



**Max-Planck-Institut  
für Bildungsforschung**

**35**

# **Studien und Berichte**

**Hans-Ludwig Freese**

**Schulleistungsrelevante Merkmale  
der häuslichen Erziehungsumwelt.**

**Ergebnisse einer empirischen Untersuchung  
über Jungen und Mädchen  
der 7. Klasse des Gymnasiums**

**ISBN 3-12-98238 0-8  
GW ISSN 0076-5627**

**Berlin 1976**

### **Studien und Berichte**

In dieser Reihe veröffentlicht das Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Lentzeallee 94, 1000 Berlin 33, abgeschlossene Forschungsberichte, die vorwiegend eine spezielle Thematik behandeln. Sie erscheinen nicht in Buchform, um eine raschere Veröffentlichung zu gewährleisten.

**Bestellungen werden erbeten an den Ernst-Klett-Verlag, Rotebühlstraße 77, 7000 Stuttgart 1.** Nachdruck, auch auszugsweise, ist nur mit der Zustimmung des Instituts gestattet.

## Inhaltsverzeichnis

<b>Summary</b> . . . . .	<b>V</b>
<b>1. Anlaß und Ziel der Untersuchung</b> . . . . .	<b>1</b>
<b>2. Problem und Forschungslage</b> . . . . .	<b>5</b>
<b>3. Zur Methode</b> . . . . .	<b>13</b>
3.1 Allgemeines . . . . .	15
3.2 Konstruktion des Fragebogens . . . . .	17
3.3 Die Erprobung des Fragebogens . . . . .	18
3.4 Datenerhebung und Stichprobe . . . . .	18
<b>4. Die Variablenbereiche</b> . . . . .	<b>19</b>
4.1 Vorbemerkung . . . . .	21
4.2 Zielsetzungen und Wertorientierungen in der Erziehung . . . . .	22
4.3 Wahrnehmung und Beurteilung des Kindes . . . . .	27
4.4 Interesse am Kind und Engagement in der Erziehung: Förderung der geistig-seelischen Entwicklung des Kindes . . . . .	33
4.5 Interesse am Kind und Engagement in der Erziehung: Aktive Unterstützung des Kindes in seiner schulischen Arbeit . . . . .	38
4.6 Autonomie und Kontrolle in der häuslichen Erziehung (Frage 1, 15, 16, 33 und 37) . . . . .	40
4.7 Wahrnehmung von schulleistungsrelevanten Milieubedingungen und Beurteilung der Anforderungen der Schule (Frage 13 und 40) . . . . .	42
<b>5. Ergebnisse</b> . . . . .	<b>43</b>
5.1 Häufigkeitsverteilungen der Antworten . . . . .	46
5.1.1 Zielsetzungen und Wertorientierungen in der Erziehung . . . . .	46
5.1.2 Wahrnehmung und Beurteilung des Kindes . . . . .	48
5.1.3 Interesse am Kind und Engagement in der Erziehung: Förderung der geistig-seelischen Entwicklung des Kindes . . . . .	50
5.1.4 Interesse am Kind und Engagement in der Erziehung: Aktive Unterstützung des Kindes in seiner schulischen Arbeit . . . . .	53
5.1.5 Autonomie und Kontrolle in der häuslichen Erziehung . . . . .	55
5.1.6 Wahrnehmung von schulleistungsrelevanten Milieubedingungen und Beurteilung der Anforderungen der Schule (Frage 7 und 40) . . . . .	59
5.1.7 Zusatzfrage . . . . .	59
5.2 Korrelative Zusammenhänge zwischen ausgewählten Merkmalen der häuslichen Erziehungsumwelt . . . . .	61
5.2.1 Interkorrelationen der „Leitvariablen“ . . . . .	61

5.2.2	Korrelative Zusammenhänge zwischen den „Leitvariablen“ und anderen Merkmalen der häuslichen Erziehungsumwelt .....	62
5.3	Dimensionen häuslicher Erziehungsumwelten .....	70
5.3.1	Methode .....	70
5.3.2	Datenanalyse mit Hilfe der Faktorenanalyse .....	71
5.3.3	Ergebnisse der Faktorenanalyse .....	71
	Ausblick .....	78
	Zusammenfassung .....	79
6.	<b>Anhang</b> .....	<b>81</b>
7.	<b>Literaturverzeichnis</b> .....	<b>135</b>

## Summary

In order to measure characteristics of the home environment which hypothetically affect the school achievement of 7th grade Gymnasium-students, a standardized questionnaire was developed. The study is part of the "School Achievement" Project conducted at the Max Planck Institute for Educational Research in Berlin. The home environment characteristics identified were classified as follows:

1. Parental goals and values in child upbringing;
2. Perception and evaluation of the child;
3. Concern for the child and educational involvement: with respect to the intellectual and emotional development of the child;
4. Parental concern for the child and educational involvement: with respect to supporting the child in his schoolwork;
5. Autonomy and control in the home environment;
6. Perception of environmental conditions relevant to school achievement and of demands made on the child at school.

The questionnaire was given to a representative sample of parents of 7th grade Gymnasium-students in 1969. The data obtained from the 1,100 parents were analyzed, at first, for purely descriptive purposes, in three phases: First, the frequency distributions were analyzed, particularly with reference to differences in the home environment of boys and girls; secondly, the correlations between selected variables were scrutinized; and finally, the structure of the questionnaire was determined by factor analysis.

I. From the great number of individual frequency distributions of the parents' answers to the questionnaire, the following general hypotheses might be derived:

1. A substantial majority of parents practice "child-centered" upbringing; i.e., they don't shy away from their educational responsibility and they try hard to do justice to the intellectual and emotional needs of their youngsters.
2. The parents studied take in general a positive view of their children; i.e., they indicated that they were basically satisfied not only with their child's achievement and motivation but also with his behavior in general.
3. Parental pressure to achieve at school is generally reasonable and in accordance with the child's perceived abilities.
4. Conflict and discord between parents and child are played down; when problems arise, they rather seem to center around peripheral aspects not directly affecting the core of the child's personality or family consensus on basic values and attitudes.
5. Conflict in the home environment is apparently dealt with by most parents in a consciously "pedagogical" manner; a "democratic" style of upbringing seems to prevail in most cases.
6. The home environment of boys and girls apparently differs in many respects; the parents' views often reflected the continued prevalence of sex-role stereotypes.
7. Responsibility for their children's upbringing is often shared cooperatively by both parents; though they tend to feel more responsible for a child of their own sex, a fairly equitable division of functions between mother and father seems to prevail.

II. In order to disentangle the interrelationships between groups of home environment variables, the following seven "key variables" were selected, on the assumption that they correlate highest with the greatest possible number of the remaining home environment variables relevant for achievement in school:

1. The level of parents' educational aspirations for their child;
2. The satisfaction of parents with their child's school performance;
3. Parental assessment of their child's potential ability to achieve;

4. Parental assessment of their child's talent;
5. Parental evaluation of their child's motivation to learn;
6. Parental satisfaction with his motivation; and
7. Perception of environmental relevant to the child's success at school.

From the correlations between these "key variables" and other home environment characteristics we may derive the following hypothetical generalizations:

1. In setting educational and pedagogical goals parents are guided by their assessment of the child's characteristics.
2. In their actual socializing activities parents are influenced by goals and instrumental attitudes as well as by their interpretations of their child's behavior.
3. There is a correlation between the perception of the factors in the outside environment affecting achievement at school and other characteristics of the home environment.
4. The interrelationships between characteristics of the home environment vary with the sex of the child.

III. Factor analysis was applied to the above data set for exploratory purposes only; here we proceeded on the assumption that the structure of the survey instrument would allow us to reach at least limited conclusions as to the complexity of the conceptual scheme parents use to structure the functions of their parental roles.

The factor analysis was performed on 128 variables. A 16 factor solution seemed to be in closest agreement with previously fixed criteria. Similarity of factor structures across random splits of the original sample was agreeable, which may be taken as a clue that the survey instrument is reliable. A comparison of factor structure by the Kaiser method revealed that some of the factors may be considered sex-specific.

The 16 dimensions (factors) of the characteristics of the home environment were given the following names:

- Satisfaction with the child with respect to conformity behavior
- Active involvement of parents in the child's schoolwork
- Socialization goals
- Satisfaction with the child with respect to his achievement in school and his intellectual abilities
- Conformity orientation
- Readiness to be open and frank with the child
- Evaluation of the relevance of school subjects
- Positive sanctioning
- Intellectual orientation as to science and technology
- Intensity of negative sanctioning
- Minimal grade standards
- Negative sanctioning
- Parental involvement: time devoted to child and family activities
- Value orientation as to sports
- Satisfaction with the child with respect to selfactualizing

The above factors are interpreted in detail in the study, among other things as to sex differences.

Finally, the need for an encompassing theory in this area of research and the special difficulties involved are pointed out as well as a number of open questions that remain to be answered.

**1.**  
**Anlaß und Ziel der Untersuchung**

Die vorliegende Untersuchung ist im Rahmen des Projekts Schulleistung entstanden, das vom Max-Planck-Institut für Bildungsforschung durchgeführt wird, und ist als Beitrag zu einem Teilthema dieses Forschungsprojekts anzusehen.

In dem Projekt Schulleistung werden die vielfältigen schulischen und außerschulischen Einflüsse auf schulische Lernleistungen und deren Benotung, auf schulische Motivation und auf schulbezogene Einstellungen von Schülern der 7. Klasse des Gymnasiums untersucht.

Die in diesem Bereich gewonnene Forschungsevidenz gestattet die Annahme, daß in den Bedingungskonstellationen, die für die Herausbildung von Unterschieden schulischer Lernleistungen und Lerndispositionen verantwortlich zu machen sind, Merkmale der Erziehung im Elternhaus und die Ausgestaltung der Elternrolle von großer Bedeutung sind.

Um die relative Bedeutung dieser Klasse von Einflußgrößen im Kontext der übrigen Variablen des Projekts und ihre Wechselbeziehungen mit diesen abschätzen zu können, wurde ein Instrument zu ihrer Erfassung entwickelt. Denn trotz vieler Forschungsergebnisse zum Problem der Einflüsse des Elternhauses auf die Schulleistung der Kinder fehlt es an Erhebungsinstrumenten, die die vorliegenden Ansätze integrieren und darüber hinaus in technischer Hinsicht den Bedingungen genügen, die von einem Großprojekt gestellt werden. Das heißt, unter den gegebenen Bedingungen mußte ein Instrument entwickelt werden, das bei einer großen Zahl von Befragten eingesetzt werden kann, die Kooperationsbereitschaft der Befragten nicht überstrapaziert und leicht auswertbare Daten liefert. Alle diese Bedingungen erfüllt nur die Fragebogentechnik. Während einige Aspekte der häuslichen Erziehung wie Erziehungszielorientierungen, Wahrnehmung der schulerfolgsrelevanten Persönlichkeitsmerkmale des Kindes und Einstellungen zu Fragen der Erziehung sich sehr gut mit dieser Methode erfassen lassen, eignet sich der Fragebogen jedoch weniger gut zur Erfassung elterlichen Erziehungshandelns.

Die vorliegende Arbeit hat ein doppeltes Ziel. Einmal sollen die theoretischen und empirischen Grundlagen, auf denen die Entwicklung des hier vorgestellten Fragebogens aufbaut, dargestellt und die Möglichkeit der Erfassung der für wichtig erachteten Merkmale häuslicher Erziehung durch einen Fragebogen erkundet werden, wobei der Nachweis seiner prognostischen Bewährung späteren Arbeiten im Rahmen des Projekts Schulleistung vorbehalten bleibt.

Zum anderen werden erste Ergebnisse vorgestellt. Da bisher nur wenige deskriptive Daten zur Beschreibung häuslicher Erziehungsumwelten vorliegen, wird ausführlich über die Verteilungen der erfaßten Elternhausmerkmale, besonders im Hinblick auf geschlechtsspezifische Unterschiede, berichtet. Außerdem wird versucht, die Struktur der erfaßten Merkmale der häuslichen Erziehung aufzuhellen.

Von dem Team des Projekts Schulleistung hat Fritz Sang durch seine Mitarbeit an der Konstruktion des Fragebogens Anteil an dieser Arbeit. Dafür sei ihm an dieser Stelle herzlich gedankt. Es versteht sich von selbst, daß alle Mängel dieser Arbeit voll zu Lasten des Verfassers gehen.

## **2. Problem und Forschungslage**

Für eine individuelle Förderung und Bildungsberatung jedes einzelnen Schülers sind Informationen über die Bedingungen und Ursachen, auf die sich die vielen unterschiedlichen schulerefolgsrelevanten Verhaltensmöglichkeiten von Heranwachsenden zurückführen lassen, unabdingbare Voraussetzung.

Herrschte lange Zeit die Auffassung vor, es seien vor allem anlagebedingte Begabungsunterschiede für den Schulerfolg verantwortlich zu machen, so hat in den letzten Jahrzehnten die Forschung genügend Evidenz für die Wirksamkeit von Umweltbedingungen, unter denen die Schüler heranwachsen, erbracht. So vertritt Floud (1959, S. 45) die Auffassung, daß es besser wäre, „wenigstens für den Augenblick, die Frage nach den biologischen Grenzen der Bildungsfähigkeit beiseite zu lassen und alle Anstrengungen auf die Analyse der Einflüsse zu konzentrieren, welche die Umwelt auf die Schulleistung ausübt“.

Für den Heranwachsenden ist die Familie derjenige Teil der Umwelt, in dem er einen großen Teil der Verhaltensmöglichkeiten und -gewohnheiten, Einstellungen und Wertorientierungen erwirbt, die als funktional für seine schulische Bewährung anzusehen sind. Andererseits wirkt die Schule in vielfältiger Weise in die häusliche Erziehungsumwelt hinein. Doch entscheiden die Eltern schon vor dem Eintritt des Kindes in die Schule durch ihre Interpretation der schulischen Lernsituation darüber, wie sie das zentrale Sozialisationsthema „Vorbereitung des Kindes auf die Schule“ variieren.

Daß die häusliche Erziehungsumwelt einen Einfluß auf das Schulleistungsverhalten von Schülern ausübt, ist in unzähligen Untersuchungen dargetan worden. Seit den Arbeiten der frühen Milieuforscher (zum Beispiel Busemann und Burt) bis zum Coleman-Report (Coleman u.a., 1966) ist die Hypothese eines Zusammenhangs von Elternhausmerkmalen und Schulleistung angesichts massiver empirischer Evidenz zunehmend plausibler geworden. So kommt zum Beispiel Wiseman (1967, S. 369) zu dem Schluß: „The most important of our findings, perhaps, is the demonstration that the major forces associated with educational attainment are to be found within the home-circumstances of the children. These ‚home‘-variables have, pro rata, nearly twice the weight of ‚neighbourhood‘ and ‚school‘-variables put together.“

Zwar besteht allgemein Übereinkunft darüber, daß die häusliche Umwelt einen wichtigen Einfluß auf das Lernverhalten des Kindes in der Schule ausübt, relativ ungeklärt ist hingegen noch die Frage, welche Aspekte der häuslichen Umwelt für die Stiftung dieses Zusammenhangs verantwortlich zu machen sind. Dieser Umstand liegt wahrscheinlich darin begründet, daß die Variable häusliche Umwelt einen überaus komplexen Sachverhalt repräsentiert, dessen empirische Aufhellung die allergrößten methodischen Schwierigkeiten bereitet. Die meisten Untersuchungen zu diesem Problem beschränken sich darauf, leicht meßbare globale soziologische Indikatoren für die Qualität der häuslichen Umwelt zu verwenden, so etwa den sozioökonomischen Status der Eltern, repräsentiert durch den Beruf des Vaters, den Ausbildungsstand der Eltern oder die äußeren Lebensumstände der Familie. Eines der am besten gesicherten Ergebnisse der empirischen Sozialforschung besteht in dem Nachweis, daß der Schulerfolg der Kinder nicht unabhängig vom sozioökonomischen Status des Elternhauses variiert. Dieser statistische Zusammenhang ist zwar konsistent und signifikant, er bleibt aber im allgemeinen unter dem Wert von  $r = 0,5$ ; das heißt, der größte Teil der Varianz des Kriteriums Schulleistung bleibt durch das Merkmal soziale Schichtzugehörigkeit unaufgeklärt (vgl. Wiseman, 1964, S. 71). Die spezifischen Faktoren der häuslichen Umwelt, die der Ausbildung von Schulleistungsdispositionen der Kinder förderlich sind oder diese hemmen, variieren innerhalb der jeweiligen sozialen Schicht also stärker als zwischen den sozialen Schichten. Und es ist unwahrscheinlich, daß eine Familie in bezug auf alle relevanten Dimensionen eine „schichttypische“ Erziehungsumwelt bereitstellt. Schon Kahl (1953) konnte anhand intensiver Einzelfallanalysen nachweisen, daß innerhalb der sozialen Schicht der „common men“, also der sozialen Gruppe, die weder zur Gruppe der Angestellten noch zur Gruppe der ungelerten Arbeiter gehört und die vielleicht zur oberen Unter- oder zur unteren Mittelschicht zu zählen ist, erhebliche Unterschiede hinsichtlich der Ausbildungsaspiration der Väter für ihre Söhne nachweisbar sind.

Brookover und Gottlieb (1963) kommen aufgrund einer differentialdiagnostischen Untersuchung einer Gruppe von Schülern mit erwartungswidrigen Schulleistungen, sogenannten „underachievers“, zu dem Schluß, daß „andere Faktoren als die, die als soziale Schichtfaktoren identifiziert werden, angenommen werden müssen, um erhebliche Schulleistungsunterschiede von Kindern aus derselben sozialen Schicht erklären zu können“ (S. 11). Peaker (1967) bringt überzeugendes Material zur Stützung der These bei, daß „variations in parental attitudes are greater than those made by the variation in home-circumstances“ (S. 181).

Wiseman (1964, S. 47) führt dazu aus: „Blanket terms such as middle-class and working-class conceal large differences; within those classes are variations larger than exist between classes particularly in attitude and ambition.“<sup>1</sup> Unbefriedigend an der Verwendung derartig globaler und indirekter Indikatoren für die Qualität der häuslichen Erziehungsumwelt ist nicht nur deren relativ geringe Validität zur Vorhersage von Schulerfolg, sondern auch die Deutung dieses Zusammenhangs; das heißt, seine Vermittlung über spezifische „kausale“ Wirkungsmechanismen bleibt vieldeutig. Haben die frühen Arbeiten (zum Beispiel Burt, 1937) eher die materiellen Lebensumstände der Familie, den Gesundheitszustand, Familiengröße und Unbildung für den geringeren Schulerfolg von Kindern aus sozial benachteiligten Familien verantwortlich gemacht, so werden in den neueren Untersuchungen eher psycho-soziale Variablen wie Einstellung der Eltern zum schulischen Lernen, Bildungs- und Berufsaspirationen und innerfamiliäre Verständnismodi zur Erklärung herangezogen.

Die damit verbundene Gefahr einer monokausalen Erklärung eines noch nicht einmal starken statistischen Zusammenhangs ist offenkundig. Sie läßt sich nur vermeiden, wenn man den Versuch unternimmt, die Mannigfaltigkeit der Einflüsse der häuslichen Erziehungsumwelt zu erfassen und die spezifischen Beiträge zu identifizieren, die die einzelnen Aspekte der häuslichen Umwelt zur Entwicklung von schulerfolgsrelevanten Verhaltensdispositionen leisten, statt von dem globalen Merkmal soziale Schicht auszugehen und so Gefahr zu laufen, zu Stereotypisierungen von schichttypischen häuslichen Umwelten zu kommen, die der Intraschichtvariation der Merkmale von Erziehungsumwelten nicht gerecht werden.

Aus theoretischen und pragmatischen Gründen ist ein Vorgehen vielversprechender, das sich zunächst auf spezifische Familienvariablen und deren Zusammenhang mit der Variable Schulleistung richtet, um erst dann der Frage nachzugehen, wie sich schichttypische Merkmale der Erziehung auf Bedingungen der sozialen Realität, der die Eltern unterworfen sind, zurückführen lassen. Erst wenn die entscheidende Frage beantwortet ist, durch welche Mechanismen die Beziehung zwischen dem schulischen Lernverhalten und den Elternhausbedingungen realiter zustande kommt, können wir hoffen, auch die Wirkungsmechanismen, durch die die Variable soziale Schicht mit dem schulischen Lernverhalten verknüpft ist, besser zu verstehen.

Es ist seltsam, daß den vielen Untersuchungen, die dem Zusammenhang von sozialer Schicht und Schulleistung nachgegangen sind, nur wenige gegenüberstehen, die die Erziehungsprozesse im Elternhaus in Verbindung zu bringen suchten mit dem Schulerfolg oder dem Verhalten des Kindes in der Schule. Für den unbefriedigenden Stand der Erforschung der Beziehungen von Merkmalen des Elternhauses und dem Lernverhalten des Kindes in der Schule ist auch der Umstand verantwortlich zu machen, daß als Kriterium, das in Abhängigkeit von der häuslichen Umwelt erklärt werden sollte, die sehr unspezifische und globale Variable Schulerfolg beziehungsweise Schulnoten verwendet wurde. Vielversprechender ist ein Vorgehen, das spezifische Verhaltensweisen des Kindes in schulischen Lernsituationen auf spezifische Erziehungsbedingungen und Einflüsse im Elternhaus zurückführt.

Im folgenden soll über neuere Forschungsarbeiten berichtet werden, in denen der Versuch gemacht wird, über die Verwendung von globalen Umweltmaßen hinauszugelangen und spezi-

1 Ähnlich Gross (1953), der folgende Ansicht vertritt: „... to type children simply on the basis of their socio-economic environment or 'social class' may provide an extremely inaccurate picture of the crucial influences affecting them. Social class typing of children, in short, may obscure more than it may reveal regarding influences operative on children.“ (S. 298)

fische Merkmale häuslicher Erziehungsumwelten zu identifizieren, die in eine Beziehung zum Schulleistungsverhalten der Kinder gebracht werden können. Eine der ersten Arbeiten, die über den Faktor soziale Schicht hinausging und die Beziehungen zwischen schulischer Leistung und spezifischen Aspekten der häuslichen Umwelt untersuchte, ist die von Frazer (1959). Die Autorin unterscheidet kulturelle, materielle, ökonomische, motivationale und emotionale Bedingungen des Schulerfolgs. Unter den kulturellen Aspekten der häuslichen Umwelt faßt sie Faktoren wie den Bildungsgrad der Eltern, die Anzahl der Bücher im Haushalt, Lesegewohnheiten der Eltern und deren Freizeitaktivitäten; in die Gruppe der materiell-ökonomischen Bedingungen fallen Einkommen der Eltern, allgemeine Lebensumstände wie die Wohnbedingungen und dergleichen; zu den motivationalen Bedingungen zählen die Einstellungen der Eltern zum Fortkommen des Kindes in der Schule und zur Lebensplanung für das Kind und die Ermutigung, die die Eltern dem Kind bei seiner schulischen Arbeit zuteil werden lassen; die Gruppe der emotionalen Bedingungen umfaßt die Harmonie zwischen den Familienmitgliedern, die emotionale Sicherheit des Kindes, das Interesse der Eltern am allgemeinen Wohlergehen des Kindes und die Berufstätigkeit der Mutter. Alle diese Faktoren der häuslichen Umwelt – mit Ausnahme der Berufstätigkeit der Mutter – zeigten das erwartete Muster einer höheren Korrelation mit den Schulnoten als mit der Intelligenz des Kindes. In einer ähnlichen Untersuchung sucht Cullen (1969) neben eher soziographischen Familienmerkmalen die elterlichen Einstellungen zur Schulbildung, die dem Kind gewährte Unterstützung beim schulischen Lernen und elterliche Aspirationen hinsichtlich der weiterführenden Ausbildung des Kindes für das Zustandekommen schulischer Leistungen mitverantwortlich zu machen. In dem Buch „The Home and the School“ führt Douglas (1964) den Nachweis, daß das ermutigende Interesse der Eltern am schulischen Lernen des Kindes eine große Rolle im Hinblick auf die schulische Leistung des Kindes spielt. Kinder, deren Eltern ein ausgeprägtes Interesse am schulischen Lernen zeigten, erzielten nicht nur die höchsten Testleistungen, sondern verbesserten auch ihren Vorsprung stetig vor Kindern von weniger interessierten Eltern. Obwohl das elterliche Interesse stark schichtgebunden war, war doch die Variabilität dieses Merkmals auch innerhalb der jeweiligen sozialen Klassen beträchtlich. Der von Douglas benutzte Indikator für elterliches Interesse war die Häufigkeit des Besuchs der Eltern in der Schule, besonders des Vaters, um sich beim Klassenlehrer und Direktor nach dem Leistungsstand des Kindes zu erkundigen. Der Leistungsvorteil von Kindern interessierter Eltern gilt für alle sozialen Schichten (Douglas, 1964, S. 57). Der Einfluß des elterlichen Interesses auf die Testleistung übertrifft den der anderen drei in der Untersuchung berücksichtigten Faktoren Familiengröße, Wohnbedingungen und Qualität der abgebenden Grundschule. Neben der Schulleistung sind auch die Einstellung der Kinder zu ihrer schulischen Arbeit und ihre Arbeitsgewohnheiten stark von dem Grad des elterlichen Interesses abhängig. Einen interessanten Versuch, die Bedeutung von häuslichen Umweltbedingungen für das schulische Lernen der Kinder aus der Sicht des Lehrers abzuschätzen, das heißt, die Wahrnehmung der für das schulische Lernen relevanten häuslichen Dimensionen durch den Lehrer zu erfassen, bietet die Arbeit von Goodacre (1968). Goodacre befragte Lehrer nach den familiären Hintergrundfaktoren, die für das Lesenlernen von Bedeutung sind. Folgende Aspekte des Elternhauses wurden von den Lehrern genannt (in der Reihenfolge der Häufigkeit der Nennungen): 1. Verfügbarkeit von Lesestoff; 2. elterliches Interesse am Lesen; 3. Ermunterung von seiten der Eltern und Zusammenarbeit mit der Schule; 4. Gespräche in der Familie; 5. Vorlesen; 6. Reichhaltigkeit der Erfahrungsmöglichkeiten im Elternhaus; 7. emotionale Geborgenheit im Elternhaus; 8. frühere Erfahrungen des Kindes; 9. Disziplin und Routine im Elternhaus. Die Untersuchung, die bisher wohl am differenziertesten die vielfältigen schulerfolgsrelevanten Aspekte häuslicher Erziehungsumwelten zu erfassen versucht hat, ist die von Bloom angeregte Dissertation von Dave (1964). Ausgehend von der Annahme, daß sich die gesamte Umwelt eines Individuums, das heißt die „Bedingungen, Kräfte und äußeren Reize, die auf das Individuum einwirken“ (Bloom, 1971, S. 206), aus Gruppierungen spezifischer Kräfte und Einflüsse zusammensetzt, welche die Herausbildung eines bestimmten Verhaltensmerk-

mals beeinflussen, versucht er diejenigen spezifischen Komponenten der Umwelt eines Heranwachsenden zu isolieren und zu messen, die geeignet erscheinen, Unterschiede im schulischen Lernverhalten zu erklären.

Die Durchsicht der theoretischen und empirischen Literatur aus den Bereichen der Lern-, Entwicklungs- und Motivationspsychologie erwies sich für Dave als hilfreich bei der Auswahl der relevanten Prozeßvariablen der kindlichen Umwelt. Besonders standen die Arbeiten von Leahy und Alstynne Pate bei der Isolierung der folgenden Hauptvariablen mit den sie definierenden „Prozeßcharakteristiken“ häuslicher Umwelten, die für schulleistungsrelevant erachtet wurden:

„1. Leistungsdruck:

- a) elterliche Ausbildungsaspirationen für das Kind,
- b) eigene Aspirationen der Eltern,
- c) elterliches Interesse an der Schulleistung des Kindes,
- d) sozialer Druck in Richtung auf schulische Leistung,
- e) Belohnungen für schulische Leistungen,
- f) Kenntnis des Lernfortschritts in der Schule,
- g) Vorbereitung und Planung für das Erreichen von Bildungs- und Ausbildungszielen;

2. das sprachliche Vorbild der Eltern:

- a) Qualität der von den Eltern gesprochenen Sprache,
- b) Gelegenheiten zur Erweiterung und Anwendung des Wortschatzes und von Satzmustern,
- c) Hinarbeiten auf richtigen und wirkungsvollen Sprachgebrauch;

3. Unterstützung des Kindes beim schulischen Lernen:

- a) Hilfe bei der Schularbeit,
- b) Qualität der Hilfe bei der Schularbeit,
- c) Bereitstellung und Verwendung von Hilfsmitteln für das schulische Lernen;

4. Aktivitäten der Familie:

- a) Ausmaß und Inhalt der Aktivitäten der Familie im Hause,
- b) Ausmaß und Inhalt der Aktivitäten der Familie außerhalb des Hauses,
- c) Fernsehen und andere Medien,
- d) Bücher, Zeitschriften, Bibliotheken;

5. Intellektualität:

- a) Art und Qualität von Spielzeug, Spielen und Hobbys für das Kind,
- b) Gelegenheiten für das Kind zur Entwicklung seiner Denkfähigkeit und Vorstellungskraft;

6. Arbeitsgewohnheiten in der Familie:

- a) Struktur und Routine der Hausarbeit,
- b) Bevorzugung der bildungswirksamen Aktivitäten vor anderen angenehmen Dingen.“  
(Dave, 1964)

Die Haupthypothese Daves, daß die Beziehung zwischen dem Schulleistungsverhalten des Kindes und einem Index der häuslichen Erziehung enger ist als der Zusammenhang zwischen Schulleistung und dem sozio-ökonomischen Status der Familie, konnte aufrechterhalten werden. Die Korrelation zwischen dem Index für die häusliche Erziehungsumwelt und der Gesamtschulleistung betrug  $r = 0,799$ .

Einen im Prinzip ähnlichen Versuch wie Dave zur Messung der Lernumwelt von Kindern unternahm Marjoribanks (1971 und 1972). Auch sie geht davon aus, daß es möglich sei, Teilumwelten oder Untermengen der wirksamen Umweltkräfte zu identifizieren, die mit bestimmten Persönlichkeitsmerkmalen und Leistungsmustern zusammenhängen. Unter den Umweltbereichen der Kinder, die für die Ausbildung von Lerndispositionen relevant sind, nimmt auch bei Marjoribanks das Elternhaus eine bevorzugte Stellung ein. Die von ihr identifizierten Umweltcharakteristika werden nach a-priori-Gesichtspunkten zu folgenden „Umweltkräften“ zusammengefaßt: Druck in Richtung auf Leistung, Aktivitätsniveau, Intellektualität, Unabhängigkeit, Gebrauch der Muttersprache, Gebrauch des Dialekts und schließlich Vater- beziehungsweise Mutterdominanz. Auch Marjoribanks kam zu dem Befund, daß die sozialen Statuscharakteristika nur eine mäßige Beziehung zu den Kriteriumswerten aufweisen,

wohingegen die mit ihrer Skala gemessenen Umweltkräfte mit diesen in einer engeren Beziehung stehen.

Bevor im nächsten Kapitel die referierten Arbeiten einer eingehenderen methodologischen Kritik unterzogen werden, soll an dieser Stelle auf gewisse inhaltliche Beschränkungen der referierten Arbeiten hingewiesen werden. In der Mehrzahl der Untersuchungen, in denen spezifische häusliche Umweltbedingungen zur Erklärung von Unterschieden im Schulleistungsverhalten herangezogen wurden, werden fast ausschließlich Merkmale erhoben, die sich auf das intellektuelle Niveau der Familie, auf die intellektuelle Förderung oder den auf das Kind ausgeübten intellektuellen Leistungsdruck beziehen. Nun hat aber schon Burt (1937) darauf hingewiesen, daß sich die intellektuelle Leistung eines Kindes nicht in einem Vakuum vollzieht. Es ist vielmehr davon auszugehen, wofür die Forschung auch genügend Evidenz erbracht hat, daß die spezifischen psychologischen Umwelten, in denen Kinder mit unterschiedlichem Schulleistungsverhalten aufwachsen, vielfältiger dimensioniert sind, als es bei Dave angenommen wird. Die Ausbildung von Dispositionen des Schulleistungsverhaltens muß vor dem Hintergrund der gesamten familiären Erziehungswirklichkeit betrachtet werden. Neben den intellektuellen Anregungsbedingungen scheinen Einstellungen der Eltern zum Kind, Interaktionsformen in der Familie und affektive Eltern-Kind-Beziehungen ebenso wichtig wie allgemeine und grundlegende Wertorientierungen in der Familie, Erziehungs- und Kontrollpraktiken und die Beurteilung von Ausprägungen kindlicher Verhaltensqualitäten.

Noch wissen wir nicht genau, welche Dimensionen der häuslichen Erziehungsumwelt Erfolg oder Mißerfolg in der Schule beeinflussen. Es empfiehlt sich daher, den Umkreis der ins Auge zu fassenden häuslichen Umweltmerkmale, die einen Einfluß auf die geistig-seelische Entwicklung des Kindes und seine Bewährung in der Schule haben können, nicht zu früh einzugrenzen, sondern zunächst der Frage nachzugehen, durch welche Dimensionen sich häusliche Erziehungsumwelten beschreiben und voneinander unterscheiden lassen.

Es scheint, als habe Dave den Begriff der häuslichen Umwelt zu eng gefaßt, indem er nur die direkten Einflüsse des Elternhauses auf die Schulleistung darunter subsumierte. Er läßt sich bei der Auswahl der Merkmale der häuslichen Erziehungsumwelt zu stark von dem zu erklärenden Kriterium leiten, indem er danach fragt, welche elterlichen Einstellungen und Verhaltensweisen das Schulleistungsverhalten des Kindes direkt beeinflussen. Damit begibt er sich der Möglichkeit, die Frage nach den verschiedenen Realitätsebenen, auf denen die von der „psychologischen Umwelt“ ausgehenden Kräfte anzusiedeln sind, ernst zu nehmen; das heißt, er unterscheidet zum Beispiel nicht zwischen den Einstellungen der Eltern zum schulischen Lernen und den Verhaltensweisen, die diesen Einstellungen entsprechen. Schon gar nicht trägt er der Bedeutung unterschiedlicher Zielsetzungen der Eltern in der Erziehung Rechnung und läßt Aspekte der Wahrnehmung und Beurteilung des Kindes durch die Eltern außer acht. Erst eine isolierte Erfassung dieser distinkten kognitiven Komponenten der Elternrolle macht es möglich, die Erziehung im Elternhaus als einen zielgerichteten Prozeß zu begreifen und die von den Eltern eingesetzten Erziehungsmittel und Verhaltensweisen als funktional zur Erreichung ihrer Erziehungsabsichten zu verstehen.

Von einem ähnlichen Konzept geht Emmerich (1969) in einer Arbeit aus, die dem Verfasser erst nach Fertigstellung des hier vorgestellten Fragebogens bekannt geworden ist. Er stellt die kognitiven Repräsentationen der funktionalen Erfordernisse der Elternrolle in den Mittelpunkt seiner Untersuchung und geht von der Annahme aus, daß „parental cognitions ordinarily mediate functional requirements of the parental role“ (Emmerich, 1969, S. 3), und unterscheidet Ziele der Erziehung, Überzeugungen hinsichtlich der Wirksamkeit verschiedener Erziehungsmethoden zur Hervorbringung der für wünschenswert erachteten Erziehungsergebnisse, die Selbstbeurteilung der eigenen Fähigkeit zur Hervorbringung dieser Erziehungsergebnisse und schließlich die Wahrnehmung der Zielerreichung.

Dieser Ansatz hat gegenüber der Bloomschen Konzeption der für die Schulleistung spezifischen Umwelt forschungsstrategisch erhebliche Vorteile. Er gestattet eine nach funktionalen Gesichtspunkten vorgenommene Dimensionierung der relevanten Prozeßmerkmale der häuslichen Erziehung und eine Lokalisierung der unmittelbar auf Schulleistung gerichteten Ein-

flüsse in einem umfassenderen häuslichen Erziehungskontext, wobei auch Fragen nach dem Grad der Wechselwirkung zwischen dem Schulleistungsverhalten des Kindes und der häuslichen Erziehungsumwelt berücksichtigt werden können.

In der vorliegenden Arbeit wird der Versuch unternommen, in möglichst umfassender Weise schulerfolgsrelevante Aspekte der psychologischen Umwelt auf verschiedenen Realitätsebenen zu erfassen und der Frage nach der Struktur und Dimensionalität des erfaßten Merkmal-„Raumes“ nachzugehen.

In späteren Arbeiten soll geprüft werden, inwieweit sich Schulleistungen und Leistungsdispositionen durch diese Merkmale der häuslichen Erziehungsumwelt erklären lassen.

### **3. Zur Methode**

### 3.1 Allgemeines

Angesichts der Komplexität des Untersuchungsgegenstandes „häusliche Erziehungsumwelt“ erscheinen die Forschungsmethoden zu seiner Erfassung einigermaßen unzulänglich. Keine der gebräuchlichen Methoden liefert Daten, die eine kausale Inferenz von den Antezedenzen der häuslichen Umwelt auf das schulische Leistungsverhalten des Kindes zulassen. So sind im Grunde lediglich Aussagen über Zusammenhänge von Merkmalen möglich, die zu Hypothesen über kausale Zusammenhänge anregen können.

Und doch haben Untersuchungen, die zunächst erst einmal Ideen und Hypothesen generieren, wenn auch die erhobenen Daten noch wenig präzise sind, ihre Berechtigung. Sie können als Vorstudien zu methodisch reicher instrumentierten Untersuchungen aufgefaßt werden.

Informationen über die häusliche Erziehungsumwelt lassen sich entweder von den Eltern, von den Kindern oder durch unmittelbare Beobachtung des Erziehungsgeschehens in der Familie gewinnen. Die Methode der direkten Beobachtung des Erziehungsverhaltens der Eltern ist bisher nur in Untersuchungen eingesetzt worden, in denen bestimmte Erziehungspraktiken von Müttern im Umgang mit kleinen Kindern untersucht wurden. Studien, in denen die Erziehungsumwelten älterer Kinder und Jugendlicher direkt beobachtet wurden, sind dem Verfasser nicht bekannt geworden, wenn man von den Beobachtungen absieht, die Frazer (1959) und Dave (1964) am Sprachverhalten der interviewten Mütter und an der Ausstattung der Wohnung mit Büchern und dergleichen vorgenommen haben.

Eine größere Anzahl von Untersuchungen hat Daten erbracht, die durch eine schriftliche Befragung der Kinder gewonnen wurden. Dieses Vorgehen hat zweifellos seine Vorteile, weil die Art und Weise, in der die elterliche Erziehung von den Kindern erlebt wird, den effektiven Stimulus für die Herausbildung von verhaltensrelevanten Merkmalen darstellt. Durch eine Befragung der Kinder läßt sich jedoch nichts ausmachen über die dem elterlichen Erziehungs-handeln „zugrundeliegenden“ kognitiven Orientierungen, wie zum Beispiel über ihre Wertorientierungen in der Erziehung und ihre Perzeption der Verhaltensqualitäten des Kindes. Denn die Kognitionen der Eltern und ihre Interpretation der Elternrolle stehen nicht in einem direkten Verhältnis zu ihrem Erziehungshandeln; möglicherweise wird nicht durch das offene Erziehungshandeln der größte Einfluß auf die Entwicklung von Verhaltensdispositionen des Kindes ausgeübt, sondern durch die dem erzieherischen Handeln zugrundeliegenden Wertorientierungen, Zielsetzungen und Wahrnehmungen des Kindes durch die Eltern. Informationen darüber können nur durch direkte Befragung der Eltern gewonnen werden. Hierfür gibt es schriftliche und mündliche Verfahren. Das mündliche Interview ist die am häufigsten angewendete Methode und bietet sich an, wenn konkretes Erziehungshandeln der Eltern und ihre allgemeinen Zielsetzungen für das Kind erfaßt werden sollen. Die Vorteile, die dieses Verfahren mit sich bringt, liegen auf der Hand. In einem persönlichen Gespräch können delikate Fragen, die Aufschluß über die emotionale Atmosphäre des Elternhauses geben, vorsichtiger und behutsamer gestellt werden, als dies in einer schriftlichen Befragung möglich ist. Auf der anderen Seite hat der Fragebogen für sich den Vorteil der Anonymität und damit der größeren Unbefangenheit auf seiten der Befragten. Dazu kommt, daß sich wiederum gewisse Aspekte der Erziehung im Elternhaus – wie die Formulierung von Erziehungszielen und Wertsetzungen – nur schwer in einem Interview erfragen lassen. Schließlich bringt die Verwendung der Interviewmethode neben den forschungsökonomischen Nachteilen, wie denen, daß nur relativ wenige Familien untersucht werden können und die Repräsentativität der untersuchten Stichprobe nicht leicht herzustellen ist, eine Reihe von grundsätzlichen Schwierigkeiten der Auswertung der Elterngespräche mit sich.

Einige der Schwächen der Interviewmethode sollen am Beispiel der Untersuchung von Dave illustriert werden. Dave (1964) hat ein semistrukturiertes Interview durchgeführt. Aus den Antworten der Mütter auf Leitfragen, die vom Interviewer jeweils frei vertieft wurden, gewann Dave Einschätzungen mittels Urteilsskalen von hypothetisch schulleistungsrelevanten Prozeßmerkmalen der häuslichen Umwelt.

Da das Elterngespräch von Anfang an sehr stark auf das schulische Lernen des Kindes gerich-

tet war, konnte es nicht ausbleiben, daß die Eltern dem Interviewer auch Informationen über den tatsächlichen Leistungsstand ihres Kindes gaben, wodurch sowohl die Führung des Interviews im Sinne der von dem Untersucher unterhaltenen Hypothese als auch der nachfolgende Vorgang der Bewertung und Einstufung der Elternaussagen beeinflusst werden konnten. Das heißt, Informationen über das Kriterium wurden mit solchen, die zu seiner Erklärung herangezogen wurden, kontaminiert, wodurch der Wert der mitgeteilten Untersuchungsergebnisse außerordentlich stark in Frage gestellt wird. Außerdem enthält der von Dave entwickelte Interviewer-Leitfaden eine Reihe von Fragen, die mehrdeutige Antworten zulassen und es dem Auswerter freistellen, den Grad der Schulerfolgsrelevanz des jeweiligen häuslichen Prozeßcharakteristikums zu schätzen. Dabei kann die Information über den tatsächlichen Schulerfolg sehr wohl den Prozeß der Auswertung des Interviews und die nachfolgenden Ratings beeinflusst haben.

Es ist weiterhin zu bemängeln, daß bei Dave ein und dieselbe Person das Interview durchgeführt und die Ratings vorgenommen hat, ferner ist nicht auszuschließen, daß sich die Ratings der einzelnen Merkmale gegenseitig beeinflusst haben. Die Tatsache, daß sich Daves Erziehungsprozeßmerkmale auf einer einzigen Dimension darstellen lassen, legt solche Vermutungen nahe.

Maccoby kommt in ihrem Vergleich der relativen Vorteile der mündlichen und schriftlichen Befragung zu dem Schluß, daß sich „ziemlich gleiche Antworten auf die meisten Fragen ergeben . . . Wo die beiden Methoden verschiedene Antworten hervorbringen, scheinen die Fragebogen . . . überlegen zu sein . . .“<sup>1</sup>.

Aus den schon erwähnten forschungsökonomischen Gründen und um die in der Kritik des Vorgehens von Dave aufgewiesenen Fehlerquellen auszuschließen, wurde in der vorliegenden Untersuchung der schriftlichen Befragung mit vorgegebenen Antwortalternativen der Vorzug gegeben. Diese Methode war hier besonders geeignet, weil es darauf ankam, die kognitiven Repräsentationen des elterlichen Erziehungshandelns und die ihnen zugrundeliegenden allgemeinen Erziehungsorientierungen zu erfassen, das heißt die Erziehungswirklichkeit, wie sie sich im Urteil und Erleben der Eltern darstellt. Denn weder gibt die direkte Beobachtung Aufschluß über die Motive, Ziele, Wahrnehmungen und Interpretationen des elterlichen Erziehungshandelns, noch lassen sich in einem freien Gespräch Kognitionen dieser Art erfassen, da den Eltern die psychologischen Komponenten der Elternrolle begrifflich selten direkt zugänglich sind.

Es wurden alle Anstrengungen gemacht, den Fragebogen so zu gestalten, daß die Bedingungen, unter denen ein Fragebogen dieselben Resultate wie ein Interview erbringt, erfüllt wurden. Darüber hinaus wurde großer Wert darauf gelegt, den Fragebogen in seinem Aufbau durchsichtig zu machen, die Fragen klar und eindeutig zu formulieren, um ihre Beantwortbarkeit zu vergrößern und das Interesse der Befragten wachzurufen und wachzuhalten.

<sup>1</sup> Maccoby, E. E., und Maccoby, N. (1962, S. 82); zu demselben Urteil kommt neuerdings Bill, 1973.

### 3.2 Konstruktion des Fragebogens

Die Endversion des Fragebogens enthält 38 Fragen. Über diese Größe durfte er nicht hinausgehen, da er an die Eltern verschickt werden sollte und längere Fragebogen erfahrungsgemäß zurückgewiesen werden. Die Fragen sind in der Regel direkt und geschlossen. Bei einigen Fragen wird eine Antwortvorgabe eingeführt, die den Eltern die Möglichkeit eröffnet, die Frage als irrelevant zurückzuweisen oder eine freie Antwort zu geben.

Die Antwortvorgaben wurden in der Regel so gewählt, daß die Antworten ordinalskaliert werden können. Die häufigsten Dimensionen der Antwortabstufung sind „Häufigkeit“, „Intensität“ und „Relevanz“.

Hier muß auf einen problematischen Konstruktionsaspekt der Fragen des Fragebogens hingewiesen werden. Bei einer größeren Anzahl von Fragen erwies es sich als notwendig – um den Fragebogen nicht zu lang werden zu lassen und die Bereitschaft der Antwortenden nicht überzustrapazieren –, nur den allgemeinen Bereich, auf den sich die Frage bezieht, in den Stamm aufzunehmen und die bereichsspezifischen Konkretionen gruppenweise vorzugeben, so daß Sammelfragen entstanden. So werden zum Beispiel in der Frage nach der relativen Bedeutsamkeit des Bildungsgehalts der Schulfächer diese einzeln nacheinander aufgeführt und für jedes einzelne Schulfach eine Abstufung des Urteils nach der Bedeutsamkeit vorgenommen. Dieses Vorgehen hat zwar den Vorteil, daß sich die Befragten den ganzen Umkreis des durch die Frage angesprochenen Bereichs bewußtmachen und sie so zu einer größeren Differenzierung ihres Urteils angeregt werden, andererseits aber kann dieses Vorgehen auch dazu führen, daß der Befragte dadurch leichter ermüdet und es infolgedessen leichter zur Ausbildung von unerwünschten Tendenzen mechanischen Antwortens kommt. Dieser mögliche Nachteil wurde bewußt in Kauf genommen, um möglichst vollständige Informationen zu erhalten. Hätte man sich nämlich dazu entschlossen, die bereichsspezifischen Informationen einzeln zu erheben, wäre der Fragebogen zu unhandlich geworden.

Das Problem der gegenseitigen Beeinflussung der Fragen ist vor einem weiteren Hintergrund zu diskutieren. Die Ausstrahlung einzelner Teilaspekte der Fragen auf andere Teilaspekte oder andere Fragen ist nicht notwendig ein Mangel der gewählten Untersuchungsmethode. Hat man sich einmal klargemacht, daß man mittels der Fragebogentechnik nicht Informationen über das objektive Verhalten der Eltern erhält, sondern nur über die Art, wie dieses erlebt, interpretiert und beurteilt wird, und daß diese Kognitionen sich wechselseitig bedingen, dann muß man davon ausgehen, daß immanente Tendenzen zur Strukturierung des kognitiven Feldes auch im Prozeß der Beantwortung von Fragebogen wirksam werden, solange man nicht den Einfluß „blinder“ mechanischer Antworttendenzen annimmt. Und wenn man weiter davon ausgeht, daß die erhobenen Informationen sich nicht auf isolierte Elemente der Wirklichkeit beziehen, sondern in einem wesensmäßig notwendigen gemeinsamen Sinnkontext interdependent aufeinander bezogen sind, ist es gerechtfertigt, den Einfluß der Ausstrahlung einzelner Fragen auf andere weniger als Verzerrung, sondern als Ausdruck der im kognitiven Feld wirksamen Kräfte anzusehen. In der Instruktion wurden die Eltern ausdrücklich darauf hingewiesen, zunächst alle bereichsspezifischen Antwortalternativen durchzulesen, bevor sie die Frage beantworteten. Damit sollte erreicht werden, daß die Eltern ihre Antworten stärker differenzierten.

Die Eltern wurden aufgefordert, alle Fragen nur im Hinblick auf das in die Studie einbezogene Kind zu beantworten.

Das Adressatenproblem, das in Familienuntersuchungen notorisch ist, wurde auf folgende Weise gelöst: Es wurde den Eltern freigestellt, wer von ihnen oder ob sie beide gemeinsam den Fragebogen ausfüllen wollten. Es sollte nur darauf geachtet werden, daß sie in ihren Antworten, wenn sie den Fragebogen allein ausfüllten, auch die beim anderen Elternteil vermutete Stellungnahme berücksichtigten. Hierum wurde deshalb ausdrücklich gebeten, um die Einseitigkeit, die sich aus der Befragung nur eines Elternteils ergibt, zu vermeiden.

### 3.3 Die Erprobung des Fragebogens

Der vorliegende Fragebogen hat drei Erprobungsstufen durchlaufen. Eine erste Probeversion wurde von einigen Psychologen und Soziologen auf Verständlichkeit und Inhaltsvalidität hin geprüft. Sie bestand aus 56 Fragen.

Die zweite Probeversion mit 41 Fragen wurde an einer Stichprobe von Eltern einer 7. Klasse der Berliner John-F.-Kennedy-Schule in der Weise erprobt, daß die Eltern in Gegenwart des Verfassers den Fragebogen ausfüllten und ihre Anmerkungen dazu zu Protokoll genommen wurden.

Aufgrund der Erfahrungen in den Erprobungsinterviews wurde der Fragebogen erneut umgearbeitet, Fragen wurden eindeutiger formuliert, andere eliminiert und die Reihenfolge der Fragen verändert. Auf diese Weise entstand die dritte Probeversion mit 40 Fragen, die an etwa 100 Eltern von Bremer Schülern versandt wurde. Diese Version enthielt eine Reihe von offenen Fragen, wie etwa zur Dauer der täglichen Hilfe bei den Schularbeiten, um den Spielraum möglicher Antwortalternativen besser abschätzen zu können. Daraufhin wurden die offenen Fragen zu geschlossenen gemacht und geringfügige Verbesserungen vorgenommen.

### 3.4 Datenerhebung und Stichprobe

Die Erhebung wurde im Herbst 1969 durchgeführt. Aus der vom Projekt Schulleistung gezogenen repräsentativen Stichprobe von jeweils 7. Klassen des Gymnasiums<sup>2</sup> wurde eine Unterstichprobe (N = 1251) in der Weise gezogen, daß aus jeder der 417 Klassen drei Schüler nach dem Zufall ausgewählt wurden.

Der Fragebogen wurde mit einem frankierten Rücksende-Umschlag an die Gymnasien versandt; es wurde darum gebeten, ihn den ausgewählten Schülern auszuhändigen. Die Schüler wurden aufgefordert, diesen Brief an ihre Eltern weiterzugeben. Es ist nicht auszuschließen, daß durch dieses Verfahren eine Reihe von Briefen ihre Empfänger nicht erreicht haben. Trotzdem ist die Rücklaufquote von etwa 87 Prozent als außerordentlich hoch für schriftliche sozialwissenschaftliche Befragungen anzusehen. Die hohe Beteiligungsrate dokumentiert das rege Interesse der Eltern von Gymnasiasten an den Belangen ihrer Kinder.

Von den zurückerhaltenen Fragebogen konnten 1.100 ausgewertet werden. Von den 1.100 Schülern der Stichprobe sind 564 Jungen und 534 Mädchen.

Zum Zwecke der Kodierung der Antworten auf die Fragen des Fragebogens wurden den Antwortalternativen Kardinalzahlen zugeordnet.

<sup>2</sup> Das im Projekt Schulleistung angewandte Stichprobenverfahren wird von Stegelmann (1968, S. 7 ff.) ausführlich dargestellt.

#### **4.**

### **Die Variablenbereiche**

## 4.1 Vorbemerkung

Aus der Literaturübersicht zum Problem der Erfassung schulerfolgsrelevanter Aspekte der häuslichen Erziehungsumwelt wurde deutlich, daß der Umweltbegriff in den referierten Untersuchungen relativ eng gefaßt wurde. So lassen sich zum Beispiel bei Dave die Aussagen von Eltern über Aspekte der häuslichen Erziehung auf drei Realitätsebenen beziehen: auf die objektiven, physisch-materiellen Aspekte der Umwelt, wie zum Beispiel das Vorhandensein von Büchern oder Fernsehen im Elternhaus, auf den Leistungsdruck der Eltern und schließlich auf die von den Eltern ausgehenden intellektuellen Anregungen.

Es scheint, als ließe sich der Begriff der schulerfolgsrelevanten Umwelt umfassender dimensionieren, wenn Aspekte Berücksichtigung finden, die die psychologische Situation des Kindes mitbedingen. Man muß sich darüber im klaren sein, daß Aussagen von Eltern über die Erziehung im Elternhaus niemals „objektive“ Informationen liefern, sondern daß sie ein Bild von dem Erziehungsgeschehen vermitteln, wie Eltern es erleben und beurteilen. Möglicherweise sind diese Deutungen des Erziehungsgeschehens durch die Eltern eher der „effektive Stimulus“ als die materiellen Bedingungen. Festzuhalten ist, daß sich diese Deutungen nicht nur in Aussagen über das Erziehungshandeln und die Erziehungspraktiken oder in der Einstellung zu Fragen der Erziehung niederschlagen, sondern sich auf Wertorientierungen, Zielsetzungen, Wahrnehmungen des Kindes durch die Eltern und Reaktionen auf Verhaltensausrägungen des Kindes erstrecken. Es ist wahrscheinlich, daß die von den Eltern aufgrund ihrer Deutungen des Erziehungsgeschehens und ihrer Erziehungsrolle hergestellte „psychologische Umwelt“ viel zur Ausbildung von Dispositionen für schulisches Leistungsverhalten beiträgt.

Die vorliegende Arbeit geht also insoweit über die im Literaturbericht dargestellten Untersuchungen hinaus, als in ihr die spezifischen Deutungen des Erziehungsgeschehens durch die Eltern reicher dimensioniert und nach unterschiedlichen erziehungsrelevanten Ebenen elterlicher Rollenwahrnehmung differenziert werden. Dabei gilt, daß diese Realitätsebenen, auf die sich Aussagen von Eltern beziehen lassen, in ihren Elementen als funktional interdependent zu denken sind.

Die in dem hier vorgestellten Fragebogen erfaßten Merkmale häuslicher Erziehungsumwelten lassen sich folgenden Merkmalsbereichen zuordnen: Zielsetzungen und Wertorientierungen in der Erziehung; Wahrnehmung und Beurteilung des Kindes; Interesse am Kind und Engagement in der Erziehung; Förderung der geistig-seelischen Entwicklung des Kindes; Interesse am Kind und Engagement in der Erziehung: Aktive Unterstützung des Kindes in seiner schulischen Arbeit; Autonomie und Kontrolle in der häuslichen Erziehung; Wahrnehmungen von schulleistungsrelevanten Milieubedingungen und Beurteilung der Anforderungen der Schule.

Im folgenden werden die Überlegungen und Annahmen, die der Identifikation der untersuchten Merkmale der häuslichen Erziehungsumwelt zugrundeliegen, und ihre hypothetischen Beziehungen zum Schulleistungsverhalten des Kindes dargestellt.

## 4.2 Zielsetzungen und Wertorientierungen in der Erziehung

### a) Ausbildungsaspiration (Frage 2 des Fragebogens)<sup>1</sup>

Ausbildungsaspirationen, das heißt langfristige Pläne der Eltern für die Ausbildung ihres Kindes, haben sich als brauchbar erwiesen zur Vorhersage von Schulerfolg und Ausbildungsniveau der Kinder. Besonders der Wunsch zu studieren scheint in hohem Maße davon abhängig zu sein, welche Einstellung Eltern zur Frage des weiterführenden Schul- und Universitätsbesuches ihres Kindes entwickeln. Ausbildungsaspirationen wurden aber nicht nur mit dem Ziel der Verbesserung der Prognosen hinsichtlich des weiteren Bildungsgangs erhoben, sondern auch mit dem Ziel, Unterschiede im Schulleistungsverhalten erklären zu können. Es wurde schon auf einige Arbeiten hingewiesen, in denen die Formulierung von Ausbildungszielen als ein Schulleistung determinierendes Merkmal der häuslichen Erziehungsumwelt angesehen wurde (vgl. auch Banks, 1968, Kapitel 4). Der Verwendung dieses Merkmals liegt die Überlegung zugrunde, daß Eltern, die für ihre Kinder höhere Bildungsziele gesetzt haben, auch bereit sind, sich für die Erreichung dieser Ziele in der Erziehung einzusetzen und darauf hinarbeiten, daß sich die Kinder diese Ziele zu eigen machen. Es bleibt dabei unbestimmt, welche Motive Eltern für die Setzung höherer Ausbildungsziele haben und mit welchen Mitteln sie diese Ziele in der Erziehung zu erreichen suchen.

Die Setzung von Zielen für das Kind hängt nicht allein davon ab, was Eltern für erstrebenswert erachten, sondern auch von den wahrgenommenen und zugeschriebenen Leistungsqualitäten des Kindes. Das bedeutet, daß man nicht ohne weiteres den Zusammenhang zwischen Aspirationsniveau und Schulleistung als Kausalnexus interpretieren darf. Erst wenn der Einfluß der wahrgenommenen Leistungsfähigkeit konstant gehalten wird und gezeigt werden kann, daß bei eher ungenügenden Schulleistungen mit der Setzung eines anspruchsvolleren Bildungsziels durch die Eltern auch instrumentelle Handlungen zur Erreichung des gesetzten Ziels beobachtet werden, wird man davon sprechen können, daß das Aspirationsniveau per se Unterschiede der Schulleistung erklärt.

Obwohl wir nicht im einzelnen wissen, auf welche Weise die elterliche Entschlossenheit, das Kind an weiterführenden Bildungsmöglichkeiten teilhaben zu lassen, zu besseren Schulleistungen führt, können wir annehmen, daß diesbezügliche elterliche Wertentscheidungen mannigfache Auswirkungen zum einen auf das elterliche Erziehungsverhalten, zum anderen auf die Selbstinterpretation des Kindes haben können, wenn es seinen Werdegang in langfristige Planungen der Eltern eingebaut sieht.

### b) Allgemeine Wertorientierungen in der Erziehung (Frage 10)

Während Ausbildungsziele von fast allen Forschern, die sich mit der Frage nach den häuslichen Determinanten von Schulleistung beschäftigt haben, erhoben wurden, sind allgemeine Erziehungsziele in diesem Zusammenhang noch nicht zum Gegenstand von Untersuchungen gemacht worden<sup>2</sup>. Dies ist um so merkwürdiger, als Kohn (1959 und 1972) und Stolz (1967) auf die Bedeutung der Formulierung von Erziehungszielen für die Ausgestaltung der häuslichen Erziehungsumwelt hingewiesen haben. Kohn geht von der Annahme aus, daß die Werte und Ziele, die Eltern in der Erziehung verfolgen, einen wichtigen Einfluß auf ihr Erziehungsverhalten ausüben. Er konnte darüber hinaus zeigen, daß elterliche Wertorientierungen, das heißt die Werte, die Eltern im Verhalten ihrer Kinder am ehesten verwirklicht zu sehen wünschen, schichtspezifisch variieren. Zwar war er – wie es scheint – weniger daran interes-

1 Der Fragebogen ist im Anhang wiedergegeben.

2 Vgl. Brim (1959, S. 134): „It is remarkable that there is almost no research describing what parents seek to achieve through child-rearing.“ Die einzige dem Verfasser bekannte deutsche Arbeit dazu ist die Untersuchung von Kemmler und Heckhausen über „Mütteransichten über Erziehungsfragen“ (1959).

siert, das Problem der Schichtabhängigkeit von Schulleistung zu erhellen, doch läßt sich klar erkennen, daß die von ihm untersuchten Wertorientierungen und die damit möglicherweise zusammenhängenden Erziehungsstrategien nicht ohne Einfluß auf die Herausbildung von schulleistungsrelevanten Verhaltensqualitäten des Kindes sind. Wenn es richtig ist, daß Eltern sich durch die Betonung unterschiedlicher Wertorientierungen in der Erziehung unterscheiden – etwa in dem Maße, in dem sie in der Erziehung größeren Wert auf konformistisches Verhalten im Gegensatz zur Entwicklung von Unabhängigkeit und Selbstverwirklichung legen – und wenn die daraus resultierenden Verhaltensqualitäten der Kinder eine Voraussetzung für die Bewährung in komplexen Problemlösungssituationen darstellen, dann läßt sich für bestimmte Ausprägungen von Verhaltensmerkmalen auf die Wahrscheinlichkeit schließen, mit denen ihre Kinder komplexere schulische Lernsituationen meistern. Und dieser Zusammenhang wird um so enger sein, je mehr die Schule zu einem Ort wird, an dem nicht Anpassung, Konformismus und bloße Rezeption eines vorstrukturierten Lernangebots verlangt werden, sondern Selbständigkeit, Neugier und Originalität prämiert werden.

Frage 10 des Fragebogens zielt auf Aussagen der Eltern über die Bedeutung, die sie vorgegebenen Verhaltensmerkmalen des Kindes zuschreiben, genauer über die Intensität, mit der sie in der Erziehung auf deren Erwerb hinarbeiten. Wir gehen davon aus, daß Wertorientierungen erzieherisches Handeln der Eltern, soweit es zielgerichtet ist, unmittelbar bestimmen und daß sie darüber hinaus dadurch wirksam werden, daß sie als Konzeption wünschbaren Verhaltens vom Kind internalisiert werden. Es ist anzunehmen, daß Eltern auf vielfältige Weise dem Kind zu erkennen geben, worauf sie besonderen Wert legen und was ihnen weniger wichtig und bedeutsam ist. Dabei entscheiden Eindeutigkeit und innere Konsistenz der jeweiligen Konstellationen der elterlichen Wertorientierungen über den Erfolg der erzieherischen Maßnahmen zur Verwirklichung der erzieherischen Zielsetzungen.

Die Problematik, die sich daraus ergibt, daß im Fragebogen nach etwas gefragt wird, von dem die Eltern nur sehr unklare Vorstellungen haben und sich nur implizit in ihrem Verhalten leiten lassen, ist nicht zu unterschätzen; denn für die Befragten ist es äußerst schwierig, ihr als selbstverständlich empfundenenes erzieherisches Tun auf seine Wert- und Zieldimension hin zu befragen. Deshalb wurde die Frage 10 („Mit welchem Nachdruck arbeiten Sie an der Erziehung Ihres Kindes auf folgendes hin?“) absichtlich so formuliert, daß die Befragten genötigt waren, nicht nur ihre Einstellungen zu den vorgegebenen Erziehungswerten zu äußern, sondern auch anzugeben, in welchem Maße diese als verpflichtend und handlungsbestimmend erlebt werden.

Die in der Antwortvergabe aufgeführten Wertorientierungen lassen sich zu Gruppen zusammenfassen. Eine Gruppe bilden die sozialen Tugenden wie Ehrlichkeit, Zuverlässigkeit, Hilfsbereitschaft und Umgänglichkeit, in einer anderen Gruppe fassen wir in Anlehnung an Kohn die Werte der Konformität wie gutes Benehmen, Gehorsam, Ordnung und Sauberkeit, Fleiß zusammen; eine dritte Gruppe bilden die Werte der Selbstverwirklichung der autonomen Persönlichkeit wie Selbstbeherrschung, Selbständigkeit, Kreativität, geistige Leistungsfähigkeit und geistige Interessen, und in die letzte Gruppe fallen schließlich die Werte körperliche Tüchtigkeit und manuelle Geschicklichkeit. Diese Gruppierung der Wertorientierungen ist vorläufig; an einer späteren Stelle dieser Arbeit wird der Versuch einer empirisch-statistischen Gruppierung dargestellt (vgl. Kapitel 5.3.3, Faktor 3: Erziehungsziele).

Eine differentielle Gewichtung dieser Werte in der Erziehung eröffnet einen Einblick in die Wertwelt der Befragten und läßt Rückschlüsse darauf zu, welche „Thematik“ in der häuslichen Erziehung vorherrscht. Noch wissen wir wenig über die möglichen Bedingungen und Motive für die Ausbildung derartiger Wertthematiken in der Erziehung und deren Einfluß auf erzieherisches Handeln und die Ausbildung von Verhaltensdispositionen des Kindes. Es muß Aufgabe nachfolgender Untersuchungen sein, den komplexen Hintergrund der Akzentuierung von pädagogischen Zielsetzungen und Werten aufzuhellen und ihre Einflüsse auf das aktuelle Erziehungsgeschehen zu untersuchen<sup>3</sup>.

3 So fand zum Beispiel Coppersmith, daß Kinder mit geringer Selbstachtung öfter behaupten, daß ihre Eltern Wert auf Anpassung legen als Kinder mit hoher Selbstachtung (Coppersmith, 1967, S. 100).

### c) Leistungserwartungen und Leistungsstandards der Eltern (Frage 3 und 4)

Die Fragen 3 und 4 richten sich auf Leistungsnormen der Eltern – bezogen auf drei schulische Hauptfächer. In Voruntersuchungen zeigte sich, daß die Ansprüche der Eltern an die Schulleistung ihrer Kinder außerordentlich stark variieren. Die Setzung von Leistungsstandards scheint zum einen von einer absoluten Wertorientierung und einem relativen Bezugspunkt, den die Eltern nach Maßgabe der Einschätzung der Leistungsfähigkeit des Kindes für realistisch halten, vorgenommen zu werden, zum anderen von den tatsächlichen Leistungen des Kindes, denen die Eltern ihre Standards anpassen, beeinflusst zu werden. Hier interessiert besonders der erste Aspekt, wenn angenommen werden kann, daß ein hohes Anspruchsniveau an die Schulleistung eher mit größerem Leistungsdruck einhergeht; will sagen, daß Eltern mit hohen Erwartungen und Ansprüchen an die Schulnoten stärker an guten Leistungen des Kindes interessiert sind und dieses Interesse dem Kind gegenüber zur Geltung bringen und durchsetzen.

Musgrove (1966, S. 79 ff.) hat auf die Problematik des elterlichen Leistungsehrgeizes für eine gesunde psychische Entwicklung der Heranwachsenden hingewiesen. Um so wichtiger ist die Aufklärung der Bedingungen, die auf seiten der Eltern zur Formulierung von Leistungsforderungen an das Kind führen. Es ist anzunehmen, daß neben der Einschätzung der intellektuellen Leistungsfähigkeit des Kindes auch die Beurteilung seiner Lernmotivation eine nicht geringe Rolle spielt und daß Eltern sich darin unterscheiden, wie sie die Größen, die in die Festsetzung von Leistungsforderungen eingehen, gewichten. Es genügt also nicht festzustellen, daß etwa bestimmte Eltern geringere oder höhere Leistungsforderungen stellen und daß diese Variable in einem bestimmten Verhältnis zur Schulleistung des Kindes steht; vielmehr muß man die Setzung des elterlichen Anspruchsniveaus im Hinblick auf die schulischen Leistungen herleiten aus den Größen Begabung, Leistungsbereitschaft, Wahrnehmung des Schwierigkeitsgrades der Aufgabe, absoluter Leistungsstandard und der aktuellen Schulleistung des Kindes. Sonst kann wie bei Dave die Verwendung der Variable Anspruchsniveau der Eltern in bezug auf die Schulleistungen ihrer Kinder zur Vorhersage von Schulleistung leicht zu tautologischen Aussagen führen.

### d) Identifikation mit den Verhaltensnormen der Schule (Frage 5)

In den Zusammenhang der elterlichen Erziehungsziele und -werte gehört auch die Frage nach der Bedeutung, die Eltern den sogenannten Führungsnoten im Zeugnis beimessen. Diese Frage zielt auf die elterlichen Wertorientierungen in bezug auf das Verhalten des Kindes in der Schule und indirekt auf allgemeine Einstellungen zur Schule und zu den schulischen Verhaltensnormen. Es kann angenommen werden, daß Eltern, die sich stärker mit den Konformitätszielen der Schule wie Fleiß, Ordnung und Betragen identifizieren, auch in der häuslichen Erziehung eher konformistische Erziehungsziele verfolgen. Ferner kann man davon ausgehen, daß ein starker Druck auf das Kind in Richtung auf Konformität und äußere Einordnung eher dysfunktional für die Ausbildung von bestimmten Aspekten der Leistungstüchtigkeit in der Schule wie Neugier, Originalität, Kreativität und Risikobereitschaft sind.

Inwieweit sich in einer Geringschätzung der „Wichtigkeit“ der von der Institution Schule aufgestellten Verhaltensnormen Fleiß, Betragen und Ordnung eine gewisse Distanzierung von den Erziehungszielen der Schule und eine Relativierung ihrer Bedeutung für das Kind ausdrückt, muß offenbleiben; es ist jedoch nicht ausgeschlossen, daß eine derartige subjektive Distanz zu den schulischen Anforderungen an das Kind von diesem übernommen wird und ihm einen seelischen Freiraum gegenüber dem Druck der Schule schafft, der seiner geistig-seelischen Entwicklung förderlich sein kann. Bevor wir nicht mehr über die Genese derartiger Einstellungen zur Schule und die diesen zugrundeliegenden elterlichen Normen wissen, bleibt es jedoch gewagt, aus dem Grade, in dem sich Eltern mit den Verhaltenszielen der Schule identifizieren, auf die Günstigkeit oder Ungünstigkeit des häuslichen Milieus für die Schullei-

stung des Kindes zu schließen. Soviel kann jedoch vermutet werden, daß es nicht ohne Einfluß auf die Entwicklung der kindlichen Persönlichkeit bleibt, ob die Eltern bestrebt sind, das Kind an die Werte und Verhaltensnormen der Institution Schule um jeden Preis anzupassen oder ob sie ihm einen gewissen Spielraum gegenüber dem in der Schule wirksamen Anpassungsdruck einräumen<sup>4</sup>.

Auch für diesen Aspekt der häuslichen Erziehungsumwelt müßte in anschließenden Untersuchungen geklärt werden, wie die Eltern zu einer Bewertung der „Rückmeldungen“ aus der Schule über das Verhalten des Kindes kommen und wie sie sich von diesen Informationen in ihrer Erziehung bestimmen lassen. Wahrscheinlich ist die Bewertung und Gewichtung dieser schulischen Rückmeldungen nicht unabhängig davon, wie die Eltern die Leistung und Leistungsfähigkeit des Kindes beurteilen. Man kann vermuten, daß zwischen der tatsächlichen Leistung des Kindes in der Schule und der Einschätzung der Relevanz der hier aufgeführten Verhaltensqualitäten eine inverse Beziehung besteht; das heißt: Eltern werden diesen Informationen aus der Schule eine um so größere Bedeutung beimessen, je mehr sie Anlaß haben, sich über die Leistungen ihres Kindes in der Schule Sorgen zu machen; dagegen können Eltern von Kindern mit guten Schulleistungen es sich leisten, relativ unkonventionell zu reagieren, und sie werden eher dazu neigen, den Anteil der Anpassung an die Verhaltensnormen der Schule an dem Leistungserfolg ihres Kindes zu verkleinern. Im Gegensatz dazu werden Eltern von Kindern mit relativ schlechten Leistungen die Gründe für Leistungsversagen eher in mangelnder Motivation und deviantem Verhalten erblicken als in mangelnder Leistungsfähigkeit.

#### e) Beurteilung des Bildungswertes der Schulfächer (Frage 8)

Frage 8 („Für wie bedeutsam halten Sie den Lernstoff, den man in den folgenden Schulfächern lernt?“) wurde in den Fragebogen aufgenommen, weil man davon ausgehen kann, daß sich häusliche Erziehungsumwelten nicht nur durch ihr allgemeines intellektuelles Niveau charakterisieren lassen, sondern auch durch die in Familien vorherrschenden inhaltlichen Bildungstraditionen und Bildungsideologien. Es kann nicht ohne Einfluß auf die geistige Entwicklung des Kindes und die Ausbildung von Interessen auf bestimmten Gebieten sein, wenn im Elternhaus eher eine philosophische, historisch-sozialwissenschaftliche, mathematisch-naturwissenschaftlich-technische oder musisch-literarische Bildungstradition gepflegt wird. Damit werden dem Kind zum einen bestimmte Kenntnisse, Fertigkeiten und Interessen eher vermittelt, je nachdem, welche Bildungsgüter in der Familie gepflegt werden, zum anderen erfährt sein Selbst- und Weltverständnis jeweils eine bestimmte Ausrichtung und Prägung, was wiederum nicht ohne Einfluß auf die Qualität der differentiellen Leistungen in einzelnen Schulfächern bleiben dürfte.

In der empirischen Forschung ist eine solche Betrachtungsweise häuslicher Erziehungsumwelten noch nicht einmal eingeführt, geschweige denn zum Ausgangspunkt von Untersuchungen gemacht worden. Hier ergeben sich vielfältige Fragen nach der Identifizierbarkeit kultureller Orientierungen, ihrer Übernahme durch das Kind und ihres allgemeinen und differentiellen Einflusses auf das Schulleistungsverhalten des Kindes. Wenn es gelingt, die Leistung der Kinder in einzelnen Schulfächern auf spezifische kulturelle Orientierungen der Eltern zurückzuführen, gewinnen wir einen zusätzlichen Aspekt, unter dem Kinder aus bestimmten Elternhäusern generell oder in bestimmten Fächergruppen als „benachteiligt“ anzusehen sind.

In der vorliegenden Arbeit soll zunächst die Grundlage für die Überprüfung der Hypothese gelegt werden, daß die Leistung des Kindes in bestimmten Fächergruppierungen einen Zusammenhang mit familiären Bildungstraditionen aufweist. Des weiteren soll der Frage nachgegangen

<sup>4</sup> Vgl. dazu die Unterscheidung von Status- beziehungsweise Personenorientiertheit mütterlicher Erziehungsstile und deren differentiellen Einfluß auf die Fähigkeit des Kindes, mit dem Schulsystem zurechtzukommen, in der Arbeit von Hess über „Maternal Teaching Styles and the Socialization of Educability“ (Hess, 1964).

gen werden, ob die Einschätzung der Bedeutung einer bestimmten Bildungstradition, wie sie durch die einzelnen Schulfächer repräsentiert wird, je spezifisch von der wahrgenommenen Begabung des Kindes mitbeeinflusst wird und ihrerseits einen Einfluß ausübt auf die inhaltlichen Aspekte der Eltern-Kind-Interaktionen; zum Beispiel: ob Eltern, die Kunstunterricht für ein wichtiges Schulfach halten, auch eher ein besonderes künstlerisches Talent bei ihrem Kind zu entdecken glauben und gleichzeitig öfter mit ihm in diesem Bereich interagieren.

### 4.3 Wahrnehmung und Beurteilung des Kindes

Nicht nur Werte und ihre Konkretionen in der Gestalt von Erziehungszielen haben einen richtunggebenden Einfluß auf das elterliche Erziehungsverhalten, sondern auch die mannigfachen elterlichen Kognitionen der „Wesensart“ des Kindes (vgl. Stolz, 1967, S. 188 f.). Es ist eine bisher in der Familiensozialisationsforschung vernachlässigte, aber doch überaus bedeutsame Komponente der elterlichen Rolle, wie das Kind von den Eltern wahrgenommen, das heißt von ihnen eingeschätzt und beurteilt wird<sup>5</sup>. Es ist unausbleiblich, daß sich die Eltern sehr früh „ein Bild machen“ von ihrem Kind, wobei die bekannten Wahrnehmungsverformungen und Stereotypisierungen durch Anwendung einer immer schon vorgängig gegebenen impliziten Persönlichkeitstheorie das Urteilsgeschehen mitbestimmen. Einmal gewonnene und verfestigte Wahrnehmungen und Urteile erweisen sich wahrscheinlich in der Familie als genauso schwer beeinflussbar durch Gegenevidenz, die vom Kind schon allein durch Veränderung seines „Wesens“ als Folge von Entwicklungs- und Reifungsprozessen geliefert wird, wie dies bei der Eindrucksbildung in anderen, schon eingehender untersuchten Beurteilungsaspekten der Fall ist. Soweit uns bekannt ist, hat sich die Sozialpsychologie der Eindrucksbildung bisher noch nicht mit den Prozessen der Eltern-Kind-Wahrnehmung befaßt und auch Fragen wie die nach der Konstanz und den Determinanten der Veränderung von Eindrucksurteilen noch nicht empirisch untersucht.

Die sozialen Wahrnehmungen des Kindes durch die Eltern, die sich auf alle seine Verhaltensäußerungen, sein Temperament, seine Intelligenz, seine Geschicklichkeit, seinen „Charakter“ und dergleichen erstrecken, gehen sicher in das Selbstbild der Eltern ebenso ein wie tradierte Selbstbilder der Familie, kulturelle Normen kindgemäßen Verhaltens, Ergebnisse des Vergleichs mit anderen Kindern und dergleichen mehr. Die wichtigste Determinante der elterlichen Urteilsbildung über das Kind ist wahrscheinlich jedoch das von dem Kind an den Tag gelegte Verhalten (vgl. Stolz, 1967, S. 289).

Haben wir auch kaum Kenntnis über die Bedingungsfaktoren der Genese von Urteils- und Wahrnehmungstereotypen der Eltern in bezug auf ihre Kinder, so können wir doch davon ausgehen, daß der Wahrnehmungs- und Urteilsprozeß schon in der frühen Kindheit einsetzt und eine relative Konstanz aufweist. Eltern versuchen sich auf mannigfache Weise ein Bild von der Persönlichkeit ihres Kindes zu machen. Sie beobachten es in verschiedenen Situationen und versuchen, die Beobachtungen und die erschlossenen Eigenschaften in einem konsistenten Bild zu vereinen. Derartige Wahrnehmungsverfestigungen haben eine Entlastungsfunktion und tragen dazu bei, Erziehungsentscheidungen auf eine quasi rationale Grundlage zu stellen, das heißt aus den vermeintlichen Wesenseigentümlichkeiten des Kindes abzuleiten.

Es ist weiterhin anzunehmen, daß Eltern auf vielfältige Weise dem Kind ihre Wahrnehmungen und Urteile über seine Persönlichkeit signalisieren und daß das Kind diese Fremdwahrnehmungen beim Aufbau seines Selbstbildes mitverarbeitet. Während in den frühen Kindheitsjahren das von den Eltern projizierte Bild wahrscheinlich die Grundlage des kindlichen Selbstverständnisses bildet, wächst dem Kind in dem Maße, in dem es soziale Erfahrungen außerhalb der Familie macht, die Aufgabe zu, auch Wahrnehmungen und Urteile anderer Personen über seine Persönlichkeit in sein Selbstbild zu integrieren (vgl. Epstein, 1973).

Die elterlichen Wahrnehmungen des Kindes sind aber auch dazu angetan, ihr Erziehungshandeln in hohem Maße zu steuern. Um ein Beispiel des Gemeintem zu geben: Eltern glauben Grund zu haben, ihr Kind für manuell „geschickt“ zu halten. Daraufhin verstärken sie Verhaltensweisen, durch die das Kind seine vermeintliche Begabung unter Beweis stellt. Die Eltern werden dem Kind in der Folge öfter Gelegenheit geben, sich manuell zu betätigen, und so wiederum dieses Verhalten auch öfter verstärken können. Die Folge davon ist, daß das Kind das Bild, das sich die Eltern in dieser Beziehung von ihm machen, internalisiert, in diesem Verhaltensbereich ein größeres Selbstvertrauen entwickelt und zu besseren Leistungen

<sup>5</sup> Vgl. Hermann (1969, S. 379): „Für elterliche Einstellungen, Vorstellungen und Urteile hinsichtlich der Erzogenen stehen speziell dafür entwickelte Erhebungsinstrumente kaum zur Verfügung.“

kommt, wodurch sich die Eltern wiederum in ihrer Einschätzung der besagten Begabung bestätigt sehen und noch stärker auf deren Entwicklung hinarbeiten.

Anders verläuft die Entwicklung eines Kindes, das die Eltern aus welchen Gründen auch immer, für „ungeschickt“ halten. Entsprechende Versuche des Kindes werden schnell als gescheitert hingestellt und als Bestätigung der elterlichen Erwartung gewertet; sein angeblich geringes manuelles Talent wird mit dem der Geschwister oder Gleichaltriger zu seinen Ungunsten verglichen; dem Kind wird seltener Gelegenheit gegeben, seine Fähigkeiten zu entwickeln, ja es werden ihm mit Hinweis auf seine Ungeschicklichkeit Gegenstände entzogen, weil der Umgang mit ihnen angeblich eine gewisse Geschicklichkeit verlangt. Die Folgen dieser Einschätzung sind leicht vorhersehbar: Das Kind wird in der Folge wenig Neigung verspüren, die Gefahr des Scheiterns und der Kritik einzugehen, und jegliches Interesse in diesem Bereich verlieren.

a) Wahrnehmung der Begabung und Einschätzung des schulischen Leistungspotentials des Kindes (Frage 6, 38 und 39)

Die Einschätzung der intellektuellen Leistungsfähigkeit des Kindes durch die Eltern prägt die Erziehungsumwelt des Kindes in vielfacher Hinsicht. Es ist anzunehmen, daß das Kind dieses Urteil übernimmt und in sein Selbstbild einbaut. Coppersmith (1967, S. 125) konnte zeigen, daß Kinder mit hoher Selbstachtung viel häufiger von ihren Müttern als überdurchschnittlich intelligent eingeschätzt wurden, als dies bei Kindern mit geringer Selbstachtung der Fall war. Die stereotypisierten Urteile über die intellektuelle Leistungsfähigkeit scheinen also einen direkten Einfluß auf das Selbstwertgefühl des Kindes zu haben und seinen Status in der Familie zu bestimmen<sup>6</sup>. Überträgt man den Pygmalion-Effekt auf die häusliche Erziehung, so wird wahrscheinlich, daß die Einschätzung der intellektuellen Leistungsfähigkeit des Kindes durch die Eltern zu einer sich selbst erfüllenden Erwartung werden kann. Es ist plausibel anzunehmen, daß Eltern mit einem positiven Bild von der intellektuellen Leistungsfähigkeit ihres Kindes mehr Anstrengungen unternehmen, die vermeintliche Begabung des Kindes zu entwickeln, als Eltern, die ihr Kind für unbegabt halten<sup>7</sup>. Aufgrund der Untersuchung von Rosen und D'Andrade (1959) scheint es, daß Eltern von Söhnen mit einer hohen Leistungsmotivation diesen eine größere Leistungsfähigkeit zuschreiben als Eltern von Söhnen mit niedrigerer Leistungsmotivation. Weiter fanden diese Autoren, daß Eltern von Söhnen mit hoher Leistungsmotivation höhere Ansprüche an die Qualität der intellektuellen Leistungen ihrer Söhne stellten.

Auch Smith (1969, S. 235) kommt aufgrund eigener und fremder Forschungsarbeiten zu dem Schluß, daß es für die Ausbildung einer hohen Leistungsmotivation von ausschlaggebender Bedeutung ist, daß die Eltern dem Kind ein Gefühl des Vertrauens in seine Erfolgchancen signalisieren und eine hohe Achtung vor seinen Fähigkeiten haben. Ein positives Urteil über das intellektuelle Leistungsvermögen des Kindes kann dazu führen, daß Eltern dem Kind eher zutrauen, Probleme selbst zu lösen, und daß sie es damit zu größerer Selbständigkeit und Unabhängigkeit in Problemlösungssituationen erziehen.

Erst wenn wir mehr über die Bedingungen wissen, unter denen sich bei den Eltern Urteile über die intellektuellen Fähigkeiten ihres Kindes herausbilden und wie diese Urteile dem Kinde signalisiert und von ihm internalisiert werden, können wir durch eine Manipulation der elterlichen Perzeptionen die elterliche Erziehungsumwelt beeinflussen. Wenn es weiter richtig ist, daß Eltern sich in ihrer Urteilsbildung über die intellektuelle Leistungsfähigkeit ihres Kindes

6 Daß das Selbstbild der intellektuellen Fähigkeiten mit der Schulleistung korreliert, zeigen Brookover, Thomas und Paterson (1964). Vgl. auch Rosenberg (1965, S. 127): „Parental misjudgement of the child's abilities is likely to produce under-achievement, on the one hand, or undue anxiety, on the other.“

7 So fanden Siss, Bartlett und Smith, daß an Kinder mit höherer Intelligenz frühzeitiger Leistungsanforderungen gestellt werden (zitiert nach Smith, 1969, S. 106).

weitgehend von den Rückmeldungen aus der Schule bestimmen lassen, dann fällt der Schule eine noch größere Verantwortung aufgrund ihres Einflusses auf die Ausbildung elterlicher Kognitionen und deren Auswirkungen auf die Entwicklung der kindlichen Persönlichkeit zu. Denn es ist anzunehmen, daß Urteile über die intellektuelle Leistungsfähigkeit des Kindes sehr stark von der aktuellen Schulleistung des Kindes beeinflusst werden.

Interessant sind die Fälle, in denen die Schulleistung des Kindes nicht mit dem Bild, das sich die Eltern von der intellektuellen Leistungsfähigkeit des Kindes machen, übereinstimmt. Diese Dissonanz kann von den Eltern auf verschiedene Weise verarbeitet werden. Einmal kann sie in Form eines Zweifels an der Glaubwürdigkeit der Informationsquelle Schule im Hinblick auf deren Fähigkeit, das Leistungspotential des Kindes zu beurteilen, gelöst werden. Sie kann aber auch dazu führen, daß die Eltern entweder ihr Urteil über die Leistungsfähigkeit und/oder die Motivation des Kindes revidieren. Es kann nicht ohne Einfluß auf das Kind bleiben, wie Eltern derartige kognitive Konflikte lösen. So ist anzunehmen, daß Eltern, die dazu neigen, ihre Urteile über die Leistungsfähigkeit des Kindes durch Rückmeldungen aus der Schule erschüttern zu lassen, eher einen stärkeren Druck auf das Kind ausüben, den Leistungsanforderungen der Schule zu entsprechen, als Eltern, die sich der Leistungsfähigkeit ihrer Kinder sicher sind und darauf vertrauen, daß das Kind den Anforderungen der Schule langfristig entsprechen wird.

Es ist also für die häusliche Erziehung nicht gleichgültig, welche Bedeutung Eltern den Schulnoten als Aussagen über die Leistungsfähigkeit ihres Kindes zuschreiben. Eltern aus traditionell der höheren Schule ferner stehenden Schichten werden die Glaubwürdigkeit der Schule als einer zuverlässigen Informationsquelle über die intellektuelle Leistungsfähigkeit ihres Kindes wohl eher überschätzen und daraus für das Kind nachteilige pädagogische Handlungskonsequenzen ziehen, das heißt eher dazu neigen, schulische Minderleistungen des Kindes allein auf die „mangelnde Begabung“ des Kindes zurückzuführen (vgl. dazu Arnold, 1968 und 1969).

In dem Fragebogen werden Urteile über die intellektuelle Leistungsfähigkeit des Kindes durch die Fragen 6, 38 und teilweise durch Frage 39 (Frage nach der „theoretisch-wissenschaftlichen“ beziehungsweise „technischen“ Begabung) erhoben. Es wird angenommen, daß sich diese Variablen besonders gut als Prädiktoren für Schulleistung bewähren werden. Dabei ist, wie gesagt, zu berücksichtigen, daß das Urteil über die intellektuelle Leistungsfähigkeit in einem unbekanntem Ausmaß durch die Schule selbst beeinflusst wird. Zur Beantwortung dieser Frage wären Längsschnittuntersuchungen notwendig, aus denen auch hervorgehen könnte, wann und aufgrund welcher Erfahrungen Eltern zu diesbezüglichen Urteilen kommen und wie diese das Erziehungsfeld verändern.

#### b) Wahrnehmung von spezifischen Begabungen des Kindes (Frage 39)

Die Frage nach der Einschätzung der intellektuellen Begabung des Kindes wird ergänzt durch die Frage 39 („Wieviel Talent sehen Sie in Ihrem Kind in folgenden Bereichen?“). Durch die – etwas ungeschickte – Formulierung der Frage sollten die Eltern zur Abgabe eines persönlichen Urteils herausgefordert werden. Der Begriff „Talent“ im Stamm der Frage wurde gewählt, um die häufig mit dem Begriff „Begabung“ verbundene ausschließlich intellektuelle Konnotation zu vermeiden. Die Antwortvorgaben sind absichtlich umgangssprachlich formuliert. Unabhängig davon, daß dieser Einteilung in Begabungsrichtungen kaum „wissenschaftliche“ Rechtfertigung zusteht, scheinen sie doch als Begriffsetiketten eine gewisse Realität im Bewußtsein von manchen Eltern zu haben, wenn sie aufgrund der vermeintlichen Diagnose von Talent und Begabungsausprägungen Erziehungsentscheidungen treffen.

Mit der Frage nach der Einschätzung von Talenten und Begabungsausprägungen, die im Kind erkennbar sind, sollte ein wichtiges Motiv zur Ausdifferenzierung von erzieherischen Handlungen und der Herstellung von Umweltbedingungen erfaßt werden, die der Wahrnehmung spezifischer Begabungsausprägungen entsprechen. Wenn die Eltern zum Beispiel zu erkennen glau-

ben, daß das Kind über eine ausgeprägte musikalische Begabung verfügt, so kann erwartet werden, daß sie Bedingungen schaffen, die für die Entfaltung dieses Talents günstig sind; dazu gehört neben der Bereitstellung von Möglichkeiten und entsprechenden Anregungen vor allen Dingen, daß sie das Kind zu eigenen Schritten in der Vervollkommnung seiner „Fähigkeiten“ ermuntern.

Die Frage wiederum, aufgrund welcher Verhaltensäußerungen und zu welchem Zeitpunkt in der Entwicklung des Kindes sich bei den Eltern derartige Wahrnehmungen und Urteile bilden, ist in vielerlei Hinsicht interessant, sie kann aber anhand des vorliegenden Materials nicht beantwortet werden.

#### c) Einschätzung der schulischen Lernmotivation des Kindes (Frage 14)

Neben der elterlichen Einschätzung der geistigen Leistungsfähigkeit ist die Einschätzung der schulischen Lernmotivation des Kindes eine zentrale kognitive Determinante elterlichen Erziehungshandelns und der Ausgestaltung der Eltern-Kind-Interaktion. Die Attributions-theorie, die Aussagen über die kognitiven Bedingungen der Zuschreibung von Gründen für Erfolg und Mißerfolg macht (vgl. Weiner und Kukla, 1970), erlaubt folgende Voraussagen: Wenn Eltern davon überzeugt sind, daß ihr Kind begabt ist, sie aber erleben, daß es Mißerfolge in der Schule hat, werden sie dazu tendieren, diese Mißerfolge dem mangelnden Fleiß des Kindes zuzuschreiben. Glauben sie jedoch, daß das Kind sich angestrengt hat, werden sie eher entweder Mangel an Begabung unterstellen oder äußere Umstände wie die Schwierigkeit der Aufgabe oder „Mißgeschick“ dafür verantwortlich machen. Es ist wahrscheinlich, daß Eltern, die den Mißerfolg ihres Kindes auf mangelnde Lernmotivation beziehungsweise fehlende Leistungsbereitschaft zurückführen, das Kind dafür zur Rechenschaft ziehen und auf dieses einen stärkeren Leistungsdruck ausüben (Sang, unveröffentlichtes Manuskript), als wenn sie in mangelnder Begabung, in der Schwierigkeit der Aufgabe oder im „Mißgeschick“ den Grund für seine Mißerfolge zu sehen glauben.

Die elterliche Wahrnehmung der schulischen Lernmotivation des Kindes ist in Frage 14 thematisiert („Glauben Sie, daß Ihr Kind so viel in der Schule leistet, wie es seiner Begabung nach zu leisten imstande ist?“ Mit den Antwortvorgaben: „Durch großen Fleiß leistet es mehr bzw. weniger, als es bei seiner Begabung zu erwarten wäre, bzw. seine Leistungen entsprechen in etwa seiner Begabung.“) In den Antwortvorgaben wurde versucht, die Einschätzung des Kindes als eines „over-, under-“ und „achievers“ das heißt eines Kindes mit positiv oder negativ erwartungswidriger beziehungsweise mit erwartungsgemäßer Schulleistung durch die Eltern zu erfassen.

Da mangelnder Schulleistungs eine der wichtigsten Konfliktquellen in der Eltern-Kind-Beziehung darstellt, können Antworten auf diese Frage auch als Reflex der Konfliktträchtigkeit der häuslichen Erziehungsumwelt angesehen werden. Ebenso geht in die Antwort auf diese Frage die Höhe der elterlichen Leistungserwartung und der elterlichen Leistungsstandards mit ein.

Will man die in Frage 14 gewonnene Information zur Vorhersage von Schulleistung verwenden, ist es deshalb notwendig, Wechselwirkungen sowohl mit der Begabungseinschätzung und den tatsächlichen Leistungen des Kindes als auch mit den Leistungsstandards der Eltern in Rechnung zu stellen.

#### d) Zufriedenheit mit den Schulleistungen des Kindes (Frage 9)

Im Leben des Kindes und der Familie spielt die Schulleistung nach Aussagen der Eltern, die sich als Informanten für die Erprobung des Fragebogens zur Verfügung stellten, eine beherrschende Rolle. Ihr Einfluß auf das häusliche Erziehungsgeschehen wird durch die erlebte Zufriedenheit mit der Schulleistung vermittelt. Die Zufriedenheit mit der Schulleistung stellt

eine komplexe Meßgröße dar; in sie gehen neben den aktuellen Schulleistungen in Form von Schulnoten die Einschätzung der Begabung und der schulischen Lernmotivation der Kinder, die absoluten Leistungsstandards der Eltern sowie ihre Einschätzung der Anforderungen der Schule ein. Aus der Zufriedenheit der Eltern mit der Schulleistung ihres Kindes lassen sich Rückschlüsse auf die Konfliktrichtigkeit der häuslichen Erziehung, auf das Eltern-Kind-Verhältnis, auf den auf das Kind ausgeübten Leistungsdruck und auf den Status des Kindes in der Familie ziehen.

Der Leistungsdruck etwa, den Eltern auf das Kind ausüben, ist tendenziell eine Folge der Gewichtung der in die Zufriedenheit mit der Schulleistung eingehenden kognitiven Komponenten: Er ist zum Beispiel um so größer, je höher die Standards sind, die Eltern bei der Bewertung der Leistung verwenden, für je begabter und für je weniger schulleistungsmotiviert sie ihr Kind halten, wobei zu unterstellen ist, daß diese Kognitionen sich wechselseitig bedingen. Es wäre interessant zu untersuchen, ob die unterschiedliche Gewichtung dieser kognitiven Determinanten erlebter Zufriedenheit auch jeweils unterschiedliche Erziehungspraktiken zur Folge haben, will sagen, ob die Vermutung zutrifft, daß Eltern um so eher unterstützenden Leistungsdruck ausüben, je mehr sie annehmen, daß das Kind für seine Minderleistungen nicht verantwortlich gemacht werden kann, weil es ihm an entsprechender Begabung mangelt, und eher punitiven Leistungsdruck, wenn sie einen hohen Grad von Selbstverantwortlichkeit auf seiten des Kindes unterstellen, das heißt, wenn sie glauben, daß das Kind sich nicht genügend angestrengt hat.

Wie die Variable Ausbildungsaspiration, so eignet sich auch die Variable Zufriedenheit mit der Schulleistung nicht ohne weiteres zur Vorhersage von Schulleistung, da das vorherzusagende Kriterium im Prädikator enthalten ist. Ihre Einführung als intervenierende Variable zur Erklärung der Zusammenhänge zwischen elterlichen Zielsetzungen für das Kind, der Wahrnehmung der psychologischen und aufgabenspezifischen Bedingungen von Leistung einerseits und dem elterlichen, auf die schulische Arbeit des Kindes bezogenen Erziehungshandeln andererseits scheint jedoch unverzichtbar.

#### e) Zufriedenheit mit Verhaltensqualitäten des Kindes (Frage 35)

Kohn (1972, S. 24 f.) hat darauf hingewiesen, daß eines der zentralen Probleme der Messung von Werten in der Erziehung die Verschränkung des Aspektes ihrer intrinsischen Wünschbarkeit mit der Problematik ihrer Realisierungsmöglichkeit darstellt. Nach seiner Interpretation räumen Eltern Erziehungswerten dann eine höhere Priorität ein, wenn sie ihnen wichtig und zugleich problematisch (das heißt nur mit Mühen erreichbar) scheinen. So erklärt er zum Beispiel den Befund, daß Eltern der Unterschicht Adrettheit und Sauberkeit höher bewerten als Eltern der Mittelschicht, wo doch gerade diese Erziehungswerte in der Mittelschicht eine hohe Geltung besitzen, damit, daß diese Werte unter den Lebensumständen der Mittelklasse nach seiner Meinung relativ einfach zu realisieren und daher von geringerer Dringlichkeit sind als andere Werte.

Dem Gesichtspunkt der Problematik der Realisierung von Erziehungswerten wird in dem vorliegenden Fragebogen durch die Frage nach dem Grade der Zufriedenheit mit der Ausprägung bestimmter Verhaltensqualitäten beim Kinde Rechnung getragen. Während Frage 10 sich auf das Engagement der Eltern zur Erreichung von Verhaltenszielen in der Erziehung richtet, fragt Frage 35 nach der Problematik ihrer Verwirklichung. Es wurde davon ausgegangen, daß sich das Verhältnis von intrinsischer Bedeutung und Problematik eines Erziehungswertes für die einzelnen Erziehungswerte unterschiedlich darstellt. So kann gewissen Werten und Zielen in der Erziehung eine hohe Priorität eingeräumt werden, obwohl ihre Realisierung als unproblematisch erlebt wird, wie dies zum Beispiel bei dem Erziehungswert der Ehrlichkeit der Fall zu sein scheint. Hingegen könnte die Kohnsche Interpretation für ein Erziehungsziel wie Ordnung und Sauberkeit gelten, dem um so größere Bedeutung beigemessen zu werden scheint, je schwieriger sich die Realisierung dieser Verhaltensqualität in der Erziehung gestaltet.

Ganz allgemein kann man davon ausgehen, daß das erzieherische Handeln sich nicht nur an seinen Intentionen und Zielentwürfen orientiert; vielmehr wird das Verhalten des Erziehenden gegenüber dem Erzogenen auch durch das Maß, in dem das Kind die für wertvoll gehaltenen Verhaltensziele realisiert, beeinflusst.

In der Wahrnehmung der Eltern wird das Kind mit „Eigenschaften“ ausgestattet, deren Ausprägungsgrade von ihnen unterschiedlich bewertet werden; Eltern legen auch hier – wie bei der Beurteilung der Leistungsfähigkeit und -bereitschaft – bestimmte Standards zugrunde, an denen sie die Verhaltenprägungen messen und beurteilen. Diese Standards sind nicht direkt meßbar, wohl aber kann man den Grad der erlebten Diskrepanz zwischen den Standards und Erwartungen einerseits und den dem Kind zugeschriebenen Verhaltensqualitäten andererseits erfassen. Die Diskrepanz zwischen diesen Größen wird um so ausgeprägter sein, je strenger die Maßstäbe, je höher gespannt die Erwartungen sind und je „unzufriedener“ die Eltern mit den jeweiligen Verhaltensausrägungen des Kindes sind. Das Konstrukt der „Zufriedenheit“ bestimmt sich also aus der Wahrnehmung der Realisierung von Verhaltensmerkmalen des Kindes und der ihnen zugeschriebenen Werthaftigkeit.

Der Grad der Zufriedenheit mit zentralen Verhaltensmerkmalen des Kindes kann als Indikator für die Qualität der affektiven Eltern-Kind-Beziehungen angesehen werden. (Extreme Unzufriedenheit mit dem Kind deutet auf schwerwiegende Erziehungskonflikte hin.) Man kann annehmen, daß ein hoher Grad elterlicher Zufriedenheit mit dem Kind ein günstiges affektives Klima schafft, in dem sich die Persönlichkeit des Kindes ungestört entfalten kann, während eine große elterliche Unzufriedenheit mit dem Kind auf eine Störung der Eltern-Kind-Beziehung und auf Konflikte hinweist, was sich gerade auch auf die Nutzung des Lernpotentials des Kindes ungünstig auswirkt. Elterliche Äußerungen der Unzufriedenheit mit den einzelnen Wesenszügen des Kindes können zudem das Selbstbild des Kindes ungünstig beeinflussen und dazu beitragen, vorhandene Konflikte zu verschärfen. Dabei muß die Frage offenbleiben, inwieweit die Zufriedenheit mit Ausprägungen von Verhaltensqualitäten des Kindes eine Funktion des Verhaltens des Kindes ist.

Die Verhaltensqualitäten, über deren Ausprägung Eltern ein Zufriedenheitsurteil abgeben, sind im wesentlichen mit denen der Antwortvorgabe auf die Frage nach den Erziehungswerten (Frage 10) identisch und lassen sich wiederum zu zwei Gruppen von Verhaltensqualitäten zusammenfassen: zur Gruppe derjenigen, die auf Konformität beziehungsweise Außengeleitetheit und Anpassung an konventionelle Verhaltensnormen wie Folgsamkeit, gutes Benehmen, Ordnungsliebe, Strebsamkeit abzielen, zum anderen zu der Gruppe von Verhaltensqualitäten, die sich dem Ideal der autonomen Persönlichkeit, der Selbstverwirklichung und Innengeleitetheit wie Wißbegierde, Selbstvertrauen, Einfallsreichtum und Selbständigkeit zurechnen lassen.

#### 4.4 Interesse am Kind und Engagement in der Erziehung: Förderung der geistig-seelischen Entwicklung des Kindes

Aus der Häufigkeit, mit der Eltern sich auf bildungsrelevante und lernintensive Interaktionen mit dem Kind einlassen, kann man nicht nur den direkten lern- und entwicklungsfördernden Gehalt der häuslichen Erziehungsumwelt ablesen, sondern auch auf die „Kindzentriertheit“ der elterlichen Daseinsgestaltung rückschließen. Es wird häufig übersehen, daß Kinder auch in diesem Alter noch sehr viel direkt von den Eltern lernen und diese als Autoritäten in Wissensfragen ansehen. Eine der wichtigsten Komponenten der Elternrolle ist die „Lehrfunktion“, die sich auch darin erfüllt, daß die Eltern den Kindern als Modell dienen für eine rationale Problembewältigung und für die vorgelebte Fähigkeit, Lebenssituationen durch die Verfügung über Wissen und Verstehen zu meistern.

##### a) Interaktionsumfang (Frage 17)

Ein wichtiger Indikator für die Variable Interesse der Eltern an dem Kind ist der Zeitaufwand für das Kind. Die Eltern wurden ausdrücklich darum gebeten, die für Schularbeiten aufgewendete Zeit dabei nicht mitzurechnen; denn die Bereitschaft der Eltern, sich um die Schularbeiten ihrer Kinder zu kümmern, kann durch schulische Mangelleistung verstärkt werden und ist deshalb als weniger spontane Äußerung des Interesses am Kind anzusehen. Selbstverständlich hängt die Realisierung des Wunsches der Eltern, möglichst oft mit dem Kind zusammen zu sein, von vielerlei Rahmenbedingungen ab. Insofern ist der Interaktionsumfang nur bedingt ein Indikator für die Qualität der affektiven Beziehungen der Eltern zu dem Kind.

Man kann jedoch davon ausgehen, daß der Umgang mit Erwachsenen, insbesondere dann, wenn sich die Interaktion intentional auf ausschließliche Beschäftigung mit dem Kind richtet, dieses in vielerlei Hinsicht anregt und fördert. Allein schon der Umstand, daß Erwachsene kompetente Modelle entwickelten Sprachverhaltens für das Kind abgeben, ist von großer Bedeutung für die geistige Entwicklung des Kindes.

##### b) Gemeinsame Aktivitäten mit dem Kind (Frage 20)

Während Frage 17 nach dem reinen Zeitaufwand fragt, werden mit Frage 20 Inhalt und Häufigkeit der Eltern-Kind-Interaktionen zu erfassen versucht. Aussagen über die Bevorzugung verschiedener gemeinsamer bildungswirksamer Aktivitäten lassen Rückschlüsse auf die dominierende kulturelle Thematik des Elternhauses, die „kulturelle Kompetenz“ der Eltern und auch über die Natur der affektiven Eltern-Kind-Beziehung zu.

Da Eltern für die Heranwachsenden eine primäre Quelle von Anregung und Informationen sind und sie in dieser Rolle dem Kind gültige Verhaltens- und Einstellungsmodelle liefern, an denen sich das Kind in erster Linie orientiert, sind Daten über die Qualität und Intensität der Situationen, in denen Eltern diese Funktionen aktualisieren, besonders wichtig für die Abschätzung des Anregungsgehaltes der häuslichen Erziehungsumwelt.

Die Vielfalt der möglichen gemeinsamen Aktivitäten von Eltern und Kind ist so groß, daß es schwerfällt, eine repräsentative Auswahl zu treffen. Die vorliegende Auswahl wurde besonders unter dem Aspekt des vermuteten kognitiven Anregungsgehaltes der Interaktionen getroffen.

Die vorgegebenen Antwortkategorien lassen sich zu Untergruppen zusammenfassen. Die erste Untergruppe wird gebildet unter dem Gesichtspunkt der Häufigkeit von Gesprächen, die Eltern mit ihrem Kind über das Tagesgeschehen in der Welt, über naturwissenschaftliche und technische Themen, über Bücher und über religiöse und weltanschauliche Fragen führen. Bei dieser Gruppierung liegt das Interesse auf der verbalen Interaktion und auf dem Gesichtspunkt der Mannigfaltigkeit der daraus resultierenden kognitiven Anregungen für das Kind.

Eine andere Gruppe bildet die Frage nach der Häufigkeit des Besuchs von Museen, Ausstellungen, von Theater, Kino und Vorträgen. Diesen Aktivitäten ist gemeinsam, daß sie längerfristig geplant werden müssen, mehr Zeitaufwand erfordern und eine bewußtere Wahl voraussetzen. Gemeinsame Lektüre und Vorlesen beziehungsweise naturkundliche und technische Hobbys bilden je eine Gruppe – es sind Aktivitäten, die sich über einen längeren Zeitraum erstrecken, eine gewisse Planung verlangen und eher Projektcharakter haben. Einen Einfluß auf die Entwicklung nicht vornehmlich kognitiver, sondern musischer beziehungsweise manueller Leistungsmöglichkeiten des Kindes haben folgende gemeinsame Aktivitäten: Handarbeiten und Basteln, Musizieren, Malen und Zeichnen. Eine letzte Gruppe wird repräsentiert von der Frage nach der Häufigkeit gemeinsamer Aktivitäten in Sport und Spiel.

Zusammenhänge mit Schulleistung und Schulmotivation werden besonders für diejenigen gemeinsamen Aktivitäten erwartet werden können, von denen man auf eine Entwicklung der kognitiven Anlagen des Kindes und auf den Aufbau von stabilen Interessenstrukturen und Werthaltungen schließen darf. Wie schon bei der Frage nach der von den Eltern einzelnen Fächern zugeschriebenen Bedeutsamkeit, steht auch bei dieser Frage die Vermutung im Hintergrund, daß sich Elternhäuser durch ihre kulturellen Orientierungen unterscheiden. Dieser Annahme liegt die Hypothese zugrunde, daß Elternhäuser entweder mehr literarisch-musisch beziehungsweise auf sportliche Aktivitäten hin beziehungsweise naturwissenschaftlich orientiert sind. Es kann angenommen werden, daß die jeweilige kulturelle Orientierung des Elternhauses eine unmittelbare Auswirkung auf differentielle Leistungen und Leistungsbereitschaften des Kindes in den einzelnen Schulfächern hat. Vermutlich gibt ein Elternhaus mit einer kulturellen Orientierung auf dem Gebiet der Naturwissenschaften Kindern bessere Voraussetzungen für die Leistungsbewährung in den naturwissenschaftlichen Fächern mit als ein Elternhaus mit einer eher literarisch-musischen Orientierung.

#### c) Einstellung der Eltern zu Freizeitbeschäftigungen des Kindes (Frage 11)

Es ist nicht unproblematisch, in einem Fragebogen nach der elterlichen Einflußnahme auf die Gestaltung der Freizeit des Kindes zu fragen. Und doch wirft gerade die Einstellung der Eltern zu den Freizeitbeschäftigungen ihrer Kinder ein Licht auf ihre Erziehungsintentionen. Wie aus den Vorinterviews deutlich wurde, haben Eltern erhebliche Möglichkeiten, das Freizeitverhalten ihrer Kinder zu beeinflussen. In ihren Spielen und in der Verfolgung ihrer Hobbys und Interessen können Kinder nicht nur mannigfach stimuliert werden, sondern auch Erfahrungen machen, die dem Lernen in der Schule direkt zugute kommen. Frage 11 lag folgende Hypothese zugrunde: Je stärker Eltern die wirksamen „bildenden“ Aktivitäten des Kindes in der Freizeit anregen und unterstützen, um so positiver wirkt sich dies auf seine allgemeine schulische Leistungsfähigkeit aus.

Für das schulische Lernen kann man die Pflege naturkundlicher und technischer Hobbys, das Lesen und bis zu einem gewissen Grade auch das Fernsehen für besonders relevant halten. Andere Freizeitbeschäftigungen wie Mitarbeit zu Hause und Geldverdienen werden eher als mit der Schulleistung interferierend angesehen werden müssen.

Interessant ist die Frage, ob auch in der Bewertung von Freizeitbeschäftigungen des Kindes durch die Eltern bestimmte kulturelle Orientierungen des Elternhauses zum Ausdruck kommen. Ist dies der Fall, dann könnte man damit rechnen, daß Eltern, die ihr Kind zum Beispiel für musisch begabt halten, in der Erziehung einen besonderen Wert auf diesen Verhaltensbereich legen, mit dem Kind darin besonders häufig interagieren und Freizeitaktivitäten in diesem Bereich besonders fördern.

#### d) Förderung der Sprachfertigkeit des Kindes (Frage 34)

Praktische Pädagogen haben seit jeher die Bedeutung des häuslichen Sprachmilieus für die Ausbildung der Fähigkeit des Kindes, von dem schulischen Lernangebot zu profitieren, erkannt. Sie machten häufig die Erfahrung, daß Kinder vom Lande oder aus Familien der

Unterschicht über ein weniger differenziertes Ausdrucksvermögen und einen geringeren Wortschatz zumindest in den Wissens- und Erfahrungsbereichen verfügen, denen die traditionellen Lehrgegenstände der Schule entlehnt sind.

Seit einiger Zeit wird dem Problem, daß Kinder unterschiedlicher sozialer Herkunft aufgrund des unterschiedlichen Sprachvermögens ungleiche Ausgangsbedingungen für den Schulerfolg vorfinden, besonders durch die Forschungen von Bernstein (1961) weite Beachtung zuteil. Es soll hier auf eine Darstellung der Bernsteinschen Hypothese verzichtet werden, da die erhobenen Daten für die Hypothese Bernsteins irrelevant sind. Hier soll versuchsweise abgeschätzt werden, inwieweit Eltern das Sprachverhalten des Kindes bewußt beeinflussen. Denn Eltern geben nicht nur kompetente Modelle sprachlichen Verhaltens für ihr Kind ab, sondern sie greifen auch aktiv in den Prozeß des Spracherwerbs und der Ausdifferenzierung des sprachlichen Verhaltens des Kindes ein und können dazu beitragen, daß das Kind ein reflektiertes Verhältnis zur Sprache entwickelt. Es wird die These vertreten, daß Unterschiede der im Hinblick auf schulisches Lernen zu definierenden Sprachfertigkeit darauf zurückzuführen sind, daß das von den Eltern initiierte intentionale Training des Sprachverhaltens eine entscheidende Rolle spielt. Also nicht so sehr die Tatsache, daß Eltern einen anderen „linguistischen Code“ benutzen, scheint uns für die Erklärung von Unterschieden im Sprachvermögen der Kinder bedeutsam, sondern der Umstand, daß Eltern in unterschiedlichem Ausmaß das Sprachverhalten ihres Kindes intentional trainieren, kommunikative Situationen herstellen, in denen das Kind sprachlich differenziert handeln muß, und dadurch ein explizites Sprachbewußtsein schaffen, das für den Schulunterricht von großer Bedeutung ist.

Um ein differenzierteres Bild der elterlichen Interventionen hinsichtlich des kindlichen Sprachverhaltens zu gewinnen, wurde der Versuch unternommen, mehrere Aspekte sprachlicher Fertigkeit, auf die sich die Erziehungsmaßnahmen der Eltern richten, zu unterscheiden. Als Formen der Intervention wurden Expansion und „Verbesserung“ sprachlicher Äußerungen des Kindes durch die Eltern gewählt. Gefragt wird nach der Häufigkeit, mit der Eltern die Aussprache, die Grammatik, die Treffsicherheit in der Wortwahl und Genauigkeit und Klarheit der Aussage korrigieren. In den ersten beiden Antwortvorgaben werden Aspekte der formalen Sprachrichtigkeit, gemessen an den Kriterien der Hochsprache, erfaßt. Hierbei gibt es in der Regel eindeutige Maßstäbe für die Richtigstellung. Möglicherweise kommt es weniger auf das Moment der Richtigstellung an als darauf, daß sich „grammatische“ Erklärungen und Erörterungen daran anschließen, durch die das Kind das oben angedeutete reflektierte Verhältnis zu sprachlichen Phänomenen gewinnen kann.

Von größerer Tragweite sind Aussagen über die Häufigkeit von Korrekturen, die sich auf Aspekte der Ausdrucksfähigkeit des Kindes beziehen. Es sind dies Treffsicherheit in der Wortwahl und Genauigkeit und Klarheit der Aussage. Verbesserungen dieser Art setzen einen hohen Grad von sprachlicher Bewußtheit voraus; sie können nur in der Form ausholender Begründung und Diskussion mehrerer Alternativen erfolgen; hierbei gibt es selten eine eindeutige richtige oder falsche Lösung, sondern es können nur Grade der sprachlichen Klarheit und Angemessenheit im Hinblick auf die jeweilige kommunikative Absicht unterschieden werden. Die Häufigkeit, mit der Korrekturen dieser Art erfolgen, variiert mit der Anzahl von kommunikativen Situationen, die ein differenzierteres Sprachhandeln erfordern. Die Erziehung zu sprachlicher Nuancierung und zu sprachlicher Prägnanz und Eindeutigkeit ist eine wichtige Vorbedingung für erfolgreiches Problemlösen und wissenschaftliches Durchdringen der Welt und damit auch für die Bewährung in schulischen Lernsituationen. Aus diesen Gründen wird diesem Aspekt des Elternverhaltens eine sehr große Bedeutung für die Erklärung von spezifischen Leistungsdifferenzen der Schüler beigemessen.

#### e) Aktive Förderung des Leseverhaltens des Kindes (Frage 12 und 13)

Durch die Lektüre, die in diesem Alter ohne Lenkung durch Erwachsene noch weitgehend wahllos und ungerichtet betrieben wird (Busemann, 1965, S. 353), erweitert der Heranwachsende seinen Welt- und Erfahrungshorizont. Kinder, die in einem literarisch interessierten

Elternhaus aufwachsen, haben dadurch einen besonderen Leistungsvorteil, daß ihnen viele Anregungen und Hilfen bei der Auswahl ihrer Lektüre zuteil werden. Dem schulischen Lernen kommt die dadurch gewonnene Erweiterung ihres geistigen Horizonts unmittelbar zugute. Die Kenntnis dessen, was das Kind gerade liest (Frage 12), ist ein Indikator für das Interesse, das Eltern an dieser wichtigen Aktivität des Kindes nehmen, und damit vielleicht auch ein Indikator dafür, ob die Eltern die geistige Entwicklung ihres Kindes verfolgen, sie anzuregen oder zu steuern versuchen. Die Tendenz der Eltern, aktiv in die Auswahl der Lektüre des Kindes einzugreifen, wird durch Frage 13 erfaßt. Dabei wird davon ausgegangen, daß das Kind in diesem Alter wegen seiner ausgeprägten Neigung zur indiskriminatorischen Haltung gegenüber Lesestoff in besonderem Maße der Beratung und Lenkung von Erwachsenen bedarf. Die Wirkungen elterlicher Interventionen hängen wahrscheinlich nicht zuletzt von moderierenden Faktoren wie dem besonderen affektiven Verhältnis zwischen Eltern und Kind ab; das heißt, nur wenn die Ratschläge der Eltern nicht als Bevormundung oder als mit negativen Sanktionen verknüpft erlebt werden, sondern als Hilfe willkommen geheißen und akzeptiert werden können, haben sie einen positiven erzieherischen Effekt. Selbst wenn die Steuerung des kindlichen Leseverhaltens durch die Eltern nicht auf einfache Weise mit der Ausbildung von Lesegehnheiten und mit der Schulleistung zusammenhängen sollte, ist die mit dieser Frage gewonnene Information nützlich zur Abschätzung des Grades elterlichen Interesses und Engagements in der Erziehung und ihrer intellektuellen Kompetenz. In späteren Untersuchungen sollten Informationen über die Art und Qualität der von den Eltern dem Kind empfohlenen oder bereitgestellten Lektüre erhoben werden. Damit gewänne man nicht nur einen Indikator für die „Intellektualität“ des Elternhauses, sondern auch ein Maß für die Bewußtheit und Reflektiertheit der pädagogischen Intentionen der Eltern.

#### f) Bereitstellung von Lesestoff (Frage 36)

Neben den vorherrschenden gemeinsamen Aktivitäten der Familie kann das Vorhandensein von Büchern und Zeitschriften als brauchbarer Indikator für die Intellektualität des Elternhauses verwendet werden. Mit Frage 36 wird der Versuch gemacht, Informationen darüber zu gewinnen, ob Bücher im Elternhaus vorhanden sind und ob Eltern es für wichtig halten, daß für das Kind eigene Bücher und Zeitschriften angeschafft werden. Obwohl zugegeben werden muß, daß damit noch nichts über die Nutzung des von den Eltern bereitgestellten Lektüreangebots durch das Kind ausgesagt werden kann, ist doch anzunehmen, daß das Vorhandensein von Büchern und Zeitschriften ein Umweltmerkmal darstellt, das nicht ohne Einfluß auf das schulische Lernverhalten des Kindes bleibt. Es kann vermutet werden, daß der Umfang, in dem das Kind auf den von der Familie bereitgestellten Lesestoff zurückgreift, in einem Zusammenhang steht mit der Intensität, mit der die Eltern die Entwicklung stabiler literarischer Interessen des Kindes fördern; ferner kann man annehmen, daß das Ausmaß der Benutzung von Lektüre des Elternhauses mit anderen Indikatoren der Intellektualität des Elternhauses korreliert und daß schließlich Kinder, die gewohnt sind, zu Hause Lesestoff vorzufinden und zur Lektüre angeregt zu werden, sich auch eher des Angebots öffentlicher Büchereien bedienen.

#### g) Gespräche der Eltern mit dem Kind über konfliktrträgliche Themen (Frage 29)

Strodtbeck (1964) hat den Begriff des „hidden-curriculum“ der Mittelschichtfamilie geprägt. Er will damit andeuten, daß Kinder in der Mittelschichtfamilie lernen, ihre Interessen gegenüber anderen Familienmitgliedern nach Maßgabe der Stichhaltigkeit und Konsistenz ihrer Argumentation und der Respektierung der Persönlichkeitsrechte anderer zu vertreten; das heißt, in Konfliktfällen wird das Kind dazu ermuntert, seine Position durch eine überzeugende Argumentation zu stärken. Auch Ausubel (1968, S. 456) mißt der Gewährung der

Möglichkeit, strittige Fragen in der Familie durch ein Gespräch „psychologisch“ zu Ende zu führen, ohne daß das Kind eine Gefährdung seines Status befürchten muß, eine große Bedeutung in der kognitiven Entwicklung des Heranwachsenden bei.

Frage 29 („Wie oft wird in den Gesprächen mit Ihrem Kind über folgendes geredet?“) greift diesen Aspekt der häuslichen Erziehungsumwelt auf. Die Antworten auf diese Frage lassen sich als Indikator sowohl für das allgemeine elterliche Interesse am Kind als auch für ihre Bereitschaft, Konflikte durch rationale Argumentation zu bewältigen, interpretieren. Die Antwortvorgaben sind so abgefaßt, daß sie zu differenzieren erlauben zwischen Eltern, die der gemeinsamen Bearbeitung von Konflikten ausweichen, und solchen, die in Offenheit konfliktträchtige Themen behandeln, ohne zu befürchten, daß das Autoritätsgefälle zu sehr eingeebnet wird. Es kann angenommen werden, daß das freimütige Eingehen der Eltern auf Themen, wie sie hier vorgegeben werden, ein Indikator für eine geringe emotionale Distanz, für demokratische Akzeptierung des Gesprächspartners und den Willen zur argumentativen Lösung von Konflikten ist. In besonderem Maße gilt dies für die Bereitschaft, mit dem Kind über eigene Erziehungsmaßnahmen zu diskutieren und Probleme zu erörtern, die in der Familie auftreten; dies setzt voraus, daß das Kind als vollgültiger, gleichberechtigter Partner in familiären Entscheidungen zugelassen und respektiert wird. Die mit der sexuellen Entwicklung des Kindes zusammenhängenden Probleme werden vielerorts noch stark tabuiert, und es kann als Anzeichen der Affektoffenheit, des gegenseitigen Vertrauens und des Willens zur Rationalität angesehen werden, wenn die Eltern die damit verbundenen Konflikte und Probleme des Kindes offen besprechen.

Ob sich direkte Beziehungen der mit dieser Frage gewonnenen Informationen zu der Schulleistung des Kindes herstellen lassen, muß zweifelhaft bleiben; vermutlich ist eher ein Zusammenhang mit der Schulmotivation des Kindes herzustellen – in der Annahme, daß ein warmes, verständnisvolles und unterstützendes Erziehungsklima die Identifikation mit den Eltern begünstigt und damit auch die Übernahme der elterlichen Wertvorstellungen, Erwartungen und Ansprüche erleichtert.

#### h) Beteiligung des Kindes an den Gesprächen der Erwachsenen (Frage 33 und 37)

In der dem Kind gewährten partnerschaftlichen Partizipation an Gesprächen der Erwachsenen kommt ein kindzentrierter und demokratischer Erziehungsstil zum Ausdruck. Wird ein Kind an den Gesprächen der Erwachsenen gleichberechtigt beteiligt, so läßt sich daraus schließen, daß das Kind dadurch nicht nur Anregungen bekommt und kompetente Erwachsenenmodelle kennenlernt, sondern auch die Erfahrung machen kann, daß die Eltern keine Statusunterschiede zwischen Kindern und Erwachsenen gelten lassen. Die in einem „demokratischen“ Erziehungsklima begünstigte Entwicklung der Kreativität und Spontaneität wird sich, so lautet die Hypothese, auch in dem Schulleistungsverhalten des Kindes äußern.

#### 4.5 Interesse am Kind und Engagement in der Erziehung: Aktive Unterstützung des Kindes in seiner schulischen Arbeit

##### a) Zeitaufwand für die Hilfe bei den Schularbeiten (Frage 18)

Am unmittelbarsten können Eltern eine den Schulerfolg begünstigende Umwelt dadurch herstellen, daß sie das Kind direkt bei der Erfüllung seiner schulischen Lernverpflichtungen unterstützen. Mit Frage 18 wird der durchschnittliche Zeitaufwand ermittelt, den sich Eltern zur Unterstützung des Kindes bei der Erfüllung seiner Hausarbeitspflichten leisten.

Die Schwierigkeit bei der Interpretation von Zusammenhängen von Variablen elterlicher Intervention mit dem Kriterium Schulleistung liegt wiederum darin, daß elterliche Unterstützung ebensowohl eine der Bedingungen für gute Schulleistungen darstellen kann, wie sie auch als Reaktion auf eine wahrgenommene Minderleistung des Kindes interpretierbar ist. Erst durch die Berücksichtigung weiterer, moderierender Variablen, wie der Wahrnehmung der kindlichen Leistungsfähigkeit, der Zufriedenheit mit der Schulleistung, der Ansprüche an die Schulleistung des Kindes und der Lernmotivation des Kindes, läßt sich der Effekt dieses Aspektes der häuslichen Erziehungsumwelt abschätzen.

##### b) Art und Häufigkeit der elterlichen Hilfe bei den Schularbeiten (Frage 19)

Die Antworten auf die in Frage 19 vorgegebenen Formen der Unterstützung des Kindes beim schulischen Lernen erlauben eine Abschätzung der „pädagogischen Qualität“ der elterlichen Interventionen. So kann zum Beispiel das Lösen von Hausaufgaben durch die Eltern als eine Form der Unterstützung angesehen werden, die nicht den Lernbedürfnissen des Kindes Rechnung trägt. Außer dem Engagement geht in diese Frage auch die Kompetenz der Eltern hinsichtlich des Unterrichtsstoffes ein. So können sie zum Beispiel keine Hilfe anbieten, wenn ihnen die notwendigen Bildungsvoraussetzungen fehlen. Wenn Eltern also angeben, dies nicht zu tun, dann kann das entweder seinen Grund darin haben, daß sie keine Veranlassung zur Hilfe sehen, ihnen die Voraussetzungen dafür fehlen oder sie dazu nicht bereit sind.

##### c) Interesse am schulischen Lernen des Kindes (Frage 23 und 24, 21 und 25)

Es kann als eine der am besten belegten Hypothesen der Sozialisationsforschung angesehen werden, daß die elterlichen Einstellungen zum schulischen Lernen eines der wichtigsten Bedingungsmomente für den schulischen Erfolg des Kindes darstellen. Eltern signalisieren dem Kind durch ihr Interesse an allem, was seine schulischen Belange betrifft, welche Bedeutung sie diesem Lebensbereich zumessen. Eltern, die am schulischen Lernen des Kindes aktiv Anteil nehmen, geben dem Kind damit zu erkennen, daß seine schulische Arbeit ihnen wichtig ist und von ihnen ernst genommen wird.

Douglas (1964) war einer der ersten, der die Variable Interesse am schulischen Lernen des Kindes systematisch untersucht hat. Er fand heraus, daß Eltern der Mittelschicht an dem schulischen Fortkommen ihrer Kinder interessierter waren als Unterschichteltern und daß sie mit zunehmendem Alter der Kinder ihr Interesse steigerten. Douglas wählte als Indikator für das elterliche Interesse am schulischen Lernen des Kindes die Häufigkeit der Elternbesuche in der Schule, die der Erkundigung nach den Fortschritten ihrer Kinder galten. Dagegen wandte Musgrove (1966) in seiner Kritik an der Interpretation von Douglas ein, daß die Häufigkeit der Kontakte von Eltern mit der Schule eher als ein Indikator für ihre soziale Kompetenz und Selbstsicherheit gelten könne, als Ausdruck ihres Interesses am Kind zu sein. Deshalb sind möglicherweise die Antworten für die Frage nach dem Grad der Informiertheit über den Leistungsstand und über das, was die Kinder in der Schule lernen (Frage 21 und 25), eher als Indikator für das Interesse am schulischen Lernen und Fortkommen des Kindes zu werten als die Antworten auf die Fragen nach den Kontakten mit der Schule (Frage 23 und 24).

#### d) Verhalten der Eltern bei schulischen Mißerfolgen des Kindes (Frage 22)

Frage 22 („Wie verhalten Sie sich, wenn Ihr Kind in der Schule Mißerfolge hat?“) wurde durch die Untersuchungen zur Genese der Leistungsmotivation angeregt, in denen das Verhalten der Eltern bei Leistungssituationen ihres Kindes beobachtet wurde. So fanden Rosen und D'Andrade (1959), daß Eltern mit hohen Leistungserwartungen hochleistungsmotivierte Kinder haben und daß sie ihr Kind loben, wenn es erfolgreich ist, während sie sich bei Mißerfolg neutral verhalten. Dagegen neigen Eltern von weniger leistungsmotivierten Kindern, die ängstlich sind und Mißerfolg eher zu vermeiden trachten, stärker dazu, ihre Kinder bei Mißerfolg zu tadeln.

Es ist schwierig, in einem Fragebogen diese experimentelle Situation nachzuahmen. Trotzdem wurde versucht, unterschiedliche elterliche Reaktionen auf schulische Mißerfolge des Kindes zu identifizieren. Diese Reaktionen lassen sich nun nach dem Grad und der Art der handlungsbezogenen und affektiven Unterstützung beziehungsweise deren Verweigerung klassifizieren. Zu den positiven Reaktionen zählen Gewährung von Trost und aktive Unterstützung, zu den negativen besonders Ausübung von Druck und Bestrafung. Hinter dieser Frage steht die Hypothese, daß negative Sanktionen bei Mißerfolg einen ungünstigen Einfluß auf die schulische Lernmotivation des Kindes ausüben, weil sie die Verarbeitung des Mißerfolges erschweren und die Angst vor neuen Mißerfolgen vergrößern<sup>8</sup>.

#### e) Die Motivierung des Kindes zum Lernen in der Schule (Frage 27)

Es wurde schon darauf hingewiesen, daß Eltern mannigfache Möglichkeiten haben, das schulische Leistungsverhalten ihres Kindes durch ein abgestuftes System von Gratifikationen und Sanktionen auf einem bestimmten Niveau zu halten. Manche Forscher erklären sogar die Unterschiede im Schulleistungsverhalten von Kindern aus verschiedenem sozialen Milieu mit dem Hinweis auf die besonderen Belohnungspraktiken für gute Leistung und Wohlverhalten in der Mittelschichtfamilie (Miller, 1971).

Sanktionstechniken können entweder eine verbale oder nichtverbale Form annehmen, sie können positiv oder negativ sein, und schließlich können sie entweder sofort eingesetzt werden, oder ihre Anwendung kann dem Kind in Aussicht gestellt werden. Alle diese Aspekte sind in die Fassung der Frage nach den Sanktionstechniken für die Motivierung des Kindes zum Lernen in der Schule eingearbeitet. Auf die grundsätzlich mögliche Kombination symbolischer Belohnungs- und Bestrafungstechniken mit dem Zeitaspekt wurde verzichtet, da die Verheißung von Lob und Tadel einigermaßen unrealistisch erscheint.

Der Frage 27 liegt die allgemeine Annahme zugrunde, daß der häufige Einsatz negativer Sanktionen zur Motivierung des Kindes ein affektives Erziehungsklima schafft, das das Lernen des Kindes ungünstig beeinflusst, und daß schlechte Leistungen des Kindes tendenziell die Wahrscheinlichkeit des Einsatzes negativer Sanktionstechniken erhöhen.

<sup>8</sup> Coppersmith (1967, S. 191) konnte zeigen, daß eine positive lineare Beziehung zwischen den Einstellungen der Eltern zu positiven Kontrolltechniken in der Erziehung und der Selbstachtung ihrer Kinder besteht.

#### 4.6 Autonomie und Kontrolle in der häuslichen Erziehung (Frage 1, 15, 16, 33 und 37)

Eine für die Herausbildung Ich-autonomer Verhaltensqualitäten (wie Selbständigkeit, Unabhängigkeit, Selbstvertrauen, Kreativität) relevante Dimension der häuslichen Erziehungsumwelt wird häufig mit den Begriffen permissiv – restriktiv, demokratisch – autokratisch, Dominanz – Submissivität oder Autonomie – Kontrolle beschrieben. Ein zentraler Aspekt dieser Dimension ist in der Bereitschaft der Eltern zu sehen, ihr Kind als gleichberechtigten Partner an Entscheidungen und Planungen zu beteiligen, die die ganze Familie betreffen. „Autonomie ist entscheidend, und Eltern nicht weniger als ihre Kinder erkennen, daß jedes Kontrollsystem, das das Hineinwachsen des Kindes in Freiheit und Verantwortung verhindert, pathologische Folgen hinsichtlich der Kompetenz des Heranwachsenden, Erwachsenenfunktionen zu übernehmen, zeitigt.“ (Campbell, 1969, S. 830) Ein „demokratischer“ Erziehungsstil ist dadurch gekennzeichnet, daß Eltern ihren heranwachsenden Kindern sehr wohl Grenzen setzen, ihnen aber gleichzeitig in den vereinbarten Grenzen einen zunehmend größeren Handlungsspielraum gewähren.

Die Folgen einer starken Elterndominanz und Bevormundung des Kindes und der Einschränkung seines Handlungs- und Entscheidungsspielraums scheinen in der Ausbildung eines Syndroms von Persönlichkeitsmerkmalen zu bestehen, das Ausubel (1968, S. 240) folgendermaßen beschreibt: „Übermäßig beherrschte Kinder sind fleißig, stark motiviert, verantwortungsbewußt, selbstkritisch, übertrieben gelehrig und fügsam, es fehlt ihnen aber an Spontaneität, Durchsetzungsvermögen und Selbstvertrauen.“ Dieser Befund, der als empirisch gut abgesichert gelten kann (vgl. unter anderem Sears u.a., 1957; Kagan und Moss, 1962; Watson, 1957), ist möglicherweise geeignet, zur Erklärung differentieller Aspekte des Schulleistungsverhaltens von Schülern herangezogen zu werden. Danach kann vermutet werden, daß stark beherrschte Kinder in Lernsituationen eher versagen, in denen bestimmte Leistungsdispositionen der Ich-Autonomie wie Kreativität, intellektuelle Neugier, Spontaneität, Phantasie, intellektuelle Unabhängigkeit und dergleichen gefordert werden. Dieser generelle Effekt eines übermäßig restriktiven Erziehungsklimas wird noch verstärkt, wenn Ablehnung des Kindes, affektive Kälte, Verwendung von Kontrolltechniken der Machtdurchsetzung, insbesondere der Einsatz von Körperstrafen, strengen Befehlen, Drohungen, Anschreien usw. damit einhergehen (vgl. Hoffmann, 1960).

Die Art der verwendeten Kontrolltechniken in der häuslichen Erziehung läßt sowohl Rückschlüsse auf die Qualität der affektiven Eltern-Kind-Beziehung als auch auf den Grad der Restriktivität des häuslichen Erziehungsklimas zu. Es hat den Anschein, als ob Techniken der Machtdurchsetzung eher von feindseligen, ihr Kind ablehnenden Eltern eingesetzt werden, während gefühlswarme und ihr Kind akzeptierende Eltern liebesorientierte Techniken bevorzugen (vgl. Bandura und Walters, 1959; Becker u.a., 1964; Sears u.a., 1957).

Der exzessive Einsatz von Kontrolltechniken der Machtdurchsetzung scheint einen in zweifacher Hinsicht ungünstigen Einfluß auf das schulische Leistungsverhalten von Kindern zu haben: Einmal werden dadurch die in dieser Altersstufe ohnehin prekären Eltern-Kind-Beziehungen möglicherweise so sehr belastet, daß dadurch seelische Energien gebunden und damit der schulischen Arbeit des Kindes entzogen werden. Zum anderen kann eine ausgeprägte Verbots- und Straforientierung der elterlichen Erziehung, die ihrer Natur nach mit einer Betonung der Werte der Konformität in der Erziehung einhergeht, zur Folge haben, daß die Reaktionen des Kindes auf häufige aversive Stimulation in einem Verhaltensbereich auf andere Verhaltensbereiche generalisieren, was sich in einer allgemeinen Hemmung kindlicher Aktivität und Explorationslust, in Ängstlichkeit, geringem Selbstvertrauen und anderen, das Schulleistungsverhalten ungünstig beeinflussenden Dispositionen ausdrückt. Hurley (1965, S. 113) formuliert: „Punitive, restriktive und repressive interpersonale Erfahrungen haben einen brutalisierenden und intellektuell verarmenden Einfluß auf Menschen.“

Die Hurleysche Hypothese ist nach den wenigen vorliegenden Untersuchungen, die von Morrow und Wilson (1961) referiert werden, auch für das Schulleistungsverhalten haltbar. In ihrer eigenen Untersuchung fanden Morrow und Wilson, daß überdurchschnittlich intelligente Kin-

der mit guten Schulleistungen (sogenannte „achievers“) unter anderem ihre Eltern öfter als „billigend und vertrauend“ und weniger „restriktiv und streng“ beschreiben als überdurchschnittlich intelligente Schüler mit schlechten Schulnoten (sogenannte „underachievers“).

Die Einschätzung des Grades der in einer Familie praktizierten Freizügigkeit in der Erziehung mit den Mitteln eines Fragebogens ist besonders problematisch. Zu exploratorischen Zwecken wurden für diesen Komplex die Fragen 1, 15, 16, 33 und 37 entwickelt.

Bei der Konstruktion von Frage 1 wurde davon ausgegangen, daß Eltern, die angeben, schon zum Befragungszeitpunkt feste Berufspläne für ihr Kind entwickelt zu haben, nicht daran denken oder bereit sind, die Bedürfnisse des Kindes und seine Wünsche und Vorstellungen zukünftig zu berücksichtigen oder ihm diese Entscheidung selbst zu überlassen. Ferner ist anzunehmen, daß diese Eltern die Erziehungsumwelt in Richtung auf die Verwirklichung ihrer Vorstellungen hin strukturieren und einen entsprechend großen Druck auf das Kind ausüben.

Die Fragen 15 und 16 zielen direkt auf den Entscheidungsspielraum, der dem Kind in wichtigen Fragen gewährt wird. Während in Frage 15 der Grad der dem Kind in außerschulischen Bereichen gewährten Entscheidungsfreiheit erfaßt wird, richtet sich Frage 16 auf die Freizügigkeit der Zeiteinteilung für verschiedene Tätigkeitsbereiche. Die Bereiche der Antwortvorgaben wurden in den Vorinterviews von den Eltern als die besonders konflikträchtigen genannt. Ein anderer Aspekt der „demokratischen“ Erziehung ist, wie oben angedeutet, die gleichberechtigte Partizipation des Kindes an Privilegien, die Erwachsene für sich in Anspruch nehmen, also zum Beispiel die gleichberechtigte Teilnahme an Gesprächen der Erwachsenen (Fragen 33 und 37). Eine partnerschaftliche Einstellung zum Kind kommt auch in der Bereitschaft der Eltern zum Ausdruck, mit ihm über seine und Probleme der Familie und der Erziehung offen zu reden (Frage 29). Besonders die Bereitschaft der Eltern, ihre Erziehungsmaßnahmen dem Kind zu erklären und seinem Urteil auszusetzen, scheint auf eine liberale, nichtrepressive Erziehungsattitüde hinzudeuten und sich positiv auf die Selbstachtung des Kindes auszuwirken (vgl. Coppersmith, 1967, S. 212; Weiß, 1969, S. 54).

Zur Erfassung der von den Eltern eingesetzten Kontrolltechniken in der Erziehung wurden die Fragen 27, 28, 30 und 31 entwickelt. Die Mittel, die Eltern einsetzen, um ihr Kind für das schulische Lernen zu motivieren, wurden schon behandelt. In Frage 30 werden die in den Vorinterviews am häufigsten genannten negativen Kontrolltechniken vorgegeben, dabei wird nach der Häufigkeit ihres Einsatzes gefragt. Häufigkeit beziehungsweise Intensität aversiver Stimulation aus Anlaß der am häufigsten genannten Eltern-Kind-Konflikte werden in den Fragen 31 und 32 thematisiert. Mit Frage 20 wird versucht, die elterliche Wahrnehmung der Wirksamkeit der am häufigsten angewandten Kontrolltechniken zu erfassen. In der Sozialisationsliteratur finden sich Hinweise dafür, daß Eltern, die oft negative Kontrolltechniken anwenden, von deren Wirksamkeit so wenig überzeugt sind wie diejenigen, die darauf verzichten (vgl. unter anderem Coppersmith, 1967, S. 192; Becker, 1964, S. 190).

#### 4.7 Wahrnehmung von schulleistungsrelevanten Milieubedingungen und Beurteilung der Anforderungen der Schule (Frage 13 und 40)

In den vorliegenden Untersuchungen zur Frage der Determination des Schulleistungsverhaltens durch häusliche Umweltfaktoren wurden die äußeren, „objektiven“ Bedingungen in der Regel durch Beobachterratings erfaßt oder aus der sozialen Schichtzugehörigkeit des Elternhauses erschlossen. Hier wurde der Versuch gemacht, Eltern selbst als Informanten über das Vorliegen objektiver Umstände in der häuslichen Umwelt des Kindes, die den Schulerfolg beeinträchtigen, zu benutzen. Es wird dabei unterstellt, daß Eltern in der Lage sind, bestimmte Umweltfaktoren dieser Art zu identifizieren und darüber zutreffende Aussagen zu machen. Die in Frage 40 vorgegebenen Antwortalternativen können unseres Erachtens auch als Indikatoren zur groben Abschätzung der sozialen Schichtzugehörigkeit des Elternhauses verwendet werden, wenn man folgende Daten als entsprechende Indikatoren gelten lassen will: das Vorhandensein von Büchern, ein Bildungsstand, der es den Eltern erlaubt, dem Kind bei seiner schulischen Arbeit zu helfen und ihm geistige Anregungen zu geben, und schließlich die Wohnverhältnisse.

In den Antwortalternativen werden schulerfolgswidrige Umweltfaktoren vorgegeben, die in vom Verfasser durchgeführten Lehrerinterviews am häufigsten zur „Erklärung“ des Leistungsverhaltens von Schülern genannt wurden. Inwieweit Eltern über genügend differenzierte Erklärungsschemata für schulische Mangleistungen ihres Kindes verfügen, das heißt, inwieweit sie außer der von ihnen vermuteten Begabung und Motivation andere Gründe zur Erklärung heranziehen, ist möglicherweise selbst Ausdruck einer differenzierten kindbezogenen pädagogischen Haltung.

Späteren, mehr in die Tiefe gehenden Untersuchungen muß es vorbehalten bleiben, den komplexen Wechselwirkungen der Zuschreibungen und Gewichtungen der Faktoren nachzugehen, die von Eltern zur Erklärung von Erfolg und Mißerfolg in der Schule herangezogen werden, wozu auch die Einschätzung der Anforderungen der Schule (Frage 13)<sup>9</sup> zu rechnen ist. Möglicherweise lassen sich durch eine Änderung elterlicher Zuschreibungstendenzen der Gründe von Erfolg und Mißerfolg ihre Einstellung zum Kind und die damit zusammenhängenden Erziehungspraktiken günstig beeinflussen. Will sagen, wenn Eltern schulisches Versagen nicht mehr ausschließlich mit mangelnder Leistungsbereitschaft erklären, werden sie möglicherweise differenziertere Erziehungsmaßnahmen ergreifen, als es die häufig dysfunktionale Verschärfung des Leistungsdrucks darstellt. Hier öffnet sich der schulpädagogischen Beratung der Eltern ein weites Feld.

<sup>9</sup> Auf schichtspezifische Unterschiede in der Beurteilung der Anforderungen der Schule macht Arnold (1968) aufmerksam.

## **5. Ergebnisse**

Die mit dem vorliegenden Fragebogen gewonnenen Befunde werden in den folgenden drei Abschnitten berichtet: Im ersten werden in deskriptiver Absicht die empirischen Häufigkeitsverteilungen, im zweiten assoziative Beziehungen zwischen ausgewählten Variablen der häuslichen Erziehungsumwelt und im dritten Abschnitt die Ergebnisse einer Strukturanalyse einer Untermenge der erfaßten Merkmale der häuslichen Erziehungsumwelt mitgeteilt.

Die Auswertung der Daten wurde für Jungen und Mädchen getrennt vorgenommen, um differentielle Aussagen über geschlechtsspezifische Unterschiede häuslicher Erziehungsumwelten machen zu können; denn nach vorliegenden Befunden der Sozialisationsforschung entscheidet in unserer Kultur das Geschlecht in starkem Maße über die Sozialisationsinflüsse innerhalb und außerhalb der Familie, denen Heranwachsende ausgesetzt sind (vgl. unter anderem Maccoby, 1966).

## 5.1 Häufigkeitsverteilungen der Antworten<sup>1</sup>

### 5.1.1 Zielsetzungen und Wertorientierungen in der Erziehung

#### a) Ausbildungsziele (Frage 2)

Nur ein geringer Prozentsatz der befragten Eltern (8,8 Prozent) setzt ihren Kindern nicht als Mindestausbildungsziel das Abitur. Der Unterschied in der Höhe der von den Eltern für Jungen und Mädchen in Aussicht genommenen Ausbildung ist statistisch sehr bedeutsam ( $\chi^2 = 32,23$ ,  $df = 3$ ,  $p < 0,001$ ): Während zwei Drittel der Jungen nach dem Willen der Eltern einmal studieren sollen, ist es bei den Mädchen nur die Hälfte<sup>2</sup>. Dieser Befund belegt einmal mehr, wie ungleich die Chancen zum Besuch weiterführender Bildungsanstalten für Jungen und Mädchen sind. Und dies, obwohl, wie später zu zeigen sein wird, die Eltern mit den Schulleistungen von Mädchen zufriedener sind und sie diesen die gleiche Eignung für das Erreichen des Abiturs attestieren.

#### b) Allgemeine Erziehungsziele (Frage 10)

Fast alle der vorgegebenen Erziehungswerte beziehungsweise -ziele werden von den befragten Eltern eher mit stärkerem als mit schwächerem Nachdruck verfolgt. Bringt man die Erziehungsziele nach der Intensität, mit der sie in der häuslichen Erziehung durchgesetzt werden, in eine Rangreihe, so ergibt sich, daß die Erziehungsziele Ehrlichkeit, Zuverlässigkeit, Pflichtbewußtsein, Ordnung und Sauberkeit, Selbständigkeit und Selbstvertrauen in dieser Reihenfolge die ersten Rangplätze, Kreativität und Einfallsreichtum, Handfertigkeit und Geschicklichkeit, Strebsamkeit und Durchsetzungsvermögen die letzten Rangplätze belegen (vgl. dazu Stolz, 1967, S. 202 f.). Die größte Bedeutung wird also, wie auch Kohn (1972, S. 20 ff.) fand, den „moralischen“ Werten der Ehrlichkeit, der Zuverlässigkeit und dem Pflichtbewußtsein von den Eltern zuerkannt. Es hat den Anschein, als ob die für die verschiedenen Verhaltensaspekte aufgewendete Erziehungsintensität sich sowohl nach dem intrinsischen Wert eines Erziehungsziels als auch nach seiner Problematik und Beeinflußbarkeit bestimmt. So ist Ehrlichkeit die Verhaltensqualität, mit der die Eltern auch am meisten zufrieden sind (vgl. Frage 35); Ordnung und Sauberkeit hingegen stellen einen Verhaltensaspekt dar, mit dem Eltern besonders unzufrieden sind und der deswegen ein hohes Maß an Erziehungsdruck herausfordert. Daß den Erziehungszielen Kreativität und Phantasie sowie Handfertigkeit und Geschicklichkeit die relativ geringste Bedeutung zugeschrieben wird, mag daran liegen, daß sie als relativ schwer zu beeinflussende Verhaltensaspekte gelten und gleichzeitig für nicht so wichtig erachtet werden.

Die Rangfolge der Erziehungsziele ist für Jungen und Mädchen fast identisch (Rangkorrelation  $\rho = 0,97$ ,  $p < 0,01$ ). Eltern gewichten also ihre Wertorientierungen in der Erziehung für Jungen und Mädchen fast gleich. Betrachtet man dagegen die absoluten Werte, so zeigt sich, daß bei den Jungen mit signifikant größerer Erziehungsintensität die Erziehungsziele gutes Benehmen, Gehorsam und Strebsamkeit als bei den Mädchen verfolgt werden. Auch bei allen übrigen Erziehungszielen mit Ausnahme der Erziehungsziele Handfertigkeit und Geschicklichkeit, Hilfsbereitschaft und Ordnung und Sauberkeit, die bei den Mädchen mit größerem Nachdruck durchgesetzt werden, ist ein, wenn auch statistisch nicht signifikanter Trend in Richtung auf einen stärkeren Erziehungsdruck auf Jungen festzustellen<sup>3</sup>. Dieser Befund gibt einen ersten Hinweis darauf, daß die Erziehung von Jungen im allgemeinen von den Eltern als „problematischer“ und konfliktreicher erlebt wird.

1 Die vollständige Übersicht über die Verteilungen der relativen Häufigkeiten der Antworten auf die Fragen des Fragebogens findet sich im ersten Teil des Anhangs.

2 Der Nachweis, daß (westdeutsche) Eltern ihren Söhnen höhere Ausbildungsziele setzen als ihren Töchtern, ist oft geführt worden: vgl. unter anderem Dahrendorf und Peisert (1967).

3 Zu demselben Schluß kommen Becker (1964, S. 201) und Maccoby, E. E. (1966).

#### c) Leistungserwartungen und Leistungsstandards der Eltern (Fragen 3 und 4)

Der durchschnittliche Notenwert, mit dem die Kinder die Erwartungen ihrer Eltern erfüllen, liegt in den drei Hauptfächern Deutsch, Englisch und Mathematik bei Jungen und Mädchen zwischen 2 und 3. Innerhalb dieser Grenze variiert der Mittelwert nach dem Fach und dem Geschlecht des Kindes. Für Mädchen haben Eltern die höchsten Erwartungen im Fach Deutsch, für Jungen im Fach Mathematik. Relativ am wenigsten erwarten sie von Jungen im Fach Englisch und von Mädchen im Fach Mathematik. Die Unterschiede in der Häufigkeit der Antworten für Jungen und Mädchen sind überzufällig (für Deutsch  $\chi^2 = 19,75$ ,  $df = 2$ ,  $p = 0,001$ ; für Englisch  $\chi^2 = 8,14$ ,  $df = 2$ ,  $p = 0,05$ ; für Mathematik  $\chi^2 = 18,55$ ,  $df = 2$ ,  $p = 0,001$ ). Eltern erwarten also von Mädchen bessere Noten in Deutsch und Englisch, von Jungen bessere Noten in Mathematik.

Auch die Mindest-Standards der elterlichen Ansprüche an die Schulnoten ihrer Kinder variieren mit dem Fach. Die Mindestansprüche an die Deutschnoten liegen höher als die Mindestansprüche der Eltern an die Englischnoten: Mehr als die Hälfte der Eltern würden sich in Deutsch noch mit einer 3 zufriedengeben, während mehr als die Hälfte mit einer 4 in Englisch gerade noch zufrieden wäre. Nur 2 bis 3 Prozent der Eltern fordern von ihren Kindern mindestens eine 2 in diesen Fächern. Geschlechtsunterschiede hinsichtlich der Minimalforderungen an die Schulnoten in den Fächern Deutsch und Englisch sind statistisch nicht zu sichern. Anders liegen die Verhältnisse im Fach Mathematik. Hier übersteigt der Anteil der Eltern, die von ihren Jungen mindestens eine 2 fordern, die Fünf-Prozent-Grenze, während nur 2 Prozent der Eltern von Mädchen einen derart hohen Anspruch stellen. Ungefähr die Hälfte der Eltern von Jungen tolerieren gerade noch eine 4, während fast 60 Prozent der Eltern von Mädchen sich damit noch zufriedengeben würden. Die Unterschiede sind statistisch hochsignifikant ( $\chi^2 = 32,43$ ,  $df = 3$ ,  $p < 0,001$ ). Das Fach Mathematik hat demnach für Eltern von Jungen einen anderen Stellenwert als für Eltern von Mädchen.

Die Erwartungen der Eltern an die Noten ihrer Kinder liegen im allgemeinen höher als ihre Minimalforderungen. Das bedeutet, daß die Eltern offensichtlich eine Strategie zur Minimierung von Konflikten verfolgen, scheinen doch die Minimalforderungen eine realistische Resultante aus den tatsächlichen Leistungen der Kinder und dem „absoluten“ Standard der Eltern darzustellen.

Aus diesem Befund kann man vorsichtig den Schluß ziehen, daß die Leistungsanforderungen der Eltern im allgemeinen nicht unrealistisch sind und dem Kind ein genügend großer Leistungsspielraum belassen wird, bevor Eltern eingreifen zu müssen glauben.

#### d) Identifikation mit Verhaltensnormen der Schule (Frage 5)

Aus den Antwortverteilungen der Frage 5 geht hervor, daß gute Führungsnoten, das sind Beurteilungen des Schülers hinsichtlich seines Fleißes, seiner Mitarbeit, seiner Ordnung und seines Betragens durch die Schule, Eltern eher wichtig als unwichtig sind. Fast alle Eltern halten gute Noten in Mitarbeit für sehr wichtig, wohingegen immerhin mehr als ein Viertel der befragten Eltern die Noten in Ordnung und Betragen für „nicht besonders wichtig“ hält. Nur etwa 15 Prozent der Eltern sind der Ansicht, Fleißnoten seien „nicht besonders wichtig“. Der bei weitem überwiegende Teil der Elternschaft identifiziert sich also mit den von der Schule aufgestellten Verhaltensnormen und scheint auch bereit, die Schule in ihrer Erziehungsarbeit zu unterstützen. Die Geschlechtsunterschiede in der Bedeutung, die den Urteilen der Schule über das Verhalten des Kindes von den Eltern zugeschrieben wird, sind nicht signifikant.

#### e) Beurteilung des Bildungswertes der Schulfächer (Frage 8)

Mit ihren Antworten auf Frage 8 geben die Eltern zu erkennen, daß sie die in der Schule vermittelten Bildungsinhalte im allgemeinen für wichtig bis sehr wichtig halten. Wenn Eltern also einen Leistungsdruck auf ihre Kinder ausüben, dann scheinen sie dies auch deswegen zu

tun, weil sie dem Lernen in der Schule um seiner selbst willen einen hohen Wert zuschreiben. Die größte Relevanz wird den Bildungsinhalten der Fächer Deutsch, Mathematik und Englisch für Jungen und Mädchen zugeschrieben; an vierter Stelle der Rangliste steht bei den Jungen Physik und bei den Mädchen Erdkunde, an fünfter Stelle für beide Geschlechter Sport. Für am wenigsten bedeutsam werden für Jungen und Mädchen die Fächer Musik, Zeichnen, Religion, Latein und Werken eingeschätzt.

Die Einschätzung der Bedeutsamkeit der Bildungsinhalte variiert in einigen Fächern mit dem Geschlecht des Kindes. Während die Fächer Mathematik ( $\chi^2 = 25,17$ ,  $df = 1$ ,  $p < 0,002$ ), Physik ( $\chi^2 = 86,50$ ,  $df = 3$ ,  $p < 0,001$ ) und Chemie ( $\chi^2 = 65,31$ ,  $df = 3$ ,  $p = 0,01$ ) für Jungen als relevanter eingeschätzt werden, wird den Fächern Deutsch ( $\chi^2 = 4,30$ ,  $df = 1$ ,  $p = 0,05$ ), Französisch ( $\chi^2 = 8,40$ ,  $df = 3$ ,  $p = 0,05$ ) und Musik ( $\chi^2 = 23,48$ ,  $df = 3$ ,  $p = 0,001$ ) eine größere Bedeutsamkeit für Mädchen zugeschrieben. Diese Geschlechtsunterschiede verweisen auf eine geschlechtsspezifische Bildungsideologie, dergestalt, daß der Bereich der mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächer eher zu einer männlichen Angelegenheit erklärt wird, während der sprachlich-musische Bereich eher als den Bildungsbedürfnissen der Frau entsprechend angesehen wird.

### 5.1.2 Wahrnehmung und Beurteilung des Kindes

#### a) Einschätzung der Begabung (Frage 38)

Die Verteilung der Einschätzungsurteile der Begabung des Kindes durch die Eltern weist eine Schiefe in Richtung auf überdurchschnittliche Begabung auf, was bei dieser Stichprobe nicht verwundert. Nur 1,7 Prozent aller befragten Eltern halten ihr Kind für unterdurchschnittlich begabt, während mehr als die Hälfte (55 Prozent) ihr Kind für mehr als durchschnittlich begabt erachtet.

Ein statistisch gesicherter Unterschied in der Begabungseinschätzung von Jungen und Mädchen ist nicht nachweisbar ( $\chi^2 = 3,54$ ,  $df = 3$ , n.s.). Wenn also die Ausbildungsaspirationen der Eltern von Mädchen im allgemeinen unter denen für Jungen liegen, so ist dafür nicht eine geringere Einschätzung der Begabung der Mädchen verantwortlich zu machen.

#### b) Einschätzung des schulischen Leistungspotentials des Kindes (Frage 6)

Fast zwei Drittel der Eltern von Jungen und Mädchen sind davon überzeugt, daß ihr Kind die Voraussetzungen für das Erreichen des Abiturs mitbringt, während ein Drittel mehr oder weniger große Zweifel daran äußert. Auch in der Einschätzung des Leistungspotentials besteht kein Unterschied zwischen Jungen und Mädchen ( $\chi^2 = 2,73$ ,  $df = 2$ , n.s.). Da nur 1,7 Prozent der Eltern ihr Kind für unterdurchschnittlich begabt halten, aber mehr als ein Drittel – wenn gleich unterschiedlich stark – daran zweifelt, daß das Kind das Abitur erreicht, muß gefolgert werden, daß bei nicht wenigen Eltern andere Momente als die Begabung in ihre Prognose miteingehen oder aber daß sie die intellektuellen Ansprüche des Gymnasiums für außerordentlich hoch halten. Wir vermuten, daß Eltern sich in ihrer Prognose neben der Begabungseinschätzung von ihrer Beurteilung der schulischen Lernmotivation des Kindes leiten lassen; das heißt, daß sie – wenn sie die Absicht haben, ihr Kind das Abitur machen zu lassen – im Fall einer vermeintlich ausreichenden Begabung eher Leistungsdruck auf das Kind ausüben werden, als daß sie die Schule für die wahrgenommene Diskrepanz zwischen Begabung und möglichem Schulerfolg verantwortlich machen.

#### c) Wahrnehmung von spezifischen Begabungen (Frage 39)

Einem weit verbreiteten Stereotyp von der „Wesensart der Geschlechter“ entspricht der Befund, daß Mädchen eher ( $\chi^2 = 72,25$ ,  $df = 2$ ,  $p < 0,01$  beziehungsweise  $\chi^2 = 17,56$ ,  $df = 2$ ,  $p < 0,01$ ) eine besondere Begabung auf künstlerischem und handwerklichem Gebiet zuge-

geschrieben wird, während Jungen im allgemeinen eher für theoretisch und technisch begabt angesehen werden ( $\chi^2 = 17,68$ ,  $df = 2$ ,  $p < 0,01$  beziehungsweise  $\chi^2 = 132,54$ ,  $df = 2$ ,  $p < 0,001$ ). Entweder ist die elterliche Wahrnehmung von Geschlechtsrollensstereotypen geprägt oder die Einschätzung der Begabung ist „zutreffend“; in jedem Fall kann die Ausbildung von Begabungen auch als eine Folge des geschlechtsrollenspezifischen Sozialisationsdrucks begriffen werden, der nicht nur im Elternhaus wirksam wird. Für die letztere Interpretation spricht, daß auch die Relevanz der mathematisch-naturwissenschaftlichen beziehungsweise der sprachlich-musischen Fächer für Jungen und Mädchen von den Eltern jeweils unterschiedlich beurteilt wird.

#### d) Einschätzung der schulischen Lernmotivation (Frage 14)

Nur knapp 5 Prozent der Eltern von Jungen und Mädchen sind der Ansicht, das Kind leiste mehr in der Schule, als bei seiner Begabung zu erwarten wäre; hingegen sind 43 Prozent beziehungsweise 30 Prozent der Eltern von Jungen beziehungsweise von Mädchen der Meinung, daß ihr Kind im Verhältnis zu seiner Begabung zu wenig in der Schule leiste, das heißt eine zu geringe Anstrengungsbereitschaft zeige. Nur etwa die Hälfte der Eltern von Jungen sehen keine Diskrepanz zwischen Schulleistung und wahrgenommener Begabung, während zwei Drittel der Eltern von Mädchen dieser Ansicht sind. Der diesbezügliche Unterschied zwischen Jungen und Mädchen ist hochsignifikant ( $\chi^2 = 19,92$ ,  $df = 2$ ,  $p < 0,001$ ). Eltern nehmen Jungen im allgemeinen also als weniger lernmotiviert wahr, was zu häufigeren Konflikten in der Erziehung Anlaß gibt<sup>4</sup>.

#### e) Zufriedenheit mit den Schulleistungen des Kindes (Frage 9)

Die Verteilung der Urteile über die Zufriedenheit mit den Schulleistungen des Kindes weist eine Schiefe in Richtung auf größere Zufriedenheit auf. Mehr Eltern sind „sehr zufrieden“ als „sehr unzufrieden“ mit den Schulleistungen ihrer Kinder. Ausgesprochen unzufrieden sind nur 16,4 Prozent der Eltern von Jungen und 8,7 Prozent der Eltern von Mädchen. Auch aus diesem Befund geht hervor, daß hinsichtlich der Schulleistung in der Erziehung von Jungen häufiger Konflikte als in der Erziehung von Mädchen auftreten<sup>5</sup>.

#### f) Zufriedenheit mit Verhaltensqualitäten des Kindes (Frage 35)

Eltern sind im allgemeinen mit der Ausprägung der vorgegebenen Verhaltensqualitäten bei ihren Kindern eher zufrieden als unzufrieden; die Mittelwerte der gewichteten Antworten liegen mit Ausnahme der Variable Zufriedenheit mit der Ordnungsliebe über dem Indifferenzwert. Auch dieser Befund läßt den Schluß zu, daß die Eltern-Kind-Beziehungen von den Eltern im allgemeinen eher als gut und relativ wenig konfliktträchtig erlebt werden, und ist dazu angetan, das verbreitete Vorurteil von der permanenten Krise und Konfliktträchtigkeit der Eltern-Kind-Beziehungen in dieser Altersstufe zumindest für die hier untersuchte Population zu widerlegen. Wenn Konflikte auftreten, dann scheint es eher um periphere kindliche Verhaltensmerkmale wie Ordnungsliebe, Konzentrationsfähigkeit und Strebsamkeit zu gehen, die den Wert des Kindes als Person nicht in Frage stellen. Am meisten zufrieden sind Eltern

<sup>4</sup> In diesem Zusammenhang ist der Befund interessant, daß Mädchen sich für leistungsmotivierter halten als Jungen (vgl. Weiss, 1969, S. 102) und eine höhere Selbstachtung an den Tag legen.

<sup>5</sup> Wie viele andere Autoren kam Teichmann (1969, S. 45-79) zu einem ähnlichen Ergebnis: 58 Prozent der Eltern von Schülern der 7. Klasse in Rostock waren mit dem Schulerfolg ihrer Kinder vorbehaltlos zufrieden; ferner waren die Eltern häufiger mit dem Schulerfolg der Jungen als mit dem der Mädchen unzufrieden, und zwar auf allen Zensurniveaus. Vgl. auch Lavin (1965, S. 129).

von Jungen und Mädchen mit den charakterlichen Merkmalen ihrer Kinder, etwa mit der Ehrlichkeit, Zuverlässigkeit und Hilfsbereitschaft, den moralischen Qualitäten ihrer Kinder also, denen sie auch die größte Bedeutung beimessen (vgl. Frage 10).

Mit Ausnahme der Verhaltensmerkmale Ordnungsliebe, Wißbegierde und Folgsamkeit geben die Eltern für Jungen im allgemeinen niedrigere Zufriedenheitsurteile ab als für Mädchen, was wiederum dafür spricht, daß die Erziehung von Mädchen konfliktfreier verläuft. Statistisch signifikant sind jedoch nur die Unterschiede für die Verhaltensmerkmale Strebsamkeit beziehungsweise Zielstrebigkeit ( $\chi^2 = 12,06$ ,  $df = 3$ ,  $p = 0,01$ ), Fleiß ( $\chi^2 = 12,78$ ,  $df = 3$ ,  $p = 0,01$ ) und Selbständigkeit ( $\chi^2 = 16,40$ ,  $df = 3$ ,  $p = 0,001$ ), mit deren Ausprägung die Eltern von Mädchen zufriedener sind, während Eltern von Jungen eher mit der Ausprägung des Merkmals Wißbegierde ( $\chi^2 = 12,69$ ,  $df = 3$ ,  $p = 0,01$ ) zufrieden sind. Dieser Befund stimmt überein mit der allgemein günstigeren Einschätzung der Mädchen im Hinblick auf ihre Motivation für das schulische Lernen. Schwer zu interpretieren ist der Befund, daß Eltern im allgemeinen mit der Ausprägung des Merkmals Wißbegierde bei Jungen zufriedener sind als bei Mädchen. Eltern scheinen in der Wahrnehmung und Beurteilung von Verhaltensausrägungen in gewissem Grade den bekannten Geschlechtsrollenstereotypen zu erliegen, daß Mädchen fleißig und strebsam, Jungen hingegen explorativ und – auch im geistigen Bereich – abenteuerlustig sind.

### 5.1.3 Interesse am Kind und Engagement in der Erziehung: Förderung der geistig-seelischen Entwicklung des Kindes

#### a) Interaktionsumfang (Frage 17)

An Wochentagen widmet im Durchschnitt ungefähr ein Drittel der befragten Eltern ihrem Kind drei Stunden und mehr, etwa ein Drittel erübrigt für das Kind nur bis zu einer Stunde am Tag. Für Jungen scheinen Eltern im allgemeinen mehr Zeit aufzuwenden als für Mädchen ( $\chi^2 = 18,47$ ,  $df = 7$ ,  $p = 0,01$ ). Offenbar macht der Tatbestand, daß die Erziehung von Jungen als problematischer und konfliktreicher erlebt wird, ein höheres Erziehungsengagement auf seiten der Eltern erforderlich.

Wie erwartet, liegen die Angaben über den durchschnittlichen Zeitaufwand für das Kind an Wochenenden erheblich über den Angaben für Wochentage. An Wochenenden und Feiertagen widmet ungefähr ein Drittel der befragten Eltern ihren Kindern täglich mehr als sechs Stunden, ein weiteres Drittel mehr als vier Stunden. Es besteht kein statistisch bedeutsamer Unterschied zwischen Jungen und Mädchen hinsichtlich des Zeitaufwandes der Eltern an Wochenenden und Feiertagen.

Die Bewertung dieser Angaben ist natürlich problematisch, was im Grunde für alle deskriptiven Daten, für die keine Vergleichswerte vorliegen, gilt. Unterstellt man jedoch, daß die Angaben wahrheitsgetreu sind, belegen sie den auch sonst aus den Antworten auf den Fragebogen zu gewinnenden Eindruck einer deutlichen Kindzentriertheit und eines pädagogischen Verantwortungsbewußtseins zumindest der Eltern, die ihr Kind auf eine höhere Schule schicken. Sie stützen das Urteil, zu dem Devereux, Bronnfenbrenner und Suci (1965, S. 334 f.) aufgrund einer vergleichenden Untersuchung deutscher und amerikanischer Elternhäuser gekommen sind, daß die deutschen Eltern zwar „autoritärer“ und „strenger“ seien, daß dafür aber in der deutschen Familie der Kontakt zwischen Eltern und Kindern enger sei und daß die Eltern den Belangen ihrer Kinder anteilnehmender und weniger gleichgültig als amerikanische Eltern gegenüberständen. Die hohe Interaktionsdichte, die sich anhand der Antworten der Eltern in dem vorliegenden Fragebogen feststellen läßt, sowie andere weiter unten zu berichtende Befunde über das erzieherische Engagement der befragten Eltern scheinen dieses Urteil über das deutsche Elternhaus zu bestätigen.

## b) Gemeinsame Aktivitäten mit dem Kind (Frage 20)

Unter den bildungswirksamen gemeinsamen Aktivitäten in der Familie nehmen bei Jungen und Mädchen Gespräche über das Tagesgeschehen in der Welt, Spiele, Gespräche über naturwissenschaftliche und technische Themen, über religiöse und weltanschauliche Fragen und über Bücher die ersten Rangplätze ein, während gemeinsame Lektüre und Vorlesen bei Jungen und Mädchen, Musizieren bei den Jungen und naturkundliche und technische Hobbys bei den Mädchen zu den eher seltenen gemeinsamen Freizeitaktivitäten zu rechnen sind.

Interessanter als die absoluten Häufigkeiten sind die unterschiedlichen Häufigkeiten der Angaben, die für Jungen beziehungsweise Mädchen auf diese Frage gemacht wurden. Mit Ausnahme der Vorgaben: Besuch von Museen und Ausstellungen, Sport, Spiele und gemeinsame Lektüre überschreiten die Häufigkeitsdifferenzen für Jungen und Mädchen die zufallskritischen Werte. Mit Jungen reden Eltern im allgemeinen öfter über das Tagesgeschehen in der Welt ( $\chi^2 = 8,58$ ,  $df = 3$ ,  $p = 0,05$ ) und über naturwissenschaftlich-technische Themen ( $\chi^2 = 52,05$ ,  $df = 3$ ,  $p < 0,001$ ), pflegen sie öfter naturkundliche und technische Hobbys ( $\chi^2 = 62,98$ ,  $df = 3$ ,  $p < 0,001$ ), wohingegen Eltern mit Mädchen offenbar öfter als mit Jungen Gespräche über Bücher ( $\chi^2 = 13,07$ ,  $df = 3$ ,  $p = 0,05$ ) und über religiöse und weltanschauliche Fragen führen ( $\chi^2 = 11,74$ ,  $df = 3$ ,  $p = 0,01$ ), mehr gemeinsam handarbeiten und basteln ( $\chi^2 = 55,98$ ,  $df = 3$ ,  $p < 0,001$ ), öfter mit ihnen musizieren ( $\chi^2 = 54,67$ ,  $df = 3$ ,  $p < 0,001$ ) und malen und zeichnen ( $\chi^2 = 12,29$ ,  $df = 3$ ,  $p = 0,01$ ) und öfter Theater, Kino und Vorträge besuchen ( $\chi^2 = 16,49$ ,  $df = 3$ ,  $p < 0,001$ ). Auch hierin drückt sich wieder das bekannte geschlechtsspezifische Sozialisationsmuster aus: Politik, Naturwissenschaft und Technik, also die Lebensbereiche, in denen es um Macht über Menschen und Dinge geht, werden eher zur Sache des Mannes, während die Sphäre der Innerlichkeit und des häuslichen Umkreises eher zur Welt der Frau erklärt wird. Durch die familiäre Sozialisation werden demnach die Heranwachsenden auf die Übernahme von Funktionen in unterschiedlichen Lebensbereichen vorbereitet.

Über den geschlechtsspezifischen Differenzen dieses Aspektes der häuslichen Erziehungsumwelt ist nicht zu vergessen, daß Elternhäuser unterschiedliche kulturelle Orientierungen ausbilden, wie sie weiter oben bei der unterschiedlichen Einschätzung der Relevanz von Schulfächern sich andeuteten. Es ist wahrscheinlich, daß sich die Anregungen, die der Heranwachsende in verschiedenen kulturellen Bereichen in der Familie erfährt, unmittelbar global oder differentiell in einzelnen Fächern auf die Schulleistungen auswirken. Dies ist durch die höhere Leistungsfähigkeit der Mädchen in den geisteswissenschaftlich-literarischen und musischen Fächern und die größeren Interessen und die größere Leistungsfähigkeit der Jungen in den mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern zu belegen. Es wird eine lohnende Aufgabe sein, den Einfluß unterschiedlicher kultureller Orientierungen des Elternhauses auf differentielle Schulleistungen unter Berücksichtigung des Geschlechts des Kindes zu untersuchen.

## c) Einstellungen der Eltern zu Freizeitbeschäftigungen des Kindes (Frage 11)

Am wenigsten gern sehen Eltern von Jungen und Mädchen, wenn ihre Kinder ihre Freizeit mit Geldverdienen, Fernsehen und Hören von Schlagermusik ausfüllen. Am meisten werden Kinder direkt zu sportlicher Betätigung, Lesen und Mitarbeit zu Hause angehalten.

Wie unterschiedlich die Erziehungsumwelten von Jungen und Mädchen in unserer Gesellschaft sein können, erhellt auch aus den Einstellungen und Verhaltensweisen der Eltern gegenüber den Freizeitbeschäftigungen ihrer Kinder; es entspricht dem traditionellen Geschlechterstereotyp, daß Mädchen eher als Jungen die Zustimmung ihrer Eltern finden, wenn sie ihre Zeit mit Handarbeiten und Basteln ( $\chi^2 = 12,67$ ,  $df = 2$ ,  $p = 0,01$ ), mit dem Spielen eines Musikinstruments ( $\chi^2 = 26,96$ ,  $df = 2$ ,  $p < 0,001$ ) und mit der Mitarbeit im Hause<sup>6</sup>

<sup>6</sup> Auch Devereux, Bronnfenbrenner und Suci (1965, S. 347) finden, daß deutsche Eltern ihren Töchtern unverhältnismäßig häufiger häusliche Arbeiten übertragen als ihren Söhnen. Vgl. auch Otto (1970, S. 193).

( $\chi^2 = 27,94$ ,  $df = 4$ ,  $p < 0,001$ ) verbringen, wohingegen Jungen im allgemeinen eher als Mädchen dazu ermuntert werden, naturkundliche und technische Hobbys zu pflegen ( $\chi^2 = 100,77$ ,  $df = 4$ ,  $p = 0,001$ ), zu lesen ( $\chi^2 = 25,00$ ,  $df = 2$ ,  $p < 0,001$ ) und Geld zu verdienen ( $\chi^2 = 9,66$ ,  $df = 4$ ,  $p = 0,05$ ).

#### d) Förderung der Sprachfertigkeit des Kindes (Frage 34)

Relativ am häufigsten verbessern Eltern die Sprache ihres Kindes, wenn seine Aussage an Genauigkeit und Klarheit zu wünschen übrig läßt, und am seltensten, wenn das Kind grammatische Fehler macht. Offenbar haben die Kinder nach Ansicht der Eltern in diesem Alter einen Grad der Sprachfertigkeit erreicht, der ein Eingreifen der Eltern nur noch relativ selten nötig macht. Differenziert man nämlich in den Fällen, in denen die Eltern nicht sprachkorrigierend intervenieren, zwischen solchen, in denen nach Meinung der Eltern kein Grund dazu vorliegt, und solchen, in denen es nicht geschieht, obwohl ein Grund dazu besteht, so zeigt sich, daß in etwa einem Drittel der Fälle bei den Mädchen Aussprache und Grammatik nicht verbesserungsbedürftig sind und in knapp einem Viertel beziehungsweise einem Fünftel der Fälle Treffsicherheit in der Wortwahl und Genauigkeit und Klarheit der Aussage nicht korrigiert zu werden brauchen, während die entsprechenden Anteile bei den Jungen weniger als ein Fünftel beziehungsweise weniger als ein Siebentel betragen.

Eltern glauben bei Jungen sehr viel öfter als bei Mädchen, diese sprachlich korrigieren zu müssen, und zwar in allen Aspekten der Sprachfertigkeit, nämlich der Aussprache ( $\chi^2 = 41,05$ ,  $df = 3$ ,  $p < 0,001$ ), der Grammatik ( $\chi^2 = 42,03$ ,  $df = 3$ ,  $p < 0,001$ ), der Treffsicherheit in der Wortwahl ( $\chi^2 = 24,39$ ,  $df = 3$ ,  $p < 0,001$ ) und der Genauigkeit und Klarheit der Aussage ( $\chi^2 = 20,56$ ,  $df = 3$ ,  $p < 0,001$ ). Die geringere Sprachfertigkeit von Jungen, die für die gesamte Kindheit in der psychologischen Literatur reich belegt ist, wird also auch noch in dieser Altersstufe von Eltern wahrgenommen (Maccoby, 1966, S. 25 f.).

Das vorliegende Material reicht nicht aus, um über die Sozialisationsbedingungen für die geschlechtsspezifischen Unterschiede in der Sprachfertigkeit von Schülern dieser Altersgruppe weitreichende Aussagen zu treffen. Sicher kann dieses Phänomen nicht auf eine geringere sprachliche Interaktionsdichte im Umgang mit Jungen zurückgeführt werden. Möglicherweise ist dieser Unterschied in einer stärkeren sprachlich-literarischen Orientierung in der Erziehung der Mädchen begründet. Gleichzeitig ist daran zu denken, daß sich höhere Konfliktträchtigkeit und stärkere affektive Belastetheit der Eltern-Kind-Beziehungen in der Erziehung von Jungen ungünstig auf ihre Bereitschaft auswirken können, differenziert zu kommunizieren. Die im allgemeinen in der Erziehung von Mädchen erfolgreicher durchgesetzte Konformität mit den Normen und Standards der Erwachsenen wirkt sich dagegen auch auf den Erwerb sprachlicher Normen und die Bereitschaft, erwartungsgemäß zu kommunizieren, günstig aus.

#### e) Interesse an der Lektüre des Kindes und Bereitstellung von Lesestoff (Frage 13 und 36)

Die Frage „Wissen Sie, was Ihr Kind gerade liest?“ beantworteten nur etwa 10 Prozent beziehungsweise 12 Prozent der befragten Eltern mit „Nein“, und auf die Frage „Welchen Einfluß nehmen Sie auf die Auswahl des Lesestoffs Ihres Kindes?“ antworteten nur etwa 8 Prozent, daß sie sich einer Einflußnahme enthielten; 40 Prozent geben an, sogar „großen Einfluß“ darauf zu nehmen. Geschlechtsunterschiede in dieser Hinsicht sind nicht nachweisbar.

Auch diese Angaben zeigen das in der Regel außerordentliche Interesse der Eltern von Gymnasiasten an der geistig-seelischen Entwicklung ihres Kindes und die Bereitschaft, diese aktiv zu fördern. Die Anregungen, die Kinder in diesem Alter im Elternhaus erfahren, sind von nicht zu unterschätzender Bedeutung für den Schulerfolg. Es leuchtet ein, daß Schüler,

denen diese Förderung nicht zuteil wird, in der Schule nicht ohne weiteres mit entsprechend geförderten Schülern konkurrieren können.

Die mögliche Bedeutung von materiellen Aspekten der häuslichen Umwelt erhellt sich aus der Tatsache, daß Jungen und Mädchen in diesem Alter ihre Lektüre vorwiegend aus dem Elternhaus beziehen, sei es, daß sie eigene Bücher besitzen (dies stellt die weitaus häufigste Nennung dar), sei es, daß sie an Zeitungen und Zeitschriften der Eltern partizipieren oder eigene Zeitschriften halten. Demgegenüber sind Schul- und Leihbüchereien als Quellen der Beschaffung von Lektüre für Kinder dieses Alters offenbar zu vernachlässigen. Mit den unterschiedlichen Leseinteressen von Jungen und Mädchen scheint es zusammenzuhängen, daß Jungen mehr Gebrauch von den Zeitungen und Zeitschriften der Eltern ( $\chi^2 = 23$ ,  $df = 2$ ,  $p < 0,001$ ) und eigenen Zeitschriften ( $\chi^2 = 10,63$ ,  $df = 2$ ,  $p = 0,01$ ) machen, während Mädchen stärker als Jungen auf das Angebot von Leihbüchereien zurückgreifen ( $\chi^2 = 25,43$ ,  $df = 2$ ,  $p < 0,001$ ).

#### 5.1.4 Interesse am Kind und Engagement in der Erziehung: Aktive Unterstützung des Kindes in seiner schulischen Arbeit

##### a) Zeitaufwand für die Hilfe bei den Schularbeiten (Frage 18)

Mehr als ein Drittel der Eltern verwendet keine Zeit darauf, dem Kind bei den Schularbeiten zu helfen<sup>7</sup>. Ein weiteres Drittel wendet dafür im Durchschnitt täglich bis zu 15 Minuten, ein weiteres Viertel bis zu höchstens 30 Minuten auf; das heißt, daß sich die überwiegende Mehrheit der Eltern an der Erledigung der Schularbeiten ihrer Kinder überhaupt nicht oder nur unwesentlich beteiligt.

Elterliche Unterstützung bei der Erledigung der Schularbeiten wird offenbar in stärkerem Maße den Jungen zuteil als den Mädchen ( $\chi^2 = 17,89$ ,  $df = 6$ ,  $p = 0,01$ ). Dieser Befund hängt wohl mit der im allgemeinen größeren Unzufriedenheit der Eltern mit den Schulleistungen der Jungen zusammen.

##### b) Häufigkeit der elterlichen Hilfe bei den Schularbeiten (Frage 19)

Die relativ häufigste Form der elterlichen Hilfe bei den Schularbeiten scheint darin zu bestehen, Fragen zu den Hausaufgaben zu beantworten und mündliche Hausaufgaben abzuhören. Viel seltener überprüfen Eltern im allgemeinen die gemachten Hausaufgaben auf Vollständigkeit und Richtigkeit, und ganz selten beziehungsweise nie geben sie Lösungen oder wiederholen sie den Stoff, der nicht vom Lehrer aufgegeben wurde<sup>8</sup>. Aus diesen Befunden kann der Schluß gezogen werden, daß die Initiative für das elterliche Tätigwerden im Zusammenhang mit den Hausaufgaben meistens von den Kindern ausgeht und einen aktuellen Anlaß hat.

Abgesehen von den Hilfen wie Geben von Erklärungen, Beantwortung von Fragen zu den Hausaufgaben und Geben von Lösungen, erfahren wiederum Jungen sehr viel öfter Hilfe von ihren Eltern als Mädchen. Am ausgeprägtesten sind die Unterschiede in den Häufigkeiten der Formen der Überprüfung der Hausaufgaben durch die Eltern; so werden die Hausaufgaben der Jungen öfter auf Vollständigkeit durchgesehen ( $\chi^2 = 57,79$ ,  $df = 3$ ,  $p < 0,001$ ), häufiger auf Richtigkeit überprüft ( $\chi^2 = 37,67$ ,  $df = 3$ ,  $p < 0,001$ ) und abgehört ( $\chi^2 = 21,05$ ,  $df = 3$ ,  $p < 0,001$ ). Im allgemeinen werden Jungen also offenbar für weniger zuverlässig gehalten, was die Erledigung ihrer Hausaufgaben betrifft. Eltern scheinen angesichts der schlechteren Schulleistungen von Jungen auch eher Veranlassung zu haben, bei der Erledigung von Hausaufgaben zu intervenieren (vgl. Eigler und Krumm, 1972, S. 74).

<sup>7</sup> Beer, Kutalek und Schnell (1968, S. 112) fanden, daß „bei mehr als 85 v. H. aller Schüler die Aufgaben von den Eltern kontrolliert werden“; Eigler und Krumm (1972, S. 58) berichten, daß „21 v. H. der Eltern täglich bis zu 60 Minuten, 4 v. H. bis zu 90 Minuten, 2 v. H. bis zu 120 Minuten und 1 v. H. häufiger als 2 Stunden helfen“.

<sup>8</sup> Zu derselben Rangfolge der Formen elterlicher Mitarbeit bei den Schularbeiten kommen Eigler und Krumm (1972, S. 64).

c) Informiertheit über die Leistungen des Kindes in der Schule und über den in der Schule behandelten Lernstoff (Frage 21 und 25)

Nur ein geringer Anteil der befragten Eltern erkundigt sich während des Schuljahres nie oder nur gelegentlich nach dem Leistungsstand des Kindes in der Schule (8,6 Prozent der Eltern von Jungen und 13,3 Prozent der Eltern von Mädchen). Fast zwei Drittel der Eltern geben an, sich nicht nur in regelmäßigen Zeitabständen nach dem allgemeinen Leistungsstand ihres Kindes zu erkundigen, sondern sogar „jederzeit über die mündlichen und schriftlichen Leistungen genau unterrichtet“ zu sein.

Wie sehr die Eltern an den schulischen Belangen ihres Kindes Anteil nehmen, verdeutlichen auch die Antworten auf die Frage nach der Informiertheit der Eltern über den Lernstoff, der in der Schule behandelt wird. Mehr als drei Viertel der befragten Eltern geben an, darüber informiert zu sein, was in der Schule durchgenommen wird. Eltern von Jungen sind im allgemeinen besser informiert als Eltern von Mädchen ( $\chi^2 = 8,62$ ,  $df = 2$ ,  $p = 0,01$ ). Die geschlechtsspezifischen Unterschiede hinsichtlich der Informiertheit der Eltern über Leistungen und Lernstoff lassen sich wahrscheinlich auf die unterschiedliche Zufriedenheit mit der Schulleistung zurückführen; nicht wenige Eltern scheinen dann ein besonders starkes Interesse an den schulischen Belangen ihres Kindes zu zeigen, wenn sie glauben, sich über die schulischen Leistungen ihres Kindes Sorgen machen zu müssen.

d) Besuch von Elternversammlungen und Kontakte zu Lehrern (Frage 23 und 24)

Regelmäßig werden die Klassenelternversammlungen von ungefähr drei Viertel der befragten Eltern besucht; nur 3 bis 4 Prozent geben an, diese Versammlungen „nie“ zu besuchen. Wiederum scheint es mit der im allgemeinen prekäreren schulischen Situation von Jungen zusammenzuhängen, daß Eltern von Jungen Klassenelternversammlungen öfter besuchen als Eltern von Mädchen ( $\chi^2 = 8,54$ ,  $df = 2$ ,  $p = 0,01$ ).

Knapp zwei Drittel der befragten Eltern haben außerhalb der Elternversammlungen Verbindung zu einem Lehrer aufgenommen, um sich nach den Leistungen ihres Kindes zu erkundigen. Wiederum scheinen Eltern von Jungen häufiger Kontakte zu Lehrern anzuknüpfen als Eltern von Mädchen ( $\chi^2 = 15,12$ ,  $df = 4$ ,  $p = 0,01$ ).

e) Verhalten der Eltern bei Mißerfolgen des Kindes in der Schule (Frage 22)

Auf die Frage nach ihrer Reaktion auf schulische Mißerfolge ihres Kindes antworteten Eltern am häufigsten, daß sie ihr Kind trösten, mit ihm zusammenarbeiten oder erwarten, daß es seine Mißerfolge selbständig ausgleicht; nur 3 Prozent der Eltern von Mädchen und 5 Prozent der Eltern von Jungen sagen, daß sie ihr Kind für schulische Mißerfolge bestrafen. Immerhin geben 32 Prozent der Eltern von Mädchen und 43 Prozent der Eltern von Jungen an, daß sie ihr Kind zwingen, durch größeren Fleiß seine Mißerfolge auszugleichen; 30,6 Prozent beziehungsweise 34,6 Prozent der Eltern lassen dem Kind von anderen helfen, seine Mißerfolge auszugleichen. Bei Mißerfolgen der Jungen in der Schule sehen sich Eltern häufiger zu gemeinsamer Arbeit mit dem Kind veranlaßt als bei unzureichenden Leistungen der Mädchen ( $\chi^2 = 21,86$ ,  $df = 1$ ,  $p < 0,001$ ); darüber hinaus werden Jungen häufiger gezwungen, durch größeren Fleiß Mißerfolge auszugleichen ( $\chi^2 = 11,27$ ,  $df = 1$ ,  $p = 0,01$ ). Die Erziehung von Jungen scheint auch in dieser Hinsicht im allgemeinen härter und strenger zu sein als die von Mädchen, denen eine größere schulische Lernmotivation zugeschrieben wird.

Bemerkenswert ist der Befund, daß ein so relativ hoher Anteil der Eltern ihr Kind bei schulischen Mißerfolgen zu größerem Fleiß zwingt. Daraus scheint hervorzugehen, daß Eltern vorzugsweise mangelnde Motivation für schulische Mißerfolge verantwortlich machen. Die Tendenz, das Kind unter Druck zu setzen, wird bei als unzureichend erlebten Schulleistungen

des Kindes um so mehr zunehmen, je weniger leistungswillig das Kind in der Wahrnehmung der Eltern erscheint. Eltern reagieren um so extremer, je problematischer die schulische Situation des Kindes ist. Dies ist ein gutes Beispiel dafür, wie das Erziehungsverhalten durch die erzieherische Situation mitbedingt wird.

#### f) Motivierung des Kindes zum Lernen in der Schule (Frage 27)

Die am häufigsten angewandten Erziehungsmittel zur schulischen Motivierung des Kindes sind bei Jungen und Mädchen Lob und Belohnung, am seltensten wird zum Mittel der Bestrafung gegriffen, wenn das Kind sich nicht anstrengt, beziehungsweise werden Strafen angedroht für den Fall, daß das Kind sich nicht anstrengt.

Alle negativen Sanktionstechniken werden bei Jungen häufiger eingesetzt als bei Mädchen. Jungen werden öfter getadelt ( $\chi^2 = 22,20$ ,  $df = 3$ ,  $p < 0,001$ ), ihnen werden häufiger Strafen angedroht ( $\chi^2 = 11,62$ ,  $df = 3$ ,  $p = 0,01$ ), und sie werden mit dem Ziel der schulischen Motivierung häufiger bestraft ( $\chi^2 = 11,93$ ,  $df = 3$ ,  $p = 0,01$ ).

Der gleich häufige Einsatz von positiven Sanktionsmethoden bei Jungen und Mädchen und der ungleich häufigere von negativen Sanktionstechniken bei Jungen mag zwei Gründe haben, die jeweils für sich und in Kombination gelten können: Die größere Erziehungsintensität bei Jungen kann damit erklärt werden, daß Erziehungskonflikte im Hinblick auf die Schulleistungen der Jungen häufiger auftreten und gravierender sind und/oder daß die Reaktionschwelle der Jungen auf elterliche Erziehungseinflüsse höher liegt als bei den Mädchen<sup>9</sup>.

#### 5.1.5 Autonomie und Kontrolle in der häuslichen Erziehung

##### a) Entscheidungsfreiheit des Kindes in seinen persönlichen Angelegenheiten (Frage 15 und 16)

Die Verteilung der Antworten auf Frage 15 läßt den Schluß zu, daß die befragten Eltern ihrem Kind in der Entscheidung über seine persönlichen Angelegenheiten eher mehr als weniger Autonomie zu gewähren bereit sind. Die Mehrzahl der Eltern scheint sich um einen „demokratischen“ Erziehungsstil zu bemühen, der dadurch gekennzeichnet ist, daß die Entscheidung entweder gemeinsam herbeigeführt oder – je nach den besonderen Umständen – teils von den Eltern und teils von dem Kind getroffen wird. Trotzdem ist bemerkenswert, daß zum Beispiel immer noch 20 Prozent der Eltern über die Verwendung des Taschengeldes ihres Kindes allein entscheiden.

Die größte Entscheidungsfreiheit haben Jungen und Mädchen in der Wahl ihrer Freunde, die geringste in der Auswahl ihrer Kleidung. In allen Entscheidungsbereichen wird Mädchen eine größere Autonomie gewährt als Jungen ( $\chi^2$  über alle Items der Frage 15 = 58,52,  $df = 5$ ,  $p < 0,001$ )<sup>10</sup>.

Die Bereitschaft der Eltern, ihrem Kind die Verfügung über sein Zeitbudget zu überlassen, ist im allgemeinen geringer als ihre Bereitschaft, ihm die Möglichkeit der Mitentscheidung oder völlige Entscheidungsfreiheit in seinen persönlichen Angelegenheiten einzuräumen.

Die größte Freizügigkeit genießen Jungen und Mädchen in der Festsetzung des Zeitpunkts und der Dauer ihrer Freizeitbeschäftigungen und des Lernens für die Schule. Dauer und Zeitpunkt für Fernsehen, Mitarbeit zu Hause, Zubettgehen und Essen werden weitgehend von den Eltern geregelt. Abgesehen von der Mitarbeit zu Hause wird Mädchen eine größere Frei-

<sup>9</sup> Mädchen bekommen im allgemeinen mehr affektive Zuwendung und werden weniger punitiv und stärker liebesorientiert erzogen; vgl. dazu Becker (1964, S. 201).

<sup>10</sup> Dieser Befund steht im Widerspruch zu dem von Krug und Penzel berichteten, denen zufolge „den Jungen aller Altersstufen mehr ‚Freiheiten‘ eingeräumt“ werden (Krug und Penzel: Über die Wirksamkeit von Geschlechter- und Altersnormen, zitiert nach Otto, 1970, S. 187); zu einem anderen Ergebnis kommt Maccoby, E. E. (1966, S. 41).

zügigkeit in ihrer Zeitplanung eingeräumt ( $\chi^2$  über alle Items der Frage 16 = 24,09, df = 6,  $p < 0,001$ ).

Am größten ist der Unterschied zwischen Jungen und Mädchen hinsichtlich der ihnen zugestandenen Selbständigkeit der Zeitplanung für das Lernen für die Schule, was offenbar wiederum mit der im allgemeinen größeren Unzufriedenheit der Eltern mit den Schulleistungen von Jungen zusammenhängt.

Das Erziehungsklima für Jungen ist demnach in diesem Alter durch einen höheren Grad von Restriktivität und elterlicher Dominanz gekennzeichnet; die an anderer Stelle aufgezeigte größere Konfliktträchtigkeit in der Erziehung von Jungen findet ihre Entsprechung in häufigeren elterlichen Interventionen und größeren Restriktionen. Mädchen wird dagegen ein höherer Grad an Verantwortungsbewußtsein und Reife zuerkannt, sie werden früher wie Erwachsene behandelt, und die geringere Zahl von – besonders mit dem schulischen Lernen zusammenhängenden – Konflikten in der Erziehung von Mädchen ermöglicht es den Eltern, großzügiger, liberaler und partnerschaftlicher zu sein.

#### b) Beteiligung der Kinder an den Gesprächen der Erwachsenen (Frage 33 und 37)

Wenn Häufigkeit und Art der Beteiligung von Kindern an Gesprächen der Erwachsenen gültige Indikatoren für die Gleichberechtigung und Partnerschaftlichkeit in der häuslichen Erziehung sind, dann muß den befragten Eltern bescheinigt werden, daß sie ein Erziehungsklima schaffen, das durch die Anerkennung der Persönlichkeitsrechte des Kindes in der Familie gekennzeichnet ist. Nur 1,6 Prozent der befragten Eltern beteiligen ihr Kind selten oder nie an den Gesprächen der Erwachsenen, 50 Prozent tun dies meistens. Als Gesprächspartner erfreuen sich die Kinder offenbar eines hohen Maßes an Gleichberechtigung; etwa 75 Prozent der befragten Eltern geben an, ihr Kind dürfe in Gesprächen der Erwachsenen seine Meinung auch unaufgefordert äußern, und nur 21 Prozent schränken sein Mitspracherecht ein, indem sie dieses Recht nur auf ausdrückliche Aufforderung von seiten der Erwachsenen gewähren. In dieser Hinsicht wird von Eltern kein Unterschied zwischen Jungen und Mädchen gemacht ( $\chi^2 = 0,11$ , df = 2, n.s., beziehungsweise  $\chi^2 = 0,10$ , df = 2, n.s.).

#### c) Berufsplanung (Frage 1)

Auch hinsichtlich der den Kindern zugestandenen Freizügigkeit, ihren Beruf selbst zu wählen, müssen die meisten Elternhäuser als wenig bevormundend und restriktiv eingestuft werden. Nur etwa 15 Prozent der befragten Eltern hatten bereits feste Berufspläne für die noch heranwachsenden Jungen und Mädchen geschmiedet.

#### d) Gespräche mit dem Kind über konfliktträchtige Themen (Frage 29)

Das Ausmaß, in dem Eltern bereit sind, sich mit ihren Kindern über heikle und weitgehend tabuisierte Themen offen auseinanderzusetzen, wird als Indikator für die partnerschaftliche Qualität der Eltern-Kind-Beziehungen, die durch Vertrauen, Offenheit und den Willen zu rationaler Bewältigung von Konflikten geprägt sind, angesehen. Die vorgegebenen Problembereiche waren in den Vorinterviews von Eltern als Gegenstände von Gesprächen genannt worden, die, wenn sie stattfinden, ein besonderes Vertrauensverhältnis zwischen Eltern und Kindern bezeugen; in besonderem Maße scheint dies für die Vorgaben: Probleme in der Familie, eigene Erziehungsmaßnahmen der Eltern, Fragen der geschlechtlichen Aufklärung, Beziehungen des Kindes zum anderen Geschlecht und seelische Probleme des Kindes zu gelten.

Wie nicht anders zu erwarten, rangieren in der Häufigkeit ihrer Behandlung bei Eltern von

Jungen und Mädchen die Themen Schulleistungen und Zukunft des Kindes an erster Stelle; am seltensten wird in der Familie über die Beziehungen des Kindes zum anderen Geschlecht geredet.

Während mit Jungen öfter als mit Mädchen über die Schulleistungen und die Zukunft des Kindes geredet wird, liegen die Häufigkeitsangaben bei allen übrigen Gesprächsthemen für Mädchen deutlich höher als für Jungen. Vor allem scheinen Eltern weitaus häufiger mit Mädchen als mit Jungen Gespräche über Fragen der geschlechtlichen Aufklärung und über die Beziehungen zum anderen Geschlecht zu führen ( $\chi^2 = 25,41$ ,  $df = 3$ ,  $p < 0,001$ ).

Auch dieser Befund deutet darauf hin, daß Mädchen aufgrund ihrer vermeintlich größeren seelischen Reife früher als Partner von den Eltern akzeptiert werden. Denn für diese Geschlechterunterschiede ist nicht etwa der Umstand verantwortlich zu machen, daß Mädchen öfter Anlaß zu solchen Gesprächen geben. Differenziert man nämlich zwischen den Antwortkategorien „nie“ und „kein Anlaß vorhanden“, so zeigt sich, daß mit Ausnahme des Items: Gespräche über die Beziehungen des Kindes zum anderen Geschlecht ( $\chi^2 = 4,10$ ,  $df = 1$ ,  $p = 0,05$ ) für Mädchen nicht öfter als für Jungen ein Anlaß zu Gesprächen über die vorgegebenen Themen vorliegt. Am wenigsten Anlaß ist zu Gesprächen gegeben, die die Beziehungen des Kindes zum anderen Geschlecht und Auseinandersetzungen mit Lehrern zum Gegenstand haben (ungefähr ein Drittel der Eltern verneint, daß ein Anlaß zu Gesprächen über diese Themen gegeben sei); dagegen geben so gut wie alle Eltern an, daß Anlaß zu Gesprächen über die Schulleistungen und die Zukunft des Kindes gegeben sei.

e) Negative Sanktionierung und Wahrnehmung der Wirksamkeit von Sanktionen in der häuslichen Erziehung (Frage 28, 30, 31 und 32)

Art, Häufigkeit und Intensität der von den Eltern angewandten Sanktionsmethoden lassen Rückschlüsse auf das in der Familie vorherrschende Erziehungsklima zu. Ein häufiger Rekurs auf extreme Kontroll- und Sanktionsmethoden kann indikativ sein sowohl für Feindseligkeit und Ablehnung des Kindes durch die Eltern als auch für Restriktivität in der Erziehung.

Unterstellt man, daß eine inverse Beziehung zwischen der Häufigkeit, in der eine Kontrolltechnik zur Anwendung gelangt, und ihrer Intensität besteht, so lassen sich die in dem vorliegenden Fragebogen vorgegebenen Strafmethoden in eine Rangreihe nach ihrer wahrgenommenen „Extremität“ bringen. Zunächst ist festzustellen, daß Eltern im allgemeinen angeben, ihre Kinder eher selten beziehungsweise nie zu strafen. Relativ am häufigsten werden bei Jungen und Mädchen die verbalen Sanktionstechniken wie Äußerung von Enttäuschung über das Verhalten des Kindes und Tadel eingesetzt; am wenigsten oft kommt die physische Bestrafung in Form von Prügel zur Anwendung. Sehr selten sind auch Strafen in Form von Sonderaufgaben beziehungsweise Strafarbeiten, Kürzung des Taschengeldes und körperliche Bestrafung in Form der Ohrfeige. Wenn also Eltern überhaupt zum Mittel der Strafe greifen, dann tun sie dies am ehesten noch in der Form von psychologischen Sanktionsmethoden oder in der milden Form des Kontingenzmanagements von vorher gewährten Vergünstigungen. Dieser Befund einer im allgemeinen geringen Punitivität der häuslichen Erziehung für die hier betrachtete Gruppe von Kindern ist geeignet, das gelegentlich geäußerte Vorurteil einer übermäßigen Strenge der Erziehung im deutschen Elternhaus zumindest für diese Stichprobe zu widerlegen; auch dann noch, wenn man unterstellt, daß die Angaben der Eltern in Richtung auf soziale Wünschbarkeit verzerrt sind, läßt sich aus den vorliegenden Daten schließen, daß extreme negative Sanktionsmethoden zu den seltenen Ausnahmen zu gehören scheinen<sup>11</sup>.

Bemerkenswert sind die Geschlechterunterschiede hinsichtlich der Häufigkeiten, mit denen die vorgegebenen negativen Kontrolltechniken angewandt werden. Sie liegen für Jungen allesamt höher als für Mädchen<sup>12</sup>. Bezeichnenderweise erreichen jedoch die Geschlechterunterschiede

11 Vgl. auch Walters und Parke (1967, S. 185): „Generally speaking parents do not employ severe physical punishment except for aggression and flagrant obedience.“

12 Der Befund, daß Jungen häufiger und strenger bestraft werden, ist in der Literatur reich belegt (vgl. Becker, 1964; Maccoby, E. E., 1966; Bronfenbrenner, 1965).

für die Häufigkeiten, mit denen psychologische Sanktionsmethoden wie Liebesentzug und Äußerung von Enttäuschung zur Anwendung kommen, nicht den zufallskritischen Wert. Alle übrigen Straftechniken werden in der Erziehung von Jungen hochsignifikant häufiger eingesetzt als in der Erziehung von Mädchen. Offensichtlich ruft das Verhalten von Jungen häufiger Konflikte mit den Eltern hervor. Es ist aber, wie gesagt, auch denkbar, daß eine Sozialisation der Jungen in Richtung auf eine geringere psychologische Abhängigkeit von den Eltern die Wirkung psychologischer Sanktionsmethoden auf Jungen abschwächt und daß deshalb zur Verhaltenssteuerung extremere Methoden eingesetzt werden müssen.

Unter den sechs Verhaltensaspekten, die nach Angaben in den Vorinterviews am häufigsten zu Konflikten zwischen Eltern und Kind führen und die relativ am häufigsten negative Sanktionen der Eltern auslösen, rangiert bei Jungen und Mädchen an erster Stelle Unordnung und an letzter Stelle Unehrlichkeit. Im allgemeinen hatten Eltern im Jahr vor der Befragung nur sehr selten beziehungsweise nie Veranlassung, ihr Kind für unehrliches Verhalten zu bestrafen; mehr als 80 Prozent der befragten Eltern von Jungen und Mädchen geben an, ihr Kind niemals für Unehrlichkeit bestraft zu haben, während immerhin 20 Prozent der Eltern ihr Kind oft und 40 Prozent manchmal für unordentliches Verhalten bestraft hatten.

Überzufällige Geschlechtsunterschiede bezüglich der Häufigkeiten, mit denen aus verschiedenen Gründen gestraft wird, lassen sich bei den Verhaltensaspekten Unpünktlichkeit, Unordnung und Faulheit nachweisen. Während Mädchen im allgemeinen signifikant häufiger für Unordnung bestraft werden ( $\chi^2 = 9,99$ ,  $df = 3$ ,  $p = 0,01$ ), werden Jungen signifikant häufiger für Faulheit ( $\chi^2 = 18,78$ ,  $df = 3$ ,  $p < 0,001$ ) und Unpünktlichkeit ( $\chi^2 = 10,20$ ,  $df = 3$ ,  $p = 0,01$ ) bestraft. Hierin zeigt sich erneut, daß sich in der Erziehung von Jungen häufiger als in der der Mädchen Konflikte im Leistungsbereich ergeben.

Ein zweiter Aspekt neben der Häufigkeit, mit der bestimmte Fehlverhaltensweisen des Kindes bestraft werden, ist das Strafmaß. Die Höhe der Strafzumessung erlaubt einen Rückschluß auf die Zentralität des Verhaltensaspekts im Wert- und Normengefüge der Eltern. Unehrlichkeit wird im allgemeinen am schwersten bestraft; sie stellt auch den Verhaltensaspekt dar, auf den die Eltern den größten Wert legen (vgl. Frage 10) und mit dessen Ausprägungs- und Realisierungsgrad sie am meisten zufrieden sind (vgl. Frage 35). Als am wenigsten gravierend werden bei Jungen und Mädchen nichtaggressive Verstöße wie Unpünktlichkeit und Unordnung angesehen und daher mit eher leichten negativen Sanktionen belegt.

Mit Ausnahme der beiden am wenigsten als gravierend empfundenen Verstöße gegen die häusliche Disziplin, Unpünktlichkeit und Unordnung, gilt im Hinblick auf sonstige unerwünschte Verhaltensweisen, daß Jungen im allgemeinen sehr viel härter bestraft werden als Mädchen. Insbesondere belegen mehr Eltern von Jungen als Eltern von Mädchen Faulheit mit schweren Strafen ( $\chi^2 = 32,89$ ,  $df = 4$ ,  $p < 0,001$ ).

Der Befund, daß Eltern bei denselben Anlässen Jungen tendenziell schwerer bestrafen als Mädchen, ist erläuterungsbedürftig. Er kann nicht damit erklärt werden, daß Eltern von Mädchen eher Techniken des Liebesentzugs, die ihnen weniger extrem erscheinen mögen, einsetzen. Analog der Argumentation, die der Interpretation der Befunde zu den Häufigkeiten der jeweils eingesetzten Kontrolltechniken diene, läßt sich der Geschlechtsunterschied hinsichtlich der Höhe der Strafzumessung entweder daraus erklären, daß die unerwünschten Verhaltensweisen bei Jungen einen extremeren Ausprägungsgrad haben, oder dadurch, daß die Reaktionsschwelle der Jungen auf Strafreize höher liegt. Es ist auch nicht auszuschließen, daß in diesem Befund die in unserer Kultur herrschende starke Tabuisierung physischer Aggression gegen das weibliche Geschlecht zum Ausdruck kommt.

Einen möglichen Hinweis zur Erklärung dieser Geschlechtsunterschiede bietet der Befund, daß Eltern von Jungen den Sanktionstechniken Bestrafung und Kritik und Tadel eine bessere Wirkung zuschreiben als Eltern von Mädchen ( $\chi^2 = 11,41$ ,  $df = 3$ ,  $p = 0,01$ , beziehungsweise  $\chi^2 = 9,60$ ,  $df = 3$ ,  $p = 0,02$ )<sup>13</sup>. Ob der Eindruck der Eltern einer differentiellen geschlechts-

13 Dieser Befund deckt sich überraschend mit den Beobachtungen Bronnfenbrenners (1965, S. 325), der zu dem Ergebnis kam, „daß Zuneigung und Bestrafung durch die Eltern bei Jungen ein seelisch ausgeglichenes Handeln zu erleichtern, aber bei Mädchen die Entwicklung eines solchen konstruktiven Verhaltens zu erschweren scheinen“.

spezifischen Wirkung negativer Sanktionsmethoden den Tatsachen entspricht, steht dahin. Die Hypothese, daß negative Sanktionsmethoden bei Mädchen eher wirkungslos sind und mehr unerwünschte Nebenwirkungen als bei Jungen zeitigen, verdient weiter verfolgt zu werden. Zumindest ist nicht auszuschließen, daß Eltern im allgemeinen deswegen Mädchen weniger hart und streng erziehen, weil bei Mädchen unerwünschte Nebenwirkungen der Strafe häufiger auftreten. Läßt sich diese Vermutung erhärten, dann stellt sich die weitere Frage, wodurch diese vermeintlichen Geschlechtsunterschiede in der Reaktion auf Strafe sozialisiert wurden.

Generell attestieren Eltern von Jungen und Mädchen den positiven Sanktionstechniken weit- aus häufiger eine sehr gute Erziehungswirkung als den negativen Sanktionsmethoden. Etwa drei Viertel der befragten Eltern beurteilen die Wirkung des Lobes in der Erziehung als sehr gut, während weniger als 5 Prozent der Androhung von Strafe diesen Effekt zuschreiben. Nur 2 Prozent der Eltern sind der Meinung, Lob zeitige keine oder nicht die beabsichtigte Wirkung, während etwa 60 Prozent der Eltern die Androhung von Strafe für wirkungslos halten beziehungsweise auf die damit verbundene Gefahr unbeabsichtigter Nebenwirkungen verweisen.

Insgesamt läßt sich erkennen, daß positive Sanktionstechniken von den Eltern für wirksamer erklärt werden als negative, unmittelbar nach Verhaltensäußerungen erfolgende Sanktionen für wirksamer als in Aussicht gestellte und verbale Sanktionen für wirksamer als nichtverbale Sanktionen. Eltern von Gymnasiasten kann danach ein „aufgeklärtes“ Verhältnis zu den „Erziehungsmitteln“ (vgl. Geissler, 1973) bescheinigt werden.

#### 5.1.6 Wahrnehmung von schulleistungsrelevanten Milieubedingungen und Beurteilung der Anforderungen der Schule (Frage 7 und 40)

Mehr als die Hälfte der befragten Eltern ist der Meinung, daß keine der im Fragebogen vorgegebenen Bedingungen, die den Schulerfolg beeinträchtigen, für die Umweltbedingungen ihres Kindes zutrifft. Etwa 25 Prozent nennen eine und 15 Prozent zwei Beding(en), die den Schulerfolg des Kindes ungünstig beeinflussen. Die für Jungen und Mädchen am häufigsten genannte ungünstige Bedingung, die in 25 Prozent der Elternhäuser als gegeben angesehen wird, stellt das Fehlen einer Person, die Fragen des Kindes zu Schularbeiten beantwortet, dar; nach Ansicht der Eltern haben etwa 8 Prozent der Jungen und Mädchen keine Möglichkeit, ungestört zu arbeiten, leiden 10 Prozent unter einem Mangel an geistigen Anregungen. Geschlechtsunterschiede hinsichtlich der äußeren Umstände, die den Schulerfolg beeinträchtigen, sind statistisch nicht zu sichern ( $\chi^2$  über alle Antwortkategorien = 3,03, df = 4, n.s.).

Offenbar machen Eltern für Schulschwierigkeiten des Kindes eher häusliche Umweltbedingungen und in der Person des Kindes liegende Momente als die Schule verantwortlich; die überwiegende Mehrheit der Eltern von Jungen und Mädchen ist der Meinung, daß die Anforderungen, die von der Schule an die Kinder gestellt werden, angemessen sind. Nur knapp 10 Prozent meinen, daß die Kinder überfordert werden, und weniger als 4 Prozent glauben, daß die Kinder in der Schule unterfordert werden<sup>14</sup>.

#### 5.1.7 Zusatzfrage

Die Zusatzfrage, welcher Elternteil beziehungsweise ob beide Eltern gemeinsam den Fragebogen ausgefüllt haben, liefert in gewissem Sinne die einzige „objektive“ Information. Mehr als die Hälfte der befragten Eltern von Jungen und Mädchen (etwa 55 Prozent) gibt an, den Fragebogen gemeinsam ausgefüllt zu haben. Stellt man in Rechnung, daß in vielen Fällen

14 Ähnliche Befunde haben Eigler und Krumm (1972, S. 88) erhoben.

äußere Umstände eine gemeinsame Beantwortung vereitelt haben, dann läßt sich aus diesem Ergebnis der Schluß ziehen, daß in Elternhäusern von Gymnasiasten die Verantwortung für das Kind im allgemeinen von beiden Eltern in kooperativer Weise getragen wird.

Die jeweils von nur einem Elternteil ausgefüllten Fragebogen verteilen sich gleichmäßig auf Vater und Mutter. Die Häufigkeit jedoch, mit der entweder der Vater oder die Mutter den Fragebogen beantwortet haben, ist überzufällig abhängig von dem Geschlecht des Kindes, über das Aussagen gemacht werden. Väter beantworteten den Fragebogen öfter für Jungen (62,8 Prozent) als für Mädchen (37,2 Prozent), während Mütter öfter den Fragebogen für Mädchen (59,2 Prozent) als für Jungen (40,8 Prozent) ausgefüllt haben<sup>15</sup>. Dieser Unterschied ist hochsignifikant ( $\chi^2 = 23,61$ ,  $df = 2$ ,  $p < 0,001$ ). Offenbar fühlen sich Väter eher für die Erziehung ihrer Söhne verantwortlich, nehmen Mütter mehr die Belange ihrer Töchter wahr. In den Familien also, in denen die Eltern nicht so sehr partnerschaftlich erziehen, übernimmt tendenziell der gleichgeschlechtliche Elternteil die größere Verantwortung in der Erziehung. Dieser Befund steht in Einklang mit der These von subkulturellen Unterschieden hinsichtlich des Grades der elterlichen Rollendifferenzierung in der häuslichen Erziehung, die ihrerseits nicht ohne Einfluß auf die Muster der geschlechtsspezifischen Sozialisation ist. Möglicherweise gewinnt bei stärkerer elterlicher Rollendifferenzierung der gleichgeschlechtliche Elternteil als Leitbild für geschlechtsspezifische Rollenverhaltensweisen auch einen stärkeren Einfluß in der Geschlechtsrollensozialisation des Kindes.

Interessanter ist vielleicht die Frage nach der Aufgabenverteilung zwischen Vätern und Müttern in der häuslichen Erziehung. Die Eltern waren in der Instruktion gebeten worden, die Fragen so zu beantworten, daß sich ein zutreffendes Bild der von beiden Eltern hergestellten häuslichen Erziehungsumwelt ergibt. Einige charakteristische Unterschiede in den Antworten von Müttern und Vätern scheinen nun erste Hinweise auf eine Funktionsteilung der Eltern in der Erziehung zu geben. So schätzen zum Beispiel Mütter die Relevanz der Schulfächer Erdkunde und Geschichte für Jungen und Mädchen signifikant höher ein als Väter, während Väter die Bedeutsamkeit der Fächer Physik und Chemie für Jungen stärker betonen als Mütter. Auch ist es offenbar eher die Aufgabe des Vaters, mit seinen Kindern Gespräche über naturwissenschaftlich-technische und weltanschauliche Themen zu führen und naturwissenschaftlich-technische Hobbys zu pflegen. Die Expertenrolle des Vaters kommt auch darin zum Ausdruck, daß mehr Väter als Mütter aussagen, ihren Kindern Erklärungen und Lösungen bei den Hausaufgaben zu geben.

Es hat weiterhin den Anschein, daß Eltern, die angeben, den Fragebogen gemeinsam ausgefüllt zu haben, auch signifikant häufiger dazu tendieren, dem Kind eine größere Autonomie zu gewähren, ihm mehr Hilfe bei seiner schulischen Arbeit zuteil werden zu lassen, sich stärker darum zu kümmern, dem Kind bildungsintensive Anregungen zu geben, öfter mit dem Kind über seine und Probleme der Familie zu reden, weniger und milder zu strafen und im allgemeinen zufriedener mit Verhaltensausprägungen des Kindes zu sein. Daraus kann die Hypothese abgeleitet werden, daß in Familien, in denen die Eltern kooperativ erziehen, ein anregenderes und konfliktloseres Erziehungsklima vorherrscht. Elterliches Einverständnis und Zusammenarbeit in Fragen der Erziehung wirkten sich demnach günstig auf die geistig-seelische Entwicklung des Kindes und seine Leistungen in der Schule aus.

15 Vgl. Devereux, Bronfenbrenner und Suci (1965, S. 347): „Jeder Elternteil neigt dazu, mit einem Kind desselben Geschlechts verhältnismäßig häufiger Kontakt zu haben als mit einem Kind vom entgegengesetzten Geschlecht.“

## 5.2 Korrelative Zusammenhänge zwischen ausgewählten Merkmalen der häuslichen Erziehungsumwelt<sup>16</sup>

In diesem Abschnitt wird der Versuch unternommen, anhand einiger zentraler Aspekte der häuslichen Erziehungsumwelt erste Einblicke in die Organisation und Struktur der schulerfolgsrelevanten Merkmale häuslicher Erziehungsumwelten zu gewinnen. Folgende Variablen wurden zu diesem Zweck ausgewählt:

1. Niveau der Ausbildungsaspiration der Eltern für ihr Kind (Frage 2);
2. Zufriedenheit mit der Schulleistung (Frage 9);
3. Einschätzung des schulischen Leistungspotentials (Frage 6);
4. Einschätzung der Begabung des Kindes (Frage 38);
5. Beurteilung der schulischen Lernmotivation des Kindes (Frage 14);
6. Zufriedenheit mit der Lernmotivation des Kindes (Frage 35, Zeile 3);
7. Wahrnehmung von schulleistungsrelevanten Milieubedingungen (Frage 40).

Die Erklärung dieser in bezug auf die Schulleistung des Kindes zentralen elterlichen Kognitionen zu „Leitvariablen“ mit dem Ziel der Aufklärung von Zusammenhängen zwischen Merkmalen der häuslichen Erziehungsumwelt wurde von der Überlegung bestimmt, daß sie mit der größtmöglichen Anzahl aller übrigen schulerfolgsrelevanten Aspekte der häuslichen Erziehungsumwelt zusammenhängen.

Als Maß für die korrelativen Zusammenhänge wurde die von Goodman und Kruskal (1954, S. 732-764) entwickelte Statistik Gamma verwendet, die dem ordinalen Meßniveau der Daten Rechnung trägt. Gamma kann Werte von 1 bis  $-1$  annehmen. Es ist ein symmetrisches Maß und reagiert auf Assoziation in einer Richtung. Höhere numerische Werte für Gamma deuten auf eine engere positive beziehungsweise negative Beziehung hin. Gammawerte in Höhe von etwa 0,20 an können als beachtenswert angesehen werden<sup>17</sup>, womit ausgedrückt wird, daß von allen möglichen Paaren, die auf beiden Variablen ungleiche Werte aufweisen, der Anteil der Paare, bei denen ein höherer Rangplatz des einen Paarelements auf einer Variable mit einem höheren Rangplatz auf der anderen Variable einhergeht, um 20 Prozent höher ist als der Anteil von Paaren, bei denen die Rangplätze der beiden Paarelemente auf beiden Variablen in inverser Beziehung zueinander stehen.

Im folgenden werden die Beziehungen zwischen den „Leitvariablen“, anschließend die Zusammenhänge der „Leitvariablen“ mit ausgewählten anderen Merkmalen der häuslichen Erziehungsumwelt dargestellt.

### 5.2.1 Interkorrelationen der „Leitvariablen“

In Tabelle 1 (im Anhang) sind die Interkorrelationen der Leitvariablen zusammengefaßt. In der rechten oberen Hälfte sind die Korrelationskoeffizienten für Jungen, in der linken unteren Hälfte die der Mädchen dargestellt. Aus Tabelle 1 geht hervor, daß Eltern von Jungen und Mädchen ihrem Kind um so höhere Ausbildungsziele setzen, je mehr sie von dem Leistungsvermögen und der Begabung ihres Kindes überzeugt und je zufriedener sie mit der Schulleistung ihres Kindes sind. Hingegen scheint die Beurteilung der aktuellen Motivation des Kindes für das schulische Lernen die Festsetzung der für das Kind in Aussicht genommenen Ausbildung kaum zu beeinflussen.

Eltern von Mädchen setzen ihre Ausbildungsziele um so niedriger an, je mehr ungünstige Milieufaktoren von ihnen wahrgenommen werden. Dieser Zusammenhang ist bei Eltern von Jungen schwächer ausgeprägt. Daraus kann die Hypothese abgeleitet werden, daß schichtspezifische Ausbildungsaspirationen mit dem Geschlecht des Kindes interagieren. Eltern der

16 Die Korrelationsmatrizen werden im zweiten Teil des Anhangs wiedergegeben.

17 Leider liegen für die Statistik Gamma noch keine theoretischen Verteilungen vor, so daß eine zufallskritische Prüfung nur mittels der  $T$ -Verteilung vorgenommen werden kann.

Unterschicht differenzieren in ihren Aspirationen für das Kind stärker zwischen den Geschlechtern als Angehörige der Mittel- und Oberschicht, oder anders ausgedrückt: Mädchen der Unterschicht werden relativ stärker benachteiligt als Jungen der Unterschicht in bezug auf den „Bildungswillen“ der Eltern. Dazu kommt, daß wiederum bei Mädchen etwas ausgeprägter als bei Jungen ein beachtenswerter Zusammenhang zwischen der Einschätzung der intellektuellen Voraussetzungen und dem Vorliegen ungünstiger Milieufaktoren besteht. Eltern schätzen Jungen und Mädchen als um so weniger begabt ein, je ungünstiger sie das häusliche Erziehungsmilieu einschätzen<sup>18</sup>.

Die Zufriedenheit der Eltern mit den Schulleistungen ihres Kindes hängt ebensowohl mit der Einschätzung der intellektuellen Voraussetzungen des Kindes als mit seiner schulischen Lernmotivation zusammen. Offenbar wird die Einschätzung der Begabung nicht unabhängig von den aktuellen Schulleistungen des Kindes vorgenommen; die Zufriedenheit mit der Schulleistung scheint eine Funktion sowohl der tatsächlichen Leistungen zu sein als auch der von dem Kind zur Erbringung der Leistung im Verhältnis zu seiner Begabung aufgewendeten Anstrengung. Denn je höher Eltern die Leistung ihres Kindes relativ zu seiner Leistungsfähigkeit bewerten, um so zufriedener sind sie mit seiner Schulleistung und seiner Schulmotivation. Zufriedenheit beziehungsweise Unzufriedenheit mit der Schulleistung resultiert also bei den befragten Eltern aus dem wahrgenommenen Verhältnis zwischen Leistung und Leistungsvermögen. Interessant ist der Befund, daß die Zufriedenheit der Eltern mit der schulischen Motivation ihres Kindes positiv mit ihrem Urteil über die Begabung des Kindes kovariiert; das heißt, als je begabter die Kinder eingestuft werden, um so zufriedener sind die Eltern mit der Strebsamkeit. Entweder muß angenommen werden, daß hier ein Halo-Effekt vorliegt, und zwar dergestalt, daß Eltern sich sowohl bei der Einschätzung der Begabung als auch bei der Einschätzung der Begabung der Beurteilung der schulischen Lernmotivation auf die tatsächlichen Schulleistungen des Kindes stützen oder daß tatsächlich begabtere Kinder ihren Eltern auch durch ein ausgeprägteres Leistungsstreben imponieren. Anhand der vorliegenden Daten läßt sich diese Frage nicht definitiv entscheiden.

Man könnte argumentieren, daß der Zusammenhang zwischen den Variablen Einschätzung der Begabung einerseits und des häuslichen Erziehungsmilieus andererseits unecht ist, das heißt, daß der Zusammenhang durch die mit beiden Variablen gemeinsam kovariierende Zufriedenheit mit der Schulleistung gestiftet wird; dieser Argumentation wird jedoch der Boden entzogen durch den Nachweis, daß der Zusammenhang zwischen Einschätzung der Begabung und Milieu auf allen Niveaustufen der Variable Zufriedenheit mit der Schulleistung erhalten bleibt: Das heißt, unabhängig davon, wie zufrieden die Eltern mit den Schulleistungen ihrer Kinder sind, neigen die Eltern von Kindern aus einem ungünstigeren Milieu dazu, eher an der Begabung ihres Kindes zu zweifeln als Eltern, die günstigere Milieubedingungen angeben. Ebenso bleibt der Zusammenhang zwischen den Variablen Ausbildungsziel und Einschätzung des Milieus erhalten, wenn man die Variable Zufriedenheit mit der Schulleistung kontrolliert. Auch der Zusammenhang zwischen der Einschätzung der Begabung und der Ausbildungsaspiration ist nicht als einer, der durch die Variable Milieueinschätzung zustande gekommen sein könnte, interpretierbar.

### 5.2.2 Korrelative Zusammenhänge zwischen den „Leitvariablen“ und anderen Merkmalen der häuslichen Erziehungsumwelt

#### a) Allgemeine Erziehungsziele (Frage 10)<sup>19</sup>

Die Zusammenhänge zwischen der Höhe der Ausbildungsaspiration und den allgemeinen Wertorientierungen in der Erziehung sind vor allem für Eltern von Mädchen bemerkenswert: Je höhere Ausbildungsziele Eltern für ihre Töchter formulieren, desto weniger Wert legen sie

<sup>18</sup> Eine Tendenz der Eltern der Unterschicht, die intellektuellen Voraussetzungen ihrer Kinder für den Besuch weiterführender Schulen geringer einzuschätzen, ist in der Literatur belegt: Vgl. Arnold (1969, S. 362).

<sup>19</sup> Vgl. Tabelle 2 im Anhang.

darauf, daß diese sich gut benehmen, daß sie gehorsam, ordentlich und sauber sind, und desto mehr Wert darauf, daß sie geistig leistungsfähig sind und daß sie geistige Interessen entwickeln. Diese Zusammenhänge sind auch für Jungen, allerdings in schwächerer Ausprägung, erkennbar. Eltern, besonders von Mädchen, die ihren Kindern niedrigere Ausbildungsziele setzen, tendieren demnach dazu, in ihrer Erziehung stärker konformitätsorientiert zu sein und weniger Wert auf intellektuelle Kompetenz zu legen.

Eltern legen um so mehr Wert darauf, daß ihr Kind geistige Interessen entwickelt, je mehr sie von dem intellektuellen Leistungspotential ihres Kindes überzeugt sind. Bei Eltern von Mädchen steht auch die Förderung der geistigen Leistungsfähigkeit und des Selbstvertrauens in einer positiven Beziehung zur Einschätzung des Leistungspotentials des Kindes.

Je mehr Eltern von Mädchen in ihrer Erziehung darauf hinarbeiten, daß ihr Kind gut mit anderen auskommt, selbständig, handfertig, gehorsam, strebsam und ordentlich und sauber ist, um so eher sind sie der Meinung, daß das Kind mehr leistet, als bei seiner Begabung zu erwarten wäre.

Als gleichsinnig mit diesem Befund ist festzustellen, daß auch wiederum nur bei Eltern von Mädchen ein Zusammenhang zwischen der Zufriedenheit mit der Strebsamkeit und der Intensität, mit der auf die konformistischen Verhaltensqualitäten Umgänglichkeit, Selbständigkeit, Handfertigkeit, gutes Benehmen, Gehorsam, Pflichtbewußtsein, Strebsamkeit und Ordnung und Sauberkeit besteht. Die relativ engen Zusammenhänge zwischen der Einschätzung der schulischen Motivation und der Betonung der Konformitätsziele in der Erziehung von Mädchen deuten darauf hin, daß Mädchen sich offenbar stärker von den Wertorientierungen ihrer Eltern beeinflussen lassen und sich mehr um eine Anpassung an die Erwartungen der Eltern bemühen.

Auch die Einschätzung ungünstiger Milieubedingungen steht in einem bemerkenswerten Zusammenhang mit den für Mädchen für besonders wichtig gehaltenen Erziehungszielen Handfertigkeit, gutes Benehmen, Gehorsam sowie Ordnung und Sauberkeit.

Die von Kohn (1972) und Rokeach (1973)<sup>20</sup> festgestellte stärkere Betonung der Konformitätsorientierung bei geringerer Betonung der Werte der Innengeleitetheit und Selbstbestimmtheit in der sozialen Unterschicht läßt sich aus dem vorliegenden Datenmaterial nur für die Erziehung von Mädchen bestätigen.

#### b) Identifikation mit den schulischen Verhaltensnormen (Frage 5)

Die Identifikation mit den konformistischen Verhaltensnormen der Schule, Fleiß, Ordnung und Betragen, kovariert in ähnlichen Mustern mit den Leitvariablen wie die Betonung allgemeiner Konformitätsziele in der häuslichen Erziehung. Den Fleiß-, Ordnungs- und Betragensnoten wird eine um so geringere Bedeutung zugeschrieben, je höher das Ausbildungsziel ist, das Eltern ihren Kindern setzen. Die Zufriedenheit mit der Schulleistung weist keinen überzufälligen Zusammenhang mit der den sogenannten Führungsnoten zugeschriebenen Bedeutung auf. Mit einer höheren Einschätzung des Leistungsvermögens des Kindes geht eine geringere Forderung auf Anpassung des Kindes an die schulischen Verhaltensnormen einher, während ein positiver Zusammenhang mit der Einschätzung der schulischen Lernmotivation deutlich wird. Besonders augenfällig werden diese Beziehungen für die Bewertung der Fleißnoten im Zeugnis des Kindes. Schließlich identifizieren sich Eltern um so mehr mit den schulischen Anpassungsnormen, je ungünstiger sie das häusliche Milieu einschätzen.

Da sowohl die Bewertung der Fleißnote als auch die Höhe der angestrebten Ausbildung mit der Variable Wahrnehmung von Milieufaktoren korrelieren, könnte man vermuten, daß der Zusammenhang zwischen der Bewertung der Fleißnote und der Höhe der Ausbildung „unecht“ ist, das heißt durch die Variable Milieu erklärt werden könnte. Diese Interpretation wird jedoch durch den Nachweis widerlegt, daß die Höhe des gefundenen Zusammenhangs

20 Vgl. Tabelle 3 im Anhang.

auch dann noch voll erhalten bleibt, wenn der mögliche Einfluß der Milieuvariable ausgeschaltet wird. Ebensovienig läßt sich der inverse Zusammenhang zwischen der Bewertung der Fleißnote und der Einschätzung des Leistungsvermögens durch die Milieuvariable als unecht erklären.

Aus diesen Befunden ist zu schließen, daß die Einschätzung der Leistungsfähigkeit des Kindes und die Höhe des Ausbildungszieles einen Einfluß auf die Setzung von Wertpräferenzen der Erziehung haben. Offensichtlich folgen Eltern der Einsicht, daß zur Erreichung höherer Ausbildungsziele andere Verhaltensqualitäten als Fleiß, Ordnung und Betragen wichtig sind und daß für begabtere und leistungsfähigere Kinder Fleiß eine weniger wichtige Voraussetzung für den Schulerfolg darstellt als für weniger begabte Kinder. Wie oben gezeigt wurde, legen Eltern von begabteren Kindern auch mehr Wert auf die Ausbildung geistiger Interessen als darauf, daß das Kind gehorsam, strebsam und ordentlich und sauber ist. Dabei ist zu berücksichtigen, daß sich Eltern in der Erziehung auch immer von den wahrgenommenen Persönlichkeitsmerkmalen des Kindes beeinflussen lassen.

Der Befund, daß die Bewertung von Verhaltensqualitäten der Konformität einen Zusammenhang mit der Beurteilung und Zufriedenheit mit der Lernmotivation des Kindes aufweist, ist überraschend. Man hätte erwarten können, daß Eltern um so mehr Wert etwa auf die Fleißnote legen, je zufriedener sie mit der schulischen Lernmotivation des Kindes sind. Ganz allgemein aber besteht ein besonders hoher Zusammenhang zwischen der Betonung von bestimmten Werten in der Erziehung und der Zufriedenheit mit den entsprechenden Verhaltensqualitäten des Kindes. Die wahrscheinlichste Deutung dieses Phänomens besteht darin, daß Eltern deswegen eher die Tendenz haben, mit Verhaltensaspekten des Kindes zufrieden zu sein, auf die sie besonderen Wert legen, um das Konfliktpotential in der Erziehung zu minimieren. Ebensovienig auszuschließen ist eine Interpretation, die davon ausgeht, daß sich im Urteil über und in der Reaktion auf Realisierungen von Erziehungswerten im Verhalten der Kinder ein Erfolg differenzieller Betonungen von Werten in der Erziehung ablesen läßt. Die letztere Deutung hat insofern mehr für sich, als sich der Zusammenhang zum Beispiel für die Gewichtung des Wertes Fleiß mit der Einschätzung der Motivation und der Zufriedenheit mit der Strebsamkeit für Mädchen als enger als für Jungen erweist. Denn Mädchen scheinen sich stärker mit den Normen und Verhaltenserwartungen der Eltern zu identifizieren als Jungen, was auch in den obigen Befunden zum Ausdruck kommt, die darauf schließen lassen, daß die Erziehung der Mädchen als weitaus weniger konfliktrichtig als die Erziehung der Jungen erlebt wird.

#### c) Leistungserwartungen und Leistungsstandards der Eltern (Frage 3 und 4)

Wie aus den Tabellen 4 und 5 im Anhang hervorgeht, korrelieren alle Leitvariablen, mit Ausnahme der Variable Wahrnehmung von Milieufaktoren, positiv mit der Höhe der Leistungserwartungen und Leistungsstandards der Eltern in den drei Hauptfächern Deutsch, Englisch und Mathematik. Schwach negativ korreliert die Variable Wahrnehmung von Milieufaktoren mit den Leistungserwartungen bei Jungen und Mädchen in den drei Hauptfächern, während die Korrelationen zwischen der Höhe der minimalen Leistungsstandards in den drei Hauptfächern und der Wahrnehmung von Milieufaktoren, wenn überhaupt, dann nur für Jungen niedrige negative Werte erreichen. Eltern also, die in den Fächern Deutsch, Englisch und Mathematik bessere Leistungen erwarten, formulieren auch eher höhere Ausbildungsziele, sind mit der Schulleistung zufriedener und schätzen das Leistungsvermögen ihres Kindes höher ein. Die Korrelationen zwischen den Leistungserwartungen und dem Ausbildungsziel sind aber niedrig genug, um erkennen zu können, daß die Festsetzung der Höhe des Ausbildungsziels von anderen Faktoren stärker als von den tatsächlichen Schulleistungen des Kindes beeinflusst wird. Aus der Tatsache, daß die Einschätzung der schulischen Lernmotivation niedriger mit den Erwartungswerten für die Schulnoten in den drei Hauptfächern korreliert als die Beurteilung des Leistungsvermögens des Kindes, darf geschlossen werden, daß, soweit

Eltern überhaupt aus den Schulnoten Rückschlüsse auf Begabung und Motivation ihres Kindes ziehen, die Noten für sie einen höheren Aussagewert über die Begabung des Kindes als über seine Lernmotivation haben. Indessen muß hierbei zwischen Fächern differenziert werden. Die Noten im Fach Deutsch, ein Fach, das offenbar am wenigsten als Lernfach eingeschätzt wird, korrelieren mäßiger mit der Beurteilung der Motivation als das Fach Englisch, das in stärkerem Maße als Lernfach eingestuft wird.

Die Eltern neigen also dazu, bei der „Erklärung“ von Schulnoten dem Faktor Begabung ein größeres Gewicht zu geben als dem Faktor Motivation. Andererseits ist der Grad ihrer Zufriedenheit mit den Schulleistungen des Kindes in stärkerem Maße von der Einschätzung der kindlichen Lernmotivation als von der Einschätzung seiner Intelligenz abhängig.

Die Festsetzung minimaler Notenstandards der Eltern in den drei Hauptfächern hängt sowohl mit der Einschätzung des Leistungsvermögens als auch mit der Beurteilung der schulischen Lernmotivation zusammen; das heißt, Eltern stellen um so höhere Mindestanforderungen an die Schulleistungen, je mehr sie von der intellektuellen Kapazität und dem Leistungswillen ihres Kindes überzeugt sind. Auch die Zufriedenheit mit der Schulleistung hängt mit der Höhe der minimalen Notenstandards zusammen. Aus diesem Befund kann geschlossen werden, daß sich Eltern bei der Formulierung von Ansprüchen an die Leistungen ihrer Kinder auch von ihrer Einschätzung kognitiver und motivationaler Voraussetzungen auf seiten des Kindes leiten lassen. Erwähnenswert ist der Befund, daß sich nur für die Eltern von Jungen ein Zusammenhang zwischen der Höhe des Ausbildungsziels und den Minimalanforderungen an die Schulleistungen ergibt. Eltern üben wahrscheinlich deshalb einen größeren Leistungsdruck auf Jungen aus, je höhere Ausbildungsziele sie formulieren, weil sie einerseits das Erreichen der Ausbildungsziele für Jungen möglicherweise für wichtiger<sup>21</sup> und andererseits das Ausüben eines höheren Leistungsdrucks auf Mädchen für überflüssig halten; denn sie sind überzeugt, daß Mädchen ohnehin eher als Jungen ihr Bestes geben – was daraus hervorgeht, daß Mädchen im allgemeinen für schulmotivierter eingeschätzt werden als Jungen.

#### d) Förderung der geistig-seelischen Entwicklung des Kindes (Frage 12, 13, 17, 20 und 34)

Hier soll der Frage nachgegangen werden, ob die Höhe des Ausbildungsziels, die Zufriedenheit mit der Schulleistung, die Beurteilung von Begabung und Motivation des Kindes und die Einschätzung des Milieus einen Zusammenhang mit einigen Aspekten der Eltern-Kind-Interaktion aufweisen, denen ein die geistige und seelische Entwicklung des Kindes fördernder Effekt zugeschrieben werden kann. Die Frage lautet also, ob sich Eltern, die ihren Kindern ein höheres Ausbildungsziel setzen und ihre Kinder für begabter halten, auch mehr darum bemühen, ihnen geistige Anregungen und Förderung zuteil werden zu lassen.

Wie aus Tabelle 6 (im Anhang) hervorgeht, lassen sich kaum bemerkenswerte Zusammenhänge zwischen dem Anregungsgehalt häuslicher Erziehungsumwelten und den Leitvariablen erkennen. Es deutet sich lediglich an, daß Eltern um so weniger Zeit für ihr Kind aufwenden und ihm um so weniger in Gesprächen und gemeinsamen Aktivitäten geistige Anregungen geben, je ungünstiger sie das häusliche Milieu beurteilen. Insbesondere kümmern sich Eltern, die das Milieu als ungünstig beschreiben, im allgemeinen weniger darum, was das Kind liest, und führen weniger Gespräche über das Tagesgeschehen, über naturwissenschaftlich-technische Themen, lesen weniger oft gemeinsam, pflegen weniger naturwissenschaftlich-technische Hobbys und besuchen seltener mit ihm Theater und Museen. Offenbar haben also Eltern, die das häusliche Milieu ihrer Kinder ungünstiger beurteilen, weniger Möglichkeiten oder Voraussetzungen, ihrem Kind Anregungen zu geben, die dem Lernen in der Schule zugute kommen können.

In den Daten finden sich einige, wenn auch schwache Hinweise darauf, daß der Anregungsgehalt der häuslichen Umwelt positiv mit der Höhe des Ausbildungszieles kovariert. Beson-

21 Diese Auffassung vertritt Teichmann (1969, S. 60 f.).

ders deutlich wird dies darin, daß Eltern mit höheren Ausbildungsaspirationen für ihre Kinder intensiver Anteil an der Lektüre ihres Kindes nehmen, öfter mit ihm Gespräche über Tagesereignisse und über naturwissenschaftlich-technische Themen und Bücher führen, naturwissenschaftlich-technische Hobbys pflegen und Theater und Museen besuchen.

Die Zufriedenheit mit der Schulleistung weist keine Zusammenhänge mit der Reichhaltigkeit intellektueller Anregungen des Elternhauses auf. Auffallend ist jedoch, daß Eltern angeben, um so weniger die Sprache ihres Kindes zu verbessern, je zufriedener sie mit der Schulleistung ihres Kindes sind. Offenbar erblicken die Eltern in der sprachlichen Förderung ihrer Kindes eine bessere Möglichkeit, ihnen eine für das schulische Lernen relevante Hilfe zuteil werden zu lassen, als durch die Bereitstellung allgemeiner geistiger Anregungen. In diesem Zusammenhang verdient erwähnt zu werden, daß Eltern sich um so weniger um eine Förderung der kindlichen Sprachfertigkeit bemühen, für je leistungsfähiger und begabter sie ihr Kind halten. An diesem Befund wird wiederum deutlich, daß sich Eltern in ihrer Erziehung auch von situativen Erfordernissen und dem Verhalten des Kindes leiten lassen.

e) Aktive Unterstützung des Kindes in seiner schulischen Arbeit (Fragen 18, 19, 21, 22, 23, 24, 25, 27 und 28)<sup>22</sup>

Bei Eltern mit höheren Ausbildungsaspirationen zeigen sich in dem auf das schulische Lernen ihres Kindes gerichteten Erziehungsverhalten kaum bemerkenswerte Unterschiede, wenn man es mit dem Verhalten der Eltern vergleicht, die ihrem Kind niedrigere Ausbildungsziele setzen; das heißt, sie wenden im allgemeinen nicht mehr Zeit für die Hilfe bei den Schularbeiten auf, sind tendenziell nur ein wenig besser informiert über das, was die Kinder in der Schule lernen, und erkundigen sich nach den Leistungen ihres Kindes in der Schule nicht wesentlich häufiger, verhalten sich bei Mißerfolgen nicht anders und nehmen nicht mehr Kontakte zur Schule auf als Eltern mit niedrigeren Ausbildungsaspirationen.

Hingegen entscheidet der Grad der Zufriedenheit der Eltern mit der Schulleistung ihres Kindes mit darüber, wie sehr Eltern in diesem Bereich aktiv werden. Mit der Schulleistung zufriedener Eltern wenden weniger Zeit für die Hilfe bei den Schularbeiten auf<sup>23</sup>, verhalten sich weniger punitiv, wenn das Kind Mißerfolge in der Schule hat, und verhängen weniger negative Sanktionen, um ihr Kind zum Lernen in der Schule zu motivieren; stattdessen tendieren sie etwas stärker dazu, ihr Kind bei Mißerfolgen zu trösten. Obwohl Eltern, die mit der Schulleistung ihres Kindes zufriedener sind, eher davon überzeugt sind, daß Lob ein wirksames Erziehungsmittel ist, loben und belohnen sie ihre Kinder nicht mehr als Eltern, die unzufrieden sind. Das Interesse an der Schule, soweit es in der Häufigkeit der Teilnahme an Elternversammlungen zum Ausdruck kommt, hängt nicht mit der Zufriedenheit mit der Schulleistung des Kindes zusammen, wohl aber in negativer Weise die Häufigkeit von Kontakten zu Lehrern. Die Bereitschaft also, sich mit den schulischen Angelegenheiten des Kindes zu befassen, scheint eine Folge situativer, Zwänge zu sein, das heißt in erster Linie der als unzureichend beurteilten Schulleistungen des Kindes.

Die relativ engen Zusammenhänge zwischen der Zufriedenheit mit der Schulleistung und dem Einsatz negativer Sanktionen bei Mißerfolgen des Kindes sprechen dafür, daß Eltern, die im allgemeinen mit der Schulleistung zufrieden sind, bei Mißerfolgen sehr viel gelassener reagieren können und weniger Zuflucht zu extremen Erziehungsmaßnahmen nehmen müssen. Nun ist es nicht sehr wahrscheinlich, daß der Einsatz positiver Sanktionen im Zusammenhang mit dem schulischen Lernen des Kindes die „Ursache“ für die Zufriedenheit der Eltern mit der Schulleistung darstellt; eher ist zu vermuten, daß gute Schulleistungen in der Vergangenheit das Vertrauen der Eltern in die Leistungsfähigkeit und Leistungsbereitschaft des Kindes gestärkt haben und ihnen erlauben, das Kind stärker mit positiven und verbalen Sanktionen

<sup>22</sup> Vgl. Tabelle 7 im Anhang.

<sup>23</sup> Zu demselben Befund kamen Eigler und Krumm (1972, S. 75).

erzieherisch zu beeinflussen. In dem Maße, in dem sich der Konflikt zwischen Eltern und Kindern bezüglich der Schulleistung verschärft, verdichtet sich der Verdacht der Eltern auf mangelnde Leistungsbereitschaft des Kindes. Denn die Zufriedenheit mit der Schulleistung ist weitgehend als Reflex der wahrgenommenen Leistungsbereitschaft des Kindes zu verstehen. Es ist nicht auszuschließen, daß Eltern mangelnde Leistungsbereitschaft als kindliche Aggression erleben und ihrerseits darauf aggressiv reagieren. Je größer die Ratlosigkeit der Eltern angesichts ungenügender Schulleistungen des Kindes ist, desto stärker neigen sie dazu, extrem zu reagieren und dadurch den Konflikt zu verschärfen. Das von schulischen Mißerfolgen heimgesuchte Kind findet sich so in einem Teufelskreis: Zusätzlich zu der Belastung, die das Erlebnis des Versagens bedeutet, muß es den Streß ertragen, der aus der Angst erwächst, die Achtung und Zuneigung der Eltern zu verlieren, und Konflikte im Elternhaus austragen. Diese Belastung wiederum wirkt sich ungünstig auf die Schulleistung des Kindes aus, was seine Schwierigkeiten weiter verschärft.

Diese Interpretation wird durch die Zusammenhänge zwischen den Erziehungsmaßnahmen bei Mißerfolgen und der Einschätzung der intellektuellen und motivationalen Voraussetzungen schulischen Lernens erhärtet. Denn der Einsatz negativer Sanktionen bei Mißerfolg und mit dem Ziel der Motivierung des Kindes zum Lernen in der Schule korreliert stärker mit der Einschätzung der motivationalen als mit der Einschätzung der kognitiven Voraussetzungen für das Lernen in der Schule. Und die Tendenz, Kinder bei Mißerfolgen zu trösten, geht einher mit der Einschätzung der Lernmotivation, nicht aber mit der Einschätzung der Begabung; das heißt, Eltern differenzieren in ihren Reaktionen auf Mißerfolge unter dem Aspekt der dem Kind zugeschriebenen Lernwilligkeit und Leistungsbereitschaft.

Die Wahrnehmung ungünstiger häuslicher Milieufaktoren hängt kaum mit den Aspekten der Förderung der schulischen Arbeit des Kindes zusammen. In diesem Zusammenhang ist allenfalls eine Tendenz erwähnenswert, nämlich bei Mißerfolgen öfter zu strafen, dem Kind von anderen helfen zu lassen und weniger oft gemeinsam mit ihm zu arbeiten.

#### f) Autonomie und Kontrolle der häuslichen Erziehung (Frage 15, 16, 26, 30, 31, 32, 33 und 37)

Die in Tabelle 8 (im Anhang) aufgeführten Variablen weisen im allgemeinen nur geringe Zusammenhänge mit den Leitvariablen auf. Am bemerkenswertesten ist der Befund, daß die Häufigkeit von Strafen für Faulheit in einem umgekehrten Zusammenhang mit der Einschätzung der Lernmotivation und der Zufriedenheit mit der Schulleistung des Kindes steht. Geringer ausgeprägt ist die Tendenz, daß Kinder, die für leistungsfähiger gehalten werden, auch weniger für Faulheit bestraft werden und daß sie, wenn dies der Fall ist, dafür milder bestraft werden.

Die Zufriedenheit der Eltern mit der Schulleistung ihres Kindes steht in einem deutlich positiven Zusammenhang mit dem Grad der dem Kind gewährten Freizügigkeit hinsichtlich der Verfügung über seine Freizeit und in einem negativen Zusammenhang mit der Häufigkeit von Strafen und der Verheimlichung von Noten seitens des Kindes. Aus diesen Befunden ist zu schließen, daß die Schulleistung des Kindes in diesem Alter einen wichtigen Einfluß auf die Natur der Eltern-Kind-Beziehungen und das häusliche Erziehungsklima ausübt.

Begabter eingeschätzten Kindern wird mehr Entscheidungsspielraum in persönlichen Angelegenheiten und in der Zeitplanung eingeräumt, und es wird ihnen eher die gleichberechtigte Teilnahme an Gesprächen der Erwachsenen gestattet als weniger begabte eingeschätzten Kindern. Intellektuell leistungsfähigere Kinder und Kinder, für die Eltern höhere Ausbildungsaspirationen entwickelt haben, werden also eher als gleichberechtigte Partner respektiert. Hingegen tendieren Eltern, die ihr Kind für lernmotiviert und strebsam halten, eher dazu, ihm die Anerkennung als gleichberechtigter Partner bei Gesprächen von Erwachsenen zu versagen. Dieser Befund ist vieldeutig. Entweder respektieren Eltern ein stark angepaßtes Kind, das sie als „Streber“ wahrnehmen, weniger, oder in diesem Befund kommt, was wahrscheinlicher ist,

die Auswirkung eines Erziehungsstils zum Ausdruck, der auf die Verwirklichung von Konformitätszielen in der Erziehung gerichtet ist. Eltern also, die mehr Wert auf Konformitätsziele wie Fleiß und Strebsamkeit legen, tendieren offenbar auch dazu, eher die Grenzen zwischen den Rechten von Kindern und Erwachsenen zu akzentuieren als einen „demokratischen“ und partnerschaftlichen Erziehungsstil zu pflegen.

Je mehr ungünstige Milieufaktoren von den Eltern wahrgenommen werden, um so weniger tendieren sie dazu, ihrem Kind Entscheidungsspielräume in seinen persönlichen Angelegenheiten und in der Zeitplanung zu gewähren, es an Gesprächen von Erwachsenen teilnehmen zu lassen und dabei als gleichberechtigten Partner zu akzeptieren; um so mehr tendieren diese Eltern dazu, es öfter und härter zu strafen. Diese Zusammenhänge sind zwar nur schwach ausgeprägt, aber konsistent und fügen sich ein in das Bild einer stärker an den Bedürfnissen der Erwachsenen als des Kindes orientierten Erziehung in der Unterschicht.

#### g) Zufriedenheit mit Verhaltensqualitäten des Kindes (Frage 35)

Anhand der Daten in Tabelle 9 (im Anhang) läßt sich bei der Beurteilung des Kindes und der Zufriedenheit mit Aspekten seines Verhaltens ein deutlicher Halo-Effekt feststellen. Das heißt, Eltern neigen dazu, das Kind in allen seinen Verhaltensäußerungen entweder eher positiv oder negativ zu beurteilen, mit seinen Verhaltensäußerungen entweder eher zufrieden oder unzufrieden zu sein. Möglicherweise kommt hierin eine allgemeine affektive Einstellungsdimension der Akzeptierung des Kindes zum Ausdruck, wenn man sich nicht dazu entschließen will, dafür einen Beantwortungs-Set verantwortlich zu machen. Darüber hinaus lassen sich einige Differenzierungen erkennen. So besteht zwischen der Ausbildungsaspiration und der Zufriedenheit mit der Wißbegierde, dem Einfallsreichtum und der Selbständigkeit des Kindes ein wenn auch nur schwacher Zusammenhang, während mit der Zufriedenheit mit den Verhaltensqualitäten der Konformität wie Ordnungsliebe, Folgsamkeit und der Fähigkeit, mit anderen auszukommen, kein Zusammenhang nachweisbar ist. Die Einschätzung der Begabung korreliert stark mit der Zufriedenheit mit der Wißbegierde, der Selbständigkeit, der Konzentrationsfähigkeit und Strebsamkeit, aber nicht mit der Ordnungsliebe, der Folgsamkeit, dem guten Benehmen und der Fähigkeit, mit anderen auszukommen.

Die Einschätzung der schulischen Lernmotivation weist einen deutlichen Zusammenhang mit der Zufriedenheit mit der Konzentrationsfähigkeit, der Ordnungsliebe, der Strebsamkeit, dem Fleiß, dem guten Benehmen und der Ehrlichkeit des Kindes auf, hängt dagegen aber kaum mit der Zufriedenheit mit der Wißbegierde, dem Selbstvertrauen, dem Einfallsreichtum und der Selbständigkeit zusammen.

Dieses Muster von Zusammenhängen legt nahe, zwei mehr oder weniger voneinander unabhängige Dimensionen der Beurteilungen des Kindes durch die Eltern zu unterscheiden, deren eine durch die Merkmale intellektuelle Begabung, Wißbegierde, Selbstvertrauen, Einfallsreichtum und Selbständigkeit charakterisiert wird, die andere durch die Merkmale schulische Lernmotivation, Folgsamkeit, gutes Benehmen, Ordnungsliebe und Strebsamkeit. Relativ unabhängig von diesen beiden Dimensionen kann möglicherweise eine dritte aufgespannt werden, die durch die Merkmale Umgänglichkeit und Ehrlichkeit definiert wird. Der Frage nach der Struktur der elterlichen Urteile über das Kind soll im nächsten Abschnitt nachgegangen werden<sup>24</sup>.

Was die Zusammenhänge zwischen der Zufriedenheit mit der Schulleistung und den Zufriedenheitsurteilen über Verhaltensaspekte des Kindes angeht, so ist auffallend, daß ein engerer Zusammenhang zwischen der Zufriedenheit mit der Ordnungsliebe, der Folgsamkeit und dem guten Benehmen als mit der Zufriedenheit mit dem Einfallsreichtum und der Selbständigkeit des Kindes besteht. Wie schon in anderen Zusammenhängen deutlich wurde, ist die Zufriedenheit mit der Schulleistung offensichtlich in stärkerem Maße eine Funktion der Einschätzung

<sup>24</sup> Vgl. dazu das Ergebnis der Faktorenanalyse der Items der Zufriedenheit mit Verhaltensqualitäten des Kindes im Anhang.

der Anpassung des Kindes an konventionelle Verhaltensnormen als eine Beurteilung des Kindes unter dem Aspekt der Selbstbestimmung und Selbstverwirklichung.

Es fällt auf, daß die Korrelationen zwischen den Urteilen über die Zufriedenheit mit der Schulleistung und den Urteilen über die Zufriedenheit mit bestimmten Verhaltensqualitäten für Mädchen höhere Werte einnehmen als für Jungen. Möglicherweise ist dies ein Hinweis darauf, daß Eltern bei der Beurteilung der Schulleistung von Jungen in stärkerem Maße absolute Standards verwenden, während bei Mädchen die Zufriedenheit mit der Schulleistung in stärkerem Maße von der Wahrnehmung der psychischen Voraussetzungen auf seiten des Kindes mitbeeinflusst wird.

Eine alternative Erklärung für dieses Phänomen könnte darin gesucht werden, daß schulleistungsrelevante Persönlichkeits- und Verhaltensmerkmale der Jungen relativ unabhängiger von der Schulleistung beurteilt werden, als dies bei Mädchen der Fall ist, wenn die Schulleistung von den Eltern als unzureichend eingeschätzt wird.

Schließlich soll noch darauf hingewiesen werden, daß konsistente, jedoch nur schwach ausgeprägte Zusammenhänge zwischen den Urteilen über die Zufriedenheit mit den Persönlichkeitsmerkmalen des Kindes und der Wahrnehmung ungünstiger Milieufaktoren erkennbar sind; das heißt, daß Eltern, die das häusliche Milieu als ungünstig beschreiben, dazu neigen, mit den Verhaltensqualitäten und den Persönlichkeitszügen ihres Kindes unzufriedener zu sein. Eine Ausnahme bilden die Urteile über die Zufriedenheit mit der Ordnungsliebe, Folgsamkeit, dem guten Benehmen und der Fähigkeit, mit anderen auszukommen, bei Jungen, also mit den Verhaltensaspekten, auf die gerade diejenigen Eltern, die das schulerfolgsrelevante Milieu des Elternhauses als ungünstiger beschreiben, größeren Wert legen.

#### h) Zuschreibung von spezifischen Begabungen (Frage 39)<sup>25</sup>

Von den spezifischen Begabungen, die dem Kind von den Eltern zugeschrieben werden, weist allein die Einschätzung der theoretischen Begabung bemerkenswerte Zusammenhänge mit der Ausbildungsaspiration, der Zufriedenheit mit der Schulleistung, der Einschätzung des schulischen Lernpotentials und der Begabung, der Einschätzung der schulischen Lernmotivation und der Wahrnehmung ungünstiger Milieufaktoren auf. Nur Eltern von Jungen lassen sich in der Formulierung des Ausbildungsziels tendenziell auch von der Einschätzung der technischen Begabung des Kindes leiten und erkennen einen Zusammenhang zwischen der technischen beziehungsweise künstlerischen und der allgemeinen Begabung.

25 Vgl. Tabelle 10 im Anhang.

## 5.3 Dimensionen häuslicher Erziehungsumwelten

### 5.3.1 Methode

Ein weiterer Schritt zur Analyse der Organisation häuslicher Erziehungsumwelten, der über das Aufzeigen von Zusammenhängen zwischen einzelnen Merkmalen hinausführt, besteht darin, nach den organisierenden Dimensionen dieser wechselseitigen Zusammenhänge zu fragen. Dabei wird von der Annahme ausgegangen, daß sich die beobachteten Merkmale auf eine ihnen zugrunde liegende geringere Anzahl von hypothetischen Dimensionen reduzieren und sich so Syndrome von Merkmalen identifizieren lassen, die untereinander möglichst viel und mit den übrigen Merkmalen möglichst wenig gemeinsam haben. Aufgrund dieser Ordnung von Merkmalen läßt sich abschätzen, in welchen und wievielen Hinsichten Elternhäuser als von einander verschieden klassifizierbar sind.

Ein statistisches Verfahren zur Aufdeckung der latenten Dimensionen oder Faktoren ist die Faktorenanalyse. Mit ihrer Hilfe ist es möglich, Bezugsachsen zu identifizieren, auf denen sich die jeweiligen Variablen abbilden lassen. Der Grad der Zugehörigkeit einer Variable zu einem Faktor wird durch die sogenannte Faktorladung ausgedrückt.

Im vorliegenden Fall liefert die Faktorenanalyse gleichsam eine „kognitive Landkarte“, deren Koordinaten als kognitive Mediatoren für die Erfahrung und Deutung der häuslichen Erziehungswirklichkeit interpretiert werden können.

In der Erziehungsstilforschung wurden vielfach faktorenanalytische Methoden verwendet, um die Struktur elterlicher Einstellungen und Rollenwahrnehmungen aufzuklären. Am bekanntesten wurde das faktorenanalytische Modell von Schaefer (1959), der versuchte, die Vielzahl von Erziehungsvariablen durch die beiden polaren Grunddimensionen „Wärme versus Feindseligkeit“ beziehungsweise „liebvolle Akzeptierung versus feindselige Ablehnung“ und „Kontrolle versus Autonomie“ möglichst ökonomisch darzustellen. Becker und seine Mitarbeiter<sup>26</sup> haben es für nötig befunden, die Dimension „Kontrolle versus Autonomie“ zu zerlegen in die Dimensionen „Restriktivität versus Permissivität“ und „ruhige Distanz versus übereifriges Engagement“.

Die Tatsache, daß in den faktorenanalytischen Erziehungsstiluntersuchungen von vorgängig konzipierten Einstellungsdimensionen ausgegangen wird, die mit Hilfe von möglichst reinen Skalen gemessen werden, wobei alle Items, die nicht auf der jeweiligen Skala anzuordnen sind, als irrtumsvergrößernd ausgeschieden werden, bringt es mit sich, daß nur einige wenige Faktoren gefunden werden können. Dagegen wurden in der vorliegenden Untersuchung mit Absicht möglichst viele und heterogene Aspekte der häuslichen Erziehungsumwelt in die Analyse miteinbezogen und die Frage nach ihrer Dimensionalität zu einem Untersuchungsgegenstand eigenen Anspruchs gemacht; angesichts der Heterogenität der erfaßten Aspekte häuslicher Erziehungsumwelten war von vornherein mit einer relativ großen Anzahl von unabhängigen Dimensionen zu rechnen.

Die zentrale Frage, die der Anwendung der Faktorenanalyse auf deren vorliegenden Datensatz zugrunde liegt, ist also die, welches komplexe Begriffssystem Eltern in Hinblick auf die Strukturierung der Funktionen ihrer Elternrolle zugeschrieben werden kann. Dabei hängt die Zahl der mit Hilfe der Faktorenanalyse zu „entdeckenden“ Dimensionen unter anderem von der Heterogenität der erhobenen Merkmale und den faktorenanalytischen Verfahren ab. Es muß festgestellt werden, daß die Faktorenanalyse, über die im folgenden berichtet wird, keine endgültigen Ergebnisse liefert; vielmehr sind ihre Ergebnisse vor allem im Hinblick auf eine exploratorische und hypothesengenerierende Zielsetzung zu beurteilen.

<sup>26</sup> Becker u.a. (1962, S. 506 ff.).

### 5.3.2 Datenanalyse mit Hilfe der Faktorenanalyse

In die Faktorenanalyse wurden 128 Variablen des Fragebogens, die im Anhang kenntlich gemacht sind, einbezogen. Die Korrelationsmatrix dieser 128 Variablen wurde entsprechend der Hauptachsenmethode nach Hotelling faktorisiert. Die Kommunalitäten wurden mit Hilfe der quadrierten multiplen Korrelationen geschätzt. Als Kriterien für die Anzahl der zu extrahierenden Faktoren galten der Eigenwertabfall, die Zahl der Eigenwerte über eins, die größtmögliche Faktorstabilität und die Interpretierbarkeit der Lösungen.

Eine Lösung mit 16 Faktoren wurde allen diesen Kriterien am besten gerecht. Die 16-Faktoren-Matrix wurde anschließend mit Varimax orthogonal rotiert<sup>27</sup>.

Zur Bestimmung der faktoriellen Invarianz über Fluktuationen in der Stichprobe von Befragten und zur Abschätzung der Ähnlichkeit der Faktorenlösungen für die Stichproben von Jungen und Mädchen wurde folgender Weg beschritten: Die Menge der befragten Eltern wurde nach dem Zufall in zwei gleiche Teilmengen zerlegt; für jede dieser Unterstichproben wurden mehrere Faktorenlösungen gerechnet und mit Hilfe der Methode des Faktorenvergleichs nach Kaiser die Kongruenz der beiden Lösungen bestimmt. Die 16-Faktoren-Lösung ergab den höchsten mittleren Kongruenzkoeffizienten von 0,8330, der für eine genügend hohe Stabilität der Faktorenlösung zeugt; das heißt, die Faktorenstruktur ist weitgehend invariant gegenüber Fluktuationen in der Stichprobe.

Angesichts der deutlichen Geschlechtsunterschiede in den Antworthäufigkeiten konnte angenommen werden, daß auch die Faktorenlösungen für Jungen und Mädchen voneinander abweichen. Es wurde deshalb je eine Analyse für Jungen und eine für Mädchen getrennt gerechnet. Daß die beiden Lösungen, wenn auch geringfügiger als erwartet, voneinander abweichen, geht daraus hervor, daß der Koeffizient für die mittlere Kongruenz von 0,8330 für zwei Zufallsstichproben auf 0,7332 für die Unterstichproben von Jungen und Mädchen absinkt. Die Kongruenz ist für die Faktoren 12, 14, 15 und 16 so gering, daß man von geschlechtsspezifischen Faktoren sprechen muß.

Mit der 16-Faktoren-Lösung werden etwa 75 Prozent der systematischen Varianz extrahiert und etwa 40 Prozent der Gesamtvarianz aufgeklärt. Eine Betrachtung der Faktorenstruktur ist trotz der Tatsache, daß der größere Teil der Varianz unaufgeklärt bleibt, informativ und dies um so mehr, als die Faktorenstruktur als hinreichend stabil angesehen werden kann.

Die relativ geringe Varianzbindung der gefundenen Faktorenlösung ist dadurch zu erklären, daß die Interkorrelationen in der Regel überaus niedrig sind. Dies war bei der Heterogenität der erhobenen Variablen nicht anders zu erwarten und rührt außerdem auch daher, daß die verwendete Transformationsmethode, die Pearson-Produkt-Moment-Korrelation, den statistischen Zusammenhang zwischen ordinal skalierten Variablen unterschätzt. Auf der anderen Seite muß ein unbekannt hoher Einfluß von mechanischen Reaktionstendenzen angenommen werden, der sich möglicherweise differentiell ausgewirkt hat und einen Teil der systematischen Varianz verursacht haben kann.

Der Konvention folgend, werden Faktorladungen in Höhe von mindestens  $\pm 0,25$  bei der Interpretation eines Faktors berücksichtigt.

### 5.3.3 Ergebnisse der Faktorenanalyse<sup>28</sup>

Von den 16 extrahierten Faktoren sind sechs entweder uninterpretierbar (Faktor 15), oder es ist sicherer, sie zu Artefakten zu erklären, als sie nach ihrem substantiellen Gehalt zu interpretieren (Faktoren 3, 6, 7 und 10 der Lösungen für Jungen und Mädchen, Faktor 8 der Lösung für Mädchen und Faktor 11 der Lösung für Jungen), denn ihre Interpretation ist insofern mehrdeutig, als der Verdacht nicht auszuschließen ist, daß mechanische Reaktionstendenzen zu ihrer Bildung beigetragen haben.

27 Die orthogonale Rotation erfolgte nach dem von Kaiser (1958) angegebenen Verfahren.

28 Die Variablen, die jeweils am höchsten auf einem Faktor laden, und ihre Faktorladungen sind im dritten Teil des Anhangs aufgeführt.

Von den verbleibenden zehn Faktoren lassen sich drei beziehungsweise vier (drei für Jungen, vier für Mädchen) als Dimensionen der Zufriedenheit mit dem Kind, zwei als Dimensionen des elterlichen Engagements in der Erziehung, zwei als Dimensionen der Sanktionierung und zwei beziehungsweise eine als kulturelle Orientierung des Elternhauses und eine als Dimension der Erziehung zur Anpassung identifizieren.

*Faktor 1: Zufriedenheit mit dem Kind in Hinblick auf das Ziel einer Erziehung zur Anpassung*

Bei den Mädchen erscheint dieser Faktor als Faktor 2; die Kongruenz der beiden Faktoren beträgt 0,9804.

Dieser Faktor wird charakterisiert durch die Urteile über die Zufriedenheit mit dem Kind im Hinblick auf seine Anpassung an die Verhaltenserwartungen der Konformität wie Gehorsam, gutes Benehmen, Fleiß, Ordnung und dergleichen. Negativ laden auf diesem Faktor die Häufigkeit negativer Sanktionen für abweichendes Verhalten und bei den Jungen zusätzlich die Tendenz, den Eltern schlechte Noten und Tadel zu verheimlichen. Dieses Kontinuum läßt sich auch als „Bravheitssyndrom“ beziehungsweise als ein Syndrom der Konfliktgeladenheit der Eltern-Kind-Beziehung interpretieren, soweit das äußere Verhalten des Kindes mit den Verhaltenserwartungen der Eltern kollidiert und zu Konflikten Anlaß gibt.

Neben dieser Dimension der Zufriedenheit mit der Bravheit des Kindes lassen sich zwei weitere, davon unabhängige Zufriedenheitsdimensionen ausmachen: Die Zufriedenheit mit der Leistung und mit dem Kind im Hinblick auf die Ausprägung von Persönlichkeitszügen der innengeleiteten, autonomen Persönlichkeit (vgl. Faktor 4 und 16 der Stichprobe der Jungen und Faktor 4, 12 und 13 der Stichprobe der Mädchen). Daraus ist zu folgern, daß Eltern nicht schlechthin mit ihrem Kind zufrieden oder unzufrieden sind, sondern mindestens nach drei relevanten Beurteilungsdimensionen differenzieren.

*Faktor 2: Aktives Engagement der Eltern an der schulischen Arbeit des Kindes*

Dem Faktor 2 der Jungen entspricht Faktor 1 der Mädchen; die Faktorkongruenz beträgt 0,8201.

Diese Dimension wird charakterisiert durch diejenigen Funktionen der Elternrolle, die mit der aktiven Anteilnahme an dem Fortkommen des Kindes in der Schule zu tun haben. In gewisser Weise äußert sich darin auch ein Interesse am Kind und die Bereitschaft, sich mit den Belangen des Kindes zu identifizieren. Dies geht daraus hervor, daß Aussagen, die auf ein allgemeines Interesse an der geistigen Entwicklung des Kindes hindeuten, auf diesem Faktor, wenn auch schwächer, laden.

*Faktor 3: Erziehungsziele*

Faktor 3, auf dem alle Erziehungsziele, die mit Frage 10 erhoben wurden, hoch laden, soll nicht interpretiert werden, weil schwer zu entscheiden ist, ob dieser Faktor seine Existenz der Auswirkung von mechanischen Reaktionstendenzen oder einer allgemeinen Disposition verdankt, Erziehungsziele gleich welcher Art mit bestimmten Graden der Intensität zu verfolgen.

Um die Binnenvarianz dieses Faktors weiter aufzuklären, wurden alle Erziehungsziele der Frage 10 einer gesonderten Faktorenanalyse unterzogen. Eine Faktorisierung der Interkorrelationen der 18 Erziehungszielvariablen ergibt als sinnvollste Lösung eine Zwei-Faktoren-Struktur, und zwar dergestalt, daß auf dem ersten Faktor (Konformitätsorientierung) die Erziehungsziele gutes Benehmen, Gehorsam, Ordnung und Sauberkeit, Strebsamkeit, Pflichtbewußtsein und Verantwortungsbewußtsein, Hilfsbereitschaft sowie soziale Anpassungsfähigkeit und auf dem zweiten Faktor, der als Dimension der Erziehung zur autonomen Persönlichkeit interpretiert werden kann, die Erziehungsziele Entwicklung geistiger Interessen, Selbstvertrauen, geistige Leistungsfähigkeit, Selbständigkeit, Schöpfung und Phantasie, Durchsetzungsfähigkeit und Zuverlässigkeit am höchsten laden.

Der erste Erziehungszielfaktor, der als Konformitätsorientierung in der Erziehung interpre-

tiert wurde, ist so robust, daß er sich auch in der Gesamtanalyse als eigener Faktor durchsetzt (vgl. Faktor 5 der Stichprobe der Jungen und Faktor 9 der Stichprobe der Mädchen).

*Faktor 4: Zufriedenheit mit dem Kind im Hinblick auf seine Schulleistungen und seine intellektuelle Leistungsfähigkeit*

Die relativ geringe Kongruenz dieses Faktors in den Lösungen für Jungen und Mädchen von 0,7293 legt nahe, diesen Faktor geschlechtsspezifisch zu interpretieren.

Die wichtigste Komponente dieser Dimension bei den Jungen sind Zufriedenheit mit der Schulleistung und Zufriedenheit mit der schulischen Lernmotivation des Kindes. Gleichgewichtig geht in diese Dimension die Einschätzung der intellektuellen Leistungsfähigkeit des Kindes mit ein. Die Beurteilungen der intellektuellen und motivationalen Voraussetzungen für den schulischen Erfolg des Kindes hängen also bei Jungen eng miteinander und mit der Beurteilung der Schulleistung des Kindes zusammen. Wie sehr bei den Jungen die Zufriedenheit mit der Schulleistung von der Einschätzung der schulischen Lernmotivation des Kindes abhängt, geht daraus hervor, daß negative Sanktionstechniken mit dem Ziel der Motivierung des Kindes zum Lernen in der Schule negativ auf diesem Faktor laden. Dafür spricht ebenso, daß die Variable Verheimlichung von Noten negativ auf diesem Faktor lädt. Hervorzuheben ist, daß das Ausbildungsziel der Eltern für ihr Kind mit der Einschätzung der Leistungsfähigkeit und des Leistungswillens erwartungsgemäß eng zusammenhängt.

Man kann diese Dimension bei den Jungen auch als ein Kontinuum des Potentials an Konflikten in der häuslichen Erziehung ansehen, die im Bereich des schulischen Lernens auftreten können. Denn Eltern, die mit der Schulleistung ihres Kindes zufrieden sind, glauben auch, daß ihr Kind begabt und lernmotiviert ist, und sehen wenig Anlässe für Konflikte in diesem Bereich.

Faktor 4 der Stichprobe der Mädchen weist gegenüber dem Faktor 4 der Stichprobe der Jungen charakteristische Unterschiede auf: Er ist eher als Dimension der Einschätzung der Begabung zu kennzeichnen; offenbar wird zwar auch von den Eltern von Mädchen die Schulleistung in einen engen Zusammenhang mit der Begabung des Kindes gebracht, hingegen sind für die Eltern von Mädchen Urteile über die schulische Motivation des Kindes nicht Teil dieser Dimension. Eltern von Mädchen scheinen also die Schulleistung ihres Kindes ausschließlicher als Eltern von Jungen mit der Begabung des Kindes zu erklären und die Beurteilung der schulischen Lernmotivation davon unabhängig vorzunehmen. Mit anderen Worten, wenn Eltern von Mädchen Grund haben, mit der Schulleistung ihres Kindes unzufrieden zu sein, dann machen sie dafür in stärkerem Maße die mangelnde Begabung ihres Kindes verantwortlich, während Eltern von Jungen sowohl mangelnde Begabung als auch mangelnde Leistungsbereitschaft zur Erklärung heranziehen. Oder anders ausgedrückt, Eltern von Mädchen schließen von den Schulleistungen ihres Kindes stärker auf dessen Begabung als Eltern von Jungen. Möglicherweise ist dies deswegen der Fall, weil Eltern von Mädchen davon ausgehen, daß diese motivierter und strebsamer sind. Damit hängt möglicherweise auch zusammen, daß die Festsetzung minimaler Leistungsstandards in den drei Hauptfächern auf dieser Dimension erscheint. Das kann nur bedeuten, daß die Jungen eher mit absoluten Leistungsstandards konfrontiert werden, während diese bei den Mädchen eher nach Maßgabe ihrer intellektuellen Leistungsfähigkeit festgesetzt werden und auch der Leistungsdruck, der von den Eltern auf das Kind ausgeübt wird, entsprechend geringer ist.

Hervorgehoben zu werden verdient noch, daß die Variable Wahrnehmung ungünstiger Milieubedingungen bei den Mädchen, aber auch bei den Jungen, wenngleich dort etwas schwächer, negativ auf dieser Dimension erscheint. Die Tendenz, die intellektuelle Leistungsfähigkeit des Kindes geringer einzuschätzen, ist also eher für die Unterschicht typisch (vgl. dazu Arnold, 1969, S. 63).

*Faktor 5: Erziehung zur Konformität*

Faktor 5 der Stichprobe der Jungen hat in der Stichprobe der Mädchen seine Entsprechung in Faktor 9; die Faktorkongruenz beträgt 0,9075.

Bei der Darstellung von Faktor 3 wurde schon darauf hingewiesen, daß die elterlichen Erziehungsziele sich auf zwei homogenen Dimensionen darstellen lassen, von denen die Dimension Konformitätsziele zusammen mit anderen Variablen Faktor 5 bildet. Diese Dimension wird definiert durch die Erziehungszielorientierungen der Konformität wie Gehorsam, gutes Benehmen, Strebsamkeit sowie Ordnung und Sauberkeit und durch die Bedeutung, die der Betragens-, Ordnungs- und Fleißnote im Zeugnis des Kindes beigemessen wird.

Diese Dimensionen sind deswegen interessant, weil die allgemeine Konformitätsorientierung in der Erziehung auch im Erziehungshandeln ihren Niederschlag findet; die Konformitätsorientierung geht nämlich mit einer Tendenz zur Restriktivität in der Erziehung und einer Verweigerung von Autonomie einher, anders ausgedrückt, mit der Tendenz, das Kind weniger an Entscheidungen, die seine persönlichen Belange betreffen, zu beteiligen, ihm weniger Freizügigkeit in der Zeitplanung einzuräumen und ihm die volle Gleichberechtigung als Gesprächspartner bei Gesprächen der Erwachsenen vorzuenthalten.

Dieses restriktiv-autoritäre Erziehungssyndrom scheint, wie schon Kohn (1972) belegt hat, in gewissem Maße schichtspezifisch zu sein; dafür spricht in der vorliegenden Untersuchung, daß die MilieuvARIABLE auf diesem Faktor lädt. In dieses Syndrom geht auch die Tendenz mit ein, ein geringeres Ausbildungsniveau für das Kind ins Auge zu fassen und eher daran zu zweifeln, daß das Kind die Voraussetzung für das Erreichen des Abiturs mitbringt. In das Bild des autoritär-restriktiven Erziehungssyndroms paßt auch die Tendenz einer größeren Punitivität, die besonders in der Häufigkeit von Strafen in Form des Entzugs von Privilegien und Vergünstigungen zum Ausdruck kommt.

Bei den Mädchen hängt die Konformitätsorientierung in der Erziehung nicht so stark mit den Milieu-Indikatoren zusammen; das heißt, es ist denkbar, daß die Erziehung von Mädchen generell stärker als die von Jungen auf die Erziehung zur Konformität und auf traditionelle Erziehungswerte hin orientiert ist und deswegen milieuspezifische Unterschiede weniger klar hervortreten können. Hingegen scheint der Konformitätsdruck in der Erziehung von Mädchen stärker mit einem ausgeprägten Leistungsdruck zusammenzuhängen, was daraus hervorgeht, daß die Festsetzung minimaler Leistungsstandards in Form von Mindestnoten bei den Mädchen auf diesem Faktor lädt; bei den Jungen bildet dieser Aspekt der häuslichen Erziehungsumwelt hingegen eine eigene unabhängige Dimension (vgl. Faktor 11 der Stichprobe der Jungen).

#### *Faktor 6: Gesprächsbereitschaft*

Die Faktorkongruenz für die Faktoren 6 bei Jungen und Mädchen beträgt 0,9816.

Es erscheint am sinnvollsten, die Dimension Gesprächsbereitschaft als Artefakt zu behandeln, da nicht auszuschließen ist, daß hier starke Reaktionstendenzen am Werke waren. Bemerkenswert ist jedoch, daß die Offenheit, mit der Eltern Konflikte in der Erziehung zum Gegenstand rationaler Auseinandersetzung und Argumentation mit ihren Kindern machen, zusammenhängt mit der Tendenz, „psychologische“ Kontrollmethoden wie Liebesentzug einzusetzen.

#### *Faktor 7: Beurteilung der Relevanz von Schulfächern*

Dem Faktor 7 in der Stichprobe der Jungen entspricht Faktor 11 in der Stichprobe der Mädchen; die Faktorkongruenz beträgt 0,9417.

Auch diese Dimension soll als Artefakt uninterpretiert bleiben; allenfalls ist hervorzuheben, daß auf dieser Dimension bei den Mädchen das Fach Mathematik nicht erscheint. Die Beurteilung der Relevanz des Faches Mathematik für Mädchen fällt also aus der Beurteilung der anderen Fächer heraus, und es wäre sicherlich nicht uninteressant, diesem Phänomen nachzugehen, um der Beantwortung der Frage näherzukommen, durch welche häuslichen Umwelteinflüsse und Bildungsorientierungen des Elternhauses die Selbsteinschätzung der Begabung für und das Interesse an Mathematik bei den Mädchen beeinflusst werden.

### *Faktor 8: Positive Sanktionierung*

Dem Faktor 8 bei den Jungen entspricht Faktor 7 bei den Mädchen; die Faktorkongruenz beträgt 0,9807.

Auf Faktor 8 beziehungsweise 7 laden alle Aussagen über die Anwendung von positiven Sanktionierungstechniken und die ihnen zugeschriebene Wirkung. Man hätte erwarten können, daß positive und negative Sanktionierung einen bipolaren Faktor bilden. Eine solche Erwartung lag auch durch einige faktorenanalytische Untersuchungen zum elterlichen Erziehungsstil nahe. Statt dessen machen die Items der negativen Sanktionierung einen eigenen Faktor auf (vgl. Faktor 12 der Jungen und Faktor 10 der Mädchen), das heißt, daß aus einer Kenntnis der Häufigkeit, mit der positive Sanktionierung stattfindet, noch nichts darüber gesagt werden kann, wie häufig und mit welchen Wirkungen im Elternhaus negativ sanktioniert wird. Häufige positive Sanktionierung schließt also keinesfalls häufige negative Sanktionierung aus. In ähnlicher Weise fassen Hermann, Schwitajewski und Ahrens (1968) „Strenge“ und „Unterstützung“ als zwei voneinander unabhängige Dimensionen auf und halten diese für additiv kombinierbar, und zwar dergestalt, daß sich aus ihrer Kombination ein Maß für die Erziehungsintensität ergibt<sup>29</sup>.

Ein zweidimensionales Modell der Sanktionierung im Elternhaus ist geeignet, das Stereotyp vom entweder positiv oder negativ sanktionierenden, strafenden oder unterstützenden Elternhaus zu korrigieren und dem oben berichteten Befund gerecht zu werden, daß die Zufriedenheit mit der Schulleistung zwar mit der Häufigkeit korreliert, mit der negativ sanktioniert wird, nicht aber mit der Häufigkeit, mit der positiv sanktioniert wird; das heißt, daß die Erziehungsintensität eine Funktion der Konflikträchtigkeit in der häuslichen Erziehung ist, daß Eltern, die mit dem Kind in irgendeiner Beziehung unzufrieden sind, nicht weniger positiv sanktionieren als Eltern, die zufrieden sind, dafür aber zusätzlich negative Sanktionen einsetzen, um der Situation Herr zu werden. Es hat also den Anschein, als ob negative Sanktionierung eher die Ultima ratio in der Erziehung darstellt, als daß sie Ausdruck eines latenten autoritären Persönlichkeits- beziehungsweise Erziehungssyndroms ist.

### *Faktor 9: Naturwissenschaftlich-technische Orientierung beziehungsweise künstlerisch-handwerkliche Orientierung des Elternhauses*

Bei Jungen und Mädchen handelt es sich hier um zwei inhaltlich verschiedene Dimensionen; dem Faktor 9 der Stichprobe der Jungen entspricht bei den Mädchen am ehesten Faktor 14, der als künstlerisch-handwerkliche Orientierung des Elternhauses definiert werden kann; die Faktorkongruenz beträgt nur 0,6378.

Faktor 9 gehört zu den interessantesten Faktoren dieser Analyse, der auf ein bemerkenswertes, in dieser Form noch nicht identifiziertes Phänomen häuslicher Erziehungsumwelten aufmerksam macht. Dieses Phänomen kann in Ermangelung eines passenderen Terminus als Bildungs- beziehungsweise geistig-kulturelle Orientierung in der Erziehung bezeichnet werden. In die jeweilige Dimension der kulturellen Orientierung gehen Angaben über die Inhalte gemeinsamer Aktivitäten, die Beurteilung des Wertes von Freizeitbeschäftigungen, die Einschätzung besonderer Talente, spezifische Erziehungsziele und Urteile über die Relevanz von Schulfächern ein. In der vorliegenden Analyse lassen sich neben der naturwissenschaftlich-technisch-handwerklichen Orientierung bei den Jungen eine künstlerisch-handwerkliche Orientierung bei den Mädchen und bei beiden Geschlechtern eine Orientierung auf sportliche Aktivitäten in der häuslichen Erziehung identifizieren.

Die Identifizierung derartiger kultureller Orientierungen im Elternhaus wirft eine Reihe interessanter Fragen wie die nach der Abhängigkeit der sie konstituierenden kognitiven Elemente und nach ihrem Einfluß auf die Herausbildung von Selbstkonzepten, Interessen<sup>30</sup> und schulischen Leistungen des Kindes auf. Noch wissen wir nichts darüber, wie die Wahrnehmung von

29 Auch Siegelmann (1965) konnte nachweisen, daß „Loving“ und „Punishment“ zwei unabhängige Faktoren des Elternverhaltens sind.

30 In diesem Zusammenhang ist die starke Tendenz männlicher College-Studenten, die Berufsrichtung ihres Vaters einzuschlagen, erwähnenswert (vgl. Werts, 1968).

spezifischen Begabungen des Kindes, die Formulierung von damit zusammenhängenden Erziehungszielen, die inhaltliche Ausgestaltung der Eltern-Kind-Interaktionen und die Einschätzung der Relevanz von Lerngegenständen beziehungsweise die Einstellungen zu bestimmten bildungswirksamen Aktivitäten einander in ihrer Genese bedingen.

Es ist anzunehmen, daß die kulturellen Orientierungen des Elternhauses, die möglicherweise von der Ausbildungsrichtung und dem Beruf der Eltern getragen werden, die geistige Entwicklung des Kindes in bestimmten Bereichen, seine Interessen und Schulleistungen differentiell prägen. Es muß Aufgabe späterer Untersuchungen sein, weitere derartige kulturelle „Erziehungsklimata“ von Elternhäusern zu identifizieren und ihren Einflüssen auf Heranwachsende nachzugeben.

Die Tatsache, daß sich in der Analyse zwei geschlechtsspezifische Dimensionen kultureller Orientierungen ermitteln lassen, deutet wiederum darauf hin, daß in der Erziehung von Jungen und Mädchen unterschiedliche Akzente gesetzt werden und verschiedene Bereiche der geistig-seelischen Entwicklung für wichtig gehalten werden. Am stärksten differenziert beide Dimensionen die Einschätzung des technischen beziehungsweise künstlerischen Talentes des Kindes. Für Jungen wird der Bereich der Technik und Naturwissenschaft wegen seiner Wichtigkeit für die männliche Geschlechtsrollensozialisation als einheitsstiftendes Moment der Wahrnehmung des Kindes und der Gestaltung der häuslichen Erziehungsumwelt betrachtet, während die Organisation dieser Aspekte der häuslichen Erziehungsumwelt von Mädchen vom Bereich der künstlerischen Betätigung her vorgenommen wird.

#### *Faktor 10: Intensität negativer Sanktionierung*

Faktor 10 bei den Jungen entspricht Faktor 5 bei den Mädchen; die Faktorkongruenz beträgt 0,9889.

Faktor 10, auf dem alle Aussagen über die Intensität der Strafe laden, die im Zusammenhang mit den häufigsten Erziehungskonflikten verhängt wird, könnte als Artefakt angesehen werden. Hervorzuheben ist aber, daß die Frage nach der Häufigkeit von Strafen aus denselben Anlässen nicht als eigenständige Dimension erscheint, und dies, obwohl die Frage nach der Häufigkeit von Strafen ähnlich aufgebaut ist wie die nach dem Strafmaß und sich infolgedessen in gleicher Weise Reaktionstendenzen hätten durchsetzen müssen. Vielleicht ist es deshalb doch gerechtfertigt anzunehmen, daß es eine durchgängige unabhängige Tendenz gibt, entweder hart oder milde zu strafen. Es ist nicht auszuschließen, daß diese Tendenz Ausfluß einer allgemeinen affektiven Einstellung zum Kind ist, ein Aspekt der elterlichen Rollenwahrnehmung, der in der vorliegenden Untersuchung nicht direkt erfaßt wurde. Auf jeden Fall scheint es empfehlenswert, in späteren Untersuchungen zur Punitivität in der Erziehung nicht nur nach der Strafhäufigkeit und den Strafmodi, sondern auch nach der Strafintensität zu differenzieren.

#### *Faktor 11: Minimale Notenstandards in den drei Hauptfächern*

Es wurde schon darauf hingewiesen, daß die elterlichen Minimalansprüche an die Schulleistungen ihrer Kinder, die ein Indikator für potentiellen Leistungsdruck sind, in der Stichprobe der Mädchen auf den Dimensionen Einschätzung der Begabung (Faktor 4) und Konformitätsorientierung in der Erziehung (Faktor 9) erscheinen. Bei Jungen dagegen bildet die Festsetzung von minimalen Leistungsstandards in den drei Hauptfächern eine eigene Dimension. Wenn es sich hierbei nicht um ein Artefakt handelt, dann wäre daraus zu schließen, daß Leistungsstandards der Eltern von Jungen unabhängig von deren tatsächlichen Schulnoten, der Einschätzung ihrer Begabung und der Zufriedenheit mit der schulischen Lernmotivation des Kindes festgesetzt werden, während in der Erziehung von Mädchen der Leistungsdruck sowohl von den wahrgenommenen intellektuellen Leistungsmöglichkeiten des Kindes (vgl. Faktor 4 Mädchen) als auch – davon unabhängig – von der Konformitätsorientierung und Restriktivität der elterlichen Erziehung abhängt.

*Faktor 12: Negative Sanktionierung*

Dem Faktor 12 bei den Jungen entspricht Faktor 10 bei den Mädchen; die Faktorkongruenz beträgt 0,8721.

Auf diesem Faktor sind die negativen Sanktionierungen mit den ihnen zugeschriebenen Wirkungen versammelt. Diese Dimension ist in der Stichprobe der Mädchen etwas reicher insofern, als hierauf auch die Wahrnehmung der Häufigkeit, mit der Tadel und Noten vom Kind verheimlicht werden, erscheint.

*Faktor 13: Engagement in der Erziehung: Zeitaufwand und gemeinsame Aktivitäten mit dem Kind*

Faktor 13 bei den Jungen entspricht Faktor 16 bei den Mädchen; die Faktorkongruenz beträgt 0,7304.

Bei den Jungen stellen die spezifischeren gemeinsamen Aktivitäten wie die Pflege naturwissenschaftlich-technischer Hobbys und gemeinsame sportliche Betätigungen jeweils Aspekte eigenständiger Dimensionen dar, während dies bei den Mädchen nur für gemeinsame künstlerische Aktivitäten zutrifft. Dies deutet darauf hin, daß Eltern von Jungen die gemeinsamen Aktivitäten mit dem Kind eher an spezifischen Bildungsabsichten und an den Begabungen des Kindes ausrichten, als dies bei Mädchen der Fall ist. Zumindest läßt sich erkennen, daß die intentionale geistig-seelische Förderung der Mädchen in der Familie nicht in dem Maße auf bestimmte Interaktionsbereiche spezialisiert ist wie bei den Jungen.

*Faktor 14: Sportliche Orientierung der häuslichen Erziehung*

Faktor 14 bei den Jungen entspricht Faktor 8 bei den Mädchen, wobei Faktor 8 nicht in derselben Eindeutigkeit zu interpretieren ist.

Auf der Dimension sportliche Orientierung in der häuslichen Erziehung laden alle Aussagen der Eltern über ihre Einstellung zu Sport und Spielen als einer Freizeitbeschäftigung des Kindes, die Wahrnehmung sportlichen Talents, die Bereitschaft zu gemeinsamen sportlichen und spielerischen Aktivitäten und das Erziehungsziel der körperlichen Leistungsfähigkeit.

*Faktor 15: Dieser Faktor ist bei Jungen und Mädchen uninterpretierbar.*

*Faktor 16: Zufriedenheit mit dem Kind im Hinblick auf das Ziel einer Erziehung zur Selbstverwirklichung*

Dem Faktor 16 bei den Jungen entspricht Faktor 13 bei den Mädchen; die Faktorkongruenz beträgt 0,8616.

Die Urteile der Eltern über ihre Zufriedenheit mit der Ausprägung der in Frage 35 vorgegebenen Verhaltensqualitäten läßt sich auf zwei homogenen Dimensionen darstellen, von denen die eine, die Dimension der Zufriedenheit mit den Verhaltensqualitäten der Konformität und der Bravheit von dem Faktor 1 repräsentiert wird. Die davon unabhängige zweite Zufriedenheitsdimension wird charakterisiert durch die Verhaltensqualitäten der Selbstverwirklichung und Ich-Autonomie, wie Einfallsreichtum, Selbstvertrauen, Selbständigkeit und Wißbegierde. In einer getrennten Faktorenanalyse von Frage 35 erscheint noch das Verhaltensmerkmal Durchsetzungsvermögen auf dieser zweiten Dimension. Dieses Ergebnis entspricht sehr gut den Befunden Kohns (1972) und Rokeachs (1973), die zwei elementare Dimensionen von Wertorientierungen postulieren. Offenbar bedienen sich Eltern dieses elementaren begrifflichen Ordnungsschemas in der Wahrnehmung und Beurteilung der Verhaltensäußerungen ihrer Kinder und zur Strukturierung ihrer erzieherischen Zielsetzungen. Es ist damit davon auszugehen, daß Eltern in der Wahrnehmung und Beurteilung ihres Kindes differenzieren und daß sich die Beziehungen der Eltern zu ihrem Kind kaum auf einer globalen Dimension der liebevollen Akzeptierung versus feindseligen Ablehnung darstellen lassen, wie dies nicht wenige faktorenanalytische Erziehungsstiluntersuchungen nahezu zulegen scheinen.

### *Faktor 12 (Mädchen): Zufriedenheit mit der schulischen Lernmotivation*

Dieser Faktor in der Stichprobe der Mädchen findet keine Entsprechung in der Stichprobe der Jungen.

Die auf Faktor 4 der Stichprobe der Jungen ladenden Variablen bilden in der Stichprobe der Mädchen zwei getrennte Dimensionen, von denen eine als Einschätzung der Begabung (Faktor 4) und die andere, davon unabhängige, als Zufriedenheit mit der schulischen Lernmotivation (Faktor 12) identifiziert werden kann. Auf beiden Faktoren läßt die Variable Zufriedenheit mit der Schulleistung relativ hoch.

Eltern scheinen also in der Beurteilung des schulischen Leistungsverhaltens von Mädchen stärker als bei der von Jungen zwischen der intellektuellen Leistungsfähigkeit und der schulischen Lernmotivation zu differenzieren. Dieser Befund ist auch in Übereinstimmung mit dem empirisch reich belegten, jedoch schwer zu interpretierenden Phänomen eines für Jungen engeren korrelativen Zusammenhangs zwischen der intellektuellen Leistungsfähigkeit (Testintelligenz) und der Schulleistung (vgl. Lavin, 1965, S. 129).

### Ausblick

Mit dem vorliegenden Versuch einer Erfassung und Analyse von schulerfolgsrelevanten Merkmalen häuslicher Erziehungsumwelten von Gymnasiasten der 7. Klasse ist ein erster Schritt getan in Richtung auf das umfassendere Forschungsziel der Aufklärung des außerschulischen Bedingungsgefüges der schulischen Leistung, der schulischen Lernmotivation und der Interessen von Schülern sowie der Bewertung ihres schulischen Lernverhaltens durch die Schule im Rahmen des Projekts Schulleistung. Der nächste Schritt muß in der Analyse der Zusammenhänge zwischen einzelnen Merkmalsdimensionen häuslicher Erziehungsumwelten und den zentralen „abhängigen“ Variablen wie Schulleistung und Schulmotivation bestehen.

Bevor jedoch der Elternfragebogen für diese Zwecke verwendet werden kann, muß an seiner Verfeinerung und Verbesserung vor allem auch in meßtheoretischer Hinsicht gearbeitet werden; so muß zum Beispiel der Nachweis erbracht werden, daß er in seiner Gänge und in seinen Subskalen den üblichen Testgüterkriterien genügt. Schon jetzt ist abzusehen, daß einige Merkmalsbereiche differenzierter und reliabler erfaßt werden müssen.

Der theoretische Ertrag von Analysen der Zusammenhänge zwischen häuslichen Einflußgrößen und schulischen Leistungsmerkmalen des Kindes wird nicht zuletzt davon abhängen, inwieweit es gelingt, die Hypothesenbildung dem Geltungsbereich weitgehend vorwissenschaftlicher Plausibilität zu entziehen und aus Theorien schulleistungsrelevanter familiärer Sozialisationsprozesse herzuleiten. Diese Aufgabe ist um so schwieriger zu lösen, als die zu entwickelnden theoretischen Modelle dem Umstand gerecht werden müssen, daß die untersuchten Phänomene sich wechselseitig bedingen; so wurde im Verlauf dieser Arbeit an mehreren Stellen deutlich, wie etwa der Schulerfolg des Kindes nicht nur als abhängige Variable zu behandeln ist, sondern ebenso sehr als unabhängige Variable, da von ihm ein nicht unbedeutlicher Einfluß auf die Ausgestaltung der häuslichen Erziehungsumwelt durch die Eltern ausgehen kann (vgl. auch Bell, 1968).

Außerhalb des engeren Forschungskontexts, in dem die Entwicklung des vorliegenden Fragebogens steht, wäre weiterhin an einer differenzierteren Beschreibung vorfindlicher häuslicher Erziehungswirklichkeit, die weitgehend eine wissenschaftliche Terra incognita darstellt, auch unter Einsatz anderer Forschungsmethoden zu arbeiten. In diesem Zusammenhang stellen sich Fragen nach der Genese und den Bedingungen der kognitiven Komponenten der Elternrolle wie der erzieherischen Wertorientierungen der Eltern, ihrer Wahrnehmungen des Kindes, ihrer instrumentellen Überzeugungen, der Interdependenz dieser Größen und nach ihren Einflüssen in Wechselwirkung mit anderen Einflußgrößen, wie etwa denen, die der physischen Umwelt zuzurechnen sind, auf das elterliche Erziehungshandeln<sup>31</sup>.

31 Einigen dieser Fragen, insbesondere solchen, die kognitive Determinanten elterlichen Erziehungshandelns zum Gegenstand haben, wird in der Arbeit von Sang „Schulleistung und Elternreaktionen. Bedingungen und Konsequenzen leistungsspezifischer Attributionen.“ (Arbeitstitel) nachgegangen.

## Zusammenfassung

Zur Erfassung hypothetisch schulleistungsrelevanter Merkmale häuslicher Erziehungsumwelten von Gymnasiasten der 7. Klasse des Gymnasiums wurde im Zusammenhang des Projekts Schulleistung am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung ein standardisierter Fragebogen entwickelt. Die erfaßten Merkmale der häuslichen Erziehungsumwelt wurden folgenden Variablenbereichen zugeordnet:

1. Zielsetzungen und Wertorientierungen in der Erziehung;
2. Wahrnehmung und Beurteilung des Kindes;
3. Interesse am Kind und Engagement in der Erziehung: Förderung der geistig-seelischen Entwicklung des Kindes;
4. Interesse am Kind und Engagement in der Erziehung: aktive Unterstützung des Kindes in seiner schulischen Arbeit;
5. Autonomie und Kontrolle in der häuslichen Erziehung;
6. Wahrnehmung von schulerfolgsrelevanten Milieubedingungen und Beurteilung der Anforderungen der Schule.

Der Fragebogen wurde Eltern und Schülern einer für 7. Klassen des Gymnasiums repräsentativen Stichprobe im Jahre 1969 gegeben. Die von 1.100 befragten Eltern erhobenen Daten wurden in zunächst rein deskriptiver Absicht in drei Gängen analysiert: Es wurden die Antworthäufigkeiten ausgezählt und besonders im Hinblick auf Unterschiede in den Erziehungsumwelten für Jungen und Mädchen interpretiert; ferner wurden Zusammenhänge zwischen ausgewählten Variablenkomplexen analysiert, schließlich wurde mit Hilfe der Faktorenanalyse der Frage nach der Struktur des Fragebogens nachgegangen.

I. Aus der Fülle der aus den Häufigkeitsverteilungen der Antworten auf die Fragen des Fragebogens gewonnenen Einzelbefunde lassen sich neben anderen folgende generalisierende hypothetische Aussagen ableiten:

1. Die überwiegende Mehrzahl der Eltern erzieht „kindzentriert“; die Eltern nehmen ihre erzieherische Verantwortung ernst und richten ihre Erziehung an den geistig-seelischen Entwicklungsbedürfnissen der Heranwachsenden aus.
2. Die befragten Eltern entwerfen in der Regel ein „positives“ Bild von ihrem Kind; sie sind, sowohl was die Leistung und Leistungsbereitschaft als auch das allgemeine Verhalten des Kindes angeht, mit ihrem Kind überwiegend zufrieden.
3. Der Leistungsdruck von seiten der Eltern ist in der Regel gemäßigt und richtet sich nach der wahrgenommenen Leistungsfähigkeit des Kindes.
4. Die Konflikträchtigkeit der häuslichen Erziehung wird von den befragten Eltern eher als gering eingeschätzt; wenn Erziehungskonflikte auftreten, dann betreffen sie eher periphere Fragen, durch die der Kern der Persönlichkeit des Kindes und der Konsens in grundlegenden Werten und Überzeugungen nicht in Frage gestellt werden.
5. Die Austragung von Erziehungskonflikten geschieht auf seiten der Eltern eher in einer bewußt „pädagogischen“ Haltung; es herrscht weitgehend ein „demokratischer“ Erziehungsstil vor.
6. Die Erziehungsumwelten von Jungen und Mädchen sind in vielerlei Hinsicht voneinander verschieden; in den Aussagen der befragten Eltern kommen traditionelle Geschlechtsrollenstereotypen noch vielfach deutlich zum Ausdruck.
7. Die Verantwortung für die Erziehung der Kinder wird oft von beiden Elternteilen in kooperativer Weise gemeinsam getragen; Eltern fühlen sich tendenziell eher für ein Kind gleichen Geschlechts verantwortlich; im übrigen herrscht bis zu einem gewissen Grade zwischen den Eltern Funktionsteilung in der Erziehung.

II. Zum Zwecke der Aufklärung von Zusammenhängen zwischen Merkmalskomplexen der häuslichen Erziehungsumwelt wurden folgende sieben „Leitvariablen“ ausgewählt, von denen angenommen wurde, daß sie mit einer größtmöglichen Anzahl der übrigen schulerfolgsrelevanten Aspekte der häuslichen Erziehungsumwelt in Beziehung stehen:

1. das Niveau der Ausbildungsaspiration der Eltern für ihr Kind;
2. die Zufriedenheit der Eltern mit der Schulleistung ihres Kindes;

3. die Einschätzung des schulischen Leistungspotentials des Kindes;
4. die Einschätzung der Begabung des Kindes;
5. die Beurteilung der schulischen Lernmotivation des Kindes;
6. die Zufriedenheit mit der Lernmotivation des Kindes und
7. die Wahrnehmung schulerfolgsrelevanter Milieubedingungen.

Aus den Zusammenhängen zwischen den „Leitvariablen“ und den anderen ausgewählten Merkmalskomplexen lassen sich unter anderem folgende hypothetische Generalisierungen ableiten:

1. Eltern lassen sich in der Festlegung von Ausbildungs- und Erziehungszielen von ihrer Einschätzung und Bewertung von Merkmalen des Kindes leiten.
2. In ihrem Erziehungshandeln werden Eltern sowohl von ihren erzieherischen Zielsetzungen und ihren instrumentellen Überzeugungen als auch von ihrer Interpretation von Verhaltensäußerungen des Kindes beeinflusst.
3. Es besteht ein Zusammenhang zwischen der Wahrnehmung schulerfolgsrelevanter äußerer Milieubedingungen und anderen Merkmalen der häuslichen Erziehungsumwelt.
4. Zusammenhänge zwischen Merkmalen der häuslichen Erziehungsumwelt können mit dem Geschlecht des Kindes variieren.

III. Die Anwendung der Faktorenanalyse auf den vorliegenden Datensatz erfolgte in exploratorischer Absicht; dabei war die Überzeugung bestimmend, daß man von der Struktur des Erhebungsinstruments den begrenzten Schluß auf die Komplexität des begrifflichen Ordnungsschemas, dessen sich die Eltern in der Strukturierung der Funktionen ihrer Elternrolle bedienen, ziehen könne.

Die Faktorenanalyse wurde an 128 Variablen durchgeführt. Eine Lösung mit 16 Faktoren wurde den vorher aufgestellten Kriterien am besten gerecht. Die Stabilität der Faktorenanalyse über Fluktuationen in der Stichprobe erreichte einen befriedigenden Wert, was als Indiz für die Reliabilität des Erhebungsinstruments gewertet werden kann. Ein Faktorenanalysevergleich nach Kaiser ergibt, daß einige Faktoren als geschlechtsspezifisch anzusehen sind.

Die 16 Dimensionen der durch den Fragebogen erfaßten Merkmale der häuslichen Erziehungsumwelt von Jungen wurden wie folgt benannt:

- Faktor 1: Zufriedenheit mit dem Kind im Hinblick auf das Ziel seiner Erziehung zur Anpassung
- Faktor 2: Aktives Engagement der Eltern an der schulischen Arbeit des Kindes
- Faktor 3: Erziehungsziele
- Faktor 4: Zufriedenheit mit dem Kind im Hinblick auf seine Schulleistungen und seine intellektuelle Leistungsfähigkeit
- Faktor 5: Konformitätsorientierung
- Faktor 6: Gesprächsbereitschaft
- Faktor 7: Beurteilung der Relevanz von Schulfächern
- Faktor 8: Positive Sanktionierung
- Faktor 9: Naturwissenschaftlich-technische Orientierung
- Faktor 10: Intensität negativer Sanktionierung
- Faktor 11: Minimale Notenstandards
- Faktor 12: Negative Sanktionierung
- Faktor 13: Engagement in der Erziehung: Zeitaufwand und gemeinsame Aktivitäten mit dem Kind
- Faktor 14: Sportliche Orientierung
- Faktor 15: Uninterpretierbar
- Faktor 16: Zufriedenheit mit dem Kind im Hinblick auf das Ziel seiner Erziehung zur Selbstverwirklichung.

Die Faktoren wurden – auch im Hinblick auf Geschlechtsunterschiede – interpretiert.

Schließlich wurde auf die Notwendigkeit und Schwierigkeit einer umfassenden Theoriebildung in diesem Forschungsfeld hingewiesen und offene Forschungsprobleme gekennzeichnet.

## **6. Anhang**

1. Relative Häufigkeiten (Basis: Jungen N=564, Mädchen N=536) der Antworten auf die Fragen des Fragebogens in Prozent\*

1.1 Haben Sie bereits Berufspläne für Ihr Kind?

ja (1)	Jungen	14,6	nein (0)	Jungen	85,4
	Mädchen	15,3		Mädchen	84,7

\* 1.2 Welche Ausbildung soll Ihr Kind erhalten? (Bitte nur ein Feld ankreuzen!)

		Jungen	Mädchen
Mittlere Reife (0)	mit anschließender Lehre, Berufsfachschule oder Fachschule	5,4	12,4
Abitur (1)	mit anschließender Berufsausbildung (z.B. Staatsdienst)	28,4	37,0
Abitur (2)	mit anschließendem Studium	66,2	50,6
Sonstige Ausbildung (bitte angeben): .....			
.....			

\* 1.3 Mit welcher Note erfüllt Ihr Kind die Erwartungen, die Sie an seine Leistungen stellen? (Bitte die zutreffende Note durchstreichen!)

	Note	1	2	3	4
*Im Fach Deutsch	Jungen	1,1	29,1	56,4	13,5
	Mädchen	2,1	39,5	50,3	8,1
*Im Fach Englisch	Note	1	2	3	4
	Jungen	1,4	26,5	54,6	17,5
	Mädchen	1,9	32,8	52,5	12,8
*Im Fach Mathematik	Note	1	2	3	4
	Jungen	3,2	40,5	43,3	13,0
	Mädchen	1,7	31,1	48,4	18,8

\*Die Häufigkeiten wurden mit dem Programm HAUF von P. Schnell und L. Poecker (Deutsches Rechenzentrum Darmstadt auf der Rechananlage des Hahn-Meitner-Instituts für Kernforschung Berlin bestimmt.

Unter den Antwortvorgaben stehen in Klammern die numerischen Werte der kodierten Antwortgewichtung.

Die Variablen, die in die Faktorenanalyse eingegangen sind, sind mit einem Stern (\*) gekennzeichnet.

- \* 1.4 Mit welcher Note würden Sie sich gerade noch zufriedengeben?  
(Bitte die zutreffende Note durchstreichen!)

	Note	2	3	4	5
* Im Fach Deutsch	Jungen	2,1	53,3	44,6	–
	Mädchen	3,7	53,0	43,3	–
	Note	2	3	4	5
* Im Fach Englisch	Jungen	2,2	41,1	56,4	0,4
	Mädchen	2,1	43,6	53,6	0,8
	Note	2	3	4	5
* Im Fach Mathematik	Jungen	5,7	51,2	42,2	0,9
	Mädchen	1,9	39,4	57,3	1,5

- \* 1.5 Wie wichtig sind Ihnen gute Beurteilungen im Zeugnis Ihres Kindes in den folgenden Bereichen?

(Bitte in jeder Zeile das Zutreffende ankreuzen!)	sehr wichtig (2)		nicht besonders wichtig (1)		völlig unwichtig (0)	
	J	M	J	M	J	M
* Fleiß	85,8	83,6	14,0	15,9	0,2	0,6
* Mitarbeit	95,6	96,3	4,3	3,5	0,2	0,2
* Ordnung	69,3	72,4	30,1	26,9	0,5	0,7
* Betragen	71,7	72,6	27,8	26,1	0,5	1,3

- \* 1.6 Glauben Sie, daß Ihr Kind die Voraussetzungen mitbringt, das Abitur zu schaffen?

	Jungen	Mädchen
Bin davon überzeugt (2)	60,9	59,0
Bin nicht ganz sicher (1)	35,7	39,0
Habe ziemliche Bedenken (0)	3,4	2,1

1.7 Wie beurteilen Sie die Anforderungen in der Schule?

	Jungen	Mädchen
Die Kinder werden überfordert (2)	8,7	9,9
Die Anforderungen an die Kinder sind angemessen (1)	87,2	86,7
Von den Kindern wird zuwenig gefordert (0)	4,1	3,2

1.8 Für wie bedeutsam halten Sie den Lernstoff, den man in folgenden Schulfächern lernt?

	sehr bedeutsam (3)		bedeutsam, aber unter Umständen entbehrlich (2)		nicht bedeutsam (1)		weiß nicht (0)	
	J	M	J	M	J	M	J	M
*Deutsch	89,3	92,9	9,4	6,5	0,5	0,6	0,7	–
*Latein	18,7	14,8	52,9	58,7	23,5	21,5	4,8	5,0
*Englisch	82,2	79,5	15,5	19,6	1,8	0,2	0,5	0,7
*Französisch	38,7	42,2	43,9	46,4	14,1	9,5	3,4	1,9
*Mathematik	94,1	84,9	5,3	13,4	0,4	1,5	0,2	0,2
* { Physik	64,4	37,1	29,4	49,3	3,0	9,3	3,2	4,3
* { Chemie	53,7	29,9	32,1	51,5	9,4	13,1	4,8	5,6
* { Biologie	51,1	48,3	41,3	44,8	6,0	5,6	1,6	1,3
* { Erdkunde	53,6	56,9	40,4	38,2	5,3	4,1	0,7	0,7
* { Geschichte	45,4	45,7	46,3	45,1	7,8	7,8	0,5	1,3
* { Sozialkunde	43,1	42,5	35,5	38,6	13,4	12,5	8,0	6,3
* { Zeichnen	9,1	8,8	48,2	51,7	41,3	38,2	1,4	1,3
* { Musik	7,8	13,6	43,6	51,1	47,0	34,1	1,6	1,1
* { Werken, Handarbeit	16,2	18,7	50,3	51,1	30,3	27,8	3,2	2,4
Sport	58,5	58,0	32,4	31,5	8,2	9,7	0,9	0,7
Religion	17,6	22,6	36,5	35,1	41,5	39,2	4,4	3,0

\* 1.9 Waren Sie mit den Schulleistungen Ihres Kindes in der letzten Zeit zufrieden?

	Jungen	Mädchen
sehr zufrieden (4)	11,4	11,6
im allgemeinen zufrieden (3)	46,9	54,7
weder besonders zufrieden noch besonders unzufrieden (2)	25,3	25,0
eher unzufrieden	14,4	7,8
sehr unzufrieden	2,0	0,9

1.10 Mit welchem Nachdruck arbeiten Sie in der Erziehung Ihres Kindes auf folgendes hin:

(Bitte in jeder Zeile das Zutreffende ankreuzen!)	mit sehr großem Nachdruck (2)		mit großem Nachdruck (1)		mit weniger großem Nachdruck (0)	
	J	M	J	M	J	M
*daß es ehrlich ist	82,5	79,3	16,0	18,1	1,4	2,6
daß es Selbstbeherrschung übt	35,5	35,8	56,0	52,8	8,6	11,4
*daß es gut mit anderen auskommt	32,5	32,5	58,7	56,4	8,7	11,0
*daß es selbständig ist	53,7	53,5	41,3	41,1	5,0	5,4
*daß es handfertig und geschickt ist	14,3	16,9	47,5	51,9	38,2	31,3
*daß es schöpferisch und einfallreich ist	14,4	14,3	45,6	44,1	39,9	41,7
*daß es sich gut benimmt	54,0	52,2	41,7	38,8	4,3	9,0
*daß es gehorsam ist	40,6	35,7	44,2	43,0	15,2	21,3
*daß es geistig leistungsfähig ist	47,3	42,5	46,2	50,0	6,4	7,5
daß es zuverlässig ist	63,2	60,0	34,3	36,8	2,5	3,2
*daß es geistige Interessen entwickelt	40,2	36,9	49,3	49,3	10,5	13,8
daß es hilfsbereit ist	47,4	50,1	47,9	44,3	4,7	5,6
*daß es pflicht- und verantwortungsbewußt ist	61,8	58,2	36,1	37,3	2,1	4,5
*daß es körperlich leistungsfähig ist	35,5	32,1	50,9	53,4	13,6	14,6
*daß es strebsam ist	30,7	24,1	50,4	49,5	18,9	26,4
daß es sich durchsetzen kann	32,8	31,4	52,9	48,8	14,3	19,8

### 1.10 (Fortsetzung)

Mit welchem Nachdruck arbeiten Sie in der Erziehung ihres Kindes auf folgendes hin:

(Bitte in jeder Zeile das Zutreffende ankreuzen!)	mit sehr großem Nachdruck (2)		mit großem Nachdruck (1)		mit weniger großem Nachdruck (0)	
	J	M	J	M	J	M
*daß es ordentlich und sauber ist	53,2	53,5	42,5	40,1	4,3	6,2

### 1.11 Wie äußern Sie Ihre Einstellung zu folgenden möglichen oder tatsächlichen Freizeitbeschäftigungen Ihres Kindes?

(Bitte in jeder Zeile das Zutreffende ankreuzen!)	halte das Kind dazu an (4)		äußere Zustimmung (3)		äußere mich nicht dazu (2)		äußere Mißfallen (1)		versuche zu verhindern (0)	
	J	M	J	M	J	M	J	M	J	M
*Handarbeiten, Basteln	25,0	33,6	56,2	53,1	18,7	13,1	0,2	0,2	–	–
Malen und Zeichnen	12,3	12,2	56,4	56,5	30,7	30,9	0,4	0,4	0,2	–
Spielen eines Musikinstruments	31,7	43,8	34,2	35,1	33,7	20,4	0,4	0,6	–	0,2
Hören von Schlagermusik	0,4	0,8	24,8	24,1	58,2	58,1	13,6	13,3	3,1	3,8
Fernsehen	0,7	0,6	32,4	29,5	29,1	27,7	26,9	27,0	10,8	15,2
*Naturkundliche und technische Hobbies	30,6	15,2	55,9	46,2	13,5	37,7	–	0,6	–	0,4
*Lesen	59,0	43,9	35,7	49,2	5,0	6,6	0,2	0,2	0,2	0,2
Beteiligung an einer Jugendgruppe	22,4	17,0	41,6	43,0	32,3	36,7	2,7	2,3	1,1	0,9
*Spielen	15,5	13,5	55,2	50,5	26,4	33,1	2,5	2,3	0,4	0,6
*Sport	51,9	45,8	38,7	46,1	9,3	8,1	0,2	–	–	–
*Mitarbeit zu Hause	56,6	70,7	31,4	21,6	10,4	6,4	1,1	0,2	0,5	1,1
Geldverdienen	2,2	0,8	15,3	13,0	37,0	37,2	19,5	16,6	26,0	32,4

### \* 1.12 Wissen Sie, was Ihr Kind gerade liest?

	ja (1)	nein (0)
Jungen	89,7	10,3
Mädchen	87,2	12,8

\* 1.13 Welchen Einfluß nehmen Sie auf die Auswahl des Lesestoffes Ihres Kindes?

	Jungen	Mädchen
großen Einfluß (2)	39,8	36,3
geringen Einfluß (1)	51,5	55,1
keinen Einfluß (0)	8,7	8,6

\* 1.14 Glauben Sie, daß Ihr Kind soviel in der Schule leistet, wie es seiner Begabung nach zu leisten imstande ist?

(Bitte nur ein Feld ankreuzen!)	Jungen	Mädchen
Durch großen Fleiß leistet es mehr als bei seiner Begabung zu erwarten wäre (2)	4,4	4,5
Seine Leistungen entsprechen in etwa seiner Begabung (1)	52,5	65,2
Es leistet weniger als bei seiner Begabung zu erwarten wäre (0)	43,1	30,1

1.15 Wer entscheidet in den folgenden Bereichen?

(Bitte in jeder Zeile das Zutreffende ankreuzen!)	das Kind entscheidet allein (2)		teils entscheiden die Eltern und teils das Kind (1)		die Eltern entscheiden (0)	
	J	M	J	M	J	M
Verfügung über Taschengeld	44,1	56,2	29,6	23,5	26,2	20,3
Wahl der Freunde	52,3	54,7	44,9	42,0	2,8	3,4
Auswahl des Lesestoffes	31,2	35,5	66,0	62,2	2,8	2,2
Auswahl der Kleidung	5,5	10,1	75,7	85,3	18,8	4,7
Auswahl der Frisur	18,6	39,7	62,9	55,2	18,4	5,0
Ausgestaltung des eigenen oder mit anderen geteilten Zimmers	30,7	35,7	60,4	59,1	8,7	5,2

1.16 In welchem Maße überlassen Sie es Ihrem Kind, Zeitpunkt und Dauer folgender Tätigkeiten nach eigenem Ermessen festzusetzen?

(Bitte in jeder Zeile das Zutreffende ankreuzen!)	weitgehend von den Eltern geregelt (0)		teilweise von den Eltern geregelt, teilweise dem Kind überlassen (1)		weitgehend dem Kind überlassen (2)	
	J	M	J	M	J	M
Lernen für die Schule	17,4	6,0	50,5	40,9	32,1	53,2
Spielen und andere Freizeitbeschäftigungen	5,1	3,0	41,5	37,9	53,4	59,1
Fernsehen	46,4	43,7	49,8	51,6	3,8	4,7
Mitarbeit zu Hause	32,7	38,0	47,0	48,5	20,4	13,5
Zubettgehen	72,7	64,3	24,3	29,7	3,0	6,0
Essen	72,3	68,0	19,5	21,1	8,2	10,8

\* 1.17 Wieviel Zeit widmen im Durchschnitt täglich Erwachsene dem Kind? (Zeit für Schule und Schularbeiten nicht mitrechnen!)

		Anzahl der Stunden							
		weniger als 1/2 (0)	1 (1)	2 (2)	3 (3)	4 (4)	5 (5)	6 (6)	mehr als 6 (7)
an Wochentagen	J	7,9	32,5	25,5	15,2	8,5	4,0	2,0	4,5
	M	9,1	24,7	31,0	20,7	7,6	2,7	1,0	3,2
an Samstagen, Sonn- und Feiertagen	J	2,4	5,5	11,7	15,8	16,2	10,2	7,5	30,8
	M	1,5	3,7	12,1	14,0	16,0	11,9	8,8	31,9

\* 1.18 Wieviel Zeit verwenden Sie im Durchschnitt täglich, um Ihrem Kind bei den Schularbeiten zu helfen?

	J	M
keine (0)	32,2	40,9
bis 15 Minuten (1)	24,0	24,9
bis 30 Minuten (2)	26,3	22,5
bis 60 Minuten (3)	14,5	9,2
bis 90 Minuten (4)	1,1	1,7
bis 120 Minuten (5)	1,8	0,6
länger (6)	0,2	0,2

1.19 Wie helfen Sie Ihrem Kind bei seinen Schularbeiten?

(Bitte in jeder Zeile das Zutreffende ankreuzen!)	regelmäßig (3)		manchmal (2)		selten (1)		nie (0)	
	J	M	J	M	J	M	J	M
* Sehe die Hausaufgaben auf <i>Vollständigkeit</i> durch	19,1	8,9	41,4	29,8	21,4	28,3	18,1	32,9
* Überprüfe die schriftlichen Hausaufgaben auf <i>Richtigkeit</i>	15,7	6,5	45,1	40,5	23,2	26,0	16,1	27,0
Höre mündliche Hausaufgaben ab	30,0	20,8	46,7	45,0	13,2	21,0	10,1	13,2
* Gebe Erklärungen und beantworte Fragen zu den Hausaufgaben	24,0	18,5	46,6	51,7	21,8	20,4	7,6	9,4
* Gebe Lösungen (z.B. Ergebnisse, Übersetzungen)	0,7	1,1	16,4	14,4	29,5	32,3	53,4	52,2
Wiederhole Stoff, der nicht vom Lehrer aufgegeben wurde	3,3	2,3	29,3	18,8	26,1	24,6	41,3	54,4
* Hilfe Klassenarbeiten vorzubereiten	15,6	12,7	31,6	26,8	20,3	21,4	32,5	39,1

1.20 Wie oft finden Sie Zeit zu gemeinsamen Betätigungen mit Ihrem Kind?

(Bitte in jeder Zeile das Zutreffende ankreuzen!)	öfter (3)		manchmal (2)		selten (1)		nie bzw. keine Gelegenheit (0)	
	J	M	J	M	J	M	J	M
* Gespräche über das Tagesgeschehen in der Welt	54,5	48,7	36,1	36,5	8,3	13,0	1,1	1,9
* Gespräche über naturwissenschaftliche, technische Themen	31,2	15,6	43,1	41,7	20,9	33,3	4,8	9,4
* Gespräche über Bücher	16,8	25,2	47,4	45,2	30,2	24,3	5,5	5,3
Gespräche über religiöse und weltanschauliche Fragen	23,1	29,9	39,9	40,0	28,5	25,4	8,5	4,7
* { Besuch von Museen und Ausstellungen	3,9	4,5	23,7	23,5	46,8	43,8	25,6	28,2
* Gemeinsame Lektüre, Vorlesen	1,6	3,9	12,1	11,3	39,3	41,9	47,0	42,9
* Naturkundliche und technische Hobbies	14,4	6,6	30,5	17,6	30,5	32,2	24,6	43,6
* { Handarbeiten, Basteln	15,0	30,1	34,6	38,9	31,1	21,2	19,3	9,8
* Musizieren	11,1	21,2	13,4	20,7	19,8	23,5	55,7	34,6
{ Malen, Zeichnen	5,4	8,9	16,8	19,8	30,3	33,2	47,5	38,1
* { Sport	30,2	24,5	28,1	28,8	19,7	24,9	22,0	21,8
{ Spiele	32,8	28,2	44,4	44,4	17,1	20,9	5,7	6,4
{ Theater, Kino, Vorträge	4,5	8,1	22,5	29,5	40,2	37,1	32,7	25,2
Sonstiges (bitte angeben):								

\* 1.21 Wie genau verfolgen Sie, was das Kind in der Schule lernt?

	J	M
Weiß jederzeit, was gerade durchgenommen wird (2)	18,3	14,5
Weiß im großen und ganzen, was durchgenommen wird (1)	64,1	61,3
Lasse mir nur gelegentlich über den Unterrichtsstoff berichten (0)	17,6	24,2

\* 1.22 Wie verhalten Sie sich, wenn Ihr Kind in der Schule Mißerfolge hat?

(Bitte in jeder Zeile das Zutreffende ankreuzen!)	ja (1)		nein (0)	
	J	M	J	M
* Erwarte, daß das Kind selbständig seine Mißerfolge ausgleicht	66,0	69,7	34,0	30,3
* Arbeite gemeinsam mit dem Kind, damit es seine Mißerfolge ausgleichen kann	75,4	62,1	24,6	37,9
* Zwinge das Kind, durch größeren Fleiß seine Mißerfolge auszugleichen	42,5	32,3	57,5	67,7
* Tröste das Kind, damit es über seine Mißerfolge hinwegkommt	66,5	70,4	33,5	29,6
* Bestrafe das Kind, damit es sich bemüht, seine Mißerfolge auszugleichen	5,5	3,3	94,5	96,7
* Lasse dem Kind von anderen helfen,	30,6	34,6	69,4	65,4

\* 1.23 Wie oft besuchen Sie Elternversammlungen der Klasse Ihres Kindes?

	J	M
regelmäßig (2)	77,5	70,5
selten (1)	19,8	25,0
nie (0)	2,7	4,5

- \* 1.24 Wie oft haben Sie im letzten Jahr mit Lehrern außerhalb der Elternversammlungen Verbindung aufgenommen, um sich nach Ihrem Kind zu erkundigen?

	J	M
keinmal (0)	35,7	42,2
einmal (1)	26,1	28,2
zweimal (2)	22,1	18,3
dreimal (3)	9,5	4,5
mehr als dreimal (4)	6,6	6,9

- \* 1.25 Wie oft fragen Sie Ihr Kind während des Schuljahres nach seinen Leistungen in der Schule? (Bitte nur ein Feld ankreuzen!)

	J	M
Informiere mich anhand der Zeugnisse über den Leistungsstand (0)	2,7	3,9
Erkundige mich während des Schuljahres nur gelegentlich nach seinem Leistungsstand (1)	5,9	8,4
Erkundige mich in regelmäßigen Zeitabständen nach dem Leistungsstand meines Kindes (2)	33,7	26,0
Bin über die mündlichen und schriftlichen Leistungen meines Kindes jederzeit genau unterrichtet (3)	57,7	61,6

- \* 1.26 Versucht Ihnen Ihr Kind Vorkommnisse in der Schule zu verheimlichen?

(Bitte in jeder Zeile das Zutreffende ankreuzen!)	oft (2)		manchmal (1)		nie (0)	
	J	M	J	M	J	M
* schlechte Noten	1,1	0,9	21,5	17,6	77,5	81,5
* Tadel des Lehrers	2,3	1,9	30,3	22,5	67,4	75,7

1.27 Wie bringen Sie Ihr Kind dazu, sich in der Schule anzustrengen?

(Bitte in jeder Zeile das Zutreffende ankreuzen!)	oft (3)		manchmal (2)		selten (1)		nie (0)	
	J	M	J	M	J	M	J	M
* Kritik und Tadel, wenn das Kind sich nicht anstrengt	22,8	16,1	50,8	45,9	20,8	26,6	5,6	11,4
* Belohnungen und Vergünstigungen, wenn das Kind sich angestrengt hat	30,5	31,0	46,0	42,3	14,7	15,8	8,8	10,9
* Androhung von Strafen für den Fall, daß das Kind sich nicht anstrengt	1,4	1,5	13,7	9,8	26,4	20,5	58,4	68,2
* Versprechen von Belohnungen und Vergünstigungen für den Fall, daß das Kind sich anstrengt	14,3	12,3	32,9	27,5	21,7	22,5	31,1	37,7
* Bestrafung, wenn das Kind sich nicht anstrengt	1,6	1,1	11,3	8,0	25,0	18,9	62,1	72,0
* Lob, wenn das Kind sich anstrengt	74,1	77,3	23,9	21,2	1,4	0,9	0,5	0,6

\* 1.28 Welche Wirkung haben im allgemeinen folgende Mittel in der Erziehung Ihres Kindes?

(Bitte in jeder Zeile das Zutreffende ankreuzen!)	sehr gute Wirkung (3)		nur zum Teil die beabsichtigte Wirkung (2)		keine Wirkung (1)		nicht die beabsichtigte Wirkung (0)	
	J	M	J	M	J	M	J	M
* Lob	72,7	72,1	25,4	25,8	0,7	1,5	1,2	0,6
* Bestrafung	9,4	6,7	46,8	40,0	24,2	26,5	19,6	26,7
* Versprechen von Belohnungen	28,5	22,7	46,0	49,9	15,9	20,7	9,6	6,8
* Androhung von Strafen	5,9	3,4	37,1	34,0	35,7	39,6	21,4	22,9
* Belohnungen	44,5	41,7	44,0	48,5	6,9	6,4	4,5	3,5
* Kritik und Tadel	26,8	22,6	56,6	53,8	7,8	12,5	8,9	11,0

\* 1.29 Wie oft wird in den Gesprächen mit Ihrem Kind über folgendes geredet?

(Bitte in jeder Zeile das Zutreffende ankreuzen!)	oft (3)		manchmal (2)		selten (1)		nie (0)		kein Anlaß vorhanden	
	J	M	J	M	J	M	J	M	J	M
* Auseinandersetzungen mit seinen Lehrern	15,4	17,6	28,0	29,5	18,0	19,3	38,6	33,6	33,9	30,0
* Seine Leistungen in der Schule	73,4	71,6	24,1	25,6	1,8	2,1	0,7	0,8	0,5	0,6
* Probleme in der Familie	19,5	25,3	40,5	38,3	21,3	21,2	18,6	15,2	12,2	12,4
* Ihre eigenen Erziehungsmaßnahmen	17,1	19,6	40,8	43,5	26,3	24,7	15,8	12,2	7,7	4,9
* Fragen der geschlechtlichen Aufklärung	10,7	17,1	49,3	55,5	27,0	20,6	13,0	6,8	5,0	3,2
* Seine Beziehungen zum anderen Geschlecht	3,6	9,6	27,5	34,3	27,3	25,1	41,6	31,1	28,4	23,0
* Seine seelischen Probleme	16,8	20,1	39,4	38,1	19,7	20,6	24,0	21,2	18,9	15,4
* Seine Zukunft	36,0	28,4	48,3	54,7	13,2	13,9	2,5	3,0	1,8	1,3
Sonstiges (bitte angeben):										

1.30 Wenn Sie Ihr Kind bestrafen müssen, wie oft ergreifen Sie dann folgende Maßnahmen?

(Bitte in jeder Zeile das Zutreffende ankreuzen!)	oft (3)		manchmal (2)		selten (1)		nie (0)	
	J	M	J	M	J	M	J	M
* { eine Zeitlang nicht beachten	5,8	5,7	21,0	18,5	25,7	27,6	47,6	48,2
{ Enttäuschung über sein Verhalten ausdrücken	29,2	25,0	53,1	51,3	15,0	19,4	2,7	4,3
* { Ohrfeige	0,5	0,4	11,5	8,5	48,7	38,5	39,3	52,6
* { Prügel	0,4	0,2	2,9	1,7	18,2	10,2	78,6	88,0
{ Tadel, Strafpredigt	20,6	18,4	54,2	49,5	21,0	25,1	4,1	6,9
{ Kürzung des Taschengeldes	1,8	0,6	13,7	8,7	22,3	19,6	62,2	71,2
{ Entzug von Vergünstigungen (z.B. Fernsehen)	11,0	6,8	38,1	30,5	34,0	35,7	16,9	27,1
* { Sonderaufgaben, Strafarbeiten	1,4	0,9	14,0	8,3	28,2	18,8	56,4	72,0
{ Ausgehverbot	2,2	2,3	15,9	14,0	30,3	27,8	51,6	55,9
{ Früher zu Bett schicken	6,0	3,2	31,4	25,3	33,3	25,7	29,4	45,8
Sonstiges (bitte angeben):								

\* 1.31 Wie oft mußten Sie im vergangenen Jahr Ihr Kind bei folgenden Anlässen bestrafen?

(Bitte in jeder Zeile das Zutreffende ankreuzen!)	oft (3)		manchmal (2)		selten (1)		nie (0)	
	J	M	J	M	J	M	J	M
* Unpünktlichkeit	3,6	3,2	12,0	9,8	31,7	24,8	52,7	62,2
* Ungehorsam	4,9	3,6	27,9	27,5	43,9	43,0	23,4	25,8
* Unehrlichkeit	0,5	0,2	3,4	2,8	14,0	13,2	82,0	83,7
* Unverschämtheit, Frechheit	4,7	3,8	21,4	24,2	35,3	36,0	38,6	36,0
* Unordnung	16,4	22,3	40,1	40,6	28,4	22,1	15,1	15,1
* Faulheit	11,6	6,6	32,0	25,7	29,7	33,1	26,8	34,6

\* 1.32 Wie bestrafen Sie Ihr Kind bei folgenden Anlässen?

(Bitte in jeder Zeile das Zutreffende ankreuzen!)	schwer (3)		mittel (2)		leicht (1)		gar nicht (0)	
	J	M	J	M	J	M	J	M
* Unpünktlichkeit	3,1	3,5	22,9	19,8	49,1	47,0	24,9	29,7
* Ungehorsam	12,4	11,2	56,0	47,9	25,6	31,2	6,0	9,8
* Unehrlichkeit	70,8	61,6	15,1	16,7	3,0	3,8	11,0	17,9
* Unverschämtheit, Frechheit	34,9	29,7	46,8	46,2	13,2	15,2	5,1	8,9
* Unordnung	2,2	4,4	42,4	36,0	47,3	50,0	8,2	9,6
* Faulheit	15,6	10,1	53,8	44,8	23,2	29,2	7,5	15,8

\* 1.33 Wie oft lassen Sie Ihr Kind an den Gesprächen der Erwachsenen teilnehmen?

	J	M
meistens (2)	49,3	49,2
manchmal (1)	45,7	45,3
selten (0)	5,1	5,5

1.34 Verbessern Sie die Sprache Ihres Kindes in folgenden Punkten?

(Bitte in jeder Zeile das Zutreffende ankreuzen!)	oft (3)		manchmal (2)		selten (1)		nie (0)		kein Anlaß vorhanden	
	J	M	J	M	J	M	J	M	J	M
Aussprache	17,5	11,8	41,4	29,0	16,8	18,5	24,3	40,6	20,0	34,1
Grammatik (z.B. Satzbau)	11,1	8,2	37,9	25,8	27,9	25,1	23,2	40,8	17,9	30,3
* Treffsicherheit der Wortwahl	10,9	9,7	37,7	33,1	31,8	24,7	19,6	32,5	14,1	24,9
Genauigkeit und Klarheit der Aussage	18,7	13,1	42,4	37,8	22,5	22,3	16,4	26,8	12,7	20,8

1.35 Erfüllt Ihr Kind Ihre Erwartungen und Wünsche, das heißt, sind Sie mit ihm in den folgenden Punkten zufrieden?

	sehr zufrieden (3)		zufrieden (2)		weder besonders zufrieden, noch besonders unzufrieden (1)		nicht zufrieden (0)	
	J	M	J	M	J	M	J	M
* Konzentrationsfähigkeit	11,7	11,3	46,8	48,7	26,9	28,9	14,6	11,1
* Ordnungsliebe	7,1	7,1	29,6	26,9	40,7	35,7	22,5	30,3
* Strebsamkeit, Zielstrebigkeit	12,3	16,5	43,6	48,5	32,3	27,3	11,8	7,7
Fähigkeit sich durchzusetzen	13,8	18,3	51,3	55,7	28,6	22,4	6,3	3,6
* Wißbegierde	33,2	30,7	53,0	49,3	10,2	17,4	3,6	2,6
* Fleiß	15,0	19,7	46,2	50,2	26,6	22,7	12,3	7,5
* Selbstvertrauen, Selbstsicherheit	13,3	14,0	52,0	55,7	28,9	25,2	5,9	5,0
Hilfsbereitschaft	28,3	36,9	57,0	48,3	12,8	13,3	1,8	1,5
* Einfallsreichtum, Phantasie	24,2	28,3	49,0	48,9	24,2	21,7	2,5	1,1
Zuverlässigkeit	32,8	37,6	52,4	50,5	13,7	11,0	1,1	0,9
* Folgsamkeit, Gehorsam	21,6	20,7	59,7	58,5	15,3	18,1	3,4	2,6
* Gutes Benehmen	22,5	28,8	59,9	55,5	15,5	14,2	2,1	1,5
* Selbständigkeit	19,4	27,7	57,3	56,4	19,9	14,2	3,4	1,7
* Fähigkeit mit anderen auszukommen	23,9	25,2	57,6	59,1	16,8	14,2	1,8	1,3
* Ehrlichkeit, Offenheit	60,8	63,9	34,2	30,9	3,4	4,3	1,6	0,7

1.36 Zu welchem Anteil bezieht das Kind seinen Lesestoff aus folgenden Quellen?

(Bitte in jeder Zeile das Zutreffende ankreuzen!)	großer Anteil (2)		geringer Anteil (1)		gar kein Anteil (0)	
	J	M	J	M	J	M
Bücher der Schulbücherei	20,8	24,3	44,2	37,5	35,0	38,1
Bücher öffentl. Leihbüchereien	21,9	34,3	23,0	24,2	55,2	41,6
Bücher der Eltern	22,3	27,3	60,1	57,5	17,6	15,2
Eigene Bücher des Kindes	82,0	81,5	16,8	17,4	1,3	1,1
Zeitschriften und Zeitungen der Eltern	31,3	22,6	57,4	61,1	11,3	16,3
Zeitschriften des Kindes	32,6	24,7	41,6	44,1	25,8	31,2

\* 1.37 Wie wird das Kind üblicherweise an den Gesprächen der Erwachsenen beteiligt?

	J	M
In der Regel soll das Kind nur mitreden, wenn es gefragt wird (1)	22,4	19,7
Das Kind kann seine Meinung auch unaufgefordert äußern (2)	76,0	78,6
Das Kind wird in der Regel nicht an den Gesprächen der Erwachsenen beteiligt (0)	1,6	1,7

\* 1.38 Für wie begabt halten Sie Ihr Kind?

	J	M
weit über Durchschnitt begabt (6)	1,8	0,4
überdurchschnittlich begabt (5)	12,1	13,6
etwas mehr als durchschnittlich begabt (4)	40,2	42,6
durchschnittlich begabt (3)	44,8	41,2
etwas weniger als durchschnittlich begabt (2)	1,1	1,9
unterdurchschnittlich begabt (1)	–	0,4
weit unter Durchschnitt begabt (0)	–	–

### 1.39 Wieviel Talent sehen Sie in Ihrem Kind in folgenden Bereichen?

(Bitte in jeder Zeile das Zutreffende ankreuzen!)	besonders begabt (2)		durchschnittlich begabt (1)		nicht besonders begabt (0)	
	J	M	J	M	J	M
* Künstlerisch	11,1	26,5	42,7	48,8	46,2	24,8
Praktisch-kaufmännisch	11,3	11,9	72,3	69,4	16,5	18,7
* Theoretisch-wissenschaftlich	21,5	13,9	66,1	66,5	12,4	19,6
* Technisch	25,8	6,6	57,6	49,4	16,6	44,0
* Handwerklich	18,0	21,4	54,1	61,4	27,9	17,3
* Sportlich	30,5	34,5	47,1	47,7	22,3	17,8

### 1.40 Welche Umstände erschweren das Lernen Ihres Kindes für die Schule?

(Bitte in jeder Zeile das Zutreffende ankreuzen!)	ja (1)		nein (0)	
	J	M	J	M
Kein leichter Zugang zu Büchern, insbesondere zu Nachschlagewerken	15,5	12,0	84,5	88,0
Fehlen einer Person, die Fragen des Kindes zu den Schularbeiten beantwortet	27,9	24,2	72,1	75,8
* Mangel an geistigen Anregungen	11,6	9,6	88,4	90,4
Keine Möglichkeit, ungestört zu arbeiten	7,7	7,9	92,3	92,1
Belastung durch äußere Umstände, z.B. durch langen Schulweg	20,6	21,6	79,4	78,4

### 1.41 Zusatzfrage:

Von wem wurde dieser Fragebogen ausgefüllt?

	J	M	insgesamt	%
Vom Vater (0)	151,2	90,0	241,2	21,9
Von der Mutter (1)	102,6	149,5	252,1	22,9
Von beiden Eltern	309,6	296,9	606,5	55,1
N	564	536	1100	100

## 2. Korrelative Zusammenhänge zwischen Merkmalen der häuslichen Erziehungsumwelt\*

### 2.1 Tabelle 1: Interkorrelationen der „Leitvariablen“, (das heißt der Fragen 2, 9, 6, 38, 14 und 40 des Fragebogens)\*\*

	Frage 2 Ausbildungs- ziel	Frage 9 Zufriedenheit mit der Schulleistung	Frage 6 Beurteilung des schulischen Leistungspoten- tials des Kindes	Frage 38 Einschätzung der Begabung des Kindes	Frage 14 Beurteilung der schulischen Lernmotivation	Frage 35, Zeile 3 Zufriedenheit mit dem Kind: Strebsamkeit	Frage 40, Zeile 1 – 5 Wahrnehmung schulerefolgs- beeinträchtigender Umstände in der Umwelt
Frage 2 Ausbildungsziel		0,27	0,58	0,38	0,03	0,18	– 0,16
Frage 9 Zufriedenheit mit der Schulleistung	0,24		0,63	0,43	0,65	0,67	– 0,17
Frage 38 Einschätzung der Begabung des Kindes	0,41	0,49		0,73	0,02	0,34	– 0,25
Frage 14 Beurteilung der schulischen Lern- motivation	– 0,09	0,68	0,09		0,09	0,66	– 0,06
Frage 35, Zeile 3 Zufriedenheit mit dem Kind: Strebsamkeit	0,11	0,74	0,46	0,36		0,71	– 0,12
Frage 40, Zeile 1 – 5 Wahrnehmung schulerefolgsbe- einträchtigender Umstände in der Umwelt	– 0,42	– 0,21	– 0,38	– 0,32	– 0,05	– 0,12	

\* Als Korrelationsmaß wurde der Gammakoeffizient von Goodman und Kruskal (1954) verwendet. Seine Berechnung erfolgte mit der Routine FASTABS des SPSS Version 5, 1972, von N. Nier, D. Bent und H. Hull auf der Rechenanlage des Rechenzentrums der Freien Universität Berlin.

\*\* In der rechten oberen Hälfte der Diagonale sind die Gammawerte für die Stichprobe der Jungen, in der linken unteren Hälfte für die der Mädchen eingetragen.

2.2 Tabelle 2: Korrelationen zwischen den „Leitvariablen“ und den Variablen „Allgemeinen Erziehungsziele“ (Frage 10)

	Frage 2	Frage 9	Frage 6	Frage 38	Frage 14	Frage 35, Zeile 3	Frage 40, Zeile 1 – 5
	Ausbildungs- ziel	Zufriedenheit mit der Schulleistung	Beurteilung des schulischen Leistungspoten- tials des Kindes	Einschätzung der Begabung des Kindes	Beurteilung der schulischen Lernmotivation	Zufriedenheit mit dem Kind: Strebsamkeit	Wahrnehmung schulerfolgs- beeinträchtigender Umstände in der Umwelt
<b>Frage 10, Zeile 1</b>							
Erziehungsziel:	J 0,02	0,08	- 0,12	0,02	0,02	0,04	0,15
Ehrlichkeit	M - 0,16	0,00	0,07	- 0,02	- 0,05	0,11	0,08
<b>Frage 10, Zeile 3</b>							
Erziehungsziel:	J - 0,01	0,10	0,02	- 0,09	0,16	0,09	0,00
Umgänglichkeit	M - 0,02	0,13	0,06	- 0,03	0,23	0,23	0,09
<b>Frage 10, Zeile 4</b>							
Erziehungsziel:	J 0,04	0,06	0,07	0,03	0,05	0,10	- 0,02
Selbständigkeit	M 0,17	0,13	0,16	0,07	0,22	0,21	0,04
<b>Frage 10, Zeile 5</b>							
Erziehungsziel:	J - 0,17	0,17	0,02	- 0,08	0,24	0,19	0,11
Handfertigkeit und Geschicklichkeit	M - 0,11	0,05	- 0,05	- 0,02	0,20	0,23	0,21
<b>Frage 10, Zeile 6</b>							
Erziehungsziel:	J 0,10	0,02	0,08	0,10	- 0,04	0,07	- 0,01
Kreativität und Einfallsreichtum	M 0,08	- 0,02	0,06	0,15	0,02	0,12	0,09
<b>Frage 10, Zeile 7</b>							
Erziehungsziel:	J - 0,17	0,14	0,04	- 0,06	0,05	0,11	0,14
Gutes Benehmen	M - 0,30	0,11	- 0,09	- 0,06	0,15	0,23	0,19
<b>Frage 10, Zeile 8</b>							
Erziehungsziel:	J - 0,13	0,15	- 0,11	- 0,17	0,13	0,14	0,16
Gehorsam	M - 0,35	0,09	- 0,16	- 0,13	0,26	0,25	0,22
<b>Frage 10, Zeile 9</b>							
Erziehungsziel:	J 0,03	0,02	0,09	0,03	0,12	0,09	- 0,05
Geistige Leistungs- fähigkeit	M 0,24	0,08	0,22	0,03	0,02	0,12	- 0,01
<b>Frage 10, Zeile 11</b>							
Erziehungsziel:	J 0,13	0,08	0,22	0,15	- 0,02	0,06	- 0,18
Entwicklung geistiger Interessen	M 0,25	0,05	0,25	0,21	0,02	0,09	- 0,11
<b>Frage 10, Zeile 13</b>							
Erziehungsziel:	J 0,01	0,00	- 0,03	0,05	0,06	0,08	- 0,03
Selbstvertrauen	M 0,17	0,06	0,23	0,10	0,15	0,17	- 0,01
<b>Frage 10, Zeile 14</b>							
Erziehungsziel:	J - 0,03	0,03	- 0,03	- 0,08	0,08	0,06	0,07
Pflicht- und Ver- antwortungsbe- wußtsein	M 0,03	0,09	0,12	- 0,00	0,15	0,28	0,04

2.2 Tabelle 2: (Fortsetzung)

	Frage 2	Frage 9	Frage 6	Frage 38	Frage 14	Frage 35, Zeile 3	Frage 40, Zeile 1 – 5
	Ausbildungs- ziel	Zufriedenheit mit der Schulleistung	Beurteilung des schulischen Leistungspoten- tials des Kindes	Einschätzung der Begabung des Kindes	Beurteilung der schulischen Lernmotivation	Zufriedenheit mit dem Kind: Strebsamkeit	Wahrnehmung schulerfolgs- beeinträchtiger Umstände in der Umwelt
Frage 10, Zeile 15							
Erziehungsziel: Körperliche Leistungsfähigkeit	J 0,03	- 0,05	- 0,05	- 0,10	0,02	0,02	0,08
	M - 0,12	- 0,00	- 0,02	- 0,03	0,12	0,14	0,09
Frage 10, Zeile 16							
Erziehungsziel: Strebsamkeit	J - 0,13	- 0,03	- 0,14	- 0,18	0,10	0,11	0,12
	M - 0,16	0,06	- 0,08	- 0,12	0,25	0,29	0,18
Frage 10, Zeile 17							
Erziehungsziel: Ordnung und Sauberkeit	J - 0,19	- 0,01	- 0,09	- 0,19	0,09	0,05	0,22
	M - 0,23	- 0,04	- 0,12	- 0,08	0,21	0,20	0,24

2.3 Tabelle 3: Korrelationen zwischen den „Leitvariablen“ und den Variablen „Identifikation mit den Verhaltensnormen der Schule“ (Frage 5)

	Frage 2	Frage 9	Frage 6	Frage 38	Frage 14	Frage 35, Zeile 3	Frage 40, Zeile 1 – 5
	Ausbildungs- ziel	Zufriedenheit mit der Schulleistung	Beurteilung des schuli- schen Leistungs- potentials des Kindes	Einschätzung der Begabung des Kindes	Beurteilung der schuli- schen Lern- motivation	Zufriedenheit mit dem Kind: Strebsamkeit	Wahrnehmung schulerfolgsbe- einträchtigender Umstände in der Umwelt
Frage 5, Zeile 1							
Beurteilung der Bedeutsamkeit der Note für Fleiß	J – 0,29	– 0,07	– 0,41	– 0,33	0,16	0,10	0,44
	M – 0,53	0,07	– 0,35	– 0,25	0,34	0,39	0,26
Frage 5, Zeile 2							
Beurteilung der Bedeutsamkeit der Note für Mitarbeit	J 0,08	0,08	0,01	– 0,19	0,02	0,13	0,28
	M – 0,11	– 0,14	– 0,20	– 0,30	0,14	0,08	– 0,20
Frage 5, Zeile 3							
Beurteilung der Bedeutsamkeit der Note für Ordnung	J – 0,10	0,11	– 0,02	– 0,09	0,14	0,23	0,25
	M – 0,30	– 0,02	– 0,13	– 0,22	0,23	0,19	0,21
Frage 5, Zeile 4							
Beurteilung der Bedeutsamkeit der Note für Betragen	J – 0,05	0,10	– 0,07	– 0,16	0,13	0,21	0,29
	M – 0,20	0,07	– 0,11	– 0,25	0,25	0,28	0,11

2.4 Tabelle 4: Korrelationen zwischen den „Leitvariablen“ und den Variablen „Leistungserwartungen der Eltern“ (Frage 3)

		Frage 2	Frage 9	Frage 6	Frage 38	Frage 14	Frage 35, Zeile 3	Frage 40, Zeile 1 – 5
	Ausbildungs- ziel		Zufriedenheit mit der Schulleistung	Beurteilung des schulischen Leistungspoten- tials des Kindes	Einschätzung der Begabung des Kindes	Beurteilung der schulischen Lernmotivation	Zufriedenheit mit dem Kind: Strebsamkeit	Wahrnehmung schulerefolgs- beeinträchtiger Umstände in der Umwelt
Frage 3, Zeile 1								
Erwartete Noten:	J	0,30	0,41	0,58	0,53	0,12	0,19	– 0,12
Deutsch	M	0,28	0,44	0,48	0,48	0,17	0,24	– 0,16
Frage 3, Zeile 2								
Erwartete Noten:	J	0,25	0,55	0,62	0,46	0,30	0,39	– 0,17
Englisch	M	0,43	0,59	0,55	0,51	0,30	0,38	– 0,23
Frage 3, Zeile 3								
Erwartete Noten:	J	0,30	0,39	0,55	0,40	0,27	0,36	– 0,15
Mathematik	M	0,20	0,43	0,36	0,41	0,26	0,39	– 0,17

2.5 Tabelle 5: Korrelationen zwischen den „Leitvariablen“ und den Variablen „Leistungsstandards der Eltern“ (Frage 4)

		Frage 2	Frage 9	Frage 6	Frage 38	Frage 14	Frage 35, Zeile 3	Frage 40, Zeile 1 – 5
	Ausbildungs- ziel		Zufriedenheit mit der Schulleistung	Beurteilung des schulischen Leistungspoten- tials des Kindes	Einschätzung der Begabung des Kindes	Beurteilung der schulischen Lernmotivation	Zufriedenheit mit dem Kind: Strebsamkeit	Wahrnehmung schulerefolgs- beeinträchtiger Umstände in der Umwelt
Frage 4, Zeile 1								
Minimale Leistungsstandards:	J	0,26	0,24	0,38	0,31	0,28	0,15	– 0,14
Deutsch	M	0,03	0,10	0,16	0,23	0,16	0,09	0,01
Frage 4, Zeile 2								
Minimale Leistungsstandards:	J	0,15	0,25	0,28	0,18	0,28	0,22	– 0,17
Englisch	M	0,08	0,21	0,19	0,34	0,19	0,14	– 0,07
Frage 4, Zeile 3								
Minimale Leistungsstandards:	J	0,23	0,24	0,26	0,20	0,26	0,26	– 0,09
Mathematik	M	0,04	0,13	0,19	0,23	0,19	0,22	0,03

2.6 Tabelle 6: Korrelationen zwischen den Leitvariablen und den Variablen „Förderung der geistig-seelischen Entwicklung des Kindes“ (Frage 17, 12, 13, 20 und 34)

		Frage 2	Frage 9	Frage 6	Frage 38	Frage 14	Frage 35, Zeile 3	Frage 40, Zeile 1 – 5
		Ausbildungs- ziel	Zufriedenheit mit der Schulleistung	Beurteilung des schulischen Leistungspoten- tials des Kindes	Einschätzung der Begabung des Kindes	Beurteilung der schulischen Lernmotivation	Zufriedenheit mit dem Kind: Strebsamkeit	Wahrnehmung schulerefolgs- beeinträchtigender Umstände in der Umwelt
Frage 17, Zeile 1								
Zeitaufwand für das Kind:	J	0,09	0,06	0,06	- 0,01	- 0,03	0,15	- 0,07
An Wochentagen	M	- 0,06	0,06	0,06	0,05	0,05	0,09	- 0,14
Frage 17, Zeile 2								
Zeitaufwand für das Kind:	J	0,08	0,05	0,01	0,02	- 0,05	0,16	- 0,04
An Wochenenden und Feiertagen	M	0,03	0,08	0,13	0,08	0,03	0,06	- 0,15
Frage 12								
Kenntnis der Lektüre des Kindes	J	0,28	- 0,03	- 0,02	- 0,10	- 0,06	0,16	- 0,20
	M	0,26	- 0,16	0,17	0,06	- 0,21	- 0,05	- 0,24
Frage 13								
Einfluß auf die Auswahl des Lesestoffes	J	0,08	- 0,07	- 0,08	- 0,06	- 0,11	0,02	- 0,06
	M	0,05	- 0,00	0,06	- 0,02	0,07	0,08	- 0,13
Frage 20, Zeile 1								
Gemeinsame Be- tätigungen mit dem Kind: Gespräche über das Tagesgeschehen in der Welt	J	0,16	0,01	0,09	0,15	0,02	0,15	- 0,13
	M	0,15	0,06	0,17	0,13	- 0,04	0,12	- 0,20
Frage 20, Zeile 2								
Gemeinsame Be- tätigungen mit dem Kind: Gespräche über na- turwissenschaft- liche, technische Themen	J	0,17	- 0,09	0,10	0,13	- 0,06	0,05	- 0,12
	M	0,26	0,04	0,24	0,15	- 0,10	0,06	- 0,32
Frage 20, Zeile 3								
Gemeinsame Be- tätigungen mit dem Kind: Gespräche über Bücher	J	0,08	- 0,00	- 0,01	0,02	- 0,05	0,05	- 0,04
	M	0,28	0,01	0,10	0,07	- 0,13	- 0,01	- 0,22
Frage 20, Zeile 6								
Gemeinsame Be- tätigungen mit dem Kind: Gemeinsame Lektüre, Vorlesen	J	0,17	0,02	- 0,02	0,00	0,03	0,17	- 0,11
	M	0,03	0,06	0,06	- 0,01	- 0,02	0,14	- 0,17

2.6 Tabelle 6: (Fortsetzung)

	Frage 2	Frage 9	Frage 6	Frage 38	Frage 14	Frage 35, Zeile 3	Frage 40, Zeile 1 – 5	
	Ausbildungs- ziel	Zufriedenheit mit der Schulleistung	Beurteilung des schulischen Leistungspoten- tials des Kindes	Einschätzung der Begabung des Kindes	Beurteilung der schulischen Lernmotivation	Zufriedenheit mit dem Kind: Strebsamkeit	Wahrnehmung schulerfolgs- beeinträchtigender Umstände in der Umwelt	
<b>Frage 20, Zeile 7</b>								
Gemeinsame Be- tätigungen mit dem Kind: Naturkundliche und technische Hobbies	J	0,14	0,06	0,07	0,02	0,07	0,11	– 0,13
	M	0,14	0,04	0,17	0,06	0,02	0,07	– 0,14
<b>Frage 20, Zeile 5 und 13</b>								
Gemeinsame Be- tätigungen mit dem Kind: Besuch von Museen, Ausstellungen, Theater, Kino, Vorträge	J	0,22	0,03	0,10	0,01	– 0,05	0,08	– 0,17
	M	0,11	0,07	0,11	0,11	– 0,05	0,06	– 0,30
<b>Frage 20, Zeile 8 – 10</b>								
Gemeinsame Be- tätigungen mit dem Kind: Handarbeiten, Basteln, Musizieren, Malen	J	0,04	– 0,00	0,02	0,04	– 0,05	0,11	– 0,02
	M	– 0,10	0,00	0,01	0,07	0,02	0,06	– 0,08
<b>Frage 20, Zeile 11 – 12</b>								
Gemeinsame Be- tätigungen mit dem Kind: Sport und Spiele	J	0,08	– 0,03	0,08	– 0,00	– 0,07	– 0,01	– 0,04
	M	0,05	0,03	0,01	0,04	0,02	0,07	– 0,07
<b>Frage 34, Zeile 1 – 4</b>								
Verbesserung der Sprache des Kindes: Aussprache, Gram- matik, Treffsicher- heit in der Wort- wahl, Genauigkeit und Klarheit der Aussage	J	– 0,06	– 0,27	– 0,24	– 0,16	– 0,06	– 0,14	0,09
	M	0,05	– 0,23	– 0,17	– 0,20	– 0,08	– 0,14	0,03

2.7 Tabelle 7: Korrelationen zwischen den „Leitvariablen“ und den Variablen „Aktive Unterstützung des Kindes in seiner schulischen Arbeit“ (Frage 18, 19, 21, 25, 22, 27, 28, 23 und 24)

	Frage 2	Frage 9	Frage 6	Frage 38	Frage 14	Frage 35, Zeile 3	Frage 40, Zeile 1 – 5	
	Ausbildungs- ziel	Zufriedenheit mit der Schulleistung	Beurteilung des schulischen Leistungspoten- tials des Kindes	Einschätzung der Begabung des Kindes	Beurteilung der schulischen Lernmotivation	Zufriedenheit mit dem Kind: Strebsamkeit	Wahrnehmung schulerfolgs- beeinträchtigender Umstände in der Umwelt	
<b>Frage 18</b>								
Zeitaufwand für das Kind:	J	- 0,02	- 0,28	- 0,23	- 0,18	- 0,20	- 0,19	- 0,06
Für die Hilfe bei den Schularbeiten	M	- 0,02	- 0,23	- 0,19	- 0,19	- 0,06	- 0,15	- 0,15
<b>Frage 19, Zeile 1 – 3</b>								
Hilfe bei Schularbeiten: Überprüfung auf Vollständigkeit, Richtigkeit, Ab- hören	J	- 0,07	- 0,23	- 0,25	- 0,18	- 0,13	- 0,15	- 0,04
	M	- 0,08	- 0,17	- 0,12	- 0,17	- 0,07	- 0,09	- 0,10
<b>Frage 19, Zeile 4, 6 – 7</b>								
Hilfe bei den Schularbeiten: Erklärung, Wieder- holung, Vorbe- reitung	J	- 0,04	- 0,20	- 0,11	- 0,05	- 0,14	- 0,10	- 0,13
	M	0,08	- 0,18	- 0,06	- 0,10	- 0,07	- 0,15	- 0,18
<b>Frage 21</b>								
Informiertheit über das, was in der Schule durch- genommen wird	J	0,08	- 0,00	- 0,08	- 0,13	0,08	0,07	- 0,16
	M	0,21	0,07	0,17	0,10	0,04	0,11	- 0,26
<b>Frage 25</b>								
Informiertheit über den schulischen Leistungsstand des Kindes	J	0,18	0,09	0,19	0,03	0,14	0,11	- 0,04
	M	0,18	0,17	0,27	0,12	0,19	0,11	- 0,24
<b>Frage 22, Zeile 1</b>								
Verhalten bei Mißerfolgen in der Schule: Erwarte, daß das Kind selbständig seine Mißerfolge ausgleicht	J	0,10	0,12	0,21	0,25	0,07	0,09	0,05
	M	- 0,12	- 0,01	0,08	0,08	- 0,06	- 0,02	0,18

2.7 Tabelle 7: (Fortsetzung)

	Frage 2	Frage 9	Frage 6	Frage 38	Frage 14	Frage 35, Zeile 3	Frage 40, Zeile 1 – 5
	Ausbildungs- ziel	Zufriedenheit mit der Schulleistung	Beurteilung des schulischen Leistungspoten- tials des Kindes	Einschätzung der Begabung des Kindes	Beurteilung der schulischen Lernmotivation	Zufriedenheit mit dem Kind: Strebsamkeit	Wahrnehmung schulerfolgs- beeinträchtigender Umstände in der Umwelt
Frage 22, Zeile 3							
Verhalten bei Mißerfolgen in der Schule: Zwingt das Kind, durch größeren Fleiß seine Mißer- folge auszugleichen	J – 0,05	– 0,44	– 0,27	– 0,11	– 0,32	– 0,30	0,01
	M – 0,00	– 0,27	– 0,20	– 0,26	– 0,17	– 0,29	– 0,02
Frage 22, Zeile 4							
Verhalten bei Mißerfolgen in der Schule: Tröste das Kind, damit es über seine Mißerfolge hin- wegkommt	J 0,00	0,15	– 0,00	0,02	0,36	0,27	0,10
	M 0,18	0,25	0,13	0,06	0,35	0,34	– 0,08
Frage 22, Zeile 5							
Verhalten bei Mißerfolgen in der Schule: Bestrafe das Kind, damit es sich be- müht, seine Mißer- folge auszugleichen	J – 0,07	– 0,58	– 0,26	– 0,21	– 0,57	– 0,38	0,28
	M 0,03	– 0,48	– 0,47	– 0,35	– 0,56	– 0,37	0,19
Frage 22, Zeile 6							
Verhalten bei Mißerfolgen in der Schule: Lasse dem Kind von anderen helfen, seine Mißerfolge auszugleichen	J – 0,10	– 0,25	– 0,28	– 0,31	– 0,07	– 0,15	0,30
	M – 0,20	– 0,29	– 0,25	– 0,23	– 0,19	– 0,29	0,15
Frage 27, Zeile 1							
Motivations- techniken zum Lernen in der Schule: Kritik und Tadel, wenn das Kind sich nicht ange- strengt hat	J – 0,06	– 0,57	– 0,30	– 0,14	– 0,47	– 0,54	0,06
	M 0,06	– 0,09	0,01	– 0,02	– 0,02	0,04	– 0,14

2.7 Tabelle 7: (Fortsetzung)

		Frage 2	Frage 9	Frage 6	Frage 38	Frage 14	Frage 35, Zeile 3	Frage 40, Zeile 1 – 5
		Ausbildungs- ziel	Zufriedenheit mit der Schulleistung	Beurteilung des schulischen Leistungspotentials des Kindes	Einschätzung der Begabung des Kindes	Beurteilung der schulischen Lernmotivation	Zufriedenheit mit dem Kind: Strebsamkeit	Wahrnehmung schulerefolgs- beeinträchtigender Umstände in der Umwelt
Frage 27, Zeile 2								
Motivations- techniken zum Lernen in der Schule: Belohnungen und Vergünsti- gungen, wenn das Kind sich angestrengt hat	J	0,05	- 0,13	- 0,11	- 0,08	- 0,08	- 0,04	0,02
	M	0,06	- 0,09	0,01	- 0,02	- 0,02	0,04	- 0,14
Frage 27, Zeile 3								
Motivations- techniken zum Lernen in der Schule: Androhung von Strafen, für den Fall, daß das Kind sich nicht anstrengt	J	- 0,06	- 0,46	- 0,33	- 0,20	- 0,34	- 0,46	0,11
	M	0,02	- 0,41	- 0,19	- 0,32	- 0,37	- 0,40	0,11
Frage 27, Zeile 4								
Motivations- techniken zum Lernen in der Schule: Versprechen von Belohnungen und Vergünstigungen für den Fall, daß das Kind sich anstrengt	J	- 0,10	- 0,31	- 0,21	- 0,20	- 0,17	- 0,19	0,11
	M	- 0,06	- 0,19	- 0,14	- 0,17	- 0,11		0,05
Frage 27, Zeile 5								
Motivations- techniken zum Lernen in der Schule: Bestrafung, wenn das Kind sich nicht anstrengt	J	0,01	- 0,40	- 0,20	- 0,09	- 0,29	- 0,33	0,09
	M	0,08	- 0,28	- 0,22	- 0,28	- 0,20	- 0,26	0,09
Frage 27, Zeile 6								
Motivations- techniken zum Lernen in der Schule: Lob, wenn das Kind sich anstrengt	J	0,21	- 0,01	- 0,02	- 0,09	- 0,04	0,09	- 0,02
	M	0,14	0,03	0,09	0,09	0,07	0,13	- 0,17

2.7 Tabelle 7: (Fortsetzung)

		Frage 2	Frage 9	Frage 6	Frage 38	Frage 14	Frage 35, Zeile 3	Frage 40, Zeile 1 – 5
		Ausbildungs- ziel	Zufriedenheit mit der Schulleistung	Beurteilung des schulischen Leistungspoten- tials des Kindes	Einschätzung der Begabung des Kindes	Beurteilung der schulischen Lernmotivation	Zufriedenheit mit dem Kind: Strebsamkeit	Wahrnehmung schulerfolgs- beeinträchtigender Umstände in der Umwelt
<b>Frage 28, Zeile 1</b>								
Wirkung von	J	0,13	0,30	0,20	0,08	0,33	0,51	0,08
Erziehungsmitteln:								
Lob	M	0,11	0,46	0,34	0,26	0,52	0,58	– 0,10
<b>Frage 23</b>								
Besuch von	J	0,21	– 0,06	– 0,02	0,03	– 0,02	0,08	– 0,17
Elternversamm- lungen	M	0,07	0,07	0,11	0,03	– 0,03	0,11	– 0,15
<b>Frage 24</b>								
Aufnahme von	J	– 0,00	– 0,18	– 0,16	– 0,15	– 0,15	– 0,18	– 0,08
Kontakten zu Lehrern	M	– 0,06	– 0,31	– 0,24	– 0,11	– 0,24	– 0,26	– 0,01

2.8 Tabelle 8: Korrelationen der „Leitvariablen“ und den Variablen „Autonomie und Kontrolle in der häuslichen Erziehung“ (Frage 15, 16, 30, 31, 32, 33, 37 und 26)

		Frage 2	Frage 9	Frage 6	Frage 38	Frage 14	Frage 35, Zeile 3	Frage 40, Zeile 1 – 5
		Ausbildungs- ziel	Zufriedenheit mit der Schulleistung	Beurteilung des schulischen Leistungspoten- tials des Kindes	Einschätzung der Begabung des Kindes	Beurteilung der schulischen Lernmotivation	Zufriedenheit mit dem Kind: Strebsamkeit	Wahrnehmung schulerfolgs- beeinträchtigender Umstände in der Umwelt
Frage 15, Zeile 1 – 6								
Gewährung von Autonomie: Entscheidung per- sönlicher Ange- legenheiten des Kindes	J	0,07	0,07	0,12	0,09	0,05	0,04	– 0,19
	M	0,24	– 0,04	0,25	0,15	– 0,15	0,12	– 0,22
Frage 16, Zeile 1 – 6								
Gewährung von Autonomie: Zeitplanung	J	0,11	0,23	0,26	0,17	0,10	0,20	– 0,22
	M	0,10	0,16	0,22	0,20	– 0,00	0,09	– 0,14
Frage 30, Zeile 1 und 2								
Negative Sank- tionsmethoden: Eine Zeitlang nicht beachten, Enttäu- schung über das Verhalten aus- drücken	J	– 0,03	– 0,13	– 0,06	0,08	– 0,13	– 0,13	– 0,01
	M	– 0,05	– 0,17	– 0,13	– 0,06	– 0,11	– 0,12	0,09
Frage 30, Zeile 3 und 4								
Negative Sank- tionsmethoden: Ohrfeige und Prügel	J	– 0,05	– 0,17	– 0,13	– 0,06	– 0,11	– 0,12	0,09
	M	0,02	– 0,13	– 0,10	– 0,09	– 0,12	– 0,12	0,13
Frage 30, Zeile 4, 6 – 10								
Negative Sank- tionsmethoden: Kürzung des Taschengeldes, Ent- zug von Vergünsti- gungen, Sonderauf- gaben, Strafarbeiten, Ausgehverbot, früher zu Bett	J	– 0,06	– 0,25	– 0,14	– 0,04	– 0,17	– 0,22	0,09
	M	– 0,11	– 0,24	– 0,22	– 0,13	– 0,18	– 0,18	0,23

2.8 Tabelle 8 (Fortsetzung)

	Frage 2	Frage 9	Frage 6	Frage 38	Frage 14	Frage 35, Zeile 3	Frage 40, Zeile 1 – 5
	Ausbildungs- ziel	Zufriedenheit mit der Schulleistung	Beurteilung des schulischen Leistungspoten- tials des Kindes	Einschätzung der Begabung des Kindes	Beurteilung der schulischen Lernmotivation	Zufriedenheit mit dem Kind: Strebsamkeit	Wahrnehmung schulerfolgs- beeinträchtigender Umstände in der Umwelt
<b>Frage 31, Zeile 6</b>							
Häufigkeit der Anlässe für Strafen: Faulheit	J – 0,09	– 0,55	– 0,35	+ 0,19	– 0,59	– 0,69	0,11
	M – 0,08	– 0,56	– 0,24	– 0,26	– 0,60	– 0,72	0,12
<b>Frage 32, Zeile 6</b>							
Häufigkeit der Anlässe für Strafen: Faulheit	J – 0,09	– 0,14	– 0,20	– 0,24	– 0,11	– 0,13	0,19
	M – 0,05	– 0,24	– 0,20	– 0,14	– 0,02	– 0,10	0,14
<b>Frage 33</b>							
Zulassung zur Teilnahme an Gesprächen der Erwachsenen	J 0,08	– 0,04	0,07	0,17	– 0,07	0,04	– 0,17
	M 0,04	– 0,04	0,09	0,09	– 0,19	– 0,04	– 0,17
<b>Frage 37</b>							
Art der Beteiligung des Kindes an den Gesprächen der Erwachsenen	J 0,26	– 0,07	0,18	0,14	– 0,22	– 0,21	– 0,15
	M 0,24	– 0,11	0,16	0,20	– 0,26	– 0,25	– 0,30
<b>Frage 26, Zeile 1</b>							
Verheimlichung von schlechten Noten	J – 0,16	– 0,42	– 0,49	– 0,30	– 0,36	– 0,51	0,16
	M – 0,19	– 0,48	– 0,32	– 0,29	– 0,60	– 0,56	0,28
<b>Frage 26, Zeile 2</b>							
Verheimlichung von Tadeln des Lehrers	J – 0,10	– 0,33	– 0,33	– 0,21	– 0,38	– 0,38	0,15
	M – 0,14	– 0,35	– 0,35	– 0,16	– 0,26	– 0,35	0,22

2.9 Tabelle 9: Korrelationen der „Leitvariablen“ und Variablen „Zufriedenheit mit Verhaltensqualitäten des Kindes“ (Frage 35)

		Frage 2	Frage 9	Frage 6	Frage 38	Frage 14	Frage 35, Zeile 3	Frage 40, Zeile 1 – 5
		Ausbildungs- ziel	Zufriedenheit mit der Schulleistung	Beurteilung des schulischen Leistungspoten- tials des Kindes	Einschätzung der Begabung des Kindes	Beurteilung der schulischen Lernmotivation	Zufriedenheit mit dem Kind: Strebsamkeit	Wahrnehmung schulerfolgs- beeinträchtigender Umstände in der Umwelt
Frage 35, Zeile 1								
Zufriedenheit mit dem Kind:	J	0,15	0,51	0,44	0,31	0,38	0,55	– 0,08
Konzentrationsfähigkeit	M	0,15	0,72	0,49	0,47	0,57	0,73	– 0,12
Frage 35, Zeile 2								
Zufriedenheit mit dem Kind:	J	0,04	0,26	0,15	0,03	0,34	0,48	0,12
Ordnungsliebe	M	– 0,01	0,36	0,12	0,08	0,37	0,50	– 0,00
Frage 35, Zeile 3								
Zufriedenheit mit dem Kind:	J	0,18	0,67	0,46	0,34	0,66		– 0,12
Strebsamkeit	M	0,11	0,74	0,47	0,36	0,71		– 0,12
Frage 35, Zeile 5								
Zufriedenheit mit dem Kind:	J	0,22	0,33	0,35	0,41	0,10	0,50	– 0,11
Wißbegierde	M	0,30	0,41	0,54	0,47	0,26	0,47	– 0,19
Zeile 35, Zeile 6								
Zufriedenheit mit dem Kind:	J	0,12	0,64	0,34	0,23	0,69	0,86	– 0,05
Fleiß	M	0,11	0,73	0,41	0,29	0,76	0,86	– 0,10
Frage 35, Zeile 7								
Zufriedenheit mit dem Kind:	J	0,16	0,17	0,29	0,20	0,07	0,27	– 0,06
Selbstvertrauen	M	0,08	0,34	0,33	0,35	0,22	0,40	– 0,19
Frage 35, Zeile 9								
Zufriedenheit mit dem Kind:	J	0,21	0,11	0,18	0,32	– 0,08	0,18	– 0,20
Einfallsreichtum	M	0,10	0,18	0,15	0,24	0,00	0,20	– 0,09
Frage 35, Zeile 11								
Zufriedenheit mit dem Kind:	J	0,02	0,11	– 0,09	– 0,09	0,15	0,33	0,10
Folgsamkeit	M	0,04	0,29	0,11	0,09	0,28	0,33	– 0,06
Frage 35, Zeile 12								
Zufriedenheit mit dem Kind:	J	– 0,03	0,19	– 0,00	– 0,02	0,25	0,43	0,05
Gutes Benchnen	M	– 0,06	0,22	0,08	0,09	0,21	0,35	– 0,06
Frage 35, Zeile 13								
Zufriedenheit mit dem Kind:	J	0,18	0,16	0,22	0,30	0,10	0,30	– 0,08
Selbständigkeit	M	0,19	0,13	0,22	0,24	0,12	0,35	– 0,13

2.9 Tabelle 9: (Fortsetzung)

	Frage 2	Frage 9	Frage 6	Frage 38	Frage 14	Frage 35, Zeile 3	Frage 40, Zeile 1 – 5	
	Ausbildungs- ziel	Zufriedenheit mit der Schulleistung	Beurteilung des schulischen Leistungspoten- tials des Kindes	Einschätzung der Begabung des Kindes	Beurteilung der schulischen Lernmotivation	Zufriedenheit mit dem Kind: Strebsamkeit	Wahrnehmung schulerfolgs- beeinträchtiger Umstände in der Umwelt	
Frage 35, Zeile 14								
Zufriedenheit mit dem Kind:	J	0,02	– 0,02	– 0,09	0,01	0,01	0,15	0,00
Umgänglichkeit (Fähigkeit mit anderen auszu- kommen)	M	– 0,01	0,13	0,12	– 0,01	0,16	0,23	– 0,09
Frage 35, Zeile 15								
Zufriedenheit mit dem Kind:	J	0,17	0,18	0,16	0,08	0,25	0,37	– 0,07
Ehrlichkeit	M	0,27	0,28	0,21	0,27	0,26	0,41	– 0,16

2.10 Tabelle 10: Korrelationen zwischen den „Leitvariablen“ und den Variablen „Zuschreibung von spezifischen Begabungen“ (Frage 39)

		Frage 2	Frage 9	Frage 6	Frage 38	Frage 14	Frage 35, Zeile 3	Frage 40, Zeile 1 – 5
		Ausbildungs- ziel	Zufriedenheit mit der Schulleistung	Beurteilung des schulischen Leistungspoten- tials des Kindes	Einschätzung der Begabung des Kindes	Beurteilung der schulischen Lernmotivation	Zufriedenheit mit dem Kind: Strebsamkeit	Wahrnehmung schulerfolgs- beeinträchtigender Umstände in der Umwelt
Frage 39, Zeile 1								
Einschätzung der „Talente“ des Kindes: künstlerisches Talent	J	0,16	0,07	0,15	0,31	– 0,03	0,13	– 0,07
	M	0,09	– 0,02	0,07	0,12	– 0,03	0,00	– 0,08
Frage 39, Zeile 3								
Einschätzung der „Talente“ des Kindes: theoretisch-wissen- schaftliches Talent	J	0,47	0,38	0,63	0,61	0,17	0,39	– 0,24
	M	0,40	0,46	0,64	0,67	0,10	0,40	– 0,23
Frage 39, Zeile 4								
Einschätzung der „Talente“ des Kindes: technisches Talent	J	0,20	– 0,02	0,12	0,23	– 0,11	0,02	– 0,11
	M	0,03	– 0,03	0,03	0,07	– 0,04	0,10	– 0,14
Frage 39, Zeile 5								
Einschätzung der „Talente“ des Kindes: handwerkliches Talent	J	0,01	0,06	0,07	0,17	0,08	0,13	– 0,04
	M	– 0,06	– 0,12	– 0,12	– 0,09	– 0,04	0,01	– 0,10
Frage 39, Zeile 6								
Einschätzung der „Talente“ des Kindes: sportliches Talent	J	0,07	– 0,00	0,01	0,01	– 0,14	– 0,02	– 0,03
	M	– 0,16	– 0,17	– 0,12	– 0,09	– 0,12	– 0,01	0,10

### 3. Ergebnisse der Faktorenanalyse

#### 3.1 Jungen

Faktor I (Jungen): „Zufriedenheit mit dem Kind im Hinblick auf das Ziel einer Erziehung zur Anpassung“

Variable	Variablenname		Ladung
Frage 35, Zeile 11	Zufriedenheit mit dem Kind:	Folgsamkeit	0.6762
Frage 31, Zeile 2	Häufigkeit der Anlässe für Strafen:	Ungehorsam	- 0.6224
Frage 31, Zeile 4		Unverschämtheit, Frechheit	- 0.5531
Frage 35, Zeile 12	Zufriedenheit mit dem Kind:	Gutes Benehmen	0.5245
Frage 31, Zeile 6	Häufigkeit der Anlässe für Strafen:	Faulheit	- 0.5243
Frage 35, Zeile 15	Zufriedenheit mit dem Kind:	Ehrlichkeit	0.4855
Frage 31, Zeile 3	Häufigkeit der Anlässe für Strafen:	Unehrllichkeit	- 0.4713
Frage 31, Zeile 5		Unordnung	- 0.4526
Frage 25, Zeile 1	Verheimlichung von schlechten Noten		- 0.4404
Frage 31, Zeile 1		Unpünktlichkeit	- 0.4352
Frage 35, Zeile 2	Zufriedenheit mit dem Kind:	Ordnungsliebe	0.4329
Frage 35, Zeile 6		Fleiß	0.4093
Frage 30, Zeile 3 und 4	Negative Sanktionsmethoden:	Ohrfeige und Prügel	- 0.3841
Frage 35, Zeile 14	Zufriedenheit mit dem Kind:	Umgänglichkeit (Fähigkeit, mit anderen auszukommen)	0.3817
Frage 30, Zeile 4, 6 – 10	Negative Sanktionsmethoden:	Kürzung des Taschengeldes, Entzug von Vergünstigungen, Sonderaufgaben, Strafarbeiten, Ausgehverbot, früher zu Bett	- 0.3427
Frage 35, Zeile 3	Zufriedenheit mit dem Kind:	Strebsamkeit	0.3384
Frage 26, Zeile 2	Verheimlichung von Tadel des Lehrers		- 0,3379
Frage 30, Zeile 1 und 2	Negative Sanktionsmethoden:	Eine Zeitlang nicht beachten, Enttäuschung über das Verhalten ausdrücken	- 0.2617

\*Die Faktorenanalyse wurde mit dem Faktorenanalysenprogramm von D. J. Veldman in der Bearbeitung von R. Guski im Großrechenzentrum für die Wissenschaft Berlin gerechnet. Herrn R. Guski sei an dieser Stelle für seine Beratung und Unterstützung bei der Rechnung der Faktorenanalyse sehr herzlich gedankt.

Faktor II (Jungen): „Aktives Engagement der Eltern an der schulischen Arbeit des Kindes“

Variable	Variablenname		Ladung
Frage 19, Zeile 4, 6 – 7	Hilfe bei den Schularbeiten:	Erklärung, Wiederholung, Vorbereitung	0.7104
Frage 19, Zeile 1 – 3	Hilfe bei den Schularbeiten:	Überprüfung auf Vollständigkeit, Richtigkeit, Abhören	0.7098
Frage 18	Zeitaufwand für das Kind:	Für die Hilfe bei den Schularbeiten	0.7004
Frage 22, Zeile 2	Verhalten bei Mißerfolgen in der Schule:	Arbeite gemeinsam mit dem Kind, damit es seine Mißerfolge ausgleichen kann	0.5496
Frage 21	Informiertheit über das, was in der Schule durchgenommen wird		0.5071
Frage 13	Einfluß auf die Auswahl des Lesestoffs		0.4368
Frage 22, Zeile 1	Verhalten bei Mißerfolgen in der Schule:	Erwarte, daß das Kind selbständig seine Mißerfolge ausgleicht	– 0.4026
Frage 25	Informiertheit über den schulischen Leistungsstand des Kindes		0.3362
Frage 20, Zeile 6	Gemeinsame Betätigungen mit dem Kind:	Gemeinsame Lektüre, Vorlesen	0,3187
Frage 34, Zeile 1 – 4	Verbesserung der Sprache des Kindes:	Aussprache Grammatik, Treffsicherheit in der Wortwahl, Genauigkeit und Klarheit der Aussage	0.3152
Frage 16, Zeile 1 – 6	Gewährung von Autonomie:	Zeitplanung	0.2940
Frage 20, Zeile 5 und 13	Gemeinsame Betätigung mit dem Kind:	Besuch von Museen, Ausstellungen, Theater, Kino, Vorträge	0.2897
Frage 20, Zeile 8–10		Handarbeiten, Basteln, Musizieren, Malen	0.2778
Frage 12	Kenntnis der Lektüre des Kindes		0.2658
Frage 24	Aufnahme von Kontakten zu Lehrern		0.2526

Faktor III (Jungen): „Erziehungsziele“

Variable	Variablenname		Ladung
Frage 10, Zeile 13	Erziehungsziel:	Selbstvertrauen	0.6708
Frage 10, Zeile 9		Geistige Leistungsfähigkeit	0.6581
Frage 10, Zeile 11		Entwicklung geistiger Interessen	0.6152
Frage 10, Zeile 4		Selbständigkeit	0.6054
Frage 10, Zeile 14		Pflicht- und Verantwortungsbewußtsein	0.5811
Frage 10, Zeile 3		Umgänglichkeit	0.5335
Frage 10, Zeile 16		Strebsamkeit	0.4866
Frage 10, Zeile 7		Gutes Benehmen	0.4751
Frage 10, Zeile 17		Ordnung und Sauberkeit	0.4664
Frage 10, Zeile 6		Kreativität und Einfallsreichtum	0.4564
Frage 10, Zeile 15		Körperliche Leistungsfähigkeit	0.4427
Frage 10, Zeile 1		Ehrlichkeit	0.4206
Frage 10, Zeile 8		Gehorsam	0.3910
Frage 10, Zeile 5		Handfertigkeit und Geschicklichkeit	0.3828

Faktor IV (Jungen): „Zufriedenheit mit dem Kind im Hinblick auf seine Schulleistungen und seine intellektuelle Leistungsfähigkeit“

Variable	Variablenname		Ladung
Frage 9	Zufriedenheit mit der Schulleistung		0.7301
Frage 35, Zeile 3	Zufriedenheit mit dem Kind:	Strebsamkeit	0.6422
Frage 35, Zeile 6		Fleiß	0.6334
Frage 35, Zeile 1		Konzentrationsfähigkeit	0.6002
Frage 3, Zeile 2	Erwartete Noten:	Englisch	- 0.5181
Frage 6	Beurteilung des schulischen Leistungspotentials des Kindes		0.5154
Frage 38	Einschätzung der Begabung des Kindes		0.5067
Frage 39, Zeile 3	Einschätzung der „Talente“ des Kindes:	theoretische Begabung	0.4543
Frage 3, Zeile 3	Erwartete Noten:	Mathematik	- 0.4504
Frage 3, Zeile 1		Deutsch	- 0.4307
Frage 31, Zeile 6	Häufigkeit der Anlässe für Strafen:	Faulheit	- 0.4283
Frage 14	Beurteilung der schulischen Lernmotivation		0.4081
Frage 35, Zeile 5	Zufriedenheit mit dem Kind:	Wißbegierde	0.4033
Frage 27, Zeile 1	Motivationstechniken zum Lernen in der Schule	Kritik und Tadel, wenn das Kind sich nicht anstrengt	- 0.3858
Frage 24	Aufnahme von Kontakten zu Lehrern		- 0.3024
Frage 2	Ausbildungsziel		0.2993
Frage 28, Zeile 1	Wirkung von Erziehungsmitteln:	Lob	0.2980
Frage 35, Zeile 7	Zufriedenheit mit dem Kind:	Selbstvertrauen	0.2882
Frage 27, Zeile 3	Motivationstechniken zum Lernen in der Schule:	Androhung von Strafen, für den Fall, daß das Kind sich nicht anstrengt	- 0.2716
Frage 22, Zeile 6	Verhalten bei Mißerfolgen in der Schule:	Lasse dem Kind von anderen helfen, seine Mißerfolge auszugleichen	- 0.2638
Frage 26, Zeile 1	Verheimlichung von schlechten Noten		- 0.2567

Faktor V (Jungen): „Erziehung zur Konformität

Variable	Variablenname		Ladung
Frage 10, Zeile 8	Erziehungsziel:	Gehorsam	0.5513
Frage 5, Zeile 4	Beurteilung der Bedeutsamkeit der Note für Betragen		0.5506
Frage 15, Zeile 1 – 6	Gewährung von Autonomie:	Entscheidung persönlicher Angelegenheiten des Kindes	– 0.5136
Frage 5, Zeile 1	Beurteilung der Bedeutsamkeit der Note für Fleiß		0.4913
Frage 10, Zeile 7	Erziehungsziel:	Gutes Benehmen	0.4802
Frage 10, Zeile 16		Strebsamkeit	0.4315
Frage 10, Zeile 17		Ordnung und Sauberkeit	0.4267
Frage 2	Ausbildungsziel		– 0.3866
Frage 16, Zeile 1 – 6	Gewährung von Autonomie:	Zeitplanung	– 0.3424
Frage 40, Zeile 1 – 5	Wahrnehmung schulerfolgsbeeinträchtigender Umstände in der Umwelt		0.3386
Frage 37	Art der Beteiligung des Kindes an den Gesprächen der Erwachsenen		– 0.3294
Frage 35, Zeile 2	Zufriedenheit mit dem Kind:	Ordnungsliebe	0.2869
Frage 30, Zeile 4,	Negative Sanktionsmethoden:	Kürzung des Taschengeldes, Entzug von Vergünstigungen, Sonderaufgaben, Strafarbeiten, Ausgehverbot, früher zu Bett	0.2749
Frage 6	Beurteilung des schulischen Leistungspotentials des Kindes		– 0.2783
Frage 10, Zeile 5	Erziehungsziel:	Handfertigkeit und Geschicklichkeit	0.2433

Faktor VI (Jungen): „Gesprächsbereitschaft“

Variable	Variablenname		Ladung
Frage 29, Zeile 3	Gespräche mit dem Kind über:	Probleme in der Familie	0.5388
Frage 29, Zeile 4		eigene Erziehungsmaßnahmen	0.5366
Frage 29, Zeile 6		seine Beziehungen zum anderen Geschlecht	0.5231
Frage 29, Zeile 7		seine seelischen Probleme	0.5186
Frage 29, Zeile 5		Fragen der geschlechtlichen Aufklärung	0.4593
Frage 29, Zeile 1		Auseinandersetzungen mit seinen Lehrern	0.4052
Frage 29, Zeile 8		seine Zukunft	
Frage 20, Zeile 1		Gemeinsame Betätigungen mit dem Kind:	Gespräche über das Tagesgeschehen in der Welt
Frage 33	Zulassung zur Teilnahme an Gesprächen der Erwachsenen		0.2814
Frage 30, Zeile 1 und 2	Negative Sanktionsmethoden:	Eine Zeitlang nicht beachten, Enttäuschung über das Verhalten ausdrücken	0.2749
Frage 20, Zeile 2	Gemeinsame Betätigungen mit dem Kind:	Gespräche über naturwissenschaftliche, technische Themen	0.2407
Frage 29, Zeile 2	Gespräche mit dem Kind über:	seine Leistungen in der Schule	0.2298
Frage 27, Zeile 6	Motivationstechniken zum Lernen in der Schule:	Lob, wenn das Kind sich anstrengt	0.2240

Faktor VII (Jungen): „Beurteilung der Relevanz von Schulfächern“

Variable	Variablenname		Ladung
Frage 8, Zeile 9 – 11	Beurteilung der Relevanz des Faches / der Fächer:	Erdkunde, Geschichte, Sozialkunde	0.5927
Frage 8, Zeile 6 – 8		Physik, Chemie, Biologie	0.5767
Frage 8, Zeile 1		Deutsch	0.5506
Frage 8, Zeile 5		Mathematik	0.5295
Frage 8, Zeile 12 – 14		Zeichnen, Musik, Werken	0.5143
Frage 8, Zeile 3		Englisch	0.5058
Frage 8, Zeile 2		Latein	0.4127
Frage 8, Zeile 4		Französisch	0.2831

Faktor VIII (Jungen): „Positive Sanktionierung“

Variable	Variablenname		Ladung
Frage 28, Zeile 5	Wirkung von Erziehungsmitteln:	Belohnungen	0.7076
Frage 28, Zeile 3		Versprechen von Belohnungen	0.7073
Frage 27, Zeile 4	Motivationstechniken zum Lernen in der Schule:	Versprechen von Belohnungen und Vergünstigungen für den Fall, daß das Kind sich anstrengt	0.6197
Frage 27, Zeile 2		Belohnungen und Vergünstigungen, wenn das Kind sich angestrengt hat	0.6030
Frage 27, Zeile 6		Lob, wenn das Kind sich anstrengt	0.3829
Frage 28, Zeile 1	Wirkung von Erziehungsmitteln:	Lob	0.3289

Faktor IX (Jungen): „Naturwissenschaftlich-technische Orientierung des Elternhauses“

Variable	Variablenname		Ladung
Frage 39, Zeile 4	Einschätzung der „Talente“ des Kindes:	technisches Talent	0.6407
Frage 39, Zeile 5		handwerkliches Talent	0.6259
Frage 20, Zeile 7	Gemeinsame Betätigungen mit dem Kind:	Naturkundliche und technische Hobbies	0.5309
Frage 11, Zeile 1		Handarbeiten und Basteln	0.4758
Frage 20, Zeile 2	Gemeinsame Betätigungen mit dem Kind:	Gespräche über naturwissenschaftliche, technische Themen	0.4003
Frage 20, Zeile 8 – 10		Handarbeiten, Basteln, Musizieren, Malen	0.3734
Frage 11, Zeile 6	Einstellung zu Freizeitbeschäftigungen:	Naturkundliche und technische Hobbies	0.3718
Frage 10, Zeile 5	Erziehungsziel:	Handfertigkeit und Geschicklichkeit	0.3443

Faktor X (Jungen): „Intensität negativer Sanktionierung“

Variable	Variablenname		Ladung
Frage 32, Zeile 2	Strafintensität:	Ungehorsam	0.7126
Frage 32, Zeile 3		Unehrlichkeit	0.7124
Frage 32, Zeile 4		Unverschämtheit, Frechheit	0.6781
Frage 32, Zeile 1		Unpünktlichkeit	0.5980
Frage 32, Zeile 5		Unordnung	0.5944
Frage 32, Zeile 6		Faulheit	0.5374
Frage 31, Zeile 5	Häufigkeit der Anlässe für Strafen:	Unordnung	0.2961

Faktor XI (Jungen): „Minimale Notenstandards in den drei Hauptfächern“

Variable	Variablenname		Ladung
Frage 4, Zeile 2	Minimale Leistungsstandards:	Englisch	0.6439
Frage 4, Zeile 1		Deutsch	0.6236
Frage 4, Zeile 3		Mathematik	0.5817

Faktor XII (Jungen): „Negative Sanktionierung“

Variable	Variablenname		Ladung
Frage 27, Zeile 3	Motivationstechniken zum Lernen in der Schule:	Androhung von Strafen, für den Fall, daß das Kind sich nicht anstrengt	0.6503
Frage 27, Zeile 5		Bestrafung, wenn das Kind sich nicht anstrengt	0.6302
Frage 28, Zeile 2	Wirkung von Erziehungsmitteln:	Bestrafung	0.4986
Frage 28, Zeile 4		Androhung von Strafen	0.4044
Frage 22, Zeile 3	Verhalten bei Mißerfolgen in der Schule:	Zwinge das Kind, durch größeren Fleiß seine Mißerfolge auszugleichen	0.3609
Frage 22, Zeile 5		Bestrafe das Kind, damit es sich bemüht, seine Mißerfolge auszugleichen	0.3557
Frage 27, Zeile 1	Motivationstechniken zum Lernen in der Schule:	Kritik und Tadel, wenn das Kind sich nicht anstrengt	0.3408
Frage 30, Zeile 3 und 4	Negative Sanktionsmethoden:	Ohrfeige und Prügel	0.2881

Faktor XIII (Jungen): „Engagement in der Erziehung: Zeitaufwand und gemeinsame Aktivitäten mit dem Kind“

Variable	Variablenname		Ladung
Frage 17, Zeile 1	Zeitaufwand für das Kind:	An Wochentagen	0.5736
Frage 17, Zeile 2		An Wochenenden und Feiertagen	0.5452
Frage 20, Zeile 3	Gemeinsame Betätigungen mit dem Kind:	Gespräche über Bücher	0.4201
Frage 20, Zeile 5 und 13		Besuch von Museen, Ausstellungen, Theater, Kino, Vorträge	0.3659
Frage 20, Zeile 6		Gemeinsame Lektüre, Vorlesen	0.3112
Frage 20, Zeile 1		Gespräche über das Tagesgeschehen in der Welt	0.2929
Frage 20, Zeile 2		Gespräche über naturwissenschaftliche, technische Themen	0.2878
Frage 21	Informiertheit über das, was in der Schule durchgenommen wird		0.2458
Frage 12	Kenntnis der Lektüre des Kindes		0.2405

Faktor XIV (Jungen): „Sportliche Orientierung der häuslichen Erziehung“

Variable	Variablenname		Ladung
Frage 11, Zeile 10	Einstellung zu Freizeitbeschäftigungen:	Sport	0.6547
Frage 20, Zeile 11 – 12		Sport und Spiele	0.5431
Frage 39, Zeile 6	Einschätzung der „Talente“ des Kindes:	sportliches Talent	0.3834
Frage 11, Zeile 9	Einstellung zu Freizeitbeschäftigungen:	Spielen	0.3773
Frage 10, Zeile 15	Erziehungsziel:	Körperliche Leistungsfähigkeit	0.3316

**Faktor XV (Jungen): Uninterpretierbar**

Variable	Variablennamen	Ladung	
Frage 29, Zeile 2	Gespräche mit dem Kind:	über seine Leistungen in der Schule	0.3108
Frage 27, Zeile 6	Motivationstechniken zum Lernen in der Schule:	Lob, wenn das Kind sich anstrengt	0.2915
Frage 31, Zeile 5	Häufigkeit der Anlässe für Strafen:	Unordnung	0.2818
Frage 25	Informiertheit über den schulischen Leistungsstand des Kindes		0.2626

**Faktor XVI (Jungen): „Zufriedenheit mit dem Kind im Hinblick auf das Ziel einer Erziehung  
zur Selbstverwirklichung“**

Variable	Variablenname	Ladung	
Frage 35, Zeile 9	Zufriedenheit mit dem Kind:	Einfallsreichtum	0.5294
Frage 35, Zeile 7		Selbstvertrauen	0.5274
Frage 35, Zeile 13		Selbständigkeit	0.4637
Frage 35, Zeile 5		Wißbegierde	0.4237
Frage 35, Zeile 14		Umgänglichkeit (Fähigkeit, mit anderen auszukommen)	0.3458

### 3.2 Mädchen

#### Faktor I (Mädchen): „Aktives Engagement der Eltern an der schulischen Arbeit des Kindes“

Variable	Variablenname		Ladung
Frage 19, Zeile 4, 6 – 7	Hilfe bei den Schularbeiten:	Erklärung, Wiederholung, Vorbereitung	0.7382
Frage 19, Zeile 1 – 3		Überprüfung auf Vollständigkeit, Richtigkeit, Abhören	0.7019
Frage 18	Zeitaufwand für das Kind:	Für die Hilfe bei den Schularbeiten	0.6777
Frage 22, Zeile 2	Verhalten bei Mißerfolgen in der Schule:	Arbeite gemeinsam mit dem Kind, damit es seine Mißerfolge ausgleichen kann	0.6201
Frage 21	Informiertheit über das, was in der Schule durchgenommen wird		0.5709
Frage 22, Zeile 1	Verhalten bei Mißerfolgen in der Schule:	Erwarte, daß das Kind selbständig seine Mißerfolge ausgleicht	– 0.3645
Frage 12	Kenntnis der Lektüre des Kindes		0.3419
Frage 25	Informiertheit über den schulischen Leistungsstand des Kindes		0.3377
Frage 16, Zeile 1 – 6	Gewährung von Autonomie:	Zeitplanung	– 0.3340
Frage 13	Einfluß auf die Auswahl des Lesestoffs		0.3253
Frage 34, Zeile 1 – 4	Verbesserung der Sprache des Kindes:	Treffsicherheit in der Wortwahl, Genauigkeit und Klarheit der Aussage	0.3174
Frage 20, Zeile 3	Gemeinsame Betätigungen mit dem Kind:	Gespräche über Bücher	0.2968
Frage 29, Zeile 5	Gespräche mit dem Kind:	über Fragen der geschlechtlichen Aufklärung	0.2609
Frage 20, Zeile 6	Gemeinsame Betätigungen mit dem Kind:	Gemeinsame Lektüre, Vorlesen	0.2580
Frage 20, Zeile 8 – 10		Handarbeiten, Basteln, Musizieren, Malen	0.2400
Frage 24	Aufnahme von Kontakten zu Lehrern		0.2370
Frage 20, Zeile 2	Gemeinsame Betätigungen mit dem Kind:	Gespräche über naturwissenschaftliche, technische Themen	0.2352

Faktor II (Mädchen): „Zufriedenheit mit dem Kind im Hinblick auf das Ziel einer Erziehung zur Anpassung“

Variable	Variablenname		Ladung
Frage 35, Zeile 11	Zufriedenheit mit dem Kind:	Folgsamkeit	- 0.6561
Frage 31, Zeile 4	Häufigkeit der Anlässe für Strafen:	Unverschämtheit, Frechheit	0.6351
Frage 31, Zeile 2		Ungehorsam	0.6179
Frage 35, Zeile 12	Zufriedenheit mit dem Kind:	Gutes Benehmen	- 0.5253
Frage 31, Zeile 5	Häufigkeit der Anlässe für Strafen:	Unordnung	0.5093
Frage 30, Zeile 1 und 2	Negative Sanktionsmethoden:	Eine Zeitlang nicht beachten, Enttäuschung über das Verhalten ausdrücken	0.3659
Frage 35, Zeile 2	Zufriedenheit mit dem Kind:	Ordnungsliebe	- 0.3593
Frage 31, Zeile 1	Häufigkeit der Anlässe für Strafen:	Unpünktlichkeit	0.3289
Frage 30, Zeile 3 und 4	Negative Sanktionsmethoden:	Ohrfeige und Prügel	0.3079
Frage 35, Zeile 14	Zufriedenheit mit dem Kind:	Umgänglichkeit (Fähigkeit mit anderen auszukommen)	- 0.3058
Frage 31, Zeile 6	Häufigkeit der Anlässe für Strafen:	Faulheit	0.2765
Frage 30, Zeile 4, 6 – 10	Negative Sanktionsmethoden:	Kürzung des Taschengeldes, Entzug von Vergünstigungen, Sonderaufgaben, Strafarbeiten, Ausgehverbot, früher zu Bett	0.2605
Frage 31, Zeile 3	Häufigkeit der Anlässe für Strafen:	Unehrlichkeit	0.2565
Frage 35, Zeile 15	Zufriedenheit mit dem Kind:	Ehrlichkeit	- 0.2517

Faktor III (Mädchen): „Erziehungsziele“

Variable	Variablenname		Ladung
Frage 10, Zeile 14	Erziehungsziel:	Pflicht- und Verantwortungsbewußtsein	0.6612
Frage 10, Zeile 4		Selbständigkeit	0.6431
Frage 10, Zeile 9		Geistige Leistungsfähigkeit	0.6167
Frage 10, Zeile 13		Selbstvertrauen	0.5760
Frage 10, Zeile 7		Gutes Benehmen	0.5621
Frage 10, Zeile 5		Handfertigkeit und Geschicklichkeit	0.5510
Frage 10, Zeile 16		Strebsamkeit	0.5418
Frage 10, Zeile 17		Ordnung und Sauberkeit	0.5339
Frage 10, Zeile 15		Körperliche Leistungsfähigkeit	0.5256
Frage 10, Zeile 11		Entwicklung geistiger Interessen	0.5199
Frage 10, Zeile 3		Umgänglichkeit	0.4939
Frage 10, Zeile 6		Kreativität und Einfallsreichtum	0.4876
Frage 10, Zeile 1		Ehrlichkeit	0.4541
Frage 10, Zeile 8		Gehorsamkeit	0.4235

Faktor IV (Mädchen): „Beurteilung der intellektuellen Leistungsfähigkeit“

Variable	Variablenname		Ladung
Frage 6	Beurteilung des schulischen Leistungspotentials des Kindes		0.5757
Frage 3, Zeile 2	Erwartete Noten:	Englisch	- 0.5477
Frage 38	Einschätzung der Begabung des Kindes		0.5471
Frage 39, Zeile 3	Einschätzung der „Talente“ des Kindes:	theoretisch-wissenschaftliches Talent	0.5219
Frage 3, Zeile 1	Erwartete Noten:	Deutsch	- 0.5071
Frage 3, Zeile 3		Mathematik	- 0.5058
Frage 4, Zeile 1	Minimale Leistungsstandards:	Deutsch	- 0.5020
Frage 4, Zeile 2		Englisch	- 0.4626
Frage 4, Zeile 3		Mathematik	- 0.4399
Frage 9	Zufriedenheit mit der Schulleistung		0.4158
Frage 2	Ausbildungsziel		0.3834
Frage 35, Zeile 5	Zufriedenheit mit dem Kind:	Wißbegierde	0.3548
Frage 35, Zeile 3		Strebsamkeit	0.2937
Frage 35, Zeile 1		Konzentrationsfähigkeit	0.2788
Frage 22, Zeile 6	Verhalten bei Mißerfolgen in der Schule:	Lasse dem Kind von anderen helfen, seine Mißerfolge auszugleichen	- 0.2564
Frage 40, Zeile 1 – 5	Wahrnehmung schulerfolgsbeeinträchtigender Umstände in der Umwelt		- 0.2504

Faktor V (Mädchen): „Intensität negativer Sanktionierung“

Variable	Variablenname		Ladung
Frage 32, Zeile 3	Strafintensität:	Unehrlichkeit	0.7363
Frage 32, Zeile 2		Ungehorsam	0.7343
Frage 32, Zeile 4		Unverschämtheit, Frechheit	0.7342
Frage 32, Zeile 6		Faulheit	0.6816
Frage 32, Zeile 1		Unpünktlichkeit	0.6733
Frage 32, Zeile 5		Unordnung	0.5761

Faktor VI (Mädchen): „Gesprächsbereitschaft“

Variable	Variablenname		Ladung	
Frage 29, Zeile 6	Gespräche mit dem Kind:	über seine Beziehungen zum anderen Geschlecht	0.5974	
Frage 29, Zeile 4		über eigene Erziehungsmaßnahmen	0.5763	
Frage 29, Zeile 3		über Probleme in der Familie	0.5308	
Frage 29, Zeile 5		über Fragen in der geschlechtlichen Aufklärung	0.5106	
Frage 29, Zeile 7		über seine seelischen Probleme	0.4986	
Frage 20, Zeile 1		Gemeinsame Betätigungen mit dem Kind:	Gespräche über das Tagesgeschehen in der Welt	0.3634
Frage 29, Zeile 1		Gespräche mit dem Kind:	über Auseinandersetzungen mit seinen Lehrern	0.3475
Frage 29, Zeile 8	über seine Zukunft		0.3444	
Frage 30, Zeile 1 und 2	Negative Sanktionsmethoden:	Eine Zeitlang nicht beachten, Enttäuschung über das Verhalten ausdrücken	0.3174	
Frage 33	Zulassung zur Teilnahme an Gesprächen der Erwachsenen		0.3152	
Frage 20, Zeile 3	Gemeinsame Betätigungen mit dem Kind:	Gespräche über Bücher	0.2605	
Frage 20, Zeile 2		Gespräche über naturwissenschaftliche, technische Themen	0.2544	

Faktor VII (Mädchen): „Positive Sanktionierung“

Variable	Variablenname		Ladung
Frage 28, Zeile 5	Wirkung von Erziehungsmitteln:	Belohnungen	0.6921
Frage 28, Zeile 3		Versprechen von Belohnungen	0.6265
Frage 27, Zeile 2	Motivationstechniken zum Lernen in der Schule:	Belohnungen und Vergünstigungen, wenn das Kind sich angestrengt hat	0.5383
Frage 27, Zeile 4		Versprechen von Belohnungen und Vergünstigungen für den Fall, daß das Kind sich anstrengt	0.5256
Frage 27, Zeile 6		Lob, wenn das Kind sich anstrengt	0.3333
Frage 28, Zeile 1	Wirkung von Erziehungsmitteln:	Lob	0.3247

**Faktor VIII (Mädchen): „Einstellung der Eltern zu Freizeitbeschäftigungen des Kindes“**

Variable	Variablenname		Ladung
Frage 11, Zeile 10	Einstellung zu Freizeitbeschäftigungen:	Sport	0.5153
Frage 11, Zeile 7		Lesen	0.5017
Frage 11, Zeile 1		Handarbeit und Basteln	0.4810
Frage 11, Zeile 9		Spielen	0.4675
Frage 11, Zeile 6		Naturkundliche und technische Hobbies	0.3885
Frage 11, Zeile 11		Mitarbeit zu Hause	0.3557
Frage 20, Zeile 11 – 12		Gemeinsame Betätigungen mit dem Kind:	Sport und Spiele
Frage 12	Kenntnis der Lektüre des Kindes		0.2512

**Faktor IX (Mädchen): „Erziehung zur Konformität“**

Variable	Variablenname		Ladung
Frage 5, Zeile 3	Beurteilung der Bedeutsamkeit der Note für:	Ordnung	0.5450
Frage 5, Zeile 4		Betragen	0.5143
Frage 10, Zeile 8	Erziehungsziel:	Gehorsam	0.5020
Frage 15, Zeile 1 – 6	Gewährung von Autonomie:	Entscheidung persönlicher Angelegenheiten des Kindes	– 0.4617
Frage 5, Zeile 1	Beurteilung der Bedeutsamkeit der Note für:	Fleiß	0.4319
Frage 10, Zeile 16		Strebsamkeit	0.4193
Frage 10, Zeile 7		Gutes Benehmen	0.3954
Frage 4, Zeile 2	Minimale Leistungsstandards:	Englisch	– 0.3354
Frage 4, Zeile 3		Mathematik	– 0.3311
Frage 10, Zeile 17	Erziehungsziel:	Ordnung und Sauberkeit	0.3243
Frage 4, Zeile 1	Minimale Leistungsstandards:	Deutsch	– 0.2917
Frage 37		Art der Beteiligung des Kindes an den Gesprächen der Erwachsenen	– 0.2612
Frage 16, Zeile 1 – 6	Gewährung von Autonomie:	Zeitplanung	– 0.2829
Frage 10, Zeile 5	Erziehungsziel:	Handfertigkeit und Geschicklichkeit	0.2418

Faktor X (Mädchen): „Negative Sanktionierung“

Variable	Variablenname		Ladung
Frage 27, Zeile 5	Motivationstechniken zum Lernen in der Schule:	Bestrafung, wenn das Kind sich nicht anstrengt	0.6934
Frage 27, Zeile 3		Androhung von Strafen, für den Fall, daß das Kind sich nicht anstrengt	0.6910
Frage 30, Zeile 4, 6 – 10	Negative Sanktionsmethoden:	Kürzung des Taschengeldes, Entzug von Vergünstigungen, Sonderaufgaben, Strafarbeiten, Ausgehverbot, früher zu Bett	0.4757
Frage 22, Zeile 5	Verhalten bei Mißerfolgen in der Schule:	Bestrafe das Kind, damit es sich bemüht, seine Mißerfolge auszugleichen	0.4111
Frage 28, Zeile 2	Wirkung von Erziehungsmitteln:	Bestrafung	0.4054
Frage 22, Zeile 3	Verhalten bei Mißerfolgen in der Schule:	Zwinge das Kind, durch größeren Fleiß, seine Mißerfolge auszugleichen	0.3892
Frage 27, Zeile 1	Motivationstechniken zum Lernen in der Schule:	Kritik und Tadel, wenn das Kind sich nicht anstrengt	0.3813
Frage 26, Zeile 2	Verheimlichung von Tadeln des Lehrers		0.3596
Frage 26, Zeile 1	Verheimlichung von schlechten Noten		0.3559
Frage 31, Zeile 3	Häufigkeit der Anlässe für Strafen:	Unehrllichkeit	0.3439
Frage 27, Zeile 4	Motivationstechniken zum Lernen in der Schule:	Versprechen von Belohnungen und Vergünstigungen für den Fall, daß das Kind sich anstrengt	0.3168
Frage 28, Zeile 3	Wirkung von Erziehungsmitteln:	Versprechen von Belohnungen	0.3047
Frage 30, Zeile 3 und 4	Negative Sanktionsmethoden:	Ohrfeige und Prügel	0.2935
Frage 35, Zeile 15	Zufriedenheit mit dem Kind:	Ehrlichkeit	- 0.2909
Frage 28, Zeile 1	Wirkung von Erziehungsmitteln:	Lob	- 0.2757
Frage 15, Zeile 1 – 6	Gewährung von Autonomie:	Entscheidung persönlicher Angelegenheiten des Kindes	- 0.2729

Faktor XI (Mädchen): „Beurteilung der Relevanz von Schulfächern“

Variable	Variablenname		Ladung
Frage 8, Zeile 9 – 11	Beurteilung der Relevanz des Faches / der Fächer:	Erdkunde, Geschichte, Sozialkunde	0.5828
Frage 8, Zeile 3		Englisch	0.5349
Frage 8, Zeile 6 – 8		Physik, Chemie, Biologie	0.4947
Frage 8, Zeile 4		Französisch	0.4726
Frage 8, Zeile 1		Deutsch	0.3623
Frage 8, Zeile 12 – 14		Zeichnen, Musik, Werken	0.3153
Frage 8, Zeile 2		Latein	0.2602

**Faktor XII (Mädchen): „Beurteilung der schulischen Lernmotivation des Kindes“**

Variable	Variablenname		Ladung
Frage 35, Zeile 6	Zufriedenheit mit dem Kind:	Fleiß	0.6873
Frage 35, Zeile 3		Strebsamkeit	0.6619
Frage 31, Zeile 6	Häufigkeit der Anlässe für Strafen:	Faulheit	- 0.6363
Frage 35, Zeile 2	Zufriedenheit mit dem Kind:	Ordnungsliebe	0.5325
Frage 9	Zufriedenheit mit der Schulleistung		0.4974
Frage 14	Beurteilung der schulischen Lernmotivation		0.4964
Frage 31, Zeile 5	Häufigkeit der Anlässe für Strafen:	Unordnung	- 0.4475
Frage 27, Zeile 1	Motivationstechniken zum Lernen in der Schule	Kritik und Tadel, wenn das Kind sich nicht anstrengt	- 0.3912
Frage 35, Zeile 1	Zufriedenheit mit dem Kind:	Konzentrationsfähigkeit	0.3875
Frage 31, Zeile 1	Häufigkeit der Anlässe für Strafen:	Unpünktlichkeit	- 0.3025
Frage 22, Zeile 3	Verhalten bei Mißerfolgen in der Schule:	Zwinge das Kind, durch größeren Fleiß seine Mißerfolge auszugleichen	- 0.2521
Frage 22, Zeile 4	Verhalten bei Mißerfolgen in der Schule:	Tröste das Kind, damit es über seine Mißerfolge	0.2514

**Faktor XIII (Mädchen): „Zufriedenheit mit dem Kind im Hinblick auf das Ziel einer Erziehung zur Selbstverwirklichung“**

Variable	Variablenname		Ladung
Frage 35, Zeile 13	Zufriedenheit mit dem Kind:	Selbständigkeit	0.4590
Frage 35, Zeile 7		Selbstvertrauen	0.4569
Frage 35, Zeile 9		Einfallsreichtum	0.4503
Frage 35, Zeile 14		Umgänglichkeit (Fähigkeit, mit anderen auszukommen)	0.4274
Frage 35, Zeile 15		Ehrlichkeit	0.3863
Frage 35, Zeile 5		Wißbegierde	0.3724
Frage 35, Zeile 12		Gutes Benehmen	0.3300

Faktor XIV (Mädchen): „Künstlerisch-handwerkliche Orientierung des Elternhauses“

Variable	Variablenname		Ladung
Frage 39, Zeile 1	Einschätzung der „Talente“ des Kindes:	künstlerisches Talent	0.4629
Frage 39, Zeile 5		handwerkliches Talent	0.4241
Frage 8, Zeile 12 – 14	Beurteilung der Relevanz der Fächer:	Zeichnen, Musik, Werken	0.3541
Frage 10, Zeile 6	Erziehungsziel:	Kreativität und Einfallsreichtum	0.3522
Frage 20, Zeile 8 – 10	Gemeinsame Betätigungen mit dem Kind:	Handarbeiten, Basteln, Musizieren, Malen	0.3137
Frage 10, Zeile 5	Erziehungsziel:	Handfertigkeit und Geschicklichkeit	0.3136
Frage 35, Zeile 9	Zufriedenheit mit dem Kind:	Einfallsreichtum	0.3002

Faktor XV (Mädchen): Uninterpretierbar

Variable	Variablenname		Ladung
Frage 28, Zeile 6	Wirkung von Erziehungsmitteln:	Kritik und Tadel	0.3560
Frage 8, Zeile 5	Beurteilung der Relevanz des Faches:	Mathematik	0.3386
Frage 28, Zeile 4	Wirkung von Erziehungsmitteln:	Androhung von Strafen	0.3358
Frage 3, Zeile 3	Erwartete Noten:	Mathematik	– 0.3180
Frage 35, Zeile 15	Zufriedenheit mit dem Kind:	Ehrlichkeit	0.2907
Frage 26, Zeile 1	Verheimlichung von schlechten Noten		– 0.2846
Frage 39, Zeile 4	Einschätzung der „Talente“ des Kindes:	technisches Talent	0.2811
Frage 31, Zeile 3	Häufigkeit der Anlässe für Strafen:	Unehrllichkeit	– 0.2764
Frage 28, Zeile 2	Wirkung von Erziehungsmitteln:	Bestrafung	0.2604

Faktor XVI (Mädchen): „Engagement in der Erziehung: Zeitaufwand und gemeinsame Aktivitäten mit dem Kind“

Variable	Variablenname		Ladung
Frage 17, Zeile 1	Zeitaufwand für das Kind:	An Wochentagen	0.5010
Frage 20, Zeile 5 und 13	Gemeinsame Betätigungen mit dem Kind:	Besuch von Museen, Ausstellungen, Theater, Kino, Vorträge	0.4784
Frage 20, Zeile 6		Gemeinsame Lektüre, Vorlesen	0.4536
Frage 20, Zeile 2		Gespräche über naturwissenschaftliche, technische Themen	0.4464
Frage 20, Zeile 11 – 12		Sport und Spiele	0.4322
Frage 17, Zeile 2	Zeitaufwand für das Kind:	An Wochenenden und Feiertagen	0.4262
Frage 20, Zeile 7	Gemeinsame Betätigungen mit dem Kind:	Naturkundliche und technische Hobbies	0.4232
Frage 20, Zeile 3		Gespräche über Bücher	0.3883
Frage 20, Zeile 1		Gespräche über das Tagesgeschehen in der Welt	0.3570
Frage 20, Zeile 8 – 10		Handarbeiten, Basteln, Musizieren, Malen	0.3124
Frage 39, Zeile 6	Einschätzung der „Talente“ des Kindes:	sportliches Talent	0.3107

## **7. Literaturverzeichnis**

- ARNOLD, W.: Begabung und Bildungswilligkeit. München 1968.
- ARNOLD, W.: „Die Bildungswilligkeit der Eltern im Hinblick auf die Kinder“. In: ROTH, H. (Hrsg.): Begabung und Lernen. Stuttgart 1969, S. 357–375.
- AUSUBEL, D. P.: Das Jungendalter. München 1968.
- BANDURA, A., und WALTERS, R. H.: Adolescent Aggression. New York 1959.
- BANKS, O.: The Sociology of Education. London 1968.
- BECKER, W. C., u.a.: „Relations of Factors Derived from Parent-Interview Ratings to Behavior Problems of Five-Years-Olds“. In: Child Development, Bd. 33 (1962), S. 509–533.
- BECKER, W. C.: „Consequences of Parental Discipline“. In: HOFFMANN, M. L., und HOFFMANN, L. W. (Hrsg.): Review of Child Development Research, Bd. 1 (1964), S. 169–208.
- BEER, F., KUTALEK, N., und SCHNELL, H.: Der Einfluß von Intelligenz und Milieu auf die Schulleistung. Wien und München 1968.
- BELL, R. Q.: „A Reinterpretation of the Direction of Effects in Studies of Socialization“. In: Psychological Bulletin, Bd. 75 (1968), S. 81–95.
- BERNSTEIN, B.: „Social Structure, Language, and Learning“. In: Educational Research, Bd. 3 (1961), S. 163–176.
- BILL, J. M.: „A Methodological Study of the Interview and Questionnaire Approaches to Information-Gathering“. In: Research in Education (1973), H. 9, S. 25–42.
- BLOOM, B. S.: Stabilität und Veränderung menschlichen Verhaltens. Weinheim, Berlin und Basel 1971.
- BRIM, O. G.: Education for Child Rearing. New York 1959.
- BRONNFENBRENNER, U.: „Wandel in der amerikanischen Kindererziehung“. In: FRIEDBURG, L. (Hrsg.): Jugend in der modernen Gesellschaft. Köln und Berlin 1965, S. 321–334.
- BROOKOVER, W. B., und GOTTLIEB, D.: „Social Class and Education“. In: CHARTERS, Jr., W. W., und GAGE, N. L. (Hrsg.): Reading in the Social Psychology of Education. Boston 1963, S. 3–11.
- BROOKOVER, W. B., THOMAS, S., und PATERSON, A.: „Self Concept of Ability and School Achievement“. In: Sociology of Education, Bd. 37 (1964), S. 271–278.
- BURT, C.: „A Critical Notice of the Home and the School“. In: British Journal of Educational Psychology, Bd. 35 (1965), S. 259–264.
- BURT, C.: The Backward Child. London 1937.
- BUSEMANN, A.: Beiträge zur Pädagogischen Milieukunde aus 30 Jahren. Hannover 1956.
- BUSEMANN, A.: Kindheit und Reifezeit. Frankfurt a.M. 1965.

- CAMPELL, E. Q.: „Adolescent Socialization“. In: GOSLIN, D. A. (Hrsg.): Handbook of Socialization Theory and Research. Chicago 1969, S. 821–859.
- COLEMAN, J. S., u.a.: Equality of Educational Opportunity. Washington, D.C., 1966.
- COPPERSMITH, S.: The Antecedents of Self-Esteem. San Francisco und London 1967.
- CRANDALL, V. J., u.a.: „Parents' Attitudes and Behaviors and Grade School Children's Academic Achievements“. In: Journal of Genetic Psychology, Bd. 104 (1964), S. 53–66.
- CULLEN, K.: School and Family. Dublin 1969.
- DAHRENDORF, R., und PEISERT, H.: „Der vorzeitige Abgang vom Gymnasium“. In: Bildung in neuer Sicht. Schriftenreihe des Kultusministeriums Baden-Württemberg, A 6, Villingen 1967.
- DAVE, R. H.: The Identification and Measurement of Environmental Process Variables that are Related to Educational Achievement. Chicago: Diss. 1964.
- DEVEREUX, E. C., BRONNFENBRENNER, U., und SUCI, G. J.: „Zum Verhalten der Eltern in den Vereinigten Staaten und in der Bundesrepublik“. In: FRIEDEBURG, L. (Hrsg.): Jugend in der modernen Gesellschaft. Köln und Berlin 1965, S. 334-357.
- DOUGLAS, J. W. B.: The Home and the School. London 1964.
- DOUVAN, E., und ADELSON, J.: The Adolescent Experience. New York 1966.
- EIGLER, G., und KRUMM, V.: Zur Problematik der Hausaufgaben. Weinheim und Basel 1972.
- EMMERICH, W.: „Variations in the Parent Role as a Function of the Parent's Sex and the Child's Sex and Age“. In: Merrill-Palmer Quarterly, Bd. 8 (1962), S. 1–11.
- EMMERICH, W.: „The Parental Role – A Functional-Cognitive Approach“. In: Monographs of the Society for Research in Child Development, Ser. 132, Bd. 34 (1969), H. 8.
- EPSTEIN, S.: „The Self-Concept Revisited“. In: American Psychologist, Bd. 28 (1973), S. 404–416.
- FLOUD, J.: „Die Schule als selektive Institution“. In: HEINTZ, P. (Hrsg.): Soziologie der Schule. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie (1959), Sonderheft 4, S. 40–52.
- FRASER, E. D.: Home Environment and the School. London 1959.
- GEISSLER, E. E.: Erziehungsmittel. Bad Heilbrunn 1973.
- GOODACRE, E. J.: Teachers and their Pupils' Home Background. London 1968.
- GOODMAN, L. A., und KRUSKAL, W. H.: „Measures of Association for Cross-Classifications“. In: Journal of the American Statistical Association, Bd. 49 (1954), S. 732–764.

- GROSS, N.: „A Critique of Social Class Structure and American Education“. In: Harvard Educational Review, Bd. 23 (1953), S. 298–329.
- GURMAN, A. S.: „The Role of the Family in Underachievement“. In: Journal of School Psychology, Bd. 8 (1970), S. 48–53.
- HERRMANN, T., SCHWITAJEWSKI, E., und AHRENS, H. J.: „Untersuchungen zum elterlichen Erziehungsstil: Strenge und Unterstützung“. In: Archiv für die gesamte Psychologie, Bd. 120 (1968), S. 74–105.
- HERRMANN, T.: Lehrbuch der empirischen Persönlichkeitsforschung. Göttingen 1969.
- HESS, R. D.: Maternal Teaching Styles and the Socialization of Educability. Vortrag vor der American Psychological Association. Los Angeles, September 1964 (unveröffentlichtes Manuskript).
- HOFFMAN, M. L.: „Power Assertion by the Parent and its Impact on the Child“. In: Child Development, Bd. 31 (1960), S. 129–143.
- HURLEY, J. R.: „Parental Acceptance-Rejection and Children's Intelligence“. In: Merrill-Palmer Quarterly, Bd. 11 (1965), S. 19–31.
- KAGAN, J., und MOSS, H.: Birth to Maturity: The Fels Study of Psychological Development. New York 1962.
- KAHL, J. A.: „Educational and Occupational Aspirations of the ‚Common Man‘ Boys“. In: Harvard Educational Review, Bd. 23 (1953), S. 186–203.
- KAISER, E. F.: „The Varimax Criterion for Analytic Rotation in Factor Analysis“. In: Psychometrie, Bd. 23 (1958), S. 187–200.
- KEMMLER, L., und HECKHAUSEN, H.: „Mütteransichten über Erziehungsfragen“. In: Psychologische Rundschau, Bd. 10 (1959), S. 83–93.
- KEMMLER, L.: „Erziehungshaltungen von Müttern vierzehnjähriger Jungen“. In: Psychologische Rundschau, Bd. 11 (1960), S. 197–236.
- KOHN, M. L.: „Social Class and Parental Values“. In: American Journal of Sociology, Bd. 64 (1959), S. 337–351.
- KOHN, M. L.: „Social Class and Parent-Child Relationships: An Interpretation“. In: American Journal of Sociology, Bd. 68 (1963), S. 471–480.
- KOHN, M. L.: Class and Conformity – A Study on Values. Georgetown, Ont., 1972.
- KURTZ, J. J., und SWENSON, E. G.: „Factors Relates to Over-Achievement and Under-Achievement in Schools“. In: School Review, Bd. 59 (1951), S. 472–480.
- LAVIN, D. E.: The Prediction of Academic Achievement. New York 1965.
- MACCOBY, E. E., und MACCOBY, N.: „Das Interview: Ein Werkzeug der Sozialforschung“. In: KÖNIG, R. (Hrsg.): Das Interview. Köln und Berlin 1962, S. 37–85.

- MACCOBY, E. E.: „Sex Differences in Intellectual Functioning“. In: MACCOBY, E. E. (Hrsg.): *The Development of Sex Differences*. Stanford 1966, S. 25–55.
- MARJORIBANKS, K.: „Environmental Correlates of Diverse Mental Abilities“. In: *The Journal of Experimental Education*, Bd. 39 (1971), S. 64–68.
- MARJORIBANKS, K.: „Environment, Social Class, and Mental Abilities“. In: *Journal of Educational Psychology*, Bd. 63 (1972), S. 103–109.
- MILLER, G. W.: *Educational Opportunity and the Home*. London 1971.
- MORROW, G. R., und WILSON, R. C.: „Family Relations of Bright High-Achieving and Under-Achieving High School Boys“. In: *Child Development*, Bd. 32 (1961), S. 501–510.
- MUSGROVE, F.: *The Family, Education and Society*. London 1966.
- NICHOLS, R. C.: „Parental Attitudes of Mothers of Intelligent Adolescents and Creativity of their Children“. In: *Child Development*, Bd. 35 (1964), S. 1041–1049.
- OTTO, K.: *Disziplin bei Jungen und Mädchen*. Berlin 1970.
- PEAKER, G. F.: „The Regression Analyses of the National Survey“. In: *Central Advisory Council for Education (England): Children and their Primary Schools*, Bd. 2 (1967), H. 4.
- ROKEACH, M.: *The Nature of Human Values*. New York 1973.
- ROSEN, B. C., und D'ANDRADE, R.: „The Psychosocial Origins of Achievement Motivation“. In: *Sociometry*, Bd. 22 (1959), S. 185–215.
- ROSENBERG, M.: *Society and the Adolescent Self-Image*. Princetown, N.J., 1965.
- SANG, F.: *Schulleistung und Elternreaktionen. Bedingungen und Konsequenzen leistungsspezifischer Attributionen*. (Arbeitstitel) Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung. (In Herstellung).
- SCHAEFER, E. S.: „A Circumplex Model for Maternal Behavior“. In: *Journal for Abnormal and Social Psychology*, Bd. 59 (1959), S. 226–235.
- SCHAEFER, E. S.: „Converging Conceptual Models for Maternal Behavior and for Child Behavior“. In: GLIDEWELL, J. C. (Hrsg.): *Parental Attitudes and Child Behavior*. Springfield, Ill., 1961.
- SEARS, R., MACCOBY, E. E., und LEVIN, H.: *Patterns of Child Rearing*. Evanston, Ill., 1957.
- SEWELL, W. H., und SHAH, V. P.: „Parents' Education and Children's Educational Aspirations and Achievements“. In: *American Sociological Review*, Bd. 33 (1968), S. 191–209.
- SEWELL, W. H., und SHAH, V. P.: „Parental Encouragement and Educational Aspirations“. In: *The American Journal of Sociology*, Bd. 73 (1968), S. 559–572.

- SHAW, M. C., und DUTTON, B. E.: „The Use of the Parent Attitude Research Inventory with the Parents of Bright Academic Underachievers“. In: *Journal of Educational Psychology*, Bd. 53 (1962), S. 203–208.
- SIEGELMANN, M.: „Evaluation of Bronnfenbrenner’s Questionnaire for Children Concerning Parental Behavior“. In: *Child Development*, Bd. 36 (1965), S. 163–170.
- SMITH, C. P.: „Conclusion“. In: SMITH, C. P. (Hrsg.): *Achievement-Related Motives in Children*. New York 1969, S. 220–247.
- STEGELMANN, W.: „Mathematik“. In: EDELSTEIN, W., SANG, F., und STEGELMANN, W.: *Unterrichtsstoffe und ihre Verwendung in der 7. Klasse der Gymnasien in der BRD (Teil I). Eine empirische Untersuchung*. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung (Studien und Berichte, Bd. 12).
- STOLZ, L. M.: *Influences on Parent Behavior*. London 1967.
- STRODTBECK, F. L.: „Family Integration, Values, and Achievement“. In: McCLELLAND, D. C., u.a.: *Talent and Society*. Princetown, N.J., 1958.
- STRODTBECK, F. L.: „The Hidden Curriculum of the Middle Class Home“. In: HUNNICUTT, C. W. (Hrsg.): *Urban Education and Cultural Deprivation*. New York 1964.
- TEICHMANN, H.: „Die Ansprüche der Eltern an die Schulleistung ihrer Kinder“. In: *Probleme und Ergebnisse der Psychologie*, Bd. 31 (1969), S. 45–79.
- WALTERS, R. H., und PARKE, R. D.: „The Influence of Punishment and Related Disciplinary Techniques on the Social Behavior of Children“. In: MAHER, B. A. (Hrsg.): *Progress in Experimental Personality Research*. New York 1967, Bd. 4.
- WATSON, G.: „Some Personality Differences in Children Related to Strict or Permissive Parental Discipline“. In: *Journal of Psychology*, Bd. 44 (1957), S. 227–249.
- WATTS, B. H.: „The Home Context“. In: CAMPBELL, W. J. (Hrsg.): *Scholars in Context*. Sydney, New York, London und Toronto 1970, S. 85–109.
- WEINER, B., und KUKLA, A.: „An Attributional Analysis of Achievement Motivation“. In: *Journal of Personality and Social Psychology*, Bd. 15 (1970), S. 1–20.
- WEISS, J.: *The Identification and Measurement of Home Environmental Factors Related to Achievement Motivation and Self-Esteem*. Chicago Univ.: Diss. 1969.
- WERTS, C. E.: „Parental Influence on Career Choice“. In: *Journal of Counselling Psychology*, Bd. 15 (1968), S. 48–52.
- WISEMAN, S.: *Education and Environment*. Manchester 1964.
- WISEMAN, S.: „The Manchester Survey“. In: Central Advisory Council for Education (England): *Children and their Primary Schools*. Bd. 2, App. 9, London 1967 (Research and Surveys).

**In der Reihe STUDIEN UND BERICHT  
des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung  
sind bisher erschienen  
(über den Klett-Verlag, Stuttgart, zu beziehen)**

- |     |  |    |   |
|-----|--|----|---|
| 1   | Marianne von Rundstedt (vergriffen)<br>Die Studienförderung in Frankreich in den Jahren 1950–1962.<br>108 S. Erschienen 1965.  | 11 | Werner Kalb (vergriffen)<br>Stiftungen und Bildungswesen in den USA.<br>246 S. Erschienen 1968.   |
| 2   | Fritz Joachim Weiß (vergriffen)<br>Entwicklungen im Besuch berufsbildender Schulen in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland 1957 bis 1963.<br>108 S. Erschienen 1965.   | 12 | Wolfgang Edelstein, Fritz Sang und Werner Stegelmann<br>Unterrichtsstoffe und ihre Verwendung in der 7. Klasse der Gymnasien in der BRD (Teil I).<br>Eine empirische Untersuchung.<br>319 S. Erschienen 1968.<br>ISBN 3-12- 98215 0-3       |
| 3   | Lothar Krappmann (vergriffen)<br>Die Zusammensetzung des Lehrkörpers an den Pädagogischen Hochschulen und entsprechenden Einrichtungen.<br>Wintersemester 1964/65.<br>155 S. Erschienen 1966.  | 13 | Klaus Huhse<br>Theorie und Praxis der Curriculum-Entwicklung.<br>Ein Bericht über Wege der Curriculum-Reform in den USA mit Ausblicken auf Schweden und England.<br>227 S. Erschienen 1968.<br>ISBN 3-12- 98216 0-0                         |
| 4   | Klaus Herzog (vergriffen)<br>Das Arbeiten mit Kostenlimits im englischen Schulbau. Ministry of Education, London.<br>Kostenstudie.<br>191 S. Erschienen 1965.  | 14 | Willi Voelmy<br>Systematische Inhaltsanalysen von Quellentexten zum Polytechnischen Unterricht in der zehnklassigen allgemeinbildenden polytechnischen Oberschule der DDR 1959 bis 1966.<br>139 S. Erschienen 1968.<br>ISBN 3-12- 98217 0-8 |
| 5   | Marianne von Rundstedt (vergriffen)<br>Die Studienförderung in Belgien 1950 bis 1963.<br>115 S. Erschienen 1966.   | 15 | Hedwig Rudolph<br>Finanzierungsaspekte der Bildungsplanung dargestellt am Beispiel des Schulsystems in Bayern.<br>146 S. Erschienen 1969.<br>ISBN 3-12- 98218 0-5   |
| 6   | Gerhard Kath, Christoph Oehler und Roland Reichwein (vergriffen)<br>Studienweg und Studienerfolg.<br>Eine Untersuchung über Verlauf und Dauer des Studiums von 2.000 Studienanfängern des Sommersemesters 1957 in Berlin, Bonn, Frankfurt/Main und Mannheim.<br>Mit einem Vorwort von Dietrich Goldschmidt.<br>228 S. Erschienen 1966. | 16 | Franz Scherer (vergriffen)<br>Ökonomische Beiträge zur wissenschaftlichen Begründung der Bildungspolitik.<br>193 S. Erschienen 1969.  |
| 7   | Wolfgang Lempert (vergriffen)<br>Die Konzentration der Lehrlinge auf Lehrberufe in der Bundesrepublik Deutschland, in der Schweiz und in Frankreich 1950 bis 1963.<br>Eine statistische Untersuchung.<br>98 S. Erschienen 1966.  | 17 | Klaus Hüfner<br>Traditionelle Bildungsökonomie und systemorientierte Bildungsplanung.<br>201 S. Erschienen 1969.<br>ISBN 3-12- 98219 0-2  |
| 8   | Rosemarie Nave-Herz (vergriffen)<br>Vorberuflicher Unterricht in Europa und Nordamerika – eine Übersicht.<br>Eingeleitet von Wolfgang Lempert.<br>152 S. Erschienen 1966.  | 18 | Ulrich Oevermann (vergriffen; Neuauflage Edition Suhrkamp)<br>Sprache und soziale Herkunft.<br>Ein Beitrag zur Analyse schichtenspezifischer Sozialisationsprozesse und ihrer Bedeutung für den Schulerfolg.<br>327 S. Erschienen 1970.     |
| 9 A | Klaus Hüfner<br>Bibliographische Materialien zur Hochschulforschung.<br>Hochschulökonomie und Bildungsplanung.<br>Zweite erweiterte Auflage, 179 S. Erschienen 1968.<br>ISBN 3-12- 98212 0-1   | 19 | Wolfgang Berger<br>Zur Theorie der Bildungsnachfrage.<br>Ein Beitrag zur Identifizierung der Determinanten privater Nachfrage nach formaler Bildung.<br>162 S. Erschienen 1969.<br>ISBN 3-12- 98220 0-3                                     |
| 9 B | Susanne Kleemann<br>Bibliographische Materialien zur Hochschulforschung.<br>Sozialisationsprozesse und Einstellungsveränderungen in der Hochschule am Beispiel USA.<br>178 S. Erschienen 1969.<br>ISBN 3-12- 98213 0-9   | 20 | Adolf Kell<br>Die Vorstellungen der Verbände zur Berufsausbildung (2 Bände).<br>616 S. insgesamt. Erschienen 1970.<br>ISBN 3-12- 98221 0-0  |
| 10  | Klaus Herzog und Guy Oddie (OECD)<br>Technologische oder ökonomische Lösung des Schulbauproblems.<br>Wirtschaftlichkeit im Schulbau.<br>307 S. Erschienen 1968.<br>ISBN 3-12- 98214 0-6  | 21 | Frank Händle<br>Management in Forschung und Entwicklung.<br>Bibliographische Materialien mit einer Einführung.<br>167 S. Erschienen 1971.<br>ISBN 3-12- 98222 0-8   |
|     |  | 22 | Peter Müller (vergriffen)<br>Dokumentation zur Lehrerbildung (2 Bände).<br>550 S. insgesamt. Erschienen 1971.   |

- 23 Wolfgang Armbruster  
Arbeitskräftebedarfsprognosen als Grundlage der Bildungsplanung.  
Eine kritische Analyse.  
210 S. Erschienen 1971.  
ISBN 3-12- 98223 0-5
- 24 Hartmut J. Zeiher  
Unterrichtsstoffe und ihre Verwendung in der 7. Klasse des Gymnasiums in der BRD (Teil II).  
Deutschunterricht.  
261 S. Erschienen 1972.  
ISBN 3-12- 98224 0-2
- 25 Claus Oppelt, Gerd Schrick und Armin Bremmer  
Gelernte Maschinenschlosser im industriellen Produktionsprozeß.  
Determinanten beruflicher Autonomie an Arbeitsplätzen von Facharbeitern und Technischen Angestellten in der Westberliner Industrie.  
184 S. Erschienen 1972.  
ISBN 3-12- 98225 0-X
- 26 Annegret Harnischfeger  
Die Veränderung politischer Einstellungen durch Unterricht.  
Ein Experiment zur Beeinflussung der Nationbezogenheit.  
268 S. Erschienen 1972.  
ISBN 3-12- 98226 0-7
- 27 Enno Schmitz  
Das Problem der Ausbildungsfinanzierung in der neoklassischen Bildungsökonomie.  
127 S. Erschienen 1973.  
ISBN 3-12- 98227 0-4
- 28 Doris Elbers  
Curriculumreformen in den USA  
Ein Bericht über theoretische Ansätze und praktische Reformverfahren mit einer Dokumentation über Entwicklungsprojekte.  
205 S. Erschienen 1973.  
ISBN 3-12- 98228 0-1
- 29 Peter Matthias  
Determinanten des beruflichen Einsatzes hochqualifizierter Arbeitskräfte.  
Zur Berufssituation von Diplom-Kaufleuten.  
205 S. Erschienen 1973.  
ISBN 3-12- 98229 0-9
- 30 Jens Naumann  
Medien-Märkte und Curriculumrevision in der BRD.  
Eine bildungsökonomische Studie zu den Entstehungsbedingungen und Verbreitungsmechanismen von Lernmitteln und Unterrichtstechnologien.  
ISBN 3-12- 98230 0-X
- 31 Gisela Klann  
Aspekte und Probleme der linguistischen Analyse schichtenspezifischen Sprachgebrauchs.  
304 S. Erschienen 1975.  
ISBN 3-12- 98231 0-7
- 32 Dirk Hartung und Reinhard Nuthmann  
Status- und Rekrutierungsprobleme als Folgen der Expansion des Bildungssystems.  
184 S. Erschienen 1975.  
ISBN 3-12- 98232 0-4
- 33 Helmut Köhler  
Lehrer in der Bundesrepublik Deutschland.  
Eine kritische Analyse statistischer Daten über das Lehrpersonal an allgemeinbildenden Schulen.  
270 S. Erschienen 1975.  
ISBN 3-12- 98233 0-1
- 34 A Hartmut-W. Frech  
Empirische Untersuchungen zur Ausbildung von Studienreferendaren.  
Berufsvorbereitung und Fachsozialisation von Gymnasiallehrern.  
298 S. Erschienen 1976.  
ISBN 3-12- 98234 0-9
- 34 B Roland Reichwein  
Empirische Untersuchungen zur Ausbildung von Studienreferendaren.  
Traditionelle und innovatorische Tendenzen in der beruflichen Ausbildungsphase von Gymnasiallehrern.  
352 S. Erschienen 1976.  
ISBN 3-12- 98237 0-0
- 35 Hans-Ludwig Freese  
Schulleistungsrelevante Merkmale der häuslichen Erziehungsumwelt. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung über Jungen und Mädchen der 7. Klasse des Gymnasiums.  
141 S. Erschienen 1976.  
ISBN 3-12- 98238 0-8
- Außerhalb der Schriftenreihe STUDIEN UND BERICHTE**
- OECD-Seminarbericht  
Internationales Seminar über Bildungsplanung.  
Berlin, 19. bis 28. Oktober 1966.  
Referate und Diskussionen.  
317 S. Erschienen 1967. DM 10,-  
ISBN 3-12- 98211 0-4
- In der Buchreihe VERÖFFENTLICHUNGEN DES MAX-PLANCK-INSTITUTS FÜR BILDUNGSFORSCHUNG (früher: Texte und Dokumente zur Bildungsforschung) (Verlag Ernst Klett, Stuttgart; über den Buchhandel zu beziehen)**
- Günter Palm  
Die Kaufkraft der Bildungsausgaben.  
Ein Beitrag zur Analyse der öffentlichen Ausgaben für Schulen und Hochschulen in der Bundesrepublik Deutschland 1950 bis 1962.  
183 S. Erschienen 1966. Kartoniert DM 26,-, Linson DM 32,-
- Torsten Husen und Gunnar Boalt  
Bildungsforschung und Schulreform in Schweden.  
254 S. Erschienen 1968. Kartoniert DM 28,-, Linson DM 26,50
- James B. Conant (vergriffen)  
Bildungspolitik im föderalistischen Staat – Beispiel USA.  
130 S. Erschienen 1968.
- Henry Chauncey und John E. Dobbin  
Der Test im modernen Bildungswesen.  
176 S. Erschienen 1968. Kartoniert DM 14,80, Linson DM 16,50
- Michael Jenne, Marlis Krüger und Urs Müller-Plantenberg (vergriffen)  
Student im Studium.  
Untersuchungen über Germanistik, Klassische Philologie und Physik an drei Universitäten.  
Mit einer Einführung von Dietrich Goldschmidt.  
464 S. Erschienen 1969.
- Ulrich K. Preuß (vergriffen)  
Zum staatsrechtlichen Begriff des Öffentlichen untersucht am Beispiel des verfassungsrechtlichen Status kultureller Organisationen.  
229 S. Erschienen 1969.

- Ingo Richter  
Die Rechtsprechung zur Berufsausbildung.  
Analyse und Entscheidungssammlung.  
623 S. Erschienen 1969. Linson DM 39,50
- Klaus Hüfner und Jens Naumann (Hrsg.)  
Bildungsökonomie – Eine Zwischenbilanz.  
Economics of Education in Transition.  
Friedrich Edding zum 60. Geburtstag.  
275 S. Erschienen 1969. Kartoniert DM 20,-
- Helge Lenné †  
Analyse der Mathematikdidaktik in Deutschland.  
Aus dem Nachlaß hrsg. von Walter Jung in Verbindung mit  
der Arbeitsgruppe für Curriculum-Studien.  
446 S. Erschienen 1969. Linson DM 39,-
- Wolfgang Dietrich Winterhager  
Kosten und Finanzierung der beruflichen Bildung.  
161 S. Erschienen 1969. Kartoniert DM 18,-
- Philip H. Coombs (vergriffen)  
Die Weltbildungskrise.  
248 S. Erschienen 1969.
- Klaus Hüfner (Hrsg.)  
Bildungsinvestitionen und Wirtschaftswachstum.  
Ausgewählte Beiträge zur Bildungsökonomie.  
356 S. Erschienen 1970. Kartoniert DM 27,50
- Jens Naumann (Hrsg.)  
Forschungsökonomie und Forschungspolitik.  
Ausgewählte amerikanische Beiträge.  
482 S. Erschienen 1970. Kartoniert DM 38,50
- Matthias Wentzel  
Autonomes Berufsausbildungsrecht und Grundgesetz.  
Zur Rechtsetzung der Industrie- und Handelskammern und  
Handwerksorganisationen in der Bundesrepublik.  
229 S. Erschienen 1970. Kartoniert DM 28,-
- Dieter Berstecher  
Zur Theorie und Technik des internationalen Vergleichs.  
Das Beispiel der Bildungsforschung.  
123 S. Erschienen 1970. Kartoniert DM 19,50
- Bernhard Dieckmann (vergriffen)  
Zur Strategie des systematischen internationalen Vergleichs.  
Probleme der Datenbasis und der Entwicklungsbegriffe.  
188 S. Erschienen 1970.
- Dirk Hartung, Reinhard Nuthmann und Wolfgang Dietrich  
Winterhager  
Politologen im Beruf.  
Zur Aufnahme und Durchsetzung neuer Qualifikationen im  
Beschäftigungssystem.  
250 S. Erschienen 1970. Kartoniert DM 19,-
- Saul B. Robinsohn u.a.  
Schulreform im gesellschaftlichen Prozeß.  
Ein interkultureller Vergleich.  
Bd. I: Bundesrepublik, DDR, UdSSR.  
602 S. insgesamt. Erschienen 1970. Linson DM 54,-
- Saul B. Robinsohn u.a.  
Schulreform im gesellschaftlichen Prozeß.  
Ein interkultureller Vergleich.  
Bd. II: England und Wales, Frankreich, Österreich, Schweden.  
595 S. Erschienen 1975. Linson DM 58,-
- Klaus Hüfner und Jens Naumann (Hrsg.)  
Bildungsplanung: Ansätze, Modelle, Probleme.  
Ausgewählte Beiträge.  
362 S. Erschienen 1971. Kartoniert DM 32,-
- Pierre Bourdieu und Jean-Claude Passeron  
Die Illusion der Chancengleichheit.  
Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Bei-  
spiel Frankreichs.  
302 S. Erschienen 1971. Kartoniert DM 38,50
- Lothar Krappmann  
Soziologische Dimensionen der Identität.  
Strukturelle Bedingungen für die Teilnahme an Interaktions-  
prozessen.  
231 S. Erschienen 1971. Kartoniert DM 26,50
- Wolfgang Karcher (vergriffen)  
Studenten an privaten Hochschulen.  
Zum Verfassungsrecht der USA.  
240 S. Erschienen 1971.
- Marianne von Rundstedt (vergriffen)  
Studienförderung.  
Ein Vergleich der Förderungssysteme und Leistungen in der  
Bundesrepublik Deutschland, Belgien, Frankreich, England  
und Wales und in den Niederlanden.  
189 S. Erschienen 1971.
- Helga Zeiher  
Gymnasiallehrer und Reformen.  
Eine empirische Untersuchung über Einstellungen zu Schule  
und Unterricht.  
279 S. Erschienen 1973. Kartoniert DM 22,-
- Ingo Richter  
Bildungsverfassungsrecht.  
Studien zum Verfassungswandel im Bildungswesen.  
365 S. Erschienen 1973. Kartoniert DM 28,-
- Peter Damerow, Ursula Elwitz, Christine Keitel und Jürgen  
Zimmer  
Elementarmathematik: Lernen für die Praxis?  
Ein exemplarischer Versuch zur Bestimmung fachüberschrei-  
tender Curriculumziele.  
182 und 47 S. Erschienen 1974. Kartoniert DM 25,-
- Wolfgang Lempert und Wilke Thomssen  
Berufliche Erfahrung und gesellschaftliches Bewußtsein.  
Untersuchungen über berufliche Werdegänge, soziale Einstel-  
lungen, Sozialisationsbedingungen und Persönlichkeitsmerk-  
male ehemaliger Industrielehrlinge (Bd. I).  
521 S. Erschienen 1974. Kartoniert DM 22,50
- Detlef Oesterreich  
Autoritarismus und Autonomie.  
Untersuchungen über berufliche Werdegänge, soziale Einstel-  
lungen, Sozialisationsbedingungen und Persönlichkeitsmerk-  
male ehemaliger Industrielehrlinge (Bd. II).  
248 S. Erschienen 1974. Kartoniert DM 17,50
- Jürgen Raschert  
Gesamtschule: ein gesellschaftliches Experiment.  
Möglichkeiten einer rationalen Begründung bildungspoliti-  
scher Entscheidungen durch Schulversuche.  
217 S. Erschienen 1974. Kartoniert DM 18,-
- Ulrich Teichler  
Geschichte und Struktur des japanischen Hochschulwesens  
(Hochschule und Gesellschaft in Japan, Bd. I).  
385 S. Erschienen 1975. Kartoniert DM 49,-
- Ulrich Teichler  
Das Dilemma der modernen Bildungsgesellschaft.  
Japans Hochschulen unter den Zwängen der Statuszuteilung  
(Hochschule und Gesellschaft in Japan, Bd. II).  
In Herstellung.
- Achim Leschinsky und Peter M. Roeder  
Schule im historischen Prozeß – Zum Wechselverhältnis von  
institutioneller Erziehung und gesellschaftlicher Entwicklung.  
(Arbeitstitel)  
In Herstellung.