

Sonderdruck aus:

Zeitschrift f. Entwicklungspsychologie u. Pädagogische Psychologie

1987, Band XIX, Heft 2, S. 170—181

Erscheint vierteljährlich im Verlag für Psychologie, Dr. C. J. Hogrefe, Göttingen

Zur Bedeutung des Schuleintritts in der Mutter-Kind-Beziehung

Georg Stöckli

Universität Zürich

Die experimentelle Untersuchung erfaßt physiologische und attributionale Reaktionen von Müttern, kurze Zeit vor der Einschulung ihres Kindes. Die physiologischen Reaktionen dienen als Indikator für die Bedeutung des kommenden Ereignisses. Die Antizipation von Schulerfolg erklärt, in Interaktion mit dem Faktor affektive Nähe, die phasischen Veränderungen des Hautwiderstandes der Mütter angesichts des Leistungsverhaltens des Kindes. Weitere Einflüsse auf die Aktivierung entstammen der Erinnerung an eigene Schulerfahrungen und teilweise aus Erfahrungen mit älteren Kindern. Die affektive Nähe zwischen Mutter und Kind und das Geschlecht des Kindes determinieren das Ausmaß der Attributionen.

In der Beurteilung des Schuleintritts als Einschnitt von großer Wichtigkeit im Leben des Kindes herrscht unter Vertretern verschiedenster Positionen und Disziplinen weitgehende Einmütigkeit. Die neue Situation markiert den Übergang von der „primären“ Sozialisation innerhalb der Familie zur „sekundären“, außerhalb des ursprünglichen Rahmens. Mit dem Beginn der Schulzeit verläßt das Kind nach Berger & Luckmann (1969) die ihm bis anhin vertraute „Welt schlechthin“ und vollzieht in der neuen Lebensphase den Aufbau einer anderen — gesellschaftsbezogeneren — Wirklichkeit. Die Überzeugung, das Kind erfahre den Schuleintritt als „bedeutendes Ereignis“ (Schuch, 1980), die Schule als „neue Welt“ (Baacke, 1984) und „entscheidende Veränderung“ (Oerter & Montada, 1982) betonen vor allem auch entwicklungspsychologische Arbeiten. Das Ereignis gilt aber nicht nur für das Kind als wesentlich; mit ihm sind ebenso die Eltern betroffen. Nach Minuchin (1985) wird die gesamte Familie ihre Beziehungsmuster neu ordnen, wenn für eines der Kinder die Schulzeit beginnt. Für Parsons (1955) spielt das Kind dabei die Rolle eines Testfalls und Vertreters (representative) der Familie gegen außen. In gleicher Weise betont Schuch (1980) den Aspekt einer mehrfachen Bewährung. Das Kind muß, neben schulischen Anforderungen, die Erwartungen der Eltern bezüglich seiner Leistungsfähigkeit erfüllen und gleichzeitig die Bestätigung der geleisteten Erziehungsarbeit durch seine Person und sein Verhalten zum Ausdruck bringen.

Es ist zu vermuten, daß eine globale sozialisations- oder entwicklungstheoretische Sicht das Problem nicht mit der ihm eigenen und notwendigen Differenziertheit wiedergibt. Das Forschungsvorgehen hielt sich zudem bis heute weitgehend an die gegebenen institutionellen Grenzen und hat den „ökologischen Übergang“ (Bronfenbrenner, 1981) von einem Bereich (Familie) in den anderen (Schule) kaum mitvollzogen. Ulich (1980) argumentiert gar, daß aufgrund der Tatsache zahlreicher übergreifender Sozialisationsfaktoren zwischen Schule und Familie die „simplifizierende Dichotomie primär-sekundär“ als institutionspezifische Abgrenzung von Sozialisationsbereichen nicht unbesehen in Theorie und Forschung fortgesetzt werden sollte. Werden jedenfalls die allgemeinen theoretischen Aussagen zum Ereignis erst einmal mit der Wirklichkeitswahrnehmung der am Vorgang Beteiligten konfrontiert, tritt schon bald die Notwendigkeit von Differenzierungen zutage (vgl. Hüttenmoser, 1981). Diese Untersuchung will daher einen Beitrag leisten zur Klärung eines Ausschnittes spezifischer Bedeutsamkeit des Ereignisses „Schuleintritt“, und zwar durch seine Vornahme in Form einer experimentell simulierten Anforderungssituation, mit der Einschränkung auf die Mutter-Kind-Beziehung.

Die Reaktionen der Mutter auf das Kind in der Anforderungssituation soll diese Bedeutung zum Ausdruck bringen. Dem Charakter des Ereignisses als „Übergang“ entsprechend, dient als theoretischer Bezugsrahmen ein Person-Umwelt-Transaktionsmodell (Lazarus & Launier, 1978; Schulz, 1982; Schwarzer, 1981). Im Transaktionsmodell werden Umwelтанforderungen und die Fähigkeit eines Organismus zu deren Bewältigung in eine wechselseitige Beziehung gestellt. Sind die Anforderungen hoch und die vom Organismus mobilisierbaren Mittel (Fähigkeiten) zur Bewältigung gering, resultiert ein Kräfteungleichgewicht, welches als bedrohlich erfahren wird. Dieses, zur Erklärung von Streß verwendete theoretische Konzept gilt in seiner Fassung von Lazarus und Launier ursprünglich für selbstbezogene Kognitionen und Situationseinschätzungen. Unter Berücksichtigung der Besonderheit der Mutter-Kind-Beziehung scheint die Annahme berechtigt, daß die Mütter Bedeutsamkeit (Bedrohlichkeit) weitgehend so zum Ausdruck bringen, als befänden sie sich selbst anstelle des Kindes. Als Indikator für das Ausmaß der mütterlichen Reaktion dient das Ergebnis einer Messung der phasischen Veränderung des Hautwiderstandes.

In Anlehnung an die streßrelevanten Situationseinschätzungen Schädigung/Verlust, Herausforderung und Bedrohung (vgl. Lazarus & Launier, 1978) wird in Hinblick auf die Leistungssituation folgende Hypothese formuliert: Mütter, welche den schulischen Erfolg ihres Kindes hoch gewichten und diesen Erfolg durch das Lehrerurteil nicht gefährdet sehen (nicht-bedrohte Erfolgsantizipation), zeigen bei Beobachtung des Leistungsverhaltens des Kindes niedrigere Aktivierungen; dagegen treten bei Müttern mit ambivalenter Erfolgsantizipation höhere Aktivierungsreaktionen auf.

Zuschreibungen von Begabung und Anstrengungsvermögen in Leistungssituationen stehen in engem Zusammenhang mit Affekten. Die Attributionsforschung belegt diese enge Verknüpfung von Attribution und Affekt; bisher liefern die Forschungsergebnisse jedoch nur ausführlich und hauptsächlich Antworten zur Frage, welche Attribution bei Erfolg oder Mißerfolg zu welcher affektiven Reaktion führt (vgl. Weiner, 1977, 1982; Sohn, 1977). In der Mutter-Kind-Beziehung, die eine Entwicklungsgeschichte von Interaktionen durchlaufen hat, werden Zuschreibungen nicht mehr unabhängig von affektiven Voraussetzungen erfolgen. Es ist daher anzunehmen, daß zwischen der affektiven Nähe, den Aktivierungsreaktionen und den vorgenommenen Zuschreibungen statistisch feststellbare Beziehungen bestehen.

Der Anlaß des Schulanfangs und natürlich die Teilnahme an dieser Untersuchung aktualisieren bei den Müttern vermutlich eigene Schulerinnerungen. Diese, oder auch die Erfahrung mit einem älteren, bereits schulpflichtigen Kind, werden mit großer Wahrscheinlichkeit die Bedeutung der Situation mitbestimmen.

Methode

Versuchspersonen. Als Vpn stellten sich 34 nach dem Zufallsprinzip aus dem amtlichen Geburtenanzeiger ausgewählte Mütter (mittleres Alter: 35;0, Streubereich: 25—48, Bildungsabschluß: 13 Hauptschule, 11 Real- bzw. Sekundarschule, 10 weiterführende Schulen inkl. Abitur u. Hochschule) aus der Stadt Zürich und aus verschiedenen Gemeinden der Region mit ihrem einschulpflichtigen Kind (18 Mädchen, 16 Jungen) nach telefonischer Anfrage und schriftlicher Information zur Verfügung. 13 der 34 Mütter hatten mindestens ein bereits schulpflichtiges Kind und wurden deshalb als „erfahrene Mutter“ eingestuft.

Experimentalsituation. Wegen vermuteter Einflüsse durch die Ereignisnähe (Epstein, 1973) fanden die experimentellen Durchgänge im Zeitraum von 2—4 Wochen vor Schulbeginn statt. Nach der Erläuterung der Geräte füllte die Mutter den Vortestfragebogen aus. Auf das Anlegen der Elektroden (Zeige- und Mittelfinger der nichtdominanten Hand) folgte eine mehrminütige Entspannungsphase. Die Mutter erhielt dabei die Instruktion, während der Dauer der Aufgabensequenz völlig ruhig zu bleiben, ihr Kind beim Lösen der Aufgaben nur zu beobachten und nicht zu sprechen. Einführungsphase: Diese erste Meßphase ging den eigentlichen Aufgaben voraus. Sie stellte damit die Bedingung der „unmittelbaren Ereignisnähe“ innerhalb des Experiments dar. Der Versuchsleiter wiederholte die oben erwähnte Anweisung und erklärte der Mutter, daß es sich bei den folgenden Aufgaben um eine Auswahl aus verschiedenen Intelligenztests handle. Aufgaben 1 bis 7: Von nun an wandte sich der Versuchsleiter nur noch an das Kind, welchem er nacheinander die Aufgaben vorlegte. Nach der letzten Aufgabe füllte die Mutter den Nachtestfragebogen aus.

Aufgaben. Die Aufgaben sollten unterschiedliche Schwierigkeitsgrade repräsentieren und waren wie folgt zusammengestellt: 1 a, b) Rhombus und Punkte abzeichnen (S-I-T, VII/1 und KRAMER, VII/1); 2) Invarianzbegriff nach Piaget (je 9 gelbe und 9 blaue Knöpfe); 3) Bildabsurditäten: Ein Mann sägt einen Ast ab (S-I-T, VII/5c); 4) Mosaik-Test mit vier Würfeln (HAWIK, Vorlagen 3 und 2); 5) 3 Bilder ordnen / Geschichte erzählen (HAWIK, D); 6) Figuren merken und zeichnen (S-I-T, IX); 7) 7-teiliges Puzzle legen (HAWIK, Auto). Eine deutliche Zäsur trennte jede Aufgabe von der folgenden. Dies ermöglichte eine spätere Erfassung der Hautwiderstands-Werte pro Aufgabe. Eine Auswertung der gelösten Aufgaben gemäß Testanweisung führte zu einem Gesamtpunktwert für jedes Kind.

Fragebogen. Vor- und Nachtestfragebogen enthielten, neben Begleitfragen, die mit 9-stufigen Antwortskalen (von sehr fleißig/sehr begabt bis überhaupt nicht fleißig/nicht begabt) versehenen Fragen nach den Zuschreibungen für Begabung und Fleiß („Versuchen Sie bitte anzugeben, wie Sie den Fleiß . . . / die Begabung Ihres Kindes beurteilen. Es stehen Ihnen dafür 9 Punkte zur Verfügung.“). „Fleiß“ ist hier verstanden als Bilanz einzelner Anstrengungswahrnehmungen im Leistungsverhalten des Kindes. Im Zusammenhang mit schulischer Leistungserfahrung dürfte den Müttern „Fleiß“ schon deshalb vertrauter sein, weil in Zeugnissen dieser bewertet wurde und noch wird (Fleiß und Betragen) und der Ausdruck „Anstrengung“ nicht erwähnt ist. Nach den Aufgaben nahmen die Mütter eine subjektive Erfolgseinschätzung (7-stufige Antwortskala) für die beobachtete Leistung des Kindes vor. Zusätzlich wurden erhoben: a) Die Bestimmung der affektiven Nähe durch Summenbildung aus sechs durch Testanalysen (Population: N = 377) gewonnenen Items (in Klammer Faktorenladung / Trennschärfekoeffizient): „Ich fühle mich durch das Kind gereizt, so daß ich verärgert bin“ (0.76/0.57); „Mein Kind macht mir Freude“ (0.69/0.49); „Ich habe den Eindruck, daß mein Kind meine Gutmütigkeit ausnützt“ (0.54/0.36); „Mein Kind ist aufsässig, so daß ich froh bin, wenn es nicht andauernd in meiner Nähe ist“ (0.69/0.49); „Ich bin von meinem Kind enttäuscht“ (0.66/0.48); „Ich bin stolz auf mein Kind“ (0.52/0.30). Einziger Eigenwert über 1: 2.552. Aufgeklärte Varianz 42 %. Die Messung erfolgte mit Hilfe einer 5-stufigen Skala mit den Endpunkten „immer oder fast immer“ und „nie oder fast nie“. b) Die Gewichtung von schulischem Erfolg („Ist es Ihnen wichtig, daß Ihr Kind ein guter Schüler / eine gute Schülerin wird?“; 5-stufig mit anschließender Dichotomisierung). c) Die Einschätzung des Lehrerurteils (ungerecht/parteiisch, gerecht/unparteiisch) zur Operationalisierung der antizipierten Bedrohung resp. Nichtbedrohung der geäußerten Erfolgsgewichtung. d) Die Erinnerung der Mutter an ihre eigene Schulzeit („Wenn Sie an Ihre eigene Primarschulzeit denken, was für Erinnerungen weckt das bei Ihnen?“; 7-stufig, ganz gute bis ganz schlechte Erinnerungen, anschließende Dichotomisierung).

Hautwiderstands-Messung. Die Messung der phasischen Veränderung des Hautwiderstandes liefert Meßwerte auf der Basis eines konstanten Stroms als Indikator für Aktivierungen des autonomen Nervensystems (Schandry, 1981; Venables & Christie, 1980; Walschburger, 1975). Die phasischen Veränderungen zeigen, im Gegensatz zum Hautwiderstandsniveau, Robustheit gegenüber möglichen Polarisierungen an den Elektroden (Barry, 1981). Das Meßgerät (Hersteller SOM) erfaßt die phasischen Reaktionen des Hautwiderstandes (Empfindlichkeit 0.1 kohm/s) und gibt die Werte u. a. mit Hilfe einer 10-stufigen Leuchtbandanzeige wieder. Eine Videoaufzeichnung erlaubte das gleichzeitige Erfassen des Aufgabenlösens und der Hautwiderstandswerte auf dem Leuchtband. Weil infolge der ablaufenden Aufgabensituation keine isolierte Reizvorgabe erfolgte, wurde als Stimulus die einzelne Aufgabe (und zusätzlich die Einführungsphase) aufgefaßt und die Meßwerte in einem Intervall von 2 Sek. ab Video (jeweilige Leuchtbandanzeige der 10-er Skala) codiert. Die so erreichten Mittelwerte pro Aufgabe gingen in die Berechnung als nichttransformierte Rohwerte ein. Zum einen erlaubte die Erfassungsart kaum die Anwendung einer der gebräuchlichen Transformationen (Lykken, Rose, Luther & Maley, 1966) zum ändern reduzieren Transformationen auch Varianzanteile relevanter Reaktionscharakteristiken und sind in interindividuellen Vergleichen nicht unbedingt angezeigt (Lykken, 1975). Da das Anliegen der Untersuchung nicht darin bestand, verbale oder motorische Reaktionen der Mütter festzustellen, kam die Bedingung der diesbezüglichen Reaktionsunterdrückung einer gezielten Vermeidung von Meßartefakten sehr entgegen.

Ergebnisse

Aktivierung. Die Mütter (N = 34) reagierten auf die einzelnen Aufgaben mit unterschiedlichen Aktivierungswerten (Hautwiderstandsänderungen). Den absolut höchsten Mittelwert ($\bar{x} = 2.61$) erzeugte die Einführungsphase, den tiefsten ($\bar{x} = 1.83$) Aufgabe 4 (Würfel legen). Die Differenz ist signifikant,

$t(32) = 3.34, p < 0.01$. Auf die Darstellung der einzelnen Differenzen wird verzichtet. Zu erwähnen bleibt noch der signifikante Anstieg nach der schwierigen Aufgabe 2, Schwierigkeitsgrad .50 (berechnet nach dem Anteil richtiger Lösungen) und das wiederum signifikante Abfallen nach der folgenden leichten Aufgabe 3, Schwierigkeitsgrad .79. Die Aufgaben bewiesen damit ihre Eignung durch Hervorbringen statistisch unterscheidbarer Aktivierungen. Im weiteren Vorgehen interessiert die Wirkung der Erfolgsantizipation. Mütter, die den Erfolg ihres Kindes als Schüler für wichtig bis sehr wichtig ansehen und gleichzeitig diesen Erfolg durch das Lehrerurteil nicht bedroht sehen, bilden die Gruppe mit positiver Erfolgsantizipation ($N = 18$). Sie unterschreiten in den gemessenen Hautwiderstands-Werten die Mütter mit ambivalenter Antizipation deutlich. Eine Varianzanalyse mit den Faktoren Erfolgsantizipation, Geschlecht des Kindes und den 8 Meßwiederholungen für den Hautwiderstand (Einführung und 7 Aufgaben) belegt die Wirkung der Erfolgsantizipation als Haupteffekt über die gesamte Experimentalsituation hinweg, $F(1,224) = 6.61, p < 0.05$; Gesamtmittelwerte: $\bar{x} = 1.68$ (nichtbedrohte oder positive Erfolgsantizipation) und $\bar{x} = 2.67$ (ambivalente Antizipation). Die Zugehörigkeit zu den beiden Gruppen steht in keinem Zusammenhang zum Bildungshintergrund (Schulabschluß) der Mütter, $\chi^2(2) = 0.45$; oder zum Geschlecht des Kindes, $\chi^2(1) = 0.12$.

Tab. 1: Mittelwerte der Hautwiderstandsänderung für Einführung (E) und Aufgaben (1 bis 7)

	E	1	2	3	4	5	6	7
Ambivalente	3.44	2.85	2.63	3.14	2.13	2.55	2.38	2.28
Positive	1.88	1.58	1.63	2.13	1.56	1.57	1.52	1.57

Aktivierung und Nähe. Für die eingehendere Darstellung der Besonderheiten unter den verschiedenen Aufgabenbedingungen dienten jeweils getrennte 2×2 Varianzanalysen, in welchen, zusätzlich zur Erfolgsantizipation (positiv vs. ambivalent), auch der Faktor affektive Nähe (gering vs. groß) Berücksichtigung fand. Eine Medianteilung erbrachte eine Gruppe von Müttern mit geringer und eine Gruppe mit großer Nähe. Die anschließend pro Aufgabensequenz durchgeführten Berechnungen bestätigten wiederum die Abhängigkeit der Aktivierung vom Faktor Erfolgsantizipation. Die extremste Meßwert-Differenz zwischen den Antizipationsgruppen erzeugte die Einführungssequenz, welche als „ziel- oder ereignisnahe Phase“ definiert war und durch die Ankündigung der anschließenden Aufgaben den größten Ungewißheitsgrad aufwies, $F(1,30) = 8.48, p < 0.01$;

Mittelwerte: positive Antizipation $\bar{x} = 1.88$; ambivalente Antizipation $\bar{x} = 3.44$. Außer bei Aufgabe 4, zeigten die Analysen für alle Aufgaben deutlich signifikante Haupteffekte. Die ambivalent antizipierenden Mütter erzielten durchwegs höhere Aktivierungswerte. Haupteffekte des Faktors affektive Nähe blieben aus, dafür entstanden massive Interaktionen zwischen der affektiven Nähe und der Erfolgsantizipation. Die absolut höchste Aktivierung trat bei den ambivalenten Müttern mit großer Nähe zum Kind auf (Einführungsphase: $\bar{x} = 3.90$). Die tiefsten Werte stammen von Müttern mit positiver (nicht-bedrohter) Antizipation und großer affektiver Nähe (Einführungsphase: $\bar{x} = 1.02$). Diese beiden Extremgruppen blieben in ihren Meßwerten während der ganzen Dauer des Experiments sehr deutlich getrennt. Die F-Werte der genannten Analysen (Erfolgsantizipation \times affektive Nähe) lauten: Einführungsphase $F(1,30) = 5.16, p < 0,05$; Aufgabe 1 $F(1,30) = 8.13, p < 0.01$; Aufgabe 2 $F(1,30) = 17.23, p < 0.001$; Aufgabe 3 $F(1,30) = 10.19, p < 0.01$; Aufgabe 4 $F(1,30) = 12.37, p < 0.01$; Aufgabe 5 $F(1,30) = 11.80, p < 0.01$; Aufgabe 6 $F(1,30) = 4.43, p < 0.05$; Aufgabe 7 $F(1,30) = 11.66, p < 0.01$. Den stärksten zu verzeichnenden Interaktionseffekt bewirkte Aufgabe 2 (Invarianzbegriff nach Piaget). Der Schwierigkeitsgrad dieser Aufgabe lag mit .50 genau im Mittel.

Erfahrung durch ältere Kinder. Es war zu erwarten, daß Mütter mit älteren, bereits schulpflichtigen Kindern in der Aufgabensituation eine tiefere Aktivierung zeigen würden. Dieser Erfahrungseffekt ließ sich nur für die Einführungssequenz nachweisen, $F(1,32) = 5.99, p < 0.05$. Erfahrene und unerfahrene Mütter erzielten hier Mittelwerte von $\bar{x} = 1.78$ (erfahrene Mütter) und $\bar{x} = 3.20$ (unerfahrene). Bereits während der ersten Aufgabe trat der Erfahrungseffekt nur noch schwach in Erscheinung, $F(1,32) = 1.17, n. s.$, um schließlich in der Folge gänzlich zu verschwinden. Interaktionen mit anderen Faktoren blieben aus.

Eigene Schulerfahrung. Die länger zurückliegende eigene Schulerfahrung wirkte nachweisbar auf einzelne Situationsabschnitte ein. Mit dichotomen Gruppen (positive vs. negative Erinnerungen an die eigene Schulzeit) zusammen mit dem Faktor Erfolgsantizipation durchgeführte Varianzanalysen erbrachten keine Interaktionen der beiden Faktoren. Die Schulerfahrung wirkte als Haupteffekt erst in der Phase nach der Einführungssequenz während Aufgabe 1, $F(1,30) = 6.09, p < 0.02$, und nur leicht über dem gesetzten Signifikanzniveau während Aufgabe 2, $F(1,30) = 4.04, p < 0.06$. Im folgenden noch bei Aufgabe 4, $F(1,30) = 5.32, p < 0.03$, und Aufgabe 5, $F(1,30) = 4.31, p < 0.05$. Positive Erinnerungen bewirkten jeweils niedrigere Aktivierungen und eher schlechte bis ganz schlechte höhere. Die Analysen legen den Schluß nahe, daß nicht alle Aufgaben gleichermaßen eigene Schulerinnerungen der Mütter aktualisierten.

Nähe, Geschlecht und Attribution. Die Attributionen für Fleiß und Begabung des Vortests wurden einer 2×2 (Geschlecht \times Nähe) Varianzanalyse unterzogen. Das Geschlecht des Kindes determinierte hierbei nicht in signifikanter Weise die Zuschreibung von Fleiß (Jungen $\bar{x} = 6.75$; Mädchen $\bar{x} = 6.56$), obschon die Jungen einen unerwartet hohen Fleiß zugeschrieben erhielten. Hingegen fand sich eine hochsignifikante Auswirkung der affektiven Nähe auf die Fleißhöhe (geringe Nähe $\bar{x} = 5.78$; große Nähe $\bar{x} = 7.62$), $F(1,30) = 23.65$, $p < 0.001$. Der quasiexperimentellen Voraussetzung folgend, kann nicht von einem eigentlichen Effekt die Rede sein. Das Ergebnis muß vielmehr als Kovariation interpretiert werden. Im Gegensatz zum Fleiß verdeutlichte die Begabungszuschreibung die nachweisbare Abhängigkeit vom Geschlecht schon in der Vortestzuschreibung. Mütter von Jungen ($\bar{x} = 6.94$) gaben gegenüber Müttern von Mädchen ($\bar{x} = 6.17$) höhere Begabungszuschreibungen, $F(1,30) = 5.69$, $p < 0.03$.

Tab. 2: Geschlecht des Kindes, affektive Nähe und Attribution von Fleiß und Begabung (Mittelwert des Vortests)

	Mädchen		Jungen	
	Nähe +	Nähe—	Nähe +	Nähe—
Fleiß	7.22	5.89	8.14	5.67
Begabung	6.44	5.89	7.29	6.67

Anm. Nähe: groß (Nähe +), gering (Nähe—)

Der — nur in den Vortestdaten — angedeutete Haupteffekt des Faktors Nähe für die Begabungszuschreibung erreicht die Signifikanzgrenze nicht, $F(1,30) = 2.74$, $p < 0.11$.

Leistung und Attribution. Die von den Kindern in den Aufgaben erreichte Punktzahl diente dem Vergleich mit den erhaltenen Attributionen, wobei der tatsächliche Punktwert den Müttern nie bekannt war. Für die durch die Nähe bestimmte Fleißzuschreibung entstand weder im Vor- noch im Nachtest ein Zusammenhang mit den erreichten Punkten. Die Begabungszuschreibung jedoch glich sich an das beobachtete Leistungsverhalten an und verschob sich von 0.32 (n. s.) im Vortest zu einem starken Zusammenhang im Nachtest, $r(34) = 0.77$, $p < 0.001$. Auch die von den Müttern angegebene subjektive Erfolgseinschätzung korreliert mit der vom Kind erzielten Punktzahl recht hoch, $r(34) = 0.59$,

$p < 0.001$. Bedeutsam ist in diesem Zusammenhang, daß die erreichten Punkte der beiden Gruppen mit $\bar{x} = 5.78$ (positive) und $\bar{x} = 5.53$ (ambivalente) statistisch nicht differieren.

Diskussion

Die berichteten Ergebnisse ermitteln Aspekte der Bedeutsamkeit des Schuleintritts als „Übergang“ im Rahmen der Mutter-Kind-Beziehung. Die Ergebnisse belegen die Auswirkung unterschiedlicher Bedeutungseinschätzungen anhand von festgestellten Aktivierungsunterschieden.

Zunächst bestätigen die Reaktionen auf die einzelnen Aufgabensequenzen die Relevanz des beobachteten Geschehens. Wie erwartet, fallen auf die Einführungsphase, unmittelbar vor der ersten Aufgabe, die höchsten gemessenen Aktivierungswerte. Die Wirkung der Ungewißheit in unmittelbarer Ereignisnähe (Epstein, 1973) auf die Aktivierungshöhe ist damit bestätigt. Im weiteren Verlauf wird ersichtlich, daß die Mütter auf den Schwierigkeitsgrad der Aufgaben reagieren. Nach der überraschenderweise schwierigen Aufgabe zum Invarianzbegriff steigt die Aktivierung signifikant an. Die Diskrepanz zwischen der anfänglich subjektiv als leicht eingestuften Aufgabe und dem tatsächlichen Lösungsverhalten des Kindes verursachte vermutlich diesen Aktivierungsanstieg. Nach der darauf folgenden leichteren Aufgabe nimmt die Aktivierung wieder ab. Diese Beobachtung und die Angleichung der Begabungseinschätzung an das objektive Leistungsergebnis (die vom Kind erreichte Punktzahl) sind deutliche Zeichen für die hohe Beteiligung der Mütter am Leistungsverhalten ihrer Kinder und die Genauigkeit ihrer Beobachtung.

Die Aufgabensituation aktualisiert bei den Müttern wie erwartet eigene Schulerinnerungen. Die Erinnerung tritt in den Aktivierungswerten der einzelnen Aufgabensequenzen als eigenständiger Wirkungsfaktor auf. Schlechte Schulerfahrungen fließen zeitweilig so in die Situationseinschätzung ein, daß eine erhöhte Aktivierung resultiert. Mütter mit positiven Erinnerungen reagieren mit jeweils niedrigeren Werten. Diese Feststellung verdient deshalb Beachtung, weil Anteile zeitlich weit zurückliegender Erfahrungen in gegenwärtige schulbezogene Interaktionssituationen (etwa bei Hausaufgaben) einwirken. Da die Aktivierung eine autonome Reaktion darstellt, kann der Bewußtheitsgrad über die Einflußgröße sehr niedrig sein.

Die Erfahrung mit einem oder mehreren älteren Kindern beschreibt einen bemerkenswerten Wirkungsverlauf. Gegenüber Müttern mit dem ersten schulpflichtigen Kind weisen die erfahrenen Mütter nur gerade in der Einführungsphase noch einen niedrigeren Aktivierungswert auf. Bald, schon nach der ersten Aufgabe, überdeckt die Besonderheit des anwesenden Kindes den ursprünglich wirksamen Erfahrungsvorsprung. Jedenfalls unterscheiden sich erfahrene und

unerfahrene Mütter nach der Einführung nicht mehr. Die Bedeutung des Ereignisses in seiner Gesamteinschätzung ist durch die Erfahrung reduziert; aber die besondere Bedeutung, bezogen auf dieses betroffene Kind, scheint nach wie vor gegeben.

Bereits in der Einführungsphase verweisen die erhöhten Werte der ambivalent antizipierenden Mütter auf die gesteigerte Bedeutsamkeit des vorliegenden und kommenden Ereignisses. Dieser Befund ist ein Indiz für die tatsächlich durch Antizipation determinierte Unterscheidung von den übrigen Müttern. Nicht erst die vorgelegten Aufgaben trennen die beiden Gruppen, sondern am deutlichsten gerade jene Phase, welche alle über die kommenden Aufgaben noch in Ungewißheit beläßt. Für einen nicht-eingeweihten Beobachter saßen die Mütter nur neben ihrem Kind und wirkten vielleicht sogar unbeteiligt. Und doch geben die Aktivierungswerte Aufschluß über den Bedeutungsgehalt der Situation. Während der ganzen Dauer des Experiments bleibt die Aktivierung der ambivalenten Mütter deutlich über den Meßwerten der erfolgsoversichtlichen. Auch die leichtesten Aufgaben heben die Differenz nicht gänzlich auf. Dies erlaubt den Schluß, daß die beiden Antizipationsgruppen über die gegebene Situation hinaus Bedeutung behalten.

Zusätzliche Klärung bringt die Berücksichtigung der affektiven Nähe. Auffällig trennt dieser Faktor die Aktivierungswerte lediglich in Interaktion mit der Erfolgsantizipation, d. h. nicht die Nähe an sich entscheidet über die Situations-einschätzung, sondern die Nähe zum Kind in Abhängigkeit von der Antizipation von Erfolg. Mütter mit positiver Erfolgsantizipation und einer Beziehung von großer affektiver Nähe bilden während der gesamten Aufgabensituation die konstant am niedrigsten aktivierte Gruppe. Das Geschehen scheint in ihrer Einschätzung kein Anlaß von außergewöhnlicher Bedeutung. Anders reagieren die Mütter mit ebenfalls großer Nähe aber unsicherer Erfolgsantizipation. Die ambivalente Interpretation und die gleichzeitige Nähe zum Kind führt bei ihnen zu den höchsten Aktivierungswerten. Der Übergang Familie-Schule erweist sich für diese Gruppe als besonders bedeutungsvoll.

Wenig überraschend sind die Ergebnisse zur geschlechtsspezifischen Zuschreibung der Begabungshöhe. Bei der Bestimmung von Ursachenfaktoren für Leistungsergebnisse gilt Begabung eher als Ursache bei Jungen und Anstrengung für Leistungen von Mädchen. Fächerspezifische Zuschreibungen (etwa in Mathematik) verdeutlichen die Unterscheidung jeweils noch (vgl. Holloway & Hess, 1985). Lenney (1977) und Lenney, Browning & Mitchell (1980) argumentieren, daß Frauen in direkter Konfrontation mit einem Beurteiler niedrigere Selbstzuschreibungen vornehmen als männliche Kollegen. Da die Aufgabensituation dieser Untersuchung auch eine direkte Konfrontation mit einem Beurteiler darstellt, entspricht die Begabungszuschreibung der Mütter bereits im Vortest den Erwartungen.

Zwischen affektiver Nähe und zugeschriebener Fleißhöhe besteht eine enge Beziehung. Die Fleißzuschreibung bleibt denn auch vom Leistungsergebnis unbeeinflusst und im Vor- und Nachtest an die affektive Nähe gebunden. Die fleißigen Kinder — nicht die begabten — stehen ihren Müttern ganz offensichtlich sehr nahe. In der Frage der Wirkungsrichtung gilt in der Attributionstheorie der Standpunkt, die Ursachenzuschreibung für Leistungsergebnisse sei der hinreichende und eigentliche Grund für Affektreaktionen (vgl. Weiner, 1982). Die Ergebnisse dieser Untersuchung erlauben die Beantwortung der Kausalitätsfrage nicht. Für attributionstheoretische Erklärungen in der Mutter-Kind-Beziehung wäre aber grundsätzlich ein entwicklungsbezogenes Modell gegenseitig wirksamer Effekte zwischen dem Verhalten des Kindes, den Zuschreibungen der Mutter und der affektiven Nähe vorzuziehen. Darin bekäme auch die Idee von sich selbst erfüllenden Anteilen im Kindkonzept ihren möglichen theoretischen Ort (vgl. Sameroff, 1975). Ein solches Modell entspräche außerdem der Dynamik der Variablen in der Person-Umwelt-Beziehung, die, um mit Lazarus & Launier (1978) zu sprechen, im Verlauf des Anpassungsprozesses, dem Einwirken der Person auf die Umwelt und in Anlehnung an Rückmeldungen aus ihr, sich ständig verändern.

Überblicken wir die Ergebnisse gesamthaft, so zeigt sich die angestrebte Differenzierung vor allem in zwei wesentlichen Punkten: Es konnte zum einen die Erfolgsantizipation der Mutter als Determinante eruiert werden, zum andern gelang es, die zusätzliche Wirkung der affektiven Nähe zum Kind als Faktor subjektiver Bedeutsamkeit darzustellen. Neben einer Ausweitung der Forschungsperspektive auf beide Elternteile, müßte der nächste Schritt konsequenterweise dem denkbaren Bedeutungswandel nach dem Einsetzen der Schulerfahrung gelten.

Summary

The present experimental study investigates mother's physiological and attributional responses prior to her child's enrollment in school. Maternal physiological responses are used as an index of meaning and importance of the approaching event. Mothers' skin resistance response to observed performance of the child depends on her anticipation of success, interrelated with her affective distance. Additional influences on mother's physiological activation are based on reminiscence of her own school-days and to some extent on experiences by older children. Affective distance between mother and child and sex of child are determinants for the extent of attribution.

Literatur

- Baacke, D., Die 6- bis 12jährigen. Einführung in die Probleme des Kindesalters. Weinheim, Basel: Beltz, 1984.
- Barry, R. J., Comparability of EDA effects obtained with constant-current skin resistance and constant voltage skin conductance methods. *Physiological Psychology*, 1981, 9, 325—328.

- Berger, P. L. & Luckmann, Th., *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie*. Frankfurt a. M.: Fischer, 1969.
- Bondy, C. (Hg.), *HAWIK Hamburg-Wechsler-Intelligenztest für Kinder*. Bern, Stuttgart: Huber, 1966.
- Bronfenbrenner, U., *Die Ökologie der menschlichen Entwicklung*. Stuttgart: Klett, 1981.
- Epstein, S., Versuch einer Theorie der Angst. In N. Birbaumer (Hg.), *Neuropsychologie der Angst*. München: Urban & Schwarzenberg, 1973, S. 184—240.
- Holloway, S. D. & Hess, R. D., Mothers and teachers attributions about childrens mathematics performance. In I. E. Sigel (Ed.), *Parental belief systems. The psychological consequences for children*. Hillsdale: Erlbaum, 1985, S. 177—199.
- Hüttenmoser, M., *Sozialisation und Einschulung*. Frankfurt a. M.: Diesterweg, 1981.
- Kraemer, J., *Kraemer Intelligenztest*. Solothurn: Antonius-Verlag, 1974.
- Lazarus, R. S. & Launier, R., Stress-related transactions between person and environment. In L. A. Pervin & M. Lewis (Eds.), *Perspectives in interactional psychology*. New York: Plenum, 1978, S. 287—327.
- Lenney, E., Women's self-confidence in achievement settings. *Psychological Bulletin*, 1977, **84**, 1—13.
- Lenney, E., Browning, Ch. & Mitchell, L., What you don't know can hurt you: The effects of performance criteria ambiguity on sex differences in self-confidence. *Journal of Personality*, 1980, **48**, 306—321.
- Lykken, D., The role of individual differences in psychophysiological research. In P. H. Venables & M. J. Christie (Eds.), *Research in Psychophysiology*. London: John Wiley, 1975, S. 3—15.
- Lykken, D. T., Rose, R., Luther, B. & Maley, M., Correcting psychophysiological measures for individual differences in range. *Psychological Bulletin*, 1966, **66**, 481—484.
- Minuchin, P., Families and individual development: provocations from the field of family therapy. *Child Development*, 1985, **56**, S. 289—302.
- Oerter, R. & Montada, L., *Entwicklungspsychologie*. München: Urban & Schwarzenberg, 1982.
- Parsons, T., Family structure and the socialization of the child. In R. F. Bales & T. Parsons (Eds.), *Family, socialization and interaction process*. New York: The Free Press, 1955, S. 35—131.
- Sameroff, A., Transactional models in early social relations. *Human Development*, 1975, **18**, 65—79.
- Schandry, R., *Psychophysiologie. Körperliche Indikatoren menschlichen Verhaltens*. München: Urban & Schwarzenberg, 1981.
- Schuch, B., Das Schulkindalter. In W. Spiel (Hg.), *Die Psychologie des 20. Jahrhunderts. Konsequenzen für die Pädagogik*. Band XI. Zürich: Kindler, 1980, S. 126—151.
- Schulz, P., Person-Umwelt-Interaktion und Streß. In H.-W. Hoefert (Hg.), *Person und Situation*. Göttingen: Hogrefe, 1982, S. 44—66.
- Schwarzer, R., *Streß, Angst und Hilflosigkeit*. Stuttgart: Kohlhammer, 1981.
- Sohn, D., Affect-generated powers of effort and ability self attributions of academic success and failure. *Journal of Educational Psychology*, 1977, **69**, 500—505.

- Terman, L., Merrill, M. A. & Lückert, H.-R., Stanford-Binet Intelligenztest. Göttingen: Hogrefe, 1965.
- Ulich, K., Schulische Sozialisation. In K. Hurrelmann & D. Ulich (Hg.), Handbuch der Sozialisationsforschung. Weinheim, Basel: Beltz, 1980, S. 469—498.
- Venables, P. H. & Christie, M. J., Electrodermal activity. In I. Martin & P. H. Venables (Eds.), Techniques in psychophysiology. Chichester, N. Y.: John Wiley & Sons, 1980, S. 3—67.
- Walschburger, P., Zur Standardisierung und Interpretation elektrodermaler Meßwerte in psychologischen Experimenten. Zeitschrift für experimentelle und angewandte Psychologie, 1975, 22, 514—533.
- Weiner, B., Attribution and affect. Comments on Sohn's critique. Journal of Educational Psychology, 1977, 69, 506—511.
- Weiner, B., The emotional consequences of causal attributions. In M. S. Clark & S. T. Fiske (Eds.), Affect and cognition. Hillsdale: Erlbaum, 1982, S. 185—209.

Anschrift des Verfassers:

Georg Stöckli
Pädagogisches Institut Universität Zürich
Rämistraße 74, CH — 8001 Zürich