterlichem Erziehungsverhalten und dem Sozialverhalten der Kinder im Erzieherinnenurteil**

In der vorliegenden Arbeit zeigte sich auch bei der Verhaltenseinschätzung der Erzieherinnen ein signifikanter Zusammenhang zwischen positivem, engagierten Elternverhalten und dem prosozialem Verhalten der Kinder. Ferner korrelierte im Fremdurteil *inkonsistentes Elternverhalten* signifikant positiv mit *emotionalen Störungen* und *Ängstlichkeit* der Kinder. Kinder mit emotionalen Störungen fühlen sich im Kindergarten häufig nicht wohl und wirken traurig, unglücklich oder depressiv. Entgegen den Erwartungen berichteten auch die Erzieherinnen Zusammenhänge zwischen verantwortungsvollem Elternverhalten und indirekten Aggressionen der Kinder und zwar für beide Geschlechter. Die engsten Zusammenhänge ergaben sich zwischen der Skala *Körperliche Strafen* und zerstörerischem und delinquenten Verhalten der Mädchen. Die nachfolgende Tabelle gibt einen Überblick über die Zusammenhänge. Die stärksten Zusammenhänge zwischen elterlichem Erziehungsstil und der Sozialentwicklung der Kinder wurden hervorgehoben:



**Tabelle 28: Zusammenhänge zwischen mütterlichem Erziehungsstil und dem Sozialverhalten der Kinder Erzieherinnenperspektive (jeweils für die Gesamtstichprobe)**

Kindliches Sozialverhalten	Elterliches Erziehungsverhalten					KS
	PE	VE	MD	IK	IV	
Prosoziales Verhalten	.02	.07	.04	-.03	.16*	-.04
Hyperaktivität/ Unaufmerksamkeit	-.02	.04	.04	.06	-.05	.05
Physische Aggression	-.13	.01	.03	.02	-.02	.13
Emotionale Störung/ Ängstlichkeit	.07	-.07	-.01	.18**	-.04	.05
Indirekte Aggression	-.06	.14*	-.02	.00	-.04	-.01
Zerstörung/ Delinquenz	-.03	.06	-.01	.04	.00	.23**
Störung des Sozialverhaltens	-.10	-.05	.00	.02	-.02	.17*
Externalisierendes Verhalten	-.09	.10	.01	.02	-.03	.12
Gesamtproblemwert	-.04	.06	.01	.10	-.07	.10

Anmerkung: N = 227. PE = Positives Elternverhalten, VE = Verantwortungsvolles Elternverhalten, MD = Machtvolle Durchsetzung, IK = Inkonsistentes Elternverhalten, IV = Involviertheit, KS = körperliche Strafen.

Bei den Mädchen zeigten sich signifikante Zusammenhänge zwischen externalisierendem Verhalten und verantwortungsvollem Elternverhalten. Die Skala *Externalisierendes Verhalten* wird aus den Primärskalen *Physische Aggression*, *Zerstörung/Delinquenz* und *Indirekte Aggression* gebildet. Kinder, mit externalisierenden Verhaltensproblemen, beginnen im Kindergarten häufig Raufereien und beißen oder schlagen andere Kinder. Es bestand auch im Erzieherinnenurteil ein hoher Zusammenhang zwischen körperlichen Strafen und zerstörerischem und delinquenten Verhalten der Jungen. Machtvolle Durchsetzung elterlicher Interessen korrelierte signifikant mit indirekten Aggressionen der Mädchen. Entgegen den Erwartungen zeigten sich keine Zusammenhänge zwischen elterlichen Erziehungspraktiken und dem Gesamtproblemwert.

### 7.2.3 Übereinstimmung der unterschiedlichen Beurteilerperspektiven

Es wurde geprüft, ob Mütter und Erzieherinnen sich in der Verhaltenseinschätzung der Kinder signifikant unterscheiden. In den Problembereichen entsprachen die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit den bisherigen Erkenntnissen. Es ergaben sich statistisch signifikante Mittelwertsunterschiede bei der Verhaltenseinschätzung der Kinder aus Selbst- und Fremdperspektive. Mütter berichteten signifikant höhere Werte im Bereich des prosozialen Verhaltens ( $d_z = .39$ ) und nahmen häufiger ungeduldiges, unaufmerksames und unkonzentriertes Verhalten ihrer Kinder wahr als Erzieherinnen. Auch beim Gesamtproblemwert unterschieden sich Mütter und Erzieherinnen deutlich bei der Verhaltenseinschätzung ( $d_z = .30$ ). Beelmann und Mitarbeiter (2006) berichten Unterschiede in der Verhaltenseinschätzung zwischen Müttern und Erzieherinnen mit einer durchschnittlichen Effektstärke in Höhe von  $d = .50$ . Im Rahmen zweier Projekte zur Wirksamkeit universeller und selektiver Präventionsmaßnahmen für Familien mit Vorschulkindern ( $N = 310$ ) prüften Kuschel und Mitarbeiter (2007) inwiefern Eltern und Erzieherinnen bei der Verhaltenseinschätzung der Kinder übereinstimmen. Sie berichteten hoch signifikante Mittelwertsunterschiede in der Richtung, dass Mütter ihre Kinder auffälliger beurteilten als die Erzieherinnen. Die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit als auch der Arbeit von Kuschel und Mitarbeitern (2007) und Lösel und Mitarbeitern (2005) stützen die These, dass Informanten bei der Beurteilung kindlicher Verhaltensprobleme umso weniger übereinstimmen, je verschiedener die Verhaltenskontexte sind, auf die sich die jeweiligen Informanten beziehen (vgl. Achenbach und Mitarbeiter, 1987; Lösel und Mitarbeiter, 1991). Zum einen sind die Unterschiede auf Urteilsfehler zurückzuführen und zum anderen spiegeln sie die je nach Kontext und Interaktionspartner variierenden Verhaltensweisen der Kinder wider (vgl. Achenbach et al. 1987). So scheinen sich Verhaltensauffälligkeiten der Kinder insbesondere im häuslichen Kontext zu zeigen. Dabei ist zu berücksichtigen, dass das kindliche Verhalten sich in unterschiedlichen Settings tatsächlich unterscheiden kann. So berichteten Eltern signifikant häufiger prosoziale Verhaltensweisen ihrer Kinder. Sie nahmen häufiger hyperaktives, unaufmerksames Verhalten, emotionale Störungen und zerstörerisches, delinquentes Verhalten als Erzieherinnen wahr. So können Verhaltensweisen wie beispielsweise *Es stiehlt zuhause* oder *Es zerstört seine eigenen Sachen* primär nur im häuslichen Kontext beobachtet werden. Ebenso ist anzunehmen, dass emotionale Störungen wie beispielsweise *Es weint sehr oft* oder *Es wirkt traurig, unglücklich und de-*

*pressiv* eher von den Eltern beobachtet werden als von den Erzieherinnen, da Erzieherinnen möglicherweise eher externalisierendes Problemverhalten wahrnehmen. Ferner ist zu berücksichtigen, dass Eltern in der mit ihren Kindern gemeinsam verbrachten Zeit regelmäßiger und intensiver mit dem kindlichen Problemverhalten konfrontiert werden. Indirekte Aggressionen der Kinder wurden dagegen häufiger von den Erzieherinnen beobachtet (z. B. „Es bringt andere Kinder dazu, sich gegen einen Gleichaltrigen zu verschwören, den es nicht leiden kann“). Dies ist möglicherweise darauf zurückzuführen, dass die Skala *Indirekte Aggressionen* Items beinhaltet, die Verhaltensweisen erfragt, die insbesondere im Umgang mit der Gruppe der Gleichaltrigen zu beobachten sind. Des Weiteren unterscheiden sich Eltern und Erzieherinnen auch hinsichtlich der Verhaltensstandards und der Vergleichsmöglichkeiten zwischen kindlichen Verhaltensaüßerungen (vgl. Donker, 2004), die sich offensichtlich in längerfristigen Bewertungsprozessen zeigen. So konnten Lösel und Mitarbeiter (2005, S. 211) im Rahmen der Erlangen-Nürnberger Entwicklungs- und Präventionsstudie mittels längsschnittlicher Korrelation zur Problemstabilität zeigen, dass sich die Probleme im Sozialverhalten im Durchschnitt im Entwicklungsverlauf deutlich verringert, während es nach Erzieherinnen Angaben im gleichen Zeitraum stabil blieb. Diese Ergebnisse deckten sich mit Ergebnissen nordamerikanischer Studien, die beispielsweise für physische Aggressionen eine sinkende Häufigkeit im Vorschulalter berichteten (vgl. Tremblay, 2000). Es ist anzunehmen, dass diese Entwicklung mit den zunehmenden kognitiven und verbalen Fertigkeiten der Kinder sowie mit den Lernprozessen in Familie und Kindergarten in Zusammenhang stehen (Lösel und Mitarbeiter, 2005, S. 211).

#### **7.2.4 Geschlechtsspezifische Unterschiede im mütterlichen Erziehungsverhalten**

Der Einfluss des Geschlechts auf mütterliche Erziehungspraktiken konnte mehrfach belegt werden (z. B. Webster-Stratton, 1996). Auch in der vorliegenden Arbeit konnte bestätigt werden, dass Mädchen offensichtlich häufiger gelobt werden als Jungen und insgesamt mehr Unterstützung erfahren.

Bei den Jungen wurden höhere Ausprägungen im Bereich der ungünstigen Erziehungsstrategien erwartet als bei Mädchen. Es fanden sich signifikante Mittelwertsunterschiede ( $d = .26$ ) bei der Skala *Machtvolle Durchsetzung*, deren Items autoritäres Erziehungsverhalten erfassen. Offenbar erziehen Mütter ihre fünfjährigen Söhne strenger als

Mädchen. Möglicherweise evozieren Jungen durch ihr Verhalten (beispielsweise durch ihr wilderes Spiel), dass Mütter härter durchgreifen und auf ihren Forderungen bestehen. Schließlich kann das konsequente Durchgreifen der Mütter jedoch auch die Antwort auf bereits vorhandene Geschlechtsunterschiede im Verhalten von Mädchen und Jungen sein (vgl. Maccoby, 1998; Trautner, 1979). Nicht bestätigt werden konnte die Annahme, dass Jungen häufiger diszipliniert und körperlich bestraft werden als Mädchen. Deutliche geschlechtsspezifische Effekte konnten jedoch in der Richtung festgestellt werden, dass körperliche Strafen der Mütter häufiger zu emotionalen Störungen, zerstörerischem delinquenten Verhalten, Störung des Sozialverhaltens und einem insgesamt höherem Gesamtwert der Mädchen führte. Jungen hingegen zeigten in Zusammenhang mit harschen Disziplinierungspraktiken häufiger physische Aggressionen als Mädchen. Bei Annahme unikausaler Wirkung des elterlichen Erziehungsverhaltens zeichnet sich ab, dass die gleichen Erziehungspraktiken bei Jungen und Mädchen unterschiedliche Wirkungen zeigt. In der umgekehrten Wirkrichtung löst das unterschiedliche Verhalten der Kinder offensichtlich unterschiedliche Erziehungspraktiken aus.

### **7.2.5 Problemverhalten der Kinder in Abhängigkeit vom Geschlecht**

Zahlreiche Studien konnten belegen, dass Verhaltensauffälligkeiten im Kindes- und Jugendalter in hohem Maße geschlechtsspezifisch sind (Übersicht bei Ihle & Esser, 2002, Seite 166). In der vorliegenden Stichprobe konnte erwartungsgemäß bestätigt werden, dass Jungen häufiger Verhaltensauffälligkeiten zeigen als Mädchen. Es ergaben sich für Jungen höhere Werte auf den Problemskalen *Hyperaktivität/Unaufmerksamkeit*, *Zerstörung/Delinquenz*, *Störung des Sozialverhaltens*, *Externalisierendes Verhalten* und beim *Gesamtwert*. Jungen erreichten auch höhere Werte bei der Verhaltenseinschätzung der Erzieherinnen und zwar auf den Skalen *Emotionale Störung/Ängstlichkeit*. Sie zeigten häufiger indirekte Aggressionen und zerstörerisches, delinquentes Verhalten als Mädchen. Ferner neigten Jungen häufiger zu externalisierendem Verhalten. Auch die Befunde des DJI-Kinderpanels bestätigten die erwarteten Geschlechtsunterschiede und zwar in der Richtung, dass Jungen häufiger zu externalisierendem, aggressivem Verhalten und zu motorischer Unruhe neigten als Mädchen (vgl. Gloger-Tippelt/Lahl, 2008). Auch in diesen geschlechtstypischen Fragen stimmen die Ergebnisse meiner Studie mit dem Forschungsstand überein.

## 7.2.6 Altersaspekte und Stabilität von frühen Verhaltensauffälligkeiten

Prospektive Längsschnittstudien konnten eine vergleichsweise hohe Stabilität der Verhaltensauffälligkeiten belegen (vgl. Scheithauer, Mehren & Petermann, 2003). Demnach bleibt das Problemverhalten bei etwa 50 % der bereits im Vorschulalter auffälligen Kinder bis zum Grundschulalter bestehen. Lösel und Beelmann (2003) weisen darauf hin, dass jedoch die Verhaltensflexibilität weitaus größer sei als ihre Stabilität und sich die Mehrzahl der früh auffälligen Kinder im weiteren gesund entwickelten. So zeigen sich nicht alle Formen aggressiv-dissozialen Verhaltens bereits im frühen Kindesalter und die meisten Kinder legen das aggressive Verhalten im Entwicklungsverlauf wieder ab (vgl. Scheithauer & Petermann, 2010, S. 212). Aggressives und dissoziales Verhalten wird oftmals als Prädiktor für spätere aggressive und dissoziale Verhaltensweisen verwendet. Hier muss jedoch auch das Ausmaß „normalen“, altersentsprechenden aggressiven Verhaltens mit berücksichtigt werden. Tremblay und Mitarbeiter (1999) konnten an einer Studie mit 17 Monate alten Jungen und Mädchen verdeutlichen, dass körperliche Aggressionen bedingt durch häufigen Kontakt zu Gleichaltrigen bei bis zu 80 % der Kinder dieses Alters auftritt und eher der Normalität entspricht (z. B. Streit um Spielsachen). Ein Höhepunkt aggressiven Verhaltens ist ungefähr im zweiten Lebensjahr erreicht, der mit einem stetigen Rückgang verbunden ist. Ende des zweiten Lebensjahres rücken soziale Beziehungen zunehmend in den Mittelpunkt. Der Rückgang körperlich-aggressiven Verhaltens könnte mit einer Zunahme der sprachlichen Kompetenzen und der emotionalen selbstregulatorischen Fertigkeiten erklärt werden, wobei eine Zunahme verbaler Aggressionen berichtet wurde. Im Rahmen des Kinder- und Jugendgesundheitsurvey (2006) wurden Daten von 7102 Mädchen und 7376 Jungen im Alter von 3 – 17 Jahren ausgewertet. Psychische Auffälligkeiten und Stärken wurden mit dem Strengths and Difficulties Questionnaire erfasst. Aus den Items der vier Skalen *Emotionale Probleme*, *Verhaltensauffälligkeiten*, *Hyperaktivitätsprobleme* und *Verhaltensprobleme* wurde eine Gesamtskala gebildet. Demnach zeigten 6,9 % der 3-6-Jährigen Jungen und 3,7 % der Mädchen Verhaltensauffälligkeiten. Im Alter zwischen 7 und 10 Jahren erhöhte sich der Prozentsatz bei den Jungen auf 11,4 % und bei den Mädchen auf 6,5 %. Zwischen dem 11. und 13. Lebensjahr verringerte sich der Anteil verhaltensauffälliger Jungen geringfügig auf 11,2 % und 5,7 % der Mädchen. Von den 14 – 17 Jahre alten Kindern zeigten noch 7,2 % der Jungen und 5,4 % der Mädchen ein auffälliges Verhalten. Insgesamt ist im Verlaufe der Entwicklung ein Abnahme der Verhaltensauffälligkeiten festzustellen, obwohl der Prozentsatz verhaltensauffälliger Mädchen relativ stabil bleibt.

Bei der Entwicklung von Problemverhalten 6 – 11-jähriger Kinder sind insbesondere familiäre Faktoren wie beispielsweise aggressiv-dissoziales Verhalten der Eltern, niedriger Sozialstatus, Geschlecht und Ethnizität von Bedeutung. Als weitere Risikobedingungen für die Entwicklung von Verhaltensauffälligkeiten erwiesen sich negative Kommunikationsmuster innerhalb der Familie, eine negative Eltern-Kind-Bindung, negative und geringe Interaktion zwischen Mutter und Kind und Scheidung der Eltern. Hinsichtlich des elterlichen Erziehungsverhaltens erhöhten insbesondere inkonsistente – oder keine – Disziplinierungsmaßnahmen, geringes elterliches Engagement für die kindliche (Aus-)Bildung zu sorgen, die Kombination aus einem überengagierten und einem distanzierten/nachlässigen Elternteil, geringes Interesse für kindliche Anliegen, inkonsistente, unklare Regeln (beispielsweise Verhaltenseinschränkungen), unrealistische Erwartungen der Eltern und zurückweisendes Elternverhalten die Entwicklung von kindlichen Verhaltensproblemen (vgl. Scheithauer und Mitarbeiter, 2003).

### **7.2.7 Diskussion der Prävalenzraten kindlicher Verhaltensauffälligkeiten**

Entsprechend den Befunden nationaler Studien wurden Prävalenzraten für Verhaltensauffälligkeiten 3 – 6-jähriger Kindergartenkinder in Höhe von 10 – 15 % erwartet (vgl. Kuschel und Mitarbeiter, 2004; Kinder- und Jugendgesundheitssurveys, 2007; Dortmunder Kindergartenstudie, 2002/2003). Für Hyperaktivität, internalisierende und externalisierende Verhaltensauffälligkeiten wurden daher in dieser Untersuchung Prävalenzraten zwischen 2 % und 10 % erwartet. Berechnet wurden Cut-off Werte für die Primärskalen *Hyperaktivität* und *Emotionale Störung* sowie die Sekundärskalen *Externalisierendes Verhalten* und den *Gesamtproblemwert*. Der Cut-off-Wert für die Primärskalen wurde bei einem T-Wert von  $\geq 67$  festgelegt, was dem 93. Perzentil entspricht, der Cut-off-Wert für die Sekundärskalen bei einem T-Wert von  $\geq 60$ , was dem 90. Perzentil entspricht. Damit galten Kinder als verhaltensauffällig, die auf den Primärskalen *Hyperaktivität* und *Emotionale Störung* auffälliger eingeschätzt wurden als 93 % und auf den Sekundärskalen *Externalisierendes Verhalten* und beim *Gesamtproblemwert* auffälliger als 90 % der Gleichaltrigen.

Für die Jungen errechneten sich Prävalenzraten zwischen 3,9 % und 15,7 %. Die höchsten Ausprägungen wurden für externalisierendes Verhalten berichtet. Mit 3,9 % fallen die Raten für emotionale Störungen (Internalisierung) deutlich geringer aus. Beim Gesamtproblemwert errechneten sich für 13,7 % der Jungen auffällige Werte.

Für die Mädchen wurden Prävalenzraten zwischen 5,6 % und 10,4 % errechnet. Am seltensten berichteten die Mütter bei Töchtern hyperaktives Verhalten. Die höchsten Werte erreichten die Mädchen beim Gesamtproblemwert. Aus Sicht der Mütter neigten Mädchen häufiger zu emotionalen Störungen als die Jungen. Insgesamt zeigten Mädchen seltener externalisierendes Verhalten als Jungen. Erwartungsgemäß berichteten Mütter für Söhne häufiger Verhaltensauffälligkeiten als für Töchter. Mit einem Gesamtproblemwert für beide Geschlechter von 11,9 % liegen die Prävalenzraten im erwarteten Bereich.

In der Braunschweiger Kindergartenstudie (vgl. Kuschel und Mitarbeiter, 2004) wurden 840 Eltern zum Verhalten ihrer Kinder befragt. Die Daten zum kindlichen Problemverhalten wurden mit der CBCL 1 ½ - 5 und dem TRF 1 ½ - 5 erhoben. Für die Jungen wurden am häufigsten internalisierende Auffälligkeiten (3,2 %) berichtet. Die Prävalenzraten für die Skalen *Ängstlich/ Depressiv* und *Sozialer Rückzug* lagen zwischen 2,3 % und 16,6 %. Die Prävalenzrate für das Auftreten dissozialen Verhaltens war mit 1,6 % deutlich geringer als für aggressives Verhalten und Aufmerksamkeitsprobleme (jeweils 5 %). Für die Skala *Soziale Probleme* errechnete sich in der Braunschweiger Kindergartenstudie eine Prävalenzrate von 4 %. Aggressives Verhalten wurde mit 8,7 % am häufigsten berichtet. Bei den Mädchen wurden Prävalenzraten für Verhaltensauffälligkeiten zwischen 0,5 % und 3,4 % errechnet, wobei auch hier aggressives Verhalten zu den am häufigsten auftretenden psychischen Auffälligkeiten zählt. Für die Skalen *Sozialer Rückzug* und *Aufmerksamkeitsprobleme* wurde eine Prävalenzrate in Höhe von 1,9 % errechnet. Die Befunde der Düsseldorfer Kindergartenstudie stimmen mit nationalen Ergebnissen überein.

In der Dortmunder Kindergartenstudie schätzten Erzieherinnen aus 46 Kindergärten (N = 1050) das Verhalten der 3 - 6-jährigen Kindergartenkinder ein. Mädchen wurden von den Erzieherinnen als insgesamt unauffälliger beschrieben. In der Erzieherinneneinschätzung ergaben sich Prävalenzraten in Höhe von 6,4 % für internalisierende Auffälligkeiten und 14,4 % für aggressives Verhalten der Jungen (vgl. Denner, 2003).

Im Rahmen des Kinder- und Jugendgesundheitsurvey (KiGGS) wurden Eltern von N = 14.478 Kindern und Jugendlichen im Alter von 3 – 17 Jahren zum Sozialverhalten ihrer

Kinder befragt. 11,5 % der Mädchen und 17,8 % der Jungen wurden als verhaltensauffällig bzw. grenzwertig auffällig klassifiziert. Die am häufigsten auftretenden Probleme lagen im emotionalen Bereich und bei hyperaktiven Verhaltensweisen. Die folgende Tabelle 29 fasst die Ergebnisse zusammen:

**Tabelle 29: Vergleich der Prävalenzraten für Verhaltensauffälligkeiten der Kindergartenstudien aus dem deutschsprachigen Raum**

	N	Jungen	Mädchen
<b>Internalisierende Störungen</b>			
<i>Emotionale Störungen</i>			
• Dortmunder KiGA-Studie	1050	6,4 %	4,6 %
• Braunschweiger KiGA Studie	809	Internalisierend: 14,0 %	
• KiGGS-Studie	14.478	9,7 %	8,6 %
• <b>Düsseldorfer KiGA-Studie</b>	<b>227</b>	<b>3,9 %</b>	<b>6,4 %</b>
<i>Ängstlich /depressiv</i>			
• Dortmunder KiGA-Studie	1050	11,8 %	14,1 %
• Braunschweiger KiGA Studie	809	1,6 %	3,2 %
• KiGGS-Studie	14.478		
• <b>Düsseldorfer KiGA-Studie</b>	<b>227</b>	<b>3,9 %</b> (emotionale Störung)	<b>6,4 %</b> (emotionale Störung)
<b>Externalisierende Auffälligkeiten</b>			
<i>Aufmerksamkeitsprobleme</i>			
• Dortmunder KiGA-Studie	1050	10,8 %	4,7 %
• Braunschweiger KiGA Studie	809	4,8 %	10,8 %
• KiGGS-Studie	14.478		Externalisierend: 21,0 %
• <b>Düsseldorfer KiGA-Studie</b>	<b>227</b>	<b>9,8 %</b> <b>Externalisierend:</b> <b>15,7 %</b>	<b>5,6 %</b> <b>Externalisierend:</b> <b>9,6 %</b>
<i>Aggressives Verhalten</i>			
• Dortmunder KiGA-Studie	1050	14,4 %	5,0 %
• Braunschweiger KiGA Studie	809	4,9 %	3,4 %
• KiGGS-Studie	14.478		



<b>Fortsetzung Tabelle 29</b>		<b>enthalten in der Skala Externalisierendes Verhalten</b>	<b>enthalten in der Skala Externalisierendes Verhalten</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Düsseldorfer KiGA-Studie</b></li> </ul>	<b>227</b>		
<b>Gesamtproblemwert</b>			
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dortmunder KiGA-Studie</li> <li>• Braunschweiger KiGA Studie</li> <li>• KiGGS-Studie</li> <li>• <b>Düsseldorfer KiGA-Studie</b></li> </ul>	1050 809 14.478 <b>227</b>	19,1 % 18,2 % 17,8 % <b>13,7 %</b>	27,0 % 16,0 % 11,5 % <b>10,4 %</b>

Teilweise wurden internalisierende und externalisierende Auffälligkeiten nur als Gesamtwerte dokumentiert. Eine gute Übereinstimmung der Prävalenzraten von Düsseldorfer Befunden ist mit dem Kinder- und Jugendgesundheitsurvey (KiGGS) beim Gesamtproblemwert zu erkennen. Dabei errechneten sich in der Dortmunder Kindergartenstudie mit 27 % die höchsten Werte. Zu berücksichtigen ist, dass die Werte nicht direkt vergleichbar sind, da die Prävalenzraten der Dortmunder KiGA-Studie auf Erzieherinnenangaben basieren, während die anderen Erhebungen auf Mütterurteilen beruhen.

### **7.2.8 Zusammenhänge zwischen dem kindlichen Sozial- und Problemverhalten und dem Betreuungsumfang**

Es wurde angenommen, dass zwischen der Sozialentwicklung der Kinder und dem zeitlichen Umfang der Betreuung in den Kindertagesstätten kein Zusammenhang besteht. Als Berechnungsgrundlage dienten die tatsächlichen Betreuungsstunden und nicht die mit der Einrichtung vereinbarten. Knapp 36 % der Kinder verbrachten durchschnittlich 35 Stunden wöchentlich in der Betreuungseinrichtung. 14,4 % der Kinder wurden bis zu 45 Stunden wöchentlich in der Einrichtung betreut. Im Mütterurteil zeigten sich signifikante Zusammenhänge zwischen der Beurteilung der indirekten Aggressionen bei den Mädchen und dem zeitlichen Umfang der Betreuung. Bei der Verhaltenseinschätzung der Erzieherinnen ergaben sich signifikant positive Beziehungen mit der Skala *Störung des Sozialverhaltens* bei den Jungen.

### 7.3 Kritik

Im Folgenden werden mögliche Einschränkungen der Befunde der vorliegenden Arbeit diskutiert.

Zu kritisieren ist das querschnittliche Design der Studie. Wie bei den meisten Querschnittstudien sind die erhobenen Daten hinsichtlich der Kausalrichtung der gefundenen Zusammenhänge nur eingeschränkt interpretierbar. So können einerseits die elterlichen Erziehungspraktiken zur Entwicklung der kindlichen Verhaltensauffälligkeiten beitragen und andererseits können die elterlichen Erziehungspraktiken die Reaktion auf bereits vorhandenes Problemverhalten der Kinder sein.

Bedauerlicherweise waren die teilnehmenden Eltern nicht bereit, noch weitere Fragebögen auszufüllen. Somit wurde in dieser Untersuchung auf die Erhebung von Daten zur Sozialen Erwünschtheit verzichtet. Die Autoren des DEAPQ berichten, dass bei den Müttern soziale Erwünschtheit negativ mit *Inkonsistentem Elternverhalten* und *Körperlichen Strafen* (vgl. Reichle & Franiek, 2009, S. 23) korrelierte. Die Skalen des DEAPQ-EL-GS wurden insgesamt nicht durch soziale Erwünschtheit verfälscht. Es unterlagen nur die Skalen Verfälschungseinflüssen, die entweder besonders negatives oder positives Erziehungsverhalten erfassten. Da bei der Verwendung von Fragebogenverfahren immer in gewissem Ausmaß das Problem besteht, dass bei der Beantwortung sozial erwünschte Antworten gewählt werden, war es von Vorteil, dass in der vorliegenden Studie bei der Verhaltenseinschätzung auf unterschiedliche Informationsquellen zurückgegriffen werden konnte. Bei der Rekrutierung der Eltern erklärten sich viele Väter bereit, grundsätzlich an der Studie teilzunehmen. Im weiteren wurden die Fragebögen jedoch weitgehend von den Müttern weiterbearbeitet. Das führte dazu, dass auf die Einschätzung des Sozialverhaltens der Kinder seitens der Väter verzichtet werden musste. Die Daten bisheriger Studien basieren größtenteils auf Mütterangaben, was die Vergleichbarkeit der Befunde der vorliegenden Arbeit mit bisherigen Erkenntnissen zu Zusammenhängen zwischen mütterlichem Erziehungsverhalten und der Sozialentwicklung der Kinder ermöglicht. Hinzu kommt, dass die Mütter meist stärker in den Erziehungsprozess eingebunden sind als die Väter.

Der DEAPQ-EL-GS erwies sich insgesamt als zuverlässiges Erhebungsinstrument, das auch bei jüngeren Kindern eingesetzt werden kann. Nur die Skala *Geringes Monitoring* konnte in der vorliegenden Arbeit nicht repliziert werden, weil die dort beurteilten Sachverhalte für die Altersgruppe der Vorschulkinder nicht relevant sind. Es ist davon auszugehen, dass Eltern, die Erziehungsstilfragebögen zu diesem Alter ausfüllen, in der Regel über den Aufenthaltsort und

die Sozialkontakte ihrer Kinder ausreichend informiert sind. Auch die internationale Forschung konnte bestätigen, dass die Supervisions- und Monitoring Funktion der Eltern erst bei älteren Kindern ein signifikanter Prädiktor für Verhaltensauffälligkeiten ist (vgl. z. B. Laird, Pettit, Bates & Dodge, 2003; Stattin & Kerr, 2000; Beelmann und Mitarbeiter, 2007, S. 236).

Auch in der vorliegenden Arbeit stellte sich die Frage der Kausalrichtung sowohl im Hinblick auf die Zusammenhänge zwischen elterlichem Erziehungsstil und Sozialverhalten als auch bei geschlechtstypischen Effekten. So kann elterliches Erziehungsverhalten einerseits die Sozialentwicklung der Kinder beeinflussen. Andererseits kann das kindliche Verhalten (z. B. das kindliche Temperament) auch das elterliche Erziehungsverhalten beeinflussen oder eine Antwort auf bereits vorhandene Verhaltensprobleme oder geschlechtstypisches Verhalten der Kinder sein. Das querschnittliche Design der Studie lässt jedoch keine Aussagen zur Kausalrichtung zu. Beelmann geht auf Basis längsschnittlicher Untersuchungen davon aus, dass Verhaltensprobleme eher durch Erziehungspraktiken beeinflusst werden als umgekehrt (vgl. Beelmann und Mitarbeiter, 2007, S. 236). Franiek (2008) fand längsschnittliche Zusammenhänge in der umgekehrten Wirkrichtung. Hier lag die Vermutung nahe, dass die Eltern mit ihrem Erziehungsverhalten auf ein bereits zuvor bestehendes Problemverhalten ihrer Kinder reagierten (Franiek, 2008, S. 120).

Insgesamt ergaben sich in der vorliegenden Arbeit die erwarteten korrelativen Zusammenhänge zwischen elterlichem Erziehungsstil und der Sozialentwicklung der Kinder. Die meisten Koeffizienten lagen im Bereich von  $r = .20 - r = .33$ . Im Querschnitt fanden sich die höchsten Korrelationen zwischen dem Gesamtproblemwert der Mädchen und inkonsistenten elterlichen Erziehungspraktiken. Korrelationen in ähnlicher Höhe werden sowohl von Reichle & Franiek als auch von Beelmann und Mitarbeitern (2005) berichtet. Mit nur fünf Items weist die Skala Involviertheit mit  $\alpha = .53$  die niedrigsten internen Konsistenzen auf. Wie von den Autoren des DEAPQ (Reichle & Franiek) beabsichtigt, sollte die Skala um weitere Items erweitert werden. Ferner sind die positiven Zusammenhänge zwischen der Skala *Verantwortungsbewusstes Elternverhalten* und *Machtvolle Durchsetzung* weiterhin ungeklärt. Es ist beabsichtigt, durch Umformulierung einiger Items der Skala *Verantwortungsvolles Elternverhalten* mögliche Konfundierungen mit den Items der Skala *Machtvolle Durchsetzung* in weiteren Untersuchungen zu vermeiden.

## 7.4 Erkenntnisse der Düsseldorfer Kindergartenstudie

Da im deutschsprachigen Raum bislang nur drei Studien existieren, die Zusammenhänge zwischen elterlichem Erziehungsverhalten und der kindlichen Sozialentwicklung 3-7-jähriger Kindergartenkinder untersuchen, können mit der vorliegenden Arbeit erste Erkenntnisse für den Düsseldorfer Raum berichtet werden.

Es konnte gezeigt werden, dass sich bereits im Kindergartenalter Zusammenhänge zwischen elterlichen Erziehungspraktiken und der Sozialentwicklung der Kinder finden lassen. Erwartungsgemäß ergaben sich statistisch bedeutsame Zusammenhänge zwischen den elterlichen Erziehungspraktiken und den sozio-emotionalen Kompetenzen der Kinder. Ferner korrelierten bestrafende und inkonsistente elterliche Erziehungspraktiken signifikant positiv mit den Verhaltensproblemen der Kinder. Erwartungsgemäß ergab sich auch ein negativer Zusammenhang zwischen ungünstigen mütterlichen Erziehungspraktiken und dem prosozialem Verhalten der Kinder. Hypothesenkonform zeigten sich sowohl geschlechtsspezifische Erziehungspraktiken der Eltern als auch geschlechtstypische Verhaltensunterschiede der Kinder.

Es wurden Prävalenzraten für Verhaltensauffälligkeiten der Düsseldorfer Kindergartenkinder errechnet. Demnach zeigten zwischen 3,9 % und 15,7 % der Jungen Verhaltensprobleme. Für die Mädchen ergaben sich Prävalenzraten zwischen 5,6 % und 10,4 %. Die errechneten Raten stimmen insbesondere beim Gesamtproblemwert mit den Befunden bisheriger Studien überein.

Es konnte gezeigt werden, dass sich Mütter und Erzieherinnen bei der Einschätzung des Sozial- und Problemverhaltens von Mädchen signifikant unterscheiden. Die Ergebnisse entsprechen bisherigen Befunden, dass sich unterschiedliche Informanten umso mehr unterscheiden, desto unterschiedlicher die Verhaltenskontexte sind. Mütter berichten häufiger Verhaltensprobleme ihrer Kinder als Erzieherinnen. Sie nahmen deutlich häufiger prosoziale Verhaltensweisen ihrer Kinder ( $d_z = .39$ ) wahr und erreichten höhere Werte im Gesamtproblemwert ( $d_z = .30$ ).

Es wurde angenommen, dass sich der Einfluss des elterlichen Erziehungsverhaltens auf die Sozialentwicklung der Kinder auch im Erzieherinnenurteil zeigt. Auch in der Erzieherineneinschätzung fanden sich statistisch bedeutsame Zusammenhänge zwischen elterlichen Erziehungspraktiken und kindlichen Verhaltensproblemen.

Für knapp 36 % der Kinder errechnete sich eine durchschnittliche Betreuungszeit von 35 Stunden wöchentlich. 14,4 % der Kinder wurden bis zu 45 Stunden wöchentlich in der

Kindertagesstätte betreut. Es wurde angenommen, dass der zeitliche Umfang der Betreuung nicht in Zusammenhang steht mit dem Ausmaß kindlicher Verhaltensauffälligkeiten. Entgegen den Erwartungen zeigten sich sowohl in der Mütter- als auch in der Erzieherinneneinschätzung statistisch bedeutsame Zusammenhänge zwischen dem Betreuungsumfang und kindlichem Problemverhalten.

## 7.5 Ausblick

Die Befunde der vorliegenden Arbeit verdeutlichen, dass elterliche Erziehungspraktiken signifikant positiv mit der kindlichen Sozialentwicklung korrelieren. Es ist zu vermuten, dass früh einsetzendes Problemverhalten sowie die Störung des Sozialverhaltens sowohl Eltern als auch Erzieherinnen und Lehrer stören und den geregelten Tagesablauf in den Kindertagesstätten belasten. Unter einer Störung des Sozialverhaltens sind sich wiederholende Verhaltensmuster zu verstehen, die die Verletzung grundlegender Rechte anderer sowie wichtiger altersrelevanter Normen und Regeln umfasst. Sie bezieht sich auf Verhaltensweisen, wie beispielsweise aggressives Verhalten gegenüber Menschen, Tieren, Zerstörung von Eigentum, Betrug oder Diebstahl sowie schwere Regelverstöße (Scheithauer und Mitarbeiter, 2003, S. 85). Bei früh einsetzenden Verhaltensproblemen besteht ein erhebliches Risiko, dass diese sich im Verlaufe der Entwicklung verfestigen oder sich andere psychische Erkrankungen ausbilden (vgl. Beelmann und Raabe, 2007, S. 45). Laucht und Mitarbeiter (2000) konnten zeigen, dass die klinische Diagnose von ca. 35 % der Kinder mit externalisierenden Störungen im Alter von 3 Jahren auch mit 8 Jahren stabil blieb. Weitere 40 % der Kinder entwickelten andere Störungsformen, davon waren nur 25 % im Grundschulalter unauffällig. Zahlreiche Studien konnten belegen, dass frühe Störungen des Sozialverhaltens mit einem beträchtlichen Risiko einhergehen, im weiteren Entwicklungsverlauf delinquentes Verhalten zu entwickeln. Ferner weisen Kinder mit einer Störung des Sozialverhaltens ein höheres Risiko für Störungen durch Substanzkonsum sowie für eine Antisoziale Persönlichkeitsstörung im Erwachsenenalter auf und zwar insbesondere, wenn sich deviantes Verhalten bereits vor dem 10. Lebensjahr zeigt (vgl. Beelmann und Raabe, 2007). Vor diesem Hintergrund erscheint das Angebot bereits frühzeitig einsetzender Elterntrainingsprogramme sinnvoll.

### 7.5.1 Präventions- und Interventionsprogramme

Vor den Hintergrund hoher Prävalenzraten psychischer Störungen im Kindes- und Jugendalter wurde eine Vielzahl von Programmen entwickelt beispielsweise zur Förderung der elterlichen Erziehungskompetenz, zur Förderung der sozialen Kompetenzen bei Kindern oder Kindertrainings zur Prävention früher Probleme des Sozialverhaltens. Als besonders niedrigschwelliges Programm ist das Konzept *Freiheit in Grenzen* von Schneewind (2003) hervorzuheben. Mit diesem Programm wird beabsichtigt, das Erziehungswissen und die Erziehungskompetenz für Eltern mit Kinder im Alter von sechs bis zwölf Jahren zu verbessern. Das Programm Positive Parenting Programm (Triple P) ist ein verhaltenstherapeutisch orientiertes Präventionsprogramm und dient der Stärkung der elterlichen Erziehungskompetenz. Alle Programme haben das Ziel, die Ressourcen der Eltern zu stärken und/oder durch das konkrete Einüben von Erziehungsverhalten die familiäre Resilienz zu steigern (vgl. Petermann & Petermann, 2006, S. 5). Lösel und Mitarbeiter (2005) implementierten im Rahmen der Erlangen-Nürnberger Studie ein Eltern- und Kindertraining. Das Trainingsprogramm wirkte sich positiv auf die soziale Kompetenz der Kinder aus. Es wurden Effektstärken zwischen  $d = .10$  bis  $d = .60$  berichtet. Das Training der Eltern wirkte sich positiv auf das Erziehungsverhalten aus. Die Effektstärken betragen  $d = .10$  bis  $d = .30$ . Beelmann und Mitarbeiter (2004) berichten die Ergebnisse eines sozialen Problemlösetrainings zur universellen Prävention dissozialer Verhaltensprobleme. Es wurde eine signifikante Steigerung des prosozialen Verhaltens beobachtet. Ferner wurde eine Abnahme der Verhaltensprobleme, insbesondere bei aggressiv-oppositionelles Verhalten festgestellt.

### 7.5.2 Zukünftige Forschungsprojekte

Für weitergehende Untersuchungen zu Zusammenhängen zwischen elterlichen Erziehungsstil und dem kindlichen Sozialverhalten wären prospektive Längsschnittstudien über einen längeren Zeitraum und verschiedene Messzeitpunkte wünschenswert. Ein Längsschnittdesign würde es ermöglichen, sowohl die Folgen des elterlichen Erziehungsverhaltens für die Kinder als auch die Veränderung des elterlichen Erziehungsstils mit zunehmenden Alter der Kinder zu beobachten.

Ein weiterer Kritikpunkt an der vorliegenden Studie ist, dass die Daten auf Fragebogenangaben beruhen und keine zusätzlichen Beobachtungs- oder Interviewverfahren eingesetzt wurden. Im Allgemeinen gilt jedoch die Verhaltenseinschätzung durch Experten als relativ zuverlässig.

Ferner ist zu bemängeln, dass das Erziehungsverhalten durch Selbsteinschätzung der Eltern erhoben wurde. Dem steht entgegen, dass in der vorliegenden Arbeit zusätzlich die Verhaltenseinschätzung der Erzieherinnen genutzt wurde.

Es wäre vorteilhaft, bei zukünftigen Arbeiten auch den Einfluss zusätzlicher Risikofaktoren auf die Verhaltensentwicklung der Kinder zu berücksichtigen. Verschiedene Modelle konnten Zusammenhänge zwischen risikoerhöhenden und aufrechterhaltenden Bedingungen und Problemverhaltensweisen belegen (vgl. Scheithauer und Petermann, 2003). So haben sich neben anderen Faktoren insbesondere lange Partnerschaftskonflikte, Trennung oder Scheidung der Eltern als besonders einflussreich auf die kindliche Sozialentwicklung erwiesen. Zahlreiche Studien konnten belegen, dass bei Scheidungskindern durchschnittlich mehr Verhaltensprobleme aus dem externalisierenden Bereich, mehr Probleme im Sozialkontakt und häufiger Schulschwierigkeiten auftreten. Im Alter von 15 Jahren zeigten Scheidungskinder zwei- bis dreimal häufiger klinische Verhaltensauffälligkeiten als Kinder aus intakten Familien (vgl. Schneewind, 2010, S. 173). Des Weiteren können Geschwisterbeziehungen, Beziehungen zu den Großeltern oder weiterer Verwandtschaft die Sozialentwicklung des Kindes in der Familie beeinflussen. Ferner wird die soziale Anpassung der Kinder auch durch psychische Probleme der Eltern (beispielsweise Depression der Mutter) erschwert (vgl. Reichle und Gloger-Tippelt, 2007, S. 201).

## 7.6 Schlusswort

Eltern wollen in der Erziehung alles richtig machen und fühlen sich nicht selten mit den wachsenden Anforderungen an die Elternrolle überfordert, zu diesem Ergebnis kommt Henry-Huthmacher im Rahmen einer sozialwissenschaftlichen Studie, die die Lebenssituation der Eltern in den Mittelpunkt stellt (2008). Dennoch gab es nie so viele engagierte und bewusst erziehende Eltern wie heute (Henry-Huthmacher, 2010), wie auch die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit zeigen. So liegen die Mittelwerte der Erziehungsstildimensionen *Positives Elternverhalten* und *Involviertheit* im oberen Bereich.

---

Wie sich bei Gesprächen mit den Eltern während der Datenerhebungsphase zeigte, sind viele Eltern verunsichert und stellen ihre Erziehungspraktiken infrage. Sie orientieren sich bei ihren Erziehungsaufgaben zunehmend häufiger an Erziehungsratgebern. Hierzu sei abschließend angemerkt:

„Ein Kind nach Anleitung eines Buches zu erziehen, ist gut,  
nur braucht man für jedes Kind ein anderes Buch.“

*(Unbekannt)*



## Literaturverzeichnis

- Achenbach, T. M., McConaughy, S. H., Howell, C. T. (1987). Child/Adolescent Behavioral and Emotional Problems: Implications of Cross-Informant Correlations for Situational Specificity. *Psychological Bulletin* 101, 213-232.
- Ahnert, L. (2007), *Entwicklungspsychologische Aspekte der Erziehung, Bildung und Betreuung von Kleinkindern*, Expertise, [www.Landtag.nrw.de](http://www.Landtag.nrw.de)
- Ahnert, L. (2008). *Frühe Bindung. Entstehung und Entwicklung*. München: Reinhardt.
- Ainsworth, M. D. Blehar, M. C. Waters, E., Bell, S. (1978). *Patterns of attachment*. Hillsdale/NJ: Erlbaum.
- Alfermann, D. (1989). Geschlechtstypische Erziehung in der Familie. In B. Petzold & L. Fried (Hrsg.), *Einführung in die Familienpädagogik* (S. 126-141). Weinheim: Beltz.
- Alt, Ch., Gloger-Tippelt, G. (2008). Auf dem Weg zu einer modernen Kindheitsforschung. In Ch. Alt (Hrsg.) *Kinderleben – Individuelle Entwicklungen in sozialen Kontexten* (Serie Persönlichkeitsstrukturen und ihre Folgen, Bd. 5, S. 11-12). Wiesbaden: VS Verlag.
- Ambert, A.-M. (1995). A critical perspective on the research on parents and adolescents: Implications for research, intervention, and policy. In D. H. Demo & A.-M. Ambert (Eds.), *Parents and adolescents in changing families* (pp. 291-306). Minneapolis, MN: National Council on Family Relations.
- Anderson, J.C. Williams, S., McGee, R. & Silva, P. A. (1987). DSM-III disorders in preadolescent children: prevalence in a large community sample. *Archives of General Psychiatry* 44, 69-76.
- Baldry, A. C. & Farrington, D. P. (2000). Bullies and delinquents: Personal characteristics and parental styles. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 10, 17-31.
- Bammann, K. (2001), Additive Sozialschichtindizes als Instrument zur Beschreibung der sozialen Ungleichheit von Gesundheit- Untersuchungen am Beispiel der Statuskonsistenz. In Mielck, A., Bloomfield, K. (Hrsg.), *Sozial-Epidemiologie, Eine Einführung in die Grundlagen, Ergebnisse und Umsetzungsmöglichkeiten*. Gesundheitsforschung (S. 50-59). München: Juventa.
- Baumrind, D. (1966). Effects of authoritative parental control on child behavior. *Child development*, 37, 887-907.
- Baumrind, D. (1971). Note: Harmonious parents and their preschool children. *Developmental Psychology*, 4, 99-102.
- Baumrind, D. (1989). Rearing competent children. In W. Damon (Ed.), *Child development today and tomorrow* (pp. 349-378). San Francisco, CA: Joss-Bass.
- Baumrind D. (1991a). Effective parenting during early adolescent transition. In P.A. Cowan & M. E. Hetherington (Eds.) *Family transitions* (pp. 111-163). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Baumrind D. (1991b). Parenting styles and adolescence development. In R. Lerner, A. C. Peterson & J. Brooks-Gunn (Eds.), *The encyclopedia of adolescence*. (Volume 1, pp. 169-208). New York: Russel Sage Foundation.
- Baving, L. (2008). In F. Petermann (Hrsg.). *Lehrbuch der klinischen Kinderpsychologie und – psychotherapie* (6. Vollst. überarb. Aufl.). Göttingen: Hogrefe.

- Bayer, J. K. Sanson, A. V. & Hemphill, S. A. (2006). Parent influences on early childhood internalizing difficulties. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 27, 542-559.
- Behncke, B. (2008). Ergebnisse der neuen NICHD-Studie. Zugriff am 04.01.2010  
<http://wissen.familie-ist-zukunft.de/wakka.php?wakka=NICHDStudie>
- Beelmann, A., Raabe, T. (2007). *Dissoziales Verhalten von Kindern und Jugendlichen*. Göttingen: Hogrefe Verlag.
- Beelmann, A. Lösel, F., Stemmler, M. und Jaursch, S. (2006). Beurteilung von sozialen Verhaltensproblemen und Erziehungsschwierigkeiten im Vorschulalter. *Diagnostica*, 52, (Heft 4) 189 – 198, Hogrefe Verlag
- Beelmann, A., Stemmler, M., Lösel, F. und Jaursch, S. (2007). Zur Entwicklung Externalisierender Verhaltensprobleme im Übergang vom Vor- zum Grundschulalter. *Kindheit und Entwicklung*, 16 (4), 229-239.
- Behar, L. & Springfield, S. (1974). A behavior rating scale for the preschool. *Developmental Psychology*, 10, 601-610.
- Bell, R. O. (1968). A reinterpretation of the direction of effects in studies of socialization. *Psychological Review* 75, 81-95.
- Bell, R.Q. & Chapman, M. (1986). Child effects in studies using experimental or brief longitudinal approaches to socialization. *Developmental Psychology*, 22, 595-603.
- Belsky, J. (1981). Early human experience: A family perspective. *Developmental Psychology*, 17, 3-23.
- Belsky, J. (1984). The determinants of parenting: A process model. *Child development*, 55, 83-96.
- Belsky, J. & Voling, B. L. (1987). Mothering, fathering, and marital interaction in the family triad during infancy: Exploring family systems's processes. In P. Bermann & F. Pedersen (Eds.). *Men's transition to parenthood* (pp. 37-63). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Belsky, J. & Rovine, M. J. (1990). Patterns of marital change across the transition to parenthood: Pregnancy to three years postpartum. *Journal of Marriage and the Family*, 52, 5-19.
- Belsky, J. (1991). Ehe, Elternschaft und kindliche Entwicklung. In A. Engfer, B. Minsel & S. Walper (Hrsg.). *Zeit für Kinder! Kinder in Familie und Gesellschaft* (S. 134-159). Weinheim: Beltz.
- Bettes, B.A. (1988). Maternal depression and mothers: Temperal and international features. *Child Development*, 59, 1089-1096.
- Biedermann, J., Faraone, S. V. Keenan, K., Steingard., R. & Tsuang, M. T. (1991). Familial association between attention deficit disorder and anxiety disorders. *American Journal of Psychiatry*, 148, 251-256.
- Biedermann, J., Faraone, S. V. Keenan, K., Benjamin, J., Krifcher, B., Moore, C., Sprich-Buckminister, S., Ugalia, K., Jellinek, M. S. Steingard, R., Spencer, T., Normanö, D. Kolodny, R., Krau, I., Perrin, J., Keller, M. B., & Tsuang, M. T. (1992). Further evidence for family-genetic risk factors in attention deficit hyperactivity disorder; Patterns of comorbidity in probands and relatives in psychiatrically and pediatrically referred samples, *Archive of General Psychiatry*, 49, 728-738.
- Bliesener, T. & Arnold, V. (2005). Die Entwicklung geschlechtstypischer Aggressionsformen und die Bedeutung differenzieller Konsequenzerwartungen von Jungen und Mädchen. In

- K. P. Dahle & R. Volbert (2005), *Entwicklungspsychologische Aspekte der Rechtspsychologie* (S. 106-120). Göttingen: Hogrefe Verlag.
- Bender, St., ADHS, Aufmerksamkeitsdefizit/Hyperaktivitätssyndrom, Goethe Universität Frankfurt, verfügbar am 29.10.2009.
- Block, J. H. (1973). Conceptions of sex-roles: Some cross-cultural and longitudinal perspectives. *American Psychologist*, 28, 512-526.
- Block, J. H. (1976). Issues, problems, and pitfalls in assessing sex differences. *Merill-Palmer Quarterly*, 22, 283-308.
- Block, J. H. (1983). Differential premises arising from differential socialization of the sexes. Some conjectures. *Child Development*, 54, 1335-1354.
- Bowlby, J. (1973). *Attachment and loss, Vol 2. Separation: anxiety and anger*. New York: Basic Books (Reprint oft he Tavistock Institute of Human Relations).
- Bortz, J. (1999). *Statistik für Sozialwissenschaftler*. Berlin: Springer Verlag.
- Boisjoli, R., Vitaro, F., Lacourse, E., Barker, E. D., Tremblay, R. E. (2007). Impact and clinical significance of a preventive intervention for disruptive boys: 15-years follow up. *The British Journal of Psychiatry*, 191, 415-419.
- Bortz, J.& Döring, N. (2006). *Forschungsmethoden und Evaluation*. Berlin: Springer Verlag.
- Bronfenbrenner, U. (1981). *Ökologie der menschlichen Entwicklung*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context of human development: Research perspectives. *Developmental Psychology*, 22, 723-742.
- Bühner, M., (2006). *Einführung in die Test- und Fragebogenkonstruktion*. München: Pearson Education.
- Bühner, M., Ziegler, M. (2009). *Statistik für Psychologen und Sozialwissenschaftler*. München: Pearson Education.
- Burchinal, M.R., Follmer, A. & Bryant, D.M. (1996). The relations of maternal social support and family structure with maternal responsiveness and child outcomes among African American families. *Developmental Psychology*, 32, 1073-1083.
- Chao, R. K. (1994). Beyond parental control an authoritarian parenting style: Understanding Chinese parenting through the cultural notion of training. *Child Development*, 65, (4), 1111-1119.
- CBCL: Elternfragebogen über das Verhalten von Kindern und Jugendlichen und davon abgeleitete Verfahren. Arbeitsgruppe Deutsche Child Behavior Checklist (1993a,b; 1998a; b; c; d; 2002a; b). Arbeitsgruppe Kinder-, Jugend-und Familiendiagnostik (KJFD), c/o Klinik und Poloklinik für Psychiatrie und Psychotherapie des Kindes- und Jugendalters der Universität zu Köln.
- Chen, X., Dong, O. & Zhou, H. (1997). Authoritative and authoritarian parenting practices and social school performance in Chinese children. *International Journal of Behavioral Development*, 21, 855-873.
- Cierpka, M. (2008). *Handbuch der Familiendiagnostik* (3. überarbeitete Auflage). Heidelberg: Springer.
- Cox, M. J., Owen, M. T., Lewis, J. M. & Henderson, V. (1989). Marriage adult adjustment, and early parenting. *Child Development*, 60, 1015-1024.
- Crittenden, P. (1999). Klinische Anwendung der Bindungstheorie bei Kindern mit Risiko für

- psychopathologische Auffälligkeiten oder Verhaltensstörungen. In Sues, G.J., Pfeifer, W.-K.P. (Hrsg.). *Frühe Hilfen. Die Anwendung von Bindungs- und Kleinkindforschung in Erziehung, Beratung und Therapie und Vorbeugung* (S. 86-106). Gießen: Psychosozialverlag.
- Crockenberg, S.B. & McCluskey, K. (1986). *Change in the maternal behavior during the baby's first year of life. Child Development* 57, 857-865.
- C. Kasens, Cohen, P., Cohen, J., Kasen, S., Velez, C. N., Hartmark, D., Johnson, J., Rojas, M. Brooks, J. & Streuning, E.L. (1993). An epidemiological study of disorders in late childhood and adolescence, I: age and gender specific prevalence, *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 34, 851-867.
- Crouter, A.C. & McHale, S.M. (1993). The long arm of the job: Influences of parental work on childrearing. In T. Luster & L. Okagaki (Eds.). *Parenting. An ecological perspective* (pp. 179-202). Hillsdale, NY: Erlbaum.
- Cummings, E.M. & Wilson, A. (1999). Contexts of marital conflict and children's emotional security: Exploring the distinction between constructive and destructive conflict from children's perspective. In M.J. Cox & J. Brooks-Gunn (Eds.), *Conflict and cohesion in families. Causes and consequences* (pp. 105-129). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Darling, N. & Steinberg L. (1993). Parenting style as context: A integrative model. *Psychological Bulletin*, 113, 487-496.
- Deater-Deckard, K. & Dodge, K.A. (1997). Externalization behavior problems and discipline revisited: Nonlinear effects and variation by culture, context and gender. *Psychological Inquiry*, 8, 161-175.
- Dishion, T. J., Patterson, G. R. & Kavanagh, K. A. (1992). An experimental test of the coercion model: Linking theory, measurement, and intervention. In J. McCord & R. E. Tremblay (Eds.). *Preventing antisocial behavior: Interventions from birth through adolescence* (pp. 253-282). New York: NY: Guilford Press.
- Döpfner, M., Plück, J. Bölte, S., Lenz, K., Melchers, P., Heim, K. (1998). Elternfragebogen über das Verhalten von Kindern und Jugendlichen. Deutsche Bearbeitung der Child Behavior Checklist (CBCL/4-18). Einführung und Anleitung zur Handauswertung. Heinrich-Heine Universität Düsseldorf.
- Döpfner, M., Berner, W. Fleischmann, T. & Schmidt, M. H. (1993). Verhaltensbeurteilungsbogen für Vorschulkinder (VBV) Weinheim: Beltz.
- Döpfner, M., Fröhlich, J. & Lehmkuhl, G., (2000). *Hyperkinetische Störungen*. Göttingen: Hogrefe Verlag.
- Döpfner, M., Plück, J. Berner, W., Feger, J., Huss, M., Lenz, K., Schmeck, K., Lehmkuhl, Poustka, F. & Lehmkuhl, G. (2000). Covariation and comorbidity of empirically based syndroms in matched clinical and general population samples. Paper submitted for publication.
- Dornbusch, S. M. Ritter, P. L., Leidermann, P. H., Roberts, D. F. & Fraleigh, M. J. (1987). The relation of parenting style to adolescent school performance. *Child Development*, 58, 1244-1257.
- Egle, U., T. (2008). Langzeitfolgen früher Stresserfahrungen. In M. Cierpka (Hrsg.) *Möglichkeiten der Gewaltprävention* (S. 37-55). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Engfer, A. (1988). The interrelatedness of marriage and the mother child relationship. In R. A. Hinde & J. Stevenson-Hinde (Eds.) *Relationships within families* (pp. 104-118). Oxford: Clarendon.

- Engfer, A. (2005). Pathogene und protektive Entwicklungsfaktoren für die spätere Gesundheit. In: Egle, U.T., Hoffmann, S. O., Joraschky, F. (Hrsg.). *Sexueller Missbrauch, Misshandlung und Vernachlässigung* (3.Aufl., S. 5-19). Stuttgart
- Franiek, S., (2008). Effekte elterlicher Bewältigungskompetenzen und –inkompetenzen auf die Sozialkompetenz und die Schulanpassung von Kindern im frühen Grundschulalter. Unveröffentlichte Dissertation. Pädagogische Hochschule Ludwigsburg.
- Fuhrer, U. (2005a). *Lehrbuch Erziehungspsychologie*. Bern: Huber Verlag.
- Fuhrer, U. (2005b). Was macht gute Erziehung aus und wie können Eltern gute Erzieher werden? *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 25, 231-247.
- Gershoff, E. T. (2002). Punishment by parents and associated child behaviors and experiences. A meta-analytic ant theoretical review. *Psychological Bulletin*, 128, 539-579.
- Glaser, D. (2002). Emotional Abuse and Neglect (Psychological Maltreatment): A Conceptual Framework. *Child Abuse Neglect* 26, 697-714.
- Gloger-Tippelt, G., König, L., Zweyer, K. & Lahl, O. (2007). Bindung und Problemverhalten bei fünf und sechs Jahre alten Kindern. *Kindheit und Entwicklung* 16 (4), 209-219. Göttingen: Hogrefe Verlag.
- Gloger-Tippelt, G., 2007). Bindung und Sozialverhalten in der mittleren Kindheit. In Ch. Hopf. *Frühe Bindung und moralische Entwicklung*. Aktuelle Befunde zu psychischen und soziale Bedingungen und moralischer Eigenständigkeit. Juventa: Weinheim.
- Gloger-Tippelt, G. (2008). Präventive Programme zur Stärkung elterlicher Beziehungskompetenzen – Beitrag der Bindungsforschung. In U. Ziegenhain & J. M. Fegert: *Kindeswohlgefährdung und Vernachlässigung* (S. 128-141). München: Reinhardt.
- Gloger-Tippelt, G. (2009), Kindheit und Bildung. In R. Tippelt (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (S. 627-640). Opladen: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Goodnow, J. J. 1988. Parents ideas, actions and feelings: Models and methods from developmental and social psychology. *Child Development*, 59, 286-320.
- Goodman, S. H. Brumley, H. E. (1990). Schizophrenic and depressed mothers: Relational deficits in parenting. *Developmental Psychology*, 26, 31-39.
- Goodman, R. (1997). Strengths and difficulties questionnaire: A research note. *Journal of child Psychology and Psychiatry*, 38, 581-586.
- Greenberger, E., O'Neil, R. & Nagel, S. K. (1994). Linking workplace and homeplace: Relation between the nature of adult work and their parenting behavior. *Developmental Psychology*, 30, 990-1002.
- Grolnick, W. S. & Farkas, M. (2002). Parenting and the development of children's self-regulation. In M. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting (Volume 5: Practical issues in parenting, pp. 89-110)*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Hahlweg, K., Heinrichs, N., Bertram, H., Kuschel, A. & Widdecke (2008). Körperliche Bestrafung: Prävalenz und Einfluss auf die psychische Entwicklung bei Vorschulkindern. *Kindheit und Entwicklung* 17, (1), 46-56.
- Hannan, K. & Luster, T. (1991). Influence of parent, child, and contextual factors on the quality of home environment. *Infant Mental Health Journal*, 12, 17-30.
- Henry-Huthmacher, Ch. (2008). Eltern unter Druck. [www.kas.de/upload/dokumente/2008/02/080227\\_henry.pdf](http://www.kas.de/upload/dokumente/2008/02/080227_henry.pdf). Verfügbar am 22.4.2012.

- Henry-Huthmacher, Ch. (2010). In E. Hoffmann (Hrsg.). Wenn Eltern nur das Beste wollen. Ergebnisse einer Expertenrunde der Konrad Adenauer Stiftung. Köln: Sutorius Printmedien.
- Hermann, T. (Hrsg.) (1966). *Psychologie der Erziehungsstile*. Göttingen: Hogrefe.
- Hermann, T., Stapf, A. & Deutsch, W. (1975). Datensammeln ohne Ende? Anmerkungen zur Erziehungsstilforschung. *Psychologische Rundschau*, 26, 176-182.
- Hock, M. (2008). Erziehungsstile und ihre Auswirkungen. Parenting Styles and their Effects. In Schneider W. & Hasselhorn M. (Hrsg.) *Handbuch der Pädagogischen Psychologie* (Band 10, S. 491- 499). Göttingen: Hogrefe Verlag.
- Hölling, H., Erhart, M. Ravens-Sieberer, U., Schlack, R. (2007). Verhaltensauffälligkeiten bei Kindern und Jugendlichen. Erste Ergebnisse aus dem Kinder- und Jugendgesundheitsurvey (KiGGS). Bundesgesundheitsblatt – Gesundheitsforschung – Gesundheitsschutz 5/6 – 2007.
- Hopf, Ch. (2005). *Frühe Bindungen und Sozialisation*. München: Juventa.
- Hoppe-Graff, S. (1999). Erziehungsstile und Erziehungsprozesse: Eine Einführung in ausgewählte Teilbereiche der Pädagogischen Psychologie. In P.R. Zimbardo (Hrsg.), *Psychologie* (S. 683-718). Berlin: Springer.
- Hradil, S. (2005). *Soziale Ungleichheit in Deutschland*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Information und Technik Nordrhein-Westfalen: Amtliche Statistiken sowie Landesdatenverarbeitungszentrale für das Bundesland NRW.
- Ihle, W. & Esser, G. (2002). Epidemiologie psychischer Störungen im Kindes- und Jugendalter: Prävalenz, Verlauf Komorbidität und Geschlechtsunterschiede. *Psychologische Rundschau*, 53 (4), 159-169, Göttingen: Hogrefe Verlag.
- IT NRW: <http://www.it.nrw.de/statistik/a/daten/eckdaten/r311ausl.html>
- Jacobsen, K. C. & Crockett, L. J. (2000). Parental monitoring and adolescent adjustment: An ecological perspective. *Journal of Research on Adolescence*, 10, 65-97.
- Jaurisch, S., Lösel, F., Beelmann, A., Stemmler, M. (2009). Inkonsistenz im Erziehungsverhalten zwischen Müttern und Vätern und Verhaltensprobleme des Kindes. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 56, 172 – 186.
- Jugendamt Landeshauptstadt Düsseldorf, Gesamtsozialatlas, (2005). Sozialräumliche Gliederung der Stadt Düsseldorf. Fortschreibung 2005.
- Kagan J. & Moss, H. A. (1962). *Birth to maturity*. New York: Wiley.
- Keller, H. (1979). Die Entstehung von Geschlechtsunterschieden im ersten Lebensjahr. In A. Degenhard & H.M. Trautner (Hrsg.), *Geschlechtstypisches Verhalten*, (S.217-230). München: C.H. Beck.
- Kochanska, G., Forman, D.R., Aksan, N. & Dunbar, S. B. (2005). Pathways to conscience: Early mother-child mutually responsive orientation and children's moral emotion, conduct, and cognition. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 46, 19-34.
- Kötter, Ch., Stemmler, M., Bühler, A., Lösel, F. (2010). Mütterliche Depressivität, Erziehung und kindliche Erlebens- und Verhaltensprobleme. *Kindheit und Entwicklung* 19 (2), 109-118. Göttingen: Hogrefe Verlag.
- Koglin, U. & Petermann, F. (2008). Kindergarten- und Grundschulalter: Entwicklungsrisiken und –abweichungen (S. 92). In F. Petermann (Hrsg.). *Lehrbuch der klinischen Kinderpsychologie und –psychotherapie* (6. Vollst. überarb. Aufl.). Göttingen: Hogrefe.

- Krohne, H.W. (2007). *Psychologische Diagnostik, Grundlagen und Anwendungsfelder*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Krohne, H. W., Hock, M. (1994). *Elterliche Erziehung und Angstentwicklung beim Kind*, Untersuchungen über die Entwicklungsbedingungen von Ängstlichkeit und Angstbewältigung, (S. 8). Bern: Huber Verlag.
- Krohne, H. W. (1988). Erziehungsstilforschung: Neuere theoretische Ansätze und empirische Befunde. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 2, Heft 3, 157-172.
- Krohne, H. W. Rogner, J. & Schuhmacher, A. (1988). Beziehungen zwischen Erziehungsstilen und Angstbewältigungsdispositionen des Kindes. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 20, 167-183.
- Kruse, J. (2000). In S. Walper & Pekrun (Hrsg.). *Familie und Entwicklung: Perspektiven der Familienpsychologie*. Göttingen: Hogrefe.
- Kuschel, A., Lübke, A., Köppe, E., Miller, Y., Hahlweg, K., & Sanders M. R. (2004). Häufigkeit psychische Auffälligkeiten und Begleitsymptome bei drei- bis sechsjährigen Kindern: Ergebnisse der Braunschweiger Kindergartenstudie. *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie*, 32, (2), 2004, 97-106.
- Kuschel, A., Heinrichs, N., Bertram, H., Naumann & K. Hahlweg, (2007). Wie gut stimmen Eltern und Erzieherinnen in der Beurteilung von Verhaltensproblemen bei Kindergartenkindern überein? *Zeitschrift für Kinder und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie*, 35 (1), 2007, 51-58. Göttingen: Hogrefe Verlag.
- Laird, R. D., Pettit, G. S., Bates, J. E., Dodge, K. A. (2003). Parent's monitoring-relevant knowledge and adolescents delinquent behavior. Evidence of correlated developmental changes and reciprocal influences. *Child Development*, 74, 752-768.
- Lander, B. (2007). Statistische Analysen und Studien Nordrhein-Westfalen. Bildungsreport NRW 2007. Düsseldorf: Landesamt für Datenverarbeitung und Statistik NRW.
- Lerner, J.V. (1993). The influence of child temperamental characteristics on parent behaviors. In T. Luster & L. Okagaki (Eds.). *Parenting. An ecological perspective* (pp. 102-120). Hillsdale, NY: Erlbaum.
- Lerner, J.V. & Lerner, R.M. (1994). Explorations of the goodness-of-fit model in early adolescence. In W. B. Carey & S. C. McDevitt (Eds.), *Prevention and early intervention: Individual differences as risk factors for the mental health of children* (pp. 161-169). New York: Brunner/Mazel.
- Lewin, K., Lipitt, R. & White, R.K. (1939). Patterns of aggressive behavior in experimentally created „social climates“. *Journal of Social Psychology*, 10, 271-299.
- Lewis, C. C. (1981). The effects of parental firm control: A reinterpretation of findings. *Psychological Bulletin*, 90, 547-563.
- Lipsey, M. W. & Wilson, D. B. (1998). Effektive intervention for serious juvenile offenders: A synthesis of research. In R. Loeber & D. P. Farrington (Eds.) *Serious and violent juvenile offenders: Risk factors and successful interventions* (pp. 313 – 345). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Loeber R. & Hay, D. F. (1997). Key issues in the development of aggression and violence from childhood to early adulthood. *Annual Review of Psychology*, 48, 431-410.
- Lösel, F., Bliesener, T., Köferl, P. (1991). Erlebens- und Verhaltensprobleme bei Jugendlichen: Deutsche Adaption und kulturvergleichende Überprüfung der Youth Self-Report Form der Child Behavior Checklist. *Zeitschrift für Klinische Psychologie* 20, 22-51.

- Lösel, F., Beelmann, A. & Stemmler, M. (2002). *Skalen zur Messung sozialen Problemverhaltens bei Vorschul- und Grundschulkindern: Die Deutschen Versionen des Eyberg Child Behavior Questionnaire (SBQ)*. Unveröffentlichtes Manuskript. Universität Erlangen, Institut für Psychologie.
- Lösel, F., Beelmann, A., Jaurisch, S., Koglin, U., Stemmler, M., (2005). Entwicklung und Prävention früher Probleme des Sozialverhaltens: Die Erlangen-Nürnberger Studie. In M. Cierpka (Hrsg.), *Möglichkeiten der Gewaltprävention* (S. 201-229). Göttingen: Vandenhoeck & Rupprecht.
- Lüdke, O., Robitzsch, A., Trautwein, U., Köller, O. (2007). Umgang mit fehlenden Werten in der psychologischen Forschung. *Psychologische Rundschau*, 58 (2), 103-117.
- Lukesch, H. (Hrsg.) (1975). *Auswirkungen elterlicher Erziehungsstile*. Göttingen: Hogrefe.
- Lukesch, H., Perrez, M. & Schneewind, K. A. (Hrsg.) (1980). *Familiäre Sozialisation und Intervention*. Bern: Huber.
- Lytton, H. & Romney, D. M. (1991). Parent's differential socialization of boys and girls: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 109, 267-296.
- Maccoby, E. E. & Jacklin, C. N. (1974). *The psychology of sex differences*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Maccoby, E. E. & Martin, J. A. (1983). Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. in P H. Mussen (Ed.). *Handbook of child psychology* (Vol. 4, pp. 1-101). New York: Wiley.
- Maccoby, E. E. & Jacklin, C. N. (1987). Gender segregation in childhood. In H. W. Reese (Ed.), *Advances in child development and behavior* (Vol. 20, pp. 239-287). New York: Academic Press.
- Maccoby, E. E., (1998). *The two sexes. Growing up apart, coming together*. The Bellnap Press of Harvard University Press, Cambridge, MA/London.
- Main, M., Hesse, E. (1990). Parent's unresolved traumatic experiences are related to infant disorganized attachment status: Is frightened and/o frightening parental behavior the linking mechanism? In M. T. Greenberg, D. Cicchetti, E. M. Cummings. (Eds.). *Attachment in the preschool years. Theory, research and intervention*. University of Chicago Press, Chicago 61-182.
- McClelland, M. M. Acock, A.C. & Morrison. F.J. (2006). The impact of kindergarten learning-related skills on academic trajectories at the end of elementary school. *Early Childhood research Quarterly*, 21, 471-490.
- Melfsen, S., Osterlow, J. & Florin, I. (2000). Deliberate emotional expressions of socially anxious children and their mothers. *Journal of Anxiety Disorders*, 14, 249-261.
- Millberger, S., Bieerman, J., Faraone, S.V. Murphy, J. & Tsuang, M.T. (1995). Attention deficit hyperactivity disorder and comorbid disorders: issues of overlapping symptoms, *American Journal of Psychiatry*, 152, 1793-1799.
- Mills, R. S. L. & Rubin, K. H. (1998). Are behavioural and psychological control both differentially associated with childhood aggression and social withdrawal? *Canadian Journal of Behavioural Science*, 30, 132-136.
- Moffit, T. E. & Silva, P. A. (1988). Self-reported delinquency, neuropsychological deficit, and history of attention deficit disorder, *Journal of Abnormal Child Psychology*, 16, 553-569.
- Moss, E. Smolla, N., Cyr.C., Dubois-Comtois, K., Mazarello, T. & Berthiaume, C. (2006).



- Attachment and behavior problems in middle childhood as reported by adult and child informants. *Development and Psychopathology*, 18, 425-444.
- Moss, E. Smolla, N., Cyr.C., Mongeau, C. & St. Laurent, D. (2004). Correlates of attachment at age 3: Construct validity of the preschool attachment classification system. *Developmental Psychology*, 40, 323-334.
- Murphy, L. B. (1937). *Social behavior and child psychology: An exploratory study of some roots of sympathy*. New York: Columbia University Press.
- NICHD-Study of Early Child Care and Youth Development, Finding for children up to age 4 ½ years. Zugriff am 13.01.2009 032607 seccd\_child\_care\_study.
- NICHD The Early Child Care Research Network, Are there long-term effects of early child care. *Child Development* (2007), 78 (2), 687 – 701.
- Schreyer-Mehlhop, I. & Petermann, U. (2011). Mütterliche Erziehungspraktiken und Verhaltensauffälligkeiten von Kindern im Vorschulalter. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 43 (1), 39-48.
- Nave-Herz, R. (2004). *Ehe und Familiensoziologie*. Eine Einführung in Geschichte, theoretische Ansätze und empirische Befunde, (S. 196-198). Weinheim: Juventa Verlag.
- Okagaki, L. & Johnson-Divecha, D. (1993). Development of parental beliefs. In T. Luster & L. Okagaki (Eds.). *Parenting. An ecological perspective* (pp. 35-68). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Oerter R., (1998). In Oerter R., Montada L. (Hrsg.). *Entwicklungspsychologie*. Ein Lehrbuch (4. Auflage). Weinheim: Beltz.
- Patterson, G.R. (1982). *Coercive family process*. Eugene, OR: Castalia.
- Patterson, G. R. Forgatch, M. S. Yoerger, K. L. & Stoolmiller, M. (1998). Variables that initiate and maintain an early-onset trajectory for juvenile offending. *Development and Psychopathology*, 10, 531-547.
- Patterson, G. R, Reid, J. B. & Dishion, T. J. (1992). *Antisocial boys*. Eugene, OR: Castalia.
- Petermann, F. & Petermann, U. (2006). *Erziehungskompetenz. Kindheit und Entwicklung*, 15, 1-8.
- Petermann, F. & Wiedebusch, S. (2008). *Emotionale Kompetenz bei Kindern* (2. Erweit. Aufl.m, S. 14). Göttingen: Hogrefe.
- Pettit, G. S. Bates, J. E. & Dodge, K. A. (1997). Supportive parenting, ecological context, and children's adjustment: A seven-year longitudinal study, *Child Development*, 68, 908- 923.
- Petzold, M. & Nickel, H. (1989). Grundlagen und Konzept für eine entwicklungspsychologische Familienforschung. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 36, 241-257.
- Pfeiffer, C. Wetzels, P. & Enzmann, D. (1999). *Innerfamiliäre Gewalt gegen Kinder und Jugendliche und ihre Auswirkungen*. Hannover: Forschungsberichte des KFN, Nr. 80.
- Pinquart, M., Silbereisen, R. K. (2008). Die Rolle der Umwelt in der Entwicklungspsychologie. In E. D. Lantermann & V. Linneweber (Hrsg.). *Grundlagen, Paradigmen und Methoden der Umweltpsychologie* (Enzyklopädie der Psychologie, Serie Ökopsychologie, Bd. 1, 99-102).
- Ratzke, K., Gebhardt-Krempin, S., Zander, B., (2008). Diagnostik der Erziehungsstile. In Cierpka, M.(Hrsg.), 2008, *Handbuch der Familiendiagnostik* (3. Auflage), (S. 244). Heidelberg: Springer Medizin Verlag.
- Reichle, B. & Franiek, S., (2007). Erziehungsstil aus Elternsicht – Deutsche erweiterte Version des Alabama Parenting Questionnaire für Grundschulkind (DEAPQ-EL-GS),

- ISSN 1430-1148, Pädagogische Hochschule Ludwigsburg.
- Reichle, B. & Franiek, S. (2009). Erziehungsstil aus Elternsicht, Deutsche erweiterte Version des Alabama Parenting Questionnaire für Grundschulkind (DEAPQ-EL-GS). *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie*, 41, (1), 12-25.
- Reichle, B. und Gloger-Tippelt (2007). Familiäre Kontexte und sozial-emotionale Entwicklung. *Kindheit und Entwicklung*, 16 (4), 199-208.
- Reitzle, M., Winkler Metzke, C., Steinhausen, H. C., (2001). Eltern und Kinder: Der Züricher Kurzfragebogen zum Erziehungsverhalten (ZKE). *Diagnostica*, 47, (4), 196-207.
- Richters, J.E. Arnold, L. E., Jensen, P.S., Abikoff, H., Conners, C. K. Greenhill, L. L., Hechtman, L., Hinshaw, S. P., Pelham, W. E. & Swanson, J. M. (1995). Collaborative multiside multimodal treatment study of children with ADHD: 1. Background and rationale. *Journal of American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 34, 987-1000.
- Rothbaum, F. & Weisz, R. (1994). Parental Caregiving and Child Externalization Behavior in Nonclinical Samples: A Meta Analysis. *Psychological Bulletin*, Vol. 116, (1), 55-74.
- Rubin, D.B. (2006). Inference and missing data. *Biometrika*, 63, 581-592.
- Saarni, C. (1999). The development of emotional competence. New York: Guilford.
- Schaefer, E. S. (1965a). Children's reports of parental behavior: An inventory. *Child Development*, 36, 413-424.
- Schafer, J. L. & Graham, J. W. (2002). Missing Data: Our View of the State of the Art. *Psychological Methods*, Vol. 7, No. 2, 147-177.
- Scheithauer, H. & Petermann, F. (2002). Prädiktion aggressiv/dissozialen Verhaltens: Entwicklungsmodelle, Risikobedingungen und Multiple-Gating-Screening. *Zeitschrift für Gesundheitspsychologie*, 10, 121-140.
- Scheithauer, H., Mehren, F. & Petermann (2003). Entwicklungsorientierte Prävention von aggressiv-dissozialem Verhalten und Substanzmissbrauch. *Kindheit und Entwicklung* 12, (2), 84-99.
- Scheuch, E. K., (u. Mitarb. von Daheim, H.), (1961). Sozialprestige und soziale Schichtung. In Glass V./König R. (Hrsg.), Soziale Schichtung und soziale Mobilität. *KZfSS*, Sonderheft 5, 65-103. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Scheuch, E., K., (1977). Soziologie der Freizeit. In König, R., (Hrsg.) *Handbuch der empirischen Sozialforschung*, Bd. 11, (S. 1-192). Stuttgart: DTV.
- Schmidt-Denter, U. (1994). Prosoziales und aggressives Verhalten. In K. A. Schneewind (Hrsg.) *Psychologie der Erziehung und Sozialisation* (Enzyklopädie der Psychologie, Serie Pädagogische Psychologie, Bd. 1, S. 439). Göttingen: Hogrefe.
- Schneewind, ., Beckmann, M. & Engfer, A. (1983). *Eltern und Kinder*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Schneewind K.A., Beckmann, M., Hecht-Jackl, A. (1985). Familiendiagnostisches Testsystem (FDTS). Berichte 1/1985 bis 9.2./1985. Forschungsberichte aus dem Institutsbereich Persönlichkeitspsychologie und Psychodiagnostik, München.
- Schneewind, K. A., (1994). Erziehung und Sozialisation in der Familie. In K. A. Schneewind (Hrsg.) *Psychologie der Erziehung und Sozialisation* (Enzyklopädie der Psychologie, Serie Pädagogische Psychologie, Bd. 1, S. 439). Göttingen: Hogrefe.
- Schneewind, A., Ruppert S., (1995). *Familien gestern und heute: ein Generationenvergleich über 16 Jahre*. Quintessenz (S. 137). MMV Medizin Verlag, München.

- Schneewind, K. A. (1998). Familienentwicklung. In R. Oerter/L. Montada (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (4. Aufl., S. 129-130). Weinheim: Beltz.
- Schneewind, K.A. (1999). *Familienpsychologie* (2. überarbeitete Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Schneewind, K.A., Walper, S. & Graf (2000). *Sozialisation in der Familie als Quelle individueller Unterschiede*. Enzyklopädie der Psychologie, Themenbereich C, Theorie und Forschung, Serie VIII: Differentielle Psychologie und Persönlichkeitsforschung (Band 4, S. 249-343). Göttingen: Hogrefe.
- Schneewind, K.A. (2008). „Freiheit in Grenzen“ – Plädoyer für ein integratives Konzept zur Stärkung von Elternkompetenzen. In Cierpka, M. (Hrsg.), *Möglichkeiten der Gewaltprävention* (2. überarbeitete Auflage, S. 184-185). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Schneewind, K.A. (2010). *Familienpsychologie* (3. überarbeitete und erweiterte Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Schone, Reinhold (2008). Frühe Kindheit in der Jugendhilfe – Präventive Anforderungen und Kinderschutz. In U. Ziegenhain & J. M. Fegert, (Hrsg.), *Kindeswohlgefährdung und Vernachlässigung* (S. 52-65). München: Reinhardt.
- Schwarz, B. & Silbereisen, R.K. (1996). Anteil und Bedeutung autoritativer Erziehung in verschiedenen Lebenslagen. In J. Zinnecker & R.K. Silbereisen, (Hrsg.), *Kindheit in Deutschland. Aktueller Survey über Kinder und Eltern* (S. 229-242).
- Schreyer-Mehlhop, I. & Petermann, U. (2011). Mütterliche Erziehungspraktiken und Verhaltensauffälligkeiten von Kindern im Vorschulalter. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, (43), (1), 39-48.
- Sirignano, S. W. & Lachman, M. E. (1985). Personality change during the transition to parenthood: The role of perceived infant temperament. *Developmental Psychology*, 21, 558-567.
- Spitze, G. (1988). Women's employment and family relations: A review. *Journal of Marriage and the Family*, 50, 595-618.
- Spangler, G. & Zimmermann, P. (1999). In Oerter, R./von Hagen, C., Röper, G./Noam, G. (Hrsg.). *Klinische Entwicklungspsychologie. Ein Lehrbuch*. Weinheim: Beltz.
- Statistisches Bundesamt Deutschland, (2011). Bildungsstand.
- Stapf, K., Herrmann, T. Stapf, A. & Stäcker, K. (1972). *Psychologie des elterlichen Erziehungsstils*. Bern: Huber.
- Stattin, H. & Kerr, M. (2000). Parental monitoring: A reinterpretation. *Child development*, 71, 1072-1095.
- Steinberg, L. Elmen, J. D. & Mounts, N. S. (1989). Authoritative parenting, psychosocial maturity, and academic success among adolescents. *Child Development*, 60, 1424-1436.
- Steinberg, L. (1990). Interdependence in the family. Autonomy, conflict, and harmony in the parent-adolescent relationship. In S. S. Feldmann & G. R. Elliott (Eds.), *At the threshold: The developing adolescent* (pp. 255-276). Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Steinberg, L., Lamborn, S., Dornbusch, S. & Darling, N. (1992). Impact of parenting practices on adolescent achievement: Authoritative parenting, school involvement, and encouragement to succeed. *Child Development*, 63, 1266-1281.
- Steinberg, L., Darling, N.E. & Fletcher, A.C. (1995). Authoritative parenting and adolescent

- development: An ecological journey. In P. Moen, G.H. Elder & K. Lüscher (Eds.), *Examining lives in context* (pp. 423-466), D.C.: American Psychological Association.
- Susman, E. J., Trikett, P. K. Ianotti, R.J., Hollenbeck B. S. & Zahn-Waxler, C. (1985). Child rearing patterns in depressed, abusive, and normal mothers. *American Journal of Orthopsychiatry*, 55, 237-251.
- Tausch, R. & Tausch, A. (1998). *Erziehungspsychologie (11. Auflage)*. Göttingen: Hogrefe.
- Trautner, H. M. (1991). Entwicklung der Geschlechtstypisierung. In H. M. Trautner (Hrsg.), *Lehrbuch der Entwicklungspsychologie* (Bd. 2, S. 322-410). Göttingen Hogrefe.
- Trautner, H. M. (1994). *Psychologie der Erziehung und Sozialisation*. In K. A. Schneewind (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie, Themenbereich D, Praxisgebiete, Serie: Pädagogische Psychologie* (Band 1, S. 167-195). Hogrefe: Göttingen.
- Tremblay, R. E., Loeber, R., Gagnon, C., Charlebois, P., (1987). The Preschool Behavior Questionnaire. Stability of its factor structure between cultures, sexes, ages and socioeconomic classes. *International Journal of Behavioral Development*, 10, 467-484.
- Tremblay, R. E., Loeber, R., Gagnon, C., Charlebois, P., Larivée, S. & LeBlanc, M. (1991). Disruptive boys with stable and unstable high fighting behavior patterns during junior elementary school. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 19, 285-300.
- Tremblay, R. E., Vitaro, F., Gagnon, C., Piché, C. & Royer, N. (1992). A prosocial scale for the Preeschool Behavior Questionnaire: Concurrent and predictive correlates. *International Journal of Behavior Development*, 15, 227-245.
- Trommsdorff, G. (1995). Parent-adolescent relations in changing societies: A cross-cultural study. In P. Noack, M. Hofer & J. Youniss (Ed.) *Psychological response to social change: Human development in changing environments* (pp. 189-218). Berlin: de Gruyter.
- Van IJzendoorn, M. H., Schuengel, C. & Bakermans-Kranenburg, M. (1999). Disorganized attachment in early childhood: Meta-analysis of precursors, concomitant, and sequelae. *Development and Psychopathology*, 11, 225-249.
- VBV, 3-6: Verhaltensbeurteilung für Vorschulkinder, Döpfner et al. (1993a, 2001). Göttingen: Testzentrale.
- Walper, S. (1988). *Familiäre Konsequenzen ökonomischer Deprivation*. München: PVU.
- Walper, S. (1997). Wenn Kinder arm sind – Familienarmut und ihre Betroffenen. In L. Böhnisch & K. Lenz (Hrsg.). *Familien. Eine interdisziplinäre Einführung* (S. 265-281). Weinheim Juventa.
- Watson, J. & Kowalski, H. (1999). Caregiver-toddler interaction in childcare centres: The effect of toddler temperament. In E. Besevegis, G. Georgouleas. V. Pavlopoulos & P. Giavrimis (Eds.). *Human development at the turn of the century* (pp. 409-410). Spetses: Editors.
- Webster-Stratton, C. & Taylor, T. (2001). Nipping early risk factors in the bud: Preventing substance abuse, delinquency, and violence in adolescence through interventions targeted at young children (0-8 years). *Prevention Science*, 2, 165-192.
- Weir, K., Stevenson, J. (2008). Behavioral deviance and teacher ratings of prosocial behavior. *Journal of the American Academy of Child Psychiatry*, 19, 68-77.
- Winkler, J., Stolzenberg, H., (2003/2006) Adjustierung des Sozialen-Schicht-Index für die Anwendung im Kinder- und Jugendgesundheitsurvey (KIGGS) 2003/2006, *Wismarer Diskussionspapiere*, Heft 07/2009, Hochschule Wismar.

- Whiting, B. G. & Edwards, C.P. (1973). A cross-cultural analysis of sex differences in the behavior of children aged three through eleven. *Journal of Social Psychology*, 91, 171-188.
- Wolfe, D. A., Crooks, C. V., Lee, V. McIntyre-Schmith, A. & Jaffee, P. G. (2003). The effects of children's exposure to domestic violence: A meta-analysis and critique. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 6, 171-187.
- Wootton, J.M., Frick, P.J., Shelton, K.K. & Silverthorn, P. (1997). Ineffective Parenting and Childhood Conduct Problems: The Moderating Role of Callous – Unemotional Traits. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 65, (2), 301-308.
- Wuttke, J. (2007). Erhöhter Dokumentationsbedarf bei Imputation fehlender Daten. Anmerkungen zu Lüdtke, Robitzsch, Trautwein und Köller, *Psychologische Rundschau* 58 (2), 103-117. *Psychologische Rundschau*, 59 (3), 178-179).
- Zentner, M. (2000). Das Temperament als Risikofaktor in der frühkindlichen Entwicklung. In F. Petermann, K. Niebank & H. Scheithauer (Hrsg.). *Risiken in der frühkindlichen Entwicklung. Entwicklungspsychopathologie der ersten Lebensjahre* (S. 257-81). Göttingen: Hogrefe.
- Zern, D. S. (1984). Relationships among selected child-rearing variables in a cross-cultural sample of 110 societies. *Developmental Psychology*, 20, 683-690.
- Zinnecker, J., Silbereisen, R. K. (1996). *Kindheit in Deutschland*. Weinheim: Juventa.

## Anhang

### Anhang 1: Tabellenverzeichnis

<b>Tabelle 1:</b>	Häufigkeit komorbider Störungen bei ADHS im Kindes- und Jugendalter
<b>Tabelle 2:</b>	Risikomildernde Bedingungen im Kindes- und Jugendalter Verhaltensprobleme zu entwickeln
<b>Tabelle 3:</b>	Übersicht über die Fragebögen der CBCL
<b>Tabelle 4:</b>	Sozialraum und Einkommen der teilnehmenden Familien
<b>Tabelle 5:</b>	Häufigkeitsverteilung der Altersangabe
<b>Tabelle 6:</b>	Altersverteilung der Kinder
<b>Tabelle 7:</b>	Wöchentliche Betreuungszeit der Kinder
<b>Tabelle 8:</b>	Komponentenmatrix des DEAPQ-EL-GS
<b>Tabelle 9:</b>	Korrelationsmatrix der Skalen des DEAPQ
<b>Tabelle 10:</b>	Deskriptive Statistik zum Erziehungsstil (DEAPQ-EL-GS)
<b>Tabelle 11:</b>	Deskriptive Statistik zum Sozial- und Problemverhalten (SBQ-EL-4-11)
<b>Tabelle 12:</b>	Deskriptive Statistik zum Sozial- und Problemverhalten (PSBQ)
<b>Tabelle 13:</b>	Korrelationen zwischen positiven Erziehungsstrategien und dem Prosozialem Verhalten der Kinder aus Mütterperspektive
<b>Tabelle 14:</b>	Korrelationen zwischen positiven Erziehungsstrategien und dem Problemverhalten der Kinder aus Mütterperspektive
<b>Tabelle 15:</b>	Korrelationen zwischen negativen Erziehungsstrategien und dem Problemverhalten der Kinder aus Mütterperspektive
<b>Tabelle 16:</b>	Korrelationen zwischen negativen Erziehungsstrategien und dem prosozialem Verhalten der Kinder aus Mütterperspektive
<b>Tabelle 17:</b>	Vergleich der Verhaltenseinschätzung der Kinder Mütter/Erzieherin

- 
- Tabelle 18:** Korrelationen zwischen den Erziehungsstildimensionen und dem Sozialverhalten der Kinder im Erzieherinnenurteil
- Tabelle 19:** Positives mütterliches Erziehungsverhalten in Abhängigkeit vom Geschlecht des Kindes
- Tabelle 20:** Ungünstige mütterliche Erziehungsstrategien in Abhängigkeit vom Geschlecht des Kindes
- Tabelle 21:** Problemverhalten der Kinder im Mütterurteil in Abhängigkeit vom Geschlecht
- Tabelle 22:** Problemverhalten der Kinder im Erzieherinnenurteil in Abhängigkeit vom Geschlecht
- Tabelle 23:** Grenzwerte Problemskalen
- Tabelle 24:** Prävalenz von Verhaltensproblemen
- Tabelle 25:** Partielle Korrelationen zwischen dem Betreuungsumfang und dem Sozialverhalten der Kinder im Mütterurteil
- Tabelle 26:** Partielle Korrelationen zwischen dem Betreuungsumfang und dem Sozialverhalten der Kinder im Erzieherinnenurteil
- Tabelle 27:** Überblick über die Zusammenhänge zwischen kindlichem Sozialverhalten und dem elterlichen Erziehungsverhalten
- Tabelle 28:** Zusammenhänge zwischen mütterlichen Erziehungsverhalten und dem Sozialverhalten der Kinder im Erzieherinnenurteil
- Tabelle 29:** Vergleich der Prävalenzraten für Verhaltensauffälligkeiten der Kindergartenstudien aus dem deutschsprachigen Raum

---

**Anhang 2: Abbildungsverzeichnis**

- Abbildung 1:** Zweidimensionale Klassifikation der Erziehungsziele
- Abbildung 2:** Determinanten des elterlichen Erziehungsverhaltens (in Anlehnung an Belsky, 1984, p. 85)
- Abbildung 3:** Risikobedingungen von Verhaltensstörungen
- Abbildung 4:** Abbildung angenommener Zusammenhänge
- Abbildung 5:** Kindertagesstätten im Sozialraum
- Abbildung 6:** Höchster aktueller Schulabschluss der Eltern
- Abbildung 7:** Höchster beruflicher Abschluss der Eltern
- Abbildung 8:** Berufliche Stellung der Eltern
- Abbildung 9:** Alter der Kinder bei Eintritt in die Kindertagesstätte
- Abbildung 10:** Soziale Schichtzugehörigkeit der Eltern
- Abbildung 12:** Skalenbildung des Social Behavior Questionnaire
- Abbildung 11:** Deutsche Version des Alabama Parenting Questionnaire (DEAPQ-EL-GS)
- Abbildung 13:** Geschlechtsspezifische Unterschiede im prosozialem Verhalten der Kinder im Mütterurteil
- Abbildung 14:** Geschlechtsspezifische Unterschiede im prosozialem Verhalten der Kinder im Erzieherinnenurteil



### Anhang 3: Items und Skalenzuordnung der Deutschen erweiterten Version des Alabama Parenting Questionnaire (DEAPQ-EL-GS)

Tabelle 30: Itemkennwerte und Skalenzugehörigkeit des reduzierten Itemsatzes des DEAPQ-EL-GS

	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>r<sub>it</sub></i>	Primär- ladung
<b>1. Positives Elternverhalten</b>				
(1) Sie führen ein freundliches Gespräch mit Ihrem Kind.	4.51	.53	.45	.61
(2) Sie sagen Ihrem Kind, dass es etwas gut gemacht hat.	4.56	.56	.59	.79
(10) Sie loben Ihr Kind, wenn es etwas gut gemacht hat.	4.71	.49	.64	.78
(13) Sie loben ihr Kind, wenn es sich gut benommen hat.	4.49	.65	.56	.71
(16) Sie umarmen Ihr Kind oder geben ihm einen Kuss, wenn es etwas gut gemacht hat.	4.47	.68	.52	.65
(21) Sie zeigen Ihrem Kind, dass Sie sich freuen, wenn es in Haus und Garten hilft.	4.61	.59	.39	.51
<b>2. Inkonsistentes Elternverhalten</b>				
(3) Sie drohen Ihrem Kind eine Strafe an, strafen es dann aber doch nicht.	2.42	.93	.58	.79
(7) Ihr Kind hat etwas falsch gemacht und verhandelt so lange mit Ihnen, bis Sie von einer Bestrafung absehen.	2.06	.92	.36	.59
(18) Sie vermindern eine Bestrafung (z. B. Sie heben ein Verbot früher auf, als Sie es ursprünglich angekündigt haben).	2.58	.83	.49	.75
(23) Je nachdem, wie gut Sie gelaunt sind, sind die Strafen für Ihr Kind mehr oder weniger streng.	2.40	.89	.35	.39
(36) Es fällt ihnen schwer, in der Erziehung konsequent zu sein.	2.33	.90	.53	.66
(37) Es gibt Tage, an denen Sie strenger sind als an anderen.	2.67	.76	.28	.34
<b>3. Machtvolle Durchsetzung</b>				
(12) Wenn Ihr Kind anfängt mit Ihnen zu verhandeln, sprechen Sie ein Machtwort.	3.42	.83	.40	.49
(15) Wenn Ihr Kind möchte, dass Sie eine Ausnahme machen, bestehen Sie auf Ihren Regeln, damit klar ist, wer in der Familie das Sagen hat.	3.03	1.0	.49	.70
(22) Wenn Ihr Kind etwas erledigen soll, geben Sie ein deutliches Kommando und dulden keine großen Umschweife	3.42	.96	.51	.65
(24) Sie greifen durch, weil Kinder Ihre Grenzen kennen lernen müssen, auch wenn es Ihr Verhältnis trübt.	3.08	1.0	.56	.77
(29) Wenn Ihr Kind sich nicht genau an Ihre Anweisungen hält, weisen Sie es sofort zurecht.	3.03	.91	.40	.49
(35) Sie setzen Ihrem Kind klare Grenzen, damit es ihnen nicht auf der Nase herum tanzt.	3.80	.85	.53	.58

#### 4. Verantwortungsvolles Elternverhalten

(26)	Sie besprechen mit ihrem Kind, was es in seiner Freizeit tun könnte.	3.85	.81	.39	.50
(28)	Sie erklären Ihrem Kind, wie man sich in einer bestimmten Situation gut benimmt.	4.14	.75	.44	.54
(30)	Sie tun oder sagen etwas, damit Ihr Kind in gute Stimmung kommt.	3.43	.89	.35	.54
(31)	Sie achten darauf, ob Ihr Kind mit anderen Kindern friedlich umgeht und greifen ein, wenn Ihr Kind sich nicht friedlich verhält.	3.85	.95	.47	.71
(32)	Sie überlegen sich, wie Ihr Kind sich im Umgang mit anderen Menschen benehmen soll.	3.78	1.03	.48	.75
(33)	Sie sprechen mit Ihrem Partner/Partnerin darüber, ob Sie Ihrem Kind etwas erlauben oder verbieten sollen.	3.98	.90	.33	.43

#### 5. Körperliche Strafen

(25)	Sie halten Ihr Kind fest oder schütteln es, wenn es etwas falsch gemacht hat.	1.32	.66	.34	.64
(27)	Sie geben Ihrem Kind einen Klaps, wenn es etwas Falsches gemacht hat.	1.27	.53	.41	.72
(34)	Bei Diskussionen mit Ihrem Kind kommt es vor, dass Ihre Worte nicht ausreichen und Sie auch schon mal anpacken müssen.	1.41	.68	.37	.69
(39)	Wenn Sie beobachten, dass Eltern ihr Kind ohrfeigen, würden Sie es am liebsten in Schutz nehmen.	1.52	.84	.27	.46 (R)

#### 6. Involviertheit

(4)	Sie stellen sich in einer Freizeitgruppe Ihres Kindes als freiwilliger Helfer zur Verfügung (z.B. Sportgruppe, Pfadfinder, Musikgruppe, Kindergruppe).	2.96	1.21	.36	.65
(6)	Sie spielen zusammen oder unternehmen etwas mit Ihrem Kind, was Spaß macht.	4.19	.62	.22	.56
(8)	Sie fragen Ihr Kind, wie sein Tag im Kindergarten war.	4.85	.44	.23	.39
(11)	Sie bringen Ihr Kind zu einer Freizeitbeschäftigung.	3.96	1.17	.44	.71
(20)	Sie gehen zu Elternbeiratssitzungen, Elternsprechtagen oder anderen Treffen in den Kindergarten oder in die Schule Ihres Kindes.	4.69	.67	.28	.62

*Anmerkungen.* n = 198. Antwortskale 1 („fast nie“) bis 5 (fast immer). Listenweiser Ausschluss bei Fehlerwerten. Extraktionsmethode: Hauptkomponentenanalyse, Varimax Rotation mit Kaiser-Normalisierung; aufgeklärte Gesamtvarianz 47 %. (R) Item lädt negativ und wurde für die Skalenanalysen umcodiert.

## Anhang 4: Items und Skalenzuordnung des Social Behavior Questionnaire (SBQ)

Tabelle 31: Skalenzugehörigkeit der Items des Social Behavior Questionnaire

<b>Prosoziales Verhalten (10 Items)</b>	
<b>Nr.</b>	<b>Item</b>
1	Es zeigt einem anderen Kind, das einen Fehler gemacht hat, sein Mitgefühl
4	Es hilft einem anderen Kind, das verletzt wurde.
8	Es hilft freiwillig mit, ein Durcheinander aufzuräumen, das jemand anderes verursacht hat.
13	Wenn es Streit oder Auseinandersetzungen gibt, wird es versuchen, diese zu beenden.
21	Es bietet anderen Kindern, die Schwierigkeiten mit einer Aufgabe haben seine Hilfe an.
28	Es tröstet ein Kind, das weint oder betrübt ist.
33	Es hilft spontan, etwas aufzuheben, das ein anderes Kind fallen gelassen hat (z. B. Stifte oder Bücher).
41	Es lädt Kinder zum Mitspielen ein.
45	Es hilft anderen Kindern, die sich krank fühlen
47	Es lobt die Arbeit von weniger fähigen Kindern.
<b>Hyperaktivität/Unaufmerksamkeit (8 Items)</b>	
2	Es kann nicht still sitzen, es ist unruhig und überaktiv.
9	Es ist unaufmerksam; hat Schwierigkeiten, bei einer Sache zu bleiben.
14	Es ist ein zappeliges, nervöses Kind.
16	Es kann sich nicht konzentrieren bzw. hat eine kurze Aufmerksamkeitsspanne
23	Es hat Schwierigkeiten, so lange zu warten, bis es an der Reihe ist.
34	Es kann sich nicht länger als ein paar Minuten auf etwas konzentrieren
43	Es ist unaufmerksam.
<b>Physische Aggression (6 Items)</b>	
7	Es kämpft oft mit anderen Kindern.
24	Wenn ein Gleichaltriger es aus Versehen verletzt hat (z. B. gestoßen) glaubt es, dass dieser es absichtlich getan hat, und reagiert dann ärgerlich und beginnt eine Rauferei.
27	Es greift andere Kinder körperlich an.
32	Es bedroht andere.
36	Es ist grausam und gemein zu anderen oder tyrannisiert andere.
40	Es tritt, beißt oder schlägt andere Kinder.
<b>Zerstörung/Delinquenz (6 Items)</b>	

3	Es zerstört seine eigenen Sachen.
5	Es stiehlt zuhause.
12	Es zerstört Sachen unserer Familie bzw. die von anderen.
20	Es schwindelt oder erzählt Lügen.
30	Es ist zerstörungswütig.
42	Es stiehlt außerhalb von zuhause (z. B. im Supermarkt oder im Kindergarten).
<b>Indirekte Aggression (5 Items)</b>	
10	Es bringt andere Kinder dazu, sich gegen einen Gleichaltrigen zu verschwören, den es nicht leiden kann.
18	Wenn es auf jemanden wütend ist, dann schließt es mit anderen aus Rache Freundschaft.
26	Wenn es auf jemanden wütend ist, erzählt es hinter dessen Rücken Gemeinheiten.
38	Wenn es auf ein Kind wütend ist, bringt es andere dazu, nicht mehr mit diesem Kind zu spielen.
46	Wenn es auf jemanden wütend ist, erzählt es ein gemeinsames Geheimnis weiter.
<b>Emotionale Störung/Ängstlichkeit (8 Items)</b>	
6	Es wirkt traurig, unglücklich oder depressiv.
11	Es ist nicht so glücklich wie andere Kinder.
17	Es ist sehr furchtsam und ängstlich.
22	Es ist besorgt
28	Es weint sehr oft.
35	Es erscheint unglücklich, weinerlich oder bedrückt.
44	Es fühlt sich offensichtlich nicht wohl.
<b>Items ohne Skalenzugehörigkeit (5 Items)</b>	
15	Es ist im Kindergarten ungehorsam.
25	Es neigt dazu, Dinge allein zu tun, ist ein Einzelgänger.
31	Es gibt leicht auf.
37	Es starrt ins Leere.
48	Es quält Tiere.

### Anhang 5: Indexbildung – Soziale Schichtzugehörigkeit der Eltern (in Anlehnung an Winkler/Stolzenberg 2003, 2006)

#### Zuordnung Schul- und Berufsabschluss

Wert	Schulabschluss		Berufliche Ausbildung
1	Kein Schulabschluss	und	Kein Berufsabschluss Anderer beruflicher Abschluss
2	Volks-/Hauptschule  Schule beendet ohne Abschluss	und  und	Berufliche Ausbildung Ausbildung Fachschule Anderer beruflicher Abschluss Berufliche Ausbildung Ausbildung Fachschule
3	Realschule Fachschulreife	und	Berufliche Ausbildung Ausbildung Fachschule Anderer beruflicher Abschluss
4	Fachhochschulreife	und	Berufliche Ausbildung Ausbildung Fachschule Anderer beruflicher Abschluss Kein Berufsabschluss
5	Abitur/Fachabitur	und	Berufliche Ausbildung Ausbildung Fachschule Anderer beruflicher Abschluss
6			Fachhochschule
7			Universität

#### Zuordnung berufliche Stellung

Wert	Berufliche Stellung
1	Ungelernte Arbeiter/in, Hausfrau
2	Gelernter Arbeiter oder Facharbeiter
3	Gelernter Arbeiter (Vorarbeiter, Meister usw.) Angestellte mit einfacher Tätigkeit, Beamte (einfacher Dienst)
4	Angestellter mit qualifizierterer Tätigkeit, Beamter mittlerer Dienst
5	Sonstiger Selbständiger
6	Leitende Angestellte, Akademiker im Anstellungsverhältnis
7	Freiberufliche Akademiker, Beamte höherer Dienst

**Zuordnung Haushaltsnettoeinkommen der Familie**

<b>Wert</b>	<b>Haushaltsnettoeinkommen</b>
1	< 1000 €
2	1000 – 2000 €
3	2000 – 4000 €
4	4000 – 6000 €
5	> 6000 €

Das Haushaltsnettoeinkommen wurde in 5 Kategorien erhoben, so dass nur 5 Punkte vergeben werden konnten. Demnach reduziert sich die nach Winkler/Stolzenberg maximal zu erreichende Punktzahl von 21 auf 19 Punkte.

**Zuordnung Soziale Schicht der Eltern**

<b>Wertebereich</b>	<b>Soziale Schicht</b>
3 – 7	Unterschicht
8 – 13	Mittelschicht
14 – 19	Oberschicht

## Anhang 6: Anschreiben an die Eltern



**Erziehungswissenschaftliches Institut**  
**Abteilung für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie**  
Prof. Dr. Gabriele Gloger-Tippelt

### Studie zum Beziehungs- und Sozialverhalten bei Kindern in Kindertagesstätten

Sehr geehrte Eltern,

im Rahmen eines Dissertationsprojektes an der Heinrich Heine Universität, Abteilung für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, suchen wir Eltern mit 3 – 6 jährigen Kindern, die sich an einer Studie zum Beziehungs- und Sozialverhalten beteiligen möchten.

Der Eintritt in den Kindergarten ist mit vielen Veränderungen verbunden. Ihr Kind ist längere Zeit von seinen Eltern getrennt und muss sich in einer Gruppe behaupten. Das Sozialverhalten ist in starkem Maße gefordert. Kinder bewältigen diese Anforderungen im frühen Kindesalter unterschiedlich

gut. Uns interessiert insbesondere die Frage, welche Einflussfaktoren eine gelungene Bewältigung der Anforderungen im Kindergarten fördern.

Um sinnvolle wissenschaftliche Aussagen machen zu können, ist es wichtig, dass möglichst viele Eltern und Kinder bei unserem Forschungsprojekt mitmachen.

*Das kommt auf Sie zu:* Sie als Eltern bitten wir, einen **anonymen** Fragebogen über Ihr Kind, Ihre Lebenssituation und ihre Erziehungseinstellungen zu beantworten.

Alle Daten werden **anonym** erhoben und nicht an Dritte weitergegeben.

Falls Sie Fragen zu unserem Projekt haben, dann melden Sie sich bitte bei mir. Sie erreichen mich per Email: [chrissae@gmx.de](mailto:chrissae@gmx.de) oder unter der Telefonnummer: 02104 831034.

---

Als *Dankeschön* für ihre Teilnahme spenden wir € 10,-- pro Teilnehmer an Ihre Kindertagesstätte.

Christine Saemisch, M.A.



## Anhang 7: Fragebogen – soziodemografische Daten

### Einige Fragen zu Ihnen, als Hauptbezugsperson des Kindes:

- 1) Wann sind Sie geboren? \_\_\_\_\_  
(Tag, Monat, Jahr)
- 2) Ist Deutsch Ihre Muttersprache?  Ja  Nein
- 3) Welche Staatsangehörigkeit haben Sie? \_\_\_\_\_
- 4) Welches ist Ihr aktueller Familienstand?
- Verheiratet seit: \_\_\_\_\_
- Feste Paarbeziehung seit: \_\_\_\_\_
- Leben Sie mit diesem Partner zusammen?  Nein  
 Ja, seit: \_\_\_\_\_
- Geschieden seit: \_\_\_\_\_
- Getrennt lebend seit: \_\_\_\_\_
- Alleinerziehend seit: \_\_\_\_\_
- Sonstiges seit: \_\_\_\_\_
- 5) Wie viele leibliche Kinder haben Sie? \_\_\_\_\_
- 6) Ist Ihr Kind, das an unserer Studie teilnimmt, Ihr leibliches Kind?  Ja  Nein
- 7) Hat Ihr Kind Geschwister?  Ja  Nein
- 8) Bitte tragen Sie hier das Geburtsdatum (Tag, Monat, Jahr) Ihrer Kinder ein:

Mädchen	Junge
1.	1.
2.	2.
3.	3.

9) Welchen **höchsten** allgemeinbildenden Schulabschluss haben Sie im Moment? (*Einfachnennung*)

- |                                                            |                                                           |
|------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Kein Schulabschluss               | <input type="checkbox"/> Fachabitur/Abitur                |
| <input type="checkbox"/> Sonderschule                      | <input type="checkbox"/> Anderer Schulabschluss:<br>_____ |
| <input type="checkbox"/> Volks- oder Hauptschulabschluss   |                                                           |
| <input type="checkbox"/> Realschulabschluss/Fachschulreife |                                                           |

10) Welche **höchsten** beruflichen Ausbildungsabschluss haben Sie im Moment? (*Einfachnennung*)

- |                                                         |                                                                  |
|---------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Keine Berufsausbildung         | <input type="checkbox"/> Universitäts-, Hochschulabschluss       |
| <input type="checkbox"/> Berufliche Ausbildung          | <input type="checkbox"/> Anderer beruflicher Abschluss:<br>_____ |
| <input type="checkbox"/> Ausbildung an einer Fachschule |                                                                  |
| <input type="checkbox"/> Fachhochschulabschluss         |                                                                  |

11) Sind Sie zurzeit erwerbstätig? (*Einfachnennung*)

- |                                                                               |                                                                                                                  |
|-------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Nein, derzeit ohne Arbeit                            | <input type="checkbox"/> Ja, regelmäßig teilzeiterwerbstätig<br>(15 bis 34 Std./Woche)                           |
| <input type="checkbox"/> Nein, derzeit Hausfrau                               | <input type="checkbox"/> Ja, geringfügig oder unregelmäßig<br>teilzeiterwerbstätig(weniger als<br>15 Std./Woche) |
| <input type="checkbox"/> Nein, andere Gründe                                  | <input type="checkbox"/> Mutterschafts-/Erziehungsurlaub<br>oder sonstige Beurlaubung                            |
| <input type="checkbox"/> Ja, vollzeiterwerbstätig<br>(35 Std./Woche und mehr) |                                                                                                                  |

12) In welcher beruflichen Stellung sind Sie derzeit beschäftigt bzw. wenn Sie nicht mehr erwerbstätig sind, in welcher beruflichen Stellung waren Sie bezogen auf die letzte Erwerbstätigkeit?

- |                                                |                                              |
|------------------------------------------------|----------------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Ungelernte Arbeiterin | <input type="checkbox"/> Beamtin             |
| <input type="checkbox"/> Arbeiterin            | <input type="checkbox"/> Selbstständige      |
| <input type="checkbox"/> Angestellte           | <input type="checkbox"/> Sonstiges:<br>_____ |
| <input type="checkbox"/> Leitende Angestellte  |                                              |

13) Wie hoch ist das ungefähre monatliche Netto-Gesamteinkommen in Ihrem Haushalt (Einkommen nach Abzug der Steuern und Sozialversicherungsbeiträge = Nettoeinkommen)?

- |                                       |                                        |
|---------------------------------------|----------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Unter 1000 € | <input type="checkbox"/> 4000-6000 €   |
| <input type="checkbox"/> 1000-2000 €  | <input type="checkbox"/> über 6000,- € |
| <input type="checkbox"/> 2000-4000 €  |                                        |

**Angaben zu Ihrem Mann / im gemeinsamen Haushalt lebenden Lebenspartner**

(der Einfachheit halber wird nachfolgend lediglich der Begriff „Partner“ verwendet):

Diesen Teil müssen Sie ausfüllen, wenn Sie verheiratet sind oder mit Ihrem Lebenspartner zusammen leben bzw., dieser zu Ihrem Lebensunterhalt beiträgt.

14) Wann ist Ihr Partner geboren? (*Tag, Monat, Jahr*) \_\_\_\_\_

15) Ist deutsch die Muttersprache Ihres Partners?  Ja  Nein

16) Welche Staatsangehörigkeit hat Ihr Partner? \_\_\_\_\_

17) Ist Ihr Partner zurzeit erwerbstätig? (*Einfachnennung*)

- |                                                                               |                                                                                                                  |
|-------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Nein, derzeit ohne Arbeit                            | <input type="checkbox"/> Ja, regelmäßig teilzeiterwerbstätig<br>(15 bis 34 Std./Woche)                           |
| <input type="checkbox"/> Nein, derzeit Hausmann                               | <input type="checkbox"/> Ja, geringfügig oder unregelmäßig<br>teilzeiterwerbstätig(weniger als<br>15 Std./Woche) |
| <input type="checkbox"/> Rentner, im Vorruhestand                             | <input type="checkbox"/> Erziehungsurlaub<br>oder sonstige Beurlaubung                                           |
| <input type="checkbox"/> Nein, andere Gründe                                  |                                                                                                                  |
| <input type="checkbox"/> Ja, vollzeiterwerbstätig<br>(35 Std./Woche und mehr) |                                                                                                                  |

18) In welcher beruflichen Stellung ist Ihr Partner derzeit beschäftigt bzw. wenn er nicht mehr erwerbstätig ist, in welcher beruflichen Stellung war er bezogen auf die letzte Erwerbstätigkeit?

- |                                                             |                                          |
|-------------------------------------------------------------|------------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Ungelernter Arbeiter               | <input type="checkbox"/> Beamter         |
| <input type="checkbox"/> Angelernter Arbeiter, Facharbeiter | <input type="checkbox"/> Selbständiger   |
| <input type="checkbox"/> Angestellter                       | <input type="checkbox"/> Sonstiges _____ |
| <input type="checkbox"/> Leitender Angestellter             |                                          |

19) Welchen **höchsten** allgemeinbildenden Schulabschluss hat Ihr Partner? (*Einfachnennung*)

- Kein Schulabschluss
- Sonderschule
- Volks- oder Hauptschulabschluss
- Realschulabschluss oder Fachschulreife
- Fachabitur/Abitur

20) Welchen **höchsten** beruflichen Ausbildungsabschluss hat Ihr Partner? (*Einfachnennung*)

- Keine Berufsausbildung
- Berufliche Ausbildung
- Ausbildung an einer Fachschule
- Fachhochschulabschluss
- Universitäts-, Hochschulabschluss

Anderer beruflicher Abschluss: \_\_\_\_\_

**Angaben zu Ihrem Kind** (Die Angaben beziehen sich auf das Kind, das an unserer Studie teilnimmt.)

20) Wann ist Ihr Kind geboren? (*Tag, Monat, Jahr*) \_\_\_\_\_

21) Ist deutsch die Muttersprache Ihres Kindes?  Ja  Nein

22) Wie alt war Ihr Kind beim Eintritt in den Kindergarten? \_\_\_\_\_ (Monate)

23) Wie viele Stunden wird Ihr Kind *wöchentlich* im Kindergarten betreut \_\_\_\_\_ (Stunden)

24) Welche Personen (außer Ihnen) betreuen Ihr Kind außerhalb des Kindergartens? (*Mehrfachnennungen möglich*)

- |                                                      |                                                   |
|------------------------------------------------------|---------------------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Großmutter                  | <input type="checkbox"/> Stiefvater/neuer Partner |
| <input type="checkbox"/> Haushälterin                | <input type="checkbox"/> Großvater                |
| <input type="checkbox"/> Babysitter                  | <input type="checkbox"/> Au-Pair-Mädchen          |
| <input type="checkbox"/> Ältere Geschwister          | <input type="checkbox"/> Andere Personen: _____   |
| <input type="checkbox"/> Leiblicher Vater des Kindes |                                                   |

25) Hat Ihr Kind eines der folgenden Ereignisse erlebt? (*Zutreffendes bitte ankreuzen*)

- |                                                                     |                        |
|---------------------------------------------------------------------|------------------------|
| <input type="checkbox"/> Trennung / Scheidung der Eltern            | wann: _____            |
| <input type="checkbox"/> Todesfall in der Familie                   | wer: _____ wann: _____ |
| <input type="checkbox"/> Schwere Krankheiten/Unfälle in der Familie | was: _____             |
|                                                                     | wer: _____ wann: _____ |
| <input type="checkbox"/> Weitere Ereignisse                         | was: _____             |
|                                                                     | wann: _____            |

## Anhang 8: Social Behavior Questionnaire

Auf den folgenden Seiten finden Sie Beschreibungen von Verhaltensweisen, die Kinder zeigen. Bitte lesen Sie jede einzelne Beschreibung durch und entscheiden Sie, inwieweit diese Beschreibung auf Ihr Kind zutrifft. Sie können zwischen vier möglichen Antworten wählen:

- 0 = für mein Kind trifft diese Beschreibung nicht zu
- 1 = für mein Kind trifft diese Beschreibung manchmal / etwas zu
- 2 = für mein Kind trifft diese Beschreibung meistens zu
- 8 = nicht beurteilbar; darüber kann ich keine Auskunft geben

	Trifft nicht zu	Trifft manchmal/ etwas zu	Trifft meistens zu	Nicht beurteil- bar
1. Es zeigt einem anderen Kind, das einen Fehler gemacht hat, sein Mitgefühl.	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 8
2. Es kann nicht still sitzen, es ist unruhig oder überaktiv.	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 8
3. Es zerstört seine eigenen Sachen.	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 8
4. Es hilft einem anderen Kind, das verletzt wurde.	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 8
5. Es stiehlt zuhause.	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 8
6. Es wirkt traurig, unglücklich oder depressiv.	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 8
7. Es kämpft oft mit anderen Kindern.	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 8
8. Es hilft freiwillig mit, ein Durcheinander aufzuräumen, das jemand verursacht hat.	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 8
9. Es ist unaufmerksam; hat Schwierigkeiten bei einer Sache zu bleiben.	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 8
10. Es bringt andere Kinder dazu, sich gegen einen Gleichaltrigen zu verschwören, den es nicht leiden kann.	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 8
11. Es ist nicht so glücklich wie andere Kinder.	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 8
12. Es zerstört Sachen unserer Familie bzw. die von anderen.	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 8


13. Wenn es Streit oder Auseinandersetzungen gibt, wird es versuchen, diese zu beenden	0	1	2	8
14. Es ist ein zappeliges, nervöses Kind.	0	1	2	8
	<b>Trifft nicht zu</b>	<b>Trifft manchmal/etwas zu</b>	<b>Trifft meistens zu</b>	<b>Nicht beurteilbar</b>
15. Es ist im Kindergarten ungehorsam.	0	1	2	8
16. Es kann sich nicht konzentrieren bzw. hat eine kurze Aufmerksamkeitsspanne.	0	1	2	8
17. Es ist sehr furchtsam oder ängstlich.	0	1	2	8
18. Wenn es auf jemanden wütend ist, dann schließt es mit anderen aus Rache Freundschaft.	0	1	2	8
19. Es ist impulsiv und handelt ohne nachzudenken.	0	1	2	8
20. Es schummelt oder erzählt Lügen.	0	1	2	8
21. Es bietet anderen Kindern, die Schwierigkeiten mit einer Aufgabe haben, seine Hilfe an.	0	1	2	8
22. Es ist besorgt.	0	1	2	8
23. Es hat Schwierigkeiten, so lange zu warten, bis es an der Reihe ist.	0	1	2	8
24. Wenn ein Gleichaltriger es aus Versehen verletzt hat (z.B. es gestoßen hat), glaubt es, dass dieser es absichtlich getan hat, und reagiert dann ärgerlich und beginnt eine Rauferei.	0	1	2	8
25. Es neigt dazu, Dinge allein zu tun, ist ein Einzelgänger.	0	1	2	8
26. Wenn es auf jemanden wütend ist, erzählt es hinter dessen Rücken Gemeinheiten.	0	1	2	8
27. Es greift andere Kinder körperlich an.	0	1	2	8
28. Es tröstet ein Kind, das weint oder betrübt ist.	0	1	2	8
29. Es weint sehr oft.	0	1	2	8
30. Es ist zerstörungswütig.	0	1	2	8
31. Es gibt leicht auf.	0	1	2	8

32. Es bedroht andere.	0	1	2	8
33. Es hilft spontan, etwas aufzuheben, das ein anderes Kind fallen gelassen hat (z.B. Stifte oder Bücher).	0	1	2	8
	<b>Trifft nicht zu</b>	<b>Trifft manchmal/etwas zu</b>	<b>Trifft meistens zu</b>	<b>Nicht beurteilbar</b>
34. Es kann sich nicht länger als ein paar Minuten auf etwas konzentrieren.	0	1	2	8
35. Es erscheint unglücklich, weinerlich oder bedrückt.	0	1	2	8
36. Es ist grausam und gemein zu anderen oder tyrannisiert andere.	0	1	2	8
37. Es starrt ins Leere.	0	1	2	8
38. Wenn es auf ein Kind wütend ist, bringt es andere dazu, nicht mehr mit diesem Kind zu reden.	0	1	2	8
39. Es wirkt nervös und angespannt.	0	1	2	8
40. Es tritt, beißt oder schlägt andere Kinder.	0	1	2	8
41. Es lädt Kinder zum Mitspielen ein.	0	1	2	8
42. Es stiehlt außerhalb von zuhause (z.B. im Supermarkt oder im Kindergarten).	0	1	2	8
43. Es ist unaufmerksam.	0	1	2	8
44. Es fühlt sich offensichtlich nicht wohl.	0	1	2	8
45. Es hilft anderen Kindern, die sich krank fühlen.	0	1	2	8
46. Wenn es auf jemanden wütend ist, erzählt es ein gemeinsames Geheimnis weiter.	0	1	2	8
47. Es lobt die Arbeit von weniger fähigen Kindern.	0	1	2	8
48. Es quält Tiere.	0	1	2	8

### Anhang 9: Deutsche erweiterte Version des Alabama Parenting Questionnaire

Im Folgenden geht es darum, wie Sie in Ihrer Familie miteinander umgehen. Geben Sie bitte bei *jeder* Möglichkeit an, wie oft dies *typischerweise* in Ihrer Familie vorkommt. Bitte versuchen Sie nicht, Ihre Antworten aufeinander abzustimmen. Es gibt keine richtigen und falschen Antworten.

Wenn Sie sich vertan haben, machen Sie bitte einen Kreis um das falsche Kreuzchen und kreuzen Sie die richtige Zahl an:

1    2  3    4  5

Die 2 wurde irrtümlich angekreuzt, stattdessen soll die 4 gelten.

	fast nie	selten	manch- mal	oft	fast immer
(1) Sie führen ein freundliches Gespräch mit Ihrem Kind.	1	2	3	4	5
(2) Sie sagen Ihrem Kind, dass es etwas gut gemacht hat.	1	2	3	4	5
(3) Sie drohen dem Kind eine Strafe an, strafen es dann aber doch nicht.	1	2	3	4	5
(4) Sie stellen sich in einer Freizeitgruppe Ihres Kindes als freiwilliger Helfer zur Verfügung (z.B. Sportgruppe, Pfadfinder, Musikgruppe, Kindergruppe).	1	2	3	4	5
(5) Ihr Kind ist außer Haus und Sie wissen nicht genau, wo es ist.	1	2	3	4	5
(6) Sie spielen zusammen oder unternehmen etwas mit Ihrem Kind, was Spaß macht.	1	2	3	4	5
(7) Ihr Kind hat etwas falsch gemacht und verhandelt so lange mit Ihnen, bis Sie von einer Bestrafung absehen.	1	2	3	4	5
(8) Sie fragen Ihr Kind, wie sein Tag im Kindergarten war.	1	2	3	4	5
(9) Ihr Kind bleibt abends länger weg als es soll.	1	2	3	4	5
(10) Sie loben Ihr Kind, wenn es etwas gut gemacht hat.	1	2	3	4	5
(11) Sie bringen Ihr Kind zu einer Freizeitbeschäftigung.	1	2	3	4	5
(12) Wenn Ihr Kind anfängt mit Ihnen zu verhandeln, sprechen Sie ein Machtwort.	1	2	3	4	5
(13) Sie loben Ihr Kind, wenn es sich gut benommen hat.	1	2	3	4	5
(14) Ihr Kind ist mit Freunden unterwegs, die Sie nicht kennen.	1	2	3	4	5
(15) Wenn Ihr Kind möchte, dass Sie eine Ausnahme machen, bestehen Sie auf Ihren Regeln, damit klar ist, wer in der Familie das Sagen hat.	1	2	3	4	5
(16) Sie umarmen Ihr Kind oder geben ihm einen Kuss, wenn es etwas gut gemacht hat.	1	2	3	4	5
(17) Ihr Kind geht aus, ohne dass eine Zeit vereinbart ist, zu der es zurück sein muss.	1	2	3	4	5



	fast nie	selten	manch- mal	oft	fast immer
(18) Sie vermindern eine Bestrafung (z. B. Sie heben ein Verbot früher auf, als Sie ursprünglich angekündigt haben).	1	2	3	4	5
(19) Sie haben so viel zu tun, dass sie vergessen, wo Ihr Kind ist und was es tut.	1	2	3	4	5
(20) Sie gehen zu Elternbeiratssitzungen, Elternsprechtagen oder anderen Treffen in den Kindergarten oder in die Schule Ihres Kindes.	1	2	3	4	5
(21) Sie zeigen Ihrem Kind, dass Sie sich freuen, wenn es in Haus und Garten hilft.	1	2	3	4	5
(22) Wenn Ihr Kind etwas erledigen soll, geben Sie ein deutliches Kommando und dulden keine großen Umschweife.	1	2	3	4	5
(23) Je nachdem, wie gut sie gelaunt sind, sind die Strafen für Ihr Kind mehr oder weniger streng.	1	2	3	4	5
(24) Sie greifen durch, weil Kinder ihre Grenzen kennen lernen müssen, auch wenn es Ihr Verhältnis zu Ihrem Kind trübt.	1	2	3	4	5
(25) Sie halten Ihr Kind fest oder schütteln es, wenn es etwas falsch gemacht hat.	1	2	3	4	5
(26) Sie besprechen mit Ihrem Kind, was es in seiner Freizeit tun könnte.	1	2	3	4	5
(27) Sie geben Ihrem Kind einen Klaps, wenn es etwas Falsches gemacht hat.	1	2	3	4	5
(28) Sie erklären Ihrem Kind, wie man sich in einer bestimmten Situation gut benimmt.	1	2	3	4	5
(29) Wenn Ihr Kind sich nicht genau an Ihre Anweisungen hält, weisen Sie es sofort zurecht.	1	2	3	4	5
(30) Sie tun oder sagen etwas, damit Ihr Kind in gute Stimmung kommt.	1	2	3	4	5
(31) Sie achten darauf, ob Ihr Kind mit anderen Kindern friedlich umgeht und greifen ein, wenn Ihr Kind sich nicht friedlich verhält.	1	2	3	4	5
(32) Sie überlegen sich, wie Ihr Kind sich im Umgang mit anderen Menschen benehmen soll.	1	2	3	4	5
(33) Sie sprechen mit Ihrem Partner / Ihrer Partnerin darüber, ob sie Ihrem Kind etwas erlauben oder verbieten sollen.	1	2	3	4	5
(34) Bei Diskussionen mit Ihrem Kind kommt es vor, dass Ihre Worte nicht ausreichen und Sie auch schon mal anpacken müssen.	1	2	3	4	5
(35) Sie setzen Ihrem Kind klare Grenzen, damit es Ihnen nicht auf der Nase herum tanzt.	1	2	3	4	5
(36) Es fällt Ihnen schwer, in Ihrer Erziehung konsequent zu sein.	1	2	3	4	5

	<b>fast nie</b>	<b>selten</b>	<b>manch- mal</b>	<b>oft</b>	<b>fast immer</b>
(37) Es gibt Tage, an denen Sie strenger sind als an anderen.	1	2	3	4	5
(38) Es ist Ihnen wichtig, die Freunde Ihres Kindes zu kennen.	1	2	3	4	5
(39) Wenn Sie beobachten, dass Eltern ihr Kind ohrfeigen, würden Sie es am liebsten in Schutz nehmen.	1	2	3	4	5