

Einleitung

Erziehungsstile als abhängige und unabhängige Variable

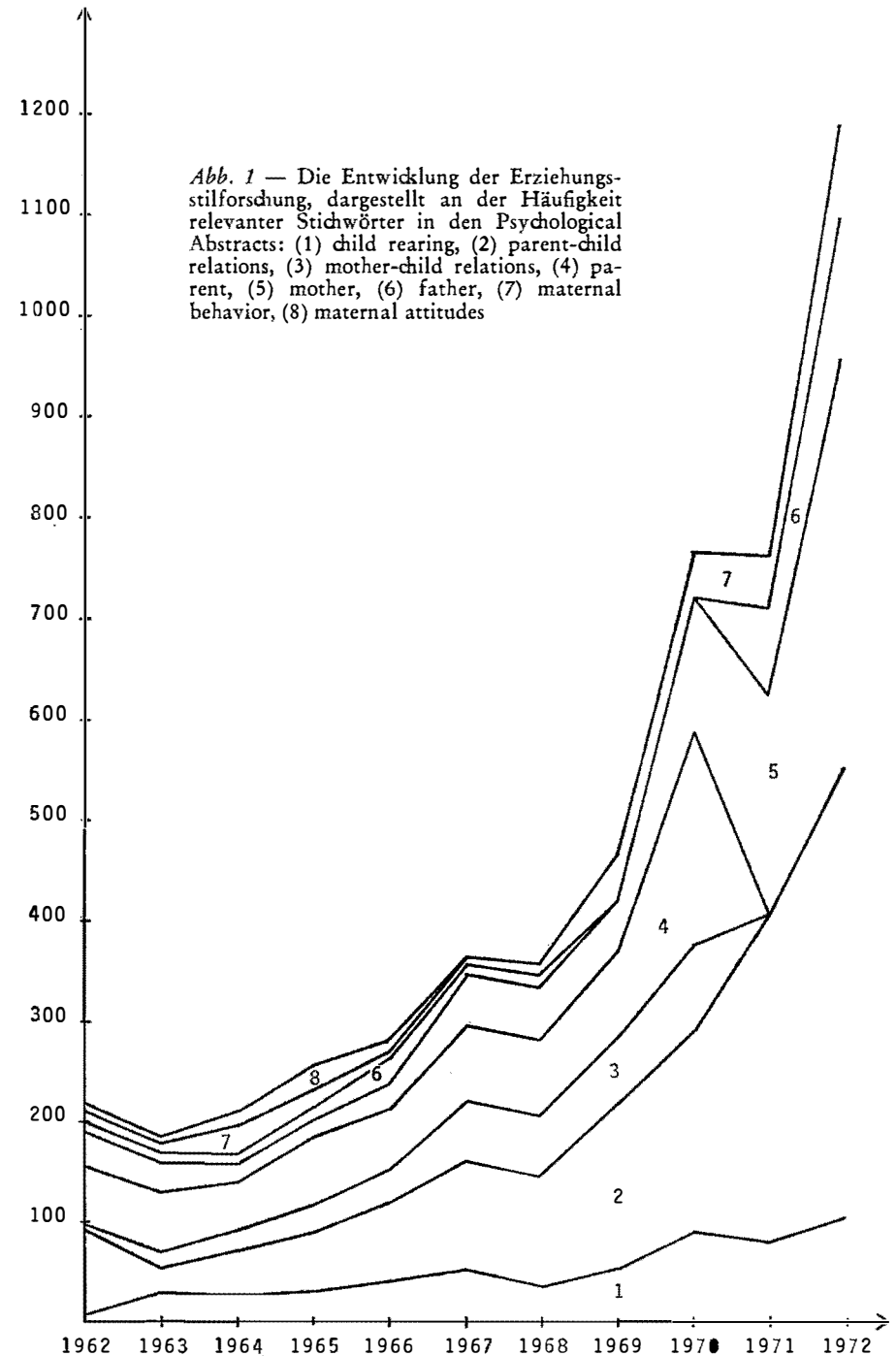
Helmut Lukesch

Bei Einführungen in das Problemgebiet „Erziehungsstile“ ist es üblich, auf die Augenfälligkeit von Unterschieden im Erzieherverhalten etwa von Eltern oder Lehrern hinzuweisen (Herrmann, 1967, S. 11; Höger, 1972, S. 65). In dem Verhalten der Bezugspersonen eines Kindes im engeren (z. B. Eltern, Geschwister) und weiteren Sinn (z. B. Lehrer, andere Erwachsene, Spielkameraden), werden wesentliche Determinanten der kindlichen Entwicklung gesehen, da diese soziale Umwelt die hauptsächlichlichen Lern- und Verstärkungsbedingungen für ein Kind darstellt.

Das Interesse an den Einflüssen der sozialen Umwelt, ein Teilbereich davon soll vorerst nur vage mit dem Terminus „Erziehungsstil“ gekennzeichnet werden, läßt sich auch rein quantitativ demonstrieren (vgl. Abb. 1): Betrachtet man die Zahl der Publikationen, die in den Psychological Abstracts unter den relevanten Stichwörtern („parent-child-relations“, „father-child-relations“, „mother-child-relations“, „parent“, „father“, „mother“, „child-rearing“, „maternal behavior“, „maternal attitudes“, „parental attitudes“) angeführt sind, so kann man eine Zunahme von 217 Artikeln im Jahre 1962 auf 1177 Artikel im Jahre 1972, d. h. um das Fünffache, feststellen.

Obwohl es in diesem Rahmen nicht möglich ist, alle sich ergebenden Probleme der Erziehungsstilforschung darzustellen, so soll doch versucht werden, auf einige dieser Fragen hinzuweisen (vgl. Abb. 2). Die in Abb. 2 angegebenen Beziehungen sollen nur als grobes Schema für die folgenden Darstellungen angesehen werden, nicht als definitive Wiedergabe aller in diesem Problembereich möglichen oder etwa der bereits untersuchten Fragestellungen. Um solchen Ansprüchen gerecht zu werden, müßte man es durch Berücksichtigung von Rückkoppelungswirkungen, durch Aufgliederung in Untersysteme usw. verfeinern).

(1) Will man sich, wie in unserem Fall, mit „Auswirkungen von Erziehungsstilen“ beschäftigen, so ist damit praktisch vorausgesetzt, daß bekannt ist, was unter „Erziehungsstil“ verstanden werden soll. Daß dies nur teilweise der Fall ist, soll anhand einiger Zugangsmöglichkeiten zu diesem Problemgebiet aufgezeigt werden. Versucht man eine inhaltliche Ausfüllung dieses Terminus zu erreichen, indem man die Beiträge der Wissenschaft, die sich dem Namen nach zentral mit Erziehung beschäftigt, nämlich die Pädagogik, durchgeht, so zeigt sich bald, daß dies ein nicht sehr weit führendes Vorgehen ist (Spranger, 1921; Frischeisen-Köhler, 1921; Vohwinkel, 1923; Kerschenssteiner, 1927; Litt, 1930; Ruppert, 1959; Spranger, 1964; Caselmann, 1967), da diese Problemlösungsversuche a) einfache wissenschaftstheoretische Prinzipien nicht be-



rücksichtigen (z. B. Konsistenz in der Verwendung von Begriffen, Konstanz von Einteilungskriterien oder Aufweis von Referenten zu den verwendeten Begriffen), b) diese Beschreibungen größtenteils Schreibtischtypologien darstellen, deren empirische Fundierung in der privaten, methodisch nicht gesicherten und unsystematischen

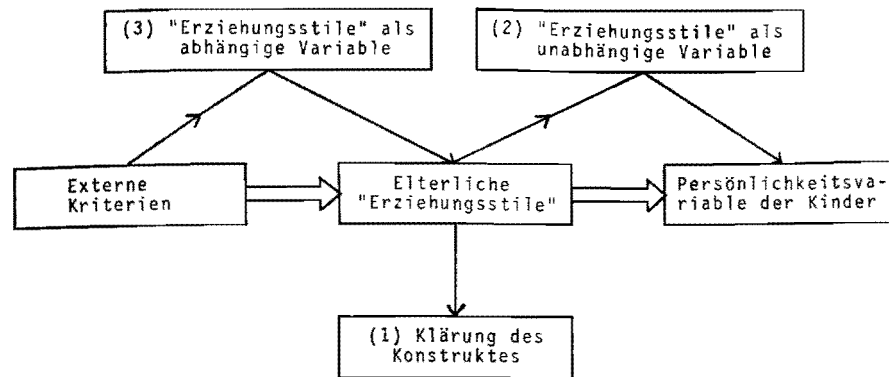


Abb. 2 — Fragestellungen in dem Bereich der Erziehungsstilforschung

tischen Erfahrung von einzelnen besteht, in welchen c) schließlich auch noch — in einer für die Pädagogik typischen Weise — Wert- und Sachaussagen dauernd vermischt sind. Auch sogenannten Definitionen des Wortes „Erziehungsstil“ (Dolch, 1965, S. 58 f.; Ruppert, 1966, S. 105; Weber, 1970, S. 61), deren klarste und am wenigsten vorbelastete wohl die von Eyferth (1966, S. 23) ist, bringen keine endgültige Klärung mit sich, da eine inhaltliche Auflistung der für wesentlich erachteten Variablen des Erziehungsstils in ihnen nicht enthalten, sondern höchstens programmatisch gefordert ist. Der einzige Weg, der zu einem Verständnis von „Erziehungsstil“ zu gehen übrig bleibt, besteht in der Betrachtung der in diesem Problembereich entwickelten Meß- und Beobachtungsverfahren, mit denen man Aufschlüsse über die Prozesse, die in der „black box“ Familie (Bell, 1956; zit. n. Slater, 1962, S. 53) ablaufen, zu gewinnen versucht.

Mittels dieser Verfahren wird nun beabsichtigt, einen Beitrag zur Klärung dessen zu leisten, was man gemeinhin „Erziehungsstil“ nennt, indem man (a) die mehr oder minder intuitiv gebildeten Itemgruppierungen (sog. Einstellungsskalen) oder Verhaltensmerkmale untereinander auf ihren Zusammenhang hin überprüft (Laws, 1926; Stogdill, 1933; Koch et al., 1934; Shoben, 1949; Mark, 1953; Gallagher, 1957; Hubert & Britton, 1957; Mosher & Scodel, 1960; Zunic, 1961; Platt et al., 1962; Jarecki, 1961; Pulver, 1962; Medinnus, 1963; Tolor, 1967). Die Begründung für ein solches Vorgehen ist dabei eher durch methodische, i. e. S. testtheoretische Überlegungen gegeben, und erst in zweiter Linie durch Sachüberlegungen gestützt.

(b) Ferner, indem man ausgehend von Fragebogen- und Interviewfragen, sowie von einzelnen Beobachtungskategorien grundlegende Beschreibungsdimensionen im Sinne der Faktorenanalyse dieses Problembereiches aufdeckt.

(ba) Beispiele für ein solches Vorgehen, die von elterlichen Selbstperzeptionen des Erziehungsstils ausgehen, sind die Arbeiten von Schaefer & Bell (1957), Zuckerman et al. (1958), Gildea et al. (1961), Nichols (1962), Cline et al. (1963), Seitz & Jankowski (1969), Busse (1969), Littmann & Kasielke (1970), Seitz et al. (1970), Dielman et al. (1971), Mundt & Schmidt (1973) sowie von Lukesch & Tischler (1975 a).

(bb) Perzeptionen des elterlichen Erziehungsstils durch Kinder wurden in den Arbeiten von Roe & Siegelman (1963), Schaefer (1965), Siegelman (1965), Siegelman (1966), Roberts & Cooper (1967), Renson et al. (1968), Minsel & Fittkau (1971), Stapf et al. (1972), Bottenberg et al. (1973), Schneewind et al. (1974), Heinrich (1974) sowie von Lukesch & Tischler (1975 b) verwendet.

(bc) Faktorielle Beschreibungsdimensionen aus Daten der Verhaltensbeobachtung wurden in den folgenden Arbeiten ermittelt: Jones & Bayley (1941, nach Schaefer, 1959), Sanford et al. (1943, nach Schaefer, 1959), Baldwin et al. (1945, nach Roff, 1949), Baldwin et al. (1945, nach Lorr & Jenkins, 1953), Sewell et al. (1955), Sears et al. (1957), Schaefer et al. (1959, nach Schaefer, 1959), Becker et al. (1962), Becker et al. (1964), Minturn et al. (1964) sowie von Stern et al. (1969).

(c) Schließlich versucht man in einigen wenigen Fällen damit auch einen Operationalisierungsversuch theoretischer bedeutsamer Parameter zu leisten (Engfer et al., 1973; Stapf et al., 1972; Brim et al., 1962; Tallman, 1962). Das heißt, daß hier eine theoretische Position in Anlehnung an bestehende allgemeinere Theorien möglichst vor dem Beginn einer Messung genau expliziert wird und daß erst dann für die wichtig erachteten Größen Meßverfahren entwickelt werden. Diese Entwicklungen stehen damit im Gegensatz zu den „Quasi-Messungen“ und „Ad-hoc-Verfahren“, die in den Punkten (a) und (b) angesprochen wurden. Die genannten Versuche schließen dabei an kognitive Theorien, Lerntheorien und Entscheidungstheorien an, d. h. an Bereiche, in denen klarer formulierte Modelle über Teilbereiche der Wirklichkeit entwickelt worden sind.

Innerhalb unserer Arbeitsgruppe werden die Probleme der Definition und der Erfassung von Variablen des Erziehungsstils theoretisch in dem Einleitungsvortrag von Herrn Schneewind behandelt, eine empirische Behandlung dieser Frage erfolgt in den Beiträgen von Philipp & Schneewind sowie von Engfer & Schneewind. Indirekt setzen auch alle anderen Beiträge eine Festlegung — zumindest auf einer vorläufigen operationalen Ebene — wenigstens einiger der Variablen des Erziehungsstils voraus. Eine empirische Untersuchung von irgendwelchen „Auswirkungen“ des Erziehungsstils wäre sonst nicht möglich.

(2) Obwohl die Erstellung von Modellen oder etwa einer umfassenden Taxonomie der Variablen des Erziehungsstils, sowie deren Einbettung in sozial- und lernpsychologische Theorien eine interessante aber vermutlich nicht unmittelbar zu lösende Frage darstellt, kann nicht bei diesem ersten Problem stehengeblieben werden. Das durch weitgehend praktische und technologische Überlegungen begründete Interesse an der Erziehungsstilforschung führt notwendigerweise dazu, daß die durch zugeordnete Meßverfahren vorläufig operationalisierten Merkmale des Erziehungsstils als unabhängige Variable aufgefaßt und zur Erklärung der verschiedenen Ausprägung, quantitativer oder qualitativer Art, einzelner Merkmale bei Kindern verwendet werden. Beispiele für solche Themenstellungen sind Fragen

wie „Erziehungsstil und Intelligenz“ (Freeberg & Payne, 1967; Hurley, 1967; Bayley & Schaefer, 1964; Bing, 1963; Tehan, 1963; Levy, 1970), „Erziehungsstil und Aggressivität“ (Bandura, 1973; Kornadt, 1966; Gordon & Smith, 1965; Chorost, 1962; Eron & Banta, 1961) oder „Erziehungsstil und Kreativität“ (Bishop & Chace, 1971; Datta & Parloff, 1967; Nichols, 1964; Ruebush et al., 1963; Barry III, 1957). Die Liste dieser „Und-Themen“ läßt sich beliebig verlängern, denn man kann jedes einigermaßen genau definierte psychologische Konstrukt (z. B. Leistungsmotivation, Intro- und Extraversion, kognitiver Stil, Explorationsverhalten usw.) mit dem Erziehungsstil in Verbindung bringen. Die Existenz solcher Beziehungen ist, wie schon einleitend festgestellt wurde, eine plausible, wenn auch nicht immer empirisch hinreichend genau untersuchte Annahme. Allerdings, so könnte man auch vermuten, hat gerade das brennende Interesse an der Untersuchung solcher Fragen die Entwicklung von Modellen des Erziehungsstils nicht unbedingt gefördert, da man aus der Notwendigkeit heraus, solche Beziehungen zu erfassen, sich mit sehr vorläufigen und ad-hoc konzipierten Forschungsinstrumenten zur Erfassung von Erziehungsstilvariablen begnügt hat.

Schließlich dürfte diese Art der Fragestellung noch insofern unvollständig sein, da in sie nicht eingeht, in welcher Weise das Kindverhalten die Elternreaktionen, sei es nun auf der Ebene von Handlungen oder von Einstellungen, beeinflusst. Diese experimentell nachgewiesenen Beeinflussungen (Osofsky & O'Connell, 1972; Yarrow et al., 1971; Osofsky, 1971; Yarrow & Goodwin, 1965) in die Planung von Untersuchungen miteinzubeziehen ist aber schwierig, da die entsprechenden statistischen Auswertungsverfahren nicht an der Hand sind.

Die Betrachtung von Erziehungsstilen als unabhängige Variable bildet schwerpunktmäßig auch das Thema unserer Arbeitsgruppe. Nach einem allgemeinen Überblick über den Stand der gegenwärtigen Forschung (Schneewind) wird in einzelnen Beiträgen den Beziehungen zwischen Aspekten des Erziehungsstils und der Leistungsmotivation/Zukunftsperspektive (Fink), Persönlichkeitsmerkmalen (Engfer & Schneewind, Czerwenka & Seitz), Intelligenzvariablen (Darpe, Darpe & Schneewind), Kreativität (Krause) sowie Delinquenz (Seitz) nachgegangen.

(3) Man kann und muß für eine problemgerechte Bearbeitung von bestimmten Fragestellungen eine zusätzliche Einflußrichtung mitbedenken, und zwar indem man Erziehungsstile als abhängige Variable setzt und die Verschiedenheit und Variabilität der Schilderungen der Erziehungsstilvariablen, sei es durch die Eltern selbst, durch ihre Kinder oder durch andere Beurteiler, mit anderen Bedingungen in Zusammenhang bringt. Im Gegensatz zu der vorigen Fragestellung wird nun nicht nach den Auswirkungen bestimmter Erziehungsstile auf das beobachtbare Verhalten von Kindern oder auf daraus erschließbare Verhaltensdispositionen gefragt, sondern Unterschiede und Variationen in den Variablen des Erziehungsstils werden beispielsweise mit den Merkmalen Geschlecht, Alter oder Schichtzugehörigkeit von Eltern (Breznitz & Kugelmass, 1965; Roe & Siegelman, 1963; Elder, 1962; Emmerich, 1961; Kagan & Lemkin, 1960) und Kindern (Grinder & Spector, 1965; Emmerich, 1962; Leton, 1958; Roy, 1950; Meltzer, 1943), strukturellen Merkmalen von Familien (Nye, 1959, 1957, 1952, 1951), Persönlichkeitsmerkmalen von Eltern

(Weinert, 1966), Merkmalen des Arbeitsprozesses, Umweltbedingungen usw. in Verbindung gebracht.

Die genannten drei Problembereiche werden in empirischen Untersuchungen meist simultan behandelt. Dies ist, wenn schon nicht immer explizit geplant, einfach durch den Aufbau empirischer Untersuchungen bedingt: Will man auch nur Auswirkungen von Erziehungsstilen feststellen, so muß man sich vorher mit dem Konstrukt „Erziehungsstile“ befassen und ausgewählte Merkmale davon operationalisieren oder auf bereits vorliegende Operationalisierungsversuche zurückgreifen. Geht man an die Datenerhebung, so kommen spätestens dann Stichprobenmerkmale wie Geschlecht und Alter der Kinder, Beruf der Eltern, Umweltmerkmale u. a. m. in den Gesichtskreis; von daher ist es dann naheliegend, wenn auch vielleicht nur als Nebenergebnis, die Beziehungen zwischen diesen Merkmalen und dem Erziehungsstil zu untersuchen. Diese Maßnahme ist um so dringlicher, als den genannten Merkmalen auch Moderatorfunktionen (Lienert, 1971; Bartussek, 1970) zukommen können. Damit soll die Möglichkeit angedeutet werden, daß die Beziehungen zwischen den untersuchten Variablen verschieden ausfallen können, wenn man die untersuchte Stichprobe nach Geschlecht, sozialem Status, Anzahl der Kinder usw. teilt.

Die bisher behandelten Aspekte der Erziehungsstilforschung blieben vorerst im Bereich der Grundlagenforschung. Eigentlich praktische Bedeutung bekommen sie durch ihre technologische Verwertbarkeit. Setzt man gesicherte gesetzmäßige Beziehungen zwischen Variablen des Erziehungsstils und Merkmalen bei Kindern voraus, so kann man die Beziehungen unter Berücksichtigung lerntheoretischer Prinzipien zur Erreichung von wertvoll erachteten Zielen einsetzen. Dieser Aspekt des Problemgebietes wird in dem abschließenden Beitrag von Frau Minsel behandelt. Damit hat sich der untersuchte Fragenkreis wieder geschlossen. Es ist zwar so, daß zu den ursprünglich von der Praxis aufgeworfenen Fragen noch eine Reihe weiterer hinzugekommen sind, durch welche eine wissenschaftliche Behandlung der Probleme erst möglich wurde; man kann aber auch der Hoffnung Ausdruck geben, daß durch die wissenschaftliche Problembehandlung nicht nur realitätsferne Fragenkomplexe aufgebaut worden sind, sondern daß zumindest einige Fragen einer Beantwortung nähergeführt werden können.