

SONDERDRUCK

aus dem

fünfzehnbändigen Informationswerk

DIE
PSYCHOLOGIE
DES
20. JAHRHUNDERTS

KINDLER VERLAG · ZÜRICH

ERZIEHUNGSSTILE

von Helmut Lukesch

Jeder Mensch verfügt über Erfahrungen, wie sich andere Menschen ihm gegenüber verhalten, was sie von ihm wollen, denken, erwarten und erhoffen. Tagtäglich werden durch diesen sozialen Umgang mit anderen Menschen die eigenen Meinungen, Haltungen, Verhaltens- und Erlebnisweisen beeinflusst, abgeändert oder verstärkt. Man kann auch sagen: »Der Mitmensch ist die wesentlichste Umweltbedingung für den Menschen« (Tausch, Tausch² 1977, 12).

Für Kinder und Jugendliche sind Erzieherpersonen, mit denen sie unter den verschiedenen institutionellen Bedingungen (Familie, Kindergarten, Schule, Betrieb, Militär, Universität) zusammentreffen, von besonderer Bedeutung. Diese Erzieher wirken in systematischer Weise auf Kinder und Jugendliche ein, da sie mehr oder minder explizit Ziele für die ihnen Anvertrauten verfolgen und sich ihr Einfluß zumeist über eine längere Zeitspanne erstreckt. Die Erziehungs- oder besser die Sozialisationswirkungen der Familie werden noch durch den Primärcharakter der Beziehungen und die Intensität der innerfamiliären Interaktionen verstärkt.

Die Erziehungsstilforschung (Schneewind, Herrmann 1978; Schneewind, Lukesch 1977; Lukesch 1976, 1975a; Stapf u. a. 1972; Herrmann 1966) hat es sich zur Aufgabe gemacht, die dabei ablaufenden Prozesse zu beschreiben und zu erklären. Dies ist aber nicht Selbstzweck, sondern letztlich sollen daraus Hinweise für die optimale Gestaltung von Erzieher-Kind-Beziehungen gewonnen werden, die sowohl unter präventivem als auch korrektivem Aspekt einsetzbar sind.

DEFINITION UND ABGRENZUNG VON »ERZIEHUNGSSTIL«

Spricht man von »Erziehungsstil«, so besteht die Möglichkeit mehrerer Mißverständnisse. Es lassen sich nämlich mit diesem Begriff, wie er heute verwendet wird, weder alle Bedeutungen verbinden, die mit dem Wort Erziehung impliziert sind, noch die, welche eventuell mit dem Wort Stil gemeint sein könnten. Das Wort »Erziehung« wird beispielsweise sowohl zur Bezeichnung von einer Klasse von Handlungen eines Erziehers verwendet, durch die dieser bewußt versucht, Erziehungsziele zu verfolgen (Brezinka 1974, 95), als auch in der Bedeutung aller Einflüsse von seiten der belebten und unbelebten Natur, die auf den Menschen wirken (Schneider 1953, 14). Die erste Bedeutung von »Erziehung« ist als Rahmen für die Erziehungsstilforschung sicherlich zu eng, da eine Auflistung der je für wesentlich erachteten Handlungen, mit denen Erzieher ihre Ziele zu erreichen versuchen, nur ei-

nen Teilbereich der Einflüsse durch die soziale Umwelt auf das Kind abdeckt. Die zweite Bedeutung ist wiederum viel zu weit, denn Einflüsse nichtpersonaler Art durch die Landschaft, das Klima oder den Raum stehen gerade nicht im Zentrum der Erziehungsstilforschung; wesentlich ist vielmehr der Einfluß, der durch die *soziale* Umgebung ausgeübt wird. Ähnliches läßt sich hinsichtlich des Wortes Stil anführen, das entweder in einem deskriptiven (»durchgängiges Merkmal«) oder in einem wertenden (»etwas hat Stil«) Sinn gebraucht wird.

Wegen dieser Gefahr begrifflicher Mißverständnisse wäre es vielleicht besser gewesen, wenn man eine neutrale Bezeichnung für dieses Problemgebiet gewählt hätte, etwa »soziale Interaktionsforschung« oder »Sozialisationsforschung«, wobei noch die Art der Interaktions- oder Sozialisationspartner und damit das soziale Setting hätte spezifiziert werden müssen. Auch mit diesen beiden Begriffen werden die sich im gegenseitigen Wechselspiel mit der sozialen Umwelt vollziehende Beeinflussung des menschlichen Verhaltens und die Formung von Verhaltensbereitschaften angezielt. Andererseits hat sich aber der Terminus »Erziehungsstil« im deutschen Sprachraum seit dem Braunschweiger Symposium über die Psychologie der Erziehungsstile (Herrmann 1966) eingebürgert, so daß ein anderer terminologischer Vorschlag nicht viel Aussicht auf Erfolg hat. Darüber hinaus ist zu bedenken, daß empirische Untersuchungen, die in das Gebiet der Erziehungsstilforschung fallen, unter einer Vielzahl von Bezeichnungen publiziert werden (»Erzieherverhalten«, »Interaktionsformen«, »Erziehungseinstellungen«, »Eltern-Kind-Beziehungen«, »parent-child-interaction«, »parental behavior« usw.) und daß terminologische Einheitlichkeit von vornherein nicht zu erwarten ist. Solange aber die wissenschaftliche Kommunikation dadurch nicht erschwert wird, ist dies kein bedeutsamer Nachteil.

Anstatt weiter terminologische Unzulänglichkeiten gegenüber dem Ausdruck »Erziehungsstil« vorzubringen, sei ein Definitionsvorschlag gemacht, durch den eine adäquate Abgrenzung des Problemgebietes geleistet wird. Dieser soll nicht die Schwierigkeiten und Mängel anderer Definitionen (Weber 1970, 61; Eyferth 1966, 23; Joppich 1966, 129) in sich tragen und vor allem keine voreilige Entscheidung über nur empirisch feststellbare Sachverhalte implizieren (Lukesch 1975a, 21). Inhaltlich gesehen, werden dabei hauptsächlich Überlegungen von Schneewind (1975, 15; 1966, 45) berücksichtigt.

Unter »Erziehungsstil« soll der strukturierte Komplex aller Verhaltens- und Erlebnisweisen eines Erziehers verstanden werden, der gerichtet oder ungerichtet, in bewußt intendierter Weise oder unreflektiert, mittelbar oder unmittelbar auf Kinder und Jugendliche (Edukanden) bezogen ist.

Im einzelnen bedeutet dies:

a) Zur adäquaten Beschreibung des Erziehungsstils einer Erzieherperson müssen sowohl deren konkrete kindbezogene Verhaltensweisen (Erzieherverhalten) als auch deren kindbezogene Kognitionen und Emotionen (Erziehungseinstellungen, Erziehungsziele, Erziehungstheorien, Erziehungsideologien) herangezogen werden. Eine Beschreibung des Erziehungsstils im Sinne des strengen behavioristischen Verhaltensbegriffes, der nur offene motorische Verhaltensweisen umfaßt, ist unzulänglich. Ebenso einseitig ist auch jede Konzeptualisierung, welche nur die inneren kognitiv-emotionalen Vorgänge (Motive, Haltungen gegenüber Kindern) der Erzieherperson berücksichtigt.

b) Diese Verhaltens- und Erlebnisweisen sind nicht zufällig zusammengewürfelt, sondern man kann davon ausgehen, daß sie untereinander in sinnvoller Weise zusammenhängen bzw. eine hierarchische Struktur bilden. Diese Beziehungen sind im Zuge der Theoriebildung auf empirischer und theoretischer Ebene aufzuhellen. Etwa ist »die Funktionalität elterlicher Erziehungspraktiken erst dann nachvollziehbar, wenn man weiß, aus welcher Einstellung zum Kind sich eine konkrete elterliche Maßnahme ableitet und welches Ziel eine Elternperson damit verfolgt. Die z. T. widersprüchlichen oder gar paradox anmutenden Er-

gebnisse empirischer Untersuchungen, die auf der bloßen Beobachtung elterlicher Praktiken beruhen, sind vermutlich teilweise auch durch den mangelnden Einbezug der korrespondierenden Erziehungseinstellungen und -ziele erklärbar« (Schneewind 1975, 15). Diese umfassende Betrachtung war auch schon von Heckhausen (1966, 50) gefordert worden, als er auf die Möglichkeit unterschiedlicher Instrumentalität (Erzieher- und Erziehungsverhalten) bei gleicher Intentionalität (Erziehungs- und Sozialisationsziele) hinwies.

c) Gerichtet sind alle Verhaltensweisen eines Erziehers, die direkt an das Kind herangetragen werden; ungerichtet hingegen solche, die zwar in Anwesenheit des Kindes erfolgen, aber nicht direkt auf das Kind bezogen sind.

d) Mit der Unterscheidung in bewußt intendierte und in unreflektiert vollzogene Verhaltensweisen wird nochmals betont, daß unter dem Erziehungsstil eines Erziehers nicht nur seine in erzieherischer Absicht gesetzten Handlungen zu verstehen sind, die man auch als Erziehungspraktiken bezeichnen könnte, sondern daß dazu ebenfalls alle seine kindbezogenen Verhaltens- und Reaktionsweisen gehören, die mehr oder minder unwillkürlich ablaufen und die – vom Erzieher aus gesehen – nicht unter ein rationales Zweck-Mittel-Schema fallen.

e) Mit der Unterscheidung der Erziehungsmerkmale in mittelbare und unmittelbare ist gemeint, daß diese Verhaltens- und Erlebnisweisen in Ab- oder Anwesenheit des Kindes geäußert werden können. Es sind vor allem forschungsmethodische Gründe, die es angezeigt erscheinen lassen, etwa Dritten gegenüber geäußerte Meinungen über Kinder oder Aussagen über das eigene Erziehverhalten ebenfalls zur Charakterisierung des Erziehungsstils einer Person zu verwenden.

Die Festlegung von dem, was unter »Erziehungsstil« zu verstehen sei, ist an formalen und nicht an inhaltlichen Kriterien orientiert. Schneewind (1976) hat darauf hingewiesen, daß mit dieser Festlegung eine Reihe von Fragen offenbleiben, die durch empirische Forschung zu lösen sind:

- »1. Es erfolgen keine inhaltlichen Bestimmungen des ... Erziehverhaltens.
2. Es werden keine näheren Angaben über Art und Umfang von Erziehungssituationen gemacht.
3. Es bleibt unbestimmt, zu welchen Zeitpunkten im Erziehungsprozeß das (Erzieher-)Verhalten erfaßt werden soll.
4. Es wird nicht präzisiert, inwieweit ein bestimmtes Erziehungsverhalten oder erzieherisches Verhaltensmuster auf nur ein Kind oder auf mehrere Kinder zutrifft.
5. Es bleibt offen, wie komplex das in einer bestimmten Erziehungssituation geäußerte Verhalten ist, in welcher zeitlichen Abfolge einzelne erzieherische Verhaltensweisen ablaufen und welche inhaltliche Struktur das Verhaltensmuster zeigt.
6. Es wird nicht vorausgesetzt, daß ein dem ... Erziehungsstil zugeordnetes Verhaltensmuster sich zu unterschiedlichen Beobachtungszeitpunkten in mehr oder minder konsistenter Weise wiederholen muß.
7. Es bleibt offen, ob ein bestimmter Erziehungsstil personspezifisch ist oder sich auch bei anderen (Erzieher-)Personen in gleicher oder ähnlicher Weise äußert.«

Wegen dieser ausdrücklichen inhaltlichen Unbestimmtheit des Erziehungsstilbegriffes könnte der Vorwurf mangelnder begrifflicher Schärfe erhoben werden. Diese vergleichsweise offene Begriffsfestlegung hat aber den Vorteil, eine Reihe von Fragen und Anregungen für die Erziehungsstilforschung sichtbar werden zu lassen, sobald »der Katalog unterlassener Festlegungen als Forschungsziele umformuliert« wird (a. a. O.).

Betrachtet man andere soziale Institutionen als die Familie, so lassen sich ähnliche Bezeichnungen zur Umschreibung des dort anzutreffenden Interaktionsgeschehens vorfinden. In einem Betrieb, einer Klinik oder beim Militär spricht man von »Führungsstil«, in der Schule vom »Unterrichts- oder Lehrstil«, im Kindergarten wiederum vom »Erziehungsstil«,

in der Ehebeziehung oder einer Freizeitgruppe einfach vom »Interaktionsstil«. Je nach dem Zweck und der Aufgabenstellung der sozialen Institution sowie der dort anzutreffenden Interaktionspartner variiert die Bezeichnung. Die als Forschungsprobleme der Erziehungsstilforschung herauszuarbeitenden Aufgaben sind jedoch auch unter geänderten institutionellen Rahmenbedingungen vorhanden. Immer geht es um Beschreibung und Klassifikation des Interaktionsverhaltens, um den Nachweis der Genese und der Determinanten dieses Geschehens, um die Beschreibung und Erklärung der Folgen der Interaktionen für alle daran Beteiligten und schließlich um den Aufweis von technologisch einsetzbaren Möglichkeiten zur Veränderung der Interaktionsbeziehungen und damit zur Modifikation ihrer Auswirkungen. Dabei ist noch zu bedenken, daß es zwischen den Interaktionsformen eines Menschen in verschiedenen institutionellen Kontexten Verbindungen geben kann, etwa in Form der Weiterführung eines einmal eingefahrenen Interaktionsstils oder in Form eines kompensatorischen Ausgleichs. Auch hier ist es Aufgabe der Forschung, den Anteil der situativen Bestimmtheit des Interaktionsverhaltens von dem des persönlichkeitspezifischen zu trennen.

PROBLEMBEREICHE UND AUFGABEN DER ERZIEHUNGSSTILFORSCHUNG

Wie eben angedeutet, ist der Erziehungsstilforschung bei der Untersuchung ihres Problembereiches eine vierfache Aufgabe gestellt (Lukesch, Schneewind 1977; Schneewind 1976, 1975; Lukesch 1975b): 1. Sie muß eine begrifflich und operational hinreichende Klärung des Konstruktes »Erziehungsstil« vorlegen. 2. Sie muß aufzeigen, wie die Genese von Erziehungsstilen verläuft und damit die äußeren und inneren Determinanten des Erziehverhaltens offenlegen. 3. Sie muß die spezifischen Wirkungen des Erziehverhaltens für alle in den Interaktionssituationen beteiligten Personen nachweisen. 4. Letztlich müssen Methoden zur gezielten Veränderung des Erziehverhaltens erarbeitet werden. Schematisch sind diese Aufgaben, die miteinander eng verbunden sind, in Abb. 1 dargestellt.

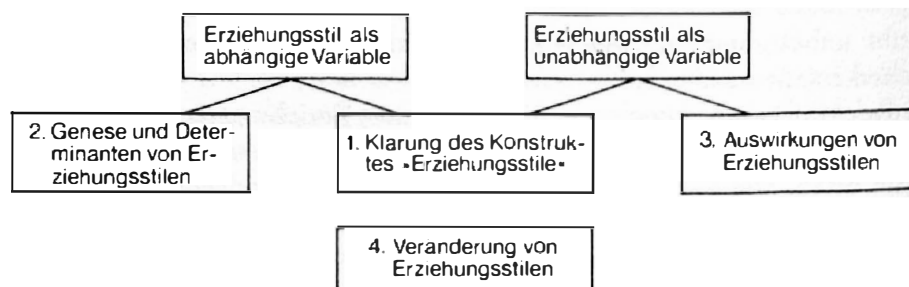


Abb. 1 Aufgaben der Erziehungsstilforschung (nach: Lukesch 1975, 10).

Beschreibung und Erklärung des Erziehverhaltens

Die erste Aufgabe der Erziehungsstilforschung besteht darin, das Verhalten von Erziehern zu beschreiben, zu ordnen und zu kategorisieren. Mit Erziehverhalten ist dabei der weite Verhaltensbegriff gemeint, der außer dem beobachtbaren offenen, motorischen Verhalten auch nur mittelbar erschließbare Erlebnisweisen umfaßt, wie z. B. Einstellungen, Werte, Kognitionen und Emotionen. Ohne der inhaltlichen Darstellung von Erziehungsstilen vorgreifen zu wollen, sei darauf hingewiesen, daß der Fortschritt auf diesem Gebiet lange Zeit dadurch behindert war, daß nur globale und undifferenzierte Kategorisierungen in Form typologischer Beschreibungsversuche vorlagen.

Forschungsmethodisch stellt sich die Frage, wie solche Klassifikationsschemata erarbeitet werden können. Gebräuchlich sind zwei Formen des Vorgehens (Herrmann u. a. 1975): ein *induktiv-klassifikatorisches*, bei welchem man sich vorwiegend auf die Leistungsfähigkeit statistischer Ordnungsverfahren verläßt, und ein *deduktiv-theoriegeleitetes*, wobei die Auswahl und Bestimmung der als wesentlich erachteten und einer Operationalisierung zugeführten Variablen des Erziehungsstils vom Standpunkt einer bereits vorliegenden psychologischen Teilbereichstheorie erfolgt. Die theoriegeleiteten Erziehungsstilkonzepte lassen sich wiederum danach unterscheiden, ob im Fokus des Interesses die Erklärung des Erziehverhaltens selbst oder die Erklärung und Vorhersage potentieller Auswirkungen auf Kinder und Jugendliche steht. Vom Standpunkt der Erzieherperson könnte man dabei auch von *proximalen* bzw. *distalen* Erziehungsstiltheorien sprechen. Letztlich müßten diese unterschiedlichen Konzeptualisierungen aber miteinander vereinbar sein und zu einer Gesamtheorie des Erziehverhaltens, seiner Determinanten und seiner Wirkungen führen.

Um das Gesagte an konkreten Beispielen zu verdeutlichen, seien als Paradigma induktiv-klassifikatorischen Vorgehens die faktorenanalytischen Beschreibungsversuche des Erziehverhaltens genannt, die eine theorielose, aber dennoch »gültige« Strukturierung erbringen sollten. Als Beispiel für deduktiv-theoriegeleitetes Vorgehen, das hauptsächlich zur Erklärung des Erziehverhaltens beitragen soll, kann auf kognitiv-entscheidungstheoretische Konzeptionen oder auf die Beiträge von seiten der »naiven Verhaltenstheorie« hingewiesen werden (proximale Erziehungsstiltheorien). Beispiele für deduktiv-theoriegeleitetes Vorgehen, das auf die Erklärung der Wirkungen des Erziehverhaltens konzentriert ist (distale Erziehungsstiltheorien), können in den generellen behavioristisch-lernpsychologischen Theorien über das Erziehverhalten bzw. in den Ansätzen gesehen werden, in welchen einzelne Persönlichkeitskonstrukte – wie Leistungsmotivation (Trudewind 1975, Fend 1971, Heckhausen 1966), Kreativität (Krause 1977) oder kognitive Entwicklung (Heymans 1976) – auf ihre Determiniertheit durch Einflüsse der sozialen Umwelt hin analysiert werden. Wenn z. B. im Zuge der Analyse des Konstruktes »Leistungsmotivation« gefunden wurde, daß die Schaffung dosierter Diskrepanzerlebnisse zwischen dem eigenen Können und den externen Leistungsanforderungen für die Förderung des Leistungsmotivs (bei Kindern) wesentlich ist, so muß eben das Erziehverhalten – so es zur Erklärung der individuellen Ausprägung der Leistungsbereitschaft eines Kindes oder Jugendlichen herangezogen werden soll – gerade auf diese Qualität hin beurteilt werden und nicht auf generelle und damit nur indirekt in Zusammenhang stehende Verhaltensqualitäten wie Strenge oder Milde. In ähnlicher Weise wurde von Heymans (1976) herausgestellt, daß der Motor der Entwicklung sozialer Kognition (verstanden als Fähigkeit zu Rollenübernahme und Rollenverständnis) in der erlebten Diskrepanz zwischen einer momentan vorhandenen sozial-kognitiven Struktur und der sozialen Wirklichkeit besteht, welche im Organismus einen Konfliktzustand, den es zu ändern gilt (»epistemische Motivation«), hervorruft. Auch dann ist es nur konsequent, wenn das Erziehverhalten daraufhin beurteilt wird, inwieweit es solche Konflikte produziert, die in der Folge zu kognitiven Umstrukturierungen führen, und nicht auf allgemeine und für dieses Konstrukt unspezifische Verhaltensqualitäten. Hinzu kommt noch ein vom Erzieher gesteuerter lernpsychologisch erklärbarer Vorgang der Verhaltensformung konstruktsspezifischer Verhaltensweisen. D. h., zur Erklärung individueller Merkmale bei Kindern und Jugendlichen müssen die biographisch gegebenen und auf Inhalte bezogenen Verstärkungsvorgänge, die durch Erzieher veranlaßt werden, sowie die Wirkung der Erzieher als Modellpersonen mitbedacht werden. Konstruktsspezifische Erzieherqualitäten sind allerdings als Hintergrundmerkmale im Sinne von Moderatoreigenschaften wirksam, da sie die emotionale Beziehung zwischen Erzieher und Kind und in der Folge davon die Bereitschaft des Kindes, den Erzieher als Vorbild zu akzeptieren, charakterisieren.

Genese und Determinanten des Erziehverhaltens

Untersuchungen, welche diesem zweiten Aufgabenbereich der Erziehungsstilforschung zugeordnet werden können, sind äußerst vielfältig. Man kann darunter sowohl kulturanthropologische Arbeiten zählen als auch solche, in denen die Lebensläufe von Erziehern daraufhin untersucht werden, inwieweit persönlichkeitspezifische biographische Niederschläge das Erziehverhalten bestimmen.

Als wesentlichste Varianzquellen für das Erziehverhalten werden auf einer obersten Ebene fast immer kulturelle, gesellschaftliche und epochale Einflüsse genannt (Stapf u. a. 1972, 18). Viele kultur- oder epochenvergleichende Untersuchungen sind dabei allerdings nicht über den deskriptiven Nachweis von Unterschieden zwischen Personengruppen, die in einem räumlich abgegrenzten Gebiet oder einem zeitlich festgelegten Abschnitt leben, hinausgekommen. Wesentlich interessanter werden solche Untersuchungen aber dann, wenn gesetzesartig-funktionale Abhängigkeiten zwischen dem Erziehverhalten und anderen Merkmalen aufgewiesen werden und nicht bei der Konstatierung zufällig-historischer Verhaltensweisen von Erziehern stehengeblieben wird. Von Whiting (1963) wurde etwa die These aufgestellt, daß die gegebenen ökologischen Bedingungen die Lebensbewältigungssysteme einer sozialen Gruppe beeinflussen und die Erziehungspraktiken darauf ausgerichtet sind, diese Lebensbewältigungssysteme zu perpetuieren. Der Nachweis solcher funktioneller Abhängigkeiten wurde von Barry u. a. (1959) erbracht, indem sie in Primitivkulturen die systematische Beeinflussung der Erziehungspraktiken durch das durch die gegebene Ökologie oder den Entwicklungsstand der Gruppe notwendige Wirtschaftssystem nachwiesen: Kulturelle Gruppen, deren Wirtschaftssystem in einer mangelnden Anhäufung von Ernährungsreserven besteht (Jagd, Fischfang), wenden vorwiegend Erziehungspraktiken an, durch die selbstbewußtes, individualistisches und wagemutiges Verhalten gefördert wird; in Kulturen, deren Wirtschaftssystem auf Vorausplanung und Vorratshaltung angelegt ist (Landwirtschaft, Viehzucht), sind Erziehungspraktiken vorfindbar, durch die eher konservatives, wenig risikoreiches, nachgebendes und gewissenhaftes Verhalten gefördert wird.

Während es bei der Betrachtung von Primitivkulturen wegen der räumlichen und zahlenmäßigen Überschaubarkeit noch relativ leicht möglich ist, Unterschiede zwischen Gruppen und Zusammenhänge zu den diese Unterschiede bedingenden Variablen systemen nachzuweisen, bestehen bei der Betrachtung heutiger industrieller Großgesellschaften wesentlich mehr Schwierigkeiten. Zu heterogen sind die Menschen und die Bedingungen, unter denen sie leben, um generelle Aussagen über Gemeinsamkeiten und Unterschiede auf dieser obersten Ebene zu machen. Eine Möglichkeit, gezielte Vergleiche anzustellen, besteht in der Konzipierung gesellschaftlicher Subgruppen, innerhalb derer eine geringere Variationsbreite des Erziehverhaltens vermutet wird als zwischen den Gruppen. An erster Stelle ist dabei die Aufgliederung nach sozialen Schichtungsgruppen zu nennen; aber auch weitere Subgruppen können erwähnt werden, etwa Religionsgemeinschaften oder die Zugehörigkeit zu anderen in ideologischer Hinsicht konformen Gruppen. Als erklärende Hypothese wird in diesem Fall angenommen, daß das Wertsystem einer gesellschaftlichen Subgruppe die Erziehungsmethoden zu beeinflussen vermag; dies zumindest in dem Sinne, daß die aufgrund des jeweiligen Wertsystems hoch geschätzten Persönlichkeitsmerkmale durch subjektiv für richtig gehaltene Zusammenhänge mit spezifischen Erziehungsmaßnahmen zu fördern getrachtet werden. Während Arbeiten über die letztgenannten Differenzierungen selten und kaum methodisch exakt auf ihre Implikationen hinsichtlich des Erziehverhaltens untersucht worden sind, liegen über Schichtunterschiede zahlreiche Ergebnisse vor. Inhaltlich gesehen, muß man aber feststellen, daß »die gefundenen Unterschiede und Zusammenhänge wenig konsistent, eher zufällig und nicht sehr artikuliert ausgefallen sind« (Lu-

kesch 1976, 152). Es wundert daher nicht, wenn in Differenzierung und damit auch in Aufhebung des Schichtkonzeptes andere Methoden zur Erfassung der Lebenswelt von Menschen vorgeschlagen wurden.

Zu erwähnen ist dabei ein makro-ökologischer Ansatz, wobei versucht wird, klar voneinander abgrenzbare ökologische Lebensbedingungen auf ihre Implikationen hinsichtlich des Erziehverhaltens zu überprüfen. Perrez u. a. (1977) verglichen so das Erziehungsverhalten der Bewohner schweizerischer Bergdörfer mit dem der Einwohner in Talgemeinden. Ein ähnliches Vorgehen wird von der Arbeitsgruppe »Umwelt-Taxonomie« verfolgt, welche versucht, aufgrund sozialstatistischer Merkmale sozialisationsrelevante »Soziotope« zu identifizieren (Bargel, Wunberg 1975; Bargel u. a. 1973; Bargel, Heinke 1973; Bargel, Walter 1973). Auch die experimentelle Methode Bronfenbrenners (1976, 199 f) für das Studium ökologisch valider Bedingungskonstellationen geht von solchen Aggregaten (»Nachbarschaften«) aus.

Darüber hinaus sind für die Erziehungsstilforschung die Anregungen von seiten der in der letzten Zeit immer bedeutender werdenden psychologischen Ökologie (Graumann 1977, Kaminski 1976), in der die verschiedensten Merkmale der sachlich-räumlichen und quantitativ-sozialen Umgebung in die Analysen einbezogen werden, noch nicht ausgewertet (Ittelson u. a. 1974, Prohansky u. a. 1970). Auf einer ähnlichen mikro-ökologischen Ebene sind die Untersuchungen anzusiedeln, in denen die Arbeitsplatz Erfahrungen von Elternpersonen als Einflußgrößen des Erziehverhaltens angesehen werden (Hoff, Grüneisen 1977; Lukesch 1975c; Kohn 1969, 1959a, 1959b). Als Beispiel für solche Einflüsse sei auf das Ergebnis von Olsen (1974) hingewiesen, wonach Frauen, die unter Aufsicht von anderen arbeiten, Verhaltenskonformität bei ihren Kindern hochschätzen und entsprechend zu fördern trachten.

Als weitere wesentliche Determinante des Erziehverhaltens ist die jeweilige soziale Institution, im Rahmen derer diese Einflußprozesse verlaufen, zu erwähnen. Familie, Schule oder Betrieb, um nur einige Beispiele zu nennen, stellen unterschiedliche soziale Settings mit unterschiedlichen Zielsetzungen und unterschiedlichen strukturellen Gegebenheiten dar. Darüber hinaus ist die differentielle strukturelle Ausgestaltung der jeweiligen sozialen Institution eine weitere Bedingung für die Realisierung konkreten Erziehverhaltens. Betrachtet man das Beispiel der Familie, so ist hier etwa an die Merkmale Groß- oder Kleinfamilie, Anzahl der Familienmitglieder, Alters- und Geschlechtsstruktur der Kinder, Berufstätigkeit der Mutter oder Vollständigkeit der Familie zu denken, Merkmale, die jeweils anderes Erziehverhalten bedingen.

Der Vollständigkeit halber sei auch noch auf die Tatsache der unterschiedlichen Ausgestaltung »atmosphärischer Faktoren« in diesen Institutionen hingewiesen, wie sie in Arbeiten zum Schulklima (Fend 1977; Schröder 1975a, 1975b), Familienklima (Schneewind, Lortz 1977) oder zu Familienmythen (Byng-Hall 1973, Ferreira 1967) näher untersucht werden. Je nach der sozialen Institution wird gleiches Kindverhalten unterschiedlich interpretiert und bewertet. Aus dem Rahmen fallendes, aber durchaus kreatives Kindverhalten kann etwa im schulischen Kontext, da es die Erfüllung der Lehrerrolle erschwert (Rosellen 1976), zu negativen Konsequenzen führen, im Rahmen einer Freizeitgruppe aber ein hohes soziales Prestige besitzen. Da Erziehungsmaßnahmen und Sozialisationseinflüsse in unterschiedlichen Institutionen stattfinden, muß auch die Frage aufgeworfen werden, inwieweit Übereinstimmung oder Nichtübereinstimmung zwischen den Institutionen herrscht, denen ein Kind oder Jugendlicher gleichzeitig ausgesetzt ist (Kob 1963), und welche Wirkungen von solchen Dis- oder Konkordanz ausgehen. Bereits aus Untersuchungen über einen Wechsel von Erziehungsstilen innerhalb einer Gruppe ist bekannt, daß Umstellungsschwierigkeiten auftreten können (Lewin u. a. 1939). Neben solchen Intra-setting-Brüchen, die auch in Inkonsistenzen einer Elternperson oder in der Diskrepanz zwischen verschiedenen

Erziehern sichtbar werden (Lukesch 1975d), können auch Inter-setting-Brüche zu gravierenden Anpassungsschwierigkeiten bei Kindern führen (Walter 1977).

Mit der Erwähnung des Settings, innerhalb dessen das Erziehverhalten realisiert wird, nähert man sich der konkreten Interaktionssituation und damit der situationalen Bestimmtheit des Erziehverhaltens. So variiert das Erziehverhalten nach den konkreten Anforderungen der Situation: Bringt sich etwa ein Kind in Gefahr, so muß schnell und direkt reagiert werden, unter Umständen mit Verhaltensweisen, die der Erzieher sonst ablehnen würde (z. B. wenn ein Kleinkind versucht, einen Nagel in eine Steckdose zu stecken). Als Situationscharakteristika können auch die vorhergehenden Bemühungen des Erziehers betrachtet werden und die Reaktionen des Kindes und Jugendlichen darauf. Nach Kohn (1959b) versuchen die Mütter aus allen Sozialschichten zuerst mit verbalen Aufforderungen, ihre Kinder zu steuern. Erst wenn dies nichts fruchtet, sind Mütter aus der Unterschicht eher bereit, körperliche Strafen anzuwenden, als Mütter der Oberschicht.

Damit wird aber auch deutlich, daß das Erziehverhalten sehr wesentlich von dem Interaktionspartner abhängt. Neben den Reaktionen des Kindes auf konkrete Maßnahmen des Erziehers bestimmen auch allgemeine Rollencharakteristika das Verhalten des Erziehers gegenüber dem Kind, etwa das Geschlecht (Goodenough 1957) oder das Alter des Kindes (Hilton 1967, Lasko 1954). Um solche Effekte nachweisen zu können, wurde mehrmals von der Möglichkeit experimentellen Vorgehens Gebrauch gemacht. Yarrow u. a. (1971) instruierten Kindergärtnerinnen, sie sollten sich gegenüber allen Kindern entweder stark oder wenig fürsorglich verhalten. Durch direkte Verhaltensbeobachtung konnte aber nachgewiesen werden, daß die positiven und negativen Reaktionen der Erzieherinnen – trotz der vorhergegangenen Instruktion zu gleichartigem Verhalten – systematisch durch das Verhalten oder durch Eigenschaften der Kinder modifiziert wurden, und zwar durch das von ihnen gezeigte Abhängigkeitsverhalten, durch deren freundliche oder aggressive Interaktion untereinander und schließlich auch durch deren Geschlecht. Osofsky (1971) ließ wiederum Kinder unterschiedliches Rollenverhalten einstudieren und gegenüber Müttern in einer Aufgabensituation realisieren. Das Verhalten der Mütter war je nach einstudierter Kindrolle wesentlich verschieden. Verhaltensunterschiede der Mütter wurden sogar schon in Abhängigkeit von Charakteristika des Neugeborenen gefunden (Osofsky, Danzger 1974). Von Yarrow u. Goodwin (1965) wurde schließlich vorgeschlagen, gefundene Zusammenhänge zwischen Merkmalen des Kindes und von Erziehern nicht im Sinne einer »Auswirkung« des Erziehverhaltens zu interpretieren, sondern als Einfluß des Kindes auf den Erzieher. So scheint es durchaus wahrscheinlich, daß ein waches und aufmerksames Kind mehr Stimulation durch die Mutter auszulösen vermag als ein zurückgezogenes und sozial nicht responsives Kind. Das Kind ermöglicht in diesem Fall der Mutter ein anderes Verhalten und wird dadurch in seinen eigenen Verhaltenstendenzen bestärkt.

Diese hier dargestellte Position, nach welcher das Kindverhalten nicht nur eine Funktion des Erziehverhaltens sei, sondern daß gleichzeitig der umgekehrte Schluß gerechtfertigt ist, wurde mehrmals als interaktionistischer Standpunkt bezeichnet (Schneewind 1975, 18; Bell 1970). Die Verwobenheit von Erzieher-Kind-Reaktionen wird auch deutlich, wenn die Beteiligten an einer Erziehungs- oder Sozialsituation als Größen eines sich selbst steuernden sozialen Systems aufgefaßt werden (Watzlawick u. a. 1967).

Als letzte Determinante des Erziehverhaltens ist schließlich die Persönlichkeit des Erziehers selbst zu betrachten (Weinert 1966), d. h. seine biographisch geformten Verhaltensbereitschaften und seine konkreten Bedürfnisse in der jeweiligen Interaktionssituation (Richter 1969). Auch hier sind die Einflüsse auf das Erziehverhalten nicht im Sinne einer »Alles-oder-nichts-Beeinflussung« durch die Persönlichkeit des Erziehers zu betrachten, sondern nur als ein weiterer modifizierender Faktor in einem komplexen Bedingungsgeflecht.

Alle bisher erwähnten Merkmale, ob sie nun außerhalb des Erziehers, in seiner Vergangenheit oder in der gegenwärtigen Interaktionssituation liegen, vermögen seine Handlungsziele und sein Verhalten zu beeinflussen. Diese Komplexität der Beeinflussungsfaktoren und der vielfältigen Wechselwirkungsmöglichkeiten wird nochmals in Abb. 2 dargestellt.

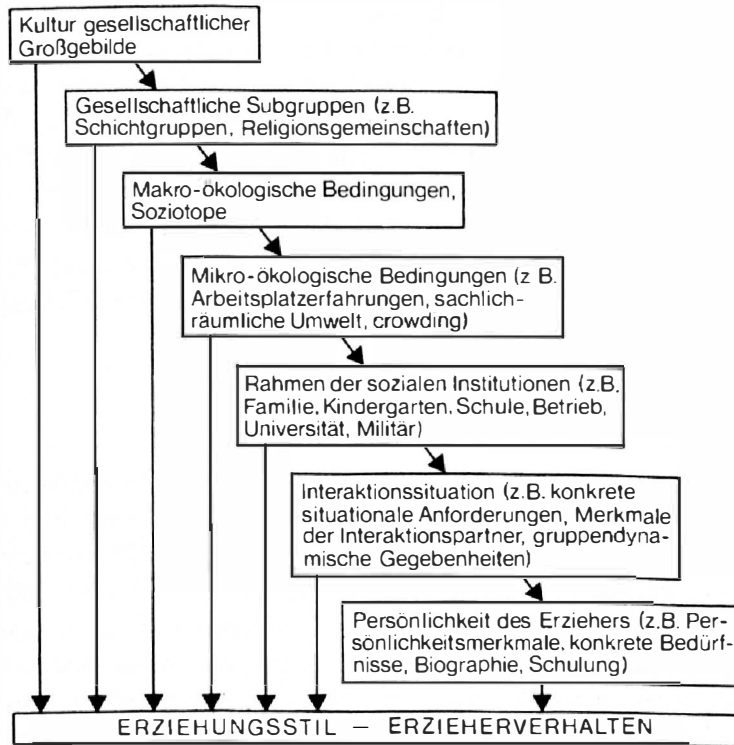


Abb. 2 Bedingungen des Erziehverhaltens.

Wirkungen des Erziehverhaltens

Der eigentliche Antrieb der Erziehungsstilforschung kann in der Überzeugung gesehen werden, daß Erzieher als die wesentlichen sozialen Bezugspersonen die Entwicklung der ihnen anvertrauten Kinder und Jugendlichen zu beeinflussen vermögen. Die Notwendigkeit eines nach wissenschaftlichen Spielregeln gesicherten Nachvollzugs dieses Beeinflussungsvorganges erhellt sich aus der Tatsache, daß die dabei vonstatten gehenden Prozesse nicht immer mit den subjektiven Erklärungsschemata von Erziehern in Einklang stehen.

Im wesentlichen waren und sind es praktische Fragen, welche das Interesse an der Erziehungsstilforschung aufrechterhalten. Etwa will man wissen, welche elterlichen Einstellungen pathogene Wirkungen auf Kinder haben (Abbe 1958, Shoben 1949), ob bestimmte mütterliche Verhaltensweisen überzufällig oft mit Fehlanpassung von Kindern einhergehen (Alkire 1972, 1969; Bishop 1951), ob delinquent gewordene Jugendliche andere Formen elterlicher Affektivität erfahren haben als nichtdelinquente (Andry 1957) oder ob Schulnoten in einem systematischen Zusammenhang mit Erziehungsstilvariablen stehen (Baer, Ragosta 1966).

Es gibt kaum ein einigermaßen definiertes psychologisches Konstrukt, dessen Ausprägung bei Kindern nicht mit Merkmalen der das Kind umgebenden Erzieher in Zusammenhang gebracht wurde. Die vermutete Beeinflussung durch Erzieher kann von unterschiedlich lang andauernder Wirkung sein. Kurzfristige Effekte sind beispielsweise in Laborversuchen demonstrierbar, in denen gezeigt wird, daß durch rollenmäßig restringiertes Erzieher-

verhalten relativ konstante Verhaltensweisen bei Kindern provozierbar sind (Lytton 1973, 1971). Langfristigen Effekten des Elternverhaltens wird beispielsweise im Rahmen psychoanalytischer Untersuchungen nachgegangen, indem Persönlichkeitszüge Erwachsener auf biographische Merkmale des Umgangs der Eltern in der frühen Kindheit zurückgeführt werden (Spitz 1954, Behnke 1972). Solche Untersuchungen setzen aber in jedem Falle eine operationale Fassung von Erziehungsstilmerkmalen voraus, so daß zumindest in einer vorläufigen Weise eine Klärung des Konstruktes »Erziehungsstil« vorliegen muß.

Unter methodischen Gesichtspunkten können die durch Erzieher ausgelösten Prozesse der Verhaltensänderung oder der Verhaltensaufrechterhaltung entweder durch Feld- oder Laboruntersuchungen aufgezeigt werden. Demgemäß werden in der Erziehungsstilforschung Wirkungsstudien sowohl in Form von *Kovariations-* (*Korrelations-*) als auch *Interventionsuntersuchungen* durchgeführt. Dabei ist der deskriptive Nachweis von Zusammenhängen nur der erste Schritt bei der Klärung solcher Beziehungen; dieser muß ergänzt werden durch eine Erklärung des Beeinflussungsprozesses und seiner Wirkungen, d. h. durch das Aufstellen von Theorien über dieses Problemgebiet.

Veränderung von Erziehungsstilen

Die letzte Aufgabe der Erziehungsstilforschung besteht in der technologischen Umsetzung gewonnenen Bedingungswissens für die Optimierung der Erzieher-Kind-Beziehung und dadurch zur Erreichung von Erziehungszielen. Perrez (1980) hat darauf aufmerksam gemacht, daß dabei zwei Aufgabenbereiche auseinanderzuhalten sind, und zwar ein *erziehungstechnologischer* und ein *implementationstechnologischer*. Erziehungstechnologisches Wissen umfaßt alle Bedingungen im Erziehverhalten, durch die gesetzte Ziele hinsichtlich des Edukanden erreicht werden können. Implementationstechnologisches Wissen bezieht sich auf die Herstellung von Bedingungen, unter denen es Erziehern möglich ist, das für die Erreichung des erwünschten Kindverhaltens notwendige und hinreichende Erziehverhalten zu realisieren. Diesem letzten Aspekt der Herstellung von Bedingungen zur gezielten Beeinflussung von Erziehverhalten, damit diese in erziehungstechnologisch adäquater Weise agieren und reagieren, wird seit kurzem verstärkt Beachtung geschenkt (Eller, Winkelmann 1977).

Beispiele für die Änderung des Erziehverhaltens können etwa Trainingskurse sein, in denen Eltern oder Lehrer spezifische erzieherische Kompetenzen erwerben (Bastine 1977; Minsal 1977, 1975; Müller 1977; Warnke, Innerhofer 1977; Kumpmann u. a. 1974), Anleitungen zum Selbststudium (Perrez u. a. 1974), psychotherapeutische Beratungen mit dem Ziel, Änderungen in dem gesamten Interaktionssystem einer gegebenen sozialen Institution herbeizuführen (Wandel 1977; Gordon 1974, 1970), Formen der Institutionsberatung, um das Klima in Kindergärten, Schulen oder Betrieben in gewünschter Weise zu beeinflussen (Junker 1976, Seiss 1975), oder Vortragsreihen, in denen Erzieher sozialisationsrelevantes Wissen nahegebracht wird. Neben verhaltensnahen und individuenzentrierten Formen des Erziehertrainings werden auch Formen der Massenkommunikation – etwa durch die Versendung von Elternbriefen (Lüscher u. a. 1977) oder durch andere Massenmedien (Filme, Fernsehen, Bücher, Schallplatten) – angewandt (Bundesminister für Jugend, Familie und Gesundheit 1975). Darüber hinaus sollte nicht vergessen werden, daß durch die Veränderung von Gesetzen, durch sozial- und standespolitische Maßnahmen und damit durch eine Veränderung der Gegebenheiten des jeweiligen institutionellen Rahmens andere Ausgangsbedingungen für Erzieher-Kind-Interaktionen geschaffen werden können (Lüscher 1977) und sich somit eine gezielte Veränderung des Erziehverhaltens herbeiführen läßt.

ANSÄTZE ZUR INHALTLICHEN ERFASSUNG VON ERZIEHUNGSSTILEN

Typologische Ansätze in der Erziehungsstilforschung

Psychologischen Denktraditionen gemäß waren die ersten Versuche zur Erfassung von Erziehungsstilen an typologischen Konzepten orientiert. Das Vorgehen bestand darin, relativ globale Merkmalskomplexe zuerst auf einer begrifflichen Ebene beschreibend voneinander abzugrenzen und dann in der Realität aufzusuchen. Eine solche Vorgehensweise wurde von Kurt Lewin und seinen Mitarbeitern gewählt (Lippitt 1940, 1939; Lewin u. a. 1939; Lewin, Lippitt 1938). Von ihnen wurden dabei drei Erziehertypen unter den globalen Bezeichnungen »autoritär«, »demokratisch« und »laissez-faire« beschrieben (s. den Beitrag von R. Lippitt »Kurt Lewin und die Anfänge der Gruppendynamik« in Bd. VIII dieser Enzyklopädie). Da diese Unterscheidungen zur Kennzeichnung des Erziehverhaltens in dem institutionellen Kontext einer Freizeitgruppe gebraucht wurden, sind die Einzelmerkmale, aufgrund derer die Erziehertypen voneinander abgegrenzt wurden, auf Gruppenaktivitäten bezogen. Zur Typenbildung wurden dabei Merkmale der vorherrschenden Entscheidungsstruktur, des Planungshorizontes, der Art der Aufgabenverteilung und der Art des Einsatzes von Verstärkungstechniken durch den Gruppenleiter verwendet (vgl. Tab. 1).

In den im Anschluß an diese Unterscheidungen vorgenommenen Untersuchungen zeigte sich, daß nach entsprechender Unterweisung diese drei Formen des Erziehungsstils von verschiedenen Gruppenführern relativ »rein« verwirklicht werden konnten (Lippitt, White 1969, 526). Außerdem traten in Abhängigkeit des von dem Gruppenleiter realisierten Erzie-

Autoritär	Demokratisch	Laissez-faire
1. Alle Regeln werden durch den Gruppenleiter bestimmt.	1. Alle Regeln sind Gegenstand der Gruppendiskussion und -entscheidung. Dieser Prozeß wird unterstützt und bestärkt durch den Gruppenführer.	1. Es besteht völlige Freiheit für Gruppen- oder Einzelentscheidungen, ohne daß der Gruppenführer daran teilnimmt.
2. Techniken und Verhaltensschritte werden schrittweise nacheinander durch die Autorität befohlen, so daß die in der Zukunft liegenden Schritte bis zu einem großen Ausmaß unbekannt sind.	2. Die Arbeitsperspektive wird durch die erste Gruppendiskussion festgelegt. Allgemeine Schritte zur Erreichung des Gruppenzieles werden entworfen, und falls technische Unterstützung notwendig ist, schlägt der Gruppenleiter zwei oder drei alternative Verfahren vor, aus denen gewählt werden kann.	2. Der Gruppenleiter stellt verschiedene Materialien zur Verfügung und erklärt, daß er nur dann Auskunft gibt, wenn er gefragt wird. Er nimmt an der Arbeitsbesprechung in keiner anderen Form teil.
3. Der Leiter diktiert üblicherweise die besonderen Arbeitsaufgaben und die Arbeitskameraden jedes Gruppenmitglieds.	3. Die Gruppenmitglieder können frei wählen, mit wem sie arbeiten wollen, und die Aufgabenverteilung wird der Gruppe überlassen.	3. Der Gruppenleiter nimmt an der Aufgabenverteilung überhaupt nicht teil.
4. Bei Lob und Kritik der Arbeit jedes einzelnen Gruppenmitglieds handelt der Leiter »persönlich«, aber er hält sich frei von aktiver Gruppenteilnahme, ausgenommen er demonstriert etwas. Er ist eher freundlich und unpersönlich als offen feindlich.	4. Bei Lob und Kritik ist der Gruppenleiter »objektiv« oder tatsachenorientiert, und er versucht, ein möglichst vollwertiges Gruppenmitglied zu sein, ohne aber zuviel von der Arbeit selbst zu machen.	4. Er gibt nur sehr selten Kommentare über die Arbeiten der Gruppenmitglieder, ausgenommen er wird darum gefragt. Er versucht nicht, am Lauf der Dinge teilzunehmen oder diesen zu unterbrechen.

Tab. 1 Beschreibung der Erziehertypen aus den Untersuchungen der Lewinschen Schule (Lewin u. a. 1939, 273).

hungsstils sehr unterschiedliche Verhaltensweisen bei den Kindern auf, die hier nur angedeutet werden können (Tausch, Tausch 1973, 177 f; Walz 1964, 37 f): Bei autoritären Verhaltensweisen des Gruppenleiters war bei den Kindern ein Verhalten zu finden, das zwischen Duckmäusertum und Aggression gegenüber dem Gruppenleiter schwankte, zwischen den Kindern traten Reizbarkeit und Dominanz auf, und die Zufriedenheit mit den Gruppenzusammenkünften war insgesamt gering. Bei einem demokratischen Erziehungsstil waren die zwischenmenschlichen Beziehungen wesentlich freundlicher, spontaner, sachbezogener und von Selbstverantwortlichkeit getragen. Bei einem Laissez-faire-Verhalten des Gruppenleiters war es für die Kinder schwer, konstruktive und gemeinsame Gruppenaktivitäten zu entwickeln. Es trat auch bald Unzufriedenheit wegen des Gefühls auf, keinen wirklichen Gruppenfortschritt erreicht zu haben. Bei Abwesenheit des passiv-permissiven Gruppenleiters entwickelte sich ansatzweise eine stärkere Gruppenstruktur, und die Kinder kamen zu einer besseren Koordination ihrer Arbeit.

Aufgrund der hier und in anderen Replikationsstudien unter verschiedenem institutionellem Kontext (Freizeitgruppe: Birth, Prillwitz 1959; Schule: Dietrich 1969, Novotny 1968, Walz 1964) empirisch gesicherten Auswirkungen der solchermaßen konzeptualisierten Erziehungsstile sind die von Lewin und seinen Mitarbeitern getroffenen Unterscheidungen von beträchtlicher erziehungstechnologischer Relevanz. Lange Zeit hindurch haben andere Beschreibungs- und Klassifikationsvorschläge den hier vorliegenden Standard nicht übertroffen, ja nicht einmal erreicht. Man denke etwa an die ebenfalls typologisch orientierten Klassifikationsversuche der Pädagogen Ruppert (1959), Linke (1957), Wollasch (1955), Spranger (1950), Caselmann (1964) oder Vohwinkel (1923). Dennoch können gegen diese Konzeption Einwände erhoben werden:

1. Typologisch orientierte Klassifikationsversuche des Erziehungsstils haben sich insofern als bedeutsam erwiesen, als solchermaßen beschriebene Verhaltensstile in experimentell kontrollierten Situationen verwirklicht werden können und zu deutlichen Effekten im Kindverhalten führen. Damit ist allerdings noch nicht gesichert, daß bei der Erfassung von Erziehungsstilen in natürlichen Situationen die Erzieher auch dieselben Merkmalskombinationen aufweisen. Wird ein solchermaßen beschriebener Erziehungsstil aber realisiert, so kann man mit einiger Sicherheit schließen, daß unter den genannten Bedingungen die Effekte auftreten werden.

2. Typologien nehmen aus Gründen der leichteren Darstellung ihren Ausgang von extremen Merkmalsausprägungen und Merkmalsvergesellschaftungen. Dadurch fallen nicht nur andere Merkmalskombinationen des Erziehverhaltens unter den Tisch, die bei unvoreingenommener Beobachtung des Umgangs von Erziehern mit Kindern eventuell festgestellt werden könnten, sondern es werden auch quantitativ abgestufte Unterschiede in den einzelnen Verhaltensdimensionen nicht beachtet. Versucht man aber, Typologien auf einzelne Menschen anzuwenden, so findet man auch im Erziehungsstilbereich, daß extreme Fälle, die genau in die Typologie einzuordnen wären, selten sind, Mischformen hingegen gehäuft vorkommen. Typologische Erfassungsversuche gehen damit von vornherein an der in der Realität vorfindbaren Variabilität menschlicher Verhaltensweisen vorbei.

3. Typenkonzepte haben »lange Zeit hindurch eine schnelle, wenn auch ungenaue Verständigung über das von Lehrern und Erziehern realisierte Verhalten ermöglicht« (Tausch, Tausch 1973, 171). Die Gleichsetzungen wie »restriktiv-traditionell« oder »permissiv-progressiv« (Kerlinger 1956, Elder 1949) stellen allerdings eine zu grobe Schematisierung dar, um auf Dauer einen fruchtbaren Forschungsansatz zu ergeben. Auch bei der Unterscheidung mehrerer Erziehertypen – Elder (1962) unterscheidet etwa zwischen den Typen »autocratic«, »authoritarian«, »democratic«, »equalitarian«, »permissive«, »laissez-faire« und »ignoring« – zeigt sich die Willkür bei der Definition von Erziehertypen. Noch deutlicher drückt dies Anderson (1954, 212) aus, als er am Ende seines Sammelreferates über

Führungsstile meint: »Das Konstrukt autoritäres vs. demokratisches Verhalten stellt eine inadäquate Konzeptualisierung des Führungsverhaltens dar.«

4. Typologien verführen außerdem wegen der mit ihnen einhergehenden Simplifizierung der Realität zu einem demagogisch-schlagwortartigen Mißbrauch dieser Konzepte (Meyer 1970, 62). Deshalb hat sich auch an den gewählten Bezeichnungen eine relativ unfruchtbare Diskussion angeschlossen (Weber 1973, 127; Geißler 1973, 62 f). Immerhin sollte man aber zugeben, daß »die Terminologie ›autoritär‹ und ›demokratisch‹ eine Wertung (enthält), die nur zu leicht dazu führen kann, bei den positiv bewerteten Bezeichnungen auch günstige Auswirkungen zu erwarten (und prompt auch zu finden). Wissenschaftliche Forschung sollte es vermeiden, ihre Ergebnisse durch wertende Terminologie im voraus zu beeinflussen« (Höger 1972, 71). Und die Gefahr der ungewollten Beeinflussung der Ergebnisse wissenschaftlicher Untersuchungen besteht in der Tat, wie etwa aus Arbeiten über Versuchsleitererwartungseffekte hervorgeht (Rosenthal 1966; s. auch Bd. V dieser Enzyklopädie).

Psychoanalytische Ansätze in der Erziehungsstilforschung

Das Interesse psychoanalytischer Forscher ist vorwiegend auf den klinischen Bereich konzentriert. Insofern als für die Genese von Verhaltensstörungen, von Neurosen, eventuell auch von Psychosen, Einflüsse von Erziehern relevant sind, können diese Untersuchungen für die Erziehungsstilforschung ausgewertet werden. Primär ist dabei an die Einflüsse in der Familie zu denken, obwohl auch andere soziale Institutionen unter psychoanalytischen Aspekten betrachtet wurden (Dreikurs 1957).

Seit Sigmund Freud werden familiären Bedingungen in der frühen Kindheit überragende Bedeutung für die Persönlichkeitsentwicklung eines Menschen beigemessen. Als traumatische Erfahrungen, die zu Fehlentwicklungen führen können, wurden von ihm insbesondere die Beobachtung des elterlichen Geschlechtsverkehrs, die sexuelle Verführung durch erwachsene Personen und die Kastrationsdrohung herausgestellt. Bei dem Mädchen soll die Angst vor dem Liebesverlust an die Stelle der Kastrationsangst des Knaben treten. Neben einem gravierenden Einzeltrauma können mehrere kleinere traumatische Erlebnisse ebenfalls Fehlverhaltensweisen hervorrufen. Es muß noch betont werden, daß nach Freud nicht nur das reale Erziehverhalten solche Entwicklungen auslösen kann, sondern auch das vorgestellte, nicht tatsächlich erlebte und nur phantasierte.

In seinen späteren Phasen hat Freud den individuellen und eventuell vermeidbaren Bedingungen nur noch eine abgeschwächte Bedeutung beigemessen. »Es verlor für ihn an Gewicht, ob die Eltern diese oder jene Fehler haben, ob sie nach dieser oder jener Methode erziehen. Ausschlaggebend wurde für ihn die Auseinandersetzung des Kindes mit gewissen ›unvermeidlichen‹ belastenden Bedingungen« (Richter 1969, 29) wie etwa: 1. allgemeine Anlagefaktoren: Struktur der Psyche mit der Spaltung in Es, Ich und Über-Ich, besondere Triebstärke, Triebambivalenz, Bisexualität; 2. spezielle anlagebedingte Bereitschaften zu traumatischen Phantasien, als Niederschlag der phylogenetischen Entwicklung, z. B. Bereitschaft zur Kastrationsphantasie; 3. Inkompatibilität von Triebbedürfnissen und dem allgemeinen gesellschaftlichen Normenkodex; 4. schicksalsbedingte Partnerkonflikte: Abstillen, Sauberkeitstraining, Geschwisterrivalität, Konkurrenzproblematik in der ödipalen Phase. Diese entweder strukturell vorgegebenen oder phylogenetisch festgelegten Bedingungen führen zu Auffälligkeiten in der weiteren Entwicklung des Menschen. Das reale Verhalten der sozialen Umwelt dem Kind gegenüber ist relativ gleichgültig, das Kind holt sich in jedem Fall aufgrund der strukturellen und phylogenetischen Gegebenheiten die Anknüpfungspunkte für seine Fehlentwicklungen.

Wie Richter (1969, 25 f) ausführt, ist auch bei Jung eine ähnliche Entwicklung festzustellen. In den frühen Schriften wird der konkreten Beziehung zu den Eltern und vor allem der

affektiven Qualität der Beziehung ein entscheidender Einfluß zugemessen. Später treten phylogenetische Reaktionsbereitschaften (Archetypen) in den Vordergrund. »Bei ihm schrumpfen Mutter und Vater am Ende vollends zu bloßen Mittlern archetypischer Gesetze zusammen« (Richter 1969, 27).

Andere psychoanalytische Autoren haben demgegenüber nie von der Beschäftigung mit den konkreten Verhaltensweisen der Erzieherpersonen abgesehen. Nach Adler (1947), Levy (1943) oder Schultz-Hencke (1947) sind es jeweils die durch Härte (Zärtlichkeitsmangel) oder Verwöhnung (übertriebene Zärtlichkeit) zu charakterisierenden Erzieher, welche Fehlverhaltensweisen bei den Kindern bedingen. Daneben wurde eine Reihe von Erziehungspraktiken immer wieder nach dem Gesichtspunkt ihrer Folgen für das Kind analysiert und zumeist ein mittlerer zwischen Gewährung und Versagung liegender Erziehungsstil als optimal angesehen (Behnke 1972, 80).

Seit langem wurde aber auch von psychoanalytischen Autoren darauf aufmerksam gemacht, daß nicht nur Erziehungspraktiken, sondern auch Erwartungen von Erziehern gegenüber den ihnen anvertrauten Kindern diese wesentlich zu beeinflussen vermögen (Aichhorn 1925; 1972, 35). Eine dadurch angedeutete Möglichkeit der inhaltlichen Erfassung von Erziehungsstilen liegt darin, verschiedene Erziehungsstile als Einheiten von Erziehererwartungen und dadurch begründeten Verhaltensweisen zu konzipieren. Damit hat man ganzheitliche Komplexe ausgegliedert, welche sehr umfassend sind, da sie sowohl die Motivation etwa elterlichen Verhaltens in ihrer biographischen Geformtheit als auch spezifische Verhaltensweisen gegenüber den Kindern einschließen. Bekannt geworden sind hier die Analysen Richters (1969), der die Beziehung der Eltern zu ihren Kindern in Form von Rollentypen beschreibt; er kommt dabei zu folgender Gliederung:

1. das Kind als Substitut für einen anderen Partner: a) das Kind als Substitut für eine Elternfigur, b) das Kind als Gatten-Substitut, c) das Kind als Substitut für eine Geschwisterfigur;
2. das Kind als Substitut für einen Aspekt des eigenen (elterlichen) Selbst: a) das Kind als Abbild schlechthin, b) das Kind als Substitut des idealen Selbst, c) das Kind als Substitut der negativen Identität (»Sündenbock«);
3. das Kind als umstrittener Bundesgenosse.

Die Arbeiten von Richter (1969, 1970), Cooper (1971) oder von Laing (1969, Laing u. a. 1966) weisen darüber hinaus auf noch einen sehr wesentlichen Zusammenhang hin, nämlich die Einbettung der Eltern-Kind-Beziehung in das ganze Familiensystem. Erziehungsstile werden nicht mehr isoliert betrachtet, sondern auf die Historie der Familie und auf das vollständige Interaktionssystem zwischen allen Familienmitgliedern bezogen. Damit ist aber die Beziehung zu größeren Einheiten hergestellt, aus denen sich ein besseres Verständnis und eine bessere Erklärungsmöglichkeit für vereinzelt auftretende Verhaltensweisen ergibt.

So interessant und plausibel psychoanalytische Thesen auch sein mögen, ihr wissenschaftlicher Status und ihre praktische Fruchtbarkeit sind umstritten (Perrez 1972). Gegen die Annahme universell wirksamer, da strukturell vorgegebener und zwangsweise Neurosen hervorrufender Bedingungen spricht die Tatsache, daß damit gerade *nicht* erklärt werden kann, warum nur ein Teil der Menschen in dieser Weise beeinträchtigt wird. Den differentiell wirksamen Gegebenheiten des Erziehverhaltens wird allerdings seit langem Beachtung geschenkt, und zwar nicht nur hinsichtlich ihrer inneren Repräsentanz (psychische Realität) im Kind, sondern auch in ihrer objektiven, äußeren Existenz.

Tiefenpsychologische Analysen, wie z. B. die von Richter (1969) über Rollenbeziehungen aufgestellten, münden meist in eine differenzierte Nachzeichnung der Historie elterlicher Motivationen, die für deren Verhalten ausschließlich als wesentlich betrachtet werden. Was sich trotz eines langdauernden diagnostischen Prozesses daraus jedoch nicht oder nur sel-

ten gewinnen läßt, sind Anweisungen für konkretes erzieherisches Handeln oder Maßnahmen zur Verbesserung von Erzieher-Kind-Beziehungen. Vom therapeutischen Standpunkt aus sind die Bemühungen Richters (1969) nach seiner eigenen Darstellung als eine Serie fortgesetzter Fehlschläge bei den von ihm unternommenen praktischen Interventionen anzusehen. Daraus läßt sich zumindest schließen, daß aus dem Verständnis der Motivation eines Erziehers für sein Verhalten nicht automatisch Erkenntnisse über Gesetze der Verhaltensänderung und konkrete Ansätze zur Verhaltensänderung folgen.

Ergänzend muß noch hinzugefügt werden, daß für die Erziehungsstilforschung weitere an klinischem Material gewonnene Ergebnisse, wie z. B. die double-bind-Hypothese und die Konsequenzen für jemanden, der einer solchen Beziehungsstruktur ausgesetzt ist (Watzlawick u. a. 1967, Bateson u. a. 1956), noch viel zuwenig ausgewertet sind. Unter inhaltlichen Gesichtspunkten sind aber Arbeiten über Familientherapie (Satir 1954) sehr wohl dem Bereich von Untersuchungen über Erziehungsstile zuzurechnen.

Dimensionsorientierte Ansätze in der Erziehungsstilforschung

Eine weitere Möglichkeit der inhaltlichen Erfassung und Klassifizierung von Erziehungsstilen besteht in der Konzeption von Dimensionen des Erziehverhaltens. Bei einem solchen Vorgehen können auf den ersten Blick zwei Probleme bewältigt werden: Einmal ist damit die Möglichkeit gegeben, mehrere Einzelmerkmale unter einem gemeinsamen Konzept zusammenzufassen; man vermeidet dadurch, »den Wald wegen der vielen Bäume nicht zu sehen«. Zum zweiten kann der Erziehungsstil eines Erziehers als Ausprägung auf einer oder mehreren Erziehungsstildimensionen angegeben werden. Damit ist eine quantitative Erfassung der Verhaltensvariabilität von Erziehern gegeben, die wesentlich genauer ist als das Prokrustesbett einer Erziehertypologie. Allerdings stellen sich bei der Realisierung eines solchen Programms wieder Schwierigkeiten in den Weg, die noch genauer zu erläutern sein werden.

Empirizistische Versuche der Dimensionsgewinnung

Ein stark empirisch orientiertes, wegen seiner scheinbaren Theorielosigkeit sogar empirizistisch zu nennendes Vorgehen bei der Beschreibung von Erziehungsstilen besteht darin, von möglichst vielen Einzelmerkmalen, welche mit dem Verhalten und Erleben von Erziehern gegenüber Kindern und Jugendlichen zu tun haben, auszugehen und erst in einem zweiten Schritt aus der Art der Kovariation dieser Einzelmerkmale mittels verschiedener statistischer Verfahren (z. B. Faktorenanalyse, Clusteranalyse, Konfigurationsfrequenzanalyse) auf Grunddimensionen oder zusammengehörige Merkmalskomplexe des Erziehungsstils zurückzuschließen. Die solchermaßen gewonnenen Beschreibungsdimensionen sollen zur Rekonstruktion der ursprünglichen Variablen hinreichend sein und werden als Modell für die ursprüngliche Variablenmenge betrachtet.

Die Einzelmerkmale können wiederum sehr verschiedener Art sein; es kann sich etwa um Verhaltenseinheiten handeln, die aus der direkten Beobachtung von Erzieher-Kind-Interaktionen gewonnen wurden, oder um globale Verhaltensmerkmale, die durch Beurteilung längerer Interaktionsabläufe zustande kommen; es kann dabei aber auch um auf kognitiver Ebene repräsentierte erziehungsrelevante Schemata gehen, die mittels Interview- oder Fragebogenverfahren von den Erziehern (selbstperzipierter Erziehungsstil) oder von den Kindern (perzipierter Erziehungsstil) abgefragt werden. Diese Vorgehensweise wurde oftmals gewählt und soll an einem Beispiel demonstriert werden.

Ein sehr gebräuchliches Fragebogenverfahren zur Erfassung des elterlichen Erziehungsstils stellt der PARI dar (Schaefer, Bell 1958). In seiner ursprünglich veröffentlichten Form

bestand er aus 23 Skalen, die mit je fünf Fragen verschiedene erziehungsrelevante Einstellungsbereiche bei Müttern erfragten. Eine solche Skala heißt beispielsweise »Strenge« (strictness), und ein dazugehöriges Item, zu dem Mütter ihre Zustimmung oder Ablehnung angeben sollen, lautet: »Einige Kinder sind so böse, daß ihnen zu ihrem Besten Furcht vor Erwachsenen beigebracht werden muß.« Ein Beispiel für die Skala »Gleichheit« (equalitarianism) lautet: »Kindern sollte erlaubt werden, andere Meinungen als ihre Eltern zu äußern, wenn sie das Gefühl haben, daß ihre Ideen besser sind.« Faktorenanalysen, die von den empirischen Zusammenhängen (Interkorrelationen) der Skalenwerte ausgehend gerechnet wurden (Schaefer, Bell 1957; Zuckerman u. a. 1958; Schaefer 1961; Busse 1969; Schludermann, Schludermann 1971), erbrachten drei bis acht faktorenanalytische Grunddimensionen, wobei – offensichtlich der Einfachheit wegen – eine Zweio- oder Dreifaktorenlösung am häufigsten bei Weiterverrechnungen verwendet wurde (Lukesch 1975a, 63 f).

Es liegen eine Unzahl solcher und ähnlicher Versuche vor, auf diese Weise zu den wesentlichen und voneinander unabhängigen Grunddimensionen des Erziehverhaltens und von Erziehereinstellungen vorzustoßen. Dabei wurde als Ausgangsmaterial nicht nur elterliche Selbstauskünfte verwendet, sondern auch Angaben der Kinder über Erzieher und Daten, die der direkten Verhaltensbeobachtung entstammten (a. a. O., 67 f). Wie nicht anders zu erwarten, sind die Resultate bei diesem Vorgehen kontrovers geblieben. Es wurde zwar versucht, die Ergebnisse interpretativ zu vereinheitlichen – Schaefer (1959, 232) benennt beispielsweise die Grunddimensionen des Erziehverhaltens mit »Autonomie versus Kontrolle« und »Feindseligkeit versus liebevolle Zuwendung«; Becker (1967, 175) erachtet drei Grunddimensionen für wesentlich, nämlich »Restriktivität versus Permissivität«, »Feindseligkeit versus Wärme« und »ängstlich-emotionales Verwickeltsein versus ruhige Gleichmut« –, angesichts der tatsächlichen Diskrepanz auf der empirischen Ebene haftet diesen Vorschlägen jedoch beträchtliche Willkür an. Der Vollständigkeit halber sei noch erwähnt, daß das dimensionsanalytische Verfahren mit dem typologischen in Einklang gebracht werden kann: Bei Annahme alternativ ausgeprägter Merkmale ergeben sich etwa nach dem Modell von Becker (a. a. O.) acht Erziehertypen.

Gegen diesen »blinden« Versuch, die wesentlichen Aspekte des Erziehverhaltens in den Griff zu bekommen, lassen sich jedoch schwerwiegende Einwände erheben. Im einzelnen kann man gegen die Absicht der voraussetzungslosen und umfassenden Sammlung von Aspekten des Erziehverhaltens und der sich daran anschließenden Strukturierung des Datenbereiches mittels statistischer, zumeist faktorenanalytischer Verfahren Einwände gegen die rein technische Durchführung dieses Forschungsprogramms, gegen den theoretischen Anspruch der verwendeten Verfahren und gegen die pragmatische Fruchtbarkeit des Vorgehens erheben (Lukesch 1975a, 79 f).

1. Unter statistisch-technischen Gesichtspunkten ist die geringe Varianzaufklärung der ursprünglichen Beobachtungseinheiten (Fragebogenitems, Beobachtungsmerkmale, Interviewratings) durch diese Art des Vorgehens zu erwähnen. Faktorenanalytische Beschreibungsdimensionen sind demnach nicht als eine adäquate Wiedergabe der ursprünglichen Merkmale anzusehen.

2. Dem Anspruch nach ist diese Art der Gruppierung von Einzelmerkmalen voraussetzungslos. Allerdings gehen darin die Voraussetzungen des jeweils verwendeten statistischen Klassifikationsverfahrens voll in die Analysen ein. Bei faktorenanalytischem Vorgehen müßte man sich etwa fragen, ob man gewillt ist, die Voraussetzungen der Faktorenanalyse als theoretisches Konzept für den Bereich Erziehungsstil zu akzeptieren (Unabhängigkeit der letzten Einflußgrößen, kompensatorisches Zusammenwirken der Faktoren, Linearitätsannahmen).

3. Eine weitere Folge des Vertrauens in die von sachlogischem Standpunkt aus »blinden« statistischen Klassifikationsverfahren war, daß oft sehr heterogene inhaltliche Bereiche in

multan in die Analysen einbezogen wurden. Engfer u. a. (1973, 24 f) kritisieren an dem bereits zitierten PARI, daß die Items dieses Fragebogens ein äußerst heterogenes Datenmaterial darstellen; sie umfassen etwa präskriptive Urteile über angestrebtes kindliches Verhalten (»ein Kind sollte erkennen, wieviel die Eltern für es aufgegeben haben«), präskriptive Urteile über erwünschtes elterliches Verhalten (»eine gute Mutter sollte ihr Kind vor den kleinen Schwierigkeiten des Lebens bewahren«), deskriptive Überzeugungen (»die meisten Eltern ziehen ein ruhiges Kind einem launenhaften vor«) und instrumentelle Überzeugungen (»Kinder, die an Sexualspielen teilnehmen, werden einmal zu Sexualtätern«). Werden diese Unterschiede auf theoretisch-begrifflicher Ebene aber außer acht gelassen, so geht die Möglichkeit verloren, sachlogische Strukturen zwischen den Komponenten des Erziehverhaltens zu entdecken (etwa die Begründung einer bestimmten Verhaltensweise eines Erziehers durch eine explizit für wahr gehaltene Zweck-Mittel-Relation zwischen dieser Erziehungspraktik und der Erreichung eines Erziehungsziels).

4. In Anbetracht dieser Mängel ist es nicht verwunderlich, wenn die Beziehungen zwischen dem solchermaßen konzipierten Erziehverhalten und Persönlichkeits- und Verhaltensmerkmalen von Kindern sowie zwischen dem, was Erzieher über sich aussagen, und dem, was sie tatsächlich machen, nur relativ gering ausfallen (Becker, Krug 1965). Für viele kurzfristig angelegte Forschungsvorhaben muß man sich jedoch aus forschungsökonomischen Gründen mit solchen globalen und letztlich theoretisch unbefriedigenden Konzeptualisierungen des Erziehungsstils begnügen; natürlich immer in der Hoffnung, damit zumindest vorläufige und heuristisch wertvolle Hinweise auf empirisch bestehende Bedingungsbeziehungen zu erhalten.

Systematisch-dimensionsanalytisches Vorgehen

Die Kritik an der einseitigen Orientierung an statischen Klassifikationsversuchen von Erziehungsstilmerkmalen unter Außerachtlassung theoretisch-begrifflicher Unterscheidungen führte zu einem veränderten Problembewußtsein. Man sah, daß bei der Untersuchung von Erzieher-Edukand-Beziehungen eine Vielfalt von Variablen verwendet wurde, die thematisch zwar aufeinander bezogen sind, ja die sogar in Einzeluntersuchungen füreinander stellvertretend verwendet werden, die aber auf einer begrifflichen Ebene durchaus zu unterscheiden sind. Deutliche Anfänge eines solchen Problembewußtseins sind in den Arbeiten zu sehen, in denen nach systematischen Zusammenhängen zwischen sogenannten Erziehungseinstellungen und Erziehverhalten (Zunich 1966, 1962, 1961) oder zwischen den Perzeptionen der einzelnen an den Interaktionen beteiligten Personen gesucht wird (Filipp, Schneewind 1975; Lukesch, Tischler 1975).

In konsequenter Weiterverfolgung dieser eher sporadisch anzutreffenden Ansätze steht das Forschungsprojekt über »Psychologische und sozioökologische Determinanten von Eltern-Kind-Beziehungen« (Schneewind u. a. 1975). Hier wurde mit einer systematischen Klassifikation von Erziehungsstilvariablen begonnen, dann wurde versucht, für die einzelnen Variablengruppen Operationalisierungen zu entwickeln, und man steht jetzt bei der Deskription der Beziehungen zwischen den vorher konzipierten Variablengruppen sowie der Analyse der Auswirkungen des Erziehverhaltens auf das Kindverhalten (Schneewind, Lukesch 1977). Als Klassifikationsschema wurde eine Einteilung in Erziehungsziele (Idealvorstellungen über angestrebtes Kindverhalten), Erziehungseinstellungen (deskriptive kindbezogene kognitive Schemata), Erziehungspraktiken (konkrete verbale und nonverbale Verhaltensweisen, die Erzieher gegenüber Kindern äußern) und instrumentelle Überzeugungen (von Erziehern geteilte Ziel-Mittel-Relationen) verwendet. Für alle diese Bereiche wurde versucht, neue operationale Fassungen zu entwickeln. Dabei wurde auch gefunden, daß die älteren zwei- oder dreidimensionalen Beschreibungsversuche des Erziehver-

haltens nicht genügen. Die Tatsache, daß diese einfachen Strukturen des öfteren reproduziert wurden, ist vermutlich darauf zurückzuführen, daß von jeweils ähnlichen Itempools ausgegangen wurde. Bei einem Neuentwurf von erzieherisch relevanten Konzepten im Einstellungsbereich mußte dann in der Tat ein viel komplexeres Beschreibungssystem angewandt werden, und zwar wurden zehn faktorielle Skalen entwickelt, deren Kurzbezeichnungen »elterliche Selbstkritik«, »erzieherisches Engagement«, »Permissivität«, »Offenheit«, »Manipulation«, »elterliches Verantwortungsgefühl«, »Reflexion«, »Einfluß der Elternpersönlichkeit«, »Übernahme der selbsterfahrenen Erziehung« und »Inkonsistenz« lauten (Engfer, Schneewind 1976). Ähnlich differenzierte Konzepte konnten in den anderen Bereichen von Erziehungsstilvariablen (Erziehungsziele, Ziel-Mittel-Relationen usw.) gefunden werden.

Auch in diesem Forschungsprojekt, in dem ja empirisch vorfindbare Zusammenhänge erforscht werden sollen, werden statistische Klassifikationsverfahren eingesetzt, aber nicht zur Strukturierung des ganzen Datenspektrums, sondern nur von homogenen Teilbereichen des Erziehverhaltens. Die Untersuchung von (korrelativen) Beziehungen zwischen den einzelnen inhaltlich beschriebenen Teilbereichen kann davon völlig unabhängig erfolgen.

Jede Beschreibung eines Zusammenhanges zwischen inhaltlich bestimmten Variablengruppen des Erziehungsstils weist aber auf die Notwendigkeit eines Gerüsts von Annahmen hin, das einen Erklärungswert für diese Zusammenhänge besitzt. Das heißt aber nichts anderes, als daß in dieser Hinsicht systematisch-dimensionsanalytische Vorgehensweisen nur einen Zwischenschritt in Richtung auf Theorien mit einem Erklärungswert für die möglicherweise zu findenden korrelativen Beziehungen zwischen den einzelnen Variablengruppen des Erziehungsstils sind.

Ganzheitlich-dimensionsanalytische Vorgehensweise: das Tauschsche Interaktionskonzept

Ein wesentlicher und praxisnaher Beitrag zur Erziehungsstilforschung wurde von Tausch u. Tausch (²1977) ausgearbeitet. Dabei wird von inhaltlich bestimmten und wünschenswert beurteilten Erziehungszielen ausgegangen und die Bedingungen im Verhalten der Interaktionspartner identifiziert, welche für die Erreichung dieser Erziehungsziele förderlich sind. Als Zielvorstellung wird ein »gemeinsames befriedigendes Zusammenleben mit den Lebenswerten Selbstbestimmung, Achtung der Person, soziale Ordnung und Förderung der Funktionsfähigkeit« der Person (a. a. O., 101) angestrebt.

Um dieses Ziel zu erreichen, wird in Erweiterung therapeutischer Konzeptionen (Roger 1957) im Erziehverhalten ein Komplex, der aus den Dimensionen Achtung-Wärme, einfühlendes Verstehen der inneren Welt des anderen, Echtheit und fördernde nichtdirigierende Tätigkeiten zusammengesetzt ist, als notwendige und hinreichende Bedingung angesehen. Eine Dimension wird als »Zusammenfassung ähnlicher, einander entsprechender Haltungen, Reaktionsweisen und komplexer Aktivitäten« verstanden, die bedeutungsmäßig von den anderen Dimensionen abgehoben ist. Für diese Dimensionen wird nicht der Anspruch erhoben, daß sie empirisch voneinander unabhängig vorkommen, etwa im Sinne faktorenanalytischer Orthogonalität. Vielmehr besteht eine hohe Wahrscheinlichkeit der Interkorrelation zwischen diesen vier Verhaltens- und Erlebensdimensionen. Zur optimalen Förderung von Kindern und Jugendlichen im Sinne der angestrebten Zielvorstellung ist sogar die gleichzeitige Realisation aller vier Dimensionen notwendig. Es besteht die Möglichkeit, Erzieher auf einzelnen dieser Dimensionen zu trainieren und so partielle Defizite auszugleichen. Wendet man sich konkreten Wirkungsstudien zu, so sind auch hier die einzelnen Dimensionen des Erziehverhaltens nicht isoliert voneinander zu betrachten, sondern

die Effekte können nur sinnvoll aus der gleichzeitigen Ausprägung auf den vier Dimensionen interpretiert werden. Etwa gehen von dem Erziehermerkmal »Achtung – Wärme« andere Wirkungen aus, wenn es mit einer hohen oder einer niedrigen Ausprägung auf der Dimension »Echtheit« gekoppelt ist.

Diese vier Dimensionen des Erziehverhaltens können als Vorbedingungen für Identifikations- oder Modellernen angesehen werden, d. h., bei ihrer Realisierung durch Erzieher sind Kinder und Jugendliche bereit, den Erzieher und seine Forderungen allgemein zu akzeptieren. Im speziellen erwerben Kinder und Jugendliche damit Interaktionsqualitäten, welche für ein befriedigendes Auskommen in vielfältigen sozialen Situationen notwendig sind. Darüber hinaus werden durch diese Art des sozialen Umgangs Persönlichkeitsqualitäten wie Selbstachtung und Selbstbewußtsein gefördert, welche ihrerseits wieder Vorbedingung für die Entwicklung anderer Verhaltensdispositionen (Angstfreiheit, Leistungsbereitschaft, Qualität kognitiver Prozesse) sind. Damit ist allerdings noch nicht gesagt, daß die Konzeptualisierung dieser vier Dimensionen des Erziehverhaltens zur Erklärung der Entwicklung aller Verhaltensdispositionen notwendig und hinreichend ist; dies wurde mit diesem Konzept ja auch nicht angestrebt. Für einen Teilbereich der Persönlichkeitsentwicklung (Interaktionsqualitäten, spezielle Verhaltensdispositionen) sind diese Variablen jedoch entscheidend. Hinsichtlich anderer Bereiche sind sie nur als Vorbedingungen wirksam, d. h., zur Erklärung ihrer Entstehung müssen noch konstruktsspezifische Bedingungen im Erziehverhalten aufgesucht werden. Um dies wieder an einem Beispiel zu demonstrieren, sei darauf hingewiesen, daß bestimmte Fertigkeiten bei einem Kind am dauerhaftesten durch einen sukzessiven Prozeß der Verhaltensformung (shaping) gefestigt werden, bei dem Bekräftigungen an spontan auftretende Verhaltensweisen des Kindes anschließen. Eine solche Modifikation des Kindverhaltens ist jedoch nur dann möglich, wenn ein relativ großer Verhaltensaustoß von seiten des Kindes erfolgt. Wenn Erzieher Verhaltensweisen realisieren, welche durch Kälte, Mißachtung der Person des Kindes, Unverständnis und Dirigismus zu kennzeichnen sind, so wird das Auftreten eines spontanen Verhaltens, dessen als positiv bewertete Komponenten bekräftigt werden könnten, unterdrückt, und der skizzierte Prozeß der Verhaltensformung kann nicht einsetzen. Die vier in der Tauschschen Konzeption als wesentlich erachteten Dimensionen des Erziehverhaltens sind in diesem Beispiel aber nur als Vorbedingung für das Auftreten spontaner Verhaltensweisen anzusehen und reichen zur Erklärung der Entstehung einer spezifischen Fertigkeit nicht aus. Das heißt aber nur, daß neben diesen Merkmalen, welche die emotionale Beziehung zwischen Interaktionspartnern charakterisieren, noch weitere spezifische Merkmale der Erzieher betrachtet werden müssen, um eine adäquate Erklärung der Entstehung spezieller Verhaltensdispositionen bei Kindern zu erhalten.

THEORETISCH BEGRÜNDETE ANSÄTZE DER ERZIEHUNGSSTILFORSCHUNG

Für den Forschungsstand der Sozialwissenschaften ist es kennzeichnend, daß die Notwendigkeit von Theorieentwürfen zwar immer wieder betont wird, daß stringente Theorien zur Erklärung individuellen menschlichen Verhaltens aber kaum zu finden sind. Die Situation ist in der Erziehungsstilforschung nicht viel anders: Daten werden zwar in kaum mehr zu überschauender Menge produziert, Theorien, in deren Rahmen die Befunde zwingend einzuordnen wären, sind hingegen selten anzutreffen. Im folgenden seien einige Versuche innerhalb der Erziehungsstilforschung genannt, die sich von anderen dadurch abheben, daß ausdrücklich auf bestehende Teilbereichstheorien zurückgegriffen wird und die Probleme der Erziehungsstilforschung im Rahmen dieser Theorien formuliert und zu lösen versucht werden.

Erziehungsrelevante lerntheoretische Positionen

Es ist das Verdienst lernpsychologischer Arbeiten, aufgezeigt zu haben, wie aktuelles Verhalten und zugrundeliegende Verhaltensdispositionen durch Umweltgegebenheiten gesteuert und verändert werden. Durch diese Untersuchungen wurden Annahmen über die Eigengesetzlichkeit menschlichen Verhaltens oder seine Erklärung mittels interner, autonomer trieb- oder entwicklungsmäßiger Prozesse wesentlich relativiert. Zur heutigen Bedeutung konnten lernpsychologische Positionen allerdings erst gelangen, als es aufgrund der gefundenen lernpsychologischen Gesetzmäßigkeiten möglich wurde, Verhaltenstechnologien zu entwickeln, d. h. Verfahrensweisen zur gezielten Beeinflussung des menschlichen Verhaltens. Die lerntheoretischen Paradigmen des operanten Konditionierens (Skinner 1953), des klassischen Konditionierens (Pawlow 1955) und des Beobachtungslernens (Bandura 1969) seien dabei besonders erwähnt (s. auch Bd. IV dieser Enzyklopädie).

Da es eine wesentliche Aufgabe der Erziehungsstilforschung ist, Auswirkungen auf Kinder und Jugendliche vorherzusagen, scheint es naheliegend, das Erziehverhalten unter lerntheoretischem Aspekt zu analysieren, da die Lerntheorie ja verspricht, Verhaltensveränderungen zu erklären. Es dauerte aber relativ lange, bis ein solcher Brückenschlag unternommen wurde. Das Marburger Konzept des elterlichen Erziehungsstils (Stapf 1975; Stapf u. a. 1972; Herrmann u. a. 1971, 1968) macht zum ersten Mal explizit von lerntheoretischen Annahmen Gebrauch. In Anlehnung an lerntheoretische Termini wie positive Bekräftigung und negative Bekräftigung (hier verstanden als Bestrafung) werden auf einer molaren Ebene Verhaltensweisen der Eltern definiert, welche mit diesen lerntheoretischen Begriffen korrespondieren. Ausgehend von Überlegungen Mowrers (1960a, 1960b) wird dargelegt, daß die Tendenz von Eltern zu unterstützendem Verhalten (positive Bekräftigung) bei den Kindern allgemein den Verhaltensoutput und aufsuchendes Verhalten fördert, hingegen die Tendenz der Eltern zu strengem Verhalten (negative Bekräftigung) den Verhaltensoutput vermindert und Meidungsverhalten hervorruft. Von anderen Untersuchern wurde dieser Ansatz auf die Schulsituation übertragen (Heinrich 1974 sowie Hall, Copeland in Bd. IV dieser Enzyklopädie). Trotz der Kritik an dem nicht eingelösten Anspruch des Marburger Erziehungsstilkonzeptes in theoretischer Hinsicht (Lukesch 1977a, 1977b; Stapf, Herrmann 1977; Patri 1976) bleibt die hier versuchte explizite Übertragung lerntheoretischer Prinzipien auf die Erziehungsstilforschung bemerkenswert.

Das Marburger Konzept des Erziehungsstils geht trotz der Betonung lernpsychologischer Prinzipien über die Ebene des Verbalverhaltens nicht hinaus (es werden nämlich nur Aussagen von Kindern über Verhaltensweisen von Eltern analysiert). Die damit angeregte Forschungsrichtung ist aber von anderen weitergeführt worden und hat zur Untersuchung des Erziehverhaltens auf der Ebene des tatsächlichen Verhaltens geführt. Damit wurde auch eine neue Untersuchungstechnik möglich, nämlich die »experimentelle Erziehungsstilforschung« (Warnke, Innerhofer 1977; Perrez 1980). Die verhaltensanalytischen Erziehungsstilkonzepte haben sich in der Folge als äußerst nützlich für die Modifikation des Elternverhaltens in Problemsituationen (Bastine 1977) und zur Erhöhung allgemein erzieherischer Kompetenzen erwiesen (Eller, Winkelmann 1977).

Die Grundidee bei diesen Arbeiten ist, die von den Erziehern ausgehenden sozialen Kontingenzen, welche ein Verhalten des Kindes bekräftigen, individuen- und situationspezifisch zu erforschen. Am stringentesten wird dieser Ansatz in dem »Berliner Eltern-Kind-Interaktionsprojekt« durchgeführt (Perrez u. a. 1977; Eller, Winkelmann 1977). In Anlehnung an Patterson (1973a, 1973b) wird der Frage nachgegangen, ob für erziehungsrelevantes Kindverhalten kontrollierende Stimuli im Elternverhalten identifizierbar sind. Erziehungsrelevantes Kindverhalten ist dabei solches, das von den Eltern klar als erwünscht oder als unerwünscht angesehen wird. Eine bestimmte Klasse des Elternverhaltens

gilt für das Kindverhalten dann als kontrollierend, wenn eine dem Kindverhalten vorausgehende Erzieherreaktion die Wahrscheinlichkeit eines spezifischen Kindverhaltens erhöht oder vermindert bzw. wenn eine auf das Kindverhalten folgende Erzieherreaktion die Wiederauftretenswahrscheinlichkeit dieses Kindverhaltens bedeutsam verändert. Durch die Definition von eindeutig bestimmten Verhaltensklassen kann das auf einer individuell-idio-graphischen Ebene verstärkend wirkende Erziehverhalten identifiziert werden. Dabei wird die von Westmeyer (1973, 51 f) geäußerte Kritik an der Zirkularität des Gesetzes des operanten Konditionierens umgangen. In weiteren Untersuchungen kann geklärt werden, inwieweit interindividuell gleichartig wirksame Verstärkerbedingungen bestehen (etwa in dem Sinn, daß verbales Lob immer einen positiven Verstärker darstellt oder soziale Abwendung einen negativen).

Dieses Programm zur Erforschung von Erziehungs- und Sozialisationsprozessen ist insofern als radikal zu bezeichnen, als es strikt von Daten und Beobachtungseinheiten auf der Ebene des offenen Verhaltens Gebrauch macht und vermittelnde kognitive Prozesse (z. B. die eventuell mögliche verschiedenartige Interpretation des Erziehverhaltens durch Kinder/Jugendliche je nach situationalem Kontext) vorerst nicht berücksichtigt. Es können jedoch Umstände vorliegen, welche je nach der motivationalen Situation des Kindes möglicherweise ein solches Forschungsprogramm in Schwierigkeiten bringen. Aichhorn (1972, 20) stellte einmal fest: »Beim Vorhandensein eines Schuldgefühls, Strafbedürfnisses und Geständniszwanges wirken sowohl Liebesprämien als auch Strafen paradox. Die Liebesprämien rufen statt einer Herabminderung unlustvoller Spannungen deren Steigerung und die Strafe statt Angst lustvolle Herabminderung von Unlustqualitäten hervor.« Je nach subjektiven emotional-kognitiven Zuständen kann demnach Erziehverhalten Unterschiedliches bewirken. Eine zusätzliche Erweiterung des behavioristisch orientierten lerntheoretischen Ansatzes könnte durch die Einbeziehung von Selbststeuerungsmöglichkeiten des Verhaltens, etwa durch Selbstbegräftigungsprozesse (Kanfer 1971 sowie in Bd. IV dieser Enzyklopädie) oder durch eine gedankliche Verhaltenskontrolle im Sinne verdeckter Konditionierung (Cautela 1971) vorgenommen werden. Sollte jedoch die Analyse der empirischen Beziehungen zwischen Eltern- und Kindverhalten nicht zu konsistenten Ergebnissen führen, so könnte dieses Forschungsprogramm durch die Einbeziehung der genannten Variablen erweitert werden.

Lernpsychologische Beiträge können praktisch für alle Aufgabenbereiche der Erziehungsstilforschung wesentlich sein. Sie können zu einer Neukonzeptualisierung des Erziehverhaltens mittels lernpsychologischer Termini führen, eine zumindest Ex-post-Erklärung für die Genese des Erziehverhaltens und seiner biographischen Determination abgeben, Auswirkungen auf das Kind relativ klar vorherzusagen, und schließlich ist aus ihnen eine effektive Verhaltenstechnologie zur gezielten Beeinflussung des Erzieherund Edukandenverhaltens ableitbar.

Kognitiv-entscheidungstheoretische Beiträge

Von Brim u. a. (1962) wurde ein weiterer Theorienbereich auf die Probleme der Erziehungsstilforschung angewandt. Und zwar stellte sich diese Forschergruppe die Frage, ob die Auswahl einer erzieherischen Handlung in einer bestimmten Situation durch Anwendung von Erwartung-Wert-Theorien erklärt werden kann. Es ging bei diesem Versuch also nicht darum, Auswirkungen des Elternverhaltens auf das Kind vorherzusagen, sondern um eine Erklärung des Elternverhaltens selbst.

Der empirischen Untersuchung des Erziehungsverhaltens in konkreten Situationen lagen zwei entscheidungstheoretische Modelle zugrunde: 1. einmal ein SEU-Modell (subjective expected utility) und dann 2. eine um einen Zeitfaktor erweiterte Fassung dieses Modells.

Nach beiden theoretischen Vorstellungen ist die Entscheidung in einer konkreten Erziehungssituation von der Erwünschtheit des durch eine Handlung des Erziehers herbeigeführten Zustandes und der Wahrscheinlichkeit, mit der dieser Zustand durch diese Handlung herbeigeführt wird, bestimmt. Es wird dabei angenommen, daß beide Parameter (Erwünschtheit und Wahrscheinlichkeit) in einer multiplikativen Verknüpfung miteinander stehen. Bei der zweiten Fassung des entscheidungstheoretischen Modells erfolgt noch eine zusätzliche multiplikative Gewichtung, welche auf der Schätzung des Zeitpunktes beruht, ab welchem mit der Zielerreichung durch eine bestimmte Handlung gerechnet werden kann. Nach den Ergebnissen der Untersuchung wird geschlossen, daß sich Erzieher so verhalten, als ob sie ihre erwartete Utility maximieren würden. Das um den Zeitfaktor erweiterte Modell brachte keine wesentliche Verbesserung der Vorhersagegenauigkeit mit sich (a. a. O., 216). Dieser Untersuchungsansatz wurde ebenso in der Arbeit von Krampen u. Brandtstädter (1978) verwendet. Es konnte auch hierbei gefunden werden, daß Erziehungshandlungen aus Zielpräferenzen und subjektiven Ziel-Mittel-Vorstellungen vorhergesagt werden können.

In diesem Zusammenhang ist darüber hinaus der Versuch der Nutzbarmachung der sozialen Lerntheorie (Rotter 1972) oder der kognitiven sozialen Lerntheorie (Mischel 1973) für die Probleme der Erziehungsstilforschung zu nennen (Schneewind 1975). Während die vorwiegend behavioristisch orientierten lerntheoretischen Ansätze kognitive Vorgänge zwar nicht leugnen, sondern nur deren Bedeutung für die Verhaltensklärung (Skinner 1953), stehen diese kognitiven Prozesse in den erwähnten Theorien gerade im Mittelpunkt. Erziehereinflüsse werden dabei als gebrochen durch die erfahrungsbedingten internen Verarbeitungsschemata der Kinder angesehen. Vor allem auf die Ausbildung von Erwartungsschemata wird eingegangen. In Ergänzung der entscheidungstheoretischen Position wird in diesen Theorien die Entstehung der entscheidungstheoretisch wesentlichen Parameter durch interne Kodierungs- und Transformationsprozesse zu erklären versucht.

Betrachtet man den Anwendungsbereich der hier genannten Theorieansätze, so läßt sich damit ein Beitrag zur Erklärung des Erziehverhaltens und seiner Wirkungen auf das Kind erreichen, wobei einschränkend die betont rationale Art des Modells durch die Verbalisierbarkeit seiner Parameter erwähnt werden muß. Für Aspekte des Kindverhaltens, wie kindliche Selbstverantwortung (Schneewind, Pfeiffer 1977) oder Belohnungsaufschub (Schmidt, Schneewind 1977), sind diese Theoriekonzepte als Moderatorvariablen für die Wirksamkeit des Modell- und Bekräftigungslernens zu verstehen.

Beiträge der »naiven« Verhaltenstheorie

Ein für die Erziehungsstilforschung wesentlicher Ansatz geht von den im Alltag vorfindbaren Erklärungsschemata von Erzieherpersonen für ihr Handeln und das der ihnen anvertrauten Edukanden aus. Als Vorläufer für die in letzter Zeit wiederentdeckte Bedeutsamkeit solcher alltagspsychologischer Vorstellungen (Laucken 1974) zur wissenschaftlichen Erklärung von Handlungen und Verhaltensweisen können Kelly (1955), Heider (1958) oder Bruner u. Tagiuri (1954) genannt werden. Mit den unter den Bezeichnungen »naive Verhaltenstheorie«, »implizite Persönlichkeitstheorie«, »lay personality theory« und den z. T. enger gemeinten Umschreibungen wie »Eigenschaftsimplikation« oder »Eigenschaftsinferenz« sind individuelle oder auch gruppenspezifische Wissens- und Erfahrungsbestände gemeint, die im Alltag zur Erklärung und Interpretation eigenen und fremden Verhaltens zur Verfügung stehen.

Laucken (1974) stellte sich die Frage, warum man überhaupt auf die Idee kommen kann, sich in der Psychologie mit den naiven und vorwissenschaftlichen Meinungen von Menschen über Menschen zu befassen und dies noch als einen wesentlichen Forschungsgesichtspunkt

anzusehen. In der Physik würde heute wohl niemand auf die Idee kommen, die naiven physikalischen Erklärungsmuster, welche bei Laien vorhanden sein können, abzufragen. Er meint dann dazu: »Der Gegenstand der Psychologie unterscheidet sich . . . in einer Beziehung ganz fundamental von demjenigen der sog. klassischen Naturwissenschaft. Als Galilei durch empirische Studien die Fallgesetze aufstellte, brauchte er sich nicht darum zu kümmern, was andere Leute über das Fallen von Steinen denken, er brauchte auch nicht zu befürchten, daß die Steine über sich selbst und ihr Fallen nachdenken, um je nach Ausgang ihrer Überlegungen mal so und mal so zu fallen. Aber genau dies muß der Psychologe im Hinblick auf seinen Gegenstand, den lebendigen Menschen, tun. Sein Gegenstand hat Theorien über sich und andere Menschen, und er leitet aus diesen Theorien Erwartungen ab, die in seine Verhaltenssteuerung einfließen« (a. a. O., 231).

Eine Analyse des Erziehverhaltens unter diesem Aspekt wurde erstmals von Genser (1977) vorgenommen. Das Erziehungswissen ermöglicht einem Erzieher eine rasche und problemlose Orientierung in alltäglichen Interaktionssituationen, es dient ihm zur Erklärung geschehenen Verhaltens und zur Planung und Steuerung zukünftigen Verhaltens. Genser beschreibt das Erziehungswissen als ein System von Korrespondenzaussagen, Gegebenheitsaussagen und quasigesetzesförmigen Aussagen. Die in den Aussagen enthaltenen Begriffe beziehen sich teils auf beobachtbare (Spiel, Bonbon, Geschwister), teils auf erschlossene, d. h. theoretische (Intelligenz, Eifersucht) Gegenstände, Ereignisse oder Eigenschaften. Korrespondenzangaben beziehen sich auf beobachtbare Ereignisse, Verhaltensweisen oder Gegenstände, die unter einen theoretischen Begriff fallen (z. B.: Süßigkeiten sind eine Belohnung für Kinder). Gegebenheitsaussagen beziehen sich auf die Zuschreibung eines beobachtbaren oder erschlossenen Tatbestandes zu einer Person oder einem individuellen Objekt (z. B.: Petra hat drei Geschwister; Hans hat einen Mutterkomplex). In den quasigesetzesförmigen Aussagen werden Beziehungen zwischen beobachtbaren oder theoretischen Sachverhalten als wahr behauptet. Eine besondere Klasse davon bilden die sogenannten Bedingungsaussagen, in denen der Sachverhalt des Wenn-Teiles als Bedingung für den Sachverhalt des Dann-Teiles angenommen wird (z. B.: Wenn man ein Kind viel lobt, dann wird es eingebildet). Da dieses System des Erziehungswissens nicht durch beständige kritische Überprüfung getestet wurde, könnte man es auch als Erziehungsideologie bezeichnen.

Dieses hier skizzierte System des Erziehungswissens, das bei jedem Erzieher in einer individuell unterschiedlichen Form vorliegen kann, läßt sich zur Erklärung des konkreten Erziehverhaltens verwenden, und zwar vom Erzieher selbst (da es ja sozusagen ein Abbild der von ihm vorgenommenen Selbsterklärung ist) als auch von einem wissenschaftlichen Beobachter. Für die Erziehungsstilforschung ist dieser Ansatz von besonderem Interesse, da er eine Brücke zwischen den in der Person des Erziehers ablaufenden kognitiv-evaluativen Prozessen und seinem tatsächlichen offenen Verhalten darstellt. Außerdem wird damit der Forderung nach einer umfassenden Berücksichtigung von Erziehungsstilvariablen (Erziehverhalten plus Begründungsstruktur) Rechnung getragen. Schließlich wird damit auch ein Beitrag zur Kritik der gängigen Fragebogenverfahren im Erziehungsstilbereich geleistet, da die durch die Struktur des Erziehungswissens angenommenen Komponenten wesentlich differenzierter sind als die zumeist nur unter dem evaluativen Aspekt zusammengestellten Fragebogen.

Attribuierungsprozesse

Ein letzter Theoriebereich, der für die Erziehungsstilforschung richtungsweisend ist, ist in Untersuchungen über Prozesse der Eigenschaftszuschreibung und deren Auswirkungen zu sehen. Diese Vorgänge, bei Arbeiten über die Delinquenzgenese auch als »labeling« oder

»Stigmatisierung« bezeichnet (Dechêne 1975, 117; Sack 1968), wurden sowohl in dem Kontext der Familie (»Definition« des Kindes; Laing 1969, Cooper 1971) als auch der Schule (»Pygmalion-Effekt«; Rosenthal, Jacobson 1966) untersucht.

Inhaltlich gesehen, geht es um die Beeinflussung des Verhaltens von Kindern und Jugendlichen durch die Erwartungen der Erzieher. Da für die Schule das Leistungsverhalten besonders wichtig ist, wurden hier die Auswirkungen in dieser Hinsicht genau untersucht. Wenn auch die zuerst von Rosenthal u. Jacobson (1966) nach der Veränderung von Lehrererwartungen gefundenen Ergebnisse in Richtung eines bedeutsamen IQ-Gewinnes bei den Kindern umstritten ist (Jahnke 1975, 141), so sind doch zumindest veränderte Interaktionsgewohnheiten zwischen Lehrer und Schüler und günstigere Leistungsbeurteilungen der Schüler durch den Lehrer als Effekte gesichert. Lehrererwartungen besitzen dabei nicht unmittelbar diese Auswirkungen, sondern es wird dabei ein mehrstufiger Prozeß eingeleitet, der etwa so beschrieben werden kann: Eine Veränderung der Erwartung eines Lehrers gegenüber einem Schüler führt zuerst bei dem Lehrer zu einer Veränderung seiner Wahrnehmung und Interpretation des Schülers. Es erfolgt etwa eine andere Ursachenerklärung für Mißerfolge des Schülers; diese werden beispielsweise eher mangelnder Anstrengung als mangelnder Begabung zugeschrieben. In der Folge davon ändert er auch sein Verhalten gegenüber diesem Schüler. Der Schüler verändert wiederum sein Selbstbild, wenn er merkt, daß man ihm bessere Leistungen zutraut. Veränderungen im Selbstbild im Sinne einer positiven Selbstdefinition können real zu besseren Leistungen führen, wodurch sowohl die Erwartungen des Lehrers als auch des Schülers eine Bestätigung und Verfestigung erfahren.

Im familiären Bereich wurden solche Prozesse vor allem bei der Genese abweichenden Verhaltens untersucht (Seitz 1975, 128; Laing 1969, dt. Ausg., 159). Solche Prozesse sind aber keineswegs auf den Bereich pathologischer Familienbeziehungen beschränkt, sondern in gewissem Ausmaß spielen wir alle »Rollen in einem Schauspiel, das wir nie gelesen haben, dessen Handlung wir nicht kennen, dessen Existenz wir zwar erraten können, dessen Anfang und Ende jedoch jenseits unseres gegenwärtigen Vorstellungs- und Begriffsvermögens liegen« (Laing 1969, dt. Ausg., 121).

In ähnlicher Weise wie Rollenzuschreibungen durch Erzieherpersonen an das Kind einen attribuierungstheoretischen Beitrag zur Erziehungsstilforschung darstellen, sind solche Prozesse der Ausbildung und Wirksamkeit von Verhaltenserwartungen von Kindern an Erzieherpersonen für die Erziehungsstilforschung wesentlich. Auch von Kindern werden den Erziehern »personenspezifische und relativ situationsinvariante Verhaltensdispositionen ... zugeschrieben und (damit erklärt), warum eine Elternperson sich so und nicht anders verhält. Dies bedeutet freilich nicht unbedingt, daß beim Kind bereits bündige verbale Symbole zur Beschreibung elterlichen Verhaltens entwickelt sind« (Schneewind u. a. 1974, 7). Die Bedeutung der Antizipationen von Erzieherreaktionen durch Kinder für ihr Verhalten sind aber allgemein bekannt. Durch zahlreiche kleine Erzieherreaktionen lernt das Kind, Vertrauen in seine Erwartungen zu entwickeln (Benedek 1970, 126). Darin kann eine wesentliche Voraussetzung für die Ausbildung eines individuellen Sicherheitsbedürfnisses gesehen werden. Die Geklärtheit der Beziehung zwischen Erzieher und Kind und ein – unter formalen Gesichtspunkten betrachtet – konsistentes Erzieherverhalten, das nicht zwischen Härte und Verwöhnung pendelt, sind eine Vorbedingung für die Genese solcher stabiler Erwartungshaltungen.

SCHLUSSBEMERKUNG

Die Untersuchung von Erziehungsstilen in den verschiedensten institutionellen Kontexten und die damit in Zusammenhang stehenden Probleme der Deskription, der Erklärung,

der Genese, der Auswirkungen und der Nachweis von Änderungsmöglichkeiten des Erziehverhaltens stellen ein zentrales Problem der Pädagogischen Psychologie dar. Obwohl Fragen von grundwissenschaftlicher Bedeutung dabei weitgehend noch ungelöst sind, liegen zahlreiche Ergebnisse vor, welche sich direkt in praktisches erzieherisches Handeln übersetzen lassen. Die differenziert entwickelten Methoden, die in technologischer Weise zur Herstellung erwünschter Zielzustände bei Erziehern sowie bei Kindern und Jugendlichen eingesetzt werden können, belegen die Praxisrelevanz dieses Forschungsgebietes. Dabei hat es sich gezeigt, daß neben einigen Grundqualitäten des Verhaltens von Erziehern, welche für den emotionalen Aspekt der Beziehung zwischen Erzieher und Kind ausschlaggebend sind, die verschiedensten erzieherischen Verhaltensweisen für die Erreichung bestimmter Erziehungsziele ausschlaggebend sein können. Globale und ganzheitliche Konzepte zur Beschreibung des Erziehungsstils können dieser Differenziertheit nach situationaler Anforderung und spezifischen Erziehungszielen nicht gerecht werden. Je nach dem Bereich, welcher innerhalb der Erziehungsstilforschung als erklärungsbedürftig angesehen wird, müssen jeweils andere inhaltliche Bestimmungen des Erziehverhaltens vorgenommen werden. Das durch praktische Fragen getragene Interesse an der Erziehungsstilforschung verspricht jedenfalls eine Integration von grundwissenschaftlichen und praktischen Problemen.

LITERATUR

- ABBE, A. E.: Maternal attitudes towards children and their relationship to the diagnostic category of the child. *J. Genetic Psychology*, 42, 1958, 167-173
- ADLER, A.: Menschenkenntnis. Leipzig: Hirzel 1927; Zürich: Rascher 1947; Tb.-Ausg.: Frankfurt/M.: Fischer 1966
- AICHORN, A.: Verwahrloste Jugend. Bern: Huber 1925
Erziehungsberatung und Erziehungshilfe. 12 Vorträge über psychoanalytische Pädagogik aus dem Nachlaß. Reinbek: Rowohlt 1972
- ALKIRE, A. A.: Social power and communication within the families of disturbed and nondisturbed preadolescents. *J. Pers. Soc. Psychology*, 13, 1969, 335-349
Enactment of social power and role behavior in families of disturbed and nondisturbed preadolescents. *Developm. Psychology*, 7, 1972, 270-276
- ANDERSON, R. C.: Learning in discussions: A résumé of the authoritarian democratic studies. *Harv. Educ. Rev.*, 29, 1954, 201-215
- ANDRY, R. G.: Faulty paternal- and maternal-child relationships, affection and delinquency. *Brit. J. Delinquency*, 8, 1957, 34-48
- BAER, D. J., RAGOSTA, T. A.: Relationship between perceived child rearing practices and verbal and mathematical ability. *J. Genetic Psychology*, 108, 1966, 105-108
- BANDURA, A.: Principles of behavior modification. London: Holt 1969
- BARGEL, T., GLOY, K., HEINKE, U., WALTER, H.: Zur sozial-ökologischen Umwelt-Taxonomie. In: Deutscher Bildungsrat (Hg.): Bildungschancen und Umwelt, I: Materialien zur Bildungsplanung (Heft 3). Braunschweig: Westermann 1973, 17-32
- BARGEL, T., HEINKE, U.: Modale Soziotope und Standortbestimmung. In: Deutscher Bildungsrat (Hg.): Bildungschancen und Umwelt, I: Materialien zur Bildungsplanung (Heft 3). Braunschweig: Westermann 1973, 33-46
- BARGEL, T., WALTER, H.: Begründung, Probleme, Strategien »sozialer Evaluation«. In: Deutscher Bildungsrat (Hg.): Bildungschancen und Umwelt, I: Materialien zur Bildungsplanung (Heft 3). Braunschweig: Westermann 1973, 11-16
- BARGEL, T., WUNBERG, M.: Was leistet die amtliche Statistik für die Sozialforschung? Eine Diskussion der Möglichkeiten und Probleme. In: H. Walter (Hg.): Sozialökologie - neue Wege der Sozialisationsforschung. Stuttgart: Frommann-Holzboog 1975, 224-270
- BARRY, H., CHILD, I. L., BACON, M. K.: Relation of child training to subsistence economy. *Am. Anthropol.*, 61, 1959, 51-63
- BASTINE, J.: Verhaltenstherapeutisches Elterntraining. Ein empirischer Vergleich von zwei Trainingsmethoden für Eltern mit konzentrationsgestörten Kindern. In: K. A. Schneewind, H. Lukesch (Hg.) 1977
- BATESON, G., JACKSON, D. D., HALEY, J., WEAKLAND, J.: Toward a theory of schizophrenia. *Behavioral Science*, 1, 1956, 251-264
- BECKER, W. C.: Consequences of different kinds of parental discipline. In: M. L. Hoffman, L. W. Hoffman (Eds.): Review of child development research, I. New York: Russel Sage Found. 1967, 169-208
- BECKER, W. C., KRUG, R. S.: The parent attitude research instrument - a research review. *Child Developm.*, 36, 1965, 329-365
- BEHNKE, B.: Psychoanalyse in der Erziehung. Reihe »Geist und Psyche«, Bd. 2200. München: Kindler 1972
- BELL, R. Q.: A reinterpretation of the direction of effects in studies of socialization. In: K. Danziger (Ed.): Readings in child socialization. Oxford: Pergamon Press 1970
- BENEDEK, TH.: The family as a psychologic field. In: E. F. Anthony, Th. Benedek (Eds.): Parenthood. London: Little & Brown 1970, 109-136
- BIRTH, K., PRILLWITZ, G.: Führungsstile und Gruppenverhalten von Kindern. *Z. Psychol.*, 163, 1959, 230-301
- BISHOP, B. M.: Mother-child interaction and the social behavior of children. *Psychol. Monogr.*, 65, 11, 1951
- BREZINKA, W.: Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft. München: Reinhardt 1974
- BRIM, O. G., GLASS, D. C., LAVIN, D. E., GOODMAN, N.: Personality and decision process. Stanford/Calif.: Stanford Univ. Press 1962
- BRONFENBRENNER, U.: Ökologische Sozialisationsforschung. Stuttgart: Klett 1976
- BRUNER, J. S., TAGIURI, R.: Person perception. In: G. Lindzey (Ed.): Handbook of social psychology, II. Reading/Mass.: Addison 1954, 634-654
- BUNDESMINISTER FÜR JUGEND, FAMILIE UND GESUNDHEIT: Zweiter Familienbericht. Bonn 1975
- BUSSE, T. V.: Child-rearing antecedents of flexible thinking. *Developm. Psychol.*, 1, 1969, 585-591

- BYNG-HALL, J.: Family myths used as defence in conjoint family therapy. *Brit. J. Med. Psychol.*, 46, 1973, 239-250
- CASELMANN, C.: Wesensformen des Lehrers. Stuttgart: Klett 1964
- CAUTELA, J. R.: Covert conditioning. In: A. Jacobs, C. B. Sachs (Eds.): *The psychology of private events*. New York: Academic Press 1971, 112-130
- COOPER, D.: Psychiatry and anti-psychiatry. London: Paladin 1966. Deutsch: *Psychiatrie und Antipsychiatrie*. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1971
- DECHÊNE, H. CH.: *Verwahrlosung und Delinquenz*. München: Fink 1975
- DIETRICH, G.: *Bildungswirkungen des Gruppenunterrichts*. München: Ehrenwirth 1969
- DREIKURS, R.: *Psychology in the classroom*. New York: Harper & Row 1957. Deutsch: *Psychologie im Klassenzimmer*. Stuttgart: Klett 1970
- ELDER, G. H.: Structural variations in the child rearing relationship. *Sociometry*, 25, 1962, 241-262
- ELDER, R. A.: Traditional and developmental conceptions of fatherhood. *Marriage Fam. Living*, 11, 1949, 98-101
- ELLER, F., WINKELMANN, K.: Das Berliner Eltern-Trainings-Projekt. In: K. A. Schneewind, H. Lukesch (Hg.) 1977
- ENGFER, A., SCHNEEWIND, K. A.: Der FSE. Ein Fragebogen zur Erfassung selbstperzipierter elterlicher Erziehungseinstellungen. Arbeitsbericht 9 des EKB-Projektes an der Universität Trier, 1976
- ENGFER, A., SCHNEEWIND, K. A., FILIPP, U.-D.: Die Entwicklung eines Fragebogens zur Erhebung selbstperzipierter elterlicher Erziehungseinstellungen. Forschungsbericht 22 des Sonderforschungsbereiches 22 des sozialwissenschaftlichen Forschungszentrums der Universität Erlangen-Nürnberg, 1973
- EYFERTH, R.: Methoden zur Erfassung von Erziehungsstilen. In: T. Herrmann (Hg.): *Psychologie der Erziehungsstile*. Göttingen: Hogrefe 1966, 17-31
- FEND, H.: *Konformität und Selbstbestimmung*. Weinheim: Beltz 1971
- Schulklima: Soziale Beeinflussungsprozesse in der Schule. Weinheim: Beltz 1977
- FERREIRA, A. J.: Psychosis and family myth. *Amer. J. Psychother.*, 21, 1967, 186
- FILIPP, U.-D., SCHNEEWIND, K. A.: Elterliche Erziehungsstile aus der Sichtweise von Eltern und Kindern. In: H. Lukesch (Hg.): *Auswirkungen elterlicher Erziehungsstile*. Göttingen: Hogrefe 1975, 96-110
- GEISSLER, E. E.: *Erziehungsmittel*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1973
- GENSER, B.: *Erziehungswissen von Eltern*. In: K. A. Schneewind, H. Lukesch (Hg.) 1977
- GOODENOUGH, E. W.: Interest in persons as an aspect of sex difference in the early years. *Genet. Psychol. Monogr.*, 55, 1957, 287-323
- GORDON, T.: *Parent effectiveness training*. New York 1970. Deutsch: *Familienkonferenz. Die Lösung von Konflikten zwischen Eltern und Kindern*. Reinbek: Rowohlt 1974
- GRAUMANN, C. F. (Hg.): *Ökologische Perspektiven in der Psychologie*. Bern: Huber 1977
- HECKHAUSEN, H.: Einflüsse der Erziehung auf die Motivationsgenese. In: Th. Herrmann (Hg.): *Psychologie der Erziehungsstile*. Göttingen: Hogrefe 1966a, 331-369
- Diskussionsbemerkung. In: Th. Herrmann (Hg.): *Psychologie der Erziehungsstile*. Göttingen: Hogrefe 1966b, 49-50
- HEIDER, F.: *The psychology of interpersonal relations*. New York: Wiley 1958
- HEINRICH, H. CH.: Skalen zur Erfassung von Formen der Bekräftigung in der Erziehung durch Lehrer. *Z. Exp. Angew. Psychol.*, 21, 1974, 530-545
- HERRMANN, TH.: *Psychologie der Erziehungsstile. Beiträge und Diskussionen des Braunschweiger Symposiums 28.-31.3.1966*. Göttingen: Hogrefe 1966
- HERRMANN, TH., SCHWITAJEWSKI, E., AHRENS, H. J.: Untersuchungen zum elterlichen Erziehungsstil: Strenge und Unterstützung. *Arch. Ges. Psychol.*, 120, 1968, 74-105
- HERRMANN, TH., STAFF, A., DEUTSCH, W.: Datensammeln ohne Ende? *Psychol. Rundsch.*, 26, 1975, 176-182
- HERRMANN, TH., STAFF, A., KROHNE, H. W.: Die Marburger Skalen zur Erfassung des elterlichen Erziehungsstils. *Diagnostica*, 17, 1971, 118-131
- HERRMANN, TH., STAFF, K. H.: Zum Marburger Zweikomponenten-Konzept des elterlichen Erziehungsstils: Bemerkungen zur Kritik von Lukesch. *Z. Entwicklungspsychol. Päd. Psychol.*, 9, 1977, 198-204
- HEYMANS, P. G.: Erziehungsstile als Kodeterminanten der sozial-kognitiven Entwicklung. Eine konzeptionelle Analyse. Vortrag auf dem Symposium über Erziehungsstilforschung in Trier, 1976
- HILTON, I.: Differences in the behavior of mothers towards first and later-born children. *J. Person. Soc. Psychol.*, 7, 1967, 282-290
- HÖGER, D.: *Einführung in die pädagogische Psychologie*. Stuttgart: Kohlhammer 1972
- HOFF, E. H., GRÜNEISEN, V.: Arbeitserfahrungen, Erziehungseinstellungen und Erziehungsverhalten von Eltern. In: K. A. Schneewind, H. Lukesch (Hg.) 1977
- ITTELSON, W. H., PROSHANSKY, H. M., RIVLIN, L. G., WINKEL, G. H.: *An introduction to environmental psychology*. New York: Holt 1974. Deutsch: *Einführung in die Umweltpsychologie*. Stuttgart: Klett 1977
- JAHNKE, J.: *Interpersonale Wahrnehmung*. Stuttgart: Kohlhammer 1975
- JOPPICH, G.: Zum Erziehungs- und Unterrichtsstil. Beitrag der Pädagogik. *Z. Päd., Beiheft 6*, 1966, 128-138
- JUNKER, H.: *Konfliktberatung in der Schule*. München: Kösel 1976
- KAMINSKI, G. (Hg.): *Umweltpsychologie. Perspektiven, Probleme, Praxis*. Stuttgart: Klett 1976
- KANFER, F. H.: The maintenance of behavior of self-generated stimuli and reinforcement. In: A. Jacobs, B. Sachs (Eds.): *The psychology of private events*. New York: Academic Press 1971, 39-57
- KELLY, G. A.: *The psychology of personal constructs*. New York: Norton 1955
- KERLINGER, F. N.: The attitude structure of the individual: A Q-sort of the educational attitudes of professors and laymen. *Gen. Psychol. Monogr.*, 53, 1956, 283-328
- KOB, J.: *Erziehung in Elternhaus und Schule*. Stuttgart: Enke 1963
- KOHN, M. L.: Social class and parental values. *Amer. J. Soc.*, 64, 1959a, 337-351
- Social class and the exercise of parental authority. *Amer. Soc. Rev.*, 24, 1959b, 352-366
- Class and conformity. A study in values. Homewood/Ill.: Dorsey Press 1969
- KRAMPEN, G., BRANDTSTÄDTER, J.: Instrumentalitäts-theoretische Vorhersage pädagogischer Handlungspräferenzen. *Z. Entwicklungspsychol. Päd. Psychol.*, 10, 1978
- KRAUSE, R.: *Produktives Denken bei Kindern*. Weinheim: Beltz 1977
- KUMPMANN, S., AMOROSA, H., KANE, G., KANE, J. F.: Verhaltenstherapeutisches Training von Eltern geistig behinderter Kinder. In: G. Nissen, P. Strunk (Hg.): *Seelische Fehlentwicklung im Kindesalter und Gesellschaftsstruktur*. Neuwied: Luchterhand 1974, 109-116
- LAING, R. D.: *The politics of family*. New York 1969. Deutsch: *Die Politik der Familie*. Köln: Kiepenheuer & Witsch 1974
- LAING, R. D., PHILLIPSON, H., LEE, A. R.: *Interpersonal perception. A theory and a method of research*. London: Tavistock Publ. 1966. Deutsch: *Interpersonelle Wahrnehmung*. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1971
- LASKO, J. K.: Parent behavior toward first and second children. *Genet. Psych. Monogr.*, 49, 1954, 97-137

- LAUCKEN, U.: Naive Verhaltenstheorie. Stuttgart: Klett 1974
- LEVY, D.: Maternal overprotection. New York: Columbia Univ. Press 1943
- LEWIN, K., LIPPITT, R.: An experimental approach to the study of autocracy and democracy: a preliminary note. *Sociometry*, 1, 1938, 292-300
- LEWIN, K., LIPPITT, R., WHITE, R. K.: Pattern of aggressive behavior in experimentally created »social climates«. *J. Soc. Psychol.*, 10, 1939, 271-299
- LINKE, W.: Grundformen erzieherischen Handelns. In: H. W. Bähr, Th. Litt, N. Louvaris, H. Wenke (Hg.): *Erziehung zur Menschlichkeit*. Festschrift für Eduard Spranger. Tübingen: Niemeyer 1957, 291-305
- LIPPITT, R.: Field theory and experiment in social psychology. Autocratic and democratic group atmospheres. *Amer. J. Soc.*, 45, 1939, 26-49
- An experimental study of the effect of democratic and authoritarian group atmospheres. *University of Iowa Studies. Child Welfare*, 16, 1940, 271-299
- LIPPITT, R., WHITE, R. K.: An experimental study of leadership and group life. In: H. Proshansky, B. Seidenberg (Eds.): *Basic studies in social psychology*. London: Holt 1969
- LÜSCHER, K.: Sozialpolitik für das Kind. In: Ch. von Ferber, F. X. Kaufmann, R. König (Hg.): *Soziologie und Sozialpolitik*. Sonderheft 19 der Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 1977
- LÜSCHER, K., GIEHLER, W., STOLZ, W.: Elternbildung durch Elternbriefe. In: K. A. Schneewind, H. Lukesch (Hg.): *Familiäre Sozialisation. Probleme, Ergebnisse, Perspektiven*. Stuttgart: Klett 1977
- LUKESCH, H.: Erziehungsstile. Pädagogische und psychologische Konzepte. Stuttgart: Kohlhammer 1975a
- Einleitung: Erziehungsstile als abhängige und unabhängige Variable. In: H. Lukesch (Hg.): *Auswirkungen elterlicher Erziehungsstile*. Göttingen: Hogrefe 1975b, 8-13
- Kriterien sozialer Schichtung und ihre Beziehung zu Merkmalen des Erziehungsstils. *Z. Exp. Angew. Psychol.*, 22, 1975c, 55-79
- Die Identifikation von Familientypen. In: H. Lukesch (Hg.): *Auswirkungen elterlicher Erziehungsstile*. Göttingen: Hogrefe 1975d, 50-60
- Elterliche Erziehungsstile. Psychologische und soziologische Bedingungen. Stuttgart: Kohlhammer 1976
- Das Marburger Zweikomponenten-Konzept des elterlichen Erziehungsstils: Vier kritische Anmerkungen. *Z. Entwicklungspsychol. Päd. Psychol.*, 9, 1977a, 192-197
- Das Marburger Zweikomponenten-Konzept: Erwiderung auf Herrmann und Stapf. *Z. Entwicklungspsychol. Päd. Psychol.*, 9, 1977b, 205f
- LUKESCH, H., SCHNEEWIND, K. A.: Themen und Probleme der familiären Sozialisationsforschung. In: K. A. Schneewind, H. Lukesch (Hg.): 1977, 11-23
- LUKESCH, H., TISCHLER, A.: Selbst- und fremdperzipierter elterlicher Erziehungsstil. *Z. Entwicklungspsychol. Päd. Psychol.*, 7, 1975, 88-99
- LYTTON, H.: Observation studies of parent-child interaction: A methodological review. *Child Developm.*, 42, 1971, 651-689
- Three approaches to the study of parent-child interaction: Ethological, interview, and experimental. *J. Child Psychol. Psychiatry*, 14, 1973, 1-17
- MEYER, E. (Hg.): *Die Gruppe im Lehr- und Lernprozeß*. Frankfurt/M.: Akad. Verlagsges. 1970
- MINSEL, B.: Empirische Sicherung der Veränderung von Erziehungseinstellungen und Erziehungsverhaltensweisen durch ein Trainingsprogramm. In: H. Lukesch (Hg.): *Auswirkungen elterlicher Erziehungsstile*. Göttingen: Hogrefe 1975, 158-180
- Ausbildung von Trainern für die Elternarbeit. In: K. A. Schneewind, H. Lukesch (Hg.): *Familiäre Sozialisation. Probleme, Ergebnisse, Perspektiven*. Stuttgart: Klett 1977
- MISCHEL, N.: Toward a cognitive social learning reconceptualisation of personality. *Psychol. Rev.*, 80, 1973, 252-283
- MOWRER, O. H.: *Learning theory and symbolic processes*. New York: Wiley 1960a
- Learning theory and behavior*. New York: Wiley 1960b
- MÜLLER, G. F.: Erfahrungen mit dem Präventiven Elterntraining. In: K. A. Schneewind, H. Lukesch (Hg.): 1977
- NOVOTNY, H.: Zusammenhang zwischen dem Führungsstil des Lehrers und der Sozialstruktur der Klasse. Dissertation. Wien: Notring 1968
- OLSEN, N. J.: Family structure and socialisation patterns in Taiwan. *Amer. J. Soc.*, 79, 1974, 1395-1917
- OSOFSKY, J. D.: Children's influences upon parental behavior to define the relationship with use of laboratory tasks. *Gen. Psych. Monogr.*, 83, 1971, 147-169
- OSOFSKY, J. D., DANZGER, G.: Relationships between neonatal characteristics and mother-infant interaction. *Developm. Psychol.*, 10, 1974, 124-130
- PATRI, J.-L.: Zur Kritik von Lukesch am Marburger Konzept der Erziehungsstilforschung. Universität Fribourg: Pädagogisches Institut, 2, 1976
- PATTERSON, G. R.: Stimulus control in natural settings, I: A procedure for the identification of facilitating stimuli which occur in social interaction. Unveröffentlichtes Manuskript. University of Oregon and Oregon Research Institute, 1973a
- Stimulus control, II: Stimuli which maintain noxious behavior. Unveröffentlichtes Manuskript. University of Oregon and Oregon Research Institute, 1973b
- PAWLOW, I. P.: *Ausgewählte Werke*. Berlin 1955
- PERREZ, M.: Ist die Psychoanalyse eine Wissenschaft? Bern: Huber 1972
- Implementierung neuen Erziehungsverhaltens: Interventionsforschung im Erziehungsstil-Bereich. In: K. A. Schneewind, Th. Herrmann (Hg.): *Erziehungsstilforschung: Theorien, Methoden und Anwendung der Psychologie elterlichen Erziehungsverhaltens*. Bern: Huber 1980
- PERREZ, M., MINSEL, B., WIMMER, H.: *Elternverhaltenstraining*. Salzburg: Müller 1974
- PERREZ, M., PATRY, J.-L., ISCHI, N.: Verhaltensstörungen bei Schulkindern im Zusammenhang mit Erziehungsstil, ökologischen und sozialstrukturellen Variablen. *Berichte zur Erziehungswissenschaft*. Universität Fribourg: Pädagogisches Institut, 3, 1977
- PROHANSKY, H., ITTELSON, H., RIVLIN, L. (Eds.): *Environmental psychology*. New York: Holt 1970
- RICHTER, H.-E.: *Eltern, Kind und Neurose*. Reinbek: Rowohlt 1969
- Patient Familie*. Reinbek: Rowohlt 1970
- ROGERS, C. R.: The necessary and sufficient conditions of therapeutic personality change. *J. Consult. Psychol.*, 21, 1957, 95-103
- ROSELLEN, R.: *Disziplin und Notenerfolg*. Dissertation. Freiburg/Br. 1976
- ROSENTHAL, R.: *Experimental effects in behavioral research*. New York: Appleton-Century-Crofts 1966
- ROSENTHAL, R., JACOBSON, L.: Teachers' expectancies: Determinants of pupils' IQ gains. *Psychol. Reports*, 19, 1966, 115-118
- Pygmalion im Unterricht*. Weinheim: Beltz 1971
- ROTTER, J. B.: An introduction to social learning theory. In: J. B. Rotter, J. E. Chance, E. J. Phares (Eds.): *Applications of a social learning theory of personality*. New York: Holt 1972, 1-43
- RUPPERT, J. P.: Erzieherpersönlichkeit und Stilformen der Erziehung. In: H. Hetzer (Hg.): *Pädagogische Psychologie*. Göttingen: Hogrefe 1959, 144-169
- SACK, F.: Neue Perspektiven in der Kriminologie. In: F. Sack, R. König (Hg.): *Kriminalsoziologie*. Frankfurt/M.: Akad. Verlagsges. 1968, 431-475
- SATIR, V.: *Conjoint family therapy*. Palo Alto/Calif.: Science and Behavior Books 1954. Deutsch: Familienbehandlung. Kommunikation und Beziehung in Theorie, Erleben und Therapie. Freiburg/Br.: Lambertus 1973
- SCHAEFER, E. S.: A circumplex model of maternal behavior. *J. Abnorm. Soc. Psychol.*, 59, 1959, 241-246

- Converging conceptual models for maternal behavior. In: J. C. Glidewell (Ed.): Parental attitudes and child behavior. Springfield/Ill.: Thomas 1961, 129-146
- SCHAEFER, E. S., BELL, R. Q.: Patterns of attitudes toward child rearing and the family. *J. Abnorm. Soc. Psychol.*, 54, 1957, 391-395
- Development of a parental attitude research instrument. *Child Developm.*, 29, 1958, 339-361
- SCHLUDERMANN, S., SCHLUDERMANN, E.: Paternal attitudes in Hutterite community society. *J. Psych.*, 78, 1971, 41-48
- SCHMIDT, M., SCHNEEWIND, K. A.: Elterliche Erziehungseinstellungen und -ziele als Bedingungen des Belohnungsaufschubs. In: K. A. Schneewind, H. Lukesch (Hg.): 1977
- SCHNEEWIND, K. A.: Systematische Retrospektion als Datenquelle zur Erfassung des Erziehungsverhaltens. In: Th. Herrmann (Hg.): *Psychologie der Erziehungsstile*. Göttingen: Hogrefe 1966, 44-49
- Auswirkungen von Erziehungsstilen. Überblick über den Stand der Forschung. In: H. Lukesch (Hg.): *Auswirkungen elterlicher Erziehungsstile*. Göttingen: Hogrefe 1975, 14-27
- Elterliche Erziehungsstile. Einige Anmerkungen zum Forschungsgegenstand und zur Gliederung des Symposiums über Erziehungsstilforschung in Trier, 1976
- SCHNEEWIND, K. A., ENGFER, A., FILIPP, U. D., HOFFMANN, A.: Entwicklung eines Fragebogens zur Erfassung perzipierter mütterlicher Erziehungseinstellungen. Forschungsbericht 55 des Sonderforschungsbereichs 23 der Universität Erlangen-Nürnberg, 1974
- Psychologische und soziökologische Determinanten von Eltern-Kind-Beziehungen. In: H. Lukesch (Hg.): *Auswirkungen elterlicher Erziehungsstile*. Göttingen: Hogrefe 1975, 61 f
- SCHNEEWIND, K. A., HERRMANN, TH. (Hg.): *Erziehungsstilforschung, Methoden und Anwendung der Psychologie elterlichen Erziehungsverhaltens*. Göttingen: Hogrefe 1978
- SCHNEEWIND, K. A., LORTZ, E.: Familienklima und elterliche Erziehungseinstellungen. In: K. A. Schneewind, H. Lukesch (Hg.): *Familiäre Sozialisation. Probleme, Ergebnisse, Perspektiven*. Stuttgart: Klett 1977
- SCHNEEWIND, K. A., LUKESCH, H. (Hg.): *Familiäre Sozialisation. Probleme, Ergebnisse, Perspektiven*. Stuttgart: Klett 1977
- SCHNEEWIND, K. A., PFEIFFER, P.: Elterliches Erziehungsverhalten und kindliche Selbstverantwortlichkeit. In: K. A. Schneewind, H. Lukesch (Hg.): *Familiäre Sozialisation. Probleme, Ergebnisse, Perspektiven*. Stuttgart: Klett 1977
- SCHNEIDER, F.: *Einführung in die Erziehungswissenschaft*. Graz 1953
- SCHRÖDER, H.: Verfahrensmethodische Entwicklungsarbeiten der Forschungsgemeinschaft »Sozialpsychologie der Schulklasse«. Probleme und Ergebnisse der Psychologie, 53, 1975a, 37-54
- Probleme prozeßbezogener Forschung zur sozialen Interaktion Lehrer-Schüler. Probleme und Ergebnisse der Psychologie, 53, 1975b, 55-64
- SCHULTZ-HENCKE, H.: *Der gehemmte Mensch*. Stuttgart: 1947
- SEISS, R.: *Beratung und Therapie im Raum der Schule*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1975
- SEITZ, W.: Erziehungshintergrund jugendlicher Delinquenz. In: H. Lukesch (Hg.): *Auswirkungen elterlicher Erziehungsstile*. Göttingen: Hogrefe 1975, 111-130
- SHOBEN, E. J.: The assessment of parental attitudes in relation to child adjustment. *Genet. Psychol. Monogr.*, 39, 1949, 101-148
- SKINNER, B. F.: *Science and human behavior*. New York: McMillan 1953. Deutsch: *Wissenschaft und menschliches Verhalten*. München: Kindler 1973
- SPITZ, R. A.: *Genèse des premières relations objectales*. Paris: PUF 1954. Deutsch: *Die Entstehung der ersten Objektbeziehungen*. Stuttgart: Klett 1960
- SPRANGER, E.: *Grundstile der Erziehung*. In: *Pädagogische Perspektiven*. Heidelberg: Quelle & Meyer 1950
- STAFF, A.: Neuere Untersuchungen zur elterlichen Strenge und Unterstützung. In: H. Lukesch (Hg.): *Auswirkungen elterlicher Erziehungsstile*. Göttingen: Hogrefe 1975, 28-39
- STAFF, K. H., HERRMANN, TH.: Zum Marburger Zweikomponenten-Konzept des elterlichen Erziehungsstils. *Z. Entw. Psych. Päd. Psych.*, 9, 1977, 198-204
- STAFF, K. H., HERRMANN, TH., STAFF, A., STAECKER, K. H.: *Psychologie des elterlichen Erziehungsstils*. Stuttgart: Klett 1972
- TAUSCH, R., TAUSCH, A.: *Erziehungspsychologie*. Göttingen: Hogrefe 1973, 1977
- TRUDEWIND, C.: *Häusliche Umwelt und Motiventwicklung*. Göttingen: Hogrefe 1975
- VOHWINKEL, E.: *Pädagogische Typenlehre*. München: Kösel 1923
- WALTER, H.: Zur Perspektive des »ökologischen Bruchs« im Rahmen einer »life-upon developmental psychology«. In: W. T. Tack (Hg.): *Bericht über den 30. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Psychologie*. I. Göttingen: Hogrefe 1977, 195 f
- WALZ, K.: *Soziale Reifung in der Schule*. Hannover: Hermann-Schröder 1964
- WANDEL, F.: *Erziehung im Unterricht*. Stuttgart: Kohlhammer 1977
- WARKE, A., INNERHOFER, P.: Ein standardisiertes Elterntraining zur Therapie des Kindes und zur Erforschung von Erziehungsvorgängen. In: K. A. Schneewind, H. Lukesch (Hg.): 1977
- WATZLAWICK, P., BEAVIN, J. H., JACKSON, D. D.: *Pragmatics of human communication*. New York: Norton 1967. Deutsch: *Menschliche Kommunikation*. Bern: Huber 1969
- WEBER, E.: *Erziehungsstile*. Donauwörth: Auer 1970
- Erziehungs- und Unterrichtsstile. In: H. Kanz (Hg.): *Einführung in das erziehungswissenschaftliche Grundstudium*. Stuttgart: Kohlhammer 1973, 120-138
- WEINERT, F.: Erziehungsstile in ihrer von der individuellen Eigenart des Erziehers. In: Th. Herrmann (Hg.): *Psychologie der Erziehungsstile*. Göttingen: Hogrefe 1966, 95-109
- WESTMEYER, H.: *Kritik der psychologischen Unvernunft*. Stuttgart: Kohlhammer 1973
- WHITING, B. (Ed.): *Six cultures: Studies of child rearing*. New York: Wiley 1963
- WOLLASCH, H.: Zur Typologie des Erziehers. In: W. Brezinka (Hg.): *Erziehung als Beruf*. Wien: Österr. Bundesverlag 1955, 96-140
- YARROW, L. J., GOODWIN, M. S.: Some conceptual issues in the study of mother-infant-interaction. *Amer. J. Orthopsychiatry*, 35, 1965, 473-481
- YARROW, M. R., WAXLER, C. Z., SCOTT, PH. M.: Child's effects on adult behavior. *Developm. Psych.*, 5, 1971, 300-311
- ZUCKERMAN, M., RIBBACK, B. B., MONASHKIN, I.: Normative data and factor analysis of the PARI. *J. Consult. Psychol.*, 22, 1958, 165-171
- ZUNICH, M.: A study of relationships between child rearing attitudes and maternal behavior. *J. Exper. Educ.*, 30, 1961, 231-241
- Relationship between maternal behavior and attitudes toward children. *J. Genet. Psychol.*, 100, 1962, 155-165
- Child behavior toward parental attitudes. *J. Psychol.*, 62, 1966, 41-46

DIE PSYCHOLOGIE DES 20. JAHRHUNDERTS

Band I

DIE EUROPÄISCHE TRADITION
Tendenzen · Schulen · Entwicklungslinien
Herausgeber: Heinrich Balmer (Basel)

Band II

FREUD UND DIE FOLGEN (1)
Von der klassischen Psychoanalyse . . .
Herausgeber: Dieter Eicke (Kassel)

Band III

FREUD UND DIE FOLGEN (2)
. . . bis zur allgemeinärztlichen
Psychotherapie
Herausgeber: Dieter Eicke (Kassel)

Band IV

PAWLOW UND DIE FOLGEN
Von der klassischen Konditionierung bis
zur Verhaltenstherapie
Herausgeber: Hans Zeier (Zürich)

Band V

BINET UND DIE FOLGEN
Testverfahren · Differentielle
Psychologie · Persönlichkeitsforschung
Herausgeber: Gerhard Strube (München)

Band VI

LORENZ UND DIE FOLGEN
Tierpsychologie · Verhaltensforschung
Physiologische Psychologie
Herausgeber: Roger A. Stamm (Lüneburg)
und Hans Zeier (Zürich)

Band VII

PIAGET UND DIE FOLGEN
Entwicklungspsychologie
Denkpsychologie · Genetische Psychologie
Herausgeber: Gerhard Steiner (Basel)

Band VIII

LEWIN UND DIE FOLGEN
Gruppendynamik · Sozialpsychologie
Gruppentherapie
Herausgeber: Annelise Heigl-Evers
(Düsseldorf)

Band IX

ERGEBNISSE FÜR DIE MEDIZIN (1)
Psychosomatik
Herausgeber: Peter Hahn (Heidelberg)

Band X

ERGEBNISSE FÜR DIE MEDIZIN (2)
Psychiatrie
Herausgeber: Uwe Henrik Peters
(Mainz)

Band XI

KONSEQUENZEN
FÜR DIE PÄDAGOGIK (1)
Entwicklungsmöglichkeiten und
erzieherische Modelle
Herausgeber: Walter Spiel (Wien)

Band XII

KONSEQUENZEN
FÜR DIE PÄDAGOGIK (2)
Entwicklungsstörungen und
therapeutische Modelle
Herausgeber: Walter Spiel (Wien)

Band XIII

ANWENDUNGEN
IM BERUFSLEBEN
Arbeits-, Wirtschafts- und Verkehrs-
psychologie
Herausgeber: François Stoll (Zürich)

Band XIV

AUSWIRKUNGEN
AUF DIE KRIMINOLOGIE
Delinquenz und Gesellschaft
Herausgeber: Hans Joachim Schneider
(Münster)

Band XV

TRANSZENDENZ,
IMAGINATION
UND KREATIVITÄT
Religion · Parapsychologie
Literatur und Kunst
Herausgeber: Gion Condrau (Zürich)

Koordination des Gesamtwerkes
Gerhard Strube (München)