

Nicht erreichte Schullaufbahn – enttäuschte Lebenspläne: Physiologische und emotionale Korrelate von Ist-Soll- Diskrepanzen bei Mutter und Kind

Georg Stöckli

„Was durch ein Neuron übertragen wird, ist nicht ein Impuls, sondern die Nachricht von einem Unterschied“ (G. Bateson)

Stellen wir uns eine Schülerin der vierten Grundschulklasse vor, die sich gerade mit Mathematikaufgaben während einer Klassenarbeit beschäftigt. Die Schülerin und der schulische Kontext bilden zusammen eine „Bewältigungssituation“. Frühere Erfahrungen, Erwartungen, Motivationen, die Prüfungsangst, das Fähigkeitskonzept, die Beziehung zum Lehrer und weitere Faktoren beeinflussen das aktuelle Bewältigungsverhalten. Die meisten dieser Faktoren verweisen auf übergreifende Bedingungen, die den Verlauf der momentanen Person-Umwelt-Situation mitbestimmen. Dieser Beitrag ermöglicht denn auch einen Blick über die Schulsituation hinaus. Wir begleiten unsere Viertklässlerin gewissermaßen nach Hause und ein Stück weit zurück in ihre Sozialisationsvergangenheit. Wir fragen uns, mit welchen Merkmalen des primären Sozialisationshintergrundes das schulische Bewältigungsverhalten von Kindern in Beziehung steht. Den methodischen Zugang können wir als Mikroanalyse bezeichnen. Für den theoretischen Zugang verwenden wir einfache Grundelemente: Diskrepanzen.

1 Untersuchungsrahmen

Die berichteten Ergebnisse stammen aus einer Längsschnittbefragung zu Einflüssen des ersten Schuljahres auf die Eltern-Kind-Beziehung und aus zwei ergänzend dazu durchgeführten Experimenten zu Aktivierungsreaktionen von Müttern und Kindern in schulähnlichen Aufgabensituationen. Das erste dieser Experimente mit Mutter-Kind-Paaren fand unmittelbar vor Schulbeginn statt (vgl. Stöckli 1989). Es erfaßte u.a. die Aktivierungsreaktionen (Hautwiderstandsreaktionen) von Müttern beim Beobachten ihres Kindes in einer Aufgabensituation. Eine zusätzliche Befragung dieser Kinder erfolgte gegen Ende des vierten Schuljahres. Ein weiteres Experiment mit einer Teilstichprobe erfaßte zum gleichen Zeitpunkt die Aktivierungsreaktionen der Kinder beim Aufgabenlösen. Dadurch wird es möglich, die Reaktionen der Kinder nach annähernd vier Jahren schulischer Sozialisation mit den Reaktionen der Mütter vor Schulbeginn in Beziehung zu setzen.

2 Theoretische Perspektive: Ist-Soll-Diskrepanzen

Daß nicht erfüllte Erwartungen, nicht erreichte Ziel- oder Sollvorstellungen unsere Emotionen, Motivationen und Beziehungen zu anderen Personen wesentlich regulieren, gehört zu den nachhaltigen Alltagserfahrungen. Die Frage, in welcher Weise nicht erfüllte elterliche Erwartungen die Eltern-Kind-Beziehung beeinflussen, wird auf empi-

rischem Weg allerdings erst allmählich systematisch untersucht. Gescheiterte Bildungs-ideale erweisen sich hierbei als besonders wirksame Ist-Soll-Diskrepanzen und zeigen nachweisbare negative Folgeerscheinungen (vgl. *Holler* u. *Hurrelmann* in diesem Band).

Wenn wir die Eltern-Kind-Beziehung hier also vorwiegend unter dem Gesichtspunkt der Negativbilanz zwischen Ist- und Sollkognitionen betrachten, stützen wir uns auf theoretische Konzepte, welche Diskrepanzen thematisieren und sie gleichzeitig in einen Zusammenhang mit emotionalen und motivationalen Reaktionen stellen. So wird in der Theorie der kognitiven Dissonanz (vgl. *Festinger* 1978) Dissonanz „... als ein negativer Zustand der psychologischen Spannung definiert, der entstehen wird, wenn Individuen zwei Kognitionen besitzen, die miteinander inkonsistent sind“ (*Frei* 1984, S. 272). Im Sinne *Mandlers* (1984) könnten wir auch sagen, daß Diskrepanzen auf erwartungs- oder schemaanverträgliche Wahrnehmungen in Handlungszusammenhängen verweisen und mit der Veränderung des Aktivierungspegels einhergehen.

Damit Dissonanzen zu wirksamen Regulativen werden, müssen sie in motivationale Rahmen eingebettet sein (vgl. *Beckmann* 1984). In der Beziehung von Eltern zu ihren Kindern, die im wesentlichen durch Verantwortlichkeit, Wert- und Normorientierungen, Ziel- und Sollvorstellungen und eine emotionale Bindung gekennzeichnet ist, finden wir motivationale Rahmenbedingungen gewissermaßen a priori vor. Die jeweils resultierenden spezifischen motivationalen Kräfte, die sich auf bestimmte Erwartungen beziehen, lassen sich begrifflich weitgehend mit dem zur Deckung bringen, was *Kuhl* die Realisationsmotivation nennt. Diese umfaßt jene motivationalen Tendenzen, die auf die Realisation einer Absicht gerichtet sind, und sie „... unterstützt alle Vorgänge, die einer Person zur Verfügung stehen, um die Wahrscheinlichkeit zu erhöhen, daß eine Absicht auch tatsächlich ausgeführt wird“ (*Kuhl* 1983, S. 195).

Die Frage, unter welchen Diskrepanzbedingungen bei Eltern und Kindern welche emotionalen Reaktionen und motivationalen Tendenzen auftreten, steht im Zentrum der folgenden Ausführungen. Es werden dabei Ergebnisse zu kindbezogenen und zu selbstbezogenen Ist-Soll-Diskrepanzen von Eltern dargestellt.

3 Kindbezogene Diskrepanzen: Schuleintritt und erstes Schuljahr

3.1 Schullaufbahn und Emotionen

Die eingangs erwähnte Untersuchung zum ersten Schuljahr war dazu angelegt, Zusammenhänge zwischen Laufbahnvorstellungen von Eltern und kindgerichteten Emotionen im Umfeld erster Schulerfahrungen nachzuweisen. Väter (153) und Mütter (178) von Schulanfängerinnen und Schulanfängern wurden vor dem Schuleintritt und nach Ende des ersten Schuljahres gebeten, ihre Vorstellungen von der „idealen“ und der „vermutlich realistischen“ Schullaufbahn ihres Kindes zu äußern. Wenn die realistische Laufbahn bescheidener ausfiel als die ideale, galt dies als Diskrepanzindikator. Glaubten die Eltern hingegen, das Kind erreiche die als ideal eingeschätzte Laufbahn, konnte eine diesbezügliche Diskrepanz ausgeschlossen werden. Vor dem Schuleintritt beruhte die Einschätzung gegebenenmaßen auf Vermutungen bzw. auf Wünschen der Eltern. Diese erste Beurteilung stellte gewissermaßen die Hypothese für die zweite Einschätzung dar, welche auf Beobachtungen und Leistungsrückmeldungen zurückgreifen konnte. Eine Skala aus sechs Items zur Häufigkeit positiver und negativer Emotionen (z. B. „Ich fühle mich durch das Kind gereizt, so daß ich verärgert bin“, „Ich bin von meinem Kind enttäuscht“) diente vor und nach dem ersten Schuljahr zur Messung der emotionalen

Beziehung zum Kind (Antwortvorgabe und Kodierung wie in Abschnitt 4.3 beschrieben).

Die Ergebnisse für Väter und Mütter zeigen ein sehr unterschiedliches Bild. Bei Vätern ergibt sich lediglich vor dem Schuleintritt ein Zusammenhang zwischen der „vermuteten“ Diskrepanz, dem Geschlecht des Kindes und den Emotionen. Väter von Jungen zeigen zu diesem Zeitpunkt dann positivere Emotionen, wenn eine diskrepante Einschätzung vorliegt. Diese Reaktion steht im Gegensatz zu derjenigen der Mütter (siehe unten). Fällt die Einschätzung kongruent aus, liegen bei Vätern von Mädchen positivere Emotionswerte vor. Dieser Befund erweist sich jedoch als relativ instabil. Nach Ende des Schuljahres bleibt der Zusammenhang zwischen Schullaufbahn Ist-Soll und den Emotionen bei Vätern aus.

Mütter reagieren zwar auch geschlechtsabhängig, aber mit einer völlig anderen Akzentuierung. Betrachten wir die Ergebnisse, dann stellen wir sowohl vor dem Schul-anfang wie auch ein Jahr später folgendes fest: Bei Müttern von Mädchen steht die Tatsache der Diskrepanz, d.h. das Verfehlen der „idealen“ Schulkarriere, nicht in Beziehung zu den geäußerten Emotionen. Dagegen messen wir bei Müttern von Jungen, für die eine ideale Laufbahn unerreichbar scheint, reduzierte Emotionswerte. Steht die Erreichbarkeit der Ideallaufbahn außer Zweifel, dann fallen auch die kindgerichteten Emotionen positiver aus. Abbildung 1 veranschaulicht diese Zusammenhänge für die Erhebung vor dem Schuleintritt. Die Werte bleiben nach Abschluß des ersten Schuljahres praktisch identisch.

Die eben berichteten Zusammenhänge gelten übrigens unvermindert, wenn der Einfluß des Bildungshintergrundes der Eltern eliminiert wird. Die Aussicht auf das Verfehlen der idealen Schullaufbahn trifft offensichtlich einen Kernbereich der Mutter-Sohn-Beziehung.

Im Längsschnitt über die erste Schulerfahrung hinweg stellt sich ein weiterer Effekt ein. Er betrifft jene Gruppe von Müttern, welche vor Beginn der Schulzeit noch keine Differenz zwischen idealer und realistischer Schulkarriere sehen, aber am Ende des Schuljahres ihre Haltung revidieren und eine derartige Diskrepanz nun doch zu sehen glauben. Die Dissonanz dieser Mütter beruht im Grunde auf der „widerlegten Hypo-

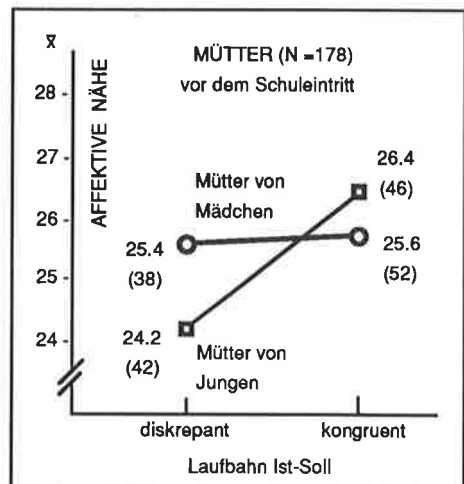


Abb. 1 Emotionen der Mütter in Abhängigkeit von der Antizipation des Schulverlaufs und dem Geschlecht des Kindes

these" (vgl. *Irle 1975; Möntmann 1985*). Die Dissonanzreduktion geschieht unter anderem durch eine signifikante Vergrößerung der emotionalen Distanz zum „Objekt der Enttäuschung" nach Abschluß des ersten Schuljahres. Dieser Vorgang entspricht zwar der Dynamik von Objektbeziehungen (vgl. *Stöckli 1989*), kollidiert aber gewiß mit idealisierten pädagogischen Anliegen, vorab dem Anspruch auf bedingungslose Elternliebe.

Rückblickend schließen wir aus diesen Befunden, daß Väter im Verlauf des ersten Schuljahres emotional wenig auf laufbahnbezogene Diskrepanzen reagieren – entschieden weniger als Mütter. Die unterschiedliche Anfälligkeit der Emotionen dürfte eine unmittelbare Folge der ungleichen Involviertheit der beiden Elternteile in alltägliche schulbezogene Interaktionen darstellen.

3.2 Schullaufbahn und Aktivierung

In der eben berichteten Befragung konnte die Bedeutung von Dissonanzen in der Kindwahrnehmung lediglich anhand kognizierter Affekte aufgezeigt werden. Fragebogenerhebungen erlauben keinen unmittelbaren Zugang. Um eine zusätzliche, dem bewußten Eingriff entzogene Ebene der Verhaltensregulation zu beleuchten, wurden deshalb in einer experimentellen Untersuchung physiologische Reaktionen von Müttern beim Beobachten ihres Kindes in einer schul- bzw. hausaufgabenähnlichen Situation erhoben. Die besondere Bedeutung der Hausaufgaben-situation als „ökologische Schlüssel-situation" (vgl. *Trudewind u. Windel* in diesem Band) kommt dem Untersuchungsanliegen insofern entgegen, als kindbezogene Diskrepanzen ihre Wirkung gerade in diesem Setting zeigen müßten.

An der experimentellen Untersuchung, die kurze Zeit vor dem Schuleintritt durchgeführt wurde, nahmen 34 Mütter mit ihrem einschulungspflichtigen Kind teil. Die Kinder lösten insgesamt sieben Aufgaben aus verschiedenen Intelligenztests nach Anweisung des Versuchsleiters. Die Mütter hatten den Auftrag, das Kind dabei zu beobachten und nicht einzugreifen. Diese Anweisung war zwar für viele der Mütter ungewohnt, garantierte jedoch eine störungsfreie Messung der Aktivierungswerte (Einzelheiten zur Messung siehe weiter unten); sie ließ zudem begleitende Kognitionen zu, die nicht in erster Linie durch das Eingreifverhalten geprägt waren. In einer Antizipationsphase, die dem Aufgabelösen unmittelbar vorausging, erhielten die Mütter eine Erklärung der kommenden Aufgaben und die Anweisung, sich ruhig zu verhalten.

In welchem Sinn kann die physiologische Aktivierung der Mütter in dieser Situation ein relevanter Indikator sein? Ergebnisse der Aktivierungsforschung zeigen, daß neuartige Situationen, wie sie bei Aufgabenbewältigungen in der Regel gegeben sind, eindeutige physiologische Veränderungen, die mit unterschiedlichen kognitiven Vorgängen im Bewältigungsablauf verbunden sind, hervorrufen.

Bei der Präsentation neuartiger Stimuli weisen die physiologischen Messungen bei Versuchspersonen besonders auffällige Reaktionen zu Beginn der Reizdarbietung nach (z. B. Augenbewegungen, Herzfrequenzsteigerung, elektrodermale Aktivierung, EEG-Veränderungen usw.). Dieses Syndrom wird allgemein als Orientierungsreaktion (OR) bezeichnet. Diese erfüllt eine grundlegende Funktion im Umweltbezug des Organismus: „Die OR nimmt vermutlich eine wichtige Überlebensfunktion wahr, da sie den Organismus auf Reizveränderungen seiner Umgebung hin in Handlungsbereitschaft versetzt, damit er z. B. auf eine möglicherweise drohende Gefahr adäquat reagieren kann" (*Boucsein 1988, S. 263*).

Eine ebenfalls gesteigerte Reaktion läßt sich feststellen, wenn eine aversive Reizdarbietung durch ein Signal angekündigt wird, die Auslösung jedoch erst einige Zeit später

erfolgt. Die während dieser Antizipationsphase auftretende Reaktion übertrifft meist die Reaktion auf den eigentlichen Stimulus, wobei Ungewißheit über Eintreten oder Nichteintreten die Aktivierung zusätzlich erhöht (vgl. *Boucsein* 1988, S. 320; *Rutter* 1983, S. 6f.; *Monat et al.* 1972; *Epstein u. Roupenian* 1970).

Für die Perspektive der Mütter beim Beobachten ihres Kindes lassen sich demzufolge kind-, ereignis- und erwartungsbezogene Aufmerksamkeitsprozesse, Handlungsbereitschaften, aber auch Hinweise auf die subjektive Bedrohlichkeit von antizipierten oder ablaufenden Ereignissen bezüglich vorhandener Sollvorstellungen mit den betreffenden Reaktionen in Verbindung bringen. Sie sind in diesem Zusammenhang nicht zuletzt als (zumindest indirekter) Indikator der motivationalen Investition¹ zu verstehen, mit der das Individuum sich auf gegebene Situationen einläßt bzw. einlassen muß, um gesteckte Ziele und angestrebte Sollzustände auch gegen allfällige Widerstände zu erreichen.

Die motivationale Interpretation elektrodermaler Aktivität ist zwar nicht unbedingt üblich (vgl. *Boucsein* 1988, S. 291f.); aufgrund der Tatsache, „... daß motivationale Prozesse eng mit der Steuerung von Aufmerksamkeit verbunden sind“ (*Birbaumer* 1975, S. 64), scheint sie unter bestimmten theoretischen Perspektiven aber durchaus denkbar.

Die oben erwähnten Befunde legen die Vermutung nahe, daß sich der Zeitpunkt unmittelbar vor dem Schuleintritt des Kindes in besonderer Weise dazu eignet, die Reaktionen der Mütter zu erheben, weil die Unsicherheit über das tatsächliche schulische Leistungsverhalten später nicht mehr in diesem Ausmaß gegeben ist und die Antizipation der Schullaufbahn nie mehr einem ähnlichen Ungewißheitsgrad unterliegt.

Wir beschränken uns hier auf die Ergebnisse zu den kindbezogenen Diskrepanzen und dem Geschlecht des Kindes. Die Diskrepanzen betreffen wiederum die ideale und die vermutlich realistische Schullaufbahn. Die Verschiedenheit der Aufgaben läßt erwarten, daß bestimmte Effekte nur während einzelner Abschnitte auftreten. So finden wir im Verlauf der drei ersten Aufgaben (geometrische Figuren abzeichnen, Mengebegriff und Bildabsurdität „Ein Mann sägt den Ast ab, auf dem er sitzt“) jeweils signifikante Interaktionen zwischen der Laufbahneinschätzung (diskrepanz vs. kongruent) und dem Geschlecht des Kindes. Aus Abbildung 2 entnehmen wir als Beispiel die Werte zur dritten Aufgabe. Die durch den Interaktionseffekt aufgeklärte Varianz (in der Folge stets über η^2 als $QS/QS_{tot} \times 100\%$ angegeben) beträgt in diesem Fall 16.2%.

Die Aktivierung der Mütter von Jungen zeigt einen klaren Zusammenhang mit der Laufbahneinschätzung. Die Aktivierung der Mütter mit einer diskrepanzhaften Ist-Soll-Bilanz bestätigt die Bedeutsamkeit der beobachteten Situation durch eine wesentlich gesteigerte Aufmerksamkeit. Wie schon aus den Zusammenhängen in Abbildung 1 ersichtlich wurde und sich hier erneut bestätigt, birgt die antizipierte Nichterfüllung der bestehenden Laufbahnwünsche für Mütter von Jungen ein erhebliches affektives Potential. Auch die subjektive Bedrohlichkeit der beobachteten Person-Umwelt-Situation (vgl. *Lazarus u. Launier* 1978) dürfte für diese Mütter stärker ausgeprägt sein, trifft das mögliche Verfehlen der traditionsmäßig höheren Bildungserwartung für Jungen doch gleichzeitig einen entscheidenden Aspekt der späteren beruflichen Lebensbewältigung.

Mütter von Mädchen zeigen tendenziell eine ähnliche Aktivierungssteigerung unter der Bedingung einer kongruenten Ist-Soll-Bilanz, also genau im entgegengesetzten Fall. Dies verleitet zur Annahme, das Erreichen der idealen Schullaufbahn stelle für Mütter

¹ Entsprechende autonome Reaktionen von Kleinkindern (Alter 14 und 20 Monate) auf ein „diskrepanzhaftes Ereignis, das schwierig zu assimilieren ist“ bezeichnet *Kagan* (1984, S. 50) mit Vigilanz. In einem komplexeren Handlungszusammenhang kann diese gesteigerte Aufmerksamkeit durchaus motivationale Tendenzen zum Ausdruck bringen.

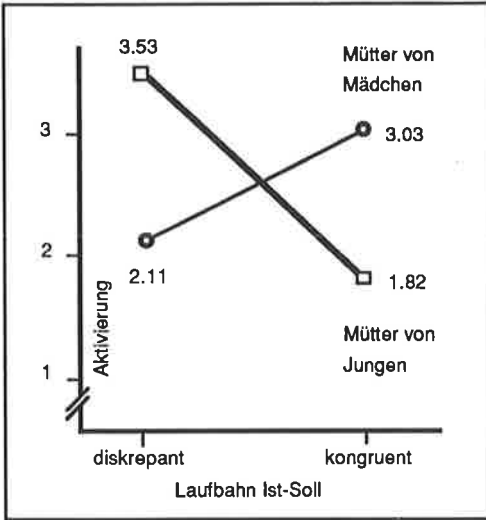


Abb. 2 Die Aktivierung der Mütter (hier während Aufgabe 3): Interaktion der Ist-Soll-Diskrepanz mit dem Geschlecht des Kindes

von Mädchen eine ähnliche Unverträglichkeit mit dem Geschlechtsstereotyp dar, wie das Nichterreichen bei den Müttern von Jungen. Gleichzeitig kann allerdings auch hier auf erhöhte Aufmerksamkeit, motivationale Investitionen und intensiviertere Handlungsbereitschaften geschlossen werden.

Wenn wir uns an dieser Stelle in Erinnerung rufen, daß die Aktivierungswerte geschlechtsabhängige Reaktionen auf Erfüllung oder Nichterfüllung von Bildungsaspirationen auf der Ebene autonomer, nicht direkt manipulierbarer Reaktionen abbilden, und dies an der Schwelle der beginnenden Schulzeit, dann wird die Zentralität entsprechender Sozialisationsmuster augenfällig.

4 Selbstbezogene Ist-Soll-Diskrepanzen der Mütter und Verhaltensmerkmale der Kinder

Die bisher eingeschlagene Blickrichtung hat kindgerichtete Diskrepanzen zu Beginn des Lebensabschnitts „Schulbewältigung“ und deren gleichzeitige Konsequenzen erfaßt. In Analogie zur bisherigen Diskrepanzdefinition wenden wir die Aufmerksamkeit jetzt auf selbstbezogene Diskrepanzen der Mütter und rücken die Frage nach ihrer persönlichen Lebensbewältigung ins Zentrum. Die selbstbezogene Ist-Soll-Diskrepanz stützt sich hier auf die Äußerung, im Leben wesentliche Ziele erreicht oder nicht erreicht zu haben.

4.1 Lebenspläne und Handlungsorientierung

Das Nichterreichen von wesentlichen Lebenszielen kann zwar durch objektive Umstände verursacht sein, es steht aber auch in Abhängigkeit von der subjektiv erlebten Handlungskontrolle. Fehlt die Überzeugung, über notwendige persönliche Ressourcen zu verfügen, kann die Verwirklichung von Lebenszielen – wenn überhaupt – nur gegen

Widerstände, mit einem Mehr an Bemühen und Anstrengung gelingen. Wenn Versuche zur Dissonanzreduktion sich auch als „der Handlungskontrolle dienende Prozesse interpretieren lassen“ (Beckmann 1984, S. 65), dann bilden die Verwirklichung persönlicher Ziele und die subjektive Verfügbarkeit notwendiger Maßnahmen entweder widersprüchliche oder kongruente Bedingungen.

Als Indikator für die subjektive Handlungskontrolle verwenden wir in dieser Untersuchung das Konzept der internen vs. externen Kontrollüberzeugung nach Rotter (1966, 1982). Damit lassen sich Personen, „. . . die Verstärkungen eher kontingent zu ihrem eigenen Verhalten sehen und damit annehmen, daß Merkmale ihrer eigenen Person (wie z. B. Fähigkeit, Begabung, Anstrengung) Ursachen für die Verhaltensfolgen sind, von solchen unterscheiden, die in geringerem Ausmaß dazu tendieren, eine Kontingenz zwischen ihrem Verhalten und den Verhaltensfolgen anzunehmen und damit eher Faktoren außerhalb ihrer Person (wie Glück, Zufall, andere Personen) für Ursachen der Verhaltensfolgen halten“ (Mielke 1982, S. 19).

Die Ausprägung der Kontrollüberzeugung der Mütter, d. h. eine mehr interne vs. eine mehr externe Orientierung, sowie die im Zusammenhang mit der Lebensplanverwirklichung auftretenden Diskrepanzen bilden nun hypothetisch unterschiedliche Sozialisationsbedingungen für kindliche Bewältigungsmerkmale.² Diese postulierten Relationen werden im folgenden an zwei schulrelevanten Bewältigungsmerkmalen im Längsschnittvergleich untersucht: anhand der Prüfungsangst der Kinder und anhand ihrer Aktivierung in einer leistungsthematischen Situation.

4.2 Angst im Erziehungskontext

Für den Bereich des Erziehungsgeschehens liegen schon längere Zeit eindeutige Ergebnisse darüber vor, daß Ängste von Kindern – schulische Prüfungsängste oder manifeste Ängste – mit bestimmten negativen Merkmalen des Erziehungsverhaltens der Eltern korrelieren. Im Gegensatz dazu scheint ein positives Familienklima nicht als Kompensationsfaktor für angsterzeugende Einflüsse aus schulischen Erfahrungen zu wirken (siehe *Pekrun* in diesem Band).

Erhöhte Angst liegt vor allem unter der Bedingung einschränkender bzw. stark kontrollierender Erziehungsmaßnahmen (*Wieczerkowski* et al. 1974, S. 40), bei elterlicher Strenge (*Stapf* 1975) oder beim Vorherrschen inkonsistenter, negativer Rückmeldungen durch die Eltern vor (*Krohne, Kohlmann* u. *Leidig* 1986). Eltern von leistungsängstlichen Kindern bieten eine ungenügende emotionale Unterstützung in Problemlösesituationen und – was eine externe Kontrollorientierung verstärken dürfte – leiten das Kind dazu an, sich auf die Hilfe anderer und auf Fremdbewertungen zu konzentrieren (vgl. *Dusek* 1980). Die kindliche Angst hängt zudem ab von der elterlichen Zufriedenheit mit den schulischen Leistungen (*Trudewind* 1982) und dem elterlichen Engagement für die Schule (*Knapp* 1986). Eine Verflechtung mit der speziellen Konstellation der Mutter-Kind-Beziehung liegt bei phobischer Schulverweigerung vor. Diese extensiven Schulängste oder Schulphobien werden häufig als Resultat einer symbiotischen Bindung betrachtet (*Bowlby* 1976; *Gordon* u. *Lizardi* 1986).

² Die selbst- und die kindbezogenen Diskrepanzen der Mütter stehen übrigens tendenziell in Beziehung (*Phi* unkor. = .40). Die enttäuschten Mütter neigen dazu, vermehrt das Nichterreichen der Ideallaufbahn bei ihren Kindern anzunehmen (und umgekehrt). Darin liegt eine erste Bestätigung dieser Annahme.

Diese und ähnliche Befunde lassen erwarten, daß zwischen bestimmten Voraussetzungen bei den Müttern und dem Angstausmaß der Kinder signifikante Beziehungen bestehen. Hier interessiert vor allem, wie das Erreichen wichtiger Lebensziele bei einer externen Kontrollorientierung und das Nichterreichen von Lebenszielen bei einer internen Orientierung sich als Bedingungskonstellationen auswirken.

4.3 Methodische Vorbemerkungen

Bei den anschließend dargestellten Ergebnissen handelt es sich um Nachauswertungen zum ursprünglichen Experiment mit den Mutter-Kind-Paaren vor Schulbeginn und um Ergebnisse aus der vier Jahre später durchgeführten Nachuntersuchung mit den Kindern. Zu diesem Zeitpunkt war es möglich, noch 32 von den ursprünglich 34 Paaren zu erreichen. Zwei Familien konnten wegen Wegzugs nicht mehr eruiert werden. Im folgenden erstreckt sich die Auswertung – auch rückblickend – nur noch auf diese 32 Paare.

Im damaligen Fragebogen zum Schuleintritt wurden die Mütter gefragt, ob sie in ihrem Leben „Pläne“ hatten, die unerfüllt geblieben sind (Wortlaut: „Hatten Sie in ihrem Leben Pläne, die sich nicht erfüllt haben? Sind Sie darüber enttäuscht gewesen?“ Antwortvorgaben: „Ja, ich hatte solche Pläne“, „Nein, ich hatte keine solchen Pläne“ und „Meine Pläne haben sich erfüllt“). Aufgrund der Antworten ließen sich die Befragten in „Mütter mit enttäuschten Lebensplänen“ ($n = 15$) und „Mütter ohne enttäuschte Lebenspläne“ ($n = 17$) unterteilen. Eine Itemauswahl aus dem IEC-Fragebogen von *Rotter* (vgl. *Mielke* 1982) diente zur Erhebung der Kontrollorientierung. Eine Teilung in „mehr extern“ ($n = 18$) und „mehr intern“ ($n = 14$) orientierte Mütter ergab für die Auswertung zwei Gruppen.

Die Kinder ($N = 32$) bearbeiteten unter anderem den AFS (Angstfragebogen für Schüler) von *Wieczerkowski* et al. (1974) und eine Itemliste zur Erfassung der emotionalen Beziehung zur Mutter. Die Items dieser Skala lauteten (in Klammern *Faktorenladung*, Schwierigkeitsindex und Partwhole-Korrelation für die Gesamtstichprobe, $N = 32$): 1) Meine Mutter ärgert sich über mich (.53, .56, .38). Meine Mutter ist enttäuscht von mir (.53, .69, .38). 3) Meine Mutter freut sich über mich (.88, .75, .78). 4) Ich gehe meiner Mutter auf die Nerven (.60, .63, .44). 5) Meine Mutter ist stolz auf mich (.75, .71, .59). 6) Meine Mutter ist verärgert, wenn ich etwas falsch mache (.64, .70, .48). Die Antwortvorgabe enthielt fünf Abstufungen von „nie oder fast nie“ bis „immer oder fast immer“. Die Kodierung wurde so vorgenommen, daß eine hohe Punktzahl eine positivere emotionale Beziehung zum Ausdruck bringt. Eine Fotokopie der Zeugnisse seit der ersten Klasse erlaubte die Feststellung der gesamten bisherigen schulischen Benotung.

Zusätzlich zur erwähnten Nachbefragung wurde mit 18 Kindern eine experimentelle Aufgabensituation mit Messung der Hautwiderstandsänderungen durchgeführt. (Die Gesamtstichprobe der Mutter-Kind-Paare setzte sich aus zwei Untersuchungsdurchläufen zusammen: Gruppe A: Einschulung 1984 mit $n = 16$, Gruppe B: Einschulung 1985 mit $n = 18$ Paaren. Bei den 18 Kindern der Gruppe B, welche diese Messung betrifft, handelt es sich um eine aus dem amtlichen Geburtenanzeiger der Stadt Zürich gezogene Auswahl.) Die experimentellen Versuche fanden in einem Raum des Instituts statt. Alle Kinder wurden einzeln getestet (ohne Anwesenheit der Mutter). Nach dem Ausfüllen der Fragebogen folgte das Anlegen der Elektroden an der nicht-dominanten Hand. Die Widerstandsänderungen wurden mit einer Empfindlichkeit von $0,1 \text{ k}\Omega/\text{s}$ erfaßt und in eine zehnstufige Anzeige umgesetzt. Diese Skalenwerte wurden anschließend in Intervallen von 2 Sekunden kodiert. In die Verrechnung gingen schließlich die jeweiligen Mittelwerte pro Versuchsabschnitt ein. (Das Vorgehen bei der Messung und die Meßapparatur entsprechen der Beschreibung zum Einschulungs-Experiment, siehe *Stöckli* 1987, 1989).

Der experimentelle Ablauf bestand aus einer Antizipationsphase und einer Leistungsphase mit vier Aufgaben. In der Antizipationsphase wiederholte der Versuchsleiter den Hinweis, daß anschließend bestimmte Aufgaben zu lösen seien. Er erinnerte das Kind außerdem daran, wie es sich während dieser Zeit verhalten solle (nicht bewegen, auf keinen Fall sprechen, nicht schwer atmen usw.). Die Aufgaben mußten so gewählt werden, daß die Lösungen – vor allem motorische Reaktionen – keine Meßartefakte verursachen konnten. Das führte zur Wahl von Stillaufgaben mit Memorierung: 1. Die Geschichte von einem Mädchen lesen/behalten, welchem in der Schule eine Prüfung bevor-

steht (ca. 16 Zeilen). 2. Zwei geometrische Figuren merken. 3. Drei Zahlenreihen merken: 6-3-8, 7-9-2, 5-7-2. 4. Die richtige Szenenfolge einer Bildergeschichte erkennen: Hawik, D, „Ein Mann geht zu einer Waage“ (vgl. Bondy 1966) in vier Versionen auf einem Blatt kopiert.

Nach Beendigung der Aufgaben folgte je eine kurze Ruhepause (20 Sekunden). Während der Messung erinnerte eine eingeschaltete Lampe an die verlangten Verhaltensweisen. Die Kinder hielten die Bedingungen ausnahmslos ein und zeigten sich äußerst kooperativ. Nach dem Abschalten des Meßgerätes nannten sie die Lösungen. Eine Auswertung dieser Ergebnisse als Leistungsresultate war nicht vorgesehen.

4.4 Die Aktivierung der Mütter und die Angst der Kinder

Für die Aufgabensituation vor dem Schuleintritt ergeben die beiden Faktoren Lebensplanverwirklichung (diskrepanz vs. kongruent) und die Kontrollorientierung (intern vs. extern) in einer Varianzanalyse eine signifikante Interaktion für den Gesamtmittelwert der mütterlichen Aktivierung, $F_{(1,24)} = 4.89, p < 0.04$. Der durch den Interaktionseffekt aufgeklärte Varianzanteil beträgt 14.3%. (Einflüsse des Bildungshintergrundes sind wiederum eliminiert. Weitere Störvarianzen können mit der fünfmal gestuften Einschätzung der Mütter zu „Ich bin launisch“ als Kovariate eliminiert werden.) Zur besseren Vergleichbarkeit mit der Prüfungsangst der Kinder sind die Werte in Abbildung 3 an Mittelwert und Standardabweichung jener Messung angeglichen.

Die gleichen Faktoren (ohne die erwähnte Kovariate, aber mit dem Geschlecht als zusätzlichem Faktor) ergeben vier Jahre später für die Angstwerte der Kinder folgendes Bild: Der zu erwartende Haupteffekt des Geschlechts, $F_{(1,25)} = 8.41, p < 0.01$, interessiert hier wenig. Er entspricht der üblichen Befundlage. Im Argumentationszusammenhang bedeutsamer ist der nach Abzug des Geschlechtseinflusses auftretende Hauptef-

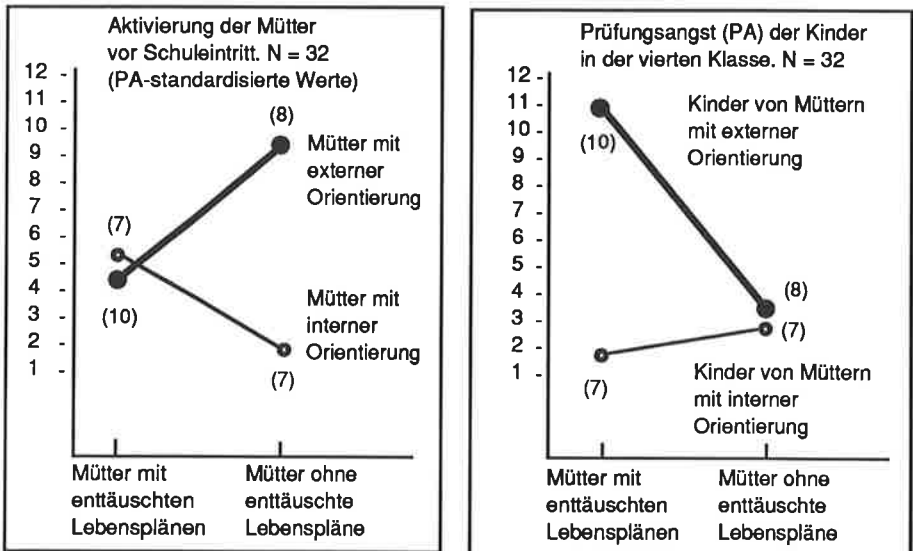


Abb. 3 Aktivierung der Mütter (vor dem Schuleintritt) und die Prüfungsangst der Kinder (vierte Klasse): Interaktionen der Faktoren Lebensplanverwirklichung und Kontrollorientierung

fekt der Kontrollorientierung. Kinder von extern orientierten Müttern ($n = 18$) erzielen einen mittleren Prüfungsangstwert von 8.3 und Kinder von intern orientierten Müttern einen mittleren Wert von 3.6, $F_{(1,25)} = 4.88$, $p < 0.04$, Varianzanteil 9.9%. Außerdem entsteht für die Angstwerte ein Interaktionseffekt „Lebenspläne x Kontrollorientierung“, $F_{(1,25)} = 5.08$, $p < 0.04$, mit einem Varianzanteil von 10.3% (siehe Abbildung 3).

Bereits *Rotter* hat darauf hingewiesen, daß Externalität nicht zwangsläufig mit Passivität gleichzusetzen ist. Unter wettbewerbsähnlichen Bedingungen zeigen extern orientierte Personen oftmals motivationale Reaktionen, die eigentlich bei Internen zu erwarten wären (vgl. *Rotter* 1982, S. 57f.). Die Aktivierung der extern orientierten Mütter, die der Auffassung sind, ihre Lebenspläne erreicht zu haben, entspricht dieser Beobachtung. Ihre Aktivierungswerte spiegeln die erhöhte Aufmerksamkeit in der Situation. Externalität, das legt die Definition des Konstrukts nahe, veranlaßt sie dazu, den (subjektiv) nicht beeinflussbaren „Außenvariablen“ des Geschehens vermehrte Bedeutung beizumessen. *Beckmann* nimmt an, daß die Realisationsmotivation um so stärker ist, je größer die Schwierigkeiten sind, die der Realisation einer Absicht entgegenstehen (1984, S. 38). Es liegt daher durchaus nahe, die erhöhte Aktivierung als Ausdruck der in entsprechenden Bewältigungssituationen aufgewendeten Realisationsmotivation zu interpretieren. Motivation kompensiert hier gewissermaßen Externalität. Und – wenn wir jetzt die Kinder jener Mütter einbeziehen – sie verhindert offensichtlich das Entstehen von Prüfungsangst im Verlauf der ersten vier Grundschuljahre.

Dieser Interpretation widerspricht die niedrige Aktivierung der intern orientierten Mütter mit erreichten Lebensplänen nicht. Im Gegenteil, jene Internen vertrauen – wiederum gemäß Definition des Konstrukts – auf ihre Realisierungsfähigkeit bzw. auf die Tatsache der subjektiven Handlungs- und Ereigniskontrolle (und auf die ihrer Kinder). Sie sehen daher in der Situation keine Bedrohung ihrer Absichten und Vorstellungen, d. h. gleichzeitig, es besteht für sie zum gegebenen Zeitpunkt keine Art von Diskrepanz. Somit bedingt die Situation auch keine speziellen motivationalen Investitionen. Insgesamt gesehen unterbindet die interne Kontrollüberzeugung von Müttern die Prüfungsangst der Kinder nachhaltig, dies auch über die Voraussetzung enttäuschter Lebenspläne hinweg.

Wie die Abbildung der Interaktion belegt, entstehen die massivsten Prüfungsängste bei Kindern von enttäuschten Müttern mit einer externer Kontrollüberzeugung. Zweifel an persönlicher Handlungskontrolle durch die Orientierung an externen Faktoren, gepaart mit einer enttäuschten Haltung, bilden zusammen die ungünstigsten Sozialisationsbedingungen für das spätere schulische Bewältigungsverhalten.

4.5 Die Aktivierung der Kinder

Die folgenden Ergebnisse beruhen auf der explorativ vorgenommenen Aktivierungsmessung an der Teilstichprobe von 18 Kindern. Trotz der schmalen Datenbasis scheinen mir die Befunde im Hinblick auf die Sozialisierung von geschlechtsabhängigem schulischem Bewältigungsverhalten beachtenswert und als Hinweis auf weitere Forschungsarbeit nützlich.

Die kognitiven Begleitprozesse, die während der einzelnen Versuchsabschnitte ablaufen, unterliegen sehr verschiedenen Einflüssen. Das sind etwas frühere Erfahrungen mit ähnlichen Aufgaben, der aktuelle Handlungsverlauf, Selbst- und Situationseinschätzungen usw. Ein eindrücklicher Beleg für das zeitweilige Zusammenspiel situativer und individueller Elemente stellen die in Tabelle 1 wiedergegebenen Korrelationen dar. Sie zeigen zum Teil überdeutlich, wie die Aktivierung während des Nachkognizierens

Tabelle 1 Signifikante Rangkorrelationen (Kendall τ) der Aktivierungswerte der Kinder ($N = 18$) mit der schulischen Bewertung (Noten seit der 1. Klasse, beste Note ist die 6) während Ruhephase 3 (nach der Aufgabe „Memorien von Zahlenreihen“). Im Vergleich dazu die nicht-signifikanten Korrelationen der Noten mit der Aktivierung während dieser Aufgabe.

	1. Klasse		2. Klasse		3. Klasse				4. Klasse		
	Sch	Sps	Le	Sch	Re	Sps	Le	Sch	Re	Spm	Sch
Aufgabe 3 „Zahlen“	-.11	-.00	-.09	.12	.17	-.04	-.14	-.01	-.24	-.03	.10
Ruhe- phase 3	-.40	-.58	-.66	-.40	-.42	-.45	-.55	-.49	-.46	-.49	-.46
$p <$.04	.003	.001	.04	.04	.02	.004	.01	.02	.02	.02

Anmerkungen. Sch: Schreiben, Re: Rechnen, Sps: Sprache schriftlich, Le: Lesen, Spm: Sprache mündlich. * Alle Koeffizienten *n.s.*

der Aufgabe „Zahlenreihen“ praktisch mit der gesamten bisherigen schulischen Leistungsbewertung in inverser Beziehung steht.

Für die weiteren Auswertungen werden die Aktivierungswerte der Kinder für jeden Abschnitt des Versuchsdurchganges (Antizipationsphase, Aufgaben und Ruhephasen) je einer Varianzanalyse mit dem Faktor „selbstbezogene Ist-Soll-Diskrepanz“ (Lebensplanverwirklichung der Mütter, enttäuscht vs. nicht enttäuscht, erhoben vor dem Schuleintritt) und dem Geschlecht des Kindes unterzogen. Die Kontrollorientierung der Mütter bleibt hier ohne Einfluß und ist deshalb nicht mehr berücksichtigt. Das Ausschalten von Einflüssen des Bildungshintergrundes (dreifach gestuft: Grundbildung, Grundbildung mit erweitertem Anspruch und weiterführende Bildung inkl. Hochschulen) ermöglicht auch in dieser Analyse direktere Aussagen über die Effekte der gewählten Faktoren. Störende Varianzanteile können zusätzlich durch die erhobene Schulunlust der Kinder (Unterskala des AFS) eliminiert werden. Das ist deshalb plausibel, weil sich Schulunlust in der Aktivierung niederschlagen kann, aber unter Umständen durch schulinterne Bedingungen (etwa die Lehrer-Schüler-Beziehung) verursacht ist und nicht unbedingt mit der familiären Sozialisation in Beziehung steht.

Die folgenden Ergebnisse³ belegen tatsächlich längerfristige Einflüsse der mütterlichen Lebensplanverwirklichung. Zum Teil treten diese als Haupteffekt, zum Teil aber in Interaktion mit dem Geschlecht des Kindes in Erscheinung (siehe Abb. 4). So finden wir für die Aufgaben 1 „Lesen/Nacherzählen“ ($F_{(1/11)} = 6.05, p < 0.04$) und besonders die Aufgabe 3 „Zahlenreihen merken“ ($F_{(1/11)} = 10.68, p < 0.01$) signifikante Interaktionen der Faktoren mütterliche Lebenspläne und Geschlecht des Kindes. Die jeweiligen Anteile an aufgeklärter Varianz betragen 26.3% und 22.5%. Zudem sind die Mädchen ($n = 9, \bar{x} = 1.69$) im Verlauf dieser Aufgabe signifikant niedriger aktiviert als die Jungen ($n = 9, \bar{x} = 2.80$), $F_{(1/11)} = 7.52, p < 0.02$, aufgeklärte Varianz 15.6%. Als Haupteffekt

³ Es ist anzufügen, daß eine Analyse der Aktivierungswerte der Kinder mit der kindbezogenen Diskrepanz „Schullaufbahn“ für die zweite Ruhephase (nach der Aufgabe „geometrische Figuren“) eine signifikante Interaktion ergibt. Die Interaktion Laufbahn x Geschlecht bestätigt unter der Bedingung der diskrepanten Einschätzung eine extrem niedrige Aktivierung von Mädchen (0.20) gegenüber Knaben (2.33). Bei kongruenter Einschätzung: Mädchen 1.62, Jungen 1.32 (Varianzanteil 19.2%). Die Werte entsprechen der damaligen Aktivierung der Mütter und zeigen reizspezifisch auftretende, langfristige Übereinstimmungen auch bezüglich dieser Bedingung.

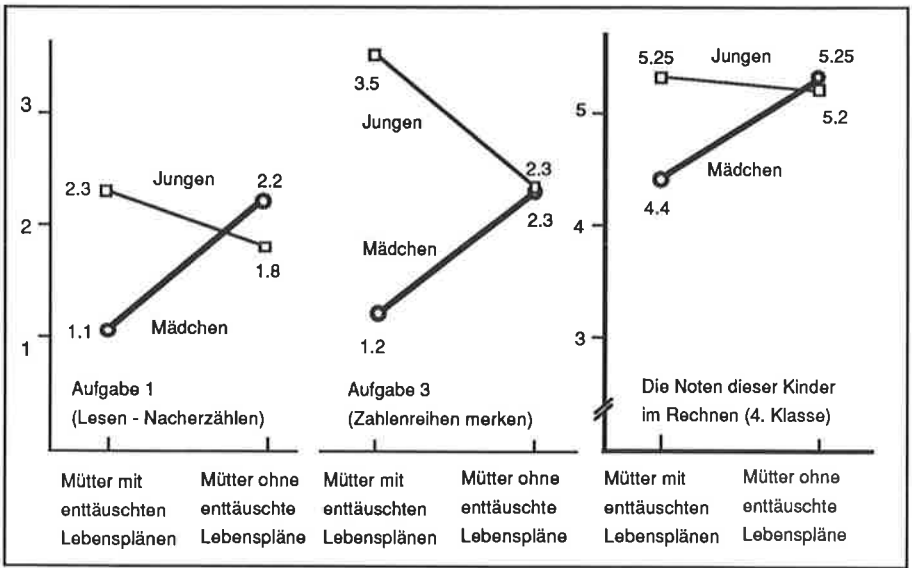


Abb. 4 Die Aktivierung der Mädchen und Jungen beim Aufgabenlösen und die Note im Fach Rechnen in der vierten Klasse auf dem Hintergrund der selbstbezogenen Ist-Soll-Diskrepanz der Mütter bei Schuleintritt (beste Note ist die 6)

tritt der Faktor Lebenspläne außerdem in der Aktivierung während Aufgabe 2 „geometrische Figuren merken“ auf, $F_{(111)} = 5.82, p < 0.04$, Kinder enttäuschter Mütter $\bar{x} = 1.41$ (4 Mädchen, 5 Jungen), Kinder nicht enttäuschter Mütter $\bar{x} = 2.23$ (5 Mädchen, 4 Jungen), Varianzanteil 19.2%. Ein weiterer Haupteffekt entsteht für die Ruhephase nach der Leseaufgabe, $F_{(111)} = 7.37, p < 0.03$, Kinder enttäuschter Mütter $\bar{x} = 1.17$, Kinder nicht enttäuschter Mütter $\bar{x} = 2.74$, Varianzanteil 25.2%.

In Abbildung 4 wird diesen Ergebnissen eine weitere Interaktion der beiden Faktoren Lebenspläne und Geschlecht gegenübergestellt. Sie betrifft die Mathematiknoten in der vierten Klasse, $F_{(112)} = 18.62, p < 0.01$ (Bildungshintergrund wiederum eliminiert, ohne Kovariate Schulunlust). Dieser Interaktionseffekt deckt 31.7% der anfallenden Varianz ab.

Besonders auffällig präsentiert sich die Aktivierungsreaktion der Kinder von enttäuschten Müttern. Wenn wir daraus motivationale Bedingungen ableiten, dann sind es ganz klar die Töchter von enttäuschten Müttern, welche mit ungünstigen Bewältigungsvoraussetzungen an das Lösen der gestellten Aufgaben herangehen: Die Situation „sagt ihnen nichts“, sie erweckt ihre Aufmerksamkeit wenig. Das Ergebnis zur Benotung validiert diesen Schluß, erzielten diese Mädchen doch den tiefsten Notendurchschnitt im Fach Rechnen.⁴ Den Söhnen enttäuschter Mütter scheint dagegen, dank besonderer Investitionen, eine Art Kompensationsleistung zu gelingen. Das tritt in der erhöhten Aktivierung während der Aufgabe „Zahlenreihen“ zutage, aber ebenso im Notenmit-

⁴ Selbst für die Schreibnoten in der dritten ($F = 8.89$) und vierten Klasse ($F = 7.87$) sind entsprechende Interaktionen feststellbar.

tel, das genau jenem entspricht, welches Kinder von nicht enttäuschten Müttern erreichen. Bei diesen Kindern wiederum sticht die Geschlechtsunabhängigkeit von Aktivierung und Mathematiknote ins Auge. Selbst wenn wir die Befunde infolge des kleinen Stichprobenumfangs mit einiger Vorsicht interpretieren, läßt sich doch die Hypothese ableiten, daß Mädchen und Jungen von nicht enttäuschten Müttern auch hinsichtlich „maskuliner“ Aufgaben und Schulfächer einem geschlechtsspezifischen Sozialisations-, Motivations- und Leistungsunterschied nicht unterliegen. Weitere Untersuchungen müßten diesen Punkt, die mit „Delegation der Enttäuschung“ zu bezeichnende Wirkung auf das Bewältigungsverhalten der Töchter enttäuschter Mütter und das leistungsbezogene Verhalten der Söhne dieser Mütter, klären.

5 Abschließende Bemerkungen

Diese Untersuchung beleuchtet in ihrem Hauptteil das aufgabengerichtete Verhalten von Schülerinnen und Schülern unter dem Gesichtspunkt der Mutter-Kind-Dyade. Der Blick über Schule und Gegenwart hinaus verknüpft aktuelles Verhalten mit zurückliegenden familiären Bedingungen. Die präsentierten Ergebnisse wollen zeigen, wie motivationale und emotionale Bewältigungsmerkmale – und auch schulische Leistungen von Kindern – noch nach längerer Schulerfahrung mit Bewältigungsmerkmalen der Mütter in Beziehung stehen. Die Untersuchung hat in mancher Hinsicht explorativen Charakter. Die einzelnen Auswertungsgänge münden vorerst nicht in einem integrierenden Gesamtmodell. Die relativ kleinen Stichprobenumfänge würden abschließende Folgerungen auch kaum zulassen. Es ging hier vielmehr darum zu zeigen, daß dem Diskrepanz-Konzept in Erziehungskontexten unter recht verschiedenen Aspekten ein Erklärungswert zukommen kann und weitere Forschung in der eingeschlagenen Richtung angezeit ist.

Daß allerdings – mit einigen Ausnahmen – Diskrepanzen nicht im Sinne von Haupteffekten in Erscheinung traten, bestätigt zunächst ein bekanntes Problem der Dissonanztheorie, der es seit ihrer ersten Fassung nicht recht gelingen will, a priori zwischen relevanten und irrelevanten Dissonanzen zu differenzieren (vgl. *Frey 1984; Irle 1975; Beckmann 1984*). So hat sich auch in dieser Untersuchung „Dissonanz“ zwar als fruchtbare Ausgangsbasis erwiesen, welche Dissonanzen aber zu nachweisbaren Effekten führen, hängt jeweils von Zusatzbedingungen ab. Der Umstand, daß bestimmte Kombinationen von Faktoren zum Teil gegensätzliche Effekte beinhalten, wirft aber auch ein interessantes Licht auf die Wirklichkeit, die es zu untersuchen galt. Er fördert die in spezifische motivationale Strukturen eingebettete Aufmerksamkeitslenkung zutage und zeigt deren Auswirkungen längerfristig auf. Ein gewichtiger Vorteil des Diskrepanz-Konzepts liegt in der Verbindung von kognitiven und affektiven Elementen, d.h. der Idee, aufgrund von dissonanten Wirklichkeitseinschätzungen auf damit zusammenhängende psychische Spannungszustände zu schließen. Das ergibt einen Rahmen, der in der Analyse erzieherischer Interaktionen erstaunlicherweise noch kaum zur Anwendung gelangt, obwohl gerade Erziehung im Spannungsfeld zwischen Ist und Soll anzulegen, als „Dissonanzreduktion“ zu interpretieren und losgelöst von Affekten nicht denkbar ist.

Nachträglich erwähnenswert scheint mir ein überraschend angefallenes Nebenergebnis. Es veranschaulicht eindrucklich, wie unterschiedlich die Informationen ausfallen, welche die Kinder aus bestimmten schulischen Kontexten gewinnen. Es handelt sich um die offensichtlich speziell schulrelevante Aufgabe „Memorieren von Zahlenreihen“. Die inversen Korrelationen zwischen der Aktivierung im Verlauf der an die Lösung

anschließenden Ruhephase und der schulischen Bewertung verweisen auf Aktivierungsmechanismen, die sich mit mehrjährigen Beurteilungsschicksalen decken. Eine Beziehung zwischen dem Aktivierungsgrad bei der Konsolidierung von Lerninhalten und dem Lernergebnis wird zwar behauptet (vgl. *Eysenck* 1977), ob die erhöhte Aktivierung der leistungsschwächeren Kinder angesichts von „Zahlen“ aber eher als eine Ursache oder als eine Folge ihrer schulischen Leistungen zu werten ist, muß im gegebenen Versuchsrahmen offenbleiben. Wenn anzunehmen ist, „. . . daß eine Äquivalenz von Informationsgewinn und Spannung besteht und daß die Spannung lediglich eine andere Erscheinungsform des Informationsgewinns darstellt“ (*Möntmann* 1985, S. 222), dann ist jedenfalls zu vermuten, daß die vorangehende Aufgabe für diejenigen Kinder mehr negative Information enthalten hat, welche die schulische Beurteilung über einen Zeitraum von vier Jahren negativer erfahren haben.

Da es sich ausnahmslos um die leiblichen Mütter der untersuchten Kinder handelt, drängt sich an dieser Stelle eine kurze Bemerkung zur Frage genetischer Einflüsse auf. Die derzeitige Befundlage zur genetischen Determiniertheit elektrodermalen Aktivität erlaubt jedoch keinesfalls eindeutige Schlüsse. Verschiedene Einflüsse auf Reaktivität und Aktivierung, die bei voreiliger Interpretation als „genetisch“ gelten mögen, wurzeln möglicherweise auch in Ereignissen, die während der Zeit der Schwangerschaft aufgetreten sind (dazu *Boucsein* 1988; *Kagan* 1983). Wie bei jeder anderen vergleichbaren Eltern-Kind-Problematik gilt es, im Dienste einer umfassenden Erklärung, sowohl genetisch-biologische als auch sozialisations- und erziehungsbedingte Ursachen (sowie deren Verhältnis) zu bedenken. In diesem Sinne sind die Bewältigungsmerkmale von Schulkindern – auch unter Einbezug der Väter – künftig noch eingehender zu untersuchen.

Literatur

- Beckmann, J.*: Kognitive Dissonanz. Eine handlungstheoretische Perspektive. Springer, Berlin 1984
- Birbaumer, N.*: Physiologische Psychologie. Springer, Berlin 1975
- Bondy, C.* (Hrsg.): HAWIK. Hamburg-Wechsler-Intelligenztest für Kinder. Huber, Bern 1966
- Boucsein, W.*: Elektrodermale Aktivität. Grundlagen, Methoden und Anwendungen. Springer, Berlin 1988
- Bowlby, J.*: Trennung. Kindler, München 1976
- Dusek, J.B.*: The development of test anxiety in children. In: *Sarason, I.G.* (Hrsg.): Test anxiety: theory, research, and applications. Erlbaum, Hillsdale 1980
- Eppstein, S., Roupelian, A.*: Heart rate and skin conductance during experimentally induced anxiety: The effect of uncertainty about receiving a noxious stimulus. *Journal of Personality and Social Psychology* 16, 1970, 20–28
- Eysenck, J.*: Die Lernfähigkeit verschiedener Populationen. In: *Nissen, G.* (Hrsg.): Intelligenz, Lernen und Lernstörungen. Springer, Berlin 1977
- Festinger, L.*: Theorie der kognitiven Dissonanz. Huber, Bern 1978
- Frey, D.*: Die Theorie der kognitiven Dissonanz. In: *Frey, D., M. Irle* (Hrsg.): Theorien der Sozialpsychologie. Band I: Kognitive Theorien. Huber, Bern 1984
- Gordon, L.B., Lizardi, A.*: The school phobic child. In: *Golden, L., D. Capuzzi* (Hrsg.): Helping families help children. Family interventions with school-related problems. Thomas, Springfield 1986
- Irle, M.*: Lehrbuch der Sozialpsychologie. Hogrefe, Göttingen 1975
- Kagan, J.*: Stress and coping in early development. In: *Garmezy, N., M. Rutter* (Hrsg.): Stress, coping, and development in children. McGraw-Hill, New York 1983
- Kagan, J.*: The idea of emotion in human development. In: *Izard, C.E., J. Kagan, Zajonc, R.B.* (Hrsg.): Emotions, cognitions, and behavior. Cambridge University Press 1984

- Knapp, A.*: Der Zusammenhang von elterlichem Engagement für Schule und Schulleistung mit Einstellungen und Selbstwahrnehmungen der Kinder. *Zeitschrift für Pädagogik* 32, 1986, 115–128
- Krohne, H.W., Kohlmann, C.-W., Leidig, S.*: Erziehungstildeterminanten kindlicher Ängstlichkeit, Kompetenzerwartungen und Kompetenzen. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie u. Pädagogische Psychologie* 18, 1986, 70–88
- Kuhl, J.*: Motivation, Konflikt und Handlungskontrolle. Springer, Berlin 1983
- Lazarus, R.S., Launier, R.*: Stress-related transactions between person and environment. In: *Pervi, L.A., M. Lewis* (Hrsg.): *Perspectives in international psychology*, Plenum, New York 1978
- Mandler, G.*: Mind and body. *Psychology of emotion and stress*. Norton, New York 1984
- Mielke, R.* (Hrsg.): *Interne/externe Kontrollüberzeugung*. Huber, Bern 1982
- Monat, A., Averill, J.R., Lazarus, R.S.*: Anticipatory stress and coping reactions under various conditions of uncertainty. *Journal of Personality and Social Psychology* 24, 1972, 237–253
- Möntmann, V.*: Kognitive Dissonanz und Gewinn von Information als Konsequenzen eines kognitiven Hypothesentests. Pfaffenweiler, Centaurus-Verlagsgesellschaft 1985
- Rotter, J.B.*: Generalized expectancies for internal vs. external control of reinforcement. *Psychological Monographs* 80, 1966, ganze Nummer
- Rotter, J.B.*: Einige Probleme und Mißverständnisse beim Konstrukt der internen vs. externen Kontrolle der Verstärkung. In: *Mielke, R.* (Hrsg.): *Interne/externe Kontrollüberzeugung*. Huber, Bern 1982
- Rutter, M.*: Stress, coping and development: some issues and some questions. In: *Garmezy, N., M. Rutter* (Hrsg.): *Stress, coping, and development in children*. McGraw-Hill, New York 1983
- Stapf, A.*: Neuere Untersuchungen zur elterlichen Strenge und Unterstützung. In: *Lukesch, H.* (Hrsg.): *Auswirkungen elterlicher Erziehungsstile*. Hogrefe, Göttingen 1975
- Stöckli, G.*: Zur Bedeutung des Schuleintritts in der Mutter-Kind-Beziehung. *Zeitschrift f. Entwicklungspsychologie u. Pädagogische Psychologie* 19, 1987, 170–181
- Stöckli, G.*: Vom Kind zum Schüler. Zur Veränderung der Eltern-Kind-Beziehung am Beispiel „Schuleintritt“. Klinkhardt, Bad Heilbrunn 1989
- Trudewind, C.*: Der ökologische Ansatz in der Erforschung der Leistungsmotivgenese. In: *Vaskovics, L.A.* (Hrsg.): *Umweltbedingungen familialer Sozialisation*. Enke, Stuttgart 1982
- Wieczerkowski, W., Nickel, H., Janowski, A., Fittkau, B., Rauer, W.*: AFS. Handanweisung. Westermann, Braunschweig 1974

Sonderdruck aus:

Schule und Persönlichkeitsentwicklung

Ein Resümee der Längsschnittforschung

Herausgegeben von
Reinhard Pekrun
Helmut Fend

Sonderdruck

Nachdruck nur mit Genehmigung des Verlags gestattet



Ferdinand Enke Verlag Stuttgart 1991