Herrmann, Th., Lehrbuch der empirischen Persönlichkeitsforschung. Göttingen: Hogrefe, 1969, (³1976).

Herrmann, Th., Persönlichkeitsmerkmale. Stuttgart: Kohlhammer, 1973.

Herrmann, Th., Die Psychologie und ihre Forschungsprogramme. Göttingen: Hogrefe, 1976.

Herrmann, Th. & Stapf, K. H., Über theoretische Konstruktionen in der Psychologie. Psychologische Beiträge, 1971, 13, 336—354.

Herrmann, Th. & Krohne, H. W., Prescriptive orientation and proscriptive orientation as personality constructs. Bericht aus dem Fachbereich Psychologie der Philipps-Universität Marburg, Nr. 30 (1972); vgl. auch: 20. Internat. Congr. Psychol. Tokyo 1972. Proc. Tokyo: Tokyo University Press, 1974, S. 279.

Herrmann, Th., Stapf, K. H. & Stäcker, K. H., Elterliche Bekräftigung in der Erziehung. In G. Reinert (Hg.), Bericht über den 27. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Psychologie Kiel 1970. Göttingen: Hogrefe, 1973, S. 475—493.

Kutschera, F. v., Einführung in die Logik der Normen, Werte und Entscheidungen. Freiburg: Alber, 1973.

Mischel, W., Personality and assessment. New York: Wiley, 1968.

Mowrer, O. H., Learning theory and the symbolic processes. New York: Wiley, 1960.

Naess, A., The pluralist and possibilist aspect of the scientific enterprise. Oslo: Universitetsforlaget, 1972.

Patry, J. L., Zur Kritik von Lukesch am Marburger Konzept der Erziehungsstilforschung. Berichte aus dem Pädagogischen Institut der Universität Fribourg, Nr. 2, 1976.

Rasch, G., Probabilistic models for some intelligence and attainment tests. Kopenhagen: Nielsen & Lydicke, 1960.

Rasch, G., An informal report on a theory of objectivity in comparisons. Proceedings of the NUFFIC International Summer Session in Science at "Het Oude Hof", The Hague, July 1966.

Stapf, A., Elterliche Erziehung in Befragung und Experiment. Dissertation, Fachbereich Psychologie der Universität Marburg, 1973.

Stapf, A., Neuere Untersuchungen zur elterlichen Strenge und Unterstützung. In H. Lukesch (Hg.), Auswirkungen elterlicher Erziehungsstile. Göttingen: Hogrefe, 1975, S. 28—39.

Stapf, K. H., Herrmann, Th., Stapf, A. & Stäcker, K. H., Psychologie des elterlichen Erziehungsstils. Bern/Stuttgart: Huber/Klett, 1972.

Zebergs, D., Soziale Bedingungen des Sprachgebrauchs. Dissertation, Philos. Fakultät der Universität Heidelberg, 1974.

Anschrift der Verfasser:

Prof. Dr. Theo Herrmann, Fachbereich Psychologie der Universität Marburg, Gutenbergstraße 18, 3550 Marburg/Lahn.

Prof. Dr. Kurt-Hermann Stapf, Psychologisches Institut der Universität Tübingen, Friedrichstraße 21, 7400 Tübingen.

Zeitschrift f. Entwicklungspsychologie u. Pädagogische Psychologie
1977, Band IX, Heft 3, S. 205—206

Das Marburger Zweikomponenten-Konzept: Erwiderung auf Herrmann & Stapf

Helmut Lukesch
Universität Konstanz

Es ist das unbestrittene Verdienst Herrmanns sowohl durch eigene Forschungsarbeit als auch durch wissenschaftsorganisatorische Aktivitäten die Untersuchung von Eltern-Kind-Beziehungen im deutschen Sprachraum gefördert, wenn nicht gar initiiert zu haben. Der Zusammenhang, in dem die Kritik am MK steht, ist ein anderer: es ging darum, an einem Beispiel für theoriegeleitetes Vorgehen in diesem Problembereich die Möglichkeiten und eventuell vorhandenen Schwierigkeiten einer solchen Forschungsstrategie aufzuzeigen.

Wegen der gebotenen Kürze seien nur einige Anmerkungen zu den Herrmann-Stapf'schen Bemerkungen gemacht: (1) Es scheint mir ein voreiliger Rückzug zu sein, wenn an Stelle der im wissenschaftstheoretischen Kontext relativ genau bestimmten Begriffe wie „Theorie", „Deduktionszusammenhang" usw. erneut die alltagssprachlichen Vagheiten dieser Termini ausgeschöpft werden (z. B. indem „ableiten" im Sinne einer „argumentativen Ineinanderbeziehungsetzung" verstanden wird). Gerade da mit dem MK hohe Ansprüche verbunden waren, erschien eine Auseinandersetzung überhaupt reizvoll. (2) Meine Kritik an der Rasch-Skalierung betrifft das empirische Vorgehen bei der Skalenkonstruktion. Es ist selbstverständlich, daß man mit verschiedenen Itemsätzen, die einer Skala entnommen wurden, deren spezifische Objektivität belegt worden ist, zu den gleichen Schätzungen von Personparametern auf einer latenten Dimension gelangen kann. Solange eine solche gemeinsame Skalierung der Items nicht vorgenommen worden ist, wie es bei den Marburger Skalen der Fall ist, erscheint die identische Interpretation der Mütter- und Väterskalen testtheoretisch problematisch. Daß dies von der face-validity und eventuell auch von wissenschaftslogischen Gesichtspunkten her gesehen wieder anders aussehen kann, wurde von mir nicht in Frage gestellt. (3) Eine genauere „normentheoretische" Analyse des MK scheint mir lehrreich, aber für das MK

außerordentlich problematisch zu sein. So basiert die Gleichsetzung von „erwünscht" mit „geboten" auf einer offensichtlichen Verwechslung von Werturteil und Norm (was erwünscht ist, ist noch nicht gesollt; außer man nimmt explizit ein metaethisches Prinzip an, das gerade dies behauptet). (4) Die Betonung von Verhaltensklassen ändert auch nichts an der tautologischen oder zumindest eng aufeinander bezogenen Definition von Ver- und Gebotsorientierung. Wenn ein Kind in einer Situation erwünschtes Verhalten der einen Art und in einer anderen Situation unerwünschtes Verhalten einer anderen Art zeigen kann, so bedeutet die Festlegung extremer Gebotsorientierung als das mit Sicherheit eintretende Ereignis der Wahl erwünschten Verhaltens den Ausschluß von Gebotsorientierung. (5) Ob und unter welchen Bedingungen elterliche Strenge und elterliche Unterstützung voneinander unabhängig definiert werden können, müßte erst expliziert werden. Wenn die ursprünglich behauptete Unabhängigkeit von S und U hinsichtlich der Wirkungen auf das Kind zurückgenommen wird („Moderatoreigenschaft"), so ist darin eine durchaus „realistische Wende" zu sehen.

Das MK ist in den Augen seiner Proponenten als ein erster Entwurf anzusehen; nicht zuletzt deshalb macht es auf verschiedene Leerstellen merksam, z. B. (1) den Zusammenhang zwischen vom Kind her gesehen distalen (Elternverhalten) und proximalen (Elternwahrnehmung) Erziehungsstilmerkmalen, (2) die Genese verschiedener Verhaltensrepertoires bei Kindern in Abhängigkeit genereller Elternmerkmale oder konstruktspezifischer elterlicher Verhaltensqualitäten, (3) den Zusammenhang zwischen elterlichen Selbstwahrnehmungen i. w. S. und ihrem Verhalten usw. Diese und andere Fragerichtungen müßten innerhalb eines schrittweise erweiterten Modells über Eltern-Kind-Beziehungen beantwortet werden können. Dabei sollte der von Herrmann und Stapf als abschließende Sentenz mitgeteilte Satz aber gerade umgedreht werden: es ist letztendlich das Wissen, auf das es ankommt, und nicht die Forschung, d. h. den Weg, auf dem dieses Wissen generiert wird. Verliert man dies aus dem Auge, so degeneriert Wissenschaft zu bloßem Forschungsaktivismus.

Anschrift des Verfassers:

Priv.-Doz. Dr. Helmut Lukesch, Fachbereich Erziehungswissenschaft, Universität Konstanz, Postfach 7733, D-7750 Konstanz.

Zeitschrift f. Entwicklungspsychologie u. Pädagogische Psychologie
1977, Band IX, Heft 3, S. 207—228

Übersichtsreferat

Kernkonzepte des Schullernens*)

Annegret Harnischfeger und David E. Wiley

ML-GROUP for Policy Studies in Education — CEMREL., Inc.,

Die Modelle schulischen Lernens von Bloom, Carroll und von Harnischfeger und Wiley werden analysiert und ihre begriffliche Struktur Carrolls Modell spezifiziert die besonderen Rollen der allgemeinen aufgabenspezifischen Begabungen in der Determinierung von Unterrichtseffekten auf Lernen. Bloom betont den zyklischen Charakter von Unterricht: Die Lernergebnisse einer Aufgabe werden zu Eingangsvoraussetzungen einer anderen. Harnischfeger und Wiley konzentrierten sich auf die Struktur der Schülererfahrungen, indem sie diese mit Unterrichtsdeterminanten auf der einen und deren Lernergebnisse auf der anderen Seite verbinden. Alle drei Modelle betonen, daß aktive Lernzeit und Schülercharakteristika die einzigen direkten Determinanten der Schulleistung sind.

Nur selten hat pädagogische Forschung zu bildungspolitischen Entscheidungen oder zur Erziehungspraxis beigetragen. Insbesondere die Forschungsarbeiten zum Thema „Lehren" haben sich zu lange auf isolierte und übersimplifizierte Faktoren konzentriert (zusammenfassend Duncan & Biddle, 1974; Joyce & Weil, 1972; Rosenshine, 1971; Travers, 1973). Untersuchungen der natürlichen Klassenzimmer-Situation, die die Integration von Schüler, Lehrer und Curriculum in Betracht ziehen, wurden nur selten durchgeführt (Gump, 1967, 1969, 1974; Kounin, 1970; Smith & Geoffrey, 1968). Wir sind der Meinung, daß der Grund für diese bedauerliche Situation in der zu großen Spezifität und Minuziösität bisheriger Fragestellungen und dem Mangel an adäquaten Theorien liegt. Modelle, die auf pädagogischen Theorien oder Begriffen von mittlerem Generalisierungsniveau basieren, oder Modelle, die Schüler- und Lehrerhandlungen in einer Weise integrieren, die den Inhalt des Lehr- und Lernprozesses, d. h. das Curriculum einschließt, sind schwer auszumachen.

*) Dieser Aufsatz entstand mit Unterstützung der Spencer Foundation. Großer Dank gebührt Benjamin S. Bloom und John B. Carroll, die die Darstellung ihrer Modelle in einer früheren Fassung dieses Artikels ausführlich kritisiert haben. Unsere Ausführungen haben dadurch an Klarheit gewonnen, aber selbstverständlich tragen wir die Verantwortung für das Endprodukt. Besonderer Dank gilt auch Beatrice Börgens vom Psychologischen Institut der Ruhr-Universität für die sorgfältige Übersetzung.