

## Das Marburger Zweikomponenten-Konzept des elterlichen Erziehungsstils: Vier kritische Anmerkungen

Helmut Lukesch  
Universität Konstanz

Das Marburger Konzept (Stapf, Herrmann, Stapf & Staecker, 1972) kann in mehrfacher Hinsicht als paradigmatisch für den Bereich der Erziehungsstilforschung gelten. Für seine Proponenten stellt es einen beispielhaften Versuch der Theorieentwicklung dar. Für das Konzept werden Ansprüche, wie sie aus wissenschaftstheoretischer Sicht erhoben werden, nachdrücklich anerkannt. Eine genaue Analyse des Marburger Konzepts (MK) zeigt allerdings, daß der verwendete Begriffsapparat nicht für die Zwecke tauglich ist, für die er verwendet wird, daß Tautologien enthalten sind und daß die verwendeten empirischen Methoden mit dem theoretischen Konzept nur in einen losen Zusammenhang zu bringen sind. Als theoretische Konzeption genügt die vorgeschlagene Theorie damit den eigenen Ansprüchen nicht.

Für den Entwicklungsstand in den Humanwissenschaften ist es kennzeichnend, daß die Notwendigkeit von Theorieentwürfen, welche möglichst strengen Kriterien genügen sollen, zwar immer wieder betont wird, daß solche Theorien aber trotz eines beeindruckenden Forschungs-Outputs kaum vorzufinden sind. Diese Situation ist in dem Bereich der Erziehungsstilforschung im allgemeinen nicht anders. Eine beachtenswerte Ausnahme stellt das Marburger Konzept (MK) des elterlichen Erziehungsstils dar, das ausdrücklich als Apriori-Modell des elterlichen Erziehungsstils entwickelt worden ist (Stapf et al., 1972, S. 31 f.) und das für zahlreiche empirische Untersuchungen den theoretischen Hintergrund abgab. Dieses Konzept wurde auch als „voraussetzungsexplizit, logisch widerspruchsfrei, relativ einfach in seinen theoretischen Annahmen und empirisch überprüfbar“ (Fink, 1975, S. 41) beschrieben; es wird also angenommen, daß es die wesentlichsten Kriterien, die man für Theorien aus wissenschaftstheoretischer Sicht postuliert, erfüllt. Einschränkend wird von dem Entwurf nur gesagt, daß es sich um eine ausdrücklich reduktiv gefaßte „Teilbereichstheorie“ (Herrmann

et al., 1975, S. 178) handele, die allerdings empiriegeleitet erweitert werden kann (Herrmann, 1975, S. 184) bzw. die in der Tat „empiriegeleitet“ in steter Veränderung begriffen“ (Herrmann et al., 1975, S. 178) ist.

*Eigenschaftszentrierte Persönlichkeitstheorie.* Auf den ersten Blick hat man bei dem MK den Eindruck, es handele sich um die Übertragung lerntheoretischer Prinzipien auf die Situation in der Familie, z. B. wenn von „Aufretenswahrscheinlichkeit“ von Verhaltensweisen oder verschiedenen Bekräftigungsarten gesprochen wird (Stapf et al., 1972, S. 33). Dahinter verbirgt sich aber eine eigenschaftszentrierte Persönlichkeitstheorie.

Dafür spricht, daß zwei Cluster von Persönlichkeits- oder Verhaltenseigenschaften von Kindern beschrieben bzw. in Abhängigkeit von wahrgenommenen Besonderheiten der familiären Umwelt untersucht werden. Diese beiden Merkmalsgruppen werden in einer Art phänomenologischer Beschreibung als „Bravheits-“ und „Cleverness-Syndrom“ bezeichnet (S. 40 f.). Dabei wird von der als bedeutungsgleich nachzuweisenden Unterscheidung von Gebots- und Verbotsorientierung ausgegangen und es wird davon gesprochen, man könne die „lerntheoretisch ableitbaren Merkmale des ausgeprägt verbotsorientierten Individuums pointiert als ‚Bravheits-syndrom‘ zusammenfassen“ (S. 45); aber solche Ableitungen im strengen Sinn sind nirgendwo zu finden. Gewiß, es wird argumentiert, „deduziert“ und „abgeleitet“ wurde jedoch nicht.

Die Kennzeichnung des Elternverhaltens ist ebenfalls im Sinne einer rein eigenschaftszentrierten Persönlichkeitsauffassung zu verstehen. Das wird besonders deutlich, wenn bei den Ausführungen zur Methodik davon gesprochen wird, der erfaßte elterliche Erziehungsstil besitze „trait-Charakter“ (S. 56). Daß die Proponenten des MK dies selbst erkannt haben, ergibt sich zusätzlich aus dem Satz, „die Kinder (berichten) sozusagen nur über die (Erziehungs-)Eigenschaften ihrer Mütter bzw. Väter, und diese Eigenschaften wirken nach unserer Meinung *global* auf die Kinder (trait level)“ (S. 56). In der Anlage der empirischen Untersuchungen erfährt diese Interpretation eine weitere Stützung. So paßt die Konzeption der „durchschnittlichen Versuchsperson“ weit besser in die Tradition persönlichkeitspsychologischer Forschung als in die von Verhaltensanalysen.

Von dem Verstärkerbegriff wird ausgesagt, er werde zur Bezeichnung „nicht-kontingenter“ Bekräftigung verwendet und die elterliche Bekräftigungswirkung werde auf einer globalen, vergleichsweise „molaren“ Ebene erfaßt (S. 57). D. h. man tut nur so, als ob tatsächlich Verstärkerbedingungen untersucht würden, verwendet den Verstärkerbegriff aber nur als Analogon und nicht in der zuerst eingeführten lerntheoretischen Bedeutung. Auch der mehrmalige Hinweis, die konzipierten Skalen seien nicht für individualdiagnostische Zwecke gedacht (Herrmann et al., 1975, S. 179),

ist — so paradox dies klingen mag — für die Tradition persönlichkeitspsychologischer Forschung charakteristisch (Carlson, 1971), nach der möglichst viele Merkmale auf Aggregatenebene miteinander in Zusammenhang gebracht werden.

Schließlich sind die verwendeten Erfassungsinstrumente das beste Indiz, das MK als eine Art lernpsychologische Termini gebrauchende Persönlichkeitstheorie zu verstehen, denn Strenge und Unterstützung sind zwei Aspekte des Bildes, das Kinder von ihren Eltern haben können. Allerdings sind selbst bei der Konstruktion der Skalen für wahrgenommene mütterliche und väterliche Strenge und Unterstützung Inkonsistenzen zu bemerken (Lukesch & Tischler 1975, S. 28). So besteht der Itemsatz zur Beschreibung von väterlicher Strenge aus anderen Fragen als der zur Erfassung von mütterlicher. Wenn man aber der Logik des Rasch-Modells, auf das beim MK sehr viel Wert gelegt wurde, *genau* zu folgen gewillt ist, so sind damit zwei verschiedene latente Eigenschaftsbegriffe (d. h. zwei Strengebegriffe) konzipiert; diese tragen zwar dieselbe Bezeichnung, haben aber außer dem Namen nicht viel miteinander zu tun.

*Die lerntheoretische Spezifikation des MK.* Die zentrale gesetzesartige Aussage des MK besteht einzig aus dem „Gesetz des operanten Konditionierens“ (Stapf et al., 1972, S. 33). In der vorgelegten Fassung klingt es allerdings weder neu noch überzeugend. Neu ist diese Aussage nicht, da sie in gleicher Weise seit etwa 1913 in dem Thorndike'schen Effektgesetz vorweggenommen ist (Hilgard & Bower, 1970, S. 31), nur für die Tradition der Erziehungsstilforschung ist diese Art der Berücksichtigung von Lernprinzipien ungewohnt. Das Reinforcementgesetz ist schließlich — abgesehen von seiner nur unter bestimmten Spezifikationen eliminierbaren Zirkularität (Westmeyer, 1973, S. 51 f.), die im Zusammenhang mit dem MK nicht thematisiert wird — viel zu unspezifisch, um konkrete Verhaltensweisen erklären zu können. Als einige der durch empirische Befunde notwendig erscheinenden Modifikationen seien erwähnt, daß der implizit angenommene transtemporal, transsituational und transpersonal gleiche Effekt von Belohnungen und Bestrafungen nicht haltbar ist. Kontrasteffekte, die Wirksamkeit individueller Bezugssysteme, unterschiedliche Arten der kognitiven Verarbeitung von „objektiv“ gleichen Reizen erhöhen die inter- und intraindividuelle Varianz (Bergius, 1971, S. 61 ff.). Ebenso ist die in den Formulierungen angenommene antagonistische Wirkung von „Lohn und Strafe“ seit langem durch zahlreiche Befunde widerlegt oder immer wieder modifiziert worden (Hilgard & Bower, 1970, S. 371; Blöschl, 1969, S. 50 f.). Das nicht nur in dieser Hinsicht als statisch zu bezeichnende Marburger Konzept wird also dem dynamischen Charakter von Lernprozessen nicht gerecht.

*Zur Definition von Verbots- und Gebotsorientierung.* Das MK stellt eine Klammer zwischen dem Verhalten von Elternpersonen und dem Kindverhalten dar. Das Elternverhalten (und seine Wahrnehmung auf der Kindseite) wirkt sich auf das Kind in Form unterschiedlicher „Normenorientierung“ (Stapf et al., 1972, S. 35) aus; und zwar führt elterliche Strenge zu Verbotsorientierung und elterliche Unterstützung zu Gebotsorientierung (S. 34). Die beiden Begriffe der Verbots- und Gebotsorientierung werden im Zuge von Ausführungen, die als „leicht formalisierte Begriffsexplikation“ (S. 35) vorgestellt werden, näher erläutert.

Dabei wird angeführt, daß ein Individuum, das mit einer sozialen Situation konfrontiert ist und auf diese Situation mit einer Verhaltensweise reagieren muß, eine Reaktion aus der Menge des ihm in dieser Situation zur Verfügung stehenden Verhaltensrepertoires selektiert. In Abhängigkeit von dem Kontext, in welchen diese Handlung eingebettet ist, kann man die Verhaltensweisen, die einem Individuum zur Verfügung stehen, in solche einteilen, die bewertbar (entweder erwünscht oder unerwünscht) bzw. unbewertbar sind. Geht man von dieser Einteilung aus, so ist die von den Autoren als „Bewertungs-Vollzugs-Matrix“ bezeichnete Aufteilung der Handlungsalternativen (S. 36) unvollständig und dies führt in der Folge zu Fehlschlüssen. Diese drei Handlungsklassen sind voraussetzungsgemäß erschöpfend und disjunkt. Deshalb muß sich auch die erste Zeilensumme der vollständigen BV-Matrix im Gegensatz zu den Angaben von Stapf et al. auf 1 aufaddieren. Ein Individuum ist nun als extrem verbotsorientiert zu bezeichnen, „wenn zur Klasse der möglichen Reaktionen {R(S)} unerwünschte Verhaltensweisen gehören, diese aber *nie ausgeführt* werden“ (S. 37). Extreme Gebotsorientierung liegt andererseits dann vor, „wenn zur Klasse der möglichen Reaktionen {R(S)} erwünschte Verhaltensweisen gehören und diese erwünschten Verhaltensweisen *nie unterlassen* werden“ (S. 37). Setzt man einmal voraus, daß es keine unbewertbaren Verhaltensalternativen gibt, so heißt dies nichts anderes, als daß Verbots- und Gebotsorientierung miteinander identisch sind, denn die Unterlassung des Verbotenen hat direkt das Tun des Gebotenen zur Folge. Für die Zusammenhangsbehauptung von elterlichem und kindlichem Verhalten hieße dies, es ist völlig unerheblich, was die Eltern machen oder wie sie wahrgenommen werden, die Kinder verhalten sich normenkonform.

Ein Verzicht auf die Klasse der unbewertbaren Reaktionen scheint den Ansichten der Autoren zu entsprechen, da sie diese Verhaltensklasse nicht mehr weiter erwähnen. Außerdem unterliegt vermutlich jede Verhaltensweise in einer sozialen Situation einer Bewertung. Auch Nicht-Handeln ist dabei kein Ausweg. Schließlich müßte man, wenn man trotzdem eine solche Möglichkeit beibehalten will, von einer dritten Art der Normenorientierung, nämlich der „Orientierung an dem nicht Bewertbaren“, sprechen.

Aber selbst die Einführung einer solchen Klasse von Handlungsmöglichkeiten ist kein Garant für die Unabhängigkeit der verschiedenen Arten der Normenorientierung; ganz im Gegensatz zu der Ansicht, die in der Darstellung durch orthogonale Achsenkreuze nahegelegt wird (S. 38), sind selbst dann die vorhandenen Möglichkeiten auf das engste verbunden, da die Wahrscheinlichkeit der Wahl aus einer Klasse eine Grenze für die Wahl aus einer anderen darstellt.

*Zur Unabhängigkeit von elterlicher Strenge und elterlicher Unterstützung.* In den Grundprämissen des MK wird davon ausgegangen, daß elterliche Strenge und elterliche Unterstützung voneinander unabhängig kovariieren (S. 35) und darüber hinaus unabhängig voneinander auf das Kind einwirken (S. 39). Diese willkürlichen Annahmen spiegeln sich in den vorgenommenen Wirkungsstudien wider (S. 114 ff.), denn hier wird immer ein Aspekt der Elternwahrnehmung mit einem Merkmal auf der Kindseite in Beziehung gesetzt. Welches ist nun der sachliche Grund für diese Annahme? In der aktuellen Situation (d. h., wenn man 10 bis 12jährige Kinder über ihre Eltern befragt) war es möglich, Skalen zu konstruieren, welche miteinander nicht korrelierten. Kann aber aufgrund dieser über verschiedene Itemselektionstechniken gesicherten Nullkorrelation angenommen werden, Strenge und Unterstützung wirkten unabhängig auf die Normenorientierung von Kindern ein oder sie seien in dem Sinn voneinander unabhängig wie Form und Farbe eines physikalischen Gegenstandes?

Solche Annahmen scheinen trotz der wiederholten Darstellung in Form von orthogonalen Achsenkreuzen (S. 39) nicht plausibel. So gehen die Autoren fallweise über die von ihnen postulierte Unabhängigkeit hinaus und sprechen von der „Erziehungsintensität der Eltern (,die) aus elterlicher Strenge und elterlicher Unterstützung kombiniert aufgefaßt werden“ kann (S. 35). Das hat aber auch zur Folge, daß bei den angestellten Wirkungsstudien anstelle einfacher Korrelationen auf Interaktionseffekte zwischen diesen beiden Wahrnehmungsmerkmalen geachtet hätte werden müssen (Bartussek & Steinborn, 1975). Zusätzlich müßten die eventuell kumulativen Effekte des Erziehungsstils beider Eltern simultan ins Auge gefaßt werden; d. h. bei Auswertungen müßte man zumindest einen vierfaktoriellen varianzanalytischen oder äquivalenten regressionsanalytischen Auswertungsplan verwenden.

### Summary

The Marburg Two-Component-Model of Parental Reinforcement may be regarded as a paradigm of research in parent-child-relationship and as an attempt of theory development in a theoretically underdeveloped area. Common meta-scientific standards were decidedly accepted. However, a detailed analysis of the model shows that the employed concepts are rather inadequate for the

intended aims. Some definitions lead to tautologies. The employed empirical methods refer only loosely to the theoretical model. This does not mean, that the body of empirical evidence collected so far is worthless. But a theory giving sense to the data is still lacking.

### Literatur

- Bartussek, D. & Steinborn, G., Beziehungen zwischen Persönlichkeitsmerkmalen von Studenten und dem Erziehungsstil sowie Persönlichkeitsmerkmalen ihrer Eltern. In W. H. Tack (Hg.), Bericht über den 29. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Psychologie in Salzburg 1974. Göttingen: Hogrefe, 1975, S. 181—183.
- Blöschl, L., Belohnung und Bestrafung im Lernexperiment. Weinheim: Beltz, 1969.
- Carlson, R., Where is the person in personality research? *Psychological Bulletin*, 1971, 75, 203—219.
- Fink, E. H., Erziehung zur Leistungsmotivation. In H. Lukesch (Hg.), Auswirkungen elterlicher Erziehungsstile. Göttingen: Hogrefe, 1975, S. 40—49.
- Herrmann, Th., Diskussionsbemerkung. In H. Lukesch (Hg.), Auswirkungen elterlicher Erziehungsstile. Göttingen: Hogrefe, 1975, S. 183—184.
- Herrmann, Th., Stapf, A. & Deutsch, W., Datensammeln ohne Ende? *Psychologische Rundschau*, 1975, 26, 176—182.
- Hilgard, E. & Bower, G. H., *Theorien des Lernens*. Stuttgart: Klett, 1970.
- Lukesch, H. & Tischler, A., Kreuzvalidierung der Marburger Skalen zur Erfassung des elterlichen Erziehungsstils. *Psychologie und Praxis*, 1975, 19, 19—30.
- Stapf, K. H., Herrmann, Th., Stapf, A. & Staecker, K., *Psychologie des elterlichen Erziehungsstils*. Stuttgart: Klett, 1972.
- Westmeyer, H., *Kritik der psychologischen Unvernunft*. Stuttgart: Kohlhammer, 1973.
- Anschrift des Verfassers:  
Dr. Helmut Lukesch, Fachbereich Erziehungswissenschaft, Universität Konstanz,  
Postfach 7733, D—7750 Konstanz.