

# **Eltern-Kind-Beziehung und Verhaltensauffälligkeiten aus der Sicht von Kindern und Jugendlichen**

Masterarbeit

zur Erlangung des akademischen Grades eines Master of Science

an der Karl-Franzens-Universität Graz

vorgelegt von Bakk. phil. Christian Brinker

am Institut für Erziehungs- und Bildungswissenschaft

Begutachter: Ao.Univ.-Prof. Dr. Peter Rossmann

Graz, 2017

---

## EIDESSTATTLICHE ERKLÄRUNG

Ich erkläre an Eides statt, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig verfasst, andere als die angegebenen Quellen/Hilfsmittel nicht benutzt und die den benutzten Quellen wörtlich und inhaltlich entnommene Stellen als solche kenntlich gemacht habe.

Graz, am .....

.....

(Unterschrift)

## STATUTORY DECLARATION

I declare that I have authored this thesis independently, that I have not used other than the declared sources / resources, and that I have explicitly marked all material which has been quoted either literally or by content from the used sources.

.....

date

.....

(signature)

## Zusammenfassung

Eine belastete Eltern-Kind-Beziehung erhöht die Wahrscheinlichkeit, eine psychische Auffälligkeit zu entwickeln, im Gegensatz zu Kindern und Jugendlichen, die aus unbelasteten Familien stammen. Der Elternbildfragebogen für Kinder und Jugendliche von Titze & Lehmkuhl (2010) untersucht mittels der neun Skalen (Kohäsion, Identifikation, Autonomie, Konflikte, Emotionale Vereinnahmung, Ablehnung, Bestrafung, Überprotektion und Hilfe) Störungen und Belastungen in der Eltern-Kind-Beziehung. Die vorliegende Forschungsarbeit untersucht die Verhaltensauffälligkeiten in der Schule im Zusammenhang mit der erlebten Elternbeziehung aus der Sicht der Kinder und Jugendlichen.

Dafür wurden in Graz-Umgebung 281 Kinder und Jugendliche der Neuen Mittelschule im durchschnittlichen Alter von 12.58 Jahren befragt. Um die Verhaltensauffälligkeiten zu erheben, wurde der Strengths and Difficulties Questionnaire von Goodman (2005) herangezogen.

Die Ergebnisse der Regressionsanalyse zeigen, dass die Einflussfaktoren für die Verhaltensauffälligkeiten der Kinder und Jugendlichen sich aus der erlebten Hilfsbedürftigkeit der Eltern, ihrer ablehnenden, gleichgültigen, überfürsorglich-ängstlichen Haltung und ihren disziplinarischen Methoden, mangelnder Identifikation mit den Eltern, häufigen Konflikte mit den Eltern und eingeschränkten Entscheidungsspielräumen zusammensetzen. Es konnten signifikante Geschlechterunterschiede hinsichtlich der Verhaltensauffälligkeit beobachtet werden. Jungen tendieren zu externalisierenden und Mädchen zu internalisierenden Verhaltensauffälligkeiten. Mädchen weisen signifikant mehr soziale Fähigkeiten bzw. Kompetenzen auf als Jungen. Korrelationsanalysen zeigen, dass signifikante Zusammenhänge zwischen der Verhaltensauffälligkeit von Kindern und Jugendlichen und ihren Ressourcen bzw. sozialen Fähigkeiten vorliegen.

## **Abstract**

Disturbances of the parent-child relationship increase the probability (risk) of developing mental disorders in compared to children and teenagers who come from unproblematic families. The Child-Parent Relationship Questionnaire (Titze & Lehmkuhl, 2010) examines on nine scales (Cohesion, Identification, Autonomy, Conflict, Punishment, Rejection & Indifference, Emotional Burden, Overprotection and Help for the parents) disturbances and burdens of the parent-child relationship. The present study examines the correlation between child behaviour problems and aspects of child-parent relationship according to a child's subjective appraisal.

For this purpose 281 students with a mean age of 12.58 years at the Neuen Mittelschule in the greater area of Graz were assessed. The strengths and difficulties questionnaire by Goodman (2005) was used to measure child behavioural problems.

The results of the regression analysis show that neediness of parents, rejection/ indifference, overprotection, punishment, autonomy, identification and conflicts are important predictors of a child's behavioural problem. The study revealed significant gender differences in the child behavioural problems. Boys tend to show more externalizing and girls tend to show more internalizing behaviour problems disorders. Girls show significant higher social skills than boys. Correlation analyses show significant relations between children's behavioural difficulties and their social resources.

## Danksagung

An dieser Stelle möchte ich mich bei all denjenigen bedanken, die mich bei der Anfertigung meiner Masterarbeit begleitet und unterstützt haben.

Zuerst möchte ich Herrn Univ. Prof. Dr. Peter Rossmann, der meine Masterarbeit betreut und begutachtet hat, danken für die fachlichen Anregungen und die konstruktive Kritik.

Mein besonderer Dank gilt Stefan Lehofer, der mir den Kontakt zu den Schulen ebnete und mein Vorhaben so erst ermöglichte. Ebenfalls möchte ich Christoph Kogler danken, der mich während der Masterarbeit unterstützt hat.

Ich möchte mich bei den LehrerInnen der Neuen Mittelschule Eggersdorf und der Neuen Mittelschule Deutschfeistritz bedanken, die mir ihre Zeit zur Verfügung gestellt haben. Den SchülerInnen danke ich, die an der Befragung teilgenommen haben; ohne sie wäre die Arbeit nicht zustande gekommen.

Meinen Freundinnen und Freunden Cay-Momme Christiansen, Simon Theuer, Alexander Rock, Dieter Reich, Oliver Weiss, Elisabeth Knöpfe, Helena Sorokina, Ulrike Douschan, Florian Kittner und meiner lieben Freundin Daniela Weiss danke ich für die moralische und emotionale Unterstützung während meines Studiums.

Abschließend möchte ich mich bei meiner lieben Familie Gloria Hilda Acevedo-Cruz de Brinker, Gerd Brinker und Hannah Brinker bedanken, die mir mein Studium ermöglicht haben und mir immer zur Seite standen. Ich bin ihnen zutiefst zu Dank verpflichtet.

# Inhaltsverzeichnis

<b>1</b>	<b>Einleitung</b> .....	<b>8</b>
1.1	Ausgangssituation .....	10
1.2	Ziele .....	10
1.3	Fragestellungen .....	10
<b>2</b>	<b>Begriffsbestimmung</b> .....	<b>11</b>
2.1	Häufigkeiten von „Verhaltensauffälligkeiten“ und „Verhaltensstörungen“ .....	13
2.2	Komorbidity.....	14
2.3	Mögliche Klassifikation und Erfassung von Verhaltensstörungen .....	15
2.4	Erfassung der Verhaltensauffälligkeiten - Der Fragebogen zu Stärken und Schwächen (SDQ-Deu) .....	16
2.5	The Strengths and Difficulties Questionnaire: A Research Note 1997 .....	16
2.5.1	Normierung der deutschen Eltern Version des Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ).....	17
2.5.2	Die deutsche Selbstbeurteilungsversion des Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ-Deu-S) .....	17
2.5.3	Der Selbstbeurteilungsbogen des SDQ anhand einer österreichischen Feldstichprobe.....	19
<b>3</b>	<b>Erklärungs- und Entstehungsmodelle</b> .....	<b>20</b>
3.1	Risiko- und Schutzfaktoren .....	20
3.1.1	Intraindividuelle Risikofaktoren.....	21
3.1.2	Internal-/external-dysfunktionale Regulationsstrategien .....	22
3.1.3	Soziale Risikofaktoren im sozialen Umfeld .....	22
3.1.4	Erziehungsstile, -forschung .....	23
3.1.5	Forschungsergebnisse zum Thema Beziehungserfahrungen .....	27
<b>4</b>	<b>Die Entwicklung der Eltern-Kind-Beziehung</b> .....	<b>28</b>
4.1	Familiäre Einflussfaktoren .....	28
4.1.1	Die Verbesserung der Kommunikation und Erziehungsmethoden.....	29
4.2	Bindungstheorie und Forschungsergebnisse .....	30
4.2.1	Bindungsverhalten und Bindungsrepräsentation.....	31
4.2.2	Bindungstypen und ihre Auswirkung .....	32
4.2.3	Der Eltern-Bild-Fragebogen .....	33
4.2.4	Die Skalen des EBF-KJ.....	33

---

4.3 Elternbeziehung aus der Sicht von Kindern und Jugendlichen .....	34
<b>5 Methodik.....</b>	<b>38</b>
5.1 Zielsetzung der vorliegenden Studie .....	38
5.2 Forschungsfragen .....	38
5.3 Stichprobe.....	40
5.4 Durchführung und Design.....	41
<b>6 Ergebnisse.....</b>	<b>43</b>
6.1 Methodenbezogene Ergebnisse .....	43
6.2 Hypothesenbezogene Ergebnisse der Datenauswertung .....	51
6.2.1 Hypothese 1a: Die Ressourcenskala „Kohäsion“ der Mutterversion korreliert negativ mit der Belastungsskala „Konflikte“, „Bestrafung“, „Ablehnung/Gleichgültigkeit“, „Emotionale Vereinnahmung“ und „Überprotektion“.....	51
6.2.2 Hypothese 1b: Die Ressourcenskala „Kohäsion“ der Vaterversion korreliert negativ mit der Belastungsskala „Konflikte“, „Bestrafung“, „Ablehnung/Gleichgültigkeit“, „Emotionale Vereinnahmung“ und „Überprotektion“.....	51
6.2.3 Hypothese 2a Besteht ein negativer Zusammenhang zwischen den Ressourcenskalen des EBF-KJ und den Verhaltensauffälligkeiten der Mädchen? .....	51
6.2.4 Hypothese 2b Besteht ein negativer Zusammenhang zwischen den Ressourcenskalen des EBF-KJ und den Verhaltensauffälligkeiten der Jungen? .....	53
6.2.5 Hypothese 3a und 3b Besteht ein positiver Zusammenhang zwischen den Belastungsskalen und der Gesamtauffälligkeit? .....	55
6.2.6 Hypothese 4 Besteht ein negativer Zusammenhang zwischen der Verhaltensauffälligkeit von Kindern und Jugendlichen und ihren sozialen Kompetenzen (Ressourcen)?.....	55
6.2.7 Hypothese 5a Bestehen Geschlechtsunterschiede hinsichtlich der Verhaltensauffälligkeiten bei Kindern und Jugendlichen?.....	56
6.2.8 Hypothese 5b Mädchen weisen mehr soziale Fähigkeiten und Kompetenzen als Jungen auf.....	56
6.2.9 Hypothese 6a Lassen sich anhand der Bewertung der Beziehungsqualität Verhaltensauffälligkeiten von Mädchen vorhersagen?.....	57
6.2.10 Hypothese 6b Lassen sich anhand der Bewertung der Beziehungsqualität Verhaltensauffälligkeiten von Jungen vorhersagen?.....	59
<b>7 Interpretation und Diskussion .....</b>	<b>61</b>
7.1 Zusammenfassung der Ergebnisse .....	61
7.2 Einordnung der Ergebnisse in die Befundlage .....	62
7.3 Methodische Einschränkungen.....	65

---

7.4 Implikationen.....	65
<b>Literaturverzeichnis .....</b>	<b>67</b>
<b>Tabellenverzeichnis .....</b>	<b>74</b>
<b>Abkürzungsverzeichnis .....</b>	<b>75</b>



# 1 Einleitung

*Mein Symbolum ist kurz, und lautet folgendermaßen: Von allen Fehlern und Untugenden seiner Zöglinge muß [sic] der Erzieher den Grund in sich selbst suchen.*

Christian Gotthilf Salzmann (1744-1811) deutscher Pädagoge

Das Charakteristische für die Familie stellt die komplexe Beziehungsstruktur dar, in der meist mehrere Personen eingebunden sind. Die Beziehungen zeichnen sich beispielsweise durch die Kohäsion oder die emotionale Verbundenheit aus (Gloger-Tippelt, 2007). Laut Gloger-Tippelt (2007) stehen die Versorgung, der Schutz und die Anregung bzw. Förderung im Kleinkindalter im Vordergrund. Im Jugendalter nehmen hingegen eine partnerschaftliche Beziehung, ein gleichberechtigter Meinungs Austausch und ein angemessener Umgang mit Konflikten an Bedeutung zu. Die Pubertät wird von den Eltern als besonders belastend wahrgenommen. Die asymmetrische Eltern-Kind-Struktur verändert sich in dieser Phase. Jugendliche fordern mehr Partizipation und Autonomie ein. Die kommunikativen Kompetenzen der Eltern und der Jugendlichen werden auf die Probe gestellt. Dabei spielt das Verhältnis der Partnerschaft der Eltern eine wesentliche Rolle. Wie die Eltern miteinander umgehen und kommunizieren, beeinflusst die Eltern-Kind-Beziehung und somit auch das Wohlbefinden der Familienmitglieder (Gloger-Tippelt, 2007).

In der Familie und vielleicht auch im Kindergarten erfährt das Kind noch die ungeteilte Aufmerksamkeit der Eltern, Bezugspersonen und ErzieherInnen. In der Schule ist es dann für das Lehrpersonal nicht immer möglich, jedem Kind die gewünschte und gewohnte Aufmerksamkeit und Zuwendung zukommen zu lassen. Die Kinder reagieren darauf unterschiedlich. Einige fühlen sich überfordert, andere unterfordert. Beides kann dazu führen, dass sie sich im Unterricht zunehmend zurückhalten und unsichtbar machen. Wieder andere Kinder suchen vehement die Aufmerksamkeit des/der Lehrers/Lehrerin auf sich zu lenken und setzen dabei die verschiedensten Strategien ein. So tun sie sich im Unterricht dadurch hervor, dass sie die Antworten ungefragt hinausposaunen. Wenn sie diese nicht kennen, ist häufiges Stören das probate Mittel, um wahrgenommen zu werden. Durch abfällige Bemerkungen, Mobbing gegenüber Mitschülern oder Rangeleien in den Pausen versuchen sie, abgekoppelt von schulischen Leistungen, die Spitzenposition innerhalb der Klasse gut sichtbar zu besetzen.

Eltern sind häufig überfordert mit diesem Verhalten, denn sie kennen von zu Hause nur die eine Seite ihrer Kinder und erleben sie als Schüler wie ausgewechselt. In anderen Familien wird das Verhalten gar nicht mehr als „auffällig“ wahrgenommen, da die Eltern bereits gelernt haben damit umzugehen. Ein problematisches Freizeitverhalten diagnostizieren auch viele LehrerInnen bei ihren SchülerInnen. Der Schultag ist für ein Kind mit genügend Anstrengungen und Stress behaftet. Aber anstelle einer selbstbestimmten Freizeitgestaltung treten zum einen straff organisierte Nachmittagsprogramme mit Sport, Musikstunden und Nachhilfeeinheiten; zum anderen werden die Kinder und Jugendlichen kaum noch zu Hause erwartet. Ihnen wird eine überfordernde Selbstständigkeit zugemutet und die mangelnde

elterliche Präsenz sorgt dafür, dass Kinder und Jugendliche sich Reizen aussetzen, die ihnen womöglich schaden. Durch einen unbeaufsichtigten Medienkonsum werden Kinder und Jugendliche in eine Bewegungsarmut gedrängt, die zu Teilnahmslosigkeit und Trägheit führt. Wichtige soziale Kompetenzen, deren Einübung in der Schule bei der Fülle des Unterrichtsstoffes zu kurz kommt, werden in der Freizeit immer weniger im Kontakt zu Gleichaltrigen eingeübt und ausgehandelt.

Kinder brauchen Studien zufolge mindestens eine verlässliche Bezugsperson, die ihnen Halt, Wärme, Geborgenheit und Schutz bietet. Ist das Verhältnis zu den Eltern belastet, wirkt sich dies nicht nur negativ auf die Eltern-Kind-Beziehung aus, sondern es beeinflusst die gesamte sozial-emotionale Entwicklung der Kinder und Jugendlichen. Im allgemeinen Teil dieser Arbeit werden Modelle beschrieben, mit denen sich die Entstehung und der Verlauf von problematischen Verhaltensweisen nachvollziehen lassen. Sie unterstützen so Schule und LehrerInnen bei der schwierigen Aufgabe, Kinder und Jugendliche in ihrer Persönlichkeit zu stärken und sie in eine Umwelt zu entlassen, in der sie zurechtkommen und ihren eigenen Weg finden sollen.

Im empirischen Teil wird die Forschungsfrage den Zusammenhang der erlebten Beziehungsqualität und der Verhaltensauffälligkeiten aus der Sicht der SchülerInnen untersuchen. Dafür wurden in Graz und Umgebung SchülerInnen aus Neuen Mittelschulen gebeten, an der computergestützten Befragung teilzunehmen. Der Fragenkatalog setzt sich aus dem „Elternbildfragebogen“ (EBF-KJ) von Titze und Lehmkuhl 2010 und aus dem „Strength and Difficulties Questionnaire“ (Goodman, 2005) zusammen.

### **Kapitelübersicht**

Im Kapitel 1 werden kurz die Ausgangssituation, Ziele und Fragestellungen der vorliegenden Studie dargestellt.

Im Kapitel 2 wird der Begriff der Verhaltensauffälligkeit und der Verhaltensstörung erklärt. Die Häufigkeiten und Komorbiditäten von „Verhaltensauffälligkeiten“ werden herausgestellt und kritisch analysiert.

Im Kapitel 3 werden die Erklärungs- und Entstehungsmodelle von problematischem Verhalten dargestellt. Welche Risikofaktoren häufig auftreten und welche Faktoren eine „Verhaltensauffälligkeit“ vorhersagen, wird diskutiert.

Die Entwicklung der „Eltern-Kind-Beziehung“ wird anhand der Bindungstheorie und der Erziehung im Kapitel 4 skizziert.

Im Kapitel 5 wird die Methodik der Studie vorgestellt.

Kapitel 6 umfasst die methodenbezogenen und hypothesenbezogenen Ergebnisse.

Abschließend werden die Ergebnisse im Kapitel 7 kritisch diskutiert und interpretiert.

## 1.1 Ausgangssituation

Eine positive elterliche Beziehung zum Kind oder Jugendlichen wirkt sich förderlich auf dessen Entwicklung aus. Erfahren die Kinder und Jugendlichen von Seiten der Eltern oder Bezugspersonen ein mangelndes Interesse, eine inkonsistente, übervorsichtige oder autoritäre Erziehung, die auf rigiden Bestrafungsmethoden fußt, erhöht sich die Wahrscheinlichkeit, dass psychische oder Verhaltensauffälligkeiten entstehen. Probleme und Konflikte in der Schule mit dem Lehrpersonal oder mit Gleichaltrigen können erste Anzeichen sein, dass die Entwicklung des Kindes oder des Jugendlichen ungünstig verläuft. Mangelnde soziale Fähigkeiten treten häufig bei den Betroffenen auf, die sie daran hindern, in stress- und konfliktbehafteten Situationen angemessen zu reagieren. Sie erleben sich als hilflos und ohnmächtig. Zusätzlich tragen ein verzerrtes Selbstbild und/oder ein geringes Selbstwertgefühl dazu bei, dass in solchen Situationen Konflikte gewalttätig gelöst werden. Aggressive Verhaltensweisen werden von Erwachsenen sowie von Gleichaltrigen abgelehnt und führen dazu, dass der/die TäterIn in eine Isolation gerät. Dieser Teufelskreis lässt sich nur schwer durchbrechen. Eltern und LehrerInnen sind meist hilflos. Die vorliegende Arbeit versucht einen Beitrag zur aktuellen Forschung zu leisten.

## 1.2 Ziele

Eine gestörte oder belastete Eltern-Kind-Beziehung erhöht das Risiko, eine psychische Auffälligkeit zu entwickeln, im Gegensatz zu Kindern und Jugendlichen, die eine unbelastete Eltern-Kind-Beziehung aufweisen. Der EBF-KJ von Titze und Lehmkuhl (2010) eignet sich hervorragend, um Störungen und Belastungen in der Eltern-Kind-Beziehung zu untersuchen. Im zweiten Schritt wird die psychische und Verhaltensauffälligkeit mittels des Strengths and Difficulties Questionnaire von Goodman (2005) ermittelt und in Beziehung zum EBF-KJ von Titze und Lehmkuhl gesetzt.

## 1.3 Fragestellungen

In der Schülerbefragung werden folgende Fragestellungen untersucht:

1. Lassen sich anhand der Bewertung der Beziehungsqualität der Elternrepräsentation Verhaltensauffälligkeiten von Kindern und Jugendlichen in der Schule vorhersagen?
2. Besteht ein negativer Zusammenhang zwischen den Ressourcenskalen und den Verhaltensauffälligkeiten?
3. Besteht ein positiver Zusammenhang zwischen den Belastungsskalen und der Gesamtauffälligkeit?
4. Besteht ein negativer Zusammenhang zwischen der Verhaltensauffälligkeit von Kindern und Jugendlichen und ihren sozialen Kompetenzen (Ressourcen)?
5. Bestehen Geschlechtsunterschiede hinsichtlich der Verhaltensauffälligkeiten bei Kindern und Jugendlichen?

6. Welche Prädiktoren eignen sich, um Verhaltensauffälligkeiten von Kindern und Jugendlichen zu bestimmen?
7. Besteht ein positiver Zusammenhang zwischen den Belastungsskalen und der Gesamtauffälligkeit?

## 2 Begriffsbestimmung

Kinder und Jugendliche, die sich im „Erzieher-Zögling“ Verhältnis oder im Erziehungsprozess befinden, werden an unsichtbare Grenzen stoßen, wenn sich die eigenen Bedürfnisse mit denen der anderen nicht decken. Kurzum, dort wo erzogen wird, treten Konflikte, Streitigkeiten auf oder finden Übertretungen von Grenzen statt.

Zunächst muss eine Person oder Institution diese Übertretungen oder Regelverstöße bemerken und als solche deklarieren. Ein kindliches Verhalten, das dem/der BeobachterIn missfällt, deutet darauf hin, dass es immer in Relation gewertet werden muss. Eine andere Person fühlt sich beispielweise in keiner Weise gestört oder in einer anderen Situation ist ein solches Verhalten ggf. wünschenswert. Hier wären wir bei dem Thema Werte und Normen. Jeder Mensch bekommt im Laufe seines Lebens Werte und Normen vermittelt, die sehr unterschiedlich ausfallen können und auch abhängig vom Kulturkreis sind.

Hillenbrand (2002) führt mit der statistischen Norm, der Ideal-Norm, der Minimal-Norm und der funktionalen Norm vier unterschiedliche Aspekte an, die die Problematik der Begriffsbestimmung der „Verhaltensstörung“ charakterisieren. Fröhlich-Gildhoff (2013) versteht unter sozialen Normen Vorgaben, die durch die Gesellschaft, Familie, Institutionen festgelegt werden. Anhand statistischer Normen lassen sich beispielsweise physiologische (BMI-Wert) oder auch psychologische (IQ) Merkmale erfassen. Wer sich normal verhält, erfüllt gewisse Anforderungen bzw. „Funktionen“; dies wird als funktionale Norm gesehen. Unter idealen Normen wird die Annäherung an vorherrschende Ziele, Vorbilder oder Vorstellungen verstanden. Subjektive Normen werden aus der eigenen Biografie heraus entwickelt und können sich mit anderen Normen überschneiden (Fröhlich-Gildhoff, 2013). Laut Myschker geht es darum, „normabweichendes, fehlerhaftes Verhalten zu kennzeichnen, um vor allem im Interesse des Betroffenen und in mitmenschlicher Verantwortlichkeit helfende Maßnahmen einzuleiten“ (Myschker, 2009, S. 48). Verhalten lasse sich nach Myschker in adaptive und maladaptive Verhaltensweisen unterteilen. Erstere führen zur angemessenen „Wahrnehmung, Verarbeitung, Einschätzung und Aktivierung“ (Myschker, 2009, S. 48) und tragen zu einer gelingenden Umweltbewältigung bei. Maladaptives Verhalten hingegen ist charakterisiert durch unangemessene Gefühlsreaktionen und innerliche Vorgänge, die einer gelungenen Lebensbewältigung im Wege stehen (Myschker, 2009, S. 48). Bevor ich auf Myschkers Definition der „Verhaltensstörung“ eingehe, möchte ich zwei Definitionen aus Goetzes (1993) Studie wiedergeben, die er im Rahmen einer Untersuchung zum Thema „Was bedeutet verhaltensgestört“ Studierenden vorgelegt hatte. Hierbei handelt es sich laut Goetze (1993) um eine „tiefenpsychologisch-orientierte“ Definition für Verhaltensstörung. Unter diese fallen:

„... alle die Kinder und Jugendlichen, welche in belastenden pädagogischen Situationen sich befinden, die besondere Maßnahmen der Führung und Anpassungshilfe, der Entwicklungsförderung und Ich-Stärkung oder der Lösung aktueller Konflikte erforderlich erscheinen lassen“ (Bittner, 1977, zitiert nach Goetze, S. 651).

Um notwendige Interventionen zu rechtfertigen, hebt die oben angeführte Definition als Erstes die Besonderheit von Situationen hervor, die von Kindern und Jugendlichen nicht alleine zu bewältigen wären. Die nachfolgende Definition versucht die Ursache der „Verhaltensstörung“ zu benennen und die sich daraus unmittelbar ergebenden Folgen zu beschreiben.

„Als verhaltensgestört gilt, wer aufgrund organischer, vor allem hirnganischer Schädigungen oder eines negativen Erziehungsmilieus in seinem psychosozialen Verhalten gestört ist und in sozialen Situationen unangemessen reagiert und selbst geringfügige Konflikte nicht bewältigt“ (Bildungskommission, Bildungsrat 1973, zitiert nach Goetze, 1993).

Dieser Definition fehlt der Bezug zur Norm. Was wird als „unangemessen“ verstanden? Welche Konsequenzen sind mit der „Verhaltensstörung“ verbunden? Im Unterschied zur Definition von Bittner (1977) werden erforderliche Maßnahmen/ Interventionen nicht erwähnt.

Die Definition von Norbert Mischker (2009) lautet: „Verhaltensstörung ist ein von den zeit- und kulturspezifischen Erwartungsnormen abweichendes maladaptives Verhalten, das organogen und/ oder milieureaktiv bedingt ist, wegen der Mehrdimensionalität, der Häufigkeit und des Schweregrades die Entwicklungs-, Lern- und Arbeitsfähigkeit sowie das Interaktionsgeschehen in der Umwelt beeinträchtigt und ohne besondere pädagogisch-therapeutische Hilfe nicht oder nur unzureichend überwunden werden kann“ (Mischker, 1993/2009, S.49).

Hillenbrand (2002, S. 31) unterscheidet zwischen fünf Ebenen, die in dieser Definition erwähnt werden.

1. Das „Phänomen“: Verhalten, Abweichung.
2. Die „Verursachung“: organisch und/ oder umweltbedingt.
3. Die „Klassifikation“: Welche Bereiche sind betroffen? (ggf. mehrere bzw. Schweregrad).
4. Die „Konsequenz“: Welche Beeinträchtigung treten durch das Verhalten auf?
5. Die „Forderung nach Hilfen“: Welche erzieherischen Maßnahmen sind notwendig?

Die kleine Auswahl an Definitionen zeigt, dass es nicht gänzlich möglich ist, eine eindeutige und vollständige Definition zu formulieren. Das Klassifikationssystem ICD-10 der World Health Organisation (WHO) unterteilt die Hauptgruppe F9 in weitere Kategorien (F90-F98). So ähnlich verhält es sich mit den Definitionsversuchen, die einen bestimmten Sachverhalt kurz, präzise und unmissverständlich darzulegen versuchen.

### **Verhaltensstörung oder Verhaltensauffälligkeit?**

Ortner und Ortner sprechen in ihrem Handbuch (2000) von „Verhaltens- und Lernschwierigkeiten“, bei Hillenbrand (2002) und Myschker (2009) ist von „Verhaltensstörung“ die Rede, während Fröhlich-Gildhoff (2013) „Verhaltensauffälligkeiten“ thematisiert.

### **Kritik am Begriff der „Verhaltensauffälligkeit“**

Hillenbrand (2008) hält den Begriff der Verhaltensauffälligkeit für „ungeeignet“, obwohl dieser auf den ersten Blick hin neutraler, weniger dogmatisch und weniger herabsetzend erscheint (Hillenbrand, 2002, S. 33). Ortner und Ortner (2000) sind der Meinung, dass der Begriff der „Verhaltensstörung“ aufgrund seiner negativen Konnotationen und Stigmatisierungen zu vermeiden sei, um in weiterer Folge von „Verhaltensauffälligkeiten“ zu sprechen. Myschker (2009) kritisiert, dass Kinder und Jugendliche, die eher zu internalisierenden Verhaltensweisen neigen, nicht unmittelbar „auffällig“ werden, und gibt zu bedenken, dass jede Person in ihrem Verhalten „auffällig“ sein kann (Myschker 2009, S. 45). Der Begriff der „Verhaltensstörung“ hat im wissenschaftlichen Kontext große Verbreitung gefunden und ist im englischen Sprachraum gut zu übersetzen mit „behavior disorder“ oder „behavioural disorders“ (Myschker, 2009, S. 45).

Letztendlich stellen die unterschiedlichen Begriffe sprachliche Konstrukte dar, die veränderbar sind und nicht als etwas Statisches gesehen werden dürfen, sondern dem gesellschaftlichen Wandel unterliegen. Göppel (2010) weist darauf hin, dass sich die „Betrachtungsperspektive, die Deutungsmuster und die Erklärungsmuster“ wandeln und zu neuen, veränderten Begriffen führen, die das gleiche Themenfeld behandeln, und sich nur die Sprache verändert (Göppel, 2009, S. 14).

## **2.1 Häufigkeiten von „Verhaltensauffälligkeiten“ und „Verhaltensstörungen“**

Ihle und Esser (2008) warnen davor kindliches Problemverhalten vorzeitig als behandlungsbedürftig zu werten, da sich die Kinder noch in der Entwicklung befinden. Auf der anderen Seite können Institutionen schneller reagieren und präventive Maßnahmen bereitstellen, bevor Verhaltensprobleme größere Kosten verursachen. Außerdem führen Verhaltensschwierigkeiten zu Autonomie- und Selbstverwirklichungskonflikten, die die eigenen Handlungsmöglichkeiten beeinträchtigen.

Die Braunschweiger Kindergartenstudie (Kuschel, Lübke, Köppe, Miller, Hahlweg & Sanders, 2004) untersucht die Häufigkeit psychischer Auffälligkeiten bei drei- bis sechsjährigen Kindergartenkindern. Dafür wurden die Eltern mittels eines Elternfragebogens (CBCL 4-18) befragt. Es liegen für 807 Kinder Elternurteile vor.

Die Prävalenzrate für internalisierende Auffälligkeiten bewegt sich zwischen 1.6% und 3.2%, wobei sich die höchsten Raten bei Jungen auf der Skala „körperliche Beschwerden“ (3.2%)

und bei Mädchen auf der Skala „Ängstlich/Depressiv“ (3.2%) befinden. Signifikante Geschlechtsunterschiede zeigen sich auf der Skala „Aufmerksamkeitsprobleme“. Die Prävalenzrate der Jungen liegt bei 4.9%, die der Mädchen bei 1.9%. Auf der übergeordneten Skala „externalisierende Auffälligkeiten“ erreichen die Jungen eine Prävalenzrate von 18.0% und eine Rate von 18.2% für die „Gesamtauffälligkeit“. Die Mädchen erzielen ähnlich hohe Werte: 21.1% für die übergeordnete Skala „externalisierende Auffälligkeit“ und 16.0% für die „Gesamtauffälligkeit“ (Kuschel et al., 2004).

In einer prospektiven Längsschnittstudie von Ihle, Esser, Schmidt und Blanz (2002) kommen die Autoren zu gesamt- und geschlechtsspezifischen 6-monatigen Prävalenzraten. Bei den internalisierenden Störungen lassen sich signifikante Geschlechtsunterschiede in der Gruppe der 25-jährigen verzeichnen (13.3% Mädchen und 4.8% Jungen). Die Gesamtprävalenz für internalisierende Störungen liegt zwischen 8.0% und 10.3%. Die geschlechtsspezifischen Prävalenzraten für externalisierende Störungen belaufen sich bei den achtjährigen Jungen auf 13.1% und bei den Mädchen auf 0%. Die Gesamtprävalenz für externalisierende Störungen beginnt bei 6.3% und reicht bis 10.3% (Ihle, et al., 2002, S. 205). In der vorgestellten Studie von Ihle et al. (2002) weisen 10% der Teilnehmer und Teilnehmerinnen persistente Störungen auf, was äußerst bedenklich erscheint.

## 2.2 Komorbidität

In der Kindergartenstudie von Kuschel et al. (2004) lagen sechs Komorbiditätsraten über 20% und sieben Komorbiditätsraten über 15%. Die gemischten Auffälligkeiten mit den Syndromskalen „Soziale Probleme“ und „Aufmerksamkeitsprobleme“ werden meist „begleitet“ von den internalisierenden Auffälligkeiten „Sozialer Rückzug“ und „Ängstlich/Depressiv“. Ebenso gehen externalisierende Auffälligkeiten wie „Dissoziales Verhalten“ und „Aggressives Verhalten“ mit gemischten Auffälligkeiten einher.

Die Odd ratios liegen zwischen 3.4 und 28.4. Das höchste Risiko besteht für die Syndromskalen „Aufmerksamkeitsprobleme“ und „Soziale Probleme“. Auffällige Werte auf der Skala „Aufmerksamkeitsprobleme“ erhöhen das Risiko fast um das 30-Fache, auch „Soziale Probleme“ diagnostiziert zu bekommen. Relativ niedrige Risikoquoten dagegen bestehen für „Aggressives Verhalten“, auch ein Syndrom „Körperliche Beschwerden“ zu entwickeln (OR=3.4), und für „Körperliche Beschwerden“ gibt es ein niedriges Risiko, eine Auffälligkeit wie „Sozialen Rückzug“ aufzuweisen. (OR=4.4).

### „Dissoziales Verhalten“, „Aggressives Verhalten“

Eine genaue Angabe zur Häufigkeit von Verhaltensstörungen kann nicht getroffen werden. Mehrere Studienergebnisse bestätigen, dass die Häufigkeit von Verhaltensstörungen bei ca. 18% liegt, wobei die Jungen eher zu externalisierenden und die Mädchen zu internalisierenden Verhaltensweisen tendieren. Dimensionale Testverfahren weisen Defizite in der Erfassung von internalisierenden Störungen auf, da diese weniger „auffälliger“ sind als externalisierende Verhaltensweisen und so die Diagnostik erschweren.

## 2.3 Mögliche Klassifikation und Erfassung von Verhaltensstörungen

Um psychische Störungen bei Kindern und Jugendlichen hinreichend zu klassifizieren, haben sich in der Diagnostik die Forschungen von Thomas Achenbach bewährt. Die Fragebögen von Achenbach liegen in einer Eltern-, LehrerInnen- und Jugendversion vor und wurden bereits in viele Sprachen übersetzt. Die deutsche Übersetzung der Fragebögen fand unter der „Arbeitsgruppe Deutsche Child Behavior Checklist“ statt. Die sogenannten Achenbach-Skalen dienen zur Erfassung von Verhaltensauffälligkeiten, emotionalen Auffälligkeiten, somatischen Beschwerden, unerwünschten Verhaltensweisen und sozialen Kompetenzen. Aus der Perspektive der Eltern, LehrerInnen und der Kinder und Jugendlichen kann eine Einschätzung erfolgen. Im weiteren Abschnitt wird Bezug genommen auf den Fragebogen für Jugendliche „Youth Self Report“ (YSR). Der Fragebogen ist für Jugendliche im Alter von 11 bis 18 Jahren vorgesehen und dient den oben genannten Auffälligkeiten aus der Selbstperspektive. Im ersten Teil des Fragebogens werden Kompetenzen der Jugendlichen nach Aktivität (Freizeitverhalten), Intensität (zeitliches Ausmaß) und Qualität (z.B. Beziehungen zu Gleichaltrigen) erhoben. Der zweite Teil besteht aus 119 Items, die Verhaltensauffälligkeiten erfassen. Die Bewertung erfolgt mittels einer Ratingskala von 0 = „nicht zutreffend“, 1 = „etwas oder manchmal zutreffend“ und 2 = „genau oder häufig zutreffend“. Dabei werden die letzten sechs Monate beurteilt. Die Bearbeitungszeit liegt zwischen 15 und 20 Minuten. Die Auswertung erfolgt mithilfe von acht Problemskalen, die drei Arten von Störungen widerspiegeln. Die Gruppe der „internalisierenden Auffälligkeiten“ setzt sich aus den drei Skalen „Sozialer Rückzug“, „Körperliche Beschwerden“ und „Ängstlich/Depressiv“ zusammen. Die Gruppe der „externalisierenden Auffälligkeiten“ besteht aus den Skalen „Dissoziales Verhalten“ und „Aggressives Verhalten“. Zur Gruppe der „gemischten Auffälligkeiten“ zählt die Skala „Soziale Probleme“, „Schizoid/zwanghaft“ und „Aufmerksamkeitsprobleme“. Um den „Gesamtwert“ des Problemverhaltens zu erhalten, werden alle Items addiert (Arbeitsgruppe Deutsche Child Behavior Checklist, 1998). Aufgrund der Komplexität des „Fragebogens für Jugendliche“ (YSR) und des größeren Zeitaufwands musste ein Verfahren gewählt werden, das zumutbar ist, nicht unnötig belastet und dennoch die Verhaltensauffälligkeiten bei Kindern und Jugendlichen zuverlässig erfasst. Der Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ) wurde 1997 von Goodman in Großbritannien entwickelt, um Verhaltensauffälligkeiten und Stärken bei Kindern und Jugendlichen festzustellen. Der Fragebogen liegt in der Eltern/ LehrerInnen-Version und in der Selbstbefragungsversion vor. Das Testinstrumentarium ist durch seine ökonomische Art vielseitig einsetzbar, z.B. für Forschungsarbeiten, Screening-Verfahren und Dokumentation. Die Bearbeitungszeit der 25 Items beläuft sich auf fünf Minuten.



## **2.4 Erfassung der Verhaltensauffälligkeiten - Der Fragebogen zu Stärken und Schwächen (SDQ-Deu)**

Der „Strength and Difficulties Questionnaire“ von Goodman (1998) steht auf der Website kostenlos in mehreren Sprachen zur Verfügung. Das Messinstrument wird als Screening-Verfahren eingesetzt, um Verhaltensprobleme und Stärken der Kinder und Jugendlichen im Alter von 11-17 Jahren zu erfassen. Der Fragebogen ist in drei unterschiedlichen Versionen verfügbar: Eltern, LehrerInnen/ErzieherInnen und Kinder/Jugendliche.

Der Selbstbeurteilungsbogen des Strengths and Difficulties Questionnaire ist seit 2005 im Umlauf und kann von den Kindern und Jugendlichen ab einem Alter von 11 Jahren ausgefüllt werden. Der Fragebogen besteht aus 25 Fragen und setzt sich aus fünf Skalen zusammen, die jeweils fünf Items beinhalten.

„Emotionale Probleme“ (EP) Beispielitem: „Ich mache mir häufig Sorgen.“

„Externalisierende Verhaltensauffälligkeiten“ (VA) Beispielitem: „Ich schlage mich häufig; ich kann Andere zwingen zu tun, was ich will.“

„Hyperaktivität/Aufmerksamkeitsprobleme“ (HYP) Beispielitem: „Ich bin oft unruhig; ich kann nicht lange stillsitzen.“

„Probleme mit Gleichaltrigen“ (PG) Beispielitem: „Ich bin meistens für mich alleine; ich beschäftige mich lieber mit mir selbst.“

„Prosoziales Verhalten“ (PRO) Beispielitem: „Ich versuche, nett zu anderen Menschen zu sein, ihre Gefühle sind mir wichtig.“

Die Summe der vier Skalen „Emotionale Probleme“, „Externalisierende Verhaltensauffälligkeiten“, „Hyperaktivität/Aufmerksamkeitsprobleme“ und „Probleme mit Gleichaltrigen“ bilden einen „Gesamtproblemwert“ (GP). Auf einer dreistufigen Likert-Skala (0=nicht zutreffend; 1=teilweise zutreffend; 2=eindeutig zutreffend) werden die Fragen beantwortet. Die Werte werden in festgelegte Kategorien (unauffällig; grenzwertig; auffällig) unterteilt. Die Zuordnung führt in der Regel dazu, dass 80% der Kinder als „unauffällig“, 10% als „grenzwertig“ und 10% als „auffällig“ gelten.

## **2.5 The Strengths and Difficulties Questionnaire: A Research Note 1997**

In der Studie von Goodman (1997) wurde der SDQ zusammen mit dem Fragebogen von Rutter (RCBQ-1967) Eltern und Lehrern vorgelegt, die Kinder und Jugendliche anhand der Testinstrumentarien beurteilten. Insgesamt wurden 403 Kinder und Jugendliche im Alter von vier bis 16 Jahren aus einer psychiatrischen und nichtpsychiatrischen Klinik rekrutiert. Zusätzlich zum Gesamtproblemwert (SDQ) und zur Gesamtauffälligkeit (RCBQ) wurden Verhaltensauffälligkeiten, emotionale Probleme und Hyperaktivität untersucht. Es wurden

Interkorrelationen zwischen der SDQ und RCBQ berechnet, deren hohe Übereinstimmung als Indiz für die Validität des SDQ Messinstruments gewertet werden kann. Die bestätigte hohe Reliabilität und Validität des Rutter-Fragebogens (RCBQ) in vorherigen Studien und die hohe Korrelation in der vorliegenden Studie zwischen den Gesamtproblemwert (SDQ) und der Gesamtauffälligkeit (RCBQ) zeigen, dass der SDQ valide ist und somit seine Berechtigung besitzt (Goodman, 1997).

Die „Receiver Operating Characteristic“ (ROC) Analyse stellt fest, wie gut das Testinstrumentarium in der Lage ist, zwischen unterschiedlichen Stichproben, in diesem Falle zwischen hoch und niedrig belasteten Risikogruppen, zu unterscheiden (Goodman, 1997).

Die Elternversion des SDQ besitzt eine Fläche unter der Kurve von (ROC-AUC) .87, der RCBQ im Vergleich dazu von .87. Der Unterschied ist nicht signifikant. Die Werte der Lehrerversion des SDQ betragen .85, während sie für den RCBQ bei .84 liegen. Auch diese Unterschiede sind nicht signifikant. Die statistischen Analysen bestätigen, dass die beiden Testinstrumente eine vergleichbare Eignung aufweisen, zwischen den beiden Stichproben zu unterscheiden. Die ROC-Analysen zeigen, dass die beiden Messungen (SDQ und RCBQ) eine ähnliche prädiktive Validität besitzen hinsichtlich der Fähigkeit, zwischen psychiatrischer und nichtpsychiatrischer Stichprobe zu unterscheiden.

### **2.5.1 Normierung der deutschen Eltern Version des Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ)**

Die Normierung der deutschen Elternversion des SDQ erfolgte anhand einer repräsentativen Stichprobe (n = 930) von Kindern und Jugendlichen im Alter von sechs bis 16 Jahren. Die Fünf-Faktoren-Struktur wurde repliziert und die erklärte Gesamtvarianz beträgt 45.9 %. Die Reliabilität der Gesamtproblemwert-Skala beträgt .82. Die Einzelskalen variieren zwischen .58 und .76.

In der Normierungsstudie von Woerner et al. (2002) zeigen die Jungen signifikant höhere Mittelwerte als Mädchen. Auf den Skalen „Verhaltensauffälligkeiten“, „Hyperaktivität“ und „Probleme mit Gleichaltrigen“ weisen Jungen signifikant höhere Werte auf. Auf der Skala „Hyperaktivitäts-/ Aufmerksamkeitsprobleme“ (HYP) gehen die Werte leicht zurück mit zunehmendem Alter. Mit zunehmendem Alter zeigen Mädchen und Jungen tendenziell geringere Werte auf der Skala „Hyperaktivität“.

### **2.5.2 Die deutsche Selbstbeurteilungsversion des Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ-Deu-S)**

Die Studie von Lohbeck, Schultheiß, Petermann & Petermann (2015) untersucht die psychometrischen Eigenschaften und die Faktorenstruktur an einer ausschließlich deutschen Stichprobe. Dafür wurden im Raum Bremen und Niedersachsen 1501 Schüler und Schülerinnen im Alter von 11-16 Jahren unterschiedlicher Schulformen befragt. Die Autoren

plädieren für eine Anpassung der Grenzwerte unter Berücksichtigung des Geschlechts; das bedeutet in dem Fall eine Herabsetzung der Werte in den Kategorien „grenzwertig“ und „auffällig“ beispielsweise bei den Mädchen, 14-16 auf der Skala „Verhaltensauffälligkeiten“ (VA), „grenzwertig“ = Rohwerte 3; „auffällig“ = Rohwerte 4-10. Im Vergleich dazu bestimmt Goodman (1997) die Grenzwerte für VA folgendermaßen: „grenzwertig“ = Rohwert 4; „auffällig“ = Rohwerte 5-10. Goodman führt keine geschlechtsspezifischen Grenzwerte von Kindern und Jugendlichen auf. Lohbeck et al. (2015) streben eine höhere Sensitivität an, d. h. der Prozentsatz der „richtig“ erkannten Kinder mit Verhaltensproblemen soll erhöht werden. Die Varianzaufklärung liegt bei 44%. Die interne Konsistenz fällt relativ gering aus. Die Cronbach  $\alpha$ -Werte liegen bei den Jungen zwischen .55-.69, bei den Mädchen zwischen .51 und .69 und die internen Konsistenzen reichen von .55 bis .77 bei der Gesamtstichprobe. Für beide Geschlechter weist die Skala „Verhaltensauffälligkeiten“ die niedrigste Konsistenz (Jungen = .56 und Mädchen = .51) auf. Die höchste Konsistenz erzielt die Skala „Emotionale Probleme“ (Jungen = .69 und Mädchen = .69). Der Retest ergab nach sechs Wochen eine relativ geringe Stabilität.

Wie aus Tabelle 1 ersichtlich, ergab der Retest nach sechs Wochen eine relativ geringe Stabilität. Die niedrigsten Werte fanden sich für die Skalen VA ( $r_{tt} = .59$ ), PG ( $r_{tt} = .58$ ) und für GP ( $r_{tt} = .66$ ).

Tabelle 1: Interne Konsistenzen (Cronbach  $\alpha$ -Werte) und Retest ( $r_{tt}$ ) Zeitraum liegen bei sechs Wochen für die fünf SDQ-Skalen

Skala	Cronbach $\alpha$	Retest: $r_{tt}$
Emotionale Probleme (EP)	.75	.63
Externalisierende Verhaltensauffälligkeiten (VA)	.72	.59
Hyperaktivitäts-/Aufmerksamkeitsprobleme (HYP)	.69	.67
Probleme mit Gleichaltrigen (PG)	.61	.58
Prosoziales Verhalten (PRO)	.65	.62
Gesamtproblemwert (GP)	.82	.66

Jungen haben signifikant höhere Werte als Mädchen auf den Skalen „Verhaltensauffälligkeiten“ und „Probleme mit Gleichaltrigen“. Mädchen hingegen erzielten höhere Werte auf den Skalen „Emotionale Probleme“, „Prosoziales Verhalten“ und im „Gesamtproblemwert“. Durch die Modifizierung der Grenzwerte (um jeweils 1 Punkt bzw. 2 Punkte in der Gesamtproblemwert-Skala) fallen im Vergleich zu Goodman (10% = „grenzwertig“ und 10% „auffällig“) deutlich mehr als 20% in die beiden Kategorien von Lohbeck et al. (2015). Rechnet man die beiden Kategorien „grenzwertig“ und „auffällig“ bei den Jungen (11-13) zusammen, ergibt sich eine Gesamtauffälligkeit von 34% auf der Skala „Hyperaktivität/Aufmerksamkeitsprobleme“ (HYP). Bei den Mädchen (11-13) finden sich 30% auf der Skala „Emotionale Probleme“. Die Fünf-Faktoren-Struktur lässt sich weitestgehend bestätigen. Allerdings zeigt die Faktorenanalyse, dass die Items 7 („Normalerweise tue ich, was man mir sagt.“) der Skala HYP, 21 und 25 („Ich denke nach, bevor ich handle.“ und

„Was ich angefangen habe, mache ich zu Ende; ich kann mich lange genug konzentrieren.“) auch höhere Faktorladungen auf anderen Faktoren aufweisen und daher weniger gut geeignet sind. Lohbeck et al. (2015) sehen darin ein Indiz, dass der Fragebogen einer Überarbeitung bedarf. Die Mittelwerte der SDQ-Deu-S erzielen vergleichsweise ähnliche Werte wie die der britischen Studie von Goodman et al. (1998) oder Altendorfer-Kling et al. (2007). In der Kategorie „auffällig“ wurde darauf geachtet, dass sich hier nicht mehr als 10.5% befinden. Zusammen mit „grenzwertig“ sollten beide Kategorien nicht weniger als 20% ausmachen. Lohbeck et al. (2015) begründen dies damit, dass nach den Kriterien von Goodman (1997) die Skalen weit unter 20% liegen und somit nicht der 80-10-10%-Regelung entsprechen. Außerdem legen die Autoren Wert darauf, dass keine problematischen Verhaltensweisen übersehen werden. Die Zielsetzung (80-10-10%) von Goodman (1997) sei zu „weich gewählt“ (Lohbeck et al., 2015). Sie empfehlen daher, nur die Kategorie „auffällig“ als wirklich problematisch anzuerkennen. Bei den Kindern und Jugendlichen, die in die Kategorie „grenzwertig“ fallen, wird empfohlen, zusätzlich spezifischere Testinstrumentarien heranzuziehen. Lohbeck et al. sehen die SDQ-Deu-S als ein ökonomisches und leicht handbares Screening-Verfahren, um problematische Verhaltensweisen bei Kindern und Jugendlichen zu identifizieren. Im Vergleich dazu erweist sich die CBCL von Achenbach mit ca. 100 Items als deutlich zeitintensiver.

### **2.5.3 Der Selbstbeurteilungsbogen des SDQ anhand einer österreichischen Feldstichprobe**

Die Studie von Altendorfer-Kling, Ardelt-Gattinger & Thun-Hohenstein (2007) untersucht an einer österreichischen Stichprobe die Reliabilität und Faktoren-Struktur des SDQ-S. Die (N = 2529) Schüler und Schülerinnen im Alter von 11-18 Jahren wurden anhand der Selbstbeurteilung des SDQ teils in Papierform, teils am PC befragt. Hierbei handelte es sich um keine repräsentative Stichprobe. Die Auswertung erfolgte nach den vorgegebenen Kriterien, die auf der Homepage aufgeführt sind. In der Studie wurde der Einfluss des Alters und Geschlechts auf die Problemskalen hin untersucht. Dabei ergibt sich folgendes Bild. Das Alter korreliert signifikant negativ mit der Skala VA, d.h. je älter die Kinder, desto weniger zeigen sie problematische Verhaltensweisen oder je jünger die Kinder sind, desto mehr problematische Verhaltensweisen zeigen sie. Das Alter korreliert ebenfalls negativ mit der PG-Skala („Probleme mit Gleichaltrigen“). Je älter die Kinder, desto weniger Probleme treten mit Gleichaltrigen auf oder je jünger die Kinder, desto mehr Probleme treten im Umgang mit Gleichaltrigen auf. Das Alter korreliert positiv mit der „Hyperaktivitäts-/Aufmerksamkeitsprobleme“-Skala. Je älter die Kinder, desto mehr tendieren sie zu Hyperaktivitäts- und Aufmerksamkeitsproblemen (Altendorfer-Kling et al., 2007). Die Faktorenanalyse bestätigt die Fünf-Faktoren-Struktur. Jedoch laden einige Items zusätzlich auf anderen Faktoren, so z.B. die drei Items der „Externalisierenden Verhaltensauffälligkeiten“ (VA) auf einen weiteren Faktor und die zwei Items der Skala „Hyperaktivitäts-/Aufmerksamkeitsprobleme“ (HYP) zusätzlich auf einen anderen Faktor. Dies wird daran liegen, dass die Skalen VA und HYP relativ ähnliche Konstrukte erfassen. Altendorfer-Kling et al. (2007) kritisieren die vergleichsweise niedrigen internen Konsistenzen für die Skalen VA, HYP und PG, die < .04 betragen

und laut Aussage der Autoren nicht den Kriterien eines Screening-Verfahrens gerecht werden.

### **3 Erklärungs- und Entstehungsmodelle**

Wenn Otto Speck (2008) sagt, dass „Gefühls- und Verhaltensstörungen in aller Regel nicht an einem individuellen Organismus als punktuelle Schädigung festgemacht werden“ können, dann können Aufmerksamkeitsprobleme mehrere verschiedene Ursachen haben, wie z.B. physiologische, psychologische oder soziologische. Speck geht davon aus, dass Verhaltensstörungen in Wechselbeziehungen zu „physischen, psychischen und sozialen Faktoren“ (2008) stehen. Die Schwierigkeit von Entstehungsmodellen besteht darin, dass es kaum möglich ist, die Komplexität, in der sich Personen befinden, hinreichend zu beschreiben. Zweitens sind Verhaltensstörungen nicht statisch, d.h. sie können nur kurzzeitig akut auftreten und dann wieder abklingen oder sich ggf. verschlimmern. Den Verlauf abzubilden, scheitert daran, dass Menschen sich voneinander unterscheiden in physiologischer Ausstattung, im Alter, in der Persönlichkeit, der Erziehung, den Fähigkeiten, der Motivation, dem Kulturkreis, in ethnischer und schichtspezifischer Zugehörigkeit und sie situationsspezifischen Anforderungen (Krisen) ausgeliefert sind, die es zu überwinden gilt (Erikson). Die Umwelt gibt den Personen größtenteils vor, welche Verhaltensweisen erwünscht bzw. unerwünscht sind. Daher ist der Übergang vom Kindergarten zur Schule für einige Kinder problematisch. Die kurz skizzierten Beispiele verdeutlichen, dass Verhaltensstörungen nicht dem Kausalitätsprinzip entsprechen, sondern „multifaktoriell bedingt“ sind (Myschker, 2009).

Bei Verhaltensstörungen lassen sich „externalisierende“ Auffälligkeiten wie z.B. Aufmerksamkeitsprobleme, soziale Probleme, aggressives und dissoziales Verhalten von „internalisierenden“ Auffälligkeiten wie sozialem Rückzug, körperlichen Beschwerden, ängstlich/depressiven Verhaltensweisen unterscheiden (Döpfner, Plück, Bölte, Lenz, Melchers & Heim, 1998).

#### **3.1 Risiko- und Schutzfaktoren**

Zu Risikofaktoren zählen beispielsweise Persönlichkeitsmerkmale, traumatische Ereignisse, Verhaltensmuster, Umwelteinflüsse etc., die die Auftretenswahrscheinlichkeit einer Störung begünstigen (Garnezy, 1983 zitiert nach Fingerle, 2008). Werner (2011) rechnet zu den Risikofaktoren u.a. Schwierigkeiten während der Geburt, Vorliegen einer psychischen Erkrankung der Eltern, Kindesmisshandlung, Vernachlässigung, ständiges Streiten der Eltern sowie Scheidung.

Schutzfaktoren können ggf. die Entwicklung einer Störung mildern bzw. im besten Falle abwehren (Werner, 2011; Fingerle, 2008). Zu personalen Schutzfaktoren zählen z.B. eine hohe Sozialkompetenz, Problemlösungs- und Handlungsfähigkeiten, flexible Stress-

bewältigungsformen, positives Selbstwertgefühl, eine hohe Selbstwirksamkeit und Intelligenz. Soziale Schutzfaktoren bieten eine Art Netzwerk, das aus sicheren Bindungspartnern besteht. Förderlich sind positive Peer-Kontakte, ein unterstützender und wertschätzender Erziehungsstil und verlässliche Bezugspersonen, die vertrauenswürdig sind und Sicherheit ausstrahlen (Schwab & Fingerle, 2012; Werner, 2011). Der Begriff der Resilienz (psychische Widerstandsfähigkeit) ist kein statisches Persönlichkeitsmerkmal, sondern stellt ein Ergebnis von „Pufferungsprozessen“ (Werner, 2011) dar, die sich aus „personalen und sozialen Schutzfaktoren“ zusammensetzen, um einen ungünstigen Verlauf abzuwehren (Fingerle, 2008).

Fehlen die oben angeführten schützenden Merkmale, kann der „Risiko­effekt voll zum Tragen“ (Laucht, Esser & Schmidt, 1997, S. 265) kommen. Die Wahrscheinlichkeit, eine Störung zu entwickeln, steigt, wenn es zu einer Anhäufung von Risiken (kumulativer Effekt) kommt bei gleichzeitigem Fehlen von schützenden Faktoren (Uslucan, 2011).

Grotberg (2011) verweist auf ein internationales Resilienzprojekt, bei dem Eltern und Kinder zu Problemen befragt wurden. Die Liste der Notsituationen enthält u.a. folgende Punkte: den Tod der Eltern, Krankheit der Eltern/ Geschwister, Umzug, Wiederverheiratung, Behinderung eines Familienmitglieds; darüber hinaus Raub, Krieg, den Status als Migrant/ Flüchtling.

Risikofaktoren und der Mangel an Schutzfaktoren erhöhen die Wahrscheinlichkeit, dass Kinder und Jugendliche eine Störung entwickeln. Für Kinder und Jugendliche, die Risikofaktoren ausgesetzt sind und einen Mangel an personalen und sozialen Schutzfaktoren aufweisen, ist die Gefahr größer, einen ungünstigeren Entwicklungsverlauf zu nehmen. Die höhere Wahrscheinlichkeit bedeutet aber keine Zwangsläufigkeit.

In weiterer Folge werden „intraindividuelle“, soziale und umweltbezogene Risikofaktoren angeführt, die wichtig sind, um ein breites Verständnis der Verhaltensstörungen bzw. Verhaltensauffälligkeiten zu entwickeln.

### **3.1.1 Intraindividuelle Risikofaktoren**

Zu den „intraindividuellen“ Risikofaktoren zählt das sog. „schwierige Temperament“, das zur Erhöhung einer Verhaltensauffälligkeit beiträgt. Für junge Säuglinge, die einen unregelmäßigen Wach-Schlaf-Rhythmus haben, motorisch unruhig und schnell gereizt sind (Zenter, 1999; zitiert nach Fingerle, 2008, S. 82), besteht ein solches Risiko.

Der adäquate Umgang mit den eigenen Gefühlen wird in der Fachliteratur als „Emotionsregulation“ bezeichnet (Fröhlich-Gildhoff, 2013). Die Studie von Gust, Koglin & Petermann (2015) belegt, dass Kinder, die über ein geringeres Wissen über Emotionsregulation verfügen, mehr Probleme zeigen. Defizite in der Emotionsregulation bei Kindern und Jugendlichen führen laut den Autoren zu Schwierigkeiten im Sozialverhalten. Die Ergebnisse von Koglin, Petermann, Jaščenoka, Petermann & Kullik (2013) zeigen, dass

die dysfunktionale Emotionsregulation ausreicht, um aggressives Verhalten im Jugendalter vorherzusagen. Kinder und Jugendliche mit internalisierenden und/ oder mit externalisierenden Verhaltensauffälligkeiten haben Schwierigkeiten, erfolgreiche Problemlösungs- und Handlungsstrategien zu entwickeln (Fingerle, 2008).

In einer Untersuchung von Dodge (1993) weisen aggressive und depressive Kinder unterschiedliche Wahrnehmungsmuster auf. So unterstellen aggressive Kinder Gleichaltrigen feindselige Absichten, was zu aggressiven Verhaltensweisen führt. Depressive Kinder unterstellen Gleichaltrigen ebenfalls „feindseliges Verhalten“ mit dem Unterschied, dass die depressiven Kinder sich selbst die Schuld daran geben. Aggressiven und depressiven Kindern fehlen Kompetenzen, um Freundschaftsbeziehungen aufzubauen (Fingerle, 2008). Die Interpretationsmuster sind für sie dabei hinderlich und erschweren den Kontakt zu Gleichaltrigen.

### **3.1.2 Internal-/external-dysfunktionale Regulationsstrategien**

Die internal-dysfunktionale Regulationsstrategie stellt eine Art Gedankengrübeln dar. Die internal-funktionale Regulationsstrategie dagegen steht für den adäquaten Umgang mit Gedanken. Unter der external-dysfunktionalen Regulationsstrategie wird der destruktive Umgang mit Gefühlen in Form von Gewalt verstanden. Die external-funktionale Regulationsstrategie schließlich besteht darin, sich einer Person anzuvertrauen und Emotionen zu verbalisieren (Koglin et al., 2013). External-dysfunktionale Emotionsregulationen korrelieren mit aggressivem Verhalten, wobei die Jungen häufiger zu dieser Strategie tendieren als die Mädchen, die häufiger internal-funktionale wie auch internal-dysfunktionale Verhaltensweisen zeigen.

Schwierigkeiten im Umgang mit Emotionen beeinträchtigen Kinder und Jugendliche, da sie in vermeintlichen Konfliktsituationen Aussagen von anderen Personen eher als bedrohlich wahrnehmen und häufig als einen Angriff auf ihre eigene Person sehen. Dies lässt auf ein unzureichendes Emotionsverständnis, mangelhafte Fähigkeiten in der Artikulation von Gefühlen und Ängsten und Empathieunfähigkeit schließen (Koglin & Petermann, 2013). Laut Koglin & Petermann (2013) ist es unerlässlich, emotionale Kompetenzen zu erwerben, da diese wichtige Bestandteile der Kommunikation und Interaktion mit anderen Personen sind. Sich auf das Gegenüber einzustellen bzw. einzulassen, ermöglicht positive Beziehungserfahrungen zu sammeln.

### **3.1.3 Soziale Risikofaktoren im sozialen Umfeld**

Die Familie stellt für Kinder die erste Sozialisationsinstanz dar. Die ersten positiven Bindungserfahrungen zu den näher stehenden Bezugspersonen bilden die Basis für die weitere Entwicklung. Eltern-Kind-Beziehungen, die von gegenteiligen Erfahrungen geprägt sind, tragen zu einem Risikofaktor bei (Rollett & Werneck, 2008). Eltern, die sich in einer prekären Situation wie Arbeitslosigkeit oder frühe/ ungewollte Schwangerschaft, etc. befinden, sind häufig mit der Erziehung der Kinder und Jugendlichen überfordert. Es mangelt

ihnen an erzieherischen Kompetenzen. Elterntrainings zielen darauf ab, die Kommunikationsfähigkeiten, Problemlösefähigkeiten, die Einstellung zu ihren Kindern zu modifizieren (Petermann, 2003; Brezinka, 2003).

### 3.1.4 Erziehungsstile, -forschung

Lewin, Lipitt und White untersuchten 1939 in klassischen Experimenten das Gruppenverhalten von Jugendlichen. Dafür wurden die Jugendlichen jeweils einem von drei „Führungsstilen“ (autoritativen, demokratischen und laissez-faire) zugeteilt. Nach Abschluss der Phase waren sie auf sich alleine angewiesen, dabei zeigte sich, dass die Jugendlichen aus den „autoritativen“ und „laissez-fairen“ „Führungsstil“ in weiterer Folge in ihrer Beschäftigung anregungslos und planlos waren. Die Jugendlichen aus der „autoritativen“ Führungsstilgruppe verhielten sich gegenüber ihren eigenen Mitgliedern aggressiver. (Fröhlich, 2014a). Baumrind entwickelte ursprünglich drei, später sechs Erziehungsstile (den autoritativen, den demokratischen, den hinreichend, direkten, den nicht-direkten und den desinteressierten), die in weiterer Folge von Maccoby und Martin 1983 modifiziert worden sind (Baumrind 1971; zitiert nach Liebenwein, Weiß, 2012, S. 161). In der Praxis werden die Erziehungsstile nicht immer klar voneinander abgrenzbar sein oder in einer Reinform auftreten. Anhand von Erziehungsdimensionen, wie z.B. Zuwendung, Liebe, Empathie, Kontrolle, Unabhängigkeit etc., wird versucht das Erziehungsverhalten zu klassifizieren.

Erziehungsstile spiegeln das Verhalten, das Erziehungswissen, die Ziele und Einstellungen der Eltern wider (Hurrelmann, 2006; Papastefanou, 2012). In der Forschung zu Erziehungsstilen kommen Selbst- und Fremdbefragungen der Eltern bzw. der Kinder vor. Die „Marburger Skalen zur Erfassung des elterlichen Erziehungsstils“ erfassen die beiden Konstrukte „Strenge“ und „Unterstützung“ aus der Perspektive der Kinder bzw. Jugendlichen (Ratzke, Gebhardt & Zander, 1996).

Der „Fragebogen zum erinnerten elterlichen Erziehungsverhalten“ kurz FEE erfasst mit den drei Skalen „Ablehnung und Strafe“, „Emotionale Wärme“ und „Kontrolle und Überbehütung“ das Erziehungsverhalten, getrennt nach Müttern und Vätern, aus der Retroperspektive (Schumacher, Eisemann & Brähler, 1999). Hurrelmann (2006) unterscheidet zwischen einem autoritären, permissiven, überbehütenden, vernachlässigenden und autoritativ-partizipativen Erziehungsstil.

#### **Autoritärer Erziehungsstil**

Der autoritäre Erziehungsstil ist gekennzeichnet durch eine aktive Persönlichkeitsbeeinflussung (mit klaren Werten, Normen, Regeln) und das Hinwegsetzen über kindliche Bedürfnisse, mit der Begründung, dass die Kinder nicht allzu sehr verwöhnt werden sollen und auftretende Misserfolge auszuhalten haben. Bei Kindern kann dies zu Widerstand, Wut und aggressiven Verhaltensweisen führen oder zu einem unterwürfigen Verhalten. Der autoritäre Erziehungsstil beeinträchtigt die Entwicklung eines positiven Selbstkonzepts und



sozialer Kompetenzen. Kinder und Jugendliche neigen zu Substanzmissbrauch (Liebenwein & Weiß, 2012).

### **Der permissive Erziehungsstil**

Der permissive Erziehungsstil dagegen vermeidet jeden Eingriff in die Persönlichkeit des Kindes, damit es sich frei in seiner Persönlichkeit entfalten kann. Es werden keine Vorgaben im Sinne von Regeln aufgestellt. Dies führt bei Kindern zu Verwirrungen und Orientierungslosigkeit und wird von Seiten der Kinder als Interesselosigkeit und mangelnde Liebe gewertet. Ähnlich wie beim autoritären Erziehungsstil kann bei Kindern und Jugendlichen eine erhöhte Tendenz zum Substanzmissbrauch und zu Verhaltensauffälligkeiten in der Schule beobachtet werden (Steinberg, Lamborn, Darling, Mounts & Dornbusch 1994; zitiert nach Liebenwein & Weiß, 2012, S. 166).

### **Der überbehütende Erziehungsstil**

Der überbehütende Stil zeichnet sich durch eine ausgeprägte Autorität der Eltern und eine starke Orientierung an den kindlichen Bedürfnissen aus; dadurch werden die Selbstverwirklichung und die Persönlichkeitsentwicklung unterdrückt.

### **Der vernachlässigende Erziehungsstil**

Der vernachlässigende Erziehungsstil ist geprägt von einer geringen emotionalen Zuwendung und Aufmerksamkeit gegenüber den Kindern sowie einer mangelnden Beachtung der kindlichen Bedürfnisse. Eltern üben kaum Autorität aus. Der vernachlässigende Erziehungsstil beeinträchtigt die kindliche Entwicklung maßgeblich und begünstigt die Entwicklung von internalisierenden und externalisierenden Verhaltensauffälligkeiten (Deegner & Körner 2005; zitiert nach Liebenwein & Weiß, 2012, S. 163).

### **Der autoritativ-partizipative Erziehungsstil**

Dieser Erziehungsstil setzt sich aus allen vier vorherigen Stilen zusammen, aus denen er ein moderates Gefüge bildet. Im autoritativ-partizipativen Erziehungsstil befinden sich die Beteiligten in einem Prozess, in dem immer wieder Regeln und Verhaltensweisen neu ausgehandelt werden. Der Umgang untereinander ist durch eine warme, wertschätzende und positive Haltung geprägt. Es gibt klare Regeln und Konsequenzen, die für alle Beteiligten transparent sind. Die Autorität wird stets reflektiert und in nachvollziehbarer Weise ausgeübt (Hurrelmann, 2006).

Das sog. „magische Zieldreieck der Erziehung“ von Hurrelmann (2006) setzt sich aus der „Anerkennung“ (emotionale Zuwendung, Wärme und Akzeptanz), „Anregung“ (Ermutigung zur Weiterentwicklung, wertschätzendes Feedback) und „Anleitung“ (klare, nachvollziehbare Regeln und Konsequenzen) zusammen. Mit der Einhaltung der drei Prinzipien gelingt, laut Hurrelmann (2006), die Ausübung des autoritativ-partizipativen Erziehungsstils. Voraussetzung dafür ist die elterliche Vorbildrolle, die Offenheit gegenüber den Bedürfnissen des Kindes, das Partizipieren an Prozessen und die Fähigkeit zur Empathie.

Hurrelmann (2006, S. 168) führt zum Thema Beziehungsqualität Folgendes aus: „Die Kontakte zwischen Vater, Mutter und Kind erreichen immer dann ihre beste ‚Beziehungsqualität‘, wenn sich alle Beteiligten verbindlich und zuverlässig aufeinander beziehen und gegenseitig auf ihre Bedürfnisse und Wünsche eingehen.“

In der Erlangen-Nürnberg Studie von Lösel, Beelmann, Jaurisch, Koglin & Stemmler (2006) wurde die Entwicklung, Entstehung und Verfestigung von Verhaltensproblemen im Kindergartenalter prospektiv untersucht. Dabei wurden u.a. das Erziehungsverhalten, die Erziehungseinstellungen der Eltern, die Eltern-Kind-Interaktionen sowie die Verhaltensprobleme der Kindergartenkinder analysiert. Die Studie zeigt, dass Eltern eher Verhaltens- und Erziehungsprobleme bei den Jungen als bei den Mädchen beobachteten. Lösel et al. (2006) zeigten, dass ein geringes Interesse am Kind von Seiten der Eltern, elterliche Inkonsistenz und harte Bestrafungsmaßnahmen mit einem Problemverhalten der Kinder korrespondierten.

### **3.1.4.1 Einige Ergebnisse der Erziehungsstilforschung**

Eltern des autoritativen Erziehungsstils unterstützen ihre Kinder, nehmen ihre Sorgen und Ängste ernst. Außerdem fühlen sie sich ihren Kindern gegenüber emotional verbunden (Walper & Wild, 2014). Steinberg ist der Meinung, dass der autoritative Erziehungsstil um die Dimension „Gewährung psychologischer Autonomie“ erweitert werden sollte. Damit wird angegeben, inwieweit Eltern ihre Kinder dahingehend unterstützen, eine eigene Meinung zu entwickeln. Eine ausgewogene Erziehung ist gekennzeichnet durch „Wärme, Akzeptanz, Verhaltenskontrolle“ und der „Gewährung psychologischer Autonomie“ (Steinberg, 2001; zitiert nach Walper & Wild, 2014, S. 373). Walper und Wild (2014) kommen zu dem Schluss, dass ein autoritativer Erziehungsstil die Kinder und Jugendlichen befähigt, eigene Wünsche und Bedürfnisse adäquat zu formulieren und darüber zu verhandeln.

Die Autoren McGinn, Cukor & Sanderson (2005) untersuchten in einer Studie den Zusammenhang zwischen Erziehung und kognitiven Stilen, d.h. den Arten der Informationsverarbeitung und Wahrnehmung (Fröhlich, 2014b). Ein Erziehungsstil, der wenig fürsorglich, eine hohe Kontrolle ausübt oder durch Missbrauch in der Erziehung gekennzeichnet ist, kann die Wahrscheinlichkeit, an einer psychischen Störung zu erkranken, erhöhen (McGinn, Cukor & Sanderson, 2005). Personen, die ihre Eltern als missbrauchend und missachtend charakterisieren, erzielten höhere Depressionswerte. Personen, die von ihrer Mutter wenig Fürsorge erfahren haben oder überbehütend erzogen worden sind, waren depressiver und ängstlicher, als Personen, die einen anderen Erziehungsstil erfahren haben (McGinn et al., 2005).

Die väterliche Fürsorge und Kontrolle standen nicht im Zusammenhang mit Depressionen oder Ängsten. McGinn et al. (2005) gehen davon aus, dass Mütter einen größeren Einfluss auf die kindliche Entwicklung ausüben. Diese Annahme wird von mehreren Studien gestützt. Die Studie von McGinn et al. (2005) konnte einen signifikanten Zusammenhang zwischen negativem Erziehungsverhalten und dysfunktionalen kognitiven Stilen herstellen. Den

Autoren zufolge führt negatives Erziehungsverhalten zu dysfunktionalen Stilen oder das Messinstrument erfasst dysfunktionale kognitive Stile (McGinn et al., 2005). Eine kausale Aussage zu treffen, wäre logisch falsch, da in der Studie „nur“ Korrelationen berechnet werden, die eine Beziehung zwischen zwei Merkmalen beschreiben (Rost, 2013).

Die Studie von Franiek und Reichle (2007) untersuchte den Zusammenhang zwischen Erziehungsverhalten und kindlichem Sozialverhalten aus der Elternperspektive. Das Erziehungsverhalten der Eltern wurde mittels der deutschsprachigen Version des Alabama Parenting Questionnaire (APQ) erhoben. Das Erziehungsverhalten lässt sich demnach in sieben unterschiedlichen Varianten ausdrücken: positives Verhalten, Involviertheit, verantwortungsbewusstes Verhalten, inkonsistentes Verhalten, machtvolle Durchsetzung, geringes Monitoring und körperliches Strafen. Das kindliche Sozialverhalten wurde anhand des Verhaltensbeurteilungsbogens für Vorschulkinder (VBV, Kurzform) untersucht. Das Sozialverhalten setzt sich aus „Sozial-emotionalen Kompetenzen“, „Oppositionell-aggressivem Verhalten“, „Hyperaktivität“ und „Emotionalen Auffälligkeiten“ zusammen. „Positives Verhalten“, also Wärme, Fürsorge, Zuwendung, freundlicher Umgang und „Verantwortungsvolles Verhalten“ wie Interesse am Kind; Wertlegen auf einen adäquaten Umgang mit Gleichaltrigen, ggf. Belehrung/ Erklärung, Absprache mit dem Partner/In korrelierten positiv mit den „sozial-emotionalen Kompetenzen“ des Kindes. „Inkonsistentes Verhalten“, das sich in der Androhung von Strafen, die dann doch nicht umgesetzt werden; in der unmotivierten Aufhebung von Strafen und der Stimmungsabhängigkeit von Bestrafungen zeigt, korrelierte dagegen negativ mit den „Sozial-emotionalen Kompetenzen“, hingegen positiv mit dem „oppositionell-aggressiven Verhalten“, mit „Hyperaktivität“ und den „Emotionalen Auffälligkeiten“.

„Körperliches Strafen“ korrelierte negativ mit den „Sozial-emotionalen Kompetenzen“ der Kinder. Positiv korrelierte es mit dem „Oppositionell-aggressiven Verhalten“ und der „Hyperaktivität“. Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass ein positives Erziehungsverhalten sich positiv auf die soziale Entwicklung des Kindes auswirkt oder dass sich die soziale Entwicklung des Kindes positiv auf das Erziehungsverhalten auswirkt, Inkonsistenz in der Erziehung aber mit Problemverhalten einhergeht oder Problemverhalten zu Inkonsistenz in der Erziehung führt (Franiek & Reichle, 2007). Die Studie zeigt, dass Eltern, die eine positive Erziehung ausüben, das kindliche Sozialverhalten als kompetenter bewerteten. Die Ergebnisse aus der Studie könnten ebenso umgekehrt betrachtet werden. Auf ein sozial verträgliches Verhalten der Kinder reagieren die Eltern mit Wärme, Akzeptanz, Fürsorge, Zuwendung (positivem Erziehungsverhalten).

Das Österreichische Institut für Familienforschung (ÖIF) untersuchte in einer aktuellen Studie die Erziehungskompetenz von österreichischen Eltern. Dafür wurden 926 Personen mittels eines Online-Fragebogens befragt, der sich aus Wissensfragen, Fragen zum Erziehungsstil, zu den Erziehungswerten, den Konfliktthemen und zur Mediennutzung zusammensetzte. Zusätzlich wurde eine ExpertInnenbefragung unter LehrerInnen, PsychologInnen und KinderärztInnen durchgeführt. Die österreichischen Eltern erzielten dabei eine relative hohe

Erziehungskompetenz. Es ließen sich Zusammenhänge zwischen „Mitbestimmung“, „Respekt und Achtung“ sowie „Förderung“ (Bucheberner-Ferstl, Kapella, Kaindl, Stolavetz & Baierl, 2016) feststellen.

Es wurden mehrere Forschungshypothesen erstellt. An dieser Stelle wird kurz auf zwei Hypothesen eingegangen.

1. Hypothese: „Die meisten Eltern sind dem demokratischen (autoritativen) Erziehungsstil zuzuordnen.“
2. Hypothese: „Verhaltensstörungen, psychische Erkrankungen (wie etwa Depressionen oder Essstörungen), Erziehungsprobleme... von Kindern haben zugenommen.“ (Bucheberner-Ferstl et al., 2016, S. 33).

Die erste Hypothese lässt sich nicht eindeutig überprüfen, da das Instrumentarium (Fragen zum Erziehungsstil „Block 200“) hauptsächlich den autoritativen Erziehungsstil abbildet, jedoch versäumt, die anderen Ausprägungsarten, wie z.B. den „autoritären“, „permissiven“, „vernachlässigenden“ oder „überbehütenden“ Erziehungsstil hinreichend darzustellen. Die Ergebnisse der Studie zeigen, dass der autoritative Erziehungsstil überwiegt (Bucheberner-Ferstl et al., 2016). Die zweite Hypothese wird verworfen, da aufgrund des Fragebogens keine Zunahme von psychischen Erkrankungen beobachtet werden konnte. Nur die ExpertInnenbefragung bestätigte die Aussage. Jedoch kann die Kompetenz der ExpertInnen angezweifelt werden, da sich unter ihnen auch LehrerInnen und eine Kinderärztin befanden, die keine spezielle Ausbildung oder Fortbildung im Bereich der psychischen Störungen oder der Diagnostik von Verhaltensauffälligkeiten aufwiesen. Die Befragung kann somit nur auf eine subjektiv wahrgenommene Zunahme von psychischen Erkrankungen hinweisen.

### **3.1.5 Forschungsergebnisse zum Thema Beziehungserfahrungen**

Die Studie von Scheffer, Chasiotis, Restemeier, Keller & Schölmerich (2015) konzipierte im ersten Schritt einen Fragebogen, der aus der Retrospektive die frühkindlichen familiären Beziehungserfahrungen erfasste. Die „Beziehungs-Kontext-Skala“ setzt sich aus fünf Subskalen zusammen: „Qualität der elterlichen Beziehung“, „Qualität der Beziehung zur Mutter“, „Qualität der Beziehung zum Vater“, „Familiäre Beziehungen“ und „Familiäre Harmonie“. Die Forschungshypothese untersucht, ob ehemalige Ostdeutsche einen höheren familiären Zusammenhalt aufweisen als Westdeutsche. Die Ergebnisse der Studie zeigen, dass Ostdeutsche tatsächlich höhere Summenwerte in der Beziehungsbeurteilung zeigen als Westdeutsche. Zusätzlich wurde der Familienstand untersucht. Daraus folgte, dass sich die Angaben von Scheidungskindern signifikant von Kindern unterschieden, deren Eltern verheiratet waren.

Was wirkt sich förderlich auf die sozio-emotionale Entwicklung der Kinder aus? Experten gehen davon aus, dass eine warme, feinfühlig und vor allem verlässliche Eltern-Kind-Beziehung die Entwicklung des Kindes positiv beeinflusst (Ainsworth, Bell & Stayton, 1974; zitiert nach Scheffer, Chasiotis, Restemeier, Keller & Schölmerich, 2015). Einschneidende

Erlebnisse, wie z.B. Krankheit eines Familienmitgliedes, Tod, Scheidung, Umweltkatastrophen, Unfälle etc., können die kindliche Entwicklung beeinträchtigen.

## 4 Die Entwicklung der Eltern-Kind-Beziehung

In diesem Kapitel werden der förderliche Umgang mit Emotionen und deren Regulation vorgestellt. Die Art und Weise, wie die innerfamiliäre Kommunikation verläuft, kann darüber Aufschluss geben, wie die Beziehung wahrgenommen wird. Außerdem soll gezeigt werden, welche Faktoren zur positiven Beziehung beitragen. Abschließend wird auf die Elterntrainings eingegangen und dargestellt, welche Ziele sie verfolgen und welche Auswirkungen sie auf die Beziehungsqualität ausüben. Hierzu werden aktuelle Studien herangezogen.

### 4.1 Familiäre Einflussfaktoren

#### Fallvignette

*Der Schüler A. 14 Jahre alt, der häufig im Unterricht negativ auffällt durch Beschimpfung und Provozierung anderer MitschülerInnen, unangemessenes Antwortverhalten, Ablenkung und Störung der MitschülerInnen, unkontrollierte Wutausbrüche und respektloses Verhalten gegenüber LehrerInnen und MitschülerInnen, wird von Seiten des Lehrpersonals sowie von vielen SchülerInnen abgelehnt. Kritik und Misserfolge werden vom Schüler A. als Angriff gegen die eigene Person ausgelegt. Der Schüler A. lässt sich leicht in Konflikte verstricken und wird dabei durch die anderen Mitschüler und Mitschülerinnen positiv bestärkt. Die Mutter von A. ist mit der Erziehung ihres Sohnes überfordert und erhält keinerlei Rückhalt vom Vater. Zuhause erfährt A. kaum Zuwendung. Die Erziehungseinstellung der Eltern zeichnet sich durch inkonsistentes Verhalten aus. Regeln und Grenzen werden sehr schwer von A. angenommen. Die Eltern sehen A. in einer Opferrolle und nehmen ihn in Schutz. Wenn A. wegen seines negativen Verhaltens von den Eltern abgeholt werden muss, bleibt dies meistens ohne Konsequenzen.*

Dieses kurze Beispiel soll veranschaulichen, dass viele Verhaltensauffälligkeiten bereits im Elternhaus entstehen oder begünstigt werden. So besitzt die Familie einen prägenden Einfluss auf die kindliche Entwicklung (Siegler, Eisenberg, DeLoache & Saffran, 2016). Die Eltern-Kind-Beziehung besteht aus der „sozialen und emotionalen Beziehung“ zwischen Eltern und Kind (Kowalcek, 2013, S. 263). Die Aufgabe der Familie besteht darin, einen adäquaten Umgang mit Emotionen und die zwischenmenschliche Kommunikation vorbildlich einzuüben und zu vermitteln (Kowalcek, 2013; Siegler et al., 2016). Maßgeblich für den Entwicklungsprozess sind der Ausdruck von Emotionen, deren Regulation und das Erleben von Sicherheit und Ambivalenz in der Eltern-Kind-Beziehung (Kowalcek, 2013). Wie wichtig eine vertrauensvolle und positive Beziehung zu den Eltern ist, zeigen die Experimente von Bowlby und Ainsworth, die das Bindungsverhalten der Mütter und Kinder in Verbindung mit dem kindlichen Explorationsverhalten untersucht haben. Weitere Studien zeigen, dass Kinder mit einer „sichere[n] Bindung“ zu den Eltern einen positiveren Emotionsausdruck, weniger Angst und Aggressionen zeigen als Kinder, die eine „unsichere Bindung“ zu ihren Eltern haben (Bohlin et al., 2000; Borelli et. al., 2010; Kochanska, 2001; zitiert nach Siegler

et al., 2016). Die Art und Weise, wie Eltern mit den eigenen Gefühlen umgehen und wie sie sich gegenüber anderen Mitmenschen verhalten, wirkt sich auf die emotionale Entwicklung und die Selbstregulierung der Kinder aus (Siegler et al., 2016).

Die Kommunikation innerhalb der Familie spielt eine wichtige Rolle in der Eltern-Kind-Beziehung und in der Partnerschaft (Zimmermann, 2016). Familien sind oftmals Konfliktsituationen, Krisen und Stress ausgesetzt, was eine gemeinsame Bewältigung erfordert. Dafür ist ein empathischer Zugang, ein vertrauensvoller und respektvoller Umgang miteinander unerlässlich. Eine geborgene Atmosphäre ist erforderlich, damit sich alle Familienmitglieder wohl fühlen und gegenseitige Wertschätzung empfinden. In der Interaktion mit anderen Familienmitgliedern ist ein authentischer Umgang wichtig, um auf die anderen Akteure so einzugehen, wie es die Situation erfordert. So können mangelhafte Leistungen in einem Schulfach bei einem Schüler Traurigkeit und Minderwertigkeitsgefühle auslösen. In Situationen wie diesen sollten die Eltern die Gefühle des Kindes ernst nehmen und zu Gesprächen ermuntern, damit es sich über seine eigenen Emotionen klar wird.

Elterntrainings streben eine Veränderung der Kommunikation und die Vermeidung von ungünstigen Erziehungsmethoden an. Im Mittelpunkt steht eine positivere Eltern-Kind-Beziehung, die zu einem verbesserten Wohlbefinden, zur Stressreduktion und zur erhöhten Zufriedenheit beiträgt (Zimmermann, 2016).

#### **4.1.1 Die Verbesserung der Kommunikation und Erziehungsmethoden**

In der Evaluationsstudie von Tschöpe-Scheffler (2004) wurden die Auswirkungen eines Elternkurses auf die Eltern-Kind-Beziehung und das Erziehungsverhalten hin untersucht. Für das Forschungsprojekt wurde ein Fragebogen entwickelt, der sich aus acht Erziehungsdimensionen zusammensetzt. Dazu gehören zum einen die vier entwicklungsfördernden Verhaltensweisen der Eltern „emotionale Wärme“, „Achtung“, „Kooperation“ und „Verbindlichkeit“, zum anderen deren entwicklungshemmenden Verhaltensweisen „Emotionale Kälte/ emotionale Überbehütung“, „Missachtung“, „Dirigismus“ und „Beliebigkeit“.

Die Forschungsergebnisse zeigen, dass Eltern nach Absolvierung des Elternkurses das eigene Erziehungsverhalten stärker reflektierten. Eltern verzichteten auf negative Erziehungsmethoden und griffen vermehrt zu positiven Maßnahmen, wie Lob, Zuwendung, Achtung und Respekt. Die Elternkurse hatten sie für ein achtsames Erziehungsverhalten empfänglich gemacht. Durch die Intervention kam es zur Verbesserung der Kommunikation innerhalb der Familie, des Familienklimas und der kindlichen Perspektivenübernahme. Zusätzlich erlebten Eltern eine Stressreduktion und verbrachten mehr Zeit mit der Familie (Tschöpe-Scheffler, 2004).

#### **Aufsuchen von Hilfemaßnahmen: Elternkursen (Risikogruppe)**

Elternkurse, die die Verbesserung und Unterstützung des Erziehungsverhaltens anstreben, schaffen es nicht, sogenannte Risikogruppen, also einkommensschwache, von Arbeits-

losigkeit betroffene Familien mit niedrigem sozioökonomischen Status in prekären Wohnverhältnissen, zu erreichen bzw. anzusprechen (Tschöpe-Scheffler, 2004).

## 4.2 Bindungstheorie und Forschungsergebnisse

Dieses Unterkapitel soll einen kurzen Einblick in die Bindungstheorie geben. Es werden Begriffe wie Bindung, Feinfühligkeit und Arten der Bindungsorganisation geklärt. Abschließend wird auf die Beziehungsqualität Bezug genommen.

John Bowlby gilt als der Begründer der Bindungstheorie. Bindung wird als ein „emotionales Band“ zwischen dem Kind und einer oder mehreren Bezugspersonen gesehen. Das „innere Arbeitsmodell“ setzt sich aus individuellen und unbewussten Beziehungserfahrungen zusammen, die eine Person im Laufe ihres Lebens gemacht hat. Diese Erfahrungen verflechten sich zu internalisierten Vorstellungen über die eigene Person und die soziale Umwelt. Das Modell gibt dem Individuum Orientierung in seiner Umwelt. Es zeichnet sich durch eine Flexibilität darin aus, neue Erfahrungen zu sammeln und zu integrieren (Gloger-Tippelt, König, Zweyer, & Lahl, 2007; Hédervári-Heller, 2012). Das sogenannte „Bindungsverhaltenssystem“ wird in Stresssituationen aktiviert und äußert sich darin, dass das Kind Schutz, Unterstützung, Zuwendung, Geborgenheit und Nähe bei der Bindungsperson sucht. Das „Explorationsverhaltenssystem“ trägt dazu bei, dass das Kind unter günstigen Bedingungen seine Umwelt aktiv erforschen kann. Gerät das Kind in eine Stresssituation, z.B. durch die Trennung von der Bezugsperson, wird das Explorationsverhalten eingestellt und stattdessen der Schutz und die Nähe zur Bezugsperson aufgesucht. Die Bezugsperson tröstet und beruhigt das Kind und sorgt dafür, dass es sich wieder der Erkundung der Umwelt widmen kann (Hédervári-Heller, 2012). In erster Linie geht es darum, die Emotionsregulation des Kindes zu unterstützen. Auf die kindlichen Bedürfnisse muss adäquat eingegangen werden. Das setzt bei den Bezugspersonen eine gewisse „Feinfühligkeit“ voraus. Darunter versteht Ainsworth die Fähigkeit, die Signale des Kindes wahrzunehmen, richtig zu interpretieren und darauf angemessen zu reagieren (Ainsworth, 1977; zitiert nach Hédervári-Heller, 2012). Nach der Beurteilung der Mutter-Kind-Bindungsbeziehung im „Fremde-Situation-Test“ wird zwischen vier Bindungsmustern unterschieden.

### „Sicher gebundene Kinder“ Gruppe B

Kinder suchen den Kontakt und die Nähe zur Bezugsperson. Sie sind im Emotionsausdruck offen und lassen sich von ihren Bezugspersonen schnell wieder beruhigen. In Trennungssituationen zeigen sie ihren Kummer offen und sind erleichtert, wenn die Bezugsperson wieder kommt. Die Bezugspersonen zeichnen sich durch eine hohe Feinfühligkeit gegenüber ihren Kindern aus.

**„Unsicher-vermeidend gebundene Kinder“ Gruppe A**

Kinder wehren Kontakt und Nähe zur Bezugsperson ab. In Trennungssituationen wirken sie selbstständig und spielen weiter, unter der Vermeidung von Blickkontakt. Emotionen werden in Stresssituationen zurückgedrängt bzw. unterdrückt. Kinder lernen früh, mit kurzzeitigen Trennungen alleine zurechtzukommen. Das Vermeidungsverhalten schützt die Kinder vor zukünftigen Zurückweisungen der Bezugspersonen. Die Bezugspersonen lehnen die eigenen Kinder ab, zeichnen sich durch eine geringe Feinfühligkeit aus.

**„Unsicher-ambivalent gebundene Kinder“ Gruppe C**

Kinder zeigen in Stresssituationen ein ambivalentes Bindungsverhalten zur Bezugsperson. Auf der einen Seite suchen die Kinder den Kontakt, andererseits reagieren sie mit Zurückweisung, Widerstand und Ärger gegenüber den Bezugspersonen. Die Kinder lassen sich schwer beruhigen, sind meist ärgerlich, wütend gestimmt und wirken abwesend. Die Bezugspersonen agieren selbst widersprüchlich, d.h. sie nehmen sich einmal des Kindes an, das andere Mal reagieren sie mit Zurückweisung.

**„Desorganisierte/ desorientierte Kinder“ Gruppe D**

Kinder sind nicht in der Lage, aufgrund eines traumatischen Erlebnisses auf die Bezugsperson zurückzugreifen und somit Schutz und Sicherheit zu erfahren. Bezugspersonen strahlen kontrovers Angst und Verunsicherung aus. Kinder verfallen in Stereotype, wirken apathisch und unterbrechen jede Handlung, die eine Kontaktaufnahme zur Bezugsperson darstellt. „Desorganisierte/ desorientierte“ Kinder, sind häufig von Missbrauch und Misshandlungen, Verlusterfahrungen betroffen (Ainsworth et al. 1978; zitiert nach Hédervári-Heller, 2012).

**4.2.1 Bindungsverhalten und Bindungsrepräsentation**

In einer Vorher-Nachher-Untersuchung von Gloger-Tippelt, König, Zweyer, & Lahl (2007) zur Beziehungsqualität und zum Problemverhalten wurden 66 fünfjährige Kinder und deren Bezugspersonen befragt. Zunächst wurde das Bindungsverhalten der Mutter untersucht und eineinhalb Jahre später die Bindungsrepräsentation der Kinder erhoben. Das Bindungsverhalten der Mutter wurde zum ersten Messzeitpunkt im Vorschulalter mit dem „Fremde-Situation-Test“ (FS) nach Ainsworth ermittelt. Die Auswertung erfolgte nach dem „Preschool Attachment Classification System“ von Cassidy und Marvin (1992). Die Bindungsmuster entsprechen den oben aufgeführten Gruppen (B, A, C, D). Die zweite Messung erfolgte unmittelbar nach dem Eintritt in die Schule. Die „Bindungsrepräsentation“ der Kinder wurde anhand der Geschichtenergänzungsverfahren zur Bindung (GEV-B) nach Gloger-Tippelt & König (2002/2006) zum Messzeitpunkt  $t_2$  erhoben. Das problematische Verhalten der Kinder wurde mit standardisierten Fragebögen ermittelt. Mütter beurteilten zu beiden Messzeitpunkten das Verhalten ihrer Kinder mit Hilfe des „Social Behavior Questionnaire“ (SBQ). Zum zweiten Messzeitpunkt wurde das Verhalten der Kinder von Seiten der Mütter und des Lehrpersonals beurteilt. Die Mütter bewerteten anhand der „Child Behavior Checklist“ (CBCL) das Verhalten der Kinder. Das Lehrpersonal verwendete dafür



die „Teacher Report Form“ (TRF). Die Ergebnisse zeigen, dass Mütter, deren Kinder eine unsichere Bindungsrepräsentation im GEV-B aufweisen, dazu tendieren, ihren Kindern eher Problemverhaltensweisen zuzusprechen als Mütter, deren Kinder eine sichere Bindungsrepräsentation aufweisen. Im Lehrerurteil (TRF) neigen unsicher gebundene Kinder häufiger zu internalisierenden Verhaltensweisen (sozialer Rückzug, ängstlich/depressiv, körperliche Beschwerden) als Kinder, die eine sichere Bindungsrepräsentation aufweisen. Mütter von Kindern mit einer vermeidenden Bindungsrepräsentation (Gruppe A) beschrieben diese als aggressiver und dissozialer, als Mütter von Kindern mit einer sicheren Bindungsrepräsentation dies taten. Das Lehrpersonal nahm bei Kindern, die eine „desorientierte/ desorganisierte“ Bindungsrepräsentation zeigten, ein höheres Problemverhalten wahr als bei Kindern mit einer „sicheren“ Bindungsrepräsentation. Die Autoren kommen zu dem Schluss, dass ein „sicheres“ Bindungsmuster dazu beiträgt, dass Kinder sozial kompetenter sind, besser mit Gleichaltrigen zurechtkommen, konstruktiv mit Konflikten umgehen können und weniger problematische Verhaltensweisen zeigen, wie z.B. depressive Verstimmungen, aggressive Verhaltensweisen, ADHS etc. Damit wird die Hypothese bestätigt, dass eine sichere Bindung zu den Bezugspersonen mit weniger problematischen Verhaltensweisen einhergeht. Zudem gilt die „sichere“ Bindung als Schutzfaktor gegen die Entstehung von Verhaltensauffälligkeiten. Die „desorientierte/desorganisierte“ Bindung wird eher als Risikofaktor eingeschätzt (Gloger-Tippelt, König, Zweyer, & Lahl, 2007).

Die Ergebnisse der Untersuchung sind nicht verwunderlich. Sie finden besonders dann ihre Bestätigung, wenn die Beziehung zu den Bezugspersonen geprägt ist von „emotionale[r] Kälte, Missachtung, Geringschätzung, Rigidität, Ablehnung, Zurückweisung“ (Tschöpe-Scheffler, 2007). Ist die Atmosphäre dagegen erfüllt von Zuwendung, Anteilnahme, Liebe, Achtung, Empathie, einer hohen Selbstreflexion etc., stellt dies eine „sichere Basis“ (Ainsworth, 1977) dar, die ein förderliches Wachstum begünstigt. Die Bindung zu den Bezugspersonen spielt sich auf einer emotionalen Ebene ab; die Beziehungsqualität und die Erziehung sind eng miteinander verbunden und sollten daher nicht getrennt voneinander betrachtet werden.

#### **4.2.2 Bindungstypen und ihre Auswirkung**

Die Verbesserung der Kommunikationsstruktur und die Steigerung des Empathievermögens führen zur Verbesserung des erlebten Familienklimas und der Eltern-Kind-Beziehung insgesamt. Gloger-Tippelt, Ziegenhain, Künster & Izat (2014) entwickelten ein Modul zur Förderung der Eltern-Kind-Beziehung. Zunächst wurde mittels einer Kurzfassung des Geschichtenergänzungsverfahrens zur Bindung (GEV-B) die Bindungsrepräsentation von Kindern zwischen vier und zehn Jahren beurteilt: sichere Bindung, vermeidende Bindung, ambivalente Bindung und hoch unsichere Bindungsdesorganisation. Die „elterliche Feinfühligkeit“ wurde dann anhand verschiedener Beobachtungssettings erfasst. Eltern und Kinder wurden in Spielsettings gefilmt. Dabei wurden die Erwachsenen mit einer mehrdimensionalen elterlichen Feinfühligkeitsskala bewertet, die sich aus „Feinfühligkeit“, „Kontrolle“ und „Unresponsivität“ zusammensetzte. Später erhielten die Eltern durch

geschulte TherapeutInnen die Rückmeldung der Bindungsrepräsentation ihrer Kinder. Daran schloss sich die Rückmeldung zu den aufgezeichneten Spielsettings an. Ziel der Intervention war es, die Eltern für die Bedürfnisse der Kinder zu sensibilisieren (Gloger-Tippelt, Ziegenhain, Künstler & Izat, 2014). Das Konzept befindet sich zurzeit noch in der Erprobungsphase, daher können keine repräsentativen Ergebnisse vorgelegt werden. Die Autoren kommen jedoch zu dem Schluss, dass die Durchführbarkeit der entwicklungspsychologischen Beziehungstherapie (EBT 4-10) gewährleistet ist. Die Rückmeldung bezüglich der GEV-B bedarf einer hohen Reflexionsfähigkeit. Die Rückmeldung zum Spielesetting gestaltet sich schwieriger, da die Eltern die Kritik am Erziehungsverhalten als Kränkung interpretieren (Gloger-Tippelt et al., 2014).

### **4.2.3 Der Eltern-Bild-Fragebogen**

Der Elternbildfragebogen für Kinder und Jugendliche (EBF-KJ) von Titze und Lehmkuhl aus dem Jahre 2010 erfasst die erlebte Eltern-Kind-Beziehung aus der Sicht der Kinder und Jugendlichen. Die Qualität der Beziehung gilt als ein wichtiger Entwicklungsfaktor. So kann eine positiv erlebte Eltern-Kind-Beziehung als sichere Basis angenommen werden, worauf das Kind oder die Eltern bei eintretenden Krisen zurückgreifen können. Studien belegen, dass kompetente Kinder kompetente Eltern haben. In der Regel ist die Familie die erste und bedeutsamste Sozialisationsinstanz für die Kinder. Die Eltern haben die Verpflichtung, dass sie zum Wohle ihrer Kinder handeln. Das bedeutet, dass diese Schutz, Geborgenheit und Akzeptanz erfahren, gemäß ihren Interessen und Fähigkeiten unterstützt werden und ein Anrecht auf eine gewaltlose Erziehung haben. Dafür ist eine positive Beziehungsqualität unerlässlich.

Der EBF-KJ (Titze & Lehmkuhl, 2010) ist ein äußerst ökonomisches Verfahren, um die Beziehungsqualität zu den Eltern zu erfassen. Er liegt in verschiedenen Versionen auf, um die Beziehungsqualität einerseits zur Mutter und andererseits zum Vater zu beschreiben. Der Fragebogen umfasst 36 Items, die sich auf drei Ressourcenskalen, fünf Belastungsskalen und eine Zusatzskala verteilen, die nicht in die Berechnungen einfließt. Jede Skala setzt sich aus vier Items zusammen. Durch den Gesamtwert der acht Skalen können Summenwerte errechnet werden, die, getrennt voneinander, die Beziehungsqualität zur Mutter und zum Vater repräsentieren. Darüber hinaus kann anhand dieser Werte auch eine sogenannte „Elterndiskrepanz“ zwischen den Beurteilungen der Mutter und dem Vater durch die Kinder und Jugendlichen.

### **4.2.4 Die Skalen des EBF-KJ**

Die Skala „Kohäsion“ beschreibt einen Familienzusammenhalt, der gekennzeichnet ist durch emotionale Wärme, Unterstützung, Verlässlichkeit und Fürsorge.

Die Skala „Identifikation“ bildet das Modellverhalten der Eltern ab. Laut Titze und Lehmkuhl (2010) wird eine fehlende Identifikation als Abweichung von einer gesunden Kind-Elternbeziehung gesehen. Erstrebenswert ist daher eine Identifizierung mit den Eltern.

Die Skala „Autonomie“ beschreibt die Entscheidungsmöglichkeiten, die dem Kind zugesprochen werden und bis zur Überforderung reichen können. Ein Mangel an Entscheidungsmöglichkeiten kann Ursache sein für ein auftretendes Fehlverhalten (Titze & Lehmkuhl, 2010).

Destruktives elterliches Verhalten, das sich verbal in Form von Schimpfen, Verspotten, Ignorieren, Ablehnen etc. ausdrückt, oder häufige Auseinandersetzungen mit den Eltern werden in der Skala „Konflikte“ beschrieben.

Die Skala „Bestrafende/schlagende Eltern“: Hier werden physische Gewalthandlungen der Eltern oder als zu hart empfundene Bestrafungen angegeben.

Die Skala „Ablehnend-gleichgültige Eltern“: Die subjektive Ablehnung in Form von Interesselosigkeit und Gleichgültigkeit der Eltern wird untersucht.

Die Skala „Emotional vereinnahmende Eltern“: Eltern belasten ihre Kinder mit eigenen persönlichen Problemen, Sorgen und Ängsten. Die Kinder verspüren eine Überforderung oder Ohnmacht, die eine „Rollenumkehr“ zur Folge haben kann (Titze & Lehmkuhl, 2010).

Die Skala „Ängstlich/überprotektive Eltern“: Kinder werden befragt, ob ihre Eltern sich große Sorgen gemacht und unter Ängsten gelitten haben, dass dem Kind etwas passieren oder es schlechten Einflüssen ausgesetzt sein könnte.

Die Skala „Hilfe für die Eltern“ beschreibt das Ausmaß, in dem Kinder Eltern unterstützen oder Rücksicht auf sie nehmen mussten.

„Die Gesamtqualität der Elternbeziehung“ wird errechnet aus der Summe der einzelnen Subskalen. Negative Vorzeichen in den Belastungsskalen (Konflikte, Bestrafung, Ablehnung, Emotionale Vereinnahmung, Überprotektion) werden in die Summe mitaufgenommen.

Die „Elterndiskrepanz“ zeigt die unterschiedliche Wahrnehmung der Kinder und Jugendlichen. Laut den Autoren weist eine erhebliche Abweichung auf fehlenden familiären Zusammenhalt, Unstimmigkeiten/Inkonsistenz in der Erziehung hin.

Die Beziehungsqualität stellt auch ein Indiz dafür dar, wie positiv sich die Eltern-Kind-Beziehung auf die sozialen Kompetenzen auswirken kann.

Verschiedene Testinstrumentarien unterteilen die Eltern-Kind-Beziehung in 1) Mutter-Tochter-Beziehung, 2) Vater-Tochter-Beziehung, 3) Mutter-Sohn-Beziehung und 4) Vater-Sohn-Beziehung (EBF-KJ, Lehmkuhl & Titze, 2010).

### **4.3 Elternbeziehung aus der Sicht von Kindern und Jugendlichen**

Ziel der Studie von Titze, Wollenweber, Nell und Lehmkuhl ist es, die elterliche Repräsentation aus der Sicht der Kinder und Jugendlichen zu untersuchen. Dafür wurden 152 Kinder und Jugendliche im Alter von 10 bis 18 Jahren aus einer psychiatrischen Klinik

rekrutiert. Den Autoren Titze et al. (2005) ging es um ein geeignetes Instrumentarium zur Erfassung der Schwierigkeiten und Störungen der Eltern-Kind-Beziehung aus der Sicht der Kinder und Jugendlichen. Die Beziehungsrepräsentation lehnt sich an das Selbstkonzept von Greve (2000) und die essentiellen Bedürfnisse an, die eine Person an seine Bezugsperson stellt und erfüllt haben möchte (Greve, 2000 zitiert nach Titze et al. 2005). Kritiker mögen nun einwenden, dass die Beziehungsqualität sich über die Zeit verändert, jedoch kommen Pinquart und Silbereisen (2002) zu dem Schluss, dass die Eltern-Kind-Beziehung vom Beginn der Kindheit bis zum Erwachsenenalter unverändert bleibt (Fend, 2001 zitiert nach Titze et al. 2005). Der Fragebogen ermöglicht die Erfassung von Schutz- und Risikofaktoren der Eltern-Kind-Beziehung, dysfunktionalen Beziehungskonstellationen, prekären Beziehungsrepräsentationen und die getrennte Untersuchung der Beziehung zur Mutter und zum Vater (Titze et al., 2005). Der EBF-KJ umfasst in der vorliegenden Studie 40 Items, die von den Kindern und Jugendlichen auf einer fünfstufigen Itemskala (nie, selten, manchmal, oft, immer) beantwortet werden. Die Faktorenanalyse bestätigte sechs der 10 Bereiche. Die internen Konsistenzen der sechs Skalen lagen bei den Müttern zwischen .64 und .90, bei den Vätern zwischen .53 und .89. Damit bewegen sich die Reliabilitäten im guten bzw. zufrieden stellenden Bereich. Die Ergebnisse zeigen, dass Mädchen in der Pubertät die Beziehung zu ihren Eltern problematischer beurteilten als Jungen und mehr Konflikte mit den Eltern austragen, als dies bei Jungen der Fall ist. Konflikte nehmen in der ersten Hälfte der Adoleszenz zu, danach verringern sie sich.

Kinder und Jugendliche nehmen ihre Mütter negativer und zugleich positiver als ihre Väter wahr, d.h. Mütter werden häufiger als Väter genannt, wenn es in negativer Hinsicht um emotionale Vereinnahmung, Ängste/Überprotektion, Konflikte, Hilfe für die Eltern oder in positiver Hinsicht um Unterstützung/Autonomie geht. In der Regel verbringen Kinder und Jugendliche mehr Zeit mit ihren Müttern, so lautet die Erklärung von Titze et al. (2005).

Forschungsfrage Titze et al. (2005): „Welche spezifischen Zusammenhänge bestehen zwischen dem Beziehungskonzept und der Art einer psychischen Störung?“

Kinder und Jugendliche, die Belastungen und Störungen im EBF-KJ aufweisen, zeigen mit höherer Wahrscheinlichkeit eine psychische Symptomatik als Kinder und Jugendliche, die keine Auffälligkeiten im EBF-KJ besitzen (Titze et al., 2005). Das Messinstrument eignet sich daher hervorragend, um die Beziehungsrepräsentation (EBF-KJ) und psychische Auffälligkeiten (SDQ) im Zusammenhang zu untersuchen.

#### **Der EBF-KJ (Titze, Schenck, Logoz & Lehmkuhl, 2014)**

Die neue Studie der Autoren Titze, Schenck, Logoz & Lehmkuhl (2014) untersucht eine Gesamtstichprobe von 1574 Kindern, Jugendlichen und deren Eltern. Die Stichprobe setzt sich aus einer Schulstichprobe und einer klinischen Stichprobe zusammen. Ausgehend vom kumulativen Vulnerabilitäts- und Familienstressmodell, können Ressourcen wie z.B. „Kohäsion“ und „Autonomie“ Risikobelastungen ausgleichen und eine Zunahme des psychischen Wohlbefindens bewirken (Titze et al. 2014).

**Reliabilität der EBF-KJ Skalen (Titze et al., 2014)**

In der Tabelle 2 sind die internen Konsistenzen, getrennt nach Müttern und Vätern, für die Ressourcen-, Risiko- und Hilfeskalen einzeln aufgeführt. Die Ergebnisse zeigen, dass die Reliabilität der Schul- und Klinikstichprobe gute interne Konsistenzen aufweist. Die Skala „Bestrafung“ zeigt die niedrigste interne Konsistenz.

Tabelle 2: Interne Konsistenzen der Subskalen des EBF-KJ (Cronbach Alpha)

Skala	Titze et al., 2014 (Cronbach $\alpha$ M/V) Schule	(Cronbach $\alpha$ M/V) Klinik
Kohäsion	.81/.83	.84/.87
Identifikation	.82/.85	.80/.85
Autonomie	.72/.78	.76/.81
Konflikte	.81/.83	.84/.83
Bestrafung	.57/.62	.73/.74
Ablehnung	.84/.82	.87/.90
Emotionale Vereinnahmung	.80/.82	.78/.78
Überprotektion	.81/.87	.80/.81
Hilfe	.61/.63	.70/.68
Elterndiskrepanz	.70	.80
Gesamtqualität der Elternbeziehung	.75	.77

Beide Geschlechter beurteilten jeweils die Mütter signifikant höher als die Väter im Hinblick auf „Emotionale Vereinnahmung“, „Hilfe“, „Kohäsion“ und „Überprotektion“. Laut den Autoren Titze et al. (2014) liegt dies daran, dass Mütter mehr in der Erziehung eingebunden sind als Väter. Mädchen zeigen signifikant höhere Werte auf den Skalen „Kohäsion“, „Konflikte“ und „Hilfen“ als Jungen. Die Geschlechtsunterschiede hängen womöglich mit dem größeren sozialen Engagement und der höheren Feinfühligkeit der Mädchen zusammen (Titze et al., 2014). Väter weisen höhere Werte auf der Skala „Ablehnung“ auf. Die Vermutung, dass Kinder und Jugendliche sich eher mit dem gleichgeschlechtlichen Elternteil identifizieren, konnte bestätigt werden. Jüngere Kinder (zehn- bis zwölfjährige) entwickeln signifikant positivere Beziehungen zu ihren Eltern als Jugendliche. Außerdem liegen jüngere TeilnehmerInnen bei den „Autonomie“ Erfahrungen leicht über denen der 15- bis 20-Jährigen. Die Interkorrelationen zeigen, dass die Risikoskalen (Konflikte, Bestrafung und Ablehnung) negativ signifikant mit den Ressourcenskalen korrelieren. Die Risikoskalen (Überprotektion und Emotionale Vereinnahmung) korrelieren dagegen positiv mit Kohäsion. Titze & Lehmkühl (2010) erklären dies damit, dass beide Skalen Themen wie z.B. Fürsorge, Ängste, Kummer und Sorgen beinhalten und durch die so empfundene Nähe zu den Eltern ein geringfügiger Zusammenhang mit der „Kohäsion“ entsteht. „Überprotektion“ korreliert wie erwartet negativ mit „Autonomie“.

Tabelle 3 zeigt den Zusammenhang zwischen den EBF-KJ Skalen aus der Studie von Titze et al. (2014) und den YSR/CBCL Skalen *Youth Self-Report der Child Behaviour Checklist* (Döpfner, Plück & Berner, 1994).

Tabelle 3: Pearson Korrelation zwischen EBF-KJ (Titze et al. (2014) und den YSR/CBCL (Döpfner et al. 1994)

Skala	YSR/CBCL (n= 397)
	Gesamtauffälligkeit
Kohäsion	-0.17**
Identifikation	-0.14**
Autonomie	-0.17**
Konflikte	0.33**
Bestrafung	0.24**
Ablehnung	0.37**
Emotionale Vereinnahmung	0.17**
Überprotektion	0.23**
Hilfe	0.25**
Elterndiskrepanz	0.32**
Gesamtqualität der Elternbeziehung	-0.40**

Anmerkungen: \*p <.05, \*\*p <.01 (2-seitig)

Es bestehen negative Korrelationen zwischen den Ressourcenskalen und der Gesamtauffälligkeit sowie positive Korrelationen zwischen den Risikoskalen und der Gesamtauffälligkeit, gemessen mittels des YSR/CBCL. Die Gesamtqualität der Elternbeziehung korreliert signifikant negativ mit der Gesamtauffälligkeit (-0.40). Das heißt: Je niedriger die Qualität der Elternbeziehung, desto höher fällt die Gesamtauffälligkeit aus, oder umgekehrt je höher die Qualität der Elternbeziehung, desto unauffälliger sind die Kinder bzw. Jugendlichen.

Die Ergebnisse von Titze et al. (2014) zeigen, dass Konflikte in der frühen Adoleszenz zwischen Jugendlichen und Eltern zunehmen und in der späteren Adoleszenzphase konstant bleiben. Dies steht im Widerspruch zum vorherigen Artikel von Titze (2005), demzufolge die Konflikte mit der beginnenden Adoleszenz zunehmen und im späteren Verlauf zurückgehen. Die Faktorenanalyse bestätigt die Neun-Faktoren-Struktur.

## 5 Methodik

Im folgenden Kapitel wird auf die Zielsetzung der Studie eingegangen. Die Forschungsfragen werden nochmals aufgelistet. Die Rekrutierung der Stichprobe wird erläutert. Anschließend wird die Durchführung und das Design der Studie präsentiert.

### 5.1 Zielsetzung der vorliegenden Studie

Die Studie untersucht den Zusammenhang zwischen der Beziehungsqualität zu den Eltern und den Verhaltensauffälligkeiten bei SchülerInnen. Die Beziehungsqualität wird mittels des EBF-KJ von Titze und Lehmkühl (2010) erhoben. Die Verhaltensauffälligkeiten werden mittels des SDQ-Deu-Self von Goodman (2005) untersucht. Unterschiede hinsichtlich des Alters und des Geschlechts werden erwartet. Außerdem ist es von Interesse, ob das Messinstrument SDQ sich dazu eignet, Verhaltensauffälligkeiten zu messen. Die vorgestellten Studien kommen zum Teil zu unterschiedlichen Ergebnissen. Nehmen Verhaltensauffälligkeiten im Alter zu oder ab? ExpertInnen sind da unterschiedlicher Meinung. Studien kommen zu dem Schluss, dass Jungen eher zu externalisierenden Verhaltensproblemen und Mädchen eher zu internalisierenden Verhaltensproblemen tendieren. Diese Studie verbindet zwei Messinstrumente miteinander, um differenzierte Ergebnisse bzw. Aussagen zu formulieren. Die Entstehung von Verhaltensproblemen ist sehr komplex, daher konzentriert sich die vorliegende Arbeit auf einen Teilaspekt, der jedoch nicht unterschätzt werden darf. Das Messinstrument von Titze und Lehmkühl setzt sich aus Ressourcen- und Belastungsskalen zusammen. Es ist von Interesse zu untersuchen, ob die Zusammenhänge zwischen den Messinstrumenten CBCL und EBF-KJ replizierbar sind. In der Neuen Mittelschule, kurz NMS genannt, werden alle Kinder und Jugendlichen gleichermaßen beschult, d.h. es wird nicht mehr in sogenannten Leistungsgruppen unterschieden, sondern alle SchülerInnen bekommen den gleichen Lernstoff vermittelt.

Studien zeigen, dass Verhaltensauffälligkeiten in höheren Schulen weniger bis kaum vertreten sind. Schulen, die im Primar- und Sekundarbereich angesiedelt sind, zeigen deutlich höhere Raten an Verhaltensauffälligkeiten. Die Ergebnisse werden abschließend diskutiert und in den aktuellen Forschungskontext eingeordnet.

### 5.2 Forschungsfragen

Forschungsfrage 1: Bestehen Zusammenhänge zwischen der Ressourcenskala „Kohäsion“ und den Belastungsskalen?

Hypothese 1a: Die Ressourcenskala „Kohäsion“ der Mutterversion korreliert negativ mit der Belastungsskala „Konflikte“, „Bestrafung“, „Ablehnung/Gleichgültigkeit“, „Emotionale Vereinnahmung“ und „Überprotektion“.

Hypothese 1b: Die Ressourcenskala „Kohäsion“ der Vaterversion korreliert negativ mit der Belastungsskala „Konflikte“, „Bestrafung“, „Ablehnung/Gleichgültigkeit“, „Emotionale Vereinnahmung“ und „Überprotektion“.

Forschungsfrage 2: Besteht ein negativer Zusammenhang zwischen den Ressourcenskalen und den Verhaltensauffälligkeiten?

Hypothese 2a: Die Ressourcenskalen der Mutter- und Vaterversion korrelieren negativ mit der Verhaltensauffälligkeiten der Mädchen.

Hypothese 2b: Die Ressourcenskalen der Mutter- und Vaterversion korrelieren negativ mit den Verhaltensauffälligkeiten der Jungen.

Forschungsfrage 3: Besteht ein positiver Zusammenhang zwischen den Belastungsskalen und der Gesamtauffälligkeit?

Hypothese 3a: Die Belastungsskalen der Mutterversion korrelieren positiv mit der Gesamtauffälligkeit, den internalisierenden Verhaltensauffälligkeiten und externalisierenden Verhaltensauffälligkeiten.

Hypothese 3b: Die Belastungsskalen der Vaterversion korrelieren positiv mit der Gesamtauffälligkeit, den internalisierenden Verhaltensauffälligkeiten und externalisierenden Verhaltensauffälligkeiten.

Forschungsfrage 4: Besteht ein negativer Zusammenhang zwischen der Verhaltensauffälligkeit von Kindern und Jugendlichen und ihren sozialen Kompetenzen (Ressourcen)?

Hypothese 4: Es besteht ein negativer Zusammenhang zwischen den Ressourcen, sozialen Fähigkeiten und den Verhaltensauffälligkeiten der Kinder und Jugendlichen.

Forschungsfrage 5: Bestehen Geschlechtsunterschiede hinsichtlich der Verhaltensauffälligkeiten bei Kindern und Jugendlichen?

Hypothese 5a: Es bestehen Geschlechtsunterschiede hinsichtlich der Verhaltensauffälligkeiten bei Kindern und Jugendlichen.

Hypothese 5b: Mädchen weisen mehr soziale Fähigkeiten und Kompetenzen als Jungen auf.

Forschungsfrage 6: Welche Prädiktoren eignen sich, um Verhaltensauffälligkeiten von Kindern und Jugendlichen zu bestimmen?



Hypothese 6a Lassen sich anhand der Bewertung der Beziehungsqualität Verhaltensauffälligkeiten von Mädchen vorhersagen?

Hypothese 6b: Lassen sich anhand der Bewertung der Beziehungsqualität Verhaltensauffälligkeiten von Jungen vorhersagen?

### **Festlegung des Signifikanzniveaus $\alpha$**

Für die weiteren Berechnungen wird das statistische Signifikanzniveau auf  $\alpha = .05$  festgelegt. Fällt die beobachtete Wahrscheinlichkeit kleiner aus als das festgelegte Signifikanzniveau  $\alpha$ , dann wird die Nullhypothese zurückgewiesen und somit die Alternativhypothese angenommen (Rost, 2013).

### **Zentraler Grenzwertsatz**

Der Kolmogorov-Smirnov-Test ergab für alle Skalen des SDQ und des EBF-KJ signifikante Ergebnisse, damit wird die Nullhypothese „Die Variablen (Skalen) stammen aus ein normalverteilten Grundgesamtheit“ abgelehnt und die Alternativhypothese „Die Variablen (Skalen) stammen nicht aus einer normalverteilten Grundgesamtheit“ angenommen. Für parametrische Messverfahren werden normalverteilte Daten vorausgesetzt. Der Zentrale Grenzwertsatz besagt, dass jede Stichprobenverteilung von Mittelwerten mit zunehmender Größe sich der Normalverteilung annähert (Sedelmeier & Renkewitz, 2008). Deshalb werden in der vorliegenden Studie parametrische Testverfahren eingesetzt.

## **5.3 Stichprobe**

Im Grazer Umland wurden die Schulen „NMS Deutschfeistritz“ und „NMS Eggersdorf“ für die Schülerbefragung herangezogen. Die 281 Kinder und Jugendlichen der 1. - 4. Klassenstufe der Neuen Mittelschule wurden mittels einer computergestützten Umfrage zum Thema „Verhalten und Beziehung von Kindern und Jugendlichen in der Schule“ befragt. 281 SchülerInnen haben an der Befragung teilgenommen. Von ihnen liegen acht unvollständige und 273 vollständige Datensätze vor. Die vorliegende Stichprobe setzt sich aus  $N = 278$  Kindern und Jugendlichen zusammen, die aus der Region Graz-Umgebung stammen. Die SchülerInnen befinden sich im Alter von 10 bis 16 Jahren ( $M = 12.58$ ,  $SD = 1.33$ ). Diese Schulstichprobe setzt sich aus 136 Mädchen (48.9 %) und 142 Jungen (51.1 %) zusammen. Das Durchschnittsalter beträgt bei den Mädchen 13 Jahre ( $M = 12.64$ ,  $SD = 1.30$ ) und bei den Jungen ebenfalls 13 Jahre ( $M = 12.54$ ,  $SD = 1.36$ ). Tabelle 4 zeigt eine Übersicht der teilnehmenden Klassenstufen der Neuen Mittelschule in Eggersdorf und Deutschfeistritz.

Tabelle 4: Anzahl an der Befragung teilnehmenden Klassen im Grazer Umland

Schule		NMS Eggersdorf	NMS Deutschfeistritz	Gesamt
		Anzahl		
Klassenstufe	1. Klasse	3	2	5
	2. Klasse	2	1	3
	3. Klasse	2	1	3
	4. Klasse	3	3	6
Gesamt		10	7	17

## 5.4 Durchführung und Design

Im Mai 2016 wurden die Schulen angefragt, ob sie an der Untersuchung teilnehmen möchten. Die Genehmigung der Erhebung erfolgte durch den Schulleiter/ die Schulleiterin. Die Schulleitung erkundigte sich beim Lehrpersonal, ob es an der SchülerInnenbefragung interessiert sei. Sofern sich die LehrerInnen bereit erklärten, an der Befragung teilzunehmen, wurden ihnen eine Elterninformation und die Einverständniserklärung ausgehändigt, die sie an die Eltern bzw. Erziehungsberechtigten verschicken sollten. Den Eltern wurde es freigestellt, ob ihre Kinder an der Befragung teilnehmen durften oder nicht. Die Erhebung fand im Juni 2016 während einer regulären Unterrichtsstunde statt. Jedem Schüler/ Jeder Schülerin stand ein Computer zur Verfügung. Nach einer kurzen Instruktion vom Testleiter wurde der Link zur Befragung an die Tafel projiziert.

Die Instruktion lief in allen Klassen gleich ab und enthielt folgende Inhalte:

*„Ich brauche eure Unterstützung. Es handelt sich um eine SchülerInnenbefragung. Es ist kein Test. Es gibt kein richtig oder falsch! Wenn ich dich beispielsweise frage, wie es dir geht, dann kann ich nicht bewerten, ob es richtig oder falsch ist.“*

*Klicke das Kästchen an, das am besten zutrifft! Nur ein Kästchen anklicken und achte darauf, dass du keine der Fragen auslässt! Deine Daten werden streng vertraulich und anonym behandelt und nicht an Dritte weitergegeben und somit auch nicht an deinen Lehrer/ deine Lehrerin oder die Schulleitung.“*

Nach erfolgreicher Eingabe gelangten die Schüler und Schülerinnen zur Beschreibung der Untersuchung. Der Beschreibungstext lautete:

*„Antworte einfach so wie es für dich ist - hier gibt es keine richtigen oder falschen Antworten. Bitte beantworte die folgenden Fragen, indem du in das am besten zutreffende Kästchen ein Kreuz machst. Bitte pro Frage nur ein Kästchen ankreuzen!“*

Anschließend gelangten die Schüler und Schülerinnen zum Willkommenstext. Der Willkommenstext lautete:

*„Vielen Dank, dass du an der Befragung teilnimmst. Bitte beantworte die folgenden Fragen so gut du kannst. Es gibt keine richtigen oder falschen Antworten. Deine Daten werden streng vertraulich und anonym behandelt und nicht an Dritte weitergegeben (somit auch nicht an LehrerInnen und Schulleitung).“*

Zunächst wurden das Geschlecht, das Alter und der Migrationshintergrund anhand der zu Hause gesprochenen Sprache erfragt. Auf den Migrationshintergrund wird in der vorliegenden Studie nicht weiter eingegangen, da nur sechs SchülerInnen (2.1 %) angaben „zu Hause nie Deutsch zu sprechen“. Danach gelangten die SchülerInnen zum nächsten Abschnitt der Befragung. Hier wurden ihnen die 36 Items des EBF-KJ (Muttersversion) von Titze und Lehmkuhl (2010) vorgelegt. Im zweiten Abschnitt folgten die 25 Items des SDQ-Deu-Self von Goodman (1997) und abschließend die 36 Items des EBF-KJ (Vatersversion). In Summe waren 100 Items zu beantworten. Während der Befragung gab ein Prozentbalken an, wie viele Items bereits beantwortet wurden. Die Befragung wurde so eingerichtet, dass die SchülerInnen nur dann zur nächsten Frage geführt wurden, wenn sie die vorherige beantwortet hatten. Somit wurden ausschließlich vollständige Datensätze generiert. Am Ende der Befragung sendeten die Schüler und Schülerinnen ihren ausgefüllten Fragebogen ab.

### **Zeitungsfang der Schülerbefragung**

Die Schüler und Schülerinnen wurden im Klassenverband befragt. Ursprünglich war eine Schulstunde à 50 Minuten für die Instruktion, das Starten des Computers, die Eingabe des Links, für aufkommende Fragen und die Beantwortung der Fragen vorgesehen. Die Befragung selbst dauerte in den unteren Klassenstufen (1. bis 2. Klasse) mit ca. 40 Minuten ein wenig länger als in den höheren Klassenstufen (3. bis 4. Klasse) mit ca. 25-30 Minuten.

### **Verhalten der Schüler und Schülerinnen während der Befragung**

Die Befragung fand im Computer-/Medienraum statt. Nach einer kurzen Absprache mit der Lehrkraft übernahm dann der Testleiter die Unterrichtsstunde. Dem Lehrpersonal stand es frei, während der Befragung anwesend zu sein. In ca. 75% der Fälle führte der Testleiter die Befragung alleine durch. Es gab keine Zwischenfälle oder dergleichen. Die SchülerInnen verhielten sich größtenteils ruhig während der Befragung. Sie beantworteten die Fragen zügig und gewissenhaft. Nur wenige Formulierungen des EBF-KJ sorgten für Verständnisprobleme, wie z.B. Item 5 „Mit meiner Mutter habe ich gerne geknuddelt (gerangelt, gebalgt)“, Item 16 „Meine Mutter hat ihr Herz bei mir ausgeschüttet“, Item 32 „Meine Mutter hat mich angemackert“. Diese wurden durch den Testleiter oder die Lehrkraft

behaben. Nur in wenigen Fällen musste die Befragung wegen Zeitmangels oder fehlender Motivation abgebrochen werden. Kinder von AlleinerzieherInnen stellten meistens die Frage, was sie mit der Vaterversion machen sollen, da sie keinen Vater hätten. Die Kinder wurden instruiert eine männliche Bezugsperson zu wählen, die ihnen vergleichsweise nahe steht.

## 6 Ergebnisse

In weiterer Folge werden die methodenbezogenen Ergebnisse dargestellt. Die Reliabilität des EBF-KJ und des SDQ wurde ermittelt. Die Verteilung der Rohwerte und die Antworthäufigkeit werden angeführt.

### 6.1 Methodenbezogene Ergebnisse

#### Reliabilität des SDQ-Self

Das Cronbach Alpha für die fünf Skalen reicht von .51 bis .70. Eine höhere interne Konsistenz erbrachte die Skala „Prosoziales Verhalten“ mit .61 bei den Jungen und .74 bei den Mädchen. Die Cronbach  $\alpha$ -Werte der Jungen lagen zwischen .47 und .61, die der Mädchen bei .48 und .74. Für die Gesamtstichprobe kam die interne Konsistenz der Skala „Gesamtproblemwert“ auf .58. Die Item-Trennschärfen für die Gesamtstichprobe fielen bei Jungen und Mädchen äußerst niedrig aus.

#### Itemstatistik

In Tabelle 5 ist die Itemstatistik getrennt für die Mutter- und Vaterversion mit dazugehörigen Mittelwerten und Standardabweichungen aufgelistet. Die Items sind den jeweiligen Skalen zugeordnet. Für jede Skala wird das Cronbach Alpha getrennt für Mutter- und Vaterversion berechnet. Das Cronbach Alpha der Mutterversion liegt zwischen .60 und .85. Für die Vaterversion bewegt sich das Cronbach Alpha zwischen .69 und .87. Die Kohäsions- und Identifikationsskala weisen für die Ressourcenskalen die höchsten Reliabilitäten auf ( $\alpha = .76/.84$ ; M/V und  $\alpha = .80/.86$ ; M/V). Die Skala „Hilfe“ zeigt ein geringeres Cronbach Alpha ( $\alpha = .61/.69$ ; M/V). Die Reliabilität der Vaterversion fällt tendenziell höher aus als die der Mutterversion.

#### Reliabilität des EBF-KJ

Die internen Konsistenzen (Cronbach Alpha) befinden sich zwischen .60 und .87. Die Reliabilitäten sind in Tabelle 5 getrennt nach Mutter- und Vaterversion dargestellt. Das Cronbach Alpha der Mutterversion fiel geringfügig niedriger aus als das der Vaterversion. Die Reliabilität der Ressourcenskalen der Vaterversion lag über .80 und somit im sehr guten Bereich. Über .74 stieg die Reliabilität in den Problemskalen der Vaterversion. Die Ressourcenskalen der Mutterversion dagegen bewegten sich zwischen .60 und .80. Die internen Konsistenzen fielen für die Skalen „Bestrafung“ und „Emotionale Vereinnahmung“ mit .61/.69 niedrig aus. Die Hilfeskala erzielte die niedrigste interne Konsistenz mit .61 für die Mutterversion und .69 für die Vaterversion. Hohe Reliabilitäten lagen für die Skalen „Identifikation“  $\alpha = .80/.86$  und „Ablehnung“  $\alpha = .85/.87$  vor.

Tabelle 5: Itemstatistik und Reliabilität des EBF-KJ

Item Nr.	EBF-KJ Skalen ( $\alpha$ M/V) Items für die Mutter/Vater	M		SD		$r_{it}$	
		Mutter	Vater	Mutter	Vater	Mutter	Vater
	<b>Kohäsion (<math>\alpha = .76 /.84</math>)</b>						
10	Mutter war für mich da	3,6159	3,0876	0,79838	1,18275	.63	.76
27	Mutter hat mich geliebt	3,4964	3,1496	0,87177	1,14972	.74	.80
34	Mutter hat mir geholfen bei Problemen	2,6413	2,1241	1,25841	1,27498	.69	.72
5	Nähe und Zärtlichkeit mit der Mutter	2,4493	2,2299	1,16975	1,38081	.76	.81
19	Angelehnt bei der Mutter	2,3043	2,0146	1,19763	1,33417	.81	.84
	<b>Identifikation (<math>\alpha = .80/.86</math>)</b>						
4	Wichtigkeit der Meinung der Mutter	3,0978	2,8938	0,96174	1,06398	.70	.78
31	Mutter als Vorbild	2,8116	2,7985	1,16339	1,16934	.86	.85
35	Ähnlichkeit der Mutter	2,1884	2,4908	0,99124	1,07482	.76	.84
36	Ich will genauso werden wie meine Mutter.	1,837	2,2198	1,12438	1,20173	.84	.87
	<b>Autonomie (<math>\alpha = .60 /.81</math>)</b>						
1	Wahrgenommene Freiheiten	2,7935	2,7445	0,8118	1,08624	.68	.79
11	Ausleben von Freiheiten	2,7319	2,6861	0,79581	0,99634	.67	.82
20	Partizipation	1,7609	1,9672	0,94237	1,09059	.69	.80
28	Selbstwirksamkeitserleben	2,7319	2,7226	0,96136	1,06719	.67	.77
	<b>Konflikte (<math>\alpha = .76 /.82</math>)</b>						
6	Streit mit der Mutter	1,4094	0,9781	0,91201	1,04104	.75	.81
15	Meinungsunterschiede zwischen der Mutter und mir	1,8297	1,6788	0,88008	1,02306	.72	.72
24	Lautstarke Auseinandersetzungen mit der Mutter	1,0833	0,854	0,9047	1,0345	.80	.85
32	Meine Mutter hat mich angemockert.	1,2609	0,9051	1,08077	1,04397	.78	.83
	<b>Bestrafung (<math>\alpha = .61 /.84</math>)</b>						
9	Körperliche Gewalt	0,163	0,208	0,55157	0,71392	.75	.91
18	Harte Sanktionen	0,4891	0,4745	0,78385	0,92646	.81	.86

Item Nr.	EBF-KJ Skalen ( $\alpha$ M/V) Items für die Mutter/Vater	M		SD		$r_{it}$	
		Mutter	Vater	Mutter	Vater	Mutter	Vater
26	Strafen mit Gegenständen	0,1232	0,1934	0,55206	0,71291	.70	.87
	<b>Ablehnung (<math>\alpha = .85/.87</math>)</b>						
8	Kind ist der Mutter egal	0,1558	0,3212	0,60393	0,90933	.82	.86
14	Kind ist wertlos	0,2717	0,2993	0,74984	0,81528	.90	.84
17	Mutter ist dem Kind gleichgültig gestimmt	0,1268	0,3723	0,49198	0,98343	.84	.90
23	Ablehnung des Kindes	0,1377	0,3029	0,54194	0,85989	.79	.86
	<b>Emotionale Vereinnahmung (<math>\alpha = .69/.75</math>)</b>						
7	Kind muss Trost spenden	0,8152	0,3832	0,84762	0,76738	.60	.73
16	Mutter teilt Kummer mit dem Kind	1,2862	0,719	1,21564	1,06795	.79	.79
25	Mutter teilt Sorgen mit dem Kind	0,8406	0,4562	0,88418	0,77972	.74	.74
33	Mutter fragt um Rat	0,9819	0,6971	1,01069	0,89741	.72	.78
	<b>Überprotektion (<math>\alpha = .72/.84</math>)</b>						
3	Mutter macht sich übermäßig Sorgen	2,1812	1,8321	1,08367	1,15514	.75	.82
13	Mutter ist übervorsichtig	2,1413	1,7591	0,98625	1,1485	.78	.87
22	Ängstlichkeit der Mutter	2,0435	1,6314	1,21128	1,21011	.78	.87
30	Angst vorm „Falschen Umgang“	1,4674	1,2263	1,33853	1,29803	.67	.75
	<b>Hilfe (<math>\alpha = .61/.69</math>)</b>						
2	Hilfsbedürftigkeit der Mutter	1,9529	1,635	0,84075	1,08857	.58	.73
12	Rücksichtnahme auf die Mutter	1,308	1	0,9319	1,07588	.63	.61
21	Höhere Belastung für das Kind	0,9855	0,8212	1,01254	1,10649	.73	.77
29	Überforderung der Mutter	1,558	1,2993	0,991	1,06812	.77	.77

### Einteilung der Rohwerte des SDQ-Self

In der Tabelle 7 sind die Rohwerte der Gesamtstichprobe aufgeteilt in „normal“, „grenzwertig“ und „auffällig“, gemäß den formulierten Kriterien nach Goodman (1997). Demnach sind 80% der Versuchspersonen als „normal/unauffällig“, 10% als „grenzwertig“ und 10% als „auffällig“ anzusehen. Die Tabelle 6 gibt die Antworthäufigkeit der Einzelitems des SDQ-Self in Prozent an.

50% der Schüler und Schülerinnen geben an, dass sie sich teilweise „häufig Sorgen machen“ und 17,4% stimmen dieser Aussage eindeutig zu. Die Skala „Verhaltensprobleme“ erfragt, wie leicht die Schüler und Schülerinnen wütend werden. Etwa 44% der Befragten stimmen der Aussage teilweise und etwa 11% eindeutig zu. Ca. ein Viertel der befragten SchülerInnen geben an, dass sie oft unruhig und dauernd in Bewegung sind. Die Skala „Probleme mit Gleichaltrigen“ beinhaltet u.a. die Frage, ob die SchülerInnen „einen oder mehrere gute Freunde haben“. Ca. 85% stimmen der Aussage nicht zu. 21% der Befragten geben an, dass sie teilweise gemobbt werden.

Kaum 18% stimmen der Aussage eindeutig zu. In der Skala „Verhaltensprobleme“ geben 44% an, dass sie teilweise „leicht wütend“ werden (Item 5), 11% der SchülerInnen stimmen eindeutig dieser Aussage zu. 55% der SchülerInnen berichten, dass sie teilweise tun, was von ihnen verlangt wird (Item 7). Auf der Skala „Hyperaktivität“ stimmen 47% „teilweise“ der Aussage zu, dass sie „oft unruhig“ sind (Item 2), 54%, dass sie „dauernd in Bewegung“ sind (Item10), 53%, dass sie sich „leicht ablenken“ lassen (Item 15), 62%, dass sie nachdenken, bevor sie handeln, (Item 21) und 60%, dass sie zu Ende bringen, was sie angefangen haben (Item 25). 25% der SchülerInnen bejahen eindeutig die Aussage „Ich bin oft unruhig“ (Item 2) und weitere 24% die Aussage „Ich bin dauernd in Bewegung“ (Item10). Auf der Skala „Probleme mit Gleichaltrigen“ geben 21% an, dass sie teilweise „schikaniert oder gehänselt“ werden (Item 19) und 50% machen sich teilweise die Aussage zu Eigen: „Ich komme besser mit Erwachsenen aus“ (Item 23).

Tabelle 6: Antworthäufigkeit der Einzelitems des SDQ-Self (Items 7, 11, 14, 21 und 25 sind umkodiert)

Skala und Items	Antworthäufigkeit in %		
	Nicht zutreffend	Teilweise zutreffend	Eindeutig zutreffend
<b>Emotionale Probleme</b>			
Ich habe häufig Kopfschmerzen (3)	56.5	31.1	8.3
Ich mache mir häufig Sorgen (8)	32.6	50.0	17.4
Ich bin oft unglücklich (13)	67.8	26.8	5.4
Neue Situationen machen mich nervös (16)	40.2	46.7	13.0
Ich habe viele Ängste (24)	55.1	37.3	7.6
<b>Verhaltensprobleme</b>			
Ich werde leicht wütend (5)	45.7	43.8	10.5

Skala und Items	Antworthäufigkeit in %		
	Nicht zutreffend	Teilweise zutreffend	Eindeutig zutreffend
Normalerweise tue ich, was man mir sagt (7)	11.6	55.1	33.3
Ich schlage mich häufig (12)	83.7	13.8	2.5
Andere behaupten, ich lüge (18)	62.7	30.1	7.2
Ich nehme Dinge, die mir nicht gehören (22)	85.5	9.4	5.1
<b>Hyperaktivität</b>			
Ich bin oft unruhig (2)	27.9	47.1	25.0
Ich bin dauernd in Bewegung (10)	22.5	54.0	23.6
Ich lasse mich leicht ablenken (15)	33.0	53.3	13.8
Ich denke nach, bevor ich handle (21)	9.1	62.3	28.6
Ich mache zu Ende, was ich anfangen (25)	10.5	60.9	28.6
<b>Probleme mit Gleichaltrigen</b>			
Ich bin meistens für mich allein (6)	43.5	47.1	9.4
Ich habe einen oder mehrere gute Freunde (11)	2.2	12.7	85.1
Im Allgemeinen bin ich bei Gleichaltrigen beliebt (14)	11.6	60.9	27.5
Ich werde schikaniert oder gehänselt (19)	71.7	21.0	7.2
Ich komme besser mit Erwachsenen aus (23)	41.7	50.0	8.3
<b>Prosoziales Verhalten</b>			
Ich versuche, nett zu sein (1)	2.9	35.9	61.2
Ich teile normalerweise mit anderen (4)	9.4	48.2	42.4
Ich bin hilfsbereit, wenn andere krank sind (9)	2.9	27.5	69.6
Ich bin nett zu Jüngeren (17)	4.3	16.3	79.3
Ich helfe oft freiwillig (20)	5.1	44.9	50.0



### Antworthäufigkeit der Einzelitems des SDQ-Self

Die Tabelle 7 enthält die Skalenrohwerter aufgeteilt in Punkte und Prozent. Die Einteilung „Normal“, „Grenzwertig“ und „Auffällig“ entspricht den festgelegten Kriterien von Goodman (2005), demnach sollten 80% der Schüler und Schülerinnen „normal“, 10% „grenzwertig“ und 10% „auffällig“ sein. Die Skalen „Gesamtproblemwert“, „Emotionale Probleme“, „Verhaltensprobleme“ erfüllen weitestgehend die Kriterien.

Tabelle 7: Rohwerte dieser Studie mittels des SDQ-Self-Report (n = 278) aufgeteilt nach normal, grenzwertig und auffällig

Skala	Normal	%	Grenzwertig	%	Auffällig	%
	Punkte		Punkte		Punkte	
Gesamtproblemwert	0-16	80.8	17-19	11.6	≥ 20	7.6
Emotionale Probleme	0-4	77.5	5	11.2	6-10	11.3
Verhaltensprobleme	0-3	80.8	4	8.7	5-10	10.5
Hyperaktivität	0-5	69.9	6	16.7	7-10	13.4
Probleme mit Gleichaltrigen	0-4	87.3	5	7.6	6-10	5.1
Prosoziales Verhalten	10-6	89.9	5	4.3	4-0	5.8

In Tabelle 8 sind das Cronbach Alpha und die Trennschärfe getrennt nach Gesamt und Geschlecht angeführt. Die Reliabilität liegt für die Gesamtstichprobe N = 276 zwischen .51 und .70. Die Reliabilität für die Skala „Gesamtproblemwert“ und für die Skala „Emotionale Probleme“ liegt bei .58, für die Skala „Hyperaktivität“ liegt sie bei .59. Das Cronbach Alpha für die Skala „Probleme mit Gleichaltrigen“ kommt auf .52 und für die Skala „Verhaltensprobleme“ auf .51. Die nach Geschlecht getrennten internen Konsistenzen bewegen sich bei den Jungen zwischen .47 und .61 und bei den Mädchen zwischen .48 und .74. Die Item-Gesamtskalenkorrelationen reichen von -.001 bis .47.

Tabelle 8: Interne Konsistenzen (Cronbach  $\alpha$ ) und Trennschärfen

Skala	Cronbach $\alpha$			Trennschärfe		
	Gesamt N = 276	Jungen n = 141	Mädchen n = 135	Gesamt N = 276	Jungen n = 141	Mädchen n = 135
EP	.58	.59	.49	-.001-.32	-.044-.42	-.055-.31
VA	.51	.47	.53	.075-.33	.005-.32	.026-.37
HYP	.59	.55	.61	.033-.52	-.026-.50	.092-.53
PG	.52	.56	.48	.036-.32	.025-.33	-.058-.35
PRO	.70	.61	.74	.19-.47	.087-.40	.17-.57
GP	.62	.58	.65	.099-.43	-.37-.54	-.39-.54

Tabelle 9 zeigt die Skaleninterkorrelationen nach Pearson. Die Ressourcenskalen der Mutterversion (Kohäsion, Identifikation und Autonomie) korrelieren signifikant positiv miteinander und mit der Vaterversion. Die Problemskalen (Konflikte, Ablehnung, Bestrafung) der Mutter- und Vaterversion korrelieren signifikant negativ mit den Ressourcenskalen (Kohäsion, Identifikation, Autonomie). Die Korrelationen zwischen Kohäsion und Identifikation fallen relativ hoch aus (.68/.67 für Vater/Mutter). Ablehnung korreliert negativ signifikant mit Kohäsion (-.41/-.42 für V/M). Überprotektion korreliert positiv mit Emotionaler Vereinnahmung (.25/.37 für V/M).

Tabelle 9: EBF-KJ Skaleninterkorrelationen (Pearson, Skalenmittelwerte, Gesamtstichprobe)

Skala	Koh	Id	Au	Kon	Str	Abl	EV	Uebe	Hilfe
Kohäsion		,67**	,31**	-,27**	-,37**	-,42**	,26**	,17**	-0,11
Identifikation	,68**		,34**	-,41**	-,34**	-,38**	,26**	0,12	-,171**
Autonomie	,45**	,57**		-,18**	-,31**	-,30**	0,06	-0,04	-0,02
Konflikte	-,32**	-,41**	-,32**		,43**	,40**	-0,03	,22**	,301**
Bestrafung	-,27**	-,25**	-,29**	,60**		,73**	,13*	0,11	,281**
Ablehnung	-,41**	-,42**	-,46**	,58**	,75**		0,08	0,07	,239**
Emotionale Vereinnahm.	,29**	,21**	-0,01	0,11	,30**	,27**		,37**	,338**
Überprotektion	,29**	,20**	0,01	0,11	-0,02	-0,04	,25**		,272**
Hilfe	-0,06	0,05	-,15*	,37**	,46**	,38**	,43**	0,11	

Anmerkung: Die obere rechte Hälfte entspricht den Mutterskalen (1-9), die untere linke Hälfte entspricht den Vaterskalen; \*/\*\*  $p < .05/.01$  (2-seitig); Koh= Kohäsion, Id= Identität, Au= Autonomie, Kon= Konflikte, Str= Bestrafung/Schläge, Abl= Ablehnung/Gleichgültigkeit, EV= Emotionale Vereinnahmung, Uebe= Ängste/Überprotektion, Hi= Hilfe

Tabelle 10 enthält die Ergebnisse der deskriptiven Statistiken und Geschlechtsunterschiede der EBF-KJ Skalen der Mutterversion. Für die Skalen Kohäsion ( $t_{(274)} = 3.04$ ,  $p < .05$ ), Identität ( $t_{(274)} = 2.78$ ,  $p < .05$ ) und Strafe ( $t_{(274)} = -1.99$ ,  $p < .05$ ) liegen signifikante Mittelwertunterschiede vor.

Tabelle 10: Deskriptive Statistiken und Geschlechtervergleich der EBF-KJ Mutterversion

	Jungen		Mädchen		Geschlechterunterschiede		
	M	SD	M	SD	t	df	p
EMF-KJ-Mutter							
Kohäsion	2,77	0,74	3,04	0,77	3,04	274	.003
Identität	2,35	0,79	2,63	0,87	2,78	274	.006
Autonomie	2,48	0,58	2,53	0,61	0,69	274	.494
Konflikte	1,33	0,70	1,47	0,74	1,60	274	.110
Strafe	0,31	0,51	0,20	0,44	-1,99	274	.047
Ablehnung	0,18	0,47	0,17	0,53	-0,15	274	.885
Emot. Vereinn.	1,01	0,74	0,95	0,70	-0,70	274	.486
Überbehütung	1,91	0,80	2,01	0,91	1,04	274	.300
Hilfe	1,49	0,64	1,41	0,65	-1,10	274	.291

Anmerkung: N = 276; Jungen n = 141, Mädchen = 135, EBF-KJ = Elternbildfragebogen für Kinder und Jugendliche; M = Mittelwert; SD = Standardabweichung

Die Tabelle 11 fasst die Mittelwerte, Standardabweichungen und Geschlechterunterschiede bei den EBF-KJ Skalen der Vaterversion zusammen. Sie zeigt die signifikanten Mittelwertunterschiede für die Skalen Identifikation ( $t_{(272)} = -4.60$ ,  $p < .001$ ), Autonomie ( $t_{(272)} = -2.18$ ,  $p < .05$ ), Konflikte ( $t_{(272)} = 1.97$ ,  $p \leq .05$ ), Emotionale Vereinnahmung ( $t_{(272)} = -2.66$ ,  $p < .05$ ) und Hilfe ( $t_{(272)} = -3.64$ ,  $p < .001$ ).

Tabelle 11: Deskriptive Statistiken und Geschlechtervergleich der EBF-KJ Vaterversion

	Jungen		Mädchen		Geschlechterunterschiede		
	M	SD	M	SD	t	df	p
EMF-KJ-Vater							
Kohäsion	2,50	0,93	2,54	1,06	0,30	272	.767
Identität	2,85	0,82	2,34	0,99	-4,60	272	.000
Autonomie	2,64	0,76	2,42	0,91	-2,18	272	.030
Konflikte	1,01	0,78	1,20	0,87	1,97	272	.050
Strafe	0,36	0,74	0,22	0,63	-1,60	272	.109
Ablehnung	0,32	0,72	0,33	0,83	0,12	272	.904
Emot. Vereinn.	0,67	0,70	0,46	0,63	-2,66	272	.008
Überbehütung	1,56	0,97	1,67	1,02	0,89	272	.372
Hilfe	1,35	0,73	1,02	0,79	-3,64	272	.000

Anmerkung: N = 276; Jungen n = 141, Mädchen = 135, EBF-KJ = Elternbildfragebogen für Kinder und Jugendliche; M = Mittelwert; SD = Standardabweichung

## 6.2 Hypothesenbezogene Ergebnisse der Datenauswertung

In diesem Kapitel werden die Hypothesen 1-6 überprüft und die Ergebnisse in Tabellenform dargestellt.

### 6.2.1 Hypothese 1a: Die Ressourcenskala „Kohäsion“ der Mutterversion korreliert negativ mit der Belastungsskala „Konflikte“, „Bestrafung“, „Ablehnung/Gleichgültigkeit“, „Emotionale Vereinnahmung“ und „Überprotektion“.

Die Hypothesen 1a und 1b wurden mittels einer Korrelation nach Spearman berechnet. Die Tabelle 9 stellt die Ergebnisse der Analyse dar. Die Hypothesen 1a und 1b gehen von einem negativen Zusammenhang zwischen den Ressourcenskalen und den Belastungsskalen des EBF-KJ aus.

Hypothese 1a: „Kohäsion“ der Mutterversion korreliert signifikant negativ mit den Skalen „Konflikte“ (Kon;  $r(276) = -.268$ ,  $p = .001$ ), „Bestrafung“ (Str;  $r(276) = -.370$ ,  $p = .001$ ) und „Ablehnung/Gleichgültigkeit“ (Abl;  $r(276) = -.419$ ,  $p = .001$ ). Die Skalen „Emotionale Vereinnahmung“ (EV;  $r(276) = .264$ ,  $p = .001$ ) und „Überprotektion“ (Uebe;  $r(276) = .164$ ,  $p = .001$ ) hingegen korrelieren positiv mit der Ressourcenskala „Kohäsion“. Die Hypothese 1a lässt sich nur teilweise bestätigen.

### 6.2.2 Hypothese 1b: Die Ressourcenskala „Kohäsion“ der Vaterversion korreliert negativ mit der Belastungsskala „Konflikte“, „Bestrafung“, „Ablehnung/Gleichgültigkeit“, „Emotionale Vereinnahmung“ und „Überprotektion“.

Hypothese 1b: Die Ressourcenskala „Kohäsion“ korreliert signifikant negativ mit den Belastungsskalen „Konflikte“ (Kon;  $r(274) = -.315$ ,  $p = .001$ ), „Bestrafung“ (Str;  $r(274) = -.266$ ,  $p = .001$ ) und „Ablehnung/Gleichgültigkeit“ (Abl;  $r(274) = -.410$ ,  $p = .001$ ). „Kohäsion“ korrelierte mit „Emotionaler Vereinnahmung“ signifikant positiv (EV;  $r(274) = .288$ ,  $p = .001$ ) und signifikant positiv mit „Überprotektion“ (Uebe;  $r(274) = .288$ ,  $p = .001$ ).

### 6.2.3 Hypothese 2a Besteht ein negativer Zusammenhang zwischen den Ressourcenskalen des EBF-KJ und den Verhaltensauffälligkeiten der Mädchen?

Wie Tabelle 12 für die Mädchen stellt Tabelle 13 für die Jungen die Korrelation zwischen den EBF-KJ Skalen und der Klassenstufe einerseits und den SDQ Skalen andererseits dar. Dabei sind die EBF-KJ Skalen nach Mutter- und Vaterversion unterschieden, die SDQ Skalen ihrerseits führen die Werte für die internalisierenden und externalisierenden

Verhaltensauffälligkeiten sowie den Gesamtproblemwert getrennt auf. Die Analyse zeigt, dass es zwischen den externalisierenden Verhaltensauffälligkeiten und den Ressourcenskalen der Mutter- und Vaterversion signifikante negative Zusammenhänge gibt. Positive Zusammenhänge bestehen zwischen den Belastungsskalen „Konflikte“, „Strafe“ und „Ablehnung“ der Mutter-, und Vaterversion und den externalisierenden Verhaltensauffälligkeiten. Keine Zusammenhänge konnten für die Skalen „Emotionale Vereinnahmung“ und „Überprotektion“ und den externalisierenden Verhaltensauffälligkeiten beobachtet werden, jedoch gibt es signifikante Zusammenhänge zwischen den Skalen „Emotionale Vereinnahmung“ und „Überprotektion“ der Mutterversion und den internalisierenden Verhaltensauffälligkeiten.

Bei der Vaterversion konnte eine signifikante Korrelation zwischen der Skala „Emotionale Vereinnahmung“ und den internalisierenden Verhaltensauffälligkeiten beobachtet werden. Die Ergebnisse der Tabelle zeigen negative Korrelationen zwischen den Ressourcenskalen und der Gesamtauffälligkeit. Alle Belastungsskalen korrelieren positiv mit der Gesamtauffälligkeit bis auf die Skala „Überprotektion“ der Vaterversion. Besonders hohe Korrelationen konnten zwischen der Skala „Strafe“ der Mutterversion ( $r = .34^{**}$ ) und der Gesamtauffälligkeit verzeichnet werden. „Konflikte“, „Strafe“ und „Ablehnung“ der Vaterversion korrelierten hoch mit der Gesamtauffälligkeit ( $r = .43^{**}/ .51^{**}/ .47^{**}$ ). Für die Klassenstufe konnten keine signifikanten Zusammenhänge beobachtet werden.

Tabelle 12: Korrelationen (Pearson) getrennt nach Geschlecht: Korrelation zwischen Klassenstufe, EBF-KJ Mutter und Vater Skalen und Stärken und Schwächen (SDQ) für Mädchen

EBF-KJ Skalen	SDQ		
	Intern	Extern	Gesamt
Kohäsion (M)	-0,068	-,364**	-,263**
Identifikation (M)	-0,134	-,404**	-,327**
Autonomie (M)	-0,074	-,213*	-,175*
Konflikte (M)	0,087	,400**	,296**
Strafe (M)	,183*	,381**	,343**
Ablehnung(M)	0,13	,279**	,249**
Emot. Vereinn. (M)	,274**	0,084	,217*
Überprotektion (M)	,312**	0,14	,274**
Hilfe (M)	,390**	,266**	,397**
Kohäsion (V)	-0,145	-,249**	-,239**
Identifikation (V)	-,258**	-,236**	-,300**
Autonomie (V)	-,291**	-,245**	-,325**
Konflikte (V)	,432**	,270**	,426**
Strafe (V)	,427**	,419**	,513**
Ablehnung (V)	,402**	,365**	,465**
Emot. Vereinn. (V)	,181*	0,131	,189*
Überprotektion (V)	0,151	0,022	0,105
Hilfe (V)	,440**	,204*	,390**
Klassenstufe	0,083	-0,007	0,046

Anmerkung: Der SDQ wird unterteilt in internalisierende (Emotionale Probleme, Verhaltensprobleme mit Gleichaltrigen), externalisierende (Verhaltensprobleme, Hyperaktivität) Verhaltensauffälligkeiten, Gesamtauffälligkeit (Gesamt); der EBF-KJ wird unterteilt in Ressourcenskalen (Kohäsion, Identifikation, Autonomie) und Belastungsskalen (Konflikte, Strafe, Ablehnung, Emotionale Vereinnahmung, Überprotektion) und eine zusätzliche Skala „Hilfe“; \*/\*\*  $p < .05/.01$  (2-seitig)

#### 6.2.4 Hypothese 2b Besteht ein negativer Zusammenhang zwischen den Ressourcenskalen des EBF-KJ und den Verhaltensauffälligkeiten der Jungen?

Die Ergebnisse der Jungen in Tabelle 13 zeigen, dass es zwischen den Ressourcenskalen „Identifikation“ und „Autonomie“ der Mutterversion und den externalisierenden Verhaltensauffälligkeiten ein negativer Zusammenhang besteht. Alle Ressourcenskalen der Vaterversion korrelieren signifikant negativ mit den externalisierenden Verhaltensauffälligkeiten, bis auf die Skala „Kohäsion“ ( $r = .118$ , n.s.). Zwischen den Belastungsskalen „Konflikte“, „Strafe“, „Ablehnung“, „Überprotektion“ der Mutterversion und den externalisierenden Verhaltensauffälligkeiten existieren signifikante Zusammenhänge. Ähnliche Korrelationen ergeben sich für die Vaterversion; bis auf die Skalen „Emotionale

Vereinnahmung“ und „Überprotektion“ korrelieren die Belastungsskalen der Vaterversion mit den externalisierenden Verhaltensauffälligkeiten. Nur die Skala „Autonomie“ der Ressourcenskalen der Mutter- und Vaterversion korrelieren signifikant negativ mit den internalisierenden Verhaltensauffälligkeiten. Alle Belastungsskalen der Mutter- und Vaterversion korrelieren signifikant positiv mit den internalisierenden Verhaltensauffälligkeiten. „Identifikation“ und „Autonomie“ der Mutter- und Vaterversion korrelieren signifikant negativ mit der Gesamtauffälligkeit. Alle Belastungsskalen der Mutter- und Vaterversion korrelieren signifikant positiv mit der Gesamtauffälligkeit, bis auf die Skala „Konflikte“ der Mutterversion. Es existiert ein negativer Zusammenhang zwischen der Klassenstufe und der Gesamtauffälligkeit. Je höher die Klassenstufe ist, desto niedriger fällt die Gesamtauffälligkeit aus oder je niedriger die Klassenstufe, desto höher fällt die Gesamtauffälligkeit aus.

Tabelle 13: Korrelationen (Pearson) getrennt nach Geschlecht: Korrelation zwischen Klassenstufe, EBF-KJ Mutter und Vater Skalen und Stärken und Schwächen (SDQ) für Jungen

EBF-KJ Skalen	SDQ		
	Intern	Extern	Gesamt
Kohäsion (M)	-0,047	-0,133	-0,108
Identifikation (M)	-0,114	-,224**	-,205*
Autonomie (M)	-,331**	-,217**	-,340**
Konflikte (M)	0,046	,306**	,210*
Strafe (M)	,326**	,267**	,366**
Ablehnung(M)	,351**	,207*	,346**
Emot. Vereinn. (M)	,313**	0,091	,253**
Überprotektion (M)	,281**	,209*	,303**
Hilfe (M)	0,006	0,03	0,021
Kohäsion (V)	-0,009	-0,118	-0,075
Identifikation (V)	-0,136	-,175*	-,190*
Autonomie (V)	-,262**	-,251**	-,315**
Konflikte (V)	,285**	,348**	,387**
Strafe (V)	,334**	,344**	,416**
Ablehnung (V)	,371**	,392**	,467**
Emot. Vereinn. (V)	,403**	0,135	,337**
Überprotektion (V)	,276**	0,148	,263**
Hilfe (V)	,213*	0,128	,211*
Klassenstufe	-,239**	-0,11	-,217**

Anmerkung: Der SDQ wird unterteilt in internalisierende (Emotionale Probleme, Verhaltensprobleme mit Gleichaltrigen), externalisierende (Verhaltensprobleme, Hyperaktivität) Verhaltensauffälligkeiten, Gesamtauffälligkeit (Gesamt); der EBF-KJ wird unterteilt in Ressourcenskalen (Kohäsion, Identifikation, Autonomie) und Belastungsskalen (Konflikte, Strafe, Ablehnung, Emotionale Vereinnahmung, Überprotektion) und eine zusätzliche Skala „Hilfe“; \*\*/\* p < .05/.01 (2-seitig)

### **6.2.5 Hypothese 3a und 3b Besteht ein positiver Zusammenhang zwischen den Belastungsskalen und der Gesamtauffälligkeit?**

Hypothese 3a und 3b: Besteht ein positiver Zusammenhang zwischen den Belastungsskalen und der Gesamtauffälligkeit?

Zu a) Die Ergebnisse der Mädchen in Tabelle 12 zeigt, dass alle Belastungsskalen der Mutter- und Vaterversion positiv mit der Gesamtauffälligkeit korrelieren bis auf die Skala „Überprotektion“ der Vaterversion.

Zu b) Die Auswertung der Jungen in Tabelle 13 zeigt, dass alle Belastungsskalen der Mutter- und Vaterversion positiv mit der Gesamtauffälligkeit korrelieren.

### **6.2.6 Hypothese 4 Besteht ein negativer Zusammenhang zwischen der Verhaltensauffälligkeit von Kindern und Jugendlichen und ihren sozialen Kompetenzen (Ressourcen)?**

Hypothese 4 untersucht den Zusammenhang zwischen der Verhaltensauffälligkeit von Kindern und Jugendlichen und ihren sozialen Fähigkeiten und ihren Ressourcen. Dafür wurden Korrelationen nach Spearman berechnet. Für die Berechnungen wurden die Ressourcenskalen des EBF-KJ in der Mutter- und Vaterversion, die Skala des SDQ „Prosoziales Verhalten“ sowie die Skala des SDQ Gesamtproblemwerts herangezogen.

In



**Tabelle 14** sind die Ergebnisse kurz zusammengefasst. Alle Ressourcenskalen des EBF-KJ der Mutter-, Vaterversion korrelieren negativ signifikant mit der Skala Gesamtproblemwert (SDQ). Die Skala „Prosoziales Verhalten“ korreliert negativ signifikant mit der Skala „Gesamtproblemwert“ ( $r_{(276)} = -.29, p < .001$ ). Die Skala „Autonomie“ Vater korreliert negativ am höchsten mit der Skala „Gesamtproblemwert“ ( $r_{(274)} = -.32, p < .001$ ). Je mehr Ressourcen und soziale Fähigkeiten Kinder und Jugendliche aufweisen, desto unauffälliger sind sie. Oder umgekehrt: Je auffälliger die Kinder und Jugendlichen sind, desto weniger Ressourcen und soziale Fähigkeiten besitzen sie. Hypothese 4 kann somit bestätigt werden.

Tabelle 14: Korrelation (Pearson) zwischen „Prosoziales Verhalten“ (SDQ), Ressourcenskalen (EBF-KJ, M/V) und Gesamtproblemwert (SDQ) für auffällige Kinder und Jugendliche

Skala	Gesamtproblemwert
Prosoziales Verhalten (SDQ)	-,288**
Kohäsion M	-,179**
Identifikation M	-,260**
Autonomie M	-,255**
Kohäsion V	-,161**
Identifikation V	-,246**
Autonomie V	-,320**

Anmerkungen: \*\*/\*\*\*  $p < .05/.01$  (2-seitig)

### 6.2.7 Hypothese 5a Bestehen Geschlechtsunterschiede hinsichtlich der Verhaltensauffälligkeiten bei Kindern und Jugendlichen?

Hypothese 5a untersucht mittels des T-Tests die Geschlechtsunterschiede hinsichtlich der Verhaltensauffälligkeiten bei Mädchen und Jungen. Mädchen tendieren zu höheren Werten auf der Skala „Emotionale Probleme“ ( $M = 3.62$ ,  $SD = 1.94$ ) als Jungen ( $M = 2.40$ ,  $SD = 1.85$ ). Es liegt ein signifikanter Mittelwertunterschied vor ( $t_{(274)} = 5.38$ ,  $p < .001$ ). Jungen weisen auf der Skala „Verhaltensprobleme“ höhere Werte ( $M = 2.55$ ,  $SD = 1.67$ ) auf als Mädchen ( $M = 1.96$ ,  $SD = 1.67$ ). Es liegt ein signifikanter Mittelwertunterschied vor ( $t_{(274)} = -2.97$ ,  $p < .05$ ). Bei den restlichen Problemskalen zeigen sich keine signifikanten Geschlechtsunterschiede.

### 6.2.8 Hypothese 5b Mädchen weisen mehr soziale Fähigkeiten und Kompetenzen als Jungen auf.

Hypothese 5b geht davon aus, dass Mädchen mehr soziale Fähigkeiten aufweisen als Jungen. Die Berechnungen erfolgten über den T-Test für unabhängige Stichproben. Mädchen erzielen auf der Skala „Prosoziales Verhalten“ signifikant höhere Werte ( $M = 8.32$ ,  $SD = 1.88$ ) als Jungen ( $M = 7.26$ ,  $SD = 1.82$ ), ( $t_{(274)} = 4.74$ ,  $p < .001$ ). Damit wird die Hypothese 5b bestätigt.

Tabelle 15 zeigt die Mittelwertunterschiede, Standardabweichungen und die Geschlechterunterschiede der SDQ-Skalen. Für die Skalen „Emotionale Probleme“ ( $t_{(274)} = 5.38$ ,  $p < .001$ ), „Verhaltensprobleme“ ( $t_{(274)} = -2.97$ ,  $p < .05$ ) und „Prosoziales Verhalten“ ( $t_{(274)} = 4.74$ ,  $p < .001$ ) liegen signifikante Mittelwertunterschiede vor.

Tabelle 15: Deskriptive Statistiken und Geschlechtervergleich der SDQ Skalen

SDQ	Jungen		Mädchen		Geschlechterunterschiede		
	M	SD	M	SD	t	df	p
Emotionale Probleme	2,40	1,85	3,62	1,94	5,38	274	.000
Verhaltensprobleme	2,55	1,67	1,96	1,67	-2,97	274	.003
Hyperaktivität	4,62	1,97	4,20	2,01	-1,74	274	.083
Probleme mit Gleichaltrigen	2,68	1,77	2,70	1,68	0,11	274	.913
Prosoziales Verhalten	7,26	1,82	8,32	1,88	4,74	274	.000
Gesamtproblemwert	12,25	4,93	12,48	4,98	0,39	274	.696

Anmerkungen: N = 276; Jungen n = 141, Mädchen = 135, SDQ = Strengths and Difficulties Questionnaire; M = Mittelwert; SD = Standardabweichung

### 6.2.9 Hypothese 6a Lassen sich anhand der Bewertung der Beziehungsqualität Verhaltensauffälligkeiten von Mädchen vorhersagen?

Für die Überprüfung der Hypothese 6 wurden zwei Regressionsanalysen getrennt nach Geschlecht berechnet.

Über die Regressionsanalyse wurde der Einfluss der Beziehungsqualität zur Mutter und zum Vater (Klassenstufe, alle EBF-KJ Skalen der Mutter- und Vaterversion; UV) auf die Verhaltensauffälligkeiten (SDQ-Gesamtproblemwert; AV) hin untersucht. Insgesamt wurden fünf Modelle berechnet, wobei auf das letztere eingegangen wird. Als Prädiktoren wurden die Variablen der Beziehungsqualität zur Mutter und zum Vater und die Klassenstufe herangezogen: Kohäsion, Autonomie, Identifikation, Konflikte, Bestrafung, Ablehnung/Gleichgültigkeit, Emotionale Vereinnahmung, Überprotektion und Hilfe. Die ausführlichen Ergebnisse der Varianzanalysen und Koeffizienten sind in Tabelle 12 für die Mädchen und Tabelle 13 für die Jungen aufgeführt.

Bei der Analyse der Mädchen werden 38% der Varianz der Variable „Gesamtproblemwert“ durch Bestrafung (Vater), Hilfe (Mutter), Identifikation (Mutter), Überprotektion (Mutter) und Ablehnung (Mutter) erklärt ( $F_{(5,129)} = 17.15$ ,  $p < .001$ , angepasstes  $R^2 = .376$ ). Ca. 62% der Varianz können durch die Regression nicht erklärt werden. Die restlichen Skalen tauchen nicht auf, da sie nicht zur signifikanten Verbesserung der Varianz führen und durch die schrittweise Regression ausgeschlossen sind. Der Durbin-Watson-Test ergibt einen Wert von 2.07. Somit kann eine positive und eine negative Autokorrelation verworfen werden.

Tabelle 16: Ergebnisse der Varianzanalysen und Koeffizienten: Lineare Regression auf den SDQ-Gesamtproblemwert durch die Modelle 1 bis 5 (Mutter-, Vaterversion EBF-KJ und Klassenstufe) für die Mädchen

### Varianzanalyse

	R	R <sup>2</sup>	Angepasstes R <sup>2</sup>	df1	df2	p	Durbin-Watson
<b>Modell 1</b> Bestrafung (V)	,513	,264	,258	1	133	.000	
<b>Modell 2</b> Bestrafung (V) + Hilfe (M)	,570	,325	,315	2	132	.001	
<b>Modell 3</b> Bestrafung (V) + Hilfe (M) + Identifikation (M)	,590	,348	,333	3	131	.033	
<b>Modell 4</b> Bestrafung (V) + Hilfe (M) + Identifikation (M) + Überprotektion (M)	,614	,377	,357	4	130	.016	2,068
<b>Modell 5</b> Bestrafung (V) + Hilfe (M) + Identifikation (M) + Überprotektion (M) + Ablehnung (M)	,632	,399	,376	5	129	.029	

### Koeffizienten

Modell		Nicht standardisierte Koeffizienten		Standardisierte Koeffizienten	T	p
		B	Standardfehler	Beta		
1	(Konstante)	11,562	,393		29,441	.000
	Bestrafung (V)	4,091	,593	,513	6,899	.000
2	(Konstante)	8,891	,859		10,355	.000
	Bestrafung (V)	3,432	,601	,431	5,714	.000
	Hilfe (M)	2,001	,578	,261	3,464	.001
3	(Konstante)	11,569	1,502		7,700	.000
	Bestrafung (V)	3,073	,615	,386	4,994	.000
	Hilfe (M)	1,032	,573	,245	3,281	.001
	Identifikation (M)	-,924	,428	-,161	-2,158	.033
4	(Konstante)	10,495	1,540		6,817	.000
	Bestrafung (V)	2,997	,605	,376	4,953	.000
	Hilfe (M)	1,464	,587	,191	2,494	.014
	Identifikation (M)	-1,032	,422	-,180	-2,442	.016
	Überprotektion (M)	,973	,400	,178	2,433	.016
5	(Konstante)	11,017	1,535		7,176	.000
	Bestrafung (V)	3,570	,650	,448	5,492	.000
	Hilfe (M)	1,748	,593	,228	2,949	.004
	Identifikation (M)	-1,340	,439	-,234	-3,052	.003
	Überprotektion (M)	1,004	,394	,184	2,549	.012
	Ablehnung (M)	-1,810	,819	-,193	-2,211	.029

### 6.2.10 Hypothese 6b Lassen sich anhand der Bewertung der Beziehungsqualität Verhaltensauffälligkeiten von Jungen vorhersagen?

Insgesamt wurden sechs Modelle für die Jungen berechnet, wobei auf das letztere eingegangen wird. Als Prädiktoren wurden die Variablen der Beziehungsqualität zur Mutter und zum Vater und der Klassenstufe herangezogen: Kohäsion, Autonomie, Identifikation, Konflikte, Bestrafung, Ablehnung/Gleichgültigkeit, Emotionale Vereinnahmung, Überprotektion und Hilfe.

Die Analyse der Jungen ergibt, dass ca. 42,2% der Varianz der Variable „Gesamtproblemwert“ durch Ablehnung (Vater), Autonomie (Mutter), Überprotektion (Vater), Konflikte (Vater), Klassenstufe und Identifikation (Mutter) erklärt werden ( $F_{(6, 131)} = 17.67$ ,  $p < .001$ , angepasstes  $R^2 = .42$ ). 57,8% der Varianz können nicht durch die Regression erklärt werden. Die restlichen Skalen tragen nicht signifikant zur Erhöhung der Varianz bei, daher werden sie nicht miteinbezogen und durch die schrittweise Regression ausgeschlossen. Der Durbin-Watson-Test ergibt einen Wert von 2.23 und somit kann eine positive wie auch negative Autokorrelation verworfen werden.

Tabelle 17: Ergebnisse der Varianzanalysen und Koeffizienten: Lineare Regression auf den SDQ-Gesamtproblemwert durch die Modelle 1 bis 6 (Mutter-, Vaternversion EBF-KJ und Klassenstufe) für die Jungen

#### Varianzanalyse

	R	R <sup>2</sup>	Angepasstes R <sup>2</sup>	df1	df2	p	Durbin-Watson
<b>Modell 1</b> Ablehnung (V)	,473	,223	,218	1	136	.000	
<b>Modell 2</b> Ablehnung (V) + Autonomie (M)	,549	,301	,291	2	135	.000	
<b>Modell 3</b> Ablehnung (V) + Autonomie (M) + Überprotektion (V)	,611	,374	,360	3	134	.000	
<b>Modell 4</b> Ablehnung (V) + Autonomie (M) + Überprotektion (V) + Konflikte (V)	,630	,397	,379	4	133	.024	
<b>Modell 5</b> Ablehnung (V) + Autonomie (M) + Überprotektion (V) + Konflikte (V) + Klassenstufe	,649	,422	,400	5	132	.019	
<b>Modell 6</b> Ablehnung (V) + Autonomie (M) + Überprotektion (V) + Konflikte (V) + Klassenstufe	,669	,447	,422	6	131	.015	2,245

**Koeffizienten**

Modell		Nicht standardisierte Koeffizienten		Standardisierte Koeffizienten	T	p
		B	Standardfehler	Beta		
1	(Konstante)	11,166	,410		27,254	.000
	Ablehnung (V)	3,258	,521	,473	6,252	.000
2	(Konstante)	17,259	1,621		10,649	.000
	Ablehnung (V)	2,912	,504	,422	5,776	.000
	Autonomie (M)	-2,419	,625	-,283	-3,873	.000
3	(Konstante)	15,178	1,628		9,326	.000
	Ablehnung (V)	2,879	,479	,418	6,010	.000
	Autonomie (M)	-2,451	,593	-,287	-4,130	.000
	Überprotektion (V)	1,384	,351	,270	3,946	.000
4	(Konstante)	14,237	1,655		8,602	.000
	Ablehnung (V)	1,940	,626	,281	3,098	.002
	Autonomie (M)	-2,527	,585	-,296	-4,317	.000
	Überprotektion (V)	1,463	,347	,285	4,215	.000
	Konflikte (V)	1,293	,567	,205	2,278	.024
5	(Konstante)	14,831	1,646		9,008	.000
	Ablehnung (V)	1,947	,616	,282	3,162	.002
	Autonomie (M)	-2,136	,599	-,250	-3,568	.001
	Überprotektion (V)	1,408	,342	,274	4,114	.000
	Konflikte (V)	1,391	,559	,220	2,486	.014
	Klassenstufe	-,628	,265	-,164	-2,366	.019
6	(Konstante)	16,742	1,793		9,335	.000
	Identifikation (M)	-1,088	,443	-,175	-2,456	.015
	Ablehnung (V)	1,884	,605	,273	3,115	.002
	Autonomie (M)	-1,775	,606	-,208	-2,930	.004
	Überprotektion (V)	1,587	,344	,309	4,617	.000
	Konflikte (V)	1,260	,552	,199	2,284	.024
	Klassenstufe	-,776	,267	-,203	-2,903	.004

## 7 Interpretation und Diskussion

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse kurz zusammengefasst und inhaltlich interpretiert. Die Ergebnisse werden in den aktuellen Forschungsstand eingeordnet. Es folgen eine kritische Betrachtung der Erhebungsmethoden und methodische Einschränkungen der Studie. Abschließend werden Implikationen und Ausblicke für die Praxis entworfen.

### 7.1 Zusammenfassung der Ergebnisse

Die Hypothesen 1a und 1b untersuchen die Zusammenhänge der Ressourcenskala Kohäsion und den Belastungsskalen des EBF-KJ, getrennt nach Mutter- und Vaterversion. Die Ressourcenskalen setzen sich aus „Kohäsion“, „Identifikation“ und „Autonomie“ zusammen. Die Belastungsskalen bestehen aus „Konflikte“, „Bestrafung“, „Ablehnung/Gleichgültigkeit“, „Emotionaler Vereinnahmung“ und „Überprotektion“. Die Ergebnisse der Mutter- und Vaterversion unterscheiden sich wenig voneinander. Die Skala „Kohäsion“ korreliert signifikant negativ mit den Belastungsskalen „Konflikte“, „Bestrafung“ und „Ablehnung/Gleichgültigkeit“. Allerdings korrelieren die Skalen „Emotionale Vereinnahmung“ und „Überprotektion“ signifikant positiv mit der Skala „Kohäsion“.

Die Hypothesen 2a und 2b können größtenteils bestätigt werden. Je höher die erlebten Ressourcen der Mädchen ausfielen, desto weniger verhaltensauffällig bewerteten sie sich oder je weniger Ressourcen sie wahrnehmen, desto verhaltensauffälliger bewerteten sie sich.

Die Hypothese 2b kommt zu ähnlichen Ergebnissen. Es konnte eine signifikante negative Korrelation zwischen Ressourcenskalen und der „Gesamtauffälligkeit“ festgestellt werden. Ebenfalls korrelierten signifikant negativ die externalisierenden Verhaltensauffälligkeiten mit den Ressourcenskalen.

Die Hypothesen 3a und 3b konnten bestätigt werden. Die Belastungsskalen der Mutter- und Vaterversion korrelierten signifikant positiv mit der Gesamtauffälligkeit des SDQ. Je größer die Belastung für Mädchen und Jungen ist, desto eher nehmen sie sich als verhaltensauffällig wahr oder je höher sich Mädchen und Jungen als verhaltensauffällig bewerten, desto weniger erlebte Ressourcen haben sie zur Verfügung.

Für die Mutter- und Vaterversion untersucht die Hypothese 4 den Zusammenhang zwischen den Ressourcen der EBF-KJ Skalen und dem prosozialem Verhalten (SDQ) sowie der Gesamtauffälligkeit. Wie erwartet korrelieren alle Ressourcenskalen der Mutter- und Vaterversion signifikant mit der Gesamtauffälligkeit, wenn auch nicht besonders hoch ( $r = -.16$  bis  $r = -.32$ ). Auch die Skala „Prosoziales Verhalten“ korreliert signifikant negativ mit der Gesamtauffälligkeit des SDQ.

Die Hypothese 5a untersuchte die Verhaltensauffälligkeiten im Hinblick auf mögliche Geschlechterunterschiede. Mädchen weisen signifikant höhere Werte auf der Skala „Emotionale Probleme“ als Jungen auf. Bei den Jungen wurden signifikante Mittelwertunterschied auf der Skala Verhaltensprobleme festgestellt.

Hypothese 5b ging davon aus, dass Mädchen mehr soziale Fähigkeiten besitzen als Jungen. Die Analyse erfolgte mittels eines T-Tests für unabhängige Stichproben. Die Berechnungen ergaben einen signifikanten Mittelwertunterschied. Mädchen zeigen tatsächlich mehr soziale Fähigkeiten als Jungen.

Die Hypothese 6 untersuchte den Zusammenhang der Beziehungsqualität zu Mutter und Vater mit Verhaltensauffälligkeiten. Für die Mädchen ließen sich in Bezug auf die Beziehungsqualität zur Mutter und zum Vater für die Gesamtauffälligkeit die folgenden fünf Prädiktoren feststellen: „Bestrafung“ (Vater), „Hilfe“ (Mutter), „Identifikation“ (Mutter), „Überprotektion“ (Mutter) und „Ablehnung“ (Mutter). Körperlich strafende Väter oder streng sanktionierende Väter, erlebte Hilfsbedürftigkeit der Mütter von Seiten der Mädchen, fehlende Identifizierung mit der Mutter, überprotektive Mütter und eine abwertende/gleichgültige Haltung der Mutter gegenüber der Tochter erhöhen die Wahrscheinlichkeit, eine Verhaltensauffälligkeit aufzuweisen.

Bei den Jungen konnten in Bezug auf die Beziehungsqualität zu Mutter und Vater folgende sechs Prädiktoren für die Gesamtauffälligkeit beobachtet werden: „Ablehnung“ (Vater), „Autonomie“ (Mutter), „Überprotektion“ (Vater), „Konflikte“ (Vater), Klassenstufe und „Identifikation“ (Mutter). Jungen, die ihren Vater als ablehnend/gleichgültig wahrnehmen, die sich von der Mutter eingeschränkt fühlen in ihren Autonomiebestrebungen, die ihren Vater als überbehütend wahrnehmen, die häufig zu Auseinandersetzungen mit dem Vater tendieren und die sich nicht mit der Mutter identifizieren, schätzen sich selbst als verhaltensauffällig ein.

Die Analyse der Beziehungsqualität zum Vater ergab, dass für die Mädchen die Einflussfaktoren „Bestrafung“, „Hilfe“ und Identifikation zur Vorhersage von Verhaltensauffälligkeiten von Bedeutung sind. Bei den Jungen wurden als Prädiktoren für Verhaltensauffälligkeiten „Ablehnung/Gleichgültigkeit“ seitens des Vaters und „Überprotektion“ identifiziert. Die Varianzaufklärung lag zwischen 37,6 und 42,2 %. Demnach existieren noch andere Einflussfaktoren, die die Verhaltensauffälligkeiten bei Kindern und Jugendlichen beeinflussen.

## **7.2 Einordnung der Ergebnisse in die Befundlage**

Die Skala „Hilfe“ erfasst die erlebte Hilfsbedürftigkeit der Eltern. Die Zusammenhänge mit den Verhaltensauffälligkeiten der Kinder und Jugendlichen setzen sich zusammen aus der erlebten Hilfsbedürftigkeit der Eltern, ihrer ablehnenden, gleichgültigen, überfürsorglich-ängstlichen Haltung und ihren disziplinarischen Methoden. Wenige Entscheidungs-



spielräume und ein geringes Selbstwirksamkeitserleben tragen dazu bei, dass Kinder und Jugendliche sich selbst als verhaltensauffällig erleben. Die fehlende Vorbildfunktion der Eltern und eine ausbleibende Identifizierung mit ihnen können laut Titze und Lehmkuhl (2014) als Ausdruck eines gestörten Beziehungsverhältnisses interpretiert werden, das dann zusätzlich die Entwicklung der eigenen Identität hemmt oder sogar verhindert. Petermann und Petermann (2003) zählen folgende Risikofaktoren für die Entwicklung im Jugendalter auf:

- Früh einsetzende Pubertät,
- Massive Eltern-Kind-Konflikte,
- Belastende Lebensereignisse (vor allem widrige familiäre Verhältnisse),
- Selbstregulationsprobleme,
- Psychische Störungen im Kindesalter (Verhaltensstörungen, umschriebene Entwicklungsstörungen),
- Mangelnde soziale Unterstützung und
- Unzureichende Fähigkeit, soziale Unterstützung zu aktivieren.

Die Prädiktoren für Verhaltensauffälligkeiten bei Kindern und Jugendlichen zeigen, dass die erzieherische Inkompetenz der Eltern dazu beiträgt, dass ihr Nachwuchs keine adäquaten Handlungsstrategien entwickeln kann, um Konflikte oder Krisen abzuwenden. Dies kann als Konsequenz eines ungünstigen Erziehungsverhaltens der Eltern gesehen werden. Koglin und Petermann (2013) führen als Risikofaktor das schwierige Temperament der Kinder auf, das eine Überforderung für die Eltern darstellt und somit die Eltern-Kind-Beziehung beeinträchtigt und negative Erziehungspraktiken begünstigt. Gloger-Tippelt, König, Zweyer, & Lahl (2007) sehen in der „desorientierten/desorganisierten“ Bindung einen Risikofaktor für die Entstehung und Erhaltung von Verhaltensauffälligkeiten. Eine Beziehung zum Kind, die geprägt ist durch „emotionale Kälte, Missachtung, Geringschätzung, Rigidität, Ablehnung, Zurückweisung“ (Tschöpe-Scheffler, 2007), begünstigt problematische, aggressive und dissoziale Verhaltensweisen.

Die Ergebnisse der Geschlechterunterschiede hinsichtlich der Art der Verhaltensauffälligkeit zeigen, dass Jungen zu externalisierenden und Mädchen zu internalisierenden Verhaltensauffälligkeiten tendieren. Jungen erzielen signifikant höhere Werte auf der Skala Verhaltensprobleme. Mädchen erzielen signifikant höhere Werte auf den Skalen „Emotionale Probleme“ und „Prosoziales Verhalten“. Die Studie von Lohbeck et al. (2015) kommt zu ähnlichen Ergebnissen mit dem Unterschied, dass Jungen zusätzlich signifikant höhere Werte auf der Skala „Probleme mit Gleichaltrigen“ und Mädchen höhere Werte auf der Skala „Gesamtproblemwert“ erreichen. Laut Ihle & Esser (2008) entwickeln Jungen vermehrt externalisierende Störungen, während Mädchen eher unter psychosomatische Beschwerden leiden. Diese Ergebnisse lassen sich in den aktuellen Diskurs einordnen. Aus dem unempfindsamen und inkonsistenten Erziehungsverhalten der Eltern folgt eine belastende Beziehung, ein Misstrauen ihnen gegenüber, ein oppositionell-aggressives Verhalten bei Jungen und bei den Mädchen eine depressiv-ängstliche Symptomatik (Belsky, Steinberg & Draper, 1991).

Die vorliegende Forschungsstudie zeigt, dass Mädchen signifikant mehr soziale Fähigkeiten bzw. Kompetenzen besitzen als die Jungen. Für die Berechnungen wurde die Skala „Prosoziales Verhalten“ des SDQ verwendet. Titze & Lehmkuhl (2014) weisen auf den Geschlechterunterschied im EBF-KJ hin, wonach Mädchen eher zu sozialem Engagement tendieren als Jungen. Die Untersuchung von Krause, Hohmann, Grabenreich, Forster, Bauer, Hoffmann, Zepp, Schuster, Bergmann, Bergmann, Wahn, Lau, Beyer & Keil (2014) kommt zu ähnlichen Aussagen. Jungen weisen ein niedrigeres „Funktionsniveau“ auf der Ebene der sozialen Beziehungen und der Alltagsfunktionen (in der Schule) auf als Mädchen. Darüber hinaus ergaben die Korrelationsanalysen (Hypothese 4), dass signifikante Zusammenhänge zwischen der Verhaltensauffälligkeit von Kindern und Jugendlichen und ihren Ressourcen bzw. sozialen Fähigkeiten vorliegen. Die These von Schneewind (1994) „Kompetente Eltern haben auch kompetente Kinder“ kann aufgrund der vorliegenden Ergebnislage umformuliert werden in: „Inkompetente Eltern haben inkompetente Kinder“.

Die Ergebnisse der Ressourcenskala „Kohäsion“ in der Mutter- wie auch in der Vaterversion stimmen mit den Ergebnissen der Interkorrelationen von Titze und Lehmkuhl (2014) vollständig überein. Der positive Zusammenhang von „Kohäsion“, „Emotionaler Vereinnahmung“ und „Überprotektion“ wird von Titze und Lehmkuhl damit begründet, dass die beiden Belastungsskalen emotionale Nähe beinhalten und daher ein positiver Zusammenhang zu erwarten ist. Die Korrelationen zwischen den Ressourcenskalen des EBF-KJ (Titze & Lehmkuhl, 2014) und dem Fragebogen „Stärken und Schwächen“ SDQ (Goodman, 2005) befanden sich für den „Gesamtproblemwert“ und die externalisierenden Verhaltensauffälligkeiten im mittleren Bereich. Die Skala internalisierende Verhaltensauffälligkeiten korrelierte signifikant negativ mit den Ressourcenskalen. Jedoch korrelierte bei der Mutterversion „Autonomie“ signifikant negativ mit den internalisierenden Verhaltensauffälligkeiten und bei der Vaterversion „Autonomie“ signifikant negativ mit den internalisierenden Verhaltensauffälligkeiten. Um eine Vergleichbarkeit zu erreichen, wurde der SDQ in dieselben drei Kategorien aufgeteilt, die auch Titze & Lehmkuhl (2014) unterschieden haben. Die Aufteilung in internalisierende und externalisierende Verhaltensauffälligkeiten ist aber bei Goodman nicht vorgesehen. Die Korrelationen wurden bei Titze & Lehmkuhl zwischen den Skalen des EBF-KJ und dem „Youth Self Report“ (CBCL/YSR) berechnet. Es wurden signifikante negative Zusammenhänge zwischen den Ressourcenskalen auf der einen Seite und den Gesamtproblemwerten und externalisierenden Verhaltensauffälligkeiten auf der anderen Seite festgestellt. Bei Titze & Lehmkuhl konnte jedoch kein signifikanter negativer Zusammenhang zwischen den Ressourcenskalen und den internalisierenden Verhaltensauffälligkeiten beobachtet werden.

Die Belastungsskalen der Mutter- und Vaterversion korrelieren positiv mit der „Gesamtauffälligkeit“ der Jungen und Mädchen. Die Analyse der Mädchen zeigte, dass die Belastungsskalen der Mutter- und Vaterversion positiv mit den internalisierenden Verhaltensauffälligkeiten korrelierte, bis auf die Skalen „Konflikte“, „Ablehnung“ der Mutterversion und „Überprotektion“ der Vaterversion. Die Belastungsskalen der Mutter- und

Vaterversion korrelierte mit den externalisierenden Verhaltensauffälligkeiten, bis auf die Skalen „Emotionale Vereinnahmung“, „Überprotektion“ der Mutterversion und ebenfalls für die Vaterversion.

Die Analyse der Jungen zeigte, dass es einen positiven Zusammenhang zwischen den Belastungsskalen und den internalisierenden und den externalisierenden Verhaltensauffälligkeiten gibt, bis auf die Skalen „Konflikte“ (Internalisierende Verhaltensauffälligkeiten/ Mutterversion), „Emotionale Vereinnahmung“ (externalisierende Verhaltensauffälligkeiten/ Mutterversion), „Emotionale Vereinnahmung“ und „Überprotektion“ (externalisierende Verhaltensauffälligkeiten/ Vaterversion) bei den Jungen. Die beobachteten Zusammenhänge stimmen mit den Ergebnissen von Titze & Lehmkuhl (2014) fast vollständig überein. Bei den Jungen konnte beobachtet werden, dass zwischen der Klassenstufe und den internalisierenden Verhaltensauffälligkeiten sowie der „Gesamtauffälligkeit“ ein Zusammenhang besteht.

### 7.3 Methodische Einschränkungen

Bei der vorliegenden Forschungsstudie handelt es sich nicht um eine repräsentative Schulstichprobe, die den Rahmen gesprengt hätte. Zweitens wurden nur Neue Mittelschulen zur Untersuchung herangezogen, weil in höheren Schulen kaum Verhaltensauffälligkeiten auftreten oder abnehmen. Das Geschlechterverhältnis ist ausgeglichen. Bedauerlicherweise ist die Konstellation der Klassenstufen nicht ausgewogen, siehe dazu Tabelle 4. Die berechneten internen Konsistenzen des SDQ fallen deutlich niedriger aus als die angeführten Werte im Testmanual (Goodman, 2005). Die Reliabilitätsanalyse des EBF-KJ hingegen zeigt deutlich bessere Ergebnisse. Die internen Konsistenzen (Cronbach  $\alpha$ ) reichen von .64 bis .86. Das Cronbach Alpha der Skalen der Mutterversion liegt zwischen .60 und .85 und das der Vaterversion zwischen .69 und .87. Die internen Konsistenzen der Kohäsions- und Identifikationsskala zeichnen sich durch höchste Reliabilitäten aus ( $\alpha = .76 / .84$ ; M/V und  $\alpha = .80 / .86$ ; M/V). Das Cronbach Alpha der „Hilfe“ Skala fällt geringerer aus ( $\alpha = .61 / .69$ ; M/V). Die Reliabilität der Vaterversion liegt tendenziell über der der Mutterversion.

### 7.4 Implikationen

Die erlebte Hilflosigkeit der Eltern ist ein Indiz dafür, dass sie sich in der Erziehung ihrer Kinder und Jugendlichen überfordert fühlen. Ein Mangel an angemessenen Erziehungsmethoden, Schwierigkeiten im Umgang mit den eigenen Kindern und Jugendlichen oder fehlende Unterstützung bei der Erziehung könnten als Begründung angeführt werden, dass Eltern sich hilflos fühlen. Kinder und Jugendliche, die aufgrund ihres Verhaltens als „schwierig“ oder „auffällig“ bezeichnet werden, belasten die Eltern zusätzlich. Ungünstige Erziehungsmethoden und Haltungen gegenüber dem Kind bzw. Jugendlichen tragen dazu bei, dass das Kind/ der Jugendliche sich als verhaltensauffällig erlebt oder von der Gesellschaft als verhaltensauffällig abgestempelt wird. Die Ergebnisse zeigen, wie wichtig es ist, dass die Eltern eine Vorbildfunktion einnehmen. Die Identifizierung mit den Eltern ist unerlässlich und zeichnet ein intaktes Beziehungsverhältnis aus.

Kinder und Jugendliche benötigen Freiräume und Möglichkeiten, um sich selbst zu verwirklichen, aber auch Wärme, Sicherheit, Grenzen, Regeln und Konsequenzen. Dafür bedarf es eines klaren Rahmens. Eltern müssen in ihrem Handeln authentisch, empathisch und fürsorglich sein. Es gilt die erzieherische Inkompetenz aufzudecken und nach alternativen Handlungsstrategien zu suchen.

Sogenannte Elterntrainings und Beratungsstellen können Abhilfe leisten. Eltern, die sich in einer prekären Situation (Arbeitslosigkeit, frühe/ ungewollte Schwangerschaft, Partnerlosigkeit etc.) befinden, sind häufig mit der Erziehung der Kinder und Jugendlichen überfordert. Es mangelt ihnen an erzieherischen Kompetenzen. Elterntrainings zielen darauf ab, die Kommunikations- und Problemlösefähigkeiten sowie die Einstellung zu ihren Kindern zu verbessern (Petermann, 2003; Brezinka, 2003).

Erziehungsberatungsstellen, Selbsthilfevereine, Therapeuten etc. sehen sich mit dem Problem konfrontiert, dass sie die oben angesprochene Zielgruppe nicht erreichen mit ihren Angeboten. Tschöpe-Scheffler (2004) beschreibt die Problematik der Erreichbarkeit von sogenannten Risikogruppen (einkommensschwache Familien, niedriger sozioökonomischer Status der Eltern). Sie führt als mögliche Ursachen einen Mangel an sozialen Kompetenzen bei den Eltern an. Eltern müssen laut Tschöpe-Scheffler (2004) zunächst über gewisse soziale Fähigkeiten verfügen, um Angebote überhaupt in Anspruch nehmen zu können. Die belastende Familiensituation könne nur durch spezifische Hilfemaßnahmen gemildert werden, wie z.B. therapeutische, familienunterstützende Maßnahmen, die den Anforderungen der Lebensweltorientierung gerecht werden. D.h. Interventionen müssen gezielt auf die Klientel angepasst sein und deren Situation miteinbeziehen. Es ist im Interesse des Staates, belastete Familien angemessen zu unterstützen.

Das Aufsuchen von Unterstützung ist geprägt von ambivalenten Einstellungen. Die Studie von Seefeldt, Heinrichs und Eggert (2008) zählt Gründe, wie z.B. die Angst, als „krank“ oder als „Rabeneltern“ zu gelten, und organisatorische Gründe auf, die die Teilnahme an Elterntrainings erschweren oder verhindern. Zweitens nehmen Eltern Trainings in Anspruch, weil sie ein erhöhtes Bedürfnis an „Erziehungsreflexion“ empfinden. Eltern, die sich in schwierigen Lebenslagen befinden, nehmen zum Teil die Auffälligkeit ihrer Kinder und Jugendlichen kaum wahr. Daher gestaltet sich die Annahme von Hilfeleistungen als schwierig, wenn die Eltern die eigene Situation oder den Hilfebedarf ihrer Kinder und Jugendlichen nicht erkennen. Die eigene Bedürftigkeit anzuerkennen, erfordert ein hohes Maß an Reflexionsvermögen. Soziale Faktoren können dazu beitragen, dass sich das Image von Hilfeleistungen ändert. Die Studie von Frantz und Heinrichs (2015) beschäftigt sich mit den Bedingungen für eine erfolgreiche Verbreitung von Präventionsprogrammen. Die Ergebnisse zeigen, dass die Bekanntheit und die Inanspruchnahme durch Werbekampagnen erhöht werden konnte. Abschließend soll erwähnt werden, dass Kinder und Jugendliche ein Recht auf Erziehung haben; sind Eltern nicht in der Lage diese Aufgabe zu erfüllen, müssen sie unterstützt und bestärkt werden.

## Literaturverzeichnis

Altendorfer-Kling, U., Ardelt-Gattinger, E. & Thun-Hohenstein, L. (2007). Der Selbstbeurteilungsbogen des SDQ anhand einer österreichischen Feldstichprobe. *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie*, 35 (4), 265-271.

Arbeitsgruppe Deutsche Child Behavior Checklist (1998): *Elternfragebogen über das Verhalten von Kindern und Jugendlichen; deutsche Bearbeitung der Child Behavior Checklist (CBCL/4-18). Einführung und Anleitung zur Handauswertung*. 2. Auflage mit deutschen Normen, bearbeitet von M. Döpfner, J. Plück, S. Bölte, K. Lenz, P. Melchers, & K. Heim. Köln: Arbeitsgruppe Kinder-, Jugend- und Familiendiagnostik.

Becker, K. & Schmidt, M. H. (2008). Kategoriale Klassifikationssysteme. In B. Gasteiger-Klicpera, H. Julius & C. Klicpera (Hrsg.) *Sonderpädagogik der sozialen und emotionalen Entwicklung* (S. 34-48). Göttingen: Hogrefe Verlag.

Belsky, J., Steinberg, L. & Draper, P. (1991). Childhood Experience, Interpersonal Development, and Reproductive Strategy: An Evolutionary Theory of Socialization. *Child Development*, 62, 647-670.

Brezinka, V. (2003). Zur Evaluation von Präventionsinterventionen für Kinder mit Verhaltensstörungen. *Kindheit und Entwicklung*, 12 (2), 73-83.

Buchebner-Ferstl, S., Kapella, O., Kaindl, M., Stolavetz, C. & Baiertl, A. (2016). *Erziehung – nicht genügend? Österreichische Eltern auf dem Erziehungsprüfstand* (OIF Forschungsbericht Nr. 21). Wien: Universität, Österreichisches Institut für Familienforschung.

Dilling, H., Mombour, W., Schmidt, M. H. & Schulte-Markwort, E. (2006). *Internationale Klassifikation psychischer Störungen. ICD-10 Kapitel V (F) Diagnostische Kriterien für Forschung und Praxis* (4., überarbeitete Auflage). Bern: Huber.

Dodge, K. A. (1993). Social-cognitive mechanisms in the development of conduct disorder and depression. *Annual Review of Psychology*, 44, 559-584.

Döpfner, M., Plück, J. & Berner, W. (1994). *Elternfragebogen über das Verhalten von Kindern und Jugendlichen. Forschungsergebnisse zur deutschen Fassung der Child Behavior Checklist (CBCL/4-18) Handbuch*, Köln: Arbeitsgruppe Kinder-, Jugend- und Familiendiagnostik (KJFD).

Fingerle, M. (2008). Einführung in die Entwicklungspsychopathologie. In B. Gasteiger-Klicpera, H. Julius & C. Klicpera (Hrsg.) *Sonderpädagogik der sozialen und emotionalen Entwicklung* (S. 67-80). Göttingen: Hogrefe Verlag.

- Fingerle, M. (2008) Intraindividuelle Risikofaktoren. In B. Gasteiger-Klicpera, H. Julius & C. Klicpera (Hrsg.) *Sonderpädagogik der sozialen und emotionalen Entwicklung* (S. 81-87). Göttingen: Hogrefe Verlag.
- Franiek, S. & Reichle, B. (2007). Elterliches Erziehungsverhalten und Sozialverhalten im Grundschulalter. *Kindheit und Entwicklung, 16* (4), 240-249.
- Frantz, I. & Heinrichs, N. (2015). Effekte einer Werbekampagne für ausgewählte evidenzbasierte Präventionsprogramme. *Kindheit und Entwicklung, 24* (1), 20-27.
- Fröhlich, W. D. (2014a). Erziehungsstil. In *Wörterbuch Psychologie* (Band 34625, S. 180). München: Deutscher Taschenbuch Verlag.
- Fröhlich, W. D. (2014b). Kognitiver Stil.. In *Wörterbuch Psychologie* (Band 34625, S. 281). München: Deutscher Taschenbuch Verlag.
- Fröhlich-Gildhoff, K. (2013). *Verhaltensauffälligkeiten bei Kindern und Jugendlichen. Ursachen, Erscheinungsformen und Antworten* (2. aktualisierte Auflage). Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Gloger-Tippelt, G. (2007). Eltern-Kind und Geschwisterbeziehung. In J. Earius (Hrsg.) *Handbuch Familie* (S. 157-178). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- 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.
- Gloger-Tippelt, G., Ziegenhain, U., Künster, A. K., Izat, Y. (2014). Entwicklungspsychologische Beziehungstherapie (EBT) 4-10. Ein Bindungsorientiertes psychotherapeutisches Modul zur Förderung der Beziehung zwischen Eltern und ihren Kindern im Vor- und Grundschulalter. *Psychotherapie Forum, 19* (2), 50-59.
- Goetze, H. (1993). Was bedeutet „verhaltensgestört“ für amerikanische, ost- und westdeutsche Studierende? *Zeitschrift für Heilpädagogik, 44*(10), 650-658.
- Goodman, R. (1997). The Strengths and Difficulties Questionnaire: A Research Note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 38*, 581-586.
- Goodman, R. (2005). Strengths and Difficulties Questionnaire. Information for researchers and professionals about the Strength & Difficulties Questionnaire. Retrieved Dezember 3, 2016, from <http://www.sdqinfo.com/py/sdqinfo/b3.py?language=German>

Goodman, R., Meltzer, H. & Bailey, V. (1998). The strenghts and difficulties questionnaire: A pilot study on the validity of the self-report version. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 7, 125-130.

Göppel, R. (2010). Von der „sittlichen Verwilderung“ zu „Verhaltensstörungen“ – Zur Begriffs- und Ideengeschichte der pädagogischen Reflexion über „schwierige Kinder“. In B. Ahrbeck & M. Willmann, *Pädagogik bei Verhaltensstörungen. Ein Handbuch* (S. 11-20). Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.

Grotberg, E.H. (2011). Anleitung zur Förderung der Resilienz von Kindern – Stärkung des Charakters. In M. Zander (Hrsg.), *Handbuch Resilienzförderung*. (S. 51-101). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Gust, N.,Koglin, U. & Petermann, F. (2015). Wissen über Emotionsregulationsstrategien, Verhaltensauffälligkeiten und prosoziales Verhalten im Vorschulalter. *Praxis Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 64, 188-205.

Hahlweg, K. & Miller, Y. (2001). Prävention von emotionalen Störungen und Verhaltensauffälligkeiten bei Kindern. In Argumente und Materialien zum Zeitgeschehen 30, B. Rill & C. Rummel (Hrsg.), Elternverantwortung und Generationenethik in einer freiheitlichen Gesellschaft (S. 43-52). München: Hanns-Seidel-Stiftung e.V., URL: [http://www.hss.de/downloads/argumente\\_materialien\\_30.pdf](http://www.hss.de/downloads/argumente_materialien_30.pdf) [Zugriff: 24.08.16].

Hédervári-Heller, É. (2012). Bindung und Bindungsstörung. In M. Cierpka (Hrsg.), *Frühe Kindheit 0 – 3* (S. 57-67). Berlin Heidelberg: Springer-Verlag.

Hillenbrand, C. (2002). *Einführung in die Verhaltensgestörtenpädagogik* (2. aktualisierte Auflage). München: Ernst Reinhardt Verlag.

Hillenbrand, C. (2008). Begriffe und Theorien im Förderschwerpunkt soziale und emotionale Entwicklung – Versuch einer Standortbestimmung. In B. Gasteiger-Klicpera, H. Julius & C. Klicpera (Hrsg.), *Sonderpädagogik der sozialen und emotionalen Entwicklung* (S. 5-24). Göttingen: Hogrefe Verlag.

Hurrelmann, K. (2006). *Einführung in die Sozialisationstheorie*. (9. Auflage). Weinheim: Beltz.

Ihle, W. & Esser, G. (2008). Epidemiologie psychischer Störungen des Kindes- und Jugendalters. In B. Gasteiger-Klicpera, H. Julius & C. Klicpera (Hrsg.), *Sonderpädagogik der sozialen und emotionalen Entwicklung* (S. 49-61). Göttingen: Hogrefe Verlag.

Ihle, W., Esser, G., Schmidt, M. H., & Blanz, B. (2002). Die Bedeutung von Risikofaktoren des Kindes- und Jugendalters für psychische Störungen von der Kindheit bis ins frühe Erwachsenenalter. *Kindheit und Entwicklung*, 11 (4), 201-211.

- Koglin, U., Petermann, F., Jaščenoka, J., Petermann, U. & Kullik, A. (2013). Emotionsregulation und aggressives Verhalten im Jugendalter. *Kindheit und Entwicklung*, 22 (3), 155-164.
- Kowalcek, I. (2013). Wie entwickelt sich die Eltern-Kind-Beziehung? *Pädiatrie hautnah*, 25 (4), 263-266.
- Krause, C., Hohmann, C., Grabenhenrich, L., Forster, J., Bauer, C.P., Hoffmann, U., Zepp, F., Schuster, A., Bergmann, R.L., Bergmann, K.E., Wahn, U., Lau, S., Beyer, R. & Keil, T. (2014). Verhaltensauffälligkeiten mit ) Jahren zur Vorhersage von Schulproblemen im Alter von 11 und 15 Jahren. *Kindheit und Entwicklung*, 23 (4), 220-228.
- Kuschel, A., Lübke, A., Köppe, E., Miller, Y., Hahlweg, K. & Sanders, M. R. (2004). Häufigkeiten psychischer Auffälligkeiten und Begleitsymptome bei drei- bis sechsjährigen Kindern: Ergebnisse der Braunschweiger Kindergartenstudie. *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie*, 32 (2), 97-106.
- Laucht, M., Esser, G. & Schmidt, M. H. (1997). Wovor schützen Schutzfaktoren? Anmerkungen zu einem populären Konzept der modernen Gesundheitsforschung. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 29 (3), 260-270.
- Liebenwein, S. (2008). *Erziehung und soziale Milieus. Elterliche Erziehungsstile in milieuspezifischer Differenzierung*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Liebenwein, S. & Weiß S. (2012). Erziehungsstile. In U. Sandfuchs, W. Melzer, B. Dühlmeier & A. Rausch (Hrsg.), *Handbuch Erziehung*. (S. 160-168). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Lohbeck, A., Schultheiß, J., Petermann, F. & Petermann, U. (2015). Die Selbstbeurteilungsversion des Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ-Deu-S). Psychometrische Eigenschaften, Faktorenstruktur und Grenzwerte. *Diagnostica*, 61 (4), 222-235.
- Lösel, A., Beelmann, A., Jaursch, 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 & Ruprecht
- McGinn, L. K., Cukor, D. & Sanderson, W. C. (2005). The Relationship Between Parenting Style, Cognitive Style, and Anxiety and Depression: Does Increased Early Adversity Influence Symptom Severity Through the Mediating Role of Cognitive Style? *Cognitive Therapy and Research*, 29 (2), 219-242.



- Myschker, N. (2009). *Verhaltensstörung bei Kindern und Jugendlichen. Erscheinungsformen-Ursachen-Hilfreiche Maßnahmen* (6., überarbeitete und aktualisierte Auflage). Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Ortner, A. & Ortner, R. (2000). *Verhaltens- und Lernschwierigkeiten. Ein Handbuch für die Grundschulpraxis* (5. Auflage). Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Papastefanou, C. (2012). Erziehungsstil. In *Klinkhardt Lexikon Erziehungswissenschaft*. KLE Band 1: Aa, Karl von der – Gruppenprozesse. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Petermann, F. (2003). Prävention von Verhaltensstörungen – Einführung in den Themenschwerpunkt. *Kindheit und Entwicklung*, 13 (2), 65-70.
- Petermann, F. & Schmidt, M. H. (2006). Ressourcen – Ein Grundbegriff der Entwicklungspsychologie und Entwicklungspsychopathologie? *Kindheit und Entwicklung*, 15 (2), 118-127.
- Pinguart, M. & Silbereisen, R.K. (2002). Changes in adolescents'and mothers' autonomy and connectedness in conflict discussions: an observation study. *Journal of Adolescence*, 25 (5), 509-522.
- Raithel, J., Dollinger, B. & Hörmann, G. (2009). *Einführung Pädagogik. Begriffe, Strömungen, Klassiker, Fachrichtungen* (3. Auflage). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Ratzke, K., Gebhardt, S. & Zander, B. (1996). Diagnostik der Erziehungsstile. In M. Cierpka (Hrsg.) *Handbuch der Familiendiagnostik*: mit 18 Tabellen. (S. 259-2??). Berlin: Springer.
- Ravens-Sieberer, U., Wille, N. & Erhart, M. (2007). Psychische Gesundheit von Kindern und Jugendlichen in Deutschland. Ergebnisse aus der BELLA-Studie im Kinder- und Jugendgesundheitsurvey (KiGGS). *Gesundheitsblatt – Gesundheitsforschung – Gesundheitsschutz*, 50 (5-6), 871-878.
- Rollett, B. & Werneck, H. (2008). Soziale Risikofaktoren. In B. Gasteiger-Klicpera, H. Julius & C. Klicpera (Hrsg.) *Sonderpädagogik der sozialen und emotionalen Entwicklung* (S. 88-99). Göttingen: Hogrefe Verlag.
- Rost, D. H. (2013). *Interpretation und Bewertung pädagogisch-psychologischer Studien* (3. Auflage). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Salzmann, C. (2007). Salzmanns pädagogische Schriften. Bd. 1. *Krebsbüchlein oder Anweisung zu einer unvernünftigen Erziehung der Kinder. Ameisenbüchlein oder Anweisung zu einer vernünftigen Erziehung der Erzieher*. St. Goar: Reichel Verlag.

- Scheffer, D., Chasiotis, A., Restemeier, R., Keller, H. & Schölmerich, A. (2015). Retrospektive Erfassung frühkindlicher Beziehungsaspekte: Konstruktion der Beziehungskontext-Skala. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 32 (1), 2-13.
- Schneewind, K. A. (1999). *Familienpsychologie* (2. Auflage). Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Schumacher, J., Eisemann, M. & Brähler, E. (1999). Rückblick auf die Eltern: Der Fragebogen zum erinnerten elterlichen Erziehungsverhalten (FEE). *Diagnostica*, 45 (4), 194-204.
- Schwab, S. & Fingerle, M. (2012). Resilienz, Ressourcenorientierung und Inklusion. In S. Schwab, M. Gebhardt, E. M. Ederer-Fick & B. Gasteiger-Klicpera (Hrsg.), *Theorien, Konzepte und Anwendungsfelder der inklusiven Pädagogik*. (S.97-108). Wien: Facultas.wuv.
- Seefeldt, W. L., Heinrichs, N. & Eggert, F. (2008). Gründe für und gegen die Teilnahme an einem Elterntraining in sozial benachteiligten Nachbarschaften. *Zeitschrift für Gesundheitspsychologie*, 16, 61-72.
- Siegler, R., Eisenberg, N., DeLoache, J. & Saffran, J. (2016). *Entwicklungspsychologie im Kindes- und Jugendalter* (4. Auflage). Berlin Heidelberg: Springer.
- Speck, O. (2008). *System Heilpädagogik. Eine ökologisch reflexive Grundlegung* (6., überarbeitete Auflage). München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Stemmler, M., Beelmann, A., Jaursch, S. & Lösel, F. (2007). Improving parenting practices in order to prevent child behavior problems: A study on parent training as part of the EFFEKT program. *International Journal of Hygiene and Environmental Health*, 210 (5), 563-570.
- Titze, K. & Lehmkuhl, U. (2010). *Elternbildfragebogen für Kinder und Jugendliche. (EBF-KJ)*. Manual. Göttingen: Hogrefe.
- Titze, K., Schenck, S., Logoz, M. Z. & Lehmkuhl, U. (2014). Assessing the Quality of the Parent-Child Relationship: Validity and Reliability of the Child-Parent Relationship Test (ChiP-C). *Journal of Child and Family Studies*, 23 (5), 917-933.
- Titze, K., Wollenweber, S., Nell, V. & Lehmkuhl, U. (2005). Elternbeziehung aus der Sicht von Kindern, Jugendlichen und Klinikern. Entwicklung und klinische Validierung des Elternbild-Fragebogens (EBF-KJ). *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 54, 126-143.

Tschöpe-Scheffler, S. (2004). Eine Forschungsstudie zum Elternkurs des Deutschen Kinderschutzbundes e.V. „Starke Eltern – Starke Kinder®“. *Gruppendynamik und Organisationsberatung*, 35 (1), 51-66.

Tschöpe-Scheffler, S. (2004). Gute Erziehung – was ist das? *Psychologie compact*, 11, 6-11.

Uslucan, H. (2011). Resilienzpoteziale bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund. In M. Zander (Hrsg.) & M. Roemer, *Handbuch Resilienzförderung*. (S. 555-574). Wiesbaden: VS Verlag.

Walper, S. & Wild, E. (2014). Lernumwelten in der Familie. In T. Seidel & A. Krapp (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie*. (S. 359-385). Weinheim, Basel: Beltz Verlag.

Werner, E. E. (2011). Risiko und Resilienz im Leben von Kindern aus multiethnischen Familien. In M. Zander (Hrsg.) & M. Roemer, *Handbuch Resilienzförderung*. (S. 32-46). Wiesbaden: VS Verlag.

Woerner, W., Becker, A., Friedrich, C., Klasen, H., Goodman, R. & Rothenberger, A. (2002). Normierung und Evaluation der deutschen Elternversion des Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ): Ergebnisse einer repräsentativen Felderhebung. *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie*, 30 (2), 105-112.

Zimmermann, T. (2016). Kommunikation in der Familie. Beratungskonzepte für die Pädiatrie. *Monatsschrift Kinderheilkunde*, 164 (7), 565-573.

## Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Interne Konsistenzen (Cronbach $\alpha$ -Werte) und Retest (rtt) Zeitraum liegen bei sechs Wochen für die fünf SDQ-Skalen.....	18
Tabelle 2: Interne Konsistenzen der Subskalen des EBF-KJ (Cronbach Alpha) .....	36
Tabelle 3: Pearson Korrelation zwischen EBF-KJ (Titze et al. (2014) und den YSR/CBCL (Döpfner et al. 1994) .....	37
Tabelle 4: Anzahl an der Befragung teilnehmenden Klassen im Grazer Umland .....	41
Tabelle 5: Itemstatistik und Reliabilität des EBF-KJ.....	44
Tabelle 6: Antworthäufigkeit der Einzelitems des SDQ-Self (Items 7, 11, 14, 21 und 25 sind umkodiert) .....	46
Tabelle 7: Rohwerte dieser Studie mittels des SDQ-Self-Report (n = 278) aufgeteilt nach normal, grenzwertig und auffällig .....	48
Tabelle 8: Interne Konsistenzen (Cronbach $\alpha$ ) und Trennschärfen .....	48
Tabelle 9: EBF-KJ Skaleninterkorrelationen (Pearson, Skalenmittelwerte, Gesamtstichprobe) .....	49
Tabelle 10: Deskriptive Statistiken und Geschlechtervergleich der EBF-KJ Mutterversion ...	50
Tabelle 11: Deskriptive Statistiken und Geschlechtervergleich der EBF-KJ Vaterversion.....	50
Tabelle 14: Korrelation (Pearson) zwischen „Prosoziales Verhalten“ (SDQ), Ressourcenskalen (EBF-KJ, M/V) und Gesamtproblemwert (SDQ) für auffällige Kinder und Jugendliche .....	56
Tabelle 15: Deskriptive Statistiken und Geschlechtervergleich der SDQ Skalen .....	57
Tabelle 16: Ergebnisse der Varianzanalysen und Koeffizienten: Lineare Regression auf den SDQ-Gesamtproblemwert durch die Modelle 1 bis 5 (Mutter-, Vaterversion EBF-KJ und Klassenstufe) für die Mädchen.....	58
Tabelle 17: Ergebnisse der Varianzanalysen und Koeffizienten: Lineare Regression auf den SDQ-Gesamtproblemwert durch die Modelle 1 bis 6 (Mutter-, Vaterversion EBF-KJ und Klassenstufe) für die Jungen.....	59

## Abkürzungsverzeichnis

ADHS	Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitätsstörungen
APQ	Alabama Parenting Questionnaire
CBCL	Child Behaviour Checklist
ChiP-C	Child-Parent Relationship Test
EBF-KJ	Elternbildfragebogen für Kinder und Jugendliche
EBT	Entwicklungspsychologische Beziehungstherapie
FEE	Fragebogen zum erinnerten elterlichen Erziehungsverhalten
FS	Fremde-Situation-Test
GEV-B	Geschichtenergänzungsverfahrens zur Bindung
ICD-10	International Classification of Diseases
IQ	Intelligenzquotient
ÖIF	Österreichisches Institut für Familienforschung
RCBQ	Rutter Child Behaviour Questionnaire
ROC	Receiver Operating Characteristic
ROC-AUC	Receiver Operating Characteristic-Area Under the Curve
SBQ	Social Behaviour Questionnaire
SDQ	Strengths and Difficulties Questionnaire
TRF	Teacher Report Form
VBV	Verhaltensbeurteilungsbogen für Vorschulkinder
YSR	Youth Self Report