

Schulische Übergänge und Emotionen in der Eltern-Kind-Beziehung

GEORG STÖCKLI

Pädagogisches Institut der Universität Zürich

School Transitions and Emotions in the Parent-Child-Relationship

Summary: Parents' emotions directed towards their children were studied in a sample of 108 fathers and 137 mothers. When parents of sixth-grade children are compared to parents of thirdgraders, the results indicate that the emotional impact of the scholastic evaluation of children becomes considerably greater for mothers at the time when selection for the next levels of schooling is forthcoming. In view of the significance of expectations for school success in the parent-child relationship, the findings lead to the conclusion that in educational practice, not only school entrance, but also the end of primary school should be arranged as „supported transition“ – in the service of fostering children's development.

Keywords: Parents child relations, academic achievement, emotional responses, educational expectations

Zusammenfassung: Kindgerichtete Emotionen von Eltern werden an Hand einer Stichprobe von 108 Vätern und 137 Müttern untersucht. Der Vergleich zwischen Eltern von Dritt- und Eltern von Sechstkläßlern zeigt, daß sich die Affektwirksamkeit der schulbezogenen Einschätzung des Kindes bei den Müttern im Vorfeld der Selektion erheblich verstärkt. Angesichts der Bedeutung von Schulerfolgserwartungen für die Eltern-Kind-Beziehung wird für die Erziehungspraxis gefolgert, nicht nur der Schuleintritt, sondern auch der Übertritt am Ende der Grundschule sei – im Dienste der Entwicklungsförderung – als „begleiteter Übergang“ zu gestalten.

Schlüsselbegriffe: Eltern-Kind-Beziehung, Schulleistungen, emotionale Reaktionen, Leistungserwartungen

Einleitung

Diskrepanzen und emotionale Reaktionen

Unter einer pädagogischen Perspektive und speziell unter Einbezug leistungsthematischer Aspekte kann die Eltern-Kind-Beziehung als motivationales Bezugssystem definiert werden, welches von der Seite der Eltern her gesehen unter anderem an kindbezogenen Erwartungen und Sollvorstellungen orientiert ist. Ähnlich wie bei *intrapersonalen*, selbstmotivierenden Prozessen beruhen die motivationalen Kräfte auch in diesem *interpersonalen* Bezugssystem sowohl auf der *Diskrepanz-Produktion* als auch auf der *Diskrepanz-Reduktion* (vgl. Bandura, 1988). Eine ausgeprägte Verlagerung der Diskrepanz-Produktion auf die Elternseite legt allerdings die Grundlagen für beziehungsbelastende *emotionale Folgeprobleme*. Die emotionale Einbindung des Kindes in das Bezugssystem resultiert dann zu einem beachtlichen Anteil auf der kindlichen Anpassung an die diskrepanzerzeugenden Erwartungen der Eltern. Diese Zusammenhänge werden vorwiegend dann gegeben sein, wenn *zentrale*

Erwartungen oder Ziele von *hoher Valenz* berührt sind. Daß ein bestehender Wertedissens, z. B. in bezug auf religiöse oder politische Haltungen, die affektive Nähe zwischen Eltern und Kindern beeinträchtigen kann, ist daher keineswegs überraschend (vgl. Rossi & Rossi, 1990). Diskrepanzen dieser Art stellen vielmehr eine der Ausgangsbedingungen für die Affektdynamik in der Eltern-Kind-Beziehung dar. Suchen wir jedoch nach systematisch zusammengetragenen Ergebnissen zur Verstrickung der elterlichen Emotionen mit erwartungsunverträglichen Einschätzungen des Kindes in bestimmten Phasen der Beziehungsgeschichte, dann gilt nach wie vor die Feststellung, daß „elterliche Affekte und deren Determinanten noch weitgehend unerforscht geblieben sind“ (Dix, Ruble, Grusec & Nixon, 1986).

Schulbezogene Diskrepanzen

Die Reaktionen der Eltern auf nicht erfüllte schulische Erfolgserwartungen und die daraus entstehenden Konsequenzen für die Eltern-

Kind-Beziehung werden zwar mit zunehmender Eindringlichkeit diskutiert (z. B. Jopt, 1987; Jopt & Engelbert-Holtze, 1984; Ulich, 1989), die jeweiligen Besonderheiten und die Dynamik der emotionalen Auswirkungen sind aber für die gesamte Schulzeit empirisch noch wenig differenziert belegt. Wo kindperzipierte oder selbstberichtete emotionale Reaktionen von Eltern thematisiert werden, geschieht dies häufig in der Form unabhängiger und zeitlich stabiler Faktoren. Selbst wenn die theoretische Erörterung gegenseitige oder rückwirkende Einflüsse explizit betont, favorisiert das auswertungstechnische Vorgehen die Wirkungsrichtung von den Eltern zu den Kindern (vgl. etwa Estrada, Arsenio, Hess & Holloway, 1987; Krohne, Kohlmann & Leidig, 1986; Seginer, 1986).

Blicken wir global auf das Zusammenwirken des schulischen Leistungsvermögens des Kindes mit den Erwartungen und den Emotionen der Eltern, dann eröffnet sich das Bild eines komplexen Regelkreises, in welchem die „Wertschätzung schulischer Tüchtigkeit“ (Jopt & Engelbert-Holtze, 1984; Jopt, 1987) als eine der Triebfedern des dynamischen Geschehens wirkt. Je mehr die Eltern die Schulbildung als Mittel des sozialen Aufstiegs, der Prestige- oder der Statussicherung betrachten, desto mehr nimmt die Bedeutung schulischer Leistungen im Familienalltag zu: Schulerfolg wird zu einer zentralen Erwartung, so daß von einer eigentlichen „Verschulung der Eltern-Kind-Beziehung“ (Ulich, 1989) gesprochen werden kann.

Die schulischen Erwartungen der Eltern lassen sich dabei als „kognitive Leitlinie“ für das leistungsbezogene Verhalten ansehen (Seginer, 1986). Sie beeinflussen als wirksamer Faktor die Schulleistungen der Kinder (vgl. Alexander & Entwisle, 1988; Parsons, Adler & Kaczala, 1982) und werden ihrerseits durch die tatsächlichen Leistungen modifiziert (vgl. Entwisle & Hayduk, 1978; Seginer, 1983; 1986). Schließlich sind es jedoch nicht die Erwartungen an sich, als vielmehr die durch die Erwartungen erzeugten *Ist-Soll-Diskrepanzen*, die in diesem Zusammenhang emotional wirksam werden. Wenn wir zusätzlich berücksichtigen,

daß das Leistungsvermögen des Kindes bei einer hohen Gewichtung von schulischem Erfolg von den Eltern eher überschätzt wird (vgl. Helmke & Schrader, 1989), lassen die jeweils anfallenden negativen Ist-Soll-Bilanzen erst recht ungünstige emotionalen Folgereaktionen erwarten. Diese allgemein formulierten Zusammenhänge werden weiter unten zu präzisieren sein.

Die Bedeutung schulischer Übergänge

Im Zusammenhang mit der personalen Entwicklung und der Entwicklung von sozialen Beziehungen nehmen „ökologische Übergänge“ eine Schlüsselfunktion ein (vgl. Bronfenbrenner, 1981). Was die aus schulbezogenen Diskrepanzen resultierenden emotionalen Wirkungen in der Eltern-Kind-Beziehung betrifft, verdienen die Phasen vor und nach schulischen Übergängen mit Selektionscharakter besondere Aufmerksamkeit. *Vor* Selektionsvorgängen drängen bedrohte Sollvorstellungen die Eltern gegebenenfalls dazu, das Kind durch mehr oder weniger wirksame Eingriffe zu einer Leistungssteigerung anzuspornen, und *nach* schulischen Übergängen zwingen negative Schulverläufe unter Umständen zur Revision ursprünglicher Bildungsambitionen.

Die Revision hochgesteckter Erwartungen beginnt schon nach den ersten Schulerfahrungen (vgl. Entwisle & Hayduk, 1978). Auch entsprechende Auswirkungen auf die kindgerichteten Emotionen konnten in einer eigenen Untersuchung bereits im Umfeld des ersten Schuljahres nachgewiesen werden (vgl. Stöckli, 1989). Sogar schon *vor* dem Schuleintritt unterschieden sich Mütter mit diskrepanter von Müttern mit kongruenter Laufbahneinschätzung durch negativere kindgerichtete Emotionen (diskrepanz meint hier, daß das Kind die ideale Schullaufbahn im Eindruck der Mütter nicht erreichen wird). Allerdings traf dieser Zusammenhang nur bei Müttern von Jungen zu. Bei Müttern von Mädchen trat keine Beziehung zwischen der antizipierten Schullaufbahn und den kindgerichteten Emotionen auf. (Ein diesbezüglicher Interaktionseffekt zwischen dem Geschlecht des Kindes und den Emotionen verlief bei den Vätern zu diesem Zeitpunkt in

gegenteiliger Richtung, trat aber am Ende des Schuljahres nicht mehr in Erscheinung.) Bei Müttern entstanden weitere vergleichbare Effekte mit dem Geschlecht in den phasischen Hautwiderstandsänderungen während der Beobachtung des Kindes in einer Aufgabensituation. Unter dem Eindruck des eventuellen Nichterreichens der erwünschten Schullaufbahn zeigten in dieser Beobachtungssituation die Mütter von Jungen intensivere Aktivierungsreaktionen (vgl. Stöckli, 1989). Nach Abschluß des ersten Schuljahrs stellte sich eine nachweisbare emotionale Distanzierung bei jenen Müttern ein, welche ein Jahr zuvor noch davon ausgegangen waren, ihr Kind erreiche die ideale Laufbahn, nun aber mit einer diskrepanten Einschätzung auf die Schulerfahrungen reagierten. Dieser Effekt war vom Geschlecht des Kindes unabhängig.

Fragestellung und theoretisches Modell

Das Ziel der vorliegenden Untersuchung besteht darin, den weiteren Verlauf der emotionalen Wirkungen schulbezogener Diskrepanzen bis zum Zeitpunkt der Selektion am Ende der Grundschule, unter Berücksichtigung der nachstehend aufgeführten Differenzierungen, zu skizzieren. Eine „selektionsferne“ und eine „selektionsnahe“ Schulsituation – die dritte und die sechste Klasse der Grundschule – bilden im gegebenen Fall die geeignete Vergleichsbasis.

Das zugrundeliegende theoretische Modell geht davon aus, daß *Diskrepanzen*, die aus

Abweichungen des Ist-Bildes vom Soll-Bild hervorgehen, die kindgerichteten Emotionen im wesentlichen bestimmen. Die einzelnen Diskrepanzen betreffen jeweils mehr oder weniger zentrale Bereiche elterlicher Erwartungen und sind demgemäß unterschiedlich affektwirksam. Schon erste erwartungswidrige Erfahrungen – denken wir hier an die wirkungslosen Maßnahmen gegen das Schreien des Säuglings (vgl. Donovan, 1981) – sind mögliche Regulative für die Beziehung. Als zentral werden derartige auf Verhaltensweisen oder Eigenschaften des Kindes als Interaktionspartner bezogene Ist-Soll-Abweichungen eingestuft, weil sie beziehungsgeschichtlich die älteste Form möglicher Unstimmigkeiten darstellen. Sie werden im Modell als *personale* Diskrepanzen bezeichnet (Abb. 1). Zusammen mit den kindgerichteten Emotionen fügen sie sich zu einem relativ stabilisierten „Kernbereich“ der Beziehung.

Schulbezogene Erwartungen bilden, wie oben erwähnt, eine weitere Quelle für elterliche Diskrepanzwahrnehmungen. Vergleiche zwischen den Leistungen des Kindes und den Erwartungen erfolgen unter Umständen sehr häufig, deren emotionale Bedeutung für den definierten „Kernbereich“ wird jedoch vermutlich folgenden Voraussetzungen unterliegen:

- a) Die emotionale Bedeutung ist phasenabhängig. Bei *vergleichbaren* schulbezogenen Einschätzungen sind in den beiden Schulab-

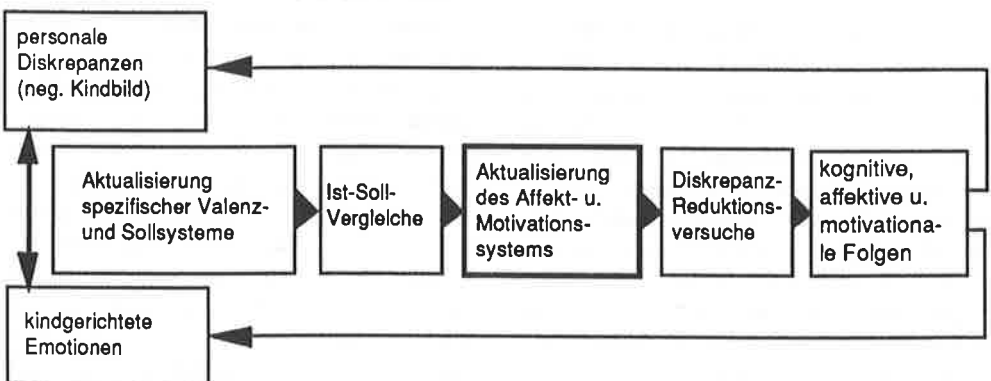


Abb. 1.: Modell der kindbezogenen elterlichen Affektdynamik im Zusammenhang mit sollrelevanten Ereignissen (die zusätzlichen Verflechtungen der einzelnen Elemente sind nicht eingetragen).

schnitten unterschiedliche emotionale Wirkungen zu erwarten.

- b) Die emotionale Bedeutung ist dyaden- und geschlechtsspezifisch (Vater-Sohn/-Tochter, Mutter-Sohn/-Tochter). Wie die oben aufgeführten Befunde nahelegen, werden die Wirkungen bei Müttern von Jungen vor der Selektion am intensivsten ausfallen.

Nicht die allfälligen Veränderungen im Anschluß an die Selektion („kognitive, affektive und motivationale Folgen“ in der Abbildung) stehen also zur Debatte, sondern die zunehmende emotionale Zentralität schulleistungsbezogener Einschätzungen im Vorfeld der nahenden Selektion.

Methoden

Stichprobe und Befragung

Für die Untersuchung wurden 380 Anschriften von deutschsprachigen Eltern aus einer städtisch-industriellen Region des Kantons Zürich aus dem Verzeichnis des Schulamtes einbezogen, je zur Hälfte Eltern von Kindern der dritten und der sechsten Klasse der Volksschule. Die Zustellung der Fragebogen erfolgte postalisch; die Rücksendung war anonym. Insgesamt wurden 253 Fragebogen zurückgeschickt. Wegen zum Teil fehlender Notenangaben lagen schließlich 245 auswertbare Antworten vor, 108 von Vätern (49 Väter von Mädchen, 59 Väter von Jungen) und 137 von Müttern (65 Mütter von Mädchen, 72 Mütter von Jungen), 71% der Mütter und 58% der Väter haben Schultypen bis und mit Berufsschulen besucht; 29% der Mütter und 42% der Väter haben weiterführende Schulen absolviert (davon Hochschulen: 4,5% der Mütter und 24% der Väter). Ein Übergewicht an höheren Ausbildungsgängen liegt damit bei den Vätern vor. Die Anteile des Bildungshintergrundes sind allerdings bezüglich der Klassenstufen und dem Geschlecht der Kinder gleich verteilt.

Personale und schulbezogene Diskrepanz

Alle Diskrepanzitems sind im Fragebogen in gezeichneter Form (Elternpaar mit Sprechblasen) vorgegeben worden. Aufgrund des Inhalts (nicht schulbezogene Aussagen) und der Inter-

korrelation wurden vier Items zur Messung der *personalen Diskrepanz* bzw. des negativen Kindbildes zusammengefaßt. Der Grad der Zustimmung (fünfstufig) bringt zum Ausdruck, in welchem Ausmaß die Eltern am Kind Eigenschaften oder Verhaltensweisen sehen, die nicht ihren Vorstellungen entsprechen. Die Formulierung der Items lautet wie folgt: 1) Ich muß mein Kind – öfter als mir lieb ist – zurechtweisen und ermahnen. 2) Ich kann die Art und Weise, in der mein Kind mit mir spricht, nicht akzeptieren. 3) Ich wäre froh, wenn unser Kind weniger Probleme machen würde. 4) Ich muß sagen, daß ich dies und das am Verhalten meines Kindes auszusetzen habe. Die Kodierung wurde so vorgenommen, daß eine zunehmende Punktzahl ein zunehmendes Negativbild repräsentiert. Die Item-Interkorrelationen liegen zwischen $r = .44$ und $r = .56$ (alle $p < 0.001$, $N = 245$).

Die *schulbezogene Diskrepanz* wird durch Summierung der Antworten zu den beiden Feststellungen „Ich würde mir wünschen, daß unser Kind in der Schule etwas bessere Leistungen zeigt“ und „Bei den Schularbeiten gibt sich unser Kind zu wenig Mühe“ bestimmt (Interkorrelation: $.63$, $p < 0.001$, Beantwortung ebenfalls fünfstufig).

Emotionen

Als emotionale Reaktionen auf der Seite der Eltern werden Freude, Stolz, Ärger und Enttäuschung berücksichtigt. Freude und Stolz können als typische Reaktionen auf Erfolgserlebnisse betrachtet werden (Weiner, Russel & Lerman, 1978; Weiner, 1982). Freude ist vor allem gekennzeichnet durch eine positive Beziehung zum Objekt der Freude (vgl. Izard, 1981). Enttäuschung stellt sich u.a. als Folge erwarteter, aber nicht eingetretener positiver Ereignisse ein (vgl. Reisenzein, 1985). Ärger kann als eine Reaktion auf aversive Bedingungen verstanden werden, in denen eine auftretende Barriere das Erreichen wichtiger Ziele behindert (vgl. Verres & Sobez, 1980). In diesem Sinne hat bereits Dembo (1931) ein dem Ich-Kern nahes „Ziel-erreichen-Wollen-und-nicht-Können“ als eine notwendige Bedingung von Ärgeraffekten beschrieben. In engen Be-

ziehungen, wie sie in Familien gegeben sind, liegt die Intensität von Ärgerreaktionen im allgemeinen höher als in Beziehungen zu anderen Personen (vgl. Berscheid, 1983). Damit erhält Ärger als Affektreaktion in Eltern-Kind-Interaktionen eine zusätzliche Bedeutung.

Zur Erhebung der kindgerichteten Emotionen diente die Summe aus folgenden zum Teil umgepolten Items: 1) Ich fühle mich durch das Kind gereizt, so daß ich verärgert bin. 2) Mein Kind macht mir Freude. 3) Ich bin von meinem Kind enttäuscht. 4) Ich bin stolz auf mein Kind. Die Item-Interkorrelationen liegen zwischen $r = .33$ und $r = .59$, alle $p < 0.001$. (Eine zusätzlich berechnete Faktorenanalyse zeigt Ladungen zwischen .72 und .84, einziger Eigenwert über 1:2.45. Durch den Faktor werden 61.3% der Varianz erfaßt.) Die Beantwortung umfaßte fünf Abstufungen: immer oder fast immer, häufig, gelegentlich, selten, nie oder fast nie. Ein hoher Punktwert drückt das häufigere Vorkommen positiver und das seltene Vorkommen negativer Emotionen aus.

Ergebnisse

Die Ausprägungen der Emotionen und Diskrepanzen

Emotionen: Eine 2×2 Varianzanalyse mit den Faktoren Geschlecht des Kindes und Altersstufe (Schulklasse) ergibt für die Emotionswerte der Väter lediglich einen Haupteffekt für das Geschlecht, $F_{1,104} = 7.21$, $p < 0.001$. Der Mittelwert der Väter von Mädchen beträgt 17.2, der Väter von Jungen 16.1. Die aufgeklärte Varianz ($QS/QS_{tot} \times 100\%$) beträgt jedoch nur 6.4%. Bei Müttern ist der Einfluß des Geschlechts mit $F_{1,113} = 8.28$, $p < 0.01$ ebenfalls signifikant. Mädchen erreichen einen höheren Mittelwert (17,1 als Jungen (16,0). Die aufgeklärte Varianz beträgt in diesem Fall nur 5.8%. Weitere Effekte – weder für die Klassenstufe noch für die Interaktion – sind nicht zu verzeichnen.

Personale und schulische Diskrepanz: Bei den Vätern werden für die personale Diskrepanz weder die erwähnten Faktoren noch die Faktorenkombination bedeutsam. Für die schulische Einschätzung wird einzig das Geschlecht maßgebend. Väter von Jungen zeigen eine stärkere

Ausprägung der Negativbilanz als Väter von Mädchen, Mittelwerte: 5.4 und 4.0, $F_{(1,104)} = 11.9$, $p < 0.001$, Varianzanteil 10.1%. Die Klasse (3. Kl. $\bar{x} = 4.8$; 6. Kl. $\bar{x} = 4.7$) und die Interaktion der Faktoren bleiben bedeutungslos.

Bei den Müttern führt das Geschlecht des Kindes bei beiden Einschätzungen zu signifikanten Differenzen. Das Negativbild von Mädchen beträgt im Mittel 8.1, das von Jungen 10.3, $F_{(1,113)} = 17.9$, $p < 0.001$ (aufgeklärter Varianzanteil 11.8%). Der Mittelwert der schulbezogenen Diskrepanz lautet für Mütter von Mädchen 3.7, für Mütter von Jungen 5.5, $F_{(1,113)} = 20.93$, $p < 0.001$ (Varianzanteil 13,4%). Die Klasse (3. Kl. $\bar{x} = 4.7$, 4. Kl. $\bar{x} = 4.6$) und die Faktorenkombination aus Geschlecht und Klasse (Selektionsnähe) bleiben sowohl für die personale als auch für die schulbezogene Einschätzung unbedeutend. Die Ergebnisse bestätigen somit die Annahme, daß die zunehmende Selektionsnähe nicht unbedingt das *Ausmaß* der schulbezogenen Diskrepanz erhöht.

Die personale Diskrepanz und die Emotionen
Mütter: Der inverse Zusammenhang der personalen Diskrepanzen mit den Emotionen ist bei allen Müttern beider Klassenstufen hoch signifikant (P-E in Tab. 1). Der Anteil der schulbezogenen Einschätzung an dieser Korrelation wird erwartungsgemäß nur in der sechsten Klasse auffällig (% S). Bei Müttern von Jungen

Tab. 1: Korrelationen der personalen Diskrepanz (P) mit den Emotionen (E) und die Anteile der Noten (N) und der schulischen Diskrepanz (S) an diesen Korrelationen

	Mütter (N = 137)				Väter (N = 108)			
	3. Klasse		6. Klasse		3. Klasse		6. Klasse	
	Mä	Ju	Mä	Ju	Mä	Ju	Mä	Ju
P-E	-.71	-.69	-.80	-.68	-.56	-.72	-.75	-.48
P-E,S	-.71	-.67	-.70	-.52	-.49	-.71	-.72	-.46
% S	0	3.8	14.1	18.4	8.1	1.9	5.3	2.1
P-E,N	-.69	-.69	-.74	-.64	-.53	-.72	-.74	-.48
% N	3.5	0.6	8.2	4.8	3.2	0	1.5	0

$r > = .68$ $p < 0.001$, $r > = .46$ $p < 0.01$. Partialkorrelationen P-E, S und P-E, N, partialisiert: schulische Einschätzung (S) und Noten (N). Kursiv: Varianzanteile der entfernten Variablen.

machen die 18.4%, die auf die schulische Diskrepanz zurückgehen, 40% der ursprünglichen gemeinsamen Varianz($r^2 \times 100\%$) aus. Bei den Müttern von Mädchen entsprechen die 14.1% dagegen nicht einmal einem Viertel der ursprünglichen Determination von 60.8%. Trotz der hohen Anteile, die zu Lasten der schulischen Diskrepanz gehen, bleiben die anfallenden Partialkorrelationen in beiden Fällen signifikant. Nach dem Entfernen des Einflusses, der auf den Notendurchschnitt aus Mathematik – und Sprachnote zurückgeht (P-E, N), wird hauptsächlich bei den Müttern der Sechstkläblerin eine nennenswerte Beteiligung der Schulleistungen an den Korrelationen sichtbar (beste Note ist die 6).

Väter: Auch bei den Vätern ist die Beziehung zwischen dem negativen Kindbild und den Emotionen durchwegs sehr signifikant. Der Anteil der schulischen Einschätzung an dieser Korrelation tritt vorwiegend bei Vätern von Mädchen zutage. Ein stärkerer Einfluß in der sechsten Klasse, wie er bei den Müttern zu beobachten ist, bleibt aus. Die Noten nehmen bei den Vätern einen noch geringeren Einfluß auf die Beziehung zwischen dem allgemeinen Negativbild und den Emotionen.

Die schulbezogene Diskrepanz und die Noten
Die Zusammenhänge zwischen dem Notendurchschnitt und der schulbezogenen Diskrepanz fallen bei Müttern und Vätern mit Koeffizienten von -.58 bis -.84 besonders deutlich aus. Ein signifikanter Unterschied in der Stärke des Zusammenhangs besteht auffälligerweise in der Gruppe der älteren Kinder: Bei Müttern von Mädchen steht die schulbezogene Einschätzung in direkterer Beziehung zu den Noten ($r = -.84$) als bei Müttern von Jungen ($r = -.58$), $t_{(72)} = 2.30$, $p < 0.05$.

Die schulbezogene Diskrepanz und die Emotionen

Bei den Müttern von Mädchen und Jungen in der dritten Klasse entstehen zwischen der schulbezogenen Einschätzung und den Emotionen keine signifikanten Korrelationen. Nur bei den Müttern der älteren Kinder tritt diese Abhängigkeit hervor (s. Tab. 2). Bei Müttern

Tab. 2: Korrelationen der schulbezogenen Diskrepanz (S) mit den Emotionen (E) bei Müttern der älteren Kinder (N = 76).

6. Klasse	S-E	S-E, N	% N	S-E, P	% P
Mädchen	-.53***	-.33 ns	17.2	-.04	27.8
Jungen	-.58***	-.53***	6,2	-.34*	22.5

* $p < 0.05$, *** $p < 0.001$. Kursiv die prozentualen Anteile der Noten (N) und der personalen Diskrepanzen (P) an diesen Korrelationen.

von Mädchen ist die Differenz der Koeffizienten, -.15 in der dritten und -.53 in der sechsten Klasse, bei einseitiger Prüfung als signifikant zu betrachten, $t_{(61)} = 1.67$, $p < 0.05$.

Die nicht mehr signifikante Partialkorrelation zwischen der schulischen Diskrepanz und den Emotionen, die nach dem Entfernen des Noteneinflusses bei Müttern von Mädchen auftritt (S-E, N), bestätigt den entscheidenden Anteil der Schulnoten am Zustandekommen der ursprünglichen Korrelation. Dieser Notenanteil fällt bei Müttern von Jungen mit 6,2% deutlich bescheidener aus.

Wird der Einfluß des allgemeinen Negativbildes aus der Korrelation der schulbezogenen Diskrepanz mit den Emotionen entfernt, dann schrumpft der Koeffizient der Mütter von Sechstkläblerin zur Nullkorrelation (S-E, P). Praktisch die gesamte gemeinsame Varianz geht folglich zu Lasten der personalen Einschätzung. Bei Müttern von Jungen verbleibt hier eine bedeutsame Partialkorrelation, was eindeutig auf die größere und direktere emotionale Bedeutsamkeit der schulbezogenen Diskrepanzen verweist. Im Gegensatz zu diesen Befunden liegen bei Vätern in keiner der Vergleichsgruppen signifikante Korrelationen vor.

Diskussion

Veränderungen in der Eltern-Kind-Beziehung werden hier als Passungen in neuartigen Person-Umwelt-Gegebenheiten im Zusammenhang mit „ökologischen Übergängen“ (Bronfenbrenner, 1981) verstanden. Was schulische Übergänge aufgrund der Selektionsfunktion des Schulsystems (Fend, 1981) speziell auszeichnet, ist die Zuweisung von Bildungswegen, die nachträglich kaum oder nur mit großen

Anstrengungen zu revidieren ist, die häufig auftretende Diskrepanz zwischen Ambition und Realität und die daraus für die Beteiligten resultierende Affektwirksamkeit. Schulische Übergänge sind deshalb zu den „kritischen Ereignissen“ in der Beziehung zwischen Eltern und Kind zu zählen.

Die in der Einleitung formulierten Annahmen bezüglich der zunehmenden emotionalen Bedeutsamkeit schulbezogener Einschätzungen in den zwei Schulphasen spiegeln sich in den Ergebnissen mit den erwarteten Differenzierungen. Die zum Teil hohen Korrelationen machen zunächst deutlich, wie sehr die personale Einschätzung bei Vätern und Müttern in Beziehung zu den kindgerichteten Emotionen steht. Damit ist der Kernbereich der Beziehung als kognitiv-emotionale Einheit abgesteckt. Im Gegensatz zu diesen durchgehend auftretenden Korrelationen bestehen nur bei den Müttern der älteren Kinder direkte Übereinstimmungen zwischen der schulbezogenen Einschätzung und den Emotionen. Nach den eingangs erwähnten Wirkungen im Umfeld des ersten Schuljahres tritt somit eine grundlegende Emotionswirksamkeit schulischer Einschätzungen während einer Zeit ohne einschneidende selektive Eingriffe auch bei den Müttern in den Hintergrund. Wenn schulische Übergänge mit Selektions- und Bewährungscharakter die Valenz der Schulleistung erneut in den Vordergrund rücken, liegt eine direkte Wirksamkeit schulbezogener Diskrepanzen dann wiederum bei Müttern vor. Diese zentrale Wirkung, die eigentliche „Verschulung der emotionalen Beziehung“, besteht vor allem bei Müttern von Jungen unabhängig von den eigentlichen Leistungsergebnissen. Mütter von Mädchen bilden die Erwartungen bezüglich des Leistungsvermögens mehr in Übereinstimmung mit der aktuellen schulischen Beurteilung (dazu Seginer, 1983; Stöckli, 1989) und ihre Emotionen bleiben stärker an das ursprüngliche Kindbild gebunden.

Insgesamt wird die Mutter-Sohn-Beziehung im Vorfeld schulischer Selektion durch die Aktualisierung und Emotionswirksamkeit schulbezogener Diskrepanzen nach wie vor spezifischer charakterisiert als die Mutter-Tochter-Beziehung.

Dieses Ergebnis deckt sich mit dem Bild, welches bei Müttern mit diskrepanten Bildungsantizipationen bereits vor dem Schuleintritt des Kindes gefunden wurde. Die emotionalen Verflechtungen bei den Vätern verlaufen deutlich anders als bei den Müttern. Sie sind auffälligerweise nicht von den beiden Schulphasen abhängig und sind etwas stärker auf die Mädchen konzentriert.

Folgerung für die Erziehungs- und Forschungspraxis

Die aufgezeigten emotionalen Verflechtungen bestätigen für die Schul- und Erziehungspraxis, daß eine „Aufklärung über elterliche Erziehungsverantwortung“ (Jopt, 1987) im Sinne des bloßen Informierens über die möglichen negativen Folgen hochgeschraubter Bildungsambitionen in der Tat ein wenig erfolgversprechendes Unterfangen darstellen wird. Es wäre auch einseitig, die Verantwortung allein bei den Eltern (oder nur bei den Müttern) anzusiedeln. Da die Schule selektiv in Bildungslaufbahnen eingreift, hat sie die Verantwortung für die „emotionalen Folgekosten“, die mit Schulleistungen zusammenhängen, mitzutragen. Der institutionalisierte schulische Rahmen müßte diese Verantwortlichkeit erkennen lassen.

Entwicklung, so eine These von Bronfenbrenner, „wird durch den Eintritt in einen neuen Lebensbereich in dem Ausmaß gefördert, in dem die Personen und die Mitglieder der beiden betroffenen Lebensbereiche schon vor dem Übergang über einschlägige Informationen, Beratung und Erfahrungen verfügen . . .“ (1981, S. 208). Nicht nur der Schuleintritt bedarf folglich der Aufmerksamkeit und der Interpretation als „begleiteter Übergang“, wie aus ökologisch-systemischer Perspektive mit Recht gefordert wird (vgl. Nickel, 1990), auch die Selektion am Ende der Grundschule – sie greift gewiß nicht weniger tief in die Persönlichkeitsentwicklung ein als der Schulanfang – müßte in diesem Sinne gestaltet werden.

Für die Forschungspraxis und die Theoriebildung zeigen die Ergebnisse, daß emotionale Reaktionen in der Eltern-Kind-Beziehung nur

als vielfach differenzierter, dynamischer Prozessverlauf in adäquater Weise abzubilden sind. Das gilt nicht zuletzt für das eingangs entworfene Modell. Es deckt erwartungsgemäß in erster Linie die emotionalen Prozesse innerhalb der Mutter-Kind-Beziehung ab. Andere Untersuchungen bestätigen eine ähnlich vorrangige Rolle der Mütter im Zusammenhang mit Schulleistungsmerkmalen von Kindern (vgl. Parsons et al., 1982; Seginer, 1983; 1986). Da Väter in grundlegenden elterlichen Funktionsbereichen eine größere Verhaltensvariabilität aufweisen als Mütter (vgl. Nickel & Köcher, 1986), bleibt ein ausgeprägtes Engagement gegenüber Schulleistungen vermutlich auf bestimmte Untergruppen von Vater-Kind-Beziehungen beschränkt. Inwiefern die schulleistungsbezogenen emotionalen Wirkungen durch zusätzliche Merkmale der familiären Welt, etwa dem Bildungshintergrund der Eltern bzw. der sozialen Schicht, variiert wird, hätte aufgrund der gegebenen Stichprobengröße jedoch nicht schlüssig beantwortet werden können. Kulturvergleichende Studien liefern zudem deutliche Hinweise darauf, daß die Intensität bestimmter Effekte in der Mutter-Kind-Beziehung unter verschiedenen gesellschaftlich-kulturellen Bedingungen ebenfalls stark variiert (vgl. Chen & Uttal, 1988). Unabhängig davon wären die aufgezeigten Konsequenzen außerdem unter der Bedingung einer schulischen Selektion nach dem vierten Schuljahr zu untersuchen. Möglicherweise entfällt dort eine vorübergehende „Schonzeit“ gänzlich.

Emotionale Veränderungen in der Eltern-Kind-Beziehung stammen nach der Meinung verschiedener Autoren noch aus einer zusätzlichen Quelle. Gemeint ist die im hier vorgenommenen Querschnittvergleich für die Emotionswerte nicht nachzuweisende Distanzierung zwischen Eltern und Kindern als Folge der Pubertät (vgl. Fend, 1990; Rossi & Rossi, 1990; Steinberg & Silverberg, 1986; Steinberg, 1988). Da das Ende der Grundschule im gegebenen Kontext mit der beginnenden Pubertät zusammenfällt, entsteht dadurch ein Grund mehr, den Auswirkungen der schulischen Auslese auf die Eltern-Kind-Beziehung die erforderliche Aufmerksamkeit zu schenken.

Literatur

- Alexander, K. L. & Entwisle, D. R. (1988). Achievement in the first 2 years of school. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 53, Serial No. 218.
- Bandura, A. (1988). Self-regulation of motivation and action through goal systems. In V. Hamilton, G. H. Bower & N. H. Frijda (Eds.), *Cognitive perspectives on emotion and motivation* (S. 37–61). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Berscheid, E. (1983). Emotion. In H. H. Kelley, E. Berscheid, A. Christensen et al. (Eds.), *Close Relationships* (S. 110–168). New York: Freeman.
- Bronfenbrenner, U. (1981). *Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Natürliche und geplante Experimente*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Chen Ch. & Uttal D. H. (1988). Cultural values, parents' beliefs, and children's achievement in the United States and China. *Human Development*, 31, 351–358.
- Dembo, T. (1931). Der Ärger als dynamisches Problem. *Psychologische Forschung*, 15, 1–144.
- Dix, Th., Ruble, D. N. Grusec J. E. & Nixon, S. (1986). Social cognition in parents: Inferential and affective reactions to children of three age levels. *Child Development*, 57, 879–894.
- Donovan, W. L. (1981). Maternal learned helplessness and physiologic response to infant crying. *Journal of Personality and Social Psychology*, 40, 919–926.
- Estrada, P., Arsenio, W. F., Hess, R. D. & Holloway, S. D. (1987). Affective quality of the mother-child relationship: Longitudinal consequences for children's school-relevant cognitive functioning. *Developmental Psychology*, 23, 210–215.
- Entwisle, D. R. & Hayduk, L. A. (1978). *Too great expectations. The academic outlook of young children*. Baltimore: John Hopkins University Press.
- Fend, H. (1981). *Theorie der Schule*. München: Urban & Schwarzenberg.
- Fend, H. (1990). *Vom Kind zum Jugendlichen. Der Übergang und seine Risiken*. Bern: Huber.
- Helmke, A. & Schrader, F.-W. (1989). Sind Mütter gute Diagnostiker ihrer Kinder? Analysen von Komponenten und Determinanten der Urteilsgenauigkeit. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 21, 223–247.
- Izard, C. E. (1981). *Die Emotionen des Menschen*. Weinheim: Beltz.
- Jopt, U.-J. (1987). Schulische Tüchtigkeitsziehung und Identitätsentwicklung – eine Gratwanderung. In H.-P. Frey & K. Hausser (Hrsg.), *Identität, Entwicklungen psychologischer und soziologischer Forschung* (S. 58–70). Stuttgart: Enke.
- Jopt, U.-J. & Engelbert-Holtze, A. (1984). Elterliche Wertschätzung schulischer Tüchtigkeit: Ein Beitrag zur Erziehungstilforschung. *Zeitschrift f. Empirische Pädagogik u. Pädagogische Psychologie*, 8, 119–142.

- Krohne, H. W., Kohlmann, C.-W. & Leidig, S. (1986). Erziehungsstildeterminanten kindlicher Ängstlichkeit, Kompetenzerwartungen und Kompetenzen. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 18, 70–88.
- Nickel, H. (1990). Das Problem der Einschulung aus ökologisch-systemischer Perspektive. *Psychologie in Erziehung u. Unterricht*, 37, 217–227.
- Nickel, H. & Köcher, E. M. T. (1986). Väter von Säuglingen und Kleinkindern. Zum Rollenwandel in der Bundesrepublik Deutschland. *Psychologie in Erziehung u. Unterricht*, 33, 171–184.
- Parsons, J. E., Adler, T. F. & Kaczala, C. M. (1982). Socialization of achievement attitudes and beliefs: Parental influences. *Child Development*, 53, 310–321.
- Reisenzein, R. (1985). Attributionstheoretische Beiträge zur Emotionsforschung und ihre Beziehung zu kognitiv-lerntheoretischen Formulierungen. In L. H. Eckensberger & E.-D. Lantermann (Hrsg.), *Emotion und Reflexivität* (S. 75–97). München: Urban & Schwarzenberg.
- Rossi, A. S. & Rossi, P. H. (1990). *Of human bonding. Parent-child relations across the life course*. New York: Aldine de Gruyter.
- Seginer, R. (1983). Parents' educational expectations and children's academic achievements: A literature review. *Merrill-Palmer Quarterly*, 29, 1–23.
- Seginer, R. (1986). Mothers' behavior and sons' performance: An initial test of academic achievement path model. *Merrill-Palmer Quarterly*, 32, 153–166.
- Steinberg, L. (1988). Reciprocal Relation between parent-child distance and pupertal maturation. *Developmental Psychology*, 24, 122–128.
- Steinberg, L. & Silverberg, S. B. (1986). The vicissitudes of autonomy in early adolescence. *Child Development*, 57, 841–851.
- Stöckli, G. (1989). *Vom Kind zum Schüler. Zur Veränderung der Eltern-Kind-Beziehung am Beispiel „Schuleintritt“*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Ulich, K. (1989). Eltern und Schüler. Die Schule als Problem in der Familienerziehung. *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie*, 9, 179–194.
- Verres, R. & Sobez, I. (1980). Kognitive Aspekte von Ärger und Wut. *Medizinische Psychologie*, 6, 33–53.
- Weiner, B. (1982). The emotional consequences of causal attributions. In M. S. Clark & S. T. Fiske (Eds.), *Affect and cognition* (S. 185–209). Hillsdale: Erlbaum.
- Weiner, B., Russel, D. & Lerman, D. (1978). Affective consequences of causal ascriptions. In J. H. Harvey, W. Ickes & R. F. Kidd (Eds.), *New directions in attribution research, Vol. 2* (S. 59–90). Hillsdale: Erlbaum.

Dr. Georg Stöckli
Pädagogisches Institut
Universität Zürich
Rämistraße 74
CH-8001 Zürich