



„Die Bedeutung von Gerechtigkeitserfahrungen und familialer  
Sozialisation für die Entwicklung des Gerechte-Welt-Glaubens bei  
Jugendlichen“

„Ein Vergleich zwischen Jugendlichen mit alleinerziehenden Müttern und  
Jugendlichen in Kernfamilien“

Dissertation

Zur Erlangung des  
Doktorgrades der Philosophie (Dr. phil.)

vorgelegt

der Philosophischen Fakultät der Martin-Luther-Universität

Halle-Wittenberg,

Fachbereich Erziehungswissenschaften

Von Frau Reem Kahileh  
geboren am 03.10.1979 in Lattakia (Syrien)

Gutachterinnen: Prof. Dr. C. Dalbert

Prof. Dr. U. Rabe-Kleberg

## INHALTVERZEICHNIS

TABELLENVERZEICHNIS .....	V
ABBILDUNGSVERZEICHNIS .....	VII
VORWORT .....	IX
ZUSAMMENFASSUNG .....	X
ABSTRACT .....	XI
<b>DIE BEDEUTUNG VON GERECHTIGKEITSERFAHRUNGEN UND FAMILIALER SOZIALISATION FÜR DIE ENTWICKLUNG DES GERECHTE-WELT-GLAUBENS BEI JUGENDLICHEN: EIN VER-GLEICH ZWISCHEN JUGENDLICHEN MIT ALLEINERZIEHENDEN MÜTTERN UND JUGENDLICHEN IN KERNFAMILIEN 1</b>	
<b>1 FAMILIALE ORIENTIERUNG UND ERFAHRUNGSBEREICHE JUGENDLICHER.....</b>	<b>5</b>
1.1 Demografische Betrachtung der Familie in Deutschland.....	5
1.2 Demografische Betrachtung der Familien in Syrien .....	7
1.3 Psychosoziale Situation von Familien in Trennung und Scheidung .....	10
1.4 Erziehung und familiäre Sozialisation: Erfahrungsbereiche Jugendlicher.....	13
1.5 Zusammenfassung .....	15
<b>2 DER GLAUBE AN EINE GERECHTE WELT .....</b>	<b>16</b>
2.1 Theorie des Glaubens an eine gerechte Welt .....	16
2.2 Funktionen des Gerechte-Welt-Glaubens bei Jugendlichen .....	19
2.3 Entwicklung des Glaubens Jugendlicher an eine gerechte Welt.....	20
2.3.1 Die familiäre Sozialisation und der Glaube an eine gerechte Welt.....	22
2.3.2 Gerechtigkeitserfahrungen: Muttergerechtigkeitsmediator.....	23
2.4 Zusammenfassung .....	25
<b>3 STRESS UND BEWÄLTIGUNGSSTRATEGIEN.....</b>	<b>25</b>
3.1 Stress und Stressormodelle.....	26
3.2 Theorie zur Bewältigung .....	27
3.2.1 Bewältigungsformen .....	28
3.2.2 Testverfahren und Dimensionen der Bewältigungsstrategien Jugendlicher ...	31
3.3 Zusammenfassung .....	34
<b>4 UNTERSUCHUNG IN DEUTSCHLAND.....</b>	<b>34</b>
4.1 Forschungsziele und Hypothesen.....	34
4.2 Methode.....	37
4.2.1 Untersuchungsplan .....	37
4.2.2 Stichprobenbeschreibung .....	38
4.2.2.1 Ausgangsstichprobe .....	38
4.2.2.2 Längsschnittstichprobe.....	39
4.2.2.3 Drop-out-Analyse.....	40
4.2.2.4 Zusammenfassung.....	45
4.2.3 Erhebungsinstrumente .....	45
4.3 Ergebnisse .....	55
4.3.1 Skalenanalysen .....	55
4.3.1.1 Statistische Vorgehensweise .....	55
4.3.1.2 Ergebnisse für die übernommenen Skalen.....	56
4.3.1.3 Ergebnisse für die neu entwickelten Skalen.....	59
4.3.1.4 Veränderung der Merkmale über die Zeit.....	65
4.3.1.5 Zusammenfassung.....	68
4.3.2 Familiäre Ressourcen, Gerechtigkeitserfahrungen und Gerechtigkeitsmotiv ..	69
4.3.2.1 Unterschiede in den familialen Ressourcen in Abhängigkeit von soziodemografischen Merkmalen.....	69

4.3.2.2	Erklärungen der Gerechtigkeitserfahrungen und des Gerechtigkeitsmotivs durch familiäre Ressourcen .....	71
4.3.2.3	Pfadmodelle zur Erklärung der Veränderung von Gerechtigkeitserfahrungen und Gerechtigkeitsmotiv .....	76
4.3.2.4	Zusammenfassung .....	78
4.3.3	Familiäre Sozialisation, Gerechtigkeitserfahrungen und Gerechtigkeitsmotiv	79
4.3.3.1	Struktur der familialen Sozialisation bei Jugendlichen mit alleinerziehenden Müttern und bei Jugendlichen aus Kernfamilien .....	79
4.3.3.2	Unterschiede in der familialen Sozialisation in Abhängigkeit von soziodemografischen Merkmalen .....	81
4.3.3.3	Unterschiede in den Gerechtigkeitserfahrungen in Abhängigkeit von soziodemografischen Merkmalen .....	84
4.3.3.4	Unterschiede im Gerechtigkeitsmotiv in Abhängigkeit von soziodemografischen Merkmalen .....	86
4.3.3.5	Unterschiede im Gerechtigkeitsmotiv in Abhängigkeit von soziodemografischen Merkmalen im Längsschnitt .....	87
4.3.3.6	Veränderungen von familialer Sozialisation, Gerechtigkeitserfahrungen und Gerechtigkeitsmotiv .....	92
4.3.3.7	Pfadmodelle zur Erklärung der Veränderung von familialer Sozialisation, Muttergerechtigkeit und Gerechtigkeitsmotiv .....	101
4.3.3.8	Zusammenfassung .....	105
4.3.4	Bewältigungsstrategien, Gerechtigkeitserfahrungen und Gerechtigkeitsmotiv ... ..	106
4.3.4.1	Struktur der Bewältigungsstrategien .....	106
4.3.4.2	Unterschiede in den Bewältigungsstrategien in Abhängigkeit von soziodemografischen Merkmalen im Längsschnitt .....	109
4.3.4.3	Veränderung von Bewältigungsstrategien, Gerechtigkeitserfahrungen und Gerechtigkeitsmotiv .....	110
4.3.4.4	Pfadmodelle zur Erklärung der Veränderung von Bewältigungsstrategien, Muttergerechtigkeit und Gerechtigkeitsmotiv .....	116
4.3.4.5	Zusammenfassung .....	118
4.4.5	Diskussion der Untersuchung in Deutschland .....	119
4.4.5.1	Überblick über die Ergebnisse .....	119
4.4.5.2	Dimensionen der familialen Sozialisation und der Bewältigungsstrategien..	120
4.4.5.3	Kritische Betrachtung der Ergebnisse .....	122
<b>5</b>	<b>UNTERSUCHUNG IN SYRIEN .....</b>	<b>125</b>
5.1	Forschungsziele und Hypothesen .....	126
5.2	Methode .....	129
5.2.1	Untersuchungsplan .....	129
5.2.2	Stichprobe .....	130
5.2.2.1	Vergleich beider Familienstrukturen .....	131
5.3	Ergebnisse .....	135
5.3.1	Skalenanalyse .....	135
5.3.1.1	Statistische Vorgehensweise .....	135
5.3.1.2	Ergebnisse für die übernommenen Skalen .....	135
5.3.1.3	Ergebnisse für die neuen und bereits entwickelten Skalen .....	138
5.3.4.4	Zusammenfassung .....	143
5.3.2	Familiäre Ressourcen, Gerechtigkeitserfahrungen und Gerechtigkeitsmotiv	143
5.3.2.1	Unterschiede in den familialen Ressourcen in Abhängigkeit von soziodemografischen Merkmalen .....	143

5.3.2.2	Erklärung des Gerechtigkeitsmotivs durch familiale Ressourcen und Gerechtigkeitserfahrungen.....	144
5.3.2.4	Zusammenfassung.....	146
5.3.3	Familiale Sozialisation, Gerechtigkeitserfahrungen und Gerechtigkeitsmotiv ... .....	147
5.3.3.1	Struktur der familialen Sozialisation bei Jugendlichen mit alleinerziehenden Müttern und bei Jugendlichen aus Kernfamilien.....	147
5.3.3.2	Unterschiede in der familialen Sozialisation in Abhängigkeit von soziodemografischen Merkmalen.....	149
5.3.3.3	Unterschiede in den Gerechtigkeitserfahrungen in Abhängigkeit von soziodemografischen Merkmalen.....	151
5.3.3.4	Unterschiede im Gerechtigkeitsmotiv in Abhängigkeit von soziodemografischen Merkmalen.....	152
5.3.3.5	Erklärung des Gerechtigkeitsmotivs durch familiale Sozialisation und Gerechtigkeitserfahrungen.....	155
5.3.3.6	Erklärung der Muttergerechtigkeitserfahrungen durch familiale Sozialisation ... .....	158
5.3.3.7	Zusammenfassung.....	160
5.3.4	Bewältigungsstrategien, Gerechtigkeitserfahrungen und Gerechtigkeitsmotiv ... .....	161
5.3.4.1	Struktur der Bewältigungsstrategien.....	161
5.3.4.2	Unterschiede in den Bewältigungsstrategien in Abhängigkeit von soziodemografischen Merkmalen.....	163
5.3.4.3	Erklärung der Bewältigungsstrategien durch Muttergerechtigkeitserfahrungen und Gerechtigkeitsmotiv.....	163
5.3.4.5	Zusammenfassung.....	166
5.3.5	Diskussion der Untersuchung in Syrien.....	167
5.3.5.1	Überblick über die Ergebnisse.....	167
5.3.5.2	Dimensionen der familialen Sozialisation und der Bewältigungsstrategien..	169
5.3.5.3	Kritische Betrachtung der Ergebnisse.....	171
<b>6</b>	<b>AUSBLICK.....</b>	<b>177</b>
	<b>LITERATURVERZEICHNIS.....</b>	<b>180</b>
	<b>ANHANG.....</b>	<b>191</b>
	Anhang A – Anschreiben an das Landesverwaltungsamt (erster Messzeitpunkt).....	191
	Anhang B – Anschreiben an das Landesverwaltungsamt (Erweiterung der Genehmigung) ... .....	192
	Anhang C – Anschreiben an das Landesverwaltungsamt (zweiter Messzeitpunkt).....	193
	Anhang D – Anschreiben an die Eltern und die SchülerInnen.....	194
	Anhang E – Fragebogen für die SchülerInnen (T1).....	196
	Anhang F – Fragebogen für die SchülerInnen (T2).....	214
	Anhang G – Anschreiben an das Kulturministerium in Syrien.....	229
	Anhang H – Fragebogen für die SchülerInnen (in Syrien).....	231
	Anhang I – Regressionstabellen (Untersuchung in Deutschland).....	250
	Anhang J – Regressionstabellen (Untersuchung in Syrien).....	269
	EIGENSTÄNDIGKEITSERKLÄRUNG.....	280

## TABELLENVERZEICHNIS

Tabelle 1	Eheschließungen und Ehescheidungen in Deutschland .....	6
Tabelle 2	Eheschließungen und Ehescheidungen in Syrien.....	9
Tabelle 3	Soziodemografische Variablen in der Längsschnittstichprobe (t-Test, $\chi^2$ -Test)..	40
Tabelle 4	Drop-out-Analyse anhand der soziodemografischen Variablen (t-Test, $\chi^2$ -Test)	41
Tabelle 5	Drop-out-Analyse anhand der Skalenwerte .....	43
Tabelle 6	Skalenkennwerte der übernommene Verfahren (zu T1 gesamte Stichprobe N = 478, zu T2 Längsschnittstichprobe N = 394) .....	57
Tabelle 7	Ergebnisse der Faktorenanalyse, Itemkennwerte und Homogenität der Skala zu den familialen Ressourcen .....	61
Tabelle 8	Ergebnisse der Faktorenanalyse, Itemkennwerte und Homogenität der Skala Bewältigungsstrategien zu T1 .....	63
Tabelle 9	Ergebnisse der Faktorenanalyse, Itemkennwerte und Homogenität der Skala Bewältigungsstrategien zu T2 .....	64
Tabelle 10	Vergleich der Skalen zwischen T1 und T2 (N = 394; T-Test für gepaarte Stichproben) .....	67
Tabelle 11	Familiale Ressourcen in Abhängigkeit von Familienstruktur und Schulart zu T1 ..	70
Tabelle 12	Gerechtigkeitserfahrungen in Abhängigkeit von soziodemografischen Merkmalen und Gerechtigkeitsmotiv sowie familialen Ressourcen (multiple Regression, blockweise; akzeptierte Modelle: $p < .05$ ) .....	74
Tabelle 13	Gerechtigkeitsmotiv in Abhängigkeit von soziodemografischen Merkmalen und Gerechtigkeitserfahrungen sowie familialen Ressourcen (multiple Regression, blockweise; akzeptierte Modelle: $p < .05$ ) .....	75
Tabelle 14	Ladungen der varimaxrotierten Faktorenlösung für die Dimensionen familialer Sozialisation bei Familien mit alleinerziehenden Müttern und bei Kernfamilien zu T1.....	81
Tabelle 15	Familiale Sozialisation in Abhängigkeit von Familienstruktur, Geschlecht und Klassenstufe zu T1 .....	83
Tabelle 16	Gerechtigkeitsmotiv (allgemeiner und persönlicher GWG, Gerechtigkeitszentralität) in Abhängigkeit vom Geschlecht zu T1 .....	87
Tabelle 17	Die Veränderung der familialen Sozialisation in Abhängigkeit von soziodemografischen Merkmalen sowie Gerechtigkeitserfahrungen und Gerechtigkeitsmotiv zu T1 (multiple Regression, Blockweise; akzeptierte Modelle; $p < .05$ ).....	95
Tabelle 18	Die Veränderung der Muttergerechtigkeitserfahrungen in Abhängigkeit von soziodemografischen Merkmalen sowie der familialen Sozialisation und dem Gerechtigkeitsmotiv zu T1 (multiple Regression, blockweise; akzeptierte Modelle; $p < .05$ ).....	98
Tabelle 19	Die Veränderung des Gerechtigkeitsmotivs in Abhängigkeit von soziodemografischen Merkmale sowie der familialen Sozialisation und der Gerechtigkeitserfahrungen zu T1(multiple Regression, blockweise; akzeptierte Modelle; $p < .05$ ).....	101
Tabelle 20	Ladungen der varimaxrotierten Faktorenlösung für die Bewältigungsstrategien bei Familien mit alleinerziehenden Müttern und Kernfamilien zum ersten und zweiten Messzeitpunkt .....	108
Tabelle 21	Die Veränderung der Bewältigungsstrategien in Abhängigkeit von soziodemografischen Merkmalen und Gerechtigkeitsmotiv sowie Gerechtigkeitserfahrungen, Längsschnittstudie zu T1 (multiple Regression, blockweise; akzeptierte Modelle: $p < .05$ ) .....	112

Tabelle 22	Die Veränderung der Muttergerechtigkeitserfahrungen in Abhängigkeit von soziodemografischen Merkmalen und Gerechtigkeitsmotiv sowie Bewältigungsstrategien, Längsschnittstudie zu T1 (multiple Regression, blockweise; akzeptierte Modelle: $p < .05$ ) .....	113
Tabelle 23	Die Veränderung des Gerechtigkeitsmotivs in Abhängigkeit von soziodemografischen Merkmalen und Bewältigungsstrategien sowie Gerechtigkeitserfahrungen, Längsschnittstudie zu T1 (multiple Regression, blockweise; akzeptierte Modelle: $p < .05$ ) .....	115
Tabelle 24	Soziodemografische Variablen zu den Stichproben (t-Test, $\chi^2$ -Test) .....	132
Tabelle 25	Mittelwert-Analyse an Hand der Skalenwerte, N = 493 .....	133
Tabelle 26	Skalenwerte, interne Konsistenz Standardisierter Verfahren, N = 493.....	137
Tabelle 27	Ergebnisse der Faktorenanalyse, Itemkennwerte und Homogenität der Skala familiäre Ressourcen .....	140
Tabelle 28	Ergebnisse der Faktorenanalyse, Itemkennwerte und Homogenität der Skala Bewältigungsstrategien. ....	142
Tabelle 29	Gerechtigkeitsmotiv in Abhängigkeit von soziodemografischen Merkmalen sowie familialen Ressourcen und Gerechtigkeitserfahrungen (syrische Stichprobe; multiple Regression, blockweise; akzeptierte Modelle: $p < .05$ ) .....	146
Tabelle 30	Ladungen der varimaxrotierten Faktorenlösung für die Dimensionen familialer Sozialisation bei Familien mit alleinerziehenden Müttern und bei Kernfamilien ... ..	148
Tabelle 31	Familiäre Sozialisation in Abhängigkeit von Familienstruktur und Geschlecht. 151	
Tabelle 32	Gerechtigkeitsmotiv (allgemeiner und persönlicher GWG, Gerechtigkeitszentralität) in Abhängigkeit von der Familienstruktur.....	153
Tabelle 33	Gerechtigkeitsmotiv in Abhängigkeit von soziodemografischen Merkmalen sowie familialer Sozialisation und Gerechtigkeitserfahrungen (syrische Stichprobe; multiple Regression, blockweise; akzeptierte Modelle: $p < .05$ )....	158
Tabelle 34	Gerechtigkeitserfahrungen in Abhängigkeit von soziodemografischen Merkmalen und familialer Sozialisation (syrische Stichprobe; multiple Regression, blockweise; akzeptierte Modelle: $p < .05$ ) .....	160
Tabelle 35	Ladungen der varimaxrotierten Faktorenlösung für die Dimensionen der Bewältigungsstrategien bei Familien mit alleinerziehenden Müttern und bei Kernfamilien.....	162
Tabelle 36	Bewältigungsstrategien in Abhängigkeit von soziodemografischen Merkmalen und Gerechtigkeitsmotiv sowie Gerechtigkeitserfahrungen (syrische Stichprobe; multiple Regression, blockweise; akzeptierte Modelle: $p < .05$ ) .....	166

**ABBILDUNGSVERZEICHNIS**

Abbildung 1 Untersuchungsleitendes Modell zur Erklärung des Gerechte-Welt-Glaubens und der Gerechtigkeitserfahrungen für Jugendliche aus Kernfamilien im Vergleich zu Jugendlichen mit alleinerziehenden Müttern. .... 35

Abbildung 2 Pfadmodelle zur Erklärung der Veränderung des persönlichen Gerechte-Welt-Glaubens durch Mutter- und Peergerechtigkeitserfahrungen (standardisierte Pfadkoeffizienten;  $p < .05$ ) ..... 76

Abbildung 3 Pfadmodelle zur Erklärung der Veränderung der Gerechtigkeitszentralität durch die Schulart (standardisierte Pfadkoeffizienten;  $p < .05$ ) ..... 77

Abbildung 4 Pfadmodelle zur Erklärung der Veränderung der Lehrgerechtigkeit durch das Gerechtigkeitsmotiv (standardisierte Pfadkoeffizienten;  $p < .05$ ),  $\nabla$  = nicht abgebildete signifikante Prädiktoren. .... 77

Abbildung 5 Pfadmodelle zur Erklärung der Veränderung der Peergerechtigkeit durch das Gerechtigkeitsmotiv (standardisierte Pfadkoeffizienten;  $p < .05$ ) ..... 78

Abbildung 6 Pfadmodelle zur Erklärung der Veränderung der Muttergerechtigkeit durch das Gerechtigkeitsmotiv (standardisierte Pfadkoeffizienten;  $p < .05$ ) ..... 78

Abbildung 7 Die Ausprägung der Gerechtigkeitserfahrungen bei Mädchen ..... 85

Abbildung 8 Die Ausprägung des Gerechtigkeitsmotivs über die Zeit ..... 88

Abbildung 9 Die Ausprägung des Gerechtigkeitsmotivs bei RealschülerInnen. .... 89

Abbildung 10 Die Ausprägung des Gerechtigkeitsmotivs bei GymnasiastInnen ..... 90

Abbildung 11 Die Ausprägung des Gerechtigkeitsmotivs bei SchülerInnen der 5. Klasse .... 91

Abbildung 12 Pfadmodelle zur Erklärung der Veränderung des allgemeinen Gerechte-Welt-Glaubens durch familiäre Sozialisation (standardisierte Pfadkoeffizienten;  $p < .05$ ),  $\nabla$  = nicht abgebildete signifikante Prädiktoren ..... 102

Abbildung 13 Pfadmodelle zur Erklärung der Veränderung des persönlichen Gerechte-Welt-Glaubens durch familiäre Sozialisation und Gerechtigkeitserfahrungen (standardisierte Pfadkoeffizienten; in Klammern unstandardisierte Regressionen (Kernfamilien / Familien mit alleinerziehenden Müttern);  $p < .05$ ),  $\nabla$  = nicht abgebildete signifikante Prädiktoren. .... 103

Abbildung 14 Pfadmodelle zur Erklärung der Veränderung der Gerechtigkeitszentralität durch familiäre Sozialisation (standardisierte Pfadkoeffizienten; in Klammern unstandardisierte Regressionen (Kernfamilien / Familien mit alleinerziehenden Müttern);  $p < .05$ ),  $\nabla$  = nicht abgebildete signifikante Prädiktoren ..... 104

Abbildung 15 Pfadmodelle zur Erklärung der Veränderung der Muttergerechtigkeit durch den persönlichen Gerechte-Welt-Glauben und die familiäre Sozialisation (standardisierte Pfadkoeffizienten; in Klammern unstandardisierte Regressionen (Kernfamilien / Familien mit alleinerziehenden Müttern);  $p < .05$ ) ..... 105

Abbildung 16 Pfadmodelle zur Erklärung der Veränderung des allgemeinen Gerechte-Welt-Glaubens durch Bewältigungsstrategien (standardisierte Pfadkoeffizienten; in Klammer unstandardisierten Regressionen (Kernfamilien/Familien mit alleinerziehenden Müttern);  $p < .05$ ),  $\nabla$  = nicht abgebildete signifikante Prädiktoren ..... 116

Abbildung 17 Pfadmodelle zur Erklärung der Veränderung des persönlichen Gerechte-Welt-Glaubens durch Bewältigungsstrategien und Gerechtigkeitserfahrungen (standardisierte Pfadkoeffizienten;  $p < .05$ ) ..... 117

Abbildung 18 Pfadmodelle zur Erklärung der Veränderung der Gerechtigkeitszentralität durch Bewältigungsstrategien (standardisierte Pfadkoeffizienten;  $p < .05$ ) ..... 118

Abbildung 19 Untersuchungsleitendes Modell zur Bedeutung des Gerechte-Welt-Glaubens, Muttergerechtigkeitserfahrungen und Bewältigungsstrategien für Jugendliche

aus Kernfamilien im Vergleich zu Jugendlichen mit alleinerziehenden Müttern.

..... 128

Abbildung 20 Die Ausprägung des Gerechtigkeitsmotivs bei SchülerInnen der 6. Klasse .. 154

Abbildung 21 Die Ausprägung des Gerechtigkeitsmotivs bei SchülerInnen der 8. Klasse. . 155



**VORWORT**

Mein ganz besonders herzlicher Dank gilt meiner Betreuerin, Frau Prof. Dr. Claudia Dalbert, für gute Zusammenarbeit, ihre stete Gesprächsbereitschaft, wertvolle Anregungen und konstruktive Kritik in allen Phasen der Arbeit. Vom ersten Tag in Deutschland an hat sie mich mit viel Geduld unterstützt und motiviert. Ganz herzlich möchte ich mich auch bei Frau Prof. Dr. Ursula Rabe-Kleberg für die anregende Kritik bedanken.

Danken möchte ich auch den Mitarbeitern von Frau Prof. Dr. Dalbert, die mir im Rahmen meiner Arbeit wertvolle Hinweise gaben. Insbesondere gilt dabei Herr Dr. Wolfgang Grützmann mein Dank für seine Unterstützung. Herr Dr. Sören Umlauf habe ich für seine Hilfe z.B. bei Fragen zu SPSS zu danken.

Für die Teilnahme an meiner Befragung danke ich allen deutschen und syrischen Schülerinnen.

Ich möchte meinen besonderen Dank meinen Freunden Maren Brumshagen, Céline Mühl, Franziska Dietrich, Dörte Falke und Mike Borrmann aussprechen, die mich im Verlauf der Arbeit an meiner Dissertation durch häufiges Korrekturlesen unterstützten.

Schließlich gehört mein herzlichster Dank meiner Familie in Syrien, insbesondere meinen Eltern, die immer an mich geglaubt haben und mich auch in schwierigen Phasen zum Weitermachen motivierten. Ihre Unterstützung hat mich ermutigt, im Ausland zu promovieren.

Halle, Juli 2010

## ZUSAMMENFASSUNG

Der Glaube an eine gerechte Welt kann zwischen Jugendlichen aus Kernfamilien und Jugendlichen mit alleinerziehenden Müttern variieren. Zu diesen Unterschieden können insbesondere die unterschiedlichen familialen Ressourcen, die familiäre Sozialisation, Bewältigungsstrategien und Gerechtigkeitserfahrungen beitragen. In einer Längsschnittstudie (Jugendliche aus Kernfamilien  $n = 394$ , Jugendliche mit alleinerziehenden Müttern  $n = 84$ ) wurde der Frage nachgegangen, welche Prädiktoren den Gerechte-Welt-Glauben erklären können. Die Ergebnisse sprachen dafür, dass Jugendliche der beiden Familienstrukturen, die sich von ihren Müttern persönlich als gerecht behandelt fühlten und in einem positiven emotionalen Familienklima aufgewachsen waren, einen stärkeren persönlichen Gerechte-Welt-Glauben hatten. Inkonsistenz, eine Dimension des emotionalen Familienklimas, trug zur Erklärung des persönlichen Gerechte-Welt-Glaubens bei. Der persönliche Gerechte-Welt-Glaube Jugendlicher nahm um so eher ab, je mehr alleinerziehende Mütter in ihrer Erziehung zur Inkonsistenz neigten. Dieser Effekt wurde bei Jugendlichen aus Kernfamilien nicht beobachtet. Tadel, eine Dimension der Regelerorientierung, trug zur Erklärung des allgemeinen Gerechte-Welt-Glaubens bei. Der allgemeine Gerechte-Welt-Glaube nahm um so eher zu, je stärker die Mütter zum Tadeln neigten; dies galt für Jugendliche beider Familienstrukturen. Weder die familialen Ressourcen noch die Bewältigungsstrategien konnten den persönlichen Gerechte-Welt-Glauben erklären, sondern der persönliche Gerechte-Welt-Glaube konnte die Bewältigungsstrategien erklären. Je stärker Jugendliche beider Familienstrukturen an eine persönliche gerechte Welt glaubten, desto ausgeprägter war ihre Problemorientierung bei familialen Streitigkeiten und desto weniger verhielten sie sich aggressiv.

**ABSTRACT**

The belief in a just world can vary between adolescents with complete family and adolescents with mother-headed single-parent families. These differences contribute in particular different familial resources, familial socialization, coping strategies and justice experiences. In a longitudinal question study (adolescents with complete family  $n = 394$ , adolescents with mother-headed single-parent families  $n = 84$ ) was examined, which predictors could explain the belief in a just world. The results indicated that adolescents of the two families structures who felt treated just as a person by their mothers grew up in a positive emotional family climate, had a stronger personal belief in a just world. Inconsistency, a dimension of the emotional family climate contributed to the explanation of personal belief in a just world. The personal belief in a just world of adolescents all the rather decreased, the more single mothers of adolescents tended to inconsistency in their education. This could not be researched with adolescents in complete families. Blame, a dimension of rule-orientation contributed to the explanation of the general belief in a just world. The general belief in a just world all the rather increased, the more mothers tended to reproofing style, this was true for adolescents of both family structures. Both the family resources and the coping strategies could not explain the personal belief in a just world. But the personal belief in a just world could explain the coping strategies. The more adolescents of both family structures believed in a personal just world, the more they were oriented to the problems in the familial strife, and the less they behaved aggressively.

---

# **DIE BEDEUTUNG VON GERECHTIGKEITSERFAHRUNGEN UND FAMILIALER SOZIALISATION FÜR DIE ENTWICKLUNG DES GERECHTE-WELT-GLAUBENS BEI JUGENDLICHEN: EIN VERGLEICH ZWISCHEN JUGENDLICHEN MIT ALLEINERZIEHENDEN MÜTTERN UND JUGENDLICHEN IN KERNFAMILIEN**

In der vorliegenden Arbeit wird die Entwicklung des Gerechte-Welt-Glaubens aus einer familienpsychologischen Perspektive untersucht. Das Erleben von Gerechtigkeit ist von zentraler Bedeutung für die soziale Entwicklung Jugendlicher. Die Forschung hat gezeigt, dass Menschen ein Bedürfnis haben, auf Gerechtigkeit zu vertrauen, weil dieser Glaube an eine gerechte Welt wichtige adaptive Funktionen erfüllt (z. B. Dalbert, 2001; Hafer, 2000). Gemäß der Gerechtigkeitsmotivtheorie gilt der Glaube an Gerechtigkeit als eine Ressource, die es Individuen ermöglicht, Vertrauen in andere Menschen und in die Zukunft aufzubauen sowie das Erleben ungerechter Erfahrungen zu minimieren, Zeit und Energie in längerfristige Aktivitäten zu investieren und Sinn im Leben zu finden (Dalbert, 2001). Die Bedrohung des Gerechte-Welt-Glaubens motiviert zur Herstellung und Erhaltung von Gerechtigkeit. Der Gerechte-Welt-Glaube variiert zwischen den Menschen und erklärt das Streben nach Gerechtigkeit als Ziel an sich. Daher wird der Gerechte-Welt-Glaube als Indikator eines Gerechtigkeitsmotivs betrachtet.

Ziel der vorliegenden Arbeit ist es, die Zusammenhänge zwischen dem Gerechte-Welt-Glauben, den Gerechtigkeitserfahrungen, den familialen Ressourcen, der familialen Sozialisation und den Bewältigungsstrategien im Längsschnitt zu untersuchen. Darüber hinaus wird geprüft, ob diese Zusammenhänge in Abhängigkeit von der Familienstruktur (Jugendliche mit alleinerziehenden Müttern, Jugendliche aus Kernfamilien) variieren. Da die Mutter nach wie vor durch gesellschaftliche Gegebenheiten in der Erziehung die wichtigere Rolle spielt als der Vater und da die Mutter im Trennungs- oder Scheidungsfall im Vergleich zum Vater häufiger

---

das Sorgerecht zugesprochen bekommt, werden in der vorliegenden Arbeit zwei *Familienstrukturen* betrachtet, nämlich Jugendliche mit alleinerziehenden Müttern im Vergleich zu Jugendlichen aus Kernfamilien, in denen beide biologische Eltern anwesend sind.

Der Gerechte-Welt-Glaube in der Familie wird seit einigen Jahren untersucht (Dalbert & Radant, 2004; Sallay & Dalbert, 2004). Allerdings wissen wir vergleichsweise wenig über die Entwicklung des Gerechte-Welt-Glaubens in unterschiedlichen Familienstrukturen, wie z. B. in Kernfamilien und Familien mit alleinerziehenden Müttern (Sallay & Dalbert, 2004). In einer ungarischen Querschnittstudie (Sallay & Dalbert, 2004) wurde gezeigt, dass ProbandInnen, die bei alleinerziehenden Müttern aufgewachsen waren, im Vergleich zu ProbandInnen aus Kernfamilien einen stärkeren allgemeinen Gerechte-Welt-Glauben, allerdings einen schwächeren persönlichen Gerechte-Welt-Glauben hatten. Der Glaube an eine persönliche und allgemeine gerechte Welt ist abhängig von den Erfahrungen des Individuums, insbesondere von den familialen Erfahrungen. Zum Beispiel haben zahlreiche empirische Studien gezeigt, dass Familien mit Alleinerziehenden stärkere finanzielle Belastungen als Kernfamilien haben (Andres & Lohmann, 2000; Armutsatlas, 2008; Kirchhoff, 1996; Napp-Peters, 1995; Schewe, 2002; Schneider, Krüger, Lasch, Limmer & Matthias-Bleck, 2001; Schmidt-Denter, 2001; Walper, Gerhard, Schwarz & Gödde, 2001b; Walper & Bröning, 2008). Schlechte Ressourcen hier z. B. materielle Ausstattung und kulturelles Kapital können bei Jugendlichen mit alleinerziehenden Müttern zu Ungerechtigkeitserfahrungen führen. Nach Brooks-Gunn und Mariato (1997; s. a. Walper, 1999) haben Kinder und Jugendliche bei solchen Familien, aufgrund ökonomischer Probleme, Gefühle von Vernachlässigung. Ihr Selbstbild, Sozialbeziehungen, Wohlbefinden, schulische Leistungen und intellektuelle Kompetenzen werden belastet. Aufgrund persönlicher Erfahrungen sind einige Jugendliche deshalb überzeugt, dass die Welt ein gerechter Platz ist, während andere dies ernsthaft bezweifeln. Also wird der Gerechte-Welt-Glaube umso stärker, je mehr die Menschen ihre Erfahrungen als persönlich gerecht bewerten. Dementsprechend kann das Aufwachsen in einer Familie mit harmonischem emoti-

---

onalem Klima (z. B. mit weniger Konfliktneigung) sowie mit Regelorientierung (z. B. Regelorientierung in der Familie) dazu führen, dass Jugendliche das Verhalten ihrer Mütter als gerecht wahrnehmen und daher den Glauben an eine persönliche und allgemeine gerechte Welt fördern. In der Studie von Sallay und Dalbert (2004) unterschied sich die subjektiv erlebte Gerechtigkeit der Mütter nicht zwischen Kernfamilien und Familien mit alleinerziehenden Müttern, obwohl die ProbandInnen mit alleinerziehenden Müttern von mehr Konflikten in ihren Familien berichteten. Obwohl also die Mütter in den beiden Familienstrukturen im Mittel als gleichermaßen gerecht wahrgenommen wurden, war das emotionale Familienklima in Familien mit alleinerziehenden Müttern durch eine stärkere Konfliktneigung charakterisiert. Dies wirft die Frage auf, wie es den alleinerziehenden Müttern und ihren Familien gelingt, trotz vermehrter Konflikte ein normales Gerechtigkeitserleben aufrecht zu erhalten. Der Umgang mit familialen Konflikten beeinflusst das Zusammenleben. Die Reaktionen auf beobachtete und selbst erlebte Konflikte in einer Familie haben Auswirkungen auf das Verhalten und Erleben jedes einzelnen. In dieser Arbeit werden die Bewältigungsstrategien als wichtige Ressourcen betrachtet, die die Wahrnehmung von gerechtigkeitsspezifischen Erfahrungen in der Familie erklären. Daher können die Bewältigungsstrategien auch eine wichtige Bedingung für die Entwicklung des Gerechte-Welt-Glaubens sein. Darüber hinaus wird in dieser Arbeit vermutet, dass es auch einen umgekehrten Effekt geben könnte, so dass eine günstige Bewältigungsstrategie durch das Vertrauen in die Gerechtigkeit der Mutter sowie durch persönliche Ressourcen geformt werden könnte. Die Längsschnittstudie der vorliegenden Untersuchung dient daher dazu, zu bestimmen, ob die Bewältigungsstrategien die Muttergerechtigkeitserfahrungen und den Gerechte-Welt-Glauben erklären könnten oder umgekehrt.

Innerhalb dieser Arbeit wird außerdem erstmals der Gerechte-Welt-Glauben in der syrischen Gesellschaft untersucht. Hierbei stellen sich die Fragen, ob es sinnvoll ist, das Phänomen des Gerechte-Welt-Glaubens als zentrale personale Voraussetzung sozialer Bewertungen

---

in der syrischen Gesellschaft zu beschreiben und ob es das Phänomen des Gerechte-Welt-Glaubens überhaupt in der syrischen Gesellschaft gibt.

Diese Arbeit nimmt die Bedeutung von Gerechtigkeitserfahrungen und familialer Sozialisation für die Entwicklung des Gerechte-Welt-Glaubens bei Jugendlichen mit alleinerziehenden Müttern im Vergleich zu denen aus Kernfamilien in den Blick. Daher wird im ersten Kapitel ein Überblick über die Entwicklung der Familienstrukturen in Deutschland im Vergleich zu Syrien und über die psychosoziale Situation, insbesondere die ökonomische Situation, von Familien in Trennung oder nach einer Scheidung gegeben. Besonderes Augenmerk liegt hier auf den Erfahrungen Jugendlicher in diesen Situationen. Im Zuge ihrer Erfahrungen kann das Bedürfnis Jugendlicher, an eine gerechte Welt zu glauben, entstehen. Dieser Grundgedanke des Gerechte-Welt-Glaubens wird im zweiten Kapitel erläutert, und es wird beschrieben, wie sich dieses Bedürfnis im Einzelnen in Bezug auf die unterschiedlichen Erfahrungen Jugendlicher entwickelt. Im dritten Kapitel geht es um den Umgang mit Stress. Wenn eine Situation (z. B. familiäre Konflikte) in einer Familie durch Jugendliche als Bedrohung erlebt wird, stellt sich die Frage, wie diese bewältigt werden kann. Die forschungsleitenden Hypothesen der Untersuchung in Deutschland, die aus den theoretischen Ausführungen gewonnen wurden, und die Erhebungsinstrumente werden im vierten Kapitel vorgestellt. In diesem Kapitel wird anhand verschiedener Kriterien die Qualität der verwendeten Verfahren überprüft sowie die Ergebnisse aus der Quer- und der Längsschnittstudie präsentiert und diskutiert. Die Ergebnisse der Untersuchung in Syrien werden im fünften Kapitel dargestellt und mit denen aus Deutschland verglichen. In diesem Zusammenhang werden die angewandten Methoden sowie die Ergebnisse kritisch reflektiert und diskutiert. Die Schlussfolgerungen für künftige Forschungsarbeiten werden im sechsten Kapitel erörtert.

# **1 FAMILIALE ORIENTIERUNG UND ERFAHRUNGSBEREICHE JUGENDLICHER**

Familienstrukturen haben sich in den vergangenen Jahrhunderten in Europa grundlegend verändert. Im Rahmen der industriellen Revolution sind mehr und mehr Familien vom Land in die Stadt gezogen. Dies hatte weitreichende Konsequenzen für die Struktur der Familie, die sich aus verschiedenen Formen der Großfamilie zur inzwischen als Norm angesehenen Vater-Mutter-Kind-Familie gewandelt hat. Diese vertraute Norm ist aber inzwischen selbst schon ein Stück Geschichte geworden, denn die klassische vollständige Kernfamilie ist heute nicht mehr die einzige Familienform (vgl. Petzold, 1999).

## **1.1 Demografische Betrachtung der Familie in Deutschland**

In Ostdeutschland ging die Zahl der Ehepaare gegenüber 1996 um 43% auf 920000 im Jahr 2006 zurück (Statistisches Bundesamt, 2008). Nach wie vor ist die traditionelle Familie aber die mit Abstand häufigste Familienform. 2006 waren in Deutschland rund drei Viertel der Familien Ehepaare mit Kindern. In Westdeutschland verringerte sich die Zahl traditioneller Familien (Ehepaare) seit 1996 um 8% auf genau 6 Millionen im Jahr 2006.

Die Zunahme von Ein-Eltern-Familien ist durch das vermehrte Aufkommen von nichtehelichen Partnerschaften, die sich trennen sowie durch eine erhöhte Scheidungsquote zu erklären. Im Jahr 2006 waren 90% der Alleinerziehenden Frauen (Statistisches Bundesamt, 2008). Gegenüber 1996 hat sich dieser Anteil um knapp drei Prozentpunkte erhöht. In Westdeutschland stieg der Frauenanteil der Alleinerziehenden von 86% (1996) auf 89% (2006). In Ostdeutschland gab es anteilig mehr alleinerziehende Mütter als in Gesamtdeutschland. 1996 waren 90% und 2006 waren 92% der Alleinerziehenden Frauen. Am häufigsten werden Mütter und Väter mit minderjährigen Kindern infolge einer Scheidung zu Alleinerziehenden. 2006 war in Deutschland eine Scheidungsquote von 51% zu verzeichnen, was einen Zuwachs von 18% gegenüber 1950 bedeutet (siehe Tabelle 1).



Tabelle 1 Eheschließungen und Ehescheidungen in Deutschland

Jahr	Bevölkerung	Eheschließungen		Ehescheidungen		
		Insgesamt	je 1000 Einwohner	Insgesamt	je 1000 Einwohner	%Scheidung bezüglich der Heiratsrate
1950	69346000	750000	11.0	135000	2.0	18%
1960	73147000	689000	9.5	73000	1.0	11%
1970	78069000	575000	7.4	104000	1.3	18%
1980	78397000	497000	6.3	141000	1.8	28%
1990	79753000	516000	6.5	155000	2.0	30%
1995	81817000	431000	5.3	169000	2.1	39%
2000	82260000	419000	5.1	194000	2.4	46%
2002	82537000	392000	4.8	204000	2.5	52%
2004	82501000	396000	4.8	214000	2.6	54%
2006	82315000	374000	4.5	191000	2.3	51%

Anmerkung. Berechnungen durch die Autorin anhand der Daten des Statistischen Bundesamtes 2008.

Der Anstieg an Scheidungen ist somit recht hoch. Im Jahr 2006 belief sich ihre Zahl auf 191000. Damit kamen auf 10000 bestehende Ehen etwa 104 Ehescheidungen. Nach den derzeitigen Verhältnissen ist damit zu rechnen, dass mehr als jede dritte Ehe im Laufe der Zeit wieder geschieden wird. Deutschland liegt im Weltvergleich mit 2.3 Scheidungen pro 1000 Eheschließungen an siebenter Stelle (Statistisches Jahrbuch der Bundesrepublik Deutschland, 2002). Die Zahl der Eheschließungen ging in den letzten Jahren hingegen zurück. Von einer Scheidung sind häufig nicht nur die Ehepartner, sondern auch deren minderjährige Kinder betroffen. Die Hälfte der 191000 geschiedenen Ehen hatte Kinder unter 18 Jahren. Insgesamt erlebten 149000 minderjährige Kinder im Jahr 2006 die Scheidung ihrer Eltern. Bei 54% der Ehepaare mit minderjährigen Kindern handelte es sich um das einzige minderjährige Kind des geschiedenen Paares.

Die Betrachtung der Familien nach der Kinderzahl zeigt, dass die immer weniger werden- den Familien gleichzeitig immer weniger Kinder betreuen. Im Jahr 2006 versorgte über die Hälfte der Familien in Deutschland nur ein minderjähriges Kind im Haushalt. In Ostdeutschland ist diese Tendenz deutlich stärker ausgeprägt. Hier betreuten fast zwei Drittel der Familien nur ein minderjähriges Kind. In Westdeutschland lag die Geburtenzahl im Jahr 1970 pro

1000 Einwohner bei 12.1 Geburten, 2006 war sie mit 9.8 Geburten pro 1000 Einwohner geringer. Gleichzeitig nahm die Geburtenzahl in Ostdeutschland von 14.1 pro 1000 Einwohner im Jahr 1970 auf 11.0 Geburten im Jahr 2006 ab (Statistisches Bundesamt, 2008).

Insgesamt stehen hinter den rückläufigen Familienzahlen unterschiedliche Entwicklungen der einzelnen Familienformen. Während die Zahl der Kernfamilien sank, stieg die Zahl alternativer Familienformen, wie Familien mit alleinerziehendem Elternteil. Als Grund für den Anstieg von Familien mit alleinerziehendem Elternteil gelten die markanten Veränderungen gesellschaftlicher Rahmenbedingungen und die damit einhergehende veränderte Bedeutung der Ehe. Die größere ökonomische Unabhängigkeit der Frau und die Möglichkeiten der Empfängnisverhütung haben zu einem Funktionswandel der Ehe geführt, die nun nicht mehr in erster Linie als Versorgungsgemeinschaft gesehen wird, sondern Liebe und private Erfüllung gewährleisten soll. Wird sie diesem hohen Anspruch nicht mehr gerecht, sind die Austrittsbarrieren durch die geringere finanzielle Abhängigkeit der Frau, ein liberaleres Scheidungsrecht und die geringere soziale Diskriminierung Geschiedener längst nicht mehr so hoch wie früher (Ostner, 1999).

Da die vorliegende Arbeit zum einen Teil die deutschen Ergebnisse mit den syrischen Ergebnissen vergleicht, stellt sich die Frage, wie die Scheidungs- und Heiratsraten in Syrien im Vergleich zu Deutschland aussehen. Dieser Frage wird im folgenden Abschnitt nachgegangen.

## **1.2 Demografische Betrachtung der Familien in Syrien**

Die Bevölkerung Syriens ist im Laufe des 20. Jahrhunderts sehr stark gewachsen. Nach dem ersten Weltkrieg betrug die Bevölkerung wohl kaum mehr als 1.5 Millionen Menschen. Um 1970 war sie dann auf rund 6.3 Millionen, etwa das Vierfache, angewachsen, im Jahr 2000 betrug die Einwohnerzahl Syriens etwa 16.3 Millionen (zentrales Amt für Statistik 2007-2008). Heute ist sie mit 20 Millionen etwa 13 Mal so groß wie nach dem ersten Weltkrieg. Die Mehrheit der Bevölkerung sind arabische Muslime unterschiedlicher Glaubensrichtungen

(zum Beispiel Sunniten, Alawiten, Drusen). Etwa 15% der Bevölkerung sind arabische Christen verschiedener Konfessionen. Daneben leben in Syrien auch andere religiöse Minderheiten wie beispielsweise Juden und auch ethnische Minderheiten wie Kurden, Armenier und Türken. Obwohl in Syrien diese verschiedenen Religionsgemeinschaften existieren, ist das Zusammenleben vorwiegend friedlich.

Das syrische Familienideal ist ein Drei-Generationen-Haushalt, bestehend aus einem leitenden Paar, ihren ledigen Söhnen und Töchtern sowie den verheirateten Söhnen mit den Schwiegertöchtern und Enkelkindern. Es kann auch eine verwitwete Schwägerin mit ihren Kindern dort leben. Dieses Ideal wird jeweils von einer Generation zur anderen weitergegeben. Jedoch hat die Größe der Familie negative Auswirkungen, wie sich anhand der Ergebnisse der syrischen Kommission für Familienangelegenheiten ablesen lässt (Zentrales Amt für Statistik 2007-2008). Sie fand eine signifikant positive Korrelation ( $r = .20, p < .001$ ) zwischen der Größe der Familie und der Armut. Auch zeigte die syrische Kommission einen signifikanten Zusammenhang zwischen Armut und dem Bevölkerungsanteil, der jünger als 15 Jahre alt war ( $r = .23, p < .001$ ).

Die Familie ist die wichtigste soziale Einheit innerhalb der syrischen Gesellschaft und die Individuen identifizieren sich sehr stark mit ihren Familien. Daher werden die wichtigsten Entscheidungen des Individuums (z. B. Studium, Arbeit, Ehe) durch die Familie getroffen. Da sowohl die islamische als auch die christliche Religion außereheliche sexuelle Beziehungen zwischen den Geschlechtern und daher auch außereheliche Fortpflanzung, verbieten, ist die Familie der Garant für das Fortbestehen der Gesellschaft. Die Familie schützt das Individuum und seine Kinder. Dementsprechend ist die Ehe die Grundlage, um eine Familie zu gründen. Das geltende Familienrecht resultiert in Syrien jeweils aus der Religionszugehörigkeit, z. B. gilt die Scharia bei Muslimen. Die Ehe ist nach muslimischem Verständnis ein heiliger Vertrag zwischen dem Mann und der Frau, der auf Liebe und Respekt zwischen beiden basiert. Sowohl in muslimischen als auch in christlichen Familien ist es Tradition, dass der Bräutigam

und seine Familie einen Brautpreis ("Mahr") an die Braut oder deren Familie zahlen muss. Da sich die Lebensbedingungen in den letzten Jahren extrem geändert haben, ist der Brautpreis stark angestiegen. Allerdings ist diese Zahlung häufig laut Ehevertrag nur im Fall einer Scheidung zu entrichten. So dient der Brautpreis als Unterhaltsgarantie für die Frau.

Die Zahl der Eheschließungen in Syrien hat in den vergangenen Jahren zugenommen. Daten des Zentralen Amtes für Statistik (siehe Tabelle 2) zeigten, dass die Zahl der Eheschließungen in Syrien in den Jahren 2000 bis 2007 nahezu kontinuierlich stieg, wobei 237592 Paare im Jahr 2007 eine Ehe schlossen. Auch scheint sich die Größe der Familien zu ändern. Die Geburtenrate lag im Jahr 2000 pro 1000 Einwohner bei 31.11 Geburten, 2007 war sie mit 27.19 Geburten pro 1000 Einwohner geringer.

*Tabelle 2 Eheschließungen und Ehescheidungen in Syrien*

Jahr	Bevölkerung*	Eheschließungen		Ehescheidungen		
		Insgesamt	je 1000 Einwohner	Insgesamt	je 1000 Einwohner	%Scheidung bezüglich der Heiratsrate
1991	11441000	96656	8.4	8860	0.7	9%
1994	13782000	115994	8.4	9982	0.7	8%
1998	15473000	130835	8.4	11363	0.7	8%
1999	15891000	136157	8.5	12453	0.7	9%
2000	16320000	139843	8.5	11863	0.7	8%
2005	18488000	201264	10.8	19601	1	9%
2006	18941000	205557	10.8	21295	1.1	10%
2007	19405000	237592	12.2	21986	1.1	9%

*Anmerkung.* \* Die Zahl beinhaltet nicht die SyrerInnen im Ausland. Berechnungen durch die Autorin anhand der Daten des Zentralen Amtes für Statistik 2007-2008.

Wie bereits gezeigt wurde, ist die Ehe die Grundlage eine Familie zu gründen. Die Scheidung hingegen ist ihr Gegenteil, sie löst die Familie auf. Scheidung ist in der arabischen Gesellschaft ein sehr sensibles Thema und unerwünscht, sowohl in der islamischen als auch in der christlichen Religion. In der islamischen Scharia wird die Scheidung als verhasst durch Gott betrachtet. Lediglich wenn Ehepaare das Zusammenleben nicht mehr akzeptieren können, ist die Scheidung eine Lösung, um größeres Unheil zu vermeiden wie z. B. die Gefährdung der

psychischen Gesundheit der Kinder. Die Scheidungsrate in Syrien lag 2007 bei 1.1 Scheidungen je 1000 Einwohner (siehe Tabelle 2). Damit lag die Scheidungsquote für den gleichen Zeitraum bei etwa 9% in Bezug zu den im selben Jahr geschlossenen Ehen. Im Jahr 2000 lag die Scheidungsquote bei 8%. Insgesamt sind die Scheidungsquoten der vergangenen Jahre eher stabil. Im Vergleich zu den Scheidungsraten in Deutschland sind die in Syrien eindeutig geringer. Da Scheidung von der Gesellschaft unerwünscht ist, werden geschiedene Frauen und ihre Kinder von der Gesellschaft diskriminiert. Deshalb versuchen die Mütter trotz familialer Konflikte immer, ihre Familie nicht zerbrechen zu lassen. Es ist vielen syrischen Frauen lieber, mit ihren Männern unter einem Dach getrennt zu leben, als sich scheiden zu lassen; dies ist innerhalb der Gesellschaft bekannt.

### **1.3 Psychosoziale Situation von Familien in Trennung und Scheidung**

Das Thema Scheidung und dessen Auswirkungen auf die Beteiligten ist häufig und aus der Sicht unterschiedlicher Wissenschaften untersucht worden, die nachfolgenden Aussagen beziehen sich auf Deutschland (Napp-Peters, 1995; Sander, 1999; Schmidt-Denter, 2000; Walper, 1995; Walper & Schwarz, 1999), für Syrien liegen keine entsprechenden Studien vor. In entsprechenden Krisenmodellen wurde die Scheidung als kritisches Lebensereignis aufgefasst und dann gefragt, welche Veränderungen im Alltag der Betroffenen sie mit sich bringt und wie diese in der Folgezeit bewältigt werden (Walper & Bröning, 2008). Scheidung wurde als komplexe Abfolge einzelner Transitionen gesehen, die durchaus von Familie zu Familie variieren (Amato, 2000) und die für die davon betroffenen Kinder mit sehr unterschiedlichen Erfahrungen verbunden sein können (Amato & Keith, 1991; Booth & Amato, 2000; Hetherington, Cox & Cox, 1985; Kim, Conger, Elder & Lorenz, 2003; Napp-Peters, 1988; Williamson, Birmaher, Dahl & Ryan, 2005). Im Wesentlichen kann man in der Scheidungsforschung zwei Ansätze erkennen:

Im ersten Ansatz wird die Trennung oder die Scheidung der Eltern als Prozess im zeitlichen Verlauf gesehen. Dabei sind in unterschiedlichen Phasen verschiedene Stressoren wirksam. Diese Stressoren fungieren als Mediatoren, d. h. durch sie wird die Trennung der Eltern für die Kinder spürbar, und sie erklären mögliche Konsequenzen der elterlichen Trennung für die Entwicklung der Kinder. Entwicklungsaufgaben sind: Das Akzeptieren des eigenen Anteils am Scheitern der Ehe, das kooperative Aushandeln von Sorgerechts- und Besuchsregelungen, das Trauern um den Verlust der intakten Familie und die Restrukturierung der Finanzen und Beziehungen zwischen Kind und Eltern (vgl. Napp-Peters, 1995), die Veränderungen der Beziehungsstruktur zwischen dem Kind und Geschwistern sowie anderen Familienmitgliedern (Schmidt-Denter 2000), und des erweiterten Familienkreises (vgl. Dümmler 1997). Diese emotionalen und praktischen Anforderungen in der Zeit vor der Scheidung werden mitunter als belastender erlebt als die eigentliche Scheidung. Nicht zu unterschätzen ist schließlich die Gefahr, dass Kinder in die Streitigkeiten mit einbezogen und von einem Elternteil oder von beiden Eltern dazu gedrängt werden, mit ihm/ihr eine Koalition gegen das andere Elternteil einzugehen. Solche Allianzen und die damit oft einhergehenden Loyalitätskonflikte der Kinder haben sich als Nachteil für deren gesunde psychische Entwicklung erwiesen (Amato & Sobolewski, 2001; Wallerstein, Lewis & Blakeslee, 2002; Walper & Schwarz, 2001a). Außerdem spielen die Sorgerechtsregelungen und die Form der Kontakte, die das alleinerziehende Elternteil mit dem Kind zum zweiten leiblichen Elternteil unterhält, eine Rolle. Gelingt es, diese Beziehung aufrechtzuerhalten und vertrauenswürdig zu gestalten, so hat dies einen günstigen Einfluss auf die Entwicklung des Kindes.

Im zweiten Ansatz wird die Trennung oder die Scheidung der Eltern als kritisches Lebensereignis gesehen. Da eine Scheidung immer ein kritisches Lebensereignis ist und das Kind mit einem Ungleichgewicht in seinem Passungsgefüge (Filipp, 1990) konfrontiert wird, sind hier vor allem die Bewältigungsprozesse von Bedeutung. Eine Scheidung zieht oft einen Wohnungswechsel nach sich. Bei Umzug und Schulwechsel verlieren die Kinder häufig ihre engs-

ten FreundInnen und müssen ein neues Netzwerk aufbauen (Amato, 2000; Neubauer, 1989; Sander, 1999; Stein-Hilbers, 1994, Walper, 2002).

Die äußere Situation ist durch starke materielle Beschränkungen aufgrund des geringeren Familieneinkommens bei gestiegenen Belastungen gekennzeichnet (Stein-Hilbers, 1994). Ein knappes Drittel aller Ein-Eltern-Familien (30.1%) war 1998 arm, aber nur 13% aller Paar-Familien; in der Gesamtheit aller Haushalte waren es 9.5%. In prekärem Wohlstand lebten 69.7% der Ein-Eltern-Familien, d. h. fast alle Ein-Eltern-Familien befinden sich im Sektor der Niedrigeinkommen. Nur 0.2% hatten ein mindestens durchschnittliches Einkommen (Schewe, 2002). Nach dem Datenreport 2008 des Statistischen Bundesamtes für das Jahr 2006 verfügt mehr als die Hälfte der alleinerziehenden Mütter über ein Familiennettoeinkommen unterhalb von 1300 Euro, das Pro-Kopf-Einkommen ist entsprechend niedrig. In einer besseren Situation des monatlichen Nettoeinkommens von 1300 bis 4500 Euro und mehr befinden sich Familien mit zwei Eltern. Die Einkommenssituation von Familien unterscheidet sich also sehr voneinander.

Da die Gesellschaft den alleinerziehenden Müttern wenig Hilfe anbietet, sind alleinerziehende Mütter in verstärktem Maße von finanziellen Problemen bedroht (Andres & Lohmann, 2000; Armutsatlas, 2008; Schneider et al., 2001), was eine Einschränkung der Freizeit- und Bildungsmöglichkeiten bedeutet, sich aber auch negativ auf die Eltern-Kind-Beziehung auswirken kann (Napp-Peters, 1995; Walper, 1999; Walper et al., 2001b). Wenngleich die Befundlage nicht einheitlich ist, legen einige Daten nahe, dass die Nachteile wie z. B. das vorzeitige Verlassen der Schule, im Teenager-Alter ein Kind zu bekommen oder als junger Mann arbeitslos zu sein, etwa zur Hälfte auf finanzielle Probleme zurückzuführen sind, die eher die Familien Alleinerziehender treffen (McLanahan, 1999). Daher können die schlechten Ressourcen bei solchen Familien zu Ungerechtigkeitserfahrungen führen. Insbesondere sind die familialen Ressourcen wichtige Voraussetzungen für die Persönlichkeitsentfaltung in der Jugendphase (Reinmuth & Sturzbecher, 2007). Von ihnen hängt wesentlich ab, welche Entwick-

lungschancen Jugendliche erhalten, welchen Risiken sie ausgesetzt sind und wie gut sie letztlich ihre Entwicklungsaufgaben in der Phase des Heranwachsens bewältigen.

Die Familienstrukturen sind nicht allein ausschlaggebend für die Entwicklung der Jugendlichen, die familialen Sozialisationsprozesse in der Familie spielen die größere Rolle (Amato, 1993; Long, 1986; Partidge & Kotler, 1987). So können die Erziehung und die familiäre Sozialisation die soziale Entwicklung Jugendlicher aus Kernfamilien und Jugendlicher mit alleinerziehenden Müttern beeinflussen.

#### **1.4 Erziehung und familiäre Sozialisation: Erfahrungsbereiche Jugendlicher**

In der einschlägigen Literatur werden Erziehung, methodische Sozialisation und die Interaktion zwischen Kindern und erziehenden Erwachsenen als ein wichtiger Teil des Sozialisationsprozesses beschrieben (Durkheim, 1973). Erziehung ist nicht gleich Sozialisation, aber Sozialisation ist das, was unter anderem durch Erziehung ermöglicht wird, nämlich die Aneignung von gesellschaftlichen Erfahrungen (Zimmermann, 2006). Sozialisation bezeichnet nach Hurrelmann (2002) einen „Prozess, in dessen Verlauf sich der mit einer biologischen Ausstattung versehene menschliche Organismus zu einer sozial handlungsfähigen Persönlichkeit bildet, die sich über den Lebenslauf hinweg in Auseinandersetzung mit den Lebensbedingungen weiterentwickelt“ (Hurrelmann, 2002, S. 328).

Während der frühen Entwicklung ist es vor allem das emotionale Familienklima, das zunächst für den weiteren Entwicklungsweg eines Kindes verantwortlich ist. Die Art und Weise, wie die Mitglieder einer Familie, in die das Kind hineingeboren wird, miteinander umgehen, wie sie sich über das Alltagsgeschehen, aber auch über innere Gemütszustände oder eigene Wünsche und Hoffnungen austauschen können, bildet den Rahmen, in dem auch die Beziehungen mit dem Kind gestaltet werden (Boyum & Parke, 1995). Grundlegende Bedingungen für Unterschiede in der Gestaltung der frühen Beziehungen zwischen Eltern und Kind sind die unterschiedlichen Fähigkeiten, angemessen Gefühle in einer Beziehung ausdrücken zu kön-



nen, sich gegenseitige Aufmerksamkeit zu schenken, oder aber der Mangel an der Fähigkeit, aufeinander bezogenes Austauschverhalten mit dem Kind zu etablieren (Malatesta, Culver, Tesman, & Shepard, 1989).

Wagner-Winterhager (1988) stellte fest, dass die Fürsorge und Betreuung der Kinder für die erwerbstätigen Alleinerziehenden das größte Problem darstellt, insbesondere bei ganztägiger Wohnungsabwesenheit von neun bis zehn Stunden. Es geht damit einher, dass der Alltag der betroffenen Kinder in hohem Maße von standardisierten und normierten Zeitstrukturen bestimmt wird. Kindliches Zeiterleben wird zwangsläufig eingebettet in Zeitrhythmen der Berufstätigkeit, der Betreuungsinstitutionen und der privaten Lebensführung des alleinerziehenden Elternteils. Napp-Peters (1995) hat ermittelt, dass ein Viertel der Kinder pro Tag nur ein bis zwei Stunden mit dem Vater oder der Mutter verbringen konnte; in der übrigen Zeit befanden sich die Kinder bei anderen Betreuungspersonen oder in Betreuungseinrichtungen (z. B. Kinderhorten) oder waren allein zu Haus, was insbesondere bei Schulkindern auftrat: 30% der Kinder zwischen 6 und 16 Jahren waren während der zumeist berufsbedingten Abwesenheit des Elternteils allein zu Haus.

Zahlreiche Studien unterstrichen den Aspekt der Qualität der Elternbeziehung und des Erziehungsverhaltens für den Entwicklungsverlauf der Kinder. Dies galt umso mehr für den Elternteil, mit dem die Kinder überwiegend zusammenleben (Amato, 2000; Walper, 2002). Aufgrund des familialen Umbruchs, den eine Trennung mit sich bringt, muss der alleinerziehende Elternteil den praktischen und erzieherischen Alltag mit den Kindern weitestgehend alleine leisten und neue Lebensperspektiven entwickeln, was sich häufig, zumindest in der ersten Phase nach der Trennung, negativ auf dessen Befindlichkeit und auch auf die Qualität des Erziehungsverhaltens auswirkt (Schwarz & Gödde, 1999; Schwarz & Noack, 2002). In der ersten Zeit nach einer Scheidung neigen alleinerziehende Elternteile zumindest vorübergehend zu inkonsistenter Erziehung, wobei sie zwischen Nachgiebigkeit und Strenge schwanken, oder sie können den Kindern nicht die vermehrte Zuwendung und Unterstützung zu-

kommen lassen, welche die Kinder gerade in dieser Phase benötigen (Schmidt-Denter, 2000; Walper, 1995). Hetherington, Hetherington, Clingempeel, Anderson, Deal, Hagan, Hollier und Lindner (1992) berichten von weniger Kontrolle und mehr negativem Verhalten der geschiedenen Mütter gegenüber ihren Kindern im Vergleich zu Müttern aus Kernfamilien.

Die elterliche Unterstützung erleichtert und fördert die Übermittlung von Werten durch Eltern auf ihre Kinder (Mortimer & Kumka, 1982). Jugendliche, die wahrnehmen, dass ihre Eltern ein hohes Maß an Unterstützung zur Verfügung stellen, fühlen sich zu Hause wohl und geliebt und durch ihre Eltern umsorgt (Csikszentmihalyi & Schneider, 2000). In eine ähnliche Richtung wiesen die Ergebnisse der Untersuchung von Armsden und Greenberg (1987), die zeigten, dass die Familie den Jugendlichen Unterstützung und Bestätigung bieten kann. Jugendliche, die in den Untersuchungen von Armsden und Greenberg (1987) über eine sichere Beziehung zu ihren Eltern berichteten, zeigten eine größere Zufriedenheit mit sich selbst als die anderen Jugendlichen.

## **1.5 Zusammenfassung**

Während die Zahl traditioneller Familien in Deutschland sank, stieg die Zahl anderer Familienformen, wie Familien mit alleinerziehenden Müttern. Die Zunahme von Familien mit alleinerziehenden Müttern ist in erster Linie auf die vermehrten Scheidungsfälle zurückzuführen. Im Vergleich zu Deutschland sind die Scheidungsfälle in Syrien eindeutig geringer. Durch die Trennung oder Scheidung fehlen die finanziellen Ressourcen bei Familien mit alleinerziehenden Müttern. Dies wird als Belastung interpretiert, die zur Annahme beiträgt, dass die schlechten Ressourcen zu Ungerechtigkeits Erfahrungen bei solchen Familien führen können. Inkonsistenter Erziehungsstil und weniger Unterstützung sind hier ein Beispiel für die familiäre Sozialisation bei Familien mit alleinerziehenden Müttern im Vergleich zu Kernfamilien. Diese persönlichen Erfahrungen können ebenfalls bei Jugendlichen mit alleinerziehenden Müttern zum Erleben von Ungerechtigkeit beitragen.

## **2 DER GLAUBE AN EINE GERECHTE WELT**

In der sozialpsychologischen Literatur wird angenommen, dass das Bedürfnis nach Gerechtigkeit ein wichtiges Motiv des menschlichen sozialen Verhaltens ist (z. B. Tyler et al.1997). In Forschungen zum Gerechte-Welt-Glauben ist die Annahme anzutreffen, dass der Gerechte-Welt-Glaube als eine positive Illusion gesehen werden kann, die den Glauben der Menschen reflektiert, dass die Welt ein sinnvoller und gerechter Ort ist (Dalbert, 2001). Der Gerechte-Welt-Glaube kann zwischen den Individuen variieren (Rubin & Peplau, 1973/1975). Zu diesen Unterschieden kann insbesondere die unterschiedliche familiäre Sozialisation beitragen, wie in dieser Arbeit angenommen wird. Neue Forschungen haben wichtige Zusammenhänge zwischen dem Gerechte-Welt-Glauben und der familialen Sozialisation aufgezeigt (Dalbert & Radant, 2004; Sallay & Dalbert, 2004).

### **2.1 Theorie des Glaubens an eine gerechte Welt**

Die Theorie des Gerechte-Welt-Glaubens wurde von Melvin Lerner im Jahre 1965 vorgelegt. In seiner Forschung ist er zu dem Ergebnis gekommen, dass Menschen ein tief verwurzeltes Bedürfnis haben, an eine gerechte Welt zu glauben, in der jede/r bekommt, was ihm/ihr gerechterweise zusteht, und in der jeder/m gerechterweise zusteht, was sie/er bekommt. Diese grundlegende intuitive Überzeugung erlaubt es den Menschen, die Welt als geordnet und gerecht zu sehen. Damit erfüllt der Glaube an eine gerechte Welt lebenswichtige Funktionen (Dalbert, 2001), da nur eine gerechte Welt es Menschen ermöglicht, sich in längerfristigen, zielgerichteten Aktivitäten zu engagieren, beispielsweise in ihre Zukunft zu investieren (Hafer, 2000), Vertrauen in andere Menschen und gesellschaftliche Instanzen aufzubauen und die Ereignisse des täglichen Lebens mit Sinn und Bedeutung zu versehen (Lerner, 1977/1980). Wegen dieser existentiell adaptiven Funktionen sind Menschen bestrebt, ihren Gerechte-Welt-Glauben zu verteidigen, wenn sie im Alltag mit beobachteter oder erfahrener Ungerechtigkeit konfrontiert werden. Entweder engagieren sie sich und investieren Zeit und Energie, um die

Gerechtigkeit wiederherzustellen, oder sie versuchen, die Situationen so umzuinterpretieren, dass die Ungerechtigkeit minimiert wird. Nach Lerner's (1977/1980) Hypothese versuchen Menschen ihre Überzeugung von einer gerechten Welt zu verteidigen, indem sie beispielweise die erfolgreichen Menschen und sozialen Gewinner bewundern und Verlierer und Opfer beschuldigen, selbst an ihrem schlechten Zustand schuld zu sein. Insofern kann der Gerechte-Welt-Glaube ganz unterschiedliche Wirkungen entfalten, die von selbstlosem Verhalten und Hilfsbereitschaft (Bierhoff, 2002) bis zur Abwertung unschuldiger Opfer reichen (Montada & Schneider, 1991). Ausgehend von Lerner's Motivationskonstrukt entwickelten Rubin und Peplau (1973/1975) einen Fragebogen, um individuelle Unterschiede in der Ausprägung des Gerechte-Welt-Glaubens zu messen. Sie gingen bei der Konstruktion ihrer Skala von einem eindimensionalen Konstrukt mit zwei Polen aus. Glaube an eine gerechte und an eine ungerechte Welt wurden als zwei Extremausprägungen einer einzigen Dimension aufgefasst. Von ihren 20 Items sind 11 als Aussagen über Gerechtigkeit (z. B. „*Men who keep in shape have little chance of suffering a heart attack*“), und neun als Aussagen über Ungerechtigkeit enthalten (z. B. „*I've found that a person rarely deserves the reputation he has*“). Zwölf Jahre später wurde eine neue Skala als deutsche Version entwickelt, die Allgemeine Gerechte-Welt-Skala (Dalbert, Montada & Schmitt, 1987), die das Kriterium der eindimensionalen internen Konsistenz besser erfüllt und keine Konfundierungen mit bestimmten Gerechtigkeitsprinzipien enthält.

Da in der vorliegenden Arbeit die Entwicklung des Gerechtigkeitsmotivs untersucht wird, muss hier zwischen dem Gerechtigkeitsmotiv und der Gerechtigkeitsmotivation unterschieden werden. Motive sind individuelle Dispositionen, die individuelle Differenzen in den Tendenzen reflektieren, wertgeladene Zielzustände zu erreichen, die noch nicht erreicht sind, aber angestrebt werden. Das Gerechtigkeitsmotiv ist folglich eine interindividuelle Disposition, Gerechtigkeit anzustreben (Dalbert, 2001). Mit der Motivation wird das Zusammentreffen von Motiv und solchen situativen Anregungsbedingungen bezeichnet, die eine Zielerreichung

erfolgreich erscheinen lassen. Die Gerechtigkeitsmotivation bezieht sich also auf die Stärke der Gerechtigkeitstendenz in einer bestimmten Situation.

In Anlehnung an Motivtheorien (z. B. Brunstein & Maier, 2005; McClelland, Koestner & Weinberger, 1989) nimmt die Gerechtigkeitsmotivtheorie an (Dalbert, 2001), dass es zwei unterscheidbare Motivsysteme bzw. zwei Dimensionen des Gerechtigkeitsmotivs gibt. Dalbert (1996/2001) unterscheidet das explizite und das implizite Gerechtigkeitsmotiv. Das explizite oder selbstattribuierte Gerechtigkeitsmotiv ist mit dem Selbstkonzept verbunden und besteht aus bewussten Selbstbeschreibungen (z. B. Ziele, Werte, Normen; McClelland et al. 1989). Dieses motivationale Selbstkonzept sagt bewusste, kontrollierte gerechtigkeitsthematische Reaktionen vorher, wie zum Beispiel Aufteilungsentscheidungen (Dalbert, 2001; Dalbert & Umlauf, 2009). Es kann mit Fragebögen erhoben werden, die nach Selbstbeschreibung im Umgang mit Ungerechtigkeit fragen. So wird z. B. gefragt, wie wichtig jemandem persönlich Gerechtigkeit ist oder wie sehr man unter beobachteter Ungerechtigkeit leidet (Dalbert, *et al.*, 1987; Fetchenhauer & Huang, 2004; Gollwitzer, Schmitt, Schalke, Maes & Baer, 2005).

In der Regel sind die impliziten Motive unbewusst und entwickeln sich schon früh im Leben (McClelland, 1995). Das implizite Gerechtigkeitsmotiv beschreibt das Streben nach Gerechtigkeit auf einer unbewussten bzw. intuitiven Ebene. Dabei kann der Gerechte-Welt-Glaube als Indikator eines interindividuell variierenden impliziten Gerechtigkeitsmotivs verstanden werden (Dalbert, 2001). Bei diesem Konstrukt werden nach Lipkus, Dalbert und Siegler (1996) zwei Dimensionen unterschieden, nämlich der allgemeine Gerechte-Welt-Glaube und der persönliche Gerechte-Welt-Glaube. Der allgemeine Gerechte-Welt-Glaube reflektiert den Glauben daran, dass die Welt im Allgemeinen gerecht ist und steht in einem negativen Zusammenhang mit der Opferabwertung (problematische Perspektive; Dalbert, 2001). Der persönliche Gerechte-Welt-Glaube bezieht sich auf die eigene persönliche Welt und steht in einem positiven Zusammenhang mit dem Vertrauen des Menschen in Gerechtig-

keit, dem eigenen Streben nach Gerechtigkeit sowie dem subjektiven Wohlbefinden (adaptive Perspektive; Dalbert, 1999/2001).

## **2.2 Funktionen des Gerechte-Welt-Glaubens bei Jugendlichen**

Entsprechend der Theorie der Gerechtigkeit erfüllt der Gerechte-Welt-Glaube drei zentrale Funktionen (Dalbert, 2001), die in mehreren Kontexten nachgewiesen werden konnten: Motiv, Vertrauen und Assimilation. Diese Funktionen werden als wichtig für ein gutes Leben betrachtet. Ein ausgeprägter Gerechte-Welt-Glaube motiviert Menschen mit ihrem eigenen Verhalten nach Gerechtigkeit zu streben. Der Gerechte-Welt-Glaube kann als Indikator eines persönlichen Vertrags betrachtet werden, der das Individuum zu rechtem Verhalten verpflichtet (Lerner, 1977). Es konnte gezeigt werden, dass der Gerechte-Welt-Glaube ein wichtiges Korrelat der sozialen Verantwortlichkeit (Bierhoff, 1994) und der Verpflichtung zu fairen Mitteln ist (Cohn & Modecki, 2007; Hafer, 2000; Sutton & Winnard, 2007).

Menschen mit einem starken Gerechte-Welt-Glauben vertrauen darauf, durch andere gerecht behandelt zu werden (Vertrauensfunktion). Dieses Vertrauen in eine gerechte Welt ist eine bedeutende Ressource im täglichen Leben und hilft Individuen bei der Bewältigung alltäglicher Aufgaben und Schwierigkeiten (Dalbert, 2001). Zuckerman und Gerbasi (1977) konnten bedeutsame Zusammenhänge zwischen dem Gerechte-Welt-Glauben und dem Gerechtigkeitsvertrauen aufzeigen: Je stärker ausgeprägt der Gerechte-Welt-Glaube der ProbandInnen war, desto weniger misstrauten sie anderen Menschen. Dalbert (2001) nimmt an, dass das Vertrauen in gerechten Lohn für eigene Mühen eine zentrale Rolle für Investitionen in die eigene Zukunft darstellt. Demgegenüber betrachten Menschen mit einem schwachen Gerechte-Welt-Glauben derartige Investitionen als fragwürdig, da es ihnen als eher unsicher erscheint, dass sich ihre Investitionen tatsächlich auszahlen.

Bei der Assimilationsfunktion geht es darum, dass Menschen mit einem ausgeprägten Gerechte-Welt-Glauben sich durch erlebte oder beobachtete Ungerechtigkeiten bedroht fühlen

und sie in der Regel versuchen, Gerechtigkeit wiederherzustellen. Wenn sie jedoch keine Möglichkeit sehen, dies in der Realität zu tun, dann versuchen sie die Ungerechtigkeit an ihren Gerechte-Welt-Glauben zu assimilieren, indem sie z. B. die Ungerechtigkeit als teilweise selbst verursacht interpretieren oder ihr Ausmaß herunterspielen (Lipkus & Siegler, 1993). Verschieden Studien konnten diese Assimilationsfunktion des Gerechte-Welt-Glauben belegen: Jugendliche bewerteten das Verhalten ihrer Eltern und auch ihrer LehrerInnen als umso gerechter, je stärker die Jugendlichen an eine für sie persönlich gerechte Welt glaubten (Dalbert & Stoeber, 2006). Dies gilt auch für junge Erwachsene und die Bewertung des elterlichen Verhaltens (z. B. Dalbert & Radant, 2004; Sallay & Dalbert, 2004). Hierbei kann der Gerechte-Welt-Glaube als persönliche Disposition betrachtet werden, die die Verarbeitung von Reizen beeinflusst. Jedoch zeigten Ergebnisse einer Längsschnittstudie (Dalbert & Stoeber, 2006), dass es auch einen umgekehrten Effekt gibt und der Gerechte-Welt-Glaube selbst durch Erfahrungen geformt werden kann. Hierbei wurde gezeigt, dass gerechtigkeitsspezifische Erfahrungen in Schule und Familie den Gerechte-Welt-Glauben modifizieren. Diese beiden Gerechtigkeitserfahrungen tragen zu einer Bekräftigung des persönlichen Gerechte-Welt-Glaubens bei.

Dementsprechend wird in dieser Arbeit angenommen, dass Jugendliche aus Kernfamilien sowie Jugendliche mit alleinerziehenden Müttern mit einem starken Gerechte-Welt-Glauben motiviert sind, mehr soziale Verantwortung zu übernehmen, mehr auf gerechtes Verhalten anderer Familienmitglieder, z. B. hier die Mütter, zu vertrauen und weniger Ungerechtigkeit erleben.

### **2.3 Entwicklung des Glaubens Jugendlicher an eine gerechte Welt**

Nach Piaget (1990) ist der Glaube an immanente Gerechtigkeit typisch für Kinder, die jünger als sieben oder acht Jahre sind. Diese Kinder sind überzeugt, dass eine falsche Tat automatisch bestraft und eine gute Tat belohnt wird. Mit der kognitiven Entwicklung und insbeson-

dere der Fähigkeit Nicht-Kontingenz, d. h. die zufällige Verbindung von Ereignissen, zu erkennen verschwindet der Glaube der Kinder an die immanente Gerechtigkeit (Piaget, 1990). Die Kinder können realisieren, dass schlechte Taten unbestraft sowie gute Handlungen unbelohnt bleiben können, ein zufälliges Schicksal wird als ungerecht erlebt. Diese Ungerechtigkeiten können gerechtfertigt und so an den Gerechte-Welt-Glauben assimiliert werden. In Folge dessen kann der Glaube an eine gerechte Welt als eine reifere Version des Glaubens der Kinder an immanente Gerechtigkeit interpretiert werden.

Im Jugendalter erfolgt die bereits oben beschriebene Differenzierung zwischen dem Glauben an eine persönliche und allgemeine gerechte Welt (Dalbert, 1999; Dalbert, Montada & Schmitt, 1987; Lipkus, Dalbert & Siegler, 1996). Die Stärke beider Überzeugungen nimmt während der Jugendzeit und dem jungen Erwachsenenalter ab (Dalbert, 2001). Die Jugendlichen stellen sich in Frage, suchen eine Identität und versuchen herauszufinden, wer sie sind und wer sie in Zukunft sein wollen (Oerter & Dreher, 2002). Im Allgemeinen versuchen die Jugendlichen, sich ihre eigene Zukunft vorzustellen und folgenreiche Entscheidungen über ihr zukünftiges Leben zu treffen sowie langfristige Ziele anzustreben. Dabei müssen die Jugendlichen auch das Vertrauen und die Überzeugung besitzen, dass die Welt ein gerechter Ort ist. Allerdings löst die kognitive Entwicklung vermutlich einen Zweifel über die Existenz der Gerechtigkeit in der Welt aus. Da sich die kognitive Entwicklung in den unterschiedlichen Lebensaltern signifikant unterscheidet (Oerter & Dreher, 2002) und da dieser Unterschied mit Einsetzen der Pubertät verschärft wird, werden in dieser Arbeit die Jugendlichen der 5. Klasse im Vergleich zu denen der 7. Klasse untersucht. Wie entwickelt sich der Gerechte-Welt-Glaube von Jugendlichen beider Klassenstufen? Es scheint auch interessant, diese Altersphase bei GymnasiastInnen im Vergleich zu RealschülerInnen zu untersuchen, da sie bisher wenig in Forschungen untersucht wurde, insbesondere nicht in einer Längsschnittstudie wie der vorliegenden. Die Entwicklungsprozesse, die Abnahme und Differenzierung, des Gerechte-Welt-



Glaubens im Jugendalter können nicht nur als Folge der kognitiven Entwicklung, sondern auch als Konsequenz der subjektiven Erfahrungen interpretiert werden.

### **2.3.1 Die familiale Sozialisation und der Glaube an eine gerechte Welt**

Eine ausführliche Betrachtung der familialen Sozialisation im Zusammenhang mit dem Gerechte-Welt-Glauben findet sich bei Dalbert und Radant (2004). In dieser retrospektiven Studie wurde gezeigt, dass es drei Faktoren zur Beschreibung der familialen Sozialisation gab, die unterschieden werden konnten, nämlich das emotionale Familienklima (Konfliktneigung, manipulative Einstellung), die Regelorientierung (Regelorientierung, konsequente Einstellung, Erziehung zur Konformität) und die Autonomieorientierung (Erziehung zur Selbstständigkeit). Danach konnten Sallay und Dalbert (2004) zeigen, dass sich diese familiale Sozialisation bezüglich der Familienstruktur unterschied. Das emotionale Familienklima neigte bei Familien mit alleinerziehenden Müttern mehr zum Konflikt als bei Kernfamilien. Darüber hinaus hatten Jugendliche mit alleinerziehenden Müttern im Vergleich zu denen aus Kernfamilien einen stärkeren allgemeinen Gerechte-Welt-Glauben, allerdings einen schwächeren persönlichen Gerechte-Welt-Glauben (Sallay & Dalbert, 2004). In Anlehnung an die Gerechte-Welt-Theorie ist der allgemeine Gerechte-Welt-Glaube weniger verbunden mit den Erfahrungen in der Familie, wohingegen der persönliche Gerechte-Welt-Glaube eher auf konkreten spezifischen Erfahrungen in der Familie zu basieren scheint. In Folge dessen könnte der Glaube der ProbandInnen mit alleinerziehenden Müttern, dass den Menschen insgesamt im Großen und Ganzen Gerechtigkeit widerfährt, durch Erfahrungen Anderer (z. B. Freunde, Nachbarn) verstärkt werden, während das persönliche Vertrauen von ProbandInnen aus Kernfamilien in die Gerechtigkeit anderer ihren persönlichen Gerechte-Welt-Glauben verstärken kann. Daher wird angenommen, dass die Entwicklung des Gerechte-Welt-Glaubens von den erlebten Erfahrungen der Jugendlichen in der Familie (hier von der familialen Sozialisation) abhängig ist. Dies würde zur Unterstützung der Vorstellung führen, dass ein positives emotionales Famili-

enklima eine notwendige Voraussetzung für die Entwicklung des Glaubens der Jugendlichen an eine gerechte Welt ist. Das Aufwachsen in einer Familie mit einem positiven emotionalen Klima, in einer harmonischen Familie mit wenigen Konflikten und Manipulation, kann vermutlich das interpersonale Vertrauen und damit den Gerechte-Welt-Glauben fördern. Vertrauen ist eine emotionale Orientierung. Je stärker die Jugendlichen an eine gerechte Welt glauben, desto mehr vertrauen sie, dass sie gerecht von anderen behandelt werden. In Querschnittstudien stand das emotionale Familienklima in positivem Zusammenhang zum persönlichen Gerechte-Welt-Glauben (Dalbert & Radant, 2004); für den allgemeinen Gerechte-Welt-Glauben galt dies nur in Familien mit alleinerziehenden Müttern (Sallay & Dalbert, 2004). Aufgrund dessen wird in dieser Arbeit erwartet, dass ein positives emotionales Familienklima insbesondere wichtig für die Entwicklung des persönlichen Gerechte-Welt-Glaubens ist. Gerechtigkeit wird häufig durch Regeln definiert (Dalbert, 2001) und das Brechen dieser Regeln wird als ungerecht bzw. unfair betrachtet. Daher wird in dieser Untersuchung angenommen, dass der Glaube der Jugendlichen, dass sie von anderen Familienmitgliedern gerecht behandelt werden, durch die Regelorientierung in der Familie verstärkt wird, sodass in der Folge auch der Gerechte-Welt-Glaube gestärkt werden könnte.

### **2.3.2 Gerechtigkeitserfahrungen: Muttergerechtigkeitsmediator**

Nur in einer gerechten Welt gehen positive Gerechtigkeitserfahrungen mit eigenem rechtem Verhalten einher. Neuere Untersuchungen zeigten, dass die Muttergerechtigkeitsserfahrungen (Dalbert & Radant, 2004; Dalbert & Stoeber, 2006) sowohl in Kernfamilien als auch in Familien mit alleinerziehenden Müttern (Sallay & Dalbert, 2004) wichtige Prädiktoren für die Entwicklung des Gerechte-Welt-Glaubens und vor allem für den Glauben an eine persönliche gerechte Welt sind. In der Studie von Dalbert und Sallay (2004) wurde der Zusammenhang zwischen der untersuchten familialen Sozialisation und dem Gerechte-Welt-Glauben durch die Muttergerechtigkeit vermittelt. Jugendliche glaubten umso stärker an eine für sie persön-

lich gerechte Welt, je gerechter sie das Verhalten ihrer Mütter ihnen gegenüber erlebten und je weniger sie einen inkonsistenten Erziehungsstil ihrer Mütter erlebten. Daher trägt die persönliche Bewertung des Mütterverhaltens als gerecht zur Stärke des persönlichen Gerechte-Welt-Glaubens bei, wohingegen ausgeprägte inkonsistente Erziehung (Sallay & Dalbert, 2004) und vermehrte Konflikte, wie bereits bei Dalbert und Radant (2004) gezeigt wurde, zur Schwäche des persönlichen Gerechte-Welt-Glaubens führen. Jedoch fühlten sich die ProbandInnen aus Kernfamilien sowie diejenigen mit alleinerziehenden Müttern von ihren Müttern als gleichermaßen gerecht behandelt, obwohl das emotionale Familienklima in Familien mit alleinerziehenden Müttern durch Konfliktneigung beschrieben wurde (Sallay & Dalbert, 2004). Dementsprechend stellt sich in dieser Arbeit die Frage, wie die alleinerziehenden Mütter und ihre Familien mit familialen Konflikten umgehen, um ein normales Gerechtigkeitserleben aufrecht zu erhalten. Hier wird angenommen, dass sich ProbandInnen, die bei familialen Konflikten Unterstützung durch ihre Mütter erfahren, sich auch von ihren Müttern persönlich gerechter behandelt fühlten. Daher scheint die Bewältigung Jugendlicher von familialen Konflikten eine wichtige Bedingung für die Entwicklung des Gerechte-Welt-Glaubens zu sein.

An dieser Stelle muss erwähnt werden, dass neben der Familie auch die Peers und die Schule einen bedeutsamen Effekt auf die Entwicklung des Gerechte-Welt-Glaubens haben, vor allem auf die Entwicklung des persönlichen Gerechte-Welt-Glaubens (Dalbert & Stoeber, 2005/2006). Verschiedene Studien wiesen darauf hin, dass sich SchülerInnen mit einem starken Gerechte-Welt-Glauben von ihren LehrerInnen persönlich gerechter behandelt fühlten, als ihre MitschülerInnen mit einem schwachen Gerechte-Welt-Glauben (z. B. Dalbert, 2000; Dalbert & Maes, 2002; Dalbert & Stoeber, 2005). Dalbert und Stoeber (2006) führten eine Längsschnittstudie mit SchülerInnen im Alter von 14 bis 19 Jahren über einen Zeitraum von ca. sechs Monaten durch. Die Ergebnisse zeigten, dass der persönliche Gerechte-Welt-Glaube die Veränderung der Bewertung des LehrerInnenverhaltens als gerecht erklären konnte. Je

stärker der Gerechte-Welt-Glaube der SchülerInnen ausgeprägt war, desto gerechter fühlten sie sich sechs Monate später persönlich von ihren LehrerInnen behandelt.

#### **2.4 Zusammenfassung**

Unterschiedliche Erfahrungen können zu Unterschieden im Glauben an eine gerechte Welt zwischen Jugendlichen aus Kernfamilie und Jugendlichen mit alleinerziehenden Müttern beitragen. Jugendliche mit alleinerziehenden Müttern hatten im Vergleich zu denen aus Kernfamilien einen stärkeren allgemeinen Gerechte-Welt-Glauben, aber einen schwächeren persönlichen Gerechte-Welt-Glauben. Der Gerechte-Welt-Glaube ermöglicht es den Jugendlichen Vertrauen in die Gerechtigkeit anderer zu haben. Dieses Vertrauen kann nur in einem harmonischen Familienklima mit wenigen Konflikten unterstützend wirken; dies gilt insbesondere für den persönlichen Gerechte-Welt-Glauben. Auch kann der Glaube der Jugendlichen, dass sie von anderen Familienmitgliedern in verdienter Weise behandelt werden, durch die Regelorientierung in der Familie verstärkt werden. Daher kann die Regelorientierung wichtig zur Erklärung der Veränderung des persönlichen und allgemeinen Gerechte-Welt-Glaubens sein. Mütter in Familien mit alleinerziehenden Müttern sowie in Kernfamilien wurden als gleichermaßen gerecht wahrgenommen. Bewältigungsstrategien, z. B. wie Jugendliche der beiden Familienstrukturen mit familialen Konflikten umgehen, können ebenfalls zum Vertrauen in die Gerechtigkeit anderer beitragen und daher einen ausgeprägteren Gerechte-Welt-Glauben fördern.

### **3 STRESS UND BEWÄLTIGUNGSSTRATEGIEN**

Wenn von Belastungssituationen und Konflikten im Familienkontext die Rede ist, wird häufig der Begriff Stress herangezogen. Deshalb steht dieser im den folgenden Ausführungen im Mittelpunkt.

### 3.1 Stress und Stressormodelle

Bisher werden in der Psychologie drei Stressmodelle unterschieden: Erstens wird psychischer Stress in Form von situativen Bedingungen beschrieben; dies wird als situationsbezogenes Stressmodell bezeichnet. Es handelt sich dabei um eine biologische und mechanistische Konzeption, bei der die Umwelt beim Individuum eine automatische Anpassungsreaktion erzeugt (Holmes & Rahe, 1967). Zweitens wird Stress als unspezifisch ausgelöste (z. B. bestimmte physische oder psychische) Reaktion des Organismus auf Anforderungen gesehen (Selye, 1988). Die Stressorwirkung ist unabhängig davon, ob es sich um einen positiven oder negativen Reiz handelt. Auf bedrohliche Situationen mit Stress zu reagieren, ist demnach ein natürliches Verhalten, das eine Schutzfunktion erfüllt. Drittens wird Stress als Person-Umwelt-Beziehung definiert (Lazarus & Folkman, 1984). Psychischer Stress gründet weder in der Situation, noch in der Person, sondern entsteht aus der Art, wie die Person ihre Beziehung zu ihrer Umwelt bewertet. Hiermit definiert Lazarus Stress als:

*„Psychological stress is a particular relationship between the person and the environment that is appraised by the person as taxing or exceeding his or her resources and endangering his or her well-being“ (Lazarus & Folkman, 1984, S. 19).*

Stress lässt sich hier als Resultat einer Transaktion zwischen Person und Situation bezeichnen (Lazarus, 1981; Lazarus & Launier, 1978). Lazarus definierte einen zweistufigen Prozess, in welchem das Individuum evaluiert, ob die jeweiligen Anforderungen einen Stressor darstellen. Dieser Prozess erklärt auch individuelle Unterschiede in der Bewertung von Stress; also warum und wie stark eine besondere Situation von einem bestimmten Menschen als Stress empfunden wird. Lazarus unterscheidet drei grundlegende Formen der Bewertung, nämlich primäre Bewertung, sekundäre Bewertung und Neubewertung. In der primären Bewertung (*primary appraisal*) wird eingeschätzt, ob die betreffende Situation als potentieller Stressor erlebt wird, z. B. ob sie irrelevant, angenehm oder stressrelevant ist. Eine Situation wird als belastend bewertet, wenn sie die Möglichkeit von Schädigung/Verlust, Bedrohung oder Herausforderung

birgt, z. B. werden familiäre Konflikte vom Kind als Schädigung erlebt und sind in der Regel mit Stress verbunden. In solchen Fällen müssen die Kinder, absichtlich und bewusst oder unbewusst und automatisch, Entscheidungen treffen, was zu tun ist, z. B. wie man die Situation bewältigen könnte. Die vorhandenen Möglichkeiten und Ressourcen (Bewältigungsstrategien, Fähigkeiten usw.) tragen zur Lösung der Situation bei; dies nannte Lazarus sekundäre Bewertung (*secondary appraisal*). Wenn primäre oder sekundäre Bewertungen aufgrund von neuen Hinweisen aus der Umgebung oder durch Beobachtung des eigenen Verhaltens verändert werden, finden Neubewertungen (*reappraisal*) statt. In dieser Bewertung wird geprüft, ob nach der veränderten Situation ausreichende Ressourcen zur Bewältigung verfügbar sind (Lazarus, 1981). Dadurch wird der dynamische Charakter von Person-Umwelt-Transaktionen untermauert. Dieser Prozess hilft dem Individuum, die Tatsache einer Situation zu verstehen und zu akzeptieren und schließlich ermöglicht er dem Individuum, sich wieder um das eigene Leben zu kümmern. Daher werden die Konflikte in einer Familie nicht nur als belastende Situationen erlebt, sondern erfordern unterschiedliche Bewältigungsprozesse.

### **3.2 Theorie zur Bewältigung**

Einen entscheidenden Einfluss auf das subjektive Belastungserleben haben nicht die Häufigkeit und die Intensität der Stressperioden selbst, sondern die Art und Weise, wie die Belastung bewältigt wird (Lazarus & Launier, 1981). Eine direkte Beziehung zwischen den Bewältigungsstrategien und dem Gerechte-Welt-Glauben wurde bisher kaum untersucht. Die Bewältigungsstrategien werden in dieser Arbeit als möglicher Effekt zur Erklärung des Gerechte-Welt-Glaubens gesehen. Je nach Art der Bewältigungsstrategien wird der Gerechte-Welt-Glauben verstärkt oder gedämpft.

Folkman betrachtet Bewältigung als:

*„Coping refers to the person's cognitive and behavioral efforts to manage (reduce, minimize, master, or tolerate) the internal and external demands of the person-environment*

*transaction that is appraised as taxing or exceeding the person's resources"* (Folkman et al., 1986, S. 572).

Der Begriff Bewältigung umfasst also alle Denk- und Verhaltensvorgänge, die Menschen anwenden, sowohl um Probleme zu bewältigen, als auch um negative Gefühlsreaktionen unter Kontrolle zu bringen, die eine solche Situation hervorruft.

### **3.2.1 Bewältigungsformen**

Die Bewältigungsform umfasst eine Reihe unterschiedlicher Strategien. Die Literatur zur Klassifikation der Bewältigungsstrategien (Hampel & Petermann, 2001; Lohaus et al., 1996) und zur Evaluation (Weber, 1992) ist vielfältig. Brandstädter und Renner (1990) unterscheiden nach situations- und selbstverändernden Strategien (z. B. assimilatives und akkomodatives Bewältigungsverhalten). Haan (1977) differenzierte zwischen Bewältigung (*coping*) und Abwehr (*defending*), wobei Bewältigung mit der problemorientierten Bewältigung von Lazarus und Launier (1978) verwandt ist. Als *defending* definierte sie eine realitätsvermeidende Haltung, welche Folge der Überforderung eines Individuums in einer Stresssituation ist. Bewältigungsstrategien können auch im Dienste der Regulierung von körperlichen und psychischen Reaktionen stehen (Lazarus & Launier, 1981; siehe auch Hampel & Petermann, 2003). Hieraus lässt sich auch deren Klassifikation von problemlösenden und emotionsorientierten Bewältigungsstrategien ableiten. Während die problemlösende Bewältigungsstrategie auf die konkrete Problembewältigung, wie die Veränderung der Umwelt oder die Veränderung eigener Personenmerkmale abzielt, bezieht sich die emotionsorientierte Bewältigungsstrategie auf die Regulation der somatischen und psychischen Reaktionen, die aus dem Stresserleben resultieren (z. B. Ablenkung, Rauchen, Entspannung). Jedoch betont Lazarus (2005), dass problemorientierte Bewältigung und emotionsorientierte Bewältigung nicht als entgegengesetzte Handlungen verstanden werden sollten und sie nicht getrennt voneinander auftreten. Vielmehr kann eine Handlung sowohl problemorientierte als auch emotionsorientierte Aspekte beinhalten.

ten. In eine ähnliche Richtung weist auch ein zusammenfassender Hinweis von Schwarzer (1990) zur Unterscheidung zwischen problemorientierter und emotionsorientierter Bewältigung, wonach sich Problemorientierung (als aktive Bemühung um eine konstruktive Lösung eines Problems) bei kontrollierbaren Ereignissen bewährt, während anderenfalls einer emotionsorientierten Strategie (z. B. zum Abbau emotionaler Spannungen) der Vorzug zu geben ist. Roth und Cohen (1986) unterscheiden in ihrem „*Approach-Avoidance-Model of Coping*“ Annäherungsstrategien von Bewältigungs- und Vermeidungsstrategien. Hier bezeichnen die Begriffe Annäherung (*approach*) und Vermeidung (*avoidance*) alle kognitiven und behavioralen Prozesse, die eine Annäherung oder eine Vermeidung des Stressauslösers bewirken. Eine Annäherung ist mit Aktivität verbunden und beinhaltet eine Konfrontation mit der Stressquelle (z. B. kognitive Umstrukturierung, Problemlösung). Dagegen ist Vermeidung mit Passivität assoziiert (z. B. Verleugnung, Vermeidung). Insofern werden die beiden Gruppen auch als aktive und passive Bewältigung bezeichnet (Ebata & Moos, 1994). Die Vermeidungsstrategien erwiesen sich in einer Reihe von Studien als ineffektiv. Sie können allerdings zumindest kurzfristig hilfreich sein, indem sie bei starker Belastung der Emotionsregulation dienen und damit die Grundlage für eine Problembewältigung schaffen (Roth & Cohen, 1986).

Aus der Vielzahl weiterer Klassifikationen ist darüber hinaus die Unterscheidung zwischen adaptiven und maladaptiven Strategien zu nennen. Unter adaptiven Strategien werden jene Handlungsweisen verstanden, die sich als hilfreich im Sinne einer positiven Bewältigung negativer Emotionen erweisen (z. B. Umgang mit Streit in der Familie) und zu einem verbesserten psychischen, physischen sowie sozialen Wohlbefinden beitragen können (Grob & Smolenski, 2005). Zu diesen zählen unter anderem eine adäquate Informationsverarbeitung, das Nutzen sozialer Ressourcen (z. B. soziale Unterstützung), problemorientiertes Handeln und Zerstreung oder Umbewertung einer Situation. Maladaptive Strategien erweisen sich dagegen als weniger hilfreich und können das Auftreten von körperlichen wie psychischen Symptomen begünstigen. Beispiele für diese Form der Bewältigung sind Vermeidung, Aufgeben,



kognitive Wahrnehmungsverzerrung, mangelnde Impulskontrolle, aggressives Verhalten und Selbstabwertung. Das bedeutet, dass die adaptiven Bewältigungsstrategien zu einer langfristigen und nachhaltigen Lösung eines Problems beitragen, während bei maladaptiven Bewältigungsstrategien der Ablenkungscharakter im Vordergrund steht. In ähnlicher Weise wurde von Hampel, Petermann, und Dickow (2000) zwischen günstigen (z. B. Situationskontrolle, soziales Unterstützungsbedürfnis) und ungünstigen Bewältigungsstrategien (z. B. passive Vermeidung, Aggression) unterschieden. Daher kann in dieser Arbeit angenommen werden, dass Jugendliche, die meinen, eine Stresssituation (z. B. Streit in der Familie) wenig kontrollieren zu können, mehr vom Einsatz ungünstiger Strategien, wie z. B. Probleme zu vermeiden, profitieren. Im umgekehrten Fall, wenn eine Situation als kontrollierbar wahrgenommen wird, könnten sich günstige Strategien (z. B. Probleme zu lösen) als hilfreich erweisen. Die subjektive und realistische Einschätzung der Kontrollierbarkeit einer Situation entwickelt sich erst mit zunehmendem Alter (Krampen, 1987) und hängt von der persönlichen Entwicklung ab. Weiterhin deckt sich die Unterteilung in adaptiv und maladaptiv mit der Unterscheidung in funktional und dysfunktional, wie sie von Kollmar (2003) oder Seiffge-Krenke (1993) vorgenommen wurden.

Betrachtet man diese verschiedenen Klassifikationen von Bewältigungsstrategien, scheint es möglich, subjektive Erfahrungen und personale Ressourcen als wichtige Faktoren zur Identifizierung und Erklärung der Bewältigungsstrategien zu sehen. Aufgrund der wichtigen adaptiven Funktionen des Gerechte-Welt-Glaubens wird der Gerechte-Welt-Glaube als Puffer gegen alltäglichen Stress betrachtet (Dalbert, 2001). Dies legt die Vermutung nahe, dass das Vertrauen in die Gerechtigkeit anderer vermutlich zur Bewältigung von Belastungssituationen hilfreich sein und zu einer günstigen Bewältigungsstrategie beitragen kann. Auch könnten hier erlebte familiäre Gerechtigkeitserfahrungen eine Rolle spielen. Es wird vermutet, dass Jugendliche, die ihre Mütter persönlich als gerecht erleben, mehr dazu neigen, effiziente und günstige Bewältigungsstrategien in Anspruch zu nehmen. Unterstützt wird diese Annahme

durch eine Studie von Shulman (1993). Shulman untersuchte den Zusammenhang zwischen engen Beziehungen Jugendlicher und ihren Bewältigungsstrategien. Dabei zeigten die Befunde, dass Jugendliche, die über eine enge Beziehung zu ihren Eltern berichteten, öfter bereit waren, soziale Unterstützung in Anspruch zu nehmen als Jugendliche mit einer weniger engen Beziehung zu ihren Eltern. Dementsprechend könnte es hier einen umgekehrten Effekt geben, dass nicht nur der Umgang mit dem familialen Streit zum Vertrauen in die Gerechtigkeit anderer beiträgt und daher den Glauben an eine gerechte Welt fördert, sondern auch eine günstige Bewältigungsstrategie durch das Vertrauen in die Gerechtigkeit der Mutter sowie durch personale Ressource geformt werden könnte.

Ferner wies die Problembelastung auch einen Effekt auf die Wahl der Bewältigungsstrategien auf (Seiffge-Krenke, 1984). Jugendliche mit hoher Problembelastung neigten zu weniger aktiver Problembewältigung als Jugendliche mit geringer Problembelastung.

### **3.2.2 Testverfahren und Dimensionen der Bewältigungsstrategien Jugendlicher**

Sowohl im Kindes- als auch im Jugendalter stellt sich eine Vielzahl von Problemen, die Bewältigungsprozesse seitens der Betroffenen erfordern, z. B. Probleme innerhalb der Familie, in der Schule und im Freizeitbereich (Mansel & Hurrelmann, 1991). Dies gilt verstärkt im Jugendalter, das als eine Phase des Umbruchs und des Übergangs ins Erwachsenenleben anzusehen ist. Jugendliche sind mit einer Vielzahl von Entwicklungsaufgaben und kritischen Lebensereignissen (Filipp, 1990) konfrontiert, die mit der Notwendigkeit zur Neuanpassung des Erlebens und Verhaltens verbunden sind. In der Studie von Causey und Dubows (1992) mit Kindern (Viert- bis Sechstklässler) wurden fünf Bewältigungsdimensionen unterschieden, die als (a) Suche nach sozialer Unterstützung, (b) Problemlösen, (c) distanzierendesvermeidendes Verhalten, (d) Internalisierung (internale Emotionsverarbeitung) und (e) Externalisierung (externale, nach außen gerichtete Emotionsverarbeitung, z. B. durch destruktives Handeln) charakterisiert werden. Ein Fragebogen zu Bewältigungsstrategien von Janke und Erd-

mann wurde, angepasst für Kinder und Jugendliche (SVF-HJ), von Hampel et al. (2000) vorgelegt. Mit diesem Testverfahren, das sich an acht- bis vierzehnjährige Kinder richtet, werden insgesamt neun Bewältigungsstrategien erfasst. Diese neun Bewältigungsstrategien lassen sich in günstige und ungünstige Bewältigungsstrategien unterscheiden. Eine Faktorenanalyse führte zu einer dreifaktoriellen Lösung. Die ungünstigen Bewältigungsstrategien wurden als (a) negative Bewältigung zusammengefasst. Bei den günstigen Bewältigungsstrategien konnten zwei Bereiche unterschieden werden, die als (b) emotionsregulierende Bewältigung und (c) problemlösende Bewältigung interpretiert werden konnten (Hampel et al., 2000). Von Röder et al. (2002) wurde der Bewältigungsfragebogen für Kinder „*Stress and Coping Questionnaire for Children*“ vorgelegt, der im Alter von acht bis zwölf Jahren einsetzbar ist. Die Faktorenanalyse belegte fünf Bewältigungsstrategien: (a) Annäherung, (b) Vermeidung, (c) Suche nach sozialer Unterstützung, (d) Aggression und (e) Weinen. Für Jugendliche und junge Erwachsene von zwölf bis zwanzig Jahren wurde der „*Coping Across Situation Questionnaire*“ (CASQ) in seiner ursprünglichen Form von Seiffge-Krenke (1989) entwickelt. Dabei ergab die frühere Faktorenanalyse (Seiffge-Krenke, 1989/1995) an einer Stichprobe von 1028 Jugendlichen eine dreidimensionale Struktur: (a) aktive Bewältigung, (b) internale Bewältigungsstrategien und (c) problemmeidendes Verhalten bzw. Rückzug. In weiteren Untersuchungen zeigten Analysen der Bewältigungsstrategien eine zweifaktorielle Lösung (Kavsek & Seiffge-Krenke, 1996): (a) ein Faktor mit Strategien, welche darauf ausgerichtet waren, das Problem in Angriff zu nehmen (*approach*) und eher handlungsorientiert waren, und (b) ein Faktor mit eher emotionsorientierten Strategien, welche dazu tendierten, das Problem zu vermeiden (*avoidance*). Da ein hoher Zusammenhang ( $r = .54$ ) zwischen beiden Faktoren bestand, gingen die Autoren davon aus, dass Jugendliche in gewissen Fällen beide Bewältigungsstrategien anwenden. Eine neue Erhebung ( $N = 1393$ ) bei zwölf bis zwanzigjährigen Jugendlichen (Seiffge-Krenke & Skaletz, 2006) zeigte eine weitgehend identische dreidimensionale Struktur mit der aktiven Bewältigung und internalen Bewältigung sowie mit Rückzug.

Herman-Stahl und Petersen (1996), die auch den leicht modifizierten Fragebogen von Seiffge-Krenke einsetzten, erhielten auch eine zweifaktorielle Lösung, wobei *approach coping* eine aktive Problemlösung repräsentierte und *avoidant coping* passives Vermeidungsverhalten umfasste.

Weitere Studien, die verschiedene Altersgruppen Jugendlicher verglichen, beschrieben eine Abnahme von aktiven ablenkenden Strategien (z. B. sportliche Aktivitäten) und eine Zunahme von passiven ablenkenden Strategien (z. B. lesen, Musik hören, schlafen) mit zunehmendem Alter (Groer et al., 1992). In anderen Studien gilt Medikamentenkonsum als ein weiterer möglicher Weg, um somatische Stressreaktionen zu beeinflussen. In einer Befragung von 1717 SchülerInnen im Alter von zwölf bis siebzehn Jahren zeigte sich, dass 32% der Befragten mindestens einmal in der Woche Medikamente gegen Schulstress und Leistungsüberforderungen einnehmen (Nordlohne et al., 1989).

Es gibt keine eindeutigen Befunde dafür, dass Jugendliche in verschiedenen Familientypen unterschiedliche Bewältigungsstrategien anwenden. Irion und MitarbeiterInnen (1988) berichteten über unreifere und eher defensive Bewältigung von Jugendlichen aus geschiedenen Familien. In einer anderen Untersuchung (Seiffge-Krenke & Skaletz, 2006) zeichneten sich bei Jugendlichen aus Ein-Eltern-Familien tendenziell höhere Werte im Rückzugsverhalten ab als bei Jugendlichen, die mit beiden Eltern aufwuchsen. Im Kulturvergleich untersuchte Seiffge-Krenke (2006) die Stressbelastung von Jugendlichen aus 18 unterschiedlichen Ländern in den Bereichen Eltern und Schule sowie die Stressbewältigung in diesen beiden Bereichen. Die Stichprobe umfasste 9778 Jugendliche im Alter von zwölf bis achtzehn Jahren. Allerdings gab es länderspezifische Unterschiede, wobei der Rückzug als Bewältigungsstrategie häufig bei Jugendlichen aus Ägypten, Estland, Griechenland, Portugal, der Türkei und Südafrika zu finden war. Zusätzlich zeigte die Familienstruktur in dieser Studie (Seiffge-Krenke, 2006) keine signifikanten Unterschiede bezüglich der Bewältigungsstrategien.

### **3.3 Zusammenfassung**

In der Stresstheorie werden die Beziehungen zwischen Person und Umwelt durch verschiedene Formen der Wahrnehmung und Bewertung seitens der Person definiert. Diese Formen sind Bedrohung, Schaden/Verlust und Herausforderung. Der Bewältigungsprozess wird auch bestimmt von situativen und personalen Faktoren. Das heißt, dass für eine effektive Stressbewältigung eine flexible und situationsangemessene Auswahl von Strategien erforderlich ist. Gerechte Erfahrungen und persönliche Ressourcen können eine wichtige Rolle spielen, in dem sie zur günstigen Bewältigungsstrategie beitragen.

## **4 UNTERSUCHUNG IN DEUTSCHLAND**

### **4.1 Forschungsziele und Hypothesen**

Viel ist über die Bedeutung des Gerechte-Welt-Glaubens geforscht worden, aber Studien, in denen persönlicher und allgemeiner Gerechte-Welt-Glaube bei Jugendlichen aus Kernfamilien im Vergleich zu denen mit alleinerziehenden Müttern im Längsschnitt untersucht wurde, sind selten. Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit dem Gerechte-Welt-Glauben im Zusammenhang mit familialen Ressourcen, familialer Sozialisation, Bewältigungsstrategien und Muttergerechtigkeitserfahrungen. Der Glaube, dass die Welt ein gerechter Ort ist, kann durch persönliche Gerechtigkeitserfahrungen verstärkt werden. Es wurde bereits erwähnt, dass eine Trennung oder Scheidung negative Konsequenzen (z. B. schlechte materielle Ausstattung, schlechtes kulturelles Kapital) für die Familienmitglieder mit sich bringt. Diese Lebenssituation führt damit auch zu Ungerechtigkeitserfahrungen im persönlichen Leben Jugendlicher. Daher können positive persönliche Erfahrungen durch das gerechte Verhalten der Mütter zur Entwicklung des Gerechte-Welt-Glaubens Jugendlicher beitragen. Beispielsweise kann beim Aufwachsen in einer harmonischen Familie erwartet werden, dass das Vertrauen in die Gerechtigkeit anderer gefördert und daher der Gerechte-Welt-Glaube gestärkt wird. Außerdem geht es in dieser Arbeit darum, zu klären, ob die Bewältigungsstrategien zu einer Verstärkung

der Wahrnehmung des Verhaltens der Mütter als gerecht in Kernfamilien und Familien mit alleinerziehenden Müttern führen. Diese theoretischen Überlegungen sind in Abbildung 1 grafisch zusammengefasst.

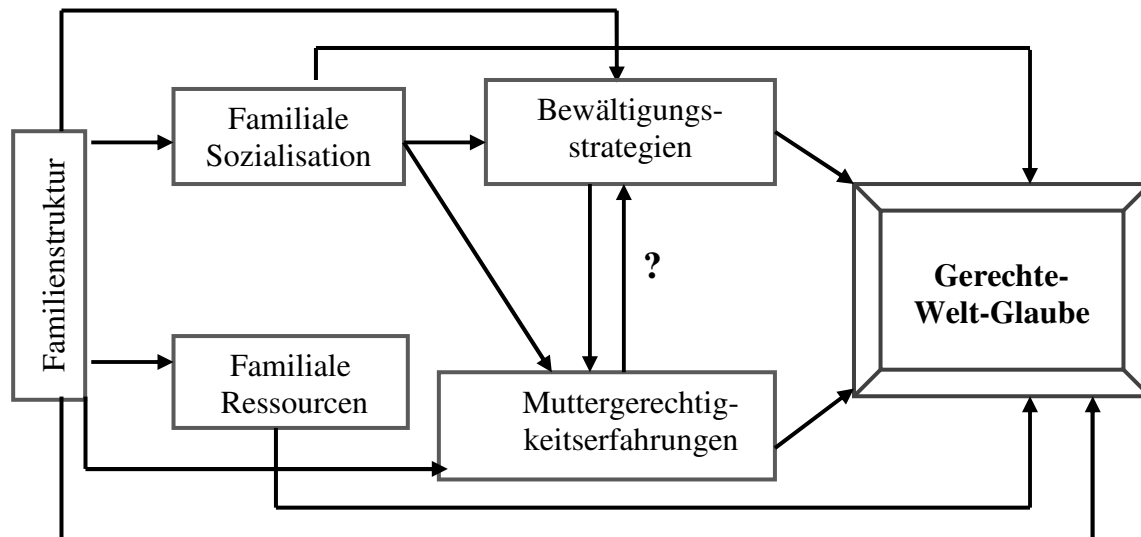


Abbildung 1 Untersuchungsleitendes Modell zur Erklärung des Gerechte-Welt-Glaubens und der Gerechtigkeitserfahrungen für Jugendliche aus Kernfamilien im Vergleich zu Jugendlichen mit alleinerziehenden Müttern.

Im Folgenden werden die untersuchungsleitenden Hypothesen zusammengefasst:

Dem theoretischen Hintergrund entsprechend gliedert sich die vorliegende Arbeit in *drei Teile*, in denen jeweils die Unterschiede zwischen Jugendlichen aus Kernfamilien und Jugendlichen mit alleinerziehenden Müttern untersucht werden. Außerdem werden die Zusammenhänge der gemessenen Merkmale mit dem Gerechte-Welt-Glauben und den Gerechtigkeitserfahrungen untersucht.

*Teil 1* bezieht sich auf familiäre Ressourcen, Gerechte-Welt-Glaube und Gerechtigkeitserfahrungen. Im Einzelnen sollen die folgenden Hypothesen geprüft werden:

- Aus Sicht der Jugendlichen verfügen Familien mit alleinerziehenden Müttern über weniger familiäre Ressourcen (materielle Ausstattung, kulturelles Kapital) als Kernfamilien.

- Je besser die familialen Ressourcen in der Familie aus Sicht der Jugendlichen sind, desto stärker ist der Glaube der Jugendlichen an eine gerechte Welt.

*Teil 2* bezieht sich auf familiäre Sozialisation, Gerechte-Welt-Glauben und Gerechtigkeitserfahrungen. Im Einzelnen sollen die folgenden Hypothesen getestet werden:

- Aus Sicht der Jugendlichen weisen Familien mit alleinerziehenden Müttern im Vergleich zu Kernfamilien eine ausgeprägte familiäre Konfliktneigung auf.
- Aus Sicht der Jugendlichen gibt es keine Unterschiede zwischen Familien mit alleinerziehenden Müttern und Kernfamilien bezüglich der erlebten Gerechtigkeit des mütterlichen Verhaltens ihnen gegenüber.
- Jugendliche mit alleinerziehenden Müttern weisen im Vergleich zu denen aus Kernfamilien einen stärkeren allgemeinen Glauben an eine gerechte Welt, jedoch einen schwächeren persönlichen Glauben an eine gerechte Welt auf.
- Je positiver das emotionale Familienklima ist, desto ausgeprägter werden die Jugendlichen an eine gerechte Welt glauben; dies gilt stärker für den persönlichen als den allgemeinen Gerechte-Welt-Glauben.
- Je positiver die familiäre Regelerorientierung ist, desto ausgeprägter ist der allgemeine und persönliche Gerechte-Welt-Glaube von Jugendlichen.
- Je gerechter die Mütter wahrgenommen werden, desto stärker ist der Glaube an eine gerechte Welt; dies gilt stärker für den persönlichen als den allgemeinen Gerechte-Welt-Glauben.

*Teil 3* bezieht sich auf Bewältigungsstrategien, Gerechte-Welt-Glauben und Gerechtigkeitserfahrungen. Im Einzelnen sollen die folgenden Hypothesen getestet werden:

- Jugendliche aus Familien mit alleinerziehenden Müttern unterscheiden sich in ihren Bewältigungsstrategien im Umgang mit familialen Konflikten nicht von Jugendlichen aus Kernfamilien.

- Je ausgeprägter die Jugendlichen auf günstige Bewältigungsstrategien zugreifen, desto gerechter nehmen sie ihre Mütter wahr und desto stärker glauben die Jugendlichen an eine für sie persönlich und im Allgemeinen gerechte Welt.

In der vorliegenden Arbeit gibt es keine Hypothese, die sich auf das explizite Gerechtigkeitsmotiv bzw. auf die Gerechtigkeitszentralität bezieht. Da gut belegt ist, dass sich das implizite Gerechtigkeitsmotiv bzw. der Gerechte-Welt-Glaube von dem expliziten Gerechtigkeitsmotiv unterscheidet (Dalbert, 2001; Dalbert & Umlauf, 2009), wird die Gerechtigkeitszentralität in die vorliegenden Analysen aufgenommen, um auch hier die unterschiedlichen Zusammenhangsmuster für den Gerechte-Welt-Glauben gegenüber dem expliziten Gerechtigkeitsmotiv aufzeigen zu können.

## **4.2 Methode**

Zunächst folgt eine Schilderung des Untersuchungsplans sowie der Stichprobe. Daran schließt sich die Beschreibung der eingesetzten Verfahren an.

### **4.2.1 Untersuchungsplan**

Da die Datenerhebung in Schulen (Gymnasien und Realschulen) stattfand, wurde frühzeitig die Genehmigung der empirischen Befragung beantragt. Es wurde zwischen Juni 2006 und November 2006 Kontakt zu den Schulen aufgenommen, um deren Einwilligung und die des Landesverwaltungsamtes Sachsen-Anhalts zu erlangen (siehe Anhänge A, B und C). Es durften nur SchülerInnen teilnehmen, die selbst sowie deren Eltern die Einverständniserklärung unterschrieben hatten. Die Teilnahme der SchülerInnen erfolgte freiwillig (siehe Anhang D). Im Juni 2006 wurde von der Autorin eine Pilotstudie mit dem Fragebogen zum Thema der vorliegenden Arbeit an  $N = 12$  SchülerInnen aus der 5. Klasse einer Realschule durchgeführt, um mögliche Probleme bei der Bearbeitung der Fragebogen aufzuspüren. Eine Modifizierung des Fragebogens war nicht erforderlich. Zwischen Mitte November 2006 und Mitte Dezember



2006 wurden die Daten der Hauptuntersuchung für den Ersterhebungszeitpunkt erfasst. In denselben Klassen wurde dann im März 2007, also etwa im Abstand von drei bis vier Monaten, der gleiche Fragebogen erneut vorgelegt.

Es wurden an fünf Gymnasien und fünf Realschulen in Halle (Saale) an SchülerInnen der 5. und 7. Klassenstufe Fragebögen verteilt, wobei in jeder Klassenstufe pro Schule zwei bis drei Klassen (insgesamt 43 Klassen) untersucht wurden. Die Befragung nahm jeweils eine Schulstunde in Anspruch. Während der Untersuchung war die Versuchsleiterin meist alleine mit den SchülerInnen im Klassenraum. In einigen Fällen war der/die KlassenlehrerIn anwesend, der/die sich dabei neutral verhielt. Es wurde ein persönlicher Code erstellt, der die Zuordnung der Fragebögen zu den einzelnen SchülerInnen, die zu beiden Erhebungsmesszeitpunkten an der Untersuchung teilnahmen, bei gleichzeitiger Wahrung der Anonymität ermöglichte. Dieser Code wurde von den SchülerInnen auf der ersten Seite des Fragebogens eingetragen. Nach dem Ausfüllen des Fragebogens durch die SchülerInnen wurde der Fragebogen der Versuchsleiterin abgegeben. Am Ende der Schulstunde bekamen die TeilnehmerInnen als Belohnung für ihre Bemühungen Süßigkeiten. Für die Auswertung der Ergebnisse wurde vorwiegend die Statistiksoftware SPSS 11.5 und später SPSS 15 benutzt.

## **4.2.2 Stichprobenbeschreibung**

### **4.2.2.1 Ausgangsstichprobe**

Die vorliegende Untersuchung bezog 43 Klassen ein, welche insgesamt 854 SchülerInnen umfassten. Zum ersten Erhebungszeitpunkt nahmen davon 583 SchülerInnen an der Untersuchung teil, 271 SchülerInnen lehnten die Teilnahme ab. Das entspricht einer Rücklaufquote von 68.3%. Zum Zweiterhebungszeitpunkt stellte sich erwartungsgemäß ein Stichprobenverlust ein. Einerseits war er einem gewissen Desinteresse der TeilnehmerInnen, einen weiteren Fragebogen auszufüllen, zuzuschreiben. Andererseits verringerte sich die Zahl der Versuchspersonen aufgrund von Krankheit am Befragungstag. So nahmen bei der Zweiterhebung 513

SchülerInnen teil. Die Rücklaufquote vom Erst- zum Zweiterhebungszeitpunkt betrug 87.1%. Fünf SchülerInnen wurden aus der weiteren Betrachtung ausgeschlossen, da sie zum ersten Erhebungszeitpunkt nicht teilnahmen oder wegen unvollständiger Codes nicht zuzuordnen waren.

Von diesen 508 SchülerInnen wurden weitere 114 SchülerInnen ausgeschlossen, da in der vorliegenden Untersuchung nur Jugendliche betrachtet wurden, die genau einer von zwei Familienstrukturen (Kernfamilien und Familien mit alleinerziehenden Müttern) zugeordnet werden konnten. Von diesen 394 Jugendlichen waren 310 Jugendliche aus Kernfamilien und 84 Jugendliche mit alleinerziehenden Müttern. Die Längsschnittstichprobe umfasste also 394 Jugendliche. Nachfolgend werden die Stichproben näher beschrieben.

#### 4.2.2.2 Längsschnittstichprobe

Die Längsschnittstichprobe ist in Tabelle 3 beschrieben. Ein Vergleich der soziodemografischen Merkmale der beiden Familientypen zeigte, dass sich die Jugendlichen beider Familienstrukturen in der besuchten Schulart, der Erwerbstätigkeit der Mutter und dem Alter signifikant unterschieden. Jugendliche mit alleinerziehenden Müttern besuchten anteilig häufiger die Realschule als Jugendliche aus Kernfamilien, die häufiger das Gymnasium besuchten, und sie waren im Vergleich zu Jugendlichen aus Kernfamilien geringfügig älter (siehe Tabelle 3, Erwartungswert der Zelle in Klammern angegeben). Alleinerziehende Mütter waren häufiger von Arbeitslosigkeit betroffen als die Mütter aus Kernfamilien und weniger von ihnen arbeiteten in Vollzeit.

Das Verhältnis von 310 Jugendlichen aus Kernfamilien gegenüber 84 Jugendlichen mit alleinerziehenden Müttern sowie die Vergleichbarkeit der beiden Unterstichproben bezüglich Geschlecht und Alter der Jugendlichen sowie das Bildungsniveau der Mütter erscheint geeignet, um die vorgestellten Hypothesen zu überprüfen und so die systematischen Unterschiede aufgrund der Familienstruktur aufzudecken.

Tabelle 3 Soziodemografische Variablen in der Längsschnittstichprobe (t-Test,  $\chi^2$ -Test)

	Kernfamilien (n = 310)	Familien mit alleinerziehenden Müttern (n = 84)	t	p	$\chi^2$	p
<b>Geschlecht</b>						
• Jungen	165	39			1.22	.27
• Mädchen	145	45				
<b>Alter in Jahren</b>	11.57 (1.38)	11.90 (1.39)	-1.98	.05		
<b>Geschwister</b>						
• Ja	65	16			0.15	.70
• Nein	245	68				
<b>Klassenstufe</b>						
• 5. Klasse	158	35			2.29	.13
• 7. Klasse	152	49				
<b>Schulart</b>						
• Realschule	81	44* (27)			21.03	< .001
• Gymnasium	229	40* (57)				
<b>Abschluss der Mutter zum ersten Erhebungszeitpunkt (fehlende Angaben: 211)</b>						
• Primär- und Sekundarbereich	45	17			2.01	.37
• Sekundarbereich II	53	14				
• Tertiärbereich	45	9				
<b>Erwerbstätigkeit der Mutter zum ersten Erhebungszeitpunkt (fehlende Angaben: 13)</b>						
• arbeitslos	31	21* (11)			16.66	< .01
• Hausfrau	26	8				
• Teilzeit	102	29				
• Vollzeit	141	23* (35)				

Anmerkungen. \* bei signifikanter Abweichung ist in Klammern der Erwartungswert ausgegeben. Beim Abschluss der Mutter bedeutet Primär- und Sekundarbereich: Schulabschluss bis zur mittleren Reife; Sekundarbereich II: Abitur sowie alle Abschlüsse mit (Fach-)Hochschulreife; Tertiärbereich: (Fach-)Hochschulabschluss und Meisterdiplom.

#### 4.2.2.3 Drop-out-Analyse

Von den insgesamt 478 SchülerInnen, die den zwei zu untersuchenden Familientypen zugeordnet werden konnten und die den Fragebogen zum ersten Zeitpunkt ausgefüllt hatten, konnten 84 SchülerInnen den Fragebogen zur Zweiterhebung nicht ausfüllen. Damit reduzierte sich die endgültige Längsschnittstichprobe auf 394 SchülerInnen. Dies entspricht einer Rücklaufquote von 82.4% innerhalb der beiden Familienstrukturen.

Um überprüfen zu können, inwieweit generelle Differenzen zwischen Jugendlichen mit Längsschnittdaten (n = 394) und jenen ohne Längsschnittdaten (n = 84) bestanden, wurden die Mittelwerte und Häufigkeitsverteilungen verglichen. Beide Stichproben sind in Tabelle 4 anhand der soziodemografischen Merkmale sowie der Familienstruktur beschrieben. Die Ju-

gendlichen der beiden Stichproben unterschieden sich signifikant bezüglich der Schulart und der Erwerbstätigkeit der Mutter. Jugendliche, die nur an der Ersterhebung teilnahmen, besuchten häufiger die Realschule als das Gymnasium und ihre Mütter waren häufiger von Arbeitslosigkeit betroffen und arbeiteten weniger oft in Vollzeit.

*Tabelle 4 Drop-out- Analyse anhand der soziodemografischen Variablen (t-Test,  $\chi^2$ -Test)*

	Längsschnitts- stichprobe (n = 394)	Drop-out- Stichprobe (n = 84)	t	p	$\chi^2$	p
<b>Geschlecht</b>						
• Jungen	204	46			0.25	.62
• Mädchen	190	38				
<b>Alter in Jahren</b>	11.64 (1.39)	11.88 (1.64)	-1.40	.16		
<b>Geschwister</b>						
• Ja	81	19			0.18	.67
• Nein	313	65				
<b>Klassenstufe</b>						
• 5. Klasse	193	41			0.00	.98
• 7. Klasse	201	43				
<b>Schulart</b>						
• Realschule	125	43* (30)			11.51	< .01
• Gymnasium	269	41 * (55)				
<b>Familienstruktur</b>						
• Kernfamilie	310	66			0.00	.98
• nur Mutter	84	18				
<b>Abschluss der Mutter zum ersten Erhebungszeitpunkt (fehlende Angaben: 258)</b>						
• Primär- und Sekun- darbereich	62	17			2.12	.35
• Sekundarbereich II	67	10				
• Tertiärbereich	54	10				
<b>Erwerbstätigkeit der Mutter zum ersten Erhebungszeitpunkt (fehlende Angaben: 14)</b>						
• Arbeitslos	52	21* (13)			8.96	.03
• Hausfrau	34	9				
• Teilzeit	131	28				
• Vollzeit	164	25* (34)				

*Anmerkungen.* \* bei signifikanter Abweichung ist in Klammern der Erwartungswert ausgegeben. Beim Abschluss der Mutter bedeutet Primär- und Sekundarbereich: Schulabschluss bis zur mittleren Reife; Sekundarbereich II: Abitur sowie alle Abschlüsse mit (Fach-)Hochschulreife; Tertiärbereich: (Fach-)Hochschulabschluss und Meisterdiplom.

Mittels *t*-Test für unabhängige Stichproben wurde zusätzlich geprüft, inwieweit sich die Jugendlichen, die an beiden Erhebungszeitpunkten teilnahmen (Längsschnittstichprobe: *n* = 394), von denen, die nur an der Ersterhebung (Drop-out-Stichprobe: *n* = 84) teilnahmen, bezüglich der 38 hier untersuchten Merkmale (siehe Tabelle 5) unterschieden. Die Variablen

Schulorientierung und subjektives Wohlbefinden (insgesamt 11 Merkmale) und das Merkmal Notengerechtigkeit werden in dieser Arbeit nicht weiter erläutert; dies bleibt weiteren Untersuchungen vorbehalten.

Die Ergebnisse der Drop-out-Analysen der Mittelwertvergleiche sind der Tabelle 5 zu entnehmen. Da der Stichprobenverlust nicht beabsichtigt war, sollten sich möglichst keine systematischen Unterschiede in den Skalenwerten zwischen den beiden Gruppen ergeben. Bei den Variablen Lob, Muttergerechtigkeit, Lehrergerechtigkeit und Lernziele waren die Varianzen in den Untergruppen ungleich ( $p < .05$ ). In diesen Fällen wurde der Wert des  $t$ -Tests für ungleiche Varianzen betrachtet. Insgesamt zeigten die Analysen, dass mit Ausnahme der Gerechtigkeitserfahrungen nicht von einem systematischen Drop-out auszugehen ist. Genau vier von 38 Tests, davon nur in einer Variablengruppe mehr als ein Test, belegten signifikante Unterschiede. Bei den Erfahrungen von Mutter-, LehrerInnen-, Peer- und Notengerechtigkeit zeigten zwei der vier Tests signifikante Differenzen, d. h. es schieden mit höherer Wahrscheinlichkeit Jugendliche aus der Stichprobe aus, die sich von ihren LehrerInnen und ihren Müttern weniger gerecht behandelt fühlten. Der Frage nach möglichen Differenzen zwischen den beiden Familienstrukturen in Bezug auf die 38 erhobenen Skalen wird im Hypothesenteil (siehe Abschnitte 4.3.2, 4.3.3 und 4.3.4) nachgegangen.

Tabelle 5 Drop-out-Analyse anhand der Skalenwerte

Skala	Längsschnitt- stichprobe (n = 394)	Drop-out- Stichprobe (n = 84)	t	p
	M (SD)	M (SD)		
<b>Familiäre Ressourcen</b>				
• Materielle Ausstattung	.04 (.68)	-.01 (.70)	0.65	.52
• Kulturelles Kapital	.01 (.70)	.00 (.66)	0.17	.86
• Medienausstattung	-.01 (.84)	-.07 (.77)	0.50	.62
<b>Familiäre Sozialisation</b>				
• Regelorientierung	4.03 (1.21)	4.05 (1.22)	-0.10	.92
• Konfliktneigung	2.47 (1.07)	2.60 (1.00)	-1.00	.32
• Manipulative Einstellung	3.08 (1.32)	3.17 (1.49)	-0.59	.56
• Konsequente Einstellung	4,21 (1,23)	4.05 (1.46)	1.00	.32
• Erziehung zur Selbstständigkeit	4.32 (0.98)	4.16 (1.26)	1.30	.19
• Erziehung zu Konformität	4.31 (0.94)	4.32 (1.13)	-0.05	.96
• Inkonsistenz	2.39 (1.40)	2.26 (1.37)	0.80	.43
• Unterstützung	4.95 (0.98)	4.99 (1.12)	-0.36	.72
• Tadel	4.33 (1.26)	4.20 (1.36)	0.88	.38
• Lob	5.23 (0.75)	5.04 (0.99)	1.94	.05
• Einschränkung	2.18 (1.17)	2.14 (1.07)	0.31	.75
• Strafantensität	2.36 (0.68)	2.44 (0.63)	-1.01	.31
<b>Gerechtigkeitsmotiv</b>				
• Persönlicher GWG	4.84 (0.72)	4.70 (0.82)	1.55	.12
• Allgemeiner GWG	4.09 (0.92)	4.10 (1.03)	-0.08	.94
• Gerechtigkeitszentralität	4.23 (0.85)	4.19 (0.98)	0.42	.68
<b>Bewältigungsstrategien</b>				
• Problemorientierung	4.13 (1.22)	4.39 (1.15)	-1.82	.07
• Vermeidung	3.11 (1.03)	3.01 (1.09)	0.79	.43

Fortsetzung von Tabelle 5 auf der folgenden Seite

Fortsetzung von Tabelle 5

Skala	Veränderungs- stichprobe (n = 394) M (SD)	Drop-out- Stichprobe (n = 84) M (SD)	t	p
<b>Bewältigungsstrategien</b>				
• Suche nach sozialer Unterstützung	3.32 (1.54)	3.24 (1.61)	0.46	.65
• Rumination	4.15 (1.35)	4.15 (1.33)	-0.02	.98
• Aggression	3.29 (1.24)	3.11 (1.25)	1.18	.24
<b>Gerechtigkeitserfahrungen</b>				
• Muttergerechtigkeit	4.88 (0.89)	4.66 (0.95)	2.07	.04
• Lehrergerechtigkeit	4.66 (.85)	4.37 (0.98)	2.72	.01
• Peergerechtigkeit	4.86 (0.95)	4.73 (0.97)	1.09	.28
• Notengerechtigkeit	4.88 (1.01)	4.79 (1.12)	0.78	.44
<b>Subjektives Wohlbefinden</b>				
• Stimmungsniveau	4.28 (0.93)	4.28 (1.06)	-0.02	.99
• Lebenszufriedenheit	4.74 (0.94)	4.62 (1.13)	1.06	.29
• Depressivität	0.80 (0.56)	0.92 (0.54)	-1.69	.09
• Körperliche Beschwerden	0.56 (0.60)	0.63 (0.64)	-0.88	.38
<b>Schulorientierung</b>				
• Lernziele	4.79 (1.03)	5.05 (1.02)	-2.11	.04
• Annäherungs- Leistungsziele	4.42 (1.15)	4.44 (1.22)	-0.15	.88
• Vermeidungs- Leistungsziele	3.38 (1.35)	3.51 (1.44)	-0.80	.43
• Arbeitsvermeidung	3.38 (1.28)	3.55 (1.28)	-1.10	.27
• Schulisches Selbstkonzept – individuell	3.81 (1.41)	3.92 (1.36)	-0.68	.50
• Schulisches Selbstkonzept – sozial	4.24 (1.40)	4.54 (1.35)	-1.76	.08
• Schulnoten	3.69 (0.85)	3.60 (0.86)	0.86	.39

Anmerkung. GWG = Gerechte-Welt-Glaube. Depressivität und körperliche Beschwerden reichen von 0 „selten o. überhaupt nicht“ bis 3 „meistens, die ganze Zeit“, und Schulnoten von 1 bis 5, wobei höhere Werte für bessere Leistungen stehen; alle anderen Variablen spannen von 1 bis 6, wobei ein hoher Wert für eine starke Konstrukt- ausprägung steht.

#### 4.2.2.4 Zusammenfassung

In der vorliegenden Untersuchung sollen Daten von Jugendlichen aus zwei Familienstrukturen, Kernfamilien und Familien mit alleinerziehenden Müttern, verglichen werden. Dazu wurden Daten von 394 Jugendlichen und zwar von 310 Jugendlichen aus Kernfamilien und 84 Jugendlichen mit alleinerziehenden Müttern im Längsschnitt gesammelt. Jugendliche mit alleinerziehenden Müttern besuchten häufiger die Realschule, sie waren älter und ihre Mütter öfter arbeitslos und arbeiteten seltener in Vollzeit. Diese Unterschiede spiegeln vermutlich die unterschiedlichen Lebensumstände der beiden Familienstrukturen wider und sind nicht als Hinweise auf Rekrutierungsverzerrungen zu werten. Weiterhin wurde überprüft, inwieweit generelle Unterschiede zwischen Personen mit Längsschnittdaten ( $n = 394$ ) und denjenigen ohne Längsschnittdaten ( $n = 84$ ) bestanden. Die Drop-out-Analyse belegte, dass insgesamt von keinem systematischen Drop-out auszugehen war. Insgesamt kann festgehalten werden, dass es gelungen ist, angemessene Stichproben beider Familienstrukturen zu rekrutieren, die nicht durch systematischen Drop-out verzerrt sind und insofern eine angemessene Ausgangslage für den Vergleich der beiden Familienstrukturen bieten.

#### 4.2.3 Erhebungsinstrumente

Zum Ersterhebungszeitpunkt bestand der Fragebogen aus 210 Items und umfasste 19 Seiten (Anhang E). Im zweiten Fragebogen wurde aus ökonomischen Gründen nicht mehr nach den familialen Ressourcen gefragt. Daher bestand der Fragebogen zum Zweiterhebungszeitpunkt aus 203 Items und umfasste 16 Seiten (Anhang F). Nach einem kurzen Einführungstext wurden bei beiden Fragebögen die soziodemografischen Faktoren erfragt. Anschließend hatten die SchülerInnen (nur im ersten Fragebogen) die Angaben zu den familialen Ressourcen zu bearbeiten. Im Anschluss folgten Items zur Messung verschiedener Konstrukte. Zunächst wurden die Skalen zur Messung des Gerechtigkeitsmotivs sowie der Lehrer- und Peergerechtigkeit vorgelegt, dann die zu den Bewältigungsstrategien und anschließend die zur Messung



des subjektiven Wohlbefindens sowie der Schulorientierung. Zum Schluss wurden die Skalen zur Messung der familialen Sozialisation gemeinsam mit der Skala zur Muttergerechtigkeit eingesetzt. Die Items der Skalen einer Merkmalsgruppe wurden soweit möglich und sinnvoll gruppenspezifisch gemischt vorgegeben, um Effekten der sozialen Erwünschtheit und einer gewissen Eintönigkeit beim Beantworten der Fragen vorzubeugen. Zur Beurteilung der Items entschieden die SchülerInnen, inwieweit die jeweiligen Aussagen ihrer persönlichen Meinung entsprachen und beurteilten sie dann auf sechsstufigen Rating-Skalen mit den Endpolen 1 für „stimmt überhaupt nicht“ bis 6 für „stimmt genau“. Die wenigen Ausnahmen hiervon (die jeweils vierstufigen Rating-Skalen) werden an entsprechender Stelle näher erläutert.

Im Folgenden werden die verwendeten Erhebungsinstrumente in der Erhebungsreihenfolge vorgestellt. Die in den weiteren Beschreibungen angegebenen Nummerierungen der Items gelten für den ersten Fragebogen (siehe Anhang E). In einigen Bereichen mussten bereits vorhandene Verfahren optimiert werden; dies traf insbesondere auf den Bereich der familialen Ressourcen und den der Bewältigungsstrategien zu. Detaillierte Angaben zur Dimensionalität der Items sind dem Kapitel 4.3.1.3 zu entnehmen.

#### 4.2.3.1 Familiäre Ressourcen

Zur differenzierten Erfassung des sozioökonomischen Hintergrundes wurden in PISA (2003) sechs Fragen an die Kinder und Jugendlichen gerichtet, die neben dem Berufsstatus und dem Bildungshintergrund der Eltern auch Aspekte des kulturellen und sozialen Kapitals der Familien umfassten (Items 4 bis 9). Als einen Aspekt des kulturellen Kapitals wurde nach dem Vorhandensein von Büchern zu Hause gefragt. Um den SchülerInnen die Beantwortung der Frage zu erleichtern, erhielten sie die Information, dass auf einen Meter Regalbrett ungefähr 40 Bücher passen. Zeitschriften, Zeitungen und Schulbücher sollten nicht mitgezählt werden. Die SchülerInnen sollten einschätzen, wie viele Bücher sie zu Hause haben. Sie hatten folgende Antwortmöglichkeiten zur Auswahl: keine Bücher, 1 bis 10, 11 bis 50, 51 bis 100, 101

bis 250, 251 bis 500 und mehr als 500 Bücher. Nach drei weiteren kulturellen Ressourcen (Kunstgegenstände, klassische Literatur und Gedichtbände) wurde ebenso wie nach sieben Wohlstandsgütern (Geschirrspülmaschine, Internet-Anschluss, Wörterbuch, Schulbücher, Schreibtisch, eigenes Zimmer, eine Ecke zu Hause um die Aufgaben zu machen) gefragt, die SchülerInnen konnten mit „Ja“ oder „Nein“ beantworten. Bei der Frage, wie viele von sieben weiteren Wohlstands- und Kulturgütern (Handy, Fernseher, Taschenrechner, Badezimmer, Computer, Musikinstrumente, Auto) eine Familie zu Hause hat, konnten sich die SchülerInnen zwischen „0“ bis „mehr als 4“ entscheiden (siehe Anhang E).

#### 4.2.3.2 Familiäre Sozialisation

Das emotionale Familienklima und das Erziehungsverhalten der Mütter wurden aus der Sicht der Jugendlichen erfasst. Items zur familialen Sozialisation (Item 163-193 & 202-210) wurden von Dalbert und Goch (1997) übernommen, wobei es sich dabei um eine Zusammenstellung von Items aus Veröffentlichungen von Schneewind und Hermann (1980) und von Krohne und Pulsack (1990) handelte. Das Familienklima umfasst zwei Dimensionen: Regelerorientierung und Konfliktneigung. Die *Regelerorientierung* (vier Items: 203, 205, 207, 209) beschreibt, ob und inwieweit es klare und verständliche Regeln für die Jugendlichen gibt (z. B.: „Bei uns zu Hause ist ziemlich genau festgelegt, was getan werden kann und was nicht“). Die *Konfliktneigung* (fünf Items: 202, 204, 206, 208, 210) beschreibt, inwieweit das Familienklima von Spannung, Reibereien und ärgerlicher Expressivität im Gegensatz zu eher harmonischer und um Problemlösung bemühter Atmosphäre geprägt ist (z. B.: „In unserer Familie gibt es viel Streit“). Den Erziehungseinstellungen liegen zwei Dimensionen zugrunde: die manipulative Einstellung und die konsequente Einstellung. Die *manipulative Einstellung* (drei Items: 163, 166, 170) äußert sich in einem Satz wie „Meine Mutter sagt manchmal, ich soll doch mehr Rücksicht auf sie nehmen“. Die *konsequente Einstellung* (zwei Items: 165, 172) wird beispielsweise in einer Aussage wie „Wenn mir meine Mutter etwas verbietet, kann ich

machen was ich will, sie bleibt dabei“ beschrieben. Im Bereich der Erziehungsziele gibt es auch zwei Dimensionen: die Erziehung zur Selbstständigkeit und zur Konformität. Die *Erziehung zur Selbstständigkeit* (drei Items: 168, 176, 179) beschreibt, wie frei sich die einzelnen Familienmitglieder bei der Realisierung eigener Interessen und Wünsche fühlen dürfen (z. B.: „Meine Mutter will, dass ich mir beim Kleiderkaufen meine Sachen selbst aussuche“). Die *Erziehung zu Konformität* (vier Items: 169, 175, 177, 180) ist der Wunsch der Mutter nach sozial unauffälligem und angepasstem Verhalten der Jugendlichen (z. B.: „Meine Mutter will, dass ich alles esse, was auf den Tisch kommt“). Beim Bereich der Erziehungsstile gibt es drei Dimensionen: die Inkonsistenz, die Unterstützung und den Tadel. Die *Inkonsistenz* (zwei Items: 167, 174) zeigt an, inwieweit Mütter in ähnlichen Erziehungssituationen in Bezug auf einen Jugendlichen unterschiedliches Verhalten präferieren. Damit ist z. B. gemeint, dass eine Mutter einen Jugendlichen für ein bestimmtes Verhalten einmal bestraft, ein anderes Mal dieses Verhalten ignoriert oder sogar in irgendeiner Form belohnt (z. B.: „Ich werde von meiner Mutter getadelt, ohne dass ich genau weiß, wofür“). Die *Unterstützung* (drei Items: 171, 173, 178) beschreibt, in welcher Weise Mütter ihren Jugendlichen beim Aufbau von Problemlösungsstrategien helfen sowie motivationale und emotionale Voraussetzungen schaffen, damit ihre Kinder erfolgreich Problemsituationen bewältigen können (z. B.: „Wenn ich meiner Mutter helfe und dabei etwas falsch mache, erklärt sie mir, wie es richtig gemacht wird“). *Tadel* (zwei Items: 164, 181) heißt, auf unerwünschtes Verhalten des Jugendlichen mit Bestrafung zu reagieren (z. B.: „Meine Mutter wird ärgerlich, wenn ich freche Antworten gebe“).

Diese drei Dimensionen mit je zwei Items hatten bei Sallay und Dalbert (2004) bivariate Korrelationen zwischen  $r = .57$  und  $r = .77$  für Kernfamilien und zwischen  $r = .73$  und  $r = .79$ ,  $p \leq 0.01$  für Familien mit alleinerziehenden Müttern. Die internen Konsistenzen der übrigen sechs Dimensionen in derselben Studie (vgl. Sallay & Dalbert, 2004) variierten zwischen  $\alpha = .56$  und  $\alpha = .87$  für Kernfamilien und zwischen  $\alpha = .61$  und  $\alpha = .82$  für Familien mit alleinerziehenden Müttern.

Zur Erfassung weiterer Erziehungsstildimensionen wurden zu Lob, Einschränkung und Strafintensität die trennschärfsten Items der entsprechenden Skalen von Krohne und Pulsack (1995) übernommen. *Lob* (sechs Items: 188, 189, 190, 191, 192, 193) misst, wie auf erwünschtes Verhalten des Jugendlichen mit Belohnung reagiert wird (z. B.: „Meine Mutter freut sich, wenn ich zu anderen Leuten höflich bin“). *Einschränkung* (sechs Items: 182, 183, 184, 185, 186, 187) bezeichnet die Neigung der Mutter, die Orientierung des Jugendlichen an vorgegebenen Normen, die Übernahme von Wissensinhalten und fertigen Lösungen, sowie die Aufrechterhaltung der Abhängigkeit von den Müttern zu fördern (z. B.: „Wenn ich eine eigene Meinung habe, sagt meine Mutter, ich könne in meinem Alter noch gar nicht mitreden“). Bezüglich der mütterlichen Strafintensität (Krohne & Pulsack, 1995; fünf Items: 52-56) wurden fünf erziehungsproblematische Situationen vorgegeben, denen jeweils sechs mögliche Reaktionen der Mutter (fünf Strafen und eine Nichtbestrafung), die für alle Situationen gleich waren, zugeordnet wurden. Die Jugendlichen sollten für jede Situation die wahrscheinlichste Reaktion der Mutter angeben. Die Strafen sind unterschiedlich schwer und auf einer sechsstufigen Antwortskala einzuschätzen (z. B.: „Wenn ich meine Pflichten nicht erfülle, schlägt sie mich“ (= 6), „... gibt sie mir Stubenarrest“ (= 5), „... verbietet sie mir meine Lieblingsbeschäftigung (z. B. Fernsehen, Radfahren)“ (= 4), „... schimpft sie mit mir“ (= 3), „... zeigt sie mir, dass ich ihr Kummer gemacht habe“ (= 2), „... nimmt sie es mir nicht übel“ (= 1)). In der Studie von Krohne und Pulsack (1995) lag die interne Konsistenz der Strafintensitätsskala zwischen  $\alpha = .65$  und  $\alpha = .71$ , die der übrigen zwei Skalen zwischen  $\alpha = .77$  und  $\alpha = .92$ .

#### 4.2.3.3 Bewältigungsstrategien

Um die Bewältigungsstrategien unauffälliger Jugendlicher in Bezug auf familiäre Konflikte untersuchen zu können, wurde der Fragebogen zu Bewältigungsstrategien von Janke und Erdmann (2000), angepasst für Kinder und Jugendliche (SVF-HJ), von Hampel et al. (2000) ausgewählt. Die Bewältigungsstrategien wurden mit Hilfe von neun Skalen erfasst, die sich in

zwei Dimensionen unterteilen lassen, nämlich günstige und ungünstige Bewältigungsstrategien. Die neun Skalen wurden durch jeweils vier Items repräsentiert, so dass die Bewältigungsstrategien über insgesamt 36 Items erfragt sowie die Items in sich gemischt vorgegeben wurden (Items 57 - 92). Die Instruktion wurde so formuliert, dass alle Items nach Streitsituationen zu Hause fragten. Günstige Bewältigungsstrategien umfassten fünf Dimensionen: Die *Bagatellisierung* (vier Items: 57, 66, 75, 84). Ein Itembeispiel ist: „Wenn es bei uns zu Hause Streit gibt, dann sage ich mir: So schlimm ist das doch gar nicht“. Die *Ablenkung* (vier Items: 58, 67, 76, 85; z. B.: „Wenn es bei uns zu Hause Streit gibt, dann denke ich an Sachen, die mir Spaß machen“). Die *Situationskontrolle* (vier Items: 59, 68, 77, 86; z. B.: „Wenn es bei uns zu Hause Streit gibt, dann mache ich mir einen Plan, wie ich das Problem lösen kann“). Die *positiven Selbstinstruktionen* (vier Items: 60, 69, 78, 87; z. B.: „Wenn es bei uns zu Hause Streit gibt, dann sage ich mir: Ich weiß, dass ich das Problem lösen kann“). Das *soziale Unterstützungsbedürfnis* (vier Items: 61, 70, 79, 88; z. B.: „Wenn es bei uns zu Hause Streit gibt, dann frage ich jemanden um Rat“). Ungünstige Bewältigungsstrategien umfassten vier Dimensionen: Die *Passive Vermeidung* (vier Items: 62, 71, 80, 89; z. B.: „Wenn es bei uns zu Hause Streit gibt, dann möchte ich am liebsten im Bett bleiben“). Die *gedankliche Weiterbeschäftigung* (vier Items: 63, 72, 81, 90; z. B.: „Wenn es bei uns zu Hause Streit gibt, dann geht mir diese Situation immer wieder durch den Kopf“). Die *Resignation* (vier Items: 64, 73, 82, 91; z. B.: „Wenn es bei uns zu Hause Streit gibt, dann denke ich mir: Was ich auch tue, es nützt doch nichts“). Die *Aggression* (vier Items: 65, 74, 83, 92; z. B.: „Wenn es bei uns zu Hause Streit gibt, dann möchte ich am liebsten vor Wut platzen“). Die SchülerInnen sollten für jede Reaktionsmöglichkeit entscheiden, mit welcher Wahrscheinlichkeit sie sie in einer Konfliktsituation zu Hause einsetzen würden.

#### 4.2.3.4 Gerechtigkeitsmotiv

Das Gerechtigkeitsmotiv setzt sich aus dem impliziten Gerechtigkeitsmotiv und dem expliziten Gerechtigkeitsmotiv zusammen. Der Gerechte-Welt-Glaube ist ein Indikator für das implizite Gerechtigkeitsmotiv (Dalbert, 2001) und umfasst den allgemeinen und den persönlichen Gerechte-Welt-Glauben. Die *allgemeine Gerechte-Welt-Skala* erfasst den Glauben an eine im Großen und Ganzen gerechte Welt, in der jede/r bekommt, was ihm/ihr zusteht (Dalbert et al. 1987; sechs Items: 15, 19, 26, 28, 29, 34; z. B.: „Ich finde, dass es auf der Welt im Allgemeinen gerecht zugeht“). Für die sechs Items umfassende allgemeine Gerechte-Welt-Skala konnten Dalbert und Kollegen (1987) gute Homogenitätskoeffizienten ermitteln, die von  $\alpha = .66$  bis  $\alpha = .79$  reichten. Die *persönliche Gerechte-Welt-Skala* erfasst den Glauben, dass die Welt im Großen und Ganzen für einen selbst gerecht ist. (Dalbert, 1999; sieben Items: 10, 12, 14, 16, 18, 22, 32; z. B.: „Ich finde, dass mir bei wichtigen Entscheidungen im Großen und Ganzen Gerechtigkeit widerfährt“). Die persönliche Gerechte-Welt-Skala erwies sich in sieben Studien als homogen. Cronbach's Alpha variierte zwischen  $\alpha = .79$  und  $\alpha = .88$  (Dalbert, 1999). Die Gerechtigkeitszentralitätsskala ist ein Indikator für das explizite Gerechtigkeitsmotiv und erfasst die Zentralität des Gerechtigkeits- und Ungerechtigkeitserlebens. Die *Gerechtigkeitszentralitätsskala* wurde von Dalbert und Umlauf entwickelt (2003/2006; 13 Items: 11, 13, 17, 20, 21, 23, 24, 25, 27, 30, 31, 33, 35; z. B.: „Ich kann nicht verstehen, dass Menschen Gelegenheiten, für mehr Gerechtigkeit zu sorgen, absichtlich nicht nutzen“) auf der Basis der gleichnamigen Skala von Dalbert et al. (1987; sechs Items). Cronbach's Alpha variierte zwischen  $\alpha = .91$  und  $\alpha = .93$  (Dalbert & Umlauf, 2006). Die Items zum Gerechtigkeitsmotiv, zur Lehrer- und Peergerechtigkeit wurden gemischt vorgegeben.

#### 4.2.3.5 Gerechtigkeitserfahrungen

SchülerInnen wurden nach der Muttergerechtigkeit, LehrerInnengerechtigkeit und Peergerechtigkeit gefragt. Mit der Skala *Muttergerechtigkeit* (Dalbert, 2002a) wurde gemessen, ob

das Mutterverhalten als mehr oder weniger gerecht angesehen wird (acht Items: 194 – 201; z. B.: „Bei meiner Mutter gewinnt immer wieder die Gerechtigkeit die Oberhand“). Die Muttergerechtigkeit wurde zusammen mit der familialen Sozialisation erfragt, wobei die Items in sich gemischt vorgegeben wurden. Wie gerecht die SchülerInnen das Verhalten ihrer LehrerInnen ihnen persönlich gegenüber einschätzen, wurde mit der Skala *LehrerInnengerechtigkeit* erfasst (Dalbert & Stoeber, 2002a/2002b; zehn Items: 36-45; z. B.: „Meine LehrerInnen behandeln mich im Großen und Ganzen gerecht“). Die internen Konsistenzen der beiden Skalen lagen bei  $\alpha = .91$  bis  $\alpha = .93$  für die Muttergerechtigkeit (Dalbert, 2002a) und bei  $\alpha = .88$  für LehrerInnengerechtigkeit in zwei Studien (Dalbert & Stoeber, 2002a/2002b). Die subjektive Einschätzung der Jugendlichen von alltäglichen Auseinandersetzungen innerhalb ihrer Peergruppe wurde mit der *Peergerechtigkeitsskala* erfasst. Diese Skala wurde von Correia und Dalbert (2004; sechs Items: 46 – 51; z. B.: „Bei wichtigen Entscheidungen meiner Freunde widerfährt mir zumeist Gerechtigkeit“) auf der Basis der LehrerInnengerechtigkeitsskala (Dalbert & Stöber, 2002a/2002b) und der Muttergerechtigkeitsskala (Dalbert, 2002a) entwickelt. Diese sechs Items zeigten bei Correia und Dalbert (2004a) einen guten Homogenitätskoeffizienten mit  $\alpha = .82$ .

Als weitere Erfahrung in der Schule wurde nach der *Notengerechtigkeit* gefragt, wobei die SchülerInnen ihre Noten in 3 Fächern (Deutsch, Englisch, Mathematik) als mehr oder weniger gerecht einschätzen sollten (z. B.: „Diese Note in Mathematik finde ich von „sehr gerecht“ (=6) bis „sehr ungerecht“ (=1)“). Dies waren die Items 160-162.

#### 4.2.3.6 Subjektives Wohlbefinden

Das habituelle subjektive Wohlbefinden (Dalbert, 1992) umfasst zwei Skalen. Das *Stimmungsniveau* (fünf Items: 94, 97, 100, 102, 105) ist eine deutsche Version der Mood Level Scale von Underwood und Froming (1980). Ein Itembeispiel dieser Skala lautet: „Ich halte mich für eine glückliche Person“. Die *Allgemeine Lebenszufriedenheit* (acht Items: 93, 95, 96,

98, 99, 101, 103, 104) ist vergleichbar mit der zeitgleich entwickelten Satisfaction with Life Scale von Diener, Emmons, Larsen und Griffin (1985) und wurde von Dalbert et al. (1984) entwickelt (z. B. „Ich bin mit meiner Lebenssituation zufrieden“). Für die Habituelle Subjektive Wohlbefindenskala konnten sehr gute Homogenitätskoeffizienten erzielt werden. In der Konstruktionsstichprobe ( $N = 200$ ) betrug die interne Konsistenz für die Skala Stimmungsniveau  $\alpha = .82$  und für die Skala Allgemeine Lebenszufriedenheit  $\alpha = .88$  (Dalbert, 1992). Die Items der beiden Subskalen wurden miteinander gemischt vorgegeben.

Zur Erfassung der aktuellen depressiven Symptome der SchülerInnen (z. B. niedergeschlagen sein, schlecht schlafen, usw.) wurde die von Hautzinger und Bailer (1993) entwickelte Kurzform der *Allgemeinen Depressionsskala* mit aufgenommen (15 Items: 106-120; z. B.: „Während der letzten Woche fühlte ich mich einsam“). Die Instruktion wurde so formuliert, dass alle Items nach Empfindungen in der letzten Woche fragten. Die Skalen *Allgemeine Depression* und *Körperliche Beschwerden* (siehe unten) wurden im Unterschied zu den anderen Skalen mit vierstufigen Antwortskalen versehen. Die Beurteilung erfolgte auf einer Ratingskala mit den Endpolen „selten oder überhaupt nicht“ (=0), bis „meistens“ (=3). Die Skala *Körperliche Beschwerden* (acht Items: 121-128) entstammt dem Berner Fragebogen zum Wohlbefinden Jugendlicher von Grob et al. (1991) in der Fassung von Schwarzer und Jerusalem (1999). Die Skala Körperliche Beschwerden wurde als separater Block im Anschluss an die Depressionsskala präsentiert. Ein Beispiel für diese Skala lautet: „Wie häufig kam es während der letzten Woche vor, dass du Magenschmerzen hattest?“. In zwei Studien von Stoeber (2002) betrug die internen Konsistenzen für die *Allgemeine Depressionsskala*  $\alpha = .84$  bis  $\alpha = .88$  und für die Skala *Körperliche Beschwerden*  $\alpha = .70$ .

#### 4.2.3.7 Scholorientierung

Zur Erfassung der Scholorientierung der Schüler wurden in dieser Untersuchung die Skalen zur Erfassung von Lern- und Leistungsmotivation von Spinath et al. (2002) mit den vier Ska



len Lernzielorientierung, Annäherungs-Leistungszielorientierung, Vermeidungs-Leistungszielorientierung und Arbeitsvermeidung verwendet. SchülerInnen mit einer ausgeprägten *Lernzielorientierung* sehen Lern- und Leistungssituationen als Möglichkeiten an, neue Fertigkeiten zu erwerben (vgl. Stiensmeier-Pelster & Schlangen, 1996) bzw. vorhandene Kompetenzen zu erweitern (fünf Items: 129-133; z. B.: „In der Schule geht es mir darum, etwas Interessantes zu lernen“). SchülerInnen mit einer ausgeprägten *Annäherungs-Leistungszielorientierung* stellen vorhandene Fähigkeiten unter Beweis, um Belohnungen oder positive Bewertungen zu erhalten bzw. verbergen geringe Fähigkeiten um negative Bewertungen zu vermeiden (fünf Items: 134-138; z. B.: „In der Schule geht es mir darum, Arbeiten besser zu schaffen als andere“). SchülerInnen mit einer ausgeprägten *Vermeidungs-Leistungszielorientierung* haben Furcht vor Misserfolg (Elliot & Harakiewicz, 1996; fünf Items: 139-143; z. B.: „In der Schule geht es mir darum, dass niemand merkt, wenn ich etwas nicht verstehe“). Die Tendenz zur Vermeidung von Arbeit wurde mit der Skala *Arbeitsvermeidung* erhoben. Arbeitsvermeidung wirkt sich vor allem negativ auf das Interesse und die intrinsische Motivation, aber auch auf die Leistung aus und deutet daher langfristig auf die Vermeidung des Gegenstandsbereichs hin (Spinath et al. 2002; fünf Items: 14-148; z. B.: „In der Schule geht es mir darum, aufwendige Arbeiten nicht selber erledigen zu müssen“). Insgesamt konnten die internen Konsistenzen als gut bewertet werden ( $\alpha = .74$  bis  $\alpha = .80$ , Spinath et al. 2002). *Individuelles* und *soziales schulisches Selbstkonzept* wurden mit den Skalen von Schöne et al. (2002) gemessen. Die Skala *individuelles schulisches Selbstkonzept* erfragt die Einschätzung der eigenen Fähigkeiten. Die Beurteilung erfolgte über temporale Vergleichsprozesse (fünf Items: 149-153; z. B.: „Ich bin weniger intelligent als früher“). Die Skala *soziales schulisches Selbstkonzept* erfragt die Einschätzung der eigenen Fähigkeiten gemessen an den Fähigkeiten anderer. Diese Beurteilung erfolgte über einen sozialen Vergleichsprozess (sechs Items: 154-159; z. B.: „Ich denke, ich bin für die Schule weniger begabt als meine MitschülerInnen“). Die internen Konsistenzen der Skalen lagen in der Studie von Schöne et al. (2002) bei  $\alpha = .85$

für individuelles schulisches Selbstkonzept und für soziales schulisches Selbstkonzept bei  $\alpha = .86$ .

#### 4.2.3.8 Schulnoten

Zur Erhebung der *Schulnote* wurde jeweils die *Note* des letzten Zeugnisses in den Kernfächern Mathematik, Deutsch und Englisch erfragt (Items 160-162; diese reichen von 1 (= sehr gut) bis 5 (= mangelhaft) und wurden vor der Skalenbildung umkodiert, so dass nun ein hoher Wert für eine gute Leistung steht.

### 4.3 Ergebnisse

#### 4.3.1 Skalenanalysen

In diesem Kapitel werden die Skalenanalysen dargestellt. Zunächst wird die statistische Vorgehensweise vorgestellt. Es wurden bei der Ersterhebung zugunsten der Power (Ladung) alle 478 Fälle einbezogen. Die Stichprobe zur Zweiterhebung bezieht sich auf 394 Fälle. Das sind die SchülerInnen, die an beiden Erhebungszeitpunkten teilnahmen (*Längsschnittstichprobe*). Zum Schluss dieses Abschnitts wird die Veränderung der eingesetzten Verfahren über die Zeit beschrieben.

##### 4.3.1.1 Statistische Vorgehensweise

Bei den neu entwickelten Skalen wurde eine Faktorenanalyse gerechnet. Dabei wurden die entsprechenden Items einer Skala einer Hauptkomponentenanalyse mit Varimax-Rotation unterzogen. Zur Bestimmung der zu extrahierenden Faktorenzahl wurden zwei Kriterien genutzt. Nach dem Kaiser-Guttman-Kriterium (Guttman, 1954, zit. nach Bortz, 1993) können Faktoren mit einem Eigenwert  $\lambda > 1.00$  betrachtet werden. Da jedoch durch das Kaiser-Guttman-Kriterium die Anzahl der zu extrahierenden Faktoren häufig überschätzt wird (Bortz, 1993), wurde die faktorielle Struktur zusätzlich durch eine Parallelanalyse (Horn,

1965) überprüft. Hierzu wurde die Programmsoftware Raneigen von Enzman (2003) benutzt. Die Anzahl der Faktoren wurde anhand der empirischen Eigenwerte  $\lambda > 1.00$  bestimmt, die die Zufallseigenwerte nach Raneigen überschritten.

Für die Zuordnung eines Items zu einem Faktor musste die Ladung ( $l$ ) eines Items  $l > .50$  auf dem interpretierten Faktor sein und die Ladungen auf den restlichen Faktoren den Grenzwert von  $l \leq .30$  aufweisen. In Zweifelsfällen wurde das Kriterium nach Fürntratt (1969) herangezogen: Bei drei oder mehr interpretierten Faktoren muss der Faktor mindestens 50 Prozent der Kommunalität eines Items ( $l^2/h^2 \geq .50$ ) und bei zwei interpretierten Faktoren mindestens 66 Prozent aufklären (vgl. Fürntratt, 1969). Diese Vorgehensweise erklärt sich wie folgt: Je höher die Ladung einer Variable durch einen Faktor ist, desto größer ist die Bedeutung der Variablen für den Faktor und desto eher ist sie als Maß für den Faktor geeignet. Falls ein Item nicht die erforderlichen Kriterien erfüllt, wurde es aus dem Itempool entfernt und die Faktorenanalyse wiederholt. Die eindeutig einem Faktor zugeordneten Items wurden zur Skalenbildung herangezogen.

Für die Beurteilung der Güte der verwendeten Skalen und ihre Anwendbarkeit in der vorliegenden Stichprobe wurden alle Skalen einer Reliabilitätsanalyse unterworfen. Als Reliabilitätsmaß werden drei Gütekriterien herangezogen, Cronbach's Alpha (interne Konsistenz:  $\alpha > .60$ ), das testlängenunabhängige Reliabilitätsmaß ( $r_{est} > .20$ ), und die korrigierten Trennschärfekoeffizienten ( $r_{it} > .20$ ). Diese Gütekriterien sollten mindestens die genannten Werte erreichen.

#### 4.3.1.2 Ergebnisse für die übernommenen Skalen

In Tabelle 6 sind die Ergebnisse der Reliabilitätsanalyse für die Skalen dargestellt, die von anderen Autoren übernommen und bereits in mehreren Untersuchungen erfolgreich eingesetzt wurden. Deshalb wurde bei diesen auf eine faktorenanalytische Überprüfung verzichtet. Wie Tabelle 6 zeigt, besteht die konsequente Einstellung nur aus zwei Items, die Korrelation be-

trug ( $r = .24, p < .001$ ) zu T1 und ( $r = .29, p < .001$ ) zu T2, was auf einen Zusammenhang hinweist. Dies galt auch für die Inkonsistenz ( $r_1 = .55, r_2 = .55$ ) sowie den Tadel ( $r_1 = .45, r_2 = .44$ ). Bei der Messung der Erziehung zur Selbstständigkeit betrug der Trennschärfewert im Minimum  $r_{it} = .15$  zu T1 und verfehlte daher die Anforderungen an das Kriterium der Trennschärfe ( $r_{it} > .20$ ). Da zu T2 mit  $r_{it} = .28$  das Kriterium wieder erfüllt wurde, wurde es zugunsten der Vergleichbarkeit beibehalten. Bei allen anderen Skalen zeigten die Ergebnisse insgesamt, dass die internen Konsistenzen der Skalen weitgehend als zufriedenstellend einzuschätzen sind und somit für die weiteren Analysen geeignet sind.

*Tabelle 6 Skalenskennwerte der übernommenen Verfahren (zu T1 gesamte Stichprobe  $N = 478$ , zu T2 Längsschnittstichprobe  $N = 394$ )*

Skala	T	Item- anzahl	$r_{it}$ min	$r_{it}$ max	$\alpha$	$r_{est}$
<b>Familiale Sozialisation</b>						
• Regelorientierung	1	4	.47	.58	.74	.42
	2		.48	.65	.76	.44
• Konfliktneigung	1	5	.36	.63	.72	.34
	2		.44	.66	.77	.40
• Manipulative Einstellung	1	3	.49	.54	.70	.44
	2		.54	.60	.75	.50
• Konsequente Einstellung	1	2	$r = .24$		.38	.23
	2		$r = .29$		.45	.29
• Erziehung zur Selbstständigkeit	1	3	.15	.20	.32	.14
	2		.28	.32	.49	.24
• Erziehung zu Konformität	1	4	.25	.40	.54	.23
	2		.29	.52	.61	.28
• Inkonsistenz	1	2	$r = .55$		.71	.55
	2		$r = .55$		.71	.55
• Unterstützung	1	3	.34	.51	.62	.35
	2		.46	.64	.74	.49
• Tadel	1	2	$r = .45$		.62	.45
	2		$r = .44$		.61	.44
• Lob	1	6	.50	.65	.80	.40
	2		.58	.69	.85	.49
• Einschränkung	1	6	.56	.69	.84	.47
	2		.61	.76	.87	.53
• Strafantensität	1	5	.31	.42	.60	.23
	2		.46	.56	.75	.38

*Fortsetzung von Tabelle 6 auf der folgenden Seite*

Fortsetzung von Tabelle 6

Skala	T	Item- Anzahl	$r_{it\ min}$	$r_{it\ max}$	$\alpha$	$r_{est}$
<b>Gerechtigkeitsmotiv</b>						
• Persönlicher GWG	1	7	.36	.55	.73	.28
	2		.37	.63	.77	.32
• Allgemeiner GWG	1	6	.27	.57	.70	.28
	2		.28	.48	.68	.26
• Gerechtigkeitszentralität	1	13	.33	.60	.85	.30
	2		.40	.68	.89	.38
<b>Gerechtigkeitserfahrungen</b>						
• Muttergerechtigkeit	1	8	.24	.70	.77	.30
	2		.22	.71	.82	.36
• Lehrergerechtigkeit	1	10	.09	.72	.81	.30
	2		.17	.78	.84	.34
• Peergerechtigkeit	1	6	.13	.72	.77	.36
	2		.24	.78	.83	.45
• Notengerechtigkeit	1	3	.58	.67	.79	.56
	2		.56	.61	.76	.51
<b>Subjektives Wohlbefinden</b>						
• Stimmungsniveau	1	5	.33	.52	.66	.28
	2		.46	.65	.76	.39
• Lebenszufriedenheit	1	8	.60	.76	.89	.50
	2		.56	.81	.90	.53
• Depressivität	1	15	.32	.66	.87	.31
	2		.35	.66	.87	.31
• Körperliche Beschwerden	1	8	.45	.65	.83	.38
	2		.46	.67	.84	.40
<b>Schulorientierung</b>						
• Lernziele	1	5	.62	.74	.86	.55
	2		.66	.75	.87	.57
• Annäherungs- Leistungsziele	1	5	.55	.73	.84	.51
	2		.55	.72	.85	.53
• Vermeidungs- Leistungsziele	1	5	.57	.74	.86	.55
	2		.60	.73	.86	.55
• Arbeitsvermeidung	1	5	.49	.63	.78	.41
	2		.55	.72	.83	.49
• Schulisches Selbstkonzept – individuell	1	5	.66	.79	.88	.59
	2		.67	.79	.89	.62
• Schulisches Selbstkonzept - sozial	1	6	.77	.87	.94	.72
	2		.79	.87	.94	.72
• Schulnoten	1	3	.70	.73	.84	.64
	2		.49	.53	.69	.43

Anmerkung. GWG = Gerechte-Welt-Glaube. Alle  $r$  sind signifikant,  $p < .001$ ; T = Erhebungszeitpunkt. Depressivität und körperliche Beschwerden reichen von 0 „selten o. überhaupt nicht“ bis 3 „meistens, die ganze Zeit“, und Schulnoten reichen von 1 bis 5, wobei höhere Werte für bessere Leistungen stehen; alle Variablen spannen von 1 bis 6; Ein hoher Wert steht für eine starke Konstruktausprägung.

#### 4.3.1.3 Ergebnisse für die neu entwickelten Skalen

##### *Familiale Ressourcen*

Aufgrund der jeweiligen unterschiedlichen Antwortformen (vgl. Abschnitt 4.2.3.1) wurden zunächst alle Antworten z-standardisiert, womit alle Variablen in eine Verteilung mit Mittelwert ( $M = 0$ ) und Standardabweichung ( $SD = 1$ ) überführt wurden.

In PISA (2003) wurde für die faktorielle Struktur der familialen Ressourcen eine dreifaktorielle Lösung gefunden, nämlich Reichtum an Wohlstandsgüter (eigenes Zimmer für ein Kind, Internet-Anschluss, Geschirrspülmaschine, Handys, Fernseher, Computer, Autos, Badezimmer, Musikinstrument), kulturelle Besitztümer (Bücher, klassische Literatur, Gedichtbände, Kunstwerke) und Bildungsressourcen (Schreibtisch, eine Ecke zum Lernen, Taschenrechner, Schulbücher, Wörterbuch).

Zur Bestimmung der faktoriellen Struktur der familialen Ressourcen in der vorliegenden Untersuchung wurden die 18 Items einer Hauptkomponentenanalyse mit Varimax-Rotation unterzogen. Die einzelnen Variablen verteilten sich nicht wie in PISA auf drei Faktoren (Wohlstandsgüter, kulturelle Besitztümer, Bildungsressourcen), weil die Variablen das Fürntratt-Kriterium ( $l^2/h^2 \geq .50$ ) nicht erfüllten und sie sich doppelte Ladungen zeigten. Daher wurden die Faktorenanalysen im Weiteren unabhängig von den PISA-Ergebnissen betrachtet. Die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung ergaben vier Faktoren mit Eigenwerten von  $\lambda_1 = 3.77$ ;  $\lambda_2 = 1.89$ ;  $\lambda_3 = 1.36$ ;  $\lambda_4 = 1.30$ , die gemeinsam 46.17% der Itemgesamtvarianz erklärten. Auch die Parallelanalyse nach Enzmann (2003) legte eine vierfaktorielle Lösung nahe. Weiterhin mussten die Variablen „Wörterbuch“, „eine Ecke“ und „Taschenrechner“ schrittweise ausgeschlossen werden, weil sie das Kriterium ( $l^2/h^2 \geq .50$ ) nicht erfüllen konnten. Die Faktorenanalyse wurde mit 15 Items wiederholt, wobei die Parallelanalyse weiterhin die vierfaktorielle Lösung unterstützte:  $\lambda_1 = 3.55 > 1.31$ ;  $\lambda_2 = 1.77 > 1.24$ ;  $\lambda_3 = 1.31 > 1.19$ ;  $\lambda_4 = 1.17 > 1.14$ ;  $\lambda_5 = .92 < 1.10$ . Dabei konnten insgesamt 51.99% der Varianz aufgeklärt werden. Die Ergebnisse sind Tabelle 7 zu entnehmen.

Der erste Faktor beschrieb die materielle Ausstattung (Geschirrspülmaschine, Internet-Anschluss, Computer, Badezimmer) und erklärte 23.67% der Varianz. Der zweite Faktor maß das kulturelle Kapital in der Familie (Bücher zu Hause, Wörterbuch, klassische literarische Bücher, Gedichtbände, Kunstgegenstände, Musikinstrument) und klärte 11.80% der Varianz auf. Der dritte Faktor erfasste die Medienausstattung (Fernseher, Handy), die 7.80% der Varianz erklären konnte und der vierte Faktor beschrieb schließlich die häuslichen Arbeitsbedingungen (eigenes Zimmer, Schulbücher, Schreibtisch) und erklärte 8.73% der Varianz. Über die einem Faktor zugeordneten Items wurden jeweils Skalenmittelwerte gebildet.

Bei der Betrachtung der itembezogenen Kennwerte der so gebildeten Skalen fiel die Skala häusliche Arbeitsbedingungen durch die niedrige Trennschärfe des Items Schulbücher ( $r_{it} = .16$ ) auf. Da auch nach Ausschluss dieses Items keine zufriedenstellende interne Konsistenz erreicht werden konnte, also von einer nicht hinreichenden Reliabilität dieser Skala ausgegangen werden musste ( $r = .20$ ), wurde sie in allen weiteren Analysen nicht betrachtet.

In den vorliegenden Ergebnissen konnte eine dreifaktorielle Lösung für die familialen Ressourcen gefunden werden, nämlich materielle Ausstattung, kulturelles Kapital und Medienausstattung. Diese dreifaktorielle Lösung unterschied sich von der in PISA (s.o.).

Tabelle 7 Ergebnisse der Faktorenanalyse, Itemkennwerte und Homogenität der Skala zu den familialen Ressourcen

Items	M	SD	$r_{it}$	l1	l2	l3	l4
<b>Materielle Ausstattung</b> ( $\alpha = .73$ )							
• Geschirrspülmaschine	.05	.98	.40	.62			
• Internet-Anschluss	.06	.97	.45	.62			
• Computer	.02	.01	.52	.66			
• Auto	.01	.97	.56	.71			
• Badezimmer	.03	.00	.50	.70			
<b>Kulturelles Kapital</b> ( $\alpha = .71$ )							
• Bücher zu Hause	.04	1.00	.57	.37	.66		
• Klassische literarische Bücher, (z. B. Shakespeare)	.00	1.00	.49		.66		
• Gedichtbände	.03	1.00	.49		.72		
• Kunstgegenstände	-.02	1.05	.34		.59		
• Musikinstrument	.01	1.00	.48		.61		
<b>Häusliche Arbeitsbedingungen</b> ( $\alpha = .38$ )							
• Ein eigenes Zimmer für ein Kind	-.02	1.02	.27				.68
• Schulbücher	.00	.99	.16				.56
• Schreibtisch, um Hausaufgaben zu machen	.04	.89	.25				.70
• Wörterbuch							eliminiert
• Eine Ecke zu Hause, um Hausaufgaben zu erledigen							eliminiert
• Taschenrechner							eliminiert
<b>Medienausstattung</b> ( $\alpha = .56$ )							
• Fernseher	-.00	1.00	$r$			.72	
• Handy	-.05	.97	$=.39$			.83	

Anmerkung. Nur Faktorladungen > .30 wurden aufgeführt.

### Bewältigungsstrategien

Zur Bestimmung der faktoriellen Struktur wurden alle 36 Items einer Hauptkomponentenanalyse mit Varimax-Rotation unterzogen. Die Parallelanalyse unterstützte die angenommene fünffaktorielle Lösung:  $\lambda_1 = 6.59 > 1.56$ ;  $\lambda_2 = 4.85 > 1.49$ ;  $\lambda_3 = 3.60 > 1.44$ ;  $\lambda_4 = 1.49 > 1.40$ ;  $\lambda_5 = 1.44 > 1.36$ ;  $\lambda_6 = 1.22 < 1.32$ . Danach mussten 8 Items (62, 64, 71, 73, 80, 82, 89, 91), welche die passive Vermeidung und resignative Gedanken beschrieben, schrittweise entfernt werden, da hier das Fürntratt-Kriterium ( $l^2/h^2 \geq .50$ ) nicht erfüllt werden konnte und sich doppelte Ladungen zeigten. Die Faktorenanalyse wurde mit 28 Items wiederholt und erreichte gute Kennwerte zu beiden Messzeitpunkten, welche nachfolgend in den Tabellen 8 und 9 vorgestellt werden. Die fünffaktorielle Lösung erklärte insgesamt 56.31% der Varianz zum



Ersterhebungszeitpunkt. Die Überprüfung der Dimensionalität mittels Parallelanalyse ergab weiterhin fünf interpretierende Faktoren von  $\lambda_1 = 6.47 > 1.48$ ;  $\lambda_2 = 3.59 > 1.41$ ;  $\lambda_3 = 2.61 > 1.36$ ;  $\lambda_4 = 1.81 > 1.31$ ;  $\lambda_5 = 1.30 > 1.27$ ;  $\lambda_6 = 1.14 < 1.24$ . Daher wurden fünf Faktoren, wie theoretisch angenommen, beibehalten. Zum Zweiterhebungszeitpunkt konnte mit fünf Faktoren ebenfalls eine gute Varianzaufklärung mit 59.71% erreicht werden. Der Eigenwerteverlauf im Vergleich mit den zufälligen Werten nach Raneigen legte jedoch eine vierfaktorielle Lösung nahe:  $\lambda_1 = 6.92 > 1.48$ ,  $\lambda_2 = 3.86 > 1.41$ ,  $\lambda_3 = 2.97 > 1.36$ ,  $\lambda_4 = 1.75 > 1.31$ ,  $\lambda_5 = 1.21 < 1.27$ . Da aber hier die inhaltliche Differenzierung nach Bewältigungsstrategien in Kontext der vorliegenden Untersuchung wichtiger erscheint, wurde die fünffaktorielle Lösung aus der Ersterhebung beibehalten. Die einzelnen Kennwerte zu T1 und zu T2 sind den Tabellen 8 und 9 zu entnehmen.

Der erste Faktor bildete die Problemorientierung ab (Situationskontrolle, positive Selbstinstruktionen) und erklärte 23.08% der Varianz zur ersten Erhebung und 24.71% der Varianz zur zweiten Erhebung. Der zweite Faktor stellte die Vermeidung dar (Bagatellisierung, Ablenkung) und interpretierte 12.83% der Varianz zur ersten Erhebung und 13.78% der Varianz zur zweiten Erhebung. Der dritte Faktor erklärte 9.31% der Varianz zur ersten Erhebung und 10.62% der Varianz zur zweiten Erhebung und beschrieb die Suche nach sozialer Unterstützung. Der vierte Faktor erfasste die Rumination (Gedankliche Weiterbeschäftigung) undklärte 6.45% der Varianz zur ersten Erhebung und 6.26% der Varianz zur zweiten Erhebung auf. Der fünfte Faktor umschrieb die Aggression, die 4.62% der Varianz zur ersten Erhebung und 4.33% der Varianz zur zweiten Erhebung erklärte.

Tabelle 8 Ergebnisse der Faktorenanalyse, Itemkennwerte und Homogenität der Skala Bewältigungsstrategien zu T1

Wenn es bei uns zu Hause Streit gibt, dann...	M	SD	$r_{it}$	I1	I2	I3	I4	I5
<b>Problemorientierung</b> ( $\alpha = .89$ )								
...mache ich mir einen Plan, wie ich das Problem lösen kann!	4.40	1.63	.62	.73				
...sage ich mir: Ich weiß, dass ich das Problem lösen kann!	4.07	1.64	.70	.81				
...versuche ich herauszufinden, was das Problem ist!	4.43	1.54	.62	.59			.38	
...sage ich mir: Ich kriege das in den Griff!	4.10	1.61	.71	.77				
...überlege ich, was ich tun kann!	4.34	1.62	.68	.64				
...mache ich mir klar, dass ich das zu einem guten Ende bringen kann!	4.03	1.64	.73	.75				
...mache ich etwas, das das Problem löst!	4.16	1.65	.70	.69				
...sage ich mir: Damit werde ich fertig!	3.91	1.64	.48	.59	.32			
<b>Vermeidung</b> ( $\alpha = .76$ )								
...sage ich mir: So schlimm ist das doch gar nicht!	3.19	1.65	.50		.61			
...denke ich an Sachen, die mir Spaß machen!	3.10	1.86	.50		.63			
...denke ich mir: So wichtig ist das doch gar nicht!	2.49	1.61	.44		.53			.34
...lese ich etwas, was mir Spaß macht!	2.90	1.80	.41		.63			
...sage ich mir: Alles halb so wild!	2.85	1.61	.49		.59			
...spiele ich etwas!	3.12	1.84	.50		.71			
...denke ich mir: Morgen sieht das schon wieder anders aus!	4.36	1.60	.29		.41			
...mache ich es mir erst mal so richtig gemütlich!	2.71	1.68	.49		.62			
<b>Suche nach sozialer Unterstützung</b> ( $\alpha = .88$ )								
...lasse ich mir von jemandem helfen!	3.36	1.77	.65			.74		
...frage ich jemanden um Rat!	3.34	1.81	.79			.83		
...frage ich jemanden, was ich machen soll!	3.19	1.79	.78			.85		
...rede ich mit jemandem darüber!	3.35	1.86	.75			.81		
<b>Rumination</b> ( $\alpha = .82$ )								
...fällt es mir schwer, an etwas anderes zu denken!	4.24	1.73	.54				.68	
...geht mir diese Situation immer wieder durch den Kopf!	4.48	1.58	.65				.75	
...beschäftigen mich die ganze Zeit Sorgen und Gedanken über die Situation!	4.05	1.61	.69				.78	
...kreisen meine Gedanken nur noch um diese Sache!	3.83	1.77	.70				.76	
<b>Aggression</b> ( $\alpha = .70$ )								
...zanke ich schnell mit jemandem, der mir über den Weg läuft!	2.32	1.64	.43					.69
...kriege ich schlechte Laune!	4.21	1.69	.47					.69
...möchte ich am liebsten vor Wut platzen!	3.64	1.81	.50					.66
...nörgele ich an allem herum!	2.85	1.75	.51					.70

Anmerkung. Nur Faktorladungen > .30 wurden aufgeführt.

Tabelle 9 Ergebnisse der Faktorenanalyse, Itemkennwerte und Homogenität der Skala Bewältigungsstrategien zu T2

Wenn es bei uns zu Hause Streit gibt, dann...	M	SD	$r_{it}$	I1	I2	I3	I4	I5
<b>Problemorientierung</b> ( $\alpha = .91$ )								
...mache ich mir einen Plan, wie ich das Problem lösen kann!	4.05	1.58	.69	.73				
...sage ich mir: Ich weiß, dass ich das Problem lösen kann!	3.85	1.57	.69	.80				
...versuche ich herauszufinden, was das Problem ist!	4.08	1.66	.71	.69			.34	
...sage ich mir: Ich kriege das in den Griff!	3.84	1.52	.76	.81				
...überlege ich, was ich tun kann!	4.13	1.58	.73	.71			.36	
...mache ich mir klar, dass ich das zu einem guten Ende bringen kann!	3.84	1.59	.78	.80				
...mache ich etwas, das das Problem löst!	3.89	1.62	.75	.75				
...sage ich mir: Damit werde ich fertig!	3.83	1.56	.54	.62		.31		
<b>Vermeidung</b> ( $\alpha = .78$ )								
...sage ich mir: So schlimm ist das doch gar nicht!	3.29	1.55	.47		.60			
...denke ich an Sachen, die mir Spaß machen!	3.33	1.74	.48		.61			
...denke ich mir: So wichtig ist das doch gar nicht!	2.54	1.54	.47		.58			
...lese ich etwas, was mir Spaß macht!	2.84	1.76	.46		.62			
...sage ich mir: Alles halb so wild!	2.84	1.49	.56		.68			
...spiele ich etwas!	3.04	1.81	.50		.67			
...denke ich mir: Morgen sieht das schon wieder anders aus!	4.04	1.60	.46		.60			
...mache ich es mir erst mal so richtig gemütlich!	2.69	1.70	.50		.63			
<b>Suche nach sozialer Unterstützung</b> ( $\alpha = .88$ )								
...lasse ich mir von jemandem helfen!	3.24	1.70	.66			.75		
...frage ich jemanden um Rat!	3.18	1.72	.81			.84		
...frage ich jemanden, was ich machen soll!	3.21	1.75	.77			.82		
...rede ich mit jemandem darüber!	3.36	1.80	.76			.83		
<b>Rumination</b> ( $\alpha = .83$ )								
...fällt es mir schwer, an etwas anderes zu denken!	3.91	1.63	.50		-.33		.62	
...geht mir diese Situation immer wieder durch den Kopf!	4.11	1.66	.68				.81	
...beschäftigen mich die ganze Zeit Sorgen und Gedanken über die Situation!	3.74	1.64	.74				.80	
...kreisen meine Gedanken nur noch um diese Sache!	3.60	1.75	.70				.75	
<b>Aggression</b> ( $\alpha = .78$ )								
...zanke ich schnell mit jemandem, der mir über den Weg läuft!	2.49	1.68	.53					.73
...kriege ich schlechte Laune!	4.05	1.74	.57					.73
...möchte ich am liebsten vor Wut platzen!	3.39	1.81	.63					.79
...nörgele ich an allem herum!	2.83	1.71	.62					.79

Anmerkung. Nur Faktorladungen > .30 wurden aufgeführt.

#### 4.3.1.4 Veränderung der Merkmale über die Zeit

Im weiteren Verlauf wurde der Frage nachgegangen, inwieweit sich die Skalenmittelwerte über einen Zeitraum von drei bis vier Monaten signifikant verändert haben. Zur Bestimmung der Niveaustabilität wurden *t*-Tests für gepaarte Stichproben ( $p < .05$ ) bestimmt. Hier wurden die 394 Fälle der Längsschnittstichprobe einbezogen. Die Ergebnisse sind in Tabelle 10 aufgeführt.

Bei der familialen Sozialisation zeigten sich bei fünf von zwölf Variablen signifikante Mittelwertsunterschiede. Dies kann als Hinweis darauf gewertet werden, dass diese Variablen aktuelle Tendenzen sehr sensibel registrierten. Im Einzelnen nahmen die Werte bei Regelorientierung, Erziehung zur Konformität, Tadel, Lob und Einschränkung zum zweiten Erhebungszeitpunkt signifikant ab. Die anderen Variablen Konfliktneigung, manipulative Einstellung, konsequente Einstellung, Erziehung zur Selbständigkeit, Inkonsistenz, Unterstützung und Strafantensität zeigten keine signifikanten Veränderungen über die Zeit. Bei den drei Dimensionen des Gerechtigkeitsmotivs zeigten die Gerechtigkeitszentralität und der allgemeine Gerecht-Welt-Glaube signifikante Unterschiede, wobei sie über die Zeit abnahmen. Auch in der Gruppe der fünf Bewältigungsstrategien verringerten sich die Problemorientierung und die Rumination über die Zeit. Eine bedeutsame Veränderung über die Zeit zeigte sich bei der Peergerechtigkeit, welche abnahm. Im Gegensatz hierzu blieben die Lehrgerechtigkeit, die Notengerechtigkeit sowie die Muttergerechtigkeit über die Zeit stabil. Die Variablen Stimmungsniveau, Depressivität und körperliche Beschwerden in der Gruppe des subjektiven Wohlbefindens waren ebenfalls stabil. Die Variable Lebenszufriedenheit verringerte sich zum zweiten Erhebungszeitpunkt hingegen signifikant. Bei der Gruppe Schulorientierung wiesen alle Variablen Veränderungen über die Zeit auf, wobei das individuelle sowie soziale schulische Selbstkonzept zunahmen. Im Gegensatz dazu nahmen die Dimensionen der Lernorientierung (Lernziele, Annäherungs-Leistungsziele, Vermeidungs-Leistungsziele, Arbeitsvermeidung und die Schulnoten) signifikant über die Zeit ab.

Insgesamt muss über den Beobachtungszeitraum von einer systematischen Veränderung ausgegangen werden. Bei den 35 Variablen traten 18 signifikante Unterschiede auf, welche auf bedeutsame Veränderungen hinwiesen. Dies entspricht 51.4 %. Diese Veränderung umfasste alle Variablengruppen, jedoch nicht im selben Maße. Von vier Tests in den Gruppen der Gerechtigkeitserfahrungen und des subjektiven Wohlbefindens wurde in jeder Gruppe jeweils nur ein Test signifikant, d. h. diese Variablengruppen waren eher stabil. In der Gruppe der familialen Sozialisation wurden fünf der zwölf Tests signifikant, beim Gerechtigkeitsmotiv wurden zwei der drei Tests signifikant und bei den Bewältigungsstrategien wurden zwei der fünf Tests signifikant, in der Gruppe Schulorientierung wurden alle sieben Tests signifikant.

Es stellt sich die Frage, was diese Veränderung der Skalenmittelwerte bedeutet. Man könnte schlussfolgern, dass sich die Jugendlichen entweder tatsächlich über die Zeit sowohl negativ als auch positiv veränderten oder dass die Jugendlichen wegen der Beantwortung eines bereits bekannten Fragebogens beim zweiten Mal die schwächeren Werte ankreuzten (z. B. statt 6 „stimmt genau“, 4 „stimmt ein wenig“). Daher könnten die Veränderungen eher zufällig sein. Bei den Veränderungen in der Gruppe der Schulorientierung stellen sich wichtige Fragen, die hier nicht näher beleuchtet, sondern in zukünftigen Untersuchungen betrachtet werden; dies gilt auch für die Skalen des subjektiven Wohlbefindens.

An dieser Stelle muss erwähnt werden, dass die Variable Notengerechtigkeit, die eigentlich zu den sieben Schulorientierungsvariablen gehört, den Gerechtigkeitserfahrungen zugeordnet wurde. Dies ist möglich, da die Notengerechtigkeit unter beiden Aspekten betrachtet werden kann.

Tabelle 10 Vergleich der Skalen zwischen T1 und T2 (N = 394; T-Test für gepaarte Stichproben)

Skala	T1 M (SD)	T2 M (SD)	t	p	r <sub>T1T2</sub>
<b>Familiäre Sozialisation</b>					
• Regelorientierung	4.03 (1.21)	3.76 (1.16)	4.17	< .001	.42
• Konfliktneigung	2.47 (1.07)	2.49 (1.09)	-0.49	.62	.61
• Manipulative Einstellung	3.08 (1.32)	2.98 (1.30)	1.56	.12	.53
• Konsequente Einstellung	4.21 (1.23)	4.16 (1.16)	0.61	.54	.28
• Erziehung zur Selbstständigkeit	4.32 (0.98)	4.33 (1.09)	-0.15	.88	.46
• Erziehung zu Konformität	4.31 (0.94)	4.15 (1.02)	3.21	< .01	.51
• Inkonsistenz	2.39 (1.40)	2.30 (1.34)	1.27	.21	.53
• Unterstützung	4.94 (0.98)	4.94 (1.07)	0.08	.94	.49
• Tadel	4.33 (1.26)	4.04 (1.26)	4.44	< .001	.47
• Lob	5.23 (0.75)	5.06 (0.90)	3.89	< .001	.49
• Einschränkung	2.18 (1.17)	2.03 (1.14)	2.82	.01	.56
• Strafantensität	2.36 (0.68)	2.36 (0.76)	-0.02	.99	.55
<b>Gerechtigkeitsmotiv</b>					
• Persönlicher GWG	4.84 (0.72)	4.79 (0.71)	1.23	.22	.53
• Allgemeiner GWG	4.09 (0.92)	3.92 (0.85)	3.94	< .001	.54
• Gerechtigkeitszentralität	4.23 (0.85)	4.01 (0.90)	5.74	< .001	.60
<b>Bewältigungsstrategien</b>					
• Problemorientierung	4.13 (1.22)	3.93 (1.24)	3.60	< .001	.63
• Vermeidung	3.11 (1.03)	3.08 (1.04)	0.48	.63	.54
• Suche nach sozialer Unterstützung	3.32 (1.54)	3.25 (1.50)	1.04	.30	.57
• Rumination	4.15 (1.35)	3.84 (1.35)	4.70	< .001	.53
• Aggression	3.29 (1.24)	3.19 (1.35)	1.63	.10	.57

Fortsetzung von Tabelle 10 auf der folgenden Seite

Fortsetzung von Tabelle 10

Skala	T1 M (SD)	T2 M (SD)	t	p	r <sub>T1T2</sub>
<b>Gerechtigkeitserfahrungen</b>					
• Muttergerechtigkeit	4.88 (0.89)	4.89 (0.90)	-0.31	.76	.61
• Lehrgerechtigkeit	4.66 (0.85)	4.68 (0.92)	-0.51	.61	.56
• Peergerechtigkeit	4.86 (0.95)	4.74 (1.00)	2.37	.02	.50
• Notengerechtigkeit	4.88 (1.01)	4.85 (0.97)	0.60	.55	.31
<b>Subjektives Wohlbefinden</b>					
• Stimmungsniveau	4.28 (0.93)	4.20 (1.06)	1.60	.11	.50
• Lebenszufriedenheit	4.74 (0.94)	4.57 (0.99)	3.80	< .001	.55
• Depressivität	0.80 (0.56)	0.84 (0.58)	-1.48	.14	.60
• Körperliche Beschwerden	0.56 (0.60)	0.61 (0.63)	-1.67	.10	.52
<b>Schulorientierung</b>					
• Lernziele	4.79 (1.03)	4.66 (1.05)	2.48	.01	.50
• Annäherungs- Leistungsziele	4.42 (1.15)	4.04 (1.24)	6.79	< .001	.55
• Vermeidungs- Leistungsziele	3.38 (1.35)	3.07 (1.29)	4.79	< .001	.52
• Arbeitsvermeidung	3.38 (1.28)	3.22 (1.30)	2.37	.02	.45
• Schulisches Selbstkonzept – individuell	3.81 (1.41)	3.98 (1.30)	-2.58	.01	.53
• Schulisches Selbstkonzept – sozial	4.24 (1.40)	4.46 (1.27)	-3.35	< .01	.54
• Schulnoten	3.69 (0.85)	3.43 (0.74)	7.90	< .001	.66

Anmerkung. GWG = Gerechte-Welt-Glaube. Alle *r* sind signifikant, *p* < .001. Depressivität und körperliche Beschwerden reichen von 0 „selten o. überhaupt nicht“ bis 3 „meistens, die ganze Zeit“ und Schulnoten von 1 bis 5, wobei höhere Werte für bessere Leistungen stehen; alle anderen Variablen spannen von 1 bis 6, wobei ein hoher Wert für eine starke Konstruktausprägung steht.

#### 4.3.1.5 Zusammenfassung

Die familialen Ressourcen in der Untersuchung in Deutschland bildeten drei Faktoren, nämlich materielle Ausstattung, kulturelles Kapital und Medienausstattung. Zum ersten und zweiten Erhebungszeitpunkt wurden fünf Dimensionen für die Bewältigungsstrategien von Jugendlichen im familialen Streit gefunden, nämlich Problemorientierung, Vermeidung, Suche

nach sozialer Unterstützung, Rumination und Aggression. Für die restlichen eingesetzten Skalen konnten sowohl zum ersten als auch zum zweiten Erhebungszeitpunkt reliable Skalenwerte ermittelt werden. Mit Ausnahme der konsequenten Einstellung war die Stabilität der Skalen ebenfalls zufriedenstellend. Die Mittelwertsunterschiede der Skalen über die Zeit zeigten, dass sich bei den 35 Merkmalen 18 über die Zeit signifikant unterschieden.

### **4.3.2 Familiäre Ressourcen, Gerechtigkeitserfahrungen und Gerechtigkeitsmotiv**

#### 4.3.2.1 Unterschiede in den familialen Ressourcen in Abhängigkeit von soziodemografischen Merkmalen

Zahlreiche Untersuchungen (Andres & Lohmann, 2000; Armutsatlas, 2008; Neubauer 1989; Schneider et al. 2001; Stein-Hilbers, 1994) zeigten, dass Familien mit alleinerziehenden Müttern materielle Beschränkungen aufgrund des geringeren Familieneinkommens haben. Hier wurde die Hypothese untersucht, ob sich Jugendliche aus Kernfamilien von Jugendlichen mit alleinerziehenden Müttern bezüglich der familialen Ressourcen sowie in Abhängigkeit von weiteren soziodemografischen Faktoren (Geschlecht, Schulart, Klassenstufe) unterschieden. Es wurde erwartet, dass Familien mit alleinerziehenden Müttern über weniger familiäre Ressourcen (materielle Ausstattung, kulturelles Kapital) als Kernfamilien verfügen.

Mittels MANOVA wurden mögliche Zusammenhänge zwischen den familialen Ressourcen (Messwiederholungsfaktor) und den vier soziodemographischen Faktoren (Geschlecht, Schulart, Klassenstufe, Familienstruktur) geprüft. Es wurden drei Haupteffekte familiäre Ressourcen ( $F = 6.86, p < .001$ ), Schulart ( $F = 22.62, p = < .001$ ), Familienstruktur ( $F = 19.24, p = < .001$ ) und zwei Interaktionseffekte signifikant. Der erste Interaktionseffekt zeigte sich zwischen den familialen Ressourcen und der Schulart ( $F = 52.24, p = < .001$ ). Der zweite Interaktionseffekt offenbarte sich zwischen den familialen Ressourcen und der Familienstruktur ( $F = 7.12, p < .01$ ). Hingegen waren der Haupteffekte des Geschlechts ( $F = 0.01, p = .94$ ), der Klassenstufe ( $F = 1.21, p = .27$ ) und die weiteren Interaktionseffekte ( $p > .13$ ) nicht signifi-



kant. Diese Ergebnisse zeigten, dass es signifikante Unterschiede zwischen den Schularten sowie zwischen den Familienstrukturen bezüglich der familialen Ressourcen gab. Daher wurden a posteriori einfaktorielle ANOVAs für die Familienstrukturen einerseits und für die Schulart andererseits bestimmt. Die Ergebnisse werden in Tabelle 11 vorgestellt. Die Kernfamilien hatten eine ausgeprägtere materielle Ausstattung sowie ein ausgeprägteres kulturelles Kapital als die Familien mit alleinerziehenden Müttern. Bezüglich der Schulart zeigte sich, dass materielle Ausstattung und kulturelles Kapital bei den GymnasiastInnen ausgeprägter waren als bei den RealschülerInnen. Die Medienausstattung war hingegen bei den RealschülerInnen stärker ausgeprägt als bei den GymnasiastInnen (siehe Tabelle 11).

*Tabelle 11 Familiäre Ressourcen in Abhängigkeit von Familienstruktur und Schulart zu T1*

	Kern- familie (n = 310)	Familien mit alleinerziehen- den Müttern (n = 84)	df	F	p	Realschule (n = 125)	Gymnasium (n = 269)	df	F	p
Materielle Ausstattung	.18 (.63)	-.44 (.62)	1	64.58	< .001	-.47 (.56)	.28 (.59)	1	141.91	< .001
Kulturelles Kapital	.08 (.69)	-.20 (.66)	1	11.11	< .01	-.45 (.49)	.23 (.67)	1	103.28	< .001
Medienaus- stattung	.01 (.84)	-.11 (.82)	1	1.38	.24	.28 (.75)	-.15 (.84)	1	23.94	< .001

Die materielle Ausstattung und das kulturelle Kapital von Familien mit alleinerziehenden Müttern wurden von den Jugendlichen dieser Familienstruktur als schlechter beschrieben als von jenen aus Kernfamilien. Das mag daran liegen, dass Mütter in diesen Familien öfter arbeitslos waren und wenn sie arbeiteten, arbeiteten sie selten in Vollzeit (siehe Kapitel 4.2.2.2). GymnasiastInnen berichteten über eine bessere materielle Ausstattung und vor allem über besseres kulturelles Kapital als die RealschülerInnen, die über eine bessere Medienausstattung berichteten. Dies kann auf die Schulausbildung der Mütter zurückgeführt werden (Zinnecker & Stecker, 2006).

#### 4.3.2.2 Erklärungen der Gerechtigkeitserfahrungen und des Gerechtigkeitsmotivs durch familiäre Ressourcen

Es wurde eine vollständige Korrelationsmatrix (bivariate Korrelation) zwischen den betrachteten Variablen der vorliegenden Untersuchung in Abhängigkeit von der Familienstruktur berechnet (siehe Tabelle 37 im Anhang I), wobei sich diese Analyse nur auf die Daten des ersten Erhebungszeitpunkts bezog, weil dies der Erhebung in Syrien entsprach.

Peer- sowie LehrerInnengerechtigkeit beschreiben, ob die Jugendlichen sich von ihren Peers oder LehrerInnen gerecht oder ungerecht behandelt fühlten. Diese Merkmale spielen keine wichtige Rolle für die Erklärung der familialen Ressourcen, der familialen Sozialisation und der Bewältigungsstrategien in Bezug auf Streit in den Familien. Deshalb wurden die beiden Gerechtigkeitserfahrungen (Peers, LehrerInnen) von den Regressionsanalysen zur Erklärung der familialen Ressourcen, familialen Sozialisation und der Bewältigungsstrategien ausgeschlossen.

Um die Möglichkeit zu testen, ob und wie das Gerechtigkeitsmotiv und die familialen Ressourcen die Veränderung der Muttergerechtigkeitserfahrung erklären, wurde eine hierarchische multiple Regressionsanalyse ( $p < .05$ ) für die Muttergerechtigkeitserfahrung in Abhängigkeit von den familialen Ressourcen und dem Gerechtigkeitsmotiv durchgeführt. Bei den multiplen Regressionen mit dem jeweils zu T2 gemessenen Kriterium wurden blockweise im ersten Schritt jeweils der Autoregressor (Kriterium zum Zeitpunkt T1), danach im zweiten Block die soziodemografischen Variablen (Geschlecht, Klassenstufe, Schulart, Familienstruktur) sowie im dritten Block drei Dimensionen der familialen Ressourcen zu T1 aufgenommen; im vierten Block wurden die drei Dimensionen des Gerechtigkeitsmotivs zu T1 eingefügt. Anschließend wurden schrittweise sowohl die Interaktionen zwischen den familialen Ressourcen und der Familienstruktur als auch die Interaktionen zwischen dem Gerechtigkeitsmotiv und der Familienstruktur eingefügt. Das Modell von LehrerInnen- und Peergerechtigkeits- erfahrungen wird in vier Blöcken untersucht. Gemäß der oben beschriebenen Vorgehensweise,

wurden im ersten Block jeweils der Autoregressor (Kriterium zum Zeitpunkt T1), danach im zweiten Block die soziodemografischen Variablen (Geschlecht, Klassenstufe, Schulart, Familienstruktur) und im dritten Block die drei Dimensionen des Gerechtigkeitsmotivs hinzugefügt; im vierten Block wurde die Interaktionen zwischen Gerechtigkeitsmotiv und Familienstruktur schrittweise eingegeben. Es wurde für die kontinuierlichen Prädiktoren (familiäre Ressourcen, Gerechtigkeitsmotiv) zuvor am Mittelwert zentriert (Aiken & West, 1991). Die so gefundenen Ergebnisse sind in Tabelle 39 im Anhang I aufgeführt.

Da die auf diese Weise identifizierten Regressionsgleichungen wegen der Interkorrelation der potentiellen Prädiktoren die Bedeutung der einzelnen Prädiktoren unterschätzen können, wurden in einem nächsten Schritt multiple Regressionen berechnet, in die nur die so identifizierten signifikanten Prädiktoren aufgenommen wurden. Hierbei wurden auch solche Prädiktoren berücksichtigt, die das Signifikanzkriterium knapp ( $p < .10$ ) verfehlt hatten; wenn in Gleichungen kein signifikanter Prädiktor identifiziert werden konnte, wurde geprüft, ob signifikante bivariate Korrelationen zwischen potentiellen Prädiktoren und Kriterium vorlagen und gegebenenfalls diese bivariaten Korrelate aufgenommen. Bei diesen Analysen wurden die Prädiktoren nach dem Autoregressor im zweiten Block schrittweise aufgenommen; dies galt für die gesamte vorliegende Arbeit. Die Ergebnisse der akzeptierten Regressionsmodelle ( $p < .05$ ) zur Erklärung der Veränderung der Gerechtigkeitserfahrungen befinden sich in Tabelle 12. Es wurden keine Interaktionseffekte signifikant ( $p > .50$ ). Durch die Regressionsgleichungen konnten 38% der Varianz der Lehrergerechtigkeit, 29% der Varianz der Peergerechtigkeit und 40% der Varianz der Muttergerechtigkeit erklärt werden.

Die Klassenstufe, der persönliche Gerechte-Welt-Glaube zu T1, die Schulart und das Geschlecht traten als Prädiktoren für die Veränderung der LehrerInnengerechtigkeit hervor. Zu T2 war die LehrerInnengerechtigkeit bei den GymnasiastInnen stärker ausgeprägt als bei den RealschülerInnen, war aber bei den SchülerInnen der 7. Klassen geringer ausgeprägt als bei denen der 5. Klassen; dies galt bei Kontrolle des Autoregressors. Je stärker die Jugendlichen

zu T1 an eine für sie persönlich gerechte Welt glaubten, desto stärker nahm die Bewertung der LehrerInnen als gerecht zu T2 im Vergleich zu T1 zu.

In der Regression von Peergerechtigkeit konnten die Schulart, die Klassenstufe und der persönliche Gerechte-Welt-Glaube zu T1 die Veränderung erklären. Zu T2 war die Peergerechtigkeit bei den GymnasiastInnen stärker ausgeprägt als bei den RealschülerInnen, war aber bei den SchülerInnen der 7. Klassen geringer ausgeprägt als bei denen der 5. Klassen; dies galt bei Kontrolle des Autoregressors. Je stärker die Jugendlichen zu T1 an eine für sie persönlich gerechte Welt glaubten, desto stärker nahm die Bewertung der Peers als gerecht zu T2 im Vergleich zu T1 zu.

Die Veränderung der Muttergerechtigkeit wurde ebenfalls durch den persönlichen Gerechte-Welt-Glauben erklärt. Je stärker die Jugendlichen zu T1 an eine für sie persönlich gerechte Welt glaubten, desto stärker nahm die Bewertung der Mütter als gerecht zu T2 im Vergleich zu T1 zu. Die Ergebnisse dieser Analyse zeigten, dass der persönliche Gerechte-Welt-Glaube ein stärkerer Prädiktor zur Erklärung der Veränderung von Gerechtigkeitserfahrungen war als der allgemeine Gerechte-Welt-Glaube und die Gerechtigkeitszentralität.

Tabelle 12 Gerechtigkeitserfahrungen in Abhängigkeit von soziodemografischen Merkmalen und Gerechtigkeitsmotiv sowie familialen Ressourcen (multiple Regression, blockweise; akzeptierte Modelle:  $p < .05$ )

<b>LehrerInnengerechtigkeit T2</b>					
Prädiktoren	<i>r</i>	$\beta$	$\beta$	$\beta$	$\beta$
Autoregressor T1	.56**	.56**	.53**	.50**	.47**
Klassenstufe	-.27**	-	-.17**	-.15**	-.15**
Persönlicher GWG T1	.30**	-	-	.15**	.12**
Schulart	.27**	-	-	-	.12**
$\Delta R^2$	-	.32**	.03**	.02**	.01*
<b>Peergerechtigkeit T2</b>					
Autoregressor T1	.50**	.50**	.46**	.46**	.44**
Persönlicher GWG T1	.23**	-	.15**	.13*	.11*
Klassenstufe	-.18**	-	-	-.11*	-.11*
Schulart	-.06	-	-	-	.10*
$\Delta R^2$	-	.25**	.02**	.01*	.01*
<b>Muttergerechtigkeit T2</b>					
Autoregressor T1	.61**	.61**	.52**	-	-
Persönlicher GWG T1	.42**	-	.20**	-	-
$\Delta R^2$	-	.37**	.03**	-	-

Anmerkung. GWG = Gerechte-Welt-Glaube; Geschlecht: Jungen = 0, Mädchen = 1; Schulart: Realschule = 0, Gymnasium: 1; Klassenstufe: 5. Klasse = 1, 7. Klasse: 2; Familienstruktur: Kernfamilien = 0, alleinerziehende Mütter = 1. Die familialen Ressourcenvariablen und das Gerechtigkeitsmotiv wurden am Mittelwert zentriert und die Gerechtigkeitserfahrungen spannen von 1 bis 6, wobei ein hoher Wert für eine starke Konstruktausprägung steht. \*\*  $p < .01$ ; \*  $p < .05$

In den folgenden Regressionsanalysen wurde geprüft, ob die familialen Ressourcen neben den Gerechtigkeitserfahrungen die Veränderung des Gerechtigkeitsmotivs erklären können. Zu diesem Zweck wurden hierarchische multiple Regressionsanalysen ( $p < .05$ ) für jede der drei Dimensionen des Gerechtigkeitsmotivs durchgeführt. Im ersten Block wurden jeweils der Autoregressor (Kriterium zum Zeitpunkt T1) aufgenommen und im zweiten Block die soziodemografischen Variablen (Geschlecht, Klassenstufe, Schulart, Familienstruktur) hinzugefügt. Die drei Dimensionen der familialen Ressourcen zu T1 wurden im dritten Block und die Gerechtigkeitserfahrungen zu T1 (hier die drei Dimensionen) im vierten Block aufgenommen. Im letzten Block wurden die Interaktionen zwischen familialen Ressourcen und Familienstruktur sowie zwischen Gerechtigkeitserfahrungen und Familienstruktur schrittweise eingeführt. Die gefundenen Ergebnisse sind in Tabelle 38 im Anhang I aufgeführt. Danach wurden für die signifikanten Prädiktoren schrittweise erneute Regressionsgleichungen bestimmt. Ta-

belle 13 sind die Ergebnisse der akzeptierten Regressionsmodelle ( $p < .05$ ) zur Erklärung der Veränderung des Gerechtigkeitsmotivs zu entnehmen. In den Regressionsanalysen konnten keine signifikanten Interaktionen ( $p > .20$ ) gefunden werden. Es konnten 30% der Varianz des allgemeinen Gerechte-Welt-Glaubens, 35% der Varianz des persönlichen Gerechte-Welt-Glaubens und 39% der Varianz der Gerechtigkeitszentralität aufgeklärt werden.

Die Mutter- und Peergerechtigkeit wurden als Prädiktoren zur Vorhersage der Veränderung des persönlichen Gerechte-Welt-Glaubens aufgenommen. Je gerechter die Jugendlichen zu T1 das Verhalten ihrer Mütter sowie ihrer Peers ihnen gegenüber erlebten, desto stärker nahm der persönliche Gerechte-Welt-Glaube bei den Jugendlichen zu T2 im Vergleich zu T1 zu. Die Veränderung der Gerechtigkeitszentralität wurde nur durch die Schulart erklärt. Zu T2 war die Gerechtigkeitszentralität bei den GymnasiastInnen geringer ausgeprägt als bei den RealschülerInnen; dies galt bei Kontrolle des Autoregressors.

*Tabelle 13 Gerechtigkeitsmotiv in Abhängigkeit von soziodemografischen Merkmalen und Gerechtigkeitserfahrungen sowie familialen Ressourcen (multiple Regression, blockweise; akzeptierte Modelle:  $p < .05$ )*

Prädiktoren	Allgemeiner GWG T2			
	<i>r</i>	$\beta$	$\beta$	$\beta$
Autoregressor T1	.54**	.54**	-	-
$\Delta R^2$	-	.30**	-	-
Persönlicher GWG T2				
Autoregressor T1	.53**	.53**	.42**	.40**
Muttergerechtigkeit T1	.46**	-	.27**	.23**
Peergerechtigkeit T1	.31**	-	-	.11*
$\Delta R^2$	-	.28**	.06**	.01*
Gerechtigkeitszentralität T2				
Autoregressor T1	.60**	.60**	.60**	
Schulart	-.15**	-	-.16**	
$\Delta R^2$	-	.36**	.03**	

*Anmerkung.* GWG = Gerechte-Welt-Glaube; Geschlecht: Jungen = 0, Mädchen = 1; Schulart: Realschule = 0, Gymnasium: 1; Klassenstufe: 5. Klasse = 1, 7. Klasse: 2; Familienstruktur: Kernfamilien = 0, alleinerziehende Mütter = 1. Die familialen Ressourcenvariablen und die Gerechtigkeitserfahrungen wurden am Mittelwert zentriert und das Gerechtigkeitsmotiv spannen von 1 bis 6, wobei ein hoher Wert für eine starke Konstruktausprägung steht. \*\*  $p < .01$ ; \*  $p < .05$

4.3.2.3 Pfadmodelle zur Erklärung der Veränderung von Gerechtigkeitserfahrungen und Gerechtigkeitsmotiv

Alle Pfadmodelle in der vorliegenden Arbeit fassen die Zusammenhänge zwischen dem Gerechtigkeitsmotiv und den signifikanten Prädiktoren sowie zwischen den Gerechtigkeitserfahrungen und den signifikanten Prädiktoren zusammen.

Da der allgemeine Gerechte-Welt-Glaube hier nur durch seinen Autoregressor erklärt wurde, wurde auf die Darstellung in einem Modell verzichtet. Abbildung 2 zeigt positive Wirkungen der Mutter- und Peergerechtigkeit auf den persönlichen Gerechte-Welt-Glauben. Die subjektiven Erfahrungen von Mutter- und Peergerechtigkeit spielten im Vergleich zu der LehrerInnengerechtigkeit eine bedeutsame Rolle in der Erklärung des persönlichen Gerechte-Welt-Glaubens der Jugendlichen.

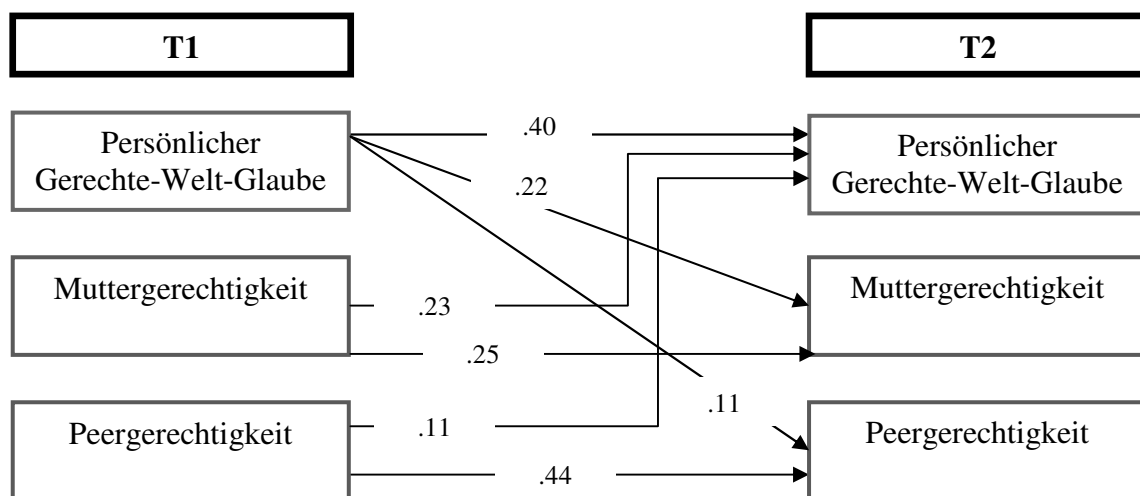


Abbildung 2 Pfadmodelle zur Erklärung der Veränderung des persönlichen Gerechte-Welt-Glaubens durch Mutter- und Peergerechtigkeitserfahrungen (standardisierte Pfadkoeffizienten;  $p < .05$ )

Nur die Schulart trug bedeutsam zur Erklärung der Veränderung der Gerechtigkeitszentralität (siehe Abbildung 3) bei. Zu T2 war die Gerechtigkeitszentralität bei den GymnasiastInnen geringer ausgeprägt als bei den RealschülerInnen. Die Gerechtigkeitszentralität bei den RealschülerInnen entstand in diesem Fall aus ihren erlebten schlechten familialen Ressourcen (materielle Ausstattung, kulturelles Kapital).

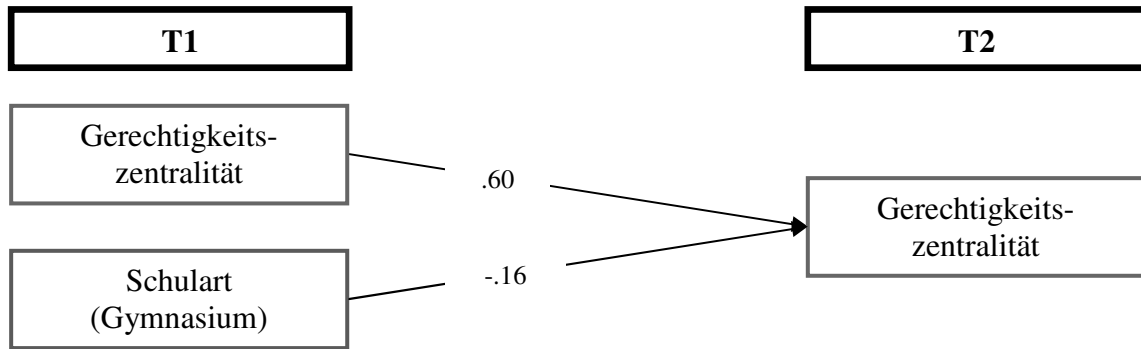


Abbildung 3 Pfadmodelle zur Erklärung der Veränderung der Gerechtigkeitszentralität durch die Schulart (standardisierte Pfadkoeffizienten;  $p < .05$ )

Der persönliche Gerechte-Welt-Glaube war ein wichtiger Prädiktor zur Erklärung der Veränderung der Gerechtigkeitserfahrungen bezüglich der LehrerInnen und Peers (siehe Abbildungen 4, 5). Darüber hinaus trugen die Schulform und das Alter (hier Klassenstufe) zur Erklärung der Veränderung von LehrerInnen- und Peergerechtigkeit bei, nicht hingegen zur Erklärung der Veränderung der Muttergerechtigkeit (Abbildung 6).

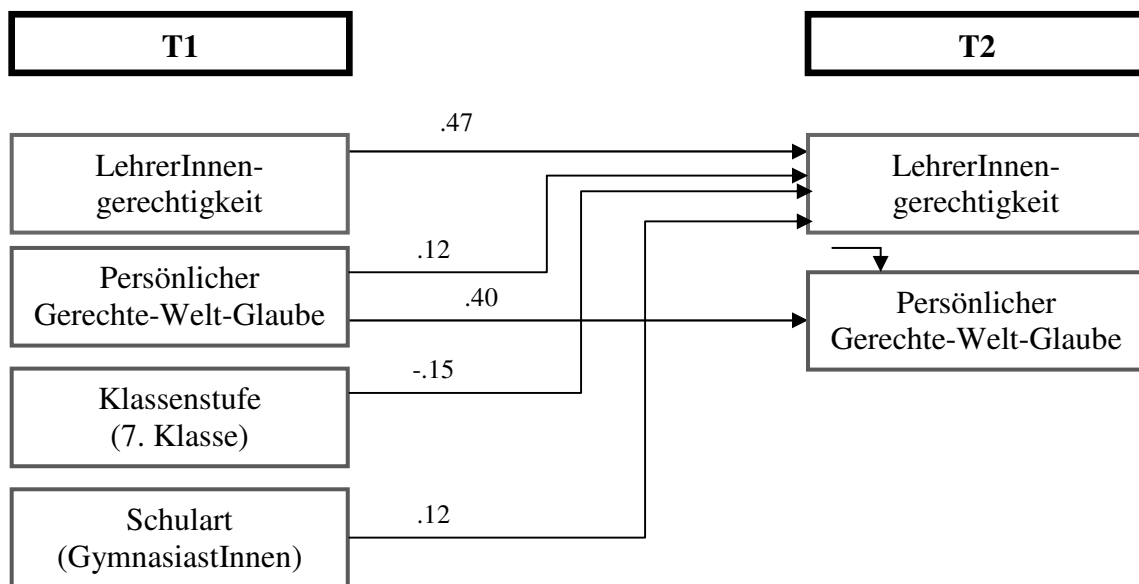


Abbildung 4 Pfadmodelle zur Erklärung der Veränderung der Lehrergerechtigkeit durch das Gerechtigkeitsmotiv (standardisierte Pfadkoeffizienten;  $p < .05$ ),  $\nabla$  = nicht abgebildete signifikante Prädiktoren.



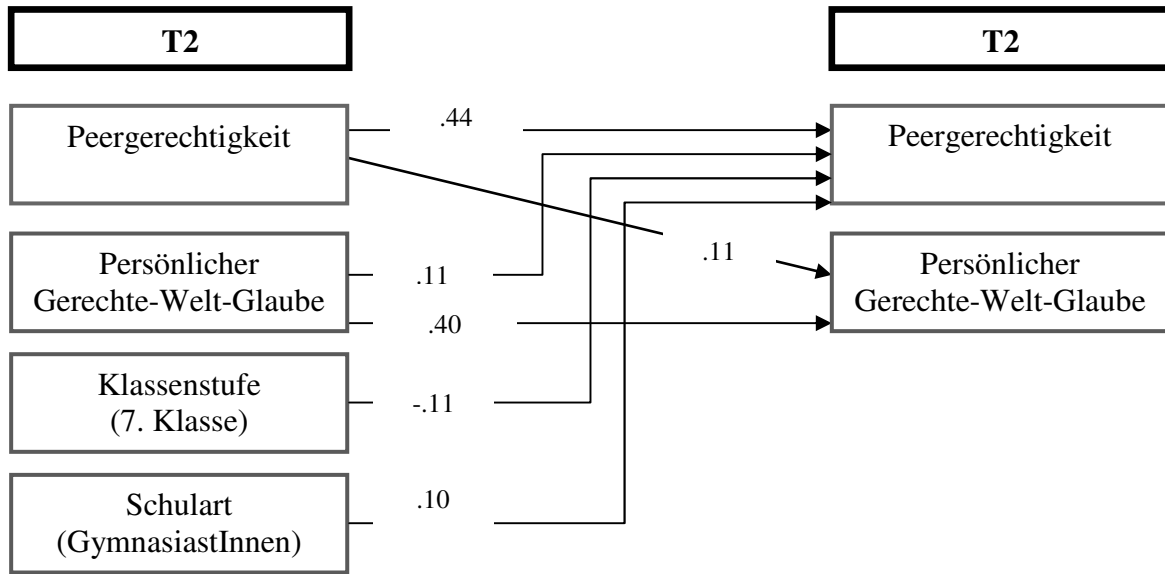


Abbildung 5 Pfadmodelle zur Erklärung der Veränderung der Peergerechtigkeit durch das Gerechtigkeitsmotiv (standardisierte Pfadkoeffizienten;  $p < .05$ )

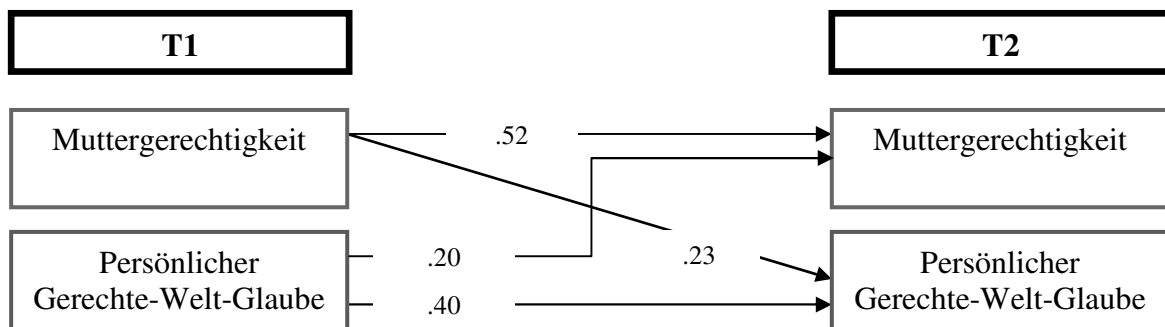


Abbildung 6 Pfadmodelle zur Erklärung der Veränderung der Muttergerechtigkeit durch das Gerechtigkeitsmotiv (standardisierte Pfadkoeffizienten;  $p < .05$ )

#### 4.3.2.4 Zusammenfassung

Familien mit alleinerziehenden Müttern wiesen eine schlechtere materielle Ausstattung sowie ein geringeres kulturelles Kapital auf als Kernfamilien. RealschülerInnen berichteten über eine schlechtere materielle Ausstattung sowie ein geringeres kulturelles Kapital als GymnasiastInnen. Auch berichteten die RealschülerInnen über eine bessere Medienausstattung. Es wurde gezeigt, dass es keinen bedeutsamen Zusammenhang zwischen den familialen Ressourcen und der Muttergerechtigkeit sowie zwischen den familialen Ressourcen und dem Gerechte-Welt-Glauben gab. Allerdings wurde mit der Peer- und Muttergerechtigkeit über einen

ausgeprägteren persönlichen Gerechte-Welt-Glauben berichtet. Außerdem zeigten die vorliegenden Ergebnisse, dass die subjektiven Einschätzungen der Gerechtigkeitszentralität von der Schulart abhängig waren. Die Gerechtigkeitszentralität war bei den RealschülerInnen ausgeprägter als bei den GymnasiastInnen.

### **4.3.3 Familiäre Sozialisation, Gerechtigkeitserfahrungen und Gerechtigkeitsmotiv**

In diesem Kapitel wird die Struktur der familialen Sozialisation in den Kernfamilien und in den Familien mit alleinerziehenden Müttern untersucht. Danach werden die familiäre Sozialisation, die Gerechtigkeitserfahrungen und das Gerechtigkeitsmotiv in Abhängigkeit von der Familienstruktur sowie von anderen soziodemografischen Merkmalen betrachtet. Dann werden die akzeptierten Regressionsmodelle zur Erklärung der Veränderung der familialen Sozialisation in Abhängigkeit von soziodemografischen Merkmalen, Gerechtigkeitserfahrungen und Gerechtigkeitsmotiv präsentiert. Anschließend werden darüber hinaus die Pfadmodelle zur Erklärung der Veränderungen der Merkmale (familiäre Sozialisation, Gerechtigkeitsmotiv und Muttergerechtigkeit) vorgestellt.

#### **4.3.3.1 Struktur der familialen Sozialisation bei Jugendlichen mit alleinerziehenden Müttern und bei Jugendlichen aus Kernfamilien**

In Studien zur familialen Sozialisation (z. B. Dalbert & Radant, 2004; Holden & Edwards, 1989) wurden drei unabhängige Dimensionen von Erziehung gefunden, nämlich emotionales Familienklima, Regelorientierung und Selbstständigkeitsorientierung. In der vorliegenden Untersuchung wurde daher zunächst der Frage nachgegangen, ob auch hier eine solche dreifaktorielle Struktur nachzuweisen ist. Neben den neun von Sallay und Dalbert (2004) untersuchten Sozialisationsdimensionen wurden hier drei weitere Dimensionen (Lob, Einschränkung, Straffintensität) von Krohne und Pulsack (1995) hinzugefügt. Es wurde eine Faktorenanalyse zweiter Ordnung bezüglich der familialen Sozialisation getrennt für Jugendliche aus

Familien mit alleinerziehenden Müttern und aus Kernfamilien durchgeführt. Die Ergebnisse sind in Tabelle 14 dargestellt.

Sowohl das Kaiser-Guttman-Kriterium mit  $\lambda > 1.00$  als auch die Parallelanalyse ( $\lambda_1 = 3.74 > 1.27$ ,  $\lambda_2 = 2.01 > 1.20$ ,  $\lambda_3 = 1.20 > 1.14$ ,  $\lambda_4 = .93 < 1.10$ ) unterstützten eine dreifaktorielle Lösung, die zusammen 57.95% der Varianz der familialen Sozialisation in Familien mit alleinerziehenden Müttern erklären konnte. Der erste Faktor interpretierte 31.20% der Varianz, wobei er das Familienklima bei Familien mit alleinerziehenden Müttern durch Konflikte, manipulative Erziehungseinstellung und inkonsistentes Erziehungsverhalten charakterisierte. Zwei neu hinzugefügte Dimensionen von Krohne und Pulsack (1995) luden ebenfalls auf diesen ersten Faktor und beschrieben das Erziehungsverhalten der alleinerziehenden Mütter zusätzlich durch Einschränkung und Strafintensität. Dieser Faktor beschrieb das emotionale Familienklima bei Familien mit alleinerziehenden Müttern. Der zweite Faktor erklärte 16.79% der Varianz. Dieser Faktor beschrieb die Regelerorientierung in den Familien mit alleinerziehenden Müttern mittels der Regelerorientierung, des Erziehungsziels Konformität und konsequenter Erziehungseinstellung. Auch wurde dieser Faktor durch die Neigung zu Tadel und Lob charakterisiert. Der dritte Faktor erklärte 9.97% der Varianz und beschrieb die Selbstständigkeitsorientierung in den Familien mit alleinerziehenden Müttern über die Erziehung zur Selbstständigkeit und Unterstützung durch die Mutter.

Die Überprüfung der Dimensionalität bei Kernfamilien mittels Parallelanalyse ergab ebenfalls eine dreifaktorielle Lösung ( $\lambda_1 = 3.57 > 1.27$ ;  $\lambda_2 = 2.29 > 1.20$ ;  $\lambda_3 = 1.15 > 1.14$ ;  $\lambda_4 = .82 < 1.10$ ), die 58.36% der Varianz der familialen Sozialisation in den Kernfamilien erklärte. Der erste Faktor erklärte 29.74% der Varianz und beschrieb das emotionale Familienklima in Kernfamilien. Auf diesen Faktor luden die gleichen Variablen wie bei Familien mit alleinerziehenden Müttern, mit Ausnahme der Strafintensität, welche nicht auf diesen Faktor lud. Der zweite Faktor interpretierte 19.04% der Varianz. Er beschrieb die Regelerorientierung in Kernfamilien durch die gleichen Variablen wie auch bei Familien mit alleinerziehenden Müttern,

nämlich Strafantensität, Regelerorientierung, Erziehung zur Konformität, konsequente Erziehungseinstellung und Lob. Der dritte Faktor beschrieb die Selbstständigkeitsorientierung und wurde ebenfalls durch die Erziehung zur Selbstständigkeit und die mütterliche Unterstützung charakterisiert. Dieser Faktor erklärte 9.58% der Varianz. Das Ergebnisbild spricht dafür, dass hier eine dreifaktorielle Lösung für die familiäre Sozialisation gefunden wurde, nämlich emotionales Familienklima, Regelerorientierung und Selbstständigkeitsorientierung; dies galt für beide Familienstrukturen.

*Tabelle 14 Ladungen der varimaxorientierten Faktorenlösung für die Dimensionen familiärer Sozialisation bei Familien mit alleinerziehenden Müttern und bei Kernfamilien zu T1*

	Familien mit alleinerziehenden Müttern			Kernfamilien		
	I1	I2	I3	I1	I2	I3
Konfliktneigung	.78			.75		
Inkonsistenz	.77			.78		
Manipulative Einstellung	.72	.32		.69	.37	
Einschränkung	.84			.80		
Strafantensität	.61		-.34		.46	
Regelerorientierung		.67			.67	
Erziehung zur Konformität		.71			.71	
Konsequente Einstellung		.61	-.34		.50	
Tadel		.44			.69	
Lob		.63	.31		.59	
Erziehung zur Selbstständigkeit			.88			.87
Unterstützung			.58	-.39		.71

*Anmerkung.* Die Skalen spannen von 1 bis 6, wobei ein hoher Wert für eine starke Konstruktausprägung steht. Nur Faktorladungen > .30 wurden aufgeführt.

#### 4.3.3.2 Unterschiede in der familialen Sozialisation in Abhängigkeit von soziodemografischen Merkmalen

An dieser Stelle wird die Hypothese untersucht, ob aus Sicht der Jugendlichen Familien mit alleinerziehenden Müttern im Vergleich zu Kernfamilien eine ausgeprägtere familiäre Konfliktneigung aufweisen. Es gibt zahlreiche Studien, die die familiäre Sozialisation in Abhängigkeit von Geschlecht, Alter und Familienstruktur untersuchten (Armsden & Greenberg, 1987; Dallbert & Radant, 2004; Sallay & Dalbert, 2004; Schwarz & Götde, 1999; Schwarz &

Noack, 2002). Die Studien, die die familiäre Sozialisation in Abhängigkeit von der Schulart untersuchten, sind allerdings selten. Dies spricht dafür, dass die Schulart keine wichtige Rolle für die familiäre Sozialisation spielt. Daher wird hier das Merkmal Schulart nicht betrachtet.

Zur Bestimmung des Effekts der Familienstruktur auf die familiäre Sozialisation wurde eine vierfaktorielle MANOVA für die familiäre Sozialisation (Messwiederholungsfaktor; zwölf Dimensionen), das Geschlecht (Junge, Mädchen), die Klassenstufe (5. Klasse, 7. Klasse) und die Familienstruktur (Kernfamilien, Familien mit alleinerziehenden Müttern) berechnet. Die Ergebnisse zeigten drei signifikante Haupteffekte, familiäre Sozialisation ( $F = 202.81, p < .001$ ), Geschlecht ( $F = 4.87, p = .03$ ) und Familienstruktur ( $F = 5.15, p = .02$ ) sowie drei signifikante Interaktionseffekte zwischen Geschlecht und familiärer Sozialisation ( $F = 2.06, p = .02$ ), zwischen Klassenstufe und familiärer Sozialisation ( $F = 3.27, p < .001$ ) sowie zwischen Familienstruktur und familiärer Sozialisation ( $F = 2.01, p = .03$ ). Alle anderen Haupt- und Interaktionseffekte wurden nicht signifikant ( $p > .14$ ).

Um die Interaktionseffekte zu interpretieren wurden daher a posteriori dreifaktorielle ANOVAs für die zwölf Dimensionen der familiären Sozialisation mit den Faktoren Familienstruktur, Geschlecht und Klassenstufe berechnet. Die Ergebnisse werden in Tabelle 15 vorgestellt.

Jugendliche mit alleinerziehenden Müttern berichteten über ein negativeres emotionales Familienklima (mehr Konfliktneigung und Inkonsistenz) sowie über stärkere Regelerorientierung (manipulative Erziehungseinstellung und Tadel) als die Jugendlichen aus Kernfamilien. Die SchülerInnen beschrieben den Faktor Regelerorientierung in der Familie unterschiedlich, abhängig von Geschlecht und Klassenstufe. Jungen beschrieben eine ausgeprägtere Erziehung zu Konformität, aber weniger Lob als Mädchen. SchülerInnen der 5. Klasse beschrieben die mütterliche Erziehung als regelerorientierter, konformer und lobender als die SchülerInnen der 7. Klasse, deren mütterliche Erziehung auf mehr Selbstständigkeit fokussiert war.

Tabelle 15 Familiäre Sozialisation in Abhängigkeit von Familienstruktur, Geschlecht und Klassenstufe zu T1

	Familien allein- erziehender Mutter (n = 84)	Kern- familien (n = 310)	df	F	p	Jungen (n = 204)	Mädchen (n = 190)	df	F	p	5. Klasse (n = 193)	7. Klasse (n = 201)	df	F	p
Konfliktneigung	2.82 (1.08)	2.38 (1.04)	1	11.65	<.01	2.40 (0.96)	2.54 (1.16)	1	1.74	.19	2.37 (1.07)	2.57 (1.06)	1	3.63	.06
Inkonsistenz	2.67 (1.44)	2.31 (1.38)	1	4.20	.04	2.38 (1.36)	2.39 (1.45)	1	0.01	.94	2.34 (1.50)	2.44 (1.30)	1	0.48	.49
Manipulative Einstellung	3.42 (1.31)	2.98 (1.31)	1	7.27	.01	3.03 (1.21)	3.13 (1.42)	1	0.52	.47	3.05 (1.37)	3.10 (1.27)	1	0.10	.75
Einschränkung	2.35 (1.27)	2.14 (1.15)	1	2.14	.14	2.18 (1.15)	2.19 (1.20)	1	0.02	.88	2.19 (1.23)	2.18 (1.12)	1	< .01	.97
Strafintensität	2.45 (0.78)	2.34 (0.65)	1	1.81	.18	2.34 (0.65)	2.38 (0.71)	1	0.23	.48	2.31 (0.68)	2.41 (0.67)	1	2.29	.13
Regelorientierung	4.08 (1.19)	4.02 (1.22)	1	0.19	.67	3.99 (1.18)	4.08 (1.24)	1	0.45	.50	4.20 (1.27)	3.87 (1.13)	1	7.71	.01
Erziehung zur Konformität	4.27 (0.93)	4.32 (0.94)	1	0.16	.69	4.41 (0.91)	4.20 (0.96)	1	5.13	.02	4.44 (0.90)	4.19 (0.96)	1	7.10	.01
Konsequente Einstellung	4.10 (1.27)	4.24 (1.22)	1	0.88	.35	4.11 (1.25)	4.31 (1.21)	1	2.48	.12	4.21 (1.29)	4.21 (1.18)	1	< .001	1.00
Tadel	4.60 (1.25)	4.26 (1.25)	1	4.74	.03	4.22 (1.27)	4.46 (1.24)	1	3.59	.06	4.40 (1.27)	4.27 (1.25)	1	1.10	.30
Lob	5.14 (0.81)	5.25 (0.73)	1	1.35	.25	5.15 (0.75)	5.32 (0.74)	1	4.94	.03	5.33 (0.72)	5.13 (0.77)	1	6.60	.01
Erziehung zur Selbstständigkeit	4.45 (1.05)	4.29 (0.96)	1	1.78	.18	4.31 (0.98)	4.33 (0.97)	1	0.02	.89	4.15 (1.05)	4.84 (0.88)	1	11.75	< .01
Unterstützung	4.97 (1.01)	4.94 (0.98)	1	0.06	.80	4.88 (0.96)	5.01 (1.00)	1	1.86	.17	4.99 (1.00)	4.90 (0.97)	1	0.87	.35

Anmerkung. Die Skalen spannen von 1 bis 6, wobei ein hoher Wert für eine starke Konstruktausprägung steht.

#### 4.3.3.3 Unterschiede in den Gerechtigkeitserfahrungen in Abhängigkeit von soziodemografischen Merkmalen

In diesem Abschnitt wird die Hypothese untersucht, dass es aus Sicht der Jugendlichen keine Unterschiede zwischen Familien mit alleinerziehenden Müttern und Kernfamilien bezüglich der erlebten Gerechtigkeit des mütterlichen Verhaltens gibt.

Der MANOVA-Test ermöglicht hier im Vergleich zum bereits beschriebenen Test (vgl. Abschnitt 4.3.2.2), Interaktionseffekte zwischen dem Messwiederholungsfaktor (hier Mutter-, Peer- und LehrerInnengerechtigkeit) und den drei soziodemografischen Faktoren (Geschlecht, Klassenstufe, Familienstruktur) aufzudecken. Bisher ist keine Studie bekannt, die einen Zusammenhang zwischen der Schulart und der Muttergerechtigkeit zeigte. Die Wahrnehmung der Jugendlichen, dass sie sich von ihren Müttern persönlich als gerecht oder ungerecht behandelt fühlen, ist nicht von der Schulform abhängig. Daher wurde das Merkmal Schulart hier nicht betrachtet.

Dementsprechend wurden in einer vierfaktoriellen MANOVA die Gerechtigkeitserfahrungen (Messwiederholungsfaktor; Mutter-, Peer- und LehrerInnengerechtigkeit), das Geschlecht (Junge, Mädchen), die Klassenstufe (5. Klasse, 7. Klasse) und die Familienstruktur (Kernfamilien, Familien mit alleinerziehenden Müttern) berechnet. Es ergaben sich zwei signifikante Haupteffekte; nämlich Gerechtigkeitserfahrungen ( $F = 4.35, p = .01$ ), Familienstruktur ( $F = 4.62, p = .03$ ) und zwei signifikante Interaktionseffekte; zwischen Gerechtigkeitserfahrungen und Geschlecht ( $F = 2.49, p = .03$ ) und zwischen Gerechtigkeitserfahrungen, Geschlecht und Familienstruktur ( $F = 4.28, p = .01$ ). Alle anderen Haupt- und Interaktionseffekte wurden nicht signifikant ( $p > .08$ ).

Für die Interpretation des ersten Interaktionseffekts ist zu beachten, dass die a posteriori durchgeführten ANOVAs keine signifikanten Unterschiede zwischen den Geschlechtern bezüglich der Gerechtigkeitserfahrungen zeigten. Der signifikante Interaktionseffekt könnte hier zufällig sein.

Es wurden zur Interpretation der dreifachen Interaktion MANOVAs für die Gerechtigkeitserfahrungen und die Familienstruktur getrennt für die beiden Geschlechter bestimmt. Hierbei zeigte sich, dass sich die Jungen in den beiden Familienstrukturen in ihren Gerechtigkeitserfahrungen (LehrerInnen-, Peer- und Muttergerechtigkeit) nicht unterschieden ( $F = 1.96, p = .14$ ). Demgegenüber unterschieden sich die Mädchen in den beiden Familienstrukturen in ihren Gerechtigkeitserfahrungen ( $F = 5.52, p = .01$ ), wobei die Mädchen aus Kernfamilien ( $M = 4.97, SD = 0.91$ ) höhere Werte für die Muttergerechtigkeit aufwiesen als die Mädchen mit alleinerziehenden Müttern ( $M = 4.38, SD = 1.03$ ; siehe Abbildung 7).

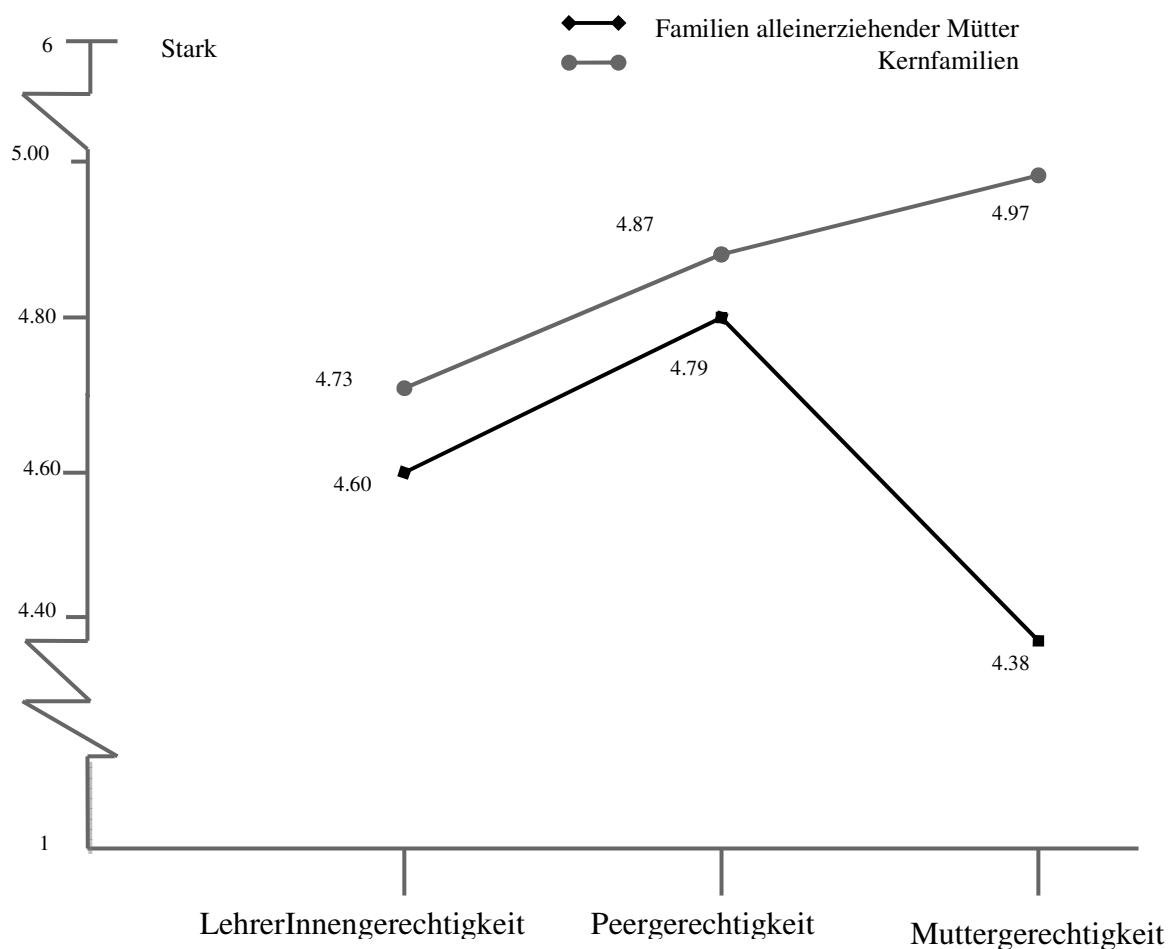


Abbildung 7 Die Ausprägung der Gerechtigkeitserfahrungen bei Mädchen



#### 4.3.3.4 Unterschiede im Gerechtigkeitsmotiv in Abhängigkeit von soziodemografischen Merkmalen

In Anlehnung an Ergebnisse von Sallay und Dalbert (2004) wird die Hypothese untersucht, dass Jugendliche mit alleinerziehenden Müttern im Vergleich zu denen aus Kernfamilien einen stärkeren allgemeinen Glauben an eine gerechte Welt, jedoch einen schwächeren persönlichen Glauben an eine gerechte Welt aufweisen.

Um dies zu überprüfen wurde zunächst eine vierfaktorielle MANOVA für das Gerechtigkeitsmotiv (Messwiederholungsfaktor; allgemeiner, persönlicher Gerechte-Welt-Glaube, Gerechtigkeitszentralität), das Geschlecht (Junge, Mädchen), die Klassenstufe (5. Klasse, 7. Klasse) und die Familienstruktur (Kernfamilien, Familien mit alleinerziehenden Müttern) gerechnet. In den Ergebnissen zeigten sich drei signifikante Haupteffekte Gerechtigkeitsmotiv ( $F = 76.07, p < .001$ ), Klassenstufe ( $F = 26.04, p < .001$ ), Familienstruktur ( $F = 9.00, p < .01$ ) und ein signifikanter Interaktionseffekt zwischen Gerechtigkeitsmotiv und Geschlecht ( $F = 6.33, p < .01$ ). Dagegen wurden alle anderen Haupt- und Interaktionseffekte nicht signifikant ( $p > .11$ ). Der Haupteffekt der Familienstruktur bedeutet, dass die drei Dimensionen des Gerechtigkeitsmotivs bei Jugendlichen aus Kernfamilien stärker ausgeprägt waren als bei Jugendlichen mit alleinerziehenden Müttern. Bezüglich des persönlichen Gerechte-Welt-Glaubens steht dies im Einklang mit der Hypothese.

Mögliche Differenzen zwischen den Geschlechtern wurden mittels einfaktorieller ANOVAs überprüft. Die Ergebnisse sind in Tabelle 16 dargestellt. Es wurde lediglich ein signifikanter Unterschied bezüglich der Gerechtigkeitszentralität gefunden. Hier zeigte sich, dass die Gerechtigkeitszentralität bei den Mädchen ausgeprägter war als bei den Jungen.

*Tabelle 16 Gerechtigkeitsmotiv (allgemeiner und persönlicher GWG, Gerechtigkeitszentralität) in Abhängigkeit vom Geschlecht zu T1*

	Jungen (n = 204)	Mädchen (n = 190)	df	F	p
Allgemeiner GWG	4.08 (0.94)	4.10 (0.89)	1	0.03	.86
Persönlicher GWG	4.86 (0.68)	4.81 (0.77)	1	0.42	.52
Gerechtigkeitszentralität	4.11 (0.87)	4.36 (0.80)	1	8.10	.01

*Anmerkung.* GWG = Gerechte-Welt-Glaube. Die Skalen spannen von 1 bis 6, wobei ein hoher Wert für eine starke Konstruktausprägung steht.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die Hypothese, dass der persönliche Gerechte-Welt-Glaube stärker bei Jugendlichen aus Kernfamilien und der allgemeine Gerechte-Welt-Glaube stärker bei Jugendlichen mit alleinerziehenden Müttern war, nur für den persönlichen Gerechte-Welt-Glauben bestätigt werden konnte. Die Frage, ob sich der Glaube der Jugendlichen der beiden Familienstrukturen an eine gerechte Welt über die Zeit unterscheidet, wird in dem nächsten Schritt untersucht.

#### 4.3.3.5 Unterschiede im Gerechtigkeitsmotiv in Abhängigkeit von soziodemografischen Merkmalen im Längsschnitt

Mit Hilfe der Varianzanalyse (MANOVA) wurden die Zusammenhänge zwischen dem Gerechtigkeitsmotiv und den soziodemographischen Variablen (Geschlecht, Schulart, Klassenstufe, Familienstruktur) im Längsschnitt überprüft.

Die Ergebnisse einer sechsfaktoriellen MANOVA mit dem Messwiederholungsfaktor Zeit (T<sub>1</sub>/T<sub>2</sub>) sowie dem Messwiederholungsfaktor Gerechtigkeitsmotiv (allgemeiner und persönlicher Gerechte-Welt-Glaube, Gerechtigkeitszentralität) sowie den Faktoren Geschlecht, Schulart, Klassenstufe und Familienstruktur zeigten, dass die Haupteffekte der Faktoren Zeit ( $F = 10.07, p < .01$ ), Gerechtigkeitsmotiv ( $F = 107.96, p < .001$ ), Klassenstufe ( $F = 25.39, p < .001$ ) und Familienstruktur ( $F = 10.48, p < .01$ ) sowie die Interaktionseffekte Zeit und Gerechtigkeitsmotiv ( $F = 4.73, p = .01$ ), Zeit, Gerechtigkeitsmotiv und Schulart ( $F = 5.49, p < .01$ ), Zeit,

Gerechtigkeitsmotiv, Geschlecht und Klassenstufe ( $F = 4.65, p = .01$ ) signifikant wurden. Alle anderen Haupt- und Interaktionseffekte wurden nicht signifikant ( $p > .07$ ).

Der erste Interaktionseffekt zwischen den beiden Messwiederholungsfaktoren (Zeit, Gerechtigkeitsmotiv) zeigte, dass der persönliche Gerechte-Welt-Glaube über die Zeit stabiler blieb als der allgemeinen Gerechte-Welt-Glaube und die Gerechtigkeitszentralität (siehe Abbildung 8).

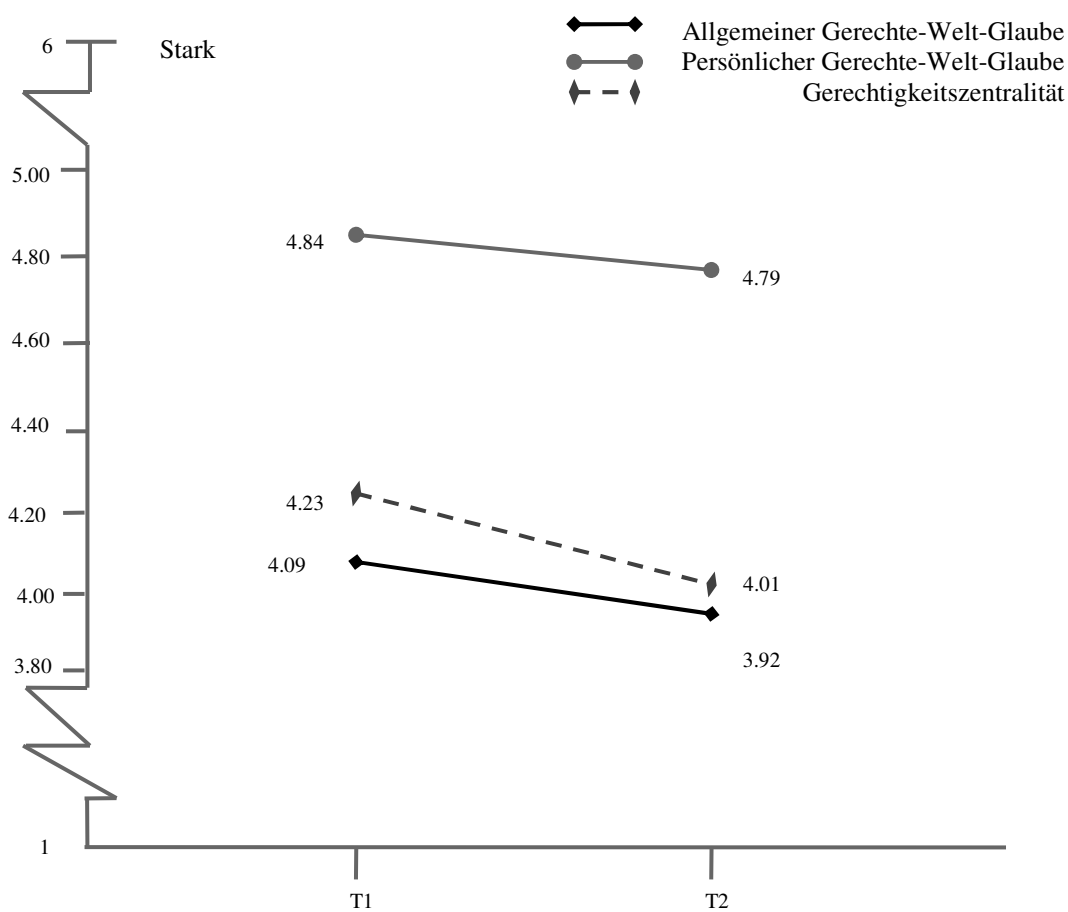


Abbildung 8 Die Ausprägung des Gerechtigkeitsmotivs über die Zeit

Um die Interaktion der Schulart mit der Zeit und dem Gerechtigkeitsmotiv zu interpretieren, wurde im nächsten Schritt getrennt für die beiden Schularten eine zweifaktorielle MANOVA mit den Messwiederholungsfaktoren Zeit und Gerechtigkeitsmotiv gerechnet. Für RealschülerInnen wurde der Haupteffekt Gerechtigkeitsmotiv ( $F = 18.82, p < .001$ ) sowie der Interaktionseffekt Zeit und Gerechtigkeitsmotiv ( $F = 5.73, p < .01$ ) signifikant. Nicht signifi-

kant wurde der Haupteffekt Zeit ( $F = 1.68, p = .20$ ). Bei der Interaktion zeigte sich, dass es eine Veränderung beim allgemeinen Gerechte-Welt-Glauben gab, der über den Untersuchungszeitraum abnahm. Der persönliche Gerechte-Welt-Glaube blieb hingegen über den Untersuchungszeitraum stabil. Die Gerechtigkeitszentralität zeigte ebenfalls keine Veränderung (siehe Abbildung 9).

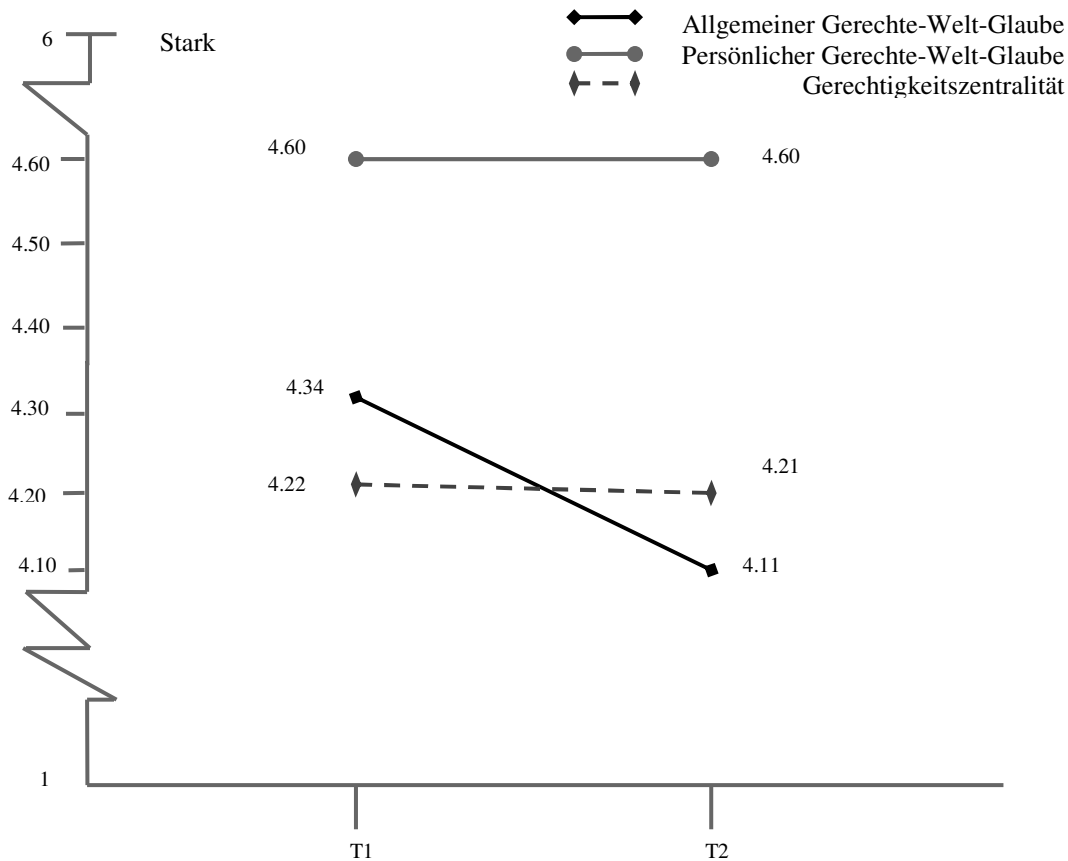


Abbildung 9 Die Ausprägung des Gerechtigkeitsmotivs bei RealschülerInnen.

Bei den GymnasiastInnen wurden die Haupteffekte Zeit ( $F = 27.44, p < .001$ ), Gerechtigkeitsmotiv ( $F = 253.14, p < .001$ ) und der Interaktionseffekt Zeit und Gerechtigkeitsmotiv ( $F = 14.85, p < .001$ ) signifikant. Wie Abbildung 10 zeigt, nahmen die Gerechtigkeitszentralität und der allgemeine Gerechte-Welt-Glaube über den Untersuchungszeitraum ab. Der persönliche Gerechte-Welt-Glaube blieb hingegen über den Untersuchungszeitraum stabil.

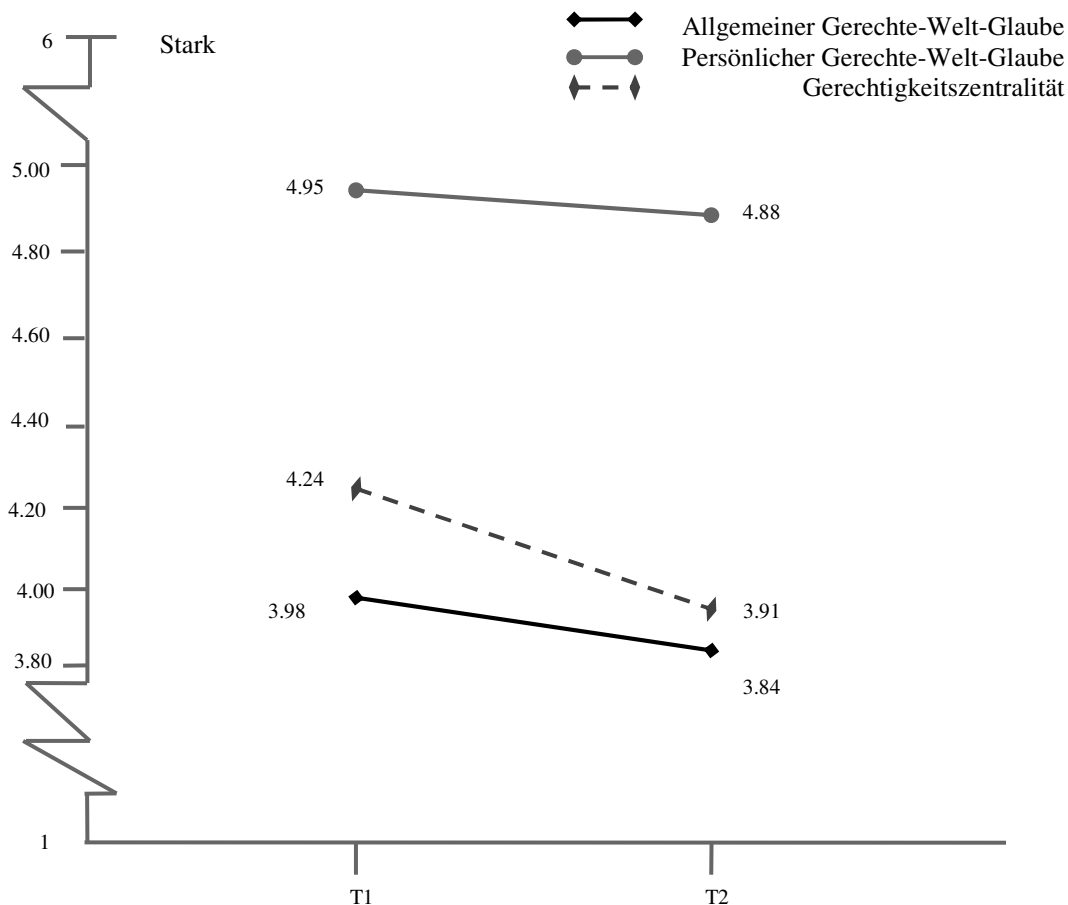


Abbildung 10 Die Ausprägung des Gerechtigkeitsmotivs bei GymnasiastInnen

Des Weiteren wurde im nächsten Schritt eine dreifaktorielle MANOVA mit den Messwiederholungsfaktoren Zeit, Gerechtigkeitsmotiv und Geschlecht getrennt für die beiden Klassenstufen berechnet. Bei den SchülerInnen der 5. Klasse zeigte sich, dass die Haupteffekte Zeit ( $F = 20.95, p < .001$ ), Gerechtigkeitsmotiv ( $F = 100.56, p < .001$ ) sowie der Interaktionseffekt Zeit und Gerechtigkeitsmotiv ( $F = 8.66, p < .001$ ) signifikant wurden. Alle anderen Haupt- und Interaktionseffekte, insbesondere auch die bezüglich des Geschlechts, wurden nicht signifikant ( $p > .05$ ). Die Gerechtigkeitszentralität sowie der allgemeine Gerechte-Welt-Glaube nahmen über den Untersuchungszeitraum ab. Der persönliche Gerechte-Welt-Glaube blieb hingegen über den Untersuchungszeitraum stabil (siehe Abbildung 11).

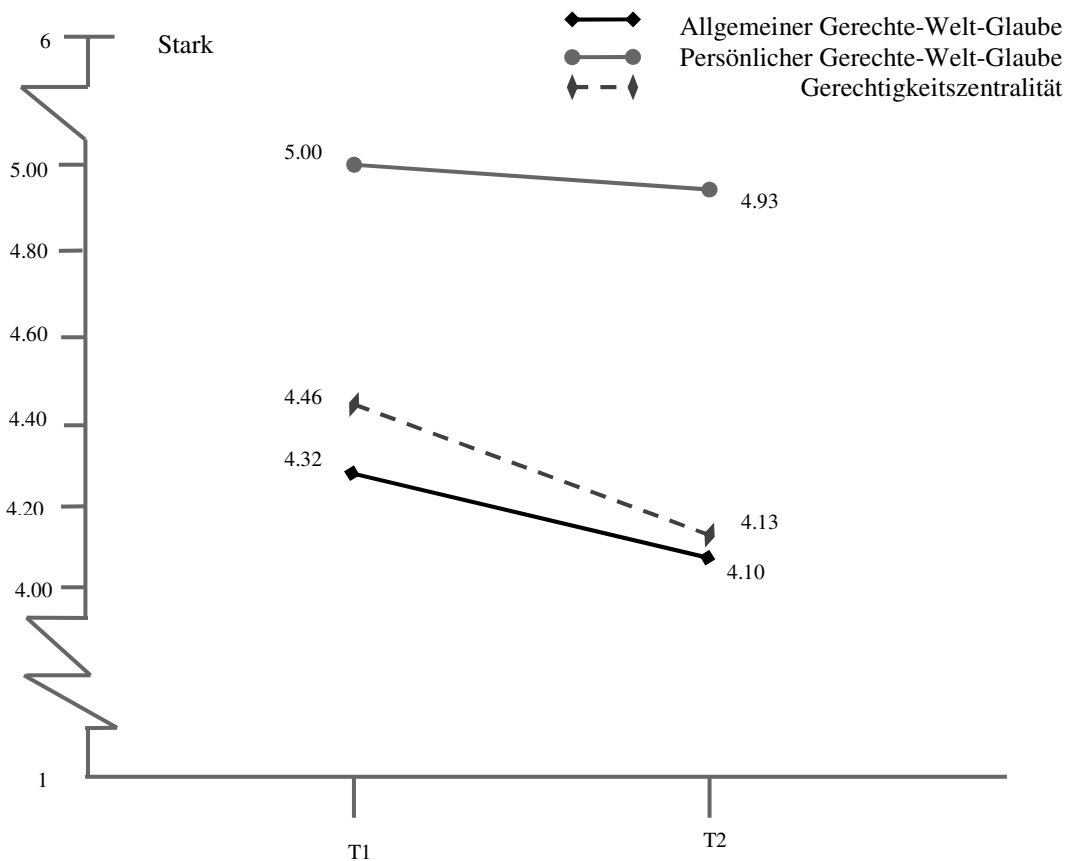


Abbildung 11 Die Ausprägung des Gerechtigkeitsmotivs bei SchülerInnen der 5. Klasse

Hingegen zeigten die Ergebnisse der SchülerInnen der 7. Klasse signifikante Haupteffekte von Zeit ( $F = 5.45, p = .02$ ), Gerechtigkeitsmotiv ( $F = 113.69, p < .001$ ) und einen signifikanten Interaktionseffekt zwischen Gerechtigkeitsmotiv und Geschlecht ( $F = 3.53, p = .03$ ). Die beiden Geschlechter unterschieden sich hier wieder nur in der Gerechtigkeitszentralität, wobei die Mädchen ( $M = 4.10, SD = 0.83$ ) eine stärkere Gerechtigkeitszentralität als die Jungen ( $M = 3.80, SD = 0.91$ ) hatten. Alle anderen Haupt- und Interaktionseffekte wurden nicht signifikant ( $p > .13$ ). Zusammenfassend kann gesagt werden, dass der persönliche Gerechte-Welt-Glaube über die Zeit ausgeprägt stabil blieb, der allgemeine Gerechte-Welt-Glaube und die Gerechtigkeitszentralität hingegen über die Zeit abnahmen. Dies galt nicht für SchülerInnen der 7. Klasse, bei denen keine Interaktionseffekte über die Zeit beobachtet wurden.

#### 4.3.3.6 Veränderungen von familialer Sozialisation, Gerechtigkeitserfahrungen und Gerechtigkeitsempfinden

Hier wird der Frage nachgegangen, welche Dimensionen der familialen Sozialisation mit dem Gerechtigkeitsempfinden im Längsschnitt assoziiert sind und ob diese Zusammenhänge in Familien mit alleinerziehenden Müttern sowie in Kernfamilien gleich sind. Da die Gerechtigkeitserfahrungen durch die Peers sowie durch die LehrerInnen theoretisch keine bedeutsame Rolle in der familialen Sozialisation spielten, wurden diese beiden Gerechtigkeitserfahrungen in den Regressionsgleichungen zur Erklärung der Veränderung der familialen Sozialisation nicht betrachtet.

Es wurden hierarchische multiple Regressionsanalysen ( $p < .05$ ) für jede der zwölf Dimensionen der familialen Sozialisation durchgeführt. Bei den multiplen Regressionen mit dem jeweils zu T2 gemessenen Kriterium wurden blockweise im ersten Schritt jeweils der Autoregressor (Kriterium zum Zeitpunkt T1), danach im zweiten Block die soziodemografischen Variablen (Geschlecht, Klassenstufe, Schulart, Familienstruktur) sowie im dritten Block die drei Dimensionen des Gerechtigkeitsempfindens aufgenommen; im vierten Block wurden die Muttergerechtigkeitserfahrungen eingefügt. Die Interaktionen zwischen Gerechtigkeitsempfinden und Familienstruktur einerseits sowie zwischen Muttergerechtigkeit und Familienstruktur andererseits wurden schrittweise im letzten Block hinzugefügt. Die kontinuierlichen Prädiktoren (Gerechtigkeitsempfinden, Muttergerechtigkeit) wurden zuvor am Mittelwert zentriert (Aiken & West, 1991). Die gefundenen Ergebnisse sind in Tabelle 40 im Anhang I aufgeführt. Anschließend wurden erneut für die signifikanten Prädiktoren schrittweise Regressionsgleichungen bestimmt.

Tabelle 17 sind die Ergebnisse der akzeptierten Regressionsmodelle zur Erklärung der Veränderung der familialen Sozialisation zu entnehmen. Die Ergebnisse zeigen, dass lediglich zwei von insgesamt 48 getesteten Interaktionen signifikant wurden. Die Gleichungen konnten 40% der Varianz der Konfliktneigung, 35% der Varianz der Inkonsistenz, 33% der Varianz

der manipulativen Einstellung, 35% der Varianz der Einschränkung, 32% der Varianz der Strafantensität, 21% der Varianz der Regelerorientierung, 26% der Varianz der Erziehung zur Konformität, 9% der Varianz der konsequenten Einstellung, 23% der Varianz des Tadels, 27% der Varianz des Lobs, 22% der Varianz der Erziehung zur Selbständigkeit und 33% der Varianz der Unterstützung aufklären.

Der persönliche Gerechte-Welt-Glaube zu T1 und die Muttergerechtigkeit zu T1 prädizierten die Veränderung der Konfliktneigung. Je stärker die Jugendlichen zu T1 an eine für sie persönlich gerechte Welt glaubten und je gerechter die Jugendlichen sich von ihren Müttern zu T1 behandelt fühlten, desto mehr nahm die Konfliktneigung in ihren Familien zu T2 im Vergleich zu T1 ab. Die Schulart, der persönliche Gerechte-Welt-Glaube und die Muttergerechtigkeit konnten als Prädiktoren für die Veränderung der mütterlichen Inkonsistenz identifiziert werden. Zu T2 war die mütterliche Inkonsistenz bei den GymnasiastInnen geringer ausgeprägt als bei den RealschülerInnen; dies galt auch bei Kontrolle des Autoregressors. Je stärker die Jugendlichen zu T1 an eine für sie persönlich gerechte Welt glaubten und je gerechter sie sich zu T1 von ihren Müttern behandelt fühlten, desto mehr nahm die mütterliche Inkonsistenz zu T2 im Vergleich zu T1 ab. Die Schulart, die Muttergerechtigkeit und die Interaktion von Muttergerechtigkeit und Familienstruktur trugen signifikant zur Erklärung der Veränderung der manipulativen Einstellung bei. Zu T2 war die mütterliche manipulative Einstellung bei den GymnasiastInnen geringer ausgeprägt als bei den RealschülerInnen; dies galt auch bei Kontrolle des Autoregressors. Je gerechter die Jugendlichen sich zu T1 von ihren Müttern behandelt fühlten, desto mehr nahm die manipulative Einstellung durch die Mütter zu T1 im Vergleich zu T2 ab. Dies galt besonders bei Kernfamilien ( $B = -0.27$ ) im Vergleich zu Familien mit alleinerziehenden Müttern ( $B = 0.05$ ).

Zusätzlich konnten der persönliche Gerechte-Welt-Glaube und die Muttergerechtigkeit zu T1 als Prädiktoren für die Veränderung der mütterlichen Einschränkung identifiziert werden. Je stärker die Jugendlichen zu T1 an eine für sie persönlich gerechte Welt glaubten und je



gerechter die Jugendlichen sich zu T1 von ihren Müttern behandelt fühlten, desto mehr nahm die Einschränkung durch die Mütter zu T2 im Vergleich zu T1 ab. In der Regression von Straftintensität konnte nur der persönliche Gerechte-Welt-Glaube zu T1 die Veränderung erklären. Je stärker die Jugendlichen zu T1 an eine für sie persönlich gerechte Welt glaubten, desto mehr nahm die Straftintensität durch die Mütter zu T2 im Vergleich zu T1 ab. Die Veränderung der Regelorientierung wurde durch die Schulart und den allgemeinen Gerechte-Welt-Glauben zu T1 vorhergesagt. Zu T2 war die Regelorientierung in der Familie bei den GymnasiastInnen geringer ausgeprägt als bei den RealschülerInnen; dies galt bei Kontrolle des Autoregressors. Je stärker die Jugendlichen zu T1 an eine für sie allgemein gerechte Welt glaubten, desto mehr nahm die Regelorientierung in der Familie zu T2 im Vergleich zu T1 zu.

Außer dem Autoregressor zu T1 konnte keine Variable signifikante Vorhersagebeiträge zur Erklärung der Veränderung der Erziehung zur Konformität leisten. Die Veränderung der mütterlichen konsequenten Einstellung wurde durch das Merkmal Muttergerechtigkeit erklärt. Je gerechter die Jugendlichen sich zu T1 von ihren Müttern behandelt fühlten, desto mehr nahm die konsequente Einstellung der Mütter zu T2 im Vergleich zu T1 zu, wobei die Muttergerechtigkeit nicht bivariat mit dem Kriterium korrelierte. Die Veränderung des Tadels wurde von dem persönlichen Gerechte-Welt-Glauben zu T1 erklärt. Je stärker die Jugendlichen zu T1 an eine für sie persönlich gerechte Welt glaubten, desto mehr nahm die Neigung der Mütter, ihre Kinder zu tadeln zu T2 im Vergleich zu T1 ab.

Beim Lob wurden die Muttergerechtigkeit und die Interaktion zwischen persönlichem Gerechte-Welt-Glauben und Familienstruktur als Prädiktoren für die Veränderung identifiziert. Je gerechter die Jugendlichen sich zu T1 von ihren Müttern behandelt fühlten, desto mehr nahm die Neigung der Mütter, ihre Jugendlichen zu loben, zu T2 im Vergleich zu T1 zu. Je stärker die Jugendlichen mit alleinerziehenden Müttern an eine für sie persönlich gerechte Welt glaubten, desto mehr nahm die Neigung der Mütter, ihre Jugendlichen zu loben, zu T2 im Vergleich zu T1 ab ( $B = -0.21$ ), was bei Jugendlichen aus Kernfamilien nicht beobachtet

werden konnte ( $B = 0.11$ ). Kein Prädiktor außer, dem Autoregressor zu T1, konnte die Veränderung der Erziehung zur Selbstständigkeit erklären. Die Veränderung der Unterstützung wurde nur durch die Muttergerechtigkeit zu T1 vorhersagt. Je gerechter die Jugendlichen sich zu T1 von ihren Müttern behandelt fühlten, desto mehr nahm die Unterstützung durch die Mütter zu T2 im Vergleich zu T1 zu.

*Tabelle 17 Die Veränderung der familialen Sozialisation in Abhängigkeit von soziodemografischen Merkmalen sowie Gerechtigkeitserfahrungen und Gerechtigkeitsmotiv zu T1 (multiple Regression, Blockweise; akzeptierte Modelle;  $p < .05$ )*

<b>Konfliktneigung T2</b>					
Prädiktoren	<i>r</i>	$\beta$	$\beta$	$\beta$	$\beta$
Autoregressor T1	.61**	.61**	.54**	.47**	-
Persönlicher GWG T1	-.40**	-	-.16**	-.14**	-
Muttergerechtigkeit T1	-.40**	-	-	-.13*	-
$\Delta R^2$	-	.37**	.02*	.01*	-
<b>Inkonsistenz T2</b>					
Autoregressor T1	.53**	.53**	.41**	.40**	.38**
Muttergerechtigkeit T1	-.45**	-	-.24**	-.18**	-.15**
Persönlicher GWG T1	-.33**	-	-	-.15**	-.14**
Schulart	-.33**	-	-	-	-.11*
$\Delta R^2$	-	.28**	.04**	.02**	.01*
<b>Manipulative Einstellung T2</b>					
Prädiktoren	<i>r</i>	<i>B</i>	<i>B</i>	-	-
Konstante	-	1.84	1.82	-	-
Autoregressor T1	.53**	0.43**	0.44**	-	-
Schulart	-.32**	-0.33*	-.33*	-	-
Familienstruktur	.16**	0.17	0.23	-	-
Muttergerechtigkeit T1	.13*	-0.19*	-0.27	-	-
Muttergerechtigkeit T1 $\times$ Familienstruktur	-	-	0.32*	-	-
$\Delta R^2$	-	.32**	.01*	-	-
<b>Einschränkung T2</b>					
Prädiktoren	<i>r</i>	$\beta$	$\beta$	$\beta$	-
Autoregressor T1	.56**	.56**	.43**	.42**	-
Muttergerechtigkeit T1	-.47**	-	-.22**	-.17**	-
Persönlicher GWG T1	-.32**	-	-	-.13*	-
$\Delta R^2$	-	.31**	.03**	.01*	-
<b>Strafintensität T2</b>					
Autoregressor T1	.55**	.55**	.51**	-	-
Persönlicher GWG T1	-.28**	-	-.14**	-	-
$\Delta R^2$	-	.30**	.02**	-	-

*Fortsetzung von Tabelle 17 auf der folgenden Seite*

Fortsetzung von Tabelle 17

<b>Erziehung zur Konformität T2</b>					
Prädiktoren	<i>r</i>	$\beta$	$\beta$	-	-
Autoregressor T1	.51**	.51**	-	-	-
$\Delta R^2$	-	.26***	-	-	-
<b>Regelorientierung T2</b>					
Autoregressor T1	.42**	.42**	.41**	.39**	-
Schulart	-.19**	-	-.14**	-.12*	-
Allgemeiner GWG T1	.19**	-	-	.11*	-
$\Delta R^2$	-	.18**	.02*	.01*	-
<b>Konsequente Einstellung T2</b>					
Autoregressor T1	.28**	.28**	.28**	-	-
Muttergerechtigkeit T1	.09	-	.10*	-	-
$\Delta R^2$	-	.08**	.01*	-	-
<b>Tadel T2</b>					
Autoregressor T1	.47**	.47**	.46**	-	-
Persönlicher GWG T1	-.14**	-	-.09*	-	-
$\Delta R^2$	-	.22**	.01*	-	-
<b>Lob T2</b>					
Prädiktoren	<i>r</i>	<i>B</i>	<i>B</i>	-	-
Konstante	-	2.24	2.25	-	-
Autoregressor T1	.49**	0.54**	0.53**	-	-
Familienstruktur	.19**	0.10	0.05	-	-
Persönlicher GWG T1	.19**	0.01	0.11	-	-
Muttergerechtigkeit T1	.30**	0.13*	0.13*	-	-
Persönlicher GWG T1 × Familienstruktur	-	-	-0.32*	-	-
$\Delta R^2$	-	.26**	.01*	-	-
<b>Erziehung zur Selbstständigkeit T2</b>					
Prädiktoren	<i>r</i>	$\beta$	$\beta$	-	-
Autoregressor T1	.46**	.46**	-	-	-
$\Delta R^2$	-	.22**	-	-	-
<b>Unterstützung T2</b>					
Autoregressor T1	.49**	.49**	.37**	-	-
Muttergerechtigkeit T1	.46**	-	.32**	-	-
$\Delta R^2$	-	.24***	.09**	-	-

Anmerkung. GWG = Gerechte-Welt-Glaube; Geschlecht: Jungen = 0, Mädchen = 1; Schulart: Realschule = 0, Gymnasium: 1; Klassenstufe: 5. Klasse = 1, 7. Klasse: 2; Familienstruktur: Kernfamilien = 0, alleinerziehende Mütter = 1; Die Gerechtigkeitsmotivvariablen sowie die Muttergerechtigkeitserfahrungen wurden am Mittelwert zentriert und die familiäre Sozialisation spannt von 1 bis 6, wobei ein hoher Wert für eine starke Konstruktauspprägung steht. \*\*  $p < .01$ ; \*  $p < .05$

Einige Untersuchungen zeigten die Bedeutung der familialen Sozialisation zur Erklärung der Muttergerechtigkeit (z. B. Dalbert & Radant, 2004; Sallay & Dalbert, 2004). Es wurde gezeigt, dass, je weniger Konflikte in der Familie wahrgenommen wurden (Dalbert & Radant, 2004) und je ausgeprägter die ProbandInnen in Familien mit alleinerziehenden Müttern die

mütterliche Unterstützung beschrieben (Sallay & Dalbert, 2004), desto gerechter nahmen die ProbandInnen ihre Mutter wahr.

In dieser Untersuchung werden die familiäre Sozialisation und das Gerechtigkeitsmotiv in den Regressionsgleichungen zur Erklärung der Veränderung der Muttergerechtigkeit einbezogen. Die soziodemografischen Variablen und das Gerechtigkeitsmotiv werden zur Erklärung der Veränderung der LehrerInnen- und Peergerechtigkeit hinzugezogen (siehe Abschnitt 4.3.2.2), wobei im ersten Block jeweils der Autoregressor (Kriterium zum Zeitpunkt T1), danach im zweiten Block die soziodemografischen Variablen (Geschlecht, Klassenstufe, Schulart, Familienstruktur) und im dritten Block die Persönlichkeitsprädiktoren (hier die drei Dimensionen des Gerechtigkeitsmotivs) hinzugefügt wurden; im vierten Block wurden die Interaktionen zwischen Gerechtigkeitsmotiv und Familienstruktur schrittweise eingegeben. Gemäß der oben beschriebenen Vorgehensweise wird das Modell der Muttergerechtigkeit hingegen in fünf Schritten untersucht. Es wurden jeweils im ersten Block der Autoregressor (Kriterium zum Zeitpunkt T1), danach im zweiten Block die soziodemografischen Variablen (Geschlecht, Klassenstufe, Schulart, Familienstruktur) sowie im dritten Block die drei Dimensionen des Gerechtigkeitsmotivs hinzugefügt; im vierten Block wurden die familiäre Sozialisation (die zwölf Dimensionen) aufgenommen. Anschließend wurden die Interaktionen sowohl zwischen Gerechtigkeitsmotiv und Familienstruktur als auch zwischen familiärer Sozialisation und Familienstruktur schrittweise hinzugefügt. Die kontinuierlichen Prädiktoren (familiäre Sozialisation, Gerechtigkeitsmotiv) wurden zuvor am Mittelwert zentriert (Aiken & West, 1991). Die gefundenen Ergebnisse sind in Tabelle 41 im Anhang I aufgeführt. Im nächsten Schritt wurden nur die signifikanten Prädiktoren erneut schrittweise in Regressionsgleichungen aufgenommen. Da die Ergebnisse der Veränderung der LehrerInnen- und Peergerechtigkeit lediglich bekannte Prädiktoren zeigten, die bereits erklärt wurden, wurde hier sowie in den weiteren Analysen auf ihre Daten in der Tabelle verzichtet.

In Tabelle 18 sind die Ergebnisse der akzeptierten Regressionsmodelle zur Erklärung der Veränderung der Muttergerechtigkeit dargestellt. Die Ergebnisse zeigen, dass lediglich ein Interaktionseffekt signifikant wurde. Durch die Regressionsgleichungen konnten 44% der Varianz der Muttergerechtigkeit erklärt werden. Die Veränderung der Muttergerechtigkeit wurde durch den persönlichen Gerechte-Welt-Glauben, die Erziehung zur Selbstständigkeit sowie die Interaktion Inkonsistenz und Familienstruktur erklärt. Je stärker die Jugendlichen zu T1 an eine für sie persönlich gerechte Welt glaubten und je mehr sie zu T1 bei ihren Müttern die Erziehung zur Selbstständigkeit erlebten, desto mehr nahm die Bewertung Jugendlicher ihrer Mütter als gerecht zu T2 im Vergleich zu T1 zu. Je inkonsistenter der Erziehungsstil alleinerziehender Mütter zu T1 war, desto mehr nahm die Bewertung Jugendlicher ihrer Mütter als gerecht zu T2 im Vergleich zu T1 ab ( $B = -0.21$ ), was bei Jugendlichen aus Kernfamilien nicht beobachtet werden konnte ( $B = -0.00$ ).

*Tabelle 18 Die Veränderung der Muttergerechtigkeitserfahrungen in Abhängigkeit von sozio-demografischen Merkmalen sowie der familialen Sozialisation und dem Gerechtigkeitsmotiv zu T1 (multiple Regression, blockweise; akzeptierte Modelle:  $p < .05$ )*

Prädiktoren	Muttergerechtigkeit T2		
	<i>r</i>	<i>B</i>	<i>B</i>
Konstante	-	2.51	2.64
Autoregressor T1	.61**	0.49**	0.47**
Familienstruktur	-.14**	-0.06	-0.03
Persönlicher GWG T1	.42**	0.22**	0.22**
Erziehung zur Selbstständigkeit T1	.19**	0.09*	0.09*
Inkonsistenz T1	-.36**	-0.05	-0.00
Inkonsistenz T1 × Familienstruktur	-	-	-0.21**
$\Delta R^2$	-	.42**	.02**

*Anmerkung.* GWG = Gerechte-Welt-Glaube; Geschlecht: Jungen = 0, Mädchen = 1; Schulart: Realschule = 0, Gymnasium: 1; Klassenstufe: 5. Klasse = 1, 7. Klasse: 2; Familienstruktur: Kernfamilien = 0, alleinerziehende Mütter = 1. Die Gerechtigkeitsmotivvariablen sowie die familiäre Sozialisation wurden am Mittelwert zentriert und die Muttergerechtigkeitserfahrungen spannen von 1 bis 6, wobei ein hoher Wert für eine starke Konstruktausprägung steht. \*\*  $p < .01$ ; \*  $p < .05$

Im nächsten Schritt wird der Effekt der familialen Sozialisation und der Gerechtigkeitserfahrungen zur Erklärung der Veränderung des Gerechtigkeitsmotivs analysiert. Es wird hier angenommen, dass ein positives emotionales Familienklima insbesondere wichtig für die

Entwicklung des persönlichen Gerechte-Welt-Glaubens ist und dass eine positive familiäre Regelerorientierung wichtig für den Glauben der Jugendlichen an eine persönliche und allgemeine gerechte Welt ist.

Um diese Annahme zu testen, wurde eine multiple Regressionsanalyse für das Gerechtigkeitsmotiv berechnet. Hierbei wurde im ersten Block jeweils der Autoregressor (Kriterium zum Zeitpunkt T1) aufgenommen. Im zweiten Block wurden die soziodemografischen Variablen (Geschlecht, Klassenstufe, Schulart, Familienstruktur) und im dritten Block die familiäre Sozialisation (hier die zwölf Dimensionen) hinzugefügt; im vierten Block wurden die Gerechtigkeitserfahrungen eingefügt. Die Interaktionen sowohl zwischen familialer Sozialisation und Familienstruktur als auch zwischen Gerechtigkeitserfahrungen und Familienstruktur wurden schrittweise im letzten Block hinzugefügt. Die kontinuierlichen Prädiktoren (familiäre Sozialisation, Gerechtigkeitserfahrungen) wurden zuvor am Mittelwert zentriert (Aiken & West, 1991). In Tabelle 42 im Anhang I sind die gefundenen Ergebnisse dargestellt. Hierbei wurden für die signifikanten Prädiktoren schrittweise erneut Regressionsgleichungen berechnet. Die Ergebnisse akzeptierter Regressionsmodelle ( $p < .05$ ) zur Vorhersage der Veränderung des Gerechtigkeitsmotivs sind in Tabelle 19 aufgeführt und zeigen, dass drei von insgesamt 45 getesteten Interaktionen signifikant wurden. Durch die Regressionsgleichungen konnten 31% der Varianz des allgemeinen Gerechte-Welt-Glaubens, 36% der Varianz des persönlichen Gerechte-Welt-Glaubens und 42% der Varianz der Gerechtigkeitszentralität erklärt werden.

Der Tadel zu T1 trat als Prädiktor für die Veränderung des allgemeinen Gerechte-Welt-Glaubens hervor. Je stärker die Jugendlichen sich durch ihre Mütter getadelt fühlten, desto stärker nahm der allgemeine Gerechte-Welt-Glaube bei den Jugendlichen zu T2 im Vergleich zu T1 zu. Die Muttergerechtigkeit und die Konfliktneigung zu T1 sowie die Interaktion zwischen Inkonsistenz und Familienstruktur waren Prädiktoren zur Erklärung der Veränderung des persönlichen Gerechte-Welt-Glaubens. Je gerechter die Jugendlichen sich zu T1 von ihren

Müttern behandelt fühlten, desto stärker nahm der persönliche Gerechte-Welt-Glaube bei den Jugendlichen zu T2 im Vergleich zu T1 zu. Zusätzlich galt, je ausgeprägter die Jugendlichen zu T1 die Konfliktneigung in der Familie beschrieben, desto stärker nahm ihr persönlicher Gerechte-Welt-Glaube zu T2 im Vergleich zu T1 ab. Je inkonsistenter der Erziehungsstil alleinerziehender Mütter zu T1 war, desto stärker nahm der persönliche Gerechte-Welt-Glaube bei den Jugendlichen zu T2 im Vergleich zu T1 ab ( $B = -0.10$ ), was bei Jugendlichen aus Kernfamilien nicht beobachtet werden konnte ( $B = 0.02$ ).

Die Veränderung der Gerechtigkeitszentralität wurde durch die Schulart, die Erziehung zur Selbstständigkeit sowie die Interaktionen zwischen Tadel und Familienstruktur und zwischen Regelorientierung und Familienstruktur erklärt. Zu T2 war die Gerechtigkeitszentralität bei den GymnasiastInnen geringer ausgeprägt als bei den RealschülerInnen; dies galt bei Kontrolle des Autoregressors. Je ausgeprägter die Erziehung zur Selbstständigkeit zu T1 erlebt wurde, desto ausgeprägter nahm die Gerechtigkeitszentralität zu T2 im Vergleich zu T1 zu. Je stärker die Jugendlichen sich durch ihre Mütter getadelt fühlten, desto stärker nahm die Gerechtigkeitszentralität bei den Jugendlichen alleinerziehender Mütter zu T2 im Vergleich zu T1 zu ( $B = 0.17$ ), was bei Jugendlichen aus Kernfamilien nicht beobachtet werden konnte ( $B = -0.03$ ). Je ausgeprägter die Jugendlichen alleinerziehender Mütter zu T1 die Regelorientierung in der Familie beschrieben, desto stärker nahm ihre Gerechtigkeitszentralität zu T2 im Vergleich zu T1 ( $B = -0.16$ ) im Vergleich zu Jugendlichen aus Kernfamilien ( $B = 0.06$ ) ab.

*Tabelle 19 Die Veränderung des Gerechtigkeitsmotivs in Abhängigkeit von soziodemografischen Merkmalen sowie der familialen Sozialisation und der Gerechtigkeitserfahrungen zu T1 (multiple Regression, blockweise; akzeptierte Modelle:  $p < .05$ )*

<b>Allgemeiner GWG T2</b>				
Prädiktoren	<i>r</i>	$\beta$	$\beta$	-
Autoregressor T1	.54**	.54**	.53**	-
Tadel T1	.17**	-	.09*	-
$\Delta R^2$	-	.30**	.01*	-
<b>Persönlicher GWG T2</b>				
Prädiktoren	<i>r</i>	<i>B</i>	<i>B</i>	-
Autoregressor T1	.53**	0.39**	0.38**	-
Familienstruktur	-.11*	0.04	0.06	-
Konfliktneigung T1	-.41**	-0.07 <sub>a</sub>	-0.08*	-
Inkonsistenz T1	-.27**	-0.00	0.02	-
Muttergerechtigkeit T1	.45**	0.17**	0.15**	-
Inkonsistenz T1 × Familienstruktur	-	-	-0.12*	-
$\Delta R^2$	-	.35**	.01*	-
Konstante	-	2.09	2.20	-
<b>Gerechtigkeitszentralität T2</b>				
Prädiktoren	<i>r</i>	<i>B</i>	<i>B</i>	<i>B</i>
Konstante	-	1.49	1.46	1.48
Autoregressor T1	.60**	0.63**	0.64**	0.63**
Schulart	-.15**	-0.27**	-0.27**	-0.26**
Familienstruktur	.03	0.09	0.05	0.06
Erziehung zur Selbstständigkeit T1	.13*	0.07*	0.08*	0.07*
Tadel T1	.10*	0.01	-0.03	-0.04
Regelorientierung T1	.10*	0.01	0.01	0.06
Tadel T1 × Familienstruktur	-	-	0.18*	0.21**
Regelorientierung T1 × Familienstruktur	-	-	-	-0.22**
$\Delta R^2$	-	.40**	.01*	.01**

*Anmerkung.* GWG = Gerechte-Welt-Glaube; Geschlecht: Jungen = 0, Mädchen = 1; Schulart: Realschule = 0, Gymnasium: 1; Klassenstufe: 5. Klasse = 1, 7. Klasse: 2; Familienstruktur: Kernfamilien = 0, alleinerziehende Mütter = 1. Die familialen Sozialisationsvariablen sowie die Gerechtigkeitserfahrungen wurden am Mittelwert zentriert und das Gerechtigkeitsmotiv spannt von 1 bis 6, wobei ein hoher Wert für eine starke Konstruktausprägung steht. \*\*  $p < .01$ ; \*  $p < .05$ ; <sup>a</sup>  $p = .064$

#### 4.3.3.7 Pfadmodelle zur Erklärung der Veränderung von familialer Sozialisation, Muttergerechtigkeit und Gerechtigkeitsmotiv

Im Folgenden sollen nur die akzeptierten Regressionsmodelle des Gerechtigkeitsmotivs bezüglich der familialen Sozialisation und Muttergerechtigkeitserfahrungen im Längsschnitt vergleichend gegenübergestellt werden. Außer den Interaktionseffekten wurden für alle signifikanten Effekte Betas ( $\beta$ ) in den Pfadmodellen betrachtet, um die Veränderung besser zu zeigen. Die zwei Modelle zum Gerechte-Welt-Glauben (siehe Abbildungen 12, 13) zeigten zwei



wichtige Zusammenhänge. Die Abbildung 12 beschrieb den Regelorientierungsfaktor in der Familie. Das Aufwachsen in einer Familie mit einer starken Regelorientierung (hier Tadel) scheint die Überzeugung der Jugendlichen zu verstärken, dass die Welt ein gerechter Ort ist und dass sich alle Menschen meistens gerecht verhalten werden. Der allgemeine Gerechte-Welt-Glaube konnte durch das Lernen sozialer Regeln begünstigt werden. Jedoch konnte der allgemeine Gerechte-Welt-Glaube den Tadel nicht erklären, sondern der Tadel wurde durch den persönlichen Gerechte-Welt-Glauben ( $\beta = -.09$ ) erklärt. Der stärkere Glaube an eine für einen persönlich gerechte Welt, in der die Person selber bekommt, was sie verdient, stand in einem negativen Zusammenhang zum Tadel (vgl. Tabelle 17).

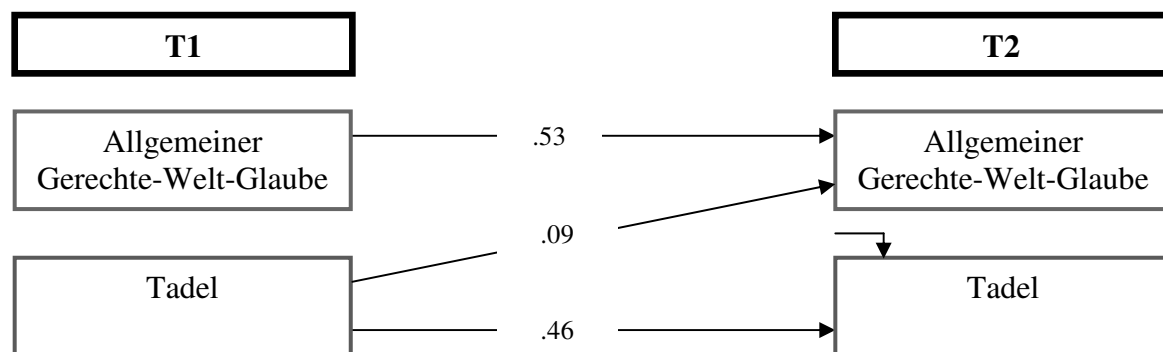


Abbildung 12 Pfadmodelle zur Erklärung der Veränderung des allgemeinen Gerechte-Welt-Glaubens durch familiäre Sozialisation (standardisierte Pfadkoeffizienten;  $p < .05$ ),  $\nrightarrow$  = nicht abgebildete signifikante Prädiktoren

Abbildung 13 hebt den Faktor des emotionalen Familienklimas hervor. Das Aufwachsen in einer harmonischen Familie mit wenigen Konflikten und wenig Inkonsistenz scheint das Vertrauen in eine persönlich gerechte Welt zu fördern. Daher konnten die Jugendlichen stärker daran glauben, dass die Ereignisse in ihrem persönlichen Leben in der Regel gerecht sind. Diese Befundlage spricht dafür, dass der persönliche Gerechte-Welt-Glaube eher durch das erlebte familiäre Vertrauen und weniger durch das Lernen sozialer Regeln begünstigt wird. Daneben trugen die persönlichen Erfahrungen der Muttergerechtigkeit zum stärkeren persönlichen Gerechte-Welt-Glauben bei. Dies spricht dafür, dass der persönliche Gerechte-Welt-

Glaube durch die persönlichen Erfahrungen (positives emotionales Familienklima, Muttergerechtigkeit) geformt wird. Nicht nur durch den persönlichen Gerechte-Welt-Glauben, sondern auch durch die Muttergerechtigkeit wurde das emotionale Familienklima (Konfliktneigung, Inkonsistenz) erklärt. Die Entwicklung eines positiven emotionalen Familienklimas kann ebenfalls durch die Gerechtigkeitserfahrungen der Mütter beeinflusst werden. Je gerechter die Mutter erlebt wurde, desto weniger neigten die Familien zu Konflikten ( $\beta = -.13$ ) und desto seltener berichteten die Jugendlichen von mütterlicher Inkonsistenz ( $\beta = -.15$ ).

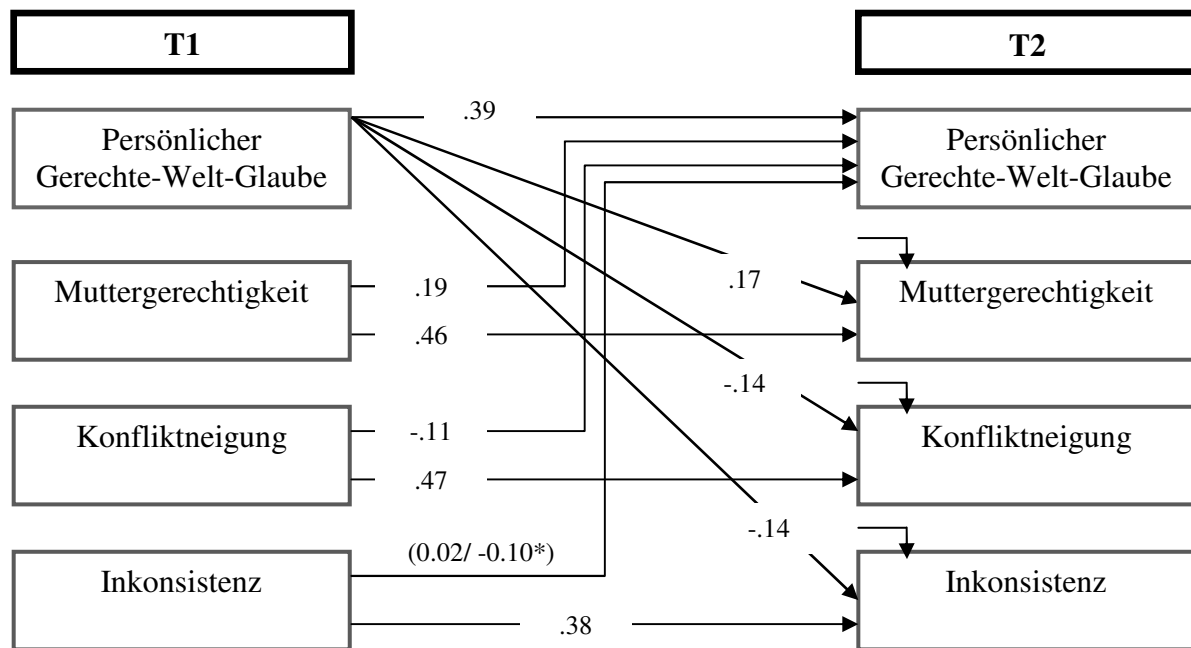


Abbildung 13 Pfadmodelle zur Erklärung der Veränderung des persönlichen Gerechte-Welt-Glaubens durch familiäre Sozialisation und Gerechtigkeitserfahrungen (standardisierte Pfadkoeffizienten; in Klammern unstandardisierte Regressionen (Kernfamilien/Familien mit alleinerziehenden Müttern);  $p < .05$ ),  $\nabla$  = nicht abgebildete signifikante Prädiktoren.

Abbildung 14 stellt die Veränderung der Gerechtigkeitszentralität dar. Je ausgeprägter die Jugendlichen die mütterliche Erziehung zur Selbstständigkeit beschrieben, desto wichtiger war ihnen persönlich die Gerechtigkeit. Der Regelorientierungsfaktor war bei Familien mit alleinerziehenden Müttern problematisch und widersprechend. Der Tadel förderte bei solchen Familien die Gerechtigkeitszentralität, wohingegen die Regelorientierung zu schwächer ausgeprägter Gerechtigkeitszentralität führte; für diesen Zusammenhang besteht weiterer Unter-

suchungsbedarf. Jedoch wurde die Regelerorientierung nicht durch die Gerechtigkeitszentralität interpretiert, sondern durch den allgemeinen Gerechte-Welt-Glauben ( $\beta = .11$ ). Je stärker die Jugendlichen an eine für sie im Allgemeinen gerechte Welt glaubten, desto mehr neigten sie zur Regelerorientierung in der Familie. Daher unterschieden sich die Ergebnisse der Gerechtigkeitszentralität von denen des persönlichen und allgemeinen Gerechte-Welt-Glaubens.

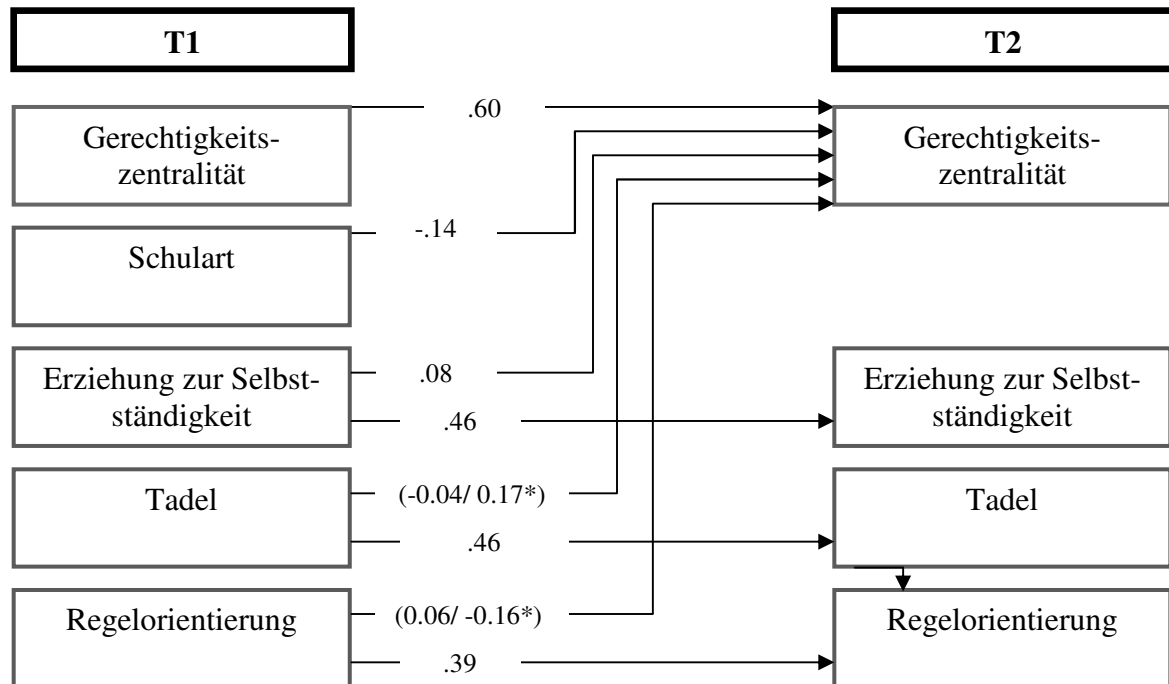


Abbildung 14 Pfadmodelle zur Erklärung der Veränderung der Gerechtigkeitszentralität durch familiäre Sozialisation (standardisierte Pfadkoeffizienten; in Klammern unstandardisierte Regressionen (Kernfamilien/Familien mit alleinerziehenden Müttern);  $p < .05$ ),  $\nabla$  = nicht abgebildete signifikante Prädiktoren

Der persönliche und nicht der allgemeine Gerechte-Welt-Glaube zeigte sich als wichtiger Prädiktor für die Muttergerechtigkeit (siehe Abbildung 15). Je stärker die Jugendlichen an eine für sie persönlich gerechte Welt glaubten, desto ausgeprägter fühlten sie sich von ihren Müttern persönlich als gerecht behandelt. Die mütterliche Erziehung zur Selbstständigkeit förderte die Muttergerechtigkeit. Das Gefühl, dass die Mütter ihren Jugendlichen etwas zutrauen und vertrauen, trug zur Wahrnehmung des Verhaltens der Mütter als gerecht bei. Darüber hinaus erlebten Jugendliche mit alleinerziehenden Müttern das Verhalten ihrer Mütter

umso weniger gerecht, je inkonsistenter ihr Erziehungsverhalten erlebt wurde. Das Erziehungsverhalten, das zwischen Nachgiebigkeit und Strenge schwankt, begünstigt die Wahrnehmung der Jugendlichen, dass sie durch ihre Mütter gerecht behandelt werden, nicht.

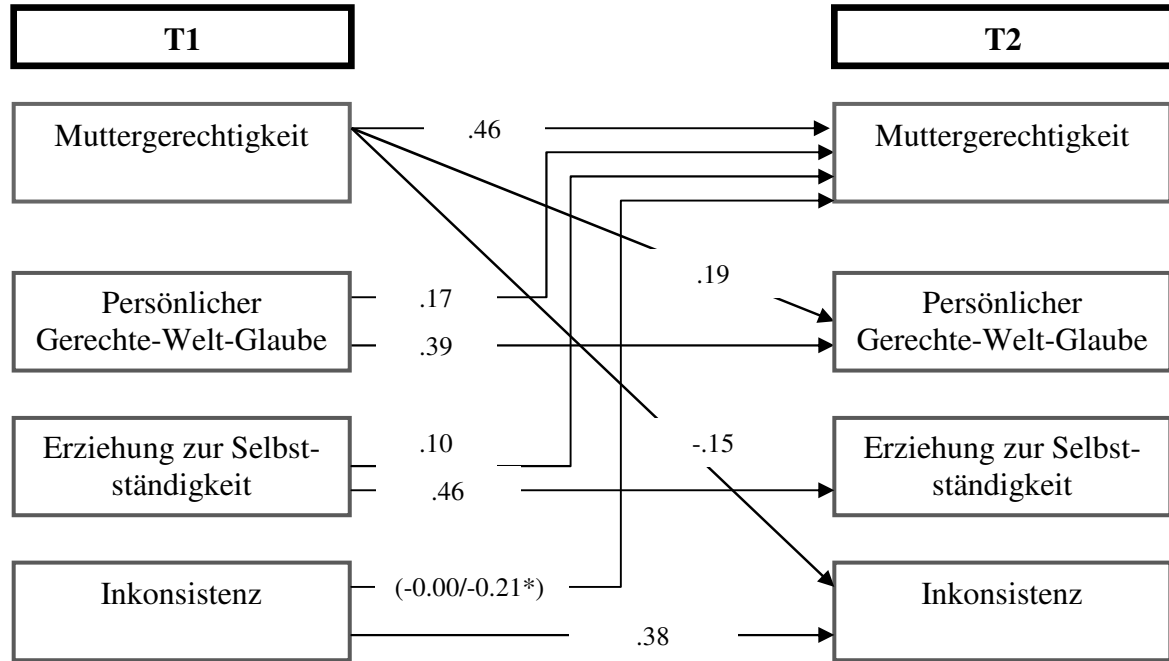


Abbildung 15 Pfadmodelle zur Erklärung der Veränderung der Muttergerechtigkeit durch den persönlichen Gerechte-Welt-Glauben und die familiäre Sozialisation (standardisierte Pfadkoeffizienten; in Klammern unstandardisierte Regressionen (Kernfamilien/Familien mit alleinerziehenden Müttern);  $p < .05$ )

#### 4.3.3.8 Zusammenfassung

In dieser Arbeit wurde die familiäre Sozialisation bei Familien mit alleinerziehenden Müttern und bei Kernfamilien mittels der drei Dimensionen emotionales Familienklima, Regelorientierung und Selbstständigkeitsorientierung beschrieben. Danach wurden wichtige Unterschiede gezeigt: Jugendliche mit alleinerziehenden Müttern beschrieben im Vergleich zu denen aus Kernfamilien ein negativeres emotionales Klima in ihren Familien. Außerdem nahmen die weiblichen Jugendlichen mit alleinerziehenden Müttern ihre Mütter als weniger gerecht wahr, als diejenigen aus Kernfamilien. Weiterhin waren die drei Dimensionen des Gerechtigkeitsmotivs bei Jugendlichen mit alleinerziehenden Müttern schwächer ausgeprägt als bei denjenigen aus Kernfamilien. In der Längsschnittstudie blieb der persönliche Gerechte-Welt-Glaube

über die Zeit allerdings stabil; dies galt für die GymnasiastInnen und RealschülerInnen. Der allgemeine Gerechte-Welt-Glaube und die Gerechtigkeitszentralität hingegen nahmen über die Zeit ab.

Es wurden Unterschiede des Gerechte-Welt-Glaubens im Zusammenhang mit der familialen Sozialisation im Längsschnitt gezeigt. Ein positives emotionales Familienklima schien die Entwicklung des persönlichen Gerechte-Welt-Glaubens zu befördern (siehe Tabelle 19). Allerdings schien ein regelorientiertes Familienklima den allgemeinen Gerechte-Welt-Glauben zu begünstigen, was eine neue Beobachtung ist.

#### **4.3.4 Bewältigungsstrategien, Gerechtigkeitserfahrungen und Gerechtigkeitsmotiv**

Im Folgenden werden die Strukturmodelle der Bewältigungsstrategien in Kernfamilien und Familien mit alleinerziehenden Müttern untersucht. Im Anschluss werden die Bewältigungsstrategien in Abhängigkeit von den soziodemografischen Merkmalen im Längsschnitt betrachtet. Danach werden die akzeptierten Regressionsmodelle zur Erklärung der Veränderung der Bewältigungsstrategien in Abhängigkeit von soziodemografischen Merkmalen, Gerechtigkeitsmotiv und Gerechtigkeitserfahrungen präsentiert. Anschließend werden darüber hinaus die Pfadmodelle zur Erklärung der Veränderungen der Merkmale (Bewältigungsstrategien, Gerechtigkeitsmotiv und Muttergerechtigkeit) vorgestellt.

##### **4.3.4.1 Struktur der Bewältigungsstrategien**

In Studien zu den Bewältigungsstrategien (z. B. Hampel, Petermann, und Dickow, 2000) wurde eine dreifaktorielle Lösung gefunden, nämlich emotionsregulierende Bewältigung, problemlösende Bewältigung und negative Bewältigung. In der vorliegenden Arbeit wurde daher zuerst der Frage nachgegangen, ob auch hier dieselbe dreifaktorielle Lösung der Bewältigungsstrategien nachzuweisen ist.

Es wurde jeweils eine Faktorenanalyse zweiter Ordnung für die fünf Dimensionen der Bewältigungsstrategien getrennt für die beiden Familienstrukturen berechnet. Die dreifaktorielle Lösung konnte hier nicht unterstützt werden, weil das Fürntratt-Kriterium ( $l^2/h^2 \geq .50$ ) nicht erfüllt wurde. Daher wurde eine neue Hauptkomponentenanalyse mit Varimax-Rotation für die fünf Bewältigungsstrategien berechnet. Die Ergebnisse sind in Tabelle 20 aufgeführt. Die Parallelanalyse und das Kaiser-Guttman-Kriterium unterstützten zum ersten Erhebungszeitpunkt ( $\lambda_1 = 1.95 > 1.32$ ,  $\lambda_2 = 1.21 > 1.13$ ,  $\lambda_3 = .95 < .99$ ) eine zweifaktorielle Lösung, die 63.15% der Varianz der Bewältigungsstrategien in Familien mit alleinerziehenden Müttern erklären konnte. Der erste Faktor interpretierte 38.93% der Varianz, wobei er die Bewältigungsstrategien bei Familien mit alleinerziehenden Müttern durch Problemorientierung, Suche nach sozialer Unterstützung und weniger Aggressionsverhalten charakterisierte. Der zweite Faktor erklärte 24.23% der Varianz. Dieser Faktor beschrieb die Bewältigungsstrategien in den Familien mit alleinerziehenden Müttern, mittels der Vermeidung und der Rumination. Die Rumination wurde durch den ersten und zweiten Faktor geladen. Zum zweiten Erhebungszeitpunkt wurde ebenfalls ( $\lambda_1 = 2.01 > 1.32$ ,  $\lambda_2 = 1.16 > 1.13$ ,  $\lambda_3 = 1.02 > .99$ ,  $\lambda_4 = .50 < .86$ ) eine zweifaktorielle Lösung gefunden, die 63.37% der Varianz der Bewältigungsstrategien in Familien mit alleinerziehenden Müttern aufklären konnte. Der erste Faktor interpretierte 40.18 % der Varianz, wobei er die Bewältigungsstrategien bei Familien mit alleinerziehenden Müttern durch Problemorientierung, Suche nach sozialer Unterstützung und Rumination charakterisierte. Der zweite Faktor wurde durch Vermeidung und Rumination in Familien mit alleinerziehenden Müttern charakterisiert, wobei die Rumination sowohl auf den ersten als auch den zweiten Faktor lud. Dieser Faktor erklärte 23.18% der Varianz der Bewältigungsstrategien. Die Aggression lud auf keinem Faktor.

*Tabelle 20 Ladungen der varimaxorientierten Faktorenlösung für die Bewältigungsstrategien bei Familien mit alleinerziehenden Müttern und Kernfamilien zum ersten und zweiten Messzeitpunkt*

	Familien mit alleinerziehenden Müttern				Kernfamilien			
	T1		T2		T1		T2	
	<i>l1</i>	<i>l2</i>	<i>l1</i>	<i>l2</i>	<i>l1</i>	<i>l2</i>	<i>l1</i>	<i>l2</i>
Problemorientierung	.90		.90		.81		.78	
Suche nach sozialer Unterstützung	.77		.83		.81		.81	
Rumination	.48	-.64	.67	-.48	.61	-.62	.64	-.53
Vermeidung		.88		.94		.89		.94
Aggression	-.52							

*Anmerkung.* Nur Faktorladungen > .30 wurden aufgeführt.

Die Überprüfung der Dimensionalität bei Kernfamilien ergab für den ersten Erhebungszeitpunkt auch eine zweifaktorielle Lösung ( $\lambda_1 = 1.86 > 1.16$ ,  $\lambda_2 = 1.14 > 1.07$ ,  $\lambda_3 = 1.07 > 1.00$ ,  $\lambda_4 = .57 < .93$ ) und erklärte 60.0% der Varianz der Bewältigungsstrategien in den Kernfamilien. Problemorientierung, Suche nach sozialer Unterstützung, Rumination und weniger Aggression luden auf den ersten Faktor, der 37.15% der Varianz erklärte. Der zweite Faktor wurde durch Vermeidung und Rumination gespeist und interpretierte 22.84% der Varianz. Die Rumination lud mit fast gleicher Ladungshöhe auf den ersten und zweiten Faktor (siehe Tabelle 20). Für den zweiten Erhebungszeitpunkt wurde ebenfalls eine zweifaktorielle Lösung gefunden ( $\lambda_1 = 1.78 > 1.16$ ,  $\lambda_2 = 1.18 > 1.07$ ,  $\lambda_3 = 1.14 > 1.00$ ,  $\lambda_4 = .55 < .93$ ), die 59.14% der Varianz der Bewältigungsstrategien in Kernfamilien aufklären konnte. Der erste Faktor erklärte 35.63% der Varianz und lud die gleichen Variablen wie auch in der ersten Erhebung. Der zweite Faktor interpretierte 23.50% der Varianz der Bewältigungsstrategien und wurde auch durch Vermeidung und Rumination charakterisiert, wobei die Rumination durch den ersten und zweiten Faktor gespeist wurde. Die Aggression konnte aufgrund ihrer niedrigen Ladungshöhe auf keinen Faktor laden.

In beiden Familienstrukturen und zu beiden Erhebungszeitpunkten wurden bei Jugendlichen beider Familienstrukturen zweifaktorielle Strukturen bezüglich der Bewältigungsstrate-

gien gefunden, die als günstig (Problemorientierung, Suche nach sozialer Unterstützung und Rumination) und ungünstig (Vermeidung und geringe Rumination) interpretiert werden konnten.

#### 4.3.4.2 Unterschiede in den Bewältigungsstrategien in Abhängigkeit von soziodemografischen Merkmalen im Längsschnitt

In diesem Abschnitt soll die Hypothese untersucht werden, dass sich Jugendliche aus Familien mit alleinerziehenden Müttern in ihren Bewältigungsstrategien im Umgang mit familialen Konflikten nicht von Jugendlichen aus Kernfamilien unterscheiden.

Mittels der Varianzanalyse (MANOVA) wurden die Zusammenhänge zwischen den Bewältigungsstrategien und den soziodemographischen Variablen (Geschlecht, Schulart, Klassenstufe, Familienstruktur) im Längsschnitt geprüft. Die Ergebnisse einer sechsfaktoriellen MANOVA mit dem Messwiederholungsfaktor Zeit ( $T_1/T_2$ ) sowie den Messwiederholungsfaktoren Bewältigungsstrategien (Problemorientierung, Suche nach sozialer Unterstützung, Rumination, Vermeidung, Aggression) Geschlecht, Schulart, Klassenstufe und Familienstruktur zeigten, dass die Haupteffekte der Faktoren Zeit ( $F = 7.83, p = .01$ ) und Bewältigungsstrategien ( $F = 43.60, p < .001$ ) signifikant wurden. Alle anderen Haupt- und Interaktionseffekte wurden nicht signifikant ( $p > .06$ ). Der Haupteffekt Zeit bedeutet, dass alle Bewältigungsstrategien über die Zeit abnahmen. T-Tests für den Haupteffekt Bewältigungsstrategien im Bezug auf die Daten zu  $T_1$  zeigten, dass sich die Bewältigungsstrategien in ihrer Stärke signifikant ( $p < .05$ ) voneinander unterschieden. Die Rumination war am stärksten ausgeprägt ( $M = 4.14, SD = 1.35$ ) und die Vermeidung wurde insgesamt am seltensten benutzt ( $M = 3.11, SD = 1.03$ ). Die Problemorientierung ( $M = 4.13, SD = 1.22$ ), die Suche nach sozialer Unterstützung ( $M = 3.32, SD = 1.54$ ) und die Aggression ( $M = 3.29, SD = 1.24$ ) waren mäßig ausgeprägt. Die Jugendlichen beider Familienstrukturen unterschieden sich also nicht voneinander. Daher steht dieses Ergebnis im Einklang mit der oben genannten Hypothese.



#### 4.3.4.3 Veränderung von Bewältigungsstrategien, Gerechtigkeitserfahrungen und Gerechtigkeitsmotiv

Zur Überprüfung der Annahme, ob das Gerechtigkeitsmotiv und die Muttergerechtigkeit die Veränderung der Bewältigungsstrategien erklären könnten, wurden multiple Regressionsanalysen durchgeführt. Es muss nochmals erwähnt werden, dass die Bewältigungsstrategien in familialen Konflikten von den Muttergerechtigkeitserfahrungen abhängig sind, nicht hingegen von den LehrerInnen- und Peergerechtigkeitserfahrungen. Deshalb wurden die beiden letzten Gerechtigkeitserfahrungen im Zusammenhang mit den Bewältigungsstrategien nicht betrachtet.

Bei der Regressionsanalyse wurde jeweils der Autoregressor (Kriterium zum Zeitpunkt T1) im ersten Block aufgenommen. Im zweiten Block wurden die soziodemografischen Variablen (Geschlecht, Klassenstufe, Schulart, Familienstruktur) und im dritten Block die drei Dimensionen des Gerechtigkeitsmotivs eingeführt. Danach wurde im vierten Block die Muttergerechtigkeitserfahrung hinzugefügt. Die Interaktionen zwischen Gerechtigkeitsmotiv und Familienstruktur einerseits sowie zwischen Muttergerechtigkeitserfahrung und Familienstruktur andererseits wurden schrittweise im letzten Block aufgenommen. Hierbei wurden zuvor die kontinuierlichen Prädiktoren (Gerechtigkeitsmotiv, Gerechtigkeitserfahrungen) am Mittelwert zentriert (Aiken & West, 1991). Die gefundenen Ergebnisse sind in Tabelle 43 im Anhang I dargestellt. Für die signifikanten Prädiktoren wurden schließlich schrittweise erneut multiple Regressionen durchgeführt.

Die akzeptierten Regressionsmodelle ( $p < .05$ ) zur Vorhersage der Bewältigungsstrategien befinden sich in Tabelle 22. Es wurden keine Interaktionseffekte signifikant ( $p > .17$ ). Die Regressionsgleichungen konnten 40% der Varianz der Problemorientierung, 33% der Varianz der Suche nach sozialer Unterstützung, 31% der Varianz der Rumination, 31% der Varianz der Vermeidung und 36% der Varianz der Aggression erklärt werden.

Die Veränderung der Problemorientierung konnte nur durch den persönlichen Gerechte-Welt-Glauben zu T1 vorhergesagt werden. Je stärker die Jugendlichen zu T1 an eine für sie persönlich gerechte Welt glaubten, desto mehr nahm die Neigung der Jugendlichen zur Problemorientierung zu T2 im Vergleich zu T1 zu. Keine Variable konnte signifikante Vorhersagebeiträge zur Erklärung der Veränderung der Suche nach sozialer Unterstützung leisten. Das Geschlecht erwies sich als bedeutsam zur Erklärung der Veränderung der Rumination. Hinsichtlich T2 nahm die Rumination bei den Mädchen stärker zu als bei den Jungen; dies galt auch bei Kontrolle des Autoregressors. Außerdem hatte das Geschlecht Einfluss auf die Vorhersage der Veränderung der Vermeidung. Zu T2 war die Vermeidung bei den Mädchen geringer ausgeprägt als bei den Jungen; dies galt bei Kontrolle des Autoregressors. Der persönliche Gerechte-Welt-Glaube zu T1 prädizierte die Aggression. Je stärker die Jugendlichen zu T1 an eine für sie persönlich gerechte Welt glaubten, desto mehr nahm ihre Neigung zur Aggression zu T2 im Vergleich zu T1 ab.

Insgesamt konnte der Prädiktor persönlicher Gerechte-Welt-Glauben einen signifikanten Beitrag zur Erklärung der Veränderung der Bewältigungsstrategien leisten, im Gegensatz zum Prädiktor Muttergerechtigkeit. Daher wurde die Annahme, dass die Muttergerechtigkeitserfahrungen die Bewältigungsstrategie erklären kann, nicht bestätigt.

*Tabelle 21 Die Veränderung der Bewältigungsstrategien in Abhängigkeit von soziodemografischen Merkmalen und Gerechtigkeitsmotiv sowie Gerechtigkeitserfahrungen, Längsschnittstudie zu T1 (multiple Regression, blockweise; akzeptierte Modelle:  $p < .05$ )*

Prädiktoren	Problemorientierung T2		
	<i>r</i>	$\beta$	$\beta$
Autoregressor T1	.63**	.63**	.60**
Persönlicher GWG T1	.28**	-	.11*
$\Delta R^2$	-	.39**	.01*
<b>Suche nach sozialer Unterstützung T2</b>			
Autoregressor T1	.57**	.57**	-
$\Delta R^2$	-	.33**	-
<b>Rumination T2</b>			
Autoregressor T1	.53**	.53**	.52**
Geschlecht	.20**	-	.13**
$\Delta R^2$	-	.29**	.02*
<b>Vermeidung T2</b>			
Autoregressor T1	.54**	.54**	.53**
Geschlecht	-.16**	-	-.13**
$\Delta R^2$	-	.29**	.02**
<b>Aggression T2</b>			
Autoregressor T1	.57**	.57**	.54**
Persönlicher GWG T1	-.27**	-	-.17**
$\Delta R^2$	-	.33	.03**

*Anmerkung.* GWG = Gerechte-Welt-Glaube; Geschlecht: Jungen = 0, Mädchen = 1; Schulart: Realschule = 0, Gymnasium: 1; Klassenstufe: 5. Klasse = 1, 7. Klasse: 2; Familienstruktur: Kernfamilien = 0, alleinerziehende Mütter = 1. Die Gerechtigkeitsmotivvariablen und Muttergerechtigkeitserfahrungen wurden am Mittelwert zentriert und die Bewältigungsstrategien spannen von 1 bis 6, wobei ein hoher Wert für eine starke Konstruktausprägung steht. \*\*  $p < .01$ ; \*  $p < .05$

In den folgenden Regressionsanalysen wurde geprüft, ob die Bewältigungsstrategien neben dem Gerechtigkeitsmotiv die Veränderung der Muttergerechtigkeitserfahrungen erklären können. Zu diesem Zweck wurden hierarchische multiple Regressionsanalysen ( $p < .05$ ) für die Muttergerechtigkeitserfahrungen durchgeführt. In analoger Weise der oben beschriebenen Vorgehensweise wurden jeweils in dieser Gleichung der Autoregressor (Kriterium zum Zeitpunkt T1) im ersten Block, die soziodemografischen Variablen (Geschlecht, Klassenstufe, Schulart, Familienstruktur) im zweiten Block, die drei Dimensionen des Gerechtigkeitsmotivs im dritten Block und die fünf Dimensionen der Bewältigungsstrategien im vierten Block aufgenommen. Anschließend wurden die Interaktionen sowohl zwischen Bewältigungsstrategien und Familienstruktur als auch zwischen Gerechtigkeitsmotiv und Familienstruktur schrittwei-

se im letzten Block hinzugefügt. Die kontinuierlichen Prädiktoren (Bewältigungsstrategien, Gerechtigkeitsmotiv) wurden zuvor am Mittelwert zentriert (Aiken & West, 1991). In Tabelle 44 im Anhang I sind die gefundenen Ergebnisse aufgeführt. Danach wurden die signifikanten Prädiktoren weiter schrittweise in einer erneuten Regressionsgleichung aufgenommen. Die akzeptierten Regressionsmodelle ( $p < .05$ ) zur Vorhersage der Muttergerechtigkeitserfahrungen befinden sich in Tabelle 22. Es wurden keine Interaktionseffekte signifikant ( $p > .60$ ). Durch die Regressionsgleichungen konnten 40% der Varianz der Muttergerechtigkeit erklärt werden. Die Ergebnisse zeigten denselben Prädiktor, nämlich den persönlichen Gerech-Welt-Glauben, der bereits erklärt wurde. Die Bewältigungsstrategien konnten die Muttergerechtigkeitserfahrung nicht erklären. Hiermit wurde die Annahme, dass die Bewältigungsstrategien die Muttergerechtigkeit interpretieren können, nicht nachgewiesen.

Die Veränderungen der LehrerInnen- und Peergerechtigkeitserfahrungen wurden bereits im Abschnitt 4.3.2.2 erklärt.

*Tabelle 22 Die Veränderung der Muttergerechtigkeitserfahrungen in Abhängigkeit von soziodemografischen Merkmalen und Gerechtigkeitsmotiv sowie Bewältigungsstrategien, Längsschnittstudie zu T1 (multiple Regression, blockweise; akzeptierte Modelle:  $p < .05$ )*

Prädiktoren	Muttergerechtigkeit T2		
	$r$	$\beta$	$\beta$
Autoregressor T1	.61**	.61**	.52**
Persönlicher GWG T1	.42**	-	.20**
$\Delta R^2$	-	.37**	.03**

*Anmerkung.* GWG = Gerechte-Welt-Glaube; Geschlecht: Jungen = 0, Mädchen = 1; Schulart: Realschule = 0, Gymnasium: 1; Klassenstufe: 5. Klasse = 1, 7. Klasse: 2; Familienstruktur: Kernfamilien = 0, alleinerziehende Mütter = 1. Die Bewältigungsstrategien und das Gerechtigkeitsmotiv wurden am Mittelwert zentriert und die Muttergerechtigkeitserfahrungen spannen von 1 bis 6, wobei ein hoher Wert für eine starke Konstruktausprägung steht. \*\*  $p < .01$ ; \*  $p < .05$

Um die Möglichkeit zu testen, ob die Veränderung des Gerechtigkeitsmotivs (allgemeiner, persönlicher Gerechte-Welt-Glaube, Gerechtigkeitszentralität) in Abhängigkeit von den soziodemographischen Faktoren, den Bewältigungsstrategien und den Gerechtigkeitsserfahrungen erklärt werden kann, wurden drei hierarchische multiple Regressionsanalysen zur Identi-

fizierung des Prädiktoren im Längsschnitt durchgeführt. Im ersten Block wurde jeweils der Autoregressor (Kriterium zum Zeitpunkt T1) aufgenommen. Im zweiten Block wurden die soziodemografischen Variablen (Geschlecht, Klassenstufe, Schulart, Familienstruktur) und im dritten Block die fünf Bewältigungsstrategien hinzugefügt; im vierten Block wurden die Gerechtigkeitserfahrungen eingefügt. Die Interaktionen zwischen Bewältigungsstrategien und Familienstruktur sowie zwischen Gerechtigkeitserfahrungen und Familienstruktur wurden schrittweise im letzten Block aufgenommen. Die kontinuierlichen Prädiktoren (Bewältigungsstrategien, Gerechtigkeitserfahrungen) wurden zuvor am Mittelwert zentriert (Aiken & West, 1991). Die gefundenen Ergebnisse sind in Tabelle 45 im Anhang I dargestellt. Im letzten Schritt wurden für die signifikanten Prädiktoren schrittweise erneute Regressionsgleichungen berechnet. Die akzeptierten Regressionsmodelle ( $p < .05$ ) zur Vorhersage des Gerechtigkeitsmotivs finden sich in Tabelle 23, wobei die Ergebnisse lediglich einen signifikanten Interaktionseffekt zeigten. Durch die akzeptierten Regressionsgleichungen konnten 31% der Varianz des allgemeinen Gerechte-Welt-Glaubens, 35% der Varianz des persönlichen Gerechte-Welt-Glaubens und 40% der Varianz der Gerechtigkeitszentralität erklärt werden.

Die Veränderung des allgemeinen Gerechte-Welt-Glaubens konnte nur durch den Interaktionseffekt zwischen Rumination und Familienstruktur erklärt werden. Je mehr die Jugendlichen mit alleinerziehenden Müttern zu T1 ruminieren, desto mehr nahm der allgemeine Gerechte-Welt-Glaube bei Jugendlichen zu T2 im Vergleich T1 zu ( $B = 0.12$ ), was bei Jugendlichen aus Kernfamilien nicht beobachtet wurde ( $B = -0.03$ ). Die Muttergerechtigkeit und die Aggression zu T1 hatten einen signifikanten Effekt zur Vorhersage der Veränderung des persönlichen Gerechte-Welt-Glaubens. Je gerechter die Jugendlichen sich zu T1 von ihren Müttern behandelt fühlten, desto stärker nahm der persönliche Gerechte-Welt-Glaube bei Jugendlichen zu T2 im Vergleich zu T1 zu. Außerdem stand die Aggression in einem negativen Zusammenhang mit dem persönlichen Gerechte-Welt-Glauben, je aggressiver die Jugendlichen

zu T1 waren, desto stärker nahm der persönliche Gerechte-Welt-Glaube bei Jugendlichen zu T2 im Vergleich zu T1 ab.

Die Gerechtigkeitszentralität wurde durch die Schulart und die Rumination zu T1 erklärt. Zu T2 war die Gerechtigkeitszentralität bei den GymnasiastInnen geringer ausgeprägt als bei den RealschülerInnen; dies galt bei Kontrolle des Autoregressors. Je mehr die Jugendlichen zu T1 ruminieren, desto stärker nahm die Gerechtigkeitszentralität bei Jugendlichen zu T2 im Vergleich zu T1 zu.

*Tabelle 23 Die Veränderung des Gerechtigkeitsmotivs in Abhängigkeit von soziodemografischen Merkmalen und Bewältigungsstrategien sowie Gerechtigkeitserfahrungen, Längsschnittstudie zu T1 (multiple Regression, blockweise; akzeptierte Modelle:  $p < .05$ )*

<b>Allgemeiner GWG T2</b>				
Prädiktoren	<i>r</i>	<i>B</i>	<i>B</i>	-
Konstant	-	1.92	1.91	-
Autoregressor T1	.54**	0.50**	0.50**	-
Familienstruktur	-.10	-0.09	-0.08	-
Rumination T1	.10*	0.01	-0.03	-
Rumination T1 × Familienstruktur	-	-	0.15*	-
$\Delta R^2$	-	.30**	.01*	-
<b>Persönlicher GWG T2</b>				
Prädiktoren	<i>r</i>	$\beta$	$\beta$	$\beta$
Autoregressor T1	.53**	.53**	.42**	.40**
Muttergerechtigkeit T1	.45**	-	.27**	.25**
Aggression T1	-.23**	-	-	-.09*
$\Delta R^2$	-	.28**	.06**	.01*
<b>Gerechtigkeitszentralität T2</b>				
Autoregressor T1	.60**	.60**	.60**	.57**
Schulart	-.15**	-	-.16**	-.16**
Rumination T1	.33**	-	-	.09*
$\Delta R^2$	-	.36**	.03**	.01*

*Anmerkung.* GWG = Gerechte-Welt-Glaube; Geschlecht: Jungen = 0, Mädchen = 1; Schulart: Realschule = 0, Gymnasium: 1; Klassenstufe: 5. Klasse = 1, 7. Klasse: 2; Familienstruktur: Kernfamilien = 0, alleinerziehende Mütter = 1. Die Bewältigungsstrategien und die Gerechtigkeitserfahrungen wurden am Mittelwert zentriert und das Gerechtigkeitsmotiv spannt von 1 bis 6, wobei ein hoher Wert für eine starke Konstruktausprägung steht.

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

4.3.4.4 Pfadmodelle zur Erklärung der Veränderung von Bewältigungsstrategien, Muttergerechtigkeit und Gerechtigkeitsmotiv

Da die Muttergerechtigkeit durch die Bewältigungsstrategien nicht erklärt werden konnte, wird diesbezüglich auf ein Pfadmodell verzichtet. Abbildung 16 zeigt die Veränderung des allgemeinen Gerechte-Welt-Glaubens. Jugendliche, die mehr über den familialen Streit nachdachten, waren davon überzeugt, dass die Welt ein gerechter Ort ist, in der den Menschen insgesamt im Großen und Ganzen Gerechtigkeit widerfährt; dies galt nur bei Jugendlichen mit alleinerziehenden Müttern. Das Ergebnisbild spricht dafür, dass der Umgang mit den Konflikten zur Förderung des Gerechte-Welt-Glaubens beiträgt. Die positive Bewertung der Rumination als günstige Bewältigungsstrategie trägt zur Förderung des allgemeinen Gerechte-Welt-Glaubens bei; dieser Zusammenhang sollte in weitergehenden Untersuchungen näher betrachtet werden. Jedoch konnte der allgemeine Gerechte-Welt-Glaube die Rumination nicht erklären.

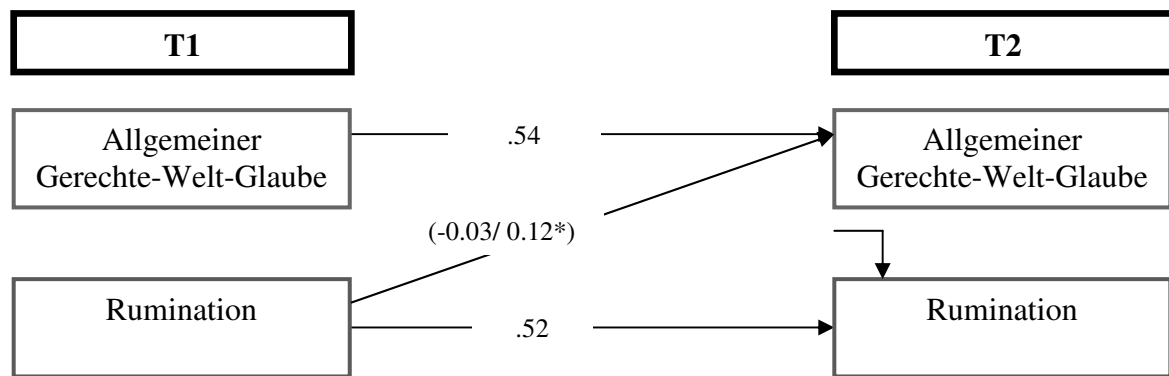


Abbildung 16 Pfadmodelle zur Erklärung der Veränderung des allgemeinen Gerechte-Welt-Glaubens durch Bewältigungsstrategien (standardisierte Pfadkoeffizienten; in Klammer unstandardisierte Regressionen (Kernfamilien/Familien mit alleinerziehenden Müttern);  $p < .05$ ),  $\nabla$  = nicht abgebildete signifikante Prädiktoren.

Die Ergebnisse in Abbildung 17 lassen darauf schließen, dass der persönliche Gerechte-Welt-Glaube durch Gerechtigkeitserfahrungen und durch Bewältigungsstrategien erklärt wird und dass er die Bewältigungsstrategien erklären kann. Es zeigte sich, dass der persönliche Gerechte-Welt-Glaube für die Erklärung der Veränderung der Problemorientierung einen be-

sonders wichtigen Stellenwert einnimmt, was im umgekehrten Fall nicht zutrif. Aufgrund der Motivfunktion (vgl. auch Dalbert, 2001) war der persönliche Gerechte-Welt-Glaube hilfreich als Ressource für die Bewältigung familialer Konflikte. Des Weiteren beugte er der Aggression vor.

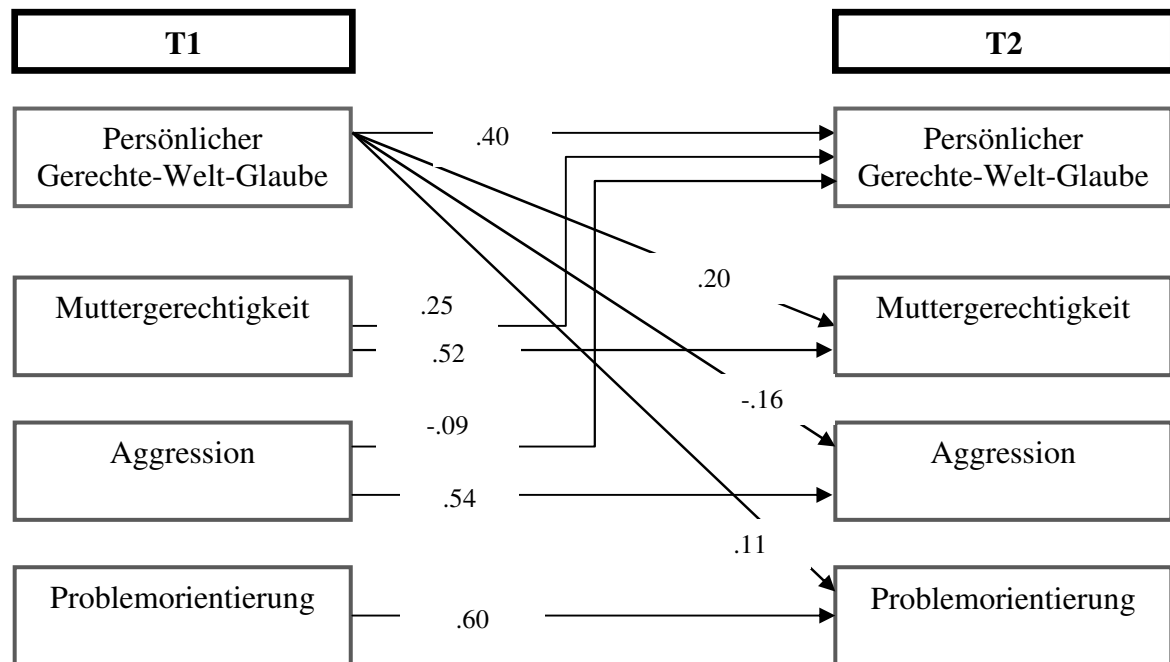


Abbildung 17 Pfadmodelle zur Erklärung der Veränderung des persönlichen Gerechte-Welt-Glaubens durch Bewältigungsstrategien und Gerechtigkeitserfahrungen (standardisierte Pfadkoeffizienten;  $p < .05$ )

Die Veränderung der Gerechtigkeitszentralität (siehe Abbildung 18) wurde durch die Schulart und die Rumination erklärt, hat aber selbst nicht das Potential, die Bewältigungsstrategie Rumination zu erklären. Für den Zusammenhang zwischen Rumination und Gerechtigkeitszentralität konnte keine zufriedenstellende Erklärung gefunden werden. Hierfür werden weitere Untersuchungen benötigt.



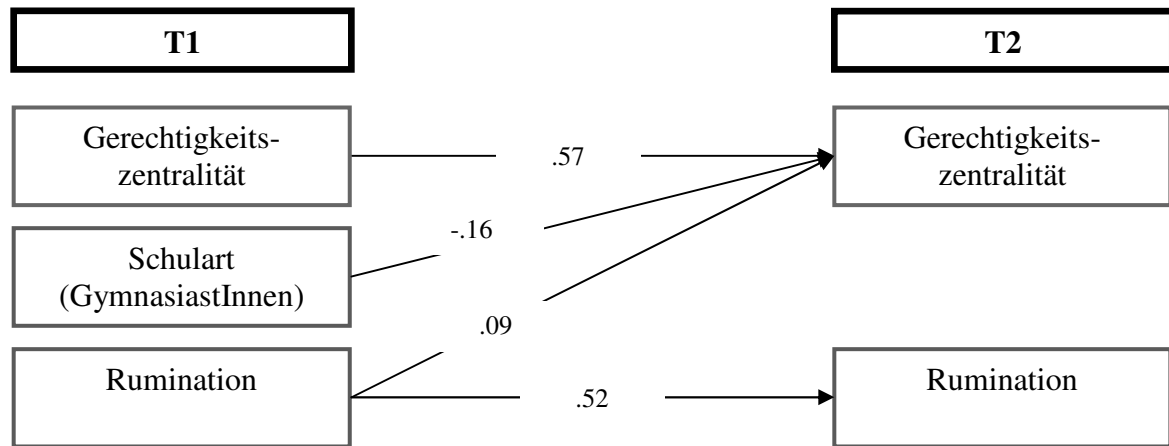


Abbildung 18 Pfadmodelle zur Erklärung der Veränderung der Gerechtigkeitszentralität durch Bewältigungsstrategien (standardisierte Pfadkoeffizienten;  $p < .05$ )

#### 4.3.4.5 Zusammenfassung

In diesem Kapitel wurden die Bewältigungsstrategien im familialen Streit bei Jugendlichen mittels der zwei Dimensionen günstige und ungünstige Bewältigungsstrategien beschrieben. Es wurden keine Unterschiede zwischen den Jugendlichen beider Familienstrukturen gefunden. Auch gab es im Längsschnitt keine signifikanten Unterschiede bezüglich der Bewältigungsstrategien zwischen den Geschlechtern, den Schularten, den Klassenstufen und vor allem zwischen den beiden Familienstrukturen. Es wurde auch herausgefunden, dass ein starker persönlicher Gerechte-Welt-Glaube nicht nur das Vertrauen in die Muttergerechtigkeit verstärken, sondern auch eine günstige Bewältigungsstrategie fördern konnte, nämlich Problemorientierung. Allerdings konnten die Muttergerechtigkeitserfahrungen keine wichtige Rolle zur Erklärung der Bewältigungsstrategien spielen. Ebenfalls konnten die Bewältigungsstrategien die Wahrnehmung der Jugendlichen, dass sie sich von ihren Müttern persönlich als gerecht behandelt fühlen, nicht erklären. Diese Ergebnisse sprechen dafür, dass Jugendliche, die an eine für sie persönlich gerechte Welt glauben, motiviert sind, Gerechtigkeit anzustreben und darauf vertrauen können, gerecht von anderen behandelt zu werden. Dies dient als eine wichtige Ressource im Alltagsleben. Der persönliche Gerechte-Welt-Glaube scheint hier mit seiner wichtigen Motivfunktion die Bewältigungsstrategien besser zu erklären als umgekehrt.

#### 4.4.5 Diskussion der Untersuchung in Deutschland

##### 4.4.5.1 Überblick über die Ergebnisse

In der vorliegenden Untersuchung wurde gezeigt, dass die Muttergerechtigkeit wichtig zur Erklärung der Entwicklung des persönlichen Gerechte-Welt-Glaubens ist. Je ausgeprägter die Jugendlichen sich von ihren Müttern persönlich als gerecht behandelt fühlten, desto stärker glaubten die Jugendlichen an eine für sie persönlich gerechte Welt. Außerdem leistete auch ein harmonisches emotionales Familienklima mit weniger familialen Konflikten sowie weniger inkonsistenter Erziehung durch alleinerziehende Mütter einen Beitrag zur Erklärung der Entwicklung des persönlichen Gerechte-Welt-Glaubens. Je weniger ausgeprägt die Jugendlichen aus Kernfamilien und die Jugendlichen mit alleinerziehenden Müttern beschrieben, dass ihre Familien zu Konflikten neigten, desto stärker glaubten die Jugendlichen an eine für sie persönlich gerechte Welt. Je weniger ausgeprägt die Jugendlichen mit den alleinerziehenden Müttern die Erziehung zur Inkonsistenz durch ihre Mütter erlebten, desto stärker glaubten die Jugendlichen an eine für sie persönlich gerechte Welt. Dies wurde bei Jugendlichen aus Kernfamilien nicht beobachtet.

Tadel, eine Dimension des Regelorientierungsfaktors, konnte den allgemeinen Gerechte-Welt-Glauben erklären. Je mehr die Jugendlichen der beiden Familienstrukturen durch ihre Mütter getadelt wurden, desto stärker glaubten sie an eine im Allgemeinen gerechte Welt.

Der Faktor Selbstständigkeitsorientierung war ein wichtiger Prädiktor zur Erklärung der Entwicklung der Gerechtigkeitszentralität. Je ausgeprägter die Jugendlichen der beiden Familienstrukturen Erziehung zur Selbstständigkeit durch ihre Mütter beschrieben, desto stärker war die Gerechtigkeitszentralität bei den Jugendlichen. Der Regelorientierungsfaktor hatte bei Familien mit alleinerziehenden Müttern eine uneindeutige Beziehung zur Gerechtigkeitszentralität. Mehr Tadel und weniger Regelorientierung trugen bei solchen Familien zu einer ausgeprägten Gerechtigkeitszentralität bei. Dies wurde bei Jugendlichen aus Kernfamilien nicht beobachtet. Dieses Ergebnis zeigt einen großen Forschungsbedarf.

Die familialen Ressourcen konnten den allgemeinen und persönlichen Gerechte-Welt-Glauben sowie die Gerechtigkeitszentralität nicht erklären.

Die Bewältigungsstrategien konnten kaum den allgemeinen und persönlichen Gerechte-Welt-Glauben erklären; dies galt auch für die Erklärung der Gerechtigkeitszentralität. Jedoch zeigte sich der persönliche Gerechte-Welt-Glaube als ein wichtiger Prädiktor zur Erklärung der Entwicklung einer günstigen Bewältigungsstrategie. Je stärker die Jugendlichen der beiden Familienstrukturen an eine für sie persönlich gerechte Welt glaubten, desto ausgeprägter neigten sie zur Problemorientierung bei familialen Streitigkeiten und desto weniger ausgeprägt neigten sie zur Aggression.

#### 4.4.5.2 Dimensionen der familialen Sozialisation und der Bewältigungsstrategien

Die in anderen Studien beschriebene dreifaktorielle Lösung der familialen Sozialisation (Dalbert & Radant, 2004; Holden & Edwards, 1989; Sallay & Münnich, 1999; zit. nach Sallay & Dalbert, 2004) wurde durch die faktorenanalytischen Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung belegt. Diese dreifaktorielle Lösung wurde durch emotionales Familienklima (Konfliktneigung, Inkonsistenz, manipulative Einstellung, Einschränkung), Regelorientierung (Strafintensität, Regelorientierung, Erziehung zur Konformität, konsequente Einstellung, Tadel, Lob) und Selbstständigkeitsorientierung (Erziehung zur Selbstständigkeit, Unterstützung) beschrieben. Dieses Muster wurde bei beiden Familienstrukturen gefunden. Es gab nur eine Ausnahme, die Strafintensität lud bei Familien mit alleinerziehenden Müttern auf den ersten Faktor des emotionalen Familienklimas und nicht auf den zweiten Faktor der Regelorientierung, wie es bei Kernfamilien gezeigt wurde.

Es wurden Gemeinsamkeiten und Differenzen zwischen den aktuellen Ergebnissen und den Ergebnissen von Sallay und Dalbert (2004) beobachtet. Sallay und Dalbert (2004) fanden ebenfalls dieselben drei Faktoren der familialen Sozialisation, allerdings nur bei Kernfamilien, bei denen sie sowohl nach dem Erziehungsverhalten der Mutter als auch nach dem des Vaters

gefragt hatten. Für Familien mit alleinerziehenden Müttern ergaben sich gegenüber Sallay und Dalbert (2004) Unterschiede. Dort verteilten sich die Dimensionen der familialen Sozialisation nur auf zwei Faktoren, nämlich emotionales Familienklima (dort Konfliktneigung, manipulative Einstellung, Inkonsistenz) und Regelorientierung (dort Regelorientierung, Erziehung zur Konformität, konsequente Einstellungen). Erziehung zur Selbstständigkeit und Unterstützung luden auf die beiden Faktoren. Auch wurden die Dimensionen Einschränkung, Strafinintensität und Lob bei Sallay und Dalbert (2004) nicht untersucht.

Insgesamt darf als Ergebnis festhalten werden, dass die dreifaktorielle Lösung im Wesentlichen repliziert wurde. Besonders bemerkenswert scheint die Tatsache, dass sich diese dreifaktorielle Lösung trotz der unterschiedlichen Familienstruktur und trotz der drei zusätzlichen Dimensionen in der vorliegenden Untersuchung im Wesentlichen bewährte.

Bezüglich der Struktur der fünf Faktoren der Bewältigungsstrategien konnte in der vorliegenden Untersuchung eine zweifaktorielle Lösung gefunden werden, nämlich günstige Bewältigungsstrategien (Problemorientierung, Suche nach sozialer Unterstützung und Rumination) und ungünstige Bewältigungsstrategien (Vermeidung und geringe Rumination). Dies spricht dafür, dass die Rumination in ähnlichen Situationen zwei unterschiedliche Bedeutungen hat. Diese zweifaktorielle Lösung wurde bei Jugendlichen beider Familienstrukturen sowie zu beiden Erhebungszeitpunkten gefunden.

Das vorliegende Ergebnis mit einer zweifaktoriellen Lösung stimmt nicht mit den Ergebnissen anderer Untersuchungen überein. Hampel und Kollegen (2000) konnten durch ihre weitere Faktorenanalyse für neun günstige und ungünstige Bewältigungsstrategien eine dreifaktorielle Lösung finden. Die günstigen Bewältigungsstrategien konnten als emotionsregulierende Bewältigung (Bagatellisierung, Ablenkung) und problemlösende Bewältigung (Situationskontrolle, positive Selbstinstruktionen, soziales Unterstützungsbedürfnis) unterschieden werden. Ungünstige Bewältigungsstrategien wurden als negative Bewältigung (passive Vermeidung, gedankliche Weiterbeschäftigung, Resignation, Aggression) interpretiert. Die Kom-

ponente gedankliche Weiterbeschäftigung wurde bei Hampel und Kollegen (2000) als ungünstige Bewältigung betrachtet, während sie in der vorliegenden Untersuchung, nach der ersten Faktorenanalyse als Rumination definiert (vgl. Tabelle 8, 9), günstigen und ungünstigen Bewältigungsstrategien zugeordnet werden konnte. Bagatellisierung und Ablenkung wurden bei Hampel und Kollegen (2000) als günstige emotionsregulierende Bewältigung bezeichnet, während die beiden Merkmale in der vorliegenden Untersuchung, nach der ersten Faktorenanalyse als Vermeidung definiert, den ungünstigen Bewältigungsstrategien zugeordnet wurden. Die Aggression, die bei Hampel und Kollegen (2000) als negative Bewältigung bezeichnet wurde, konnte in der vorliegenden Untersuchung ( $t > 30$ ) auf keinen Faktor laden (vgl. Tabelle 20). Insgesamt spricht dieses Ergebnisbild dafür, dass die dreifaktorielle Lösung für die Bewältigungsstrategien in der vorliegenden Untersuchung im Wesentlichen nicht repliziert werden konnte.

#### 4.4.5.3 Kritische Betrachtung der Ergebnisse

Die Hypothesen (vgl. Abschnitt 4.2) der Untersuchung in Deutschland konnten nur zum Teil bestätigt werden. Die Hypothese, dass die unterschiedlichen familialen Ressourcen zu einem unterschiedlichen Gerechte-Welt-Glauben führen könnten, wurde nicht bestätigt. In der deutschen Studie gab es keinen Zusammenhang zwischen den familialen Ressourcen und dem allgemeinen und persönlichen Gerechte-Welt-Glauben, obwohl sich die beiden Familienstrukturen (Kernfamilien, Familien mit alleinerziehenden Müttern) in den familialen Ressourcen (materielle Ausstattung, kulturelles Kapital) und in dem allgemeinen und persönlichen Gerechte-Welt-Glauben unterschieden. Die beiden Dimensionen der familialen Ressourcen waren bei Familien mit alleinerziehenden Müttern, die öfter arbeitslos waren, schlechter ausgeprägt. Auch war der allgemeine und persönliche Gerechte-Welt-Glaube von Jugendlichen mit alleinerziehenden Müttern, die das emotionale Familienklima in ihren Familien durch eine ausgeprägtere Konfliktneigung charakterisierten, schwächer ausgeprägt als bei Kernfamilien.

In Übereinstimmung mit der Hypothesenbildung zeigte sich in der vorliegenden Untersuchung ein bedeutsamer Zusammenhang zwischen dem Faktor des emotionalen Familienklimas (hier Konfliktneigung, Inkonsistenz) und dem persönlichen Gerechte-Welt-Glauben der Jugendlichen; die Muttergerechtigkeit fungierte in diesem Zusammenhang als Mediator. Ein stärkerer persönlicher Gerechte-Welt-Glaube der Jugendlichen ging mit weniger Konfliktneigung und mit ausgeprägterer Muttergerechtigkeit einher. Dies galt für Jugendliche beider Familienstrukturen. Nur bei Jugendlichen mit alleinerziehenden Müttern wurde beobachtet, dass sie einen stärkeren persönlichen Gerechte-Welt-Glauben hatten, je weniger ihre Mütter zu inkonsistenter Erziehung neigten.

Die Untersuchungsergebnisse in Deutschland wiesen auch auf einen positiven Zusammenhang zwischen dem Faktor der Regelerorientierung (hier Dimension Tadel) und dem allgemeinen Gerechte-Welt-Glauben der Jugendlichen hin; dies wurde bei Jugendlichen beider Familienstrukturen beobachtet. Jedoch konnten hier die persönlichen gerechten Erfahrungen, insbesondere die Muttergerechtigkeit, den allgemeinen Gerechte-Welt-Glauben der Jugendlichen nicht erklären. Die besondere Rolle der Muttergerechtigkeit wurde nur bei der Erklärung der Entwicklung des persönlichen Gerechte-Welt-Glaubens der Jugendlichen beobachtet, wobei der persönliche Gerechte-Welt-Glaube durch gerechte Erfahrungen geformt wurde. Bei Jugendlichen beider Familienstrukturen schien die Erziehung zur Selbstständigkeit zum Erleben solcher Gerechtigkeitserfahrungen beizutragen. Darüber hinaus fühlten sich Jugendliche mit alleinerziehenden Müttern durch ihre Mütter umso ungerechter behandelt, je inkonsistenter sie die Erziehung ihrer Mütter erlebten. Die Wahrnehmung der Muttererfahrungen von den Jugendlichen als gerecht wurde stärker bei Jugendlichen aus Kernfamilien als bei denen mit alleinerziehenden Müttern, allerdings nur bei Mädchen, beobachtet. Dies wurde in der vorliegenden Untersuchung nicht erwartet, weil dieser Unterschied bei Sallay und Dalbert (2004) nicht gefunden wurde, obwohl sich die beiden Familienstrukturen dort in ihren Konfliktneigungen unterschieden. Bei der Betrachtung der Bewältigungsstrategien in familialen Konflik-

ten im Zusammenhang mit der Muttergerechtigkeit wurde in der vorliegenden deutschen Längsschnittstudie keine bedeutsame Beziehung gefunden. Dementsprechend hat sich der angenommene Zusammenhang zwischen den Bewältigungsstrategien und der Muttergerechtigkeit im Längsschnitt nicht bestätigt. Daher konnte das Ergebnis von Sallay und Dalbert (2004) in der vorliegenden Untersuchung nicht repliziert werden.

Desweiteren waren die Bewältigungsstrategien in der vorliegenden Untersuchung keine wichtigen Prädiktoren zur Erklärung des allgemeinen und persönlichen Gerechte-Welt-Glaubens. Aber der persönliche Gerechte-Welt-Glaube bewährte sich als bedeutsamer Prädiktor zur Erklärung der Entwicklung günstiger Bewältigungsstrategien. Jugendliche neigten umso ausgeprägter zur Problemorientierung in familialen Konflikten und verhielten sich umso weniger aggressiv, je ausgeprägter der persönliche Gerechte-Welt-Glaube war. Der persönliche Gerechte-Welt-Glaube spielt also mittels seiner Motivfunktion eine adaptive Rolle für den Umgang mit familialen Konflikten.

Insgesamt darf festhalten werden, dass ein positives emotionales Familienklima die Entwicklung des persönlichen Gerechte-Welt-Glaubens zu fördern scheint. Das heißt, dass der persönliche Gerechte-Welt-Glaube eher durch das erlebte familiäre Vertrauen und weniger durch das Lernen sozialer Regeln begünstigt wird, wie Dalbert und Radant (2004) zeigten. Allerdings scheint ein strenges regelorientiertes Familienklima den allgemeinen Gerechte-Welt-Glauben zu begünstigen, der selbst wieder mit harschen sozialen Einstellungen gegenüber Benachteiligten assoziiert ist. Das Ergebnisbild spricht dafür, dass der Gerechte-Welt-Glaube die in der Adoleszenz gemachten Erfahrungen auf die sozialen Interaktionen projiziert. Der erste Teil der vorliegenden Arbeit zeigte wichtige Zusammenhänge in Bezug auf den Gerechte-Welt-Glauben, insbesondere auf den persönlichen Gerechte-Welt-Glauben. Die Ergebnisse sind durch die Besonderheit gekennzeichnet, dass sie in einer deutschen Längsschnittstudie gefunden wurden. Es stellt sich die Frage, ob in der Untersuchung in Syrien dieselben Zusammenhänge in Bezug auf den Gerechte-Welt-Glauben gefunden werden können.

## 5 UNTERSUCHUNG IN SYRIEN

Syrien hat eine traditionelle Gesellschaft mit einer langen Kulturgeschichte. In der syrischen Kultur stehen Familie, Religion, Erziehung, Selbstdisziplin und Respekt im Mittelpunkt. Die Familie ist der Garant für die Kontinuität der Gesellschaft. In der Familie können die Individuen die Gewohnheiten, Werte und Normen dieser Gesellschaft lernen. Betrachtet man die syrische Gesellschaft unter ökonomischen Aspekten, lässt sich feststellen, dass es materiell privilegierte Familien, Familien der Mittelschicht und arme Familien gibt. Der Mittelstand verkleinert sich immer weiter, die arme Schicht wird im selben Maß größer.

Vergleicht man die Durchschnittsgehälter von Deutschen und Syrern, wird deutlich, dass es erhebliche Unterschiede im Lebensstandard geben muss. Die Bürger in Deutschland verdienen durchschnittlich Netto 1471 Euro im Monat (Statistisches Bundesamt, 2008), wohingegen den syrischen Bürgern ein Durchschnittseinkommen von monatlich Netto rund 100 Euro zur Verfügung steht (Zentrales Amt für Statistik 2007-2008). Allerdings ist dieses Durchschnittseinkommen im Vergleich zu den Lebensbedürfnissen heute in Syrien sehr niedrig, insbesondere für Familien mit alleinerziehenden Müttern sowie für große und arme Familien reicht es wohl nicht aus. Neue Daten des Zentralen Amtes für Statistik in Syrien (2009) zeigten, dass das Durchschnittseinkommen von 9017 syrischen Lira im Jahr 2007 bis 11133 syrischen Lira im Jahr 2009 (nach derzeitigem Wechselkurs entspricht dies 150 und 185 Euro) und die Lebenshaltungskosten für alle Produkte von 114.98% im Jahr 2007 bis 136.11% für das Jahr 2009 anstiegen, wobei 100% als Basiswert für das Jahr 2005 gelten (z. B. Brot von 112.20% bis 159.74%, Fleisch von 124.96% bis 161.93%), was Familien mit einem geringen Einkommen sowie Familien ohne feste Stelle sicherlich in finanzielle Bedrängnis brachte. Die finanzielle Lage des Individuums spielt aber ohne Frage durchaus eine wesentliche Rolle für das alltägliche und soziale Leben.



## 5.1 Forschungsziele und Hypothesen

Die theoretischen Grundlagen dieser Arbeit setzen sich aus drei Perspektiven zusammen: dem theoretischen Hintergrund der vorliegenden Arbeit, den Untersuchungsergebnissen aus Deutschland und den theoretischen Überlegungen zur syrischen Kultur. Aus diesen Überlegungen werden die Hypothesen für die Untersuchung in Syrien gebildet.

Die materielle Lage von Familien mit alleinerziehenden Müttern ist durch finanzielle Belastungen geprägt, insbesondere bei Hausfrauen. In solchen Familien müssen die Kinder nicht nur ein Zimmer, sondern auch Kleidung, Schuhe, Bücher etc. miteinander teilen. Daher wird in dieser Untersuchung erwartet, dass die familialen Ressourcen (materielle Ausstattung, kulturelles Kapital) bei Kernfamilien stärker als bei Familien mit alleinerziehenden Müttern ausgeprägt sind. Die unterschiedlichen familialen Ressourcen könnten zu Unterschieden im Glauben an eine gerechte Welt beitragen. Trotz der schlechten familialen Ressourcen bei Familien mit alleinerziehenden Müttern waren die familialen Ressourcen in der deutschen Stichprobe für die Erklärung des allgemeinen und persönlichen Gerechte-Welt-Glaubens nicht bedeutsam. Dennoch werden die familialen Ressourcen im Zusammenhang mit dem allgemeinen und persönlichen Gerechte-Welt-Glauben in der Untersuchung in Syrien erneut getestet. Es wird angenommen, dass bessere familiäre Ressourcen (materielle Ausstattung, kulturelles Kapital) bedeutsam für die Erklärung eines stärkeren allgemeinen und persönlichen Gerechte-Welt-Glaubens sind.

Da die Konflikte in der Untersuchung in Deutschland bei Kernfamilien im Vergleich zu Familien mit alleinerziehenden Müttern weniger ausgeprägt waren (siehe Abschnitt 4.3.3.2; siehe auch Sallay & Dalbert, 2004) und da der persönliche Gerechte-Welt-Glaube durch weniger familiäre Konflikte geprägt war, wird hier erwartet, dass der persönliche Gerechte-Welt-Glaube bei Jugendlichen aus Kernfamilien auch ausgeprägt sein wird. Da bisher keine Studien deutliche Unterschiede zwischen Familien mit alleinerziehenden Müttern und Kernfamilien bezüglich der Müttergerechtigkeit zeigten, wird hier angenommen, dass sich die Jugendlichen

der beiden Familienstrukturen in der Wahrnehmung der Muttergerechtigkeit in der syrischen Stichprobe nicht unterscheiden. Wie im theoretischen Teil dargestellt (Dalbert & Radant, 2004; Sallay & Dalbert, 2004) und durch die Untersuchungsergebnisse in Deutschland (siehe Abschnitt 4.3.3.6) gezeigt wurde, assoziiert ein positives emotionales Familienklima mit dem persönlichen Gerechte-Welt-Glauben und eine positive familiäre Regelorientierung mit dem allgemeinen und dem persönlichen Gerechte-Welt-Glauben. Dieser Zusammenhang wird auch für die Untersuchung in Syrien angenommen. Darüber hinaus wird erwartet, dass ein positives emotionales Familienklima mit ausgeprägter Muttergerechtigkeit einhergeht. Zu diesen Zusammenhängen finden sich bisher keine repräsentativen Studien in der syrischen Forschung. Gemäß der obigen theoretischen Darstellungen und den Untersuchungsergebnissen in Deutschland wird vermutet, dass es keine Unterschiede zwischen Jugendlichen der beiden Familienstrukturen bezüglich der Bewältigungsstrategien in der syrischen Stichprobe gibt. Bei den Untersuchungsergebnissen in Deutschland war der persönliche Gerechte-Welt-Glaube mit seinen Motivfunktionen ein wichtiger Prädiktor für die Erklärung der Bewältigungsstrategien. Dieses Ergebnis ist von besonderer Bedeutung für die Untersuchung in Syrien. Es wird erwartet, dass, je stärker die Jugendlichen an eine für sie persönlich gerechte Welt glauben, desto stärker neigen sie zu Bewältigungsstrategien, die man als günstig interpretieren könnte. In der Längsschnittstudie in Deutschland konnten Bewältigungsstrategien die Muttergerechtigkeits-erfahrungen nicht erklären; dies galt auch umgekehrt. Daher konnte die Annahme nicht bestätigt werden, dass die Bewältigungsstrategien für die Wahrnehmung von Muttergerechtigkeit verantwortlich sind. Die Untersuchung in Syrien ist eine Querschnittstudie, daher kann diese Annahme nicht erneut im Längsschnitt untersucht werden. Da die Mutter in der syrischen Familie maßgeblich die Erziehung und die Bildung der Kinder und Jugendlichen übernimmt, hat sie eine starke Beziehung zu ihren Kindern, wobei diese Beziehung das Verhalten der Kinder und Jugendlichen innerhalb sowie außerhalb der Familie bedeutend prägt. Daher wird erwartet, dass die Muttergerechtigkeit die Bewältigungsstrategien der syrischen ProbandInnen

erklären kann. Die theoretischen Überlegungen sind in Abbildung 19 grafisch zusammengefasst.

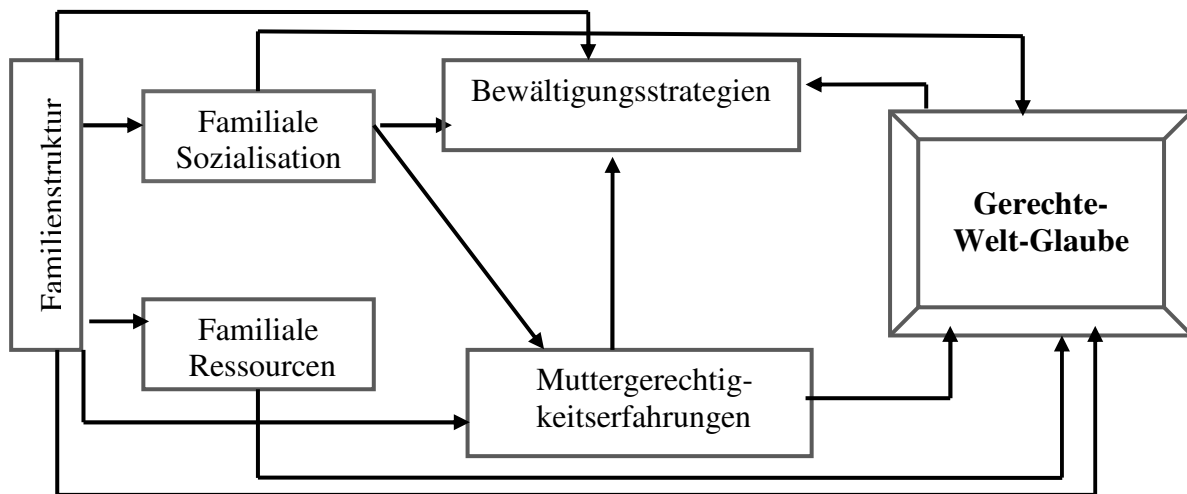


Abbildung 19 Untersuchungsleitendes Modell zur Bedeutung des Gerechte-Welt-Glaubens, Muttergerechtigkeitserfahrungen und Bewältigungsstrategien für Jugendliche aus Kernfamilien im Vergleich zu Jugendlichen mit alleinerziehenden Müttern.

Im Folgenden werden die Hypothesen vorgestellt, die in *drei Teilen* dargestellt werden.

*Teil 1* bezieht sich auf familiäre Ressourcen, Gerechte-Welt-Glauben und Gerechtigkeitserfahrungen. Im Einzelnen sollen folgende Hypothesen getestet werden:

- Aus Sicht der Jugendlichen verfügen Familien mit alleinerziehenden Müttern über weniger familiäre Ressourcen (materielle Ausstattung, kulturelles Kapital) als Kernfamilien.
- Je besser die familialen Ressourcen in der Familie sind, desto stärker ist der Glaube der Jugendlichen an eine allgemeine und persönliche gerechte Welt.

*Teil 2* bezieht sich auf familiäre Sozialisation, Gerechte-Welt-Glauben und Gerechtigkeitserfahrungen. Im Einzelnen sollen die folgenden Hypothesen getestet werden:

- Aus Sicht der Jugendlichen weisen Familien mit alleinerziehenden Müttern im Vergleich zu Kernfamilien eine ausgeprägtere familiäre Konfliktneigung auf.

- Aus Sicht der Jugendlichen gibt es keine Unterschiede zwischen Familien mit alleinerziehenden Müttern und Kernfamilien bezüglich der erlebten Gerechtigkeit des mütterlichen Verhaltens ihnen gegenüber.
- Jugendliche mit alleinerziehenden Müttern weisen im Vergleich zu denen aus Kernfamilien einen stärkeren allgemeinen, dafür aber einen schwächeren persönlichen Glauben an eine gerechte Welt auf.
- Je positiver das emotionale Familienklima ist, desto ausgeprägter werden die Jugendlichen an eine gerechte Welt glauben; dies gilt stärker für den persönlichen als den allgemeinen Gerechte-Welt-Glauben.
- Je positiver die familiäre Regelorientierung ist, desto ausgeprägter ist der allgemeine und persönliche Gerechte-Welt-Glaube von Jugendlichen.
- Je positiver das emotionale Familienklima ist, desto gerechter erleben die Jugendlichen das Verhalten ihrer Mütter ihnen gegenüber.

*Teil 3* bezieht sich auf Bewältigungsstrategien, Gerechte-Welt-Glauben und Gerechtigkeitserfahrungen. Im Einzelnen sollen die folgenden Hypothesen getestet werden:

- Jugendliche aus Familien mit alleinerziehenden Müttern unterscheiden sich in ihren Bewältigungsstrategien im Umgang mit familialen Konflikten nicht von den Jugendlichen aus Kernfamilien.
- Je stärker die Jugendlichen an eine für sie persönlich und im Allgemeinen gerechte Welt glauben, desto ausgeprägter greifen sie zu den Bewältigungsstrategien, die als günstig interpretiert werden könnten.

## **5.2 Methode**

### **5.2.1 Untersuchungsplan**

Im Sommer 2006 wurde der Fragenbogen von der Promovendin ins Arabische übersetzt; mit dem so übersetzten Fragebogen führte sie im September 2006 eine Pilotstudie in Syrien mit *N*

= 30 elf- bis dreizehnjährigen SchülerInnen durch. Außerdem erfolgte zur Kontrolle des übersetzten Fragebogens eine Rückübersetzung durch eine unabhängige Person, die sowohl des Arabischen als auch des Deutschen mächtig ist. Diese Rückübersetzung wurde von Prof. Dr. Dalbert auf Unstimmigkeiten kontrolliert. Danach kam der Fragebogen im Herbst 2007 in Syrien zum Einsatz (siehe Anhang H). Von September bis Oktober 2007 wurden in der Stadt Lattakia im Norden Syriens an insgesamt neun Schulen Fragebögen an SchülerInnen der 6. und 8. Klassenstufe verteilt, wobei von jeder Klassenstufe pro Schule zwei Klassen (insgesamt 18 Klassen) untersucht wurden. Diese Befragung nahm jeweils eine Schulstunde in Anspruch. Während der Untersuchung war die Versuchsleiterin allein mit den SchülerInnen im Klassenraum.

Das Schulsystem in Syrien sieht nach einer neunjährigen gemeinsamen Beschulung ein zweigliedriges Schulsystem vor. Die Grundschule (neun Jahre) beginnt im Alter von sechs Jahren und endet im Alter von 14 Jahren. Nach der 9. Klasse, nach der die Schulpflicht endet, teilen sich die SchülerInnen auf verschiedene Schularten auf. Das Gymnasium (drei Jahre) beginnt im Alter von 15 Jahren und endet mit 17 bzw. 18 Jahren mit einer Prüfung, die zum Hochschulstudium qualifiziert. Das Gymnasium teilt sich nach der 10. Klasse in zwei Richtungen, Naturwissenschaft und Literaturwissenschaft. Weiterführende Schulen neben dem Gymnasium sind die ebenfalls drei Jahre dauernde landwirtschaftliche Schule, die Industrieschule, die Wirtschaftsschule, die Marineschule, die Informatikschule, die Religionsschule und die Haushaltsschule. Schließt man eine dieser Schulen mit sehr guten Noten ab, erlangt man eine fachspezifische Hochschulreife.

### **5.2.2 Stichprobe**

Da sich das Schulsystem in Syrien von dem in Deutschland unterscheidet und die SchülerInnen der deutschen ersten Klasse vom Alter her nicht den SchülerInnen der syrischen ersten Klasse entsprechen, war es nahe liegend, dasselbe Alter (und nicht dieselbe Klassenstufe) in

beiden Ländern zu untersuchen (siehe Tabelle 24). Da es in Syrien bis zur neunten Klasse nur eine Schulart gibt, konnte das Merkmal Schulart in dieser Studie nicht erhoben werden.

Die vorliegende Untersuchung schloss 18 Klassen ein, welche insgesamt 496 SchülerInnen umfassten. Von diesen 496 Jugendlichen wurden drei Jugendliche ausgeschlossen, da nur SchülerInnen betrachtet wurden, die genau einer von zwei Familienstrukturen (Kernfamilien, alleinerziehende Mütter) zugeordnet werden konnten. Von diesen 493 Jugendlichen waren 439 Jugendliche aus Kernfamilien und 54 Jugendliche mit alleinerziehenden Müttern (siehe Tabelle 24). Das Verhältnis von 439 Jugendlichen aus Kernfamilien gegenüber 54 Jugendlichen alleinerziehender Mütter erlaubt es, die vorgestellten Hypothesen zu überprüfen bzw. systematische Unterschiede bezüglich der Familienstruktur aufzudecken.

#### 5.2.2.1 Vergleich beider Familienstrukturen

Ein Vergleich der soziodemografischen Merkmale der beiden Familienstrukturen zeigte, dass sich die Jugendlichen in beiden Familienstrukturen nur in dem Merkmal Vorhandensein von Geschwistern signifikant unterschieden. Jugendliche mit alleinerziehenden Müttern hatten weniger Geschwister als Jugendliche aus Kernfamilien (siehe Tabelle 24, Erwartungswert der Zelle in Klammern angegeben). Die meisten alleinerziehenden Mütter in der syrischen Gesellschaft lehnen eine zweite Heirat aus mehreren Gründen ab. Es ist für eine bereits verheiratet gewesene Frau (egal, ob sie verwitwet oder geschieden ist,) schwierig einen Mann zu finden, der bereit ist, sie zu heiraten. Findet sich ein Mann, der die Frau heiraten möchte, ist es häufig der Fall, dass er von ihr verlangt, sich von ihren Kindern zu trennen und sie zu den Großeltern (üblicherweise sind das die Eltern des Kindsvaters) zu geben. Viele Frauen sind nicht bereit, diesen Preis um einer Heirat willen zu zahlen. Sie wollen keinen Stiefvater für ihre Kinder, sondern erziehen ihre Kinder lieber allein und daher haben solche Kinder weniger Geschwister. Was die Untersuchung in Deutschland betraf, war ersichtlich, dass sich Jugendliche der beiden Familienstrukturen bezüglich dieses Merkmals nicht voneinander unter-

schieden. Die oben dargestellte Problematik tritt in Deutschland nicht auf. Diese Ergebnisse des Vergleichs der soziodemographischen Merkmale sprechen dafür, dass die vorliegende Stichprobe für den angestrebten Gruppenvergleich geeignet ist.

Tabelle 24 Soziodemografische Variablen zu den Stichproben (*t*-Test,  $\chi^2$ -Test)

	Kernfamilien ( <i>n</i> = 439)	Familien mit alleinerziehenden Müttern ( <i>n</i> = 54)	<i>t</i>	<i>p</i>	$\chi^2$	<i>p</i>
<b>Geschlecht</b>						
• Jungen	169	17			1.01	.37
• Mädchen	270	37				
<b>Alter in Jahren</b>	12.59 (1.04)	12.57 (1.18)	0.12	.91		
<b>Geschwister</b>						
• Ja	431	49			10.3	.01
• Nein	8	5* (1.4)			6	
<b>Klassenstufe</b>						
• 6. Klasse	142	22			1.53	.22
• 8. Klasse	297	32				
<b>Abschluss der Mutter</b> ( <i>fehlende Angaben: 106</i> )						
• Primär- und Sekundarbereich	150	23			5.07	.17
• Sekundarbereich II	118	18				
• Tertiärbereich	74	4				
<b>Erwerbstätigkeit der Mutter</b> ( <i>fehlende Angaben: 7</i> )						
• arbeitslos	3	0			0.85	.93
• Hausfrau	310	36				
• Teilzeit	85	12				
• Vollzeit	35	5				

Anmerkungen. \* bei signifikanter Abweichung in Klammern der Erwartungswert in der Zelle. Bei dem Abschluss der Mutter ist Primär- und Sekundarbereich: Schulabschluss bis zur mittleren Reife; Sekundarbereich II: Abitur sowie alle Abschlüsse der (Fach-)Hochschulreife; Tertiärbereich: (Fach-) Hochschulabschluss und Meisterdiplom.

Mittels *t*-Test für unabhängige Stichproben wurde zusätzlich geprüft, inwieweit sich die Jugendlichen der beiden Familienstrukturen bezüglich der 38 hier untersuchten Merkmale unterscheiden. Die Ergebnisse sind Tabelle 25 zu entnehmen. Insgesamt zeigten die Analysen, dass fünf von 37 Tests signifikant wurden. Das kulturelle Kapital, die mütterliche konsequente Einstellung, der persönliche Gerechte-Welt-Glaube, die Lebenszufriedenheit, und die Schulnoten waren bei den Jugendlichen aus Kernfamilien ausgeprägter als bei denen mit alleinerziehenden Müttern.

*Tabelle 25 Mittelwert-Analyse anhand der Skalenwerte, N = 493*

Skala	Kern- familien (n = 439) M (SD)	Familien mit alleiner- ziehenden Müttern (n = 54) M (SD)	t	p
<b>Familiäre Ressourcen</b>				
• Materielle Ausstattung	.02 (.59)	-.13 (.59)	1.80	.08
• Kulturelles Kapital	.02 (.62)	-.18 (.57)	2.39	.02
<b>Familiäre Sozialisation</b>				
• Regelorientierung	4.55 (1.08)	4.42 (1.07)	0.83	.41
• Konfliktneigung	2.60 (1.05)	2.68 (1.30)	-0.44	.66
• Manipulative Einstellung	3.76 (1.24)	3.60 (1.58)	0.74	.46
• Konsequente Einstellung	3.64 (1.45)	3.09 (1.59)	2.41	.02
• Erziehung zur Selbstständigkeit	4.52 (1.21)	4.14 (1.38)	1.93	.06
• Erziehung zu Konformität	5.56 (0.79)	5.48 (1.00)	0.56	.58
• Inkonsistenz	2.63 (1.46)	2.29 (1.65)	1.48	.14
• Unterstützung	4.89 (0.99)	4.50 (1.50)	1.86	.07
• Lob	5.64 (0.68)	5.70 (0.64)	-0.73	.47
• Einschränkung	2.76 (1.17)	2.64 (1.36)	0.63	.53
• Strafantensität	3.07 (0.77)	2.98 (0.91)	0.71	.48
<b>Gerechtigkeitsmotiv</b>				
• Allgemeiner GWG	4.54 (0.83)	4.46 (0.85)	0.66	.51
• Persönlicher GWG	4.80 (0.87)	4.46 (1.09)	2.16	.04
• Gerechtigkeitszentralität	5.09 (0.62)	4.97 (0.69)	1.30	.20
<b>Stressverarbeitung</b>				
• Problemorientierung	4.95 (0.88)	4.80 (1.09)	0.98	.33
• Vermeidung	3.04 (1.27)	3.20 (1.35)	-0.83	.41
• Suche nach sozialer Unterstützung	3.77 (1.52)	3.74 (1.66)	0.12	.90

*Fortsetzung von Tabelle 25 auf der folgenden Seite*



Fortsetzung von Tabelle 25

Skala	Kern- familien (n = 439) M (SD)	Familien mit alleiner- ziehenden Müttern (n = 54) M (SD)	t	p
<b>Stressverarbeitung</b>				
• Rumination	4.56 (1.16)	4.38 (1.28)	0.99	.32
• Aggression	2.59 (1.30)	2.67 (1.44)	-0.38	.70
<b>Gerechtigkeitserfahrungen</b>				
• Muttergerechtigkeit	4.80 (0.91)	4.90 (0.84)	-0.83	.41
• Lehrgerechtigkeit	4.19 (0.96)	4.30 (0.94)	-0.85	.40
• Peergerechtigkeit	4.38 (1.07)	4.37 (1.26)	0.07	.95
• Notengerechtigkeit	5.05 (0.83)	4.79 (1.02)	1.82	.07
<b>Subjektives Wohlbefinden</b>				
• Stimmungsniveau	4.34 (1.01)	4.14 (1.21)	1.16	.25
• Lebenszufriedenheit	4.66 (0.90)	4.18 (1.14)	2.99	< .01
• Depressivität	0.94 (0.53)	0.53 (0.63)	-0.38	.71
• Körperliche Beschwerden	0.68 (0.55)	0.59 (0.49)	1.13	.26
<b>Schulorientierung</b>				
• Lernziele	4.96 (0.87)	4.93 (0.86)	0.22	.83
• Annäherungs-Leistungsziele	5.12 (0.87)	4.83 (1.22)	1.69	.10
• Vermeidungs-Leistungsziele	3.87 (1.19)	3.73 (1.29)	0.78	.44
• Arbeitsvermeidung	3.55 (1.13)	3.63 (1.07)	-0.49	.63
• Schulisches Selbstkonzept - indivi- duell	4.24 (1.27)	4.43 (1.36)	-0.97	.34
• Schulisches Selbstkonzept - sozial	4.70 (1.23)	4.62 (1.43)	0.38	.71
• Schulnoten	4.14 (0.73)	3.79 (0.89)	2.82	.01

Anmerkung. GWG = Gerechte-Welt-Glaube. Depressivität und körperliche Beschwerden reichen von 0 „selten o. überhaupt nicht“ bis 3 „meistens, die ganze Zeit“; Schulnoten von 1 bis 5, wobei höhere Werte für bessere Leistungen stehen und alle anderen Variablen spannen von 1 bis 6, wobei ein hoher Wert für eine starke Konstrukt-  
ausprägung steht.

## 5.3 Ergebnisse

### 5.3.1 Skalenanalyse

#### 5.3.1.1 Statistische Vorgehensweise

Um kontrollieren zu können, inwieweit die Skalen der vorliegenden Untersuchung den statistischen Gütekriterien genügen und insofern als anwendbar in der syrischen Gesellschaftstruktur eingesetzt werden können, erwies es sich als notwendig, die Reliabilitätsanalyse der verwendeten Skalen zu überprüfen. Eine gute Reliabilität einer Skala, die mindestens .60 aufweisen soll, ist nicht bei sämtlichen Skalen in der Untersuchung in Syrien gegeben. Um von einem Mindeststandard der Homogenität in den einzelnen Skalen in dieser Untersuchung ausgehen zu können, wurde das Reliabilitätskriterium modifiziert, wobei die korrigierten Trennschärfekoeffizienten von  $r_{it} > .10$ , das testlängenabhängige Reliabilitätsmaß von  $r_{est} > .20$  und die interne Konsistenz von  $\alpha > .60$  erreichen sollten. Wurden bei Skalenwerten diese Gütekriterien nicht erreicht, wurde jeweils eine Faktorenanalyse für die Items der Skalen berechnet und gegebenenfalls Items ausgeschlossen.

#### 5.3.1.2 Ergebnisse für die übernommenen Skalen

Im Bereich der familialen Sozialisation betrug die Korrelation der beiden Items der Skala Tadel lediglich  $r = .17$ , was für eine sehr geringe Reliabilität sprach; daher wurde diese Skala von weiteren Analysen ausgeschlossen. Die Skalen Erziehung zur Konformität ( $r_{it} = .05$  bis  $.36$ ,  $\alpha = .39$ ,  $r_{est} = .14$ ) und Lehrgerechtigkeit ( $r_{it} = -.02$  bis  $.16$ ,  $\alpha = .03$ ,  $r_{est} = .00$ ) verfehlten die Anforderungen an die Kriterien des Trennschärfewerts ( $r_{it} > .10$ ) und des Reliabilitätsmaßes ( $r_{est} > .20$ ). Daher wurde für die beiden Skalen eine Faktorenanalyse auf einem Faktor gerechnet. Es zeigte sich für die Skala Erziehung zur Konformität mit vier Items, dass das Item Nr.169 („Meine Mutter will, dass ich alles esse, was auf den Tisch kommt“) eine niedrige Ladung ( $\lambda = .10$ ) aufwies, daher wurde dieses Item ausgeschlossen. Bei der Skala Lehrgerechtigkeit mit zehn Items zeigte sich, dass die Items Nr. 37 („Oft bekomme ich meine No-

ten mehr nach meinem Betragen als nach meiner Leistung“) und Nr. 44 („Manchmal versuchen meine LehrerInnen, mich bei Prüfungen hereinzulegen“) zu niedrige Ladungen aufwiesen ( $\lambda = .10$ ,  $\lambda = .04$ ), woraufhin deren Ausschluss erfolgte.

Bezüglich der beiden Skalen des allgemeinen Gerechte-Welt-Glaubens ( $r_{\text{est}} = .15$ ) und der Gerechtigkeitszentralität ( $r_{\text{est}} = .13$ ), die beide das Kriterium ( $r_{\text{est}} > .20$ ) nicht erreichen konnten, wurde ein Kompromiss gefunden. Sie wurden trotz ihrer schlechten Werte beibehalten, wie sie sind, weil es in dieser Untersuchung darum ging, das Konstrukt des Gerechte-Welt-Glaubens in der syrischen Gesellschaft erstmals zu untersuchen, was ohne diese Skalen nicht gelingen kann. Danach wurden die internen Konsistenzen für alle Skalen berechnet, die insgesamt als zufriedenstellend eingeschätzt werden können und somit für die weiteren Analysen geeignet sind (siehe Tabelle 26).

*Tabelle 26 Skalenwerte, interne Konsistenz Standardisierter Verfahren, N = 493*

Skala	Item-Anzahl	$r_{it} \text{ min}$	$r_{it} \text{ max}$	$\alpha$	$r_{est}$
<b>Familiale Sozialisation</b>					
• Regelorientierung	4	.32	.45	.60	.27
• Konfliktneigung	5	.16	.59	.61	.24
• Manipulative Einstellung	3	.31	.34	.51	.26
• Konsequente Einstellung	2	$r = .20$		.33	.20
• Erziehung zur Selbstständigkeit	3	.30	.40	.51	.26
• Erziehung zu Konformität	3	.32	.54	.64	.37
• Inkonsistenz	2	$r = .36$		.53	.36
• Unterstützung	3	.25	.37	.48	.24
• Lob	6	.48	.65	.80	.40
• Einschränkung	6	.32	.59	.73	.31
• Strafantensität	5	.25	.40	.57	.21
<b>Gerechtigkeitsmotiv</b>					
• Allgemeiner GWG	6	.16	.41	.51	.15
• Persönlicher GWG	7	.23	.53	.72	.27
• Gerechtigkeitszentralität	13	.21	.39	.66	.13
<b>Gerechtigkeitserfahrungen</b>					
• Muttergerechtigkeit	8	.11	.56	.71	.23
• Lehrergerchtigkeit	8	.13	.60	.70	.23
• Peergerechtigkeit	6	.29	.61	.73	.28
• Notengerechtigkeit	3	.35	.42	.58	.32
<b>Subjektives Wohlbefinden</b>					
• Stimmungsniveau	5	.32	.42	.62	.25
• Lebenszufriedenheit	8	.19	.58	.75	.27
• Depressivität	15	.20	.62	.84	.26
• Körperliche Beschwerden	8	.37	.63	.79	.32
<b>Schulorientierung</b>					
• Lernziele	5	.18	.41	.56	.20
• Annäherungs- Leistungsziele	5	.42	.57	.73	.35
• Vermeidungs- Leistungsziele	5	.23	.49	.62	.25
• Arbeitsvermeidung	5	.19	.40	.55	.20
• Schulisches Selbstkonzept - individuell	5	.41	.56	.75	.38
• Schulisches Selbstkonzept - sozial	6	.60	.70	.85	.49
• Schulnoten	3	.45	.49	.65	.38

*Anmerkung.* GWG = Gerechte-Welt-Glaube. Alle  $r$  sind signifikant,  $p < .001$ . Depressivität und körperliche Beschwerden reichen von 0 „selten o. überhaupt nicht“ bis 3 „meistens, die ganze Zeit“, und Schulnoten von 1 bis 5, wobei höhere Werte für bessere Leistungen stehen; alle Variablen spannen von 1 bis 6; Ein hoher Wert steht für eine starke Konstruktausprägung.

### 5.3.1.3 Ergebnisse für die neuen und bereits entwickelten Skalen

#### *Familiale Ressourcen*

An dieser Stelle soll untersucht werden, ob dieselben Faktoren der familialen Ressourcen, die bereits in der deutschen Studie identifiziert wurden, auch in der syrischen Studie gefunden werden können. Die Antwortmöglichkeiten auf die Fragen nach den familialen Ressourcen waren unterschiedlich, wie z. B. „Wie viel Bücher habt ihr Zuhause?“ (Zahlgruppe ankreuzen), „Habt ihr einen Computer?“ (Ja/Nein) und „Wie viele?“ (Zahl ankreuzen). Um diese einzelnen Antwortformen testen zu können, wurde eine Z-Standardisierung gerechnet, wobei alle zu untersuchenden Variablen in eine Verteilung mit Mittelwert ( $M = 0$ ) und Standardabweichung ( $SD = 1$ ) überführt wurden.

Zur Bestimmung der faktoriellen Struktur der Skala der familialen Ressourcen in der syrischen Stichprobe wurde zunächst die dreifaktorielle Lösung gemäß dem Untersuchungsergebnis in Deutschland gerechnet. Jedoch erschien die Verteilung der einzelnen Variablen mit der dreifaktoriellen Lösung in der syrischen Stichprobe zunächst nicht gänzlich dem Untersuchungsergebnis in Deutschland zu entsprechen, weil sich die Variablen nicht den gewünschten Faktoren zuordnen ließen. Außerdem ließ sich der dritte Faktor mit Doppelladungen (Kriterium:  $l^2/h^2 \geq .50$ ) schwer interpretieren. Somit ist diese faktorielle Lösung mit der von der Untersuchung in Deutschland nicht vergleichbar. Daher wurden alle 18 Items erneut einer Hauptkomponentenanalyse mit Varimax-Rotation unterzogen. Es ergab sich nach der Parallelanalyse (Enzmann, 2003) eine zweifaktorielle Lösung mit Eigenwerten von  $\lambda_1 = 4.61 > 1.35$ ;  $\lambda_2 = 1.62 > 1.28$ ;  $\lambda_3 = 1.11 < 1.23$ . Weiterhin mussten die Variablen „Schulbücher“, „Schreib-tisch“ und „Taschenrechner“ schrittweise herausgenommen werden, weil hier das Kriterium ( $l^2/h^2 > .66$ ) für zwei interpretierte Faktoren (vgl. Fürntratt, 1969) nicht erfüllt werden konnte. Die Faktorenanalyse wurde mit 15 Items wiederholt, wobei die Parallelanalyse weiterhin die zweifaktorielle Lösung unterstützte:  $\lambda_1 = 4.10 > 1.31$ ;  $\lambda_2 = 1.58 > 1.24$ ;  $\lambda_3 = 1.06 < 1.19$ . Dabei konnten insgesamt 37.86% der Varianz aufgeklärt werden. Die Ergebnisse sind Tabelle 27 zu

entnehmen. Der erste Faktor beschrieb die materielle Ausstattung, wobei er Geschirrspülmaschine, eigenes Zimmer, Internet-Anschluss, Computer, Auto, Badezimmer, Fernseher, Handy und Musikinstrument umfasste und 27.30% der Varianz erklärte. Der zweite Faktor maß das kulturelle Kapital in der Familie und umfasste: Bücher zu Hause, Wörterbuch, eine Ecke zu Hause, um Hausaufgaben zu erledigen, klassische literarische Bücher, Gedichtbände und Kunstgegenstände. Dieser Faktor konnte 10.56% der Varianz aufklären. Bei der Betrachtung der beiden Faktoren wurde bemerkt, dass das Musikinstrument auf den Faktor materielle Ausstattung und nicht auf den Faktor kulturelles Kapital lud. In der syrischen Kultur wird das Musikinstrument auch als ein Zeichen für Reichtum und dabei nicht notwendig als Kulturgut betrachtet; dass Menschen Musikinstrumente besitzen, bedeutet nicht, dass sie viel Interesse an Musik haben.

Im Vergleich zu den Untersuchungsergebnissen in Deutschland bildeten die familialen Ressourcen in der Untersuchung in Syrien zwei Dimensionen: materielle Ausstattung und kulturelles Kapital. Hingegen wurden für die deutsche Studie drei wichtige Dimensionen von familialen Ressourcen gezeigt, nämlich die materielle Ausstattung (Geschirrspülmaschine, Internet-Anschluss, Computer, Auto, Badezimmer), das kulturelle Kapital (Bücher zu Hause, klassische literarische Bücher, Gedichtbände, Kunstgegenstände, Musikinstrument) und die Medienausstattung (Fernseher, Handy). Ein wichtiger Punkt ist hier, dass die Variablen Handy und Fernseher, die in der Untersuchung in Deutschland auf den gewünschten Faktor Medienausstattung luden, in der Untersuchung in Syrien dem Faktor materielle Ausstattung zugeordnet wurden. Hieran, wie auch am oben genannten Beispiel der Musikinstrumente, lässt sich sehen, dass sich die familialen Ressourcen zwischen den beiden Gesellschaften aufgrund der verschiedenen Bedürfnisse und Kulturen unterscheiden.

Außerdem gibt es bisher in der syrischen Literatur keine Skala, die die familialen Ressourcen in der syrischen Gesellschaft messen kann. Deshalb kann die naheliegende Frage nicht beantwortet werden, ob die untersuchten familialen Ressourcendimensionen die syrische Ge-

sellschaft beschreiben können und ob es noch andere Dimensionen der familialen Ressourcen in der syrischen Gesellschaft geben könnte. Diese Lücke in der syrischen Forschung muss zukünftig geschlossen werden.

Tabelle 27 Ergebnisse der Faktorenanalyse, Itemkennwerte und Homogenität der Skala familiale Ressourcen

Items	M	SD	$r_{it}$	I1	I2
<b>Materielle Ausstattung</b> ( $\alpha = .77$ )					
• Geschirrspülmaschine	-0.01	0.99	.28	.43	
• Ein eigenes Zimmer für ein Kind	0.00	1.00	.37	.46	
• Internet-Anschluss	0.00	1.00	.51	.63	
• Computer	0.00	1.00	.61	.72	
• Auto	0.00	1.00	.51	.67	
• Badezimmer	0.00	1.00	.43	.57	
• Fernseher	0.00	1.00	.36	.46	
• Handy	0.00	1.00	.53	.66	
• Musikinstrument	0.00	1.00	.44	.52	
<b>Kulturelles Kapital</b> ( $\alpha = .68$ )					
• Bücher zu Hause	0.00	1.00	.62		.82
• Wörterbuch	-0.00	1.00	.36		.45
• Eine Ecke zu Hause um Hausaufgaben zu erledigen	-0.00	1.00	.26		.41
• Klassische literarische Bücher (z. B. Shakespeare)	0.00	1.00	.44		.70
• Gedichtbände	0.00	1.00	.50		.74
• Kunstgegenstände	0.00	1.00	.31		.43
• Schreibtisch, um Hausaufgaben zu machen					eliminiert
• Schulbücher					eliminiert
• Taschenrechner					eliminiert

Anmerkung. Nur Faktorenladungen > .30 wurden aufgeführt.

*Bewältigungsstrategien*

Aufgrund des Untersuchungsbefunds in Deutschland sollte für die 28 Items der Bewältigungsstrategien eine fünffaktorielle Lösung gerechnet werden, was unmittelbar durch die Parallelanalyse  $\lambda_1 = 4.40 > 1.47$ ,  $\lambda_2 = 3.25 > 1.40$ ,  $\lambda_3 = 2.15 > 1.35$ ,  $\lambda_4 = 1.78 > 1.31$ ,  $\lambda_5 = 1.45 > 1.27$ ;  $\lambda_6 = 1.06 < 1.23$  gestützt wurde. Drei Items mussten danach entfernt werden (siehe Tabelle 29), weil sie das Kriterium ( $t^2/h^2 \geq .50$ ) nicht erfüllen konnten (vgl. Fürntratt, 1969). Die Faktorenanalyse wurde mit 25 Items wiederholt, welche mittels Parallelanalyse weiterhin fünf interpretierende Faktoren von  $\lambda_1 = 4.19 > 1.43$ ,  $\lambda_2 = 3.22 > 1.37$ ,  $\lambda_3 = 2.00 > 1.32$ ,  $\lambda_4 = 1.68 >$

1.27,  $\lambda_5 = 1.25 > 1.23$ ;  $\lambda_6 = 1.01 < 1.20$  ergaben. Die Skala der Bewältigungsstrategien erklärte insgesamt 49.35% der Varianz. Die einzelnen Kennwerte sind der Tabelle 28 zu entnehmen.

Der erste Faktor bildete die Problemorientierung ab (Situationskontrolle, positive Selbstinstruktionen) und erklärte 16.74% der Varianz, der zweite Faktor stellte die Vermeidung dar (Bagatellisierung, Ablenkung) und interpretierte 12.89% der Varianz, der dritte Faktor erklärte 8.00% der Varianz und beschrieb die Suche nach sozialer Unterstützung, der vierte erfasste die Rumination (Gedankliche Weiterbeschäftigung) und klärte 6.72% der Varianz auf und der fünfte Faktor umschrieb die Aggression, die 5.01% der Varianz erklärte.

Die faktorielle Struktur der Bewältigungsstrategien für die syrische Stichprobe zeigte dieselben fünf Faktoren, wie für die deutsche Stichprobe, nämlich die Problemorientierung, die Vermeidung, die Suche nach sozialer Unterstützung, die Rumination und die Aggression. Insgesamt bestätigen diese Ergebnisse die inhaltliche Struktur der Bewältigungsstrategien nicht nur innerhalb einer Stichprobe, sondern auch bei zwei Stichproben aus unterschiedlichen Gesellschaften.



Tabelle 28 Ergebnisse der Faktorenanalyse, Itemkennwerte und Homogenität der Skala Bewältigungsstrategien.

	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>r<sub>ii</sub></i>	<i>I1</i>	<i>I2</i>	<i>I3</i>	<i>I4</i>	<i>I5</i>
Wenn es bei uns zu Hause Streit gibt, dann...								
<b>Problemorientierung</b> ( $\alpha = .76$ )								
...mache ich mir einen Plan, wie ich das Problem lösen kann!	5.47	1.04	.41	.58				
...sage ich mir: Ich weiß, dass ich das Problem lösen kann!	4.45	1.59	.40	.60				
...versuche ich herauszufinden, was das Problem ist!					eliminiert			
...sage ich mir: Ich kriege das in den Griff!	4.26	1.74	.48	.64				
...überlege ich, was ich tun kann!	5.32	1.20	.39	.46				.31
...mache ich mir klar, dass ich das zu einem guten Ende bringen kann!	5.00	1.44	.55	.66				
...mache ich etwas, das das Problem löst!	5.23	1.30	.57	.68				
...sage ich mir: Damit werde ich fertig!	4.82	1.48	.59	.74				
<b>Vermeidung</b> ( $\alpha = .77$ )								
...sage ich mir: So schlimm ist das doch gar nicht!	2.64	1.92	.39	.50				
...denke ich an Sachen, die mir Spaß machen!	3.20	2.16	.52	.71				
...denke ich mir: So wichtig ist das doch gar nicht!	2.46	1.78	.47	.58				
...lese ich etwas, was mir Spaß macht!	3.30	2.06	.56	.75				
...sage ich mir: Alles halb so wild!	3.58	1.92	.48	.62				
...spiele ich etwas!	2.54	1.92	.58	.72				
...denke ich mir: Morgen sieht das schon wieder anders aus!					eliminiert			
...mache ich es mir erst mal so richtig gemütlich!	3.64	1.92	.45	.64				
<b>Suche nach sozialer Unterstützung</b> ( $\alpha = .79$ )								
...lasse ich mir von jemandem helfen!	3.42	2.04	.58			.74		
...frage ich jemanden um Rat!	4.26	1.89	.63			.78		
...frage ich jemanden, was ich machen soll!	3.94	1.92	.67			.80		
...rede ich mit jemandem darüber!	3.42	1.99	.54			.72		
<b>Rumination</b> ( $\alpha = .64$ )								
...fällt es mir schwer, an etwas anderes zu denken!	4.51	1.83	.34				.63	
...geht mir diese Situation immer wieder durch den Kopf!	4.62	1.60	.41				.65	
...beschäftigen mich die ganze Zeit Sorgen und Gedanken über die Situation!	4.73	1.51	.48				.72	
...kreisen meine Gedanken nur noch um diese Sache!	4.32	1.83	.45				.65	
<b>Aggression</b> ( $\alpha = .56$ )								
...zanke ich schnell mit jemandem, der mir über den Weg läuft!	1.75	1.45	.33					.71
...kriege ich schlechte Laune!					eliminiert			
...möchte ich am liebsten vor Wut platzen!	3.20	1.96	.39					.66
...nörgele ich an allem herum!	2.85	1.93	.41					.65

Anmerkung. Die Skalen spannen von 1 bis 6, wobei ein hoher Wert für eine starke Konstruktausprägung steht. Nur Faktorenladungen > .30 wurden aufgeführt.

#### 5.3.4.4 Zusammenfassung

Jugendliche mit alleinerziehenden Müttern hatten weniger Geschwister als Jugendliche aus Kernfamilien in der syrischen Stichprobe. Bei der Betrachtung der Mittelwertsunterschiede fiel auf, dass sich die Jugendlichen beider Familienstrukturen in fünf Merkmalen unterschieden. Das kulturelle Kapital, die mütterliche konsequente Einstellung, der persönliche Gerechthe-Welt-Glaube, die Lebenszufriedenheit und Schulnoten waren bei Jugendlichen aus Kernfamilien ausgeprägter als bei Jugendlichen mit alleinerziehenden Müttern. Zudem zeigten die Skalenanalysen insgesamt eine zufriedenstellende Reliabilität. Die familialen Ressourcen in der syrischen Stichprobe bildeten im Vergleich zur deutschen Stichprobe zwei Faktoren, nämlich materielle Ausstattung und kulturelles Kapital. Bei der faktoriellen Struktur der Bewältigungsstrategien zeigten sich dieselben fünf Faktoren, wie in der deutschen Stichprobe, nämlich die Problemorientierung, die Vermeidung, die Suche nach sozialer Unterstützung, die Rumination und die Aggression.

### **5.3.2 Familiäre Ressourcen, Gerechtigkeitserfahrungen und Gerechtigkeitsmotiv**

Im Folgenden werden die familialen Ressourcen in Abhängigkeit von Geschlecht, Klassenstufe und Familienstruktur betrachtet. Anschließend wird der Zusammenhang zwischen den familialen Ressourcen und dem Gerechtigkeitsmotiv untersucht.

#### 5.3.2.1 Unterschiede in den familialen Ressourcen in Abhängigkeit von soziodemografischen Merkmalen

Hier wird die Hypothese untersucht, ob sich in der syrischen Stichprobe die Familien mit alleinerziehenden Müttern und Kernfamilien bezüglich der familialen Ressourcen unterscheiden. Mittels Varianzanalyse (MANOVA) wurden mögliche Zusammenhänge zwischen den familialen Ressourcen (Messwiederholungsfaktor) und den soziodemographischen Variablen (Geschlecht, Klassenstufe, Familienstruktur) geprüft. Im Ergebnis wurde nur ein Haupteffekt Fa-

milienstruktur ( $F = 5.52, p = .02$ ) signifikant, der besagt, dass sich die beiden familialen Ressourcendimensionen zwischen den beiden Familienstrukturen statistisch gesehen gleichermaßen unterschieden und zwar waren die familialen Ressourcen bei Jugendlichen mit alleinerziehenden Müttern schlechter ausgeprägt als bei Jugendlichen aus Kernfamilien. Alle andere Haupt- und Interaktionseffekte wurden nicht signifikant ( $p > .08$ ).

### 5.3.2.2 Erklärung des Gerechtigkeitsmotivs durch familiale Ressourcen und Gerechtigkeitserfahrungen

Gemäß der Untersuchung in Deutschland wurden die Zusammenhänge zwischen den betrachteten Variablen der Untersuchung in Syrien in Abhängigkeit von der Familienstruktur untersucht (siehe Tabelle 46 im Anhang I)

In den folgenden Regressionsanalysen wurden die Zusammenhänge zwischen den familialen Ressourcen, den Gerechtigkeitserfahrungen und dem Gerechtigkeitsmotiv geprüft. Es wurden hierarchische multiple Regressionsanalysen durchgeführt, wobei im ersten Block die soziodemografischen Variablen (Geschlecht, Klassenstufe, Familienstruktur) sowie im zweiten Block die zwei Dimensionen der familialen Ressourcen (hier materielle Ausstattung, kulturelles Kapital) und im dritten Schritt die drei Dimensionen der Gerechtigkeitserfahrungen (hier LehrerInnengerechtigkeit, Peergerechtigkeit, Muttergerechtigkeit) aufgenommen wurden. Anschließend wurden schrittweise die Interaktionen sowohl zwischen den familialen Ressourcen und der Familienstruktur als auch die Interaktionen zwischen den Gerechtigkeitserfahrungen und der Familienstruktur hinzugefügt. Die kontinuierlichen Prädiktoren (familiale Ressourcen, Gerechtigkeitserfahrungen) wurden zuvor am Mittelwert zentriert (Aiken & West, 1991). Die so erhaltenen Ergebnisse sind Tabelle 47 im Anhang J zu entnehmen.

Um Suppressor-Effekte zu vermeiden, wurden nur die potentiell signifikanten Prädiktoren, die ebenfalls signifikant mit dem Kriterium korrelierten, schrittweise in erneute Regressionsgleichungen aufgenommen. Durch diese Vorgehensweise bleiben die stabilsten Effekte erhal-

ten, die weniger stabilen Effekte werden nicht mehr signifikant. Die Ergebnisse der akzeptierten Regressionsmodelle ( $p < .05$ ) zur Erklärung des Gerechtigkeitsmotivs sind in Tabelle 29 aufgeführt. In den Regressionsanalysen wurden zwei Interaktionseffekte signifikant. Es konnten 5% der Varianz des allgemeinen Gerechte-Welt-Glaubens, 23% der Varianz des persönlichen Gerechte-Welt-Glaube und 10% der Varianz der Gerechtigkeitszentralität aufgeklärt werden.

Die Mutter- und die Peergerechtigkeit traten als Prädiktoren für die Erklärung des allgemeinen Gerechte-Welt-Glaubens hervor. Je gerechter die Jugendlichen sich durch ihre Peers und ihre Mütter behandelt fühlten, desto stärker war der allgemeine Gerechte-Welt-Glaube bei den Jugendlichen. Der persönliche Gerechte-Welt-Glaube ließ sich durch die Mutter- und Peergerechtigkeit, die Familienstruktur und die Klassenstufe erklären. Je gerechter die Jugendlichen sich durch ihre Peers und ihre Mütter behandelt fühlten, desto stärker war ihr persönlicher Gerechte-Welt-Glaube. Der persönliche Gerechte-Welt-Glaube war bei den SchülerInnen der 6. Klasse stärker als bei den SchülerInnen der 8. Klasse sowie bei Kernfamilien ausgeprägter als bei Familien mit alleinerziehenden Müttern.

Die Gerechtigkeitszentralität wurde durch die Klassenstufe, die Peer- und Muttergerechtigkeit sowie die Interaktionen zwischen materieller Ausstattung und Familienstruktur und Muttergerechtigkeit und Familienstruktur erklärt. Die Gerechtigkeitszentralität war bei SchülerInnen der 8. Klasse stärker als bei denen der 6. Klasse. Je gerechter die Jugendlichen sich durch ihre Peers und ihre Mütter behandelt fühlten, desto stärker war die Gerechtigkeitszentralität bei den Jugendlichen. Je ausgeprägter die materielle Ausstattung war, desto schwächer ausgeprägt war die Gerechtigkeitszentralität bei Jugendlichen mit alleinerziehenden Müttern ( $B = -0.38$ ), was bei Jugendlichen aus Kernfamilien nicht beobachtet werden konnte ( $B = -0.03$ ). Zudem hatten die Jugendlichen aus Kernfamilien ( $B = 0.15$ ) eine stärkere Gerechtigkeitszentralität, je gerechter sie sich durch ihre Mütter behandelt fühlten; dies war bei den Jugendlichen mit alleinerziehenden Müttern nicht der Fall ( $B = -0.09$ ).

Tabelle 29 Gerechtigkeitsmotiv in Abhängigkeit von soziodemografischen Merkmalen sowie familialen Ressourcen und Gerechtigkeitserfahrungen (syrische Stichprobe; multiple Regression, blockweise; akzeptierte Modelle:  $p < .05$ )

Prädiktoren	<i>r</i>	Allgemeiner GWG			
		$\beta$	$\beta$	$\beta$	$\beta$
Muttergerechtigkeit	.19**	.19**	.16**	-	-
Peergerechtigkeit	.16**		.12*	-	-
$\Delta R^2$	-	.04**	.01*	-	-
Persönlicher GWG					
Muttergerechtigkeit	.41**	.41**	.37**	.38**	.37**
Peergerechtigkeit	.27**	-	.18**	.18**	.18**
Familienstruktur	-.12*	-	-	-.13**	-.13**
Klassenstufe	-.10*	-	-	-	-.11*
$\Delta R^2$	-	.17**	.03**	.02**	.01*
Gerechtigkeitszentralität					
Prädiktoren	<i>r</i>	<i>B</i>	<i>B</i>	<i>B</i>	-
Konstante		4.80	4.79	4.82	-
Klassenstufe	.15**	0.18**	0.19**	0.17*	-
Familienstruktur	-.06	-0.14	-0.18	-0.16	-
Materielle Ausstattung	-.08	-0.07	-0.03	-0.03	-
Peergerechtigkeit	.16**	0.07*	0.07*	0.07*	-
Muttergerechtigkeit	.19**	0.12**	0.13**	0.15	-
Materielle Ausstattung × Familienstruktur	-	-	-0.41*	-0.35*	-
Muttergerechtigkeit × Familienstruktur	-	-	-	-0.24*	-
$\Delta R^2$	-	.08**	.01	.01**	-

Anmerkung. GWG = Gerechte-Welt-Glaube; Geschlecht: Jungen = 0, Mädchen = 1; Klassenstufe: 6. Klasse = 1, 8. Klasse = 2; Familienstruktur: Kernfamilien = 0, alleinerziehende Mütter = 1. Die familialen Ressourcenvariablen und die Gerechtigkeitserfahrungen wurden am Mittelwert zentriert und das Gerechtigkeitsmotiv spannt von 1 bis 6, wobei ein hoher Wert für eine starke Konstruktausprägung steht. \*\*  $p < .01$ ; \*  $p < .05$ .

### 5.3.2.4 Zusammenfassung

In der Untersuchung in Syrien berichteten die Jugendlichen aus Kernfamilien über bessere familiäre Ressourcen (materielle Ausstattung, kulturelles Kapital) als diejenigen mit alleinerziehenden Müttern. Die Regressionsanalyse zeigte, dass die familialen Ressourcen die Gerechtigkeitszentralität erklärten, nicht aber den allgemeinen oder persönlichen Gerechte-Welt-Glauben. Je schlechter die materiellen Ressourcen im Haushalt waren, desto wichtiger war die Gerechtigkeit; dies galt nur für Familien mit alleinerziehenden Müttern. SchülerInnen der 8. Klasse hatten einen schwächeren persönlichen Gerechte-Welt-Glauben als SchülerInnen der 6. Klasse. Zusätzlich war der persönliche Gerechte-Welt-Glaube bei Jugendlichen aus Kernfamilien stärker als bei denen mit alleinerziehenden Müttern. Allgemeiner und persönlicher

Gerechte-Welt-Glaube konnten durch die Mutter- und Peergerechtigkeit erklärt werden. Jugendliche waren umso mehr überzeugt, dass die Welt in der Regel ein gerechter Ort ist und dass ihre eigene Welt gerecht ist, je öfter sie feststellten, dass sie von ihren Müttern und Peers gerecht behandelt wurden.

### **5.3.3 Familiäre Sozialisation, Gerechtigkeitserfahrungen und Gerechtigkeitsmotiv**

Im Folgenden werden die Struktur der familialen Sozialisation bei Familien mit alleinerziehenden Müttern und Kernfamilien näher beleuchtet. Danach soll auf die möglichen Unterschiede der familialen Sozialisation, der Gerechtigkeitserfahrungen und des Gerechtigkeitsmotivs in Abhängigkeit von den soziodemografischen Variablen (Geschlecht, Klassenstufen, Familienstruktur) Bezug genommen werden. Im Anschluss daran werden die akzeptierten Regressionsgleichungen zur Erklärung des Gerechtigkeitsmotivs dargestellt.

#### **5.3.3.1 Struktur der familialen Sozialisation bei Jugendlichen mit alleinerziehenden Müttern und bei Jugendlichen aus Kernfamilien**

Da es bisher keine Ergebnisse in der syrischen Forschung bezüglich der familialen Sozialisation, vor allem bei Familien mit alleinerziehenden Müttern und Kernfamilien, gab, wurde hier auf die theoretischen Überlegungen und die empirischen Untersuchungsbefunde in Deutschland zurückgegriffen. Es wurde überprüft, ob sich die familiäre Sozialisation bei der syrischen Stichprobe auf drei Faktoren verteilt, wie zuvor angenommen wurde, nämlich emotionales Familienklima, Regelorientierung und Selbstständigkeitsorientierung. Bei der durchgeführten Faktorenanalyse zweiter Ordnung getrennt für Jugendliche mit alleinerziehenden Müttern und Jugendliche aus Kernfamilien konnte eine dreifaktorielle Lösung in der syrischen Stichprobe weitestgehend nicht gestützt werden. Aufgrund der Doppelladungen ließen sich hier die Dimensionen nicht eindeutig einem Faktor zuordnen. Daher wurde erneut eine Hauptkomponentenanalyse mit Varimax-Rotation durchgeführt. Die Parallelanalyse unterstützte eine zweifak-

torielle Lösung ( $\lambda_1 = 3.54 > 1.81$ ,  $\lambda_2 = 2.20 > 1.55$ ,  $\lambda_3 = 0.94 < 1.37$ ), die zusammen 52.11% der Varianz der familialen Sozialisation in Familien mit alleinerziehenden Müttern erklären konnte. Diese zweifaktorielle Lösung ist in Tabelle 30 dargestellt.

Der erste Faktor beschrieb das emotionale Familienklima und interpretierte 32.16% der Varianz der familialen Sozialisation bei Familien mit alleinerziehenden Müttern. Durch diesen Faktor wurden die Dimensionen Konfliktneigung, manipulative Einstellung, Inkonsistenz, Einschränkung, Strafantensität und konsequente Einstellung geladen. Der zweite Faktor beschrieb die Regelerorientierung und erklärte 19.95% der Varianz der familialen Sozialisation bei Familien mit alleinerziehenden Müttern. Durch diesen zweiten Faktor wurden die Dimensionen Regelerorientierung, Erziehung zur Konformität und Lob gespeist. Auf diesem Faktor lud auch die Dimension manipulative Einstellung. Jedoch zeigte sich bei dieser Dimension auf dem Faktor des emotionalen Familienklimas eine stärkere Ladungsverteilung. Die Erziehung zur Selbstständigkeit und die Unterstützung bei Familien mit alleinerziehenden Müttern wurden ebenfalls durch die beiden Faktoren erklärt.

*Tabelle 30 Ladungen der varimaxorientierten Faktorenlösung für die Dimensionen familialer Sozialisation bei Familien mit alleinerziehenden Müttern und bei Kernfamilien*

	Familien mit alleinerziehenden Müttern		Kernfamilien	
	<i>l1</i>	<i>l2</i>	<i>l1</i>	<i>l2</i>
Konfliktneigung	.57		.59	-.38
Inkonsistenz	.77		.74	
Manipulative Einstellung	.63	.46	.66	
Einschränkung	.77		.77	
Strafantensität	.56		.36	
Regelerorientierung		.71		.59
Erziehung zur Konformität		.81		.73
Konsequente Einstellung	.77		.60	
Lob		.66		.69
Erziehung zur Selbstständigkeit	-.53	.44		.54
Unterstützung	-.57	.50		.68

*Anmerkung.* Die Skalen spannen von 1 bis 6, wobei ein hoher Wert für eine starke Konstruktausprägung steht. Nur Faktorenladungen > .30 wurden aufgeführt.

Für die Überprüfung der Dimensionalität der familialen Sozialisation bei Kernfamilien wurde ebenfalls eine Faktoranalyse zweiter Ordnung durchgeführt. Die Parallelanalyse stützte auch eine zweifaktorielle Lösung ( $\lambda_1 = 2.79 > 1.26$ ;  $\lambda_2 = 2.10 > 1.19$ ;  $\lambda_3 = 1.10 < 1.13$ ), die 44.37% der Varianz der familialen Sozialisation in den Kernfamilien erklären konnte. Die Ergebnisse sind Tabelle 30 zu entnehmen. Der erste Faktor beschrieb das emotionale Familienklima und erklärte 25.32% der Varianz der familialen Sozialisation bei Kernfamilien. Durch diesen Faktor wurden die Dimensionen Konfliktneigung, Inkonsistenz, manipulative Einstellung, Einschränkung, Straffintensität und konsequente Einstellung geladen. Dies entsprach dem Faktor des emotionalen Familienklimas bei Familien mit alleinerziehenden Müttern, mit Ausnahme der Straffintensität, welche nicht stark auf diesen Faktor lud. Der zweite Faktor beschrieb die Regelerorientierung und interpretierte 19.05% der Varianz der familialen Sozialisation bei Kernfamilien. Durch diesen Faktor wurden die Dimensionen Regelerorientierung, Erziehung zur Konformität, Lob, Erziehung zur Selbstständigkeit und Unterstützung geladen. Die Ergebnisse zeigten, dass in der syrischen Studie eine zweifaktorielle Lösung für die familiäre Sozialisation gefunden wurde, nämlich emotionales Familienklima und Regelerorientierung; dies galt für beide Familienstrukturen.

#### 5.3.3.2 Unterschiede in der familialen Sozialisation in Abhängigkeit von soziodemografischen Merkmalen

Die Hypothese besagt, dass aus Sicht der Jugendlichen Familien mit alleinerziehenden Müttern im Vergleich zu Kernfamilien eine ausgeprägtere familiäre Konfliktneigung aufweisen. In Anlehnung an die Ergebnisse der Mittelwertunterschiede für jede einzelne Skala zwischen den beiden Familienstrukturen, die bereits in Tabelle 25 vorgestellt wurden, konnte diese Vermutung nicht bestätigt werden. Die beiden Familienstrukturen unterschieden sich nicht in Bezug auf die Konfliktneigung, sondern nur im Hinblick auf die konsequente Einstellung,



wobei die konsequente Einstellung bei Kernfamilien ausgeprägter als bei Familien mit allein-erziehenden Müttern war.

Um mögliche Geschlechts- sowie Klassenstufenunterschiede in Bezug auf die familiäre Sozialisation zu berücksichtigen, wurde hier eine dreifaktorielle MANOVA für die familiäre Sozialisation (Messwiederholungsfaktor; elf Dimensionen), das Geschlecht (Junge, Mädchen) und die Klassenstufe (6. Klasse, 8. Klasse) gerechnet. Es gab zwei signifikante Haupteffekte: familiäre Sozialisation ( $F = 335.28, p < .001$ ) und Geschlecht ( $F = 4.54, p = .03$ ) sowie einen signifikanten Interaktionseffekt zwischen Geschlecht und familiärer Sozialisation ( $F = 4.69, p < .001$ ). Alle anderen Haupt- und Interaktionseffekte wurden nicht signifikant ( $p > .07$ ).

Um die signifikante Interaktion zu interpretieren, wurden a posteriori einfaktorielle ANOVAs für jede der elf Dimensionen mit dem Geschlecht berechnet. Die Ergebnisse werden in Tabelle 31 vorgestellt. Es wurden sechs signifikante Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen gefunden. Jungen erlebten die Erziehung durch ihre Mütter zur Einschränkung, Strafin-tensität und Regelerorientierung ausgeprägter als die Mädchen. Außerdem nahmen die Jungen die manipulative Einstellung durch ihre Mütter ausgeprägter wahr als Mädchen.

Die Mädchen beschrieben in der vorliegenden Untersuchung im Vergleich zu den Jungen eine geordnete familiäre Regelerorientierung (mehr Lob und Unterstützung). Da Mädchen bzw. Frauen in der syrischen Gesellschaft schwächer als Männer angesehen werden, neigen die Mütter im Allgemeinen mehr dazu, die Mädchen zu unterstützen und zu loben, um das Selbstvertrauen der Mädchen zu stärken. Mit den Jungen gehen sie strenger um.

Tabelle 31 Familiäre Sozialisation in Abhängigkeit von Familienstruktur und Geschlecht

	Jungen (n = 186)	Mädchen (n = 307)	df	F	p
Konfliktneigung	2.61 (1.07)	2.60 (1.08)	1	< .01	.97
Inkonsistenz	2.65 (1.47)	2.57 (1.50)	1	0.36	.55
Manipulative Einstellung	3.92 (1.24)	3.64 (1.30)	1	5.70	.02
Einschränkung	2.97 (1.22)	2.62 (1.15)	1	10.07	< .01
Strafintensität	3.23 (0.81)	2.95 (0.75)	1	15.34	< .001
Regelorientierung	4.72 (1.05)	4.42 (1.08)	1	9.15	< .01
Erziehung zur Konformität	5.59 (0.84)	5.53 (0.80)	1	0.69	.41
Konsequente Einstellung	3.69 (1.44)	3.51 (1.50)	1	1.73	.19
Lob	5.54 (0.85)	5.70 (0.53)	1	6.47	.01
Erziehung zur Selbstständigkeit	4.40 (1.30)	4.53 (1.20)	1	1.23	.27
Unterstützung	4.71 (0.98)	4.93 (1.10)	1	4.90	.03

Anmerkung. Die Skalen spannen von 1 bis 6, wobei ein hoher Wert für eine starke Konstruktausprägung steht.

### 5.3.3.3 Unterschiede in den Gerechtigkeitserfahrungen in Abhängigkeit von soziodemografischen Merkmalen

Es wird die folgende Hypothese untersucht: Aus der Sicht der Jugendlichen gibt es keine Unterschiede zwischen Familien mit alleinerziehenden Müttern und Kernfamilien bezüglich der erlebten Gerechtigkeit des mütterlichen Verhaltens ihnen gegenüber.

Um dies einschätzen zu können, wurde wiederum eine vierfaktorielle MANOVA für Gerechtigkeitserfahrungen (Messwiederholungsfaktor; Mutter-, Peer- und LehrerInnengerechtigkeit), Geschlecht (Jungen, Mädchen), Klassenstufe (6. Klasse, 7. Klasse) und Familienstruktur (Kernfamilien, Familien mit alleinerziehenden Müttern) gerechnet. Es ergaben sich der signifikante Haupteffekt Gerechtigkeitserfahrungen ( $F = 28.15$ ,  $p < .001$ ) und ein signifikanter Interaktionseffekt zwischen Gerechtigkeitserfahrungen, Klassenstufe und Familien-

struktur ( $F = 4.43$ ,  $p = .01$ ), hingegen wurden die anderen Haupt- und Interaktionseffekte nicht signifikant ( $p > .06$ ).

Um die Interaktion von Gerechtigkeitserfahrungen, Klassenstufe und Familienstruktur zu interpretieren, wurde im nächsten Schritt getrennt für die beiden Klassenstufen (6. Klasse, 7. Klasse) eine zweifaktorielle MANOVA mit den Gerechtigkeitserfahrungen (Mutter-, Peer- und LehrerInnengerechtigkeit) und den beiden Familienstrukturen (Kernfamilien, Familien mit alleinerziehenden Müttern) gerechnet. Für die SchülerInnen der 6. Klasse wurde der Haupteffekt Gerechtigkeitserfahrungen ( $F = 17.42$ ,  $p < .001$ ) signifikant. Der Haupteffekt Familienstruktur ( $F = 1.57$ ,  $p = .21$ ) sowie die Interaktion zwischen Gerechtigkeitserfahrungen und Familienstruktur wurden nicht signifikant ( $F = 2.73$ ,  $p = .07$ ). Bei SchülerInnen der 8. Klasse wurde der Haupteffekt Gerechtigkeitserfahrungen ( $F = 12.03$ ,  $p < .001$ ) signifikant. Zudem wurden hier der Haupteffekt Familienstruktur ( $F = 0.03$ ,  $p = .86$ ) und der Interaktionseffekt zwischen Gerechtigkeitserfahrungen und Familienstruktur ( $F = 0.89$ ,  $p = .41$ ) nicht signifikant. Daher könnte der signifikante Interaktionseffekt zwischen Gerechtigkeitserfahrungen, Klassenstufe und Familienstruktur hier zufällig sein.

#### 5.3.3.4 Unterschiede im Gerechtigkeitsmotiv in Abhängigkeit von soziodemografischen Merkmalen

In Anlehnung an die Ergebnisse von Sallay und Dalbert (2004) wird hier auch die Hypothese untersucht, dass Jugendliche mit alleinerziehenden Müttern im Vergleich zu denen aus Kernfamilien einen stärkeren allgemeinen Glauben an eine gerechte Welt, jedoch einen schwächeren persönlichen Glauben an eine gerechte Welt aufweisen.

Daher wurde zunächst eine dreifaktorielle MANOVA für Gerechtigkeitsmotiv (Messwiederholungsfaktor; allgemeiner, persönlicher Gerechte-Welt-Glaube, Gerechtigkeitszentralität), Geschlecht (Jungen, Mädchen), Klassenstufe (6. Klasse, 8. Klasse) und Familienstruktur (Kernfamilien, Familien mit alleinerziehenden Müttern) berechnet. Es ergaben sich die signi-

fikanten Haupteffekte Gerechtigkeitsmotiv ( $F = 28.62, p <.001$ ) und Familienstruktur ( $F = 3.90, p = .05$ ) sowie zwei signifikante Interaktionseffekte zwischen Gerechtigkeitsmotiv und Familienstruktur ( $F = 3.64, p = .03$ ) und zwischen Gerechtigkeitsmotiv, Geschlecht und Klassenstufe ( $F = 6.54, p <.01$ ). Alle anderen Haupt- und Interaktionseffekte wurden nicht signifikant ( $p > .06$ ).

Mögliche Differenzen im Gerechtigkeitsmotiv zwischen den beiden Familienstrukturen wurden mittels einfaktorieller ANOVAs überprüft. Die Ergebnisse sind in Tabelle 32 dargestellt. Es wurde nur der Unterschied im persönlichen Gerechte-Welt-Glauben signifikant, wobei die Jugendlichen aus Kernfamilien einen stärkeren persönlichen Gerechte-Welt-Glauben zeigten als die Jugendlichen mit alleinerziehenden Müttern. Jedoch wurde der zweite Teil der Annahme, dass Jugendliche mit alleinerziehenden Müttern im Vergleich zu denen aus Kernfamilien einen stärkeren allgemeinen Glauben an eine gerechte Welt aufweisen, hier nicht bestätigt.

*Tabelle 32 Gerechtigkeitsmotiv (allgemeiner und persönlicher GWG, Gerechtigkeitszentralität) in Abhängigkeit von der Familienstruktur*

	Familien mit alleinerziehenden Müttern ( $n = 54$ )	Kernfamilien ( $n = 439$ )	df	F	$p$
Allgemeiner GWG	4.46 (0.85)	4.54 (0.83)	1	0.45	.50
Persönlicher GWG	4.46 (1.09)	4.80 (0.87)	1	6.58	.01
Gerechtigkeitszentralität	4.97 (0.69)	5.09 (0.62)	1	2.01	.16

*Anmerkung.* GWG = Gerechte-Welt-Glaube. Die Skalen spannen von 1 bis 6, wobei ein hoher Wert für eine starke Konstruktausprägung steht.

Um die Interaktion zwischen Gerechtigkeitsmotiv, Geschlecht und Klassenstufe zu interpretieren, wurde im nächsten Schritt getrennt für die beiden Klassenstufe (6. Klasse, 8. Klasse) eine zweifaktorielle MANOVA mit dem Gerechtigkeitsmotiv (allgemeiner, persönlicher Gerechte-Welt-Glaube, Gerechtigkeitszentralität) und den beiden Geschlechtern (Jungen, Mäd-

chen) berechnet (siehe Abbildung 20). Für die SchülerInnen der 6. Klasse wurden die Haupteffekte Gerechtigkeitsmotiv ( $F = 23.61, p < .001$ ) und Geschlecht ( $F = 7.38, p = .01$ ) sowie der Interaktionseffekt zwischen Gerechtigkeitsmotiv und Geschlecht ( $F = 3.24, p = .04$ ) signifikant. Die Mädchen ( $M = 5.11; SD = 0.65$ ) hatten im Vergleich zu Jungen ( $M = 4.67; SD = 0.94$ ) in der 6. Klasse einen stärkeren persönlichen Gerechte-Welt-Glauben (siehe Abbildung 20).

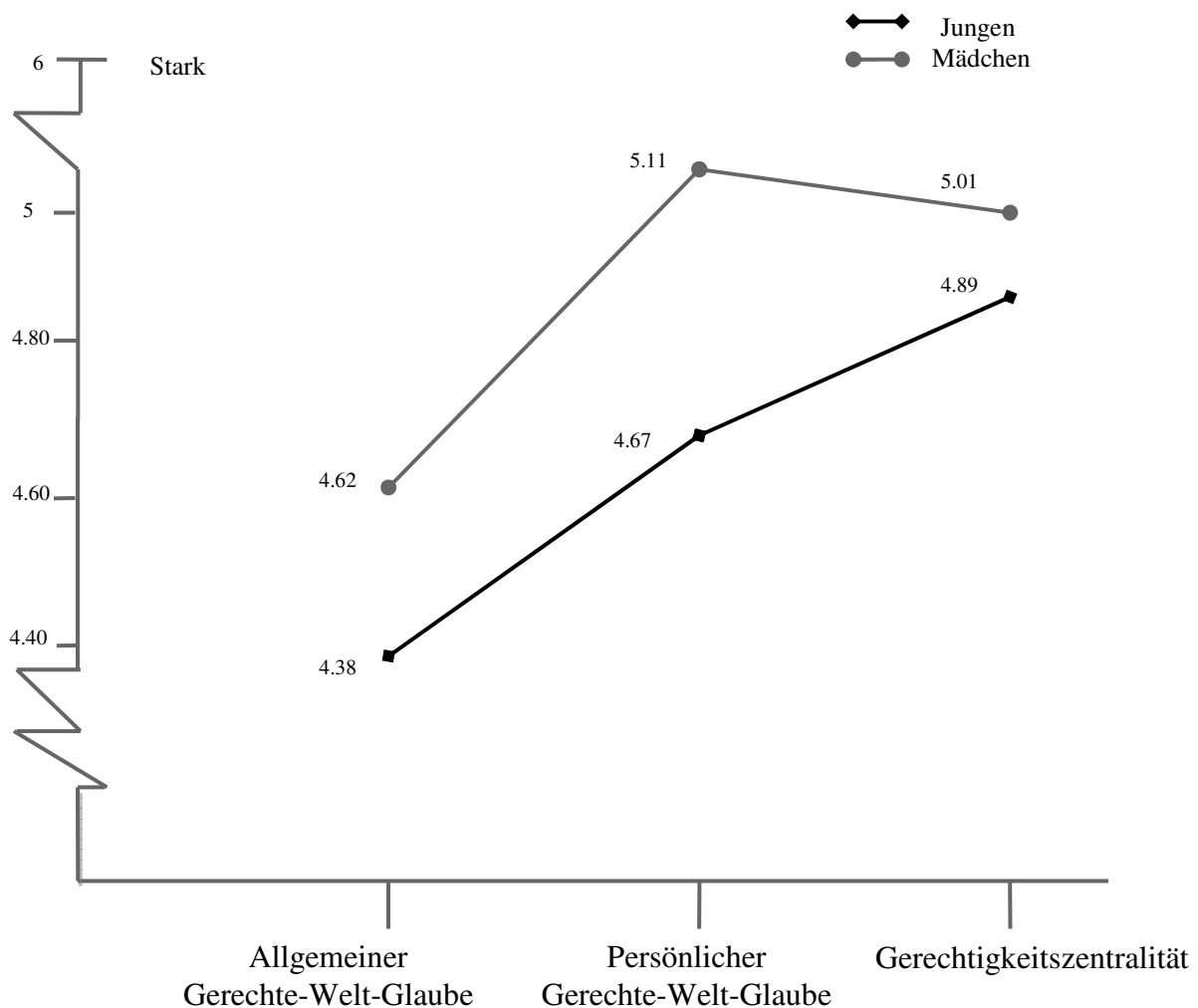


Abbildung 20 Die Ausprägung des Gerechtigkeitsmotivs bei SchülerInnen der 6. Klasse

Für die SchülerInnen der 8. Klasse wurden ebenfalls die Haupteffekte Gerechtigkeitsmotiv ( $F = 69.77, p < .001$ ) und Geschlecht ( $F = 6.43, p = .01$ ) sowie der Interaktionseffekt zwischen Gerechtigkeitsmotiv und Geschlecht ( $F = 8.18, p < .001$ ) signifikant. Die Mädchen ( $M$

= 4.57; *SD* = 0.93) glaubten im Vergleich zu Jungen (*M* = 4.96; *SD* = 0.89) in der 8. Klasse weniger ausgeprägt an eine für sie persönlich gerechte Welt (siehe Abbildung 21).

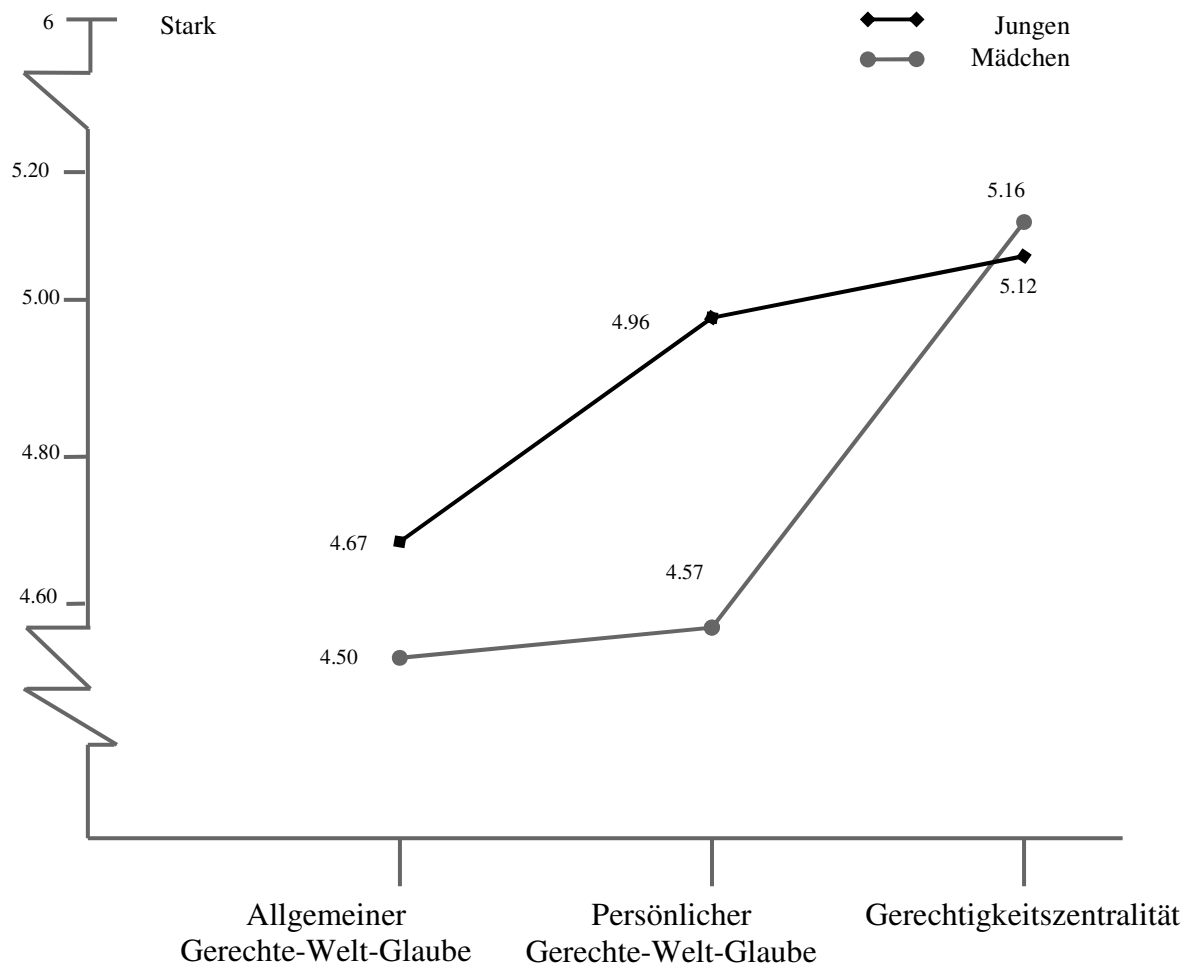


Abbildung 21 Die Ausprägung des Gerechtigkeitsmotivs bei SchülerInnen der 8. Klasse.

### 5.3.3.5 Erklärung des Gerechtigkeitsmotivs durch familiäre Sozialisation und Gerechtigkeits-erfahrungen

In Einklang mit den theoretischen Überlegungen in dieser Arbeit und den zentralen Untersuchungsbefunden in Deutschland wird hier auch erwartet, dass ein positives emotionales Familienklima bedeutsam zur Erklärung des Gerechte-Welt-Glaubens, insbesondere des persönlichen Gerechte-Welt-Glaubens beitragen kann, wohingegen eine positive familiäre Regelerorientierung stärker den allgemeinen und persönlichen Gerechte-Welt-Glauben prädiziert. Um dies zu prüfen, wurden zur Erklärung der Gerechtigkeitsmotivdimensionen multiple Regressionen

berechnet. Es wurden im ersten Block die soziodemografischen Variablen (Geschlecht, Klassenstufe, Familienstruktur), danach im zweiten Block die familiäre Sozialisation (hier die elf Dimensionen) aufgenommen; im dritten Block wurden die Gerechtigkeitserfahrungen (die drei Dimensionen LehrerInnen-, Peer- und Muttergerechtigkeit) eingefügt. Die Interaktionen sowohl zwischen familiärer Sozialisation und Familienstruktur als auch zwischen Gerechtigkeitserfahrungen und Familienstruktur wurden schrittweise im letzten Block hinzugefügt. Die kontinuierlichen Prädiktoren (familiäre Sozialisation, Gerechtigkeitserfahrungen) wurden zuvor am Mittelwert zentriert (Aiken & West, 1991). Die gefundenen Ergebnisse sind in Tabelle 48 im Anhang J dargestellt.

Für die signifikanten Prädiktoren wurde schrittweise erneut eine Regressionsanalyse durchgeführt, wobei die akzeptierten Vorhersagegleichungen für das Gerechtigkeitsmotiv in Tabelle 33 aufgeführt sind. Die Ergebnisse ( $p < .05$ ) zeigten zwei signifikante Interaktionseffekte. Durch die Regressionsgleichungen konnten 10% der Varianz des allgemeinen Gerechte-Welt-Glaubens, 30% der Varianz des persönlichen Gerechte-Welt-Glaubens und 17% der Varianz der Gerechtigkeitszentralität erklärt werden.

Die Dimensionen der Regelorientierung und Peergerechtigkeit traten als Prädiktoren für die Erklärung des allgemeinen Gerechte-Welt-Glaubens hervor. Je ausgeprägter die Jugendlichen die Regelorientierung in ihren Familien erlebten, je mehr die Jugendlichen sich durch ihre Mütter gelobt fühlten und je gerechter sie sich durch ihre Peers behandelt fühlten, desto stärker war der allgemeine Gerechte-Welt-Glaube bei den Jugendlichen.

Neben solchen bekannten Effekten (Klassenstufe, Familienstruktur) ließ sich der persönliche Gerechte-Welt-Glaube auch durch die Dimensionen des emotionalen Familienklimas und der Regelorientierung, der Peergerechtigkeit, der Muttergerechtigkeit und der Interaktion zwischen emotionaler manipulativer Einstellung und Familienstruktur erklären. Je ausgeprägter die Jugendlichen die Erziehung zur Regelorientierung sowie zur Selbstständigkeit durch ihre Mütter erlebten und je gerechter sie sich durch ihre Peers und ihre Mütter behandelt fühlten,

desto stärker glaubten sie an eine für sie persönlich gerechte Welt. Je ausgeprägter die Jugendlichen die Erziehung zur Strafindensität durch ihre Mütter erlebten, desto schwächer war ihr persönlicher Gerechte-Welt-Glaube. Bei Jugendlichen mit alleinerziehenden Müttern war der persönliche Gerechte-Welt-Glaube umso schwächer ausgeprägt ( $B = -0.17$ ), je ausgeprägter sie die manipulative Einstellung durch ihre Mütter beschrieben, was bei Jugendlichen aus Kernfamilien nicht beobachtet werden konnte ( $B = 0.04$ ).

Außerdem wurde die Gerechtigkeitszentralität durch den bekannten Effekt der Klassenstufe, die Dimensionen der Regelorientierung und die Interaktion zwischen emotionaler konsequenter Einstellung und Familienstruktur prädiziert. Je mehr die Jugendlichen die Erziehung zur Regelorientierung, Selbstständigkeit und Konformität durch ihre Mütter erlebten und je mehr die Jugendlichen sich durch ihre Mütter gelobt fühlten, desto stärker war die Gerechtigkeitszentralität bei Jugendlichen. Je ausgeprägter die Jugendlichen mit alleinerziehenden Müttern die konsequente Einstellung ihrer Mütter erlebten, desto wichtiger war die Gerechtigkeitszentralität bei Jugendlichen ( $B = 0.15$ ); dies war bei Jugendlichen aus Kernfamilien nicht der Fall ( $B = -0.02$ ).



Tabelle 33 Gerechtigkeitsmotiv in Abhängigkeit von soziodemografischen Merkmalen sowie familialer Sozialisation und Gerechtigkeitserfahrungen (syrische Stichprobe; multiple Regression, blockweise; akzeptierte Modelle:  $p < .05$ )

Prädiktoren	Allgemeiner GWG			
	<i>r</i>	$\beta$	$\beta$	$\beta$
Lob	.24**	.24**	.19**	.17**
Regelorientierung	.24**	-	.19**	.18**
Peergerechtigkeit	.16**	-	-	.11*
$\Delta R^2$	-	.06**	.03**	.01*
Prädiktoren	Persönlicher GWG			
	<i>r</i>	<i>B</i>	<i>B</i>	-
Konstante	-	5.15	5.15	-
Klassenstufe	-.10*	-0.21*	-0.21*	-
Familienstruktur	-.12*	-0.33*	-0.35	-
Manipulative Einstellung	-.05	0.01	0.04	-
Strafintensität	-.13**	-0.10*	-0.09*	-
Regelorientierung	.32**	0.16**	0.17**	-
Erziehung zur Selbstständigkeit	.27**	0.10**	0.11**	-
Peergerechtigkeit	.27**	0.14**	0.14**	-
Muttergerechtigkeit	.41**	0.28**	0.28**	-
Manipulative Einstellung $\times$ Familienstruktur	-	-	-0.21**	-
$\Delta R^2$	-	.30**	.01**	-
Prädiktoren	Gerechtigkeitszentralität			
	<i>r</i>	<i>B</i>	<i>B</i>	-
Konstante	-	4.81	4.84	-
Klassenstufe	.15**	0.17**	0.15*	-
Familienstruktur	-.06	0.08	-0.01	-
Regelorientierung	.25**	0.09**	0.09**	-
Erziehung zur Konformität	.27**	0.09*	0.09*	-
Konsequente Einstellung	.05	0.00	-0.02	-
Lob	.26**	0.14**	0.14**	-
Erziehung zur Selbstständigkeit	.19**	0.06*	0.06*	-
Konsequente Einstellung $\times$ Familienstruktur	-	-	0.17**	-
$\Delta R^2$	-	.15**	.02**	-

Anmerkung. GWG = Gerechte-Welt-Glaube; Geschlecht: Jungen = 0, Mädchen = 1; Klassenstufe: 6. Klasse = 1, 8. Klasse = 2; Familienstruktur: Kernfamilien = 0, alleinerziehende Mütter = 1. Die familialen Sozialisationsvariablen sowie die Gerechtigkeitserfahrungen wurden am Mittelwert zentriert und das Gerechtigkeitsmotiv spannt von 1 bis 6, wobei ein hoher Wert für eine starke Konstruktausprägung steht. \*\*  $p < .01$ ; \*  $p < .05$

### 5.3.3.6 Erklärung der Muttergerechtigkeitserfahrungen durch familiale Sozialisation

Da sich die Muttergerechtigkeitserfahrungen, im Gegensatz zu Erfahrungen von LehrerInnen- und Peergerechtigkeit auf die familiale Sozialisation beziehen, wird hier nur das Regressionsmodell der Muttergerechtigkeit in Abhängigkeit von der familialen Sozialisation betrachtet.

In Anlehnung an die Hypothese (Teil 2, siehe Abschnitt 5.1) wird erwartet, dass ein positives emotionales Familienklima wichtig für die Erklärung der Muttergerechtigkeit ist. Mittels linearer multipler Regression wurde dieser Zusammenhang untersucht. Es wurden im ersten Block die soziodemografischen Variablen (Geschlecht, Klassenstufe, Familienstruktur) und im zweiten Block die familiäre Sozialisation (hier die elf Dimensionen) eingefügt. Die Interaktionen zwischen familiärer Sozialisation und Familienstruktur wurden schrittweise im letzten Block hinzugefügt. Die kontinuierlichen Prädiktoren (hier die elf Dimensionen familiärer Sozialisation) wurden zuvor am Mittelwert zentriert (Aiken & West, 1991). Die gefundenen Ergebnisse sind in Tabelle 49 im Anhang J dargestellt. Anschließend wurden die signifikanten Prädiktoren erneut schrittweise in die Regressionsgleichungen aufgenommen. Das Ergebnis des akzeptierten Modells ( $p < .05$ ) zur Vorhersage der Muttergerechtigkeit ist Tabelle 34 zu entnehmen. Es wurde kein Interaktionseffekt signifikant ( $p > .80$ ).

Durch die Regressionsgleichung konnten 52% der Varianz der Muttergerechtigkeit erklärt werden. Die Muttergerechtigkeit wurde durch die Dimensionen des emotionalen Familienklimas und der Regelorientierung signifikant erklärt. Je ausgeprägter die Jugendlichen die Konfliktneigung in der Familie beschrieben, je ausgeprägter sie die Einschränkung und die Inkonsistenz durch ihre Mütter erlebten, desto ungerechter erlebten die Jugendlichen das Verhalten ihrer Mütter ihnen gegenüber. Je stärker die Jugendlichen sich durch ihre Mütter gelobt fühlten und je ausgeprägter sie die Regelorientierung in der Familie beschrieben und je ausgeprägter sie sich durch ihre Mütter unterstützt fühlten, desto gerechter erlebten die Jugendlichen das Verhalten ihrer Mütter ihnen gegenüber.

Tabelle 34 Gerechtigkeitserfahrungen in Abhängigkeit von soziodemografischen Merkmalen und familialer Sozialisation (syrische Stichprobe; multiple Regression, blockweise; akzeptierte Modelle:  $p < .05$ )

Prädiktoren	<i>r</i>	Muttergerechtigkeit					
		$\beta$	$\beta$	$\beta$	$\beta$	$\beta$	$\beta$
Konfliktneigung	-.54**	-.54**	-.46**	-.35**	-.36**	-.30**	-.30**
Lob	.43**	-	.32**	.30**	.25**	.23**	.21**
Inkonsistenz	-.48**	-	-	-.31**	-.31**	-.23**	-.23**
Regelorientierung	.27**	-	-	-	.17**	.19**	.18**
Einschränkung	-.50**	-	-	-	-	-.18**	-.17**
Unterstützung	.33**	-	-	-	-	-	.09*
$\Delta R^2$	-	.29**	.09**	.08**	.03**	.02**	.01*

Anmerkung. GWG = Gerechte-Welt-Glaube; Geschlecht: Jungen = 0, Mädchen = 1; Klassenstufe: 6. Klasse = 1, 8. Klasse = 2; Familienstruktur: Kernfamilien = 0, alleinerziehende Mütter = 1. Die familiale Sozialisation wurde am Mittelwert zentriert und die Muttergerechtigkeitserfahrungen spannen von 1 bis 6, wobei ein hoher Wert für eine starke Konstruktausprägung steht. \*\*  $p < .01$ ; \*  $p < .05$

### 5.3.3.7 Zusammenfassung

In der Untersuchung in Syrien wurde eine zweifaktorielle Lösung bei Kernfamilien und Familien mit alleinerziehenden Müttern bezüglich der familialen Sozialisation gefunden, nämlich emotionales Familienklima und Regelorientierung. Aus Sicht der Jugendlichen unterschieden sich die Kernfamilien und Familien mit alleinerziehenden Müttern nicht hinsichtlich ihrer familialen Konfliktneigung. Darüber hinaus hatten Mädchen häufiger eine harmonische Beziehung mit ihren Müttern, im Gegensatz zu Jungen, die häufiger eine angespannte Beziehung zu ihren Müttern hatten. Hinsichtlich der Gerechtigkeitserfahrungen, vor allem der Muttergerechtigkeit, unterschieden sich die Jugendlichen der beiden Familienstrukturen auch nicht.

Die Ergebnisse in Bezug auf den Gerechte-Welt-Glauben fügten sich zu einem konsistenten Bild. Jugendliche aus Kernfamilien zeigten einen stärkeren persönlichen Gerechte-Welt-Glauben als diejenigen mit alleinerziehenden Müttern. Dieser Befund wurde bereits im vorangegangenen Kapitel dokumentiert. Zusätzlich war der persönliche Gerechte-Welt-Glaube bei den Mädchen der 6. Klasse stärker als bei den Jungen, in der 8. Klasse hatten die Jungen einen stärkeren persönlichen Gerechte-Welt-Glauben als die Mädchen. Der allgemeine Gerechte-Welt-Glaube wurde durch die Regelorientierung erklärt. Allerdings wurde der persönliche Gerechte-Welt-Glaube durch die Regelorientierung und das emotionale Familienklima

(hier manipulative Einstellung) erklärt; letztgenanntes galt nur bei Familien mit alleinerziehenden Müttern. Zusätzlich konnten das harmonische emotionale Familienklima und die positive Regelorientierung die Muttergerechtigkeit bei Jugendlichen erklären.

### **5.3.4 Bewältigungsstrategien, Gerechtigkeitserfahrungen und Gerechtigkeitsmotiv**

Im Folgenden werden das Strukturmodell der Bewältigungsstrategien in Kernfamilien und das in Familien mit alleinerziehenden Müttern untersucht. Im Anschluss werden die Bewältigungsstrategien in Abhängigkeit von den soziodemografischen Merkmalen (Geschlecht, Klassenstufe, Familienstruktur) gezeigt. Danach werden die akzeptierten Regressionsmodelle zur Erklärung der Bewältigungsstrategien durch das Gerechtigkeitsmotiv und die Muttergerechtigkeit präsentiert.

#### **5.3.4.1 Struktur der Bewältigungsstrategien**

In Anbetracht des Untersuchungsbefundes in Deutschland stellt sich hier die Frage, ob sich die fünf Bewältigungsstrategien für die syrische Stichprobe auch in zwei Faktoren aufgliedern lassen können, nämlich günstige und ungünstige Bewältigungsstrategien.

Die Faktorenanalyse zweiter Ordnung für die fünf Bewältigungsstrategien wurde für beide Familienstrukturen (Familien mit alleinerziehenden Müttern und Kernfamilien) einzeln berechnet. Da hier für Jugendliche mit alleinerziehenden Müttern die zweifaktorielle Lösung ( $\lambda_1 = 1.73 > 1.40$ ,  $\lambda_2 = 1.21 > 1.16$ ,  $\lambda_3 = 1.14 > 0.98$ ,  $\lambda_4 = 0.50 < 0.82$ ) gelungen war, wurde das Ergebnis der Parallelanalyse mit drei Faktoren nicht betrachtet, sondern die zweifaktorielle Lösung gemäß dem deutschen Befund beibehalten. Die Ergebnisse sind in Tabelle 35 aufgeführt. Die zweifaktorielle Lösung erklärte für Jugendliche mit alleinerziehenden Müttern 58.87% der Varianz der Bewältigungsstrategien. Der erste Faktor interpretierte 34.58% der Varianz, wobei er die Bewältigungsstrategien bei Jugendlichen mit alleinerziehenden Müttern durch Problemorientierung, Suche nach sozialer Unterstützung und Rumination charakteri-

sierte. Der zweite Faktor erklärte 24.29% der Varianz und beschrieb die Bewältigungsstrategien bei Jugendlichen mit alleinerziehenden Müttern durch Vermeidung und Aggression.

*Tabelle 35 Ladungen der varimaxorientierten Faktorenlösung für die Dimensionen der Bewältigungsstrategien bei Familien mit alleinerziehenden Müttern und bei Kernfamilien*

	Familien mit alleinerziehenden Müttern		Kernfamilien	
	l1	l2	l1	l2
Problemorientierung	.71	-.47	.79	
Suche nach sozialer Unterstützung	.76		.72	
Vermeidung		.67		.77
Aggression		.84		.75
Rumination	.70		.66	

*Anmerkung.* Die Skalen spannen von 1 bis 6, wobei ein hoher Wert für eine starke Konstruktausprägung steht. Nur Faktorladungen > .30 wurden aufgeführt.

Die Überprüfung der Dimensionalität bei Jugendlichen aus Kernfamilien ergab eine zweifaktorielle Lösung ( $\lambda_1 = 1.61 > 1.13$ ,  $\lambda_2 = 1.18 > 1.06$ ,  $\lambda_3 = 0.98 < 1.00$ ), die 55.85% der Varianz der Bewältigungsstrategien in den Kernfamilien erklärte (siehe Tabelle 35). Problemorientierung, Suche nach sozialer Unterstützung und Rumination wurden durch den ersten Faktor geladen, der 32.26% der Varianz erklärte. Der zweite Faktor wurde durch Vermeidung und Aggression gespeist und interpretierte 23.59% der Varianz.

Für Jugendliche beider Familienstrukturen in der syrischen Stichprobe wurde eine zweifaktorielle Lösung bezüglich der Bewältigungsstrategien gefunden, nämlich günstige Bewältigungsstrategien (Problemorientierung, Suche nach sozialer Unterstützung und Rumination) und ungünstige Bewältigungsstrategien (Vermeidung und Aggression).

#### 5.3.4.2 Unterschiede in den Bewältigungsstrategien in Abhängigkeit von soziodemografischen Merkmalen

In diesem Abschnitt soll die Hypothese untersucht werden, ob sich Jugendliche bezüglich ihrer Bewältigungsstrategien in Abhängigkeit von der Familienstruktur sowie von anderen Faktoren (Geschlecht, Klassenstufe) unterscheiden.

Mittels der Varianzanalyse (MANOVA) wurden die Zusammenhänge zwischen den Bewältigungsstrategien und den soziodemografischen Variablen (Geschlecht, Klassenstufe, Familienstruktur) geprüft. Die Ergebnisse einer vierfaktoriellen MANOVA mit dem Messwiederholungsfaktor Bewältigungsstrategien (Problemorientierung, Suche nach sozialer Unterstützung, Rumination, Vermeidung, Aggression), Geschlecht, Klassenstufe und Familienstruktur zeigten, dass nur der Haupteffekt Bewältigungsstrategien ( $F = 100.38, p < .001$ ) signifikant wurde. Alle anderen Haupt- und Interaktionseffekte wurden nicht signifikant ( $p > .07$ ). T-Tests zeigten, dass sich alle fünf Bewältigungsstrategien in ihren Stärken signifikant ( $p < .001$ ) voneinander unterschieden. Die Problemorientierung war am stärksten ausgeprägt ( $M = 4.94, SD = 0.91$ ), gefolgt von der Rumination ( $M = 4.54, SD = 1.18$ ), der Suche nach sozialer Unterstützung ( $M = 3.76, SD = 1.54$ ), der Vermeidung ( $M = 3.06, SD = 1.28$ ) mit einer mittleren Ausprägung und der Aggression mit einer eher geringen Ausprägung ( $M = 2.60, SD = 1.31$ ). Jugendliche in beiden Familienstrukturen unterschieden sich nicht bezüglich ihrer Bewältigungsstrategien; dies galt auch für die beiden Geschlechter und Klassenstufen.

#### 5.3.4.3 Erklärung der Bewältigungsstrategien durch Muttergerechtigkeitserfahrungen und Gerechtigkeitsmotiv

Es wird gemäß der Hypothese (Teil 3) erwartet, dass sich der persönliche Gerechte-Welt-Glaube als besonders wichtig zur Erklärung der Bewältigungsstrategien erweist. Da sich die Bewältigungsstrategien auf die Konflikte in der Familie beziehen, wird davon ausgegangen, dass die Erfahrungen der Muttergerechtigkeit, nicht hingegen die der LehrerInnen- und Peer-

gerechtigkeit, hier eine wichtige Rolle spielen können. Dementsprechend wurde nur die Muttergerechtigkeit im Zusammenhang mit den Bewältigungsstrategien betrachtet. In der Regressionsanalyse wurde so vorgegangen, dass jeweils die soziodemografischen Variablen (Geschlecht, Klassenstufe, Familienstruktur) im ersten Block und die drei Dimensionen des Gerechtigkeitsmotivs im zweiten Block aufgenommen wurden; im dritten Block wurde die Muttergerechtigkeit hinzugefügt. Die Interaktionen zwischen Gerechtigkeitsmotiv und Familienstruktur sowie Muttergerechtigkeit und Familienstruktur wurden schrittweise im letzten Block aufgenommen. Hierfür wurden die kontinuierlichen Prädiktoren (Gerechtigkeitsmotiv, Muttergerechtigkeit) zuvor am Mittelwert zentriert (Aiken & West, 1991). Die gefundenen Ergebnisse befinden sich in Tabelle 50 im Anhang J. Für die signifikanten Prädiktoren wurden erneut schrittweise Regressionsgleichungen bestimmt. Die akzeptierten Vorhersagegleichungen ( $p < .05$ ) der Bewältigungsstrategien sind in Tabelle 36 aufgeführt. Die Ergebnisse zeigen, dass lediglich ein Interaktionseffekt signifikant wurde. Es konnten 11% der Varianz der Problemorientierung, 8% der Varianz der Suche sozialer Unterstützung, 7% der Varianz der Rumination, 2% der Varianz der Vermeidung und 12% der Varianz der Aggression erklärt werden.

Die Problemorientierung konnte durch den persönlichen Gerechte-Welt-Glauben und die Gerechtigkeitszentralität erklärt werden. Je stärker der persönliche Gerechte-Welt-Glaube und die Gerechtigkeitszentralität bei den Jugendlichen waren, desto mehr neigten sie zur Problemorientierung. Zur Erklärung der Suche nach sozialer Unterstützung leisteten drei Variablen signifikante Vorhersagebeiträge. Die Suche nach sozialer Unterstützung war bei den Mädchen geringer ausgeprägt als bei Jungen. Je stärker die Jugendlichen an eine für sie persönlich und im Allgemeinen gerechte Welt glaubten, desto stärker neigten sie zur Suche nach sozialer Unterstützung. Die Rumination ließ sich durch das Geschlecht und die Gerechtigkeitszentralität erklären. Bei den Mädchen war die Rumination geringer ausgeprägt als bei den Jungen. Je stärker ausgeprägt die Gerechtigkeitszentralität bei den Jugendlichen war, desto stärker neig-

ten sie zur Ruminatation. Nur die Muttergerechtigkeit konnte zur Erklärung der Vermeidung einen Vorhersagebeitrag leisten. Je gerechter die Jugendlichen das Verhalten ihrer Mütter ihnen gegenüber erlebten, desto weniger neigten sie zur Vermeidung. Die Klassenstufe, die Muttergerechtigkeit sowie der Interaktionseffekt zwischen persönlichem Gerechte-Welt-Glauben und Familienstruktur prädizierten die Aggression. Die Aggression war bei Schülerinnen der 8. Klasse stärker als bei denen der 6. Klasse. Je gerechter die Jugendlichen das Verhalten ihrer Mütter ihnen gegenüber erlebten, desto weniger neigten sie zur Aggression. Je stärker die Jugendlichen mit alleinerziehenden Müttern an eine für sie persönlich gerechte Welt glaubten, desto weniger neigten sie auch zur Aggression ( $B = -0.39$ ), für Jugendliche aus Kernfamilien galt das nicht ( $B = 0.08$ ).



Tabelle 36 Bewältigungsstrategien in Abhängigkeit von soziodemografischen Merkmalen und Gerechtigkeitsmotiv sowie Gerechtigkeitserfahrungen (syrische Stichprobe; multiple Regression, blockweise; akzeptierte Modelle:  $p < .05$ )

<b>Problemorientierung</b>				
Prädiktoren	<i>r</i>	$\beta$	$\beta$	
Persönlicher GWG	.30**	.30**	.26**	
Gerechtigkeitszentralität	.21**	-	.13*	
$\Delta R^2$	-	.09**	.02*	
<b>Suche nach sozialer Unterstützung</b>				
Persönlicher GWG	.21**	.21**	.20**	.14*
Geschlecht	-.16**	-	-.15**	-.15**
Allgemeiner GWG	.20**	-	-	.15**
$\Delta R^2$	-	.04**	.02**	.02**
<b>Rumination</b>				
Gerechtigkeitszentralität	.23**	.23**	.24**	-
Geschlecht	-.10*	-	-.12*	-
$\Delta R^2$	-	.05**	.02*	-
<b>Vermeidung</b>				
Muttergerechtigkeit	-.13**	-.13**	-	-
$\Delta R^2$	-	.02**	-	-
<b>Aggression</b>				
Prädiktoren	<i>r</i>	<i>B</i>	<i>B</i>	-
Konstante	-	1.93	1.93	-
Klassenstufe	.15**	0.40**	0.39**	-
Familienstruktur	.02	0.16	0.05	-
Persönlicher GWG	-.14**	0.00	0.08	-
Muttergerechtigkeit	-.29**	-0.43**	-0.44**	-
Persönlicher GWG × Familienstruktur	-	-	-0.47*	-
$\Delta R^2$	-	.11**	.01*	-

Anmerkung. GWG = Gerechte-Welt-Glaube; Geschlecht: Jungen = 0, Mädchen = 1; Klassenstufe: 6. Klasse = 1, 8. Klasse = 2; Familienstruktur: Kernfamilien = 0, alleinerziehende Mütter = 1. Die Gerechtigkeitsmotivvariablen und Muttergerechtigkeitserfahrungen wurden am Mittelwert zentriert und die Bewältigungsstrategien spannen von 1 bis 6, wobei ein hoher Wert für eine starke Konstruktausprägung steht. \*\*  $p < .01$ ; \*  $p < .05$ .

### 5.3.4.5 Zusammenfassung

Die Ergebnisse aus der Untersuchung in Syrien zeigten, dass es auch eine zweifaktorielle Lösung bezüglich der Bewältigungsstrategien in Familien mit alleinerziehenden Müttern und Kernfamilien gab, nämlich die günstigen und ungünstigen Bewältigungsstrategien. Jugendliche aus Kernfamilien und mit alleinerziehenden Müttern hatten vergleichbare Bewältigungsstrategien bezüglich familialer Konflikte. Das Gerechtigkeitsmotiv trug in der syrischen Stichprobe ausgeprägt zu günstigen Bewältigungsstrategien (Problemorientierung, Suche nach sozialer Unterstützung, Rumination) in familialen Konflikten bei. Auch beugten die

Muttergerechtigkeit und der persönliche Gerechte-Welt-Glaube der Aggression vor; letzteres galt nur bei Jugendlichen mit alleinerziehenden Müttern.

### **5.3.5 Diskussion der Untersuchung in Syrien**

#### 5.3.5.1 Überblick über die Ergebnisse

In der Untersuchung in Syrien war die Muttergerechtigkeit zur Erklärung des persönlichen Gerechte-Welt-Glaubens bedeutsam. Je gerechter die Jugendlichen das Verhalten ihrer Mütter ihnen gegenüber erlebten, desto stärker glaubten die Jugendlichen an eine für sie persönlich gerechte Welt; dies galt für Jugendliche aus Kernfamilien und für Jugendliche mit alleinerziehenden Müttern. Diese Gerechtigkeitserfahrungen waren ein Mediator zwischen den beiden Dimensionen der familialen Sozialisation (positive familiäre Regelorientierung, harmonisches emotionales Familienklima) und dem persönlichen Gerechte-Welt-Glauben. Je ausgeprägter die Jugendlichen der beiden Familienstrukturen die Regelorientierung in ihren Familien und je weniger Jugendliche mit alleinerziehenden Müttern manipulative Einstellungen beschrieben, desto stärker war der persönliche Gerechte-Welt-Glaube der Jugendlichen. Die familienstukturspezifische Betrachtung zeigte einen weiteren signifikanten Zusammenhang für die Erklärung des persönlichen Gerechte-Welt-Glaubens der Jugendlichen. Der persönliche Gerechte-Welt-Glaube war bei Jugendlichen aus Kernfamilien stärker als bei denen mit alleinerziehenden Müttern.

Durch Erfahrungen der Peergerechtigkeit, nicht Muttergerechtigkeit, konnte eine positive familiäre Regelorientierung (hier die Dimensionen Lob und Regelorientierung) einen stärkeren allgemeinen Gerechte-Welt-Glauben erklären. Je stärker die Jugendlichen der beiden Familienstrukturen Regelorientierung in ihren Familien und lobende Erziehung ihrer Mütter erlebten, desto stärker war der allgemeine Gerechte-Welt-Glaube der Jugendlichen.

Das Aufwachsen in einer Familie mit positiver Regelorientierung erwies sich als wichtiger Prädiktor zur Erklärung der Gerechtigkeitszentralität. Je ausgeprägter die Jugendlichen die

Regelorientierung in den Familien sowie die Erziehung zur Selbstständigkeit und Konformität und Lob durch ihre Mütter erlebten, desto stärker war die Gerechtigkeitszentralität bei Jugendlichen; dies galt für Jugendliche beider Familienstrukturen. Nur bei Jugendlichen mit alleinerziehenden Müttern konnte die Erziehung zur konsequenten Einstellung durch die Mütter, die in dieser Untersuchung als Dimension für den emotionalen Familienklimafaktor diente, die Gerechtigkeitszentralität erklären. Je ausgeprägter die Jugendlichen die konsequente Einstellung durch die Mütter erlebten, desto ausgeprägter war die Gerechtigkeitszentralität bei Jugendlichen; dies wurde bei Jugendlichen aus Kernfamilien nicht beobachtet.

Die familialen Ressourcen konnten den allgemeinen und persönlichen Gerechte-Welt-Glauben nicht erklären, sondern die Gerechtigkeitszentralität. Schlechte familiale Ressourcen bei Familien mit alleinerziehenden Müttern trugen zu einer ausgeprägten Gerechtigkeitszentralität bei.

Der persönliche und allgemeine Gerechte-Welt-Glaube trug zu günstigen Bewältigungsstrategien bei. Je stärker die Jugendlichen der beiden Familienstrukturen an eine für sie persönlich gerechte Welt glaubten, desto ausgeprägter neigten sie zur Problemorientierung in familialen Streitigkeiten. Je stärker die Jugendlichen beider Familienstrukturen an eine im Allgemeinen gerechte Welt glaubten, desto ausgeprägter neigten sie zur Suche nach sozialer Unterstützung in familialen Streitigkeiten. Außerdem war die Gerechtigkeitszentralität für die Erklärung günstiger Bewältigungsstrategien bedeutsam. Je stärker die Gerechtigkeitszentralität bei Jugendlichen beider Familienstrukturen war, desto ausgeprägter neigten sie zur Problemorientierung in familialen Streitigkeiten und desto ausgeprägter war ihre Ruminaton. Jugendliche der beiden Familienstrukturen neigten umso weniger zur Vermeidung und Aggression im Umgang mit familialen Konflikten, je gerechter sie sich von ihren Müttern behandelt fühlten.

### 5.3.5.2 Dimensionen der familialen Sozialisation und der Bewältigungsstrategien

In den Untersuchungsergebnissen in Syrien wurde eine zweifaktorielle Lösung bei Kernfamilien und Familien mit alleinerziehenden Müttern bezüglich der familialen Sozialisation gefunden, nämlich emotionales Familienklima (Konfliktneigung, manipulative Einstellung, Inkonsistenz, Einschränkung, Straftintensität, konsequente Einstellung) und Regelorientierung (Regelorientierung, Erziehung zur Konformität, Lob, Erziehung zur Selbstständigkeit, Unterstützung). Es gab lediglich zwei Ausnahmen. Die Straftintensität bei Kernfamilien lud nicht stark auf den ersten Faktor, wie es bei Familien mit alleinerziehenden Müttern der Fall war. Die Erziehung zur Selbstständigkeit und Unterstützung luden bei Familien mit alleinerziehenden Müttern auf beiden Faktoren; dies stimmt mit dem Ergebnis von Sallay und Dalbert (2004) überein.

Im Vergleich zu den Untersuchungsbefunden in Deutschland zeigte sich, dass sich die Dimensionen bei der deutschen Stichprobe auf drei Faktoren in den beiden Familienstrukturen verteilten, nämlich emotionales Familienklima (Konfliktneigung, manipulative Einstellung, Inkonsistenz, Einschränkung), Regelorientierung (Regelorientierung, Erziehung zur Konformität, konsequente Einstellung, Tadel, Lob) und Selbstständigkeitsorientierung (Erziehung zur Selbstständigkeit, Unterstützung). Eine kulturelle Differenz zwischen den drei Untersuchungen (in Syrien und in Deutschland sowie in Ungarn, siehe Sallay & Dalbert, 2004) wurde in Bezug auf die konsequente Einstellung festgestellt. Konsequente Einstellung bedeutet beispielweise, dass Mütter bei einer einmal getroffenen Entscheidung bleiben. Aus Sicht der Jugendlichen in der syrischen Stichprobe wurde die konsequente Einstellung der Faktor „emotionales Familienklima“ zugeordnet. Das heißt, dass Ereignisse nicht auf Regeln zurückgeführt wurden, sondern auf die Emotion und Stimmung der Mutter. Bei den Jugendlichen in der deutschen und ungarischen Stichprobe wurde die konsequente Einstellung dem Faktor Regelorientierung in der Familie zugeordnet. In der syrischen Stichprobe, insbesondere bei Jugendlichen mit alleinerziehenden Müttern, wurde die Straftintensität dem Faktor emotionales Fami-

lienklima zugeordnet, was auch bei solchen Familien für die deutsche Stichprobe galt, aber in der ungarischen Stichprobe nicht untersucht wurde. Trotz diesen Unterschieden zwischen den drei Untersuchungen wurde eine Gemeinsamkeit gefunden. Die wichtigen Faktoren „emotionales Familienklima“ und „Regelorientierung“ waren in den drei Untersuchungen vorhanden.

Die Frage, ob die hier untersuchten familialen Sozialisationsdimensionen die syrische Gesellschaft beschreiben können, und ob es in der syrischen Gesellschaft weitere Dimensionen der familialen Sozialisation gibt, kann an dieser Stelle nicht geklärt werden. Bisher gibt es keine eindeutigen Skalen bezüglich der familialen Sozialisation in Syrien; diese zu erarbeiten muss Gegenstand weiterer Forschung sein.

Die faktorielle Struktur der Bewältigungsstrategien bei SchülerInnen der syrischen Stichprobe zeigte dieselben zwei Dimensionen, wie bei denen der deutschen Stichprobe, nämlich günstige Bewältigungsstrategien (Problemorientierung, Suche nach sozialer Unterstützung, Rumination) und ungünstige Bewältigungsstrategien (Vermeidung, Aggression). Ein Unterschied an dieser Stelle war, dass die Aggression bei Jugendlichen beider Familienstrukturen in der deutschen Stichprobe aufgrund niedriger Ladungen ( $|l| < .30$ ) keinem Faktor zugeordnet werden konnte. Die Rumination lud bei SchülerInnen der syrischen Stichprobe nur auf den ersten Faktor günstige Bewältigungsstrategien, wohingegen sie bei SchülerInnen der deutschen Stichprobe auf beide Faktoren der Bewältigungsstrategien lud.

Insgesamt darf als Ergebnis festgehalten werden, dass die Untersuchungsbefunde in Deutschland für die Dimensionen der familialen Sozialisation und der Bewältigungsstrategien in der syrischen Studie repliziert wurden. Daher kann man sagen, dass im Großen und Ganzen die Erhebungsinstrumente der Untersuchung in Deutschland mit denen in der Untersuchung in Syrien vergleichbar sind.

### 5.3.5.3 Kritische Betrachtung der Ergebnisse

Die Hypothesen der Untersuchung in Syrien (vgl. Abschnitt 5.1), die sich auf den theoretischen Teil sowie auf die Untersuchungsergebnisse in Deutschland stützen, bewährten sich zum Teil. Gemäß den theoretischen Annahmen in dieser Arbeit können schlechte Ressourcen zu Ungerechtigkeits Erfahrungen führen. In der syrischen Stichprobe berichteten die Jugendlichen mit alleinerziehenden Müttern über schlechtere familiäre Ressourcen (materielle Ausstattung, kulturelles Kapital) als diejenigen aus Kernfamilien. Dies passt zum Bild, dass solche Jugendliche, die stärker unter schlechter materieller Ausstattung litten, öfter das Bedürfnis nach (Wieder-) Herstellung von Gerechtigkeit zeigten. Die familialen Ressourcen konnten also die Gerechtigkeitszentralität erklären, den persönlichen und allgemeinen Gerechte-Welt-Glauben dagegen nicht. Obwohl sich die Jugendlichen der beiden Familienstrukturen, welche sich auch durch familiäre Ressourcen unterschieden, in ihrem Glauben an eine gerechte Welt unterschieden, konnte kein Zusammenhang zwischen den familialen Ressourcen und dem Gerechte-Welt-Glauben gefunden werden. Jugendliche mit alleinerziehenden Müttern hatten einen schwächer ausgeprägten persönlichen Gerechte-Welt-Glauben als die Jugendlichen aus Kernfamilien; dies stimmt mit dem Ergebnis von Sallay und Dalbert (2004) überein. Die negativen persönlichen Erfahrungen in der Familie (z. B. schlechte familiäre Ressourcen) verursachten das Verlieren des Vertrauens der Jugendlichen, dass ihre eigene Welt gerecht ist, d. h. diese Jugendlichen glaubten nicht daran, dass sie im Großen und Ganzen gerecht behandelt wurden oder dass ihre guten Taten von anderen belohnt und unterstützt wurden. Im Gegensatz dazu vertrauten Jugendliche aus Kernfamilien aufgrund ihrer positiven persönlichen Erfahrungen in der Familie (z. B. bessere familiäre Ressourcen) stärker auf eine für sie persönlich gerechte Welt. Das Vertrauen in die Gerechtigkeit anderer, insbesondere in die Muttergerechtigkeit, trug bei Jugendlichen beider Familienstrukturen zu einem stärkeren persönlichen Gerechte-Welt-Glauben bei. Aufgrund dieser gerechten Erfahrungen erwies sich nicht nur ein positives emotionales Familienklima, sondern auch eine positive Regelorientierung als zentra-

les Merkmal für die Erklärung des persönlichen Gerechte-Welt-Glaubens der Jugendlichen in der syrischen Stichprobe. Je weniger ausgeprägt die Jugendlichen mit alleinerziehenden Müttern manipulative Einstellung durch ihre Mütter erlebten, desto stärker war der persönliche Gerechte-Welt-Glaube der Jugendlichen; dies wurde bei Jugendlichen aus Kernfamilien nicht beobachtet. Je ausgeprägter die Jugendlichen der beiden Familienstrukturen die Regelerorientierung in ihren Familien sowie die Erziehung zur Selbstständigkeit durch ihre Mütter erlebten, desto stärker war der persönliche Gerechte-Welt-Glaube der Jugendlichen.

In Übereinstimmung mit der Hypothese sowie mit dem Untersuchungsbefund in Deutschland zeigte sich in der Untersuchung in Syrien ein bedeutsamer Zusammenhang zwischen der familialen Regelerorientierung und dem allgemeinen Gerechte-Welt-Glauben der Jugendlichen. Je ausgeprägter die Jugendlichen der beiden Familienstrukturen die Regelerorientierung in der Familie sowie Lob durch die Mütter erlebten, desto stärker war der allgemeine Gerechte-Welt-Glaube der Jugendlichen. Dies wurde in der Untersuchung in Syrien nicht durch die Muttergerechtigkeit vermittelt, obwohl hier die beiden Faktoren der familialen Sozialisation (positives emotionales Familienklima, Regelerorientierung) die gerechten Erfahrungen durch die Mütter förderten. Jugendliche beider Familienstrukturen fühlten sich persönlich gerechter behandelt, je weniger sie Konfliktneigung in ihren Familien und inkonsistente sowie einschränkende Erziehung durch die Mütter erlebten; dies steht im Einklang mit der Hypothese. Darüber hinaus schienen die ausgeprägtere Regelerorientierung in den Familien und die Erziehung zur Unterstützung sowie Lob durch die Mütter zum Erleben solcher gerechter Muttererfahrungen beizutragen; dies galt für Jugendliche beider Familienstrukturen. Diese positiven Erfahrungen trugen dazu bei, dass sich die Jugendlichen beider Familienstrukturen in der syrischen Stichprobe im Vergleich zur deutschen Stichprobe sowohl in der familialen Konfliktneigung als auch in der Wahrnehmung der Muttergerechtigkeit nicht unterschieden. Dies stimmt teilweise mit den Erwartungen sowie teilweise mit dem Ergebnis von Sallay und Dalbert (2004) überein. Außerdem unterschieden sich Jugendliche der beiden Familienstrukturen

bezüglich des Umgangs mit familialen Konflikten (hier Bewältigungsstrategien) in der syrischen Stichprobe nicht, was auch in der deutschen Stichprobe beobachtet werden konnte.

Der persönliche Gerechte-Welt-Glaube förderte bei Jugendlichen beider Familienstrukturen in der syrischen Stichprobe die günstige Bewältigung familialer Konflikte. Je stärker die Jugendlichen an eine für sie persönlich gerechte Welt glaubten, desto ausgeprägter neigten sie zur Problemorientierung sowie zur Suche nach sozialer Unterstützung. Darüber hinaus verhielten sich Jugendliche mit alleinerziehenden Müttern umso weniger aggressiv, je stärker der persönliche Gerechte-Welt-Glaube der Jugendlichen war. Der persönliche Gerechte-Welt-Glaube scheint Sicherheitsgefühle zu fördern und vor alltäglichen Belastungen durch negative Emotionen zu schützen (vgl. auch Dalbert, 2002b). Der persönliche Gerechte-Welt-Glaube fördert mittels seiner Motivfunktion günstige Bewältigungsstrategien für den Umgang mit familialen Konflikten. Ein als gerecht erlebtes Mutterverhalten scheint auch zu verhindern, dass Jugendliche beider Familienstrukturen zur Vermeidung oder Aggression im Umgang mit familialen Konflikten neigen. Jugendliche strebten umso ausgeprägter günstige Bewältigungsstrategien an, je stärker der Gerechte-Welt-Glaube und die erlebte Muttergerechtigkeit waren. Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Untersuchungsbefunde in Deutschland in der Untersuchung in Syrien insgesamt teilweise repliziert werden konnten, was im Wesentlichen zu folgenden Überlegungen führte:

#### *5.3.5.3.1 Unterschiede zwischen den Untersuchungen*

In der vorliegenden Untersuchung in Deutschland und auch in der Studie von Dalbert und Radant (2004) trug nur ein emotionales Familienklima zu einem stärkeren persönlichen Gerechte-Welt-Glauben bei. In der Untersuchung in Syrien war sowohl ein emotionales als auch ein regelorientiertes Familienklima wichtig für die Stärke des persönlichen Gerechte-Welt-Glaubens, was eine neue Beobachtung ist. Jugendliche, die in einer Familie mit einem harmonischen emotionalen Klima sowie einem positiven regelorientierten Klima aufgewachsen sind,



sind davon überzeugt, dass sie in einer gerechten Welt leben, in der sie selbst gerecht behandelt werden. Es ist möglich, dass dieser Unterschied zwischen der deutschen und der syrischen Studie mit den unterschiedlichen gesellschaftlichen Gegebenheiten erklärt werden könnte. Welche gesellschaftlichen Faktoren Einfluss auf diesen Unterschied haben muss in weiteren Studien geklärt werden. Es könnte sein, dass in syrischen Familien Regeln wichtiger als in deutschen Familien sind. Solche Regeln könnten die persönlichen Erfahrungen syrischer Jugendlicher prägen und so einen stärkeren Einfluss auf den persönlichen Gerech-Welt-Glaube nehmen als bei deutschen Jugendlichen.

In der Untersuchung in Syrien wurde der allgemeine Gerechte-Welt-Glaube durch Gerechtigkeitserfahrungen, insbesondere durch die Peergerechtigkeit, erklärt, in der Untersuchung in Deutschland zeigten sich hingegen keine Zusammenhänge zwischen dem allgemeinen Gerechte-Welt-Glauben und den Gerechtigkeitserfahrungen. Zusätzlich galt in der Untersuchung in Syrien der allgemeine Gerechte-Welt-Glaube ebenfalls als wichtiger Prädiktor zur Erklärung einer günstigen Bewältigungsstrategie (Suche nach sozialer Unterstützung), was in der Untersuchung in Deutschland nicht beobachtet werden konnte. Der Glaube an eine allgemeine gerechte Welt bezieht sich auf die sozialen Erfahrungen mit anderen Menschen außerhalb der Familie. Durch diese Erfahrungen verstärkt sich der allgemeine Gerechte-Welt-Glaube, der daher in familialen Streitigkeiten die Bewältigungsstrategie „Suche nach sozialer Unterstützung“ fördern kann. Diese Überlegungen sind eine mögliche Erklärung dafür, dass in der Untersuchung in Syrien eine bedeutsame Beziehung zwischen dem allgemeinen Gerechte-Welt-Glauben, der Peergerechtigkeit und der Suche nach sozialer Unterstützung gefunden wurde. Offen bleibt, warum in der Untersuchung in Deutschland der allgemeine Gerechte-Welt-Glaube keine bedeutsame Beziehung zu den Gerechtigkeitserfahrungen und den Bewältigungsstrategien zeigte.

Die Muttergerechtigkeit war ein zentrales Merkmal zur Erklärung der Bewältigungsstrategien der Jugendlichen der syrischen Stichprobe. Die Muttergerechtigkeitserfahrungen der

Jugendlichen gingen beim Umgang mit familialen Konflikten mit weniger Vermeidung und Aggression einher. Bei der Untersuchung in Deutschland konnte die Muttergerechtigkeit die Bewältigungsstrategien nicht erklären; dies galt auch im umgekehrten Fall. Es bleibt auch offen, warum in der Längsschnittstudie keine bedeutsame Beziehung zwischen der Muttergerechtigkeit und den Bewältigungsstrategien in der Familie gefunden wurde. Die Frage, ob dies an der Stichprobe liegen könnte, kann nicht beantwortet werden. Auf die Frage in der Studie von Sallay und Dalbert (2004) „Warum unterschieden sich die ProbandInnen mit alleinerziehenden Müttern nicht von denen aus Kernfamilien in der Wahrnehmung der Muttergerechtigkeit, obwohl die ProbandInnen mit alleinerziehenden Müttern ausgeprägtere familiäre Konflikte in ihren Familien beschrieben“ kann die Bewältigung keine Antwort geben, sie bleibt somit empirisch nicht beantwortbar. Darüber hinaus wurde in der Untersuchung in Syrien und in Deutschland die Hypothese bezüglich des allgemeinen Gerechte-Welt-Glaubens, dass Jugendliche mit alleinerziehenden Müttern, im Vergleich zu denjenigen aus Kernfamilien, einen stärkeren allgemeinen Gerechte-Welt-Glauben haben, nicht bestätigt, was bei der Studie von Sallay und Dalbert der Fall war. Der Unterschied im allgemeinen Gerechte-Welt-Glauben zwischen den beiden Familienstrukturen (Sallay & Dalbert, 2004) konnte erklärt werden. Der temporäre Verlust eines biologischen Elternteils (Walper, 1991) oder eine schlechte Qualität der Eltern-Kind-Beziehung (Fend, 1998) könnte zu einem intensiveren Kontakt mit Gleichartigen führen. Die Aufnahme intensiverer Beziehungen zu Gleichartigen ist eine Entwicklungsaufgabe, die alle Jugendlichen in Angriff nehmen müssen. Von Jugendlichen mit alleinerziehenden Müttern wird diese Aufgabe möglicherweise anders wahrgenommen als von Jugendlichen aus Kernfamilien. Aufgrund der Erfahrungen außerhalb der Familie glaubten die Jugendlichen mit alleinerziehenden Müttern, im Vergleich zu denjenigen aus Kernfamilien, bei der Studie von Sallay und Dalbert (2004) stärker an eine im Allgemeinen gerechte Welt. Besonders bemerkenswert an dieser Stelle ist die Bestätigung der Hypothese, dass Jugendliche aus Kernfamilien, im Vergleich zu denjenigen mit alleinerziehenden Müttern, einen stärkeren

persönlichen Gerechte-Welt-Glauben haben, sowohl in der Untersuchung in Deutschland als auch in der Untersuchung in Syrien; dies steht im Einklang mit dem Ergebnis der Untersuchung in Ungarn (Sallay & Dalbert, 2004). In der vorliegenden Arbeit trugen die Unterschiede in den familialen Ressourcen sowie in den familialen Konflikten zum Unterschied in dem persönlichen Gerechte-Welt-Glauben bei Familien mit alleinerziehenden Müttern bei. Jedoch müssen weitere Faktoren in solchen Familien berücksichtigt werden, die eine wichtige Rolle für die Entwicklung des persönlichen Gerechte-Welt-Glaubens spielen könnten, wie beispielsweise der Kontakt der Jugendlichen zu ihren Vätern (ob sie ihre Väter regelmäßig treffen oder keinen Kontakt haben) sowie die Beziehung der alleinerziehenden Mütter zu den Vätern.

Sowohl in der Untersuchung in Deutschland als auch in Syrien wurde der persönliche Gerechte-Welt-Glaube durch subjektive Erfahrungen der Mutter- und Peergerechtigkeit geformt, nicht hingegen durch die LehrerInnengerechtigkeit. In der Studie von Dalbert und Stoeber (2006) konnte die LehrerInnengerechtigkeit neben der Muttergerechtigkeit die Veränderung des persönlichen Gerechte-Welt-Glaubens erklären. Eine mögliche Erklärung könnte sein, dass Dalbert und Stoeber den Effekt der Peergerechtigkeit in ihrer Studie nicht untersuchten. Darüber hinaus untersuchten Dalbert und Stoeber (2006) die Daten von SchülerInnen der 9. bis 12. Klassenstufe, während in der vorliegenden Arbeit die Daten der SchülerInnen der 5. und 7. Klassenstufe für die Untersuchung in Deutschland und die Daten der SchülerInnen der 6. und 8. Klassenstufe für die Untersuchung in Syrien geprüft wurden.

An dieser Stelle muss ergänzt werden, dass in der Untersuchung in Syrien, jedoch nicht in der Untersuchung in Deutschland, der persönliche Gerechte-Welt-Glaube negativ mit dem Alter (hier SchülerInnen der 8. Klasse) korrelierte. Dies stimmt mit den theoretischen Überlegungen in dieser Arbeit überein (Dalbert, 2001).

## 6 AUSBLICK

Der Gerechte-Welt-Glaube ist ein neues Thema für die öffentliche Debatte in Syrien, im Gegensatz zu Deutschland und anderen Ländern (z. B. in Nordamerika, West- und Osteuropa). In Deutschland beschäftigte man sich bereits vor 25 Jahren mit dieser Thematik, insbesondere bezüglich der Homogenitäts- und Validitätsanalysen (Dalbert et al., 1987). Dennoch könnten die vorliegenden Ergebnisse als Hinweis auf die Konstruktvalidität des Gerechte-Welt-Glaubens in der syrischen Gesellschaft verstanden werden, der die Persondisposition als Voraussetzung für die Wahrnehmung und Bewertung sozialer Realität beschreiben könnte. An dieser Stelle bleibt nun die Frage, ob es sinnvoll ist, den Gerechte-Welt-Glauben in der syrischen Gesellschaft zu untersuchen. Die Tatsache, dass die syrische Gesellschaft eine traditionelle religiöse Gesellschaft ist, könnte zu der Annahme führen, dass die SchülerInnen der syrischen Stichprobe den Gerechte-Welt-Glauben mit ihren religiösen Überzeugungen gleichsetzten. Bei dieser Annahme müssen zwei Aspekte unterschieden werden: Zum einen könnte die eingesetzte Gerechte-Welt-Skala in einer stark religiös geprägten Kultur vielleicht Religiosität an Stelle des Gerechte-Welt-Glaubens messen. Dies würde dann ein methodisches Problem darstellen. Gegen eine solche Annahme spricht, dass zum einen die Übersetzung der Skala ins Arabische und die Rückübersetzung ins Deutsche gelungen ist. Vor allem aber müsste in einem solchen Fall die vorliegende Untersuchung ähnliche Zusammenhänge für beide Dimensionen des Gerechte-Welt-Glaubens zeigen, da in diesem Fall beide gleichermaßen Religiosität messen würden. Betrachtet man die Zusammenhänge der beiden Gerechte-Welt-Dimensionen mit den Gerechtigkeitserfahrungen, den familialen Ressourcen, der familialen Sozialisation oder den Bewältigungsstrategien lässt sich leicht zeigen, dass sich die Zusammenhänge mit den beiden Gerechte-Welt-Dimensionen systematisch unterscheiden. Diese Überlegungen legen nahe, dass es unwahrscheinlich ist, dass die SchülerInnen der syrischen Stichprobe den Gerechte-Welt-Glauben mit Religiosität verwechselten bzw. gleichsetzten.

Zum anderen wurde früh über einen positiven Zusammenhang zwischen Religiosität und dem Glauben an eine gerechte Welt berichtet (z. B. Rubin & Peplau, 1973). Für religiöse Menschen ist Religion oft die Antwort für alle Fragen in ihrem alltäglichen Leben. Daher kann ihr Glaube eine Quelle sein, aus der sie ihren Gerechte-Welt-Glauben schöpfen. Dies scheint für Menschen ganz unterschiedlicher Religionen zu gelten, weil der Glaube an eine gerechte Welt in vielen unterschiedlichen Kulturen mit unterschiedlichen religiösen Orientierungen beobachtet werden kann (zusammenfassend Dalbert, 1996). Dies bedeutet jedoch nicht, dass man religiös sein muss, um an eine gerechte Welt zu glauben. Der Glaube an eine gerechte Welt kann auch dann vorhanden sein, wenn der Mensch Kontrolle über sein Schicksal hat und bekommt, was ihm gemäß seiner Handlungen zusteht. Alle Menschen haben das Bedürfnis an eine gerechte Welt zu glauben, in der sie bekommen was sie verdienen, in der sie auf die Gerechtigkeit anderer vertrauen können und in der sie sich selbst um persönliche Gerechtigkeit bemühen. Wenn die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung überblicksweise betrachtet werden, spricht vieles dafür, dass die Konstruktvalidität der beiden Gerechte-Welt-Skalen auch für die syrische Gesellschaft gilt. Zukünftige Forschungen zum Gerechte-Welt-Glauben in der syrischen Gesellschaft scheinen also sinnvoll zu sein.

Insgesamt ist die vorliegende Arbeit die erste, die eine Erklärung der Zusammenhänge zwischen Gerechtigkeitsmotiv und familialer Sozialisation, Bewältigungsstrategien und Gerechtigkeitserfahrungen im Längsschnitt in der deutschen Gesellschaft anstrebt. Diese Arbeit zeigte, dass diese Zusammenhänge in Abhängigkeit von der Familienstruktur (Kernfamilien, alleinerziehende Mutter) in der Längsschnittstudie und in der Untersuchung in Syrien, welche die erste ihrer Art in Syrien war, variierten. Diese Studie legt die Grundlage für weitere Studien über die Bedeutung vom Gerechte-Welt-Glauben in unterschiedlichen Lebensbereichen der syrischen Gesellschaft. Die vorgelegten Ergebnisse in dieser Arbeit geben erste Hinweise darauf, in welche Richtung Interventionsbemühungen zielen könnten. Die Förderung eines positiven emotionalen und regelorientierten Familienklimas scheinen eine Möglichkeit zu

---

sein, personale Ressourcen, wie den Gerechte-Welt-Glauben, auf positive Weise zu beeinflussen. Solche Ressourcen tragen dazu bei, dass familiäre Konflikte nicht als belastende Situationen erlebt werden müssen, sondern, dass ihnen mit günstigen Bewältigungsstrategien begegnet werden kann.

**LITERATURVERZEICHNIS**

- Aiken, L. S. & West, S.G. (1991). *Multiple Regression: Testing and Interpreting Interactions*. Newbury Park, London, New Delhi: The International Professional Publishers
- Amato, P.R. (1993). Children's adjustment to divorce: Theories, hypotheses, and empirical support. *Journal of Marriage and Family*, 55 (1), pp. 23-38.
- Amato, P. R. (2000). The consequences of divorce for adults and children. *Journal of Marriage and the Family*, 62, pp. 1269-1287.
- Amato, P. R. & Keith, B. (1991). Parental Divorce and the Well-Being of Children: A Meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 110, pp. 26-46.
- Amato, P. A. & Sobolewski, J. M. (2001). The Effects of Divorce and Marital Discord on Adult Children's Well-Being. *American Sociological Review*, 66, pp. 900-921.
- Andres, H.L. & Lohmann, H. (2000). *Die wirtschaftlichen Folgen von Trennung und Scheidung*. Band 180. Schriftenreihe des Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ). Stuttgart: Kohlhammer
- Armutsatlas (2008). <http://www.armutsatlas.de/>
- Armsden, G.C. & Greenberg, M. T. (1987). The Inventory of Parent and Peer Attachment: Individual differences and their relationship to psychological Well-Being in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 16 (5), pp.427-454.
- Bierhoff, H. W. (1994). Verantwortung und altruistische Persönlichkeit [Responsibility and altruistic personality]. *Zeitschrift für Sozialpsychologie*, 25, S. 217-226.
- Bierhoff, H. W. (2002). Just world, social responsibility and helping behavior. In M. Ross & D. T. Miller (Ed.): *The justice motive in everyday life*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 189-203.
- Booth, A. & Amato, P. R. (2000). Parental predivorce relations and offspring postdivorce Well-Being. *Journal of Marriage and the Family*, 63, pp. 179-212.
- Bortz, J. (1993). *Statistik für Sozialwissenschaftler*. Berlin: Springer.
- Boyum, L. A. & Parke, R. D. (1995). The role of family emotional expressiveness in the development of children's social competence. *Journal of Marriage and the Family*, 57, pp. 593-608.
- Brandstädter, J. & Renner, G. (1990). Tenacious goal pursuit and flexible goal adjustment: Explication and age-related analysis of assimilative and ammodative strategies of coping. *Psychology and Aging*, 5, pp. 58-67.

- Brooks-Gunn, J., Duncan, G. J. & Mariato, N. (1997). Poor families, poor outcomes. The well-being of children and youth. In G. J. Duncan & J. Brooks-Gunn (Ed.): *Consequences of growing up poor*. New York: Russell Sage Foundation, pp. 1-17.
- Brunstein, J. C. & Maier, G. W. (2005). Implicit and self-attributed motives to achieve: Two separate but interacting needs. *Journal of Personality and Social Psychology*, 89, pp. 205-222.
- Causey, D.L. & Dubows, E.F. (1992). Development of a self-report coping measure for elementary school children. *Journal of Clinical Child Psychology*, 21, pp. 47-59.
- Cohn, E. S. & Modecki, K. L. (2007). Gender differences in predicting delinquent behavior: Do individual differences matter? *Social Behavior and Personality*, 35, pp. 359-374.
- Correia, I. & Dalbert, C. (2004). *Peergerechtigkeit*. Unveröffentlichtes Manuskript. Halle (Saale): Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Institut für Pädagogik.
- Csikszentmihalyi, M. & Schneider, B. (2000). *Becoming adult: how teenagers prepare for the world*. New York: Basic Books.
- Dalbert, C. (1992). Habituelle Subjektive Wohlbefinden junger Erwachsener: Theoretische und empirische Analysen der Struktur und Stabilität. *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie*, 13, S. 207-220.
- Dalbert, C. (1996). *Über den Umgang mit Ungerechtigkeit, eine psychologische Analyse*. Bern, Göttingen, Toronto, Seattle: Verlag Hans Huber
- Dalbert, C. (1999). The world is more just for me than generally: About the Personal Belief in a Just World Scale's validity. *Social Justice Research*, 12, pp. 79-98.
- Dalbert, C. (2000). Gerechtigkeitskognitionen in der Schule. In C. Dalbert & E. J. Brunner (Hrsg.): *Handlungsleitende Kognitionen in der pädagogischen Praxis*, S. 3-12.
- Dalbert, C. (2001). *The justice motiv as a personal resource*, New York, USA: Plenum Press.
- Dalbert, C. (2002a). Gerechtes Familienklima, Mutter und Vater. In J. Stoeber: *Skalendokumentation „Persönliche Ziele von SchülerInnen“* (Hallesche Berichte zur Pädagogischen Psychologie Nr. 3). Halle (Saale): Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Institut für Pädagogik, S. 34-35
- Dalbert, C. (2002b). Beliefs in a just world as a buffer against anger. *Social Justice Research*, 15, pp. 123-145.
- Dalbert, C. & Goch, I. (1997). Gerechtigkeitserleben und familiäre Sozialisation. In H.-P. Langfeldt (Hrsg.): *Information, Programm, Abstracts*, Landau: Verlag Empirische Paedagogik.



- Dalbert, C. & Maes, J. (2002). Belief in a just world as personal resource in school. In M. Ross, & D. T. Miller (Ed.): *The justice motive in everyday life*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 365-381.
- Dalbert, C., Montada, L., & Schmitt, M. (1987). Glaube an eine gerechte Welt als Motiv: Validierungskorrelate zweier Skalen. *Psychologische Beiträge*, 29, S. 596-615.
- Dalbert, C., Montada, L., Schmitt, M. & Schneider, A. (1984). *Existenzielle Schuld: Ergebnisse der Item- und Skalenanalysen* (Berichte aus der Arbeitsgruppe „Verantwortung, Gerechtigkeit, Moral“ Nr. 24). Universität Trier, Fachbereich I- Psychologie.
- Dalbert, C. & Radant, M. (2004). Parenting and young adolescents belief in a just world. In Dalbert, C. & Sally, H. (Ed.): *The justice motive in Adolescence and Young Adulthood*. London: Routledge, pp.11-25.
- Dalbert, C. & Stöber, J. (2002a, 2002b). Gerechtes Schulklima. In J. Stoeber, *Skalendokumentation „Persönliche Ziele von SchülerInnen“* (Hallesche Berichte zur Pädagogischen Psychologie Nr. 3). Halle (Saale): Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Institut für Pädagogik, S. 32-34
- Dalbert, C. & Stoeber, J. (2005). The belief in a just world and distress at school. *Social Psychology of Education*, 8, 123-135.
- Dalbert, C. & Stoeber, J. (2006). The personal belief in a just world and domain-specific beliefs about justice at school and in the family: A longitudinal study with adolescents. *International Journal of Behavioral Development*, 30 (3), pp. 200-207.
- Dalbert, C. & Umlauft, S. (2003). *Gerechtigkeitszentralitätsskala*. Unveröffentlichte Skala. Halle (Saale): Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Institut für Pädagogik.
- Dalbert, C. & Umlauft, S. (2006). Gerechtigkeitszentralitätsskala. In C. Dalbert & S. Umlauft, *Projektdokumentation „Dissoziation eines impliziten und eines selbstattribuierten Gerechtigkeitsmotivs“* Halle (Saale): Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Institut für Pädagogik, S. 11-15.
- Dalbert, C. & Umlauft, S. (2009). The role of the justice motive in economic decision making. *Journal of Economic Psychology*, 30, pp. 172-180.
- Diener, E., Emmons, R. A., Larsen & Griffin, S. (1985). The Satisfaction with Life Scale. *Journal of Personality Assessment*, 49, pp. 71-75.
- Dümmler, F. D. (1997). *Kindliche Bewältigungsformen von Scheidung*. Regensburg: Roderer.
- Durkheim, E. (1973). *Erziehung, Moral und Gesellschaft*. Neuwied: Luchterhand
- Ebata, A.T. & Moos, R.H. (1994). Personal, situational and contextual correlates of coping in adolescence. *Journal of Research on Adolescence*, 4, pp. 99-125.

- Enzmann, D. (2003). Ran Eigen: A program to determine the parallel analysis criterion for the number of principal components. *Multivariate Behavioral Research*, 24, pp. 365-395.
- Elliot, A. J. & Harakiewicz, J. M. (1996). Approach and avoidance achievement goals and intrinsic motivation: A mediational analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 66, pp. 968-980.
- Fend, H. (1998). *Eltern und Freunde. Soziale Entwicklung im Jugendalter*. Bern: Verlag Hans Huber.
- Fetchenhauer, D., & Huang, X. (2004). Justice sensitivity and distributive decisions in experimental games. *Personality and Individual Differences*, 36, pp. 1015–1029.
- Filipp, S.-H. (1990). *Ein allgemeines Modell für die Analyse kritischer Lebensereignisse*. In Filipp, S.-H. (Hrsg.), *kritische Lebensereignisse*. 2. Auflage, München: Psychologie Verlags-Union, S. 3- 52.
- Folkman, S., Lazarus, R. S., Gruen, R.J., & DeLongis, A. (1986). Appraisal, coping, health status and psychology symptoms. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50, pp. 571-579
- Fürntratt, E. (1969). Zur Bestimmung der Anzahl gemeinsamer Faktoren in Faktorenanalysen psychologischer Daten. *Diagnostika* 15, S. 62-75.
- Gollwitzer, M., Schmitt, M., Schalke, R., Maes, J., & Baer, A. (2005). Asymmetrical effects on justice sensitivity perspectives on prosocial and antisocial behavior. *Social Justice Research*, 18, pp. 183–201.
- Grob, A., Lüthi, R. Kaiser, F. G., Flammer, A., Makinon, A. & Wearing, A. J. (1991). Berner Fragebogen zum Wohlbefinden Jugendlicher (BFW). *Diagnostica*, 37, S. 66-75.
- Grob, A., & Smolenski, C. (2005). *Feel-KJ. Fragebogen zur Erhebung der Emotionsregulation bei Kindern und Jugendlichen*. Bern, Göttingen: Verlag Hans Huber.
- Groer, M.W., Thomas, S.P. & Shoffner, D. (1992). Adolescent stress and coping: A longitudinal study. *Research in Nursing and Health*, 15, pp. 209-217.
- Haan, N. (1977). *Coping and defending*. Processes of self-environment organization. New York: Academic.
- Hafer, C. L. (2000). Investment in long-term goals and commitment to just means drive the need to believe in a just world. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 26, pp. 1059-1073.
- Hampel, P., Petermann, F. & Dickow, B. (2000). *Stressverarbeitungsfragebogen von Janke und Erdmann angepasst für Kinder und Jugendliche (SVF-KJ)*. Göttingen: Hogrefe.

- Hampel, P. & Petermann, F. (2001). Streß und Streßdiagnostik – Einführung in den Themenschwerpunkt. *Kindheit und Entwicklung*, 10, 143-147.
- Hampel, P. & Petermann, F. (2003). *Anti-Stress-Training für Kinder* (2. Überarb. Aufl.). Berlin: Beltz Verlag.
- Hautzinger, M. & Bailer, M. (1993) . *Allgemeine Depressionsskala (ADS)*. Weinheim: Beltz-Testverlag.
- Herman-Stahl, M., & Petersen, A. C. (1996). The Protective Role of Coping and Social Resources for Depressive Symptoms among Young Adolescents. *Journal of Youth and Adolescence* 25 (6), pp. 733–753.
- Hetherington, E. M., Cox, M., & Cox, R. (1985). Long-term effects of divorce and remarriage on the adjustment of children. *Journal of the American Academy of Child Psychiatry*, 24, pp. 518-530.
- Hetherington, E. M., Clingempeel, W. G., Anderson, E. R., Deal, J. E., Hagan, M. S., Hollier, E. A., & Lindner, M. S. (1992). Coping with marital transitions: A family systems perspective. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 57 (2-3, Serial No. 227).
- Holden, G. W. & Edward, L. A. (1989). Parental attitudes toward child rearing: Instruments, issues, and applications. *Psychological Bulletin*, 106, pp. 29-58.
- Holmes, T.H. & Rahe, R.H, (1967). The Social Readjustment Rating Scale. *Journal of Psychosomatic Research*, 11 (2), pp. 213–218.
- Horn, J. L. (1965). A rationale and test for the number of factors in factor analyses. *Psychometrika*, 30, pp. 179-195.
- Hurrelmann, K. (2002). *Einführung in die Sozialisationstheorie*, 9., Aufl., Weinheim.
- Irion, J.C., Coon, R.C. & Blanchard-Fields, F. (1988). The influence of divorce on coping in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 17, pp. 135-146.
- Kavsek, M. J. & Seiffge-Krenke, I. (1996). The differentiation of coping traits in adolescence. *International journal of behavioural Development*, 19, (3), pp. 651-668.
- Kim, K.J., Conger, R. D., Elder, G. H., & Lorenz, F. O. (2003). Reciprocal influences between stressful life events and adolescent internalizing and externalizing problems. *Child Development*, 74 (1), pp. 127-143.
- Kirchhoff, B.(1996). „Worauf kommt es an?“ In: die deutsche Bibliothek -CIP- Einheitsaufnahme: *Trennung, Scheidung und wieder heiraten: wer hilft dem Kind?* (Hrsg.): Weinheim, Basel: Beltz Verlag, S. 46-53.

- Kollmar, F. (2003). *Abwehr- und Bewältigungsverhalten*. Eine Studie mit gesunden und chronisch kranken Jugendlichen und jungen Erwachsenen. Hamburg: Verlag Dr. Kovac.
- Krampen, G. (1987). Entwicklung von Kontrollüberzeugungen: Thesen zu Forschungsstand und Forschungsperspektiven. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 19, 195-227.
- Krohne, H. W. & Pulsack, A. (1990). *Das Erziehungsstil-Inventar (ESI)*. Manual (2. Auflage 1995). Weinheim: Beltz Test.
- Krohne, H. W. & Pulsack, A. (1995). *Das Erziehungsstil-Inventar (ESI)*. Göttingen: Hogrefe.
- Lazarus, R. S. (1981). Stress und Bewältigung - ein Paradigma. In: S.-H. Filipp, (Hrsg.): *kritische Lebensereignisse*, München: Urban & Schwarzenberg, S. 198-232
- Lazarus, R. S. (2005). Stress und Bewältigung und Emotionen: Entwicklung eines Modells. In V. Hill Rice (Hrsg.): *Stress und Coping. Lehrbuch für Pflegepraxis und Wissenschaft*, (S. 231-263). Bern: Verlag Hans Huber.
- Lazarus, R. S. & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York: Springer.
- Lazarus, R.S. & Launier, R. (1978). Stress-related transactions between person and environment. In: L.A. Pervin & M. Lewis (Ed.): *Perspectives in interactional psychology*. New York: Plenum Press, pp. 287-327.
- Lazarus R.S. & Launier, R. (1981). Stressbezogene Transaktionen zwischen Person und Umwelt. In J.R. Nitsch (Hrsg.): *Stress: Theorie, Untersuchungen, Maßnahmen*, Bern: Verlag Hans Huber, S. 213-260.
- Lerner, M. J. (1965). Evaluation of performance as a function of performer's reward and attractiveness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1, pp. 355-360.
- Lerner, M. J. (1977). The justice motive in social behaviour. Some hypotheses as to its origins and forms. *Journal of Personality*, 45, pp. 1-52.
- Lerner, M. J. (1980). *The belief in a just world. A fundamental delusion*. New York: Plenum.
- Lipkus, I. & Siegler, I. C. (1993). The Belief in a just world and Perceptions of Discrimination. *Journal of Psychology*, 127 (4), pp.465-474.
- Lipkus, I., Dalbert, C., & Siegler, I. C. (1996). The importance of distinguishing the belief in a just world for self versus others. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 22, pp. 666-677.
- Lohaus, A. Fleer, B. Freytag, P. & Klein-Heßling, J. (1996). *Fragebogen zur Erhebung von Stresserleben und Stressbewältigung im Kindesalter (SSK)*. Göttingen: Hogrefe.
- Long, B. H. (1986). Parental discord vs. family structure: Effects of divorce on the self-esteem of daughters. *Journal of Youth and Adolescence*, 15, pp. 19-27.

- Malatesta, C. Z., Culver, C., Tesman, J. R., & Shepard, B. (1989). *The development of emotion expression during the first two years of life. Monographs of the Society for Research in Child Development, 54, Nos. 1-2*, pp. 1-104.
- Mansel, J. & Hurrelmann, K. (1991). *Alltagsstress bei Jugendlichen*. Weinheim: Juventa.
- McClelland, D.C., Koestner, R., & Weinberger, J. (1989). How do self-attributed and implicit motives differ? *Psychological Review, 96*, 680-702.
- McClelland, D.C. (1995). *Human motivation*. Cambridge: Cambridge University Press
- McLanahan, S. (1999). Father absence and the welfare of children. In E. M. Hetherington (Ed.): *coping with divorce, single parenting and remarriage*. Erlbaum, Mahwah, NJ. pp.117-146.
- Montada, L. & Schneider, A. (1991). Justice and persocial commitments. In L. Montada & H. W. Bierhoff (Eds.): *Altruism in social systems*. Toronto: Hogrefe, pp. 58-81.
- Mortimer, J. & Kumka, D. (1982). A further examinations of the „Occupational Linkage Hypothesis.“ *The Sociological Quarterly 23*, pp. 3-16.
- Napp-Peters, A. (1988). *Scheidungsfamilien, Interaktionsmuster und kindliche Entwicklung, Aus Tagebüchern und Interviews mit Vätern und Müttern nach Scheidung*. Frankfurt: Eigenverlag des Deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge
- Napp- Peters, A. (1995). *Familien nach der Scheidung*. München: Kunstmann.
- Neubauer, E. (1989). *Alleinerziehende Mütter und Väter- Eine Analyse der Gesamtsituation*, Schriftenreihe des Bundesministeriums für Jugend, Familie, Frauen und Gesundheit, Bd.219. Stuttgart; Berlin; Köhn; Mainz: Verlag W. Kohlhammer.
- Nordlohne, E., Hurrelmann, K. & Holler, B. (1989) Schulstress, Gesundheitsprobleme und Arzneimittelkonsum. *Prävention, 12*, S. 47-53.
- Oerter, R. & Dreher, E. (2002). Jugendalter. In R. Oerter & L. Montada (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie*, Weinheim, Basel, Berlin: Beltz Verlag, S. 258-318.
- Ostner, I. (1999). Ehe und Familie - Konvention oder Sonderfall? Ursachen, Probleme und Perspektiven des Wandels der Lebensformen. *Zeitschrift für Familienforschung, 1*, S. 32-51.
- Partridge, S. & Kotler, T. (1987). Self-esteem and adjustment in adolescents from bereaved, divorced and intact families: Family type versus family environment. *Australian Journal of Psychology, 39 (2)*, pp. 223-234.
- Petzold, M. (1999). *Entwicklung und Erziehung in der Familie*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Piaget, J. (1990). *Das moralische Urteil beim Kinde*. München: Deutscher Taschenbuchverlag.

- PISA (2003). *Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland - Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs*. Münster: Waxmann
- Reinmuth, S. I. & Sturzbecher, D. (2007). Wertorientierungen, Kontrollüberzeugungen, Zukunftserwartungen und familiäre Ressourcen. In D. Sturzbecher & D. Holtmann (Hrsg.): *Werte, Familie, Politik, Gewalt- was bewegt die Jugend?* Berlin: LIT Verlag, S. 15-57.
- Röder, I., Boekaerts, M. & Kroonenburg, P.M. (2002). The stress and coping questionnaire for children (school version and asthma version): Construction, factor structure, and psychometric properties. *Psychological Reports*, 91, pp. 29-36.
- Roth, S., & Cohen, L. (1986). Approach, avoidance, and coping with stress. *American Psychologist*. 41, pp. 813–819.
- Rubin, Z. & Peplau, L.A. (1973). Belief in a just world and reactions to another's lot: A study of participants in the National Draft Lottery. *Journal of Social Issues*, 29 (4), 73-93.
- Rubin, Z. & Peplau, L.A. (1975). Who believes in a just world? *Journal of Social Issues*, 31 (3), pp. 65-89.
- Sallay, H. & Dalbert, C. (2004). The development of the belief in a just world: the impact of being raised in a one-parent-family or an intact family. In C. Dalbert, & H. Sally (Ed.): *The justice motive in Adolescence and Young Adulthood*. London: Routledge. pp. 26-42
- Sander, E. (1999). *Trennung und Scheidung – Die Perspektive betroffener Eltern*. Weinheim: Beltz Verlag.
- Schewe, C. (2002). Das liebe Geld - zur materiellen Lage von Einelternfamilien. In V. Hammer: *Alleinerziehende - Stärken und Probleme* (Hrsg.): Impulse für eine handlungsorientierte Forschung, Berlin, Hamburg, Münster: LIT Verlag, S. 63-79.
- Schmidt-Denter, U. (2000). Entwicklung von Trennungs- und Scheidungsfamilien: Die Kölner Längsschnittstudie. In K.A. Schneewind (Hrsg.): *Familienpsychologie im Aufwind*, Göttingen: Hogrefe, S. 203- 223.
- Schmidt-Denter, U. (2001). Differentielle Entwicklungsverläufe von Scheidungskindern. In S. Walber & R. Pekrun (Hrsg.): *Familie und Entwicklung*, Aktuelle Perspektiven der Familien Psychologie, Bern; Toronto; Seattle: Hogrefe-Verlag, S. 299-313.
- Schneewind, K.A. & Hermann, T. (1980). *Erziehungsstilforschung*. Bern: Verlag Huber.
- Schneider, N.F., Krüger, D., Lasch, V., Limmer, R. & Matthias-Bleck, H. (2001). *Alleinerziehenden-Vielfalt und Dynamik einer Lebensform*. Schriftenreihe des Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ). Stuttgart: Kohlhammer.

- Schöne, C., Dickhäuser, O., Spinath, B. & Stiensmeier-Pelster, J. (2002). *Die Skalen zur Erfassung des schulischen Selbstkonzepts (SESSKO)*. Göttingen: Hogrefe.
- Schwarzer, R. (1990). Gesundheitspsychologie. Einführung in das Thema. In R. Schwarzer (Hrsg.): *Gesundheitspsychologie*, Göttingen: Hogrefe, S. 3-23.
- Schwarz, B. & Gödde, M. (1999). Depressivität von Müttern aus Trennungsfamilien. Welche Rolle können eine neue Partnerschaft und soziale Unterstützung spielen? In E. Sander (Hrsg.): *Trennung und Scheidung – Die Perspektive betroffener Eltern*, Weinheim: Beltz, Deutscher Studien Verlag, S. 75-93.
- Schwarz, B. & Noack, P. (2002). Scheidung und Ein-Eltern-Familien. In M. Hofer, E. Wild & P. Noack (Hrsg.): *Lehrbuch Familienbeziehungen. Eltern und Kinder in der Entwicklung*, Göttingen: Hogrefe, S. 312-335.
- Schwarz, R. & Jerusalem, M. (1999). *Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen: Dokumentation der psychometrischen Verfahren im Rahmen der Wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs Selbstwirksame Schulen*. Berlin: Freie Universität Berlin und Humboldt-Universität zu Berlin.
- Seiffge-Krenke, I. (1984). Formen der Problembewältigung bei besonders belasteten Jugendlichen. In E. Olbrich & E. Todt (Hrsg.): *Problem des Jugendalters*, Berlin: Springer Verlag, S. 353-386.
- Seiffge-Krenke, I. (1989). Bewältigung alltäglicher Problemsituationen: Ein Coping-Fragebogen für Jugendliche. *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie*, 10, S. 201-220.
- Seiffge-Krenke, I. (1993). Coping behavior in normal and clinical samples: more similarities than differences? *Journal of Adolescence*, 16, pp. 285-303.
- Seiffge-Krenke, I. (1995). *Stress, coping, and relationships in adolescence*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Seiffge-Krenke, I. (2006). *Nach PISA. Schulstress und Elternstress: Die Bewältigungskompetenz deutscher Jugendlicher im internationalen Vergleich*. Göttingen: Vendenboeck & Ruprecht.
- Seiffge-Krenke, I. & Skaletz, C. (2006). *Bericht über die Schulerhebung in Rheinland-Pfalz, Oktober bis Dezember 2005*. Unveröffentlichter Bericht des Psychologischen Instituts der Universität Mainz.
- Selye, H. (1988). *Stress, Bewältigung und Lebensgewinn*. München: Piper.
- Shulman, S. (1993). Close relationships and coping behaviour in adolescence. *Journal of Adolescence*, 16, pp. 267-283.

- Spinath, B., Stiensmeier-Pelster, J., Schöne, C. & Dickhäuser, O. (2002). *Die Skalen zur Erfassung von Lern- und Leistungsmotivation (SELLMO)*. Göttingen: Hogrefe.
- Statistisches Bundesamt u. a. (Hrsg.), *Datenreport 2008*. Ein Sozialbericht für die Bundesrepublik Deutschland, Bundeszentrale für politische Bildung, Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung/bpb.
- Statistisches Jahrbuch für die Bundesrepublik Deutschland (2002). Wiesbaden
- Stein- Hilbers, M. (1994). *Wem gehört das Kind? Neue Familienstrukturen und veränderte Eltern- Kind- Beziehungen*. Frankfurt/ Main: Campus.
- Stiensmeier-Pelster, J. & Schlangen, B. (1996). Erlernte Hilflosigkeit und Leistung. In J. Möller & O. Köller (Hrsg.), *Emotionen, Kognitionen und Schulleistung*, Weinheim: Beltz Verlag, S. 69-85.
- Stoeber, J. (2002). *Skalendokumentation „Persönliche Ziele von SchülerInnen“*, *hallesche Berichte zur Pädagogischen Psychologie*, Nr. 3, hrsg. von C. Dalbert, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Institut für Pädagogik.
- Sutton, R. M., & Winnard, E. J. (2007). Looking ahead through lenses of justice: The relevance of just-world beliefs to intentions and confidence in the future. *British Journal of Social Psychology*, 46, pp. 649-666.
- Tyler, T. R., Boeckmann, R. J., Smith, H. J., & Huo, Y. J. (1997). *Social justice research in a diverse society* Boulder, CO: Westview.
- Underwood, B. & Froming, W.J. (1980). The mood survey: A personality measure of happy and sad moods. *Journal of personality Assessment*, 44, pp. 404-414.
- Wagner-Winterhager, L. (1988). Erziehung durch Alleinerziehende. Der Wandel der Familienstrukturen und seine Folgen für Erziehung und Bildung von Kindern und Jugendlichen als Gegenstand öffentlichen Interesses. *Zeitschrift für Pädagogik*, 34 (5), S. 641-656.
- Wallerstein, J. S., Lewis, J. M. & Blakeslee, S. (2002). *Scheidungsfolgen – Die Kinder tragen die Last. Eine Langzeitstudie über 25 Jahre*. Münster: Votum-Verlag.
- Walper, S. (1991). Trennung der Eltern und neue Partnerschaft: Auswirkungen auf das Selbstkonzept und die Sozialentwicklung Jugendlicher. *Zeitschrift für Psychologie und Pädagogische Psychologie*, S. 34-47.
- Walper, S. (1995). Familienbeziehungen und Sozialentwicklung Jugendlicher in Kern-, Ein-Eltern- und Stieffamilien. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 2, S. 93-121.



- Walper, S. (1999). Auswirkung von Armut auf die Entwicklung von Kindern. In A. Lepenies, G. Nummer-Winkler, G. E. Schäfer & S. Walper (Hrsg.): *kindliche Entwicklungspotentiale. Normalität, Abweichung und ihre Ursachen, Materialien zum 10. Kinder- und Jugendbericht, Band 1*, München: DJI- Verlag, S. 291-360
- Walper, S. (2002). Verlust der Eltern durch Trennung, Scheidung oder Tod. In R. Oerter & L. Montada (Hrsg.): *Entwicklungspsychologie*, Weinheim, Basel, Berlin: Beltz Verlage, S. 818-832.
- Walper, S. & Bröning, S. (2008). Bewältigungshilfen bei Trennung und Scheidung. In Petermann, F & Scheinder, W. (Hrsg.): *Angewandte Entwicklungspsychologie*, Göttingen: Hogrefe, S. 571-603.
- Walper, S. & Schwarz, B. (1999). Risiken und Chancen für die Entwicklung von Kindern aus Trennungs- und Scheidungsfamilien: Eine Einführung. In S. Walper & B. Schwarz (Hrsg.): *Was wird aus unseren Kindern? Chancen und Risiken für die Entwicklung von Kindern aus Trennungs- und Stieffamilien*, Weinheim: Juventa, S. 7- 22.
- Walper, S. & Schwarz, B. (2001a). *Was wird aus unseren Kindern? Chancen und Risiken für die Entwicklung von Kindern aus Trennungs- und Stieffamilien*. Weinheim: Juventa
- Walper, S., Gerhard, A.-K., Schwarz, B. & Gödde, M. (2001b). Wenn an den Kindern gespart werden muss: Einflüsse der Familienstruktur und finanzieller Knappheit auf die Befindlichkeit von Kindern und Jugendlichen. In S. Walper & R. Pekrun (Hrsg.): *Familie und Entwicklung. Perspektiven der Familienpsychologie*, Göttingen: Hogrefe, S. 266-291.
- Weber, H. (1992). Belastungsverarbeitung. *Zeitschrift für Klinische Psychologie*, 21, S. 17-27.
- Williamson, D.E., Birmaher, B., Dahl, R.E. & Ryan, N.D. (2005). Stressful Life Events in Anxious and Depressed Children. *Journal of Child and Adolescent Psychopharmacology* 15 (4), pp. 571-580.
- Zentrales Amt für Statistik in Syrien (2007-2008).
- Zentrales Amt für Statistik in Syrien (2009) <http://www.cbssyr.org/index-EN.htm,2.06.2010,13:37>
- Zimmermann, P. (2006). *Grundwissen Sozialisation. Einführung zur Sozialisation im Kindes- und Jugendalter*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Zuckerman, M. & Gerbasi, K. C. (1977). Belief in a just world and trust. *Journal of Research in Personality*, 11, pp. 306-317.

**ANHANG****Anhang A – Anschreiben an das Landesverwaltungsamt (erster Messzeitpunkt)**

Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, 06099 Halle/Saale

**Anschrift**

Datum

Antrag auf Bewilligung der empirischen Befragung „Die Bedeutung des Gerechtigkeitserlebens für die Entwicklung bei Real- und GymnasialschülerInnen der 5. und 7. Klasse“

Sehr geehrte Herr Wegener, sehr geehrte Frau Nürnberg,

hiermit beantrage ich die Genehmigung einer Schülerinnenbefragung zum Thema „Die Bedeutung des Gerechtigkeitserlebens für die Entwicklung bei Real- und GymnasialschülerInnen der 5. und 7. Klasse“, die ich im Rahmen meiner Doktorarbeit am Arbeitsbereich Pädagogische Psychologie der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg durchführe. Diese wird von Prof. Dr. Claudia Dalbert, Leiterin der Arbeitsbereich Pädagogische Psychologie der Martin-Luther-Universität, betreut.

Die Befragung soll im November 2006 sowie noch einmal im Frühjahr 2007 stattfinden. Zuvor soll im Juni und Juli 2006 eine Pilotstudie der Befragung bei RealschülerInnen der 5. Klasse durchgeführt werden.

An der Untersuchung nehmen selbstverständlich nur SchülerInnen teil, deren Eltern zuvor ihr Einverständnis erklärt haben. Auch der Datenschutz der anonymisierten Befragung ist gewährleistet. Anbei schicke ich Ihnen die notwendigen Unterlagen.

Vielen Dank im Voraus für ihre Unterstützung!

Mit freundlichen Grüßen

Diplom-Psychologin Reem Kahileh

**Anhang B – Anschreiben an das Landesverwaltungsamt (Erweiterung der Genehmigung)**

Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, 06099 Halle/Saale

**Anschrift**

Datum

**Antrag auf Bewilligung der Erweiterung der Genehmigung der empirischen Befragung „Die Bedeutung des Gerechtigkeitserlebens für die Entwicklung bei Real- und GymnasialschülerInnen der 5. und 7. Klasse“**

Sehr geehrte Herr Wegener, sehr geehrte Frau Kaiser,

hiermit beantrage ich die Genehmigung einer Erweiterung der Schülerinnenbefragung auf vier weitere Schulen. Die Befragung zum Thema „Die Bedeutung des Gerechtigkeitserlebens für die Entwicklung bei Real- und GymnasialschülerInnen der 5. und 7. Klasse“ findet im Rahmen meiner Doktorarbeit am Arbeitsbereich Pädagogische Psychologie der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg statt. Diese wird von Prof. Dr. Claudia Dalbert, Leiterin der Arbeitsbereich Pädagogische Psychologie der Martin-Luther-Universität, betreut. Wegen organisatorischer Probleme kann die Befragung in den bereits genehmigten Schulen (siehe Genehmigungsschreiben vom 21.06.2006, siehe Anlage) nicht im geplanten Umfang durchgeführt werden. Aus diesem Grund wird eine Erweiterung auf weitere vier Schulen notwendig.

Die Befragung soll im November 2006 sowie noch einmal im Frühjahr 2007 stattfinden und umfasst jeweils eine Schulstunde. Da die Erhebung auch an den neu zu genehmigenden Schulen im selben Zeitraum, also im Laufe des Novembers stattfinden soll, bitte ich Sie mir die Genehmigung an die Universität zu faxen: 0345-5527135. Bitte faxen Sie die Genehmigungen auch an die neu genehmigten Schulen (siehe nächste Seite).

Ich verbleibe mit herzlichem Dank für Ihre Unterstützung und mit freundlichen Grüßen!

Anlage: Genehmigungsschreiben vom 21.06.2006

*Anmerkung.* Kopie des Anschreibens an Landesverwaltungsamt

**Anhang C – Anschreiben an das Landesverwaltungsamt (zweiter Messzeitpunkt)**

Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, 06099 Halle/Saale

**Anschrift**

Datum

**Antrag auf Bewilligung der Weitererführung der Genehmigung der empirischen Befragung „Die Bedeutung des Gerechtigkeitserlebens für die Entwicklung bei Real- und GymnasialschülerInnen der 5. und 7. Klasse“**

Sehr geehrte Herr Wegener, sehr geehrte Frau Nürnberg,

hiermit beantrage ich die Genehmigung der Weitererführung der SchülerInnenbefragung zum Thema „Die Bedeutung des Gerechtigkeitserlebens für die Entwicklung bei Real- und GymnasialschülerInnen der 5. und 7. Klasse“. Diese findet im Rahmen meiner Doktorarbeit am Arbeitsbereich Pädagogische Psychologie der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg statt und wird von Prof. Dr. Claudia Dalbert, Leiterin der Arbeitsbereich Pädagogische Psychologie der Martin-Luther-Universität, betreut.

Die erste Erhebung der Befragung fand im November 2006 statt (siehe Anlage, Genehmigungsschreiben vom 21.06.2006 und 14.11. 2006). Um wie geplant die Entwicklungsverläufe untersuchen zu können, soll nun eine zweite Erhebung im März und April 2007 in denselben Klassen stattfinden, die bereits an der ersten Erhebung teilgenommen haben. Es soll der gleiche Fragebogen wie zum ersten Erhebungszeitpunkt vorgelegt werden und daher umfasst auch diese Erhebung eine Schulstunde.

Bitte faxen Sie mir die Genehmigung an die Universität: 0345-5527135.

Ich verbleibe mit herzlichem Dank für Ihre Unterstützung und mit freundlichen Grüßen!

Anlage: Genehmigungsschreiben vom 21.06.2006 und 14.11. 2006 Fragebogen

Mit freundlichen Grüßen

Diplom-Psychologin Reem Kahileh

*Anmerkung.* Kopie des Anschreibens an Landesverwaltungsamt

**Anhang D – Anschreiben an die Eltern und die SchülerInnen**

Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, 06099 Halle/Saale

**Anschrift**

Halle, im Novemeber 2006

**Einwilligung zur Teilnahme an der Studie „Die Bedeutung des Gerechtigkeitserlebens für die Entwicklung bei Real- und GymnasialschülerInnen der 5. und 7. Klasse“**

Sehr geehrte Eltern, liebe Schülerinnen und Schüler,

**Die Studie**

*Hintergrund.* Die Studie „ Die Bedeutung des Gerechtigkeitserlebens für die Entwicklung bei Real- und GymnasialschülerInnen der 5. und 7. Klasse“ ist eine wissenschaftliche Untersuchung, die im Rahmen einer Doktorarbeit am Arbeitsbereich Pädagogische Psychologie der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg durchgeführt wird. Dieses Projekt wird von Prof. Dr. Claudia Dalbert, Leiterin der Arbeitsbereich Pädagogische Psychologie der Martin-Luther-Universität, betreut.

*Ziel.* Erfahrungen, die Menschen im Umgang mit anderen Menschen machen, werden unter anderem danach bewertet, ob sich der andere fair verhalten hat und man sich persönlich gerecht behandelt fühlt. Die Forschung hat gezeigt, dass ein solches persönliches Gerechtigkeitserleben vielfältige Konsequenzen für das menschliches Verhalten und Erleben hat. Ziel der Studie ist es zu untersuchen, wie sich das Erleben von Gerechtigkeit in der Schule und in der Familie auf die schulische und soziale Entwicklung von Kindern und Jugendlichen auswirkt.

*Untersuchungsplan.* Dazu werden an drei Halleschen Gymnasien und drei Realschulen SchülerInnen des 5. und 7. Schuljahres einen Fragebogen ausfüllen. Dieses wird eine Schulstunden in Anspruch nehmen. Da es für unser Verständnis der Bedeutung der Gerechtigkeitserlebens des weiteren von großem Interesse ist, auch Aussagen über Entwicklungsverläufe machen zu können, werden wir die SchülerInnen, die an der Studie teilnehmen, im Frühjahr nächsten Jahres erneut kontaktieren und ihnen dann nochmals einen Fragebogen zur Beantwortung vorlegen.

Die Teilnahme an der Studie ist freiwillig. Die Studie wurde mit der Schulleitung abgesprochen und von den entsprechenden amtlichen Stellen genehmigt. Datenschutz und Anonymität sind gewährleistet.

(Fortsetzung des Anhangs D auf der folgenden Seite)

(Fortsetzung des Anhangs D)

**Datenschutz und Anonymität**

*Zuordnung.* Um die zweite Befragung durchführen zu können und dann die Daten der ersten Untersuchung den Daten der zweiten Untersuchung zuordnen zu können, werden auch Name und Anschrift des Schülers/der Schülerin mit erhoben.

*Codierung.* Datenschutz und Anonymität sind gewährleistet! Alle SchülerInnen tragen Ihren Namen und Anschrift nur einmal auf dem Deckblatt des Fragebogens ein. Das Deckblatt wird vor der Dateneingabe vom Rest des Fragebogens getrennt und vernichtet und der Schülernamen durch einen Code ersetzt. Dadurch werden alle persönlichen Daten anonymisiert. Code und Schülernamen werden in eine „Master-Liste“ eingetragen. Diese Liste wird abgeschlossen aufbewahrt und nach der Eingabe der Daten der postalischen Nachbefragung vernichtet.

**Einwilligung**

*Schriftliche Einwilligung.* Wir würden uns sehr freuen, wenn Sie uns bei dem Dissertationsprojekt unterstützen würden und sich bereit erklären, an der Studie „Die Bedeutung des Gerechtigkeitserlebens für die Entwicklung bei Real- und GymnasialschülerInnen der 5. und 7. Klasse“ teilzunehmen. Dazu unterschreiben Sie bitte die folgende Einverständniserklärung. Wir benötigen jeweils zwei Unterschriften, die eines Erziehungsberechtigten (unten links) und die des Schülers/der Schülerin (unten rechts).

Hiermit erkläre ich mich einverstanden, dass mein Kind an dieser Studie für das Dissertationsprojekt teilnimmt. .....  Datum, Unterschrift <b>(Erziehungsberechtigter)</b>	Hiermit erkläre ich mich einverstanden, an dieser Studie für das Dissertationsprojekt teilzunehmen. .....  Datum, Unterschrift <b>(Schüler/Schülerin)</b>
--	---

*Rückgabe.* Bitte geben Sie die unterschriebene Einwilligung dem Lehrer/der Lehrerin, von dem/der Sie dieses Schreiben erhalten haben, rechtzeitig vor der Untersuchung zurück. An der Untersuchung dürfen nämlich nur SchülerInnen teilnehmen, von denen diese schriftliche Einwilligung vorliegt.

Herzlichen Dank im Voraus!

Mit freundlichen Grüßen,

Prof. Dr. Claudia Dalbert

Reem Kahileh

*Anmerkung.* Kopie des Anschreibens an die Elterm und SchülerInnen

**Anhang E – Fragebogen für die SchülerInnen (T1)**

Liebe Schülerin, lieber Schüler,  
vielen Dank, dass Du Dir die Zeit nimmst, den folgenden Fragebogen zu beantworten. Du nimmst damit an einer wissenschaftlichen Untersuchung teil, die im Rahmen einer Doktorarbeit im Arbeitsbereich Pädagogische Psychologie der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg durchgeführt wird.

Im Folgenden werden Dir zu verschiedenen Bereichen Fragen gestellt oder Aussagen vorgegeben, die du einschätzen sollst. Bei den Fragen kommt es auf Deine subjektiven Einschätzungen an, das heißt, es gibt keine richtigen oder falschen Antworten. Es interessiert nur Deine persönliche Beurteilung. Kreuze dazu bitte jeweils die Zahl an, die Deiner persönlichen Meinung entspricht. Lass bitte keine Aussage aus. Bitte beantworte alle Fragen zügig und vertraue dabei Deinem spontanen Urteil. Über Deine Mitarbeit würde ich mich sehr freuen.

Vielen Dank im Voraus!

Die Untersuchung ist anonym und Deine Angaben werden vertraulich behandelt. Schreibe daher bitte Deinen Namen nicht auf diesen Fragebogen. Im Folgenden wirst Du nach einem Code gefragt, der es uns erlaubt, Deine heutigen Angaben Deinen späteren Angaben in ein paar Monaten zuzuordnen, ohne dass Dein Name dazu verwendet wird.

Bitte schreibe Deinen persönlichen Code in die dafür vorgesehenen Kästchen, so wie es im Beispiel gezeigt wird.

- 1. Kästchen: 1. Buchstabe Vorname Deiner Mutter. (z. B. Maria= M)
- 2. Kästchen: 1. Buchstabe Deines Straßennamens. (z. B. Weinbergweg = W)
- 3. Kästchen: 3. Buchstabe Deines Geburtsmonats. (z. B. April = R)
- 4. Kästchen: Letzte Ziffer Deiner Hausnummer (z. B. 133 = 3)

Beispiel:	1. Buchstabe Vorname Deiner Mutter	1. Buchstabe Deines Straßenna- mens	3. Buchstabe Deines Ge- burtsmonats	Letzte Ziffer Deiner Haus- nummer
z. B. Maria	<input type="text" value="M"/>			
z. B. Weinbergweg		<input type="text" value="W"/>		
z. B. April			<input type="text" value="R"/>	
z. B. 133				<input type="text" value="3"/>
Beispielcode:	M	W	R	3
<b>Dein persönlicher Code:</b>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>

(Fortsetzung des Anhangs E auf der folgenden Seite)

(Fortsetzung des Anhangs E)

Wenn Du Fragen hast, dann stelle diese bitte jetzt. Ansonsten beginne bitte mit der Beantwortung des Fragebogens.  
 Zunächst mach bitte einige Angaben zu Deiner Person, indem Du jeweils das zutreffende Feld ankreuzt bzw. die erfragten Informationen an den gekennzeichneten Stellen einträgst.

<b>1. Wie alt bist Du?</b>	...	Jahre
<b>2. Welches Geschlecht hast Du?</b>	Junge	<input type="checkbox"/> Mädchen <input type="checkbox"/>
<b>3. Hast Du Geschwister? Und wie viele?</b>	Ja	<input type="checkbox"/> Und zwar:
	Nein	<input type="checkbox"/> _____

**4. Mit wem wohnst Du in einem Haushalt zusammen?**

*Bitte nur ein Kästchen ankreuzen*

(a) Ich wohne mit meiner Mutter und meinem Vater	<input type="checkbox"/>
Falls Du nicht mit Deinen beiden Elternteilen zusammen lebst, gib bitte an, wie alt Du warst, als Deine Eltern sich getrennt haben.	... Jahre
(b) Ich wohne nur mit meiner Mutter	<input type="checkbox"/>
(c) Ich wohne nur mit meinem Vater	<input type="checkbox"/>
(d) Ich wohne mit meiner Mutter und deren Lebenspartner oder meinem Stiefvater	<input type="checkbox"/>
(e) Ich wohne mit meinem Vater und dessen Lebenspartnerin oder meiner Stiefmutter	<input type="checkbox"/>
(f) Ich wohne mit meinen Großeltern	<input type="checkbox"/>
(g) Ich wohne mit anderen und zwar: ::::::::::::::::::::::::::::::::::::::	

(Fortsetzung des Anhangs E auf der folgenden Seite)



(Fortsetzung des Anhangs E)

**5. Welchen Schul- oder Hochschulabschluss haben Deine Eltern?***Bitte bei Mutter und Vater jeweils nur den höchsten Abschluss ankreuzen*

Betrachte bitte zunächst die Antworten:

**Stufe 1: Primar- und Sekundarbereich I**, dazu zählen Realschulabschluss, mittlere Reife, Abschluss der Polytechnischen Oberschule nach der 10. Klasse, Hauptschulabschluss oder Abschluss der Polytechnischen Oberschule nach der 8. Klasse, ohne Bildungsabschluss oder mit Abschluss an einer Sonder-/Förderschule.

**Stufe 2: Abschlüsse des Sekundarbereiches II**, dazu zählen Abitur, Hochschulreife und Fachhochschulreife, Abschlüsse an einer Fachoberschule, Berufsschule, Berufsfachschule, Berufsoberschule, Handelsschule oder Technischen Oberschule.

**Stufe 3: Alle Abschlüsse des Tertiärbereichs**, dazu zähl Fachhochschulabschluss oder Diplom, ein universitärer Hochschulabschluss (Magister, Diplom, Staatsexamen) oder Promotion, Abschluss an einer Fachschule, Meister- oder Technikerschule und der Abschluss an einer Berufs- oder Fachakademie.

	Mutter	Vater
(a) Stufe 1: Primar- und Sekundarbereich	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(b) Stufe 2: Abschlüsse des Sekundarbereiches	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(c) Stufe 3: Alle Abschlüsse dem Tertiärbereich	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(d) weiß nicht.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**6. Sind Deine Eltern berufstätig?***Bitte jeweils bei Mutter und Vater nur ein Kästchen ankreuzen.*

	Mutter	Vater
(a) vollzeit-beschäftigt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(b) teilzeitbeschäftigt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(c) pensioniert / in Rente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(d) Hausfrau / Hausmann	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(e) arbeitslos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(f) anderes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

(Fortsetzung des Anhangs E auf der folgenden Seite)

(Fortsetzung des Anhangs E)

**7. Wie viele Bücher gibt es bei Dir zu Hause?**

Auf einen Meter Regalbrett passen ungefähr 40 Bücher. Bitte Zeitschriften nicht mitrechnen und nur ein Kästchen ankreuzen.

- |     |              |                          |
|-----|--------------|--------------------------|
| (a) | Keine        | <input type="checkbox"/> |
| (b) | 1-10         | <input type="checkbox"/> |
| (c) | 11-50        | <input type="checkbox"/> |
| (d) | 51-100       | <input type="checkbox"/> |
| (e) | 101-250      | <input type="checkbox"/> |
| (f) | 251-500      | <input type="checkbox"/> |
| (g) | mehr als 500 | <input type="checkbox"/> |

**8. Gibt es bei Euch zu Hause folgende Ausstattung?**

Bitte kreuze jeweils ein Kästchen an.

- |  | Ja                       | nein                     |
|--|--------------------------|--------------------------|
| (a) Geschirrspülmaschine   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| (b) Ein eigenes Zimmer für Dich  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| (c) Computer   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| (d) Wörterbuch   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| (e) Internet-Anschluss   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| (f) Eine Ecke zu Hause, wo Du in Ruhe lesen und deine Hausaufgaben erledigen kannst. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| (g) Schreibtisch um deine Hausaufgaben zu machen kannst                              | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| (h) Schulbücher  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| (i) Klassische literarische Bücher, z. B. ( Shakespeare)                             | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| (j) Gedichtbände   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| (k) Kunstgegenstände wie z. B. Gemälde   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

(Fortsetzung des Anhangs E auf der folgenden Seite)

(Fortsetzung des Anhangs E)

**9. Wie viele der folgenden Dinge habt Ihr zu Hause?**

Bitte kreuze die zutreffende Zahl an.

(a) Handy	Mehr als 4	4	3	2	1	0
(b) Fernseher	Mehr als 4	4	3	2	1	0
(c) Taschenrechner	Mehr als 4	4	3	2	1	0
(d) Computer	Mehr als 4	4	3	2	1	0
(e) Musikinstrument, z. B. (Klavier, Violine, ....)	Mehr als 4	4	3	2	1	0
(f) Auto	Mehr als 4	4	3	2	1	0
(g) Badzimmer	Mehr als 4	4	3	2	1	0

Im Folgenden findest du ganz unterschiedliche Aussagen zum Thema Gerechtigkeit. Du wirst wahrscheinlich einigen Aussagen sehr zustimmen und andere stark ablehnen. Bei wieder anderen bist du vielleicht unentschieden. Nimm bitte zu jeder der folgenden Aussagen Stellung und entscheidest du, inwieweit jede auf dich ganz persönlich zutrifft. Kreuze dazu bitte jeweils eine Zahl zwischen 1 und 6 an, und lass bitte keine Aussage aus.

		stimmt genau	stimmt weitgehend	stimmt ein wenig	stimmt eher nicht	stimmt weitgehend nicht	stimmt überhaupt nicht
10	Mein Leben verläuft im Großen und Ganzen gerecht.	6	5	4	3	2	1
11	Es gibt nur wenige Dinge, die mich so sehr freuen wie Gerechtigkeit.	6	5	4	3	2	1
12	In der Regel fühle ich mich gerecht behandelt.	6	5	4	3	2	1
13	Ich kann nicht verstehen, dass Menschen Gelegenheiten, für mehr Gerechtigkeit zu sorgen, absichtlich nicht nutzen.	6	5	4	3	2	1
14	Meiner Meinung nach geht es in meinem Leben im Allgemeinen gerecht zu.	6	5	4	3	2	1
15	Ungerechtigkeiten sind nach meiner Auffassung in allen Lebensbereichen (z. B. Beruf, Familie, Politik) eher die Ausnahme als die Regel.	6	5	4	3	2	1

(Fortsetzung des Anhangs E auf der folgenden Seite)

(Fortsetzung des Anhangs E)

		stimmt genau	stimmt weitgehend	stimmt ein wenig	stimmt eher nicht	stimmt weitgehend nicht	stimmt überhaupt nicht
16	Ich finde, dass mir bei wichtigen Entscheidungen im Großen und Ganzen Gerechtigkeit widerfährt.	6	5	4	3	2	1
17	Es beschäftigt mich, wenn ich eine Ungerechtigkeit nicht verhindert habe.	6	5	4	3	2	1
18	In meinem Leben sind Ungerechtigkeiten eher die Ausnahme als die Regel.	6	5	4	3	2	1
19	Ich finde, dass es auf der Welt im Allgemeinen gerecht zugeht.	6	5	4	3	2	1
20	Es gibt kaum etwas, dass mir so viel gibt, wie Unrecht zu beseitigen.	6	5	4	3	2	1
21	Ich glaube, dass es mich stärker betroffen macht als die meisten anderen Leute, wenn ich Ungerechtigkeiten beobachte.	6	5	4	3	2	1
22	Im Großen und Ganzen finde ich, dass ich mein Schicksal verdiene.	6	5	4	3	2	1
23	Es ist für mich sehr befriedigend, wenn ich in einer Situation zu mehr Gerechtigkeit beitragen konnte.	6	5	4	3	2	1
24	Nichts ärgert mich so sehr wie Menschen, die Unrecht zulassen.	6	5	4	3	2	1
25	Wenn ich jemandem begegne, der gleichgültig gegenüber Ungerechtigkeit ist, bringt mich das auf.	6	5	4	3	2	1
26	Ich bin überzeugt, dass jeder irgendwann für erlittene Ungerechtigkeit entschädigt wird.	6	5	4	3	2	1
27	Mit Menschen, denen Gerechtigkeit egal ist, kann ich nicht viel anfangen.	6	5	4	3	2	1
28	Ich glaube, dass die Leute im Großen und Ganzen das bekommen, was ihnen gerechterweise zusteht.	6	5	4	3	2	1
29	Ich denke, dass sich bei wichtigen Entscheidungen alle Beteiligten um Gerechtigkeit bemühen.	6	5	4	3	2	1
30	Eine Ungerechtigkeit, die ich begangen habe, quält mich noch lange.	6	5	4	3	2	1
31	Ich könnte mit niemandem eng befreundet sein, der kein ausgeprägtes Gefühl für Ungerechtigkeit hat.	6	5	4	3	2	1
32	Meiner Meinung nach bekomme ich im Großen und Ganzen, was mir gerechterweise zusteht.	6	5	4	3	2	1
33	Es gibt kaum etwas, das mich mehr erzürnt, als Ungerechtigkeit.	6	5	4	3	2	1

(Fortsetzung des Anhangs E auf der folgenden Seite)

(Fortsetzung des Anhangs E)

		stimmt genau	stimmt weitgehend	stimmt ein wenig	stimmt eher nicht	stimmt weitgehend nicht	stimmt überhaupt nicht
34	Ich bin sicher, dass immer wieder die Gerechtigkeit in der Welt die Oberhand gewinnt.	6	5	4	3	2	1
35	Ich denke, dass mir Gerechtigkeit wichtiger ist als den meisten anderen Menschen.	6	5	4	3	2	1
36	Meine Lehrer(innen) behandeln mich im Großen und Ganzen gerecht.	6	5	4	3	2	1
37	Oft bekomme ich meine Noten mehr nach meinem Betragen als nach meiner Leistung.	6	5	4	3	2	1
38	Im Großen und Ganzen verdiene ich meine Noten.	6	5	4	3	2	1
39	Mir geschieht durch meine Lehrer(innen) oft Unrecht.	6	5	4	3	2	1
40	Bei wichtigen Entscheidungen meiner LehrerInnen widerfährt mir zumeist Gerechtigkeit.	6	5	4	3	2	1
41	Meine Lehrer(innen) bewerten mich häufig ungerecht.	6	5	4	3	2	1
42	Von meinen Lehrer(innen) werde ich oft ungerecht behandelt.	6	5	4	3	2	1
43	Oft spielt es bei meinen Noten eine Rolle, Wie sympathisch ich meinen LehrerInnen bin.	6	5	4	3	2	1
44	Manchmal versuchen meine LehrerInnen, mich bei Prüfungen hereinzulegen.	6	5	4	3	2	1
45	Meine Lehrer(innen) verhalten sich mir gegenüber oft unfair.	6	5	4	3	2	1
46	Meine Freunde behandeln mich im Großen und Ganzen gerecht.	6	5	4	3	2	1
47	Mir geschieht durch meine Freunde oft Unrecht.	6	5	4	3	2	1
48	Bei wichtigen Entscheidungen meiner Freunde widerfährt mir zumeist Gerechtigkeit.	6	5	4	3	2	1
49	Meine Freunde urteilen oft ungerecht über mich.	6	5	4	3	2	1
50	Von meinen Freunden werde ich oft ungerecht behandelt.	6	5	4	3	2	1
51	Meine Freunde verhalten sich mir gegenüber oft ungerecht.	6	5	4	3	2	1

(Fortsetzung des Anhangs E auf der folgenden Seite)

(Fortsetzung des Anhangs E)

Im Folgenden findest Du Beschreibungen von Dingen, die alle Kinder hin und wieder machen, obwohl es den Eltern nicht gefällt. Stelle dir nun einmal vor, wie deine Mutter darauf reagieren würde. Bitte lies zu jedem Satz erst alle Antworten durch und kreuze dann die zutreffende Antwort entsprechend der Zahlen 1 bis 6 an, die am besten beschreibt, wie deine Mutter reagieren würde. Bitte für jeden Satz nur eine Antwort ankreuzen und lass bitte keine Aussage aus. Falls deine Mutter anders reagieren würde, wähle bitte die Antwort, die dem Verhalten deiner Mutter am nächsten kommt.

*Beispiel:* Bei der ersten Frage geht es darum, wenn ich meine Pflichten nicht erfülle...

6 = schlägt sie mich.

5 = gibt sie mir Stubenarrest.

4 = verbietet sie mir meine Lieblingsbeschäftigung(z. B. Fernsehen, Radfahren).

3 = schimpft sie mit mir.

2 = zeigt sie mir, dass ich ihr Kummer gemacht habe.

1 = nimmt sie mir es mir nicht übel.

Wenn Deine Mutter mit Dir schimpft, wenn Du Deine Pflichten nicht erfüllst, dann musst Du hier die 3 ankreuzen.

52	Wenn ich meine Pflichten nicht erfülle...	
	... schlägt sie mich.	6
	... gibt sie mir Stubenarrest.	5
	... verbietet sie mir meine Lieblingsbeschäftigung (z. B. Fernsehen, Radfahren).	4
	... schimpft sie mit mir.	3
	... zeigt sie mir, dass ich ihr Kummer gemacht habe.	2
	... nimmt sie es mir nicht übel.	1
53	Wenn ich freche Antworten gebe...	
	... schlägt sie mich.	6
	... gibt sie mir Stubenarrest.	5
	... verbietet sie mir meine Lieblingsbeschäftigung (z. B. Fernsehen, Radfahren).	4
	... schimpft sie mit mir.	3
	... zeigt sie mir, dass ich ihr Kummer gemacht habe.	2
	... nimmt sie es mir nicht übel.	1
54	Wenn sie hört, dass andere Kinder in der Schule besser stehen als ich...	
	... schlägt sie mich.	6
	... gibt sie mir Stubenarrest.	5
	... verbietet sie mir meine Lieblingsbeschäftigung (z. B. Fernsehen, Radfahren).	4
	... schimpft sie mit mir.	3
	... zeigt sie mir, dass ich ihr Kummer gemacht habe.	2
	... nimmt sie es mir nicht übel.	1

(Fortsetzung des Anhangs E auf der folgenden Seite)

(Fortsetzung des Anhangs E)

55 Wenn ich meine Zimmer unordentlich zurücklasse...	
... schlägt sie mich.	6
... gibt sie mir Stubenarrest.	5
... verbietet sie mir meine Lieblingsbeschäftigung (z. B. Fernsehen, Radfahren).	4
... schimpft sie mit mir.	3
... zeigt sie mir, dass ich ihr Kummer gemacht habe.	2
... nimmt sie es mir nicht übel	1
56 Wenn ich nicht pünktlich nach Hause komme...	
... schlägt sie mich.	6
... gibt sie mir Stubenarrest.	5
... verbietet sie mir meine Lieblingsbeschäftigung (z. B. Fernsehen, Radfahren).	4
... schimpft sie mit mir.	3
... zeigt sie mir, dass ich ihr Kummer gemacht habe.	2
... nimmt sie es mir nicht übel.	1

Im Folgenden geht es darum, wie Du mit einem Streit bei euch zu Hause umgehst. Stelle Dir jetzt eine Situation in deiner Familie vor und kreuze bitte dann jeweils eine Zahl zwischen 1 und 6 an, wie es für dich richtig ist, und lass bitte keine Aussage aus.

	stimmt genau	stimmt weitgehend	stimmt ein wenig	stimmt eher nicht	stimmt weitgehend nicht	stimmt überhaupt nicht
<i>Wenn es bei uns zu Hause Streit gibt, dann ...</i>						
57 ...sage ich mir: So schlimm ist das doch gar nicht!	6	5	4	3	2	1
58 ...denke ich an Sachen, die mir Spaß machen!	6	5	4	3	2	1
59 ...mache ich mir einen Plan, wie ich das Problem lösen kann!	6	5	4	3	2	1
60 ...sage ich mir: Ich weiß, dass ich das Problem lösen kann!	6	5	4	3	2	1
61 ...lasse ich mir von jemandem helfen!	6	5	4	3	2	1
62 ...möchte ich mich am liebsten davor drücken!	6	5	4	3	2	1
63 ...fällt es mir schwer, an etwas anderes zu denken!	6	5	4	3	2	1
64 ...denke ich mir: Was ich auch tue, es nützt doch nicht!	6	5	4	3	2	1

(Fortsetzung des Anhangs E auf der folgenden Seite)

(Fortsetzung des Anhangs E)

		stimmt genau	stimmt weitgehend	stimmt ein wenig	stimmt eher nicht	stimmt weitgehend nicht	stimmt überhaupt nicht
<i>Wenn es bei uns zu Hause Streit gibt, dann ...</i>							
65	...zanke ich schnell mit jemandem, der mir über den Weg läuft!	6	5	4	3	2	1
66	...denke ich mir: So wichtig ist das doch gar nicht!	6	5	4	3	2	1
67	...lese ich etwas, was mir Spaß macht!	6	5	4	3	2	1
68	...versuche ich herauszufinden, was das Problem ist!	6	5	4	3	2	1
69	...sage ich mir: Ich kriege das in den Griff!	6	5	4	3	2	1
70	...frage ich jemanden um Rat!	6	5	4	3	2	1
71	...möchte ich am liebsten im Bett bleiben!	6	5	4	3	2	1
72	...geht mir diese Situation immer wieder durch den Kopf!	6	5	4	3	2	1
73	...möchte ich am liebsten aufgeben!	6	5	4	3	2	1
74	...kriege ich schlechte Laune!	6	5	4	3	2	1
75	...sage ich mir: Alles halb so wild!	6	5	4	3	2	1
76	...spiele ich etwas!	6	5	4	3	2	1
77	...überlege ich, was ich tun kann!	6	5	4	3	2	1
78	...mache ich mir klar, dass ich das zu einem guten Ende bringen kann!	6	5	4	3	2	1
79	...frage ich jemanden, was ich machen soll!	6	5	4	3	2	1
80	...möchte ich der Situation am liebsten aus dem Weg gehen!	6	5	4	3	2	1
81	...beschäftigen mich die ganze Zeit Sorgen und Gedanken über die Situation!	6	5	4	3	2	1
82	...kommt mir alles sinnlos vor, was ich tue!	6	5	4	3	2	1
83	...möchte ich am liebsten vor, Wut platzen!	6	5	4	3	2	1
84	...denke ich mir: Morgen sieht das schon wieder anders aus!	6	5	4	3	2	1
85	...mache ich es mir erst mal so richtig gemütlich!	6	5	4	3	2	1

(Fortsetzung des Anhangs E auf der folgenden Seite)



(Fortsetzung des Anhangs E)

	stimmt genau	stimmt weitgehend	stimmt ein wenig	stimmt eher nicht	stimmt weitgehend nicht	stimmt überhaupt nicht
<i>Wenn es bei uns zu Hause Streit gibt, dann ...</i>						
86 ...mache ich etwas, das das Problem löst!	6	5	4	3	2	1
87 ...sage ich mir: Damit werde ich fertig!	6	5	4	3	2	1
88 ...rede ich mit jemandem darüber!	6	5	4	3	2	1
89 ...möchte ich mich am liebsten krank stellen!	6	5	4	3	2	1
90 ...kreisen meine Gedanken nur noch um diese Sache!	6	5	4	3	2	1
91 ...denke ich mir: Es hat sowieso keinen Zweck mehr!	6	5	4	3	2	1
92 ...nörgele ich an allem herum!	6	5	4	3	2	1

Bitte beurteile im Folgenden, wie es dir im Allgemeinen geht und wie zufrieden du im Allgemeinen mit deinem Leben bist.

	stimmt genau	stimmt weitgehend	stimmt ein wenig	stimmt eher nicht	stimmt weitgehend nicht	stimmt überhaupt nicht
93 Meine Leben könnte kaum glücklicher sein, als es ist.	6	5	4	3	2	1
94 Ich fühle mich meist ziemlich fröhlich.	6	5	4	3	2	1
95 Ich glaube, dass sich Vieles erfüllen wird, was ich mir für mich erhoffe.	6	5	4	3	2	1
96 Wenn ich an mein bisheriges Leben zurückdenken, so habe ich viel vom dem erreicht, was ich erstrebe.	6	5	4	3	2	1
97 Ich halte mich für eine glückliche Person.	6	5	4	3	2	1
98 Ich bin mit meinem Leben zufrieden.	6	5	4	3	2	1
99 Ich glaube, dass mir die Zeit noch einige interessante und erfreuliche Dinge bringen wird.	6	5	4	3	2	1
100 Ich bin nicht so fröhlich wie die meisten Menschen.	6	5	4	3	2	1

(Fortsetzung des Anhangs E auf der folgenden Seite)

(Fortsetzung des Anhangs E)

	stimmt genau	stimmt weitgehend	stimmt ein wenig	stimmt eher nicht	stimmt weitgehend nicht	stimmt überhaupt nicht
101 Ich bin mit meiner Lebenssituation zufrieden.	6	5	4	3	2	1
102 Ich bin selten in wirklicher Hochstimmung.	6	5	4	3	2	1
103 Ich sehe im Allgemeinen mehr die Sonnenseiten des Lebens.	6	5	4	3	2	1
104 Wenn ich so auf mein bisheriges Leben zurückblicke, bin ich zufrieden.	6	5	4	3	2	1
105 Ich fühle mich meist so, als ob ich vor Freude übersprudeln würde.	6	5	4	3	2	1

Bitte kreuze bei den folgenden Aussagen die Antwort an, die Deinem Befinden während der letzten Woche am besten entspricht. Kreuze dazu bitte jeweils eine Zahl zwischen 0 und 3 an, und lass bitte keine Aussage aus.

Betrachte bitte zunächst die Antworten: 3 =meistens, die ganze Zeit (5 bis 7 Tage lang)  
 2 =öfters (3 bis 4 Tage lang)  
 1 =manchmal (1 bis 2 Tage lang)  
 0 =selten oder überhaupt nicht (weniger als 1 Tag)

	meistens	öfters	manchmal	selten oder überhaupt nicht
106 <i>Während der letzten Woche...</i> ...haben mich Dinge beunruhigt, die mir sonst nichts ausmachen.	3	2	1	0
107 ...konnte ich meine trübsinnige Laune nicht loswerden, obwohl mich meine Freunde/Familie versuchten, aufzumuntern.	3	2	1	0
108 ...hatte ich Mühe, mich zu konzentrieren.	3	2	1	0
109 ...war ich deprimiert/niedergeschlagen.	3	2	1	0
110 ...war alles anstrengend für mich.	3	2	1	0
111 ...dachte ich, mein Leben ist ein einziger Fehlschlag.	3	2	1	0
112 ...hatte ich Angst.	3	2	1	0
113 ...habe ich schlecht geschlafen.	3	2	1	0

(Fortsetzung des Anhangs E auf der folgenden Seite)

(Fortsetzung des Anhangs E)

<i>Während der letzten Woche...</i>	meistens	öfters	manchmal	selten oder überhaupt nicht
114 ...war ich fröhlich gestimmt.	3	2	1	0
115 ...habe ich weniger als sonst geredet.	3	2	1	0
116 ...fühlte ich mich einsam.	3	2	1	0
117 ...habe ich das Leben genossen.	3	2	1	0
118 ...war ich traurig.	3	2	1	0
119 ...hatte ich das Gefühl, dass mich die Leute nicht leiden können	3	2	1	0
120 ...konnte ich mich zu nichts aufraffen.	3	2	1	0
<i>Wie häufig kam es während der letzten Woche vor, dass ...</i>	meistens	öfters	manchmal	selten oder überhaupt nicht
121 ...Du Magenschmerzen hattest?	3	2	1	0
122 ...Du krank warst und nicht zur Schule ge- hen konntest?	3	2	1	0
123 ...Du unter Appetitlosigkeit gelitten hast?	3	2	1	0
124 ...Dir schwindelig war?	3	2	1	0
125 ...Du nicht einschlafen konntest?	3	2	1	0
126 ...Dir plötzlich ganz heiß wurde?	3	2	1	0
127 ...Du starke Kopfschmerzen hattest?	3	2	1	0
128 ...Dich starkes Herzklopfen oder Herzstiche geplagt haben?	3	2	1	0

(Fortsetzung des Anhangs E auf der folgenden Seite)

(Fortsetzung des Anhangs E)

Nun geht es um die Dinge, die Dir in der Schule wichtig sind.

	stimmt genau	stimmt weitgehend	stimmt ein wenig	stimmt eher nicht	stimmt weitgehend nicht	stimmt überhaupt nicht
<i>In der Schule geht es mir darum...</i>						
129 ...etwas Interessantes zu lernen.	6	5	4	3	2	1
130 ...später knifflige Probleme lösen zu können.	6	5	4	3	2	1
131 ...komplizierte Inhalte zu verstehen.	6	5	4	3	2	1
132 ...zum Nachdenken angeregt zu werden.	6	5	4	3	2	1
133 ...ein tiefes Verständnis für die Inhalte zu erwerben.	6	5	4	3	2	1
134 ...Arbeiten besser zu schaffen als anderen.	6	5	4	3	2	1
135 ...bessere Noten oder Beurteilungen zu bekommen als andere.	6	5	4	3	2	1
136 ...dass andere denken, dass ich klug bin.	6	5	4	3	2	1
137 ...zu zeigen, dass ich die Inhalte beherrsche.	6	5	4	3	2	1
138 ...dass die andere merken, dass ich in Tests und in Prüfungen gut abschneide.	6	5	4	3	2	1
139 ...dass niemand merkt, wenn ich etwas nicht verstehe.	6	5	4	3	2	1
140 ...nicht zu zeigen, falls ich weniger schlau bin als andere.	6	5	4	3	2	1
141 ...zu verbergen, wenn ich weniger weiß als andere.	6	5	4	3	2	1
142 ...keine falschen Antworten auf Fragen der Lehrer zu geben.	6	5	4	3	2	1
143 ...nicht zu zeigen, wenn mir eine Aufgabe schwerer fällt als den anderen.	6	5	4	3	2	1
144 ...zu Hause keine Arbeiten erledigen zu müssen.	6	5	4	3	2	1
145 ...dass die Arbeit leicht ist.	6	5	4	3	2	1
146 ...aufwendige Aufgaben nicht selber erledigen zu müssen.	6	5	4	3	2	1
147 ...mit wenigen Arbeit durch die Schule zu kommen.	6	5	4	3	2	1
148 ...den Arbeitsaufwand stets gering zu halten.	6	5	4	3	2	1

(Fortsetzung des Anhangs E auf der folgenden Seite)

(Fortsetzung des Anhangs E)

		stimmt genau	stimmt weitgehend	stimmt ein wenig	stimmt eher nicht	stimmt weitgehend nicht	stimmt überhaupt nicht					
<i>Auch bei den folgenden Fragen geht es um die Schule.</i>												
149	Das Lernen von neuen Sachen in der Schule fällt mir schwerer als früher.	6	5	4	3	2	1					
150	Ich komme mit den Aufgaben in der Schule schlechter zu recht als früher	6	5	4	3	2	1					
151	Ich bin weniger intelligent als früher.	6	5	4	3	2	1					
152	Die Aufgaben in der Schule fallen mir schwerer als früher.	6	5	4	3	2	1					
153	Ich kann in der Schule weniger als früher.	6	5	4	3	2	1					
154	Ich denke, ich bin für die Schule weniger begabt als meine Mitschüler(innen).	6	5	4	3	2	1					
155	Etwas Neues zu lernen fällt mir schwerer als meinen Mitschüler(innen).	6	5	4	3	2	1					
156	Mit den Aufgaben in der Schule komme ich schlechter zurecht als meine Mitschüler(innen).	6	5	4	3	2	1					
157	Ich bin weniger intelligent als meine Mitschüler(innen).	6	5	4	3	2	1					
158	Ich kann in der Schule weniger als meine Mitschüler(innen).	6	5	4	3	2	1					
159	Die Aufgaben in der Schule fallen mir schwerer als meinen Mitschüler(innen).	6	5	4	3	2	1					
<p>Kreuze bitte abschließend die Noten an, die <b>Du</b> auf den letzten Zeugnissen hattest. Und gib anschließend bitte noch an, wie gerecht <b>Du</b> diese eingeschätzten Noten findest.</p>												
<i>Was für eine Note hast Du auf dem letzten Zeugnis in ...</i>												
		<i>Schulnoten(SM-D-E)</i>					<i>Diese Noten finde ich</i>					
		mangelhaft	ausreichend	befriedigend	gut	sehr gut	sehr gerecht	gerecht	eher gerecht	eher ungerecht	ungerecht	sehr ungerecht
160	...Mathematik bekommen?	5	4	3	2	1	6	5	4	3	2	1
161	...Deutsch bekommen?	5	4	3	2	1	6	5	4	3	2	1
162	...Englisch bekommen?	5	4	3	2	1	6	5	4	3	2	1

(Fortsetzung des Anhangs E auf der folgenden Seite)

(Fortsetzung des Anhangs E)

Im Folgenden findest Du eine Reihe von Sätzen, die beschreiben, wie deine **Mutter** zu dir sein könnte. Bitte lies jeden Satz durch und wähle aus den sechs Antworten diejenige aus, die auf deine **Mutter** am Besten zutrifft.

		stimmt genau	stimmt weitgehend	stimmt ein wenig	stimmt eher nicht	stimmt weitgehend nicht	stimmt überhaupt nicht
163	Meine Mutter sagt manchmal, ich soll doch mehr Rücksicht auf sie nehmen.	6	5	4	3	2	1
164	Meine Mutter wird ärgerlich, wenn ich Widerworte gebe.	6	5	4	3	2	1
165	Wenn mir meine Mutter etwas verbietet, kann ich machen was ich will, sie bleibt dabei.	6	5	4	3	2	1
166	Manchmal fragt mich meine Mutter, ob ich denn nicht sehe, wie weh ich ihr tue.	6	5	4	3	2	1
167	Ich werde von meiner Mutter getadelt, ohne dass ich genau weiß, wofür.	6	5	4	3	2	1
168	Meine Mutter will, dass ich mir beim Kleiderkaufen meine Sachen selbst aussuche.	6	5	4	3	2	1
169	Meine Mutter will, dass ich alles esse, was auf den Tisch kommt.	6	5	4	3	2	1
170	Manchmal beklagt sich meine Mutter, dass ich es ihr so schwer mache.	6	5	4	3	2	1
171	Wenn eine wichtige Entscheidung ansteht(z. B. Urlaubsreise), hört meine Mutter sich auch meine Meinung an.	6	5	4	3	2	1
172	Wenn ich mich vor einer Arbeit drücken will, lässt meine Mutter nicht locker, bis ich es gemacht habe.	6	5	4	3	2	1
173	Meine Mutter hört sich meine Meinung genauso an wie die eines Erwachsenen.	6	5	4	3	2	1
174	Meine Mutter schimpft mit mir, wenn ich es gar nicht erwarte.	6	5	4	3	2	1
175	Meine Mutter will, dass ich ordentlich schreibe.	6	5	4	3	2	1
176	Meine Mutter will, dass ich ganz allein entscheide, wofür ich mein Taschengeld ausbe.	6	5	4	3	2	1
177	Meine Mutter will, dass ich stets den Anordnungen der Lehrer/innen folge.	6	5	4	3	2	1
178	Wenn ich meine Mutter helfe und dabei etwas falsch mache, erklärt sie mir, wie es richtig gemacht wird.	6	5	4	3	2	1

(Fortsetzung des Anhangs E auf der folgenden Seite)

(Fortsetzung des Anhangs E)

		stimmt genau	stimmt weitgehend	stimmt ein wenig	stimmt eher nicht	stimmt weitgehend nicht	stimmt überhaupt nicht
179	Meine Mutter will, dass ich selbst entscheide, wohin ich in die Ferien fahren will.	6	5	4	3	2	1
180	Meine Mutter will, dass ich beim Essen stillsitze.	6	5	4	3	2	1
181	Meine Mutter wird ärgerlich, wenn ich frech Antworten gebe.	6	5	4	3	2	1
182	Wenn ich meiner Mutter helfe und dabei etwas falsch mache, schickt sie mich weg.	6	5	4	3	2	1
183	Wenn ich eine eigene Meinung habe, sagt meine Mutter, ich könne in meinem Alter noch gar nicht mitreden.	6	5	4	3	2	1
184	Meine Mutter sagt mir, dass ich zwei „linke Hände“ hätte.	6	5	4	3	2	1
185	Meine Mutter sagt, ich sei zu nichts zu gebrauchen.	6	5	4	3	2	1
186	Meine Mutter verbietet mir Dinge, ohne dass ich weiß, warum	6	5	4	3	2	1
187	Meine Mutter sagt mir, dass ich manche Dinge (z. B. bessere Zeugniszensuren) nie schaffen werde.	6	5	4	3	2	1
188	Meine Mutter freut sich, wenn ich zu anderen Leuten höflich bin.	6	5	4	3	2	1
189	Meine Mutter freut sich, wenn ich einen Teil meines Taschengeldes spare.	6	5	4	3	2	1
190	Meine Mutter freut sich, wenn ich allein mit meinen Hausaufgaben zurechtkomme.	6	5	4	3	2	1
191	Meine Mutter freut sich, wenn ich mit meinen Geschwistern oder Freunden etwas teile.	6	5	4	3	2	1
192	Meine Mutter freut sich, wenn ich für sie Besorgungen gemacht habe.	6	5	4	3	2	1
193	Meine Mutter freut sich, wenn ich mich beim Essen ordentlich benehme.	6	5	4	3	2	1
194	Meine Mutter behandelt mich im Großen und Ganzen gerecht.	6	5	4	3	2	1
195	Mir geschieht durch meine Mutter oft Unrecht.	6	5	4	3	2	1
196	Bei wichtigen Entscheidungen meiner Mutter widerfährt mir zumeist Gerechtigkeit.	6	5	4	3	2	1

(Fortsetzung des Anhangs E auf der folgenden Seite)

(Fortsetzung des Anhangs E)

	stimmt genau	stimmt weitgehend	stimmt ein wenig	stimmt eher nicht	stimmt weitgehend nicht	stimmt überhaupt nicht
197 Meine Mutter beurteilt mich häufig ungerecht.	6	5	4	3	2	1
198 Von meiner Mutter werde ich oft ungerecht behandelt.	6	5	4	3	2	1
199 Meine Mutter verhält sich mir gegenüber oft unfair.	6	5	4	3	2	1
200 Ungerechtigkeiten sind bei meiner Mutter eher die Ausnahme als die Regel.	6	5	4	3	2	1
201 Bei meiner Mutter gewinnt immer wieder die Gerechtigkeit die Oberhand.	6	5	4	3	2	1
202 Bei uns zu Hause muss schon ein ziemlicher Druck von außen kommen, damit wirklich alle zusammenhalten.	6	5	4	3	2	1
203 An den Regeln, die es in unserer Familie gibt, wird ziemlich starr festgehalten	6	5	4	3	2	1
204 In unserer Familie geht es harmonisch und friedlich zu.	6	5	4	3	2	1
205 Bei uns zu Hause ist ziemlich genau festgelegt, was getan werden kann und was nicht.	6	5	4	3	2	1
206 In unserer Familie gibt es viele Streit.	6	5	4	3	2	1
207 Bei uns gibt es feste Regeln, wie man bestimmte Dinge tun muss.	6	5	4	3	2	1
208 In unserer Familie kommt es oft zu Reibereien.	6	5	4	3	2	1
209 Bei uns zu Hause sind die Pflichten sehr genau aufgeteilt, und jede/r weiß genau, was sie/er zu tun hat.	6	5	4	3	2	1
210 Bei uns zu Hause geht es häufiger drunter und drüber, weil nichts so richtig geplant ist.	6	5	4	3	2	1

An dieser Stelle bist Du fertig. Kontrolliere bitte noch einmal, ob Du auch alle Fragen beantwortet hast!

*Ich danke Dir sehr für die Mühe, die Du Dir für meine Doktorarbeit gegeben hast! 😊*

Anmerkung. Kopie des Fragebogens an SchülerInnen (T1)



**Anhang F – Fragebogen für die SchülerInnen (T2)**

Liebe Schülerin, lieber Schüler,

vielen Dank, dass Du Dir die Zeit nimmst, den folgenden Fragebogen zu beantworten. Du nimmst damit an einer wissenschaftlichen Untersuchung teil, die im Rahmen einer Doktorarbeit im Arbeitsbereich Pädagogische Psychologie der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg durchgeführt wird.

Im Folgenden werden Dir zu verschiedenen Bereichen Fragen gestellt oder Aussagen vorgegeben, die du einschätzen sollst. Bei den Fragen kommt es auf Deine subjektiven Einschätzungen an, das heißt, es gibt keine richtigen oder falschen Antworten. Es interessiert nur Deine persönliche Beurteilung. Kreuze dazu bitte jeweils die Zahl an, die Deiner persönlichen Meinung entspricht. Lass bitte keine Aussage aus. Bitte beantworte alle Fragen zügig und vertraue dabei Deinem spontanen Urteil. Über Deine Mitarbeit würde ich mich sehr freuen.

Vielen Dank im Voraus!

Die Untersuchung ist anonym und Deine Angaben werden vertraulich behandelt. Schreibe daher bitte Deinen Namen nicht auf diesen Fragebogen. Im Folgenden wirst Du nach einem Code gefragt, der es uns erlaubt, Deine heutigen Angaben Deinen späteren Angaben in ein paar Monaten zuzuordnen, ohne dass Dein Name dazu verwendet wird.

Bitte schreibe Deinen persönlichen Code in die dafür vorgesehenen Kästchen, so wie es im Beispiel gezeigt wird.

- 1. Kästchen: 1. Buchstabe Vorname Deiner Mutter. (z. B. Maria= M)
- 2. Kästchen: 1. Buchstabe Deines Straßennamens. (z. B. Weinbergweg = W)
- 3. Kästchen: 3. Buchstabe Deines Geburtsmonats. (z. B. April = R)
- 4. Kästchen: Letzte Ziffer Deiner Hausnummer (z. B. 133 = 3)

Beispiel:	1. Buchstabe Vorname Deiner Mutter	1. Buchstabe Deines Straßennamens	3. Buchstabe Deines Geburtsmonats	Letzte Ziffer Deiner Hausnummer
z. B. Maria	M			
z. B. Weinbergweg		W		
z. B. April			R	
z. B. 133				3
Beispielcode:	M	W	R	3
<b>Dein persönlicher Code:</b>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>

(Fortsetzung des Anhangs F auf der folgenden Seite)

(Fortsetzung des Anhangs F)

Wenn Du Fragen hast, dann stelle diese bitte jetzt. Ansonsten beginne bitte mit der Beantwortung des Fragebogens.

Wir bitten Du nur um eine statistische Angabe zu Deiner Person:  
(zutreffendes bitte ankreuzen bzw. eintragen).

**1. bist Du männlich oder weiblich?**                       Männlich                       Weiblich

**2. Wer wohnt zurzeit mit Dir zu Hause zusammen?**

Bitte kreuze in jeder Zeile JA oder NEIN an

	Ja	Nein
(a) Die leiblichen Eltern und Geschwister	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(b) Nur Deine Mutter und Geschwister	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(c) Deiner Mutter und deren Lebenspartner / Stiefvater	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(d) Nur Dein Vater und Geschwister	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(e) Dein Vater und dessen Lebenspartnerin / Stiefmutter	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(a) Deine Großeltern	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(g) Andere .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Im Folgenden findest du ganz unterschiedliche Aussagen zum Thema Gerechtigkeit. Du wirst wahrscheinlich einigen Aussagen sehr zustimmen und andere stark ablehnen. Bei wieder anderen bist du vielleicht unentschieden. Nimm bitte zu jeder der folgenden Aussagen Stellung und entscheidest du, inwieweit jede auf dich ganz persönlich zutrifft. Kreuze dazu bitte jeweils eine Zahl zwischen 1 und 6 an, und lass bitte keine Aussage aus.

	stimmt genau	stimmt weitgehend	stimmt ein wenig	stimmt eher nicht	stimmt weitgehend nicht	stimmt überhaupt nicht
3 Mein Leben verläuft im Großen und Ganzen gerecht.	6	5	4	3	2	1
4 Es gibt nur wenige Dinge, die mich so sehr freuen wie Gerechtigkeit.	6	5	4	3	2	1
5 In der Regel fühle ich mich gerecht behandelt.	6	5	4	3	2	1

(Fortsetzung des Anhangs F auf der folgenden Seite)

(Fortsetzung des Anhangs F)

		stimmt genau	stimmt weitgehend	stimmt ein wenig	stimmt eher nicht	stimmt weitgehend nicht	stimmt überhaupt nicht
6	Ich kann nicht verstehen, dass Menschen Gelegenheiten, für mehr Gerechtigkeit zu sorgen, absichtlich nicht nutzen.	6	5	4	3	2	1
7	Meiner Meinung nach geht es in meinem Leben im Allgemeinen gerecht zu.	6	5	4	3	2	1
8	Ungerechtigkeiten sind nach meiner Auffassung in allen Lebensbereichen (z. B. Beruf, Familie, Politik) eher die Ausnahme als die Regel.	6	5	4	3	2	1
9	Ich finde, dass mir bei wichtigen Entscheidungen im Großen und Ganzen Gerechtigkeit widerfährt.	6	5	4	3	2	1
10	Es beschäftigt mich, wenn ich eine Ungerechtigkeit nicht verhindert habe.	6	5	4	3	2	1
11	In meinem Leben sind Ungerechtigkeiten eher die Ausnahme als die Regel.	6	5	4	3	2	1
12	Ich finde, dass es auf der Welt im Allgemeinen gerecht zugeht.	6	5	4	3	2	1
13	Es gibt kaum etwas, das mir so viel gibt, wie Unrecht zu beseitigen.	6	5	4	3	2	1
14	Ich glaube, dass es mich stärker betroffen macht als die meisten anderen Leute, wenn ich Ungerechtigkeiten beobachte.	6	5	4	3	2	1
15	Im Großen und Ganzen finde ich, dass ich mein Schicksal verdiene.	6	5	4	3	2	1
16	Es ist für mich sehr befriedigend, wenn ich in einer Situation zu mehr Gerechtigkeit beitragen konnte.	6	5	4	3	2	1
17	Nichts ärgert mich so sehr wie Menschen, die Unrecht zulassen.	6	5	4	3	2	1
18	Wenn ich jemandem begegne, der gleichgültig gegenüber Ungerechtigkeit ist, bringt mich das auf.	6	5	4	3	2	1
19	Ich bin überzeugt, dass jeder irgendwann für erlittene Ungerechtigkeit entschädigt wird.	6	5	4	3	2	1
20	Mit Menschen, denen Gerechtigkeit egal ist, kann ich nicht viel anfangen.	6	5	4	3	2	1
21	Ich glaube, dass die Leute im Großen und Ganzen das bekommen, was ihnen gerechterweise zusteht.	6	5	4	3	2	1
22	Ich denke, dass sich bei wichtigen Entscheidungen alle Beteiligten um Gerechtigkeit bemühen.	6	5	4	3	2	1
23	Eine Ungerechtigkeit, die ich begangen habe, quält mich noch lange.	6	5	4	3	2	1

(Fortsetzung des Anhangs F auf der folgenden Seite)

(Fortsetzung des Anhangs F)

		stimmt genau	stimmt weitgehend	stimmt ein wenig	stimmt eher nicht	stimmt weitgehend nicht	stimmt überhaupt nicht
24	Ich könnte mit niemandem eng befreundet sein, der kein ausgeprägtes Gefühl für Ungerechtigkeit hat.	6	5	4	3	2	1
25	Meiner Meinung nach bekomme ich im Großen und Ganzen, was mir gerechterweise zusteht.	6	5	4	3	2	1
26	Es gibt kaum etwas, das mich mehr erzürnt, als Ungerechtigkeit.	6	5	4	3	2	1
27	Ich bin sicher, dass immer wieder die Gerechtigkeit in der Welt die Oberhand gewinnt.	6	5	4	3	2	1
28	Ich denke, dass mir Gerechtigkeit wichtiger ist als den meisten anderen Menschen.	6	5	4	3	2	1
29	Meine Lehrer(innen) behandeln mich im Großen und Ganzen gerecht.	6	5	4	3	2	1
30	Oft bekomme ich meine Noten mehr nach meinem Betragen als nach meiner Leistung.	6	5	4	3	2	1
31	Im Großen und Ganzen verdiene ich meine Noten.	6	5	4	3	2	1
32	Mir geschieht durch meine Lehrer(innen) oft Unrecht.	6	5	4	3	2	1
33	Bei wichtigen Entscheidungen meiner LehrerInnen widerfährt mir zumeist Gerechtigkeit.	6	5	4	3	2	1
34	Meine Lehrer(innen) bewerten mich häufig ungerecht.	6	5	4	3	2	1
35	Von meinen Lehrer(innen) werde ich oft ungerecht behandelt.	6	5	4	3	2	1
36	Oft spielt es bei meinen Noten eine Rolle, Wie sympathisch ich meinen LehrerInnen bin.	6	5	4	3	2	1
37	Manchmal versuchen meine LehrerInnen, mich bei Prüfungen hereinzulegen.	6	5	4	3	2	1
38	Meine Lehrer(innen) verhalten sich mir gegenüber oft unfair.	6	5	4	3	2	1
39	Meine Freunde behandeln mich im Großen und Ganzen gerecht.	6	5	4	3	2	1
40	Mir geschieht durch meine Freunde oft Unrecht.	6	5	4	3	2	1
41	Bei wichtigen Entscheidungen meiner Freunde widerfährt mir zumeist Gerechtigkeit.	6	5	4	3	2	1
42	Meine Freunde urteilen oft ungerecht über mich.	6	5	4	3	2	1
43	Von meinen Freunden werde ich oft ungerecht behandelt.	6	5	4	3	2	1
44	Meine Freunde verhalten sich mir gegenüber oft ungerecht.	6	5	4	3	2	1

(Fortsetzung des Anhangs F auf der folgenden Seite)

(Fortsetzung des Anhangs F)

Im Folgenden findest Du Beschreibungen von Dingen, die alle Kinder hin und wieder machen, obwohl es den Eltern nicht gefällt. Stelle dir nun einmal vor, wie deine Mutter darauf reagieren würde. Bitte lies zu jedem Satz erst alle Antworten durch und kreuze dann die zutreffende Antwort entsprechend der Zahlen 1 bis 6 an, die am besten beschreibt, wie deine Mutter reagieren würde. Bitte für jeden Satz nur eine Antwort ankreuzen und lass bitte keine Aussage aus. Falls deine Mutter anders reagieren würde, wähle bitte die Antwort, die dem Verhalten deiner Mutter am nächsten kommt.

*Beispiel:* Bei der ersten Frage geht es darum, wenn ich meine Pflichten nicht erfülle...

6 = schlägt sie mich.

5 = gibt sie mir Stubenarrest.

4 = verbietet sie mir meine Lieblingsbeschäftigung (z. B. Fernsehen, Radfahren).

3 = schimpft sie mit mir.

2 = zeigt sie mir, dass ich ihr Kummer gemacht habe.

1 = nimmt sie mir es mir nicht übel.

Wenn Deine Mutter mit Dir schimpft, wenn Du Deine Pflichten nicht erfüllst, dann musst Du hier die 3 ankreuzen.

45	Wenn ich meine Pflichten nicht erfülle...	
	... schlägt sie mich.	6
	... gibt sie mir Stubenarrest.	5
	... verbietet sie mir meine Lieblingsbeschäftigung (z. B. Fernsehen, Radfahren).	4
	... schimpft sie mit mir.	3
	... zeigt sie mir, dass ich ihr Kummer gemacht habe.	2
	... nimmt sie es mir nicht übel.	1
46	Wenn ich freche Antworten gebe...	
	... schlägt sie mich.	6
	... gibt sie mir Stubenarrest.	5
	... verbietet sie mir meine Lieblingsbeschäftigung (z. B. Fernsehen, Radfahren).	4
	... schimpft sie mit mir.	3
	... zeigt sie mir, dass ich ihr Kummer gemacht habe.	2
	... nimmt sie es mir nicht übel.	1
47	Wenn sie hört, dass andere Kinder in der Schule besser stehen als ich...	
	... schlägt sie mich.	6
	... gibt sie mir Stubenarrest.	5
	... verbietet sie mir meine Lieblingsbeschäftigung (z. B. Fernsehen, Radfahren).	4
	... schimpft sie mit mir.	3
	... zeigt sie mir, dass ich ihr Kummer gemacht habe.	2
	... nimmt sie es mir nicht übel.	1

(Fortsetzung des Anhangs F auf der folgenden Seite)

(Fortsetzung des Anhangs F)

48 Wenn ich meine Zimmer unordentlich zurücklasse...	
... schlägt sie mich.	6
... gibt sie mir Stubenarrest.	5
... verbietet sie mir meine Lieblingsbeschäftigung (z. B. Fernsehen, Radfahren).	4
... schimpft sie mit mir.	3
... zeigt sie mir, dass ich ihr Kummer gemacht habe.	2
... nimmt sie es mir nicht übel	1
49 Wenn ich nicht pünktlich nach Hause komme...	
... schlägt sie mich.	6
... gibt sie mir Stubenarrest.	5
... verbietet sie mir meine Lieblingsbeschäftigung (z. B. Fernsehen, Radfahren).	4
... schimpft sie mit mir.	3
... zeigt sie mir, dass ich ihr Kummer gemacht habe.	2
... nimmt sie es mir nicht übel.	1

Im Folgenden geht es darum, wie Du mit einem Streit bei euch zu Hause umgehst. Stelle Dir jetzt eine Situation in deiner Familie vor und kreuze bitte dann jeweils eine Zahl zwischen 1 und 6 an, wie es für dich richtig ist, und lass bitte keine Aussage aus.

	stimmt genau	stimmt weitgehend	stimmt ein wenig	stimmt eher nicht	stimmt weitgehend nicht	stimmt überhaupt nicht
<b>Wenn es bei uns zu Hause Streit gibt, dann ...</b>						
50 ...sage ich mir: So schlimm ist das doch gar nicht!	6	5	4	3	2	1
51 ...denke ich an Sachen, die mir Spaß machen!	6	5	4	3	2	1
52 ...mache ich mir einen Plan, wie ich das Problem lösen kann!	6	5	4	3	2	1
53 ...sage ich mir: Ich weiß, dass ich das Problem lösen kann!	6	5	4	3	2	1
54 ...lasse ich mir von jemandem helfen!	6	5	4	3	2	1
55 ...möchte ich mich am liebsten davor drücken!	6	5	4	3	2	1
56 ...fällt es mir schwer, an etwas anderes zu denken!	6	5	4	3	2	1
57 ...denke ich mir: Was ich auch tue, es nützt doch nicht!	6	5	4	3	2	1
58 ...zanke ich schnell mit jemandem, der mir über den Weg läuft!	6	5	4	3	2	1

(Fortsetzung des Anhangs F auf der folgenden Seite)

(Fortsetzung des Anhangs F)

	stimmt genau	stimmt weitgehend	stimmt ein wenig	stimmt eher nicht	stimmt weitgehend nicht	stimmt überhaupt nicht
<i>Wenn es bei uns zu Hause Streit gibt, dann ...</i>						
59 ...denke ich mir: So wichtig ist das doch gar nicht!	6	5	4	3	2	1
60 ...lese ich etwas, was mir Spaß macht!	6	5	4	3	2	1
61 ...versuche ich herauszufinden, was das Problem ist!	6	5	4	3	2	1
62 ...sage ich mir: Ich kriege das in den Griff!	6	5	4	3	2	1
63 ...frage ich jemanden um Rat!	6	5	4	3	2	1
64 ...möchte ich am liebsten im Bett bleiben!	6	5	4	3	2	1
65 ...geht mir diese Situation immer wieder durch den Kopf!	6	5	4	3	2	1
66 ...möchte ich am liebsten aufgeben!	6	5	4	3	2	1
67 ...kriege ich schlechte Laune!	6	5	4	3	2	1
68 ...sage ich mir: Alles halb so wild!	6	5	4	3	2	1
69 ...spiele ich etwas!	6	5	4	3	2	1
70 ...überlege ich, was ich tun kann!	6	5	4	3	2	1
71 ...mache ich mir klar, dass ich das zu einem guten Ende bringen kann!	6	5	4	3	2	1
72 ...frage ich jemanden, was ich machen soll!	6	5	4	3	2	1
73 ...möchte ich der Situation am liebsten aus dem Weg gehen!	6	5	4	3	2	1
74 ...beschäftigen mich die ganze Zeit Sorgen und Gedanken über die Situation!	6	5	4	3	2	1
75 ...kommt mir alles sinnlos vor, was ich tue!	6	5	4	3	2	1
76 ...möchte ich am liebsten vor Wut platzen!	6	5	4	3	2	1
77 ...denke ich mir: Morgen sieht das schon wieder anders aus!	6	5	4	3	2	1
78 ...mache ich es mir erst mal so richtig gemütlich!	6	5	4	3	2	1
79 ...mache ich etwas, das das Problem löst!	6	5	4	3	2	1
80 ...sage ich mir: Damit werde ich fertig!	6	5	4	3	2	1
81 ...rede ich mit jemandem darüber!	6	5	4	3	2	1

(Fortsetzung des Anhangs F auf der folgenden Seite)

(Fortsetzung des Anhangs F)

		stimmt genau	stimmt weitgehend	stimmt ein wenig	stimmt eher nicht	stimmt weitgehend nicht	stimmt überhaupt nicht
<i>Wenn es bei uns zu Hause Streit gibt, dann ...</i>							
82	...möchte ich mich am liebsten krank stellen!	6	5	4	3	2	1
83	...kreisen meine Gedanken nur noch um diese Sache!	6	5	4	3	2	1
84	...denke ich mir: Es hat sowieso keinen Zweck mehr!	6	5	4	3	2	1
85	...nörgele ich an allem herum!	6	5	4	3	2	1
Bitte beurteile im Folgenden, wie es dir im Allgemeinen geht und wie zufrieden du im Allgemeinen mit deinem Leben bist.							
		stimmt genau	stimmt weitgehend	stimmt ein wenig	stimmt eher nicht	stimmt weitgehend nicht	stimmt überhaupt nicht
86	Meine Leben könnte kaum glücklicher sein, als es ist.	6	5	4	3	2	1
87	Ich fühle mich meist ziemlich fröhlich.	6	5	4	3	2	1
88	Ich glaube, dass sich Vieles erfüllen wird, was ich mir für mich erhoffe.	6	5	4	3	2	1
89	Wenn ich an mein bisheriges Leben zurückdenken, so habe ich viel vom dem erreicht, was ich erstrebe.	6	5	4	3	2	1
90	Ich halte mich für eine glückliche Person.	6	5	4	3	2	1
91	Ich bin mit meinem Leben zufrieden.	6	5	4	3	2	1
92	Ich glaube, dass mir die Zeit noch einige interessante und erfreuliche Dinge bringen wird.	6	5	4	3	2	1
93	Ich bin nicht so fröhlich wie die meisten Menschen.	6	5	4	3	2	1
94	Ich bin mit meiner Lebenssituation zufrieden.	6	5	4	3	2	1
95	Ich bin selten in wirklicher Hochstimmung.	6	5	4	3	2	1
96	Ich sehe im Allgemeinen mehr die Sonnenseiten des Lebens.	6	5	4	3	2	1
97	Wenn ich so auf mein bisheriges Leben zurückblicke, bin ich zufrieden.	6	5	4	3	2	1
98	Ich fühle mich meist so, als ob ich vor Freude übersprudeln würde.	6	5	4	3	2	1

(Fortsetzung des Anhangs F auf der folgenden Seite)



(Fortsetzung des Anhangs F)

Bitte kreuze bei den folgenden Aussagen die Antwort an, die Deinem Befinden während der letzten Woche am besten entspricht. Kreuze dazu bitte jeweils eine Zahl zwischen 0 und 3 an, und lass bitte keine Aussage aus.

Betrachte bitte zunächst die Antworten: 3 =meistens, die ganze Zeit (5 bis 7 Tage lang)  
 2 =öfters (3 bis 4 Tage lang)  
 1 =manchmal (1 bis 2 Tage lang)  
 0 =selten oder überhaupt nicht (weniger als 1 Tag)

	<i>Während der letzten Woche...</i>	meistens	öfters	manchmal	selten oder überhaupt nicht
99	...haben mich Dinge beunruhigt, die mir sonst nichts ausmachen.	3	2	1	0
100	...konnte ich meine trübsinnige Laune nicht loswerden, obwohl mich meine Freunde/Familie versuchten, aufzumuntern.	3	2	1	0
101	...hatte ich Mühe, mich zu konzentrieren.	3	2	1	0
102	...war ich deprimiert/niedergeschlagen.	3	2	1	0
103	...war alles anstrengend für mich.	3	2	1	0
104	...dachte ich, mein Leben ist ein einziger Fehlschlag.	3	2	1	0
105	...hatte ich Angst.	3	2	1	0
106	...habe ich schlecht geschlafen.	3	2	1	0
107	...war ich fröhlich gestimmt.	3	2	1	0
108	...habe ich weniger als sonst geredet.	3	2	1	0
109	...fühlte ich mich einsam.	3	2	1	0
110	...habe ich das Leben genossen.	3	2	1	0
111	...war ich traurig.	3	2	1	0
112	...hatte ich das Gefühl, dass mich die Leute nicht leiden können	3	2	1	0
113	...konnte ich mich zu nichts aufraffen.	3	2	1	0
	<i>Wie häufig kam es während der letzten Woche vor, dass ...</i>				selten oder überhaupt nicht
114	...Du Magenschmerzen hattest?	3	2	1	0
115	...Du krank warst und nicht zur Schule gehen konntest?	3	2	1	0
116	...Du unter Appetitlosigkeit gelitten hast?	3	2	1	0

(Fortsetzung des Anhangs F auf der folgenden Seite)

(Fortsetzung des Anhangs F)

<i>Wie häufig kam es während der letzten Woche vor, dass ...</i>	meistens	öfters	manchmal	selten oder überhaupt nicht
117 ...Dir schwindelig war?	3	2	1	0
118 ...Du nicht einschlafen konntest?	3	2	1	0
119 ...Dir plötzlich ganz heiß wurde?	3	2	1	0
120 ...Du starke Kopfschmerzen hattest?	3	2	1	0
121 ...Dich starkes Herzklopfen oder Herzstiche geplagt haben?	3	2	1	0

Nun geht es um die Dinge, die Dir in der Schule wichtig sind.

<i>In der Schule geht es mir darum...</i>	stimmt genau	stimmt weitgehend	stimmt ein wenig	stimmt eher nicht	stimmt weitgehend nicht	stimmt überhaupt nicht
122 ...etwas Interessantes zu lernen.	6	5	4	3	2	1
123 ...später knifflige Probleme lösen zu können.	6	5	4	3	2	1
124 ...komplizierte Inhalte zu verstehen.	6	5	4	3	2	1
125 ...zum Nachdenken angeregt zu werden.	6	5	4	3	2	1
126 ...ein tiefes Verständnis für die Inhalte zu erwerben.	6	5	4	3	2	1
126 ...ein tiefes Verständnis für die Inhalte zu erwerben.	6	5	4	3	2	1
127 ...Arbeiten besser zu schaffen als anderen.	6	5	4	3	2	1
128 ...bessere Noten oder Beurteilungen zu bekommen als andere.	6	5	4	3	2	1
129 ...dass andere denken, dass ich klug bin.	6	5	4	3	2	1
130 ...zu zeigen, dass ich die Inhalte beherrsche.	6	5	4	3	2	1
131 ...dass die anderen merken, dass ich in Tests und in Prüfungen gut abschneide.	6	5	4	3	2	1
132 ...dass niemand merkt, wenn ich etwas nicht verstehe.	6	5	4	3	2	1
133 ...nicht zu zeigen, falls ich weniger schlau bin als andere.	6	5	4	3	2	1
134 ...zu verbergen, wenn ich weniger weiß als andere.	6	5	4	3	2	1

(Fortsetzung des Anhangs F auf der folgenden Seite)

(Fortsetzung des Anhangs F)

		stimmt genau	stimmt weitgehend	stimmt ein wenig	stimmt eher nicht	stimmt weitgehend nicht	stimmt überhaupt nicht
<i>In der Schule geht es mir darum...</i>							
135	...keine falschen Antworten auf Fragen der Lehrer zu geben.	6	5	4	3	2	1
136	...nicht zu zeigen, wenn mir eine Aufgabe schwerer fällt als den anderen.	6	5	4	3	2	1
137	...zu Hause keine Arbeiten erledigen zu müssen.	6	5	4	3	2	1
138	...dass die Arbeit leicht ist.	6	5	4	3	2	1
139	...aufwendige Aufgaben nicht selber erledigen zu müssen.	6	5	4	3	2	1
140	...mit weniger Arbeit durch die Schule zu kommen.	6	5	4	3	2	1
141	...den Arbeitsaufwand stets gering zu halten.	6	5	4	3	2	1
<i>Auch bei den folgenden Fragen geht es um die Schule.</i>							
142	Das Lernen von neuen Sachen in der Schule fällt mir schwerer als früher.	6	5	4	3	2	1
143	Ich komme mit den Aufgaben in der Schule schlechter zu recht als früher.	6	5	4	3	2	1
144	Ich bin weniger intelligent als früher.	6	5	4	3	2	1
145	Die Aufgaben in der Schule fallen mir schwerer als früher.	6	5	4	3	2	1
146	Ich kann in der Schule weniger als früher.	6	5	4	3	2	1
147	Ich denke, ich bin für die Schule weniger begabt als meine Mitschüler(innen).	6	5	4	3	2	1
148	Etwas Neues zu lernen fällt mir schwerer als meinen Mitschüler(innen).	6	5	4	3	2	1
149	Mit den Aufgaben in der Schule komme ich schlechter zurecht als meine Mitschüler(innen).	6	5	4	3	2	1
150	Ich bin weniger intelligent als meine Mitschüler(innen).	6	5	4	3	2	1
151	Ich kann in der Schule weniger als meine Mitschüler(innen).	6	5	4	3	2	1
152	Die Aufgaben in der Schule fallen mir schwerer als meinen Mitschüler(innen).	6	5	4	3	2	1

(Fortsetzung des Anhangs F auf der folgenden Seite)

(Fortsetzung des Anhangs F)

Kreuze bitte abschließend die Noten an, die **Du** auf den letzten Zeugnissen hattest. Und gib anschließend bitte noch an, wie gerecht **Du** diese eingeschätzten Noten findest.

*Was für eine Note hast Du auf dem letzten Zeugnis in ...*

	<i>Schulnoten(SM-D-E)</i>					<i>Diese Noten finde ich</i>					
	mangelhaft	ausreichend	befriedigend	gut	sehr gut	sehr gerecht	gerecht	eher gerecht	eher ungerecht	ungerecht	sehr ungerecht
153 ...Mathematik bekommen?	5	4	3	2	1	6	5	4	3	2	1
154 ...Deutsch bekommen?	5	4	3	2	1	6	5	4	3	2	1
155 ...Englisch bekommen?	5	4	3	2	1	6	5	4	3	2	1

(Fortsetzung des Anhangs F auf der folgenden Seite)

(Fortsetzung des Anhangs F)

Im Folgenden findest Du eine Reihe von Sätzen, die beschreiben, wie deine **Mutter** zu dir sein könnte. Bitte lies jeden Satz durch und wähle aus den sechs Antworten diejenige aus, die auf deine **Mutter** am Besten zutrifft.

		stimmt genau	stimmt weitgehend	stimmt ein wenig	stimmt eher nicht	stimmt weitgehend nicht	stimmt überhaupt nicht
156	Meine Mutter sagt manchmal, ich soll doch mehr Rücksicht auf sie nehmen.	6	5	4	3	2	1
157	Meine Mutter wird ärgerlich, wenn ich Widerworte gebe.	6	5	4	3	2	1
158	Wenn mir meine Mutter etwas verbietet, kann ich machen was ich will, sie bleibt dabei.	6	5	4	3	2	1
159	Manchmal fragt mich meine Mutter, ob ich denn nicht sehe, wie weh ich ihr tue.	6	5	4	3	2	1
160	Ich werde von meiner Mutter getadelt, ohne dass ich genau weiß, wofür.	6	5	4	3	2	1
161	Meine Mutter will, dass ich mir beim Kleiderkaufen meine Sachen selbst aussuche.	6	5	4	3	2	1
162	Meine Mutter will, dass ich alles esse, was auf den Tisch kommt.	6	5	4	3	2	1
163	Manchmal beklagt sich meine Mutter, dass ich es ihr so schwer mache.	6	5	4	3	2	1
164	Wenn eine wichtige Entscheidung ansteht(z. B. Urlaubsreise), hört meine Mutter sich auch meine Meinung an.	6	5	4	3	2	1
165	Wenn ich mich vor einer Arbeit drücken will, lässt meine Mutter nicht locker, bis ich es gemacht habe.	6	5	4	3	2	1
166	Meine Mutter hört sich meine Meinung genauso an wie die eines Erwachsenen.	6	5	4	3	2	1
167	Meine Mutter schimpft mit mir, wenn ich es gar nicht erwarte.	6	5	4	3	2	1
168	Meine Mutter will, dass ich ordentlich schreibe.	6	5	4	3	2	1
169	Meine Mutter will, dass ich ganz allein entscheide, wofür ich mein Taschengeld ausbe.	6	5	4	3	2	1
170	Meine Mutter will, dass ich stets den Anordnungen der Lehrer/innen folge.	6	5	4	3	2	1
171	Wenn ich meine Mutter helfe und dabei etwas falsch mache, erklärt sie mir, wie es richtig gemacht wird.	6	5	4	3	2	1
172	Meine Mutter will, dass ich selbst entscheide, wohin ich in die Ferien fahren will.	6	5	4	3	2	1

(Fortsetzung des Anhangs F auf der folgenden Seite)

(Fortsetzung des Anhangs F)

	stimmt genau	stimmt weitgehend	stimmt ein wenig	stimmt eher nicht	stimmt weitgehend nicht	stimmt überhaupt nicht
173 Meine Mutter will, dass ich beim Essen stillsitze.	6	5	4	3	2	1
174 Meine Mutter wird ärgerlich, wenn ich frech Antworten gebe.	6	5	4	3	2	1
175 Wenn ich meiner Mutter helfe und dabei etwas falsch mache, schickt sie mich weg.	6	5	4	3	2	1
176 Wenn ich eine eigene Meinung habe, sagt meine Mutter, ich könne in meinem Alter noch gar nicht mitreden.	6	5	4	3	2	1
177 Meine Mutter sagt mir, dass ich zwei „linke Hände“ hätte.	6	5	4	3	2	1
178 Meine Mutter sagt, ich sei zu nichts zu gebrauchen.	6	5	4	3	2	1
179 Meine Mutter verbietet mir Dinge, ohne dass ich weiß, warum	6	5	4	3	2	1
180 Meine Mutter sagt mir, dass ich manche Dinge (z. B. bessere Zeugnissensuren) nie schaffen werde.	6	5	4	3	2	1
181 Meine Mutter freut sich, wenn ich zu anderen Leuten höflich bin.	6	5	4	3	2	1
182 Meine Mutter freut sich, wenn ich einen Teil meines Taschengeldes spare.	6	5	4	3	2	1
183 Meine Mutter freut sich, wenn ich allein mit meinen Hausaufgaben zurechtkomme.	6	5	4	3	2	1
184 Meine Mutter freut sich, wenn ich mit meinen Geschwistern oder Freunden etwas teile.	6	5	4	3	2	1
185 Meine Mutter freut sich, wenn ich für sie Besorgungen gemacht habe.	6	5	4	3	2	1
186 Meine Mutter freut sich, wenn ich mich beim Essen ordentlich benehme.	6	5	4	3	2	1
187 Meine Mutter behandelt mich im Großen und Ganzen gerecht.	6	5	4	3	2	1
188 Mir geschieht durch meine Mutter oft Unrecht.	6	5	4	3	2	1
189 Bei wichtigen Entscheidungen meiner Mutter widerfährt mir zumeist Gerechtigkeit.	6	5	4	3	2	1
190 Meine Mutter beurteilt mich häufig ungerecht.	6	5	4	3	2	1
191 Von meiner Mutter werde ich oft ungerecht behandelt.	6	5	4	3	2	1
192 Meine Mutter verhält sich mir gegenüber oft unfair.	6	5	4	3	2	1

(Fortsetzung des Anhangs F auf der folgenden Seite)

(Fortsetzung des Anhangs F)

		stimmt genau	stimmt weitge- hend	stimmt ein wenig	stimmt eher nicht	stimmt weitge- hend nicht	stimmt überhaupt nicht
193	Ungerechtigkeiten sind bei meiner Mutter eher die Ausnahme als die Regel.	6	5	4	3	2	1
194	Bei meiner Mutter gewinnt immer wieder die Gerechtigkeit die Oberhand.	6	5	4	3	2	1
195	Bei uns zu Hause muss schon ein ziemlicher Druck von außen kommen, damit wirklich alle zusammenhalten.	6	5	4	3	2	1
196	An den Regeln, die es in unserer Familie gibt, wird ziemlich starr festgehalten	6	5	4	3	2	1
197	In unserer Familie geht es harmonisch und friedlich zu.	6	5	4	3	2	1
198	Bei uns zu Hause ist ziemlich genau festgelegt, was getan werden kann und was nicht.	6	5	4	3	2	1
199	In unserer Familie gibt es viele Streit.	6	5	4	3	2	1
200	Bei uns gibt es feste Regeln, wie man bestimmte Dinge tun muss.	6	5	4	3	2	1
201	In unserer Familie kommt es oft zu Reibereien.	6	5	4	3	2	1
202	Bei uns zu Hause sind die Pflichten sehr genau aufgeteilt, und jede/r weiß genau, was sie/er zu tun hat.	6	5	4	3	2	1
203	Bei uns zu Hause geht es häufiger drunter und drüber, weil nichts so richtig geplant ist.	6	5	4	3	2	1

An dieser Stelle bist Du fertig. Kontrolliere bitte noch einmal, ob Du auch alle Fragen beantwortet hast!

*Ich danke Dir sehr für die Mühe, die Du Dir für meine Doktorarbeit gegeben hast! 😊*

Anmerkung. Kopie des Fragebogens an die SchülerInnen (T2)

## Anhang G – Anschreiben an das Kulturministerium in Syrien



طالبة الدكتوراه: ريم خليل كحيله  
جامعة مارتن لوثر - هاله فينتنبرغ  
معهد التربية  
قسم علم النفس التربوي  
فرانكسه شتيفتونغ - بناء 2  
هاله/ زاله 06099  
تليفون: (0345) 55- 23848  
E-Mail: reem.kahileh@paedagogik.uni-halle.de

وزارة التعليم العالي  
مديرية قسم البعثات العلمية  
جامعة تشرين  
كلية التربية  
هاله، 2007.4.16

**طلب الموافقة لتطبيق الدراسة التجريبية " أهمية خبرة العدالة والانصاف على النمو المدرسي والاجتماعي لدى الاطفال والمراهقين في مرحلة التعليم الاساسي للصفين السادس والثامن "**

السيدة المحترمة، السيد المحترم،

مع اتقدم اليكم بطلب الموافقة لتطبيق اختبار دراسة تجريبية لموضوع " أهمية خبرة العدالة والانصاف على النمو المدرسي والاجتماعي لدى تلاميذ مرحلة التعليم الاساسي للصفين السادس والثامن" والذي اطبقه في اطار رسالة الدكتوراه في قسم علم النفس التربوي، جامعة مارتن - لوثر هاله - فينتنبرغ / المانيا/ ومنه يعود لصالح جامعة تشرين. يشرف على هذا العمل الاستاذة الدكتورة كلاوديا دالبرت رئيسة قسم علم النفس التربوي في جامعة مارتن - لوثر. وبناءً على الفترة المصادق عليها من قبل الاستاذة المشرفة ينبغي ان تتواجد فترة التطبيق ما بين الاول من شهر ايلول ولغاية الخامس عشر من شهر تشرين الثاني لعام 2007 في المدارس الابتدائية والاعدادية للصفين السادس والثامن. ويأخذ بعين الاعتبار أن تلاميذ الصفوف المذكورة سابقاً سيشاركون في املء اختبار الدراسة التجريبية من دون أسماء وذلك لحماية معطيات البحث ودعم مصداقيتها.

أرفق لحضرتكم ملخص عن العمل و موافقة الاستاذة المشرفة لتطبيق الاختبار في سوريا ضمن الفترة المصادق عليها.

ولكم جزيل الشكر لدعمكم وتعاونكم سلفاً!

مع فائق الاحترام والتقدير  
طالبة الدكتوراه ريم خليل كحيله

(Fortsetzung des Anhangs G auf der folgenden Seite )



(Fortsetzung des Anhangs G)



طالبة الدكتوراه: ريم خليل كحيله  
جامعة مارتن لوثر - هاله فينتنبرغ  
معهد التربية  
قسم علم النفس التربوي  
فرانكسه شتيفتونغ - بناء 2  
هاله/ زاله 06099  
تليفون: (0345) 55- 23848  
E-Mail: reem.kahileh@paedagogik.uni-halle.de

وزارة التعليم العالي  
مديرية قسم البعثات العلمية  
جامعة تشرين  
كلية التربية  
هاله، 2007.4.16

### عن طلب الموافقة لتطبيق الدراسة التجريبية " أهمية خبرة العدالة والانصاف على النمو المدرسي والاجتماعي لدى الاطفال والمراهقين في مرحلة التعليم الاساسي للصفين السادس والثامن "

#### الدراسة:

دراسة أهمية خبرة العدالة والانصاف على النمو المدرسي والاجتماعي لدى تلاميذ مرحلة التعليم الاساسي للصفين السادس والثامن هو بحث علمي يطبق في اطار رسالة الدكتوراه في قسم علم النفس التربوي، جامعة مارتن - لوثر هاله - فينتنبرغ / المانيا/ ومنه يعود لصالح جامعة تشرين.  
يشرف على هذا العمل الاستاذة الدكتورة كلاوديا دالبرت رئيسة قسم علم النفس التربوي في جامعة مارتن - لوثر.

#### هدف البحث:

الخبرات والتجارب التي يعيشها الاشخاص في المحيط الاجتماعي مع غيرهم تُقيّم وتُدرك، فيما اذا قد تصرف الآخرون بالفعل على نحو عادل ومُنصف وشعور الفرد بأنه شخصياً قد عُوْمِلَ بعدل وانصاف.  
قد أشار البحث أن مثل هذه الخبرة للعدالة الشخصية تملك نتائج متنوعة على السلوك والحياة الانسانية. على سبيل المثال أنها تحقق وظائف تكيفية مهمة، فهي من جهة أولى تعزز ثقة الفرد بمستقبله وبمعاملة الناس له ومن جهة ثانية تتيح قدر الامكان تفسير الاحساس بخبرات الظلم الخاصة والمُدركة، وأيضاً تُدرك كمصدر أو كوسيلة شخصية مهمة في المحيط الاجتماعي لمواجهة التحديات اليومية، سواء في المدرسة، العائلة، ميدان العمل او في التخطيط للحياة، ومثلما هو أيضاً في التغلب على أزمات الحياة، مثل البطالة او العقوبات المدنية.  
ومنه يكون هدف الدراسة في بحث ، كيف تؤثر خبرة العدالة والانصاف في المدرسة والعائلة على النمو المدرسي والاجتماعي لدى الاطفال والمراهقين.

#### خطة البحث:

يطبق البحث في المدارس الابتدائية والاعدادية لمرحلة التعليم الاساسي في الصفين السادس والثامن في الفترة الواقعة بين 1 / ايلول/ ولغاية 15/ تشرين الثاني/ 2007 .  
وبهدف دعم معطيات البحث وحمايتها يشارك تلاميذ الصفوف المذكورة أعلاه من دون أسماء في املاء استخبار البحث أو الدراسة.

**Anhang H – Fragebogen für die SchülerInnen (in Syrien)**

عزيزتي التلميذة، عزيزي التلميذ

شكراً جزيلاً أنك تبادر للإجابة عن الاستبيان التالي. وبهذا تشارك في دراسة علمية سيتم إنجازها في إطار رسالة دكتوراه في قسم علم النفس التربوي بجامعة مارتن لوثر- هاله -فيتنبرغ/ألمانيا. ومنه يلحق بجامعة تشرين - سوريا. فيمايلي ستطرح عليك أسئلة في مجالات مختلفة أو تقول أقوال ينبغي عليك أن تقومها. يتعلق الأمر عند هذه الأسئلة بتقويماتك الذاتية , وهذا يعني أنه لا يوجد إجابات صحيحة أو خاطئة. المهم فقط حكمك الشخصي.

الرجاء أن تؤشر في كل مرة بإشارة ضرب (×) على الرقم الذي يناسب رأيك الشخصي. ولا تهمل أي قول. والرجاء أن تجيب على كل الأسئلة دون توقف وثق بحكمك العفوي التلقائي.ولسوف يسرني تعاونك كثيراً.

ولك الشكر الجزيل سلفاً.

ستكون الدراسة من غير أسماء, وستتم معالجة البيانات بشكل سري. ولهذا نرجو ألا تكتب اسمك على الاستبيان.

(Fortsetzung des Anhangs H auf der folgenden Seite )

(Fortsetzung des Anhangs H)

إذا كان لديك اسئلة فاطرحها/اطرحيها الآن من فضلك, وإلا فابدأ/ابدأي من فضلك في الإجابة على الاستبيان.  
في بادئ الأمر يرجى البدء ببعض البيانات عن شخصك, بحيث تشير في كل مرة بإشارة ضرب (×) إلى الحقل المناسب وسجل/سجلي المعلومات المستفسر عنها في الأماكن المعلم عليها:

1- ما عمرك؟	_____ عام
2- ما جنسك؟	<input type="checkbox"/> صبي <input type="checkbox"/> بنت
3- هل لك أخوة وأخوات؟ وكم هو العدد؟	نعم <input type="checkbox"/> لا <input type="checkbox"/> العدد هو _____

4- مع من تسكن/تسكنين في بيت واحد؟

الرجاء ألا تؤشر/تؤشري إشارة ضرب (×) إلا على مربع واحد

<input type="checkbox"/>	(أ) أعيش مع أمي وأبي
..... عام	في حال أنك لاتسكن/تسكنين مع والديك في بيت واحد, الرجاء أن تذكر/تذكرتي كم كان عمرك عندما انفصل والداك عن بعضهما البعض
<input type="checkbox"/>	(ب) أعيش فقط مع أمي
<input type="checkbox"/>	(ج) أعيش فقط مع والدي
<input type="checkbox"/>	(د) أعيش مع والدي و زوج أمي
<input type="checkbox"/>	(هـ) أعيش مع والدي و زوجة أبي
<input type="checkbox"/>	(و) أعيش مع جدّي
.....	(ز) أعيش مع آخرين وهم.....

(Fortsetzung des Anhangs H auf der folgenden Seite)

(Fortsetzung des Anhangs H)

**5- أية شهادة مدرسية أو جامعية حصل عليها أبواك؟**

الرجاء أن توضح/تؤشري بإشارة ضرب (×) على أعلى شهادة حصل عليها كل من الأب والأم.

الرجاء الانتباه إلى الإجابات التالية:

**المرحلة الأولى: التعليم الابتدائي والثانوي قسم 1** { التعليم الأساسي }  
ويدخل في ذلك إتمام المدرسة الثانوية المتخصصة في العلوم - الشهادة الإعدادية - المدرسة الثانوية للصناعات والهندسة بعد الصف الثامن أو العاشر - دون إتمام تعليم أو مع إتمام شهادة لمدرسة خاصة للمعوقين / أو مدرسة تقوية.

**المرحلة الثانية: شهادات المرحلة الثانوية 2**

ويدخل في ذلك الشهادة الثانوية العامة (أدبي وعلمي) - الشهادة الثانوية للفنون النسوية - الشهادة الثانوية الزراعية - الشهادة الثانوية الصناعية المهنية - الشهادة الثانوية التجارية - التعليم المهني الذي مدته سنتان - الشهادة الثانوية الشرعية - إتمام المعاهد المتوسطة التي مدتها سنتان بعد البكالوريا - عدم إتمام التعليم بعد الشهادة الثانوية أو عدم إتمام المعهد المتوسط

**المرحلة الثالثة إتمام التعليم العالي**

يشمل الشهادة الجامعية بجميع فروعها - إتمام المعاهد العالية الاختصاصية التي مدتها أربع سنوات - إتمام أكاديمية مهنية أو تقنية أو عسكرية - إتمام دراسات عليا { دبلوم - ماجستير - الامتحان الحكومي } الدكتوراه.

الأب	الأم	
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	(أ) المرحلة الأولى: { التعليم الأساسي }
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	(ب) المرحلة الثانية: { الشهادة الثانوية والمعاهد المتوسطة }
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	(ج) المرحلة الثالثة: { التعليم العالي }
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	(د) لا أعرف

**6- هل والداك موظفان؟**

الرجاء أن توضح/تؤشري على مربع واحد لكل من الأم والأب.

الأب	الأم	
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	(أ) تعمل/ أو يعمل بدوام كامل
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	(ب) تعمل/ و يعمل بنصف دوام
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	(ج) متقاعدة/أو متقاعد
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	(د) ربة بيت/ رب بيت
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	(ه) عاطلة/أو عاطل عن العمل
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	(ن) شيء آخر

(Fortsetzung des Anhangs H auf der folgenden Seite)

(Fortsetzung des Anhangs H)

**7- كم كتاباً يوجد عندك في المنزل ؟**

على متر لوح خشبي يناسب تقريبا 40 كتاباً. الرجاء أ لا تحسب/تحسبي المجلات, أشر/أشترى فقط على مربع واحد.

<input type="checkbox"/>	(أ) لا يوجد
<input type="checkbox"/>	(ب) 10-1
<input type="checkbox"/>	(ج) 50 -11
<input type="checkbox"/>	(د) 100 -51
<input type="checkbox"/>	(هـ) 250-101
<input type="checkbox"/>	(و) 500-251
<input type="checkbox"/>	(ل) أكثر من 500

**8- هل عندكم في المنزل الاثاث التالي او التجهيزات التالية ؟**

أشر/أشترى لو سمحت في كل مرة على مربع واحد

لا	نعم	
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	(أ) جلالية
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	(ب) غرفة خاصة لك
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	(ج) كمبيوتر
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	(د) قاموس
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	(هـ) اتصال انترنت
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	(و) زاوية في المنزل حيث تستطيع أن تقرأ في هدوء وتنجز فروضك المنزلية
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	(ل) مكتب حتى تستطيع أن تنجز فروضك المنزلية
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	(ك) كتب مدرسية
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	(غ) كتب أدبية كلاسيكية مثل شكسبير
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	(ن) أجزاء أو مجموعات شعرية
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	(ي) أشياء فنية مثل لوحات أو صور أو نقوش

(Fortsetzung des Anhangs H auf der folgenden Seite)

(Fortsetzung des Anhangs H)

9- كم توجد لديكم في المنزل من الأشياء التالية ؟						
الرجاء أن توشر /توشري بإشارة ضرب (×) على الرقم المناسب						
0	1	2	3	4	أكثر من 4	(أ) خليوي
0	1	2	3	4	أكثر من 4	(ب) تلفاز
0	1	2	3	4	أكثر من 4	(ج) آلة حاسبة
0	1	2	3	4	أكثر من 4	(د) كمبيوتر
0	1	2	3	4	أكثر من 4	(هـ) آلة موسيقية (بيانو- كمان)
0	1	2	3	4	أكثر من 4	(و) سيارة
0	1	2	3	4	أكثر من 4	(ل) غرفة حمام

فيما يلي تجد/تجدين أقوالاً مختلفة حول موضوع العدالة. وأغلب الظن أنك ستوافق/ستوافقين على بعض الأقوال بشكل كبير وترفض/ترفضين الآخر بشدة. أما بالنسبة إلى الأخرى فلربما كنت مختلفاً/مختلفة معها. الرجاء أن تبدي رأيك في كل جملة أو قول وتقرر/تقرري إلى أي حد أو إلى أي مدى ينطبق عليك بالذات كل قول. الرجاء أن توشر/توشري في كل مرة على الرقم من 1-6 ولا تترك/تتركي قولاً أو عبارة من دون اجابة.

غير صحيح	ليس بصحيح إلى حد بعيد	أقرب إلى أن يكون غير صحيح	صحيح بعض الشيء	صحيح إلى حد بعيد	صحيح تماماً	
1	2	3	4	5	6	10 تجري حياتي بشكل عام مجرئ عادلاً.
1	2	3	4	5	6	11 ليست هناك إلا أشياء قليلة تفرحني كثيراً مثل العدالة.
1	2	3	4	5	6	12 أشعر عادة أنني أعامل معاملة عادلة.
1	2	3	4	5	6	13 لا أستطيع أن أفهم أن هناك من لا يستغل عن قصد فرصاً تهدف إلى إحلال عدالة أكبر
1	2	3	4	5	6	14 أرى أن في حياتي عدلاً بشكل عام.
1	2	3	4	5	6	15 في رأيي أن الظلم في كل مجالات الحياة (مثلاً الوظيفة والأسرة والسياسة) أقرب إلى الاستثناء منه إلى القاعدة.
1	2	3	4	5	6	16 أجد أنني ألقى إنصافاً على العموم في قرارات مهمة.
1	2	3	4	5	6	17 أحس بالقلق حين لا أكون منعت الظلم.

(Fortsetzung des Anhangs H auf der folgenden Seite)

(Fortsetzung des Anhangs H)

غير صحيح على	ليس بصحيح إلى حد بعيد	أقرب إلى أن يكون غير صحيح	صحيح بعض الشيء	صحيح إلى حد بعيد	صحيح تماماً	
1	2	3	4	5	6	18 الظلم في حياتي أقرب إلى الاستثناء منه إلى القاعدة.
1	2	3	4	5	6	19 أجد أنّ الأمور تجري بصورة عامة في العالم على نحو عادل.
1	2	3	4	5	6	20 قلّ أن يوجد هناك شيء يربحني مثل إزالة الظلم.
1	2	3	4	5	6	21 أعتقد أنني حين أشهد ظملاً أذهل ذهولاً شديداً أكثر من معظم الناس الآخرين.
1	2	3	4	5	6	22 على العموم أجد أنني أستحق مصيري.
1	2	3	4	5	6	23 إنه ليرضيني جداً لو أنني أستطيع أن أساهم في موقف من المواقف بمزيد من العدالة.
1	2	3	4	5	6	24 لأشياء يضايقتني جداً مثل الأشخاص الذين يحتملون الظلم.
1	2	3	4	5	6	25 إنه ليغیظني حين ألتقي شخصاً لا يكثر للظلم
1	2	3	4	5	6	26 لديّ قناعة أن كل شخص سيعوّض له في وقت من الأوقات عن ظلم لحق به.
1	2	3	4	5	6	27 لأحدث لي مع ناس لاتهمهم العدالة.
1	2	3	4	5	6	28 أعتقد أنّ الناس على العموم يحصلون بحق على حقهم.
1	2	3	4	5	6	29 أظن أنه في حال اتخاذ قرارات مهمة يسعى كل المشتركين إلى العدالة.
1	2	3	4	5	6	30 إنّ ظملاً اقتربته يداي سيظل يعذبني زمناً طويلاً.
1	2	3	4	5	6	31 لايمكن أن تربطني صداقة وطيدة بشخص ليس لديه إحساس حاد بالظلم.
1	2	3	4	5	6	32 أنني أحصل إجمالاً بحق على ما هو حقّي.
1	2	3	4	5	6	33 يكاد لا يوجد شيء يغیظني أكثر من الظلم.
1	2	3	4	5	6	34 أنا على ثقة من أنّ العدالة سيكون لها الغلبة المرة تلو المرة في العالم.

(Fortsetzung des Anhangs H auf der folgenden Seite)

(Fortsetzung des Anhangs H)

غير صحيح على	ليس بصحيح إلى حد بعيد	أقرب إلى أن يكون غير صحيح	صحيح بعض الشيء	صحيح إلى حد بعيد	صحيح تماماً	
1	2	3	4	5	6	35 أظن أن العدالة تهمني أكثر مما تهتمّ معظم الناس الآخرين.
1	2	3	4	5	6	36 يعدل معلمي ومعلماتي على وجه الإجمال في معاملتي .
1	2	3	4	5	6	37 كثيراً ما أنال علاماتي على سلوكي أكثر مما أنالها على إنجازاتي.
1	2	3	4	5	6	38 على وجه الإجمال أستحق علاماتي.
1	2	3	4	5	6	39 كثيراً ما يلحقني ظلم من معلمي ومعلماتي.
1	2	3	4	5	6	40 كثيراً ما يعدل معلمي ومعلماتي تجاهي في قرارات مهمة.
1	2	3	4	5	6	41 كثيراً ما يظلمني معلمي ومعلماتي في تقويمهم لي.
1	2	3	4	5	6	42 كثيراً ما يظلمني معلمي ومعلماتي في معاملتهم لي.
1	2	3	4	5	6	43 كثيراً ما يكون لمدى خفة ظلي على قلوب معلمي ومعلماتي دور في علاماتي.
1	2	3	4	5	6	44 يحاول معلمي ومعلماتي أن يكدوا لي أحياناً في الامتحانات.
1	2	3	4	5	6	45 كثيراً ما يتجنى عليّ معلمي ومعلماتي .
1	2	3	4	5	6	46 يعدل اصدقائي عموماً في معاملتي.
1	2	3	4	5	6	47 كثيراً ما يظلمني اصدقائي.
1	2	3	4	5	6	48 كثيراً ما يعدل اصدقائي تجاهي في قرارات مهمة.
1	2	3	4	5	6	49 كثيراً ما يحكم عليّ اصدقائي حكماً جائراً.
1	2	3	4	5	6	50 كثيراً ما يظلمني اصدقائي في معاملتهم لي.
1	2	3	4	5	6	51 كثيراً ما يتجنى عليّ اصدقائي.

(Fortsetzung des Anhangs H auf der folgenden Seite)



(Fortsetzung des Anhangs H)

فيما يلي تجد/تجددين أوصافاً لأشياء يفعلها جميع الأطفال بين حين وآخر، بالرغم من أن هذا لا يعجب الوالدين. تخيل/تخيلي الآن كيف سيكون رد فعل أمك على ذلك. الرجاء أن تقرأ/تقراي من البداية حتى النهاية لكل جملة كل الإجابات أولاً بأول ثم أشر/أشري بإشارة ضرب (×) طبقاً للأعداد من 1-6 على الإجابة المناسبة التي تصف على أحسن صورة كيفية ردة فعل أمك.

الرجاء ألا تؤشر/تؤشري بإشارة ضرب (×) إلا على إجابة واحدة لكل جملة ولا تهمل/تهلمي إي قول. لكل جملة فقط إجابة واحدة. وفي حال أن رد فعل أمك سيكون مختلفاً الرجاء أن تختار/تختاري الإجابة التي ستكون أقرب إليها.

على سبيل المثال:

المسألة في السؤال الأول هي مسألة عندما لا أقوم بواجباتي:

6=تضربني أمي

5=تحببني

4=تحرمني من عملي المحبب وهوايتي المفضلة (مثل: التلفاز - ركوب الدرجة)

3=تؤنبني

2=تظهر لي أنني سببت لها غماً وحنناً

1=لا تتضايق مني.

حين تؤنبك أمك، حين لا تقوم/تقومين بواجباتك عليك أن تؤشر/تؤشري هنا بإشارة ضرب (×) على رقم 3

52	عندما لا أؤدي واجباتي ...
6	... تضربني أمي.
5	... تحببني.
4	... تحرمني من عملي المحبب وهوايتي المفضلة (مثل: التلفاز - ركوب الدرجة).
3	... تؤنبني.
2	... تظهر لي بأنني سببت لها غماً وحنناً.
1	... لا تتضايق مني.
53	حين أردّ بردود نائية...
6	... تضربني أمي.
5	... تحببني.
4	... تحرمني من عملي المحبب وهوايتي المفضلة (مثل: التلفاز - ركوب الدرجة).
3	... تؤنبني.
2	... تظهر لي بأنني سببت لها غماً وحنناً.
1	... لا تتضايق مني.
54	عندما تسمع أمي أن الأطفال الآخرين في المدرسة أفضل مني ...
6	... تضربني.
5	... تحببني.
4	... تحرمني من عملي المحبب وهوايتي المفضلة (مثل: التلفاز - ركوب الدرجة).
3	... تؤنبني.
2	... تظهر لي بأنني سببت لها غماً وحنناً.
1	... لا تتضايق مني.

(Fortsetzung des Anhangs H auf der folgenden Seite)

(Fortsetzung des Anhangs H)

55	عندما أترك غرفتي غير مرتبة...
6	... تضربني أمي.
5	... تحبسني.
4	... تحرمني من عملي المحبب وهوايتي المفضلة (مثل: التلفاز- ركوب الدرجة).
3	... تؤنبني.
2	... تظهر لي بأنني سببت لها غماً وحرناً.
1	... لا تتضايق مني.
56	عندما لا أصل الى المنزل في الوقت المحدد...
6	... تضربني أمي.
5	... تحبسني.
4	... تحرمني من عملي المحبب وهوايتي المفضلة (مثل: التلفاز- ركوب الدرجة).
3	... تؤنبني.
2	... تظهر لي بأنني سببت لها غماً وحرناً.
1	... لا تتضايق مني.

فيما يلي يتعلق الامر بالكيفية التي تتصرف/تتصرفين بها حيال خصام أو شجار عندكم في البيت . تصوّر/تصوري الآن موقفاً في أسرتك والرجاء أن تؤشر/تؤشري بإشارة ضرب (x) في كل مرة على رقم من 1-6 على النحو الذي يناسبك ويصح في نظرك،الرجاء ألا تهمل/ تهملتي إي قول من الأقوال.

غير صحيح على الإطلاق	ليس بصحيح إلى حد بعيد	أقرب إلى أن يكون غير صحيح	صحيح بعض الشيء	صحيح إلى حد بعيد	صحيح تماماً	
<b>عندما يحصل في منزلنا خصام أو شجار, عندها...</b>						
1	2	3	4	5	6	57 ... أقول في نفسي:لابأس في ذلك (فليس الأمر بمثل هذا السوء على الإطلاق!)
1	2	3	4	5	6	58 ... أفكر بأشياء تجلب لي المتعة!
1	2	3	4	5	6	59 ...أخطئ, كيف أستطيع أن أحل المشكلة!
1	2	3	4	5	6	60 ... أقول في نفسي: أنا أعرف أنني أستطيع أن أحل المشكلة!
1	2	3	4	5	6	61 ... أستنجد بشخص ما!
1	2	3	4	5	6	62 ... تراودني نفسي بالتهرب من ذلك !

(Fortsetzung des Anhangs H auf der folgenden Seite)

(Fortsetzung des Anhangs H)

غير صحيح على	ليس بصحيح الإطلاق بعيد	أقرب إلى أن يكون غير صحيح	صحيح بعض الشيء	صحيح إلى حد بعيد	صحيح تماماً	
						عندما يحصل في منزلنا خصام أو شجار, عندها...
1	2	3	4	5	6	63 ... يصعب عليّ أن أفكر بشيء آخر!
1	2	3	4	5	6	64 ... أتصوّر: ما أقوم به أيضاً لا يجدي نفعاً!
1	2	3	4	5	6	65 ...أسارع إلى شجار مع شخص يصادفني في الطريق!
1	2	3	4	5	6	66 ...أتصوّر: ليس الأمر بهمّم إلى هذا الحد!
1	2	3	4	5	6	67 ... أقرأ شيئاً يجلب لي المتعة!
1	2	3	4	5	6	68 ... أحاول أن أعرف ما هي المشكلة!
1	2	3	4	5	6	69 ... أقول في نفسي: سأتمكن من المشكلة وأجعلها في قبضة يدي!
1	2	3	4	5	6	70 ... أطلب النصح من شخص ما !
1	2	3	4	5	6	71 ... ليس أحب إليّ من أن أبقى في السرير!
1	2	3	4	5	6	72 ...يخطر الموقف بيالي المرة تلو المرة !
1	2	3	4	5	6	73 ... ليس أحب إليّ من أن استسلم!
1	2	3	4	5	6	74 ... يتعكر مزاجي!
1	2	3	4	5	6	75 ... أقول في نفسي: ليس كل شيء سيئاً إلى هذا الحد !
1	2	3	4	5	6	76 ... ألعب شيئاً ما!
1	2	3	4	5	6	77 ... أفكر، ماذا أستطيع أن أفعل!
1	2	3	4	5	6	78 ... أوضح لنفسي، أنني أستطيع أن أنهى المشكلة نهاية طيبة!

(Fortsetzung des Anhangs H auf der folgenden Seite)

(Fortsetzung des Anhangs H)

غير صحيح على الإطلاق	ليس بصحيح إلى حد بعيد	أقرب إلى أن يكون غير صحيح	صحيح بعض الشيء	صحيح إلى حد بعيد	صحيح تماماً	
<b>عندما يحصل عندنا في البيت شجار أو خصام, عندها...</b>						
1	2	3	4	5	6	79 ... أسأل أحداً ما، ماذا ينبغي أن أفعل!
1	2	3	4	5	6	80 ... تراودني نفسي أن أتفادى هذا الوضع!
1	2	3	4	5	6	81 ... تشغلني طوال الوقت هموم وأفكار حول الوضع!
1	2	3	4	5	6	82 ... يبدو لي أنه لا نفع في كل ما أقوم به!
1	2	3	4	5	6	83 ... تراودني نفسي بأن أنفجر حقاً!
1	2	3	4	5	6	84 ... أتصور: غداً سيبدو كل شيء ثانية على غير ما كان عليه!
1	2	3	4	5	6	85 ... أخفف عني وأروِّح عن نفسي أولاً!
1	2	3	4	5	6	86 ... أقوم بشيء، يحل المشكلة!
1	2	3	4	5	6	87 ... أقول في نفسي: سأنتهي الموضوع!
1	2	3	4	5	6	88 ... أتحدث مع شخص ما عن ذلك!
1	2	3	4	5	6	89 ... تراودني نفسي بأن أظهار بالمرض!
1	2	3	4	5	6	90 ... لا تدور أفكاري إلا حول هذه المسألة!
1	2	3	4	5	6	91 ... أتصور: أنه في كل الاحوال لم تعد هناك فائدة ولا عائدة!
1	2	3	4	5	6	92 ... أتدمر من كل شيء!

(Fortsetzung des Anhangs H auf der folgenden Seite)

(Fortsetzung des Anhangs H)

الرجاء أن تحكم/تحكمي فيما يلي كيف هي حالك بشكل عام كم أنت راضٍ /راضية عن حياتك بصورة عامة.						
غير صحيح	ليس بصحيح إلى حد بعيد	أقرب إلى أن يكون غير صحيح	صحيح بعض الشيء	صحيح إلى حد بعيد	صحيح تماماً	
1	2	3	4	5	6	93 تكاد ألا تكون حياتي أسعد مما هي عليه الآن.
1	2	3	4	5	6	94 في معظم الأحيان أحسّ بالمرح إلى حدّ ما .
1	2	3	4	5	6	95 أعتقد بأنه سيتحقق الشيء الكثير الذي أرجوه لنفسي.
1	2	3	4	5	6	96 إذا ما عدت بذاكرتي إلى حياتي حتى هذه اللحظة ، أكون حققت الكثير مما أطمح إليه.
1	2	3	4	5	6	97 أعد نفسي شخصاً سعيداً.
1	2	3	4	5	6	98 إنني راضٍ/راضية بحياتي.
1	2	3	4	5	6	99 أعتقد أن الزمن سيجلب لي فيما بعد بعض الأشياء المهمة والسارة.
1	2	3	4	5	6	100 أنا لست مرحاً/مرحة مرح معظم الأشخاص.
1	2	3	4	5	6	101 أنا راضٍ/راضية بوضعي الحياتي.
1	2	3	4	5	6	102 قلما أكون في مزاج مبهج.
1	2	3	4	5	6	103 أرى عموماً المزيد من مسرات الحياة وأسعد أوقاتها.
1	2	3	4	5	6	104 عندما أذكر ما سلف من حياتي أرضى عن نفسي.
1	2	3	4	5	6	105 أشعر في معظم الأحيان كأنني سأندفّق فرحاً وسروراً.

(Fortsetzung des Anhangs H auf der folgenden Seite)

(Fortsetzung des Anhangs H)

الرجاء أن تؤشر/ تؤشري في الأقوال التالية على الاجابة التي تطابق بشكل أفضل عافيتك وهناءك خلال الأسبوع الأخير. أشر/أشري في كل مرة بإشارة ضرب (×) على الرقم من 0 – 3 . الرجاء ألا تترك/ تتركي عبارة أو قولاً من دون إجابة.

الرجاء أن تتطلع/ تتطلي في أول الأمر على الاجابات:

=3 معظم الأحيان، كل الوقت { من 5-7 أيام }

=2 عدة مرات { من 3-4 أيام }

=1 أحياناً { من 1-2 يومين }

=0 نادراً أو لا شيء على الإطلاق { أقل من يوم واحد }

نادراً أو لا شيء على الإطلاق	أحياناً	عدة مرات	كل الوقت	خلال الاسبوع الاخير...
0	1	2	3	106 ... أفلقتني أشياء لم تكن لتهمني في ظروف أخرى.
0	1	2	3	107 ... لم أستطع أن أطرد عني مزاجي المكتئب على الرغم من أنّ أصدقائي وعائلتي حاولوا أن يزيلوا عني ذلك.
0	1	2	3	108 ... وجدت مشقة في أن أركز تفكيري.
0	1	2	3	109 ... كنت مكتئباً(مكتئبة) / منكسر النفس(منكسرة النفس).
0	1	2	3	110 ... كان كل شيء مجهداً لي.
0	1	2	3	111 ... فكرت أنّ حياتي كانت فشلاً ليس بعده فشل.
0	1	2	3	112 ... تملكني خوف.
0	1	2	3	113 ... نمت نوماً رديئاً.
0	1	2	3	114 ... كنت ألهو وأضحك.
0	1	2	3	115 ... تكلمت أقل مما هو معتاد.
0	1	2	3	116 ... شعرت بأنني وحيد/وحيدة.
0	1	2	3	117 ... تمتعتُ بالحياة.
0	1	2	3	118 ... كنت حزينا/حزينة.
0	1	2	3	119 ... أحسست أنّ الناس لا يطيعونني.
0	1	2	3	120 ... لم أستطع أن أستجمع قواي لأفعل أي شيء.

(Fortsetzung des Anhangs H auf der folgenden Seite)

(Fortsetzung des Anhangs H)

نادراً او لاشيء على الإطلاق	احيانا	عدة مرات	كل الوقت	كم مرة حدث خلال الاسبوع الاخير, أن...		
0	1	2	3	121 ... أنه كانت عندك آلام معدية؟		
0	1	2	3	122 ... أنك كنت مريضاً/مريضة ولم تستطع / تستطعي الذهاب الى المدرسة؟		
0	1	2	3	123 ... أنك عانيت من فقدان الشهية؟		
0	1	2	3	124 ... أن دوخة أصابتك؟		
0	1	2	3	125 أنك لم تستطع/ تستطعي أن تخذل/تخذي الى النوم؟		
0	1	2	3	126 أنك شعرت فجأة بسخونة الى حد كبير؟		
0	1	2	3	127 أنه كان عندك صداع شديد؟		
0	1	2	3	128 أتعبك خفقان قلب شديد أو آلام قلبية؟		
الآن يتعلق الأمر بأشياء هي مهمة لك في المدرسة.						
غير صحيح	ليس بصحيح إلى حد بسيط	أقرب إلى أن يكون غير صحيح	صحيح بعض الشيء	صحيح إلى حد بسيط	صحيح تماماً	
في المدرسة يتعلق الامر بـ						
1	2	3	4	5	6	129 ... بأن أتعلم أشياء ممتعة.
1	2	3	4	5	6	130 ... أن أستطيع فيما بعد أن أحل مشاكل معقدة.
1	2	3	4	5	6	131 ... أن أفهم المحتوى أو المضمون المعقد.
1	2	3	4	5	6	132 ... أن أنشط تفكيري.
1	2	3	4	5	6	133 ... أن أكتسب فهماً عميقاً للمضمون.
1	2	3	4	5	6	134 ... أن أنجز أعمالاً أفضل من الآخرين.

(Fortsetzung des Anhangs H auf der folgenden Seite)

(Fortsetzung des Anhangs H)

غير صحيح على الإطلاق	ليس بصحيح إلى حد بعيد	أقرب إلى أن يكون غير صحيح	صحيح بعض الشيء	صحيح إلى حد بعيد	صحيح تماماً	
						<i>في المدرسة يتعلق الامر بـ</i>
1	2	3	4	5	6	135 ... أن أحصل على علامات أو تقديرات أفضل من الآخرين.
1	2	3	4	5	6	136 ... أن يظن الآخرون أنني ذكي / ذكية.
1	2	3	4	5	6	137 ... أن أثبت أنني أتقن المضمون أو المحتوى.
1	2	3	4	5	6	138 ... أن يلاحظ الآخرون أنني أنجح في الاختبارات والامتحانات.
1	2	3	4	5	6	139 ... أن لا يلاحظ أحد، عندما لا أفهم شيئاً ما.
1	2	3	4	5	6	140 ... ألا أثبت في حال أنني أقل ذكاء من الآخرين.
1	2	3	4	5	6	141 ... أن أخفي، عندما أعرف أقل من الآخرين.
1	2	3	4	5	6	142 ... ألا أعطي إجابات خاطئة على أسئلة المعلمين.
1	2	3	4	5	6	143 ... ألا أثبت، عندما تستعصي عليّ مسألة أكثر من الآخرين.
1	2	3	4	5	6	144 ... أن لا أضطر إلى أن أنجز وظائف في المنزل.
1	2	3	4	5	6	145 ... أن يكون العمل سهلاً.
1	2	3	4	5	6	146 ... ألا أضطر إلى أن انجز بنفسي أعمالاً باهظة التكاليف.
1	2	3	4	5	6	148 ... أن أبقى بذل المجهود دائماً قليلاً.
1	2	3	4	5	6	<i>في الأسئلة التالية أيضاً يتعلق الامر بالمدرسة</i>
1	2	3	4	5	6	149 ... أستصعب تعلم أشياء جديدة في المدرسة أكثر من قبل.
1	2	3	4	5	6	150 ... أنجز الوظائف في المدرسة بشكل أسوأ من قبل.

(Fortsetzung des Anhangs H auf der folgenden Seite)



(Fortsetzung des Anhangs H)

غير صحيح على	ليس بصحيح إلى حد بعيد	أقرب إلى أن يكون غير صحيح	صحيح بعض الشيء	صحيح إلى حد بعيد	صحيح تماماً	
<b>في المدرسة يتعلق الامر بـ</b>						
1	2	3	4	5	6	151 أنا أكون أقل ذكاءً من قبل.
1	2	3	4	5	6	152 الوظائف في المدرسة تستعصي عليّ أكثر من قبل.
1	2	3	4	5	6	153 قدراتي في المدرسة أقل مما كانت عليه سابقاً.
1	2	3	4	5	6	154 أعتقد أنني بالنسبة إلى المدرسة أقل موهبة من رفاقي(رفيقاتي).
1	2	3	4	5	6	155 يستعصي عليّ أن أتعلم شيئاً جديداً أكثر مما يستعصي علي رفاقي(رفيقاتي).
1	2	3	4	5	6	156 أنجز وظائف في المدرسة أسوأ من رفاقي (رفيقاتي).
1	2	3	4	5	6	157 أنا أقل ذكاء من رفاقي (رفيقاتي).
1	2	3	4	5	6	158 قدراتي في المدرسة أقل من قدرات رفاقي (رفيقاتي).
1	2	3	4	5	6	159 الوظائف في المدرسة تستعصي عليّ أكثر مما تستعصي علي رفاقي (رفيقاتي).
الرجاء أن تؤشر/تؤشري أخيراً بإشارة (x) على العلامات التي حصلت عليها في آخر شهادتك. واذكر/اذكري أثر ذلك أيضاً مبلغ الانصاف الذي تجده/تجدينه في هذه العلامات المقدّرة.						
<b>أية درجة حصلت عليها في آخر شهادة في ...</b>						
<b>هذه العلامة اجدها</b>			<b>علامات المدرسة (ر - ع - ك)</b>			
محففة جداً	محففة	أقرب إلى أن تكون محففة	عادلة تقريباً	عادلة	عادلة جداً	حيد جداً
محففة جداً	محففة	أقرب إلى أن تكون محففة	عادلة تقريباً	عادلة	عادلة جداً	حيد جداً
1	2	3	4	5	6	1 2 3 4 5 6
1	2	3	4	5	6	1 2 3 4 5 6
1	2	3	4	5	6	1 2 3 4 5 6
160 مادة الرياضيات؟						
161 مادة العربي؟						
162 مادة الانكليزي؟						

(Fortsetzung des Anhangs H auf der folgenden Seite)

(Fortsetzung des Anhangs H)

فيما يلي تجد / تجددين سلسلة من الجمل التي تصف كيف يمكن أن تكون أمك تجاهك، الرجاء أن تقرأ/تقرأ أي كل جملة قراءة تامة واختر/اختراري من الإجابات الست الإجابة التي تنطبق على أمك بشكل أفضل.						
غير صحيح	ليس بصحيح إلى حد بعيد	أقرب إلى أن يكون غير صحيح	صحيح بعض الشيء	صحيح إلى حد بعيد	صحيح تماماً	
1	2	3	4	5	6	163 تقول والدتي أحياناً، إنه ينبغي عليّ أن أراعي خاطرها أكثر.
1	2	3	4	5	6	164 تعناظ أمي عندما أعارضها في الرأي بشدة.
1	2	3	4	5	6	165 عندما تمنع والدتي عني شيئاً ما، تبقى على رأيها حتى لو قمت بكل شيء.
1	2	3	4	5	6	166 تسألني أمي أحياناً عما إذا كنت أرى كم أولمها.
1	2	3	4	5	6	167 تؤنّبني أمي من دون أن أعرف على ماذا.
1	2	3	4	5	6	168 تريد أمي أن أختار أشياءي بنفسي عند شراء الملابس.
1	2	3	4	5	6	169 تريد أمي أن أكل كل شيء يوضع على الطاولة.
1	2	3	4	5	6	170 تشكو أمي أحياناً من أنني أعقد عليها الأمور غاية التعقيد.
1	2	3	4	5	6	171 عندما يلقى قرار مهم (مثل السفر في الإجازة) تستمع أمي إلى رأيي.
1	2	3	4	5	6	172 عندما أريد أن أتهرب من عمل ما، تأبى أمي إلا أنجزه.
1	2	3	4	5	6	173 تستمع أمي إلى رأيي استماعها إلى رأي شخص يافع.
1	2	3	4	5	6	174 تؤنّبني أمي في اللحظة التي لا أنتظر ذلك منها.
1	2	3	4	5	6	175 تريدني أمي أن أكتب بشكل مرتّب.
1	2	3	4	5	6	176 تريدني أمي أن أقرر بنفسي على أي شيء أنفق مصروف الجيب.
1	2	3	4	5	6	177 تريدني أمي أن أتبع دائماً تعليمات معلمي ومعلماتي.
1	2	3	4	5	6	178 عندما أساعد أمي، وأخطيء في أثناء ذلك، توضح لي كيفية القيام بذلك على الوجه الصحيح.

(Fortsetzung des Anhangs H auf der folgenden Seite)

(Fortsetzung des Anhangs H)

غير صحيح على الإطلاق	ليس بصحيح إلى حد بعيد	أقرب إلى أن يكون غير صحيح	صحيح بعض الشيء	صحيح إلى حد بعيد	صحيح تماماً	
1	2	3	4	5	6	179 تريدني أمي أن أقرر أنا بنفسني إلى أين أرغب السفر في العطلة.
1	2	3	4	5	6	180 تريدني أمي أن أجلس هادئاً/ هادئة عند الأكل.
1	2	3	4	5	6	181 تغناظ أمي عندما أردّ ردوداً لا حياة فيها ولا أدب.
1	2	3	4	5	6	182 عندما أساعد أمي، وتندّد عني هفوة في أثناء ذلك تصرفني.
1	2	3	4	5	6	183 عندما يكون لي رأيي الخاص تقول لي أمي إنني في هذه السن ليس لي بعد أن أشارك في الحديث.
1	2	3	4	5	6	184 تقول لي أمي: إنني "أخرق" / "خرقاء" تنقصني البراعة.
1	2	3	4	5	6	185 تقول لي أمي إنني لا أصلح لشيء.
1	2	3	4	5	6	186 تمنع أمي عني أشياء من دون أن أعرف لماذا؟
1	2	3	4	5	6	187 تقول لي أمي: أنني لن أحصل أبداً على بعض الأشياء (مثلاً درجات وتقديرات أحسن في الشهادة).
1	2	3	4	5	6	188 تسرّ أمي عندما أكون مهذباً/ مهذبة تجاه الناس الآخرين.
1	2	3	4	5	6	189 تسرّ أمي عندما أوفر جزءاً من مصروفي.
1	2	3	4	5	6	190 تسرّ أمي عندما أنجز وظائفني وحدي.
1	2	3	4	5	6	191 تسرّ أمي عندما أشارك أخوتي وأخواتي أو أصدقائي في شيء ما.
1	2	3	4	5	6	192 تسرّ أمي عندما أشتري لها حاجاتها.
1	2	3	4	5	6	193 تسرّ أمي عندما أتصرف في أثناء الأكل تصرفاً محترماً.
1	2	3	4	5	6	194 تعذل أمي على العموم في معاملتي.
1	2	3	4	5	6	195 كثيراً ما يلحقني ظلم على يد أمي.
1	2	3	4	5	6	196 في معظم الأحيان ألقى معاملة عادلة في قرارات مهمة لأمي.

(Fortsetzung des Anhangs H auf der folgenden Seite)

(Fortsetzung des Anhangs H)

غير صحيح على	ليس بصحيح إلى حد بعيد	أقرب إلى أن يكون غير صحيح	صحيح بعض الشيء	صحيح إلى حد بعيد	صحيح تماماً	
1	2	3	4	5	6	197 مرات ومرات تحكم أمي عليّ حكماً جائراً.
1	2	3	4	5	6	198 كثيراً ما تعاملني أمي معاملة فيها ظلم.
1	2	3	4	5	6	199 كثيراً ما تتجنى أمي عليّ.
1	2	3	4	5	6	200 الظلم عند أمي أقرب إلى الاستثناء منه إلى القاعدة .
1	2	3	4	5	6	201 تغلب العدالة عند أمي المرة تلو المرة.
1	2	3	4	5	6	202 عندنا في البيت لا بدّ أن يأتي من الخارج ضغط لا يستهان به لكي يتضامن الجميع ويكونوا كلمة واحدة .
1	2	3	4	5	6	203 القواعد الموجودة عندنا في الأسرة يتم التمسك بها تمسكاً أقرب إلى الجمود بكثير.
1	2	3	4	5	6	204 يسود في عائلتنا وئام وسلام.
1	2	3	4	5	6	205 يتحدد عندنا في الأسرة بدقة لابس بها الشيء الذي يمكن القيام به والشيء الذي لا يمكن القيام به.
1	2	3	4	5	6	206 يوجد في أسرتنا كثير من الشجار والخصام.
1	2	3	4	5	6	207 توجد عندنا قواعد ثابتة كيف ينبغي القيام (الانجاز) بأشياء محددة.
1	2	3	4	5	6	208 كثيراً ما تصل الأمور في أسرتنا إلى مشادات أو خصومات.
1	2	3	4	5	6	209 يجري عندنا في البيت تقسيم الواجبات بدقة كبيرة وكل واحد يعرف تمام المعرفة ماذا ينبغي أن يفعل.
1	2	3	4	5	6	210 عندنا في البيت يسود الهرج والمرج في مرات كثيرة لأنه ما من شيء خطّط له تخطيطاً سليماً.

Anmerkung. Kopie des Fragebogens an die SchülerInnen (Syrische Unterschung)

**Anhang I – Regressionstabellen (Untersuchung in Deutschland)**

*Tabelle 37 Bivariate Korrelation des Gerechtigkeitsmotivs, der Bewältigungsstrategien und der Gerechtigkeitserfahrungen für Kernfamilien, N = 310 und für Familien mit alleinerziehenden Müttern, N = 82*

	Geschlecht	Schulart	Klassenstufe	Geschwister	Schulabschluss der Mutter	Erwerbstätigkeit der Mutter	Materielle Ausstattung	Kulturelles Kapital	Medienausstattung	Regelorientierung	Konfliktneigung	Manipulative Einstellung	Konsequente Einstellung	Erziehung zur Selbstständigkeit	Erziehung zu Konformität	Inkonsistenz	Unterstützung	Tadel	Lob	Einschränkung	Strafintensität	Allgemeiner GWG	Persönlicher GWG	Gerechtigkeitszentralität	Problemorientierung	Vermeidung	Suche nach sozialer Unterstützung	Rumination	Aggression	LehrerInnen-gerechtigkeit	Peergerechtigkeit	Muttergerechtigkeit
Geschlecht		-.02	.13	-.03	-.17	.08	-.12	-.07	.09	.11	.11	.26*	.25*	-.04	-.12	.19	-.03	.18	.10	.17	.08	.05	-.16	.17	-.00	-.04	.20	.14	.15	-.01	.09	-.24*
Schulart	-.09		.08	-.27*	.50**	.43**	.44**	.50**	-.32**	-.05	-.38**	-.21	.09	.02	<.01	-.28**	.31**	-.11	.21	.41**	.25*	-.16	.29**	.15	.06	.06	-.03	-.01	-.11	.33**	.43**	.37**
Klassenstufe	.01	-.03		-.10	-.03	.04	.07	.05	.13	-.09	.03	-.01	-.09	.29**	-.19	.03	.06	-.07	-.09	-.13	.12	-.32**	-.18	-.13	-.06	.02	.05	-.16	.18	-.11	<.01	-.02
Geschwister	.02	.16**	-.05		.16	-.22**	-.02	.10	.37**	.01	.27**	.09	-.22+	.03	-.01	.09	-.13	.17	-.04	.18	.06	-.04	-.12	-.10	.02	-.04	-.05	-.05	-.06	-.14	-.07	-.19
Schulabschluss der Mutter	-.02	.37	-.13	-.11		.43**	.35**	.53**	-.22	-.10	.01	.11	.03	-.08	.06	-.07	.29	.02	.22	-.13	.07	.09	.32*	.13	.11	.04	-.04	.14	-.19	.21	.25	.14
Erwerbstätigkeit der Mutter	-.01	.41**	.12**	-.14**	.14		.35**	.27**	-.11	-.00	-.23**	-.18	-.03	.16	.02	-.15	.12	-.07	.14	-.18	-.04	.06	.26*	.19	.19	.26*	.01	-.11	-.15	.25*	.20	.17
Materielle Ausstattung	-.12*	.49**	-.06	-.05	.16	.39**		.41**	-.02	.10	-.17	-.12	-.01	.13	.06	-.17	.28**	-.18	.17	.35**	.24*	.03	.23*	.11	-.06	.16	-.16	-.15	.06	.10	.36**	.35**
Kulturelles Kapital	.06	.42**	-.01	.06	.35**	.28**	.42**		-.13	.08	-.15	-.05	-.07	.04	.08	-.06	.18	.07	.13	-.13	-.21	-.15	.01	.11	.05	.11	.09	.02	.03	.15	.23*	.24*
Medienausstattung	-.03	-.24**	.10	.10	-.30**	.03	.13*	-.13*		.01	.37**	.12	-.06	.05	-.09	.13	-.25**	.11	-.14	.19	.15	-.01	-.17	-.05	-.18	.04	-.07	-.15	.15	-.30**	-.25*	-.31**
Regelorientierung	.01	-.15**	-.16**	.08	-.08	.11**	-.09	-.14**	.04		.05	.21	.36**	-.12	.39**	.15	.09	.09	.14	.09	.16	-.02	-.05	.01	.27*	.08	.20	.14	-.15	.12	.11	.03
Konfliktneigung	.04	.36**	.10	.13**	-.17**	-.18**	-.19**	-.19**	.07	.15**		.47**	<.01	-.06	.14	.51**	-.44**	.30**	-.18	.57**	.49**	.11	-.47**	.03	-.33**	-.04	-.08	.01	.43**	-.24*	-.41**	-.64**

(Fortsetzung des Anhangs I, Tabelle 37, auf der folgenden Seite)

(Fortsetzung des Anhangs I, Tabelle 37)

	Geschlecht	Schulart	Klassenstufe	Geschwister	Schulab. Mutter	Erweb. Mutter	Materielle Ausstattung	Kulturelles Kapital	Medienausstattung	Regelorientierung	Konfliktneigung	Manipulative Einstellung	Konsequente Einstellung	Erziehung zur Selbstständigkeit	Erziehung zu Konformität	Inkonsistenz	Unterstützung	Tadel	Lob	Einschränkung	Strafintensität	Allgemeiner GWG	Persönlicher GWG	Gerechtigkeitszentralität	Problemorientierung	Vermeidung	Suche nach sozialer Unterstützung	Rumination	Aggression	LehrerInnen-gerechtigkeit	Peergerechtigkeit	Muttergerechtigkeit
Manipulative Einstellung	-.03	-.31*	.10	.11	-.17*	-.29*	-.17*	-.16*	.14*	.22*	.41*		-.28*	-.14	.26*	-.63*	-.27*	.33**	-.07	.55**	.40**	.12	-.31**	-.06	-.10	.13	.15	.05	.30**	-.36**	-.41**	-.58**
Konsequente Einstellung	.04	-.00	.03	.01	-.07	-.02	-.08	-.02	.01	.25*	.14*	.33*		-.17	.25*	.23*	.03	.32**	.21	.03	.24*	.11	.06	.18	.11	.04	.16	.22*	.08	.10	-.11	-.10
Erziehung zur Selbstständigkeit	.02	-.13*	.13*	-.07	-.10	-.00	-.06	.06	.03	-.10	-.08	.01	-.01		-.02	-.05	.43*	-.13	.06	-.16	-.27*	.08	.12	.12	.09	.23*	-.01	-.11	-.02	-.15	.10	.15
Erziehung zu Konformität	-.11+	-.12*	-.12*	.12*	-.01	-.15*	-.06	-.08	.07	.32*	.08	.34*	.30*	.06		.13	-.10	.30**	.34**	.12	.24*	.15	-.06	.10	-.03	.10	.03	-.03	.12	.14	-.07	.04
Inkonsistenz	-.06	-.34*	.03	.08	-.14	-.24*	-.18*	-.16*	.02	.15*	.47*	.58*	.27*	-.05	.25*		-.34*	.18	-.12	.67**	.48**	.15	-.34**	.16	-.09	.12	.14	.02	.33**	-.38**	-.49**	-.68**
Unterstützung	.10	.13*	-.08	-.01	.04	.06	.04	.15*	-.03	.10	-.32*	-.10	.05	.37*	.03	-.21*		-.17	.31**	-.43**	-.38**	.04	.45**	.02	.35**	.19	.18	.13	.25*	.16	.34**	.55**
Tadel	.07	-.15*	-.06	.03	-.06	-.21*	-.07	-.17*	.05	.22*	.17*	.36*	.32*	-.11	.41*	.25*	-.16*		.11	.26*	.36**	.03	-.18	-.06	-.06	-.01	.12	.10	.16	.04	-.10	-.22*
Lob	.12*	.05	-.14*	.09	.01	-.06	.01	.10	.08	.21*	-.34*	.01	.09	.09	.24*	-.14	.40*	.20**		.25*	-.24*	.20	.30**	.21	.10	-.04	.10	.12	-.07	.37**	.25*	.30**
Einschränkung	-.05	-.41*	.03	.09	-.19*	-.26*	-.26*	-.26*	.09	.19*	.50*	.55*	.23*	-.07	.22*	.63*	-.30*	.29**	-.19**		.46**	.15	-.30**	.06	.01	.10	.17	.24*	.31**	-.36**	-.54**	-.69**
Strafintensität	.02	-.32*	.06	.06	-.09	-.16*	-.17*	-.19*	.18*	.27*	.27*	.35*	.22*	-.04	.33*	.30*	-.12*	.28**	-.00	.35**		-.08	-.34**	-.06	-.11	-.04	.17	-.05	.31**	-.13	-.37**	-.43**
Allgemeiner GWG	.01	-.23*	-.22*	.02	-.13	-.20*	-.16*	-.22*	.12*	.18*	<.001	.19*	.01	.06	.23*	.13*	.15*	.19**	.17**	.15**	.08		.32**	.41**	.10	.27*	-.10	.19	-.02	-.04	-.08	.02
Persönlicher GWG	.03	.15*	-.22*	-.10	-.02	-.01	.08	.13*	.07	-.05	-.40*	-.16*	-.06	.19*	.05	-.22*	.30*	-.04	.30**	-.25**	-.22**	.32**		.31**	.44**	.30**	.16	.11	-.33**	.27*	.37**	.42**
Gerechtigkeitszentralität	.14*	-.06	-.29*	.05	.06	-.10	-.11*	.01	-.04	.16*	-.03	.17*	.09	.04	.18*	.14*	.19*	.15*	.25**	.08	.05	.45**	.31**		.26*	.08	.12	.31**	-.10	.03	.02	.10

(Fortsetzung des Anhangs I, Tabelle 37, auf der folgenden Seite)

(Fortsetzung des Anhangs I, Tabelle 37)

	Geschlecht	Schulart	Klassenstufe	Geschwister	Schulab. Mutter	Erweb. Mutter	Matrielle Ausstattung	Kulturelles Kapital	Medienausstattung	Regelorientierung	Konfliktneigung	Manipulative Einstellung	Konsequente Einstellung	Erziehung zur Selbständigkeit	Erziehung zu Konformität	Inkonsistenz	Unterstützung	Tadel	Lob	Einschränkung	Strafintensität	Allgemeiner GWG	Persönlicher GWG	Gerechtigkeits-zentralität	Problemorientierung	Vermeidung	Suche nach sozialer Unterstützung	Rumination	Aggression	LehrerInnen-gerechtigkeit	Peergerechtigkeit	Muttergerechtigkeit
Problemorientierung	.03	-.11	-.16*	.03	-.13	-.02	-.08	<.001	.08	.17*	-.15*	-.01	.03	.14*	.06	.08	.26*	-.08	.22**	.03	<.001	.26**	.21**	.34**		.22*	.54**	.36**	-.40**	.15	.24*	.24*
Vermeidung	-.08	-.17*	.01	-.07	-.04	-.11	-.06	-.01	-.03	.01	.09	.13*	-.02	.13*	.07	.13*	.03	.09	-.03	.08	-.03	.22**	.03	.08	.06		.17	-.22*	.06	-.19	.05	-.02
Suche nach sozialer Unterstützung	.13*	-.05	-.10	.04	-.03	-.08	.06	.04	<.001	.08	-.03	.11*	.01	.14*	-.01	.10	.25*	.03	.13*	.06	<.001	.12*	.11	.29**	.47**	.01		.24*	-.16	.01	.04	.01
Rumination	.16**	-.06	-.19*	.00	.05	-.06	-.06	-.05	-.00	.16*	.02	.12*	.11	.13*	.09	.07	.14*	.05	.16**	.07	.10	.17**	.20**	.45**	.38**	-.29**	.33**		-.04	.09	.02	.01
Aggression	.08	.23*	.20*	.07	-.10	.18*	-.03	-.11	.08	.11*	.39**	.34**	.23*	.09	.14*	.33*	-.06	.24**	-.02	.33**	.20**	.14*	-.11*	.09	-.04	.08	.13*	.29**		-.20	.24*	-.40**
LehrerInnen-gerechtigkeit	.08	.22*	.21*	-.03	.06	.12*	.11	.14*	-.07	-.03	-.36*	-.29*	-.03	<.001	-.06	-.38*	.16*	-.08	.18**	-.36**	-.21**	-.10	.25**	<.001	.01	-.15**	.01	.03	-.26**		.54**	.31**
Peergerechtigkeit	-.03	.16*	-.13*	-.02	.07	.21*	.12*	.11	-.02	-.03	.28*	.31*	-.10	-.02	-.12*	.28*	.15*	-.11	.06	.32**	.20**	-.03	.22**	-.08	.07	-.07	-.03	<.001	.16**	.44**		.55**
Muttergerechtigkeit	.02	.36*	-.09	-.06	.21*	.21*	.29*	.30*	-.03	.01	-.58*	-.31*	-.02	.15*	.02	.43*	.35*	-.08	.41**	.54**	.28**	-.02	.41**	.06	.07	-.06	.01	.05	-.22**	.36**	.34**	

Anmerkung. GWG = Gerechte-Welt-Glaube. Unterhalb der Diagonale Kernfamilien und oberhalb der Diagonalen für Familien mit alleinerziehenden Müttern. Geschlecht: Jungen = 0, Mädchen = 1; Schulart: Realschule = 0, Gymnasium: 1; Klassenstufe: 5. Klasse = 1, 7. Klasse: 2; Familienstruktur: Kernfamilien = 0, alleinerziehende Mütter = 1. alle Variablen spannen von 1 bis 6; Ein hoher Wert steht für eine starke Konstruktausprägung. + p = .05\*, p < .05, \*\* p < .01.

(Fortsetzung des Anhangs I auf der folgenden Seite)

(Fortsetzung des Anhangs I)

**Tabelle 38** Die Veränderung des Gerechtigkeitsmotivs in Abhängigkeit von soziodemografischen Merkmalen sowie familialen Ressourcen und Gerechtigkeits-erfahrungen; Längsschnittstudie zu T1 (multiple Regression, blockweise, schrittweise; akzeptierte Modelle;  $p < .05$ )

Prädiktoren	Allgemeiner GWG T2				
	<i>r</i>	$\beta$	$\beta$	$\beta$	$\beta$
Autoregressor T1	.54**	.54**	.51**	.51**	.51**
Geschlecht	-.06	-	-.06	-.06	-.07
Schulart	-.15**	-	-.08	-.08	-.09
Klassenstufe	-.20**	-	-.08	-.08	-.07
Familienstruktur	-.10	-	-.05	-.06	-.06
Materielle Ausstattung T1	-.05	-	-	-.01	-.01
Kulturelles Kapital T1	-.12*	-	-	.01	.01
Medienausstattung T1	.06	-	-	-.00	-.00
Lehrergerechtigkeit T1	-.02	-	-	-	.03
Peergerechtigkeit T1	.01	-	-	-	.03
Muttergerechtigkeit T1	-.02	-	-	-	-.03
$\Delta R^2$	-	.30**	.02	.00	.00
Persönlicher GWG T2					
Autoregressor T1	.53**	.53**	.50**	.50**	.40**
Geschlecht	.01	-	.03	.03	.02
Schulart	.18**	-	.07	-.02	-.08
Klassenstufe	-.19**	-	-.09	-.08	-.07
Familienstruktur	-.11*	-	.03	.02	.01
Materielle Ausstattung T1	.16**	-	-	.04	.00
Kulturelles Kapital T1	.20**	-	-	.12*	.09a
Medienausstattung T1	-.09	-	-	-.09	-.06
Lehrergerechtigkeit T1	.26**	-	-	-	.02
Peergerechtigkeit T1	.31**	-	-	-	.10*
Muttergerechtigkeit T1	.46**	-	-	-	.22**
$\Delta R^2$	-	.28**	.01	.02*	.06**
Gerechtigkeitszentralität T2					
Autoregressor T1	.60**	.60**	.61**	.60**	.61**
Geschlecht	.10	-	-.01	-.02	-.02
Schulart	-.15**	-	-.15**	-.20**	-.20**
Klassenstufe	-.14**	-	.01	.01	.01
Familienstruktur	.03	-	.05	.03	.04
Materielle Ausstattung T1	-.13*	-	-	-.06	-.06
Kulturelles Kapital T1	.06	-	-	.15**	.16**
Medienausstattung T1	-.03	-	-	-.03	-.03
Lehrergerechtigkeit T1	-.03	-	-	-	-.01
Peergerechtigkeit T1	-.06	-	-	-	.01
Muttergerechtigkeit T1	-.01	-	-	-	-.01
$\Delta R^2$	-	.36**	.03**	.02*	.00

Anmerkung. GWG = Gerechte-Welt-Glaube; Geschlecht: Jungen = 0, Mädchen = 1; Schulart: Realschule = 0, Gymnasium: 1; Klassenstufe: 5. Klasse = 1, 7. Klasse: 2; Familienstruktur: Kernfamilien = 0, alleinerziehende Mütter = 1; Die familialen Ressourcenvariablen und die Gerechtigkeitserfahrungen wurden am Mittelwert zentriert und das Gerechtigkeitsmotiv spannt von 1 bis 6, wobei ein hoher Wert für eine starke Konstruktausprägung steht. \*\*  $p < .01$ ; \*  $p < .05$ ; <sup>a</sup>  $p = .054$

(Fortsetzung des Anhangs I auf der folgenden Seite)



(Fortsetzung des Anhangs I)

**Tabelle 39** Die Veränderung der Gerechtigkeitserfahrungen in Abhängigkeit von soziodemografischen Merkmalen und Gerechtigkeitsmotiv sowie familialen Ressourcen; Längsschnittstudie zu T1 (multiple Regression, blockweise, schrittweise; akzeptierte Modelle;  $p < .05$ )

Prädiktoren	Lehrergerechtigkeit T2				
	<i>r</i>	$\beta$	$\beta$	$\beta$	$\beta$
Autoregressor T1	.56**	.56**	.49**	.47**	-
Geschlecht	.09	-	.09*	.09*	-
Schulart	.27**	-	.14**	.14**	-
Klassenstufe	-.27**	-	-.18**	-.15**	-
Familienstruktur	-.09	-	-.04	-.02	-
Allgemeiner GWG T1	.06	-	-	.05	-
Persönlicher GWG T1	.30**	-	-	.10*	-
Gerechtigkeitszentralität T1	.12*	-	-	.00	-
$\Delta R^2$		.32**	.06**	.02*	-
Peergerechtigkeit T2					
Autoregressor T1	.50**	.50**	.46**	.43**	-
Geschlecht	.02	-	.04	.05	-
Schulart	.23**	-	.12*	.11*	-
Klassenstufe	-.18**	-	-.13**	-.12*	-
Familienstruktur	-.06	-	.02	.03	-
Allgemeiner GWG T1	.02	-	-	.01	-
Persönlicher GWG T1	.27**	-	-	.13*	-
Gerechtigkeitszentralität T1	.01	-	-	-.05	-
$\Delta R^2$		.25**	.03**	.01	-
Muttermerechtigkeit T2					
Autoregressor T1	.61**	.61**	.59**	.52**	.51**
Geschlecht	-.04	-	-.00	.00	.00
Schulart	.27**	-	.03	.03	-.00
Klassenstufe	-.11*	-	-.05	-.02	-.02
Familienstruktur	-.14**	-	-.04	-.01	.01
Allgemeiner GWG T1	.08	-	-	.03	.03
Persönlicher GWG T1	.42**	-	-	.19**	.19**
Gerechtigkeitszentralität T1	.09	-	-	-.03	-.03
Materielle Ausstattung T1	.27**	-	-	-	.07
Kulturelles Kapital T1	.21**	-	-	-	.01
Medienausstattung T1	-.04	-	-	-	-.00
$\Delta R^2$	-	.37**	.01	.03**	.00

Anmerkung. GWG = Gerechte-Welt-Glaube; Geschlecht: Jungen = 0, Mädchen = 1; Schulart: Realschule = 0, Gymnasium: 1; Klassenstufe: 5. Klasse = 1, 7. Klasse: 2; Familienstruktur: Kernfamilien = 0, alleinerziehende Mütter = 1; Die familialen Ressourcenvariablen und das Gerechtigkeitsmotiv wurden am Mittelwert zentriert und die Gerechtigkeitserfahrungen spannen von 1 bis 6, wobei ein hoher Wert für eine starke Konstruktausprägung steht. \*\*  $p < .01$ ; \*  $p < .05$

(Fortsetzung des Anhangs I auf der folgenden Seite)

(Fortsetzung des Anhangs I)

*Tabelle 40 Die Veränderung der familialen Sozialisation in Abhängigkeit von sozio demografischen Merkmalen sowie Gerechtigkeitserfahrungen und Gerechtigkeitseinstellung; Längsschnittstudie zu T1 (multiple Regression, blockweise, schrittweise; akzeptierte Modelle;  $p < .05$ )*

Prädiktoren	Konfliktneigung T2					
	<i>r</i>	$\beta$	$\beta$	$\beta$	$\beta$	-
Autoregressor T1	.61**	.61**	.58**	.51**	.46**	-
Geschlecht	.08	-	.04	.03	.03	-
Schulart	-.28**	-	-.04	-.03	-.01	-
Klassenstufe	.10	-	.04	.02	.02	-
Familienstruktur	.17**	-	.05	.04	.04	-
Allgemeiner GWG T1	-.04	-	-	-.01	-.01	-
Persönlicher GWG T1	-.40**	-	-	-.17**	-.14*	-
Gerechtigkeitszentralität T1	-.03	-	-	.05	.05	-
Muttergerechtigkeit T1	-.47**	-	-	-	-.13*	-
$\Delta R^2$	-	.37**	.01	.02*	.01*	-
Inkonsistenz T2						
Autoregressor T1	.53**	.53**	.47**	.42**	.36**	-
Geschlecht	.04	-	.02	.00	.00	-
Schulart	-.33**	-	-.16**	-.14**	-.11*	-
Klassenstufe	.07	-	.04	.03	.03	-
Familienstruktur	.12*	-	.02	.00	-.00	-
Allgemeiner GWG T1	.05	-	-	.01	.00	-
Persönlicher GWG T1	-.33**	-	-	-.21**	-.17**	-
Gerechtigkeitszentralität T1	.07	-	-	.09	.09b	-
Muttergerechtigkeit T1	-.45**	-	-	-	-.16**	-
$\Delta R^2$	-	.28**	.03**	.03**	.02**	-
Manipulative Einstellung T2						
	<i>r</i>	<i>B</i>	<i>B</i>	<i>B</i>	<i>B</i>	<i>B</i>
Konstante	-	2.98	2.91	2.88	2.84	2.85
Autoregressor T1	.53**	0.52**	0.47**	0.43**	0.41**	0.42**
Geschlecht	.09	-	0.14	0.08	0.07	0.10
Schulart	-.32**	-	0.42**	0.39**	-0.33*	-0.32*
Klassenstufe	.08	-	0.17	0.20	0.19	0.18
Familienstruktur	.16**	-	0.17	0.16	0.15	0.20
Allgemeiner GWG T1	.09	-	-	-0.01	-0.02	-0.02
Persönlicher GWG T1	-.24**	-	-	-0.23*	-0.17	-0.17a
Gerechtigkeitszentralität T1	.13*	-	-	0.23**	0.23**	0.22**
Muttergerechtigkeit T1	-.35**	-	-	-	-0.15*	-0.24
Muttergerechtigkeit T1 $\times$ Familienstruktur	-	-	-	-	-	0.32*
$\Delta R^2$	-	.28**	.04**	.02**	.01*	.01*

(Fortsetzung des Anhangs I, Tabelle 40, auf der folgenden Seite)

(Fortsetzung des Anhangs I, Tabelle 40)

Prädiktoren	Einschränkung T2					
	<i>r</i>	$\beta$	$\beta$	$\beta$	$\beta$	
Autoregressor T1	.56**	.56**	.53**	.47**	.39**	
Geschlecht	-.02	-	-.04	-.05	-.06	
Schulart	-.30**	-	-.07	-.04	-.02	
Klassenstufe	.04	-	.04	.03	.03	
Familienstruktur	.11*	-	.05	.04	.03	
Allgemeiner GWG T1	.07	-	-	.04	.04	
Persönlicher GWG T1	-.32**	-	-	-.21**	-.16**	
Gerechtigkeitszentralität T1	.05	-	-	.08	.08	
Muttergerechtigkeit T1	-.47**	-	-	-	-.17**	
$\Delta R^2$	-	.31**	.01	.03**	.02**	
Strafintensität T2						
Autoregressor T1	.55**	.55**	.55**	.51**	.50**	
Geschlecht	-.02	-	-.05	-.06	-.06	
Schulart	-.14**	-	.03	.04	.06	
Klassenstufe	.14**	-	.10*	.09*	.09	
Familienstruktur	.04	-	.01	-.01	-.01	
Allgemeiner GWG T1	-.04	-	-	-.03	-.03	
Persönlicher GWG T1	-.28**	-	-	-.17**	-.14*	
Gerechtigkeitszentralität T1	.03	-	-	.12*	.12*	
Muttergerechtigkeit T1	-.27**	-	-	-	-.07	
$\Delta R^2$	-	.30**	.01	.03**	.00	
Regelorientierung T2						
Autoregressor T1	.42**	.42**	.41**	.39**	.39**	
Geschlecht	-.05	-	-.08	-.09	-.09	
Schulart	-.19**	-	-.14**	-.11*	-.12*	
Klassenstufe	-.05	-	.01	.04	.04	
Familienstruktur	.06	-	.02	.04	.04	
Allgemeiner GWG T1	.19**	-	-	.11*	.11*	
Persönlicher GWG T1	-.05	-	-	-.04	-.05	
Gerechtigkeitszentralität T1	.13*	-	-	.07	.07	
Muttergerechtigkeit T1	-.04	-	-	-	.02	
$\Delta R^2$	-	.18**	.03*	.02*	.00	
Erziehung zur Konformität T2						
Autoregressor T1	.51**	.51**	.48**	.49**	.49**	-
Geschlecht	-.13*	-	-.07	-.06	-.06	-
Schulart	-.11*	-	-.07	-.06	-.06	-
Klassenstufe	-.15**	-	-.08	-.10*	-.10*	-
Familienstruktur	.01	-	.02	.01	.01	-
Allgemeiner GWG T1	.11*	-	-	.02	.02	-
Persönlicher GWG T1	-.06	-	-	-.07	-.08	-
Gerechtigkeitszentralität T1	.03	-	-	-.05	-.05	-
Muttergerechtigkeit T1	-.02	-	-	-	-.02	-
$\Delta R^2$	-	.26**	.02	.01	.00	-

(Fortsetzung des Anhangs I, Tabelle 40, auf der folgenden Seite)

(Fortsetzung des Anhangs I, Tabelle 40)

Prädiktoren	Konsequente Einstellung T2					
	<i>r</i>	$\beta$	$\beta$	$\beta$	$\beta$	
Autoregressor T1	.28**	.28**	.28**	.27**	.27**	-
Geschlecht	.03	-	.01	.01	.01	-
Schulart	.07	-	.08	.10	.06	-
Klassenstufe	-.04	-	-.05	-.04	-.04	-
Familienstruktur	.05	-	.08	.08	.08	-
Allgemeiner GWG T1	.03	-	-	.03	.04	-
Persönlicher GWG T1	-.02	-	-	-.05	-.10	-
Gerechtigkeitszentralität T1	.07	-	-	.04	.04	-
Muttergerechtigkeit T1	.09	-	-	-	.12*	-
$\Delta R^2$	-	.08**	.01	.00	.01*	-
<b>Tadel T2</b>						
Autoregressor T1	.47**	.47**	.47**	.46**	.47**	-
Geschlecht	.02	-	-.04	-.04	-.04	-
Schulart	-.13*	-	-.04	-.04	-.06	-
Klassenstufe	.04	-	.06	.05	.05	-
Familienstruktur	.12*	-	.06	.05	.05	-
Allgemeiner GWG T1	.02	-	-	-.02	-.02	-
Persönlicher GWG T1	-.14**	-	-	-.06	-.09	-
Gerechtigkeitszentralität T1	.01	-	-	.02	.02	-
Muttergerechtigkeit T1	-.05	-	-	-	.07	-
$\Delta R^2$	-	.22**	.01	.00	.00	-
<b>Lob T2</b>						
Prädiktoren	<i>r</i>	<i>B</i>	<i>B</i>	<i>B</i>	<i>B</i>	<i>B</i>
Konstante	-	1.95	1.98	2.00	2.25	2.23
Autoregressor T1	.49**	0.60**	0.56**	0.56**	0.51**	0.51**
Geschlecht	.14**	-	0.18*	0.18*	0.19*	0.18*
Schulart	.15**	-	0.24*	0.25*	0.19 <sup>d</sup>	0.20*
Klassenstufe	-.11*	-	-0.09	-0.08	-0.08	-0.07
Familienstruktur	-.00	-	0.12	0.13	0.13	0.08
Allgemeiner GWG T1	.09	-	-	0.02	0.03	0.03
Persönlicher GWG T1	.19**	-	-	0.02	-0.02	0.08
Gerechtigkeitszentralität T1	.14**	-	-	-0.01	-0.01	0.00
Muttergerechtigkeit T1	.30**	-	-	-	0.12*	0.11*
Persönlicher GWG T1 × Familienstruktur	-	-	-	-	-	-0.31*
$\Delta R^2$	-	.24**	.02*	.00	.01*	.01*

(Fortsetzung des Anhangs I, Tabelle 40, auf der folgenden Seite)

(Fortsetzung des Anhangs I, Tabelle 40)

Prädiktoren	Erziehung zur Selbstständigkeit T2					-
	<i>r</i>	$\beta$	$\beta$	$\beta$	$\beta$	
Autoregressor T1	.46**	.46**	.47**	.47**	.47**	-
Geschlecht	.05	-	.05	.05	.06	-
Schulart	-.04	-	.03	.02	-.00	-
Klassenstufe	.08	-	-.00	-.02	-.02	-
Familienstruktur	.07	-	.04	.03	.03	-
Allgemeiner GWG T1	-.03	-	-	-.04	-.03	-
Persönlicher GWG T1	.05	-	-	.01	-.01	-
Gerechtigkeitszentralität T1	-.03	-	-	-.05	-.05	-
Muttergerechtigkeit T1	.10	-	-	-	.05	-
$\Delta R^2$	-	.22**	.00	.00	.01	-
	Unterstützung T2					
Autoregressor T1	.49**	.49**	.46**	.42**	.34**	-
Geschlecht	.12*	-	.10*	.11*	.12*	-
Schulart	.19**	-	.13*	.10*	.03	-
Klassenstufe	-.11*	-	-.09*	-.09	-.08 <sup>c</sup>	-
Familienstruktur	.00	-	.03	.04	.06	-
Allgemeiner GWG T1	.05	-	-	-.02	.01	-
Persönlicher GWG T1	.29**	-	-	.14*	.04	-
Gerechtigkeitszentralität T1	.08	-	-	-.06	-.05	-
Muttergerechtigkeit T1	.46**	-	-	-	.31**	-
$\Delta R^2$	-	.24***	.03**	.02*	.06**	-

*Anmerkung.* GWG = Gerechte-Welt-Glaube; Geschlecht: Jungen = 0, Mädchen = 1; Schulart: Realschule = 0, Gymnasium: 1; Klassenstufe: 5. Klasse = 1, 7. Klasse: 2; Familienstruktur: Kernfamilien = 0, alleinerziehende Mütter = 1; Die Gerechtigkeitsmotivvariablen sowie die Gerechtigkeitserfahrungen wurden am Mittelwert zentriert und die familiäre Sozialisation spannt von 1 bis 6, wobei ein hoher Wert für eine starke Konstruktausprägung steht.

\*\*  $p < .01$ ; \*  $p < .05$ ; <sup>a</sup>  $p = .068$ ; <sup>b</sup>  $p = .055$ ; <sup>c</sup>  $p = .058$ ; <sup>d</sup>  $p = .053$

(Fortsetzung des Anhangs I auf der folgenden Seite)

(Fortsetzung des Anhangs I)

*Tabelle 41 Die Veränderung der Gerechtigkeitserfahrungen in Abhängigkeit von soziodemografischen Merkmalen sowie der familialen Sozialisation und dem Gerechtigkeitsmotiv; Längsschnittstudie zu T1 (multiple Regression, blockweise, schrittweise; akzeptierte Modelle;  $p < .05$ )*

Prädiktoren	Lehrergerechtigkeit T2				
	<i>r</i>	$\beta$	$\beta$	$\beta$	-
Autoregressor T1	.56**	.56**	.49**	.47**	-
Geschlecht	.09	-	.09*	.09*	-
Schulart	.27**	-	.14**	.14**	-
Klassenstufe	-.27**	-	-.18**	-.15**	-
Familienstruktur	-.09	-	-.04	-.02	-
Allgemeiner GWG T1	.06	-	-	.05	-
Persönlicher GWG T1	.30**	-	-	.10*	-
Gerechtigkeitszentralität T1	.12*	-	-	.00	-
$\Delta R^2$		.32**	.06**	.02*	-
Peergerechtigkeit T2					
Autoregressor T1	.50**	.50**	.46**	.43**	-
Geschlecht	.02	-	.04	.05	-
Schulart	.23**	-	.12*	.11*	-
Klassenstufe	-.18**	-	-.13**	-.12*	-
Familienstruktur	-.06	-	.02	.03	-
Allgemeiner GWG T1	.02	-	-	.01	-
Persönlicher GWG T1	.27**	-	-	.13*	-
Gerechtigkeitszentralität T1	.01	-	-	-.05	-
$\Delta R^2$		.25**	.03**	.01	-

(Fortsetzung des Anhangs I, Tabelle 41, auf der folgenden Seite)

(Fortsetzung des Anhangs I, Tabelle 41)

Prädiktoren	Muttergerechtigkeit T2						
	<i>r</i>	<i>B</i>	<i>B</i>	<i>B</i>	<i>B</i>	<i>B</i>	<i>B</i>
Konstante	-	1.89	2.12	2.37	2.64	2.79	2.74
Autoregressor T1	.61**	0.62**	0.59**	0.52**	0.47**	0.43**	0.45**
Geschlecht	-.04	-	-0.01	0.00	0.02	0.04	0.03
Schulart	.27**	-	0.06	0.05	0.05	0.08	0.08
Klassenstufe	-.11*	-	-0.10	-0.04	-0.06	-0.07	-0.07
Familienstruktur	-.14**	-	-0.08	-0.03	-0.02	0.02	0.04
Allgemeiner GWG T1	.08	-	-	0.03	0.03	0.04	0.04
Persönlicher GWG T1	.42**	-	-	0.23**	0.18*	0.17*	0.16*
Gerechtigkeitszentralität T1	.09	-	-	-0.03	-0.02	-0.02	-0.02
Konfliktneigung T1	-.44**	-	-	-	-0.04	-0.05	-0.05
Inkonsistenz T1	-.36**	-	-	-	-0.03	0.02	0.02
Manipulative Einstellung T1	-.29**	-	-	-	-0.02	-0.02	-0.02
Einschränkung T1	-.37**	-	-	-	0.04	0.04	0.05
Strafintensität T1	-.31**	-	-	-	-0.12	0.10	-0.10
Regelorientierung T1	-.03	-	-	-	0.01	0.01	0.01
Erziehung zur Konformität T1	.02	-	-	-	0.04	0.03	0.03
Konsequente Einstellung T1	-.06	-	-	-	-0.00	-0.01	-0.04
Tadel T1	-.14**	-	-	-	-0.02	-0.03	-0.03
Lob T1	.26**	-	-	-	0.01	0.03	0.02
Erziehung zur Selbstständigkeit T1	.19**	-	-	-	0.11*	0.12*	0.12**
Unterstützung T1	.27**	-	-	-	-0.04	-0.05	-0.05
Inkonsistenz T1 × Familienstruktur	-	-	-	-	-	-0.22**	-0.25**
Konsequente Einstellung T1 × Familienstruktur	-	-	-	-	-	-	0.15*
$\Delta R^2$	-	.37**	.01	.03**	.02	.02**	.01*

*Anmerkung.* GWG = Gerechte-Welt-Glaube; Geschlecht: Jungen = 0, Mädchen = 1; Schulart: Realschule = 0, Gymnasium: 1; Klassenstufe: 5. Klasse = 1, 7. Klasse: 2; Familienstruktur: Kernfamilien = 0, alleinerziehende Mütter = 1; Die Gerechtigkeitsmotivvariablen sowie die familiäre Sozialisation wurden am Mittelwert zentriert und die Gerechtigkeitserfahrungen spannen von 1 bis 6, wobei ein hoher Wert für eine starke Konstruktausprägung steht.

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

(Fortsetzung des Anhangs I auf der folgenden Seite)

(Fortsetzung des Anhangs I)

*Tabelle 42 Die Veränderung des Gerechtigkeitsmotivs in Abhängigkeit von soziodemografischen Merkmale sowie familiale Sozialisation und Gerechtigkeitserfahrungen; Längsschnittstudie zu T1 (multiple Regression, blockweise, schrittweise; akzeptierte Modelle;  $p < .05$ )*

Prädiktoren	Allgemeiner GWG T2							
	<i>r</i>	<i>B</i>	<i>B</i>	<i>B</i>	<i>B</i>	<i>B</i>	<i>B</i>	<i>B</i>
Autoregressor T1	.54**	0.50**	0.47**	0.42**	0.42**	0.42**	-	-
Geschlecht	-.06	-	-0.11	-0.10	-0.10	-0.09	-	-
Schulart	-.15**	-	-0.15	-0.10	-0.10	-0.08	-	-
Klassenstufe	-.20**	-	-0.13	-0.08	-0.07	-0.07	-	-
Familienstruktur	-.10	-	-0.11	-0.13	-0.13	-0.10	-	-
Konfliktneigung T1	-.03	-	-	-0.07	-0.08	-0.08	-	-
Inkonsistenz T1	.10*	-	-	0.02	0.01	0.02	-	-
Manipulative Einstellung T1	.10*	-	-	-0.03	-0.03	0.00	-	-
Einschränkung T1	.16**	-	-	0.10*	0.09*	0.09 <sup>a</sup>	-	-
Strafintensität T1	.05	-	-	-0.02	-0.02	-0.02	-	-
Regelorientierung T1	.16**	-	-	0.05	0.05	0.05	-	-
Erziehung zur Konformität T1	.21**	-	-	0.04	0.05	0.05	-	-
Konsequente Einstellung T1	-.03	-	-	-0.08*	-0.08*	-0.08*	-	-
Tadel T1	.17**	-	-	0.07*	0.07*	0.07*	-	-
Lob T1	.18**	-	-	0.06	0.07	0.07	-	-
Erziehung zur Selbstständigkeit T1	.03	-	-	0.01	0.01	0.01	-	-
Unterstützung T1	.08	-	-	0.03	0.03	0.03	-	-
Lehrergerechtigkeit T1	-.02	-	-	-	0.03	0.02	-	-
Peergerechtigkeit T1	.01	-	-	-	0.03	0.03	-	-
Muttergerechtigkeit T1	-.02	-	-	-	-0.06	-0.08	-	-
Manipulative Einstellung T1 × Familienstruktur	-	-	-	-	-	-0.15*	-	-
$\Delta R^2$	-	.30**	.02	.04*	.00	.01*	-	-
Konstante	-	1.88	2.39	2.47	2.44	2.44	-	-

(Fortsetzung des Anhangs I, Tabelle 42, auf der folgenden Seite)



(Fortsetzung des Anhangs I, Tabelle 42)

Prädiktoren	Persönlicher GWG T2							
	<i>r</i>	<i>B</i>	<i>B</i>	<i>B</i>	<i>B</i>	<i>B</i>	<i>B</i>	<i>B</i>
Autoregressor T1	.53**	0.52**	0.49**	0.37**	0.34**	0.33**	0.34**	-
Geschlecht	.01	-	0.05	0.04	0.05	0.06	0.07	-
Schulart	.18**	-	0.11	0.01	-0.02	-0.00	-0.00	-
Klassenstufe	-.19**	-	-0.12	-0.12	-0.11	-0.11	-0.11	-
Familienstruktur	-.11*	-	0.02	0.00	0.01	0.03	0.00	-
Konfliktneigung T1	-.41**	-	-	0.12**	-0.08*	-0.09*	0.12**	-
Inkonsistenz T1	-.27**	-	-	-0.04	-0.02	0.01	0.02	-
Manipulative Einstellung T1	-.18**	-	-	0.03	0.04	0.04	0.04	-
Einschränkung T1	-.26**	-	-	0.00	0.05	0.05	0.04	-
Strafintensität T1	-.25**	-	-	-0.07	-0.05	-0.04	-0.05	-
Regelorientierung T1	.02	-	-	0.04	0.03	0.03	0.03	-
Erziehung zur Konformität T1	.00	-	-	0.00	-0.01	-0.01	-0.01	-
Konsequente Einstellung T1	-.05	-	-	-0.02	-0.02	-0.03	-0.02	-
Tadel T1	-.09	-	-	0.00	-0.00	-0.01	-0.01	-
Lob T1	.24**	-	-	0.01	-0.01	-0.01	-0.01	-
Erziehung zur Selbstständigkeit T1	.14**	-	-	0.05	0.04	0.05	0.05	-
Unterstützung T1	.30**	-	-	0.04	0.03	0.03	0.03	-
Lehrergerechtigkeit T1	.26**	-	-	-	0.03	0.03	0.03	-
Peergerechtigkeit T1	.31**	-	-	-	0.07	0.07	0.07	-
Muttergerechtigkeit T1	.45**	-	-	-	0.15**	0.14*	0.13*	-
Konfliktneigung T1 × Familienstruktur	-	-	-	-	-	-	0.18*	-
Inkonsistenz T1 × Familienstruktur	-	-	-	-	-	-0.12*	0.19**	-
$\Delta R^2$	-	.28**	.01	.06**	.03**	.01*	.01*	-
Konstante	-	2.28	2.51	3.13	3.31	3.33	3.28	-

(Fortsetzung des Anhangs I, Tabelle 42, auf der folgenden Seite)

(Fortsetzung des Anhangs I, Tabelle 42)

Prädiktoren	Gerechtigkeitszentralität T2							
	<i>r</i>	<i>B</i>	<i>B</i>	<i>B</i>	<i>B</i>	<i>B</i>	<i>B</i>	<i>B</i>
Autoregressor T1	.60**	0.64**	0.65**	0.64**	0.64**	0.65**	0.64**	0.64**
Geschlecht	.10	-	-0.01	-0.00	-0.00	-0.01	0.00	0.00
Schulart	-.15**	-	-	-	-	-	-	-
Klassenstufe	-.14**	-	0.30**	0.29**	0.28**	0.28**	0.28**	0.27**
Familienstruktur	.03	-	0.02	0.02	0.01	0.02	0.02	0.03
Konfliktneigung T1	.06	-	0.10	0.09	0.09	0.06	0.06	0.08
Inkonsistenz T1	.06	-	-	0.05	0.04	0.03	0.03	0.03
Manipulative Einstellung T1	.10	-	-	-0.02	-0.02	-0.02	-0.02	-0.01
Einschränkung T1	.07	-	-	-0.04	-0.04	-0.04	-0.04	-0.04
Strafintensität T1	.08	-	-	-0.01	-0.02	-0.02	-0.02	-0.02
Regelorientierung T1	.03	-	-	-0.03	-0.03	-0.05	-0.05	-0.06
Erziehung zur Konformität T1	.10*	-	-	0.00	0.01	0.01	0.06	0.06
Konsequente Einstellung T1	.15**	-	-	0.06	0.06	0.07	0.08	0.08
Tadel T1	.03	-	-	-0.02	-0.02	-0.02	-0.02	-0.02
Lob T1	.10*	-	-	0.02	0.02	-0.02	-0.03	-0.03
Erziehung zur Selbstständigkeit T1	.17**	-	-	0.04	0.05	0.05	0.04	0.04
Unterstützung T1	.13*	-	-	0.07	0.07	0.07	0.07	0.11
Lehrergerechtigkeit T1	.10*	-	-	0.00	0.00	-0.00	-0.00	-0.00
Peergerechtigkeit T1	-.03	-	-	-	-0.02	-0.03	-0.02	-0.03
Muttergerechtigkeit T1	-.06	-	-	-	0.01	0.01	0.01	0.02
Regelorientierung T1 × Familienstruktur	-.01	-	-	-	-0.06	-0.05	-0.05	-0.05
Tadel T1 × Familienstruktur	-.08	-	-	-	-	-	-	-
Erziehung zur Selbstständigkeit T1 × Familienstruktur	-.08	-	-	-	-	-	0.22**	0.23**
$\Delta R^2$	.11*	-	-	-	-	0.18*	0.21**	0.20*
Konstante	.02	-	-	-	-	-	-	-0.17*
$\Delta R^2$	-	.36**	.03**	.02	.00	.01*	.01**	.01*
Konstante	-	1.31	1.42	1.47	1.46	1.43	1.44	1.40

Anmerkung. GWG = Gerechte-Welt-Glaube; Geschlecht: Jungen = 0, Mädchen = 1; Schulart: Realschule = 0, Gymnasium: 1; Klassenstufe: 5. Klasse = 1, 7. Klasse: 2; Familienstruktur: Kernfamilien = 0, alleinerziehende Mütter = 1; Die familialen Sozialisationsvariablen sowie die Gerechtigkeitserfahrungen wurden am Mittelwert zentriert und das Gerechtigkeitsmotiv spannt von 1 bis 6, wobei ein hoher Wert für eine starke Konstruktausprägung steht.  
 \*\*  $p < .01$ ; \*  $p < .05$ ; <sup>a</sup>  $p = .056$

(Fortsetzung des Anhangs I auf der folgenden Seite)

(Fortsetzung des Anhangs I)

**Tabelle 43** Die Veränderung der Bewältigungsstrategien in Abhängigkeit von soziodemografischen Merkmalen und Gerechtigkeitsmotiv sowie Gerechtigkeitserfahrungen; Längsschnittstudie zu T1 (multiple Regression, blockweise, schrittweise,; akzeptierte Modelle;  $p < .05$ )

Prädiktoren	Problemorientierung T2				
	<i>r</i>	$\beta$	$\beta$	$\beta$	$\beta$
Autoregressor T1	.63**	.63**	.62**	.57**	.57**
Geschlecht	.04	-	.03	.02	.03
Schulart	-.06	-	-.02	-.05	-.06
Klassenstufe	-.11*	-	-.03	.01	.01
Familienstruktur	-.02	-	.01	.03	.03
Allgemeiner GWG T1	.21**	-	-	.01	.02
Persönlicher GWG T1	.28**	-	-	.11*	.10*
Gerechtigkeitszentralität T1	.28**	-	-	.06	.06
Muttergerechtigkeit T1	.13**	-	-	-	.04
$\Delta R^2$	-	.39**	.00	.02*	.00
Suche nach sozialer Unterstützung T2					
Autoregressor T1	.57**	.57**	.57**	.56**	.56**
Geschlecht	.12*	-	.04	.04	.04
Schulart	-.05	-	-.02	-.03	-.02
Klassenstufe	-.10*	-	-.06	-.05	-.05
Familienstruktur	.03	-	.06	.07	.07
Allgemeiner GWG T1	.07	-	-	-.01	-.02
Persönlicher GWG T1	.12*	-	-	.07	.09
Gerechtigkeitszentralität T1	.17**	-	-	.00	.00
Muttergerechtigkeit T1	-.02	-	-	-	-.05
$\Delta R^2$	-	.33**	.01	.00	.00
Rumination T2					
Autoregressor T1	.53**	.53**	.53**	.49**	.49**
Geschlecht	.20**	-	.13**	.11*	.11*
Schulart	.02	-	.06	.04	.06
Klassenstufe	-.03	-	.07	.08	.08
Familienstruktur	-.01	-	.00	.01	.01
Allgemeiner GWG T1	.08	-	-	-.04	-.04
Persönlicher GWG T1	.11*	-	-	.02	.04
Gerechtigkeitszentralität T1	.31**	-	-	.12*	.12*
Muttergerechtigkeit T1	-.01	-	-	-	-.0
$\Delta R^2$	-	.29**	.02*	.01	.00

(Fortsetzung des Anhangs I, Tabelle 43, auf der folgenden Seite)

(Fortsetzung des Anhangs I, Tabelle 43)

Prädiktoren	Vermeidung T2				
	<i>r</i>	$\beta$	$\beta$	$\beta$	$\beta$
Autoregressor T1	.54**	.54**	.54**	.53**	.53**
Geschlecht	-.16**	-	-.13**	-.12*	-.12*
Schulart	-.01	-	.04	.05	.06
Klassenstufe	.03	-	.03	.03	.03
Familienstruktur	-.00	-	.06	.06	.06
Allgemeiner GWG T1	.13**	-	-	.06	.07
Persönlicher GWG T1	.06	-	-	.01	.01
Gerechtigkeitszentralität T1	-.03	-	-	-.07	-.07
Muttergerechtigkeit T1	-.02	-	-	-	-.01
$\Delta R^2$	-	.29**	.02*	.00	.00
Aggression T2					
Autoregressor T1	.57**	.57**	.56**	.54**	.54**
Geschlecht	.07	-	.01	.00	.00
Schulart	-.07	-	.07	.09*	.10*
Klassenstufe	.22**	-	.10*	.08	.08 <sup>a</sup>
Familienstruktur	.11*	-	.07	.05	.05
Allgemeiner GWG T1	-.06	-	-	-.05	-.05
Persönlicher GWG T1	-.27**	-	-	-.17**	-.16**
Gerechtigkeitszentralität T1	-.01	-	-	.06	.06
Muttergerechtigkeit T1	-.22**	-	-	-	-.03
$\Delta R^2$	-	.33	.02*	.03**	.00

*Anmerkung.* GWG = Gerechte-Welt-Glaube; Geschlecht: Jungen = 0, Mädchen = 1; Schulart: Realschule = 0, Gymnasium: 1; Klassenstufe: 5. Klasse = 1, 7. Klasse: 2; Familienstruktur: Kernfamilien = 0, alleinerziehende Mütter = 1; Die Gerechtigkeitsmotivvariablen und Gerechtigkeitserfahrungen wurden am Mittelwert zentriert und die Bewältigungsstrategien spannen von 1 bis 6, wobei ein hoher Wert für eine starke Konstruktausprägung steht.

\*\*  $p < .01$ ; \*  $p < .05$ ; <sup>a</sup>  $p = .080$ .

(Fortsetzung des Anhangs I auf der folgenden Seite)

(Fortsetzung des Anhangs I)

**Tabelle 44** Die Veränderung der Gerechtigkeitserfahrungen in Abhängigkeit von soziodemografischen Merkmalen und Gerechtigkeitsmotiv sowie Bewältigungsstrategie; Längsschnittstudie zu T1 (multiple Regression, blockweise, schrittweise; akzeptierte Modelle;  $p < .05$ )

Prädiktoren	Lehrergerechtigkeit T2				
	<i>r</i>	$\beta$	$\beta$	$\beta$	$\beta$
Autoregressor T1	.56**	.56**	.49**	.47**	
Geschlecht	.09	-	.09*	.09*	
Schulart	.27**	-	.14**	.14**	
Klassenstufe	-.27**	-	-.18**	-.15**	
Familienstruktur	-.09	-	-.04	-.02	
Allgemeiner GWG T1	.06	-	-	.05	
Persönlicher GWG T1	.30**	-	-	.10*	
Gerechtigkeitszentralität T1	.12*	-	-	.00	
$\Delta R^2$		.32**	.06**	.02*	
Peergerechtigkeit T2					
Autoregressor T1	.50**	.50**	.46**	.43**	
Geschlecht	.02	-	.04	.05	
Schulart	.23**	-	.12*	.11*	
Klassenstufe	-.18**	-	-.13**	-.12*	
Familienstruktur	-.06	-	.02	.03	
Allgemeiner GWG T1	.02	-	-	.01	
Persönlicher GWG T1	.27**	-	-	.13*	
Gerechtigkeitszentralität T1	.01	-	-	-.05	
$\Delta R^2$		.25**	.03**	.01	
Muttergerechtigkeit T2					
Autoregressor T1	.61**	.61**	.59**	.52**	.52**
Geschlecht	-.04	-	-.00	.00	-.01
Schulart	.27**	-	.03	.03	.04
Klassenstufe	-.11*	-	-.05	-.02	-.01
Familienstruktur	-.14**	-	-.04	-.01	-.00
Allgemeiner GWG T1	.08	-	-	.03	.02
Persönlicher GWG T1	.42**	-	-	.19**	.16**
Gerechtigkeitszentralität T1	.09	-	-	-.03	-.07
Problemorientierung T1	.18*	-	-	-	.01
Suche nach sozialer Unterstützung T1	.11*	-	-	-	.07
Rumination T1	.09	-	-	-	.08
Vermeidung T1	.07	-	-	-	.10*
Aggression T1	-.20**	-	-	-	-.04
$\Delta R^2$		.37**	.01	.03**	.02

*Anmerkung.* GWG = Gerechte-Welt-Glaube; Geschlecht: Jungen = 0, Mädchen = 1; Schulart: Realschule = 0, Gymnasium: 1; Klassenstufe: 5. Klasse = 1, 7. Klasse: 2; Familienstruktur: Kernfamilien = 0, alleinerziehende Mütter = 1; Die Bewältigungsstrategien und das Gerechtigkeitsmotiv wurden am Mittelwert zentriert und die Gerechtigkeitserfahrungen spannen von 1 bis 6, wobei ein hoher Wert für eine starke Konstruktauspprägung steht. \*\*  $p < .01$ ; \*  $p < .05$

(Fortsetzung des Anhangs I auf der folgenden Seite)

(Fortsetzung des Anhangs I)

*Tabelle 45 Die Veränderung des Gerechtigkeitsmotivs in Abhängigkeit von soziodemografischen Merkmalen und Bewältigungsstrategien sowie Gerechtigkeitserfahrungen; Längsschnittstudie zu T1 (multiple Regression, blockweise, schrittweise; akzeptierte Modelle;  $p < .05$ )*

<b>Allgemeiner GWG T2</b>						
Prädiktoren	<i>r</i>	<i>B</i>	<i>B</i>	<i>B</i>	<i>B</i>	<i>B</i>
Autoregressor T1	.54**	0.50**	0.47**	0.46**	0.46**	0.46**
Geschlecht	-.06	-	-0.11	-0.10	-0.11	-0.11
Schulart	-.15**	-	-0.15	-0.15	-0.15	-0.15
Klassenstufe	-.20**	-	-0.13	-0.12	-0.10	-0.12
Familienstruktur	-.10	-	-0.11	-0.11	-0.11	-0.11
Problemorientierung T1	.20**	-	-	0.06	0.06	0.06
Suche nach sozialer Unterstützung T1	.08	-	-	0.00	0.01	0.01
Rumination T1	.10*	-	-	-0.02	-0.02	-0.07
Vermeidung T1	.13*	-	-	-0.02	-0.01	-0.02
Aggression T1	.01	-	-	-0.01	0.01	0.01
Lehrergerechtigkeit T1	-.02	-	-	-	0.03	0.02
Peergerechtigkeit T1	.01	-	-	-	0.02	0.02
Muttergerechtigkeit T1	-.02	-	-	-	-0.03	-0.03
Rumination T1 × Familienstruktur	-	-	-	-	-	0.16*
$\Delta R^2$	-	.30**	.02	.01	.00	.01*
Konstante	-	1.88	2.39	2.39	2.36	2.39
<b>Persönlicher GWG T2</b>						
Prädiktoren	<i>r</i>	$\beta$	$\beta$	$\beta$	$\beta$	-
Autoregressor T1	.53**	.53**	.50**	.44**	.34**	-
Geschlecht	.01	-	.03	.04	.04	-
Schulart	.18**	-	.07	.08	-.01	-
Klassenstufe	-.19**	-	-.09	-.05	-.05	-
Familienstruktur	-.11*	-	.01	.02	-.02	-
Problemorientierung T1	.26**	-	-	.11	.09	-
Suche nach sozialer Unterstützung T1	.08	-	-	-.06	-.04	-
Rumination T1	.14**	-	-	.08	.08	-
Vermeidung T1	.08	-	-	.07	.09	-
Aggression T1	-.23**	-	-	-.14*	-.09 <sup>a</sup>	-
Lehrergerechtigkeit T1	.26**	-	-	-	.03	-
Peergerechtigkeit T1	.31**	-	-	-	.09	-
Muttergerechtigkeit T1	.45**	-	-	-	.22**	-
$\Delta R^2$	-	.28**	.01	.03**	.05**	-

(Fortsetzung des Anhangs I, Tabelle 45, auf der folgenden Seite)

(Fortsetzung des Anhangs I, Tabelle 45)

Prädiktoren	Gerechtigkeitszentralität T2					-
	<i>r</i>	$\beta$	$\beta$	$\beta$	$\beta$	
Autoregressor T1	.60**	.60**	.61**	.57**	.57**	-
Geschlecht	.10	-	-.01	-.02	-.02	-
Schulart	-.15**	-	-.15**	-.15**	-.15**	-
Klassenstufe	-.14**	-	.01	.02	.02	-
Familienstruktur	.03	-	.05	.05	.05	-
Problemorientierung T1	.24**	-	-	.00	.00	-
Suche nach sozialer Unterstützung T1	.20**	-	-	.03	.03	-
Rumination T1	.33**	-	-	.09	.09 <sup>b</sup>	-
Vermeidung T1	.04	-	-	.01	.01	-
Aggression T1	.07	-	-	-.01	-.01	-
Lehrergerechtigkeit T1	-.03	-	-	-	-.01	-
Peergerechtigkeit T1	-.06	-	-	-	.01	-
Muttergerechtigkeit T1	-.01	-	-	-	-.00	-
$\Delta R^2$	-	.36**	.03**	.01	.00	-

*Anmerkung.* GWG = Gerechte-Welt-Glaube; Geschlecht: Jungen = 0, Mädchen = 1; Schulart: Realschule = 0, Gymnasium: 1; Klassenstufe: 5. Klasse = 1, 7. Klasse: 2; Familienstruktur: Kernfamilien = 0, alleinerziehende Mütter = 1; Die Bewältigungsstrategien und die Gerechtigkeitserfahrungen wurden am Mittelwert zentriert und das Gerechtigkeitsmotiv spannt von 1 bis 6, wobei ein hoher Wert für eine starke Konstruktausprägung steht.

\*\*  $p < .01$ ; \*  $p < .05$ ; <sup>a</sup>  $p = .055$ ; <sup>b</sup>  $p = .080$

Anhang J – Regressionstabellen (Untersuchung in Syrien)

Tabelle 46 Bivariate Korrelation der betrachteten Variablen für Kernfamilien, N = 439 und für Familien mit alleinerziehenden Müttern N = 54

	Geschlecht	Klassenstufe	Geschwister	Schulabschluss der Mutter	Erwerbstätigkeit der Mutter	Materielle Ausstattung	Kulturelles Kapital	Regelorientierung	Konfliktneigung	Manipulative Einstellung	Konsequente Einstellung	Erziehung zur Selbstständigkeit	Erziehung zu Konformität	Inkonsistenz	Unterstützung	Lob	Einschränkung	Strafintensität	Allgemeiner GWG	Persönlicher GWG	Gerechtigkeitszentralität	Problemorientierung	Vermeidung	Suche nach sozialer Unterstützung	Rumination	Aggression	LehrerInnenerechtigkeit	Peergerechtigkeit	Muttergerechtigkeit
Geschlecht		.09	-.08	.09	-.20	-.09	-.08	-.06	.02	-.22	-.11	-.13	-.06	.05	-.03	.15	.00	-.19	-.11	.08	-.02	-.00	.10	-.04	.04	-.17	-.03	.17	.01
Klassenstufe	.19*		.13	-.14	-.17	-.01	-.04	.01	.20	.06	.30*	-.13	.15	.20	-.33*	-.06	.18	.01	-.09	.15	.17	-.07	.07	.03	.14	.22	-.10	.08	-.40*
Geschwister	-.04	-.02		.14	.04	-.03	.09	.11	.14	.27*	.04	-.03	-.04	.06	-.12	.10	.07	.22	-.03	-.14	.04	-.07	.08	-.03	.01	.06	.01	<.001	-.17
Schulabschluss der Mutter	.04	.03	.03		-.06	-.08	-.13	.22	-.10	.17	.01	.03	.08	.12	.16	.05	-.06	.02	.20	.08	.22	.17	.02	.23	.09	-.12	.01	.19	-.02
Erwerbstätigkeit der Mutter	-.07	-.05	.02	.06		-.12	.04	.04	-.18	.21	.03	-.15	.07	-.11	-.17	.06	.00	.28*	-.05	-.33*	-.15	-.03	-.23	.15	.18	-.16	.16	-.04	.18
Materielle Ausstattung	-.03	-.18*	-.03	-.13*	.08		.64*	-.17	-.09	-.18	-.17	.03	.33*	-.26	.10	-.36*	-.21	-.20	-.05	.22	-.35*	.05	.14	.02	-.24	-.12	-.12	-.10	.19
Kulturelles Kapital	-.13*	-.11*	.02	-.13*	-.00	.41*		.03	.11	.10	.09	.15	-.14	-.05	.12	-.12	-.04	-.08	.09	.14	-.19	.16	.05	.03	-.07	-.08	-.17	-.17	.14
Regelorientierung	-.14*	-.02	.04	<.001	-.01	.01	.10*		.09	.24	-.09	.14	.48*	-.08	.21	.36*	-.08	-.01	.49*	.18	.39*	.13	.01	.36*	.18	-.32*	.08	.34*	20
Konfliktneigung	-.01	-.00	.04	.08	-.05	-.05	-.16*	-.08		.29*	.43*	-.33*	.01	.18	-.23	.00	.37*	.21	.02	.36*	.11	-.32*	.37*	-.19	-.03	.45*	-.17	-.25	-.50*
Manipulative Einstellung	-.09	.04	-.01	-.06	.06	-.02	-.07	.11*	.20*		.49*	-.10	.29*	.36*	-.08	.12	.35*	.33*	.09	-.29*	.20	.10	-.08	.11	.51*	.26	-.06	.02	-.25
Konsequente Einstellung	-.05	-.03	-.01	-.08	.09	.00	-.01	.16*	.16*	.32*		-.18	.01	.54*	-.31*	.04	.49*	.40*	-.11	-.26	.35*	-.13	.23	-.12	.20	.43*	-.30*	-.14	-.55*
Erziehung zur Selbstständigkeit	.08	.03	-.04	-.06	-.02	.14*	.12*	.21*	-.19*	.03	-.01		.29*	-.41*	.51*	.22	-.41*	-.25	.15	.29*	.14	.52*	.05	.32	.10	-.15	-.24	-.12	.32*

(Fortsetzung des Anhangs J, Tabelle 46, auf der folgenden Seite)



(Fortsetzung des Anhangs J, Tabelle 46)

	Geschlecht	Klassenstufe	Geschwister	Schulab. Mutter	Erweb. Mutter	Materielle Ausstattung	Kulturelles Kapital	Regelorientierung	Konfliktneigung	Manipulative Einstellung	Konsequente Einstellung	Erziehung zur Selbstständigkeit	Erziehung zu Konformität	Inkonsistenz	Unterstützung	Lob	Einschränkung	Strafintensität	Allgemeiner GWG	Persönlicher GWG	Gerechtigkeitszentralität	Problemorientierung	Vermeidung	Suche nach sozialer Unterstützung	Rumination	Aggression	LehrerInnen-gerechtigkeit	Peergerechtig-keit	Muttergerech-tigkeit	
Erziehung zu Konformität	-.03	.11*	.02	-.11*	-.06	-.04	.02	.29*	-.21*	.05	.10*	.20*		-.13	.36*	.37*	-.04	-.06	.18	.02	.14	.03	-.12	.19	.36*	-.04	.12	.19	.19	
Inkonsistenz	-.03	.07	-.08	-.02	-.00	-.08	-.09	-.04	.41*	.39*	.32*	-.06	-.04		-.44*	-.06	.66*	.37*	-.09	-.10	.16	.35*	-.00	-.29*	.12	.35*	-.12	-.09	-.56*	
Unterstützung	.13*	.12*	-.06	-.09	.02	.07	.04	.25*	-.20*	.01	-.01	.45*	.33*	-.12*		.22	-.47*	-.31*	.32*	.18	.06	.33*	.04	.31*	.07	-.22	.16	.27*	.41*	
Lob	.11*	.08	-.01	-.05	.05	-.06	.01	.27*	-.28*	-.04	.05	.12*	.51*	-.14*			.33*	-.09	-.09	.23	.11	.31*	.14	.05	.07	.30*	-.07	.01	.25	.17
Einschränkung	-.16*	-.05	-.01	-.03	.05	-.01	-.10*	.08	.51*	.34*	.27*	-.06	-.14*	.54*	-.18*	-.27*		.18	-.13	-.27*	.12	.37*	.13	.27	.21	.45*	.06	-.23	-.61*	
Strafintensität	-.17*	-.07	.03	-.02	.07	-.06	.12*	.09	.10*	.18*	.14*	-.08	.05	.09	-.10*	-.07	.21*		-.30*	-.47*	.08	-.21	-.09	.02	.09	.17	-.13	-.25	-.28*	
Allgemeiner GWG	.01	.04	<.001	.01	-.02	-.02	.01	.21*	-.05	.01	.00	.13*	.23*	-.05	.15*	.25*	.04	-.06		.46*	.48*	.24	.13	.11	.08	-.19	.03	.25	.12	
Persönlicher GWG	-.08	.10*	-.02	-.07	-.07	.06	.17*	.34*	-.29*	-.01	-.08	.26*	.26*	-.19*	.27*	.29*	-.13*	-.07	.42*		.20	.37*	-.06	.08	-.14	-.40*	.10	.31*	.34*	
Gerechtigkeits-zentralität	.10*	.14*	-.06	-.04	.03	-.05	.04	.23*	-.15*	-.03	-.00	.19*	.29*	-.05	.20*	.26*	-.09	-.08	.37*	.34*		.24	.06	.01	.36*	.03	.06	.20	-.19	
Problem-orientierung	-.09	.00	-.05	-.00	-.05	-.05	.08	.26*	-.10*	.05	.05	.13*	.21*	.00	.15*	.26*	-.02	.01	.22*	.29*	.20*		-.18	.39*	.31*	-.32*	-.08	.18	.30*	
Vermeidung	-.03	-.08	-.03	-.05	-.00	.10*	.02	.02	.16*	.22*	.12*	.16*	-.13*	.14*	.06	-.07	.25*	-.01	.08	.11*	-.11*	-.03		.15	-.21	.23	-.17	-.21	-.21	
Suche nach sozialer Unterstützung	-.17*	.03	-.02	.01	.05	-.09	-.06	.22*	.09*	.17*	.11*	.04	.08	.03	.06	.07	.13*	.13*	.22*	.23*	.12*	.40*	.05		.21	-.14	.14	.10	.23	
Rumination	-.12*	-.06	-.03	-.03	-.00	-.04	-.02	.15*	.03	-.01	.10*	.04	.17*	.07	.01	.18*	.08	.01	.06	.01	.21*	.29*	-.12*	.19*		.18	.11	.03	-.05	

(Fortsetzung des Anhangs J, Tabelle 46, auf der folgenden Seite)

(Fortsetzung des Anhangs J, Tabelle 46)

Aggression	-.06	.14*	.01	-.02	-.02	.03	-.06	-.08	.34*	.17*	.12*	-.02	-.06	.29*	-.04	-.09	.29*	.02	-.01	-.09	-.03	-.03	.17*	.10*	.17*		.00	-.35*	-.52*
LehrerInnen-gerechtigkeit	.09	-.02	-.07	-.06	-.01	-.04	.12*	.07	-.22*	-.10*	-.08	.03	.11*	-.20*	.10*	.10*	-.22*	-.05	.06	.18*	.09	.08	-.14*	.05	-.13*	-.20*		.38*	.09
Peergerechtigkeit	.05	.01	-.03	-.04	-.06	.06	.13*	.09	-.23*	-.07	-.04	.06	.10*	-.16*	.14*	.19*	-.23*	-.08	.15*	.26*	.16*	.15*	-.13*	.07	-.02	-.15*	.38*		.24
Muttergerechtigkeit	-.03	.03	-.00	-.03	.06	-.02	.18*	.28*	-.55*	-.22*	-.18*	.24*	.32*	-.47*	.33*	.45*	-.48*	.12*	.20*	.43*	.24*	.20*	-.13*	.07	.07	-.27*	.24*	.24*	

Anmerkung. GWG = Gerechte-Welt-Glaube. Unterhalb der Diagonale Kernfamilien und oberhalb der Diagonalen für Familien mit alleinerziehenden Müttern. Geschlecht: Jungen = 0, Mädchen = 1; Klassenstufe: 6. Klasse = 1, 8. Klasse: 2; Familienstruktur: Kernfamilien = 0, alleinerziehende Mütter = 1; alle Variablen spannen von 1 bis 6; Ein hoher Wert steht für eine starke Konstruktausprägung. \*  $p < .05$ , \*\*  $p < .01$ .

(Fortsetzung des Anhangs J auf der folgenden Seite)

(Fortsetzung des Anhangs J)

*Tabelle 47 Gerechtigkeitsmotiv in Abhängigkeit von soziodemografischen Merkmalen sowie familialen Ressourcen und Gerechtigkeitserfahrungen (syrische Stichprobe; multiple Regression, blockweise; akzeptierte Modelle:  $p < .05$ )*

Prädiktoren	Allgemeiner GWG					
	<i>r</i>	$\beta$	$\beta$	$\beta$	-	-
Geschlecht	-.01	-.01	-.01	-.02	-	-
Klassenstufe	.03	.03	.03	.03	-	-
Familienstruktur	-.03	-.03	-.03	-.04	-	-
Materielle Ausstattung	-.02	-	-.02	-.02	-	-
Kulturelles Kapital	-.00	-	.03	-.02	-	-
LehrerInnengerechtigkeit	.06	-	-	-.03	-	-
Peergerechtigkeit	.16**	-	-	.14*	-	-
Muttergerechtigkeit	.19**	-	-	.17**	-	-
$\Delta R^2$	-	.00	.00	.05**	-	-
Persönlicher GWG						
Geschlecht	-.06	-.04	-.03	-.04	-	-
Klassenstufe	-.10*	-.10*	-.09 <sup>a</sup>	-.09*	-	-
Familienstruktur	-.12*	-.12*	-.10*	-.12**	-	-
Materielle Ausstattung	.09	-	.00	.03	-	-
Kulturelles Kapital	.15**	-	.15**	.05	-	-
LehrerInnengerechtigkeit	.14**	-	-	-.01	-	-
Peergerechtigkeit	.27**	-	-	.18**	-	-
Muttergerechtigkeit	.41**	-	-	.36**	-	-
$\Delta R^2$	-	.03**	.02*	.19**	-	-

(Fortsetzung des Anhangs J, Tabelle 47, auf der folgenden Seite)

(Fortsetzung des Anhangs J, Tabelle 47)

Prädiktoren	Gerechtigkeitszentralität					
	<i>r</i>	<i>B</i>	<i>B</i>	<i>B</i>	<i>B</i>	<i>B</i>
Konstante		4.75	4.77	4.78	4.76	4.79
Geschlecht	.08	0.08	0.08	0.08	0.07	0.08
Klassenstufe	.15**	0.18**	0.17*	0.16*	0.17*	0.15*
Familienstruktur	-.06	-0.12	-0.12	-0.14	-0.18	-0.16
Materielle Ausstattung	-.08	-	-0.10	-0.08	-0.04	-0.04
Kulturelles Kapital	-.00	-	0.07	0.03	0.03	0.03
LehrerInnengerechtigkeit	.07	-	-	-0.01	-0.02	-0.02
Peergerechtigkeit	.16**	-	-	0.07*	0.07*	0.07*
Muttergerechtigkeit	.19**	-	-	0.12**	0.13**	0.15**
Materielle Ausstattung × Familienstruktur	-	-	-	-	-0.41*	-0.35*
Muttergerechtigkeit × Familienstruktur	-	-	-	-	-	-0.24*
$\Delta R^2$	-	.03**	.01	.05**	.01*	.01*

*Anmerkung.* GWG = Gerechte-Welt-Glaube; Geschlecht: Jungen = 0, Mädchen = 1; Klassenstufe: 6. Klasse = 1, 8. Klasse: 2; Familienstruktur: Kernfamilien = 0, alleinerziehende Mütter = 1; Die familialen Ressourcenvariablen und die Gerechtigkeitserfahrungen wurden am Mittelwert zentriert und das Gerechtigkeitsmotiv spannt von 1 bis 6, wobei ein hoher Wert für eine starke Konstruktausprägung steht.

\*\*  $p < .01$ ; \*  $p < .05$ ; <sup>a</sup>  $p = .060$ .

(Fortsetzung des Anhangs J auf der folgenden Seite)

(Fortsetzung des Anhangs J)

*Tabelle 48 Gerechtigkeitsmotiv in Abhängigkeit von soziodemografischen Merkmalen sowie familialer Sozialisation und Gerechtigkeitserfahrungen (syrische Stichprobe; multiple Regression, blockweise; akzeptierte Modelle:  $p < .05$ )*

Prädiktoren	Allgemeiner GWG						
	<i>r</i>	$\beta$	$\beta$	$\beta$	-	-	-
Geschlecht	-.01	-.01	-.01	-.01	-	-	-
Klassenstufe	.03	.03	.02	.02	-	-	-
Familienstruktur	-.03	-.03	-.03	-.03	-	-	-
Konfliktneigung	-.04	-	.02	.07	-	-	-
Inkonsistenz	-.05	-	-.06	-.04	-	-	-
Manipulative Einstellung	.03	-	.01	.02	-	-	-
Einschränkung	.02	-	.13*	.16*	-	-	-
Strafintensität	-.09	-	-.09*	-.09 <sup>a</sup>	-	-	-
Regelorientierung	.24**	-	.15**	.13*	-	-	-
Erziehung zur Konformität	.22**	-	.09	.07	-	-	-
Konsequente Einstellung	-.01	-	-.06	-.05	-	-	-
Lob	.24**	-	.17**	.14*	-	-	-
Erziehung zur Selbstständigkeit	.13**	-	.04	.04	-	-	-
Unterstützung	.18**	-	.05	.03	-	-	-
LehrerInnengerechtigkeit	.07	-	-	-.02	-	-	-
Peergerechtigkeit	.16**	-	-	.12*	-	-	-
Muttergerechtigkeit	.19**	-	-	.11	-	-	-
$\Delta R^2$	-	.00	.12**	.02*	-	-	-

(Fortsetzung des Anhangs J, Tabelle 48, auf der folgenden Seite)

(Fortsetzung des Anhangs J, Tabelle 48)

Prädiktoren	Persönlicher GWG						
	<i>r</i>	<i>B</i>	<i>B</i>	<i>B</i>	<i>B</i>	<i>B</i>	<i>B</i>
Geschlecht	-.06	-0.08	-0.10	-0.08	-0.08	-0.09	-0.10
Klassenstufe	-.10*	-0.19*	-0.21*	-0.20*	-0.20*	-0.21*	-0.22**
Familienstruktur	-.12*	-0.34*	-0.30*	-0.32*	-0.35**	-0.32**	-0.29*
Konfliktneigung	-.30**	-	-0.16**	-0.09*	-0.08*	-0.09*	-0.07b
Inkonsistenz	-.17**	-	-0.02	0.01	0.01	0.01	-0.01
Manipulative Einstellung	-.05	-	0.00	0.01	0.04	0.04	0.05
Einschränkung	-.15**	-	0.03	0.07	0.07	0.08	0.07
Strafintensität	-.13**	-	-0.12*	-0.10*	-0.10*	-0.11*	-0.11*
Regelorientierung	.32**	-	0.20**	0.15**	0.15**	0.15**	0.15**
Erziehung zur Konformität	.22**	-	0.03	0.00	0.01	0.02	0.03
Konsequente Einstellung	-.09*	-	-0.05	-0.04	-0.04	-0.05	-0.05
Lob	.26**	-	0.17*	0.09	0.10	0.09	0.09
Erziehung zur Selbstständigkeit	.27**	-	0.09*	0.09*	0.09*	0.08*	0.08*
Unterstützung	.27**	-	0.05	0.02	0.02	0.03	0.04
LehrerInengerechtigkeit	.14**	-	-	-0.00	-0.00	0.03	0.03
Peergerechtigkeit	.27**	-	-	0.13**	0.14**	0.14**	0.14**
Muttergerechtigkeit	.41**	-	-	0.24**	0.24**	0.23**	0.23**
Manipulative Einstellung × Familienstruktur	-	-	-	-	-0.21*	-0.22**	-0.28**
LehrerInengerechtigkeit × Familienstruktur	-	-	-	-	-	-0.32*	-0.29*
Inkonsistenz × Familienstruktur	-	-	-	-	-	-	0.16*
$\Delta R^2$	-	.03**	.24**	.05**	.01*	.01*	.01*
Konstante	-	5.17	5.19	5.18	5.18	5.20	5.22

(Fortsetzung des Anhangs J, Tabelle 48, auf der folgenden Seite)

(Fortsetzung des Anhangs J, Tabelle 48)

Prädiktoren	Gerechtigkeitszentralität						-	-
	<i>r</i>	<i>B</i>	<i>B</i>	<i>B</i>	<i>B</i>	<i>B</i>		
Geschlecht	.08	0.08	0.08	0.09	0.09		-	-
Klassenstufe	.15**	0.18**	0.15*	0.15*	0.13*		-	-
Familienstruktur	-.06	-0.12	-0.09	-0.09	-0.01		-	-
Konfliktneigung	-.11*	-	-0.03	-0.01	-0.02		-	-
Inkonsistenz	-.02	-	0.01	0.01	0.01		-	-
Manipulative Einstellung	.01	-	-0.01	-0.01	-0.02		-	-
Einschränkung	-.06	-	0.01	0.02	0.02		-	-
Strafintensität	-.06	-	-0.03	-0.03	-0.04		-	-
Regelorientierung	.25**	-	0.10**	0.09**	0.09**		-	-
Erziehung zur Konformität	.27**	-	0.09*	0.09*	0.09*		-	-
Konsequente Einstellung	.05	-	0.01	0.01	-0.01		-	-
Lob	.26**	-	0.12*	0.10*	0.09 <sup>c</sup>		-	-
Erziehung zur Selbstständigkeit	.19**	-	0.05	0.05*	0.05*		-	-
Unterstützung	.18**	-	-0.00	-0.01	0.00		-	-
LehrerInnengerechtigkeit	.07	-	-	-0.00	0.00		-	-
Peergerechtigkeit	.16**	-	-	0.05	0.05		-	-
Muttergerechtigkeit	.19**	-	-	0.04	0.04		-	-
Konsequente Einstellung × Familienstruktur	-	-	-	-	0.19**		-	-
$\Delta R^2$	-	.03**	.13**	.01	.02**		-	-
Konstante	-	4.75	4.78	4.78	4.82		-	-

*Anmerkung.* GWG = Gerechte-Welt-Glaube; Geschlecht: Jungen = 0, Mädchen = 1; Schulart: Realschule = 0, Gymnasium: 1; Klassenstufe: 5. Klasse = 1, 7. Klasse: 2; Familienstruktur: Kernfamilien = 0, alleinerziehende Mütter = 1; Die familialen Sozialisationsvariablen sowie die Gerechtigkeitserfahrungen wurden am Mittelwert zentriert und das Gerechtigkeitsmotiv spannt von 1 bis 6, wobei ein hoher Wert für eine starke Konstruktausprägung steht.

\*\*  $p < .01$ ; \*  $p < .05$ ; <sup>a</sup>  $p = .059$ ; <sup>b</sup>  $p = .066$ ; <sup>c</sup>  $p = .059$

(Fortsetzung des Anhangs J auf der folgenden Seite)

(Fortsetzung des Anhangs J)

*Tabelle 49 Muttergerechtigkeit in Abhängigkeit von soziodemografischen Merkmalen und familialer Sozialisation (syrische Stichprobe; multiple Regression, blockweise; akzeptierte Modelle:  $p < .05$ )*

Prädiktoren	Muttergerechtigkeit			
	<i>r</i>	<i>B</i>	<i>B</i>	<i>B</i>
Konstante	-	4.86	4.88	4.89
Geschlecht	-.02	-0.04	-0.13*	-0.14*
Klassenstufe	-.02	-0.02	0.00	-0.00
Familienstruktur	.04	0.10	0.09	0.04
Konfliktneigung	-.54**	-	-0.23**	-0.23**
Inkonsistenz	-.48**	-	-0.12**	-0.12**
Manipulative Einstellung	-.23**	-	-0.03	-0.03
Einschränkung	-.50**	-	-0.12**	-0.12**
Strafintensität	-.14**	-	-0.02	-0.03
Regelorientierung	.27**	-	0.14**	0.13**
Erziehung zur Konformität	.30**	-	0.06	0.06
Konsequente Einstellung	-.22**	-	-0.04	-0.04
Lob	.43**	-	.27**	0.27**
Erziehung zur Selbstständigkeit	.24**	-	0.03	0.05
Unterstützung	.33**	-	0.06a	0.07*
Erziehung zur Selbstständigkeit × Familienstruktur	-	-	-	-0.15*
$\Delta R^2$	-	.00	.53**	.01*

*Anmerkung.* Geschlecht: Jungen = 0, Mädchen = 1; Schulart: Realschule = 0, Gymnasium: 1; Klassenstufe: 5. Klasse = 1, 7. Klasse: 2; Familienstruktur: Kernfamilien = 0, alleinerziehende Mütter = 1; Die familialen Sozialisationsvariablen wurden am Mittelwert zentriert und die Muttergerechtigkeitserfahrungen spannen von 1 bis 6, wobei ein hoher Wert für eine starke Konstruktausprägung steht.

\*\*  $p < .01$ ; \*  $p < .05$ ; <sup>a</sup>  $p = .059$

(Fortsetzung des Anhangs J auf der folgenden Seite)



(Fortsetzung des Anhangs J)

*Tabelle 50 Bewältigungsstrategien in Abhängigkeit von soziodemografischen Merkmalen und Gerechtigkeitsmotiv sowie Gerechtigkeitserfahrungen (syrische Stichprobe; multiple Regression, blockweise; akzeptierte Modelle:  $p < .05$ )*

Prädiktoren	<i>r</i>	Problemorientierung			
		$\beta$	$\beta$	$\beta$	-
Geschlecht	-.08	-.08	-.08	-.08	-
Klassenstufe	-.01	.01	.01	.01	-
Familienstruktur	-.05	-.05	-.01	-.02	-
Allgemeiner GWG	.22**	-	.08	.08	-
Persönlicher GWG	.30**	-	.23**	.19**	-
Gerechtigkeitszentralität	.21**	-	.11*	.11*	-
Muttergerechtigkeit	.21**	-	-	.09*	-
$\Delta R^2$	-	.01	.11**	.01*	-
Soziales Unterstützungsbedürfnis					
Geschlecht	-.16**	-.17**	-.16**	-.16**	-
Klassenstufe	.03	.06	.07	.07	-
Familienstruktur	-.01	.01	.03	.03	-
Allgemeiner GWG	.20**	-	.14*	.14*	-
Persönlicher GWG	.21**	-	.15**	.15*	-
Gerechtigkeitszentralität	.11*	-	.01	.01	-
Muttergerechtigkeit	.09	-	-	-.01	-
$\Delta R^2$	-	.03**	.06**	.00	-
Rumination					
Geschlecht	-.10*	-.10*	-.12*	-.12*	-
Klassenstufe	-.03	-.02	-.07	-.07	-
Familienstruktur	-.05	-.05	-.04	-.05	-
Allgemeiner GWG	.07	-	.01	.01	-
Persönlicher GWG	-.01	-	-.12*	-.15*	-
Gerechtigkeitszentralität	.23**	-	.29**	.28**	-
Muttergerechtigkeit	.06	-	-	.06	-
$\Delta R^2$	-	.01	.07**	.00	-

(Fortsetzung des Anhangs J, Tabelle 50, auf der folgenden Seite)

(Fortsetzung des Anhangs J, Tabelle 50)

Prädiktoren	Vermeidung				
	<i>r</i>	$\beta$	$\beta$	$\beta$	
Geschlecht	-.01	.00	.01	.01	
Klassenstufe	-.07	-.07	-.04	-.04	
Familienstruktur	.04	.04	.04	.06	
Allgemeiner GWG	.09	-	.11*	.11*	
Persönlicher GWG	.08	-	.09	.17**	
Gerechtigkeitszentralität	-.09*	-	-.15**	-.14*	
Muttergerechtigkeit	-.13**	-	-	-.20**	
$\Delta R^2$	-	.01	.03**	.03**	
Prädiktoren	Aggression				
	<i>r</i>	<i>B</i>	<i>B</i>	<i>B</i>	<i>B</i>
Konstante	-	2.00	2.08	2.03	2.03
Geschlecht	-.07	-0.28*	-0.30*	-0.30*	-0.29*
Klassenstufe	.15**	0.46**	0.42**	0.44**	0.44**
Familienstruktur	.02	0.14	0.07	0.18	0.07
Allgemeiner GWG	-.03	-	0.03	0.03	0.03
Persönlicher GWG	-.14**	-	-0.20*	-0.02	0.06
Gerechtigkeitszentralität	-.02	-	0.01	0.05	0.03
Muttergerechtigkeit	-.29**	-	-	-0.43**	-0.44**
Persönlicher GWG $\times$ Familienstruktur	-	-	-	-	-0.44*
$\Delta R^2$	-	.03**	.02*	.07**	.01*

*Anmerkung.* GWG = Gerechte-Welt-Glaube; Geschlecht: Jungen = 0, Mädchen = 1; Klassenstufe: 6. Klasse = 1, 8. Klasse: 2; Familienstruktur: Kernfamilien = 0, alleinerziehende Mütter = 1; Die Gerechtigkeitsmotivvariablen und Gerechtigkeitserfahrungen wurden am Mittelwert zentriert und die Bewältigungsstrategien spannen von 1 bis 6, wobei ein hoher Wert für eine starke Konstruktausprägung steht.

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

**EIGENSTÄNDIGKEITSERKLÄRUNG**

Ich versichere, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig, ohne unerlaubte Hilfe und ohne Benutzung anderer als der hier angegebenen Hilfsmittel angefertigt habe. Alle Stellen, die wörtlich oder sinngemäß aus Veröffentlichungen entnommen wurden, habe ich als solche einzeln kenntlich gemacht.

Weiterhin versichere ich, dass die vorliegende Dissertation noch nicht als Prüfungsarbeit verwendet wurde. Weder mit dieser noch mit einer anderen Arbeit habe ich bisher einen Dissertationsversuch unternommen.

Halle, den 19.07.2010

Reem Kahileh