2 Theoretischer Hintergrund und Forschungsstand

2.1 Struktur und Entwicklung von Externalisierungsproblemen

2.1.1 Struktur von Externalisierungsproblemen

Unter dem Begriff Externalisierungsprobleme werden unterschiedliche Verhaltensprobleme zusammengefasst, die dadurch gekennzeichnet sind, dass sie nach außen, gegen andere Personen gerichtet sind (Mash & Dozois, 2003, S. 27). Aufbauend auf die vierte Auflage des *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (DSM-IV[8]) der *American Psychiatric Association* (APA) lassen sich inhaltlich fünf Dimensionen von Externalisierungsproblemen unterscheiden (Lahey et al., 2008, S. 188; siehe auch APA, 1994)[9]: (1) Verhaltensprobleme (*Conduct Disorder*), (2) oppositionelle Verhaltensauffälligkeiten (*Oppositional Defiant Disorder*), (3) Aufmerksamkeitsprobleme (*Inattention*), (4) Hyperaktivität und (5) Impulsivität.

Verhaltensprobleme (*Conduct Disorder*)[10] werden als persistente und wiederholte Verhaltensweisen definiert, die die Rechte von Anderen verletzen (z.B. aggressives Verhalten, Vandalismus, Diebstahl) oder die altersspezifische gesellschaftliche Normen verletzen (z.B. Schulschwänzen, von Zuhause weglaufen) (Frick & Dickens, 2006, S. 59). Oppositionelle Verhaltensauffälligkeiten beziehen sich auf negatives, aufsässiges, unfolgsames und feindseliges Verhalten gegen-

8 Seit 2013 ist die fünfte Auflage des DSM verfügbar. In Hinblick auf die Dimensionalität von Externalisierungsproblemen unterscheiden sich DSM-V und DSM-IV nur wenig (siehe dazu www.dsm5.org). Da im Rahmen der Arbeit keine Studien berücksichtigt werden, die sich bereits auf das DSM-V-Modell beziehen, wird auf eine nähere Beschreibung des DSM-V verzichtet.

9 Anzumerken ist, dass das DSM einem kategorialen Ansatz zur Beschreibung von Verhaltensproblemen folgt. D.h., die Dimensionen der Verhaltensprobleme werden als dichotome Merkmale (Verhaltensstörung vs. keine Verhaltensstörung) konzeptualisiert. In der psychologischen Forschung werden jedoch Verhaltensprobleme als quantitative Merkmale betrachtet. Diesem Ansatz wird im Rahmen der vorliegenden Arbeit gefolgt. Für eine nähere Diskussion der Konzeptualisierung von Externalisierungsproblemen (kategorial vs. quantitative) siehe Mash und Dozois (2003, S. 27-37).

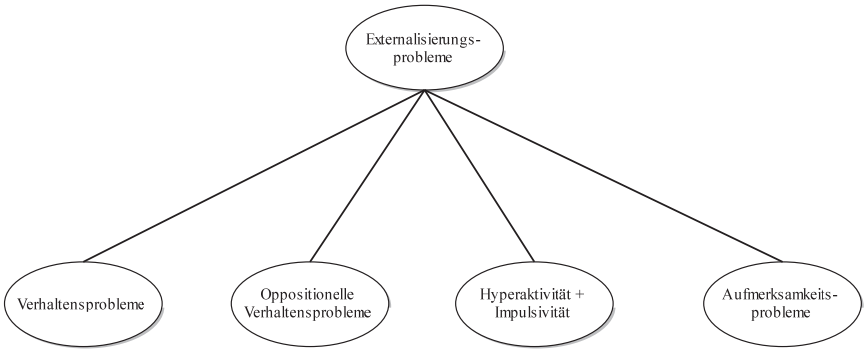
10 Durch die gesamte Arbeit hinweg wird *Disorder* nicht als Störung sondern als Problem übersetzt. Dadurch soll vermieden werden, dass der Anschein erweckt wird, dass die Messungen der vorliegenden Arbeit eine klinische Relevanz besitzen.

© Springer Fachmedien Wiesbaden 2017
C. Weber, *Elterliche Erziehung und externalisierende Verhaltensprobleme von Kindern*,
DOI 10.1007/978-3-658-14603-0_2

über Autoritätspersonen (z.B. Eltern, Lehrer/innen). Spezifische Verhaltensweisen aus dem Bereich der oppositionellen Verhaltensauffälligkeiten umfassen unter anderem Wutanfälle, eine persistente Sturheit, den Widerstand gegen Anweisungen, die fehlende Bereitschaft, Kompromisse einzugehen, nachzugeben oder mit Erwachsenen zu „verhandeln“ und auch verbal aggressives Verhalten (Greene, 2006, S. 285). Aufmerksamkeitsprobleme manifestieren sich in Schwierigkeiten von Kindern, die Aufmerksamkeit auf relevante Stimuli zu richten, während sie vermehrt auch Probleme haben, irrelevante Stimuli nicht zu beachten. Hyperaktivität umfasst exzessives Reden und exzessives Bewegen der Hände und Füße (Stevens & Ward-Estes, 2006, S. 316). Impulsivität kann als Verhalten definiert werden, das ohne nachzudenken ausgeführt wird (Moeller, Barrat, Dougherty, Schmitz & Swann, 2001, S. 1783).

Zwar lassen sich fünf unterschiedliche inhaltliche Dimensionen der Externalisierungsprobleme unterscheiden, jedoch weisen faktoranalytische Studien (für einen Überblick siehe Pillow, Pelham, Hoza, Molina & Stultz, 1998; Lahey et al., 2008) darauf hin, dass Hyperaktivitäts- und Impulsivitätsitems auf einem gemeinsamen Faktor laden. Diesen empirischen Befunden wird auch in der vierten Auflage des DSM (DSM-IV; APA, 1994) Rechnung getragen[11]. Hyperaktivität und Impulsivität stellen hier einen gemeinsamen Faktor dar. Abbildung 1 zeigt die entsprechende Konzeptualisierung der Externalisierungsprobleme und Übersicht 1 gibt die jeweiligen Indikatoren der einzelnen Dimensionen wieder.

Abbildung 1: Struktur von Externalisierungsproblemen (DSM-IV)



11 Die dritte Auflage des DSM (DSM-III; APA, 1980) unterschied noch zwischen Aufmerksamkeitsproblemen, Impulsivität und Hyperaktivität, während die revidierte dritte Auflage (DSM-III-R; APA, 1987) Aufmerksamkeitsprobleme, Impulsivität und Hyperaktivität als eine Dimension Aufmerksamkeitsdefizit-Hyperaktivitätssyndrom (ADHS) konzeptualisierte.

Übersicht 1: DSM-IV-Indikatoren der unterschiedlichen Dimensionen der Externalisierungsprobleme

Oppositionelle Verhaltensprobleme[a]	Verhaltensprobleme (*Conduct Problems*)[a]	Aufmerksamkeitsprobleme[b]	Hyperaktivität-Impulsivität[b]
	Aggression to people and animals		*Hyperactivity*
(1) often loses temper	(1) often bullies, threatens, or intimidates others	(1) often fails to give close attention to details or makes careless mistakes in schoolwork, work, or other activities	(1) often fidgets with hands or feet or squirms in seat
(2) often argues with adults	(2) often initiates physical fights	(2) often has difficulty sustaining attention in tasks or play activities	(2) often leaves seat in classroom or in other situations in which remaining seated is expected
(3) often actively defies or refuses to comply with adults' requests or rules	(3) has used a weapon that can cause serious physical harm to others (e.g., a bat, brick, broken bottle, knife, gun)	(3) often does not seem to listen when spoken to directly	(3) often runs about or climbs excessively in situations in which it is inappropriate (in adolescents or adults, may be limited to subjective feelings of restlessness)
(4) often deliberately annoys people	(4) has been physically cruel to people	(4) often does not follow through on instructions and fails to finish schoolwork, chores, or duties in the workplace (not due to oppositional behavior or failure to understand instructions)	(4) often has difficulty playing or engaging in leisure activities quietly
(5) often blames others for his or her mistakes or misbehavior	(5) has been physically cruel to animals	(5) often has difficulty organizing tasks and activities	(5) is often "on the go" or often acts as if "driven by a motor"
(6) is often touchy or easily annoyed by others	(6) has stolen while confronting a victim (e.g., mugging, purse snatching, extortion, armed robbery)	(6) often avoids, dislikes, or is reluctant to engage in tasks that require sustained mental effort (such as schoolwork or homework)	(6) often talks excessively
(7) is often angry or resentful	(7) has forced someone into sexual activity	(7) often loses things necessary for tasks or activities (e.g., toys, school assignments, pencils, books, or tools)	

Fortsetzung Übersicht 1

(8) is often spiteful or vindictive	*Destruction of property*	(8) is often easily distracted by extraneous stimuli	*Impulsivität*
	(8) has deliberately engaged in fire setting with the intention of causing serious damage	(9) is often forgetful in daily activities	(7) often blurts out answers before the questions have been completed
	(9) has deliberately destroyed others' property (other than by fire setting)		(8) often has difficulty awaiting turn
	Deceitfulness or theft		(9) often interrupts or intrudes on others (e.g., butts into conversations or games)
	(10) has broken into someone else's house, building, or car		
	(11) often lies to obtain goods or favors or to avoid obligations (i.e., "cons" others)		
	(12) has stolen items of nontrivial value without confronting a victim (e.g., shoplifting, but without breaking and entering; forgery)		
	Serious violations of rules		
	(13) often stays out at night despite parental prohibitions, beginning before age 13 years		
	(14) has run away from home overnight at least twice while living in parental or parental surrogate home (or once without returning for a lengthy period)		
	(15) often truant from school, beginning before age 13 years		

Anmerkungen: [a] Quelle: Hinshaw und Lee (2003, S. 152f.), [b] Quelle: Barkley (2003, S. 88).

Neben dieser Unterscheidung von vier Dimensionen der Externalisierungsprobleme finden sich auch noch andere Konzeptualisierungen in der Literatur. Hier ist vor allem die *Child Behavior Check List* (CBCL; Achenbach, 1991; Achenbach & Rescorla, 2001), die in der Forschung häufig Anwendung findet, hervorzuheben. Des Weiteren ist auch die mittlerweile zehnte Auflage der *International Classification of Desease* (ICD-10) der Weltgesundheitsorganisation (WHO, 1993) zu nennen. Die ICD-10 spielt jedoch in der, für die vorliegende Arbeit aufgearbeiteten Literatur kaum eine Rolle. Folglich wird auf diese Konzeptualisierung anschließend nur peripher eingegangen.

Die CBCL unterscheidet zwei Dimensionen der Externalisierungsprobleme (siehe Achenbach, 1991; Lahey et al., 2008 und auch www.aseba.org): (1) Aggressives Verhalten und (2) Regelbrechendes Verhalten.

Konzeptionell unterscheidet sich das CBCL- vom DSM-IV-Modell insofern, als dass die Dimension des aggressiven Verhaltens sowohl die oppositionellen Verhaltensprobleme als auch die, durch Aggressivität gekennzeichneten Aspekte der Verhaltensprobleme (*Conduct Disorder*) umfasst[12] (für DSM-IV-Indikatoren der einzelnen Dimensionen siehe Übersicht 1 und für Indikatoren der CBCL-Dimensionen siehe Übersicht 2). Das regelbrechende Verhalten deckt weitgehend die verbleibenden Aspekte der Verhaltensprobleme (CD) ab. Weiters subsumiert die CBLC (Achenbach, 1991) Aufmerksamkeitsprobleme nicht unter der Dimension der Externalisierungsprobleme. Inhaltich umfasst die CBCL-Dimension der Aufmerksamkeitsprobleme die DSM-IV-Dimensionen Aufmerksamkeitsprobleme und Hyperaktivität-Impulsivität. Anzumerken ist, dass für die Items der CBCL auch eine einsprechende Zuordnung zu den DSM-IV-Dimensionen vorliegt (u.a. Achenbach, Dumenci & Rescorla, 2001).

Die ICD-10 unterscheidet grob zwischen (1) Verhaltensproblemen und (2) hyperkinetischen Problemen (WHO, 1993, S. 38). Die ICD-Dimension der Verhaltensprobleme umfasst sowohl die DSM-IV-Dimensionen Verhaltensprobleme und oppositionelle Verhaltensprobleme und die ICD-Dimension der hyperkinetischen Probleme umfasst analog zur CBCL-Konzeptualisierung die DSM-IV-Dimensionen Aufmerksamkeitsprobleme und Hyperaktivität-Impulsivität (siehe dazu Lahey et al., 2008).

Lahey und Kolleg/innen (2008) kommen bei einem Vergleich der unterschiedlichen Konzeptualisierungen auf Basis konfirmatorischer Faktorenanalysen zu dem Ergebnis, dass das DSM-IV-Modell die empirischen Daten besser abbildet als das ICD-10- bzw. CBCL-Modell[13]. Zu ähnlichen Ergebnissen kommen auch Hartman et al. (2001). Auch hier weist ein an der DSM-IV orientierten Struktur angelehntes Modell eine bessere Anpassung auf als konkurrierende Modelle.

12 Problematisch bei der CBCL ist, dass sich nur drei von 18 Items der Aggressionsskala explizit auf physische Aggression beziehen (siehe Kritik bei Nagin und Tremblay (1999, S. 1181)).

13 Die Autor/innen merken einschränkend an, dass es sich hier nur um eine empirische Annäherung der DSM-IV-Struktur an konkurrierende Modelle handelt, da einerseits das DSM-IV-Modell Items beinhaltet, die in der CBCL nicht berücksichtigt werden und umgekehrt auch die CBCL Items umfasst, die nicht durch das DSM-IV abgedeckt werden. Darüber hinaus verweisen sie, dass das getestete ICD-10-Modell (siehe oben) der Komplexität der ICD-10-Konzeptualisierung nicht ausreichend Rechnung trägt (Lahey et al., 2008, S. 202).

Übersicht 2: Indikatoren der CBCL-Dimensionen der Externalisierungsprobleme

Aufmerksamkeitsprobleme	Regelbrechendes Verhalten	Aggressives Verhalten
(1) Acts too young for his/her age	(1) Drinks alcohol without parents' approval	(1) Argues a lot
(2) Fails to finish things he/she starts	(2) Doesn't seem to feel guilty after	(2) Cruelty, bullying, or meanness to others
(3) Can't concentrate, can't pay attention for	(3) Breaks rules at home, school, or elsewhere	(3) Demands a lot of attention
(4) Can't sit still, restless, or hyperactive	(4) Hangs around with others who get in	(4) Destroys his/her own things
(5) Confused or seems to be in a fog	(5) Lying or cheating	(5) Destroys things belonging to his/her family or others
(6) Daydreams or gets lost in his/her thoughts	(6) Prefers being with older kids	(6) Disobedient at home
(7) Impulsive or acts without thinking	(7) Runs away from home	(7) Disobedient at school
(8) Poor school work	(8) Sets fires	(8) Gets in many fights
(9) Inattentive or easily distracted	(9) Sexual problems	(9) Physically attacks people
(10) Stares blankly	(10) Steals at home	(10) Screams a lot
	(11) Steals outside the home	(11) Stubborn, sullen, or irritable
	(12) Swearing or obscene language	(12) Sudden changes in mood or feelings
	(13) Thinks about sex too much	(13) Sulks a lot
	(14) Smokes, chews, or sniffs tobacco	(14) Suspicious
	(15)Truancy, skips school	(15) Teases a lot
	(16) Uses drugs for nonmedical purposes (don't include alcohol or tobacco)	(16) Temper tantrums or hot temper
	(17) Vandalism	(17) Threatens people
		(18) Unusually loud

Quelle: Achenbach und Rescorla (2001)

Neben diesen Befunden, die die Dimensionalität des DSM-IV weitgehend bestätigen, liegen auch Befunde vor, die darauf hinweisen, dass Indikatoren der Impulsivität auch den oppositionellen Verhaltensproblemen zuzurechnen sind (Pillow et al., 1998). Die Autor/innen kommen zu dem Ergebnis, dass Aspekte der Impulsivität sowohl charakteristisch für die Dimension der Hyperaktivität als auch für die Dimension der oppositionellen Verhaltensprobleme sind.

In den vorgestellten Konzeptualisierungen der Externalisierungsprobleme kommt aggressivem Verhalten eine zentrale Rolle zu. Die DSM-Dimension der Verhaltensprobleme (CD) sowie die CBCL-Dimension „aggressives Verhalten" enthalten Items, die sich explizit auf physisch aggressives Verhalten beziehen. In

der Aggressionsforschung wird des Weiteren zwischen spezifischen Formen von aggressivem Verhalten unterschieden (Vitaro, Brendgen & Barker, 2006). In Hinblick auf die Form des Verhaltens kann zwischen direkter und indirekter Aggression unterschieden werden (Vitaro et al., 2006; Card, Stucky, Sawalani & Little, 2008). Während direkte Aggression physische Reaktionen (z.B. Schlagen oder Stoßen) und offene verbale Angriffe (z.B. Beleidigungen oder Drohungen) umfasst, werden unter indirekter Aggression[14] Verhaltensweisen subsumiert, die auf die Manipulation von Beziehungen (z.B. Sabotage von Beziehungen) abzielen und Angriffe auf die soziale Position von Personen (z.B. Gerüchte über jemanden verbreiten) darstellen (Card et al., 2008, S. 1186). Neben der Unterscheidung der Form des Verhaltens kann auch die Funktion der Aggression (reaktiv vs. proaktiv) unterschieden werden (Vitaro et al., 2006; Hubbard, McAuliffe, Morrow & Romano, 2010). Das Konzept der reaktiven Aggression ist theoretische verwurzelt in der Frustrations-Aggressions-Hypothese (Dollard, Doob, Miller, Mowrer & Sears, 1939) und deren Weiterentwicklung (Berkowitz, 1962). Reaktive Aggression tritt als Konsequenz auf Frustration, Provokation oder Bedrohung auf und wird von Emotionen, wie Wut und Zorn begleitet (Vitaro et al., 2006, S. 15). Das Konzept der proaktiven Aggression entspricht hingegen der lerntheoretischen Perspektive (Bandura, 1973; 1977) und sieht Aggression als Verhalten an, das durch Imitation und Verstärkung erlernt wird. Demnach erfolgt proaktive Aggression aufgrund der erwarteten „Belohnung“ für das aggressive Verhalten (Vitaro et al., 2006, S. 15).

Stärkere Differenzierungen finden sich nicht nur im Bereich der Verhaltensprobleme bzw. des aggressiven Verhaltens. So etwa betrachten Olson et al. (2013; siehe auch Dodge et al., 2006) oppositionelle Verhaltensprobleme differenzierter. Jene Aspekte, die sich explizit auf oppositionelles Verhalten beziehen (Übersicht 1, z.B. Items 2 und 3), stellen den Kern der Dimension ODD dar, während jene Aspekte, die sich verstärkt auf den Umgang mit Emotionen beziehen (Übersicht 1, z.B. Items 1 und 7), unter der Bezeichnung Emotionsdysregulation thematisiert werden.

2.1.2 Die zeitliche Entwicklung von externalisierenden Verhaltensproblemen in der Kindheit

Aggressives Verhalten, als ein zentraler Aspekt von Externalisierungsproblemen bzw. Verhaltensproblemen (*Conduct Disorder*), stellt ein normales menschliches Verhalten dar. Tremblay (2003) sieht physisch aggressives Verhalten, wie Stoßen,

14 Ähnliche Konzepte sind relationale bzw. soziale Aggression. Relationale, soziale und indirekte Aggression werden zum Teil synonym verwendet, wobei sich diese Konzepte jedoch etwas unterscheiden (siehe dazu die Card et al., 2008, S. 1185f.)

Schubsen, Treten oder Schlagen, als spontane – nicht erlernte – Verhaltensweisen an, die Kinder als normale Reaktion auf Basisemotionen, wie Wut bzw. Zorn, zeigen. Noch vor dem Alter von zwei Jahren beginnen Kinder aggressives Verhalten zu zeigen (Tremblay, 2006). Die Zunahme geht dabei Hand in Hand mit der neuromotorischen Entwicklung der Kinder (Tremblay, 2003). Kleine Kinder befinden sich noch in der Entwicklung der Kommunikationsfähigkeit und greifen daher vermehrt auf aggressive und oppositionelle Verhaltensweisen zurück, um ihre Umwelt zu beeinflussen (Tremblay, 2000). Die US-amerikanische *Study of Early Child Care and Youth Development* des *National Institute of Child Health and Human Development* (NICHD) zeigt, dass die häufigste Form früher Aggression („schlägt andere“) von rund 70 Prozent der Mütter von 2-3jährigen Kindern berichtet wird (NICHD, 2004). Eine kanadische Studie von Tremblay et al. (2004) weist darauf hin, dass bei einer Mehrheit der Kinder die Häufigkeit von aggressivem Verhalten im Alter zwischen rund 1,5 Jahren und 4 Jahren zunimmt. Im Laufe der Kindheit kommt es dann wieder zur Abnahme, da Kinder Alternativen zu aggressivem Verhalten erlernen (Tremblay, 2006) und vermehrt Fähigkeiten zur Emotionsregulation entwickeln (Keenan & Shaw, 2003). Die Abnahme des aggressiven Verhaltens im Laufe der Kindheit wird auch durch die Analysen des NICHD (2004) bestätigt. Hier zeigt sich, dass im Alter von 4 bis 5 Jahren nur noch 20 Prozent der Mütter davon berichten, dass ihre Kinder andere schlagen und in der dritten Schulstufe sind es nur noch 12 Prozent. Die Abnahme des aggressiven Verhaltens zeigt sich auch bei Bongers et al. (2003). Die Autor/innen kommen für eine repräsentative niederländische Stichprobe zu dem Ergebnis, dass die CBCL-Dimension des aggressiven Verhaltens im Alter zwischen vier und 18 Jahren weitgehend stetig abnimmt. Ähnliche Ergebnisse zeigen sich auch bei Brame, Nagin und Tremblay (2001) für das Alter zwischen 6 und 13 Jahren[15] in einem kanadischen Sample, wobei hier ausschließlich Indikatoren des physisch aggressiven Verhaltens verwendet wurden.

Auch für die indirekte Aggression weisen Studien auf eine Abnahme im Laufe der Kindheit hin (Underwood, Beron & Rosen, 2009; Cleverley, Szatmari, Vaillancourt, Boyle & Lipman, 2012). Darüber hinaus weisen die Ergebnisse von Fite, Colder, Lochman und Wells (2008) darauf hin, dass zwar proaktive Aggression im Vergleich zu reaktiver Aggression seltener auftritt, sich jedoch beide Formen des aggressiven Verhaltens parallel entwickeln.

Van Lier, van der Ende, Koot und Verhulst (2007) zeigen für die DSM-IV-Dimension der Verhaltensprobleme ähnliche Befunde wie für das aggressive Verhalten. Jedoch weisen Loeber et al. (2000a) im Rahmen einer Zusammenschau

15 Die Autoren identifizieren drei unterschiedliche Entwicklungsverläufe, wobei jedoch alle Gruppen durch einen Rückgang der Aggression beschrieben werden

von Forschungsergebnissen darauf hin, dass für die DSM-IV-Dimension der Verhaltensprobleme kein konsistenter Alterstrend festgestellt werden kann. Während manche Studien auf eine Zunahme der Verhaltensprobleme (CD) von der mittleren Kindheit bis hin zur Jugendphase hinweisen, lassen andere Studien keine Änderung bzw. einen Rückgang der Verhaltensprobleme (CD) vermuten. Loeber et al. (2000a) verorten die Ursache dieser Inkonsistenzen im Umstand, dass die DSM-IV-Dimension der Verhaltensprobleme sowohl Aspekte des physisch aggressiven Verhaltens beinhaltet, das – wie oben berichtet – mit zunehmendem Alter abnimmt, als auch Indikatoren verwendet, die in Zusammenhang mit Jugenddelinquenz stehen (siehe Übersicht 1). Entsprechend der empirisch gut abgesicherten *Age-Crime-Curve*, kommt es mit Beginn der Jugendphase zu einem Anstieg des delinquenten Verhaltens, das bei rund 15-19 Jahren die höchste Prävalenz erreicht und dann wieder abnimmt (siehe dazu im Überblick Farrington, 2003). Folglich umfasst die DSM-IV-Dimension der Verhaltensprobleme Subdimensionen, die durch unterschiedliche Entwicklungsverläufe gekennzeichnet sind.

Ähnlich wie aggressives Verhalten sind oppositionelle Verhaltensprobleme in der Kindergartenzeit relativ weitverbreitet. Mit zunehmendem Alter nehmen auch diese Probleme ab (Dodge et al., 2006). Dieser Rückgang zeigt sich auch bei Bongers et al. (2003) für das Altersintervall von 4 und 18 Jahren. Ähnliche Ergebnisse berichten auch Achenbach und Edelbrock (1981) für einzelne Indikatoren der oppositionellen Verhaltensprobleme. Demgegenüber kommen Olson et al. (2013) zu dem Ergebnis, dass oppositionelle Verhaltensprobleme (Gemessen nur durch jene Items, die explizit den inhaltlichen Kern der Dimension beschreiben) zwischen 5 und 7 Jahren zunehmen, dann bis 13 Jahre keine signifikante Änderung aufweisen. Für die Dimension der Emotionsdysregulation, die bei der gängigen DSM-IV Operationalisierung unter die oppositionellen Verhaltensprobleme subsumiert wird, zeigen Olson et al. (2013) einen weiteren Anstieg bis zum Alter von 10 Jahren, in den weiteren 3 Jahren kommt es zu keiner weiteren Mittelwertsänderung.

Für die Entwicklung der CBCL-Dimension der Aufmerksamkeitsprobleme zeigen Bongers et al. (2003) einen n-förmigen Verlauf. Die Aufmerksamkeitsprobleme nehmen in der Kindheit zu, erreichen in der Übergangsphase von der Kindheit ins Jugendalter ihren Höhepunkt und fallen dann wieder ab. Ähnliche Befunde zeigen sich bei Costello et al. (2003). Die Autor/innen berichten, dass die Prävalenz eines diagnostizierten Aufmerksamkeitsdefizit-Hyperaktivitätssyndroms im Alter von 9-10 Jahren bis 13 Jahren abnimmt und dann weitgehend stabil bleibt.

Die bisherigen Analysen des Kinderpanels (Alt, 2008) fügen sich in die oben berichteten Befunde ein, wobei jedoch Unterschiede in Abhängigkeit von der Informationsquelle zu finden sind. Barquero, Alt und Lange (2008) zeigen für die

Kinderangaben (ältere Kohorte: Alter erste Befragung = 8-9 Jahre, Alter dritte Befragung = 11-12 Jahre) keine Änderung der Externalisierungsprobleme[16] und der motorischen Unruhe (Hyperaktivität und Impulsivität) im Zeitverlauf. Für die Mutterangaben zeigen Gloger-Tippelt und Lahl (2008) bei der älteren Kohorte sowohl eine Abnahme der motorischen Unruhe als auch der Externalisierungsprobleme im Alter zwischen 8-9 Jahren und 11-12 Jahren. Von Salisch (2008) berichtet weiters eine Abnahme von aggressiven Konfliktstrategien (mit Freunden) für die ältere Kohorte.

Geschlechtsunterschiede

Studien weisen konsistent auf ein höheres Ausmaß von externalisierenden Verhaltensproblemen (Aggression, Verhaltensprobleme (CD), oppositionelle Verhaltensprobleme, Aufmerksamkeitsprobleme, Hyperaktivität und Impulsivität) bei Buben hin (Moffitt et al., 2001; Cairns & Cairns, 1984; Bongers, et al., 2003; Dodge et al., 2006; Card et al., 2008). Der Bereich der indirekten Aggression stellt hier eine Ausnahme dar. Eine Metaanalyse von Card et al. (2008) zeigt, dass Mädchen zwar ein höheres Ausmaß an indirekter Aggression zeigen, die Unterschiede jedoch numerisch zu vernachlässigen sind (r = 0,03).

Hinsichtlich geschlechtsspezifischer Entwicklungsunterschiede lassen sich unterschiedliche Ergebnisse festhalten. Dodge et al. (2006) verweisen darauf, dass sich ab einem Alter von rund 3 Jahren Geschlechtsunterschiede bei (direktem) aggressivem Verhalten entwickeln. Eine Metaanalyse von Card et al. (2008) zeigt, dass Geschlechtsunterschiede im Bereich der direkten und indirekten Aggression von 5 von 15 Jahren gleichbleiben. Demgegenüber weisen die Ergebnisse von Bongers et al. (2003) darauf hin, dass Buben erwartungsgemäß im Alter von 4 Jahren ein höheres Ausmaß an aggressivem Verhalten (CBCL-Skala) zeigen, worauf für beide Geschlechter eine Abnahme des aggressiven Verhaltens folgt, sich jedoch bei Buben ein verstärkter Rückgang zeigt, wodurch sich im Alter von 18 Jahren die Schere zwischen Buben und Mädchen deutlich geschlossen hat. Dieser gegenläufige Befund ist vermutlich im Zusammenhang mit der Operationalisierung des aggressiven Verhaltens zu sehen. Während Card et al. (2008) sich explizit auf direkte Aggression beziehen, verwenden Bongers et al. (2003) die CBCL-Skala „aggressives Verhalten", die auch Aspekte der oppositionellen Verhaltensprobleme (siehe Übersicht 2) abdeckt. Dieser Erklärungsansatz für die gegenläufigen Befunde wird auch durch van Lier et al. (2007) gestützt. Unter der Verwendung derselben Daten wie Bongers et al. (2003), jedoch mit der DSM-IV-Unter-

16 Zur Konzeptualisierung der Externalisierungsprobleme im Kinderpanel siehe später.

scheidung zwischen oppositionellen Verhaltensproblemen und Verhaltensproblemen (CD), kommen die Autor/innen zum Ergebnis, dass sich aber dem Alter von 6 Jahren Geschlechtsunterschiede im Bereich der oppositionellen Verhaltensprobleme zeigen, die jedoch im Alter von 13 Jahre bereits wieder verschwunden sind. Demgegenüber zeigen sich für die Dimension der Verhaltensprobleme (CD), die auch das physisch aggressive Verhalten umfassen, fast über die gesamte untersuchte Alterspanne hinweg signifikante Geschlechtsunterschiede[17]. Folglich scheinen die Ergebnisse von Bongers et al. (2003) vor dem Hintergrund der Vermischung von physisch aggressivem Verhalten mit oppositionellen Verhaltensproblemen zu interpretieren zu sein. Auch eine Zusammenschau von Forschungsbefunden durch Loeber et al. (2000a) lässt darauf schließen, dass im Übergang von der Kindheit in die Jugendphase Geschlechtsunterschiede im Bereich der oppositionellen Verhaltensprobleme verschwinden.

Für Aufmerksamkeitsprobleme (CBCL-Skala) berichten Bongers et al. (2003) einen n-förmigen Verlauf. Die Aufmerksamkeitsprobleme steigen bis zum Übergang von Kindheit in die Jugendphase an und verringern sich dann wieder. Buben zeigen bereits in der Kindheit vermehrt Aufmerksamkeitsprobleme. Die Unterschiede bleiben über die Zeit hinweg bestehen. Ähnliche Befunde zeigen sich bei Ramtekkar, Reiersen, Todoroy und Todd (2010) und auch bei Monuteaux, Mick, Faraone und Biederman (2010).

Barquero et al. (2008) zeigen für die Kinderangaben (ältere Kohorte: Alter erste Befragung = 8-9 Jahre, Alter dritte Befragung = 11-12 Jahre) Geschlechtsunterschiede bei den Externalisierungsproblemen. Buben haben höhere Werte. Jedoch verläuft die zeitliche Entwicklung parallel. Unterschiede für die motorische Unruhe berichten sie nicht.

Gloger-Tippelt und Lahl (2008) zeigen für die ältere Kohorte (Mutterangaben) sowohl Geschlechtsunterschiede beim Ausgangswert der motorischen Unruhe als auch der Externalisierungsprobleme im Alter zwischen 8-9 Jahren. Die Entwicklung verläuft aber parallel, wodurch die Geschlechtsunterschiede im Alter zwischen 11-12 Jahren weiterbestehen. Von Salisch (2008) berichtet, dass Buben zu allen Messzeitpunkten verstärkt zu aggressiven Konfliktstrategien neigen. Geschlechtsunterschiede in der Entwicklung (d.h. Unterschiede in der zeitlichen Änderung) zeigen sich nicht.

17 Van Lier et al. (2007) untersuchen die Geschlechtsunterschiede beginnend bei 4 Jahren bis zum Alter von 18 Jahren. Nur im Alter von 4, 16 und 17 Jahren ergeben sich keine Geschlechtsunterschiede.

2.2 Elterliche Erziehung und Externalisierungsprobleme

Externalisierende Verhaltensprobleme sind der am häufigsten untersuchte Typ von kindlichen Verhaltensproblemen im Zusammenhang mit elterlichem Erziehungsverhalten (Rothbaum & Weisz, 1994). Die Forschung zur innerfamiliären Sozialisation hat eine lange Tradition. In den 30er und 40er Jahren des 20 Jahrhunderts wurde bereits die Frage untersucht, wie sich das Verhalten der Eltern auf die Entwicklung der Kinder auswirkt (siehe dazu Darling & Steinberg, 1993). Neben der Wirkung des elterlichen Verhaltens auf die kindliche Entwicklung, wurde als zweite relevante Frage untersucht, welche unterschiedlichen Erziehungsverhaltensweisen existieren und wie diese kategorisiert werden können (Barber, 2002). Diese beiden zentralen Fragen haben sich im Wesentlichen bis heute nicht verändert (im Überblick dazu siehe Grusec, 2011; Criss & Larzelere, 2013).

Zur Beantwortung der Frage nach einer geeigneten Konzeptualisierung des Erziehungsverhaltens wurde versucht, mittels umfangreicher Skalen (z.B. Schaefer (1965a); 260 Items) auf Basis faktoranalytischer Verfahren zentrale Erziehungsdimensionen zu identifizieren. Diese Studien weisen in den Grundzügen – seit Beginn der Sozialisationsforschung in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts bis heute – ein weitgehend konsistentes Bild auf. Demnach sind zwei grobe Erziehungsdimensionen zu unterscheiden: (1) Kontrolle und (2) Unterstützung (siehe für einen Überblick Peterson & Hann, 1999; Grolnick, 2003; Barber, 2002).

Die Dimension „Unterstützung“ – abgesehen von unterschiedlichen Labels wie u.a. Akzeptanz, Wärme oder Liebe – wird in der Regel als weitgehend eindimensionales Konstrukt betrachtet, welches sich auf unterstützende Erziehungsprozesse bezieht, die mit einer positiven Entwicklung der Kinder einhergehen (Barber, 2002). Kontrolle meint eine allgemeine kontrollierende Atmosphäre oder ein kontrollierendes Klima, das der Regulierung kindlichen Verhaltens dienen soll, oder etwas präziser Verhaltensweisen der Eltern, die der Modifikation kindlichen Verhaltens bzw. der Formung des „innere Zustands“ (Einstellungen, Werte, …) dienen sollen (Peterson & Hann, 1999, S. 333). Während Unterstützung in der Literatur eindeutig mit einer positiven Entwicklung der Kinder in Zusammenhang gebracht wird, stellt sich das Bild für das Konstrukt der Kontrolle durchwegs vielfältiger dar. Während manche Autor/innen (u.a. Baumrind, 1971; 2013) die positiven Aspekte von Kontrolle betonen, nehmen andere Forscher/innen die negativen Folgen von Kontrolle in den Blick (Ryan & Deci, 2000; Grolnick, 2003). Als Folge dieser unterschiedlichen Perspektiven und auch scheinbar inkonsistenter Forschungsergebnisse zur Rolle von Kontrolle (siehe Peterson & Hann, 1999; Baumrind, 2012; 2013) wurde versucht, das Konstrukt „Kontrolle“ weiter zu dif-

ferenzieren und unterschiedliche Arten der Kontrolle zu unterscheiden. Eine differenzierte Betrachtung der unterschiedlichen Kontrollformen folgt in einem späteren Abschnitt.

Die frühen Kategorisierungen elterlicher Erziehung gingen von zwei bipolaren Dimensionen aus. Schaefer (1959) unterschied etwa zwischen „Liebe/Ablehnung“ und „Kontrolle/Autonomie“ und Becker (1964) differenzierte zwischen „Wärme/Feindseligkeit“ und „Restriktivität/Permissivität“. Schaefer (1965b) schlug des Weiteren eine dreidimensionale Konzeptualisierung der Erziehung vor, wobei er zwischen „Liebe/Ablehnung“, „beständiger Kontrolle/laxer Kontrolle“ und „psychologischer Kontrolle/psychologischer Autonomie“ unterschied. Als zentrales Merkmal der Klassifikationen wird ersichtlich, dass jeweils eine Dimension (Akzeptanz, Wärme, Liebe) dem Konstrukt der Unterstützung zuzuordnen ist, während bei Schaefer (1965b) bereits eine Zweidimensionalität der Kontrolle (beständige Kontrolle und psychologische Kontrolle) sichtbar wird.

In der Sozialisationsforschung finden sich zwei unterschiedliche Traditionen: (1) Ein typologischer Ansatz und (2) ein variablenorientierter bzw. dimensionaler Ansatz (siehe Baumrind, 2013; Barber & Xia, 2013). Der typologische Ansatz betrachtet familiärer Erziehung als ein komplexes System, dessen Gesamtheit mehr als die Summe der einzelnen Teile darstellt (Baumrind, 2013, S. 23). Die Annahme ist, dass einzelne Erziehungspraktiken weniger relevant für die kindliche Entwicklung sind als die Gesamtheit der Erziehung (Darling & Steinberg, 1993; Baumrind, 2013). Der variablenorientierte bzw. dimensionale Ansatz kritisiert die „unsystematische“ Zusammenfassung unterschiedlicher Aspekte des Erziehungsverhaltens, wodurch nicht ersichtlich ist, welcher Aspekt des Erziehungsverhaltens tatsächlich für die kindliche Entwicklung relevant ist. Dieser Ansatz wird in erster Linie durch die Frage geleitet, zu welchem Ausmaß präzise definierte Erziehungsverhaltensweisen unterschiedliche Bereiche der kindlichen Entwicklung beeinflussen (Peterson & Hann, 1999; Barber & Xia, 2013).

2.2.1 Der typologische Ansatz – Erziehungsstile und Typologien von Erziehungsstilen

In der frühen Sozialisationsforschung wurde angenommen, dass die einzelnen Erziehungsverhaltensweisen Teil eines Milieus von vielen anderen Verhaltensweisen sind und folglich der Einfluss einer einzelnen Verhaltensweise auf die kindliche Entwicklung nicht einfach „extrahiert“ werden kann. Das Konzept des Erziehungsstils wurde ursprünglich als heuristisches Instrument entwickelt, um dieses Erziehungsmilieu zu beschreiben (Darling & Steinberg, 1993, S. 448). Auf Basis unterschiedlicher Erziehungsverhaltensweisen wurde versucht, den Erziehungsstil

als Linearkombination dieser Dimensionen zu konzeptualisieren (Darling & Steinberg, 1993, S. 490). Schaefer (1959) etwa schlug auf Basis einer zweidimensionalen Konzeptualisierung (Liebe/Ablehnung; Kontrolle/Autonomie) unter Verwendung eines Zirkumplexmodells acht unterschiedliche Erziehungsstile vor, die durch unterschiedliche Subdimensionen charakterisiert werden: (1) Autonomie wird charakterisiert durch laxe Disziplin und extreme Autonomie, (2) Autonomie und Liebe wird u.a. charakterisiert durch moderate Autonomie, Anregung von eigenständigem Denken und gleichberechtigte Behandlung der Kinder durch die Eltern, (3) Liebe wird u.a. charakterisiert durch emotionale Unterstützung und Ausdruck der Zuneigung, (4) Liebe und Kontrolle wird u.a. charakterisiert durch Kindzentriertheit[18], Beschützerhaltung gegenüber dem Kind, intellektuelle Stimulation, „Vereinnahmung des Kindes[19]“, (5) Kontrolle wird charakterisiert durch „Zu-/Aufdringlichkeit“, „Kontrolle durch Schuld“, „elterliche Vorschriften“, (6) Kontrolle und Ablehnung wird charakterisiert durch „Strenge“, „Bestrafung“ und „Gemecker“, (7) Ablehnung wird charakterisiert durch „Reizbarkeit der Eltern“, „Ablehnung des Kindes“ und „negative Beurteilung des Kindes“ und (8) Ablehnung und Autonomie wird charakterisiert durch „Vernachlässigung“ und „Ignorierung des Kindes“.

Baumrind (1966, 1968) entwickelte – aufbauend auf die Arbeit von Lewin, Lippitt und White (1939) zur Wirkung unterschiedlicher Führungsstile auf das Verhalten von Kindern – eine der prominentesten Konzeptualisierungen des Erziehungsstils. Diese unterscheidet sich wesentlich von früheren Ansätzen, als dass sie nicht mehrere Dimensionen der Erziehung in den Blick nimmt, sondern Kontrolle als zentrale Dimension identifiziert und das Ausmaß an Kommunikation zur Bildung von drei qualitativ unterschiedlichen Kontrollformen verwendet (Darling & Steinberg, 1993). In ihrem typologischen Ansatz unterscheidet sie ursprünglich zwischen drei unterschiedlichen Erziehungsstilen (u.a. Baumrind, 1966; 1968): (1) autoritärer Erziehungsstil, (2) autoritativer Erziehungsstil und (3) permissiver Erziehungsstil. Ein autoritärer Erziehungsstil wird dadurch charakterisiert, dass Eltern versuchen, das Verhalten und die Einstellungen der Kinder entsprechend eigener Verhaltensstandards zu kontrollieren und zu gestalten. Autoritäre Eltern erwarten Gehorsam und setzen für den Fall von Ungehorsam auf bestrafende Sanktionen. Weiters wird eine bidirektionale Kommunikation zwischen Eltern und Kindern abgelehnt. Kinder sollen die Meinung und Anweisungen der Eltern nicht hinterfragen, sondern als „wahr“ hinnehmen. Der autoritative Erziehungsstil wird

18 Beispielitems: „Eltern geben Dinge auf, um Zeit mit dem Kind verbringen zu können“, „Eltern verbringen lieber Zeit mit den Kindern zuhause als mit ihren Freunden“.

19 Im Original *Possesivness*. Als Beispielsitems werden angeführt „Elternteil will nicht, dass ich viel Zeit außer Haus verbringe“, „Elternteil will, dass ich die meiste meiner Freizeit mit ihm/ihr verbringe“.

zwar auch durch die Kontrolle des kindlichen Verhaltens charakterisiert, jedoch erfolgt die Kontrolle auf eine rationale Art und Weise. Die Eltern regen eine Kommunikation im Sinne eines verbalen Gebens und Nehmens an, begründen ihre Entscheidungen und fragen nach der Meinung der Kinder. Die Eltern üben in Situationen von Meinungsverschiedenheiten zwischen Kindern und Eltern eine konsequente Kontrolle aus, jedoch ohne dabei das Kind zu sehr einzuschränken (Baumrind, 1968, S. 261). Der permissive Erziehungsstil wird durch ein geringes Ausmaß an Kontrolle charakterisiert. Es werden wenige Anforderungen an das Kind gestellt. Regeln werden erklärt und Kinder auch in die Entscheidungsfindung eingebunden. Die Unabhängigkeit der Kinder wird unterstützt. Fehlverhalten der Kinder wird jedoch ignoriert oder entschuldigt. Sanktionen auf ein Fehlverhalten erfolgen kaum (Baumrind, 1966, S. 889).

Im Mittelpunkt von Baumrinds Konzeptualisierung des Erziehungsstils steht die Kontrolle. Die Beeinflussung, das Kontrollieren und Lehren der Kinder stellt bei Baumrind die zentrale Funktion der Eltern dar (Darling, 1999). Nichtsdestotrotz sind in ihrer Konzeptualisierung implizit auch Erziehungsdimensionen früherer Ansätze enthalten. So finden sich bei ihrer Charakterisierung der Erziehungsstile auch Referenzen auf Dimensionen wie Wärme, Involviertheit oder Kommunikationsstil (Darling & Steinberg, 1993). Baumrind schrieb und schreibt jedoch der Art der Kontrolle im Rahmen des autoritativen Erziehungsstils die wesentliche Bedeutung für die positive Entwicklung der Kinder zu (Baumrind, 1966; 2012; 2013).

Maccoby und Martin (1983) griffen Baumrinds typologischen Erziehungsstilansatz auf und integrierten die früheren Versuche, den Erziehungsstil durch eine begrenzte Anzahl an Erziehungsdimensionen zu beschreiben. Auf Basis zweier linearer Dimensionen *Responsiveness* und *Demandingness* unterschieden sie vier unterschiedliche Erziehungsstile. Diese Konzeptualisierung wurde später von Baumrind (1991) wieder aufgegriffen.

Responsiveness bezieht sich auf emotionale Unterstützung, Wärme und auf jene Verhaltensweisen der Eltern, die auf die Förderung der Individualität der Kinder abzielen und auf deren Bedürfnisse abgestimmt sind. *Demandingness* bezieht sich auf die Anforderungen der Eltern an die Kinder, damit diese in die Familie integriert werden und umfasst die Beaufsichtigung der Kinder, Handlungen, um ein ausreichend Maß an Disziplin zu erlangen und die Bereitschaft, das Kind im Fall eines Fehlverhaltens damit zu konfrontieren. (Baumrind et al., 2010, S. 161; siehe auch Baumrind, 1991, S. 61f.)

Durch die zweidimensionale Konzeptualisierung des Erziehungsstils ergeben sich nun vier unterschiedliche Typen[20], die wie folgt beschrieben werden können

20 Baumrind ergänzte später drei weitere Typen (siehe dazu Baumrind, 1991; 2013). Ein direktiver Typ, der durch ein durchschnittliches Ausmaß an Responsiveness und ein hohes Ausmaß an

(siehe dazu Baumrind, 1991; Criss & Larzelere, 2013; Darling, 1999): (1) Der autoritative Erziehungsstil ist durch ein hohes Ausmaß an *Demandingness* und *Responsiveness* gekennzeichnet. Autoritative Eltern artikulieren klare Verhaltensregeln gegenüber ihren Kindern und überwachen auch die Einhaltung dieser Regeln. Sie sind durchsetzungsfähig, mischen sich jedoch nicht übermäßig in die Angelegenheiten des Kindes ein. Sanktionen im Fall der Verletzung von Regeln werden nicht als Bestrafung eingesetzt (z.B. Entzug von Privilegien oder *Time Out*). (2) Der autoritäre Erziehungsstil ist durch ein hohes Ausmaß an *Demandingness,* jedoch durch ein geringes Ausmaß an *Responsiveness* gekennzeichnet. Autoritäre Eltern erwarten die strikte Befolgung von Regeln, welche zwar klar artikuliert sind, jedoch dem Kind nicht erklärt werden. Den Wünschen und Bedürfnissen des Kindes wird wenig Beachtung entgegengebracht. (3) Der permissive Erziehungsstil ist durch ein hohes Ausmaß an *Responsiveness,* jedoch durch ein geringes Ausmaß an *Demandingness* gekennzeichnet. Permissive Eltern gehen auf die Bedürfnisse und Anliegen der Kinder ein, verabsäumen es aber, klare Verhaltensregeln zu setzen und vermeiden Konfrontationen im Fall von Fehlverhalten der Kinder. (4) Der vernachlässigende Erziehungsstil wird sowohl durch ein geringes Ausmaß an *Demandingness* als auch durch ein geringes Ausmaß an *Responsiveness* gekennzeichnet. Vernachlässigende Eltern setzen keine klaren Regeln. Es gibt weder Verhaltensregeln noch Sanktionen bei Fehlverhalten und die Eltern zeigen kein Interesse an den Bedürfnissen und Wünschen der Kinder.

Die Forschung auf Basis der Erziehungsstiltypologie lieferte viele bedeutsame Ergebnisse. Zahlreiche Studien zeigen, dass der autoritative Erziehungsstil der „effektivste" ist. So weisen Kinder autoritativer Eltern im Vergleich zu Kindern von anderen Eltern u.a. höhere kognitive und soziale Kompetenzen (Baumrind, et al. 2010; Steinberg, Lamborn, Dornbusch & Darling, 1992a; Spera, 2005) und auch ein geringeres Ausmaß an deviantem Verhalten (Baumrind, 1991) auf.

Die Zusammenhänge zeigen sich weitgehend unabhängig vom Alter der Kinder (in der Kindheit und im Jugendalter) und vom Geschlecht. Hingegen wurden Unterschiede in der Wirkung der autoritativen Erziehung in Abhängigkeit von Nationalität (kulturellen Faktoren) und Familientyp gefunden (Darling, 1999; Darling & Steinberg, 1993). So etwa zeigten sich bei Jugendlichen von ethnischen Minderheiten geringere positive Effekte der autoritativen Erziehung (Steinberg, Dornbusch & Brown, 1992b). Crosbie-Burnett und Giles-Sims (1994) zeigten des Weiteren, dass ein permissiver Erziehungsstil sich für Stiefväter als funktionaler für die kindliche Entwicklung erweist.

Demandingness gekennzeichnet ist, ein demokratischer Typ, der durch ein hohes Ausmaß an Responsiveness und ein durchschnittliches Ausmaß an Demandingness charaktisiert ist und schließlich ein „gut genug" Typ, der sowohl im Bereich der Demandingness und der Responsiveness durchschnittliche Werte aufweist.

In Hinblick auf die weiteren Erziehungsstiltypen kann zusammengefasst werden, dass Kinder autoritärer Eltern vermehrt externalisierende Verhaltensprobleme (u.a. Gewaltkriminalität, Bullying, aggressives Verhalten) und Internalisierungsprobleme zeigen (Baldry & Farrington, 2000; Chan & Koo, 2011; für einen Überblick siehe auch Barber & Harmon, 2002). Des Weiteren zeigen auch Kinder von permissiven Eltern vermehrt aggressives und deviantes Verhalten (Baumrind, 1991; Olweus, 1980; Patterson & Fisher, 2002; Chan & Koo, 2011).

2.2.2 Der variablenorientierte Ansatz – Fokus auf spezifische Erziehungsdimensionen

Der typologische Ansatz basiert auf der groben Differenzierung der zwei Erziehungsdimensionen *Demandingness* und *Responsiveness*. Jedoch schlug bereits Schaefer (1965b) eine dreidimensionale Konzeptualisierung des Erziehungsverhaltens vor („Liebe/Ablehnung", „beständige Kontrolle/laxe Kontrolle" und „psychologische Kontrolle/psychologische Autonomie"). Skinner, Johnson und Snyder (2005) kommen auf Basis einer konfirmatorischen Faktorenanalyse zum Schluss, dass eine sechsdimensionale unipolare Konzeptualisierung des Erziehungsverhaltens („Liebe (Wärme)", „Ablehnung", „beständige Kontrolle (Struktur)", „laxe Kontrolle (Chaos)", „psychologische Autonomie (Unterstützung zur Erlangung von Autonomie)" und „koerzive Kontrolle (*Coercion*)")[21] gegenüber einer bipolaren dreidimensionalen Konzeptualisierung der Vorzug zu geben ist. Daraus wird ersichtlich, dass bei den Erziehungsstiltypologien nicht alle Erziehungsstile berücksichtigt werden, die konzeptionell möglich wären[22].

Des Weiteren bleibt bei der Forschung auf Basis des typologischen Ansatzes offen, welcher Aspekt des Erziehungsstils für welchen Aspekt der kindlichen Entwicklung relevant ist (siehe u.a. Barber, 2002; Gray & Steinberg, 1999). In der Praxis (siehe etwa Lamborn, Mounts, Steinberg & Dornbusch, 1991) wurden die Erziehungsdimensionen u.a. auf Basis von Verteilungsmaßzahlen (Median bzw. Terzile) zusammengefasst und dann aus den Kombinationen Erziehungsstile gebildet. D.h., liegt bei einer Person ein hohes Ausmaß an Kontrolle bzw. *Demandingness* (oberstes Terzil) und eine hohes Ausmaß an Unterstützung bzw.

21 Bezeichnung in Klammer sind gemäß Skinner et al. (2005).

22 Für eine dreidimensionale Konzeptualisierung des Erziehungsverhaltens ergeben sich bereits acht mögliche Erziehungsstiltypen. Zwar verwendet auch Baumrind (Baumrind et al., 2010) neben Demandingness und Responsiveness weitere Erziehungsdimensionen (u.a. geringe psychologische Kontrolle) zur Beschreibung der Erziehungstypen, jedoch werden nicht alle konzeptionell möglichen Erziehungsstiltypen berücksichtigt.

Responsiveness (oberstes Terzil) vor, so wird der Erziehungsstil als autoritativ eingestuft. Steinberg et al. (1992a) hingegen bilden aus der Kombination der Erziehungsdimensionen[23] eine ordinale Skala, die das Ausmaß autoritativer Erziehung widerspiegeln soll. Liegen alle Werte der einzelnen Erziehungsdimensionen über dem Median, wurde vom höchsten Ausmaß an autoritativer Erziehung ausgegangen. Liegen alle Werte unter dem Median, liegt das geringste Ausmaß an autoritativer Erziehung vor. Aus dieser Vorgehensweise wird sichtbar, dass keinerlei Rückschlüsse auf die Relevanz einzelner Erziehungsdimensionen getroffen werden können.

Aufgrund dieser Nachteile des typologischen Ansatzes setzte in den 1990er Jahren vermehrt der Trend ein, Dimensionen des Erziehungsverhaltens hinsichtlich ihrer eigenständigen Einflüsse auf die Entwicklung der Kinder zu untersuchen (siehe Steinberg, Elmen & Mounts, 1989; Gray & Steinberg, 1999; Barber, Olsen & Shagle, 1994; Barber, 1996; Barber, Stolz & Olsen, 2005a). Steinberg und Kolleg/innen (Gray & Steinberg, 1999; Steinberg et al., 1989) „entpackten" das multidimensionale Konzept der autoritativen Erziehung und argumentieren, dass abgesehen von der von Maccoby und Martin (1983) vorgeschlagenen und von Baumrind (1991) aufgegriffenen zweidimensionalen Konzeptualisierung des Erziehungsstils (*Responsiveness* und *Demandingness*) jene drei Dimensionen, die bereits von Schaefer (1965b) vorgeschlagen wurden, implizit in den Erziehungsstiltypen enthalten sind: (1) Wärme bzw. Akzeptanz, (2) psychologische Autonomie bzw. Demokratie und (3) (Verhaltens-)Kontrolle. Ein autoritativer Erziehungsstil wird demnach durch ein hohes Ausmaß an Akzeptanz, Autonomie und Kontrolle charakterisiert (Steinberg et al., 1989), was auch Baumrinds (1968) ursprünglicher Beschreibung des autoritativen Erziehungsstils entspricht (siehe oben). Die Ergebnisse von Steinberg et al. (1989) zeigten, dass alle drei Aspekte der autoritativen Erziehung eigenständige Beiträge zur Erklärung des Schulerfolgs von Kindern bzw. Jugendlichen (Alter 10 – 16 Jahre) aufweisen.

Diese dreidimensionale Konzeptualisierung des Erziehungsstils folgt Schaefers (1965b) Unterscheidung zwischen „beständiger (Verhaltens-)Kontrolle/laxer (Verhaltens-)Kontrolle" und „psychologischer Kontrolle/psychologischer Autonomie". Steinberg et al. (1989) verwenden zwar nicht Schaefers bipolare Terminologie, jedoch wird psychologische Autonomie explizit als das Fehlen psychologischer Kontrolle verstanden.

Die Differenzierung von unterschiedlichen Kontrollformen wurde in den vorangegangenen Jahrzehnten seit dem Aufkommen der typologischen Ansätze Ende der 1960er Jahre weitgehend vernachlässigt (Barber et al., 2005a). Barber et

23 Dabei wurde bereits analog zu Schaefer (1965b) neben „beständige Kontrolle" und „Akzeptanz bzw. Liebe" auch die Dimension „psychologische Autonomie" berücksichtigt.

al. (1994) und Barber (1996) zeigten auf Basis konfirmatorischer Faktorenanalysen, dass die psychologische Kontrolle und die Verhaltenskontrolle zwei unterschiedliche, negativ korrelierte Dimensionen elterlicher Kontrolle sind. Psychologische Kontrolle wird dabei als Versuche, in die emotionale und psychologische Entwicklung der Kinder „einzudringen" verstanden, während sich Verhaltenskontrolle auf Versuche das Verhalten des Kindes zu regeln bzw. zu kontrollieren bezieht (Barber, 1996, S. 3296). Genauere Definitionen folgen weiter unten.

Die neuerliche Berücksichtigung der psychologischen Kontrolle bzw. die Differenzierung dieser zwei Kontrollformen führte zu einer Vielzahl neuer Erkenntnisse. Die Forschung zur Rolle der elterlichen Kontrolle im Kontext der kindlichen Entwicklung erbrachte bis dato vermehrt - abhängig von der Konzeptualisierung der Kontrolle - scheinbar inkonsistente Ergebnisse (Grolnick & Pomeranz, 2009). Abgesehen davon, dass sich in Hinblick auf die Stärke des Einflusses unterschiedliche Ergebnisse zeigten, variierte der Einfluss der Kontrolle von Studie zu Studie bzw. auch innerhalb von Studien zum Teil auch im Vorzeichen (siehe Peterson & Hann, 1999; Barber, 2002). So etwa kam Olweus (1980) zu dem Ergebnis, dass sowohl eine permissive Erziehung als auch eine durchsetzende (autoritäre) Erziehung aggressives Verhalten fördert. Die Renaissance der Differenzierung zwischen psychologischer Kontrolle und Verhaltenskontrolle konnte nun zur Klärung dieser scheinbar inkonsistenten Forschungsergebnisse beitragen. Barber (1996) zeigte etwa, dass Verhaltenskontrolle einen negativen Einfluss auf externalisierende Verhaltensprobleme hat, während psychologische Kontrolle positiv mit externalisierenden Verhaltensproblemen verbunden ist. Dieser positive Zusammenhang zwischen externalisierenden Verhaltensproblemen wird auch in einer Review von Barber und Harmon (2002) bestätigt. Der negative Effekt der Verhaltenskontrolle zeigt sich in einer Vielzahl an Studien (u.a. Gray & Steinberg, 1999; Patterson et al., 1992; Derzon, 2010).

Die dreidimensionale Konzeptualisierung von Erziehung als „Unterstützung", „Verhaltenskontrolle" und „psychologische Kontrolle" hat sich weitgehend in der Forschung des ersten Jahrzehnts des 21. Jahrhunderts etabliert (Barber et al., 2005a; Galambos et al., 2003, Aunola & Nurmi, 2005; Gray & Steinberg, 1999; Bean, Barber & Crane, 2006). Trotz dieses scheinbaren Konsenses bestehen weiter Inkonsistenzen und Unklarheiten, die sich auf konzeptioneller Ebene und auf der Ebene der Operationalisierung der einzelnen Dimensionen finden. So etwa kritisiert Baumrind (2013, S. 20) die fehlende Differenzierung im Bereich der elterlichen Kontrolle.

In der Folge sollen diese Inkonsistenzen kurz thematisiert werden und es wird auf daraus folgende, weitere Differenzierungen der Erziehungsdimensionen eingegangen. Des Weiteren ist an dieser Stelle auch die theoretische Begründung der

Zusammenhänge der Erziehungsdimensionen mit den externalisierenden Verhaltensproblemen nötig. Dabei wird versucht, der Einfluss der Erziehungsdimensionen auf die externalisierenden Verhaltensprobleme aus unterschiedlichen theoretischen Perspektiven zu beleuchten. Anzumerken ist jedoch in diesem Zusammenhang auch, dass vor dem Hintergrund einer verstärkten Differenzierung unterschiedlicher Erziehungsdimensionen teilweise ein Bezug zu theoretischen Ansätzen fehlt, die den Einfluss der Erziehungsdimensionen auf die kindliche Entwicklung erklären (siehe Grolnick & Pomerantz, 2009). So werden je nach theoretischer Orientierung der Forscher/innen, Alter der Kinder und untersuchter Zielvariablen nur bestimmte Erziehungsdimensionen als theoretisch relevant erachtet (z.B. Patterson et al., 1992; Dodge, 2002; Bates, Pettit, Dodge & Ridge, 1998; siehe dazu Patterson & Fisher, 2002, S. 60). Andere Studien sind dagegen weitgehend „theorielos" (siehe Galambos et al., 2003; Aunola & Nurmi, 2005; Silk, Morris, Kanaya & Steinberg, 2003).

2.2.2.1 Psychologische Kontrolle

Einer früheren Definition zufolge ist psychologische Kontrolle eine Kontrollform, die auf die psychologische Entwicklung eine Kindes durch die Manipulation der Eltern-Kind-Bindung (Entzug von Liebe, Erzeugen von Schuld), durch negative emotional geladene Kritik (Ausdruck der Enttäuschung, oder das Schämens für das Kind) oder durch exzessive Kontrolle (Überbehütung, …), negativ einwirkt oder diese hemmt (Barber, 1996, S. 3297). Als zentrales Merkmal dieser Kontrollform streichen Barber und Harmon (2002) die psychologischen Methoden der Kontrolle heraus. Dabei handelt es sich u.a. um Kontrolle durch die Erzeugung eines Schuldgefühls beim Kind und durch den Entzug von Liebe (d.h., Liebe bzw. Zuneigung wird explizit vom Verhalten des Kindes abhängig gemacht).

Bei der psychologischen Kontrolle hat sich weitgehend Barbers (2002) Operationalisierung durchgesetzt. Dabei werden Items wie „Mein Kind soll merken, wie enttäuscht und beschämt ich bin, wenn er/sie ein Fehlverhalten zeigt", „Meine Eltern versuchen immer, mich zu beeinflussen, wie ich fühle oder denke", „Ich sage meinem Kind, dass er/sie eines Tages es bedauern wird, dass er/sie kein „besseres Kind" war" oder „Meine Mutter/mein Vater vermeidet, mich anzusehen, wenn ich sie/ihn enttäuscht habe" verwendet (siehe u.a. Aunola & Nurmi, 2005; Barber et al., 2005a; 2005b; Galambos et al., 2003; Stone, Otten, Janssens, Soenens, Kuntsche & Engels, 2013).

Bugental und Grusec (2006, S. 396) weisen darauf hin, dass sich psychologische Kontrolle sehr unterschiedlich manifestieren kann, was sich auch in Barbers

(1996) Beschreibung der psychologischen Kontrolle widerspiegelt. Die unterschiedlichen Merkmale der psychologischen Kontrolle (Überbehütung, Erzeugen von Schuld, …) können des Weiteren auch differenzielle Wirkungen auf die kindliche Entwicklung aufweisen. In diesem Zusammenhang unterscheiden Morris, Steinberg, Sessa, Avenevoli, Silk und Essex (2002, S. 149f.) in Abhängigkeit des „Ziels" drei Formen psychologischer Kontrolle: psychologische Kontrolle der Gedanken, psychologische Kontrolle der Emotionen und psychologische Kontrolle des Verhaltens. Psychologische Kontrolle der Gedanken wird als das Fehlen von Autonomie und Demokratie verstanden. Diese Art der psychologischen Kontrolle manifestiert sich in Versuchen der Eltern, die Eigenständigkeit (unabhängiges Denken und Formulierung eigener Meinungen und Ideen) der Kinder zu untergraben (Kinder haben wenig Mitsprachemöglichkeiten und Entscheidungsfreiheit). Die psychologische Kontrolle der Emotionen bezieht sich auf Versuche der Eltern, durch den Entzug von Liebe bzw. durch das Erzeugen von Schuld die Emotionen der Kinder zu steuern (z.B. Eltern sprechen nicht mit dem Kind, wenn es sie enttäuscht hat). Schließlich bezeichnet psychologische Kontrolle des Verhaltens (Überbehütung) die Einschränkung von kindlichen Verhaltensweisen. Dadurch werden die Möglichkeiten der Kinder, Erfahrungen in sozialen Interaktionen zu machen beschränkt, wodurch die Lernmöglichkeiten für soziale Skills eingeschränkt werden. Der Unterschied zur Verhaltenskontrolle besteht darin, dass bei der Verhaltenskontrolle das Ziel die Verhaltensregulation ist, während bei der psychologischen Kontrolle des Verhaltens – im Sinne einer Überbehütung – der Erfahrungsraum der Kinder beschränkt wird. Da sich sowohl Verhaltenskontrolle als auch psychologische Kontrolle des Verhaltens auf ähnliche bzw. dieselben Verhaltensweisen beziehen kann, verweisen Morris et al. (2002, S. 150) darauf, dass es auch nötig ist, die Ziele der Eltern für die Beschränkung von Verhalten zu berücksichtigen.

Die Differenzierung unterschiedlicher Formen der psychologischen Kontrolle geht auch konform mit der von Silk et al., (2003) getroffenen Unterscheidung zwischen psychologischer Kontrolle und psychologischer Autonomie. Schaefer (1965a) und auch noch Steinberg et al. (1989) sahen beide Konzepte als Pole einer gemeinsamen Dimension an. Silk et al. (2003) kommen zu dem Schluss, dass es sich um zwei relativ unabhängige unterschiedliche Dimensionen ($r = -0{,}18$ für Angaben von Jugendlichen zum Erziehungsverhalten der Eltern) und nicht um Pole einer gemeinsamen Dimension handelt. Auch Barber, Bean und Erickson (2002) nehmen diese Differenzierung bereits vor, jedoch berichten sie von einer deutlich höheren Korrelation zwischen der psychologischen Kontrolle und der psychologischen Autonomie ($r = -0{,}61$ für Angaben von Jugendlichen zum Erziehungsverhalten der Mutter). Folglich ist die Vorgehensweise früherer Studien

(Steinberg et al., 1989), die psychologische Autonomie als das Fehlen psychologischer Kontrolle operationalisierten, als problematisch zu erachten.

In Bezug auf die Differenzierung unterschiedlicher Formen der psychologischen Kontrolle durch Morris et al. (2002) steht psychologische Kontrolle (entsprechend der gängigen Operationalisierung) in Beziehung zur psychologischen Kontrolle von Emotionen, während psychologische Autonomie (im Original „Zugestehen von Autonomie“) als das Fehlen einer psychologischen Kontrolle der Gedanken (Förderung der Eigenständigkeit) und auch als das Fehlen einer psychologischen Kontrolle des Verhaltens (Förderung von Erfahrungen) verstanden werden kann (siehe dazu auch Silk et al., 2003[24]).

Barber et al. (2002) berichten eine Korrelation von r = 0,80 zwischen der psychologischen Autonomie und einer Akzeptanz-Skala, die der Dimension der „Unterstützung“ zuzuordnen ist. Sie schließen daraus, dass psychologische Autonomie vielmehr ein Aspekt der Unterstützung, als eine Subdimension der Kontrolle ist. Dieser Schluss spiegelt sich auch in Überschneidungen bei der Operationalisierung wider. So verwenden Simons, Lorenz, Conger und Wu (1992) das Item „Wie oft fragt dich deine Mutter nach deiner Meinung, bevor sie über Familienangelegenheiten entscheidet?“ als Indikator des unterstützenden Erziehungsverhaltens und Silk et al. (2003) verwenden das Item „Meine Eltern betonen, dass jedes Familienmitglied bei Familienentscheidungen mitreden soll“ als Indikator für psychologische Autonomie.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass das Konzept der psychologischen Kontrolle, wie es in der gegenwärtigen Forschung (u.a. Barber et al., 2005a) verwendet wird, gemäß der Differenzierung von Morris et al. (2002) der Subdimension der psychologischen Kontrolle der Emotionen entspricht. Dieser Aspekt des elterlichen Kontrollverhaltens bezieht sich auf die Kontrolle und Manipulation der kindlichen Emotionen durch die Eltern. Psychologische Kontrolle der Emotionen zeigt sich darin, dass Eltern ihre Zuneigung abhängig vom Verhalten des Kindes machen, dass Eltern versuchen, die Gefühlsausdrücke der Kinder einzuschränken und deren Gefühle abwerten (Morris et al., 2002, S. 150). Für diesen Aspekt des Kontrollverhaltens zeigte sich vermehrt ein Zusammenhang mit internalisierenden Verhaltensproblemen, jedoch zeigt sich auch ein Zusammenhang mit externalisierenden Verhaltensproblemen (Stone et al., 2013; Barber et al., 2005a, für einen Überblick siehe Barber & Harmon, 2002).

24 Silk et al. (2003) argumentieren, dass die psychologische Kontrolle des Verhaltens (beschrieben wie in Morris et al., 2002) der negative Pol der psychologischen Autonomie sei. Doch bei der Operationalisierung der psychologischen Autonomie besteht ein eindeutiger Bezug zur Dimension der psychologischen Kontrolle der Gedanken (z.B. „Meine Eltern regen an, dass ich selbständig denke“).

Soenens und Vansteenkiste (2010) halten fest, dass der Forschung zur Rolle der psychologischen Kontrolle eine theoretische Fundierung fehlt. Dies resultiert u.a. daraus, dass das Konstrukt im Rahmen explorativer Studien zur Beschreibung von elterlichen Erziehungsverhaltensweisen entwickelt wurde (Schaefer, 1965a; 1965b) und dann bis zu Beginn der 1990er Jahre keine Berücksichtigung in der Forschung fand. Rezente Ansätze zur theoretischen Einbettung der psychologischen Kontrolle greifen auf die *Self Determination Theory* (SDT; Ryan & Deci, 2000; Grolnick, 2003) zurück. Dem Ansatz zufolge sind Individuen mit drei zentralen Bedürfnissen ausgestattet: (1) Das Bedürfnis, sich autonom zu fühlen, (2) das Bedürfnis, sich kompetent zu fühlen und (3) das Bedürfnis, Beziehungen zu anderen Personen zu haben. Es wird angenommen, dass diese Grundbedürfnisse erfüllt sein müssen, damit Personen intrinsisch motiviert sind, um in der sozialen Umwelt aktiv zu sein und Anforderungen aktiv zu bewältigen (Grolnick, 2003, S. 13).

Soensens und Vansteenkiste (2010, S. 78) argumentieren etwa, dass Kinder als Folge eines psychologisch kontrollierenden Erziehungsverhaltens – etwa durch Liebesentzug oder Erzeugen von Schuld bei Fehlverhalten – einen inneren Druck dahingehend spüren, Verhaltensanforderungen ihrer Eltern nachzukommen, während sie gleichzeitig das Verhalten vermeiden möchten, da es nicht intrinsisch motiviert ist, oder einfach ausgedrückt, ihnen keinen Spaß bereitet. Daraus resultierende interne Konflikte erhöhen die Wahrscheinlichkeit problembehafteter Entwicklungsmuster. Während Soensens und Vansteenkiste (2010) nicht explizit den Zusammenhang von psychologischer Kontrolle und externalisierenden Verhaltensproblemen diskutieren, gehen Stone et al. (2013) direkt auf die Erklärung des Zusammenhangs von psychologischer Kontrolle und Externalisierungsproblemen ein. Sie greifen einerseits bisherige Erklärungsversuche auf, wonach psychologische Kontrolle der Entwicklung von Unabhängigkeit – als wesentliche Entwicklungsaufgabe des Jugendalters – entgegenwirkt und somit möglicherweise externalisierende Verhaltensprobleme bedingt. Dieser Argumentationslinie folgend müsste der Einfluss der psychologischen Kontrolle in der Jugendphase stärker ausfallen als in der Kindheit, da das Bedürfnis nach Unabhängigkeit in der Jugendphase zunimmt. Diese Annahme können Stone et al. (2013) im Rahmen ihrer Analysen jedoch nicht bestätigen. Sie gehen ähnlich wie Soensens und Vansteenkiste (2010) davon aus, dass psychologische Kontrolle dem Bedürfnis nach Autonomie entgegensteht, was schließlich zu vermehrten Verhaltensproblemen führen kann. Das Gefühl der Autonomie indiziert, dass Verhaltensweisen eigenen Entscheidungen entspringen. Somit umfasst das Konzept der Autonomie mehr als die Loslösung von der Herkunftsfamilie und die damit verbundene Zunahme der Unabhängigkeit im Laufe der Jugendphase, da das Bedürfnis nach Autonomie entsprechend

der SDT nicht auf die Jugendphase begrenzt ist, sondern ein allgemeines menschliches Grundbedürfnis darstellt. Auch ein kleines Kind will das Gefühl haben, dass sein Verhalten dem eigenen Antrieb entspringt und nicht durch andere gesteuert wird.

Anzumerken ist an dieser Stelle, dass sowohl Soensens und Vansteenkiste (2010) als auch Stone et al. (2013) sehr vage bei der Erklärung von externalisierenden Verhaltensproblemen als Konsequenz einer durch psychologische Kontrolle eingeschränkten Autonomie bleiben. So etwa klären sie nicht, warum eine eingeschränkte Autonomie Externalisierungsprobleme nach sich ziehen sollte.

Ein weiteres Puzzleteil zur Erklärung dieses Zusammenhangs findet sich ebenfalls in der Literatur zur SDT. So begünstigt die Frustration des Autonomiebedürfnisses durch ein hohes Ausmaß an psychologischer Kontrolle negative Gefühle wie etwa Ärger, Wut oder auch Angst (Assor, Roth & Deci, 2004). Die Annahme, dass die Frustration des Bedürfnisses nach Autonomie zu negativen Emotionen führt, geht konform mit Agnews *General Strain Theory* (GST, u.a. Agnew, 1992; 2006). Agnew (2006, S. 104, 116) zufolge stellt ein solches Erziehungsverhalten eine Belastung[25] für die Kinder dar, die schließlich zu negativen Emotionen wie Ärger oder Wut führt. Solche Emotionen erzeugen einen Druck hin zu korrektiven Maßnahmen. Wut und Ärger begrenzen der GST zufolge die Fähigkeit zur effektiven Problemlösung. Ebenso werden durch die Emotionen Bedenken hinsichtlich möglicher Konsequenzen von externalisierenden Verhaltensproblemen eingeschränkt. Einfach gesagt: Ein wütendes Kind denkt in einer Konfliktsituation nicht in erster Linie daran, dass aggressives Verhalten negative Konsequenzen haben kann, und der empfundene Ärger steht der Generierung alternativer Verhaltensweisen im Weg. Somit wird durch die negativen Emotionen das Auftreten von externalisierenden Verhaltensproblemen begünstigt.

Abschließend ist festzuhalten, dass trotz Versuche der konzeptionellen Schärfung des Konstrukts der psychologischen Kontrolle (Morris et al., 2002; Barber et al., 2002; Soensens & Vansteenkiste, 2010; Barber & Xia, 2013), auf deren Notwendigkeit bereits Steinberg (2005) hinwies, dennoch keine konzeptionelle Klarheit besteht. So etwa fassen Barber und Xia (2013, S. 65ff.) „*Advances in Understanding the Construct of Psychological Control*“ zusammen. Dabei gehen sie auch auf das Konzept der koerziven Kontrolle ein, das ihrer Ansicht nach eine „Spielart“ der psychologischen Kontrolle sein kann, jedoch von Baumrind (Baumrind et al., 2010; Baumrind, 2012; 2013) zur Charakterisierung autoritären Kontrollverhaltens herangezogen wird und von Baumrind (2013, S. 19) explizit als

25 Die GST konzeptualisiert Belastungen als (1) die Unfähigkeit konventionelle Ziele zu erreichen, (2) den Verlust von positiv bewerteten Stimuli bzw. (3) das Vorhandensein von negativen Stimuli (Agnew, 2006, S. 102).

koerzive Verhaltenskontrolle (nicht Form der psychologischen Kontrolle) bezeichnet wird. Jedoch verwenden auch Baumrind et al. (2010) eine Messung der psychologischen Kontrolle als Subdimension der koerziven Kontrolle.

2.2.2.2 Verhaltenskontrolle

Bugental und Grusec (2006, S. 395) zufolge bezieht sich Verhaltenskontrolle auf Regeln, Bestimmungen und Restriktionen, die Eltern ihren Kindern vorgeben und auch auf das Wissen der Eltern über Aktivitäten ihrer Kinder. In dieser Definition werden zwei zentrale Dimensionen der Verhaltenskontrolle sichtbar: (1) Die Beaufsichtigung (*Monitoring*) meint im weitesten Sinne, dass die Eltern über das Leben der Kinder außerhalb des Elternhauses Bescheid wissen. (2) Die Strukturierung der kindlichen Umwelt umfasst die Formulierung klarer Regeln und die Kontrolle der Regeleinhaltung und auch die Bereitschaft, auf Regelverletzungen zu reagieren (siehe dazu Grolnick & Ryan, 1989, S. 144).

Zwar scheint hier eine konzeptionelle Klarheit gegeben, jedoch findet sich diese Klarheit nicht in empirischen Studien. Häufig wird das Label Verhaltenskontrolle in Studien verwendet, auch wenn nur eine Subdimension der Verhaltenskontrolle erhoben wurde bzw. auch andere Aspekte der Kontrolle erfasst wurden. Auch Barber und Xia (2013) weisen auf den fehlenden Konsens hinsichtlich der Konzeptualisierung der Verhaltenskontrolle in empirischen Studien hin. Baumrind et al. (2010) verorten das Haupthindernis bei der Beurteilung von differenziellen Wirkungen unterschiedlicher Aspekte der Verhaltenskontrolle in der bestehenden definitorischen Ambiguität (d.h. gleiches Label, aber unterschiedlicher Inhalt).

Barber et al. (2005a) verwenden etwa nur das Konstrukt der Beaufsichtigung (*Monitoring*) als Messung der Verhaltenskontrolle[26], während Galambos et al. (2003) nur die Strukturierung der kindlichen Umwelt als Messung der Verhaltenskontrolle heranziehen. Barber et al. (2005b) unterscheiden zwei Aspekte der Verhaltenskontrolle: Die Beaufsichtigung und das *Parental Limit Setting*. Bei der Operationalisierung des Konstrukts *Parental Limit Setting* wird etwa abgefragt, wie oft die Eltern in den letzten 30 Tagen die Zeit bestimmen, in der die Kinder (bzw. Jugendlichen) Fernsehen dürfen, oder wie oft die Eltern kontrollieren, ob die Hausaufgaben gemacht wurden. Somit erfassen Barber et al. (2005b) das Ausmaß der Reglementierung unterschiedlicher Lebensbereiche des Kindes, ohne jedoch auf die Frage des Umgangs mit Regelverstößen einzugehen. Demgegenüber

26 Sie diskutieren jedoch die mit dieser beschränkten Operationalisierung verbundenen Probleme.

verstehen Aunola und Nurmi (2005) Verhaltenskontrolle als die Formulierung klarer Regeln und die Bereitschaft der Eltern, auf die Missachtung von Regeln mit Sanktionen zu reagieren. Als Beispielitems führen sie an: „Mein Kind soll lernen, dass wir klare Regeln in unserer Familie haben“ oder „Wenn mein Kind sich nicht entsprechend benimmt, dann weise ich es in der Regel zurecht“.

Aus diesen bestehenden Inkonsistenzen bzw. unterschiedlichen Konzeptualisierungen folgt die Notwendigkeit einer Differenzierung unterschiedlicher Bereiche der Verhaltenskontrolle, die über eine Unterscheidung zwischen Beaufsichtigung und Strukturierung der kindlichen Umwelt hinausgeht. Ebenso gilt es die entsprechenden Erziehungsverhaltensweisen näher zu beschreiben.

Die Strukturierung der kindlichen Umwelt bezeichnet das Ausmaß, in dem Eltern klare und konsistente Richtlinien und Regeln für und Erwartungen an das Verhalten der Kinder formulieren, vorhersehbare Konsequenzen für die Verletzung von Regeln artikulieren und diese Konsequenzen einem Fehlverhalten auch folgen lassen (siehe dazu Grolnick & Ryan, 1989; Grolnick & Pomeranz, 2009; Conger, 2009). Geeignete Konsequenzen sind etwa der Entzug von Privilegien (Capaldi, Chamberlain & Patterson, 1997). Weiters sollten die Konsequenzen für die Nichteinhaltung von Regeln vorab gemeinsam mit dem Kind entwickelt und klar festgehalten werden (Forgatch & Patterson, 1989). Die Strukturierung der kindlichen Umwelt ist nötig, damit Kinder lernen, dass man in sozialen Interaktionen Regeln beachten muss, um ein kompetentes Mitglied der Gesellschaft zu werden (Grolnick & Pomerantz, 2009; Barber et al., 1994). Bedenkt man die oben genannte Normativität von externalisierenden Verhaltensproblemen, wie Aggression (Tremblay, 2003), so ist im Laufe der Sozialisation jener Lernprozess wichtig, in dem Kinder lernen, dass aggressives Verhalten keine sozial akzeptierte interpersonelle Umgangsform ist, wobei der Strukturierung der Umwelt eine wesentliche Rolle zukommt.

Rothbaum und Weisz (1994) kommen in einer Metaanalyse über die Einflussfaktoren elterlicher Erziehungsdimensionen auf externalisierende Verhaltensprobleme zum Schluss, dass die Dimension *Guidance*[27] – die dem Konstrukt der „Strukturierung“ entspricht – einen wesentlichen Einfluss ($r = 0{,}23$) auf externalisierende Verhaltensprobleme hat. Ein erhöhtes Ausmaß an Strukturierung der kindlichen Umwelt geht mit einem geringeren Ausmaß an Externalisierungsproblemen einher. Ähnlich zeigt sich bei Galambos et al. (2003) ein negativer Effekt auf die Entwicklung von Externalisierungsproblemen. Ein hohes Ausmaß an Strukturierung wirkt einer Zunahme von Externalisierungsproblemen entgegen.

27 „*Guidance refers to constructive assistance and supervision. It is most often operationalized as explanations but also as providing clear and consistent messages to direct the child toward desired behaviour, preparing and setting up the environment, pacing and grading information, and demonstrating.*“ (Rothbaum & Weisz, 1994, S. 58)

Darüber hinaus zeigen sich auch bei Skinner et al. (2005) negative Effekte der Strukturierung auf Externalisierungsprobleme.

Stattin und Kerr (2000) bieten einen alternativen Zugang zum Konzept des *Monitorings,* der mit einer weiteren Ausdifferenzierung dieses Konzepts verbunden ist. Häufig verwendete Operationalisierungen der Dimension des *Monitorings* beziehen sich auf das Wissen der Eltern über die Aktivitäten, Aufenthaltsorte und Freund/innen der Kinder. Dabei wird entsprechend der Konzeptualisierung von *Monitoring* als Erziehungsverhalten unterstellt, dass dabei die „Informationseinforderung" der Eltern im Mittelpunkt des Monitorings steht. Stattin und Kerr (2000) zeigen jedoch, dass die gängige Messung der Beaufsichtigung im Wesentlich durch die Bereitschaft der Kinder, Informationen an die Eltern weiterzugeben, erklärt wird. Sie schließen daraus, dass *Monitoring* – entsprechend der gängigen Operationalisierung – kein Verhalten der Eltern, sondern vielmehr ein Verhalten der Kinder widerspiegelt. Schließlich zeigen sie auch, dass unter Berücksichtigung von drei Messungen (Informationseinforderung der Eltern, Erfordernis einer „Genehmigung" für außerhäusliche Aktivitäten und Bereitschaft der Kinder, Informationen weiterzugeben) die Bereitschaft der Kinder, Informationen an die Eltern weiterzugeben, den stärksten negativen Einfluss auf deviantes Verhalten hat, während die Informationseinforderung der Eltern sogar einen positiven Effekt auf die Zielvariable hat. Als Konsequenz der Ergebnisse schlagen Stattin und Kerr (2000) unter anderem vor, dass die gängige Messung *Monitoring* besser als elterliche Informiertheit bezeichnet werden sollte (siehe auch Laird, Pettit, Bates & Dodge, 2003). Folglich muss eine weitere Differenzierung des Konstrukts *Monitoring* vorgenommen werden. (1) Die Informiertheit der Eltern über die Aktivitäten, Aufenthaltsorte und Freunde der Kinder, (2) die Versuche der Eltern Informationen einzufordern, was inhaltlich dem Konzept des *Monitoring* bzw. der Beaufsichtigung entspricht, (3) die Bereitschaft der Kinder, Informationen weiterzugeben und (4) das Ausmaß an Kontrolle (Erfordernis einer „Genehmigung" für außerhäusliche Aktivitäten). Wobei nur die Informationseinforderung der Eltern und das Ausmaß der Kontrolle Aspekte des Erziehungsverhaltens darstellen. Die Informiertheit der Eltern ist das Resultat der elterlichen Versuche, Informationen einzufordern, der Bereitschaft der Kinder, Informationen weiterzugeben und dem Ausmaß der Kontrolle (Flechter, Steinberg & Williams-Wheeler, 2004).

Das Ausmaß der Beaufsichtigung (Eltern fordern Informationen ein) hat einen negativen indirekten Einfluss auf Verhaltensprobleme, der über das Ausmaß der Informiertheit vermittelt wird (Flechter et al., 2004). Ein höheres Ausmaß an Monitoring führt zu einer höheren Informiertheit über die Aktivitäten, Aufenthaltsorte und Freunde der Kinder. Ein hohes Ausmaß an Informiertheit geht mit weniger Verhaltensproblemen einher (Patterson et al., 1992; Barber et al., 1994; Pettit, Laird, Dodge, Bates & Criss, 2001; Barber et al., 2005a; Laird et al., 2003;

Fletcher et al., 2004; Derzon, 2010). Demgegenüber zeigt sich bei Fletcher et al. (2004) und Stattin und Kerr (2000) auch ein direkter positiver Effekt der Beaufsichtigung auf Verhaltensprobleme. D.h., unter sonst gleichen Bedingungen (u.a. konstantes Ausmaß an Informiertheit der Eltern) geht mit stärkerem *Monitoring* ein höheres Ausmaß an Problemverhalten einher. Dieser Befund spiegelt möglicherweise eine umgekehrte Kausalität wider. Die Verhaltensprobleme der Kinder führen dazu, dass Eltern verstärkt ihre außerhäuslichen Aktivitäten überwachen wollen. Weitere Erklärungsmodelle werden unten diskutiert.

Bei der bisherigen Diskussion der Verhaltenskontrolle steht die Quantität der Kontrolle im Vordergrund. Die Annahme ist, dass Kinder bei einem geringen Ausmaß an Verhaltenskontrolle vermehrte externalisierende Verhaltensprobleme zeigen. Jedoch können im Bereich der Verhaltenskontrolle auch unterschiedliche qualitative Aspekte unterschieden werden. So bleiben in Bezug auf die Strukturierung der kindlichen Umwelt als die Formulierung klarer Regeln, die Kontrolle der Regeleinhaltung und auch die Bereitschaft, auf Regelverletzungen zu reagieren, die Frage nach der Konsistenz der Kontrolle der Regeleinhaltung und der Art der Reaktion auf die Regelverletzung bzw. die Qualität des Kontrollverhaltens offen.

Bereits bei der klassischen Studie des Ehepaars Glueck (Glueck & Glueck, 1950) zeigte sich, dass ein sprunghaftes, inkonsistentes Kontrollverhalten einen wesentlichen Risikofaktor für Delinquenz darstellt. Eine wesentliche Bedeutung für die Entwicklung von externalisierenden Verhaltensproblemen bzw. antisozialen Verhaltens wird der Konsistenz des Kontrollverhaltens im Rahmen Pattersons *Coercion Theory* (Patterson et al., 1992; Reid, Patterson & Snyder, 2002) beigemessen. Es wird angenommen, dass Eltern, die es verabsäumen, klare Regeln zu formulieren und die Wichtigkeit der Regeln im Fall einer Regelverletzung durch das Kind durch geeignete Konsequenzen zu bekräftigen, zur Entwicklung von externalisierenden Verhaltensproblemen beitragen. Zentral dabei ist, dass Kinder in solchen Auseinandersetzungen lernen, sich durch die Verwendung von externalisierenden Verhaltensweisen (Wutanfälle, o.ä.) gegen die Eltern zu behaupten. Eine genauere Diskussion dieses theoretischen Ansatzes folgt weiter unten. Ein Effekt der inkonsistenten Kontrolle auf Externalisierungsprobleme zeigt sich u.a. bei Derzon (2010), Moffitt et al. (2001), Sampson und Laub (1993), Patterson et al. (1992) und Synder, Cramer, Afrank und Patterson (2005).

Betrachtet man die Verhaltenskontrolle nicht in Hinblick auf die Quantität sondern hinsichtlich der Art, wie versucht wird, Regeln durchzusetzen, so zeigen Rothbaum und Weisz (1994) in ihrer Metastudie, dass koerzive Kontrolle einen positiven Effekt auf externalisierende Verhaltensprobleme hat. Sie definieren koerzive Kontrolle als „Versuche, das Kind mittels Druck, körperlicher Beeinflussung oder harschen, wiederholten Anweisungen zu beeinflussen“ (Rothbaum &

Weisz, 1994, S. 59). Hier steht also nicht das Ausmaß der Kontrolle im Vordergrund, sondern die Art und Weise wie Eltern versuchen die Kontrolle auszuüben. Auch Baumrind (2012; 2013) verwendet das Konzept der koerziven Kontrolle zur Beschreibung des, für autoritäre Eltern charakteristischen, Kontrollverhaltens. Sie definiert koerzive Kontrolle als willkürliches und gebieterisches Verhalten, das auf die Aufrechterhaltung der innerfamiliären hierarchischen Statusunterschiede ausgerichtet ist (Baumrind, 2012, S. 36). Rothbaum und Weisz (1994) identifizieren im Rahmen einer Metaanalyse koerzive Kontrolle als konsistenten Einflussfaktor auf externalisierende Verhaltensprobleme (r = 0,21). Der Einfluss koerziver Kontrolle auf Externalisierungsprobleme findet sich u.a. auch bei Skinner et al. (2005), Joussemet et al. (2008b) und Roskam, Meunier und Stievenart (2011).

Übersicht 3: Dimensionen der Verhaltenskontrolle

Dimension der Verhaltenskontrolle	Definition/Beschreibung	Zusam. mit EP
Beaufsichtigung (Monitoring)	Die Beaufsichtigung (Monitoring) bezieht sich auf das Ausmaß, zu dem Eltern aktiv versuchen, Informationen über die Aufenthaltsorte, Aktivitäten und Freunde der Kinder von den Kindern selbst oder von anderen Personen zu erhalten (Flechter et al., 2004, S. 782).	indirekt – direkt +
Kontrolle (Regeln für außerhäusliche Aktivitäten)	Das Ausmaß, zu dem Eltern Regeln und Restriktionen für die außerhäuslichen Aktivitäten verwenden und dadurch den Freiraum der Kinder begrenzen, Sachen zu machen, ohne den Eltern davon zu erzählen (Stattin & Kerr, 2000, S. 1073).	–
Strukturierung der Umwelt	Die Strukturierung der kindlichen Umwelt bezeichnet das Ausmaß zu dem Eltern klare und konsistente Richtlinien und Regeln für und Erwartungen an das Verhalten der Kinder formulieren, vorhersehbare Konsequenzen für die Verletzung von Regeln artikulieren (Grolnick & Pomerantz, 2009, S. 167) und diese Konsequenzen einem Fehlverhalten auch folgen lassen (Conger, 2009, S. 174).	–
Inkonsistente Kontrolle	Eine inkonsistente Kontrolle bezieht sich in erster Linie darauf, dass Eltern auf die Verletzung von Regeln bzw. auf die Nichtbefolgung von Aufforderungen in einer nicht vorhersehbaren Art und Weise reagieren. Zentral dabei ist auch, dass Eltern häufig Aufforderungen zurückziehen und angekündigte Konsequenzen nicht folgen lassen (siehe Patterson et al., 1992, Skinner et al., 2005).	+
Koerzive Kontrolle	„Versuche, das Kind mittels Druck, körperlicher Beeinflussung oder harschen oder wiederholten Anweisungen zu beeinflussen“ (Rothbaum & Weisz, 1994, S. 59) Eltern versuchen „Gehorsam“ durch Druck oder bestrafende Sanktionen zu erreichen und legen großen Wert darauf, dass Kinder „gehorchen“ (Grolnick & Ryan, 1989).	+
Harsche Kontrolle	Anwendung körperlicher Gewalt als Erziehungspraktik	normativ 0, hohes Ausmaß +

Anmerkungen: – = negativer Zusammenhang, + = positiver Zusammenhang, 0 = kein Zusammenhang; EP = Externalisierungsprobleme, Zusam. = Zusammenhang.

Das Konzept der koerziven Kontrollen impliziert nicht zwangsweise, dass Eltern körperliche Gewalt als „Erziehungsmittel“ einsetzen. Der Zusammenhang zwischen der Anwendung körperlicher Gewalt als Mittel der Verhaltenskontrolle und externalisierenden Verhaltensproblemen zeigt sich zahlreichen Studien (Derzon, 2010; Moffitt et al., 2001; McKee et al., 2007; Gershoff, 2002; Bates et al., 1998). Jedoch verweisen Baumrind et al. (2010) darauf, dass zwar schwere körperliche Bestrafung einen negativen Effekt auf das kindliche Verhalten hat, jedoch ein normatives Ausmaß an körperlicher Gewalt[28] (*Spanking*) keinen negativen Einfluss aufweist. Ähnliche Ergebnisse zeigen sich bei Lansford, Wager, Bates, Pettit und Dodge (2012).

Die obige Übersicht 3 fasst noch einmal die oben diskutierten Aspekte der Verhaltenskontrolle zusammen. Dabei werden sowohl Definitionen und erwartete Effekte auf Externalisierungsprobleme dargestellt. Darüber hinaus werden im Anschluss auch Erklärungen für die erwarteten Effekte auf Basis unterschiedlicher theoretischer Ansätze geliefert.

Beaufsichtigung (*Monitoring*)

Fletcher et al. (2004) zufolge führt das aktive Einfordern von Informationen (*Monitoring*) zu einer erhöhten Informiertheit der Eltern über das Leben der Kinder. Patterson et al. (1992) liefern eine theoretische Erklärung für den Einfluss der Informiertheit[29]. Demnach wirkt die Informiertheit nicht direkt auf die Verhaltensprobleme, sondern indirekt, da ein Mangel an Beaufsichtigung den Zusammenschluss mit „devianten“ Peers erleichtert. Wobei den Peers speziell mit dem Übergang in das Jugendalter eine immer wesentlichere Bedeutung als Sozialisationsinstanz zukommt. Der Kontakt mit devianten Peers stellt einen wesentlichen Risikofaktor für deviantes Verhalten, u.a. externalisierendes, aggressives Verhalten in der Jugendphase dar (Farrington & Welsh, 2007). Der Zusammenhang ist im Kontext einer bidirektionalen Kausalität zu sehen. Auf der einen Seite „begünstigen“ bestehende Verhaltensprobleme den Zusammenschluss mit „Gleichgesinnten“, da Kinder, die ein hohes Ausmaß an externalisierenden Verhaltensproblemen zeigen von „konformen“ Peers abgelehnt werden (Snyder, Reid & Patterson, 2003) und Kinder aktiv „verhaltensähnliche“ Kinder als Peerkontakte wählen (McPherson,

28 Baumrind et al. (2010, S. 159, 160) charakterisieren ein normatives Ausmaß an körperlicher Bestrafung u.a. als Verhalten, das keine körperliche Verletzungen nach sich zieht, mit dem Ziel der Verhaltensänderung eingesetzt wird und nicht als primäre Disziplinierungspraktik verwendet wird.

29 Patterson et al. (1992) sprechen im Original von Monitoring. Jedoch entspricht die Operationalisierung dem Konzept der Informiertheit.

Smith-Lovin & Cook, 2001). Auf der anderen Seite bietet die Peergroup eine Lernumgebung, in dem Problemverhaltensweisen erlernt werden. Aus lerntheoretischer Perspektive (u.a. Bandura, 1973; Akers, 2011) stellen Peers gegenseitige Rollenmodelle dar und verstärken deviantes (aggressives) Verhalten u.a. mittels sozialer Anerkennung. Die Bidirektionalität dieses Zusammenhangs zeigt sich beispielsweise bei Elliott und Menard (1996).

Eine mangelhafte Informiertheit der Eltern über die Aktivitäten, Aufenthaltsorte und Freund/innen der Kinder erleichtert schließlich den Zusammenschluss mit devianten Peers, da die Eltern nicht „korrigierend" eingreifen können, wenn Kinder die „falschen Freunde" haben (Fletcher et al., 2004).

Der von Flechter et al. (2004) und auch Stattin und Kerr (2000) berichtete positive direkte Einfluss der Beaufsichtigung auf Externalisierungsprobleme kann einerseits als eine Reaktion der Eltern auf bestehendes Problemverhalten gesehen werden. Andererseits können die elterlichen Versuche zur Informationsgewinnung von den Kindern auch als „Einmischung" der Eltern in ihre Privatsphäre betrachtet werden, was im Sinne von Agnew's *General Strain Theory* (Agnew, 2006) eine Belastung darstellt, somit negative Gefühle begünstigt und als Folge Problemverhalten nach sich ziehen kann.

Kontrolle (Regeln für außerhäusliche Aktivitäten)

Der negative Einfluss dieser Form der Kontrolle auf externalisierende Verhaltensprobleme kann wie folgt erklärt werden: Auf der einen Seite führt dieses Kontrollverhalten zu einer höheren Informiertheit der Eltern über die Aktivitäten, Aufenthaltsorte und Freund/innen der Kinder, was den Zusammenschluss mit „Problempeers" erschwert und somit zu weniger Problemverhalten führt (Fletcher et al., 2004, siehe dazu oben). Auf der anderen Seite zeigen Flechter et al. (2004) auch einen direkten Einfluss dieser Form der Kontrolle. Dieser Effekt lässt sich dadurch erklären, dass durch die Restriktionen und Regeln für außerhäusliche Aktivitäten auch direkt die Möglichkeiten der Kinder, sich in der Freizeit mit Problempeers zusammenzuschließen, verringert werden.

Inkonsistente Kontrolle

Pattersons *Coercion Theory* (u.a. Patterson et al., 1992, Snyder et al., 2003) bietet ein lerntheoretisches Modell zur Erklärung des Einflusses der inkonsistenten Kontrolle auf externalisierende Verhaltensprobleme. Der Theorie zufolge fördert eine inkonsistente Kontrolle soziale Lernprozesse, die zur Entwicklung von Verhal-

tensproblemen beitragen. Als wichtigster Mechanismus bei der Erlernung von externalisierenden Verhaltensweisen im familiären Kontext wird das Konzept der negativen Verstärkung betrachtet. Kinder lernen, dass die Verwendung von aversiven Stimuli (z.B. verbal oder physisch aggressives Verhalten) ein als aversiv empfundenes Verhalten seitens der Eltern oder Geschwister beendet. Der Lernprozess setzt sich dabei aus mehreren Stufen zusammen. Im ersten Schritt treten die Eltern mit einer Aufforderung an das Kind heran (z.B. bevor du fernsiehst, machst du deine Hausaufgaben). Falls diese Aufforderungen mit den Wünschen des Kindes divergiert, stellt es eine unerwünschte „Einmischung" und somit einen negativen Stimulus für das Kind dar. Wenn sich das Kind (verbal) weigert und die Eltern unmittelbar die Anforderung zurückziehen, hat das Kind gelernt, dass die Weigerung den negativen Stimulus beseitigt. Das gezeigte verbale Verhalten erfährt eine negative Verstärkung, da es zur Beseitigung einer unerwünschten Situation (neg. Stimulus) führte. Folglich wird das Kind in Zukunft häufiger auf ein solches Verhalten zurückgreifen. Wenn jedoch die Eltern ihrer Bitte durch die Änderung von Tonfall und Lautstärke (z.B. Anschreien) mehr Nachdruck verleihen, intensiviert das Kind ebenfalls ihre/seine Weigerung, indem er/sie beispielsweise seine/ihre Eltern anbrüllt, einen Wutanfall bekommt oder um sich schlägt. Im Fall, dass sich auch diese Verhaltensweisen als effizient erweisen, werden auch solche Konfliktstrategien, die durch eine aversivere Qualität gekennzeichnet sind, in der Folge häufiger auftreten. Aversive (aggressive) Verhaltensweisen erfahren also eine negative Verstärkung, wenn Eltern ihre Anliegen wieder zurückziehen, um das Kind zu beruhigen. Das Kind eignet sich aggressive Techniken an, um zu vermeiden, dass sie/er den elterlichen Anliegen nachkommen muss. In der Summe lernen Kinder in den sozialen Interaktionen mit ihren Eltern und Geschwistern, dass die oben beschriebenen Interaktionsmuster (nachfolgend auch als koerzive[30] Interaktionsmuster bezeichnet) und aggressives Verhalten funktional sind, da diese Verhaltensweisen ihnen den höchsten „Gewinn" im familiären Kontext ermöglichen (zur Beschreibung dieses Prozesses im Überblick siehe Snyder et al. (2003, S. 31-34) und Wiesner, Capaldi und Patterson (2007, S. 317-319)). Eine inkonsistente Kontrolle begünstigt schließlich die oben beschriebenen Lernprozesse, da eben das Formulieren von Anforderungen und das Zurückziehen dieser, als Reaktion auf aversives Verhalten des Kindes eine Grundvoraussetzung für die negative Verstärkung des aversiven Verhaltens des Kindes ist (Patterson et al., 1992, S. 66).

30 *Coercion* bedeutet Zwang. Kinder erzwingen durch ihr aversives Verhalten ihren Willen und setzen sich somit gegen ihre Eltern durch.

Koerzive Kontrolle

Der Einfluss der koerziven Kontrolle kann aus unterschiedlichen Perspektiven erklärt werden. Entsprechend Agnews *General Strain Theory* (GST, Agnew, 2006, S. 104, 116) stellt ein solches Erziehungsverhalten eine Belastung für die Kinder dar, die schließlich negative Emotionen wie Ärger oder Wut und somit externalisierende Verhaltensprobleme begünstigt. Die belastungstheoretische Erklärung kann auch, wie auch bei der psychologischen Kontrolle durch den theoretischen Rahmen der *Self Determination Theory* (Ryan & Deci, 2000; Grolnick, 2003) erweitert werden. Koerzive Kontrolle verhindert die Befriedigung des Bedürfnisses nach Autonomie, was negative Gefühle nach sich zieht. Aus lerntheoretischer Perspektive (Bandura, 1973) kann angenommen werden, dass Kinder das koerzive Verhalten (verbale Aggression, …) ihrer Eltern imitieren.

Harsche Kontrolle

Der Einfluss von körperlicher Gewalt als Erziehungsmittel kann ebenso wie die koerzive Kontrolle aus unterschiedlichen theoretischen Perspektiven erklärt werden. Entsprechend Agnews GST (2006) stellt harsche Kontrolle eine Belastung dar, die durch die daraus resultierenden negativen Gefühlen zu Externalisierungsproblemen führen kann. Aus lerntheoretischer Perspektive (Bandura, 1973) imitieren Kinder das physisch aggressive Verhalten der Eltern. Sie lernen, dass Gewalt ein geeignetes Mittel zur Durchsetzung ihrer Interessen in interpersonellen Konflikten ist. Das soziale Informationsverarbeitungsmodell von Dodge (u.a. Dodge, 2002; Dodge & Pettit, 2003) stellt ebenfalls eine lerntheoretische Perspektive zur Erklärung des Einflusses von harschen Erziehungspraktiken auf die Entwicklung von externalisierenden Verhaltensproblemen bei Kindern dar. Dem Modell (Dodge, 2002, S. 219, 224f) zufolge vermittelt ein harsches Kontrollverhalten der Eltern den Kindern eine „Vorstellung“ darüber, wie die „soziale Welt“ funktioniert. Die Erfahrungen, die Kinder machen, bedingen eine kognitive Vorstellung über die Welt. Ein Kind, dessen Eltern harsche Erziehungspraktiken verwenden, lernt, dass die Welt ablehnend ist und dass eine defensive Haltung zum Selbstschutz notwendig ist. Diese Vorstellungen über die soziale Welt dienen in der weiteren Folge als „Leitfaden“, wie Reize in sozialen Interaktionen verarbeitet werden. Die Verarbeitung der Reize bis hin zur Wahl einer Handlung folgt einer Sequenz von sechs kognitiven Verarbeitungsschritten. (1) Hinweisreize (z.B. Verhalten von Peers) werden wahrgenommen, (2) Reize werden interpretiert, (3) es erfolgt die Wahrnehmung der „Betroffenheit“ (d.h. was bedeutet der Reiz) und es werden die Ziele für Reaktion auf den Reiz bestimmt, (4) es werden unterschiedliche Verhaltensalternativen zur Erreichung dieser Ziele entwickelt, welche (5) im

nächsten Schritt hinsichtlich ihrer Durchführbarkeit gegenübergestellt werden und (6) im letzten Schritt erfolgt dann die Umsetzung der gewählten Verhaltensreaktion. Ein Beispiel soll diese Schritte verdeutlichen. Ein Kind geht durch den vollen Gang in der Schule. Beim Vorbeigehen wird es von einem anderen Kind angerempelt. Im ersten Schritt muss diese Situation vom Kind wahrgenommen werden. So wäre es denkbar, dass vor dem Hintergrund des großen Gedränges dem Rempler keine Bedeutung beigemessen wird, da man ständig mit anderen Schüler/innen zusammenstößt. Wenn das Kind die Situation aktiv wahrnimmt, muss es ihr eine Bedeutung beimessen. Es kann nun u.a. glauben, dass der Rempler absichtlich oder unbeabsichtigt war. Für den Fall, dass er/sie das Anrempeln als absichtlich interpretiert, muss er/sie nun klären, ob er/sie sich dadurch angegriffen fühlt und wenn ja, welches Ziel die Reaktion haben soll. Beispielsweise könnte das Ziel „Vergeltung" sein. Das Kind kann nun unterschiedliche Möglichkeiten zur Vergeltung, von einem Faustschlag bis hin zur Verbreitung von Gerüchten über das andere Kind entwickeln. Nun wird die Umsetzbarkeit der Vergeltung bewertet. Ist das andere Kind größer und stärker, wird ein Faustschlag als eher „ineffektive" Reaktion bewertet werden und eher auf indirekte Aggressionsformen gesetzt werden. Schließlich folgt im letzten Schritt die tatsächliche Reaktion (z.B. Verbreitung von Gerüchten). Der Ansatz geht nun davon aus, dass die harsche Kontrolle und die daraus folgenden „Vorstellungen" über die soziale Welt als feindselig, wesentliche Schritte der Informationsverarbeitung in solchen Situationen beeinflusst. Weiss, Dodge, Bates und Pettit (1992) zeigten etwa, dass harsche Kontrolle dazu führt, dass Kinder vermehrt auf feindselige Reize reagieren, dass sie zweideutigen Reizen (siehe Anrempeln) vermehrt eine Feindseligkeit unterstellen und auch aggressives Verhalten vermehrt als mögliche Reaktion in Erwägung gezogen wird.

Im Gegensatz zu diesen Erklärungsansätzen, die der harschen Kontrolle eine (in)-direkte kausale Bedeutung für die Entwicklung externalisierender Verhaltensprobleme bekommen lassen, geht die *Coercion Theory* davon aus, dass harsche Erziehungspraktiken nicht die Ursache von externalisierenden Verhaltensproblemen, sondern vielmehr die Folge davon sind (Patterson & Fisher, 2002). Der oben beschriebenen Koerzionsprozess (Das Kind versucht durch die Verwendung von aversiven Verhalten, die Eltern zum Rückzug ihrer Anliegen zu zwingen) ist demnach durch zeitweilige Eskalationen gekennzeichnet. Angesichts der immer stärker werdenden „Ungehorsamkeit" des Kindes werden nun die Eltern von Zeit zu Zeit durch die Anwendung extremer Maßnahmen, wie etwa durch körperliche Gewalt, versuchen, „die Kontrolle" über ihr Kind wieder zurückzugewinnen (Patterson et al., 1992, S. 66). Harsche Kontrolle ist demnach also ein verzweifelter Versuch von Eltern, die es nicht schaffen, klare Regeln zu formulieren und diese auch durchzusetzen, die Kontrolle über das Kind zu erlangen.

2.2.2.3 Unterstützung

Unterstützung kann sehr breit als jene elterlichen Verhaltensweisen definiert werden, die für sich und in der Summe die psychosoziale Entwicklung von Kindern unterstützt (Barber et al., 2005b, S. 6). Gängige Operationalisierungen der Unterstützung umfassen etwa Items wie „Ich spreche mit meinem Kind mit einer warmen und freundlichen Stimme“ (Galambos et al., 2003), „Meine Eltern schaffen es, dass es mir besser geht, wenn ich mich aufrege“ oder „Meine Eltern muntern mich auf, wenn es mir schlecht geht“ (Barber et al., 2005a) und „Ich zeige meinem Kind, dass ich sie/ihn liebe“ oder „Ich sage meinem Kind, dass ich es gut finde, was er/sie macht“ (Aunola & Nurmi, 2005).

Bereits die sehr breite Definition von Unterstützung lässt erkennen, dass es sich dabei um ein multidimensionales Konstrukt handelt. So wird ersichtlich, dass die wenigen genannten Beispielitems auf zwei unterschiedliche Subdimensionen abzielen: (1) Eine emotionale Komponente (Zeigen der Zuneigung) und (2) eine unterstützende Komponente („Aufmuntern, wenn es dem Kind schlecht geht“). Entsprechend verweisen Bugental und Grusec (2006) darauf, dass im Bereich der Unterstützung zwischen Wärme (Ausdruck der Zuneigung) und Unterstützung[31] differenziert werden muss, da beide Aspekte differenziell auf unterschiedliche Aspekte der kindlichen Persönlichkeit wirken (siehe auch Davidov & Grusec, 2006). Eine ähnliche Unterscheidung findet sich auch bei Barber et al. (2005b). Die Multidimensionalität der Unterstützung zeigt sich auch bei Simons et al. (1992, S. 1297), wonach sich Eltern mit einem hohen Ausmaß an unterstützendem Erziehungsverhalten für die Gefühle und Aktivitäten der Kinder interessieren, auf demokratische Entscheidungsprozesse setzen, eigene Entscheidungen begründen und eine emotionale Nähe zu ihren Kindern fühlen.

Entsprechend dieser impliziten Multidimensionalität der Unterstützung differenzieren Pettit, Bates und Dodge (1997) zwischen vier Dimensionen unterstützenden Erziehungsverhaltens (*Supportive Parenting*). (1) Die elterliche Wärme bezieht sich auf die emotionale Qualität der Eltern-Kind-Beziehung. Ein hohes Ausmaß an Wärme äußert sich etwa im Ton, wie die Mutter mit dem Kind spricht, oder zu welchem Ausmaß ein Elternteil positiven körperlichen Kontakt zum Kind aufnimmt. (2) Proaktives Lehren (*Proactive Teaching*) bezieht sich darauf, ob Eltern versuchen, möglichen Konflikten (zwischen Kind und Peers) vor dem Entstehen gezielt entgegenzuwirken. D.h., man versucht, dem Kind beizubringen, wie man sich in bestimmten Situationen verhalten soll, um Konflikte nicht entstehen zu lassen. (3) Die Involviertheit bezeichnet das Ausmaß, zu dem Eltern über die

31 Sie beziehen sich dabei auf einen spezifischen Typ der Unterstützung. Es stehen die Reaktionen der Eltern, wenn ein Kind aufgebracht oder unglücklich ist, im Vordergrund.

sozialen Erfahrungen der Kinder (im Peerumfeld) Bescheid wissen und die Bereitschaft, soziale Erfahrungen zu „strukturieren“, falls sie diese als „problematisch“ erachten. (4) Induktive (erklärende) Strategien im Umgang mit Konflikten mit dem Kind. Dabei steht im Vordergrund, ob die Eltern versuchen, im Konfliktfall die Konfliktursache mit dem Kind ruhig und nüchtern zu besprechen. Dabei wird ersichtlich, dass hier auch Aspekte der Kontrolle als unterstützendes Erziehungsverhalten behandelt werden. So hat Involviertheit deutliche Parallelen zur Beaufsichtigung und die induktive Strategien im Umgang mit Konflikten sind auch im Kontext der Verhaltenskontrolle zu sehen, da sie zum Ziel haben, das Verhalten, das zum Konflikt führte zu beeinflussen. Diese Probleme der Abgrenzung erscheinen jedoch wenig verwunderlich, da etwa auch aus der breiten Definition der Unterstützung (siehe oben) keine klare Trennung zur Kontrolle erfolgt. Eine konsistente Kontrolle trägt etwa zur psychosozialen Entwicklung der Kinder bei. Folglich stellt diese Form der Kontrolle auch ein unterstützendes Erziehungsverhalten dar.

Schließlich ist die psychologische Autonomie – deren Fehlen früher als psychologische Kontrolle konzeptualisiert wurde (Steinberg et al., 1989) – der Metadimension der Unterstützung zuzurechnen (Barber et al., 2002). Dies scheint auch insofern naheliegend, da manche Autor/innen (Bugental & Grusec, 2006; Skinner et al., 2005; Grolnick & Ryan, 1989) den Begriff der „Unterstützung zur Autonomie“ verwenden. Entsprechend Grolnick und Ryan (1989, S. 144) kann die Unterstützung zur Autonomie als Ausmaß zu dem Eltern eigenständige Problemlösungen und Entscheidungen und die Partizipation in Entscheidungsprozessen befürworten und anregen“ definiert werden. Dieser Definition folgend finden sich zwei Komponenten der psychologischen Autonomie. Auf der einen Seite steht die Anregung und Befürwortung von eigenständigen Entscheidungen und eigenständiger Problemlösung. Auf der anderen Seite findet sich die Anregung zur Partizipation in Entscheidungsprozessen. Diese beiden Aspekte finden sich auch in der Operationalisierung wieder. So verwenden Silk et al. (2003) das Item „Meine Eltern betonen, dass jedes Familienmitglied bei Familienentscheidungen mitreden soll“ (Partizipation in Entscheidungsprozessen) und Items wie „Meine Eltern regen an, dass ich selbständig denke“ oder „Meine Eltern lassen mich selbst Sachen planen, die ich machen mag“ (Anregen und Befürworten von eigenständigen Entscheidungen).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass auch im Bereich der Unterstützung eine konzeptionelle Klarheit fehlt. Dies betrifft nicht nur die Trennung unterschiedlicher Formen der Unterstützung, vielmehr bestehen auch Probleme bei der Abgrenzung der Unterstützung zu positiven Formen der Kontrolle. Berücksichtigt man nur klar konzeptionell trennbare Aspekte der Unterstützung, so lassen

sich zumindest drei Subdimensionen unterscheiden: (1) Wärme, emotionale Qualität der Eltern-Kind-Beziehung, (2) psychologische Autonomie bzw. Unterstützung zur Autonomie und (3) Unterstützung allgemein. Die Unterstützung allgemein kann dabei nicht der breiten Definition von Barber et al. (2005b) folgen, da in diesem Fall etwa auch die Strukturierung der Umwelt als Ausmaß klar formulierter und begründeter Regeln (Grolnick & Ryan, 1989) eine unterstützende Funktion beikommt. Es scheint vielmehr zielführender zu sein, eine spezifische Definition von Unterstützung aus gängigen Operationalisierungen abzuleiten. So etwa verwenden Barber et al. (2005a, S. 22) folgende Items[32]:

- „Meine Eltern schaffen es, dass es mir besser geht, nachdem ich mit ihnen über meine Sorgen gesprochen habe“
- „Meine Eltern sind in der Lage, dass es mir wieder besser geht, wenn ich aufgebracht bin“
- „Meine Eltern geben mir viel Zuwendung und Aufmerksamkeit“
- „Man kann leicht mit meinen Eltern reden“
- „Meine Eltern heitern mich auf, wenn ich traurig bin“
- „Meine Eltern loben mich oft“

Entsprechend diesen Indikatoren kann Unterstützung sowohl als das Eingehen auf das Kind, dessen Bedürfnisse, Sorgen und Probleme, als auch die Hilfe bei Problemen und das Trösten bei Sorgen definiert werden.

Übersicht 4 gibt einen Überblick über die Beschreibungen der Unterstützungsdimensionen. Alle drei Formen der Unterstützung stehen in negativem Zusammenhang mit Externalisierungsproblemen.

Ein negativer Zusammenhang zwischen Externalisierungsproblemen und Unterstützung zeigt sich etwa bei Stone et al. (2013). Silk et al. (2003) zeigen einen schwachen negativen Effekt der psychologischen Autonomie auf das Konstrukt Problemverhalten (Drogenkonsum, leichte Formen der Delinquenz und Fehlverhalten in der Schule). Ähnliche Befunde berichten Skinner et al. (2005) und Barber und Harmon (2002) liefern eine Zusammenschau von Studien, die diesen Zusammenhang bestätigen. Ein negativer Zusammenhang zwischen Wärme und Externalisierungsproblemen zeigt sich bei Derzon (2010), Skinner et al. (2005), Booth, Rose-Krasnor, McKinnon und Rubin (1994).

32 Items, die sich direkt auf die emotionale Beziehung beziehen, werden nicht genannt. Eine ähnliche Operationalisierung findet sich etwa bei Stone et al. (2013).

Übersicht 4: Dimensionen der Unterstützung

Dimension der Unterstützung	Definition/Beschreibung	Zusam. mit EP
Wärme, emotionale Qualität der Eltern-Kind-Beziehung	„Wärme bezeichnet den Ausdruck von positiven Affekt, Zuneigung und Gefallen gegenüber dem Kind.“ (Davidov & Grusec, 2006, S. 44)	–
Psychologische Autonomie / Unterstützung zur Autonomie	„Ausmaß, zu dem Eltern eigenständige Problemlösungen und Entscheidungen und die Partizipation in Entscheidungsprozessen befürworten und anregen.“ (Grolnick & Ryan, 1989, S. 144)	–
Unterstützung (allgemein)	Unterstützung umfasst das Eingehen auf das Kind, dessen Bedürfnisse, Sorgen und Probleme, als auch die Hilfe bei Problemen und das Trösten bei Sorgen.	–

Anmerkungen: – = negativer Zusammenhang, EP = Externalisierungsprobleme, Zusam. = Zusammenhang.

Anschließend erfolgt eine Zusammenschau von unterschiedlichen Ansätzen, durch welche die negativen Assoziationen mit Externalisierungsproblemen erklärt werden können.

Wärme bzw. die emotionale Qualität der Eltern-Kind-Beziehung

Diese Dimension bezieht sich auf das verbale („Ich habe dich lieb“) und physische (Umarmungen, …) Zeigen von Zuneigung. Dabei handelt es sich um nicht zielgerichtete Erziehungsverhaltensweisen, die im Wesentlichen das emotionale Klima zwischen Eltern und Kindern, entsprechend Darling und Steinbergs (1993; siehe dazu auch 2.2.3) Konzeptualisierung also den Erziehungsstil, determinieren. Folgt man Darling und Steinberg (1993), ist davon auszugehen, dass die Wärme keinen direkten Einfluss auf das kindliche Verhalten hat. Konform mit der sozialen Lerntheorie von Akers (2011) ist anzunehmen, dass die emotionale Qualität (Intensität von Beziehungen) der Mutter-Kind-Bindung einen Einfluss auf die Effektivität des Erziehungsverhaltens hat. Demnach führt eine Sanktion (z.B. Ausdruck des Missfallens durch die Mutter) auf gezeigtes aggressives Verhalten bei einem Kind, das eine positives interpersonelles Klima wahrnimmt, dazu, dass es dieses Verhalten in der Zukunft seltener zeigen wird. Demgegenüber wird der Ausdruck des Missfallens bei einem Kind, das kein positives Klima wahrnimmt, kaum eine verhaltenskorrigierende Wirkung zeigen.

Eine weitere mögliche Wirkung der emotionalen Qualität der Eltern-Kind-Beziehung auf die externalisierenden Verhaltensprobleme wird von Dishion und McMahon (1998, S. 64) genannt. Auch diese Autoren postulieren eine indirekte Wirkung. Es wird angenommen, dass eine positive Eltern-Kind-Beziehung die Motivation der Eltern steigert, solche Erziehungsverhaltensweisen (ausreichende

Beaufsichtigung, keine koerzive Kontrolle, keine harsche Kontrolle, …) zu zeigen, die externalisierenden Verhaltensproblemen entgegenwirken. Eine ähnliche Argumentationslinie findet sich in Gottfredson und Hirschis *General Theory of Crime* (Gottfredson & Hirschi, 1990). Auch hier wird davon ausgegangen, dass die emotionale Mutter-Kind-Bindung zu einem langfristigen Interesse der Mutter an einer positiven Entwicklung des Kindes führt, was schließlich jene Erziehungsverhaltensweisen begünstigt, die einer positiven Entwicklung förderlich sind bzw. eine negative Entwicklung hemmen (Gottfredson, 2006).

Auch Agnews *General Strain Theory* (Agnew, 2006) bietet einen Ansatz zur Erklärung des Einflusses der emotionalen Qualität der Eltern-Kind-Beziehung auf Externalisierungsprobleme. Demnach führen Belastungen zu negativen Emotionen, die schließlich zu externalisierenden Verhaltensproblemen führen können (siehe oben). Die Ablehnung durch die Eltern (d.h. eine geringe Wärme) stellt eine wesentliche Belastungsquelle dar.

Ein direkter Effekt der emotionalen Mutter-Kind-Bindung kann schließlich auf Basis der Theorie der altersabhängigen informellen sozialen Kontrolle (Sampson & Laub, 1993) bzw. unter Rückbezug auf Hirschis *Bonding Theory* (Hirschi, 1969) angenommen werden. Informelle soziale Kontrolle ist in interpersonellen Beziehungen verwurzelt (siehe auch Hirschi, 1969; Kornhauser, 1978). Die Annahme ist, dass die Qualität einer Beziehung (Attachment) einen Einfluss auf das Verhalten hat, da die damit verbundenen Rollenreziprozitäten das Verhalten einer Person bestimmen. Das Kind ist sich – in der Regel – bewusst, dass die Eltern ein nicht externalisierendes Verhalten wünschen. Eine positive Beziehung (hohe Qualität der emotionalen Beziehung) stellt ein wichtiges Gut (siehe dazu das Konzept des Sozialkapitals entsprechend Coleman (1990)) dar, das man nicht verlieren will. Folglich wird sich ein Kind entsprechend der Erwartungen der Eltern verhalten, um die positive Beziehung nicht zu gefährden.

Unterstützung allgemein

Für den Einfluss der Unterstützung auf die externalisierenden Verhaltensprobleme sind unterschiedliche Erklärungsmodelle denkbar. Entsprechend der *General Strain Theory* (Agnew, 2006) führen Belastungen zu externalisierendem Verhalten (siehe oben), da Belastungen negative Gefühle, wie Wut, Zorn oder Frustration, nach sich ziehen. Die negativen Gefühle erhöhen in der Folge die Wahrscheinlichkeit für externalisierende Verhaltensprobleme wie aggressives Verhalten. Physische Aggression stellt in der frühen Kindheit eine natürliche Art und Weise dar, wie negative Emotionen (Wut) ausgedrückt werden können (Tremblay, 2003). Das Ausmaß, zu dem Belastungen in negativen Gefühlen münden, hängt unter anderem von der Unterstützung durch das soziale Umfeld ab (Agnew, 2006).

Das Bewusstsein einer verfügbaren Unterstützung schwächt die Bedeutung eines Belastungsfaktors ab (Moon & Morash, 2014; Cohen & Wills, 1985), was schließlich zu weniger negativen Emotionen und somit zu einem geringeren Ausmaß an Verhaltensproblemen führt. Weiters kann die Unterstützung zum Abbau von negativen Emotionen beitragen, bevor sich diese in externalisierenden Verhaltensproblemen entladen.

Weitere Erklärungen basieren ebenfalls auf der Annahme, dass externalisierende Verhaltensprobleme, wie aggressives Verhalten ein natürliches Verhalten als Reaktion auf negative Emotionen bzw. eine Strategie zur Erreichung positiver Ziele ist. Die meisten Kinder erlernen im Lauf ihrer Entwicklung (frühe und mittlere Kindheit) alternative Strategien zum Ausdruck von negativen Emotionen bzw. zur Zielerreichung. Jene Kinder, die sich alternative Strategien nicht ausreichend aneignen, werden auch später vermehrt externalisierende Verhaltensprobleme zeigen, da ihnen prosoziale Verhaltensalternativen fehlen (Tremblay, 2003, S. 183). Die soziale Unterstützung fördert die Entwicklung prosozialer Verhaltensweisen (Barber et al., 2005a). Aus lerntheoretischer Perspektive (u.a. Bandura, 1973) stellen unterstützende Verhaltensweisen (Eingehen auf Probleme, Hilfe und Unterstützung bei Problemen, …) ein Modell für soziale Interaktionen dar, das von Kindern imitiert und in andere Beziehungen (z.B. mit Peers) übernommen wird. Kinder lernen somit von ihren Eltern, wie man sich in sozialen Interaktionen „konstruktiv“ verhält.

Psychologische Autonomie/Unterstützung zur Autonomie

Der Einfluss der psychologischen Autonomie auf die externalisierenden Verhaltensprobleme kann analog zum Effekt der Unterstützung erklärt werden. Ausgehend von der Annahme, dass aggressives Verhalten ein natürliches Verhalten zum Ausdruck von negativen Emotionen bzw. zur Erreichung von Zielen ist, das im Laufe der Sozialisation sozialkonstruktiven und akzeptierten Verhaltensweisen weicht (Tremblay, 2003), kann angenommen werden, dass die Unterstützung zur psychologischen Autonomie die Aneignung prosozialer Verhaltensweisen begünstigt und somit dazu führt, dass externalisierende Verhaltensprobleme seltener gezeigt werden.

Aus lerntheoretischer Perspektive lernen Kinder in Interaktion mit Autonomie befürwortenden Eltern, dass man die Standpunkte des Gegenübers anhört und dass Entscheidungen demokratisch getroffen werden. In Konfliktsituationen, die im Fall geringer prosozialer Kompetenzen eskalieren und zu aggressivem Verhalten führen können, haben nun Kinder, deren Eltern die kindliche Autonomie ausreichend unterstützen, gelernt, sich den Standpunkt des/der Kontrahent/in anzuhören und gemeinsam eine Lösung für das Problem zu finden. Das Erlernen dieser

Verhaltensweisen erfolgt nicht nur über Imitation des elterlichen Verhaltens (u.a. Bandura, 1977), sondern auch über die Verstärkung (Bandura, 1977; Akers, 2011, Patterson et al., 1992) des Verhaltens. Ein Konflikt zwischen Eltern und Kindern (Eltern fordern etwas vom Kind, oder Kind will etwas anderes als die Eltern wollen) stellt einen aversiven Stimulus für das Kind dar. Durch die gemeinsame Lösung wird der aversive Stimulus beseitigt, was einer negativen Verstärkung entspricht. Folglich wird das Verhalten (gemeinsame Problemlösung), das den aversiven Stimulus (Meinungsverschiedenheit bzw. Konflikt) beseitigt hat, in Zukunft häufiger – auch in anderen Situationen (Konflikte mit Peers) – gezeigt.

Ebenso kann auf Basis der *Self Determination Theory* (SDT; u.a. Ryan & Deci, 2000; Grolnick, 2003) der Einfluss auf externalisierende Verhaltensprobleme erklärt werden (siehe dazu auch oben). Dem Ansatz zufolge wird angenommen, dass drei zentrale Grundbedürfnisse (sich autonom fühlen, sich kompetent fühlen und Beziehungen zu anderen Personen zu haben) erfüllt sein müssen, damit Personen intrinsisch motiviert sind, um in der sozialen Umwelt aktiv zu sein und Anforderungen aktiv zu bewältigen (Grolnick, 2003, S. 13). Die Befriedigung des Bedürfnisses nach Autonomie führt der Theorie zufolge dazu, dass sich Kinder mit ihrer sozialen Umwelt „selbstmotiviert" auseinandersetzen, was ein positives psychisches Befinden fördert (Grolnick & Ryan, 1989; Kanat-Maymon & Assor, 2010). Dadurch sind Kinder weniger mit ihren „eigenen Problemen beschäftigt", was sie schließlich offener für positive soziale Kontakte macht und Empathie, im Sinne eines emotionalen Eingehens auf die Probleme anderer Personen, fördert (Kanat-Maymon & Assor, 2010). Empathie hat des Weiteren auch einen negativen Effekt auf aggressives Verhalten (Miller & Eisenberg, 1988) und selbstgesteuerte positive soziale Beziehung beinhalten weniger Konfliktpotential, was ebenfalls die Wahrscheinlichkeit für externalisierende Verhaltensprobleme senkt. Schließlich fördert ein Autonomie unterstützendes Erziehungsverhalten die Entwicklung der Selbstregulierung, was auch zu weniger Verhaltensproblemen führt (siehe dazu Joussemet, Landry & Koestner, 2008a).

Eine andere Erklärung für den Einfluss der psychologischen Autonomie auf externalisierenden Verhaltensproblemen basiert auf Agnews *General Strain Theorie* (GST; u.a. Agnew, 2006). Er sieht das Fehlen von Autonomie als Belastung an, die mit einer hohen Wahrscheinlichkeit in deviantem Verhalten resultiert. Demzufolge führt ein Mangel an Autonomie zu negativen Gefühlen, wie Wut oder Ärger, die sich in externalisierenden Verhaltensproblemen entladen können (Agnew, 2006, S. 116). Diese belastungstheoretische Perspektive deckt sich auch mit der SDT (siehe oben). Die Verwehrung der Befriedigung des Autonomiebedürfnisses durch ein geringes Ausmaß an Autonomie unterstützendem Erziehungsverhalten begünstigt negative Gefühle wie Wut (Kanat-Maymon & Assor, 2010) und begünstigt somit Externalisierungsprobleme.

2.2.3 Effekte höherer Ordnung der Erziehungsdimensionen

2.2.3.1 Interaktion von Erziehungsdimensionen und Erziehungsstil als Moderator des Erziehungsverhaltens

Die Erziehungsstilforschung in der Tradition von Baumrind (1966; 2013) und Maccoby und Martin (1983) konzeptualisiert den Erziehungsstil als Linearkombination von zwei Erziehungsdimensionen *Responsiveness* (Unterstützung) und *Demandingness* (Kontrolle). Typologische Ansätze enthalten somit explizit eine Interaktion der Dimensionen der Kontrolle und der Unterstützung (Baumrind, 1991; 2013; Barber & Xia, 2013). Baumrind (2013) fasst diese Annahme wie folgt zusammen:

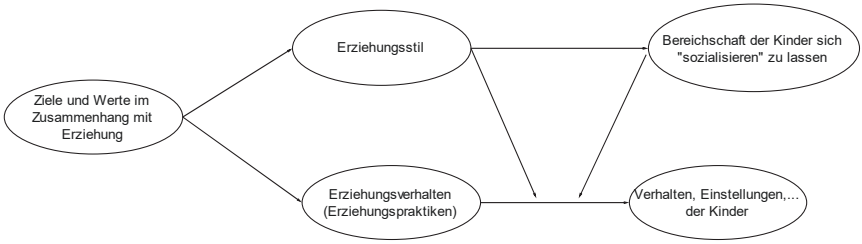
> *„A parenting pattern (also known as a type or category) is a gestalt made up of parenting practices that interact in such a way that their joint effect differs from the sum of the individual effects of their component practices." (S. 23).*

Neben den in den Erziehungsstiltypologien enthaltenen Interaktionen zwischen unterschiedlichen Erziehungsdimensionen (Baumrind, 2013) postulieren Darling und Steinberg (1993), dass der Erziehungsstil den Einfluss unterschiedlicher Aspekte des Erziehungsverhaltens auf die kindliche Entwicklung moderiert. Darling und Steinberg (1993, S. 493) definieren Erziehungsstil als eine Konstellation von Einstellungen zum Kind, die dem Kind vermittelt werden und die gesamt gesehen ein emotionales Klima erzeugen, in dem Erziehungsverhalten gezeigt wird. Der Erziehungsstil als emotionales Klima wird neben zielgerichteten Erziehungsverhaltensweisen (z.B. koerzive Kontrolle, um Gehorsamkeit des Kindes zu erreichen), speziell auch durch Verhaltensweisen bestimmt, die nicht direkt einem Sozialisationsziel dienen (z.B. Tonlage, Körpersprache, Ausdruck der Zuneigung).
Darling und Steinberg (1993) argumentieren, dass der Erziehungsstil die Effektivität unterschiedlicher Erziehungsverhaltensweisen bestimmt. Der Erziehungsstil ist demnach ein Moderator, der die Wirkung des Erziehungsverhaltens bestimmt. Darüber hinaus nehmen sie an, dass der Erziehungsstil die Empfänglichkeit der Kinder für bestimmte Erziehungsverhaltensweisen beeinflusst. Die Annahme ist, dass ein positives Klima (Erziehungsstil) die Empfänglichkeit der Kinder für erzieherische Interventionen erhöht, was auch dazu führt, dass das Erziehungsverhalten effektiver wird. Nimmt ein Kind ein positives interpersonelles Klima wahr, so wird etwa ein Kontrollversuch der Mutter zum Beispiel durch eine Sanktion auf negatives Verhalten erfolgreicher sein, als wenn das Kind ein negatives Klima wahrnimmt. Diese These geht auch konform mit Akers (u.a. 2011) sozialer Lerntheorie, wonach die Bestrafungen und Verstärkungen (differenzielle Verstärkung)

von der (emotionalen) Intensität der Beziehung zwischen „Strafenden“ und „Bestraften“ abhängt (siehe auch Dodge et al., 2006).

Weiters gehen Darling und Steinberg (1993) davon aus, dass sowohl der Erziehungsstil als auch das Erziehungsverhalten von den Erziehungszielen und den Werthaltungen der Eltern im Zusammenhang mit Kindererziehung bestimmt werden. Abbildung 2 stellt das Modell im Überblick dar. Abschließend ist anzumerken, dass Darling und Steinberg (1993, S. 493) davon ausgehen, dass der Erziehungsstil teilweise durch die Erziehungspraktiken vermittelt wird, da Kinder aus diesen Verhaltensweisen das emotionale Klima erschließen. Folglich ermöglicht diese Konzeptualisierung keine klare Trennung von Erziehungsverhalten und Erziehungsstil, da Messungen des Erziehungsverhaltens zum Teil bereits mit dem emotionalen Klima konfundiert sind.

Abbildung 2: Erziehungsstil und Erziehungsverhalten



Quelle: Darling und Steinberg (1993)

Die, in den Erziehungstypologien enthaltenen Interaktionseffekte wurden in einigen Studien für unterschiedliche abhängige Variable untersucht (u.a. Galambos et al., 2003; Gray & Steinberg, 1999; Barber et al., 2005a; Aunola & Nurmi, 2005; Pettit & Laird, 2002; Barber et al., 1994; Kurdek & Fine, 1994; Mason, Cauce, Gonzales & Hiraga, 1996). Dabei wurden in erster Linie Zweifach-Interaktionen in den Blick genommen, auch wenn bereits auf die Erweiterung der Erziehungstypen von Steinberg et al. (1989) auf drei Dimensionen (Verhaltenskontrolle, psychologische Kontrolle und Unterstützung) zurückgegriffen wurde. Aunola und Nurmi (2005) testeten auch eine Dreifach-Interaktion der psychologischen Kontrolle, Verhaltenskontrolle und Unterstützung, die sich jedoch als nicht signifikant herausstellte. Barber et al. (2005a) fassen zusammen, dass die bisherigen Analysen weitgehend inkonsistente Ergebnisse hinsichtlich der Bedeutung interaktiver Effekte zeigten. Manche Studien konnten keine Interaktionseffekte zeigen (Kurdek & Fine, 1994; Barber et al., 1994), während sich in anderen Studien zum Teil gegenläufige Interaktionseffekte finden (siehe dazu unten). Die zentralen Ergebnisse

von Studien, bei denen sich signifikante Interaktionseffekte beobachten ließen, sollen auszugsweise zusammengefasst werden.

Unterstützung X psychologische Kontrolle

Barber et al. (2005a) kommen zu dem Schluss, dass der Einfluss der psychologischen Kontrolle auf Externalisierungsprobleme (im Original antisoziales Verhalten) von Jugendlichen bei einem hohen Ausmaß an Unterstützung am stärksten ist. Bei einem hohen Ausmaß an Unterstützung führt psychologische Kontrolle vermehrt zu Externalisierungsproblemen. Barber et al (2005a, S. 37) erklären diesen nicht erwarteten Effekt u.a. dadurch, dass die inkonsistente und widersprüchliche Situation (hohe Unterstützung, aber auch hohe psychologische Kontrolle) und die damit verbundene „Unvorhersehbarkeit" des elterlichen Verhaltens die Bereitschaft der Jugendlichen, sich entsprechend sozialen Erwartungen zu verhalten, untergräbt. Ähnliche Ergebnisse berichten Aunola und Nurmi (2005). Sie finden einen Interaktionseffekt der psychologischen Kontrolle und der Unterstützung[33] (im Alter von 6-7 Jahre) auf die Entwicklung internalisierender Verhaltensprobleme in den darauffolgenden Jahren (bis in die zweite Schulstufe). Bei einer geringen psychologischen Kontrolle und einem hohen Ausmaß an Unterstützung berichten sie eine leichte Abnahme der Internalisierungsprobleme. Demgegenüber kommt es bei einer hohen psychologischen Kontrolle und einer hohen Unterstützung vermehrt zu einer Zunahme der Internalisierungsprobleme. Dasselbe Einflussmuster wird auch für externalisierende Verhaltensprobleme berichtet. Auch hier gilt: Bei hoher psychologischer Kontrolle und hoher Unterstützung kommt es vermehrt zu einer Zunahme der Verhaltensprobleme. Demgegenüber zeigen Pettit und Laird (2002), dass psychologische Kontrolle bei einem geringen Ausmaß an Unterstützung (im Original: Involviertheit) einen positiven Effekt auf das delinquente Verhalten von Jugendlichen hat, während sie bei einem hohen Ausmaß an Unterstützung einen negativen Effekt der psychologischen Kontrolle berichten. Folglich hängen Richtung und Stärke des Einflusses der psychologischen Kontrolle auf die Verhaltensprobleme vom Ausmaß der Unterstützung ab. Pettit und Laird (2002, S. 120) vermuten, dass ein psychologische Kontrolle bei einer geringen Unterstützung von den Jugendlichen als negativ wahrgenommen wird, während psychologische Kontrolle im Kontext einer, durch Unterstützung charakterisierten Eltern-Kind-Beziehung als positiv (Interesse am und Sorge um das Kind) interpretiert

33 Im Original als Zuneigung bezeichnet. Jedoch entsprechen die genannten Beispielsitems auch der Operationalisierung der Unterstützung, wie sie etwa von Barber et al. (2005a) verwendet wird.

wird[34]. Gesamt gesehen weisen die Ergebnisse – wie von Barber et al. (2005a) festgehalten wurde – jedoch kein konsistentes Bild auf.

Unterstützung X Verhaltenskontrolle

Barber et al. (2005a) berichten Interaktionseffekte der Unterstützung und der Verhaltenskontrolle auf Externalisierungsprobleme. Der Einfluss der Verhaltenskontrolle auf die Externalisierungsprobleme wird mit geringer werdender Unterstützung stärker. Je geringer also die Unterstützung ausfällt, umso bedeutsamer wird die Verhaltenskontrolle für die Regulation des kindlichen Verhaltens. Zu ähnlichen Ergebnissen kommen Pettit und Laird (2002). Die Ergebnisse zeigen, dass bei einer geringen Unterstützung der Einfluss der Verhaltenskontrolle (im Original: Monitoring) auf delinquentes Verhalten stärker ausfällt als bei einer hohen Unterstützung. Pettit und Laird (2002, S. 120) schließen daraus, dass ein hohes Ausmaß an Verhaltenskontrolle einen Mangel an Unterstützung kompensiert. Das höchste Ausmaß an delinquentem Verhalten wird berichtet, wenn sowohl die Unterstützung als auch die Verhaltenskontrolle gering sind. Sobald eine der beiden Erziehungsdimensionen ein hohes Ausmaß annimmt, ergeben sich geringere Verhaltensprobleme. Barber et al. (2005a) berichten des Weiteren von einem Interaktionseffekt der Verhaltenskontrolle und der Unterstützung auf die sozialen Kompetenzen. Der stärkste Einfluss der Unterstützung auf soziale Kompetenzen zeigt sich bei einem hohen Ausmaß an Verhaltenskontrolle. Mit sinkender Kontrolle nimmt der Einfluss der Unterstützung ab.

Verhaltenskontrolle X psychologische Kontrolle

Barber et al. (2005a) zeigen einen Interaktionseffekt der Verhaltenskontrolle und der psychologischen Kontrolle auf externalisierende Verhaltensprobleme, auf internalisierende Verhaltensprobleme (Depressionen) und auf soziale Kompetenzen. Dabei hat die psychologische Kontrolle die stärksten Effekte auf die Zielvariablen, wenn ein hohes Ausmaß an Verhaltenskontrolle vorliegt[35]. Bei einer hohen Ver-

34 Diese Interpretation steht im Gegensatz zu jener von Barber et al. (2005a), die u.a. vermuten, dass Jugendliche psychologische Kontrolle in Kombination mit einem hohen Ausmaß an Unterstützung als „negativ“ wahrnehmen.

35 Barber et al. (2005a) untersuchten Interaktionseffekte für eine Vielzahl an Subpopulationen (differenziert nach Alter, Geschlecht der Kinder und Eltern und Erhebungszeitpunkt (Panelstudie)). Dabei zeigt sich auch einmal ein gegenläufiger Interaktionseffekt, wonach die psychologische Kontrolle den stärkten Einfluss auf Depressionen bei einem geringen Ausmaß an Verhaltenskontrolle hat.

haltenskontrolle führt psychologische Kontrolle vermehrt zu negativen Konsequenzen (antisoziales Verhalten, Depressionen, geringe soziale Kompetenzen) bei den Kindern. Ebenso kommen Galambos et al. (2003) zum Schluss, dass psychologische Kontrolle bei einem hohen Ausmaß an Verhaltenskontrolle den stärksten Effekt auf externalisierende Verhaltensprobleme hat. Laut Barber et al. (2005a) führt die Kombination der beiden Kontrollformen zu einer Situation, in der Verhaltenskontrolle – ähnlich wie psychologische Kontrolle – von den Kindern als negativ wahrgenommen wird, was zu vermehrten Verhaltensproblemen führt. Die Ergebnisse von Aunola und Nurmi (2005) weisen auf einen etwas anderen Effekt hin. Sie stellen fest, dass es unabhängig vom Ausmaß der Verhaltenskontrolle bei einer hohen psychologischen Kontrolle zu keiner zeitlichen Änderung der externalisierenden Verhaltensprobleme kommt, während bei einer geringen psychologischen Kontrolle mit steigender Verhaltenskontrolle verstärkt eine Abnahme der externalisierenden Verhaltensprobleme erfolgt.

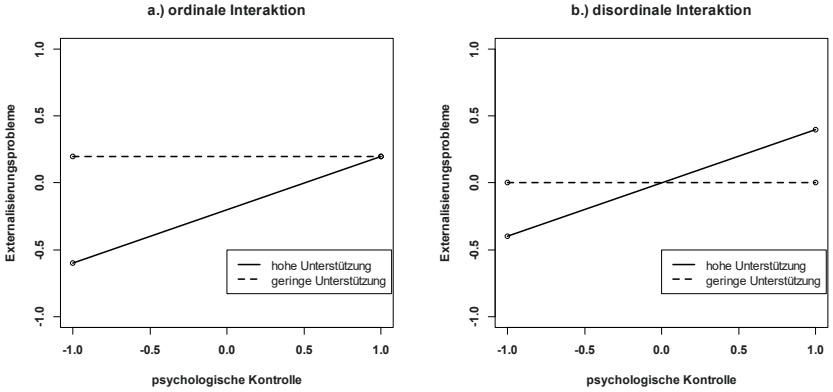
Demnach bestimmt der Erziehungsstil – das emotionale Klima, in dem Eltern ihr Erziehungsverhalten zeigen – die Wirksamkeit der Erziehungspraktiken. Folglich sollten spezifische, zielgerichtete und kontextspezifische Erziehungsverhaltensweisen (Erziehungspraktiken) in Abhängigkeit des emotionalen Klimas differenziell wirken.

Konsistent mit der Annahme von Darling und Steinberg (1993), wonach der Erziehungsstil den Einfluss von Erziehungsverhaltensweisen auf die kindliche Entwicklung moderiert, zeigen etwa Steinberg et al. (1992a), dass der Einfluss der elterlichen schulischen Involviertheit (Hilfe bei Aufgaben, Besuch von Schulveranstaltungen, …) auf den Schulerfolg schwächer ausfällt, wenn Eltern einen nichtautoritativen Erziehungsstil zeigen, als wenn das Handeln der Eltern durch einen autoritativen Erziehungsstil gekennzeichnet ist. Kritisch anzumerken ist hier, dass der Erziehungsstil gemäß früherer Konzeptualisierungen bereits eine Mischung der drei Erziehungsdimensionen (Verhaltenskontrolle, psychologische Kontrolle und Unterstützung) umfasst. Zusammenfassend kann hier festgehalten werden, dass jene Erziehungsdimensionen, wie etwa die elterliche Wärme, die vermehrt das emotionale Klima widerspiegeln, die Stärke oder auch die Richtung des Einflusses von Erziehungsverhaltensweisen (die Verhaltenskontrolle oder die Unterstützung zur Autonomie) auf die kindliche Entwicklung bestimmen sollten. Unterstützung für diese These findet sich in jenen Studien, die sich bei der Analyse von Interaktionseffekten zwischen den Erziehungsdimensionen für die Operationalisierung der Dimension Unterstützung auch auf Indikatoren stützen, die vielmehr die Wärme als die Unterstützung widerspiegeln (Barber et al., 2005a; Aunola & Nurmi, 2005). Wobei hier fraglich ist, inwiefern die gängigen Messungen der Erziehungsdimensionen tatsächlich spezifische Erziehungsverhaltensweisen abdecken (siehe Barber et al., 2005a).

Gesamtgesehen kann festgehalten werden, dass es kaum konsistente Ergebnisse hinsichtlich der Interaktionseffekte zwischen den unterschiedlichen Erziehungsdimensionen (Verhaltenskontrolle, psychologische Kontrolle und Unterstützung, bzw. Erziehungsstil als emotionales Klima) gibt. Interaktionseffekte werden selten repliziert und zum Teil ergeben sich im Vorzeichen unterschiedliche Interaktionseffekte. Kritisch ist an dieser Stelle anzumerken, dass es für die Zusammenfassung der Ergebnisse problematisch ist, dass in den Studien meist nur *Simple Slopes* berichtet werden (d.h. Einfluss der psychologischen Kontrolle bei unterschiedlichen Ausprägungen der Unterstützung). *Simple Intercepts* (die Ausprägung der abhängigen Variablen, bei einer geringen Kontrolle, für unterschiedliche Ausprägungen der Unterstützung) bzw. ein grafische Darstellung der Interaktionseffekte erfolgt selten. Dadurch lassen sich die berichteten Ergebnisse nicht im Detail vergleichen bzw. interpretieren. Folgendes Beispiel soll diese Problematik verdeutlichen: Barber et al. (2005a) zeigen etwa, dass der Effekt der psychologischen Kontrolle auf Externalisierungsprobleme bei einer hohen Unterstützung stärker ausfällt als bei einer geringen Unterstützung. Je nachdem, wie stark nun der Haupteffekt der Unterstützung ist, ergeben sich unterschiedliche Werte für die abhängige Variable bei einer geringeren psychologischen Kontrolle (siehe Abbildung 3a und 3b). Hat die Unterstützung einen negativen Effekt (siehe Abbildung 3a), so zeigen sich bei einer geringen Kontrolle und einer hohen Unterstützung deutlich geringere Externalisierungsprobleme als bei einer geringen Kontrolle und einer geringen Unterstützung. Bei einer geringen Unterstützung ändern sich die Verhaltensprobleme mit zunehmender psychologischer Kontrolle nicht, während es bei einer hohen Unterstützung mit zunehmender Kontrolle zu vermehrten Verhaltensproblemen kommt. Bei einer hohen Kontrolle zeigen sich keine Unterschiede im Ausmaß der Externalisierungsprobleme zwischen einer geringen und einer hohen Unterstützung. Demgegenüber ergibt sich ein anderes Bild, wenn die Unterstützung keinen „Haupteffekt[36]“ hat (siehe Abbildung 3b). Die *Simple Slopes* fallen zwar ident aus, jedoch sind die Externalisierungsprobleme bei einer geringen Kontrolle und einer hohen Unterstützung nur etwas geringer als bei einer geringen Kontrolle und einer geringen Unterstützung. Des Weiteren zeigen sich bei einer hohen Kontrolle und einer hohen Unterstützung mehr Verhaltensprobleme als bei einer geringen Unterstützung.

36 Es handelt sich nicht um einen Haupteffekt, sondern um den Effekt der Unterstützung bei einem durchschnittlichen Ausmaß an psychologischer Kontrolle (M = 0).

Abbildung 3: Hypothetische Interaktionseffekte der psychologischen Kontrolle und Unterstützung bei unterschiedlichen *Simple Intercepts*



$EP = 0{,}2 \cdot PK - 0{,}2 \cdot U + 0{,}2 \cdot SK \cdot U$ $EP = 0{,}2 \cdot PK + 0{,}0 \cdot U + 0{,}2 \cdot PK \cdot U$

Anmerkungen: EP = Externalisierungsprobleme, PK = psychologische Kontrolle, U = Unterstützung.

2.2.3.2 Nichtlineare Effekte der Verhaltenskontrolle

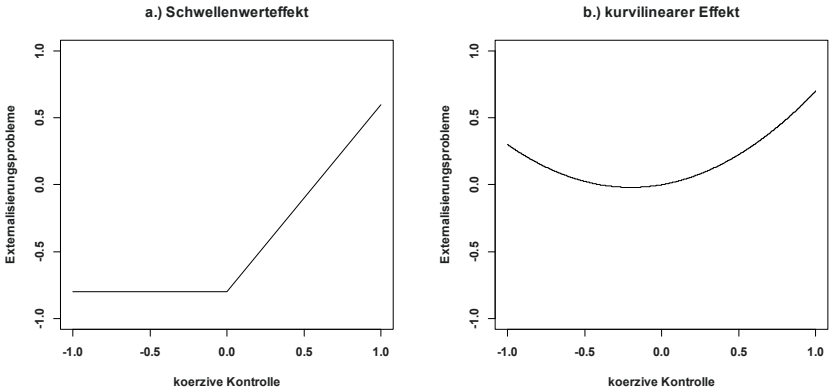
Neben der Hypothese der Interaktionseffekte zwischen den unterschiedlichen Erziehungsdimensionen findet sich in der Literatur auch die Annahme, dass Verhaltenskontrolle einen nichtlinearen Effekt auf die kindliche Entwicklung hat[37] (siehe dazu Barber & Xia, 2013; Rollins & Thomas, 1979). Für die psychologische Kontrolle gehen Barber und Xia (2013) davon aus, dass es weder theoretische noch ausreichende empirische Belege für nichtlineare Effekte gibt. Die Annahme eines nichtlinearen Effekts der Verhaltenskontrolle begründet sich in der Annahme, dass eine optimale kindliche Entwicklung im Kontext einer Balance von Autonomie und Kontrolle erfolgt (Barber & Xia, 2013, S. 63). Demnach ist eine adäquate Verhaltenskontrolle für die kindliche Entwicklung notwendig. Exzessive Verhaltenskontrolle geht jedoch zu Lasten der Autonomie der Kinder, was – ähnlich wie

37 Auch für die Dimension der Unterstützung wird etwa von Barber et al. (2005a) und Gray und Steinberg (1999) ein nichtlinearer Effekt untersucht. Auf diesen möglichen Effekt soll jedoch in der vorliegenden Arbeit nicht weiter eingegangen werden.

psychologische Kontrolle – zu vermehrten Verhaltensproblemen führen kann (Rollins & Thomas, 1979)[38].

Barber et al. (2005a) unterscheiden zwischen zwei möglichen Formen von nichtlinearen Effekten. Auf der einen Seite ist es möglich, dass Schwellenwerteffekte auftreten (siehe Abbildung 4a). Für positive Aspekte der Verhaltenskontrolle würde das bedeuten, dass mit steigender Kontrolle die Verhaltensprobleme abnehmen, jedoch ab einem gewissen Schwellenwert keine Änderungen der Verhaltensprobleme mehr zu verzeichnen sind. Für negative Aspekte der Kontrolle wäre anzunehmen, dass erst ab einem gewissen Ausmaß die Kontrolle mit einer Zunahme der Verhaltensprobleme verbunden ist. Demnach wären etwa geringe Ausprägungen der koerziven Kontrolle irrelevant. Erst wenn ein „zu hohes" Ausmaß an koerziver Kontrolle vorliegt, kommt es mit steigender Kontrolle zu einer linearen Zunahme der Verhaltensprobleme.

Abbildung 4: Schwellenwerteffekt und kurvilinearer Effekt



Auf der anderen Seite besteht die Möglichkeit eines kurvilinearen Effekts (siehe Abbildung 4b). Dabei würde für die positiven Aspekte der Kontrolle gelten, dass

38 Der nichtlineare Effekt der Kontrolle kann auch im Kontext von Tittles Kontrollbalancetheorie (Tittle, 1995) und deren Adaption durch Braithwaite (1997) verstanden werden. Demnach führt ein Kontrolldefizit, wie auch ein Kontrollüberschuss zu deviantem Verhalten. Ein Kontrolldefizit bedeutet, dass das Ausmaß des Kontrolliertwerdens das Ausmaß des Kontrollierenkönnens (der Autonomie) übersteigt. Diese Situation wäre etwa bei einem sehr hohen Ausmaß an Kontrolle durch Eltern gegeben. Demgegenüber ist ein Kontrollüberschuss gegeben, wenn das Ausmaß der Autonomie (das Kontrollierenkönnen) das Ausmaß des kontrolliert werden überschreitet, was durch eine fehlende Kontrolle durch Eltern charakterisiert werden kann.

mit steigender Kontrolle die Verhaltensprobleme abnehmen, jedoch ab einem gewissen Ausmaß der Kontrolle die Verhaltensprobleme wieder zunehmen. Für negative Aspekte der Kontrolle wäre anzunehmen, dass ein moderates Ausmaß an Kontrolle (z.B. koerzive Kontrolle) sehr wohl Verhalten regulieren kann, jedoch ab einem gewissen Ausmaß die negative Wirkung der Kontrolle die Überhand gewinnt und vermehrt Verhaltensprobleme zu erwarten sind.

Die These der Nichtlinearität des Einflusses wurde von Mason et al. (1996); Kurdek und Fine (1994), Kurdek, Fine und Sinclair (1995), Barber et al. (2005a), Gray und Steinberg (1999) und Galambos et al. (2003) untersucht. Barber et al. (2005a) und Galambos et al. (2003) können keine nichtlinearen Effekte feststellen. Kurdek und Fine (1994) zeigen einen Schwellenwerteffekt der Verhaltenskontrolle auf Verhaltensprobleme (Index aus Externalisierungsproblemen, Substanzkonsum, schlechten Schulleistungen). Bei einer geringen Kontrolle liegt ein hohes Ausmaß an Verhaltensproblemen vor. Mit steigender Kontrolle nehmen die Verhaltensprobleme schnell ab und bleiben dann auch mit steigender Kontrolle auf einem geringen Niveau. Kurdek et al. (1995) berichten von einem kurvilinearen Effekt der Verhaltenskontrolle auf die Schulleistungen. Mit steigender Kontrolle verbessern sich die Schulleistungen bis hin zu einem Maximum bei einer moderaten Kontrolle. Mit steigender Kontrolle verschlechtern sich die Schulleistungen wieder. Dieser Effekt wird auch von Gray und Steinberg (1999) berichtet. Mason et al. (1996) untersuchten nichtlinearer Effekte der Verhaltenskontrolle und der psychologischen Kontrolle auf Verhaltensprobleme. Des Weiteren nahmen sie in den Blick, ob die Form des Zusammenhangs von Kontakten zu devianten Peers abhängt. Sie zeigen einen linearen negativen Effekt der Verhaltenskontrolle auf Problemverhalten, wenn Peers vermehrt Problemverhalten aufweisen. Demgegenüber berichten sie einen u-förmigen Effekt der Verhaltenskontrolle, wenn die Peers ein geringes Ausmaß an Verhaltensproblemen zeigen. Zwischen ersten und zweiten Quartil der Verhaltenskontrolle kann ein Rückgang der Verhaltensprobleme beobachtet werden. Dann kommt es mit steigender Kontrolle aber wieder zu einer Zunahme der Verhaltensprobleme. Ähnlich zeigen sie, dass bei vermehrten Kontakten zu Peers mit Verhaltensproblemen, sowohl eine geringe als auch hohe psychologische Kontrolle mit einem erhöhten Ausmaß an Verhaltensproblemen einhergeht, während ein moderates Ausmaß an psychologischer Kontrolle (3. Quartil) mit deutlich geringeren Verhaltensproblemen verbunden ist. Bei geringen Kontakten zu „Problempeers“ zeigt sich ein leicht gegenläufiger Effekt (d.h., mit steigender psychologischer Kontrolle nehmen die Verhaltensprobleme zu, dann aber wieder ab). Schließlich zeigen Gray und Steinberg (1999) einen nichtlinearen Effekt der psychologischen Kontrolle auf die psychosoziale Entwicklung (Index u.a. aus Selbstwert und Selbständigkeit). Je geringer die Kontrolle ausfällt, umso stärker nehmen die Aspekte der psychosozialen Entwicklung zu.

Abschließend kann festgehalten werden, dass bisherige Befunde zur These der Interaktion zwischen Erziehungsdimensionen und auch zur Frage nichtlinearer Effekte der Kontrolle keine konsistenten Befunden vorliegen (siehe auch Barber et al. 2005a).

2.2.4 Der Einfluss des kindlichen Verhaltens auf die elterliche Erziehung

Die bisherigen Ausführungen implizieren einen unidirektionalen Sozialisationsprozess, wonach das Erziehungsverhalten der Eltern die Entwicklung der Kinder beeinflusst. In der gegenwärtigen Sozialisationsforschung hat sich jedoch der Konsens durchgesetzt, dass genau wie Eltern ihre Kinder beeinflussen, auch die Kinder die Eltern beeinflussen (Peterson & Hann, 1999; Patterson & Fisher, 2002; Capaldi et al., 2002; Pardini, 2008). Bell (1968) hinterfragte als erster querschnittliche Ergebnisse, die Zusammenhänge zwischen Erziehung und Verhalten der Kinder immer kausal unidirektional (von den Eltern zum Kind) interpretierten. Er argumentierte (Bell, 1968; Bell & Harper, 1977), dass Verhaltensweisen der Kinder, die hinsichtlich Häufigkeit oder Qualität (z.B. aggressives Verhalten) die elterlichen Verhaltensstandards überschreiten zu extremen Kontrollformen (körperliche Bestrafung) führen, da die Eltern dadurch versuchen, das Verhalten der Kinder in einen geregelten Rahmen zu lenken. Belsky (1984) thematisiert auch Effekte des Verhaltens der Kinder auf das Erziehungsverhalten der Eltern. Er geht davon aus, dass bestimmte Merkmale des Kindes es erschweren können, dass Eltern sich ausreichend um ihr Kind kümmern. Das Verhalten des Kindes bestimmt somit die Quantität und Qualität des elterlichen Erziehungsverhaltens. Auch Pattersons *Coercion Theory* (Patterson et al., 1992) postuliert bidirektionale Zusammenhänge zwischen elterlicher Erziehung und kindlichen Verhaltensproblemen. Defizite im Bereich des Erziehungsverhaltens der Eltern (inkonsistente Kontrolle, siehe oben) führen zu Verhaltensproblemen der Kinder. Wobei die Verhaltensprobleme wiederum die elterliche Erziehung bestimmen. Patterson und Fisher (2002) verweisen auf eine Beobachtungsstudie von Snyder und Patterson (1995), wonach die Häufigkeit aversiver Verhaltensweisen von Buben gegenüber ihren Müttern wiederum aggressive Verhaltensweisen der Mütter vorhersagen. Häufige Externalisierungsprobleme der Kinder resultieren in andauernden Konflikten mit den Eltern. Die Eltern werden nun unter Umständen durch die Anwendung extremer Maßnahmen, wie etwa körperliche Gewalt, versuchen, „die Kontrolle“ über ihr Kind wieder zurückzugewinnen (Patterson et al., 1992, S. 66).

Speziell für den Einfluss von Verhaltensproblemen auf die elterliche Erziehung liegen konsistente Befunde vor. Ein Heft des *Journal of Abnormal Child*

Psychology (2008) befasst sich speziell mit bidirektionalen Eltern-Kind-Zusammenhängen. Die empirischen Studien (siehe zusammenfassend Pardini, 2008) bestätigen weitgehend die Annahme bidirektionaler Zusammenhänge für unterschiedliche Aspekte der Verhaltensprobleme bzw. der Erziehungsdimensionen. Die Artikel des Sonderhefts zielen speziell auch auf offene Fragen der Forschung zu Effekten des kindlichen Verhaltens ab. So etwa ist nicht klar, ob der Einfluss des Verhaltens der Kinder mit der Entwicklung konstant bleibt. In diesem Zusammenhang vermuten etwa Scarr und McCartney (1983), dass der Einfluss der Kinder mit der Zeit stärker wird und der Einfluss der Eltern abnimmt. Der stärker werdende Einfluss der Kinder wird dabei durch die steigende „funktionale" Unabhängigkeit der Kinder erklärt. Weiters ist offen, von wem der stärkere Einfluss ausgeht. Vor diesem Hintergrund zeigen Larrson, Viding, Risjdijk und Plomin (2008) reziproke zeitverzögerte Effekte zwischen Verhaltensproblemen der Kinder und der negativen Einstellung der Eltern zum Kind zwischen dem Alter von 4 bis 7 Jahren der Kinder. Wobei die Stärke der Effekte der Kinder auf die Eltern mit jenen der Eltern auf die Kinder vergleichbar ist. Pardini, Fite und Burke (2008) stellen für die Kindheit und die Jugendphase reziproke zeitverzögerte Effekte zwischen Verhaltensproblemen der Kinder und unterschiedlichen Aspekten der Erziehung (Elterliche Involviertheit in das Leben der Kinder, Kommunikation zwischen Eltern und Kindern, Beaufsichtigung). Generell stellen sie bidirektionale Effekte vergleichbarer Stärke fest. Des Weiteren zeigen sich für manche Erziehungsdimensionen Unterschiede in der Stärke der bidirektionalen Effekte in Abhängigkeit vom Alter der Kinder. So etwa fallen in der Jugendphase die bidirektionalen Effekte zwischen den Verhaltensproblemen und der Beaufsichtigung stärker aus als in der Kindheit. Im Gegensatz dazu stellen sie für den Übergang von der späten Kindheit in die frühe Jugendphase Effekte der Verhaltensprobleme auf die positive Verstärkung (Lob, …) fest. In der Kindheit und in der Jugendphase zeigt sich dieser Effekt des Verhaltens der Kinder nicht. Auch wird kein Effekt der positiven Verstärkung auf das Verhalten der Kinder festgestellt.

In einer anderen Studie zeigen Barber et al. (2005a) einen negativen zeitverzögerten Effekt des antisozialen Verhaltens auf die Verhaltenskontrolle und auf die Unterstützung, sowie einen positiven zeitverzögerten Effekt auf die psychologische Kontrolle. Ein positiver Effekt externalisierender Verhaltensprobleme im Alter von fünf Jahren auf die – von der Mutter berichtete - psychologische Kontrolle am Alter von 14 Jahren des Kindes zeigt sich bei Pettit et al. (2001). Cohen und Brook (1998) zeigen reziproke zeitverzögerte Effekte zwischen Bestrafung (Schlagen des Kindes, Anschreien des Kindes, …) und externalisierenden Verhaltensproblemen von der frühen (unter 6 Jahren) in die späte Kindheit (9 bis 13 Jahre). Ähnlich zeigen Kandel und Wu (1998) zeitverzögerte Effekte von Verhal-

tensproblemen (gemessen in der Kindheit) auf die Beaufsichtigung und das harsche Kontrollverhalten. Verhaltensprobleme führen zu weniger Beaufsichtigung und einem harscheren Kontrollverhalten. Patterson et al. (1992, S. 120; siehe auch Patterson und Fisher, 2002, S. 74) gehen davon aus, dass die emotionale Qualität der Beziehung der Eltern zu ihren Kindern vom Verhalten der Kinder beeinflusst wird. Unter häufigen problembehafteten Verhaltensmustern der Kinder leidet die emotionale Eltern-Kind-Bindung. Diese Annahme findet durch eine Studie von Kandel und Wu (1998) Unterstützung. Dabei zeigt sich ein Effekt des aggressiven Verhaltens des Kindes (3 – 11 Jahre) auf die Qualität der Mutter-Kind-Bindung in der Jugend (9 – 17 Jahre). Der Effekt wird auch bei Larsson et al. (2008) für Verhaltensprobleme der Kinder (4 Jahre) auf negative Bewertung der Kinder durch die Eltern (im Alter von 7 Jahren) gezeigt (siehe oben).

Neben diesen direkten Effekten des kindlichen Verhaltens auf das Erziehungsverhalten, sind jedoch auch andere, indirekte Einflusswege möglich (siehe Capaldi et al., 2002). So kann das Verhalten des Kindes zur innerfamiliären Stressbelastung beitragen und somit einen Einfluss auf das Befinden der Eltern haben bzw. stellen Verhaltensprobleme per se eine Stressbelastung dar, die sich negativ auf das Befinden der Eltern auswirken kann. Sowohl die Stressbelastung als auch das Befinden stellen relevante Einflussfaktoren auf das elterliche Erziehungsverhalten dar (siehe unten). So etwa zeigt eine Studie von Elgar, Curtis, McGrath, Waschbusch und Stewart (2003) zwar schwache, jedoch signifikante zeitverzögerte Effekte der Verhaltensprobleme von Kindern (Hyperaktivität, aggressives Verhalten) auf das Befinden der Mütter (Depressionen). Ähnliche Ergebnisse zeigen sich bei Gross et al. (2008) für Buben (5 bis 10 Jahre). Des Weiteren zeigt in diesem Zusammenhang eine Studie von Kim et al. (2003) multiple zeitverzögerte Effekte (zwischen fünf Messzeitpunkten) der externalisierenden Verhaltensprobleme auf die Stressbelastung (Summe kritischer Lebensereignisse) während der Jugendphase (von ca. 12 Jahren bis ca. 18 Jahren). Sowohl die Stressbelastung, als auch das Befinden der Eltern können in einem weiteren Schritt das Erziehungsverhalten beeinflussen, was schließlich einen Effekt auf das Verhalten des Kindes hat (Capaldi et al., 2002, siehe dazu 2.2.6).

2.2.5 Erziehung und Geschlecht

In Hinblick auf Geschlechtsunterschiede im Zusammenhang mit der elterlichen Erziehung und externalisierenden Verhaltensproblemen sind zwei unterschiedliche Einflüsse möglich (siehe Moffitt et al., 2001). Auf der einen Seite ist es denkbar, dass Buben und Mädchen unterschiedlich erzogen werden. Auf der anderen

Seite können sich die Erziehungsdimensionen bei Buben und Mädchen unterschiedlich auf die Verhaltensprobleme auswirken. In der Folge sollen kurz die zentralen Ergebnisse in Hinblick auf die beiden genannten Einflussfaktoren betrachtet werden.

2.2.5.1 Werden Buben und Mädchen unterschiedlich erzogen?

Eine Studie von Deater-Deckard, Dodge, Bates und Pettit (1998) weist darauf hin, dass Buben „harscher" diszipliniert werden. Zu ähnlichen Ergebnissen kommen auch Moffitt et al. (2001), Meier, Slutske, Heath und Martin (2009), Prinzie, Onghena, Hellinckx, Grietens, Ghesquiere und Colpin (2003) und Nelson und Crick (2002). Dieser Unterschied wird jedoch bei Leve, Kim und Pears (2005) nicht bestätigt. Pettit et al. (2001) stellen keine Geschlechtsunterschiede beim Ausmaß psychologischer Kontrolle fest. Jedoch berichten sie ein höheres Ausmaß an Verhaltenskontrolle (Monitoring) bei Mädchen (8. Schulstufe). Die höhere Verhaltenskontrolle bei Mädchen wird auch bei Karavasilis, Doyle und Markiewicz (2003) festgestellt (späte Kindheit und Jugendalter). Stone, Buehler und Barber (2002) untersuchen den Einfluss von Konflikten zwischen den Eltern und der psychologischen Kontrolle auf internalisierende und externalisierende Verhaltensprobleme bei Jugendlichen in zwei unterschiedlichen Samples. Dabei zeigt sich in einem Sample bei Mädchen ein höheres Ausmaß an psychologischer Kontrolle, während die Ergebnisse des anderen Samples auf eine stärkere psychologische Kontrolle von Buben hinweisen. Nelson und Crick (2002) können keine geschlechtsspezifischen Unterschiede im Ausmaß der psychologischen Kontrolle für Kinder der dritten Schulstufe finden und Olsen et al. (2002) stellen keine Geschlechtsunterschiede im Ausmaß der psychologischen Kontrolle in drei Nationen (China, Russland, USA) für rund 5jährige Kinder fest. Demgegenüber schließen Barber et al. (2002) auf Basis älterer Forschungsbefunde, dass Buben zu einem höheren Ausmaß psychologisch kontrolliert werden, wobei sie jedoch auch auf Inkonsistenzen hinweisen, bzw. in Betracht ziehen, dass kulturelle Differenzen bestehen. So zeigt sich in zwei lateinamerikanischen Samples (Barber, 1996; Bronstein, 1994) bei Mädchen ein höheres Ausmaß an psychologischer Kontrolle.

Karavasilis et al. (2003) berichten weiters, dass Mädchen im Alter von rund 10 Jahren mehr Autonomie bzw. größere Entscheidungsfreiheit zugestanden wird. Dieser Unterschied verschwindet aber mit zunehmendem Alter der Kinder. Prinzie et al. (2003) können für die Erziehungsdimensionen „Nachgiebigkeit" (*Laxness*) und *Coercion* keine Geschlechtsunterschiede feststellen. Demgegenüber zeigen Xu, Farver und Zhang (2009) eine höhere Nachgiebigkeit der Eltern gegen-

über Buben im Alter von rund 9 Jahren. Hops, Sherman und Biglan (1990) berichten von einer höheren Responsivität der Eltern gegenüber Buben, die sich in mehr positivem, aber auch negativem *Feedback* bemerkbar macht. Simons, Simons, Burt, Brody und Cutrona (2005) können keine Unterschiede im Ausmaß des autoritativen Erziehungsverhaltens (Summenindex aus Monitoring, konsistente Kontrolle, positive Verstärkung, …) in Abhängigkeit vom Geschlecht (10 – 12 Jahre) feststellen. Reitz, Deković und Meijer (2006) finden keinen Effekt des Geschlechts auf das Ausmaß der Involvierheit der Eltern in das Leben der Kinder, auf die strenge Kontrolle und auf die Autonomie hinsichtlich des Treffens von Entscheidungen bei Jugendlichen (Alter 13 bis 16). Jedoch kommen sie zu dem Schluss, dass Mädchen weniger emotionale Autonomie (Betonung der Eigenverantwortlichkeit) zugestanden wird. Keine Geschlechtsunterschiede zeigen sich bei Barnett, Shanahan, Deng, Haskett und Cox (2010) für positives Erziehungsverhalten (Kindzentriertheit, Involvierheit, …) und negatives (harsches, kontrollierendes) Erziehungsverhalten in früher Kindheit (3 Jahre).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass Geschlechtsunterschiede im Erziehungsverhalten vermutlich von der erhobenen Erziehungsdimension bzw. auch vom Alter der Kinder abhängen. Die eher inkonsistenten Ergebnisse sind möglichweise auch im Zusammenhang mit der Breite unterschiedlicher Messungen (unterschiedliche Labels für ähnliche inhaltliche Operationalisierungen bzw. gleiche Labels für inhaltlich unterschiedliche Messungen, siehe Barber, 2002; Grolnick, 2003) zu sehen.

2.2.5.2 Wirkt Erziehung bei Buben und Mädchen unterschiedlich?

Rothbaum und Weisz (1994) kommen in ihrer Metaanalyse über die Zusammenhänge von elterlicher Erziehung und externalisierenden Verhaltensproblemen zu dem Schluss, dass zwar keine einfachen Geschlechtsunterschiede – in der Form, dass sich die Effekte der Erziehung auf das Verhalten bei Buben und Mädchen unterscheiden – vorliegen. Jedoch finden sie komplexere Geschlechtsunterschiede. So zeigt sich nur in der Präadoleszenz ein stärkerer Zusammenhang zwischen mütterlicher Erziehung und Verhaltensproblemen bei Buben als bei Mädchen. Deater-Deckard et al. (1998) können keinen differenziellen Einfluss unterschiedlicher Aspekte der Erziehung (u.a. harsche Disziplin, positive Einstellung der Eltern zu Aggression) auf die externalisierenden Verhaltensprobleme finden. Dieser Befund ist konform zu Rothbaum und Weisz (1994), da das Alter der Kinder in der Studie von Deater-Deckard et al. (1998) zwischen 5 und 9 Jahren lag. Ein konträres Ergebnis zeigt sich bei Leadbeater, Kuperminc, Blatt und Hertzog (1999). Die Autor/innen zeigen für jugendliche Mädchen (zwischen 12 und 15

Jahren) einen stärkeren Einfluss der Bindung an die Eltern auf die externalisierenden Verhaltensprobleme als bei Buben. Ähnlich zeigen Pettit et al. (2001) einen stärkeren negativen Einfluss der Verhaltenskontrolle (Monitoring) auf delinquentes Verhalten bei jugendlichen Mädchen und ebenso einen stärkeren positiven Effekt der psychologischen Kontrolle auf Delinquenz bei Mädchen. Meier et al. (2009) kommen bei einer Zwillingsstudie zum Ergebnis, dass der Einfluss des harschen Disziplinierungsverhaltens auf externalisierende Verhaltensprobleme interfamiliär bei Mädchen stärker ausfällt, jedoch innerhalb von Familien kein Unterschied in der Stärke des Einflusses zwischen Buben und Mädchen besteht. Vor diesem Hintergrund schließen sie, dass die scheinbare höhere Vulnerabilität der Mädchen gegenüber harscher Disziplin (d.h., harsche Disziplin hat einen stärkeren Einfluss auf Verhaltensprobleme), die sich bei interfamiliären Analysen zeigte, auf eine Konfundierung durch andere – nicht erhobene – Einflussfaktoren zurückzuführen ist.

Keine Unterschiede in der Wirkung des Erziehungsverhaltens finden sich bei Schoppe-Sullivan, Schermerhorn und Cummings (2007) für 8- bis 16-Jährige. Untersucht wurde hier der Einfluss der Unterstützung (Wärme), der psychologischen Kontrolle und der Verhaltenskontrolle auf externalisierende Verhaltensprobleme. Demgegenüber zeigen Morris et al. (2002) für Buben einen deutlichen Einfluss der psychologischen Kontrolle auf externalisierende Verhaltensprobleme, während sich bei Mädchen kein Einfluss ergibt. Die Ergebnisse basieren jedoch auf einem sehr kleinen Sample (N = 40, Alter zwischen 6 und 9 Jahren). Olsen et al. (2002) zeigen in Abhängigkeit von der Nationalität (russisches, chinesisches und amerikanisches Sample) unterschiedliche geschlechtsspezifische Wirkungen der psychologischen Kontrolle durch die Mutter. So ergibt sich im russischen Sample ein Einfluss der psychologischen Kontrolle auf die externalisierenden Verhaltensprobleme von Buben und Mädchen. Im US-Sample zeigt sich nur ein Einfluss bei Mädchen und im chinesischen Sample nur bei Buben. Lamborn et al. (1991) zeigen keine geschlechtsspezifischen Wirkungen der vier Erziehungsstile[39] auf unterschiedliche Zielvariablen (Problemverhalten, Internalisierungsprobleme, Schulleistungen) für Jugendliche (9. bis 12. Schulstufe).

Die Forschungsbefunde sind auch hier als nicht eindeutig bzw. fallweise als widersprüchlich zu bezeichnen. Auf Basis der Metaanalyse von Rothbaum und Weisz (1994) ist denkbar, dass die differenzielle Wirkung des Erziehungsverhaltens vom Alter der Kinder abhängt. Ebenso ist es denkbar, dass differenzielle Wirkungen nur für manche Erziehungsdimensionen vorliegen. Darüber hinaus sind auch weitere Einflussfaktoren möglich. So etwa zeigt eine Metaanalyse von

39 Die Autor/innen verwenden einen typologischen Ansatz. Als autoritativ werden etwa jene Eltern klassifiziert, die im obersten Terzil der Dimension Kontrolle und im obersten Terzil der Dimension Unterstützung liegen.

Zaslow (1989) einen stärkeren Einfluss der Erziehung auf Verhaltensprobleme nur bei präadoleszenten Buben von Alleinerzieherinnen. Ebenso deuten die Ergebnisse von Olsen et al. (2002) auf kulturelle Unterschiede hin. Deater-Deckard und Dodge (1997) formulieren weiters die Hypothese, dass die Wirkung der harschen Disziplin auf externalisierende Verhaltensprobleme nicht nur vom Geschlecht der Kinder, sondern auch vom Geschlecht der Eltern abhängt. Demnach zeigen sich die stärksten Einflüsse in gleichgeschlechtlichen Eltern-Kind-Dyaden. Diese Annahme wird jedoch bei Nelson und Crick (2002) nicht bestätigt. Die Autoren berichten hier etwa von positiven Zusammenhängen zwischen physischer bzw. indirekter Aggression (Buben) und der körperlichen Bestrafung durch die Mutter, jedoch von negativen Zusammenhängen für die Bestrafung durch den Vater. Demgegenüber zeigt sich für Mädchen ein positiver Zusammenhang zwischen der Bestrafung durch den Vater und der physischen Aggression von Mädchen, während dieser Zusammenhang in Mutter-Tochter-Dyaden nicht feststellbar ist.

Abschließend ist festhalten, dass die wenig konsistenten Ergebnisse schließlich auch auf unterschiedliche Operationalisierungen bzw. Konzeptualisierungen (siehe 2.2.2.) von Erziehungsdimensionen zurückgeführt werden können.

2.2.5.3 Geschlechtsunterschiede bei *Child Effects*

Bell (1968) geht davon aus, dass Eltern dann auf das Verhalten der Kinder reagieren, wenn es ihren Verhaltenserwartungen widerspricht. Zeigt ein Kind externalisierende Verhaltensprobleme, werden die Eltern mit Erziehungsmaßnahmen reagieren, wenn sie die Verhaltensprobleme als „zu viel" bewerten. Für Mädchen und Buben werden entsprechend klassischer Rollenklischees andere Verhaltensweisen bzw. eine unterschiedliche Häufigkeit oder Qualität von Verhaltensproblemen erwartet. Externalisierende Verhaltensprobleme werden bei Buben vermehrt als „normativ" betrachtet, während bei Mädchen bereits geringe externalisierende Verhaltensprobleme als „abweichend" bezeichnet werden (vgl. dazu etwa Eccles, Jacobs & Harolds, 1990). Folglich ist es denkbar, dass Verhaltensprobleme von Mädchen einen stärkeren Einfluss auf das Erziehungsverhalten haben. Ähnliches kann auch für den Einfluss von Verhaltensproblemen auf die emotionale Eltern-Kind-Bindung und das Befinden der Eltern angenommen werden. Verhaltensprobleme von Mädchen divergieren stärker mit den Verhaltenserwartungen, folglich stellen sie eine stärkere Stressbelastung dar, beeinflussen somit das Befinden der Mutter stärker und wirken sich demnach stärker auf die Mutter-Kind-Bindung aus. Die Annahme geschlechtsspezifischer Effekte des Verhaltens der Kinder auf die Eltern wurde bisher kaum untersucht. Larrson et al. (2008) können für Effekte von

antisozialen Verhalten auf negative Einstellungen der Eltern zum Kind keine Geschlechtsunterschiede feststellen. Ebenso finden sich bei Wang und Kenny (2014) keine Geschlechtsunterschiede bei den *Child Effects* (Externalisierungsprobleme → physische Disziplin). Bei Lansford et al. (2011) ergeben sich zwar nur in der Gruppe der Mädchen Effekte der Externalisierungsprobleme auf die physische Disziplin, jedoch weisen die Analysen nicht aus signifikante Geschlechtsunterschiede hin.

2.2.6 Kontextfaktoren, Erziehung und Externalisierungsprobleme – Ein besonderer Fokus auf die Rolle des psychischen Befindens der Eltern

Die Erziehungsprozesse in Familien sind in einen breiten sozialen, ökonomischen und kulturellen Kontext eingebettet (Bronfenbrenner, 1979; Capaldi et al., 2002; Belsky, 1984; Conger & Donnelan, 2007; Patterson & Fisher, 2002). Bronfenbrenner und Morris (1983, S. 359) definieren Umwelt (Kontext) als alle Ereignisse oder Zustände außerhalb des Organismus, die die Entwicklung einer Person beeinflussen bzw. die von der Person beeinflusst werden. Demnach umfasst der Kontext der elterlichen Erziehung jene Faktoren, die das Erziehungsverhalten beeinflussen bzw. vom Erziehungsverhalten beeinflusst werden. Die oben beschriebenen Effekte des kindlichen Verhaltens auf das Erziehungsverhalten der Eltern stellen somit einen Kontextfaktor der elterlichen Erziehung dar.

Neben dem Verhalten der Kinder gibt es jedoch noch eine Vielzahl anderer Kontextfaktoren, die einen Einfluss auf das elterliche Erziehungsverhalten entfalten. Solche Kontextfaktoren zeigen sich auf unterschiedlichen Ebenen (Kotchick & Forehand, 2002). Im Bereich der elterlichen Charakteristika finden sich Einflussfaktoren auf die Erziehung, wie die Verhaltensprobleme (Externalisierungsprobleme) der Eltern (Patterson et al., 1992; Bank, Dishion, Skinner & Patterson, 1990; Simons et al., 1992), die Selbstwirksamkeitserwartung der Eltern (Sanders & Woolley, 2005; Jackson & Scheines, 2005; Coleman & Karraker, 2000) oder Depressionen der Eltern (Patterson et al., 1992; Dette-Hagenmeyer & Reichle, 2014). Auf der Ebene der Familie finden sich Faktoren, wie die Stressbelastung (Capaldi et al., 2002; Grolnick, 2003; Patterson et al., 1992), die Trennung der Eltern bzw. multiple familiäre Reorganisationsprozesse[40] (Patterson et al., 1992) oder die Familiengröße (Sampson & Laub, 1993). Auf der Ebene des breiteren sozialen Kontexts finden sich Faktoren, wie der sozioökonomische Status (Conger & Donnelan, 2007; Patterson et al., 1992; Dodge et al., 1994, Sampson & Laub, 1993; Larzelere & Patterson, 1990), kulturelle Faktoren, die sich in Einstellungen

40 Multiple familiäre Reorganisationsprozesse bezeichnen einen häufigen Partner/innenwechsel.

zur Kindererziehung niederschlagen (Patterson & Fisher, 2002) und auch Merkmale der Wohnumgebung (Simons et al., 2005). Solche Kontextfaktoren tragen somit indirekt zur Entwicklung von externalisierenden Verhaltensproblemen bei, da sie das elterliche Erziehungsverhalten beeinflussen.

Manche Kontextfaktoren sind durch eine weitgehende zeitliche Stabilität gekennzeichnet (Verhaltensprobleme der Eltern, Selbstwirksamkeitserwartung, sozioökonomischer Status, kulturelle Faktoren oder Merkmale der Wohnumgebung), während andere Faktoren verstärkt temporären Änderungen unterworfen sind (Stressbelastung oder Depressionen, multiple familiäre Reorganisationsprozesse). Patterson et al. (1992, siehe auch Capaldi et al., 2002) unterscheiden diesbezüglich zwischen statischen und dynamischen Kontextfaktoren. Dabei wird angenommen, dass statische Kontextfaktoren interfamiliäre Unterschiede im Erziehungsverhalten erklären, während dynamische Kontextfaktoren für intrafamiliäre Änderungen im Erziehungsverhalten verantwortlich sind. Das bedeutet, dass statische Kontextmerkmale demnach Unterschiede im Erziehungsverhalten von Eltern erklären, während dynamische Kontextfaktoren für Änderungen des Erziehungsverhaltens im Zeitverlauf innerhalb von Familien verantwortlich sind.

Des Weiteren bedingen sich Kontextfaktoren auch gegenseitig. Eltern mit Verhaltensproblemen wechseln etwa öfter die Partner/innen (Capaldi et al., 2002) und tragen zur Stressbelastung bei (Patterson et al., 1992). Die Stressbelastung begünstigt Depressionen, wobei Depressionen auch wieder zu einer erhöhten Stressbelastung führen (Hammen, 2005). Ebenso zeigen sich bidirektionale Effekte zwischen Verhaltensproblemen der Kinder und der innerfamiliären Stressbelastung (Kim et al., 2003) und auch zwischen kindlichen Externalisierungsproblemen und dem psychischen Befinden der Eltern (Gross et al., 2008).

Der Zusammenhang zwischen elterlichen Depressionen[41] und externalisierenden Verhaltensproblemen der Kinder ist empirisch gut abgesichert (Gross et al., 2008; Hay et al., 2003) und wird weitgehend durch Mediationsmodelle erklärt, wonach ein negatives psychisches Befinden unter anderem Einfluss auf das Erziehungsverhalten ausübt, was in der Folge die Verhaltensprobleme beeinflusst (Hammen, 2005; Conger & Donnelan, 2007, Patterson & Fisher, 2002; Dette-Hagenmeyer & Reichle, 2014). So kommt dem psychischen Befinden der Eltern im Rahmen des *Family Stress Modells* (Conger & Conger, 2002; Conger, Conger & Martin, 2010; Conger & Dogan, 2007; Conger & Donellan, 2007) eine zentrale

41 Nachfolgend werden zur Beschreibung von Forschungsbefunden die Begriffe negatives psychisches Befinden und Depressionen weitgehend synonym verwendet. Da der Begriff der Depression eine klinische Relevanz impliziert, die durch die Messungen der vorliegenden Arbeit nicht gegeben ist, wird im weiteren Verlauf der Arbeit von der Verwendung des Begriffs Abstand gehalten.

mediierende Wirkung beim Einfluss des sozioökonomischen Status auf die kindliche Entwicklung bei. Das *Family Stress Modell* geht davon aus, dass eine benachteiligte ökonomische Lage (geringes Einkommen, Verhältnis von Schulden zu Besitz, negative finanzielle Ereignisse, Instabilität des Arbeitsplatzes, …) der Familie zu finanziellem Druck in der Familie führt. Dieser Druck in der Familie macht sich dadurch bemerkbar, dass grundlegende materielle Bedürfnisse nicht mehr befriedigt werden können (adäquate Ernährung oder Kleidung), Rechnungen nicht mehr bezahlt werden können und/oder bei nötigen Ausgaben (z.B. medizinische Versorgung)[42] gespart werden muss. Diese Manifestationen des ökonomischen Drucks wirken sich negativ auf das emotionale und psychische Befinden der Eltern aus, was sich in depressiven Gefühlen, Angstgefühlen oder auch durch Wut bemerkbar macht (Conger & Dogan, 2007)[43]. Sowohl der ökonomische Druck als auch die emotionalen und psychischen Probleme wirken störend auf die Beziehung der Eltern. Die Folge sind vermehrte Konflikte zwischen den Partnern, eine Abnahme der emotionalen Qualität der Beziehung und auch der gegenseitigen Unterstützung. Das *Family Stress Modell* (Conger & Donnelan, 2007; Conger & Dogan, 2007) geht weiters davon aus, dass sich sowohl die Probleme in der Partnerschaft als auch die emotionalen und psychologischen Probleme negativ auf das Erziehungsverhalten auswirken. Die Folge sind ein harsches, koerzives und inkonsistentes Kontrollverhalten, eine geringere Involviertheit in das Leben der Kinder und geringere Wärme. Diese Faktoren beeinflussen schließlich die kindliche Entwicklung. Konform mit dieser Perspektive berichten Kiernan und Huerta (2008) signifikante indirekte Effekte des mütterlichen Befindens (Depressionen) über das Erziehungsverhalten (Disziplin, als auch Mutter-Kind-Bindung) auf externalisierende Verhaltensprobleme.

Der Einfluss von Depressionen der Eltern, speziell der Mütter, auf die Erziehung wird durch eine Vielzahl von Studien bestätigt (für einen Überblick siehe Lovejoy, Graczyk, O'Hare & Neuman, 2000; Berg-Nielsen, Vikan & Dahl, 2002). In einer Metastudie zeigen Lovejoy et al. (2002), dass der Zusammenhang zwischen Depressionen der Mutter und negativen Erziehungsaspekten (koerzive Kontrolle, negativer Affekt, …) relativ stark ist (d = 0,40), während der Einfluss von

42 Diese Aspekte des finanziellen Drucks werden in der Armutsforschung auch als primäre Benachteiligung in der Lebensführung bezeichnet (siehe u.a. Whelan & Maitre, 2005). Conger und Kolleg/innen (Conger & Conger, 2002; Conger et al., 2010; Conger & Dogan, 2007; Conger & Donellan, 2007) nehmen an, dass diese Belastungen der finanziellen Armut eine „psychologische Bedeutung" verleihen. Diese Annahme entspricht der stresstheoretischen Perspektive (Lazarus, 2006), wonach Stress (in dem Fall ökonomischer Druck) dann vorliegt, wenn die mit den Stressoren verbundenen Anforderungen durch eine Person nicht bewältigt werden können. Erst wenn finanzielle Armut die Lebensführung einschränkt, entsteht dadurch eine Belastung.

43 Hier bestehend deutliche Parallelen zu Agnew's *General Strain Theory* (Agnew, 2006).

Depressionen auf positive Erziehungsverhaltensweisen (unterstützendes Erziehungsverhalten, positiver Affekt, …) deutlich schwächer ausfällt (d = 0,16). Der starke Einfluss der Depressionen auf negative, koerzive Kontrollformen scheint auf den ersten Blick nicht plausibel zu sein, da mit Depressionen allgemein Traurigkeit, Lethargie und Zurückgezogenheit assoziiert wird. Lyons-Ruth, Wolfe und Lyubchik (2000) verweisen in diesem Zusammenhang jedoch auf die, in der Forschung dokumentierte, janusgesichtige Natur von Depressionen, wonach wütendes und koerzives Verhalten gegenüber Mitmenschen mit zurückgezogenem und apathischem Verhalten koexistiert. Somit bedingt die Natur der Depressionen unmittelbar negative Kontrollformen, die in der weiteren Folge kindliches Problemverhalten nach sich ziehen können.

Weiters ist festzuhalten, dass depressive Mütter vermehrt negative Attribute zur Beschreibung ihrer Kinder verwenden (Nelson, Hammen, Brennan & Ullman, 2003). Das Befinden der Mutter verringert die Toleranz bzgl. negativer Verhaltensweisen der Kinder, was eine negativere Wahrnehmung der Kinder mit sich bringt (Cummings & Davis, 1994). Somit ist auch anzunehmen, dass sich negatives psychisches Befinden auf die emotionale Mutter-Kind-Bindung (Hammen, 2005; Nelson et al., 2003) und somit indirekt auf das Erziehungsverhalten (Formen der Unterstützung und Kontrolle) auswirkt (Dishion & McMahon, 1998; Gottfredson, 2006).

http://www.springer.com/978-3-658-14602-3

Elterliche Erziehung und externalisierende Verhaltensprobleme von Kindern

Weber, C.

2017, XXI, 323 S. 40 Abb., Softcover
ISBN: 978-3-658-14602-3