

Spellbrink, Wolfgang; Edelstein, Wolfgang  
**Zur Bedeutung von Ich-Prozessen für den Schulerfolg**

*Unterrichtswissenschaft 13 (1985) 3, S. 249-265*



Quellenangabe/ Reference:

Spellbrink, Wolfgang; Edelstein, Wolfgang: Zur Bedeutung von Ich-Prozessen für den Schulerfolg - In: Unterrichtswissenschaft 13 (1985) 3, S. 249-265 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-295757 - DOI: 10.25656/01:29575

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-295757>

<https://doi.org/10.25656/01:29575>

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](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

## Zur Bedeutung von Ich-Prozessen für den Schulerfolg

In einer Längsschnittstudie wurden Abwehr- und Bewältigungsprozesse, zunächst unbeeinflusst durch die Schulerfahrung und dann im Laufe der Schulzeit, mehrfach gemessen. Die Fähigkeit dieser Ichprozesse, Anpassungsleistungen vorherzusagen, wurde anhand des Schulerfolgs überprüft. Unterschiedliche Hypothesen über die kausalen Beziehungen zwischen Bewältigungskompetenz, Schulerfolg und Schichtzugehörigkeit wurden formuliert. Die Ergebnisse weisen die aus vorschulischen Sozialisationsprozessen mitgebrachte Bewältigungskompetenz als Prädiktor späterer Schulerfolge aus. Ebenso zeigt sich, daß hohe Bewältigungskompetenz bei Unterschichtkindern schichtspezifische Schulleistungsnachteile mit der Zeit ausgleichen kann. Die Entwicklung der Bewältigungskompetenz ist indessen auch eine Funktion des früheren Schulerfolgs und weist für Kinder der Oberschicht einen größeren Zuwachs auf als für Kinder der Unterschicht. Implikationen dieser Befunde für Forschung und schulische Praxis werden diskutiert.

### The relevance of ego processes for school achievement

In a longitudinal study repeated measures of defense and coping processes were collected. The first measure was taken at age 7, during early weeks of schooling. The ability of ego processes to predict later GPA was interpreted as a measure of early adaptation to reality demands. Various hypotheses were formulated about causal relationships among coping, school achievement and social class. Early coping was shown to predict later school achievement. High coping in lower class children tended to compensate class-specific achievement handicaps over time. However, the development of coping is also a function of earlier achievement, with upper class children showing a steeper coping gradient than lower class children. Implications for future research and practical intervention are discussed.

## 1. Der theoretische Rahmen

Arbeiten von Autoren wie *Norma Haan* (1977) und *R. S. Lazarus* (1976) sind in den letzten Jahren in der Bundesrepublik breit rezipiert worden. Diese Rezeption erfolgte vor allem auf dem Gebiet der Streß- und Lebensereignis-Forschung, mit deren Forschungsgegenstand die Bewältigungs- („Coping“-)Forschung im allgemeinen Bewußtsein fest verknüpft ist (grundlegend *Dohrenwend und Dohrenwend* 1974; in der BRD *Filipp* 1981). Im folgenden werden wir allgemein den Begriff Bewältigung anstelle des mehrdeutigen Coping-Begriffs verwenden. Die Lebensereignisforschung definiert Bewältigung (coping) bzw. die „Bewältigungs-Ressourcen“ eines Individuums als wesentliches Merkmal der Lebensbewältigung auf seiten der Person. Individuen, die in Streßsituationen Bewältigungsprozesse einsetzen, sollen deshalb fähig sein, „kritische Lebensereignisse“ oder Streß (vgl. *Cooper* 1981; *Psychozial*, Heft 1/1982; *Ulich, Mayring und Strehmel* 1983) mit größerem Erfolg und mit geringeren gesundheitlichen Beeinträchtigungen zu überstehen als Individuen, die auf solche Situationen mit Abwehr reagieren.

Bewältigungsprozesse werden als allgemeine Moderatoren lebenslanger erfolgreicher Anpassung an Erfordernisse der Umwelt begriffen. Zu diesem Verständnis haben vor allem die Arbeiten *Vaillants* (grundlegend 1977) beigetragen. *Vaillants*

Konzeptualisierung der Bewältigung geht auf *Freuds* (1971) Abwehrtheorie zurück, nach der das Ich die nötige Anpassung an die Erfordernisse einer Triebwünsche versagenden Realität mit Hilfe von Abwehrprozessen leistet, die es je nach der Reife des Ich und Art und Grad der Belastung einsetzt. *Vaillant* konstruierte eine adaptive Hierarchie der Abwehrprozesse aufsteigend von psychotischen über neurotische bis hin zu reifen Prozessen, deren Einsatz durch die Individuen mit dem Lebenserfolg und der physischen Gesundheit seiner Versuchspersonen korreliert (*Vaillant* 1976, 1977). Im Bereich der klinischen Psychologie gibt es Versuche, spezifische Abwehrprozesse zu bestimmten (psychosomatischen) Krankheiten kausal in Beziehung zu setzen, wobei beispielsweise Verleugnung und Verdrängung das Krebsrisiko erhöhen sollen (zusammenfassend *Bahnsen* 1979). Unter sozialpsychologischen Gesichtspunkt ist die Rolle von „Coping“ bei der Bewältigung von Arbeitslosigkeit z.B. von Gymnasiallehrern untersucht worden (vgl. *Ulich* et al. 1982).

Der den Bewältigungsprozessen zugeschriebene adaptive Wert hat auch einige entwicklungspsychologische Konzeptualisierungen und Untersuchungen angeregt, die vor allem Auswirkungen unterschiedlicher Bewältigungsstile in der Jugendzeit zum Gegenstand haben (*Döbert* und *Nunner-Winkler* 1980, *Seiffge-Krenke* 1983; *Olbrich* 1983). Die Genese unterschiedlicher Ausprägungen von Bewältigungsstilen wurde dagegen kaum thematisiert. So fehlen bislang Untersuchungen zu Bewältigungsprozessen, die doch als bedeutsam für ein gesundes und erfolgreiches Leben betrachtet werden, in der mittleren und frühen Kindheit fast vollständig. Neuere Arbeiten konzentrieren sich auf die „Stressoren“, also externe Traumata, in früher Kindheit, die zu späteren Anpassungsstörungen führen. Hierbei wird zur Entwicklung von „Bewältigung“ wenig ausgesagt. Vielmehr geht es um eine Reduzierung externer Stressoren für Kinder (*Garmezy* und *Rutter* 1983).

Der Mangel an Forschungen zur Genese und zu den Entwicklungsbedingungen von Abwehr- und Bewältigungsprozessen ist sicher teilweise auf die methodischen Probleme der Messung und Identifizierung von Bewältigungsprozessen zurückzuführen (vgl. *Spellbrink* 1983). Schwerer wiegt vermutlich, daß der historische Ausgang der Bewältigungsforschung aus der Psychoanalyse und ihrer Ich-theoretischen Erweiterung durch *Anna Freud* (1982), auf die sich fast alle Bewältigungs-Theoretiker direkt oder indirekt beziehen (vgl. *Kroeber* 1963; *Haan* 1963, 1977; *Lazarus* 1976; *Vaillant* 1977), die Bewältigungsforschung mit genau jenen Problemen der Operationalisierung belasten, die für eine empirische Prüfung psychoanalytischer Theoreme allgemein gelöst werden müssen.

Der breite Geltungsanspruch des Bewältigungsbegriffs hat freilich dazu geführt, daß eine Vielzahl von Strategien, Daseinstechniken (*Thomae* 1968) und intrapsychischen Prozessen bewältigender oder abwehrender Art auf den unterschiedlichsten Abstraktionsstufen mit dem Begriff Bewältigung (Coping) bezeichnet wurden, ohne die notwendigen begrifflichen Analysen und theoretischen Ableitungen vorzunehmen.

Zu den wichtigsten Versäumnissen gehört, daß keine klare Unterscheidung von Bewältigung und Abwehr eingeführt wurde. Für Freud waren Abwehrmechanismen potentiell pathogene Mechanismen, die zu einer immer prekären und labilen Kompromißbildung zwischen drängenden Trieben aus dem Inneren des Organismus und den prinzipiell Versagung auferlegenden Ansprüchen der äußeren Realität führen. Abwehr hat bei *Freud* zwar eine adaptive Funktion, indem sie das Überleben des Organismus in einer triebfeindlichen Umwelt überhaupt ermöglicht. Jedoch erscheint diese Anpassung durch Abwehrmechanismen nur um den Preis neurotischer Symptome möglich (*Freud* 1961).

Bewältigungs-Theoretiker wie *Lazarus* und *Vaillant* haben diesen Gegensatz eingegebenet. Für sie sind Abwehrmechanismen eine Teilklasse von Anpassungsmechanismen. *Lazarus* (1976) etwa subsumiert die klassischen psychoanalytischen Abwehrmechanismen als „palliative coping“ unter die generelle Bewältigungskapazität des Individuums, wobei diese zu einer intrapsychischen Erledigung von Konflikten führen. Diese Variante der Bewältigungstheorie geht folglich, anders als *Freud*, im Prinzip von der Versöhnbarkeit von Individuum und Realität aus. Dabei repräsentieren interindividuelle Unterschiede in der Ausprägung der Bewältigung unterschiedlich gute Anpassungen des Organismus an die Erfordernisse des Lebens. Hier ist nicht der Ort, die der Bewältigungsforschung zugrundeliegenden theoretischen Annahmen und ihre begriffliche Struktur einer theoretischen Kritik zu unterziehen (vgl. dazu *Spellbrink* 1985). Wir unterscheiden indessen, entgegen der bewältigungstheoretischen Tradition, Abwehr und Bewältigung als zwei qualitativ unterschiedene Typen von Ichprozessen.

### Hypothesen

Die vorliegende Untersuchung greift auf Daten über Abwehr- und Bewältigungsprozesse in der mittleren Kindheit zurück, um die Bewältigungsstile Siebenjähriger in ihren adaptiven Auswirkungen zu überprüfen. Wir stellen die Frage, ob bzw. inwieweit die Bewältigungsprozesse von Kindern den späteren Schulerfolg voraussagen. Der (durch Schulnoten operationalisierte) Schulerfolg gilt uns als Indikator der Anpassung der Kinder an das System institutioneller Leistungsanforderungen. Wir erwarten, daß sich die den Bewältigungsprozessen zugeschriebene allgemeine Lebensbewältigungsfunktion in der Auseinandersetzung mit der Schule, d.h. mit der ersten, Leistungsansprüche der Gesellschaft präsentierenden Institution, jenseits der Familie zeigt. Die Schule stellt für die kindliche Persönlichkeit mit ihrer Ichprozeßstruktur gleichsam die Realitätsprobe dar. Forschungsstrategisch dient die Analyse der Beziehungen zwischen Schulerfolg und Ichprozessen zugleich der Validierung unseres theoretischen Ansatzes und der Meßmethode.

Die Frage nach unterschiedlichen Ausprägungen von Bewältigungskompetenz zu einem Meßzeitpunkt als Prädiktor des späteren Lebens- oder Schulerfolgs wurde bislang im Grundschulalter nach unserem Wissen noch nicht gestellt. Im Rahmen des „Coping“-Paradigmas wurden bisher allenfalls die Bewältigung späterer Übergänge im Bildungssystem und die Funktion von Coping-Prozessen als Mediatoren von Schul- und Leistungsangst untersucht. *Krohne* (1982) untersuchte, inwieweit bestimmte Bewältigungsprozesse zu unterschiedlichen Strategien im Umgang mit Angst (Repression versus Sensitization) führen und inwieweit die Schule auf die individuellen Unterschiede Rücksicht nehmen kann, etwa durch längere Vorbereitungszeiten und deutlicher strukturierte Aufgaben für überängstliche Schüler (Sensitizer). *Ludwig* (1983) untersuchte Bewältigungsstrategien beim Übergang vom Gymnasium zur Hochschule und *Halsig et al.* (1983) identifizierten einzelne Daseinstechniken (Bewältigungsstrategien) wie „zur Studienberatung gehen“, die Studienanfängern der Medizin späteren Erfolg im Physikum vorherzusagen.

Unsere Untersuchung setzt demgegenüber an einem lebensgeschichtlich relativ frühen Zeitpunkt an. Die im Alter von 7 Jahren kurz nach Schuleintritt gemessenen Ichprozesse sind aus der Primärsozialisation mitgebracht und kaum durch die Schule beeinflußt. Die Frage nach den adaptiven Konsequenzen des individuellen Ichprozeßgebrauchs entspricht traditionellen Forschungsdesigns im Rahmen der Bewältigungsforschung: Zwischen den zu einem Lebenszeitpunkt gemessenen Bewältigungsstrategien und einem Kriterium für Lebenserfolg wird ein kausaler Zusammenhang postuliert. Da die vorliegenden Daten im Rahmen einer Längsschnittuntersuchung erhoben wurden (vgl. *Edelstein* 1979), können wir über kau-

sale Vorhersagen des Schulerfolgs aufgrund von Bewältigungsleistungen der Kinder hinaus günstigenfalls auch den Einfluß der schulischen Sozialisation und des Schulerfolgs auf die Bewältigungskompetenz der Kinder überprüfen. Nicht nur die Tendenz zu Bewältigung oder Abwehr könnte den individuellen Schulerfolg beeinflussen, sondern schulischer Erfolg könnte seinerseits den Aufbau von Bewältigungskompetenzen fördern und schulischer Mißerfolg ihn beeinträchtigen. Aussagen über die Wechselbeziehung zwischen intraindividuelle Entwicklung und schulischer Sozialisation können indessen nur aufgrund von längsschnittlich wiederholten Messungen des Schulerfolgs und der Ichprozesse überprüft werden. Freilich ist auch eine interaktive Konstruktion dieses Prozesses – derzufolge Ichprozesse den Schulerfolg und der Schulerfolg wiederum die Ichstruktur beeinflussen – nur eine von mehreren Lesarten des komplexen Beziehungsgeflechts von schulischer Bildung und Entwicklung der Persönlichkeit.

Hinsichtlich der Entwicklung von Bewältigungsprozessen wie anderer relevanter Komponenten des Bildungsprozesses der Individuen können zwei grundlegende Modelle der Interaktion von Schulungsprozeß und intraindividuelle Entwicklung unterschieden werden: das Produktions- und das Reproduktionsmodell (vgl. Edelstein 1984). Nach dem ersteren werden Schüler zu Bewältigern im Verlauf schulischer Sozialisation, etwa im Zuge der Vergabe guter Noten, unter dem Einfluß von Erfolg oder Beliebtheit in der Klasse. Nach dem zweiten Modell sind Siebenjährige aufgrund ihrer Primärsozialisation (etwa familial vermittelte Stile des Umgangs mit Impulsen) mit bestimmten Ichprozeßkonstellationen ausgestattet, welche die Schule „reproduziert“, um so die weitere Entwicklung entscheidend zu beeinflussen. Eine mögliche Determinante der vor Schuleintritt bestehenden Unterschiede dürfte die Zugehörigkeit zu einer sozialen Schicht darstellen, die, begriffen als „Lebenswelt“, die Erfahrungstypen und Interaktionsstile von Familien bestimmt, auch unterschiedliche Abwehrstile erzeugt, wie bereits Miller und Swanson (1960) behaupten (vgl. Edelstein und Keller 1983; Keller 1983). Keller (1983) postulierte in Erweiterung von Bernsteins Theorie schichtspezifischer kommunikativer Orientierungen, daß Unterschiede im Gebrauch von Abwehr- und Bewältigungsprozessen durch schichtspezifische intrafamiliale Kommunikationsstile vermittelt werden könnten, die Kinder in unterschiedlicher Weise für Perspektiven anderer empfänglich machen. In diesem Sinn unterstellt das „Reproduktionsmodell“ eine Interaktion von Sozialisations- und Entwicklungsvariablen, deren Produkt als System performanzbestimmender Bedingungen den Schulerfolg (mit)bestimmt.

Die vorliegende Arbeit soll drei Fragen beantworten: (a) Welche Zusammenhänge bestehen zwischen den Ichprozessen der Probanden vor der Einschulung und ihrem späteren Schulerfolg. Allgemein erwarten wir, daß Abwehrprozesse in einem negativen und Bewältigungsprozesse in einem positiven Zusammenhang mit Schulerfolg (als Indikator für Lebenserfolg) stehen. (b) Welchen Einfluß hat der Prozeß schulischer Sozialisation bzw. der schulische Erfolg auf die Bewältigungs- oder Abwehrtendenz der Probanden. (c) In welchem Zusammenhang stehen diese Auswirkungen der Ichprozesse mit der Zugehörigkeit der Probanden zu bestimmten sozialen Schichten. Hier muß einerseits die differentielle Ausprägung von Abwehr- und

Bewältigungsprozessen in den einzelnen Schichten, andererseits die Auswirkung von Abwehr und Bewältigung auf die Schulnoten in Abhängigkeit von der Schichtzugehörigkeit des Kindes analysiert werden. Zunächst sollen indessen der theoretische Ansatz und Hintergrund des Forschungsprojekts „Kindliche Entwicklung und soziale Struktur“ präzisiert werden, in dessen Kontext die hier analysierten Daten erhoben wurden.

## 2. Die Messung der Ichprozesse im Projekt „Kindliche Entwicklung und soziale Struktur“ in einer Längsschnittuntersuchung in Island

Wie oben ausgeführt, stellen die Ichprozesse ein zentrales Element der Persönlichkeitsorganisation dar. Ihre wesentliche Funktion besteht in der Wahrnehmung, Interpretation und Verarbeitung externer Stimuli und interner Bedürfnislagen. Mit *Haan (1977)* gehen wir davon aus, daß Ichprozesse die Selbst- und Fremdkonstruktion der Persönlichkeit bedingen. Ichprozesse treten in abwehrender und bewältigender Form auf. Abwehr- und Bewältigungsprozesse werden in dieser Arbeit als jeweils auf gleicher struktureller Stufe stehende Untermengen von Ichprozessen betrachtet, die im Ichsystem deutlich unterschiedenen Funktionen dienen und auf der Handlungsebene zu unterschiedlich angepaßtem Verhalten führen. Durch die strukturelle Gleichordnung von Abwehr und Bewältigung wird verdeutlicht, daß die Prozesse nicht in ihrer Gesamtheit *einer* Funktionsweise untergeordnet werden können, wie dies sowohl in der psychoanalytischen wie in der Bewältigungsliteratur geschieht.

*Bewältigungsprozesse* ermöglichen dem Individuum, seine Bedürfnisse und Gefühle unverzerrt wahrzunehmen und sprachlich zum Ausdruck zu bringen. Personen und Situationen können wahrgenommen und interpretiert werden, ohne daß unbewußte Motive und Bedürfnislagen des Subjekts Umdeutungen bewirken. Bewältigungsprozesse sind bewußt und reflexiv. Ein bewältigendes Individuum ist Situationen und deren Gehalt an reziproken Erwartungen und Perspektiven gegenüber offen. *Abwehrprozesse* sind prinzipiell unbewußt und pathogen. Ein abwehrendes Individuum verzerrt Situationen und deutet deren Gehalt aufgrund eigener unverarbeiteter Konflikte um. Diese Umdeutung ist dem Subjekt nicht bewußt, denn die Person täuscht sich über eigene Beweggründe und Gefühle. Somit stellen „Ichprozesse“ insgesamt einen „motivationalen input“ bei der Definition sozialer Situationen dar.

Die Ichprozesse wurden folgendermaßen gemessen: Zu jedem Meßzeitpunkt wurde ein Interview zu einem sozio-moralischen Dilemma (nach *Selman 1980*) durchgeführt. Der Interviewer fokussiert Probleme, die typisch für die Lebenswelt der Kinder sind.

Der Held/die Heldin der Geschichte hat dem/der besten Freund(in) versprochen, ihn/sie an einem bestimmten Tag zu besuchen. Etwas später erhält er/sie von einem weiteren Kind eine Einladung ins Kino, die zeitlich mit dem versprochenen Besuch bei dem/der Freund(in) kollidiert. Die Geschichte enthält eine Anzahl weiterer beziehungsrelevanter Details, auf die sich die Probanden spontan beziehen können: die beiden Freunde kennen sich bereits lange, sie pflegen sich stets an einem Tag in der Woche zu treffen, das Versprechen bezieht sich auf diesen Zeitpunkt. Der Freund will Spielzeug zeigen (bzw. neue Platten vorspielen) und deutet außerdem an, daß er Probleme mit den Eltern hat, die er besprechen möchte. Der „Neue“, der mit der Einladung auch das Angebot von Coca Cola und Würstchen verbindet, ist erst kürzlich in die Nachbarschaft gezogen und hat noch keine Freunde. Während der Held der

Geschichte Verständnis für diese Situation hat, gibt der Freund/die Freundin zu verstehen, daß er/sie das dritte Kind nicht mag und als Eindringling in die Beziehung empfindet. Die transkribierten Interviews wurden von drei Ratern auf das Vorliegen bzw. die Ausprägung von Abwehr- und Bewältigungsprozessen ausgewertet. Eine sechsstufige Likert-Skala diente zur Einschätzung der Ausprägung der einzelnen Prozesse. Die Auswerterobjektivität war zufriedenstellend. Die prozentuale Übereinstimmung bei allen Einschätzungen liegt über 80%.

Von den vielen denkbaren Methoden zur Bestimmung von Abwehr- und Bewältigungsprozessen – vom objektiven Test bis zur klinischen Diagnose – wurde also die Inhaltsanalyse von Interviewtranskripten gewählt. Wir folgen hierbei *Suppes* und *Warren* (1975) und *Chandler, Paget* und *Koch* (1978) (vgl. auch *Döbert* und *Nunner-Winkler* 1978) und erschließen das Vorliegen eines Ichprozesses aus den „Transformationen von Propositionen“, also aus dem „Text“ der Auseinandersetzung der Probanden mit dem Dilemma und den darin von Abwehrprozessen bewirkten Realitätsverzerrungen. Ausgehend von *Haans* (1977) und traditionellen psychoanalytischen Definitionen (*Laplanche* und *Pontalis* 1972) wurden 14 Ichprozesse als inhaltsanalytische Kategorien zur Analyse des Interviews definiert. Die 14 Ichprozesse können aufgrund ihrer Strukturmerkmale und ihrer Funktionen mit *Miller* und *Swanson* (1960) zwei Familien oder besser Funktionsgruppen zugeteilt werden. Tabelle 1 enthält die 14 Ichprozesse und einige ihrer klassifikatorischen Merkmale. (Vollständige Strukturanalyse, Operationalisierung und Darstellung der Ontogenese dieser Prozesse s. *Spellbrink* 1985).

Tab. 1: Klassifikation der Ichprozesse

Ichprozesse				
Objektivität	B	f	b	(p)
Logische Analyse	B	p	b	
Intellektualität	B	p	b	
Ambiguitätstoleranz	B	f	b	(p)
Empathie	B	p	b	
Regression im Dienste des Ich	B	p	b	
Isolierung	A	in	u	p
Rationalisierung	A	p	u	
Intellektualisierung	A	p	u	
Projektion	A	p	u	
Zweifel und Unentschlossenheit	A	in	u	p
Regression	A	in	u	p
Reaktionsbildung	A	p	u	
Verleugnung	A	in	u	p

**Erklärung:**

Spalte 1: Funktion. A = Abwehr; B = Bewältigung.

Spalte 2: Grad der Realitätsverzerrung. f = Bewältigungskompetenz, deren *Fehlen* einen impulsiv-abwehrenden Modus impliziert; p = punktuelle Umdeutung einzelner unangenehmer Aspekte der Wirklichkeit; in = intensive Deformation des gesamten Wahrnehmungsfelds.

Spalte 3: Bewußtheit. b = bewußt; u = unbewußt.

Spalte 4: Soziale Auswirkungen. p = das Vorliegen dieses Prozesses führt zu Anpassungsstörungen; (p) = das Nichtvorliegen des Prozesses führt zu Anpassungsstörungen.

Jede Zeile der Tabelle stellt die Klassifikation eines Ichprozesses unter vier Gesichtspunkten dar. So ist *Verleugnung* eines Ichprozesses ein Abwehrprozeß (A), der die Realitätswahrnehmung intensiv verzerrt (in), dem Individuum nicht bewußt ist (u) und zu Anpassungsproblemen (p) führt. *Objektivität* (erste Zeile) ist ein Bewältigungsprozeß (B), der zu den Grundvoraussetzungen der Realitätsanpassung gehört, deren Fehlen jedoch zu intensiver Verzerrung des gesamten Wahrnehmungsfeldes (f) und damit zu Anpassungsschwierigkeiten (p) führt.

Die Ichprozesse lassen sich nach dem Grad ihrer adaptiven bzw. realitätsverzerrenden Wirkung zwei Funktionsgruppen zuordnen. Zur ersten Funktionsgruppe gehören Prozesse, die sich auf die Impulskontrolle (positiv oder negativ) auswirken: Objektivität, Ambiguitätstoleranz, Isolierung, Zweifel und Unentschlossenheit, Verleugnung. Zur zweiten Funktionsgruppe gehören Prozesse, die bei Erhaltung einer mehr oder weniger realitätsgerechten Wahrnehmung des gesamten Feldes einzelne Elemente desselben fokussieren (Bewältigung) bzw. umdeuten (Abwehr): Logische Analyse, Intellektualität, Empathie, Rationalisierung, Intellektualisierung, Projektion, Reaktionsbildung. Die Abwehrprozesse dieser Gruppe sind folglich nicht prinzipiell als maladaptiv zu betrachten.

### 3. Weitere Variable und Durchführung der Untersuchung

*Soziale Schicht.* Für die Messung der sozialen Schicht wurde ein von *Björnsson* und *Edelstein* entwickeltes Verfahren übernommen. Es beruht auf einer für das untersuchte System validierten Klassifikation der beruflichen Tätigkeiten der Haushaltsvorstände u. a. nach den konkreten Strukturen der verrichteten Arbeit, dem Grad der Verantwortung für Sachen, der Autorität über Menschen und den Bildungsvoraussetzungen für den Berufszugang.

Es ergaben sich sechs disjunkte soziale Schichten: Schicht 1 – ungelernete Arbeiter, Kraftfahrer, Fischer und Seeleute sowie Kleinbauern; Schicht 2 – Facharbeiter und Handwerker; Schicht 3 – ungelernete (kaufmännische und Verwaltungs-)Angestellte; Schicht 4 – technische, pflegerische und erzieherische Berufe; Schicht 5 – Selbständige in Wirtschaft und Verkehr; Schicht 6 – akademische Berufe und Führungspositionen in Kultur, Politik und Verwaltung. (Zur Konstruktion und Validierung der Skala s. *Björnsson, Edelstein und Kreppner 1977*).

In einer von *Björnsson* und *Edelstein* (1977) durchgeführten Untersuchung an einer Stichprobe von 1100 Familien klärte die Schichtzugehörigkeit einen erheblichen Anteil der Varianz in Maßen der Intelligenz, Schulleistung, im mütterlichen Erziehungsstil und der Symptombelastung der Kinder auf. In der vorliegenden Untersuchung wird die Schichtskala dichotomisiert und die Schichten 1–3 (Unterschicht) den Schichten 4–6 (Oberschicht) gegenübergestellt. Die Dichotomisierung der Skala erscheint gerechtfertigt, da die Schichten auf einem linearen Kontinuum liegen und der größte Hiatus zwischen Schicht 3 und Schicht 4 auftritt.

*Schulerfolg.* Schulerfolg wird als der Durchschnitt der jeweils vergebenen Schulnoten auf einer Skala von 1 (beste Note) bis 5 (schlechteste Note) definiert. Die Zahl der vergebenen Noten variiert nach der Anzahl der in einer Altersstufe unterrichteten Fächer bzw. Unterrichtsgegenstände innerhalb einzelner Fächer (z.B. vier Noten für Muttersprache in Klasse 6: Lesen, Rechtschreiben, Aufsatz, Grammatik).

Der Notendurchschnitt wurde in den ersten Schuljahren als das arithmetische Mittel der Fachnoten gebildet. In der ersten und der zweiten Klasse gibt es Noten nur für die Fächer Lesen, Rechnen und Schreiben. In der dritten Klasse kommt als viertes benotetes Fach Rechtschreiben hinzu. Diese Noten korrelieren sehr hoch miteinander und rechtfertigen deshalb die Mittelwertbildung. Ab der vierten

Klasse wird das Lehrangebot stark aufgefächert: In der vierten Klasse werden bereits 13, in der sechsten Klasse 17 Schulnoten vergeben. Die Bildung einer homogenen Notenskala wurde mittels faktorenanalytischer Verfahren und Reliabilitätsanalysen abgesichert. Die Faktorenanalyse nach der Hauptkomponentenanalyse ergab für die Klassenstufen 4, 5 und 6 jeweils nur zwei Faktoren mit Eigenwerten  $> 1$ . Der erste Faktor klärte jeweils den Großteil der vorhandenen Varianz auf (in der vierten Klasse 60%, in der fünften Klasse 74% und in der sechsten Klasse 82%). Auf diesem ersten, allgemeinen Schulleistungsfaktor wiesen sämtliche geistes- und naturwissenschaftlichen Fächer hohe Ladungen auf ( $> .7$ ). Auf dem zweiten Faktor laden ausschließlich die praktischen und musischen Fächer (Handarbeiten, Schönschreiben, Sport und Musik) hoch. Die Faktorenstruktur scheint die unterrichtlichen Leistungen unabhängig von fachspezifischen Strukturen sehr homogen abzubilden.

Der unseren Analysen zugrundeliegende Notendurchschnitt wird folglich nur aufgrund von Fachnoten gebildet, die auf dem ersten Faktor laden. Diese Schulfächer bilden zu allen Schuljahren homogene Skalen (*Cronbachs*  $\alpha > .90$ ), so daß der Mittelwert der Schulnoten die mittlere Schulleistung der Probanden hinreichend präzise abbildet.

In Island besteht eine Einheitsschule („Grundschule“) mit acht Pflichtschuljahren. Schulpflicht besteht ab dem siebten Lebensjahr. Mehr als 95% der Schüler besuchen freiwillig das 9. Grundschuljahr. Erst danach erfolgt der Übergang auf die weiterführenden Schularten.

*Intelligenz.* Zur Messung der Intelligenz wurde der Raven-Test für Kinder (Coloured Progressive Matrices, CPM) verwendet. Der Raven-IQ wurde im Alter von 7 Jahren erhoben.

*Durchführung der Untersuchung.* Ichprozesse, Schulnoten und Intelligenz wurden im Rahmen einer längsschnittlichen Untersuchung der kognitiven, sozio-moralischen und Ichentwicklung von der mittleren Kindheit bis zur Adoleszenz erhoben. Das Projekt dient dazu, die individuellen Entwicklungsmuster zu rekonstruieren und schichtspezifische Einflüsse auf Entwicklung und schulische Sozialisation der Probanden zu analysieren. Die Stichprobe repräsentiert die sechs Schichten mit annähernd gleicher Anzahl von Probanden für jede Schicht, die beiden Geschlechter und zwei Entwicklungsstände (hohe versus niedrige Entwicklungseinschätzung bei Einschulung). Im Alter von 7 Jahren nahmen 121 städtische Kinder in Reykjavik und 65 Kinder aus drei ländlichen Gemeinden an der Untersuchung teil. Hier werden ausschließlich Ergebnisse der Stadtkinder berichtet. Bisher sind Entwicklungsdaten zu drei Meßzeitpunkten (7, 9 und 12 Jahre) der Analyse zugänglich, wobei zuletzt noch 110 Probanden aus der städtischen Stichprobe an der Untersuchung teilnahmen. Schulnoten der Probanden liegen für jedes Schuljahr seit der Einschulung 1976 vor. Die Daten der ersten Erhebungswelle wurden kurz nach der Einschulung der siebenjährigen Kinder in den Schulen erhoben.

#### 4. Ichprozesse und Schulerfolg: Empirische Ergebnisse

Oben wurde zunächst die Frage nach dem Zusammenhang von Abwehr- und Bewältigungsprozessen und dem späteren Schulerfolg der Kinder gestellt. Es wird erwartet, daß die Neigung der Kinder, den Freundschaftskonflikt abzuwehren, in ei-

nem negativen, die Bewältigung des Freundschaftsdilemmas in einem positiven Zusammenhang mit dem Schulerfolg der Kinder steht.

Tabelle 2 zeigt die Produkt-Moment-Korrelationen zwischen Ichprozessen, die aus der Inhaltsanalyse der Freundschaftsinterviews kurz nach der Einschulung gewonnen wurden, und dem späteren Notendurchschnitt der Kinder. Zur Reduktion von Komplexität werden die Korrelationen von Schulnoten und Ichprozessen der ersten, dritten und fünften Klasse hier nicht berichtet. Diese Korrelationen entsprechen den hier berichteten Ergebnissen (vgl. *Spellbrink* 1985).

**Tab. 2:** Ichprozesse (7 Jahre) und Notendurchschnitt der Klassen 2, 4 und 6 und Intelligenz (Pearson-Korrelationen)

Ichprozesse (7 Jahre)	Notendurchschnitt:			
	Klasse 2	Klasse 4	Klasse 6	Raven
Objektivität	-.47***	-.45***	-.38***	.30***
Logische Analyse	-.52***	-.54***	-.49***	.37***
Intellektualität	-.15	-.16	-.15	.22**
Empathie	-.39***	-.45***	-.39***	.22**
Ambiguitätstoleranz	-.48***	-.49***	-.36***	.37***
Isolierung	.44***	.34***	.34***	-.26**
Rationalisierung	.00	.04	.04	-.01
Projektion	.25**	.20*	.19*	-.17*
Zweifel/Unentschlossenheit	.37***	.26**	.28**	-.28***
Regression	.09	.15	.17*	-.13
Reaktionsbildung	.05	-.07	-.01	-.06
Verleugnung	.04	.07	-.16	-.16*
BSC1	-.49***	-.51***	-.44***	.36***
N	98	95	100	119

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

Die Prozesse Intellektualisierung und Regression im Dienste des Ich wurden aus der Analyse ausgeschlossen, da ihre Varianz zum ersten Meßzeitpunkt zu gering war.

Die Korrelation zwischen Schulerfolg und Bewältigung ist negativ, da die Schulnoten von 1 bis 5 abfallend kodiert sind. Die letzte Zeile zeigt die Korrelation zwischen Bewältigungssummenscore (BSC) und Schulerfolg. Der BSC beruht auf der Addition der Einschätzungen für Objektivität, logische Analyse, Intellektualität, Ambiguitätstoleranz und Empathie (siehe Text).

Aus Tabelle 2 wird deutlich, daß zwischen allen Bewältigungsprozessen – mit Ausnahme der Intellektualität – und Schulerfolg über die Jahre hinweg ein hochsignifikanter Zusammenhang besteht. Intellektualität fällt insofern aus dem Rahmen, als dieser Prozeß erst später in der Ontogenese mit größerer Varianz auftritt.

**Bewältigungssummenscore.** Die Gleichsinnigkeit der Korrelationen zwischen Notendurchschnitt und Bewältigungsprozessen legt die Frage nahe, inwieweit diese eine homogene Fähigkeit („allgemeine Bewältigungskompetenz“) abbilden. Es konnte gezeigt werden, daß die fünf Bewältigungsprozesse eine homogene Skala bilden und folglich zu einem Bewältigungssummenscore addiert werden können

(Cronbachs  $\alpha > .88$ ). Die letzte Zeile der Tabelle 2 zeigt die Korrelation zwischen diesem Bewältigungssummenscore (BSC) als Indikator allgemeiner Bewältigungskompetenz und den Notendurchschnitten. Zu keinem der sechs Schuljahre liegt diese Korrelation niedriger als  $r = .44$ . Diese Korrelationen sind nicht geringer als die zwischen Intelligenztests und Schulnoten (vgl. etwa Heller, Rosemann, Steffens 1978, Roeder u.a. 1985). In der letzten Spalte wurde deshalb die Korrelation der Ichprozesse mit dem Intelligenzquotienten der Kinder (Raven-Score) im Alter von sieben Jahren aufgeführt. Es zeigt sich, daß es signifikante Korrelationen zwischen Bewältigungsprozessen und IQ gibt.

Zur Überprüfung der Frage, ob der Bewältigungssummenscore noch einen über Intelligenz (Raven-Score) hinausgehenden spezifischen Anteil an der Varianz der Notendurchschnitte aufklärt, wurde in einer multiplen Regressionsgleichung mit der Kriteriumsvariablen Notendurchschnitt (1–6) überprüft, ob der Bewältigungssummenscore noch zu einem signifikanten Zuwachs des multiplen Korrelationskoeffizienten R führt, wenn im ersten Schritt IQ als Prädiktorvariable eingegeben wird. Zu allen Schuljahren trug der Bewältigungssummenscore zu einer signifikanten Erhöhung des R über den Vorhersagewert von Intelligenz hinaus bei. Im ersten Schuljahr resultierte für den Raven-Score ein R von .65 bei der Vorhersage des Notendurchschnitts. Bei Eingabe des Bewältigungssummenscores im nächsten Schritt resultiert ein R von .72. Eine entsprechend signifikante Zunahme des Vorhersagekoeffizienten liegt zu allen Meßzeitpunkten vor. Bewältigung kann also nicht auf Intelligenz reduziert werden. Der Wert von  $R = .72$  bedeutet, daß über 50% der Varianz des Schulerfolgs im ersten Schuljahr aufgrund von Intelligenz und Bewältigungskompetenz erklärt werden können.

*Abwehrprozesse.* Auf seiten der Abwehrprozesse sind die Beziehungen weniger eindeutig. Prozesse, die als kognitive, sprachliche Transformationen einzelner Elemente der Freundschaftsgeschichte repräsentiert sind, wie Rationalisierung und Reaktionsbildung, weisen praktisch keinen Zusammenhang zum Schulerfolg der Probanden auf. Kinder, die rationalisieren, geben Scheingründe für ihr Verhalten, Kinder, die den Prozeß Reaktionsbildung aufweisen, stellen sich z. B. übertrieben prosozial dar. Diese reiferen Abwehrformen scheinen dem Schulerfolg weder förderlich noch hinderlich zu sein. Dies ist im übrigen auch nach der psychoanalytischen Abwehrtheorie plausibel, da diese davon ausgeht, daß die Prozesse in einzelne, lebensgeschichtlich bedeutsame Kontexte verzerrend eingreifen können, ohne notwendigerweise die Leistungsfähigkeit allgemein zu beeinträchtigen. Primitivere, intensiv deformierende Abwehrprozesse wie Isolierung und Zweifel und Unentschlossenheit stehen dagegen in einem negativen Zusammenhang mit Schulleistung. Offensichtlich ist jedoch Bewältigung dem Schulerfolg stärker förderlich als ihm Abwehrprozesse abträglich sind. Die einzelnen Abwehrprozesse stellen denn auch keine Repräsentanten eines homogenen Konstrukts Abwehr dar. Sie können aufgrund ihrer niedrigen Interkorrelation nicht zu übergeordneten Konstrukten zusammengefaßt werden, wie etwa die Bewältigungsprozesse zum Bewältigungssummenscore. Auch dies entspricht der psychoanalytischen Abwehrtheorie, die eine spezifisch biographische, idiosynkratische Konstitution von Abwehrprozessen erwarten läßt.

Tabelle 2 zeigt also deutlich den postulierten Zusammenhang von Bewältigungsprozessen, primitiven Abwehrprozessen und Schulerfolg. Tabelle 2 läßt freilich unbeantwortet, inwieweit die gemessenen 14 Ichprozesse einen je spezifischen Varianzanteil am Schulerfolg der Kinder aufklären, oder ob die differenzierte Mes-

sung einzelner Ichprozesse nicht auch durch globalere Einschätzungen der Abwehr- oder Bewältigungstendenz ersetzt werden könnte, wie der BSC nahelegt.

Betrachtet man die gemessenen Ichprozesse als 14 unabhängige Prädiktoren des Kriteriums Schulerfolg, so kann der Anteil der Gesamtvarianz des Schulerfolgs, der durch alle Ichprozesse aufgeklärt werden kann, in einer multiplen Regressionsgleichung bestimmt werden. Dabei wurde die folgende Varianzaufklärung für die Schüler der Klassen 2, 4 und 6 erzielt:  $R_2 = .59$ ,  $R_4 = .68$ ,  $R_6 = .55$ . Somit können bis zu 47% der Varianz des Notendurchschnitts (bei Zehnjährigen) durch die Ichprozesse aufgeklärt werden. Zugleich zeigen die Ergebnisse, daß die Varianzaufklärung nicht allein auf die Bewältigungsprozesse zurückzuführen ist, sondern daß auch davon unabhängige Abwehreinschätzungen dazu beitragen.

Diese Befunde können zugleich als Beleg für den Einfluß der vorschulischen Sozialisation auf den Schulerfolg gelten, wie dieser im Reproduktionsmodell konzeptualisiert worden ist. Wie berichtet, wurden die Ichprozesse der Kinder im Alter von 7 Jahren zu einem Zeitpunkt erhoben, als die Schule noch kaum Einfluß auf die Persönlichkeit der Kinder ausüben konnte. So stellt sich denn die Frage, wie diese Persönlichkeitsprozesse erworben wurden und in welchem Zusammenhang sie mit der Schichtzugehörigkeit der Herkunftsfamilie der Kinder stehen. Da die Bewältigungskompetenz (gemessen als BSC) sich als wichtigster Indikator schulischer Anpassung herauschälte, wird in den folgenden Analysen vor allen Dingen auf die Interaktion von Schulerfolg, Schichtzugehörigkeit und Bewältigungskompetenz abgestellt.

In einer Varianzanalyse mit Meßwiederholung auf dem Faktor Schulerfolg soll der Einfluß der Faktoren Schicht und Bewältigungskompetenz überprüft werden. Abhängige Variable ist der Notendurchschnitt der Klassen 1 bis 6. Der BSC im Alter von 7 Jahren wurde am Median dichotomisiert, so daß der Faktor Bewältigung zwei Ausprägungen (hoch versus niedrig) erhält. Der Faktor Schicht umfaßt die Kategorien Unterschicht und Oberschicht. Tabelle 3 zeigt die Ergebnisse der Varianzanalyse.

Tab. 3: Varianzanalyse mit Meßwiederholung auf dem Faktor Notendurchschnitt

Q.d.V.	df	QS	F	p
BSC1	1	49.1	11.4	$p < .001$
SES	1	14.7	3.4	.07
BSCxSES	1	.1	.02	.87
MZP (Time)	1	10.3	41.6	$p < .001$
MZPxBSC1	1	.01	.04	.84
MZPxSES	1	.03	.14	.70
MZPxBSCxSES	1	1.18	4.8	.03

Aus Tabelle 3 geht hervor, daß die Bewältigungskompetenz im Alter von 7 Jahren einen deutlichen Effekt auf die späteren Schulnoten der Kinder ausübt. Dieser Effekt bleibt über die Zeit hinweg stabil, d. h. es zeigt sich keine Interaktion von Bewältigung und Zeit. Auch die Notendifferenz zwischen hohen und niedrigen Bewältigern bleibt über die Zeit hinweg stabil, d. h., daß hohe Bewältiger – die besseren Schüler – im Laufe ihrer schulischen Sozialisation ihren Notenvorsprung ge-

genüber niedrigen Bewältigern meist weiter ausbauen. Die Schichtzugehörigkeit übt einen schwach signifikanten Einfluß auf die Höhe des Notendurchschnitts aus. Die Kinder der Oberschicht erhalten tendenziell höhere Noten, jedoch gibt es zwischen Bewältigungskompetenz und Schichtzugehörigkeit keine Interaktion. Eine solche wechselseitige Beeinflussung von Schichtzugehörigkeit und Bewältigungskompetenz zeigt sich erst im Verlauf der weiteren Schuljahre, wie die signifikante Interaktion von Meßzeitpunkt, sozialer Schicht und Bewältigung zeigt. Diese Interaktion ist in Abbildung 1 graphisch verdeutlicht.

**Abb. 1:** Die Interaktion von Bewältigungskompetenz und Schichtzugehörigkeit im Verlauf der schulischen Sozialisation

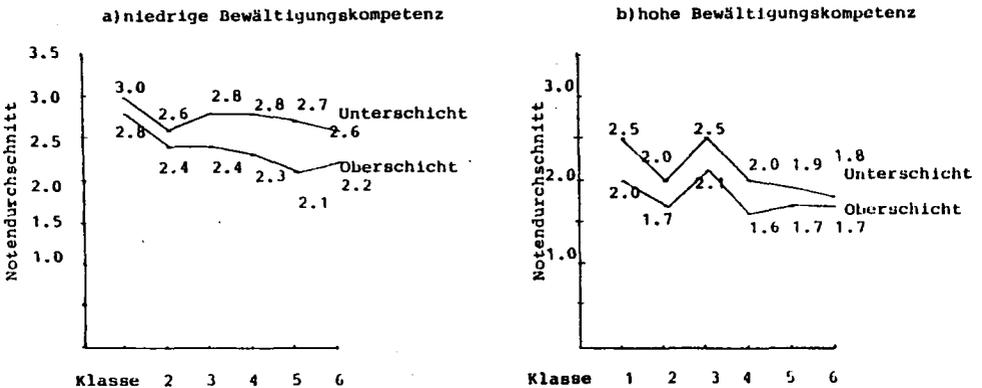


Abb. 1a zeigt die Notendurchschnitte (Ordinate) in den Klassen 1–6 (Abszisse) für Kinder mit niedriger Bewältigungskompetenz im Alter von 7 Jahren. Die Notendurchschnitte der Kinder mit niedriger Bewältigung differieren zwischen den sozialen Schichten, wobei sich die Differenz zugunsten der Oberschicht tendenziell mit zunehmendem Alter vergrößert.

Abb. 1b zeigt die Notendurchschnitte in den Klassen 1–6 für Kinder mit hoher Bewältigungskompetenz im Alter von 7 Jahren. In der Gruppe der Kinder mit hoher Bewältigungskompetenz nivellieren sich die Schichtunterschiede bezüglich der Ausprägung des Notendurchschnitts mit zunehmendem Alter. In der sechsten Klasse sind hohe Bewältiger (fast) gleichgute Schüler unabhängig von der Schicht.

Abbildung 1 zeigt, daß sich die Notendurchschnitte von Probanden mit hoher Bewältigungskompetenz im Laufe der Schuljahre unabhängig von ihrer Schichtzugehörigkeit immer mehr annähern. Kinder aus der Unterschicht, die zu Beginn ihrer Schulzeit mit hoher Bewältigungskompetenz ausgestattet waren, unterscheiden sich in Klasse 6 im Notendurchschnitt kaum mehr von Oberschichtkindern mit hoher Bewältigungskompetenz. Bewältigung vermag hier den Schichtunterschied zu nivellieren bzw. den Schichtnachteil aufzuwiegen. Anders verhält es sich bei Kindern mit niedriger Bewältigungskompetenz. Bei gleicher (niedriger) Bewältigungskompetenz erhalten Kinder aus der Oberschicht deutlich bessere Noten, wobei die Unterschiede zwischen den Schichten sich im Laufe der Schulzeit noch verstärken. Sind die Kinder von Haus aus mit geringer Fähigkeit zur Bewältigung ausgestattet, entfalten die Schichtunterschiede deutlich ihre Wirkung. Besitzen sie jedoch die Fähigkeit, so vermag die Bewältigungskompetenz den Schichtnachteil im Verlauf der Zeit zu kompensieren.

Die Befunde dieser Varianzanalyse sprechen dafür, daß Bewältigung Nachteile der Herkunft aus der Unterschicht zu kompensieren vermag. Die Bewältigungskompe-

tenz determiniert indessen, wie es scheint, ohne Entwicklung zuzulassen, welche Probanden später gute und welche schlechte Schüler sein werden. Das zeigt der signifikante Haupteffekt von Bewältigung in Tabelle 1.

Nach dem Modell reziproker Beeinflussung sozialisatorisch erworbener Persönlichkeitsdispositionen und kontextueller Erfahrung dürfte sich auch umgekehrt der Schulerfolg auf den Erwerb von Bewältigungskompetenz bei den Kindern auswirken. Deshalb soll der Einfluß des frühen Schulerfolgs (im Alter von 8 Jahren) auf die Höhe des späteren Bewältigungssummenscores überprüft werden.

Dies setzt eine Analysestrategie voraus, die sich zu der in Tabelle 3 berichteten Varianzanalyse gleichsam komplementär verhält. Nunmehr wird als abhängige Variable der Bewältigungssummscore zu den zwei späteren Meßzeitpunkten (9 und 12 Jahre) betrachtet. Hauptfaktoren, die dessen Ausprägungsstärke beeinflussen dürften, sind *Schulerfolg* zu Beginn der Schulzeit (Notendurchschnitt der zweiten Klasse am Median dichotomisiert: hoch vs. niedrig) und *Schichtzugehörigkeit* (SES hoch vs. niedrig). Die Schulnoten der zweiten Klasse wurden ausgewählt, da sie stabilere Indikatoren des frühen Schulerfolgs sein dürften als die Noten im ersten Schuljahr. Tabelle 4 zeigt die Ergebnisse dieser Varianzanalyse.

**Tab. 4:** Varianzanalyse mit Meßwiederholung auf dem Faktor Bewältigungskompetenz

Q.d.V.	df	QS	F	p
Notendurchschnitt 8	1	775.7	43.4	<.001
SES	1	67.5	3.81	.05
NotenxSES	1	3.3	.18	.67
MZP (Time)	1	530.2	50.10	<.001
NotenxMZP	1	8.9	.84	.36
SESxMZP	1	2.3	.22	.64
NotenxMZPxSES	1	14.6	1.37	.24

Die Ergebnisse legen nahe, daß nicht nur die Bewältigungskompetenz Einfluß auf die schulische Leistung ausübt. Auch der Schulerfolg scheint seine Wirkung auf das Niveau der Bewältigungskompetenz zu entfalten. Die Haupteffekte zeigen, daß sich dieser Zusammenhang auch im Laufe der Schulzeit nicht verändert. Beide Varianzanalysen (Tabelle 3 und Tabelle 4) zeigen, daß frühe Unterschiede der Bewältigungskompetenz den späteren Schulerfolg und frühe Unterschiede des Schulerfolgs den späteren Bewältigungssummscore voraussagen, ohne daß diese Haupteffekte durch den Zeitablauf modifiziert wurden. Wir kennen den relativ engen Zusammenhang zwischen Ichprozessen und Schulerfolg (vgl. Tabelle 2). Dieser wiederum beeinflußt die spätere Bewältigungskompetenz. Auf die Bewältigungskompetenz hat jedoch die Schichtzugehörigkeit der Kinder einen statistisch gesicherten Einfluß. Die Kinder aus der Oberschicht weisen signifikant höhere Bewältigungswerte auf. Fragen wir zusammenfassend nach dem Einfluß der schichtspezifischen Sozialisation auf die in den oben diskutierten Modellen geprüften Zusammenhänge, zeigt sich dreierlei. *Erstens* bestätigt sich ein gewisser Einfluß der Schichtzugehörigkeit auf den Notendurchschnitt. *Zweitens* zeigt sich ein signifikanter Einfluß der Schichtzugehörigkeit auf die Höhe der Bewältigungsfähigkeit. *Drittens* führt eine hohe Ausprägung der Bewältigung zu Beginn der Schulzeit über

Zeit zu einem Abbau der Schulleistungsunterschiede zwischen Unter- und Oberschicht. In dem der zweiten Varianzanalyse (Tabelle 4) zugrundeliegenden Plan zeigt sich kein Interaktionseffekt zwischen Schicht, Notendurchschnitt und Zeit. Freilich wurden in dieser Analyse für Bewältigung nur die späteren Meßzeitpunkte berücksichtigt, weil die Bewältigungsfähigkeit der Siebenjährigen als Ergebnis vor-schulischer Sozialisation betrachtet wurde. Analysiert man indessen die Entwicklung der Bewältigungskompetenz über die gesamte Zeitspanne der Untersuchung (7–12 Jahre, zeigen sich signifikante ( $p < .05$ ) Unterschiede des Zuwachses der Bewältigungsfähigkeit zugunsten der Oberschicht. Dieser Zusammenhang wird in Abbildung 2 dargestellt.

**Abb. 2:** Der Einfluß der Schichtzugehörigkeit auf die Bewältigungskompetenz in Abhängigkeit von der Zeit

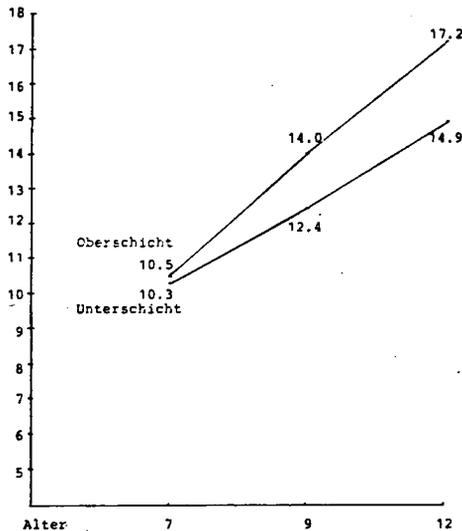


Abb. 2 zeigt die Ausprägung des Bewältigungssummscores bei Kindern aus der Ober- und der Unterschicht. Auf der Ordinate ist der Bewältigungssummscore (BSC) abgetragen, der als Addition von 5 Bewältigungsprozessen Werte von 5 bis 30 annehmen kann. Im Lauf der Zeit (drei Meßzeitpunkte) vergrößert sich der Unterschied in der Bewältigungskompetenz zwischen den Schichten.

Abbildung 2 zeigt, daß Bewältigungskompetenz in der Oberschicht stärker zunimmt als in der Unterschicht: Kinder, die aufgrund schichtspezifischer Sozialisationsvorteile Bewältigungsprozesse ohnehin stärker einsetzen, entwickeln die Bewältigungskompetenz über Zeit mehr als Kinder, die von Haus aus schichtspezifische Defizite der Bewältigung aufweisen. Dies Ergebnis entspricht den Theoremen der Streßtheorie (vgl. Ulich, Mayring und Strehmel 1983), die davon ausgeht, daß die bisherige Bewältigungs- oder Lebenserfolgsbilanz sich auf die konkrete Wahrnehmung und Auseinandersetzung mit neuen Anforderungen und Situationen auswirkt. Danach machen Menschen mit hoher Bewältigungskompetenz tendenziell mehr positive Erfahrungen, während Menschen mit niedriger Bewältigungskompetenz im Teufelskreis von Mißerfolg, Mißerfolgserwartung und Abwehr/Nichtbewältigung gefangen sind. Unsere Ergebnisse zeigen, daß diese Aufschaukelungsprozesse lebensgeschichtlich bereits früh einsetzen und daß die Schichtzugehörigkeit dabei ein entscheidender Katalysator für Entwicklungsprozesse und -geschwindigkeit sein dürfte. Doch fehlt bislang Forschung über die intrafamilialen und lebensweltlichen Mikroprozesse, die frühe Dispositionen zu Abwehr- und Bewältigung erzeugen.

Die beiden Varianzanalysen haben Belege für die Stimmigkeit sowohl des Reproduktionsmodells wie des Produktionsmodells erbracht. Nach dem ersteren wurde

der Einfluß der vorschulisch erworbenen Bewältigungsfähigkeit (7 Jahre) auf spätere Schulleistungen (7–12 Jahre), nach dem zweiten der Einfluß des sich in den ersten Schuljahren stabilisierenden Schulerfolgs (8 Jahre) auf die spätere Entwicklung der Bewältigungsfähigkeit (9 und 12 Jahre) geprüft. Es kann hier nicht entschieden werden, welchem der beiden Modelle die größere Relevanz zukommt. Da vermutlich Produktions- und Reproduktionsmodell integriert werden müßten, um die realen Zusammenhänge angemessen abzubilden, müßten die reziproken Effekte der in Frage stehenden Variablen in Strukturgleichungsmodellen überprüft werden. Freilich bereiten Strukturgleichungsmodelle Schwierigkeiten bei einer Stichprobe, deren Umfang und Plan vor allem mit dem Ziel bestimmt wurde, intraindividuelle Entwicklungsmuster zu rekonstruieren.

## **5. Zusammenfassung und Diskussion**

Unsere Analysen zeigen, daß Ichprozesse einen nicht unerheblichen Beitrag zur Erklärung des Schulerfolgs liefern können. Diese besonders bei Bewältigungsprozessen ausgeprägte Beziehung läßt sich nicht auf die Wirkung der Intelligenz reduzieren. Im Alter von sieben Jahren zeigen sich kaum Unterschiede zwischen den Schichten in der Höhe der Bewältigungskompetenz. Hier zeigen sich jedoch interessante Entwicklungseffekte. So kann Bewältigungskompetenz das Schichthandicap bei der Notengebung mit der Zeit weitgehend kompensieren. Bewältiger aus der Ober- und Unterschicht unterscheiden sich in ihren Schulnoten in der 6. Klasse fast kaum mehr. Bei den Kindern mit niedriger Bewältigungstendenz schlagen hingegen Schichtunterschiede voll durch: Die Schichten entwickeln sich in ihren Notendurchschnitten im Laufe der Schulzeit sogar noch weiter auseinander. Bewältigungskompetenz scheint also Nachteile der sozialen Herkunft in mancher Hinsicht zu kompensieren. Dies verleiht dem in Abbildung 2 dargestellten Ergebnis zusätzlich Bedeutung. Es zeigt an, daß die Entwicklungskurve für Bewältigungskompetenz in den höheren Schichten steiler ansteigt als in den Unterschichten. Es handelt sich also um ein Beispiel des in der Schulforschung vielfach nachgewiesenen kumulativen Handicaps der Unterschicht.

Da die zu Beginn der Schulzeit aus dem Elternhaus mitgebrachte Ausprägung der Bewältigungsfähigkeit der Kinder ein bedeutsamer Prädiktor der späteren Schulleistung ist, stellt sich für die Schule die Frage, ob sie in der Lage ist, die Bewältigungskompetenz der in dieser Hinsicht benachteiligten Schüler zu fördern. Unter den hier untersuchten Bedingungen scheint die Schule auf die anfänglich Benachteiligten nach ihrer Schichtzugehörigkeit unterschiedlich fördernd einzuwirken. Präziser formuliert müßte die Frage folglich lauten, ob die Schule das spezifische Bewältigungsdefizit von Kindern der Unterschicht in den ersten Schuljahren gezielt abbauen kann. Dazu stehen bislang gewiß keine gesicherten Interventionsstrategien zur Verfügung, da Forschung über die sozialisatorischen Konstitutionsbedingungen der individuellen Bewältigungsfähigkeit bzw. ihrer differentiellen Defizite fast vollständig fehlt.

Der Schulerfolg selbst erweist sich indessen als eine Determinante der späteren Bewältigungstendenz. Von daher scheint die Annahme nicht unbegründet, daß die Schule mittels gezielter didaktischer Strategien, die „dosierte“ Leistungs-, Bewältigungs- und Erfolgssituationen bereitstellen, spezifische Bewältigungsdefizite beeinflussen kann. Es muß jedoch darauf hingewiesen werden, daß in unseren Daten Schulleistungsunterschiede nicht zu Veränderungen des Abstands zwischen hohen und niedrigen Bewältigern führen. Die Vermittlung positiver Folgen des Schulerfolgs im Hinblick auf Zuwächse in der Bewältigungsfähigkeit benachteiligter Kinder bleibt insofern ein offenes Problem. Folglich stellt sich die Frage nach der relativen Höhe und dem wechselseitigen Einfluß der jeweiligen Beiträge von Bewältigung und Schulerfolg im Verlauf der Entwicklung nicht nur als theoretisches Problem. Zur Aufklärung dieser Frage bedarf es weiterer Analysen der kausalen Relationen zwischen Ichstruktur, schulischer Performanz und Schichtzugehörigkeit auf unterschiedlichen Entwicklungsniveaus und Altersstufen.

#### Literatur

- Bahnson, C. B.* (1979): Das Krebsproblem in psychosomatischer Dimension. In *Th. von Uexküll* (Hrsg.), *Lehrbuch der psychosomatischen Medizin*. München: Urban und Schwarzenberg, 685–695.
- Björnsson, S., Edelstein, W. & Krepper, K.* (1977): Explorations in social inequality. Stratification dynamics in social and individual development in Iceland. Studien und Berichte aus dem Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.
- Chandler, R. J., Paget, K. & Koch, D.* (1978): The child's demystification of psychological defense. *Developmental Psychology*, 14, 197–205.
- Cooper, C. L.* (1981): *Streßbewältigung*. München: Urban und Schwarzenberg.
- Dohrenwend, B. S. & Dohrenwend, B. P.* (Hrsg.) (1974): *Stressful life events: their nature and effects*. New York: Wiley.
- Döbert, R. & Nunner-Winkler, G.* (1978): Performanzbestimmende Aspekte des moralischen Bewußtseins. In *G. Portele* (Hrsg.), *Sozialisation und Moral*. Weinheim: Beltz, 101–122.
- Döbert, R. & Nunner-Winkler, G.* (1980): Jugendliche schlagen über die Stränge. In *L. Eckensberger und R. K. Silbereisen* (Hrsg.), *Entwicklung sozialer Kognitionen*. Stuttgart: Klett, 267–298.
- Edelstein, W.* (1979): Project Child Development and Social Structure. Paper read to the Congress of the Scandinavian Association of Psychology, Reykjavik, Iceland, May 1979.
- Edelstein, W.* (1984): Schooling and intellectual development – in life-span perspective. Paper presented at the SSRC Conference on Intellectual Development and Schools, Stanford, California, August 9–11, 1984.
- Edelstein, W. & Keller, M.* (Hrsg.), (1983): *Perspektivität und Interpretation. Beiträge zur Entwicklung des sozialen Verstehens*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Filipp, H.-S.* (Hrsg.), (1981): *Kritische Lebensereignisse*. München: Urban und Schwarzenberg.
- Freud, A.* (1982, orig. 1936): Das Ich und die Abwehrmechanismen. München: Kindler.
- Freud, S.* (1961, orig. 1937): Die endliche und die unendliche Analyse. In *GW*, 16, Frankfurt: Fischer, 57–99.
- Freud, S.* (1971, orig. 1926): Hemmung, Symptom und Angst. In *Studienausgabe VI, Hysterie und Angst*. Frankfurt: Fischer, 229–308.
- Garnezy, N. & Rutter, M.* (Hrsg.), 1983: *Stress, coping, and development in children*. New York: McGraw-Hill.
- Haan, N.* (1963): Proposed model of ego functioning: Coping and defense mechanisms in relationship to IQ. change. *Psychological Monographs*, 77, 8, whole no. 571, 1–23.
- Haan, N.* (1977): *Coping and defending*. New York: Academic Press.
- Halsig, N., Olbrich, E. & Fisseni, H.-J.* (1983): Vom Gymnasium zur Hochschule: Formen der Bewältigung einer Übergangsphase. In *K. E. Grossmann und P. Lütkenhaus* (Hrsg.), *Bericht über die 6. Tagung Entwicklungspsychologie* (Regensburg, 1.–3. 10. 83), I, Regensburg: Universität Regensburg, 221–224.

- Heller, K. A., Rosemann, B., Steffens, K. H. (1978): Prognose des Schulerfolgs. Weinheim und Basel: Beltz.
- Keller, M. (1983): Die soziale Konstitution sozialen Verstehens: Universelle und differentielle Aspekte. In W. Edelstein und M. Keller (Hrsg.), *Perspektivität und Interpretation*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 266–289.
- Keller, M. (1984): Rechtfertigungen. Zur Entwicklung praktischer Erklärungen. In W. Edelstein und J. Habermas (Hrsg.), *Soziale Interaktion und soziales Verstehen*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Kroeber, T. C. (1963): The coping functions of the ego mechanisms. In R. White (ed.), *The study of lives*. New York: Atherton, 179–198.
- Krohne, H. W. (1982): Die Rolle der Angst in Lern- und Leistungsprozessen. In Treiber, B. & Weinert, F. (Hrsg.): *Lehr-Lern-Forschung*. München: Urban und Schwarzenberg, 221–241.
- Laplanche, J. & Pontalis, J.-B. (1972): *Das Vokabular der Psychoanalyse, I und II*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Lazarus, R. S. (1976): *Patterns of adjustment*. New York: McGraw-Hill.
- Ludwig, S. (1983): Coping with academic achievement demands: From high school to university. Paper presented at the 7th Biennial Meeting of ISSBD, Munich 1983.
- Miller, D. & Swanson, E. (1960): *Inner conflict and defense*. New York: Holt.
- Olbrich, E. (1983): Übergänge im Jugendalter. In R. K. Silbereisen und L. Montada (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie in Schlüsselbegriffen*. München: Urban und Schwarzenberg, 89–97.
- Roeder, P. M., Baumert, J., Saup, F., Schmitz, B. (1985): Über Zusammenhänge von Zensur und Testleistung. Erscheint in: *Unterrichtswissenschaft Heft 4, 1985*.
- Psychosozial, Heft 1, 1982. Reinbek b. Hamburg: Rowohlt.
- Seiffge-Krenke, J. (1983): Veränderungen in den Bewältigungsstrategien besonders belasteter Jugendlicher. In K. Grossmann und P. Lütkenhaus (Hrsg.): *Bericht über die 6. Tagung Entwicklungspsychologie in Regensburg, 2, Regensburg: Universität Regensburg, 224–227*.
- Selman, R. L. (1980): *The growth of interpersonal understanding*. New York: Academic Press.
- Spellbrink, W. (1983): Abwehr- und Bewältigungsstrategien von der mittleren Kindheit bis zur frühen Adoleszenz. Der methodologische Standort des Projekts „Kindliche Entwicklung und Soziale Struktur“. In K. E. Grossmann und P. Lütkenhaus (Hrsg.), *Bericht über die 6. Tagung Entwicklungspsychologie (Regensburg, 1.–3.10.1983), 2, Regensburg: Universität Regensburg, 287–292*.
- Spellbrink, W. (1985): *Abwehr- und Bewältigungsprozesse in der Kindheit und frühen Adoleszenz*. Max-Planck-Institut für Bildungsforschung. Berlin (im Druck).
- Suppes, P. & Warren, H. (1975): On the generation and classification of defense mechanisms. *International Journal of Psychoanalysis*, 56, 405–414.
- Thomae, H. (1968): *Das Individuum und seine Welt*. Göttingen: Hogrefe.
- Ulich, D., Mayring, D. & Strehmel, P. (1983): Streß. In H. Mandl und G. L. Huber (Hrsg.), *Emotion und Kognition*. München: Urban und Schwarzenberg, 183–214.
- Ulich, D., Hauffer, K., Strehmel, P., Mayring, Ph., Kandler, M. (1982): *Kognitive Kontrolle in Krisensituationen: Arbeitslosigkeit bei Lehrern. Arbeitsbericht III des DFG-Projekts*. Universität Augsburg und Universität München.
- Vaillant, G. E. (1976): Natural history of male psychological health, V. The relation of choice of ego mechanisms of defense to adult adjustment. *Archives of General Psychiatry*, 33, 535–545.
- Vaillant, G. E. (1977): *Adaptation to life*. Boston: Little, Brown Co.

Verfasser:

Dipl. Psych. Wolfgang Spellbrink/Prof. Dr. Wolfgang Edelstein, Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Lentzeallee 94, 1000 Berlin 33

### Hinweis:

Aus Raum- und Termingründen konnten die folgenden Beiträge nicht mehr in den thematischen Teil dieses Heftes aufgenommen werden; sie werden in Heft 4/1985 erscheinen:

Ogbu, J. U., *Minoritäten in der Schule: Rahmenbedingungen für Erfolg und Versagen*.

Todt, E., *Die Bedeutung der Schule für die Entwicklung der Interessen von Kindern und Jugendlichen*.