



Erfassung von elterlicher bedingter Wertschätzung im Lern- und Leistungsbereich und im Bereich der Emotionsregulation

Eine deutschsprachige Adaptation der Parental Conditional Regard Scale (PCR-D)

Nantje Otterpohl¹, Anina Geertje Keil², Avi Assor³ und Joachim Stiensmeier-Pelster¹

¹Justus-Liebig-Universität Gießen

²Universität Bielefeld

³Ben-Gurion University, Israel

Zusammenfassung: Elterliche bedingte Wertschätzung ist eine weit verbreitete Erziehungsstrategie zur Förderung erwünschten kindlichen Verhaltens im Lern- und Leistungskontext und im Kontext der Emotionsregulation. Hierbei bringen Eltern ihren Kindern mehr Wertschätzung als üblich entgegen, wenn diese erwünschtes Verhalten zeigen, und entziehen Wertschätzung, wenn diese unerwünschtes Verhalten zeigen. Da bedingte Wertschätzung sowohl mit der psychosozialen Anpassung (z. B. dem Selbstwert und der Emotionsregulation) als auch mit der Schulleistung negative Zusammenhänge aufweist, ist es notwendig über ein diagnostisches Instrument zu verfügen, mit dem elterliche bedingte Wertschätzung erfasst werden kann. In der vorliegenden Studie wurde erstmalig eine deutsche Adaptation der Parental Conditional Regard Scale (PCR; Roth, Assor, Niemiec, Ryan & Deci, 2009) zwei Stichproben von Jugendlichen ($N = 144$; $N = 293$) im Alter von 10 bis 17 Jahren vorgelegt. Für die PCR-D zeigten sich die erwartete Faktorenstruktur, sehr gute interne Konsistenzen und akzeptable Retest-Reliabilitäten. Die PCR-D korrelierte erwartungskonform mit konstrukt-nahen Kriterien wie dem Selbstwert, der Emotionsregulation sowie Schulnoten und erwies sich als messinvariant bei Jungen und Mädchen.

Schlüsselwörter: Parental conditional regard, elterliche bedingte Wertschätzung, Emotionsregulation, Selbstwert, Schulleistung

Measuring Parental Conditional Regard in the Domains of Academic Achievement and Emotion Regulation: A German-Language Adaptation of the Parental Conditional Regard Scale

Abstract: Parental conditional regard is a widely used parenting practice to foster desired child behavior in the domains of academic achievement and emotion regulation. This practice involves parents providing more attention and affection than usual when their children enact desired behaviors or attributes and providing less attention and affection than usual when their children do not. However, since parental conditional regard is negatively associated with psychosocial adjustment (e. g., self-esteem and emotion regulation) as well as academic achievement, it is necessary to develop a diagnostic instrument that enables researchers to assess parental conditional regard. In the present study, we tested a German adaptation of the Parental Conditional Regard Scale (PCR; Roth, Assor, Niemiec, Ryan & Deci, 2009) in two samples of German adolescents ($N = 144$; $N = 293$; 10–17 years). Results revealed the expected factor structure, excellent internal consistencies, and acceptable retest reliabilities. The German PCR revealed the expected correlations between parental conditional regard and important validity criteria, such as emotion regulation, self-esteem, and school grades. Tests of measurement invariance indicated no differences between boys and girls.

Keywords: parental conditional regard, German-language adaptation, emotion regulation, self-esteem, academic achievement

Unser Dank gilt Robert Mohr, Ann-Kathrin Kreienborg sowie den Studierenden des Projektseminars Pädagogische Psychologie im SoSe 2015 an der Universität Bielefeld für die engagierte Organisation und Durchführung der Datenerhebung sowie den teilnehmenden Schulen, Lehrkräften und Jugendlichen für die Bereitschaft, an der Studie mitzuwirken.

Die Frage, was „gute Erziehung“ eigentlich auszeichnet, beschäftigt Laien und Wissenschaftler gleichermaßen. In zahlreichen Studien wurden verschiedene Erziehungsstile und Erziehungsdimensionen hinsichtlich ihrer Auswirkungen auf die kindliche Entwicklung untersucht (Wild & Lorenz, 2009). Baumrind begründete einen typologischen Ansatz, in welchem sie durch die Kombination unterschiedlicher Ausprägungen von Responsivität und Kontrolle verschiedene Erziehungsstile (autoritativ, autoritär, permissiv und vernachlässigend) definierte (Baumrind, 1989). Bei der Dimension der Kontrolle wurde bald die Notwendigkeit deutlich, verschiedene Formen von Kontrolle voneinander abzugrenzen, da sie unterschiedliche Effekte auf die kindliche Entwicklung aufweisen (Gray & Steinberg, 1999). Hierbei lassen sich heute neben harscher Kontrolle (welche z. B. physische oder verbale Bestrafungen umfasst) Verhaltenskontrolle und psychologische Kontrolle voneinander abgrenzen. Während Verhaltenskontrolle beinhaltet, dass Eltern klare, begründete Erwartungen und Regeln an ihre Kinder kommunizieren und deren Einhaltung auch durchsetzen, wird unter psychologischer Kontrolle ein Ansatz verstanden, bei dem Eltern das emotionale Erleben ihrer Kinder manipulieren, indem sie in die Psyche ihres Kindes eingreifen (Barber, 1996). Hierzu setzen Eltern typischerweise den Entzug von Liebe oder Strategien zur Induktion von Scham- und Schuldgefühlen ein. Steinberg und Kollegen erweiterten die drei Dimensionen Responsivität, Verhaltenskontrolle und psychologische Kontrolle anhand der Selbstbestimmungstheorie (Ryan & Deci, 2000) um die weitere Dimension Autonomieunterstützung, welche die elterliche Ermutigung von kindlichen Meinungsäußerungen und Entscheidungen umfasst (Silk, Morris, Kayana & Steinberg, 2003). Autonomieunterstützung wurde zunächst als Gegenstück von psychologischer Kontrolle aufgefasst. Inzwischen sprechen empirische Befunde (z. B. Rueth, Otterpohl & Wild, 2016) jedoch dafür, dass es sich hierbei um mehr als nur die Kehrseiten einer Medaille zu handeln scheint. Von den beschriebenen Dimensionen stellten sich in einer Metaanalyse von Pinquart (2016) vor allem harsche und psychologische Kontrolle als Risikofaktoren für das Auftreten von internalisierenden Störungen im Kindes- und Jugendalter heraus, während für den Zusammenhang mit Responsivität, Verhaltenskontrolle und Autonomieunterstützung nur kleine Effektstärken gefunden werden konnten.

Eine deutlich spezifischere Erziehungspraktik als die vorgenannten Erziehungsdimensionen stellt die elterliche bedingte Wertschätzung dar. Diese Strategie, Kindern mehr Zuneigung und Wertschätzung als üblich entgegen zu bringen, wenn sie erwünschtes Verhalten zeigen, und Zuneigung und Wertschätzung zu entziehen, wenn sie dies nicht tun, ist in der Kindererziehung weit verbreitet

und wird von vielen Eltern als eine hilfreiche Strategie angesehen, um das Verhalten ihrer Kinder gezielt zu beeinflussen. Bei bedingter Wertschätzung handelt es sich um ein Konstrukt, welches mit dem Konstrukt der psychologischen Kontrolle verwandt ist, jedoch in zwei zentralen Aspekten hiervon abzugrenzen ist: Erstens kann bedingte Wertschätzung neben Liebesentzug (einer klassischen Form der psychologischen Kontrolle) auch eine Steigerung von Wertschätzung umfassen. Zweitens – und ungleich wichtiger – lässt bedingte Wertschätzung zu, dass Kinder in der Regel das Ausmaß der Wertschätzung durch ihr eigenes Verhalten kontrollieren können. Dies ist bei den meisten Strategien zur psychologischen Kontrolle nicht der Fall (beispielsweise, wenn Eltern ihrem Kind die Schuld für bestimmte Umstände geben, auf welche es keinen Einfluss hat).

In der psychologischen Fachliteratur bestehen unterschiedliche Auffassungen darüber, inwiefern es sich bei bedingter Wertschätzung tatsächlich um eine entwicklungsförderliche Sozialisationsstrategie handelt. Befürworter dieses Ansatzes (z. B. Aronfreed, 1968; Domjan, 2014) führen an, dass es sich aus lerntheoretischer Perspektive bei bedingter Wertschätzung um den kontingenten Einsatz von Verstärkung (Hinzufügen eines positiven Verstärkers in Form von Wertschätzung) bzw. Bestrafung (Entziehen eines positiven Verstärkers in Form von Wertschätzung) handelt. Hierdurch lernt ein Kind erwünschtes von unerwünschtem Verhalten zu diskriminieren und zeigt in Zukunft mit höherer Wahrscheinlichkeit diejenigen Verhaltensweisen, die es mit einem Verstärker in Verbindung bringt (Gewirtz & Pelaez-Nogueras, 1991).

Dagegen argumentieren Gegner des Ansatzes (z. B. Assor, Roth & Deci, 2004; Rogers, 1951) etwa basierend auf den theoretischen Annahmen der Selbstbestimmungstheorie (Ryan & Deci, 2000), dass bedingte Wertschätzung mit einer Reihe von psychologischen Kosten für die emotionale Entwicklung verbunden ist. In den letzten Jahren wurden bereits zahlreiche negative Korrelate wie z. B. Gefühle des Abgelehnt-Seins (Korrelationen von $.45 \leq r \leq .54$; Assor et al., 2004), Defizite in der Selbstregulation (Korrelationen in Höhe von $.21 \leq r \leq .30$ mit dysfunktionalen Strategien zur Regulation von Angst bzw. Ärger), eine übermäßige Leistungszielorientierung (Korrelation in Höhe von $r = .18$ mit positiver bedingter Wertschätzung) sowie ein gehemmtes Explorationsverhalten im Sinne mangelnder intrinsischer Motivation (Korrelationen in Höhe von $r = .16$ mit negativer und $r = .25$ mit positiver bedingter Wertschätzung; Roth et al., 2009) identifiziert. Diese Befunde deuten darauf hin, dass es sich bei der Strategie der bedingten Wertschätzung um eine wichtige Determinante der emotionalen Entwicklung im Kindes- und Jugendalter handelt, welche in der

deutschsprachigen Forschung bisher jedoch kaum Beachtung gefunden hat. Um an diesem Forschungsdefizit ansetzen zu können, wäre es nützlich, über ein diagnostisches Instrument zur Erfassung der von den Kindern bzw. Jugendlichen wahrgenommenen elterlichen bedingten Wertschätzung zu verfügen. In der vorliegenden Arbeit stellen wir daher eine deutschsprachige Adaptation der *Parental Conditional Regard Scale* (PCR; Roth et al., 2009) vor.

Validitätskriterien für eine deutschsprachige Adaptation der Parental Conditional Regard Scale (PCR-D)

Inhaltsvalidität. Bei bedingter Wertschätzung handelt es sich um eine Sozialisationsstrategie zum Aufbau bzw. zur Modifikation von kindlichen Einstellungen und Verhaltensweisen, bei der Eltern das Ausmaß ihrer Zuneigung und Wertschätzung abhängig machen von spezifischen kindlichen Verhaltensweisen oder Leistungsergebnissen. Dementsprechend sollte eine inhaltsvalide Erfassung von bedingter Wertschätzung explizit diese Veränderung der Wertschätzung beinhalten (z.B. „Wenn ich viel/wenig lerne, habe ich das Gefühl, dass meine Mutter/mein Vater mich *viel mehr*/*viel weniger* schätzt.“). Zudem ist elterliche bedingte Wertschätzung konzeptuell dem operanten Konditionieren ähnlich, bei welchem Verhaltensweisen durch Verstärkung bzw. Bestrafung beeinflusst werden. Wenn Eltern ihr Kind verstärken oder bestrafen, indem sie es mehr oder weniger wertschätzen als normalerweise, dann machen sie Gebrauch von bedingter Wertschätzung. Bedingte Wertschätzung ist also immer eine Form von Verstärkung bzw. Bestrafung.

Umgekehrt ist aber nicht jede Form von Verstärkung bzw. Bestrafung auch bedingte Wertschätzung. Dies ist immer nur dann gegeben, wenn sich die Wertschätzung, die auf ein bestimmtes Verhalten folgt, auf die Person selbst richtet („Ich schätze *dich* mehr, weil du eine gute Note in der Arbeit über unregelmäßige Verben geschrieben hast.“) und somit eine kontingente Verknüpfung des Verhaltens und der Person erfolgt. Im Gegensatz dazu kann es auch Verstärkung bzw. Bestrafung geben, die sich ausschließlich auf das Verhalten bezieht ohne eine Schlussfolgerung über den Wert einer Person zu beinhalten („process vs. person feedback“, Kamins & Dweck, 1999, S. 835). Kinder können beispielsweise berichten, dass ihre Eltern ihnen häufig positive Rückmeldung zu guten Schulleistungen geben, ohne dass sie das Gefühl haben, dass die Wertschätzung ihrer Eltern von diesen Leistungen abhängt („Dass du so eine gute Note geschrieben hast, zeigt, dass du dich gut in dem Bereich unregelmäßiger Verben auskennst.“, vgl. Assor, Kanat-Maymon &

Roth, 2014). Bei der Erfassung sollte also möglichst ausgeschlossen werden, dass bedingte Wertschätzung mit personenunabhängiger Verstärkung verwechselt wird, indem die Items entsprechend spezifisch formuliert werden und sich immer explizit auf die Person beziehen („Wenn ich mich ärgere und dies zeige, spüre ich, dass meine Mutter *mich* deswegen weniger wertschätzt.“).

Faktorenstruktur. Während in früheren Arbeiten (Assor et al., 2004) lediglich das Ausmaß, jedoch nicht die Richtung der Veränderung der Wertschätzung betrachtet wurde (z.B. „Die Wertschätzung meiner Eltern hängt davon ab, wie viel ich lerne.“), wird seit einigen Jahren zusätzlich eine konzeptuelle Zweiteilung in positive und negative bedingte Wertschätzung vorgenommen (erstmalig Roth et al., 2009). Diese Unterscheidung ist analog der Trennung zwischen positiver Verstärkung und negativer Bestrafung (Bestrafung 2. Art) im operanten Konditionieren zu verstehen und bezieht sich dementsprechend nur auf die Richtung, aber nicht die Qualität der Strategie (d.h., inwiefern sie als entwicklungsförderlich zu bewerten ist). Somit meint positive bedingte Wertschätzung die Erhöhung der Wertschätzung bei erwünschten Verhaltensweisen oder Resultaten (z.B. „Wenn ich viel lerne, habe ich das Gefühl, dass meine Mutter/mein Vater mich *viel mehr* schätzt.“) und negative bedingte Wertschätzung die Verringerung der Wertschätzung bei unerwünschten Verhaltensweisen oder Resultaten („Wenn ich eine schlechte Note in der Schule kriege, habe ich das Gefühl, dass meine Mutter mich *weniger* schätzt.“). Die Items der PCR (Roth et al., 2009) wurden diesem Schema entsprechend konstruiert. Der Vorteil dieser Ausdifferenzierung besteht insbesondere darin, dass hierdurch der spezifische Einfluss von positiver bedingter Wertschätzung unter Kontrolle des Effekts von negativer bedingter Wertschätzung geprüft werden kann. Während negative bedingte Wertschätzung eine spezifische Form von psychologischer Kontrolle (im Sinne von Liebesentzug) darstellt, deren ungünstiger Einfluss auf die kindliche Entwicklung vielfach untermauert werden konnte (Barber & Harmon, 2002; Barber & Xia, 2013), sind die Auswirkungen von positiver bedingter Wertschätzung theoretisch deutlich umstrittener und empirisch bis auf wenige Ausnahmen (z.B. Roth et al., 2009) bislang nicht untersucht worden. Um dieser Frage nachgehen zu können, müssen in einem Fragebogen beide Richtungen von bedingter Wertschätzung deutlich voneinander abzugrenzen sein. Für den Originalfragebogen konnten Roth und Kollegen (2009) eine klare faktorenanalytische Trennbarkeit von negativer und positiver bedingter Wertschätzung nachweisen, welche dementsprechend auch in einer validen deutschsprachigen Adaptation gegeben sein sollte.

Weiterhin wird aktuell davon ausgegangen, dass es sich bei elterlicher bedingter Wertschätzung um ein do-

mänenspezifisches Konstrukt handelt. In einer der ersten empirischen Studien zu dieser Fragestellung wurden von Assor und Kollegen (2004) zunächst vier verschiedene Domänen untersucht: Elterliche bedingte Wertschätzung im Lern- und Leistungskontext, im Kontext der Emotionsregulation, im Kontext von sportlichen Aktivitäten sowie im Kontext prosozialen Verhaltens. Für den angedachten Einsatz des hier vorgestellten Verfahrens im Bereich der Pädagogischen Psychologie und der Klinischen Kinderpsychologie wurden die akademische und die emotionale Domäne einbezogen. Wir gehen davon aus, dass die schulische Entwicklung und der Aufbau von emotionalen Kompetenzen zwei zentrale Entwicklungsbereiche des Kindes- und Jugendalters abbilden und in (annähernd) allen Familien als wichtig erachtet werden, während Aspekte wie sportliche Aktivitäten nicht in allen Familien gleichermaßen relevant sind. Wenn gleich unbestritten ebenfalls wichtig, wurde die Domäne zu prosozialem Verhalten nicht berücksichtigt, da sich für diese Skala in den Befunden von Assor und Kollegen (2004) starke Überlappungen mit bedingter Wertschätzung in der emotionalen Domäne zeigten.

Der vorliegende Fragebogen differenziert jeweils positive und negative bedingte Wertschätzung. Dementsprechend ist zu erwarten, dass sich die Kombination dieser beiden Dimensionen (Richtung: positiv vs. negativ x Domäne: akademisch vs. emotional) anhand einer Vierfaktorenstruktur abbilden lässt. Die PCR-D sollte sich ferner im Hinblick auf die Faktorenstruktur nicht zwischen Jungen und Mädchen unterscheiden. Entsprechend der israelischen Originalversion wird weiterhin erwartet, dass die Skalen gute interne Konsistenzen und mittlere Retest-Reliabilitäten aufweisen.

Kriteriumsvalidität. Negative bedingte Wertschätzung beinhaltet bestrafendes Verhalten durch den Entzug von Aufmerksamkeit, Wertschätzung oder Zuneigung, wenn Kinder nicht die Erwartungen ihrer Eltern erfüllen. Nach der Selbstbestimmungstheorie (Ryan & Deci, 2000) sollten Eltern durch ein solches Verhalten zwei wesentliche psychologische Grundbedürfnisse ihrer Kinder verletzen, nämlich das Bedürfnis nach Autonomie und das Bedürfnis nach sozialer Eingebundenheit. Assor et al. (2004) konnten zeigen, dass Kinder, die bei ihren Eltern ein höheres Ausmaß an negativer bedingter Wertschätzung wahrnehmen, weniger bereit waren erwünschtes Verhalten zu zeigen (Reaktanz bzw. Amotivation), stärkere Resentiments gegenüber ihren Eltern erlebten und unerwünschte Emotionen nur unzureichend regulierten (Dysregulation). Vermittelt über diese Prozesse führte negative bedingte Wertschätzung in einer weiteren Studie zu einem Mangel an schulbezogenem Engagement (Roth et al., 2009), welches sich dauerhaft in schlechteren Schulleistungen niederschlagen sollte. Weiterhin ist da-

von auszugehen, dass die erlebte Ablehnung durch die Eltern auch den allgemeinen Selbstwert – definiert als affektive, globale und zeitlich stabile Einstellung einer Person gegenüber sich selbst (Rosenberg, 1965; Schöne & Stiensmeier-Pelster, 2016) – bedrohen sollte.

Im Gegensatz zu negativer bedingter Wertschätzung beinhaltet positive bedingte Wertschätzung gesteigerte Zuneigung und Wertschätzung, wenn Kinder die Erwartungen ihrer Eltern erfüllen. Eltern vermitteln ihren Kindern auf diesem Weg, dass diese nur unter bestimmten Bedingungen Wertschätzung verdienen und dass dementsprechend der eigene Selbstwert abhängig vom Erfüllen externer Kriterien ist (Deci & Ryan, 1985; für eine Abgrenzung der verschiedenen Selbstwertfacetten siehe Kernis, 2003; Schöne & Stiensmeier-Pelster, 2016). Durch den Aufbau eines kontingenten Selbstwerts wird das kindliche Bedürfnis nach Autonomie untergraben und Verhalten vor allem durch das Erleben von innerem Druck gesteuert (introjizierte Motivation). Roth et al. (2009) konnten zeigen, dass diese Form der Motivation eine starke Fokussierung auf das Erreichen guter Schulnoten zur Folge hatte. Demzufolge könnte einerseits angenommen werden, dass positive bedingte Wertschätzung (kurzfristig) mit besseren Schulnoten einhergeht. Andererseits sollten sich diese Effekte relativieren, da ein kontingenter Selbstwert und das Erleben von innerem Druck das Auftreten von Prüfungsangst begünstigen könnte. Da Kinder bei positiver bedingter Wertschätzung immer darauf bedacht sein müssen diese zu erhalten, sind sie außerdem weniger authentisch in ihren Einstellungen und Handlungen und in ihrem Verhaltensspielraum deutlich eingeschränkt. Dies kann etwa den Umgang mit negativen Emotionen betreffen, welche übermäßig unterdrückt werden, um das Risiko von negativen Interaktionen möglichst gering zu halten (Suppression von Emotionen).

Fragestellung und Hypothesen

Ziel der vorliegenden Studie war die Überprüfung der Faktorenstruktur, Messinvarianz, Reliabilität, Konstrukt- und Kriteriumsvalidität einer deutschsprachigen Adaptation der Parental Conditional Regard Scale (PCR-D) von Roth und Kollegen (2009). Es wurde erwartet, dass sich die Items der PCR-D vier Faktoren (positiv akademisch, positiv emotional, negativ akademisch, negativ emotional) zuordnen lassen und sich differenzielle Zusammenhänge dieser Skalen mit unterschiedlichen Außenkriterien zeigen. Konkret wurde vermutet, dass ein höheres Ausmaß an negativer bedingter Wertschätzung mit einer stärkeren Dysregulation von Emotionen, schlechteren Schulnoten sowie einem niedrigeren Selbstwert einhergehen sollte, während ein höheres Ausmaß an positiver

bedingter Wertschätzung mit einer stärkeren Suppression von Emotionen und einer höheren Selbstwertkontingenz assoziiert ist. In Bezug auf Schulnoten erwarteten wir, dass auch positive bedingte Wertschätzung mit schlechteren Schulleistungen einhergeht, dieser Zusammenhang jedoch geringer ausgeprägt ist als der Zusammenhang mit negativer bedingter Wertschätzung. Zudem nahmen wir an, dass sich sowohl positive als auch negative bedingte Wertschätzung klar von elterlicher Autonomieunterstützung abgrenzen lässt.

Studie 1

Methode

Stichprobe und Durchführung

Die Rekrutierung der Stichprobe erfolgte durch eine Kontaktaufnahme mit den jeweiligen Schulleitungen. Nach schriftlicher Information über Zielsetzung, Inhalt und Ablauf der Studie sowie schriftlicher Einwilligung der Erziehungsberechtigten füllten die Teilnehmenden ein Fragebogenset über einen Online-Link an Computern der jeweiligen Schulen aus. Zwischen den drei Messzeitpunkten im März bis Juni 2015 lagen jeweils ca. sechs Wochen. Als Anreiz zur Teilnahme wurde ein Gutschein unter den Klassen verlost sowie eine Fortbildung für die Lehrkräfte zum Thema „Bullying“ angeboten. Die Teilnahme war freiwillig und konnte auch während der Erhebung ohne Angabe von Gründen abgebrochen werden. Die Studie wurde der örtlichen Ethikkommission zur Prüfung vorgelegt und von dieser genehmigt. Insgesamt wurden ca. 300 Schülerinnen und Schüler angeschrieben und zur Teilnahme eingeladen. Die Rücklaufquote betrug ca. 48 Prozent. Die Stichprobe bestand zum ersten Messzeitpunkt (t_1) aus $n = 144$ Schülerinnen und Schülern (52.1% weiblich), welche die Jahrgangsstufen acht und neun an zwei Hauptschulen und einer Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen besuchten. Ihr Alter betrug 11 bis 17 Jahre ($M = 14.75$, $SD = 0.91$). Zum zweiten (t_2) bzw. dritten (t_3) Messzeitpunkt nahmen $n = 164$ (51.2% weiblich) bzw. $n = 138$ (52.2% weiblich) Schülerinnen und Schüler teil. Die leichten Schwankungen der Stichprobengröße über die drei Messzeitpunkte sind darauf zurückzuführen, dass bei der Wiederholung der Erhebung auch Schülerinnen und Schüler teilnehmen durften, die bei den vorherigen Messzeitpunkten nicht teilgenommen hatten.

Instrumente

Elterliche bedingte Wertschätzung. Die Parental Conditional Regard Scale (PCR) von Roth et al. (2009) erfragt auf

einer siebenstufigen Likertskala (1 = „Ich stimme überhaupt nicht zu“ bis 7 = „Ich stimme sehr zu“) durch drei Items positive und durch fünf Items negative bedingte Wertschätzung in der akademischen Domäne. Die Skala zu bedingter Wertschätzung in der emotionalen Domäne beinhaltet fünf Items zu positiver und fünf Items zu negativer bedingter Wertschätzung. Bei Roth et al. (2009) ergaben sich für die vier Skalen Reliabilitäten zwischen $\alpha = .84$ und $\alpha = .92$. Für die Erstellung der deutschen PCR wurde auf eine unveröffentlichte Weiterentwicklung dieser Skalen zurückgegriffen. Diese beinhaltet acht Items zu positiver und neun Items zu negativer bedingter Wertschätzung in der akademischen Domäne und sechs bzw. neun Items in der emotionalen Domäne. Diese Fassung der PCR-Skala wurde von einer bilingualen Person ins Deutsche übersetzt und durch einen englischen bilingualen Muttersprachler ins Englische rückübersetzt. Anschließend verglichen die beiden Übersetzer gemeinsam mit den Autoren die Rückübersetzung mit den Originalitems, woraufhin eine sinngemäße Anpassung der übersetzten Items erfolgte. Die Items der PCR-D sind im Anhang wiedergegeben. Das siebenstufige Antwortformat wurde aus dem israelischen Original übernommen. Die Jugendlichen wurden vor der Bearbeitung der deutschen Version der PCR gebeten anzugeben, welcher Elternteil (oder welche andere Person) zu Hause ihre Hauptbezugsperson ist, und die Beantwortung der Fragen auf diesen Elternteil zu beziehen. In diesem Punkt unterscheidet sich die PCR-D von der Originalskala, in der jedes Item getrennt sowohl in Bezug auf die Mutter als auch in Bezug auf den Vater beantwortet wird.

Emotionsregulation. Die Emotionsregulation wurde mit einer ebenfalls im Rahmen der vorliegenden Studie vorgenommenen Übersetzung der *Dysregulation and Suppressive Regulation of Anger Scale* (basierend auf einer unveröffentlichten Weiterentwicklung der Skalen von Roth et al., 2009) erfasst. Die Skala erfragt die beiden Regulationsstile *Dysregulation* und *Suppression* von Ärger mit jeweils sechs Items auf einer siebenstufigen Likertskala (1 = „Ich stimme überhaupt nicht zu“ bis 7 = „Ich stimme sehr zu“) und wies in der Studie von Roth et al. (2009) Reliabilitäten zwischen $\alpha = .68$ und $\alpha = .85$ auf. Ein Beispielitem für die Skala *Dysregulation* lautet: „Es fällt mir schwer meinen Ärger zu kontrollieren, und er äußert sich auf eine Weise, mit der ich nicht zufrieden bin.“ Die Skala *Suppression* enthält beispielsweise das Item: „Wenn ich wütend bin, verberge ich das fast immer, damit die anderen es nicht bemerken.“ In der vorliegenden Studie zeigten sich für die Skalen sehr gute interne Konsistenzen in Höhe von $\alpha = .85$ für *Dysregulation* und $\alpha = .90$ für *Suppression*. Der Fragebogen wurde gemeinsam mit der PCR übersetzt. Hierbei wurden keine weiteren Veränderungen an der Originalskala vorgenommen.

Selbstwerthöhe. Die Höhe des Selbstwertes wurde mit der von von Collani und Herzberg (2003) revidierten Version des *Fragebogen zum Selbstwertgefühl* von Rosenberg (1965) über Erfragen des Zutreffens von zehn Aussagen auf einer vierstufigen Likertskala (1 = „trifft gar nicht zu“ bis 4 = „trifft voll und ganz zu“) erhoben. Ein Beispielitem lautet: „Alles in allem bin ich mit mir selbst zufrieden.“ Bei Collani und Herzberg (2003) wies die Skala eine interne Konsistenz von $\alpha = .85$ auf. Auch in der vorliegenden Stichprobe betrug die interne Konsistenz $\alpha = .85$.

Selbstwertkontingenzt. Die Kontingenzt des Selbstwertes wurde mit der deutschen Übersetzung (Schwinger, Schöne & Otterpohl, 2015) der 15 Items umfassenden *Contingent Self-Esteem Scale* von Paradise und Kernis (abgedruckt in Kernis & Goldman, 2006) erfragt. Ein Beispielitem lautet: „Wie sehr ich mich selber mag, hängt stark davon ab, ob meine Leistungen den Ansprüchen anderer Leute genügen.“ In der Arbeit von Schwinger (2008) wies die Skala eine Reliabilität von $\alpha = .86$ auf. Die Reliabilität fiel in der vorliegenden Studie deutlich niedriger aus, lag aber mit $\alpha = .67$ noch im akzeptablen Bereich.

Statistische Analysen

Zum ersten Messzeitpunkt wurden neben den Skalen der PCR-D die verschiedenen theoretisch angenommenen Korrelate von bedingter elterlicher Wertschätzung erhoben (Dysregulation, Suppression von Emotionen, Selbstwerthöhe, Selbstwertkontingenzt). Für den ersten Messzeitpunkt wurden zudem die Dimensionalität anhand exploratorischer Faktorenanalysen sowie weitere psychometrische Eigenschaften (Reliabilitäten, Trennschärfen, Messinvarianzt) der PCR-D untersucht. Die Datenerhebung zu den anderen Messzeitpunkten hatte dagegen zum Ziel, die Ergebnisse zur Faktorenstruktur anhand von konfirmatorischen Faktorenanalysen zu replizieren und die Stabilität des Konstruktes zu überprüfen.

Auf Grund der computerbasierten Erhebung innerhalb der einzelnen Messzeitpunkte lagen für diese Stichprobe keine fehlenden Werte vor. Die Schülerinnen und Schüler wurden beim Ausfüllen des Fragebogens automatisch auf ausgelassene Items hingewiesen und die weitere Bearbeitung des Fragebogens war nur möglich, wenn das vorhergehende Item bereits bearbeitet worden war. Für die Berechnung der Retest-Reliabilitäten wurden jeweils nur diejenigen Personen einbezogen, für die Werte zu zwei Messzeitpunkten (t_1 und t_2 ; t_1 und t_3 ; t_2 und t_3) bzw. zu allen drei Messzeitpunkten vorlagen.

Ergebnisse

Dimensionalität der PCR-D. Anhand der Daten von Messzeitpunkt 1 wurde zunächst eine exploratorische Faktorenanalyse (EFA) durchgeführt. Die EFA wurde einer konfirmatorischen Faktorenanalyse vorgezogen, da die EFA sowohl einen konservativeren Test der Faktorenstruktur ermöglicht als auch etwaige Nebenladungen besser sichtbar macht (Russell, 2002). Für die Faktorenextraktion wurde die Hauptachsenmethode verwendet, da hierbei im Gegensatz zur Hauptkomponentenanalyse das Ziel verfolgt wird, die Item-Korrelationen durch weniger Faktoren zu erklären und nicht nur zu beschreiben (Russell, 2002). Die extrahierten Faktoren wurden anschließend oblique rotiert, da theoretisch von moderat interkorrelierten Faktoren auszugehen war. Als konkretes Verfahren wurde Promax gewählt, bei dem zunächst eine orthogonale Rotation durchgeführt wird. Die dieser Rotation zugrunde liegende Annahme unkorrelierter Faktoren wird im zweiten Schritt aufgehoben, d. h. also um eine oblique Rotation ergänzt. Im Rahmen der zur Festlegung der Faktorenanzahl durchgeführten Parallelanalyse (O'Connor, 2000) wurden fünf Faktoren extrahiert, die 69.35% der Gesamtvarianzt der PCR-D Items aufklären konnten (Faktorladungen $.35 \leq a \leq .93$). Die ersten vier Faktoren wiesen hierbei einen Eigenwert > 1 auf. Eine Sichtung der Ladungen zeigte, dass der fünfte Faktor inhaltlich nicht sinnvoll interpretiert werden konnte und insgesamt nur drei Items beinhaltete, welche durch hohe Doppelladungen gekennzeichnet waren. Dementsprechend wurde eine erneute Analyse unter Vorgabe von vier Faktoren berechnet. Diese vier Faktoren wiesen jeweils Eigenwerte > 1 auf und konnten 65.29% der Gesamtvarianzt der Items aufklären (Faktorladungen: $.41 \leq a \leq .94$). Die Faktorladungen entsprachen in dieser Analyse exakt den vier theoretisch angenommen Skalen, die sich aus der Kombination von Domäne (akademischer vs. emotionaler Bereich) und Richtung (positive vs. negative bedingte Wertschätzung) ergeben.

Die ermittelte Faktorenstruktur wurde anschließend anhand der Daten von Messzeitpunkt 2 mittels einer konfirmatorischen Faktorenanalyse überprüft. Hierzu wurde eine Reihe von Modellen in *Mplus Version 7* getestet. Zunächst wurde ein Modell mit vier Faktoren erster Ordnung spezifiziert, welches die in der exploratorischen Faktorenanalyse identifizierten Kombinationen aus Domäne und Richtung repräsentierte. Für diese Lösung ergab sich ein akzeptabler Modellfit (4-Faktormodell: $\chi^2 [448, N = 164] = 988.07, p = .00$; CFI = .90, RMSEA = .08, AIC = 15363.92; Faktorladungen: $.57 \leq a \leq .92$). Zum Vergleich wurden zwei weitere Modelle herangezogen: Ein domänenspezifisches Modell (akademisch vs. emotional) sowie ein richtungsspezifisches (positiv vs. negativ) Modell mit jeweils zwei Faktoren erster Ordnung. Beide Modelle zeig-

ten einen deutlich schlechteren Modellfit als das erste Modell (2-Faktormodell mit den Faktoren akademische und emotionale Domäne: $\chi^2 [463, N = 164] = 2342.10$, $p = .00$; CFI = .63, RMSEA = .16, AIC = 15313.87; 2-Faktorenmodell mit den Faktoren positive und negative bedingte Wertschätzung: $\chi^2 [463, N = 164] = 15019.69$, $p = .00$; CFI = .69, RMSEA = .15, AIC = 15313.87). Abschließend wurde ein weiteres Modell spezifiziert, welches wie das erste Modell aufgebaut, aber zusätzlich um einen übergeordneten Gesamtfaktor erweitert wurde. Der Modellfit verbesserte sich durch diese Ergänzung jedoch nicht (4-Faktormodell mit übergeordnetem Faktor 2. Ordnung: $\chi^2 [450, N = 164] = 1025.68$, $p = .00$; CFI = .89, RMSEA = .09, AIC = 15397.54). Die Befunde aus den konfirmatorischen Faktorenanalysen stützen somit die in der exploratorischen Faktorenanalyse ermittelte 4-Faktorenstruktur der PCR-D.

Reliabilität. Für alle vier Subskalen der PCR-D ergaben sich sehr gute interne Konsistenzen von $.90 \leq \alpha \leq .92$. Die Mittelwerte der siebenstufigen Skalen (1–7) lagen mit $2.68 \leq M \leq 3.85$ für die *positive bedingte Wertschätzung* in der akademischen und emotionalen Domäne im mittleren und für die *negative bedingte Wertschätzung* mit $1.90 \leq M \leq 2.47$ in der akademischen und emotionalen Domäne im eher niedrigen Bereich. Diese Mittelwerte entsprechen in ihrem Muster den deskriptiven Kennwerten der israelischen PCR (Roth et al., 2009), fallen für die vorliegende Stichprobe jedoch auf allen Skalen marginal höher aus. Des Weiteren wiesen alle Items mit Werten zwischen $r_{i(t-i)} = .52$ und $.85$ durchgehend hohe Trennschärfen auf (Bortz & Schuster, 2010; Kline, 2010). Um die Stabilität der PCR-D zu ermitteln, wurde die Skala den Jugendlichen im Abstand von ca. sechs Wochen zwei weitere Male erneut vorgelegt. Die Retest-Reliabilitäten betragen $.32 \leq r_{tt} \leq .61$ (vgl. Tabelle 1).

Messinvarianz. Anhand der Daten von Messzeitpunkt 1 wurde in einer Mehrgruppenanalyse getestet, ob die PCR-D messinvariant hinsichtlich des Geschlechts ist. Die Jugendlichen wurden dazu bezüglich des Geschlechts (männlich vs. weiblich) verschiedenen Gruppen zugeordnet. Anschließend wurden unterschiedlich stark restringierte Modelle (gleiche Faktorladungen, gleiche Faktorvarianzen, gleiche Faktorkovarianzen etc.) gegen ein unrestringiertes Vergleichsmodell getestet, in welchem angenommen wird, dass sich die Gruppen in allen Parametern unterscheiden. Nur wenn das unrestringierte Vergleichsmodell (*Unconstrained Model*) die Daten am besten repräsentiert, kann von einem Mehrgruppeneffekt ausgegangen werden (Arbuckle, 2007).

Die Analyse für die Skala negative bedingte Wertschätzung im akademischen Bereich ergab den besten Modellfit für ein *Structural Covariances* Modell ($\chi^2 [56, N = 144] = 158.11$, $p = .00$; CFI = .88, RMSEA = .12, AIC = 262.11; beim

AIC-Index stehen niedrigere Werte für einen besseren Modellfit; Akaike, 1987), in welchem zusätzlich zu den Faktorladungen auch gleiche Faktorvarianzen und Faktorkovarianzen für alle Gruppen angenommen werden (Arbuckle, 2007). Für die Skala positive bedingte Wertschätzung im akademischen Bereich zeigte sich, dass ein *Measurement Residuals* Modell ($\chi^2 [57, N = 144] = 106.57$, $p = .00$; CFI = 0.94; RMSEA = .07, AIC = 168.57) die Daten am besten repräsentierte, in welchem alle Parameter über die Gruppen hinweg konstant gehalten werden. Der beste Modellfit in Bezug auf die Skala negative bedingte Wertschätzung im emotionalen Bereich zeigte sich für ein *Measurement Weights* Modell ($\chi^2 [46, N = 144] = 126.35$, $p = .00$; CFI = 0.91; RMSEA = .11, AIC = 250.35), in welchem die Faktorladungen über die Gruppen hinweg konstant gehalten werden. Für die Skala positive bedingte Wertschätzung im emotionalen Bereich zeigte sich der beste Modellfit für das *Unconstrained* Modell ($\chi^2 [8, N = 144] = 10.63$, $p = .22$; CFI = 0.99; RMSEA = .04, AIC = 102.63), in welchem alle Parameter als unterschiedlich für Jungen und Mädchen modelliert werden. Für diese Skala zeigten jedoch auch die anderen Modelle einen sehr guten Modellfit (z. B. *Structural Covariances* Modell, $\chi^2 [20, N = 144] = 27.05$, $p = .13$; CFI = .99, RMSEA = .05, AIC = 95.05), sodass zusammengefasst davon ausgegangen werden kann, dass die PCR-D messinvariant hinsichtlich des Geschlechts ist.

Kriteriumsvalidität. Zusammenhänge der PCR-D zu den verschiedenen Außenkriterien sind in Tabelle 1 wiedergegeben. Negative bedingte Wertschätzung korrelierte erwartungsgemäß signifikant positiv mit der Dysregulation und – ebenfalls erwartungskonform – nicht signifikant mit der Suppression von Wut und Ärger. Dieses Muster zeigte sich sowohl für die akademische als auch für die emotionale Domäne und die Korrelationen waren hierbei signifikant unterschiedlich ($2.71 \leq z_s \leq 2.76$, $p_s < .05$, einseitige Testung). In Bezug auf positive bedingte Wertschätzung wurde erwartet, dass diese eher mit der Suppression, aber nicht mit der Dysregulation von Wut und Ärger einhergeht. Hier zeigte sich den Hypothesen entsprechend ein signifikant positiver Zusammenhang mit suppressiver Emotionsregulation in der akademischen Domäne, jedoch nicht in der emotionalen Domäne. Anders als erwartet korrelierte auch positive bedingte Wertschätzung substantiell positiv mit einer Dysregulation von Wut und Ärger. Dieser Zusammenhang zeigte sich domänenübergreifend. Zusammenfassend zeigen sich die erwarteten differenziellen Zusammenhänge stärker im Hinblick auf negative bedingte Wertschätzung, während die Zusammenhänge mit positiver bedingter Wertschätzung weniger spezifisch als erwartet ausfallen.

Für das Kriterium des Selbstwerts konnten erwartungsgemäß signifikante differenzielle Zusammenhänge

Tabelle 1. Mittelwerte, Standardabweichungen, Reliabilitäten und Interkorrelationen in Stichprobe 1 ($t_j, n = 144$)

	<i>M</i>	<i>SD</i>	α	r_{t1t2}	r_{t2t3}	r_{t1t3}	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)
(1) Geschlecht	–	–	–	–	–	–								
(2) PCNR akademisch	1.89	1.04	.90	.56**	.41**	.36**	-0.07							
(3) PCPR akademisch	3.85	1.63	.92	.55**	.61**	.50**	-0.01	.43**						
(4) PCNR emotional	2.21	1.24	.91	.41**	.43**	.41**	-.10	.59**	.32**					
(5) PCPR emotional	2.72	1.42	.90	.32**	.41**	.36**	.00	.31**	.57**	.42**				
(6) Dysregulation v. Emotionen	3.50	1.40	.85	–	–	–	-.08	.30***a	.32***ac	.33** a	.20** a			
(7) Suppression v. Emotionen	3.95	1.56	.90	–	–	–	-.07	-.02 ^b	.20* ^c	.02 ^b	.11 ^{ab}	-.02		
(8) Selbstwerthöhe	3.06	0.57	.85	–	–	–	-.20*	-.37***a	.01 ^b	-.34***a	.12 ^b	-.12	-.02	
(9) Selbstwertkontingenz	3.06	0.44	.67	–	–	–	-.04	.04 ^c	.20***c	-.05 ^c	.20***b	.05	.25**	.09

Anmerkungen: Kodierung: Mädchen = 1, Jungen = 2. ** $p < .01$, * $p < .05$. Bei den Interkorrelationen von (2) bis (9) wurde das Geschlecht auspartialisiert. Unterschiedliche hochgestellte Indizes bedeuten signifikant unterschiedliche Korrelationskoeffizienten innerhalb der akademischen bzw. emotionalen Domäne ($p < .05$). Elterliche bedingte Wertschätzung wurde auf einer 7-stufigen Likert-Skala (1–7) erfasst.

nachgewiesen werden. Während negative bedingte Wertschätzung in beiden Domänen mit einer signifikant geringeren Selbstwerthöhe einherging, ergaben sich keine signifikanten Zusammenhänge mit der Selbstwertkontingenz. Für positive bedingte Wertschätzung zeigte sich in beiden Domänen ein umgekehrtes Muster mit signifikanten Bezügen zur Selbstwertkontingenz, aber nicht zur Selbstwerthöhe. Die erwarteten Unterschiede zwischen den jeweiligen Korrelationskoeffizienten konnten für sechs von acht Vergleichen statistisch abgesichert werden ($1.61 \leq z_s \leq 3.59$, $ps < .05$, einseitige Testung, siehe Tabelle 1).

Studie 2

Methode

Stichprobe und Durchführung

Bei der Rekrutierung der zweiten Stichprobe wurde wie in Studie 1 vorgegangen. Es wurden im Frühjahr 2016 an einer schulformbezogenen Gesamtschule in Hessen 400 Informationsschreiben verteilt. Insgesamt nahmen $n = 293$ (47.9 % weiblich) Schülerinnen und Schüler aus den Jahrgangsstufen fünf bis acht an der Erhebung teil (Rücklaufquote: 73 Prozent). 10 Prozent der Jugendlichen gaben an, den Schulzweig Hauptschule zu besuchen, während 36 Prozent auf den Schulzweig Realschule und 54 Prozent auf den Schulzweig Gymnasium entfielen. Die

Schülerinnen und Schüler hatten mit 10 bis 15 Jahren die zur ersten Stichprobe vergleichbares Alter ($M = 12.35$, $SD = 1.91$). Die Fragebögen wurden im Beisein von geschulten Studierenden in der Klasse bearbeitet.

Instrumente

Elterliche bedingte Wertschätzung. In Studie 2 wurden wie in Studie 1 die Skalen zur Erfassung von positiver und negativer elterlicher bedingter Wertschätzung eingesetzt. Es wurde jedoch ausschließlich die Skala zur akademischen Domäne erhoben. Als Antwortformat wurde eine fünfstufige Likertskala eingesetzt (1 = „Stimmt gar nicht“ bis 5 = „Stimmt genau“).¹ Wie in Studie 1 wurden die Jugendlichen gebeten anzugeben, welcher Elternteil ihre Hauptbezugsperson ist, und die Beantwortung der Fragen auf diesen Elternteil zu beziehen.

Elterliche Autonomieunterstützung. Die elterliche Autonomieunterstützung im akademischen Bereich wurde mit vier selbst entwickelten Items erhoben, welche sich vor allem auf die Akzeptanz abweichender Meinungen bezogen. Die Skala erfragt den elterlichen Umgang mit dem Kind in Situationen, in denen Eltern und Kind unterschiedlicher Auffassung in Bezug auf die Angemessenheit von erbrachten schulischen Leistungen sind. Als Antwortformat wurde eine fünfstufige Likertskala gewählt (1 = „Stimmt gar nicht“ bis 5 = „Stimmt genau“). Ein Beispielitem lautet: „In Situationen, in denen ich mit meinen Schulnoten zufrieden bin, meine Mutter aber meint, dass sie besser sein sollten ... denke ich, dass meine Mutter akzeptiert, dass ich nicht ihrer Meinung sein muss.“ Die

¹ Datenerhebung (online vs. paper-pencil) und Antwortformat der Skala elterliche bedingte Wertschätzung (7- vs. 5-stufig) unterschieden sich somit leicht zwischen Studie 1 und 2. Diese Unterschiede gehen auf unser Bemühen zurück zu prüfen, inwiefern die neu entwickelte Skala robust gegenüber leichten Variationen in den genannten Parametern ist. Dies ist in Bezug auf die angestrebte Normierung des Verfahrens sowie die Sicherstellung von Durchführungs- und Auswertungsobjektivität essentiell.

Tabelle 2. Mittelwerte, Standardabweichungen, interne Konsistenzen und Interkorrelationen in Stichprobe 2 ($n = 293$)

	<i>M</i>	<i>SD</i>	α	(1)	(2)	(3)	(4)
(1) PCNR akademisch	1.68	0.65	.90				
(2) PCPR akademisch	2.93	0.86	.91	.37**			
(3) Autonomieunterstützung akademisch	3.26	0.87	.73	-.18**	.06		
(4) Schulnote Mathematik	2.98	0.85	–	-.19**	-.10 ⁺	-.02	
(5) Schulnote Deutsch	2.85	0.75	–	-.13*	-.13*	.03	.38**

Anmerkungen: ** $p < .01$, * $p < .05$, + $p < .10$. Schulnoten wurden rekodiert, sodass hohe Werte guten Leistungen entsprechen. Elterliche bedingte Wertschätzung wurde auf einer 5-stufigen Likert-Skala (1–5) erfasst.

Skala zeigte eine akzeptable interne Konsistenz in Höhe von $\alpha = .73$.

Schulnoten. Als Indikator für die Schulleistung wurden die Jugendlichen nach ihren Zeugnisnoten im letzten Schulhalbjahr in den Fächern Mathematik und Deutsch befragt.

Statistische Analysen

Fehlende Werte wurden mit der in *Mplus 7* (Muthén & Muthén, 2012) implementierten FIML-Prozedur geschätzt. Die Analysen umfassen eine erneute Überprüfung der Reliabilitäten sowie die Prüfung schulbezogener Korrelate von elterlicher bedingter Wertschätzung (elterliche Autonomieunterstützung im akademischen Kontext und Schulnoten). Bei der Berechnung der Korrelation von bedingter Wertschätzung und Schulnoten wurde die fehlende Unabhängigkeit der Beobachtungen (Schüler in verschiedenen Schulformen) durch eine Anpassung der Standardfehler (Befehle STRATIFICATION und TYPE = COMPLEX in *Mplus 7*) berücksichtigt.

Ergebnisse

Reliabilität. Für die beiden akademischen Subskalen der PCR-D ergaben sich sehr gute interne Konsistenzen von $\alpha = .90$ und $\alpha = .91$ (vgl. Tabelle 2). Die Mittelwerte der fünfstufigen Skalen (1–5) lagen mit $M = 2.93$ für die *positive bedingte Wertschätzung* in der akademischen Domäne im mittleren und für die *negative bedingte Wertschätzung* mit $M = 1.68$ in der akademischen Domäne im eher niedrigen Bereich. Diese Mittelwerte entsprechen den für die Originalskala und den in Studie 1 gefundenen Werten.

Validität. Elterliche negative bedingte Wertschätzung im akademischen Bereich korrelierte erwartungsgemäß signifikant negativ mit elterlicher Autonomieunterstützung im akademischen Bereich, während keine signifikante Korrelation zwischen positiver bedingter Wertschätzung und Autonomieunterstützung bestand. Für das Außenkriteri-

um Schulnoten zeigten sich hypothesenkonform signifikant negative Zusammenhänge zwischen guten Schulnoten in Mathematik bzw. Deutsch und bedingter Wertschätzung im akademischen Bereich. Wenngleich die Korrelationen der Noten mit negativer bedingter Wertschätzung höher ausfallen scheinen als mit positiver, waren die Unterschiede zwischen den jeweiligen Korrelationen knapp nicht signifikant ($p = .07$ und $p = .16$). Die Ergebnisse sind in Tabelle 2 dargestellt.

Diskussion

In dieser Arbeit wurde der Frage nachgegangen, ob die deutschsprachige Adaptation der Parental Conditional Regard Scale (PCR; Roth et al., 2009) eine reliable und valide Erfassung der wahrgenommenen elterlichen bedingten Wertschätzung im Lern- und Leistungskontext sowie im Kontext der Emotionsregulation ermöglicht. Die faktorenanalytischen Befunde stützten die vermutete Vierfaktorenstruktur der PCR-D. Für alle Subskalen ergaben sich exzellente interne Konsistenzen. Die durchgeführten Mehrgruppenanalysen wiesen zudem darauf hin, dass die PCR-D gleichermaßen bei männlichen und weiblichen Jugendlichen verwendet werden kann.

Die in der vorliegenden Stichprobe ermittelten Retest-Reliabilitäten erfüllen nicht durchgängig die von Streiner, Norman und Cairney (2014) genannten Mindestanforderungen an Retest-Reliabilitätskoeffizienten in Höhe von $r_{tt} \geq .50$. Die Ergebnisse sprechen generell nicht gegen die Annahme, dass die PCR-D eine habituelle Tendenz misst. Diese Tendenz scheint aber gewissen zeitlichen Schwankungen unterworfen zu sein. Da die Daten keine Rückschlüsse auf die Ursachen dieser beobachteten Schwankungen erlauben, müssten mögliche Ursachen in Folgestudien untersucht werden. Eine mögliche Ursache könnte darin bestehen, dass es sich bei dem Konstrukt der bedingten Wertschätzung weniger um ein stabiles Persönlichkeitsmerkmal handelt als vielmehr um eine State-Variable, welche sich über die Zeit und über Situationen

hinweg verändert und dementsprechend von den Jugendlichen als unterschiedlich wahrgenommen wird. Es wäre beispielsweise denkbar, dass die elterliche Wertschätzung in der akademischen Domäne in Zeiträumen, in denen Klassenarbeiten anstehen, stärker variiert als in Zeiträumen, in denen keine Klassenarbeiten geschrieben werden. Eine andere Erklärung wäre, dass es sich bei bedingter Wertschätzung um ein stabiles Merkmal handelt, welches von Jugendlichen aber nicht immer gleich wahrgenommen wird. Auch hier könnten unterschiedliche Rahmenbedingungen (z. B. anstehende Klassenarbeiten, Ferien) an den jeweiligen Erhebungsterminen die Wahrnehmung der Jugendlichen verzerren. Reindl und Hascher (2013) konnten beispielsweise einen „Ferieneffekt“ auf verschiedene Lern- und Leistungsemotionen von Schülerinnen und Schülern zeigen, welcher im Widerspruch zur allgemeinen Entwicklung der Emotionen über die einzelnen Quartale des Schuljahres stand.

Wie erwartet ließen sich beide Subskalen von bedingter Wertschätzung im akademischen Bereich klar von elterlicher Autonomieunterstützung in Bezug auf schulische Belange trennen. Diese Befunde können als Hinweis auf die divergente Validität der PCR-D interpretiert werden. Weiterhin zeigten sich eine Reihe erwartungskonformer Korrelationen der PCR-D mit konstruktnahen Außenkriterien. Sowohl negative als auch positive bedingte Wertschätzung in der akademischen Domäne gingen mit signifikant schlechteren Schulnoten einher. Auch wenn die Höhe der Effekte gering ausfiel, ist dieser Befund bemerkenswert, wenn man sich vor Augen führt, dass Eltern mit diesem sehr spezifischen Verhalten beabsichtigen *gute* Schulleistungen, also genau das Gegenteil, bei ihren Kindern zu erreichen. Einschränkend ist an dieser Stelle anzumerken, dass die vorliegenden Befunde keine Aussage über die Kausalität der Zusammenhänge ermöglichen. In Längsschnittanalysen sollte zukünftig geprüft werden, ob es sich bei bedingter Wertschätzung möglicherweise lediglich um eine Reaktion der Eltern auf schlechte Schulleistungen ihrer Kinder handelt.

Als wichtige Persönlichkeitsmerkmale, die mit dem Erleben von bedingter Wertschätzung positiv oder negativ in Zusammenhang stehen, erwiesen sich die Höhe und Kontingenz des allgemeinen Selbstwerts sowie die habituelle Tendenz zur Dysregulation bzw. Suppression von Wut oder Ärger. Wie im Vorfeld vermutet, fielen die genannten Zusammenhänge jedoch für positive und negative bedingte Wertschätzung unterschiedlich aus. Während negative bedingte Wertschätzung insbesondere mit dysregulierten Emotionen und der Selbstwerthöhe korrelierte, zeigten sich für positive bedingte Wertschätzung gleichermaßen Zusammenhänge mit der Suppression und Dysregulation von Emotionen sowie der Selbstwertkontingenz. Hierbei sind die Effekte der negativen beding-

ten Wertschätzung konzeptuell negativer zu bewerten. Im Bereich der Selbstwertforschung wird ein kontingenter Selbstwert zwar als potentielles Hindernis für überdauerndes Wohlbefinden und das psychische Funktionsvermögen betrachtet. Allerdings sind bei erfolgreicher Befriedigung bestehender Kontingenzen kaum negative Effekte auf die Selbstwerthöhe zu erwarten, da angenommen wird, dass Selbstwertkontingenz den Effekt von potentiellen Einflussvariablen auf die Selbstwerthöhe mediiert (z. B. Schwinger et al., 2015). Sofern sich das vorliegende Befundmuster auch in zukünftigen Studien replizieren lässt, dass negative bedingte Wertschätzung keinen indirekten Effekt über die Selbstwertkontingenz, sondern einen direkten Effekt auf die Selbstwerthöhe aufweist, müsste negative bedingte Wertschätzung eine größere potentielle Bedrohung für das psychische Wohlbefinden bergen als positive bedingte Wertschätzung. Auch in der Forschung zur Funktionalität von Emotionsregulationsstrategien konnte gezeigt werden, dass ein dysregulierter Ausdruck von Emotionen stärker mit verschiedenen psychischen Störungsbildern assoziiert ist als die Suppression von Emotionen (Aldao, Nolen-Hoeksema & Schweizer, 2010).

Diese differenziellen Zusammenhangsmuster legen unterschiedliche psychologische Wirkmechanismen nahe, die anhand verschiedener Theorien aus unterschiedlichen Bereichen der Psychologie erklärt werden können. So postulieren etwa Kahneman und Tversky (1979) in ihrer Prospect Theory, dass Menschen potentielle Verluste stärker gewichten als mögliche Gewinne in gleicher Höhe. In ähnlicher Weise wird in vielen Theorien zum Annäherungs-Vermeidungs-Verhalten argumentiert. Hier wird davon ausgegangen, dass Vermeidungsziele angesichts der vielen zu verhindernden Ereignisse, die das unerwünschte Ergebnis auslösen können, mit deutlich höherem Stresserleben einhergehen als Annäherungsziele, bei denen es in der Regel nur eines einzigen geglückten Versuches zur Zielerreichung bedarf (z. B. Carver & Scheier, 2005). Insgesamt erscheint es somit plausibel, dass die Effekte negativer bedingter Wertschätzung gravierender ausfallen als die Auswirkungen positiver bedingter Wertschätzung. Inwiefern diese Vermutungen tatsächlich auf unterschiedliche Stichproben, Domänen und Outcomes (z. B. Zielorientierungen) generalisierbar sind, sollte in zukünftigen Studien geprüft werden. Wünschenswert wäre hierbei vor allem, die Konstruktvalidität durch die Untersuchung weiterer Aspekte des Elternverhaltens (z. B. psychologische Kontrolle) und der kindlichen Belastung (z. B. Prüfungsangst, Depression) auszuweiten und die kausale Beziehung der Zusammenhänge in Längsschnittanalysen zu testen. Eine interessante Perspektive für zukünftige Forschung könnte zudem in einem Vergleich von mütterlicher und väterlicher bedingter Wertschätzung liegen, welcher anhand der vorliegenden Daten

nicht möglich war. Ein solcher Vergleich könnte sehr aufschlussreich im Hinblick auf mögliche verstärkende bzw. konfligierende Interaktionen von mütterlicher und väterlicher Erziehung sein.

Mögliche Einsatzbereiche der PCR-D

Die PCR-D ermöglicht die Erfassung des wahrgenommenen Ausmaßes elterlicher bedingter Wertschätzung. In der Forschung eröffnet sich hierüber die Chance, Zusammenhänge zwischen bedingter elterlicher Wertschätzung und kindlichen Outcomes im Bereich Motivation, Emotion und Lernen genauer zu untersuchen. Durch die getrennte Erfassung von negativer und positiver bedingter Wertschätzung kann in zukünftigen Studien detaillierter geprüft werden, welchen Einfluss vor allem positive bedingte Wertschätzung auf die kindliche emotionale und motivationale Entwicklung nimmt. Anhand des vorliegenden Instruments ist es möglich, zugrunde liegende Wirkmechanismen zu prüfen und darauf basierend Empfehlungen für Präventions- und Interventionsmaßnahmen abzuleiten. Mit Blick auf eine mögliche diagnostische Nutzung in der Praxis bietet die vorliegende Studie einen wichtigen Ausgangspunkt zur weiteren Validierung und Normierung eines Verfahrens, welches später im Rahmen von schulpсихologischen und psychotherapeutischen Settings genutzt werden könnte. Hierdurch ließe sich mit dem Ausmaß der elterlichen bedingten Wertschätzung ein Risikofaktor im Erziehungsverhalten erfassen, welcher zu einer ungünstigen motivationalen oder emotionalen Entwicklung von Kindern und Jugendlichen (z.B. Prüfungsangst, maladaptive Emotionsregulation, Depression) beitragen kann.

Literatur

- Akaike, H. (1987). Factor analysis and AIC. *Psychometrika*, 52, 317–332.
- Aldao, A., Nolen-Hoeksema, S. & Schweizer, S. (2010). Emotion regulation strategies across psychopathology: A meta-analytic review. *Clinical Psychology Review*, 30, 217–237.
- Arbuckle, J. (2007). *Amos 16 User's Guide*. Chicago, IL: SPSS Inc.
- Aronfreed, J. (1968). *Conduct and conscience: The socialization of internalized control over behavior*. New York: Academic Press.
- Assor, A., Kanat-Maymon, Y. & Roth, G. (2014). Parental conditional regard: Psychological costs and antecedents. In N. Weinstein (Ed.), *Human motivation and interpersonal relationships. Theory, research, and applications* (pp. 215–237). Dordrecht, Netherlands: Springer Netherlands.
- Assor, A., Roth, G. & Deci, E. L. (2004). The emotional costs of parents' conditional regard: A self-determination theory analysis. *Journal of Personality*, 72, 47–88.
- Barber, B. K. (1996). Parental psychological control: Revisiting a neglected construct. *Child Development*, 67, 3296–3319.
- Barber, B. K. & Harmon, E. L. (2002). Violating the self: Parental psychological control of children and adolescents. In B. K. Barber (Ed.), *Intrusive parenting: How psychological control affects children and adolescents* (pp. 15–52). Washington, DC: American Psychological Association Press.
- Barber, B. K. & Xia, M. (2013). The centrality of control to parenting and its effects. In R. E. Larzelere, A. S. Morris, & A. Harrist (Eds.), *Authoritative parenting: Synthesizing nurturance and discipline for optimal child development* (pp. 61–89). Washington, DC: American Psychological Association Press.
- Baumrind, D. (1989). Rearing competent children. In W. Damon (Ed.), *Child development today and tomorrow* (pp. 349–378). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Bortz, J. & Schuster, C. (2010). *Statistik für Human- und Sozialwissenschaftler* (7. Aufl.). Heidelberg: Springer.
- Carver, C. S. & Scheier, M. F. (2005). Engagement, disengagement, coping, and catastrophe. In A. Elliot & C. Dweck (Eds.), *Handbook of competence and motivation* (pp. 527–547). New York: Guilford.
- Collani, G. von & Herzberg, P. Y. (2003). Eine revidierte Fassung der deutschsprachigen Skala zum Selbstwertgefühl von Rosenberg. *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie*, 24, 3–7.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Domjan, M. (2014). *The principles of learning and behavior*. Belmont, CA: Thomsen/Wadsworth.
- Gewirtz, J. L. & Pelaez-Nogueras, M. (1991). Proximal mechanisms underlying the acquisition of moral behavior patterns. In W. M. Kurtines & J. L. Gewirtz (Eds.), *Handbook of moral behavior and development: Vol. 1. Theory* (pp. 153–182). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Gray, M. R. & Steinberg, L. (1999). Unpacking authoritative parenting: Reassessing a multidimensional construct. *Journal of Marriage and the Family*, 61, 574–587.
- Kahneman, D. & Tversky, A. (1979). Prospect theory: An analysis of decision under risk. *Econometrica: Journal of the Econometric Society*, 47, 263–291.
- Kamins, M. L. & Dweck, C. S. (1999). Person versus process praise and criticism: Implications for contingent self-worth and coping. *Developmental Psychology*, 35, 835–847.
- Kernis, M. H. (2003). Toward a conceptualization of optimal self-esteem. *Psychological Inquiry*, 14, 1–26.
- Kernis, M. H. & Goldman, B. G. (2006). Assessing stability of self-esteem and contingent self-esteem. In M. H. Kernis (Ed.), *Self-esteem issues and answers: A sourcebook of current perspectives* (pp. 77–85). New York: Psychology Press.
- Kline, R. B. (2010). *Principles and practice of structural equation modeling*. New York: Guilford Press.
- Muthén, L. K. & Muthén, B. O. (2012). *Mplus* (Version 7). [Computer Software]. Los Angeles, CA: Muthén & Muthén.
- O'Connor, B. P. (2000). SPSS and SAS programs for determining the number of components using parallel analysis and Velicer's MAP test. *Behavior Research Methods, Instruments & Computers*, 32, 396–402.
- Pinquart, M. (2016). Associations of parenting dimensions and styles with internalizing symptoms in children and adolescents: A meta-analysis. *Marriage & Family Review*. Advance online publication. doi:10.1080/01494929.2016.1247761
- Reindl, S. & Hascher, T. (2013). Emotionen im Mathematikunterricht in der Grundschule. *Unterrichtswissenschaft*, 41, 268–288.
- Rogers, C. R. (1951). *Client centered therapy*. Boston, MA: Houghton-Mifflin.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton, NJ: Princeton University Press.

- Roth, G., Assor, A., Niemiec, P. C., Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2009). The negative consequences of parental conditional regard: A comparison of positive conditional regard, negative conditional regard, and autonomy support as parenting strategies. *Developmental Psychology*, 4, 1119–1142.
- Rueth, J.-E., Otterpohl, N. & Wild, E. (2016). Influence of autonomy-support and psychological control on psychosocial adjustment in early adolescence: Mediated by anger regulation and moderated by gender. *Social Development*, 26, 40–58.
- Russell, D. W. (2002). In search of underlying dimensions: The use (and abuse) of factor analysis in Personality and Social Psychology Bulletin. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 28, 1629–1646.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being. *American Psychologist*, 55, 68–78.
- Schöne, C. & Stiensmeier-Pelster, J. (2016). *SEKJ – Selbstwertinventar für Kinder und Jugendliche* (Testmanual). Göttingen: Hogrefe.
- Schwinger, M. (2008). *Selbstwertregulation im Lernprozess: Determinanten und Auswirkungen von Self-Handicapping*. Dissertationsschrift, Universität Gießen.
- Schwinger, M., Schöne, C. & Otterpohl, N. (2015). Structure of contingent self-esteem. *European Journal of Psychological Assessment*. Advance online publication. doi:10.1027/1015-5759/a000296
- Silk, J. S., Morris, A. S., Kayana, T. & Steinberg, L. (2003). Psychological control and autonomy granting: Opposite ends of a continuum or distinct constructs? *Journal of Research on Adolescence*, 13, 113–128.
- Streiner, D. L., Norman, G. R. & Cairney, J. (2014). *Health measurement scales: A practical guide to their development and use*. New York: Oxford University Press.
- Wild, E. & Lorenz, F. (2009). Familie. In E. Wild & J. Möller (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S. 235–260). Berlin: Springer.

Dr. Nantje Otterpohl**Prof. Dr. Joachim Stiensmeier-Pelster**

Justus-Liebig-Universität Gießen
 Fachgebiet Psychologie
 Otto-Behaghel-Str. 10F
 35394 Gießen
 nantje.otterpohl@psychol.uni-giessen.de
 joachim.stiensmeier-pelster@psychol.uni-giessen.de

Anina Geertje Keil

Universität Bielefeld
 Fakultät für Psychologie und Sportwissenschaft
 Fachschaft Psychologie
 Postfach 100131
 33501 Bielefeld
 anina.keil@uni-bielefeld.de

Prof. Dr. Avi Assor

Educational and School Psychology Program
 Department of Education
 Ben-Gurion University
 Beer-Sheva 84105
 Israel
 assor@bgu.ac.il

Anhang

Ergebnisse der Exploratorischen Faktorenanalyse (Stichprobe 1, Messzeitpunkt 1, $n = 144$)

PCR-D Items	F1	F2	F3	F4
21) Wenn ich in der Schule erfolgreich bin, habe ich das Gefühl, dass meine Mutter / mein Vater mir mehr Fürsorge und Zuneigung schenkt.	.92			
19) Wenn ich viel lerne, ist meine Mutter / mein Vater mit mir sehr zufrieden und ich merke, dass sie / er mir gegenüber viel herzlicher und freundlicher ist.	.88			
22) Wenn ich in einem Test erfolgreich abgeschnitten habe, gibt mir meine Mutter / mein Vater das Gefühl, dass ich mehr wert bin.	.86			
18) Wenn ich viel lerne, habe ich das Gefühl, dass meine Mutter / mein Vater mich viel mehr schätzt.	.81			
23) Wenn ich gut in der Schule bin, spüre ich, dass meine Mutter / mein Vater noch stolzer auf mich ist.	.70			
16) Wenn ich eine gute Note in der Schule kriege, merke ich, dass mir meine Mutter / mein Vater mehr Wärme und Zuneigung als sonst schenkt.	.68			
17) Wenn ich sehr gute Noten in der Schule kriege, spüre ich, dass meine Mutter / mein Vater mich mehr liebt.	.66			
20) Ich denke, wenn ich besser in meinen Tests abschneiden würde, dann würde meine Mutter / mein Vater mich mehr lieben und wertschätzen.	.62			
14) Wenn ich mich ärgere oder wütend bin und es zeige, spüre ich, dass meine Mutter / mein Vater mir weniger Zuwendung und Aufmerksamkeit schenkt.		.93		
15) Ich denke, dass wenn ich meinen Ärger oder meine Wut zeigen würde, meine Mutter / mein Vater mir weniger Zuneigung und Zuwendung schenken würde.		.92		
11) Wenn ich zeige, dass ich ärgerlich oder wütend bin, gibt mir meine Mutter / mein Vater das Gefühl, dass ich wertlos bin.		.79		
12) Wenn ich zeige, dass ich ärgerlich oder wütend bin, hält sich meine Mutter / mein Vater eine Weile von mir fern.		.78		
10) Wenn ich wütend bin, spüre ich, dass meine Mutter / mein Vater mich nicht leiden kann.		.76		
13) Wenn ich meinen Ärger oder meine Wut nicht kontrolliere oder verberge, spüre ich, dass sich meine Mutter / mein Vater für mich schämt.		.70		
9) Wenn ich zeige, dass ich ärgerlich oder wütend bin, schenkt mir meine Mutter / mein Vater weniger Zuneigung und Wärme als sie / er es normalerweise tut.		.58		
7) Wenn ich mich ärgere und dies zeige, spüre ich, dass meine Mutter / mein Vater mich deswegen weniger wertschätzt.		.44		.38
8) Meine Mutter / mein Vater mag mich nicht, wenn ich sehr ärgerlich oder wütend wegen etwas bin.		.41		
32) Wenn ich nicht viel lerne, ist meine Mutter / mein Vater weniger zufrieden mit mir und ich spüre, dass sie / er mir gegenüber weniger herzlich und liebevoll ist.			.89	
30) Wenn ich in der Schule nicht gut bin, spüre ich, dass sich meine Mutter / mein Vater für mich schämt.			.83	
31) Wenn ich nicht viel lerne, spüre ich, dass mich meine Mutter / mein Vater weniger schätzt.			.76	
26) Wenn ich in der Schule nicht erfolgreich bin, habe ich das Gefühl, dass meine Mutter / mein Vater sich weniger um mich kümmert und mir weniger Aufmerksamkeit schenkt.			.75	
27) Wenn ich in einem Test nicht erfolgreich bin, gibt meine Mutter / mein Vater mir das Gefühl, dass ich wertlos bin.			.74	
28) Ich glaube, dass meine Mutter / mein Vater mir weniger Zuneigung und Fürsorge schenken würde, wenn ich in einem Test durchfalle.			.73	
29) Wenn ich eine schlechte Note in der Schule kriege, hält sich meine Mutter / mein Vater eine Weile von mir fern.		.35	.54	
25) Wenn ich eine schlechte Note in der Schule kriege, habe ich das Gefühl, dass meine Mutter / mein Vater mich weniger liebt.			.49	
24) Wenn ich eine schlechte Note in der Schule kriege, habe ich das Gefühl, dass meine Mutter / mein Vater mir gegenüber weniger liebevoll ist als normalerweise.	.37		.43	
4) Wenn ich ärgerlich bin und es schaffe, dies zu verbergen, schenkt mir meine Mutter / mein Vater mehr Zuwendung und Aufmerksamkeit.				.94
6) Wenn ich ärgerlich bin und es schaffe dies zu verbergen, lässt mich meine Mutter / mein Vater spüren, dass ich mehr wert bin.				.90
5) Wenn ich ärgerlich bin und es schaffe dies zu verbergen, spüre ich, dass meine Mutter / mein Vater stolzer auf mich ist.				.86

Ergebnisse der Exploratorischen Faktorenanalyse (Stichprobe 1, Messzeitpunkt 1, $n = 144$) (Fortsetzung)

PCR-D Items	F1	F2	F3	F4
3) Ich spüre, dass meine Mutter / mein Vater mich nur dann wirklich liebt, wenn ich es schaffe, meinen Ärger zu beherrschen und zu verbergen.				.65
2) Wenn ich ärgerlich bin, aber meinen Ärger nicht zeige, gibt meine Mutter / mein Vater mir mehr Zuneigung und Wärme, als sie / er es sonst tut.				.58
1) Wenn ich sehr ärgerlich oder wütend bin, aber es schaffe, dies zu verbergen, spüre ich, dass meine Mutter / mein Vater mich deshalb mehr wertschätzt.				.53
Eigenwerte	11.55	4.49	2.13	1.20
% aufgeklärte Varianz	37.29	15.18	7.83	4.97

Anmerkungen: PCR-D = Parental Conditional Regard Scale – Deutsch; Nummer des Items entspricht der Originalposition im Fragebogen; Extraktionsmethode: Hauptachsenfaktorenanalyse, Promax-Rotation, Parallelanalyse (vgl. Russell, 2002).