



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Arbeit

„Strategien der Selbstkontrolle und des Belohnungsaufschubs“

Eine empirische Studie mit Jugendlichen im Altersbereich von 14 bis 18 Jahren

Verfasserin

Martina Gaar

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Naturwissenschaften

(Mag. rer. nat.)

Wien, im August 2009

Studienkennzahl: 298
Studienrichtung: Psychologie
Betreuerin: Univ.-Prof. Dr. Eva Dreher

Gott gebe mir

die **Gelassenheit**,

*Dinge hinzunehmen
die ich nicht ändern kann,*

den **Mut**,

*Dinge zu ändern,
die ich ändern kann,*

und die **Weisheit**,

*das eine vom anderen
zu unterscheiden.*

(Gelassenheitsgebet, Quelle unbekannt)

Diese Arbeit ist allen Studierenden gewidmet,
deren Mut und Gelassenheit am Schwinden ist.

Ein Wort des Dankes

An dieser Stelle möchte ich mich bei all jenen Menschen herzlichst für ihre Mühen und ihr Engagement bedanken, die durch ihre Hilfe wesentlich zum Gelingen dieser Arbeit beigetragen haben.

Mein aufrichtiger Dank gilt vor allem Frau Univ.-Prof. Dr. Eva Dreher, die diese Arbeit verdienstvoll unterstützt hat, mir zahlreiche Anregungen gegeben hat und mir mit ihrer enormen Kompetenz zur Seite gestanden ist.

Weiters möchte ich mich bei den DirektorInnen und LehrerInnen, sowie den SchülerInnen und deren Eltern bedanken. Nur durch ihren Einsatz, ihr Einverständnis und ihre Teilnahme an der Befragung konnte diese Arbeit überhaupt erst verwirklicht werden.

Herzlichst bedanken möchte ich mich auch bei meiner Studienkollegin Sabine Pamegger für die sehr gute Zusammenarbeit, arbeitsbezogen wie auch emotional. Sie sprach mir Mut zu, wenn es nötig war.

Meinen Eltern, Geschwistern, Cousinen, meiner Patentante, meinem Freund und den Personen meines Freundeskreises gebührt mein größter Dank. Sie haben mich immer in meinen Ideen und Bestrebungen bekräftigt und unterstützt. Sie sind mir in kräfteschwindenden Stunden beigestanden, haben allzeit ein offenes Ohr für meine Probleme gehabt und mich unaufhörlich zum erfolgreichen Abschließen dieser Arbeit und des Studiums motiviert.

Ein großes Dankeschön möchte ich auch meinen beiden Freunden Frau SR. Hildegund Wieland und Mag. Dr. Martin Felinger für ihre Unterstützung hinsichtlich Korrektur- und Verbesserungsvorschlägen zu dieser Arbeit aussprechen. Geduldig sind sie mir mit ihrem fachlichen Rat und ihren immerzu motivierenden Worten zur Seite gestanden.

All diese Menschen haben maßgeblich zum Erfolg dieser Arbeit beigetragen.

Kurzfassung

Die vorliegende Arbeit befasst sich mit der Entscheidungsbildung bei Jugendlichen. Es wird hinterfragt, wie Jugendliche ihre Entscheidungen bilden, wofür sie sich entscheiden und wie sie ihre Wahl begründen. Zusätzlich wird näher betrachtet, wie sie Leistungssituationen empfinden und mit Belohnungen umgehen. Im Detail handelt es sich um die Konstrukte der Selbstkontrolle (self-control) und ihrer Teilkomponente des Belohnungsaufschubs (Delay of Gratification), wie auch um Kompetenz- und Kontrollüberzeugungen. Dabei wird insbesondere auf die Fähigkeit einer Person, vorläufig auf etwas zu verzichten und warten zu können, Bezug genommen. Belohnungsaufschub wird insgesamt als eine wichtige Komponente in der Entwicklung von Leistungsmotivation gesehen und stellt einen wichtigen Prädiktor für die Vorhersage eines gesunden, glücklichen und erfolgreichen Lebens dar. Gerade in unserer heutigen schnelllebigen Gesellschaft, wo sofortiger Konsum und Unmittelbarkeit an der Tagesordnung steht, ist diese Fähigkeit von wesentlicher Bedeutung. Geringer Belohnungsaufschub und daher auch geringere Selbstkontrolle sind mit vielen gesellschaftlichen und individuellen Problemen verbunden, die sich oft in Kauf-, Glücksspiel- und Drogensucht und nachfolgend in einem riesigen finanziellen Schuldenberg und teilweise auch psychischen Störungen offenbaren.

Aufgrund der gering vorliegenden wissenschaftlichen Literatur zum Thema Selbstkontrolle und Jugend, versucht die vorliegende Arbeit zu ermitteln und zu verdeutlichen, wie Jugendliche in unterschiedlichen Entwicklungsschritten diese Fähigkeiten aufbauen und welche wesentlichen Zusammenhänge, Einflüsse und Unterschiede sich hierbei finden lassen. Wissen darüber ermöglicht pädagogische Maßnahmen zum Aufbau von Planungs-, Entscheidungs- und Regulierungsfähigkeiten einzusetzen, mit dem Ziel, Entwicklungsrisiken bei Kindern und Jugendlichen entgegenzuwirken.

„Zwischen Können und Tun liegt ein Meer und auf seinem Grunde gar oft die gescheiterte Willenskraft“

(Marie von Ebner-Eschenbach)

Inhaltsverzeichnis

| | |
|--|----|
| Einleitung | 8 |
| I. THEORETISCHER HINTERGRUND | 11 |
| 1. Das Jugendalter | 12 |
| 1.1. Begriffsbestimmung | 12 |
| 1.2. Entwicklungsaufgaben und regulative Funktionen..... | 16 |
| 1.2.1. Kognitiv-intellektuelle Entwicklung..... | 17 |
| 1.2.2. Entwicklung neurologisch-regulativer Funktionen..... | 18 |
| 2. Kompetenz- und Kontrollüberzeugung | 21 |
| 2.1. Theoretischer Hintergrund..... | 21 |
| 2.2. Begriffsbestimmung | 23 |
| 2.3. Entstehung und Einflussfaktoren | 25 |
| 3. Selbstkontrolle..... | 29 |
| 3.1. Begriffsbestimmung | 29 |
| 3.2. Grundlegende Konzepte von Selbstkontrolle | 31 |
| 3.2.1. Das „hot-/cool-System“ von Metcalfe und Mischel | 31 |
| 3.2.2. Exkurs: Neurobiologische Grundlagen | 33 |
| 3.2.3. Das Limited Strength Model (LMS)..... | 35 |
| 3.2.4. Selbstkontrolle und Motivation..... | 38 |
| 3.2.5. Selbstkontrolle und Coping..... | 39 |
| 3.2.6. Selbstkontrolle und ego- versus effortful-control | 39 |
| 3.3. Paradigmen zur Erforschung der Selbstkontrolle | 41 |
| 3.4. Das „Delay of Gratification“ Paradigma | 41 |
| 3.5. Einflüsse auf und Bedingungen von Selbstkontrolle | 46 |
| 3.6. Bedeutung der Selbstkontrolle für das Jugendalter | 50 |
| II. EMPIRISCHER TEIL | 53 |
| 4. Zielsetzung und Fragestellungen..... | 54 |
| 4.1. Zielsetzungen..... | 54 |
| 4.2. Fragestellungen..... | 55 |
| 4.2.1. „Delay of Gratification“ | 55 |
| 4.2.2. Kompetenz- und Kontrollüberzeugungen | 56 |
| 4.2.3. „DG“ & Kompetenz- und Kontrollüberzeugungen..... | 58 |
| 5. Untersuchungsplan und methodischer Zugang..... | 59 |
| 5.1. Auswahl der Stichprobe..... | 59 |

| | | |
|----------|---|-----|
| 5.2. | Beschreibung der Untersuchungsinstrumente..... | 60 |
| 5.2.1. | Erfassung der Fähigkeit „Delay of Gratification“..... | 60 |
| 5.2.1.1. | Verfahren „Deferment of Gratification “..... | 61 |
| 5.2.1.2. | „Delay of Gratification-Vignetten“..... | 63 |
| 5.2.2. | Erfassung der Kompetenz- und Kontrollüberzeugung..... | 66 |
| 5.2.3. | Erfassung der Emotionsregulierung..... | 70 |
| 5.2.4. | Soziobiographische Daten..... | 72 |
| 6. | Organisation und Durchführung der Untersuchung..... | 73 |
| 7. | Datenaufbereitung und Statistische Auswertung..... | 75 |
| 8. | Stichprobenbeschreibung..... | 77 |
| 8.1. | Beschreibung der Geschlechtsverteilung..... | 78 |
| 8.2. | Beschreibung der Altersverteilung..... | 79 |
| 8.3. | Beschreibung der Schulen..... | 81 |
| 8.4. | Beschreibung der Muttersprache..... | 83 |
| 8.5. | Beschreibung der schulischen Leistungen..... | 84 |
| 9. | Skalenbildung..... | 87 |
| 9.1. | „Deferment of Gratification“..... | 87 |
| 9.2. | „Delay of Gratification-Vignetten“..... | 91 |
| 10. | Ergebnisse zu „Kompetenz- und Kontrollüberzeugungen“..... | 94 |
| 10.1. | Deskriptive Beschreibung..... | 94 |
| 10.2. | Hypothesenprüfung..... | 94 |
| 10.2.1. | Geschlecht und Alter..... | 95 |
| 10.2.2. | Muttersprache..... | 99 |
| 10.2.3. | Schultypen..... | 101 |
| 10.2.4. | Zusammenhang mit schulischen Leistungen..... | 103 |
| 11. | Ergebnisse des „Deferment of Gratification“..... | 104 |
| 11.1. | Deskriptive Beschreibung..... | 104 |
| 11.2. | Hypothesenprüfung..... | 105 |
| 11.2.1. | Geschlecht und Alter..... | 106 |
| 11.2.2. | Muttersprache..... | 108 |
| 11.2.3. | Schultypen..... | 111 |
| 11.2.4. | Schulische Leistungen..... | 112 |
| 11.2.5. | Kompetenz- und Kontrollüberzeugungen..... | 113 |
| 12. | Ergebnisse zu den „DG-Vignetten“..... | 116 |
| 12.1. | Deskriptive Beschreibung..... | 116 |

| | | |
|---------|--|-----|
| 12.2. | Hypothesenprüfung | 117 |
| 12.2.1. | Geschlecht und Alter..... | 118 |
| 12.2.2. | Muttersprache..... | 120 |
| 12.2.3. | Schultypen..... | 121 |
| 12.2.4. | Schulische Leistungen..... | 123 |
| 12.2.5. | Kompetenz- und Kontrollüberzeugungen | 124 |
| 12.2.6. | „Deferment of Gratification“ | 125 |
| 13. | Ergebnisse der „Zusatzfragen der DG-Vignetten“ | 127 |
| 13.1. | Deskriptive Beschreibung | 127 |
| 13.2. | Hypothesenprüfung | 129 |
| 13.2.1. | Erste „Zusatzfrage“ | 129 |
| 13.2.2. | Zweite „Zusatzfrage“ | 133 |
| 13.2.3. | Dritte „Zusatzfrage“ | 139 |
| 14. | Diskussion | 144 |
| 14.1. | Kompetenz- und Kontrollüberzeugungen | 144 |
| 14.2. | „Delay of Gratification“ | 148 |
| 15. | Schlussfolgerungen und Ausblick..... | 154 |
| 16. | Zusammenfassung..... | 157 |
| | Literaturverzeichnis..... | 160 |
| | Abkürzungsverzeichnis | 174 |
| | Abbildungsverzeichnis | 176 |
| | Tabellenverzeichnis..... | 177 |
| | Tabellen im Anhang A | 179 |
| III. | Anhang | 181 |
| | Anhang A..... | 182 |
| | Stichprobenbeschreibung | 182 |
| | Fragebogen zu Kompetenz- und Kontrollüberzeugungen | 184 |
| | „Deferment of Gratification“ | 188 |
| | „DG-Vignetten“ | 191 |
| | Anhang B..... | 195 |
| | Die Fragebogenbatterie | 195 |
| | Die Elterneinverständniserklärung..... | 203 |
| | Das Schreiben and die Klassenvorstände..... | 204 |
| | Erklärung | 205 |

Einleitung

Das Leben ist durch Übergänge, ständiges Lernen und Weiterentwicklung gekennzeichnet. Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich vertiefend mit dem spezifischen Übergang des Jugendalters. Für viele junge Menschen stellt dieser Übergang eine Phase großer Herausforderungen, aber auch etlicher Probleme und Schwierigkeiten dar (vgl. Oerter & Dreher, 2008). Zusätzlich sehen Pädagogen und Psychologen (Elkind, 1989; Hurrelmann, 1994 zitiert nach Hartmann, Stoll, Chiste & Hajszan 2000; Postman, 1983; Zeiher, 1995) die Gefährdung des Kindes- und Jugendalters durch das moderne Zeitalter, den allgemeinen Wohlstand und die letztlich darauf basierenden massiven Umweltveränderungen. Ihre Kritik richtet sich vorrangig gegen die Überforderung und Hetze der jungen Altersgruppe und die Verinselung ihres Lebensraumes. Gesellschaftliche Umwälzungen, wie etwa die Auflösung der traditionellen Familie, die wachsende Bedeutung der Freizeit, sowie steigende Leistungsanforderungen haben nach Meinung von Hurrelmann (1994, zitiert nach Hartmann, Stoll, Chiste & Hajszan 2000) zur Verwischung der Grenzen zwischen Kindheit und Erwachsenenalter geführt. Kinder und Jugendliche sind wie Erwachsene sozialen, wirtschaftlichen und ökologischen Veränderungen ausgesetzt und werden oft als bedeutende Zielgruppe in der jetzigen Konsumgesellschaft offeriert. Viele junge Menschen wachsen heute ohne psychischen und sozialen Schutz auf, den frühere Generationen scheinbar stärker gewähren konnten. Diese negativen Entwicklungen scheinen ungewöhnliche Auswirkungen nach sich zu ziehen, nämlich, dass bereits Kinder und Jugendliche an psychischen Erkrankungen und Erschöpfungszustände leiden oder mit Süchten reagieren, wie sie früher ausschließlich bei Erwachsenen beobachtet wurden. Geprägt durch Modernität und eine rasante Entwicklungsgeschwindigkeit im technischen Fortschritt bekommen Menschen durch Massenmedien und konsumträchtige Werbung – wie dem Slogan: „Wenn du Geld brauchst, geh zur Sparkasse!“ – die Bedeutung der Unmittelbarkeit vermittelt. Verstärkt wahrzunehmen ist dieser Trend nach Unmittelbarkeit beispielsweise in der Entwicklung modernster Technik, sprich durch den Kauftrend bei Handys, Flachbildschirmfernsehern und ähnlichem. Natürlich bieten diese „Hightec-Geräte“ viele Vorteile und Annehmlichkeiten, wie jederzeit erreichbar zu sein oder optimale Farb- und Bildqualität sehen zu können. Dies führt aber letztendlich zu Folgeerscheinungen wie Bequemlichkeit,

vermehrtem Sitzen und gesundheitlichen Problemen wie Rückenbeschwerden und Übergewicht. Kinder und Jugendliche werden somit zur Unmittelbarkeit animiert, was scheinbar die Persönlichkeitsentwicklung ungünstig beeinträchtigen kann. Menschen werden so mit immer neuartigen Situationen konfrontiert, die keine automatisierten und gewohnheitsmäßigen Handlungsvorgänge mehr zulassen. Selbstkontrollprozesse werden daher immer wichtiger. Laut Baumeister, Heatherton und Tice (1994), wie auch Burkert und Sniehotta (2009) lassen sich viele dieser Schwierigkeiten, wie Übergewicht, Alkohol- und Drogenmissbrauch, gewalttätiges und kriminelles Handeln und vieles mehr auf eine Fehlentwicklung von Selbstkontrollprozessen zurückführen. Beispielsweise konnte in Längsschnittstudien und Nachuntersuchungen (Mischel, Shoda & Rodriguez, 1989; Mischel, Shoda & Peake, 1988; Shoda, Mischel & Peake, 1990) gezeigt werden, dass vierjährige Kinder mit erfolgreicherer Bedürfnisaufschiebung und längerem Ausharren in Wartezeiten auf eine Belohnung auch als Erwachsene eine bessere Aufmerksamkeit, mehr Selbstkontrolle und größere Frustrationstoleranz vorzuweisen scheinen als Gleichaltrige mit schlechteren Ergebnissen hinsichtlich der Wartezeiten. Diese Kinder werden auch von ihren Eltern als interpersonell kompetenter beschrieben und erreichen bessere schulische Leistungen. Jene Kinder mit schlechteren Ergebnissen hinsichtlich ihrer Bedürfnisbefriedigung und der Aufschiebung von Belohnungen scheinen im späteren Leben als Erwachsene oft weniger positive Bewältigungsstrategien und Ressourcen nutzen zu können. Eine sehr geringe Selbstkontrolle scheint mit Schwierigkeiten wie beispielsweise der Suchtproblematik, Depression, Aggression, Kriminalität oder zwanghaften, obsessiven und ruminativen Gedanken verbunden zu sein (Ayduk, Mendoza-Denton, Mischel, Downey, Peake & Rodriguez, 2000; Baumeister & Heatherton, 1996; Hirschi, 2004; Martin & Tesser, 1989; Muraven, Pogarsky & Shmueli, 2006; Pyszczynski, Holt & Greenberg, 1987; Wills, Walker, Mendoza & Ainette, 2006). Daraus ersichtlich hat eine Fehlentwicklung von Selbstkontrolle immense personelle und sozial-gesellschaftliche Auswirkungen (Baumeister et al., 1994). Um nicht der Kauf- und Drogensucht zu erliegen, in Essstörungen, Schulden und anderem Fehlverhalten zu enden, wird die Persönlichkeitseigenschaft und richtige Ausübung der Kontrolle über das eigene Selbst als unerlässlich betrachtet. Trotz intensiver Forschung, vor allem in den letzten Jahrzehnten, besteht weiterhin, speziell für den Bereich des Jugendalters, vermehrt Unklarheit über das Phänomen der Selbstkontrolle.

Diese vorliegende Arbeit verbindet die Themen der Selbstkontrolle und der Kompetenz- und Kontrollüberzeugung und versucht sie im Kontext jugendlicher Entwicklung detaillierter zu erläutern. Der erste Teil dieser Forschungsarbeit widmet sich einer theoretischen Abhandlung über die hierzu relevanten Themenbereiche, während der zweite Teil sich mit den empirischen Forschungsergebnissen beschäftigt.

Das erste Kapitel soll einen kurzen Überblick über die regulativen Funktionen und wesentlichen Entwicklungsaufgaben des Jugendalters bieten. Es werden die biologischen, sozialen, kognitiven und neurologischen Einflussfaktoren, wie auch die Entwicklung der Identität näher beleuchtet.

Im zweiten Kapitel werden die Konstrukte der Kompetenz- und Kontrollüberzeugung beschrieben, wobei zuerst grundlegende Aspekte wie die Begriffsklärung, der theoretische Hintergrund und nachfolgend interessante Forschungsergebnisse dargestellt werden.

Das dritte Kapitel befasst sich mit dem bedeutenden Aspekt der Selbstkontrolle, wobei vertiefend das Paradigma des „Delay of Gratification“ („DG“, Belohnungsaufschub) in seiner methodisch-experimentellen Seite herausgegriffen wird. Dieser Schwerpunkt wird weiterführend hinsichtlich bedeutsamer ergänzender Modelle zur Selbstkontrolle und internaler beziehungsweise externaler Einflussfaktoren zuzüglich der Selbstkontrolle beschrieben. Letztlich wird die Bedeutung von Selbstkontrolle für das Jugendalter und seine weitreichenden Auswirkungen dargelegt.

Im zweiten Teil der vorliegenden Arbeit werden die empirischen Forschungsergebnisse dieser Studie näher dargestellt. Der Fokus liegt einerseits auf einer differenzierten Betrachtungsweise der Konstrukte des Belohnungsaufschubs, der Kompetenz- und Kontrollüberzeugung und der schulischen Leistungen hinsichtlich Alters- und Geschlechtsunterschiede im Jugendalter. Eingangs werden die zugrunde liegenden Ziele und Fragestellungen der Forschungsarbeit, nachfolgend das Design, die Durchführung und die Ergebnisaufbereitung beschrieben. Abschließend werden die neu gewonnen Ergebnisse dieser Daten in einer Diskussion mit Erkenntnissen aus bereits bestehender Literatur verbunden.

Die gegenwärtige Arbeit soll als ein weiterer Beitrag zum besseren Verständnis rund um das Wissen des Konstrukts der Selbstkontrollkraft verstanden werden.

I. THEORETISCHER HINTERGRUND

1. Das Jugendalter

„Jugend ist etwas sehr Wertvolles, nur weiß man es nicht, wenn man jung ist“

Andrě Maurois
(frz. Schriftsteller)

1.1. Begriffsbestimmung

Viele Forscher und Autoren (Arnett, 2000; Fend, 2003; Steinberg, 2005a) verwenden für die Lebensphase des Jugendalters unterschiedliche Begriffe und Definitionen, wie beispielsweise *Jugend*, *Adoleszenz*, *Pubertät*, *frühes Erwachsenenalter*, *Emerging Adulthood* und *Youth*. Um Klarheit über das Verständnis der Begriffe zu schaffen, wird im Folgenden auf die unterschiedliche Bedeutung und Verwendung der einzelnen Begriffe näher eingegangen.

Laut Fend (2003) sprechen die Soziologen von der *Jugend*, die Psychologen eher von der *Adoleszenz* und die Biologen von der *Pubertät*. Der Begriff der *Jugend* wird bei den soziologischen Forschern (Fend, 2003, S. 22) als „eine historische Bedingtheit einer nach Alter sortierten Gruppe von Menschen“ betrachtet. Jugend wird somit als ein soziales Gruppenphänomen gesehen und die Einteilung von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen in soziale Gruppen wird ermöglicht. Wenn jedoch augenscheinlich nur von biologischen Veränderungen in diesem Altersabschnitt gesprochen wird, so ist die Verwendung des Wortes *Pubertät* treffender. Psychologen (Fend, 2003), vor allem im amerikanischen Sprachraum, verstehen unter der Begrifflichkeit der *Adoleszenz* die Besonderheiten einer psychischen Gestalt und ihr psychisches Erleben, eingebettet in ein Entwicklungsmodell. Ebenso betonen Oerter & Dreher (2008), dass in der internationalen Jugendforschung der Begriff der *Adoleszenz* weitgehend im Zusammenhang mit entwicklungsbezogenen Veränderungen verwendet wird.

Steinberg (2005a) differenziert den Begriff der *Adoleszenz* weiters in drei Phasen mit jeweils drei entsprechend zugeordneten Altersperioden, der *frühen Adoleszenz* (early

adolescence) zwischen 10 und 13 Jahren, der *mittleren Adoleszenz* (middle adolescence) zwischen 14 und 17 Jahren und der *späten Adoleszenz* (late adolescence) zwischen 18 und 22 Jahren. Als Synonyme für die letzte Periode der Adoleszenz können Begriffe wie *Youth*, *Emerging Adulthood* (EA) oder *frühes Erwachsenenalter* verwendet werden, wobei Arnett (2000, 2004) sich mit der Bezeichnung *Emerging Adulthood* auf den Altersbereich der 18- bis 25-Jährigen, also bis zur zweiten Hälfte des dritten Lebensjahrzehnts konzentriert.

Das Jugendalter ist ein Zeitabschnitt großer körperlicher, sozialer und intellektueller Veränderungen, der eine Reihe von Ereignissen erfasst, die den schrittweisen *Übergang* von der Kindheit zum Erwachsenenalter definieren. In der Entwicklungspsychologie stellen *Übergänge* generell Zeitabschnitte nachhaltigen Wandels dar. Dieser Entwicklungspfad kann durch viele positive Ereignisse und Herausforderungen geprägt sein, aber mitunter mit vielen Schwierigkeiten und Problemen behaftet sein (Dreher, 2005, S. 4; siehe Abbildung 1).

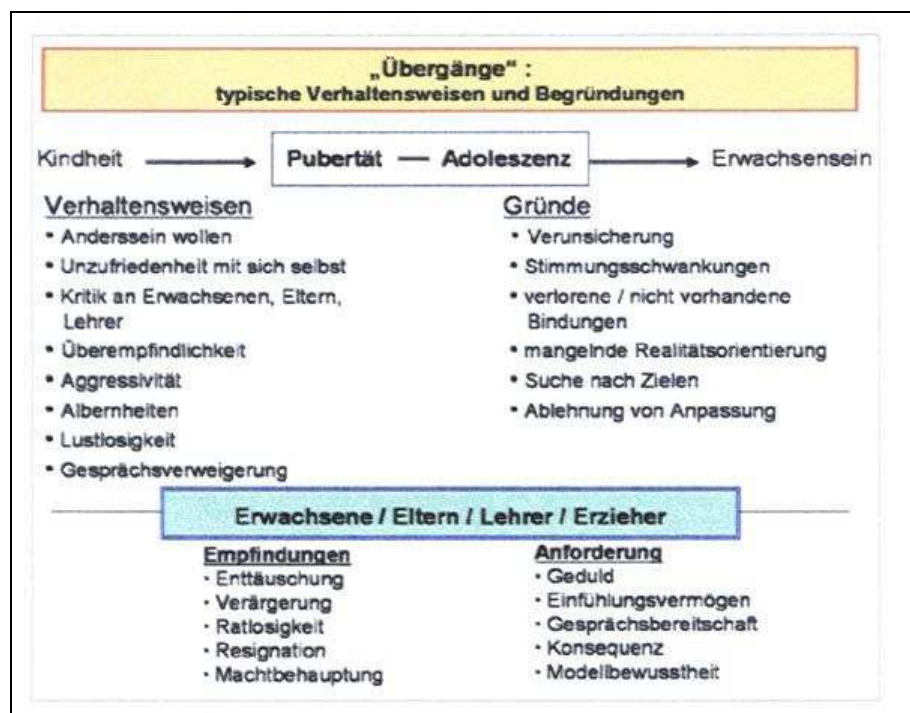


Abbildung 1: Übergänge - typische Verhaltensweisen und Begründungen (Dreher, 2005, S. 4)

Dreher (2005, S. 4) unterteilt, wie in Abbildung 2 zu erkennen ist, das Jugendalter in frühe und späte Adoleszenz und rechnet die Phase des Emerging Adulthood mit ein. Diese Einteilung in verschiedene Perioden dient weniger der Abgrenzung verschiedener Altersabschnitte, als der Betrachtung phasenspezifischer Muster, die entweder als moderate Konsolidierungsphase oder als ein rasches Veränderungsgeschehen zu beobachten sind.

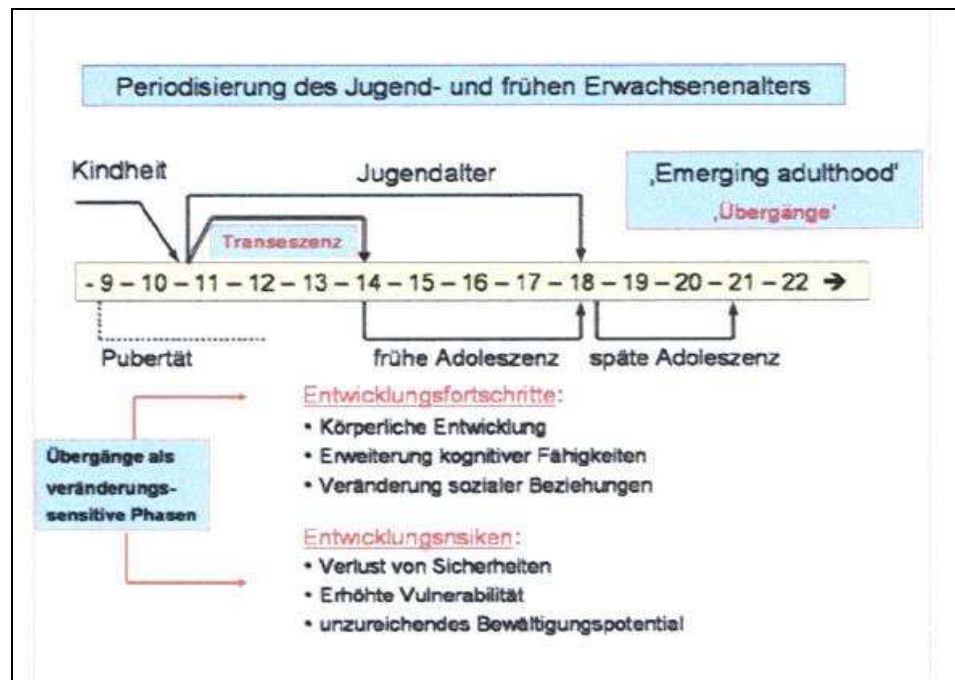


Abbildung 2: Periodisierung des Jugend- und frühen Erwachsenenalters (Dreher, 2005, S. 4)

Oft wird der Eintritt der Geschlechtsreife (Pubertät) als Anfang des Jugendalters gesehen (Oerter und Dreher, 2008). Die Grenze zwischen dem Jugend- und frühen Erwachsenenalter wird anhand von Rollenübergängen, wie beispielsweise eine Partnerschaft einzugehen und das Auswählen eines Berufes, als auch durch Merkmale sozialer Reife, wie zum Beispiel Selbständigkeit und Eigenverantwortung, gezogen. Erikson (1973, zitiert nach Grob & Jaschinski, 2003) sieht die Entwicklungsphase des Jugendalters erst mit der Beantwortung grundlegender Fragen zur Identität abgeschlossen, wobei, seiner Meinung nach, die Identitätsfindung als ein lebenslanger Prozess angesehen werden kann.

Mit der Etikettierung des Jugendalters als „Sturm- und Drangzeit“ wurde einst „Krisenhaftigkeit“ assoziiert (Dreher, 2004, S. 4). Die zeitgenössische Auffassung

betrachtet aber diesbezüglich das breite Spektrum an Reaktionsmustern in der Adoleszenz nicht nur als dramatische Entwicklungsauffälligkeiten oder deviantes Verhalten, sondern als unterschiedliche Anpassungs- und Umorientierungsstrategien an Neuem und Unbekanntem (Dreher, 2004).

Menschen in dieser Entwicklungsphase sind einerseits gezwungen die Unbeschwertheit und Privilegien der Kindheit aufzugeben, und andererseits Kompetenzen und Fähigkeiten zu erwerben, um die Aufgaben und Rollen des Erwachsenenalters angemessen verwirklichen zu können. Dieser Übergang kann als veränderungssensitive Periode angesehen werden, wobei Entwicklung einerseits Fortschritt und andererseits auch Risiko bedeuten kann. Die Erweiterung vorhandener Möglichkeiten beziehungsweise das Verlassen von bekannten Strukturen und vorhandener Sicherheit, ohne gleichzeitig keine bis wenig hinreichende Bewältigungsstrategien für neue Aufgaben zu haben, können Jugendliche emotional als Verlust an Sicherheit aber auch als eine große Herausforderung sehen. Was für manche eine Krise mit all ihren dramatischen Ausprägungen darstellt, ist für andere wiederum eine Herausforderung (Grob & Jaschinski, 2003; Oerter & Dreher, 2008). Diese Übergangsperiode ist somit von Individualität und Heterogenität geprägt. Schwankungen im Entwicklungstempo werden sichtbar. Beispielsweise beginnt bei Mädchen die Pubertät durchschnittlich um zwei Jahre früher als bei Jungen. Somit sind oft innerhalb einer geschlechtergemischten Gruppe Jugendlicher deutliche Unterschiede hinsichtlich ihrer äußerlich wahrnehmbaren Veränderungen zu erkennen (Dreher, 2005).

Urie Bronfenbrenner (1989, zitiert nach Dreher, 2005) sieht das Individuum stets in unterschiedlich komplexen Ausschnitten seines Lebensraumes eingebettet und beeinflusst. Das gegenwärtige wissenschaftliche Entwicklungsverständnis postuliert das Individuum als *aktiven Selbstgestalter* seiner Entwicklung. Diese aktive Beteiligung an der eigenen Selbstentfaltung wird als veränderungsrelevante Entwicklungsressource gesehen. Folglich übernimmt das Individuum Teilverantwortung hinsichtlich seiner biographischen Gestaltung und aufgrund der Wechselwirkungen zwischen Individuum und seiner Umweltkontexte (Familie, Freundeskreis, Schule, ...) ergibt sich ein (Schalen-)Modell von überlagerten Systemen. Im Spannungsfeld individueller Bedürfnisse und gesellschaftlicher Anforderungen wird der aktiv-lernende Mensch, der mit einer aktiv-sozialen Umwelt zu agieren versucht, gesehen (Oerter & Dreher, 2008).

1.2. Entwicklungsaufgaben und regulative Funktionen

Entwicklung wird generell als lebenslanger Lernprozess gesehen. Um jede Lebensspanne befriedigend und konstruktiv in einer Gesellschaft bewältigen zu können, werden Fertigkeiten und Fähigkeiten in realen Situationen und anhand von spezifischen Erfahrungen erlernt. Die Bewältigung von bereichsspezifische Anforderungen beziehungsweise Entwicklungszielen (zum Beispiel Beziehung zu Gleichaltrigen; Übernahme einer Geschlechterrolle; siehe Abbildung 3, Dreher, 2005, S. 5) durch den Erwerb von Fähigkeiten und Einstellungen innerhalb einer Entwicklungsperiode bezeichnet das Konstrukt der Entwicklungsaufgabe. Havighurst (1940 zitiert nach Dreher, 2004, S. 5) „beschreibt drei Quellen, aus denen Entwicklungsaufgaben hervorgehen: (1) biologische Veränderungen des Organismus, (2) Erwartungen und Ansprüche seitens der umgebenden Gesellschaft und Kultur, (3) Wertvorstellungen und Zielsetzungen eines aktiven Individuums“. Ein wesentliches Charakteristikum von Entwicklungsaufgaben im Jugendalter stellt das stete Streben nach Selbstständigkeit, Weiterentwicklung und Entdecken von Neuem dar (Dreher, 2004).

| Entwicklungsaufgaben im Jugendalter | |
|-------------------------------------|--|
| PEER: | Einen Freundeskreis aufbauen, d.h. zu Altersgenossen beiderlei Geschlechts neue, tiefere Beziehungen herstellen |
| KÖRPER: | Veränderungen des Körpers und des eigenen Aussehens akzeptieren |
| ROLLE: | Sich Verhaltensweisen aneignen, die in unserer Gesellschaft zur Rolle eines Mannes bzw. einer Frau gehören |
| BEZIEHUNG: | Engere Beziehungen zu einem Freund bzw. zu einer Freundin aufnehmen |
| ABLÖSUNG: | Sich von den Eltern loslösen, d.h. von den Eltern unabhängig werden |
| BERUF: | Sich über Ausbildung und Beruf Gedanken machen, überlegen, was man werden will und was man dafür können bzw. lernen muss |
| PARTNER / FAMILIE: | Vorstellungen entwickeln, wie man die eigene Familie bzw. Partnerschaft gestalten möchte |
| SELBST: | Sich selbst kennen lernen und wissen, wie andere einen sehen, d.h. Klarheit über sich selbst gewinnen |
| WERTE: | Eine eigene Weltanschauung entwickeln. Sich darüber klar werden, welche Werte man vertritt, und an welchen Prinzipien man das eigene Handeln ausrichten will |
| ZUKUNFT: | Eine Zukunftsperspektive entwickeln. Sein Leben planen und Ziele ansteuern, von denen man annimmt, dass man sie erreichen könnte. |

Dreher, E. & Dreher, M. *Fragebogen zu Entwicklungsaufgaben*. (5. veränderte Fassung). München, 1996.

Abbildung 3: Entwicklungsaufgaben im Jugendalter (Dreher, 2005, S. 5)

Um ein besseres Verständnis über die Vorgänge und Entwicklungsaufgaben im Jugendalter zu erhalten, ist es notwendig auf die Bedeutung der Entwicklung der Identität, der Bewältigung biophysischer, sozialer, kognitiver und regulativer Veränderungen beziehungsweise Funktionen hinzuweisen. Nachfolgend werden aufgrund der inhaltlichen Bedeutung und Nähe insbesondere für den empirischen Teil dieser Arbeit nur die beiden letztgenannten Aufgabenbereiche differenzierter beschrieben.

1.2.1. Kognitiv-intellektuelle Entwicklung

Einen wesentlichen Beitrag zur positiven Bewältigung von Entwicklungsaufgaben im Jugendalter leisten kognitive Funktionen. Unter Kognition werden ganz globale Aspekte des Intellekts bezeichnet, die sowohl Prozesse der Konstruktion, Aneignung, Veränderung, Handhabung und Nutzung von Wissen umfassen. Diese kognitiven Operationen werden durch die Fähigkeit der Bewusstheit in planende, kontrollierende und regulierende Instanzen untergliedert (Dreher & Dreher, 2008).

Anhand kognitiver Veränderungen beim jugendlichen Menschen können neue, innere Voraussetzungen geschaffen werden, die besonders das Lernen und die aktive Bewältigung von (Entwicklungs-)Aufgaben erleichtern. Anhand von gezieltem Training kann die Leistungsfähigkeit in speziellen Wissens- und Intelligenzbereichen weiter aufgebaut werden. Durch zunehmende neuronale Verdichtung und Verfestigung im Gehirn steigt auch die Koordinationsqualität. Somit erlangt ein junger Mensch in diesem Alter eine differenziertere Ausdrucksweise, eine bessere Gedächtnisleistung (durch Ausblenden irrelevanter Informationen und Konzentration auf das Wesentliche einer Aufgabe) und räumliche Vorstellungskraft, eine erhöhte Leistungsfähigkeit in den Bereichen der abstrakten Begriffsbildung und des numerischen Denkens (Fend, 2003). Das Ausbilden von logischen Verknüpfungen bietet dem Jugendlichen die Möglichkeit Alternativen für ein bestimmtes Problem zu erkennen, verschieden-mögliche Positionen zu vergleichen, Konsequenzen der gewählten Alternative zu berechnen und die bestmögliche Lösung auszuwählen. Die junge adoleszente Person entwickelt weiters ausgehend von einer dualistischen „Richtig-oder-Falsch“-Perspektive ein multiples Verständnis. Sie nimmt die unterschiedlichen subjektiven Perspektiven anderer Menschen bewusst wahr und prüft durch skeptisches Abwägen ihre Gültigkeit und ihren Realitätsbezug. Mit der somit

erworbenen kritischen Geisteshaltung geht die Fähigkeit, Taten rational begründen zu können, einher. (Oerter & Dreher, 2008). Die kognitive Reifung findet demnach im Jugendalter seine Abschlussphase. In späteren Entwicklungsjahren sind Abflachungen in bestimmten Bereichen dieser kognitiven Funktionen zu beobachten (Fend, 2003).

1.2.2. *Entwicklung neurologisch-regulativer Funktionen*

Von besonderer Bedeutung sind momentane neurowissenschaftliche Forschungsarbeiten (Casey, Getz & Galvan, 2008; Dahl, 2008; Durston et al., 2001; Sebastian, Burnett & Blakemore, 2008; Yurgelun-Todd, 2007). Da die Adoleszenz einen Entwicklungsschub von der Kindheit bis zur Erlangung des Erwachsenenstatus darstellt, ist das Anliegen gegenwärtiger Studien, anhand eines interdisziplinären Zugangs, ein klares Verständnis über die Bedeutung komplexer Veränderungen im Jugendalter zu schaffen. Mit der Verfügbarkeit neuerer Errungenschaften (Giedd, 2004; May et al., 2004), wie der Magnetresonanztomographie (MRT), besteht neuerdings die Möglichkeit das Gehirnwachstum des Menschen zu erforschen. Aufgrund dessen finden Forschungsfragen hinsichtlich kognitiver Operationen und regulativer Funktionen, wie auch Fragen die neurologische Gehirnentwicklung betreffend, vermehrt Aufmerksamkeit. Vor allem das Wachstum des präfrontalen Kortex (PFC) und die sich schnell ausbreitende differenzierte Vernetzung mit anderen Gehirnarealen im Jugendalter verdienen besonderes Interesse (Dreher & Dreher, 2008).

Kelley, Schochet und Landry (2004) betonen die Bedeutung der kortiko-limbischen Kreisläufe für die Emotionsregulierung, welche Instanzen wie den PFC, die Amygdala, das ventrale Striatum und ihre dopaminergen Verbindungen beinhalten, wie in Abbildung 4 (S. 29) zu erkennen ist.

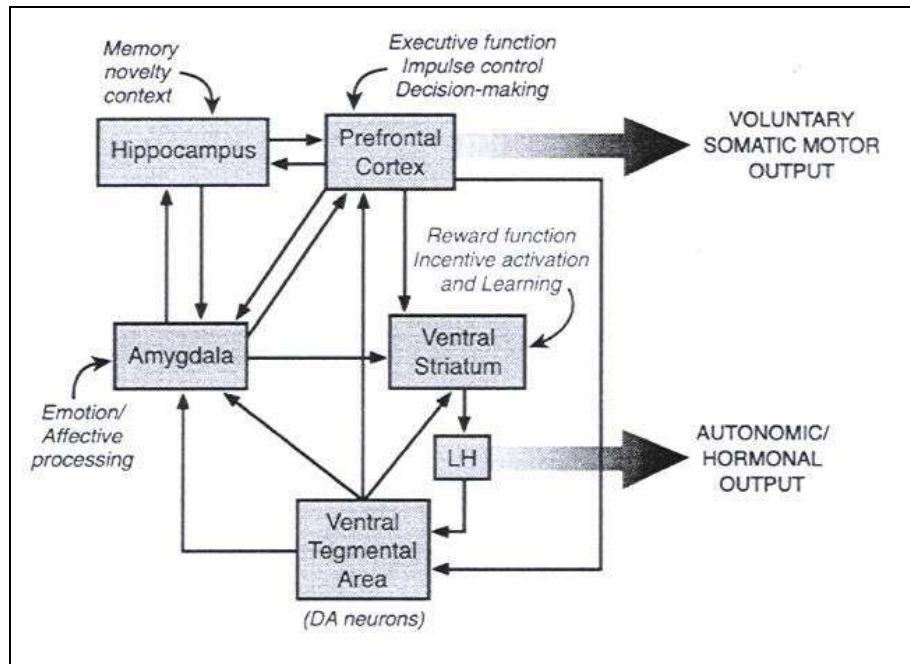


Abbildung 4: Bedeutende Hirnregionen und -verbindungen bezüglich Emotionsregulierung und der kognitiven Aktivitäten (Kelley, Schochet & Landry, 2004, S. 29)

Die bedeutende Schlüsselposition des PFC ist vor allem in der Verknüpfung von Erfahrung und Handlungssteuerung, wie auch in der regulativen und kontrollierenden Funktion von Emotionen, Aufmerksamkeit, Gedächtnis und Verhalten zu sehen. Somit stellt der PFC eine Koordinationsinstanz kognitiver Handlungen dar, die besonders komplexe Aktivitäten (zum Beispiel Selbstbewertung, Setzen von Prioritäten, Auswählen von entsprechendem Sozialverhalten, Planen, Entscheidungsfindung, Zielsetzung etc.) aufrechterhält und ausführt (Dreher & Dreher, 2008; Steinberg, 2005b).

Für die Entwicklung des PFC scheint nach Giedd und Mitarbeitern (1999) die Myelinisierung (weiße Masse) in bestimmten Hirnregionen wichtig zu sein, die einen Hinweis auf größere Leitfähigkeit und schnellere Geschwindigkeit darstellt. Somit scheinen jene Neuronen, die von Myelin umgeben sind, schneller und auch stärker spezialisiert zu leiten. Gemäß aktueller Forschungsergebnisse (Dreher & Dreher, 2008; Giedd, 2004) erreicht der PFC seinen Wachstumshöhepunkt um das zwölfte Lebensjahr, zur Zeit der Pubertät, wohingegen sein Entwicklungsende lange nach dem zweiten Lebensjahrzehnt stattfindet. Auch Casey, Giedd und Thomas (2000) unterstützen die Annahme, dass sich der PFC als eine der letzten Regionen des Gehirns vollends entwickelt.

Luna et al. (2001) beobachteten während ihrer Forschungsarbeiten, dass Jugendliche bei Aufgaben mit willensmäßig-gesteuerter Kontrolle bessere Leistungen erzielten als Kinder und gleichzeitig andere Gehirnbereiche, insbesondere den PFC, stärker aktivieren als ältere Menschen. Diese weisen wiederum ein stärker integriertes Aktionsmuster auf. Eine Erklärung dafür bietet Keating (1990): Jugendliche investieren noch wesentlich mehr Kraftaufwand und Aktivität im präfrontalen Kortex für bestimmte Aufgabenstellungen als erwachsene Menschen (Experten), deren Vorgehen durch ein automatisch-gesteuertes Handeln und geringeren Kraftaufwand gekennzeichnet ist. Diese beobachtete kognitive Veränderung des präfrontalen Kortex kann als ein Übergang „bewussten Kontrollvorgehens zu einem mehr automatischen und weniger aufwandsgesteuerten Prozess“ interpretiert werden (Dreher & Dreher, 2008, S. 69).

Diese Forschungsergebnisse (Casey et al., 2000; Dreher & Dreher, 2008; Giedd, 2004; Giedd et al., 1999; Keating, 1990; Kelley et al., 2004; Luna et al., 2001; Steinberg, 2005b) veranschaulichen deutlich, dass sich das Gehirn von Kindern, Jugendlichen und erwachsenen Menschen in seinen neurologischen Strukturen unterscheidet. Daraus lässt sich ableiten, dass vor allem Kinder und Jugendliche, deren spezifische Gehirnregionen (wie beispielsweise der PFC) noch nicht vollständig ausgereift sind, auf negative Umwelteinflüsse (Stress, chronischer Schlafmangel, Gewalt) empfindlich und sensibel reagieren und oft suboptimale Entscheidungen fällen, die ein hohes gesundheitliches Risikopotential (Drogenkonsum, Verkehrsunfälle, ungewollte Schwangerschaften, gefährliche Geschlechtskrankheiten) darstellen können. Unvollständige beziehungsweise fehlende neuronale Entwicklung bestimmter Gehirnbereiche junger Menschen kann den optimalen Aufbau ihrer Regulationsfähigkeit gefährden (Dahl & Lewin, 2002; Casey et al., 2008). Somit schwinden möglicherweise wichtige Entwicklungsressourcen, die helfen, mit komplexen Veränderungen und Anforderungen aus der Umwelt zurechtzukommen (Dreher & Dreher, 2008). Steinberg und Kollegen (2004) sehen in der Integration von kognitiven, motivationalen Prozessen und auftretenden Gefühlen zu einem bewusst-willentlichen Kontrollsystem die Basis geistiger und psychosozialer Reife.

2. Kompetenz- und Kontrollüberzeugung

In diesem Kapitel soll der Ansatz des Selbstkonzepts (Krampen, 1991; Krampen & Greve, 2008), der die dynamischen Selbststrukturen des Individuums betont und die damit verbundenen selbst-regulative Prozesse, näher erläutert werden. Bei der Erkundung selbst-regulativer Prozesse stehen speziell Fragen der Handlungssteuerung und Handlungskontrolle im Vordergrund. Weiters lässt sich eine beträchtliche Anzahl verschiedener Theorien und Konstrukte diesem Bereich zuordnen, so auch Selbstwirksamkeitsurteile (vgl. Bandura, 1977; 1997, 2001; Bandura & Adams, 1977) und Kontrollüberzeugungen (vgl. Rotter, 1966, 1975, 1990; Rotter & Mulry, 1965; Krampen 1980, 1991). Um einen besseren Überblick zu schaffen, wird nachfolgend näher darauf eingegangen.

2.1. Theoretischer Hintergrund

Wodurch wird das Schicksal von Menschen bestimmt? Sind es die Menschen selbst oder von außen einwirkende Kräfte jenseits menschlicher Kontrollkraft?

Beginnende Forschungsarbeiten (Rotter, 1966, 1975, 1978) zu diesem Thema entdeckten, dass die Antwort auf diese Frage interindividuell zu betrachten sei, also von Mensch zu Mensch variiert. Gemäß Rotter (siehe auch Amelang & Bartussek, 2001) bilden Menschen Erwartungen bezüglich der Folgen des eigenen Verhaltens durch entsprechende Erfahrungen in bestimmten Situationen. Hierbei wird differenziert zwischen *spezifischen* und *generalisierten Erwartungen*. Erstere bezieht sich auf sehr spezielle Situationen und konkrete Verhaltensweisen, während generalisierte Erwartungen sich auf eine größere Anzahl verschiedenster Situationen und für eine breite Klasse von Verhaltensweisen und -ergebnissen beziehen. Amelang und Bartussek (2001) schreiben, dass vor allem generalisierte Erwartungen von persönlichkeitspsychologischem Interesse sind, da sie speziell in neuen, wenig einschätzbaren Situationen angewandt werden und sich Personen darin systematisch unterscheiden können. Diese Unterschiede im Verhalten müssten Vorhersagen für viele Situationen ermöglichen. Aufgrund weiterer Einflüsse (spezifische Erwartungen, entsprechende Verstärkungswerte, ...) sind solche Verhaltensprognosen allerdings nie vollkommen.

Die Autoren Amelang und Bartussek (2001) beschreiben inhaltlich vor allem die zwei generalisierten Erwartungshaltungen: Einerseits die Erwartung hinsichtlich des „*locus of control of reinforcement*“, in der deutschen Sprache bekannt als „*Kontrollüberzeugung*“ (Rotter, 1966; Krampen, 1980). Sie umfasst eine breite Klasse an Verhaltensweisen und –konsequenzen, während andererseits die Erwartungshaltung „*interpersonal trust*“ das Ausmaß an Vertrauen anderen Personen gegenüber bedeutet und ein geringeres Feld abdeckt. Andere generalisierte Erwartungshaltungen und verwandte Konstrukte, wie beispielsweise Hoffnungslosigkeit, Selbstkonzepte und Verantwortungszuschreibungstendenzen, erwähnt Krampen (1987) in den „Erwartungs-Wert-Modellen“, deren Fokus auf menschlichem ziel- und wertorientiertem Handeln liegt.

Rotters Ansatz der generalisierten Erwartungshaltungen (1966) bleibt durch die einfache Aufzählung verschiedener Komponenten und ohne Einbeziehung situations- und handlungsspezifischer Konstrukte beschränkt, unspezifisch und konzeptuell unscharf. Dieses Konzept wird jedoch von Krampen (1987) zum so genannten „Handlungstheoretischen Partialmodell der Persönlichkeit“ (HPP) weiterentwickelt (siehe Abbildung 5; Amelang und Bartussek, 2001, S. 509). Dieses Modell bietet einen verbindenden Rahmen für die Entwicklung selbst- und umweltbezogener Kognitionen. Situations- und handlungsspezifische Konzepte werden zusammenhängend mit den nachfolgend angeführten Persönlichkeitsvariablen gesehen (Krampen & Greve, 2008):

- „Selbstkonzept eigener Fähigkeiten (situationsspezifisch: Kompetenzerwartung)
- Kontrollüberzeugungen (Kontrollerwartungen)
- Vertrauen (Situations-Ereignis-Erwartung, d. h. die Erwartung, dass bestimmte Ereignisse ohne eigenes Handeln auftreten)
- Wertorientierungen und Interessen (Ereignis- und Folgevalenzen, Handlungsanreize)
- das Konzeptualisierungsniveau (Instrumentalitätserwartungen)“ (S. 677).

In diesem Modell wird von mehr oder weniger reflektiertem Tun, also von Handlungsautomatismen als Basis ausgegangen, wobei das Handeln und Erleben in bekannten, gut strukturierten Situationen auf die situations- und handlungsspezifischen Komponenten zurückzuführen ist. Sind Lebensbereiche jedoch neuartig, mehrdeutig und

kognitiv wenig strukturiert und überschaubar, so wird auf bereichsspezifische beziehungsweise generalisierte Modellkomponenten, also auf jene kürzlich angeführten Persönlichkeitsvariablen, zurückgegriffen.

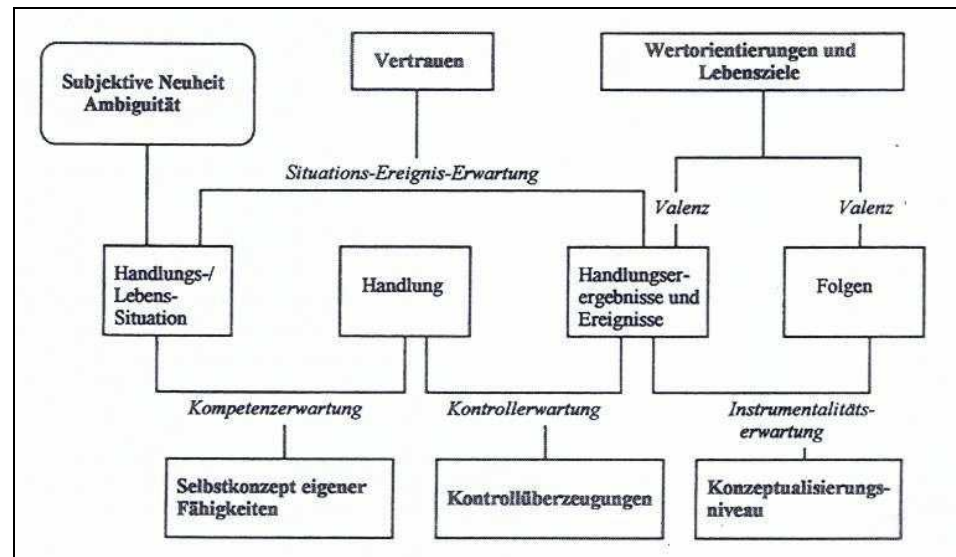


Abbildung 5: Handlungstheoretisches Partialmodell der Persönlichkeit (HPP, Krampen, 1987 zitiert nach Amelang & Bartussek, 2001, S. 509)

2.2. Begriffsbestimmung

In Anlehnung an Krampen (1991) wird unter „Kompetenzerwartung“ die subjektive Erwartung verstanden, dass in der gegebenen Situation Handlungsalternativen zur Verfügung stehen. „Kontrollüberzeugungen“ gründen auf Kontingenzerwartungen, also jener subjektiven Erwartung darüber, dass eine Handlung bestimmte Ergebnisfolgen nach sich zieht. Das Konzept der „Selbst-Wirksamkeit“ (Bandura, 1977, 1997, 2001) steht in deutlicher Nähe zu den Begrifflichkeiten der Kompetenz- und Kontrollüberzeugung und der Selbstkontrolle (Baumeister et al., 1994). Nach Bandura und Locke (2003) unterstützt und reguliert wahrgenommene Selbst-Wirksamkeit menschliches Funktionieren und bewirkt durch kognitive, motivationale, affektive und Entscheidungsprozesse Veränderungen im Verhalten, die wiederum für das Erreichen von gesetzter Ziele und Leistung einer Person notwendig sind.

Amelang und Bartussek (2001) sehen in dem Begriff „Kontrollüberzeugung“ eine wenig präzise Übersetzung für den englischsprachigen Originalterminus *Locus of Control of*

Reinforcement (Kurzform: *Locus of Control*). Dabei ist die *Erwartung* bezüglich der *Instanz (Locus)* gemeint, die für die *Konsequenzen (Reinforcement)* des eigenen Verhaltens *verantwortlich (Control)* ist. Werden Ursachen für entsprechende Verhaltensfolgen dem eigenen Verhalten zugeschrieben, so wird diese Kontrollinstanz in der eigenen handelnden Person gesehen. Wird diese Instanz außerhalb der eigenen Einflussmöglichkeiten attribuiert, so werden Ereignisse beispielsweise durch Glück, Zufall und andere mächtigere Personen bestimmt. Somit gibt es einerseits Menschen, die glauben, ihr Schicksal selber beeinflussen zu können (*internal locus of control*, internale Kontrollüberzeugung) während andere Personen meinen, dass von außen einwirkende kraftvolle Einflussfaktoren wie Glück und Zufall ihr Leben und ihre Bestimmung suggerieren (*external locus of control*, externale Kontrollüberzeugung). Die Autoren (Amelang & Bartussek, 2001) sehen in dieser Persönlichkeitseigenschaft ein „dimensionales, kontinuierliches variierendes Merkmal“ (S. 505) an dessen Endpolen die extremen Ausprägungen „*external*“ versus „*internal*“ zu verzeichnen sind. Diese interindividuellen Unterschiede hinsichtlich des Merkmals Kontrollüberzeugungen werden in Rotters (1990) Theorie des sozialen Lernens aufgegriffen. Seinem theoretischen Konzept zufolge finden die unterschiedlichen Kontrollüberzeugungen (*internal* versus *external*) in der generellen Erwartungshaltung über die Welt ihren Ursprung. Jene Personen, deren Leistung und Anstrengung konsequent belohnt wird, entwickeln eine internale Kontrollüberzeugung, im Gegensatz zu jenen Menschen, die ihren Erfolg nicht auf die eigene Anstrengung zurückführen und ihre Leistung external attribuieren. Schlussfolgernd sehen somit internal antizipierte Menschen einen kausalen Zusammenhang zwischen ihrem erbrachten Verhalten und der dafür erhaltenen Belohnung, wohingegen Personen mit externaler Kontrollüberzeugung dies nicht tun (Twenge, Zhang & Im, 2004).

Auch Krampen und Greve (2008) beschreiben die konzeptuelle Differenzierung der Kontrollüberzeugungen als sehr bedeutsam und differenzieren neben dem Konstrukt *Internalität* weiters in *sozial bedingte Externalität* und *fatalistische Externalität*.

Unter *Internalität* wird jene generalisierte Erwartung verstanden, die sich auf die erfolgreiche Bewältigung und Erreichung wichtiger Lebensereignisse aufgrund eigener Anstrengung oder Charakteristika (Fähigkeiten, Merkmale, Ressourcen, ...) bezieht.

Hängen bedeutende Ereignisse und deren Bewältigung im Leben von anderen ab, so wird diese Erwartungshaltung als *sozial bedingte Externalität bezeichnet*. Jene generalisierte Erwartungshaltung wird *fatalistische Externalität* genannt, deren Lösung und Ausführung wesentlicher Lebensereignisse in Abhängigkeit von Faktoren wie Schicksal, Zufall, Glück oder Pech gesehen wird.

2.3. Entstehung und Einflussfaktoren

In Forschungsarbeiten zur Entstehung von Kontrollüberzeugungen (Krampen, 1987; Krampen und Greve, 2008) wird zusammenfassend veranschaulicht, dass während der Kindheit die Merkmalsausprägung Internalität ansteigt und externe Kontrollüberzeugungen, insbesondere die fatalistische Externalität, abnimmt. Diese Entwicklungstendenz verstärkt sich im Jugendalter und frühen Erwachsenenalter, wobei die sozial bedingte Externalität insbesondere von Beruf und Ausbildung beeinflusst wird. Im höheren Erwachsenenalter scheint externe Kontrolle mit fortschreitendem Alter zu wachsen und Internalität ebenfalls zu steigen oder zumindest gleich zu bleiben. Mit steigendem Alter wird daher erwartet, dass eigene Handlungsmöglichkeiten und äußere, unkontrollierbare Einflüsse zur Bewältigung von wesentlichen Lebensereignissen verwendet werden. Amelang und Bartussek (2001) erwähnen hinsichtlich der Betrachtung der Entwicklung von Kontrollüberzeugungen den möglichen, jedoch nicht eindeutig empirisch nachweisbaren Zusammenhang von Internalität und familiärer Erziehung beziehungsweise besserer akademischer Leistung. Offensichtlich lässt eine familiäre Erziehung mit hoher empfundener Bewegungs- und Handlungsfreiheit für den zu Erziehenden, verbunden mit (über die Zeit hinweg) konsistentem emotional positivem Erziehungsverhalten auf eine Entwicklung von Internalität schließen. Sobald Kinder in die Schule gehen, werden Kontrollüberzeugungen wichtig. Nach Angaben von Oerter (2008) gehören sie zu den „besten Prädiktoren für schulische und außerschulische Leistungen“ (S. 233). Skinner und Kollegen (1998, zitiert nach Oerter, 2008) konnten in einer umfangreichen Längsschnittuntersuchung die Auswirkungen von Kontrollüberzeugungen auf Schulleistungen und Interaktion von Lehrkräften in einem zyklischen Kausalmodell darstellen. Ihre Annahme lautet, dass Kontrollüberzeugungen sich positiv auf das schulische Engagement auswirkt und damit die Schulleistungen erhöhen sollten. Diese Verbesserung sollte sich rückwirkend auf die Kontrollüberzeugungen positiv stabilisierend

auswirken („Engelskreis“). Gleiches gilt für geringe Kontrollüberzeugungen und ihre negativen Auswirkungen („Teufelskreis“). Zusätzlich werden Kontrollüberzeugungen durch Lehrkräfte in jenem Sinne beeinflusst, dass, je positiver die Unterstützung und Wärme ausfällt, desto höher die Kontrollüberzeugungen und schulischen Leistungen sind. Ihre Annahmen fanden durch die Ergebnisse empirische Bestätigung.

Überdies berichten weitere Studien (Krampen & Greve, 2008; Block & Rubin, 1993; Dickhäuser, 2006; Eccles, Wigfield, Harold & Blumenfeld, 1993; Phillip, 2006; Köller, Trautwein, Lüdtke & Baumert, 2006; Marsh, 1989a, 1989b; Schilling, Sparfeldt & Rost, 2004) hinsichtlich möglicher Geschlechtsunterschiede bei zusätzlicher Kontrolle der Noten, dass Jungen in naturwissenschaftlichen Fächern (Mathematik, Physik, Biologie und Umweltkunde) und Sport positivere Selbsteinschätzungen tätigen, während hingegen Mädchen in sprachlichen Fächern („Deutsch“, „Englisch“) und weitestgehend im gesamt-schulischen Selbstkonzept höhere Selbsteinschätzungen aufweisen. Dies deckt sich teilweise mit einigen neueren Angaben in der Forschung (Duckworth & Seligman, 2006), wo Mädchen offensichtlich bessere Noten während der gesamten Schulzeit aufweisen. Bezogen auf Schultypenunterschiede konnten nur Befunde (Jerusalem, 1986; Jerusalem & Schwarzer, 1991 zitiert nach Felinger, 1997) dahingehend gefunden werden, dass Kinder unterschiedlicher Schultypen sich hinsichtlich ihrer Selbsteinschätzung nicht unterscheiden. Wesentlicher Grund dafür scheint in der von den SchülerInnen gewählten Vergleichsgruppe zu liegen. Gemäß Dickhäuser (2006) ist hierbei eine zentrale Annahme, dass „...Personen unter anderem soziale und dimensionale (fachbezogene) Vergleiche anstellen, um aus ihren eigenen Leistungen die Höhe ihrer Fähigkeiten zu erschließen“ (S. 6). Für Kinder und Jugendliche scheint die eigene Schulklasse die wichtigste Vergleichsgruppe darzustellen (Helmke, 1991; Stipek & MacIver, 1989). Nur ihr dortiger Vergleichsplatz scheint für die Ausbildung des Fähigkeitskonzeptes, neben Lehrer- und Elternbeurteilungen (Skinner et al., 1998, zitiert nach Oerter, 2008) von Bedeutung zu sein (genauere Angaben zuzüglich des Selbstkonzeptes siehe Felinger, 1997). Nach Dickhäuser (2006) stellt somit das Fähigkeitsselfkonzept eine der wichtigsten Variablen in Erziehungs- und Unterrichtssituationen dar, die bedeutsame Komponenten wie Leistung und andere Erlebens- und Verhaltensgrößen beeinflusst.

Amelang und Bartussek (2001) sind ebenfalls der Meinung, dass Kontrollüberzeugungen mit sehr vielen Merkmalsbereichen, wie zum Beispiel *soziale Beeinflussbarkeit*, *Informationssuche*, *Kausalattributionstendenz*, *Leistungs-* und *Gesundheitsverhalten* des Erlebens und Verhaltens zusammenhängen. Es scheint konsistente Unterschiede in bestimmten Verhaltensbereichen zwischen Personen mit höherer internaler versus Personen mit höherer externaler Kontrollüberzeugung zu geben. Nachfolgend werden beispielhaft einige angeführt:

Hinsichtlich *sozialer Beeinflussbarkeit* konnte eine große Anzahl an Studien mit unterschiedlich experimentellen Ansätzen folgende hypothetische Annahme erforschen und erweitern: Personen mit dominierender externaler Kontrollüberzeugung lassen sich stärker und leichter beeinflussen als Personen mit höherer internaler Kontrollüberzeugung, während sich Internale offensichtlich mit größerer Sicherheit auf das eigene Urteil verlassen. Zusätzlich achteten Internale vorwiegend mehr auf den Inhalt gegebener Informationen, um daraus Lösungswege für das eigene Verhalten zu suchen, während externe Personen sich weitgehend durch Prestigesuggestionen (Äußerungen von angesehenen Personen) beeinflussen ließen.

Die Erwartung internaler Personen, auf die Folgen des eigenen Verhaltens Einfluss nehmen zu können, scheint Erklärung dafür zu sein, dass jene Personen mit höherer Internalität gezielter und kompetenter *Informationen* hinsichtlich ihrer Lösungsansätze suchen und durchführen können. Die Ergebnisse zeigen zusätzlich, dass irrelevante Zusatzinformation die Leistung Internaler verschlechtert, jedoch die Externaler nicht. Internale prüfen offensichtlich die Wichtigkeit der Zusatzinformation genauer, wobei dies zunächst ihre Lernleistung verringert. Externale zeigen eine bessere Leistung bei Anwesenheit eines Versuchsleiters, während Internale unter isolierten Arbeitsbedingungen bessere Leistungen erreichen können. Internale befassen sich überdies länger und intensiver mit schwierigeren Denkaufgaben.

In Anbetracht der *Kausalattributionstendenz* (Ursachenzuschreibungstendenzen) scheinen Personen mit höherer internaler Kontrollüberzeugung tendenziell die Ursache von Unfällen eher den Unfallbeteiligten und Externale eher den Umständen anzukreiden. Weiters schreiben Externale ihren eigenen Misserfolg oft dem Zufall zu, während Internale ihren Erfolg in der eigenen Anstrengung und den eigenen Fähigkeiten sehen.

Die Annahme, dass Internale gegenüber Externalen ein stärkeres *Leistungsverhalten* und höhere Leistungen in verschiedenen Bereichen zeigen, findet empirische Unterstützung. So haben internale Kinder im Durchschnitt bessere Schulnoten, die abgesehen von höherer Intelligenz und größerer Motivation auch noch auf größere Ausdauer, bessere Strategien und insbesondere auf eine größere Bereitschaft zum Belohnungsaufschub (Miller, 1978; Mischel, Zeiss & Zeiss, 1974; Walls & Smith, 1970) zurückgeführt werden können. Exemplarisch wird die Studie von Erikson und Roberts (1971, zitiert nach Amelang und Bartussek, 2001) dargestellt. Hier wurde Erwachsenen einer Besserungsanstalt die Möglichkeit, eine Schule zu besuchen, offeriert. Jene Personen, die sich entschieden ihre schulische Karriere fortzusetzen, mussten aber in Kauf nehmen, länger in der Besserungsanstalt zu verbleiben. Personen, die das Angebot annahmen, bekamen stärkere internale Kontrollüberzeugungen zugeschrieben, als Personen, die vorzogen, früher aus der Anstalt entlassen zu werden.

Hinsichtlich des *Gesundheitsverhaltens* kann auf folgende Erkenntnisse verwiesen werden: Internale sind allgemein zufriedener, weniger depressiv, neurotisch und ängstlich. Es zeigt sich außerdem, dass Externale unter mehr Stress leiden und andere Copingstrategien verwenden. Personen mit internaler Kontrollüberzeugung scheinen bei der Krankheitsbewältigung motivierter zu sein, optimistischer bezüglich der Effektivität von Hilfestellungen und beteiligen sich aktiver und erfolgreicher an der Behandlung ihrer Krankheit. Somit wird dem Sonderfall der gesundheitsbezogenen Kontrollüberzeugungen innerhalb des Handlungstheoretischen Partialmodells der Persönlichkeit (HPP) ein maßgebender Stellenwert zugeschrieben (Amelang & Bartussek, 2001).

Krampen und Greve (2008, S. 677) schlussfolgern daher:

...Beeinflusst und moderiert wird die Entwicklung von Kontrollüberzeugungen von kulturellen, politisch-strukturellen, familiären, schulischen, institutionellen, beruflichen und medienvermittelten Entwicklungsbedingungen, die sich vor allem auf das Ausmaß der Einschränkung versus Förderung der Handlungsfreiräume von Menschen und ihre emotional-positive, akzeptierende Unterstützung, Ermutigung und Begleitung beziehen.

3. Selbstkontrolle

Why do people eat too much? Why is it so hard to quit smoking or get one's alcohol consumption under control? Why can people not save their money for a rainy day? Why is there an epidemic of unwanted pregnancy despite the ready availability of more and better contraceptives than world has ever seen before? ... we think there are important reasons why self-regulation is special. Almost everything the self is or does is tied in some way to self-regulation. ... (Baumeister & Vohs, 2004, S. xi)

3.1. Begriffsbestimmung

Die Kunst sich kontrollieren zu können – nicht zu viel Geld für unnütze Dinge raus zu werfen, nicht exzessiv zu essen und übermäßig Alkohol zu konsumieren, sich das Rauchen abzugewöhnen etc. – zeichnet die Selbstbeherrschung eines Menschen aus. Muraven und Baumeister (2000) nennen dies Selbstkontrolle: Die Ausübung von Kontrolle des Selbst durch das Selbst.

Wie aus den nachfolgend genannten Quellen ersichtlich wird, lässt sich zum Konstrukt der Selbstkontrolle keine einheitliche Definition vorfinden, jedoch eine Reihe von unterschiedlichen Sichtweisen, die einerseits einander entsprechen und sich mit ähnlichen Themenkomplexen befassen, andererseits aber auch ganz unterschiedliche Aspekte von Selbstkontrolle aufgreifen. Auch beim Studium der Literatur lässt sich eine äußerst unscharfe begriffliche Abgrenzung erkennen. Einige sinnverwandte oder ähnliche Begriffe, wie *Selbstregulation* (Baumeister & Heatherton, 1996; Bandura & Locke, 2003), *Volition* (Heckhausen, 1989), *Handlungskontrolle* (Kuhl, 1983), *Selbstdisziplin* (Duckworth & Seligman, 2005) und *Willenskraft* (Metcalf & Mischel, 1999; Gailliot et al., 2007, Baumeister, 2008) werden oft als Synonyme für den Begriff oder im Zusammenhang mit Selbstkontrolle verwendet. Um nun trotzdem ein einigermaßen einheitliches Konzept von Selbstkontrolle zu erlangen, schlagen Vohs und Baumeister (2004) vor, die Begrifflichkeiten von *Selbstkontrolle* und *Selbstregulation* als austauschbar anzusehen. Diese Auffassung soll auch für die weitere Ausführung der Arbeit übernommen werden:

Als Grundlage soll folgende kognitiv-orientierte Definition von Muraven und Baumeister (2000) dienen:

Self-control is the exertion of control over the self by the self. That is, self-control occurs when a person (or other organism) attempts to change the way he or she would otherwise think, feel, or behave. Self-control behaviours are designed to maximize the long-term best interests of the individual. (S. 247)

Folgenden vier Komponenten werden nach Baumeister und Kollegen (1994) Selbstkontrolle zugeschrieben: Gedanken-, Emotions-, Impuls- und Leistungskontrolle. Tangney, Baumeister und Boone (2004, S. 272) schließen sich dieser Einteilung in die „four major domains“ an und sehen in diesen angeführten Operationen Teilbereiche von Selbstkontrolle. Aktuell erweitern und ergänzen Vohs und Baumeister (2004) das Konzept der Selbstkontrolle um den zu regulierenden Aspekt der Aufmerksamkeit.

Menschen wenden folglich Selbstkontrolle auf, um auftretende Wünsche zu hemmen oder um von der Umwelt vorgeschriebene Gesetzmäßigkeiten und Regeln zu befolgen. Selbstkontrolle beinhaltet somit bezwingende und hemmende Elemente, deren Ziel es ist, konkurrierende Verhaltensweisen zu verdrängen und die sofortige Befriedigung aufkommender Wünsche zu verzögern (vgl. Baumeister et al., 1994; Rothbaum, Weisz & Snyder, 1982; Tangney et al., 2004). Finkenauer, Engels und Baumeister (2005) vertreten die Auffassung, dass Selbstkontrolle vermutlich auch jene Kapazität umfasst, die zu verantwortungsvollem Handeln und einer harmonisch-ausgeglichenen Person führen.

Gemäß aktueller Literatur (Burkert und Sniehotta, 2009) ist Selbstkontrolle das absichtliche, aktive Dirigieren und Lenken von Gedanken, Gefühlen und Verhalten, um spontane, meist unerwünschte Verhaltenstendenzen (zum Beispiel das Naschen) durch zielgerichtetes Verhalten (zum Beispiel das Obstessen) auszutauschen. Die Autoren sehen in der Äußerung von Verhaltensintentionen eine zentrale Basis für erfolgreiche Selbstregulation, jedoch nicht die einzige. Beispielsweise führen mangelnde Kompetenzen oder fehlende soziale Unterstützung häufig zu Selbstregulationsfehler, sodass die Initiierung eines bestimmten Verhaltens verhindert wird. Oft scheitern Versuche, komplexe Verhaltensmuster (zum Beispiel bei der Ernährung) zu verändern, an verhaltensstörenden Einflüsse, sodass die Wahrscheinlichkeit von Rückfällen in alte,

unerwünschte Verhaltensmuster steigt. Baumeister und Heatherton (1996) differenzieren dabei zwischen „*underregulation*“ (*Unterregulation*) und „*misregulation*“ (*Fehlregulation*). Unterregulation ist charakterisiert durch zu wenig Kontrolle hinsichtlich der Verhaltensaussführung, zum Beispiel, weil eine Person zu müde und erschöpft ist, möglicherweise auch mit der betreffenden Situation überfordert ist oder mangelnde Ressourcen und Kompetenzen aufweist. Hingegen wird bei Fehlregulation „*falsch ausgerichtete Kontrolle*“ oder „*inadäquate Regulationsstrategien*“ angewandt. Burkert und Sniehotta (2009) verdeutlichen die Fehlregulation des Selbst beispielhaft am Essverhalten anorektischer Menschen. Magersüchtige Menschen gestatten sich oft, nur bestimmte und sehr geringe Mengen von Speisen und Mahlzeiten zu sich zu nehmen, und setzen somit ungeeignete Handlungsstandards. Folglich kann exzessive Selbstkontrolle gesundheitsschädigende Konsequenzen inkludieren.

Historisch betrachtet (Stollreiter, 2004), bestand in der Forschung zwischenzeitlich tendenziell die Ansicht vor möglichen fehladaptiven Aspekten der Selbstkontrolle warnen zu müssen. Während einige Forscher das Konzept von Selbstkontrolle als nachteilig und ungünstig empfanden, sahen andere die Grundidee der Willenskraft als überflüssig. Gegenwärtig erwächst jedoch zunehmend die Meinung (Heckhausen & Dweck, 1998; Kuhl & Fuhrmann, 1998; Kremen & Block, 1998) Selbstkontrolle sei hinsichtlich ihrer Funktionalitäten und Einflüsse situativ zu betrachten und die simple Differenzierung in die Dimensionen negativ oder positiv sei zu unterlassen. Aufgrund des Komplexitätsgehaltes dieser Persönlichkeitseigenschaft erscheine dies als unzulänglich und unangepasst.

3.2. Grundlegende Konzepte von Selbstkontrolle

3.2.1. Das „hot-/cool-System“ von Metcalfe und Mischel

So viele Vorteile Selbstkontrolle bietet, so schwer lässt sie sich ausführen. Die Fähigkeit zur Selbstkontrolle entwickelt sich laut Metcalfe und Mischel (1999) erst allmählich. Daten aus mehreren Studien (z. B. Mischel, 1996; Mischel & Metzner, 1962; Mischel & Patterson, 1976; Yates & Mischel, 1979) deuten darauf hin, dass im Laufe der Entwicklung Kindern die Grundsätze der Selbstregulation bewusster werden, um mit zunehmendem

Alter der Fähigkeit, eigene Bedürfnisbefriedigung zu verzögern, um gesetzte Ziele zu erreichen. Kleinkinder haben noch große Probleme, impulsartige Reaktionen zu unterdrücken. Grund dafür ist nicht die mangelnde Intelligenz, sondern die noch fehlende Impulsregulation. Kleine Kinder reagieren schnell, einfach und emotional. Metcalfe und sein Kollege Mischel (1999; vgl. auch Metcalfe & Jacobs, 1998) untergliedern diese impulsiven Reaktionen unter der Bezeichnung des *hot, emotional „go“ systems (heiße System)*. Dieses „heiße System“ ist spezialisiert auf Emotionen, Ängste, Leidenschaft, Impulsivität und Reflexivität. Es ist angeboren und untergräbt die Bemühungen der Selbstkontrolle, vernünftig und selbstreguliert zu handeln. Erst schrittweise entwickelt sich das *cool, cognitive „know“ system (kalte System)*, welches langsamer, strategischer, episodischer, flexibler arbeitet, komplexe Zusammenhänge integriert und verarbeitet, oder auch vorschnelle Reaktionen stoppen kann, sofern die Voraussetzungen günstig dafür sind (vgl. Tabelle 1). Dieses System ermöglicht dem Individuum, sich seine Ziele vor Augen zu führen, ihren stetigen Fortschritt zu überwachen und der Gefahr, durch Ablenkungen vom „richtigen“ Weg abzukommen, entgegenzuwirken.

Tabelle 1: Charakteristische Merkmale des Hot-/Cool-Systems (nach Metcalfe & Mischel, 1999, S. 4)

| Hot system | Cool system |
|-----------------------|----------------------|
| Emotional | Cognitive |
| “Go” | “Know” |
| Simple | Complex |
| Reflexive | Reflective |
| Fast | Slow |
| Develops early | Develops late |
| Accentuated by stress | Attenuated by stress |
| Stimulus control | Self-control |

Mischel und Mischel (1983) fanden weitere empirische Ergebnisse in Bezug auf die Entwicklung der Selbstkontrolle. Indem sie Kinder zwischen 3 und 8 Jahren nach ihren bevorzugten Strategien hinsichtlich einer Wartesituation fragten – nämlich, ob sie es vorziehen, ihre Belohnung während der Wartezeit sehen zu dürfen oder vorerst noch verdeckt zu halten – versuchten sie die These über das Bestehen des „hot/cool – System“ und ihre Veränderungen näher zu beleuchten. Als Ergebnis zeigte sich, dass jene Kinder unter 4 Jahren keine Präferenz hinsichtlich ihrer Wahl angeben konnten und auch nicht in der Lage waren diese zu begründen. Kinder zwischen 4 bis 4.5 Jahren entschieden sich

mehrheitlich für die Variante „Sehen der Belohnung (Aussetzung)“ und wählten somit die schwierigste Strategie. Diese starke Präferenz für die schlechteste Wahl bezüglich ihrer Selbststeuerung ist, gemäß den Autoren, typisch für diese Altersgruppe und passt zu ihren egozentrischen Verhaltensmustern. Zwischen 4.5 und 5 Jahren entscheiden sich die meisten Kinder für die einfachere Variante der „Verdeckten Belohnung“. Diese Kinder konnten bereits Gründe für ihre Wahl anbieten und verstanden die Idee der Verdunkelung als Erleichterung der Frustrationswirkung. Zusammenfassend zeigte sich, dass bei Kindern ab einem Alter von fünf Jahren erste selbstkontrollierte Anzeichen in ihrem Verhalten erkennbar werden. Annähernd um das elfte bis zwölfte Lebensjahr scheinen Kinder zur adäquaten Gedankenkontrolle befähigt zu sein.

Ähnliche Verhaltensweisen, die dem „hot-system“ zugrunde liegen, finden sich aber auch bei erwachsenen Menschen. In einer Untersuchung von Wansink, Painter und Lee (2006) wurden Süßspeisen in Büros von Sekretärinnen verteilt. Befand sich die Leckerei in einem undurchsichtigen Behälter und zwei Meter vom Arbeitsplatz entfernt, vernaschten die Frauen drei Stück am Tag. Wurde hingegen die Süßspeise am Schreibtisch in einer durchsichtigen Box platziert, dann verspeisten die Frauen bis zu acht Stück. Schlussfolgernd kann gesagt werden, dass beim Widerstehen einer solchen „süßen Verlockung“ dies meist eines erstaunlichen Kraftaufwands bedarf.

3.2.2. Exkurs: Neurobiologische Grundlagen

Das Gleichgewicht zwischen „go“ und „know“ System ist demnach geprägt durch Stress, Entwicklungsstufen und der individuellen Selbstkontrolldynamik eines Individuums. Eingebettet in neuronale Bedingungen erlangt das „hot-system“ über die Amygdala und das „cool-system“ über den Hypocampus seine jeweiligen Funktionen. Die Annahme, dass vor allem das „hot-system“ in den ersten Lebensjahren dominiert und das „cool-system“ vorerst unterentwickelt ist, lässt sich auch anhand der empirischen Belege (Metcalf & Jacobs, 1998) zur Gehirnreifung aufzeigen. Zweiteres bedient sich jedoch auch des frontalen und anderer kortikaler Bereiche. Dies inkludiert Auswirkungen in folgenden Bereichen: dem Verständnis, der semantischen Verarbeitung, dem Arbeitsspeicher, der Metakognition, in hohem abstraktem Denken, in der Planung und Kontrolle, sowie der

Lösung von Problemen. Die Forschergruppe um Metcalfe nimmt daher an, dass sich dieses System aus mehreren Teilsystemen zusammensetzt und vor allem Gedächtnis- und Wahrnehmungsvorgänge impliziert, während ihrer Meinung nach das „hot-system“ darauf ausgerichtet ist, bevorzugt auf biologisch bedeutsame Auslöser zu reagieren. Welches System bei Entscheidungen dominiert und herangezogen wird, hängt zusätzlich von Entwicklungsfaktoren und äußeren Einflüssen ab, wie dem Alter, (chronisch-traumatischem) Stress, angeborenen Prädispositionen, physiologischen und endogenen Bedingungen, Krankheiten und pharmakologischen Faktoren, wie Medikamenteneinnahme. All diese Faktoren können zu einer Verschiebung der Verwendung des „cool“ zum „hot“ System führen. Die wechselseitige Interaktion dieser zwei postulierten Systeme ermöglicht die Erklärung der vorliegenden Forschungsergebnisse von über drei Jahrzehnten bezüglich Selbstkontrolle (Metcalfe & Mischel, 1999).

Banfield, Wyland, Macrae, Münte und Heatherton (2004) wie auch Birbaumer und Schmidt (1999) betrachten Selbstregulation im Kontext neurowissenschaftlicher Erkenntnisse als höhere Kontrolle untergeordneter Prozesse, die für Planung und Ausführung von Verhalten, wie auch für die Regulation der Exekutiven Funktionen (Aufmerksamkeit, Gedächtnis, Entscheidung) und der Emotionen (motivationale und affektive Aspekte) verantwortlich gemacht wird. Wie erwähnt, wird speziell der Gehirnregion des präfrontale Kortex' (PFC; vgl. Bush, Luu & Posner, 2000; Posner & Rothbart, 2000) besondere Bedeutung bezogen auf die Selbstkontrolle zugemessen.

Der PFC weist eine beachtlich große neuronale Plastizität auf. Seine neuronalen Verknüpfungen reichen hin zu vielen kortikalen und subkortikalen Regionen des Gehirns: Gegenwärtige oder vergangene Informationen müssen aus den Parietalregionen in den ventro- und dorsolateralen Frontalkortex transportiert werden. Die Informationen müssen präsent gehalten werden, bis ein Handlungsplan, anhand der vorweggenommenen positiven oder negativen Konsequenzen hinsichtlich gegenwärtiger oder erinnerter Situationen und eine Entscheidung getroffen werden, die in zunehmend speziellere Handlungsziele und –abfolgen umgesetzt werden (Birbaumer & Schmidt, 1999). Daraus ersichtlich erfordert die Ausübung von Selbstkontrolle eine Reihe von kognitiven

Aktivitäten, die an den PFC gebunden sind. Da *Erwartungshaltungen*, das heißt durchdachte Konsequenzen zukünftiger Verhaltensreaktionen, ebenfalls größtenteils durch Hilfe des PFC gesteuert werden, spielt vor allem auch *Verstärkeraufschub* („Verzögerte Verstärkung“, „*Delay of Gratification*“) eine zentrale Voraussetzung im Konzept der Selbstkontrolle. Nach Birbaumer und Schmidt (1999) führen Läsionen im PFC zu Störungen des zeitlichen Ablaufes von Verhalten und sekundär zu sozialen Auffälligkeiten. Beidseitige Läsionen dieser Gehirnregion stehen demnach in Verbindung mit gestörter Selbstkontrolle.

Schließlich meinen Weiskopf et al. (2004) „As a new experimental paradigm, local brain activation can be used as independent variable and functional consequences of the self-regulation on behaviour and cognition can be observed“ (S. 371). Auch Banfield und Kollegen (2004) unterstützen diese Aussage, indem sie schreiben:

It is clear that the process of self-regulation comprises a complex interplay between anatomical, neurochemical, cognitive, and social factors. An exploration of how brain function and anatomy, combined with our existing cognitive and social theory, has become increasingly important to our understanding of ‘self’ and how we attempt to regulate our thoughts and behaviour (S. 76).

3.2.3. Das Limited Strength Model (LMS)

Ein weiteres interessantes und bedeutendes Forschungskonzept in Bezug auf die Selbstkontrolle lässt sich im „*Limited Strength / Limited Resource Model (LMS)*“ von Muraven & Baumeister (2000) finden. Ausgangspunkt und zentrale These für dieses Modell (vgl. auch Baumeister & Heatherton, 1996; Baumeister et al., 1994) bildet der wesentliche Aspekt der „*Anstrengung*“. Generell nimmt man an, dass die Durchführung eines Verhaltens mehr Kraftaufwand erfordert als die Unterlassung dieser Handlung. Durch die Hilfenahme eines Beispiels, wie der Versuchung einer Schokolade zu widerstehen, wird ersichtlich, dass der Verzicht auf etwaige Verhaltensweisen sich oft als schwieriger erweist und mehr Kraftaufwand erfordert, als die Umsetzung der Tat, also eine Schokolade zu essen. Inwieweit nun eine derartige Anstrengung in einer konkreten Situation aufgebracht wird, hängt von der Verfügbarkeit der Selbstkontrollkraft des

jeweiligen Individuums ab. Muraven und Baumeister (2000) schließen daraus, dass Selbstkontrolle ähnlich dem Aufbau eines Muskels funktioniert. Sie ermüdet mit zunehmender Beanspruchung und erstarkt erst nach einiger Zeit wieder. Selbstkontrolle stellt demnach eine Ressource dar, die nicht in unbegrenzter Menge zur Verfügung steht, sondern durch ihren Gebrauch erschöpft wird. Die Autoren nennen diesen Prozess *ego depletion*. Um die Ressource wieder aufzuladen, sind nachfolgend Zeiten der Regeneration notwendig. Das theoretische Modell der Selbstkontrollkraft (Baumeister, Bratslavsky, Muraven & Tice, 1998) kann auf einige zentrale Schlüsselannahmen reduziert werden, welche die Basis für einige zentrale Hypothesen darstellen:

- Handlungen der Selbstkontrolle benötigen den Einsatz einer Ressource, der Selbstkontrollkraft.
- Die Ressource der Selbstkontrolle bildet eine begrenzte Kapazität und es kann nur eine bestimmte Anzahl an Handlungen und Trieben gleichzeitig kontrolliert werden.
- Alle Operationen der Selbstkontrolle zehren an ein- und derselben Ressource.
- Der Erfolg der Selbstkontrolle hängt vom Ausmaß der vorhandenen Selbstkontrollkraft einer Person ab. Es lassen sich interindividuelle Unterschiede hinsichtlich der grundsätzlichen Kapazität erkennen. Personen mit einem höheren Maß an Selbstkontrollkraft erreichen Ziele, die Selbstkontrolle verlangen, mit größerer Wahrscheinlichkeit.
- Selbstkontrolle wird während des Selbstkontrollprozesses verringert und aufgebraucht. Dieser Prozess wird ego-depletion genannt.

Das LS-Modell fand nachweislich in mehreren Forschungsarbeiten (Baumeister et al., 1998; Muraven, Tice & Baumeister, 1998; Muraven, Shmueli & Burkley, 2006) erfolgreiche Unterstützung. Nach Muraven und Baumeister (2000) ist es jedoch erforderlich, auf zwei Bedingungen hinzuweisen: Erstens lassen sich interindividuelle Unterschiede hinsichtlich der grundsätzlichen Kapazität erkennen. Manche Personen haben ein höheres Maß an Selbstkontrollkraft und erreichen Ziele, die Selbstkontrolle verlangen, mit größerer Wahrscheinlichkeit. Zweitens scheint, regelmäßig „gezieltes Training“ eine Erhöhung von Selbstkontrollkapazität zu bewirken, obwohl Selbstkontrollkraft augenscheinlich bei Anstrengung kurzfristig verringert wird. Kurz gesagt, je öfter

Selbstkontrollkraft angewandt und geübt wird, desto schneller scheint sie sich zu regenerieren. Folglich können durch die schnellere Wiederherstellung der Selbstkontrollkraft mehrere Verhalten gleichzeitig kontrolliert werden. So wird die Selbstkontrollkapazität nach Muraven, Baumeister und Tice (1999) durch regelmäßiges Training auf lange Sicht verbessert. Oaten und Cheng (2006) konzipierten ein (reguläres, körperliches) Übungsprogramm, um Selbstkontroll-Verhalten zu erhöhen. Dieses Trainingsprogramm konnte eine signifikante Verbesserung in einer großen Anzahl an Teilverhalten des Selbst erzielen. Eine Abnahme an empfundenem Stress, emotionalem Leid, Rauchen, Alkohol und Kaffee-Konsum, wie auch eine Zunahme von emotionaler Kontrolle, gesundem Essverhalten, Anwesenheit bei Verpflichtungen und der Verbesserung von Lerngewohnheiten konnte beobachtet werden. Die Forscher meinen, dass beinahe jedes personelle und soziale Problem ein gewisses Ausmaß an regulatorischen Fehlschlägen beinhaltet. Daher ist die Idee der Verbesserung der Selbstkontrollkapazität theoretisch und praktisch von unermesslicher Bedeutung (vgl. auch Kanfer & Zich, 1974; Maes & Karoly, 2005).

Gegenwärtige Forschungsarbeiten (Vohs, Baumeister & Ciarocco, 2005; Vohs et al., 2008) unterstützen die Sichtweise der begrenzten Selbstkontrollkapazität. Eine zentrale Hypothese, die dabei das LMS nachweislich erweitert, verweist darauf, dass das Treffen von Entscheidungen ebenfalls zu verringerter Selbstkontrolle führt und dieselbe Ressource wie Selbstregulation und aktive Initiative beansprucht (vgl. Byrnes, 1998). Die Ergebnisse von Laborstudien verweisen darauf, dass beim Treffen von Entscheidungen wesentliche Teile der Selbstkontrolle reduziert werden (zum Beispiel geringeres körperliches Durchhaltevermögen, verringerte Ausdauer und Beharrlichkeit angesichts von Misserfolg, vermehrtes Zögern etc.). Selbstkontrolle und das Treffen von Entscheidungen werden von Vohs und Kollegen als zentrale, vitale Eigenschaften für das Funktionieren menschlicher Kultur gesehen. Unter Rückgriff auf die Annahme, dass Selbstkontrolle eine begrenzte Energieressource darstellt, verweisen Gailliot und Baumeister (2007) auf weitere bedeutsame physiologische Erkenntnisse. Offensichtlich bildet der Blutzuckerspiegel einen wichtigen Teil der Energieressource. Selbstkontrollhandlungen verbrauchen nach aktuellen Erkenntnissen (Gailliot et al., 2007) einen relativ großen Betrag an Blutzucker (Glukose).

3.2.4. Selbstkontrolle und Motivation

Laut Pervin, Cervone und John (2005) ist der Erwerb von Wissen und Fertigkeiten ein zentraler Persönlichkeitsprozess. Durch das Konstrukt der Motivation wird dieses Wissen in Handlungen umgesetzt. Sozial-kognitive Theorien, wie das CAPS-Modell (Mischel & Shoda, 1995; Mischel & Ayduk, 2002, 2004; Mischel, Shoda & Ayduk, 2008), gehen davon aus, dass Menschen sich durch Gedankenprozesse leiten und motivieren lassen. Wesentliche Kognitionsprozesse drehen sich oft um das Selbst einer Person. Folglich sind personelle Erwartungen und Ziele der Kern menschlicher Motivation. Sokolowski (1999, zitiert nach Stollreiter, 2004) betrachtet das Konzept der Selbstkontrolle und jenes der Motivation getrennt, denn seiner Überzeugung nach erfüllen die zwei Konstrukte zwar dieselben Aufgaben, jedoch können sie miteinander in Konflikt treten. Entgegen der augenblicklichen Motivation, eine bestimmte Handlung unterlassen zu wollen (wie beispielsweise einen Schultest zu schwänzen), bedeutet Selbstkontrolle, diese Handlung zu vollziehen (also den Schultest zu schreiben). Selbstkontrolle wird daher aufgewandt, um langfristige Ziele und Interessen bestmöglich zu verwirklichen und stellt eine der leistungsträchtigsten und erfolgversprechendsten Persönlichkeitsmerkmale des menschlichen Organismus dar.

Pervin und seine Kollegen (2005, S. 548) schreiben, dass der „allgemeine Begriff für Persönlichkeitsprozesse, bei denen es um selbstbezogene Motivation von Verhalten geht“ Selbstregulierung lautet. Diese Definition beinhaltet, dass Menschen imstande sind, sich selbst zu motivieren. Herausfordernde Ziele werden gesetzt, Strategien und Verhalten überlegt, bewertet und modifiziert hinsichtlich ihrer Zielrealisierung, wobei Erwartungen eine wesentliche Rolle spielen. Zusätzlich werden ablenkende Impulse aus der Umwelt gemieden. Jedoch liefert für die Autoren (Pervin et al., 2005, S. 549) die „...Antizipation der Befriedigung ... den Anreiz für unsere Bemühungen...“. Menschen werden somit als aktive Selbstgestalter ihrer Persönlichkeit und ihres Schicksals gesehen. So schreiben Heckhausen und Dweck (1998, S. 1):

...viewing motivation in these terms allows for an understanding of how motivational processes guide and organize patterns of cognition, emotion, and behavior. Thus, this social-cognitive approach leads us to investigate the dynamic interplay of psychological processes as people pursue their goals.

3.2.5. Selbstkontrolle und Coping

Da Selbstkontrolle allgemein (vgl. Kapitel 3.1., S. 29) als internale Kapazität zur Regulation von Emotionen, Gedanken und Verhalten dargestellt wird, können eindeutige Zusammenhänge mit dem Konzept des Copings (Bewältigung) erkannt werden. Beispielsweise beschreibt Folkman (1984, zitiert nach Finkenauer et al., 2005) unter Coping jene Aktivitäten, die zur Minimierung und Bewältigung empfundener Bedrohungen oder Herausforderungen getätigt werden. Selbstkontrolle kann damit als eine Vermittlerrolle für die Erreichung eines solchen Zieles fungieren. Fällt beispielsweise ein Student bei einer Prüfung durch, so verhilft ihm Selbstkontrolle bei der Bewältigung, indem sie seine volle Aufmerksamkeit, Konzentration und effiziente Arbeit auf die Prüfung richtet und der Versuchung widersteht sich mit Freunden zu treffen. So beinhaltet Selbstkontrolle sowohl die Hemmung und Umkodierung unerwünschter als auch die Mobilisierung erwünschter Emotionen, Gedanken und Verhalten und kann folglich als ein wichtiger Faktor von Coping betrachtet werden.

3.2.6. Selbstkontrolle und ego- versus effortful-control

Selbstkontrolle wird in der Literatur (Finkenauer et al., 2005) ebenfalls als zusammenhängend mit „*effortful-control*“ und „*ego-control*“ gesehen. Eisenberg und Kollegen (2003) definieren ersteres als einen Prozess willentlicher Hemmung, Vermeidung, Aufrechterhaltung und Modulation von Gefühlen hinsichtlich ihrer Form, Intensität und Dauer. Laut der Autoren spielt *effortful-control* daher eine maßgebliche Figur in der Emotionsregulierung. Aufgrund dieser Definition kann Selbstkontrolle als eine allgemeinere Form der *effortful-control* betrachtet werden, da sie einerseits erfolgreiche Bemühungen hinsichtlich der Regulierung von Emotionen, andererseits auch der von Gedanken und Verhalten inkludiert (Finkenauer et al., 2005). Li-Grining (2007) stellt *effortful-control* als einen zentralen Schlüsselmechanismus der Selbstkontrolle in Bezug auf die Unterscheidung impulsiv versus nachdenklich dar und beschreibt „*Delay of Gratification*“ und „*executive-control*“ als zwei Formen von „*effortful-control*“.

Kremen und Block (1998) greifen unter „*ego-control*“ eine andere Teilkomponente von Selbstregulation auf und verstehen darunter „... *a central organizing construct of a theoretically driven system of personality functioning*“ (S. 1062). Sie wird begrifflich als eine individuell modale oder charakteristische Reaktion auf behaviorale, kognitive Impulse

und motivationale Spannungen gesehen. Betrachtet man die Ausprägungen von ego-control auf einem Kontinuum, so wird weiters differenziert in „*ego-undercontrol*“ bis „*ego-overcontrol*“. Vergleichsweise besitzen Personen mit Tendenz zu *ego-undercontrol* eine geringere Fähigkeit ihre Bedürfnisse und Verlangen aufzuschieben als Personen mit *ego-overcontrol*. Erstere weisen auch eine niedrigere Hemmschwelle im Ausdruck positiver beziehungsweise negativer Gefühle und Impulse auf. Jene Personen geraten schnell aus der Fassung, sind spontan, energisch, ungehemmt, gesellig und von der Umgebung leicht beeinflussbar. Sie zeigen augenscheinlich für Vieles Interesse, jedoch nur oberflächlich. Gegensätzlich zu sehen sind überkontrollierte Personen. Diese Individuen werden als gehemmt, beharrlich, zwanghaft, beständig und schwer ablenkbar geschildert. Sie neigen dazu ihre Umgebung zu strukturieren. Daraus schließbar ist, dass sich weder ein Zuviel noch ein Zuwenig an Kontrolle als wünschens- und begehrenswert herausstellt. Zudem stellen Block und sein Kollege ego-control als ein hierarchisch geordnetes System dar, in dem niedrigere Anordnungen wie Aufmerksamkeits-, Kognitions-, Affekt- und Handlungsprozesse innerhalb eines höheren Kontrollsystems rekrutiert werden.

Als eine regulierende internale Fähigkeit spielt Selbstkontrolle für andere Konzepte in der Entwicklungs- und Sozialpsychologie eine bedeutende Rolle (Finkenauer et al., 2005). Mischel und Ayduk (2004) stützen sich beispielsweise in der Diskussion um Selbstkontrolle auf das CAPS-Modell, welches im Rahmen der Forschungsarbeit von Pamegger (in Vorb.) näher beschrieben wird. Ferner wird Selbstkontrolle mit den Konzepten *primärer* und *sekundärer Kontrolle* (Heckhausen & Schulz, 1995; Heckhausen & Schulz, 1998; Krampen & Greve, 2008; Rothbaum et al., 1982; Wrosch, Heckhausen & Lachman, 2000) in Verbindung gebracht. Auf eine genauere Ausführung hinsichtlich der Zusammenhänge mit Selbstregulation wird hier verzichtet und bei tiefgründigerem Interesse auf die genannte wissenschaftliche Literatur verwiesen.

Erwiesen durch den augenscheinlich großen Umfang an mit Selbstkontrolle zusammenhängenden Konzepten und theoretischen Ansichten, kann die enorme Tiefe und Bedeutung des Konstruktes Selbstkontrolle nochmalig verdeutlicht werden.

3.3. Paradigmen zur Erforschung der Selbstkontrolle

Wie in vorherigen Kapiteln aufgezeigt worden ist, wird unter Selbstkontrolle eine Koordinationsinstanz bezeichnet, die kognitive, motivationale und emotionale Prozesse verbindet und ausbalanciert (Baumeister & Vohs, 2004). Stollreiter (2004) sieht in der Handhabung dieser unterschiedlichen Aufgabenbereiche die Widerspiegelung unterschiedlicher Forschungsansätze. Es seien das Konzept des „*Delay of Gratification*“ („DG“; auch noch bezeichnet als „*Belohnungs-/Verstärkeraufschub*“ oder „*Deferment of Gratification*“; vgl. Ray & Najman, 1986), beziehungsweise das „*Phänomen des zeitlichen Abwertens*“ („*temporal discounting*“), und allgemeine Modelle zur Kontrolle von „Aufmerksamkeit“, „Kognition“ beziehungsweise „Emotion“ genannt. Ersteres wird nachfolgend differenzierter betrachtet und dient dazu, die wesentliche Rolle der Selbstkontrolle und ihre Schlüsselmechanismen verständlich zu machen. Bei genaueren Informationsangaben zuzüglich der restlich angeführten Ansätze wird auf die Forschungsarbeit von Stollreiter (2004) verwiesen.

3.4. Das „Delay of Gratification“ Paradigma

Bezüglich des „DG“ wurden Einblicke in Prozessbedingungen „*erfolgreicher Kontrolle*“ durch eine umfangreiche Forschungsreihe (Mischel 1973, 1974; Mischel & Baker, 1975; Mischel & Ebbesen, 1970; Mischel, Ebbesen & Zeiss, 1972; Mischel & Metzner, 1962; Mischel & Moore, 1973; Mischel, Shoda & Rodriguez, 1989) an Vorschulkindern ermöglicht. Die Forschergruppe rund um Mischel zeigt damit, dass kognitive Prozesse zur Kontrolle von Impulsen befähigen. Dieses Forschungsparadigma des „DG“ wird in der obig angeführten Literatur oft als Prototyp beschrieben, Selbstkontrolle beobachtbar und methodisch erfassbar zu machen. Gemäß Stollreiter (2004), findet „DG“ dann statt, wenn eine kurzfristig erhältliche, kleinere Belohnung (Verstärker) zugunsten einer erst später zugänglichen, aber entscheidend größeren Belohnung ausgeschlagen wird. Durch die attraktivere zweite Belohnung wird das Warten verstärkt. Der eigentlich zentrale Kern dieses Paradigmas ist im Verzicht über einen bestimmten Zeitabschnitt hinweg zu sehen. Wie in den nachfolgend dargestellten Experimenten gezeigt, wird die Fähigkeit zum Verstärkeraufschub schon in der Kindheit erlernt.

In den Forschungsarbeiten von Mischel und Kollegen (Mischel, 1974, 1990; Mischel & Ayduk, 2004), populär geworden unter der klassischen Bezeichnung „Marshmallow-Experimente“, wurden Vorschulkinder vor die Entscheidung gestellt, einen Marshmallow sofort oder zwei nach längerem Warten auf den Versuchsleiter zu erhalten. Das Dilemma dabei war, dass es die zweite kleine Belohnung nur gab, wenn der erste Marshmallow für längere Zeit (maximal 20 Minuten) unangetastet blieb und die Kinder die Rückkehr des Versuchsleiters abwarten konnten. Nach Mischel und Moore (1973) sollte ein Verstärker so gewählt werden, dass der verzögerte Verstärker (die zweite Belohnung) einerseits groß genug sei, um den Bedürfnisaufschub lohnenswert erscheinen zu lassen und andererseits doch so klein sei, dass die sofort erhältliche Belohnung weiterhin eine Verlockung darstellen kann. Einige Kinder konnten der Versuchung nicht widerstehen und betätigten die Glocke, während andere sich beherrschten und später beide Leckereien vertilgen durften, woraus die Autoren (Mischel & Moore, 1973) die Annahme ableiteten, dass dieser zeitlich begrenzte Aufschub und Verzicht mit Anstrengung und Kraftaufwand verbunden sei.

Um dieses Ergebnis besser verstehen zu können, wurden weitere Experimente durchgeführt. Ein weiterer wesentlicher Faktor des „DG“-Paradigma konnte in der Experimentalstudie von Mischel und Ebbesen (1970) durch Manipulation der (kindlichen) Aufmerksamkeit, verdeutlicht werden. Hier wurde die Sichtbarkeit von Verstärkern variiert. Offensichtlich scheinen Kinder länger auf Belohnungen warten zu können, wenn keine der Belohnungen ihre Aufmerksamkeit erweckt, also für sie unsichtbar bleibt. Unter dieser Bedingung scheint es für Kinder leichter zu sein, Gedanken hinsichtlich ihrer Belohnung vermeiden und unterdrücken zu können und folglich ihre Wartezeiten zur Erlangung der größeren Belohnung besser überbrücken zu können.

Mischel, Ebbesen und Zeiss (1972) erweiterten ihren Blickpunkt der Aufmerksamkeit in Bezug auf das „DG“-Paradigma um Mechanismen der Kognition. Die Forscher (Mischel, Ebbesen & Zeiss, 1972) stellten sich die Frage, ob nicht das alleinige Nachdenken über eine Belohnung (Verstärker) ebenfalls zu kürzeren Wartezeiten führen könnte und somit zur sofortigen Befriedigung sich aufdrängender Wünsche verleiten würde. Die Ergebnisse ließen erkennen, dass sich die Aufschubphase drastisch erleichterte, wenn die Versuchsteilnehmer sich mit heiteren, vergnüglichen und erfreulichen Ablenkungen

(„think fun“ conditions) beschäftigten. Gerieten Kinder stark in Bedrängnis, sich für die kleinere, sofort verfügbare Belohnung zu entscheiden, versuchten manche sich durch spontan erfundene Spiele, Singen, Schlafen oder Selbstgespräche abzulenken und die Wartezeit somit gut zu überbrücken. Gemäß den Autoren (Mischel, Ebbesen & Zeiss, 1972) scheint Ablenkung demnach eine weitere Selbstkontrollstrategie darzustellen, deren Ausübung bereits Kinder ab einem Alter von fünf Jahren besitzen. In einer Nachfolgearbeit von Mischel und Moore (1973) konnte jedoch gezeigt werden, dass Ablenkungen unterschiedlicher Art nicht immer dieselben Reaktionen hervorrufen. Lebensgroße Abbildungen der versprochenen Belohnungen (zum Beispiel Marshmallows) ließen Kinder im Mittel doppelt so lange in ihrem Verzicht ausharren, als Kinder mit irrelevanten Fotos oder leeren Bildschirmen. Folglich erzielten unterschiedliche Arten von Ablenkung nicht den gleichen wünschenswerten Effekt. Der Modus der Darstellung (symbolische versus reale Form) scheint eine erhebliche Auswirkung auf das Warten einer Belohnung zu haben. Mischel und Barker (1975) schlussfolgern, dass bei Abbildungen von Verstärkern vordergründig die sachliche Dimension zum Gelingen des Belohnungsaufschubs beiträgt, während bei sichtbar-realen Belohnungen die aktivierenden Gedanken (zum Beispiel den Marshmallow essen) eine blockierende Wirkung auslösen. Frustration, verkürzte Wartezeiten und ein Fehlschlagen des Belohnungsaufschubs sind die Konsequenzen. Anhand dieser theoretischen Grundlage wurde ein weiteres wichtiges Kennzeichen erfolgreichen Belohnungsaufschubs erkannt: die Aktivierung verschiedener mentaler Repräsentationen. Die Autoren (Mischel & Barker, 1975) differenzierten zwischen „hot“ (heißen) und „cool“ (kalten) kognitiven Repräsentationsdimensionen (vgl. Kapitel 3.2.1., S. 31), wobei überraschenderweise heiße Gedanken sich hinsichtlich nachfolgender Belohnungen und kalte Gedanken bei momentanen Verlockungen als nützlich für einen erfolgreichen Verzicht erwiesen hatten. Bekamen Kinder zur Überbrückung der Wartezeit beispielsweise instruiert, an ein knuspriges, salziges und wohlriechendes Brezel oder an einen süßen, flaumigen Marshmallow zu denken, so erschwerten diese heißen mentalen Repräsentationen den Aufschub. Sollten die Kinder sich jedoch den Marshmallow nicht als süße Leckerei, sondern als kalte mentale Repräsentation, zum Beispiel als einen weißen, runden Mond, vor Augen führen, so verlängerte sich die Wartezeit um etliche Minuten. Wurde die Aufmerksamkeit der Vorschulkinder auf abstrakte Eigenschaften (Farbe, Form) gelenkt, wurde die Wartezeit weiters erhöht.

Weitere Forschungsarbeiten (Moore, Mischel & Zeiss, 1976; Mischel & Patterson, 1976; Patterson & Mischel, 1976) ergaben, dass Aufschieben und Verzicht von Verstärkern über eine bestimmte Zeit hinweg insbesondere durch die Qualität mentaler Repräsentationen (Abbildung, reale Objekte) wie auch durch Selbstinstruktionspläne beeinflusst werden können. Zu berücksichtigen sind vor allem jene Selbstkontrollpläne, die das Individuum entweder dazu anleiten seine Aufmerksamkeit von der Belohnung wegzulenken oder durch Fokussieren der Belohnungskonsequenzen zum Weiterarbeiten an der Aufgabe motiviert. Jedoch sind solche Pläne ineffizient, wenn die Aufmerksamkeit sich auf die Aufgabe selbst bezieht. Überdies hängt der Erfolg eines Selbstkontrollplans von der im Voraus durchdachten detaillierten Ausfeilung und Ausarbeitung ab. Diese beiden letzt genannten Kriterien entscheiden ebenfalls wesentlich, ob die Überbrückung der Aufschiebzeit Erfolg zeigt oder nicht (Mischel & Patterson, 1976).

Diese scheinbar triviale Situation des „DG“-Paradigma scheint insgesamt ein gutes prognostisches Instrumentarium hinsichtlich sozial-kognitiver, personaler und interpersonaler Kompetenzen bezüglich des späteren Lebens darzustellen. In Nach- und Längsschnittuntersuchungen viele Jahre später durchgeführt (Funder, Block & Block, 1983; Mischel et al., 1988; Mischel et al., 1989; Shoda et al., 1990), kamen verblüffende Ergebnisse zum Vorschein: Je länger ein Kind im Alter zwischen vier und fünf Jahren beim Marshmallowtest durchhielt, desto besser bewältigte es später sein Leben. Als Jugendliche wurden diesen Kindern anhand von Elternbefragungen beziehungsweise durch unabhängige Beobachter und anhand eines Persönlichkeitstests (California Child Q-Set) höhere Attribute in folgenden Bereichen zugeschrieben: höhere akademische Kompetenzen, flüssigere Ausdrucksweise, rationaleres Denken, bessere Aufmerksamkeit, sehr gute Planungsfähigkeit, höhere Frustrationstoleranz, besserer Umgang mit Stress und höhere Kooperationsbereitschaft. Zudem wurden sie als einfallsreicher, ruhiger, besonnener, fähiger, ihre emotionalen und motivationalen Impulse zu lenken, und vernünftiger erlebt. Auch die Ergebnisse in einem standardisierten Schultest (Scholastic Aptitude Test, SAT) fielen besser aus. Funder und Block (1989) konnten ähnliche Ergebnisse vorweisen: Die Aufschiebfähigkeit von Verstärkern korreliert mit der Intelligenz (gemessen durch die Wechsler Intelligenz Skala).

Ayduk und Kollegen (2000) meinen, dass die protektiv wirkende Fähigkeit des „DG“ sich einerseits auf einen stabilen und durchschnittlich hohen Selbstwert und andererseits auf verminderte zwischenmenschliche Probleme zurückführen lässt. So scheinen jene Vorschulkinder mit längeren Aufschubperioden eine bessere soziale Kompetenz in zwischenmenschlichen Interaktionen, mehr Selbstachtung und ein höheres Selbstwertgefühl, wie auch eine positivere Arbeitsweise im Erwachsenenalter zu haben. Sie zeigen sich selbstbewusster und -sicherer in der Bewältigung von Aufgabenstellungen. Gemäß neueren Untersuchungen (Baumeister, DeWall, Ciarocco & Twenge, 2005; Leary, 1999; Leary, Tambor, Terdal & Downs, 1995; Oaten, Williams, Jones & Zadro 2008) fungiert ein hoher Selbstwert als Indikator für ein scheinbar geringeres Risiko ablehnender Erwartungshaltungen anderen Menschen gegenüber einer Person und bewahrt infolgedessen vor sozialem Ausschluss und Ächtung. Somit wird angenommen, dass die Fähigkeit zum Belohnungsaufschub durch interpersonelle Schwierigkeiten (zum Beispiel Aggression, Ablehnung durch Gleichaltrige ...) verringert wird und gefolgt durch vermindertes Wohlbefinden (zum Beispiel niedriges Selbstwertgefühl) vermehrt zu negativen Verhaltensweisen (zum Beispiel höheren Drogenkonsum, exzessives Essen, Rauchen etc.) führt. Sozialer Ausschluss scheint obendrein noch prosoziales Verhalten zu reduzieren (Twenge, Baumeister, DeWall, Ciarocco & Bartels, 2007).

Als unterstützend für diese erwähnten Annahmen erwies sich die Studie von Rodriguez, Mischel und Shoda (1989). Hier wurden wesentliche Einflusskomponenten hinsichtlich erfolgreicher Selbstregulation an einer Extremgruppe zu erfassen versucht, deren Schwierigkeiten in der sozialen Anpassung bestanden. Jene Kinder mit höheren verbal-intellektuellen Fähigkeiten setzten ihre Aufmerksamkeit in der Aufschubperiode effizienter ein und verlängerten somit ihre Wartezeit. Insbesondere jene Kinder, deren Wissen bezüglich erfolgreicher Selbstkontrollstrategien umfangreicher war (zum Beispiel sich während der Aufschubphase abzulenken, kalte statt heiße Gedanken sich zu vergegenwärtigen), konnten länger auf Belohnungen verzichten. Auch wurden jene Kinder als weniger aggressiv empfunden und eingestuft, deren Belohnungsaufschub besser gelang (Rodriguez, Mischel & Shoda, 1989).

Schlussfolgernd kann anhand der empirischen Befundlage gesagt werden, dass unterschiedliche Einflussgrößen zum Gelingen von Belohnungsaufschub beitragen und dieser eher erfolgreich sein wird, je höher die Intelligenz (inkludiert Wissen über Aufschubstrategien) des Individuums ist, zweitens je älter die Person (kognitive Reife, vgl. Kapitel 1.2.2., S. 18) ist, drittens, je besser das zeitliche Vorstellungsvermögen entwickelt ist und viertens, je mehr die Relation zwischen aufgeschobenem und sofort erhältlichem Verstärker zu Gunsten der aufgeschobenen Belohnung verändert wird. Daraus schlussfolgert Stollreiter (2004), dass die Art der verwendeten kognitiven Strategien einen erheblichen Einfluss auf die Bewältigung des Belohnungsaufschubs hat.

3.5. Einflüsse auf und Bedingungen von Selbstkontrolle

Nachfolgend seien zusammenfassend einige wichtige Erkenntnisse genannt, die mögliche Bedingungen und Einflussfaktoren auf Selbstregulierungsprozessen darstellen können.

Wie schon erwähnt, zeigte sich in Untersuchungen (Mischel, 1973, 1974; Mischel & Ebbesen, 1970), dass bereits Kleinkinder im Alter von vier Jahren Strategien des Belohnungsaufschubs erkennen und anwenden können. Jedoch verweisen aktuelle neurowissenschaftliche Erkenntnisse (Casey et al., 2000; Luna et al., 2001) darauf, dass erst mit zunehmendem *geistigem Alter* körperliche und kognitive Organe und Strukturmechanismen, wie der Präfrontale Kortex, die Amygdala und der Hypothalamus ihre Endreifung erreichen. Somit scheint die effiziente Ausübung von Selbstkontrollprozessen indirekt über die neurologische Entwicklung, also vom Entwicklungsstand, und weitgehend durch das „*geistige Alter*“ eines Kindes beeinflusst zu werden.

Zusätzlich, konnten Duckworth & Seligman (2005) die Beobachtung machen, dass Selbstkontrolle (im Sinne von Selbstdisziplin) einen weit robusteren und einflussreicheren Faktor für schulische und akademische Leistungen darstellen kann als die (durch den IQ) gemessene *Intelligenz* von Personen. So zeigte sich in Studien (Duckworth & Seligman, 2006), dass Mädchen während der gesamten Schulzeit durchschnittlich höhere schulische

Leistungen in allen Hauptgegenständen erreichen. Die Autoren führen dies auf die mangelnde Selbstdisziplin der Jungen zurück. Das weibliche **Geschlecht** zeigte sich auch hinsichtlich „DG“-Aufgaben selbstdisziplinierter und erhielt von Eltern und LehrerInnen höhere Attributionszuschreibungen in diesem Persönlichkeitsmerkmal, wohingegen sie nur marginal besser in einem Begabungstest und schlechter in einem IQ-Test abschnitten. Nolen-Hoeksema und Corte (2004) erkennen weiters mögliche Zusammenhänge von Selbstkontrollprozessen in den Bereichen des Sexual- und Essverhaltens und des „interpersonal functioning“ in Hinblick auf das Geschlecht. Beispielsweise zeigen Frauen bei schlechter Stimmung mehr passive, ruminative und auf das Selbst gerichtete Verhaltensweisen, während Männer ihre negative Laune mit psychoaktiven Substanzen, wie zum Beispiel Alkohol und Drogen, aufzuhellen versuchen.

Die Persönlichkeit eines Menschen und der Begriff des **Temperaments** stehen in Verbindung mit Selbstkontrollprozessen (Oerter, 2008, S. 226). „Die aktive Bemühung um Kontrolle“ (*effortful control*, siehe Kapitel 3.2.6. S. 39) stellt hierbei einen von vier wesentlichen Temperamentsfaktoren dar, der sich im Laufe der biopsychosozialen Reifung eines Menschen vom genuinen Temperamentsfaktor zum System der Selbstkontrolle entwickelt. Rothbart, Ellis und Posner (2008) sehen Selbstregulation als einen bedeutenden Teil in der Organisation des Temperaments. Exemplarisch erwähnen sie „Angst“ als regulierende, antreibende und aufmerksamkeits-lenkende Reaktion, die nicht immer ein reaktives System darstellt, sondern **motivationale Aspekte** der Selbstkontrolle inkludiert. Kochanska und Kollegen (1997, zitiert nach Oerter, 2008) konnten in ihrer Längsschnittuntersuchung an Kleinkindern feststellen, dass Kinder mit größerer Selbstkontrolle ein moralischeres und prosozialeres Verhalten, wie auch höhere Werte im moralischen Selbst zeigten. Tangney et al. (2004) vermuten weiters, dass Menschen mit hoher Selbstkontrolle in ihrer Anpassungsfähigkeit einen emotional moralischeren Stil zeigen und außerdem weniger Scham- und Schuldgefühle empfinden. Darüber hinaus neigen Personen mit hoher Selbstkontrolle dazu, Verantwortung für ihr Fehlverhalten zu übernehmen beziehungsweise die Bedeutung der Übertretung zu minimieren. Kurz gesagt, Menschen mit hoher Selbstkontrolle stellen sich ihrer Verantwortung und versuchen ihr Verhalten in eine andere Richtung zu lenken. Im Gegensatz dazu agieren Personen mit

niedriger Selbstkontrolle wenig angepasst und erleben häufig schmerzhaft Gefühle von Scham und Schuld. Diese Gefühle provozieren oft Defensive und Verweigerung.

Auch in den Teilleistungskomponenten von Selbstkontrolle, dem kognitiven Stil der Impulsivität – Reflexivität, konnten Beobachtungen festgehalten werden. Während Impulsivität oft auch als Prädiktor für verringerte Selbstkontrolle verwendet wird, der zum Beispiel mit schlechter Regulierung von Nahrungs- und Trinkaufnahme oder auch Heroinsucht korreliert, scheint Reflexivität für eine effektive Ausübung von Selbstkontrollkraft, gute Noten, gesundes Verhalten, etc. zu stehen (Tangney et al., 2004).

Ayduk, Rodriguez und Mischel (2007) fanden weiters Hinweise für eine Beziehung zwischen *sprachlicher Ausdrucksfähigkeit* (verbaler Intelligenz) und Selbstkontrollkompetenzen. Die Interaktion zwischen beiden Komponenten zeigte sich in der Hinsicht signifikant, wonach höhere verbale Intelligenz gepaart mit niedrigerem Aggressionspotential in einem größeren Ausmaß bei jenen Jungen mit effektiveren Selbstkontrollkompetenzen zu erkennen war als bei Knaben mit geringeren Selbstkontrollfähigkeiten. Erwähnenswert erscheint hier, dass vor allem jene Jugendliche beeinträchtigte Fähigkeit zum „DG“ zeigten, die auch in zwischenmenschlichen Bereichen eine höhere physische und verbale Aggression aufwiesen (Rodriguez, Shoda, Mischel & Wright, 1998, zitiert nach Meltcalfe & Mischel, 1999).

Einzelne Autoren (Wills, DuHamel & Vaccaro, 1995; Rothbart & Ahadi, 1994) postulieren einen positiven Zusammenhang zwischen effizienter Selbstregulierung von Kindern und Jugendlichen bezüglich *elterlicher Unterstützung*. Es wird angenommen, dass bei Kindern mit häufig schlechter Stimmung oder hohem Aktivitätsbedürfnis sich elterliche Unterstützung positiv und hilfreich auf selbstkontrolliertes Verhalten auswirken könne. Nachweislich korrelieren hohes Aktivitätsniveau und geringe gute Laune mit geringerem elterlichem Unterstützungslevel positiv. Für elterliche Unterstützung, negativem „peer-group“ Einfluss und Substanzenmissbrauch konnte folgende umgekehrte Beziehung entdeckt werden: Jugendliche mit starker elterlicher Unterstützung weisen geringeren Substanzenmissbrauch auf. Auch Zimmermann (2007) und Wild (2001) führen an, dass elterliches Erziehungsverhalten, welches die Grundbedürfnisse *Bindung, Autonomie* und

Kompetenz effektiv fördert, scheinbar positive Auswirkungen auf die Motivation beziehungsweise Selbstregulation und folglich auch auf das Wohlbefinden von Kindern und Jugendlichen hat.

Ayduk und Kollegen (2000) meinen, dass die Fähigkeit des Belohnungsaufschubs und somit der Selbstkontrolle sich auf einen stabilen Selbstwert und auf verminderte zwischenmenschliche Probleme zurückführen lassen. Anzunehmen ist daher, dass interpersonelle Schwierigkeiten (wie zum Beispiel Aggression, Ablehnung durch Gleichaltrige ...) die Selbstkontrollprozesse verringern. **Sozialer Ausschluss** sollte somit das Gegenteil von sozialer Unterstützung (Eltern, LehrerInnen) bewirken. In Experimenten (Twenge et al., 2007) führte sozialer Ausschluss von Personen zu weniger gemeinnützigem und prosozialem Verhalten wie auch zur Tendenz Hilfe und Kooperation zu verweigern.

In einigen Forschungsarbeiten (Bremner, 1999; Sapolsky, 1996 zitiert durch Metcalfe und Mischel, 1999) konnten Anhaltspunkte für Auswirkungen von **Stress** auf Selbstkontrollkraft in der Hinsicht gefunden werden, dass Menschen (wie auch Tiere), die *chronischen Stressoren* ausgesetzt waren, messbar kleinere Hippocampus Volumen entwickelten. Da nach aktuellen Befunden dieses Organ als wesentlich für neurologische Selbstkontrollprozesse erscheint, sollte chronischer Stress indirekt zur Hemmung des „cool system“ führen. Die Auswirkungen von Stress auf andere Strukturen des Gehirns sind jedoch noch unzureichend dokumentiert. Aber angesichts der selektiven Auswirkung von chronischem Stress auf zumindest eine für das „cool system“ bedeutende Struktur, wird erwartet, dass jene Personen, die unter chronischen Stressbedingungen leiden, eine geringere Fähigkeit zum Bedürfnisaufschub zeigen. Rutter (1987, zitiert nach Metcalfe und Mischel, 1999) verweist ebenfalls auf einen Zusammenhang zwischen hohem stressbedingtem Leben und niedriger Bedürfnisverzögerung.

Nach Angaben von Sabbagh, Xu, Carlson, Moses und Lee (2006) und anderen Forschern (Chen et al., 1998; Wu, 1996) scheint Selbstkontrolle überdies durch **kulturelle Einflüsse** geprägt zu sein. Einige Ergebnisse aus Forschungsarbeiten deuten darauf hin, dass chinesische Vorschüler eine höhere Entwicklung und Reife hinsichtlich ihrer exekutiven Funktionen aufweisen als amerikanische Kinder. Beispielsweise wurde beobachtet, dass

chinesische Eltern bereits von ihren zweijährigen Kindern erwarten, ihre Impulskontrolle zu beherrschen, wohingegen amerikanische Eltern solch eine Kontrolle erst im Vorschulalter von ihren Kindern verlangen. Zudem wird der Impulskontrolle in der chinesischen Kultur eine höhere Bedeutung und Förderung zugemessen als im amerikanischen Vorschulsetting.

Schließlich kann – anhand der zusammengefassten empirischen Ergebnisdarstellung bezogen auf das Persönlichkeitsmerkmal der Selbstkontrolle – auf die besondere Relevanz dieses Konstrukts verwiesen werden.

3.6. Bedeutung der Selbstkontrolle für das Jugendalter

Was aber bedeutet nun hohe *Kontrolle des Selbst durch das Selbst* für ein Individuum? Was für Vorteile beziehungsweise Nachteile sind insbesondere für das Jugendalter zu verzeichnen?

Anekdotische Eindrücke und bestimmte Forschungsergebnisse (Tangney et al., 2004) deuten darauf hin, dass erhebliche individuelle Unterschiede in der Fähigkeit, Selbstkontrolle auszuüben, bestehen. Empirische Evidenz (Barkley, 1997, 2004; Baumeister, 2002; Mischel, 1996) bezüglich hoher Selbstkontrolle verweist auf bessere Ergebnisse in verschiedenen Bereichen menschlichen Lebens und sichert scheinbar das langfristige Wohlergehen eines Individuums. Hingegen scheinen defizitäre Selbstregulierungsstrategien oft ein breites Spektrum negativer Verhaltensweisen nach sich zu ziehen, wie zum Beispiel Missbrauch von Drogen und Alkohol, gestörtes Essverhalten, exzessive Kaufsucht, Geschlechtskrankheiten (AIDS) und ungewollte Schwangerschaften aufgrund von Verweigerung von Verhütungsmitteln, kriminelles Handeln, hohe Fehlzeiten in Schule oder Arbeit usw.

Speziell in der Adoleszenz, wo Jugendliche viele Herausforderungen, Entwicklungsrisiken, und –aufgaben – wie einen Freundeskreis aufzubauen, sich von den Eltern abzulösen, eine Partnerschaft einzugehen, eine eigene Familie zu gründen, Zukunftsperspektiven zu planen, etc. – bewältigen müssen, wird der Fähigkeit der Selbstkontrolle besondere Bedeutung zugemessen. Insbesondere junge Menschen beteiligen sich oft an gefährlichen Aktivitäten, obwohl sie über die damit verbundenen Risiken bescheid wissen. Ihre Handlungen scheinen weitgehend durch Gefühle und aufgrund des noch nicht vollständig ausgereiften kognitiven Kontrollsystems beeinflusst zu werden. Eine herabgesetzte Empfindsamkeit gegenüber Risiken, ein gewisses Maß an Anerkennung seitens der Umwelt scheinen Jugendliche zu einem höheren Ausmaß Abwechslung und Spannung suchen zu lassen als jüngere oder ältere Altersgruppen (Dreher & Dreher, 2008). Steinberg (2004, 2007) verweist deswegen auf die Wichtigkeit der Förderung und Entwicklung von Selbstkontrollkompetenzen in der Adoleszenz. Er sieht darin nachhältigere Präventionsinitiativen als in gesetzlichen Beschränkungsmaßnahmen, wie der Preiserhöhung von Zigaretten, vermehrte Kontrolle beim Verkauf von Alkohol an Jugendliche, etc. Auch Dreher und Dreher (2008) sehen im „Aufbau von Regulationsfähigkeit“, also im Umgang mit Emotionen, motivationaler Steuerung und handlungsbezogener Reflexion, „wichtige Entwicklungsressourcen, um mit komplexen intrapsychischen Veränderungen und mit Anforderungen aus verschiedenen Lebensbereichen zurechtzukommen“ (S. 56). Überdies deuten weitere Autoren (Barkley, 1997; Cauffman, Steinberg & Piquero, 2005; Eisenberg et al., 2003; Kochanska & Knaack, 2003) auf die protektive Rolle von Selbstkontrollfähigkeit bezogen auf die psychosoziale Entwicklung von Kindern und Jugendlichen hin. Beispielsweise gibt es Hinweise darauf, dass Selbstkontrollkraft als Entwicklungsstabilisator dienen soll. Sie scheint Jugendliche von negativen „Umwelt-Einflüssen“ (Peer-, Familieneinfluss) und späterem, antisozialen Verhalten fern zu halten. Geringere Selbstregulation verbunden mit widrigen Umwelteinflüssen bedeutet, laut Gardner, Dishion und Conell (2008), erhöhtes Risikopotential für späteres, antisoziales Verhalten, wobei, umgekehrt, hohe Selbstkontrolle eine schützende Funktion beinhaltet.

Da Selbstkontrollprozesse in sehr viele Bereiche des täglichen Lebens (Gesundheit, Kaufverhalten, Sport, Leistung ect.) hineinwirken, kann ihre wesentliche Bedeutung in der Trainierbarkeit und im Transparentmachen ihres Entwicklungsprozesses gesehen werden, um entsprechend individuell angepasste Präventionsprogramme und Interventionsmaßnahmen entwickeln und setzen zu können (Burkert & Sniehotta, 2009). Professionelle Entwicklungsförderung, die Selbstkontrolle als einen wesentlichen Interaktionsstil inkludiert, bedeutet gemäß Dreher (2005):

„Veränderungsprozesse Jugendlicher zu begleiten, bindet Erwachsene in die Adaption und Reflexion ihrer Mentorenfunktion ein, d.h. zu überlegen, welche Verhaltensweisen und Interaktionsstrategien im Sinne einer optimalen Passung zwischen Anforderung und Unterstützung möglich und geeignet scheinen (S. 5).“

Um das Konstrukt Selbstkontrolle in Hinblick auf den Bereich der Adoleszenz differenzierter, breiter und umfassender beschreiben zu können, wird jedoch nach weiteren Forschungsarbeiten verlangt.

II. EMPIRISCHER TEIL

4. Zielsetzung und Fragestellungen

Im folgenden Kapitel wird nochmals kurz auf das theoretische Gedankengut dieser Arbeit hingewiesen, um daraus die für die empirische Untersuchung bedeutungsvollen Zielsetzungen und die daraus abgeleiteten Fragestellungen detaillierter erläutern zu können.

4.1. Zielsetzungen

Wie bereits erwähnt, stellt der Altersabschnitt der Adoleszenz eine wichtige Entwicklungsphase mit weitreichenden körperlichen, geistigen und sozialen Veränderungen dar. Bestimmte Entwicklungsprozesse und das Ausbilden bestimmter Fähig- beziehungsweise Fertigkeiten kommen in Gang, die bis ins frühe Erwachsenenalter andauern und für jüngere Menschen eine kritische Zeit gegenüber negativen Umwelt- und Störeinflüssen darstellen können.

In der vorliegenden Arbeit wird in diesem Zusammenhang dem Konstrukt der Selbstkontrolle, im Speziellen der Teilkomponente des „Delay of Gratification“ („DG“), besondere Aufmerksamkeit zugemessen. Es wird versucht, diese in verschiedenen Situationen, wie beispielsweise Kauf- und Plansituation, zu erfassen.

Der Fokus der vorliegenden Arbeit richtet sich somit vorrangig auf die Analyse der Konstrukte des Belohnungsaufschubs („DG“) und der Kompetenz- und Kontrollüberzeugungen und ihre möglichen gegenseitigen Interaktionen und Auswirkungen auf adoleszente Personen. In einem weiteren Schritt sollen beide Konstrukte differenzierter betrachtet werden, indem Unterschiede und Zusammenhänge hinsichtlich soziodemographischer Variablen wie Alter, Geschlecht, Muttersprache, Schultyp und Zeugnisnoten überprüft werden. Die Ergebnisse sollen nachträglich mit bisherigen Befunden der Literatur verglichen werden.

Die tiefgründigere und differenziertere Betrachtungsweise hinsichtlich möglicher Zusammenhänge der Fähigkeit des „DG“ betreffend die „*Emotionsregulation bei Jugendlichen*“ wird im Rahmen der ausführlich durchgeführten Studie gezielt von

Pamegger (in Vorb.) angeführt. Aufgrund der kollektiv erhobenen Daten wurden daher weite Teile der empirischen Untersuchung, speziell die Abschnitte 4, 5 und 6 in Zusammenarbeit mit Kollegin Pamegger (in Vorb.) verfasst.

Da in der Literatur die Entwicklung und Auswirkungen von Selbstkontrolle beziehungsweise der Fähigkeit des „DG“ speziell im Altersbereich der Jugendlichen erst seit kurzem vermehrt Beachtung findet, weist die gegenwärtige Untersuchung in einigen Teilen eher explorativen Charakter auf.

4.2. Fragestellungen

Wie aus der Zielsetzung der vorhandenen Arbeit ersichtlich, lassen sich drei komplexe Fragestellungsbereiche festlegen. Es werden einerseits die Selbstkontrolle mit Hilfe des „DG“-Paradigmas, andererseits die Kompetenz- und Kontrollüberzeugungen und schließlich ihre wechselseitigen Interaktionen und Zusammenhänge differenzierter zu erfassen versucht.

4.2.1. „Delay of Gratification“

In einem ersten Schritt wird eine detailreiche Analyse der Selbstkontrollstrategien bei den SchülerInnen durchgeführt. Ziel ist es, Geschlechts-, Alters- und Leistungsunterschiede, wie auch mögliche Abweichungen in Bezug auf Schultypen und Muttersprache in der Fähigkeit des Belohnungsaufschubs nachzuweisen. Überdies werden Zusatzfragen mit explorativem Charakter erhoben, um die Thematik der Selbstkontrollstrategien in Verbindung mit Verhaltensänderung differenzierter erfassen zu können.

Gemäß literarischer Befunde (Casey et al., 2000; Dreher & Dreher, 2008; Luna et al., 2001; Metcalfe & Jacobs, 1998; Mischel, 1973, 1974; Mischel & Ebbesen, 1970) kann angenommen werden, dass das Alter – aufgrund nachweisbarer signifikanter Effekte mit den sich erst stetig entwickelnden neurologischen Prozessstrukturen und -mechanismen – einen wesentlichen (indirekten) Einfluss auf Selbstkontrollkompetenzen aufweist. Mit zunehmendem „geistigen“ Alter sollten so Selbstkontrollkompetenzen verbessert und effizienter eingesetzt werden können.

Hinsichtlich des Geschlechts lassen sich unterschiedliche Ergebnisse in den verschiedensten Bereichen der Selbstkontrolle (Leistung, Konsum psychoaktiver Substanzen, Sexual-, Ess- und Gesundheitsverhalten ...) erkennen. Eine Studie von Duckworth und Seligman (2006) konnte Hinweise dafür finden, dass Mädchen sich in Bezug auf „DG“-Aufgaben selbstdisziplinierter verhielten und von Eltern und LehrerInnen höhere Attributionszuschreibungen in diesem Persönlichkeitsmerkmal erhielten. Weiters scheinen Mädchen während der gesamten Schulzeit durchschnittlich höhere Notendurchschnitte in allen Hauptgegenständen zu erreichen, wobei diese Ergebnisse weniger auf geringere Begabung und Intelligenz als auf mangelnde Selbstdisziplin und Selbstkontrolle der Jungen zurückgeführt werden.

Zur Fragestellung des Schultyps verbunden mit der Fähigkeit des „DG“ konnten jedoch keine literarischen und empirischen Ergebnisse aufgefunden werden, wodurch diese einen explorativen Charakter aufweist.

Eine andere Fragestellung dieser vorliegenden Arbeit beschäftigt sich mit kulturellen Unterschieden, gemessen an der Muttersprache. Einige Forscher wie Sabbagh et al. (2006) vermuten Einflüsse auf die Ausführung von Selbstkontrolle durch die unterschiedlichen Lebensweisen und kulturellen Gegebenheiten. So konnte beispielsweise eine tendenziell stärkere Entwicklung der Impulskontrolle und der exekutiven Funktionen zugunsten der chinesischen verglichen mit amerikanischen Vorschülern gefunden werden. Diese Annahme ist für diese Arbeit insofern von Bedeutung (und enthält somit ebenfalls explorativen Charakter), indem festgestellt werden soll, ob kulturelle Unterschiede in der Entwicklung von Selbstkontrollkompetenzen zwischen Jugendlichen bestehen.

4.2.2. Kompetenz- und Kontrollüberzeugungen

Weitere Fragestellungen beziehen sich auf die Thematiken der „Kompetenz- und Kontrollüberzeugungen“. Auch hier werden Alters-, Geschlechts-, Kultur-, Leistungs- und Schultypenunterschiede in Bezug auf die angeführte Thematik geprüft.

In der Literatur (Krampen, 1987; Krampen und Greve, 2008) wird erwähnt, dass während der Kindheit die Merkmalsausprägung der Internalität ansteigt und externe Kontrollüberzeugungen, insbesondere die fatalistische Externalität (generalisierte Erwartung, dass das Leben und Ereignisse vom Schicksal, Glück, Pech und dem Zufall abhängen), abnimmt. Diese Entwicklungstendenz verstärkt sich im Jugendalter und frühen Erwachsenenalter, wobei die sozial bedingte Externalität insbesondere von Beruf und Ausbildung beeinflusst wird. Im höheren Erwachsenenalter scheint externe Kontrolle mit fortschreitendem Alter zu wachsen und Internalität ebenfalls zu steigen oder zumindest gleich zu bleibend. Folglich wird angenommen, dass im Jugendalter interne Kontrollüberzeugungen dominieren.

Krampen (1991, S. 62) erachtet Unterschiede bezüglich der Geschlechtsrollen aufgrund ihrer Stichprobenabhängigkeit als wenig bedeutungsvoll. In Verbindung mit dem Leistungsverhalten (Amelang und Bartussek, 2001) konnten jedoch starke geschlechtsspezifische Trends entdeckt werden, wobei ganz allgemein Internale gegenüber Externalen ein stärkeres Leistungsverhalten, also einen besseren Notendurchschnitt und höhere Leistungen in verschiedenen Bereichen zu zeigen scheinen. Hinsichtlich des Geschlechts berichten in Bezug auf das Fähigkeitsselbstkonzept (situationsspezifische Betrachtung der Kompetenzerwartung) diverse Forschungsarbeiten (Block & Rubin, 1993; Eccles et al., 1993; Phillip, 2006; Marsh, 1989a, 1989b; Schilling et al., 2004) bei zusätzlicher Kontrolle der Noten, dass Jungen in naturwissenschaftlichen Fächern (Mathematik, Physik, Biologie und Umweltkunde) und Sport positivere Selbsteinschätzungen tätigen, während hingegen Mädchen in sprachlichen Fächern (Deutsch, Englisch) und im gesamt-schulischen Selbstkonzept höhere Selbsteinschätzungen aufweisen. Dies deckt sich mit neueren Angaben in der Forschung (Duckworth und Seligman, 2006) insofern, dass Mädchen scheinbar bessere Noten während der gesamten Schulzeit aufweisen.

Bezogen auf Schultypenunterschiede konnten empirische Befunde (Jerusalem & Schwarzer, 1991, zitiert nach Felinger, 1997; Helmke, 1991; Stipek & MacIver, 1989) in Hinblick auf das Fähigkeitskonzept nur dahingehend gefunden werden, dass sich Kinder verschiedenartiger Schultypen in ihrer Selbsteinschätzung nicht unterscheiden.

Wesentlicher Grund dafür scheint in der von den Kindern und Jugendlichen gewählten wichtigen Vergleichsgruppe, der eigenen Schulklasse, zu liegen. Nur ihr dortiger Vergleichsplatz scheint für die Ausbildung des Fähigkeitskonzeptes, neben Lehrer- und Elternbeurteilungen (Skinner et al., 1998, zitiert nach Oerter, 2008), von Bedeutung zu sein.

4.2.3. „DG“ & Kompetenz- und Kontrollüberzeugungen

In einem letzten Schritt werden Fragestellungen hinsichtlich des Zusammenhangs und der Interaktionseffekte zwischen den zwei Schwerpunkten – „Delay of Gratification“ und „Kompetenz- und Kontrollüberzeugungen“ – formuliert. Gemäß spezifischer Forschungsarbeiten (Miller, 1978; Mischel et al., 1974; Walls & Smith, 1970) zu diesem Thema scheinen jene Personen mit internaler Attribuierung (positive Leistungen auf die eigenen Fähigkeiten zurückführen) überdies (abgesehen von höherer Intelligenz, größerer Motivation und Ausdauer) eine höhere Fähigkeit im Belohnungsaufschub vorzuweisen. Daraus lässt sich folgende Verbindung ableiten: Personen mit höherer Fähigkeit im Belohnungsaufschub neigen zu höherer internaler Kontrollüberzeugung, während Personen mit geringeren Werten im Belohnungsaufschub ihre Leistungen eher externalen Ursachen zuschreiben.

Überdies lassen sich in der Literatur (Funder, Block und Block, 1983; Tangney et al., 2004) auch Hinweise auf Zusammenhänge zwischen der Fähigkeit des Belohnungsaufschubs mit Persönlichkeitseigenschaften finden: Jene Kinder mit einer höheren Fähigkeit Belohnungen aufzuschieben, scheinen weniger impulsiv-aggressiv, jedoch besonnener, reflexiver und einfallsreicher zu (re)agieren.

5. Untersuchungsplan und methodischer Zugang

In diesem Kapitel soll die Auswahl der Stichprobe und die in dieser Studie verwendeten unterschiedlichen Erhebungsinstrumente ausführlich dargestellt werden.

5.1. Auswahl der Stichprobe

Der Fokus dieser Studie liegt auf dem Erkenntnisgewinn der Entwicklung von Selbstkontrollstrategien, wie auch von Kompetenz- und Kontrollüberzeugungen im Jugendalter. Aus diesem Grund erschien es sinnvoll, die Befragung im Altersbereich von 14 bis 18 Jahren anzusetzen. SchülerInnen der neunten und elften Schulstufe wurden zu diesen beiden Themenkomplexen befragt. Die Befragung wurde in Niederösterreich durchgeführt. Zur Berücksichtigung des Schultyps wurde eine möglichst große Anzahl an Einstellungen und Meinungen von Jugendlichen zu erheben versucht, wobei sowohl allgemeinbildende höhere Schulen (AHS), berufsbildende höhere Schulen (BHS) wie auch berufsbildende mittlere Schulen (BMS) für die Befragung ausgewählt wurden. Im Rahmen gegebener Möglichkeiten wurde versucht auf die Gleichverteilung von Geschlecht, Alter und Schultyp der gewählten Stichprobe zu achten. Um die Anonymität gewonnener Daten der Befragten zu gewährleisten, wird in dieser Arbeit auf eine genauere Benennung und Auflistung der einzelnen Schulen verzichtet. Einen detailreicheren Überblick über die an der Befragung teilgenommenen Jugendlichen hinsichtlich der Schultypen, Schulstufen, Klassenanzahl und Schüleranzahl bietet jedoch Tabelle 2.

Tabelle 2: Überblick über die an der Befragung teilgenommenen SchülerInnen

| Schultyp | Schulstufe | Anzahl der Klassen | Anzahl der SchülerInnen |
|-------------|------------|--------------------|-------------------------|
| AHS | 9. | 12 | 226 |
| | 11. | 10 | 200 |
| BHS | 9. | 4 | 33 |
| | 11. | 2 | 55 |
| BMS | 9. | 1 | 13 |
| | 11. | 3 | 38 |
| Σ insgesamt | | 32 | 565 |

Anmerkungen. Angabe der Anzahl der Klassen und SchülerInnen in absoluten Werten, Σinsgesamt...Summe über alle befragten Klassen und Anzahl von SchülerInnen

5.2. Beschreibung der Untersuchungsinstrumente

Um die Fragestellungen der gegenwärtigen Untersuchung bestmöglich erfassen zu können, wurde ein Fragebogeninventar zusammengestellt, welches die drei Themenkomplexe „DG“, Kompetenz- und Kontrollüberzeugungen und Emotionsregulation erfasst. Insgesamt setzt es sich aus vier verschiedenen Verfahren und einigen demographischen Variablen zusammen. Auf eine altersadäquate Form der Anrede („du“), die inhaltliche Verständlichkeit und auf eine ansprechend motivierend-wirkende Gestaltung des Fragebogens wurde besonders geachtet. Der vollständige Fragebogen, wie er den Untersuchungsteilnehmern vorgelegt wurde, ist in Anhang B (S. 195) vorzufinden. Die einzelnen Messinstrumente werden nachfolgend näher erklärt.

5.2.1. Erfassung der Fähigkeit „Delay of Gratification“

In diesem Kapitel wird vorerst auf den Mangel passender Instrumentarien hinsichtlich des Persönlichkeitsmerkmals Selbstkontrolle hingewiesen. Dies führte zur Konsequenz, dass eigens für die Untersuchung ein Verfahren entwickelt und konstruiert wurde, welches die Teilkomponente „DG“ der Selbstkontrolle erfasst und beschreibt.

Um die möglichen Vorteile und Wesenszüge rund um das Paradigma *Selbstkontrolle* tiefgehender und breiter, speziell im Jugendalter und frühen Erwachsenenalter, zu ergründen, sind (neue) reliable, valide und objektive Messverfahren notwendig. Tatsache ist, dass der Mangel an empirischen Forschungsbefunden zu diesem Thema darauf hindeuten lässt, dass bisher noch keine befriedigenden Verfahren für Jugendliche und junge Erwachsene entwickelt wurden. Oft erheben alte Messverfahren, wie das „*California Personality Inventory*“ (CPI von Gough, 1987) ausgerichtet auf das Erwachsenenalter, andere irrelevante Bereiche (z. B. „I would like to wear expensive clothes“) oder fragen nach Impulsen anstatt nach Kontrolle (z. B. „Sometimes I fell like smashing things“). Diese erwähnten Verfahren sind somit hinsichtlich des Konstrukts „DG“ nur eingeschränkt einsetzbar (siehe Muraven & Baumeister, 2000; Tangney, Baumeister & Boone, 2004). Die konzeptionelle Heterogenität zusammen mit dem offenkundigen Mangel an passenden Messverfahren, kann Grund dafür sein, dass trotz der umfangreichen Spannweite an Befunden zum Thema Selbstkontrolle, größere Studien bezogen auf den Altersbereich der Adoleszenz geringes Interesse bei Forschern hervorrief.

Folglich wurde in der vorliegenden Arbeit versucht (in Zusammenarbeit mit Pamegger und Dreher) eigens ein Instrumentarium zu entwickeln, das sich zur Wissenserweiterung hinsichtlich des Konstrukts der „DG“ als nützlich und dienlich erweist. Da das Paradigma des „*Delay of Gratification*“ als Prototyp und viel versprechendes Diagnoseinstrumentarium in Bezug auf Selbstkontrolle in zahlreichen empirischen Längsschnittuntersuchungen (Mischel et al., 1972; Mischel et al., 1989; Metcalfe & Mischel, 1999) angeführt wird, erschien dies somit für den konzeptuellen Rahmen der vorliegende Arbeit als angemessen.

Um die Frage – wie Jugendliche mit der Fähigkeit „Belohnungen aufschieben und auf etwas Wichtiges warten zu können“ umgehen – genauer betrachten und erforschen zu können, wurde nun folgendes Verfahren erstellt, wobei Kollegin Pamegger (in Vorb.) größtenteils die Konstruktion und Entwicklung des Fragebogenverfahrens zum Konstrukt „DG“ verwirklichte. Der erste Teil entstand in Anlehnung an das Verfahren „Deferment of Gratification“ von Ray und Najman (1986) mit durchgeführter Übersetzung und Adaption (Pamegger, Gaar & Dreher, 2008). Zum anderen bilden Fallgeschichten (Vignetten) von Personen in Beispielsituationen über jeweils ein Kauf- und ein Planverhalten den zweiten wesentlichen Teil dieses Verfahrens.

5.2.1.1. Verfahren „Deferment of Gratification“

Zur besseren Übersicht der durchgeführten Adaptionen erfolgt zunächst eine kurze Beschreibung des Originalfragebogens „Deferment of Gratification“ (Ray & Najman, 1986), um die im Anschluss durchgeführten Veränderungen des Verfahrens für diese Arbeit verständlicher und leichter erkennbar zu machen. In Tabelle 3 sind einerseits die Originalversion und andererseits das adaptierte Verfahren beschrieben.

Tabelle 3: Items der englischen Originalversion und der modifizierten deutschen Adaption des Fragebogens "Deferment of Gratification"

| Englische Original-Version | Deutsche Übersetzung |
|--|---|
| 1. "Are you good at saving your money rather than spending it straight away?" | 1. „Ich kann Geld sparen, anstatt es bei erster Gelegenheit auszugeben.“ |
| 2. "Do you enjoy a thing all the more because you have had to wait for it and plan for it?" | 2. „Wenn ich etwas planen und erwarten muss, freut es mich umso mehr.“ |
| 3. "Did you tend to save your pocket-money as a child?" | 3. „Ich spare mein Taschengeld, Geldgeschenke lieber.“ |
| 4. "When you are in a supermarket do you tend to buy a lot of things you hadn't planned to buy?" | 4. „Ich neige dazu, oft mehr zu kaufen, als ich vorhatte.“ |
| 5. „Are you constantly ‚broke‘ ?” | 5. „Ich bin ständig ‚pleite‘, da ich Ausgaben nicht wirklich plane.“ |
| 6. "Do you agree with the philosophy: 'Eat, drink and be merry, for tomorrow we may be all dead'?" | 6. „Eine kleine Belohnung gleich zu bekommen, ist besser, als auf eine große Belohnung warten zu müssen.“ |
| 7. "Would you describe yourself as often being too impulsive for your own good?" | 7. „Manchmal schade ich mir selbst, weil ich zu impulsiv bin.“ |
| 8. "Do you fairly often find that it is worthwhile to wait and think things over before deciding?" | 8. „Meistens lohnt es sich, vor Entscheidungen abzuwarten und nachzudenken.“ |
| 9. "Do you like to spend your money as soon as you get it?" | 9. „Ich gebe Geld gerne aus, sobald ich es erhalte.“ |
| 10. "Is it hard for you to keep from blowing your top when someone gets you very angry?" | 10. „Ich kann mich nur schwer beherrschen, wenn mich jemand sehr verärgert.“ |
| 11. "Can you tolerate being kept waiting for things fairly easily most of the time?" | 11. „Es macht mir meistens nichts aus, wenn ich auf etwas warten muss.“ |
| 12. "Are you good at planning things way in advance?" | 12. „Ich kann gut Dinge im Voraus planen.“ |

Die Erstfassung (Ray & Najman, 1986) dieses Verfahrens besteht aus 12 Items mit einer dreikategoriell abgestuften Antwortskala („ja“ bis „nein“), wobei Item 1, 2, 3, 8, 11 und 12 als „pro-deferment“ Items angesehen werden. Unter „pro-deferment“ Items versteht man jene Fragen, die für einen erfolgreichen Belohnungsaufschub stehen. Um einen Summenscore bilden zu können, empfehlen die Autoren folgende Verrechnungsweise: Items der „pro-deferment-Skala“ bekommen für eine „Ja-Antwort“ 3 Verrechnungspunkte und für eine „Nein-Antwort“ 1 Verrechnungspunkt. Die restlichen Items (4, 5, 6, 7, 9 und 10) beziehen sich auf einen weniger erfolgreichen Belohnungsaufschub und werden in umgekehrter Reihenfolge addiert. Es konnte dabei ein Mittelwert von 27.43 und eine

Standardabweichung von 5.03 festgestellt werden. Ein Cronbach α von .72 spricht für eine hohe innere Konsistenz und kann als akzeptable Reliabilität betrachtet werden.

Die entstandene Adaption (Pamegger, Gaar & Dreher, 2008) sollte möglichst inhaltsgetreu ins Deutsche übersetzt werden. Durch eine Psychologiestudentin mit mehrjähriger englischsprachiger Auslandserfahrung erfolgte eine Rückübersetzung und im Anschluss daran eine nochmalige Anpassung. Durch Ergebnisse von zwei Voruntersuchungen mit jeweils 25 Jugendlichen im Alter von 14 bis 19 Jahren wurden abschließend feine Veränderungen vorgenommen. Eine Besonderheit, die es hier zu erwähnen gilt, ist, dass einige Items (Item 3 und 6) gegenüber der englischen Originalversion in ihrem Wortlaut verändert wurden, um die Verständlichkeit für die SchülerInnen zu verbessern. Die Adaption der Items erfolgte aufgrund von Aktualität und Adäquatheit bezüglich der Stichprobe, sowie einer inhaltlich gleich bleibenden oder ähnlichen Bedeutung. Item 3 wurde in die Aussage „Ich spare mein Taschengeld, Geldgeschenke lieber“ und Item 6 wurde in die geläufige Redewendung „Eine kleine Belohnung gleich zu bekommen, ist besser, als auf eine große Belohnung warten zu müssen“ umgeändert. Die zwölf Items in englischer und deutscher Version sind in Tabelle 3 aufgelistet.

Jedes Item wurde als Aussage formuliert und in ein vierstufiges Antwortformat mit den Antwortmöglichkeiten „nein“ (1), „eher nein“ (2), „eher ja“ (3) und „ja“ (4) umgestaltet. Daraus resultiert ein Gesamtscore, jedoch lassen sich die Items zusätzlich vier gebildeten Gruppenvariablen „Delay“ (Item 6 und 11), „Planung“ (Item 2, 5, 8 und 12), „Sparsamkeit (Planung)“ (Item 1 und 3) und „Impulsivität“ (Item 4, 7, 9 und 10) zuordnen, welche im Kapitel 9 (Skalenbildung, S. 87) ausführlicher beschrieben werden.

5.2.1.2. „Delay of Gratification-Vignetten“

Um weitere Aspekte der Fähigkeit „Delay of Gratification“ von SchülerInnen in typischen Situationen zu erfassen, wurden als alternative Methode zwei Fallbeispiele (Vignetten, vgl. Abbildung 6) verwendet. Anhand einer Vignette wird eine Problemsituation geschildert. Die Untersuchungsteilnehmer sollen nachfolgend die Verhaltensweisen der in den Vignetten beschriebenen Personen beurteilen. Diese Vignetten wurden in Anlehnung an die Ergebnisse zum Forschungsparadigma des „Delay of Gratification“ (Mischel & Ebbsen, 1970; Mischel et al., 1972), kreiert.

Fallbeispiel 1:

Agnes und Nina planen jeweils für sich einen CD-Player zu kaufen.

Agnes: „Ich finde diesen CD-Player gut. Ich kaufe dieses Gerät.“

Nina: „Ich würde es gut finden, wenn wir noch ein anderes Geschäft aufsuchen.
Vielleicht gibt es ein günstigeres Angebot bei einer anderen Firma.“

Agnes: „Nein, ich möchte noch heute Abend meine neuen CDs abspielen.“

Nina: „Der CD-Player kostet mehr, als ich Geld zur Verfügung habe.
Ich möchte mein Konto nicht überziehen.“

Agnes: „Ich muss mein Konto überziehen, aber das ist ja nicht so schlimm.“

Nina: „Ich werde mich nach einem günstigeren Angebot umsehen, oder noch etwas sparen.“

Abbildung 6: Beispiel einer Fallgeschichte einer Vignette

Um die Methode der Problemvignetten für die Stichprobe der Jugendlichen verständlicher und adäquater zu gestalten, wurden zwei dem Sprach- und Altersbereich der Zielgruppe entsprechend gleichaltrige Personen gewählt und dargestellt. Diese geschilderten jungen Menschen der beiden Fallbeispiele beschreiben jeweils zwei unterschiedlich typische Verhaltensmuster (Plan- und Kaufstrategien) zu der übergeordneten Thematik „Delay of Gratification“. In der Literatur (Funder et al., 1983; Tangney et al., 2004) lassen sich Hinweise auf Zusammenhänge zwischen der Fähigkeit des Belohnungsaufschubs mit Persönlichkeitseigenschaften finden: Jene Kinder mit einer höheren Fähigkeit Belohnungen aufzuschieben, scheinen weniger impulsiv-aggressiv, jedoch besonnener, reflexiver und einfallsreicher zu (re)agieren. Dieser Aspekt wurde mit Hilfe der Vignetten im Verfahren zu berücksichtigen und integrieren versucht, indem sich jeweils eine Person der beiden Fallbeispiele eher „impulsiv-spontan“ verhält, während die andere Person eher „selbstreguliert-nachdenkend“ handelt. Die zwei Vignetten stellen dabei folgende unterschiedliche Situationsvariationen dar: Vignette 1 enthält eine „Kauf-“ und Vignette 2 eine „Planungskomponente“. In Abbildung 7 wird das Schema dargestellt, nach welchem bei der Konstruktion der Vignetten vorgegangen wurde.

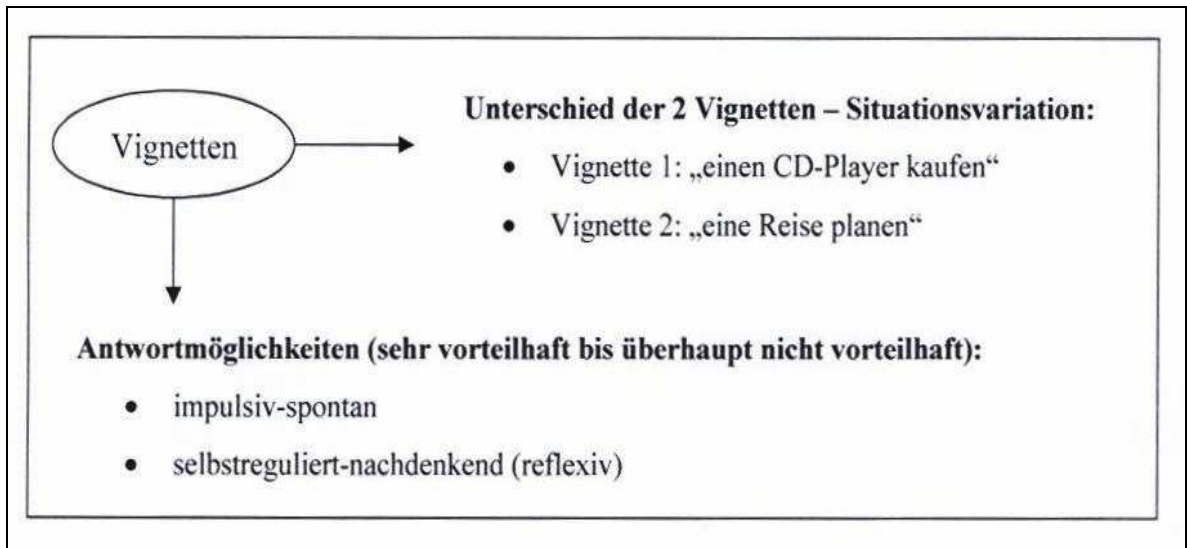


Abbildung 7: Schematische Darstellung der Konstrukte der "Delay of Gratification-Vignetten"

Die SchülerInnen sollen nach dem Lesen des Fallbeispiels einer Vignette jeweils fünf Aussagen zu den zwei Verhaltensmustern anhand einer fünfstufigen Antwortkategorie von sehr vorteilhaft (1) bis überhaupt nicht vorteilhaft (5) beurteilen. Abbildung 8 stellt exemplarisch die zu beurteilenden Aussagen der beiden Fallbeispiele dar.

Bitte beurteile die Kaufstrategien von Agnes und Nina!

Wie vorteilhaft findest du Agnes Kaufstrategie?

| | | sehr vorteilhaft | | überhaupt nicht vorteilhaft | | |
|---------------------------------------|--|--------------------------|--------------------------|-----------------------------|--------------------------|--------------------------|
| | | 1 | 2...3...4 | 5 | | |
| Agnes vertritt die Strategie, dass... | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1 | ...schnelles Handeln zielführender ist. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2 | ...Entscheidungen sofort zu treffen sind. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3 | ...Spontankäufe lohnender sind. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4 | ...finanzielle Belange nebensächlich sind. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5 | ...Verzögerungen jeglicher Art unnötig sind. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Abbildung 8: Beispiel für die Beurteilung der Aussagen einer Vignette

Durch die Mithilfe der befragten Jugendlichen in den Voruntersuchungen wurden die vorgelegten Vignetten weiter überarbeitet und differenziert. Letztendlich wurden Adaptionen unter Mitarbeit von Pamegger und Dreher vorgenommen. Die einzelnen Vignetten sind im Anhang B (S. 198-200) zu finden.

Zusätzlich wurden noch drei „Zusatzfragen“ mit explorativem Charakter hinsichtlich Verhaltensveränderung in Bezug auf die „DG-Vignetten“ formuliert, wobei diese einerseits quantitativ wie auch qualitativ zu beantworten waren, wie aus Abbildung 9 entnommen werden kann.

| | | | | |
|---|-------------------------------|---------------------------------------|-------------------------------------|-----------------------------|
| Können Menschen generell ihr Verhalten ändern? | <input type="checkbox"/> nein | <input type="checkbox"/> eher nein | <input type="checkbox"/> eher ja | <input type="checkbox"/> ja |
| Warum ? Bitte begründe deine Antwortwahl! | | | | |
| <hr/> | | | | |
| <hr/> | | | | |
| <hr/> | | | | |

Abbildung 9: Zusatzfrage 1

Die SchülerInnen sollten ihre Einstellungen darüber bekannt geben, ob Menschen generell fähig sind ihr Verhalten zu ändern und ihre Antwortwahl, warum sie das glauben, begründen. Auch die Meinung, ob eine Person in den beiden Vignetten sein Verhalten ändern sollte, war von Interesse. Die jeweiligen „Zusatzfragen 2/3“ in Hinblick auf Verhaltensänderung sind dem Fragebogen im Anhang B (S. 198-200) zu entnehmen.

5.2.2. Erfassung der Kompetenz- und Kontrollüberzeugung

Um ein besseres Verständnis über das Fähigkeitsselbstkonzept und Kontrollüberzeugungen von Jugendlichen zu bekommen, empfahl es sich den Fragebogen für Kompetenz- und Kontrollüberzeugungen (FKK; Krampen, 1991) einzusetzen. Dieser wurde für diese empirische Arbeit unverändert übernommen.

Dieses Verfahren hat die Erfassung der über unterschiedliche Handlungsklassen und Lebenssituationen generalisierten Kompetenz- und Kontingenzerwartungen zum Ziel und lässt sich im handlungstheoretischen Partialmodell der Persönlichkeit wieder erkennen. Die dadurch erschlossenen Informationen und Daten einer Person über ihre generalisierten, sowohl zeitlich, als auch situativ relativ stabilen selbstbezogenen Kognitionen, erlauben Prognosen über Handlungs- beziehungsweise Verhaltenstendenzen und Erlebensprozessen (Krampen, 1991).

Im FKK (Krampen, 1991) werden folgende vier Skalen, auch Primärskalen genannt, erhoben, wobei drei Aspekte der generalisierten Kontrollüberzeugungen (FKK-I, FKK-P, FKK-C) und eine Dimension der Kompetenzerwartung (FKK-SK) zugeschrieben werden:

(1) ‚Internalität‘ (FKK-I) als die subjektiv bei der eigenen Person wahrgenommene Kontrolle über das eigene Leben und über Ereignisse in der personenspezifischen Umwelt;

(2) ‚Sozial bedingte Externalität‘ (FKK-P; ‚powerful others control orientation‘) als generalisierte Erwartung, dass wichtige Ereignisse im Leben vom Einfluss anderer (‚mächtiger‘) Personen abhängen;

(3) ‚Fatalistische Externalität‘ (FKK-C; ‚chance control orientation‘) als generalisierte Erwartung, dass das Leben und Ereignisse in ihm von Schicksal, Glück, Pech und dem Zufall abhängen;

(4) ‚Selbstkonzept eigener Fähigkeiten‘ (FKK-SK) als generalisierte Erwartung darüber, daß in Handlungs- oder Lebenssituationen Handlungsmöglichkeiten – zumindest eine – zur Verfügung stehen (S.20).

In der nachfolgenden Tabelle 4 sind die hier beschriebenen Primärskalen und jeweils ein Beispielitem des Fragebogens zur Kompetenz- und Kontrollüberzeugung (siehe auch Anhang B, S. 196-197) abgebildet.

Tabelle 4: Skalen und Beispielitems des FKK (Krampen, 1991)

| SKALA | BEISPIEL-ITEMS |
|--|--|
| Internalität (FKK-I) | Item 27: „Wenn ich bekomme, was ich will, so ist das immer eine Folge meiner Anstrengung und meines persönlichen Einsatzes.“ |
| Sozial bedingte Externalität (FKK-P) | Item 22: „Mein Wohlbefinden hängt in starkem Maße vom Verhalten anderer Menschen ab.“ |
| Fatalistische Externalität (FKK-C) | Item 13: „Vieles von dem, was in meinem Leben passiert, hängt vom Zufall ab.“ |
| Selbstkonzept eigener Fähigkeiten (FKK-SK) | Item 28: „Auch in schwierigen Situationen fallen mir immer viele Handlungsalternativen ein.“ |

Diese Primärskalen bestehen jeweils aus acht unabhängigen Items, womit das gesamte Verfahren 32 Items beinhaltet. Die Probanden müssen die Items auf einem sechsstufigen Antwortformat, reichend von den Extremantwortmöglichkeiten „sehr falsch“ (1) bis „sehr richtig“ (6), beantworten. Zusätzlich können jedoch aus diesen vier Primärskalen direkt abhängige Sekundär- und Tertiärskalen abgeleitet werden.

Die erste Sekundärskala „*Selbstwirksamkeit*“ (FKK-SKI; generalisierte Selbstwirksamkeitsüberzeugung) wird gebildet durch die Items der Skalen „*Selbstkonzept eigener Fähigkeiten*“ und „*Internalität*“.

Die zweite Sekundärskala „*Externalität*“ (FKK-PC; generalisierte Externalität in Kontrollüberzeugungen) setzt sich aus den Skalen „*Sozial bedingte Externalität*“ und „*Fatalistische Externalität*“ zusammen.

Die Tertiärskala „*Internalität versus Externalität*“ (FKK-SKI-PC) wird aus dem Differenzwert der beiden Sekundärskalen (FKK-SKI und FKK-PC) gebildet, womit eine „globale bipolare Dimension der generalisierten Internalität versus Externalität in Kontrollüberzeugungen“ entsteht (Krampen, 1991, S. 20).

Die Bedeutung von hohen Ausprägungen der jeweils berechneten Skalen, gemäß Krampen (1991, S. 26-27), ist Tabelle 5 zu entnehmen, wobei ein niedriger Wert genau gegenteiliger Bedeutung entspricht und daher auf eine nähere Ausführung und Beschreibung verzichtet wurde.

Die im Testmanual beschriebene innere Konsistenz (nach Cronbach's Alpha) der Primärskalen liegt zwischen $\alpha = .65$ und $\alpha = .82$, die der Sekundärskalen zwischen $\alpha = .73$ und $\alpha = .85$ und die der Tertiärskala liegt zwischen $\alpha = .83$ und $\alpha = .90$ und wird als befriedigend bezeichnet (Krampen, 1991, S. 49).

Tabelle 5: Bedeutung hoher Ausprägungen der Primär-/Sekundärskalen und Tertiärskala

| FKK-Primärskalen | Bedeutung hoher Ausprägungen |
|---|--|
| Selbstkonzept eigener Fähigkeiten (FKK-SK) | <ul style="list-style-type: none"> - sieht viele Handlungsmöglichkeiten in Problemsituationen - ist selbstsicher, aktiv, tatkräftig, ideenreich - ist sicher in neuartigen Situationen - kennt viele Handlungsalternativen - besitzt hohes Selbstvertrauen |
| Internalität (FKK-I) | <ul style="list-style-type: none"> - erreicht häufig das Gewünschte oder Geplante - vertritt eigene Interessen erfolgreich - bestimmt selbst über wichtige Ereignisse im Leben - sieht Erfolge als abhängig von eigener Anstrengung und persönlichem Einsatz - reguliert soziale Interaktionen - erlebt eigene Handlungen als wirksam und effektiv |
| Soziale Externalität (FKK-P) | <ul style="list-style-type: none"> - sieht sich und das Leben als stark abhängig von anderen Menschen - ist emotional stark vom Verhalten anderen abhängig - ist wenig durchsetzungsfähig - fühlt sich durch mächtigere Andere benachteiligt - sieht Ereignisse im Leben als stark fremdverursacht - häufig Gefühle der Ohnmacht und Hilflosigkeit |
| Fatalistische Externalität (FKK-C) | <ul style="list-style-type: none"> - ist sehr schicksalsgläubig - sieht Ereignisse im Leben als zufallsabhängig - kann sich nicht vor Pech schützen - Erfolg hängt vom Glück ab - ist wenig rational |
| FKK-Sekundärskalen/-Tertiärskala | Bedeutung hoher Wert |
| Selbstwirksamkeit (FKK-SKI) | <ul style="list-style-type: none"> - hohes Selbstbewusstsein - sicher in Handlungsplanung und -realisation - ideenreich in neuen und mehrdeutigen Situationen - Handlungsorientierung und behavioral flexibel - aktiv und handlungsfähig |
| Externalität (FKK-PC) | <ul style="list-style-type: none"> - starkes Gefühl der Abhängigkeit von äußeren Einflüssen - hoher Fatalismus, hohe Hilflosigkeit - hohe Abhängigkeit von mächtigen Anderen - eher konform, sozial abhängig |
| Internalität versus Externalität (FKK-SKI-PC) | <ul style="list-style-type: none"> - internale Kontrollüberzeugungen - relativ unabhängig von Zufallseinflüssen - geringe Fremdbestimmung - hohe Autonomie - eher aktiv, handlungsorientiert |

5.2.3. Erfassung der Emotionsregulierung

Das Verfahren „Cognitive Emotion Regulation Questionnaire“ (CERQ) von Garnefski, Kraaij und Spinhoven (2001) erfasst kognitive Emotionsregulationsstrategien, die Menschen nutzen, wenn sie negative Erlebnisse zu bewältigen versuchen.

Die Originalfassung wurde in holländischer Sprache geschrieben, von den Autoren aber auch in englischer Übersetzung publiziert. Eine deutschsprachige Version des Fragebogens wurde im Rahmen einer Diplomarbeit (Oberniedermayr, 2008) erstellt und für die Befragung zur Verfügung gestellt. Dieses Verfahren wurde unverändert übernommen. Auswertungen hierzu siehe jedoch Kollegin Pamegger (in Vorb.).

Der CERQ beinhaltet 36 Items mit einer 5-Punkte Likert Antwortskala [„fast nie“ (1), „ab und zu“ (2), „mäßig oft“ (3), „oft“ (4) und „fast immer“ (5)]. Die SchülerInnen sollen angeben, was sie allgemein denken, wenn sie negative oder unangenehme Geschehnisse erleben. Dabei wird anhand der gewählten Antworten die Häufigkeit der unterschiedlich bevorzugt gewählten kognitiven Strategien ermittelt. Insgesamt wird zwischen neun verschiedenen kognitiven Emotionsregulationsstrategien differenziert, die gleichzeitig auch die neun Skalen des Fragebogens abbilden. In der nachfolgenden Tabelle 6 werden die Skalen mit jeweils einem dazugehörigen Item und ihrer Definition dargestellt.

Pro Skala sind es vier Items, deren Summenscore die Häufigkeit wiedergibt, wie oft eine Person eine bestimmte Strategie verwendet. Die Werte der einzelnen Skalen ergeben sich aus dem Summenscore der vier Items einer Skala und kann deswegen von vier (nie genutzte) bis 20 (oft benutzte kognitive Regulationsstrategien) reichen. Fehlt ein Wert in einer Skala, empfehlen die Autoren, den fehlenden Wert durch den Mittelwert der anderen drei Werte zu ersetzen.

Tabelle 6: Skalen und Beispielitems vom Fragebogen CERQ (Garnefski et al., 2001)

| | |
|--|---|
| <i>Skala 1: Self blame</i> (Gedanken haben, die einem selbst die Schuld dafür geben für das, was man erlebt hat) | |
| Item 1 | „Ich denke insgeheim, dass ich immer Schuld bin.“ |
| <i>Skala 2: Acceptance</i> (Gedanken der Akzeptanz und Resignation haben, bei dem, was man erfahren hat) | |
| Item 2 | „Ich denke, dass ich akzeptieren muss, dass es passiert ist.“ |
| <i>Skala 3: Rumination</i> (über die Gedanken und Gefühle nachdenken, die im Zusammenhang mit dem negativen Ereignis stehen) | |
| Item 3 | „Ich denke oft daran, wie ich mich fühle bei dem, was ich erlebt habe.“ |
| <i>Skala 4: Positive Refocusing</i> (statt über schreckliche und stressreiche Ereignisse nachzudenken, stehen positive und glückliche Gedanken im Vordergrund) | |
| Item 4 | „Ich denke an schönere Dinge, als die ich erlebt habe.“ |
| <i>Skala 5: Refocus on Planning</i> (Gedanken darüber haben, was man aktiv tun kann oder wie man die Erfahrung bewältigen kann) | |
| Item 5 | „Ich denke daran, was ich am besten tun kann.“ |
| <i>Skala 6: Positive Reappraisal</i> (die positive Seite an einem negativen Erlebnis sehen, um daran zu wachsen) | |
| Item 6 | „Ich denke, dass ich etwas aus der Situation lernen kann.“ |
| <i>Skala 7: Putting into Perspective</i> (Gedanken haben, die das Erlebte an anderen Geschehnissen relativieren) | |
| Item 7 | „Ich denke, dass alles viel schlimmer hätte kommen können.“ |
| <i>Skala 8: Catastrophizing</i> (Gedanken hegen, die die negative Seite des Erlebten betonen und verstärken) | |
| Item 8 | „Ich denke oft, dass das, was ich erlebt habe, viel schlimmer ist, als das, was andere erlebt haben.“ |
| <i>Skala 9: Other-blame</i> (Gedanken haben, die anderen die Schuld geben, für das, was passiert ist) | |
| Item 9 | „Ich glaube, dass die anderen schuld sind.“ |

Garnefski et al. (2001) wie auch Jermann, Van der Linden, Acremont und Zermatten (2006) unterteilen die neun kognitiven Emotionsregulationsstrategien weiters in zwei eigene Faktoren. Der erste Faktor besteht aus den „theoretisch mehr adaptiven Strategien“ und wurde als „positive-focused cognitive emotion regulation“ interpretiert. Der zweite Faktor wurde als „negative-focused cognitive emotion regulation“ bezeichnet und beinhaltet die „theoretisch weniger adaptiven Strategien“. Insgesamt unterscheiden sich die mehr adaptiven von den weniger adaptiven Strategien in ihrer Effektivität der Bewältigung negativer Erlebnisse.

Garnefski und Kollegen (2001) meinen, dass Menschen generell häufiger die mehr-adaptiven Strategien zur Bewältigung von (negativen) Erlebnissen einsetzen sollten. Tabelle 7 zeigt die jeweiligen Zuordnungen der Skalen zu den Strategien.

Tabelle 7: Einordnung des Verfahrens CERQ in adaptive und non-adaptive Strategien

| adaptive Strategien | non-adaptive Strategien |
|--------------------------|-------------------------|
| Acceptance | Rumination |
| Positive Reappraisal | Self-blame |
| Refocus on planning | Other-blame |
| Putting into perspective | Catastrophizing |
| Positive Refocusing | |

Die interne Konsistenz der neun Subskalen liegt zwischen $\alpha = .68$ und $\alpha = .82$ und kann als befriedigend bis sehr gut bezeichnet werden. Jene vom gesamten Fragebogen (aller 36 Items) mit $\alpha = .93$ wird ebenfalls als sehr gut angesehen (Garnefski et al., 2001).

Die innere Konsistenz der zwei Faktoren (total „positive“ und total „negative“) liegt im hohen Bereich. Die ermittelten Koeffizienten ergaben für das CERQ ein Cronbach $\alpha = .91$ für den Faktor „adaptive Strategien“ und $\alpha = .87$ für den zweiten Faktor der „non-adaptiven Strategien“, die für sehr zufriedenstellende psychometrische Eigenschaften sprechen.

5.2.4. Soziobiographische Daten

Vor der Bearbeitung der unterschiedlichen Messverfahren zu den zuvor erwähnten Konstrukten wurden die Jugendlichen um die Beantwortung einiger demographischer Daten gebeten. Auf dem Deckblatt des Fragebogens wurden Alter, Geschlecht, Schule, Schultyp, Klasse und Muttersprache erhoben. Weiters wurden die Noten des letzten Gesamtjahreszeugnisses der Unterrichtsfächer „Deutsch“, „Mathematik“, „Englisch“, „Rechnungswesen“, „Bewegung und Sport“, „Musikerziehung“, „Bildnerische Erziehung“ und „Biologie und Umweltkunde“ erfragt.

6. Organisation und Durchführung der Untersuchung

In diesem Kapitel werden sowohl die Organisation und Planung der vorliegenden Befragung als auch die Erhebung der Daten näher erläutert.

Im Februar 2008 wurde die schriftliche Genehmigung der Durchführung dieser Untersuchung an verschiedenen Schultypen [Höhere Bundeslehranstalt für Wirtschaftliche Berufe (HLW); Fachschule für wirtschaftliche Berufe (FW); Realgymnasium (RG); Bundesgymnasium (BG); Bundesrealgymnasium (BRG); Bundesoberstufenrealgymnasium (BORG); Oberstufenrealgymnasium und Handelsschule für Leistungssportler (BORGL); Bundeshandelsakademie (BHAK); Bundeshandelsschule (BHASCH)] in Niederösterreich durch den dafür zuständigen Landesschulrat von Niederösterreich eingeholt. In jeder Schule wurden die DirektorInnen um ihre Zustimmung zur Befragung gebeten. Diese wurden jeweils durch ein Telefonat, einem Informationsschreiben und ein anschließendes persönliches Gespräch über die geplante Untersuchung und deren Ablauf und Ziele informiert. Zwei Wochen vor der konkreten Beantwortung der Fragebögen wurden die Elternbriefe in den Klassen ausgeteilt mit der „Bitte“ um Mithilfe und diese bis spätestens zum Tag des Befragungstermins zu unterschreiben und den Schülern mitzugeben. Die Klassenvorstände der jeweilig ausgewählten neunten und elften Schulstufen wurden um ihre Unterstützung beim Einsammeln der schriftlichen Einverständniserklärung der Erziehungsberechtigten, die zur Teilnahme an der Befragung berechnigte, gebeten (siehe Anhang B, S. 203-204).

Die Durchführung der Befragung (in Supplierstunden) nahm durchschnittlich 20-40 Minuten in Anspruch. Die Vorgabe des Fragebogens erfolgte mit Hilfe von Kollegin Pamegger (in Vorb.), in Unterstützung durch das Lehrpersonal und durch die Autorin dieser Arbeit. Aufgrund der mündlichen und schriftlichen Instruktionen wurde gewährleistet, dass der Fragebogen trotz Vorgabe durch unterschiedliche Personen in gleicher Art und Weise von allen SchülerInnen bearbeitet werden konnte. Bei der Erstellung der Instruktionen wurde großer Wert auf Klarheit und Verständlichkeit gelegt.

Um jedoch Verständnisprobleme durch mögliche Leseschwächen der Jugendlichen vorzubeugen, wurden alle Fragen einzeln vorgelesen. Dies ermöglichte ein ähnlich schnelles Bearbeiten des Fragebogens. Bei etwaigen (Wort-) Verständnisproblemen, wie beispielsweise des Begriffes „impulsiv“, wurden die Schüler zum Nachfragen aufgefordert. Die SchülerInnen wurden vor der Beantwortung der Fragen auf das *Prinzip der Freiwilligkeit* an der Teilnahme dieser Untersuchung hingewiesen. Überdies wurden sie informiert, dass die Antwortmöglichkeiten des Fragebogens weder falsche noch richtige Lösungen beinhalten und die Bedeutung der eigenen Meinung betont. Zusätzlich wurde um *vollständige und ehrliche Beantwortung der Items* gebeten, um realitätsnahe Ergebnisse erfassen zu können.

Die Daten der SchülerInnen wurden im Zeitraum vom 11.März bis 9.April 2008 erfasst.

Insgesamt zeigten sich die SchülerInnen an der Befragung neugierig, motiviert und interessiert.

7. Datenaufbereitung und Statistische Auswertung

Für die Datenverarbeitung wurde das statistische Programmpaket SPSS („Statistical Package for Social Sciences“) für Windows Version 11.0 verwendet. Zur Eingabe aller Daten wurden eine einheitliche Datenmaske und ein Kodierplan erstellt.

Durchgeführt wurden Häufigkeitszählungen, Gruppenvergleiche mittels parameterischer und parameterfreier Verfahren, wie der Varianzanalysen und dem Mann Whitney U-Test. Weiters kamen Verteilungsüberprüfungen durch Chi-Quadrat-Tests und Korrelationsberechnungen zur Anwendung.

Für die statistische Auswertung aller Berechnungen wird (sowohl bei parametrischen als auch bei parameterfreien Verfahren) ein Signifikanzniveau von $\alpha = 5\%$ festgelegt.

Schulnoten werden gemäß Rollett (1994, zitiert nach Felinger, 1997, S.85) als rangskalierte Daten betrachtet, denn „...echte Messwerte liegen vor, wenn die Intervalle alle gleich groß sind. Bei Schulnoten z.B. ist dies nie der Fall: Der Unterschied zwischen einer 1 und einer 2 ist kleiner als der zwischen 4 und einer 5“.

In Anlehnung an Bühl (2008) fand eine Kontrolle der Normalverteilung durch die optische Überprüfung von Histogrammen und die statistische Prüfung des Kolmogorov-Smirnov-Tests statt. Bauer (1986) empfiehlt zur exakten Berechnung und Überprüfung der Normalverteilung bei Gruppengrößen kleiner 100 die Verwendung des Kolmogorov-Smirnov-Tests. Bei hinlänglich großen Stichprobengrößen (mindestens 100) raten Schubö und Uehlinger (1986) die Kontrolle der Normalverteilung mittels der Prüfung über Schiefe und Kurtosis durchzuführen, wobei Folgendes gilt: „Wenn die Zahl 0 nicht im Bereich Schiefe +/- zweimal Standardfehler der Schiefe liegt, muss davon ausgegangen werden, daß die Stichprobe nicht aus einer Normalverteilung stammt“ (S.270).

Zur Überprüfung der Homogenität der Varianzen wurde bei univariaten Varianzanalysen der Levene-Test und bei multivariaten Varianzanalysen der Box-M Test verwendet. Obwohl die Voraussetzungen (Homogenität und Normalverteilung der Varianzen

beziehungsweise das Skalenniveau der gegebenen Daten) für die berechneten statistischen Verfahren nicht immer gewährleistet werden konnten, werden aufgrund der ausreichend großen Stichprobenumfänge die Daten als intervallskaliert betrachtet und ein varianzanalytisches Design durchgeführt. In Anlehnung an Bortz (2005) führen eingeschränkte beziehungsweise fehlende Voraussetzungen bei großen Stichproben zu keinem schwerwiegenden Entscheidungsfehler, denn nur bei kleinen ungleichgroßen Stichproben ($n < 10$) ist die Varianzenheterogenität gefährdet. Zusätzlich wurden daher alle Fragestellungen mit Berechnungen durch Varianzanalysen anhand verteilungsfreier Verfahren überprüft.

Die Zusammenhangshypothesen werden aufgrund der mangelhaften Voraussetzungen mittels Rangkorrelation nach Spearman berechnet. Brosius (2002) schlägt als Richtlinie bei der Interpretation der Stärke des Zusammenhangs bei einem Korrelationskoeffizient bis .2 eine sehr schwache Korrelation, bis .4 eine schwache, bis .6 eine mittlere, bis .8 eine starke und über .8 eine sehr starken Korrelation vor.

Jene drei Zusatzfragen mit offenem Antwortformat und explorativem Charakter werden mittels qualitativer Inhaltsanalyse nach Mayring (2003) ausgewertet. Als Grundkonzept steht die Kategorienbildung im Zentrum der Analyse. Das inhaltsanalytische Vorgehen ist geprägt durch eine „*Induktive Kategorienentwicklung*“, wobei sich die Kategorien direkt aus dem gesammelten Datenmaterial in einen Verallgemeinerungsprozess ableiten, ohne sich auf vorab formulierte Theoriekonzepte zu beziehen (Mayring, 2003, S. 74). Als Grundform der Analyse wurde der Typus „*Zusammenfassung*“ (Mayring, 2003, S. 58) gewählt: „Ziel der Analyse ist es, das Material so zu reduzieren, daß die wesentlichen Inhalte erhalten bleiben, durch Abstraktion einen überschaubaren Corpus zu schaffen, der immer noch ein Abbild des Grundmaterials ist.“

Das Ergebnis ist ein System von Kategorien zu bestimmten Thematiken (der jeweilig formulierten Fragen), verbunden mit konkreten Textpassagen, wobei etwa 50% der Teststellen durch zwei unabhängige Personen kodiert wurden und auf ihre Übereinstimmung (Intercoderreliabilität) überprüft wurden. Abschließend werden Häufigkeitsanalysen der Kategorien angeführt.

8. Stichprobenbeschreibung

Nachfolgend wird die Verteilung der befragten SchülerInnen in Hinblick auf ihr Geschlecht, Alter, den besuchten Schultyp und die Schulstufenform, ihre Muttersprache, wie auch ihre schulischen Leistungen (anhand ihrer Benotung in verschiedenen Unterrichtsfächern) detaillierter erläutert.

Die Untersuchung wurde in Niederösterreich an drei verschiedenen Schultypen [allgemeinbildende höhere Schulen (AHS), berufsbildende höhere Schulen (BHS) & berufsbildende mittlere Schulen (BMS)] und 35 geplanten Klassen durchgeführt, wobei jedoch drei Klassen die Teilnahme an der Befragung ablehnten. Somit umfasste die Befragung 32 Klassen und 565 SchülerInnen der neunten und elften Schulstufe. Aufgrund mangelnder Seriosität und Motivation, fehlender Einverständniserklärungen der Eltern, Angaben zu Geschlecht und Alter mussten fünf Fragebögen ausgeschlossen werden.

Da jedoch wesentliche Erkenntnisse der vorliegenden Studie unter anderem speziell auf den Vergleichskriterien des Alters und Schultyps gründen, musste die Teilnehmerzahl weiters reduziert werden, und zwar um jene Anzahl von SchülerInnen berufsbildender mittlerer Schulen (aufgrund der zu geringen Anzahl an Fragebögen) und jene von volljährigen TeilnehmerInnen (älter als 18 Jahre).

In Anlehnung an Steinberg (2005a), der den Begriff des Jugendalters (vgl. Kapitel 1, S. 12) in drei Phasen mit jeweils entsprechend zugeordneten Altersperioden unterteilt, richten sich Forschungsfragen der gegenwärtigen Untersuchung vor allem auf mögliche Unterschiede in der Entwicklung der Selbstkontrolle im Bereich der mittleren Adoleszenz. Diese Begründung lässt eine notwendige Einschränkung des Altersbereichs auf 14 bis 17-Jährige erkennen, sodass ältere Jugendliche von den weiteren Analysen ausgeschlossen wurden. Jedoch wird für nachfolgende Studien und Befragungen der Vergleich der verbleibenden zwei Altersabschnitte (frühe und späte Adoleszenz), wie auch die Gegenüberstellung von BHS und BMS als interessierend empfohlen und vermerkt. Die nachfolgenden statistischen Berechnungen beziehen sich damit auf 481 SchülerInnen aus insgesamt 28 befragten Klassen.

8.1. Beschreibung der Geschlechtsverteilung

Wie in Tabelle 8 und Abbildung 10 zu erkennen ist, sind von den Befragten 481 Jugendlichen 310 Mädchen (64,4%) und 171 Jungen (35,6%). Es kann dabei von einer signifikanten Abweichung ($\text{Chi}^2 = 40.168$, $\text{df} = 1$, $p < .001$) einer Gleichverteilung zugunsten der Mädchen gesprochen werden.

Tabelle 8: Verteilung des Geschlechts

| Geschlecht | n | % | Gültige % | Kumulierte % |
|------------|-----|-------|-----------|--------------|
| ♀ | 310 | 64.4 | 64.4 | 64.4 |
| ♂ | 171 | 35.6 | 35.6 | 100.0 |
| Σ | 481 | 100.0 | | |

Überprüfung mittels Chi^2 -Test: $\text{Chi}^2 = 40.168$, $\text{df} = 1$, $p < .001$

Anmerkungen. ♀...weiblich, ♂...männlich, n...absolute Werte, %...Prozentwerte, Σ...Summe über das Geschlecht



Abbildung 10: Geschlechtsverteilung der Stichprobe

8.2. Beschreibung der Altersverteilung

In Anbetracht der theoretischen Befunde (vgl. Kapitel 1, S. 12) zum Übergang des Jugendalters verbindet Steinberg (2005a) mit dem Begriff der „mittleren Adoleszenz“ den Altersbereich zwischen 14 und 17 Jahren, weshalb die Jugendlichen nachfolgend in Altersgruppen unterteilt wurden.

Das Alter aller befragten SchülerInnen liegt zum Zeitpunkt der Erhebung im Durchschnitt bei 16 Jahren und zwei Monaten, bei einer Standardabweichung von einem Monat. Da keine Normalverteilung vorausgesetzt werden kann, wird hier als Wert für den Durchschnitt der Median genommen. Das bedeutet, dass genau 50% der Stichprobe jünger oder älter als 16 Jahre und zwei Monate waren. Die oder der jüngste Teilnehmer der Befragung war 14 Jahre und drei Monate, wohingegen die zwei ältesten TeilnehmerInnen 17 Jahre und 9 Monate waren. Es ergab sich dadurch eine eher enge Altersspanne von dreieinhalb Jahren. Da die Altersverteilung zwei Häufungspunkte bei 15 Jahre und 8 Monaten und 17 Jahre und 8 Monaten aufweist, liegen die mittleren 50 Prozent der Stichprobe zwischen diesen beiden Schnittstellen.

Von den insgesamt 481 befragten TeilnehmerInnen waren 82 (17%) Jugendliche zwischen 14 und 15 Jahre, 154 (33%) zwischen 15 und 16 Jahre, 97 (20.2%) zwischen 16 und 17 Jahre und 148 (20.8%) Probanden 17 bis 18 Jahre alt. Betrachtet man die Verteilung der vier Altersklassen näher, so konnten signifikante Unterschiede vorgefunden werden ($\chi^2 = 32.538$, $df = 3$, $p < .001$).

Um eine entsprechend aussagekräftige Vergleichsbasis hinsichtlich des Alters schaffen zu können, wurden die vier Altersklassen zu zwei Altersgruppen (siehe Tabelle 9 und Abbildung 11) zusammengefasst. Die Gruppe der 14 bis 15.99-Jährigen mit 236 Personen (49, 1%) und die Gruppe der 16 bis 17.99-Jährigen mit 245 Teilnehmern (50.9%) weisen ähnlich hohe Werte auf, wodurch sich beim Vergleich der Altersverteilung keine signifikanten Abweichungen feststellen ließen ($\chi^2 = .168$, $df = 1$, $p = .682$).

Tabelle 9: Verteilung der Altersgruppen

| Altersgruppen | n | % | Gültige % | Kumulierte % |
|-------------------|-----|-------|-----------|--------------|
| 14.00-15.99-Jahre | 236 | 49.1 | 49.1 | 49.1 |
| 16.00-17.99-Jahre | 245 | 50.9 | 50.9 | 100.0 |
| Σ | 481 | 100.0 | 100.0 | |

Überprüfung mittels Chi²-Test: Chi² = .168, df = 1, p = .682

Anmerkungen. n...absolute Werte, %...Prozentwerte, Σ ...Summe über beide Altersgruppen

Bezieht man das Geschlecht mit ein, so erreichen Mädchen ein durchschnittliches Alter von 16 Jahren und 4 Monaten während Jungen im Mittel 15 Jahre und 8 Monate alt waren. Dadurch ergibt sich kein signifikanter Unterschied zwischen den beiden Geschlechtern hinsichtlich ihres Alters (Mann-Whitney Test: Z = -.666, p = .506).

Aufgrund der signifikanten Verteilung zugunsten des weiblichen Geschlechts, umfasst die erste Gruppe der 14 bis 15.99-Jährigen 148 (62.7%) Mädchen und 88 (37.3%) Jungen, und die zweite Gruppe der 16 bis 17.99-Jährigen 162 (66.1%) weibliche und 83 (33.9%) männliche Teilnehmer. Zwischen den beiden Altersgruppen zeigen sich somit keine signifikanten Verteilungseffekte in Abhängigkeit vom Geschlecht (Chi² = .610, df = 1, p = .435).

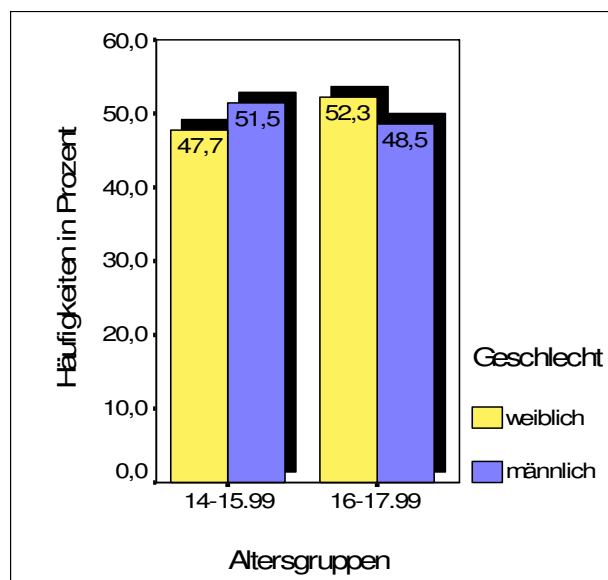


Abbildung 11: Altersgruppe unter Berücksichtigung des Geschlechts

8.3. Beschreibung der Schulen

Um die unterschiedlichen Schultypen (AHS und BHS) hinsichtlich der verfassten Fragestellungen miteinander in Verhältnis setzen zu können, wurden als Vergleichsbasis die gebildeten Altersgruppen herangezogen und folglich passende Schulstufen ausgewählt. Es lässt sich dadurch ein Fokus auf die neunte und elfte Schulstufe erkennen, weshalb die nachfolgenden Beschreibungen sich auf den ausgewählten Altersbereich, die erwähnten Schulstufen und Schultypen beziehen.

Bezüglich der Verteilung des Schultyps besuchten von den insgesamt 481 SchülerInnen 400 (83.2%) eine allgemeinbildende höhere Schule (AHS) und 81 (16.8%) eine berufsbildende höhere Schule (BHS). Die Teilnahme von Jugendlichen aus AHS mit 83.2% war daher eindeutig sehr viel höher als von BHS (16.8%). Dies lässt auf einen sehr signifikanten Verteilungseffekt schließen ($\text{Chi}^2 = 211.561$, $\text{df} = 1$, $p < .001$).

Der Anteil der Jugendlichen bezogen auf Schultyp, Geschlecht und Schulstufen wird in Tabelle 10 näher beschrieben. Insgesamt konnten 244 (61.0%) weibliche beziehungsweise 157 (39.0%) männliche Personen der AHS und 66 (81.5%) weibliche beziehungsweise 14 (18.5%) männliche Personen der BHS zur vorliegenden Untersuchung herangezogen werden, wobei die Verteilung von Geschlecht und Schultyp ($\text{Chi}^2 = 12.333$, $\text{df} = 1$, $p < .001$) auf signifikante Unterschiede hindeutet. Die geringe Anzahl männlicher Teilnehmer insbesondere aus BHS, kann einerseits durch die erhöhte Teilnahme von berufsbildenden höheren Schulen (HLW/FW, BHAK/BHASCH) mit Ausbildungsschwerpunkt auf klassisch weiblich-dominierenden Berufssparten, erklärt werden, die folglich auch einen höheren Anteil an weiblichen Schulabgängerinnen aufweisen und andererseits auch durch die Absage einiger Klassen an der Befragung.

Tabelle 10: Verteilung der Schultypen und -stufen unter Berücksichtigung des Geschlechts

| Schulstufen | Geschlecht | | | | Σ insgesamt | |
|------------------------------|------------|------|-----|------|-------------|-----|
| | ♀ | | ♂ | | | |
| | n | % | n | % | n | % |
| 9.Schulstufe AHS | 133 | 42.9 | 91 | 53.2 | 224 | 100 |
| 11.Schulstufe AHS | 111 | 35.8 | 66 | 38.6 | 177 | 100 |
| Σ _{Schulstufen} AHS | 244 | | 157 | | 401 | 100 |
| 9.Schulstufe BHS | 28 | 9.0 | 5 | 2.9 | 33 | 100 |
| 11.Schulstufe BHS | 38 | 12.3 | 9 | 5.3 | 47 | 100 |
| Σ _{Schulstufen} BHS | 66 | | 14 | | 80 | 100 |
| Σ insgesamt | 310 | 100 | 171 | 100 | 481 | 100 |

Überprüfung mittels Chi²-Test: Chi² = 12.333, df = 1, p < .001

Anmerkungen. n...absolute Werte, %...Prozentwerte, Σ insgesamt...Summe über Schulstufen/Geschlecht

Aus Tabelle 11 ist die Verteilung der Jugendlichen hinsichtlich Altersgruppen und Schultyp zu entnehmen. Auf eine genauere Beschreibung von Altersgruppen und Schulstufen wird verzichtet, da die 9.Schulstufe dem Altersbereich der ersten Altersgruppe (14-15.99-Jährigen) und die 11.Schulstufe dem Altersabschnitt der zweiten Altersgruppe (16-17.99-Jährigen) entspricht. Von den insgesamt 481 SchülerInnen besuchten 206 (87.3%) der 14 bis 15.99-Jährigen eine AHS und 30 (12.7%) SchülerInnen derselben Altersgruppe eine BHS. Von den 245 Jugendlichen der zweiten älteren Altersgruppe gehen 194 (79.2%) SchülerInnen in eine AHS und 51 (20.8%) in eine BHS. Dies lässt auf eine signifikante Abweichung einer Gleichverteilung (Chi² = 5.683, df = 1, p = .018) bezogen auf Schultyp und Altersgruppen schließen.

Tabelle 11: Verteilung der Schultypen und -stufen unter Berücksichtigung der Altersgruppen

| Altersgruppen | Schultypen | | | | Σ insgesamt | |
|------------------|------------|------|-----|------|-------------|-----|
| | AHS | | BHS | | | |
| | n | % | N | % | n | % |
| 14-15.99-Jährige | 206 | 51.5 | 30 | 37.0 | 236 | 100 |
| 16-17.99-Jährige | 194 | 48.5 | 51 | 63.0 | 245 | 100 |
| Σ | 400 | 100 | 81 | 100 | 481 | 100 |

Überprüfung mittels Chi²-Test: Chi² = 5.683, df = 1, p = .018

Anmerkungen. n...absolute Werte, %...Prozentwerte, Σ...Summe über Schulstufen/Altersgruppen

8.4. Beschreibung der Muttersprache

Die ausführlichere Betrachtung der Verteilung der UntersuchungsteilnehmerInnen bezogen auf ihre Muttersprache ließ neben „Deutsch“ (423, 87.9%) folgende andere Sprachen (45, 9.4%) erkennen: Albanisch, Bosnisch, Chinesisch, Finnisch, Indisch, Kroatisch, Kurdisch, Polnisch, Rumänisch, Russisch, Serbokroatisch, Slowakisch, Türkisch und Ungarisch.

Eine Schülerin und ein Schüler berichteten von bilingualer Erziehung (Deutsch-Tschechisch und Deutsch-Slowakisch), die ebenfalls der Gruppe „Deutsch als Muttersprache“ zugeordnet wurden.

Wie Tabelle 12 weiters zeigt, konnte von den insgesamt 481 befragten Jugendlichen bei 13 (2.7%) keine Angaben bezüglich dieses Kriteriums festgestellt werden.

Hinsichtlich der Verteilung des Kriteriums Muttersprache „Deutsch“ versus „Nicht-Deutsch“ ließen sich signifikante Abweichungen ($\chi^2 = 305.308$, $df = 1$, $p < .01$) zugunsten der Befragten mit „deutscher Muttersprache“ ausmachen.

Tabelle 12: Verteilung der Muttersprache

| Muttersprache | n | % | Gültige % | Kumulierte % |
|---|-----|-------|-----------|--------------|
| Deutsch | 423 | 87.9 | 87.9 | 2.7 |
| Nicht-Deutsch | 45 | 9.4 | 9.4 | 90.6 |
| keine Angaben | 13 | 2.7 | 2.7 | 100.0 |
| Σ | 481 | 100.0 | 100.0 | 100.0 |
| Überprüfung mittels χ^2 -Test: $\chi^2 = 305.308$, $df = 1$, $p < .01$ | | | | |

Anmerkungen. n...absolute Werte, %...Prozentwerte, Σ ...Summe über die zwei Sprachgruppen

Betrachtet man die Verteilung von Jugendlichen mit „deutscher und nicht-deutscher Muttersprache“ im Zusammenhang mit dem Geschlecht, so sprechen 268 (87.9%) Mädchen und 155 (95.1%) Jungen „Deutsch“, wohingegen 37 (12.1%) Teilnehmerinnen und 8 (4.9%) Teilnehmer eine andere Muttersprache sprechen. Dadurch lässt sich ein signifikanter Effekt im Kriterium Muttersprache zugunsten des weiblichen Geschlechts feststellen ($\chi^2 = 6.377$, $df = 1$, $p = .012$).

Der Anteil von SchülerInnen mit „deutscher und nicht-deutscher Muttersprache“ in Verbindung mit dem Alter lässt keine signifikanten Abweichungseffekte erkennen ($\chi^2 = .122$, $df = 1$, $p = .726$), denn in der Altersgruppe der 14-15.99-Jährigen sprechen 209 (90.9%) „Deutsch als Muttersprache“ und 21 (9.1%) eine andere „nicht-deutsche Muttersprache“, während in der Altersgruppe der 16-17.99-Jährigen 214 (89.9%) Jugendliche „Deutsch“ und 24 (10.1%) Jugendliche eine andere Muttersprache haben.

Die Verteilung von SchülerInnen hinsichtlich ihrer Muttersprache und Schultypenwahl, wie Tabelle 13 veranschaulicht wird, zeigt, dass 358 (89.5%) Jugendliche mit „deutscher Muttersprache“ und 33 (8.3%) mit „nicht-deutscher Muttersprache“ eine AHS besuchen, wohingegen in eine BHS 65 (80.2%) Befragte „Deutsch“ als Muttersprache und 12 (14.8%) eine andere Muttersprache anführen. Dies entspricht einer tendenziell signifikanten Abweichung von einer Gleichverteilung ($\chi^2 = 3.788$, $df = 1$, $p = .052$) bezogen auf die Kriterien Muttersprache und Schultyp.

Tabelle 13: Verteilung der Muttersprache hinsichtlich des Schultyps

| Muttersprache | Schultyp | | | | Σ insgesamt | |
|--|----------|------|-----|------|--------------------|-----|
| | AHS | | BHS | | | |
| | n | % | n | % | n | % |
| Deutsch | 358 | 91.6 | 65 | 84.4 | 423 | 100 |
| Nicht-Deutsch | 33 | 8.4 | 12 | 15.6 | 45 | 100 |
| Σ | 391 | 100 | 77 | 100 | 468 | 100 |
| Überprüfung mittels χ^2 -Test: $\chi^2 = 3.788$, $df = 1$, $p = .052$ | | | | | | |

Anmerkungen. n...absolute Werte, %...Prozentwerte, Σ ...Summe über die zwei Sprachengruppen/Schultypen

8.5. Beschreibung der schulischen Leistungen

Schulnoten werden gemäß Rollett (1994, zitiert nach Felinger, 1997) als rangskalierte Daten betrachtet. Somit wird als Maß der Mitte der Median herangezogen und zusätzlich der Mittlere Rang angegeben. Bei Variablen mit wenigen Kategorien empfiehlt Bühl (2008, S. 320) statt der Berechnung des Medians den „gruppierten Median“, weshalb dieser zusätzlich angeführt wird.

Erhoben wurden die Noten der Fächer „Deutsch“, „Mathematik“, „Englisch“, „Rechnungswesen“, „Bewegung und Sport“, „Bildnerische Erziehung“, „Biologie und Umweltkunde“ und „Musikerziehung“. Ein Durchschnittswert wurde einerseits getrennt für die ersten vier (Hauptgegenstände) und letzten vier Fächer (Nebenfächer), wie auch für alle Fächer zusammen (Gesamtmittelwert) berechnet. Der Gesamtmittelwert schließt all jene Jugendliche mit ein, die mindestens fünf Noten dieser acht Fächer angaben. Für 435 SchülerInnen ergibt sich somit ein Median bezüglich der Hauptgegenstände von 2.67, in den Nebenfächern ließ sich ein Notenmittel von 1.25 feststellen, was einem Gesamtnotendurchschnitt von 1.83 entspricht. Dieser gute Gesamtnotendurchschnitt lässt sich erklären durch, erstens der sehr geringen Angabe schlechter beziehungsweise negativer Noten („Genügend“ und „Nicht Genügend“) und zweitens in der absichtlichen Angabe falscher, aber sozial erwünschter Antworten, demnach besserer Zeugnisnoten.

Wendet man sich dem berechneten Gesamtnotendurchschnitt (siehe Tabelle 14) in Verbindung mit dem Geschlecht zu, so berichtet die Befundlage von einem signifikanten Unterschied. Mädchen weisen mit einem (gruppierten) Median von 1.79 einen signifikant besseren Notendurchschnitt ($Z = -4.555$, $p < .001$) auf als die Jungen mit einem Median von 2.14. Überdies konnte in Hinblick auf den errechneten Gesamtnotendurchschnitt und die beiden Altersgruppen ein höchst signifikanter Unterschied ($Z = -4.904$, $p < .001$) dahingehend ausgemacht werden, dass die jüngeren SchülerInnen zwischen vierzehn und sechzehn Jahren einen deutlich besseren Notendurchschnitt als die älteren Jugendlichen der zweiten Altersgruppe aufweisen.

Tabelle 14: Gruppenvergleiche des Gesamtnotenmittels bezüglich des Geschlechts/der Altersgruppen

| Geschlecht/Alter | n | Md | Gruppierte Md | Mittlerer Rang |
|---|-----|------|---------------|----------------|
| ♀ | 276 | 1.80 | 1.80 | 195.98 |
| ♂ | 156 | 2.17 | 2.13 | 252.81 |
| $\Sigma_{\text{Geschlecht}}$ | 432 | 1.83 | 1.89 | |
| Überprüfung auf Unterschiede mittels Mann-Whitney U-Test: $Z = -4.555$, $p < .001$ | | | | |
| 14-15.99-Jährigen | 232 | 1.67 | 1.75 | 189.22 |
| 16-17.99-Jährigen | 200 | 2.00 | 2.08 | 248.15 |
| $\Sigma_{\text{Altersgruppen}}$ | 432 | 1.83 | 1.89 | |
| Überprüfung auf Unterschiede mittels Mann-Whitney U-Test: $Z = -4.904$, $p < .001$ | | | | |

Anmerkungen. ♀...weiblich, ♂...männlich, n...absolute Werte, Md...Median, Σ ...Summe über(s) Geschlecht/Altersgruppen

Bezogen auf Schultyp und Gesamtnotenmittel veranschaulicht die nachfolgende Tabelle 15 keine signifikanten Unterschiede ($Z = -.592$, $p = .554$). Der Notendurchschnitt von 1.83 in der BHS ist nur geringfügig besser als jener mit 1.90 in der AHS, was in der geringen TeilnehmerInnenzahl der BHS begründet sein kann.

Tabelle 15: Gruppenvergleiche des Gesamtnotenmittels bezüglich des Schultyps

| Schultyp | n | Md | Gruppierte Md | Mittlerer Rang |
|--|-----|------|---------------|----------------|
| BHS | 48 | 1.83 | 1.83 | 206.46 |
| AHS | 384 | 1.83 | 1.90 | 217.76 |
| Σ | 432 | 1.83 | 1.89 | |
| Überprüfung auf Unterschiede mittels Mann-Whitney U-Test: $Z = -.592$, $p = .554$ | | | | |

Anmerkungen. ♀...weiblich, ♂...männlich, n...absolute Werte, Md...Median, Σ ...Summe über die beiden Schultypen

Wird der Gesamtnotendurchschnitt in Abhängigkeit von der Muttersprache (siehe Tabelle 16) verglichen, so können keine signifikanten Unterschiede ($Z = -1.321$, $p = .186$) gezeigt werden. Schlussfolgernd weisen somit SchülerInnen mit „deutscher und nicht-deutscher Muttersprache“ ähnliche schulische Leistungen auf.

Tabelle 16: Gruppenvergleiche des Gesamtnotenmittels bezüglich der Muttersprache

| Schultyp | n | Md | Gruppierte Md | Mittlerer Rang |
|---|-----|------|---------------|----------------|
| Deutsch | 383 | 1.83 | 1.87 | 208.07 |
| Nicht-Deutsch | 37 | 2.00 | 2.00 | 235.62 |
| Σ | 420 | 1.83 | 1.88 | |
| Überprüfung auf Unterschiede mittels Mann-Whitney U-Test: $Z = -1.321$, $p = .186$ | | | | |

Anmerkungen. ♀...weiblich, ♂...männlich, n...absolute Werte, Md...Median, Σ ...Summe über die beiden Sprachgruppen

Die detaillierten Darstellungen der errechneten Unterschiede der schulischen Leistungen in den einzelnen Fächern in Abhängigkeit von Geschlecht, Alter, Schultyp und Muttersprache können den Tabellen Anhang A 1-4 entnommen werden.

9. Skalenbildung

In diesem Kapitel wird die Skalenbildung des adaptierten Verfahrens „Deferment of Gratification“ (Pamegger et al., 2008) und der „DG-Vignetten“ (Pamegger et al., 2008) näher beschrieben.

9.1. „Deferment of Gratification“

Die zwölf Items (siehe Tabelle 17) wurden inhaltlich augenscheinlich vier Skalen zugeordnet:

Tabelle 17: Summenbildung der vier Variablengruppen des Verfahrens "Deferment of Gratification"

| Skalen von „Deferment of Gratification“ | Summenbildung folgender Items |
|---|-------------------------------|
| „Delay“ (Belohnungsaufschub) | Dk6, Dk11 |
| „Planung“ | Pk2, Pk5, Pk8, Pk12 |
| „Sparsamkeit (Planung)“ | SPk1, SPk3 |
| „Impulsivität“ | Ik4, Ik7, Ik9, Ik10 |

Anmerkungen. D...Delay, P...Planung, SP...Sparsamkeit (Planung), I...Impulsivität; k...kategorial; Ziffern 1-12...Itemnummer;

Die erste Skala „**Delay**“ setzt sich aus den beiden Items „Eine kleine Belohnung gleich zu bekommen, ist besser, als auf eine große Belohnung warten zu müssen“ (Dk6) und „Es macht mir meistens nichts aus, wenn ich auf etwas warten muss“ (Dk11) zusammen, wobei das erste Item (Dk6) umgepolt wurde, um einer einheitlichen Richtung der Auswertung zu entsprechen.

Die zweite Skala „**Planung**“ besteht aus diesen vier Items: „Wenn ich etwas planen und erwarten muss, freut es mich umso mehr“ (Pk2), „Ich bin ständig ‚pleite‘, da ich Ausgaben nicht wirklich plane“ (Pk5), „Meistens lohnt es sich, vor Entscheidungen abzuwarten und nachzudenken“ (Pk8) und „Ich kann gut Dinge im Voraus planen“ (Pk12). In dieser Variablengruppe wurde das Item Pk5 umgepolt.

Zur dritten Skala „**Sparsamkeit (Planung)**“ gehören die zwei Aussagen „Ich kann Geld sparen, anstatt es bei erster Gelegenheit auszugeben“ (SPk1), „Ich spare mein Taschengeld, Geldgeschenke lieber (SPk3).“

Die vierte Skala „**Impulsivität**“ erfasst die Items „Ich neige dazu, oft mehr zu kaufen, als ich vorhatte“ (Ik4), „Manchmal schade ich mir selbst, weil ich zu impulsiv bin“ (Ik7), „Ich gebe Geld gerne aus, sobald ich es erhalte“ (Ik9) und „Ich kann mich nur schwer beherrschen, wenn mich jemand sehr verärgert“ (Ik10).

In einem ersten Schritt wurden die vier Antwortmöglichkeiten auf zwei Ausprägungen reduziert. Hierbei wurden die Antworten „nein“ und „eher nein“ der Kategorie „Ablehnung“ (1) zugeordnet. Die Bezeichnungen „ja“ und „eher ja“ wurden zu der Kategorie „Zustimmung“ (2) zusammengefasst. Die nunmehr bipolaren Items wurden in den nachfolgend beschriebenen Gruppen addiert. Die daraus errechneten Summenwerte wurden für jede der vier Skalen in drei Ausprägungen zusammengefasst (Kriterium „vorhanden“/„unentschieden“/„nicht vorhanden“), welche in den Tabellen 18-21 veranschaulicht werden. Die Itempolung wurde für diese Untersuchung dahingehend definiert, dass hohe Werte in den unterschiedlichen Skalenausprägungen eine hohe Fähigkeit im „Delay of Gratification“ und folglich hohe Selbstkontrolle bedeuten.

Tabelle 18: Summenwerte der Skala "Delay"

| Addition der Items: | Σ | Ausprägung der Dimension „Delay“ | |
|---------------------|-----------|----------------------------------|-----------------------------|
| | Dk6, Dk11 | 4 | „Delay“ vorhanden |
| 3 | | „Delay“ unentschieden | „Kriterium“ unentschieden |
| 2 | | „Delay“ nicht vorhanden | „Kriterium“ nicht vorhanden |

Anmerkungen. D...Delay; k...kategorial; 6 & 11...Itemnummer; Σ ...Summe minimaler bis maximaler Ausprägung der Items;

Wie in Tabelle 19 veranschaulicht, bedeutet ein Punktwert von „zwei“ minimale Ausprägung der Dimension „Delay“, also Kriterium „Delay nicht vorhanden“, während hingegen ein maximaler Punktwert von „vier“ „Delay vorhanden“ bedeutet. Ein Punktwert von drei wird als unentschieden gedeutet.

Tabelle 19: Summenwerte der Skala "Planung"

| Addition der Items: | Σ | Ausprägung der Dimension „Planung“ | |
|---------------------|------------------------|---------------------------------------|-----------------------------|
| | Pk2, Pk5, Pk8, Pk12 | 8 | „Planung“ maximal |
| 7 | | „Planung“ überwiegend vorhanden | |
| 6 | | „Planung“ unentschieden | „Kriterium“ unentschieden |
| 5 | | „Planung“ überwiegend nicht vorhanden | „Kriterium“ nicht vorhanden |
| 4 | | „Planung“ minimal | |

Anmerkungen. P...Planung; k...kategorial; 2,5,8 & 12...Itemnummer; Σ ...Summe minimaler bis maximaler Ausprägung der Items;

Aufgrund der bipolaren Variablen ist in der Skala „Planung“ (vergleiche Tabelle 20) ein Summenwert von „vier“ bis „acht“ und in der Skala „Sparsamkeit (Planung)“ ein Summenwert von „zwei“ bis „vier“ möglich.

Tabelle 20: Summenwerte der Skala "Sparsamkeit (Planung)"

| Addition der Items: | Σ | Ausprägung der Dimension „Sparsamkeit (Planung)“ | |
|---------------------|------------|--|-----------------------------|
| | SPk1, SPk3 | 4 | „Sparsamkeit“ vorhanden |
| 3 | | „Sparsamkeit“ unentschieden | „Kriterium“ unentschieden |
| 2 | | „Sparsamkeit“ nicht vorhanden | „Kriterium“ nicht vorhanden |

Anmerkungen. SP...Sparsamkeit (Planung); k...kategorial; 1 & 3...Itemnummer; Σ ...Summe minimaler bis maximaler Ausprägung der Items;

In Tabelle 21 wird ersichtlich, dass die Befragten hinsichtlich der Skala „Impulsivität“ bei einem Summenwert von vier minimale und bei acht maximale Ausprägung der Impulsivität vorweisen. Zusätzlich wird differenziert in „Impulsivität überwiegend gering“ (5), „unentschieden“ (6) und „überwiegend hoch“ (7).

Tabelle 21: Summenwerte der Skala "Impulsivität"

| Addition der Items: | Σ | Ausprägung der Dimension „Impulsivität“ | |
|---------------------|---------------------|---|-----------------------------|
| | Ik4, Ik7, Ik9, Ik10 | 8 | „Impulsivität“ maximal |
| 7 | | „Impulsivität“ überwiegend hoch | |
| 6 | | „Impulsivität“ unentschieden | „Kriterium“ unentschieden |
| 5 | | „Impulsivität“ überwiegend gering | „Kriterium“ nicht vorhanden |
| 4 | | „Impulsivität“ minimal | |

Anmerkungen. I...Impulsivität; k...kategorial; 4,7,9 & 10...Itemnummer; Σ ...Summe minimaler bis maximaler Ausprägung der Items;

Für die vier Skalen des adaptierten Verfahrens „Deferment of Gratification“ (Pamegger et al., 2008) werden durch Summenbildung der jeweils zugehörigen Items folgende Kennwerte berechnet, wie die nachfolgende Tabelle 22 übersichtlich zeigt.

Tabelle 22: Kennwerte der vier Skalen des Fragebogens "Deferment of Gratification"

| Variablengruppen | Kriterium vorhanden | Kriterium unentschieden | Kriterium nicht vorhanden |
|----------------------------|---------------------|-------------------------|---------------------------|
| Delay (Belohnungsaufschub) | 4 | 3 | 2 |
| Planung | 8 - 7 | 6 | 5 - 4 |
| Impulsivität | 8 - 7 | 6 | 5 - 4 |
| Planung (Sparsamkeit) | 4 | 3 | 2 |

Um die befragten Jugendlichen hinsichtlich ihres Belohnungsaufschubs vergleichen zu können, wurde ein Gesamtwert (Delay-Index) aus den vier Skalen, wie Tabelle 23 zeigt, erstellt. Dieser berechnet sich aus der Summe der Skala „Delay“, „Planung“ und „Sparsamkeit (Planung)“, wobei die erste Zahl mit zwei multipliziert wurde. Anschließend wurde vom gebildeten Summenwert die Variable „Impulsivität“ abgezogen. Dieser Schritt begründet sich in der Literatur (Funder et al., 1983; Tangney et al., 2004), wo die Persönlichkeitseigenschaft „Impulsivität“ tendenziell als Gegensatz zum „DG“ (reflexiv-nachdenkend) beschrieben wird. Nachfolgend wurde der Delay-Index in drei Gruppen eingeteilt, infolgedessen ein hoher Delay-Index einem Punktwert zwischen „dreizehn“ bis „sechzehn“ entspricht und „Aufschub möglich“ bedeutet. Ein mittlerer Wert liegt zwischen „acht“ und „zwölf“ Punkten und wird der Gruppe „Unentschieden“ zugeordnet.

Ein Summenwert zwischen „drei“ und „sieben“ Punkten entspricht einem niedrigen Delay-Index und meint „Keine Aufschubmöglichkeit“.

Tabelle 23: Kennwerte und Gruppen des "Delay-Index" des Verfahrens "Deferment of Gratification"

| Delay-Index | | Punktwert | | Gruppen |
|-------------|-----------------------------------|-----------|-----|-----------------------------|
| | | Min | Max | |
| D ++ | hoher Delay-Index (Punktwert) | 13 | 16 | „Aufschub möglich“ |
| D +- | mittlerer Delay-Index (Punktwert) | 8 | 12 | „Unentschieden“ |
| D -- | niedriger Delay-Index (Punktwert) | 3 | 7 | „Keine Aufschubmöglichkeit“ |

Anmerkungen. D...Delay-Index

9.2. „Delay of Gratification-Vignetten“

Wie im Kapitel 5.2.1.2. (S. 63) beschrieben, wurde das Aufschubverhalten von Jugendlichen mittels zweier fiktiver Fallbeispiele „Kaufverhalten“ und „Planverhalten“ erhoben. Jeweils fünf Items aus beiden Problemdarstellungen wurden inhaltlich der Skala „Kein Aufschub möglich“ sowie der Skala „Aufschub möglich“ zugeordnet.

In einem weiteren Schritt wurden die fünf Antwortmöglichkeiten für jedes Item auf drei Ausprägungen reduziert. Dazu wurden die Antwortmöglichkeiten (1) und (2) der Kategorie „Zustimmung“ zugeordnet. Die Bezeichnungen (4) und (5) wurden zu der Kategorie „Ablehnung“ zusammengefasst. Jene Items mit der Kodierung (3) werden als Kategorie „Unentschieden“ angeführt. Die nunmehr dreistufigen Items wurden sowohl für die Skala „Kein Aufschub möglich“ als auch für die Skala „Aufschub möglich“ getrennt für die Gruppen „Kaufverhalten“ und „Planverhalten“ addiert. Die Summenwerte für jede der Skalen wurden in jeweils drei Gruppen („Zustimmung“ / „Unentschieden“ / „Ablehnung“) zusammengefasst, welche in den Tabellen 24-25 veranschaulicht werden.

Tabelle 24: Skalen und Variablengruppen der "DG-Vignetten"

| Skalen und Variablengruppen der „DG-Vignetten“ | |
|---|--|
| Skala „Kein Aufschub möglich“ | |
| Agnes (Kaufverhalten) vertritt die Strategie, dassschnelles Handeln zielführender ist. ...Entscheidungen sofort zu treffen sind. ...Spontankäufe lohnender sind. ...finanzielle Belange nebensächlich sind. ...Verzögerungen jeglicher Art unnötig sind.“ | Summenbildung von Strategie Agnes 1-5 |
| Sophie (Planverhalten) vertritt die Strategie, dassSpaß und Vergnügen an erster Stelle stehen. ...Pläne eher hinderlich sind. ...spontanes Handeln rascher zu Ergebnissen führt. ...es unnötig ist, in Geldangelegenheiten einen Überblick zu bewahren. ...wichtige Erledigungen auch vertagt werden können. | Summenbildung von Strategie Sophie 1-5 |
| Skala „Aufschub möglich“ | |
| Nina (Kaufverhalten) vertritt die Strategie, dassVorhaben sorgfältiger zu planen sind. ...Spontankäufe eher zu vermeiden sind. ...Entscheidungen nicht aus dem Augenblick heraus getroffen werden sollten. ...finanzielle Mehrausgaben negative Folgen haben können. ...eine abwartende Haltung sich oft lohnt.“ | Summenbildung von Strategie Nina 1-5 |
| Paul (Planverhalten) vertritt die Strategie, dasses notwendig ist, ein Unternehmen zu planen und vorzubereiten. ...ein überlegtes Vorgehen hilfreich ist. ...in Geldangelegenheiten ein Überblick zu bewahren ist. ...wichtige Erledigungen nicht vertagt werden sollten. ...Spaß und Vergnügen auch zweitrangig sein können.“ | Summenbildung von Strategie Paul 1-5 |

Anmerkungen. Ziffern 1-5...Itemnummer der jeweiligen Strategien der vier fiktiv beschriebenen Personen;

Tabelle 25: Summenwerte der beiden Skalen "Kein Aufschub möglich/Aufschub möglich" der "DG-Vignetten"

| Gruppenvariablen (Skalen) | Zustimmung | Unentschieden | Ablehnung |
|--------------------------------|------------|---------------|-----------|
| Agnes (Kein Aufschub möglich) | 25-21 | 19-11 | 9-5 |
| Sophie (Kein Aufschub möglich) | 25-21 | 19-11 | 9-5 |
| Nina (Aufschub möglich) | 25-21 | 19-11 | 9-5 |
| Paul (Aufschub möglich) | 25-21 | 19-11 | 9-5 |

Für die Summenwerte der vier Gruppenvariablen (siehe Tabelle 26) der „DG-Vignetten“ werden somit zwei Skalen („Aufschub möglich“/„Kein Aufschub möglich“) mit den Gruppen („Zustimmung“/„Unentschieden“/„Ablehnung“) berechnet, wobei ein hoher Summenscore der Gruppenvariablen „Agnes“ und „Sophie“ Ablehnung von hohem „Delay of Gratification“ bedeutet. Analog dazu bedeutet ein hoher Wert in den Gruppenvariablen „Nina“ und „Paul“ Zustimmung zu hohem Aufschubverhalten.

Tabelle 26: Kategorisierung und Interpretation der "DG-Vignetten"

| Agnes & Sophie („Kein Aufschub möglich“) | | |
|--|--|--|
| Summenwert | Interpretation der Summenwerte | |
| 25 – 21 | Delay: negativ (kein Aufschubverhalten möglich) | Ablehnung von hohem „DG“ (folglich Ablehnung von hoher Selbstkontrolle) |
| 20 – 11 | Delay: unentschieden | „DG“ Unentschieden |
| 9 - 5 | Delay: positiv (Aufschubverhalten möglich) | Zustimmung zu hohem „DG“ (folglich Zustimmung zu hoher Selbstkontrolle) |
| Nina & Paul („Aufschub möglich“) | | |
| 25 – 21 | Delay: positiv (Aufschubverhalten möglich) | Zustimmung zu hohem „DG“ (folglich Zustimmung zu hoher Selbstkontrolle) |
| 20 – 11 | Delay: unentschieden | „DG“ Unentschieden |
| 9 - 5 | Delay: negativ (kein Aufschubverhalten möglich) | Ablehnung von hohem „DG“ (folglich Ablehnung von hoher Selbstkontrolle) |

Anmerkungen. „DG“...„Delay of Gratification“ (Belohnungsaufschub); Ziffern 5-25...berechnete Summenwerte

10. Ergebnisse zu „Kompetenz- und Kontrollüberzeugungen“

10.1. Deskriptive Beschreibung

Die Berechnungen zum Fragebogen der Kompetenz- und Kontrollüberzeugung wurden nach den im Manual vorgegebenen Richtlinien von Krampen (1991) durchgeführt. Fehlende Angaben in den erhobenen Daten konnten durch die vorgefassten Ersatzwerte vom Autor (Krampen, 1991) ergänzt werden, wobei drei Untersuchungspersonen mehr als vier Fragen nicht beantworteten und daher von den statistischen Berechnungen ausgeschlossen werden mussten. Um einen globalen Überblick über das Antwortverhalten der SchülerInnen hinsichtlich ihrer Kompetenz- und Kontrollüberzeugungen zu erlangen, wird in Tabelle Anhang A 5 eine deskriptive Beschreibung auf Itemebene geboten.

10.2. Hypothesenprüfung

In diesem Kapitel sollen Unterschiede in Bezug auf das Geschlecht, Alter, die Schultypen, Muttersprache und schulische Leistungen in Verbindung mit den „Kompetenz- und Kontrollüberzeugungen“ gesetzt werden.

Die Überprüfung der Hypothesen zu Geschlechts- und Altersunterschieden erfolgte mittels einer multivariaten zweifaktoriellen Varianzanalyse. Zur Prüfung von kulturellen und schultypischen Unterschieden wurde jeweils eine multivariate einfaktorielle Varianzanalyse berechnet. Hinsichtlich der schulischen Leistungen (Noten) kam eine (Spearman) Korrelation zur Anwendung.

Nachfolgend können die Ergebnisse bezüglich der genannten Fragestellungen und Verfahren entnommen werden.

10.2.1. *Geschlecht und Alter*

Die Hypothese, ob Unterschiede zwischen den Skalenausprägungen des FKK in Abhängigkeit von Geschlecht und Alter bestehen, wurden anhand einer multivariaten zweifaktoriellen Varianzanalyse berechnet. Zusätzlich kamen parameterfreie Verfahren zur Anwendung (siehe Tabellen Anhang A 6-7). Da die Ergebnisse zwischen den beiden Methoden nicht wesentlich differierten, wird im Folgenden nur die parametrische Befundlage ausführlich dargestellt. Diese Vorgehensweise wurde auch für die nächsten Abschnitte übernommen.

Die Ergebnisse der Varianzanalyse (siehe Tabelle 27) zeigten einen multivariaten, signifikanten Unterschied in Hinblick auf das Geschlecht und die Altersgruppen, jedoch keinen multivariaten signifikanten Effekt in Bezug auf ihre Wechselwirkungen.

Tabelle 27: Multivariate zweifaktorielle Varianzanalyse: Skalenausprägungen des FKK in Abhängigkeit von Geschlecht und Alter

| MULTIVARIATER VERGLEICH: Geschlecht | | | | | |
|--|--------------------------|------|---------------------|-----------|--------|
| | Wert | F | df | Fehler df | p |
| Hotelling-Spur | 0.44 | 5.17 | 4.0 | 471.0 | <.001* |
| MULTIVARIATER VERGLEICH: Altersgruppen | | | | | |
| Hotelling-Spur | 0.32 | 3.80 | 4.0 | 471.0 | .005* |
| MULTIVARIATER VERGLEICH: Wechselwirkung (Geschlecht x Altersgruppen) | | | | | |
| Hotelling-Spur | 0.15 | 1.80 | 4.0 | 471.0 | .127 |
| UNIVARIATER VERGLEICH: Geschlecht | | | | | |
| Skalen | Quadratsumme vom Typ III | df | Mittel der Quadrate | F | p |
| FKK-SK | 422.75 | 1 | 422.75 | 10.54 | <.001* |
| FKK-I | 74.20 | 1 | 74.20 | 3.51 | .061 |
| FKK-P | .11 | 1 | .11 | .00 | .949 |
| FKK-C | 312.61 | 1 | 312.61 | 10.03 | .002* |
| FKK-SKI | 851.19 | 1 | 851.19 | 10.45 | .001* |
| FKK-PC | 300.95 | 1 | 300.95 | 3.63 | .057 |
| FKK-SKI-PC | 2164.41 | 1 | 2164.41 | 9.97 | .002* |
| UNIVARIATER VERGLEICH: Altersgruppen | | | | | |
| FKK-SK | 213.04 | 1 | 213.04 | 5.31 | .022* |
| FKK-I | 41.81 | 1 | 41.81 | 1.98 | .160 |
| FKK-P | 351.29 | 1 | 351.29 | 12.86 | <.001* |
| FKK-C | 41.16 | 1 | 41.16 | 1.32 | .251 |
| FKK-SKI | 443.62 | 1 | 443.62 | 5.44 | .020* |
| FKK-PC | 632.94 | 1 | 632.94 | 7.63 | .006* |
| FKK-SKI-PC | 2136.37 | 1 | 2136.37 | 9.84 | .002* |

| Primärskalen des FKK | | | | | | |
|-------------------------------------|------------|-------|-----------|-------|--------|-------|
| Altersgruppen | Geschlecht | | | | | |
| | ♀ (n=309) | | ♂ (n=169) | | Σ | |
| FKK-SK | M | SD | M | SD | M | SD |
| 14-15.99-Jährigen (n=234) | 29.65 | 6.90 | 32.21 | 5.46 | 30.60* | 6.51 |
| 16-17.99-Jährigen (n=244) | 31.64 | 5.83 | 33.01 | 7.00 | 32.10* | 6.27 |
| Σ | 30.69* | 6.43 | 32.60* | 6.25 | 31.36 | 6.43 |
| FKK-I | M | SD | M | SD | M | SD |
| 14-15.99-Jährigen | 31.48 | 4.62 | 33.39 | 5.02 | 32.19 | 4.85 |
| 16-17.99-Jährigen | 33.19 | 4.31 | 32.93 | 4.59 | 33.10 | 4.40 |
| Σ | 32.38 | 4.53 | 33.17 | 4.81 | 32.65 | 4.64 |
| FKK-P | M | SD | M | SD | M | SD |
| 14-15.99-Jährigen | 28.59 | 5.34 | 28.68 | 5.19 | 28.62* | 5.28 |
| 16-17.99-Jährigen | 26.85 | 5.44 | 26.83 | 4.55 | 26.84* | 5.15 |
| Σ | 27.68 | 5.46 | 27.78 | 4.96 | 27.72 | 5.28 |
| FKK-C | M | SD | M | SD | M | SD |
| 14-15.99-Jährigen | 27.20 | 5.02 | 24.98 | 5.39 | 26.37 | 5.26 |
| 16-17.99-Jährigen | 26.06* | 5.81 | 24.89* | 6.22 | 25.66 | 5.97 |
| Σ | 26.60* | 5.47 | 24.93* | 5.79 | 26.01 | 5.64 |
| Sekundär- und Tertiärskalen des FKK | | | | | | |
| Altersgruppen | Geschlecht | | | | | |
| | ♀ (n=309) | | ♂ (n=169) | | Σ | |
| FKK-SKI | M | SD | M | SD | M | SD |
| 14-15.99-Jährigen (n=234) | 61.13 | 9.02 | 65.60 | 9.25 | 62.79* | 9.34 |
| 16-17.99-Jährigen (n=244) | 64.82 | 8.25 | 65.94 | 10.18 | 65.20* | 8.94 |
| Σ | 63.06* | 8.80 | 65.76* | 9.68 | 64.02 | 9.20 |
| FKK-PC | M | SD | M | SD | M | SD |
| 14-15.99-Jährigen | 55.79 | 8.81 | 53.66 | 9.24 | 55.00* | 9.01 |
| 16-17.99-Jährigen | 52.91 | 9.09 | 51.72 | 9.49 | 52.51* | 9.22 |
| Σ | 54.28 | 9.06 | 52.72 | 9.38 | 53.73 | 9.19 |
| FKK-SKI-PC | M | SD | M | SD | M | SD |
| 14-15.99-Jährigen | 5.34 | 14.32 | 11.94 | 15.63 | 7.79* | 15.13 |
| 16-17.99-Jährigen | 11.91 | 13.83 | 14.22 | 16.12 | 12.69* | 14.65 |
| Σ | 8.79* | 14.43 | 13.05* | 15.86 | 10.29 | 15.07 |

Anmerkungen. FKK-SK...Selbstkonzept eigener Fähigkeiten, FKK-I...Internalität, FKK-P...Soziale Externalität, FKK-C...Fatalistische Externalität, FKK-SKI...Selbstwirksamkeit, FKK-PC...Externalität, FKK-SKI-PC...Internalität versus Externalität, *...kennzeichnet (auf einem Niveau von 0.05) signifikante Werte

Univariat konnten folgende Ergebnisse in den Primärskalen des FKK beobachtet werden: In der Skala „*Selbstkonzept eigener Fähigkeiten*“ (FKK-SK) ergaben sich signifikante Geschlechts- und Altersunterschiede. Die befragten männlichen Teilnehmer wie auch die älteren Teilnehmer (16-17.99-Jährigen) wiesen wesentlich höhere Durchschnittswerte als ihre weiblichen und jüngeren KlassenkollegInnen (14-15.99-Jährigen) auf.

Für die Skala „*Internalität*“ konnten tendenziell signifikante Geschlechtsunterschiede aufgefunden werden, wobei die Mädchen niedrigere Werte als ihre männlichen Mitschüler erzielten. Bezogen auf das Alter konnten keine signifikanten Unterschiede beobachtet werden.

In der Skala „*Soziale Externalität*“ (FKK-P) ließen sich keine signifikanten Geschlechts- jedoch Altersunterschiede erkennen. Die jüngere Altersgruppe wies sichtbar höhere Mittelwerte als die Altersgruppe der 16-17.99-Jährigen auf.

Die Skala „*Fatalistische Externalität*“ (FKK-C) zeigte signifikante Unterschiede im Geschlecht auf, weshalb höhere Mittelwerte bei den weiblichen Jugendlichen vorzufinden waren. Bezüglich des Alters konnten keine signifikanten Unterschiede aufgefunden werden.

Unterschiede wurden auch in den Sekundärskalen und der Tertiärskala des Fragebogens zu Kompetenz- und Kontrollüberzeugungen deutlich.

In der Sekundärskala „*Selbstwirksamkeit*“ (FKK-SKI) konnten signifikante Geschlechts- und Altersunterschiede beobachtet werden. Die männlichen Untersuchungsteilnehmer wie auch die älteren SchülerInnen konnten höhere Durchschnittswerte vorzeigen.

Ähnliche Befunde ließen sich in der Sekundärskala „*Externalität*“ (FKK-PC) beobachten. Hier wurden tendenziell signifikante Geschlechtsunterschiede und signifikante Altersunterschiede festgestellt. Die männlichen Untersuchungsteilnehmer erlangten höhere Werte als die weiblichen Schülerinnen. Gegenätzlich zur Skala „*Selbstwirksamkeit*“ wies die jüngere Altersgruppe der Vierzehn- bis Sechzehnjährigen höhere Durchschnittswerte auf.

In der Tertiärskala „*Internalität versus Externalität*“ (FKK-SKI-PC) konnten signifikante Geschlechts- als auch Altersunterschiede nachgewiesen werden, wobei die männlichen Teilnehmer, aber auch die älteren Teilnehmer im Mittel höhere Werte erreichten.

Zusammenfassend veranschaulichen Abbildungen 12-13 die signifikanten Geschlechts- und Altersunterschiede (gekennzeichnet durch *) der befragten Jugendlichen in den jeweiligen Skalen des Fragebogens der Kompetenz- und Kontrollüberzeugungen.

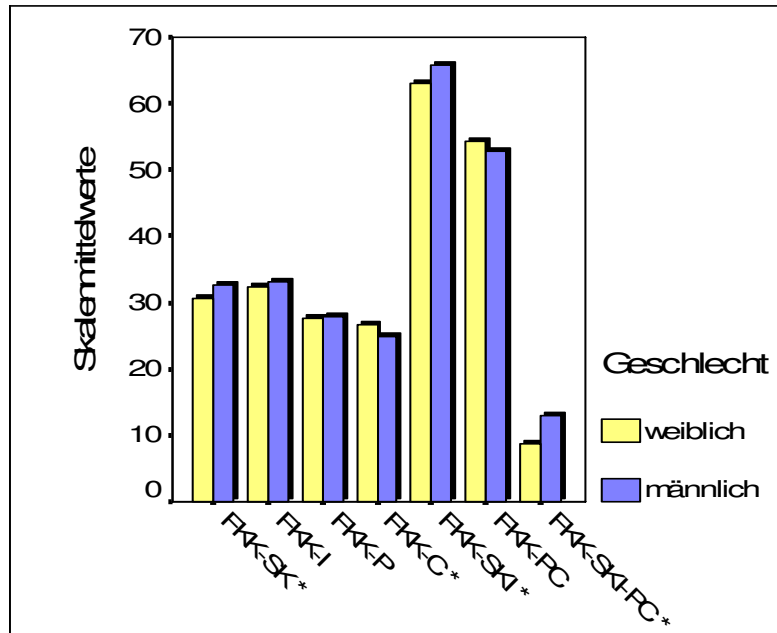


Abbildung 12: Geschlechtsunterschiede im FKK

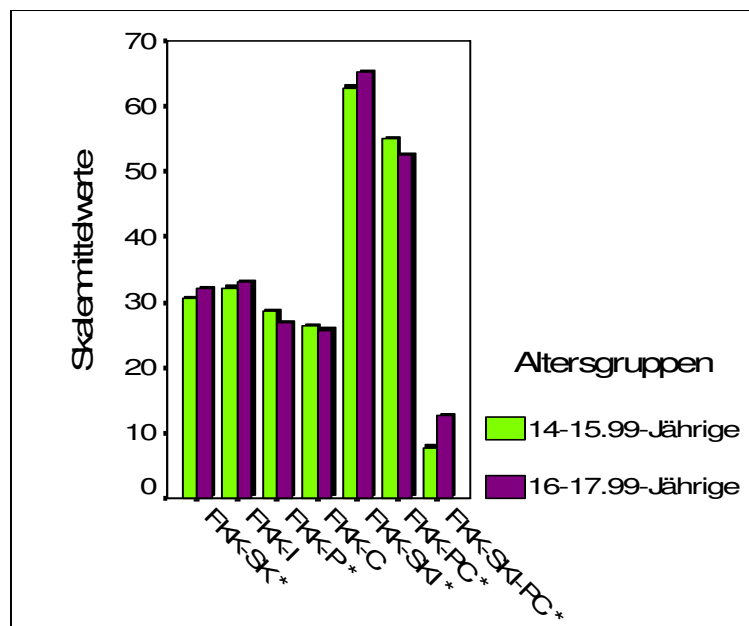


Abbildung 13: Altersunterschiede im FKK

10.2.2. Muttersprache

Zur Beantwortung der Frage, ob Unterschiede zwischen den Skalenausprägungen des FKK in Abhängigkeit von der Muttersprache bestehen, wurde eine multivariate einfaktorielle Varianzanalyse durchgeführt. Ähnliche Ergebnisse in Hinblick auf mögliche signifikante Unterschiede zeigten sich bei der Anwendung parameterfreier Verfahren (siehe Tabelle Anhang A 9).

Wie in Tabelle 28 veranschaulicht, ergab sich ein multivariater, signifikanter Unterschied bezogen auf die Skalenausprägungen des FKK in Abhängigkeit von der Muttersprache. Univariat signifikante Unterschiede waren in der Primärskala „Selbstkonzept eigener Fähigkeiten“ (FKK-SK) und der Sekundärskala „Selbstwirksamkeit“ (FKK-SKI) festzustellen. Die befragten SchülerInnen mit „deutscher Muttersprache“ wiesen im Gegensatz zu den KlassenkollegInnen mit „nicht-deutscher Muttersprache“ wesentlich höhere Mittelwerte in diesen beiden Bereichen auf. In den verbleibenden Primär-, Sekundär- und Tertiärskalen konnten keine weiteren signifikanten Unterschiede in Hinblick auf die Muttersprache beobachtet werden.

Tabelle 28: Multivariate einfaktorielle Varianzanalyse des FKK bezogen auf die Muttersprache

| MULTIVARIATER VERGLEICH: Muttersprache | | | | | |
|--|--------------------------|------|---------------------------------|-----------|--------|
| | Wert | F | df | Fehler df | p |
| Hotelling-Spur | 0.49 | 5.61 | 4.0 | 460.0 | <.001* |
| UNIVARIATER VERGLEICH: Muttersprache | | | | | |
| Skalen | Quadratsumme vom Typ III | df | Mittel der Quadrate | F | p |
| FKK-SK | 522.12 | 1 | 522.12 | 13.00 | <.001* |
| FKK-I | .20 | 1 | .20 | .01 | .92 |
| FKK-P | 45.83 | 1 | 45.83 | 1.67 | .19 |
| FKK-C | 34.21 | 1 | 34.21 | 1.09 | .29 |
| FKK-SKI | 501.52 | 1 | 501.52 | 5.97 | .015* |
| FKK-PC | .84 | 1 | .84 | .01 | .92 |
| FKK-SKI-PC | 461.12 | 1 | 461.12 | 2.03 | .15 |
| Muttersprache [Deutsch (n=420) & Nicht-Deutsch (n=45)] | | | | | |
| Primärskalen | | | Sekundärskalen und Tertiärskala | | |
| FKK-SK | M | SD | FKK-SKI | M | SD |
| Deutsch | 31.70* | 6.34 | Deutsch | 64.29* | 9.14 |
| Nicht-Deutsch | 28.11* | 6.26 | Nicht-Deutsch | 60.78* | 9.25 |
| Σ | 31.35 | 6.41 | Σ | 63.95 | 9.20 |

| FKK-I | M | SD | FKK-PC | M | SD |
|---------------|-------|------|---------------|-------|-------|
| Deutsch | 32.60 | 4.62 | Deutsch | 53.77 | 9.15 |
| Nicht-Deutsch | 32.67 | 4.98 | Nicht-Deutsch | 53.62 | 9.01 |
| Σ | 32.60 | 4.65 | Σ | 53.75 | 9.13 |
| FKK-P | M | SD | FKK-SKI-PC | M | SD |
| Deutsch | 27.86 | 5.18 | Deutsch | 10.52 | 15.07 |
| Nicht-Deutsch | 26.80 | 5.71 | Nicht-Deutsch | 7.16 | 14.90 |
| Σ | 27.76 | 5.24 | Σ | 10.20 | 15.07 |
| FKK-C | M | SD | | | |
| Deutsch | 25.90 | 5.56 | | | |
| Nicht-Deutsch | 26.82 | 5.78 | | | |
| Σ | 25.99 | 5.58 | | | |

Anmerkungen. FKK-SK...Selbstkonzept eigener Fähigkeiten, FKK-I...Internalität, FKK-P...Soziale Externalität, FKK-C...Fatalistische Externalität, FKK-SKI...Selbstwirksamkeit, FKK-PC...Externalität, FKK-SKI-PC...Internalität versus Externalität, *...kennzeichnet (auf einem Niveau von 0.05) signifikante Werte

Resümierend zeigt Abbildung 14 (* kennzeichnet signifikante Werte) die in der Primärskala „Selbstkonzept eigener Fähigkeiten“ und der Sekundärskala „Selbstwirksamkeit“ gefundenen signifikanten Unterschiede bezogen auf die Muttersprache.

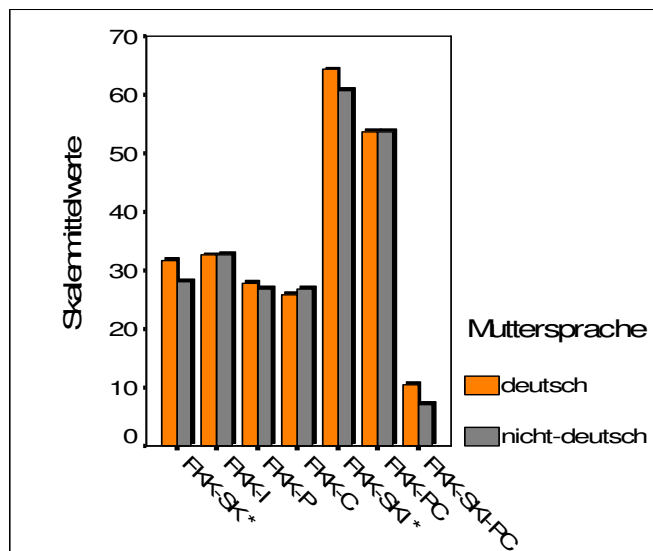


Abbildung 14: Unterschiede in der Muttersprache im FKK

10.2.3. Schultypen

Zur Prüfung dieser Hypothese, ob Unterschiede zwischen den Skalenausprägungen des FKK in Abhängigkeit vom Besuch unterschiedlicher Schultypen (AHS und BHS) bestehen, wurde eine multivariate einfaktorische Varianzanalyse berechnet. Die entsprechenden Ergebnisse, berechnet mittels parameterfreier Verfahren, finden sich im Anhang A (siehe Tabelle Anhang A 8).

Die Ergebnisse der Varianzanalyse (vgl. Tabelle 29) zeigten bezüglich des Schultyps einen signifikanten, multivariaten Unterschied. Für die Primärskala „Fatalistische Externalität“ und die Sekundärskala „Externalität“ konnten univariat signifikante Unterschiede beobachtet werden, wobei SchülerInnen der BHS höhere Mittelwerte aufwiesen als die SchulkollegInnen der AHS.

Tabelle 29: Multivariate zweifaktorielle Varianzanalyse: Skalenausprägungen des FKK in Abhängigkeit vom jeweiligen Schultyp (AHS & BHS)

| MULTIVARIATER VERGLEICH: Schultyp | | | | | |
|-------------------------------------|--------------------------|------|---------------------------------|-----------|-------|
| | Wert | F | df | Fehler df | p |
| Hotelling-Spur | 0.30 | 3.60 | 4.0 | 473.0 | .007* |
| UNIVARIATER VERGLEICH: Schultyp | | | | | |
| Skalen | Quadratsumme vom Typ III | df | Mittel der Quadrate | F | p |
| FKK-SK | 25.58 | 1 | 25.58 | .61 | .43 |
| FKK-I | 53.44 | 1 | 53.44 | 2.48 | .11 |
| FKK-P | 32.90 | 1 | 32.90 | 1.17 | .27 |
| FKK-C | 304.61 | 1 | 304.61 | 9.74 | .002* |
| FKK-SKI | 5.07 | 1 | 5.07 | .06 | .80 |
| FKK-PC | 537.73 | 1 | 537.73 | 6.42 | .012* |
| FKK-SKI-PC | 438.34 | 1 | 438.34 | 1.93 | .16 |
| Schultyp [BHS (n=81) & AHS (n=397)] | | | | | |
| Primärskalen | | | Sekundärskalen und Tertiärskala | | |
| FKK-SK | M | SD | FKK-SKI | M | SD |
| BHS | 30.85 | 6.37 | BHS | 64.25 | 8.29 |
| AHS | 31.47 | 6.44 | AHS | 63.97 | 9.39 |
| Σ | 31.36 | 6.43 | Σ | 64.02 | 9.20 |
| FKK-I | M | SD | FKK-PC | M | SD |
| BHS | 33.40 | 4.44 | BHS | 56.07* | 8.74 |
| AHS | 32.50 | 4.67 | AHS | 53.25* | 9.22 |
| Σ | 32.65 | 4.64 | Σ | 53.73 | 9.19 |

| FKK-P | M | SD | FKK-SKI-PC | M | SD |
|----------|--------|------|------------|-------|-------|
| BHS | 28.30 | 6.37 | BHS | 8.17 | 13.73 |
| AHS | 27.60 | 5.26 | AHS | 10.73 | 15.31 |
| Σ | 27.72 | 5.28 | Σ | 10.29 | 15.07 |
| FKK-C | M | SD | | | |
| BHS | 27.78* | 5.47 | | | |
| AHS | 25.65* | 5.61 | | | |
| Σ | 26.01 | 5.64 | | | |

Anmerkungen. FKK-SK...Selbstkonzept eigener Fähigkeiten, FKK-I...Internalität, FKK-P...Soziale Externalität, FKK-C...Fatalistische Externalität, FKK-SKI...Selbstwirksamkeit, FKK-PC...Externalität, FKK-SKI-PC...Internalität versus Externalität, *...kennzeichnet (auf einem Niveau von 0.05) signifikante Werte

Zusammenfassend zeigt Abbildung 15 (* kennzeichnet signifikante Werte) die in der Primärskala „Fatalistische Externalität“ und der Sekundärskala „Externalität“ signifikant aufgefundenen Unterschiede bezogen auf den Schultyp.

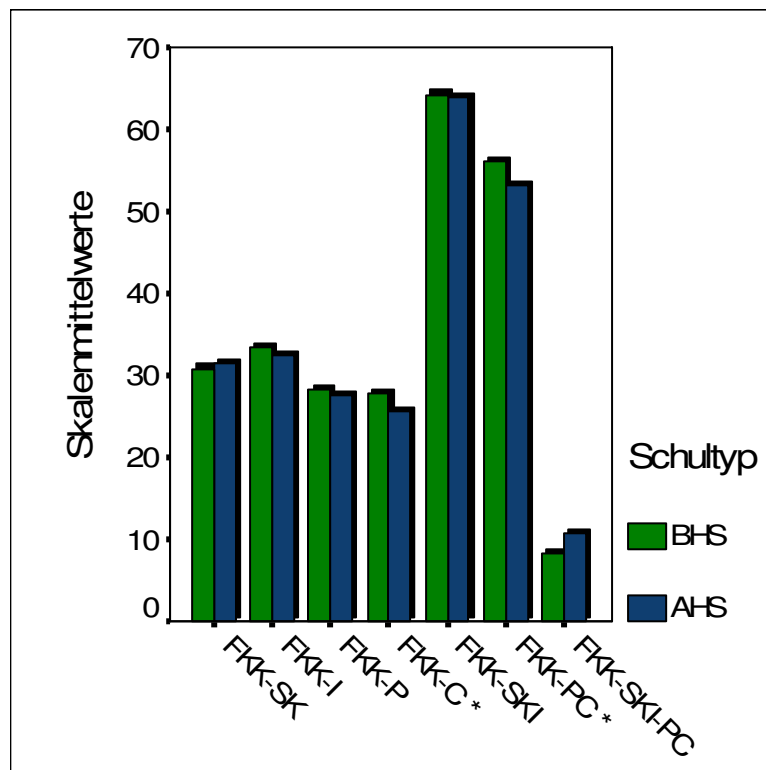


Abbildung 15: Schultypenunterschiede im FKK

10.2.4. Zusammenhang mit schulischen Leistungen

Zur Überprüfung von Zusammenhängen zwischen einzelnen Skalenausprägungen des FKK mit den schulischen Leistungen wurde eine Korrelation (nach Spearman) durchgeführt. In Tabelle 30 sind die Korrelationskoeffizienten der jeweiligen Skala abgebildet. Die Stärke des entsprechenden Zusammenhangs wurde gemäß Brosius (2002) interpretiert.

Tabelle 30: Korrelationen der Skalenausprägungen des FKK mit den Notendurchschnittswerten

| Skalen | Notendurchschnitt der Hauptfächer | | | Notendurchschnitt der Nebenfächer | | | Gesamtnotendurchschnitt | | |
|------------|-----------------------------------|------|-------|-----------------------------------|------|-------|-------------------------|------|-------|
| | n | p | r | n | p | r | n | p | r |
| FKK-SK | 475 | .330 | -.045 | 409 | .193 | -.065 | 432 | .418 | -.039 |
| FKK-I | 475 | .419 | .037 | 409 | .890 | .007 | 432 | .361 | .044 |
| FKK-P | 475 | .550 | -.027 | 409 | .117 | .078 | 432 | .904 | -.006 |
| FKK-C | 475 | .957 | -.002 | 409 | .386 | .043 | 432 | .990 | .001 |
| FKK-SKI | 475 | .821 | -.010 | 409 | .379 | -.044 | 432 | .925 | -.005 |
| FKK-PC | 475 | .721 | -.016 | 409 | .157 | .070 | 432 | .993 | .000 |
| FKK-SKI-PC | 475 | .994 | .000 | 409 | .124 | -.076 | 432 | .877 | -.007 |

Überprüfung auf Zusammenhänge mittels Spearman-Korrelationen

Anmerkungen. r...Korrelationskoeffizient, p...Signifikanzwert, FKK-SK...Selbstkonzept eigener Fähigkeiten, FKK-I...Internalität, FKK-P...Soziale Externalität, FKK-C...Fatalistische Externalität, FKK-SKI...Selbstwirksamkeit, FKK-PC...Externalität, FKK-SKI-PC...Internalität versus Externalität, *...signifikante Werte auf einem Niveau von $p < .05$ /**... $p < .01$

Keine der Skalen des FKK korrelierte signifikant positiv oder negativ mit den drei berechneten Durchschnittswerten der schulischen Leistungen. Für alle Skalen des FKK konnten daher keine negativen oder positiven signifikanten Zusammenhänge beobachtet werden. Folglich scheinen die Fähigkeiten der Kompetenz- und Kontrollüberzeugungen und die schulischen Leistungen der befragten SchülerInnen nicht zusammenzuhängen.

11. Ergebnisse des „Deferment of Gratification“

11.1. Deskriptive Beschreibung

Zur Einführung in dieses Verfahren wird zunächst anhand einer differenzierten Itemanalyse das Antwortverhalten der Jugendlichen dargestellt. In den Tabellen Anhang A 10-14 kann die deskriptive Beschreibung des Verfahrens „Deferment of Gratification“ entnommen werden.

Werden die SchülerInnen nun hinsichtlich ihrer Fähigkeit zum „DG“ anhand des adaptierten Verfahrens „Deferment of Gratification“ (Pamegger et al., 2008) bezogen auf den daraus berechneten „Delay-Index“ verglichen (siehe Tabelle 31), so konnte festgestellt werden, dass von den 464 Jugendlichen nur ein kleiner Teil (51, 10.6%) angab, „keine Belohnungen aufschieben“ zu können, jedoch fast 40% (189) angaben, diese Fähigkeit sehr wohl zu besitzen. Ungefähr die Hälfte der Befragten (224, 46,6%) lag in der Mitte und konnte keiner der beiden Extremausprägungen zugeordnet werden.

Tabelle 31: Häufigkeitsverteilung der Untergruppen des Delay-Index

| „Delay-Index“ | | | | |
|-----------------------|-----|-------|-----------|--------------|
| 3 Untergruppen | n | % | Gültige % | Kumulierte % |
| Kein Aufschub möglich | 51 | 10.6 | 11.0 | 11.0 |
| Unentschieden | 224 | 46.6 | 48.3 | 59.3 |
| Aufschub möglich | 189 | 39.3 | 40.7 | 100.0 |
| Σ | 464 | 96.5 | 100.0 | |
| fehlende Angaben | 17 | 3.5 | | |
| Σ insgesamt | 481 | 100.0 | | |

Anmerkungen. n...absolute Werte, %...Prozentwerte, Σ...Summe über alle Gruppen; Σ insgesamt...über alle Gruppen inklusive fehlender Angaben

Betrachtet man die vier Skalen – Delay, Planung, Sparsamkeit (Planung) und Impulsivität – des Verfahrens „Deferment of Gratification“ getrennt (siehe Tabellen Anhang A 11-14), so wird ersichtlich, dass speziell in der Skala „Planung“ (82.7%) und „Sparsamkeit (Planung)“ (59.9%) eine erhöhte Antworttendenz in Richtung „Kriterium vorhanden“ bestand. In der Skala „Delay“ konnte ein wesentlich geringerer Trend (37.6%) bezüglich

der Gruppe „Delay vorhanden“ entdeckt werden. Die Skala „Impulsivität“ ließ eine gegensätzliche Neigung der Untersuchungsteilnehmer erkennen, da fast die Hälfte der SchülerInnen (44.9%) in die Gruppe „Impulsivität nicht vorhanden“ eingeordnet werden konnten.

11.2. Hypothesenprüfung

In diesem Kapitel sollen Unterschiede und Zusammenhänge bezogen auf das Geschlecht und Alter, die Muttersprache, den Schultyp, die schulischen Leistungen beziehungsweise Ausprägungen in den Kompetenz- und Kontrollüberzeugungen in Beziehung zur Fähigkeit des „Delay of Gratification“ (jeweils für den Delay-Index und seine vier Skalen) gesetzt und überprüft werden.

Vorerst wurden Korrelationen innerhalb der vier Skalen mit dem „Delay-Index“ berechnet. Aufgrund der signifikanten Abhängigkeit (Bühl & Zöfel, 2002) zwischen den Skalen und dem Delay-Index wurde eine multivariate zweifaktorielle Varianzanalyse zur Prüfung der Unterschiede bezogen auf Geschlecht und Alter angewandt. Bezüglich Muttersprache und Schultyp kamen multivariate einfaktorielle Varianzanalysen zur Anwendung. Da nicht in allen Bereichen die Voraussetzungen für die Durchführung eines varianzanalytischen Designs gegeben waren, jedoch ein genügend großer Stichprobenumfang vorliegt und dies gemäß Bortz (2005) zu keinem schwerwiegenden Entscheidungsfehler führen sollte, wurden überdies parameterfreie Verfahren (Mann-Whitney U-Test) berechnet. Zur Berechnung der Zusammenhänge zwischen schulischen Leistungen beziehungsweise den Ausprägungen der Kompetenz- und Kontrollüberzeugungen in Abhängigkeit von der Fähigkeit des „Delay of Gratification“ wurden Korrelationen (nach Spearman) durchgeführt.

Anschließend werden die Ergebnisse in Hinblick auf die erwähnten Fragestellungen und angewandten Methoden dargestellt.

11.2.1. *Geschlecht und Alter*

Zur Beantwortung der Hypothese, ob Unterschiede zwischen den vier Skalen [Delay, Planung, Sparsamkeit (Planung) und Impulsivität] und dem „Delay-Index“ des „Deferment of Gratification“ in Abhängigkeit von Geschlecht und Alter bestehen, wurde hierzu eine multivariate zweifaktorielle Varianzanalyse gerechnet. Aufgrund eingeschränkter Voraussetzung wurden außerdem parameterfreie Methoden (vgl. Tabellen Anhang A 15-16) angewandt, die ebenfalls für eine analoge Befundlage sprechen.

Die Ergebnisse der Varianzanalyse (siehe Tabelle 32) zeigten multivariat nicht signifikante Unterschiede in Hinblick auf das Geschlecht und die Altersgruppen, jedoch eine Tendenz zur Signifikanz in ihrer Wechselwirkung. Daher wurden nachfolgend univariat signifikante Unterschiede näher betrachtet.

Tabelle 32: Multivariate zweifaktorielle Varianzanalyse des "Deferment of Gratification"

| MULTIVARIATER VERGLEICH: Geschlecht | | | | | | |
|--|------------|------|-----------|-----------|-------|-----|
| | Wert | F | df | Fehler df | p | |
| Hotelling-Spur | 0.18 | 1.63 | 5.0 | 454.0 | .14 | |
| MULTIVARIATER VERGLEICH: Altersgruppen | | | | | | |
| Hotelling-Spur | 0.17 | 1.58 | 5.0 | 454.0 | .16 | |
| MULTIVARIATER VERGLEICH: Wechselwirkung (Geschlecht x Altersgruppen) | | | | | | |
| Hotelling-Spur | 0.23 | 2.11 | 5.0 | 454.0 | .06 | |
| UNIVARIATER VERGLEICH: Wechselwirkung (Geschlecht x Altersgruppen) | | | | | | |
| Delay | .19 | 1 | .19 | .38 | .53 | |
| Planung | 1.01 | 1 | 1.01 | 4.47 | .035* | |
| Sparsamkeit (Planung) | 3.28 | 1 | 3.28 | 4.95 | .026* | |
| Impulsivität | 1.47 | 1 | 1.47 | 2.11 | .14 | |
| „Delay-Index“ | .59 | 1 | .59 | 1.38 | .24 | |
| Altersgruppen | Geschlecht | | | | | |
| | ♀ (n=309) | | ♂ (n=169) | | Σ | |
| Delay | M | SD | M | SD | M | SD |
| 14-15.99-Jährigen (n=234) | 2.17 | .69 | 2.27 | .70 | 2.20 | .69 |
| 16-17.99-Jährigen (n=244) | 2.20 | .71 | 2.22 | .68 | 2.21 | .70 |
| Σ | 2.18 | .70 | 2.25 | .69 | 2.21 | .69 |
| Planung | M | SD | M | SD | M | SD |
| 14-15.99-Jährigen | 2.72 | .58 | 2.81 | .43 | 2.75 | .53 |
| 16-17.99-Jährigen | 2.88 | .37 | 2.77 | .47 | 2.84 | .41 |
| Σ | 2.81 | .49 | 2.79 | .45 | 2.80 | .48 |

| Sparsamkeit (Planung) | M | SD | M | SD | M | SD |
|-----------------------|------|-----|------|-----|------|-----|
| 14-15.99-Jährigen | 2.34 | .86 | 2.56 | .71 | 2.41 | .82 |
| 16-17.99-Jährigen | 2.44 | .81 | 2.30 | .81 | 2.39 | .81 |
| Σ | 2.39 | .83 | 2.43 | .77 | 2.40 | .81 |
| Impulsivität | M | SD | M | SD | M | SD |
| 14-15.99-Jährigen | 1.99 | .84 | 1.66 | .75 | 1.88 | .82 |
| 16-17.99-Jährigen | 1.81 | .85 | 1.72 | .85 | 1.78 | .85 |
| Σ | 1.90 | .85 | 1.69 | .80 | 1.83 | .84 |
| Delay-Index | M | SD | M | SD | M | SD |
| 14-15.99-Jährigen | 2.20 | .69 | 2.35 | .58 | 2.25 | .65 |
| 16-17.99-Jährigen | 2.34 | .63 | 2.34 | .68 | 2.34 | .65 |
| Σ | 2.27 | .66 | 2.35 | .63 | 2.30 | .65 |

Anmerkungen. *...kennzeichnet (auf einem Niveau von 0.05) signifikante Werte

In den Skalen „Delay“, „Impulsivität“ und dem „Delay-Index“ konnten keine signifikanten Unterschiede in Bezug auf die Wechselwirkung zwischen Alter und Geschlecht vorgefunden werden. Für die Skalen „Planung“ und „Sparsamkeit (Planung)“ jedoch schon. Eine differenziertere Analyse (siehe Abbildung 16) ließ erkennen, dass der tendenziell multivariate Effekt in den zwei signifikanten Unterschieden dieser beiden Skalen gründet. Während die Mädchen mit zunehmendem Alter höhere Werte in der Skala „Planung“ erreichten, schienen die Jungen ähnlich stabile beziehungsweise geringfügig niedrigere Ausprägungen aufzuweisen. Dieser gegenläufige Trend zwischen dem weiblichen und männlichen Geschlecht konnte ebenso in der Skala „Sparsamkeit“ beobachtet werden, wobei bei den Jungen ein deutlich steiler Abfall zu vermerken ist.

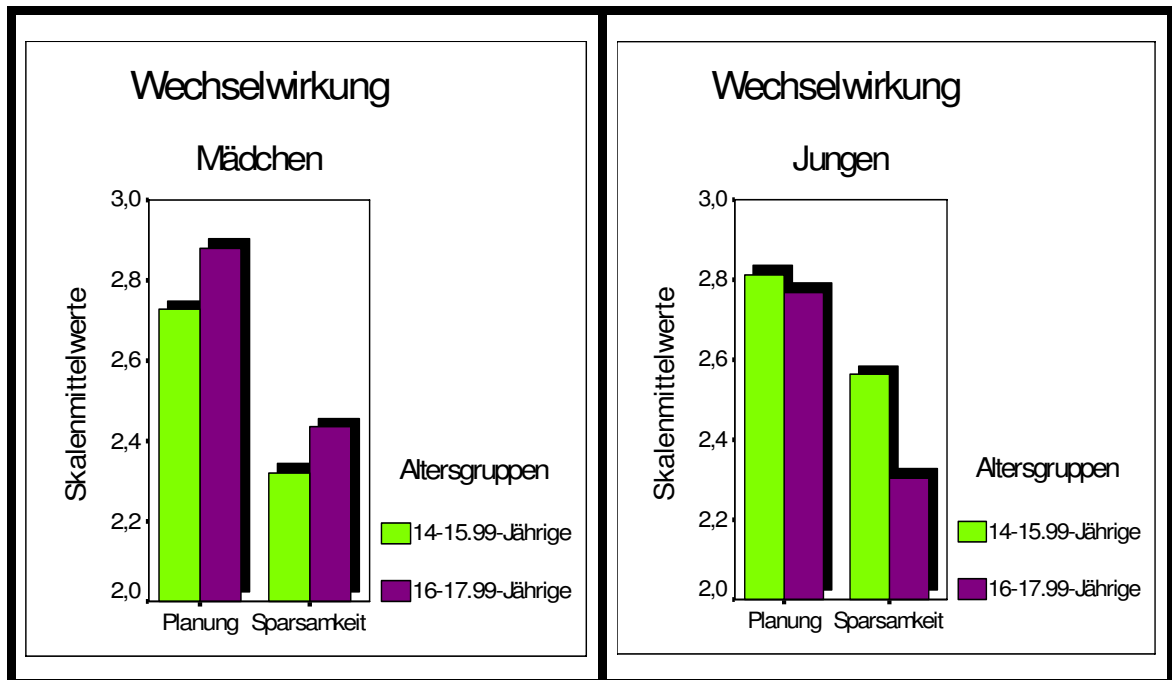


Abbildung 16: Unterschiede in den Skalenausprägungen [Planung, Sparsamkeit (Planung),] des "Deferment of Gratification" hinsichtlich ihrer Wechselwirkungen (Geschlecht x Alter)

11.2.2. Muttersprache

Zur Prüfung der Hypothese, ob Unterschiede zwischen den vier Skalen [Delay, Planung, Sparsamkeit (Planung) und Impulsivität] und dem „Delay-Index“ des „Deferment of Gratification“ in Abhängigkeit von der Muttersprache (deutsch, nicht-deutsch) bestehen, wurde eine multivariate einfaktorielle Varianzanalyse berechnet. Zusätzlich erbrachten Vergleiche durch parameterfreie Methoden (Tabelle Anhang A 17) ähnliche Ergebnisse.

Bezogen auf die Muttersprache (siehe Tabelle 33) zeigten sich multivariat signifikante Unterschiede. Die nähere Analyse des „Deferment of Gratification“ ließ für die Skalen „Delay“ und „Planung“ univariat signifikante Unterschiede bezüglich der Muttersprache erkennen, wobei jene SchülerInnen mit „deutscher Muttersprache“ höhere Mittelwerte aufwiesen als gegenseitlich ihre KlassenkollegInnen mit „nicht-deutscher Muttersprache“. Die Skala „Sparsamkeit (Planung)“ und der „Delay-Index“ ergaben univariat betrachtet eine Tendenz zur Signifikanz, wobei die SchülerInnen mit deutscher Muttersprache höhere Durchschnittswerte in der Skala „Sparsamkeit (Planung)“ und niedrigere Ausprägungen in der Skala „Impulsivität“ erlangten.

Tabelle 33: Multivariate einfaktorielle Varianzanalyse des "Deferment of Gratification" bezüglich der Muttersprache

| MULTIVARIATER VERGLEICH: Muttersprache | | | | | |
|--|--------------------------|------|---------------------|-----------|-------|
| | Wert | F | df | Fehler df | p |
| Hotelling-Spur | 0.28 | 2.51 | 5.0 | 444.0 | .030* |
| UNIVARIATER VERGLEICH: Muttersprache | | | | | |
| Skalen | Quadratsumme vom Typ III | df | Mittel der Quadrate | F | P |
| Delay | 2.46 | 1 | 2.46 | 5.12 | .024* |
| Planung | 1.21 | 1 | 1.21 | 5.44 | .020* |
| Sparsamkeit (Planung) | 2.07 | 1 | 2.07 | 3.12 | .07 |
| Impulsivität | 1.32 | 1 | 1.32 | 1.85 | .17 |
| Delay-Index | 1.48 | 1 | 1.48 | 3.47 | .06 |
| Muttersprache [Deutsch (n=420) & Nicht-Deutsch (n=45)] | | | | | |
| Delay | M | SD | Planung | M | SD |
| Deutsch | 2.23* | .68 | Deutsch | 2.82* | .44 |
| Nicht-Deutsch | 1.98* | .74 | Nicht-Deutsch | 2.64* | .65 |
| Σ | 2.21 | .69 | Σ | 2.80 | .47 |
| Sparsamkeit (Planung) | M | SD | Impulsivität | M | SD |
| Deutsch | 2.42 | .80 | Deutsch | 1.81 | .83 |
| Nicht-Deutsch | 2.19 | .91 | Nicht-Deutsch | 2.00 | .91 |
| Σ | 2.40 | .81 | Σ | 1.83 | .84 |
| Delay-Index | M | SD | | | |
| Deutsch | 2.32 | .65 | | | |
| Nicht-Deutsch | 2.12 | .67 | | | |
| Σ | 2.30 | .65 | | | |

Anmerkungen. *...kennzeichnet signifikante Werte

Abbildung 17 (* kennzeichnet signifikante Werte) veranschaulicht zusammenfassend die in den Skalen „Delay“ und „Planung“ sichtbaren signifikanten Unterschiede in Hinblick auf die Muttersprache.

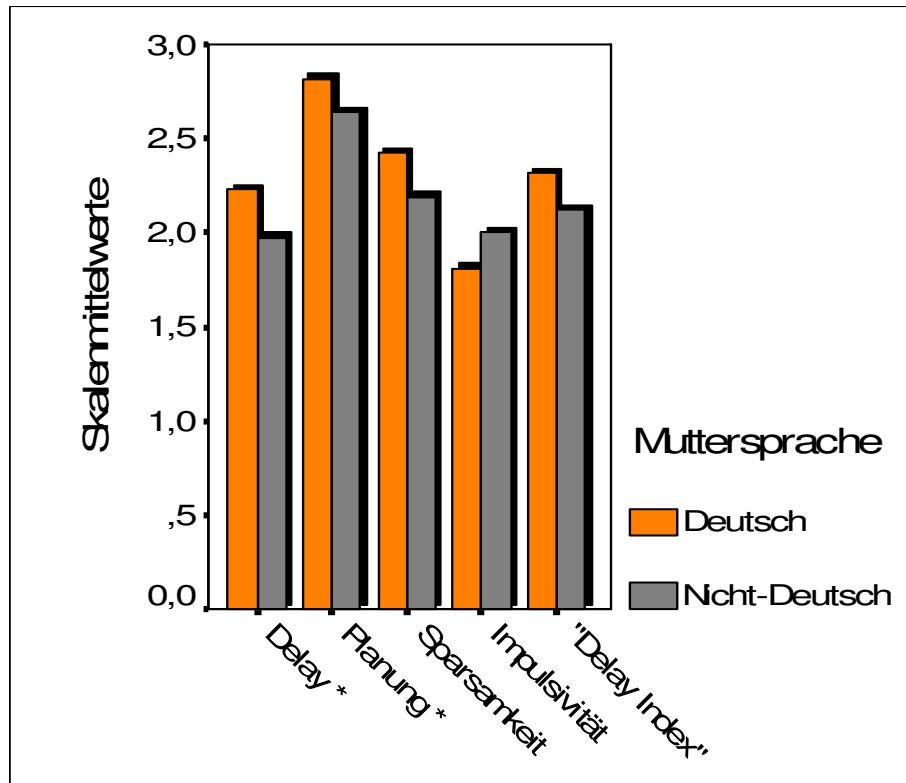


Abbildung 17: Unterschiede in der Muttersprache des "Deferment of Gratification"

11.2.3. Schultypen

Zur Beantwortung der Frage, ob Unterschiede zwischen den vier Skalen [Delay, Planung, Sparsamkeit (Planung) und Impulsivität] und dem „Delay-Index“ des „Deferment of Gratification“ in Abhängigkeit vom jeweiligen Schultyp (AHS, BHS) bestehen, wurde eine multivariate einfaktorielle Varianzanalyse berechnet. Überdies erbrachten Analysen durch parameterfreie Methoden (vgl. Tabelle Anhang A 18) gleiche Ergebnisse.

Multivariat wie auch univariat zeigten sich hinsichtlich des Schultyps keine signifikanten Unterschiede, wie in Tabelle 34 und Abbildung 18 zu erkennen ist.

Tabelle 34: Multivariate einfaktorielle Varianzanalyse des "Deferment of Gratification" bezüglich des Schultyps

| MULTIVARIATER VERGLEICH: Schultyp | | | | | |
|-------------------------------------|--------------------------|-----|---------------------|-----------|-----|
| | Wert | F | df | Fehler df | p |
| Hotelling-Spur | .007 | .62 | 5.0 | 456.0 | .68 |
| UNIVARIATER VERGLEICH: Schultyp | | | | | |
| Skalen | Quadratsumme vom Typ III | df | Mittel der Quadrate | F | P |
| Delay | .80 | 1 | .801 | 1.64 | .20 |
| Planung | 1.244E-02 | 1 | 1.244E-02 | .05 | .81 |
| Sparsamkeit (Planung) | 4.976E-02 | 1 | 4.976E-02 | .07 | .78 |
| Impulsivität | 2.662E-02 | 1 | 2.662E-02 | .03 | .84 |
| Delay-Index | .45 | 1 | .45 | 1.04 | .30 |
| Schultyp [AHS (n=397) & BHS (n=81)] | | | | | |
| Delay | M | SD | Planung | M | SD |
| BHS | 2.11 | .71 | BHS | 2.81 | .48 |
| AHS | 2.22 | .69 | AHS | 2.80 | .48 |
| Σ | 2.21 | .69 | Σ | 2.80 | .48 |
| Sparsamkeit (Planung) | M | SD | Impulsivität | M | SD |
| BHS | 2.38 | .85 | BHS | 1.81 | .87 |
| AHS | 2.41 | .81 | AHS | 1.83 | .83 |
| Σ | 2.40 | .81 | Σ | 1.83 | .84 |
| Delay-Index | M | SD | | | |
| BHS | 2.23 | .71 | | | |
| AHS | 2.31 | .64 | | | |
| Σ | 2.30 | .65 | | | |

Anmerkungen. *...kennzeichnet signifikante Werte

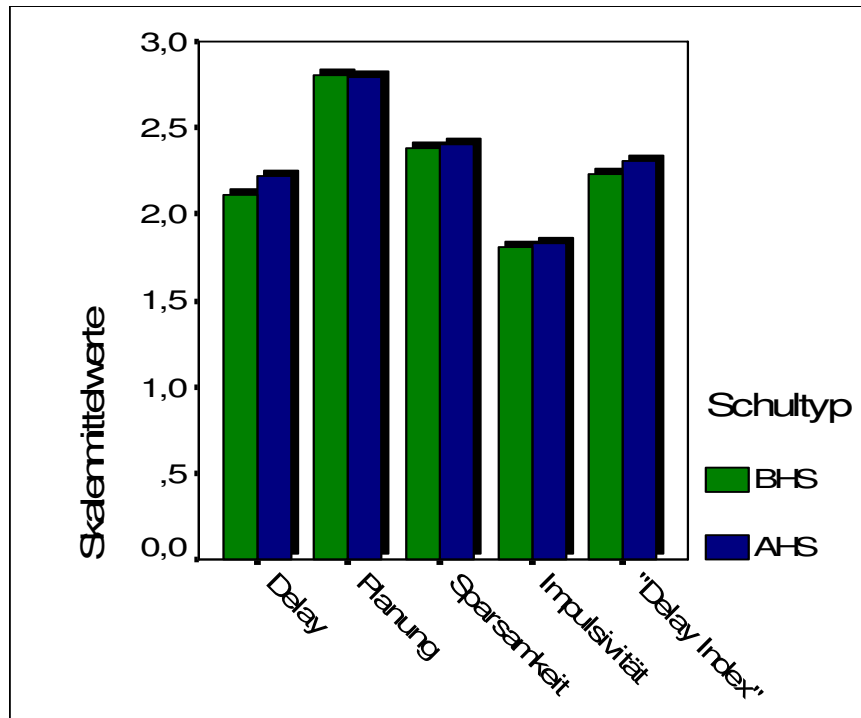


Abbildung 18: Schultypenunterschiede des "Deferment of Gratification"

11.2.4. Schulische Leistungen

Zur Überprüfung, ob Zusammenhänge zwischen einzelnen Skalenausprägungen beziehungsweise dem „Delay-Index“ des „Deferment of Gratification“ und den schulischen Leistungen bestehen, wurden Korrelationen nach Spearman durchgeführt. Tabelle 35 stellt die Korrelationskoeffizienten der jeweiligen Skala dar.

Tabelle 35: Korrelationen des "Deferment of Gratification" mit den Notendurchschnittswerten

| Skalen | Notendurchschnitt der Hauptfächer | | | Notendurchschnitt der Nebenfächer | | | Gesamnoten-durchschnitt | | |
|-----------------------|-----------------------------------|-----|---------|-----------------------------------|-----|---------|-------------------------|------|---------|
| | n | p | r | n | p | r | n | p | r |
| Delay | 474 | .06 | -.08 | 408 | .10 | -.08 | 408 | .059 | -.09 |
| Planung | 470 | .00 | -.199** | 404 | .00 | -.144** | 404 | .000 | -.170** |
| Sparsamkeit (Planung) | 470 | .00 | -.185** | 405 | .00 | -.160** | 405 | .000 | -.193** |
| Impulsivität | 467 | .00 | .183** | 401 | .00 | .157** | 401 | .000 | .207** |
| Delay-Index | 459 | .00 | -.223** | 394 | .00 | -.194** | 394 | .000 | -.232** |

Überprüfung auf Zusammenhänge mittels Spearman-Korrelationen

Anmerkungen. r...Korrelationskoeffizient, p...Signifikanzwert, *...kennzeichnet signifikante Werte auf einem Niveau von $p < .05$ /**... $p < .01$

Die Skala „*Delay*“ korreliert mit keinem der drei Notenmittel signifikant. Somit kann für diese Skala kein Zusammenhang mit den schulischen Leistungen festgestellt werden.

Für die Skala „*Planung*“ und „*Sparsamkeit (Planung)*“ konnten signifikante, jedoch nur sehr schwache negative Zusammenhänge beobachtet werden. Jene Jugendliche mit hohen Ausprägungen in diesen Fähigkeiten, scheinen niedrige Notenmittel und somit bessere schulische Leistungen zu erlangen.

Gegensätzlich zeigen sich in der Skala „*Impulsivität*“ sehr schwache beziehungsweise mit dem Gesamtnotendurchschnitt schwach positiv signifikante Zusammenhänge. Das heißt, dass Jugendliche mit hohen Impulsivitätswerten auch höhere Notenmittel und somit schlechtere schulische Leistungen aufweisen.

Das Notenmittel der Hauptgegenstände („Deutsch“, „Mathematik“, „Englisch“ und „Rechnungswesen“), der Nebenfächer („Bewegung und Sport“, „Bildnerische Erziehung“, „Musikerziehung“, „Biologie und Umweltkunde“), wie auch der Gesamtnotendurchschnitt korrelieren signifikant negativ mit dem „*Delay-Index*“. Es kann hier ein sehr schwacher bis schwacher Zusammenhang beobachtet werden. Das bedeutet, dass jene SchülerInnen mit sehr guten schulischen Leistungen zusätzlich ein besseres Aufschiebverhalten vorweisen.

Zusammenfassend konnte nur ein sehr schwacher bis schwach negativer Zusammenhang hinsichtlich des Aufschiebverhaltens und der schulischen Leistungen gefunden werden. Überdies wurden nur sehr schwache bis schwache positive Zusammenhänge zwischen der Temperamenteigenschaft „*Impulsivität*“ und den schulischen Leistungen entdeckt.

11.2.5. Kompetenz- und Kontrollüberzeugungen

Zur Beantwortung der Hypothese, ob Zusammenhänge zwischen den Skalenausprägungen beziehungsweise dem „*Delay-Index*“ des „*Deferment of Gratification*“ und den Skalenausprägungen des FKK festgestellt werden können, wurde eine Korrelation nach Spearman durchgeführt. Aus Tabelle 36 sind die Korrelationskoeffizienten der jeweiligen Skala zu entnehmen.

Tabelle 36: Korrelationen des "Deferment of Gratification" mit den Skalenausprägungen des FKK

| Skalen | Delay | | | Planung | | | Sparsamkeit (Planung) | | |
|------------|--------------|-----|--------|-------------|-----|---------|-----------------------|-----|------|
| | n | p | r | n | p | r | n | p | r |
| FKK-SK | 477 | .00 | .142** | 473 | .00 | .224** | 473 | .25 | .05 |
| FKK-I | 477 | .54 | .02 | 473 | .00 | .172** | 473 | .32 | -.04 |
| FKK-P | 477 | .60 | .02 | 473 | .70 | -.01 | 473 | .45 | -.03 |
| FKK-C | 477 | .22 | -.05 | 473 | .01 | -.117** | 473 | .71 | .01 |
| FKK-SKI | 477 | .00 | .119** | 473 | .00 | .239** | 473 | .90 | .00 |
| FKK-PC | 477 | .65 | -.02 | 473 | .09 | -.07 | 473 | .56 | -.02 |
| FKK-SKI-PC | 477 | .09 | .07 | 473 | .00 | .191** | 473 | .77 | .01 |
| Skalen | Impulsivität | | | Delay-Index | | | | | |
| | n | p | r | n | p | r | | | |
| FKK-SK | 470 | .00 | -.141* | 462 | .00 | .201* | | | |
| FKK-I | 470 | .12 | .07 | 462 | .78 | .01 | | | |
| FKK-P | 470 | .00 | .120* | 462 | .18 | -.06 | | | |
| FKK-C | 470 | .13 | .06 | 462 | .07 | -.08 | | | |
| FKK-SKI | 470 | .24 | -.05 | 462 | .00 | .144* | | | |
| FKK-PC | 470 | .01 | .112* | 462 | .05 | -.09 | | | |
| FKK-SKI-PC | 470 | .01 | -.109* | 462 | .00 | .141* | | | |

Überprüfung auf Zusammenhänge mittels Spearman-Korrelationen

Anmerkungen. r...Korrelationskoeffizient, p...Signifikanzwert, FKK-SK...Selbstkonzept eigener Fähigkeiten, FKK-I...Internalität, FKK-P...Soziale Externalität, FKK-C...Fatalistische Externalität, FKK-SKI...Selbstwirksamkeit, FKK-PC...Externalität, FKK-SKI-PC...Internalität versus Externalität, *...kennzeichnet signifikante Werte auf einem Niveau von $p < .05$ / **... $p < .01$

Die Skala „Delay“ korrelierte mit der Primärskala „Selbstkonzept eigener Fähigkeiten“ (FKK-SK) und der Sekundärskala „Selbstwirksamkeit“ (FKK-SKI) signifikant positiv. Dabei ließ sich ein sehr schwacher Zusammenhang beobachten, was bedeutet, dass SchülerInnen mit hohen Werten in diesen beiden Skalen auch hohe Werte in der Skala „Delay“ aufweisen.

In der Skala „Planung“ konnten schwach positiv signifikante Zusammenhänge mit der Primärskala „Selbstkonzept eigener Fähigkeiten“ (FKK-SK) und der Sekundärskala „Selbstwirksamkeit“ (FKK-SKI) beobachtet werden. Sehr schwach positiv signifikante Korrelationen wurden mit der Primärskala „Fatalistische Internalität“ (FKK-I) und der Tertiärskala „Internalität versus Externalität“ (FKK-SKI-PC) vorgefunden, als auch ein sehr schwach negativ signifikanter Zusammenhang mit der Primärskala „Fatalistische Externalität“ (FKK-C). Das bedeutet, dass SchülerInnen mit hohen Werten in der Skala

„Planung“ auch hohe Ausprägungen in den Skalen „*Selbstkonzept eigener Fähigkeiten*“ (FKK-SK), „*Internalität*“ (FKK-I) und folglich auch in der abhängigen Sekundärskala „*Selbstwirksamkeit*“ (FKK-SKI) und der Tertiärskala „*Internalität versus Externalität*“ (FKK-SKI-PC), jedoch niedrige Werte in der Skala „*fatalistische Externalität*“ (FKK-C) besitzen.

Für die Skala „*Sparsamkeit (Planung)*“ konnten weder positive noch negative signifikante Korrelationen erkannt werden.

Weiters zeigte sich eine sehr schwache negative Korrelation zwischen der Skala „*Impulsivität*“ und der Primärskala „*Selbstkonzept eigener Fähigkeiten*“ (FKK-SK) beziehungsweise der Tertiärskala „*Internalität versus Externalität*“ (FKK-SKI-PC). Das heißt, dass Jugendliche mit hohen Werten in der Skala „*Impulsivität*“ niedrige Ausprägungen in den beiden anderen erwähnten Skalen vorweisen. Auf einen sehr schwachen signifikant positiven Zusammenhang deuteten jedoch die Korrelationen der Skalen „*Impulsivität*“ und „*Soziale Externalität*“ (FKK-P) beziehungsweise „*Impulsivität*“ und „*Externalität*“ (FKK-PC) hin. Folglich zeigen Jugendliche mit hohen Werten in der Temperamenteigenschaft „*Impulsivität*“ auch hohe Ausprägungen in den Skalen „*Soziale Externalität*“ und „*Externalität*“.

Bezogen auf den „*Delay-Index*“ konnten nur drei signifikant positive Korrelationen beobachtet werden, wobei jene Korrelation mit der Primärskala „*Selbstkonzept eigener Fähigkeiten*“ auf einen schwachen Zusammenhang schließen ließen. Die beiden restlichen verwiesen auf einen sehr schwachen Zusammenhang mit der Sekundärskala „*Selbstwirksamkeit*“ und der Tertiärskala „*Internalität versus Externalität*“. Das heißt, hohe Ausprägungen in der Fähigkeit zum Aufschiebungsverhalten gehen mit hohen Ausprägungen in den Skalen „*Selbstkonzept eigener Fähigkeiten*“, „*Selbstwirksamkeit*“ und „*Internalität versus Externalität*“ einher.

12. Ergebnisse zu den „DG-Vignetten“

12.1. Deskriptive Beschreibung

Um einen ersten Überblick über das Antwortverhalten der Jugendlichen hinsichtlich der „DG-Vignetten“ zu erlangen, wurde eine detaillierte Analyse auf Itemebenen vorgenommen. Tabelle Anhang A 19 gibt für jedes Item näher Aufschluss über seine „Allgemeine Zustimmung“, „Allgemeine Ablehnung“ und jene Position der „Unentschiedenheit“ der Befragten, wie auch über Mittelwert und Standardabweichung. Zusätzlich wurde (vgl. Tabellen Anhang A 20-23) das Antwortverhalten der Untersuchungsteilnehmer bezogen auf die jeweilig zusammengefassten Untergruppen der vier Gruppenvariablen (Agnes, Nina, Paul und Sophie) der Vignetten in Hinblick auf ihre Häufigkeitsverteilung ausführlich analysiert.

Bei näherer Betrachtung des ersten Fallbeispiels *„Agnes und Nina planen jeweils für sich einen CD-Player zu kaufen“* konnte festgestellt werden, dass von den insgesamt 481 Jugendlichen die wesentliche Mehrheit (62.4%, n=300) Agnes' gering beschriebenes Aufschubverhalten als wenig bis überhaupt nicht vorteilhaft einstufte und ablehnte. Lediglich 24 Jugendliche (5.0%) betrachteten ihr niedriges Aufschubverhalten als sehr vorteilhaft beziehungsweise wenig vorteilhaft, wobei ein Drittel (32.0%, n=154) der Befragten das Verhalten der fiktiven Person als weder vorteilhaft noch unvorteilhaft („DG-Unentschieden“) zuordnete. Gegensätzlich lehnten jedoch nur 10 (2.1%) Personen das fiktiv hohe Aufschubverhalten von Nina ab, während 305 (63%) der befragten Jugendlichen dieses beschriebene Verhalten als vorteilhaft bis sehr vorteilhaft einstufte. Auch hier bewertete ein Drittel (33.5%, n=161) der Jugendlichen Ninas Verhalten als weder vorteilhaft noch unvorteilhaft.

In Hinblick auf das zweite Fallbeispiel *„Paul und Sophie planen Spanien per Rucksack zu bereisen“* wurden parallele Antwortmuster sichtbar. Auch hier bewerteten mehr als die Hälfte (53.8%, n=259) der insgesamt 481 befragten Jugendlichen die geringe Aufschubmöglichkeit der fiktiv beschriebenen Person Sophie (und somit die Skala „Kein Aufschub möglich“) als wenig bis überhaupt nicht vorteilhaft, während hingegen 24 (5.0%)

dies als vorteilhaft bis sehr vorteilhaft beurteilten. 194 (40.3%) der SchülerInnen ordneten Sophies Verhalten keiner der beiden Extremausprägungen zu. Wie im ersten Fallbeispiel konnte ein analoges Antwortverhalten zur Skala „Aufschub möglich“ beziehungsweise eine noch größere Zustimmung zu hohem Aufschubverhalten (der fiktiv beschriebenen Person Paul) aufgezeigt werden. Nur 5 (1%) der SchülerInnen beurteilten die hohe Aufschubmöglichkeit als wenig bis überhaupt nicht vorteilhaft beziehungsweise 88 (18.3%) Jugendliche als neutral. Die große Mehrheit mit 386 (80.2%) der befragten UntersuchungsteilnehmerInnen empfand Pauls hohes Aufschubverhalten als vorteilhaft bis sehr vorteilhaft.

12.2. Hypothesenprüfung

In diesem Kapitel wurden Hypothesen formuliert, die Unterschiede und Zusammenhänge in Anbetracht des Geschlechts, Alters, der Muttersprache, des Schultyps, der schulischen Leistungen beziehungsweise der Ausprägungen der Kompetenz- und Kontrollüberzeugungen in Beziehung zur Fähigkeit des „Delay of Gratification“ setzen und überprüfen.

Aufgrund der signifikanten Abhängigkeit (siehe Bühl & Zöfel, 2002, S. 414) zwischen den vier Variablen wurde eine multivariate zweifaktorielle Varianzanalyse zur Prüfung der Unterschiede bezogen auf Geschlecht und Alter angewandt. Bezüglich Muttersprache und Schultyp kamen multivariate einfaktorielle Varianzanalysen zur Anwendung, denn laut Bortz (2005) führt die Berechnung einer Varianzanalyse trotz unzulänglicher Voraussetzungen bei ausreichend großem Stichprobenumfang zu keinem problematischen Entscheidungsfehler. Zusätzlich wurden parameterfreie Verfahren angewandt. Zur Berechnung der Zusammenhänge zwischen den schulischen Leistungen beziehungsweise den Ausprägungen der Kompetenz- und Kontrollüberzeugungen in Abhängigkeit von der Fähigkeit des „Delay of Gratification“ wurden Korrelationen (nach Spearman) mit den „DG-Vignetten“ durchgeführt. Ebenso wurden Zusammenhänge zwischen den „DG-Vignetten“ und den Skalenausprägungen wie auch dem „Delay-Index“ des „Deferment of Gratification“ überprüft.

Die Ergebnisse dieser beschriebenen Fragestellungen werden im Anschluss dargestellt.

12.2.1. *Geschlecht und Alter*

Zur Frage, ob Unterschiede zwischen den vier Gruppenvariablen [Agnes, Sophie, Nina und Paul] in Abhängigkeit von Geschlecht und Alter bestehen, wurde eine multivariate zweifaktorielle Varianzanalyse berechnet. Überdies erbrachten parameterfreie Methoden (vgl. Tabellen Anhang A 24-25) ähnliche Ergebnisse.

Die Vergleiche der Varianzanalyse (siehe Tabelle 37) zeigten multivariat signifikante Unterschiede im Geschlecht, aber keine Signifikanzen hinsichtlich Alter und ihrer Wechselwirkung. Anschließend wurden daher univariat nur die Geschlechtsunterschiede ausführlicher beschrieben, wobei nur in der Gruppenvariable „Sophie“ signifikante Unterschiede festgestellt werden konnten. Die männlichen Untersuchungsteilnehmer wiesen höhere Mittelwerte als ihre weiblichen Kolleginnen auf. Zusätzlich konnten für die Variable „Paul“ tendenziell signifikante Effekte beobachtet werden.

Tabelle 37: Multivariate zweifaktorielle Varianzanalyse der Gruppenvariablen der "DG-Vignetten" bezüglich des Geschlechts und Alters

| MULTIVARIATER VERGLEICH: Geschlecht | | | | | | |
|--|--------------------------|------|---------------------|-----------|-------|-----|
| | Wert | F | df | Fehler df | p | |
| Hotelling-Spur | .02 | 2.87 | 4.0 | 461.0 | .023* | |
| MULTIVARIATER VERGLEICH: Altersgruppen | | | | | | |
| | Wert | F | df | Fehler df | p | |
| Hotelling-Spur | .00 | .14 | 4.0 | 461.0 | .96 | |
| MULTIVARIATER VERGLEICH: Wechselwirkung (Geschlecht & Altersgruppen) | | | | | | |
| | Wert | F | df | Fehler df | p | |
| Hotelling-Spur | .00 | .72 | 40 | 461.0 | .57 | |
| UNIVARIATER VERGLEICH: Geschlecht | | | | | | |
| Variablen | Quadratsumme vom Typ III | df | Mittel der Quadrate | F | p | |
| Agnes | .93 | 1 | .93 | 2.69 | .10 | |
| Sophie | 2.94 | 1 | 2.94 | 8.54 | .004* | |
| Nina | 4.331E-02 | 1 | 4.331E-02 | .15 | .69 | |
| Paul | .65 | 1 | .65 | 3.59 | .05 | |
| Gruppenvariablen der „DG-Vignetten“ | | | | | | |
| Altersgruppen | Geschlecht | | | | Σ | |
| | ♀ (n=309) | | ♂ (n=169) | | | |
| | M | SD | M | SD | M | SD |
| 14-15.99-Jährigen (n=234) | 1.41 | .58 | 1.51 | .59 | 1.45 | .58 |
| 16-17.99-Jährigen (n=244) | 1.39 | .59 | 1.47 | .59 | 1.41 | .59 |
| Σ | 1.40 | .58 | 1.49 | .59 | 1.43 | .59 |

| Sophie | M | SD | M | SD | M | SD |
|-------------------|-------|-----|-------|-----|------|-----|
| 14-15.99-Jährigen | 1.46 | .52 | 1.60 | .64 | 1.51 | .57 |
| 16-17.99-Jährigen | 1.43 | .60 | 1.63 | .60 | 1.50 | .60 |
| Σ | 1.45* | .56 | 1.61* | .62 | 1.50 | .59 |
| Nina | M | SD | M | SD | M | SD |
| 14-15.99-Jährigen | 2.59 | .53 | 2.67 | .47 | 2.62 | .51 |
| 16-17.99-Jährigen | 2.64 | .53 | 2.60 | .54 | 2.63 | .53 |
| Σ | 2.62 | .53 | 2.64 | .50 | 2.62 | .52 |
| Paul | M | SD | M | SD | M | SD |
| 14-15.99-Jährigen | 2.80 | .42 | 2.77 | .44 | 2.79 | .43 |
| 16-17.99-Jährigen | 2.85 | .39 | 2.72 | .48 | 2.81 | .42 |
| Σ | 2.83 | .40 | 2.75 | .46 | 2.80 | .42 |

Anmerkungen. *...kennzeichnet signifikante Werte

Zusammenfassend zeigt Abbildung 19 (* kennzeichnet signifikante Werte) die in der Gruppenvariable „Sophie“ vorgefundenen signifikanten Unterschiede bezogen auf das Geschlecht.

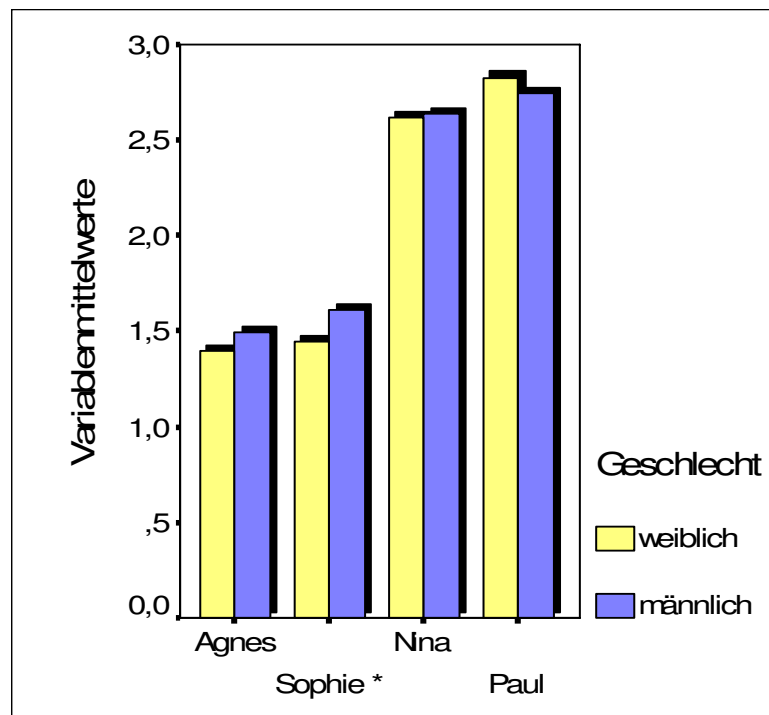


Abbildung 19: Geschlechtsunterschiede der "DG-Vignetten"

12.2.2. Muttersprache

Zur Frage, ob Unterschiede zwischen den vier Variablengruppen (Agnes, Sophie, Nina und Paul) in Abhängigkeit von der Muttersprache bestehen, wurde eine multivariate einfaktorische Varianzanalyse durchgeführt. Zusätzlich wurden parameterfreie Vergleiche (vgl. Tabelle Anhang A 26) angewandt.

Die Varianzanalyse (siehe Tabelle 38) zeigte multivariat tendenziell signifikante Unterschiede. Univariat konnten in den Gruppenvariablen „Sophie“ und „Paul“ signifikante Unterschiede festgestellt werden, wobei jene SchülerInnen mit „deutscher Muttersprache“ höhere Mittelwerte in der Variable „Sophie“ aufweisen. Gegensätzlich erreichen Jugendliche mit „nicht-deutscher Muttersprache“ höhere Ausprägungen in der Variable „Paul“. Eine Tendenz zur Signifikanz wurde bezüglich der Gruppenvariablen „Agnes“ und „Nina“ beobachtet, wobei jene SchülerInnen mit „deutscher Muttersprache“ höhere Durchschnittswerte in der Variable „Agnes“ und niedrigere in der Variable „Nina“ erlangten.

Tabelle 38: Multivariate einfaktorische Varianzanalyse der "DG-Vignetten" bezüglich der Muttersprache

| MULTIVARIATER VERGLEICH: Muttersprache | | | | | |
|--|--------------------------|------|---------------------|-----------|-------|
| | Wert | F | df | Fehler df | p |
| Hotelling-Spur | 0.28 | 2.51 | 5.0 | 444.0 | .06 |
| UNIVARIATER VERGLEICH: Muttersprache | | | | | |
| Gruppenvariablen | Quadratsumme vom Typ III | df | Mittel der Quadrate | F | P |
| Agnes | 1.32 | 1 | 1.32 | 3.85 | .05 |
| Sophie | 1.42 | 1 | 1.42 | 4.07 | .044* |
| Nina | .88 | 1 | .88 | 3.21 | .07 |
| Paul | .91 | 1 | .91 | 5.01 | .026* |
| Muttersprache [Deutsch (n=420) & Nicht-Deutsch (n=45)] | | | | | |
| Agnes | M | SD | Sophie | M | SD |
| Deutsch | 1.45 | .59 | Deutsch | 1.52* | .59 |
| Nicht-Deutsch | 1.27 | .49 | Nicht-Deutsch | 1.33* | .56 |
| Σ | 1.43 | .58 | Σ | 1.50 | .59 |
| Nina | M | SD | Paul | M | SD |
| Deutsch | 2.61 | .53 | Deutsch | 2.78* | .44 |
| Nicht-Deutsch | 2.76 | .43 | Nicht-Deutsch | 2.93* | .25 |
| Σ | 2.62 | .52 | Σ | 2.80 | .42 |

Anmerkungen. N...478 (Anzahl aller gültigen Fälle), Σ...Summe über beide Sprachgruppen, M...Mittelwert, SD...Standardabweichung, *...kennzeichnet signifikante Werte

Abschließend werden in Abbildung 20 (* kennzeichnet signifikante Werte) die in den Gruppenvariablen „Sophie“ und „Paul“ aufgefundenen signifikanten Unterschiede hinsichtlich der Muttersprache und signifikanten Tendenzen der anderen beiden Variablen abgebildet.

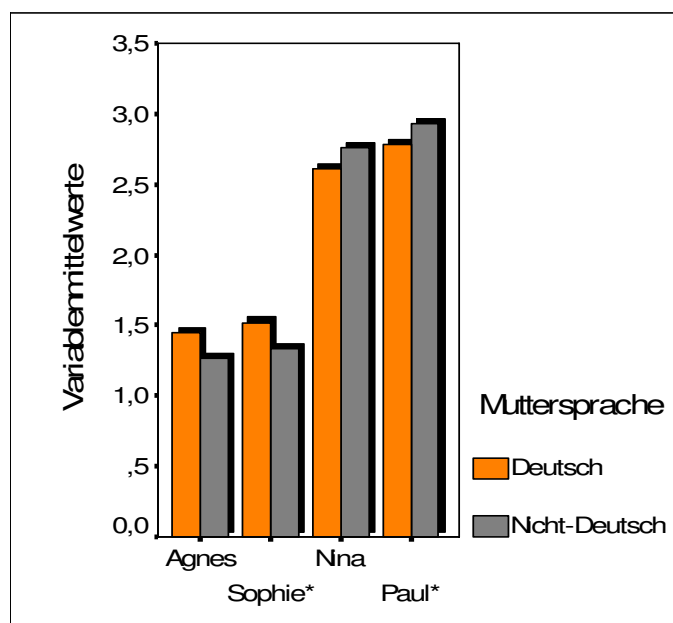


Abbildung 20: Unterschiede in der Muttersprache der "DG-Vignetten"

12.2.3. Schultypen

Zur Beantwortung der Hypothese, ob Unterschiede zwischen den vier Variablengruppen (Agnes, Sophie, Nina und Paul) in Abhängigkeit vom jeweiligen Schultyp bestehen, wurde eine multivariate einfaktorische Varianzanalyse berechnet. Außerdem wurden auch parameterfreie Analysen (Tabelle Anhang A 27) durchgeführt, die gleiche Ergebnisse erbrachten.

Bezogen auf den Schultyp (siehe Tabelle 39) zeigten sich multivariat tendenziell signifikante Unterschiede. Demnach ließen sich univariat in der Gruppenvariablen „Agnes“ signifikante Unterschiede erkennen, wobei jene SchülerInnen, die eine AHS besuchen höhere Mittelwerte aufwiesen. Weiters konnte tendenziell eine Signifikanz hinsichtlich der Variablen „Nina“ festgestellt werden. Die SchülerInnen aus einer BHS erlangten höhere Ausprägungen als jene von einer AHS.

Tabelle 39: Multivariate einfaktorielle Varianzanalyse der "DG-Vignetten" bezüglich des Schultyps

| Multivariater Vergleich: Schultyp | | | | | |
|-------------------------------------|--------------------------|------|---------------------|-----------|-------|
| | Wert | F | df | Fehler df | p |
| Hotelling-Spur | 0.18 | 2.09 | 4.0 | 463.0 | .08 |
| UNIVARIAT | | | | | |
| Gruppenvariablen | Quadratsumme vom Typ III | df | Mittel der Quadrate | F | P |
| Agnes | 2.16 | 1 | 2.16 | 6.29 | .012* |
| Sophie | .93 | 1 | .93 | 2.69 | .10 |
| Nina | .90 | 1 | .90 | 3.32 | .06 |
| Paul | .38 | 1 | .38 | 2.11 | .14 |
| Schultyp [BHS (n=81) & AHS (n=397)] | | | | | |
| Agnes | M | SD | Sophie | M | SD |
| BHS | 1.28* | .47 | BHS | 1.41 | .54 |
| AHS | 1.46* | .60 | AHS | 1.52 | .59 |
| Σ | 1.43 | .59 | Σ | 1.50 | .59 |
| Nina | M | SD | Paul | M | SD |
| BHS | 2.72 | .45 | BHS | 2.86 | .34 |
| AHS | 2.60 | .53 | AHS | 2.78 | .44 |
| Σ | 2.62 | .52 | Σ | 2.80 | .42 |

Anmerkungen. *...gekennzeichnet signifikante Werte

Zusammenfassend werden in Abbildung 21 (* kennzeichnet signifikante Werte) die signifikanten Geschlechtsunterschiede bezogen auf die Gruppenvariable „Agnes“ abgebildet.

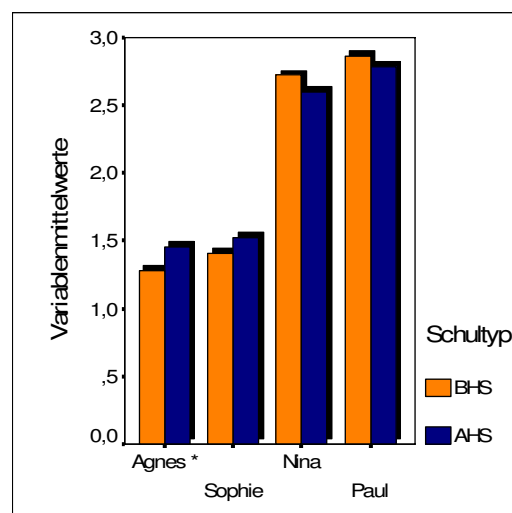


Abbildung 21: Schultypenunterschiede der "DG-Vignetten"

12.2.4. Schulische Leistungen

Zur Beantwortung der Frage, ob Zusammenhänge zwischen den Gruppenvariablen der „DG-Vignetten“ und den schulischen Leistungen festgestellt werden können, wurde eine Korrelation nach Spearman berechnet. Aus Tabelle 40 können die Korrelationskoeffizienten der jeweiligen Skala entnommen werden.

Tabelle 40: Korrelationen der Skalen des FKK mit den Notenmittel der Unterrichtsfächer

| Skalen | Notendurchschnitt der Hauptfächer | | | Notendurchschnitt der Nebenfächer | | | Gesamnoten-durchschnitt | | |
|--------|-----------------------------------|------|-------|-----------------------------------|------|-------|-------------------------|------|-------|
| | n | p | r | n | p | r | n | p | r |
| Agnes | 473 | .508 | .031 | 408 | .146 | .072 | 431 | .509 | .032 |
| Sophie | 472 | .186 | .061 | 406 | .040 | .102* | 429 | .102 | .079 |
| Nina | 471 | .875 | .007 | 405 | .820 | -.011 | 428 | .469 | .035 |
| Paul | 474 | .167 | -.064 | 408 | .586 | -.027 | 431 | .352 | -.045 |

Überprüfung auf Zusammenhänge mittels Spearman-Korrelationen

Anmerkungen. n...478 (absolute Werte), r...Korrelationskoeffizient, p...Signifikanzwert,

*...signifikante Werte auf einem Niveau von $p < .05$ / **... $p < .01$

Die Gruppenvariablen „Agnes“, „Nina“ und „Paul“ korrelierten mit keinem der drei Notenmittel signifikant. Nur für die Gruppenvariable „Sophie“ konnte ein sehr schwach signifikanter Zusammenhang mit dem Notendurchschnitt der Nebenfächer beobachtet werden. Hohe Ausprägungen in dieser Variablen gehen mit einem hohen Notenmittel einher. Das bedeutet, dass jene SchülerInnen, die einem geringen Belohnungsaufschub zustimmen, schlechtere schulische Leistungen in den Nebenfächern („Musikerziehung“, „Biologie und Umweltkunde“, „Bildnerische Erziehung“, „Bewegung und Sport“) aufweisen.

12.2.5. Kompetenz- und Kontrollüberzeugungen

Zur Frage, ob Zusammenhänge zwischen den Gruppenvariablen der „DG-Vignetten“ und den Skalenausprägungen des FKK bestehen, wurden Korrelationen nach Spearman berechnet. Tabelle 41 bildet die Korrelationskoeffizienten der jeweiligen Variablen ab.

Tabelle 41: Korrelationen zwischen "DG-Vignetten" und den Skalenausprägungen des FKK

| Skalen & Gruppenvariablen | Agnes | | | Sophie | | |
|--|-------|-----|------|--------|-----|------|
| | n | p | r | n | p | r |
| FKK-SK | 476 | .22 | .05 | 475 | .93 | .00 |
| FKK-I | 476 | .95 | .00 | 475 | .26 | -.05 |
| FKK-P | 476 | .96 | -.00 | 475 | .50 | .03 |
| FKK-C | 476 | .70 | .01 | 475 | .25 | .05 |
| FKK-SKI | 476 | .41 | .03 | 475 | .66 | -.02 |
| FKK-PC | 476 | .90 | .00 | 475 | .24 | .05 |
| FKK-SKI-PC | 476 | .62 | .02 | 475 | .48 | -.03 |
| Skalen & Gruppenvariablen | Nina | | | Paul | | |
| | n | p | n | p | n | p |
| FKK-SK | 474 | .47 | -.03 | 477 | .06 | -.08 |
| FKK-I | 474 | .74 | .01 | 477 | .62 | .02 |
| FKK-P | 474 | .71 | .01 | 477 | .30 | .04 |
| FKK-C | 474 | .96 | .00 | 477 | .81 | -.01 |
| FKK-SKI | 474 | .74 | -.01 | 477 | .26 | -.05 |
| FKK-PC | 474 | .72 | .01 | 477 | .66 | .02 |
| FKK-SKI-PC | 474 | .55 | -.02 | 477 | .33 | -.04 |
| Überprüfung auf Zusammenhänge mittels Spearman-Korrelationen | | | | | | |

Anmerkungen. n...478 (absolute Werte), r...Korrelationskoeffizient, p...Signifikanzwert, FKK-SK... Selbstkonzept eigener Fähigkeiten, FKK-I...Internalität, FKK-P...Soziale Externalität, FKK-C... Fatalistische Externalität, FKK-SKI...Selbstwirksamkeit, FKK-PC...Externalität, FKK-SKI-PC... Internalität versus Externalität, *...signifikante Werte auf einem Niveau von $p < .05$ /**... $p < .01$

Für keine der Skalen des FKK wurde ein signifikant positiver oder negativer Zusammenhang mit den Gruppenvariablen der „DG-Vignetten“ gefunden.

12.2.6. „Deferment of Gratification“

Zur Prüfung der Zusammenhänge zwischen den Gruppenvariablen der „DG-Vignetten“ und den Skalenausprägungen beziehungsweise dem „Delay-Index“ des „Deferment of Gratification“ wurden Spearman-Korrelationen durchgeführt. Aus Tabelle 42 sind die Korrelationskoeffizienten der jeweiligen Variablen zu entnehmen.

Tabelle 42: Korrelationen der "DG-Vignetten" mit dem "Deferment of Gratification"

| Skalen & Gruppenvariablen | Agnes | | | Sophie | | |
|---------------------------|-------|-----|---------|--------|-----|---------|
| | n | p | r | n | p | r |
| Delay | 475 | .02 | -.107* | 474 | .03 | -.099* |
| Planung | 471 | .00 | -.131** | 470 | .00 | -.197** |
| Sparsamkeit | 471 | .00 | -.143** | 470 | .00 | -.172** |
| Impulsivität | 468 | .00 | .130** | 467 | .03 | .099* |
| Delay-Index | 460 | .00 | -.181** | 459 | .00 | -.179** |
| Skalen & Gruppenvariablen | Nina | | | Paul | | |
| | n | p | r | n | p | r |
| Delay | 473 | .00 | .119** | 476 | .06 | .08 |
| Planung | 469 | .00 | .166** | 472 | .00 | .211** |
| Sparsamkeit | 469 | .00 | .198** | 472 | .00 | .146** |
| Impulsivität | 467 | .00 | -.141** | 469 | .92 | -.00 |
| Delay-Index | 459 | .00 | .208** | 461 | .00 | .137** |

Überprüfung auf Zusammenhänge mittels Spearman-Korrelationen
 Anmerkungen. n...478 (absoluten Werte), r...Korrelationskoeffizient, p...Signifikanzwert,
 *...signifikante Werte auf einem Niveau von $p < .05$ / **... $p < .01$

Für die Gruppenvariable „Agnes“ wiesen alle Korrelationen des „Deferment of Gratification“, außer jene mit der Skala „Impulsivität“, einen sehr schwach signifikant negativen Zusammenhang auf. Das bedeutet, dass jene SchülerInnen mit hohen Ausprägung in den Skalen „Delay“, „Planung“, „Sparsamkeit (Planung)“ und dem „Delay-Index“ niedrige Werte in der Gruppenvariablen „Agnes“ erlangen. Für die Skala „Impulsivität“ konnte ein sehr schwach signifikant positiver Zusammenhang beobachtet werden, was heißt, dass hohe Ausprägungen in dieser Skala mit hohen Werten in der Variablen „Agnes“ einhergehen.

Ähnliche Ergebnisse zeigten die Korrelationen der Gruppenvariablen „Sophie“.

Gegensätzliche Befunde ergaben sich für die Variable „Nina“. Für die Skalen „Delay“, „Planung“ und „Sparsamkeit (Planung)“, wie auch für den „Delay-Index“ ließen sich sehr schwach signifikant positive Zusammenhänge und ein schwach signifikant positiver Zusammenhang finden. Das bedeutet, dass hohe Werte in der Variable „Nina“ mit hohen Ausprägungen in den obig erwähnten Skalen und dem „Delay-Index“ einhergehen. Ein sehr schwach signifikant negativer Zusammenhang zeigte sich für die Skala „Impulsivität“, weshalb hohe Werte in der Variablen „Nina“ für niedrige Ausprägungen in dieser Skala sprechen.

In Hinsicht auf die Variable „Paul“ ließen sich mit den Skalen „Delay“ und „Impulsivität“ zwei nicht signifikante Zusammenhänge erkennen, während die Skalen „Planung“ und „Sparsamkeit“ und der „Delay-Index“ sehr schwache bis schwach signifikant positive Zusammenhänge aufwiesen. Hohe Werte in diesen Skalen sind auf hohe Ausprägungen in der Variable „Paul“ zurückzuführen.

13. Ergebnisse der „Zusatzfragen der DG-Vignetten“

13.1. Deskriptive Beschreibung

Um das Verhalten Jugendlicher hinsichtlich ihrer Fähigkeit zum „DG“ besser verstehen zu können, wurden Zusatzfragen (siehe Kapitel 5.2.1.2., S. 63) mit offenem Antwortformat in Bezug auf die „DG-Vignetten“ formuliert. Die erste Zusatzfrage beinhaltet die Thematik der Verhaltensänderung, wobei ein Großteil der UntersuchungsteilnehmerInnen (n=361) meinte, dass Menschen generell in der Lage sind, ihr Verhalten zu ändern und daher „ja“ und „eher ja“ ankreuzten. 115 der befragten SchülerInnen entfernten sich von dieser Ansicht und antworteten mit „eher nein“ und „nein“. Eine exakte Darstellung der Antwortalternativen der Jugendlichen ist Tabelle 43 zu entnehmen.

Tabelle 43: Häufigkeitstabelle der "Zusatzfrage 1"

| Zusatzfrage-1: „Können Menschen generell ihr Verhalten ändern?“ | | | | |
|---|-----|-------|-----------|--------------|
| 4 Gruppen | n | % | Gültige % | Kumulierte % |
| nein | 11 | 2.3 | 2.3 | 2.3 |
| eher nein | 104 | 21.6 | 21.8 | 24.2 |
| eher ja | 218 | 45.3 | 45.8 | 70.0 |
| ja | 143 | 29.7 | 30.0 | 100.0 |
| Σ | 476 | 99.0 | 100.0 | |
| fehlende Angaben | 5 | 1.0 | | |
| Σinsgesamt | 481 | 100.0 | | |

Anmerkungen. n...absolute Werte, %...Prozentwerte, Σ... über alle 4 Gruppen, Σinsgesamt...Gesamt (inkludiert fehlende Werte)

Betrachtet man die zweite Zusatzfrage (Tabelle 44) der Vignetten („Sollte jemand aus dem Fallbeispiel 1 sein Verhalten ändern?“), so wird ersichtlich, dass eine Vielzahl der Jugendlichen (67.8%, n=326) eine Verhaltensänderung von Agnes wünschte und nur zwei (0.4%) SchülerInnen sahen dies für Nina vor. Die restlichen UntersuchungsteilnehmerInnen mit 15% (n=72) und 16% (n=77) sind der Meinung, dass entweder „beide“ oder „keiner“ der fiktiv beschriebenen Personen ihr Verhalten ändern sollten.

Tabelle 44: Häufigkeitstabelle der "Zusatzfrage 2"

| Zusatzfrage-2: „Sollte jemand aus dem Fallbeispiel 1 sein Verhalten ändern?“ | | | | |
|--|-----|-------|-----------|--------------|
| 4 Gruppen | n | % | Gültige % | Kumulierte % |
| „Agnes“ (Kein Aufschub möglich) | 326 | 67.8 | 68.3 | 68.3 |
| „Nina“ (Aufschub möglich) | 2 | 0.4 | 0.4 | 68.8 |
| „Beide“ | 72 | 15.0 | 15.1 | 83.9 |
| „Keiner“ | 77 | 16.0 | 16.1 | 100.0 |
| Σ | 477 | 99.2 | 100.0 | |
| fehlende Angaben | 4 | 0.8 | | |
| Σinsgesamt | 481 | 100.0 | | |

Anmerkungen. n...absolute Werte, %...Prozentwerte, Σ... über alle 4 Gruppen, Σinsgesamt...Gesamt (inkludiert fehlende Werte)

Tabelle 45 veranschaulicht das Antwortschema von Zusatzfrage 2 („Sollte jemand aus dem Fallbeispiel 2 sein Verhalten ändern?“) und zeigt auf, dass 60.3% (n=290) der befragten Untersuchungsteilnehmer Sophies Verhalten als veränderbar wahrnahmen. Nur 15 (3.1%) der SchülerInnen sahen Veränderungsbedarf im Verhalten von Paul. Die restlichen Jugendlichen mit 14.6% (n=70) und 20.4% (n=98) dachten, dass entweder „beide“ oder „keiner“ der fiktiv dargestellten Jugendlichen ihr Verhalten ändern sollte(n).

Tabelle 45: Häufigkeitstabelle der "Zusatzfrage 3"

| Zusatzfrage-3: „Sollte jemand aus dem Fallbeispiel 2 sein Verhalten ändern?“ | | | | |
|--|-----|-------|-----------|--------------|
| 4 Gruppen | n | % | Gültige % | Kumulierte % |
| „Paul“ (Aufschub möglich) | 15 | 3.1 | 3.2 | 3.2 |
| „Sophie“ (Kein Aufschub möglich) | 290 | 60.3 | 61.3 | 64.5 |
| „beide“ | 70 | 14.6 | 14.8 | 79.3 |
| „keiner“ | 98 | 20.4 | 20.7 | 100.0 |
| Σ | 473 | 98.3 | 100.0 | |
| fehlende Angaben | 8 | 1.7 | | |
| Σinsgesamt | 481 | 100.0 | | |

Anmerkungen. n...absolute Werte, %...Prozentwerte, Σ... über alle 4 Gruppen, Σinsgesamt...Gesamt (inkludiert fehlende Werte)

13.2. Hypothesenprüfung

Das Kapitel umfasst drei „Zusatzfragen“ der „DG-Fallbeispiele“ bezogen auf die Thematiken „DG“ und „Verhaltensänderung“. Sie beinhalten jeweils einen quantitativen, wie auch einen qualitativen Auswertungsteil. Ersterer stützt sich bei der Berechnung von Unterschieden und Verteilungen in Anbetracht des Geschlechts, Alters, Schultyps und der Muttersprache (aufgrund rang- oder nominalskalierter Daten) auf Verfahren wie den Mann-Whitney U-Test und Kreuztabellen. Fragestellungen mit qualitativ-explorativem Charakter wurden mittels Häufigkeitstabellen und Kreuztabellen analysiert.

13.2.1. Erste „Zusatzfrage“

Zur Prüfung der Frage, ob Unterschiede zwischen den Antwortmöglichkeiten (nein, eher nein, eher ja, ja) der ersten Zusatzfrage („Können Menschen generell ihr Verhalten ändern?“) der „DG-Vignetten“ in Abhängigkeit von Geschlecht, Alter, Muttersprache und Schultyp bestehen, wurden Mann-Whitney U-Tests gerechnet (siehe Tabelle 46).

Tabelle 46: Unterschiede der "Zusatzfrage 1" bezüglich Geschlecht/Alter/Muttersprache/Schultyp

| Zusatzfrage 1 & Geschlecht | | | | | | | | | | |
|--|---------------------------|------|-----|--------|---------------------------|------|-----|--------|-------|-------|
| Können Menschen generell ihr Verhalten ändern? | ♀ (n=305) | | | | ♂ (n=169) | | | | | |
| | Md | GMd | SD | MR | Md | GMd | SD | MR | Z | p |
| | 3.00 | 3.00 | .76 | 229.12 | 3.00 | 3.18 | .79 | 252.62 | -1.92 | .054 |
| Zusatzfrage 1 & Alter | | | | | | | | | | |
| Können Menschen generell ihr Verhalten ändern? | 14-15.99-Jährigen (n=233) | | | | 16-17.99-Jährigen (n=241) | | | | | |
| | Md | GMd | SD | MR | Md | GMd | SD | MR | Z | p |
| | 3.00 | 2.95 | .76 | 222.18 | 3.00 | 3.18 | .79 | 252.31 | -2.57 | .010* |
| Zusatzfrage 1 & Muttersprache | | | | | | | | | | |
| Können Menschen generell ihr Verhalten ändern? | Deutsch (n=417) | | | | Nicht-Deutsch (n=44) | | | | | |
| | Md | GMd | SD | MR | Md | GMd | SD | MR | Z | p |
| | 3.00 | 3.03 | .76 | 229.53 | 3.00 | 3.08 | .90 | 239.12 | -.61 | .540 |
| Zusatzfrage 1 & Schultyp | | | | | | | | | | |
| Können Menschen generell ihr Verhalten ändern? | BHS (n=81) | | | | AHS (n=394) | | | | | |
| | Md | GMd | SD | MR | Md | GMd | SD | MR | Z | p |
| | 3.00 | 3.08 | .88 | 233.06 | 3.00 | 2.93 | .75 | 211.50 | -1.09 | .27 |
| Überprüfung auf Unterschiede mittels Mann-Whitney U-Test | | | | | | | | | | |

Anmerkungen. N...478 (Anzahl aller gültigen Fälle), Md...Median, GMd...Gruppiertes Median, SD...Standardabweichung, MR...Mittlerer Rang, Z...Z-Wert, p...Signifikanzwert, *...gekennzeichnete signifikante Werte

Bezogen auf die erste Zusatzfrage der „DG-Vignetten“ zeigten sich signifikante Unterschiede in Abhängigkeit vom Alter. Diese Unterschiede ließen sich vor allem in den mittleren Rangplätzen und im gruppierten Median nachweisen, wobei die älteren SchülerInnen höhere Werte erlangten. Tendenziell signifikante Unterschiede konnten auch im Geschlecht wahrgenommen werden. Die männlichen Untersuchungsteilnehmer wiesen höhere Werte im Gegensatz zu ihren weiblichen Schulkolleginnen auf. Keine signifikanten Unterschiede ließen sich in Abhängigkeit von der Muttersprache und vom Schultyp finden.

Für die erste Zusatzfrage der Vignetten („Können Menschen generell ihr Verhalten ändern?“) wurden mittels induktiv-zusammenfassender Inhaltsanalyse folgende vier Kategorien gebildet (vgl. Tabelle 47), wobei Beispielantworten aus Tabelle 48 zu entnehmen sind.

Tabelle 47: Häufigkeitsverteilung der "Zusatzfrage 1": "Können Menschen generell ihr Verhalten ändern?"

| Kategorien | n | % | Gültige % | Kumulierte % |
|----------------------------------|-----|-------|-----------|--------------|
| dominierender „innerer Einfluss“ | 231 | 48.3 | 49.7 | 49.7 |
| dominierender „äußerer Einfluss“ | 80 | 16.7 | 17.2 | 66.9 |
| innerer und äußerer Einfluss | 122 | 25.5 | 26.2 | 93.1 |
| Allfälliges | 32 | 6.7 | 6.9 | 100.0 |
| Fehlende Angaben | 13 | 2.7 | 100.0 | |
| Σ | 478 | 100.0 | | |

Anmerkungen. n...absolute Werte, %...Prozentwerte, Σ ...Summe über alle Kategorien

Die erste Kategorie „*dominierender ‚innerer Einfluss‘*“ beinhaltet Antworten, deren Begründung hinsichtlich einer generellen Verhaltensänderung beim Menschen vertiefend insbesondere auf jene Aspekte, die innerhalb einer Person anzusiedeln waren, anspielte. Zu nennen sind hier das Alter eines Menschen, der Charakter, Einstellungen, Eigenschaften und Persönlichkeitszüge wie beispielsweise der eigene Wille, Motivation, Unzufriedenheit mit dem eigenen Verhalten, Stärke, Durchhaltevermögen, Reife, Lernen aus Fehlern, Gewohnheiten etc., aber auch die Genetik der Menschen.

Zur zweiten Kategorie „*dominierender ‚äußerer Einfluss‘*“ wurden vor allem Entgegnungen und Argumente gezählt, die eine generelle Verhaltensänderung von Personen aufgrund „äußerer Einflüsse“ begründeten. Dies bezog sich vor allem auf den Einflussbereich außerhalb einer Person, wie das soziale Umfeld eines Menschen, ihren Freundes- und Familienkreis, die Schule, der Beruf, die Erziehung, die Medien, bestimmte Lebenssituationen usw.

Die dritte Kategorie betrifft alle Antwortmöglichkeiten, die Inhalte der ersten und zweiten Gruppe vereinten, beziehungsweise wurden Aspekte von „*innerem und äußerem Einfluss*“ diskutiert, die weder der ersten noch der zweiten Kategorie eindeutig beigeordnet werden konnten, wie Schicksalsschläge (life-events), Ziel setzen und erreichen, Erfolg, Zwang versus Freiwilligkeit, Konsequenzen eigenen Verhaltens, Vor- und Nachteile einer Handlung.

Die Kategorie „*Allfälliges*“ inkludiert jene Aussagen der Jugendlichen, die keiner der vorher erwähnten Gruppen unmissverständlich zugeordnet werden konnten und sehr allgemeine Behauptungen oder Selbstberichte darstellten.

Tabelle 48: Beispielantworten zur Begründung der "Zusatzfrage 1"

| Zusatzfrage 1: „Können Menschen generell ihr Verhalten ändern?“ | |
|---|---|
| Kategorie 1: dominierender „innerer Einfluss“ | |
| Item 1 | „Es ist möglich, wenn der Mensch unzufrieden mit seinem eigenen Verhalten ist.“ |
| Item 88 | „Wenn sie es wollen, schaffen sie es auch!“ |
| Item 157 | „Wenn ein Mensch seine Fehler einsieht und selbst merkt, dass es welche waren, wird er sein Verhalten ändern.“ |
| Item 380 | „Jeder Mensch kann sich ändern, wenn er die dementsprechende Motivation dafür hat.“ |
| Item 390 | „Es kommt ganz alleine auf die eigene Einstellung an. Wenn man sein Verhalten wirklich ändern will, schafft man es auch, selbst wenn es anfangs vielleicht ein bisschen schwer ist.“ |
| Item 505 | „Eher nein, weil die Persönlichkeit in einem Menschen steckt.“ |
| Kategorie 2: dominierender „äußerer Einfluss“ | |
| Item 1 | „Es kommt darauf an, in welchen Situationen ihr Verhalten geändert werden soll. Aber grundsätzlich ändern sich viele Menschen, um den Vorstellungen anderer zu entsprechen.“ |
| Item 52 | „Menschen ändern sich nicht. So wie sie erzogen werden, leben und bleiben sie. Niemand kann etwas daran ändern.“ |
| Item 183 | „Ob man möchte oder nicht, man wird vom Umfeld, in dem man sich befindet, beeinflusst!“ |
| Item 208 | „Menschen können sich vielleicht mit professioneller Hilfe ändern, aber alleine nicht.“ |
| Item 460 | „Mit Hilfe ihrer Mitmenschen ist es möglich, aber schwer.“ |
| Kategorie 2: „innerer und äußerer Einfluss“ | |
| Item 11 | „Menschen sind in ihren Verhaltensmustern sehr festgefahren! Ihre Persönlichkeit und damit ihr Verhalten zu ändern ist umso schwerer vorstellbar, da sich Persönlichkeit aus Anlage und Umwelt zusammensetzt!“ |
| Item 48 | „Durch besondere, tiefgreifende Ereignisse und Erfahrungen.“ |
| Item 118 | „Aufgrund von besonderen Geschehnissen, Unfällen ... - oder sie kommen in einen anderen, neuen Freundeskreis, der sie (oft auch unbewusst) beeinflussen kann! – sehen sie ihre „Fehler“ ein und versuchen sich zu bessern.“ |
| Item 188 | „Durch Vorbildwirkung; man nimmt eine andere Rolle an; Imitation; durch ein anderes soziales Umfeld; durch Manipulation; durch eigenen Willen“ |
| Item 383 | „Aufgrund von Vorfällen oder Angewohnheiten.“ |
| Kategorie 2: Allfälliges | |
| Item 16 | „Ich kann es auch nicht, obwohl ich es sehr oft möchte, doch es gelingt mit nicht.“ |
| Item 133 | „Wenn es nötig ist.“ |
| Item 143 | „Könnten sie das nicht, wären wir schon lange ausgestorben.“ |
| Item 322 | „Weil sich jeder mal ändern muss.“ |

Eine nähere Darlegung der Gleichverteilung hinsichtlich qualitativer Argumentation (Kategorien) und quantitativer Antworttendenzen (nein, eher nein, eher ja, ja) der Jugendlichen bezüglich der „Zusatzfrage 1“ („Können Menschen generell ihr Verhalten ändern?“) verwies auf signifikante Abweichungen ($\text{Chi}^2 = 19.616$, $\text{df} = 9$, $p = .020$), wie aus Tabelle 49 ersichtlich.

Tabelle 49: Verteilung der Antwortalternativen der "Zusatzfrage 1"

| Kategorien | „Können Menschen generell ihr Verhalten ändern?“ | | | | Σ |
|--|--|-----------|---------|---------|----------|
| | nein | eher nein | eher ja | ja | |
| dominierender „innerer Einfluss“ | 8 | 61 | 92 | 69 | 230 |
| | 5.5 | 50.9 | 104.8 | 68.9 | 100.0 |
| | (3.5) | (26.5) | (40.0) | (30.0) | (49.9) |
| | (72.7) | (59.8) | (43.8) | (50.0) | (49.9) |
| dominierender „äußerer Einfluss“ | 2 | 9 | 51 | 20 | 82 |
| | 2.0 | 18.1 | 37.4 | 24.5 | 82.0 |
| | (2.4) | (11.0) | (62.2) | (24.4) | (100.0) |
| | (18.2) | (8.8) | (24.3) | (14.5) | (17.8) |
| „innerer und äußerer Einfluss“ | 0 | 27 | 52 | 41 | 120 |
| | 2.9 | 26.6 | 54.7 | 35.9 | 120.0 |
| | (0.0) | (22.5) | (43.3) | (34.2) | (100.0) |
| | (0.0) | (26.5) | (24.8) | (29.7) | (26.0) |
| Allfälliges | 1 | 5 | 15 | 8 | 29 |
| | 0.7 | 6.4 | 13.2 | 8.7 | 29.0 |
| | (3.4) | (17.2) | (51.7) | (27.6) | (100.0) |
| | (9.1) | (4.9) | (7.1) | (5.8) | (6.3) |
| Σ | 11 | 102 | 210 | 138 | 461 |
| | 11.0 | 102.0 | 210.0 | 138.0 | 461.0 |
| | (2.4) | (22.1) | (45.6) | (29.9) | (100.0) |
| | (100.0) | (100.0) | (100.0) | (100.0) | (100.0) |
| Überprüfung mittels Chi^2 -Test: $\text{Chi}^2 = 19.616$, $\text{df} = 9$, $p = .020$ | | | | | |

Anmerkungen. 1.Zeile...Häufigkeiten, 2.Zeile...Erwartungswerte, 3.Zeile...Zeilenprozent, 4.Zeile... Spaltenprozent, Σ ...Summe über Kategorien/Antworttendenzen

13.2.2. Zweite „Zusatzfrage“

Zur Prüfung der Hypothese, ob „Zusatzfrage 2“ („Sollte jemand aus dem Fallbeispiel 1 sein Verhalten ändern?“) einer Gleichverteilung bezüglich des Geschlechts, Alters, Schultyps und der Muttersprache entspricht, wurde eine Kreuztabelle mit Chi-Quadrat-Tests durchgeführt. Diese zeigten signifikant Effekte, wobei zu vermerken gilt, dass die

bestehenden mangelnden Voraussetzungen für die Berechnung einer Kreuztabelle zu erhöhter Progressivität, also leichter signifikanter Ergebnisse, der Chi-Quadrat-Verteilung führen. Anschließend wurden daher nur kurz die gültige Anzahl beziehungsweise ihre prozentuellen Angaben bezogen auf das jeweilige Kriterium dargestellt (vgl. Tabelle 50), um eine umfassende Ergebnispräsentation gewährleisten zu können.

Vergleicht man die Antworttendenzen der SchülerInnen über ihr Geschlecht, Alter, dem Schultyp und ihrer Muttersprache hinweg, so ergaben sich immer analoge Antwortmuster. Die Mehrheit der Jugendlichen (zwischen 60 und 70%) schien der Auffassung zu sein, dass Agnes ihr Verhalten ändern sollte, während nur eine sehr geringe Anzahl von Untersuchungsteilnehmern (zwischen 0 und 1%) das Verhalten von Nina als veränderbar wahrnahm. Die verbleibenden (zwischen 20 und 40%) Mädchen und Jungen wünschten eine Verhaltensänderung entweder für beide oder für keine der fiktiv beschriebenen Personen.

Tabelle 50: Verteilung der "Zusatzfrage 2" bezüglich Geschlecht/Alter/Muttersprache/Schultyp

| Geschlecht | Sollte jemand aus Fallbeispiel 1 sein Verhalten ändern? | | | | Σ |
|--|---|-------------|---------------|---------------|----------------|
| | Agnes | Nina | beide | keiner | |
| ♀ | 204 (66.4%) | 2 (0.7%) | 54 (17.6%) | 47 (15.3%) | 307 (64.6%) |
| ♂ | 120 (71.4%) | 0 | 18 (10.7%) | 30 (17.9%) | 168 (35.4%) |
| Σ | 324 (68.2%) | 2 (0.4%) | 72 (15.2%) | 77 (16.2%) | 475 (100%) |
| Überprüfung mittels Chi ² -Test: Chi ² = 5.310, df = 3, p = .150 | | | | | |
| Altersgruppe | Sollte jemand aus Fallbeispiel 1 sein Verhalten ändern? | | | | Σ |
| | Agnes | Nina | beide | keiner | |
| 14-15.99-Jährigen | 172 (74.1%) | 1 (0.4%) | 27 (11.6%) | 32 (13.8%) | 232 (48.8%) |
| 16-17.99-Jährigen | 152 (62.6%) | 1 (0.4%) | 45 (18.5%) | 45 (18.5%) | 243 (51.2%) |
| Σ | 324 (68.2%) | 2 (.4%) | 72 (15.2%) | 77 (16.2%) | 475 (100%) |
| Überprüfung mittels Chi ² -Test: Chi ² = 7.679, df = 3, p = .053 | | | | | |

| Muttersprache | Sollte jemand aus Fallbeispiel 1 sein Verhalten ändern? | | | | |
|--|---|-------------|---------------|---------------|----------------|
| | Agnes | Nina | beide | keiner | Σ |
| Nicht-Deutsch | 282 (67.5%) | 2 (0.5%) | 66 (15.8%) | 68 (16.3%) | 418 (90.5%) |
| Deutsch | 33 (75.0%) | 0 | 4 (9.1%) | 7 (15.9%) | 44 (9.5%) |
| Σ | 315 (68.2%) | 2 (.4%) | 70 (15.2%) | 75 (16.2%) | 462 (100%) |
| Überprüfung mittels Chi ² -Test: Chi ² = 1.724, df = 3, p = .632 | | | | | |
| Schultyp | Sollte jemand aus Fallbeispiel 1 sein Verhalten ändern? | | | | |
| | Agnes | Nina | beide | keiner | Σ |
| BHS | 59 (72.8%) | 0 | 12 (14.8%) | 10 (12.3%) | 81 (17.1%) |
| AHS | 265 (67.3%) | 2 (0.5%) | 60 (15.2%) | 67 (17.0%) | 394 (82.9%) |
| Σ | 324 (68.2%) | 2 (.4%) | 72 (15.2%) | 77 (16.2%) | 475 (100%) |
| Überprüfung mittels Chi ² -Test: Chi ² = 1.625, df = 3, p = .654 | | | | | |

Anmerkungen. 1.Zeile...Häufigkeiten, 2.Zeile...Zeilenprozente

Folgende fünf Kategorien (Tabelle 51) ergeben sich für die zweite Zusatzfrage der Vignetten – „Sollte jemand aus dem Fallbeispiel 1 (Agnes und Nina planen jeweils für sich eine CD-Player zu kaufen) sein Verhalten ändern?“ – durch die qualitativ-inhaltsanalytische Auswertung. Beispielantworten sind in Tabelle 52 dargestellt.

Tabelle 51: Häufigkeitsverteilung der "Zusatzfrage2": "Sollte jemand aus dem Fallbeispiel 1 sein Verhalten ändern?"

| Kategorien | n | % | Gültige % | Kumulierte % |
|---|-----|-------|-----------|--------------|
| dominierende Kritik am Handeln/neuer Handlungsvorschlag | 175 | 36.6 | 37.5 | 37.5 |
| dominierende Handlungskonsequenzen | 61 | 12.8 | 13.1 | 50.5 |
| Kritik am Handeln/Aufzeigen von Handlungskonsequenzen | 164 | 34.3 | 35.1 | 85.7 |
| Forderung nach eigenverantwortlichem, individuellem Handeln | 64 | 13.4 | 13.7 | 99.4 |
| Allfälliges | 3 | 0.6 | 0.6 | 100.0 |
| fehlende Angaben | 11 | 2.3 | 100.0 | |
| Σ | 478 | 100.0 | | |

Anmerkungen. n...absolute Werte, %...Prozentwerte, Σ...Summe über alle Kategorien

Kategorie eins – „*dominierende Kritik am Handeln/neuer Handlungsvorschlag*“ – umfasst Antworten der Jugendlichen, deren Begründung in Hinblick auf eine notwendige Verhaltensänderung insbesondere jene Aspekte aufgreift, die Kritik am Handeln einer der beiden fiktiv beschriebenen Personen übte beziehungsweise einen neuen Handlungsvorschlag beinhaltet. Als „bessere“ Handlungsvorschläge und Kritik am Handeln wurden zum Beispiel zu erhöhter Sparsamkeit, gründlicherem und längerem Nachdenken, zuerst überlegen und dann handeln, zu schnelles Handeln, aufsuchen anderer Geschäfte, nach billigeren Geräten suchen, Angebote vergleichen, mit Geld sorgsamer umgehen etc. genannt.

Die zweite Kategorie „*dominierende Handlungskonsequenzen*“ betrifft speziell die Handlungsfolgen der beiden fiktiv beschriebenen Personen Agnes und Nina. Dies zeigte sich vor allem in Aussagen rund um ein überzogenes Konto, finanzielle Probleme, Schulden, schlechter Kauf, „Pleite sein“ ...

Jene Aussagen, die Inhalte der ersten und zweiten Gruppe vereinen, wie finanzielle Probleme und der Hinweis „sparsamer zu handeln“, ... wurden Kategorie drei „*Kritik am Handeln/Aufzeigen von Handlungskonsequenzen*“ zugeordnet.

Kategorie vier „*Forderung nach eigenverantwortlichem, individuellem Handeln*“ inkludiert im Speziellen die Argumentation, dass keine Verhaltensänderung als nötig erachtet wurde und die beiden Verhaltensweisen der Jugendlichen als akzeptabel erwähnt wurden.

Die letzte Kategorie „*Allfälliges*“ beinhaltet jene Aussagen der Jugendlichen, die keiner der vorher erwähnten Gruppen zugeordnet werden konnten beziehungsweise generelle Behauptungen darstellten.

Tabelle 52: Beispielantworten zur Begründung der "Zusatzfrage 2"

| Zusatzfrage 1: „Sollte jemand aus dem Fallbeispiel 1 sein Verhalten ändern?“ | |
|--|--|
| Kategorie 1: dominierende Kritik am Handeln/neuer Handlungsvorschlag | |
| Item 15 | „Man sollte nicht gleich den ersten CD-Player kaufen. Es gibt auch billigere, die trotzdem schön sind und die Erwartungen erfüllen.“ |
| Item 43 | „Agnes soll mehr sparen und überlegter handeln!“ |
| Item 149 | „Gerade bei großen Geldbeträgen sollte man sich zuerst gut informieren und mehrere Angebote einholen. Preise von elektronischen Artikeln sollten immer im Internet verglichen werden.“ |
| Item 227 | „Weil sie ja kein kleines Kind mehr ist. Es ist doch nicht schwer, einen Monat zu warten, bis man das Geld hat, um den CD-Player kaufen zu können. Ich finde ihr Verhalten zu kindisch und naiv. Man muss ja nicht immer alles haben und man sollte das schätzen können, was man hat.“ |
| Item 378 | „Agnes sollte das Finanzielle mehr beachten. Nina sollte sich auch mal was gönnen.“ |
| Kategorie 2: dominierende Handlungskonsequenzen | |
| Item 57 | „Im Laufe ihres Lebens wird sie durch diese Haltung finanzielle Problem bekommen.“ |
| Item 133 | „Sie könnte sehr bald Bettlerin werden.“ |
| Item 177 | „Konto nicht überziehen!“ |
| Item 205 | „Sie wird später oft im Minus sein und muss von der Notstandshilfe leben.“ |
| Item 409 | „Agnes sollte ihr Verhalten ändern, weil durch schnelle Einkäufe verliert man oft den Überblick > Folgen sind oft Geldprobleme > Schulden.“ |
| Kategorie 3: Kritik am Handeln/Aufzeigen von Handlungskonsequenzen | |
| Item 1 | „Auf lange Sicht gesehen, wird sie nicht so viel Freude mit ihren Spontankäufen haben und auch mehr Geld ausgeben.“ |
| Item 41 | „Sie ist zu spontan. Vielleicht bereut sie ihren Einkauf später.“ |
| Item 160 | „Unüberlegtes Handeln kann zu Problemen führen.“ |
| Item 274 | „Spontanentscheidungen sind zwar momentan reizvoll, stellen sich meist danach jedoch als negativ heraus > oftmals negative Folgen!“ |
| Item 480 | „Wie ich selbst erlebt habe, ist es unklug etwas zu kaufen, ohne mit der Materie vertraut zu sein, z.B. PC's, Autos ... Sie sollte auch lernen, keine unnötigen Schulden zu machen!!!“ |
| Kategorie 4: Forderung nach eigenverantwortlichem, individuellem Handeln | |
| Item 4 | „Wenn beide mit ihrem Verhalten glücklich und zufrieden sind, dann müssen sie ihr Verhalten nicht ändern.“ |
| Item 20 | „Keiner, da Verhaltensmuster von Mensch zu Mensch verschieden sind und nur dann geändert werden sollen (siehe oben), wenn Gefahr für die Umwelt zu befürchten ist. Das Kaufproblem von Nina ist nicht Agnes' Problem ...“ |
| Item 61 | „Jeder ist, wie er ist. Beides hat Vor-, aber auch Nachteile.“ |
| Item 182 | „Ich verstehe sowohl Agnes' als auch Ninas Argumente und habe selbst in solchen Situationen schon beide Wege gewählt.“ |
| Item 446 | „Weil jeder seine eigene Kaufstrategie hat.“ |
| Kategorie 5: Allfälliges | |
| Item 225 | „Ja, Agnes.“ |
| Item 236 | „Sie ist dumm.“ |

Die Prüfung auf Gleichverteilung (vgl. Tabelle 53) der gewählten Antwortalternativen (Agnes, Nina, beide, keiner) in Verbindung mit den jeweiligen Begründungen der zweiten Zusatzfrage – „Sollte jemand aus dem Fallbeispiel 1 sein Verhalten ändern?“ – der SchülerInnen deutete auf signifikante Abweichungen hin. Zu vermerken ist jedoch, dass diese Verteilung aufgrund schwacher Voraussetzungen schneller signifikante Ergebnisse erreicht. Das Anführen dieser Verteilung trotz mangelhafter Bedingungen kann auf eine umfassende Präsentation der Ergebnisse zurückgeführt werden.

Tabelle 53: Verteilung der Antwortalternativen der "Zusatzfrage 2"

| Kategorien | „Sollte jemand aus dem Fallbeispiel 1 sein Verhalten ändern?“ | | | | |
|--|---|---------|---------|---------|---------|
| | Agnes | Nina | beide | keiner | Σ |
| dominierende Kritik am Handeln/neuer Handlungsvorschlag | 121 | 1 | 46 | 5 | 173 |
| | 118.9 | .4 | 26.1 | 27.6 | 173.0 |
| | (69.9) | (.6) | (26.6) | (2.9) | (100.0) |
| | (37.9) | (100.0) | (65.7) | (6.8) | (37.3) |
| dominierende Handlungskonsequenzen | 61 | 0 | 0 | 0 | 61 |
| | 41.9 | .1 | 9.2 | 9.7 | 61.0 |
| | (100.0) | (.0) | (.0) | (.0) | (100.0) |
| | (19.1) | (.0) | (.0) | (.0) | (13.1) |
| Kritik am Handeln/Aufzeigen von Handlungskonsequenzen | 133 | 0 | 23 | 7 | 163 |
| | 112.1 | .4 | 24.6 | 26.0 | 163.0 |
| | (81.6) | (.0) | (14.1) | (4.3) | (100.0) |
| | (41.7) | (.0) | (32.9) | (9.5) | (35.1) |
| Forderung nach eigenverantwortlichem, individuellem Handeln | 2 | 0 | 0 | 62 | 64 |
| | 44.0 | .1 | 9.7 | 10.2 | 64.0 |
| | (3.1) | (.0) | (.0) | (96.9) | (100.0) |
| | (.6) | (.0) | (.0) | (83.8) | (13.8) |
| Allfälliges | 2 | 0 | 1 | 0 | 3 |
| | 2.1 | .0 | .5 | .5 | 3.0 |
| | (66.7) | (.0) | (33.3) | (.0) | (100.0) |
| | (.6) | (.0) | (1.4) | (.0) | (.6) |
| Σ | 319 | 1 | 70 | 74 | 464 |
| | 319.0 | 1.0 | 70.0 | 74.0 | 464.0 |
| | (68.8) | (.2) | (15.1) | (15.9) | (100.0) |
| | (100.0) | (100.0) | (100.0) | (100.0) | (100.0) |
| Überprüfung mittels Chi ² -Test: Chi ² = 394.584, df = 12, p > .001 | | | | | |
| Voraussetzung mangelhaft erfüllt: 8 Zellen (40.0%) haben eine erwartete Häufigkeit kleiner .5 Die minimale erwartete Häufigkeit ist .01 | | | | | |

Anmerkungen. 1.Zeile...Häufigkeiten, 2.Zeile...Erwartungswerte, 3.Zeile...Zeilenprozent, 4.Zeile... Spaltenprozent, Σ...Summe über Kategorien/Antworttendenzen

13.2.3. Dritte „Zusatzfrage“

Die nähere Analyse der „Zusatzfrage 3“ („Sollte jemand aus dem Fallbeispiel 2 sein Verhalten ändern?“) in Abhängigkeit von den Kriterien des Geschlechts, Alters Schultyps beziehungsweise der Muttersprache ließ in den ersten drei Fällen auf eine signifikante Abweichung einer Gleichverteilung schließen. Letztere deutete auf nicht signifikante Verteilungsunterschiede hin. Tabelle 54 veranschaulicht die erwähnten Verteilungen bezogen auf ihre gültigen Anzahlen beziehungsweise prozentuellen Angaben.

Wird die dritte Zusatzfrage der „DG-Vignetten“ bezogen auf die Antwortneigungen der befragten Mädchen und Jungen näher erläutert, so ergab sich ein ähnliches Antwortmuster wie bei „Zusatzfrage 2“. Der überwiegende Großteil der UntersuchungsteilnehmerInnen (zwischen 60 bis 70%) erachtete das Verhalten von Sophie und nur 2 bis 7% betrachteten Pauls Verhalten als frag- beziehungsweise änderungswürdig. Die restlichen 20 bis 30% der SchülerInnen waren der Ansicht, dass entweder beide oder keiner von den zwei fiktiv beschriebenen Jugendlichen sein Verhalten ändern sollte.

Tabelle 54: Verteilung der "Zusatzfrage 2" nach Geschlecht/Alter/Muttersprache/Schultyp

| Geschlecht | Sollte jemand aus Fallbeispiel 2 sein Verhalten ändern? | | | | Σ |
|--|---|----------------|---------------|---------------|----------------|
| | Paul | Sophie | beide | keiner | |
| ♀ | 8 (2.6%) | 187 (61.5%) | 51 (16.8%) | 58 (19.1%) | 304 (64.5%) |
| ♂ | 7 (4.2%) | 102 (61.1%) | 19 (11.4%) | 39 (23.4%) | 167 (35.5%) |
| Σ | 15 (3.2%) | 289 (61.4%) | 70 (14.9%) | 97 (20.6%) | 471 (100%) |
| Überprüfung mittels Chi ² -Test: Chi ² = 3.897, df = 3, p = .273 | | | | | |
| Altersgruppe | Sollte jemand aus Fallbeispiel 2 sein Verhalten ändern? | | | | Σ |
| | Paul | Sophie | beide | keiner | |
| 14-15.99-Jährigen | 6 (2.6%) | 143 (61.6%) | 39 (16.8%) | 44 (19.0%) | 232 (49.3%) |
| 16-17.99-Jährigen | 9 (3.8%) | 146 (61.1%) | 31 (13.0%) | 53 (22.2%) | 239 (50.7%) |
| Σ | 15 (3.2%) | 289 (61.4%) | 70 (14.9%) | 97 (20.6%) | 471 (100%) |
| Überprüfung mittels Chi ² -Test: Chi ² = 2.277, df = 3, p = .517 | | | | | |

| Schultyp | Sollte jemand aus Fallbeispiel 2 sein Verhalten ändern? | | | | |
|--|---|----------------|---------------|---------------|----------------|
| | Paul | Sophie | beide | keiner | Σ |
| BHS | 5 (6.3%) | 56 (70.0%) | 6 (7.5%) | 13 (16.3%) | 80 (17.0%) |
| AHS | 10 (2.6%) | 233 (59.6%) | 64 (16.4%) | 84 (21.5%) | 391 (83.0%) |
| Σ | 15 (3.2%) | 289 (61.4%) | 70 (14.9%) | 97 (20.6%) | 471 (100%) |
| Überprüfung mittels Chi ² -Test: Chi ² = 8.414, df = 3, p = .038 | | | | | |
| Muttersprache | Sollte jemand aus Fallbeispiel 2 sein Verhalten ändern? | | | | |
| | Paul | Sophie | beide | keiner | Σ |
| Nicht-Deutsch | 3 (6.8%) | 31 (70.5%) | 3 (6.8%) | 7 (15.9%) | 44 (9.6%) |
| Deutsch | 10 (2.4%) | 249 (60.1%) | 66 (15.9%) | 89 (21.5%) | 414 (90.4%) |
| Σ | 13 (2.8%) | 280 (61.1%) | 69 (15.1%) | 96 (21.0%) | 458 (100%) |
| Überprüfung mittels Chi ² -Test: Chi ² = 6.198, df = 3, p = .102 | | | | | |

Anmerkungen. 1.Zeile...Häufigkeiten, 2.Zeile...Zeilenprozente

Mittels qualitativer Auswertung (siehe Tabelle 55) ergaben sich analog zur zweiten Zusatzfrage folgende fünf Antwortkategorien für die dritte Zusatzfrage [„Sollte jemand aus dem Fallbeispiel 2 (Paul und Sophie planen, Spanien per Rucksack zu bereisen) sein Verhalten ändern?“]. Tabelle 56 veranschaulicht die Beispielantworten.

Tabelle 55: Häufigkeitstabelle der "Zusatzfrage 3": "Sollte jemand aus dem Fallbeispiel 2 sein Verhalten ändern?"

| Kategorien | n | % | Gültige % | Kumulierte % |
|--|-----|-------|-----------|--------------|
| dominierende Kritik am Handeln/neuer Handlungsvorschlag | 199 | 41.6 | 43.3 | 43.3 |
| dominierende Handlungskonsequenzen | 22 | 4.6 | 4.8 | 48.0 |
| Kritik am Handeln/Aufzeigen von Handlungskonsequenzen | 147 | 30.8 | 32.0 | 80.0 |
| Forderung von eigenverantwortlichem, individuellem Handeln | 82 | 17.2 | 17.8 | 97.8 |
| Allfälliges | 10 | 2.1 | 2.2 | 100.0 |
| Fehlende Angaben | 18 | 3.8 | 100.0 | |
| Σ | 478 | 100.0 | | |

Anmerkungen. n...absolute Werte, %...Prozentwerte, Σ...Summe über alle Kategorien

Die erste Kategorie – „*dominierende Kritik am Handeln/neuer Handlungsvorschlag*“ – umfasst Antworten, deren Begründung in Hinblick auf eine notwendige Verhaltensänderung speziell Faktoren erfasste, die Kritik am Handeln der beiden fiktiv beschriebenen Personen beziehungsweise einen neuen Handlungsvorschlag beinhalteten. Exemplarisch schließt die Kritik am Handeln folgenden Kommentar mit ein „Das Leben besteht nicht nur aus Party!“, wie auch Aspekte des „Verzichts auf die Party zu gehen“, überlegter zu handeln, mehr zu planen, Vergnügen an zweite Stelle setzen, nicht immer nur an Partys denken, Spaß vor Arbeit, Reisen muss man sorgfältig planen, mehr voraus denken, die Sache etwas ernster nehmen, Paul sollte lockerer werden, er ist viel zu sorgfältig, sie ist zu leichtsinnig und spontan, Kompromiss zwischen beiden Handlungen ...

Die zweite Kategorie „*dominierende Handlungskonsequenzen*“ beinhaltet dominierend die Handlungsfolgen der fiktiv beschriebenen Personen Sophie und Paul. Dies spiegelte sich in Aussagen bezogen auf den Stressanstieg wegen Problemen vor dem Urlaub, Vermeidung von Zeitdruck, Panik vor Abreise, Vergessen wichtiger Dinge (z.B. Reisepass), unüberlegte Sachen können zu großen Fehlern führen, bei unvorhersehbaren Dingen bleibt weniger Zeit zur Lösungsfindung und Ähnlichem wieder.

Aussagen, deren Inhalte den ersten beiden Gruppen entstammten, wie zum Beispiel mehr Planung, sonst Chaos, Stress und Zeitdruck oder Spontanität führt zu mehr Vergnügen, wurden Kategorie drei „*Kritik am Handeln/Aufzeigen von Handlungskonsequenzen*“ zugeordnet.

Kategorie vier „*Forderung nach eigenverantwortlichem, individuellem Handeln*“ unterstützte die Argumentation, dass keine Verhaltensänderung nötig sei und die beiden Verhaltensweisen der Jugendlichen als akzeptabel angesehen werden können.

Abschließend bilden die verbleibenden Aussagen die fünfte Kategorie „*Allfälliges*“, wobei diese Antworten der Jugendlichen keiner der oben genannten anderen Gruppen zugeteilt werden konnten.

Tabelle 56: Beispielantworten zur Begründung der "Zusatzfrage 3"

| Zusatzfrage 3: „Sollte jemand aus dem Fallbeispiel 2 sein Verhalten ändern?“ | |
|--|--|
| Kategorie 1: dominierende Kritik am Handeln/neuer Handlungsvorschlag | |
| Item 6 | „Paul kann auch am nächsten Tag einkaufen gehen und Sophie sollte auch bedenken, dass sie eventuell nicht alles, was sie kaufen muss, sofort erhält.“ |
| Item 89 | „Ich finde, Sophie sollte etwas organisierter an die Sache herangehen; Ich verstehe zwar dass sie die Party nicht verpassen will, jedoch ist ein Tag vor der Reise zu kurz, um etwas zu planen!“ |
| Item 220 | „Bei so einer Reise ist es wichtig sich so gut vorzubereiten. Was du heute kannst besorgen, das verschiebe nicht auf morgen!“ |
| Item 378 | „Bei jedem ist die Zeiteinteilung anders.“ |
| Kategorie 2: dominierende Handlungskonsequenzen | |
| Item 26 | „Weil sie sonst unter Stress und Zeitdruck leidet.“ |
| Item 92 | „Weil sie sonst vielleicht vor der Abreise Panik bekommen würde, weil sie etwas vergessen hat.“ |
| Item 118 | „Weil es möglich ist, dass sie dann am letzten Tag einige Dinge nicht mehr bekommt – Pech gehabt!“ |
| Item 350 | „Weil es zum Beispiel sicher nicht einfach ist, dann durch Spanien ohne Essen und Geld zu reisen.“ |
| Kategorie 3: Kritik am Handeln/Aufzeigen von Handlungskonsequenzen | |
| Item 2 | „Sophie sollte ihre Einstellungen zu wichtigen Erledigungen ändern, da sie sonst Probleme bekommen könnte! Sie wird wahrscheinlich nicht einen Tag vor der Abreise alles bekommen, was sie braucht.“ |
| Item 76 | „Es treten immer unvorhergesehene Probleme auf, und wenn man zu spät diesen begegnet geht einem die Zeit aus.“ |
| Item 101 | „Weil sie gemeinsam mit Paul verreist und er ihr sonst helfen muss, weil sie nicht alles hinbekommt.“ |
| Item 509 | „Sollte nicht so ungeduldig sein, Geld im Auge behalten. Nicht nur an sich selbst denken. Rücksicht nehmen.“ |
| Kategorie 4: Forderung nach eigenverantwortlichem, individuellem Handeln | |
| Item 5 | „Sie sind einfach zwei sehr unterschiedliche Typen und gehen auch unterschiedlich an Aktivitäten heran. Ich denke, dass beide mit ihren Strategien Erfolg haben werden. Sie werden sich ausgleichen.“ |
| Item 34 | „Wie schon gesagt, ist das ihr eigenes Problem. Wenn Sophie zum Beispiel glaubt, dass das besser für sie ist, dann wird sie vielleicht vom Gegenteil überzeugt, vielleicht auch nicht. Paul wird sicher keine Probleme haben, auch wenn er möglicherweise die Party verpasst.“ |
| Item 428 | „Beide haben Recht. Einerseits sind wichtige Vorbereitungen schon vorher vorzubereiten, aber andererseits ist Spaß auch sehr wichtig. Wenn ich Spaß habe, bin ich motiviert dazu, auch wichtige Sachen zu erledigen. Sie sollten die Einkäufe teilweise erledigen und danach zur Party gehen.“ |
| Item 502 | „Der eine macht es so lieber, der andere so.“ |
| Kategorie 5: Allfälliges | |
| Item 14 | „Siehe Fallbeispiel 1.“ |
| Item 209 | „Ich weiß leider nicht.“ |
| Item 383 | „Größtenteils blödsinnige Strategien!“ |

Die Verteilung der dritten Zusatzfrage der „DG-Vignetten“ („Sollte jemand aus dem Fallbeispiel 2 sein Verhalten ändern?“) betreffend der jeweilig gewählten Begründungen ließ auf eine signifikante Abweichung einer Gleichverteilung schließen (siehe Tabelle 57).

Tabelle 57: Verteilung der Antwortalternativen der "Zusatzfrage 3"

| Kategorien | „Sollte jemand aus dem Fallbeispiel 2 sein Verhalten ändern?“ | | | | |
|--|---|---------|---------|---------|---------|
| | Paul | Sophie | beide | keiner | Σ |
| dominierende Kritik am Handeln/neuer Handlungsvorschlag | 7 | 126 | 53 | 10 | 196 |
| | 6.0 | 120.8 | 30.1 | 39.1 | 196.0 |
| | (3.6) | (64.3) | (27.0) | (5.1) | (100.0) |
| | (50.0) | (44.8) | (75.7) | (11.0) | (43.0) |
| dominierende Handlungskonsequenzen | 0 | 21 | 1 | 0 | 22 |
| | .7 | 13.6 | 3.4 | 4.4 | 22.0 |
| | (.0) | (95.5) | (4.5) | (.0) | (100.0) |
| | (.0) | (7.5) | (1.4) | (.0) | (4.8) |
| Kritik am Handeln/Aufzeigen von Handlungskonsequenzen | 3 | 130 | 12 | 1 | 146 |
| | 4.5 | 90.0 | 22.4 | 29.1 | 146.0 |
| | (2.1) | (89.0) | (8.2) | (.7) | (100.0) |
| | (21.4) | (46.3) | (17.1) | (1.1) | (32.0) |
| Forderung nach eigenverantwortlichem, individuellem Handeln | 4 | 0 | 2 | 76 | 82 |
| | 2.5 | 50.5 | 12.6 | 16.4 | 82.0 |
| | (4.9) | (.0) | (2.4) | (92.7) | (100.0) |
| | (28.6) | (.0) | (2.9) | (83.5) | (18.0) |
| Allfälliges | 0 | 4 | 2 | 4 | 10 |
| | .3 | 6.2 | 1.5 | 2.0 | 10.0 |
| | (.0) | (40.0) | (20.0) | (40.0) | (100.0) |
| | (.0) | (1.4) | (2.9) | (4.4) | (.6) |
| Σ | 14 | 281 | 70 | 91 | 456 |
| | 14.0 | 281.0 | 70.0 | 91.0 | 456.0 |
| | (3.1) | (61.6) | (15.4) | (20.0) | (100.0) |
| | (100.0) | (100.0) | (100.0) | (100.0) | (100.0) |
| Überprüfung mittels Chi ² -Test: Chi ² = 381.501, df = 12, p < .001 | | | | | |
| Voraussetzungen mangelhaft erfüllt: 8 Zellen (40.0%) haben eine erwartete Häufigkeit kleiner .5 Die minimale erwartete Häufigkeit ist .31 | | | | | |

Anmerkungen. 1.Zeile...Häufigkeiten, 2.Zeile...Erwartungswerte, 3.Zeile...Zeilenprozent, 4.Zeile... Spaltenprozent, Σ...Summe über Kategorien/Antworttendenzen

14. Diskussion

In diesem letzten Kapitel wird die gewonnene Befundlage der vorliegenden empirischen Arbeit diskutiert und zusammengefasst. Es werden an dieser Stelle die bedeutendsten Ergebnisse der vorliegenden Arbeit in Bezug auf bestehende Forschungsliteratur diskutiert, wobei sich die Struktur der Diskussion in der Anordnung der zwei Forschungskomponenten beziehungsweise ihrer Interaktionseffekte widerspiegelt. Um eine erschöpfende Diskussion der Ergebnisse zu ermöglichen, fließen teilweise Beschreibungen der deskriptiven Statistik mit ein. Ein Ausblick soll abschließend Anregungen für zukünftige Forschungstätigkeit in diesem Feld bieten.

Die gegenwärtige Untersuchung wurde mit dem Ziel durchgeführt, ein umfassenderes Verständnis von Selbstkontrollstrategien, im Speziellen der Teilkomponente des Belohnungsaufschubs, und der Kompetenz- und Kontrollüberzeugungen bei Jugendlichen im Altersbereich von vierzehn bis achtzehn Jahren zu erwerben. Zusätzlich richtete sich ein weiterer Schwerpunkt auf das Aufdecken möglicher Zusammenhänge zwischen den beiden Konstrukten „DG“ und „Kompetenz- und Kontrollüberzeugungen“.

14.1. Kompetenz- und Kontrollüberzeugungen

Eines der Kernziele dieser Arbeit war die eingehende Beleuchtung der Kompetenz- und Kontrollüberzeugung bei Jugendlichen. *Kompetenzerwartung* – worunter Krampen (1991) die subjektive Erwartung, dass in der gegebenen Situation Handlungsalternativen zur Verfügung stehen, versteht – und *Kontrollüberzeugungen* – die jener subjektiven Erwartung entsprechen, dass eine Handlung bestimmte Ergebnisfolgen nach sich zieht – sind maßgeblich von Bedeutung für die Bereiche der Leistungsmotivation und der schulischen Fertigkeiten speziell im Altersabschnitt der Jugendlichen (Bandura, 1977; Bandura & Adams, 1977; Dickhäuser, 2006; Filipp, 2006; Köller et al., 2006). Daraus folgernd, scheint es konsistente Unterschiede in bestimmten Verhaltensbereichen zwischen Personen mit höherer internaler, sowie solcher mit höherer externaler Kontrollüberzeugung zu geben.

Die *Geschlechtsunterschiede* betreffend zeigt sich, dass Buben in den Skalen „Selbstkonzept eigener Fähigkeiten“, „Selbstwirksamkeit“ und „Internalität versus Externalität“ höhere Werte erreichen. Nur in der Skala „Fatalistische Externalität“ weisen die Mädchen deutlich höhere Ausprägungen auf. Somit ergibt sich für die männlichen Jugendlichen folgendes Bild: Sie erwarten eher als ihre Klassenkolleginnen, dass in entsprechenden Lebenssituationen zumindest eine Handlungsmöglichkeit zur Verfügung steht. Sie schätzen sich selber als aktiver, handlungsorientierter, ideenreicher, sicherer in neuartigen Situationen ein und zeichnen sich durch ein höheres Selbstvertrauen und größerer Autonomie aus. Überdies zeigen sie sich wenig fremdbestimmt und relativ unabhängig von Zufallseinflüssen. Für Mädchen lassen sich in diesen Aspekten deutlich niedrigere Ausprägungen erkennen. Jedoch verweisen die höheren Werte in der Skala „Fatalistische Externalität“ auf eine höhere Tendenz bezogen auf die Erwartung, dass das Leben und andere Ereignisse (wie beispielsweise Erfolg) als vom Schicksal, Glück, Pech und dem Zufall abhängig betrachtet werden. Die weiblichen Untersuchungsteilnehmer dieser Befragung erscheinen somit schicksalsgläubiger als ihre männlichen Klassenkollegen.

In Verbindung mit dem Leistungsverhalten konnten starke geschlechtsspezifische Trends in der Literatur (Amelang und Bartussek, 2001) gefunden werden, wobei ganz allgemein Internale gegenüber Externalen ein stärkeres Leistungsverhalten in verschiedenen Bereichen aufweisen. Hinsichtlich des Geschlechts berichten in Bezug auf das Fähigkeitsselbstkonzept – die situationsspezifische Betrachtung der Kompetenzerwartung – folgende Forschungsarbeiten (Block & Rubin, 1993; Duckworth & Seligman, 2006; Eccles et al., 1993; Phillip, 2006; Marsh, 1989a, 1989b; Schilling et al., 2004) bei zusätzlicher Kontrolle der Noten, dass Jungen in naturwissenschaftlichen Fächern („Mathematik“, „Physik“, „Biologie und Umweltkunde“) und Sport positivere Selbsteinschätzungen tätigen, während hingegen Mädchen in sprachlichen Fächern („Deutsch“, „Englisch“) und im gesamtschulischen Selbstkonzept höhere Selbsteinschätzungen beziehungsweise während der gesamten Schulzeit bessere Noten aufweisen. Diese Angaben und Schlussfolgerungen stimmen mit den Ergebnissen dieser vorliegenden Untersuchung weitgehend überein. Mädchen erbringen einen höheren Gesamtnotendurchschnitt und deutlich bessere schulische Leistungen in fast allen erhobenen Fächern („Deutsch“, „Mathematik“, „Englisch“, „Bildnerische Erziehung“,

„Biologie und Umweltkunde“, „Bewegung und Sport“) als ihre männlichen Klassenkollegen. Dies legt die Annahme nahe, dass weibliche Schülerinnen aufgrund ihrer besseren schulischen Leistungen höhere interale Attribute vorweisen sollten, was jedoch nicht bestätigt werden konnte. Die Geschlechtseffekte weisen darauf hin, dass Jungen durchschnittlich ein höheres Selbstvertrauen und somit höhere interale Attribute in die eigenen Fähigkeiten aufweisen als die befragten Mädchen. Dies lässt sich durch die verstärkte Tendenz „fatalistischer Externalität“ – also durch den Glauben, vieles sei durch Zufall und Schicksal bestimmt – erklären.

Ergebnisse der gegenwärtigen Arbeit in Hinblick auf das *Alter*, welches anhand von zwei Altersgruppen (der 14-15.99-Jährigen/16-17.99-Jährigen) erfasst wurde, zeigt eindeutig, dass die älteren Jugendlichen höhere Ausprägungen in den Bereichen „*Selbstkonzept eigener Fähigkeiten*“, „*Selbstwirksamkeit*“ wie auch „*Internalität versus Externalität*“ und die jüngeren SchülerInnen höhere Werte in den Skalen „*Soziale Externalität*“ als auch „*Externalität*“ erreichen. Dies stützt sich auf die in der Literatur beschriebenen Vermutungen (Krampen, 1987; Krampen & Greve, 2008), dass während der Kindheit die Merkmalsausprägung der Internalität ansteigt und externale Kontrollüberzeugungen, insbesondere die „*fatalistische Externalität*“, abnimmt. Diese Entwicklungstendenz verstärkt sich im Jugend- und frühen Erwachsenenalter, wobei die „*sozial bedingte Externalität*“ insbesondere von Beruf und Ausbildung beeinflusst wird. Folglich nimmt die jüngere Altersgruppe (der Vierzehn- bis Fünfzehnjährigen) sich und das Leben als noch stärker von anderen, mächtigeren Menschen abhängig wahr. Überdies beurteilen sie Ereignisse dominierend fremdverursacht. Gegensätzlich agieren die älteren befragten Untersuchungsteilnehmer. Sie sehen sich sicherer und autonomer, handeln tatkräftiger, selbstbewusster und relativ unabhängig von Zufallseinflüssen oder Bestimmungen anderer Menschen.

Eine eingehende Darlegung der schulischen Leistungen veranschaulicht weiters, dass jene SchülerInnen der jüngeren Altersgruppe noch deutlich niedrigere Notenmittel und somit bessere schulische Erfolge als die UntersuchungsteilnehmerInnen der älteren Altersgruppe erlangen. Der erwähnte Unterschied könnte in der Wichtigkeit des letzten Jahreszeugnisses begründet liegen, denn für viele SchülerInnen stellt sich während der achten Schulstufe die Entscheidung, des weiteren Bildungs- und Berufsweges. Für die Bewerbung um eine

Ausbildungsstelle an einer anderen weiterführenden Schule ist die Benotung das Ergebnis des letzten Jahreszeugnisses eine bedeutende Richtlinie für die Qualifizierung eines derart erworbenen Schulplatzes. Daher kann, die Bemühung der befragten jüngeren Altersgruppe um eine bestmögliche Benotung schulischer Leistungen als eine weitere Ursache angesehen werden, neben der noch „stärkeren Motivation zum Lernen“ und möglicherweise „leichteren Aufgabestellungen“ innerhalb der Unterrichtsfächer; Eine Verbindung zwischen den Fähigkeiten zur „Kompetenz- und Kontrollüberzeugung“ und dem „Leistungsverhalten“ von SchülerInnen konnte anhand korrelativer Berechnungen nicht bestätigt werden.

Betrachtet man in einem weiteren Schritt die Fähigkeiten der Kompetenz- und Kontrollüberzeugung in Abhängigkeit vom *Schultyp*, so konnten empirische Befunde (Jerusalem & Schwarzer, 1991, zitiert nach Felinger, 1997; Helmke, 1991; Stipek & MacIver, 1989) nur dahingehend aufgefunden werden, dass sich Kinder verschiedenartiger Schultypen in ihrer Einschätzung bezogen auf das Selbst- und Fähigkeitskonzept nicht wesentlich unterscheiden. Ein Grund dafür scheint in der von den Kindern und Jugendlichen gewählten wichtigen Vergleichsgruppe, der eigenen Schulklasse, zu liegen. Nur ihr dortiger Vergleichsplatz ist für die Ausbildung des Fähigkeitskonzeptes, neben Lehrer- und Elternbeurteilungen (Felsing, 1997; Skinner et al., 1998, zitiert nach Oerter, 2008), von Bedeutung.

Dies entspricht den Ergebnissen der gegenwärtigen Arbeit in der Form, dass keine Unterschiede in Bezug auf die Skalen „Selbstkonzept eigener Fähigkeiten“ und der abhängigen Sekundärskala „Selbstwirksamkeit“ entdeckt werden konnten. Doch wurden für die Skalen „Fatalistische Externalität“ und „Externalität“ deutlich höhere Ausprägungen zugunsten der SchülerInnen der BHS beobachtet, was bedeutet, dass jene UntersuchungsteilnehmerInnen von BHS Ereignisse in ihrem Leben stärker als zufallsabhängiger sehen, Erfolg mit Glück verbinden und generell ein stärkeres Gefühl der Abhängigkeit von äußeren Einflüssen und anderen mächtigeren Personen vorweisen. Eine mögliche Erklärung kann in den unterschiedlichen Ansprüchen der verschiedenen Schulumwelten begründet sein. Offensichtlich haben Jugendliche von BHS, aufgrund praxisnäherer Ausbildung, andere Sichtweisen in Bezug auf ihr soziales Umfeld und ihre Einflussmöglichkeiten als SchülerInnen einer AHS, deren Unterricht meist fächer- und

gegenstandsorientierter gestaltet wird. Untersuchungsteilnehmer von BHS scheinen ihren Wirkungsbereich und ihre Einflussmöglichkeiten eingeschränkter wahrzunehmen als jene von AHS, was zu höheren Ausprägungen in den Skalen „*Fatalistische Externalität*“ und „*Externalität*“ führt.

Betrachtet man den Einfluss der *Muttersprache* auf die Ausprägungen der Kompetenz- und Kontrollüberzeugungen, so zeigten jene SchülerInnen mit „deutscher Muttersprache“ in den Skalen „*Selbstkonzept eigener Fähigkeiten*“ und „*Selbstwirksamkeit*“ deutlich höhere Ausprägungen im Gegensatz zu ihren KlassenkollegInnen mit „nicht-deutscher Muttersprache“. Dies spiegelt sich in den schulischen Leistungen in der Hinsicht wieder, dass signifikante Unterschiede im Fach „Deutsch“ beobachtet werden konnten. Jene Jugendlichen mit „deutscher Muttersprache“ gaben an, bessere Zeugnisnoten erhalten zu haben. Dies führt zu der Annahme, dass Jugendliche mit anderen Muttersprachen unsicherer, passiver und abwartender in Handlungssituationen sind, wie auch ein geringeres Selbstbewusstsein aufweisen als ihre deutschsprachigen Klassenkollegen. Dies könnte auf Sprachverständnisschwierigkeiten in Verbindung mit emotionalen und sozialen Aspekten zurückgeführt werden. Da diesbezüglich keine Forschungsergebnisse in der Literatur auffindbar sind, lässt sich keine genaue Bezugnahme durchführen, allerdings entsprechen die gewonnenen Resultate den Erwartungen.

14.2. „Delay of Gratification“

Den zentralen Kern dieser Arbeit verdeutlicht das Forschungsgebiet der Selbstkontrolle, gemessen anhand der Teilkomponente des „Delay of Gratification“ („DG“; Belohnungs-/Verstärkeraufschub). Dies ist gemäß Burkert und Sniehotta (2009) das absichtliche, aktive Dirigieren und Lenken von Gedanken, Gefühlen und Verhalten, um spontane, meist unerwünschte Verhaltenstendenzen durch zielgerichtete Verhaltensweisen auszutauschen.

Die formulierten Hypothesen zum Konstrukt „DG“ wurden anhand zweier Verfahren, des „Deferment of Gratification“ und „Fallgeschichten zum Thema Belohnungsaufschub“ (Vignetten) ermittelt, wobei die beiden Fallbeispiele, die gegensätzlichen Komponenten „*impulsiv-spontanes*“ („*Impulsivität*“) und „*selbstregulierend-nachdenkendes*“ („*Reflexivität*“) Handeln zu erheben versuchen. Anhand der festgestellten signifikant schwachen Zusammenhänge ließ sich eine Tendenz erkennen, dass die beiden obig

erwähnten Verfahren dieselben latenten Persönlichkeitsdimensionen der „*Reflexivität*“ und der „*Impulsivität*“ erfassen. Zur besseren Übersicht werden vorerst immer Ergebnisse des Verfahren „Deferment of Gratification“ und nachfolgend der Fallgeschichten dargestellt.

Betrachtet man die *Geschlechtsunterschiede* betreffend des Verfahrens „Deferment of Gratification“, so können signifikante Unterschiede dahingehend verzeichnet werden, dass die männlichen Teilnehmer offensichtlich geringere Ausprägungen in der Skala „*Impulsivität*“ als ihre weiblichen Klassenkolleginnen aufweisen. Gegenteiliges findet sich für das Verfahren der Fallgeschichten, wonach das Antwortverhalten der Mädchen vermehrt „*impulsiv-spontane*“ Verhaltensweisen unterstützt. Diese inhomogene Befundlage scheint möglicherweise in der verschiedenartigen Konstruktion der beiden Verfahren beziehungsweise der Formulierung der Items oder Betonung der unterschiedlichen Handlungssituationen und –alternativen begründet zu liegen.

Vergleicht man überdies Ergebnisse aus der Literatur (Casey et al., 2000; Dreher & Dreher, 2008; Luna et al., 2001; Metcalfe & Jacobs, 1998; Mischel, 1973, 1974; Mischel & Ebbesen, 1970) bezogen auf das *Alter*, so wird ersichtlich, dass das Alter – aufgrund nachweisbarer signifikanter Effekte mit den sich erst stetig entwickelnden neurologischen Strukturen und Mechanismen des Gehirns – einen Einfluss auf Selbstregulationskompetenzen aufweist. Mit zunehmendem „geistigen“ Alter sollten Selbstkontrollkompetenzen beziehungsweise Strategien des Belohnungsaufschubs verbessert und effizienter eingesetzt werden können. Resultate dieser Studie bestätigen dies in der Form, dass betreffend des Alters keine signifikanten Effekte festgestellt werden konnten, aber eine differenzierte Analyse bezogen auf die Wechselwirkungseffekte zwischen Geschlecht und Alter signifikante Unterschiede in den Bereichen „*Planung*“ und „*Sparsamkeit (Planung)*“ des Verfahrens „Deferment of Gratification“ aufwiesen. Während Mädchen mit zunehmendem Alter höhere Werte in der Skala „*Planung*“ erreichen, scheinen Jungen ähnlich stabile beziehungsweise geringfügig niedrigere Ausprägungen zu erlangen. Das deutet darauf hin, dass Mädchen im Gegensatz zu ihren männlichen Mitschülern mit zunehmendem Alter mehr planen. Dieser gegenläufige Trend im Geschlecht konnte ebenso in der Skala „*Sparsamkeit (Planung)*“ beobachtet werden, wonach Jungen mit wachsendem Alter scheinbar vermehrt Geld ausgeben, Gegenteiliges zu

den Mädchen, die mit wachsendem Alter sparsamer werden. Dies entspricht den Ergebnissen einer Studie von Duckworth und Seligman (2006), die Hinweise darauf fand, dass Mädchen sich in Bezug auf „DG“-Aufgaben selbstdisziplinierter verhielten und von Eltern und LehrerInnen höhere Attributionszuschreibungen in diesem Persönlichkeitsmerkmal erhielten. Eine Erklärung dafür bietet die als „entwicklungssensitiv“ bezeichnete Phase des Jugendalters mit seinen enormen biologischen, kognitiven und neurologischen Veränderungen, welche durch Heterogenität und Schwankungen im Entwicklungstempo geprägt ist. Beispielsweise beginnt bei Mädchen die Pubertät durchschnittlich um zwei Jahre früher als bei Jungen. Somit sind oft innerhalb einer geschlechtergemischten Gruppe Jugendlicher deutliche Unterschiede hinsichtlich ihrer äußerlich wahrnehmbaren Veränderungen zu erkennen (Dreher, 2005). Dies lässt weiters darauf schließen, dass Mädchen möglicherweise auch eine frühere kognitive und neurologische Reifung erleben, die die vorher erwähnten Ergebnisse begründen.

Überprüft man in einem weiteren Schritt, ob Unterschiede im Aufschiebverhalten in Abhängigkeit vom Besuch des jeweiligen *Schultyps* (AHS oder BHS) bestehen, so zeigen sich in Anbetracht des ersten Fallbeispiels („Nina und Agnes planen, jeweils für sich einen CD-Player zu kaufen“) bezogen auf die Persönlichkeitsdimension „*Impulsivität*“ signifikante Effekte, wobei jene AHS-SchülerInnen höhere Ausprägungen erzielen, was für stärkeres „*impulsiv-spontanes*“ Verhalten in Kaufsituationen spricht. Wird dies nochmalig in Bezug auf die praxisnahe versus fächerbezogene Unterrichtsgestaltung interpretiert, so scheinen SchülerInnen aus BHS aufgrund ihrer Erfahrungen mit der Erwachsenenwelt und Nähe zur Realität im Beruf (hinsichtlich Verantwortung übernehmen, Geld sparen ...) eher zu „*selbstregulierend-nachdenkenden*“ Handlungen zu tendieren als SchülerInnen einer AHS. Diesbezüglich scheinen Ergebnisse in der Literatur zu fehlen beziehungsweise bisweilen von geringer Bedeutung für diesen Forschungsgegenstand zu sein, was eine ausführliche Bezugnahme verwehrt.

Betrachtet man die Verbindung zwischen *schulischen Leistungen* und „DG“ in der vorliegenden Stichprobe eingehender, so scheint „*selbstregulierend-nachdenkendes*“ beziehungsweise „*impulsiv-spontanes*“ Handeln eher unabhängig von schulischen

Leistungen, also niedrigem Notenmittel, zu sein. Dies entspricht nicht den Befunden aus der Literatur, wonach Kinder und Jugendliche mit hoher Fähigkeit zum „DG“ bessere Noten und Leistungen als ihre Altersgenossen mit niedriger Fähigkeit zum „DG“ erlangen (Duckworth & Seligman, 2006; Tangney et al., 2004).

Eine andere Fragestellung dieser Studie beschäftigt sich mit dem Einfluss der *Muttersprache*. Einige Forscher wie Sabbagh und Kollegen (2006) vermuten Einflüsse auf die Ausführung von Selbstkontrolle durch die verschiedenen Lebensweisen und kulturellen Gegebenheiten. So konnte beispielsweise eine tendenziell stärkere Entwicklung der Impulskontrolle und der exekutiven Funktionen zugunsten der chinesischen verglichen mit den amerikanischen Vorschulkindern gefunden werden.

In Bezug auf die gegenwärtige Studie und der Fähigkeit zum „DG“ lassen sich kulturelle Effekte nur für die beiden Gruppen SchülerInnen mit „deutscher Muttersprache“ und „nicht-deutscher Muttersprache“ interpretieren. Im Verfahren „Deferment of Gratification“ können deutliche Unterschiede dahingehend erkannt werden, dass SchülerInnen mit „deutscher Muttersprache“ eine hohe Fähigkeit zum „DG“ beziehungsweise „gute Planungsfähigkeit“ befürworten und Jugendliche mit „nicht-deutscher Muttersprache“ hier deutlich geringere Ausprägungen erreichen. Betrachtet man jedoch Resultate der beiden Fallbeispiele, so werden signifikante Effekte dahingehend sichtbar, dass SchülerInnen mit „deutscher Muttersprache“ zu „*impulsiv-spontanem*“ Handeln tendieren. Dieser Gegensatz in den Ergebnissen der beiden Verfahren kann erneut durch ihre unterschiedliche Konstruktion, Formulierung der Items und Fokussierung beziehungsweise Betonung verschiedener Handlungssituationen (wie Kauf- und Plansituation oder etwa generellen Alltagsaktivitäten) erklärt werden, wodurch einige Jugendliche höhere Antworttendenzen zu „*impulsiv-spontanem Handeln*“ aufzeigen.

Diese teilweise inhomogene Befundlage bezüglich des Geschlechts und der Muttersprache lenkt den Blick auf eine nähere Analyse der drei „*Zusatzfragen der Fallgeschichten*“.

Sie legen weiters die Vermutung nahe, dass einige UntersuchungsteilnehmerInnen zwar generell „gute Planungsfähigkeit“ und hohe Fähigkeit zum „DG“ unterstützen, jedoch die beiden fiktiv beschriebenen Extrempositionen „*Impulsivität*“ und „*Reflexivität*“ der beiden Fallbeispiele weder als unvorteilhaft noch als vorteilhaft betrachten. Offensichtlich

stellt für einige SchülerInnen das Verhalten beider fiktiv beschriebener Personen jeweils eine Möglichkeit des Agierens in der geschilderten Fallgeschichte dar. Überdies scheinen sie anzunehmen, dass sich in alltäglichen Handlungs- und Verhaltenssituationen eine Balance der beschriebenen Extrempositionen finden lässt. Menschen reagieren nicht generell nur „selbstkontrollierend-nachdenkend“, sondern bestimmte Verhaltenssituationen erfordern teilweise „impulsiv-spontanes“ Handeln. Dies lässt sich aus den Begründungen bezogen auf die Zusatzfragen – „Sollte jemand aus den Fallbeispielen 1/2 sein Verhalten ändern?“ – erkennen, indem eine Gruppe von Jugendlichen unter anderem eigenverantwortliches, individuelles Handeln der beiden fiktiv beschriebenen Personen fordert. Dies beinhaltet vor allem die Argumentation, dass keine Verhaltensänderung von Nöten sei und beide Verhaltensweisen akzeptabel seien.

Die Mehrheit der befragten Jugendlichen sieht jedoch überwiegend Veränderungsbedarf im Handeln der weniger selbstkontrollierten Personen, wobei sie dies hauptsächlich durch Kritik am „impulsiv-spontanen“ Handeln beziehungsweise den nachfolgenden Handlungskonsequenzen erkenntlich machen. Ein wesentlich geringerer Teil wünscht eine Verhaltensänderung der fiktiv beschriebenen Personen mit hoher Selbstkontrolle. Somit lässt sich eine Tendenz zur Zustimmung von hohem Belohnungsaufschub anhand der eingehenden Betrachtung der „Zusatzfragen zu den Fallbeispielen“ erkennen. An dieser Stelle sei außerdem darauf hingewiesen, dass ältere Jugendliche deutlich öfters der Auffassung zu sein scheinen, dass Menschen generell ihr Verhalten ändern können, wohingegen ihre jüngeren MitschülerInnen eine geringere Tendenz dazu zeigen. Ein Motiv für diesen Effekt lässt sich in der eigenen erlebten Wirksamkeit und Einflussmöglichkeit auf Ereignisse und die Umwelt finden. Mit zunehmendem Alter scheint der Mensch sein Leben und Verhalten als weniger von anderen, mächtigeren Menschen abhängig wahrzunehmen und sich sicherer und autonomer zu erleben (Krampen, 1987; Krampen, 1991; Krampen & Greve, 2008). Unterstützt wird diese Annahme durch die vorliegenden Befunde, nämlich, dass fast die Hälfte der Jugendlichen ihre Antwort auf die Frage, ob Menschen generell ihr Verhalten ändern können, mit internalen Einflussmöglichkeiten, wie Wille, Durchhaltevermögen, Eigenschaften, Charakterzüge der Personen etc. begründen. Ein wesentlich geringerer Teil begründet seine Ansicht durch „externale“ Ursachenzuschreibung, welche die Einflussmöglichkeiten des Individuums eingrenzt und jene der Umwelt in den Vordergrund stellt, wie beispielsweise Schicksalsschläge oder

Freunde und Familie. Diese Ergebnisse lassen auf eine Verbindung zwischen hoher interner Kontrollüberzeugung und hohem Belohnungsaufschub schließen, welches eines der wichtigsten Ziele dieser Arbeit darstellt, nämlich, die Prüfung eines möglichen Zusammenhangs zwischen den zwei Schwerpunkten „Delay of Gratification“ und „Kompetenz- und Kontrollüberzeugungen“. Gemäß spezifischer Forschungsarbeiten (Miller, 1978; Mischel et al., 1974; Walls & Smith, 1970) zu diesem Thema scheinen jene Personen mit interner Attribuierung, also Menschen, die positive Leistungen auf die eigenen Fähigkeiten zurückführen, auch eine größere Fähigkeit zum „DG“ aufzuzeigen (abgesehen von höherer Intelligenz, größerer Motivation und Ausdauer). Dies legt die Vermutung nahe, dass Personen mit höherer Fähigkeit im Belohnungsaufschub zu höherer interner Kontrollüberzeugung neigen, während Personen mit niedrigeren Werten im Belohnungsaufschub ihre Leistungen eher externalen Ursachen zuschreiben. Die Ergebnisse dieser Arbeit scheinen in Bezug auf die beiden Verfahren „Deferment of Gratification“ und der „DG-Fallbeispiele“ diese Annahme zu bestätigen.

15. Schlussfolgerungen und Ausblick

Aus der gegenwärtigen Arbeit lassen sich nun folgende praktische Konsequenzen und Anregungen für zukünftige Forschung ableiten:

Das bisher breite Wissen um relevante Ergebnisse bezüglich negativer und positiver Konsequenzen geringer beziehungsweise hoher Fähigkeit zum „DG“, wie auch von Selbstkontrollkraft im Kindes-, Jugend- und Erwachsenenalter sollte Anlass für eine Informationsweitergabe und Aufklärung zum Konstrukt der Selbstkontrolle durch Veranstaltungen an Schulen, Kindergärten, Horten und anderen sozialen Bildungsinstituten sein. Diese Wissenserweiterung sollte ein breiteres und tiefgründigeres Verstehen um die Bedeutung von hoher Aufschubfähigkeit und hoher Selbstkontrollkraft in der Gesellschaft schaffen und somit ihre Wichtigkeit verdeutlichen und betonen. Wissenschaftlich fundierte Interventionsmaßnahmen bezüglich Selbstkontrollkompetenzen können maßgeblich zur Gesundheitsvorsorge und einem besseren, erfolgreicherem Leben beitragen, indem TeilnehmerInnen durch Präventionsprogramme in der Umsetzung ihrer gesetzten Ziele unterstützt werden, wie beispielsweise abzunehmen, sich gesünder zu ernähren oder regelmäßig Sport zu betreiben. Da Selbstkontrollkraft – ähnlich dem Aufbau eines Muskels – bei vermehrtem Training stärker werden müsste, sollte sie bei gezieltem Training auch in anderen Bereichen zu verringerten Selbstkontrollfehlern und somit höherer Lebensqualität führen.

Um den wissenschaftlichen Forschungsprozess nebst der vorher genannten wichtigen Erkenntnissen zu erweitern, sollen auf einige methodische Einschränkungen dieser vorliegenden Forschungsarbeit hingewiesen werden:

Da das Verfahren „Deferment of Gratification“ in seiner deutschen Fassung vorab zum ersten Mal seinen Einsatz fand, bedarf es noch einiger wichtiger Adaptionen. Hierbei wird der geringe Umfang von zwölf Items angemerkt, die sich überdies in vier Skalen einteilen ließen. Um die Ergebnisse und gemessenen Einstellungen in Zukunft noch differenzierter erheben zu können, ist eine Anhebung des Itemumfang auf mindestens acht bis zehn Items pro Skala empfehlenswert.

Ein anderer zentraler Punkt bezieht sich auf die Weiterentwicklung der Formulierung von Item 7 („Manchmal schade ich mir selbst, weil ich zu impulsiv bin“), das vor allem bei den jüngeren SchülerInnen aufgrund des verwendeten Begriffes „impulsiv“ zu Verständnisschwierigkeiten führte. In der Praxis hat sich gezeigt, dass das Wort „spontan“ von den jüngeren SchülerInnen besser verstanden wurde. Inhaltlich sind die beiden Ausdrücke „impulsiv“ und „spontan“ jedoch nicht zur Gänze gleichzusetzen, denn der Begriff „impulsiv“ inkludiert ferner eine emotionale Komponente.

Ein weiterer Ansatz wäre das Verfahren der beiden „Fallbeispiele“ um andere Fallgeschichten oder anhand zusätzlich publizierter Verfahren in Hinblick auf Selbstkontrollstrategien zu ergänzen. So kann das komplexe Verhalten jugendlicher Personen noch detaillierter erhoben werden, die Themenkomplexe wie beispielsweise das Freizeit- und Genussverhalten Jugendlicher bezogen auf ihren Alkohol-, Drogen- und Spielkonsum, ihre Aggressionsbereitschaft, ihre Einstellungen bezüglich der Gesundheit, Ernährung und der Ausübung von Sport, Risikoverhalten, Schulden etc. beinhalten. Künftige Forschungsarbeiten zu dieser Thematik sollten, bei Anwendung dieser beiden Erhebungsinstrumente, die genannten Anmerkungen und Ratschläge berücksichtigen.

Zusätzlich sind neben weiteren Untersuchungen vor allem die Art und das Design der Durchführung zu bedenken, also Längsschnittstudien oder experimentelle Untersuchungsdesigns wünschenswert, um die Ergebnisse dieser vorliegenden Arbeit – die aufgrund ihres teilweise explorativen Charakters der Grundlagenforschung zugerechnet werden müssen – aus anderen Blickwinkeln erneut erforschen und bestätigen zu können, wodurch sie als Anreiz für weitere Forschungszwecke dienen.

Weitere ungeklärte Punkte beziehen sich auf die nähere Erforschung von Einflussfaktoren, wie der elterlichen Erziehung beziehungsweise Vorbildwirkung und anderer Populationsgruppen (BMS, Polytechnischer Lehrgang, Lehrlinge).

Da sich jedoch speziell im Jugendalter einige negative Verhaltensweisen, wie der Beginn, Zigaretten zu rauchen, Drogen zu nehmen, exzessiv zu essen, wenig Sport zu betreiben etc., manifestieren, und auf eine wohl eher geringe Nutzung von Selbstkontrollstrategien schließen lassen, wird überdies zur näheren Durchleuchtung der Entwicklung von Selbstkontrollstrategien bei Rand- und Extremgruppen, wie hochbegabter SchülerInnen,

jugendlichen Straftätern, Drogensüchtigen im Kindes- und Jugendalter, essgestörten Kindern und Jugendlichen ... geraten. Ferner ist der Wissenstand über die Bedeutung und Auswirkung von empfundenem (schulischen) Stress auf die Entwicklung der Kompetenz- und Kontrollüberzeugungen, der Selbstkontroll- und Emotionsregulationsfähigkeiten von Kindern und Jugendlichen, sehr gering. Auch Studien mit der Erfassung möglicher Unterschiede in der Ausübung von Selbstkontrollstrategien zwischen Stadt- und Landbevölkerung wären von Interesse.

Diese Themen, die in der Literatur bis jetzt wenig Beachtung fanden, werfen folgende Fragen auf: Wirkt sich das Verhalten von selbstkontrollierten Eltern beziehungsweise Vorbildern auf die Entwicklung von Selbstkontrolle der Kinder und Jugendlichen positiv aus? Welche Auswirkungen kann elterliche Unterstützung auf die kindliche und jugendliche Entwicklung von Selbstkontrolle haben? Wie wirkt sich wahrgenommener (schulischer) Stress auf Selbstkontrollprozesse in der Kindheit und im Jugendalter aus? Welche Ergebnisse in Bezug auf die Selbstkontrolle lassen sich hinsichtlich der Gruppe von SchülerInnen des Polytechnischen Lehrgangs und der Gruppe der Lehrlinge beziehungsweise der SchülerInnen aus BMS erkennen? Weisen hochbegabte SchülerInnen neben höherer Begabung auch eine höhere Selbstkontrollkraft auf als normal begabte SchülerInnen? Gibt es Unterschiede in der Ausübung von Selbstkontrollkraft zwischen Jugendlichen in einer Rand- und Extremposition und jenen mit unauffälliger (biopsychosozialer) Entwicklung? Scheint der Faktor, in einem ländlichen Gebiet zu wohnen, eine protektive Wirkung hinsichtlich der Entwicklung von Selbstkontrolle auszuüben?

Diese noch ungeklärten Fragestellungen bedürfen zusätzlicher Studien, um bessere Aussagen über entwicklungsbedingte Verläufe und beeinflussende Faktoren der Selbstkontrolle im Kindes- und Jugendalter zu ermöglichen und um folglich zu einem glücklichen und gesunden Erwachsenenleben zu führen.

16. Zusammenfassung

Die vorliegende Untersuchung beschäftigt sich insbesondere mit der Bedeutung und Entwicklung von Selbstkontrollprozessen, sowie mit der Thematik von Kompetenz- und Kontrollüberzeugungen.

Da die Adoleszenz mit ihren komplexen biologischen, sozialen und kognitiven Veränderungen eine sensible Phase bedeutender Entwicklungsprozesse darstellt, wird diesem Altersabschnitt in der gegenwärtigen Arbeit vermehrt Aufmerksamkeit zugesprochen.

Selbstkontrolle, wobei sich die hier konzipierte Studie auf Teilkomponente des „Delay of Gratification“ („DG“; Belohnungs-, Bedürfnisaufschub) bezieht, wird gemäß Muraven und Baumeister (2000) als die Ausübung von Kontrolle des Selbst durch das Selbst bezeichnet. Laut Baumeister und Mitarbeiter (1994) lassen sich viele Schwierigkeiten, wie Übergewicht, Suchtproblematiken, Depressionen, Aggressionen, Kriminalität oder zwanghafte und obsessive Gedanken etc. auf eine Fehlentwicklung von Selbstkontrolle zurückführen, welche immense personelle und sozial-gesellschaftliche Auswirkungen (Baumeister et al., 1994) nach sich ziehen können. Effektive Selbstkontrollprozesse, die dem entgegenwirken und die Handlungen des Selbst positiv unterstützen, werden somit immer wichtiger.

Beeinflusst wird die erfolgreiche Ausübung von Selbstkontrollkraft jedoch von Aspekten, wie Alter, Geschlecht, Temperament, Genetik, Kultur, (verbaler) Intelligenz, sowie von motivationalen Aspekten, als auch dem Blutzuckerspiegel, die bislang auf eine teilweise inhomogene Befundlage schließen lassen. Bezogen auf die vorliegende Arbeit wurden Strategien des „DG“ in Abhängigkeit von Geschlecht, Alter, dem jeweilig besuchten Schultyp, schulischer Leistungen und der Muttersprache ermittelt.

Dafür wurde speziell für diese Untersuchung das Verfahren „Deferment of Gratification“ (Ray & Najman, 1986; dt. Übersetzung: Pamegger et al., 2008) adaptiert, modifiziert und in die deutsche Sprache übersetzt und ein weiteres Verfahren in Form von „DG-Vignetten“ (Pamegger et al., 2008) entwickelt. Letzteres beinhaltet Fallbeispiele, welche das Handeln jeweils zweier fiktiv beschriebener Jugendlicher in einer Kauf- und Plansituation thematisieren. Zuvor genannte Kriterien wurden bezogen auf die Fähigkeiten der

Kompetenz- und Kontrollüberzeugungen ebenfalls erhoben, wofür das umfassend publizierte Erhebungsverfahren des „Fragebogens zur Kompetenz- und Kontrollüberzeugung“ (Krampen, 1991) eingesetzt wurde.

Insgesamt wurden 565 Jugendliche an sechs verschiedenen Schultypen in Niederösterreich befragt, wobei abschließend die Meinung von 481 SchülerInnen in die Auswertung und Ergebnispräsentation einfluss.

Die Ergebnisse der Kompetenz- und Kontrollüberzeugungen in Hinblick auf Unterschiede bei Geschlecht, Alter, Schultyp, schulischer Leistungen und der Muttersprache stimmen weitestgehend mit den Befunden aus der Literatur überein.

So zeigte sich, dass Jungen verstärkt zu internalen und Mädchen dominierend zu externalen Attributionszuschreibungen tendieren. Mit der in der Literatur konform gehende Befundlage verweist überdies darauf, dass die jüngeren TeilnehmerInnen verstärkt external und die älteren verstärkt internal attribuieren. Betrachtet man die Resultate bezüglich des Schultyps, so scheinen SchülerInnen einer AHS ihre Leistungen stärker auf die eigenen Fähigkeiten zurückzuführen, als gegenteilig die UntersuchungsteilnehmerInnen einer BHS. Diese weisen eine erhöhte Tendenz auf, Erfolg als abhängig von anderen mächtigeren Personen beziehungsweise dem Zufall zu sehen. Hinsichtlich der Ausprägungen der Kompetenz- und Kontrollüberzeugungen in Verbindung mit der Muttersprache zeigt sich, dass jene SchülerInnen mit „deutscher Muttersprache“ vermehrt internele Entscheidungsstrukturen vorweisen als KlassenkollegInnen mit „nicht-deutscher Muttersprache“.

Bei Resultaten bezogen auf die Fähigkeit zum „DG“ konnten in Anbetracht vom Alter keine eindeutig signifikanten Unterschiede festgestellt werden. Werden jedoch Alter und Geschlecht in Bezug auf ihre Wechselwirkung näher in Augenschein genommen, so scheinen Mädchen mit zunehmendem Alter vermehrt zu planen und sparsamer zu werden, während sich für Jungen gegenläufige Ergebnisse finden ließen. Jedoch liegen unterschiedliche Tendenzen bezüglich der beiden Thematiken „Geld ausgeben“ und „Einkaufen“ vor, wobei Mädchen scheinbar spontaner und impulsiver agieren als Knaben. Unterschiede in der Anwendung von Strategien des „DG“ bestehen in Hinblick auf den

jeweiligen Schultyp jedoch nur in sehr geringem Ausmaß dahingehend, dass SchülerInnen einer AHS tendenziell eine höhere Neigung zu geringerem Aufschiebverhalten aufweisen. Bezogen auf das Kriterium der Muttersprache ließen sich inhomogene Effekte für die beiden Gruppen SchülerInnen mit „deutscher“ und „nicht-deutscher Muttersprache“ interpretieren. Grundsätzlich scheinen SchülerInnen mit „deutscher Muttersprache“ hohen Belohnungsaufschub und gute Planung zu befürworten, jedoch insbesondere für alltägliches Handeln die Notwendigkeit einer Kompromissbildung in den beiden Extrempositionen „impulsiv-spontanes“ und „selbstregulierend-nachdenkendes“ Handeln wahrzunehmen. Die Mehrzahl der befragten Jugendlichen sieht allerdings vermehrt Veränderungsbedarf im Handeln impulsiver Personen und begründet dies hauptsächlich in der Kritik am Handeln beziehungsweise der jeweilig sich daraus ergebenden Handlungskonsequenzen, wobei für eine gewünschte Verhaltensänderung vorwiegend internale Einflussmöglichkeiten, wie der eigene Wille, Durchhaltevermögen und Charaktereigenschaften etc. angegeben werden. Ein wesentlich geringerer Teil begründet seine Ansicht anhand „externaler“ Ursachenzuschreibung, welche die Einflussmöglichkeiten des Individuums eingrenzt und jene der Umwelt in den Vordergrund stellt. Als Beispiele für externe Ursachenzuschreibung werden vorzugsweise Schicksalsschläge, Freunde und Familie genannt. Somit lässt sich eine wesentliche Tendenz und Verbindung zwischen der Zustimmung von hohem Belohnungsaufschub und der Ausübung von hoher Selbstkontrolle erkennen, welches eines der wichtigsten Ziele dieser Arbeit verdeutlicht.

Die gegenwärtige Untersuchung soll als ein weiterer Beitrag zum besseren Verständnis rund um das Wissen über die Fähigkeit zum „DG“ beziehungsweise der Selbstkontrollkraft verstanden werden. Durch die (auch in der Literatur) beschriebene inhomogene und vielfältige Befundlage zur Erklärung von Selbstkontrollprozessen ist beobachtbar, dass wichtige Aspekte dieses Konstrukts in Bezug auf menschliches Handeln ein noch undurchschaubares Konstrukt darstellen, was die Forderung und den Bedarf nach weiteren empirischen Untersuchungen erkennen lässt.

Literaturverzeichnis

- Amelang, M. & Bartussek, D. (2001). *Differentielle Psychologie und Persönlichkeitsforschung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Arnett, J. J. (2000). Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist*, 55, 469-480.
- Arnett, J. J. (2004). *Emerging adulthood: The winding road from the late teens through the twenties*. New York: Oxford University Press.
- Ayduk, O., Rodriguez, M. & Mischel, W. (2007). Verbal intelligence and self-regulatory competencies: Joint predictors of boys' aggression. *Journal of Research in Personality*, 41, 374-388.
- Ayduk, O., Mendoza-Denton, R., Mischel, W., Downey, G., Peake, P. K. & Rodriguez, M. (2000). Regulating the interpersonal self: Strategic self-regulation for coping with rejection sensitivity. *Journal of Personality and Social Psychology*, 79, 776-792.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52, 1-26.
- Bandura, A. & Adams, N. E. (1977). Analysis of self-efficacy theory of behavioral change. *Cognitive Therapy and Research*, 1, 287-310.
- Bandura, A. & Locke, E. A. (2003). Negative self-efficacy and goal effects revisited. *Journal of Applied Psychology*, 88, 87-99.
- Banfield, J. F., Wyland, C. L., Macrae, C. N., Münte, T. F. & Heatherton, T. F. (2004). The cognitive neuroscience of self-regulation. In R. F. Baumeister & K. D. Vohs (Eds.), *Handbook of Self-Regulation. Research, Theory, and Applications* (pp.62-83). New York: The Guildford Press.
- Barkley, R. A. (1997). Behavioral inhibition, sustained attention, and executive functions: Constructing a unifying theory of ADHD. *Psychological Bulletin*, 121, 65-94.
- Barkley, R. A. (2004). Attention-Deficity/Hyperactivity Disorder and Self-Regulation: Taking an evolutionary perspective on executive functioning. In R. F. Baumeister & K.

- D. Vohs (Eds.), *Handbook of Self-Regulation. Research, Theory, and Applications* (pp.301-323). New York: The Guildford Press.
- Bauer, F. (1986). *Datenanalyse mit SPSS*. Berlin: Springer.
- Baumeister, R. F. (2002). Ego depletion and self-control failure: An energy model of the self's executive function. *Self and Identity, 1*, 129-136.
- Baumeister, R. F. (2008). Free will in scientific psychology. *Perspectives on psychological science, 3*, 14-19.
- Baumeister, R. F., Bratslavsky, E., Muraven, M. & Tice, D. M. (1998). Ego depletion: Is the active self a limited resource? *Journal of Personality and Social Psychology, 74*, 1252-1265.
- Baumeister, R. F., DeWall, C. N., Ciarocco, N. J. & Twenge, J. M. (2005). Social exclusion impairs self-regulation. *Journal of Personality and Social Psychology, 88*, 589-604.
- Baumeister, R. F. & Heatherton, T. F. (1996). Self-regulation failure: An overview. *Psychological Inquiry, 7*, 1-15.
- Baumeister, R. F., Heatherton, T. F. & Tice, D. M. (1994). *Losing control: How and why people fail at self-regulation*. San Diego, CA: Academic Press.
- Baumeister R. F. & Vohs, K. D. (2004). *Handbook of Self-Regulation. Research, Theory, and Applications*. New York: The Guilford Press.
- Birbaumer, N. & Schmidt, R. F. (1999). *Biologische Psychologie*. Berlin: Springer.
- Block, J. & Rubin, R. W. (1993). A longitudinal study of consistency and change in self-esteem from early adolescence to early adulthood. *Child Development, 60*, 591-596.
- Bortz, J. (2005). *Statistik für Human- und Sozialwissenschaftler*. Berlin: Springer.
- Brosius, F. (2002). *SPSS 11*. Bonn: mitp Verlag.
- Bühl, A. & Zöfel, P. (2002). *SPSS 11. Einführung in die moderne Datenanalyse unter Windows*. München: Pearson Studium.
- Bühl, A. (2008). *SPSS 16. Einführung in die moderne Datenanalyse*. München: Pearson Studium.
- Burkert, S. & Sniehotta, F. F. (2009). Selbstregulation des Gesundheitsverhaltens. In J. Bengel & M. Jerusalem (Hrsg.), *Handbuch der Gesundheitspsychologie und medizinischen Psychologie* (in Druck). Göttingen: Hogrefe.

- Bush, G., Luu, P. & Posner, M. I. (2000). Cognitive and emotional influences in anterior cingulate cortex. *Trends in Cognitive Sciences*, 4, 215-222.
- Byrnes, J. P. (1998). *The nature and development of decision-making: A self-regulation model*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Casey, B. J., Getz, S. & Galvan, A. (2008). The adolescent brain. *Developmental Review*, 28, 62-77.
- Casey, B. J., Giedd, J. N. & Thomas, K. M. (2000). Structural and functional brain development and its relation to cognitive development. *Biological Psychology*, 54, 241-257.
- Cauffman, E., Steinberg, L. & Piquero, A. R. (2005). Psychological, neuropsychological and physiological correlates of serious antisocial behavior in adolescence: The role of self-control. *Criminology*, 43, 133-175.
- Chen, X., Hastings, P.D., Rubin, K.H., Chen, H., Cen, G. & Stewart, S.L. (1998). Child-rearing attitudes and behavioral inhibition in Chinese and Canadian toddlers: A cross-cultural study. *Developmental Psychology*, 34, 677-686.
- Dahl, R. E. (2008). Biological, developmental, and neurobehavioral factors relevant to adolescent driving risks. *American Journal of Preventive Medicine*, 35, 278-284.
- Dahl, R. E. & Lewin, D. S. (2002). Pathways to adolescent health: sleep regulation and behavior. *Journal of adolescent health*, 31, 175-184.
- Dickhäuser, O. (2006). Fähigkeitsselbstkonzepte: Entstehung, Auswirkung, Förderung. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 20, 5-8.
- Dreher, E. (2004). Entwicklungsaufgaben des Jugendlichen und jungen Erwachsenen. In Verein pro mente jugend (Hrsg.), *Schnittstellen in der Rehabilitation – Arbeiten & Wohnen (Bericht zur Fachtagung), November 2004* (S. 4-6). Universität Klagenfurt: Institut für Psychologie.
- Dreher, E. (2005). Jugend- und frühes Erwachsenenalter: Kontexte, Anforderungen und Ressourcen aus entwicklungspsychologischer Perspektive. In Verein pro mente jugend (Hrsg.), *Leitlinien der integrativen und interdisziplinären Jugendarbeit (Bericht zur Fachtagung), November 2005* (S. 3-6), FH Feldkirch.

- Dreher, E. & Dreher, M. (2008). Kognitive Entwicklung im Jugendalter. In M. Hasselhorn & R. K. Silbereisen (Hrsg.), *Enzyklopädie Psychologie, Serie V (Entwicklung), II Grundlegende Veränderungen während des Jugendalters* (S. 55-107). Göttingen: Hogrefe.
- Duckworth, A. L. & Seligman, M. E. P. (2005). Self-discipline outdoes IQ in predicting academic performance of adolescents. *Psychological Science, 16*, 939-944.
- Duckworth, A. L. & Seligman, M. E. P. (2006). Self-discipline gives girls the edge: Gender in self-discipline, grades and achievement test scores. *Journal of Educational Psychology, 98*, 198-208.
- Durston, S., Hulshoff, P., Hilleke, E., Casey, B. J., Giedd, J. N., Buitelaar, J. K. & van England, H. (2001). Anatomical MRI of the developing brain: What have we learned? *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 40*, 1012-1020.
- Eccles, J. S., Wigfield, A., Harold, R. D. & Blumenfeld, P. (1993). Age and gender differences in children's self- and task perceptions during elementary school. *Child Development, 64*, 830-847.
- Eisenberg, N., Valiente, C., Fabes, R. A., Smith, C. L., Reiser, M., Shepard, S. A., Losoya, S. H., Guthrie, I. K., Murphy, B. C. & Cumberland, A. J. (2003). The relations of effortful control and ego control to children's resiliency and social functioning. *Developmental Psychology, 39*, 761-776.
- Elkind, D. (1989). *Wenn Eltern zu viel fordern. Die Rettung der Kindheit vor leistungsorientierter Früherziehung*. Hamburg: Hoffmann und Campe.
- Felinger, M. (1997). *Selbstkonzept in Selbsteinschätzung und Fremdeinschätzung: Geschlechts- und Schultypenunterschiede in der Selbsteinschätzung von Kindern und der Fremdeinschätzung ihrer Eltern und ihrer Lehrer*. Unveröff. Dipl. Arbeit, Universität, Wien.
- Fend, H. (2003). *Entwicklungspsychologie des Jugendalters. Ein Lehrbuch für pädagogische und psychologische Berufe*. Leske: UTB.
- Fillip, S-H. (2006). Entwicklung von Fähigkeitsselbstkonzepten. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 20*, 65-72.
- Finkenauer, C., Engels, R. C. M. E. & Baumeister, R. F. (2005). Parenting behaviour and adolescent behavioural and emotional problems: The role of self-control. *International Journal of Behavioral Development, 29*, 58-69.

- Funder, D. C. & Block, J. (1989). The role of ego-control, ego-resiliency, and IQ in delay of gratification in adolescence. *Journal of Personality and Social Psychology*, *57*, 1041-1051.
- Funder, D. C., Block, J. H. & Block, J. (1983). Delay of gratification: Some longitudinal personality correlates. *Journal of Personality and Social Psychology*, *44*, 1198-1213.
- Gailliot, M. T. & Baumeister, R. F. (2007). The physiology of willpower: Linking blood glucose to self-control. *Personality and social psychology review*, *11*, 303-327.
- Gailliot, M. T., Baumeister, R. F., DeWall, C. N., Maner, J. K., Plant, E. A., Tice, D. M., Brewer, L. E. & Schmeichel, B. J. (2007). Self-control relies on glucose as a limited energy source: Willpower is more than a metaphor. *Journal of Personality and Social Psychology*, *92*, 325-336.
- Gardner, T. W., Dishion, T. J. & Connell, A. M. (2008). Adolescent self-regulation as resilience: Resistance to antisocial behavior within the deviant peer context. *Journal of Abnormal Child Psychology*, *36*, 273-284.
- Garnefski, N., Kraaij, V. & Spinhofen, P. (2001). Negative life events, cognitive emotion regulation and emotional problems. *Personality and Individual Differences*, *30*, 1311-1327.
- Giedd, J. N. (2004). Structural Magnetic Resonance Imaging of the Adolescent Brain. *Annals New York Academy of Sciences*, *1021*, 77-85.
- Giedd, J. N., Blumenthal, J., Jeffries, N. O., Castellanos, F. X., Liu, H., Zijdenbos, A., Paus, T., Evans, A. C. & Rapoport, J. L. (1999). Brain development during childhood and adolescence: A longitudinal MRI study. *Nature Neuroscience*, *2*, 861-863.
- Grob, A. & Jaschinski, U. (2003). *Erwachsen werden – Entwicklungspsychologie des Jugendalters*. Weinheim: Beltz.
- Hartmann, W., Stoll, M., Chiste, N. & Hajszan, M. (2000). *Bildungsqualität im Kindergarten: Transaktionale Prozesse, Methoden, Modelle*. Wien: ÖBV & HPT.
- Heckhausen, H. (1989). *Motivation und Handeln*. Berlin: Springer.
- Heckhausen, J. & Dweck, C. S. (1998). Introduction: A developmental and process-oriented approach to motivation and self-regulation. In J. Heckhausen & C. S. Dweck (Eds.), *Motivation and self-regulation across the life span* (pp. 1-11). Cambridge, MA: Cambridge University Press.

- Heckhausen, J. & Schulz, R. (1995). A life-span theory of control. *Psychological Review*, 102, 284–304.
- Heckhausen, J. & Schulz, R. (1998). Developmental regulation in adulthood: Selection and compensation via primary and secondary control. In J. Heckhausen & C. S. Dweck (Eds.), *Motivation and self-regulation across the life span* (pp. 50-77). Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Helmke, A. (1991). Entwicklung des Fähigkeitsselbstbildes vom Kindergarten bis zur dritten Klasse. In R. Pekrun & H. Fend (Hrsg.), *Schule und Persönlichkeitsentwicklung: Ein Resümee der Längsschnittforschung* (S. 83-99) (Der Mensch als soziales und personales Wesen, Bd. 11). Stuttgart: Ferdinand Enke.
- Hirschi, T. (2004). Self-control and crime. In R. F. Baumeister & K. D. Vohs (Eds.), *Handbook of Self-Regulation. Research, Theory, and Applications* (pp. 537-552). New York: The Guilford Press.
- Jermann, F., Van der Linden, M., Acremont, M. & Zermatten, A. (2006). Cognitive Emotion Regulation Questionnaire (CERQ): Confirmatory factor analysis and psychometric properties of the french translation. *European Journal of Psychological Assessment*, 22, 126-131.
- Kanfer, F. H. & Zich, J. (1974). Self-control training: The effects of external control on children's resistance to temptation. *Developmental Psychology*, 10, 108-115.
- Keating, D. P. (1990). Charting pathways to the development of expertise. *Educational Psychologist*, 25, 243-267.
- Kelley, A. E., Schochet, T. & Landry, C. F. (2004). Risk taking and novelty seeking in adolescence. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 2021, 27-32.
- Kochanska, G. & Knaack, A. (2003). Effortful control as a personality characteristic of young children: Antecedens, correlates, and consequences. *Journal of Personality*, 71, 1087-1112.
- Köller, O., Trautwein, U., Lüdtke, O. & Baumert, J. (2006). Zum Zusammenspiel von schulischer Leistung, Selbstkonzept und Interesse in der gymnasialen Oberstufe. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 20, 27-39.
- Krampen, G. (1980). Machiavellismus und Kontrollüberzeugung als Konstrukte der generalisierten Instrumentalitätserwartungen. *Psychologische Beiträge*, 22, 128-144.

- Krampen, G. (1987). *Handlungstheoretische Persönlichkeitspsychologie*. Göttingen: Hogrefe.
- Krampen, G. (1991). *Fragebogen zu Kompetenz- und Kontrollüberzeugungen (FKK)*. Göttingen: Hogrefe.
- Krampen, G. & Greve, W. (2008). Persönlichkeits- und Selbstkonzeptentwicklung über die Lebensspanne. In R. Oerter & L. Montada (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (S. 652-686). Weinheim: Beltz.
- Kremen, A. M. & Block, J. (1998). The roots of ego-control in young adulthood: Links with parenting in early childhood. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75, 1062-1075
- Kuhl, J. (1983). *Motivation, Konflikt und Handlungskontrolle*. Berlin: Springer.
- Kuhl, J. & Fuhrmann, A. (1998). Decomposing self-regulation and self-control: The volitional components inventory. In J. Heckhausen & C. S. Dweck (Eds.), *Motivation and self-regulation across the life span* (pp. 15-49). Cambridge: Cambridge University Press.
- Leary, M. R. (1999). Making sense of self-esteem. *Current Directions in Psychological Science*, 8, 32-35.
- Leary, M. R., Tambor, E. S., Terdal, S. K. & Downs, D. L. (1995). Self-esteem as an interpersonal monitor: The sociometer hypothesis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 68, 518-530.
- Li-Grining, C. P. (2007). Effortful control among low-income preschoolers in three cities: Stability, change, and individual differences. *Developmental Psychology*, 43, 208-221.
- Luna, B., Thulborn, K. R., Munoz, D. P., Merriam, E. P., Garver, K. E., Minshew, N. J., Keshavan, M. S., Genovese, C. R., Eddy, W. F., Sweeney, J. A. (2001). Maturation of widely distributed brain function subserves cognitive development. *Neuroimage*, 13, 786-793.
- Maes, S. & Karoly, P. (2005). Self-regulation assessment and intervention in physical health and illness: A review. *Applied Psychology: An International Review*, 54, 267-299.
- Marsh, H. W. (1989a). Age and sex effects in multiple dimensions of self-concept: preadolescence to early adulthood. *Journal of Educational Psychology*, 81, 417-430.

- Marsh, H. W. (1989b). Sex differences in the development of verbal and mathematics constructs: the high school and beyond study. *American Educational Research Journal*, 26, 191-225.
- Martin, L. L. & Tesser, A. (1989). Towards a motivational and structural theory of ruminative thought. In J. S. Uleman & J. A. Bargh (Eds.), *Unintended thought* (pp. 306-326). New York: Guilford Press.
- May, J. C., Delgado, M. R., Dahl, R. E., Stenger, V. A., Ryan, N. D., Fiez, J. A. & Carter, C. S. (2004). Event-related functional magnetic resonance imaging of reward-related brain circuitry in children and adolescents. *Biological Psychiatry*, 55, 359-366.
- Mayring, P. (2003). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken*. Weinheim: Beltz Verlag.
- Metcalf, J. & Jacobs, W. J. (1998). Emotional memory: The effects of stress on “cool” and “hot” memory systems. In D. L. Medin (Ed.), *Advances in research and theory* (Vol. 38) (pp.187-222). San Diego, CA: Academic Press.
- Metcalf, J. & Mischel, W. (1999). A hot/cool-system analysis of delay of gratification: Dynamics of willpower. *Psychological Review*, 106, 3-19.
- Miller, D. T. (1978). Locus of control and the ability to tolerate gratification delay: When it is better to be an external. *Journal of Research in Personality*, 12, 49-56.
- Mischel, W. (1973). Toward a cognitive social learning reconceptualization of personality. *Psychological Review*, 1973, 80, 252-283.
- Mischel, W. (1974). Processes in delay of gratification. In L. Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (pp. 249-292). New York: Academic Press.
- Mischel, W. (1990). Personality dispositions revisited and revised: A view after three decades. In L. A. Pervin (Ed.), *Handbook of personality: Theory and research* (pp. 111-134). New York: Guilford Press.
- Mischel, W. (1996). From good intentions to willpower. In P. M. Gollwitzer & J. A. Bargh (Eds.), *The psychology of action: Linking cognition and motivation to behavior* (pp. 197-218). New York: Guilford Press.
- Mischel, W. & Ayduk, O. (2002) Self-Regulation in a cognitive-affective personality system: Attentional control in the service of the self. *Self and Identity*, 1, 113-120.

- Mischel, W. & Ayduk, O. (2004) Willpower in a cognitive-affective processing system. Thy dynamics of delay of gratification. In R. F. Baumeister & K. D. Vohs (Eds.), *Handbook of Self-Regulation. Research, Theory, and Applications* (pp. 99-129). New York: The Guilford Press.
- Mischel, W. & Baker, N. (1975). Cognitive appraisals and transformations in delay behavior. *Journal of Personality and Social Psychology, 31*, 254-261.
- Mischel, W. & Ebbesen, E. B. (1970). Attention in delay of gratification. *Journal of Personality and Social Psychology, 16*, 239-337.
- Mischel, W., Ebbesen, E. B. & Zeiss, A. R. (1972). Cognitive and attentional mechanisms in delay of gratification. *Journal of Personality and Social Psychology, 21*, 204-218.
- Mischel, W. & Metzner, R. (1962). Preference for delayed reward as a function of age, intelligence, and length of delay interval. *Journal of Abnormal and Social Psychology, 64*, 425-431.
- Mischel, H. N. & Mischel, W. (1983). The development of children's knowledge of self-control strategies. *Child Development, 54*, 603-619.
- Mischel, W. & Moore, B. (1973). Effects of attention to symbolically presented rewards on self-control. *Journal of Personality and Social Psychology, 28*, 172-179.
- Mischel, W. & Patterson, C. J. (1976). Substantive and structural elements of effective plans for self-control. *Journal of Personality and Social Psychology, 34*, 942-950.
- Mischel, W. & Shoda, Y. (1995). A cognitive-affective system theory of personality: Reconceptualizing situations, dispositions, dynamics, and invariance in personality structure. *Psychological Review, 102*, 246-268.
- Mischel, W., Shoda, Y. & Ayduk, O. (2008). *Introduction to personality: Toward an integrative science of the person*. Hoboken, NJ: Wiley & Sons.
- Mischel, W., Shoda, Y. & Peake, P. K. (1988). The nature of adolescent competencies predicted by preschool delay of gratification. *Journal of Personality and Social Psychology, 54*, 687-696.
- Mischel, W., Shoda, Y. & Rodriguez, M. L. (1989). Delay of gratification in Children. *Science, 244*, 933-938.
- Mischel, W., Zeiss, R. & Zeiss, A. (1974). Internal-external control and persistence: Validation and implications of the stanford preschool internal-external scale. *Journal of Personality and Social Psychology, 29*, 265-278.

- Moore , B., Mischel, W. & Zeiss, A. (1976). Comparative effects of the reward stimulus and its cognitive representation in voluntary delay. *Journal of Personality and Social Psychology*, 34, 319-424.
- Muraven, M. & Baumeister, R. F. (2000). Self-regulation and depletion of limited resources: Does self-control resemble a muscle? *Psychological Bulletin*, 126, 247-259.
- Muraven, M., Baumeister, R. F. & Tice, D. M. (1999). Longitudinal improvement of self-regulation through practice: Building self-control strength through repeated exercise. *The Journal of Social Psychology*, 139, 446-457.
- Muraven, M., Pogarsky, G. & Shmueli, D. (2006). Self-control depletion and the general theory of crime. *Journal of Quantitative Criminology*, 22, 263-277.
- Muraven, M., Shmueli, D. & Burkley, E. (2006). Conserving self-control strength. *Journal of Personality and Social Psychology*, 91, 524-537.
- Muraven, M., Tice, D. M. & Baumeister, R. F. (1998). Self-Control as limited resource: regulatory depletion patterns. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74, 774-789.
- Nolen-Hoeksema, S. & Corte, C. (2004). Gender and self-regulation. In R. F. Baumeister & K. D. Vohs (Eds.), *Handbook of Self-Regulation. Research, Theory, and Applications* (pp. 411-421). New York: The Guilford Press.
- Oaten, M. & Chen, K. (2006). Longitudinal gains in self-regulation from regular physical exercise. *British Journal of Health Psychology*, 11, 717-733.
- Oaten, M., Williams, K. D., Jones, A. & Zadro, L. (2008). The effects of ostracism on self-regulation in the socially anxious. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 27, 471-504.
- Oberniedermayr, A. (2007). *Charakteristische Entwicklungen im frühen Erwachsenenalter: Kognitive Stile, Emotionsregulation und Risikoverhalten*. Unveröff. Dipl. Arbeit, Universität, Wien.
- Oerter, R. (2008). Kindheit. In R. Oerter & L. Montada (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (S. 225-270). Weinheim: Beltz.
- Oerter, R & Dreher, E. (2008). Jugendalter. In R. Oerter & L. Montada (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (S. 271-332). Weinheim: Beltz.
- Pamegger, S. (in Vorb.). *Belohnungsaufschub und Kontrollkompetenzen. Eine empirische Studie mit 14-18-jährigen Jugendlichen*. Unveröff. Dipl. Arbeit, Universität, Wien.

- Patterson, C. J. & Mischel, W. (1976). Effects of temptation-inhibiting and task-facilitating plans on self-control. *Journal of Personality and Social Psychology*, 33, 209-217.
- Pervin, L. A., Cervone, D. & John, O. P. (2005). *Persönlichkeitstheorien*. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Posner, M. I. & Rothbart, M. K. (2000). Developing mechanisms of self-regulation. *Development and Psychopathology*, 12, 427-441.
- Postman, N. (1983). *Das Verschwinden der Kindheit*. Frankfurt: Fischer.
- Pyszczynski, T., Holt, K. & Greenberg, J. (1987). Depression, self-focused attention and expectancies for positive and negative future life events for self and others. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, 994-1001.
- Ray, J. J. & Najman, J. M. (1986). The generalizability of deferment of gratification. *The Journal of Social Psychology*, 126, 117-119.
- Rodriguez, M. L., Mischel, W. & Shoda, Y. (1989). Cognitive person variables in the delay of gratification of older children at risk. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 358-367.
- Rothbart, M. K. & Ahadi, S. A. (1994). Temperament and the development of personality. *Journal of Abnormal Psychology*, 103, 55-66.
- Rothbart, M. K., Ellis, L. K. & Posner, M. I. (2008). Temperament and self-regulation. In R. F. Baumeister & K. D. Vohs (Eds.), *Handbook of Self-Regulation. Research, Theory, and Applications* (pp. 357-370). New York: The Guilford Press.
- Rothbaum, F., Weisz, J. R. & Snyder, S. S. (1982). Changing the world and changing the self: A two-process model of perceived control. *Journal of Personality and Social Psychology*, 42, 5-37.
- Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs*, 80 (609), 1-28.
- Rotter, J. B. (1975). Some problems and misconceptions related to the construct of internal versus external control of reinforcement. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 43, 56-67.
- Rotter, J. B. (1978). Generalized expectancies for problem solving and psychotherapy. *Cognitive Therapy and Research*, 2, 1-10.
- Rotter, J. B. (1990). Internal versus external control of reinforcement: A case history of a variable. *American Psychologist*, 45, 489-493.

- Rotter, J. B. & Mulry, R. C. (1965). Internal versus control of reinforcement and decision time. *Journal of Personality and Social Psychology*, 2, 598-604.
- Sabbagh, M. A., Xu, F., Carlson, S. M., Moses, L. J. & Lee, K. (2006). The development of executive functioning and theory of mind: A comparison of chinese and U.S. preschoolers. *Association for Psychological Science*, 17, 74-81.
- Schilling, S. R., Sparfeldt, J. R. & Rost, D. H. (2004). Wie generell ist das Modell? Analysen zum Geltungsbereich des «Internal/External Frame of Reference»-Modells. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 18, 221-230.
- Schubö, W. & Uehlinger, H. M. (1986). *SPSSX. Handbuch der Programmversion 2.2*. Stuttgart: Fischer.
- Sebastian, C., Burnett, S. & Blakemore, S.-J. (2008). Development of the self-concept during adolescence. *Trends in Cognitive Sciences*, 12, 441-446.
- Shoda, Y., Mischel, W. & Peake, P. K. (1990). Predicting adolescent cognitive and self-regulatory competencies from preschool delay of gratification: Identifying diagnostic conditions. *Developmental Psychology*, 26, 978-986.
- Steinberg, L. (2004). Risk taking in adolescence. What changes, and why? *Annals New York Academy of Sciences*, 1021, 51-58.
- Steinberg, L. (2005a). *Adolescence*. New York: McGraw-Hill.
- Steinberg, L. (2005b). Cognitive and affective development in adolescence. *Trends in Cognitive Sciences*, 9, 69-74.
- Steinberg, L. (2007). Risk taking in adolescence: New perspectives from brain and behavioural science. *Association for Psychological Science*, 16, 55-59.
- Steinberg, L., Dahl, R., Keating, D., Kupfer, D. J., Masten, A. S. & Pine, D. (2004). The Study of Developmental Psychopathology in Adolescence. In D. Cicchetti (Ed.), *Handbook of Developmental Psychopathology* (pp. 2-46). New York: Wiley.
- Stipek, D. & Mac Iver, D. (1989). Developmental change in children's assessment of intellectual competence. *Child Development*, 60, 521-538.
- Stollreiter, M. (2004). *Muss es immer leicht sein? Der Einfluss kognitiver Strategien auf die Selbstkontrollkraft*. Unveröff. Diss., Universität, Wien.
- Tangney, J. P., Baumeister, R. F. & Boone, A. L. (2004). High self-control predicts good adjustment, less pathology, better grades, and interpersonal success. *Journal of Personality*, 72, 271-322.

- Twenge, J. M., Baumeister, R. F., DeWall, C. N., Ciarocco, N. J. & Bartels, J. M. (2007). Social exclusion decreases prosocial behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 92, 56-66.
- Twenge, J. M., Zhang, L. & Im, C. (2004). It's beyond my control: A cross-temporal meta-analysis of increasing externality in locus of control, 1960-2002. *Personality and Social Psychology Review*, 8, 308-319.
- Vohs, K. D. & Baumeister, R. F. (2004). Understanding self-regulation: An Introduction. In R. F. Baumeister & K. D. Vohs (Eds.), *Handbook of Self-Regulation. Research, Theory, and Applications* (pp. 1-9). New York: The Guilford Press.
- Vohs, K. D., Baumeister, R. F. & Ciarocco, N. J. (2005). Self-regulation and self-presentation: regulatory resource depletion impairs impression management and effortful self-presentation depletes regulatory resources. *Journal of Personality and Social Psychology*, 88, 632-657.
- Vohs, K. D., Baumeister, R. F., Schmeichel, B. J., Twenge, J. M., Nelson, N. M. & Tice, D. M. (2008). Making choices impairs subsequent self-control: A limited-resource account of decision making, self-regulation, and active initiative. *Journal of Personality and Social Psychology*, 94, 883-898.
- Walls, R. T. & Smith, T. S. (1970). Development of preference for delayed reinforcement in disadvantaged children. *Journal of Educational Psychology*, 61, 118-123.
- Wansink, B., Painter, J. E. & Lee, Y-K. (2006). The office candy dish: Proximity's influence on estimated and actual consumption. *International Journal of Obesity*, 30, 871-875.
- Weiskopf, N., Scharnowski, F., Veit, R., Goebel, R., Birbaumer, N. & Mathiak, K. (2004). Self-regulation of local brain activity using real-time functional magnetic resonance imaging (fMRI). *Journal of Physiology*, 98, 357-373.
- Wild, E. (2001). Familiäre Bedingungen der Lernmotivation. *Zeitschrift für Pädagogik*, 47, 481-500.
- Wills, T.A., DuHamel, K. & Vaccaro, D. (1995). Activity and mood temperament as predictors of adolescent substance abuse: Test of a self-regulation mediational model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 68, 901-916.

- Wills, T.A., Walker, C., Mendoza, D. & Ainette, M. G. (2006). Behavioral and emotional self-control: Relations to substance use in samples of middle and high school students. *Psychology of Addictive Behaviors*, 20, 265-278.
- Wrosch, C., Heckhausen, J. & Lachman, M. E. (2000). Primary and secondary control strategies for managing health and financial stress across adulthood. *Psychology and Aging*, 15, 387-399.
- Wu, D.Y.H. (1996). Chinese childhood socialization. In M.H. Bond (Ed.), *The handbook of Chinese psychology* (pp. 143–151). New York: Oxford University Press.
- Yates, B. T. & Mischel, W. (1979). Young children's preferred attentional strategies for delaying gratification. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37, 286-300.
- Yurgelun-Todd, D. (2007). Emotional and cognitive changes during adolescence. *Current Opinion in Neurobiology*, 17, 251-257.
- Zeiger, H. (1995). Die Verinselung des Lebensraumes. In C. Niederle (Hrsg.), *Methoden des Kindergartens 3* (S. 49-55). Linz: Unsere Kinder.
- Zimmermann, P. (2007). Bindung und Erziehung – gleiche oder sich ergänzende Beziehungsfaktoren? Zusammenhänge zwischen elterlicher Autonomie- und Kompetenzunterstützung, Bindungsrepräsentation und Selbstregulation im späten Jugendalter. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 54, 147-160.

Abkürzungsverzeichnis

| | |
|------------|---|
| AHS | allgemeinbildende höhere Schule |
| ANOVA | Varianzanalyse |
| BG | Bundesgymnasium (Unter- und Oberstufe, achtjährig, AHS) |
| BHAK | Bundeshandelsakademie (Oberstufe, fünfjährig, BHS) |
| BHASCH | Bundeshandelsschule (Oberstufe, dreijährig, BMS) |
| BHS | berufsbildende höhere Schule |
| BMS | berufsbildende mittlere Schule |
| BORG | Bundesoberstufenrealgymnasium (Unter- und Oberstufe, achtjährig, AHS) |
| BORGL | Bundesoberstufenrealgymnasium und Handelsschule für Leistungssportler (Oberstufe, fünfjährig, AHS) |
| BRG | Bundesrealgymnasium (Unter- und Oberstufe, achtjährig, AHS) |
| CERQ | Cognitive Emotion Regulation Questionnaire |
| χ^2 | Chi Quadrat |
| α | Cronbach alpha |
| DG | „Delay of Gratification“ (Belohnungs-, Bedürfnis-, Verstärkeraufschub) |
| df | Freiheitsgrade |
| EA | Emerging Adulthood (frühes Erwachsenenalter) |
| ed., eds. | editor(s), Herausgeber |
| etc. | und so weiter |
| F | F-Wert der Varianzanalyse |
| FKK | Fragebogen zur Kompetenz- und Kontrollüberzeugung |
| fMRT | funktionale Magnetresonanztomographie |
| FW | Fachschule für wirtschaftliche Berufe (dreijährig, BMS) |
| Hg., Hrsg. | Herausgeber |

| | |
|-----------|--|
| HLW | Höhere Bundeslehranstalt für wirtschaftliche Berufe (Oberstufe, fünfjährig, BHS) |
| M | Mittelwert |
| Max | Maximum |
| Md | Median |
| Min | Minimum |
| MRI (MRT) | magnetic resonance images (Magnetresonanztomographie) |
| N | gesamter Stichprobenumfang (absoluter Wert) |
| n | Teilstichprobenumfang (absoluter Wert) |
| pp. | Seite(n) |
| p | Irrtumswahrscheinlichkeit (Signifikanzwert) |
| PFC | Präfrontaler Kortex |
| r | Korrelationskoeffizient |
| RG | Realgymnasium (Unter- und Oberstufe, achtjährig, AHS) |
| S. | Seite(n) |
| SD | Standardabweichung |
| usw. | und so weiter |
| vgl. | Vergleiche |
| % | Prozentwert |
| < | kleiner als |
| ≤ | gleich und kleiner als |
| > | größer als |
| ≥ | gleich und größer als |
| ♂ | männlich |
| ♀ | weiblich |
| Σ | Summe |

Abbildungsverzeichnis

| | |
|--|-----|
| Abbildung 1: Übergänge - typische Verhaltensweisen und Begründungen (Dreher, 2005, S. 4) | 13 |
| Abbildung 2: Periodisierung des Jugend- und frühen Erwachsenenalters (Dreher, 2005, S. 4)..... | 14 |
| Abbildung 3: Entwicklungsaufgaben im Jugendalter (Dreher, 2005, S. 5)..... | 16 |
| Abbildung 4: Bedeutende Hirnregionen und -verbindungen bezüglich Emotionsregulierung und der kognitiven Aktivitäten (Kelley, Schochet & Landry, 2004, S. 29)..... | 19 |
| Abbildung 5: Handlungstheoretisches Partialmodell der Persönlichkeit (HPP, Krampen, 1987)..... | 23 |
| Abbildung 6: Beispiel einer Fallgeschichte einer Vignette | 64 |
| Abbildung 7: Schematische Darstellung der Konstrukte der "Delay of Gratification-Vignetten" ... | 65 |
| Abbildung 8: Beispiel für die Beurteilung der Aussagen einer Vignette | 65 |
| Abbildung 9: Zusatzfrage 1 | 66 |
| Abbildung 10: Geschlechtsverteilung der Stichprobe | 78 |
| Abbildung 11: Altersgruppe unter Berücksichtigung des Geschlechts | 80 |
| Abbildung 12: Geschlechtsunterschiede im FKK | 98 |
| Abbildung 13: Altersunterschiede im FKK..... | 98 |
| Abbildung 14: Unterschiede in der Muttersprache im FKK | 100 |
| Abbildung 15: Schultypenunterschiede im FKK..... | 102 |
| Abbildung 16: Unterschiede in den Skalenausprägungen [Planung, Sparsamkeit (Planung),] des "Deferment of Gratification" hinsichtlich ihrer Wechselwirkungen (Geschlecht x Alter)... | 108 |
| Abbildung 17: Unterschiede in der Muttersprache des "Deferment of Gratification" | 110 |
| Abbildung 19: Schultypenunterschiede des "Deferment of Gratification" | 112 |
| Abbildung 20: Geschlechtsunterschiede der "DG-Vignetten" | 119 |
| Abbildung 21: Unterschiede in der Muttersprache der "DG-Vignetten" | 121 |
| Abbildung 22: Schultypenunterschiede der "DG-Vignetten" | 122 |

Tabellenverzeichnis

| | |
|---|----|
| Tabelle 1: Charakteristische Merkmale des Hot-/Cool-Systems (nach Metcalfe & Mischel, 1999, S. 4)..... | 32 |
| Tabelle 2: Überblick über die an der Befragung teilgenommenen SchülerInnen..... | 59 |
| Tabelle 3: Items der englischen Originalversion und der modifizierten deutschen Adaption des Fragebogens "Deferment of Gratification" | 62 |
| Tabelle 4: Skalen und Beispielitems des FKK (Krampen, 1991)..... | 67 |
| Tabelle 5: Bedeutung hoher Ausprägungen der Primär-/Sekundärskalen und Tertiärskala..... | 69 |
| Tabelle 6: Skalen und Beispielitems vom Fragebogen CERQ (Garnefski et al., 2001)..... | 71 |
| Tabelle 7: Einordnung des Verfahrens CERQ in adaptive und non-adaptive Strategien | 72 |
| Tabelle 8: Verteilung des Geschlechts | 78 |
| Tabelle 9: Verteilung der Altersgruppen | 80 |
| Tabelle 10: Verteilung der Schultypen und -stufen unter Berücksichtigung des Geschlechts | 82 |
| Tabelle 11: Verteilung der Schultypen und -stufen unter Berücksichtigung der Altersgruppen..... | 82 |
| Tabelle 12: Verteilung der Muttersprache..... | 83 |
| Tabelle 13: Verteilung der Muttersprache hinsichtlich des Schultyps | 84 |
| Tabelle 14: Gruppenvergleiche des Gesamtnotenmittels bezüglich des Geschlechts und der Altersgruppen | 85 |
| Tabelle 15: Gruppenvergleiche des Gesamtnotenmittels bezüglich des Schultyps..... | 86 |
| Tabelle 16: Gruppenvergleiche des Gesamtnotenmittels bezüglich der Muttersprache..... | 86 |
| Tabelle 17: Summenbildung der vier Variablengruppen des Verfahrens "Deferment of Gratification" | 87 |
| Tabelle 18: Summenwerte der Skala "Delay" | 88 |
| Tabelle 19: Summenwerte der Skala "Planung"..... | 89 |
| Tabelle 20: Summenwerte der Skala "Sparsamkeit (Planung)" | 89 |
| Tabelle 21: Summenwerte der Skala "Impulsivität"..... | 90 |
| Tabelle 22: Kennwerte der vier Skalen des Fragebogens "Deferment of Gratification" | 90 |
| Tabelle 23: Kennwerte und Gruppen des "Delay-Index" des Verfahrens "Deferment of Gratification" | 91 |
| Tabelle 24: Skalen und Variablengruppen der "DG-Vignetten" | 92 |
| Tabelle 25: Summenwerte der beiden Skalen "Kein Aufschub möglich/Aufschub möglich" der "DG-Vignetten" | 92 |
| Tabelle 26: Kategorisierung und Interpretation der "DG-Vignetten" | 93 |

| | |
|---|-----|
| Tabelle 27: Multivariate zweifaktorielle Varianzanalyse: Skalenausprägungen des FKK in Abhängigkeit von Geschlecht und Alter..... | 95 |
| Tabelle 28: Multivariate einfaktorielle Varianzanalyse des FKK bezogen auf die Muttersprache . | 99 |
| Tabelle 29: Multivariate zweifaktorielle Varianzanalyse: Skalenausprägungen des FKK in Abhängigkeit vom jeweiligen Schultyp (AHS & BHS) | 101 |
| Tabelle 30: Korrelationen der Skalenausprägungen des FKK mit den Notendurchschnittswerten | 103 |
| Tabelle 31: Häufigkeitsverteilung der Untergruppen des Delay-Index..... | 104 |
| Tabelle 32: Multivariate zweifaktorielle Varianzanalyse des "Deferment of Gratification"..... | 106 |
| Tabelle 33: Multivariate einfaktorielle Varianzanalyse des "Deferment of Gratification" bezüglich der Muttersprache | 109 |
| Tabelle 34: Multivariate einfaktorielle Varianzanalyse des "Deferment of Gratification" bezüglich des Schultyps | 111 |
| Tabelle 35: Korrelationen des "Deferment of Gratification" mit den Notendurchschnittswerten. | 112 |
| Tabelle 36: Korrelationen des "Deferment of Gratification" mit den Skalenausprägungen des FKK | 114 |
| Tabelle 37: Multivariate zweifaktorielle Varianzanalyse der Gruppenvariablen der "DG-Vignetten" bezüglich des Geschlechts und Alters | 118 |
| Tabelle 38: Multivariate einfaktorielle Varianzanalyse der "DG-Vignetten" bezüglich der Muttersprache | 120 |
| Tabelle 39: Multivariate einfaktorielle Varianzanalyse der "DG-Vignetten" bezüglich des Schultyps | 122 |
| Tabelle 40: Korrelationen der Skalen des FKK mit den Notenmittel der Unterrichtsfächer..... | 123 |
| Tabelle 41: Korrelationen zwischen "DG-Vignetten" und den Skalenausprägungen des FKK.... | 124 |
| Tabelle 42: Korrelationen der "DG-Vignetten" mit dem "Deferment of Gratification"..... | 125 |
| Tabelle 43: Häufigkeitstabelle der "Zusatzfrage 1"..... | 127 |
| Tabelle 44: Häufigkeitstabelle der "Zusatzfrage 2"..... | 128 |
| Tabelle 45: Häufigkeitstabelle der "Zusatzfrage 3"..... | 128 |
| Tabelle 46: Unterschiede der "Zusatzfrage 1" bezüglich Geschlecht/Alter/Muttersprache/Schultyp | 129 |
| Tabelle 47: Häufigkeitsverteilung der "Zusatzfrage 1": "Können Menschen generell ihr Verhalten ändern?" | 130 |
| Tabelle 48: Beispielantworten zur Begründung der "Zusatzfrage 1" | 132 |
| Tabelle 49: Verteilung der Antwortalternativen der "Zusatzfrage 1"..... | 133 |
| Tabelle 50: Verteilung der "Zusatzfrage 2" bezüglich Geschlecht/Alter/Muttersprache/Schultyp | 134 |

| | |
|---|-----|
| Tabelle 51: Häufigkeitsverteilung der "Zusatzfrage2": "Sollte jemand aus dem Fallbeispiel 1 sein Verhalten ändern?" | 135 |
| Tabelle 52: Beispielantworten zur Begründung der "Zusatzfrage 2" | 137 |
| Tabelle 53: Verteilung der Antwortalternativen der "Zusatzfrage 2" | 138 |
| Tabelle 54: Verteilung der "Zusatzfrage 2" nach Geschlecht/Alter/Muttersprache/Schultyp..... | 139 |
| Tabelle 55: Häufigkeitstabelle der "Zusatzfrage 3": "Sollte jemand aus dem Fallbeispiel 2 sein Verhalten ändern?" | 140 |
| Tabelle 56: Beispielantworten zur Begründung der "Zusatzfrage 3" | 142 |
| Tabelle 57: Verteilung der Antwortalternativen der "Zusatzfrage 3"..... | 143 |

Tabellen im Anhang A

| | |
|---|-----|
| Tabelle Anhang A 1: Unterschiede der Notenmittel in Abhängigkeit vom Geschlecht..... | 182 |
| Tabelle Anhang A 2: Unterschiede der Notenmittel in Abhängigkeit vom Alter | 182 |
| Tabelle Anhang A 3: Unterschiede der Notenmittel in Abhängigkeit vom Schultyp | 183 |
| Tabelle Anhang A 4: Unterschiede der Notenmittel in Abhängigkeit von der Muttersprache | 183 |
| Tabelle Anhang A 5: Deskriptive Beschreibung der FKK-Items..... | 184 |
| Tabelle Anhang A 6: Gruppenvergleiche der Skalenausprägungen des FKK bezüglich des Geschlechts | 186 |
| Tabelle Anhang A 7: Gruppenvergleiche der Skalenausprägungen des FKK bezüglich des Alters | 186 |
| Tabelle Anhang A 8: Gruppenvergleiche der Skalenausprägungen des FKK bezüglich der Muttersprache | 187 |
| Tabelle Anhang A 9: Gruppenvergleiche der Skalenausprägungen des FKK bezüglich des Schultyps | 187 |
| Tabelle Anhang A 10: Deskriptive Beschreibung der Items des Verfahrens "Deferment of Gratification" | 188 |
| Tabelle Anhang A 11: Häufigkeitstabelle der Skala "Delay (Aufschub)" | 189 |
| Tabelle Anhang A 12: Häufigkeitstabelle der Skala "Planung" | 189 |
| Tabelle Anhang A 13: Häufigkeitstabelle der Skala "Sparsamkeit (Planung)" | 189 |
| Tabelle Anhang A 14: Häufigkeitstabelle der Skala "Impulsivität" | 189 |
| Tabelle Anhang A 15: Gruppenvergleiche des "Deferment of Gratification" bezüglich des Geschlechts | 190 |

| | |
|--|-----|
| Tabelle Anhang A 16: Gruppenvergleiche des "Deferment of Gratification" bezüglich des Alters | 190 |
| Tabelle Anhang A 17: Gruppenvergleiche des "Deferment of Gratification" bezüglich der Muttersprache | 190 |
| Tabelle Anhang A 18: Gruppenvergleiche des "Deferment of Gratification" bezüglich des Schultyps | 190 |
| Tabelle Anhang A 19: Deskriptive Beschreibung der Items des Verfahrens "DG-Vignetten" | 191 |
| Tabelle Anhang A 20: Häufigkeitstabelle der "Vignette Agnes" | 192 |
| Tabelle Anhang A 21: Häufigkeitstabelle der "Vignette Nina" | 193 |
| Tabelle Anhang A 22: Häufigkeitstabelle der "Vignette Sophie" | 193 |
| Tabelle Anhang A 23: Häufigkeitstabelle der "Vignette Paul" | 193 |
| Tabelle Anhang A 24: Gruppenvergleiche der "DG-Vignetten" in Abhängigkeit vom Geschlecht | 194 |
| Tabelle Anhang A 25: Gruppenvergleiche der "DG-Vignetten" in Abhängigkeit vom Alter..... | 194 |
| Tabelle Anhang A 26: Gruppenvergleiche der "DG-Vignetten" in Abhängigkeit von der Muttersprache | 194 |
| Tabelle Anhang A 27: Gruppenvergleiche der "DG-Vignetten" in Abhängigkeit vom Schultyp. | 194 |

III. ANHANG

Anhang A

STICHPROBENBESCHREIBUNG

Tabelle Anhang A 1: Unterschiede der Notenmittel in Abhängigkeit vom Geschlecht

| Unterrichtsfächer | ♀ | | | ♂ | | | Z | p |
|--|-----|------|-------|-----|------|-------|--------|---------|
| | n | Md | SD | n | Md | SD | | |
| Deutsch | 307 | 2.00 | .934 | 169 | 3.00 | .939 | -4.393 | > .001* |
| Mathematik | 307 | 3.00 | 1.104 | 167 | 3.00 | 1.058 | -2.644 | .008* |
| Englisch | 307 | 2.00 | 1.028 | 169 | 3.00 | 1.049 | -4.693 | > .001* |
| Rechnungswesen | 42 | 2.00 | 1.144 | 15 | 3.00 | 1.207 | -1.576 | .115 |
| Notendurchschnitt der Hauptgegenstände | 307 | 2.33 | .861 | 168 | 2.71 | .856 | -4.641 | > .001* |
| Musikerziehung | 260 | 1.00 | .587 | 141 | 1.00 | .439 | -.173 | .863 |
| Bildnerische Erziehung | 257 | 1.00 | .211 | 153 | 1.00 | .574 | -4.560 | > .001* |
| Biologie und Umweltkunde | 262 | 1.00 | .829 | 154 | 2.00 | .910 | -3.825 | > .001* |
| Bewegung und Sport | 303 | 1.00 | .323 | 157 | 1.00 | .404 | -3.497 | > .001* |
| Notendurchschnitt der Nebenfächer | 264 | 1.00 | .344 | 145 | 1.25 | .349 | -4.429 | > .001* |
| Gesamtnotendurchschnitt | 276 | 1.80 | .596 | 156 | 2.17 | .610 | -4.555 | > .001* |

Überprüfung auf Unterschiede mittels Mann-Whitney U-Test

Anmerkungen. N...478 (Anzahl aller gültigen Fälle), n...absoluten Werte, ♀...weiblich (n=309), ♂...männlich (n=169), Md...Median, SD...Standardabweichung, 1= Sehr gut/5= Nicht Genügend, *...kennzeichnet signifikante Werte

Tabelle Anhang A 2: Unterschiede der Notenmittel in Abhängigkeit vom Alter

| Unterrichtsfächer | 14-15.99-Jährigen | | | 16-17.99-Jährigen | | | Z | p |
|--|-------------------|------|-------|-------------------|------|-------|--------|---------|
| | n | Md | SD | n | Md | SD | | |
| Deutsch | 233 | 2.00 | .943 | 243 | 3.00 | .935 | -3.978 | > .001* |
| Mathematik | 232 | 2.00 | 1.015 | 242 | 3.00 | 1.105 | -5.367 | > .001* |
| Englisch | 233 | 2.00 | 1.013 | 243 | 3.00 | 1.088 | -2.886 | .004* |
| Rechnungswesen | 6 | 1.50 | 1.265 | 51 | 2.00 | 1.171 | -.875 | .382 |
| Notendurchschnitt der Hauptgegenstände | 232 | 2.33 | .857 | 243 | 2.67 | .862 | -4.577 | > .001* |
| Musikerziehung | 232 | 1.00 | .415 | 169 | 1.00 | .658 | -3.753 | > .001* |
| Bildnerische Erziehung | 233 | 1.00 | .344 | 177 | 1.00 | .461 | -.608 | .543 |
| Biologie und Umweltkunde | 230 | 1.00 | .835 | 186 | 2.00 | .900 | -3.232 | > .001* |
| Bewegung und Sport | 230 | 1.00 | .338 | 230 | 1.00 | .374 | -.222 | .824 |
| Notendurchschnitt der Nebenfächer | 233 | 1.00 | .329 | 176 | 1.25 | .370 | -3.367 | .001* |
| Gesamtnotendurchschnitt | 232 | 1.67 | .569 | 200 | 2.00 | .628 | -4.904 | > .001* |

Überprüfung auf Unterschiede mittels Mann-Whitney U-Test

Anmerkungen. N...478 (Anzahl aller gültigen Fälle), n...absoluten Werte, 14-15.99-Jährigen...n=234, 16-17.99-Jährigen...n=244, Md...Median, SD...Standardabweichung, 1= Sehr gut/5= Nicht Genügend, *...kennzeichnet signifikante Werte

Tabelle Anhang A 3: Unterschiede der Notenmittel in Abhängigkeit vom Schultyp

| Unterrichtsfächer | AHS | | | BHS | | | Z | p |
|--|-----|------|-------|-----|------|-------|--------|-------|
| | n | Md | SD | n | Md | SD | | |
| Deutsch | 395 | 2.00 | .965 | 81 | 3.00 | .935 | -2.221 | .026* |
| Mathematik | 395 | 3.00 | 1.113 | 79 | 3.00 | 1.105 | -1.180 | .238 |
| Englisch | 395 | 3.00 | 1.100 | 81 | 3.00 | 1.088 | -.742 | .458 |
| Rechnungswesen | 6 | 1.50 | 1.265 | 51 | 2.00 | 1.171 | -.875 | .382 |
| Notendurchschnitt der Hauptgegenstände | 394 | 2.67 | .898 | 81 | 2.67 | .862 | -.387 | .699 |
| Musikerziehung | 365 | 1.00 | .552 | 36 | 1.00 | .658 | -2.119 | .034* |
| Bildnerische Erziehung | 369 | 1.00 | .382 | 41 | 1.00 | .461 | -1.698 | .090 |
| Biologie und Umweltkunde | 378 | 1.00 | .886 | 38 | 1.00 | .900 | -.625 | .532 |
| Bewegung und Sport | 381 | 1.00 | .379 | 79 | 1.00 | .374 | -2.558 | .011* |
| Notendurchschnitt der Nebenfächer | 373 | 1.25 | .353 | 36 | 1.25 | .370 | -.874 | .382 |
| Gesamtnotendurchschnitt | 384 | 1.83 | .625 | 48 | 1.83 | .628 | -.592 | .554 |
| Überprüfung auf Unterschiede mittels Mann-Whitney U-Test | | | | | | | | |

Anmerkungen. N...478 (Anzahl aller gültigen Fälle), n...absoluten Werte, AHS...n=397, BHS...n=81, Md...Median, SD...Standardabweichung, 1= Sehr gut/ 5= Nicht Genügend, *...kennzeichnet signifikante Werte

Tabelle Anhang A 4: Unterschiede der Notenmittel in Abhängigkeit von der Muttersprache

| Unterrichtsfächer | Deutsch | | | Nicht-Deutsch | | | Z | p |
|--|---------|------|-------|---------------|------|-------|--------|-------|
| | n | Md | SD | n | Md | SD | | |
| Deutsch | 418 | 2.00 | .945 | 45 | 3.00 | .927 | -2.740 | .006* |
| Mathematik | 416 | 3.00 | 1.084 | 45 | 3.00 | 1.160 | -1.660 | .097 |
| Englisch | 418 | 3.00 | 1.059 | 45 | 3.00 | 1.000 | -.437 | .662 |
| Rechnungswesen | 45 | 2.00 | 1.190 | 10 | 2.00 | 1.265 | -.124 | .901 |
| Notendurchschnitt der Hauptgegenstände | 417 | 2.50 | .876 | 45 | 2.67 | .835 | -1.921 | .055 |
| Musikerziehung | 354 | 1.00 | .547 | 35 | 1.00 | .490 | -.161 | .872 |
| Bildnerische Erziehung | 364 | 1.00 | .350 | 34 | 1.00 | .479 | -1.759 | .078 |
| Biologie und Umweltkunde | 368 | 1.00 | .854 | 36 | 1.00 | 1.031 | -.359 | .720 |
| Bewegung und Sport | 406 | 1.00 | .353 | 42 | 1.00 | .354 | -.390 | .696 |
| Notendurchschnitt der Nebenfächer | 363 | 1.25 | .341 | 34 | 1.13 | .387 | -.156 | .876 |
| Gesamtnotendurchschnitt | 383 | 1.83 | .609 | 37 | 2.00 | .596 | -1.321 | .186 |
| Überprüfung auf Unterschiede mittels Mann-Whitney U-Test | | | | | | | | |

Anmerkungen. N...478 (Anzahl aller gültigen Fälle), n...absoluten Werte, Deutsch...n=400, Nicht-Deutsch...n=45, Md...Median, SD...Standardabweichung, 1= Sehr gut/ 5= Nicht Genügend, *...kennzeichnet signifikante Werte

FRAGEBOGEN ZU KOMPETENZ- UND KONTROLLÜBERZEUGUNGEN

Die deskriptive Beschreibung (siehe Tabelle Anhang A 5) des FKK beinhaltet Mittelwert, Standardabweichung, wie auch die Zusammenfassung der sechs Antwortalternativen („sehr falsch/richtig“, „eher falsch/richtig“ und „falsch/richtig“) in „Allgemeine Ablehnung“ und „Allgemeine Zustimmung“. Die zwei reduzierten Antwortalternativen werden in ihren absoluten Werten und Prozentangaben beschrieben. Die höchste Zustimmung lässt sich bei den Items 23 (M = 4.76), 27 (M = 4.67) und 25 (M = 4.57) erkennen, wobei auch Item 16, 19, 28 und 32 einen sehr hohen Mittelwert (M > 4.00) aufweisen. Item 21 (M = 2.38) und 31 (M = 2.97) erfahren mit den niedrigsten Mittelwerten die höchste Ablehnungstendenz. Von den insgesamt 32 Items wurde die gesamte Breite der zur Verfügungen stehenden sechs Antwortalternativen genutzt.

Tabelle Anhang A 5: Deskriptive Beschreibung der FKK-Items

| Nr. | Formulierung | Allgemeine Ablehnung | | Allgemeine Zustimmung | | M | SD |
|---|---|----------------------|------|-----------------------|------|------|-------|
| | | n | % | n | % | | |
| 1. Primär-Skala ‚Selbstkonzept eigener Fähigkeiten‘ (FKK-SK) | | | | | | | |
| *4 | Ich komme mir manchmal taten- und ideenlos vor. | 207 | 43.3 | 271 | 56.7 | 3.89 | 1.561 |
| *8 | Mehrdeutige Situationen mag ich nicht, da ich nicht weiß, wie ich mich verhalten soll. | 224 | 46.9 | 254 | 53.1 | 3.63 | 1.415 |
| *12 | Ich weiß oft nicht, wie ich meine Wünsche verwirklichen soll. | 224 | 46.9 | 254 | 53.1 | 3.72 | 1.421 |
| 16 | Ich kenne viele Möglichkeiten, mich vor Erkrankungen zu schützen. | 100 | 20.9 | 378 | 79.1 | 4.37 | 1.228 |
| 20 | In unklaren oder gefährlichen Situationen weiß ich immer, was ich tun kann. | 164 | 34.3 | 314 | 65.7 | 3.91 | 1.238 |
| *24 | Manchmal weiß ich überhaupt nicht, was ich in einer Situation machen soll. | 234 | 49.0 | 244 | 51.0 | 3.56 | 1.439 |
| 28 | Auch in schwierigen Situationen fallen mir immer viele Handlungsalternativen ein. | 130 | 27.2 | 348 | 72.8 | 4.07 | 1.129 |
| 32 | Für die Lösung von Problemen fallen mir immer viele Möglichkeiten ein. | 111 | 23.2 | 367 | 76.8 | 4.22 | 1.143 |
| 2. Primär-Skala ‚Internalität‘ (FKK-I) | | | | | | | |
| 1 | Es hängt hauptsächlich von mir ab, ob sich andere Menschen nach meinen Wünschen richten oder nicht. | 138 | 28.9 | 340 | 71.1 | 3.90 | 1.079 |
| 5 | Ob ich einen Unfall habe oder nicht, hängt allein von mir und meinem Verhalten ab. | 259 | 54.2 | 219 | 45.8 | 3.28 | 1.490 |
| 6 | Wenn ich Pläne schmiede, bin ich mir ganz sicher, dass das Geplante auch Wirklichkeit wird. | 175 | 36.6 | 303 | 63.4 | 3.92 | 1.258 |
| 11 | Ich kann mich am besten selbst durch mein Verhalten vor Krankheiten schützen. | 176 | 36.8 | 302 | 63.2 | 3.85 | 1.420 |

| | | | | | | | |
|---|---|-----|------|-----|------|------|-------|
| 23 | Ich kann sehr viel von dem, was in meinem Leben passiert, selbst bestimmen. | 48 | 10.0 | 430 | 90.0 | 4.76 | 1.036 |
| 25 | Gewöhnlich kann ich meine Interessen selbst vertreten und erreiche dabei das, was ich will. | 54 | 11.3 | 424 | 88.7 | 4.57 | 0.977 |
| 27 | Wenn ich bekomme, was ich will, so ist das immer eine Folge meiner Anstrengung und meines persönlichen Einsatzes. | 53 | 11.1 | 425 | 88.9 | 4.67 | 1.090 |
| 30 | Mein Lebenslauf und mein Alltag werden alleine durch mein Verhalten und meine Wünsche bestimmt. | 191 | 40.0 | 287 | 60.0 | 3.70 | 1.164 |
| 3. Primär-Skala ‚Soziale Externalität‘ (FKK-P) | | | | | | | |
| 3 | Ich habe das Gefühl, dass vieles von dem, was in meinem Leben passiert, von anderen Menschen abhängt. | 184 | 38.5 | 294 | 61.5 | 3.76 | 1.390 |
| 10 | Anderer Menschen verhindern oft die Verwirklichung meiner Pläne. | 287 | 60.0 | 191 | 40.0 | 3.14 | 1.472 |
| 14 | Mein Leben und Alltag werden in vielen Bereichen von anderen Menschen bestimmt. | 209 | 43.7 | 269 | 56.3 | 3.61 | 1.293 |
| 17 | Ich habe nur geringe Möglichkeiten, meine Interessen gegen andere Leute durchzusetzen. | 394 | 82.4 | 84 | 17.6 | 2.37 | 1.163 |
| 19 | Um das zu bekommen, was ich will, muss ich zu anderen Menschen freundlich und zuvorkommend sein. | 86 | 18.0 | 392 | 82.0 | 4.40 | 1.175 |
| 22 | Mein Wohlbefinden hängt in starkem Maße vom Verhalten anderer Menschen ab. | 176 | 36.8 | 302 | 63.2 | 3.87 | 1.408 |
| 26 | Ob ich einen Unfall habe oder nicht, hängt in starkem Maße vom Verhalten der anderen ab. | 284 | 59.4 | 194 | 40.6 | 3.12 | 1.200 |
| 29 | Damit meine Pläne eine Chance haben, richte ich mich beim Planen nach den Wünschen anderer Leute. | 231 | 48.3 | 247 | 51.7 | 3.45 | 1.231 |
| 4. Primär-Skala ‚Fatalistische Externalität‘ (FKK-C) | | | | | | | |
| 2 | Zufällige Geschehnisse bestimmen einen großen Teil meines Lebens und Alltags. | 178 | 37.2 | 300 | 62.8 | 3.85 | 1.295 |
| 7 | Ich habe oft einfach keine Möglichkeiten, mich vor Pech zu schützen. | 258 | 54.0 | 220 | 46.0 | 3.34 | 1.470 |
| 9 | Wenn ich bekomme, was ich will, so spielt Glück meistens auch eine Rolle. | 178 | 37.2 | 300 | 62.8 | 3.78 | 1.296 |
| 13 | Vieles von dem, was in meinem Leben passiert, hängt vom Zufall ab. | 252 | 52.7 | 226 | 47.3 | 3.36 | 1.324 |
| 15 | Ob ich einen Unfall habe oder nicht, ist vor allem Glückssache. | 298 | 62.3 | 180 | 37.7 | 3.02 | 1.418 |
| 18 | Es ist für mich nicht gut, weit im Voraus zu planen, da häufig das Schicksal dazwischenkommt. | 259 | 54.2 | 219 | 45.8 | 3.31 | 1.442 |
| 21 | Es ist reiner Zufall, wenn sich andere Menschen einmal nach meinen Wünschen richten. | 409 | 85.6 | 69 | 14.4 | 2.38 | 1.124 |
| 31 | Es hängt vom Schicksal ab, ob ich krank werde oder nicht. | 304 | 63.6 | 174 | 36.4 | 2.97 | 1.579 |

Anmerkungen. Nr...Itemnummer, N...478 (Anzahl aller gültigen Fälle), n...absolute Werte, %...Prozentwerte, M...Mittelwert, SD...Standardabweichung, *...kennzeichnet negativ formulierte Items (wurden für weitere/spätere Berechnungen umgepolt), Mittelwerte über 4.00...(hervorgehoben) hohe Zustimmung; Mittelwerte unter 3.00...(hervorgehoben) hohe Ablehnung

Tabelle Anhang A 6: Gruppenvergleiche der Skalenausprägungen des FKK bezüglich des Geschlechts

| Primärskalen | ♀ (n=309) | | ♂ (n=169) | | Z | p |
|----------------|-----------|--------|-----------|--------|--------|-------|
| | Md | SD | Md | SD | | |
| FKK-SK | 31.00 | 6.437 | 33.00 | 6.256 | -3.192 | .001* |
| FKK-I | 33.00 | 4.537 | 33.00 | 4.812 | -1.734 | .083 |
| FKK-P | 28.00 | 5.460 | 28.00 | 4.965 | -.267 | .789 |
| FKK-C | 27.00 | 5.476 | 25.00 | 5.794 | -3.040 | .002* |
| Sekundärskalen | Md | SD | Md | SD | Z | P |
| FKK-SKI | 63.00 | 8.807 | 65.00 | 9.687 | -3.077 | .002* |
| FKK-PC | 54.00 | 9.061 | 53.00 | 9.389 | -1.638 | .101 |
| Tertiärskala | Md | SD | Md | SD | Z | P |
| FKK-SKI-PC | 9.00 | 14.430 | 13.00 | 15.867 | -2.888 | .004* |

Überprüfung auf Unterschiede mittels Mann-Whitney U-Test

Anmerkungen. N...478 (Anzahl aller gültigen Fälle), Md...Median, SD...Standardabweichung, *...kennzeichnet signifikante Werte, FKK-SK...Selbstkonzept eigener Fähigkeiten, FKK-I...Internalität, FKK-P...Soziale Externalität, FKK-C...Fatalistische Externalität, FKK-SKI...Selbstwirksamkeit, FKK-PC...Externalität, FKK-SKI-PC...Internalität versus Externalität

Tabelle Anhang A 7: Gruppenvergleiche der Skalenausprägungen des FKK bezüglich des Alters

| Primärskalen | 14-15.99-Jährigen (n=234) | | 16-17.99-Jährigen (n=244) | | Z | p |
|----------------|---------------------------|--------|---------------------------|--------|--------|--------|
| | Md | SD | Md | SD | | |
| FKK-SK | 30.00 | 6.518 | 32.00 | 6.275 | -2.856 | .004* |
| FKK-I | 32.00 | 4.857 | 33.00 | 4.400 | -1.960 | .050 |
| FKK-P | 29.00 | 5.280 | 27.00 | 5.152 | -3.784 | >.001* |
| FKK-C | 27.00 | 5.263 | 26.00 | 5.971 | -1.062 | .288 |
| Sekundärskalen | Md | SD | Md | SD | Z | P |
| FKK-SKI | 62.50 | 9.342 | 66.00 | 8.941 | -3.044 | .002* |
| FKK-PC | 55.00 | 9.016 | 53.00 | 9.226 | -2.823 | .005* |
| Tertiärskala | Md | SD | Md | SD | Z | P |
| FKK-SKI-PC | 7.50 | 15.135 | 12.50 | 14.654 | -3.660 | >.001* |

Überprüfung auf Unterschiede mittels Mann-Whitney U-Test

Anmerkungen. N...478 (Anzahl aller gültigen Fälle), Md...Median, SD...Standardabweichung, *...kennzeichnet signifikante Werte, FKK-SK...Selbstkonzept eigener Fähigkeiten, FKK-I...Internalität, FKK-P...Soziale Externalität, FKK-C...Fatalistische Externalität, FKK-SKI...Selbstwirksamkeit, FKK-PC...Externalität, FKK-SKI-PC...Internalität versus Externalität,

Tabelle Anhang A 8: Gruppenvergleiche der Skalenausprägungen des FKK bezüglich der Muttersprache

| Primärskalen | Deutsch (n=420) | | Nicht-Deutsch (n=45) | | Z | p |
|--|-----------------|--------|----------------------|--------|--------|--------|
| | Md | SD | Md | SD | | |
| FKK-SK | 32.00 | 6.345 | 29.00 | 6.260 | -3.657 | >.001* |
| FKK-I | 33.00 | 4.626 | 33.00 | 4.982 | -.292 | .770 |
| FKK-P | 28.00 | 5.183 | 27.00 | 5.719 | -1.488 | .137 |
| FKK-C | 26.00 | 5.565 | 27.00 | 5.781 | -1.212 | .226 |
| Sekundärskalen | Md | SD | Md | SD | Z | P |
| FKK-SKI | 64.00 | 9.149 | 60.00 | 9.254 | -2.497 | .013* |
| FKK-PC | 54.00 | 9.159 | 54.00 | 9.016 | -.083 | .934 |
| Tertiärskala | Md | SD | Md | SD | Z | P |
| FKK-SKI-PC | 11.00 | 15.070 | 8.00 | 14.909 | -1.493 | .135 |
| Überprüfung auf Unterschiede mittels Mann-Whitney U-Test | | | | | | |

Anmerkungen. N...478 (Anzahl aller gültigen Fälle), Md...Median, SD...Standardabweichung, *...kennzeichnet signifikante Werte, FKK-SK...Selbstkonzept eigener Fähigkeiten, FKK-I...Internalität, FKK-P...Soziale Externalität, FKK-C...Fatalistische Externalität, FKK-SKI...Selbstwirksamkeit, FKK-PC...Externalität, FKK-SKI-PC...Internalität versus Externalität,

Tabelle Anhang A 9: Gruppenvergleiche der Skalenausprägungen des FKK bezüglich des Schultyps

| Primärskalen | BHS (n=81) | | AHS (n=397) | | Z | p |
|--|------------|--------|-------------|--------|--------|-------|
| | Md | SD | Md | SD | | |
| FKK-SK | 31.00 | 6.376 | 31.00 | 6.447 | -.870 | .384 |
| FKK-I | 33.00 | 4.443 | 33.00 | 4.678 | -1.578 | .115 |
| FKK-P | 29.00 | 5.379 | 28.00 | 5.265 | -.980 | .327 |
| FKK-C | 28.00 | 5.470 | 26.00 | 5.613 | -3.112 | .002* |
| Sekundärskalen | Md | SD | Md | SD | Z | P |
| FKK-SKI | 63.00 | 8.297 | 64.00 | 9.393 | -.128 | .898 |
| FKK-PC | 56.00 | 8.749 | 54.00 | 9.225 | -2.240 | .025* |
| Tertiärskala | Md | SD | Md | SD | Z | P |
| FKK-SKI-PC | 9.00 | 13.738 | 11.00 | 15.314 | -1.260 | .208 |
| Überprüfung auf Unterschiede mittels Mann-Whitney U-Test | | | | | | |

Anmerkungen. N...478 (Anzahl aller gültigen Fälle), Md...Median, SD...Standardabweichung, *...kennzeichnet signifikante Werte, FKK-SK...Selbstkonzept eigener Fähigkeiten, FKK-I...Internalität, FKK-P...Soziale Externalität, FKK-C...Fatalistische Externalität, FKK-SKI...Selbstwirksamkeit, FKK-PC...Externalität, FKK-SKI-PC...Internalität versus Externalität,

„DEFERMENT OF GRATIFICATION“

Hinsichtlich des Verfahrens „Deferment of Gratification“ werden Mittelwert, Standardabweichung, wie auch die Zusammenfassung der vier Antwortalternativen („nein/eher nein“, „eher ja/ja“) in „Allgemeine Ablehnung“ und „Allgemeine Zustimmung“ in der Tabelle Anhang A 10 angeführt. Die zwei reduzierten Antwortalternativen werden in absoluten Werten und Prozentangaben beschrieben. Die höchste Zustimmung zum „Delay of Gratification“ lässt sich beim Item 8 (M = 3.41) erkennen, wobei auch die Items 1, 2, 12 einen hohen Mittelwert (M > 3.00) aufweisen. Die stärkste Ablehnung erfährt das Item 5 (= 1.62), als auch das Item 6 (M = 2.00). Insgesamt nahmen die SchülerInnen die gesamte Breite der vier Antwortalternativen wahr.

Tabelle Anhang A 10: Deskriptive Beschreibung der Items des Verfahrens "Deferment of Gratification"

| Nr. | Formulierung | Allgemeine Ablehnung | | Allgemeine Zustimmung | | M | SD |
|----------------------------------|--|----------------------|------|-----------------------|------|------|-------|
| | | n | % | n | % | | |
| 1. Skala ‚Delay‘ | | | | | | | |
| *6 | „Eine kleine Belohnung gleich zu bekommen, ist besser, als auf eine große Belohnung warten zu müssen.“ | 361 | 75.1 | 118 | 24.5 | 2.00 | 0.885 |
| 11 | Es macht mir meistens nichts aus, wenn ich auf etwas warten muss. | 258 | 53.6 | 221 | 45.9 | 2.45 | 0.834 |
| 2. Skala ‚Planung‘ | | | | | | | |
| 2 | Wenn ich etwas planen und erwarten muss, freut es mich umso mehr. | 104 | 21.6 | 376 | 78.2 | 3.08 | 0.795 |
| *5 | Ich bin ständig „pleite“, da ich Ausgaben nicht wirklich plane. | 407 | 84.6 | 69 | 14.3 | 1.62 | 0.829 |
| 8 | Meistens lohnt es sich, vor Entscheidungen abzuwarten und nachzudenken. | 39 | 8.1 | 439 | 91.3 | 3.41 | 0.657 |
| 12 | Ich kann gute Dinge im Voraus planen. | 108 | 22.5 | 371 | 77.1 | 3.03 | 0.804 |
| 3. Skala ‚Sparsamkeit (Planung)‘ | | | | | | | |
| 1 | Ich kann Geld sparen, anstatt es bei erster Gelegenheit auszugeben. | 121 | 25.2 | 357 | 74.2 | 3.14 | 0.946 |
| 3 | Ich spare mein Taschengeld, Geldgeschenke lieber | 170 | 35.3 | 308 | 64.0 | 2.84 | 0.926 |
| 4. Skala ‚Impulsivität‘ | | | | | | | |
| 4 | Ich neige dazu, oft mehr zu kaufen, als ich vorhatte. | 247 | 51.4 | 229 | 47.6 | 2.48 | 1.045 |
| 7 | Manchmal schade ich mir selbst, weil ich zu impulsiv bin. | 297 | 61.7 | 179 | 37.2 | 2.32 | 0.904 |
| 9 | Ich gebe Geld gerne aus, sobald ich es erhalte. | 328 | 68.2 | 151 | 31.4 | 2.13 | 0.916 |
| 10 | Ich kann mich nur schwer beherrschen, wenn mich jemand sehr verärgert. | 211 | 43.9 | 267 | 55.5 | 2.67 | 0.962 |

Anmerkungen. Nr...Itemnummer, N...481 (Anzahl aller gültigen Fälle), n...absolute Werte, %...Prozentwerte, M...Mittelwert, SD...Standardabweichung, *...kennzeichnet negativ formulierte Items (wurden für weitere/spätere Berechnungen umgepolt), Mittelwerte über 3.00...(hervorgehoben) hohe Zustimmung; Mittelwerte unter 2.00...(hervorgehoben) hohe Ablehnung

Tabelle Anhang A 11: Häufigkeitstabelle der Skala "Delay (Aufschub)"

| „Delay (Aufschub)“ | | | | |
|-----------------------|-----|-------|-----------|--------------|
| 3 Gruppen | n | % | Gültige % | Kumulierte % |
| delay nicht vorhanden | 78 | 16.2 | 16.3 | 16.3 |
| delay unentschieden | 220 | 45.7 | 45.9 | 62.2 |
| delay vorhanden | 181 | 37.6 | 37.8 | 100.0 |
| Σ insgesamt | 479 | 99.6 | 100.0 | |
| fehlende Angaben | 2 | 0.4 | | |
| Σ insgesamt | 481 | 100.0 | | |

Anmerkungen. n...absolute Werte, %...Prozentwerte, Σ... über alle 3 Gruppen, Σ insgesamt...Gesamt

Tabelle Anhang A 12: Häufigkeitstabelle der Skala "Planung"

| „Planung“ | | | | |
|-------------------------|-----|-------|-----------|--------------|
| 5 Gruppen | n | % | Gültige % | Kumulierte % |
| Planung nicht vorhanden | 16 | 3.3 | 3.4 | 3.4 |
| Planung unentschieden | 61 | 12.7 | 12.8 | 16.2 |
| Planung vorhanden | 398 | 82.7 | 83.8 | 100.0 |
| Σ | 475 | 98.8 | 100.0 | |
| fehlende Angaben | 6 | 1.2 | | |
| Σ insgesamt | 481 | 100.0 | | |

Anmerkungen. n...absolute Werte, %...Prozentwerte, Σ... über alle 5 Gruppen, Σ insgesamt...Gesamt

Tabelle Anhang A 13: Häufigkeitstabelle der Skala "Sparsamkeit (Planung)"

| „Sparsamkeit (Planung)“ | | | | |
|-----------------------------|-----|-------|-----------|--------------|
| 3 Gruppen | n | % | Gültige % | Kumulierte % |
| Sparsamkeit nicht vorhanden | 103 | 21.4 | 21.6 | 21.6 |
| Sparsamkeit unentschieden | 85 | 17.7 | 17.9 | 39.5 |
| Sparsamkeit vorhanden | 288 | 59.9 | 60.5 | 100.0 |
| Σ insgesamt | 476 | 99.0 | 100.0 | |
| fehlende Angaben | 5 | 1.0 | | |
| Σ insgesamt | 481 | 100.0 | | |

Anmerkungen. n...absolute Werte, %...Prozentwerte, Σ... über alle 3 Gruppen, Σ insgesamt...Gesamt

Tabelle Anhang A 14: Häufigkeitstabelle der Skala "Impulsivität"

| „Impulsivität“ | | | | |
|------------------------------|-----|-------|-----------|--------------|
| 5 Gruppen | n | % | Gültige % | Kumulierte % |
| Impulsivität nicht vorhanden | 216 | 44.9 | 45.8 | 45.8 |
| Impulsivität unentschieden | 124 | 25.8 | 26.3 | 72.0 |
| Impulsivität vorhanden | 132 | 27.4 | 28.0 | 100.0 |
| Σ | 472 | 98.1 | 100.0 | |
| fehlende Angaben | 9 | 1.9 | | |
| Σ insgesamt | 481 | 100.0 | | |

Anmerkungen. n...absolute Werte, %...Prozentwerte, Σ... über alle 5 Gruppen, Σ insgesamt...Gesamt

Tabelle Anhang A 15: Gruppenvergleiche des "Deferment of Gratification" bezüglich des Geschlechts

| Skalen | ♀ (n=309) | | ♂ (n=169) | | Z | p |
|--|-----------|------|-----------|------|--------|-------|
| | Md | SD | Md | SD | | |
| Delay | 2.00 | .705 | 2.00 | .705 | -.709 | .478 |
| Planung | 3.00 | .490 | 3.00 | .449 | -.932 | .351 |
| Sparsamkeit (Planung) | 3.00 | .840 | 3.00 | .781 | -.102 | .918 |
| Impulsivität | 2.00 | .853 | 1.00 | .807 | -2.370 | .018* |
| Delay-Index | 2.00 | .666 | 2.00 | .636 | -1.110 | .267 |
| Überprüfung auf Unterschiede mittels Mann-Whitney U-Test | | | | | | |

Anmerkungen. N...478, Md...Median, SD...Standardabweichung, *...kennzeichnet signifikante Werte

Tabelle Anhang A 16: Gruppenvergleiche des "Deferment of Gratification" bezüglich des Alters

| Skalen | 14-15.99-Jährigen (n=234) | | 16-17.99-Jährigen (n=244) | | Z | p |
|--|---------------------------|------|---------------------------|------|--------|------|
| | Md | SD | Md | SD | | |
| Delay | 2.00 | .705 | 2.00 | .705 | -.022 | .983 |
| Planung | 3.00 | .529 | 3.00 | .416 | -1.744 | .081 |
| Sparsamkeit (Planung) | 3.00 | .827 | 3.00 | .813 | -.106 | .916 |
| Impulsivität | 2.00 | .829 | 2.00 | .853 | -1.332 | .183 |
| Delay-Index | 2.00 | .659 | 2.00 | .651 | -1.479 | .139 |
| Überprüfung auf Unterschiede mittels Mann-Whitney U-Test | | | | | | |

Anmerkungen. N...478, Md...Median, SD...Standardabweichung, *...kennzeichnet signifikante Werte

Tabelle Anhang A 17: Gruppenvergleiche des "Deferment of Gratification" bezüglich der Muttersprache

| Skalen | Deutsch (n=420) | | Nicht-Deutsch (n=45) | | Z | p |
|--|-----------------|------|----------------------|------|--------|-------|
| | Md | SD | Md | SD | | |
| Delay | 2.00 | .691 | 2.00 | .769 | -2.018 | .044* |
| Planung | 3.00 | .445 | 3.00 | .645 | -1.856 | .063 |
| Sparsamkeit (Planung) | 3.00 | .805 | 2.50 | .930 | -1.949 | .051 |
| Impulsivität | 2.00 | .839 | 2.00 | .914 | -.953 | .340 |
| Delay-Index | 2.00 | .650 | 2.00 | .670 | -1.850 | .064 |
| Überprüfung auf Unterschiede mittels Mann-Whitney U-Test | | | | | | |

Anmerkungen. N...478, Md...Median, SD...Standardabweichung, *...kennzeichnet signifikante Werte

Tabelle Anhang A 18: Gruppenvergleiche des "Deferment of Gratification" bezüglich des Schultyps

| Skalen | BHS (n=81) | | AHS (n=397) | | Z | p |
|--|------------|------|-------------|------|--------|------|
| | Md | SD | Md | SD | | |
| Delay | 2.00 | .711 | 2.00 | .702 | -1.420 | .156 |
| Planung | 3.00 | .480 | 3.00 | .475 | -.311 | .755 |
| Sparsamkeit (Planung) | 3.00 | .849 | 3.00 | .814 | -.111 | .912 |
| Impulsivität | 2.00 | .878 | 2.00 | .835 | -.247 | .805 |
| Delay-Index | 2.00 | .715 | 2.00 | .643 | -.841 | .400 |
| Überprüfung auf Unterschiede mittels Mann-Whitney U-Test | | | | | | |

Anmerkungen. N...478, Md...Median, SD...Standardabweichung, *...kennzeichnet signifikante Werte

„DG-VIGNETTEN“

Um einen Überblick über das Antwortverhalten auf der Itemebene der „Delay of Gratification–Vignetten“ zu erhalten, wurden folgende deskriptive Statistiken, wie Mittelwert, Standardabweichung und Häufigkeiten berechnet. Die Zusammenfassung der fünf Antwortalternativen reichend von „sehr vorteilhaft“ (1) bis „überhaupt nicht vorteilhaft“ (5), wurden in die drei Gruppen „Allgemeine Ablehnung“, „Unentschieden“ und „Allgemeine Zustimmung“, wie in Tabelle Anhang A 19 angeführt, eingeteilt. Die nunmehr dreistufigen Antwortalternativen wurden in ihren absoluten Werten und Prozentangaben dargestellt, wobei aufgrund des vorgegebenen Antwortformats die Itempolung gegensätzlich zu den restlichen Verfahren kodiert wurde. Somit entspricht eine hohe Zustimmung zu den jeweiligen Items einem niedrigen Mittelwert und eine hohe Ablehnung einem hohen Durchschnittswert. Die höchste Ablehnung erfahren hierbei das Item 19 (M = 4.41) und das Item 4 (M = 4.45). Die stärkste Zustimmung lässt sich bei Item 13 (M = 1.42) erkennen, wobei auch die Items 6 (M = 1.94), 9 (M = 1.66), 10 (M = 1.99), 11 (M = 1.62), 12 (M = 1.63) und 14 (M = 1.90) auf eine hohe Zustimmung schließen lassen. Von den SchülerInnen wurde die gesamte Breite der Antwortalternativen genutzt.

Tabelle Anhang A 19: Deskriptive Beschreibung der Items des Verfahrens "DG-Vignetten"

| Nr. | Formulierung | Allgemeine Ablehnung | | Unentschieden | | Allgemeine Zustimmung | | M | SD |
|--|---|----------------------|------|---------------|------|-----------------------|------|------|-------|
| | | n | % | n | % | n | % | | |
| Vignette „Agnes vertritt die Strategie, dass...“ | | | | | | | | | |
| 1 | ...schnelles Handeln zielführender ist. | 272 | 56.5 | 138 | 28.7 | 69 | 14.3 | 3.58 | 1.019 |
| 2 | ...Entscheidungen sofort zu treffen sind. | 241 | 50.1 | 153 | 31.8 | 86 | 17.9 | 3.43 | 1.037 |
| 3 | ...Spontankäufe lohnender sind. | 310 | 64.4 | 118 | 24.5 | 51 | 10.6 | 3.84 | 1.057 |
| 4 | ...finanzielle Belange nebensächlich sind. | 421 | 87.5 | 30 | 6.2 | 29 | 6.0 | 4.45 | 0.987 |
| 5 | ...Verzögerungen jeglicher Art unnötig sind. | 281 | 58.4 | 132 | 27.4 | 66 | 13.7 | 3.63 | 1.076 |
| Vignette „Nina vertritt die Strategie, dass...“ | | | | | | | | | |
| 6 | ...Vorhaben sorgfältig zu planen sind. | 26 | 5.4 | 94 | 19.5 | 359 | 74.6 | 1.94 | 0.928 |
| 7 | ...Spontankäufe eher zu vermeiden sind. | 78 | 16.2 | 167 | 34.7 | 234 | 48.6 | 2.56 | 0.996 |
| 8 | ...Entscheidungen nicht aus dem Augenblick heraus getroffen werden sollten. | 72 | 15.0 | 153 | 31.8 | 254 | 52.8 | 2.45 | 1.041 |
| 9 | ...finanzielle Mehrausgaben negative Folgen haben können. | 42 | 8.7 | 31 | 6.4 | 407 | 84.6 | 1.66 | 1.098 |
| 10 | ...eine abwartende Haltung sich oft lohnt. | 27 | 5.6 | 95 | 19.8 | 357 | 74.2 | 1.99 | 0.929 |

| Vignette „Paul vertritt die Strategie, dass...“ | | | | | | | | | |
|---|--|-----|------|-----|------|-----|------|------|-------|
| 11 | ...es notwendig ist, ein Unternehmen zu planen und vorzubereiten. | 12 | 2.5 | 51 | 10.6 | 418 | 86.9 | 1.62 | 0.790 |
| 12 | ...ein überlegtes Vorgehen hilfreich ist. | 9 | 1.9 | 35 | 7.3 | 436 | 90.6 | 1.63 | 0.710 |
| 13 | ...in Geldangelegenheiten ein Überblick zu bewahren ist. | 5 | 1.0 | 25 | 5.2 | 450 | 93.6 | 1.42 | 0.679 |
| 14 | ...wichtige Erledigungen nicht vertagt werden sollten. | 22 | 4.6 | 88 | 18.3 | 369 | 76.7 | 1.90 | 0.887 |
| 15 | ...Spaß und Vergnügen auch zweitrangig sein können. | 118 | 24.5 | 172 | 35.8 | 190 | 39.5 | 2.79 | 1.156 |
| Vignette „Sophie vertritt die Strategie, dass...“ | | | | | | | | | |
| 16 | ...Spaß und Vergnügen an erster Stelle stehen. | 145 | 30.1 | 182 | 37.8 | 152 | 31.6 | 2.94 | 1.082 |
| 17 | ...Pläne eher hinderlich sind. | 342 | 71.1 | 105 | 21.8 | 31 | 6.4 | 3.88 | 0.898 |
| 18 | ...spontanes Handeln rascher zu Ergebnissen führt. | 186 | 38.7 | 168 | 34.9 | 126 | 26.2 | 3.20 | 1.098 |
| 19 | ...es unnötig ist, in Geldangelegenheiten einen Überblick zu bewahren. | 433 | 90.0 | 31 | 6.4 | 16 | 3.3 | 4.53 | 0.817 |
| 20 | ...wichtige Erledigungen auch vertagt werden können. | 331 | 68.8 | 99 | 20.6 | 50 | 10.4 | 3.84 | 1.025 |

Anmerkungen. Nr. ...Itemnummer, N...481, n...absolute Werte, %...Prozentwerte, M...Mittelwert, SD... Standardabweichung, Mittelwerte über 4.00...hohe Ablehnung; Mittelwerte unter 2.00...hohe Zustimmung

Tabelle Anhang A 20: Häufigkeitstabelle der "Vignette Agnes"

| „Vignette-Agnes“ (Kein Aufschub möglich) | | | | |
|--|-----|-------|-----------|--------------|
| 3 Gruppen | n | % | Gültige % | Kumulierte % |
| Zustimmung zu hohem „DG“ | 300 | 62.4 | 62.8 | 62.8 |
| „DG“ unentschieden | 154 | 32.0 | 32.2 | 95.0 |
| Ablehnung von hohem „DG“ | 24 | 5.0 | 5.0 | 100.0 |
| Σinsgesamt | 478 | 99.4 | 100.0 | |
| fehlende Angaben | 3 | 0.6 | | |
| Σinsgesamt | 481 | 100.0 | | |

Anmerkungen. n...absolute Werte, %...Prozentwerte, Σ... über alle 3 Gruppen, Σinsgesamt...Gesamt (inkludiert fehlende Werte), „DG“... „Delay of Gratification“ (Aufschubverhalten)

Tabelle Anhang A 21: Häufigkeitstabelle der "Vignette Nina"

| „Vignette-Nina“ (Aufschub möglich) | | | | |
|------------------------------------|-----|-------|-----------|--------------|
| 3 Gruppen | n | % | Gültige % | Kumulierte % |
| Ablehnung von hohem „DG“ | 10 | 2.1 | 2.1 | 2.1 |
| „DG“ unentschieden | 161 | 33.5 | 33.8 | 35.9 |
| Zustimmung zu hohem „DG“ | 305 | 63.4 | 64.1 | 100.0 |
| Σinsgesamt | 476 | 99.0 | 100.0 | |
| fehlende Angaben | 5 | 1.0 | | |
| Σinsgesamt | 481 | 100.0 | | |

Anmerkungen. n...absolute Werte, %...Prozentwerte, Σ... über alle 3 Gruppen, Σinsgesamt...Gesamt (inkludiert fehlende Werte), „DG“... „Delay of Gratification“ (Aufschubverhalten)

Tabelle Anhang A 22: Häufigkeitstabelle der "Vignette Sophie"

| „Vignette-Sophie“ (Kein Aufschub möglich) | | | | |
|---|-----|-------|-----------|--------------|
| 3 Gruppen | n | % | Gültige % | Kumulierte % |
| Zustimmung zu hohem „DG“ | 259 | 53.8 | 54.3 | 54.3 |
| „DG“ unentschieden | 194 | 40.3 | 40.7 | 95.0 |
| Ablehnung von hohem „DG“ | 24 | 5.0 | 5.0 | 100.0 |
| Σinsgesamt | 477 | 99.2 | 100.0 | |
| fehlende Angaben | 4 | 0.8 | | |
| Σinsgesamt | 481 | 100.0 | | |

Anmerkungen. n...absolute Werte, %...Prozentwerte, Σ... über alle 3 Gruppen, Σinsgesamt...Gesamt (inkludiert fehlende Werte), „DG“... „Delay of Gratification“ (Aufschubverhalten)

Tabelle Anhang A 23: Häufigkeitstabelle der "Vignette Paul"

| „Vignette-Paul“ (Aufschub möglich) | | | | |
|------------------------------------|-----|-------|-----------|--------------|
| 3 Gruppen | n | % | Gültige % | Kumulierte % |
| Ablehnung von hohem „DG“ | 5 | 1.0 | 1.0 | 1.0 |
| „DG“ unentschieden | 88 | 18.3 | 18.4 | 19.4 |
| Zustimmung zu hohem „DG“ | 386 | 80.2 | 80.6 | 100.0 |
| Σinsgesamt | 479 | 99.6 | 100.0 | |
| fehlende Angaben | 2 | 0.4 | | |
| Σinsgesamt | 481 | 100.0 | | |

Anmerkungen. n...absolute Werte, %...Prozentwerte, Σ... über alle 3 Gruppen, Σinsgesamt...Gesamt (inkludiert fehlende Werte), „DG“... „Delay of Gratification“ (Aufschubverhalten)

Tabelle Anhang A 24: Gruppenvergleiche der "DG-Vignetten" in Abhängigkeit vom Geschlecht

| Skalen | ♀ (n=309) | | ♂ (n=169) | | Z | p |
|--|-----------|------|-----------|------|--------|-------|
| | Md | SD | Md | SD | | |
| Agnes | 1.00 | .586 | 1.00 | .589 | -1.965 | .049* |
| Sophie | 1.00 | .572 | 2.00 | .619 | -2.680 | .007* |
| Nina | 3.00 | .539 | 3.00 | .506 | -.407 | .684 |
| Paul | 3.00 | .408 | 2.00 | .460 | -1.784 | .074 |
| Überprüfung auf Unterschiede mittels Mann-Whitney U-Test | | | | | | |

Anmerkungen. N...478 (Anzahl aller gültigen Fälle), Md...Median, SD...Standardabweichung, Z...Z-Wert, p...Signifikanzwert, *...kennzeichnet signifikante Werte

Tabelle Anhang A 25: Gruppenvergleiche der "DG-Vignetten" in Abhängigkeit vom Alter

| Skalen | 14-15.99-Jährigen (n=234) | | 16-17.99-Jährigen (n=244) | | Z | p |
|--|---------------------------|------|---------------------------|------|-------|------|
| | Md | SD | Md | SD | | |
| Agnes | 1.00 | .585 | 1.00 | .592 | -.634 | .526 |
| Sophie | 1.00 | .581 | 1.00 | .605 | -.286 | .775 |
| Nina | 3.00 | .522 | 3.00 | .534 | -.341 | .733 |
| Paul | 3.00 | .432 | 3.00 | .425 | -.682 | .495 |
| Überprüfung auf Unterschiede mittels Mann-Whitney U-Test | | | | | | |

Anmerkungen. N...478 (Anzahl aller gültigen Fälle), Md...Median, SD...Standardabweichung, Z...Z-Wert, p...Signifikanzwert, *...kennzeichnet signifikante Werte

Tabelle Anhang A 26: Gruppenvergleiche der "DG-Vignetten" in Abhängigkeit von der Muttersprache

| Skalen | Deutsch (n=420) | | Nicht-Deutsch (n=45) | | Z | p |
|--|-----------------|------|----------------------|------|--------|-------|
| | Md | SD | Md | SD | | |
| Agnes | 1.00 | .594 | 1.00 | .495 | -1.915 | .055 |
| Sophie | 1.00 | .596 | 1.00 | .564 | -2.231 | .026* |
| Nina | 3.00 | .536 | 3.00 | .435 | -1.756 | .079 |
| Paul | 3.00 | .441 | 3.00 | .252 | -2.251 | .024* |
| Überprüfung auf Unterschiede mittels Mann-Whitney U-Test | | | | | | |

Anmerkungen. N...478 (Anzahl aller gültigen Fälle), Md...Median, SD...Standardabweichung, Z...Z-Wert, p...Signifikanzwert, *...kennzeichnet signifikante Werte

Tabelle Anhang A 27: Gruppenvergleiche der "DG-Vignetten" in Abhängigkeit vom Schultyp

| Skalen | BHS (n=81) | | AHS (n=397) | | Z | p |
|--|------------|------|-------------|------|--------|-------|
| | Md | SD | Md | SD | | |
| Agnes | 1.00 | .477 | 1.00 | .604 | -2.399 | .016* |
| Sophie | 1.00 | .544 | 1.00 | .601 | -1.496 | .135 |
| Nina | 3.00 | .454 | 3.00 | .540 | -1.652 | .099 |
| Paul | 3.00 | .345 | 3.00 | .442 | -1.461 | .144 |
| Überprüfung auf Unterschiede mittels Mann-Whitney U-Test | | | | | | |


Anmerkungen. N...478 (Anzahl aller gültigen Fälle), Md...Median, SD...Standardabweichung, Z...Z-Wert, p...Signifikanzwert, *...kennzeichnet signifikante Werte

Anhang B

DIE FRAGEBOGENBATTERIE

Hallo!

Deine Meinung ist gefragt! Bei diesem Fragebogen
kannst du nichts falsch machen. Wichtig ist, dass du den Text genau liest
und alle Fragen beantwortest! Deine Antworten bleiben anonym!
Deine Mitarbeit ist für unsere Forschung sehr wichtig!
Danke für dein Interesse und deine Mithilfe!



Bitte beantworte zuerst einige Fragen über dich!

Gib bitte dein Geschlecht an

weiblich

männlich

Ich bin geboren im Monat im Jahr 19

In welche Schule gehst du?

BHS → BHAK HLW anderer Schultyp _____
(bitte hinschreiben)

BMS → BHASCH FW anderer Schultyp _____
(bitte hinschreiben)

AHS → BG RG BRG BORG BORGL iGYM
 anderer Schultyp _____
(bitte hinschreiben)

In welche Klasse gehst du?

5.Klasse AHS 7.Klasse AHS 1.Klasse BHS/BMS 3.Klasse BHS/BMS

Meine Muttersprache ist _____

Meine Noten im letzten Zeugnis waren:

| | | | |
|----------------|--|--------------------------|--|
| Deutsch | | Bewegung und Sport | |
| Mathematik | | Musikerziehung | |
| Englisch | | Bildnerische Erziehung | |
| Rechnungswesen | | Biologie und Umweltkunde | |

Kreuze bitte das Antwortkästchen an, das deiner persönlichen Meinung am besten entspricht!

| | Sehr falsch | sehr richtig |
|---|-------------------|--------------|
| 01. Es hängt hauptsächlich von mir ab, ob sich andere Menschen nach meinen Wünschen richten oder nicht. | --- -- - + ++ +++ | |
| 02. Zufällige Geschehnisse bestimmen einen großen Teil meines Lebens und Alltags. | --- -- - + ++ +++ | |
| 03. Ich habe das Gefühl, dass vieles von dem, was in meinem Leben passiert, von anderen Menschen abhängt. | --- -- - + ++ +++ | |
| 04. Ich komme mir manchmal taten- und ideenlos vor. | --- -- - + ++ +++ | |
| 05. Ob ich einen Unfall habe oder nicht, hängt allein von mir und meinem Verhalten ab. | --- -- - + ++ +++ | |
| 06. Wenn ich Pläne schmiede, bin ich mir ganz sicher, dass das Geplante auch Wirklichkeit wird. | --- -- - + ++ +++ | |
| 07. Ich habe oft einfach keine Möglichkeiten, mich vor Pech zu schützen. | --- -- - + ++ +++ | |
| 08. Mehrdeutige Situationen mag ich nicht, da ich nicht weiß, wie ich mich verhalten soll. | --- -- - + ++ +++ | |
| 09. Wenn ich bekomme, was ich will, so spielt Glück meistens auch eine Rolle. | --- -- - + ++ +++ | |
| 10. Andere Menschen verhindern oft die Verwirklichung meiner Pläne. | --- -- - + ++ +++ | |
| 11. Ich kann mich am besten selbst durch mein Verhalten vor Krankheiten schützen. | --- -- - + ++ +++ | |
| 12. Ich weiß oft nicht, wie ich meine Wünsche verwirklichen soll. | --- -- - + ++ +++ | |
| 13. Vieles von dem, was in meinem Leben passiert, hängt vom Zufall ab. | --- -- - + ++ +++ | |
| 14. Mein Leben und Alltag werden in vielen Bereichen von anderen Menschen bestimmt. | --- -- - + ++ +++ | |
| 15. Ob ich einen Unfall habe oder nicht, ist vor allem Glückssache. | --- -- - + ++ +++ | |
| 16. Ich kenne viele Möglichkeiten, mich vor Erkrankungen zu schützen. | --- -- - + ++ +++ | |

| | Sehr falsch | sehr richtig |
|---|-------------|---------------|
| 17. Ich habe nur geringe Möglichkeiten, meine Interessen gegen andere Leute durchzusetzen. | --- | -- - + ++ +++ |
| 18. Es ist für mich nicht gut, weit im Voraus zu planen, da häufig das Schicksal dazwischenkommt. | --- | -- - + ++ +++ |
| 19. Um das zu bekommen, was ich will, muss ich zu anderen Menschen freundlich und zuvorkommend sein. | --- | -- - + ++ +++ |
| 20. In unklaren oder gefährlichen Situationen weiß ich immer, was ich tun kann. | --- | -- - + ++ +++ |
| 21. Es ist reiner Zufall, wenn sich andere Menschen einmal nach meinen Wünschen richten. | --- | -- - + ++ +++ |
| 22. Mein Wohlbefinden hängt in starkem Maße vom Verhalten anderer Menschen ab. | --- | -- - + ++ +++ |
| 23. Ich kann sehr viel von dem, was in meinem Leben passiert, selbst bestimmen. | --- | -- - + ++ +++ |
| 24. Manchmal weiß ich überhaupt nicht, was ich in einer Situation machen soll. | --- | -- - + ++ +++ |
| 25. Gewöhnlich kann ich meine Interessen selbst vertreten und erreiche dabei das, was ich will. | --- | -- - + ++ +++ |
| 26. Ob ich einen Unfall habe oder nicht, hängt in starkem Maße vom Verhalten der anderen ab. | --- | -- - + ++ +++ |
| 27. Wenn ich bekomme, was ich will, so ist das immer eine Folge meiner Anstrengung und meines persönlichen Einsatzes. | --- | -- - + ++ +++ |
| 28. Auch in schwierigen Situationen fallen mir immer viele Handlungsalternativen ein. | --- | -- - + ++ +++ |
| 29. Damit meine Pläne eine Chance haben, richte ich mich beim Planen nach den Wünschen anderer Leute. | --- | -- - + ++ +++ |
| 30. Mein Lebenslauf und mein Alltag werden alleine durch mein Verhalten und meine Wünsche bestimmt. | --- | -- - + ++ +++ |
| 31. Es hängt vom Schicksal ab, ob ich krank werde oder nicht. | --- | -- - + ++ +++ |
| 32. Für die Lösung von Problemen fallen mir immer viele Möglichkeiten ein. | --- | -- - + ++ +++ |

Bitte kreuze das Antwortkästchen an, das für dich am ehesten zutrifft.

| | | nein | eher nein | eher ja | ja |
|----|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1 | Ich kann Geld sparen, anstatt es bei erster Gelegenheit auszugeben. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2 | Wenn ich etwas planen und erwarten muss, freut es mich umso mehr. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3 | Ich spare mein Taschengeld, Geldgeschenke lieber. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4 | Ich neige dazu, oft mehr zu kaufen, als ich vorhatte. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5 | Ich bin ständig „pleite“, da ich Ausgaben nicht wirklich plane. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 6 | „Eine kleine Belohnung gleich zu bekommen, ist besser, als auf eine große Belohnung warten zu müssen.“ | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 7 | Manchmal schade ich mir selbst, weil ich zu impulsiv bin. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 8 | Meistens lohnt es sich, vor Entscheidungen abzuwarten und nachzudenken. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 9 | Ich gebe Geld gerne aus, sobald ich es erhalte. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 10 | Ich kann mich nur schwer beherrschen, wenn mich jemand sehr verärgert. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 11 | Es macht mir meistens nichts aus, wenn ich auf etwas warten muss. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 12 | Ich kann gut Dinge im Voraus planen. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Es folgen nun zwei Fallbeispiele:

Fallbeispiel 1:

Agnes und Nina planen, jeweils für sich einen CD-Player zu kaufen.

Agnes: „Ich finde diesen CD-Player gut. Ich kaufe dieses Gerät.“

Nina: „Ich würde es gut finden, wenn wir noch ein anderes Geschäft aufsuchen.
Vielleicht gibt es ein günstigeres Angebot bei einer anderen Firma.“

Agnes: „Nein, ich möchte noch heute Abend meine neuen CDs abspielen.“

Nina: „Der CD-Player kostet mehr, als ich Geld zur Verfügung habe.
Ich möchte mein Konto nicht überziehen.“

Agnes: „Ich muss mein Konto überziehen, aber das ist ja nicht so schlimm.“

Nina: „Ich werde mich nach einem günstigeren Angebot umsehen oder noch etwas sparen.“

Bitte beurteile die Kaufstrategien von Agnes und Nina!

Wie vorteilhaft findest du Agnes Kaufstrategie?

| | | sehr vorteilhaft | 2...3...4 | | überhaupt nicht vorteilhaft | |
|--|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|-----------------------------|--------------------------|
| | | 1 | | | 5 | |
| Agnes vertritt die Strategie, dass... | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1 | ... schnelles Handeln zielführender ist. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2 | ... Entscheidungen sofort zu treffen sind. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3 | ... Spontankäufe lohnender sind. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4 | ... finanzielle Belange nebensächlich sind. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5 | ... Verzögerungen jeglicher Art unnötig sind. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Wie vorteilhaft findest du Ninas Kaufstrategie?

| | | sehr vorteilhaft | 2...3...4 | | überhaupt nicht vorteilhaft | |
|---|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|-----------------------------|--------------------------|
| | | 1 | | | 5 | |
| Nina vertritt die Strategie, dass... | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1 | ... Vorhaben sorgfältig zu planen sind. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2 | ... Spontankäufe eher zu vermeiden sind. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3 | ... Entscheidungen nicht aus dem Augenblick heraus getroffen werden sollten. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4 | ... finanzielle Mehrausgaben negative Folgen haben können. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5 | ... eine abwartende Haltung sich oft lohnt. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Bitte beantworte nun die folgenden Fragen!

Können Menschen generell ihr Verhalten ändern?

| | | | |
|------|-----------|---------|----|
| nein | eher nein | eher ja | ja |
|------|-----------|---------|----|

Warum ? Bitte begründe deine Antwortwahl!

Sollte jemand aus dem Fallbeispiel 1 sein Verhalten ändern?

| | | | |
|-------|------|-------|--------|
| Agnes | Nina | beide | keiner |
|-------|------|-------|--------|

Bitte begründe deine Entscheidung!

Fallbeispiel 2

Paul und Sophie planen, Spanien per Rucksack zu bereisen.

Paul: „Wir sollten heute Nachmittag die Einkäufe für unsere Reise erledigen. Wir benötigen noch ein Zelt, Reiserucksäcke und vieles mehr.“

Sophie: „Bei Bernd findet aber heute Nachmittag eine Party statt!“

Paul: „Ich freue mich schon auf seine Party. Ich möchte aber für unsere Reise gut vorbereitet sein und unnötige Geldausgaben und Zeitdruck vermeiden.“

Sophie: „Ich finde du übertreibst. Wenn wir einen Tag vor der Abreise mit dem Packen beginnen, ist das völlig ausreichend.“

Paul: „Ich erledige heute meine Einkäufe und komme zu Bernds Party etwas später.“

Sophie: „Ich beginne einen Tag vor der Abreise mit meinen Besorgungen, denn ich möchte von Bernds Party nichts versäumen.“

Wie vorteilhaft findest du Pauls Strategie?

| | | sehr vorteilhaft | | 2...3...4 | | überhaupt nicht vorteilhaft | |
|--|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|-----------------------------|--|
| | | 1 | | | | 5 | |
| Paul vertritt die Strategie, dass | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| 1 | ... es notwendig ist, ein Unternehmen zu planen und vorzubereiten. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |
| 2 | ... ein überlegtes Vorgehen hilfreich ist. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |
| 3 | ... in Geldangelegenheiten ein Überblick zu bewahren ist. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |
| 4 | ... wichtige Erledigungen nicht vertagt werden sollten. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |
| 5 | ... Spaß und Vergnügen auch zweitrangig sein können. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |

Wie vorteilhaft findest du Sophies Strategie?

| | | sehr vorteilhaft | | 2...3...4 | | überhaupt nicht vorteilhaft | |
|--|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|-----------------------------|--|
| | | 1 | | | | 5 | |
| Sophie vertritt die Strategie, dass | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| 1 | ... Spaß und Vergnügen an erster Stelle stehen. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |
| 2 | ... Pläne eher hinderlich sind. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |
| 3 | ... spontanes Handeln rascher zu Ergebnissen führt. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |
| 4 | ... es unnötig ist, in Geldangelegenheiten einen Überblick zu bewahren. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |
| 5 | ... wichtige Erledigungen auch vertagt werden können. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |

Sollte jemand aus dem Fallbeispiel 2 sein Verhalten ändern?

Paul Sophie beide keiner

Bitte begründe deine Entscheidung!

Jeder wird mit negativen oder unangenehmen Ereignissen konfrontiert und reagiert auf seine eigene Art und Weise. Bei den folgenden Fragen bitten wir dich anzugeben, was du generell denkst, wenn du negative oder unangenehme Ereignisse erlebst. Bitte lies die folgenden Sätze und gib an, wie oft du diese Gedanken hast, indem du die passendste Antwort ankreuzt.

1 = fast nie 2 = ab und zu 3 = mäßig oft 4 = oft 5 = fast immer

| | | | | | | |
|-----|---|---|---|---|---|---|
| 01. | Ich denke insgeheim, dass ich immer schuld bin. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 02. | Ich denke, dass ich akzeptieren muss, dass es passiert ist. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 03. | Ich denke oft daran, wie ich mich fühle bei dem, was ich erlebt habe. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 04. | Ich denke an schönere Dinge, als die, die ich erlebt habe. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 05. | Ich denke daran, was ich am besten tun kann. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 06. | Ich denke, dass ich etwas aus der Situation lernen kann. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 07. | Ich denke, dass alles viel schlimmer hätte kommen können. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 08. | Ich denke oft, dass das, was ich erlebt habe, viel schlimmer ist, als das, was andere erlebt haben. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 09. | Ich glaube, dass die anderen schuld sind. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10. | Ich denke, dass ich für das, was mir widerfährt, selbst verantwortlich bin. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11. | Ich denke, dass ich akzeptieren muss, was geschieht. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12. | Meine Gefühle und Gedanken über das, was ich erlebt habe, beschäftigen mich sehr. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 13. | Ich denke an angenehme Dinge, die nichts damit zu tun haben. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 14. | Ich denke daran, wie ich am besten mit der Situation umgehen kann. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 15. | Ich denke, dass ich als stärkere Person aus der Situation hervorgehe. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 16. | Ich denke, dass andere Personen viel schlimmere Dinge durchleben. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 17. | Ich denke ständig daran, wie schlimm das ist, was ich erlebt habe. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 18. | Ich denke, dass andere dafür verantwortlich sind, was passiert ist. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 19. | Ich denke an die Fehler, die ich gemacht habe. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 20. | Ich denke, dass ich daran nicht mehr ändern kann. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

| | | | | |
|--------------|---------------|---------------|---------|----------------|
| 1 = fast nie | 2 = ab und zu | 3 = mäßig oft | 4 = oft | 5 = fast immer |
|--------------|---------------|---------------|---------|----------------|

| | | | | | | |
|-----|---|---|---|---|---|---|
| 21. | Ich möchte verstehen, warum ich mich gerade so fühle, bei dem, was ich durchgemacht habe. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 22. | Ich denke lieber an etwas Schöneres, anstatt an das, was passiert ist. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 23. | Ich denke daran, wie ich die Situation ändern kann. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 24. | Ich denke, dass die Situation auch ihre guten Seiten hat. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 25. | Ich denke, dass es im Vergleich zu anderen Dingen nichts so schlimm war. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 26. | Ich denke oft daran, dass das, was mir passiert ist, das schlimmste ist, was einer Person passieren kann. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 27. | Ich denke an die Fehler, die andere in dieser Angelegenheit gemacht haben. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 28. | Ich denke, dass die Ursache hauptsächlich bei mir liegen muss. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 29. | Ich denke, dass ich lernen muss, damit zu leben. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 30. | Die Gefühle, die das Ereignis in mir hervorrufen, lassen mich nicht los. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 31. | Ich denke an angenehme Erfahrungen. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 32. | Ich mache mir einen Plan, was ich am besten tun kann. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 33. | Ich denke an die positiven Seiten dieser Angelegenheit. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 34. | Ich sage mir, dass es schlimmere Dinge im Leben gibt. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 35. | Ich denke ständig daran, wie furchtbar die Situation war. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 36. | Ich denke, dass die eigentliche Schuld bei anderen liegt. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Geschafft! ;) Herzlichen Dank für deine Mitarbeit!!! 😊

DIE ELTERNEINVERSTÄNDNISERKLÄRUNG



INSTITUT FÜR PSYCHOLOGIE DER UNIVERSITÄT WIEN

ARBEITSBEREICH ENTWICKLUNGSPSYCHOLOGIE
UND PSYCHOLOGISCHE DIAGNOSTIK

Vorstand: Univ.-Prof.Dr.Eva Dreher

A-1010 Wien, Liebiggasse 5

Wien, 10.01.2008

Liebe Eltern!

Wir sind zwei Studentinnen der Universität Wien und wollen eine Befragung im Rahmen unserer Diplomarbeit durchführen. Diese befasst sich mit „Entscheidungsbildung von Kindern und Jugendlichen“. Wir möchten erfragen, wie Kinder und Jugendliche ihre Entscheidungen bilden, wofür sie sich entscheiden und wie sie ihre Wahl begründen. Weiters wollen wir wissen, wie sie Leistungssituationen empfinden und mit Belohnungen umgehen.

Das dadurch erworbene Wissen ermöglicht, pädagogische Maßnahmen zum Aufbau von Planungs-, Entscheidungs- und Regulierungsfähigkeiten einzusetzen, mit dem Ziel, Entwicklungsrisiken bei Kindern und Jugendlichen entgegenzuwirken.

Die SchülerInnen erhalten einen Fragebogen, den sie innerhalb einer Schulstunde ausfüllen. Die Befragung ist anonym und die Daten werden vertraulich behandelt.

Ich bitte Sie daher, Ihrem Sohn / Ihrer Tochter die Teilnahme an dieser Untersuchung zu erlauben, den unten angegebenen Abschnitt auszufüllen und Ihrem Sohn / Ihrer Tochter bis zum 12.04.2008 in die Schule mitzugeben. Dort werden die Abschnitte vom Klassenvorstand eingesammelt. Durch Ihr Einverständnis würden Sie unsere Arbeit sehr unterstützen!

Herzlichen Dank im Voraus für Ihre Mithilfe!

Martina Gaar & Sabine Pamegger
(Bei Rückfragen wenden Sie sich bitte an uns.)

-----bitte hier abtrennen-----

Ich bin damit einverstanden

nicht damit einverstanden

(Bitte ankreuzen! Danke! ☺)

dass mein(e) Sohn/Tochter

(Name des Schülers / der Schülerin)

an der Befragung teilnimmt.

(Ort, Datum)

(Unterschrift des Erziehungsberechtigten)

DAS SCHREIBEN AN DIE KLASSENVORSTÄNDE



FAKULTÄT FÜR PSYCHOLOGIE DER UNIVERSITÄT WIEN
INSTITUT FÜR ENTWICKLUNGSPSYCHOLOGIE
UND PSYCHOLOGISCHE DIAGNOSTIK
Vorstand: O.Univ.Prof.Dr.Eva Dreher
A-1010 Wien, Liebiggasse 5

Wien, 10.01.2008

Sehr geehrter Klassenvorstand!

Wir führen im Rahmen unserer Diplomarbeit an der Universität Wien am Institut für Entwicklungspsychologie und psychologische Diagnostik unter der Leitung von Univ.Prof. Dr. Eva Dreher sowie mit dem Landesschulrat für NÖ eine Befragung an verschiedenen Schulen durch. Es freut uns sehr, dass auch Ihre Schule sich bereit erklärt hat an diesem Projekt teilzunehmen.

Die Schüler erhalten einen Fragebogen, den sie innerhalb einer Schulstunde ausfüllen. Die Befragung ist streng anonym und die Daten werden natürlich vertraulich behandelt.

Die Untersuchung ist jedoch nur dann sinnvoll, wenn möglichst viele Schüler daran teilnehmen. Ich bitte Sie deshalb um Ihre Unterstützung und den von Eltern und ihren Kindern ausgefüllten Abschnitt wieder einzusammeln und die Schülerinnen und Schüler zu ermuntern daran teilzunehmen.

Herzlichen Dank im Voraus für Ihre Mithilfe und Mitarbeit! ☺

Martina Gaar & Sabine Pamegger
(Bei Rückfragen wenden Sie sich bitte an uns.)

Erklärung

Hiermit erkläre ich, dass ich die vorliegende Diplomarbeit selbstständig angefertigt habe.
Es wurden nur die in der Arbeit ausdrücklich benannten Quellen und Hilfsmittel benutzt.
Wörtlich oder sinngemäß übernommenes Gedankengut habe ich als solches kenntlich gemacht.

Ort, Datum

Unterschrift

Lebenslauf

Persönliche Daten:

Name: Martina Gaar
Geburtsdatum: 16. November 1981
Geburtsort: St. Pölten
Staatsbürgerschaft: Österreich

Ausbildung:

1988 – 1992: Volksschule, 3184 Türnitz
1992 – 1996: Hauptschule, 3180 Lilienfeld
1996 – 2001: Bundesbildungsanstalt für Kindergartenpädagogik, 3100 St. Pölten
Juni 2001: Matura
Seit Oktober 2001: Studium an der Universität Wien, an der Fakultät für Psychologie; mit den Studienschwerpunkte:

- Klinische- & Gesundheitspsychologie
- Entwicklungspsychologie
- Sozialpsychologie
- Bildungspsychologie
- Pädagogik (Psychoanalytische Pädagogik, Schulpädagogik und Heil- und Sonderpädagogik)

Berufliche Erfahrungen:

Seit 1996: Leitende Tätigkeit und Betreuung von Kindern und Jugendlichen der Katholischen Jugend (Jungschar, Singkreis ...)

August – Oktober 2004: Praktikum an der Neurologischen Abteilung, Zentralklinikum St. Pölten

September – Jänner 2005: Praktikum bei der „Gesellschaft gegen Sekten- und Kultgefahren“ (GSK), 1020 Wien

Februar – Mai 2007: Praktikum am Anton-Proksch-Institut, Wien (Kalksburg)

Seit Juli 2007: Mitglied und leitende Tätigkeit im Verein GELE-GELE (Gemeinsam Leben, Gemeinsam Lernen) und Betreuung von Kindern- & Jugendlichen (Schülern)

Juli-August 2008: Betreuung von Kindern und Jugendlichen des Vereins WIJUG (Wiener Jugenderholung), 1090 Wien