

Helbing-Tietze, Brigitte

Emotionale Grundlagen der Schulleistung. Zur Bedeutung des Selbstkonzepts für die Entwicklung von Kindern

Die Deutsche Schule 93 (2001) 3, S. 353-362



Quellenangabe/ Reference:

Helbing-Tietze, Brigitte: Emotionale Grundlagen der Schulleistung. Zur Bedeutung des Selbstkonzepts für die Entwicklung von Kindern - In: Die Deutsche Schule 93 (2001) 3, S. 353-362 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-275773 - DOI: 10.25656/01:27577

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-275773>

<https://doi.org/10.25656/01:27577>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Brigitte Helbing-Tietze

Emotionale Grundlagen der Schulleistung

Zur Bedeutung des Selbstkonzepts für die Entwicklung von Kindern

In den letzten Jahren erschienen in zunehmender Zahl Veröffentlichungen zu dem Thema „Selbstkonzept und Schulleistung“ (vgl. Jerusalem/Schwarzer 1991, Jerusalem/Pekrun 1999, Pekrun/Fend 1991, Helmke 1992). Dies zeigt an, dass in der Forschung der Pädagogischen Psychologie die Persönlichkeit des Schülers nicht nur von dessen kognitiven Voraussetzungen her Beachtung findet, sondern dass auch die emotionalen, motivationalen und sozialen Aspekte des Schülers als bedeutsame Determinanten der Schulleistung betrachtet werden. Mit den beiden Stichwörtern – Selbstkonzept und Schulleistung – werden die beiden Aufgaben der Schule angesprochen: nämlich zu erziehen – beziehungsweise die Persönlichkeit von Schülern zu fördern – und zu unterrichten; und indem die Schule beiden Aufträgen nachkommt, wird eine förderliche Wechselwirkung zwischen Persönlichkeitsentwicklung und Schulleistung in Gang gesetzt.

Im Folgenden wird nur ein kleiner spezieller *Ausschnitt des Selbstkonzepts* thematisiert, nämlich wie Kinder dazu kommen, ihre eigenen Kompetenzen einzuschätzen, ein Prozess, der die Grundlage des *leistungsbezogenen Selbstkonzepts* oder des *Fähigkeitsselbstkonzepts* bildet. Es werden die Einwirkungen der Eltern auf die Selbstbewertung und das sich entwickelnde Fähigkeitsselbstkonzept untersucht, um zu verdeutlichen, mit welcher unterschiedlichen Selbstkonzepten und Einschätzungen der eigenen Person die Kinder in die Schule eintreten, wie sie feste Erwartungen darüber ausbilden, wofür sie gelobt und kritisiert werden, und wie die Selbstkonzepte eigener Fähigkeit mit emotionalen Reaktionsbereitschaften verbunden sind.

Wenn Erzieherinnen und Erzieher eine Vorstellung davon haben, wie Kinder von früh an Selbsteinschätzungen und Bereitschaften zu emotionalen Reaktionen ausbilden, dann kann dieses Wissen vermeiden helfen, starke negative Emotionen und daraus erwachsende Verhaltensweisen auf angeborene schlechte Charaktereigenschaften eines Kindes zurückzuführen, und stattdessen dazu beitragen, sich bewusst zu machen, dass Gefühle häufig die Gefährdung des Selbstkonzepts anzeigen.

1. Das Selbstkonzept und seine Entwicklung

Bedeutsam für das Lebensgefühl und für das Handeln jedes Menschen ist sein *Selbstkonzept*, das sich aus vielen verschiedenen Vorstellungen über die eigene Person zusammensetzt. Das Selbstkonzept ist das aus Erfahrungen gespeicherte Wissen über uns selbst, die geordnete Menge aller im Gedächtnis gespeicherten selbstbezogenen Informationen beispielsweise über die eigenen sozialen

Kompetenzen, über die intellektuellen oder akademischen Fähigkeiten in verschiedenen Wissensbereichen, über das eigene Aussehen, über die physischen Kompetenzen, usw. (vgl. Markus/Wurf 1987, Shavelson/Bolus 1982).

Ein Kind entwickelt früh Selbstvorstellungen oder Selbstkonzeptaspekte, die es beispielsweise im Benennen von Aktivitäten wie „Ich kann weit springen“, „Ich kann schnell laufen“ zum Ausdruck bringt. Später wird aus den sich selbst zugeschriebenen Aktivitäten die selbstbezogene Feststellung: „Ich bin gut in Sport“, was weiter ausdifferenziert werden kann zu: „Ich bin ein guter Leichtathlet“, d.h. die Aktivitäten, die ein Mensch gut ausführen kann, werden etwa vom 9. Lebensjahr an als stabile Merkmale der eigenen Person betrachtet (Harter 1998).

Ein Kind kann umso deutlicher erkennen, wie es zu einer Kompetenz gekommen ist, je stärker es erlebt, dass es selbst Verursacher von Effekten ist, und je mehr es Rückmeldungen aus den eigenen Handlungen für die Bewertung gewinnen kann. Es ist beispielsweise leicht für ein Kind zu erkennen, dass es nach intensiver Übung Fahrrad fahren gelernt hat, wenn es das vorher nicht konnte. Weniger leicht ist es schon, die eigene Kompetenz im Rechtschreiben oder im Rechnen zu beurteilen, da ist ein Kind auf Rückmeldung angewiesen. Noch schwieriger ist es, beispielsweise die Kompetenz zu kooperativem Arbeiten einzuschätzen.

Im Folgenden wird ein Blick in die frühe Entwicklung des Kindes vermittelt, um zu zeigen, wie ein Kind sein Selbstverständnis aufbaut, wie es sein Selbstkonzept entwickelt:

Kinder erhalten über die Freude der Eltern und über die Bewunderung der Gleichaltrigen und Geschwister sehr früh *Rückmeldung über die Qualität ihrer Aktivitäten aus der Sicht der bedeutsamen Bezugspersonen*. Eltern zeigen durch ein Lob oder einen aner kennenden Blick, dass sie mit dem Verhalten ihres Kindes einverstanden sind. Weil das Kind eine Bestätigung erfährt, führt das zu einer positiven psychischen Situation, dem Gefühl von Freude oder gar Stolz. Dagegen zeigen Eltern durch das *Ausbleiben einer positiven Reaktion*, dass sie beispielsweise mit dem Aufräumen ihres Kindes nicht zufrieden sind. Das Kind nimmt am Ausbleiben des erwarteten Lobs wahr, dass es den Standard der Mutter nicht erreicht hat, dass es noch besser hätte aufräumen sollen. Das Ausbleiben einer positiven Reaktion bedroht das Bedürfnis des Kindes nach Versorgtwerden mit positiver Zuwendung. Das Kind ist dann enttäuscht, depressiv, entmutigt, niedergeschlagen, beschämt, frustriert und, wenn diese Gefühle zu schmerz lich sind, dann auch unterdrückt ärgerlich-aggressiv. Wenn das Kind erfährt, was genau von ihm erwartet wird, wie ein gutes Aufräumen in den Augen der Mutter aussieht, dann hat es eine Chance, sich diesem Standard anzunähern, vorausgesetzt der Standard ist nicht zu hoch angesetzt. Diese genauen Hinweise der Mutter bleiben aber meistens aus, so dass das Kind sich unter Umständen als ganze Person beschämt fühlt, wenn das erwartete Lob oder die Zustimmung ausbleibt. Allerdings scheinen Schamgefühle nicht nur in Folge des Ausbleibens von erwarteter Anerkennung aufzutreten, sondern oft zeigt auch ein missbilligender Blick an, dass das Verhalten des Kindes als mangelhaft, unerwünscht bewertet wird, manchmal begleitet von Unmutsäußerungen und Abwertungen des Kindes bei Vorliegen eines Missgeschicks: „Du kriegst das nie auf die Reihe, keine Flecken zu machen“. Das heißt der Erzieher entzieht

nicht nur sein Wohlwollen, sondern beschämt das Kind als ganze Person und stellt es als Mängelwesen hin (Harter 1999).

Häufig besteht jedoch die Reaktion der Erziehungsperson nicht im Ausbleiben einer erwarteten positiven Reaktion, sondern im *Einsetzen einer negativen Reaktion*, nämlich einer Strafe in Form von Schimpfen oder Schlägen, die mehr dem spezifischen Verhalten des Kindes gilt, das als nicht tolerierbar angesehen wird, weil es den Erzieher oder andere Personen beeinträchtigt oder ihnen gar Schaden zufügt. Das Einsetzen einer negativen Reaktion bedeutet für das Kind, dass es etwas falsch gemacht hat, dass es den Standard dessen, was von ihm gefordert wird, verfehlt hat. Die Strafe bedroht das Sicherheitsbedürfnis des Kindes, und die Wahrnehmung der Diskrepanz zwischen dem aktuellen Verhalten und dem von der Erziehungsperson geforderten Verhalten führt im Allgemeinen emotional zu Angst, Depression und Schuldgefühlen (vgl. Higgins 1991).

Es gibt viele Eltern, die Fortschritte des Kindes oder erwünschtes Verhalten gar nicht wahrnehmen, aber unmittelbar mit Schimpfen reagieren, wenn dem Kind ein Missgeschick passiert oder wenn es etwas Unerwünschtes tut. Weil das Sicherheitsbedürfnis des Kindes durch Kritik bedroht wird, wird es versuchen, in Gegenwart des Erziehers dieses Verhalten zu vermeiden.

Es gibt andererseits Eltern, die ihre Kinder *ständig und für alles bewundern*, auch für Dinge, die nicht Errungenschaften des Kindes sind. Beispielsweise wird ein Kind für das Herumhämmern auf der Orgeltastatur oder für das Drücken von Knöpfen am Computer oder für das In-Bewegung-Setzen einer elektrischen Spieleisenbahn großartig gefunden. Das Kind bringt zwar spektakuläre Effekte zustande, aber nicht durch eigenes Können, sondern durch das Betätigen eines Mechanismus, den das Kind nicht durchschaut. Für die Eltern steht das Kind häufig für das eigene ideale Selbst, das sie gerne wären. Sie bewundern das Kind, wie sie selbst gern als Kind bewundert worden wären. Wenn aber ein Kind für jeden zufälligen Effekt Aufmerksamkeit und Bewunderung erhält, besteht die Gefahr, dass es sich einerseits überschätzt, sein Selbst sich aufbläht, weil es in den Augen anderer ständig großartig sein will, aber andererseits auch nicht sicher ist, wie es um seine Kompetenzen wirklich bestellt ist. Wenn später Anstrengung erwartet wird, ob von den Eltern oder den Lehrern, dann ist das Kind enttäuscht, dass sich die erwünschte Leistung nicht auf Knopfdruck einstellt und dass die früher so reichlich erhaltene Zuwendung ausbleibt.

Untersuchungen haben ergeben, *dass Eltern im Allgemeinen einigermaßen konsistent in ihren Reaktionen sind*, sie reagieren auf Verfehlungen ihrer Standards entweder stärker mit dem Vorenthalten einer erwarteten Reaktion – zum Beispiel dem Vorenthalten eines Zeichens von Zustimmung oder Freude – oder überwiegend mit dem Einsetzen einer negativen Reaktion, einer Art Strafe. Oft findet man auch eine Kombination aus beiden Reaktionsweisen, wobei bedeutsam ist, ob die Beziehungsperson stärker auf das Kind fokussiert, es beschämt, oder mehr auf das schädigende Verhalten hinweist, das Kind also einer verwerflichen Tat beschuldigt. Relativ konsistente Verhaltensweisen der Erziehungspersonen führen zu Konsequenzerwartungen, die sich orientieren an Standards der Erzieher, die das Kind mit der Zeit übernimmt.

Das Ausbleiben einer erwarteten positiven Reaktion führt zum Standard „Meine Eltern wünschen sich ein ideales Kind, das viel besser aufräumt als ich

das tue.“ Dieser fremde Standard – die wahrgenommene Vorstellung eines erwünschten Kindes aus der Sicht der Eltern – wird über den Mechanismus der Introjektion – später Identifikation – zum *eigenen Standard* „Ein ideales Kind räumt perfekt auf“ oder „Ideal bin ich, wenn ich perfekt aufräume“. Durch Vergleich des aktuellen Verhaltens mit dem von bedeutsamen Anderen gut gefundenen Verhalten entstehen unterschiedliche Vorstellungen von sich selbst, einmal die Vorstellung davon, wie man real ist, und zum anderen die Vorstellung davon, wie andere einen haben möchten, später wie man selbst zu sein wünscht. Es tritt eine Spannung oder eine Diskrepanz zwischen einem *aktuellen Selbstaspekt* und einem *idealen Selbstaspekt* auf. Die Diskrepanz bildet eine verfügbare Wissensstruktur. Eine geringe Diskrepanz stellt eine orientierende Rückmeldung dar, sie wirkt im günstigen Fall motivierend, das Erwünschte zu erreichen, und führt zur Verhaltenstendenz, über vermehrte Anstrengung sich dem erwünschten Standard anzunähern. Gelingt dem Kind dies, wird es sich in der Folgezeit kompetent erleben und positive Erwartungen hinsichtlich der eigenen Kompetenz ausbilden (vgl. Krohne/Hock 1998). Wenn jedoch die Diskrepanz zwischen aktuellem Selbstaspekt und erwünschtem Selbstaspekt ein erträgliches Maß überschreitet, hat dies ganz bestimmte Emotionen, nämlich Niedergeschlagenheit, Beschämung und möglicherweise unterdrückter Feindseligkeit zur Folge. Wenn Standards willkürlich hoch und wechselnd ausfallen, kommt es zum Erleben von Hilflosigkeit.

Das Einsetzen einer *Strafe* führt zur Vorstellung des Kindes, den Standard der Eltern verfehlt zu haben. Das Kind nimmt wahr: „Die Eltern fordern, dass ich perfekt aufräume, sonst werde ich ausgeschimpft“. Aus der wahrgenommenen Forderung der Eltern wird ein geforderter Selbstaspekt: „Ich *muss* jemand sein, der perfekt aufräumt.“ Kommt es zu einer Diskrepanz zwischen dem *aktuellen Selbstaspekt* und dem *geforderten Selbstaspekt* aus der Sicht der Eltern und in der späten Kindheit zu einem geforderten Selbstaspekt aus der eigenen Sicht, so entstehen Emotionen wie Angst, Schuldgefühle und Depression.

Kinder entwickeln aufgrund von Erfahrungen *Erwartungen hinsichtlich des wahrscheinlichen Verhaltens der Eltern*, die sie später auch auf andere Personen richten. Psychoanalytiker sprechen vom Prinzip der *Übertragung*. Die konsistenten Reaktionen: Ausbleiben einer positiven Reaktion und das Einsetzen einer negativen Reaktion schaffen Diskrepanzen zwischen aktuellem Selbst und erwünschtem beziehungsweise geforderten Selbst, weil das Kind sich mit den wahrgenommenen Sichtweisen der Eltern identifiziert und sie dadurch zu seinen eigenen Maßstäben macht. Es besteht die Gefahr, dass das Kind sich unangemessene, meist diffuse Vorstellungen davon bildet, wie es in den Augen der Erzieher sein sollte oder müsste. Ein etwas älteres Kind bildet Vorstellungen nicht nur über das erwünschte *Verhalten* aus, sondern auch darüber, welche *Merkmale* es besitzen müsste oder welcher *Typ von Mensch* es sein sollte, um in den Augen der Eltern Anerkennung und Zuwendung zu verdienen.

In der Folgezeit lassen sich viele Lösungen denken im Umgang mit *Diskrepanzen zwischen realen Selbstaspekten und idealen beziehungsweise geforderten Selbstaspekten*, die fast immer mit unangenehmen Emotionen verbunden sind: zum Beispiel kann ein Kind die Diskrepanz leugnen, so tun, wie wenn es bereits ganz großartig wäre. Ein Kind kann auch die Aufmerksamkeit von der Diskrepanz abziehen und auf eine andere Aktivität richten, die mehr

Erfolgsaussicht bietet. Ein anderes Kind zieht sich in Tagträume zurück. Oder ein Kind vergleicht sich mit anderen, die die in Frage stehenden Dinge noch viel schlechter beherrschen, die die erwünschten Merkmale noch viel weniger zeigen. Gerade in der Schulzeit nehmen Vergleichsprozesse zu und werden, wenn nötig, selbstwertdienlich eingesetzt. In der Grundschulzeit wollen Kinder alles gleich gut können, am liebsten überall die Besten sein. Das hängt damit zusammen, dass Erfolg mit Zuwendung und Anerkennung, Misserfolge mit sozialer Ablehnung assoziiert werden, Annahmen, die mit starken Gefühlen verbunden sind (Harter 1999).

2. Selbstbewertung über Ursachenattribution

Alle Menschen haben mehr oder weniger die Gewohnheit, die eigenen Leistungen auf Ursachen zurückzuführen. Kurz zusammengefasst kann man seine Leistungen auf folgende Faktoren attribuieren: auf *internale* Faktoren: auf Fähigkeit und/oder auf Anstrengung; und auf *externale* Faktoren wie die Schwierigkeit der Aufgabe oder auf kurzfristige äußere Ursachen wie den Zufall (Glück oder Pech). Kinder lernen spätestens in der Schule, ihre Leistungen und Kompetenzen auf Ursachen zurückzuführen. Vom 9. Lebensjahr an entwickeln sich feste Attributionsgewohnheiten: Kinder, die gewohnt sind, häufig Erfolg zu haben, schreiben ihren Erfolg im Allgemeinen ihrer Fähigkeit zu, sie attribuieren ihren Misserfolg auf mangelnde Anstrengung oder Pech. Diese Kausalattribution ist günstig, weil beim Anerkennen mangelnder Anstrengung als Ursache das nächste Mal mehr Anstrengung investiert werden kann, und bei Rückführung der Ursache auf Pech das Selbst von Vorwürfen verschont wird. Kinder dagegen, die häufig Misserfolge erleben und eher misserfolgsängstlich sind, schreiben ihren Erfolg dem Zufall zu und ihren Misserfolg mangelnden Fähigkeiten. Diese Attribution verhindert, dass die Anstrengung als ein selbst zu verantwortender und kontrollierbarer Faktor in den Blick kommt; Veränderungen werden blockiert, weil das Kind glaubt, nichts gegen seinen Misserfolg tun zu können.

Wenn eine Kompetenz als ein stabiles Merkmal angesehen wird, – zum Beispiel „Ich bin ein guter Sportler“ – dann ist damit häufig die Gefahr verbunden, *dass nicht mehr mitgedacht wird, dass eine Kompetenz durch Anstrengung erworben wurde*, sondern ein Merkmal als schicksalhafte stabile Fähigkeit (im Sinne einer Begabung) angesehen wird. Kinder können vor dem 9. Lebensjahr meist nicht gleichzeitig beide Ursachen – Anstrengung und Fähigkeit – miteinander in Beziehung setzen, sie erkennen noch nicht, dass man mangelnde Fähigkeit durch Anstrengung ausgleichen kann und dass man zur Bewältigung schwieriger Aufgaben beides braucht: Fähigkeit *und* Anstrengung. Da mit den Attributionen Emotionen und Handlungsbereitschaften einhergehen, ist es wichtig, Kinder zu unterstützen, korrekt zu attribuieren, beziehungsweise ihnen zu helfen, in einen Zustand zu kommen, der günstige Attributionen rechtfertigt. Dies ist besonders wichtig bei Kindern, die viele Misserfolge erleben, die ihren Misserfolg auf mangelnde Fähigkeit attribuieren und die sich daher häufig beschämt und abgelehnt fühlen (vgl. Oerter 1995).

3. Psychoanalytische Beobachtungen zur Affektregulierung

Nun lassen sich aber die Erfahrung von *Scham- und Schuldgefühle* nicht vermeiden. Das wäre sicher auch nicht wünschenswert. Es kommt jedoch auf die

Stärke von Scham- und Schuldgefühlen an und darauf, ob und wie schwer aushaltbare Emotionen reguliert werden können. Dazu hat die Psychoanalyse aufgrund von Beobachtungen differenzierte Annahmen gemacht:

Ein Kleinkind beginnt vom *Krabbelalter* an neugierig seine Umwelt zu explorieren. Wenn es eine neue Verhaltensmöglichkeit entdeckt oder einen neuartigen Effekt hervorgebracht hat, dann möchte es seine Entdeckung oder die neu erworbene Fähigkeit der Mutter zeigen und seine Hochgestimmtheit mit ihr teilen. Wenn dieser Versuch der Vereinigung mit der Mutter scheitert, weil die Beziehungsperson sich in diesem Augenblick nicht auf ihr Kind einstimmen kann, tritt der *Schamaffekt* auf. Wenn die Mutter dem Kind das freudige Wohlgefallen, das es von der Mutter erwartet, nicht zukommen lässt, rennt das Kind in einem Zustand hoher emotionaler Erregung ins Leere. Interesse und der neugierige Bezug zur Außenwelt brechen ab, ein passiver Zustand der In-sichgekehrtheit tritt stattdessen ein, die negative Bewertung des Gegenübers wird schamvoll erlebt (vgl. Stern 1985/1992).

Doch kann sich das Kind von diesem Zustand erholen, *wenn die Mutter das Erleben von Scham und Bedrücktheit miterlebt und unmittelbar affektregulierend eingreift*. Wenn die Mutter beispielsweise sagt: „Oh, du bist jetzt bedrückt, weil ich das eben nicht so gut gefunden habe, komm wir schauen, was wir dagegen tun können“, dann kann eine Repräsentanz von dieser affektregulierenden Interaktion während der Wiedervereinigung mit der Mutter aufgebaut werden. Vielleicht erfolgt dann statt des vorausgehenden wilden Herumwerfens von Klötzen, das der Mutter nicht bestätigenswert erschien, ein gemeinsames ruhiges Spiel. Die Erfahrung des emotionalen Angebots der Mutter bildet einen Baustein für ein inneres Arbeitsmodell der Affektregulation. Die mütterlichen Eigenschaften der Verfügbarkeit und Responsivität werden mit der Zeit idealisiert und internalisiert. Das Kind erlebt: „Wenn ich bedrückt bin, kommt die Mutter mir zu Hilfe, und alles wird wieder gut“. Diese gespeicherten Erfahrungen braucht das Kind notwendig zur Affektregulierung, um die Hoffnung zu entwickeln, dass ein bedrückter Zustand sich wieder ändert und dass man selbst dazu beitragen kann. Ein Kind, das seine eigenen Affekte regulieren lernt, das sich trösten kann, weil es die verständnisvolle Interaktion mit der Mutter internalisiert hat, solch ein Kind hat es leichter, auch mit anderen Kindern verständnisvoll und geduldig umzugehen.

Untersuchungen an Kindergartenkindern zeigen, dass *das Erleben einer schützenden und tröstenden Mutter* den Wunsch des Kindes verstärkt, so wie diese Sicherheit und Trost spendende Mutter zu sein und auch die Ansichten der Eltern darüber, was gut ist, zu übernehmen¹. In einer Beziehung, in der Resonanz auf Gefühle erlebt wird, wird die Identifizierung mit *abstrakten Aspekten* des mütterlichen Objekts gefördert. Die tröstende Einstellung wird prinzipiell zu einem der vielen bewunderten Aspekte der Mutter, und unabhängig von situationsspezifischen Verhaltensweisen der Mutter identifiziert sich das Kind mit der tröstenden Einstellung als solcher, vorausgesetzt sie wurde häufig genug konsistent erlebt (Gillman 1982).

1 Der Einfachheit halber spreche ich im folgenden von der Beziehung zur Mutter; natürlich kann auch der Vater die primäre Bezugsperson sein.

Eine Mutter dagegen, die vom Kind als abweisend, kontrollierend und kritisierend erlebt wird, dann nämlich, wenn sie auf das bedrückte, beschämte oder sich schuldig führende Kind nicht zugeht, sondern gar noch mit *Liebesentzug oder Kritik* reagiert, verstärkt den Druck des Kindes, sich anzupassen. Das Kind muss dann Konflikte mit der Mutter vermeiden, weil die Folge davon den Verlust der Mutter oder der Liebe der Mutter bedeuten würde. Es liegt nahe, dass ein verunsichertes Kind sich gedrängt fühlt, auf *einzelne* Verhaltensweisen in der Interaktion, die erwünscht sind, zu achten und sich mit diesen einzelnen Verhaltensweisen zu identifizieren. Das Kind orientiert sich dann an den von außen an es herangetragenen erwünschten beziehungsweise geforderten Verhaltensweisen, die beispielsweise in den Augen der Eltern ein braves und ordentliches kleines Mädchen oder einen mutigen, durchsetzungsfähigen kleinen Jungen ausmachen. Die Aufmerksamkeit des Kindes wird auf all jene Aspekte gelenkt, die aufgrund von situativen Hinweisen das Ideal von Mutter oder Vater inhaltlich ausfüllen. Das Kind wird sich in der Folge eher mit *konkreten* Verhaltensaspekten identifizieren statt mit der abstrakten Qualität einer verfügbaren und tröstenden, handlungskompetenten Person. Überdies besteht die Gefahr, dass eine kritische Instanz introjiziert wird, deren Idealvorstellungen oder Forderungen jeweils herausgefunden werden muss. So entsteht eine *Außensteuerung*, die nur schwer reflektierbar ist.

Wenn die Eltern eher vernachlässigend und unberechenbar sind, die Bedürfnisse des Kindes zu wenig befriedigt werden, verweigert das Kind die Orientierung an elterlichen Idealvorstellungen oder Forderungen. Wenn die Verbundenheit mit den Eltern fehlt, gibt es keinen Anreiz, sich nach den Wünschen der Eltern zu richten. Dadurch entsteht eine *mangelhafte Steuerung des Verhaltens*. Andere Eltern sind permissiv; sie stellen keine Forderungen, sind den Impulsen des Kindes gegenüber zu tolerant und lassen alles durchgehen, was ebenfalls eine Form von Vernachlässigung bedeuten kann. Viele Eltern haben keine festen, sondern eher wechselnde Maßstäbe. Beispielsweise mögen sie sich selbst durch lautes, heftiges Schreien ihres Kindes gestört fühlen, preisen aber genau dieses Verhalten anderen Kindern gegenüber als Durchsetzungsfähigkeit ihres Kindes. Man kann dann von einer „Anomie“ des Erziehverhaltens sprechen, die die Entwicklung einer inneren Steuerung des Verhaltens durch die Übernahme von Standards behindert (Raschert 1996).

Kehren wir zum *günstigen Erziehverhalten* zurück: Wenn es den Erziehern gelingt, auf die in der Interaktion entstandenen belastenden Emotionen des Kindes einzugehen, diese aufzugreifen und mit konkreten Verhaltensweisen des Kindes und seinen Folgen in Verbindung zu bringen, dann kann das Kind etwas tun. Es begreift, was von ihm erwartet wird. Mit den Jahren weiß ein Kind im Allgemeinen, welche Merkmale erwünscht sind, zum Beispiel Verlässlichkeit und Freundlichkeit, und kann sich in den verschiedensten Situationen diesen Merkmalen entsprechend verhalten. Wenn ein Kind seine Eltern bewundert und sich mit ihnen identifiziert, dann will es das erwünschte Verhalten und später die erwünschten Merkmale auch hervorbringen, um den Eltern ähnlich zu werden. Die Identifizierung mit den Standards der Eltern macht das Kind von ständigen Direktiven und kontinuierlicher Überwachung unabhängig.

Vielfach ist es gar nicht notwendig, dass bestimmte Dinge genau den elterlichen Anweisungen entsprechend vom Kind ausgeführt werden; dann kann ein Kind

das Verhalten der Eltern imitieren und über seine Beobachtungen eigene Vorstellungen von künftigen positiven Zuständen entwickeln. Sowohl die Identifizierung mit dem von den Eltern vorgelebten erwünschten Verhalten als auch das freie Ausprobieren fördern eine *Innensteuerung*; das Kind lernt, Situationen vorherzusehen und in Identifikation mit den Eltern zu handeln, ohne von Minute zu Minute ihre Direktiven zu brauchen. Es erlebt sich selbst-wirksam und erfährt Gefühle von Stolz und Zufriedenheit. Bei Misserfolgen ist es zunächst auf die einfühlsame Resonanz der Eltern angewiesen, wird sich aber mit der Zeit auch selbst über Missgeschicke hinwegtrösten, ohne sich entmutigen zu lassen.

Wenn keine Unterstützung zur Regulierung bedrohlicher Gefühle gegeben wird, dann besteht die Gefahr, *dass sich das Kind als ganze Person schlecht fühlt*, weil es den Standards der Erwachsenen nicht entspricht; es entsteht möglicherweise die Vorstellung von einem großartigen, aufgeblähten Idealselbst, um in den Augen der Eltern und Erzieher bestehen zu können. Solche Kinder blus-tern sich auf, müssen sich ständig durch eine Besonderheit hervortun, um Beachtung zu erhalten, die aber erfahrungsgemäß oft ausbleibt, was den zirkulären Prozess verstärkt. Starke Diskrepanzen zwischen dem aktuellen Selbst und dem idealen Selbst beziehungsweise zwischen dem aktuellen Selbst und dem geforderten Selbst führen immer zu belastenden Emotionen, die das Selbst- und Lebensgefühl eines Menschen unter Umständen ein Leben lang beeinträchtigen.

Die Erfahrungen von starken Diskrepanzen zwischen der Person, die man ist, und der Person, die man sein möchte, steht basalen Bedürfnissen des Kindes entgegen, nämlich den *Bedürfnissen nach Kompetenz, Autonomie und Verbundenheit* (Deci/Ryan 1993). Die Diskrepanz zwischen dem aktuellen Selbst und dem idealen Selbst meldet zurück, dass man eine Kompetenz, über die man verfügen möchte, nicht besitzt. Diese Erkenntnis wird vor allem dann belastend, wenn keine Chance besteht, die gewünschte Kompetenz zu erwerben. Aber auch das Bedürfnis nach Autonomie ist bedroht, dann, wenn ein Kind zu häufig durch das Ausbleiben von Anerkennung erfährt, dass es nicht den Vorstellungen der Erzieher von einem idealen Kind entspricht, und sich notgedrungen, um die Liebe der Erzieher nicht zu verlieren, an deren Standards allzu sehr von Situation zu Situation anpassen muss. Das Gefühl, sich selbst Ziele setzen zu dürfen, autonom in seinen Handlungen zu sein, geht verloren.

Auch das *Bedürfnis nach Verbundenheit* wird gestört, nämlich dann, wenn nicht die Sicherheit erworben wird, mit seinen Gefühlen des Beschämtseins oder des Sich-schuldig-Fühlens aufgefangen zu werden, trotz Verfehlungen und Misserfolgen als Individuum akzeptiert zu sein. Wenn ein Kind viel Angst und lähmende Gefühle von Beschämung und Schuld erlebt, wenn es unangemessen viel tun muss, um seine Eltern zufrieden stellen zu können, dann häufen sich in der Beziehung unweigerlich auch Gefühle von geheimer Auflehnung und Feindseligkeit gegenüber den Erziehern an.

4. Folgerungen für die Praxis

Aus den Ausführungen ergibt sich, dass es wichtig ist, sich als Erzieher *die eigenen Erwartungen an das Kind bewusst zu machen*: Welche Merkmale würde ich gerne an diesem Kind sehen, welche Forderungen stelle ich an dieses Kind

und vor allem, welche Chance hat dieses Kind, den Idealvorstellungen beziehungsweise den Forderungen zu entsprechen? Die Möglichkeiten für das kleine Kind sind weitaus größer, wenn die erwünschten Merkmale sich auf vom Kind erwerbbar und zeigbar Verhaltensweisen beziehen. Ein Kind kann sich kooperativ verhalten, wenn es weiß, was von ihm genau erwartet wird und wenn es für das gezeigte ansatzweise richtige Verhalten eine Bestätigung erhält, am besten nicht nur vom Erzieher beziehungsweise der Lehrerin Anerkennung erhält, sondern auch von den Peers, mit denen das Kind kooperiert.

Weiter ergibt sich daraus, *dass von Kindern nicht zu viel erwartet und gefordert werden darf, allerdings auch nicht zu wenig*. Einige wichtige Regeln, die für ein gutes Zusammenleben nützlich sind, müssen genügen. Am besten sie werden über Geschichten, Puppentheater und Diskussion von den Kindern „selbst gefunden“, weil die Überzeugung von der Vernünftigkeit bestimmter Regeln am ehesten zur Selbstverpflichtung führt, diese Regeln auch einzuhalten. Das Nicht-Einhalten von Regeln muss unmittelbar zu Konsequenzen führen, am besten zum Entzug von Privilegien oder zur Forderung, sich um Wiedergutmachung der schädlichen Folgen des eigenen Verhaltens zu bemühen.

Die Eltern sollten wissen, *welche Regeln die Kinder im Kindergarten und in der Schule einzuhalten haben* und, wenn irgend möglich, werden sie gebeten, auch zu Hause auf das Einhalten dieser Regeln zu achten, zum Beispiel die Regel, den Gesprächspartner anzusehen, ihm zuzuhören und ihn aussprechen zu lassen.

Wünschenswert ist das *Ansprechen von starken Emotionen: von Enttäuschung, Verstimtheit, Beschämung, Depression etc.*, obwohl vor allem das Gefühl der Scham mit der Tendenz, sich zurückzuziehen, verbunden ist. Wenn auf ein Kind zugegangen wird, dann fühlt es sich als individuelle Persönlichkeit geachtet, erlebt ein emotionales Angebot und das Interesse des Gegenübers, den Vorfall, der den Emotionen vorausgegangen ist, zu klären. Damit ist meist die Chance, die Realitätswahrnehmung zu testen, verbunden. Das Sprechen über den Vorfall hilft außerdem die zunächst globalen Affekte zu differenzieren. Das Kind muss entsprechend weniger hilflos oder aggressiv reagieren.

Im *Leistungsbereich* hat es sich als nützlich erwiesen, *die individuelle Bezugsnorm zu benutzen*. Wenn Kinder nicht mit der sozialen Norm konfrontiert werden, sondern ihre Leistung aufgrund ihrer eigenen kleinsten Fortschritte bewertet wird, dann müssen sie nicht ein unrealistisches ideales Fähigkeitskonzept von sich entwickeln. Dabei bedeutet die individuelle Bezugsnormorientierung weit mehr als nur bei der Notengebung einen Bezug von der vorausgegangenen zur aktuellen Leistung herzustellen, was gar nicht immer machbar ist. Eine individuelle Bezugsnormorientierung zeigt sich beispielsweise darin, dass Kindern die Möglichkeit gegeben wird, sich in vielfältigen Bereichen zu betätigen, über variiertes Üben Verbesserungen zu zeigen und Kompetenzen zu erwerben (vgl. Rheinberg/Krug 1999). Kinder brauchen Anerkennung für ihre Leistungen und sie können sie möglicherweise auch dafür erhalten, dass sie ihr Hobby anderen Kindern vermitteln.

Es ist schwer, allen Kindern in einer Gruppe wie im Kindergarten oder in der Schulklasse in hohem Maße Aufmerksamkeit zu schenken, aber *sicher brauchen einige Kinder die Zuwendung notwendiger als andere*. Im Übrigen ist die sensible Zugewandtheit oft mehr eine *Haltung* des guten Erziehers, die im rich-

tigen Moment verhaltenswirksam wird, als ein ständiger Aktionismus. Anerkennung und Zuwendung sind besonders wichtig, wenn sie im frühen Kindesalter nicht selbstverständlich verfügbar waren. Verlässliche Zuwendung, Rückmeldung und Unterstützung beim Aufbau von Kompetenzen helfen dabei, ein Idealselbst zu entwickeln, das anspornt und Orientierung gibt, ohne dass die Diskrepanz zum aktuellen Selbstkonzept emotional erdrückt.

Literatur

- Deci, Edward L.; Ryan, Richard M. 1993: Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik. 39, 1993, 2, S. 223-238
- Gillman, Robert D. 1982: Preoedipal and Early Oedipal Components of the Superego. In: The Psychoanalytic Study of the Child. 37, 1982, S. 273-281
- Harter, Susan 1998: The Development of Self-Representations. In: William Damon/ Nancy Eisenberg (Eds.): Handbook of Child Psychology. Vol. 3: Social, Emotional, and Personality Development. New York: John Wiley/Sons, Inc., S. 553-617
- Harter, Susan 1999: The Construction of the Self: a Developmental Perspective. New York: Guilford Press
- Helmke, Andreas 1992: Selbstvertrauen und schulische Leistungen. Göttingen: Hogrefe
- Higgins, E. Tory 1991: Development of Self-Regulatory and Self-Evaluative Processes: Costs, Benefits, and Tradeoffs. In: Megan R. Gunnar; L. Alan Sroufe (Eds.): Self Processes and Development. The Minnesota Symposium on Child Psychology, Vol. 23, S. 125-165
- Jerusalem, Matthias; Schwarzer, Ralf 1991: Entwicklung des Selbstkonzepts in verschiedenen Lernumwelten. In Reinhard Pekrun; Helmut Fend (Hg.): Schule und Persönlichkeitsentwicklung. Stuttgart: Enke, S. 115-126
- Jerusalem, Matthias; Pekrun, Reinhardt (Hg.) 1999: Emotion, Motivation und Leistung. Göttingen: Hogrefe
- Krohne, Heinz Walter; Hock, Michael 1998: Erziehungsstil. In Detlef H. Rost (Hg.): Handwörterbuch Pädagogische Psychologie. Weinheim: Psychologie Verlags Union, S. 105-110
- Markus, Hazel; Wurf, Elissa 1987: The Dynamic Self-Concept: A Social Psychological Perspective. In: Annual Review of Psychology. 38, S. 299-337
- Oerter, Rolf 1995: Motivation und Handlungssteuerung. In Rolf Oerter; Leo Montada (Hg.): Entwicklungspsychologie. Weinheim: Psychologie Verlags Union, S. 758-822
- Pekrun, Reinhard; Fend, Helmut (Hg.) 1991: Schule und Persönlichkeitsentwicklung. Stuttgart: Enke
- Raschert, Jürgen 1996: Zum Begriff der Anomie. In Peter E. Kalb; Christian Petry; Karin Sitte (Hg.): Werte und Erziehung – Kann Schule zur Bindungsfähigkeit beitragen? Weinheim: Beltz
- Rheinberg, Falko; Krug, Siegbert (Hg.) 1999: Motivationsförderung im Schulalltag. Göttingen: Hogrefe
- Shavelson, Richard J.; Bolus, Roger 1982: Self-Concept: The Interplay of Theory and Methods. In: Journal of Educational Psychology. 74, S. 3-17
- Stern, Daniel 1985/1992: Die Lebenserfahrung des Säuglings. Stuttgart: Klett-Cotta

Brigitte Helbing-Tietze, geb. 1939, Dr. phil., Lehrerin, Diplompsychologin, Psychoanalytikerin. 4 Jahre Schulpraxis, 2 Jahre Unterrichtsforschung am Pädagogischen Seminar der Universität Göttingen; heute tätig als Akademische Oberrätin am Psychologischen Institut der Georg-August-Universität Göttingen

Anschrift: Georg-Elias-Müller-Institut für Psychologie, Abt. Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie, Georg-August-Universität, Waldweg 26, 37073 Göttingen