

Doerfel-Baasen, Dorothee / Raschke, Ivo / Rauh, Hellgard und Weber, Christine

Schulanfänger im ehemaligen Ost- und Westberlin: Sozio-emotionale Anpassung und ihre Beziehung zu den Bindungsmustern der Kinder

Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie 45 (1996) 3-4, S. 111-123

urn:nbn:de:bsz-psydok-38974

Erstveröffentlichung bei:

Vandenhoeck & Ruprecht WISSENSWERTE SEIT 1735

<http://www.v-r.de/de/>

Nutzungsbedingungen

PsyDok gewährt 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 dem Gebrauch von PsyDok und der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Kontakt:

PsyDok

Saarländische Universitäts- und Landesbibliothek
Universität des Saarlandes,
Campus, Gebäude B 1 1, D-66123 Saarbrücken

E-Mail: psydok@sulb.uni-saarland.de

Internet: psydok.sulb.uni-saarland.de/

Schulanfänger im ehemaligen Ost- und Westberlin: Sozio-emotionale Anpassung und ihre Beziehung zu den Bindungsmustern der Kinder

Dorothee Doerfel-Baasen, Ivo Raschke, Hellgard Rauh und Christine Weber

Zusammenfassung

Es wird untersucht, inwiefern sich Schulanfänger, die vor dem Mauerfall in beiden Teilen Berlins in zwei verschiedenen sozio-politischen (Makro-)Systemen aufgewachsen sind, beim Eintritt in das inzwischen vereinheitlichte Schulsystem in ihrem Anpassungsverhalten unterscheiden. Zwei Stichproben von Kindern (48 Ost und 45 West) und ihre Familien wurden über einen Zeitraum von 2 Jahren kurz vor Schuleintritt bis zum Ende der 2. Klasse untersucht. Die Gegenüberstellung der Verhaltensauffälligkeiten in den Settings Familie und Schule erbrachte drei Gruppen: 61% waren weder im schulischen noch im häuslichen Setting auffällig; 22% nahmen die Lehrerinnen als schwierig wahr; bei der dritten Gruppe (17%) zeigten sich aus Sicht der Mütter Anpassungsprobleme im Verlauf der Einschulung. In allen drei Clustern waren Geschlechtsunterschiede deutlicher als Systemunterschiede. Diese kindlichen Auffälligkeitsmuster wurden in Beziehung gesetzt zur repräsentierten Bindungsqualität, den Belastungen der Familie und dem Angstmaß der Erwachsenen (Eltern und Lehrer) bezüglich der Makrosystemveränderungen.

1 Einleitung

In dieser Studie wird untersucht, ob das sozio-emotionale Anpassungsverhalten von Kindern von Erfahrungen in verschiedenen sozial-politischen Systemen beeinflusst wird. Der bedeutsamste Hinweis auf den Einfluß sozial-politischer Ereignisse auf Familien mit Kindern stammt von GLEN ELDER (1979; ELDER et al. 1986). Er untersuchte in der Rückschau anhand der Daten der Berkeley-Längsschnittstudien (Berkeley Jahrgänge 1929/39 und Oakland 1920/31) die Wirkung der Weltwirtschaftskrise (1930) auf die Lebensläufe der Jugendlichen und Kleinkinder. Traf dies Ereignis die *Jugendlichen*, dann beschleunigte und beförderte dies die Entwicklung der Jungen zu Selbstverantwortung und Führerschaft, aber warf die Mädchen in ihrer Eigenständigkeit zurück. Traf es die Kinder im *Vorschulalter*, dann beeinträchtigte dies die Entwicklung der Jungen in dem Sinne, daß sie häufiger als verhaltensproblematisch auffielen, insbesondere, wenn es schon vorher in der Familie gekriselt hatte. Die Mädchen dagegen wuchsen als eigenständigere Persönlichkeiten heran.

Auch die Situation nach dem Mauerfall im Ostteil Berlins ist durch eine tiefgreifende Veränderung der sozio-öko-

nomischen Verhältnisse charakterisiert, deren kurz- und mittelfristige Auswirkungen auf die Familien und ihre Kinder bislang kaum untersucht wurden. In unserer Studie wurden daher zwei Stichproben von Kindern der Geburtsjahrgänge 1985/86 mit ihren Familien aus dem Ost- (N = 48) und Westteil Berlins (N = 45) im Juli 1992, wenige Wochen vor Schuleintritt, rekrutiert. Die Kinder hatten intensive Krippen- und Kindergartenerfahrung im jeweiligen sozialen und politischen System. Da im Jahre 1991 in Berlin-Ost das Schulsystem umgestellt wurde, wurden die Kinder 1992 in das gemeinsame Berliner Schulsystem eingeschult. Sie wurden von uns während des Zeitraumes der ersten beiden Schuljahre begleitet.

Eine Besonderheit unseres Untersuchungsdesigns läßt sich dadurch charakterisieren, daß die beiden Teilstichproben zwar auf unterschiedliche (systemtypische) Vorerfahrungen zurückblicken, aber mit dem Eintritt in die Schule praktisch den gleichen Mikro- und Makrosystembedingungen ausgesetzt sind. Der Schuleintritt kann im Sinne von BRONFENBRENNER (1989) als ökologischer Übergang aufgefaßt werden. Er geht mit einer Reihe neuer Lebensumstände für die Kinder einher, wozu ein veränderter Tagesablauf mit weniger Zeit zum Spielen, neue Bezugspersonen mit ihren Eigenheiten und Erwartungen, viele neue Gesichter, manche neue Freunde, ein höheres Maß an Unabhängigkeit und Verantwortung für sich und seine (Schul-)Sachen, ein höherer sozialer Status und anderes mehr gehören (vgl. PATRICK et al. 1995). Die individuelle Anpassungsfähigkeit zeigt sich im Grad der Bewältigung dieser Vielfalt neuer Anforderungen, der deshalb als Indikator für die Belastungsanfälligkeit (Vulnerabilität) der Kinder dienen soll.

Im Hinblick auf die Prognose des Schuleingewöhnungsverlaufs könnte einerseits vermutet werden, daß die in den westlichen Bezirken Berlins aufgewachsenen Schulanfänger aufgrund ihrer systemkonformen Sozialisationserfahrungen geringere Probleme mit diesem sozialen und ökologischen Übergang haben. Alternativ wäre denkbar, daß die Kinder aus dem Ostteil besser auf die schulische Umgebung vorbereitet sind, denn der Kindergartenalltag in der DDR war durch ein schulähnliches Curriculum geprägt.

Ein Moderatoreffekt auf die kindliche Streßanfälligkeit ist von der Qualität der Mutter-Kind-Bindung zu erwarten: Aus hoher Bindungssicherheit erwachsen gute Coping-Ressourcen. Als zusätzliche Einflüsse, die die zu erwartenden Systemeffekte überlagern könnten, sind die familienspezifischen Belastungen in beiden Gruppen zu beachten. Solche belastenden Lebensereignisse können systemübergreifend

sein oder in einem spezifischen System gehäuft bzw. seltener auftreten; sie wirken aber unmittelbar in die Familien.

Darüber hinaus wäre es denkbar, daß sich – unabhängig von den realen Belastungen – die emotionale Verunsicherung der Eltern vorrangig bei der östlichen Teilstichprobe als zusätzlicher Belastungsfaktor auch auf das Verhalten der Kinder auswirkt, und zwar in Situationen, die ihre Ressourcen besonders beanspruchen. Der Fall der Berliner Mauer und die unmittelbar darauf folgenden politischen Systemveränderungen ereigneten sich, als die Kinder etwa 4 Jahre alt waren und den Kindergarten besuchten. Bis zum Erhebungszeitpunkt dieser Studie, also zwei Jahre später, waren negative sozio-ökonomischen Wirkungen bei den Familien noch nicht zu registrieren.

Im Vordergrund dieses Beitrages steht der Vergleich der beiden sozio-politischen Systeme als Quelle unterschiedlicher Vorerfahrungen; weitere, z. Zt. laufende, Erhebungen werden spezifischere Einflußfaktoren herausfiltern lassen.

2 Zur Vorhersage von Anpassungsproblemen an die Schule

Allgemeine Studien zu Vorläufern und Vorbedingungen von Fehlanpassung betrachten die kindliche Vulnerabilität als Funktion der Wechselwirkung von Risiko- und protektiven Faktoren (z.B. RUTTER 1979, 1987). Daß Ausmaß und Art von Schuleingewöhnungsproblemen auf die Anzahl belastender Lebensereignisse in der Familie zurückgeführt werden können, ist u. a. durch MONROE (1982) und STERLING et al. (1985) mit Untersuchungen an demographisch parallelisierten Stichproben belegt.

Wie allerdings DUBOW und TISAK (1989) innerhalb eines korrelationalen Designs zeigten, können ein hohes Maß an sozialer Unterstützung und individueller Problemlösungskompetenz die Auswirkungen belastender Lebensereignisse auf die schulische Anpassung mildern. Jedoch stehen längsschnittlich angelegte Studien zur Kausalanalyse dieses Zusammenhangs bislang aus.

Detaillierte Untersuchungen (z.B. BART u. PARKE 1993) zeigen, wie hoch die Konsistenz kindlicher Verhaltensweisen über verschiedene Settings hinweg sein kann. Verhaltensmerkmale, die die Kinder in standardisierten Situationen bei der Eltern-Kind-Interaktion zeigten, waren auch im Verlauf der Schuleingewöhnung zu beobachten. Sie verdeutlichen den Einfluß elterlicher Kommunikationsmuster auf soziale Anpassungsleistungen des Kindes. Kontrollierendes Eltern- und widerstrebendes Kindverhalten sowie bestimmendes Kindverhalten waren Vorläufer bzw. Bedingungen für spätere Anpassungsprobleme.

In ähnlicher Weise identifizierten CARSON et al. (1992) individuelle Coping-Stile sowie Familienmerkmale (Streßniveau, Stärken und Flexibilität) als die bedeutsameren Prädiktoren der sozio-emotionalen Anpassung im Vergleich zur Anzahl der belastenden Lebensereignisse und interpretieren diese insofern als wirksame Puffer gegen den Alltagsstreß und andere Belastungsfaktoren. Weniger die belastenden Lebensereignisse an sich, sondern vielmehr die Art des Umgangs mit ihnen ist demnach entscheidend: Kin-

der, die zu passiv-aggressivem oder anderen extremen Coping-Stilen (vgl. CHANDLER u. SHERMIS 1986) neigen, haben demzufolge mit den größten Anpassungsschwierigkeiten in sozial-emotionaler Hinsicht zu rechnen.

Aus der Sicht der Bindungstheorie (z.B. SROUFE 1983; GROSSMANN 1987) determiniert die Bindungssicherheit als Produkt der frühen Interaktionserfahrungen zwischen Kind und Betreuungsperson dessen Anpassungsmuster im Vorschulalter und darüber hinaus. Die in der frühen Kindheit aufgebauten „internen Arbeitsmodelle“ (BOWLBY 1984; MAIN et al. 1985) stellen demnach relativ stabile Prototypen für die Art der emotionalen Verarbeitung und Organisation des Verhaltens in neuartigen oder als bedrohlich empfundenen Situationen dar, indem sie den Zugang zu den kognitiven und emotionalen Ressourcen des Kindes steuern (CRITTENDEN 1990). Kinder mit sicherer Bindung erkunden relativ unbefangen ihre Umwelt und haben gelernt, in schwierigen Situationen, mit denen sie allein nicht klarkommen, die Hilfe Erwachsener in Anspruch zu nehmen. Sie sollten demnach die geringsten Eingewöhnungsprobleme haben.

Schwierigkeiten bei der Eingewöhnung in das neue Setting (Mikrosystem Schulklasse) sind folglich einerseits um so eher zu erwarten, je mehr sich die neuen Anforderungen von den Erfahrungen in den eingespielten Interaktionssystemen Kita und Familie unterscheiden; andererseits dürften die Coping-Ressourcen des Kindes beim Umgang mit neuartigen Situationen entscheidend dazu beitragen, ob diese Schwierigkeiten auch in ein „Problemverhalten“ aus Sicht der Erwachsenen münden. Die folgenden Fragen sollen im Rahmen dieses Beitrages beantwortet werden:

- (1) Unterscheiden sich die sozio-demographischen Bedingungen, unter denen die West- und Ost-Berliner Schulanfänger von 1992 aufwuchsen systemspezifisch?
- (2) Wie stellt sich die Schuleingewöhnung der Kinder aus der Sicht der Lehrer/innen und Mütter dar? Zeigen die Kinder im Verlauf dieses ökologischen Übergangs unterschiedliche oder ähnliche Verhaltensmuster in den jeweiligen Settings (häusliche vs. Schulumgebung)?
- (3) Wie haben die Eltern und Lehrer die Wende erlebt und emotional verarbeitet?
- (4) In welcher Beziehung stehen die bei den Kindern registrierten Schuleingewöhnungsprobleme mit
 - (a) dem Ausmaß der Belastungen, denen die Familien während der ersten Lebensjahre des Kindes (und im Verlauf der Wende) ausgesetzt waren?
 - (b) den Einstellungen der Erwachsenen zu den Veränderungen auf der Makro-Ebene (der „Wende“)?
 - (c) der Sicherheit der Mutter-Kind-Bindung?
 - (d) der Verhaltenseinschätzung der Kindergartenerzieherin vor Schuleintritt?

3 Stichprobenbeschreibung

An der Untersuchung haben insgesamt 93 Familien teilgenommen, davon 48 aus dem Ostteil und 45 aus dem Westteil der Stadt Berlin. Die Familien stammen aus 12

Tab. 1: Stichprobenbeschreibung

		Ost	West
Geschlecht des Kindes	Mädchen	28	27
	Jungen	20	18
Alter (in Jahren) beim Schuleintritt	M	6.65	6.69
	SD	0.32	0.32
Alter (in Monaten) beim Krippeneintritt	M	12.1	15.7*
	SD	3.07	9.04
Mittlere Anzahl der Kinder in der Familie	M	1.96	1.91
	SD	0.60	0.79
Familienstruktur	beide Elternteile	40	34
	alleinerziehend	8	11
Alter der Mutter bei Geburt des Projektkindes (in Jahren)	M	25.5	27.4*
	SD	4.16	5.10
Schulbildung der Mutter	max.		
	Realschulabschluß	35	32
	Abitur	13	13

* =: $p < .05$

der 13 Westbezirke und im Osten vorwiegend aus zwei Stadtbezirken. Die Daten wurden in verschiedenen Settings der Kinder erhoben, ihren Familien, Schulen (Ost: 10, West: 25) und Kitas (Ost: 8, West: 23).

Die soziodemographischen Merkmale der Kinder und ihrer Eltern waren in Ost und West sehr ähnlich (bis auf das Alter der Mutter und das Alter der Kinder bei Krippeneintritt, was beides den systemspezifischen Unterschieden im Ost- und Westteil Berlins entsprach). Beim Krippeneintrittsalter fällt ferner die größere Variationsbreite im Westen auf, die wir ebenfalls als systembedingt vermuten.

4 Beschreibung der Instrumente

Verhaltensauffälligkeiten der Kinder während der Schuleingewöhnung aus Lehrer- und Elternsicht: Die sozio-emotionale Belastbarkeit der Kinder wurde über das Einleben und Anpassungsverhalten an das Schulgeschehen während der ersten vier Wochen Schulbesuch erfaßt. Es wurden sowohl die Lehrer/innen¹ als auch die Mütter gebeten, das Kind hinsichtlich uns relevant erscheinender Verhaltensbereiche wöchentlich einzuschätzen. Die Variablen wurden über die vier Zeitpunkte aggregiert. Aus dem Lehrerfragebogen ergaben sich nach einer Faktorenanalyse (Hauptkomponentenanalyse, Varimax-Rotation) und Prüfung der internen Konsistenz (Cronbachs Alphas zwischen .62 und .91) vier Skalen, die Verhaltensauffälligkeiten während der Schuleingewöhnungsphase messen:

- (1) *Störverhalten* (bestehend aus drei Items: Aktivitätsniveau des Kindes: überwiegend sehr aktiv und zappelig; Stimmung: überwiegend überzogen und albern; Regelverhalten: stört häufig, will sich nicht einordnen),

- (2) *Ablenkbarkeit/mangelnde Kooperation* (verliert schnell das Interesse, schwer motivierbar, unaufmerksam, abwesend oder mit anderem beschäftigt),
- (3) *Soziale Unsicherheit* den Klassenkameraden gegenüber (Kontaktverhalten: gehemmt, unsicher oder ablehnend, feindselig) und
- (4) *Konfliktunfähigkeit* (Reaktion des Kindes auf unfreundliche Handlungen anderer Kinder).

Analog zu den Dimensionen der Schulauffälligkeiten wurden die Verhaltensbeobachtungen der Mütter zusammengefaßt. Drei Dimensionen setzen sich größtenteils aus den gleichen Items wie bei den Lehrer/innen zusammen (zum Teil sind sie aber auch funktional äquivalent, da in der Schule und zu Hause verschiedene Bereiche verhaltensrelevant sind). Die Dimension „Umgang mit Erwachsenen“ ist bei der mütterlichen Einschätzung gänzlich neu. Die Alpha-Werte bei den Müttern lagen zwischen .66 und .99. Die Skalen für Verhaltensauffälligkeiten aus mütterlicher Sicht sind:

- (1) *Störverhalten* (Stimmung, Aktivitätsniveau und Bereitschaft, Kritik oder Ermahnung zu ertragen: zieht sich mehr als sonst zurück oder wird aggressiver als sonst),
- (2) *Ablenkbarkeit/mangelnde Kooperation* (Bereitschaft, z. B. bei Spielen mitzumachen ist geringer als sonst, lehnt eher als sonst ab, Pflichten im Haushalt zu übernehmen oder ist diesbezüglich widerborstiger und ist widerstrebender in seiner Bereitschaft, einen Auftrag auszuführen),
- (3) *Soziale Unsicherheit im Umgang mit anderen Kindern* (gereizter, schüchterner oder ängstlicher als sonst). Eine weitere Dimension, die anhand der Einschätzungen der Mütter gebildet wurde, ist
- (4) *Umgang mit Erwachsenen* (bei Erwachsenen, die nicht die Eltern sind; scheuer, schüchterner oder ängstlicher und hinsichtlich des Umgangs mit den Eltern: kleinkindhafter, widerborstiger oder zurückgezogener).

¹ An der Untersuchung beteiligt waren 10 Lehrerinnen aus dem Ostteil sowie 23 Lehrerinnen und 2 Lehrer aus dem Westteil Berlins.

Kurz vor Schuleintritt, also noch während der Kindergartenzeit, wurden die Kinder von ihren Erzieherinnen und Müttern hinsichtlich ihres Sozialverhaltens anderen

Kindern gegenüber eingeschätzt (Fragebogen zur sozialen und praktischen Selbständigkeit, FPSS; DUHM u. HUSS 1979). Die hier verwendete 5stufige Likert-Skala wurde durch Faktorenanalyse mit anschließender Prüfung der Skalenhomogenität gewonnen und „bully“-Verhalten genannt. Sie besteht aus folgenden Items: das Kind hält (immer-nie) Spielregeln ein, spielt weiter, auch wenn es nicht nach seinem Kopf geht, beherrscht sich nicht, wenn es verliert und schlägt sich bei Auseinandersetzungen mit anderen Kindern. Das Urteil der Lehrer/innen geht zu einem zweiten Meßzeitpunkt in hier vorgestellte Analysen ein, nämlich in Form der Schulzeugnisse zum Ende der ersten Klasse. Die verbalen Beurteilungen (in der ersten Klasse anstelle der Noten) wurden getrennt nach den Anforderungen in den Fächern Deutsch und Rechnen kategorisiert.

Im Herbst des 2. Schuljahres wurde in einem Interview mit dem Kind in seiner häuslichen Umgebung die innere Repräsentation von Bindungserfahrungen anhand des Separation Anxiety Tests (SAT, HANSBURG 1972), eines bildgestützten projektiven Geschichtsergänzungstests, erhoben. Die Bindungsmuster (A, B, C und D) wurden entsprechend dem Kategoriensystem von KAPLAN (1984, 1987) und analog zum System von MAIN und SOLOMON (1986) für Kleinkinder und zum Bindungsinterview (MAIN u. GOLDWYN 1992) für Erwachsene klassifiziert². Als inhaltliche Hauptkriterien des sprachlichen Ausdrucksverhaltens für eine Einteilung in die vier verschiedenen Bindungsklassen dienen in diesem Verfahren: Ausdruck bindungsbezogener Gefühle, Ausdruck von Ärger, Verfügbarkeit von Strategien und Auftreten von Rollenumkehr. Formal zeigen sich Unterschiede zwischen den Bindungsmustern in der Kohärenz der Antworten und in der Integration von eigenen Erfahrungen. Beim A-Kind (unsicher-vermeidend) beispielsweise ist der Ausdruck bindungsbezogener Gefühle (Verletzlichkeit, Sehnsucht, Trauer) eingeschränkt, es klammert seinen Ärger aus und verfügt nicht über bewältigungsorientierte Strategien. Ein B-Kind (sicher) ist in der Lage, offen über bindungsbezogene Gefühle zu sprechen, ohne dabei unter Streß, Angst, Abwehr oder überwältigende Anspannung zu geraten. C-Kinder (ambivalent) sind zwar in der Lage, bindungsbezogene Gefühle auszudrücken, geraten dabei aber zunehmend außer Kontrolle, sind untröstbar und zeigen dysfunktionale Wut. Das D-Kind (desorientiert, desintegriert, hochunsicher) dagegen äußert seine bindungsbezogenen Gefühle durch Schweigen oder inkohärent, seinen Ausdruck von Ärger erscheint desintegriert, und es zeigt Angstphantasien.

Als Maß für die kognitive Kompetenz des Kindes wurde die Kaufman-Assessment Battery for Children (K-ABC, KAUFMAN u. KAUFMAN 1983; deutschsprachige Fassung von MELCHERS u. PREuß 1991) vor Ende des 2. Schuljahres eingesetzt. Sie beinhaltet zum einen eine Skala der intellektuellen Fähigkeiten (Wiedererkennen von Gesichtern, Handbewegungen, Gestaltschließen, Zahlennachsprechen,

Dreiecke) und zum anderen eine Fertigkeitenskala (Wortschatz, Gesichter und Orte, Rechnen, Lesen/Buchstabieren, Lesen/Verstehen).

Belastungen in der kindlichen Biographie: Die Modalitäten des Krippeneintritts wurden retrospektiv in einem Interview mit der Mutter erhoben. Die Kriterien für eine „unsanfte“ Eingewöhnung waren zum einen die Anwesenheitsdauer des Kindes in der Krippe von mehr als 5–6 Stunden vom ersten Tag an, auch galt ein Kind nur dann als unsanft eingewöhnt, wenn es sich ohne vertraute Begleitperson in der Krippe aufhielt. Als „sanft“ wurde die Eingewöhnung dann eingestuft, wenn es entweder anfangs nur 1 bis 2 Stunden mit/ohne Mutter oder mehrere Stunden mit Begleitung in der Einrichtung verbrachte.

Belastende Lebensereignisse für die Familie: Informationen über die Familien belastende Streß-Ereignisse wurden ebenfalls im Verlauf eines teilstrukturierten Interviews mit der Mutter zur Lebensgeschichte des Kindes gewonnen. Für jeden der folgenden vier *Lebensbereiche* (Arbeit, soziales Netzwerk, Partnerschaft, Gesundheit) wurde die Anzahl von Belastungen über mehrere Fragen aggregiert. Die Streß-Ereignisse wurden zudem separat für die folgenden *zeitlichen Dimensionen* bezogen auf die Biographie des Kindes eingeschätzt: Schwangerschaft, 1. Lebensjahr (häusliche Umgebung), 2. und 3. Lebensjahr (zu Hause und in der Kinderkrippe) sowie die Kindergartenzeit (4. bis 6. Lebensjahr bis zum Schuleintritt).

Ein Beispiel für die Datenaggregation im Bereich Partnerschaft während der Schwangerschaft: Die Reaktion des Vaters auf die Nachricht der Schwangerschaft war eher ablehnend und/oder es fand während der Schwangerschaft eine Trennung vom Partner statt und/oder die Schwangerschaft und Geburt war in bezug auf die Partnerschaft oder in bezug auf die Familie des Partners eine schwierige Zeit.

Belastungen durch sozio-politischen Wandel (Makrosystemvariablen): Die Mütter und Lehrerinnen wurden 1993 (also während des zweiten Schuljahres des Kindes) mittels einer achtstufigen Ratingskala retrospektiv zu ihrem persönlichen Lebensgefühl an verschiedenen Zeiteckpunkten des politischen Geschehens zwischen 1988 und 1993 befragt. Beispielsweise: „Wie stark waren Ihre Angst, Enttäuschung, Zukunftssorgen ausgeprägt zum Zeitpunkt der Geburt des Kindes, in der Zeit kurz vor der Wende (ca. Juni bis November 1989), unmittelbar nach dem Mauerfall, in der Zeit der Währungsunion, der Wiedervereinigung, Silvester 1991, 1992 und 1993?“

5 Ergebnisse

Zunächst werden die Auftretenshäufigkeiten von Schuleingewöhnungsschwierigkeiten und problematischem Verhalten im häuslichen Bereich für die Gesamtstichprobe dargestellt. Anschließend werden die Kinder anhand der Art und des Ausmaßes ihrer Auffälligkeiten zu Gruppen zusammengefaßt und untersucht, ob bestimmte kindliche Persönlichkeitsmerkmale und Vorerfahrungen – entweder per-

² Wir danken Frau Dipl.-Psychologin MARTINA KROLLMANN für die Auswertung der Kinder-Interviews.

Tab. 2: Häufigkeiten von Verhaltensauffälligkeiten bei Schuleintritt aus der Sicht der Lehrerinnen und Eltern (χ^2 -Tests)

		Geschlecht			Mütterl. Bildung			System		
Auffälligkeiten		männl.	weibl	p	ohne Abitur	mit Abitur	p	Ost	West	p
Lehrerurteil										
<i>Störverhalten</i>	ja	12	2	.00	9	5	ns	5	9	ns
	nein	26	49		55	20		43	32	
<i>Ablenkbarkeit</i>	ja	25	8	.00	24	9	ns	14	19	.09
	nein	13	43		40	16		34	22	
<i>Soz. Unsicher</i>	ja	9	9	ns	11	7	ns	3	15	.00
	nein	29	42		53	18		45	26	
<i>Konfliktunföh.</i>	ja	9	17	ns	18	8	ns	14	12	ns
	nein	29	34		46	17		34	29	
Elternurteil										
<i>Störverhalten</i>	ja	16	23	ns	25	14	ns	22	17	ns
	nein	21	30		39	12		26	25	
<i>Ablenkbarkeit</i>	ja	10	14	ns	16	8	ns	10	14	ns
	nein	27	39		48	18		38	28	
<i>Soz. Unsi. Kd.</i>	ja	5	8	ns	6	7	.03	7	6	ns
	nein	32	45		58	19		41	36	
<i>Soz. Unsi. Erw.</i>	ja	15	14	ns	17	12	.07	14	15	ns
	nein	22	39		47	14		34	27	

ns =: nicht signifikant

sönlich erlebte oder durch Eltern oder Lehrer vermittelte – sich in den Gruppen unterschieden.

Die aggregierten Variablen, die die Eingewöhnungsschwierigkeiten der Kinder aus Sicht ihrer Lehrerinnen bzw. Eltern abbilden, wurden dichotomisiert. Daraus resultiert die Zahl derjenigen Kinder, die überhaupt Probleme beim Übergang in die Schule an den Tag legten. Dabei wurden Geschlecht, Systemzugehörigkeit, Bildungsgrad der Mutter und Vollständigkeit der Familien kontrolliert.

Aus Tabelle 2 ist zu ersehen, daß die Lehrerinnen in verschiedenen Verhaltensbereichen bei den Kindern *geschlechtsspezifische Unterschiede* wahrnahmen: Jungen waren nach ihrer Meinung öfter Störenfriede ($\chi^2 = 12.6$, $p < .00$) und ablenkbarer bzw. schwerer motivierbar als Mädchen ($\chi^2 = 23.4$, $p < .00$). Eltern von Mädchen und Eltern von Jungen gaben gleich häufig an, daß ihre Kinder (Jungen wie Mädchen) öfter unausgeglichener Stimmung waren, weniger bereitwillig Pflichten übernahmen, schüchterner/widerborstiger im Umgang mit anderen Kindern bzw. Erwachsenen und Eltern waren.

Beim *Bildungsstand* der Mütter ergaben sich folgende Unterschiede: Die Lehrerinnen unterschieden bei den Verhaltensauffälligkeiten nicht zwischen Kindern von Müttern mit und ohne höherer Bildung. Bei den Müttern selbst war festzustellen, daß solche mit Abitur häufiger als Mütter ohne Abitur angaben, ihre Kinder seinen während der Schuleingangszeit schüchterner oder gereizter im Umgang mit anderen Kindern ($\chi^2 = 4.61$, $p = .03$) als sonst.

Systemunterschiede: Die West-Berliner Lehrerinnen beschrieben ihre Schulanfänger signifikant häufiger als gehemmt/unsicher oder ablehnend/feindselig im Kontaktverhalten den Klassenkameraden gegenüber ($\chi^2 = 12.61$, $p < .00$). Darüber hinaus wurde geprüft, wie die Kinder aus vollständigen Familien und Kinder mit nur einem El-

ternteil hinsichtlich der Verhaltensauffälligkeiten von ihren Lehrerinnen und Müttern wahrgenommen wurden. Die Lehrerinnen erlebten keine Unterschiede, aber alleinerziehende Mütter gaben signifikant öfter an, daß ihre Kinder störten ($\chi^2 = 3.85$, $df 1$, $p < .05$) und weniger bereit waren, kleine Pflichten zu übernehmen ($\chi^2 = 5.28$, $df 1$, $p < .05$), als Mütter aus vollständigen Familien.

Um zu überprüfen, inwieweit die Einschätzungen der Lehrerinnen und die der Eltern übereinstimmen, wurden für inhaltlich vergleichbare Dimensionen (mit den dichotomisierten Variablen) Kappa-Koeffizienten (COHEN 1969) berechnet. Für Störverhalten ergab sich ein Kappa von .43, für schwierige Motivierbarkeit eines von .68 und für soziale Unsicherheit gegenüber anderen Kindern eines von .44. Dies besagt, daß lediglich hinsichtlich der Skala „Ablenkbarkeit/mangelnde Kooperation“ (bei Lehrern: schwer motivierbar, unaufmerksam; bei Eltern: widerborstiger und ablehnender, kleinere Pflichten zu übernehmen) eine annehmbare Beurteilerübereinstimmung zwischen Lehrern und Eltern bestand.

In Tabelle 3 werden die *Skalen-Interkorrelationen bei Lehrer- und Elternurteilen* dargestellt. In der Matrix oberhalb der Diagonalen sind die Korrelationen der Lehrerurteile ($N = 89$), unterhalb die der Elternurteile ($N = 90$) aufgelistet.

Generell bestanden bei den Eltern zwischen den verschiedenen Verhaltensbereichen hohe Korrelationen, d. h. aus ihrer Sicht gingen beispielsweise hohe Werte in der sozialen Unsicherheit mit anderen Kindern mit hohen Werten in der Widerborstigkeit bei der Erfüllung kleinerer Aufgaben einher ($r = .44^{***}$). Bei den Lehrern scheint die Wahrnehmung differenzierter gewesen zu sein: Hier korrelieren lediglich Störverhalten mit Ablenkbarkeit/mangelnde Kooperation ($r = .40^{***}$) und – allerdings mit einer

Tab. 3: Skalen-Interkorrelationen bei Lehrer- und Elternurteilen
(Spearman-Rangkorrelationen)

	Störverhalten	Ablenkbarh.	Soz. Unsich. Kd.	Konfliktunfäh.
Störverhalten	–	.40***	.16	–.02
Ablenkbarkeit	.54***	–	.23*	–.05
Soz. Unsich. Kd.	.55***	.44***	–	.10
Soz. Unsich. Erw.	.71***	.51***	.59***	–

*** =: p < .001
* =: p < .05

recht niedrigen Korrelation (.23*) – Ablenkbarkeit/mangelnde Kooperation mit sozialer Unsicherheit anderen Kindern gegenüber.

Im folgenden wurde getestet, ob es Kinder gibt, die gleichzeitig von den Lehrern und ihren Eltern als verhaltensauffällig erlebt wurden oder ob die einen nur in der Schule, die anderen nur zu Hause problematisch erschienen. Dazu wurde eine Clusteranalyse nach der Ward-Methode (euklidische Abstandsberechnung) durchgeführt, in die alle Verhaltensauffälligkeiten aus Lehrer- und Elternsicht eingingen. Es ergab sich eine deutliche Gruppierung der Kinder in drei Cluster. In Tabelle 4 sind die Mittelwerte innerhalb der einzelnen Cluster dargestellt.

Cluster 1 gehören 54 Kinder an; weder die Lehrer noch die Eltern schätzten diese Kinder im Durchschnitt als besonders „verhaltensauffällig“ ein: Sie waren eher unauffällig. Dagegen befinden sich im zweiten Cluster 19 Kinder, die aus Lehrersicht durch besonderes Störverhalten und schwierige Motivierbarkeit während der ersten vier Schulwochen auffielen. Diese nennen wir „schulauffällige“ Kinder. Das Cluster 3 setzt sich aus Kindern zusammen, deren Mütter ihnen besonders hohe Werte bezüglich Störverhalten, Ablenkbarkeit, sozialer Unsicherheit gegenüber anderen Kindern und anderen Erwachsenen gaben. Diese Kinder waren also eher zu Hause problematisch; von den Lehrerinnen wurden sie zwar als etwas ablenkbarer, aber nicht als konfliktunfähig eingeschätzt. Sie reagierten also bei Streit mit Klassenkameraden stets in angemessener Weise. Jedoch waren sie aus Lehrersicht im Durchschnitt als etwas schwer motivierbar zu charakterisieren.

Obige Gruppierung wurde anhand einer Diskriminanzanalyse überprüft, in die die gleichen Auffälligkeitsitems als Variablen eingingen wie vordem in die Clusteranalyse. Die die beiden Gruppen trennenden Diskriminanzfunktionen sind hochsignifikant (beide $p < .000$). Für die Trennung erwiesen sich alle Variablen, mit Ausnahme der sozialen Unsicherheit aus Sicht der Lehrer, als relevant, d.h. die Mittelwerte der Auffälligkeitsitems unterscheiden sich in den Gruppen, der Mittelwert von sozialer Unsicherheit gegenüber anderen Kindern aus Lehrersicht war jedoch in allen drei Clustern gleich.

Mittels χ^2 -Tests wurde festgestellt, daß es keine signifikanten System-, Familienstruktur oder Bildungsunterschiede der Mütter in den drei Gruppen gibt. (Tendenziell waren Westkinder im Cluster der schulauffälligen Kinder etwas überrepräsentiert; $p < .07$.) Jungen und Mädchen sind ungleichmäßig stark in den Clustern vertreten: Bei den unauffälligen Kindern (Cluster 1) handelte es sich um anteilig mehr Mädchen als Jungen ($\chi^2 = 23.96$). Umgekehrt setzte sich die Gruppe der schulauffälligen Kinder aus mehr Jungen als Mädchen zusammen. Zu Hause problematisch waren gleichermaßen viele Jungen und Mädchen.

Weiterhin wurde untersucht, ob sich diese Lehrerurteile über kindliches Verhalten während der ersten vier Schulwochen in den Beurteilungen der Kinder am Ende der 1. Klasse, nämlich in den Zeugnissen, niederschlugen, oder ob diese primär von den Intelligenztestdaten der Kinder beeinflusst wurden. Letztere waren etwas später erhoben worden, nämlich am Ende der 2. Klasse. Eine MANOVA ließ erkennen, daß sich die schulauffälligen Kinder in ihren

Tab. 4: Mittelwerte der in der Clusteranalyse
eingegangenen Variablen

		Cluster 1 (N = 54)	Cluster 2 (N = 19)	Cluster 3 (N = 15)
Lehrerurteil	Störverhalten	.13	2.53	.07
	Ablenkbarkeit	.08	7.74	2.00
	Soz. Unsicherh. ¹	.32	.47	.27
	Konfliktunfähigk.	.34	.37	.00
Elternurteil	Störverhalten	.55	.58	4.33
	Ablenkbarkeit	.30	.21	2.93
	Soz. Unsich. Kd.	.04	.00	1.20
	Soz. Unsich. Erw.	.36	.74	4.73

¹ Diese Variable erwies sich bei der Diskriminanzanalyse als nicht bedeutungsvoll für die Gruppeneinteilung.

Tab. 5: Häufigkeitsverteilung einiger Stichprobenmerkmale
in den drei Clustern

		Cluster 1 (N = 53)	Cluster 2 (N = 19)	Cluster 3 (N = 15)	p
Geschlecht	männl.	12	16	9	.00
	weibl.	41	3	6	
System	Ost	33	6	9	ns
	West	20	13	6	
Fam. Struktur	vollstän.	43	13	12	ns
	unvoll.	10	6	3	
M.-Bildung	ohne Abitur	40	14	8	ns
	mit Abitur	13	5	7	

ns =: nicht signifikant

Tab. 6: Häufigkeiten und z-Werte der Parameterschätzung bei einem log-linearen Modell

Clusterzugehörigkeit	Bindungsklassifikation							
	Häufigkeiten				z-Werte			
	A	B	C	D	A	B	C	D
unauffällig (1)	15	23	6	5	.19	.25	1,18	-1.62
schulauffällig (2)	5	4	1	8	-.16	-1.96	.03	2.09
zu Hause problematisch (3)	3	9	0	2	-.03	+1.71	-1.21	.47

„Deutsch- und Rechennoten“ nicht von den unauffälligen und den zu Hause problematischen Kindern unterschieden ($F(69,1) .85, p = .43$ und $F = .33, p = .72$), wohl aber nahm die Kovariante Fertigkeitenskala (z. B. Wortschatz) im Intelligenztest einen signifikanten Einfluß auf die Deutsch- und auch die Rechennote der Kinder. Die Skala der intellektuellen Fähigkeiten schien dagegen keine direkten Auswirkungen auf die Beurteilungen durch die Lehrerinnen am Ende der 1. Klasse zu haben.

In einem weiteren Schritt wurde überprüft, ob emotionale Vulnerabilität, ausgedrückt in Merkmalen der Bindungsqualität, Einfluß auf das Anpassungsverhalten der Kinder hatte. Dabei wurde von einer hohen Stabilität der Bindungsmuster von der Kindheit bis in die Schulzeit (JACOBSEN et al. 1994) ausgegangen.

In der Gesamtstichprobe konnten 44,6% der Kinder als „sicher gebunden“ (B) klassifiziert werden. Als „unsicher-vermeidend“ (A) wurden insgesamt 28,9% der Kinder und als „unsicher-ambivalent“ (C) 8,4% der Kinder, als „desorganisiert/desorientiert“ (D) 18,1% der Kinder eingestuft. Während es beim Anteil sicher gebundener Kinder keine systemspezifischen Unterschiede gab, waren innerhalb der unsicheren Bindungsmuster die Unterschiede signifikant ($\chi^2 = 4,13, df = 1, p < .05$): Mehr Kinder der Stichprobe Ost, sowohl Jungen als auch Mädchen, zeigten ein A-Muster und mehr Kinder West, überwiegend Jungen, ein D-Muster.

Um zu testen, ob und gegebenenfalls welcher Zusammenhang zwischen der Cluster-, der Systemzugehörigkeit und der Qualität des Bindungsverhaltens besteht (es handelt sich also um eine drei-dimensionale Häufigkeitsverteilung), wurde eine log-lineare Analyse mit den entsprechenden drei Faktoren erstellt (LANGEHEINE 1980; bei diesem Verfahren handelt es um eine Generalisierung des χ^2 -Tests für zweidimensionale Häufigkeitstabellen). Es zeigte sich, daß nur das saturierte Modell den Daten angepaßt ist, das heißt, daß es sowohl für die Verteilung der Bindungsklassifikationen als auch für die Clusterzugehörigkeit einen Haupteffekt gab. Darüber hinaus gab es eine Wechselwirkung zwischen Bindungsklassifikationen und Clusterzugehörigkeit, d. h. das Bindungsmuster variierte in Abhängigkeit von der Clusterzugehörigkeit.

Die z-Werte aus der Tabelle machen deutlich (signifikant unterschiedlich von Null auf dem 5%-Niveau sind z-Werte über + 1.96 bzw. unter - 1.96), daß bei den schulauffälligen Kindern unterdurchschnittlich wenige B-Kinder, aber überdurchschnittlich viele D-Kinder klassifiziert wurden. Dieser Befund läßt sich im Sinne der Bindungstheorie dahingehend interpretieren, daß die meisten D-Kinder – im

Gegensatz zur Mehrheit der B-Kinder – für die mit dem Schuleintritt verbundenen neuartigen (und zuweilen verunsichernden) Situationen über keine kohärente Bewältigungsstrategie verfügten. Die Verteilung der Bindungsmuster innerhalb der Gruppe der zu Hause problematischen Kinder weist keine signifikante Abweichung von der Verteilung in der Gesamtstichprobe auf.

Um zu überprüfen, ob das Verhalten der Kinder durch den Schuleintritt provoziert wurde oder schon länger währte, wurde geprüft, ob sich bereits Unterschiede in der Einschätzung der Kinder durch die Kita-Erzieherinnen (also vor Schulbeginn) andeuten. Ein Mittelwertvergleich zeigte, daß sich die Kinder der schulauffälligen Gruppe 2 (MW = 2.92) sowohl von der unauffälligen Gruppe 1 (MW = 1.80), als auch von der zu Hause auffälligen Gruppe 3 (MW = 2.14) unterschieden: Sie waren bereits im Kindergarten signifikant „ruppiger“ im Umgang mit ihren Spielgenossen als die übrigen Kinder und hielten auch Spielregeln weniger oft ein (ANOVA $F(70,2) 17.83, p < .000$). Das Elternurteil zu diesem Zeitpunkt weist jedoch keine unterschiedlichen Gruppenmittelwerte auf (ANOVA, $F(83,2) = .61, ns$).

Um die Vermutung zu prüfen, daß das Eingewöhnungsverhalten durch belastende Erfahrungen in der frühen Kindheit beeinflusst wurde, wurden die verschiedenen Einkrippungsmodi mit der Gruppenzugehörigkeit in Verbindung gesetzt. Die Einkrippung könnte ferner als eine ähnliche Erfahrung mit einem Übergang von einem Setting in ein anderes angesehen werden wie der Schuleintritt.

Ein χ^2 -Test zeigt, daß hier keine Gleichverteilung vorliegt ($\chi^2 = 8.00, p < .05$): In der schulauffälligen Kindergruppe waren häufiger als erwartet Kinder, die eine „unsanfte Krippeneingewöhnung“ hinter sich hatten.

Anschließend wurde die Makrosystemebene, hier zunächst operationalisiert durch familiäre Belastungen, näher untersucht. In Abhängigkeit von der Systemzugehörigkeit und dem Lebensabschnitt des Kindes erlebten die Mütter ein unterschiedliches Ausmaß an Belastungen in den Be-

Tab. 7: Häufigkeiten von Auffälligkeitsmustern nach Krippeneingewöhnungsmodus

Clusterzugehörigkeit	Eingewöhnungsmodi	
	sanft	unsanft
unauffällig (1)	52	1
schulauffällig (2)	15	4
zu Hause problematisch (3)	14	1

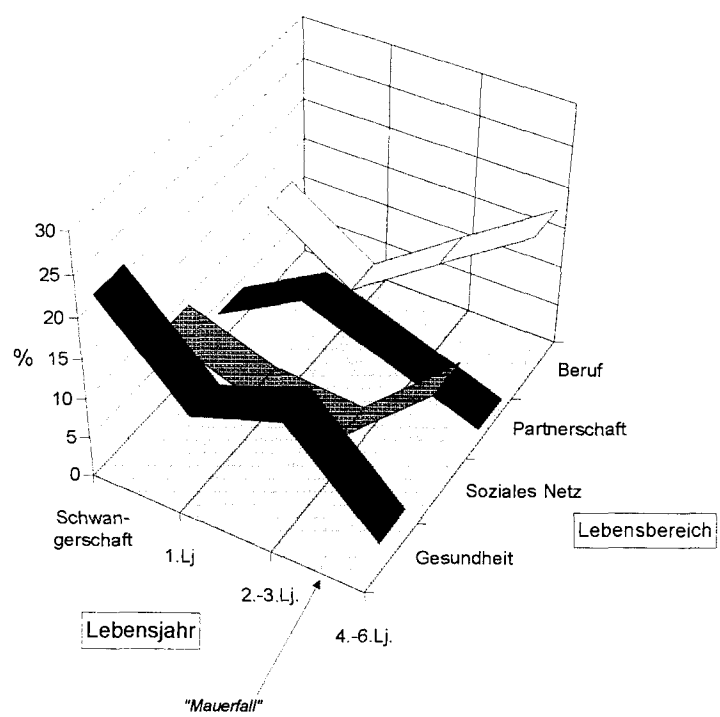


Abb. 1: Belastungsverläufe bei den Ostberliner Familien

reichen Partnerschaft, sozio- ökologischer Bereich, soziales Netzwerk und Gesundheit.

Die Abbildungen veranschaulichen die Problembelastungen in den Familien im Ost- und Westteil in den Bereichen Partnerschaft, sozio-ökologischer Bereich, soziales Netzwerk und Gesundheit zu den Zeitpunkten Schwangerschaft, erstes, zweites/drittes und viertes/sechstes Lebensjahr.

Es unterschieden sich signifikant die Belastungen in der Partnerschaft während der Schwangerschaft ($p < .01$) und im 1. Lebensjahr des Kindes ($p < .00$), tendenziell die Probleme mit dem sozialen Netzwerk während der Schwangerschaft ($p < .10$) und im 2./3. Lebensjahr des Kindes ($p < .10$) und die sozio-ökologischen Belastungen im 1. Lebensjahr ($p < .05$): Sie alle waren im Westen höher (also

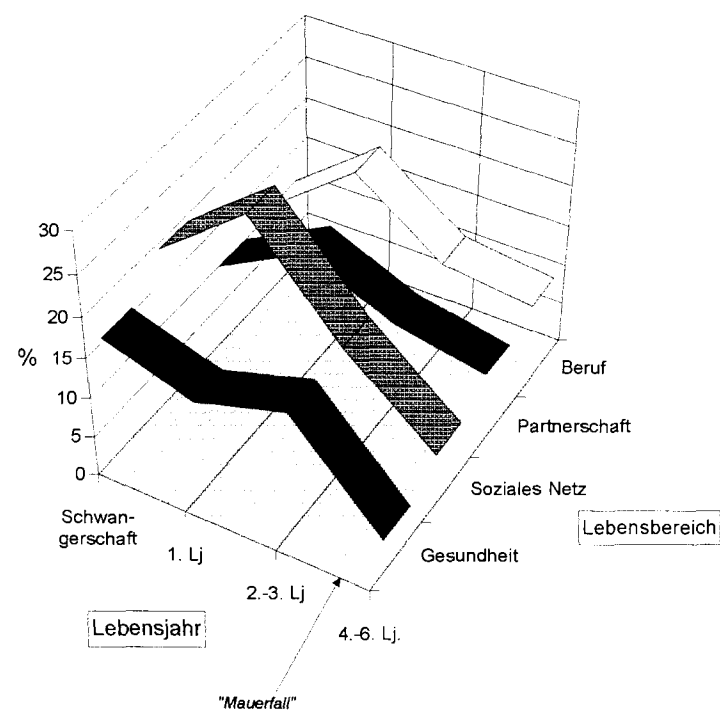


Abb. 2: Belastungsverläufe bei den Westberliner Familien

Tab. 8: Hierarchische log-lineare Modelle mit den Faktoren Clusterzugehörigkeit (C), System (S), dichotomisierte Belastung (B)

			Modell	χ^2	df	LRp
Partnerschaft	Schw.	BS, C		8.68	6	.19
	1. LJ	BS, BC		2.32	4	.68
	2./3. LJ	B, C		9.6	8	.29
	6. LJ	B, C		15.17	8	.06
sozio-ökol. Bereich	Schw.	C		8.04	9	.53
	1. LJ	BS, C		10.11	6	.12
	2./3. LJ	C		12.07	9	.21
	6. LJ	BS, C		10.13	8	.26
Soz. Netz	Schw.	BS, C		9.30	6	.16
	1. LJ	BS, C		7.60	6	.27
	2./3. LJ	CS, BC		6.96	3	.07
	6. LJ	B, C		12.02	8	.15
Gesundheit	Schw.	B, C		11.23	8	.19
	1. LJ	B, C		7.34	8	.50
	2./3. LJ	BSC		0	0	1.00
	6. LJ	B, C		10.67	8	.22

in der Zeit vor der Wende), wohingegen nach dem Mauerfall, d.h. im 6. Lebensjahr des Kindes, die sozio-ökologischen Belastungen im Osten höher waren ($p < .05$).

Zur Überprüfung der Zusammenhänge dieser in Ost und West unterschiedlich erlebten elterlichen Belastungen in den Kinder-Gruppen wurden wegen der z.T. relativ geringen Auftretenshäufigkeiten die Belastungswerte dichotomisiert.

In der Tabelle 8 sind alle Modelle, die den Daten angepaßt sind, aufgeführt. Es zeigt sich jedoch, daß lediglich in zwei Fällen ein Modell mit den Daten übereinstimmt, das u. a. einen Interaktionsterm mit der Clusterzugehörigkeit beinhaltet. Bei den beiden Modellen handelt es sich um das der Belastungen in der Partnerschaft während des 1. Lebensjahres des Kindes und das der Belastungen des sozialen Netzwerkes während des 2./3. Lebensjahres. Im einzelnen bedeutet dies: Bei den Belastungen in der Partnerschaft im 1. Lebensjahr des Kindes gab es zum einen Systemunterschiede [BS] und zusätzlich in den drei Clustern unterschiedlich viele Belastungen [BC]. In der Häufigkeitstabelle stellt sich das wie folgt dar.

Bei einer anschließend im Rahmen der log-linearen Analysen durchgeführten Parameterschätzungen ist zu sehen, daß der z-Wert bei den Belastungen in der Partnerschaft während des 1. Lebensjahres des Kindes für das zweite Cluster + 2.58, für das dritte Cluster - 2.22 beträgt. Das

Tab. 9: Partnerbelastungen im 1. Lebensjahr des Kindes in den Clustern

Partner-Belastungen	Cluster 1		Cluster 2		Cluster 3	
	Ost	West	Ost	West	Ost	West
nein	31	14	5	6	9	5
%	68.9	56	11.1	24	20	20
ja	2	6	1	7	0	1
%	66.7	42.9	33.3	50	0	7.7

Tab. 10: Belastungen im sozialen Netzwerk während des 2. und 3. Lebensjahres des Kindes

Partner-Belastungen	Cluster 1		Cluster 2		Cluster 3	
	Ost	West	Ost	West	Ost	West
nein	31	18	6	13	9	3
%	67,4	52,9	13	38,2	19,6	8,8
ja	2	2	0	0	0	3
%	100	40	0	0	0	60

bedeutet, daß in Cluster 2 (Kinder mit Schulauffälligkeiten) im Partnerbereich von den Müttern überdurchschnittlich viele, in Cluster 3 (Kinder mit familiären Auffälligkeiten) überdurchschnittlich wenige Probleme in diesem Zeitabschnitt berichtet wurden.

Für die Belastungen im sozialen Netzwerk während des 2. und 3. Lebensjahres des Kindes war das Modell [CS][BC] den Daten hinreichend angepaßt, d.h., daß in den Clustern von den Müttern unterschiedlich viele Belastungen im Interview angegeben wurden [BC] und auch innerhalb eines Clusters Systemunterschiede bestanden [CS].

Es wird deutlich, daß die West-Mütter der Kinder aus Cluster 2 (schulauffällige Kinder) überzufällig oft angegeben haben, während der Krippenzeit (2. und 3. Lebensjahr des Kindes) *keine* Probleme hinsichtlich des sozialen Netzes gehabt zu haben.

Als weitere Variable, die die systembedingten Makrosystem-Unterschiede abbildete, wurde die von den Eltern und Lehrern in Ost und West erlebte Angst untersucht.

Bei den Eltern ergab eine 7x2 MANOVA einen signifikanten Zeitpunkt-x-System-Interaktionseffekt ($F(72,6) = 5.86, p < .01$): Die Ost- und West-Mütter unterschieden sich in der Einschätzung ihrer Existenzangst zum 1. und 4. Zeitpunkt, d.h. in der Zeit zwischen 1985 und Ende 1988 (Geburt und Krippenzeit des Kindes) und im Zeitraum Juli bis September 1990. In der Zeit vor der Wende bis Ende 1988 erlebten die Ost-Mütter weniger, zur Zeit der Währungsunion dagegen mehr Existenzangst als die West-Mütter.

Bei den Lehrern der Kinder ergab die MANOVA einen signifikanten Haupteffekt für die Systemzugehörigkeit ($F(25,1) = 5.69, p < .05$) und einen Zeit-x-System-Interaktionseffekt ($F(25,6) = 4.97, p < .001$). Die Ost-Lehrerinnen gaben an, seit der Wende deutlich mehr Existenzangst erlebt zu haben als die West-Lehrer/innen; zum ersten Zeitpunkt hingegen, also von 1985 bis Ende 1988, war die Angst der Ost-Lehrerinnen geringer als die ihrer westlichen Kolleg(innen).

Zur Überprüfung, ob es Unterschiede in der Existenzangst der Erwachsenen je nach Clusterzugehörigkeit der Kinder gibt, wurden jeweils für Eltern und Lehrer/innen MANOVAS mit den Faktoren System- und Clusterzugehörigkeit durchgeführt. Bei den Eltern zeigte sich eine Zeit-x-Cluster-Wechselwirkung ($F(72,12) = 3.39, p < .001$): Zum zweiten Zeitpunkt gaben die Eltern der zu Hause problematischen Kinder (Cluster 3) an, höhere Existenzangst gehabt zu haben als die anderen Eltern; das war die Zeit unmittelbar vor der Wende (Juni–November 1989).

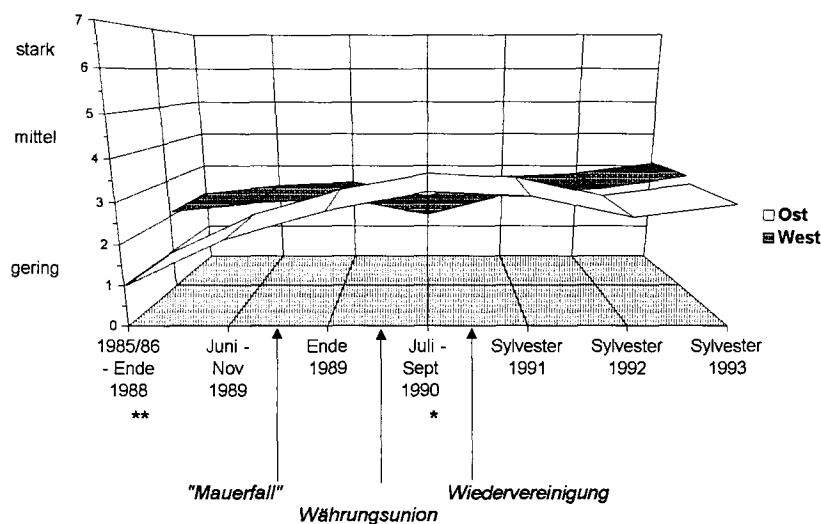


Abb. 3: Mütter: Angst, Enttäuschung, Zukunftssorgen

Bei den Lehrern ergab die MANOVA einen Interaktionseffekt für Zeit-x-Cluster-x-Systemzugehörigkeit ($F(23,12) = 3.59$, $p < .001$): Die Ost-Lehrerinnen der *schulauffälligen* Kinder (Cluster 2) berichteten von mehr Existenzangst zum 2., 3. und 7. Zeitpunkt als die Lehrerinnen der anderen Kinder.

Es zeigt sich, daß ein allgemeiner Effekt der Makrosystemänderungen mit besonderer Deutlichkeit bei denjenigen Erwachsenen zutage trat, die es nach eigenen Angaben mit problematischen Kindern zu tun hatten. Interessant wäre zu erkunden, inwiefern die Kinder dazu beitrugen bzw. in welchem Maße hierfür eine erhöhte Sensibilität seitens der jeweiligen Betreuungspersonen „verantwortlich“ war. In jedem Fall liegt es nahe, zwischen beiden eine Wechselwirkung zu vermuten, die ihrerseits – je nach der „Anpassungsgüte“ dieser Beziehung – Streßrisiken und Coping-Ressourcen birgt.

6 Zusammenfassung und Diskussion

Die Schulanfänger aus beiden Teilen Berlins wuchsen in dem jeweiligen System, Ost oder West, unter sehr ähnlichen sozio-demographischen Bedingungen heran und schienen auch in ihrem Verhalten einander mehr ähnlich als unähnlich zu sein: In beiden Teilstichproben waren geschlechtsspezifische Unterschiede größer als die systembezogenen. Während der ersten vier Schulwochen wurde von den Lehrerinnen ein deutlicher geschlechtstypischer Unterschied beobachtet: Mehr Jungen als Mädchen störten das Unterrichtsgeschehen und waren ablenkbar bzw. schwer motivierbar. Ein Systemunterschied zeigte sich lediglich bei der von den Lehrerinnen wahrgenommenen sozialen Unsicherheit gegenüber den Klassenkameraden: Im Westen wurden mehr Kinder als unsicher charakterisiert.

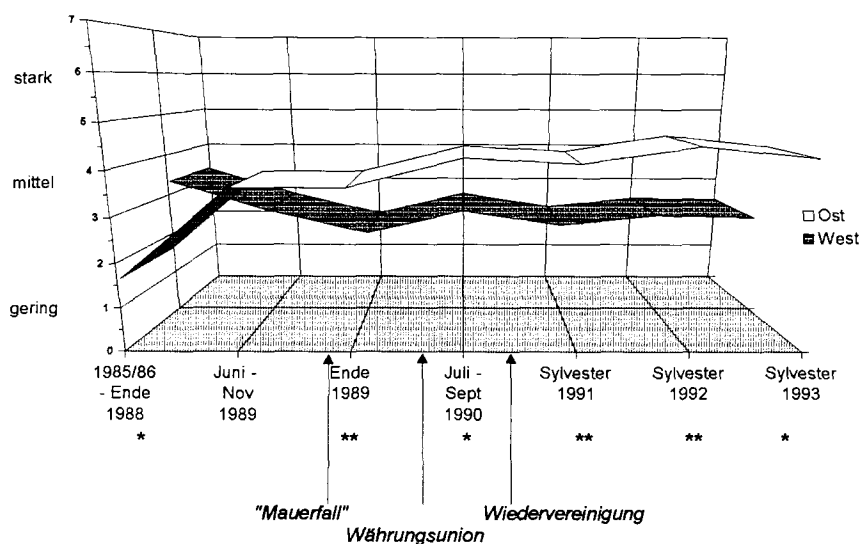


Abb. 4: Lehrer: Angst, Enttäuschung, Zukunftssorgen

Hinsichtlich der Unsicherheit gegenüber Erwachsenen (auch den Eltern) gab es bei den Müttern eine unterschiedliche Betrachtungsweise: Mütter mit Abitur schätzten ihre Kinder häufiger als schüchterner im Umgang mit Erwachsenen ein. Die Kinder wurden von ihren Lehrerinnen und ihren Müttern lediglich bezüglich der Dimension „schwierige Motivierbarkeit“ ähnlich eingeschätzt. Bei den restlichen hier untersuchten Verhaltensbereichen bestanden keine hohen Beobachterübereinstimmungen. Die Lehrerinnen betrachteten die einzelnen Dimensionen eher differenzierter, wohingegen bei den Eltern eher eine generalisierte Wahrnehmung vorgefunden wurde.

Versucht man, die Kinder danach zu klassifizieren, ob sie während der ersten 4 Wochen ihrer Schullaufbahn verändertes Verhalten eher zu Hause oder eher in der Schule an den Tag legten, so gelangt man zu folgender Gruppierung: Eine Gruppe umfaßte ca. 61% der Kinder. Diese waren weder in ihrem schulischen noch im häuslichen Setting besonders auffällig. In dieser Gruppe war der Anteil der Mädchen höher als der der Jungen. Einer zweiten Gruppe gehören ca. 22% der Kinder an: Sie wurden von ihren Lehrerinnen als besonders schwer motivierbar und als besonders häufig störend beschrieben. Hier waren die Jungen überrepräsentiert. Die Eltern nahmen bei diesen Kindern keine besonderen Auffälligkeiten wahr. Eine dritte Gruppe, mit 17% der Kinder die kleinste, unterscheidet sich von den anderen beiden dadurch, daß ihre Eltern sie in allen vier Verhaltensbereichen (Störverhalten, Ablenkbarkeit, soziale Unsicherheit gegenüber Kindern und Erwachsenen) während der Schuleingewöhnung als auffällig charakterisierten. Dabei wurden diese Kinder von ihren Lehrerinnen als durchaus fähig eingeschätzt, Konflikte angemessen anzugehen, jedoch auch als etwas schwerer motivierbar. Der Anteil der Jungen und Mädchen war hier etwa gleich hoch.

Die Kinder dieser drei Gruppen unterschieden sich nicht signifikant in ihrer Schicht- oder Systemzugehörigkeit. (Tendenziell überwogen in der Gruppe der Schulauffälligen die West-Kinder sowie in der Gruppe der zu Hause Auffälligen die höheren Schulbildungsabschlüsse der Mütter.) Auch sind die Anteile der Kinder aus Familien mit alleinerziehenden Müttern und solchen aus vollständigen Familien gleich groß. Am Ende der ersten Klasse wurden den schulauffälligen Kindern von den Lehrerinnen keine signifikant schlechteren Zeugnisnoten gegeben als den anderen Kindern. Die Beurteilung in Deutsch und Rechnen war offenbar lediglich vom Ausmaß der beherrschten Fertigkeiten (z.B. Wortschatz) abhängig.

Beim Bindungsverhalten gab es ebenfalls keine Systemunterschiede bei den sicher-gebundenen Kindern, jedoch unterschieden sich Ost- und Westkinder in der Art ihrer unsicheren Bindung: Im Osten wurden Jungen und Mädchen meist als unsicher-vermeidend klassifiziert (A), im Westen (v.a. die Jungen) als desorganisiert/desorientiert (D). Interpretiert man die Bindungsmuster u.a. als Konsequenz mütterlicher Feinfühligkeit (AINSWORTH et al. 1974), dann könnte gefolgert werden, daß in beiden Teilstichproben der Anteil feinfühligter Mütter gleich groß war.

Da der von uns zur Bindungsklassifikation verwendete SAT jedoch nicht aktuelles Bindungsverhalten der Kinder erfaßte, sondern ihre Reaktion auf projektive Bindungssituationen, läßt er lediglich Rückschlüsse auf die interne Repräsentation bindungsrelevanter Sachverhalte zu. Diese Repräsentationen stehen zwar nachgewiesenermaßen in Beziehung zu den mittels Fremde-Situations-Test erfaßten Bindungsmustern; dennoch gibt es widersprüchliche Angaben über den Grad der Vergleichbarkeit der mit diesen beiden Verfahren erzielten Ergebnisse (SHOULDS u. STEVENSON-HINDE 1992 und JACOBSEN et al. 1994).

Betrachtet man die Bindungsklassifikation der Kinder in den Auffälligkeitsclustern, dann fallen folgende Unterschiede auf: In der Schulauffälligen-Gruppe befinden sich unterdurchschnittlich selten B- und überzufällig häufig D-Kinder. Es waren unter diesen Kindern also besonders wenige, die ihren bindungsbezogenen Gefühlen angemessenen Ausdruck verleihen konnten, und besonders viele, bei denen Inkohärenzen auftraten. Dieser Befund steht im Einklang mit Angaben von ERICKSON et al. (1985), denen zufolge Kinder, die mit 12 oder 18 Monaten sichere Bindungsmuster in der „Fremden Situation“ zeigten, weitaus seltener zu späterem Problemverhalten in der Schule neigten, als Kinder mit unsicheren Bindungsmustern. In ähnlicher Weise berichten MATAS et al. (1978) und LONDERVILLE und MAIN (1981), daß Kinder mit sicherer Bindung eher prosoziale, empathische Verhaltensweisen und Kooperationsbereitschaft gegenüber Erwachsenen entwickeln als solche mit unsicherer Bindung. Allerdings konnten BOWERS et al. (1994) keinen Zusammenhang zwischen der Bindungsqualität 8–10-jähriger (erfaßt via SAT) und aggressivem Verhalten gegenüber peers feststellen.

In welchem Maße diese – wie auch immer gearteten – Zusammenhänge auf kindliche Dispositionen (traits), auf elterliches Erziehungsverhalten oder darüber hinausgehende Sozialisationserfahrungen zurückzuführen sind, ist jedoch nach wie vor offen. Zugunsten der Wirksamkeit dispositiöner Faktoren spricht z.B. der Befund von JACOBSEN et al. (1994), daß B-Kinder weniger Aufmerksamkeitsdefizite in der frühen Kindheit zeigten als A- oder D-Kinder. Es läge demzufolge nahe, frühkindliche Aufmerksamkeitsdefizite als Vorboten von Problemen bei der Einschulung zu betrachten. Auch in Anbetracht eines solchen Befundes wie des von CAMPBELL (1979), daß Mütter, die das Temperament ihrer drei Monate alten Säuglinge als „schwierig“ beurteilten, sich diesen gegenüber auch ein halbes Jahr später noch weniger feinfühlig verhielten als Mütter einer Kontrollgruppe, erscheinen Spekulationen bezüglich des Zusammenhanges zwischen mütterlicher Feinfühligkeit und Bindungssicherheit des Kindes und daraus abgeleiteter Eigenschaften kindlichen Verhaltens in etwas anderem Licht.

Daß die schulauffälligen Kinder bereits vor Schuleintritt von ihren Kindergartenerzieherinnen – nicht aber von den Eltern – als ruppiger im Umgang mit ihren Spielkameraden eingeschätzt wurden, spricht ebenfalls für eine gewisse Stabilität dieser Verhaltensmerkmale. Die zu Hause problematischen Kinder ähnelten bei dieser Erzieherinnen-Einschätzung eher den ganz unauffälligen. Den Müttern fielen hinsichtlich dieses bully-Verhaltens keine Unterschiede auf.

Zu den Vorerfahrungen, die (mit) als Auslöser für die späteren Schulauffälligkeiten zu fungieren scheinen, zählen eine eher abrupte Krippeneingewöhnung sowie (besonders im Westteil) viele Partnerprobleme der Mütter während des ersten Lebensjahres des Kindes. Dafür erinnerten sich diese Mütter weniger Belastungen in ihrem sozialen Netzwerk im Verlauf des zweiten und dritten Lebensjahres ihrer Kinder als alle anderen Mütter. Und: Diese Mütter berichteten *nicht*, zu irgendeinem Zeitpunkt zwischen der Geburt des Kindes und seinem 7. Lebensjahr (SILVESTER 1993) unter mehr Existenzangst als die anderen Mütter gelitten zu haben. Jedoch teilten die Lehrerinnen dieser Kinder aus Cluster 2 mit, in der Zeit von 1985 bis kurz vor der Wende mehr Existenzangst als die Lehrer der anderen Kinder gehabt zu haben.

Die Mütter der Kinder, die zu Hause besondere Auffälligkeiten während der ersten vier Schulwochen beobachtet hatten, gaben an, im Zeitraum Juni bis November 1989, also in der Kleinstkindzeit ihres Kindes, besonders hohe Existenzangst verspürt zu haben. Auch der höhere Anteil an sicher gebundenen Kindern sowie der tendenziell höhere Bildungsgrad der Mütter in dieser Gruppe legen die Vermutung nahe, daß es sich hier primär um ein höheres Maß an mütterlicher Sensibilität handelt. Vorstellbar wäre ebenfalls eine höhere Erwartung dieser Mütter gegenüber ihren Kindern. Das Angstmaß der Lehrerinnen dieser Kinder war gleich dem der unauffälligen Gruppe.

Insgesamt ist festzustellen, daß die sozio-emotionale Vulnerabilität der Kinder, definiert als Verhaltensauffälligkeiten bei Schuleintritt, in beiden Teilstichproben eher gering war. Unterschiede in den systemspezifischen Vorerfahrungen scheinen sich weniger auszuwirken als die im Mikrosystem Familie erlebten biographischen Ereignisse.

Während die Mütter aus dem Westteil mehr Partnerprobleme während der Schwangerschaft und des ersten Lebensjahres berichteten als die Mütter im Ostteil, hatten letztere mehr mit durch die Wende bedingten Belastungen, wie z.B. beruflichen Problemen während der Kindergartenzeit ihrer Kinder zu kämpfen. Bezüglich solcher „wende-spezifischen“ Effekte erhoffen wir uns nähere Aufschlüsse aus dem als nächsten Auswertungsschritt anstehenden Kohortenvergleich.

Summary

School Beginners in Previously East and West Berlin: Socio-emotional Adaptation and its Relation to Attachment Patterns

Adaptation to school of two samples of children (45 from East and 43 from West Berlin) grown up in two different political systems until the „Mauerfall“ was studied over the first two school years using information from teachers in school and kindergarten, parents, and the children themselves. Cluster analysis revealed 3 patterns of adaptation behavior: the first subgroup (61% of the sample) showed no problems at all, for a second subgroup (22%) teachers reported more adaptation difficulties,

whereas the third subgroup (17%) was rated by their mothers as distractible, hard to motivate and less sociable. Sex differences turned out to be more significant than political-system differences. Adjustment patterns to school were also related to the child's quality of attachment, to the reported number of stressful life events happened to the family, as well as to mother's and teacher's existential anxiety.

Literatur

- AINSWORTH, M. D. S./BELL, S. M./STAYTON, D. J. (1974): Infant-mother attachment and social development: „Socialization“ as a product of reciprocal responsiveness to signals. In: P. M. RICHARDS (Hrsg.): The integration of a child into a social world (S. 99-135). New York: Cambridge University Press. – BARTH, J. M./PARKE, R. D. (1993): Parent-Child Relationship Influences on Children's Transition to School. *Merrill-Palmer Quarterly*. Detroit: Wayne State Univ. Press 39, (2), 173-195. – BELSKY, J. (1984): The Determinants of Parenting: A Process Model. *Child Development* 55, 83-96. – BOWERS, L./SMITH, P. K./BINNEY, V. (1994): Perceived family relationships of bullies, victims and bully/victims in middle childhood. *J. of Social and Personal Relationships* 11, 215-232. – BOWLBY, J. (1994): Bindung. Eine Analyse der Mutter-Kind Bindung. Frankfurt a. M.: Fischer. – BRONFENBRENNER, U. (1989): Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Stuttgart: Klett-Cotta. – CAMPBELL, S. (1979): Mother-infant interaction as a function of maternal ratings of temperament. *Child Psychiatry and Human Development* 10, 67-76. – CARSON, D. K./SWANSON, D. M./COONEY, M. H./GILLUM, B. J./CUNNINGHAM, D. (1992): Stress and coping as predictors of young children's development and psychosocial adjustment. *Child Study Journal* 22 (4), 273-302. – CHANDLER, L. A./SHERMIS, M. D. (1986): Behavioral responses to stress: Profile patterns of children. *J. of Clinical Child Psychology* 15 (4), 317-322. – CRITTENDEN, P. M. (1990): Internal Representation Models of Attachment Relationships. *Infant Mental Health Journal* 11, (3), 259-277. – CRONBACH, L. J. (1951): Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika* 16, 297-334. – DUBOW, E. F./TISAK, J. (1989): The relation between stressful life events and adjustment in elementary school children. The role of social support and social problem-solving skills. *Child Development* 60, 1412-1423. – DUHM, E./HUSS, K. (1979): Fragebogen zur praktischen und sozialen Selbständigkeit. Braunschweig: Westermann. – ELDER, G. H./CASPI, A./VAN NGUYEN, T. (1986): Resourceful and vulnerable children: Family influences in hard times. In: R. K. SILBEREISEN/K. EYFERTH/G. RUDINGER (Hrsg.): Development as action in context: Problem behavior and normal youth development. New York: Springer. – ELDER, G. H. JR. (1979): Historical change in life pattern and personality. In: P. BALTES/O. BRIM (Hrsg.): Life-span development and behavior (Bd. 2). New York: Academic press. – ERICKSON, M. F./SROUFE, L. A./EGELAND, B. (1985): The relationship between quality of attachment and behavior problems in pre-school in a high-risk sample. In: I. BRETHERTON/E. WATERS (Hrsg.): Growing points of attachment theory and research. Monographs of the Society for Research in Child Development (Bd. 50 (209), S. 147-165). – GROSSMANN, K. E. (1987): Die natürlichen Grundlagen zwischenmenschlicher Beziehungen. In: C. NIEMITZ (Hrsg.): Erbe und Umwelt – zur Natur von Anlage und Selbstbestimmung des Menschen (S. 200-234). Frankfurt a. M.: Suhrkamp. – GROSSMANN, K. E./AUGUST, P./REMMEER-BOMBIK, E./FRIEDL, A./GROSSMANN, K./SCHEURER-ENGLISH, H./SPRANGLER, G./STE-

- PHAN, C./SUESS, G. (1989): Die Bindungstheorie: Modell und entwicklungspsychologische Forschung. In: H. KELLER (Hrsg.): *Handbuch der Kleinkindforschung* (S. 31–55). Berlin: Springer.
- HANSBURG, H. G. (1972): Adolescent separation anxiety: A method for the study for adolescent separation problems. Springfield: C. Thomas.
- JACOBSEN, T./EDELSTEIN, W./HOFMANN, V. (1994): A Longitudinal Study of the Relation between Representations of Attachment in Childhood and Cognitive Functioning in Childhood and Adolescence. *Developmental Psychology* 30, (1), 112–124.
- KAPLAN, N. (1984): Internal representation of separation experiences in six year old's: Related to actual experiences of separation. Unpublished master's thesis. University of California.
- KAPLAN, N. (1987): Individual differences in six year old's thoughts about separation: Predicted from attachment to mother at one year. Unpublished doctoral dissertation. University of California.
- KAUFMAN, A. S./KAUFMAN, N. L. (1991): K-ABC – The Kaufman Assessment Battery for Children. Deutsche Übertragung und Standardisierung von P. MELCHERS/U. PREuß, Amsterdam: Swets & Zeitlinger.
- LANGEHEINE, R. (1980): Loglineare Modelle zur multivariaten Analyse. München: Oldenbourg.
- LONDERVILLE, S./MAIN, M. (1981): Security of attachment, compliance and maternal training methods in the second year of life. *Developmental Psychology* 17, 289–299.
- MAIN, M./GOLDWYN, R. (1992): Adult attachment rating and classification system. Unpubl. Manuscript. Dept. of Psychology, University of California, Berkeley.
- MAIN, M./KAPLAN, N./CASSIDY, J. (1985): Security in infancy, childhood, and adulthood: A move to the level of representation. In: I. BRETHERTON/E. WATERS (Hrsg.): *Growing points in attachment theory and research. Monographs of the Society for Research in Child Development* (Bd. 50 (209). S. 66–104).
- MAIN, M./SOLOMON, J. (1986): Discovery of an insecure-disorganized/disoriented attachment pattern: Procedures, findings and implications for the classification of behavior. In: M. YOGMAN/T. B. BRAZELTON (Hrsg.): *Affective development in infancy* (S. 95–124). Norwood, NJ: Ablex.
- MATAS, L./AREND, R./SROUFE, L. A. (1978): Continuity of adaptation in the second year: The relationship between quality of attachment and later competence. *Child Development* 49, 547–556.
- MONROE, S. M. (1982): Life events assessment: Current practices, emerging trends. *Clinical Psychology Review* 43, 511–521.
- PATRICK, H./YOON, K. S./MURPHY, A. (1995): Personality characteristics, social competence, and early school adjustment: A contextual and developmental perspective. Poster presented at the bi-annual meeting of the Society for Research in Child Development Indianapolis.
- RUTTER, M. (1979): Protective factors in children's responses to stress and disadvantage. In: M. W. KENT/J. E. ROLF (Hrsg.): *Primary Prevention of Psychopathology* (Bd. 3, S. 49–74). New Hampshire: University Press of Vermont.
- RUTTER, M. (1987): Continuities and discontinuities from infancy. In: J. OSOFSKY (Hrsg.): *Handbook of infant development* (2nd edn), S. 1256–1298. New York: Wiley.
- SHOULDice, A./STEVENSON-HINDE, J. (1992): Coping with Security Distress: the Separation Anxiety test and Attachment Classification at 4.5 Years. *J. Child Psychol. Psychiat.* 33, (2), 331–348.
- SROUFE, L. A. (1983): Infant-Caregiver Attachment and Patterns of Adaptation in Preschool: The Roots of Maladaptation and Competence. In: M. PERLMUTTER (Hrsg.): *Development and Policy concerning Children with special Needs. The Minnesota Symposia on Child Psychology* (Bd. 16, S. 41–83). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates Publ.
- STERLING, S./COWAN, E. L./WEISSBERG, R. P./LOTYCZEWSKI, B. S./BOIKE, M. (1985): Recent stressful life events and young children's school adjustment. *American Journal of Community Psychology* 15, 87–97.
- WATERS, E./HAY, D./RICHTERS, J. (1986): Infant-Parent Attachment and the Origins of prosocial and antisocial Behavior. In: D. OLWEUS/J. BLOCK/M. RADKE-YARROW (Hrsg.): *Development of antisocial and prosocial behavior. Research, Theories, and Issues* (S. 97–125). Orlando, Florida: Academic Press, Inc.

Anschrift der Verfasser/innen: Dipl.-Psych. Dorothee Doerfel-Baasen, Freie Universität Berlin, Institut für Psychologie, DFG-Projekt „Berliner Wendekinder“, Habelschwerdter Allee 45, 14195 Berlin.