

**Effekte elterlicher Bewältigungskompetenzen und  
-inkompetenzen auf die Sozialkompetenz und die Schulanpassung  
von Kindern im frühen Grundschulalter**

Dissertation

zur Erlangung des Grades einer Doktorin  
der Philosophie (Dr. phil.)

der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg

vorgelegt von Sabine Franiek aus Ottweiler

Ludwigsburg

2009

Erstgutachterin: Prof. Dr. Barbara Reichle

Zweitgutachterin: Prof. Dr. Gabriele Gloger-Tippelt

Datum des Abschlusses der mündlichen Prüfung: 1. Juli 2009

**Für meine Familie**



## Danksagung

Allen voran möchte ich Prof. Dr. Barbara Reichle danken für ihre hervorragende Betreuung und fortwährende Unterstützung meiner Arbeit. Ihre Ermutigungen und wertvollen Ratschläge halfen mir bei der Erstellung dieser Arbeit und leisteten einen unschätzbaren Beitrag zu deren Gelingen. Sie ermöglichte es mir, dieses Vorhaben in dem von ihr geleiteten Projekt „Bewältigungskompetenzen in Erwachsenenpartnerschaften und ihre Transmission auf angehörige Kinder“ im Rahmen des DFG-Schwerpunktprogramms „Familien- und Beziehungsentwicklung“ zu verwirklichen. Im Projekt wurden die Stichprobenrekrutierung, Fragebogenkonstruktion, Datenerhebung sowie Dateneingabe vorgenommen.

Des Weiteren gebührt mein Dank meinen beiden an dem Projekt beteiligten Kolleginnen, Dr. Dorothea Dette-Hagenmeyer und Britta Maurus, die mich ein Stück auf meinem Weg begleitet haben, sowie allen Diplomandinnen und Projekthilfskräften. Diese Untersuchung wäre natürlich nicht möglich gewesen ohne die vielen Teilnehmerinnen und Teilnehmer, die bereitwillig unsere Fragebögen beantwortet haben. Ihnen gilt mein besonderer Dank.

Herzlich bedanken möchte ich mich auch bei Prof. Dr. Gabriele Gloger-Tippelt für ihr Interesse an meiner Arbeit und ihre Bereitschaft, diese zu begutachten.

Von August 2005 bis Juli 2007 habe ich ein Stipendium der Landesgraduiertenförderung des Landes Baden-Württemberg erhalten, wofür ich mich an dieser Stelle ebenfalls bedanke.

Allen Freundinnen, Freunden, Kolleginnen und Kollegen danke ich für ihre Anteilnahme, Hilfe und ihren Zuspruch, insbesondere meinen beiden Kolleginnen Martina Burkhardt und Dr. Dorothea Dette-Hagenmeyer für die vielen hilfreichen Diskussionen.

Von Herzen möchte ich schließlich meiner Familie danken, die mich während der letzten Jahre in vielfältiger Weise unterstützt hat.



## **Zusammenfassung**

Die vorliegende Arbeit untersucht die differentiellen Beziehungen zwischen dem Konfliktbewältigungsverhalten der Eltern in der Partnerschaft und der sozialen sowie schulischen Anpassung der zugehörigen Kinder. Neben destruktiven Varianten des partnerschaftlichen Umgangs mit Konflikten und Verhaltensproblemen der Kinder werden konstruktive Strategien der Konfliktbewältigung und sozial kompetentes kindliches Verhalten untersucht. Als potentieller Wirkmechanismus wird die Bedeutung des elterlichen Erziehungsverhaltens als Mediator dieser Beziehungen betrachtet. Im Rahmen des DFG-Projektes „Bewältigungskompetenzen in Erwachsenenpartnerschaften und ihre Transmission auf angehörige Kinder“ wurden 147 Elternpaare von Kindern im frühen Grundschulalter zu zwei Messzeitpunkten im Abstand von einem halben Jahr mittels eines umfangreichen Fragebogenpaketes schriftlich anonym befragt. Für ein Drittel der Stichprobe liegen zusätzlich Lehrerbeurteilungen der schulischen Anpassung der Kinder vor. Neben direkten Zusammenhängen zwischen dem elterlichen Konfliktverhalten in der Partnerschaft und dem Sozialverhalten der Kinder bestehen indirekte Zusammenhänge über das Erziehungsverhalten der Eltern. Dabei lassen sich Belege für die Idee des Spillover von der Paar- auf die Eltern-Kind-Beziehung sowie für eine reduzierte Verfügbarkeit der Eltern angesichts eigener Konflikte finden. Neben den bekannten Nachteilen destruktiven Konfliktverhaltens stellt diese Studie positive Effekte eines konstruktiven Bewältigungsverhaltens in der Partnerschaft heraus ebenso wie die Bedeutung positiven Erziehungsverhaltens.





# Inhaltsverzeichnis

<b>1</b>	<b>Einführung und Überblick</b>	<b>17</b>
<b>2</b>	<b>Theoretischer Hintergrund</b>	<b>19</b>
2.1	<b>Begriffsklärung und Definition der zentralen Konstrukte</b>	<b>19</b>
2.1.1	Bewältigungsverhalten der Eltern	19
2.1.2	Sozialverhalten und Schulanpassung der Kinder	20
2.2	<b>Direkte Zusammenhänge</b>	<b>24</b>
2.2.1	Scheidung	24
2.2.2	Partnerschaftskonflikte	26
2.2.3	Spezifische Konfliktbewältigungsstrategien	29
2.2.4	Erklärungsmechanismen für die gefundenen Zusammenhänge	32
2.3	<b>Indirekte Zusammenhänge</b>	<b>43</b>
2.3.1	Spillover	44
2.3.2	Einschränkung emotionaler Verfügbarkeit	46
2.4	<b>Eltern-Kind-Beziehung und Schulanpassung</b>	<b>50</b>
2.5	<b>Weitere mögliche Einflussvariablen</b>	<b>57</b>
2.6	<b>Mögliche theoretische Modelle</b>	<b>59</b>
2.6.1	Prozessmodell der Determinanten elterlicher Erziehung	60
2.6.2	Das Fünf-Bereiche Kontextmodell	60
2.6.3	Stress- und Bewältigungsmodell	61
<b>3</b>	<b>Zusammenfassung und Modellentwicklung</b>	<b>63</b>
<b>4</b>	<b>Hypothesen</b>	<b>67</b>
4.1	<b>Hypothesen zu direkten Zusammenhängen</b>	<b>67</b>
4.2	<b>Hypothesen zu indirekten Zusammenhängen</b>	<b>68</b>
4.3	<b>Hypothesen zur Schulanpassung und Schulleistung der Kinder</b>	<b>69</b>

10	Inhaltsverzeichnis	
4.4	Hypothesen zu geschlechtsspezifisch unterschiedlichen Effekten	69
<b>5</b>	<b>Methode</b>	<b>70</b>
5.1	Stichprobe	70
5.1.1	Stichprobenrekrutierung und Datenerhebung	70
5.1.2	Stichprobenbeschreibung	71
5.2	Erhebungsinstrumente und Skalenanalysen	77
5.2.1	Erhebungsinstrumente bei den Eltern	78
5.2.2	Erhebungsinstrumente bei den Lehrpersonen	85
5.3	Zusammenfassende Übersicht über Konstrukte und zugeordnete Variablen bzw. Skalen	86
<b>6</b>	<b>Ergebnisse</b>	<b>88</b>
6.1	Deskriptive Befunde	88
6.1.1	Konfliktbewältigungsverhalten der Eltern	89
6.1.2	Erziehungsverhalten der Eltern	93
6.1.3	Sozialverhalten und Schulanpassung der Kinder	95
6.2	Direkte bivariate Zusammenhänge	99
6.2.1	Partnerschaftliches Konfliktverhalten und Sozialverhalten der Kinder	100
6.2.2	Partnerschaftliches Konfliktverhalten und Schulanpassung der Kinder	108
6.2.3	Direkte bivariate Zusammenhänge – Dyadische Betrachtung	112
6.3	Indirekte bivariate Zusammenhänge	118
6.3.1	Partnerschaftliches Konfliktverhalten und Erziehungsverhalten der Eltern	118
6.3.2	Erziehungsverhalten der Eltern und Sozialverhalten der Kinder	124
6.3.3	Erziehungsverhalten der Eltern und Schulanpassung der Kinder	133
6.4	Überprüfung indirekter Effekte (Mediatormodell)	137
6.4.1	Überprüfung indirekter Effekte – Dyadische Auswertung	144
6.5	Regressionsanalysen	148
6.5.1	Vorhersage des Sozialverhaltens der Kinder aus dem Konfliktverhalten	149
6.5.2	Vorhersage des Sozialverhaltens der Kinder aus dem Erziehungsverhalten	154
6.5.3	Vorhersage des Erziehungsverhaltens aus dem Sozialverhalten der Kinder	156
6.5.4	Überprüfung kausaler Beziehungen	159
6.6	Auswertungen in der Intensivstichprobe	162

<b>7 Zusammenfassung und Diskussion</b>	<b>172</b>
<b>Literatur</b>	<b>186</b>
<b>Anhang</b>	<b>196</b>

## Tabellenverzeichnis

<i>Tabelle 1.</i> Überblick – zentrale Studien zu direkten Zusammenhängen.....	38
<i>Tabelle 2.</i> Überblick – zentrale Studien zu indirekten Zusammenhängen.....	47
<i>Tabelle 3.</i> Überblick – zentrale Studien zu Eltern-Kind-Beziehung und Schulanpassung.....	54
<i>Tabelle 4.</i> Rücklaufquoten zu den beiden Messzeitpunkten.....	71
<i>Tabelle 5.</i> Demographische Daten der untersuchten Pairstichprobe.....	73
<i>Tabelle 6.</i> Demographische Daten der untersuchten Intensivstichprobe.....	76
<i>Tabelle 7.</i> Itemkennwerte des reduzierten Itemsatzes zu sozialen Kompetenzen aus dem VBV-EL (t1).....	81
<i>Tabelle 8.</i> Konflikt- und Erziehungsverhalten der Eltern.....	86
<i>Tabelle 9.</i> Sozialverhalten und Schulanpassung der Kinder.....	87
<i>Tabelle 10.</i> Deskriptive Statistiken zur Konflikthäufigkeit (PKV-Thema 1 bis 10).....	89
<i>Tabelle 11.</i> Konfliktthemen (PKV: Thema mit häufigster Uneinigkeit).....	90
<i>Tabelle 12.</i> Deskriptive Statistiken zum Partnerschaftsfragebogen (PFB).....	91
<i>Tabelle 13.</i> Deskriptive Statistiken zum partnerschaftlichen Konfliktbewältigungsverhalten (PKV).....	92
<i>Tabelle 14.</i> Deskriptive Statistiken zum Erziehungsverhalten (DEAPQ).....	94
<i>Tabelle 15.</i> Deskriptive Statistiken zum Sozialverhalten der Kinder aus Sicht der Eltern (VBV-EL).....	96
<i>Tabelle 16.</i> Deskriptive Statistiken zur Schulanpassung der Kinder aus Sicht der Eltern.....	97
<i>Tabelle 17.</i> Deskriptive Statistiken zur Schulanpassung der Kinder aus Sicht der Lehrer.....	98
<i>Tabelle 18.</i> Deskriptive Statistiken zur Schulleistung der Kinder aus Sicht der Lehrer.....	99
<i>Tabelle 19.</i> Längsschnittliche Zusammenhänge zwischen dem Konfliktverhalten der Eltern zu t1 und dem Sozialverhalten der Kinder zu t2 (Gesamtstichprobe).....	100
<i>Tabelle 20.</i> Längsschnittliche Zusammenhänge zwischen dem Sozialverhalten der Kinder zu t1 und dem Konfliktverhalten der Eltern zu t2 (Gesamtstichprobe).....	101
<i>Tabelle 21.</i> Längsschnittliche Zusammenhänge zwischen dem Konfliktverhalten der Eltern zu t1 und dem Problemverhalten der Kinder zu t2 (Geschlechter differenziert).....	104
<i>Tabelle 22.</i> Längsschnittliche Zusammenhänge zwischen dem Konfliktverhalten der Eltern zu t1 und der sozialen Kompetenz der Kinder zu t2 (Geschlechter differenziert).....	105
<i>Tabelle 23.</i> Längsschnittliche Zusammenhänge zwischen dem Problemverhalten der Kinder zu t1 und dem Konfliktverhalten der Eltern zu t2 (Geschlechter differenziert).....	106

<i>Tabelle 24.</i> Längsschnittliche Zusammenhänge zwischen der sozialen Kompetenz der Kinder zu t1 und dem Konfliktverhalten der Eltern zu t2 (Geschlechter differenziert).....	107
<i>Tabelle 25.</i> Längsschnittliche Zusammenhänge zwischen dem Konfliktverhalten der Eltern zu t1 und der Schulanpassung der Kinder zu t2 (Geschlechter differenziert).....	109
<i>Tabelle 26.</i> Längsschnittliche Zusammenhänge zwischen der Schulanpassung der Kinder zu t1 und dem Konfliktverhalten der Eltern zu t2 (Geschlechter differenziert).....	110
<i>Tabelle 27.</i> Längsschnittliche Zusammenhänge zwischen dem Konfliktverhalten zu t1 und dem Problemverhalten aus Partnersicht zu t2 (Geschlechter differenziert) .....	114
<i>Tabelle 28.</i> Längsschnittliche Zusammenhänge zwischen dem Konfliktverhalten zu t1 und der sozialen Kompetenz aus Partnersicht zu t2 (Geschlechter differenziert).....	115
<i>Tabelle 29.</i> Längsschnittliche Zusammenhänge zwischen dem Konfliktverhalten zu t1 und der Schulanpassung aus Partnersicht zu t2 (Geschlechter differenziert).....	117
<i>Tabelle 30.</i> Querschnittliche Zusammenhänge zwischen dem Konfliktverhalten und dem Erziehungsverhalten der Eltern zu t1 (Gesamtstichprobe).....	119
<i>Tabelle 31.</i> Querschnittliche Zusammenhänge zwischen dem Konfliktverhalten und dem Erziehungsverhalten der Eltern zu t1 (Geschlecht der Eltern differenziert) .....	121
<i>Tabelle 32.</i> Querschnittliche Zusammenhänge zwischen dem Konfliktverhalten beider Elternteile und dem Erziehungsverhalten des Partners zu t1 .....	123
<i>Tabelle 33.</i> Längsschnittliche Zusammenhänge zwischen dem Erziehungsverhalten der Eltern zu t1 und dem Sozialverhalten der Kinder zu t2 (Gesamtstichprobe).....	125
<i>Tabelle 34.</i> Längsschnittliche Zusammenhänge zwischen dem Sozialverhalten der Kinder zu t1 und dem Erziehungsverhalten der Eltern zu t2 (Gesamtstichprobe).....	126
<i>Tabelle 35.</i> Längsschnittliche Zusammenhänge zwischen dem Erziehungsverhalten der Eltern zu t1 und dem Problemverhalten der Kinder zu t2 (Geschlechter differenziert) .....	127
<i>Tabelle 36.</i> Längsschnittliche Zusammenhänge zwischen dem Erziehungsverhalten der Eltern zu t1 und der sozialen Kompetenz der Kinder zu t2 (Geschlechter differenziert) .....	128
<i>Tabelle 37.</i> Längsschnittliche Zusammenhänge zwischen dem Problemverhalten der Kinder zu t1 und dem Erziehungsverhalten der Eltern zu t2 (Geschlechter differenziert) ....	129
<i>Tabelle 38.</i> Längsschnittliche Zusammenhänge zwischen der sozialen Kompetenz der Kinder zu t1 und dem Erziehungsverhalten der Eltern zu t2 (Geschlechter differenziert) ....	130
<i>Tabelle 39.</i> Längsschnittliche Zusammenhänge zwischen dem Erziehungsverhalten zu t1 und dem Problemverhalten aus Partnersicht zu t2 (Geschlechter differenziert) .....	131
<i>Tabelle 40.</i> Längsschnittliche Zusammenhänge zwischen dem Erziehungsverhalten zu t1 und der sozialen Kompetenz aus Partnersicht zu t2 (Geschlechter differenziert).....	132

<i>Tabelle 41.</i> Längsschnittliche Zusammenhänge zwischen dem Erziehungsverhalten der Eltern zu t1 und der Schulanpassung der Kinder zu t2 (Gesamtstichprobe).....	133
<i>Tabelle 42.</i> Längsschnittliche Zusammenhänge zwischen der Schulanpassung der Kinder zu t1 und dem Erziehungsverhalten der Eltern zu t2 (Gesamtstichprobe).....	134
<i>Tabelle 43.</i> Längsschnittliche Zusammenhänge zwischen dem Erziehungsverhalten der Eltern zu t1 und der Schulanpassung der Kinder zu t2 (Geschlechter differenziert).....	135
<i>Tabelle 44.</i> Längsschnittliche Zusammenhänge zwischen der Schulanpassung der Kinder zu t1 und dem Erziehungsverhalten der Eltern zu t2 (Geschlechter differenziert).....	135
<i>Tabelle 45.</i> Längsschnittliche Zusammenhänge zwischen dem Erziehungsverhalten der Eltern zu t1 und der Schulanpassung der Kinder zu t2 (Geschlechter differenziert).....	137
<i>Tabelle 46.</i> Übersicht über die überprüften Mediatormodelle .....	139
<i>Tabelle 47.</i> Mediatormodelle .....	140
<i>Tabelle 48.</i> Vorhersage sozial-emotionaler Fertigkeiten zu t2 aus der Konflikthäufigkeit ...	150
<i>Tabelle 49.</i> Vorhersage oppositionell-aggressiven Verhaltens zu t2 aus den Skalen des PFB .....	150
<i>Tabelle 50.</i> Vorhersage hyperaktiven Verhaltens zu t2 aus den Skalen des PFB .....	151
<i>Tabelle 51.</i> Vorhersage sozial-emotionaler Fertigkeiten zu t2 aus den Skalen des PFB.....	151
<i>Tabelle 52.</i> Vorhersage der schulischen Belastung zu t2 aus den Skalen des PFB .....	152
<i>Tabelle 53.</i> Vorhersage hyperaktiven Verhaltens zu t2 aus den Skalen des PKV .....	152
<i>Tabelle 54.</i> Vorhersage emotionaler Auffälligkeiten zu t2 aus den Skalen des PKV.....	153
<i>Tabelle 55.</i> Vorhersage der Fähigkeiten zur Bildung positiver Beziehungen zu Gleichaltrigen zu t2 aus den Skalen des PKV.....	153
<i>Tabelle 56.</i> Vorhersage der Unzufriedenheit der Lehrpersonen mit dem kindlichen Sozialverhalten zu t2 aus den Skalen des PKV .....	154
<i>Tabelle 57.</i> Vorhersage oppositionell-aggressiven Verhaltens zu t2 aus dem Erziehungsverhalten .....	155
<i>Tabelle 58.</i> Vorhersage sozial-emotionaler Fertigkeiten zu t2 aus dem Erziehungsverhalten .....	155
<i>Tabelle 59.</i> Vorhersage der Fähigkeiten zur Bildung positiver Beziehungen zu Gleichaltrigen zu t2 aus dem Erziehungsverhalten .....	156
<i>Tabelle 60.</i> Vorhersage der Unzufriedenheit der Lehrpersonen mit dem kindlichen Sozialverhalten zu t2 aus dem Erziehungsverhalten .....	156
<i>Tabelle 61.</i> Vorhersage inkonsistenter Erziehung zu t2 aus dem Sozialverhalten.....	157
<i>Tabelle 62.</i> Vorhersage elterlicher Involviertheit zu t2 aus dem Sozialverhalten .....	157

<i>Tabelle 63.</i> Vorhersage körperlichen Strafens zu t2 aus dem Sozialverhalten .....	158
<i>Tabelle 64.</i> Vorhersage geringen Monitorings zu t2 aus dem Sozialverhalten.....	158
<i>Tabelle 65.</i> Vorhersage körperlichen Strafens zu t2 aus der Schulanpassung der Kinder.....	159
<i>Tabelle 66.</i> Vergleich der verschiedenen Wirkmodelle von Erziehungsverhalten und Sozialverhalten .....	161
<i>Tabelle 67.</i> Längsschnittliche Zusammenhänge zwischen dem Konfliktverhalten der Eltern zu t1 und der Schulanpassung der Kinder aus Sicht der Lehrer zu t2.....	163
<i>Tabelle 68.</i> Längsschnittliche Zusammenhänge zwischen dem Konfliktverhalten der Eltern zu t1 und der Schulleistung der Kinder aus Sicht der Lehrer zu t2.....	164
<i>Tabelle 69.</i> Längsschnittliche Zusammenhänge zwischen dem Erziehungsverhalten der Eltern zu t1 und der Schulanpassung der Kinder aus Sicht der Lehrer zu t2.....	166
<i>Tabelle 70.</i> Längsschnittliche Zusammenhänge zwischen dem Erziehungsverhalten der Eltern zu t1 und der Schulleistung der Kinder aus Sicht der Lehrer zu t2.....	167
<i>Tabelle 71.</i> Querschnittliche Zusammenhänge zwischen dem Sozialverhalten der Kinder aus Sicht der Eltern und der Schulanpassung aus Sicht der Lehrer zu t2.....	169
<i>Tabelle 72.</i> Querschnittliche Zusammenhänge zwischen dem Sozialverhalten der Kinder aus Sicht der Eltern und der Schulleistung aus Sicht der Lehrer zu t2.....	170
<i>Tabelle 73.</i> Querschnittliche Zusammenhänge zwischen der Schulanpassung und der Schulleistung der Kinder aus Sicht der Lehrer zu t2.....	171

## **Abbildungsverzeichnis**

<i>Abbildung 1.</i> Forschungsdesign in Anlehnung an Cummings et al. (2001).....	62
<i>Abbildung 2.</i> Kernmodell der Beziehungen zwischen Partnerschaftskonfliktverhalten, Eltern- Kind-Beziehungen und kindlicher Anpassung .....	65
<i>Abbildung 3.</i> Allgemeines Mediatormodell. ....	138
<i>Abbildung 4.</i> Akteur-Partner-Mediator-Modell – Positives Konfliktverhalten. ....	146
<i>Abbildung 5.</i> Akteur-Partner-Mediator-Modell – Resignation bzw. Rückzug. ....	148
<i>Abbildung 6.</i> Allgemeines Modell zur Überprüfung kausaler Beziehungen. ....	160



# 1 Einführung und Überblick

Es gibt leider nicht sehr viele Eltern, deren Umgang für ihre Kinder wirklich ein Segen ist.

Marie von Ebner-Eschenbach (1830-1916)

Welche Bedeutung nimmt der Umgang der Eltern für die Entwicklung ihrer Kinder ein? Kann deren Umgang ein Segen für die Kinder sein? Ist dieser Aphorismus von Marie von Ebner-Eschenbach, einer bedeutenden deutschsprachigen Schriftstellerin des 19. Jahrhunderts, in unserer heutigen Zeit noch haltbar?

Diesen Fragestellungen widmet sich die vorliegende Arbeit. Im Mittelpunkt steht die Frage nach den Effekten elterlicher Konfliktbewältigungskompetenzen und -inkompetenzen in der Partnerschaft auf die Sozialkompetenz und die Schulanpassung von Kindern im frühen Grundschulalter. Bedenkt man, dass Konflikte und Auseinandersetzungen in allen Lebensbereichen und speziell innerhalb von Partnerschaften unvermeidbar sind und gewissermaßen zum normalen Alltag gehören, macht es durchaus Sinn, die Frage nach möglichen Folgen für die Kinder zu stellen. Sind Konflikte zwischen Paaren grundsätzlich mit Nachteilen für die Kinder verbunden oder lassen sich auch positive Wirkungen ausmachen? Diese Studie richtet ihr Hauptaugenmerk auf Kinder im frühen Grundschulalter. Diese stehen der besonderen Herausforderung gegenüber, die neuen Anforderungen und Aufgaben des Schulalltags zu bewältigen; ein neuer Lebensabschnitt hat gerade begonnen.

Allgemein gelten familiäre Belastungsfaktoren als bedeutender Risikofaktor für die kindliche Entwicklung (z.B. Haffner et al., 2002). In der epidemiologischen Studie von Haffner et al. (2002) trugen neben kindbezogenen Variablen und ungünstigen äußeren Lebensbedingungen insbesondere familiäre Probleme zur Erklärung der Verhaltensauffälligkeiten von Einschulungskindern bei; familiäre Probleme klärten 9.9% Varianz des Gesamtwertes der Child Behavior Checklist auf. Insbesondere Partnerschaftskonflikte wurden als Risikofaktor für die kindliche Entwicklung (speziell von Verhaltensproblemen) identifiziert (z.B. Grych & Fincham, 2001) und vielfach untersucht, wobei zunehmend spezifische Strategien des Umgangs mit Konflikten in den Mittelpunkt rückten.

Im Folgenden soll der Versuch unternommen werden, zur Beantwortung der Frage nach der Beziehung zwischen elterlicher Konfliktbewältigung und kindlicher Anpassung beizutragen. Dabei sollen sowohl destruktive wie konstruktive Bewältigungsstrategien berücksichtigt und ihre differentiellen Zusammenhänge zur Entwicklung der Kinder aufgezeigt werden.

Die vorliegende Arbeit ist Teil des DFG-Projekts „Bewältigungskompetenzen in Erwachsenenpartnerschaften und ihre Transmission auf angehörige Kinder“ (AZ: RE 1185/2-1) unter der Leitung von Prof. Dr. Barbara Reichle im Rahmen des DFG-Schwerpunktprogramms 1161 „Beziehungs- und Familienentwicklung“. Die Studie wurde im Raum Ludwigsburg und Stuttgart durchgeführt und umfasste die folgenden beiden Messzeitpunkte: Februar/März 2005 und September/Oktober 2005.

Zunächst werden die für die Fragestellung zentralen Konstrukte – Bewältigungsverhalten der Eltern sowie Sozialverhalten und Schulanpassung der Kinder – eingeführt und näher erläutert (Abschnitt 2.1). Dieser Begriffsklärung schließt sich in den Abschnitten 2.2 bis 2.5 ein Literaturüberblick über für die Fragestellung relevante Befunde an. Betrachtet werden direkte und indirekte Zusammenhänge, Zusammenhänge zwischen der Eltern-Kind-Beziehung und der Schulanpassung sowie weitere mögliche Einflussvariablen. Anschließend werden theoretische Modelle skizziert, welche die gefundenen Beziehungen integrieren (Abschnitt 2.6). Nach einer Zusammenfassung (Kapitel 3) werden in Kapitel 4 die inhaltlichen Hypothesen formuliert. In Kapitel 5 folgt die Beschreibung der Stichprobe und der eingesetzten Erhebungsinstrumente einschließlich Skalenanalysen. Die Ergebnisse der empirischen Tests zur Überprüfung der Hypothesen sind Gegenstand von Kapitel 6. Abschließend erfolgt eine Zusammenfassung der Studie und die Diskussion der Ergebnisse (Kapitel 7).

## 2 Theoretischer Hintergrund

Ausgehend von einer Begriffsklärung der zentralen Konstrukte soll in diesem Kapitel ein Literaturüberblick über für die Fragestellung relevante Befunde gegeben werden. Anschließend werden theoretische Modelle skizziert, welche die gefundenen Beziehungen integrieren.

### 2.1 Begriffsklärung und Definition der zentralen Konstrukte

Im Folgenden sollen die für die Fragestellung zentralen Konstrukte eingeführt und näher erläutert werden. Im Vordergrund der vorliegenden Arbeit steht die Frage nach den Effekten elterlicher Bewältigungskompetenzen und -inkompetenzen auf die Sozialkompetenz und die Schulanpassung von Kindern im frühen Grundschulalter.

#### 2.1.1 Bewältigungsverhalten der Eltern

Unter *Coping* bzw. *Bewältigungsverhalten* versteht man „die Art und Weise, wie Menschen versuchen, ein Problem zu bewältigen oder mit den damit einhergehenden Emotionen umzugehen“ (Davison & Neale, 2002, S. 230). Das Konzept wird zur Erklärung unterschiedlicher Reaktionen auf belastende Ereignisse herangezogen. Lazarus und Folkman (1984, nach Davison & Neale, 2002) unterscheiden zwei Dimensionen des Bewältigungsverhaltens: problem- und emotionsorientiertes Coping. Problemorientiertes Coping bezieht sich auf unmittelbare konkrete Handlungen oder die Suche nach Informationen zur Problemlösung. Mit emotionsorientiertem Coping sind dagegen Anstrengungen gemeint, die mit belastenden Ereignissen verbundenen negativen Emotionen zu vermindern, z.B. indem man Ablenkung vom Problem, Entspannung oder Unterstützung sucht.

Hinweise auf Geschlechtsunterschiede im Hinblick auf Belastungen sowie Bewältigungsstrategien und Emotionskontrolle liefert eine Studie von Matud (2004). Danach nahmen Frauen im Vergleich zu Männern mehr Belastungen wahr (sowohl chronischen Stress als auch kleinere alltägliche Stressoren, daily hassles) und sie schätzten Lebensereignisse der vergangenen zwei Jahre negativer und unkontrollierbarer ein als Männer. Darüber hinaus gaben Frauen und Männer unterschiedliche Stressereignisse an. Was Bewältigungsstile und emotionale Kontrol-

le betrifft, so erreichten Frauen höhere Werte für emotionale Bewältigung und Vermeidung, Männer dagegen höhere Werte für rationale Bewältigung und Distanziertheit sowie für emotionale Hemmung. Auch wenn die Unterschiede gering sind, so lässt sich aus diesen Befunden ableiten, dass Frauen und Männer verschiedene Belastungen in unterschiedlichem Ausmaß erleben und diese individuell bewältigen, was im Folgenden berücksichtigt werden sollte.

Das Bewältigungsverhalten von Paaren im Kontext von Partnerschaftskonflikten bildet den Ausgangspunkt der weiteren Ausführungen. Konflikte in Partnerschaften und damit zwischen zwei Personen gelten als interpersonelle Konflikte. Von einem interpersonellen Konflikt spricht man, wenn unvereinbare Verhaltenstendenzen zweier Parteien vorliegen (z.B. Müller-Fohrbrodt, 1999). Die Unvereinbarkeit kann sich auf Wünsche, Interessen, Meinungen, Werte, Sympathieempfindungen etc. beziehen. Dabei reicht es aus, dass eine Partei die Verhaltenstendenzen als unvereinbar wahrnimmt. Der Umgang der Partner mit derartigen Konflikten wird im Weiteren als Bewältigung bezeichnet. Dabei sollen sowohl Bewältigungskompetenzen als auch -inkompetenzen betrachtet werden. Cummings und Davies (1994) verweisen auf Geschlechtsunterschiede in den Konfliktstilen, wonach Frauen zu einem fordernden Verhalten, Männer hingegen eher zu Rückzugsreaktionen tendieren.

### **2.1.2 Sozialverhalten und Schulanpassung der Kinder**

Unter dem Oberbegriff *Sozialverhalten* sollen soziale wie emotionale Kompetenzen der Kinder, aber auch Verhaltens- und emotionale Probleme subsumiert werden. *Soziale Kompetenz* ist ein multidimensionales Konstrukt, für das keine einheitliche Definition vorliegt (Kanning, 2002, 2003). Soziale Kompetenz von Kindern wird im Folgenden angesehen als eine Vielzahl von Fähigkeiten und Fertigkeiten, die es einem Kind ermöglichen, positive Beziehungen mit anderen zu erhalten und gleichzeitig die eigenen Interessen zu verwirklichen. Dazu zählen im Einzelnen das Einhalten allgemein akzeptierter Regeln des sozialen Miteinanders, die Initiierung, Gestaltung und Aufrechterhaltung sozialer Beziehungen zu Gleichaltrigen sowie ein konstruktiver Umgang mit Konflikten. Eng mit der sozialen Kompetenz verknüpft ist die *emotionale Kompetenz*. Darunter verstehen Petermann und Wiedebusch (2003) eine Reihe verschiedener Fertigkeiten im Umgang mit Gefühlen, insbesondere „die Fähigkeiten, sich seiner eigenen Gefühle bewusst zu sein, Gefühle mimisch oder sprachlich zum Ausdruck zu bringen und eigenständig zu regulieren sowie die Emotionen anderer Personen zu erkennen und zu verstehen“ (S. 11). *Abweichendes Verhalten* im Kindesalter lässt sich auf der Dimen-

sion Verhaltenskontrolle unterscheiden in Störungen mit unterkontrolliertem Verhalten und Störungen mit überkontrolliertem Verhalten (Davison & Neale, 2002). Häufig spricht man auch von externalisierenden bzw. internalisierenden Verhaltensstörungen. Unter dem Begriff unterkontrollierte Verhaltensstörungen werden die Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitätsstörung (ADHS), die Störung des Sozialverhaltens und die Störung mit oppositionellem Trotzverhalten zusammengefasst, als überkontrollierte Verhaltensstörungen werden die Störung mit Trennungsangst sowie emotionale Störungen im Kindesalter (phobische, überempfindliche, depressive Störungen) bezeichnet.

Haffner et al. (2002) untersuchten die Verhaltensauffälligkeiten von Kindern im Einschulungsalter aus der Perspektive ihrer Eltern (meist der Mütter) an einer großen epidemiologischen Stichprobe ( $N = 4363$ ) aus dem Rhein-Neckar-Kreis und der Stadt Heidelberg. In diesem Alter traten bei den Kindern häufig aggressives Verhalten und Aufmerksamkeitsprobleme auf, insbesondere bei den Jungen. Dabei berichteten die Eltern auf der Skala aggressives Verhalten weniger aggressiv-destruktive Verhaltensweisen im engeren Sinn, sondern vor allem oppositionelles Verhalten sowie starke Forderungen nach Aufmerksamkeit und Beachtung. Neben kindbezogenen Variablen und ungünstigen Lebensumwelten trugen insbesondere familiäre Belastungsfaktoren zur Erklärung der Symptombelastung der Einschulungskinder bei (insgesamt 18.7% Varianzaufklärung des Gesamtwertes der Child Behavior Checklist). Einer neueren Überblicksarbeit von Petermann (2005) zur Epidemiologie psychischer Störungen im Kindes- und Jugendalter zufolge liegt deren Prävalenz zwischen 10% und 20%. Die häufigsten Störungen im Kindesalter sind externalisierende Störungen (ADHS, Störung mit oppositionellem Trotzverhalten, Störung des Sozialverhaltens) sowie Angststörungen, wobei Jungen häufiger von externalisierenden, Mädchen häufiger von internalisierenden Störungen betroffen sind. Störungen und damit verbundene Beeinträchtigungen gelten als relativ stabil und können bis ins Erwachsenenalter fortbestehen. In der Mannheimer Risikokinderstudie (Laucht, Esser & Schmidt, 2000b) fanden sich häufiger externalisierende als internalisierende Störungen (für die Altersstufen von 2, 4½ und 8 Jahren); diese Diskrepanz verschwand jedoch, wenn man zusätzlich subklinische Ausprägungen einbezog. Insbesondere externalisierende Störungen standen in enger Beziehung mit frühen psychosozialen Risikofaktoren und erwiesen sich darüber hinaus im Vergleich zu internalisierenden Störungen als stabiler. Hay et al. (1999) fanden in einer Studie an 93 britischen Familien mit vierjährigen Kindern (Durchschnittsalter  $M = 46.7$  Monate,  $SD = .98$  Monate) keine Geschlechtsunterschiede zwischen Mädchen und Jungen hinsichtlich des allgemeinen Ausmaßes an Verhaltensproblemen sowie

auf den einzelnen Subskalen der Child Behavior Checklist (CBCL) nach Einschätzung ihrer Eltern.

Hay et al. (1999) untersuchten zudem das Ausmaß an Konvergenz der Urteile von Müttern und Vätern hinsichtlich der Verhaltensprobleme ihrer Kinder, erfasst mittels der Child Behavior Checklist (CBCL). Die Autoren fanden eine moderate Übereinstimmung der Einschätzungen von Müttern und Vätern bezüglich des Gesamtwertes für Verhaltensprobleme ( $r = .32$ ,  $p < .01$ ). Auch die Korrelationen der Urteile von Müttern und Vätern auf den einzelnen Subskalen der CBCL bewegten sich im Bereich moderater Zusammenhänge. Jedoch bestand eine größere Konvergenz innerhalb der Einschätzungen eines Elternteils als über die Informanten hinweg (innerhalb der theoretischen Funktionsbereiche). Das Urteil der Mütter wurde hauptsächlich durch ihren eigenen seelischen Zustand und marginal durch ihre Sicht der Partnerschaftsqualität beeinflusst, während das Urteil der Väter in erster Linie mit der kognitiven Fähigkeit des Kindes und marginal mit dem eigenen seelischen Befinden in Zusammenhang stand. Nur das Urteil der Väter bezüglich der Verhaltensprobleme ihrer Kinder im Alter von vier Jahren erwies sich in einer schrittweisen Regression, in die auch das Urteil der Mütter einging, als signifikanter Prädiktor der Lehrereinschätzung problematischer Verhaltensweisen der Kinder sieben Jahre später. Diese Befunde unterstreichen die Bedeutung unterschiedlicher Informationsquellen, da diese ihre jeweils spezifisch eigene Perspektive einbringen. Auch Petermann (2005) berichtet lediglich geringe bis mäßige Übereinstimmungen zwischen den Angaben von Eltern, Kindern und Lehrern im Hinblick auf psychische Störungen.

Als besonderer Aspekt des kindlichen Sozialverhaltens soll das Bewältigungsverhalten der Kinder aufgegriffen werden, insbesondere die Bewältigung von Konflikten mit Gleichaltrigen als Facette sozialer Kompetenz – analog zum Bewältigungsverhalten der Eltern im Kontext von Partnerschaftskonflikten.

Auch bei Kindern lassen sich Geschlechtsunterschiede im Umgang mit Belastungen finden: Eschenbeck und Kohlmann (2002) untersuchten Geschlechtsunterschiede in der Stressbewältigung von 132 Grundschulkindern im Alter von 7 bis 12 Jahren der zweiten bis vierten Klassenstufe mit Hilfe des Fragebogens zur Erhebung von Stresserleben und Stressbewältigung im Kindesalter (SSK; Lohaus, Fleer, Freytag & Klein-Heßling, 1996, nach Eschenbeck & Kohlmann, 2002). Darin werden den Kindern zwei unterschiedliche Stresssituationen vorgegeben, eine aus dem sozialen (Streit mit einem guten Freund), eine aus dem schulischen Bereich

(Hausaufgaben). Es lassen sich drei Subskalen zu Stressbewältigungsstrategien bilden: Suche nach sozialer Unterstützung, problemlösendes Handeln sowie emotionsregulierende Aktivitäten. Mädchen erzielten im Vergleich zu Jungen höhere Werte auf den Skalen Suche nach sozialer Unterstützung und problemlösendes Handeln; für die Skala Suche nach sozialer Unterstützung galt dies insbesondere für die Streitsituation. Auf Skalenebene fanden sich keine Geschlechtsunterschiede für emotionsregulierende Aktivitäten, betrachtet man jedoch die entsprechenden Substrategien, so berichteten Jungen häufiger als Mädchen über „wütend werden und etwas kaputt machen“ sowie „laut vor sich hinfluchen“, wohingegen Mädchen eher als Jungen „traurig werden und weinen“ angaben. Die Befunde dieser Studie machen deutlich, dass bereits im Grundschulalter Geschlechtsunterschiede im Umgang der Kinder mit Belastungen zu beobachten sind. Hinsichtlich der Bewältigungsstrategien im Jugendalter fanden Winkler Metzke und Steinhausen (2002) in einer Schweizer Stichprobe an 1110 Kindern und Jugendlichen zwischen 11 und 17 Jahren folgende Geschlechtsunterschiede vor: Mädchen wiesen höhere Werte für aktive Bewältigung auf, Jungen für problemmeidendes Verhalten. Ferner nahm problemmeidendes Verhalten mit zunehmendem Alter ab. Zu einem ähnlichen Ergebnis gelangt auch eine kulturübergreifende Studie mit Daten aus Finnland, Israel, Italien und Polen, die Geschlechtsunterschiede und Entwicklungstrends im nicht-aggressiven Konfliktlöseverhalten von Kindern dreier Altersgruppen (8, 11 und 15 Jahre) aus der Perspektive von Gleichaltrigen überprüft (Österman et al., 1997). Nach Einschätzung ihrer Peers gebrauchten Mädchen mehr konstruktive Konfliktlösestrategien als Jungen und intervenierten häufiger in Konflikten zwischen anderen. Darüber hinaus zeigte sich ein Gipfel im Konfliktlöseverhalten im Alter von 11 Jahren (Haupteffekt der Altersgruppe), d.h. Mädchen und Jungen im Alter von 11 Jahren zeigten am häufigsten Konfliktlöseverhalten.

Zusätzlich zu den verschiedenen Aspekten des kindlichen Sozialverhaltens soll die *Schulangepassung* der Kinder näher beleuchtet werden. Die Einschulung bzw. der Übergang vom Kindergarten in die Grundschule gilt als zentrale Entwicklungsaufgabe der Kindheit (z.B. Cowan, Cowan, Ablow, Johnson & Measelle, 2005). Die Kinder stehen zu diesem Zeitpunkt ihres Lebens vor neuen Anforderungen und Aufgaben, die es zu bewältigen gilt. Diese wichtige Anpassungsleistung kann mehr oder weniger gut gelingen. Neben dieser allgemeinen Anpassung im Umfeld Schule rücken die *Schulleistungen* der Kinder in den zentralen Fächern dieser Anfangszeit in den Blickpunkt des Interesses.

## 2.2 Direkte Zusammenhänge

Das folgende Kapitel soll einen Überblick über relevante Befunde zu direkten Zusammenhängen zwischen dem Bewältigungsverhalten von Paaren im Kontext von Partnerschaftskonflikten und dem Sozialverhalten sowie der Schulanpassung der Kinder geben. Beginnend mit den Folgen von Scheidung, über Partnerschaftskonflikte im Allgemeinen hin zu spezifischen Konfliktbewältigungsstrategien werden die jeweiligen Beziehungen zur kindlichen Entwicklung dargestellt und schließlich die in der Literatur diskutierten Erklärungsmechanismen aufgewiesen. Am Ende des Kapitels sind die zentralen Studien zu direkten Zusammenhängen überblicksartig in Tabelle 1 zusammengestellt.

### 2.2.1 Scheidung

Eine Scheidung der Eltern hat negative Implikationen für die Entwicklung ihrer Kinder (Amato & Keith, 1991; Amato, 2001), die sich bis ins Erwachsenenalter nachweisen lassen (Amato & Sobolewski, 2001). Amato und Keith (1991) verglichen in ihrer Metaanalyse von 92 Studien zum Thema Kinder aus Scheidungsfamilien mit Kindern aus intakten Familien hinsichtlich verschiedener Variablen der kindlichen Anpassung. Scheidungskinder schnitten in verschiedenen Bereichen schlechter ab als Kinder aus intakten Familien, die geschätzten Effekte waren jedoch allgemein eher schwach (mittlere Effektgröße über alle Variablen:  $-.17$ ). Für manche Variablen zeigte sich, dass methodisch differenziertere und neuere Studien geringere Unterschiede zwischen den beiden Gruppen fanden. Die Autoren diskutieren drei theoretische Perspektiven zur Erklärung der Scheidungsfolgen: Abwesenheit eines Elternteils (meist des Vaters), ökonomischer Nachteil sowie Konflikte zwischen den Eltern vor und während der Trennung als Stressor für die betroffenen Kinder. Letztere Position, wonach nicht die Veränderung in der Familienstruktur, sondern die damit einhergehenden Konflikte zwischen den Eltern das Problemverhalten von Scheidungskindern erklären, erfuhr durch die verfügbaren Daten die meiste Unterstützung. Ein Update der Amato und Keith Metaanalyse von 1991 zu den Auswirkungen von Scheidung auf Kinder an 67 Studien, die zwischen 1990 und 1999 veröffentlicht wurden, zeigt die anhaltende Kluft zwischen Scheidungs- und Nicht-Scheidungskindern (Amato, 2001). Scheidungskinder erreichten signifikant niedrigere Werte für Schulleistung, Verhalten, psychologische Anpassung, Selbstkonzept und soziale Beziehungen (mittlere Effektgröße:  $-.29$ ). Dieser Befund war weitgehend unabhängig vom Geschlecht und Alter der Kinder, jedoch beeinflusst von Studiencharakteristika: methodisch an-



spruchsvollere Studien (Zufallsauswahl der Stichprobe, Maße mit multiplen Items, Einbezug von Kontrollvariablen bzw. multivariate Analysen, Stichprobengröße) gingen mit schwächeren Effektgrößen einher. Beispielsweise erzielten Zufallsstichproben gegenüber anfallenden Stichproben schwächere Effektgrößen hinsichtlich der Schulleistung (-.20 vs. -.41,  $z = 3.67$ ,  $p < .001$ ); Studien mit multivariaten Analysen berichteten für Schulleistung (-.14 vs. -.26,  $z = 1.97$ ,  $p < .05$ ) und psychologische Anpassung (-.17 vs. -.30,  $z = 3.67$ ,  $p < .001$ ) geringere Gruppenunterschiede als Studien, die einfache Korrelationen angaben. Ein Vergleich der Effektgrößen über die Jahrzehnte offenbarte kurvilineare Trends hinsichtlich des Publikationsjahres für die Variablen Schulleistung, Verhalten, psychologische Anpassung und Selbstkonzept; für diese Variablen gingen die Effektgrößen zunächst zurück und stiegen dann wieder an.

Schick (2002) konnte in einer deutschen Stichprobe mit 241 9-13jährigen Kindern ebenfalls signifikante Unterschiede im Hinblick auf Verhalten und emotionale Aspekte der Anpassung zwischen Scheidungskindern ( $n = 66$ ) und Kindern aus intakten Familien ( $n = 175$ ) nachweisen. Diese zeigen negativere Folgen für Scheidungskinder auf, unabhängig vom Geschlecht der Kinder. Unterschiede im Hinblick auf die Häufigkeit klinisch bedeutsamer Probleme fanden sich jedoch lediglich für die Variablen soziale Ängstlichkeit und von den Eltern eingeschätzte instabile/inkonsistente schulische Performanz (unabhängig von der Zeitdauer seit der Trennung). Damit erreichen die negativen Auswirkungen der Veränderungen infolge einer Trennung und Scheidung der Eltern in nur wenigen Bereichen ein klinisch bedeutsames Ausmaß. Die gefundenen signifikanten Unterschiede zwischen Scheidungskindern und Kindern aus intakten Familien ließen sich zum großen Teil auf die von den Kindern wahrgenommene Destruktivität der Konflikte zwischen den Eltern zurückführen.

Ausgehend von diesen Befunden lässt sich sagen, dass die negativen Folgen einer Scheidung der Eltern – die sich in den verschiedensten Bereichen der kindlichen Entwicklung widerspiegeln – vermutlich in erster Linie auf die mit einer Scheidung einhergehenden Partnerschaftskonflikte zurückzuführen sind. Unter diesem Blickwinkel sind auch positive Scheidungsfolgen denkbar, wenn die Trennung der Eltern zu einer Verringerung langjähriger partnerschaftlicher Konflikte führt (zu den Risiken und Chancen vgl. Walper & Schwarz, 2002).

### 2.2.2 Partnerschaftskonflikte

Die Mannheimer Risikokinderstudie (Laucht, 2003; Laucht, Esser & Schmidt, 1998, 2000a, 2000b, 2000c) untersucht die langfristige Entwicklung von Kindern – in der Mehrzahl Risikokinder – von der Geburt bis zum Jugendalter in einem prospektiven Längsschnittdesign mit Datenerhebungen im Alter der Kinder von drei Monaten, 2, 4½, 8 und 11 Jahren ( $N = 362$ ). Dabei wurden organische (prä- und perinatale Komplikationen) und psychosoziale (bei Geburt bestehende ungünstige familiäre Lebensverhältnisse) Risikofaktoren vollständig miteinander kombiniert; es resultiert ein 3 x 3-faktorielles Design (jeweils: kein, mäßiges, hohes Risiko). Eine frühe Auswertung der ersten beiden Messzeitpunkte basierend auf 315 Familien beleuchtet die Rolle der Qualität der elterlichen Paarbeziehung für die kognitive und sozial-emotionale Entwicklung der Kinder (Weindrich, Laucht, Esser & Schmidt, 1992). Im Alter von zwei Jahren wiesen Kinder aus disharmonischen Paarbeziehungen signifikant mehr Symptome bzw. Verhaltensprobleme als Kinder aus harmonischen Beziehungen auf, sie wurden damit als auffälliger in ihrer sozial-emotionalen Entwicklung beurteilt (Querschnittsbefund). Eine besondere Bedeutung kam Veränderungen in der Qualität der elterlichen Paarbeziehung vom ersten zum zweiten Messzeitpunkt zu: während eine Verbesserung der Beziehungsqualität (disharmonisch zum ersten Messzeitpunkt, harmonisch zum zweiten) die kindliche Entwicklung positiv beeinflusste, war eine qualitative Verschlechterung mit einer Zunahme kindlicher Verhaltensprobleme verbunden.

Der Einfluss von Partnerschaftskonflikten der Eltern auf die kindliche Entwicklung wurde vielfach untersucht und kann als weitgehend bestätigt angesehen werden (Cummings, 1998; Cummings & Davies, 1994; Cummings & Davies, 2002; Grych & Fincham, 2001). Es wurden Zusammenhänge mit externalisierenden wie internalisierenden Problemen, niedriger sozialer Kompetenz im Umgang mit Gleichaltrigen sowie schulischen Problemen gefunden (für einen Überblick siehe z.B. Cummings, Goeke-Morey & Graham, 2002). Die Forschungsbemühungen in diesem Bereich lassen sich nach Fincham (1994) als Forschung erster und zweiter Generation beschreiben (heuristische Unterscheidung). Erstere konzentrierte sich darauf, einen Zusammenhang zwischen Partnerschaftskonflikten und kindlicher Anpassung zu dokumentieren, während die Folgegeneration versucht, diese Beziehung zu erklären.

Innerhalb der ersten Forschungsgeneration wurden erhebliche Fortschritte erzielt, ausgehend von allgemeiner Disharmonie in der Partnerschaft (overall marital discord) oder Scheidung, über Partnerschaftskonflikte als zentralem Faktor hin zu verschiedenen Aspekten bzw. Di-

mensionen des Konflikts (konzeptuelle Spezifikation). Diskutiert und in unterschiedlichem Ausmaß untersucht wurden Häufigkeit, Intensität, Dauer, Ausdrucksform, Inhalt, Konfliktlösung sowie Erklärung für den Konflikt und Beteiligung des Kindes (Überblick bei Fincham, 1994; Fincham & Osborne, 1993). Dabei besteht beträchtliche Variabilität in der Stärke der gefundenen Zusammenhänge zwischen Partnerschaftskonflikten und kindlicher Anpassung; die meisten Studien liefern Korrelationen von kleiner bis moderater Größe (zwischen .25 und .40; Fincham, 1994). Reid und Crisafulli (1990) fanden in ihrer frühen Metaanalyse eine positive Beziehung zwischen partnerschaftlicher Disharmonie (marital discord) und Verhaltensproblemen der Kinder von .16, die zwischen kleiner und mittlerer Effektgröße einzustufen ist. Der Zusammenhang erwies sich als stärker für Jungen und wenn Eltern die alleinigen Datenquellen waren. Die Hypothese, wonach der Zusammenhang für klinische Stichproben größer sein sollte, ließ sich nicht bestätigen.

Eine neuere Metaanalyse an 68 Studien (mit 348 statistischen Effekten) definiert Partnerschaftskonflikte im Sinne eines multidimensionalen Konstruktes über die beiden Dimensionen Häufigkeit sowie Ausdrucksform bzw. Konfliktstil und bezieht sowohl verheiratete als auch geschiedene Eltern ein (Buehler et al., 1997). Mit einer durchschnittlichen Effektgröße von  $d = .32$  ( $SD = .41$ ) legt diese Metaanalyse einen stärkeren Zusammenhang zwischen Partnerschaftskonflikten und Verhaltensproblemen von Kindern bzw. Jugendlichen im Alter zwischen 5 und 18 Jahren nahe als Reid und Crisafulli (1990). Dieser Effekt schwacher bis mäßiger Stärke beschreibt die Beziehung zwischen Partnerschaftskonflikten und internalisierenden sowie externalisierenden Problemen und erweitert damit die Metaanalyse von Reid und Crisafulli (1990) um den Zusammenhang zu internalisierenden Problemen. Die Anzahl signifikanter Befunde lag bei 34% und verweist auf die beträchtliche Variabilität der Effektgrößen. Dabei fanden sich ähnliche Beziehungen für Jungen und Mädchen (Unterschied nicht signifikant) sowie für die verschiedenen Altersgruppen. Auch in dieser Metaanalyse bestand kein Unterschied der Effektstärken in klinischen versus nicht-klinischen Stichproben; darüber hinaus unterschieden sich die Stichproben verheirateter und geschiedener Eltern nicht signifikant voneinander. Die Variabilität der Effektgrößen konnte hingegen durch die Zeit seit der Trennung bzw. Scheidung (für die getrennten Eltern), den sozioökonomischen Status sowie Bildungsabschluss der Eltern (Stichprobencharakteristika) und die Datenquelle bzw. Erhebungsmethode (Methodenvariablen) erklärt werden. Was die Datenquelle betrifft, fanden sich größere Effekte bei Angaben der Mütter (primären Bezugsperson) zu Partnerschaftskonflikten bzw. Einschätzungen der kindlichen Verhaltensprobleme durch die Mütter oder Lehrer. Die

Effektgrößen fielen zudem höher aus, wenn die Datenerhebung für Verhaltensprobleme auf Fragebögen statt Beobachtungsdaten basierte; die methodische Qualität der Studien wies hingegen keine Beziehung zur Effektgröße auf (im Gegensatz zu Amato, 2001). Auch O'Brien, Margolin und John (1995) fanden im Querschnitt unterschiedliche Beziehungen zwischen Partnerschaftskonflikten der Eltern, den unterschiedlichen Bewältigungsstrategien der Kinder und ihrer Anpassung, abhängig davon, welche Informationsquelle zur Einschätzung der kindlichen Anpassung herangezogen wurde.

Verschiedene Autoren (z.B. Grych & Fincham, 1990; Grych, Seid & Fincham, 1992; Erel & Kissil, 2003) verweisen in diesem Zusammenhang darauf, neben der Einschätzung der Partnerschaftsbeziehung durch die Partner selbst auch die Perspektive der Kinder bzw. die kindliche Wahrnehmung von Partnerschaftskonflikten zu berücksichtigen und bieten entsprechende Instrumente an (ab der 3. Klasse: Children's Perception of Interparental Conflict Scale, CPIC, Grych et al., 1992; für jüngere Kinder bzw. Vorschulkinder: Interparental Relationship Interview for Children, IRIC, Erel & Kissil, 2003). Die Querschnittsstudie von Erel und Kissil (2003) kombiniert drei unterschiedliche Perspektiven der Paarbeziehung: Selbstbericht der Partner, Beobachterurteil sowie Kindperspektive (erhoben über das Interparental Relationship Interview for Children, IRIC). Die Perspektive der Vorschulkinder leistete dabei einen eigenständigen Beitrag zur Vorhersage externalisierender wie internalisierender Verhaltensprobleme der Vorschulkinder aus Sicht ihrer Lehrer. Alle drei Perspektiven zusammengenommen konnten 36% der Varianz externalisierender Verhaltensprobleme der Kinder erklären. Zur Validität des Interparental Relationship Interview for Children (IRIC) berichten die Autoren Korrelationen mit den Selbstberichten beider Partner sowie dem Urteil trainierter Beobachter im Bereich von .25 bis .41.

Eine Beziehung zwischen Partnerschaftskonflikten und kindlicher Entwicklung kann damit als gesichert betrachtet werden. Ein bedeutender nächster Schritt ist die Untersuchung von Erklärungsmechanismen beziehungsweise vermittelnden Prozessen für die gefundenen Zusammenhänge. Im Jahr 1994 charakterisierte Fincham diese Forschung zweiter Generation, welche versucht, den Zusammenhang zwischen Partnerschaftskonflikten und kindlicher Anpassung zu erklären, als relativ unterentwickelt und gab Empfehlungen zur Erleichterung der Forschungsbemühungen. Bevor jedoch mögliche Erklärungsmechanismen aufgezeigt werden, möchte ich den Fokus zunächst auf die spezifischen Konfliktbewältigungsstrategien der Partner lenken als eine bedeutende Dimension von Partnerschaftskonflikten.

### 2.2.3 Spezifische Konfliktbewältigungsstrategien

Buehler et al. (1997) beschreiben in ihrer Metaanalyse die folgenden Ausdrucksformen von Partnerschaftskonflikten bzw. Konfliktstile: offen - körperlich und/oder verbal, verdeckt, kooperativ, vermeidend, von Rückzug geprägt. Vermeidende und kooperative Ausdrucksformen wurden in ihrer Metaanalyse von vornherein nicht in die Auswertungen einbezogen, da nur wenig Forschung dazu vorlag. Dies spiegelt deutlich das Ungleichgewicht in den Forschungsbemühungen zugunsten destruktiver Umgangsformen mit Konflikten wieder.

Aggressive Konfliktstrategien der Eltern in Paar- sowie Eltern-Kind-Konflikten im Vorschulalter ihrer Kinder hingen signifikant negativ mit dem sozialen Status der Kinder im Kindergarten zusammen (Kurzzeit-Längsschnitt; Strassberg, Dodge, Bates & Pettit, 1992). Dabei wurde der soziale Status in der Gleichaltrigen-Gruppe zum einen als kontinuierliches Maß sozialer Präferenz, zum anderen als kategoriale Variable (Statusklassifikation) operationalisiert. Die Beziehung zwischen Aggression der Eltern und sozialer Präferenz konnte nicht vollständig durch aggressives kindliches Verhalten oder den sozioökonomischen Status der Familien erklärt werden, es gab jedoch Hinweise auf einen indirekten Zusammenhang über das von Lehrern und Gleichaltrigen wahrgenommene aggressive Verhalten der Kinder.

Ablow (2005) fand unterschiedliche Beziehungen zwischen offenen bzw. verdeckten Konfliktstrategien der Eltern, der Wahrnehmung der Partnerschaftskonflikte von Seiten der Kinder sowie deren Selbstbeschuldigung und internalisierenden sowie externalisierenden Problemen der Kinder im frühen Grundschulalter (Längsschnitt über ein halbes Jahr). Ferner variierten die gefundenen Ergebnismuster für Jungen und Mädchen. Die folgenden direkten Effekte zwischen den Konfliktstrategien der Eltern und dem Problemverhalten der Kinder blieben auch bei gleichzeitiger Berücksichtigung der kindlichen Konfliktwahrnehmung und Selbstbeschuldigung als vermittelnde Variablen in den geschätzten Modellen bestehen: bei den Mädchen hingen offene Konfliktstrategien der Eltern mit vermehrt aggressivem bzw. externalisierendem Verhalten zusammen, verdeckte Konfliktstrategien hingegen mit weniger externalisierenden Problemen; bei den Jungen gingen verdeckte Konflikte der Eltern mit vermehrt ängstlichem und depressivem Verhalten einher, offene Konflikte dagegen mit weniger internalisierenden Problemen.

Auch Marchand und Hock (2003) untersuchten im Querschnitt Zusammenhänge zwischen depressiven Symptomen der Eltern, Konfliktlösestrategien in der Partnerschaft und externali-

sierenden sowie internalisierenden Problemen der Kinder an einer nicht-klinischen Stichprobe von 51 Familien mit Kindern im Alter von sechs Jahren. In ihrer Studie erwiesen sich das Vermeidungsverhalten der Mütter und die Interaktion aus dem Vermeidungsverhalten der Mütter und Väter als signifikante Prädiktoren internalisierenden Verhaltens der Kinder im Mütter- und Lehrerurteil; Vermeidungsverhalten der Väter wirkt in diesem Zusammenhang als zusätzlicher Risikofaktor.

Die spezifischen Konfliktlösestrategien, die Paare anwenden, um Partnerschaftskonflikte zu lösen, tragen zur differentiellen Vorhersage internalisierender und externalisierender Verhaltensmuster ihrer Kinder bei (Katz & Gottman, 1993). Die Autoren untersuchten 56 Familien mit Kindern zwischen vier und fünf Jahren in einer prospektiven Längsschnittstudie mit zwei Erhebungszeitpunkten im zeitlichen Abstand von drei Jahren. Das Durchschnittsalter der Kinder zum zweiten Messzeitpunkt lag bei acht Jahren ( $M = 96.9$  Monate, 82-110 Monate). Es ließen sich zwei partnerschaftliche Interaktionmuster ausmachen: wechselseitige Feindseligkeit bzw. Ablehnung sowie Ärger und Rückzug des Ehemannes. Wechselseitige Feindseligkeit in der Partnerschaft sagte milde Formen externalisierenden Verhaltens der Kinder im Lehrerurteil vorher, während Ärger und Rückzug des Mannes internalisierendes Verhalten (insbesondere Anzeichen von Ängstlichkeit und sozialem Rückzug) drei Jahre später vorhersagte. Partnerschaftszufriedenheit und kindliches Temperament hingen nicht mit der kindlichen Fehlanpassung zusammen; weiter konnte keine Interaktion dieser beiden Variablen mit den partnerschaftlichen Interaktionsmustern Defizite in der Anpassung der Kinder vorhersagen. Obwohl das Muster wechselseitiger Feindseligkeit mit Variablen zur Auflösung der Ehe in Zusammenhang stand, konnte das Verhaltensmuster der Kinder feindseliger Paare nicht auf elterliche Trennung oder Scheidung zurückgeführt werden (es bestanden keine signifikanten Gruppenunterschiede hinsichtlich der kindlichen Variablen für Kinder aus intakten Familien und Kindern, deren Eltern zum zweiten Messzeitpunkt getrennt oder geschieden waren).

Die Kombination aus Feindseligkeit und Distanziertheit innerhalb der Paarbeziehung (Rückzug angesichts von Feindseligkeit) stellt nach einer Querschnittsstudie von Katz und Woodin (2002) die destruktivste Form von Partnerschaftskonflikten für die kindliche Anpassung dar. Die Autoren unterscheiden vier Typen partnerschaftlicher Interaktions- bzw. Kommunikationsmuster als Funktion des Sprecher- und Zuhörerverhaltens der beiden Partner in einer Konfliktsituation (Ausmaß an Dysregulation): Conflict-Engagers (EN), Avoiders (AV), Hostile (HO) und Hostile-Detached (HD). Feindselig-distanzierte Paare zeigten einen kumulativen

Anstieg negativen Sprecher- und Zuhörerverhaltens über den Verlauf der Interaktion, während bei feindseligen Paaren lediglich ein Anstieg negativen Sprecherverhaltens zu beobachten war. Die 4-6-jährigen Kinder der HD-Paare erhielten höhere Werte auf der Skala externalisierende Probleme und für den Gesamtproblemwert der Child Behavior Checklist (CBCL, Mütterurteil) als die Kinder von EN- und HO-Paaren; sie zeigten außerdem mehr Anpassungsprobleme in einer Spielsituation mit ihren besten Freunden als die Kinder von EN-Paaren (AV-Paare wurden aufgrund geringer Zahl aus der Analyse ausgeschlossen). Die Paartypologie leistete dabei einen eigenständigen Beitrag zur Vorhersage dieser drei Kindvariablen, auch nach Kontrolle der Partnerschaftszufriedenheit bzw. Gewalt in der Partnerschaft. Diese Ergebnisse verdeutlichen die Komplexität partnerschaftlicher Interaktionsmuster und unterstreichen die Bedeutsamkeit, positive und negative Qualitäten der Interaktion in Partnerschaften zu betrachten.

Neben destruktiven Konfliktstrategien sollten auch konstruktive Strategien des Umgangs mit Konflikten und deren mögliche positive Auswirkungen auf Kinder untersucht werden. So überprüften Goodman, Barfoot, Frye und Belli (1999) die Beziehungen zwischen negativen und positiven Aspekten von Partnerschaftskonflikten sowie Konflikthäufigkeit und den sozialen Problemlösefähigkeiten der Kinder im Querschnitt an 57 vollständigen Familien (Durchschnittsalter der Kinder: 11 Jahre, 10 Monate). Allgemein wurden die Lösungen der Mädchen zu hypothetischen Peerkonflikten signifikant höher bezüglich durchschnittlicher Effektivität bewertet als die der Jungen. Aggressive Konfliktstrategien der Mütter hingen bei mittlerer Konflikthäufigkeit mit weniger effektiven Lösungen der Kinder zusammen, während bei hoher Konflikthäufigkeit kein Zusammenhang bestand. Die Angaben der Mütter, dass Konflikte normalerweise eskalierten, gingen hingegen bei hoher Konflikthäufigkeit mit weniger effektiven Lösungen der Kinder einher. Entgegen ihren Annahmen fanden die Autoren bei niedriger Konflikthäufigkeit eine positive Beziehung zwischen aggressiven Konfliktstrategien der Mütter und den Problemlösefähigkeiten der Kinder sowie bei niedriger und mittlerer Konflikthäufigkeit zwischen Eskalation der Konflikte und Effektivität der Problemlösungen. Verhandlungsstrategien der Mütter hingen bei mittlerer und niedriger Konflikthäufigkeit mit effektiveren Problemlösungen der Kinder zusammen, während bei hoher Konflikthäufigkeit kein Zusammenhang bestand. Angaben der Väter, dass Konflikte normalerweise in größerer Vertrautheit endeten, standen ungeachtet der Konflikthäufigkeit mit effektiverem Problemlösen der Kinder in Zusammenhang. Im Gegensatz zu den Angaben der Mütter und Väter erwiesen sich die kindlichen Wahrnehmungen der Konflikte ihrer Eltern nicht als signifikante Prädikto-

ren ihrer Problemlösefähigkeiten. Möglicherweise, so die Erklärung der Autoren, ist die kindliche Wahrnehmung und Verarbeitung der Konflikte für ihre sozialen Problemlösefähigkeiten verglichen mit anderen Mechanismen (etwa Modelllernen) weniger bedeutsam. Diese Studie unterstreicht die Bedeutung positiver Aspekte von Konflikten, macht jedoch auch deutlich, dass die gefundenen Beziehungen in Abhängigkeit von der Konflikthäufigkeit variieren können.

Bislang erst wenig untersucht wurden Zusammenhänge zwischen Partnerschaftskonflikten und Peer-Beziehungen der Kinder bzw. der Kompetenz der Kinder im Umgang mit Gleichaltrigen (Parke et al., 2001). Eine Querschnittsstudie von Du Rocher Schudlich, Shamir und Cummings (2004) beleuchtet die Beziehungen zwischen den Konfliktstrategien der Eltern in der Partnerschaft und den eigenen Konfliktstrategien der Kinder im Umgang mit Gleichaltrigen, mit einem speziellen Fokus auf den Effekten von Partnerschaftskonflikten auf die internalen Repräsentationen der Kinder hinsichtlich familiärer Beziehungen und deren vermittelnde Rolle. Eine als niedrig eingeschätzte Qualität der Beziehungen zu Gleichaltrigen aufgrund des Verhaltens der Kinder in simulierten Konfliktszenarien und hohe Werte für aggressives Verhalten in den dargebotenen Situationen gingen einher mit offeneren Konfliktverhaltensweisen der Mütter und Väter und vermehrt verdecktem Konfliktverhalten der Mütter. Negative kindliche Repräsentationen der Eltern-Kind-Beziehungen wirkten als Mediator.

#### **2.2.4 Erklärungsmechanismen für die gefundenen Zusammenhänge**

Verschiedene Mechanismen wurden zur Erklärung der gefundenen Zusammenhänge angeführt. Zum einen geht man davon aus (z.B. Fincham, 1994), dass Kinder ihre Eltern als Modelle für das eigene Verhalten nutzen und folglich das elterliche Verhalten nachahmen (Modelllernhypothese). Weitere Erklärungsansätze fokussieren auf kognitive, emotionale und physiologische Prozesse sowie das konkrete Verhalten der Kinder im Umgang mit Partnerschaftskonflikten. Das kognitiv-kontextuelle Modell („cognitive-contextual framework“) von Grych und Fincham (1990) betont die Bedeutung kognitiver Prozesse (vgl. auch Grych & Cardoza-Fernandes, 2001). Danach hängt der Einfluss von Partnerschaftskonflikten von der kindlichen Wahrnehmung bzw. deren Verständnis und der Bewertung des Konfliktes ab (Bedrohung, Selbstbeschuldigung), welche als eine Funktion von Charakteristika des Konfliktes (z.B. Intensität, Lösung), Kontextfaktoren (z.B. frühere Erfahrung mit Konflikten, emotionales Klima, Erwartungen über den Konfliktverlauf) und dem Niveau der kognitiven Entwicklung variieren. Davies und Cummings (1994) stellen in ihrer „emotional security hypothesis“



den Aspekt der emotionalen Sicherheit in den Vordergrund (Verunsicherungshypothese). Auch die Forschergruppe um Crockenberg (z.B. Crockenberg & Forgays, 1996; Überblick bei Crockenberg & Langrock, 2001) hebt die Rolle der kindlichen Emotionen sowie der kindlichen Emotionsregulation hervor. Eher auf der Handlungsebene anzusiedeln sind die Bewältigungsstrategien der Kinder im Umgang mit Partnerschaftskonflikten (z.B. Nicolotti, El-Sheikh & Whitson, 2003; O'Brien et al., 1995). Schließlich werden auch physiologische Prozesse zur Erklärung der Zusammenhänge zwischen Partnerschaftskonflikten und kindlicher Anpassung herangezogen (z.B. Katz, 2001).

Dadds, Atkinson, Turner, Blums und Lendich (1999) berichten über drei Querschnittsstudien, die das *kognitiv-kontextuelle Modell* der Beziehung zwischen Partnerschaftskonflikten und kindlicher Anpassung von Grych und Fincham (1990) testen. Schwere der Konflikte zwischen den Eltern, elterliche Konfliktlösestile und Bewertungen der Konflikte wurden aus der Sicht von 10-14-jährigen Jugendlichen erhoben, ebenso wie verschiedene Maße für die kindliche Anpassung, darunter ihre eigenen Konfliktlösestile in Interaktionen mit Geschwistern. Die Ergebnisse der Studien weisen auf die Notwendigkeit hin, Aspekte wie die Schwere der Konflikte, die Konfliktlösestrategien der Partner sowie die kindlichen Bewertungen der Konflikte zu berücksichtigen, wenn man beurteilen möchte, wie Partnerschaftskonflikte das Kind beeinflussen. Folgende Konfliktlösestrategien wurden in Anlehnung an Rands, Levinger und Mellinger (1981, nach Dadds et al., 1999, S. 195) erfasst: „attacking“ (verbal beleidigend, verärgert, sarkastisch), „avoiding“ (Rückzug, Unterhaltung vermeidend, kühl und distanziert) und „compromising or discussing“ (Versuch, die Gefühle des Partners zu verstehen, Verhandlungsstrategien, um eine Lösung bzw. einen Kompromiss zu finden). Die eigenen Konfliktlösestrategien der Jugendlichen hingen deutlich mit spezifischen Mustern der allgemeinen Anpassung zusammen: so korrelierte beispielsweise das Diskussionsverhalten der Kinder nach obiger Definition negativ mit externalisierenden Problemen. Ausgehend von den erzielten Befunden vermuten die Autoren, dass Kinder wahrscheinlich nicht nur die Konfliktlösestrategien des gleichgeschlechtlichen Elternteils imitieren, sondern vermutlich auch einen reaktiven Stil auf die Strategien des gegengeschlechtlichen Elternteils lernen. Außerdem weisen sie auf unterschiedliche Ergebnismuster für Jungen und Mädchen hin. Dies spricht dafür, sowohl das Geschlecht der Kinder als auch das Geschlecht der Eltern bei der Untersuchung der Beziehung zwischen Partnerschaftskonflikten und kindlicher Anpassung differenziert zu betrachten.

Grych, Harold und Miles (2003) überprüften die Rolle kindlicher Bewertungen (Einschätzung der Bedrohung, Selbstbeschuldigung) als Mediatoren des Zusammenhangs zwischen Partnerschaftskonflikten und kindlicher Anpassung im Längsschnitt an einer Stichprobe von 298 britischen Kindern zwischen 11 und 12 Jahren (zwei Messzeitpunkte im zeitlichen Abstand von 12 Monaten). Sie fanden indirekte Effekte von Partnerschaftskonflikten auf die kindliche Anpassung, vermittelt über die kognitiven Bewertungen der Kinder zum zweiten Messzeitpunkt. Dabei ging die wahrgenommene Bedrohung mit einer Zunahme internalisierender Verhaltens einher, Selbstbeschuldigung dagegen mit verstärkten Problemen externalisierender Art. Eine Querschnittsarbeit von Gerard, Buehler, Franck und Anderson (2005) liefert weitere Unterstützung für die zentrale Rolle kindlicher Bewertungen. In einer ersten Studie an 1893 Sechstklässlern zwischen 10 und 14 Jahren vermittelten die von den Kindern wahrgenommene Bedrohung und Selbstbeschuldigung teilweise die Beziehung zwischen den von ihnen beschriebenen Partnerschaftskonflikten und Problemen internalisierender sowie externalisierender Art (laut Angaben der Jugendlichen und Lehrer); direkte Effekte bestanden weiterhin. Zusätzlich hing die wahrgenommene Bedrohung auch über Selbstbeschuldigung mit dem Problemverhalten der Jugendlichen zusammen. Für 416 Elternpaare lagen zusätzlich Angaben der Eltern zum eigenen Konfliktverhalten sowie zur Fehlanpassung der Kinder und von den zugehörigen Kindern Einschätzungen ihrer eigenen Bewältigungseffizienz angesichts der Konflikte vor. Die kindlichen Bewertungen vermittelten auch hier den Zusammenhang zwischen Partnerschaftskonflikten (offene Feindseligkeit, Triangulation) und internalisierenden Problemen der Jugendlichen.

Nach der *emotional security hypothesis* (Davies & Cummings, 1994) wird der Zusammenhang zwischen Partnerschaftskonflikten und kindlicher Anpassung erklärt mittels des Konstruktes emotionaler Sicherheit: danach erhöhen Partnerschaftskonflikte die Vulnerabilität der Kinder für Anpassungsprobleme, indem sie die kindliche Wahrnehmung ihrer emotionalen Sicherheit bedrohen. Emotionale Sicherheit wird dabei als latentes Ziel verstanden, auf das von drei beobachtbaren Reaktionsprozessen geschlossen werden kann (Komponentenprozesse): emotionale Reaktivität, Regulation der Konfliktexposition, interne Repräsentationen von Partnerschaftsbeziehungen. Zur Erhebung der kindlichen Einschätzungen ihrer emotionalen Sicherheit angesichts von Partnerschaftskonflikten wurde von den Autoren eigens ein Erhebungsinstrument entwickelt, welches die drei Komponentenprozesse aus Sicht der Kinder erfasst (Davies, Forman, Rasi & Stevens, 2002).

Im Einklang mit der Sensibilisierungshypothese fanden Davies, Sturge-Apple, Winter, Cummings und Farrell (2006) in einer Stichprobe von 223 6-jährigen Kindern und deren Eltern, dass Rückzugsverhalten und Feindseligkeit in Partnerschaftskonflikten konsistent und für sich genommen die Reaktionen der Kinder auf Partnerschaftskonflikte vorhersagten, selbst nach Kontrolle elterlicher Wärme. Zusammenhänge fanden sich über mehrere Reaktionsbereiche hinweg (offen gezeigter negativer Affekt, subjektiver negativer Affekt, interne Repräsentationen) in Quer- und prospektiven, autoregressiven Längsschnittanalysen (über die Zeitspanne von einem Jahr). Die Reaktionen der Kinder in den verschiedenen Bereichen wiesen über den Längsschnitt von einem Jahr eine moderate Stabilität auf.

Eine Reihe von Studien hat sich mit der empirischen Überprüfung der Theorie emotionaler Sicherheit befasst: Ausgehend von der *emotional security hypothesis* stellen Davies, Harold, Goeke-Morey und Cummings (2002) vier Studien vor, die sich mit der Überprüfung einer konzeptuellen Weiterentwicklung der Theorie befassen. Die abgeleiteten Hypothesen werden dabei in Relation zu Hypothesen anderer prominenter Theorien zur Erklärung des Zusammenhangs zwischen Partnerschaftskonflikten und kindlicher Anpassung betrachtet. Die erste Studie aus dieser Reihe an einer britischen Stichprobe von 327 Sechstklässlern befasst sich mit der Frage, wie Kinder auf destruktive Formen von Partnerschaftskonflikten reagieren (im Querschnitt). Die Reaktionen der Kinder auf Simulationen von Partnerschaftskonflikten (Analogdesign) entsprachen eher den Vorhersagen der Hypothese emotionaler Sicherheit als denen der sozialen Lerntheorie. Besonders herausragende Reaktionen der Kinder auf destruktive Konflikte waren nach eigenen Angaben Angst, Vermeidung und Involviertheit bzw. Intervention. Was die Reaktion der Kinder auf verschiedene Konfliktformen betrifft, so reagierten diese negativer auf Konflikte, die eine erhöhte Bedrohung für ihre emotionale Sicherheit bedeuteten (kindbezogene Konflikte, Bedrohung der Unversehrtheit der Familie). Im Mittelpunkt der zweiten Studie der Autoren steht die Überprüfung emotionaler Sicherheit als Erklärungsmechanismus des Zusammenhangs zwischen Partnerschaftskonflikten und kindlicher Anpassung unter gleichzeitiger Berücksichtigung kognitiver Prozesse, die im kognitiv-kontextuellen Modell (Grych & Fincham, 1990) postuliert werden. Diese Fragestellung wurde in einem prospektiven Längsschnittdesign mit zwei Erhebungswellen im zeitlichen Abstand von zwei Jahren anhand einer britischen Stichprobe von 285 Kindern und deren Eltern untersucht (Durchschnittsalter der Kinder zum ersten Messzeitpunkt: 11.7 Jahre). Die Auswertung erfolgte mittels Strukturgleichungsmodellen. Emotionale Unsicherheit erwies sich als robuster vermittelnder Prozess des prospektiven Zusammenhangs zwischen Partnerschaftskonflikten

und Fehlanpassung der Kinder (internalisierende wie externalisierende Probleme) bei gleichzeitiger Berücksichtigung kognitiver Bewertungen und Kontrolle der kindlichen Verhaltensprobleme zum ersten Messzeitpunkt. Die kognitiven Bewertungen (Einschätzung der Bedrohung, Selbstbeschuldigung) dagegen stellen keine robusten vermittelnden Prozesse dar, wenn die emotionale Sicherheit und die anfänglichen Verhaltensprobleme in die Analysen einbezogen wurden. Ein Vergleich konkurrierender Modelle zeigt, dass das Modell, welches die Hauptaussagen beider Theorien integriert, eine vollständigere Beschreibung der Mechanismen zur Erklärung der Beziehung zwischen Partnerschaftskonflikten und kindlicher Anpassung liefert als jede Theorie für sich genommen. Die Studien 3 und 4 thematisieren die querschnittlichen Beziehungen zwischen Partnerschaftskonflikten, emotionaler Unsicherheit und Anpassung der Kinder im weiteren familiären Kontext an einer amerikanischen Stichprobe von 173 Schülern der sechsten bis achten Klasse und ihren Müttern (Durchschnittsalter der Kinder: 12.6 Jahre). Die Befunde der dritten Studie zeigen, dass die emotionale Unsicherheit der Kinder auch dann weiter den Zusammenhang zwischen Partnerschaftskonflikten und Fehlanpassung der Kinder vermittelte, wenn die vermittelnden Effekte weiterer familiärer Variablen spezifiziert wurden (Erziehungsprobleme, Eltern-Kind-Bindungsunsicherheit). Mit Partnerschaftskonflikten einhergehende Erziehungsprobleme erhöhten das Risiko für kindliche Anpassungsprobleme über ihre Verbindung mit einer unsicheren Eltern-Kind-Bindung. Familiäre Charakteristika moderierten die Beziehungen zwischen Partnerschaftskonflikten, emotionaler Unsicherheit und kindlicher Anpassung entsprechend den Vorhersagen der Hypothese emotionaler Sicherheit (Studie 4): Familiäre Instabilität, Erziehungsschwierigkeiten und Bindungsunsicherheit in der Eltern-Kind-Beziehung verstärkten die Zusammenhänge zwischen Partnerschaftskonflikten, emotionaler Unsicherheit und kindlicher Fehlanpassung. Andererseits wirkten familiärer Zusammenhalt, Partnerschaftszufriedenheit und emotionale Expressivität in der Partnerschaft als Schutzfaktoren.

Insgesamt sprechen die Ergebnisse dieser Studien für die zentrale Bedeutung emotionaler Sicherheit als Erklärungsmechanismus für den Zusammenhang zwischen Partnerschaftskonflikten und kindlicher Anpassung (internalisierende und externalisierende Probleme der Kinder). Eine neuere Arbeit der Forschergruppe stützt diese Befunde weiter (Cummings, Schermerhorn, Davies, Goeke-Morey & Cummings, 2006): zwei prospektive Längsschnittstudien unterstützen das Modell der Hypothese emotionaler Sicherheit für zwei unterschiedliche Altersgruppen amerikanischer Kinder (Studie 1: 8-17 Jahre, Studie 2: 5-7 Jahre, jeweils zum ersten Messzeitpunkt).

Auch die Art und Weise, wie Kinder mit Partnerschaftskonflikten ihrer Eltern umgehen bzw. diese bewältigen ist für ihre eigene (allgemeine) Anpassung von Bedeutung. Individuelle Unterschiede in den *Bewältigungsstrategien der Kinder* werden als ein möglicher Erklärungsmechanismus herangezogen, um zu verstehen, wieso nicht alle Kinder auf Partnerschaftskonflikte mit Verhaltensproblemen (Fehlanpassung) reagieren.

O'Brien et al. (1995) untersuchten die Beziehung zwischen Partnerschaftskonflikten der Eltern, den Bewältigungsstrategien der Kinder (als möglichen Mediatoren) und kindlicher Anpassung an einer Stichprobe von 83 Familien mit Kindern im Alter zwischen 8 und 11 Jahren (im Querschnitt). Die Verwicklung der Kinder in die Partnerschaftskonflikte ihrer Eltern (Involvement) ging mit erhöhter Ängstlichkeit und Feindseligkeit der Kinder sowie einem niedrigeren globalen Selbstwert (Selbstberichte der Kinder) einher, die Strategie des sich Distanzierens und Ablenkens hingegen mit verminderter Ängstlichkeit. Die Suche nach sozialer Unterstützung hing mit einem niedrigen Ausmaß internalisierender Verhaltensprobleme aus Sicht der Mütter zusammen.

Die Bewältigungsstrategien der Kinder können auch als Vulnerabilitäts- bzw. Schutzfaktoren (Moderatoren) wirken, die das Risiko für spezifische Anpassungs- und Gesundheitsprobleme im Zusammenhang mit Partnerschaftskonflikten erhöhen oder reduzieren (Nicolotti et al., 2003). In dieser Querschnittsstudie erwiesen sich Vermeidungsstrategien der Kinder im Kontext von Partnerschaftskonflikten als robuster Risikofaktor für internalisierende, externalisierende und Selbstwertprobleme, Ablenkung hingegen als Schutzfaktor hinsichtlich körperlicher Gesundheit und Depression. Was die Rolle von Strategien aktiver Bewältigung bzw. Unterstützungssuche anbelangt – die in dieser Studie zusammengefasst wurden – besteht weiterer Klärungsbedarf. Aktive Bewältigung bzw. Unterstützungssuche wirkte bei den Mädchen als Schutzfaktor im Hinblick auf depressive Symptome, Selbstwert- sowie Gesundheitsprobleme. Aktive Bewältigung bzw. Unterstützungssuche stellte jedoch einen Risikofaktor in der Beziehung zwischen Konflikten und externalisierenden Problemen dar.

Die bisherigen Ausführungen machen die Komplexität der Beziehungen zwischen Partnerschaftskonflikten und kindlicher Anpassung deutlich. Die Auswirkungen von Partnerschaftskonflikten auf die kindliche Entwicklung sind multideterminiert, und die bloße Existenz von Konflikten kann nicht notwendigerweise auf negative Folgen für Kinder schließen lassen (Dadds et al., 1999). Die kindliche Wahrnehmung und Bewertung des Konfliktes (Davies &

Cummings, 1994; Grych & Fincham, 1990) ebenso wie spezifische Konfliktdimensionen sollten differenziert betrachtet werden. Insbesondere die Qualität der Konfliktlösung bzw. das Verhalten der Partner während des Konfliktes, sprich ihre spezifischen Konfliktbewältigungsstrategien sind von Bedeutung. Die Konsequenzen von Partnerschaftskonflikten für die Kinder und die familiären Beziehungen sind abhängig davon, wie Konflikte gehandhabt werden (vgl. Cummings & Graham, 2002).

**Table 1. Überblick – zentrale Studien zu direkten Zusammenhängen**

Studie	Methode QS/LS, Stichprobe	Variablen (UV, AV)	Zentrale Ergebnisse
<b>Scheidung</b>			
Amato & Keith, 1991	Metaanalyse 92 Studien, 284 Effektgrößen	Kinder aus Scheidungs- vs. intakten Familien  Schulleistung, Benehmen, psychologische Anpassung, Selbstkonzept, soziale An- passung, Mutter/Vater- Kind-Beziehungen, sonstige	mittlere Effektgröße: -.17; stärkste Effektgrößen für Benehmen & Vater-Kind-Beziehungen; Heterogenität der Effektgrößen; Schulleistung, Benehmen: höhere methodische Qualität → weniger negative Effektgrößen; Abnahme der Effektgrößen über die Zeit: - Schulleistung, Benehmen: Effekt- größen hängen sowohl mit Qualität & Jahr der Studie zusammen (signi- fikante unabhängige Beiträge) - Selbstkonzept, Mutter-Kind- Beziehungen: Effektgrößen hängen lediglich signifikant mit Studienjahr zusammen, nicht mit der Qualität der Studien
Amato, 2001	Metaanalyse 67 Studien (veröf- fentlicht 1990- 1999), 177 unge- wichtete Effekt- größen	Kinder aus Scheidungs- vs. intakten Familien  Schulleistung, Benehmen, psychologische Anpassung, Selbstkonzept, soziale Be- ziehungen	mittlere Effektgröße: -.29 (unge- wichtet); mittlere ungewichtete & gewichtete Effektgrößen für alle Outcome- Variablen negativ & statistisch sig- nifikant; wenige Geschlechts- & Altersunter- schiede, aber Einfluss methodologi- scher Studiencharakteristika: me- thodisch anspruchsvolle Studien gingen mit schwächeren Effektgrö- ßen einher; signifikante kurvilineare Trends für Schulleistung, Benehmen, psycho- logische Anpassung & Selbstkon- zept (Effektgrößen am schwächsten in den frühen 80er Jahren & stärker in den 90ern)

**Fortsetzung Tabelle 1. Überblick – zentrale Studien zu direkten Zusammenhängen**

Studie	Methode QS/LS, Stichprobe	Variablen (UV, AV)	Zentrale Ergebnisse
Schick, 2002	QS, deutsche Stichprobe 241 9-13jährige Kinder & ihre Eltern (meist die Mütter); 66 Scheidungskinder, 175 aus intakten Familien; 132 Mädchen, 109 Jungen; geschiedene Eltern durchschnittlich 3.6 Jahre getrennt ( $SD = 2.57$ ); Kinder zum Zeitpunkt der Trennung im Durchschnitt 7.2 Jahre ( $SD = 2.64$ )	Kinder aus Scheidungs- vs. intakten Familien  Kinder (SB): - Wahrnehmung von Partnerschaftskonflikten, Wahrnehmung sozialer Unterstützung - Selbstwert, Ängstlichkeit  Eltern (FB): Verhaltensprobleme der Kinder	Scheidungskinder bewerten ihr Verhalten als weniger selbstsicher; häufiger Verhaltensprobleme bei den Scheidungskindern (auf 10 von 17 Skalen); Mittelwerte der Scheidungskinder bleiben unterhalb der Grenzen klinischer Bedeutsamkeit  Unterschiede hinsichtlich der Häufigkeit klinisch relevanter Probleme: nur Unterschiede auf den Skalen soziale Ängstlichkeit & un stabile schulische Performanz (FB), unabhängig von der Zeitdauer seit der Trennung  Bedeutung der kindlichen Wahrnehmung von Partnerschaftskonflikten: nach Kontrolle der Destruktivität von Partnerschaftskonflikten, verschwinden alle Unterschiede mit Ausnahme der Unterschiede hinsichtlich sozialer Ängstlichkeit & unstabiler Performanz (FB)
<b>Partnerschaftskonflikte</b>			
Weindrich, Laucht, Esser & Schmidt, 1992	Mannheimer Risikokinderstudie: bei Geburt beginnende prospektive LS 315 Familien zwei MZP: im Alter des Kindes von 3 Monaten & 2 Jahren	UV: Qualität der Paarbeziehung: harmonisch vs. disharmonisch (SB, Definition aufgrund Elterninterview & Fragebogen)  AV: - kognitive Entwicklung der Kinder (Entwicklungstest, MDI); - sozial-emotionale Entwicklung der Kinder: Symptomsumme (Elterninterview: Temperament, Verhaltensprobleme)	mit 2 Jahren (QS): Kinder aus disharmonischen Beziehungen hochsignifikant mehr Symptome als Kinder aus harmonischen Beziehungen  Verschlechterung der elterlichen Paarbeziehung → Anstieg kindlicher Verhaltensprobleme (ungünstige Entwicklung); positive Veränderung der elterlichen Beziehung → Anstieg MDI, Abnahme kindlicher Verhaltensprobleme (Verbesserung hinsichtlich kognitiver & sozial-emotionaler Entwicklung)
Reid & Crisafulli, 1990	Metaanalyse 33 Studien (veröffentlicht 1957-1988), 80 Effektgrößen  Qualität der Studien wurde nicht berücksichtigt!	UV: marital discord  AV: Verhaltensprobleme: aggressive/störende Verhaltensweisen	positive Beziehung zwischen marital discord & Verhaltensproblemen der Kinder (.16); Zusammenhang stärker für Jungen als für Mädchen; Zusammenhang stärker, wenn Eltern die alleinige Datenquelle sind; Zusammenhang für klinische Stichproben nicht größer

**Fortsetzung Tabelle 1. Überblick – zentrale Studien zu direkten Zusammenhängen**

<b>Studie</b>	<b>Methode</b> QS/LS, Stichprobe	<b>Variablen (UV, AV)</b>	<b>Zentrale Ergebnisse</b>
Buehler et al., 1997	Metaanalyse 68 Studien, 348 Effektgrößen  Eltern verheiratet oder geschieden, Kinder: 5-18 Jahre	UV: Partnerschaftskonflikte (Häufigkeit & Ausdrucks- form)  AV: Problemverhalten: internalisierend & externa- lisierend	durchschnittliche Effektgröße: $d = .32$ ( $SD = .41$ ); beträchtliche Variabilität der Effek- te (Anzahl signifikanter Befunde: 34%); Variabilität kann durch spezifische Personencharakteristika (Zeit seit der Trennung/Scheidung sofern relevant, sozioökonomischer Status, Bildung der Eltern) & Methodenva- riablen (Datenquelle, Erhebungsmethode) erklärt werden
Erel & Kissil, 2003	QS 63 Kinder, 63 Müt- ter, 56 Väter, 55 Erzieher 34 Familien mit vollständigen Da- ten auf allen Vari- ablen Kinder: 3-5 ½ Jah- re	UV: Partnerschaftskonflikte - aus Sicht von Vorschul- kindern (FB): Interparental Relationship Interview for Children, IRIC - Partner (SB) - aggressives Verhalten in der Partnerschaft (B)  AV: internalisierende & externa- lisierende Probleme der Kinder (FB Lehrer)	Belege für Reliabilität & Validität des IRIC Hierarchische Regressionsanalysen ( $n = 34$ ): Vorhersage externalisierenden Problemverhaltens aus den 3 un- terschiedlichen Perspektiven der Paar- beziehung → Varianzaufklärung: 36%; IRIC liefert einen eigenständigen Beitrag zur Vorhersage  Regressionsgleichung zur Vorher- sage internalisierender Probleme nicht signifikant; IRIC eigenständiger Vorhersagebeitrag
<b>Spezifische Konfliktbewältigungsstrategien</b>			
Strassberg, Dodge, Bates & Pettit, 1992	LS über 4 Monate 219 vollständige Familien 126 Jungen, 93 Mädchen Durchschnittsalter der Jungen: 5 Jahre, 5 Monate ( $SD = .57$ Jahre) Durchschnittsalter der Mädchen: 5 Jahre, 4 Monate ( $SD = .51$ Jahre)	UV: Konfliktstrategien: körper- lich aggressiv, verbal aver- siv, indirekt feindselig, Diskussion (SB Mütter/Väter)  AV: - aggressives Verhalten der Kinder (zusammengesetzt: FB Lehrer/Peers, F/I) - soziale Präferenz (konti- nuierliches Maß & Status- Klassifikation) (FB Peers, I)	Korrelationen: signifikant negative Beziehung(en) zwischen Aggression der Eltern & sozialer Präferenz der Kinder  schrittweise Regressionsanalysen: Beziehung zwischen Aggression der Eltern & sozialer Präferenz der Kinder nicht vollständig vermittelt über aggressives Verhalten der Kinder, sozioökonomischer Status erklärt Beziehung nicht  Kovarianzanalysen: Haupteffekte für sozialen Status der Kinder → höhere Aggressionswerte der Familien abgelehnter Kinder



**Fortsetzung Tabelle 1. Überblick – zentrale Studien zu direkten Zusammenhängen**

Studie	Methode QS/LS, Stichprobe	Variablen (UV, AV)	Zentrale Ergebnisse
Ablow, 2005	LS über ein halbes Jahr 80 Familien 46 Jungen, 34 Mädchen Durchschnittsalter zum 2. MZP: 5.9 Jahre ( $SD = .38$ )	UV: Partnerschaftsinteraktion: - offene & verdeckte Strategien der Eltern (B) - Kindliche Wahrnehmung & Verarbeitung (Selbstbeschuldigung) der Partnerschaftskonflikte (SB, I)  AV: internalisierendes & externalisierendes Verhalten der Kinder (FB Lehrer)	Strukturgleichungsmodelle: direkte Pfade zwischen Konfliktstrategien der Eltern & kindlicher Anpassung (Berücksichtigung der kindlichen Konfliktwahrnehmung & Selbstbeschuldigung im Modell als vermittelnde Variablen) Mädchen: offene Konfliktstrategien → vermehrt aggressives bzw. externalisierendes Verhalten; verdeckte Konfliktstrategien → weniger externalisierende Probleme Jungen: verdeckte Konflikte → vermehrt ängstliches & depressives Verhalten; offene Konflikte → weniger internalisierende Probleme
Marchand & Hock, 2003	QS nicht-klinische Stichprobe: 51 Mütter, 42 Väter, 41 Lehrer Kinder im Alter von 6 Jahren  Familien Teil einer größeren Längsschnittstudie zu mütterlicher Depression	UV: - depressive Symptome - Konfliktlösestrategien in der Partnerschaft (vermeidend, angreifend) jeweils: SB Mütter/Väter  AV: internalisierendes & externalisierendes Verhalten der Kinder (FB Mütter & Lehrer)	Korrelationen: Vermeidungsstrategien der Mütter korrelierten signifikant positiv mit internalisierendem Verhalten (FB Mütter & Lehrer) Vermeidungsstrategien der Väter korrelierten signifikant positiv mit internalisierendem Verhalten (FB Lehrer)  Hierarchische Regressionsanalysen: Vermeidungsverhalten der Mütter, Interaktion aus dem Vermeidungsverhalten der Mütter & Väter sind signifikante Prädiktoren internalisierenden Verhaltens der Kinder (FB Mütter & Lehrer)
Katz & Gottman, 1993	LS 2 MZP, Abstand: 3 Jahre 1. MZP: 56 Familien 32 Jungen, 24 Mädchen: 4-5 Jahre 2. MZP: 53 Familien, 48 Lehrer Durchschnittsalter der Kinder: 96.9 Monate (82-110 Monate)	1. MZP: Partnerschaftszufriedenheit (SB), partnerschaftliche Interaktionsmuster (B im Labor, Diskussion zweier Probleme), Temperament des Kindes (FB Eltern)  2. MZP: Verhaltensprobleme der Kinder (FB Lehrer, 2 Instrumente, je internalisierendes & externalisierendes Verhalten), Partnerschaftszufriedenheit & Auflösung der Ehe (SB)	Partnerschaftliche Interaktionsmuster: 1. wechselseitige Feindseligkeit bzw. Ablehnung (Mutually Hostile) 2. Ärger & Rückzug des Partners (Husband Angry & Withdrawn)  Hierarchische Regressionsanalysen: Variablen des Faktors Ärger & Rückzug des Partners → internalisierendes Verhalten (TRF); Variablen des Faktors wechselseitiger Feindseligkeit → externalisierendes Verhalten (CABI)

**Fortsetzung Tabelle 1. Überblick – zentrale Studien zu direkten Zusammenhängen**

Studie	Methode QS/LS, Stichprobe	Variablen (UV, AV)	Zentrale Ergebnisse
Katz & Woodin, 2002	QS 130 Familien Kinder: 4-6 Jahre Durchschnittsalter: 60.5 Monate (49-71 Monate)	UV: - B: Partnerschaftsinteraktion, Familieninteraktion - SB: Partnerschaftszufriedenheit & Gewalt  AV: - Verhaltensprobleme der Kinder (FB Mütter) - B: Peerinteraktion (der Kinder mit bestem Freund)	Klassifikation der Paare: Conflict-Engagers (EN), Avoiders (AV), Hostile (HO), Hostile-Detached (HD); Beziehungen zwischen Paartypus & Erziehung, Co-Erziehung, Prozessen auf dem Familienniveau; Beziehungen zwischen Paartypus & kindlicher Anpassung: Kinder der HD-Paare → höhere Werte für externalisierende Probleme & Gesamtproblemwert als Kinder von EN- & HO-Paaren; mehr negativer Affekt bzw. noncompliance in der Peerinteraktion als Kinder von EN-Paaren; zusätzliche Varianzaufklärung durch Paartypologie (für externalisierende Probleme & Gesamtproblemwert, bei Peervariable marginal) über Erziehung und Co-Erziehung/Prozesse auf dem Familienniveau hinaus
Goodman, Barfoot, Frye & Belli, 1999	QS 57 vollständige Familien 32 Jungen, 25 Mädchen Alter der Kinder: 10 bis 13 Jahre, 8 Monate	UV: - Konflikthäufigkeit pro Monat - Konfliktstrategien: Argumentation; verbale Aggression plus körperliche Aggression → allgemeiner Aggressionswert - Ergebnis des Konflikts: Eskalation vs. Vertrautheit (SB Mütter/Väter) - kindliche Wahrnehmung von Partnerschaftskonflikten: Eigenschaften des Konflikts, Bedrohung, Selbstbeschuldigung (SB)  AV: soziale Problemlösefähigkeiten der Kinder, Effektivität alternativer Lösungen zu hypothetischen Peerkonflikt-Situationen (SB, I)	Deskriptive Befunde: Lösungen der Mädchen wurden als signifikant höher bezüglich durchschnittlicher Effektivität eingeschätzt als die der Jungen; Korrelationen zwischen kindlichen und elterlichen Wahrnehmungen von Partnerschaftskonflikten zum größten Teil niedrig  4 hierarchische schrittweise multiple Regressionsanalysen (getrennt für Mütter & Väter): Vorhersage der Problemlösefähigkeiten der Kinder durch - negative Konfliktvariablen (Häufigkeit, aggressive Taktiken, Eskalation) Mütter: signifikante Prädiktoren: Geschlecht Kind, Eskalation, aggressive Taktiken x Häufigkeit, Eskalation x Häufigkeit - positive Charakteristika (Häufigkeit, Argumentation, Vertrautheit) Mütter: signifikante Prädiktoren: Geschlecht Kind, Argumentation, Argumentation x Häufigkeit Väter: signifikante Prädiktoren: Geschlecht Kind, Vertrautheit

**Fortsetzung Tabelle 1. Überblick – zentrale Studien zu direkten Zusammenhängen**

Studie	Methode QS/LS, Stichprobe	Variablen (UV, AV)	Zentrale Ergebnisse
Du Rocher Schudlich, Shamir & Cummings, 2004	QS 47 verheiratete Paare mit Kind zwischen 5 & 8 Jahren Durchschnittsalter der Kinder: 6.5 Jahre ( <i>SD</i> = 1.4)	UV: - Konfliktstrategien der Eltern: offen vs. verdeckt (SB Mütter/Väter) - kindliche Repräsentatio- nen familiärer Beziehungen (Geschichtenergänzungs- verfahren)  AV: Konfliktstrategien der Kin- der im Umgang mit Gleich- altrigen (Darstellung mit Hilfe von Puppen): Qualität der Peerbeziehungen, kör- perliche Aggression	Korrelationen: signifikant negative Beziehungen zwischen der eingeschätzten Quali- tät der Peerbeziehungen & offenen Konfliktstrategien der Mütter & Väter sowie verdeckten Konflikt- strategien der Mütter; analog signifikant positive Bezie- hungen für aggressives Verhalten der Kinder  negative Repräsentationen der Kin- der hinsichtlich der Eltern-Kind- Beziehungen = Mediator

*Anmerkungen.* Die Studien sind in der Reihenfolge ihrer Darstellung im Text wiedergegeben. Sofern nicht gesondert angeführt, wurden die Angaben mittels Fragebögen erhoben (Ausnahme: Metaanalysen). QS: Querschnitt; LS: Längsschnitt; UV: unabhängige Variable; AV: abhängige Variable; SB: Selbstbericht; FB: Fremdbbericht; B: Beobachtung; F: Fragebogen; I: Interview.

### 2.3 Indirekte Zusammenhänge

Neben den bisher beschriebenen Erklärungsmechanismen wird ein indirekter Einfluss von Partnerschaftskonflikten auf die Anpassung der Kinder angenommen, vermittelt über die **Eltern-Kind-Beziehung(en)**. Jedoch weisen Fincham und Osborne bereits 1993 darauf hin, dass Beeinträchtigungen der Eltern-Kind-Beziehungen den Zusammenhang nicht vollständig erklären können. Tabelle 2 gibt einen Überblick über zentrale Studien zu indirekten Zusammenhängen.

Bereits im ersten Lebensjahr wirken sich Konflikte in der Partnerschaft auf die Qualität der Eltern-Kind-Beziehung aus. So fanden Owen und Cox (1997) in ihrer Längsschnittstudie an 38 verheirateten Paaren: chronische Konflikte vor und drei Monate nach der Geburt des Kindes sagten weniger Sicherheit in der Vater-Kind-Bindungsbeziehung sowie desorganisiertes Bindungsverhalten der Kinder gegenüber beiden Elternteilen im Alter von einem Jahr vorher; dies galt auch nach zusätzlicher Kontrolle von Erziehungscharakteristika. Papp, Cummings und Goeke-Morey (2005) untersuchten im Querschnitt unterschiedliche Erziehungsdimensionen (Akzeptanz, Autonomie, Kontrolle) als Mediatoren des Zusammenhangs zwischen der

psychischen Belastung beider Elternteile und Anpassungsproblemen der Kinder an einer Stichprobe von 277 Familien mit Kindern zwischen 8 und 16 Jahren (Durchschnittsalter: 11 Jahre,  $SD = 2$  Jahre). Die Erziehungsvariablen Akzeptanz und psychologische Autonomie erwiesen sich als Mediatoren des Zusammenhangs zwischen der psychischen Belastung der Mütter und Väter und Anpassungsproblemen der Kinder, die Dimension Kontrolle dagegen fungierte nicht als Mediator. Die Überprüfung alternativer Modelltests wies auf einen bidirektionalen oder reziproken Zusammenhang zwischen Erziehung und kindlichem Verhalten hin.

### 2.3.1 Spillover

Ein indirekter Einfluss von Partnerschaftskonflikten auf die kindliche Anpassung wird zum einen unter dem Begriff *Spillover* diskutiert. Spillover ist definiert als die direkte Übertragung von Stimmung, Affekt oder Verhalten von einer Situation auf eine andere, sprich von der Partnerschaft auf die Eltern-Kind-Beziehung (Repetti, 1987, nach Erel & Burman, 1995). Die Befunde der Metaanalyse von Erel und Burman (1995) an 68 Studien mit insgesamt 253 Effektgrößen legen eine stabile signifikant positive Beziehung zwischen der Partnerschaftsqualität und der Qualität der Eltern-Kind-Beziehung nahe ( $d = .46$ ) und unterstützen damit die Spillover-Hypothese in Abgrenzung von der Kompensationshypothese, wonach eine negative Beziehung zu erwarten wäre. Eine neuere Metaanalyse von Krishnakumar und Buehler (2000) an 39 Studien mit insgesamt 138 Effektgrößen liefert ebenfalls Unterstützung für die Spillover-Hypothese. Die Autoren fanden eine allgemeine mittlere gewichtete Effektgröße von  $d = -.62$  zwischen Partnerschaftskonflikten und Erziehungsverhalten der Eltern (ein hoher Wert entspricht einer optimalen Erziehung); die Erziehungsdimensionen harsche Disziplin und elterliche Akzeptanz waren dabei am stärksten betroffen.

Auch die Befunde einer Querschnittsanalyse von Buehler und Gerard (2002) an einer sehr großen, repräsentativen US-amerikanischen Stichprobe lassen den Schluss zu, dass die Annahme des Spillover angemessen bzw. sinnvoll ist, die Beziehungen zwischen Partnerschaftskonflikten, ineffektiver Erziehung und Fehlanpassung der Kinder zu modellieren. In Familien mit Kindern zwischen zwei und elf Jahren erklärten harsche Disziplinstrategien und niedrige elterliche Involviertheit die Beziehung zwischen Partnerschaftskonflikten und kindlicher Fehlanpassung teilweise; direkte Effekte von Partnerschaftskonflikten waren auch weiterhin vorhanden. Für Familien mit Jugendlichen zwischen 12 und 18 Jahren ergibt sich ein anderes Bild: hier vermittelten die elterlichen Disziplinstrategien und Eltern-Kind-Konflikte den Zusammenhang zwischen Partnerschaftskonflikten und Fehlanpassung der Jugendlichen voll-

ständig. Von den überprüften Alternativmodellen zur Spillover-Hypothese (Redundanzmodell, unabhängig-additives Modell, Interaktionsmodell) repräsentierte auch das Modell unabhängig-additiver Effekte die Daten ganz gut.

Als destruktivste Form von Partnerschaftskonflikten nicht nur für die kindliche Anpassung (siehe vorne), sondern auch im Hinblick auf Erziehungsvariablen im Sinne eines Spillover-Effektes gilt die Kombination aus Feindseligkeit und Distanziertheit innerhalb der Partnerschaft (Querschnittsstudie von Katz & Woodin, 2002). Feindselig-distanzierte Paare gebrauchten eher Disziplinmethoden machtvoller Durchsetzung, waren ineffektiver in ihren gemeinsamen Erziehungsbemühungen und auf der familiären Ebene durch weniger Zusammenhalt, weniger spielerisches Verhalten (playfulness) und mehr Konflikte gekennzeichnet. Die Paartypologie lieferte jedoch einen zusätzlichen Beitrag zur Vorhersage kindlicher Verhaltensprobleme über Erziehung, gemeinschaftliche Erziehung und Prozesse auf dem Familienniveau hinaus.

Gegenstand einer Querschnittsstudie von Gordis, Margolin und John (2001) an 89 Familien mit Kindern zwischen 9 und 13 Jahren ist die Beziehung zwischen beobachteter Feindseligkeit in der Partnerschaft bzw. von Seiten der Eltern gegenüber ihrem Kind während konfliktfokussierter Diskussionen und Verhaltensproblemen der Kinder. Die dreifache Interaktion aus partnerschaftlicher Feindseligkeit, Feindseligkeit der Eltern gegenüber dem Kind und dem Geschlecht des Kindes sagte regressionsanalytisch internalisierende und externalisierende Verhaltensprobleme der Kinder vorher (im Querschnitt). Folgeanalysen zeigten, dass bei den Jungen Feindseligkeit der Eltern gegenüber dem Kind die Effekte partnerschaftlicher Feindseligkeit auf die Anpassung der Jungen verstärkte. In den Regressionsanalysen ließen sich keine Haupteffekte für partnerschaftliche Feindseligkeit nachweisen (überraschender Befund). Dies impliziert ein erhöhtes Risiko für Jungen, Verhaltensprobleme zu entwickeln, wenn ihre Eltern sich in Partnerschaftskonflikten auch ihnen gegenüber feindselig verhalten.

Margolin, Gordis und Oliver (2004) plädieren dafür, die Annahme zu relativieren, dass Partnerschaftskonflikte die Erziehung beeinflussen. Die Autoren untersuchten die Zusammenhänge zwischen Interaktionsprozessen in der Partnerschaft und innerhalb der Eltern-Kind-Beziehungen sowie die moderierende Rolle einer Geschichte häuslicher Gewalt in der Familie. Aggression der Ehemänner gegenüber der Partnerin wurde als Kontextvariable für weitere familiäre Interaktionen betrachtet. In ihrer Studie an 86 Familien mit einem Kind zwischen 9

und 13 Jahren zeigte sich im Querschnitt das folgende bivariate Ergebnismuster: Feindseligkeit der Männer sowie der Frauen ihrem Partner gegenüber in Partnerschaftsdiskussionen standen in Zusammenhang mit niedriger Empathie der Väter sowie negativem Affekt der Mütter gegenüber ihren Kindern. Folgeanalysen bestätigten die angenommene Moderatorfunktion eines Hintergrunds familiärer Gewalt und fanden wenig Unterstützung für Transmissionseffekte in Familien ohne Aggression in der Ehe. Frühere familiäre Aggression stellt dieser Studie zufolge einen Risikofaktor dar, der die Wahrscheinlichkeit negativer Interaktionen über familiäre Subsysteme hinweg erhöht. In diesem Sinne können auch weitere familiäre Belastungsfaktoren wie finanzielle Probleme oder Belastungen durch die Erziehung betrachtet werden (z.B. Margolin & Gordis, 2003).

Eine mögliche Erklärung für die gefundenen Zusammenhänge zwischen Partnerschafts- und Eltern-Kind-Beziehungen bietet das Konstrukt des Coparenting (gemeinsame Erziehung). Unter dem Begriff werden folgende Dimensionen subsumiert: die Kooperation zwischen beiden Elternteilen, Konflikte in Bezug auf Erziehungsthemen sowie Triangulationsprozesse (Koalitionsbildung). Coparenting, erfasst als Gesamtwert aus den drei Faktoren Kooperation, Triangulation und Konflikt, vermittelte die Beziehung zwischen Partnerschaftskonflikten und Erziehung (im Querschnitt; Margolin, Gordis & John, 2001).

### **2.3.2 Einschränkung emotionaler Verfügbarkeit**

Neben einer direkten Übertragung von Stimmung, Affekt oder Verhalten von einer Situation auf eine andere, sprich von der Partnerschaft auf die Eltern-Kind-Beziehung, können Partnerschaftskonflikte die *emotionale Verfügbarkeit der Eltern* einschränken und so einen indirekten Einfluss auf die kindliche Anpassung ausüben. Eine Studie von Sturge-Apple, Davies und Cummings (2006) überprüfte diesen Erklärungsmechanismus in einem Längsschnittdesign mit drei Erhebungswellen im zeitlichen Abstand von jeweils einem Jahr an einer Stichprobe von 210 Familien. Ziel dieser Studie war die Untersuchung der Allgemeingültigkeit bzw. Spezifität der indirekten Pfade zwischen Partnerschaftskonflikten, emotionaler Nichtverfügbarkeit beider Elternteile und kindlichen Anpassungsproblemen für die Konfliktdimensionen Feindseligkeit sowie Rückzug in der Partnerschaft (multidimensionale Konzeptualisierung von Konflikten). Als abhängige Variablen wurden internalisierende und externalisierende Symptome der Kinder sowie deren schulische Anpassung (soziale, schulische sowie emotionale Aspekte) aus Sicht der Mütter, Väter und Lehrer erhoben. Die Auswertung erfolgte mittels autoregressiver Strukturgleichungsmodelle. Die emotionale Nichtverfügbarkeit der Väter

erwies sich als vollständiger Mediator der Beziehung zwischen Rückzug und internalisierenden wie externalisierenden Problemen der Kinder (und sagte eine Zunahme dieser Probleme vom zweiten zum dritten Messzeitpunkt vorher). Die emotionale Nichtverfügbarkeit beider Elternteile vermittelte die Beziehung zwischen Rückzug und schulischer Anpassung (vollständige Mediation), so dass Rückzugsreaktionen in der Partnerschaft die Verfügbarkeit beider Elternteile einschränkten, was wiederum eine Zunahme schulischer Probleme vorhersagte. Partnerschaftliche Feindseligkeit hingegen erwies sich als Prädiktor der emotionalen Nichtverfügbarkeit der Mütter, die wiederum größere Schwierigkeiten der Kinder hinsichtlich ihrer schulischen Anpassung vorhersagte (indirekte Vermittlung, da keine direkte Beziehung zwischen Feindseligkeit und schulischer Anpassung vorlag). Diese Studie verdeutlicht die Bedeutung des Einflusses der Väter auf die kindliche Anpassung.

**Tabelle 2. Überblick – zentrale Studien zu indirekten Zusammenhängen**

Studie	Methode QS/LS, Stichprobe	Variablen (UV, AV)	Zentrale Ergebnisse
Owen & Cox, 1997	LS 38 verheiratete Paare & ihre Erstgeborenen 15 Mädchen, 23 Jungen 3 MZP: vorgeburtliche Erhebung, im Alter des Kindes von 3 Monaten & einem Jahr	UV: - Partnerschaftskonflikte (B, Summe aus 1. & 2. MZP, hoher Wert: wenig Konflikte) - psychische Reife der Eltern (SB, 1. MZP, Kontrollvariable) - Variablen zum elterlichen Verhalten & Kognitionen (B/I, 2. MZP) AV: Eltern-Kind-Bindung (Fremde Situation, 3. MZP): Bindungsklassifikation → Skala zur Bindungssicherheit sowie zu desorganisiertem Verhalten des Kindes	Hierarchische Regressionsanalysen (Kontrolle psychischer Reife): chronische Konflikte → Mutter-Kind-Bindung desorganisierter eingeschätzt, Vater-Kind-Bindung weniger sicher & desorganisierter  zusätzlich Erziehungscharakteristika kontrolliert: Partnerschaftskonflikte weiterhin signifikanter Prädiktor
Papp, Cummings & Goeke-Morey, 2005	QS 277 Familien mit Kindern zwischen 8 & 16 Jahren (Durchschnittsalter: 11 Jahre, $SD = 2$ Jahre) 142 Jungen, 135 Mädchen	UV: - allgemeine psychische Belastung (SB Mütter/Väter) - Qualität der Eltern-Kind-Beziehung: Akzeptanz, Autonomie, Kontrolle (SB Mütter/Väter); supervision/strictness (FB Kind; geht in Kontrolldimension ein) AV: Anpassungsprobleme (CBCL; gemittelt aus Mutter- & Vaterurteil), Depression (SB Kind)	Strukturgleichungsmodelle (AMOS): Akzeptanz & psychologische Autonomie: Mediation zwischen der psychischen Belastung der Mütter & Väter und Anpassungsproblemen der Kinder; Kontrolle kein Mediator  alternative Modelltests: → Hinweis auf bidirektionalen oder reziproken Zusammenhang zwischen Erziehung & kindlicher Anpassung

**Fortsetzung Tabelle 2. Überblick – zentrale Studien zu indirekten Zusammenhängen**

Studie	Methode QS/LS, Stichprobe	Variablen (UV, AV)	Zentrale Ergebnisse
<b>Spillover</b>			
Erel & Burman, 1995	Metaanalyse 68 Studien, 253 Effektgrößen	UV: Partnerschaftsqualität AV: Qualität der Eltern-Kind- Beziehung	stabile signifikant positive Beziehung ( $d = 0.46$ ) zwischen Partnerschaftsqualität & Qualität der Eltern-Kind-Beziehung → Unterstützung für Spillover-Hypothese
Krishnakumar & Buehler, 2000	Metaanalyse 39 Studien, 138 Effektgrößen	UV: Partnerschaftskonflikte AV: Erziehungsverhalten (hoher Wert: optimale Erziehung)	allgemeine mittlere gewichtete Effektgröße von $d = -.62$ → Unterstützung für Spillover-Hypothese; harsche Disziplin & elterliche Akzeptanz (Dimensionen des Erziehungsverhaltens) am stärksten beeinflusst
Buehler & Gerard, 2002	QS Datengrundlage: 1988 National Survey of Families and Households (NSFH) hier: 2541 verheiratete Paare mit Kind zwischen 2 & 18 Jahren im Haushalt 3 Gruppen: 2-4, 5-11, 12-18 Jahre	UV: - Partnerschaftskonflikte (Häufigkeit, SB) - ineffektive Erziehung (SB) (2-4: strenge Disziplin z.B. körperliches Strafen, Involviertheit; 5-11: Strenge, Involviertheit, Anwesenheit der Eltern; 12-18: Strenge, Eltern-Kind-Konflikte, Involviertheit, Anwesenheit der Eltern) AV: Fehlanpassung der Kinder bzw. Jugendlichen (FB Eltern)	Hierarchische Regressionsanalysen: 2-4 & 5-11-Jährige: partielle Mediation über harsche Disziplin & Involviertheit (11% bzw. 12% Varianzaufklärung durch Konflikte & ineffektive Erziehung) 12-18-Jährige: vollständige Mediation über harsche Disziplin & Eltern-Kind-Konflikte (35% Varianzaufklärung)
Katz & Woodin, 2002	QS 130 Familien Kinder: 4-6 Jahre Durchschnittsalter: 60.5 Monate (49-71 Monate) vgl. Tabelle 1	UV: - B: Partnerschaftsinteraktion, Familieninteraktion - SB: Partnerschaftszufriedenheit & Gewalt  AV: - Verhaltensprobleme der Kinder (FB Mütter) - B: Peerinteraktion (der Kinder mit bestem Freund)	Klassifikation der Paare: Conflict-Engagers (EN), Avoiders (AV), Hostile (HO), Hostile-Detached (HD); Beziehungen zwischen Paartypus & Erziehung, Co-Erziehung, Prozessen auf dem Familienniveau; zusätzliche Varianzaufklärung durch Paartypologie (für externalisierende Probleme & Gesamtproblemwert, bei Peervariable marginal) über Erziehung und Co-Erziehung/ Prozesse auf dem Familienniveau hinaus



**Fortsetzung Tabelle 2. Überblick – zentrale Studien zu indirekten Zusammenhängen**

<b>Studie</b>	<b>Methode</b> QS/LS, Stichprobe	<b>Variablen (UV, AV)</b>	<b>Zentrale Ergebnisse</b>
Gordis, Margolin & John, 2001	QS 89 Familien 44 Mädchen, 45 Jungen Alter der Kinder: Mädchen (Jungen): $M = 11.2$ ( $11.4$ ) Jahre, $SD = 1.1$ ( $1.1$ ), 9-13 Jahre	UV: Feindseligkeit in der Partner- schaft bzw. von Seiten der Eltern gegenüber dem Kind (B, Kodierung verschiedener Diskussionsvarianten) AV: internalisierende & externali- sierende Probleme (FB Eltern & SB Kinder)	Hierarchische Regressionsanaly- sen: dreifache Interaktion aus partner- schaftlicher Feindseligkeit, Feind- seligkeit der Eltern gegenüber dem Kind & Geschlecht des Kin- des → signifikant bei der Vorher- sage internalisierender & externa- lisierender Probleme (FB Eltern); marginal signifikant bei der Vor- hersage der Selbstberichte der Kinder; bei den Jungen verstärkt Feindse- ligkeit der Eltern gegenüber dem Sohn die Effekte partnerschaftli- cher Feindseligkeit auf die An- passung der Jungen  keine Haupteffekte für partner- schaftliche Feindseligkeit!
Margolin, Gordis & Oliver, 2004	QS 86 Familien 52% Jungen, 48% Mädchen Alter der Kinder: $M = 11.3$ Jahre ( $SD$ $= 1.1$ , 9-13 Jahre)	UV: Aggression in Familien (SB; hier speziell: körperliche Aggression der Männer ge- genüber Partnerinnen) Feindseligkeit der Män- ner/Frauen (jeweils gegenüber Partner) (B, Partnerschaftsdiskussion)  AV: Empathie, negativer Affekt der Väter/Mütter gegenüber Kind (B, Eltern-Kind-Diskussion)	Korrelationen: signifikant negative Beziehungen zwischen Feindseligkeit der Väter bzw. Mütter in der Partnerschaft & Empathie der Väter; signifikant positive Beziehungen zwischen Feindseligkeit der Väter bzw. Mütter & negativem Affekt der Mütter signifikant negative Beziehung zwischen körperlicher Aggression & negativer Empathie der Väter  Regressions-/Moderatoranalysen: Aggression in Familien = Risiko- faktor

**Fortsetzung Tabelle 2. Überblick – zentrale Studien zu indirekten Zusammenhängen**

Studie	Methode QS/LS, Stichprobe	Variablen (UV, AV)	Zentrale Ergebnisse
<b>Einschränkung emotionaler Verfügbarkeit</b>			
Sturge-Apple, Davies & Cummings, 2006	LS 3 MZP, zeitlicher Abstand: ein Jahr 210 vollständige Familien 113 Mädchen, 97 Jungen Alter der Kinder: $M = 6.0$ Jahre ( $SD = .50$ ) zum 1.MZP	UV: Feindseligkeit & Rückzug in der Partnerschaft (B, t1) emotionale Nichtverfügbarkeit der Mütter/Väter für Kind (B, t1 & t2) AV: internalisierende & externalisierende Probleme der Kinder (FB Mütter, Väter, Lehrer); Schulanpassung der Kinder (FB Lehrer) (jeweils t2 & t3)	Auswertung mittels Strukturgleichungsmodellen (AMOS): Rückzug → emotionale Nichtverfügbarkeit der Väter → internalisierende/externalisierende Probleme Rückzug → emotionale Nichtverfügbarkeit der Mütter/Väter → niedrigere Schulanpassung (jeweils vollständige Vermittlung; Mediation) Feindseligkeit → emotionale Nichtverfügbarkeit der Mütter → niedrigere Schulanpassung (Verfügbarkeit der Mütter intervenierender Mechanismus, da keine direkte Beziehung zwischen Feindseligkeit & Schulanpassung)  Kindgeschlecht kein Moderator

*Anmerkungen.* Die Studien sind in der Reihenfolge ihrer Darstellung im Text wiedergegeben. Sofern nicht gesondert angeführt, wurden die Angaben mittels Fragebögen erhoben (Ausnahme: Metaanalysen). QS: Querschnitt; LS: Längsschnitt; UV: unabhängige Variable; AV: abhängige Variable; SB: Selbstbericht; FB: Fremdbbericht; B: Beobachtung; F: Fragebogen; I: Interview.

## 2.4 Eltern-Kind-Beziehung und Schulanpassung

Da bislang erst wenige Studien existieren, die bei der Untersuchung des indirekten Einflusses von Partnerschaftskonflikten auf die schulische Anpassung der Kinder zwischen verschiedenen Erziehungsdimensionen differenzieren, sollen im folgenden Abschnitt Befunde zusammengetragen werden, die Hinweise liefern, welche spezifischen Aspekte der Eltern-Kind-Beziehung für die Anpassung der Kinder in der Schule von zentraler Bedeutung sind. Tabelle 3 gibt einen Überblick über die zentralen Studien. Die Eltern-Kind-Beziehung kann unter den Aspekten Bindung sowie Erziehung betrachtet werden. Die Qualität der **Bindungsbeziehung** zwischen Eltern und ihren Kindern sowie das **Erziehungsverhalten** der Eltern stellen bedeutende Bereiche der sozial-emotionalen Entwicklung von Kindern dar (Reichle & Gloger-Tippelt, 2007).

Eine Vielzahl von Studien zeigt die Entwicklungsvorteile sicher gebundener Kinder auf (vgl. Überblick bei Ziegenhain, Fries, Bütow & Derksen, 2004; Gloger-Tippelt, König, Zweyer & Lahl, 2007). In Anlehnung an Main (1990, nach Ziegenhain et al., 2004, S. 51) können „Bindungsqualitäten als (Anpassungs-) Strategien im Umgang mit Belastung und emotionaler Verunsicherung“ verstanden werden. Auffälligkeiten in der frühen Interaktion zwischen Mutter und Kind (mit drei Monaten) standen in einem bedeutsamen Zusammenhang mit späteren psychischen Störungen der Kinder im Alter von acht Jahren (Laucht, Esser & Schmidt, 2000b). Entscheidend sind zum einen das mütterliche Interaktionsverhalten, zum anderen spezifische (dysfunktionale) Interaktionsmuster und damit ein Zusammenwirken mütterlicher und kindlicher Merkmale. Was das mütterliche Interaktionsverhalten betrifft, war der Zusammenhang zum Teil unspezifisch für die Art der kindlichen Symptomatik (und galt damit für externalisierende und internalisierende Störungen gleichermaßen), zum Teil aber auch spezifisch.

Das schulbezogene Verhalten von Kindern im ersten Grundschuljahr (im Alter von sieben Jahren) wies signifikante Zusammenhänge mit der Qualität mütterlichen Interaktionsverhaltens im Alter der Kinder von zwei Jahren auf (Längsschnittstudie von Spangler, 1994). Schulleistung und Motivation (im Unterricht und bei der Erledigung der Hausaufgaben) korrelierten signifikant positiv mit der Qualität mütterlichen Interaktionsverhaltens in einer strukturierten Situation mit spezifischer Anforderung (Spielzimmer aufräumen), die allgemeine individuelle Stressneigung der Kinder (Typ-A-Verhalten) hingegen zeigte eine signifikant negative Beziehung zur Qualität mütterlichen Interaktionsverhaltens beim freien unstrukturierten Spiel. Frühe soziale Erfahrungen scheinen demnach für das schulbezogene Verhalten von Grundschulern von besonderer Bedeutung zu sein. Für die kindlichen Variablen galt dies nicht in gleichem Maße; einzig der geistige Entwicklungsstand der Kinder im Alter von zwei Jahren stand in einer signifikant positiven Beziehung mit der Schulleistung und der Hausaufgabenmotivation der 7-Jährigen.

Die Bedeutung elterlichen Erziehungsverhaltens für die kindliche Entwicklung ist in der Forschungsliteratur unbestritten, wenngleich diese Beziehung keineswegs unidirektional verstanden werden darf. Bereits frühe Studien zum Erziehungsverhalten der Eltern weisen auf Zusammenhänge zur schulischen Anpassung hin. So ging eine vermehrt negative Verstärkung guter wie schlechter Noten durch die Mütter (beispielsweise mittels Vorwürfen) im Querschnitt mit schlechteren Schulnoten in den Fächern Rechnen, Deutsch sowie Sachkunde in der

vierten Grundschulklasse einher, und zwar konsistent über die Angaben der Kinder und Mütter hinweg (Garbe, Lukesch & Strasser, 1981). Dabei gehen die Autoren von einer wechselseitigen Beeinflussung von Eltern und Kindern aus. Eine weitere Querschnittsstudie (Tiedemann, Langer, Schmidt & Timm, 1981) betont die Bedeutung des Ausmaßes elterlicher Unterstützung sowie elterlicher Strenge, ausgehend vom Zweikomponenten-Modell elterlichen Bekräftigungsverhaltens, für das sozial-emotionale Schülerverhalten in der fünften Klasse. Dabei ist insbesondere die kombinierte Betrachtung der beiden Variablen entscheidend: Das Auftreten sozial-emotionaler Schulschwierigkeiten war verbunden mit dem Vorhandensein von Strenge und dem Fehlen von Unterstützung seitens der Eltern, in erster Linie der Mütter (Auswertung mittels Konfigurationsfrequenzanalyse). Keine Beziehung bestand zwischen der Abweichung des Verhaltens der beiden Elternteile und Schulschwierigkeiten im sozial-emotionalen Bereich. Kohlmann und Krohne (1988) bestätigen die zentrale Bedeutung der Erziehungsstil-Variablen „Unterstützung“ und „Inkonsistenz“ als Determinanten schulischer Leistung und Leistungsängstlichkeit (Querschnitt): leistungsängstliche Kinder gaben mehr Inkonsistenz der Eltern an als wenig leistungsängstliche; Mädchen mit guten schulischen Leistungen gaben mehr elterliche Unterstützung an als Mädchen mit geringen Leistungen.

Neuere Studien belegen einen bedeutsamen Einfluss des Erziehungsverhaltens der Eltern auf die schulischen Leistungen und das Verhalten ihrer Kinder im frühen Grundschulalter (Cowan & Cowan, 2002; Cowan et al., 2005; Cowan, Cowan, Schulz & Heming, 1994). Kinder, deren Eltern im Vorschulalter eine autoritative Erziehung verfolgten, erzielten bessere schulische Leistungen in Tests und wiesen nach Einschätzung ihrer Lehrer weniger externalisierende und internalisierende Verhaltensprobleme im Kindergarten und der ersten Klasse auf. Die Forschergruppe betont jedoch auch den Partnerschaftskontext von Erziehungsverhalten, da Erziehung immer im Kontext der Paarbeziehung stattfindet, und damit die zentrale Rolle der elterlichen Partnerschaft für die kindliche Entwicklung. Sowohl eine negative Partnerschaftsinteraktion als auch ein ineffektiver Erziehungsstil, beobachtet während der Vorschulzeit (im Alter der Kinder von 3½ Jahren) trugen zur längsschnittlichen Vorhersage der niedrigeren schulischen Leistungsergebnisse der Kinder mit 5½ Jahren bei (Cowan et al., 1994). Für einen bedeutsamen Einfluss der Eltern sprechen auch die positiven Effekte einer präventiven Gruppen-Paarintervention vor dem Kindergarteneintritt des ersten Kindes. Dabei wurden unterschiedliche Schwerpunktsetzungen realisiert, Paarbeziehung einerseits, Eltern-Kind-Beziehung bzw. Erziehung andererseits. Kinder, deren Eltern an einer der beiden Gruppen teilnahmen, zeigten höhere schulische Leistungen, positivere Selbstbeschreibungen und weni-

ger Verhaltensprobleme im frühen Grundschulalter. Positive Effekte ließen sich auch noch Ende der vierten Klasse nachweisen, also sechs Jahre nach der Intervention (Cowan & Cowan, 2002).

Eine neuere prospektive Längsschnittstudie von Joussemet, Koestner, Lokes und Landry (2005) überprüft den Einfluss der Förderung der kindlichen Autonomie von Seiten der Mütter im Vorschulalter auf die Anpassung und Leistungen der Kinder in der dritten Klasse. Autonomie förderndes Verhalten der Mütter sagte die soziale und schulische Anpassung der Kinder in der dritten Klasse nach Angaben ihrer Lehrer sowie die Leseleistung in einem standardisierten Test vorher (nicht jedoch die Mathematikleistung). Ferner ging ein solches Erziehungsverhalten mit einer größeren Übereinstimmung der Anpassung im sozialen und schulischen Bereich (d.h. Autonomieunterstützung moderierte die Beziehung zwischen sozialer und schulischer Anpassung; positive Beziehung bei hoher Autonomieunterstützung) sowie einer höheren Gesamtanpassung einher. Die Betonung schulischer Leistungen durch die Mütter hing positiv mit der schulischen Anpassung sowie der Lese- und Mathematikleistung, negativ hingegen mit der sozialen Anpassung drei Jahre später zusammen. Der Gebrauch von Belohnungen und Lob seitens der Mütter wies keine Zusammenhänge zu den späteren schulischen Variablen auf. Einschränkend muss angemerkt werden, dass dieser Studie Archivdaten aus dem Jahr 1957 zugrunde liegen.

Eine Längsschnittstudie von Mattanah, Pratt, Cowan und Cowan (2005) untersuchte die Beziehungen zwischen autoritativer Erziehung (allgemeiner Erziehungsstil) sowie „parental scaffolding behavior“ (Unterstützungsverhalten bei einer spezifischen Divisionsaufgabe; angemessener Wechsel im elterlichen Unterstützungsverhalten in Abhängigkeit vom Erfolg des Kindes, z.B. spezifischere Hilfe unmittelbar nach einem Misserfolg) – und damit unterschiedlicher Analyseniveaus/-ebenen – und der schulischen Kompetenz der Kinder in der vierten Klasse über eine Zeitspanne von sechs bis neun Monaten. Das spezifische Erziehungsverhalten der Mütter (scaffolding behavior) sagte die schulische Kompetenz der Kinder Ende der vierten Klasse vorher (Lehrerbericht sowie Selbstbericht der Kinder), nach Kontrolle der Effekte autoritativer Erziehung und der Mathematikleistung Ende der ersten Klasse. Diese Studie fand nur wenige Zusammenhänge zwischen den drei erhobenen Dimensionen autoritativer Erziehung (Responsivität, Anforderungen, Autonomieunterstützung) und der schulischen Kompetenz der Kinder. Einzig die Autonomieunterstützung der Mütter und Väter korrelierte signifikant positiv mit der Mathematikleistung (Leistungstest).

**Tabelle 3. Überblick – zentrale Studien zu Eltern-Kind-Beziehung und Schulanpassung**

Studie	Methode QS/LS, Stichprobe	Variablen (UV, AV)	Zentrale Ergebnisse
Laucht, Esser & Schmidt, 2000b	LS im Rahmen der Mannheimer Risi- kokinderstudie 319 Kinder 156 Jungen, 163 Mädchen MZP: im Alter der Kinder von 3 Mo- naten, 2, 4 ½ & 8 Jahren	UV: frühe Mutter-Kind-Beziehung (B, im Alter der Kinder von 3 Monaten) → Verhalten der Mütter bzw. Kinder  AV: psychische Auffälligkeiten (externalisierend, internalisie- rend) der Kinder (FB, Eltern- interview)	Varianzanalysen: mehr internalisierende & externa- lisierende Probleme der 8- Jährigen, deren Mütter wenig (vs. viel) Vokalisation in der frühen Interaktion mit dem Kind zeigten (Haupteffekt: Vokalisation der Mütter); mehr internalisierende Probleme der 8-Jährigen, deren Mütter negative (vs. neutrale) Stimmung zeigten (nicht mehr externalisie- rende Probleme) (Interaktion: Stimmung der Müt- ter x Auffälligkeit); zusätzlich: spezifische dysfunkti- onale Interaktionsmuster z.B. negative Stimmung des Säuglings & geringe Variabilität der Mutter (für externalisierende Probleme)
Spangler, 1994	LS 24 Kinder 11 Mädchen, 13 Jungen Erhebungen im Alter der Kinder von 2, (5) & 7 Jah- ren	t1 (im Alter von 2 Jahren): - geistiger Entwicklungsstand (T), Spielmotivation & soziale Kompetenz der Kinder (B) - Qualität mütterlichen Inter- aktionsverhaltens (B)  t3 (im Alter von 7 Jahren): - Schulleistung, Unterrichts- motivation (Zeugnisse) - Hausaufgabenmotivation, emotionale Belastung durch den Unterricht, Typ-A- Verhalten (FB Mütter) - Erfolgszuversicht (SB Kind)	Korrelationen ( $n = 18-22$ ) - geistiger Entwicklungsstand korreliert signifikant positiv mit Schulleistung & Hausaufgaben- motivation der Kinder - Qualität mütterlichen Interakti- onsverhaltens beim freien Spiel korreliert signifikant negativ mit Typ-A-Verhalten; - Qualität mütterlichen Interakti- onsverhaltens in der strukturier- ten Situation korreliert signifi- kant positiv mit Schulleistung, Unterrichts- & Hausaufgabenmo- tivation
Garbe, Lukesch & Strasser, 1981	QS 117 Mütter & Kin- der der 4. Klasse	Fragebogen mit inhaltsparalle- len Items für Mütter & Kinder UV (Auswahl): Erziehungsmaßnahmen der Mütter: Hausaufgabenenga- gement, positive Verstärkung bei guten & schlechten Noten (z.B. Lob), negative Verstär- kung bei guten & schlechten Noten (z.B. Vorwürfe) AV: Schulnoten in den Fächern Rechnen, Deutsch & Sach- kunde	Korrelationen: signifikant positive Beziehungen zwischen dem Ausmaß negativer Verstärkung & Schulnoten in den untersuchten Fächern (konsistent innerhalb der Anga- ben der Kinder & Mütter)

**Fortsetzung Tabelle 3. Überblick – zentrale Studien zu Eltern-Kind-Beziehung und Schulanpassung**

Studie	Methode QS/LS, Stichprobe	Variablen (UV, AV)	Zentrale Ergebnisse
Tiedemann, Langer, Schmidt & Timm, 1981	QS 246 Schüler der 5. Klasse & zum Teil deren Eltern ( $n = 153$ )	UV: Ausmaß elterlicher Strenge & Unterstützung (FB Schüler & SB Eltern) AV: sozial-emotionale Schulschwierigkeiten (FB Lehrer): Schulangst, Unselbständigkeit, Abgelehntsein, Unterrichtsstörungen & Aggression	Konfigurationsfrequenzanalyse: folgende Konfigurationen sind überfrequentiert: - Auftreten des Kriteriums verbunden mit dem Vorhandensein von Strenge & dem Fehlen von Unterstützung - Fehlen des Kriteriums verbunden mit dem Fehlen von Strenge & dem Vorhandensein von Unterstützung Verhalten der Mütter entscheidend Korrelationen: keine signifikanten Beziehungen zwischen der Divergenz im Verhalten der Mütter & Väter (Differenzwerte für Strenge & Unterstützung) & sozial-emotionalen Schulschwierigkeiten
Kohlmann & Krohne, 1988	QS 180 Schüler der 6. & 7. Klasse 102 Jungen, 78 Mädchen Alter: 10-14 Jahre (Modalwert: 12 Jahre)	UV: Variablen zum Erziehungsstil (FB Kinder) AV: schulische Leistung & Leistungsängstlichkeit (SB Kinder)	Diskriminanzanalyse: zentrale Bedeutung von Inkonsistenz & Unterstützung; leistungsängstliche Kinder geben im Vergleich zu wenig leistungsängstlichen mehr Inkonsistenz der Eltern an; Mädchen mit guten schulischen Leistungen geben mehr elterliche Unterstützung an als diejenigen mit geringen Leistungen
Cowan, Cowan, Schulz & Heming, 1994	LS (Becoming a Family Project) 44 Familien mit vollständigen Datensätzen MZP: späte Schwangerschaft, im Alter des Kindes von 6 Monaten, 1 ½, 3 ½ & 5 ½ Jahren	UV: Interaktion innerhalb der Partnerschaft, Erziehungsverhalten (B, im Alter der Kinder von 3 ½ Jahren) AV: Schulleistungen (Leistungstest, im Alter der Kinder von 5 ½ Jahren)	Auswertung mittels Strukturgleichungsmodellen:  negative Partnerschaftsinteraktion & ineffektive Erziehung (mit 3 ½ Jahren) → niedrigere schulische Leistungen mit 5 ½ Jahren

**Fortsetzung Tabelle 3. Überblick – zentrale Studien zu Eltern-Kind-Beziehung und Schulanpassung**

Studie	Methode QS/LS, Stichprobe	Variablen (UV, AV)	Zentrale Ergebnisse
Joussemet, Koestner, Lokes & Landry, 2005	LS über einen Zeitraum von 3 Jahren 132 Teilnehmer (Teilstichprobe einer Studie aus dem Jahr 1957, Archivdaten)	<p>im Alter der Kinder von 5 Jahren:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- sozioökonomischer Status, Geschlecht des Kindes, Gebrauch von Belohnungen, Lob, Bedeutung schulischen Erfolgs, Autonomieunterstützung (I Mütter)</li> <li>- soziale &amp; schulische Anpassung der Kinder (FB Lehrer)</li> </ul> <p>im Alter von 8 Jahren: IQ (T), schulische &amp; soziale Anpassung (FB Lehrer), Schulleistung (standardisierter Test)</p>	<p>Hierarchische Regressionsanalysen:</p> <p>Kontrolle: Geschlecht des Kindes, SES, IQ, soziale &amp; schulische Anpassung mit 5 Jahren;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Autonomieunterstützung → soziale &amp; schulische Anpassung, Leseleistung (positive Beziehungen);</li> <li>- Betonung schulischer Leistungen → schulische Anpassung, Lese- &amp; Mathematikleistung (positive Beziehungen); soziale Anpassung (negative Beziehung)</li> <li>- Belohnungen, Lob: nicht signifikant</li> </ul> <p>Moderatoranalysen: signifikante Interaktionseffekte zwischen Autonomieunterstützung &amp; sozialer Anpassung mit 8 Jahren bei der Vorhersage schulischer Anpassung, Lese- &amp; Mathematikleistung (positive Beziehung bei hoher Autonomieunterstützung)</p> <p>logistische Regressionsanalysen: Autonomieunterstützung geht mit einer höheren Gesamtanpassung einher</p>



**Fortsetzung Tabelle 3. Überblick – zentrale Studien zu Eltern-Kind-Beziehung und Schulanpassung**

Studie	Methode QS/LS, Stichprobe	Variablen (UV, AV)	Zentrale Ergebnisse
Mattanah, Pratt, Cowan & Cowan, 2005	LS über 6 bis 9 Monate 65 Familien 35 Jungen, 30 Mädchen Durchschnittsalter zum 2. MZP: 9.7 Jahre ( $SD = .32$ )	UV (t1): autoritative Erziehung, Unterstützungsverhalten der Eltern bei einer Divisionsaufgabe (scaffolding; Index: problem-contingent shift ratio) (B, Mutter-/Vater-Kind-Interaktion)  AV: Erfolg bei der Divisionsaufgabe (B, t1) schulische Kompetenz (FB Lehrer & SB Kind, t2), Mathematikleistung (Leistungstest, t2)  Kontrollvariable: Mathematikleistung Ende der 1.Klasse	Korrelationen: Dimensionen autoritativer Erziehung – AV: Autonomieunterstützung der Mütter & Väter korrelieren signifikant positiv mit der Mathematikleistung  Hierarchische Regressionsanalysen: 1. Mathematikleistung Ende 1. Klasse 2. Dimensionen autoritativer Erziehung 3. spezifisches Unterstützungsverhalten, CS Prinzip  Mütter: Unterstützungsverhalten → unmittelbarer Erfolg bei der Aufgabe (QS); schulische Kompetenz (FB Lehrer & SB Kind; LS) (positive Beziehungen)  Väter: Unterstützungsverhalten → unmittelbarer Erfolg bei der Aufgabe (QS)

*Anmerkungen.* Die Studien sind in der Reihenfolge ihrer Darstellung im Text wiedergegeben. Sofern nicht gesondert angeführt, wurden die Angaben mittels Fragebögen erhoben (Ausnahme: Metaanalysen). QS: Querschnitt; LS: Längsschnitt; UV: unabhängige Variable; AV: abhängige Variable; SB: Selbstbericht; FB: Fremdbbericht; B: Beobachtung; F: Fragebogen; I: Interview; T: Test.

## 2.5 Weitere mögliche Einflussvariablen

An dieser Stelle sollen mögliche Faktoren angesprochen werden, die Einfluss auf die beschriebenen familiären Prozesse nehmen können. Mit Ausnahme des Geschlechts der Kinder und Eltern werden diese allerdings im Rahmen der vorliegenden Arbeit nicht weiter berücksichtigt, der Schwerpunkt somit auf die zentralen Beziehungssysteme innerhalb von Familien gelegt.

Eine Vielzahl von Studien findet unterschiedliche Beziehungen in Abhängigkeit vom **Geschlecht der Eltern und/oder Kinder** (z.B. Dadds et al., 1999; für das Geschlecht der Eltern z.B. Marchand & Hock, 2003; für das Geschlecht der Kinder z.B. Ablow, 2005). Das Geschlecht der Kinder und Eltern stellt damit eine zentrale Einflussvariable der aufgezeigten Beziehungen dar und sollte als potentielle Moderatorvariable einbezogen werden (vgl. Überblick bei Davies & Lindsay, 2001). Davies und Lindsay (2001) verweisen auf zwei Modelle, die zur Erklärung der moderierenden Effekte des Geschlechts der Kinder angeführt wurden: das „male vulnerability“ Modell sowie das „differential reactivity“ Modell. Nach ersterem sollte die Beziehung zwischen Partnerschaftskonflikten und kindlicher Fehlanpassung für Jungen stärker als für Mädchen sein (Jungen anfälliger), das zweite Modell geht davon aus, dass Jungen und Mädchen relativ vergleichbare Niveaus an Distress erleben, die sich unterschiedlich manifestieren: demnach bringen Jungen ihren Distress durch Ärger, Aggression, Verhaltensdysregulation sowie externalisierende Symptome zum Ausdruck, während Mädchen eher Angst, Dysphorie, übermäßige Involviertheit in die elterlichen Probleme und schließlich internalisierende Symptome zeigen. Die Autoren gelangen jedoch zu dem Schluss, dass kein einzelner Ansatz das komplexe Zusammenspiel zwischen Geschlecht und Partnerschaftskonflikten vollständig erklären kann („no single explanation can fully account for the complex interplay between gender and marital conflict“, S. 70-75) und schlagen ein heuristisches Modell für die Forschung in diesem Bereich vor.

Neben dem Geschlecht können andere **individuelle Charakteristika** der Familienmitglieder, sprich beider Elternteile sowie der Kinder, als Schutz- bzw. Risikovariablen wirken: Die allgemeine Intelligenz der Kinder spielt sicher als Determinante schulischer Leistungen eine entscheidende Rolle (z.B. Joussemet et al., 2005) oder kann als möglicher Schutzmechanismus fungieren (z.B. Katz & Gottman, 1997). Auf Elternseite sind Depressivität (vgl. Fincham & Osborne, 1993) und Persönlichkeitsmerkmale (in Anlehnung an Belsky, 1984) beider Elternteile relevant.

Gabriel und Bodenmann (2006) verglichen das psychische Befinden, die Partnerschaftszufriedenheit und die Zufriedenheit mit der Elternschaft zwischen drei Elterngruppen von Jungen (im Alter von 6 bis 14 Jahren) mit unterschiedlichem Problemverhalten (unauffällig, externalisierendes Verhalten, Aufmerksamkeitsprobleme und externalisierendes Verhalten). Eltern eines Jungen mit Aufmerksamkeitsproblemen und externalisierendem Verhalten gaben im Vergleich zur Kontrollgruppe signifikant niedrigere Werte im psychischen Befinden sowie

auf den Skalen Zärtlichkeit und Zufriedenheit mit der Elternrolle an. Die Elterngruppe von Jungen mit externalisierendem Verhalten ohne Aufmerksamkeitsproblematik wies gegenüber der Kontrollgruppe lediglich einen signifikant niedrigeren Gesamtwert bezüglich der Elternzufriedenheit auf. Ferner berichteten diese Eltern verglichen mit denen von Jungen mit doppelter Problembelastung signifikant höhere Werte auf der Skala Zärtlichkeit.

Auch **Kontextfaktoren** kommt eine potentielle Rolle für die Verbreitung aggressiver Interaktionen über familiäre Subsysteme hinweg zu: gehäufte familiäre Stressoren bzw. Belastungen (z.B. finanzieller Art) verstärkten die Verbindung zwischen Aggression in der Partnerschaft und dem Missbrauchspotential der Eltern gegenüber ihren Kindern (Margolin & Gordis, 2003). Soziale Netzwerke bzw. soziale Unterstützung außerhalb der Familie können als Schutzfaktoren agieren (vgl. Modelle von Belsky, 1984 bzw. Cowan et al., 2005; siehe Abschnitt 2.6). Die Mannheimer Risikokinderstudie (Laucht, 2003; Laucht, Esser & Schmidt, 1998, 2000a, 2000b, 2000c) zeigt, dass sich die Folgen früher psychosozialer Belastungen für die kindliche Entwicklung bis ins Schulalter nachweisen lassen. Die Auswirkungen dieser belastenden familiären Lebensverhältnisse zeigten sich im Bereich der kognitiven sowie der sozial-emotionalen Entwicklung der Kinder; Beeinträchtigungen fanden sich auch im Hinblick auf die schulische Entwicklung. Mit acht Jahren ließ sich das kognitive Leistungsniveau der Kinder am besten prognostizieren, organische und psychosoziale Risikofaktoren trugen etwa in gleichem Maße zur Vorhersage bei (Varianzaufklärung von 20.5%). Im Bereich der sozial-emotionalen Entwicklung überwog der Einfluss psychosozialer Risiken (10.9% vs. 1.7% erklärte Varianz durch organische Risiken). Die ungünstigste Entwicklungsprognose wiesen Kinder mit multipler (organischer und psychosozialer) Risikobelastung auf, wobei der gemeinsame Einfluss beider Risiken der Addition der Einzeleffekte gleichkommt.

## 2.6 Mögliche theoretische Modelle

Dieser Abschnitt widmet sich drei ausgewählten theoretischen Modellen, die herangezogen werden können, um die dargestellten Befunde zu integrieren. Das Prozessmodell der Determinanten elterlicher Erziehung von Belsky (1984) rückt das elterliche Erziehungsverhalten ins Zentrum, berücksichtigt daneben aber auch die Paarbeziehung der Eltern. Das Modell der Forschergruppe um Cowan (Cowan et al., 2005) umfasst insgesamt fünf Bereiche, welche die

kindliche Anpassung im frühen Grundschulalter bestimmen und geht von einer wechselseitigen Beeinflussung der einzelnen Bereiche aus. Der Stress- und Bewältigungsansatz von Cummings (1998) thematisiert unterschiedliche Ausdrucksformen von Partnerschaftskonflikten; zudem wird in diesem Modell die kindliche Verarbeitung bzw. Bewältigung der Situation betont.

### **2.6.1 Prozessmodell der Determinanten elterlicher Erziehung**

Das Prozessmodell der Determinanten elterlicher Erziehung von Belsky (1984) geht davon aus, dass das elterliche Erziehungsverhalten vielfältigen Einflüssen unterliegt. Belsky (1984) unterscheidet drei Hauptfaktoren/-determinanten: die individuellen psychologischen Ressourcen der Eltern (Elternpersönlichkeit), Charakteristika des Kindes sowie den sozialen Kontext, in den die Eltern-Kind-Beziehung eingebettet ist. Zum sozialen Kontext gehören die Partnerschaft, soziale Netzwerke sowie die berufsbezogenen Erfahrungen der Eltern. Die Entwicklung des Kindes wird in diesem Modell ausschließlich von der Erziehung sowie den individuellen Merkmalen des Kindes beeinflusst, die Partnerschaft wirkt lediglich indirekt über die Erziehung. Zentrale Elemente für die Fragestellung dieser Arbeit sind die folgenden Annahmen des Modells von Belsky (1984): Partnerschaft sowie Charakteristika des Kindes determinieren die elterliche Erziehung; diese wiederum beeinflusst neben Charakteristika des Kindes die kindliche Entwicklung.

### **2.6.2 Das Fünf-Bereiche Kontextmodell**

Das „Five-Domain Contextual Model“ der Forschergruppe um Cowan (vgl. Cowan et al., 2005) verknüpft verschiedene familiäre Faktoren, die für die kindliche Anpassung im frühen Grundschulalter entscheidend sind: individuelle Charakteristika der Familienmitglieder, Qualität der Eltern-Kind-Beziehungen, Partnerschaftsqualität, Beziehungsqualität/-muster über drei Generationen, Stress bzw. soziale Unterstützung außerhalb der Familie. Den Autoren zufolge sollte eine Kombination der Informationen aus allen fünf Bereichen des Familienlebens ein angemesseneres Verständnis individueller Unterschiede der kindlichen Anpassung an die Schule liefern als jeder Aspekt für sich allein betrachtet. Das Modell geht im Unterschied zu dem Prozessmodell von Belsky von einer wechselseitigen Beeinflussung der einzelnen Faktoren aus. Was die Frage nach der Einflussrichtung zwischen Partnerschaftsqualität und Eltern-Kind-Beziehungen betrifft, spricht die Interventionsstudie der Forschergruppe um Cowan (vgl. Cowan & Cowan, 2002) eher für einen Einfluss der Partnerschaftsbeziehung auf

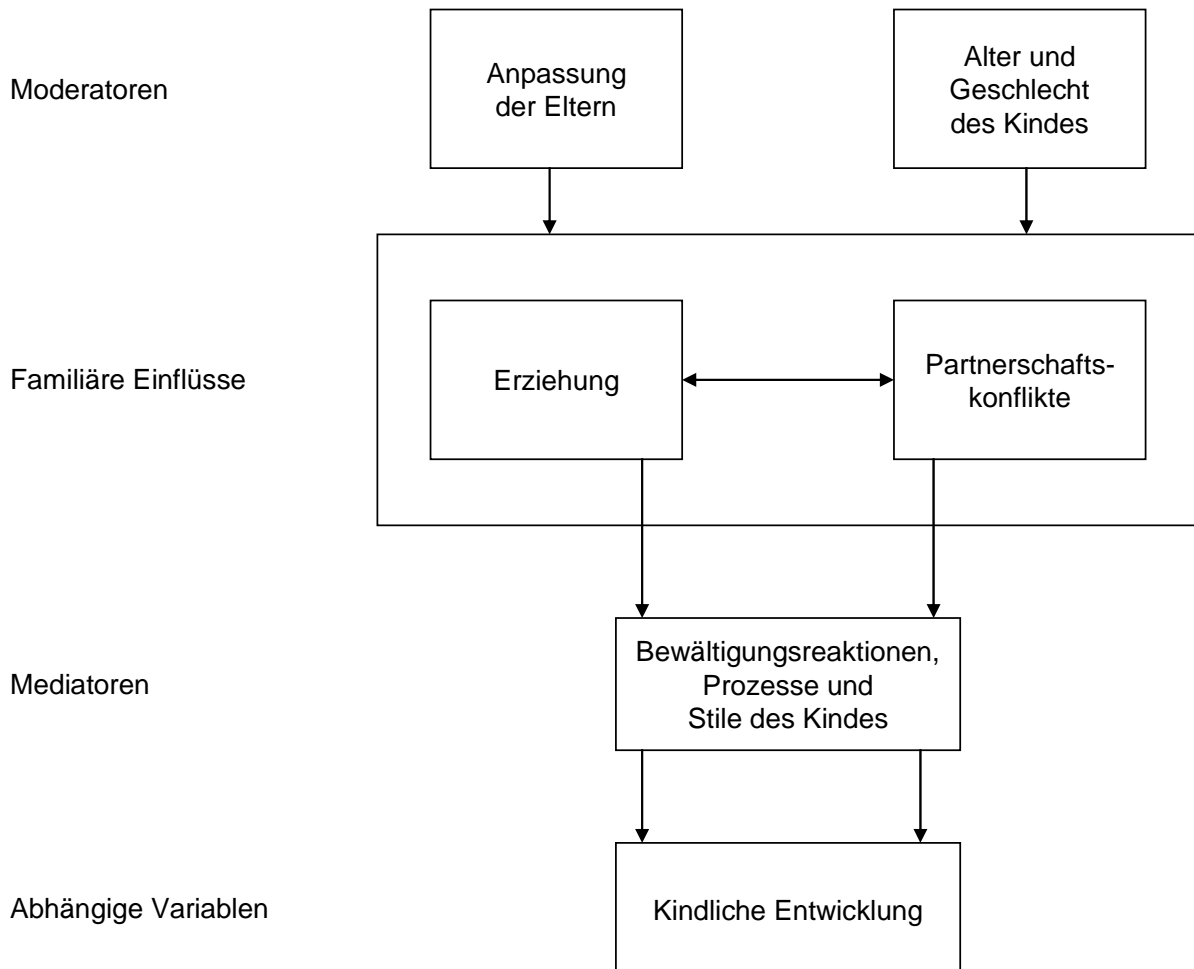
die Erziehungsqualität als umgekehrt: eine signifikante Reduktion von Partnerschaftskonflikten hatte positive Veränderungen in der Erziehungsqualität zur Folge, Veränderungen in Richtung eines effektiveren Erziehungsstils hingegen keine Abnahme von Partnerschaftskonflikten.

### **2.6.3 Stress- und Bewältigungsmodell**

Basierend auf dem Stresskonzept von Lazarus und Folkman (1984, nach Cummings, 1998) entwickelt Cummings (1998, Cummings & Cummings, 1988) ein Prozessmodell zur Beschreibung des Einflusses von Partnerschaftskonflikten auf Kinder (Stress- und Bewältigungsmodell bzw. Ansatz). Dieses Modell geht davon aus, dass der familiäre Erfahrungshintergrund der Kinder und ihre individuellen Charakteristika sowie Kontext- und Stimuluscharakteristika des Ärgerausdrucks ihre Stress- und Bewältigungsreaktionen beeinflussen (Interaktion aus Merkmalen der Person bzw. Situation). Diese werden als spezifische kognitive, emotionale, soziale oder physiologische Reaktionen beschrieben oder allgemeiner als Copingstrategien oder -stile. Über die Zeit betrachtet tragen diese Reaktionsmuster zur Anpassung oder Fehlanpassung der Kinder bei. Das Modell bleibt nicht auf Partnerschaftskonflikte beschränkt, sondern lässt sich auch auf andere Formen ungünstiger familiärer Verhältnisse erweitern (familiäre Risikofaktoren). Die Erweiterung des Modells betont die Bedeutung kindlicher Bewertungen sowie der eigenen Bewältigungseffizienz im Hinblick auf die eigene emotionale Sicherheit als übergeordnetes Ziel. Das Modell verweist zudem auf unterschiedliche Ausdrucksformen von Partnerschaftskonflikten, insbesondere konstruktive versus destruktive Konfliktprozesse. Cummings (1998) betont, dass Konflikte zum alltäglichen Leben gehören und daher auch die möglichen positiven Effekte konstruktiver Konflikte berücksichtigt werden sollten. Bislang existieren jedoch erst relativ wenig systematische Studien der positiven Seite partnerschaftlicher Beziehungen (Effekte konstruktiver Konfliktverhaltensweisen). Cummings et al. (2002) sehen die Differenzierung zwischen partnerschaftlichen Konfliktstilen hinsichtlich ihrer Effekte für die kindliche Entwicklung als zentrales Anliegen zukünftiger Forschungsbemühungen. Von besonderer Bedeutung für die vorliegende Arbeit ist die Berücksichtigung von Merkmalen der Situation, insbesondere die Unterscheidung konstruktiver und destruktiver Konflikte.

Ausgehend von diesem Ansatz skizzieren Cummings, Goeke-Morey und Dukewich (2001) grundlegende Überlegungen bzw. Aspekte prozess-orientierter Forschung der Beziehungen

zwischen Partnerschaftskonflikten und kindlicher Anpassung, einschließlich möglicher Mediatoren und Moderatoren (vgl. Abbildung 1).



**Abbildung 1.** Forschungsdesign in Anlehnung an Cummings et al. (2001).

### 3 Zusammenfassung und Modellentwicklung

Ziel der vorliegenden Arbeit ist es, die Beziehung zwischen dem Bewältigungsverhalten der Eltern im Kontext von Partnerschaftskonflikten und der sozialen sowie schulischen Anpassung der zugehörigen Kinder näher zu beleuchten. Neben destruktiven Varianten der Konfliktbewältigung soll der Fokus auf konstruktiven Formen des Umgangs mit Konflikten in der Partnerschaft liegen. Was die kindliche Entwicklung betrifft, werden ebenfalls negative wie positive Aspekte betrachtet: zum einen kindliche Fehlanpassung, die sich in unterschiedlichen Arten von Problemverhalten äußert, zum anderen eine gelungene Anpassung in Form sozial kompetenten Verhaltens, speziell im Umgang mit Gleichaltrigen.

Zunächst wurden zentrale Befunde zu direkten Zusammenhängen zwischen Partnerschaftskonflikten und der sozialen sowie schulischen Anpassung der Kinder dargestellt, beginnend mit den Folgen von Scheidung, über Partnerschaftskonflikte im Allgemeinen hin zu spezifischen Konfliktbewältigungsstrategien. Die Beziehung zwischen Partnerschaftskonflikten und kindlicher Entwicklung kann aufgrund der bisherigen Forschungslage als gesichert angesehen werden, Partnerschaftskonflikte gelten für die betroffenen Kinder demnach als Risikofaktor. Dennoch verweisen Metaanalysen auf die beträchtliche Variabilität der gefundenen Zusammenhänge, deren Stärke sich zudem nur im Bereich schwacher bis mäßiger Größe bewegt. Neuere Studien konzentrieren sich daher eher auf spezifische Strategien des Umgangs mit Konflikten als einer bedeutenden Konfliktdimension oder untersuchen verschiedene Erklärungsmechanismen für die gefundenen Beziehungen. Dabei wird deutlich, dass die unterschiedlichsten Komponenten die Zusammenhänge beeinflussen können. Etwa die Art und Weise der Konfliktbewältigung, die durchaus auch konstruktiv sein kann, oder aber die kindliche Wahrnehmung der Konflikte ihrer Eltern. Die Beziehung zwischen Partnerschaftskonflikten und kindlicher Anpassung ist eine komplexe und vielfach determiniert. Das bloße Auftreten von Konflikten lässt nicht notwendigerweise auf negative Folgen für die Kinder schließen.

Neben diesen direkten Zusammenhängen zwischen Partnerschaftskonflikten und kindlicher Anpassung wird der indirekte Einfluss über die Eltern-Kind-Beziehungen diskutiert. Dabei spielen Prozesse des Spillover sowie eine Einschränkung der emotionalen Verfügbarkeit der Eltern angesichts von Partnerschaftskonflikten eine zentrale Rolle, wenn man erklären möch-

te, wie die gefundene indirekte Beziehung zustande kommt. Während die Spillover-Hypothese eine direkte Übertragung von Stimmung, Affekt oder Verhalten von der Partnerschaft auf die Eltern-Kind-Beziehung annimmt, geht der zweite Ansatz davon aus, dass Partnerschaftskonflikte die emotionale Verfügbarkeit der Eltern für ihre Kinder einschränken.

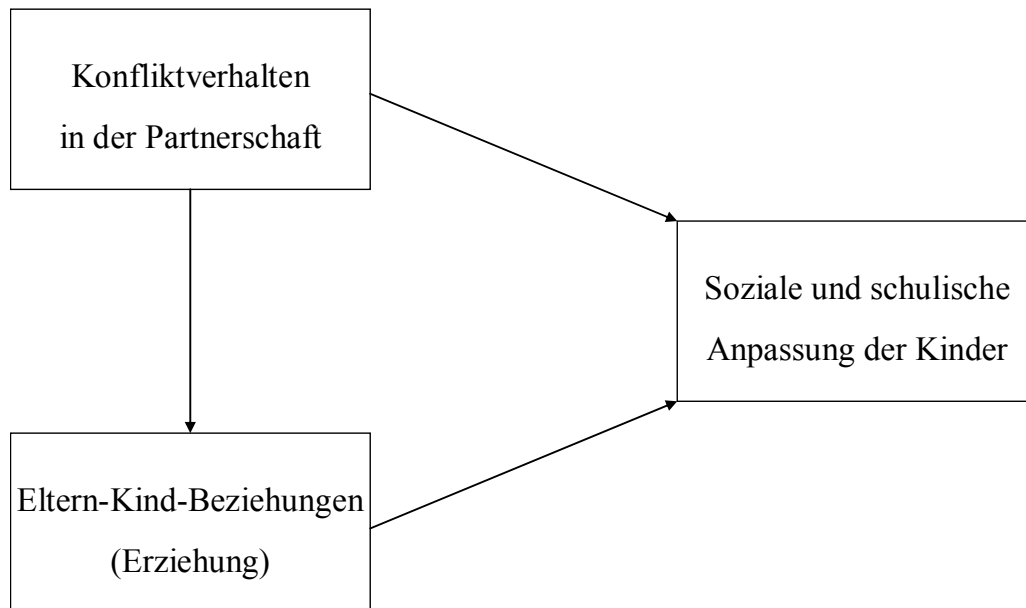
Da bislang wenige Studien existieren, die bei der Untersuchung des indirekten Einflusses von Partnerschaftskonflikten auf die schulische Anpassung der Kinder zwischen verschiedenen Erziehungsdimensionen differenzieren, wurden anschließend Befunde zusammengetragen, die Hinweise liefern, welche spezifischen Aspekte der Eltern-Kind-Beziehung für die Anpassung der Kinder in der Schule von zentraler Bedeutung sind. Hier erwiesen sich das elterliche Unterstützungsverhalten, Inkonsistenz und Strenge als bedeutsam.

Schließlich wurden einige zusätzliche potentielle Risiko- bzw. Schutzfaktoren angeführt, welche die angenommenen Beziehungen im Sinne von Moderatorvariablen beeinflussen können. In der vorliegenden Arbeit soll davon lediglich das Geschlecht der Eltern und Kinder betrachtet werden. Ausgehend von den dargestellten theoretischen Modellen, die zur Beschreibung der Beziehungen zwischen Partnerschaftskonflikten sowie Erziehungsverhalten der Eltern und dem Sozialverhalten sowie der Schulanpassung der Kinder herangezogen werden können, soll im Folgenden ein Modell abgeleitet werden, das den Kern der weiteren Analysen bildet. Dieses Modell ist in Abbildung 2 veranschaulicht.

Das Kernmodell der vorliegenden Arbeit enthält als zentrale Variablen das Konfliktbewältigungsverhalten in der Partnerschaft, also die spezifischen Bewältigungsstrategien der Paare im Umgang mit Partnerschaftskonflikten, das Erziehungsverhalten der Eltern als Aspekt der Eltern-Kind-Beziehungen sowie die soziale und schulische Anpassung der Kinder. Auf allen drei Kernvariablen sollen sowohl positive wie negative Facetten berücksichtigt werden. Das Modell geht zudem von einem direkten und einem indirekten Zusammenhang zwischen dem Konfliktverhalten in der Partnerschaft und der kindlichen Anpassung aus. Da die Mehrzahl der Studien den Einfluss des Konflikt- bzw. Erziehungsverhaltens der Eltern auf das Kindverhalten fokussiert, wurde diese Perspektive im Modell übernommen. Die vorliegende Arbeit soll jedoch auch ein Stück zur Beantwortung der Frage nach der kausalen Wirkrichtung beitragen. Daher soll auch die umgekehrte Wirkrichtung nicht ausgeschlossen und in den späteren Analysen teilweise aufgegriffen werden. Grundsätzlich sind damit alle in Abbildung 2 dargestellten Pfade auch als reziproke bzw. wechselseitige Pfade denkbar (z.B. in Anlehnung



an das Modell von Cowan et al., 2005). Beelmann, Stemmler, Lösel und Jaursch (2007) überprüften die Kausalrichtung zwischen elterlichem Erziehungsverhalten und externalisierenden Verhaltensproblemen der Kinder in längsschnittlichen Analysen und fanden Beziehungen in beiden Richtungen, welche die Autoren im Sinne eines stabilen Interaktionssystems interpretieren.



**Abbildung 2. Kernmodell der Beziehungen zwischen Partnerschaftskonfliktverhalten, Eltern-Kind-Beziehungen und kindlicher Anpassung.**

Zusätzlich zu den im Modell veranschaulichten zentralen Variablen sollen die Konflikthäufigkeit als weitere Konfliktdimension sowie das Geschlecht von Eltern und Kindern betrachtet werden. Die späteren Analysen sollen dazu dienen, den Einfluss des Geschlechts auf die postulierten Beziehungen weiter zu explorieren, insbesondere auch den Einfluss der Väter. In der Metaanalyse von Buehler et al. (1997) zum Zusammenhang zwischen Partnerschaftskonflikten und Verhaltensproblemen von Kindern bzw. Jugendlichen im Alter zwischen 5 und 18 Jahren fanden sich größere Effekte bei Angaben der Mütter (primären Bezugsperson) zu Partnerschaftskonflikten bzw. Einschätzungen der kindlichen Verhaltensprobleme durch die Mütter oder Lehrer. Andere Studien betonen jedoch die Bedeutung des Einflusses der Väter auf die kindliche Anpassung (z.B. Marchand & Hock, 2003; Sturge-Apple, Davies & Cummings, 2006).

Die vorliegende Arbeit kann jedoch nur einen Teil der aufgeworfenen Fragen behandeln. Andere Fragen können auf der Grundlage der erhobenen Daten nicht beantwortet werden und bedürfen weiterer Forschungsbemühungen. Gelten die postulierten Beziehungen etwa insbesondere für kindbezogene Konflikte, die eine erhöhte Bedrohung für die emotionale Sicherheit der Kinder bedeuten? Welche Bedeutung kommt der kindlichen Verarbeitung bzw. Bewältigung der Situation und ihrem konkreten Verhalten während Partnerschaftskonflikten ihrer Eltern zu, etwa der Einmischung bzw. Verwicklung der Kinder in destruktive elterliche Konflikte?

## 4 Hypothesen

Ausgehend von dem im vorherigen Kapitel abgeleiteten Modell werden in diesem Kapitel konkrete inhaltliche Hypothesen formuliert, die mit den Projektdaten der Studie „Bewältigungskompetenzen in Erwachsenenpartnerschaften und ihre Transmission auf angehörige Kinder“ überprüft werden sollen. Die Hypothesen lassen sich gliedern nach direkten Zusammenhängen, indirekten Zusammenhängen, Zusammenhängen zur Schulanpassung und Schulleistung der Kinder sowie geschlechtsspezifisch unterschiedlichen Zusammenhängen.

### 4.1 Hypothesen zu direkten Zusammenhängen

Partnerschaftskonflikte der Eltern sollten **direkt** mit dem Sozialverhalten und der Schulanpassung der Kinder im frühen Grundschulalter in Zusammenhang stehen. Dabei soll neben der Konflikthäufigkeit das Konfliktbewältigungsverhalten der Eltern als zentrale Dimension von Partnerschaftskonflikten betrachtet werden.

#### Hypothese 4.1.1

Das Bewältigungsverhalten der Eltern in ihrer Partnerschaft dient als **Modell** für das Sozialverhalten der Kinder im Allgemeinen und ihre Kompetenzen im Umgang mit Gleichaltrigen:

- Positiv-konstruktive, problemorientierte Bewältigungsvarianten der Eltern sollten sich in sozial kompetenterem Verhalten der angehörigen Kinder niederschlagen.
- Negative Varianten der Konfliktbewältigung (z.B. aggressiv eskalierendes Streitverhalten, Vermeidungs- und Rückzugsreaktionen) sollten bei den Kindern zu Verhaltensproblemen führen. Aggressiv eskalierendes Bewältigungsverhalten der Eltern sollte nach der Modelllernhypothese eher zu externalisierenden, Vermeidungs- und Rückzugsreaktionen hingegen eher zu internalisierenden Verhaltensproblemen führen.

#### Hypothese 4.1.2

Nach der **Verunsicherung**shypothese erhöhen Partnerschaftskonflikte der Eltern die Vulnerabilität der Kinder für Anpassungsprobleme, indem sie ihre emotionale Sicherheit bedrohen:

- Negative Varianten der Konfliktbewältigung sollten demnach unspezifisch mit Verhaltensproblemen der Kinder assoziiert sein.
- Die Bedrohung der eigenen emotionalen Sicherheit sowie damit einhergehende Versuche, diese wiederherzustellen binden die Aufmerksamkeit der Kinder, so dass sich auch Probleme im schulischen Bereich ergeben sollten.

## 4.2 Hypothesen zu indirekten Zusammenhängen

Partnerschaftskonflikte der Eltern sollten zudem **indirekt** mit dem Sozialverhalten und der Schulanpassung der Kinder in Zusammenhang stehen, vermittelt über die Eltern-Kind-Beziehungen. Dabei soll insbesondere das Erziehungsverhalten beider Elternteile betrachtet werden.

### Hypothese 4.2.1

Nach der **Spillover**-Hypothese sollte eine direkte Übertragung von Stimmung, Affekt oder Verhalten von der Partnerschaft auf die Eltern-Kind-Beziehungen erfolgen:

- Negative Bewältigungsvarianten, insbesondere aggressiv eskalierendes Streitverhalten der Eltern sollte demnach mit machtvoller Durchsetzung sowie körperlichem Strafen in Zusammenhang stehen,
- positiv-konstruktives Bewältigungsverhalten dagegen mit positivem Elternverhalten.

### Hypothese 4.2.2

Daneben sollten Partnerschaftskonflikte im Allgemeinen die (emotionale) **Verfügbarkeit** der Eltern einschränken, was sich in

- wenig positivem sowie verantwortungsbewusstem Elternverhalten,
- Inkonsistenz im eigenen Erziehungsverhalten,
- geringer Beteiligung an den Aktivitäten der Kinder (Involviertheit) sowie
- geringer Informiertheit über bzw. Beaufsichtigung der Aktivitäten der Kinder (geringes Monitoring) niederschlagen sollte.

### **4.3 Hypothesen zur Schulanpassung und Schulleistung der Kinder**

#### **Hypothese 4.3.1**

Nach der Verunsicherungshypothese (siehe oben) sollten häufige Konflikte zwischen den Eltern und wenig konstruktive Strategien der elterlichen Konfliktlösung auch die Schulanpassung sowie die schulischen Leistungen der Kinder negativ beeinflussen.

#### **Hypothese 4.3.2**

Daneben sollten Partnerschaftskonflikte über die Eltern-Kind-Beziehungen indirekt mit der Schulanpassung und Schulleistung der Kinder zusammenhängen. Dabei sollten insbesondere die folgenden Erziehungsdimensionen für eine gelungene Schulanpassung der Kinder relevant sein: Verantwortungsbewusstes Elternverhalten, Involviertheit sowie Monitoring. Inkonsistenz und machtvoll Durchsetzung von Seiten der Eltern sollten dagegen mit schulischen Problemen einhergehen.

### **4.4 Hypothesen zu geschlechtsspezifisch unterschiedlichen Effekten**

Allgemein soll der Einfluss des Geschlechts der Kinder und Eltern auf die postulierten Beziehungen exploriert werden.

#### **Hypothese 4.4.1**

Der Sozialisationseinfluss der Väter sollte weitaus stärker sein als bisher angenommen wird.

#### **Hypothese 4.4.2**

Nach der Modelllernhypothese ist zu vermuten, dass die Kinder eher das Verhalten des gleichgeschlechtlichen Elternteils nachahmen bzw. durch dieses Verhalten beeinflusst werden.

## 5 Methode

### 5.1 Stichprobe

Die dieser Arbeit zugrunde liegenden Daten wurden innerhalb des DFG-Projekts „Bewältigungskompetenzen in Erwachsenenpartnerschaften und ihre Transmission auf angehörige Kinder“ (AZ: RE 1185/2-1) unter der Leitung von Prof. Dr. Barbara Reichle im Rahmen des DFG-Schwerpunktprogramms 1161 „Beziehungs- und Familienentwicklung“ erhoben. Die Studie wurde im Raum Ludwigsburg und Stuttgart durchgeführt und umfasste die folgenden beiden Messzeitpunkte: Februar/März 2005 und September/Oktober 2005. Damit konnte ein Kurzzeit-Längsschnittdesign über den Zeitraum von einem halben Jahr realisiert werden.

#### 5.1.1 Stichprobenrekrutierung und Datenerhebung

Die Studienteilnehmer wurden im Winter 2004/2005 mittels Anschreiben über Grundschulen der Stadt Ludwigsburg (Anhang A) sowie eine Zufallsstichprobe des Einwohnermeldeamtes Stuttgart von Adressen verheirateter Personen zwischen 25 und 50 Jahren mit bzw. ohne Kinder (Anhänge B und C) rekrutiert. Angestrebt wurde eine annähernde Gleichverteilung von kinderlosen Paaren und Paaren mit Kindern sowie von Männern und Frauen. Um dyadische Auswertungen zu ermöglichen, wurde besonderer Wert auf die Teilnahme beider Partner gelegt. Ferner wurden die Lehrkräfte der Grundschulen informiert und um ihre Beteiligung ersucht (Intensivstichprobe). Die Teilnehmer des ersten Messzeitpunktes wurden vor den Sommerferien 2005 nochmals angeschrieben und um eine erneute Teilnahme an der Fragebogenstudie gebeten; die Fragebögen wurden Ende September zugesandt. Die vorliegende Arbeit konzentriert sich auf die Stichprobe verheirateter Paare mit Kindern, die Stichprobe verheirateter Paare ohne Kinder wird von den folgenden Ausführungen und Analysen ausgenommen.

Von allen Eltern liegen Einschätzungen eines angehörigen Kindes im frühen Grundschulalter vor. In der Intensivstichprobe, welche über die Grundschulen rekrutiert wurde, wurden die betreffenden Kinder zusätzlich interviewt, beobachtet und von ihren Klassenlehrern bzw. Klassenlehrerinnen mittels Fragebogen beurteilt. Für die Analysen dieser Arbeit werden neben den Eltern- ausschließlich die Lehrerdaten der Intensivstichprobe herangezogen.

In Tabelle 4 sind die Rücklaufquoten zu den beiden Messzeitpunkten dargestellt. An der Studie nahmen zum ersten Messzeitpunkt insgesamt 373 Personen mit Kindern im frühen Grundschulalter teil, zum zweiten Messzeitpunkt erneut 319 dieser Eltern. Im Vergleich zur ersten Erhebung bedeutet dies einen stichprobenbedingten Dropout von 14.5% teilnehmenden Eltern. Bei den Müttern reduzierte sich die Teilnahme um 16.0%, bei den Vätern um 13.0%. Zum ersten Messzeitpunkt wurden insgesamt 70 Kinder von ihren Lehrkräften bewertet, zum zweiten Messzeitpunkt 63 Kinder.

**Tabelle 4. Rücklaufquoten zu den beiden Messzeitpunkten**

Datenquelle	Februar/März 2005	September/Oktober 2005
Gesamtstichprobe der Eltern		
Elternfragebogen	373 Elternpersonen 188 Frauen (50.4%) 185 Männer (49.6%)	319 Elternpersonen 158 Frauen (49.5%) 161 Männer (50.5%)
Intensivstichprobe		
Lehrerbeurteilung	70 Kinder	63 Kinder

Um dyadische Auswertungen zur Überprüfung der inhaltlichen Hypothesen dieser Arbeit zu realisieren, wurde die Stichprobe weiter reduziert auf vollständige Paardatensätze mit Angaben beider Partner zu beiden Messzeitpunkten. Diese vollständige Paarstichprobe schließt 294 Einzelpersonen bzw. 147 Paare ein. Für 47 zugehörige Kinder liegen zum ersten Messzeitpunkt zusätzlich Lehrereinschätzungen vor, für 53 Kinder zum zweiten Messzeitpunkt (Intensivstichprobe). Beide Stichproben werden im Folgenden näher beschrieben.

### 5.1.2 Stichprobenbeschreibung

Die späteren Analysen stützen sich zum einen auf die vollständige Paarstichprobe, zum anderen auf die Intensivstichprobe, in der zusätzlich zu den Angaben der Eltern Lehrerurteile erhoben wurden. Diese beiden Stichproben werden nun getrennt dargestellt.

#### *Beschreibung der vollständigen Paarstichprobe (vgl. Tabelle 5)*

Die vollständige Paarstichprobe mit Angaben beider Partner zu beiden Messzeitpunkten umfasst 294 Personen, je 147 Männer und Frauen. Die befragten Frauen waren zum ersten Mess-

zeitpunkt (März 2005) im Durchschnitt 38.60 Jahre alt ( $SD = 3.66$ ; 30-49 Jahre). Das Durchschnittsalter der befragten Männer lag bei 40.19 Jahren ( $SD = 4.19$ ; 31-54 Jahre). Damit liegt das Durchschnittsalter der Frauen in unserer Stichprobe signifikant unter dem der Männer ( $t_{(292)} = -3.47$ ,  $p_{emp.} < .001$ ). Die Partner lebten zu diesem Zeitpunkt im Durchschnitt 13 Jahre zusammen ( $SD = 4.02$ ; 6-28 Jahre). Den eigenen Gesundheitszustand beschreibt die Mehrzahl der Teilnehmer als *gut* (Modalwert und Median = 1, d.h. *gut*). Zum ersten Messzeitpunkt gaben 107 Frauen (72.8%) und 112 Männer (76.2%) an, keine Behinderung oder Beeinträchtigung zu besitzen.

Die Kinder der Befragten, 62 Mädchen (42.2%) und 85 Jungen (57.8%), waren zum ersten Messzeitpunkt im Durchschnitt 6.68 Jahre alt ( $SD = .97$ ; 4-8 Jahre), die Mädchen 6.47 Jahre ( $SD = .95$ ; 4-8 Jahre) und die Jungen 6.84 Jahre ( $SD = .96$ ; 5-8 Jahre). Der Unterschied im Kindgeschlecht ist in der Stichprobe lediglich marginal signifikant ( $\chi^2_{emp.} = 3.60$ ;  $\chi^2_{(1; 95\%)} = 3.84$ ,  $\chi^2_{(1; 90\%)} = 2.71$ ;  $.05 < p < .10$ ), der Unterschied im Alter der Mädchen und Jungen ist signifikant ( $t_{(145)} = -2.30$ ,  $p_{emp.} = .023$ ). Von den 147 Kindern der Befragten wurden 132 von den Müttern, 138 von den Vätern als „nicht behindert oder beeinträchtigt“ beschrieben.<sup>1</sup> Die teilnehmenden Eltern hatten durchschnittlich ein weiteres leibliches Kind ( $SD = .68$ ; 0-3 Kinder), im Haushalt lebten im Durchschnitt zwei Kinder ( $SD = .67$ ; 1-4 Kinder).

Hinsichtlich des höchsten erreichten Bildungsabschlusses gibt es in der Stichprobe Geschlechtsunterschiede in der Richtung, dass signifikant mehr Frauen als Männer die Mittlere Reife als höchsten Bildungsabschluss angegeben haben ( $\chi^2_{emp.} = 9.45$ ;  $\chi^2_{(1; 99\%)} = 6.63$ ;  $p < .01$ ), signifikant mehr Männer hingegen einen Universitätsabschluss besaßen ( $\chi^2_{emp.} = 9.24$ ;  $\chi^2_{(1; 99\%)} = 6.63$ ;  $p < .01$ ). Was die eigene Erwerbstätigkeit anbelangt, so zeichnet sich für die Gesamtstichprobe folgendes Bild ab: 13.9% der Befragten waren selbständig (selbständiger Landwirt; Akademiker in einem freien Beruf; selbständig in Handel, Gewerbe oder Industrie); 10.9% Beamte; 71.8% Angestellte; 4.8% Arbeiter; 1.4% befanden sich in Ausbildung; 2.7% gaben ab, mithelfende Familienangehörige zu sein; 20.1% waren nicht erwerbstätig (19.7% Hausfrau/Hausmann bzw. in Elternzeit; 0.3% arbeitslos). Geschlechtsunterschiede gibt es derart, dass signifikant mehr Männer Arbeiter waren ( $\chi^2_{emp.} = 7.14$ ;  $\chi^2_{(1; 99\%)} = 6.63$ ;  $p < .01$ ); hochsignifikant mehr Frauen gaben an, Hausfrau bzw. in Elternzeit zu sein ( $\chi^2_{emp.} = 54.07$ ;  $\chi^2_{(1; 99\%)} = 6.63$ ;  $p < .01$ ).

---

<sup>1</sup> Sofern nicht ausdrücklich angeführt, beruhen die dargestellten Werte auf den Angaben des ersten Messzeitpunktes.



Tabelle 5 fasst die demographischen Daten der untersuchten Paarstichprobe zusammen. Diskrepanzen zwischen den beiden Messzeitpunkten, beispielsweise was den Bildungsabschluss betrifft, sind auf unterschiedliche Angaben der Studienteilnehmer zurückzuführen.

**Tabelle 5. Demographische Daten der untersuchten Paarstichprobe**

Variable	Ausprägung	Elternangaben (%)			
		T1 (N = 294)		T2 (N = 294)	
		Mütter (n = 147)	Väter (n = 147)	Mütter (n = 147)	Väter (n = 147)
Alter	30-39 Jahre	90 (61.2)	66 (44.9)	84 (57.1)*	54 (36.7)*
	40-49 Jahre	57 (38.8)	76 (51.7)	63 (42.9)*	87 (59.2)*
	50-59 Jahre	0 (0)*	5 (3.4)*	0 (0)*	6 (4.1)*
Alter des Kindes	4 Jahre	1 (0.7)	1 (0.7)	0 (0)	0 (0)
	5 Jahre	18 (12.2) <sup>##</sup>	18 (12.2) <sup>##</sup>	4 (2.7) <sup>##</sup>	4 (2.7) <sup>##</sup>
	6 Jahre	40 (27.2) <sup>#</sup>	40 (27.2) <sup>#</sup>	21 (14.3) <sup>#</sup>	21 (14.3) <sup>#</sup>
	7 Jahre	56 (38.1)	56 (38.1)	62 (42.2)	62 (42.2)
	8 Jahre	32 (21.8)	32 (21.8)	46 (31.3)	46 (31.3)
	9 Jahre	0 (0) <sup>##</sup>	0 (0) <sup>##</sup>	14 (9.5) <sup>##</sup>	14 (9.5) <sup>##</sup>
Geschlecht des Kindes	weiblich	62 (42.2)	62 (42.2)	62 (42.2)	62 (42.2)
	männlich	85 (57.8)	85 (57.8)	85 (57.8)	85 (57.8)
Beeinträchtigung / Behinderung des Kindes	keine	132 (89.8)	138 (93.9)	133 (90.5)	130 (88.4)
	Hörproblem	2 (1.4)	0 (0)	3 (2.0)	0 (0)
	Brille	2 (1.4)	0 (0)	1 (0.7)	3 (2.0)
	Aufmerksamkeitsstörung	1 (0.7)	1 (0.7)	2 (1.4)	3 (2.0)
	Körperliche Behinderung	0 (0)	0 (0)	2 (1.4)	3 (2.0)
	Entwicklungsverzögerung	2 (1.4)	2 (1.4)	2 (1.4)	2 (1.4)
	chronische Krankheit	4 (2.7)	5 (3.4)	3 (2.0)	4 (2.7)
	Sonstiges	3 (2.0)	1 (0.7)	1 (0.7)	2 (1.4)
	fehlend	1 (0.7)	0 (0)	0 (0)	0 (0)
Weitere leibliche Kinder	0	16 (10.9)	17 (11.6)	16 (10.9)	21 (14.3)
	1	89 (60.5)	88 (59.9)	89 (60.5)	85 (57.8)
	2	37 (25.2)	37 (25.2)	37 (25.2)	35 (23.8)
	3	5 (3.4)	5 (3.4)	5 (3.4)	6 (4.1)
Gesamtzahl der Kinder im Haushalt	1	16 (10.9)	16 (10.9)	16 (10.9)	16 (10.9)
	2	89 (60.5)	90 (61.2)	89 (60.5)	89 (60.5)
	3	37 (25.2)	36 (24.5)	37 (25.2)	37 (25.2)
	4	5 (3.4)	5 (3.4)	5 (3.4)	5 (3.4)
Bildungsabschluss	Sonderschule	0 (0)	0 (0)	1 (0.7)	0 (0)
	Hauptschule	5 (3.4)	12 (8.2)	6 (4.1)	13 (8.8)
	Realschule (Mittlere Reife)	59 (40.1)**	30 (20.4)**	58 (39.5)**	30 (20.4)**
	Fachabitur, Abitur	27 (18.4)	18 (12.2)	28 (19.0)	21 (14.3)
	Student/Studentin	1 (0.7)	1 (0.7)	0 (0)	2 (1.4)
	Fachhochschulabschluss	24 (16.3)	26 (17.7)	24 (16.3)	21 (14.3)
	Universitätsabschluss	31 (21.1)**	60 (40.8)**	30 (20.4)**	59 (40.1)**
fehlend	0 (0)	0 (0)	0 (0)	1 (0.7)	

**Fortsetzung Tabelle 5. Demographische Daten der untersuchten Pairstichprobe**

Variable	Ausprägung	Elternangaben (%)			
		T1 (N = 294)		T2 (N = 294)	
		Mütter (n = 147)	Väter (n = 147)	Mütter (n = 147)	Väter (n = 147)
<b>Eigene Erwerbstätigkeit<sup>a</sup></b>	selbständig	17 (11.6)	24 (16.3)	17 (11.6)	28 (19.0)
	Beamte/r	15 (10.2)	17 (11.6)	17 (11.6)	17 (11.6)
	Angestellte/r	109 (74.1)	102 (69.4)	110 (74.8)	99 (67.3)
	Arbeiter/in	2 (1.4)**	12 (8.2)**	3 (2.0)*	13 (8.8)*
	in Ausbildung	1 (0.7)	3 (2.0)	1 (0.7)	1 (0.7)
	mithelfende Familienangehörige/r	5 (3.4)	3 (2.0)	5 (3.4)	2 (1.4)
	Hausfrau/Hausmann bzw. Elternzeit arbeitslos	57 (38.8)**	1 (0.7)**	51 (34.7)**	2 (1.4)**
<b>Gesundheitszustand</b>	sehr gut	42 (28.6)	35 (23.8)	34 (23.1)	33 (22.4)
	gut	82 (55.8)	100 (68.0)	95 (64.6)	97 (66.0)
	mittelmäßig	22 (15.0)	11 (7.5)	17 (11.6)	15 (10.2)
	schlecht	0 (0)	1 (0.7)	1 (0.7)	2 (1.4)
	sehr schlecht	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)
	fehlend	1 (0.7)	0 (0)	0 (0)	0 (0)
<b>Beeinträchtigung / Behinderung</b>	keine körperliche Behinderung	107 (72.8)	112 (76.2)	112 (76.2)	122 (83.0)
	Schmerzen	0 (0)*	4 (2.7)*	2 (1.4)	3 (2.0)
	Chronische Krankheit	15 (10.2)	9 (6.1)	15 (10.2)*	5 (3.4)*
	Sonstiges	20 (13.6)	15 (10.2)	11 (7.5)	9 (6.1)
	fehlend	4 (2.7)	7 (4.8)	7 (4.8)	8 (5.4)
		1 (0.7)	0 (0)	0 (0)	0 (0)

*Anmerkungen.* Angegeben sind die Häufigkeitsangaben getrennt für Mütter und Väter sowie in Klammern jeweils der zugehörige prozentuale Anteil von allen Müttern bzw. Vätern (Spaltenprozente).

<sup>a</sup> Zur eigenen Erwerbstätigkeit waren Mehrfachnennungen möglich.

\*  $p \leq .05$ ; \*\*  $p \leq .01$ ; getestet wurden jeweils die Geschlechter gegeneinander.

#  $p \leq .05$ ; ##  $p \leq .01$ ; getestet wurden jeweils die Angaben der Mütter bzw. Väter über die beiden Messzeitpunkte hinweg.

### *Beschreibung der Intensivstichprobe (vgl. Tabelle 6)*

Neben den Elterndaten können in der Intensivstichprobe zusätzlich Einschätzungen der Kinder durch ihre Lehrpersonen zur Überprüfung der inhaltlichen Hypothesen verwendet werden. Zum ersten Messzeitpunkt liegen für 47 Kinder der Elternpaare aus der vollständigen Pairstichprobe (siehe oben) Lehrerbeurteilungen vor, zum zweiten Messzeitpunkt für 53 zugehörige Kinder. Diese beruhen zum ersten Messzeitpunkt auf den Einschätzungen von 20 Lehrerinnen und einem Lehrer von insgesamt sechs Ludwigsburger Grundschulen. Die Lehrpersonen waren im Durchschnitt 42.60 Jahre alt ( $SD = 10.72$ ; 26-61 Jahre), die durchschnittliche Berufserfahrung lag bei 15.38 Jahren ( $SD = 11.16$ ; 2-35 Jahre). Keine Lehrkraft hatte Vorerfahrungen mit ähnlichen Projekten. Für die Anzahl der Schüler in einer Klasse ergab sich ein Mittelwert von 24.24 Schülern ( $SD = 3.02$ ; 19-28 Schüler). Zum zweiten Messzeitpunkt lie-

gen Einschätzungen von 22 Lehrerinnen und zwei Lehrern vor. Diese waren im Durchschnitt 43.91 Jahre alt ( $SD = 11.54$ ; 27-61 Jahre), die durchschnittliche Berufserfahrung lag bei 17.50 Jahren ( $SD = 13.05$ ; 2-40 Jahre). Für die Anzahl der Schüler in einer Klasse ergab sich ein Mittelwert von 24.58 Schülern ( $SD = 2.78$ ; 21-30 Schüler).

Tabelle 6 fasst die demographischen Daten der 53 Elternpaare in der Intensivstichprobe zusammen. Die Frauen waren zum ersten Messzeitpunkt (März 2005) im Durchschnitt 38.26 Jahre alt ( $SD = 3.61$ ; 30-49 Jahre). Das Durchschnittsalter der befragten Männer lag bei 39.66 Jahren ( $SD = 4.00$ ; 31-51 Jahre). Das Durchschnittsalter der Frauen in der Intensivstichprobe liegt damit marginal signifikant unter dem der Männer ( $t_{(104)} = -1.89$ ,  $p_{emp.} = .062$ ). Die Partner lebten zu diesem Zeitpunkt im Durchschnitt 13 Jahre zusammen ( $SD = 3.54$ ; 7-27 Jahre). Den eigenen Gesundheitszustand beschreibt auch die Mehrzahl der Teilnehmer in der Intensivstichprobe als *gut* (Modalwert und Median = 1, d.h. *gut*).

Die Kinder der Befragten, 21 Mädchen (39.6%) und 32 Jungen (60.4%), waren zum ersten Messzeitpunkt im Durchschnitt 6.89 Jahre alt ( $SD = .80$ ; 6-8 Jahre), die Mädchen 6.71 Jahre ( $SD = .78$ ; 6-8 Jahre) und die Jungen 7.00 Jahre ( $SD = .80$ ; 6-8 Jahre). Der Unterschied im Kindgeschlecht ist nicht signifikant ( $\chi^2_{emp.} = 2.28$ ;  $\chi^2_{(1; 95\%)} = 3.84$ ;  $p > .05$ ); gleiches gilt für den Unterschied im Alter der Mädchen und Jungen ( $t_{(51)} = -1.28$ ,  $p_{emp.} = .207$ ). Die Eltern der Intensivstichprobe hatten durchschnittlich ein weiteres leibliches Kind, im Haushalt lebten im Durchschnitt zwei Kinder.

Hinsichtlich des höchsten erreichten Bildungsabschlusses gibt es in der Intensivstichprobe Geschlechtsunterschiede in der Richtung, dass zum ersten Messzeitpunkt signifikant mehr Männer als Frauen einen Universitätsabschluss als höchsten Bildungsabschluss angegeben haben ( $\chi^2_{emp.} = 4.17$ ;  $\chi^2_{(1; 95\%)} = 3.84$ ;  $p < .05$ ), zum zweiten Messzeitpunkt ist dieser Unterschied nur noch marginal signifikant. Was die eigene Erwerbstätigkeit anbelangt, so zeichnet sich für die Intensivstichprobe zu t1 folgendes Bild ab: 11.3% der Befragten waren selbständig (selbständiger Landwirt; Akademiker in einem freien Beruf; selbständig in Handel, Gewerbe oder Industrie); 8.5% Beamte; 73.6% Angestellte; 3.8% Arbeiter; 1.9% befanden sich in Ausbildung; 2.8% gaben ab, mithelfende Familienangehörige zu sein; 22.6% aller Personen (in diesem Fall ausschließlich Frauen) waren Hausfrau bzw. in Elternzeit.

**Tabelle 6. Demographische Daten der untersuchten Intensivstichprobe**

Variable	Ausprägung	Elternangaben (%)			
		T1 (N = 106)		T2 (N = 106)	
		Mütter (n = 53)	Väter (n = 53)	Mütter (n = 53)	Väter (n = 53)
Alter	30-39 Jahre	35 (66.0)	28 (52.8)	32 (60.4)	23 (43.4)
	40-49 Jahre	18 (34.0)	24 (45.3)	21 (39.6)	29 (54.7)
	50-59 Jahre	0 (0)	1 (1.9)	0 (0)	1 (1.9)
Alter des Kindes	6 Jahre	20 (37.7) <sup>##</sup>	20 (37.7) <sup>##</sup>	2 (3.8) <sup>##</sup>	2 (3.8) <sup>##</sup>
	7 Jahre	19 (35.8)	19 (35.8)	30 (56.6)	30 (56.6)
	8 Jahre	14 (26.4)	14 (26.4)	15 (28.3)	15 (28.3)
	9 Jahre	0 (0) <sup>#</sup>	0 (0) <sup>#</sup>	6 (11.3) <sup>#</sup>	6 (11.3) <sup>#</sup>
Geschlecht des Kindes	weiblich	21 (39.6)	21 (39.6)	21 (39.6)	21 (39.6)
	männlich	32 (60.4)	32 (60.4)	32 (60.4)	32 (60.4)
Beeinträchtigung / Behinderung des Kindes	keine	48 (90.6)	50 (94.3)	49 (92.5)	46 (86.8)
	Hörproblem	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)
	Brille	2 (3.8)	0 (0)	1 (1.9)	2 (3.8)
	Aufmerksamkeitsstörung	0 (0)	0 (0)	1 (1.9)	2 (3.8)
	Körperliche Behinderung	0 (0)	0 (0)	0 (0)	1 (1.9)
	Entwicklungsverzögerung	1 (1.9)	1 (1.9)	0 (0)	0 (0)
	chronische Krankheit	1 (1.9)	2 (3.8)	1 (1.9)	1 (1.9)
	Sonstiges	1 (1.9)	0 (0)	1 (1.9)	1 (1.9)
Weitere leibliche Kinder	0	4 (7.5)	5 (9.4)	4 (7.5)	6 (11.3)
	1	38 (71.7)	37 (69.8)	38 (71.7)	36 (67.9)
	2	10 (18.9)	10 (18.9)	10 (18.9)	10 (18.9)
	3	1 (1.9)	1 (1.9)	1 (1.9)	1 (1.9)
Gesamtzahl der Kinder im Haushalt	1	4 (7.5)	4 (7.5)	4 (7.5)	4 (7.5)
	2	38 (71.7)	38 (71.7)	38 (71.7)	38 (71.7)
	3	10 (18.9)	10 (18.9)	10 (18.9)	10 (18.9)
	4	1 (1.9)	1 (1.9)	1 (1.9)	1 (1.9)
Bildungsabschluss	Sonderschule	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)
	Hauptschule	2 (3.8)	3 (5.7)	2 (3.8)	3 (5.7)
	Realschule (Mittlere Reife)	24 (45.3)	16 (30.2)	25 (47.2)	16 (30.2)
	Fachabitur, Abitur	11 (20.8)	7 (13.2)	11 (20.8)	7 (13.2)
	Student/Studentin	1 (1.9)	1 (1.9)	0 (0)	2 (3.8)
	Fachhochschulabschluss	8 (15.1)	9 (17.0)	8 (15.1)	8 (15.1)
	Universitätsabschluss	7 (13.2)*	17 (32.1)*	7 (13.2)	16 (30.2)
	fehlend	0 (0)	0 (0)	0 (0)	1 (1.9)
Eigene Erwerbstätigkeit <sup>a</sup>	selbständig	6 (11.3)	6 (11.3)	4 (7.5)	8 (15.1)
	Beamte/r	2 (3.8)	7 (13.2)	2 (3.8)	7 (13.2)
	Angestellte/r	42 (79.2)	36 (67.9)	44 (83.0)	36 (67.9)
	Arbeiter/in	0 (0)*	4 (7.5)*	1 (1.9)	5 (9.4)
	in Ausbildung	1 (1.9)	1 (1.9)	1 (1.9)	0 (0)
	mithelfende Familienangehörige/r	3 (5.7)	3 (2.0)	2 (3.8)	1 (1.9)
	Hausfrau/Hausmann bzw. Elternzeit	24 (45.3)**	0 (0)**	23 (43.4)**	0 (0)**
	arbeitslos	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)
Gesundheitszustand	sehr gut	16 (30.2)	13 (24.5)	15 (28.3)	12 (22.6)
	gut	26 (49.1)	35 (66.0)	30 (56.6)	34 (64.2)
	mittelmäßig	10 (18.9)	5 (9.4)	7 (13.2)	7 (13.2)
	schlecht	0 (0)	0 (0)	1 (1.9)	0 (0)
	sehr schlecht	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)
	fehlend	1 (1.9)	0 (0)	0 (0)	0 (0)

**Fortsetzung Tabelle 6. Demographische Daten der untersuchten Intensivstichprobe**

Variable	Ausprägung	Elternangaben (%)			
		T1 (N = 106)		T2 (N = 106)	
		Mütter (n = 53)	Väter (n = 53)	Mütter (n = 53)	Väter (n = 53)
<b>Beeinträchtigung / Behinderung</b>	keine	37 (69.8)	40 (75.5)	42 (79.2)	46 (86.8)
	körperliche Behinderung	0 (0)	2 (3.8)	1 (1.9)	1 (1.9)
	Schmerzen	5 (9.4)	4 (7.5)	5 (9.4)	2 (3.8)
	chronische Krankheit	10 (18.9)	4 (7.5)	3 (5.7)	2 (3.8)
	Sonstiges	0 (0)	3 (5.7)	2 (3.8)	2 (3.8)
	fehlend	1 (1.9)	0 (0)	0 (0)	0 (0)

*Anmerkungen.* Angegeben sind die Häufigkeitsangaben getrennt für Mütter und Väter sowie in Klammern jeweils der zugehörige prozentuale Anteil von allen Müttern bzw. Vätern (Spaltenprozente).

<sup>a</sup> Zur eigenen Erwerbstätigkeit waren Mehrfachnennungen möglich.

\*  $p \leq .05$ ; \*\*  $p \leq .01$ ; getestet wurden jeweils die Geschlechter gegeneinander.

#  $p \leq .05$ ; ##  $p \leq .01$ ; getestet wurden jeweils die Angaben der Mütter bzw. Väter über die beiden Messzeitpunkte hinweg.

## 5.2 Erhebungsinstrumente und Skalenanalysen

Im Folgenden sollen die Erhebungsinstrumente und zugehörigen Skalenanalysen beschrieben werden, die für die vorliegende Arbeit von Bedeutung und für die späteren inhaltlichen Analysen relevant sind. Die Darstellung – getrennt für Eltern und Lehrpersonen – orientiert sich an der Reihenfolge, in der die Fragebögen den Probanden vorgelegt wurden. Alle beschriebenen Fragebögen sind im Anhang abgedruckt (Anhang D und E).

Die Skalenanalysen dienen der Beurteilung der Qualität der eingesetzten Erhebungsinstrumente und somit einer Relativierung der späteren Hypothesenprüfungen. Ferner sollen sie eine Entscheidungsgrundlage liefern, wie die verwendeten Maße in den sich anschließenden Hypothesen prüfenden Auswertungen zu behandeln sind. Für den Verhaltensbeurteilungsbogen für Vorschulkinder (VBV-EL) werden die eigenen skalenanalytischen Untersuchungen ausführlich dokumentiert, insbesondere für den Bereich sozialer Kompetenzen. Für die restlichen Fragebögen werden (sofern relevant) die erhaltenen Skalen, die Anzahl der Items sowie die interne Konsistenz (Cronbach's Alpha) pro Skala wiedergegeben. Eine Übersicht über die jeweiligen Skalen mit den dazugehörigen Items findet sich aus Platzgründen in Anhang F. Die Skalenanalysen zu den bei den Eltern eingesetzten Erhebungsinstrumenten beziehen sich jeweils auf die Gesamtstichprobe der Eltern.

### 5.2.1 Erhebungsinstrumente bei den Eltern

Den Eltern wurden insgesamt 13 verschiedene Fragebögen zur Bearbeitung vorgegeben (vgl. Reichle, Maurus & Franiek, 2005). Sieben dieser Fragebögen sind für die weiteren Auswertungen bedeutsam und werden daher näher ausgeführt.

#### *Demographiefragebogen (DemoVa)*

Zu Beginn generieren die Probanden einen achtstelligen persönlichen Code. Dieser dient dazu, die jeweiligen Partner einander zuordnen zu können sowie die Fragebögen einer Person aus den beiden Erhebungszeitpunkten der längsschnittlichen Untersuchung. Darüber hinaus werden 17 demographische Angaben zur eigenen Person, zur Person des Partners/der Partnerin sowie Angaben zum Kind erhoben, die für die Beschreibung der Stichprobe von Bedeutung sind (Reichle, 2005; vgl. Anhang D). Der Demographiefragebogen wird lediglich auf dem Niveau von Einzelvariablen berücksichtigt.

#### *Belastungsvariablen (BelVa)*

Für eine ausführliche Beschreibung dieses Instruments sei auf Reichle (1994) verwiesen. Mit dem Fragebogen sollen potentielle Belastungen der Probanden, beispielsweise in den Bereichen Erwerbstätigkeit, Hausarbeit und Kinderbetreuung erfasst werden. Der Fragebogen beinhaltet insgesamt 27 Fragen mit jeweils 5-stufigen Antwortskalen. Für die zentrale Fragestellung dieser Arbeit sind zwei Items relevant, zum einen die Frage nach der schulischen Belastung des Kindes („Wie schätzen Sie die schulische Belastung Ihres Kindes ein? – Die Schule kostet mein Kind ... 5 = *sehr viel* bis 1 = *fast keine* Kraft.“), zum anderen die Frage, wie die Lehrkräfte das Sozialverhalten des Kindes einschätzen („Wie haben sich Lehrerinnen oder Lehrer im letzten Schuljahr über das Sozialverhalten Ihres Kindes geäußert? – 5 = *meistens unzufrieden* bis 1 = *meistens zufrieden*“).

#### *Verhaltensbeurteilungsbogen für Vorschulkinder – Elternversion (VBV-EL 3-6)*

Der Verhaltensbeurteilungsbogen für Vorschulkinder (VBV 3-6) von Döpfner, Berner, Fleischmann und Schmidt (1993) dient der Erfassung von Verhaltensauffälligkeiten und Verhaltenskompetenzen bei Kindern. In dieser Studie wurde die Kurzform des Elternfragebogens zur Erfassung von Verhaltensauffälligkeiten bei Kindern im Vorschulalter (VBV-EL 3-6) von Berner, Fleischmann und Döpfner (1992) in modifizierter Form eingesetzt. Auf vier Dimensionen werden folgende Merkmale erfasst: (1) *Oppositionell-aggressives Verhalten*, (2) *Aufmerksamkeitsschwächen und Hyperaktivität vs. Spieldauer*, (3) *emotionale Auffälligkeiten*

und (4) *sozial-emotionale Kompetenzen*. Von den 35 Originalitems wurden 33 in größtenteils unveränderter Form übernommen und durch Items aus der Langform des Elternfragebogens, aus der Erzieherversion sowie durch selbst konzipierte Items ergänzt. Die resultierende Projektversion des VBV-EL umfasst insgesamt 53 Items, die von den Eltern auf einer fünfstufigen Antwortskala (0 = *nie oder fast nie* bis 4 = *sehr oft*) beurteilt werden sollen. Zusätzlich wurden 33 Items integriert, die geschlechtstypisches Verhalten von Kindern abbilden; diese sind für die vorliegende Arbeit jedoch nicht relevant und sollen von den Analysen ausgenommen werden.

Eine Faktorenanalyse des *gesamten Itemsatzes* der Projektversion des VBV-EL erwies sich im Hinblick auf die angenommene 4-faktorielle Lösung (in Anlehnung an Berner et al., 1992) als nicht sinnvoll. Erwartet wurde eine Struktur, in der sich die drei Originalfaktoren des Instruments von Berner et al. (1992) „Oppositionell-aggressives Verhalten“, „Hyperaktivität vs. Spieldauer“ und „Emotionale Auffälligkeiten“ wieder finden ließen, sowie als vierter Faktor „Sozial-emotionale Kompetenzen“ mit den acht Items zu sozialer Kompetenz aus der Kurzform sowie den ergänzten Items zu sozialen Fertigkeiten. Diese Struktur konnte jedoch nicht gefunden werden. Insbesondere der Faktor „Emotionale Auffälligkeiten“ ließ sich nicht replizieren; die entsprechenden Items verteilen sich auf drei Skalen, ein Teil bildet eine Skala mit Items zur sozialen Kompetenz im Sinne eines Gegenpols zu Fertigkeiten der Kontaktaufnahme (Schüchternheit/Unsicherheit). Aufgrund dieser Abweichungen vom Original wurden in einem nächsten Schritt separate Faktorenanalysen für Verhaltensauffälligkeiten und Verhaltenskompetenzen vorgenommen, mit dem Ziel, auf der Seite der Verhaltensauffälligkeiten die Originalskalen der Kurzform im Sinne von Berner et al. (1992) zu replizieren, auf der Seite der Verhaltenskompetenzen jedoch auch die zusätzlichen Items zu berücksichtigen und damit ein breiteres Spektrum sozialer Kompetenzen abzubilden.

Die getrennte Analyse der *Originalitems zu Verhaltensauffälligkeiten* erlaubt eine weitgehende Replikation der von Berner et al. (1992) ermittelten Faktoren „Oppositionell-aggressives Verhalten“, „Hyperaktivität vs. Spieldauer“ und „Emotionale Auffälligkeiten“. Die 3-Faktoren-Lösung klärt zum ersten Messzeitpunkt 41.6% der Gesamtvarianz auf ( $n = 287$ ), zum zweiten Messzeitpunkt 40.9% ( $n = 271$ ). Zu beiden Messzeitpunkten lädt Item 36 primär auf dem Faktor „Oppositionell-aggressives Verhalten“ statt wie erwartet auf dem Faktor „Emotionale Auffälligkeiten“. Zum zweiten Messzeitpunkt weicht zusätzlich Item 77 von der angenommenen Struktur ab, mit Primärladung auf dem Faktor „Hyperaktivität vs. Spieldauer“.

dauer“ statt auf dem Faktor „Emotionale Auffälligkeiten“. Beide Items wurden für die anschließenden Skalenanalysen den ursprünglichen Faktoren zugeordnet. Für diese ergeben sich folgende internen Konsistenzkoeffizienten:

- (1) *Oppositionell-aggressives Verhalten* (10 Items,  $\alpha_{t1 (n=289)} = .85$ ,  $\alpha_{t2 (n=286)} = .82$ )
- (2) *Hyperaktivität vs. Spielauddauer* (7 Items,  $\alpha_{t1 (n=289)} = .76$ ,  $\alpha_{t2 (n=285)} = .76$ )
- (3) *Emotionale Auffälligkeiten* (8 Items,  $\alpha_{t1 (n=289)} = .65$ ,  $\alpha_{t2 (n=279)} = .67$ ).

Im Anschluss wurden die insgesamt 27 Items zu sozialen Kompetenzen hinsichtlich ihrer zugrunde liegenden Faktorenstruktur analysiert. Zu beiden Messzeitpunkten weist der Eigenwerteverlauf einen leichten Knick nach dem ersten und zweiten Eigenwert auf. Die Eigenwerte der ersten acht Hauptkomponenten betragen zu t1 (bzw. zu t2): 7.37 (7.06); 2.00 (2.03); 1.49 (1.46); 1.28 (1.23); 1.21 (1.18); 1.14 (1.12); 1.07 (1.07); .97 (.97) (Analyse mit listenweisem Ausschluss bei fehlenden Daten). Die Lösung mit einem Faktor klärt zum ersten Messzeitpunkt 27.3% (26.1% zu t2) der Gesamtvarianz auf, die 2-Faktoren-Lösung 34.7% (33.7% zu t2). Letztere wurde für die weiteren Analysen ausgewählt, da sie gegenüber der einfaktoriellen Lösung eine inhaltlich bedeutsame Differenzierung erlaubt. Auf der Grundlage dieser Lösung wurde in einem weiteren Schritt versucht, die Zahl der Items auf den beiden Faktoren unter dem Aspekt der Sparsamkeit zu reduzieren. Die Itemauswahl erfolgte anhand der Kriterien: hohe Primärladung, hohe Trennschärfe, möglichst geringe inhaltliche und sprachliche Überlappung mit anderen Items zur Abdeckung der gesamten Breite des Konstrukts, ähnlich viele Items pro Skala. Ausgewählt wurden 17 Items, die in Tabelle 7 zusammengestellt und den beiden Skalen zugeordnet sind. Eine erneute Faktorenanalyse dieses reduzierten Itemsatzes erbringt zu beiden Messzeitpunkten dieselbe klare Faktorenstruktur. Die 2-Faktoren-Lösung klärt 42.1% der Gesamtvarianz zum ersten Messzeitpunkt auf, 41.4% zum zweiten Messzeitpunkt. Auf dem *ersten Faktor* laden Items, welche *Allgemeine grundlegende soziale und emotionale Fertigkeiten* beschreiben. Dazu gehören positive Äußerungen (Items 7, 14, 25) sowie Impulskontrolle (Items 8, 41, 86) und Einhalten schwierigerer Höflichkeitsformen bzw. Regeln (Items 74, 75, 76). Der *zweite Faktor* versammelt Fertigkeiten wie Teilen und prosoziales Verhalten (Items 31, 38 bzw. 45, 50) sowie aktive Kontaktaufnahme zu anderen Kindern und soziales Problemlösen (Items 47, 71 bzw. 72, 73). Dieser Faktor wird in Anlehnung an eine der Merkmalskategorien sozialer Kompetenz von Caldarella und Merrell (1997, nach Jerusalem & Klein-Heßling, 2002, S. 164) „*Fähigkeiten zur Bildung positiver Beziehungen zu Gleichaltrigen*“ genannt. In Tabelle 7 sind neben den Items und ihrer Zuordnung zu den beiden Skalen die Itemkennwerte (Mittelwert, Standardabweichung, Trennschär-



fe und Primärladung) für den ersten Messzeitpunkt dargestellt. Die berichteten korrigierten Trennschärfekoeffizienten sind spezifisch für die beiden beschriebenen Teilskalen berechnet. Für die Skalen ergeben sich folgende internen Konsistenzkoeffizienten:

- (1) *Allgemeine grundlegende soziale und emotionale Fertigkeiten* (9 Items,  $\alpha_{t1} (n = 286) = .80$ ,  $\alpha_{t2} (n = 286) = .81$ )
- (2) *Fähigkeiten zur Bildung positiver Beziehungen zu Gleichaltrigen* (8 Items,  $\alpha_{t1} (n = 287) = .81$ ,  $\alpha_{t2} (n = 284) = .79$ ).

Diese Lösung ermöglicht gegenüber der Skala „Sozial-emotionale Kompetenzen“ (in Anlehnung an Berner et al., 1992) eine differenziertere Betrachtung sozialer Fertigkeiten. Zudem ist die Homogenität der beiden neuen Skalen als deutlich besser zu bewerten. Die Skala „Sozial-emotionale Kompetenzen“ nach Berner et al. (1992) weist in der untersuchten Stichprobe zum ersten Messzeitpunkt eine interne Konsistenz von  $\alpha_{t1} (n = 293) = .64$ , zum zweiten Messzeitpunkt von  $\alpha_{t2} (n = 288) = .65$  auf. Sie setzt sich im Original aus acht Items zusammen, von denen drei (Items 74, 76, 86) innerhalb der neu gebildeten Skala *Allgemeine grundlegende soziale und emotionale Fertigkeiten* erhalten bleiben.

**Tabelle 7. Itemkennwerte des reduzierten Itemsatzes zu sozialen Kompetenzen aus dem VBV-EL (t1)**

		$M_x$	$SD_x$	$r_{it}$	Primärladung
<b>1. Allgemeine grundlegende soziale und emotionale Fertigkeiten</b>					
(7)	Bedankt sich bei seinen Eltern (z.B. für neue Kleidung, Hilfe).	2.40	.86	.49	.63
(8)	Hört zu, wenn man ihm etwas erklärt.	2.98	.78	.46	.60
(14)	Lobt andere oder freut sich, wenn jemand etwas gut gemacht hat.	2.05	.83	.50	.53
(25)	Bedankt sich für Geschenke.	2.96	.87	.53	.63
(41)	Kann beim Spielen abwarten bis es an die Reihe kommt.	2.71	.83	.49	.50
(74)	Wenn es andere verletzt, ist es darüber betroffen und versucht, es wieder gut zu machen oder entschuldigt sich.	2.49	.84	.51	.59
(75)	Wenn ihm ein Missgeschick passiert ist, dann zeigt es, dass es ihm Leid tut.	2.60	.85	.57	.65
(76)	Wenn ihm etwas verboten wird, dann hält es sich auch daran.	2.76	.78	.35	.52
(86)	Wenn es sich über etwas ärgert, sagt es das, ohne dabei gleich wütend zu werden.	2.04	.86	.47	.54

**Fortsetzung Tabelle 7. Itemkennwerte des reduzierten Itemsatzes zu sozialen Kompetenzen aus dem VBV-EL (t1)**

		$M_x$	$SD_x$	$r_{it}$	Primär- ladung
<b>2. Fähigkeiten zur Bildung positiver Beziehungen zu Gleichaltrigen</b>					
(31)	Ist bereit, mit anderen Kindern zu teilen.	2.95	.84	.55	.54
(38)	Lässt andere Kinder mit seinen Spielsachen spielen.	3.08	.73	.55	.60
(45)	Steht zu einem Freund/einer Freundin, wenn dieser/diese geärgert wird.	2.82	.78	.52	.60
(47)	Traut sich, andere Kinder anzusprechen.	2.73	.98	.46	.63
(50)	Hilft anderen Kindern.	2.88	.71	.56	.63
(71)	Fragt andere Kinder, ob es mitspielen darf, so dass sie gerne darauf eingehen.	2.42	.80	.58	.75
(72)	Wenn es bei einer Tätigkeit nicht weiter weiß, dann bittet es andere Kinder um Hilfe und Unterstützung.	2.02	.71	.49	.66
(73)	Löst Konflikte mit anderen Kindern, indem es Vorschläge macht oder auf Kompromisse eingeht.	2.33	.89	.54	.54

Anmerkungen.  $n = 283$ . Antwortskala: 0 = *nie oder fast nie*, 1 = *selten*, 2 = *manchmal*, 3 = *oft*, 4 = *sehr oft*. Listenweiser Ausschluss bei Fehlwerten; Extraktionsmethode: Hauptkomponentenanalyse. Rotationsmethode: Varimax mit Kaiser-Normalisierung, in 3 Iterationen konvergiert; aufgeklärte Gesamtvarianz: 42.1%.

#### *Fragebogen zur Erfassung des partnerschaftlichen Konfliktbewältigungsverhaltens (PKV)*

Der Fragebogen zur Erfassung des Partnerschafts-Konflikt-Verhaltens (PKV; Reichle, 2003; Reichle & Dette-Hagenmeyer, 2007) bildet typische Verhaltensweisen im Umgang mit Konflikten ab. Der Fragebogen gliedert sich in zwei Teile: Im ersten Teil sollen die befragten Personen für 10 spezifische Problembereiche beurteilen, wie häufig diese Anlass zu Meinungsverschiedenheiten mit dem Partner/der Partnerin geben. Die Antwortskala ist sechsstufig (1 = *fast nie oder nie* bis 6 = *sehr oft*). Die Probanden wählen aus der Liste der 10 potentiellen Konfliktbereiche die beiden Themen mit den höchsten Häufigkeitseinschätzungen aus. Der zweite Teil erfasst verschiedene Formen der Bewältigung mit insgesamt 53 Items. Zu jedem der beiden Problembereiche sind diese vorgegebenen Reaktionen danach zu bewerten, wie häufig sie während oder direkt nach dem ausgewählten Konflikt eingesetzt werden. In einem dritten Teil, der von den Skalenanalysen jedoch ausgenommen wurde, werden zusätzlich jeweils acht Reaktionen vorgegeben, die danach eingeschätzt werden sollen, wie häufig sie einen oder mehrere Tage nach der ausgewählten Meinungsverschiedenheit gezeigt werden. Das Antwortformat in beiden Teilen ist fünfstufig (1 = *fast nie oder nie* bis 5 = *sehr oft*). Um einen

allgemeineren Wert für die Bewältigung zu erhalten, können die Antworten über die beiden Situationen gemittelt werden. Analysen zur faktoriellen Struktur des Instruments, die auf dem zweiten Fragebogenteil beruhen, erbrachten die folgenden sieben Skalen:

- (1) *Positiv-konstruktives Verhalten* (7 Items,  $\alpha_{t1} (n = 293) = .80$ ,  $\alpha_{t2} (n = 294) = .80$ )
- (2) *Aggression und Streit* (8 Items,  $\alpha_{t1} (n = 294) = .87$ ,  $\alpha_{t2} (n = 294) = .87$ )
- (3) *Bilanzierung und Ungerechtigkeit* (4 Items,  $\alpha_{t1} (n = 294) = .74$ ,  $\alpha_{t2} (n = 293) = .76$ )
- (4) *Resignation und Rückzug* (6 Items,  $\alpha_{t1} (n = 292) = .74$ ,  $\alpha_{t2} (n = 294) = .76$ )
- (5) *Vermeidung* (2 Items,  $\alpha_{t1} (n = 294) = .58$ ,  $\alpha_{t2} (n = 294) = .54$ )
- (6) *Selbstaufwertung und Ablenkung* (2 Items,  $\alpha_{t1} (n = 294) = .62$ ,  $\alpha_{t2} (n = 293) = .65$ )
- (7) *Aktivierung sozialer Unterstützung* (2 Items,  $\alpha_{t1} (n = 294) = .78$ ,  $\alpha_{t2} (n = 294) = .81$ ).

Eine detaillierte Beschreibung der Konstruktion und Validierung des Fragebogens findet sich bei Reichle und Dette-Hagenmeyer (2007). Für die späteren Auswertungen wird zusätzlich eine Skala zur *Konflikthäufigkeit* gebildet, gemittelt über die 10 abgefragten Konfliktbereiche. Diese weist zu t1 eine interne Konsistenz von  $\alpha_{t1} (n = 292) = .80$ , zu t2 eine interne Konsistenz von  $\alpha_{t2} (n = 290) = .81$  auf.

#### *Deutsche erweiterte Version des Alabama Parenting Questionnaire (DEAPQ)*

Zur Erfassung des elterlichen Erziehungsstils wurde eine ins Deutsche übersetzte, unwesentlich gekürzte Version des Alabama Parenting Questionnaire (Frick, 1991) verwendet, die um zwei zusätzliche Dimensionen des Erziehungsverhaltens erweitert wurde (Reichle & Franiek, 2007). Der so entstandene Fragebogen besteht aus 72 Items, von denen 34 Items mehr oder weniger wörtliche Übersetzungen von fünf der sechs Skalen des APQ darstellen. Nicht übernommen wurde eine Skala (*Andere Disziplinierungspraktiken*), die im Original nur zur Einbettung schwieriger Items diente, sowie eines von drei Items zur körperlichen Bestrafung. Bei den vorgenommenen Ergänzungen handelt es sich um Items zur Messung der Konstrukte „Verantwortungsbewusstes Elternverhalten“ sowie „Machtvolle Durchsetzung (autoritäre Erziehung)“. Ferner wurden 10 weitere Items zur Optimierung verschiedener Skalen aufgenommen. Die Fragebogeninstruktion bezieht sich auf *ein* Zielkind im Grundschulalter und lautet: „Im Folgenden geht es darum, wie Sie in Ihrer Familie miteinander umgehen. Geben Sie bitte bei *jeder* Möglichkeit an, wie oft dies *typischerweise* in Ihrer Familie vorkommt.“ Die Antwortskala ist wie in der Ursprungsfassung fünfstufig (1 = *fast nie* bis 5 = *fast immer*). Zur Steigerung der Messgüte und der Messökonomie des Instruments wurde der Itemsatz auf 40 Items reduziert, die sich den folgenden sieben Skalen zuordnen lassen:

- (1) *Positives Elternverhalten* (6 Items,  $\alpha_{t1} (n = 294) = .81$ ,  $\alpha_{t2} (n = 291) = .81$ )
- (2) *Verantwortungsbewusstes Elternverhalten* (6 Items,  $\alpha_{t1} (n = 293) = .69$ ,  $\alpha_{t2} (n = 293) = .62$ )
- (3) *Machtvolle Durchsetzung* (6 Items,  $\alpha_{t1} (n = 291) = .64$ ,  $\alpha_{t2} (n = 289) = .70$ )
- (4) *Inkonsistentes Elternverhalten* (6 Items,  $\alpha_{t1} (n = 292) = .72$ ,  $\alpha_{t2} (n = 288) = .71$ )
- (5) *Involviertheit* (6 Items,  $\alpha_{t1} (n = 279) = .65$ ,  $\alpha_{t2} (n = 287) = .60$ )
- (6) *Körperliches Strafen* (4 Items,  $\alpha_{t1} (n = 292) = .60$ ,  $\alpha_{t2} (n = 292) = .56$ )
- (7) *Geringes Monitoring* (6 Items,  $\alpha_{t1} (n = 290) = .65$ ,  $\alpha_{t2} (n = 290) = .62$ ).

Die vorgenommenen Veränderungen, die Neukonstruktion der beiden Skalen *Verantwortungsbewusstes Elternverhalten* und *Machtvolle Durchsetzung* einschließlich des theoretischen Hintergrundes, die Itemselektion sowie Analysen zur Validierung des Fragebogens sind in ausführlicher Form bei Reichle und Franiek (2007) dargestellt.

#### *Partnerschaftsfragebogen (PFB)*

Der Partnerschaftsfragebogen (PFB) von Hahlweg (1996) dient einer differentiellen Bewertung der Partnerschaftsqualität; er umfasst 30 Items plus ein Item zur globalen Glückseinschätzung der Partnerschaft. Die 30 Items lassen sich drei Skalen mit je 10 Items zuordnen: *Streitverhalten*, *Zärtlichkeit* sowie *Gemeinsamkeit/Kommunikation*. Auf einer vierstufigen Antwortskala (0 = *nie/sehr selten* bis 3 = *sehr oft*) sollen Verhaltensweisen des Partners bzw. beider Partner auf den genannten Dimensionen beurteilt werden. Zusätzlich sollen die Probanden auf einer sechsstufigen Antwortskala (0 = *sehr unglücklich* bis 5 = *sehr glücklich*) angeben, wie glücklich sie ihre Partnerschaft im Augenblick einschätzen. Schließlich kann ein Gesamtwert berechnet werden (Formel: (30 – Skala 1) + Skala 2 + Skala 3). Als Grenzwert für eine zufrieden stellende Partnerschaft wird ein Gesamtwert von 54 angesehen, niedrigere Werte weisen auf unbefriedigende Partnerschaften hin (vgl. Klann, Hahlweg & Heinrichs, 2003). Für die einzelnen Skalen ergeben sich anhand der vorliegenden Daten folgende internen Konsistenzkoeffizienten:

- (1) *Streitverhalten* (10 Items,  $\alpha_{t1} (n = 291) = .90$ ,  $\alpha_{t2} (n = 291) = .90$ )
- (2) *Zärtlichkeit* (10 Items,  $\alpha_{t1} (n = 287) = .89$ ,  $\alpha_{t2} (n = 290) = .89$ )
- (3) *Gemeinsamkeit / Kommunikation* (10 Items,  $\alpha_{t1} (n = 291) = .83$ ,  $\alpha_{t2} (n = 291) = .83$ ).

#### *Skala zur Erfassung Sozialer Erwünschtheit (SoEr)*

Antworttendenzen im Sinne sozialer Erwünschtheit wurden mittels einer in zwei Items modifizierten Skala von Lück und Timaeus (1969) erfasst. Auf einer zweistufigen Antwortskala (richtig - falsch) sollen die befragten Personen für 23 Selbstbeschreibungen bestimmen, ob

diese auf sie zutreffen oder nicht. Die Skala *Soziale Erwünschtheit* weist mit 23 Items zu t1 eine interne Konsistenz von  $\alpha_{t1} (n = 286) = .71$ , zu t2 eine interne Konsistenz von  $\alpha_{t2} (n = 288) = .73$  auf.

### 5.2.2 Erhebungsinstrumente bei den Lehrpersonen

Die Lehrer und Lehrerinnen der Intensivstichprobe bearbeiteten für die an der Untersuchung teilnehmenden Kinder in ihrer Klasse die Erzieher-/Lehrerversion des Verhaltensbeurteilungsbogens für Vorschulkinder (VBV-ER 3-6), im Original von Döpfner et al. (1993), und beurteilten die Schulanpassung bzw. Schulleistung der Kinder. Ferner wurden die Lehrer nach einer möglichen Beeinträchtigung oder Behinderung der Kinder sowie zu deren sozialer Position innerhalb des Klassenverbandes befragt. Außerdem wurden zu Beginn sieben Angaben zur eigenen Person erhoben, die jede Lehrkraft einmal ausfüllen sollte (siehe Anhang E). Für die weiteren Auswertungen in der Intensivstichprobe sind lediglich die Angaben der Lehrpersonen zur Schulanpassung und Schulleistung der Kinder relevant.

#### *Fragen zur Schulanpassung und Schulleistung der Kinder*

Abschließend wurden die Lehrer um eine Einschätzung der Schulleistungen sowie der schulischen Anpassung der Kinder gebeten. Die Leistung in den Fächern Deutsch, Mathematik, **Mensch Natur und Kultur** (MeNuK) sowie Sport wurde auf einer fünfstufigen Skala von *weit überdurchschnittlich* bis *weit unterdurchschnittlich* ermittelt. Des Weiteren sollten die Lehrer auf einer siebenstufigen Skala von *viel weniger* bis *viel mehr* die Anstrengung, das Benehmen sowie die Lernfortschritte der Kinder im Vergleich zu typischen Schülern gleichen Alters beurteilen und angeben, wie glücklich das Kind ist. In den weiteren Auswertungen werden die Lehrereinschätzungen auf Itemniveau verwendet, um die Leistungen in den verschiedenen Schulfächern sowie die unterschiedlichen Aspekte schulischer Anpassung möglichst differenziert abzubilden. Lediglich an einer Stelle wird eine Skala aus den vier Items schulischer Anpassung (Anstrengung, Benehmen, Lernfortschritte, Wie glücklich ist das Kind?) zur Analyse herangezogen. Diese weist zu t1 eine interne Konsistenz von  $\alpha_{t1} (n = 41) = .87$ , zu t2 eine interne Konsistenz von  $\alpha_{t2} (n = 53) = .89$  auf.

### 5.3 Zusammenfassende Übersicht über Konstrukte und zugeordnete Variablen bzw. Skalen

In diesem Abschnitt erfolgt die Operationalisierung der in den Hypothesen formulierten theoretischen Konstrukte. Tabelle 8 fasst die Skalen zum Konflikt- bzw. Bewältigungsverhalten sowie zum Erziehungsverhalten der Eltern zusammen. Die Daten wurden in den Eltern-Fragebögen erhoben und können somit auch für Mütter und Väter getrennt betrachtet werden.

**Tabelle 8. Konflikt- und Erziehungsverhalten der Eltern**

Konstrukt	Erhebungsinstrument	Variable bzw. Skala
<b>Konflikt- bzw. Bewältigungsverhalten der Eltern</b>		
Konflikthäufigkeit Konfliktverhalten	PKV PFB  PKV	PKV Thema 1-10 Streitverhalten Zärtlichkeit Gemeinsamkeit/Kommunikation Positiv-konstruktives Verhalten Aggression und Streit Bilanzierung und Ungerechtigkeit Resignation und Rückzug Vermeidung Selbstaufwertung und Ablenkung Aktivierung sozialer Unterstützung
<b>Erziehungsverhalten der Eltern</b>		
Erziehungsverhalten	DEAPQ-EL	Positives Elternverhalten Verantwortungsbewusstes Elternverhalten Machtvolle Durchsetzung Inkonsistentes Elternverhalten Involviertheit Körperliches Strafen Geringes Monitoring

In Tabelle 9 sind die Items (Variablen) bzw. Skalen wiedergegeben, auf denen das Sozialverhalten und die Schulanpassung der Kinder aus Sicht der Eltern bzw. Lehrer eingeschätzt wurden.

**Tabelle 9. Sozialverhalten und Schulanpassung der Kinder**

<b>Konstrukt</b>	<b>Erhebungsinstrument</b>	<b>Variable bzw. Skala</b>
<b>Sozialverhalten der Kinder (aus Elternsicht)</b>		
Problemverhalten	VBV-EL	Oppositionell-aggressives Verhalten Hyperaktivität vs. Spieldauer Emotionale Auffälligkeiten
Soziale Kompetenz	VBV-EL	Allgemeine grundlegende soziale und emotionale Fertigkeiten Fähigkeiten zur Bildung positiver Beziehungen zu Gleichaltrigen
<b>Schulanpassung der Kinder (aus Elternsicht)</b>		
Schulische Belastung des Kindes	BelVa	BelVa_13
Sozialverhalten des Kindes in der Schule	BelVa	BelVa_21
<b>Schulanpassung der Kinder (aus Lehrersicht)</b>		
Schulanpassung	Lehrer-Fragebogen	Anstrengung, Benehmen, Lernfortschritte, Wie glücklich ist das Kind? (Items) → Skala: Schulanpassung
Schulleistung	Lehrer-Fragebogen	Deutsch, Mathematik, <b>Mensch Natur und Kultur</b> (MeNuK), Sport (Items)

## 6 Ergebnisse

Das folgende Kapitel bildet das Kernstück der vorliegenden Arbeit; hier werden die zentralen Ergebnisse der statistischen Auswertungen dargestellt. Zunächst werden alle inhaltlich relevanten Variablen hinsichtlich ihrer deskriptiven Statistiken beschrieben (Abschnitt 6.1). Im Anschluss werden die bivariaten Zusammenhänge zwischen den zentralen Konstrukten wiedergegeben, wobei direkte und indirekte Zusammenhänge berücksichtigt werden (Abschnitt 6.2 und 6.3). Abschnitt 6.4 widmet sich der Überprüfung indirekter Effekte mittels Mediator-Analysen, auch unter Berücksichtigung der dyadischen Struktur der vorliegenden Paardaten. Es folgen Regressionsanalysen zur statistischen Vorhersage der Kernvariablen (Abschnitt 6.5). Dabei soll auch der Versuch unternommen werden zur Beantwortung der Frage nach der kausalen Wirkrichtung beizutragen. Schließlich werden die Ergebnisse der Berechnungen in der Intensivstichprobe berichtet (Abschnitt 6.6). Die Auswertungen wurden mit den Statistikprogrammen SPSS 15.0 bzw. AMOS 7.0 durchgeführt.

### 6.1 Deskriptive Befunde

Im Folgenden werden für alle relevanten Variablen Mittelwert, Standardabweichung, Schiefe sowie Exzess berichtet. Für die Variablen, die auf dem Elternfragebogen beruhen, sind die deskriptiven Statistiken für die Teilstichproben der Mütter und Väter getrennt angeführt. Mittelwertsunterschiede zwischen den Geschlechtern wurden mittels *t*-Tests für unabhängige Stichproben auf Signifikanz überprüft. Signifikante Geschlechtsunterschiede sind in den entsprechenden Tabellen markiert. Alle Variablen wurden zudem mittels *t*-Tests für abhängige Stichproben auf signifikante Mittelwertsunterschiede zwischen den beiden Messzeitpunkten getestet. Entsprechende Befunde sind im Text wiedergegeben. Für alle Variablen wird darüber hinaus die Korrelation mit der zugehörigen Skala zur Erfassung sozialer Erwünschtheit (SoEr) mitgeteilt. Eine Ausnahme bildet der Lehrerfragebogen, in dem auf eine Skala zur Erfassung sozialer Erwünschtheit verzichtet wurde, da die Einschätzung des kindlichen Verhaltens durch die Lehrer/innen nicht von der Tendenz zu sozial erwünschten Antworten beeinflusst sein sollte.



Schiefe und Exzess beschreiben die Form einer Verteilung; die Schiefe ist ein Maß für die Asymmetrie, Exzess bzw. Kurtosis für die Wölbung der Verteilung. Bei positiver Schiefe spricht man von einer rechtsschiefen bzw. linkssteilen Verteilung, d.h. ihre Spitze liegt bei den niedrigeren Werten. Verteilungen mit positivem Exzess sind schmalgipflig, d.h. die Beobachtungen gruppieren sich dichter als bei der Normalverteilung und haben längere Flügel.

### 6.1.1 Konfliktbewältigungsverhalten der Eltern

Das eigene Konfliktbewältigungsverhalten in der Partnerschaft wird an verschiedenen Stellen des umfangreichen Fragebogenpaketes von beiden Elternteilen abgefragt. Es liegen Angaben zu Konflikthäufigkeit, Konfliktthemen, Streitverhalten sowie verschiedenen Strategien der Konfliktbewältigung vor. In den Tabellen 10 bis 13 werden die deskriptiven Befunde für diese Variablen dargestellt.

Betrachtet man die allgemeine Konflikthäufigkeit (Tabelle 10), gemittelt über die Einschätzungen der Konflikthäufigkeit hinsichtlich zehn verschiedener Konfliktthemen, berichten beide Elternteile im Mittel *selten* Meinungsverschiedenheiten mit dem Partner. Dabei korrelieren die Angaben der Väter signifikant mit der Tendenz zu sozialer Erwünschtheit: je stärker diese ausgeprägt ist, desto weniger Konflikte geben die Väter an.

**Tabelle 10. Deskriptive Statistiken zur Konflikthäufigkeit (PKV-Thema 1 bis 10)**

Variable		<i>n</i>	<i>M<sub>x</sub></i>	<i>SD<sub>x</sub></i>	Schiefe	Exzess	<i>r<sub>x,SoEr</sub><sup>a</sup></i>
Konflikthäufigkeit t1	Mütter	147	2.25	.57	.64	1.19	-.06
	Väter	147	2.33	.66	1.06	1.39	-.29**
Konflikthäufigkeit t2	Mütter	147	2.27	.55	.18	.15	-.13
	Väter	147	2.33	.67	.48	-.05	-.21**

Anmerkungen. Antwortskala: 1 = *fast nie oder nie*, 2 = *selten*, 3 = *manchmal*, 4 = *häufiger*, 5 = *oft*, 6 = *sehr oft*.

<sup>a</sup> Hohe Werte auf der Skala „Soziale Erwünschtheit“ entsprechen sozial erwünschten Antworten.

\*\*  $p \leq .01$ ; alle Tests zweiseitig.

Welche speziellen Themen sind am häufigsten Anlass für Meinungsverschiedenheiten in der Partnerschaft? Tabelle 11 gibt einen Überblick über die abgefragten Themen und die Anzahl der Nennungen der verschiedenen Konfliktthemen bei der Auswahl als Thema mit häufigster Uneinigkeit. Hierbei fällt auf, dass sowohl bei den Müttern als auch bei den Vätern zu beiden

Messzeitpunkten der „Umgang mit dem Kind/den Kindern“ am häufigsten Anlass für Meinungsverschiedenheiten ist.

**Tabelle 11. Konfliktthemen (PKV: Thema mit häufigster Uneinigkeit)**

Thema	t1		t2	
	Mütter	Väter	Mütter	Väter
Umgang mit Geld, Familienfinanzen	15 (12.4)	8 (6.7)	15 (13.2)	13 (12.6)
Umgang mit Verwandten	8 (6.6)	12 (10.1)	12 (10.5)	10 (9.7)
Umgang mit Freunden, Freundeskreis	3 (2.5)	1 (0.8)	3 (2.6)	2 (1.9)
Umgang mit dem Kind / den Kindern	26 (21.5)	21 (17.6)	26 (22.8)	19 (18.4)
Freizeitgestaltung	8 (6.6)	13 (10.9)	9 (7.9)	5 (4.9)
Umgang miteinander	15 (12.4)	11 (9.2)	12 (10.5)	11 (10.7)
Arbeitsaufteilung	12 (9.9)	16 (13.4)	7 (6.1)	11 (10.7)
Haushaltsführung	6 (5.0)	8 (6.7)	5 (4.4)	5 (4.9)
Berufliches Engagement	17 (14.0)	13 (10.9)	10 (8.8)	11 (10.7)
Zärtlichkeit und Sexualität	11 (9.1)	16 (13.4)	15 (13.2)	16 (15.5)
Gesamtangaben	121 (100)	119 (100)	114 (100)	103 (100)

*Anmerkungen.* Angegeben sind die Häufigkeiten der Nennung sowie jeweils in Klammern die zugehörigen gültigen Prozentangaben (Spaltenprozent).

Tabelle 12 fasst die deskriptiven Statistiken zum Partnerschaftsfragebogen (PFB) zusammen. Die Mittelwerte der Skala „Streitverhalten“ liegen im Antwortbereich von *nie/sehr selten* bis *selten*, die Mittelwerte der Skalen „Zärtlichkeit“ sowie „Gemeinsamkeit/Kommunikation“ eher im mittleren Bereich des Antwortspektrums zwischen *selten* und *oft*. Signifikante Geschlechtsunterschiede zwischen Müttern und Vätern bestehen zu beiden Messzeitpunkten für die Skala „Streitverhalten“ mit höheren Werten der Väter (t1:  $t_{(292)} = -2.43$ ,  $p_{emp.} = .016$ ; t2:  $t_{(292)} = -2.64$ ,  $p_{emp.} = .009$ ) sowie für die Skala „Zärtlichkeit“ mit höheren Werten der Mütter (t1:  $t_{(292)} = 4.93$ ,  $p_{emp.} < .001$ ; t2:  $t_{(292)} = 4.74$ ,  $p_{emp.} < .001$ ). Zudem existiert für die Skala „Gemeinsamkeit/Kommunikation“ bei den Vätern ein signifikanter Unterschied zwischen beiden Messzeitpunkten mit dem höheren Skalenmittelwert zum ersten Zeitpunkt ( $t_{(146)} = 2.19$ ,  $p_{emp.} = .030$ ). Die Tendenz der Väter zu sozial erwünschten Antworten steht zum ersten Messzeitpunkt in einem signifikant negativen Zusammenhang mit der Skala „Streitverhalten“, geht also mit niedrigeren Werten auf dieser Skala einher. Der Gesamtwert des PFB kann theoretisch zwischen 0 und 90 Punkten variieren, in der vorliegenden Stichprobe bewegt er sich zwischen den Grenzen von 9 und 86 Punkten. Als Grenzwert für eine zufrieden stellende Partnerschaft wird ein PFB-Gesamtwert von 54 angesehen (Klann et al., 2003). Damit liegen

die berichteten Mittelwerte für den Gesamtwert des PFB im Bereich zufriedener Partnerschaften, berücksichtigt man allerdings die Streuung, wird deutlich, dass die Partnerschaften der befragten Eltern nicht ausnahmslos als zufrieden stellend zu bewerten sind. Darüber hinaus findet man einen signifikanten Geschlechtsunterschied für den PFB-Gesamtwert zugunsten der Mütter ( $t_1: t_{(292)} = 2.53, p_{\text{emp.}} = .012$ ;  $t_2: t_{(292)} = 2.77, p_{\text{emp.}} = .006$ ).

**Tabelle 12. Deskriptive Statistiken zum Partnerschaftsfragebogen (PFB)**

Variable		<i>n</i>	$M_x$	$SD_x$	Schiefe	Exzess	$r_{x,SoEr}^a$
Streitverhalten t1	Mütter	147	.59 <sup>#</sup>	.51	1.24	1.86	.10
	Väter	147	.74 <sup>#</sup>	.53	.86	.72	-.17*
Zärtlichkeit t1	Mütter	147	1.87 <sup>###</sup>	.54	-.34	.12	.04
	Väter	147	1.54 <sup>###</sup>	.60	-.19	.11	.13
Gemeinsamkeit/ Kommunikation t1	Mütter	147	1.83	.51	-.25	-.21	.11
	Väter	147	1.94	.46	-.45	.41	.01
Gesamtwert PFB t1	Mütter	147	61.03 <sup>#</sup>	11.96	-.64	.98	.03
	Väter	147	57.41 <sup>#</sup>	12.61	-.54	.51	.13
Streitverhalten t2	Mütter	147	.61 <sup>###</sup>	.51	1.00	1.29	.01
	Väter	147	.78 <sup>###</sup>	.55	.81	.62	-.09
Zärtlichkeit t2	Mütter	147	1.85 <sup>###</sup>	.55	-.57	1.19	-.04
	Väter	147	1.54 <sup>###</sup>	.59	-.17	-.30	.10
Gemeinsamkeit/ Kommunikation t2	Mütter	147	1.82	.50	-.54	.76	.02
	Väter	147	1.89	.47	-.36	.36	.09
Gesamtwert PFB t2	Mütter	147	60.50 <sup>###</sup>	12.38	-.84	1.95	-.02
	Väter	147	56.41 <sup>###</sup>	12.95	-.53	.70	.12

Anmerkungen. Antwortskala: 0 = *nie/sehr selten*, 1 = *selten*, 2 = *oft*, 3 = *sehr oft*.

<sup>a</sup> Hohe Werte auf der Skala „Soziale Erwünschtheit“ entsprechen sozial erwünschten Antworten.

\*  $p \leq .05$ ; alle Tests zweiseitig.

<sup>#</sup>  $p \leq .05$ ; <sup>###</sup>  $p \leq .01$ ; *t*-Test für unabhängige Stichproben; alle Tests zweiseitig.

Die deskriptiven Statistiken zum partnerschaftlichen Konfliktbewältigungsverhalten sind in Tabelle 13 zusammengestellt. Die höchsten Skalenmittelwerte sind für „Positiv-konstruktives Verhalten“ in Partnerschaftskonflikten zu verzeichnen (*manchmal* - *oft*), die niedrigsten Skalenmittelwerte für die „Aktivierung sozialer Unterstützung“ (*fast nie oder nie* - *selten*). Die Mittelwerte der restlichen Skalen liegen im mittleren Bereich zwischen *selten* und *manchmal*.

**Tabelle 13. Deskriptive Statistiken zum partnerschaftlichen Konfliktbewältigungsverhalten (PKV)**

Variable		<i>n</i>	<i>M<sub>x</sub></i>	<i>SD<sub>x</sub></i>	Schiefe	Exzess	<i>r<sub>x,SoEr</sub></i> <sup>a</sup>
Positiv-konstruktives Verhalten t1	Mütter	147	3.31 <sup>#</sup>	.59	-.28	-.08	.00
	Väter	147	3.45 <sup>#</sup>	.59	-.41	.45	.17*
Aggression und Streit t1	Mütter	147	2.78 <sup>##</sup>	.60	.12	.17	-.15
	Väter	147	2.46 <sup>##</sup>	.60	.49	-.10	-.26**
Bilanzierung und Ungerechtigkeit t1	Mütter	147	2.64	.70	.09	.04	-.09
	Väter	147	2.74	.68	.10	-.12	-.17*
Resignation und Rückzug t1	Mütter	147	2.41 <sup>#</sup>	.61	.24	.14	-.30**
	Väter	147	2.27 <sup>#</sup>	.60	.53	-.07	-.27**
Vermeidung t1	Mütter	147	2.13	.66	.38	.08	-.01
	Väter	147	2.20	.63	.44	.41	-.03
Selbstaufwertung und Ablenkung t1	Mütter	147	2.13	.74	.36	-.49	-.00
	Väter	147	2.09	.71	.37	.12	-.13
Aktivierung sozialer Unterstützung t1	Mütter	147	1.75 <sup>##</sup>	.74	.89	-.04	-.20*
	Väter	147	1.24 <sup>##</sup>	.41	2.90	13.96	.03
Positiv-konstruktives Verhalten t2	Mütter	147	3.32	.56	-.46	1.16	.13
	Väter	147	3.42	.57	-.06	.23	.14
Aggression und Streit t2	Mütter	147	2.76 <sup>##</sup>	.60	.15	-.28	-.19*
	Väter	147	2.44 <sup>##</sup>	.59	.22	-.58	-.27**
Bilanzierung und Ungerechtigkeit t2	Mütter	147	2.63	.69	.03	-.67	-.15
	Väter	147	2.74	.64	-.28	-.18	-.03
Resignation und Rückzug t2	Mütter	147	2.37	.58	.15	-.38	-.27**
	Väter	147	2.29	.60	.23	-.23	-.07
Vermeidung t2	Mütter	147	2.23	.65	.21	-.06	-.01
	Väter	147	2.24	.59	-.17	-.21	-.08
Selbstaufwertung und Ablenkung t2	Mütter	147	2.26	.73	.12	-.79	.04
	Väter	147	2.22	.76	.32	-.42	-.12
Aktivierung sozialer Unterstützung t2	Mütter	147	1.73 <sup>##</sup>	.73	.98	.36	-.08
	Väter	147	1.32 <sup>##</sup>	.47	1.87	4.47	-.07

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

<sup>a</sup> Hohe Werte auf der Skala „Soziale Erwünschtheit“ entsprechen sozial erwünschten Antworten.

\*  $p \leq .05$ ; \*\*  $p \leq .01$ ; alle Tests zweiseitig.

<sup>#</sup>  $p \leq .05$ ; <sup>##</sup>  $p \leq .01$ ; *t*-Test für unabhängige Stichproben; alle Tests zweiseitig.

Signifikante Geschlechtsunterschiede zwischen Müttern und Vätern finden sich zu beiden Messzeitpunkten für die Skalen „Aggression und Streit“ ( $t_1: t_{(292)} = 4.63, p_{\text{emp.}} < .001$ ;  $t_2: t_{(292)} = 4.68, p_{\text{emp.}} < .001$ ) sowie „Aktivierung sozialer Unterstützung“ ( $t_1: t_{(226)} = 7.31, p_{\text{emp.}} < .001$ ;  $t_2: t_{(248)} = 5.75, p_{\text{emp.}} < .001$ ) mit signifikant höheren Werten der Mütter. Zum ersten Messzeitpunkt unterscheiden sich Mütter und Väter ebenfalls signifikant im Hinblick auf „Positiv-konstruktives Verhalten“ sowie „Resignation und Rückzug“. Väter weisen gegenüber Müttern signifikant höhere Werte für „Positiv-konstruktives Verhalten“ auf ( $t_1: t_{(292)} = -2.05, p_{\text{emp.}} = .041$ ), Mütter hingegen signifikant höhere Werte für „Resignation und Rückzug“ ( $t_1: t_{(292)} = 2.08, p_{\text{emp.}} = .038$ ). Signifikante Unterschiede zwischen den beiden Messzeitpunkten bestehen für die Skalen „Vermeidung“ bei den Müttern ( $t_{(146)} = -2.11, p_{\text{emp.}} = .036$ ), „Selbstaufwertung“ bei beiden Partnern (Mütter:  $t_{(146)} = -2.58, p_{\text{emp.}} = .011$ ; Väter:  $t_{(146)} = -2.41, p_{\text{emp.}} = .017$ ) sowie „Aktivierung sozialer Unterstützung“ bei den Vätern ( $t_{(146)} = -2.38, p_{\text{emp.}} = .018$ ), jeweils mit höheren Skalenmittelwerten zum zweiten Zeitpunkt. Für einige Skalen zum partnerschaftlichen Konfliktbewältigungsverhalten ergeben sich signifikante Zusammenhänge mit sozialer Erwünschtheit. Zum ersten Messzeitpunkt geht die Tendenz zu sozial erwünschten Antworten einher mit höheren Werten der Väter für „Positiv-konstruktives Verhalten“, niedrigeren Werten der Väter für „Aggression und Streit“ sowie „Bilanzierung und Ungerechtigkeit“, niedrigeren Werten beider Partner für „Resignation und Rückzug“ und schließlich niedrigeren Werten der Mütter für die „Aktivierung sozialer Unterstützung“. Zum zweiten Messzeitpunkt geht die Tendenz zu sozialer Erwünschtheit einher mit niedrigeren Werten beider Partner für „Aggression und Streit“ sowie niedrigeren Werten der Mütter für „Resignation und Rückzug“.

### 6.1.2 Erziehungsverhalten der Eltern

In Tabelle 14 werden die deskriptiven Statistiken zum Erziehungsverhalten der Eltern berichtet. „Positives Elternverhalten“ weist die höchsten Skalenmittelwerte auf (*oft*), „Körperliches Strafen“ und „Geringes Monitoring“ seitens der Eltern dagegen haben die niedrigsten Skalenmittelwerte (*fast nie - selten*). Die Mittelwerte der übrigen Skalen liegen im mittleren Bereich, mit etwas höheren Werten für die konstruktiven Erziehungsdimensionen („Verantwortungsbewusstes Elternverhalten“, „Involviertheit“). Signifikante Geschlechtsunterschiede zwischen Müttern und Vätern lassen sich zu beiden Messzeitpunkten für die Skalen „Positives Elternverhalten“ ( $t_1: t_{(292)} = 4.47, p_{\text{emp.}} < .001$ ;  $t_2: t_{(292)} = 3.03, p_{\text{emp.}} = .003$ ), „Involviertheit“ ( $t_1: t_{(256)} = 12.22, p_{\text{emp.}} < .001$ ;  $t_2: t_{(257)} = 12.09, p_{\text{emp.}} < .001$ ), „Körperliches Strafen“ ( $t_1: t_{(292)} = -2.26, p_{\text{emp.}} = .024$ ;  $t_2: t_{(292)} = -2.05, p_{\text{emp.}} = .041$ ) und „Geringes Monitoring“ ( $t_1: t_{(262)} = -6.26, p_{\text{emp.}} < .001$ ;  $t_2: t_{(269)} = -5.92, p_{\text{emp.}} < .001$ ) feststellen. Demnach erzielten die Mütter im

Mittel signifikant höhere Werte auf den Positivskalen, die Väter signifikant höhere Werte für „Körperliches Strafen“ und „Geringes Monitoring“.

**Tabelle 14. Deskriptive Statistiken zum Erziehungsverhalten (DEAPQ)**

Variable		<i>n</i>	<i>M<sub>x</sub></i>	<i>SD<sub>x</sub></i>	Schiefe	Exzess	<i>r<sub>x,SoEr</sub></i> <sup>a</sup>
Positives Elternverhalten (EV) t1	Mütter	147	4.38 <sup>##</sup>	.48	-1.05	1.24	.17*
	Väter	147	4.13 <sup>##</sup>	.47	-.18	-.01	.07
Verantwortungsbewusstes EV t1	Mütter	147	3.48	.53	-.03	.32	-.21*
	Väter	147	3.45	.50	.28	-.22	.02
Machtvolle Durchsetzung t1	Mütter	147	3.05	.53	-.21	-.10	-.01
	Väter	147	3.03	.48	-.08	-.01	-.13
Inkonsistentes Elternverhalten t1	Mütter	147	2.43	.57	.07	.25	-.24**
	Väter	147	2.48	.49	-.45	.03	-.21**
Involviertheit t1	Mütter	147	4.00 <sup>##</sup>	.39	-.25	-.61	-.04
	Väter	147	3.29 <sup>##</sup>	.58	-.19	-.26	-.10
Körperliches Strafen t1	Mütter	147	1.60 <sup>#</sup>	.52	.72	-.43	-.14
	Väter	147	1.75 <sup>#</sup>	.56	.40	-.69	-.08
Geringes Monitoring t1	Mütter	147	1.15 <sup>##</sup>	.25	2.70	10.33	.09
	Väter	147	1.38 <sup>##</sup>	.35	.87	-.19	-.05
Positives Elternverhalten (EV) t2	Mütter	147	4.26 <sup>##</sup>	.48	-.48	.37	.13
	Väter	147	4.08 <sup>##</sup>	.49	-.28	.89	.12
Verantwortungsbewusstes EV t2	Mütter	146	3.47	.44	.18	-.30	-.16*
	Väter	147	3.45	.48	-.09	1.23	.09
Machtvolle Durchsetzung t2	Mütter	147	3.05	.52	-.44	1.21	-.17*
	Väter	147	2.95	.53	-.32	.12	.16
Inkonsistentes Elternverhalten t2	Mütter	147	2.46	.54	.03	-.25	-.28**
	Väter	147	2.49	.50	-.15	-.17	-.16
Involviertheit t2	Mütter	147	3.98 <sup>##</sup>	.39	-.13	-.47	-.06
	Väter	147	3.29 <sup>##</sup>	.57	.02	.10	-.05
Körperliches Strafen t2	Mütter	147	1.58 <sup>#</sup>	.51	.71	-.19	-.22**
	Väter	147	1.70 <sup>#</sup>	.55	.61	-.42	-.04
Geringes Monitoring t2	Mütter	147	1.20 <sup>##</sup>	.29	2.37	9.41	-.11
	Väter	147	1.44 <sup>##</sup>	.39	.88	.40	-.03

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

<sup>a</sup> Hohe Werte auf der Skala „Soziale Erwünschtheit“ entsprechen sozial erwünschten Antworten.

\*  $p \leq .05$ ; \*\*  $p \leq .01$ ; alle Tests zweiseitig.

<sup>#</sup>  $p \leq .05$ ; <sup>##</sup>  $p \leq .01$ ; *t*-Test für unabhängige Stichproben; alle Tests zweiseitig.

Signifikante Unterschiede zwischen den beiden Messzeitpunkten existieren für die Skalen „Positives Elternverhalten“ bei den Müttern ( $t_{(146)} = 4.53$ ,  $p_{\text{emp.}} < .001$ ), „Machtvolle Durchsetzung“ bei den Vätern ( $t_{(146)} = 2.23$ ,  $p_{\text{emp.}} = .027$ ) sowie „Geringes Monitoring“ bei beiden Elternteilen (Mütter:  $t_{(146)} = -2.38$ ,  $p_{\text{emp.}} = .019$ ; Väter:  $t_{(146)} = -2.25$ ,  $p_{\text{emp.}} = .026$ ). Die Mütter geben zum zweiten Messzeitpunkt gegenüber dem ersten weniger „Positives Elternverhalten“ und vermehrt „Geringes Monitoring“ an, die Väter berichten weniger „Machtvolle Durchsetzung“ und vermehrt „Geringes Monitoring“. Zudem sind Einflüsse sozialer Erwünschtheit auf die Angaben der Eltern zu berücksichtigen. Zum ersten Messzeitpunkt geht die Tendenz zu sozial erwünschten Antworten einher mit höheren Werten der Mütter für „Positives Elternverhalten“, niedrigeren Werten der Mütter für „Verantwortungsbewusstes Elternverhalten“ sowie niedrigeren Werten beider Elternteile für „Inkonsistentes Elternverhalten“. Zum zweiten Messzeitpunkt geht die Tendenz zu sozialer Erwünschtheit einher mit niedrigeren Werten der Mütter für „Verantwortungsbewusstes Elternverhalten“, „Machtvolle Durchsetzung“, „Inkonsistentes Elternverhalten“ sowie „Körperliches Strafen“. Überraschend ist der über beide Messzeitpunkte konsistente Zusammenhang mit verantwortungsbewusster Erziehung: je eher die Mütter zu sozial erwünschten Antworten neigen, desto weniger verantwortungsbewusstes Verhalten teilen sie mit. Hier würde man eher die umgekehrte Beziehung erwarten.

### 6.1.3 Sozialverhalten und Schulanpassung der Kinder

Das Sozialverhalten der Kinder wurde aus Sicht der Eltern, die Schulanpassung und Schulleistungen der Kinder wurden aus Sicht der Lehrpersonen erhoben. Die Tabellen 15 bis 18 enthalten die entsprechenden deskriptiven Statistiken.

Hinsichtlich des Sozialverhaltens ihrer Kinder schätzen die Eltern sowohl verschiedene Verhaltensprobleme als auch zwei Facetten sozialer Kompetenz ein (Tabelle 15). Die Skalenmittelwerte zur sozialen Kompetenz sind im Antwortbereich von *manchmal* bis *oft* anzusiedeln und fallen damit höher aus als die Mittelwerte der Skalen zum Problemverhalten um die Antwortkategorie *selten*. Für die beiden Skalen zur sozialen Kompetenz lassen sich über beide Messzeitpunkte hinweg signifikante Geschlechtsunterschiede beobachten. Mütter beurteilen ihre Kinder als sozial kompetenter als Väter dies tun („Allgemeine grundlegende soziale und emotionale Fertigkeiten“ t1:  $t_{(292)} = 2.28$ ,  $p_{\text{emp.}} = .023$ ; t2:  $t_{(292)} = 2.10$ ,  $p_{\text{emp.}} = .037$ ; „Fähigkeiten zur Bildung positiver Beziehungen zu Gleichaltrigen“ t1:  $t_{(292)} = 2.81$ ,  $p_{\text{emp.}} = .005$ ; t2:  $t_{(292)} = 2.98$ ,  $p_{\text{emp.}} = .003$ ). Zum ersten Messzeitpunkt geben die Väter für „Hyperaktivität“ und „Emotionale Auffälligkeiten“ im Mittel signifikant höhere Bewertungen ab als die Mütter

(„Hyperaktivität“ t1:  $t_{(292)} = -2.44$ ,  $p_{\text{emp.}} = .015$ ; „Emotionale Auffälligkeiten“ t1:  $t_{(292)} = -2.29$ ,  $p_{\text{emp.}} = .022$ ). Ferner nehmen die Mütter zum zweiten Messzeitpunkt signifikant mehr hyperaktive Verhaltensweisen wahr als zum ersten ( $t_{(146)} = -4.16$ ,  $p_{\text{emp.}} < .001$ ).

**Tabelle 15. Deskriptive Statistiken zum Sozialverhalten der Kinder aus Sicht der Eltern (VBV-EL)**

Variable		<i>n</i>	<i>M<sub>x</sub></i>	<i>SD<sub>x</sub></i>	Schiefe	Exzess	<i>r<sub>x,SoEr</sub></i> <sup>a</sup>
Oppositionell-aggressives Verh. t1	Mütter	147	1.18	.61	.75	.80	-.21*
	Väter	147	1.24	.57	.44	-.22	-.14
Hyperaktivität t1	Mütter	147	.92 <sup>#</sup>	.52	.60	.60	-.21*
	Väter	147	1.06 <sup>#</sup>	.51	.31	-.24	-.10
Emotionale Auffälligkeiten t1	Mütter	147	1.06 <sup>#</sup>	.50	.32	-.44	-.28**
	Väter	147	1.19 <sup>#</sup>	.45	-.10	-.34	-.11
Allg. sozial-emotionale Fertigkeiten t1	Mütter	147	2.62 <sup>#</sup>	.52	-.08	-.14	.18*
	Väter	147	2.49 <sup>#</sup>	.50	-.24	-.46	.20*
Fähigkeiten zur Bildung positiver Beziehungen t1	Mütter	147	2.73 <sup>##</sup>	.55	-.19	.44	.17*
	Väter	147	2.55 <sup>##</sup>	.50	-.25	-.29	.03
Oppositionell-aggressives Verh. t2	Mütter	147	1.17	.59	.71	1.22	-.25**
	Väter	147	1.21	.49	.51	.00	-.12
Hyperaktivität t2	Mütter	147	1.05	.54	.61	.65	-.09
	Väter	147	1.11	.49	.40	-.09	-.10
Emotionale Auffälligkeiten t2	Mütter	147	1.09	.50	.46	.09	-.18*
	Väter	147	1.17	.47	.17	.19	-.04
Allg. sozial-emotionale Fertigkeiten t2	Mütter	147	2.58 <sup>#</sup>	.53	-.04	-.37	.11
	Väter	147	2.45 <sup>#</sup>	.49	-.29	.31	.16
Fähigkeiten zur Bildung positiver Beziehungen t2	Mütter	147	2.71 <sup>##</sup>	.50	-.21	-.26	.09
	Väter	147	2.54 <sup>##</sup>	.48	.06	.23	.01

Anmerkungen. Antwortskala: 0 = nie oder fast nie, 1 = selten, 2 = manchmal, 3 = oft, 4 = sehr oft.

<sup>a</sup> Hohe Werte auf der Skala „Soziale Erwünschtheit“ entsprechen sozial erwünschten Antworten.

\*  $p \leq .05$ ; \*\*  $p \leq .01$ ; alle Tests zweiseitig.

<sup>#</sup>  $p \leq .05$ ; <sup>##</sup>  $p \leq .01$ ; *t*-Test für unabhängige Stichproben; alle Tests zweiseitig.

Die Tendenz der Mütter zu sozial erwünschten Antworten steht zum ersten Messzeitpunkt mit allen Skalen zum kindlichen Sozialverhalten in signifikantem Zusammenhang und geht mit niedrigeren Werten auf allen Skalen zu Verhaltensproblemen, mit höheren Werten auf den



beiden Skalen zur sozialen Kompetenz einher. Zum zweiten Messzeitpunkt beeinflusst die Neigung der Mütter zu sozialer Erwünschtheit nur ihre Einschätzungen für „Oppositionell-aggressives Verhalten“ und „Emotionale Auffälligkeiten“. Bei den Vätern lässt sich lediglich zum ersten Messzeitpunkt für die Skala „Allgemeine grundlegende soziale und emotionale Fertigkeiten“ eine signifikant positive Beziehung mit sozialer Erwünschtheit nachweisen. Insgesamt sind die Urteile der Mütter damit anfälliger für Verfälschungen im Sinne sozialer Erwünschtheit.

Zwei Items des Elternfragebogens nehmen außerdem Bezug auf die schulische Belastung ihrer Kinder sowie deren Sozialverhalten in der Schule (Tabelle 16). Nach Einschätzung der Eltern liegt die schulische Belastung ihrer Kinder im Mittel zwischen den Antwortkategorien *wenig* und *einige*. Dabei bewerten beide Elternteile die schulische Belastung ihrer Kinder zum zweiten Messzeitpunkt signifikant höher (Mütter:  $t_{(135)} = -2.97$ ,  $p_{emp.} = .004$ ; Väter:  $t_{(141)} = -2.08$ ,  $p_{emp.} = .039$ ). Auf die Frage, wie sich die Lehrkräfte im letzten Schuljahr über das Sozialverhalten des Kindes geäußert haben, antworten die Eltern im Bereich von *meistens zufrieden* bis *eher zufrieden*. Einflüsse der sozialen Erwünschtheit auf die Urteile der Eltern lassen sich nicht feststellen.

**Tabelle 16. Deskriptive Statistiken zur Schulanpassung der Kinder aus Sicht der Eltern**

Variable		<i>n</i>	$M_x$	$SD_x$	Schiefe	Exzess	$r_{x,SoEr}^a$
Schulische Belastung des Kindes t1 (BelVa_13)	Mütter	137	2.42	.87	.50	.16	-.05
	Väter	142	2.59	.80	.29	-.16	-.10
Sozialverhalten des Kindes in der Schule t1 (BelVa_21)	Mütter	139	1.35	.66	1.96	3.54	-.03
	Väter	142	1.44	.82	2.47	6.94	.13
Schulische Belastung des Kindes t2 (BelVa_13)	Mütter	144	2.61	.79	.56	.10	-.06
	Väter	147	2.70	.75	.17	.46	-.01
Sozialverhalten des Kindes in der Schule t2 (BelVa_21)	Mütter	140	1.39	.75	2.31	5.81	-.02
	Väter	144	1.42	.75	2.10	4.90	-.04

*Anmerkungen.* Antwortskala BelVa\_13 (Wie schätzen Sie die schulische Belastung Ihres Kindes ein? Die Schule kostet mein Kind...Kraft.): 1 = *fast keine*, 2 = *wenig*, 3 = *einige*, 4 = *recht viel*, 5 = *sehr viel*. Antwortskala BelVa\_21 (Wie haben sich Lehrerinnen oder Lehrer im letzten Schuljahr über das Sozialverhalten Ihres Kindes geäußert?): 1 = *meistens zufrieden*, 2 = *eher zufrieden*, 3 = *halbe-halbe*, 4 = *eher unzufrieden*, 5 = *meistens unzufrieden*.

<sup>a</sup> Hohe Werte auf der Skala „Soziale Erwünschtheit“ entsprechen sozial erwünschten Antworten.

Die Lehrpersonen wurden um eine Beurteilung der Schulanpassung und Schulleistungen der Kinder gebeten (Tabelle 17 und 18). Anstrengung, Benehmen und Lernfortschritte der Kinder sowie die Frage „Wie glücklich ist das Kind?“ werden von den Lehrern etwa ein bis zwei Skalenpunkte oberhalb der Skalenmitte (Kodierung = 3) eingestuft. Damit können die Kinder der Intensivstichprobe als etwas angepasster im Vergleich zu typischen Schülern gleichen Alters betrachtet werden. Was die Schulleistungen der Kinder betrifft, ergibt sich ein ähnliches Bild. Die Lehrereinschätzungen der Leistungen der Kinder in den Fächern Deutsch, Mathe, Sport sowie Mensch Natur und Kultur (MeNuK) im Vergleich zu ihren Mitschülern liegen im Bereich von *leicht überdurchschnittlich* bis *durchschnittlich*.

**Tabelle 17. Deskriptive Statistiken zur Schulanpassung der Kinder aus Sicht der Lehrer**

Variable	<i>n</i>	$M_x$	$SD_x$	Schiefe	Exzess
Anstrengung t1	42	4.10	1.23	-.61	-.04
Benehmen t1	42	4.55	1.23	-.44	-.97
Lernfortschritte t1	42	4.38	1.15	-.10	-.73
Wie glücklich ist das Kind? t1	41	3.98	1.49	-.38	-.70
Skala: Schulanpassung t1	42	4.24	1.09	-.30	-.41
Anstrengung t2	53	3.58	1.50	-.60	-.19
Benehmen t2	53	4.09	1.52	-.78	.19
Lernfortschritte t2	53	4.00	1.22	-.46	-.48
Wie glücklich ist das Kind? t2	53	3.96	1.51	-.57	-.23
Skala: Schulanpassung t2	53	3.91	1.25	-.38	-.63

*Anmerkungen.* Antwortskala von 0 = *viel weniger* bis 6 = *viel mehr* (im Vergleich zu typischen Schülern im gleichen Alter).

**Tabelle 18. Deskriptive Statistiken zur Schulleistung der Kinder aus Sicht der Lehrer**

Variable	<i>n</i>	$M_x$	$SD_x$	Schiefe	Exzess
Deutsch t1	41	1.37	1.09	.67	.02
Mathe t1	40	1.40	.81	.04	-.38
MeNuK t1	41	1.49	.75	-.34	-.21
Sport t1	38	1.68	.84	.10	-.69
Deutsch t2	53	1.47	.85	.69	1.60
Mathe t2	49	1.39	.73	.24	-.05
MeNuK t2	51	1.33	.68	-.54	-.73
Sport t2	46	1.48	.86	.61	.61

*Anmerkungen.* Antwortskala: 0 = weit überdurchschnittlich, 1 = leicht überdurchschnittlich, 2 = durchschnittlich, 3 = leicht unterdurchschnittlich, 4 = weit unterdurchschnittlich (im Vergleich zu Klassenkameraden).

## 6.2 Direkte bivariate Zusammenhänge

Dieser Abschnitt geht zunächst auf die direkten Zusammenhänge zwischen dem partnerschaftlichen Konfliktverhalten der Eltern und dem Sozialverhalten ihrer Kinder ein (6.2.1), anschließend auf die direkten Zusammenhänge zwischen dem partnerschaftlichem Konfliktverhalten und der Schulanpassung der Kinder (6.2.2). Diese Beziehungen werden in beiden längsschnittlichen Analyserichtungen ausgewertet. Dabei ist zu beachten, dass es sich bei den dargestellten Befunden jeweils um Zusammenhänge innerhalb der Angaben einer Elternperson handelt (interne Einschätzungen), also Beziehungen zwischen dem partnerschaftlichen Konfliktverhalten und der kindlichen Anpassung innerhalb der Mütter- bzw. Väterangaben. In einem weiteren Punkt (6.2.3) werden daher zusätzlich unterschiedliche Datenquellen zur Überprüfung der direkten Beziehungen verwendet, indem die Angaben der Mütter zum partnerschaftlichen Konfliktverhalten mit den Angaben der Väter zur kindlichen Anpassung korreliert werden und umgekehrt. Diese dyadische Betrachtung über den Längsschnitt erfolgt ausschließlich in Hypothesenrichtung. Um den Einfluss der sozialen Erwünschtheit zu kontrollieren, wurden durchgehend Partialkorrelationen berechnet.

### 6.2.1 Partnerschaftliches Konfliktverhalten und Sozialverhalten der Kinder

In Tabelle 19 sind die längsschnittlichen Zusammenhänge zwischen den Variablen zum Konfliktverhalten der Eltern (t1) und den Variablen zum Sozialverhalten der Kinder (t2) in der Gesamtstichprobe dargestellt (Hypothesenrichtung), in Tabelle 20 die längsschnittlichen Zusammenhänge in der umgekehrten Richtung, also die Beziehungen zwischen dem Sozialverhalten der Kinder (t1) und dem Konfliktverhalten der Eltern (t2).

**Tabelle 19. Längsschnittliche Zusammenhänge zwischen dem Konfliktverhalten der Eltern zu t1 und dem Sozialverhalten der Kinder zu t2 (Gesamtstichprobe)**

Konfliktverhalten der Eltern t1	Sozialverhalten der Kinder (VBV-EL) t2				
	Oppositionell-aggressives Verhalten	Hyperaktivität	Emotionale Auffälligkeiten	Allg. sozial-emotionale Fertigkeiten	Fähigkeiten zur Bildung pos. Beziehungen
Konflikthäufigkeit	<b>.19**</b>	<b>.15**</b>	.05	<b>-.16**</b>	-.02
<b>Partnerschaftsfragebogen (PFB) t1</b>					
Streitverhalten	<b>.16**</b>	<b>.24**</b>	.08	-.04	.00
Zärtlichkeit	.04	<b>-.11*</b>	<b>-.14**</b>	<b>.10*</b>	.07
Gemeinsamkeit/Kommunikation	.02	<b>-.25**</b>	-.08	<b>.18**</b>	<b>.14**</b>
Gesamtwert	-.05	<b>-.25**</b>	<b>-.13*</b>	<b>.14*</b>	.08
<b>Partnerschaftskonfliktverhalten (PKV) t1</b>					
Positiv-konstruktiv	.02	-.09	.04	<b>.11*</b>	.01
Aggression/Streit	.09	.02	-.02	.09	<b>.14**</b>
Bilanzierung/Ungerechtigkeit	.03	<b>.12*</b>	<b>.10*</b>	.04	.02
Resignation/Rückzug	<b>.18**</b>	<b>.13*</b>	.09	-.08	-.03
Vermeidung	.09	<b>.14**</b>	<b>.12*</b>	.02	.04
Selbstaufwertung/Ablenkung	.00	.02	.01	.06	.08
Soziale Unterstützung	.08	.06	.05	.03	.02

Anmerkungen.  $N = 294$ . Partialkorrelationen (soziale Erwünschtheit kontrolliert). Grau unterlegt sind die in umgekehrter längsschnittlicher Analyserichtung ebenfalls signifikanten Zusammenhänge.

\*  $p \leq .05$ ; \*\*  $p \leq .01$ ; alle Tests einseitig.

**Tabelle 20. Längsschnittliche Zusammenhänge zwischen dem Sozialverhalten der Kinder zu t1 und dem Konfliktverhalten der Eltern zu t2 (Gesamtstichprobe)**

Konfliktverhalten der Eltern t2	Sozialverhalten der Kinder (VBV-EL) t1				
	Oppositionell-aggressives Verhalten	Hyperaktivität	Emotionale Auffälligkeiten	Allg. sozial-emotionale Fertigkeiten	Fähigkeiten zur Bildung pos. Beziehungen
Konflikthäufigkeit	.09	<b>.15**</b>	.05	<b>-.10*</b>	-.08
<b>Partnerschaftsfragebogen (PFB) t2</b>					
Streitverhalten	.08	<b>.19**</b>	.08	-.01	-.05
Zärtlichkeit	-.03	<b>-.11*</b>	<b>-.13*</b>	<b>.14**</b>	<b>.14**</b>
Gemeinsamkeit/Kommunikation	.04	<b>-.10*</b>	-.06	<b>.13*</b>	<b>.18**</b>
Gesamtwert	-.03	<b>-.17**</b>	<b>-.12*</b>	<b>.12*</b>	<b>.15**</b>
<b>Partnerschaftskonfliktverhalten (PKV) t2</b>					
Positiv-konstruktiv	-.02	-.04	.06	<b>.11*</b>	.08
Aggression/Streit	.06	.03	-.04	.06	.08
Bilanzierung/Ungerechtigkeit	.02	<b>.13*</b>	.00	-.05	-.07
Resignation/Rückzug	<b>.17**</b>	<b>.20**</b>	<b>.16**</b>	-.09	<b>-.13*</b>
Vermeidung	.02	<b>.15**</b>	<b>.14**</b>	-.02	-.02
Selbstaufwertung/Ablenkung	-.03	.09	.07	.07	.05
Soziale Unterstützung	.02	.08	.04	<b>.12*</b>	.05

Anmerkungen.  $N = 294$ . Partialkorrelationen (soziale Erwünschtheit kontrolliert). Grau unterlegt sind die in umgekehrter längsschnittlicher Analyserichtung ebenfalls signifikanten Zusammenhänge.

\*  $p \leq .05$ ; \*\*  $p \leq .01$ ; alle Tests einseitig.

Die Befunde der bivariaten Analysen stützen die Hypothese, wonach Partnerschaftskonflikte der Eltern *direkt* mit dem Sozialverhalten der Kinder in Zusammenhang stehen sollten. Über die Kausalrichtung dieser Beziehung lassen diese Auswertungen jedoch keinen definitiven Schluss zu. Die Mehrzahl der signifikanten Korrelationen ist in beiden Analyserichtungen zu finden (grau unterlegte Felder). Dies deutet auf eine wechselseitige Beeinflussung hin.

Die Häufigkeit von Partnerschaftskonflikten korreliert signifikant positiv mit hyperaktiven Verhaltensweisen der Kinder, signifikant negativ mit den allgemeinen grundlegenden sozialen und emotionalen Fertigkeiten der Kinder. Streitverhalten in der Partnerschaft, wobei hier das Streitverhalten des Partners eingeschätzt wird, geht ebenfalls mit hyperaktivem Problemverhalten der Kinder einher. Die allgemeine Partnerschaftszufriedenheit (PFB-Gesamtwert) sowie der Ausdruck von Zärtlichkeit stehen in einem signifikant negativen Zusammenhang mit Hyperaktivität und emotionalen Auffälligkeiten der Kinder, in einem signifikant positiven Zusammenhang dagegen mit allgemeinen sozial-emotionalen Fertigkeiten der Kinder. Auch Gemeinsamkeit mit dem Partner bzw. positive Kommunikation in der Paarbeziehung weist eine signifikant negative Beziehung zu Hyperaktivität auf, signifikant positive Beziehungen zu beiden Facetten sozialer Kompetenz. Was das partnerschaftliche Konfliktbewältigungsverhalten anbelangt, zeigt sich eine positive Beziehung zwischen einem positiv-konstruktiven, problemorientierten Verhalten der Eltern in Konfliktsituationen und allgemeinen sozial-emotionalen Fertigkeiten der Kinder. Dieser Befund lässt sich im Sinne der Modelllernhypothese interpretieren. Bilanzierung von Ungerechtigkeit, Resignation und Rückzug sowie Vermeidungsreaktionen als negative Varianten partnerschaftlicher Konfliktbewältigung korrelieren signifikant positiv mit hyperaktivem Problemverhalten der Kinder, Resignation/Rückzug zudem mit oppositionell-aggressivem Verhalten. Dieses Ergebnismuster spricht eher für die Verunsicherungs- als für die Modelllernhypothese. Die signifikant positive Beziehung zwischen dem Vermeidungsverhalten der Eltern in der Partnerschaft und emotionalen Auffälligkeiten der Kinder steht hingegen mit beiden Hypothesen in Einklang.

Neben diesen in beiden Analyserichtungen signifikanten Ergebnissen lassen sich einige spezifische Befunde ausmachen. So scheint die Konflikthäufigkeit und das Streitverhalten der Eltern zum ersten Messzeitpunkt oppositionell-aggressives Verhalten der Kinder ein halbes Jahr später zu begünstigen (Modelllernen, emotionale Verunsicherung). Die Bilanzierung von Ungerechtigkeit in der Partnerschaft zu t1 geht mit emotionalen Auffälligkeiten der Kinder zu t2 einher. Überraschend ist die signifikant positive Beziehung zwischen Aggression bzw. Streit

der Eltern und den Fähigkeiten der Kinder zur Bildung positiver Beziehungen zu Gleichaltrigen zum späteren Zeitpunkt. Die Fähigkeiten der Kinder zur Bildung positiver Beziehungen zu Gleichaltrigen zum ersten Messzeitpunkt hingegen stehen in einem signifikant positiven Zusammenhang mit der allgemeinen Partnerschaftszufriedenheit der Eltern sowie dem Ausdruck von Zärtlichkeit in der Partnerschaft zum zweiten Messzeitpunkt; ferner besteht eine signifikant negative Beziehung mit Resignation/Rückzug der Eltern in Konfliktsituationen. Rückzugsstrategien in der Paarbeziehung zu t2 korrelieren signifikant positiv mit den zuvor eingeschätzten emotionalen Auffälligkeiten der Kinder. Allgemeine sozial-emotionale Fertigkeiten der Kinder zu t1 gehen mit partnerschaftlichem Bewältigungsverhalten zu t2 einher, welches durch die Suche nach sozialer Unterstützung außerhalb der Partnerschaft gekennzeichnet ist.

In den Tabellen 21 bis 24 werden die Beziehungen zwischen dem Partnerschaftskonfliktverhalten der Eltern und dem Sozialverhalten der Kinder (Problemverhalten sowie soziale Kompetenz) differenziert nach Eltern- und Kindgeschlecht berichtet. Dabei steht die Frage nach geschlechtsspezifisch unterschiedlichen Effekten im Mittelpunkt. Die in beiden Analyserichtungen signifikanten Zusammenhänge sind auch hier grau unterlegt.

Die geschlechtsdifferenzierte Betrachtung verdeutlicht, dass die Beziehungen zwischen partnerschaftlichem Konfliktverhalten der Eltern und sozialer Anpassung der Kinder von der spezifischen Geschlechterkonstellation der Eltern und Kinder abzuhängen scheinen. Zusammenhänge sind nicht nur für die Mütter, sondern auch für die Väter vorhanden. Die Annahme der Modelllernhypothese, wonach Kinder eher das Verhalten des gleichgeschlechtlichen Elternteils nachahmen bzw. durch dieses Verhalten beeinflusst werden sollten, kann nicht bestätigt werden. Unter Punkt 6.2.3 werden diejenigen geschlechtsspezifischen Beziehungen näher beschrieben, die auch dann auftreten, wenn unabhängige Datenquellen für das partnerschaftliche Konfliktverhalten der Eltern und das Sozialverhalten der Kinder verwendet werden (also Angaben der Mütter zum Konfliktverhalten mit den Angaben der Väter zum kindlichen Verhalten korreliert werden und umgekehrt).

**Tabelle 21. Längsschnittliche Zusammenhänge zwischen dem Konfliktverhalten der Eltern zu t1 und dem Problemverhalten der Kinder zu t2 (Geschlechter differenziert)**

Konfliktverhalten der Eltern t1		Problemverhalten der Kinder (VBV-EL) t2					
		Oppositionell-aggressives Verhalten		Hyperaktivität		Emotionale Auffälligkeiten	
		Mädchen	Jungen	Mädchen	Jungen	Mädchen	Jungen
Konflikthäufigkeit	Mütter	.08	<b>.30**</b>	.20	.16	.00	.16
	Väter	.06	<b>.31**</b>	.05	.18	.03	.05
<b>PFB t1</b>							
Streitverhalten	Mütter	.13	.17	<b>.25*</b>	<b>.22*</b>	.05	-.01
	Väter	.13	<b>.25*</b>	<b>.25*</b>	<b>.23*</b>	.15	.17
Zärtlichkeit	Mütter	.04	.11	-.03	-.14	-.17	<b>-.23*</b>
	Väter	-.01	-.04	-.08	-.12	.08	<b>-.18*</b>
Gemeinsamkeit/ Kommunikation	Mütter	.12	-.02	-.09	<b>-.36**</b>	-.11	-.17
	Väter	-.02	.03	-.16	<b>-.31**</b>	.00	-.05
Gesamtwert	Mütter	.01	-.03	-.16	<b>-.30**</b>	-.14	-.17
	Väter	-.07	-.10	<b>-.22*</b>	<b>-.25*</b>	-.04	-.18
<b>PKV t1</b>							
Positiv-konstruktiv	Mütter	.12	-.10	.03	-.10	.05	-.13
	Väter	.05	-.02	-.05	<b>-.22*</b>	.08	.09
Aggression/Streit	Mütter	.04	.13	-.13	.04	-.12	.03
	Väter	.11	<b>.19*</b>	.05	<b>.19*</b>	.14	.04
Bilanzierung/ Ungerechtigkeit	Mütter	-.16	-.05	-.01	.02	-.02	-.09
	Väter	.19	.15	<b>.22*</b>	<b>.23*</b>	<b>.25*</b>	<b>.31**</b>
Resignation/ Rückzug	Mütter	.15	<b>.26**</b>	-.11	<b>.25*</b>	-.06	.17
	Väter	.09	<b>.25*</b>	.17	<b>.21*</b>	<b>.31**</b>	.12
Vermeidung	Mütter	-.01	.08	.08	<b>.18*</b>	.06	.01
	Väter	.18	.08	<b>.25*</b>	.07	.21	<b>.20*</b>
Selbstaufwertung/ Ablenkung	Mütter	<b>-.28*</b>	-.00	-.11	.12	<b>-.24*</b>	-.12
	Väter	-.02	<b>.21*</b>	.15	-.10	<b>.22*</b>	<b>.19*</b>
Soziale Unterstützung	Mütter	-.05	<b>.23*</b>	-.05	<b>.20*</b>	-.12	.17
	Väter	-.03	-.02	-.02	.07	<b>.23*</b>	.08

Anmerkungen. Mädchen:  $n = 62$ , Jungen:  $n = 85$ . Partialkorrelationen (soziale Erwünschtheit kontrolliert). Grau unterlegt sind die in umgekehrter längsschnittlicher Analyserichtung ebenfalls signifikanten Zusammenhänge.

\*  $p \leq .05$ ; \*\*  $p \leq .01$ ; alle Tests einseitig.



**Tabelle 22. Längsschnittliche Zusammenhänge zwischen dem Konfliktverhalten der Eltern zu t1 und der sozialen Kompetenz der Kinder zu t2 (Geschlechter differenziert)**

Konfliktverhalten der Eltern t1		Soziale Kompetenz der Kinder (VBV-EL) t2			
		Allgemeine sozial-emotionale Fertigkeiten		Fähigkeiten zur Bildung positiver Beziehungen zu Peers	
		Mädchen	Jungen	Mädchen	Jungen
Konflikthäufigkeit	Mütter	.05	<b>-.32**</b>	.06	-.16
	Väter	-.13	<b>-.20*</b>	.19	-.10
<b>PFB t1</b>					
Streitverhalten	Mütter	-.06	-.04	.00	.06
	Väter	.09	-.06	.12	-.09
Zärtlichkeit	Mütter	-.10	.14	-.09	.14
	Väter	<b>.23*</b>	.07	.00	.04
Gemeinsamkeit/ Kommunikation	Mütter	-.03	<b>.29**</b>	.03	<b>.24*</b>
	Väter	<b>.26*</b>	<b>.26**</b>	.19	.16
Gesamtwert	Mütter	-.04	<b>.20*</b>	-.04	.13
	Väter	.16	.15	.02	.11
<b>PKV t1</b>					
Positiv-konstruktiv	Mütter	.10	.14	.03	.03
	Väter	.12	.18	.10	.10
Aggression/Streit	Mütter	<b>.30**</b>	-.16	.18	.01
	Väter	.08	.00	.16	.02
Bilanzierung/ Ungerechtigkeit	Mütter	.13	.08	.05	.08
	Väter	-.09	.08	-.12	.08
Resignation/ Rückzug	Mütter	.05	<b>-.21*</b>	.05	-.11
	Väter	<b>-.23*</b>	-.08	-.20	-.02
Vermeidung	Mütter	.07	.04	.07	.18
	Väter	-.06	.14	-.08	.09
Selbstaufwertung/ Ablenkung	Mütter	.11	.05	.18	.15
	Väter	.07	.06	.19	-.08
Soziale Unterstützung	Mütter	-.00	.04	.14	-.17
	Väter	-.16	.02	-.14	.04

Anmerkungen. Mädchen:  $n = 62$ , Jungen:  $n = 85$ . Partialkorrelationen (soziale Erwünschtheit kontrolliert). Grau unterlegt sind die in umgekehrter längsschnittlicher Analyserichtung ebenfalls signifikanten Zusammenhänge.

\*  $p \leq .05$ ; \*\*  $p \leq .01$ ; alle Tests einseitig.

**Tabelle 23. Längsschnittliche Zusammenhänge zwischen dem Problemverhalten der Kinder zu t1 und dem Konfliktverhalten der Eltern zu t2 (Geschlechter differenziert)**

Konfliktverhalten der Eltern t2		Problemverhalten der Kinder (VBV-EL) t1					
		Oppositionell-aggressives Verhalten		Hyperaktivität		Emotionale Auffälligkeiten	
		Mädchen	Jungen	Mädchen	Jungen	Mädchen	Jungen
Konflikthäufigkeit	Mütter	.08	.05	<b>.48**</b>	.13	.10	-.01
	Väter	.01	<b>.25*</b>	.09	.09	.06	.14
<b>PFB t2</b>							
Streitverhalten	Mütter	.07	-.04	<b>.48**</b>	.10	<b>.23*</b>	-.01
	Väter	.03	<b>.30**</b>	.12	.13	.05	.14
Zärtlichkeit	Mütter	.04	.09	-.10	-.15	-.14	-.11
	Väter	-.19	-.16	-.07	-.06	-.01	<b>-.21*</b>
Gemeinsamkeit/ Kommunikation	Mütter	.04	.17	-.18	-.07	-.09	-.08
	Väter	-.10	-.07	-.12	-.13	-.11	-.04
Gesamtwert	Mütter	.01	.13	<b>-.28*</b>	-.14	-.18	-.07
	Väter	-.13	<b>-.23*</b>	-.14	-.13	-.07	-.17
<b>PKV t2</b>							
Positiv-konstruktiv	Mütter	.02	-.01	-.01	-.14	-.01	-.03
	Väter	-.10	-.13	.02	<b>-.18*</b>	.12	.04
Aggression/Streit	Mütter	.02	.06	.02	.06	-.07	-.01
	Väter	.06	<b>.20*</b>	.18	.09	.14	-.04
Bilanzierung/ Ungerechtigkeit	Mütter	<b>-.23*</b>	-.12	.18	.05	.03	-.17
	Väter	.10	<b>.23*</b>	.16	.07	.14	.02
Resignation/ Rückzug	Mütter	.05	.15	.12	<b>.25*</b>	.02	<b>.20*</b>
	Väter	.11	<b>.39**</b>	<b>.22*</b>	<b>.22*</b>	.20	<b>.27**</b>
Vermeidung	Mütter	<b>-.23*</b>	-.09	<b>.32**</b>	.07	.09	.04
	Väter	-.02	<b>.24*</b>	-.00	.09	.14	<b>.23*</b>
Selbstaufwertung/ Ablenkung	Mütter	<b>-.29*</b>	-.03	.13	.07	-.04	-.01
	Väter	.03	.11	.17	-.04	.19	<b>.20*</b>
Soziale Unterstützung	Mütter	-.07	.15	.04	<b>.19*</b>	-.03	.06
	Väter	.04	-.12	.19	.02	.18	.05

Anmerkungen. Mädchen:  $n = 62$ , Jungen:  $n = 85$ . Partialkorrelationen (soziale Erwünschtheit kontrolliert). Grau unterlegt sind die in umgekehrter längsschnittlicher Analyserichtung ebenfalls signifikanten Zusammenhänge.

\*  $p \leq .05$ ; \*\*  $p \leq .01$ ; alle Tests einseitig.

**Tabelle 24. Längsschnittliche Zusammenhänge zwischen der sozialen Kompetenz der Kinder zu t1 und dem Konfliktverhalten der Eltern zu t2 (Geschlechter differenziert)**

Konfliktverhalten der Eltern t2		Soziale Kompetenz der Kinder (VBV-EL) t1			
		Allgemeine sozial-emotionale Fertigkeiten		Fähigkeiten zur Bildung positiver Beziehungen zu Peers	
		Mädchen	Jungen	Mädchen	Jungen
Konflikthäufigkeit	Mütter	-.00	<b>-.25*</b>	<b>-.26*</b>	<b>-.19*</b>
	Väter	.07	-.16	.06	-.07
<b>PFB t2</b>					
Streitverhalten	Mütter	-.05	-.03	-.21	-.13
	Väter	.14	-.01	.17	-.03
Zärtlichkeit	Mütter	.09	<b>.24*</b>	.07	<b>.28**</b>
	Väter	.13	.10	.11	.01
Gemeinsamkeit/ Kommunikation	Mütter	.07	<b>.23*</b>	.13	<b>.30**</b>
	Väter	.18	.11	<b>.29*</b>	.08
Gesamtwert	Mütter	.09	<b>.22*</b>	.15	<b>.30**</b>
	Väter	.06	.09	.08	.05
<b>PKV t2</b>					
Positiv-konstruktiv	Mütter	.14	<b>.33**</b>	.10	.13
	Väter	.03	.12	.17	.12
Aggression/Streit	Mütter	.19	-.09	-.05	.03
	Väter	.14	-.10	<b>.24*</b>	-.05
Bilanzierung/ Ungerechtigkeit	Mütter	.12	.10	<b>-.23*</b>	.14
	Väter	-.14	<b>-.21*</b>	-.13	-.10
Resignation/ Rückzug	Mütter	.02	<b>-.24*</b>	<b>-.31**</b>	-.09
	Väter	.05	<b>-.19*</b>	-.09	-.12
Vermeidung	Mütter	-.09	.12	-.19	<b>.22*</b>
	Väter	.09	-.09	-.01	-.12
Selbstaufwertung/ Ablenkung	Mütter	.04	.16	-.02	<b>.19*</b>
	Väter	.14	.05	.03	-.02
Soziale Unterstützung	Mütter	.20	-.00	-.07	.00
	Väter	.15	.13	.09	.10

Anmerkungen. Mädchen:  $n = 62$ , Jungen:  $n = 85$ . Partialkorrelationen (soziale Erwünschtheit kontrolliert). Grau unterlegt sind die in umgekehrter längsschnittlicher Analyserichtung ebenfalls signifikanten Zusammenhänge.

\*  $p \leq .05$ ; \*\*  $p \leq .01$ ; alle Tests einseitig.

### 6.2.2 Partnerschaftliches Konfliktverhalten und Schulanpassung der Kinder

Zwei Items des Elternfragebogens nehmen Bezug auf die Schulanpassung der Kinder. Zum einen werden die Eltern gebeten, die schulische Belastung ihres Kindes auf einer Skala von 1 = *fast keine* bis 5 = *sehr viel* einzuschätzen (Wie schätzen Sie die schulische Belastung Ihres Kindes ein? – Die Schule kostet mein Kind ... Kraft.). Zum anderen sollen sie auf einer ebenfalls fünfstufigen Skala von 1 = *meistens zufrieden* bis 5 = *meistens unzufrieden* angeben, wie sich die Lehrpersonen über das Sozialverhalten des eigenen Kindes geäußert haben (Wie haben sich Lehrerinnen oder Lehrer im letzten Schuljahr über das Sozialverhalten Ihres Kindes geäußert?).

Insgesamt gibt es nur wenige signifikante Korrelationen zwischen diesen beiden Items und den Variablen zum Konfliktverhalten der Eltern (paarweiser Fallausschluss aufgrund einzelner fehlender Werte). In beiden längsschnittlichen Analyserichtungen besteht ein signifikant positiver Zusammenhang zwischen Streitverhalten in der Partnerschaft und der von den Eltern eingeschätzten schulischen Belastung der Kinder (Streitverhalten t1 – Schulische Belastung t2:  $r = .11$ ,  $p \leq .05$ , einseitig,  $n = 291$ ; Schulische Belastung t1 – Streitverhalten t2:  $r = .19$ ,  $p \leq .01$ , einseitig,  $n = 279$ ). Ferner gehen Resignation und Rückzugsreaktionen der Eltern in Konfliktsituationen einher mit einer höheren von den Eltern eingeschätzten Unzufriedenheit der Lehrpersonen hinsichtlich des Sozialverhaltens der Kinder in der Schule (Resignation/Rückzug t1 – Sozialverhalten in der Schule t2:  $r = .13$ ,  $p \leq .05$ , einseitig,  $n = 284$ ; Sozialverhalten in der Schule t1 – Resignation/Rückzug t2:  $r = .14$ ,  $p \leq .05$ , einseitig,  $n = 281$ ). Schließlich weist die von den Eltern eingeschätzte schulische Belastung der Kinder zu t1 eine signifikant negative Beziehung mit der allgemeinen Partnerschaftszufriedenheit (PFB-Gesamtwert) zu t2 auf ( $r = -.11$ ,  $p \leq .05$ , einseitig,  $n = 279$ ).

Die Tabellen 25 und 26 geben die geschlechtsspezifischen Ergebnisse wieder. Im Ganzen fällt auf, dass deutlich mehr signifikante Beziehungen vorhanden sind, wenn man die Zusammenhänge zwischen der Schulanpassung der Kinder zum ersten Zeitpunkt und dem Konfliktverhalten der Eltern zum zweiten Zeitpunkt betrachtet. Es findet sich lediglich ein Zusammenhang, der in beiden Analyserichtungen signifikant wird (grau unterlegt). Danach korreliert die Tendenz der Mütter zu Resignation/Rückzug signifikant positiv mit der ebenfalls von den Müttern berichteten Unzufriedenheit der Lehrpersonen mit dem Sozialverhalten der Jungen.

**Tabelle 25. Längsschnittliche Zusammenhänge zwischen dem Konfliktverhalten der Eltern zu t1 und der Schulanpassung der Kinder zu t2 (Geschlechter differenziert)**

Konfliktverhalten der Eltern t1		Schulanpassung der Kinder (BelVa) t2			
		Schulische Belastung		Sozialverhalten (Unzufriedenheit)	
		Mädchen	Jungen	Mädchen	Jungen
Konflikthäufigkeit	Mütter	.15	-.11	-.01	.02
	Väter	.12	.13	-.13	<b>.31**</b>
<b>PFB t1</b>					
Streitverhalten	Mütter	.12	.00	.10	.06
	Väter	.08	<b>.22*</b>	-.07	.15
Zärtlichkeit	Mütter	-.16	.18	.09	.07
	Väter	.01	-.11	.07	-.02
Gemeinsamkeit/ Kommunikation	Mütter	-.02	.15	.18	.04
	Väter	<b>.23*</b>	-.02	.09	-.08
Gesamtwert	Mütter	-.12	.15	.08	.02
	Väter	.05	-.14	.10	-.10
<b>PKV t1</b>					
Positiv-konstruktiv	Mütter	.08	-.09	.02	.00
	Väter	.19	-.10	-.04	-.05
Aggression/Streit	Mütter	-.03	-.10	-.13	.07
	Väter	-.10	.04	.03	.10
Bilanzierung/ Ungerechtigkeit	Mütter	-.03	-.08	-.03	-.06
	Väter	-.18	.11	<b>.25*</b>	.12
Resignation/ Rückzug	Mütter	.03	.06	-.07	<b>.23*</b>
	Väter	-.21	.08	<b>.23*</b>	.13
Vermeidung	Mütter	-.05	-.13	-.08	-.10
	Väter	-.21	.07	.04	-.07
Selbstaufwertung/ Ablenkung	Mütter	-.05	<b>-.21*</b>	-.08	-.11
	Väter	.14	<b>.19*</b>	.05	.03
Soziale Unterstützung	Mütter	.00	-.14	-.05	.11
	Väter	.17	.02	.03	.02

*Anmerkungen.* Mädchen:  $n = 58-62$ , Jungen:  $n = 82-85$ . Partialkorrelationen (soziale Erwünschtheit kontrolliert). Grau unterlegt ist der in umgekehrter längsschnittlicher Analyserichtung ebenfalls signifikante Zusammenhang.

\*  $p \leq .05$ ; \*\*  $p \leq .01$ ; alle Tests einseitig.

Häufige Partnerschaftskonflikte aus Sicht der Väter zum ersten Zeitpunkt stehen in einem signifikant positiven Zusammenhang mit der von den Vätern zum späteren Zeitpunkt eingeschätzten Unzufriedenheit der Lehrer, was das Sozialverhalten der Jungen betrifft. Des Weiteren gehen hohe Werte der Väter auf der Skala „Streitverhalten“ zum ersten Messzeitpunkt mit einer höheren von den Vätern eingeschätzten schulischen Belastung der Jungen zum zweiten Messzeitpunkt einher. Überraschend ist, dass Gemeinsamkeit bzw. positive Kommunikation in der Partnerschaft nach Angaben der Väter zu t1 mit einer höheren schulischen Belastung der Mädchen (nach Einschätzung der Väter) zu t2 zusammenhängen. Das Bilanzieren von Ungerechtigkeit sowie Resignation/Rückzug der Väter zu t1 weisen eine signifikant positive Beziehung mit der von den Vätern eingeschätzten Unzufriedenheit der Lehrer mit dem Sozialverhalten der Mädchen zu t2 auf. Unterschiedliche Befunde ergeben sich für Strategien der Selbstaufwertung bzw. Ablenkung in Konfliktsituationen mit dem Partner. Geben die Mütter diese Form der Konfliktbewältigung zu t1 an, schätzen sie die schulische Belastung ihrer Söhne zu t2 als niedriger ein, wohingegen Väter mit dieser Bewältigungsstrategie die schulische Belastung der Söhne als höher bewerten.

**Tabelle 26. Längsschnittliche Zusammenhänge zwischen der Schulanpassung der Kinder zu t1 und dem Konfliktverhalten der Eltern zu t2 (Geschlechter differenziert)**

Konfliktverhalten der Eltern t2		Schulanpassung der Kinder (BelVa) t1			
		Schulische Belastung		Sozialverhalten (Unzufriedenheit)	
		Mädchen	Jungen	Mädchen	Jungen
Konflikthäufigkeit	Mütter	.11	-.00	.04	<b>.23*</b>
	Väter	.06	<b>.20*</b>	-.08	.11
<b>PFB t2</b>					
Streitverhalten	Mütter	<b>.48**</b>	.12	<b>.27*</b>	.11
	Väter	.01	.15	.07	-.00
Zärtlichkeit	Mütter	<b>-.25*</b>	.11	.02	-.11
	Väter	.14	-.18	<b>-.23*</b>	-.07
Gemeinsamkeit/ Kommunikation	Mütter	<b>-.24*</b>	.10	.16	-.07
	Väter	.19	-.06	.04	-.08
Gesamtwert	Mütter	<b>-.38**</b>	.03	-.03	-.12
	Väter	.13	-.17	-.11	-.07

**Fortsetzung Tabelle 26. Längsschnittliche Zusammenhänge zwischen der Schulanpassung der Kinder zu t1 und dem Konfliktverhalten der Eltern zu t2 (Geschlechter differenziert)**

Konfliktverhalten der Eltern t2		Schulanpassung der Kinder (BelVa) t1			
		Schulische Belastung		Sozialverhalten (Unzufriedenheit)	
		Mädchen	Jungen	Mädchen	Jungen
<b>PKV t2</b>					
Positiv-konstruktiv	Mütter	<b>-.25*</b>	<b>-.19*</b>	.02	-.14
	Väter	<b>.35**</b>	-.10	-.00	-.08
Aggression/Streit	Mütter	.07	.03	.00	.12
	Väter	.02	.10	-.07	.08
Bilanzierung/ Ungerechtigkeit	Mütter	.19	.10	.01	-.10
	Väter	-.18	.08	.07	.08
Resignation/ Rückzug	Mütter	-.02	.03	-.20	<b>.25*</b>
	Väter	<b>-.23*</b>	.07	-.08	<b>.27**</b>
Vermeidung	Mütter	.08	-.10	-.05	-.15
	Väter	<b>-.27*</b>	.15	-.19	.15
Selbstaufwertung/ Ablenkung	Mütter	-.04	-.09	-.01	<b>-.19*</b>
	Väter	.09	-.13	-.02	.10
Soziale Unterstützung	Mütter	<b>.22*</b>	-.11	-.06	<b>.21*</b>
	Väter	.19	-.08	-.01	.01

*Anmerkungen.* Mädchen:  $n = 56-60$ , Jungen:  $n = 80-83$ . Partialkorrelationen (soziale Erwünschtheit kontrolliert). Grau unterlegt ist der in umgekehrter längsschnittlicher Analyserichtung ebenfalls signifikante Zusammenhang.

\*  $p \leq .05$ ; \*\*  $p \leq .01$ ; alle Tests einseitig.

Die von den Müttern eingeschätzte schulische Belastung der Mädchen zum ersten Messzeitpunkt geht mit folgenden Angaben der Mütter zum zweiten Messzeitpunkt einher: höheren Werten auf der Skala „Streitverhalten“, niedrigeren Werten auf den Skalen „Zärtlichkeit“, „Gemeinsamkeit/Kommunikation“ sowie für die allgemeine Partnerschaftszufriedenheit, weniger positiv-konstruktivem Konfliktbewältigungsverhalten sowie vermehrter Aktivierung sozialer Unterstützung. Die von den Müttern zu t1 eingeschätzte schulische Belastung ihrer Söhne steht ebenfalls in einem signifikant negativen Zusammenhang mit positiv-konstruktivem Verhalten der Mütter in Partnerschaftskonflikten zu t2. Nehmen die Väter zu t1 eine hohe schulische Belastung ihrer Töchter wahr, beschreiben sie ihr eigenes Konfliktbewältigungsverhalten zu t2 als positiv-konstruktiver und weniger gekennzeichnet durch Re-

signation/Rückzug sowie Vermeidung. In der Vater-Sohn-Dyade findet man eine signifikant positive Beziehung zwischen von den Vätern eingeschätzter schulischer Belastung zu t1 und Konflikthäufigkeit in der Elternpartnerschaft zu t2. Damit scheinen Mütter und Väter unterschiedlich auf die wahrgenommene schulische Belastung ihrer Kinder zu reagieren, insbesondere wenn man die gegenläufigen Befunde für positiv-konstruktives Bewältigungsverhalten betrachtet. Eine höhere wahrgenommene Unzufriedenheit der Lehrer mit dem Sozialverhalten der Mädchen zum ersten Messzeitpunkt, jeweils aus der Sicht des entsprechenden Elternteiles, geht zum zweiten Messzeitpunkt mit höheren Werten der Mütter auf der Skala „Streitverhalten“, niedrigeren Werten der Väter auf der Skala „Zärtlichkeit“ einher. Haben sich die Lehrer nach Auskunft der Mütter zu t1 eher unzufrieden über das Sozialverhalten der Jungen geäußert, berichten die Mütter zu t2 häufiger Konflikte, vermehrt Resignation/Rückzug in Konfliktsituationen mit dem Partner (siehe vorne), weniger Selbstaufwertung bzw. Ablenkung und eine vermehrte Aktivierung sozialer Unterstützung. Sind die Lehrer nach Angaben der Väter zu t1 eher unzufrieden mit dem Verhalten der Jungen, geben auch die Väter mehr Resignation bzw. Rückzugsreaktionen zu t2 an.

### **6.2.3 Direkte bivariate Zusammenhänge – Dyadische Betrachtung**

Die gefundenen Zusammenhänge zwischen dem partnerschaftlichen Konfliktverhalten der Eltern und der kindlichen Anpassung könnten möglicherweise auch auf verzerrte Urteile der Eltern zurückzuführen sein, die sowohl die eigene Partnerschaft als auch das Sozialverhalten und die Schulanpassung ihrer Kinder einschätzen. Probleme in der Partnerschaft könnten die Verhaltensbeurteilung des Kindes verzerren oder mit anderen Worten: Eltern, die mehr Probleme in ihrer Partnerschaft erleben, sollten mehr Probleme bei ihren Kindern wahrnehmen.

So zeigt die Studie von Hay et al. (1999), dass das Urteil der Mütter zu den Verhaltensproblemen ihrer Kinder durch ihren eigenen seelischen Zustand und marginal durch ihre Sicht der Partnerschaftsqualität vorhergesagt werden konnte, während das Urteil der Väter in erster Linie mit der kognitiven Fähigkeit des Kindes und marginal mit dem eigenen seelischen Befinden in Zusammenhang stand. Das jeweilige Elternurteil über die Probleme des Kindes hing mit der eigenen Sicht der Paarbeziehung zusammen, nicht jedoch mit der Perspektive des Partners zur Partnerschaft.

Für die Überprüfung der Hypothesen ist es daher entscheidend, zum einen zusätzlich zu den Elternangaben objektive Daten dritter Personen einzubeziehen, beispielsweise das Urteil der



Lehrer zur Schulanpassung der Kinder (vgl. Abschnitt 6.6), zum anderen die beschriebene Problematik methodisch zu berücksichtigen und dyadische Auswertungsstrategien anzuwenden. Ein erster Schritt besteht darin, unterschiedliche Datenquellen zur Einschätzung des partnerschaftlichen Konfliktverhaltens und des Sozialverhaltens bzw. der Schulanpassung der Kinder heranzuziehen. Dieses Vorgehen erlaubt eine Aussage darüber, wie beispielsweise die Einschätzung des Konfliktverhaltens in der Partnerschaft durch die Mutter mit dem Urteil des Vaters zum Sozialverhalten bzw. der Schulanpassung des Kindes in Beziehung steht.

In den Tabellen 27 bis 29 sind die längsschnittlichen Zusammenhänge zwischen dem Konfliktverhalten der Eltern zum ersten Messzeitpunkt und dem Sozialverhalten (Problemverhalten und soziale Kompetenz) bzw. der Schulanpassung der Kinder zum zweiten Messzeitpunkt zusammengefasst, differenziert nach Eltern- und Kindgeschlecht. Dabei werden jeweils die Angaben eines Elternteils zum Konfliktverhalten in der Partnerschaft mit den Angaben des Partners zum Sozialverhalten bzw. der Schulanpassung des Kindes korreliert (beispielsweise Resignation/Rückzug der Mütter korreliert mit oppositionell-aggressivem Verhalten der Kinder nach Einschätzung der Väter). Diejenigen Zusammenhänge zwischen dem Konfliktverhalten der Eltern und dem Sozialverhalten bzw. der Schulanpassung der Kinder, die auch in den zuvor berichteten Analysen innerhalb der Urteile eines befragten Elternteiles signifikant waren, sind grau unterlegt und sollen im Folgenden näher beschrieben werden. Zu beachten ist, dass im Partnerschaftsfragebogen (PFB) zum Teil das Verhalten des Partners eingeschätzt wird und nicht das eigene Verhalten.

Häufige Konflikte aus Sicht der Mütter zu t1 gehen einher mit oppositionell-aggressivem Verhalten der Söhne zu t2, sowohl nach Einschätzung der Mütter (vgl. Tabelle 21) als auch nach Einschätzung der Väter (Tabelle 27). Geben die Mütter zum ersten Messzeitpunkt destruktive Konfliktverhaltenweisen ihrer Partner (Streitverhalten im PFB) an, berichten sie selbst und die Väter zum zweiten Messzeitpunkt hyperaktives Problemverhalten der Söhne; geben hingegen die Väter zu t1 destruktives Konfliktverhalten ihrer Partnerinnen an, berichten beide Elternteile zu t2 hyperaktives Verhalten der Töchter. Gemeinsamkeit/positive Kommunikation in der Partnerschaft sowie eine allgemeine Partnerschaftszufriedenheit im Urteil beider Elternteile zu t1 weisen signifikant negative Beziehungen zu hyperaktiven Verhaltensweisen der Söhne zu t2 auf (jeweils eigene Einschätzung und Einschätzung des Partners). Resignation bzw. Rückzugsreaktionen der Väter korrespondieren wiederum mit hyperaktiven Problemen der Söhne aus Sicht beider Elternteile.

**Tabelle 27. Längsschnittliche Zusammenhänge zwischen dem Konfliktverhalten zu t1 und dem Problemverhalten aus Partnersicht zu t2 (Geschlechter differenziert)**

Konfliktverhalten der Eltern t1		Problemverhalten der Kinder (VBV-EL Partner) t2					
		Oppositionell-aggressives Verhalten		Hyperaktivität		Emotionale Auffälligkeiten	
		Mädchen	Jungen	Mädchen	Jungen	Mädchen	Jungen
Konflikthäufigkeit	Mütter	-.08	<b>.22*</b>	.13	.10	-.05	.11
	Väter	.15	.13	<b>.22*</b>	.01	-.09	-.03
<b>PFB t1</b>							
Streitverhalten	Mütter	.13	.14	.04	<b>.22*</b>	.05	.03
	Väter	.00	.01	<b>.22*</b>	.12	.15	-.02
Zärtlichkeit	Mütter	.06	.09	-.06	-.03	.09	-.09
	Väter	<b>-.24*</b>	-.04	-.15	-.13	-.01	-.17
Gemeinsamkeit/ Kommunikation	Mütter	.07	.01	-.04	<b>-.22*</b>	-.10	-.18
	Väter	-.12	.01	-.06	<b>-.22*</b>	.05	.02
Gesamtwert	Mütter	-.01	-.01	-.07	<b>-.20*</b>	-.02	-.12
	Väter	-.16	-.02	-.20	<b>-.19*</b>	-.06	-.07
<b>PKV t1</b>							
Positiv-konstruktiv	Mütter	.10	.03	.12	-.11	.04	.04
	Väter	-.01	-.01	.04	-.01	.16	.14
Aggression/Streit	Mütter	-.02	.07	.00	.05	-.13	.04
	Väter	.10	-.01	.08	.12	.04	<b>-.19*</b>
Bilanzierung/ Ungerechtigkeit	Mütter	-.19	-.08	-.02	.05	-.11	.03
	Väter	.03	-.06	.14	.16	.15	.04
Resignation/ Rückzug	Mütter	-.03	.11	-.09	.12	-.08	-.04
	Väter	-.04	.17	.07	<b>.21*</b>	-.01	.14
Vermeidung	Mütter	-.08	<b>-.19*</b>	.10	.08	.12	-.15
	Väter	.08	-.10	<b>.24*</b>	-.09	.06	-.04
Selbstaufwertung/ Ablenkung	Mütter	-.18	-.05	.07	.05	<b>-.22*</b>	-.08
	Väter	.03	.01	<b>.30*</b>	-.10	<b>.26*</b>	.13
Soziale Unterstützung	Mütter	-.05	.07	-.02	.07	-.17	-.06
	Väter	.01	.04	.00	.05	.21	-.01

Anmerkungen. Mädchen:  $n = 62$ , Jungen:  $n = 85$ . Partialkorrelationen (soziale Erwünschtheit kontrolliert). Grau unterlegt sind diejenigen Zusammenhänge, die innerhalb der Urteile eines befragten Elternteils ebenfalls signifikant waren.

\*  $p \leq .05$ ; alle Tests einseitig.

Neigen die Väter nach eigenen Angaben zu Vermeidungsstrategien, nehmen beide Elternteile zum späteren Zeitpunkt hyperaktive Verhaltensweisen der Töchter wahr. Was die Konfliktbewältigungsstrategie der Selbstaufwertung und Ablenkung betrifft, ergibt sich ein gegenläufiger Befund hinsichtlich der emotionalen Auffälligkeiten der Mädchen: während Selbstaufwertung/Ablenkung der Mütter mit weniger emotionalen Auffälligkeiten der Töchter in Zusammenhang steht, geht die entsprechende Konfliktbewältigung der Väter mit vermehrt emotionalen Auffälligkeiten der Töchter einher (nach Einschätzung beider Elternteile).

Häufige Konflikte aus Sicht der Väter zu t1 gehen einher mit weniger allgemeinen sozial-emotionalen Fertigkeiten der Söhne zu t2, sowohl nach Einschätzung der Väter (vgl. Tabelle 22) als auch nach Einschätzung der Mütter (Tabelle 28). Gemeinsamkeit/positive Kommunikation in der Partnerschaft aus Sicht der Mütter sowie deren allgemeine Partnerschaftszufriedenheit zu t1 weisen hingegen signifikant positive Beziehungen zu den allgemeinen sozial-emotionalen Fertigkeiten der Söhne zu t2 auf. Was die soziale Kompetenz der Mädchen angeht, ist ein überraschender Befund festzustellen: demnach hängt Aggression/Streit der Mütter signifikant positiv mit den allgemeinen sozial-emotionalen Fertigkeiten der Töchter (nach Einschätzung der Mütter und Väter) zusammen.

**Tabelle 28. Längsschnittliche Zusammenhänge zwischen dem Konfliktverhalten zu t1 und der sozialen Kompetenz aus Partnersicht zu t2 (Geschlechter differenziert)**

Konfliktverhalten der Eltern t1		Soziale Kompetenz der Kinder (VBV-EL Partner) t2			
		Allgemeine sozial-emotionale Fertigkeiten		Fähigkeiten zur Bildung positiver Beziehungen zu Peers	
		Mädchen	Jungen	Mädchen	Jungen
Konflikthäufigkeit	Mütter	.12	-.18	.19	.04
	Väter	.07	<b>-.29**</b>	<b>.27*</b>	-.03
<b>PFB t1</b>					
Streitverhalten	Mütter	.03	<b>-.24*</b>	.13	-.03
	Väter	.14	-.08	<b>.25*</b>	-.07
Zärtlichkeit	Mütter	-.13	.01	-.19	-.06
	Väter	-.01	<b>.20*</b>	-.08	.13
Gemeinsamkeit/Kommunikation	Mütter	-.18	<b>.21*</b>	-.07	.03
	Väter	.06	.12	-.03	.03
Gesamtwert	Mütter	-.14	<b>.19*</b>	-.18	-.00
	Väter	-.05	.17	-.16	.10

**Fortsetzung Tabelle 28. Längsschnittliche Zusammenhänge zwischen dem Konfliktverhalten zu t1 und der sozialen Kompetenz aus Partnersicht zu t2 (Geschlechter differenziert)**

Konfliktverhalten der Eltern t1		Soziale Kompetenz der Kinder (VBV-EL Partner) t2			
		Allgemeine sozial-emotionale Fertigkeiten		Fähigkeiten zur Bildung positiver Beziehungen zu Peers	
		Mädchen	Jungen	Mädchen	Jungen
<b>PKV t1</b>					
Positiv-konstruktiv	Mütter	-.02	<b>.21*</b>	-.11	.01
	Väter	-.08	.08	-.08	-.01
Aggression/Streit	Mütter	<b>.23*</b>	-.11	<b>.30**</b>	.07
	Väter	.03	.05	.09	.03
Bilanzierung/ Ungerechtigkeit	Mütter	<b>.35**</b>	.03	.17	-.00
	Väter	-.12	-.06	-.04	.00
Resignation/ Rückzug	Mütter	.21	-.09	.21	.09
	Väter	-.03	-.01	-.03	-.11
Vermeidung	Mütter	<b>-.28*</b>	.01	-.09	-.00
	Väter	-.13	.10	.08	.02
Selbstaufwertung/ Ablenkung	Mütter	<b>.29*</b>	<b>-.21*</b>	.12	-.08
	Väter	-.11	.14	<b>-.29*</b>	-.06
Soziale Unterstützung	Mütter	.15	.10	<b>.28*</b>	-.03
	Väter	-.14	.08	-.17	.07

*Anmerkungen.* Mädchen:  $n = 62$ , Jungen:  $n = 85$ . Partialkorrelationen (soziale Erwünschtheit kontrolliert). Grau unterlegt sind diejenigen Zusammenhänge, die innerhalb der Urteile eines befragten Elternteils ebenfalls signifikant waren.

\*  $p \leq .05$ ; \*\*  $p \leq .01$ ; alle Tests einseitig.

Für die Einschätzungen der Eltern hinsichtlich der Schulanpassung ihrer Kinder lassen sich keine Übereinstimmungen finden. Es gibt zwar ein übereinstimmend signifikantes Ergebnis (grau unterlegt), allerdings mit unterschiedlichem Vorzeichen, wenn man die Zusammenhänge in Tabelle 25 und 29 vergleicht. Hohe Werte der Väter auf der Skala „Streitverhalten“ zum ersten Messzeitpunkt, d.h. wahrgenommene destruktive Konfliktverhaltensweisen ihrer Partnerinnen, gehen aus Sicht der Väter mit einer höheren schulischen Belastung der Söhne (vgl. Tabelle 25), aus Sicht der Mütter indessen mit einer niedrigeren schulischen Belastung der Söhne (Tabelle 29) zum zweiten Messzeitpunkt einher.

**Tabelle 29. Längsschnittliche Zusammenhänge zwischen dem Konfliktverhalten zu t1 und der Schulanpassung aus Partnersicht zu t2 (Geschlechter differenziert)**

Konfliktverhalten der Eltern t1		Schulanpassung der Kinder (BelVa Partner) t2			
		Schulische Belastung		Sozialverhalten (Unzufriedenheit)	
		Mädchen	Jungen	Mädchen	Jungen
Konflikthäufigkeit	Mütter	.08	.16	.03	.11
	Väter	.07	-.12	.03	.02
<b>PFB t1</b>					
Streitverhalten	Mütter	.05	.12	-.05	.07
	Väter	.06	<b>-.20*</b>	-.09	.00
Zärtlichkeit	Mütter	.11	.06	.12	-.01
	Väter	-.04	.08	.10	.00
Gemeinsamkeit/ Kommunikation	Mütter	.16	.13	.13	.00
	Väter	.13	.11	.12	.04
Gesamtwert	Mütter	.10	.03	.13	-.04
	Väter	.01	.16	.14	.01
<b>PKV t1</b>					
Positiv-konstruktiv	Mütter	<b>.23*</b>	.04	.09	<b>-.20*</b>
	Väter	.16	.17	.06	<b>.23*</b>
Aggression/Streit	Mütter	-.10	.00	-.03	.09
	Väter	.13	-.10	.07	-.08
Bilanzierung/ Ungerechtigkeit	Mütter	-.06	.07	-.08	-.07
	Väter	<b>.25*</b>	-.01	.00	-.02
Resignation/ Rückzug	Mütter	-.12	.04	-.15	.07
	Väter	-.09	.03	.02	.13
Vermeidung	Mütter	-.08	-.17	.06	-.17
	Väter	-.04	-.04	.10	-.16
Selbstaufwertung/ Ablenkung	Mütter	-.13	-.10	-.01	-.15
	Väter	.08	.02	.03	.17
Soziale Unterstützung	Mütter	-.09	.00	-.07	.02
	Väter	.04	-.07	.05	.02

*Anmerkungen.* Mädchen:  $n = 58-62$ , Jungen:  $n = 82-85$ . Partialkorrelationen (soziale Erwünschtheit kontrolliert). Grau unterlegt sind diejenigen Zusammenhänge, die innerhalb der Urteile eines befragten Elternteils ebenfalls signifikant waren.

\*  $p \leq .05$ ; alle Tests einseitig.

### 6.3 Indirekte bivariate Zusammenhänge

Partnerschaftskonflikte der Eltern sollten nicht nur direkt, sondern auch indirekt mit dem Sozialverhalten und der Schulanpassung der Kinder in Zusammenhang stehen, vermittelt über die Eltern-Kind-Beziehungen, insbesondere das Erziehungsverhalten der Eltern. Im Folgenden sollen daher zunächst die bivariaten Zusammenhänge zwischen dem partnerschaftlichen Konfliktverhalten und dem Erziehungsverhalten der Eltern betrachtet werden (6.3.1). Ausgehend von der Annahme, dass Partnerschaftskonflikte unmittelbar das Erziehungsverhalten beider Elternteile beeinflussen bzw. mit diesem in einer wechselseitigen Beziehung stehen – im Sinne eines negativen Klimas innerhalb der Familie – werden diese Zusammenhänge im Querschnitt analysiert. Anschließend werden in einem zweiten Schritt die längsschnittlichen Zusammenhänge zwischen dem Erziehungsverhalten der Eltern und dem Sozialverhalten (6.3.2) sowie der Schulanpassung der Kinder (6.3.3) dargestellt. Alle Beziehungen werden innerhalb der Urteile einer befragten Person sowie zwischen unterschiedlichen Datenquellen (Mütter versus Väter) ausgewertet.

#### 6.3.1 Partnerschaftliches Konfliktverhalten und Erziehungsverhalten der Eltern

Tabelle 30 gibt die querschnittlichen Zusammenhänge zwischen den Variablen zum Konfliktverhalten in der Partnerschaft und zum Erziehungsverhalten der Eltern in der Gesamtstichprobe zum ersten Messzeitpunkt wieder. In Tabelle 31 werden die Ergebnisse getrennt für beide Elternteile berichtet. Grau unterlegt sind jeweils die im Querschnitt zum zweiten Messzeitpunkt ebenfalls signifikanten Zusammenhänge.

Die Befunde dieser bivariaten Analysen stützen die Spillover-Hypothese sowie die Hypothese, wonach Partnerschaftskonflikte die (emotionale) Verfügbarkeit der Eltern einschränken sollten und liefern damit einen ersten Hinweis auf mögliche indirekte Zusammenhänge.

Nach der Spillover-Hypothese sollte eine direkte Übertragung von Stimmung, Affekt oder Verhalten von der Partnerschaft auf die Eltern-Kind-Beziehung erfolgen. Dieser Mechanismus zeigt sich sowohl im positiven als auch im negativen Sinne. Zärtlichkeit, Gemeinsamkeit und positive Kommunikation in der Partnerschaft, die allgemeine Partnerschaftszufriedenheit sowie ein positiv-konstruktives Konfliktbewältigungsverhalten gehen mit positivem sowie verantwortungsbewusstem Elternverhalten einher, Zärtlichkeit und allgemeine Partnerschafts-

zufriedenheit zudem mit der Involviertheit der Eltern in die Aktivitäten ihrer Kinder. Andererseits korrespondieren Streitverhalten, aggressiv eskalierendes Bewältigungsverhalten (Aggression/Streit im PKV) sowie das Bilanzieren von Ungerechtigkeit mit Erziehungsstrategien machtvoller Durchsetzung, Streitverhalten ferner mit körperlichem Strafen.

**Table 30. Querschnittliche Zusammenhänge zwischen dem Konfliktverhalten und dem Erziehungsverhalten der Eltern zu t1 (Gesamtstichprobe)**

Konfliktverhalten der Eltern t1	Erziehungsverhalten der Eltern (DEAPQ) t1						
	PE	VE	MD	IK	IV	KS	GM
Konflikthäufigkeit	<b>-.15**</b>	-.05	.07	<b>.28**</b>	-.02	<b>.15**</b>	<b>.16**</b>
<b>PFB t1</b>							
Streitverhalten	<b>-.12*</b>	-.07	<b>.19**</b>	<b>.19**</b>	-.05	<b>.15**</b>	<b>.14**</b>
Zärtlichkeit	<b>.12*</b>	<b>.25**</b>	-.01	.05	<b>.26**</b>	.02	-.04
Gemeinsamkeit/ Kommunikation	<b>.17**</b>	<b>.26**</b>	-.07	-.07	.03	.02	-.07
Gesamtwert	<b>.17**</b>	<b>.25**</b>	<b>-.12*</b>	-.08	<b>.15**</b>	-.05	<b>-.10*</b>
<b>PKV t1</b>							
Positiv-konstruktiv	<b>.27**</b>	<b>.34**</b>	-.07	.01	.04	<b>-.10*</b>	-.08
Aggression/Streit	.01	<b>.11*</b>	<b>.19**</b>	<b>.14**</b>	<b>.18**</b>	.05	-.04
Bilanzierung/ Ungerechtigkeit	.03	<b>.10*</b>	<b>.14**</b>	<b>.11*</b>	-.03	.02	<b>.12*</b>
Resignation/Rückzug	-.07	.05	.07	<b>.23**</b>	.09	.06	.09
Vermeidung	-.07	.03	<b>.15**</b>	.04	.05	.10	<b>.22**</b>
Selbstaufwertung/ Ablenkung	.05	.07	.09	.08	<b>.14**</b>	<b>.11*</b>	.08
Soziale Unterstützung	<b>.11*</b>	<b>.12*</b>	.02	<b>.18**</b>	<b>.33**</b>	.00	-.07

*Anmerkungen.*  $N = 294$ . Partialkorrelationen (soziale Erwünschtheit kontrolliert). Grau unterlegt sind die im Querschnitt zum zweiten Messzeitpunkt ebenfalls signifikanten Zusammenhänge. PE = Positives Elternverhalten; VE = Verantwortungsbewusstes Elternverhalten; MD = Machtvoller Durchsetzung; IK = Inkonsistentes Elternverhalten; IV = Involviertheit; KS = Körperliches Strafen; GM = Geringes Monitoring.

\*  $p \leq .05$ ; \*\*  $p \leq .01$ ; alle Tests einseitig.

Außerdem sollten Partnerschaftskonflikte im Allgemeinen die Verfügbarkeit der Eltern für die Belange ihrer Kinder einschränken. Konflikthäufigkeit und Streitverhalten in der Partnerschaft stehen in signifikantem Zusammenhang mit wenig positivem Elternverhalten, Inkon-

sistenz im eigenen Erziehungsverhalten sowie geringem Monitoring, d.h. geringer Informiertheit bzw. Beaufsichtigung der Aktivitäten der Kinder. Aggression/Streit, Bilanzieren von Ungerechtigkeit und Resignation/Rückzug in Konfliktsituationen gehen mit Inkonsistenz im eigenen Erziehungsverhalten einher, Bilanzieren von Ungerechtigkeit zusätzlich mit geringem Monitoring. Entgegen den Erwartungen der Hypothese findet man ebenfalls signifikant positive Beziehungen zwischen Aggression/Streit sowie Bilanzieren von Ungerechtigkeit und verantwortungsbewusstem Elternverhalten (nur im Querschnitt zu t1), weiterhin zwischen Aggression/Streit und elterlicher Involviertheit (im Querschnitt zu beiden Messzeitpunkten).

Betrachtet man die Zusammenhänge zwischen dem partnerschaftlichen Konfliktverhalten und dem Erziehungsverhalten differenziert nach dem Geschlecht der Eltern ergibt sich ein ähnliches Befundmuster mit zum Teil spezifischen Zusammenhängen für Mütter und Väter. So gehen beispielsweise Zärtlichkeit, Gemeinsamkeit/positive Kommunikation in der Partnerschaft sowie positiv-konstruktives Konfliktbewältigungsverhalten allein bei den Vätern signifikant mit Involviertheit in die Aktivitäten ihrer Kinder einher. Signifikante Beziehungen zwischen Streitverhalten in der Partnerschaft sowie Aggression/Streit und körperlichem Strafen lassen sich ebenfalls nur bei den Vätern ausmachen. Aggression/Streit sowie Bilanzieren von Ungerechtigkeit weisen hingegen nur bei den Müttern bedeutsame positive Zusammenhänge mit Erziehungsstrategien machtvoller Durchsetzung und verantwortungsbewusstem Elternverhalten auf. Der überraschende Befund für verantwortungsbewusstes Elternverhalten kann damit auf die Teilstichprobe der Mütter zurückgeführt werden. Während bei beiden Elternteilen Resignation bzw. Rückzugsreaktionen in Konfliktsituationen mit Inkonsistenz im eigenen Erziehungsverhalten einhergehen, sind Aggression/Streit sowie Bilanzieren von Ungerechtigkeit nur bei den Vätern mit Inkonsistenz assoziiert.



**Tabelle 31. Querschnittliche Zusammenhänge zwischen dem Konfliktverhalten und dem Erziehungsverhalten der Eltern zu t1 (Geschlecht der Eltern differenziert)**

Konfliktverhalten der Eltern t1		Erziehungsverhalten der Eltern (DEAPQ) t1						
		PE	VE	MD	IK	IV	KS	GM
Konflikthäufigkeit	Mütter	-.11	.03	.13	<b>.31**</b>	.05	<b>.14*</b>	<b>.19*</b>
	Väter	<b>-.19*</b>	-.09	.00	<b>.27**</b>	-.01	<b>.16*</b>	.11
<b>PFB t1</b>								
Streitverhalten	Mütter	-.05	-.10	<b>.18*</b>	<b>.18*</b>	-.01	.07	.10
	Väter	-.14	-.01	<b>.20**</b>	<b>.22**</b>	.08	<b>.21**</b>	.09
Zärtlichkeit	Mütter	.10	<b>.29**</b>	-.05	.07	.06	.09	.13
	Väter	.02	<b>.20**</b>	.01	.05	<b>.16*</b>	.03	.02
Gemeinsamkeit/ Kommunikation	Mütter	<b>.14*</b>	<b>.22**</b>	-.10	-.07	.05	-.04	-.05
	Väter	<b>.28**</b>	<b>.33**</b>	-.03	-.06	<b>.17*</b>	.05	<b>-.18*</b>
Gesamtwert	Mütter	.12	<b>.26**</b>	<b>-.14*</b>	-.07	.06	-.01	-.00
	Väter	<b>.17*</b>	<b>.22**</b>	-.09	-.09	.10	-.05	-.09
<b>PKV t1</b>								
Positiv-konstruktiv	Mütter	<b>.25**</b>	<b>.33**</b>	-.07	.00	.11	<b>-.15*</b>	<b>-.18*</b>
	Väter	<b>.38**</b>	<b>.36**</b>	-.06	.01	<b>.18*</b>	-.10	-.08
Aggression/Streit	Mütter	.04	<b>.17*</b>	<b>.25**</b>	.13	.00	.01	.05
	Väter	<b>-.17*</b>	.05	.12	<b>.18*</b>	.04	<b>.16*</b>	.06
Bilanzierung/ Ungerechtigkeit	Mütter	.13	<b>.18*</b>	<b>.19*</b>	.06	.10	-.04	.05
	Väter	-.04	.03	.10	<b>.17*</b>	-.05	.05	<b>.14*</b>
Resignation/ Rückzug	Mütter	-.05	.11	.03	<b>.22**</b>	.09	.06	<b>.22**</b>
	Väter	<b>-.15*</b>	-.03	.12	<b>.25**</b>	-.03	.09	.10
Vermeidung	Mütter	.02	.07	<b>.24**</b>	-.01	<b>.17*</b>	<b>.22**</b>	.06
	Väter	<b>-.15*</b>	.01	.05	.10	.05	-.04	<b>.32**</b>
Selbstaufwertung/ Ablenkung	Mütter	.13	.13	.10	.04	<b>.19*</b>	.05	.06
	Väter	-.04	.02	.07	.13	<b>.14*</b>	<b>.18*</b>	.13
Soziale Unterstützung	Mütter	.06	.12	.05	<b>.20**</b>	<b>.15*</b>	.11	.12
	Väter	-.05	.07	-.03	<b>.24**</b>	<b>.16*</b>	-.03	.06

Anmerkungen. Mütter:  $n = 147$ , Väter:  $n = 147$ . Partialkorrelationen (soziale Erwünschtheit kontrolliert). Grau unterlegt sind die im Querschnitt zum zweiten Messzeitpunkt ebenfalls signifikanten Zusammenhänge. PE = Positives Elternverhalten; VE = Verantwortungsbewusstes Elternverhalten; MD = Machtvolle Durchsetzung; IK = Inkonsistentes Elternverhalten; IV = Involviertheit; KS = Körperliches Strafen; GM = Geringes Monitoring.

\*  $p \leq .05$ ; \*\*  $p \leq .01$ ; alle Tests einseitig.

*Dyadische Betrachtung*

Bisher wurden die Zusammenhänge zwischen dem Konfliktverhalten in der Partnerschaft und dem eigenen Erziehungsverhalten jeweils aus der Sicht einer befragten Person betrachtet, also Zusammenhänge innerhalb der Angaben einer Person (interne Einschätzung). Aus dyadischer Perspektive ist darüber hinaus die Frage relevant, wie die eigene Einschätzung des partnerschaftlichen Konfliktverhaltens mit dem Erziehungsverhalten des Partners zusammenhängt. In der Analyse werden unterschiedliche Datenquellen verwendet, die Angaben eines Elternteils zum Konfliktverhalten werden mit den Angaben des Partners zum eigenen Erziehungsverhalten korreliert. Die Befunde sind in Tabelle 32 zusammengefasst.

Im Vergleich zu Tabelle 31 (Zusammenhänge innerhalb der Angaben einer Person) fällt zunächst auf, dass bei dieser dyadischen Betrachtung weit weniger signifikante Ergebnisse zu verzeichnen sind. Diese sind zudem weniger konsistent, wenn man den Querschnitt zum ersten und zum zweiten Messzeitpunkt miteinander vergleicht. Auf den ersten Blick scheint die eigene Einschätzung des Konfliktverhaltens in der Partnerschaft also eher mit dem eigenen Erziehungsverhalten als mit dem Erziehungsverhalten des Partners in Zusammenhang zu stehen (eher mit den eigenen Angaben als mit den Angaben des Partners). Grau unterlegt sind in diesem Fall diejenigen Zusammenhänge, die in der vorangegangenen Analyse innerhalb der Angaben eines befragten Elternteils ebenfalls signifikant waren; diese sollen nun näher beschrieben werden. Dabei ist zusätzlich zu beachten, dass im Partnerschaftsfragebogen (PFB) zum Teil das Verhalten des Partners eingeschätzt wird.

Folgende Befunde lassen sich im Sinne der Spillover-Hypothese interpretieren: Berichten die Väter destruktive Konfliktverhaltensweisen ihrer Partnerinnen (Streitverhalten im PFB), geben sowohl die Väter (vgl. Tabelle 31) als auch die Mütter (Tabelle 32) körperlich strafendes Erziehungsverhalten an. Positiv-konstruktives Konfliktbewältigungsverhalten der Mütter korrespondiert mit verantwortungsbewusstem Erziehungsverhalten der Mütter und Väter. Für die Annahme, dass Partnerschaftskonflikte die (emotionale) Verfügbarkeit der Eltern für ihre Kinder einschränken sprechen folgende Ergebnisse: Teilen Mütter und Väter destruktive Konfliktverhaltensweisen des Partners mit (Streitverhalten im PFB), berichten sie selbst und die jeweiligen Partner inkonsistentes Erziehungsverhalten. Aggression/Streit sowie Resignation bzw. Rückzugsreaktionen der Väter in Konfliktsituationen gehen ebenfalls mit Inkonsistenz der Väter und Mütter einher.

**Tabelle 32. Querschnittliche Zusammenhänge zwischen dem Konfliktverhalten beider Elternteile und dem Erziehungsverhalten des Partners zu t1**

Konfliktverhalten der Eltern t1		Erziehungsverhalten des Partners (DEAPQ Partner) t1						
		PE	VE	MD	IK	IV	KS	GM
Konflikthäufigkeit	Mütter	-.09	-.03	.11	-.03	.07	.11	.06
	Väter	-.06	.04	.10	.14	-.10	.05	-.12
<b>PFB t1</b>								
Streitverhalten	Mütter	.08	.04	.02	<b>.15*</b>	<b>.16**<sup>a</sup></b>	.08	-.04
	Väter	.02	-.04	.09	<b>.19*</b>	-.07	<b>.14*</b>	-.05
Zärtlichkeit	Mütter	-.03	.12	<b>.15*</b>	<b>.14*</b>	-.05	<b>.19*</b>	-.02
	Väter	-.03	-.05	-.09	-.04	-.09	-.01	.12
Gemeinsamkeit/ Kommunikation	Mütter	.03	.03	-.07	.08	.01	<b>.14*</b>	-.11
	Väter	.07	.05	-.04	-.12	-.08	-.06	.01
Gesamtwert	Mütter	-.04	.05	.03	.03	-.08	.11	-.04
	Väter	.00	.01	-.10	<b>-.14*</b>	-.04	-.08	.08
<b>PKV t1</b>								
Positiv-konstruktiv	Mütter	.02	<b>.20**</b>	.02	.06	-.05	.05	-.05
	Väter	.00	.05	-.10	-.05	-.09	-.11	.01
Aggression/Streit	Mütter	-.01	-.06	.07	-.01	-.05	-.01	.08
	Väter	.02	.08	.06	<b>.14*</b>	<b>-.14*</b>	-.06	.05
Bilanzierung/ Ungerechtigkeit	Mütter	.00	.04	.08	.02	.06	.02	<b>.17*</b>
	Väter	.09	-.08	.07	.04	<b>-.14*</b>	-.13	-.02
Resignation/ Rückzug	Mütter	<b>.14*</b>	.11	-.02	.00	-.04	-.03	.04
	Väter	.09	.02	-.03	<b>.20**<sup>a</sup></b>	.01	-.10	.00
Vermeidung	Mütter	.03	-.04	.01	-.02	.00	-.06	.00
	Väter	-.00	-.09	-.04	.10	-.06	-.02	.09
Selbstaufwertung/ Ablenkung	Mütter	.03	.04	-.05	-.13	.09	<b>-.25**</b>	<b>.14*</b>
	Väter	.09	-.06	-.03	.13	.05	.05	.04
Soziale Unterstützung	Mütter	.04	.04	.04	.10	.09	.08	.10
	Väter	-.02	.11	-.02	.06	-.05	.10	.00

Anmerkungen. Paare:  $n = 147$ . Partialkorrelationen (soziale Erwünschtheit kontrolliert). Grau unterlegt sind diejenigen Zusammenhänge, die innerhalb der Angaben eines befragten Elternteils ebenfalls signifikant waren. PE = Positives Elternverhalten; VE = Verantwortungsbewusstes Elternverhalten; MD = Machtvoll Durchsetzung; IK = Inkonsistentes Elternverhalten; IV = Involviertheit; KS = Körperliches Strafen; GM = Geringes Monitoring.

<sup>a</sup> Zusammenhang im Querschnitt zum zweiten Messzeitpunkt ebenfalls signifikant.

\*  $p \leq .05$ ; \*\*  $p \leq .01$ ; alle Tests einseitig.

Die dyadische Betrachtung (Tabelle 32) zeigt darüber hinaus einige unerwartete Befunde: Berichten die Mütter destruktives Streitverhalten der Partner (im PFB), geben die Väter eine höhere Involviertheit in die Aktivitäten ihrer Kinder an. Die von den Müttern wahrgenommene Zärtlichkeit ihrer Partner korrespondiert indessen mit machtvoller Durchsetzung, Inkonsistenz sowie körperlichem Strafen im Erziehungsverhalten der Väter. Von den Müttern berichtete Gemeinsamkeit/positive Kommunikation in der Partnerschaft geht ebenfalls mit körperlich strafenden Erziehungspraktiken der Väter einher. Neigen die Mütter nach eigenen Angaben in Partnerschaftskonflikten zu Resignation/Rückzug, berichten die Väter positives Elternverhalten.

### **6.3.2 Erziehungsverhalten der Eltern und Sozialverhalten der Kinder**

Die Bedeutung des elterlichen Erziehungsverhaltens für die psychosoziale Entwicklung ihrer Kinder ist in der Literatur unbestritten. Dabei wird im Allgemeinen eher der Einfluss der Erziehung auf das Problemverhalten und die sozialen Fertigkeiten der Kinder betrachtet. Ebenso sinnvoll ist es jedoch, von einem Einfluss des kindlichen Verhaltens auf das Erziehungsverhalten der Eltern auszugehen. Im Folgenden sollen daher beide Wirkungsrichtungen berücksichtigt werden: In Tabelle 33 sind die längsschnittlichen Zusammenhänge zwischen den Variablen zum Erziehungsverhalten der Eltern (t1) und den Variablen zum Sozialverhalten der Kinder (t2) in der Gesamtstichprobe dargestellt (Hypothesenrichtung), in Tabelle 34 die längsschnittlichen Zusammenhänge in der umgekehrten Richtung, also die Beziehungen zwischen dem Sozialverhalten der Kinder (t1) und dem Erziehungsverhalten der Eltern (t2).

Positives, engagiertes Elternverhalten zum ersten Messzeitpunkt weist signifikant positive Beziehungen mit der sozialen Kompetenz der Kinder (beide Facetten) zum zweiten Messzeitpunkt auf, signifikant negative Beziehungen hingegen mit oppositionell-aggressivem und hyperaktivem kindlichen Verhalten. Verantwortungsbewusstes Elternverhalten zu t1 geht mit allgemeinen sozial-emotionalen Fertigkeiten der Kinder zu t2 einher, überraschender Weise allerdings auch mit oppositionell-aggressivem Verhalten. Hier liegt die Vermutung nahe, dass die Eltern mit dieser Erziehungsstrategie auf ein bereits zuvor bestehendes Problemverhalten ihrer Kinder reagieren (vgl. auch Tabelle 34). Elterliche Involviertheit steht ebenfalls in einem signifikant positiven Zusammenhang mit der sozialen Kompetenz der Kinder (beide Facetten). Strategien machtvoller Durchsetzung im Sinne einer autoritären Erziehung, körperliches Strafen sowie Inkonsistenz korrelieren signifikant positiv mit oppositionell-aggressiven und hyperaktiven Verhaltensweisen der Kinder, Inkonsistenz zudem mit emotionalen Auffällig-

keiten. Darüber hinaus lassen sich für Inkonsistenz sowie körperliches Strafen negative Beziehungen zur sozialen Kompetenz der Kinder ausmachen (für körperliches Strafen nur zu den allgemeinen sozial-emotionalen Fertigkeiten). Geringes Monitoring, d.h. ein geringes Maß an Aufsicht bzw. Informiertheit über die Aktivitäten des Kindes, geht mit Hyperaktivität, emotionalen Auffälligkeiten sowie geringeren Fähigkeiten der Kinder zur Bildung positiver Beziehungen zu Gleichaltrigen einher.

**Tabelle 33. Längsschnittliche Zusammenhänge zwischen dem Erziehungsverhalten der Eltern zu t1 und dem Sozialverhalten der Kinder zu t2 (Gesamtstichprobe)**

Erziehungsverhalten der Eltern (DEAPQ) t1	Sozialverhalten der Kinder (VBV-EL) t2				
	Oppositionell-aggressives Verhalten	Hyperaktivität	Emotionale Auffälligkeiten	Allg. sozial-emotionale Fertigkeiten	Fähigkeiten zur Bildung pos. Beziehungen
PE	<b>-.13*</b>	<b>-.12*</b>	-.05	<b>.25**</b>	<b>.18**</b>
VE	<b>.17**</b>	.08	.01	<b>.14**</b>	.05
MD	<b>.23**</b>	<b>.10*</b>	.07	-.01	-.03
IK	<b>.33**</b>	<b>.33**</b>	<b>.25**</b>	<b>-.27**</b>	<b>-.28**</b>
IV	-.05	-.03	-.06	<b>.11*</b>	<b>.15**</b>
KS	<b>.28**</b>	<b>.20**</b>	.09	<b>-.13*</b>	-.08
GM	.08	<b>.14**</b>	<b>.10*</b>	-.08	<b>-.17**</b>

Anmerkungen.  $N = 294$ . Partialkorrelationen (soziale Erwünschtheit kontrolliert). Grau unterlegt sind die in umgekehrter längsschnittlicher Analyserichtung ebenfalls signifikanten Zusammenhänge. PE = Positives Elternverhalten; VE = Verantwortungsbewusstes Elternverhalten; MD = Machtvolle Durchsetzung; IK = Inkonsistentes Elternverhalten; IV = Involviertheit; KS = Körperliches Strafen; GM = Geringes Monitoring.

\*  $p \leq .05$ ; \*\*  $p \leq .01$ ; alle Tests einseitig.

Die Mehrzahl dieser signifikanten Beziehungen findet man auch in umgekehrter Analyserichtung (grau unterlegte Felder). Dies könnte auf eine wechselseitige Beeinflussung von Eltern und Kindern hindeuten. Betrachtet man den Zusammenhang zwischen dem kindlichen Sozialverhalten zum ersten Messzeitpunkt und dem Erziehungsverhalten der Eltern zum zweiten Messzeitpunkt (Tabelle 34), findet man einige zusätzlich signifikante Ergebnisse: Berichten

Eltern zu t1 oppositionell-aggressive Verhaltensweisen ihrer Kinder, geben sie zum späteren Zeitpunkt weniger Involviertheit und vermehrt geringes Monitoring in ihrer Erziehung an. Emotionale Auffälligkeiten der Kinder zum ersten Messzeitpunkt gehen mit weniger positivem Elternverhalten, weniger Involviertheit, vermehrt machtvoller Durchsetzung sowie körperlichem Strafen einher. Sozial kompetentes Verhalten der Kinder im Sinne allgemeiner sozial-emotionaler Fertigkeiten korreliert zusätzlich signifikant negativ mit geringem Monitoring, Fähigkeiten der Kinder zur Bildung positiver Beziehungen zu Gleichaltrigen weisen eine signifikant negative Beziehung mit körperlichem Strafen auf.

**Tabelle 34. Längsschnittliche Zusammenhänge zwischen dem Sozialverhalten der Kinder zu t1 und dem Erziehungsverhalten der Eltern zu t2 (Gesamtstichprobe)**

Erziehungsverhalten der Eltern (DEAPQ) t2	Sozialverhalten der Kinder (VBV-EL) t1				
	Oppositionell-aggressives Verhalten	Hyperaktivität	Emotionale Auffälligkeiten	Allg. sozial-emotionale Fertigkeiten	Fähigkeiten zur Bildung pos. Beziehungen
PE	-.04	<b>-.15**</b>	<b>-.10*</b>	<b>.21**</b>	<b>.16**</b>
VE	<b>.14**</b>	.06	.02	.08	.09
MD	<b>.18**</b>	<b>.11*</b>	<b>.17**</b>	-.02	.01
IK	<b>.25**</b>	<b>.37**</b>	<b>.22**</b>	<b>-.28**</b>	<b>-.28**</b>
IV	<b>-.12*</b>	-.05	<b>-.14**</b>	<b>.18**</b>	<b>.26**</b>
KS	<b>.25**</b>	<b>.28**</b>	<b>.13*</b>	<b>-.16**</b>	<b>-.17**</b>
GM	<b>.11*</b>	<b>.23**</b>	<b>.15**</b>	<b>-.17**</b>	<b>-.16**</b>

*Anmerkungen.*  $n = 293-294$ . Partialkorrelationen (soziale Erwünschtheit kontrolliert). Grau unterlegt sind die in umgekehrter längsschnittlicher Analyserichtung ebenfalls signifikanten Zusammenhänge. PE = Positives Elternverhalten; VE = Verantwortungsbewusstes Elternverhalten; MD = Machtvolle Durchsetzung; IK = Inkonsistentes Elternverhalten; IV = Involviertheit; KS = Körperliches Strafen; GM = Geringes Monitoring.

\*  $p \leq .05$ ; \*\*  $p \leq .01$ ; alle Tests einseitig.

In den Tabellen 35 bis 38 werden die Beziehungen zwischen dem Erziehungsverhalten der Eltern und dem Sozialverhalten der Kinder (Problemverhalten sowie soziale Kompetenz) differenziert nach Eltern- und Kindgeschlecht berichtet. Die in beiden Analyserichtungen signifikanten Zusammenhänge sind auch hier grau unterlegt.

**Tabelle 35. Längsschnittliche Zusammenhänge zwischen dem Erziehungsverhalten der Eltern zu t1 und dem Problemverhalten der Kinder zu t2 (Geschlechter differenziert)**

Erziehungsverhalten der Eltern (DEAPQ) t1		Problemverhalten der Kinder (VBV-EL) t2					
		Oppositionell-aggressives Verhalten		Hyperaktivität		Emotionale Auffälligkeiten	
		Mädchen	Jungen	Mädchen	Jungen	Mädchen	Jungen
PE	Mütter	-.05	<b>-.22*</b>	-.02	.04	-.03	-.12
	Väter	.00	<b>-.22*</b>	<b>-.24*</b>	<b>-.24*</b>	-.06	.04
VE	Mütter	<b>.24*</b>	.16	-.09	.17	-.19	-.00
	Väter	.17	.08	.06	.09	.17	.03
MD	Mütter	<b>.25*</b>	<b>.25*</b>	.01	.11	.10	.06
	Väter	<b>.26*</b>	<b>.21*</b>	.20	.10	.17	-.00
IK	Mütter	.17	<b>.52**</b>	<b>.47**</b>	<b>.30**</b>	.16	<b>.34**</b>
	Väter	.18	.16	.02	<b>.37**</b>	<b>.42**</b>	.02
IV	Mütter	.00	-.04	-.04	.18	-.08	-.06
	Väter	-.01	-.14	.03	-.13	-.01	.00
KS	Mütter	.01	<b>.44**</b>	.16	<b>.30**</b>	-.05	.16
	Väter	<b>.29*</b>	<b>.30**</b>	<b>.25*</b>	.11	<b>.26*</b>	-.06
GM	Mütter	.06	.15	.09	.16	.06	.10
	Väter	.17	-.05	<b>.25*</b>	.06	<b>.22*</b>	-.01

*Anmerkungen.* Mädchen:  $n = 62$ , Jungen:  $n = 85$ . Partialkorrelationen (soziale Erwünschtheit kontrolliert). Grau unterlegt sind die in umgekehrter längsschnittlicher Analyserichtung ebenfalls signifikanten Zusammenhänge. PE = Positives Elternverhalten; VE = Verantwortungsbewusstes Elternverhalten; MD = Machtvolle Durchsetzung; IK = Inkonsistentes Elternverhalten; IV = Involviertheit; KS = Körperliches Strafen; GM = Geringes Monitoring.

\*  $p \leq .05$ ; \*\*  $p \leq .01$ ; alle Tests einseitig.

**Tabelle 36. Längsschnittliche Zusammenhänge zwischen dem Erziehungsverhalten der Eltern zu t1 und der sozialen Kompetenz der Kinder zu t2 (Geschlechter differenziert)**

Erziehungs- verhalten der Eltern (DEAPQ) t1		Soziale Kompetenz der Kinder (VBV-EL) t2			
		Allgemeine sozial- emotionale Fertigkeiten		Fähigkeiten zur Bildung positiver Beziehungen zu Peers	
		Mädchen	Jungen	Mädchen	Jungen
PE	Mütter	<b>.22*</b>	<b>.30**</b>	.11	.17
	Väter	<b>.22*</b>	<b>.24*</b>	<b>.34**</b>	.11
VE	Mütter	<b>.27*</b>	-.01	.02	.05
	Väter	<b>.28*</b>	.11	.18	.02
MD	Mütter	.08	-.07	-.12	.10
	Väter	.07	-.08	-.02	-.16
IK	Mütter	<b>-.31**</b>	<b>-.31**</b>	<b>-.30*</b>	<b>-.37**</b>
	Väter	-.15	-.17	-.05	<b>-.19*</b>
IV	Mütter	-.07	.14	-.12	.09
	Väter	.18	.07	<b>.26*</b>	.07
KS	Mütter	.04	<b>-.21*</b>	.16	<b>-.20*</b>
	Väter	<b>-.23*</b>	-.08	.04	-.13
GM	Mütter	-.20	-.08	-.15	-.15
	Väter	.02	.04	-.03	-.14

*Anmerkungen.* Mädchen:  $n = 62$ , Jungen:  $n = 85$ . Partialkorrelationen (soziale Erwünschtheit kontrolliert). Grau unterlegt sind die in umgekehrter längsschnittlicher Analyserichtung ebenfalls signifikanten Zusammenhänge. PE = Positives Elternverhalten; VE = Verantwortungsbewusstes Elternverhalten; MD = Machtvolle Durchsetzung; IK = Inkonsistentes Elternverhalten; IV = Involviertheit; KS = Körperliches Strafen; GM = Geringes Monitoring.

\*  $p \leq .05$ ; \*\*  $p \leq .01$ ; alle Tests einseitig.

Die geschlechtsspezifischen Befunde weisen die erwarteten Beziehungen auf: positive Erziehungsstrategien gehen mit sozial kompetentem Verhalten und weniger Problemverhaltensweisen der Kinder einher, negative Erziehungsstrategien hingegen mit Verhaltensproblemen und weniger sozial kompetentem kindlichen Verhalten. Die Ausnahme bildet wie in der Gesamtstichprobe ein durch Verantwortungsbewusstsein charakterisiertes Erziehungsverhalten: Verantwortungsbewusstes Elternverhalten steht nicht nur mit den allgemeinen sozial-emotionalen Fertigkeiten der Mädchen in einem signifikant positiven Zusammenhang (erwartungskonform), sondern in der Mutter-Tochter-Dyade auch mit oppositionell-aggressivem Verhalten (erwartungskonträr).



**Tabelle 37. Längsschnittliche Zusammenhänge zwischen dem Problemverhalten der Kinder zu t1 und dem Erziehungsverhalten der Eltern zu t2 (Geschlechter differenziert)**

Erziehungsverhalten der Eltern (DEAPQ) t2		Problemverhalten der Kinder (VBV-EL) t1					
		Oppositionell-aggressives Verhalten		Hyperaktivität		Emotionale Auffälligkeiten	
		Mädchen	Jungen	Mädchen	Jungen	Mädchen	Jungen
PE	Mütter	.01	-.09	-.18	.03	-.02	-.13
	Väter	-.14	-.03	-.08	<b>-.28**</b>	-.07	-.12
VE	Mütter	<b>.27*</b>	<b>.23*</b>	-.03	.15	.02	.03
	Väter	-.19	.09	-.05	.06	-.20	.11
MD	Mütter	<b>.24*</b>	.11	.08	.05	.17	.13
	Väter	.12	<b>.26**</b>	.13	<b>.20*</b>	.17	<b>.21*</b>
IK	Mütter	.12	<b>.42**</b>	<b>.53**</b>	<b>.25*</b>	.20	<b>.24*</b>
	Väter	.01	<b>.20*</b>	<b>.28*</b>	<b>.38**</b>	.21	.13
IV	Mütter	-.06	.05	-.01	.10	-.07	-.04
	Väter	<b>-.27*</b>	<b>-.24*</b>	.05	-.09	-.06	<b>-.20*</b>
KS	Mütter	.07	<b>.41**</b>	<b>.36**</b>	<b>.31**</b>	-.07	<b>.23*</b>
	Väter	.21	<b>.30**</b>	<b>.27*</b>	<b>.21*</b>	<b>.23*</b>	.08
GM	Mütter	-.01	.06	.13	<b>.26**</b>	.03	.08
	Väter	.13	.17	.18	.16	<b>.27*</b>	.06

*Anmerkungen.* Mädchen:  $n = 62$ , Jungen:  $n = 84-85$ . Partialkorrelationen (soziale Erwünschtheit kontrolliert). Grau unterlegt sind die in umgekehrter längsschnittlicher Analyserichtung ebenfalls signifikanten Zusammenhänge. PE = Positives Elternverhalten; VE = Verantwortungsbewusstes Elternverhalten; MD = Machtvolle Durchsetzung; IK = Inkonsistentes Elternverhalten; IV = Involviertheit; KS = Körperliches Strafen; GM = Geringes Monitoring.

\*  $p \leq .05$ ; \*\*  $p \leq .01$ ; alle Tests einseitig.

Ebenfalls auf den ersten Blick überraschend ist das folgende Ergebnis: Fähigkeiten der Söhne zur Bildung positiver Beziehungen zu Gleichaltrigen nach Einschätzung ihrer Väter zu t1 weisen eine signifikant negative Beziehung mit verantwortungsbewusstem Erziehungsverhalten der Väter zu t2 auf, während bei den Töchtern tendenziell eine positive Beziehung besteht (Tabelle 38). Eine Sonderstellung nimmt auch die Vater-Tochter-Dyade ein, was Strategien machtvoller Durchsetzung betrifft. Beurteilen die Väter ihre Töchter zu t1 als sozial kompetent, berichten sie zu t2 eher machtvolle Durchsetzung in ihrer Erziehung.

**Tabelle 38. Längsschnittliche Zusammenhänge zwischen der sozialen Kompetenz der Kinder zu t1 und dem Erziehungsverhalten der Eltern zu t2 (Geschlechter differenziert)**

Erziehungs- verhalten der Eltern (DEAPQ) t2		Soziale Kompetenz der Kinder (VBV-EL) t1			
		Allgemeine sozial- emotionale Fertigkeiten		Fähigkeiten zur Bildung positiver Beziehungen zu Peers	
		Mädchen	Jungen	Mädchen	Jungen
PE	Mütter	<b>.42**</b>	.17	.21	<b>.21*</b>
	Väter	.20	.11	<b>.24*</b>	.00
VE	Mütter	<b>.28*</b>	-.00	<b>.29*</b>	<b>.20*</b>
	Väter	<b>.31**</b>	-.08	.20	<b>-.18*</b>
MD	Mütter	-.05	-.14	-.05	-.03
	Väter	<b>.23*</b>	-.14	.21	-.10
IK	Mütter	<b>-.29*</b>	<b>-.35**</b>	<b>-.36**</b>	<b>-.27**</b>
	Väter	-.07	<b>-.30**</b>	-.13	<b>-.29**</b>
IV	Mütter	<b>.26*</b>	.01	.13	.17
	Väter	.14	<b>.26**</b>	<b>.30*</b>	<b>.30**</b>
KS	Mütter	-.13	<b>-.33**</b>	-.18	<b>-.38**</b>
	Väter	.05	<b>-.19*</b>	.05	-.08
GM	Mütter	-.13	-.17	<b>-.26*</b>	-.09
	Väter	-.03	-.16	-.01	-.15

*Anmerkungen.* Mädchen:  $n = 62$ , Jungen:  $n = 84-85$ . Partialkorrelationen (soziale Erwünschtheit kontrolliert). Grau unterlegt sind die in umgekehrter längsschnittlicher Analyserichtung ebenfalls signifikanten Zusammenhänge. PE = Positives Elternverhalten; VE = Verantwortungsbewusstes Elternverhalten; MD = Machtvolle Durchsetzung; IK = Inkonsistentes Elternverhalten; IV = Involviertheit; KS = Körperliches Strafen; GM = Geringes Monitoring.

\*  $p \leq .05$ ; \*\*  $p \leq .01$ ; alle Tests einseitig.

### *Dyadische Betrachtung*

Die Tabellen 39 und 40 enthalten die längsschnittlichen Zusammenhänge zwischen dem Erziehungsverhalten der Eltern zum ersten Messzeitpunkt und dem Sozialverhalten (Problemverhalten und soziale Kompetenz) der Kinder zum zweiten Messzeitpunkt, differenziert nach Eltern- und Kindgeschlecht. Die Besonderheit der dyadischen Perspektive besteht darin, dass jeweils ein Elternteil das eigene Erziehungsverhalten beschreibt, das andere Elternteil das Sozialverhalten des Kindes. Diejenigen Zusammenhänge zwischen dem Erziehungsverhalten der Eltern und dem Sozialverhalten der Kinder, die auch in den zuvor berichteten Analysen innerhalb der Urteile eines befragten Elternteiles signifikant waren, sind grau unterlegt und sollen im Folgenden näher beschrieben werden.

**Tabelle 39. Längsschnittliche Zusammenhänge zwischen dem Erziehungsverhalten zu t1 und dem Problemverhalten aus Partnersicht zu t2 (Geschlechter differenziert)**

Erziehungsverhalten der Eltern (DEAPQ) t1		Problemverhalten der Kinder (VBV-EL Partner) t2					
		Oppositionell-aggressives Verhalten		Hyperaktivität		Emotionale Auffälligkeiten	
		Mädchen	Jungen	Mädchen	Jungen	Mädchen	Jungen
PE	Mütter	-.00	-.12	-.02	-.03	-.01	.14
	Väter	.06	-.09	-.05	.09	.02	.10
VE	Mütter	-.05	.01	-.19	.14	-.12	.05
	Väter	.01	.07	-.01	<b>.22*</b>	.13	-.04
MD	Mütter	.04	.03	-.01	-.01	.08	.00
	Väter	.10	<b>.19*</b>	.08	-.00	-.01	.01
IK	Mütter	.05	<b>.35**</b>	<b>.43**</b>	<b>.25*</b>	.16	-.02
	Väter	.18	.16	<b>.23*</b>	.08	<b>.22*</b>	.07
IV	Mütter	-.08	-.08	.11	<b>.19*</b>	-.13	.12
	Väter	-.11	-.14	.16	.02	-.08	.07
KS	Mütter	-.13	<b>.23*</b>	.18	<b>.20*</b>	-.16	-.04
	Väter	<b>.23*</b>	<b>.26**</b>	<b>.26*</b>	-.04	.19	-.07
GM	Mütter	.16	-.01	.10	.04	.09	-.05
	Väter	-.07	-.02	.09	-.08	<b>.26*</b>	-.07

*Anmerkungen.* Mädchen:  $n = 62$ , Jungen:  $n = 85$ . Partialkorrelationen (soziale Erwünschtheit kontrolliert). Grau unterlegt sind diejenigen Zusammenhänge, die innerhalb der Urteile eines befragten Elternteils ebenfalls signifikant waren. PE = Positives Elternverhalten; VE = Verantwortungsbewusstes Elternverhalten; MD = Machtvolle Durchsetzung; IK = Inkonsistentes Elternverhalten; IV = Involviertheit; KS = Körperliches Strafen; GM = Geringes Monitoring.

\*  $p \leq .05$ ; \*\*  $p \leq .01$ ; alle Tests einseitig.

Ein zum ersten Messzeitpunkt durch machtvolle Durchsetzung geprägtes Erziehungsverhalten der Väter geht zum zweiten Messzeitpunkt einher mit oppositionell-aggressivem Verhalten der Söhne, sowohl nach Einschätzung der Väter (vgl. Tabelle 35) als auch der Mütter (Tabelle 39). Inkonsistenz der Mütter im eigenen Erziehungsverhalten korrespondiert ebenfalls mit oppositionell-aggressivem Verhalten der Jungen zum späteren Zeitpunkt, ferner mit hyperaktivem Problemverhalten von Mädchen und Jungen (im Urteil beider Elternteile). Geben die Väter zu t1 inkonsistentes Erziehungsverhalten an, berichten Väter (Tabelle 35) und Mütter (Tabelle 39) zu t2 emotionale Auffälligkeiten der Töchter. Körperliches Strafen der Mütter weist positive Beziehungen zu oppositionell-aggressivem sowie hyperaktivem Problemver-

halten der Söhne auf; körperliches Strafen der Väter steht in signifikant positivem Zusammenhang mit oppositionell-aggressivem Verhalten der Mädchen und Jungen sowie Hyperaktivität der Mädchen. Schließlich geht geringes Monitoring der Väter zu t1 mit emotionalen Auffälligkeiten der Töchter (nach Einschätzung beider Elternteile) zu t2 einher.

**Tabelle 40. Längsschnittliche Zusammenhänge zwischen dem Erziehungsverhalten zu t1 und der sozialen Kompetenz aus Partnersicht zu t2 (Geschlechter differenziert)**

Erziehungsverhalten der Eltern (DEAPQ) t1		Soziale Kompetenz der Kinder (VBV-EL Partner) t2			
		Allgemeine sozial-emotionale Fertigkeiten		Fähigkeiten zur Bildung positiver Beziehungen zu Peers	
		Mädchen	Jungen	Mädchen	Jungen
PE	Mütter	.06	<b>.19*</b>	.01	<b>.20*</b>
	Väter	.12	-.02	.11	-.08
VE	Mütter	.04	.03	.21	-.04
	Väter	.11	.08	-.05	-.02
MD	Mütter	-.06	.04	.16	-.06
	Väter	.09	-.06	.06	-.04
IK	Mütter	-.09	<b>-.23*</b>	-.21	-.16
	Väter	-.08	-.00	-.19	-.14
IV	Mütter	-.10	-.01	-.12	.11
	Väter	-.08	.18	-.06	.06
KS	Mütter	-.00	<b>-.26**</b>	.13	<b>-.26**</b>
	Väter	-.09	.06	.02	-.03
GM	Mütter	.12	-.12	-.03	-.08
	Väter	-.14	.04	-.08	.00

*Anmerkungen.* Mädchen:  $n = 62$ , Jungen:  $n = 85$ . Partialkorrelationen (soziale Erwünschtheit kontrolliert). Grau unterlegt sind diejenigen Zusammenhänge, die innerhalb der Urteile eines befragten Elternteils ebenfalls signifikant waren. PE = Positives Elternverhalten; VE = Verantwortungsbewusstes Elternverhalten; MD = Machtvolle Durchsetzung; IK = Inkonsistentes Elternverhalten; IV = Involviertheit; KS = Körperliches Strafen; GM = Geringes Monitoring.

\*  $p \leq .05$ ; \*\*  $p \leq .01$ ; alle Tests einseitig.

Was die soziale Kompetenz der Kinder betrifft, scheint insbesondere das Erziehungsverhalten der Mütter von Bedeutung. Berichten die Mütter zum ersten Messzeitpunkt positives Elternverhalten, wenig Inkonsistenz und wenig körperliches Strafen, beurteilen sie selbst (vgl. Tabelle 36) und ihre Partner (Tabelle 40) die Söhne zum zweiten Messzeitpunkt als sozial kompetenter, was allgemeine sozial-emotionale Fertigkeiten betrifft. Wenig körperliches Strafen

der Mütter geht zudem mit höheren Fähigkeiten der Söhne zur Bildung positiver Beziehungen zu Gleichaltrigen einher (nach Einschätzung beider Elternteile).

### 6.3.3 Erziehungsverhalten der Eltern und Schulanpassung der Kinder

Die längsschnittlichen Beziehungen zwischen dem Erziehungsverhalten der Eltern und der Schulanpassung der Kinder sind in den Tabellen 41 bis 44 dargestellt, zunächst beide Analyserichtungen für die Gesamtstichprobe, danach geschlechtsdifferenziert für die Eltern-Kind-Dyaden.

In beiden Analyserichtungen besteht ein signifikant positiver Zusammenhang zwischen körperlich strafendem Erziehungsverhalten der Eltern und der von ihnen wahrgenommenen schulischen Belastung ihrer Kinder. Körperliches Strafen sowie Inkonsistenz der Eltern korrelieren zudem signifikant positiv mit der Unzufriedenheit der Lehrpersonen hinsichtlich des kindlichen Sozialverhaltens (Elternbericht).

**Table 41. Längsschnittliche Zusammenhänge zwischen dem Erziehungsverhalten der Eltern zu t1 und der Schulanpassung der Kinder zu t2 (Gesamtstichprobe)**

Erziehungsverhalten der Eltern (DEAPQ) t1	Schulanpassung der Kinder (BelVa) t2	
	Schulische Belastung	Sozialverhalten (Unzufriedenheit)
PE	-.05	<b>-.12*</b>
VE	-.02	.08
MD	.02	.05
IK	.05	<b>.28**</b>
IV	-.05	-.05
KS	<b>.16**</b>	<b>.19**</b>
GM	<b>.10*</b>	.10

*Anmerkungen.*  $n = 291$  (Schulische Belastung).  $n = 284$  (Sozialverhalten). Partialkorrelationen (soziale Erwünschtheit kontrolliert). Grau unterlegt sind die in umgekehrter längsschnittlicher Analyserichtung ebenfalls signifikanten Zusammenhänge. PE = Positives Elternverhalten; VE = Verantwortungsbewusstes Elternverhalten; MD = Machtvolle Durchsetzung; IK = Inkonsistentes Elternverhalten; IV = Involviertheit; KS = Körperliches Strafen; GM = Geringes Monitoring.

\*  $p \leq .05$ ; \*\*  $p \leq .01$ ; alle Tests einseitig.

Geringes Monitoring der Eltern zum ersten Messzeitpunkt weist eine signifikant positive Beziehung zur schulischen Belastung der Kinder nach Angaben der Eltern zum zweiten Mess-

zeitpunkt auf. Positives Elternverhalten zu t1 geht einher mit einer niedrigeren Unzufriedenheit der Lehrkräfte mit dem Sozialverhalten der Kinder (Elternbericht) zu t2. In umgekehrter Richtung neigen Eltern, die ihre Kinder zu t1 als schulisch belastet einschätzen zum späteren Messzeitpunkt zu weniger positivem Erziehungsverhalten.

**Tabelle 42. Längsschnittliche Zusammenhänge zwischen der Schulanpassung der Kinder zu t1 und dem Erziehungsverhalten der Eltern zu t2 (Gesamtstichprobe)**

Erziehungsverhalten der Eltern (DEAPQ) t2	Schulanpassung der Kinder (BelVa) t1	
	Schulische Belastung	Sozialverhalten (Unzufriedenheit)
PE	<b>-.10*</b>	.02
VE	.01	.06
MD	-.03	.08
IK	.09	<b>.21**</b>
IV	-.02	.02
KS	<b>.15**</b>	<b>.22**</b>
GM	.08	.08

*Anmerkungen.*  $n = 278-279$  (Schulische Belastung).  $n = 280-281$  (Sozialverhalten). Partialkorrelationen (soziale Erwünschtheit kontrolliert). Grau unterlegt sind die in umgekehrter längsschnittlicher Analyserichtung ebenfalls signifikanten Zusammenhänge. PE = Positives Elternverhalten; VE = Verantwortungsbewusstes Elternverhalten; MD = Machtvolle Durchsetzung; IK = Inkonsistentes Elternverhalten; IV = Involviertheit; KS = Körperliches Strafen; GM = Geringes Monitoring.

\*  $p \leq .05$ ; \*\*  $p \leq .01$ ; alle Tests einseitig.

Die Tabellen 43 und 44 geben die geschlechtsspezifischen Ergebnisse wieder. Körperlich strafendes Erziehungsverhalten beider Elternteile sowie Inkonsistenz der Mütter hängen signifikant positiv mit der von ihnen berichteten Unzufriedenheit der Lehrer mit dem Sozialverhalten der Söhne zusammen.

**Tabelle 43. Längsschnittliche Zusammenhänge zwischen dem Erziehungsverhalten der Eltern zu t1 und der Schulanpassung der Kinder zu t2 (Geschlechter differenziert)**

Erziehungs- verhalten der Eltern (DEAPQ) t1		Schulanpassung der Kinder (BelVa) t2			
		Schulische Belastung		Sozialverhalten (Unzufriedenheit)	
		Mädchen	Jungen	Mädchen	Jungen
PE	Mütter	-.11	-.11	-.13	.02
	Väter	.13	-.00	-.12	<b>-.27**</b>
VE	Mütter	<b>-.24*</b>	-.09	-.02	<b>.23*</b>
	Väter	.07	.17	.07	-.01
MD	Mütter	.00	-.01	-.07	-.05
	Väter	-.00	.09	.05	.17
IK	Mütter	-.06	.04	.15	<b>.48**</b>
	Väter	.02	.14	-.05	.15
IV	Mütter	-.09	-.10	-.10	-.09
	Väter	.07	-.03	-.04	-.07
KS	Mütter	.19	.15	.13	<b>.22*</b>
	Väter	.09	<b>.19*</b>	.04	<b>.31**</b>
GM	Mütter	.20	.07	.12	.11
	Väter	-.03	.13	.20	.04

Anmerkungen. Mädchen:  $n = 58-62$ , Jungen:  $n = 82-85$ . Partialkorrelationen (soziale Erwünschtheit kontrolliert). Grau unterlegt sind die in umgekehrter längsschnittlicher Analyserichtung ebenfalls signifikanten Zusammenhänge. PE = Positives Elternverhalten; VE = Verantwortungsbewusstes Elternverhalten; MD = Machtvolle Durchsetzung; IK = Inkonsistentes Elternverhalten; IV = Involviertheit; KS = Körperliches Strafen; GM = Geringes Monitoring.

\*  $p \leq .05$ ; \*\*  $p \leq .01$ ; alle Tests einseitig.

**Tabelle 44. Längsschnittliche Zusammenhänge zwischen der Schulanpassung der Kinder zu t1 und dem Erziehungsverhalten der Eltern zu t2 (Geschlechter differenziert)**

Erziehungs- verhalten der Eltern (DEAPQ) t2		Schulanpassung der Kinder (BelVa) t1			
		Schulische Belastung		Sozialverhalten (Unzufriedenheit)	
		Mädchen	Jungen	Mädchen	Jungen
PE	Mütter	<b>-.32**</b>	.00	.07	<b>-.19*</b>
	Väter	.15	-.12	.20	.08
VE	Mütter	-.06	-.06	.01	.10
	Väter	.00	.12	-.07	.05
MD	Mütter	.05	<b>-.21*</b>	.09	.05
	Väter	-.01	.12	.12	.06

**Fortsetzung Tabelle 44. Längsschnittliche Zusammenhänge zwischen der Schulanpassung der Kinder zu t1 und dem Erziehungsverhalten der Eltern zu t2 (Geschlechter differenziert)**

Erziehungsverhalten der Eltern (DEAPQ) t2		Schulanpassung der Kinder (BelVa) t1			
		Schulische Belastung		Sozialverhalten (Unzufriedenheit)	
		Mädchen	Jungen	Mädchen	Jungen
IK	Mütter	.16	.08	.13	<b>.48**</b>
	Väter	-.03	.09	.14	.01
IV	Mütter	-.07	.13	-.09	-.09
	Väter	.05	-.05	.03	.08
KS	Mütter	.17	<b>.22*</b>	.14	<b>.42**</b>
	Väter	.02	.14	.14	<b>.19*</b>
GM	Mütter	.13	.08	-.11	<b>.25*</b>
	Väter	-.01	-.05	.02	-.00

*Anmerkungen.* Mädchen:  $n = 56-60$ , Jungen:  $n = 79-83$ . Partialkorrelationen (soziale Erwünschtheit kontrolliert). Grau unterlegt sind die in umgekehrter längsschnittlicher Analyserichtung ebenfalls signifikanten Zusammenhänge. PE = Positives Elternverhalten; VE = Verantwortungsbewusstes Elternverhalten; MD = Machtvolle Durchsetzung; IK = Inkonsistentes Elternverhalten; IV = Involviertheit; KS = Körperliches Strafen; GM = Geringes Monitoring.

\*  $p \leq .05$ ; \*\*  $p \leq .01$ ; alle Tests einseitig.

### *Dyadische Betrachtung*

Tabelle 45 enthält die längsschnittlichen Zusammenhänge zwischen dem Erziehungsverhalten der Eltern zum ersten Messzeitpunkt und der Schulanpassung der Kinder zum zweiten Messzeitpunkt, differenziert nach Eltern- und Kindgeschlecht. Die Besonderheit der dyadischen Perspektive besteht darin, dass jeweils ein Elternteil das eigene Erziehungsverhalten beschreibt, das andere Elternteil die Schulanpassung des Kindes. Diejenigen Zusammenhänge zwischen dem Erziehungsverhalten der Eltern und der Schulanpassung der Kinder, die auch in den zuvor berichteten Analysen innerhalb der Urteile eines befragten Elternteiles signifikant waren, sind grau unterlegt.

Insgesamt existieren wenig übereinstimmend signifikante Ergebnisse für die Einschätzung der Mütter und Väter zur Schulanpassung ihrer Kinder. Charakterisieren die Mütter zum ersten Messzeitpunkt ihr eigenes Erziehungsverhalten als inkonsistent, berichten sie selbst (vgl. Tabelle 43) und ihre Partner (Tabelle 45) zum zweiten Messzeitpunkt eine höhere Unzufriedenheit der Lehrpersonen mit dem Sozialverhalten der Söhne. Körperliches Strafen der Väter



hängt ebenfalls signifikant positiv mit der von Vätern und Müttern berichteten Unzufriedenheit der Lehrer mit dem Sozialverhalten der Söhne zusammen.

**Tabelle 45. Längsschnittliche Zusammenhänge zwischen dem Erziehungsverhalten der Eltern zu t1 und der Schulanpassung der Kinder zu t2 (Geschlechter differenziert)**

Erziehungsverhalten der Eltern (DEAPQ) t1		Schulanpassung der Kinder (BelVa Partner) t2			
		Schulische Belastung		Sozialverhalten (Unzufriedenheit)	
		Mädchen	Jungen	Mädchen	Jungen
PE	Mütter	-.10	-.01	-.05	-.00
	Väter	.13	.03	.01	-.07
VE	Mütter	-.09	-.03	-.16	.10
	Väter	.01	-.02	-.04	.11
MD	Mütter	-.04	-.18	-.07	.00
	Väter	-.02	.08	-.11	.12
IK	Mütter	.16	.03	.13	<b>.36**</b>
	Väter	-.00	-.01	.11	.12
IV	Mütter	.04	.03	.05	-.08
	Väter	.16	<b>-.26**</b>	.06	-.14
KS	Mütter	<b>.26*</b>	.01	-.03	.13
	Väter	.11	.09	.16	<b>.22*</b>
GM	Mütter	-.08	.02	<b>.25*</b>	-.01
	Väter	.18	-.08	-.04	-.01

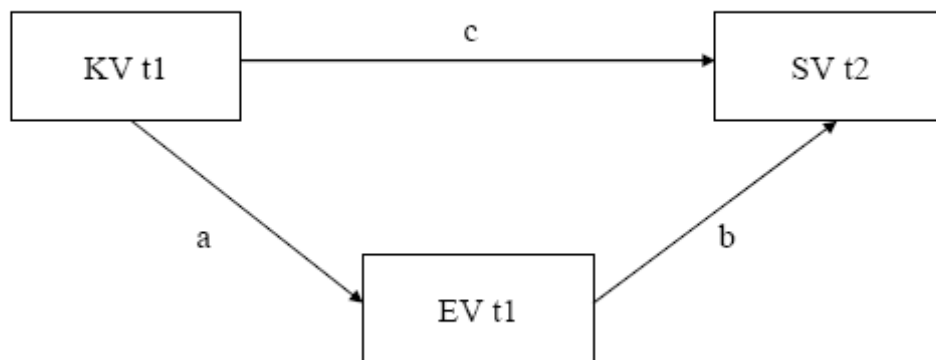
*Anmerkungen.* Mädchen:  $n = 58-62$ , Jungen:  $n = 82-85$ . Partialkorrelationen (soziale Erwünschtheit kontrolliert). Grau unterlegt sind diejenigen Zusammenhänge, die innerhalb der Urteile eines befragten Elternteils ebenfalls signifikant waren. PE = Positives Elternverhalten; VE = Verantwortungsbewusstes Elternverhalten; MD = Machtvolle Durchsetzung; IK = Inkonsistentes Elternverhalten; IV = Involviertheit; KS = Körperliches Strafen; GM = Geringes Monitoring.

\*  $p \leq .05$ ; \*\*  $p \leq .01$ ; alle Tests einseitig.

## 6.4 Überprüfung indirekter Effekte (Mediatormodell)

Partnerschaftskonflikte der Eltern sollten nicht nur direkt, sondern auch indirekt mit dem Sozialverhalten und der Schulanpassung der Kinder in Zusammenhang stehen, vermittelt über die Eltern-Kind-Beziehungen. Dabei soll insbesondere das Erziehungsverhalten der Eltern betrachtet werden.

Die folgende Abbildung veranschaulicht das allgemeine Modell für die vorliegende Fragestellung: das partnerschaftliche Konfliktverhalten der Eltern (KV) sollte nicht nur direkt, sondern auch indirekt über das Erziehungsverhalten der Eltern (EV) mit dem Sozialverhalten bzw. der Schulanpassung der Kinder (SV) in Zusammenhang stehen. Das Erziehungsverhalten stellt somit die Mediatorvariable dar. Ausgehend von der zentralen Hypothesenrichtung wird die Beziehung zwischen dem Konflikt- und Erziehungsverhalten der Eltern zum ersten Messzeitpunkt und dem Sozialverhalten bzw. der Schulanpassung der Kinder zum zweiten Messzeitpunkt überprüft.



**Abbildung 3. Allgemeines Mediatormodell.**

*Anmerkungen.* KV: Konfliktverhalten = unabhängige Variable; EV: Erziehungsverhalten = Mediatorvariable; SV: Sozialverhalten bzw. Schulanpassung = abhängige Variable; a, b, c = Pfadkoeffizienten.

Zur statistischen Überprüfung von Mediatoreffekten werden verschiedene Methoden vorgeschlagen (zum Überblick vgl. MacKinnon, Lockwood, Hoffman, West & Sheets, 2002). In Anlehnung an Baron und Kenny (1986) wurden im Folgenden drei Regressionsgleichungen geschätzt: In der ersten Regressionsgleichung wird die Mediatorvariable aus der unabhängigen Variable vorhergesagt (Pfad a); in der zweiten Regressionsgleichung wird die abhängige Variable aus der unabhängigen Variable (Prädiktor) vorhergesagt; schließlich wird in der dritten Regressionsgleichung die Mediatorvariable als weiterer Prädiktor aufgenommen und damit die abhängige Variable aus der unabhängigen Variable und der Mediatorvariable vorhergesagt. Die dritte Regressionsgleichung liefert damit Regressionskoeffizienten für die Pfade b und c, welche den um die jeweils andere Variable bereinigten Einfluss der unabhängigen Variable und der Mediatorvariable auf die abhängige Variable wiedergeben. Baron und Kenny (1986) formulieren folgende Bedingungen: (1) die unabhängige Variable muss die Mediatorvariable in der ersten Regressionsgleichung beeinflussen, (2) die unabhängige Variable muss

die abhängige Variable in der zweiten Gleichung beeinflussen und (3) die Mediatorvariable muss die abhängige Variable in der dritten Gleichung beeinflussen. Falls diese Bedingungen zutreffen, muss die Aufnahme des Mediators (in der dritten Gleichung) zu einer Verringerung des direkten Effektes zwischen Prädiktor und abhängiger Variable führen.

Zur Überprüfung der Ausgangshypothesen wurden folgende Variablen zum elterlichen Konfliktverhalten als Prädiktoren ausgewählt: Konflikthäufigkeit, Streitverhalten, Gemeinsamkeit/Kommunikation, positiv-konstruktives Konfliktverhalten, Aggression/Streit, Bilanzierung von Ungerechtigkeit sowie Resignation/Rückzug. Als Mediatorvariablen dienen die einzelnen Skalen zum Erziehungsverhalten (DEAPQ), als Kriterium die Variablen zum Sozialverhalten der Kinder (einschließlich der von den Eltern eingeschätzten Schulanpassung). Tabelle 46 fasst die überprüften Mediatormodelle zusammen; diese leiten sich aus den zuvor dargestellten bivariaten Befunden ab und setzen signifikante Beziehungen zwischen den drei Komponenten des spezifizierten Mediatormodells voraus.

**Tabelle 46. Übersicht über die überprüften Mediatormodelle**

Konfliktverhalten t1	Erziehungsverhalten t1	Sozialverhalten t2
Konflikthäufigkeit	PE, <b>IK</b> , <b>KS</b> PE, <b>IK</b> , <b>KS</b> , <b>GM</b> <b>PE</b> , <b>IK</b> , <b>KS</b>	Opp.-aggressives Verhalten Hyperaktivität Sozial-emotionale Fertigkeiten
Streitverhalten	<b>PE</b> , <b>MD</b> , <b>IK</b> , <b>KS</b> PE, MD, <b>IK</b> , <b>KS</b> , <b>GM</b> <b>KS</b> , <b>GM</b>	Opp.-aggressives Verhalten Hyperaktivität Schulische Belastung
Gemeinsamkeit/ Kommunikation	PE <b>PE</b> , VE <b>PE</b>	Hyperaktivität Sozial-emotionale Fertigkeiten Beziehungsfähigkeiten (Peers)
Positiv-konstruktives KV	<b>PE</b> , VE, <b>KS</b>	Sozial-emotionale Fertigkeiten
Aggression/Streit	<b>IK</b> , <b>IV</b>	Beziehungsfähigkeiten (Peers)
Bilanzierung/Ungerechtigkeit	MD, <b>IK</b> , <b>GM</b> <b>IK</b> , <b>GM</b>	Hyperaktivität Emotionale Auffälligkeiten
Resignation/Rückzug	<b>IK</b> <b>IK</b> <b>IK</b>	Opp.-aggressives Verhalten Hyperaktivität Unzufriedenheit mit SV

*Anmerkungen.* PE = Positives Elternverhalten; VE = Verantwortungsbewusstes Elternverhalten; MD = Machtvolle Durchsetzung; IK = Inkonsistentes Elternverhalten; IV = Involviertheit; KS = Körperliches Strafen; GM = Geringes Monitoring. Fett gedruckt sind diejenigen Modelle, welche die Bedingungen für das Vorliegen eines indirekten Effektes erfüllen.

In Tabelle 47 sind die Mediatormodelle zusammengestellt, welche die oben formulierten Bedingungen (1) bis (3) erfüllen. Die Spalten hinter den ins Modell aufgenommenen Variablen enthalten die entsprechenden Pfadkoeffizienten analog zu dem allgemeinen Modell in Abbildung 3. Für den Pfadkoeffizienten zwischen Prädiktor und Kriterium (Pfad c) ist jeweils der um die Mediatorvariable bereinigte Effekt sowie in Klammern der Effekt der unabhängigen Variable auf die abhängige Variable ohne Berücksichtigung des Mediators (zweite Regressionsgleichung) angegeben.

**Tabelle 47. Mediatormodelle**

Variablen	KV → EV (a)	EV → SV (b)	KV → SV (c)
UV: Konflikthäufigkeit t1 MV: Inkonsistenz t1 AV: Opp.-aggressives Verhalten t2	.31**	.32**	.12* (.22**)
UV: Konflikthäufigkeit t1 MV: Körperliches Strafen t1 AV: Opp.-aggressives Verhalten t2	.17**	.26**	.18** (.22**)
UV: Konflikthäufigkeit t1 MV: Inkonsistenz t1 AV: Hyperaktivität t2	.31**	.33**	.07 (.17**)
UV: Konflikthäufigkeit t1 MV: Körperliches Strafen t1 AV: Hyperaktivität t2	.17**	.19**	.14* (.17**)
UV: Konflikthäufigkeit t1 MV: Geringes Monitoring t1 AV: Hyperaktivität t2	.16**	.12*	.15** (.17**)
UV: Konflikthäufigkeit t1 MV: Positives Elternverhalten t1 AV: Sozial-emotionale Fertigkeiten t2	-.17**	.24**	-.15** (-.19**)
UV: Konflikthäufigkeit t1 MV: Inkonsistenz t1 AV: Sozial-emotionale Fertigkeiten t2	.31**	-.26**	-.11 (-.19**)
UV: Streitverhalten t1 MV: Positives Elternverhalten t1 AV: Opp.-aggressives Verhalten t2	-.12*	-.13*	.15** (.17**)
UV: Streitverhalten t1 MV: Machtvolle Durchsetzung t1 AV: Opp.-aggressives Verhalten t2	.19**	.20**	.13* (.17**)
UV: Streitverhalten t1 MV: Inkonsistenz t1 AV: Opp.-aggressives Verhalten t2	.20**	.34**	.10 (.17**)

**Fortsetzung Tabelle 47. Mediatormodelle**

<b>Variablen</b>	<b>KV → EV (a)</b>	<b>EV → SV (b)</b>	<b>KV → SV (c)</b>
UV: Streitverhalten t1 MV: Körperliches Strafen t1 AV: Opp.-aggressives Verhalten t2	.16**	.27**	.13* (.17**)
UV: Streitverhalten t1 MV: Inkonsistenz t1 AV: Hyperaktivität t2	.20**	.31**	.18** (.24**)
UV: Streitverhalten t1 MV: Körperliches Strafen t1 AV: Hyperaktivität t2	.16**	.18**	.21** (.24**)
UV: Gemeinsamkeit/Kommunikation t1 MV: Positives Elternverhalten t1 AV: Sozial-emotionale Fertigkeiten t2	.18**	.24**	.14* (.19**)
UV: Gemeinsamkeit/Kommunikation t1 MV: Positives Elternverhalten t1 AV: Beziehungsfähigkeiten (Peers) t2	.18**	.16**	.12* (.15*)
UV: Positiv-konstruktives KV t1 MV: Positives Elternverhalten t1 AV: Sozial-emotionale Fertigkeiten t2	.27**	.25**	.06 (.12*)
UV: Aggression/Streit t1 MV: Inkonsistenz t1 AV: Beziehungsfähigkeiten (Peers) t2	.18**	-.32**	.17** (.12*)
UV: Aggression/Streit t1 MV: Involviertheit t1 AV: Beziehungsfähigkeiten (Peers) t2	.18**	.12*	.09 (.12*)
UV: Bilanzierung t1 MV: Inkonsistenz t1 AV: Hyperaktivität t2	.14*	.34**	.09 (.14*)
UV: Bilanzierung t1 MV: Geringes Monitoring t1 AV: Hyperaktivität t2	.12*	.13*	.12* (.14*)
UV: Bilanzierung t1 MV: Inkonsistenz t1 AV: Emotionale Auffälligkeiten t2	.14*	.26**	.09 (.12*)

**Fortsetzung Tabelle 47. Mediatormodelle**

Variablen	KV → EV (a)	EV → SV (b)	KV → SV (c)
UV: Resignation/Rückzug t1 MV: Inkonsistenz t1 AV: Opp.-aggressives Verhalten t2	.28**	.32**	.13* (.21**)
UV: Resignation/Rückzug t1 MV: Inkonsistenz t1 AV: Hyperaktivität t2	.28**	.33**	.07 (.16**)
UV: Resignation/Rückzug t1 MV: Inkonsistenz t1 AV: Unzufriedenheit mit SV t2 <sup>a</sup>	.28**	.26**	.06 (.13*)

*Anmerkungen.*  $N = 294$ . KV: Konfliktverhalten = unabhängige Variable (UV); EV: Erziehungsverhalten = Mediatorvariable (MV); SV: Sozialverhalten bzw. Schulanpassung = abhängige Variable (AV); a, b, c = Pfadkoeffizienten. c: Effekt der UV auf die AV ohne Berücksichtigung der MV in Klammern.

<sup>a</sup>  $n = 284-294$ .

\*  $p \leq .05$ ; \*\*  $p \leq .01$ .

Die von den Eltern zum ersten Messzeitpunkt berichtete Konflikthäufigkeit in der Partnerschaft steht in einem indirekten Zusammenhang mit oppositionell-aggressiven Verhaltensweisen der Kinder zum zweiten Messzeitpunkt, vermittelt über inkonsistentes sowie körperlich strafendes Erziehungsverhalten zu t1. Der direkte Zusammenhang zwischen Konflikthäufigkeit und oppositionell-aggressivem Verhalten ist jedoch auch weiterhin signifikant. Ein ähnliches Befundmuster ergibt sich für hyperaktives kindliches Problemverhalten: Der indirekte Pfad verläuft hier von der Konflikthäufigkeit über Inkonsistenz, körperliches Strafen sowie geringes Monitoring zu hyperaktivem Verhalten. Nur unter Einbezug inkonsistenten Elternverhaltens als Mediatorvariable wird der direkte Effekt der Konflikthäufigkeit nicht mehr signifikant. Häufige Konflikte in der Partnerschaft scheinen also das Erziehungsverhalten der Eltern nachteilig zu beeinflussen, destruktive Erziehungsstrategien wiederum oppositionell-aggressives sowie hyperaktives Problemverhalten der Kinder zu begünstigen. Überdies weist die Konflikthäufigkeit auch eine indirekte Beziehung zur sozialen Kompetenz (allgemeine sozial-emotionale Fertigkeiten) der Kinder auf, vermittelt über ein mit häufigen Konflikten einhergehendes wenig positives Elternverhalten sowie Inkonsistenz. Auch hier entfällt der direkte Zusammenhang zwischen Konflikthäufigkeit und geringen sozial-emotionalen Fertigkeiten der Kinder im Falle inkonsistenten Erziehungsverhaltens als Mediator.

Gemeinsamkeit/positive Kommunikation in der Partnerschaft sowie ein positiv-konstruktives Konfliktbewältigungsverhalten zu t1 stehen nicht nur direkt, sondern auch indirekt über positives Elternverhalten (ebenfalls zu t1) mit den allgemeinen sozial-emotionalen Fertigkeiten der Kinder zu t2 in Zusammenhang. Für Gemeinsamkeit/Kommunikation gilt dies zusätzlich für die zweite Facette sozial kompetenten Verhaltens (Fähigkeiten zur Bildung positiver Beziehungen zu Gleichaltrigen). Für positiv-konstruktives Konfliktverhalten in der Partnerschaft entfällt der direkte Pfad bei Aufnahme des Mediators. Dieses Ergebnismuster im Bereich konstruktiver Paar- und Eltern-Kind-Beziehungen lässt sich sowohl im Sinne der Spillover-Hypothese als auch der Hypothese emotionaler Verfügbarkeit der Eltern interpretieren: beide Beziehungen sind durch ein positives Klima gekennzeichnet, das den Eltern zudem ermöglicht, für ihre Kinder emotional verfügbar zu sein.

Betrachtet man die Modelle, die von den eher destruktiven Strategien der Konfliktbewältigung ausgehen, gibt es zwar Belege für beide Hypothesen der indirekten Vermittlung, weit mehr Modelle sprechen aber für die Hypothese eingeschränkter (emotionaler) Verfügbarkeit der Eltern angesichts von Partnerschaftskonflikten. Streitverhalten in der Partnerschaft weist neben der direkten eine indirekte Beziehung zu oppositionell-aggressiven sowie hyperaktiven Verhaltensweisen der Kinder auf, vermittelt über körperlich strafende Erziehungspraktiken, für oppositionell-aggressives Verhalten zusätzlich über elterliche Verhaltensweisen machtvoller Durchsetzung. Dieser Befund spiegelt ein insgesamt aggressiv geprägtes Familiensystem im Sinne der Spillover-Hypothese wieder. Daneben scheinen Partnerschaftskonflikte die Verfügbarkeit der Eltern für ihre Kinder einzuschränken, was sich in wenig positivem Elternverhalten, Inkonsistenz sowie geringem Monitoring äußert: Destruktives Streitverhalten in der Paarbeziehung geht über wenig positives Erziehungsverhalten sowie Inkonsistenz indirekt mit oppositionell-aggressivem Verhalten der Kinder einher, über Inkonsistenz außerdem mit hyperaktivem kindlichen Problemverhalten. Bei der Vorhersage oppositionell-aggressiven Verhaltens aus Streitverhalten sowie Inkonsistenz der Eltern wird der Regressionskoeffizient für Streitverhalten (und damit der direkte Pfad) nicht mehr signifikant. Neigen die Paare in Konfliktsituationen zum Bilanzieren von Ungerechtigkeit scheint dies indirekt über Inkonsistenz in der eigenen Erziehung mit Hyperaktivität sowie emotionalen Auffälligkeiten der Kinder ein halbes Jahr später einherzugehen. Der direkte Pfad entfällt in beiden Modellen bei Aufnahme des Mediators. Bilanzierung steht darüber hinaus über ein geringes Monitoring der Eltern mit hyperaktiven Verhaltensweisen der Kinder in Zusammenhang; hier besteht jedoch auch weiterhin ein direkter Pfad zwischen Bilanzierung und Hyperaktivität. Schließlich wir-

ken Resignation bzw. Rückzugsreaktionen der Eltern in Partnerschaftskonflikten über inkonsistentes Erziehungsverhalten auf oppositionell-aggressives und hyperaktives Kindverhalten sowie wahrgenommene Unzufriedenheit der Lehrer mit dem kindlichen Sozialverhalten. Der direkte Pfad zwischen Resignation bzw. Rückzug und oppositionell-aggressivem Verhalten ist auch nach Aufnahme der Mediatorvariable weiterhin signifikant.

Insgesamt fällt auf, dass eigenes inkonsistentes Verhalten der Eltern in einer Vielzahl der Modelle als Mediator wirkt, und dass die Aufnahme von Inkonsistenz als Mediatorvariable meist zu einer deutlicheren Verringerung des direkten Pfades zwischen Konfliktverhalten und kindlichem Sozialverhalten beiträgt.

Zwei Modelle überraschen in ihrem Ergebnis, beide gehen von aggressiv eskalierendem Konfliktbewältigungsverhalten der Eltern (Aggression/Streit) aus, für welches sich bereits bivariat eine positive Beziehung zu den Fähigkeiten der Kinder zur Bildung positiver Beziehungen zu Gleichaltrigen gezeigt hatte. Diese direkte Beziehung wird nicht mehr signifikant, wenn man die elterliche Involviertheit als Mediator hinzunimmt, tritt hingegen noch deutlicher hervor bei gleichzeitiger Berücksichtigung inkonsistenten Erziehungsverhaltens als Mediatorvariable. In diesem Modell ist statt einer Verringerung eine Erhöhung des entsprechenden Regressionskoeffizienten (Pfad c) festzustellen. Aggression/Streit würde demnach mit Inkonsistenz im eigenen Erziehungsverhalten, dieses wiederum mit einer niedrigeren sozialen Kompetenz verknüpft sein. Der indirekte Pfad entspricht somit den Erwartungen. Überraschend ist aber, dass aggressives Streitverhalten gleichzeitig auch weiterhin direkt mit sozial kompetentem Verhalten einhergeht. Betrachtet man das Modell mit elterlicher Involviertheit als Mediator eingehender, fällt auf, dass aggressiv eskalierendes Bewältigungsverhalten entgegen der Hypothese mit einer höheren Involviertheit in die Aktivitäten der Kinder assoziiert ist, diese wiederum mit sozial kompetentem Verhalten.

#### **6.4.1 Überprüfung indirekter Effekte – Dyadische Auswertung**

Auch die Überprüfung von Mediatoreffekten kann mittels dyadischer Methoden erfolgen. Die Angaben von Paaren sind in der Regel nicht unabhängig voneinander, was bei den Auswertungen berücksichtigt werden sollte. Eine Analysetechnik, die in diesem Zusammenhang Anwendung findet, ist das Akteur-Partner-Interdependenz-Modell (APIM; siehe z.B. Kenny, Kashy & Cook, 2006).

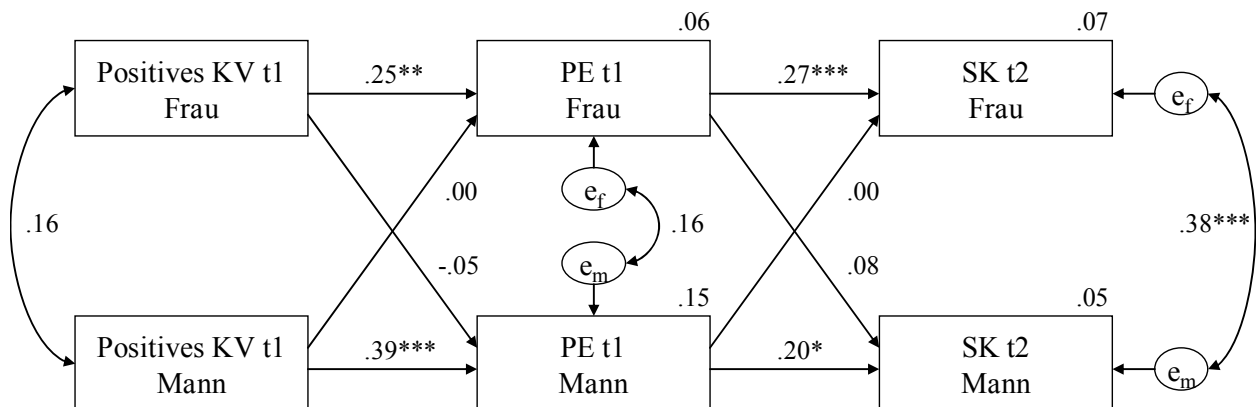


Ledermann und Bodenmann (2006) schlagen eine Erweiterung des Akteur-Partner-Interdependenz-Modells zur Analyse von Mediatoreffekten bei dyadischen Daten vor – das Akteur-Partner-Mediator-Modell. Das Akteur-Partner-Mediator-Modell (APMeM) verknüpft das APIM mit der Konzeption von Mediatorvariablen nach Baron und Kenny (1986). „Das Modell setzt sich zusammen aus zwei endogenen, zwei exogenen und zwei Mediatorvariablen, die zwischen den endogenen und exogenen liegen, sowie vier Fehlervariablen, zwischen denen paarweise jeweils eine Kovarianzverbindung vorgesehen ist.“ (Ledermann & Bodenmann, 2006, S. 31). Weiter geben die Autoren folgende Empfehlung zum analysestrategischen Vorgehen (S. 32): „Beim APMeM empfiehlt sich zu prüfen, ob das Modell ohne die vier direkten Effekte zwischen den exogenen und endogenen Variablen besser ist als dasselbe Modell mit diesen Pfaden. Dazu ist das APMeM ohne diese Effekte einmal mit dem APMeM unter Einbezug der beiden direkten Akteureffekten zu vergleichen und einmal mit dem APMeM unter Einbezug der beiden direkten Partnereffekten zwischen den exogenen und endogenen Variablen.“

Mit Hilfe des Akteur-Partner-Mediator-Modells soll der Zusammenhang zwischen dem partnerschaftlichen Konfliktverhalten der Eltern und dem Sozialverhalten der Kinder mit dem Erziehungsverhalten der Eltern als Mediator strukturanalytisch überprüft werden. Die Berechnungen wurden mit dem Programm AMOS 7.0 (Analysis of Moment Structures) durchgeführt. Als Maße der Modellanpassung wurden in Anlehnung an Ledermann und Bodenmann (2006)  $\chi^2$ , CFI sowie RMSEA und PCLOSE gewählt. Hu und Bentler (1999) empfehlen zur Beurteilung der Modellgüte einen Cutoff-Wert von .95 für CFI, einen Cutoff-Wert von .06 für RMSEA. „Der PCLOSE prüft die Nullhypothese, dass der Populations-RMSEA nicht größer ist als .05; die Hypothese ist verifiziert, wenn  $PCLOSE > .05$ .“ (Ledermann & Bodenmann, 2006, S. 36).

Exemplarisch wird die Beziehung zwischen einem positiv-konstruktiven Konfliktbewältigungsverhalten der Eltern und den allgemeinen sozial-emotionalen Fertigkeiten der Kinder mit positivem Elternverhalten als Mediator analysiert. Dieses Modell wurde ausgewählt, da es ein Beispiel für positive Prozesse im Bereich von Partnerschaftskonflikten darstellt und aufgrund der vorangegangenen Analysen, die auf eine vollständige Vermittlung über das Erziehungsverhalten hindeuten. Alle drei Variablen wurden jeweils von beiden Elternteilen eingeschätzt. Abbildung 4 zeigt das Akteur-Partner-Mediator-Modell ohne direkte Pfade zwischen dem positiven Konfliktverhalten und der sozialen Kompetenz der Kinder. Dieses Modell mit

vier Freiheitsgraden weist einen guten Modellfit auf:  $\chi^2 [4, n = 147] = 2.20, p = .698$ ; CFI = 1.00; RMSEA = .00; PCLOSE = .816. In einem nächsten Schritt wird geprüft, ob das dargestellte einfache Modell besser ist als ein Modell mit direkten Pfaden zwischen dem positiven Konfliktverhalten und der sozialen Kompetenz der Kinder. Dazu wird, gemäß des von Ledermann und Bodenmann (2006) empfohlenen Vorgehens (siehe oben), das Modell einmal mit den Akteurpfaden und einmal mit den Partnerpfaden zwischen dem positiven Konfliktverhalten und der sozialen Kompetenz ergänzt, wodurch sich die Zahl der Freiheitsgrade um zwei reduziert. „Unter der Voraussetzung der Gültigkeit (Modellanpassungsgüte) des Modells mit zwei Freiheitsgraden kann ein Modellvergleich zwischen diesem übergeordneten Modell mit zwei Freiheitsgraden und dem eingebetteten Modell mit vier Freiheitsgraden ... durchgeführt werden.“ (Ledermann & Bodenmann, 2006, S. 36f.).



**Abbildung 4. Akteur-Partner-Mediator-Modell – Positives Konfliktverhalten.**

*Anmerkungen.* Bei den angegebenen Werten handelt es sich um standardisierte Koeffizienten. Die Werte über den Rechtecken stehen für die erklärten Varianzen. KV = Konfliktverhalten, PE = Positives Elternverhalten, SK = Soziale Kompetenz (allgemeine sozial-emotionale Fertigkeiten).

\*  $p \leq .05$ ; \*\*  $p \leq .01$ , \*\*\*  $p \leq .001$ .

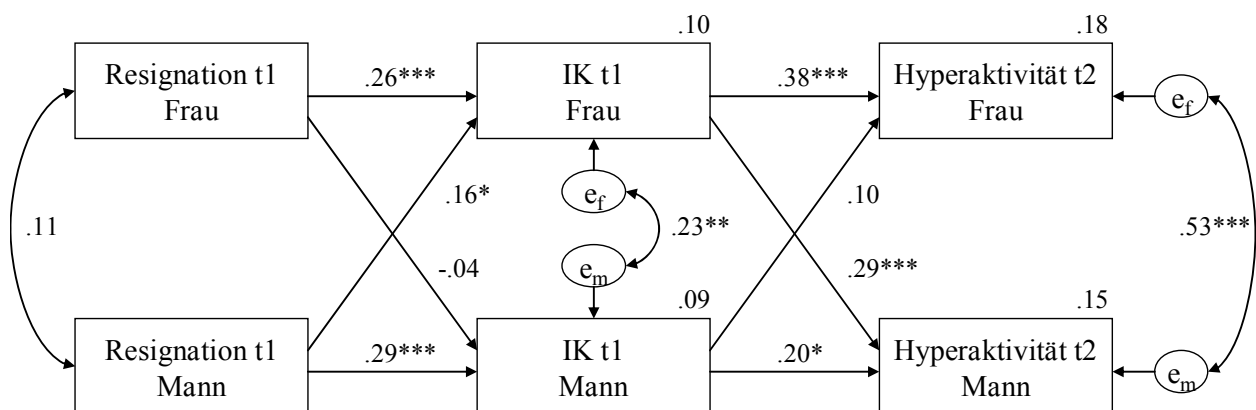
Das Modell mit den beiden Akteureffekten besitzt ebenfalls einen guten Modellfit:  $\chi^2 [2, n = 147] = .60, p = .742$ ; CFI = 1.00; RMSEA = .00; PCLOSE = .811. Der  $\chi^2$ -Differenztest spricht jedoch dafür, das abgebildete einfachere Modell mit vier Freiheitsgraden dem komplexeren Modell mit den direkten Akteureffekten vorzuziehen ( $\chi^2_{diff} [2, n = 147] = 1.61, p = .448$ ). „Der  $\chi^2$ -Differenztest prüft die Nullhypothese, dass die beiden Modelle sich in ihrer Anpassungsgüte nicht unterscheiden. Bei nicht signifikanter Differenz ( $p > .05$ ) ist das eingebettete, restriktivere Modell mit weniger freien Parametern dem übergeordneten Modell vorzuziehen. Bei signifikanter Differenz ( $p \leq .05$ ) ist das übergeordnete, weniger restriktive Modell mit

weniger Freiheitsgraden beizubehalten.“ (Ledermann & Bodenmann, 2006, S. 37). Zudem sind die Pfadkoeffizienten der Akteureffekte zwischen dem positiven Konfliktverhalten und der sozialen Kompetenz mit .03 bei den Müttern und .10 bei den Vätern nicht signifikant. Ein ähnliches, noch etwas deutlicheres Ergebnis erhält man für das Modell mit den beiden Partnereffekten. Die Modellgüte ist auch hier als gut zu bewerten ( $\chi^2 [2, n = 147] = 1.50, p = .472$ ; CFI = 1.00; RMSEA = .00; PCLOSE = .587), der  $\chi^2$ -Differenztest unterstützt jedoch auch hier das einfachere Modell ( $\chi^2_{\text{diff}} [2, n = 147] = .70, p = .704$ ). Die Koeffizienten der beiden Partnereffekte sind nicht signifikant (Frau  $\rightarrow$  Mann: .06, Mann  $\rightarrow$  Frau: -.03).

Das in Abbildung 4 dargestellte Pfadmodell besitzt ausschließlich signifikante Akteureffekte zwischen den Variablen und keine bedeutsamen Partnereffekte. Zum Vergleich kann zusätzlich das klassische Akteur-Partner-Interdependenz-Modell ohne Einbezug der Mediatorvariablen betrachtet werden. Im APIM klärt positives Konfliktverhalten hinsichtlich der sozialen Kompetenz der Kinder 1% der Varianz im Urteil der Mütter, 3% im Urteil der Väter auf. Sowohl die Akteur- (Frau: .12, Mann: .15) als auch die Partnereffekte (Frau  $\rightarrow$  Mann: .07, Mann  $\rightarrow$  Frau: .00) zwischen positivem Konfliktverhalten und sozialer Kompetenz sind nicht signifikant.

Die Beziehungen zwischen Resignation bzw. Rückzugsreaktionen der Eltern in Konfliktsituationen, Inkonsistenz im eigenen Erziehungsverhalten und hyperaktiven Verhaltensweisen der Kinder sind in Abbildung 5 wiedergegeben. Das dargestellte Akteur-Partner-Mediator-Modell ohne direkte Pfade zwischen Resignation bzw. Rückzug und Hyperaktivität der Kinder weist einen guten Modellfit auf:  $\chi^2 [4, n = 147] = 3.01, p = .556$ ; CFI = 1.00; RMSEA = .00; PCLOSE = .709. Die Güte des Modells mit den beiden Akteureffekten ( $\chi^2 [2, n = 147] = 1.13, p = .568$ ; CFI = 1.00; RMSEA = .00; PCLOSE = .671) ist ebenfalls als gut zu bewerten, nach dem  $\chi^2$ -Differenztest ist aber das sparsamere Modell zu präferieren ( $\chi^2_{\text{diff}} [2, n = 147] = 1.88, p = .391$ ). Die Pfadkoeffizienten der Akteureffekte sind mit .05 bei den Müttern und .08 bei den Vätern nicht signifikant. In die gleiche Richtung deutet der Vergleich mit dem Modell mit den beiden Partnereffekten (Modellgüte:  $\chi^2 [2, n = 147] = 2.32, p = .314$ ; CFI = .997; RMSEA = .033; PCLOSE = .436;  $\chi^2$ -Differenztest:  $\chi^2_{\text{diff}} [2, n = 147] = .691, p = .708$ ). Beide Partnereffekte sind nicht signifikant (Frau  $\rightarrow$  Mann: -.05, Mann  $\rightarrow$  Frau: .01).

Neben den signifikanten Akteureffekten sind in Abbildung 5 zwei signifikante Partnereffekte zu erkennen. Danach scheinen Resignation bzw. Rückzugsreaktionen der Väter angesichts von Partnerschaftskonflikten nicht nur zu Inkonsistenz im eigenen Erziehungsverhalten zu führen, sondern darüber hinaus auch zu inkonsistentem Verhalten der Mütter. Inkonsistenz der Mütter wiederum begünstigt hyperaktives Problemverhalten der Kinder nach Einschätzung beider Elternteile. Im klassischen APIM klärt ein durch Resignation und Rückzug bestimmtes Konfliktverhalten hinsichtlich hyperaktiver Verhaltensweisen der Kinder 4% der Varianz im Urteil der Mütter, 5% im Urteil der Väter auf. Einzig der Akteureffekt bei den Vätern mit .21 ist signifikant ( $p \leq .01$ ).



**Abbildung 5. Akteur-Partner-Mediator-Modell – Resignation bzw. Rückzug.**

*Anmerkungen.* Bei den angegebenen Werten handelt es sich um standardisierte Koeffizienten. Die Werte über den Rechtecken stehen für die erklärten Varianzen. IK = Inkonsistenz.

\*  $p \leq .05$ ; \*\*  $p \leq .01$ , \*\*\*  $p \leq .001$ .

## 6.5 Regressionsanalysen

In diesem Abschnitt sollen die zentralen Variablen mittels multipler linearer Regressionsanalysen statistisch vorhergesagt werden. Zunächst wird das Sozialverhalten bzw. die Schulanpassung der Kinder zum zweiten Messzeitpunkt aus dem Konfliktbewältigungsverhalten der Eltern zum ersten Messzeitpunkt (6.5.1), anschließend aus dem elterlichen Erziehungsverhalten zum ersten Messzeitpunkt vorhergesagt (6.5.2). Als abhängige Variable (Kriterium) dienen die jeweiligen Skalen zum Sozialverhalten bzw. die Items zur Schulanpassung der Kinder. Das regressionsanalytische Vorgehen sah dabei wie folgt aus: In einen ersten Block wur-

de zum einen die entsprechende Skala zum Sozialverhalten der Kinder zu t1 als Autoregressor nach der Einschussmethode aufgenommen, zusätzlich die Skala zur Kontrolle sozialer Erwünschtheit (t2). In einen zweiten Block gingen dann die Skalen der jeweiligen Prädiktoren getrennt für die einzelnen Fragebögen ein; hier wurde die Methode der schrittweisen Selektion gewählt. Erwies sich der Einfluss der sozialen Erwünschtheit bei Prüfung des Regressionskoeffizienten als nicht signifikant, wurde die Regressionsvorhersage ohne diese Skala wiederholt. Bei Signifikanz wurde die Skala zur sozialen Erwünschtheit als Kontrollvariable in die Regressionsgleichung aufgenommen. Die Autoregression, d.h. die Aufnahme der jeweiligen Skala zum kindlichen Sozialverhalten zu t1 im ersten Block, erlaubt eine Aussage darüber zu treffen, inwiefern das partnerschaftliche Konfliktverhalten bzw. das Erziehungsverhalten der Eltern über die Stabilität des kindlichen Sozialverhaltens hinaus einen Vorhersagebeitrag liefern. Dem gleichen Vorgehen folgend, wird in einem weiteren Punkt (6.5.3) das Erziehungsverhalten zum zweiten Messzeitpunkt aus dem Sozialverhalten bzw. der Schulanpassung der Kinder zum ersten Messzeitpunkt vorhergesagt. Dies dient dem Ziel, die Frage nach der Richtung der Beeinflussung zwischen elterlichem Erziehungsverhalten und kindlicher Anpassung weiter aufzuklären. Zuletzt wird die Beziehung zwischen Erziehung und Sozialverhalten der Kinder strukturanalytisch überprüft (6.5.4).

### **6.5.1 Vorhersage des Sozialverhaltens der Kinder aus dem Konfliktverhalten**

Zunächst wird die Konflikthäufigkeit als Prädiktor für die einzelnen Skalen zum Sozialverhalten der Kinder betrachtet. Unter Berücksichtigung der Stabilität des kindlichen Verhaltens erlaubt die Konflikthäufigkeit lediglich eine Vorhersage der allgemeinen sozial-emotionalen Fertigkeiten der Kinder zu t2. Tabelle 48 zeigt die Ergebnisse der entsprechenden Regressionsanalyse.

Dem Modell zufolge können die sozial-emotionalen Fertigkeiten der Kinder zum zweiten Messzeitpunkt durch eine entsprechende Kompetenz zum ersten Messzeitpunkt und darüber hinaus zusätzlich durch eine niedrigere Konflikthäufigkeit vorhergesagt werden. Der Vorhersagebeitrag der Konflikthäufigkeit ist allerdings sehr gering. Insgesamt klärt das Modell 47% der Gesamtvarianz auf, wobei der größte Anteil auf die Stabilität kindlichen Verhaltens entfällt.

**Tabelle 48. Vorhersage sozial-emotionaler Fertigkeiten zu t2 aus der Konflikthäufigkeit**

Prädiktor	Beta	<i>t</i>	<i>p</i> <sup>a</sup>	<i>R</i> <sup>2</sup> -Change <sup>b</sup>	<i>F</i>	<i>df</i>	<i>R</i> <sup>2</sup> <sub>ges.</sub> <sup>c</sup>
Sozial-emotionale Fertigkeiten t1	.66	15.29	.000	.458			
Konflikt- häufigkeit t1	-.09	-1.97	.050	.007			
					126.76	2, 291	.47 (.46)

Anmerkungen. *N* = 294.

<sup>a</sup> *p*: empirisch ermitteltes Signifikanzniveau von *t*. <sup>b</sup> Veränderung in *R*<sup>2</sup> durch den jeweiligen Prädiktor zum Zeitpunkt seiner Aufnahme in das Modell. <sup>c</sup> Anteil der durch das Modell aufgeklärten Varianz, wobei in Klammern das korrigierte *R*<sup>2</sup> steht.

Die Tabellen 49 bis 52 zeigen die Ergebnisse der Regressionsanalysen der einzelnen Skalen zum kindlichen Sozialverhalten auf die folgenden Variablen (Skalen des Partnerschaftsfragebogens): Streitverhalten, Zärtlichkeit sowie Gemeinsamkeit/Kommunikation.

Oppositionell-aggressives Verhalten der Kinder zum zweiten Messzeitpunkt lässt sich neben dem Autoregressor durch Streitverhalten sowie Zärtlichkeit in der Partnerschaft zum ersten Messzeitpunkt vorhersagen. Zusätzlich spielt bei der Vorhersage die Tendenz zu sozial erwünschten Antworten eine Rolle: Je eher die befragten Eltern zu sozialer Erwünschtheit neigen, desto weniger oppositionell-aggressive Verhaltensweisen ihrer Kinder berichten sie.

**Tabelle 49. Vorhersage oppositionell-aggressiven Verhaltens zu t2 aus den Skalen des PFB**

Prädiktor	Beta	<i>t</i>	<i>p</i> <sup>a</sup>	<i>R</i> <sup>2</sup> -Change <sup>b</sup>	<i>F</i>	<i>df</i>	<i>R</i> <sup>2</sup> <sub>ges.</sub> <sup>c</sup>
Opp.-aggressives Verhalten t1	.77	21.64	.000				
Soziale Erwünschtheit t2	-.08	-2.39	.018	.633			
Streitverhalten t1	.10	2.66	.008	.006			
Zärtlichkeit t1	.07	1.97	.050	.005			
					130.27	4, 289	.64 (.64)

Anmerkungen. *N* = 294.

<sup>a</sup> *p*: empirisch ermitteltes Signifikanzniveau von *t*. <sup>b</sup> Veränderung in *R*<sup>2</sup> durch den jeweiligen Prädiktor zum Zeitpunkt seiner Aufnahme in das Modell. <sup>c</sup> Anteil der durch das Modell aufgeklärten Varianz, wobei in Klammern das korrigierte *R*<sup>2</sup> steht.

Das Modell klärt insgesamt 64% der Gesamtvarianz auf. Überraschend ist das positive Regressionsgewicht für den Ausdruck von Zärtlichkeit in der Partnerschaft; diese positive Beziehung findet sich auf der Ebene der bivariaten Zusammenhänge nicht wieder.

Hyperaktive Verhaltensweisen der Kinder sowie wenig Gemeinsamkeit bzw. positive Kommunikation in der Partnerschaft zu t1 sagen hyperaktives kindliches Verhalten ein halbes Jahr später vorher. Durch das Modell werden 56% der Gesamtvarianz aufgeklärt.

**Tabelle 50. Vorhersage hyperaktiven Verhaltens zu t2 aus den Skalen des PFB**

Prädiktor	Beta	<i>t</i>	<i>p</i> <sup>a</sup>	<i>R</i> <sup>2</sup> -Change <sup>b</sup>	<i>F</i>	<i>df</i>	<i>R</i> <sup>2</sup> <sub>ges.</sub> <sup>c</sup>
Hyperaktivität t1	.71	18.00	.000	.537			
Gemeinsamkeit t1	-.14	-3.59	.000	.020			
					182.57	2, 291	.56 (.55)

Anmerkungen. *N* = 294.

<sup>a</sup> *p*: empirisch ermitteltes Signifikanzniveau von *t*. <sup>b</sup> Veränderung in *R*<sup>2</sup> durch den jeweiligen Prädiktor zum Zeitpunkt seiner Aufnahme in das Modell. <sup>c</sup> Anteil der durch das Modell aufgeklärten Varianz, wobei in Klammern das korrigierte *R*<sup>2</sup> steht.

Die Skala „Gemeinsamkeit/Kommunikation“ zum ersten Messzeitpunkt leistet ebenfalls einen Beitrag zur Vorhersage der allgemeinen sozialen und emotionalen Fertigkeiten der Kinder zum zweiten Messzeitpunkt: Je sozial kompetenter die Eltern ihre Kinder zu t1 einschätzen und je mehr Gemeinsamkeit bzw. positive Kommunikation in der Partnerschaft sie angeben, desto sozial kompetenter beurteilen sie ihre Kinder zu t2. Die Varianzaufklärung durch dieses Modell beträgt 47%.

**Tabelle 51. Vorhersage sozial-emotionaler Fertigkeiten zu t2 aus den Skalen des PFB**

Prädiktor	Beta	<i>t</i>	<i>p</i> <sup>a</sup>	<i>R</i> <sup>2</sup> -Change <sup>b</sup>	<i>F</i>	<i>df</i>	<i>R</i> <sup>2</sup> <sub>ges.</sub> <sup>c</sup>
Sozial-emotionale Fertigkeiten t1	.66	15.35	.000	.458			
Gemeinsamkeit t1	.09	2.09	.038	.008			
					127.20	2, 291	.47 (.46)

Anmerkungen. *N* = 294.

<sup>a</sup> *p*: empirisch ermitteltes Signifikanzniveau von *t*. <sup>b</sup> Veränderung in *R*<sup>2</sup> durch den jeweiligen Prädiktor zum Zeitpunkt seiner Aufnahme in das Modell. <sup>c</sup> Anteil der durch das Modell aufgeklärten Varianz, wobei in Klammern das korrigierte *R*<sup>2</sup> steht.

Bei der Vorhersage der schulischen Belastung der Kinder zu t2 ergibt sich ein weiterer unerwarteter Befund, in diesem Fall für die Skala „Gemeinsamkeit/Kommunikation“: Je höher die von den Eltern wahrgenommene schulische Belastung der Kinder sowie die in der Partnerschaft erlebte Gemeinsamkeit/positive Kommunikation zu t1 ausfällt, desto mehr schulische Belastung ihrer Kinder berichten die Eltern zu t2. Das Modell klärt 34% der Gesamtvarianz auf. Möglicherweise lässt sich dieses Ergebnis auf die Vater-Tochter-Dyade zurückführen, für die auf der bivariaten Ebene ebenfalls eine signifikant positive Beziehung zwischen Gemeinsamkeit/Kommunikation und schulischer Belastung zu beobachten war.

**Table 52. Vorhersage der schulischen Belastung zu t2 aus den Skalen des PFB**

Prädiktor	Beta	<i>t</i>	<i>p</i> <sup>a</sup>	<i>R</i> <sup>2</sup> -Change <sup>b</sup>	<i>F</i>	<i>df</i>	<i>R</i> <sup>2</sup> <sub>ges.</sub> <sup>c</sup>
Schulische Belastung t1	.58	11.76	.000	.328			
Gemeinsamkeit t1	.12	2.43	.016	.014			
					71.47	2, 275	.34 (.34)

Anmerkungen. *n* = 278.

<sup>a</sup> *p*: empirisch ermitteltes Signifikanzniveau von *t*. <sup>b</sup> Veränderung in *R*<sup>2</sup> durch den jeweiligen Prädiktor zum Zeitpunkt seiner Aufnahme in das Modell. <sup>c</sup> Anteil der durch das Modell aufgeklärten Varianz, wobei in Klammern das korrigierte *R*<sup>2</sup> steht.

Die Tabellen 53 bis 56 zeigen die Ergebnisse der Regressionsanalysen der einzelnen Skalen zum kindlichen Sozialverhalten auf die folgenden Variablen (Skalen des Fragebogens zur Erfassung des partnerschaftlichen Konfliktbewältigungsverhaltens): positiv-konstruktives Verhalten, Aggression/Streit, Bilanzierung von Ungerechtigkeit, Resignation/Rückzug, Vermeidung, Selbstaufwertung/Ablenkung sowie Aktivierung sozialer Unterstützung.

**Table 53. Vorhersage hyperaktiven Verhaltens zu t2 aus den Skalen des PKV**

Prädiktor	Beta	<i>t</i>	<i>p</i> <sup>a</sup>	<i>R</i> <sup>2</sup> -Change <sup>b</sup>	<i>F</i>	<i>df</i>	<i>R</i> <sup>2</sup> <sub>ges.</sub> <sup>c</sup>
Hyperaktivität t1	.73	18.29	.000	.537			
Bilanzierung t1	.08	2.11	.036	.007			
					173.42	2, 291	.54 (.54)

Anmerkungen. *N* = 294.

<sup>a</sup> *p*: empirisch ermitteltes Signifikanzniveau von *t*. <sup>b</sup> Veränderung in *R*<sup>2</sup> durch den jeweiligen Prädiktor zum Zeitpunkt seiner Aufnahme in das Modell. <sup>c</sup> Anteil der durch das Modell aufgeklärten Varianz, wobei in Klammern das korrigierte *R*<sup>2</sup> steht.



Hyperaktive Verhaltensweisen sowie emotionale Auffälligkeiten der Kinder zum zweiten Messzeitpunkt lassen sich neben den entsprechenden Autoregressoren durch die von den Eltern zum ersten Messzeitpunkt berichtete Konfliktbewältigungsstrategie des Bilanzierens von Ungerechtigkeit in der Partnerschaft vorhersagen. Durch die Modelle werden insgesamt 54% bzw. 53% der Gesamtvarianz aufgeklärt.

**Tabelle 54. Vorhersage emotionaler Auffälligkeiten zu t2 aus den Skalen des PKV**

Prädiktor	Beta	<i>t</i>	<i>p</i> <sup>a</sup>	<i>R</i> <sup>2</sup> -Change <sup>b</sup>	<i>F</i>	<i>df</i>	<i>R</i> <sup>2</sup> <sub>ges.</sub> <sup>c</sup>
Emotionale Auffälligkeiten t1	.72	17.88	.000	.522			
Bilanzierung t1	.09	2.31	.022	.009			
					164.52	2, 291	.53 (.53)

Anmerkungen. *N* = 294.

<sup>a</sup> *p*: empirisch ermitteltes Signifikanzniveau von *t*. <sup>b</sup> Veränderung in *R*<sup>2</sup> durch den jeweiligen Prädiktor zum Zeitpunkt seiner Aufnahme in das Modell. <sup>c</sup> Anteil der durch das Modell aufgeklärten Varianz, wobei in Klammern das korrigierte *R*<sup>2</sup> steht.

Positiv-konstruktives Konfliktbewältigungsverhalten der Eltern zu t1 trägt zusätzlich zum entsprechenden Kindverhalten zu t1 zur Vorhersage kindlicher Fähigkeiten zur Bildung positiver Beziehungen zu Gleichaltrigen zu t2 bei, allerdings nicht wie angenommen mit positivem Regressionsgewicht, sondern mit negativem. Je mehr positiv-konstruktives Verhalten in Konfliktsituationen die Eltern also zu t1 angeben, desto weniger sozial kompetent beurteilen sie ihre Kinder zu t2. Die Varianzaufklärung durch dieses Modell beträgt 50%.

**Tabelle 55. Vorhersage der Fähigkeiten zur Bildung positiver Beziehungen zu Gleichaltrigen zu t2 aus den Skalen des PKV**

Prädiktor	Beta	<i>t</i>	<i>p</i> <sup>a</sup>	<i>R</i> <sup>2</sup> -Change <sup>b</sup>	<i>F</i>	<i>df</i>	<i>R</i> <sup>2</sup> <sub>ges.</sub> <sup>c</sup>
Beziehungsfähigkeiten t1	.71	17.05	.000	.493			
Positiv-konstruktiv t1	-.09	-2.05	.041	.007			
					145.38	2, 291	.50 (.50)

Anmerkungen. *N* = 294.

<sup>a</sup> *p*: empirisch ermitteltes Signifikanzniveau von *t*. <sup>b</sup> Veränderung in *R*<sup>2</sup> durch den jeweiligen Prädiktor zum Zeitpunkt seiner Aufnahme in das Modell. <sup>c</sup> Anteil der durch das Modell aufgeklärten Varianz, wobei in Klammern das korrigierte *R*<sup>2</sup> steht.

Resignation bzw. Rückzugsreaktionen der Eltern schließlich liefern einen Vorhersagebeitrag zur Schulanpassung der Kinder ein halbes Jahr später, genauer zur Vorhersage der von den Eltern berichteten Unzufriedenheit der Lehrpersonen mit dem Sozialverhalten der Kinder. Dieses Modell klärt einschließlich der Autoregression 23% der Gesamtvarianz auf.

**Table 56. Vorhersage der Unzufriedenheit der Lehrpersonen mit dem kindlichen Sozialverhalten zu t2 aus den Skalen des PKV**

Prädiktor	Beta	<i>t</i>	<i>p</i> <sup>a</sup>	<i>R</i> <sup>2</sup> -Change <sup>b</sup>	<i>F</i>	<i>df</i>	<i>R</i> <sup>2</sup> <sub>ges.</sub> <sup>c</sup>
Unzufriedenheit t1	.46	8.65	.000	.218			
Resignation t1	.11	2.04	.043	.012			
					40.34	2, 271	.23 (.22)

Anmerkungen. *n* = 274.

<sup>a</sup> *p*: empirisch ermitteltes Signifikanzniveau von *t*. <sup>b</sup> Veränderung in *R*<sup>2</sup> durch den jeweiligen Prädiktor zum Zeitpunkt seiner Aufnahme in das Modell. <sup>c</sup> Anteil der durch das Modell aufgeklärten Varianz, wobei in Klammern das korrigierte *R*<sup>2</sup> steht.

### 6.5.2 Vorhersage des Sozialverhaltens der Kinder aus dem Erziehungsverhalten

Die Tabellen 57 bis 60 zeigen die Ergebnisse der Regressionsanalysen der einzelnen Skalen zum kindlichen Sozialverhalten auf die folgenden Variablen zum Erziehungsverhalten: Positives Elternverhalten, Verantwortungsbewusstes Elternverhalten, Machtvolle Durchsetzung, Inkonsistenz, Involviertheit, Körperliches Strafen sowie Geringes Monitoring.

Neben der Verhaltensstabilität sagen elterliche Inkonsistenz, machtvolle Durchsetzung sowie wenig positiv engagiertes Elternverhalten oppositionell-aggressives Verhalten der Kinder ein halbes Jahr später vorher. Durch das Modell werden 65% der Gesamtvarianz aufgeklärt.

**Tabelle 57. Vorhersage oppositionell-aggressiven Verhaltens zu t2 aus dem Erziehungsverhalten**

Prädiktor	Beta	<i>t</i>	<i>p</i> <sup>a</sup>	<i>R</i> <sup>2</sup> -Change <sup>b</sup>	<i>F</i>	<i>df</i>	<i>R</i> <sup>2</sup> <sub>ges.</sub> <sup>c</sup>
Opp.-aggressives Verhalten t1	.74	19.37	.000	.626			
Inkonsistenz t1	.10	2.68	.008	.011			
Machtvolle Durchsetzung t1	.08	2.23	.027	.005			
Positives EV t1	-.07	-2.07	.039	.005			
					132.75	4, 289	.65 (.64)

Anmerkungen. *N* = 294.

<sup>a</sup> *p*: empirisch ermitteltes Signifikanzniveau von *t*. <sup>b</sup> Veränderung in *R*<sup>2</sup> durch den jeweiligen Prädiktor zum Zeitpunkt seiner Aufnahme in das Modell. <sup>c</sup> Anteil der durch das Modell aufgeklärten Varianz, wobei in Klammern das korrigierte *R*<sup>2</sup> steht.

**Tabelle 58. Vorhersage sozial-emotionaler Fertigkeiten zu t2 aus dem Erziehungsverhalten**

Prädiktor	Beta	<i>t</i>	<i>p</i> <sup>a</sup>	<i>R</i> <sup>2</sup> -Change <sup>b</sup>	<i>F</i>	<i>df</i>	<i>R</i> <sup>2</sup> <sub>ges.</sub> <sup>c</sup>
Sozial-emotionale Fertigkeiten t1	.63	13.91	.000	.458			
Positives EV t1	.10	2.29	.023	.012			
Inkonsistenz t1	-.09	-2.07	.039	.008			
					88.64	3, 290	.48 (.47)

Anmerkungen. *N* = 294.

<sup>a</sup> *p*: empirisch ermitteltes Signifikanzniveau von *t*. <sup>b</sup> Veränderung in *R*<sup>2</sup> durch den jeweiligen Prädiktor zum Zeitpunkt seiner Aufnahme in das Modell. <sup>c</sup> Anteil der durch das Modell aufgeklärten Varianz, wobei in Klammern das korrigierte *R*<sup>2</sup> steht.

Die soziale Kompetenz der Kinder zum zweiten Messzeitpunkt lässt sich durch wenig inkonsistentes Erziehungsverhalten der Eltern zum ersten Messzeitpunkt vorhersagen (Tabelle 58 und 59), im Modell sozial-emotionaler Fertigkeiten leistet positiv engagiertes Elternverhalten einen zusätzlichen Vorhersagebeitrag. Die beiden Modelle klären einschließlich der jeweiligen Autoregression 48% bzw. 50% der Gesamtvarianz auf.

**Tabelle 59. Vorhersage der Fähigkeiten zur Bildung positiver Beziehungen zu Gleichaltrigen zu t2 aus dem Erziehungsverhalten**

Prädiktor	Beta	<i>t</i>	<i>p</i> <sup>a</sup>	<i>R</i> <sup>2</sup> -Change <sup>b</sup>	<i>F</i>	<i>df</i>	<i>R</i> <sup>2</sup> <sub>ges.</sub> <sup>c</sup>
Beziehungsfähigkeiten t1	.67	15.64	.000	.493			
Inkonsistenz t1	-.11	-2.49	.013	.011			
					147.32	2, 291	.50 (.50)

Anmerkungen. *N* = 294.

<sup>a</sup> *p*: empirisch ermitteltes Signifikanzniveau von *t*. <sup>b</sup> Veränderung in *R*<sup>2</sup> durch den jeweiligen Prädiktor zum Zeitpunkt seiner Aufnahme in das Modell. <sup>c</sup> Anteil der durch das Modell aufgeklärten Varianz, wobei in Klammern das korrigierte *R*<sup>2</sup> steht.

Geben die Eltern zum ersten Messzeitpunkt Unzufriedenheit der Lehrer mit dem kindlichen Sozialverhalten sowie inkonsistente Verhaltensweisen in ihrer eigenen Erziehung an, berichten sie zum zweiten Messzeitpunkt eher von Unzufriedenheit der Lehrpersonen. Durch dieses Modell werden 25% der Gesamtvarianz aufgeklärt.

**Tabelle 60. Vorhersage der Unzufriedenheit der Lehrpersonen mit dem kindlichen Sozialverhalten zu t2 aus dem Erziehungsverhalten**

Prädiktor	Beta	<i>t</i>	<i>p</i> <sup>a</sup>	<i>R</i> <sup>2</sup> -Change <sup>b</sup>	<i>F</i>	<i>df</i>	<i>R</i> <sup>2</sup> <sub>ges.</sub> <sup>c</sup>
Unzufriedenheit t1	.42	7.84	.000	.218			
Inkonsistenz t1	.18	3.30	.001	.030			
					44.63	2, 271	.25 (.24)

Anmerkungen. *n* = 274.

<sup>a</sup> *p*: empirisch ermitteltes Signifikanzniveau von *t*. <sup>b</sup> Veränderung in *R*<sup>2</sup> durch den jeweiligen Prädiktor zum Zeitpunkt seiner Aufnahme in das Modell. <sup>c</sup> Anteil der durch das Modell aufgeklärten Varianz, wobei in Klammern das korrigierte *R*<sup>2</sup> steht.

### 6.5.3 Vorhersage des Erziehungsverhaltens aus dem Sozialverhalten der Kinder

Um erste Hinweise auf die Frage nach der Richtung der Beeinflussung zwischen elterlichem Erziehungsverhalten und kindlichem Sozialverhalten zu erhalten, wird im Folgenden zusätzlich das Erziehungsverhalten der Eltern zum zweiten Messzeitpunkt aus dem Sozialverhalten bzw. der Schulanpassung der Kinder zum ersten Messzeitpunkt mittels multipler linearer Reg-

Regressionsanalysen statistisch vorhergesagt. Als abhängige Variable (Kriterium) dienen hier die jeweiligen Skalen zum Erziehungsverhalten.

Die Tabellen 61 bis 64 zeigen die Ergebnisse der Regressionsanalysen der einzelnen Skalen zum elterlichen Erziehungsverhalten auf die folgenden Variablen zum Sozialverhalten: Oppositionell-aggressives Verhalten, Hyperaktivität, Emotionale Auffälligkeiten, Allgemeine sozial-emotionale Fertigkeiten sowie Fähigkeiten zur Bildung positiver Beziehungen zu Gleichaltrigen.

Inkonsistente Verhaltensweisen der Eltern in der eigenen Erziehung zum zweiten Messzeitpunkt können durch ein entsprechendes Verhalten zum ersten Messzeitpunkt sowie zusätzlich in geringem Maße durch wenig allgemeine sozial-emotionale Fertigkeiten der Kinder vorhergesagt werden. Das Modell klärt 51% der Gesamtvarianz auf.

**Table 61. Vorhersage inkonsistenter Erziehung zu t2 aus dem Sozialverhalten**

Prädiktor	Beta	<i>t</i>	<i>p</i> <sup>a</sup>	<i>R</i> <sup>2</sup> -Change <sup>b</sup>	<i>F</i>	<i>df</i>	<i>R</i> <sup>2</sup> <sub>ges.</sub> <sup>c</sup>
Inkonsistenz t1	.68	15.92	.000	.504			
Sozial-emotionale Fertigkeiten t1	-.10	-2.44	.015	.010			
					153.53	2, 291	.51 (.51)

Anmerkungen. *N* = 294.

<sup>a</sup> *p*: empirisch ermitteltes Signifikanzniveau von *t*. <sup>b</sup> Veränderung in *R*<sup>2</sup> durch den jeweiligen Prädiktor zum Zeitpunkt seiner Aufnahme in das Modell. <sup>c</sup> Anteil der durch das Modell aufgeklärten Varianz, wobei in Klammern das korrigierte *R*<sup>2</sup> steht.

**Table 62. Vorhersage elterlicher Involviertheit zu t2 aus dem Sozialverhalten**

Prädiktor	Beta	<i>t</i>	<i>p</i> <sup>a</sup>	<i>R</i> <sup>2</sup> -Change <sup>b</sup>	<i>F</i>	<i>df</i>	<i>R</i> <sup>2</sup> <sub>ges.</sub> <sup>c</sup>
Involviertheit t1	.76	20.52	.000	.610			
Beziehungsfähigkeiten t1	.08	2.22	.027	.007			
					234.25	2, 291	.62 (.61)

Anmerkungen. *N* = 294.

<sup>a</sup> *p*: empirisch ermitteltes Signifikanzniveau von *t*. <sup>b</sup> Veränderung in *R*<sup>2</sup> durch den jeweiligen Prädiktor zum Zeitpunkt seiner Aufnahme in das Modell. <sup>c</sup> Anteil der durch das Modell aufgeklärten Varianz, wobei in Klammern das korrigierte *R*<sup>2</sup> steht.

Die Fähigkeiten der Kinder zur Bildung positiver Beziehungen zu Gleichaltrigen zu t1 leisten neben dem Autoregressor einen zusätzlichen Beitrag zur Vorhersage der elterlichen Involviertheit zum späteren Zeitpunkt. Das Modell klärt insgesamt 62% der Gesamtvarianz auf.

Hyperaktive Verhaltensweisen der Kinder zum ersten Messzeitpunkt sagen körperliches Strafen (Tabelle 63) sowie geringes Monitoring (Tabelle 64) in der Erziehung der Eltern zum zweiten Messzeitpunkt vorher. Die beiden Modelle klären einschließlich der jeweiligen Autoregression 38% bzw. 44% der Gesamtvarianz auf.

**Tabelle 63. Vorhersage körperlichen Strafens zu t2 aus dem Sozialverhalten**

Prädiktor	Beta	<i>t</i>	<i>p</i> <sup>a</sup>	<i>R</i> <sup>2</sup> -Change <sup>b</sup>	<i>F</i>	<i>df</i>	<i>R</i> <sup>2</sup> <sub>ges.</sub> <sup>c</sup>
Körperliches Strafen t1	.58	12.06	.000	.374			
Hyperaktivität t1	.11	2.24	.026	.011			
					91.05	2, 291	.38 (.38)

Anmerkungen. *N* = 294.

<sup>a</sup> *p*: empirisch ermitteltes Signifikanzniveau von *t*. <sup>b</sup> Veränderung in *R*<sup>2</sup> durch den jeweiligen Prädiktor zum Zeitpunkt seiner Aufnahme in das Modell. <sup>c</sup> Anteil der durch das Modell aufgeklärten Varianz, wobei in Klammern das korrigierte *R*<sup>2</sup> steht.

**Tabelle 64. Vorhersage geringen Monitorings zu t2 aus dem Sozialverhalten**

Prädiktor	Beta	<i>t</i>	<i>p</i> <sup>a</sup>	<i>R</i> <sup>2</sup> -Change <sup>b</sup>	<i>F</i>	<i>df</i>	<i>R</i> <sup>2</sup> <sub>ges.</sub> <sup>c</sup>
Geringes Monitoring t1	.63	14.07	.000	.419			
Hyperaktivität t1	.13	2.94	.004	.017			
					112.56	2, 291	.44 (.43)

Anmerkungen. *N* = 294.

<sup>a</sup> *p*: empirisch ermitteltes Signifikanzniveau von *t*. <sup>b</sup> Veränderung in *R*<sup>2</sup> durch den jeweiligen Prädiktor zum Zeitpunkt seiner Aufnahme in das Modell. <sup>c</sup> Anteil der durch das Modell aufgeklärten Varianz, wobei in Klammern das korrigierte *R*<sup>2</sup> steht.

Tabelle 65 schließlich zeigt das einzig relevante Ergebnis der Regressionsanalysen der einzelnen Skalen zum elterlichen Erziehungsverhalten auf die folgenden Variablen (Items) zur Schulanpassung (nach Angaben der Eltern): Schulische Belastung der Kinder, Unzufriedenheit der Lehrpersonen mit dem Sozialverhalten der Kinder.

Die von den Eltern berichtete Unzufriedenheit der Lehrpersonen mit dem Sozialverhalten der Kinder zu t1 leistet neben dem Autoregressor einen Beitrag zur Vorhersage körperlich strafender Erziehungspraktiken der Eltern zu t2. Das Modell klärt 36% der Gesamtvarianz auf.

**Tabelle 65. Vorhersage körperlichen Strafens zu t2 aus der Schulanpassung der Kinder**

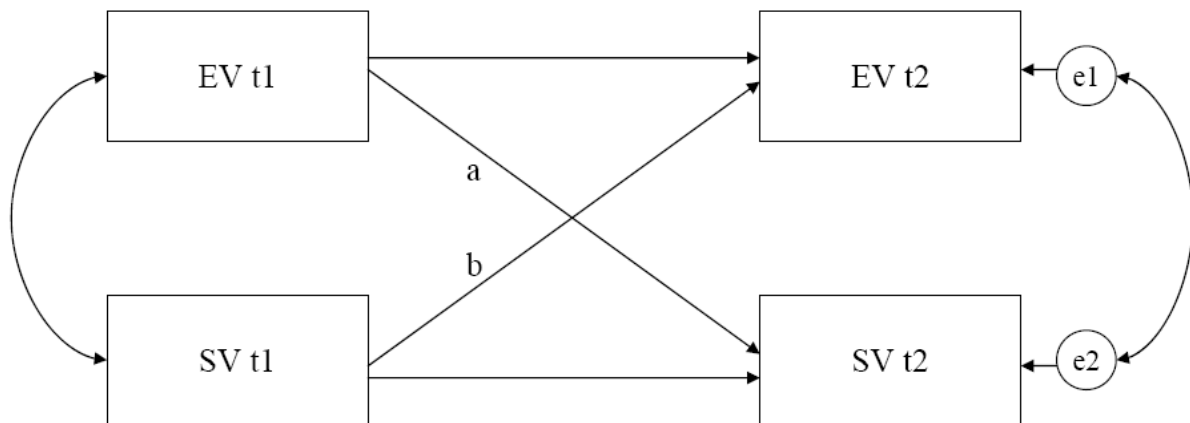
Prädiktor	Beta	<i>t</i>	<i>p</i> <sup>a</sup>	<i>R</i> <sup>2</sup> -Change <sup>b</sup>	<i>F</i>	<i>df</i>	<i>R</i> <sup>2</sup> <sub>ges.</sub> <sup>c</sup>
Körperliches Strafen t1	.57	11.53	.000	.351			
Unzufriedenheit t1	.12	2.34	.020	.013			
					77.12	2, 269	.36 (.36)

Anmerkungen. *n* = 272.

<sup>a</sup> *p*: empirisch ermitteltes Signifikanzniveau von *t*. <sup>b</sup> Veränderung in *R*<sup>2</sup> durch den jeweiligen Prädiktor zum Zeitpunkt seiner Aufnahme in das Modell. <sup>c</sup> Anteil der durch das Modell aufgeklärten Varianz, wobei in Klammern das korrigierte *R*<sup>2</sup> steht.

#### 6.5.4 Überprüfung kausaler Beziehungen

Für einige zentrale Variablen soll versucht werden, die Frage nach der Richtung der Beeinflussung zwischen elterlichem Erziehungsverhalten und kindlichem Sozialverhalten weiter aufzuklären. Dazu wurde das in Abbildung 6 dargestellte Modell verwendet. In diesem Modell sind die diagonal verlaufenden Pfade von zentraler Bedeutung, da diese den Einfluss des Erziehungsverhaltens zu t1 auf das Sozialverhalten zu t2, bereinigt um den Einfluss des Sozialverhaltens zu t1 (Pfad a) sowie den Einfluss des Sozialverhaltens zu t1 auf das Erziehungsverhalten zu t2, bereinigt um den Einfluss des Erziehungsverhaltens zu t1 (Pfad b) wiedergeben. Dieses übergeordnete Modell, das beide Pfade schätzt, kann mit vier verschiedenen hierarchisch untergeordneten Modellen verglichen werden: (1) Einfluss des Erziehungsverhaltens auf das Sozialverhalten ohne umgekehrten Einfluss (Pfad b gleich null), (2) Einfluss des Sozialverhaltens auf das Erziehungsverhalten ohne umgekehrten Einfluss (Pfad a gleich null), (3) beide Einflussrichtungen sind gleich (Pfad a gleich Pfad b) und (4) kein Einfluss (Pfad a und Pfad b gleich null).



**Abbildung 6. Allgemeines Modell zur Überprüfung kausaler Beziehungen.**

*Anmerkungen.* EV = Erziehungsverhalten, SV = Sozialverhalten; a, b = Pfadkoeffizienten.

Die Berechnungen wurden mit dem Programm AMOS 7.0 (Analysis of Moment Structures) durchgeführt. Als Maße der Modellanpassung wurden  $\chi^2/df$ , GFI, TLI, CFI sowie RMSEA gewählt. Hu und Bentler (1999) empfehlen zur Beurteilung der Modellgüte einen Cutoff-Wert von .95 für TLI und CFI, einen Cutoff-Wert von .06 für RMSEA. Nach den von Schermelleh-Engel, Moosbrugger und Müller (2003) zusammengestellten Empfehlungen für einen guten Modellfit sollte das Verhältnis  $\chi^2/df$  im Bereich zwischen 0 und 2 liegen, der GFI mindestens .95 betragen (für akzeptablen Fit mindestens .90). Grundsätzlich sind bei Pfadmodellen einfachere Modelle komplexeren Modellen vorzuziehen, wenn sie die Daten gleich gut oder besser erklären können. Zur Überprüfung hierarchischer Modelle kann der  $\chi^2$ -Differenztest herangezogen werden. Dieser prüft die Nullhypothese, dass sich die beiden hierarchischen Modelle in ihrer Anpassungsgüte nicht voneinander unterscheiden (Kline, 2005). Bei einem signifikanten Ergebnis sollte das übergeordnete komplexere Modell beibehalten werden. Für unsere Fragestellung ist es darüber hinaus sinnvoll, die vier beschriebenen, nicht-hierarchischen Modelle untereinander zu vergleichen. Als Entscheidungskriterium wird das Akaike Information Criterion (AIC) verwendet, wonach das Modell mit dem niedrigsten Wert als das beste gilt („within a set of competing nonhierarchical models, the one with the lowest value is preferred“; Kline, 2005, S.151).

Zunächst wurde die Beziehung zwischen inkonsistentem Erziehungsverhalten der Eltern und oppositionell-aggressivem Verhalten der Kinder analysiert. Der  $\chi^2$ -Differenztest vergleicht



jedes der vier verschiedenen, hierarchisch untergeordneten Modelle mit dem übergeordneten Modell (Default Model), in dem beide diagonal verlaufenden Pfade geschätzt werden. Ausgehend von den in Tabelle 66 ausgewiesenen Ergebnissen sind Modell 1 und 3 gegenüber dem komplexeren übergeordneten Modell zu präferieren. Ein Vergleich innerhalb der vier nicht-hierarchischen Modelle mittels des AIC zeigt, dass Modell (1) die Daten am Besten repräsentiert. Inkonsistenz der Eltern in ihrer Erziehung zum ersten Messzeitpunkt beeinflusst also oppositionell-aggressives Verhalten der Kinder ein halbes Jahr später. Die Modellgüte lässt sich wie folgt beschreiben:  $\chi^2/df = .70$ , GFI = 1.00, TLI = 1.00, CFI = 1.00, RMSEA = .00. Der standardisierte Pfadkoeffizient von Inkonsistenz auf oppositionell-aggressives Verhalten beträgt .11 ( $p \leq .01$ ).

**Tabelle 66. Vergleich der verschiedenen Wirkmodelle von Erziehungsverhalten und Sozialverhalten**

Modell	$\chi^2$ -Differenztest	AIC
Default Model		20.00
IK => OA (b = 0)	$\chi^2_{\text{diff}} [df = 1] = .70, p = .403$	<b>18.70</b>
IK <= OA (a = 0)	$\chi^2_{\text{diff}} [df = 1] = 8.36, p = .004$	26.36
IK <=> OA (a = b)	$\chi^2_{\text{diff}} [df = 1] = 2.04, p = .154$	20.04
IK <≠> OA (a = b = 0)	$\chi^2_{\text{diff}} [df = 2] = 9.35, p = .009$	25.35
Default Model		20.00
PE => SK (b = 0)	$\chi^2_{\text{diff}} [df = 1] = 2.25, p = .133$	20.25
PE <= SK (a = 0)	$\chi^2_{\text{diff}} [df = 1] = 6.67, p = .010$	24.67
PE <=> SK (a = b)	$\chi^2_{\text{diff}} [df = 1] = 1.05, p = .305$	<b>19.05</b>
PE <≠> SK (a = b = 0)	$\chi^2_{\text{diff}} [df = 2] = 9.33, p = .009$	25.33
Default Model		20.00
IK => SK (b = 0)	$\chi^2_{\text{diff}} [df = 1] = 5.91, p = .015$	23.91
IK <= SK (a = 0)	$\chi^2_{\text{diff}} [df = 1] = 5.71, p = .017$	23.71
IK <=> SK (a = b)	$\chi^2_{\text{diff}} [df = 1] = .00, p = 1.00$	<b>18.00</b>
IK <≠> SK (a = b = 0)	$\chi^2_{\text{diff}} [df = 2] = 11.94, p = .003$	27.94

*Anmerkungen.* N = 294. IK = Inkonsistenz, OA = oppositionell-aggressives Verhalten, PE = Positives Elternverhalten, SK = Soziale Kompetenz (Allgemeine sozial-emotionale Fertigkeiten); a, b = Pfadkoeffizienten.

Für die Beziehung zwischen positivem Elternverhalten und allgemeinen sozial-emotionalen Fertigkeiten der Kinder ist nach Inspektion des  $\chi^2$ -Differenztests sowie des AIC das Modell,

in dem beide Pfade gleichgesetzt werden, auszuwählen. Die Modellgüte lässt sich wie folgt beschreiben:  $\chi^2/df = 1.05$ , GFI = 1.00, TLI = 1.00, CFI = 1.00, RMSEA = .01. Der standardisierte Pfadkoeffizient von positivem Elternverhalten auf die allgemeinen sozial-emotionalen Fertigkeiten der Kinder beträgt .08 ( $p \leq .01$ ), derjenige von den sozial-emotionalen Fertigkeiten auf positives Elternverhalten .09 ( $p \leq .01$ ). In diesem Falle sollte also von einer ausgewogenen wechselseitigen Beziehung zwischen positivem Elternverhalten und sozial-emotionalen Fertigkeiten der Kinder ausgegangen werden. Gleiches gilt für Inkonsistenz der Eltern und sozial-emotionale Fertigkeiten der Kinder. Auch hier repräsentiert das Modell mit den gleichgesetzten diagonalen Pfaden die Daten am Besten. Die Modellgüte lässt sich wie folgt beschreiben:  $\chi^2/df = .00$ , GFI = 1.00, TLI = 1.01, CFI = 1.00, RMSEA = .00. Der standardisierte Pfadkoeffizient von Inkonsistenz auf die allgemeinen sozial-emotionalen Fertigkeiten der Kinder beträgt -.11 ( $p \leq .001$ ), derjenige von den sozial-emotionalen Fertigkeiten auf inkonsistentes Erziehungsverhalten -.10 ( $p \leq .001$ ).

## 6.6 Auswertungen in der Intensivstichprobe

Dieser Abschnitt fasst die in der Intensivstichprobe durchgeführten Analysen zusammen. In der Intensivstichprobe können neben den Daten beider Elternteile außerdem Angaben der Lehrpersonen zur Schulanpassung und Schulleistung der Kinder herangezogen werden. Anstrengung, Benehmen und Lernfortschritte der Kinder sowie die Frage „Wie glücklich ist das Kind?“ wurden von den Lehrkräften eingeschätzt ebenso wie die Leistungen der Kinder in den Fächern Deutsch, Mathe, Sport sowie Mensch Natur und Kultur (MeNuK). Mit den Lehrerdaten liegt also eine zusätzliche objektive Datenquelle vor.

Zunächst sollen die direkten Zusammenhänge zwischen dem Konfliktverhalten der Eltern in der Partnerschaft und der Schulanpassung sowie Schulleistung der Kinder aus Sicht der Lehrer betrachtet werden. Es wurden Partialkorrelationen berechnet, um den Einfluss der sozialen Erwünschtheit in den Angaben der Eltern zu kontrollieren. In Tabelle 67 sind die längsschnittlichen Zusammenhänge zwischen den Variablen zum Konfliktverhalten der Eltern (t1) und den Variablen zur Schulanpassung der Kinder (t2) dargestellt, in Tabelle 68 die längsschnittlichen Zusammenhänge zwischen den Variablen zum Konfliktverhalten der Eltern (t1) und den Variablen zur Schulleistung der Kinder (t2). Die Auswertungen in der Intensivstichprobe

folgen damit der in der Literatur zumeist untersuchten Einflussrichtung (zentrale Hypothesenrichtung).

**Tabelle 67. Längsschnittliche Zusammenhänge zwischen dem Konfliktverhalten der Eltern zu t1 und der Schulanpassung der Kinder aus Sicht der Lehrer zu t2**

Konfliktverhalten der Eltern t1		Schulanpassung der Kinder (Lehrer) t2			
		Anstrengung	Benehmen	Lernfortschritte	Wie glücklich?
Konflikthäufigkeit	Mütter	.03	.06	.11	.13
	Väter	.04	-.08	.07	-.02
<b>PFB t1</b>					
Streitverhalten	Mütter	-.07	-.05	-.06	.00
	Väter	.06	-.03	.06	-.06
Zärtlichkeit	Mütter	-.03	-.04	-.12	-.03
	Väter	-.14	-.03	<b>-.23*</b>	-.04
Gemeinsamkeit/ Kommunikation	Mütter	.02	.08	-.02	.04
	Väter	.01	.11	-.00	.03
Gesamtwert	Mütter	.03	.04	-.04	-.01
	Väter	-.09	.03	-.14	.02
<b>PKV t1</b>					
Positiv-konstruktiv	Mütter	.04	.01	.17	-.04
	Väter	.10	.16	.07	.05
Aggression/Streit	Mütter	.07	.05	.18	.17
	Väter	.06	.01	.07	.06
Bilanzierung/ Ungerechtigkeit	Mütter	.10	.02	-.06	.09
	Väter	.02	.04	.22	.13
Resignation/ Rückzug	Mütter	-.16	-.19	-.13	-.01
	Väter	-.17	<b>-.32*</b>	-.11	<b>-.31*</b>
Vermeidung	Mütter	-.10	<b>-.24*</b>	-.11	.09
	Väter	-.02	-.15	-.11	-.13
Selbstaufwertung/ Ablenkung	Mütter	.06	-.04	.00	.19
	Väter	-.04	-.07	<b>-.26*</b>	-.22
Soziale Unterstützung	Mütter	-.07	-.14	-.12	-.01
	Väter	.03	-.12	-.15	-.14

Anmerkungen.  $n = 53$ . Partialkorrelationen (soziale Erwünschtheit kontrolliert).

\*  $p \leq .05$ ; alle Tests einseitig.

Insgesamt lassen sich nur wenige direkte Zusammenhänge ausmachen, von denen zudem etwa die Hälfte in ihrer Richtung überrascht, insbesondere was die Schulleistungen betrifft. Zunächst zu den hypothesenkonformen Befunden: Berichten die Väter zum ersten Messzeitpunkt Resignation bzw. Rückzugsreaktionen in der Partnerschaft, schätzen die Lehrer das Benehmen der Kinder sowie die Frage „Wie glücklich ist das Kind?“ zum zweiten Messzeitpunkt niedriger ein. Vermeidungsstrategien der Mütter stehen ebenfalls in signifikant negativer Beziehung mit dem Benehmen der Kinder aus Sicht der Lehrer. Konfliktbewältigungsstrategien der Selbstaufwertung bzw. Ablenkung seitens der Väter zu t1 gehen mit geringeren Lernfortschritten der Kinder zu t2 einher. Hinsichtlich der Schulleistungen der Kinder weist das von den Müttern wahrgenommene destruktive Streitverhalten ihrer Partner (Streitverhalten im PFB) einen signifikant positiven Zusammenhang mit der Schulleistung der Kinder im Fach Mathematik auf, d.h. destruktives Streitverhalten ist mit schlechteren Matheleistungen verknüpft. Ein erster überraschender Befund ergibt sich für Zärtlichkeit in der Partnerschaft: hohe Werte der Väter auf dieser Skala korrespondieren mit geringeren Lernfortschritten der Kinder ein halbes Jahr später. Ferner gehen hohe Werte der Mütter und Väter für Zärtlichkeit in der Partnerschaft zu t1 mit schlechteren Leistungen der Kinder im Fach Deutsch zu t2 einher. Gleiches gilt für die allgemeine Partnerschaftszufriedenheit der Väter. Gemeinsamkeit bzw. positive Kommunikation in der Partnerschaft aus Sicht der Mütter zu t1 hängt mit schlechteren Matheleistungen der Kinder zu t2 zusammen. Neigen die Mütter zur Aktivierung sozialer Unterstützung, beurteilen die Lehrer die Leistungen der Kinder im Sachunterricht als schlechter.

**Tabelle 68. Längsschnittliche Zusammenhänge zwischen dem Konfliktverhalten der Eltern zu t1 und der Schulleistung der Kinder aus Sicht der Lehrer zu t2**

Konfliktverhalten der Eltern t1		Schulleistung der Kinder (Lehrer) t2			
		Deutsch	Mathe	MeNuK	Sport
Konflikthäufigkeit	Mütter	-.23	-.21	-.05	.10
	Väter	-.13	.03	-.07	.11
<b>PFB t1</b>					
Streitverhalten	Mütter	.13	<b>.25*</b>	.14	-.04
	Väter	-.10	.01	-.13	.04
Zärtlichkeit	Mütter	<b>.30*</b>	.01	-.01	.10
	Väter	<b>.37**</b>	.13	.23	.02
Gemeinsamkeit/ Kommunikation	Mütter	.15	<b>.28*</b>	-.03	.01
	Väter	.15	.02	.06	.11

**Fortsetzung Tabelle 68. Längsschnittliche Zusammenhänge zwischen dem Konfliktverhalten der Eltern zu t1 und der Schulleistung der Kinder aus Sicht der Lehrer zu t2**

Konfliktverhalten der Eltern t1		Schulleistung der Kinder (Lehrer) t2			
		Deutsch	Mathe	MeNuK	Sport
<b>PFB t1</b>					
Gesamtwert	Mütter	.16	.00	-.07	.07
	Väter	<b>.28*</b>	.07	.19	.04
<b>PKV t1</b>					
Positiv-konstruktiv	Mütter	-.07	-.17	-.18	.15
	Väter	-.11	-.12	-.16	-.15
Aggression/Streit	Mütter	-.21	-.11	-.17	.03
	Väter	.01	.09	-.13	.24
Bilanzierung/ Ungerechtigkeit	Mütter	.10	.12	-.01	.15
	Väter	-.13	.08	-.11	-.03
Resignation/ Rückzug	Mütter	-.02	-.22	.08	.01
	Väter	.16	.16	-.04	.24
Vermeidung	Mütter	.23	.21	.23	-.20
	Väter	.06	.11	-.06	-.13
Selbstaufwertung/ Ablenkung	Mütter	.07	.02	.17	.06
	Väter	.03	.11	.07	.23
Soziale Unterstützung	Mütter	.13	.07	<b>.24*</b>	.17
	Väter	.12	.19	.17	.00

Anmerkungen.  $n = 46-53$ . Partialkorrelationen (soziale Erwünschtheit kontrolliert). Schulleistung: fünfstufige Skala: 0 = *weit überdurchschnittlich* bis 4 = *weit unterdurchschnittlich* (im Vergleich zu Klassenkameraden).

\*  $p \leq .05$ ; \*\*  $p \leq .01$ ; alle Tests einseitig.

In Tabelle 69 sind die längsschnittlichen Zusammenhänge zwischen den Variablen zum Erziehungsverhalten der Eltern (t1) und den Variablen zur Schulanpassung der Kinder (t2) dargestellt, in Tabelle 70 die längsschnittlichen Zusammenhänge zwischen dem Erziehungsverhalten (t1) und den Variablen zur Schulleistung der Kinder (t2).

Die gefundenen signifikanten Zusammenhänge zwischen dem elterlichen Erziehungsverhalten und der Schulanpassung bzw. den Schulleistungen der Kinder deuten allesamt in die erwartete Richtung. Hier sind insbesondere die negativen Erziehungsdimensionen von Bedeutung.

**Tabelle 69. Längsschnittliche Zusammenhänge zwischen dem Erziehungsverhalten der Eltern zu t1 und der Schulanpassung der Kinder aus Sicht der Lehrer zu t2**

Erziehungsverhalten der Eltern (DEAPQ) t1		Schulanpassung der Kinder (Lehrer) t2			
		Anstrengung	Benehmen	Lernfortschritte	Wie glücklich?
PE	Mütter	-.17	-.23	-.11	-.07
	Väter	.06	.13	.06	.17
VE	Mütter	-.17	-.22	.04	-.07
	Väter	.06	-.10	-.02	.09
MD	Mütter	-.07	-.11	.13	.14
	Väter	-.07	<b>-.23*</b>	.02	-.09
IK	Mütter	<b>-.27*</b>	<b>-.33**</b>	-.11	<b>-.26*</b>
	Väter	-.00	-.17	.01	-.11
IV	Mütter	.08	-.20	-.23	.00
	Väter	.18	.09	-.01	.08
KS	Mütter	-.20	<b>-.36**</b>	<b>-.29*</b>	-.13
	Väter	-.13	<b>-.25*</b>	-.05	-.16
GM	Mütter	-.04	-.14	-.10	.05
	Väter	-.02	-.23	-.11	.03

*Anmerkungen.*  $n = 53$ . Partialkorrelationen (soziale Erwünschtheit kontrolliert). PE = Positives Elternverhalten; VE = Verantwortungsbewusstes Elternverhalten; MD = Machtvolle Durchsetzung; IK = Inkonsistentes Elternverhalten; IV = Involviertheit; KS = Körperliches Strafen; GM = Geringes Monitoring.

\*  $p \leq .05$ ; \*\*  $p \leq .01$ ; alle Tests einseitig.

Machtvolle Durchsetzung der Väter zum ersten Messzeitpunkt ist mit schlechterem Benehmen der Kinder nach Einschätzung der Lehrer zu t2 assoziiert. Inkonsistente Verhaltensweisen der Mütter in ihrer Erziehung gehen mit niedrigeren Urteilen der Lehrer für die Anstrengung der Kinder, ihr Benehmen sowie auf die Frage „Wie glücklich ist das Kind?“ einher, ferner mit schlechteren Sportleistungen. Neigen die Mütter zu körperlich strafenden Disziplinierungsstrategien, bewerten die Lehrer das Benehmen und die Lernfortschritte der Kinder sowie die Leistungen in den Fächern Deutsch und Sachkunde ein halbes Jahr später als schlechter. Körperliches Strafen der Väter ist mit niedrigeren Werten für Benehmen sowie schlechteren Sachkunde- und Sportleistungen verknüpft. Teilen die Mütter zu t1 verantwortungsbewusste Verhaltensweisen in der Erziehung mit, schätzen die Lehrer die Leistungen der Kinder im Sachunterricht (MeNuK) höher ein.

**Tabelle 70. Längsschnittliche Zusammenhänge zwischen dem Erziehungsverhalten der Eltern zu t1 und der Schulleistung der Kinder aus Sicht der Lehrer zu t2**

Erziehungsverhalten der Eltern (DEAPQ) t1		Schulleistung der Kinder (Lehrer) t2			
		Deutsch	Mathe	MeNuK	Sport
PE	Mütter	.22	.09	.07	.07
	Väter	-.16	.13	.13	-.11
VE	Mütter	-.08	-.12	<b>-.26*</b>	-.05
	Väter	.16	.01	.01	-.14
MD	Mütter	-.17	-.10	-.19	-.08
	Väter	.07	-.04	-.03	.15
IK	Mütter	.15	-.13	.12	<b>.29*</b>
	Väter	.14	.14	-.11	.22
IV	Mütter	.20	.01	.02	.04
	Väter	.04	.04	.06	-.16
KS	Mütter	<b>.38**</b>	.09	<b>.37**</b>	.06
	Väter	.23	.24	<b>.24*</b>	<b>.30*</b>
GM	Mütter	.18	-.06	.21	.02
	Väter	.05	.16	-.01	.08

*Anmerkungen.*  $n = 46-53$ . Partialkorrelationen (soziale Erwünschtheit kontrolliert). PE = Positives Elternverhalten; VE = Verantwortungsbewusstes Elternverhalten; MD = Machtvolle Durchsetzung; IK = Inkonsistentes Elternverhalten; IV = Involviertheit; KS = Körperliches Strafen; GM = Geringes Monitoring. Schulleistung: fünfstufige Skala: 0 = *weit überdurchschnittlich* bis 4 = *weit unterdurchschnittlich* (im Vergleich zu Klassenkameraden).

\*  $p \leq .05$ ; \*\*  $p \leq .01$ ; alle Tests einseitig.

Ausgehend von dem in Abschnitt 6.4 beschriebenen Vorgehen zur Überprüfung indirekter Effekte (in Anlehnung an Baron & Kenny, 1986) soll an dieser Stelle ein zentraler Befund der vorausgegangenen Analysen in der Gesamtstichprobe aufgegriffen und im Hinblick auf seine Gültigkeit in der Intensivstichprobe untersucht werden. In den zuvor beschriebenen Mediatormodellen stellt Inkonsistenz der Eltern eine wesentliche Mediatorvariable dar, unter anderem auch für die Beziehung zwischen Resignation und Rückzug der Eltern in Konfliktsituationen mit dem Partner und der von ihnen wahrgenommenen Unzufriedenheit der Lehrpersonen mit dem Sozialverhalten der Kinder in der Schule. In der Intensivstichprobe lässt sich auf der Ebene der direkten Zusammenhänge eine negative Beziehung zwischen Resignation bzw. Rückzug der Väter und dem von den Lehrkräften eingeschätzten Benehmen sowie der Glücklichkeit der Kinder beobachten; zudem geht Inkonsistenz der Mütter mit einer niedrigeren

schulischen Anpassung der Kinder im Lehrerurteil einher (für Anstrengung, Benehmen und die Frage „Wie glücklich ist das Kind?“). Daher soll im Folgenden die indirekte Beziehung zwischen Resignation/Rückzug der Väter in Konfliktsituationen und der Schulanpassung der Kinder aus Sicht der Lehrer über Inkonsistenz der Mütter überprüft werden. In diesem Modell werden drei unterschiedliche Datenquellen miteinander kombiniert. Als abhängige Variable dient eine aus den vier Lehrervariablen zur schulischen Anpassung der Kinder (Anstrengung, Benehmen, Lernfortschritte, Frage „Wie glücklich ist das Kind?“) gebildete Skala. Resignation/Rückzug der Väter (t1) sagt regressionsanalytisch Inkonsistenz der Mütter (t1) vorher (Beta = .35,  $t = 2.69$ ;  $p = .010$ ). Resignation/Rückzug der Väter (t1) beeinflusst darüber hinaus die Schulanpassung der Kinder (t2) im Lehrerurteil (Beta = -.29,  $t = -2.18$ ;  $p = .034$ ). Dieser direkte Einfluss wird nicht mehr signifikant, wenn gleichzeitig die Inkonsistenz der Mütter (t1) in das Vorhersagemodell aufgenommen wird (Resignation/Rückzug der Väter: Beta = -.21,  $t = -1.47$ ;  $p = .148$ ); Inkonsistenz der Mütter (t1) sagt in diesem Modell die Schulanpassung der Kinder (t2) tendenziell vorher (Beta = -.24,  $t = -1.73$ ;  $p = .089$ ). Zumindest tendenziell lässt sich also die folgende indirekte Beziehung finden: Resignation/Rückzug der Väter in Konfliktsituationen steht indirekt mit der Schulanpassung der Kinder im Lehrerurteil in Zusammenhang, vermittelt über Inkonsistenz der Mütter.

Zuletzt sollen die Beziehungen zwischen dem Sozialverhalten der Kinder, ihrer Schulanpassung und ihren Schulleistungen betrachtet werden. Die Tabellen 71 und 72 enthalten die querschnittlichen Zusammenhänge zwischen den Variablen zum Sozialverhalten der Kinder aus Sicht der Eltern und den Variablen zur Schulanpassung bzw. zur Schulleistung der Kinder im Lehrerurteil (Querschnitt zum zweiten Messzeitpunkt). Tabelle 73 gibt schließlich die querschnittlichen Beziehungen zwischen den Variablen zur Schulanpassung und zur Schulleistung wieder, beide nach Einschätzung der Lehrpersonen zu t2.

Ein erster Blick auf die Tabellen 71 und 72 zeigt, dass zwischen dem kindlichen Sozialverhalten und der Schulanpassung, insbesondere was Anstrengung, Benehmen und die Frage „Wie glücklich ist das Kind?“ betrifft, insgesamt weit mehr bedeutsame querschnittliche Zusammenhänge vorliegen als zwischen dem Sozialverhalten und den Schulleistungen in den Fächern Deutsch, Mathematik, Sport sowie Mensch, Natur und Kultur (MeNuK).



Insgesamt sind Problemverhaltensweisen der Kinder mit niedrigeren Werten für Anstrengung, Benehmen sowie auf die Frage, wie glücklich das Kind sei, verknüpft. Für emotional auffälliges Kindverhalten gilt dies allerdings nur für die Einschätzungen der Mütter, bei den Vätern deuten die nicht signifikanten Korrelationen jedoch in die gleiche Richtung. Hyperaktive Verhaltensweisen der Kinder aus Sicht der Mütter gehen zudem mit geringeren Lernfortschritten der Kinder einher. Beschreiben die Eltern ihre Kinder als sozial kompetent, werden diese von den Lehrern als besser angepasst wahrgenommen, was sich in höheren Werten für Anstrengung, Benehmen sowie auf die Frage nach der Glücklichkeit des Kindes äußert.

**Table 71. Querschnittliche Zusammenhänge zwischen dem Sozialverhalten der Kinder aus Sicht der Eltern und der Schulanpassung aus Sicht der Lehrer zu t2**

Sozialverhalten der Kinder (VBV-EL) t2		Schulanpassung der Kinder (Lehrer) t2			
		Anstrengung	Benehmen	Lernfortschritte	Wie glücklich?
Opp.-aggressives Verhalten	Mütter	<b>-.59**</b>	<b>-.60**</b>	-.19	<b>-.41**</b>
	Väter	<b>-.42**</b>	<b>-.43**</b>	-.12	<b>-.32**</b>
Hyperaktivität	Mütter	<b>-.45**</b>	<b>-.56**</b>	<b>-.26*</b>	<b>-.35**</b>
	Väter	<b>-.31*</b>	<b>-.43**</b>	-.16	<b>-.26*</b>
Emotionale Auffälligkeiten	Mütter	<b>-.32**</b>	<b>-.35**</b>	-.14	<b>-.34**</b>
	Väter	-.22	-.16	-.06	-.15
Allgemeine sozial-emotionale Fertigkeiten	Mütter	<b>.25*</b>	.09	.02	.22
	Väter	<b>.45**</b>	<b>.36**</b>	.16	<b>.35**</b>
Fähigkeiten zur Bildung positiver Beziehungen	Mütter	<b>.32*</b>	<b>.31*</b>	.14	<b>.41**</b>
	Väter	.21	<b>.31*</b>	.15	<b>.32**</b>

Anmerkungen.  $n = 53$ . Partialkorrelationen (soziale Erwünschtheit kontrolliert).

\*  $p \leq .05$ ; \*\*  $p \leq .01$ ; alle Tests einseitig.

Oppositionell-aggressives Verhalten der Kinder aus Sicht der Väter sowie hyperaktives kindliches Verhalten aus Sicht beider Elternteile weisen signifikant positive Beziehungen zur Schulleistung im Fach Deutsch auf, d.h. ein entsprechendes Problemverhalten geht mit schlechteren Leistungen einher. Das gleiche gilt für hyperaktives Verhalten der Kinder im Mütterurteil und die Leistungen der Kinder im Sachunterricht (MeNuK). Schätzen die Mütter die Fähigkeiten ihrer Kinder zur Bildung positiver Beziehungen zu Gleichaltrigen höher ein, berichten die Lehrer bessere Sportleistungen. Daneben findet sich ein überraschender Befund

für die Mathematikleistungen: Werden die Kinder von ihren Müttern als sozial kompetenter hinsichtlich ihrer allgemeinen sozial-emotionalen Fertigkeiten eingestuft, bewerten die Lehrer die Leistungen im Fach Mathematik als schlechter.

**Tabelle 72. Querschnittliche Zusammenhänge zwischen dem Sozialverhalten der Kinder aus Sicht der Eltern und der Schulleistung aus Sicht der Lehrer zu t2**

Sozialverhalten der Kinder (VBV-EL) t2		Schulleistung der Kinder (Lehrer) t2			
		Deutsch	Mathe	MeNuK	Sport
Opp.-aggressives Verhalten	Mütter	.22	-.10	.12	.22
	Väter	<b>.25*</b>	-.07	.03	.11
Hyperaktivität	Mütter	<b>.31*</b>	-.03	<b>.28*</b>	.01
	Väter	<b>.27*</b>	-.02	.12	-.11
Emotionale Auffälligkeiten	Mütter	.10	.04	.12	.09
	Väter	.02	-.01	-.16	-.12
Allgemeine sozial- emotionale Fertigkeiten	Mütter	-.03	<b>.24*</b>	-.11	-.13
	Väter	-.18	.07	.00	-.07
Fähigkeiten zur Bildung positiver Beziehungen	Mütter	-.04	.12	-.00	<b>-.43**</b>
	Väter	-.21	.11	-.06	-.22

*Anmerkungen.*  $n = 46-53$ . Partialkorrelationen (soziale Erwünschtheit kontrolliert). Schulleistung: fünfstufige Skala: 0 = *weit überdurchschnittlich* bis 4 = *weit unterdurchschnittlich* (im Vergleich zu Klassenkameraden).

\*  $p \leq .05$ ; \*\*  $p \leq .01$ ; alle Tests einseitig.

Zudem bestehen zwischen den Variablen zur Schulanpassung und zur Schulleistung der Kinder im Lehrerurteil deutliche Zusammenhänge, derart, dass eine gute schulische Anpassung der Kinder mit besseren Leistungen assoziiert ist. Dies gilt in erster Linie für die Fächer Deutsch, Mathe sowie Mensch, Natur und Kultur (MeNuK). Gute Leistungen im Sport hängen dagegen lediglich mit der Lehrereinschätzung des Kindes als glücklich signifikant zusammen.

**Table 73. Querschnittliche Zusammenhänge zwischen der Schulanpassung und der Schulleistung der Kinder aus Sicht der Lehrer zu t2**

Schulanpassung der Kinder (Lehrer) t2	Schulleistung der Kinder (Lehrer) t2			
	Deutsch	Mathe	MeNuK	Sport
Anstrengung	<b>-.36**</b>	-.15	<b>-.28*</b>	.16
Benehmen	<b>-.54**</b>	<b>-.31*</b>	<b>-.38**</b>	-.16
Lernfortschritte	<b>-.67**</b>	<b>-.42**</b>	<b>-.51**</b>	.04
Wie glücklich ist das Kind?	<b>-.45**</b>	<b>-.36**</b>	-.17	<b>-.28*</b>

Anmerkungen.  $n = 46-53$ . Schulleistung: fünfstufige Skala: 0 = *weit überdurchschnittlich* bis 4 = *weit unterdurchschnittlich* (im Vergleich zu Klassenkameraden).

\*  $p \leq .05$ ; \*\*  $p \leq .01$ ; alle Tests einseitig.

## 7 Zusammenfassung und Diskussion

Die vorliegende Arbeit befasst sich mit der Frage nach den Effekten elterlicher Bewältigungskompetenzen und -inkompetenzen auf die Sozialkompetenz und die Schulanpassung von Kindern im frühen Grundschulalter. Ziel ist es, die Beziehungen zwischen dem Konfliktbewältigungsverhalten der Paare im Kontext von Partnerschaftskonflikten und der sozialen sowie schulischen Anpassung der zugehörigen Kinder näher zu untersuchen. Dabei sollen neben destruktiven Varianten des partnerschaftlichen Umgangs mit Konflikten und Verhaltensproblemen der Kinder insbesondere konstruktive Strategien der Konfliktbewältigung in der Partnerschaft und eine gelungene kindliche Anpassung im Vordergrund stehen.

Ausgehend von dieser Fragestellung werden zentrale Forschungsbefunde zu folgenden Themen dargestellt (Kapitel 2): direkte Zusammenhänge zwischen dem Konfliktbewältigungsverhalten der Partner und der Anpassung ihrer Kinder, indirekte Zusammenhänge über die Eltern-Kind-Beziehungen, Zusammenhänge zwischen spezifischen Aspekten der Eltern-Kind-Beziehung und der Schulanpassung der Kinder sowie weitere mögliche Einflussvariablen auf die beschriebenen Beziehungen. Ferner werden ausgewählte theoretische Modelle diskutiert, die herangezogen werden können, um die bestehenden Befunde zu integrieren.

Vor dem beschriebenen theoretischen Hintergrund wird in Kapitel 3 ein Modell entwickelt, das den Ausgangspunkt der weiteren Analysen bildet. Es beinhaltet das Konfliktverhalten in der Partnerschaft, also die spezifischen Bewältigungsstrategien der Paare im Umgang mit Partnerschaftskonflikten, die Eltern-Kind-Beziehungen, speziell das Erziehungsverhalten der Eltern, sowie die soziale und schulische Anpassung der Kinder. Das Modell geht von einem direkten und einem indirekten Zusammenhang zwischen dem Konfliktbewältigungsverhalten in der Partnerschaft und der kindlichen Anpassung aus. Da die Mehrzahl der bisherigen Studien den Einfluss des Konflikt- bzw. Erziehungsverhaltens der Eltern auf das Kindverhalten fokussiert, wurde diese Perspektive im Modell und in den abgeleiteten Hypothesen (Kapitel 4) übernommen. Grundsätzlich sind jedoch auch die umgekehrte Wirkrichtung oder wechselseitige Beziehungen denkbar. Zusätzlich zu den im Modell veranschaulichten zentralen Variablen und deren Beziehungen untereinander wird das Geschlecht von Eltern und Kindern betrachtet und sein Einfluss auf die postulierten Beziehungen exploriert.

Die dieser Arbeit zugrunde liegenden Daten wurden innerhalb des DFG-Projekts „Bewältigungskompetenzen in Erwachsenenpartnerschaften und ihre Transmission auf angehörige Kinder“ (AZ: RE 1185/2-1) unter der Leitung von Prof. Dr. Barbara Reichle im Rahmen des DFG-Schwerpunktprogramms 1161 „Beziehungs- und Familienentwicklung“ erhoben. Die Rekrutierung der Teilnehmer erfolgte mittels Anschreiben über Grundschulen der Stadt Ludwigsburg sowie eine Zufallsstichprobe des Einwohnermeldeamtes Stuttgart. Die Studie umfasste zwei Messzeitpunkte: Februar/März 2005 und September/Oktober 2005. Damit konnte ein Kurzzeit-Längsschnittdesign über den Zeitraum von einem halben Jahr realisiert werden.

Die inhaltlichen Auswertungen stützen sich zum einen auf die vollständige Elternpaarstichprobe mit Angaben beider Partner zu beiden Messzeitpunkten, zum anderen auf eine Intensivstichprobe, in der zusätzlich zu den Angaben der Eltern Einschätzungen der Kinder durch ihre Lehrkräfte vorliegen. Alle zentralen Variablen wurden mittels Fragebögen erfasst. Beide Elternteile wurden zu ihrer Partnerschaft, dem eigenen partnerschaftlichen Konfliktbewältigungsverhalten sowie zu ihrem Erziehungsverhalten befragt. Außerdem beurteilen sie das Sozialverhalten ihres Grundschulkindes im Hinblick auf unterschiedliche Varianten problematischen Verhaltens und soziale Kompetenzen. Zwei weitere Items beschreiben die schulische Belastung des Kindes sowie die Einschätzung des kindlichen Sozialverhaltens durch die Lehrkräfte aus Sicht der Eltern. In der Intensivstichprobe bewerten die Lehrpersonen die schulische Anpassung (Anstrengung, Benehmen, Lernfortschritte, Wie glücklich ist das Kind?) und die Schulleistungen der Kinder in den Fächern Deutsch, Mathematik, Sport sowie Mensch, Natur und Kultur (MeNuK).

Partnerschaftskonflikte kommen in den an der Studie beteiligten Familien nach Auskunft beider Elternteile selten vor, wobei die Angaben der Väter in Abhängigkeit von der Tendenz zu sozialer Erwünschtheit variieren: Väter geben weniger Konflikte an, je eher sie zu sozial erwünschten Antworten neigen. Zu beiden Messzeitpunkten wird von Müttern und Vätern der Umgang mit dem Kind/den Kindern am häufigsten als Anlass für Meinungsverschiedenheiten mit dem Partner genannt (Auswahl als Thema mit häufigster Uneinigkeit), wobei einschränkend anzumerken ist, dass nicht alle Mütter und Väter diese Frage beantwortet haben. Die allgemeine Zufriedenheit der Elternpaare mit ihrer Partnerschaft liegt durchschnittlich im Bereich zufriedener Partnerschaften, die Streuung der Werte weist jedoch darauf hin, dass die Partnerschaften der beteiligten Elternpaare durchaus nicht alle als zufrieden stellend zu bewerten sind. Mütter sind dabei im Vergleich zu ihren Partnern im Mittel etwas zufriedener.

Hinsichtlich der verschiedenen Strategien partnerschaftlicher Konfliktbewältigung sind die höchsten Skalenmittelwerte für positiv-konstruktives Verhalten zu verzeichnen (im Antwortbereich zwischen *manchmal* und *oft*), die Skalenmittelwerte für Aggression und Streit, Bilanzierung von Ungerechtigkeit sowie Resignation und Rückzug liegen im Bereich zwischen *selten* und *manchmal*. Mütter gebrauchen im Vergleich zu Vätern eher aggressiv eskalierende Strategien, zum ersten Messzeitpunkt berichten sie zudem eher Resignation bzw. Rückzugsreaktionen. Der Unterschied zwischen Müttern und Vätern für aggressive Strategien der Konfliktbewältigung lässt sich möglicherweise jedoch darauf zurückführen, dass hierbei besonders die Väter zu sozial erwünschten Antworten neigen. Für die beteiligten Elternpaare sind Partnerschaftskonflikte damit ein eher seltenes Ereignis, das sie meist konstruktiv bewältigen. Auch die Eltern-Kind-Beziehungen sind überwiegend durch positive Varianten elterlichen Erziehungsverhaltens geprägt.

Was das Sozialverhalten der Kinder aus Sicht ihrer Eltern anbelangt, zeichnet sich folgendes Bild ab: die Skalenmittelwerte zu beiden Facetten sozial kompetenten Verhaltens – allgemeine grundlegende soziale und emotionale Fertigkeiten sowie Fähigkeiten zur Bildung positiver Beziehungen zu Gleichaltrigen – sind im Antwortbereich zwischen *manchmal* und *oft* einzuordnen, die Mittelwerte der Skalen zu Verhaltensproblemen um die Antwortkategorie *selten*. Zu beiden Messzeitpunkten schätzen die Mütter die soziale Kompetenz der Kinder höher ein als die Väter. Die schulische Belastung der Kinder liegt nach Einschätzung der Eltern im mittleren Bereich (zwischen *wenig* und *einige* Belastung), sie wird zum zweiten Messzeitpunkt etwas höher bewertet als zum ersten. Die Lehrpersonen der Kinder äußerten sich nach Angaben der Eltern *meistens zufrieden* bis *eher zufrieden* über das Sozialverhalten der Kinder in der Schule. Anstrengung, Benehmen und Lernfortschritte der Kinder sowie die Frage „Wie glücklich ist das Kind?“ werden von ihren Lehrkräften zwischen einem und zwei Skalenpunkten oberhalb der Skalenmitte eingestuft. Damit lassen sich die Kinder der Intensivstichprobe aus Sicht ihrer Lehrpersonen als etwas angepasster im Vergleich zu typischen Schülern gleichen Alters beschreiben. Ihre Schulleistungen liegen im Bereich von *leicht überdurchschnittlich* bis *durchschnittlich*.

Partnerschaftskonflikte der Eltern sollten **direkt** mit dem Sozialverhalten und der Schulanpassung der Kinder im frühen Grundschulalter in Zusammenhang stehen (Abschnitt 4.1). Hierzu wurden Annahmen der Modelllern- sowie der Verunsicherungshypothese überprüft.

Im Hinblick auf das **Sozialverhalten** der Kinder unterstützen die Befunde der bivariaten Analysen die Hypothese einer direkten Beziehung zwischen Partnerschaftskonflikten der Eltern und den unterschiedlichen Varianten problematischen Verhaltens sowie sozialer Kompetenz der Kinder. Über die Kausalrichtung dieser Beziehungen erlauben die Auswertungen jedoch nur eine sehr eingeschränkte Aussage, da sich die Mehrzahl der signifikanten Korrelationen in beiden Analyserichtungen findet. Positiv-konstruktives, problemorientiertes Konfliktbewältigungsverhalten der Eltern in der Partnerschaft weist eine signifikant positive Beziehung zu den allgemeinen sozial-emotionalen Fertigkeiten der Kinder auf, nicht jedoch zu ihren Fähigkeiten zur Bildung positiver Beziehungen zu Gleichaltrigen, was nach den Annahmen der Modelllernhypothese zu erwarten wäre. Streitverhalten in der Partnerschaft sowie die Strategie des Bilanzierens von Ungerechtigkeit gehen mit hyperaktivem Problemverhalten der Kinder einher. Resignation bzw. Rückzugsreaktionen sowie Vermeidung hängen ebenfalls positiv mit hyperaktiven Verhaltensweisen der Kinder zusammen, Resignation und Rückzug darüber hinaus mit oppositionell-aggressivem Verhalten, Vermeidung hingegen mit emotionalen Auffälligkeiten. Dieses Ergebnismuster spricht insgesamt eher für die Verunsicherungs- als für die Modelllernhypothese.

Darüber hinaus bestehen einige Befunde ausschließlich in einer der beiden betrachteten Analyserichtungen: Emotionale Auffälligkeiten der Kinder sowie geringe Fähigkeiten zur Bildung positiver Beziehungen zu Gleichaltrigen zum ersten Messzeitpunkt gehen mit Resignation bzw. Rückzugsreaktionen der Eltern zum zweiten Messzeitpunkt einher (umgekehrte Analyserichtung). Streitverhalten der Eltern zum ersten Messzeitpunkt korreliert signifikant positiv mit oppositionell-aggressivem kindlichen Verhalten zum zweiten Messzeitpunkt, die Strategie des Bilanzierens von Ungerechtigkeit mit emotionalen Auffälligkeiten der Kinder. Überraschend ist die signifikant positive Beziehung zwischen aggressiven Strategien der Eltern und den Fähigkeiten der zugehörigen Kinder zur Bildung positiver Beziehungen zu Gleichaltrigen zum späteren Zeitpunkt. Möglicherweise lernen die Kinder hier Strategien von den Eltern, die ihnen im Umgang mit Gleichaltrigen zugute kommen, etwa den eigenen Standpunkt zu behaupten oder sich zu verteidigen. Diese Durchsetzungsfähigkeiten könnten es ihnen zudem erleichtern, Kontakte mit Gleichaltrigen zu schließen bzw. diese aufrechtzuerhalten. Ein ähnlich überraschendes Ergebnis fanden Goodman et al. (1999) in ihrer Studie, nämlich bei niedriger Konflikthäufigkeit in der Partnerschaft eine positive Beziehung zwischen aggressiven Konfliktstrategien der Mütter und den sozialen Problemlösefähigkeiten der Kinder in hypo-

thetischen Peerkonflikten. Dieser Befund verdeutlicht die Komplexität der Beziehungen und legt nahe, in weiterführenden Analysen die Konflikthäufigkeit als Moderator einzubeziehen.

Unter Berücksichtigung der Stabilität kindlichen Verhaltens bei der regressionsanalytischen Vorhersage der sozialen Anpassung der Kinder zum zweiten Messzeitpunkt aus dem Konfliktverhalten der Eltern zum ersten Messzeitpunkt, sind folgende Vorhersagen möglich: Eine niedrige Konflikthäufigkeit sagt allgemeine grundlegende soziale und emotionale Fertigkeiten der Kinder voraus. Hohe Werte für Streitverhalten und Zärtlichkeit in der Partnerschaft sagen oppositionell-aggressives kindliches Verhalten vorher. Überraschend ist das positive Regressionsgewicht für den Ausdruck von Zärtlichkeit in der Partnerschaft; diese Beziehung ist auf der Ebene der bivariaten Analysen nicht zu beobachten und sollte in weiteren Studien überprüft werden. Gemeinsamkeit bzw. positive Kommunikation in der Paarbeziehung sagen weniger hyperaktives Verhalten und höhere allgemeine sozial-emotionale Fertigkeiten der Kinder vorher. Die aggressiv gefärbte Bewältigungsstrategie des Bilanzierens von Ungerechtigkeit sagt sowohl hyperaktives kindliches Verhalten als auch emotionale Auffälligkeiten vorher. Eine unerwartete Beziehung ergibt sich für positiv-konstruktives Bewältigungsverhalten der Eltern: konstruktive Strategien tragen zur Vorhersage niedrigerer Fähigkeiten der Kinder zur Bildung positiver Beziehungen zu Gleichaltrigen bei (negatives Regressionsgewicht). Dieser Befund lässt sich in ähnlicher Weise interpretieren wie zuvor die signifikant positive bivariate Beziehung zwischen aggressiven Strategien der Eltern und den Fähigkeiten der Kinder zur Bildung positiver Beziehungen zu Gleichaltrigen zum späteren Zeitpunkt: Möglicherweise mangelt es Kindern bei positiv-konstruktiver Konfliktbewältigung der Eltern an Gelegenheiten, Strategien der Selbstbehauptung zu erlernen, die sie im Umgang mit Gleichaltrigen benötigen. Zudem ist offen, ob das Ergebnis in Abhängigkeit von der Konflikthäufigkeit variiert (vgl. Goodman et al., 1999).

Geschlechtsdifferenzierte bivariate Auswertungen und der Versuch, die Beziehungen nicht nur innerhalb der Einschätzungen eines befragten Elternteils sondern auch zwischen den Einschätzungen der Mütter und Väter zu analysieren verdeutlichen die Komplexität der Beziehungen zwischen Partnerschaftskonflikten der Eltern und dem Sozialverhalten ihrer Kinder. Bedeutsame Zusammenhänge sind in geschlechtsspezifischen Konstellationen zu finden und hängen von den in der Analyse verwendeten Datenquellen ab. Hier sollen einige zentrale Befunde aufgegriffen werden, die innerhalb der Urteile eines Elternteils und bei dyadischer Betrachtung (Zusammenhänge zwischen den Einschätzungen eines Elternteils zum Konfliktver-



halten und den Einschätzungen des jeweils anderen Elternteils zum Sozialverhalten der Kinder) übereinstimmen. Häufige Konflikte aus Sicht der Väter zum ersten Messzeitpunkt gehen zum zweiten Messzeitpunkt einher mit niedrigeren sozial-emotionalen Fertigkeiten der Söhne aus Sicht der Väter und Mütter. Häufige Konflikte aus Sicht der Mütter zum ersten Messzeitpunkt gehen zum zweiten Messzeitpunkt einher mit oppositionell-aggressivem Verhalten der Söhne aus Sicht der Mütter und Väter. Geben die Mütter zum ersten Messzeitpunkt destruktives Konfliktverhalten ihrer Partner (Streitverhalten im Partnerschaftsfragebogen) an, berichten sie selbst und die Väter zum zweiten Messzeitpunkt hyperaktives Problemverhalten der Söhne; geben hingegen die Väter zum ersten Messzeitpunkt destruktives Konfliktverhalten ihrer Partnerinnen an, berichten beide Elternteile zum zweiten Messzeitpunkt hyperaktives Problemverhalten der Töchter. Resignation bzw. Rückzugsreaktionen der Väter zum ersten Messzeitpunkt gehen ein halbes Jahr später mit hyperaktiven Problemen der Söhne aus Sicht der Väter und Mütter einher, Vermeidungsstrategien der Väter indessen mit hyperaktiven Problemen der Töchter aus Sicht beider Elternteile. Aggressive Strategien der Mütter zum ersten Messzeitpunkt gehen überraschenderweise mit höheren sozial-emotionalen Fertigkeiten der Töchter im Urteil der Mütter und Väter zum zweiten Messzeitpunkt einher. Die zuvor gefundene positive Beziehung zwischen aggressiven Bewältigungsstrategien in der Partnerschaft und den Beziehungsfähigkeiten der Kinder im Umgang mit Gleichaltrigen zum späteren Zeitpunkt ist bei dieser differenzierten Analyse ebenfalls in der Mutter-Tochter-Dyade zu beobachten, wenn die Mütter das eigene Konfliktverhalten und die Väter die soziale Kompetenz der Töchter einschätzen.

Die bivariaten Analysen liefern weit weniger Unterstützung für die postulierte direkte Beziehung zwischen Partnerschaftskonflikten und **Schulanpassung** der Kinder. In beiden Analyse-richtungen ist Streitverhalten in der Partnerschaft mit einer höheren schulischen Belastung der Kinder aus Sicht der Eltern verbunden, Resignation und Rückzugsreaktionen der Eltern mit einer höheren wahrgenommenen Unzufriedenheit der Lehrpersonen mit dem kindlichen Sozialverhalten in der Schule. In den zugehörigen Regressionsanalysen trägt ein durch Resignation und Rückzug geprägtes Konfliktbewältigungsverhalten der Eltern zur Vorhersage der von den Eltern zum späteren Zeitpunkt berichteten Unzufriedenheit der Lehrpersonen mit dem Sozialverhalten der Kinder in der Schule bei, nach Kontrolle der zum ersten Messzeitpunkt wahrgenommenen Unzufriedenheit. Die von den Eltern zum ersten Messzeitpunkt berichtete Gemeinsamkeit/positive Kommunikation in der Partnerschaft leistet überraschenderweise einen positiven Vorhersagebeitrag zur wahrgenommenen schulischen Belastung ihrer Kinder

zum zweiten Messzeitpunkt, nach Kontrolle der von ihnen eingeschätzten schulischen Belastung der Kinder zum ersten Messzeitpunkt.

Eine geschlechtsdifferenzierte Analyse zeigt, dass diese Beziehungen spezifisch in bestimmten Eltern-Kind-Konstellationen auftreten sowie in Abhängigkeit von den herangezogenen Datenquellen (Korrelationen innerhalb der Einschätzungen eines Elternteils versus Korrelationen zwischen den Einschätzungen von Müttern und Vätern): Von den Vätern wahrgenommene destruktive Konfliktverhaltensweisen ihrer Partnerinnen (Streitverhalten im Partnerschaftsfragebogen) zum ersten Messzeitpunkt gehen aus Sicht der Väter mit einer höheren schulischen Belastung der Söhne zum zweiten Messzeitpunkt einher, aus Sicht der Mütter indessen mit einer niedrigeren schulischen Belastung der Söhne. Die positive Beziehung zwischen Resignation und Rückzugsreaktionen der Eltern in Konfliktsituationen und der von ihnen wahrgenommenen Unzufriedenheit der Lehrkräfte mit dem Sozialverhalten der Kinder in der Schule ist auf die Mutter-Sohn- bzw. Vater-Tochter-Dyade zurückzuführen; ferner ist diese Beziehung ausschließlich innerhalb der Urteile des jeweiligen Elternteiles zu beobachten. Die regressionsanalytisch gefundene unerwartete positive Beziehung zwischen Gemeinsamkeit bzw. positiver Kommunikation in der Partnerschaft und der schulischen Belastung der Kinder ist auf der bivariaten Ebene für die Vater-Tochter-Dyade innerhalb der Urteile der Väter zu finden. Bei geschlechtsspezifischer Betrachtung sind zudem deutlich mehr signifikante Beziehungen vorhanden, wenn man die Zusammenhänge zwischen der Schulanpassung der Kinder zum ersten und dem Konfliktverhalten der Eltern zum zweiten Messzeitpunkt betrachtet (umgekehrte Analyserichtung).

Partnerschaftskonflikte der Eltern sollten zudem **indirekt** mit dem Sozialverhalten und der Schulanpassung der Kinder in Zusammenhang stehen, vermittelt über die Eltern-Kind-Beziehungen, insbesondere das Erziehungsverhalten der Eltern (Abschnitt 4.2). Hierzu wurden Annahmen der Spillover-Hypothese sowie der Hypothese eingeschränkter emotionaler Verfügbarkeit der Eltern überprüft.

Die Befunde der bivariaten querschnittlichen Analysen zum Zusammenhang zwischen partnerschaftlichem **Konfliktverhalten und Erziehungsverhalten der Eltern** liefern Belege für beide Hypothesen und damit einen ersten Hinweis auf indirekte Zusammenhänge. Die Spillover-Hypothese geht von einer direkten Übertragung von Stimmung, Affekt oder Verhalten von der Partnerschaft auf die Eltern-Kind-Beziehung aus. Dieses Prinzip wirkt im positiven

wie im negativen Sinne. Positiv-konstruktives Konfliktbewältigungsverhalten in der Partnerschaft korrespondiert mit positivem sowie verantwortungsbewusstem Erziehungsverhalten der Eltern. Streitverhalten, aggressiv eskalierendes Bewältigungsverhalten sowie das Bilanzieren von Ungerechtigkeit hängen positiv mit Erziehungsstrategien machtvoller Durchsetzung zusammen, Streitverhalten zusätzlich mit körperlichem Strafen. Daneben schränken Partnerschaftskonflikte die (emotionale) Verfügbarkeit der Eltern ein: Konflikthäufigkeit und Streitverhalten in der Partnerschaft gehen mit wenig positivem Elternverhalten, Inkonsistenz im eigenen Erziehungsverhalten sowie geringem Monitoring (d.h. geringer Informiertheit über bzw. Beaufsichtigung der Aktivitäten der Kinder) einher. Aggressiv eskalierendes Konfliktverhalten, Bilanzieren von Ungerechtigkeit und Resignation bzw. Rückzug in Konfliktsituationen stehen in positivem Zusammenhang mit Inkonsistenz, Bilanzieren von Ungerechtigkeit zusätzlich mit geringem Monitoring. Entgegen den Annahmen beider Hypothesen findet man außerdem signifikant positive querschnittliche Beziehungen zwischen aggressiv eskalierendem Konfliktbewältigungsverhalten sowie Bilanzieren von Ungerechtigkeit und verantwortungsbewusstem Elternverhalten (ausschließlich zum ersten Messzeitpunkt), weiterhin zwischen aggressiv eskalierendem Konfliktverhalten und elterlicher Involviertheit. Diese Zusammenhänge deuten eher auf Bemühungen der Eltern hin, die Erziehung ihrer Kinder auch angesichts von Konflikten in der Partnerschaft verantwortungsbewusst zu gestalten, möglicherweise auch auf eine Kompensation im Bereich der Eltern-Kind-Beziehungen durch höhere Involviertheit.

Die gefundenen Beziehungen sind zum Teil geschlechtsspezifisch: Aggressives Konfliktbewältigungsverhalten in der Partnerschaft weist nur bei den Vätern eine signifikant positive querschnittliche Beziehung zu körperlichem Strafen in der Erziehung auf; aggressives Bewältigungsverhalten sowie das Bilanzieren von Ungerechtigkeit hängen hingegen nur bei den Müttern positiv mit Erziehungsstrategien machtvoller Durchsetzung zusammen. Auch die unerwartete positive Beziehung zwischen aggressiver Konfliktbewältigung und verantwortungsbewusstem Elternverhalten lässt sich auf die Mütter zurückführen. Ferner scheint das partnerschaftliche Konfliktverhalten eher mit dem eigenen Erziehungsverhalten als mit dem Erziehungsverhalten des Partners (dyadische Betrachtung) zusammenzuhängen.

Das Vorliegen einer indirekten Beziehung zwischen Partnerschaftskonflikten und der kindlichen Anpassung über das elterliche Erziehungsverhalten setzt in einem nächsten Schritt voraus, dass ein Zusammenhang zwischen elterlichem **Erziehungsverhalten und Sozialverhal-**

**ten sowie Schulanpassung** der Kinder besteht. Dies lässt sich auf der Grundlage der bivariaten Analysen bestätigen, auch hier wiederum eher für das Sozialverhalten als für die Schulanpassung der Kinder. Im Allgemeinen gilt das folgende differentielle Befundmuster: positive Erziehungsstrategien der Eltern gehen mit sozialen Kompetenzen und weniger Problemverhalten der Kinder einher, eher negativ gefärbte Erziehungsstrategien (Machtvolle Durchsetzung, Inkonsistenz, Körperliches Strafen, Geringes Monitoring) dagegen mit Verhaltensproblemen und einer niedrigeren sozialen Kompetenz der Kinder. Die bivariaten Analysen deuten auf eine wechselseitige Beeinflussung von Eltern und Kindern hin. Überraschend erscheint die positive Beziehung zwischen verantwortungsbewusstem Elternverhalten und oppositionell-aggressivem kindlichen Verhalten. Hier liegt die Vermutung nahe, dass die Eltern mit dieser Erziehungsstrategie auf ein bereits bestehendes Problemverhalten ihres Kindes reagieren; dafür spricht auch, dass dieser Befund in beiden Analyserichtungen vorhanden ist. Im Hinblick auf die Schulanpassung der Kinder steht körperliches Strafen in einer wechselseitigen Beziehung mit der von den Eltern berichteten schulischen Belastung der Kinder sowie der von den Eltern wahrgenommenen Unzufriedenheit der Lehrkräfte mit dem kindlichen Sozialverhalten in der Schule. Inkonsistenz geht ebenfalls mit einer höher eingeschätzten Unzufriedenheit der Lehrkräfte mit dem Sozialverhalten der Kinder einher (dies gilt insbesondere innerhalb der Mutter-Sohn-Beziehung).

Auch die Ergebnisse der **Überprüfung indirekter Effekte** sprechen für eine indirekte Beziehung zwischen Partnerschaftskonflikten und kindlicher Anpassung, vermittelt über das elterliche Erziehungsverhalten als Aspekt der Eltern-Kind-Beziehungen. Teilweise vermittelt das Erziehungsverhalten der Eltern den Zusammenhang vollständig, teilweise besteht neben der indirekten aber auch weiterhin eine direkte Beziehung zwischen elterlichem Konfliktverhalten und kindlichem Sozialverhalten. Was die Beziehung zwischen dem Konflikt- und dem Erziehungsverhalten der Eltern angeht, stehen die Befunde eher im Einklang mit der Hypothese eingeschränkter Verfügbarkeit der Eltern als mit der Spillover-Hypothese. Insbesondere elterliche Inkonsistenz im eigenen Erziehungsverhalten wirkt in einer Vielzahl der Modelle als Mediator.

Die aktuelle Forschungsliteratur verweist zunehmend auf die Abhängigkeit von Paardaten und bietet entsprechende Analysemethoden an, die diesem Sachverhalt Rechnung tragen, beispielsweise das Akteur-Partner-Interdependenz-Modell (APIM; z.B. Kenny et al., 2006). Das von Ledermann und Bodenmann (2006) vorgeschlagene Akteur-Partner-Mediator-Modell

erlaubt zudem eine strukturanalytische Überprüfung indirekter Effekte. Dieses Modell verknüpft das Akteur-Partner-Interdependenz-Modell (APIM) mit der Konzeption von Mediatorvariablen nach Baron und Kenny (1986). Diese Analysestrategie wurde auf zwei ausgewählte Mediatormodelle angewandt, zum einen den Einfluss positiven partnerschaftlichen Konfliktbewältigungsverhaltens über positives Erziehungsverhalten auf allgemeine sozial-emotionale Fertigkeiten der Kinder. Zum anderen wurde die Beziehung zwischen Resignation und Rückzugsreaktionen in der Partnerschaft, Inkonsistenz der Eltern im eigenen Erziehungsverhalten und hyperaktiven Verhaltensweisen der Kinder überprüft. In beiden Fällen ist ein Modell ohne direkte Pfade zwischen dem Konfliktverhalten und dem kindlichen Sozialverhalten zu favorisieren; der postulierte indirekte Zusammenhang lässt sich also auch nachweisen, wenn die Interdependenz der Mütter- und Väterdaten im Modell berücksichtigt wird. Das Akteur-Partner-Mediator-Modell für positiv-konstruktives Konfliktverhalten besitzt jedoch ausschließlich signifikante Akteureffekte zwischen den Variablen und keine bedeutsamen Partnereffekte. Dieses Ergebnis lässt sich dahingehend interpretieren, dass die eigenen positiven Strategien der Konfliktbewältigung in erster Linie mit dem eigenen positiven Erziehungsverhalten in Zusammenhang stehen, dieses wiederum mit den selbst wahrgenommenen allgemeinen sozial-emotionalen Fertigkeiten der Kinder. Anders bei dem Akteur-Partner-Mediator-Modell zur Strategie Resignation bzw. Rückzug. Hier gibt es zusätzlich zu den Akteureffekten zwei signifikante Partnereffekte: Resignation und Rückzugsreaktionen der Väter hängen demnach nicht nur mit Inkonsistenz im eigenen Erziehungsverhalten, sondern auch mit inkonsistentem Verhalten der Mütter zusammen. Inkonsistenz der Mütter wiederum begünstigt hyperaktives Problemverhalten der Kinder nach Einschätzung beider Elternteile.

Ein weiteres Ziel dieser Arbeit war es, einen Beitrag zur Beantwortung der Frage nach der kausalen Wirkrichtung der untersuchten Beziehungen zu leisten. Dies wurde insbesondere hinsichtlich der Beziehung zwischen dem Erziehungsverhalten der Eltern und dem Sozialverhalten der Kinder realisiert. In einem ersten Schritt wurden Regressionsanalysen berechnet, in denen zunächst das kindliche Sozialverhalten zum zweiten Messzeitpunkt aus dem Erziehungsverhalten der Eltern zum ersten Messzeitpunkt vorhergesagt wurde (nach Kontrolle des Sozialverhaltens zum ersten Messzeitpunkt), anschließend das elterliche Erziehungsverhalten zum zweiten Messzeitpunkt aus dem Sozialverhalten der Kinder zum ersten Messzeitpunkt (nach Kontrolle des Erziehungsverhaltens zum ersten Messzeitpunkt). Nach Kontrolle der Stabilität kindlichen Verhaltens sagen elterliche Inkonsistenz, Strategien machtvoller Durchsetzung sowie wenig positives Elternverhalten oppositionell-aggressives Verhalten der Kinder

ein halbes Jahr später vorher. Positiv engagiertes und wenig inkonsistentes Erziehungsverhalten sagen allgemeine sozial-emotionale Fertigkeiten der Kinder vorher; wenig inkonsistentes Erziehungsverhalten außerdem Fähigkeiten der Kinder zur Bildung positiver Beziehungen mit Gleichaltrigen. Schließlich trägt elterliche Inkonsistenz im eigenen Erziehungsverhalten zur Vorhersage der von ihnen wahrgenommenen Unzufriedenheit der Lehrpersonen mit dem kindlichen Sozialverhalten in der Schule bei. In umgekehrter Analyserichtung sagen niedrig ausgeprägte allgemeine sozial-emotionale Fertigkeiten der Kinder inkonsistentes Verhalten der Eltern ein halbes Jahr später vorher; Fähigkeiten der Kinder zur Bildung positiver Beziehungen zu Gleichaltrigen sagen elterliche Involviertheit vorher; hyperaktive Verhaltensweisen der Kinder sagen die Erziehungsdimensionen körperliches Strafen sowie geringes Monitoring vorher. Von den Variablen zur schulischen Anpassung der Kinder erlaubt die von den Eltern berichtete Unzufriedenheit der Lehrpersonen mit dem kindlichen Sozialverhalten in der Schule die Vorhersage körperlichen Strafens.

In einem zweiten Schritt wurden die folgenden Beziehungen zusätzlich strukturanalytisch überprüft: elterliche Inkonsistenz und oppositionell-aggressives Verhalten der Kinder; positiv engagiertes Elternverhalten und sozial-emotionale Fertigkeiten der Kinder; elterliche Inkonsistenz und sozial-emotionale Fertigkeiten der Kinder. Die positive Beziehung zwischen elterlicher Inkonsistenz und oppositionell-aggressivem Verhalten der Kinder lässt sich am ehesten im Sinne einer Beeinflussung der Kinder durch das Erziehungsverhalten der Eltern interpretieren, wonach Inkonsistenz der Eltern oppositionell-aggressives Verhalten ein halbes Jahr später begünstigt. Bei der positiven Beziehung zwischen positivem Elternverhalten und sozial-emotionalen Fertigkeiten der Kinder sowie bei der negativen Beziehung zwischen Inkonsistenz und sozial-emotionalen Fertigkeiten der Kinder ist nach den Befunden dieser Auswertungen von einer wechselseitigen Beeinflussung von Eltern und Kindern auszugehen.

Damit konnten erste Antworten auf die Frage nach der kausalen Richtung der untersuchten Beziehungen geliefert werden. Das realisierte Kurzzeit-Längsschnitt-Design über den Zeitraum von einem halben Jahr eröffnet die Möglichkeit, beide Wirkrichtungen im Längsschnitt zu analysieren und einander gegenüberzustellen. Eine strukturanalytische Auswertung erlaubt zudem, verschiedene Modelle miteinander zu vergleichen und zu ermitteln, welches Modell die erhobenen Daten am Besten repräsentiert. Für weitergehende Überprüfungen der Kausalbeziehungen wären prospektive Längsschnittstudien über längere Zeiträume mit mehreren Erhebungswellen wünschenswert, im günstigsten Fall kombiniert mit einer Interventionsstu-

die mit einem Kontrollgruppendesign. Eine derart angelegt Studie könnte Veränderungen in den zentralen Variablen sowie deren Beziehungen über einen längeren Zeitraum beschreiben. Eine Interventionsstudie böte die Möglichkeit, die Wirkung von Interventionen auf verschiedenen Ebenen miteinander zu vergleichen, beispielsweise Interventionen auf Paarebene zur Förderung eines konstruktiven Umgangs mit Konflikten und auf der Ebene der Eltern-Kind-Beziehungen zur Förderung des elterlichen Erziehungsverhaltens (vgl. Cowan & Cowan, 2002; Cowan et al., 2005). Zusätzlich könnten Interventionen auf der Kindebene zur Förderung der sozialen Kompetenz bzw. Reduzierung problematischer Verhaltensweisen einbezogen werden.

Die bisher dargestellten Ergebnisse unterstützen insbesondere die Annahmen, wonach das partnerschaftliche Konfliktverhalten der Eltern als bedeutende Dimension von Partnerschaftskonflikten sowohl direkt als auch indirekt über die Eltern-Kind-Beziehung, speziell das elterliche Erziehungsverhalten mit dem Sozialverhalten der zugehörigen Kinder in Beziehung steht. Für die betrachteten Variablen zur schulischen Anpassung lässt sich dies nicht in gleichem Maße bestätigen. Lediglich eine indirekte Beziehung von Resignation und Rückzugsreaktionen der Eltern in Konfliktsituationen über elterliche Inkonsistenz auf die von ihnen wahrgenommene Unzufriedenheit der Lehrkräfte mit dem Sozialverhalten der Kinder in der Schule ließ sich nachweisen. Die Auswertungen in der Intensivstichprobe, in der zusätzlich zu den Angaben der Eltern Einschätzungen der Lehrpersonen zur **Schulanpassung und Schulleistung der Kinder** erhoben wurden, deuten in die gleiche Richtung. Insgesamt sind nur wenige direkte Zusammenhänge zwischen dem Konfliktverhalten der Eltern und der Schulanpassung sowie den Schulleistungen der Kinder aus Sicht ihrer Lehrkräfte festzustellen, von denen zudem etwa die Hälfte in ihrer Richtung von den Erwartungen abweicht. Hier besteht weiterer Klärungsbedarf. Als zentrale Erziehungsdimensionen, welche mit der Schulanpassung sowie den Schulleistungen der Kinder in Zusammenhang stehen, sind Inkonsistenz der Mütter sowie körperliches Strafen beider Elternteile zu nennen, parallel zu den Befunden in der Gesamtstichprobe. Die abschließende querschnittliche Betrachtung der Zusammenhänge zwischen dem Sozialverhalten der Kinder aus Sicht der Eltern und den Variablen zur Schulanpassung sowie Schulleistung der Kinder aus Sicht der Lehrer bzw. zwischen den Variablen zur Schulanpassung und Schulleistung im Lehrerurteil spricht dafür, zusätzliche Prozesse zu berücksichtigen, um den Einfluss von Partnerschaftskonflikten auf die schulische Anpassung der Kinder beschreiben zu können. In der Intensivstichprobe bestehen deutliche querschnittliche Zusammenhänge zwischen dem Sozialverhalten der Kinder und den Variablen zur schuli-

schen Anpassung aus Sicht der Lehrer, insbesondere was die Anstrengung, das Benehmen sowie die Glücklichkeit der Kinder in der Schule betrifft. Daneben ist die schulische Anpassung mit den Schulleistungen der Kinder verknüpft. Es wäre also durchaus denkbar, dass Partnerschaftskonflikte zunächst das Sozialverhalten der Kinder beeinflussen, dieses dann wiederum die schulische Anpassung der Kinder. Eine gelungene Schulanpassung der Kinder könnte in der Folge zu guten schulischen Leistungen der Kinder führen.

Was den Einfluss des Geschlechts der Eltern und Kinder auf die dargestellten Beziehungen anbelangt, verdeutlichen die Befunde dieser Arbeit die Komplexität **geschlechtsspezifischer unterschiedlicher Effekte**. Die in diesem Zusammenhang formulierte Modellernhypothese, wonach Kinder eher das Verhalten des gleichgeschlechtlichen Elternteils nachahmen bzw. durch dessen Verhalten beeinflusst werden sollten, ist danach in dieser Form nicht haltbar. Weiterführende Studien zur Systematik geschlechtsspezifischer Effekte sind daher dringend notwendig. Der Einfluss der Väter kann nach den vorliegenden Befunden als gesichert betrachtet werden.

Das partnerschaftliche Konfliktbewältigungsverhalten der Eltern als bedeutende Dimension von Partnerschaftskonflikten ist nach der vorliegenden Arbeit von zentraler Bedeutung für die soziale Anpassung und Entwicklung der Kinder. Der Umgang der Eltern mit Konflikte in der Paarbeziehung steht sowohl direkt als auch indirekt über die Eltern-Kind-Beziehung, speziell das elterliche Erziehungsverhalten mit dem Sozialverhalten der zugehörigen Kinder in Beziehung. Neben positiven Beziehungen zwischen destruktiven Konfliktstrategien der Eltern und Verhaltensproblemen der Kinder lässt sich in dieser Untersuchung auch eine positive Beziehung zwischen konstruktiver Konfliktbewältigung der Eltern und den sozialen Kompetenzen ihrer Kinder nachweisen, die bei näherer Betrachtung über ein positiv engagiertes Erziehungsverhalten der Eltern vermittelt wird. Um an dieser Stelle wieder den eingangs zitierten Aphorismus aufzugreifen, kann der Umgang der Eltern miteinander sowie ihr Umgang mit ihren Kindern durchaus ein Segen für die Kinder sein.

Eine weitere in dieser Studie zentrale Erziehungsdimension, welche die Beziehung zwischen partnerschaftlichem Konfliktverhalten der Eltern und kindlicher Anpassung vermittelt, ist die Inkonsistenz der Eltern im eigenen Erziehungsverhalten. Inkonsistenz der Eltern geht mit kindlichen Verhaltensproblemen sowie einer niedrigeren sozialen Kompetenz der Kinder einher. Eine zentrale Frage zukünftiger Studien in diesem Bereich sollte die Frage nach der Rolle



von Inkonsistenz in den gemeinsamen Erziehungsbemühungen beider Elternteile im Sinne des Coparenting (z.B. Margolin et al., 2001) sein. Inkonsistentes Verhalten zwischen Müttern und Vätern könnte zudem ein Konfliktpotential innerhalb der Familie darstellen.

Damit werden die Grenzen der vorliegenden Arbeit deutlich, die nur einen Ausschnitt der in der Literatur aufgeworfenen Fragen behandeln kann. Andere Fragen bleiben offen und bedürfen weiterer Forschungsbemühungen. Gelten die postulierten Beziehungen etwa insbesondere für kindbezogene Konflikte, die eine erhöhte Bedrohung für die emotionale Sicherheit der Kinder darstellen? Welche Bedeutung kommt dem konkreten Verhalten der Kinder während Partnerschaftskonflikten ihrer Eltern zu, etwa der Einmischung bzw. Verwicklung der Kinder in destruktive elterliche Konflikte? Welche Bedeutung spielt die kindliche Wahrnehmung bzw. Verarbeitung von Konflikten? Diese Fragen unterstreichen die Bedeutung der kindlichen Perspektive, die neben der Wahrnehmung der Eltern in zukünftigen Studien berücksichtigt werden sollte.

## Literatur

- Ablow, C. A. (2005). When parents conflict or disengage: Children's perceptions of parents' marital distress predict school adaptation. In P. A. Cowan, C. P. Cowan, J. C. Ablow, V. K. Johnson & J. R. Measelle (Eds.), *The family context of parenting in children's adaptation to elementary school* (pp. 189-208). Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Amato, P. R. (2001). Children of divorce in the 1990s: An update of the Amato and Keith (1991) meta-analysis. *Journal of Family Psychology, 15*, 355-370.
- Amato, P. R. & Keith, B. (1991). Parental divorce and the well-being of children: A meta-analysis. *Psychological Bulletin, 110*, 26-46.
- Amato, P. R. & Sobolewski, J. M. (2001). The effects of divorce and marital discord on adult children's psychological well-being. *American Sociological Review, 66*, 900-921.
- Baron, R. M. & Kenny, D. A. (1986). The moderation-mediation variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology, 51*, 1173-1182.
- Beelmann, A., Stemmler, M., Lösel, F. & Jaurisch, S. (2007). Zur Entwicklung externalisierender Verhaltensprobleme im Übergang vom Vor- zum Grundschulalter. *Kindheit und Entwicklung, 16*, 229-239.
- Belsky, J. (1984). The determinants of parenting: A process model. *Child Development, 55*, 83-96.
- Berner, W., Fleischmann, T. & Döpfner, M. (1992). Konstruktion von Kurzformen des Eltern- und Erzieherfragebogens zur Erfassung von Verhaltensauffälligkeiten bei Kindern im Vorschulalter. *Diagnostica, 38*, 142-154.
- Buehler, C., Anthony, C., Krishnakumar, A., Stone, G., Gerard, J. & Pemberton, S. (1997). Interparental conflict and youth problem behaviors: A meta-analysis. *Journal of Child and Family Studies, 6*, 233-247.
- Buehler, C. & Gerard, J. M. (2002). Marital conflict, ineffective parenting, and children's and adolescents' maladjustment. *Journal of Marriage and Family, 64*, 78-92.
- Cowan, P. A. & Cowan, C. P. (2002). What an intervention design reveals about how parents affect their children's academic achievement and behavior problems. In J. G. Borkowski, S. L. Ramey & M. Bristol-Power (Eds.), *Parenting and the child's world: Influences on academic, intellectual, and social-emotional development* (pp. 75-97). Mahwah: Lawrence Erlbaum.

- Cowan, P. A., Cowan, C. P., Ablow, J. C., Johnson, V. K. & Measelle, J. R. (Eds.). (2005). *The family context of parenting in children's adaptation to elementary school*. Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Cowan, P. A., Cowan, C. P., Schulz, M. S. & Heming, G. (1994). Prebirth to preschool family factors in children's adaptation to kindergarten. In R. Parke & S. Kellam (Eds.), *Exploring family relationships with other social contexts: Advances in family research* (Vol. 4, pp. 75-114). Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- Crockenberg, S. & Forgays, D. K. (1996). The role of emotion in children's understanding and emotional reactions to marital conflict. *Merrill-Palmer Quarterly*, 42, 22-47.
- Crockenberg, S. & Langrock, A. (2001). The role of emotion and emotional regulation in children's responses to interparental conflict. In J. H. Grych & F. D. Fincham (Eds.), *Interparental conflict and child development: Theory, research, and applications* (pp. 129-156). Cambridge: Cambridge University Press.
- Cummings, E. M. (1998). Stress and coping approaches and research: The impact of marital conflict on children. *Journal of Aggression, Maltreatment and Trauma*, 2, 31-50.
- Cummings, E. M. & Cummings, J. L. (1988). A process-oriented approach to children's coping with adults' angry behavior. *Developmental Review*, 8, 296-321.
- Cummings, E. M. & Davies, P. (1994). *Children and marital conflict: The impact of family dispute and resolution*. New York, NY: The Guilford Press.
- Cummings, E. M. & Davies, P. T. (2002). Effects of marital conflict on children: Recent advances and emerging themes in process-oriented research. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 43, 31-63.
- Cummings, E. M., Goeke-Morey, M. C. & Dukewich, T. L. (2001). The study of relations between marital conflict and child adjustment: Challenges and new directions for methodology. In J. H. Grych & F. D. Fincham (Eds.), *Interparental conflict and child development: Theory, research, and applications* (pp. 39-63). Cambridge: Cambridge University Press.
- Cummings, E. M., Goeke-Morey, M. C. & Graham, M. A. (2002). Interparental relations as a dimension of parenting. In J. G. Borkowski, S. L. Ramey & M. Bristol-Power (Eds.), *Parenting and the child's world: Influences on academic, intellectual, and social-emotional development* (pp. 251-263). Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Cummings, E. M. & Graham, M. (2002). Couples' and children's functioning in families: Toward a family perspective on relationship maintenance and enhancement. In J. H.

- Harvey & A. Wenzel (Eds.), *A clinician's guide to maintaining and enhancing close relationships* (pp. 81-103). Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Cummings, E. M., Schermerhorn, A. C., Davies, P. T., Goeke-Morey, M. C. & Cummings, J. S. (2006). Interparental discord and child adjustment: Prospective investigations of emotional security as an explanatory mechanism. *Child Development, 77*, 132-152.
- Dadds, M. R., Atkinson, E., Turner, C., Blums, G. J. & Lendich, B. (1999). Family conflict and child adjustment: Evidence for a cognitive-contextual model of intergenerational transmission. *Journal of Family Psychology, 13*, 194-208.
- Davies, P. T. & Cummings, E. M. (1994). Marital conflict and child adjustment: An emotional security hypothesis. *Psychological Bulletin, 116*, 387-411.
- Davies, P. T., Forman, E. M., Rasi, J. A. & Stevens, K. I. (2002). Assessing children's emotional security in the interparental relationship: The security in the interparental subsystem scales. *Child Development, 73*, 544-562.
- Davies, P. T., Harold, G. T., Goeke-Morey, M. C. & Cummings, E. M. (2002). Child emotional security and interparental conflict. *Monographs of the Society for Research in Child Development, 67*.
- Davies, P. T. & Lindsay, L. L. (2001). Does gender moderate the effects of marital conflict on children? In J. H. Grych & F. D. Fincham (Eds.), *Interparental conflict and child development: Theory, research, and applications* (pp. 64-97). Cambridge: Cambridge University Press.
- Davies, P. T., Sturge-Apple, M. L., Winter, M. A., Cummings, E. M. & Farrell, D. (2006). Child adaptational development in contexts of interparental conflict over time. *Child Development, 77*, 218-233.
- Davison, G. C. & Neale, J. M. (2002). *Klinische Psychologie* (6., vollst. überarb. Aufl.). Weinheim: PVU.
- Döpfner, M., Berner, W., Fleischmann, T. & Schmidt, M. (1993). *Verhaltensbeurteilungsbogen für Vorschulkinder VBV 3-6*. Weinheim: Beltz.
- Du Rocher Schudlich, T. D., Shamir, H. & Cummings, E. M. (2004). Marital conflict, children's representations of family relationships, and children's dispositions towards peer conflict strategies. *Social Development, 13*, 171-192.
- Erel, O. & Burman, B. (1995). Interrelatedness of marital relations and parent-child relations: A meta-analytic review. *Psychological Bulletin, 118*, 108-132.

- Erel, O. & Kissil, K. (2003). The linkage between multiple perspectives of the marital relationship and preschoolers' adjustment. *Journal of Child and Family Studies*, 12, 411-423.
- Eschenbeck, H. & Kohlmann, C.-W. (2002). Geschlechtsunterschiede in der Stressbewältigung von Grundschulkindern. *Zeitschrift für Gesundheitspsychologie*, 10, 1-7.
- Fincham, F. D. (1994). Understanding the association between marital conflict and child adjustment: Overview. *Journal of Family Psychology*, 8, 123-127.
- Fincham, F. D. & Osborne, L. N. (1993). Marital conflict and children: Retrospect and prospect. *Clinical Psychological Review*, 13, 75-88.
- Frick, P. J. (1991). *The Alabama Parenting Questionnaire. Unpublished Instrument*. Alabama: University of Alabama, Department of Psychology.
- Gabriel, B. & Bodenmann, G. (2006). Befinden, Partnerschafts- und Elternzufriedenheit bei Eltern im Zusammenhang mit kindlichem Verhalten. *Erziehung und Unterricht*,
- Garbe, U., Lukesch, H. & Strasser, E.-M. (1981). Die Beziehung zwischen Schulnoten, leistungsbezogenen Merkmalen der Schülerpersönlichkeit und mütterlichen Erziehungsmaßnahmen am Ende der Grundschulzeit. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 28, 65-71.
- Gerard, J. M., Buehler, C., Franck, K. & Anderson, O. (2005). In the eyes of the beholder: Cognitive appraisals as mediators of the association between interparental conflict and youth maladjustment. *Journal of Family Psychology*, 19, 376-384.
- Gloger-Tippelt, G., König, L., Zweyer, K. & Lahl, O. (2007). Bindung und Problemverhalten bei fünf und sechs Jahre alten Kindern. *Kindheit und Entwicklung*, 16, 209-219.
- Goodman, S. H., Barfoot, B., Frye, A. A. & Belli, A. M. (1999). Dimensions of marital conflict and children's social problem-solving skills. *Journal of Family Psychology*, 13, 33-45.
- Gordis, E. B., Margolin, G. & John, R. S. (2001). Parents' hostility in dyadic marital and triadic family settings and children's behavior problems. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 69, 727-734.
- Grych, J. H. & Cardoza-Fernandes, S. (2001). Understanding the impact of interparental conflict on children: The role of social cognitive processes. In J. H. Grych & F. D. Fincham (Eds.), *Interparental conflict and child development: Theory, research, and applications* (pp. 157-187). Cambridge: Cambridge University Press.
- Grych, J. H. & Fincham, F. D. (1990). Marital conflict and children's adjustment: A cognitive-contextual framework. *Psychological Bulletin*, 108, 267-290.

- Grych, J. H. & Fincham, F. D. (Eds.). (2001). *Interparental conflict and child development: Theory, research, and applications*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Grych, J. H., Harold, G. T. & Miles, C. J. (2003). A prospective investigation of appraisals as mediators of the link between interparental conflict and child adjustment. *Child Development, 74*, 1176-1193.
- Grych, J. H., Seid, M. & Fincham, F. D. (1992). Assessing marital conflict from the child's perspective: The children's perception of interparental conflict scale. *Child Development, 63*, 558-572.
- Haffner, J., Esther, C., Münch, H., Parzer, P., Raue, B., Steen, R., Klett, M. & Resch, F. (2002). Verhaltensauffälligkeiten im Einschulungsalter aus elterlicher Perspektive – Ergebnisse zu Prävalenz und Risikofaktoren in einer epidemiologischen Studie. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie, 51*, 675-696.
- Hahlweg, K. (1996). *Fragebogen zur Partnerschaftsdiagnostik (FPD). Partnerschaftsfragebogen PFB, Problemliste PL und Fragebogen zur Lebensgeschichte und Partnerschaft FLP*. Göttingen: Hogrefe.
- Hay, D. F., Pawlby, S., Sharp, D., Schmücker, G., Mills, A., Allen, H. & Kumar, R. (1999). Parents' judgements about young children's problems: Why mothers and fathers might disagree yet still predict later outcomes. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 40*, 1249-1258.
- Hu, L. & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling, 6*, 1-55.
- Jerusalem, M. & Klein-Heßling, J. (2002). Soziale Kompetenz. Entwicklungstrends und Förderung in der Schule. *Zeitschrift für Psychologie, 210*, 164-174.
- Joussemet, M., Koestner, R., Lekes, N. & Landry, R. (2005). A longitudinal study of the relationship of maternal autonomy support to children's adjustment and achievement in school. *Journal of Personality, 73*, 1215-1235.
- Kanning, U. P. (2002). Soziale Kompetenz – Definition, Strukturen und Prozesse. *Zeitschrift für Psychologie, 210*, 154-163.
- Kanning, U. P. (2003). *Diagnostik sozialer Kompetenzen*. Göttingen: Hogrefe.
- Katz, L. F. (2001). Physiological processes as mediators of the impact of marital conflict on children. In J. H. Grych & F. D. Fincham (Eds.), *Interparental conflict and child development: Theory, research, and applications* (pp. 188-212). Cambridge: Cambridge University Press.

- Katz, L. F. & Gottman, J. M. (1993). Patterns of marital conflict predict children's internalizing and externalizing behaviors. *Developmental Psychology*, 29, 940-950.
- Katz, L. F. & Gottman, J. M. (1997). Buffering children from marital conflict and dissolution. *Journal of Clinical Child Psychology*, 26, 157-171.
- Katz, L. F. & Woodin, E. M. (2002). Hostility, hostile detachment, and conflict engagement in marriages: Effects on child and family functioning. *Child Development*, 73, 636-652.
- Kenny, D. A., Kashy, D. A., & Cook, W. L. (2006). *Dyadic data analysis*. New York, NY: Guilford.
- Klann, N., Hahlweg, K. & Heinrichs, N. (2003). *Diagnostische Verfahren für die Beratung. Materialien zur Diagnostik und Therapie in der Ehe-, Familien- und Lebensberatung*. Göttingen: Hogrefe.
- Kline, R. B. (2005). *Principles and practice of structural equation modeling* (2nd ed.). New York: Guilford Press.
- Kohlmann, C.-W. & Krohne, H. W. (1988). Erziehungstildeterminanten schulischer Leistung und Leistungsängstlichkeit. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 2, 271-279.
- Krishnakumar, A. & Buehler, C. (2000). Interparental conflict and parenting behaviors: A meta-analytic review. *Family Relations*, 49, 25-44.
- Laucht, M. (2003). Vulnerabilität und Resilienz in der Entwicklung von Kindern. Ergebnisse der Mannheimer Längsschnittstudie. In K. H. Brisch & T. Hellbrügge (Hrsg.), *Bindung und Trauma. Risiken und Schutzfaktoren für die Entwicklung von Kindern* (S. 53-71). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Laucht, M., Esser, G. & Schmidt, M. H. (1998). Risiko- und Schutzfaktoren der frühkindlichen Entwicklung: Empirische Befunde. *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie*, 26, 6-20.
- Laucht, M., Esser, G. & Schmidt, M. H. (2000a). Entwicklung von Risikokindern im Schulalter: Die langfristigen Folgen frühkindlicher Belastungen. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 32, 59-69.
- Laucht, M., Esser, G. & Schmidt, M. H. (2000b). Externalisierende und internalisierende Störungen in der Kindheit: Untersuchungen zur Entwicklungspsychopathologie. *Zeitschrift für Klinische Psychologie und Psychotherapie*, 29, 284-292.
- Laucht, M., Esser, G. & Schmidt, M. H. (2000c). Längsschnittforschung zur Entwicklungs-epidemiologie psychischer Störungen: Zielsetzung, Konzeption und zentrale Befunde

- der Mannheimer Risikokinderstudie. *Zeitschrift für Klinische Psychologie und Psychotherapie*, 29, 246-262.
- Ledermann, T. & Bodenmann, G. (2006). Moderator- und Mediatoreffekte bei dyadischen Daten. Zwei Erweiterungen des Akteur-Partner-Interdependenz-Modells. *Zeitschrift für Sozialpsychologie*, 37, 27-40.
- Lück, H. E. & Timaeus, E. (1969). Skalen zur Messung Manifeste Angst (MAS) und sozialer Wünschbarkeit (SDS-E und SDS-CM). *Diagnostica*, 15, 134-141.
- MacKinnon, D. P., Lockwood, C. M., Hoffman, J. M., West, S. G. & Sheets, V. (2002). A comparison of methods to test mediation and other intervening variable effects. *Psychological Methods*, 7, 83-104.
- Marchand, J. F. & Hock, E. (2003). Mothers' and fathers' depressive symptoms and conflict-resolution strategies in the marriage and children's externalizing and internalizing behaviors. *The Journal of Genetic Psychology*, 164, 227-239.
- Margolin, G. & Gordis, E. B. (2003). Co-occurrence between marital aggression and parents' child abuse potential: The impact of cumulative stress. *Violence and Victims*, 18, 243-258.
- Margolin, G., Gordis, E. B. & John, R. S. (2001). Coparenting: A link between marital conflict and parenting in two-parent families. *Journal of Family Psychology*, 15, 3-21.
- Margolin, G., Gordis, E. B. & Oliver, P. H. (2004). Links between marital and parent-child interactions: Moderating role of husband-to-wife aggression. *Development and Psychopathology*, 16, 753-771.
- Mattanah, J. F., Pratt, M. W., Cowan, P. A. & Cowan, C. P. (2005). Authoritative parenting, parental scaffolding of long-division mathematics, and children's academic competence in fourth grade. *Applied Developmental Psychology*, 26, 85-106.
- Matud, M. P. (2004). Gender differences in stress and coping styles. *Personality and Individual Differences*, 37, 1401-1415.
- Müller-Fohrbrod, G. (1999). *Konflikte konstruktiv bearbeiten lernen: Zielsetzungen und Methodenvorschläge*. Opladen: Leske und Budrich.
- Nicolotti, L., El-Sheikh, M. & Whitson, S. M. (2003). Children's coping with marital conflict and their adjustment and physical health: Vulnerability and protective functions. *Journal of Family Psychology*, 17, 315-326.
- O'Brien, M., Margolin, G. & John, R. S. (1995). Relation among marital conflict, child coping, and child adjustment. *Journal of Clinical Child Psychology*, 24, 346-361.



- Österman, K., Björkqvist, K., Lagerspetz, K. M. J., Landau, S. F., Fraczek, A. & Pastorelli, C. (1997). Sex differences in styles of conflict resolution: A developmental and cross-cultural study with data from Finland, Israel, Italy, and Poland. In D. P. Fry & K. Björkqvist (Eds.), *Cultural variation in conflict resolution: Alternatives to violence* (pp. 185-197). Hillsdale, NJ, England: Lawrence Erlbaum Associates.
- Owen, M. T. & Cox, M. J. (1997). Marital conflict and the development of infant-parent attachment relationships. *Journal of Family Psychology, 11*, 152-164.
- Papp, L. M., Cummings, E. M. & Goeke-Morey, M. C. (2005). Parental psychological distress, parent-child relationship qualities, and child adjustment: Direct, mediating, and reciprocal pathways. *Parenting: Science and Practice, 5*, 259-283.
- Parke, R. D., Kim, M., Flyr, M., McDowell, D. J., Simpkins, S. D., Killian, C. M. & Wild, M. (2001). Managing marital conflict: Links with children's peer relationships. In J. H. Grych & F. D. Fincham (Eds.), *Interparental conflict and child development: Theory, research, and applications* (pp. 291-314). Cambridge: Cambridge University Press.
- Petermann, F. (2005). Zur Epidemiologie psychischer Störungen im Kindes- und Jugendalter: Eine Bestandsaufnahme. *Kindheit und Entwicklung, 14*, 48-57.
- Petermann, F. & Wiedebusch, S. (2003). *Emotionale Kompetenz bei Kindern*. Göttingen: Hogrefe.
- Reichle, B. (1994). *Die Geburt des ersten Kindes – eine Herausforderung für die Partnerschaft. Verarbeitung und Folgen einer einschneidenden Lebensveränderung*. Bielefeld: Kleine.
- Reichle, B. (2003). *Partnerschaftskonfliktverhalten (PKV). Entwicklung und erste Erprobung eines Fragebogens* (= Berichte aus der Arbeitsgruppe „Verantwortung, Gerechtigkeit, Moral“ Nr. 168). Trier: Universität, Fachbereich I - Psychologie.
- Reichle, B. (2005). *Demographiefragebogen (DemoVa)*. Unveröffentlichtes Manuskript. Pädagogische Hochschule Ludwigsburg: Institut für Pädagogische Psychologie und Soziologie.
- Reichle, B. & Dette-Hagenmeyer, D. E. (2007). *Konstruktion und Validierung des Fragebogens zur Erfassung des partnerschaftlichen Konfliktbewältigungsverhaltens (PKV)*. Manuskript eingereicht zur Publikation.
- Reichle, B. & Franiek, S. (2007). *Erziehungsstil aus Elternsicht - Deutsche erweiterte Version des Alabama Parenting Questionnaire für Grundschul Kinder. (DEAPQ-EL-GS)*. (Berichte aus der Arbeitsgruppe "Verantwortung, Gerechtigkeit, Moral" Nr. 168). Trier: Universität Trier, Fachbereich I - Psychologie.

- Reichle, B. & Gloger-Tippelt, G. (2007). Familiäre Kontexte und sozial-emotionale Entwicklung. *Kindheit und Entwicklung, 16*, 199-208.
- Reichle, B., Maurus, B. & Franiek, S. (2005). *Bewältigungskompetenzen in Partnerschaften und ihre Transmission auf angehörige Kinder. Untersuchungsinstrumente, Stichprobe und Erhebungsplan (1. Messzeitpunkt)*. Pädagogische Hochschule Ludwigsburg: Institut für Pädagogische Psychologie und Soziologie.
- Reid, W. J. & Crisafulli, A. (1990). Marital discord and child behavior problems: A meta-analysis. *Journal of Abnormal Child Psychology, 18*, 105-117.
- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H. & Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of Psychological Research - Online, 8*(2), 23-74.
- Schick, A. (2002). Behavioral and emotional differences between children of divorce and children from intact families: Clinical significance and mediating processes. *Swiss Journal of Psychology, 61*, 5-14.
- Spangler, G. (1994). Individuelle und soziale Prädiktoren schulbezogenen Verhaltens von Kindern im ersten Grundschuljahr: Eine Längsschnittstudie. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 26*, 112-131.
- Strassberg, Z., Dodge, K. A., Bates, J. E. & Pettit, G. S. (1992). The longitudinal relation between parental conflict strategies and children's sociometric standing in kindergarten. *Merrill-Palmer Quarterly, 38*, 477-493.
- Sturge-Apple, M. L., Davies, P. T. & Cummings, E. M. (2006). Impact of hostility and withdrawal in interparental conflict on parental emotional unavailability and children's adjustment difficulties. *Child Development, 77*, 1623-1641.
- Tiedemann, J., Langer, M., Schmidt, R. & Timm, T. (1981). Sozial-emotionales Schülerverhalten und elterliche Erziehungsmuster. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 13*, 331-340.
- Walper, S. & Schwarz, B. (Hrsg.). (2002). *Was wird aus den Kindern? Chancen und Risiken für die Entwicklung von Kindern aus Trennungs- und Stieffamilien* (2. Auflage). Weinheim: Juventa.
- Weindrich, D., Laucht, M., Esser, G. & Schmidt, M. H. (1992). Disharmonische Partnerbeziehung der Eltern und kindliche Entwicklung im Säuglings- und Kleinkindalter. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie, 41*, 114-118.
- Winkler Metzke, C. & Steinhausen, H.-C. (2002). Bewältigungsstrategien im Jugendalter. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 34*, 216-226.

Ziegenhain, U., Fries, M., Bütow, B. & Derksen, B. (2004). *Entwicklungspsychologische Beratung für junge Eltern. Grundlagen und Handlungskonzepte für die Jugendhilfe*. Weinheim: Juventa.

## **Anhang**

### **Stichprobenrekrutierung**

- Anhang A: Anschreiben an die Eltern der Grundschulen
- Anhang B: Anschreiben an die Paare mit Kind
- Anhang C: Anschreiben an die Paare ohne Kind

### **Erhebungsinstrumentarien**

- Anhang D: Eltern-Fragebögen
- Anhang E: Lehrer-Fragebogen

### **Skalen- und Itemlisten der Fragebögen**

- Anhang F: Skalen- und Itemlisten der Fragebögen

---

**An die Eltern  
der Erstklässler/Zweitklässler  
der Musterschule Ludwigsburg**

**Professor Dr. Barbara Reichle  
Dipl. Psych. Britta Maurus**  
Pädagogische Hochschule Ludwigsburg  
Institut für Pädagogische Psychologie und Soziologie  
Postfach 220  
71602 Ludwigsburg  
Telefon: 07141/140-418  
E-Mail: maurus\_britta@ph-ludwigsburg.de

Ludwigsburg, 09.12.2004

---

Sehr geehrte Damen und Herren!

Die Pädagogische Hochschule Ludwigsburg ist an einem großen bundesweiten Forschungsprojekt beteiligt, in dem es um die Entwicklung von Partnerschaften und Familien geht. Wir in Ludwigsburg interessieren uns für Paare und Familien im zweiten bis vierten Lebensjahrzehnt: Was beschäftigt sie, worin sind sie sich einig, womit haben sie zu kämpfen? Wie werden Entscheidungen getroffen, wie mit Schwierigkeiten umgegangen? Lassen sich Wege ausmachen, die zur Zufriedenheit und Stabilität von Partnerschaften führen? Und: Welche Fähigkeiten geben die Eltern an ihre Kinder weiter und auf welchem Weg? Dies sind einige der Fragen, denen wir in unserer Untersuchung nachgehen möchten.

Für unsere Befragung haben wir die Schule Ihres Kindes nach dem Zufall ausgewählt. Wir suchen Paare, bei denen beide Partner Deutsch als Muttersprache sprechen und bei denen ein Partner zwischen 25 und 40 Jahren alt ist. Sie sollten zusammen leben, keine Kinder aus vorangehenden Beziehungen und mindestens ein gemeinsames Kind im Alter von 5-8 Jahren haben. Wenn Sie zu dieser Gruppe gehören, möchten wir Sie herzlich einladen, an unserer Befragung teilzunehmen.

Was würde eine Teilnahme bedeuten? Jeder Partner bekäme im Abstand von sechs Monaten zweimal einen Fragebogen, *der innerhalb von zwei Wochen alleine*, ohne Absprache mit dem Partner, ausgefüllt und ohne Absenderangabe, also anonym, an uns zurück geschickt werden soll. Für das Ausfüllen Ihres Fragebogens überweisen wir Ihnen jedes Mal 10 €. Als weiteres Dankeschön können Sie nach Abschluss der Studie einen Ergebnisbericht erhalten. Bei Bedenken können Sie die Befragung jederzeit und ohne Nachteile abbrechen.

In Absprache mit der Rektorin/dem Rektor der Schule Ihres Kindes und den KlassenlehrerInnen bekommen alle Kinder aus der Klassenstufe Ihres Kindes diesen Informationsbrief. Wir werden an Ihrer Schule am [Datum einfügen] einen Informationsabend anbieten, an dem Sie uns und die Studie genauer kennen lernen können. Mit der beiliegenden Erklärung bitten wir Sie, uns möglichst bald darüber zu informieren, ob Sie an der Studie und am Informationsabend teilnehmen möchten.

Falls Sie sich zur Teilnahme an der Studie *und* am Informationsabend im Januar entscheiden, erhalten Sie die Fragebögen dort. Eltern, die an der Studie teilnehmen möchten, *aber nicht am Informationsabend* teilnehmen können, erhalten die Fragebögen per Post.

Da wir an einen strikten Zeitplan gebunden sind, nehmen wir diejenigen Eltern und Kinder in die Studie auf, deren Fragebögen zuerst bei uns eingehen.

Alle Portokosten übernehmen wir. Sämtliche Daten werden anonym, nur unter Ihrem Code, geführt. Ihr Code ist eine achtstellige Buchstaben- und Zahlenfolge, die nur Sie selbst kennen – niemand außer

Ihnen selbst kann also den Code Ihrer Person zuordnen. Wir brauchen einen solchen Code, damit wir Ihre Angaben aus der ersten Befragung mit Ihren Angaben aus der zweiten Befragung zusammen bringen können und um die Kinderantworten den Elternantworten zuordnen zu können. Dazu werden wir Ihnen zusammen mit den Fragebögen eine „Codekarte“ für Ihr Kind aushändigen. Wir bitten Sie, diese mit dem Zahlencode Ihres Kindes auszufüllen. Damit können wir Ihr Kind ebenfalls anonym (unter seinem Code) befragen. Diese Karte sollte während der Studie bei Ihrem Kind sein (z.B. im Schulranzen).

Und die Kinder? Da sie noch keine Fragebögen ausfüllen können, werden sie bei einem Wettspiel mit Gleichaltrigen in der Schule beobachtet und anschließend von geschulten Interviewerinnen befragt. Wir haben dazu das Spiel ausgesucht, das den Kindern in unseren Voruntersuchungen am meisten Spaß gemacht hat. Wir werden dafür sorgen, dass kein Kind über das Spiel hinaus unzufrieden oder unglücklich ist, wenn es verlieren sollte. Alle Kinder bekommen am Ende als Dankeschön für ihre Teilnahme ein kleines Geschenk. Wie die Eltern können auch die Kinder jederzeit und ohne Nachteile die Befragung oder das Spiel abbrechen. Die Beobachtung und die Befragung der Kinder findet Mitte Januar bis Ende Februar statt.

Um die Beobachtungen der Kinder sorgfältig auswerten zu können, werden wir sie mit einer Videokamera aufzeichnen. Die Aufzeichnungen werden anonym von Auswertern beurteilt, die die Kinder nicht kennen und nach der Auswertung gelöscht – es sei denn, Sie erklären sich einverstanden damit, dass die Aufzeichnung Ihres Kindes anonym zu Demonstrationszwecken bei wissenschaftlichen Vorträgen verwendet werden darf.

Eine solche Beobachtung kann nur einen kleinen Ausschnitt darstellen. Um ein ausgewogenes Bild von den Kindern zu bekommen, möchten wir auch die KlassenlehrerInnen zu den Kindern befragen – selbstverständlich nur, wenn Sie als Eltern damit einverstanden sind. Hierzu erhalten die LehrerInnen einen Fragebogen, den wir ebenfalls anonymisiert unter dem Code des Kindes verarbeiten. Wie die Eltern und die Kinder können auch die Lehrkräfte die Teilnahme an der Befragung ablehnen oder ohne Nachteile abbrechen.

Schließlich möchten wir Sie noch darauf hinweisen, dass die Schule Ihres Kindes inhaltlich *nicht* an unserer Studie beteiligt ist. Die Rektorin/der Rektor und die KlassenlehrerInnen Ihres Kindes haben sich dankenswerter Weise bereit erklärt, uns organisatorisch bei der Durchführung der Studie zu unterstützen. Wir bitten Sie daher, sich bei Fragen zur Studie direkt an uns zu wenden.

Wenn Sie sich zu einer Teilnahme an unserem Projekt entscheiden können, füllen Sie bitte die beigefügten Erklärungen aus und senden sie uns im Freiumschlag zurück. Falls Sie noch Fragen haben, würden wir uns freuen, wenn wir sie beantworten dürfen. Sie erreichen uns montags, dienstags und donnerstags von 9.00 - 11.00 Uhr und 13.00 - 15.00 Uhr unter 07141/140-418.

Mit den besten Wünschen für eine Frohe Adventszeit und freundlichen Grüßen,  
Ihre

(Prof. Dr. Barbara Reichle)

(Dipl.-Psych. Britta Maurus)

**Wichtige Information:** Die Befragung und Beobachtung zum Familienprojekt ist freiwillig und wird anonym durchgeführt. Name und Adresse Ihres Kindes werden nicht gespeichert. Sie können Ihr Einverständnis jederzeit und ohne Nachteile für sich und Ihr Kind widerrufen.

### Einverständniserklärung zur Projektteilnahme des Kindes

Ich bin einverstanden, dass mein Sohn/meine Tochter \_\_\_\_\_  
(bitte Namen eintragen)

im Rahmen des Familienprojekts an einem Wettspiel und einer Befragung teilnimmt.

Ich bin auch damit einverstanden, dass das Wettspiel mit Video aufgezeichnet wird und bis zum Abschluss der Auswertungen gespeichert wird.

Ich bin auch damit einverstanden, dass die Klassenlehrkraft meines Kindes zu meinem Kind befragt wird.

Das Anschreiben mit Informationen zur Befragung habe ich erhalten.

Mit einer Aufbewahrung von Ausschnitten aus der Videoaufzeichnung meines Kindes zu Demonstrationzwecken im Rahmen von wissenschaftlichen Vorträgen

bin ich einverstanden

bin ich *nicht* einverstanden.

Ort, Datum: \_\_\_\_\_  
(Unterschrift)

---

### Einverständniserklärung zur eigenen Projektteilnahme

Mein Partner und ich sind *beide* einverstanden an der anonymen Befragung im Rahmen des Familienprojekts teilzunehmen. Es ist für uns wichtig, dass Sie beide bereit sind die Fragebögen auszufüllen.

Ich habe das Anschreiben mit Informationen zur Befragung erhalten.

Ort, Datum: \_\_\_\_\_  
(Unterschrift Partnerin)

Ort, Datum: \_\_\_\_\_  
(Unterschrift Partner)

---

### Teilnahme am Elternabend

Ich komme zum Elternabend.

Ich kann *nicht* am Elternabend teilnehmen.

---

**Adresse zum Verschicken der Fragebögen**

Um die Fragebögen an Sie verschicken zu können, möchten wir Sie bitten, hier Ihre Adresse gut leserlich auszufüllen. Wir werden sie nicht speichern und können sie auch nicht mit Ihrem Code bzw. Ihren Daten in Verbindung bringen.

Vorname, Name: \_\_\_\_\_

Strasse und Hausnummer: \_\_\_\_\_

Postleitzahl und Ort: \_\_\_\_\_



---

**Professor Dr. Barbara Reichle**  
**Dipl. Psych. Britta Maurus**  
Pädagogische Hochschule Ludwigsburg  
Institut für Pädagogische Psychologie und Soziologie  
Postfach 220  
71602 Ludwigsburg  
Telefon: 07141/140-418  
E-Mail: maurus\_britta@ph-ludwigsburg.de

Ludwigsburg, im Februar 2005

---

Sehr geehrte Damen und Herren!

In diesem Schreiben möchten wir uns kurz vorstellen, Ihr Interesse wecken und Sie bitten uns zu unterstützen.

Die Pädagogische Hochschule Ludwigsburg ist an einem großen bundesweiten Forschungsprojekt der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) beteiligt, in dem es um die Entwicklung von Partnerschaften und Familien geht. Wir in Ludwigsburg interessieren uns für Paare und Familien im zweiten bis fünften Lebensjahrzehnt: Was beschäftigt sie, worin sind sie sich einig, womit haben sie zu kämpfen? Wie werden Entscheidungen getroffen, wie mit Schwierigkeiten umgegangen? Lassen sich Wege ausmachen, die zur Zufriedenheit und Stabilität von Partnerschaften führen? Und: Welche Fähigkeiten geben die Eltern an ihre Kinder weiter und auf welchem Weg? Dies sind einige der Fragen, die uns, und vielleicht auch Sie interessieren.

Wissenschaftliche Studien im Bereich Familie und Partnerschaft, die gesicherte Beiträge und Antworten auf solche Fragen liefern können, sind immer auf die Mitarbeit von Freiwilligen angewiesen. Deswegen möchten wir Sie heute um Ihre Mitarbeit und Unterstützung bitten!

Für unsere Befragung wurde Ihre Adresse aus dem Register des Einwohnermeldeamtes Stuttgart per Zufall ausgewählt. Wir suchen Paare, bei denen beide Partner Deutsch als Muttersprache sprechen und bei denen ein Partner zwischen 25 und 50 Jahren alt ist. Sie sollten zusammen leben, keine Kinder aus vorangehenden Beziehungen und mindestens ein gemeinsames Kind im Alter von 5-8 Jahren haben. Wenn Sie zu dieser Gruppe gehören, möchten wir Sie herzlich einladen, an unserer Befragung teilzunehmen.

Was würde eine Teilnahme bedeuten? Jeder Partner bekäme einen Fragebogen zugesandt, *der innerhalb von zwei Wochen alleine*, ohne Absprache mit dem Partner, ausgefüllt werden sollte. Dieser kann dann ohne Absenderangabe, also anonym, an uns kostenfrei zurück geschickt werden. In einem halben Jahr würden wir Ihnen dann gerne erneut einen Fragebogen zusenden. Als Dankeschön für das Ausfüllen Ihres Fragebogens überweisen wir Ihnen jedes Mal 10 €. Als weiteres Dankeschön können Sie nach Abschluss der Studie einen Ergebnisbericht erhalten.

Bei Bedenken können Sie die Befragung jederzeit und ohne Nachteile abbrechen.

Alle Portokosten übernehmen wir. Sämtliche Daten werden völlig anonym ausgewertet. Statt Ihres Namens gibt es eine achtstellige Zahlenkombination, die nur Sie selbst kennen und auf dem Fragebogen eintragen. Niemand außer Ihnen selbst kann also diesen „Code“ Ihrer Person zuordnen. Damit können wir Ihre Daten *nicht* Ihrem Namen zuordnen. Die Daten des einen Partners können den Daten des anderen Partners mit Hilfe des Zahlencodes zugeordnet werden, jedoch *nicht* Ihre beiden Namen. Wenn Sie sich dankenswerterweise zu einem Beitrag an Wissenschaft und Forschung entscheiden können, füllen Sie bitte die beigegefügte Antwortpostkarte aus und senden sie kostenfrei an uns zurück. Wir werden Ihnen nach Erhalt Ihrer Antwort die Fragebögen zusenden.

Falls Sie noch Fragen haben, beantworten wir diese gerne. Sie erreichen uns in der Regel täglich außer mittwochs unter 07141/140-418, sichere Sprechzeiten sind montags, dienstags und donnerstags von 9.00 Uhr bis 11.00 Uhr und nachmittags ab 12.45 Uhr.

Wir bedanken uns sehr für Ihre Unterstützung und verbleiben,  
mit freundlichen Grüßen,

Ihre

(Prof. Dr. Barbara Reichle)

(Dipl.-Psych. Britta Maurus)

---

**Professor Dr. Barbara Reichle**  
**Dipl. Psych. Britta Maurus**  
Pädagogische Hochschule Ludwigsburg  
Institut für Pädagogische Psychologie und Soziologie  
Postfach 220  
71602 Ludwigsburg  
Telefon: 07141/140-418  
E-Mail: maurus\_britta@ph-ludwigsburg.de

Ludwigsburg, im Februar 2005

---

Sehr geehrte Damen und Herren!

In diesem Schreiben möchten wir uns kurz vorstellen, Ihr Interesse wecken und Sie bitten uns zu unterstützen.

Die Pädagogische Hochschule Ludwigsburg ist an einem großen bundesweiten Forschungsprojekt der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) beteiligt, in dem es um die Entwicklung von Partnerschaften und Familien geht. Wir in Ludwigsburg interessieren uns für Paare und Familien im zweiten bis fünften Lebensjahrzehnt: Was beschäftigt sie, worin sind sie sich einig, womit haben sie zu kämpfen? Wie werden Entscheidungen getroffen, wie mit Schwierigkeiten umgegangen? Lassen sich Wege ausmachen, die zur Zufriedenheit und Stabilität von Partnerschaften führen? Und: Welche Fähigkeiten geben die Eltern an ihre Kinder weiter und auf welchem Weg? Dies sind einige der Fragen, die uns, und vielleicht auch Sie interessieren.

Wissenschaftliche Studien im Bereich Familie und Partnerschaft, die gesicherte Beiträge und Antworten auf solche Fragen liefern können, sind immer auf die Mitarbeit von Freiwilligen angewiesen. Deswegen möchten wir Sie heute um Ihre Mitarbeit und Unterstützung bitten!

Für unsere Befragung wurde Ihre Adresse aus dem Register des Einwohnermeldeamtes Stuttgart per Zufall ausgewählt. Wir suchen Paare, bei denen beide Partner Deutsch als Muttersprache sprechen und bei denen ein Partner zwischen 25 und 50 Jahren alt ist. Sie sollten zusammen leben und keine Kinder haben. Wenn Sie zu dieser Gruppe gehören, möchten wir Sie herzlich einladen, an unserer Befragung teilzunehmen.

Was würde eine Teilnahme bedeuten? Jeder Partner bekäme einen Fragebogen zugesandt, *der innerhalb von zwei Wochen alleine*, ohne Absprache mit dem Partner, ausgefüllt werden sollte. Dieser kann dann ohne Absenderangabe, also anonym, an uns kostenfrei zurück geschickt werden. In einem halben Jahr würden wir Ihnen dann gerne erneut einen Fragebogen zusenden. Als Dankeschön für das Ausfüllen Ihres Fragebogens überweisen wir Ihnen jedes Mal 10 €. Als weiteres Dankeschön können Sie nach Abschluss der Studie einen Ergebnisbericht erhalten.

Bei Bedenken können Sie die Befragung jederzeit und ohne Nachteile abbrechen.

Alle Portokosten übernehmen wir. Sämtliche Daten werden völlig anonym ausgewertet. Statt Ihres Namens gibt es eine achtstellige Zahlenkombination, die nur Sie selbst kennen und auf dem Fragebogen eintragen. Niemand außer Ihnen selbst kann also diesen „Code“ Ihrer Person zuordnen. Damit können wir Ihre Daten *nicht* Ihrem Namen zuordnen. Die Daten des einen Partners können den Daten des anderen Partners mit Hilfe des Zahlencodes zugeordnet werden, jedoch *nicht* Ihre beiden Namen. Wenn Sie sich dankenswerterweise zu einem Beitrag an Wissenschaft und Forschung entscheiden können, füllen Sie bitte die beigegefügte Antwortpostkarte aus und senden sie kostenfrei an uns zurück. Wir werden Ihnen nach Erhalt Ihrer Antwort die Fragebögen zusenden.

Falls Sie noch Fragen haben, beantworten wir diese gerne. Sie erreichen uns in der Regel täglich außer mittwochs unter 07141/140-418, sichere Sprechzeiten sind montags, dienstags und donnerstags von 9.00 Uhr bis 11.00 Uhr und nachmittags ab 12.45 Uhr.

Wir bedanken uns sehr für Ihre Unterstützung und verbleiben,  
mit freundlichen Grüßen,

Ihre

(Prof. Dr. Barbara Reichle)

(Dipl.-Psych. Britta Maurus)

**DemoVa t1**

© B. Reichle (2005), Pädagogische Hochschule Ludwigsburg

---

Liebe Untersuchungsteilnehmerin, lieber Untersuchungsteilnehmer!

Auf den folgenden Seiten bitten wir Sie um einige Angaben zu Ihrer Person und zu Ihrer Familie. Bitte tragen Sie *zuerst* Ihren Code ein. Dieser ist während der gesamten Untersuchung Ihr „Name“, unter dem Ihre Angaben geführt werden.

---

**Mein Code:**            / \_ / \_ / \_ / \_ / \_ / \_ / \_ /

1      2      3      4      5      6      7      8

bitte tragen Sie ein:

- In Feld 1 und 2:            Ihren **Geburtstag**  
(z.B. 0/5, wenn Sie am 5. eines Monats geboren sind oder 1/3, wenn Sie am 13. eines Monats geboren sind)
- In Feld 3 und 4:            Den **Geburtstag** Ihrer Mutter  
(z.B. 2/9, wenn Ihre Mutter am 29. eines Monats geboren ist)
- In Feld 5 und 6:            Den **Geburtstag** Ihres Partners/Ihrer Partnerin
- In Feld 7 und 8:            Den **Geburtstag** Ihrer Schwiegermutter,  
bzw. den **Geburtstag** der Mutter Ihres Partners/Ihrer Partnerin

Bitte tragen Sie *nur* die **Tage** ein, Monate und Jahre interessieren nicht!

---

**Gehen Sie bitte jetzt den Fragebogen Frage für Frage durch. Kreuzen Sie bei jeder Frage die für Sie zutreffende Antwort an bzw. tragen Sie die erbetene Angabe ein.**

**Noch eine Bitte: Es ist sehr wichtig, dass Sie *alle* Fragen beantworten. Auch wenn Ihnen Fragen ähnlich vorkommen, bitten wir Sie, *alle vollständig* zu beantworten. Ebenso bitten wir Sie herzlich, auch solche Fragen auszufüllen, die Ihnen sehr persönlich oder intim erscheinen. Solche Fragen werden üblicherweise in vielen anderen wissenschaftlichen Studien zu Familien und Partnerschaften gestellt.**

**Ihre Daten werden völlig anonym ausgewertet, d.h. es ist nicht möglich, Ihre Fragebogendaten mit Ihrem Namen oder Ihrer Adresse in Verbindung zu bringen!**

**Bitte füllen Sie den Fragebogen alleine aus, also ohne Mithilfe Ihres Partners oder Ihrer Partnerin.**

**Im Folgenden werden sich einige Fragen auf Ihr Kind beziehen, das zur Beschreibung der Studie passt, also zwischen 5 und 8 Jahren alt und Ihr gemeinsames Kind ist. Sollten Sie mehrere Kinder haben, die für die Studie passen würden, bitten wir Sie herzlich, sich mit Ihrem Partner auf *ein* Kind zu einigen, für das Sie die Fragen beantworten, die sich auf Ihr Kind beziehen.**

**Vielen Dank!**

1. Wann sind Sie geboren? \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_  
Tag / Monat / Jahr

2. Wann ist Ihr Partner/Ihre Partnerin geboren?  
\_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_  
Tag / Monat / Jahr

3. Ihr Geschlecht:  weiblich  
 männlich

4. Wann ist Ihr Kind geboren, das zur Beschreibung der Studie passt?  
\_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_  
Tag / Monat / Jahr

5. Dieses Kind ist  ein Mädchen  
 ein Junge

6. Seit wann leben Sie mit dem Vater/der Mutter des Kindes, das zur Beschreibung der Studie passt, zusammen?  
seit \_\_\_\_\_ Jahren

7. Haben Sie außer dem Kind, das zur Beschreibung der Studie passt, noch weitere *leibliche* Kinder?

nein, keine  
 ja, wie viele: \_\_\_\_\_

Anzahl der älteren Schwestern: \_\_\_\_\_  
Anzahl der jüngeren Schwestern: \_\_\_\_\_  
Anzahl der älteren Brüder: \_\_\_\_\_  
Anzahl der jüngeren Brüder: \_\_\_\_\_  
Zwillingsbruder: \_\_\_\_\_  
Zwillingschwester: \_\_\_\_\_

8. Hat das Kind, das zur Beschreibung der Studie passt, eine Beeinträchtigung oder Behinderung (z.B. Aufmerksamkeitsstörung, Hörproblem)?

ja, Folgendes: \_\_\_\_\_  
 nein

9. Wie viele Kinder leben derzeit in Ihrem Haushalt?  
insgesamt \_\_\_\_\_ Kind(er)

10. Was tut Ihr Kind, das zur Beschreibung der Studie passt, regelmäßig in seiner Freizeit?

Wie viele Stunden pro Woche? (bitte jeweils eintragen, bei Nichtzutreffen bitte „0“ eintragen)

_____ Std./Woche	Musik machen, genauer: _____
_____ Std./Woche	Sport treiben, genauer: _____
_____ Std./Woche	Tanzsport, Ballett
_____ Std./Woche	Kindergruppe (z. B. Pfadfinder, Greenpeace, Naturfreunde, kirchliche und andere organisierte Gruppen mit regelmäßigem Treffen)
_____ Std./Woche	mit Gleichaltrigen im Haus spielen, schwatzen
_____ Std./Woche	mit Gleichaltrigen durch die Gegend ziehen
_____ Std./Woche	sammeln (Briefmarken, Münzen, Barbies)
_____ Std./Woche	mit Tieren spielen, trainieren
_____ Std./Woche	Computerspielen, Internet-Surfen
_____ Std./Woche	Lesen
_____ Std./Woche	Fernsehen, Kino
_____ Std./Woche	Telefonieren
_____ Std./Woche	Musik hören
_____ Std./Woche	Denksport (Schach, Karten- und Brettspiele)
_____ Std./Woche	Basteln, Malen, künstlerische Beschäftigung
_____ Std./Woche	in Haus, Garten und Hof helfen, Tiere versorgen
_____ Std./Woche	Geschwister mitversorgen, aufpassen
_____ Std./Woche	Anderes, bitte genauer: _____

11. Welchen Schulabschluss haben Sie?

- Sonderschule
- Hauptschule
- Realschule (Mittlere Reife)
- Fachabitur, Abitur
- Student/Studentin
- Fachhochschulabschluss (PH, FH)
- Universitätsabschluss

12. Welchen Schulabschluss hat Ihr Partner/Ihre Partnerin?

- Sonderschule
- Hauptschule
- Realschule (Mittlere Reife)
- Fachabitur, Abitur
- Student/Studentin
- Fachhochschulabschluss (PH, FH)
- Universitätsabschluss

13. Sind Sie zur Zeit bzw. waren Sie erwerbstätig?

- Ich bin/war selbständiger Landwirt bzw. Genossenschaftsbauer/-bäuerin und...
  - habe/hatte keine weiteren Mitarbeiter(innen)/Partner(innen)
  - habe/hatte 1 bis 4 Mitarbeiter(innen)/Partner(innen)
  - habe/hatte 5 und mehr Mitarbeiter(innen)
  - Genossenschaftsbauer/-bäuerin in einer LPG
  
- Ich bin/war Akademiker(in) in freiem Beruf (Arzt/Ärztin, Rechtsanwalt/-anwältin, Steuerberater(in) u.ä.) und habe/hatte...
  - keine weiteren Mitarbeiter(innen)/Partner(innen)
  - 1 bis 4 Mitarbeiter(innen)/Partner(innen)
  - 5 und mehr Mitarbeiter(innen)/Partner(innen)
  - 10 und mehr Mitarbeiter(innen)/Partner(innen)
  
- Ich bin/war selbständig im Handel, Gewerbe, Handwerk, Industrie, Dienstleistung bzw. PGH-Mitglied und habe/hatte...
  - keine weiteren Mitarbeiter(innen)/Partner(innen)
  - 1 bis 4 Mitarbeiter(innen)/Partner(innen)
  - 5 bis 19 Mitarbeiter(innen)/Partner(innen)
  - 20 und mehr Mitarbeiter(innen)/Partner(innen)
  - PGH-Mitglied
  
- Ich bin/war Beamter/Beamtin/Richter(in)/Berufssoldat(in), und zwar...
  - Beamter/Beamtin im einfachen Dienst (bis einschl. Oberamtsmeister(in))
  - Beamter/Beamtin im mittleren Dienst (von Assistent(in) bis einschl. Hauptsekretär(in), Amtsinspektor(in))
  - Beamter/Beamtin im mittleren Dienst (von Inspektor(in) bis einschl. Oberamtmann/-frau, Oberamtsrat/-rätin)
  - Beamter/Beamtin im höheren Dienst, Richter(in) (von Regierungsrat/-rätin aufwärts)
  
- Ich bin/war Angestellte(r), und zwar...
  - mit einfacher Tätigkeit (z.B. Verkäufer(in), Kontorist(in), Stenotypist(in))
  - mit schwierigerer Tätigkeit, die ich nach Anweisung selbständig erledige (z.B. Sachbearbeiter(in), Buchhalter(in), technische(r) Zeichner(in))
  - mit selbständiger Leistung in verantwortlicher Tätigkeit bzw. mit begrenzter Verantwortung für andere (z.B. wissenschaftliche(r) Mitarbeiter(in), Prokurist(in), Abteilungsleiter(in) bzw. Industrie-, Werkmeister(in) im Angestelltenverhältnis)
  - mit umfassenden Führungsaufgaben und Entscheidungsbefugnissen (z.B. Direktor(in), Geschäftsführer(in), Mitglied des Vorstandes)



- Ich bin/war Arbeiter(in), und zwar...
  - ungelernt
  - angelernt
  - Facharbeiter(in)
  - Vorarbeiter(in), Kolonnenführer(in)
  - Meister(in), Polier(in), Brigadier(in)
- Ich bin in Ausbildung, und zwar...
  - als kaufmännisch-technische(r) Auszubildende(r)
  - als gewerbliche(r) Auszubildende(r)
  - in sonstiger Ausbildung
- Ich bin/war mithelfende(r) Familienangehörige(r)
- Nein, ich bin nicht berufstätig, sondern...
  - Hausfrau/Hausmann/in Elternzeit
  - im Wehr- oder Zivildienst
  - arbeitslos

14. Ist bzw. war Ihr Partner/Ihre Partnerin erwerbstätig?

- Er/sie ist/war selbständiger Landwirt bzw. Genossenschaftsbauer/ -bäuerin und...
  - hat/hatte keine weiteren Mitarbeiter(innen)/Partner(innen)
  - hat/hatte 1 bis 4 Mitarbeiter(innen)/Partner(innen)
  - hat/hatte 5 und mehr Mitarbeiter(innen)
  - Genossenschaftsbauer/-bäuerin in einer LPG
- Er/sie ist/war Akademiker(in) in freiem Beruf (Arzt/Ärztin, Rechtsanwalt/-anwältin, Steuerberater(in) u.ä.) und hat/hatte...
  - keine weiteren Mitarbeiter(innen)/Partner(innen)
  - 1 bis 4 Mitarbeiter(innen)/Partner(innen)
  - 5 und mehr Mitarbeiter(innen)/Partner(innen)
  - 10 und mehr Mitarbeiter(innen)/Partner(innen)
- Er/sie ist/war selbständig im Handel, Gewerbe, Handwerk, Industrie, Dienstleistung bzw. PGH-Mitglied und hat/hatte...
  - keine weiteren Mitarbeiter(innen)/Partner(innen)
  - 1 bis 4 Mitarbeiter(innen)/Partner(innen)
  - 5 bis 19 Mitarbeiter(innen)/Partner(innen)
  - 20 und mehr Mitarbeiter(innen)/Partner(innen)
  - PGH-Mitglied

- Er/sie ist/war Beamter/Beamtin/Richter(in)/Berufssoldat(in), und zwar...
  - Beamter/Beamtin im einfachen Dienst (bis einschl. Oberamtsmeister(in))
  - Beamter/Beamtin im mittleren Dienst (von Assistent(in) bis einschl. Hauptsekretär(in), Amtsinspektor(in))
  - Beamter/Beamtin im mittleren Dienst (von Inspektor(in) bis einschl. Oberamtmann/-frau, Oberamtsrat/-rätin)
  - Beamter/Beamtin im höheren Dienst, Richter(in) (von Regierungsrat/-rätin aufwärts)
  
- Er/sie ist/war Angestellte(r), und zwar...
  - mit einfacher Tätigkeit (z.B. Verkäufer(in), Kontorist(in), Stenotypist(in))
  - mit schwierigerer Tätigkeit, die er/sie nach Anweisung selbständig erledigt (z.B. Sachbearbeiter(in), Buchhalter(in), technische(r) Zeichner(in))
  - mit selbständiger Leistung in verantwortlicher Tätigkeit bzw. mit begrenzter Verantwortung für andere (z.B. wissenschaftliche(r) Mitarbeiter(in), Prokurist(in), Abteilungsleiter(in) bzw. Industrie-, Werkmeister(in) im Angestelltenverhältnis)
  - mit umfassenden Führungsaufgaben und Entscheidungsbefugnissen (z.B. Direktor(in), Geschäftsführer(in), Mitglied des Vorstandes)
  
- Er/sie ist/war Arbeiter(in), und zwar...
  - ungelernt
  - angelernt
  - Facharbeiter(in)
  - Vorarbeiter(in), Kolonnenführer(in)
  - Meister(in), Polier(in), Brigadier(in)
  
- Er/sie ist in Ausbildung, und zwar...
  - als kaufmännisch-technische(r) Auszubildende(r)
  - als gewerbliche(r) Auszubildende(r)
  - in sonstiger Ausbildung
  
- Er/sie ist/war mithelfende(r) Familienangehörige(r)
  
- Nein, er/sie ist nicht berufstätig, sondern...
  - Hausfrau/Hausmann/in Elternzeit
  - im Wehr- oder Zivildienst
  - arbeitslos

15. Wie schätzen Sie Ihren eigenen Gesundheitszustand ein?

- Sehr gut
- Gut
- Mittelmäßig
- Schlecht
- Sehr schlecht

16. Leiden Sie an einer Beeinträchtigung/Behinderung, an einer chronischen Krankheit oder an chronischen Schmerzen?

- Nein
- Ja, welche:

---

17. Leidet Ihr Partner/Ihre Partnerin an einer Beeinträchtigung/Behinderung, an einer chronischen Krankheit oder an chronischen Schmerzen?

- Nein
- Ja, welche: \_\_\_\_\_

---

**BelVa t1**

© B. Reichle &amp; L. Montada (2001), Universität Trier

Im Folgenden fragen wir Sie danach, wie Sie Ihren Alltag organisieren und welche Anforderungen Sie zu bewältigen haben.

Bitte beantworten Sie jede Frage, indem Sie eine Zahl zwischen 1 und 5 ankreuzen.

Die Bedeutung ist jeweils über der Zahl angegeben.

Ein Beispiel:

1. Wie viele Stunden pro Woche bringen Sie zur Zeit mit Erwerbstätigkeit oder Ausbildung zu? Rechnen Sie bitte auch die Fahrzeiten ein. Zur Zeit bringe ich im Durchschnitt...

über 46    45-31    30-16    15-1    Null

5            4            3            ~~2~~            1

Stunden pro Woche mit Erwerbstätigkeit/Ausbildung zu.

Wenn Sie zur Zeit durchschnittlich zwischen *1 und 15 Stunden pro Woche* (Fahrzeit eingerechnet) mit Erwerbstätigkeit oder Ausbildung zubringen, müssten Sie die 2 ankreuzen – wie hier gezeigt.

Noch einige Hinweise:

- Wenn Ihnen manche Ihrer Einschätzungen widersprüchlich vorkommen, bemühen Sie sich bitte nicht, Ihre verschiedenen Antworten aufeinander abzustimmen.
- Bearbeiten Sie bitte *alle* Fragen.
- Wenn Sie sich verschrieben haben, machen Sie bitte einen Kreis um das verkehrte Kreuzchen und kreuzen Sie die richtige Antwort an – z. B. so:

5            ~~4~~            3            2            1

Die 2 wurde irrtümlich angekreuzt, die 4 soll gelten.

1. Wie viele Stunden pro Woche bringen Sie zur Zeit mit Erwerbstätigkeit oder Ausbildung zu? Rechnen Sie bitte auch die Fahrzeiten ein.  
Zur Zeit bringe ich im Durchschnitt...

über 46    45-31    30-16    15-1    Null

5            4            3            2            1

Stunden pro Woche mit Erwerbstätigkeit/Ausbildung zu.

2. Wie schätzen Sie Ihre Belastung durch Erwerbstätigkeit oder Ausbildung ein?  
Meine Erwerbstätigkeit/Ausbildung kostet mich...

sehr viel    recht viel    einige    wenig    fast keine

5            4            3            2            1

Kraft.

3. Wie viele Stunden pro Woche bringt Ihr Partner/Ihre Partnerin zur Zeit mit Erwerbstätigkeit oder Ausbildung zu? Rechnen Sie bitte auch die Fahrzeiten ein.  
Zur Zeit bringt mein Partner/meine Partnerin durchschnittlich...

über 46    45-31    30-16    15-1    Null

5            4            3            2            1

Stunden pro Woche mit Erwerbstätigkeit/Ausbildung zu.

4. Wie schätzen Sie die Belastung Ihres Partners/Ihrer Partnerin durch seine/ihre Erwerbstätigkeit oder Ausbildung ein?  
Seine/Ihre Erwerbstätigkeit/Ausbildung kostet meinen Partner/meine Partnerin...

sehr viel    recht viel    einige    wenig    fast keine

5            4            3            2            1

Kraft.

5. Wie schätzen Sie Ihre Familieneinkünfte ein? Unsere Familieneinkünfte sind...

sehr gut    gut    ausreichend    knapp unzureichend

5            4            3            2            1

6. Wie sicher ist Ihr Einkommen in der Zukunft? Wir können...

voll-    ziem-    einiger-    eher    gar  
kommen    lich    maßen    nicht    nicht

5            4            3            2            1

sicher sein, dass unser Einkommen auch in Zukunft ausreichend sein wird.

7. Zur Zeit erledige ich von allen anfallenden Hausarbeiten (Kochen, Putzen, Waschen, Bügeln, Einkaufen, Aufräumen, Blumen- und Gartenpflege, Schriftverkehr, Reparaturen)...

fast    drei    die    ein    fast  
alles    Viertel    Hälfte    Viertel    nichts

5            4            3            2            1

8. Wie schätzen Sie Ihre Belastung durch Hausarbeiten ein?  
Die Hausarbeiten kosten mich...

sehr viel    recht viel    einige    wenig    fast keine

5            4            3            2            1

Kraft.

9. Mein Partner/meine Partnerin erledigt zur Zeit von allen anfallenden Hausarbeiten (Kochen, Putzen, Waschen, Bügeln, Einkaufen, Aufräumen, Blumen- und Gartenpflege, Schriftverkehr, Reparaturen)...

fast alles	drei Viertel	die Hälfte	ein Viertel	fast nichts
5	4	3	2	1

10. Wie schätzen Sie die Belastung Ihres Partners/Ihrer Partnerin durch Hausarbeiten ein? Die Hausarbeiten kosten meinen Partner/meine Partnerin...

sehr viel	recht viel	einige	wenig	fast keine
5	4	3	2	1

Kraft.

11. Zur Zeit erledigt eine Hilfe/verwandte Person von allen anfallenden Hausarbeiten (Kochen, Putzen, Waschen, Bügeln, Einkaufen, Aufräumen, Blumen- und Gartenpflege, Schriftverkehr, Reparaturen)...

fast alles	drei Viertel	die Hälfte	ein Viertel	fast nichts
5	4	3	2	1

12. Wie viele Stunden pro Woche verbringt Ihr Kind, das zur Beschreibung der Studie passt, außerhalb der Wohnung? Denken Sie bitte an eine „normale“ Woche (keine Ferienwoche!): Wie viele Stunden ist das Kind insgesamt mit Schule, Nachmittagsbetreuung in einer Einrichtung (Ganztagschule, Hort, Hausaufgabenhilfe), Sport, Musikunterricht oder ähnlichen Freizeitbeschäftigungen außer Hauses beschäftigt? Das Kind, das zur Beschreibung der Studie passt, ist in einer „normalen“ Woche im Durchschnitt insgesamt...

Null	1-15	16-30	31-45	über 46
5	4	3	2	1

Stunden außerhalb der Wohnung beschäftigt.

13. Wie schätzen Sie die schulische Belastung Ihres Kindes, das zur Beschreibung der Studie passt, ein? Die Schule kostet mein Kind...

sehr viel	recht viel	einige	wenig	fast keine
5	4	3	2	1

Kraft.

14. Bitte schätzen Sie, wie viele Stunden pro Woche Sie insgesamt direkt mit Ihrem Kind, das zur Beschreibung der Studie passt, beschäftigt sind (mit gemeinsamen Mahlzeiten, Spielen, mit Sprechen, Vorlesen, Hausaufgabenhilfe, Fahrdiensten, gemeinsamen Unternehmungen, Trösten...). Rechnen Sie die Wochenenden mit ein. Berücksichtigen Sie bitte *nur die Zeiten, in denen Ihre Hauptaufmerksamkeit dem Kind gilt*.

Ich bin pro Woche durchschnittlich...

über 46	45-31	30-16	15-1	Null
5	4	3	2	1

Stunden direkt mit meinem Kind beschäftigt.

15. Wie haben Sie die Kinderbetreuung verteilt?

Damit sind die Zeiten gemeint, in denen sich jemand direkt um das Kind bzw. die Kinder kümmert, zusätzlich aber auch die Zeiten, die jemand einfach „im Hintergrund“ anwesend ist, damit das Kind bzw. die Kinder nicht alleine sind.

In der Regel übernehme ich von der Kinderbetreuung...

fast alles	drei Viertel	die Hälfte	ein Viertel	fast nichts
5	4	3	2	1

16. Wie schätzen Sie Ihre Belastung durch die Kinderbetreuung ein?

Die Kinderbetreuung kostet mich...

sehr viel	recht viel	einige	wenig	fast keine	Kraft.
5	4	3	2	1	

17. In der Regel übernimmt mein Partner/meine Partnerin von der Kinderbetreuung...

fast alles	drei Viertel	die Hälfte	ein Viertel	fast nichts
5	4	3	2	1

18. Wie schätzen Sie die Belastung Ihres Partners/Ihrer Partnerin durch die Kinderbetreuung ein? Die Kinderbetreuung kostet meinen Partner/meine Partnerin...

sehr viel	recht viel	einige	wenig	fast keine	Kraft.
5	4	3	2	1	

19. In der Regel übernimmt eine dritte Person (z.B. Kinderfrau, Praktikantin, Nachbarin, Bekannte, verwandte Person) von der Kinderbetreuung...

fast alles	drei Viertel	die Hälfte	ein Viertel	fast nichts
5	4	3	2	1

20. Wie schätzen Sie das Temperament Ihres Kindes, das zur Beschreibung der Studie passt, ein? Ist es eher ein „pflegeleichtes“ Kind, das freundlich ist, gut zu recht kommt und nicht so leicht aus der Fassung gerät? Oder ist es ein „empfindliches“ Kind, das sich öfter nicht wohl zu fühlen scheint, wechselhaft in seinen Bedürfnissen ist und leicht aus der Fassung gerät? Nach meiner Einschätzung ist mein Kind...

ganz pflege- leicht	eher pflege- leicht	mal so, mal so	eher empfind- lich	ganz empfind- lich
5	4	3	2	1

21. Wie haben sich Lehrerinnen oder Lehrer im letzten Schuljahr über *das Sozialverhalten* Ihres Kindes, das zur Beschreibung der Studie passt, geäußert?

meistens unzufrieden	eher unzufrieden	halbe- halbe	eher zufrieden	meistens zufrieden
5	4	3	2	1

22. Wie steht es mit der Gesundheit Ihres Kindes, das zur Beschreibung der Studie passt? Mein Kind ist...

fast nie	selten	halbe- halbe	öfter	sehr oft
5	4	3	2	1

krank.

23. Bekommen Sie genug Schlaf? Im Durchschnitt fehlen mir jede Woche...

mehr als 10	6-9	2-5	weniger als 2	gar keine
5	4	3	2	1

Stunden Schlaf.



24. Bekommt Ihr Partner/Ihre Partnerin genug Schlaf? Im Durchschnitt fehlen meinem Partner/meiner Partnerin jede Woche...

	mehr als 10	6-9	2-5	weniger als 2	gar keine
	5	4	3	2	1

Stunden Schlaf.

25. Können Sie sich mit Ihrer Familie in Haus und Hof ungestört bewegen? Haben Sie genug Platz und verständnisvolle Nachbarn? Oder gibt es Einschränkungen? Im Großen und Ganzen gibt es für uns in Haus und Hof...

sehr viele	viele	einige	wenige	gar keine	Einschränkungen.
5	4	3	2	1	

26. Wie viel unentgeltliche Hilfe durch Verwandte, Freunde, Nachbarn haben Sie im Alltag? Denken Sie an Situationen, in denen Sie jemanden zur Kinderversorgung oder Hilfe im Haushalt brauchen – wenn Sie krank sind, eine dringende Verpflichtung haben, mit ihrem Partner/Ihrer Partnerin ausgehen möchten, Ihnen die Arbeit über den Kopf wächst etc.

Wenn ich es brauche, kann ich unentgeltliche Hilfe im Alltag...

fast immer	meis- tens	manch- mal	sel- ten	fast nie
5	4	3	2	1

bekommen.

27. Haben Sie Freunde/befreundete Verwandte, die in einer ähnlichen Lebenslage sind wie Sie? Die Kinder im Alter Ihres Kindes bzw. Ihrer Kinder haben und in ähnlichen Verhältnissen leben?

Von meinen Freunden sind...

fast alle	drei Viertel	die Hälfte	ein Viertel	fast keine
5	4	3	2	1

in einer ähnlichen Lebenslage wie ich.

---

**VBV 2 – EL 3-6 t1**

© Projektgruppe B. Reichle (2005)

© Original VBV-EL 3-6: M. Doepfner, W. Berner, T. Fleischmann & T. Schmidt,  
Universität Köln

Auf den folgenden Seiten werden Sie gefragt, *wie häufig* Sie bestimmte Verhaltensweisen bei Ihrem Kind, das zur Beschreibung der Studie passt, in den letzten *Wochen* beobachten konnten. Bitte beantworten Sie *alle* Fragen.

Zur Beantwortung der Fragen stehen Ihnen fünf Antwortmöglichkeiten zur Verfügung.

Beispiel:

In den letzten Wochen wurde das Verhalten beobachtet:				
nie oder fast nie	selten (höchstens einmal pro Woche)	manchmal (mehrmals pro Woche)	oft (täglich)	sehr oft (mehrmals täglich)
0	1	<del>2</del>	3	4

Fängt ohne Aufforderung von sich aus zu spielen an.

In diesem Beispiel wurde 2 angekreuzt, d.h. in den letzten Wochen wurde das beschriebene Verhalten "manchmal", also mehrmals pro Woche, beobachtet.

Überlegen Sie bitte bei den einzelnen Fragen nicht zu lange, bearbeiten Sie *alle* Fragen und kreuzen Sie bitte immer nur eine Zahl an.

Wenn Sie sich verschrieben haben, machen Sie bitte einen Kreis um das falsche Kreuzchen und kreuzen Sie die richtige Zahl an – z.B. so:

0  2 ~~3~~ 4

Die 1 wurde irrtümlich angekreuzt, stattdessen soll die 3 gelten.

	<b>In den letzten Wochen wurde das Verhalten beobachtet:</b>				
	<b>nie oder fast nie</b>	<b>selten</b> (höchstens einmal pro Woche)	<b>manchmal</b> (mehrmals pro Woche)	<b>oft</b> (täglich)	<b>sehr oft</b> (mehrmals täglich)
(1) Erzählt den Eltern von sich aus, was es erlebt hat.	0	1	2	3	4
(2) Legt Wert auf sein gutes Aussehen.	0	1	2	3	4
(3) Weiß nicht, was es tun soll, sitzt nur da oder läuft nur herum; ist an nichts interessiert.	0	1	2	3	4
(4) Bevorzugt eine direkte und kraftvolle Ausdrucksweise.	0	1	2	3	4
(5) Wirkt selbst bei Aktivitäten, die es beherrscht, unsicher. Fragt beispielsweise nach, ob das, was es tut, auch richtig sei.	0	1	2	3	4
(6) Nimmt andere Kinder in den Arm, wenn es sie gerne hat oder sich freut.	0	1	2	3	4
(7) Bedankt sich bei seinen Eltern (z.B. für neue Kleidung, Hilfe).	0	1	2	3	4
(8) Hört zu, wenn man ihm etwas erklärt.	0	1	2	3	4
(9) Rangelt gerne mit anderen Kindern.	0	1	2	3	4
(10) <i>Wenn Ihr Kind ein Mädchen ist:</i> Freut sich, wenn Mädchen etwas besser können als Jungen. <i>Wenn Ihr Kind ein Junge ist:</i> Freut sich, wenn Jungen etwas besser können als Mädchen.	0	1	2	3	4
(11) Spielt Tischspiele (z.B. Memory, Domino, Würfelspiele).	0	1	2	3	4
(12) Gibt Erwachsenen herausfordernde oder freche Antworten.	0	1	2	3	4
(13) Zerstört absichtlich Gegenstände oder Spiele.	0	1	2	3	4
(14) Lobt andere oder freut sich, wenn jemand etwas gut gemacht hat.	0	1	2	3	4
(15) Es ist ihm wichtig stark zu sein.	0	1	2	3	4
(16) Lästert mehr über Jungen als über Mädchen.	0	1	2	3	4
(17) Kann zuhören, wenn man ihm etwas Unangenehmes mitteilt, z.B. es kritisiert.	0	1	2	3	4

	<b>In den letzten Wochen wurde das Verhalten beobachtet:</b>				
	<b>nie oder fast nie</b>	<b>selten</b> (höchstens einmal pro Woche)	<b>manchmal</b> (mehrmals pro Woche)	<b>oft</b> (täglich)	<b>sehr oft</b> (mehrmals täglich)
(18) Spielt gerne Rollenspiele, bei denen es ein Held sein kann.	0	1	2	3	4
(19) Führt angefangene Spiele und Beschäftigungen zu Ende.	0	1	2	3	4
(20) Hat Wutausbrüche, bei denen es sich nur schwer beruhigen kann; stampft dabei mit den Füßen oder schreit sehr laut oder wirft sich auf den Boden oder wirft mit Gegenständen um sich.	0	1	2	3	4
(21) Lehnt Einladungen ab, wenn sie von Mädchen kommen.	0	1	2	3	4
(22) Geht in der Schule gerne zum Sport.	0	1	2	3	4
(23) Kann es nicht gut aushalten, wenn man sich mit jemand anderem beschäftigt, wird dann unruhig oder quengelt (z.B. beim Telefonieren oder wenn Besuch kommt).	0	1	2	3	4
(24) Hilft bei Reparaturen im Haushalt.	0	1	2	3	4
(25) Bedankt sich für Geschenke.	0	1	2	3	4
(26) Fängt innerhalb kurzer Zeit viele Dinge an und wechselt von einer Tätigkeit zur anderen und macht nichts zu Ende.	0	1	2	3	4
(27) Bevorzugt in der Schule die ruhigen Tätigkeiten.	0	1	2	3	4
(28) Wenn es sich von anderen Kindern schlecht behandelt fühlt, lästert es über sie.	0	1	2	3	4
(29) Hilft gerne beim Kochen oder Backen.	0	1	2	3	4
(30) Wenn es etwas gemalt, gebastelt oder gebaut hat, dann kann man ihm richtig ansehen, wie es sich freut.	0	1	2	3	4
(31) Ist bereit, mit anderen Kindern zu teilen.	0	1	2	3	4
(32) Spielt gerne Rollenspiele, bei denen es um Familie und Freunde geht.	0	1	2	3	4
(33) Lässt sich von Geschwistern oder anderen Kindern herumkommandieren.	0	1	2	3	4
(34) <i>Wenn Ihr Kind ein Mädchen ist:</i> Wünscht sich zum Geburtstag Geschenke, mit denen Mädchen spielen. <i>Wenn Ihr Kind ein Junge ist:</i> Wünscht sich zum Geburtstag Geschenke, mit denen Jungen spielen.	0	1	2	3	4

	<b>In den letzten Wochen wurde das Verhalten beobachtet:</b>				
	<b>nie oder fast nie</b>	<b>selten</b> (höchstens einmal pro Woche)	<b>manchmal</b> (mehrmals pro Woche)	<b>oft</b> (täglich)	<b>sehr oft</b> (mehrmals täglich)
(35) Kümmert sich um seine Kuschtiere.	0	1	2	3	4
(36) Ist erst fröhlich und dann traurig oder mürrisch, alles ohne Grund; hat starke Stimmungsschwankungen.	0	1	2	3	4
(37) Schimpft oder mault, wenn es etwas nicht bekommt oder tun darf.	0	1	2	3	4
(38) Lässt andere Kinder mit seinen Spielsachen spielen.	0	1	2	3	4
(39) Konstruiert Bauwerke und Städte.	0	1	2	3	4
(40) Wenn es etwas nicht kann, bittet es eine erwachsene Person, ihm zu helfen.	0	1	2	3	4
(41) Kann beim Spielen abwarten bis es an die Reihe kommt.	0	1	2	3	4
(42) Verkleidet sich gerne als nette Figur (z.B. Prinzessin, Fee, Kätzchen).	0	1	2	3	4
(43) Sagt selbst bei kleineren Schwierigkeiten: "Das kann ich nicht" oder "Das weiß ich nicht" und gibt auf.	0	1	2	3	4
(44) Beschäftigt sich auch ohne Anregung alleine.	0	1	2	3	4
(45) Steht zu einem Freund/einer Freundin, wenn dieser/diese geärgert wird.	0	1	2	3	4
(46) Es ist ihm wichtig, sich gut mit anderen Kindern zu vertragen.	0	1	2	3	4
(47) Traut sich, andere Kinder anzusprechen.	0	1	2	3	4
(48) Wünscht sich stark und unverletzbar zu sein.	0	1	2	3	4
(49) Fängt schnell an zu weinen, ist sehr empfindsam.	0	1	2	3	4
(50) Hilft anderen Kindern.	0	1	2	3	4
(51) Nimmt Geschwistern oder anderen Kindern die Spielsachen weg oder stört sie beim Spielen.	0	1	2	3	4
(52) Strebt danach Dinge selbständig zu tun.	0	1	2	3	4
(53) Ist kooperativ und kann sich im Kontakt mit Anderen unterordnen.	0	1	2	3	4

	<b>In den letzten Wochen wurde das Verhalten beobachtet:</b>				
	<b>nie oder fast nie</b>	<b>selten</b> (höchstens einmal pro Woche)	<b>manchmal</b> (mehrmals pro Woche)	<b>oft</b> (täglich)	<b>sehr oft</b> (mehrmals täglich)
(54) Folgt nicht, wenn ihm Vater oder Mutter etwas sagen; fängt dann an zu trödeln oder schimpft und mault.	0	1	2	3	4
(55) Kann Andere anführen und sich selbst durchsetzen.	0	1	2	3	4
(56) Ist scheu oder schüchtern im Kontakt mit Erwachsenen außerhalb der Familie.	0	1	2	3	4
(57) Wenn andere Kinder Schwierigkeiten haben zeigt es Verständnis und Mitgefühl.	0	1	2	3	4
(58) Bleibt 15 Minuten oder länger an einem Spiel.	0	1	2	3	4
(59) Sucht Streit mit Geschwistern oder anderen Kindern, hänselt oder ärgert sie.	0	1	2	3	4
(60) Wenn es etwas nicht kann, bleibt es so lange am Ball, bis es klappt.	0	1	2	3	4
(61) Ist schnell von etwas begeistert, verliert dann aber leicht das Interesse und hält nicht lange durch.	0	1	2	3	4
(62) Spielt gerne Fußball oder Mannschaftsspiele, bei denen es sich mit Jungen austoben kann.	0	1	2	3	4
(63) Ist anderen gegenüber körperlich aggressiv (schlagen oder kratzen, beißen oder spucken, mit Gegenständen werfen oder an den Haaren ziehen usw.).	0	1	2	3	4
(64) Gibt im Spiel Anregungen und macht Vorschläge.	0	1	2	3	4
(65) Räumt seine Spielsachen ordentlich weg und achtet auf sie.	0	1	2	3	4
(66) <i>Wenn Ihr Kind ein Mädchen ist:</i> Hat mehr Freundinnen als (männliche) Freunde. <i>Wenn Ihr Kind ein Junge ist:</i> Hat mehr (männliche) Freunde als Freundinnen.	0	1	2	3	4
(67) Malt oder bastelt zu Hause etwas.	0	1	2	3	4
(68) Schaut sich gerne Filme mit viel Action an (z.B. Krimis, Gruselfilme).	0	1	2	3	4
(69) Flucht oder gebraucht Schimpfwörter.	0	1	2	3	4
(70) Lässt Geschwister oder andere Kinder mitspielen, wenn sie es wollen.	0	1	2	3	4

	<b>In den letzten Wochen wurde das Verhalten beobachtet:</b>				
	<b>nie oder fast nie</b>	<b>selten</b> (höchstens einmal pro Woche)	<b>manchmal</b> (mehrmals pro Woche)	<b>oft</b> (täglich)	<b>sehr oft</b> (mehrmals täglich)
(71) Fragt andere Kinder, ob es mitspielen darf, so dass sie gerne darauf eingehen.	0	1	2	3	4
(72) Wenn es bei einer Tätigkeit nicht weiter weiß, dann bittet es andere Kinder um Hilfe und Unterstützung.	0	1	2	3	4
(73) Löst Konflikte mit anderen Kindern, indem es Vorschläge macht oder auf Kompromisse eingeht.	0	1	2	3	4
(74) Wenn es andere verletzt, ist es darüber betroffen und versucht, es wieder gut zu machen oder entschuldigt sich.	0	1	2	3	4
(75) Wenn ihm ein Missgeschick passiert ist, dann zeigt es, dass es ihm Leid tut.	0	1	2	3	4
(76) Wenn ihm etwas verboten wird, dann hält es sich auch daran.	0	1	2	3	4
(77) Gibt auf Fragen keine oder nur eine kurze Antwort.	0	1	2	3	4
(78) Sucht von sich aus Kontakt zu anderen Kindern (z.B. geht es auf sie zu oder ruft sie an).	0	1	2	3	4
(79) Wenn es wütend wird, kann es sich schnell wieder beruhigen.	0	1	2	3	4
(80) Wählt sich Filme aus, bei denen nichts Schlimmes passiert (z.B. Tierfilme, Filme über Freundschaften).	0	1	2	3	4
(81) Bevorzugt in seiner Freizeit Aktivitäten und Beschäftigungen, bei denen es mit Mädchen zusammen sein kann.	0	1	2	3	4
(82) Wenn es etwas auf dem Herzen hat, sagt es das den Eltern gleich.	0	1	2	3	4
(83) Wehrt ängstlich ab oder zieht sich zurück, wenn ein anderes Kind auf es zugeht (Geschwister sind nicht gemeint).	0	1	2	3	4
(84) Macht Spielsachen aus Unachtsamkeit kaputt.	0	1	2	3	4
(85) Drückt sich gerne phantasievoll und gewählt aus.	0	1	2	3	4
(86) Wenn es sich über etwas ärgert, sagt es das, ohne dabei gleich wütend zu werden.	0	1	2	3	4

**PKV 2 – EL t1**

© B. Reichle &amp; B. Maurus (2005), Pädagogische Hochschule Ludwigsburg

Auf den folgenden Seiten interessiert uns, wie Sie in Situationen reagieren, in denen es Meinungsverschiedenheiten und Auseinandersetzungen mit Ihrem Partner/Ihrer Partnerin gibt. Hierzu bitten wir Sie zunächst, Themen auszuwählen, in denen Meinungsverschiedenheiten vorkommen können.

Bitte geben Sie bei *jedem* Thema an, wie häufig es zu diesem Thema Einigkeit oder Meinungsverschiedenheiten gibt. Bitte kreuzen Sie in jeder Zeile *eine* zutreffende Zahl an:

		<b>Wie oft haben Sie und Ihr Partner/ Ihre Partnerin zu diesem Thema Meinungsverschiedenheiten?</b>					
		fast nie oder nie	selten	manchmal	häufiger	oft	sehr oft
(1)	Umgang mit Geld, Familienfinanzen	1	2	3	4	5	6
(2)	Umgang mit Verwandten	1	2	3	4	5	6
(3)	Umgang mit Freunden, Freundeskreis	1	2	3	4	5	6
(4)	Umgang mit unserem Kind/unseren Kindern	1	2	3	4	5	6
(5)	Freizeitgestaltung	1	2	3	4	5	6
(6)	Umgang miteinander (die Art und Weise, wie wir beide miteinander umgehen)	1	2	3	4	5	6
(7)	Arbeitsaufteilung zwischen uns beiden (im Haushalt, bei der Kinderversorgung, Er- werbstätigkeit/Ausbildung)	1	2	3	4	5	6
(8)	Haushaltsführung (Ernährung, Sauberkeit und Pflege, Einrichtung und Dekoration)	1	2	3	4	5	6
(9)	Berufliches Engagement (Zeit und Kraft, die auf den Beruf verwendet wird)	1	2	3	4	5	6
(10)	Zärtlichkeit und Sexualität	1	2	3	4	5	6

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

1  3  5

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



Bitte wählen Sie jetzt den Bereich aus der Tabelle auf der vorherigen Seite aus, in dem Sie am häufigsten Meinungsverschiedenheiten haben (die höchste Zahl angekreuzt haben). Wenn es mehrere Bereiche gibt, in denen Sie die gleiche Zahl angekreuzt haben, wählen Sie bitte den Bereich aus, zu dem es am häufigsten Diskussionen gibt.

Der erste Teil der Fragen (Nummer 1 – 53) bezieht sich darauf, wie Sie *während* einer oder *direkt nach* einer Auseinandersetzung über das ausgewählte Thema mit Ihrem Partner/Ihrer Partnerin reagieren.

Der zweite Teil der Fragen (Nummer 1 – 8) bezieht sich darauf, wie Sie sich einen oder mehrere Tage *nach* einer Auseinandersetzung über das ausgewählte Thema Ihrem Partner/Ihrer Partnerin gegenüber verhalten.

Bitte geben Sie an, welche Reaktionen für Sie typisch sind, wie Sie also *üblicherweise* reagieren.

Mein Partner/meine Partnerin und ich sind uns am häufigsten *uneinig* beim Thema (bitte hier eintragen):



<b>Während oder direkt nach einer Auseinandersetzung mit meinem Partner/meiner Partnerin über das obige Thema...</b>	<b>fast nie oder nie</b>	<b>selten</b>	<b>manchmal</b>	<b>oft</b>	<b>sehr oft</b>
(1) Versuche ich, meinen Partner/meine Partnerin zu überzeugen	1	2	3	4	5
(2) Lasse ich mich nicht von meinen schlechten Gefühlen leiten, sondern bemühe mich um eine einvernehmliche Lösung	1	2	3	4	5
(3) Versuche ich, mein Verhalten zu verändern und etwas aus der Situation zu lernen	1	2	3	4	5
(4) Versuche ich, die Situation aufzulockern	1	2	3	4	5
(5) Suche ich Unterstützung bei einer dritten Person	1	2	3	4	5
(6) Beschimpfe ich meinen Partner/meine Partnerin	1	2	3	4	5
(7) Versuche ich, meinen Partner/meine Partnerin zu beruhigen	1	2	3	4	5
(8) Bin ich traurig über meinen Partner/meine Partnerin	1	2	3	4	5
(9) Habe ich den Eindruck, dass ich immer den ersten Schritt zum Kompromiss/zur Versöhnung machen muss	1	2	3	4	5
(10) Weiche ich dem Gespräch aus	1	2	3	4	5
(11) Reagiere ich mich ab durch Sport, Musik, Hausarbeiten etc.	1	2	3	4	5
(12) Mache ich meinem Partner/meiner Partnerin Vorwürfe	1	2	3	4	5
(13) Gehe ich einen Kompromiss ein	1	2	3	4	5
(14) Greife ich auch an, wenn ich mich angegriffen fühle	1	2	3	4	5
(15) Schlage ich vor, die Diskussion zu vertagen	1	2	3	4	5

<b>Während oder direkt nach einer Auseinandersetzung mit meinem Partner/meiner Partnerin über das obige Thema...</b>	<b>fast nie oder nie</b>	<b>selten</b>	<b>manchmal</b>	<b>oft</b>	<b>sehr oft</b>
(16) Ärgere ich mich über meinen Partner/meine Partnerin	1	2	3	4	5
(17) Denke ich an etwas Angenehmes	1	2	3	4	5
(18) Lästere ich über meinen Partner/meine Partnerin	1	2	3	4	5
(19) Habe ich den Eindruck, dass ich mich konstruktiver verhalte als mein Partner/meine Partnerin	1	2	3	4	5
(20) Trinke ich Alkohol oder rauche	1	2	3	4	5
(21) Zeige ich meinem Partner/meiner Partnerin, dass ich ihn/sie mag	1	2	3	4	5
(22) Bin ich enttäuscht von meinem Partner/meiner Partnerin	1	2	3	4	5
(23) Versuche ich, das Ganze schnell zu vergessen	1	2	3	4	5
(24) Lobe ich meinen Partner/meine Partnerin, wenn er/sie sich um eine Lösung bemüht	1	2	3	4	5
(25) Mache ich mir wegen meines eigenen Verhaltens Vorwürfe	1	2	3	4	5
(26) Entschuldige ich mich, wenn ich etwas Unfreundliches getan oder gesagt habe	1	2	3	4	5
(27) Bete ich oder suche Trost in meinem Glauben	1	2	3	4	5
(28) Versuche ich es mit Humor	1	2	3	4	5
(29) Bin ich empört über meinen Partner/meine Partnerin	1	2	3	4	5
(30) Versuche ich, meinem Partner/meiner Partnerin seinen/ihren Teil der Verantwortung an dem Problem bewusst zu machen	1	2	3	4	5
(31) Sage ich ihm/ihr, dass ich mich mit ihm/ihr vertragen möchte	1	2	3	4	5
(32) Überlege ich, wie ich meinem Partner/meiner Partnerin eins auswischen kann	1	2	3	4	5
(33) Ziehe ich mich zurück und bin still	1	2	3	4	5
(34) Denke ich an die Dinge, die ich selbst gut kann	1	2	3	4	5
(35) Habe ich ein Gefühl der Hoffnungslosigkeit	1	2	3	4	5
(36) Meide ich den Umgang mit anderen Leuten	1	2	3	4	5
(37) Gebe ich nicht nach, sondern beharre auf meinem Standpunkt	1	2	3	4	5
(38) Vertragen wir uns	1	2	3	4	5

<b>Während oder direkt nach einer Auseinandersetzung mit meinem Partner/meiner Partnerin über das obige Thema...</b>	<b>fast nie oder nie</b>	<b>selten</b>	<b>manchmal</b>	<b>oft</b>	<b>sehr oft</b>
(39) Beruhige ich mich mit Essen, Trinken, Fernsehen	1	2	3	4	5
(40) Lasse ich meinen Partner/meine Partnerin links liegen	1	2	3	4	5
(41) Bin ich zuversichtlich, dass wir die Sache lösen werden	1	2	3	4	5
(42) Weigere ich mich, die Sache ernst zu nehmen	1	2	3	4	5
(43) Rufe ich jemanden an oder spreche mit einer dritten Person darüber	1	2	3	4	5
(44) Resigniere ich, weil ich denke, dass sich doch nichts ändern wird	1	2	3	4	5
(45) Lasse ich mich nicht aus der Ruhe bringen und vermeide, viel darüber nachzudenken	1	2	3	4	5
(46) Habe ich den Eindruck, dass mein Partner/meine Partnerin häufiger als „Gewinner“ aus dem Streit hervorgeht	1	2	3	4	5
(47) Flüchte ich mich in Tagträume	1	2	3	4	5
(48) Weigere ich mich, das, was passiert ist, wahrzuhaben	1	2	3	4	5
(49) Beharre ich nicht auf meinem Standpunkt sondern mache Zugeständnisse	1	2	3	4	5
(50) Gebe ich mir selbst die Schuld daran, dass es bei uns schlecht läuft	1	2	3	4	5
(51) Fühle ich mich ungerecht behandelt	1	2	3	4	5
(52) Verlasse ich die Auseinandersetzung unter Protest	1	2	3	4	5
(53) Mache ich mir bewusst, dass mein Partner/meine Partnerin es nicht wirklich schlecht meint mit mir	1	2	3	4	5

<b>Einen oder mehrere Tage <i>nach</i> unserer Auseinandersetzung über das obige Thema...</b>		<b>fast nie oder nie</b>	<b>selten</b>	<b>manch- mal</b>	<b>oft</b>	<b>sehr oft</b>
(1)	Reden wir nicht mehr darüber und gehen unserem Alltag nach	1	2	3	4	5
(2)	Verfalle ich noch einmal ins Streiten (auch über dasselbe Thema)	1	2	3	4	5
(3)	Nutze ich die Gelegenheit, meinen Partner/meine Partnerin an den vorangegangenen Konflikt zu erinnern	1	2	3	4	5
(4)	Versuche ich, von meinem Partner/meiner Partnerin einen „Ausgleich“ für den Streit zu erreichen	1	2	3	4	5
(5)	Kann ich nicht aufhören, an die Sache zu denken	1	2	3	4	5
(6)	Lasse ich meinen Partner/meine Partnerin weiterhin links liegen	1	2	3	4	5
(7)	Bin ich froh, wie gut wir die Situation gemeinsam gemeistert haben	1	2	3	4	5
(8)	Ist die Sache für mich wirklich erledigt	1	2	3	4	5

Bitte wählen Sie jetzt den Bereich aus der Tabelle aus, in dem Sie am **zweithäufigsten** Meinungsverschiedenheiten haben (die **zweithöchste** Zahl angekreuzt haben). Wenn es mehrere Bereiche gibt, in denen Sie die gleiche Zahl angekreuzt haben, wählen Sie bitte den Bereich aus, zu dem es am **zweithäufigsten** Diskussionen gibt.

Der erste Teil der Fragen (Nummer 54 – 106) bezieht sich wieder darauf, wie Sie *während* einer oder *direkt nach* einer Auseinandersetzung über das ausgewählte Thema mit Ihrem Partner/Ihrer Partnerin reagieren.

Der zweite Teil der Fragen (Nummer 9 – 16) bezieht sich darauf, wie Sie sich einen oder mehrere Tage *nach* einer Auseinandersetzung über das ausgewählte Thema Ihrem Partner/Ihrer Partnerin gegenüber verhalten.

Bitte geben Sie an, welche Reaktionen für Sie typisch sind, wie Sie also *üblicherweise* reagieren.

Mein Partner/meine Partnerin und ich sind uns am **zweithäufigsten** *uneinig* beim Thema (bitte hier eintragen):



<b>Während oder direkt nach einer Auseinandersetzung mit meinem Partner/meiner Partnerin über das obige Thema...</b>	<b>fast nie oder nie</b>	<b>selten</b>	<b>manchmal</b>	<b>oft</b>	<b>sehr oft</b>
(54) Versuche ich, meinen Partner/meine Partnerin zu überzeugen	1	2	3	4	5
(55) Lasse ich mich nicht von meinen schlechten Gefühlen leiten, sondern bemühe mich um eine einvernehmliche Lösung	1	2	3	4	5
(56) Versuche ich, mein Verhalten zu verändern und etwas aus der Situation zu lernen	1	2	3	4	5
(57) Versuche ich, die Situation aufzulockern	1	2	3	4	5
(58) Suche ich Unterstützung bei einer dritten Person	1	2	3	4	5
(59) Beschimpfe ich meinen Partner/meine Partnerin	1	2	3	4	5
(60) Versuche ich, meinen Partner/meine Partnerin zu beruhigen	1	2	3	4	5
(61) Bin ich traurig über meinen Partner/meine Partnerin	1	2	3	4	5
(62) Habe ich den Eindruck, dass ich immer den ersten Schritt zum Kompromiss/zur Versöhnung machen muss	1	2	3	4	5
(63) Weiche ich dem Gespräch aus	1	2	3	4	5
(64) Reagiere ich mich ab durch Sport, Musik, Hausarbeiten etc.	1	2	3	4	5
(65) Mache ich meinem Partner/meiner Partnerin Vorwürfe	1	2	3	4	5
(66) Gehe ich einen Kompromiss ein	1	2	3	4	5
(67) Greife ich auch an, wenn ich mich angegriffen fühle	1	2	3	4	5
(68) Schlage ich vor, die Diskussion zu vertagen	1	2	3	4	5

<b>Während oder direkt nach einer Auseinandersetzung mit meinem Partner/meiner Partnerin über das obige Thema...</b>	<b>fast nie oder nie</b>	<b>selten</b>	<b>manchmal</b>	<b>oft</b>	<b>sehr oft</b>
(69) Ärgere ich mich über meinen Partner/meine Partnerin	1	2	3	4	5
(70) Denke ich an etwas Angenehmes	1	2	3	4	5
(71) Lästere ich über meinen Partner/meine Partnerin	1	2	3	4	5
(72) Habe ich den Eindruck, dass ich mich konstruktiver verhalte als mein Partner/meine Partnerin	1	2	3	4	5
(73) Trinke ich Alkohol oder rauche	1	2	3	4	5
(74) Zeige ich meinem Partner/meiner Partnerin, dass ich ihn/sie mag	1	2	3	4	5
(75) Bin ich enttäuscht von meinem Partner/meiner Partnerin	1	2	3	4	5
(76) Versuche ich, das Ganze schnell zu vergessen	1	2	3	4	5
(77) Lobe ich meinen Partner/meine Partnerin, wenn er/sie sich um eine Lösung bemüht	1	2	3	4	5
(78) Mache ich mir wegen meines eigenen Verhaltens Vorwürfe	1	2	3	4	5
(79) Entschuldige ich mich, wenn ich etwas Unfreundliches getan oder gesagt habe	1	2	3	4	5
(80) Bete ich oder suche Trost in meinem Glauben	1	2	3	4	5
(81) Versuche ich es mit Humor	1	2	3	4	5
(82) Bin ich empört über meinen Partner/meine Partnerin	1	2	3	4	5
(83) Versuche ich, meinem Partner/meiner Partnerin seinen/ihren Teil der Verantwortung an dem Problem bewusst zu machen	1	2	3	4	5
(84) Sage ich ihm/ihr, dass ich mich mit ihm/ihr vertragen möchte	1	2	3	4	5
(85) Überlege ich, wie ich meinem Partner/meiner Partnerin eins auswischen kann	1	2	3	4	5
(86) Ziehe ich mich zurück und bin still	1	2	3	4	5
(87) Denke ich an die Dinge, die ich selbst gut kann	1	2	3	4	5
(88) Habe ich ein Gefühl der Hoffnungslosigkeit	1	2	3	4	5
(89) Meide ich den Umgang mit anderen Leuten	1	2	3	4	5
(90) Gebe ich nicht nach, sondern beharre auf meinem Standpunkt	1	2	3	4	5
(91) Vertragen wir uns	1	2	3	4	5

<b>Während oder direkt nach einer Auseinandersetzung mit meinem Partner/meiner Partnerin über das obige Thema...</b>	<b>fast nie oder nie</b>	<b>selten</b>	<b>manchmal</b>	<b>oft</b>	<b>sehr oft</b>
(92) Beruhige ich mich mit Essen, Trinken, Fernsehen	1	2	3	4	5
(93) Lasse ich meinen Partner/meine Partnerin links liegen	1	2	3	4	5
(94) Bin ich zuversichtlich, dass wir die Sache lösen werden	1	2	3	4	5
(95) Weigere ich mich, die Sache ernst zu nehmen	1	2	3	4	5
(96) Flüchte ich mich in Tagträume	1	2	3	4	5
(97) Rufe ich jemanden an oder spreche mit einer dritten Person darüber	1	2	3	4	5
(98) Resigniere ich, weil ich denke, dass sich doch nichts ändern wird	1	2	3	4	5
(99) Lasse ich mich nicht aus der Ruhe bringen und vermeide, viel darüber nachzudenken	1	2	3	4	5
(100) Habe ich den Eindruck, dass mein Partner/meine Partnerin häufiger als „Gewinner“ aus dem Streit hervorgeht	1	2	3	4	5
(101) Weigere ich mich, das, was passiert ist, wahrzuhaben	1	2	3	4	5
(102) Beharre ich nicht auf meinem Standpunkt sondern mache Zugeständnisse	1	2	3	4	5
(103) Gebe ich mir selbst die Schuld daran, dass es bei uns schlecht läuft	1	2	3	4	5
(104) Fühle ich mich ungerecht behandelt	1	2	3	4	5
(105) Verlasse ich die Auseinandersetzung unter Protest	1	2	3	4	5
(106) Mache ich mir bewusst, dass mein Partner/meine Partnerin es nicht wirklich schlecht meint mit mir	1	2	3	4	5

<b>Einen oder mehrere Tage <i>nach</i> unserer Auseinandersetzung über das obige Thema...</b>	<b>fast nie oder nie</b>	<b>selten</b>	<b>manch- mal</b>	<b>oft</b>	<b>sehr oft</b>
(9) Reden wir nicht mehr darüber und gehen unserem Alltag nach	1	2	3	4	5
(10) Verfalle ich noch einmal ins Streiten (auch über dasselbe Thema)	1	2	3	4	5
(11) Nutze ich die Gelegenheit, meinen Partner/meine Partnerin an den vorangegangenen Konflikt zu erinnern	1	2	3	4	5
(12) Versuche ich, von meinem Partner/meiner Partnerin einen „Ausgleich“ für den Streit zu erreichen	1	2	3	4	5
(13) Kann ich nicht aufhören, an die Sache zu denken	1	2	3	4	5
(14) Lasse ich meinen Partner/meine Partnerin weiterhin links liegen	1	2	3	4	5
(15) Bin ich froh, wie gut wir die Situation gemeinsam gemeistert haben	1	2	3	4	5
(16) Ist die Sache für mich wirklich erledigt	1	2	3	4	5





## APQ 2 – EL t1

© B. Reichle (2005), Pädagogische Hochschule Ludwigsburg  
 © engl. Original: P. J. Frick (1991), University of New Orleans

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

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

1  3  5

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

	fast nie	selten	manch- mal	oft	fast immer
(1) Sie führen ein freundliches Gespräch mit Ihrem Kind.	1	2	3	4	5
(2) Sie sagen Ihrem Kind, dass es etwas gut gemacht hat.	1	2	3	4	5
(3) Sie drohen dem Kind eine Strafe an, strafen es dann aber doch nicht.	1	2	3	4	5
(4) Sie stellen sich in einer Freizeitgruppe Ihres Kindes als freiwilliger Helfer zur Verfügung (z.B. Sportgruppe, Pfadfinder, Musikgruppe, Kindergruppe).	1	2	3	4	5
(5) Bei Ihnen wird gegessen, was auf den Tisch kommt, auch wenn es Ihrem Kind nicht schmeckt.	1	2	3	4	5
(6) Sie belohnen Ihr Kind oder geben ihm etwas außer der Reihe, wenn es gehorcht und sich gut benommen hat.	1	2	3	4	5
(7) Ihr Kind ist außer Haus und Sie wissen nicht genau, wo es ist.	1	2	3	4	5
(8) Sie spielen zusammen oder unternehmen etwas mit Ihrem Kind, was Spaß macht.	1	2	3	4	5
(9) Ihr Kind hat etwas falsch gemacht und verhandelt so lange mit Ihnen, bis Sie von einer Bestrafung absehen.	1	2	3	4	5
(10) Sie lassen sich in Ihren Entscheidungen nicht von den Abneigungen und Vorlieben Ihres Kindes leiten, da Kinder noch nicht wissen, was gut für sie ist.	1	2	3	4	5
(11) Sie fragen Ihr Kind, wie sein Tag in der Schule war.	1	2	3	4	5
(12) Ihr Kind bleibt abends länger weg als es soll.	1	2	3	4	5
(13) Sie helfen Ihrem Kind mit den Hausaufgaben.	1	2	3	4	5
(14) Sie denken, es lohnt sich nicht, Ihr Kind zum Gehorchen zu bewegen, weil es so aufwändig ist.	1	2	3	4	5
(15) Sie loben Ihr Kind, wenn es etwas gut gemacht hat.	1	2	3	4	5

	fast nie	selten	manch- mal	oft	fast immer
(16) Sie halten an Ihren Regeln fest, selbst wenn Ihr Kind darüber nicht froh ist.	1	2	3	4	5
(17) Sie fragen Ihr Kind was es am nächsten Tag vorhat.	1	2	3	4	5
(18) Sie bringen Ihr Kind zu einer Freizeitbeschäftigung.	1	2	3	4	5
(19) Wenn Ihr Kind anfängt mit Ihnen zu verhandeln, sprechen Sie ein Machtwort.	1	2	3	4	5
(20) Sie loben Ihr Kind, wenn es sich gut benommen hat.	1	2	3	4	5
(21) Ihr Kind ist mit Freunden unterwegs, die Sie nicht kennen.	1	2	3	4	5
(22) Wenn Ihr Kind möchte, dass Sie eine Ausnahme machen, bestehen Sie auf Ihren Regeln, damit klar ist, wer in der Familie das Sagen hat.	1	2	3	4	5
(23) Sie umarmen Ihr Kind oder geben ihm einen Kuss, wenn es etwas gut gemacht hat.	1	2	3	4	5
(24) Ihr Kind geht aus, ohne dass eine Zeit vereinbart ist, zu der es zurück sein muss.	1	2	3	4	5
(25) Sie unterhalten sich mit Ihrem Kind über seine Freunde.	1	2	3	4	5
(26) Ihr Kind ist nach Einbruch der Dunkelheit ohne Begleitung einer erwachsenen Person unterwegs.	1	2	3	4	5
(27) Bei Auseinandersetzungen hören Sie sich an, was Ihr Kind zu sagen hat, aber letztlich entscheiden Sie.	1	2	3	4	5
(28) Sie vermindern eine Bestrafung (z. B. Sie heben ein Verbot früher auf, als Sie ursprünglich angekündigt haben).	1	2	3	4	5
(29) Ihr Kind beteiligt sich an der Planung gemeinsamer Familienunternehmungen.	1	2	3	4	5
(30) Sie haben so viel zu tun, dass Sie vergessen, wo Ihr Kind ist und was es tut.	1	2	3	4	5
(31) Ihr Kind bekommt keine Strafe, wenn es etwas Falsches getan hat.	1	2	3	4	5
(32) Sie gehen zu Elternbeiratssitzungen, Elternsprechtagen oder anderen Treffen in den Kindergarten oder in die Schule Ihres Kindes.	1	2	3	4	5
(33) Sie zeigen Ihrem Kind, dass Sie sich freuen, wenn es in Haus und Garten hilft.	1	2	3	4	5
(34) Sie überwachen Ihr Kind, weil sonst etwas schief geht.	1	2	3	4	5
(35) Sie überprüfen nicht, ob Ihr Kind zu den vereinbarten Zeiten nach Hause kommt.	1	2	3	4	5
(36) Wenn Ihr Kind etwas erledigen soll, geben Sie ein deutliches Kommando und dulden keine großen Umschweife.	1	2	3	4	5

	fast nie	selten	manch- mal	oft	fast immer
(37) Ihr Kind weiß nicht genau, wo Sie sind, weil es nicht genau besprochen wurde.	1	2	3	4	5
(38) Ihr Kind kommt mehr als eine Stunde später als erwartet von der Schule nach Hause.	1	2	3	4	5
(39) Je nachdem, wie gut sie gelaunt sind, sind die Strafen für Ihr Kind mehr oder weniger streng.	1	2	3	4	5
(40) Sie greifen durch, weil Kinder ihre Grenzen kennen lernen müssen, auch wenn es Ihr Verhältnis zu Ihrem Kind trübt.	1	2	3	4	5
(41) Ihr Kind ist ohne Beaufsichtigung durch eine erwachsene Person zu Hause.	1	2	3	4	5
(42) Sie halten Ihr Kind fest oder schütteln es, wenn es etwas falsch gemacht hat.	1	2	3	4	5
(43) Sie besprechen mit Ihrem Kind, was es in seiner Freizeit tun könnte.	1	2	3	4	5
(44) Sie geben Ihrem Kind einen Klaps, wenn es etwas Falsches gemacht hat.	1	2	3	4	5
(45) Sie erklären Ihrem Kind, wie man sich in einer bestimmten Situation gut benimmt.	1	2	3	4	5
(46) Wenn Ihr Kind sich nicht genau an Ihre Anweisungen hält, weisen Sie es sofort zurecht.	1	2	3	4	5
(47) Sie tun oder sagen etwas, damit Ihr Kind in gute Stimmung kommt.	1	2	3	4	5
(48) Sie achten darauf, ob Ihr Kind mit anderen Kindern friedlich umgeht und greifen ein, wenn Ihr Kind sich nicht friedlich verhält.	1	2	3	4	5
(49) Sie überlegen sich, wie Ihr Kind sich im Umgang mit anderen Menschen benehmen soll.	1	2	3	4	5
(50) Zur Strafe nehmen Sie Ihrem Kind etwas weg, was es gerne mag.	1	2	3	4	5
(51) Sie sprechen mit Ihrem Partner/Ihrer Partnerin darüber, ob sie Ihrem Kind etwas erlauben oder verbieten sollen.	1	2	3	4	5
(52) Wenn Ihr Kind etwas falsch gemacht hat, äußern Sie Ihren Ärger nicht direkt, sondern überlegen erst, was Sie erreichen möchten.	1	2	3	4	5
(53) Sie sagen Ihrem Kind, dass es etwas gut gemacht hat, weil Sie möchten, dass es das gezeigte Verhalten lernt.	1	2	3	4	5
(54) Bei Diskussionen mit Ihrem Kind kommt es vor, dass Ihre Worte nicht ausreichen und Sie auch schon mal anpacken müssen.	1	2	3	4	5
(55) Sie setzen eine Erziehungsmaßnahme ein, ohne zu wissen, ob sie damit zum Ziel kommen.	1	2	3	4	5

	fast nie	selten	manch- mal	oft	fast immer
(56) Es fallen Ihnen mehrere gute Möglichkeiten ein, wie Sie bei Ihrem Kind etwas erreichen können.	1	2	3	4	5
(57) Sie sind ärgerlich auf Ihr Kind und lassen es Ihren Ärger spüren.	1	2	3	4	5
(58) Sie denken darüber nach, mit welcher Erziehungsmaßnahme Sie bei Ihrem Kind am besten zum Ziel kommen könnten.	1	2	3	4	5
(59) Bei wichtigen Entscheidungen mit Ihrem Kind bestimmen Sie alleine und lassen nicht mit sich reden.	1	2	3	4	5
(60) Sie setzen Ihrem Kind klare Grenzen, damit es Ihnen nicht auf der Nase herum tanzt.	1	2	3	4	5
(61) Ihr Kind erzählt Ihnen, mit wem es unterwegs ist.	1	2	3	4	5
(62) Es fällt Ihnen schwer, in Ihrer Erziehung konsequent zu sein.	1	2	3	4	5
(63) Es gibt Tage, an denen Sie strenger sind als an anderen.	1	2	3	4	5
(64) Wenn Sie gedanklich stark mit anderen Dingen beschäftigt sind, versuchen Sie Aktivitäten mit Ihrem Kind zu verschieben.	1	2	3	4	5
(65) Wenn Ihr Kind Sie stört, bemühen Sie sich, es zu verstehen.	1	2	3	4	5
(66) Sie sorgen dafür, dass Ihr Kind genau das tut, was Sie von ihm verlangen, auch wenn es ihm schwer fällt.	1	2	3	4	5
(67) Sie überprüfen die Hausaufgaben Ihres Kindes konsequent, damit seine Schulleistungen nicht absacken.	1	2	3	4	5
(68) Wenn Ihr Kind Sie ärgert, versuchen Sie ruhig zu bleiben.	1	2	3	4	5
(69) Es ist Ihnen wichtig, die Freunde Ihres Kindes zu kennen.	1	2	3	4	5
(70) Sie drohen mit einer Strafe, damit Ihr Kind gehorcht.	1	2	3	4	5
(71) Wenn Sie beobachten, dass Eltern ihr Kind ohrfeigen, würden Sie es am liebsten in Schutz nehmen.	1	2	3	4	5
(72) Auch wenn Sie sich nicht immer an die gleichen Regeln in der Erziehung halten, benimmt Ihr Kind sich nicht schlechter.	1	2	3	4	5

**PFB t1**

© K. Hahlweg (1996), Universität Braunschweig

Im Folgenden ist eine Reihe von Verhaltensweisen aufgeführt, die möglicherweise in Ihrer Partnerschaft auftreten. Diese Verhaltensweisen können von Ihrem Partner/Ihrer Partnerin oder von Ihnen beiden gezeigt werden.

Kreuzen Sie bitte bei jeder Feststellung an, wie oft diese Verhaltensweisen in der letzten Zeit aufgetreten sind. Kreuzen Sie bitte die erste Antwort an, die Ihnen in den Sinn kommt. Denken Sie daran, jede Feststellung zu beantworten und bei jeder Feststellung nur eine Antwort anzukreuzen.

Bitte versuchen Sie nicht, Ihre Antworten aufeinander abzustimmen. Es gibt keine richtigen und falschen Antworten.

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

	nie/ sehr selten	selten	oft	sehr oft
(1) Er/sie wirft mir Fehler vor, die ich in der Vergangenheit gemacht habe	0	1	2	3
(2) Er/sie streichelt mich während des Vorspiels so, dass ich sexuell erregt werde	0	1	2	3
(3) Ich merke, dass er/sie mich körperlich attraktiv findet	0	1	2	3
(4) Er/sie sagt mir, dass er/sie zufrieden ist, wenn er/sie mit mir zusammen ist	0	1	2	3
(5) Vor dem Einschlafen schmiegen wir uns im Bett aneinander	0	1	2	3
(6) Er/sie bricht über eine Kleinigkeit einen Streit vom Zaun	0	1	2	3
(7) Er/sie teilt mir seine/ihre Gedanken und Gefühle offen mit	0	1	2	3
(8) Wenn wir uns streiten, beschimpft er/sie mich	0	1	2	3
(9) Er/sie reagiert positiv auf meine sexuellen Wünsche	0	1	2	3
(10) Wir schmieden gemeinsam Zukunftspläne	0	1	2	3
(11) Wenn er/sie etwas aus seiner/ihrer Arbeitswelt erzählt, so möchte er/sie meine Meinung dazu hören	0	1	2	3
(12) Wir planen gemeinsam, wie wir das Wochenende verbringen wollen	0	1	2	3
(13) Er/sie berührt mich zärtlich und ich empfinde es als angenehm	0	1	2	3
(14) Er/sie macht mir ein ernst gemeintes Kompliment über mein Aussehen	0	1	2	3

	nie/ sehr selten	selten	oft	sehr oft
(15) Er/sie bespricht Dinge aus seinem Berufsleben mit mir	0	1	2	3
(16) Er/sie bemüht sich, sich meine Wünsche zu merken, und erfüllt sie bei passender Gelegenheit	0	1	2	3
(17) Er/sie kritisiert mich in einer sarkastischen Art und Weise	0	1	2	3
(18) Er/sie äußert sich abfällig über eine von mir geäußerte Meinung	0	1	2	3
(19) Wenn er/sie mich offensichtlich falsch behandelt hat, entschuldigt er sich später bei mir	0	1	2	3
(20) Wir unterhalten uns am Abend normalerweise mindestens eine halbe Stunde miteinander	0	1	2	3
(21) Wenn wir uns streiten, können wir nie ein Ende finden	0	1	2	3
(22) Er/sie gibt mir die Schuld, wenn etwas schief gegangen ist	0	1	2	3
(23) Er/sie nimmt mich in den Arm	0	1	2	3
(24) Während eines Streits schreit er/sie mich an	0	1	2	3
(25) Er/sie fragt mich abends, was ich den Tag über gemacht habe	0	1	2	3
(26) Wenn wir uns streiten, verdreht er/sie meine Aussage ins Gegenteil	0	1	2	3
(27) Er/sie spricht mit mir über seine/ihre sexuellen Wünsche	0	1	2	3
(28) Er/sie streichelt mich zärtlich	0	1	2	3
(29) Er/sie sagt mir, dass er/sie mich gerne hat	0	1	2	3
(30) Er/sie schränkt mich in meiner persönlichen Freiheit ein	0	1	2	3
(31) Wie glücklich würden Sie Ihre Partnerschaft im Augenblick einschätzen?				

0	sehr unglücklich
1	unglücklich
2	eher unglücklich
3	eher glücklich
4	glücklich
5	sehr glücklich

**SoEr t1**

© Lück, H. &amp; Timaeus E., (1969)

Im Folgenden ist eine Anzahl von Behauptungen aufgeführt, die persönliche Eigenschaften und Einstellungen betreffen. Lesen Sie bitte jeden Satz und bestimmen Sie, ob die Behauptung in Bezug auf sie selbst richtig oder falsch ist und markieren Sie die entsprechende Antwort.

Bitte überlegen Sie nicht zu lange, sondern füllen Sie die Antworten zügig aus!

	<b>richtig</b>	<b>falsch</b>
(1) Ich sage nicht immer die Wahrheit	1	2
(2) Ich bin hin und wieder ein wenig schadenfroh	1	2
(3) Es fällt mir manchmal schwer, in meiner Arbeit fortzufahren, wenn ich nicht ermutigt werde	1	2
(4) Ich habe gelegentlich Zweifel, ob ich im Leben Erfolg haben werde	1	2
(5) Ich bin manchmal ärgerlich, wenn ich nicht meinen Willen bekomme	1	2
(6) Ich bin immer sorgfältig angezogen	1	2
(7) Ich „tratsche“ manchmal gerne über Leute	1	2
(8) Es gab Zeiten, in denen ich gegen Autoritätspersonen war, auch wenn ich wusste, dass sie Recht hatte	1	2
(9) Ich habe gelegentlich mal jemanden übervorteilt	1	2
(10) Ich bin immer gewillt, einen Fehler, den ich mache, auch zuzugeben	1	2
(11) Ich versuche immer, nach dem was ich sage, auch zu handeln	1	2
(12) Ich finde es nicht besonders schwierig, mit lauten unangenehmen Leuten auszukommen	1	2
(13) Manchmal bestehe ich auf Genugtuung und kann nicht vergeben und vergessen	1	2
(14) Wenn ich etwas nicht weiß, gebe ich es ohne Zögern zu	1	2
(15) Ich bin immer höflich, auch zu unangenehmen Leuten	1	2
(16) Gelegentlich hatte ich Lust, alles zu zerschlagen	1	2
(17) Ich würde niemals zulassen, dass jemand für meine Vergehen bestraft wird	1	2
(18) Ich bin niemals ärgerlich, wenn ich um eine Gefälligkeit gebeten werde	1	2
(19) Ich bin niemals ärgerlich gewesen, wenn andere Leute Ansichten äußerten, die von meinen sehr abwichen	1	2
(20) Manchmal bin ich neidisch, wenn andere Glück haben	1	2
(21) Ich hatte niemals das Gefühl, ohne Grund bestraft zu werden	1	2
(22) Ich denke manchmal, dass die Leute, die ein Unglück trifft, es auch verdient haben	1	2
(23) Ich habe niemals mit Absicht etwas gesagt, was die Gefühle des Anderen verletzen könnte	1	2

# Lehrer-Fragebogen t1

© Projektgruppe B. Reichle (2003), Universität Trier

Code des Kindes (wird vom Projekt eingetragen)

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

1) Schule: \_\_\_\_\_

2) Name: \_\_\_\_\_

3) Wie alt sind Sie? \_\_\_\_\_ Jahre

4) Ihr Geschlecht:  weiblich  
 männlich

5) Wie viele Jahre arbeiten Sie als Lehrerin/als Lehrer? \_\_\_\_\_ Jahre

6) Haben Sie Vorerfahrung mit ähnlichen Projekten?

nein  
 ja, nämlich \_\_\_\_\_

7) Wie viele Kinder sind in Ihrer Klasse? \_\_\_\_\_ Kinder

8) Hat das Kind eine Beeinträchtigung oder Behinderung (z.B. Aufmerksamkeitsstörung, Hörproblem)?

ja, Folgendes: \_\_\_\_\_  
 nein

9) Welche soziale Position nimmt das Kind innerhalb des Klassenverbandes ein?

eher eine höhere soziale Position in der Klasse  
 eher eine mittlere Position  
 eher eine niedrige Position



Kind: Nachname: \_\_\_\_\_ Vorname: \_\_\_\_\_





**VBV-EL 3-6 Verhaltensauffälligkeiten**

Skala	Items
<b>(1) Oppositionell-aggressives Verhalten</b> 10 Items	<p>(12) Gibt Erwachsenen herausfordernde oder freche Antworten.</p> <p>(13) Zerstört absichtlich Gegenstände oder Spiele.</p> <p>(20) Hat Wutausbrüche, bei denen es sich nur schwer beruhigen kann; stampft dabei mit den Füßen oder schreit sehr laut oder wirft sich auf den Boden oder wirft mit Gegenständen um sich.</p> <p>(23) Kann es nicht gut aushalten, wenn man sich mit jemand anderem beschäftigt, wird dann unruhig oder quengelt (z.B. beim Telefonieren oder wenn Besuch kommt).</p> <p>(37) Schimpft oder mault, wenn es etwas nicht bekommt oder tun darf.</p> <p>(51) Nimmt Geschwistern oder anderen Kindern die Spielsachen weg oder stört sie beim Spielen.</p> <p>(54) Folgt nicht, wenn ihm Vater oder Mutter etwas sagen; fängt dann an zu trödeln oder schimpft und mault.</p> <p>(59) Sucht Streit mit Geschwistern oder anderen Kindern, hänselt oder ärgert sie.</p> <p>(63) Ist anderen gegenüber körperlich aggressiv (schlagen oder kratzen, beißen oder spucken, mit Gegenständen werfen oder an den Haaren ziehen usw.).</p> <p>(69) Flucht oder gebraucht Schimpfwörter.</p>
<b>(2) Hyperaktivität vs. Spielausdauer</b> 7 Items	<p>(03) Weiß nicht, was es tun soll, sitzt nur da oder läuft nur herum; ist an nichts interessiert.</p> <p>(19R) Führt angefangene Spiele und Beschäftigungen zu Ende.</p> <p>(26) Fängt innerhalb kurzer Zeit viele Dinge an und wechselt von einer Tätigkeit zur anderen und macht nichts zu Ende.</p> <p>(44R) Beschäftigt sich auch ohne Anregung alleine.</p> <p>(58R) Bleibt 15 Minuten oder länger an einem Spiel.</p> <p>(61) Ist schnell von etwas begeistert, verliert dann aber leicht das Interesse und hält nicht lange durch.</p> <p>(67R) Malt oder bastelt zu Hause etwas.</p>
<b>(3) Emotionale Auffälligkeiten</b> 8 Items	<p>(05) Wirkt selbst bei Aktivitäten, die es beherrscht, unsicher. Fragt beispielsweise nach, ob das, was es tut, auch richtig sei.</p> <p>(33) Lässt sich von Geschwistern oder anderen Kindern herumkommandieren.</p> <p>(36) Ist erst fröhlich und dann traurig oder mürrisch, alles ohne Grund; hat starke Stimmungsschwankungen.</p> <p>(43) Sagt selbst bei kleineren Schwierigkeiten: „Das kann ich nicht“ oder „Das weiß ich nicht“ und gibt auf.</p> <p>(49) Fängt schnell an zu weinen, ist sehr empfindsam.</p> <p>(56) Ist scheu oder schüchtern im Kontakt mit Erwachsenen außerhalb der Familie.</p> <p>(77) Gibt auf Fragen keine oder nur eine kurze Antwort.</p> <p>(83) Wehrt ängstlich ab oder zieht sich zurück, wenn ein anderes Kind auf es zugeht (Geschwister sind nicht gemeint).</p>

**VBV-EL 3-6 Soziale Kompetenzen**

Skala	Items
<b>(1) Allgemeine grundlegende soziale und emotionale Fertigkeiten</b> 9 Items	<p>(07) Bedankt sich bei seinen Eltern (z.B. für neue Kleidung, Hilfe).</p> <p>(08) Hört zu, wenn man ihm etwas erklärt.</p> <p>(14) Lobt andere oder freut sich, wenn jemand etwas gut gemacht hat.</p> <p>(25) Bedankt sich für Geschenke.</p> <p>(41) Kann beim Spielen abwarten bis es an die Reihe kommt.</p> <p>(74) Wenn es andere verletzt, ist es darüber betroffen und versucht, es wieder gut zu machen oder entschuldigt sich.</p> <p>(75) Wenn ihm ein Missgeschick passiert ist, dann zeigt es, dass es ihm Leid tut.</p> <p>(76) Wenn ihm etwas verboten wird, dann hält es sich auch daran.</p> <p>(86) Wenn es sich über etwas ärgert, sagt es das, ohne dabei gleich wütend zu werden.</p>
<b>(2) Fähigkeiten zur Bildung positiver Beziehungen zu Gleichaltrigen</b> 8 Items	<p>(31) Ist bereit, mit anderen Kindern zu teilen.</p> <p>(38) Lässt andere Kinder mit seinen Spielsachen spielen.</p> <p>(45) Steht zu einem Freund/einer Freundin, wenn dieser/diese geärgert wird.</p> <p>(47) Traut sich, andere Kinder anzusprechen.</p> <p>(50) Hilft anderen Kindern.</p> <p>(71) Fragt andere Kinder, ob es mitspielen darf, so dass sie gerne darauf eingehen.</p> <p>(72) Wenn es bei einer Tätigkeit nicht weiter weiß, dann bittet es andere Kinder um Hilfe und Unterstützung.</p> <p>(73) Löst Konflikte mit anderen Kindern, indem es Vorschläge macht oder auf Kompromisse eingeht.</p>

## PKV

Skala	Items <i>Während oder direkt nach einer Auseinandersetzung mit meinem Partner/ meiner Partnerin über das obige Thema...</i>
<b>(1) Positiv-konstruktives Verhalten</b> 7 Items	<p>(21) zeige ich meinem Partner/meiner Partnerin, dass ich ihn/sie mag.</p> <p>(24) lobe ich meinen Partner/meine Partnerin, wenn er/sie sich um eine Lösung bemüht.</p> <p>(26) entschuldige ich mich, wenn ich etwas Unfreundliches getan oder gesagt habe.</p> <p>(31) sage ich ihm/ihr, dass ich mich mit ihm/ihr vertragen möchte.</p> <p>(38) vertragen wir uns.</p> <p>(41) bin ich zuversichtlich, dass wir die Sache lösen werden.</p> <p>(53) mache ich mir bewusst, dass mein Partner/meine Partnerin es nicht wirklich schlecht meint mit mir.</p>
<b>(2) Aggression und Streit</b> 8 Items	<p>(06) beschimpfe ich meinen Partner/meine Partnerin.</p> <p>(12) mache ich meinem Partner/meiner Partnerin Vorwürfe.</p> <p>(14) greife ich auch an, wenn ich mich angegriffen fühle.</p> <p>(16) ärgere ich mich über meinen Partner/meine Partnerin.</p> <p>(22) bin ich enttäuscht von meinem Partner/meiner Partnerin.</p> <p>(29) bin ich empört über meinen Partner/meine Partnerin.</p> <p>(30) versuche ich, meinem Partner/meiner Partnerin seinen/ihren Teil der Verantwortung an dem Problem bewusst zu machen.</p> <p>(37) gebe ich nicht nach, sondern beharre auf meinem Standpunkt.</p>
<b>(3) Bilanzierung und Ungerechtigkeit</b> 4 Items	<p>(09) habe ich den Eindruck, dass ich immer den ersten Schritt zum Kompromiss/zur Versöhnung machen muss.</p> <p>(19) habe ich den Eindruck, dass ich mich konstruktiver verhalte als mein Partner/meine Partnerin.</p> <p>(46) habe ich den Eindruck, dass mein Partner/meine Partnerin häufiger als „Gewinner“ aus dem Streit hervorgeht.</p> <p>(51) fühle ich mich ungerecht behandelt.</p>
<b>(4) Resignation und Rückzug</b> 6 Items	<p>(25) mache ich mir wegen meines eigenen Verhaltens Vorwürfe.</p> <p>(33) ziehe ich mich zurück und bin still.</p> <p>(35) habe ich ein Gefühl der Hoffnungslosigkeit.</p> <p>(36) meide ich den Umgang mit anderen Leuten.</p> <p>(44) resigniere ich, weil ich denke, dass sich doch nichts ändern wird.</p> <p>(50) gebe ich mir selbst die Schuld daran, dass es bei uns schlecht läuft.</p>
<b>(5) Vermeidung</b> 2 Items	<p>(42) weigere ich mich, die Sache ernst zu nehmen.</p> <p>(45) lasse ich mich nicht aus der Ruhe bringen und vermeide, viel darüber nachzudenken.</p>
<b>(6) Selbstaufwertung und Ablenkung</b> 2 Items	<p>(17) denke ich an etwas Angenehmes.</p> <p>(34) denke ich an die Dinge, die ich selbst gut kann.</p>
<b>(6) Aktivierung sozialer Unterstützung</b> 2 Items	<p>(05) suche ich Unterstützung bei einer dritten Person.</p> <p>(43) rufe ich jemanden an oder spreche mit einer dritten Person darüber.</p>

## DEAPQ-EL

Skala	Items
<b>Positives Elternverhalten</b> 6 Items	(01) Sie führen ein freundliches Gespräch mit Ihrem Kind. (02) Sie sagen Ihrem Kind, dass es etwas gut gemacht hat. (15) Sie loben Ihr Kind, wenn es etwas gut gemacht hat. (20) Sie loben Ihr Kind, wenn es sich gut benommen hat. (23) Sie umarmen Ihr Kind oder geben ihm einen Kuss, wenn es etwas gut gemacht hat. (33) Sie zeigen Ihrem Kind, dass Sie sich freuen, wenn es in Haus und Garten hilft.
<b>Verantwortungsbewusstes Elternverhalten</b> 6 Items	(43) Sie besprechen mit Ihrem Kind, was es in seiner Freizeit tun könnte. (45) Sie erklären Ihrem Kind, wie man sich in einer bestimmten Situation gut benimmt. (47) Sie tun oder sagen etwas, damit Ihr Kind in gute Stimmung kommt. (48) Sie achten darauf, ob Ihr Kind mit anderen Kindern friedlich umgeht und greifen ein, wenn Ihr Kind sich nicht friedlich verhält. (49) Sie überlegen sich, wie Ihr Kind sich im Umgang mit anderen Menschen benehmen soll. (51) Sie sprechen mit Ihrem Partner/Ihrer Partnerin darüber, ob sie Ihrem Kind etwas erlauben oder verbieten sollen.
<b>Machtvolle Durchsetzung</b> 6 Items	(19) Wenn Ihr Kind anfängt mit Ihnen zu verhandeln, sprechen Sie ein Machtwort. (22) Wenn Ihr Kind möchte, dass Sie eine Ausnahme machen, bestehen Sie auf Ihren Regeln, damit klar ist, wer in der Familie das Sagen hat. (36) Wenn Ihr Kind etwas erledigen soll, geben Sie ein deutliches Kommando und dulden keine großen Umschweife. (40) Sie greifen durch, weil Kinder ihre Grenzen kennen lernen müssen, auch wenn es Ihr Verhältnis zu Ihrem Kind trübt. (46) Wenn Ihr Kind sich nicht genau an Ihre Anweisungen hält, weisen Sie es sofort zurecht. (60) Sie setzen Ihrem Kind klare Grenzen, damit es Ihnen nicht auf der Nase herum tanzt.
<b>Inkonsistentes Elternverhalten</b> 6 Items	(03) Sie drohen dem Kind eine Strafe an, strafen es dann aber doch nicht. (09) Ihr Kind hat etwas falsch gemacht und verhandelt so lange mit Ihnen, bis Sie von einer Bestrafung absehen. (28) Sie vermindern eine Bestrafung (z.B. Sie heben ein Verbot früher auf, als Sie ursprünglich angekündigt haben). (39) Je nachdem, wie gut Sie gelaunt sind, sind die Strafen für Ihr Kind mehr oder weniger streng. (62) Es fällt Ihnen schwer, in Ihrer Erziehung konsequent zu sein. (63) Es gibt Tage, an denen Sie strenger sind als an anderen.
<b>Involviertheit</b> 6 Items	(04) Sie stellen sich in einer Freizeitgruppe Ihres Kindes als freiwilliger Helfer zur Verfügung (z.B. Sportgruppe, Pfadfinder, Musikgruppe, Kindergruppe). (08) Sie spielen zusammen oder unternehmen etwas mit Ihrem Kind, was Spaß macht. (11) Sie fragen Ihr Kind, wie sein Tag in der Schule war. (13) Sie helfen Ihrem Kind mit den Hausaufgaben. (18) Sie bringen Ihr Kind zu einer Freizeitbeschäftigung. (32) Sie gehen zu Elternbeiratssitzungen, Elternsprechtagen oder anderen Treffen in den Kindergarten oder in die Schule Ihres Kindes.
<b>Körperliches Strafen</b> 4 Items	(42) Sie halten Ihr Kind fest oder schütteln es, wenn es etwas falsch gemacht hat. (44) Sie geben Ihrem Kind einen Klaps, wenn es etwas Falsches gemacht hat. (54) Bei Diskussionen mit Ihrem Kind kommt es vor, dass Ihre Worte nicht ausreichen und Sie auch schon mal anpacken müssen. (71R) Wenn Sie beobachten, dass Eltern ihr Kind ohrfeigen, würden Sie es am liebsten in Schutz nehmen.

**Fortsetzung DEAPQ-EL**

<b>Geringes Monitoring</b> 6 Items	<p>(07) Ihr Kind ist außer Haus und Sie wissen nicht genau, wo es ist.</p> <p>(12) Ihr Kind bleibt abends länger weg als es soll.</p> <p>(21) Ihr Kind ist mit Freunden unterwegs, die Sie nicht kennen.</p> <p>(24) Ihr Kind geht aus, ohne dass eine Zeit vereinbart ist, zu der es zurück sein muss.</p> <p>(30) Sie haben so viel zu tun, dass Sie vergessen, wo Ihr Kind ist und was es tut.</p> <p>(69R) Es ist Ihnen wichtig, die Freunde Ihres Kindes zu kennen.</p>
---------------------------------------	--

**PFB**

<b>Skala</b>	<b>Items</b>
<b>Streitverhalten</b> 10 Items	<p>(01) Er/sie wirft mir Fehler vor, die ich in der Vergangenheit gemacht habe.</p> <p>(06) Er/sie bricht über eine Kleinigkeit einen Streit vom Zaun.</p> <p>(08) Wenn wir uns streiten, beschimpft er/sie mich.</p> <p>(17) Er/sie kritisiert mich in einer sarkastischen Art und Weise.</p> <p>(18) Er/sie äußert sich abfällig über eine von mir geäußerte Meinung.</p> <p>(21) Wenn wir uns streiten, können wir nie ein Ende finden.</p> <p>(22) Er/sie gibt mir die Schuld, wenn etwas schief gegangen ist.</p> <p>(24) Während eines Streits schreit er/sie mich an.</p> <p>(26) Wenn wir uns streiten, verdreht er/sie meine Aussage ins Gegenteil.</p> <p>(30) Er/sie schränkt mich in meiner persönlichen Freiheit ein.</p>
<b>Zärtlichkeit</b> 10 Items	<p>(02) Er/sie streichelt mich während des Vorspiels so, dass ich sexuell erregt werde.</p> <p>(03) Ich merke, dass er/sie mich körperlich attraktiv findet.</p> <p>(04) Er/sie sagt mir, dass er/sie zufrieden ist, wenn er/sie mit mir zusammen ist.</p> <p>(05) Vor dem Einschlafen schmiegen wir uns im Bett aneinander.</p> <p>(09) Er/sie reagiert positiv auf meine sexuellen Wünsche.</p> <p>(13) Er/sie berührt mich zärtlich und ich empfinde es als angenehm.</p> <p>(14) Er/sie macht mir ein ernst gemeintes Kompliment über mein Aussehen.</p> <p>(23) Er/sie nimmt mich in den Arm.</p> <p>(27) Er/sie spricht mit mir über seine/ihre sexuellen Wünsche.</p> <p>(28) Er/sie streichelt mich zärtlich.</p>
<b>Gemeinsamkeit/ Kommunikation</b> 10 Items	<p>(07) Er/sie teilt mir seine/ihre Gedanken und Gefühle offen mit.</p> <p>(10) Wir schmieden gemeinsam Zukunftspläne.</p> <p>(11) Wenn er/sie etwas aus seiner/ihrer Arbeitswelt erzählt, so möchte er/sie meine Meinung dazu hören.</p> <p>(12) Wir planen gemeinsam, wie wir das Wochenende verbringen wollen.</p> <p>(15) Er/sie bespricht Dinge aus seinem/ihrer Berufsleben mit mir.</p> <p>(16) Er/sie bemüht sich, sich meine Wünsche zu merken, und erfüllt sie bei passender Gelegenheit.</p> <p>(19) Wenn er/sie mich offensichtlich falsch behandelt hat, entschuldigt er/sie sich später bei mir.</p> <p>(20) Wir unterhalten uns am Abend normalerweise mindestens eine halbe Stunde miteinander.</p> <p>(25) Er/sie fragt mich abends, was ich den Tag über gemacht habe.</p> <p>(29) Er/sie sagt mir, dass er/sie mich gerne hat.</p>

## SoEr

Skala	Items
<b>Soziale Erwünschtheit</b> 23 Items	<p>(01) Ich sage nicht immer die Wahrheit.</p> <p>(02) Ich bin hin und wieder ein wenig schadenfroh.</p> <p>(03) Es fällt mir manchmal schwer, in meiner Arbeit fortzufahren, wenn ich nicht ermutigt werde.</p> <p>(04) Ich habe gelegentlich Zweifel, ob ich im Leben Erfolg haben werde.</p> <p>(05) Ich bin manchmal ärgerlich, wenn ich nicht meinen Willen bekomme.</p> <p>(06R) Ich bin immer sorgfältig angezogen.</p> <p>(07) Ich „tratsche“ manchmal gerne über Leute.</p> <p>(08) Es gab Zeiten, in denen ich gegen Autoritätspersonen war, auch wenn ich wusste, dass sie Recht hatte.</p> <p>(09) Ich habe gelegentlich mal jemanden übervorteilt.</p> <p>(10R) Ich bin immer gewillt, einen Fehler, den ich mache, auch zuzugeben.</p> <p>(11R) Ich versuche immer, nach dem was ich sage, auch zu handeln.</p> <p>(12R) Ich finde es nicht besonders schwierig, mit lauten unangenehmen Leuten auszukommen.</p> <p>(13) Manchmal bestehe ich auf Genugtuung und kann nicht vergeben und vergessen.</p> <p>(14R) Wenn ich etwas nicht weiß, gebe ich es ohne Zögern zu.</p> <p>(15R) Ich bin immer höflich, auch zu unangenehmen Leuten.</p> <p>(16) Gelegentlich hatte ich Lust, alles zu zerschlagen.</p> <p>(17R) Ich würde niemals zulassen, dass jemand für meine Vergehen bestraft wird.</p> <p>(18R) Ich bin niemals ärgerlich, wenn ich um eine Gefälligkeit gebeten werde.</p> <p>(19R) Ich bin niemals ärgerlich gewesen, wenn andere Leute Ansichten äußerten, die von meinen sehr abwichen.</p> <p>(20) Manchmal bin ich neidisch, wenn andere Glück haben.</p> <p>(21R) Ich hatte niemals das Gefühl, ohne Grund bestraft zu werden.</p> <p>(22) Ich denke manchmal, dass die Leute, die ein Unglück trifft, es auch verdient haben.</p> <p>(23R) Ich habe niemals mit Absicht etwas gesagt, was die Gefühle des Anderen verletzen könnte.</p>