

Sigel, Irving E.

Elterliche Überzeugungen und deren Rolle bei der kognitiven Entwicklung von Kindern

Unterrichtswissenschaft 22 (1994) 2, S. 160-181



Quellenangabe/ Reference:

Sigel, Irving E.: Elterliche Überzeugungen und deren Rolle bei der kognitiven Entwicklung von Kindern
- In: Unterrichtswissenschaft 22 (1994) 2, S. 160-181 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-81499 - DOI:
10.25656/01:8149

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-81499>

<https://doi.org/10.25656/01:8149>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

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

Unterrichtswissenschaft

Zeitschrift für Lernforschung
22. Jahrgang / 1994 / Heft 2

Thema:

Die Rolle des Menschenbildes in Erziehung und Sozialisation

Verantwortlicher Herausgeber:
Rolf Oerter

Rolf Oerter: Zur Einführung in den Thementeil	98
Rolf Oerter: Vorstellungen über Erziehung und Sozialisation im Kontext des Menschenbildes. Ein konstruktivistischer Ansatz	104
Michael Dreher: Entwicklungskonzepte von Jugendlichen und jungen Erwachsenen	122
H.-G. Voss: Parentale Kognitionen	138
Irving E. Sigel: Elterliche Überzeugungen und deren Rolle bei der kognitiven Entwicklung von Kindern	160

Allgemeiner Teil

Astrid Lentz, Franz-Olaf Radtke: Bildungsghettos – Institutionalisierte Diskriminierung von Migrantenkinder in der Grundschule	182
--	-----

Berichte und Mitteilungen	192
----------------------------------	-----

Irving E. Sigel *

Elterliche Überzeugungen und deren Rolle bei der kognitiven Entwicklung von Kindern¹

Parents' beliefs and their role in the cognitive development of children

Der Beitrag stellt die Bedeutung der elterlichen Überzeugungen für die kognitive Entwicklung der Kinder heraus. Nach einem kurzen historischen Überblick zur Forschung über die Eltern-Kind-Beziehungen werden eigene Studien über den Zusammenhang von Überzeugungen, distanzierenden Strategien und der kognitiven Entwicklung, insbesondere der Repräsentationsleistungen der Kinder dargestellt. Dabei kann eindeutig ein Zusammenhang zwischen diesen drei Komponenten Überzeugung — Erziehungsstrategie — Lehreffekt beim Kind nachgewiesen werden. Der Effekt gilt aber nicht für alle Bereiche und Situationen, sondern steht in Wechselwirkung mit dem jeweils angesprochenen Bereich (physikalisch, intrapersonal, moralisch-sozial) und mit der gestellten Frage (bezogen auf die spezifische Situation — auf den allgemeinen Lernstil des Kindes — auf Lernen bei Kindern generell). Daneben fanden sich Einflüsse des Geschlechtes in der Weise, daß Väter und Mütter unterschiedliche Überzeugungen und Strategien in Abhängigkeit vom Geschlecht des Kindes zeigten. Die Eltern verwendeten unterschiedliche Strategieniveaus in ihrem Lehrverhalten, die zu zwei grundsätzlichen Überzeugungen korrespondierten. Die Überzeugung, das Kind sei selbst der aktive Gestalter von Entwicklung und Lernen, war gekoppelt mit einem höheren Niveau distanzierender Strategien, während die Überzeugung vom Kind als passivem Rezipienten von Information mit niedrigeren Strategieformen einherging. Die Ergebnisse der Längsschnittstudie zeigen, daß Überzeugungen und distanzierende Strategien Auswirkungen auf die späteren Schulleistungen haben.

This paper addresses the importance and the feasibility of investigating the place of parents' beliefs regarding the development of their children. After a brief historical review of this field, research studies about the relationship between beliefs, distancing strategies and cognitive development, especially representational competences are described. There is a clear relation between the three components belief, strategy and outcome. However, this relationship is modified by domain (physical, intrapersonal, moral/social) and probe (specific situation — child's general learning style — generalized all children). Furthermore, sex of parents and children influences beliefs and strategies. Parents reported different levels of strategies that were related to different basic beliefs. The belief of a child as an active cognitive processing learner was correlated with higher-level distancing strategies, whereas the belief of the child as being a passive recipient was related to low-level distancing strategies. Results of a five year longitudinal study show that beliefs and distancing strategies have an effect on school achievement in later years.

Mit diesem Beitrag möchte ich die Bedeutung der elterlichen Überzeugungen für die kognitive Entwicklung ihrer Kinder darstellen. Zunächst gebe ich einen kurzen historischen Überblick zur Forschung über die Eltern-Kind-Beziehung bis hin zu diesen Studien, alsdann

möchte ich die einschlägigen Fragestellungen diskutieren und im letzten Abschnitt über einige Forschungen berichten, die mich und meine Kollegen über Jahre hinweg beschäftigt haben, um zu demonstrieren, wie wir mit konzeptuellen und methodischen Problemen umgegangen sind. Ich werde mit einem vielleicht gewagten, aber trotzdem optimistischen Ausblick auf die Zukunft dieses Forschungsbereichs abschließen.

1. Historischer Hintergrund

Über Jahrzehnte hinweg waren Psychologen daran interessiert, die bedeutsamen Dimensionen elterlichen Einflusses auf die soziale, psychologische und emotionale Entwicklung ihrer Kinder aufzudecken. In der Tat existiert allgemein die Überzeugung, daß die Eltern die wichtigsten Weichensteller der kindlichen Entwicklung sind. Dabei erfolgte im Laufe der Zeit eine Verschiebung der Auffassung von der Bedeutsamkeit vorwiegend genetischer und biologischer Determinanten in Richtung auf demographische Variablen wie Bildungs- und Berufsebene der Familie (Kohn, 1969), Position in der Geschwisterreihe und Geburtenabstand (Zajonc & Marcus, 1975), unterschiedliche Behandlung der Geschlechter (Maccoby & Jacklin, 1974) und nachbarschaftliche Verhältnisse (Bryant, 1985). So wichtig diese Arbeiten im Hinblick auf die Beschreibung der Beziehungen zwischen all diesen Faktoren in der kindlichen Entwicklung auch gewesen sein mögen, sie gaben keine Auskunft darüber, warum diese Charakteristika im Leben der Familien eine solch bedeutende Rolle spielten, insbesondere im Leben der Kinder. Das Interesse richtete sich nun auf die Einstellungsforschung. Demographische Daten, wie z.B. sozialer Status oder ethnische Zugehörigkeit wurden nur verwendet, um Gruppen abzugrenzen. Sie wurden nicht mehr als Ursachen, sondern als Epiphänomene gesehen. Man ging von tieferliegenden Dimensionen als eigentliche Verursacher aus. Eine Gruppe solcher Dimensionen, die bei der Suche nach kausalen Faktoren elterlichen Verhaltens auftauchten, waren die Einstellungen. Ohne Zweifel hat die Sozialpsychologie trotz ihrer Vernachlässigung der Bedeutung von Affekten und Gefühlen dazu beigetragen, die Aufmerksamkeit auf die Attitüdeforschung zu lenken. Da Einstellungen universelle menschliche Merkmale darstellen, die nur in Inhalt und Häufigkeit des Vorkommens bei einzelnen Populationen variieren, konzentrierte man sich lange Zeit auf das Studium vieler Bevölkerungsgruppen (Maccoby & Martin, 1983; Sigel, Dreyer & McGillicuddy-DeLisi, 1984).

Trotz der Energie, die man in das Studium investierte, waren die Forschungsergebnisse bezüglich des Einflusses elterlicher Einstellungen auf die kindliche Entwicklung enttäuschend. Holden und Edwards (1989) zogen daraus den Schluß, daß diese Arbeiten an konzeptuellen und methodischen Problemen kranken.

„Der abenteuerliche Weg, elterliches Verhalten durch Aufdecken globaler Werthaltungen zu erklären, ist offensichtlich mit Problemen gespickt. Bessere Methoden und schärfere Konzeptualisierungen der psychologischen Konstrukte müssen entwickelt werden, um die Rolle der Eltern als Umweltkräfte im Drama der Entwicklung in der richtigen Weise einzuschätzen“ (op.cit., S. 52).

Die Unzufriedenheit mit der Attudieforschung und ein konzeptueller Wechsel bewegten die Forscher zu alternativen Wegen beim Studium der elterlichen Einflüsse. Diese Verschiebung des Interesses hing offensichtlich mit der sog. kognitiven Wende zusammen. Die Aufmerksamkeit richtete sich auf elterliche Kognitionen wie Überzeugungen (McGillicuddy-DeLisi, 1980, 1982a, 1982b; Sigel, 1985), Annahmen (Goodnow, 1985, 1988, 1992; Hess & McDevitt, 1986; Rubin, Mills & Rose-Krasner, 1989) und Erwartungen (Eccles, 1987).

Es gab für diese Betrachtungsweise offensichtlich Gründe. Häufig erklären Eltern ihre Handlungen, ihr Verhalten und ihre Entscheidungen den Kindern gegenüber mit ihren Theorien über kindliche Entwicklung. So werden z.B. Festhalten an Schlafgewohnheiten, Sauberkeitstraining, Aufgabenverteilung und elterliche Kontrolle mit Hilfe von Theorien über kindliches Lernen gerechtfertigt.

Hier ist nicht der Ort für eine ausführliche Diskussion der Komplexität der Überzeugungssysteme, es möge genügen festzuhalten, daß Überzeugungen Kognitionen darstellen, die sich im Laufe der individuellen Entwicklung aufbauen und aus den Erfahrungen in einer bestimmten Kultur zu einer bestimmten Zeit erwachsen. Ich begnüge mich damit festzustellen, daß jeder Mensch Überzeugungen hat und diese entweder bewußt oder unbewußt aufrechterhält (siehe auch McGillicuddy-DeLisi & Sigel, im Druck). Alle Eltern haben eine Reihe von impliziten und expliziten Überzeugungen über Wachstum und Entwicklung ihrer Kinder. Sie haben meist Erfahrungen mit Kindern, lange bevor sie selbst Eltern sind. Diese Erfahrungen bilden die Grundlage der Überzeugungen eines jeden Menschen. Selbst in sehr homogenen Kulturen sind Kindheitserfahrungen und Internalisierung kultureller Werte der einzelnen Mitglieder verschieden. Eltern haben unterschiedliche Vorstellungen über Kindererziehung und elterliches Verhalten (McGillicuddy-DeLisi & Sigel, im Druck). Wie bereits erwähnt, sind elterliche Überzeugungen wichtig, weil diese:

„primären Anpassungsfunktionen dienen, die dem Individuum ermöglichen, sozio-kulturelle und kognitive Anforderungen zu erfüllen . . . sie geben den Eltern Mittel an die Hand, Prioritäten zu setzen, ihre Erziehungserfolge zu beurteilen, wie auch die Möglichkeit, ihre Selbstwirksamkeit zu erfahren“ (McGillicuddy-DeLisi & Sigel, im Druck).

Die Hinwendung zum Studium der Überzeugungen war keine leichte Sache. Es gab zwei Kritikpunkte. Der eine bestand in der, wenngleich wohlwollenden, Kritik der empirischen Forschung von Miller (1988). In einem ausgewogenen und konstruktiven Forschungsansatz kommt er zu dem Schluß, daß auf dem Forschungsgebiet der elterlichen Kognition noch eine Menge getan werden muß. Insbesondere interessiert die

Beziehung zwischen Kognition und Verhalten der Eltern bei der Entwicklung der Kinder. Miller zieht den Schluß:

„Es ist offenkundig, daß Eltern zahlreiche Überzeugungen besitzen und daß diese häufig in vorhersagbarer Weise auf angenommene Bedingungsfaktoren, auf Praktiken in der Erziehung und auf die Entwicklung der Kinder Einfluß nehmen. Andererseits werden aber nicht immer vorhergesagte Beziehungen auch gefunden. Sie sind im allgemeinen von geringer Bedeutung und ihr Einfluß ist häufig nicht klar zu bestimmen“ (Miller, 1988, S. 259).

In einem Überblicksartikel über meine eigene Arbeit zu diesem Thema kam ich zu einem ähnlichen Ergebnis und fand, daß die empirischen Probleme, die Miller und andere (Goodnow, 1988) aufgezeigt haben, gemildert werden können (Sigel, 1993; Sigel & Kim, im Druck).

Ein weiterer Kritikpunkt wird von Kognitionswissenschaftlern, Psychologen und Philosophen (Stich, 1983) gegen die „belief“-Forschung vorgetragen. Diese negative Position hält Überzeugungen für einen Teil der Alltagspsychologie und als solche wissenschaftlicher Betrachtung nicht zugänglich (Greenwood, 1991). Die Begründung läuft darauf hinaus, daß Überzeugung, Einstellung und andere ähnliche Ausdrücke so in die gewöhnliche Alltagssprache eingebettet sind, daß die Vieldeutigkeit der Bedeutungen wissenschaftliche Untersuchungen ausschließt. Natürlich sind diese Philosophen untereinander nicht einig, aber ihre kritischen Stimmen fordern diejenigen von uns heraus, die daran festhalten, daß man Überzeugungen untersuchen kann, wenn es nur gelingt, die geeigneten Konzepte und Meßmethoden ausfindig zu machen (Greenwood, 1991). Fishbein und Ajzen (1975) schlagen ein vielversprechendes Modell für das Studium von Überzeugungen und Einstellungen vor. Beide Dimensionen werden als Prädiktoren von Verhalten zu einer Struktur verknüpft. Ihre Konzeption von Überzeugung akzentuiert die Wissenskomponente. Obwohl ich mich von diesem Ansatz wieder distanzierte, gelangte ich durch die Beschäftigung mit dieser Arbeit zu der Meinung, daß die Verknüpfung zwischen Überzeugungen und Verhalten letztlich doch objektiver und wissenschaftlicher Untersuchung zugänglich sein muß.

2. Soziale Wurzeln elterlichen Verhaltens und elterlicher Überzeugungen

Meine Mitarbeiter und ich entwarfen einen Untersuchungsplan zur Erfassung der Art und Weise, wie Überzeugungen der Eltern bezüglich kindlichen Lernens ihre Rolle als „Lehrer“ und „Sozialisatoren“ ihrer Kinder beeinflussen. Weiterhin interessierte uns, wie elterliche Lehrmethoden sich auf die Vorstellungsleistungen der Kinder auswirken.

In einer Reihe früherer Arbeiten fand ich, daß Kinder unterprivilegierter Schichten Schwierigkeiten im Verständnis und in der Generalisierung von Zeichen und Symbolen hatten (Sigel, 1970). Ich sprach von der *Fähigkeit zur Repräsentation*, d.h. dem Verständnis, daß Zeichen und

Symbole in andere sinnvolle Symbole überführt werden können und dabei ihre ursprüngliche Bedeutung behalten. Ein Beispiel dieser Art des repräsentierenden Denkens ist, wenn Kinder imstande sind zu erkennen, daß man über einen Gegenstand oder ein Ereignis in vielerlei Arten von symbolischen und zeichenhaften Formen kommunizieren kann und diese doch ihre wesentliche Bedeutung behalten. Wir sehen diese Fähigkeit zur Repräsentation eigentlich als Beweis für die *Erhaltung der Bedeutung*. Das Kind hat z.B. gelernt, daß der konkret gezeigte Apfel seine Bedeutung als Apfel behält, wenn er als Bild, als Wort, als Zeichnung oder als Skulptur vorhanden ist. Die Bedeutung von Apfel bleibt erhalten trotz unterschiedlicher Erscheinung und Art der Präsentation. Die Grundfähigkeit, Vorstellungen zu entwickeln, ist beim Menschen angeboren, der Grad der Differenziertheit, der zum Verständnis führt, wie Gegenstände oder Erfahrungen repräsentiert werden können, ist jedoch ein Ergebnis der Lebenserfahrung. Die Interaktion, besonders die sprachliche beim Lehren und Erziehen, die Eltern mit ihren kleinen Kindern pflegen, hilft beim Erwerb repräsentierender Fähigkeiten. Die Orientierung an der Sprache als Vehikel dieser Förderung findet sich auch in den Arbeiten von Ochs (1990), Vygotsky (1962) und Wertsch (1991). Die instrumentellen sprachlichen Äußerungen der Eltern wurden zum Brennpunkt der Forschung, weil sie die Absichten der Eltern ausdrücken und zugleich kognitive Anforderungen an das Kind stellen. Es erscheint daher logisch, die Äußerungen aufgrund ihrer „kognitiven Anforderungen“ an die Antworten des Kindes zu kategorisieren. Diese Äußerungen oder Sprechakte werden als *distanzierende Strategien* bezeichnet und definiert als

- „Verhaltensweisen oder Ereignisse, die das Kind (das Individuum) kognitiv von der unmittelbaren Verhaltensumwelt trennen. Die betreffenden Verhaltensweisen oder Ereignisse fordern vom Kind, sich einer Sache zuzuwenden oder auf etwas zu reagieren, was nicht gegenwärtig (zukünftig oder vergangen) oder nicht greifbar (als abstrakte Sprache) ist“ (Sigel, 1970, S. 111-112).

Diese distanzierenden Akte regen Repräsentationsleistungen an. Wenn z.B. die Eltern das Kind fragen, was es getan hat oder was es zu tun vorhat, fordern sie es dazu auf, frühere Erfahrungen wieder abzurufen (falls der Kontext die Vergangenheit betrifft), oder zukünftige vorwegzunehmen. Die Anforderung dürfte darin bestehen, die Gegenwart zu transzendieren. Auf jeden Fall muß das Kind das Verlangen der Eltern verstehen und in irgendeiner Form der Repräsentation, z.B. mit Worten, Bildern oder Gesten, antworten. Auf Tabelle 1 sind eine Reihe von distanzierenden Strategien aufgelistet.

Die Behauptung lautet, daß Häufigkeit und Qualität solcher Dialoge im Leben der Kinder ein Denk- und Sprachmuster ausbilden, das die Entwicklung ihrer Vorstellungskraft beeinflußt.

Tabelle 1:
Typen von distanzierenden Strategien, kategorisiert nach Niveaus

auf hohem Niveau	Strategien	
	auf mittlerem Niveau	auf niedrigem Niveau
Folgen einschätzen	Reihenfolge	Benennung
Fähigkeit einschätzen	Wiederholen	Information geben
Wirkung einschätzen	Ähnlichkeiten beschreiben	beschreiben, definieren
Anstrengung und/oder Leistung einschätzen	Unterschiede beschreiben	Auslegung der Beschreibung
als notwendig und/oder hinreichend einschätzen	Ähnlichkeiten ableiten	hinweisen auf
Ursache-Wirkung ableiten	Unterschiede ableiten	beobachten
Emotionen erschließen	symmetrisch klassifizieren	
generalisieren	asymmetrisch klassifizieren	
transformieren	aufzählen	
planen	innerhalb der Klassifikation zusammenfassen	
einen Plan bestätigen		
einen Schluß ziehen		
Alternativen vorschlagen		
einen Konflikt lösen		

Die distanzierenden Strategien wurden zu diesem Zeitpunkt unseres Projekts als intentionale, oftmals bewußt ablaufende Akte der Eltern angesehen, die aus ihren Überzeugungen erwachsen. Letztere Überlegung weckte wieder mein Interesse an der Arbeit von George Kelly über persönliche Konstrukte. Überzeugungen haben mit der Kellyschen Idee viel gemeinsam (Kelly, 1955). Meine erneute Beschäftigung mit seinen Arbeiten trug zur Ausarbeitung unserer Konzeption von Konstruktivismus und persönlichen Konstrukten bei.

Persönliche Konstrukte beziehen sich auf

„Wege und Möglichkeiten der Konstruktion der Welt. Sie befähigen den Menschen, einen Verhaltensablauf zu entwerfen, der entweder explizit formuliert oder implizit ausgeführt ist, verbal ausgedrückt oder nicht artikuliert wird, konsistent oder inkonsistent mit anderen Verhaltensabläufen ist und schließlich einsichtig begründet oder instinktmäßig vorgegeben ist“ (Kelly, 1955, S. 9).

Diese Konstrukte beeinflussen das Handeln, also die distanzierenden Strategien der Eltern. Persönliche Konstrukte fungieren als Hypothesen, die die Vorhersage von Ereignissen und die Genauigkeit der Vorhersage ermöglichen. In den meisten Fällen resultiert aus der Bestätigung der

Vorhersagen die Aufrechterhaltung des Konstruktes und dieses wird zu einer Überzeugung, d.h. Wissen wird zu Absichten und schließlich zu Handlungen. Da sich Lehren und disziplinierendes Verhalten der Eltern im interaktionalen Kontext abspielen, besteht die Möglichkeit, daß sich Vorhersagen nicht bestätigen. Verhält sich das Kind nicht gemäß der elterlichen Überzeugungen, werden die Eltern diese ändern und ein Verhalten, das aus einem anderen Konstrukt stammt, zur Anwendung bringen. Dieser Wandel im Verhalten ist das Ergebnis der Widerlegung eines bis zu diesem Zeitpunkt aufrechterhaltenen Konstrukts und damit einer Veränderung im Wissensfundus der Eltern. Natürlich wäre es möglich, daß die Eltern trotz des Versagens ihre Konstrukte nicht ändern und ihre Hypothesen beibehalten. Die Beibehaltung eines Interaktionsmusters angesichts widerlegter Hypothesen würde jedoch zu Fehlanpassung und dysfunktionalen Beziehungen führen.

Weitere Überlegungen bezüglich Kellys Konstrukttheorie führten zu der Einsicht, daß ich diese für meine Arbeit modifizieren muß, da ihr die entwicklungspsychologische Orientierung fehlt. Auch die Wissensdimension wird zu wenig akzentuiert, die affektive Dimension sowie die Einstellungen fehlen fast völlig. Meine Mitarbeiter und ich formten Kellys Ideen um, verknüpften sie mit den Vorstellungen von Fishbein und Ajzen (1975) und dem Konstruktivismus Piagets, und so kristallisierte sich eine Theorie der Überzeugungen heraus. Wir konstruierten ein Modell mit drei Grundkomponenten: *Elterliche Überzeugungen*, die in *distanzierenden Strategien* Ausdruck finden, beeinflussen die *Fähigkeit des Kindes zur Repräsentation*. Wir testeten das Modell in einem Pikotprojekt, in dem jedem Elternteil eine Liste von hypothetischen Interaktionen vorgelegt wurde, so z.B. was ein Vater / eine Mutter tun würde, um dem Kind etwas verständlich zu machen oder es zu einer Handlung zu bewegen. Jeder Elternteil wurde auch gefragt, warum er/sie dieses spezifische Verhalten zeigen würde. Bei Interviews während der Pilotstudie „... fanden wir, daß die elterlichen Verhaltensregeln gegenüber ihren Kindern von wohlformulierten theoretischen Feststellungen bis zu intuitiven Äußerungen über ihre Vorstellungen von der intellektuellen und sozialen Entwicklung ihrer Kinder reichten“ (McGillicuddy-DeLisi, S. 193).

Die Durchsicht der Interviews ergab, daß die Orientierungssysteme trotz vieler Unterschiede in der Formulierung gut entwickelte Konstruktionen darstellen. Wenn z.B. nach der Entwicklung der emotionalen Kontrolle bei Kindern gefragt wurde, antworteten die Eltern: „Sie entwickeln emotionale Kontrolle durch Erfahrung“ und andere: „Sie entwickeln emotionale Kontrolle dadurch, daß die Eltern in der entsprechenden Situation belohnen bzw. strafen“. Beim Studium der Antworten ergaben sich zwei theoretische Hinweise: Erstens besitzen Eltern einen komplexen Satz von Überzeugungen über die kindliche Entwicklung und zweitens scheinen viele dieser Überzeugungen von eigenen Kindheitserfahrungen und von Erfahrungen als Eltern zu stammen.

Unsere Konzeption der Überzeugungen wurde nun klarer. Im alltäglichen Sprachgebrauch ist Überzeugung einfach *das, wovon man überzeugt ist*. Wenn man die gebräuchliche Definition in ihrer eigentlichen Bedeutung benutzt, ist es wohl *das, was man für wahr hält*. Es kann auch als Annahme über oder Annäherung an die Wahrheit konzipiert sein. Wir fanden, daß diese Komponenten kompatibel sind. So könnte eine formelle Definition von Überzeugung lauten: *eine wahre Feststellung, oder etwas, das man für wahr hält* (Sigel, 1985). Eine Überzeugung kann jedoch unterschiedliche Grade von Sicherheit haben. Sie stellt also die kognitive Repräsentation einer Annahme dar. Überzeugungen sind Konzeptualisierungen, die die Eltern als Wahrheiten über Ereignisse, Menschen, Orte und Handlungen konstruieren. So könnte z.B. die Hypothese über die kindliche Informationsaufnahme folgendermaßen konstruiert worden sein: Kinder lernen, indem man ihnen etwas über gewisse Dinge erzählt, ihnen zeigt, wie man eine Aufgabe ausführt oder wie Maschinen funktionieren. Eine solche Feststellung ist in den Augen der Eltern wahr. Eine umfassende Definition von Überzeugung wäre demnach:

„Das Wissen in dem Sinne, daß der einzelne weiß, daß das, wofür er (oder sie) eintritt, wahr oder sehr wahrscheinlich wahr ist, Beweise dafür werden nicht unbedingt für notwendig erachtet; wenn Beweise angeführt werden, stellen sie eine Basis für die Überzeugung dar, sind aber nicht die Überzeugung selbst“ (Sigel, 1985; S. 348).

Das Wissen ist eine Hauptdimension von Überzeugung, es gibt den Kontext einer Überzeugung ab. Das Wissen muß nicht immer richtig sein. Manche Eltern glauben z.B., daß Kinder nur durch direkte Instruktionen lernen, während andere dies für den letzten Ausweg halten. Alle Eltern sind von der Richtigkeit ihrer Annahmen überzeugt. Die angeführten Beweise sind oftmals anekdotisch, was aber für den Betreffenden ausreicht, die Überzeugung für richtig zu halten.

3. Überblick über Untersuchungen zu distanzierenden Strategien

Da wir davon ausgingen, daß die kognitive Entwicklung des Kindes und der Erwerb der Fähigkeit zur Repräsentation sich im familiären Kontext, vor allem in kommunikativen Interaktionen, vollzieht, begannen wir damit, zu untersuchen, welche Rolle die distanzierenden Strategien der Eltern im Zusammenhang mit deren Überzeugungen über die kognitive Entwicklung ihrer Kinder im Vorschulalter spielen.

Die hier referierten Untersuchungen konzentrierten sich auf die Rolle der Eltern als Lehrer ihrer kleinen Kinder. Wir untersuchten 240 Familien der Mittelklasse einer Vorstadt, deren Kinder zwischen 3;6 und 7;6 Jahre alt waren. Bei allen Familien waren beide Eltern mit der Teilnahme an der Studie einverstanden (McGillicuddy-DeLisi, 1982 a, b; Sigel, 1982). Die verwendeten Beobachtungsdaten stammen von videografierten Interaktionen eines jeden Elternteils. Die Eltern interagierten einzeln mit dem Kind bei zwei Aufgaben mit verschiedenem Kontext, z.B.

Geschichten erzählen und Papier falten. Distanzierende Strategien auf niedrigem Niveau, die z.B. das Wort in den Mund legten, didaktisch waren und dem Kind wenig Möglichkeiten zum Problemlösen boten, wirkten sich der Tendenz nach negativ auf die Ausführung von Aufgaben aus, die Vorstellungskraft, insbesondere rekonstruktive Gedächtnisleistung verlangten. Auf der anderen Seite zeigte sich ein positiver Zusammenhang zwischen der Anwendung von distanzierenden Strategien höheren Niveaus, die das Kind zum Folgern, Vergleichen und Abstrahieren anhielten, und den Gedächtnisleistungen der Kinder bei Sätzen, bei der Antizipation von Vorstellungen, und vor allem mit dem IQ des Kindes (Sigel, McGillicuddy-DeLisi, Flaughner & Rock, 1983). Diese Befunde decken sich mit anderen und helfen klären, warum elterliche Einstellungen, wie Autoritarismus und ein hohes Maß an Kontrolle, sich in Lehrstrategien, wie Strukturieren, Anordnen, Frage-Antwort-Verfahren und didaktischem Vorgehen niederschlagen. Die Befunde zeigen auch, daß die Zusammenhänge zwischen den Lehrstrategien der Eltern und den Repräsentationsfähigkeiten der Kinder von der Aufgabenstellung abhängig sind. Auch ergaben sich Unterschiede zwischen Vätern und Müttern. Väter bedienen sich häufiger des Imperativs. Beim Papierfalten zeigte sich z.B., daß Mütter und Väter verschiedene distanzierende Strategien anwenden und auf diese Weise die Kinder unterschiedlich beeinflussen (Sigel, 1982). Der hypostasierte Zusammenhang zwischen den elterlichen Überzeugungen und den beobachteten Lehrmethoden war jedoch nicht eindeutig, da die Ergebnisse mit dem Geschlecht des Elternteils variierten. So war eine Verallgemeinerung der Beziehung zwischen bestimmten Überzeugungen und praktischem Handeln ausgeschlossen. Überzeugungen zeigten eher eine Korrespondenz zu den Aufgaben und dem Inhalt des Problems. Wir erwarteten bei Eltern, die ihre Kinder als aktive Lernende sahen, eher distanzierende Strategien höheren Niveaus in allen Situationen. Dies war jedoch nicht der Fall. Die angewendeten Strategien orientierten sich in der Hauptsache an der Art des Problems.

Die Fünfjahresstudie

Das wichtigste Ziel dieses Längsschnittprojektes war, die Stabilität und/oder den Wechsel von elterlichen Überzeugungen und distanzierenden Verhaltensweisen zu beurteilen. Auch beabsichtigten wir, über einen längeren Zeitraum hinweg die Beziehungen zwischen diesen frühen Überzeugungen und Verhaltensvariablen einerseits und den schulischen Leistungen sowie dem Selbstkonzept der Kinder andererseits zu untersuchen. Interessant für die Fähigkeit zur Repräsentation waren die schulischen Leistungen in Mathematik und im Lesen. Wir gingen im allgemeinen nach dem gleichen Muster vor wie bei früheren Studien (Interview, Beobachtungen und Bewertung der kindlichen Leistungen),

änderten jedoch einiges an der Interviewtechnik, insbesondere verwendeten wir eine mehr direkte Art des Interviews.

Aufbauend auf die Ergebnisse unserer früheren Arbeit, verfeinerten wir das strukturierte Interview, um den verhaltensspezifischen Orientierungen der Eltern bei bestimmten Interaktionen gerecht zu werden. Wir fragten die Eltern, wie sie in 12 für diese Altersgruppe typischen Situationen ihren Kindern beim Erwerb von Wissen helfen würden. Im Hinblick auf unsere früheren Befunde waren wir uns der Bedeutung des Kontexts bei Eltern-Kind-Interaktionen bewußt und formulierten Interviewitems, um zu erfahren, ob die von Müttern und Vätern berichteten Überzeugungen und Verhaltensweisen entsprechend variierten. Wissensgebiete waren die physikalische Welt, die soziale Welt und der moralische und zwischenmenschliche (emotionale) Bereich. Tabelle 2 gibt einen Einblick in die Art der Interviews.

Tabelle 2:
Beispiel eines strukturierten Interviews mit drei Fragen

Bereich: Messen

(Name des Kindes) kommt mit einem Maßstab zu Ihnen und fragt, wieviele Kubikmeter Wasser in die Badewanne gehen. Sie möchten ihm helfen, etwas über Meßmethoden zu lernen.

- Frage 1:** Was würden Sie tun oder dem Kind sagen, um ihm zu helfen, etwas über Meßmethoden zu erfahren, welche Worte würden Sie benutzen? Was würden Sie sagen oder tun?
- Frage 2:** WIE glauben Sie, daß Sie ihm (mit welcher Strategie Sie ihm) helfen können, etwas über Meßmethoden zu lernen? Wenn Sie wissen WIE (Ihr Kind) lernt, WIE denken Sie, daß Sie bzw. Ihre Strategie ihm helfen kann, etwas über Meßmethoden zu lernen.
- Frage 3:** Wie lernen Ihrer Meinung nach die meisten Kinder etwas über Meßmethoden?
-

Wir suchten aus unserer früheren Stichprobe von 240 Familien diejenigen aus, die Kinder zwischen 8;6 bis 12;6 Jahren hatten. Außer dem Interview beobachteten wir die Interaktion der Eltern mit ihrem Kind bei einer strukturierten (einen Knoten binden) und einer nicht-strukturierten Aufgabe (ein sprachliches Dilemma). Außerdem legten wir den Kindern eine Reihe von Subtests aus der *Psycho-educational Battery* von Woodcock und Johnson (1978) vor, um die kognitiven Fähigkeiten in Mathematik und im Lesen als Indikatoren für Repräsentationsleistungen umfassend zu messen.

In unseren letzten Untersuchungen gingen wir davon aus, daß Eltern eine Anzahl verschiedener Überzeugungen über die Art und Weise, wie ihre Kinder lernen und sich Wissen aneignen, äußern würden. Diese

Überzeugungen sind in Tabelle 3 wiedergegeben. Sie vermitteln einen guten Eindruck über die Vielfalt der Überzeugungen.

Tabelle 3:
Definitionen elterlicher Überzeugungen

Überzeugungen der Eltern	Definitionen
Anhäufung (accumulation: ACC)	Das Kind lernt durch die Praxis und zusätzliche Erfahrungen.
Aktivität (activity: ACT)	Das Kind lernt durch Tun, durch Weitergeben von Erfahrungen
Kognitive Prozesse (cognitive processes: CP)	Das Kind lernt durch Denken und Schlußfolgern, Nachdenken über Möglichkeiten, Ableiten und Abwägen von Konsequenzen.
Direkte Instruktion (direct instruction: DI)	Das Kind lernt dadurch, daß ihm gesagt wird, was es zu tun hat, durch Erklärungen und Ratschläge.
Experimentieren (experimentation: EXM)	Das Kind lernt durch Ausprobieren verschiedener alternativer Lösungen beim Problemlösen, durch Versuch und Irrtum.
Vormachen (exposure: EXP)	Das Kind lernt durch Nachahmung und Modelle.
Manipulation der Umwelt (manipulation of the environment: ME)	Das Kind lernt dadurch, daß der Erwachsene Aktivitäten und Lernaufgaben vorgibt.
Negative Verstärkung (negative feedback: NF)	Das Kind lernt durch Bestrafung oder Kritik seines Verhaltens
Positive Verstärkung (positive feedback: PF)	Das Kind lernt durch Erfolgserlebnisse, Anerkennung und Unterstützung.
Selbstregulierung (Self-regulation: SR)	Das Kind lernt durch Herausfinden selbständiger Lösungen.

Zehn Alternativen erschienen uns jedoch noch zu schwer handhabbar. Mit Hilfe logischer und statistischer Analysen konnten wir die Zahl auf vier reduzieren: *Kognitive Prozesse*, *direkte Instruktionen*, *positive Verstärkung* und *negative Verstärkung*. Sie deckten 87% aller geäußerten Überzeugungen ab. Die verbliebenen 12% bestanden aus Kategorien, die selten in den Interviews vorkamen und die wir deshalb bei den folgenden Analysen vernachlässigten. Faktorenanalysen der Interviews ergaben, daß die vier Wissensgebiete auf drei reduziert werden konnten, da moralisches und soziales Wissen auf einem Faktor läßt, während physikalisches und intrapersonales Wissen getrennt erscheinen. Wir arbeiteten aus diesem Grunde mit drei Überzeugungskategorien: dem moralisch-sozialen, dem physikalischen und dem intrapersonalen (oder emotionalen) Wissen.

Zusätzlich entwickelten wir fünf Strategie-Kategorien: *Distanzierung*, *rational autoritativer Stil*, *dirigistisch autoritativer Stil*, *negatives Feedback* und *positives Feedback*. Wir möchten daran erinnern, daß all diese Kategorien aus den Selbstberichten der Eltern abgeleitet wurden (Definitionen siehe Tabelle 3).

Die Lerntheorien, die die Eltern in ihren Interviews offenlegten, bilden im Grunde zwei dichotome Sichtweisen, wie Individuen Wissen erwerben, nämlich internal und external. Die erste Sichtweise spiegelt eine Dimension der Freiheit wider (z.B. bei kognitiven Prozessen), bei der Kinder dazu angehalten werden, nachzudenken und Probleme durch eigenes Folgern und eigene Initiative zu lösen, während die zweite Sichtweise eine autoritative Dimension darstellt, die durch Anweisung und Kontrolle der elterlichen Autorität oder anderer Erwachsener gekennzeichnet ist (d.h. direkte Instruktion, positive und negative Verstärkung).

Wir nahmen außerdem an, daß der situative Kontext eine wichtige Rolle bei den Arten von Überzeugungen, Wissensgebieten und gewählten Strategien spielt. Diese Vermutung schöpften wir aus unseren Interviews. Wir diskutieren sie im Abschnitt *Analyse der Interviews*.

4. Zusammenfassung der Ergebnisse aus der Längsschnittstudie

Elterliche Überzeugungen

Die häufigste Antwort der Eltern war, daß sie glauben, die Kinder lernen physikalische Konzepte (wie z.B. Messen) durch direkte Instruktion, Gefühle und Emotionen aber durch ihre eigenen introspektiven Prozesse, während moralische und soziale Regeln sowie erwünschtes Verhalten durch negative Verstärkung erlernt würden. Das soll nicht heißen, daß alle Eltern solche Überzeugungsmuster zeigten, aber es verdeutlicht in eindrucksvoller Weise, wie verschieden die Überzeugungen in unterschiedlichen Bereichen sind.

Zusammenhangsmuster zwischen Überzeugung und Verhalten

Die paarweise Überprüfung der Antworten von Müttern und Vätern zu den vier Kernüberzeugungen ergab Unterschiede im praktischen Verhalten von Müttern und Vätern. So drückten Mütter ihre Überzeugung von der direkten Instruktion anders aus als Väter. Mütter neigten dazu, einfach Anweisungen als Lernstrategien zu verwenden, während ihre Ehemänner Gründe und Erklärungen dafür abgaben (rational autoritativ). Wie erwartet, berichteten Eltern (ohne Rücksicht auf Geschlecht und Bereich), die die Überzeugung hatten, daß Kinder am besten durch Denken und Schlußfolgern (kognitive Denkprozesse) lernen, über distanzierende Strategien höheren Niveaus.

Langzeitwirkungen

Untersucht man elterliches Verhalten bei einer Lehraufgabe (lehren, einen komplexen Knoten zu binden), so kann man eine signifikante Abnahme der Fragestrategien der Eltern feststellen, aber eine starke Zunahme beim Anbieten von Information. Die Kinder werden nun selbst aktiv beim Problemlöseprozeß, stellen selbst ihre Fragen an die Eltern und verschaffen sich Information, um die Aufgabenlösung voranzubringen. In einigen Fällen übernehmen die Kinder die Aufgabe und lehren die Eltern, wie es geht.

Es ist klar, daß die Eltern-Kind-Interaktionen zu diesem Zeitpunkt qualitativ anders sind als die, die wir bei kleineren Kindern beobachtet hatten. Eine multivariate Analyse bestätigte die Grundannahme unseres Modells, d.h. gebrauchten Eltern früh distanzierende Strategien höheren Niveaus beim Problemlösen bei ihrem Kind, wirkt sich das positiv und bedeutsam auf die schulischen Leistungen des Kindes und seine allgemeine intellektuelle Fähigkeit aus. Wissensgebiete, wie Mathematik und schlußfolgerndes Denken, die in hohem Maße die Fähigkeit zur Repräsentation erfordern, sind am engsten positiv mit distanzierenden Strategien höheren Niveaus assoziiert. Sieht man die Literatur über den Einfluß der Mutter auf die kindliche Leistung durch, erfährt man überraschenderweise, daß es die frühen distanzierenden Strategien des Vaters dem kleinen Kind gegenüber sind, nicht die der Mutter, die sich signifikant auf die spätere schulische Leistung des Kindes auswirken.

Hinsichtlich der Annahme der Eltern, wie relativ kleine Kinder ihr Wissen über die Welt erwerben, fanden wir korrelative Hinweise, die besagen, daß diese frühen Überzeugungen den späteren schulischen Erfolg beeinflussen. Die Überzeugung der Mütter von der Wirkung positiver Verstärkung auf das Lernen des Kindes sowie die Überzeugung der Väter, daß Kinder selbständig denken können, erbrachten z.B. einen positiven Zusammenhang mit der schulischen Leistung der Kinder. Natürlich wissen wir nicht, wie die Eltern außerhalb unserer Untersuchungen diese Überzeugungen weiterhin zum Ausdruck brachten. Aber es war beeindruckend, diese Zusammenhänge zu finden.

Die Analysen der laufenden elterlichen Einflußnahme sollten herausfinden helfen, welche Beziehungen zwischen den gegenwärtigen Überzeugungen und Strategien und den schulischen Leistungen der Kinder bestehen. Wir fanden, daß bei den Eltern die Tendenz zu einer zunehmenden Übereinstimmung beider Partner bestand.

Was aber überraschte, war, daß das Geschlecht von Elternteil und Kind signifikant interagierten. Muster gegengeschlechtlichen Einflusses offenbarten sich in Korrelationen zwischen Distanzieren und Schulleistung. Die Verhaltensweisen der Väter hingen signifikant mit den Leistungen der Töchter im Lesen zusammen und die der Mütter mit den Mathematikleistungen der Söhne. Wie in unserem Modell vorhergesagt, waren alle diese Korrelationen positiv.

Geschlechtsdifferenzierende Muster wurden auch bei den elterlichen Überzeugungen gefunden. In diesem Fall jedoch bestand ein hoher Zusammenhang zwischen der Überzeugung der Mutter von der Fähigkeit ihrer Tochter, abstrakt und selbständig denken zu können (Überzeugung von kognitiven Prozessen) und den Mathematikleistungen der Tochter. Dieselben Überzeugungen (von kognitiven Prozessen) wirkten sich bei Vätern positiv auf die Söhne aus, aber nicht auf die verbalen Fähigkeiten und das schlußfolgernde Denken bei ihren Töchtern. Die Befunde zeigen, daß Geschlechtsunterschiede im familiären Kontext gesehen werden müssen. Warum diese Unterschiede auftraten, ist nicht klar, aber unsere Ergebnisse legen nahe, daß die Überzeugungs- und Verhaltensvariablen, die in diesen Studien untersucht wurden, in einer gegengeschlechtlichen Familiendyade unterschiedlich wirksam sind. So scheint das distanzierende Verhalten von Vätern und deren Überzeugung von den Fähigkeiten ihrer Söhne eine entscheidende Rolle bei den Söhnen zu spielen, nicht aber bei den Töchtern. Dieses Phänomen macht auf eine wichtige Dimension aufmerksam, die in der zukünftigen Familienforschung in die Datenanalyse eingebracht werden müßte.

5. Interviewanalyse

Obwohl die oben dargestellten Ergebnisse einiges über die Beziehungen zwischen Überzeugungen und Verhaltensweisen einerseits und der kindlichen Repräsentationsfähigkeit andererseits aussagen, wollte ich wissen, ob das Fehlen robuster und konsistenter Daten auf das Konto von methodischen Problemen ging, die das Aggregieren von Antworten mit sich bringen kann (siehe Holden und Edwards, 1989: Überblick über Einstellungsforschung). Aufgrund dieser Überlegungen machte ich mich an eine erneute Analyse unserer Interviews und beurteilte die Antworten zu den Überzeugungen einzeln. Dabei konzentrierte ich mich auf jede der drei Fragen innerhalb eines Wissensbereiches. Ich möchte mich hier auf die Darstellung von zwei Überzeugungskategorien beschränken: *Kognitive Prozesse* und *direkte Instruktion*. Diese beiden Konstrukte umfassen über 50% der elterlichen Äußerungen. Vom Standpunkt der Theorie, in die diese Forschung eingebettet ist, repräsentieren diese zwei Kategorien auch die wichtigsten Bereiche von Überzeugungen. Der Grund für ihre Bedeutung liegt darin, daß die Überzeugung von der Wirkung kognitiver Prozesse den Wert von Denken und Schlußfolgern als Grundlagen kindlichen Lernens betont, und der direkten Instruktion die Annahme zugrundeliegt, daß Lernen darin besteht, etwas gesagt, etwas vorgelesen zu bekommen, kurzum Adressat von Instruktionen Erwachsener zu sein. Diese beiden Überzeugungen sind wirklich antithetisch. Die erstere spiegelt die Überzeugung wider, das Kind sei ein aktiv denkendes Wesen, die letztere hält das Kind für passiv rezipierend.

Alle Wissensgebiete enthielten drei Bereiche und jeder davon drei Fragen. Die erste Frage bezog sich auf eine spezifische Situation. Man wollte von den Eltern erfahren, was sie tun würden und wie dieses spezifische Verhalten das Kind zum Lernen auf diesem Gebiet befähigen würde. Die zweite Frage bewegte sich weg von der spezifischen Situation. Es wurde gefragt, wie das Kind im allgemeinen Dinge dieser Art lernt, und auch dieses Mal bezog sich die Frage auf die Überzeugung. Wir erfuhren durch die Antwort, ob die elterliche Überzeugung bereichsspezifisch ist oder nicht. Um herauszubekommen, ob die Eltern die Art des Lernens bei ihrem Kind für einmalig hielten oder ob sie generell diese Ansicht über kindliches Lernen auf diesem Gebiet hatten, stellten wir eine letzte Frage (siehe Tabelle 2).

Bei der Analyse der Antworten bestimmten wir die Prozentanteile der Antworten bei jeder Überzeugungskategorie und für jeden Itemtyp, d.h. für die erste, zweite und dritte Frage. Die Korrelationen in Tabelle 4 geben einen Einblick in die Zusammenhänge, die wir gefunden haben². Es muß bemerkt werden, daß, obwohl die meisten Korrelationen statistisch signifikant sind, die Höhe stark variiert und einige Korrelationen signifikant voneinander verschieden sind. Man könnte meinen, daß diese Korrelationen ein Indiz für die Varianz der Methoden sind und keine psychologische Bedeutung haben. Ich behaupte aber das Gegenteil und werde dies später begründen.

Obwohl Korrelationen für alle Fragen berechnet wurden, möchte ich sie in dieser Tabelle nur als Illustration verwenden. Da die übrigen Analysen

Tabelle 4:
Korrelationen zwischen einzelnen elterlichen Überzeugungen

Überzeugungen	Frage 1 - Spezifische Situation	Frage 1 - Spezifische Situation	Frage 2 - Allgemeiner Lernstil des Kindes
	x	x	x
	Frage 2 - Allgemeiner Lernstil des Kindes	Frage 3 - Alle Kinder	Frage 3 - Alle Kinder
Mütter			
Kognitive Prozesse			
Gesamtscore	.41**	.34*	.68***
Wissensbereich			
physikalisch	.46**	.26	.53***
intrapersonell	.13	.22	.81***
moralisch/sozial	.16	.14	.63***
Direkte Instruktion			
Gesamtscore	.22	.38**	.77***
Wissensbereich			
physikalisch	.42**	.33*	.59***
intrapersonell	.07	.04	.75***
moralisch/sozial	.06	.27*	.65***

Überzeugungen	Frage 1 - Spezifische Situation x Frage 2 - Allgemeiner Lernstil des Kindes	Frage 1 - Spezifische Situation x Frage 3 - Alle Kinder	Frage 2 - Allgemeiner Lernstil des Kindes x Frage 3 - Alle Kinder
	V ä t e r		
Kognitive Prozesse			
Gesamtscore	.48**	.43**	.89***
Wissensbereich			
physikalisch	.32*	.34*	.83***
intrapersonell	.30*	.29*	.86***
moralisch/sozial	.50**	.47**	.71***
Direkte Instruktion			
Gesamtscore	.40**	.33*	.66***
Wissensbereich			
physikalisch	.31*	.30*	.78***
intrapersonell	.34*	.34*	.79***
moralisch/sozial	.39**	.29*	.61***

Bemerkung: Die Signifikanzwerte beziehen sich auf einseitige Tests. $N = 40$.

* $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$.

allgemein die gleichen Befunde zeigen, soll ein Beispiel genügen. Tabelle 4 gibt eine Reihe von Interkorrelationen von Überzeugungen wieder, jeweils im Kontext des betreffenden Fragentyps. Sie sind innerhalb der Wissensbereiche getrennt für Mütter und Väter aufgeführt. Ich vermied es, die Skores zusammenzufassen, da sich in den vergangenen Untersuchungen zeigte, daß Väter und Mütter unterschiedliche Angaben machen. Aus der Tabelle geht klar hervor, worin sich die Korrelationen innerhalb von Bereichen und bezüglich des Geschlechts der Eltern unterscheiden³. Von besonderem Interesse ist, daß die Korrelationen der zweiten Frage (nämlich wie das Kind im allgemeinen auf diesem Gebiet Wissen erwirbt) mit der Auffassung der Eltern, wie Kinder im allgemeinen lernen, meist sehr hoch sind. Vermutlich gilt, je spezifischer der Kontext, desto wahrscheinlicher beziehen die Eltern die besonderen Bedingungen in ihre Antworten mit ein und reduzieren somit die Konsistenz in ihren Überzeugungen oder ihren distanzierenden Strategien. Das Spezifische engt ein, während in allgemeineren Situationen das Spezifische eher an Bedeutung verliert.

Sicherlich sind die Korrelationen signifikant, aber das sollte uns nicht dazu verleiten, ihnen mehr Gewicht zu verleihen als die Höhe angibt. Die Unterschiede zwischen den Antworten zu den jeweiligen spezifischen und den mehr allgemeinen Aufgabenstellungen sind beträchtlich und oft statistisch signifikant.

Wenn es stimmt, daß Überzeugungen kontext- und bereichsspezifisch sind, dann stehen wir vor konzeptuellen und methodischen Problemen. Sie betreffen die Struktur, die Rolle und die Bedeutung der elterlichen Überzeugungen als Determinanten des Verhaltens.

Die Überzeugungen der Eltern sind im allgemeinen kohärent, aber diese Kohärenz wird abgeschwächt durch die spezifische Situation, das Geschlecht der Eltern und die Wissensbereiche. Diese Tatsache warnt uns davor, vom Allgemeinen auf das Spezifische zu schließen oder umgekehrt. Dies ist höchstens mit niedriger Wahrscheinlichkeit möglich. Ich erinnere daran, welcher geringer Teil der Varianz einige der statistisch signifikanten Korrelationen abdecken. Die methodologischen Implikationen dürften klar sein.

Zusammenfassend kann gesagt werden, daß unsere Analyse auf eine Übereinstimmung in den Antworten zu einer der drei Fragen und innerhalb eines bestimmten Wissensbereichs hindeutet.

6. Diskussion

Was wir bisher vorgestellt haben, war eine konzeptuelle und methodologische Analyse unserer Untersuchungen über elterliche Überzeugungen und deren Einfluß auf ihr Verhalten und das Verhalten ihrer Kinder. Während frühere Befunde zwar konsistente, aber schwache Zusammenhänge dieser Variablen erbrachten, hat die Analyse der Interviews die Beziehung zwischen der zu testenden Theorie und den verwendeten Methoden in den Mittelpunkt der Betrachtung gerückt.

Forschungsergebnisse sind zu einem großen Teil Produkte der Meßinstrumente und deren Analyse. Wir präzisierten daher unser Konzept und unsere Forschungsmethoden, insbesondere die Struktur des Interviews. Wir bewegten uns weg von einem induktiven Vorgehen bei der Aufdeckung elterlicher Überzeugungen (McGillicuddy-DeLisi, 1982a) hin zu einem verfeinerten System von drei Kategorien, welche die wichtigsten Wissensbereiche umfassen. Weiterhin fanden wir die Strategiekategorien, die eine wichtige Rolle spielen. Elterliche Überzeugungen und elterliches Verhalten hängen eng zusammen, was sich in den Überzeugungen über kognitive Prozesse und deren Auswirkung auf distanzierende Strategien zeigt, wohingegen der Glaube an direkte Instruktionen „direkt-autoritativ“ sowie „rational-autoritativ“ Praktiken zur Folge hat. Alle diese Befunde decken sich mit dem Distanzmodell.

Trotz der Unterschiede in der Benennung der Überzeugungen und Strategien bei unseren früheren und jetzigen Untersuchungen, erhielten wir doch einige übereinstimmende Befunde. Es ist bemerkenswert, daß die distanzierenden Verhaltensweisen der Eltern (z.B. ihren kleinen Kindern gegenüber) mit schulischen und intellektuellen Leistungen fünf Jahre später zusammenhängen. Wir wissen natürlich nicht, ob die Eltern distanzierende Strategien auf dem gleichen Niveau über die ganze Zeit hinweg anwendeten. Nichtsdestoweniger verleihen diese Befunde unserem Modell (der Beziehung Überzeugung-Distanzierung einerseits und der kindlichen Fähigkeit zur Repräsentation andererseits)

Glaubwürdigkeit. Zugegebenermaßen zeigen die Daten nicht die Robustheit, wie wir sie gerne hätten. Wir führen diese Tatsache auf zwei wichtige Faktoren zurück: auf die Art der Analyse des Interviews und der Eltern-Kind Interaktionen, wie wir sie anfangs praktizierten, und auf die Aufgabenstellung, aus der wir das distanzierende Verhalten der Eltern erschlossen. Der Hauptbefund dieser letzten Studie ist unserer Meinung nach jedoch die verschiedenartige Beziehung zwischen einer bestimmten Art von Interviewfragen und den daraus sich ergebenden Überzeugungen, Verhaltensweisen und den kindlichen Merkmalen.

Was können wir mit diesen Befunden anfangen? Es ist klar, daß die Zusammenhänge innerhalb der Interviewfrage mit dem Kontext und Inhalt der Fragen variieren. Die Zuverlässigkeit von Selbstberichten, die Überzeugungen und/oder Verhalten betreffen, wirft eine Reihe von Problemen auf. Bei allen stellt die Struktur der Frage einen wichtigen Faktor für die Art von Information, die wir erhalten, dar.

Wenn man nach der elterlichen Lerntheorie fragt, kann die Antwort lauten, das hänge von dem betreffenden Kind ab. Dies gibt nicht unmittelbar eine allgemeine Überzeugung wieder, sondern bezieht sich auf das Wesen des betreffenden Kindes. Wir sollten darauf hinweisen, daß wir beim Vorlesen der Frage den Namen des betreffenden Kindes verwendeten. Das mag dazu beigetragen haben, daß wir die Situation in diesem Kontext noch spezifischer gestalteten. Möglicherweise haben wir unbeabsichtigt einen Bias in die Aufgabenstellung gebracht, der unterschiedliche Ergebnisse zwischen der ersten und zweiten Frage produzierte. Es muß jedoch darauf hingewiesen werden, daß wir auch in der zweiten Frage (wie lernt das betreffende Kind im allgemeinen?) uns auf das gleiche Kind wie in der ersten Frage bezogen.

Eine andere Möglichkeit der Interpretation der Befunde wäre, daß es viele Einflußfaktoren auf das elterliche Verhalten gibt, die nicht in die Frage, wie Kinder im allgemeinen lernen, miteingehen. Handelt es sich hier um einen Widerspruch? Wir glauben nicht, da die Überzeugung, die die Eltern bezüglich des Lernens ihres eigenen Kindes hegen, von ihrem Verständnis und ihrem Wissen von diesem Kind in eben diesem Kontext abhängt. Eine gute Möglichkeit wäre gewesen, dieselbe Frage ein Geschwister betreffend zu stellen und diese Angaben mit denen zum ursprünglich angesprochenen Kind zu vergleichen. Ob wohl unterschiedliche Überzeugungen zutage gekommen wären? Tatsache ist, daß eine Überzeugung nicht notwendigerweise eindimensional und durchgängig existiert, vielmehr sind Überzeugungen vom Kontext und vom Einzelfall abhängig. Für den individuellen Fall kann eine Ausnahme gemacht werden, auch wenn dies im Widerspruch zur allgemeinen Auffassung steht.

Ein anderer Faktor, der für die geringe Vorhersagekraft von Überzeugungen verantwortlich sein könnte, ist die Auswahl der Lehraufgaben. In unserer Arbeit wählten wir Fragen aus, die sich nicht speziell auf die Sachbereiche (physikalisch, intrapersonal etc.) bezogen. Auf diese Weise testeten wir die Gültigkeit über Bereiche hinweg und

gaben uns so selbst schlechte Karten. Andere Forscher verwenden ähnliche Aufgaben in beiden Kontexten (Kochanska, Kuczynski & Radke-Yarrow, 1989) und finden eine Übereinstimmung zwischen Überzeugung und Verhalten. In diesem Fall läge das Gewicht auf dem Testen einer Beziehung zwischen Überzeugungen und Verhaltensweisen, es wäre aber kein Beweis für eine generelle Wirkung. Jede Strategie fragt und beantwortet etwas anderes. In unserem Fall zeigten wir die Grenzen der Verallgemeinerungsfähigkeit auf und identifizierten einige Merkmale, die sie beeinflussen.

Legen diese Befunde nahe, daß die Verwendung von Selbstberichten, wie hier geschehen, von geringem Aussagewert ist? Ich meine, daß gerade das Gegenteil der Fall ist.

Nehmen wir eine kontextuelle und konstruktivistische Sichtweise ein, so wird klar, daß bei jeder Art der Aufgabenstellung unterschiedliche Bedeutungen erfaßt werden. Die Unterschiede gehen teils, wie gesagt, auf das Konto des Kontextes. Je mehr eine Frage an einen spezifischen Kontext mit nicht näher genannten Einzelheiten gebunden ist, desto wahrscheinlicher ist es, daß der Beantworter seine eigenen Vorstellungen einbringt, um sich ein Bild zu machen. Dasselbe geschieht, wenn der Kontext verallgemeinert wird: Ein neuer Satz von Standards kommt ins Spiel, so daß in der Endanalyse die Frage ihres ursprünglichen Kontextes entkleidet und zu einer allgemeinen Frage über Kinder wird. Dann fragt man nach einer allgemeinen Regel, die Ausnahmen ausschließt. Die Eventualitäten und Einschränkungen fallen heraus und eine Verallgemeinerung, die ganz verschieden vom spezifischen Kontext ist, wird beträchtlich reduziert. Warum deckt sich dann trotzdem manches? Weil die Eltern die Verallgemeinerung nicht ganz fallen lassen, sondern sie relativieren. Auf diese Weise bleibt eine Restbeziehung übrig. Wenn das der Fall ist, welche Implikationen hat das für die Forschung? Bedeutet dies, daß wir Selbstberichte dieser Art nicht verwenden können? Bedeutet dies, daß wir uns nicht darauf verlassen können, aus den verschiedenen Aufgabenstellungen eine gültige Information zu erhalten, die als Grundlage für Erklärungen und Voraussagen dienen könnte? Ich glaube, daß es darauf eine Antwort gibt. In einer Untersuchung über die Vorhersagekraft eines projektiven Tests auf ein Interview über Verhalten, fanden Sigel und Hoffman (1956) Vorhersagen von hoher Zuverlässigkeit, wenn sie im voraus die „Verhaltenssituation, die sie vorhersagen sollten“ (S. 264) definierten.

Überzeugungen sind zugegebenermaßen komplexe Phänomene. Ich glaube jedoch, daß wir die Untersuchung in diesem Sinne weiterführen und unser Verständnis davon, warum Menschen so handeln wie sie handeln, verbessern können, trotz der generellen Kritik am Studium von Alltagspsychologie. Wir betreiben dieses Studium mit den besten Methoden, die uns zur Verfügung stehen und fahren fort, diese zu verbessern und gegebenenfalls neue Methoden zu finden, solange wir uns mit dieser Forschung befassen.

Anmerkungen

- * Teile dieser Arbeit sind Auszüge aus Sigel und Kahn (im Druck) und Sigel, Stinson und Flaugher (1991).
Anfragen bezügl. Sonderdrucken sind zu richten an: Irving E. Sigel, Ph. D., Educational Testing Service, Rosedale Road, Princeton, New Jersey 08541-0001, USA.
- ¹ Die Übersetzung dieses Beitrages besorgte Dipl.-Psych. Rosemarie Oerter.
- ² Wir errechneten die Korrelationen aller in Frage kommenden Überzeugungskategorien untereinander und außerdem deren Korrelation mit den elterlichen Verhaltensweisen und der Repräsentationsfähigkeit der Kinder. Für Interessenten können die Tabellen vom Verfasser angefordert werden. Für diesen Artikel würde eine detailliertere Darstellung zu weit führen. Einige der relevanten Einzelheiten sind in Sigel (1992) zu finden.
- ³ In unserer vorherigen Untersuchung fanden wir Unterschiede in vielen Bereichen zwischen den Überzeugungen von Vätern und Müttern und deren Lehrstrategien. Deshalb stellen wir die Daten für beide Gruppen vor.

Danksagung

Ich möchte mich bei Linda Kozelski für die hilfreiche und verständnisvolle Mitarbeit bei der Herausgabe sowie für die kompetente Vorbereitung dieses Manuskripts bedanken.

Literatur

- BRYANT, B.K. (1985): The neighbourhood walk: Sources of support in middle childhood. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 50 (3, Serial No. 210).
- BRUNER, J. (1990): *Acts of meaning*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- DIX, T.H. & GRUSEC, J.E. (1985): Parent attribution processes in the socialization of children. In I.E. Sigel (Ed.), *Parental belief systems: The psychological consequences for children* (pp. 201-233). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- ECCLES, J.S. (1987): Gender roles and achievement patterns: An expectancy value perspective. In J.M. Reinisch, L.A. Rosenblum & S.A. Sanders (Eds.), *Masculinity/femininity* (pp. 240-280). New York: Oxford University Press.
- FISHBEIN, M. & AJZEN, I. (1975): *Belief, attitude, intentions and behavior: An introduction to theory and research*. Boston: Addison-Wesley.
- GOODNOW, J.J. (1985): Change and variation in ideas about childhood and parenting. In I.E. Sigel (Ed.), *Parental belief systems: The psychological consequences for children* (pp. 235-271). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- GOODNOW, J.J. (1988): Parents' ideas, actions and feelings: Models and methods from developmental and social psychology. *Child Development*, 59, 289-320.
- GOODNOW, J.J. (1992): Parents' ideas, children's ideas: Correspondence and divergence. In I.E. Sigel, A.V. McGillicuddy-DeLisi & J.J. Goodnow (Eds.), *Parental belief systems: the psychological consequences for children* (2nd ed., pp. 293-317). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- GOODNOW, J.J. & COLLINS, W.A. (1990): *Development according to parents: The nature, sources and consequences of parents' ideas*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- GREENWOOD, J.D. (1991): *The future of folk psychology: Intentionality and cognitive science*. New York: Cambridge University Press.

- HESS, R.D. & McDEVITT, T.M. (1986): Some antecedents of maternal attributions about children's performance in mathematics. In R.D. Ashmore & D.M. Brodzinsky (Eds.), *Thinking about the family: Views of parents and children* (pp. 95-118). NJ: Erlbaum.
- HOLDEN, G.W. & EDWARDS, L.A. (1989): Parental attitudes toward child rearing: Instruments, issues and implications. *Psychological Bulletin*, 106, 29-58.
- KELLY, G.A. (1955): *The psychology of personal constructs* (2 Vols.). New York: Norton.
- KOCHANSKA, G.; KUCZYNSKI, L. & RADKE-YARROW, M. (1989): Correspondence between mothers' self-reported and observed child-rearing practices. *Child Development*, 60, 56-63.
- KOHN, M.L. (1969): *Class and conformity: A study in values*. Homewood, IL: Dorsey Press.
- MACCOBY, E.E. & JACKLIN, C.N. (1974): *The psychology of sex differences*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- MACCOBY, E.E. & MARTIN, J. (1983): Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. In E.M. Hetherington (Ed.), P.H. Mussen (Series Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 4. Socialization, personality and social development* (pp. 1-101). New York: Wiley.
- McGILLICUDDY-DeLISI, A.V. (1980a): Predicted strategies and success in children's resolution of interpersonal problems. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 1, 175-187.
- McGILLICUDDY-DeLISI, A.V. (1980b): The role of beliefs in the family as a system of mutual influences. *Family Relations*, 29, 317-323.
- McGILLICUDDY-DeLISI, A.V. (1982a): Parental beliefs about developmental processes. *Human Development*, 25, 192-200.
- McGILLICUDDY-DeLISI, A.V. (1982b): The relationship between parents' beliefs about development and family constellation, socioeconomic status, and parents' teaching strategies. In L.M. Laosa & I.E. Sigel (Eds.), *Families as learning environments for children* (pp. 261-299). New York: Plenum.
- McGILLICUDDY-DeLISI, A.V. & SIGEL, I.E. (in press): Parental beliefs. In M.H. Bronstein (Ed.), *Handbook of Parenting: Vol. 3. Social conditions of parenting*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. (submitted 4/93).
- MILLER, S.A. (1988): Parents' beliefs about children's cognitive development. *Child Development*, 59, 259-285.
- OCHS, E. (1990): Indexicality and socialization. In J.W. Stigler, R.A. Schweder & G. Herdt (Eds.), *cultural psychology: Essays on comparative human development* (pp. 287-308). New York: Cambridge University Press.
- RUBIN, K.H.; MILLS, R.S.L. & ROSE-KRASNOR, L. (1989): Maternal beliefs and children's social competence. In B. Schneider, G. Attili, J. Nadel-Brulfert & R. Weissberg (Eds.), *Social competence in developmental perspective* pp. 313-331). Holland: Kluwer.
- SIGEL, I.E. (1970): The distancing hypothesis: A causal hypothesis for the acquisition of representational thought. In M. R. Jones (Ed.), *Miami Symposium on the Prediction of Behavior, 1968: Effects of early experience* (pp. 99-118). Coral Gables, FL: University of Miami Press.
- SIGEL, I.E. (1982): The relationship between parents' distancing strategies and the child's cognitive behavior. In L.M. Laosa & I.E. Sigel (Eds.), *Families as learning environments for children* (pp. 47-86). New York: Plenum.
- SIGEL, I.E. (1985): A conceptual analysis of beliefs. In I.E. Sigel (Ed.), *Parental belief systems: The psychological consequences for children* (pp. 345-371). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- SIGEL, I.E. (1992): The belief-behavior connection: A resolvable dilemma? In I.E. Sigel, A.V. McGillicuddy-DeLisi & J. Goodnow (Eds.), *Parental belief systems: The psychological consequences for children* (2nd ed., pp. 433-456). Lawrence Erlbaum Associates.

- SIGEL, I.E. (1993): The Centrality of a distancing model for the development of representational competence. In R.R. Cocking & K.A. Renninger (Eds.), *The development and meaning of psychological distance* (pp. 141-158). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- SIGEL, I.E.; DREYER, A.S. & MCGILLICUDDY-DeLISI, A.V. (1984): Psychological perspectives of the family. In: R.D. Parke (Ed.), *Review of child development research*, (Vol. 7, pp. 42-79). Chicago: University of Chicago Press.
- SIGEL, I.E. & HOFFMANN, M.L. (1956): The predictive potential of projective tests for nonclinical populations. *Journal of Projective Techniques*, 20, 261-264.
- SIGEL, I.E.; MCGILLICUDDY-DeLISI, A.V.; FLAUGHER, J. & ROCK, D.A. (1983): *Parents as teachers of their own learning disabled children* (ETS RR 83-21). Princeton, NJ: Educational Testing Service.
- SIGEL, I.E. & KIM, I.-M. (in press): Domains, reference and the truth. In S. Harkness & C.M. Super (Eds.), *Parental ethnotheories: Cultural origins and developmental consequences*. New York: Guilford.
- SIGEL, I.E.; STINSON, E.T. & FLAUGHER, J. (1991): Socialization of representational competence in the family: The distancing paradigm. In L. Okagaki & R.J. Sternberg (Eds.), *Directors of Development: Influences on the development of children's thinking* (pp. 121-144). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- STICH, S. (1983): *From folk psychology to cognitive science: The case against belief*. Boston: M.I.T. Press.
- VYGOTSKY, L.S. (1962): *Thought and language* (E. Hanfmann & G. Vakar, Trans.). Cambridge, MA: M.I.T. Press.
- WERTSCH, J.V. (1985): *Vygotsky and the social formation of mind*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- WERTSCH, J.V. (1991). *Voices of the mind: A sociocultural approach to mediated action*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- WOODCOCK, R.W. & JOHNSON, M.B. (1978): *Psycho-Educational Battery*. Hingham, MA: The Teaching Resources Corporation.
- ZAJONC, R.B. & MARKUS, G.B. (1975): Birth order and intellectual development. *Psychological Review*, 82, 74-88.

Anschrift des Autors:

Irving E. Sigel, Ph. D., Distinguished Research Scientist (Emeritus)
 Educational Testing Service, Education Policy Research Division
 Princeton, N.J. 08541, USA