

2.2 Forschungsstrategien im Bereich der Erziehungsstilforschung. Paradigmata oder Paradoxa?

HELMUT LUKESCH

2.2.1 Forschungsstrategien und das Ziel von Wissenschaften

«Strategie» bezeichnet einen «Gesamtplan», der für die Erreichung eines Zieles entworfen wird (Neue Herder Bibliothek 1970, S. 198)¹. Wird nach Forschungsstrategien im Erziehungsstilbereich gefragt, so lassen sich mindestens zwei Aspekte unterscheiden: (1) In deskriptiver Hinsicht kann man untersuchen, ob für den Bereich der Erziehungsstilforschung spezifische Vorgangsweisen vorfindbar und charakteristisch sind, bzw. ob sich diese von dem Schema des wissenschaftlichen Problemlösungsprozesses im allgemeinen oder von etwaig zu konstatierenden Eigentümlichkeiten in der Methodologie der Psychologie im besonderen unterscheiden. (2) Daran läßt sich eine zweite Frage anschließen, welche eine normative Komponente beinhaltet. Man kann nämlich überprüfen, ob die zuerst genannten Vorgangsweisen unter wissenschaftstheoretischen Auswahl Gesichtspunkten gleichermaßen vertretbar sind. Forschungsstrategien — und das sei unter dem normativen Gesichtspunkt festgehalten — müßten sich nämlich immer als Garanten für die Erreichung des Zieles von Wissenschaften erweisen.

Worin besteht nun das Ziel wissenschaftlicher Bemühungen? Als allgemeinste Aufgabe, um welche es bei der Betrachtung von Wissenschaft als Tätigkeit geht (WEINGARTNER 1971, S. 38 f.), kann man das Erklären² von empirischen Tatsachen bezeichnen, und das bedeutet u. a. das Finden von empirisch gehaltvollen, bewährten, in sich konsistenten und untereinander zusammenhängenden Aussagen, kurz: das Aufstellen empirisch prüfbarer Theorien über ein vorgegebenes Gegen-

¹ Der Gebrauch des Wortes «Strategie» ist — wie bei den meisten Alltagssprachlichen Begriffen — keineswegs einheitlich. KERLINGER (1967, S. 275) meint z. B., «the plan is the overall scheme or program of the research ... Strategy ... is more specific than plan. It includes the methods to be used to gather and analyse the data». TRAXL (1974, S. 19) schreibt hingegen, ohne dies näher auszuführen: «Die Strategie ist der Methodik (die wir dann als 'Taktik' verstehen können) übergeordnet oder sie sollte dies wenigstens sein ...».

² Der Ausdruck «erklären» selbst ist mehrdeutig (WEINGARTNER a. a. O.). Hier soll er im Sinne des Hempel-Oppenheim'schen-Erklärungsschemas verstanden werden.

standsgebiet. Die Beantwortung praktischer Problemstellungen, wie sie in der Erziehungsstilforschung naheliegen, kann dabei Ausgangspunkt und Stimulans, Korrektiv oder im idealen Fall Folge wissenschaftlicher Problembehandlung sein. Selbst wenn sich in vielen Fällen herausstellt, daß die Suche nach ganz konkreten Hilfen für das pädagogische Handeln den Anstoß zu Untersuchungen im Erziehungsstilbereich bildet, bzw. daß es unter pragmatischen Gesichtspunkten äußerst erwünscht sei, daß in diesem Untersuchungsfeld nach anwendungsbezogenem Wissen gefahndet wird, so folgt daraus nicht, daß sogenannte «praktische Relevanz» ein notwendiges Merkmal für die Bestimmung von Wissenschaft als Tätigkeit sei.

2.2.1.1 Zur allgemeinen Charakterisierung des Forschungsprozesses

Die wissenschaftstheoretische Diskussion der letzten Jahrzehnte ist durch das Interesse an der Klärung zentraler Begriffe wie z. B. «Hypothese», «Gesetz», «Theorie» (WEINGARTNER 1971, S. 51 ff.), der Diskussion von Abgrenzungskriterien zwischen Wissenschaft und Metaphysik (POPPER 1971, S. 47 ff.) und anderen Problemen, welche eher den strukturellen als den dynamischen Aspekt von Theorien betreffen (BUNGE 1967a), gekennzeichnet. Anders ausgedrückt kann man auch davon sprechen, daß Fragen des *Begründungszusammenhanges* im Mittelpunkt der wissenschaftstheoretischen Diskussion standen, während Überlegungen zum *Entstehungszusammenhang* von Theorien ausgeklammert wurden. Letztere Fragen überließ man der kaum entwickelten Wissenschaftspsychologie bzw. Wissenschaftssoziologie. Seit den — zumindest in der Auffassung seiner Gegner — provozierenden Thesen von KUHN (1962, 1967) hat sich allerdings auch dieses Bild wieder gewandelt, und es werden vermehrte Anstrengungen für den Nachweis unternommen, daß in den empirischen (faktischen) Wissenschaften rational vorgegangen wird (LAKATOS & MUSGRAVE 1974) und daß der Wandel der Wissenschaft nicht nur «ein Akt mystischer Bekehrung, der von Vernunftregeln weder gedacht wird noch gelenkt werden kann» sei (LAKATOS 1974, S. 92). Allerdings ist nicht immer klar, ob es in diesen Auseinandersetzungen um Fragen der zutreffenden wissenschaftsgeschichtlichen Nachkonstruktion von Phasen der Entstehung und des Verfalls von Theorien geht, also um eine im wesentlichen deskriptive Aufgabenstellung, oder ob hier zugleich Anleitungen, Regeln und Vorschriften für das Forschen geliefert werden sollen. Außerdem liegt zum jetzigen Zeitpunkt neben einer erklecklichen Meinungsvielfalt keine stringente und genau abwägende Diskussion der verschiedenen Standpunkte vor (STEGMÜLLER 1975, S. 483 ff.), so daß auch aus diesen wieder in Bewegung geratenen metawissenschaftlichen Reflexionen kaum

Anregungen für die Entwicklung von Forschungsstrategien entnommen werden können.

Angesichts dieses enttäuschenden Diskussionsstandes kann der im Vergleich dazu wesentlich eingeschränkte Versuch unternommen werden, eine grobe Beschreibung der verschiedenen Phasen in einem möglichen Fall wissenschaftlicher Problemlösung zu geben; dies in der Hoffnung, daß eine solche Beschreibung nicht nur Trivialitäten zeitigt, sondern, daß damit entweder die Grundlage für die Differenzierung einzelner Forschungsstrategien geschaffen wird, wenn nicht sogar ein Maßstab, der an die Praxis von Untersuchungen im Bereich der Erziehungsstilforschung angelegt werden kann. Als Grundlage für die Darstellung des Forschungsprozesses läßt sich ein von BUNGE (1967a, S. 9) entworfenes Schema heranziehen, das für die vorliegenden Zwecke etwas modifiziert wurde. (vgl. Abb. 1).

Es ist vermutlich für jeden im Wissenschaftsprozess Stehenden eine längst akzeptierte Banalität, daß dieser Prozeß in den folgenden, nur unscharf voneinander abgrenzbaren Phasen besteht: (1) Auf der Folie des vorhandenen Hintergrundwissens wird eine bestimmte Problemstellung formuliert. (2) Zur Lösung des Problems werden Hypothesen entworfen, die (3) im nächsten Schritt auf ihre empirisch prüfbaren Konsequenzen hin untersucht werden. (4) Sodann werden geeignete Testverfahren konzipiert, mit denen unter den als geeignet erachteten Bedingungen (5) empirische Evidenzen gesammelt werden. (6) Schließlich wird auf Grund vorher festgelegter Kriterien über das Zutreffen oder Nichtzutreffen der entworfenen Hypothesen befunden. (7) Im günstigen Fall kommt es dazu, daß durch diesen Untersuchungsablauf der ursprüngliche Wissensbereich modifiziert oder erweitert wird, was zumeist wieder zu neuen Problem- und Fragestellungen führt. Neben dieser, wegen ihrer Allgemeinheit trivial erscheinenden Charakterisierung des wissenschaftlichen Problemlösungsprozesses ist BUNGE (a. a. O., S 195 ff.) auf die einzelnen Schritte noch etwas genauer eingegangen, indem er eine Anzahl heuristischer Hinweise zusammenstellte, die für eine wissenschaftliche Problembehandlung wertvoll sind, die aber genauso wie die Regeln für das sogenannte «brainstorming» (OSBORN 1963) keine Erfolgsgarantie für kreative Lösungen bilden können.

Geht man nun zu empirischen psychologischen Untersuchungen über, so scheint eine völlige strukturelle Parallelität zu den aufgezeigten Stufen des Forschungsprozesses im allgemeinen zu bestehen; für die Abfassung eines Forschungsantrages oder Forschungsberichtes, die Annahme einer Prüfungsarbeit oder die Aufnahme von einem Manuskript in eine renommierte Fachzeitschrift stellt die Berücksichtigung der genannten Punkte geradezu eine notwendige Bedingung dar.

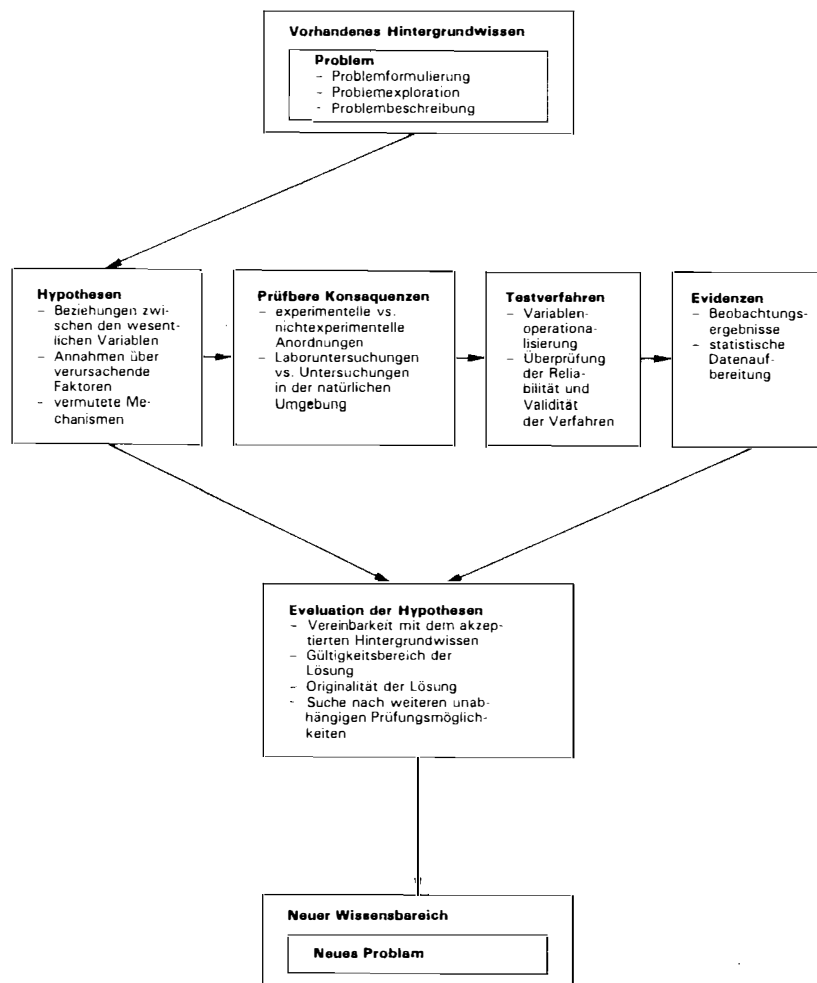


Abbildung 1: Phasen eines wissenschaftlichen Problemlösungsprozesses (modifiziert nach BUNGE 1967a, S. 9)

Auf den ersten Blick scheint also eine vollständige Parallelität zwischen der Charakterisierung wissenschaftlicher Problembewältigung ganz allgemein und der Problemlösung im Kontext der Erziehungsziel-forschung zu bestehen. Allerdings scheint eine merkwürdige Diskrepanz zwischen der Terminologie, also dem häufigen Gebrauch solcher Begriffe wie Theorie, Grundbegriffe, Axiom, Postulat, Definition, Hypothese, Gesetz, Modell, Ableitbarkeitsbeziehung, Korpus des rationalen

Wissens usw. in psychologischen Kontexten und dem tatsächlich er-reichten Wissensstand in theoretischer und auch praktischer Hinsicht zu bestehen. Äußerungen, wie die von ROYCE (1965, S. 17), — «theory in a field as immature as psychology cannot be expected to amount to much — and it doesn't» — , sind nicht gerade selten zu finden und genauso wird von kompetenter Seite beklagt, daß für eine Reihe ganz konkreter Fragen, von denen man eigentlich annehmen müßte, die Psychologie könne darauf verbindliche Antworten geben, einfach keine vorhanden sind (BRONFENBRENNER 1974, S. 3).

2.2.1.2 *Kursorische Zusammenstellung wesentlicher wissenschaftstheoretischer Termini*

Bevor also auf die spezifischen Probleme psychologischer Untersuchungen und speziell auf den Bereich der Erziehungsstilforschung eingegan-gen wird, scheint es wichtig zu sein, sich Begriffsbestimmungen von einer Auswahl wesentlicher wissenschaftstheoretischer Termini ins Ge-dächtnis zu rufen. Diese Erläuterungen beziehen sich auf das Produkt wissenschaftlicher Tätigkeit, sie kennzeichnen sozusagen die Statik des Gebäudes von Wissenschaften. Die Absicht dabei ist, eine begriffliche Grundlage für einige spätere Punkte der Kritik vorzubereiten.

Unter *Hypothese* in einer empirischen Wissenschaft wird eine Aussa-ge verstanden, die sich (1) auf bis jetzt nicht untersuchte oder auf prinzi-piell nicht vollständig untersuchbare Sachverhalte bezieht und (2) die im Lichte neuen Wissens korrigierbar ist (BUNGE 1967a, S. 222). Als weite-re Bedingungen werden noch (3) die implikative Form, (4) eine gewisse Universalität und (5) empirischer Gehalt genannt (WEINGARTNER 1971, S. 57). Wesentlich ist, daß Hypothesenbildung nicht mit der bloßen Be-schreibung von Daten gleichgesetzt wird³. Ferner sind nach der Art der Begründung bloße Vermutungen oder Behauptungen von theoretisch oder empirisch begründeten Hypothesen zu unterscheiden.

Als notwendige Bedingungen für *Gesetze* stellt WEINGARTNER (a. a. O., S. 63) die Punkte (1) Universalität, (2) Gehalt⁴, (3) implikative Form, (4) Bewährung, (5) relative Kritisierbarkeit und Korrigierbarkeit durch neues Wissen, (6) Systemzugehörigkeit und (7) Bezug auf objekti-ve Sachverhalte heraus. D. h., Gesetze sind Hypothesen einer bestimm-ten Art. Der Gesetzesbegriff verweist wiederum auf etwas Übergeordne-

³ Z. B. ist die Aussage, «in der untersuchten Stichprobe werden Väter von ihren Söhnen auf der Strengdimension höhere Werte zugeschrieben als Müttern», nur eine Wiederga-be eines Merkmals von gesammelten Daten, nicht aber eine Hypothese.

⁴ Der empirische Gehalt eines Satzes ist dabei die Menge der Basisaussagen ohne Wert-prädikate, die von dem betreffenden Satz logisch ausgeschlossen werden (WEINGART-NER 1971, S. 40).

tes, nämlich auf eine *Theorie*. Darunter wird allgemein ein System von Hypothesen und Gesetzen verstanden, das selbst einigen formalen Kriterien genügen muß. Und zwar sollten Theorien (a. a. O., S. 71) (1) formal widerspruchsfrei und (2) extern konsistent sein, d. h. vereinbar mit den bisher gut bewährten Theorien aus demselben Gegenstandsbereich. (3) Es sollte Unabhängigkeit hinsichtlich der Grundbegriffe und Postulate (Axiome) gegeben sein, d. h., ein Grundbegriff sollte nicht mit Hilfe eines anderen definierbar sein und die Axiome sollten nicht auseinander hergeleitet werden können. Bei einer solchen Beschreibung von Theorien wird implizit eine bestimmte Formalisierungsstufe vorausgesetzt⁵. Ergänzend ist noch zu erwähnen, daß unter *Grundbegriffen* (Primitivbegriffe) solche verstanden werden, die im Rahmen einer Theorie nicht mehr weiter auf andere zurückgeführt werden können, die also undefiniert gebraucht werden. *Axiome* (Postulate) sind — im Rahmen der gegebenen Theorie — nicht mehr weiter begründbare Aussagen über das Zusammenhängen der Grundbegriffe, in denen außer von allgemeinen Vorannahmen (z. B. der Verwendung der Hilfsmittel von Logik und Mathematik) nur von den Primitivbegriffen Gebrauch gemacht wird.

Wenn man davon spricht, daß eine Hypothese aus einer Theorie *abgeleitet* werden kann, so behauptet man damit — soll man diesen Sprachgebrauch ernst nehmen —, daß diese Hypothese mittels eines logisch gültigen Argumentes aus einer Anzahl von Prämissen gewonnen wird, wobei die Prämissen dem System von Hypothesen und Gesetzen entnommen sind, das die Theorie ausmacht. Um dies korrekt ermöglichen und überprüfen zu können, muß die Theorie, aus der abgeleitet werden soll, in formalisierter oder zumindest in formalisierbarer Form vorliegen. An dieser Stelle ist an das Hempel-Oppenheimsche Erklärungsschema im Falle des Vorliegens deterministischer Gesetze zur Erklärung und Prognose von Einzelereignissen zu denken (STEGMÜLLER 1969, S. 86 f.). — Etwas anders sieht das Verfahren aus, wenn in den Prämissen probabilistische Gesetze vorkommen (STEGMÜLLER 1973, S. 279 f.), d. h., man kann in solchen Fällen nicht mehr von Erklärung sprechen, sondern — wenn man wiederum STEGMÜLLER folgt — entweder von *statistischer Begründung*, so es sich um Erwartungen hinsichtlich eines zukünftigen Ereignisses handelt, oder von *statistischer Analyse*, wenn es um die wissenschaftliche Durchdringung bekannter, also bereits eingetretener Tatsachen geht.

Nun noch zum *Modellbegriff*, der ausgesprochen oft und vielfältig in

⁵ «Eine Menge wissenschaftlicher Hypothesen bildet dann und nur dann eine Theorie, wenn diese sich auf einen faktischen Gegenstandsbereich beziehen und jedes Element aus dieser Menge entweder eine anfängliche Annahme (Axiom, Hilfsannahme) oder eine logische Konsequenz einer oder mehrerer anfänglicher Annahmen darstellen» (BUNGE 1967a, S. 381).

den Sozialwissenschaften verwendet wird⁶: «A *theoretical model* is a hypothetico-deductive system concerning a model object, which is in turn a schematic conceptual representation of a thing or of a situation assumed to be actual or possible. If such a specific theory is couched in exact (mathematical) terms, it is often called a *mathematical model* of a certain domain of facts» (BUNGE 1973, S. 97). Ein lernender Organismus (Referent eines Modells) kann beispielsweise als eine black box mit Markoff-Eigenschaften (Modellobjekt) aufgefaßt werden, wofür BUSH & MOSTELLERS «linear operator model» (1955) ein theoretisches Modell bzw. eine spezifische Theorie darstellt (a. a. O. S. 100). Ein anderes Beispiel kann in dem Versuch von COLBY & GILBERT (1964) gesehen werden, neurotisches Verhalten (Modellreferent) mittels eines Computerprogrammes (Modellobjekt), das nach einer Auswahl von Annahmen aus der Neurosetheorie (theoretisches Modell) erarbeitet worden war, zu simulieren.

Damit seien diese Begriffserläuterungen abgeschlossen. Der Zweck dieser Ausführungen war, Kriterien für die Verwendung einiger als wesentlich erachteter Begriffe festzulegen, auf die später zurückgegriffen werden kann.

Die Definitionen und Festlegungen, welche in Anlehnung an die wissenschaftstheoretische Literatur wiedergegeben wurden, gelten für Wissenschaft als fertiges Produkt, d. h. für Wissenschaft als ein System von Sätzen. Wie man zu diesem Produkt kommt, also die eigentliche Frage nach Forschungsstrategien, wird dadurch nicht beantwortet. Hier scheint es so zu sein, daß man außer einer Heuristik des Forschens, also Hinweisen, wie sie BUNGE formuliert hat, nichts anführen kann; m. a. W., ein Forschungsalgorithmus läßt sich nicht angeben. Damit ist man wieder bei dem Standpunkt POPPERS angelangt, nach welchem «es eine logische, rational nachkonstruierbare Methode, etwas Neues zu entdecken, nicht gibt» (1971, S. 7). Für den Entstehungszusammenhang kann es nur ein «laissez-faire» geben, also «anything goes»⁷.

⁶ Dabei soll vom *logischen Modellbegriff* abgesehen werden (TARSKI 1956, S. 417), nach welchem Modelle Einsetzungsinstanzen einer Satzfunktion sind, die eine Satzfunktion erfüllen, d. h. daraus wahre Sätze machen.

⁷ «... considering any rule, however 'fundamental', there are always circumstances when it is advisable not only to ignore the rule, but to adopt its opposites. For example, there are circumstances when it is advisable to introduce, elaborate, and defend ad hoc hypotheses, or hypotheses which contradict well-established and generally accepted experimental results, or hypotheses whose content is smaller than the content of the existing and empirically adequate alternatives, of self-inconsistent hypotheses, and so on» (FEYERABEND 1970, S. 22).

...sachens das Aufstellen ... neuen Theorien über einen Gegenstands- ... gesenen werden kann, welche ihrerseits in der Lage sein sollten, einen Beitrag für rationales Handeln zu liefern⁸, kann man zusammenstellen, mit welchen Mitteln bzw. auf welchen Wegen dieses Ziel in der Praxis des psychologischen Forschens zu erreichen versucht wird. Dabei muß man von vornherein in Betracht ziehen, daß in diesem Prozeß nicht nur die — in der jüngeren Zeit auch nicht mehr unumstrittenen⁹, aber doch hehren — wissenschaftstheoretischen Kriterien zum Ausdruck kommen, sondern daß weitere — wissenschaftspsychologische — Momente wirksam sind. Man kann sogar zu der Meinung neigen, daß diese letzteren Einflüsse, die in Anlehnung an eine Redewendung LAKATOS (1974, S. 136 und S. 171 f.) mit «mob psychology» von Wissenschaftlern umschrieben werden können, die wesentlicheren sind. Im Laufe der psychologischen Forschung haben sich immer wieder Moden, bestimmte Richtungen und Richtlinien herausgebildet, denen über kürzere oder längere Zeit hindurch gehuldigt wird, deren Einhaltung zum Maßstab «gediegener» Arbeit schlechthin erhoben wurde und an denen zu rütteln, den Vorwurf von Häresie eingebracht hätte. Beispiele dafür sind das jahrzehntelange Ignorieren interindividueller Differenzen in der Schule WUNDTs (BORING 1957, S. 324 und S. 539), das Dogma des «empty organism» bzw. das ausschließliche Interesse an Reiz- und Reaktionsverbindungen von Seiten des extremen Behaviorismus (MARX & HILLIX 1963, S. 140) oder der — um ein aktuelleres Beispiel zu nennen — unverbrüchliche Glaube an die Dignität des statistischen Signifikanztests (BREDENKAMP 1972). Werden von einer Gemeinschaft bestimmte Rituale entwickelt — und das Anklammern an bestimmte Fragestellungen und die Verwendung gängiger Auswertungsmethoden können dem gleichkommen —, so erfüllen diese bekanntlich für diejenigen, die sich daran halten, die Funktion, Verhaltenssicherheit in nicht eindeutig bestimmbar Situationen zu erhöhen; das Einhalten solcher Rituale wird von der jeweiligen Gemeinschaft auch noch positiv

⁸ Ziel der Psychologie ist «die Erklärung, Vorhersage und Kontrolle der Ereignisse ihres Gegenstandsbereichs» (WESTMEYER 1973, S. 14).

⁹ Damit soll nochmals auf die These KUHNs (1962) hingewiesen werden, die Geschichte der Wissenschaft sei gekennzeichnet durch eine durchaus nicht rational nachkonstruierbare Abfolge von Paradigmata. Die Rationalität (und die damit auch möglichen Explikationen eines Begriffs von wissenschaftlichem Fortschritt) in den Naturwissenschaften wird durch LAKATOS' Diskussion einer «Methodologie von Forschungsprogrammen» (1974) oder STEGMÜLLERS Beschreibung des Prozesses von «Theorienverdrängung mit oder ohne „Erkenntnisfortschritt“» (1975, S. 529) gerettet.

In etwas anderer Sicht kann man noch die Vermutung äußern, daß durch die Tradition bestimmter Arten von Fragestellungen, die über einige Zeit hinweg en vogue sind, auch die Problemsicht prä-, wenn nicht sogar deformiert wird. Dies wäre nicht weiter schlimm, wenn dabei ein Problem bis zu seiner Lösung, die eventuell auch in der «Entlarvung als Scheinproblem» bestehen kann, verfolgt wird. Anders ist es aber, wenn eine wissenschaftliche Forschungsgemeinschaft von dem einen zum nächsten Problem übergeht und dabei ein jedes in einem ungelösten und damit unbefriedigenden Zustand zurückläßt. In solchen Fällen hat man einen voll florierenden Wissenschaftsbetrieb vor sich, der durch einen überreichlichen Informationsoutput imponiert; anfangen läßt sich mit seinen Produkten aber weder in theoretischer noch in praktischer Hinsicht viel.

2.2.2 Strategien der Erziehungstilforschung

Was unter der Bezeichnung «Erziehungstilforschung» untersucht wird, kann wie folgt umschrieben werden: es geht (1) um die Beschreibung und Erklärung von Erzieher-Edukand-Interaktionen (Eltern-Kind-, Lehrer-Schüler-Interaktionen usw.) auf der Verhaltens- und der Erlebensebene¹⁰, (2) um den Aufweis der kontrollierenden Bedingungen für diese Interaktionen und (3) um die Konsequenzen dieser Interaktionen für alle daran Beteiligten hinsichtlich der dauerhaften oder temporären Veränderung von Persönlichkeits- und Verhaltensmerkmalen. (4) Daran ließe sich ein weiterer Problemkomplex anschließen, welcher alle Methoden und Techniken umfaßt, gezielt bestimmte Persönlichkeits- und Verhaltensmerkmale über die Beeinflussung von Erzieher-Edukand-Interaktionen zu verändern¹¹.

¹⁰ Mit «Erlebensebene» sind alle Merkmale gemeint, die nicht das offene Verhalten selbst beschreiben, also z. B. Selbstwahrnehmung, subjektive Erklärungsschemata, Bewertungen usw. «Erleben kann verstanden werden als die mehr oder weniger bewußte Repräsentation, die sich ein Mensch von seiner Welt und von sich selbst macht, einschließlich deren Bewertung ...» (ROTH & GACHOWETZ 1976, S. 37).

¹¹ Für diese Problemumschreibungen lassen sich auch andere Namen finden, z. B. (familiäre, schulische, betriebliche) «Sozialisationsforschung» oder auch «soziale Interaktionsforschung». Allerdings bringen auch diese Namensgebungen nicht mehr als die Unterstreichungen des einen oder anderen Aspektes des Problemgebietes. Es gilt dabei, was HERRMANN (1973, S. 294) einmal in Bezug auf die Psychologie insgesamt sagte, daß nämlich «Wissenschaften ... bevorzugt als *Problemzusammenhänge* betrachtet (werden), wobei sich die Probleme, die von einer Wissenschaft bzw. in einer Wissenschaft behandelt werden, in einem kontinuierlichen historischen Wandel ...

Konzentriert man sich auf den ersten angeschnittenen Problemkreis, so läßt sich aufzeigen, welcher Stand bei den Versuchen der Beschreibung und Erklärung von Erzieher-Edukand-Interaktionen bisher erreicht wurde. Es sind hier grob drei Stadien der Problembewältigung zu unterscheiden, die in der tatsächlichen historischen Entwicklung nicht streng sukzessiv anzutreffen sind, sondern nur Schwerpunkte des Forschungsinteresses bilden. Abgesehen von den jeweils vorgeschlagenen Antworten zur Beschreibung von Erzieher-Edukand-Interaktionen und den diesen korrespondierenden kognitiven und emotionalen Vorgängen stehen natürlich immer praktische Fragen (wie sie eher unter die Punkte [2], [3] und [4] subsumierbar sind) als Problemgeneratoren im Vordergrund. Da aber die von einer vorläufigen Antwort auf (1) ausgehenden Lösungsversuche bisher keine sehr befriedigenden Antworten zeitigten, kam der Forschungsprozeß immer wieder auf den ersten Problemkreis zurück.

2.2.2.1 *Das Stadium des Datensammelns*

In dem ersten Stadium sind alle die Versuche anzusiedeln, welche primär auf «Faktensammlung» ausgerichtet sind. Diese Untersuchungsrichtung kann mit einem Schlagwort als «let's just look what happens»-Einstellung umschrieben werden. In der Folge davon ist eine unübersehbare Reihe von Zufallsprodukten entstanden. Empirische Ergebnisse wurden zu jedem Thema gesammelt, doch blieben diese mehr oder minder isoliert nebeneinander stehen. Von den möglichen Merkmalen, die zur Beschreibung des Erziehungsstils dienen können, wurden einzelne herausgegriffen und operationalisiert, ohne viele Gedanken auf Systematisierung zu verschwenden.

Für dieses Stadium ist charakteristisch, daß die Methodenentwicklung, wie z. B. die verschiedenen Konstruktionsanweisungen für Fragebogenverfahren, eine leitende Rolle spielte: immer, wenn ein neues Verfahren zur Messung von «Einstellungen» in den Kanon psychologischer Techniken aufgenommen wurde, so sind auch Anwendungen zu finden, welche aus dem Gebiet der Erziehungsstilforschung stammen. Diese Fragebogen, die fast ausnahmslos «stage-one»-Instrumente (BECKER & KRUG 1965, S. 360) darstellen und als «ad-hoc-Verfahren» oder «Quasimessungen» (LUKESCH 1975b, S. 11) bezeichnet werden, sind nach einem einfachen Rezept zusammengebraut, das ungefähr so aussieht: Man denke sich irgendwelche empirisch mögliche Feststellungen aus

entwickeln und nicht aus einer aprioristischen Gegenstandsbestimmung der betreffenden Wissenschaft abgeleitet werden ... können». Damit ist auch gesagt, Namensgebungen können zwar eine Hinweisfunktion erfüllen, sind aber weder mit differenzierten Problembeschreibungen und schon gar nicht mit Problemlösungen identisch.

die zu dem Thema Eltern-Kind-Beziehungen passen. Dann bringe man diese Items in eine Zufallsreihenfolge, versehe sie mit einem (möglichst geschlossenen) Antwortschema und lege sie einer Probandengruppe, die man gerade zur Verfügung hat, vor. Schließlich unterwerfe man die gesammelten Daten den Prozeduren, die von den gerade gängigen Konstruktionstechniken (wie Thurstone-Skalierung, Skalogrammanalyse, Faktorenanalyse, Raschanalyse oder andere Itemanalysetechniken) verlangt werden. Sodann scheide man alle Items aus, welche den jeweiligen Kriterien nicht genügen — der Rest der Items bildet das gewünschte Resultat, nämlich einen «Einstellungsfragebogen». Das Verfahren ist immer zielführend, da die von den Konstruktionstechniken geforderten Kriterien relativ weich sind (eine Ausnahme davon bildet die Rasch-Analyse) und man daher sicher zu irgendwelchen Meßwerten für jeden Probanden kommt; es ist ökonomisch, da es wenig kreativen Aufwand erfordert; es macht keine Voraussetzungen außer jenen, welche in die Konstruktionsmethoden selbst eingehen, es braucht also neben der Meßtheorie keine inhaltliche Theorie; es ist wissenschaftspsychologisch befriedigend, da die Verwendung solcher Konstruktionstechniken von der Gemeinschaft der Forschenden sozial positiv sanktioniert wird, und es ist wissenschaftshistorisch zu rechtfertigen, da Methoden zwar nur Krücken sind, mit denen man sich vorwärtsbewegen kann, aber es sei besser, auf Krücken zu gehen als gar nicht.

Neben dieser Forschungstradition sind die Ansätze zur Verhaltensanalyse zu nennen (LYTTON 1971), die sich aus einer anderen Tradition und deshalb relativ unabhängig von den Versuchen der sog. Einstellungsmessung entwickelt haben. In einem einschränkenden Sinn sollen darunter alle die Verhaltensbeschreibungen von Erziehern und Erzogenen verstanden werden, wie sie von einem an der Interaktion Unbeteiligten festgestellt werden können; ausgeschlossen sind also Berichte über eigenes oder fremdes Verhalten, die dem zuerst angesprochenen Erlebensbereich zugeordnet werden müssen.

Obwohl man sich angesichts der Fülle von Untersuchungen zu der Vermutung gedrängt fühlen könnte, hier wurde und werde in einem völlig blinden Versuchs- und Irrtums-Verfahren alles mögliche miteinander in Beziehung gesetzt, ist das Forschungsinteresse an zumeist *praktischen Fragen* orientiert: etwa will man wissen, welche elterlichen Einstellungen pathogene Wirkung auf Kinder haben (AABE 1958, SHOBEN 1949), ob bestimmte mütterliche Verhaltensweisen überzufällig oft mit Fehlanpassung von Kindern einhergehen (ALKIRE 1972, 1969, BISHOP 1951); ob delinquente Jugendliche andere Formen elterlicher Affektivität als nichtdelinquente berichten (ANDRY 1957); ob Schulnoten in einem systematischen Zusammenhang mit Erziehungsstilvariablen stehen (BAER & RAGOSTA 1966) usw. Es gibt wohl kaum ein einigermaßen definiertes

psychologisches Konstrukt, dessen Ausprägung bei Kindern nicht das eine oder andere Mal mit Merkmalen des elterlichen Erziehungsstils in Beziehung gesetzt worden ist. Dies wurde sogar als beste Strategie in diesem Forschungsbereich empfohlen¹². Dieses Vorgehen, das keinerlei besondere theoretische Vorüberlegungen voraussetzt, kann dann als erfolgreich gelten, wenn ein Großteil der Variabilität der abhängigen Variablen «erklärt» werden kann. Genauer, wenn außer der Varianz, die durch Reliabilitätsmängel in beiden (Mengen von) Variablen unaufgeklärt bleiben muß, keine Restvarianz mehr übrig ist. Die übliche Größe der Effekte, die bei einem solchen Vorgehen gefunden wird, überschreitet allerdings kaum die 30-%-Grenze, sondern liegt vielmehr zumeist bei 10-%. Von daher kann man bereits — ohne irgendwelche andere Kriterien bemühen zu müssen — dieses Vorgehen als nicht sehr erfolgreich bezeichnen.

Man kann darüber spekulieren, welche wissenschaftstheoretische Position hinter einer solchen Strategie steckt. Dabei gelangt man zu der Überzeugung, daß dieses Verfahren dem sog. strengen Empirismus entspricht, dessen beiden Grundüberzeugungen als «Dataismus» bzw. als «Dadaismus» wiedergegeben wurden: «We may call *dataism* the belief that every piece of scientific knowledge is a set of data. *Dataism* is the companion of *dadaism*, the doctrine that theories are to be the simplest (most economical) systematizations of data ...» (BUNGE 1967b, S. 188)¹³. Es ist auch typisch, daß in den Anfängen der Chemie und Physik dieses Sammeln von Fakten im Vordergrund stand. So stehen im *BACONS* «*Novum Organon*» in dem Kapitel über Wärme so verschiedene Beobachtungen wie die Entstehung von Wärme durch Mischen und die Entstehung von Wärme in einem Misthaufen gleichwertig nebeneinander (KUHN 1967, S. 35). Diese durchaus objektiven und auch nicht uninteressanten Beobachtungen als wissenschaftlich zu bezeichnen, fällt heutzutage nicht leicht, entspricht aber in mancher Hinsicht genau dem Vorgehen in den verschiedensten sozialwissenschaftlichen Bereichen, nämlich dem «voraussetzungslosen» Faktensammeln. Wenn diese Diagnose

¹² «Ideally, an investigator begins by selecting some important aspect or dimension of behavior and then attempts to understand what produces variations in that dimension. In research on parent-child relations, the investigator might start with some important aspect or dimension of child's behavior, such as delinquency, psychiatric symptoms, responsibility and leadership, the tendency to distort perceptions of the environment ..., or compulsive conformity. Having selected such a dimension as a dependant variable, he then usually attempts to isolate those aspects of the personality or the social environment which affect its variations» (HAMBLIN & VANDERPLAS 1961, S. 189).

¹³ «This kind of industrious grouping in the dark is exemplified by the professor who fed dogs with everything he could find in the grocery, not excluding detergents of various makes, and carefully measured the volume of gastric juice he collected through fistulas» (BUNGE 1967b, S. 189).

über den Stand von Teilbereichen der Sozialwissenschaften realistisch ist, dann wäre auch ein zeitlicher Vergleich gerechtfertigt, daß nämlich in theoretischer Hinsicht die heutige Psychologie der Alchemie bzw. der mittelalterlichen Physik entspricht.

Für diesen ersten Ansatz ist der weitgehende Verzicht auf eine systematische Klärung des Konstruktes «Erziehungsstil» typisch. Es werden vielmehr einzelne Aspekte aus diesem vielfältigen Variablenspektrum herausgegriffen (z. B. sogenannte Rollenvorstellungen über elterliches Verhalten) und über die jeweils gängigen Konstruktionsverfahren für Fragebögen oder über Beobachtungskategorien für bestimmte Situationen einer Operationalisierung zugeführt. Für diese etwas willkürlich herausgegriffenen und «gemessenen» Einzelaspekte des Erziehungsstils ist die Bezeichnung «Ex-post-Klassifikation» (STAPF et al. 1972, S. 23) treffend. Man verläßt sich weitgehend auf die Leistungsfähigkeit statistischer Klassifikationstechniken und unterläuft damit selbst ein Minimum an begrifflichen Vorüberlegungen.

Zur Rechtfertigung eines solchen Ansatzes lassen sich ein paar Argumente anführen, die allerdings eher den Eindruck von Rationalisierungen als von überzeugenden Gründen machen: (1) Für viele empirische Untersuchungen ist aus Zeitgründen kaum Gelegenheit zu einer profunden Aufarbeitung des bis zu diesem Zeitpunkt vorliegenden Materials möglich. Aus dem Zwang, für die Untersuchung von subjektiv interessant gehaltenen Beziehungen zwischen Merkmalen der familiären Umwelt und Eigenheiten von Kindern ein Instrumentarium zu entwickeln, begnügt man sich dann mit solchen «Ad-hoc-Entwürfen». (2) Die Überzeugungskraft, die von manchen Konstruktionsmethoden ausgeht — beispielsweise der Anspruch der Faktorenanalyse, nicht nur eine hypothesentestende, sondern auch eine hypothesengenerierende Methode zu sein (ÜBERLA 1968, S. 355) —, trägt das ihre dazu bei, das Ungenügen, das manchen Fragebogenbastler bei der Lektüre seiner Items überkommen könnte, zu besänftigen. (3) Die geringe Kontinuität mancher Forschungsunternehmen, der Zufallscharakter, den etlichen Untersuchungen tragen, bewirkt, daß zwar einzelne Beziehungen zwischen den unterschiedlichsten Variablen auf der Bedingungs- und der Auswirkungsseite blitzlichtartig erhellt werden, daß aber eine schrittweise profundere Analyse von einmal gefundenen Beziehungen meist unterbleibt. Der vorläufige und explorative Charakter solcher Studien führt dazu, daß ein Gutteil des Unternehmens «Erziehungsstilforschung» nur Pilot-Studies ohne nachfolgende Hauptuntersuchung sind.

Die Liste solcher Lamentos ließe sich sicherlich noch fortsetzen; wesentlicher ist aber, daß in vereinzelt Fällen dieses Stadium bereits überwunden wurde.

2.2.2.2 Die Systematisierung von Erziehungsstilvariablen

Das zweite Stadium der Erziehungsstilforschung ist durch ein anderes Problembewußtsein zu charakterisieren. Man sah, daß bei der Untersuchung von Erzieher-Edukand-Beziehungen eine Vielfalt von Variablen verwendet wurde, die thematisch 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 sog. Erziehungseinstellungen und Erziehverhalten gesucht wird (ZUNICH 1966, 1962, 1961) oder in denen nach Beziehungen zwischen den Perzeptionen der einzelnen an den Interaktionen beteiligten Personen gefahndet wird (FILLIPP & SCHNEEWIND 1975, LUKESCH & TISCHLER 1975). In konsequenter Weiterverfolgung dieser eher sporadisch anzutreffenden Ansätze steht das Trierer Projekt über «psychologische und sozioökologische Determinanten von Eltern-Kind-Beziehungen» (SCHNEEWIND et al. 1975). Hier wurde mit einer systematischen Schreibischanalyse von Merkmalsgruppen des elterlichen Erziehungsstils begonnen, dann wurde versucht, für die einzelnen Variablengruppen Operationalisierungen zu entwickeln, und man steht jetzt bei der Deskription und Analyse der Beziehungen zwischen den vorher konzipierten Variablengruppen.

Der eigene Entwurf eines solchen Systems von Merkmalen (LUKESCH 1975, S. 90 ff., 1976, S. 11 f.), die in der Erziehungsstilforschung teils bereits berücksichtigt worden sind, teils bisher nicht untersucht wurden, geht von den folgenden formalen Einteilungsgesichtspunkten aus: (1) Verhaltens- und Erlebensebene, (2) selbstperzipiert und fremdperzipiert, (3) Berücksichtigung von Metaebenen, (4) normativ und deskriptiv (Ideal- und Realbilder) (vgl. Abb. 2).

Mit dieser Einteilung wird versucht, die Vorgänge bei allen an einer Interaktion Beteiligten gleichermaßen zu berücksichtigen, d. h., diese formale Gliederung ist neutral gegenüber einem eventuell vorhandenen «Erziehungsgefälle»¹⁴. Selbstverständlich handelt es sich bei den hier genannten Unterscheidungen nicht um eine Theorie der sozialen Interaktion zwischen Erziehern und Erzogenen, sondern nur um eine Systematisierung von Merkmalen, die von einer solchen Theorie als Bausteine verwendet werden könnten und sollten. Die hier vorgeschlagenen Klassifikationen sind also im besten Fall ein Sprachrahmen, in welchem sich Hypothesen und Theorien formulieren lassen, zumindest werden damit verschiedene Problembereiche thematisiert, die von einer solchen Theorie berücksichtigt werden müßten. Worauf solche Einteilungen zusätz-

¹⁴ Für die Erziehungsstilforschung ist zumeist bezeichnend, daß die zwischen Erziehern und Edukanden stattfindenden Prozesse als Einbahnstraßen (Erziehverhalten als Bedingungen für Edukandverhalten i. w. S. d. W.) angesehen werden. Eine interaktionalistische Auffassung dieser stattfindenden Prozesse muß mit einer solchen Interpretation keineswegs konform gehen (SCHNEEWIND 1975, S. 18). Bei dem im weiteren zu besprechenden System von Erziehungsstilmerkmalen sollen — wegen der zugrundeliegenden interaktionalistischen Auffassung — die konzipierten Variablen für alle an einer Interaktion Beteiligten gültig sein.

lich hinweisen, ist, daß die Naivität, mit der bisweilen von Erziehverhalten gesprochen wird, wenn man beispielsweise einen normativen Aspekt gegenüber Kindern im allgemeinen untersucht (Rollenerwartungen), nicht mehr beibehalten werden kann.

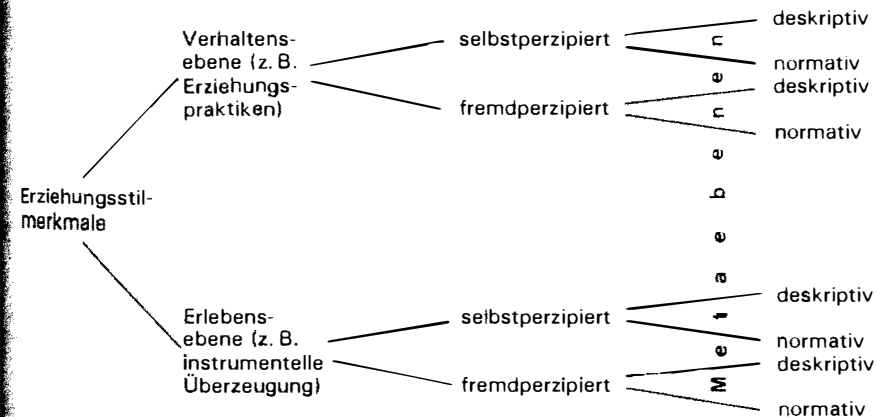


Abbildung 2: Die Gliederung von Erziehungsstilmerkmalen nach formalen Gesichtspunkten (LUKESCH 1976, S. 17)

Die offensichtlichste und grundlegendste Unterscheidung betrifft die Einteilung von Erziehungsstilmerkmalen, die auf der Seite des offenen (motorischen) Verhaltens der Interaktionspartner zu lokalisieren sind, und solchen, welche innere (kognitive bzw. emotionale) Prozesse betreffen. Betrachtet man ersteres etwas genauer, so fällt auf, daß in einem strengen Sinne des Wortes kaum von Eltern- oder Kindverhalten an sich gesprochen werden kann, sondern nur von Eltern- oder Kindverhalten, das durch einen der Interaktionspartner oder durch einen dritten Beobachter wahrgenommen und berichtet wird. Eine Unterklasse elterlicher Verhaltensweisen kann man dabei als *Erziehungspraktiken* i. e. S. bezeichnen, und zwar die von den Eltern bewußt gesetzten Handlungen für ein Kind zur Aufrechterhaltung oder Verbesserung von Komponenten seines psychischen Dispositionsgefüges (BREZINKA 1974, S. 95). Man könnte auch sagen, es seien solche elterlichen Handlungen, die durch explizit für wahr gehaltene Ziel-Mittel-Vorstellungen begründet sind. Aus dieser Festlegung, die an einer bestimmten Explikation des Erziehungsbegriffes anknüpft, folgt unmittelbar, daß ein Großteil des Eltern- oder überhaupt des Erziehverhaltens nicht unter dem Begriff der Erziehungspraktiken zu subsumieren ist.

Geht man nun zum zweiten Teil der getroffenen Einteilung über, nämlich dem Erlebensbereich, so sind hier wesentlich mehr Unterschei-

dungen möglich. Bevor man aber eine Liste von Merkmalsgruppen aufzählen kann, die in der Erziehungsstilforschung das eine oder andere Mal thematisiert wurden, muß nochmals die Klassifikation in normative und deskriptive Komponenten bzw. die Berücksichtigung der «Datenquellen», also die Einteilung in selbst- und fremdperzipierte Erziehungsstilmerkmale und in Weiterführung dieses Gedankens, die Berücksichtigung von Meta- und Meta-Meta-Ebenen, erwähnt werden. Die Berücksichtigung von deskriptiven und normativen Aussagen läßt sich durch den Hinweis motivieren, daß sich bei allen sozialen Sachverhalten neben ihrer Wahrnehmung eine Bewertung finden läßt. Die Berücksichtigung der Berichterstatte über einen Sachverhalt ist notwendig, da diese sozusagen als Meßinstrument eingesetzt werden, wobei vermutlich je nach Sachverhalt verschiedene Prozesse zu einer «Messung» (das heißt: zu einer Aussage über einen Sachverhalt) führen können. Das bedeutet nichts anderes, als daß man zum Verständnis eines Meßergebnisses nicht nur eine mathematische Meßtheorie braucht, sondern auch eine inhaltliche Theorie, die angibt, nach welchen Prinzipien das Meßinstrument funktioniert.

Geht man jetzt wieder zu der inhaltlichen Abgrenzung von Variablengruppen auf der kognitiven Seite zurück, so sind in der Erziehungsstilforschung vor allem drei Merkmalskomplexe von Bedeutung: (1) Das (reale oder ideale) Selbstbild der jeweiligen Interaktionspartner, (2) das (reale oder ideale) Fremdbild von dem oder den anderen Interaktionspartnern und (3) Ziel-Mittel-Vorstellungen, also instrumentelle Überzeugungen, wie bestimmte Ziele herbeigeführt werden können. Da alle diese drei Bereiche auch Wahrnehmungsgegenstände für die anderen Interaktionspartner sind, läßt sich diese Liste beliebig lange fortsetzen (erste Meta-Ebene: z. B. perzipiertes reales Selbstbild).

Diese Unterscheidungen enthalten zugleich Hinweise auf unterschiedliche Problemstellungen, die durch mehrere Theorien abgedeckt werden müßten. Einmal sind die in der Erziehungsstilforschung vorkommenden Merkmalsgruppen in den Rahmen einer Theorie der *Personenwahrnehmung* und der *Selbstwahrnehmung* zu stellen. Beide setzen zunächst eine erste Klärung dessen voraus, was *naive Psychologie* (LAUCKEN 1973, HEIDER 1958, KELLY 1955) genannt wurde, eingeschlossen ist darin wieder das Problem der *impliziten Persönlichkeitstheorien*¹⁵. Aber selbst wenn die mit diesen Wortmarken umschriebenen Problemstellungen einigermaßen gelöst wären, bleibt noch die Klärung der Beziehung zwischen dem kognitiven und dem Verhaltensbereich offen, wobei der

¹⁵ Der Ausdruck «Theorie», wie er in diesen und ähnlichen Zusammensetzungen vorkommt, ist nur als Eigennamen zu verstehen. Es wird damit nicht impliziert, daß die wissenschaftstheoretische Bedeutung darauf zutrifft.

Stand gegenwärtiger *Verhaltens- und Persönlichkeitstheorien* vermuten läßt, daß es noch einige Zeit dauern wird, bis solche Erklärungen in zufriedenstellender Weise möglich sind (ROTH & GACHOWETZ 1976).

Von HERRMANN et al. (1975, S. 181) wird davor gewarnt, Erziehungsstilforschung im «Stil der frühen Jahre der Persönlichkeitsforschung» zu betreiben. Betrachtet man als Paradebeispiel für ein solches Vorgehen die Persönlichkeitstheorie CATTELLS, so liegt im Zusammenhang mit den jetzigen Ausführungen auf der Hand, warum dieser Versuch nicht sehr weit führte. Für CATTELLS Persönlichkeitsbeschreibung über 16 faktorenanalytisch konzipierte Dimensionen wird zwar in Anspruch genommen, daß diese Dimensionen in Analogie zu den chemischen Elementen zu verstehen seien. Die Ebene, für welche seine Theorie eventuell gültig sein könnte, ist aber keineswegs so fundamental, wie durch diesen Vergleich suggeriert werden soll. Im besten Fall ist dieser Theorieansatz für die Wiedergabe von möglichst situationsunspezifischen Selbstwahrnehmungen geeignet, eventuell auch nur eine approximative Beurteilung für Ähnlichkeitsdimensionen von Eigenschaftsbegriffen. Der Anspruch, daß damit die Persönlichkeit erfaßt werde, ist in dieser Pauschalität vermutlich genauso zurückzuweisen wie die Behauptung, daß über Aussagen von Kindern über den Entscheidungsspielraum, den ihnen Eltern in bestimmten Situationen zugestehen, der Erziehungsstil erfaßt worden sei.

Diese systematische Zusammenstellung von Erziehungsstilmerkmalen ist natürlich kein Ersatz für die eben angedeuteten Theorien. Er ist selbst nicht einmal eine differenzierte inhaltliche Beschreibung der Merkmalsgruppen, die unter den Bezeichnungen wie «selbstperzipiertes Vaterbild» usw. eingeführt wurden. Diese Systematik ist vielmehr gegenüber allen inhaltlichen Ausfüllungen neutral. Damit sei darauf hingewiesen, daß jede auch noch so methodisch abgesicherte, inhaltliche Ausfüllung bestimmte theoretische Minimalvoraussetzungen machen muß, und bestünden diese nur in der faktorenanalytischen Spezifikationsgleichung.

Diese letzten Überlegungen weisen aber noch auf etwas anderes hin: (1) Jede über eine erste formale Aufzählung hinausgehende inhaltliche Charakterisierung von Erziehungsstilvariablen impliziert Vorstellungen, die nur durch eine möglichst explizit zu machende Theorie gerechtfertigt werden können. (2) Jede Beschreibung eines Zusammenhanges zwischen (unter solchen theoretischen Minimalannahmen) möglichen, inhaltlich bestimmten Variablengruppen weist erst recht auf die Notwendigkeit eines solchen Gerüsts von Annahmen hin, das einen Erklärungswert für diesen Zusammenhang besitzt. Das heißt aber nichts anderes, als daß in theoretischer Hinsicht dieses eben beschriebene systematische Stadium nur ein Zwischenschritt in Richtung auf Theorien mit einem Erklärungswert für möglicherweise zu findende korrelative Beziehungen zwischen diesen Variablengruppen sein kann. Untersuchungen, die bei der bloßen Konstatierung von signifikanten Zusammenhängen stehen bleiben, können in dieser Hinsicht nur als heuristischer Wink dienen, daß es sich lohnt, solche zu konzipieren. Wie solche Theorien beschaffen sein

könnten, ist aus ihnen nicht zu folgern; welche Fakten sie erklären können sollten, aber immer.

2.2.2.3 Theoriegeleitete Erziehungsstilforschung

Für den Forschungsstand in den Sozialwissenschaften ist es kennzeichnend, daß die Notwendigkeit von Theorieentwürfen zwar immer wieder betont wird, daß es auch viele Wissenschaftler gibt, die im Moment nicht empirisch arbeiten und dies sich als Theoretiker verstehen, daß aber stringente Theorien zur Erklärung individuellen menschlichen Verhaltens, die den allgemein akzeptierten Kriterien genügen, kaum zu finden sind. Die Situation ist in der Erziehungsstilforschung nicht viel anders — Daten werden zwar in kaum mehr zu überschaubarer Menge produziert und viel Papier wird beschrieben — Theorien, in deren Rahmen die Befunde zwingend einzuordnen wären, sind hingegen selten anzutreffen.

Ein drittes Stadium der Erziehungsstilforschung kann demnach darin erblickt werden, bestehende theoretische Ansätze auf Fragen anzuwenden, welche auch in der Erziehungsstilforschung anzutreffen sind bzw. auftretende Probleme mit Hilfe dieser Theorien zu formulieren und zu lösen. Selbstverständlich sind Annahmen theoretischer Art bereits in dem ersten Stadium vorhanden (z. B. implizite Festlegungen über den Einstellungsbegriff in der Form von Konstruktionsanweisungen für Einstellungstests), aber eben in einer sehr rohen und unexplizierten Form. Die Versuche, die man in dieses dritte Stadium ansiedeln kann, sind von den anderen dadurch abgehoben, daß ausdrücklich auf bestehende Teilbereichstheorien zurückgegriffen wird und die Probleme der Erziehungsstilforschung als Beispiele solcher übergeordneter Theorien verstanden werden. Auf eine Auswahl solcher Versuche sei im folgenden kurz eingegangen.

2.2.2.3.1. Lerntheoretisch fundierte Erziehungsstilkonzepte

Es wurde einleitend darauf hingewiesen, daß Untersuchungen in der Erziehungsstilforschung auf der Verhaltens- und Erlebensebene relativ unverbunden nebeneinander standen. Eine mögliche Brücke zwischen diesen beiden Untersuchungsrichtungen kann in den Versuchen gesehen werden, lerntheoretisch begründete Begriffe und Hypothesen für die Beschreibung des Elternverhaltens und zur Erklärung von Auswirkungen auf Persönlichkeitsmerkmale bei Kindern zu verwenden.

Einen solchen ersten Versuch stellt das Marburger Zweikomponenten-Konzept der elterlichen Bekräftigung dar (STAPF et al. 1972, S. 31 ff.). Dabei ging es darum, Aussagen über die Abbildung des Elternsystems in das Kindsystem zu machen (HERRMANN 1975, S. 183), d. h. Be-

ziehungen zwischen einer (theoretisch begründeten) Beschreibung elterlichen Erziehverhaltens und der Beschreibung des Kindverhaltens aufzustellen. In Anlehnung an eine Auswahl lernpsychologischer Literatur werden zwei Qualitäten im elterlichen Verhalten unterschieden, die mit «positiver bzw. negativer Bekräftigung» bezeichnet werden und von denen postuliert wird, daß sie vom Kind als «elterliche Unterstützung bzw. elterliche Strenge» erlebt werden. Die zentrale gesetzesartige Aussage, welche den Kern des Marburger Konzepts bildet, ist in dem Satz formuliert: «Negative Bekräftigung führt zur Verminderung der Auftretenswahrscheinlichkeit des bestraften Verhaltens und zur Meidung der Bestrafungsquelle; positive Bekräftigung führt zur Vergrößerung der Auftretenswahrscheinlichkeit des belohnten Verhaltens und zum Aufsuchen der Belohnungsquelle» (a. a. O., S. 33). An diese Aussage schließt sich eine weitere Theorie an, welche Aussagen über die Auswirkungen des solchermaßen gefaßten elterlichen Erziehungsverhaltens bei den Kindern enthält. Diese Auswirkungen werden als zwei verschiedene Arten der «Normorientierung» verstanden (a. a. O., S. 35) und als Verbots- bzw. Gebotsorientierung inhaltlich näher zu bestimmen versucht¹⁶. Eine ähnliche Konzeption wird in den verschiedenen Arbeiten von HEILBRUN und seinen Mitarbeitern vertreten (HEILBRUN & NORBERT 1970, 1969, HEILBRUN et al. 1966). Das Elternverhalten wird dabei ebenfalls nach zwei Qualitäten, nämlich Fürsorglichkeit (hoch und niedrig) und Kontrolle (hoch und niedrig) hin beurteilt und es wird nach Auswirkungen auf der Kindseite gefahndet. Dabei wird immer auf die simultanen Effekte, die sich aus der Kreuztabellierung des Elternverhaltens ergeben, geachtet und nicht nur den Auswirkungen einer isolierten Elterneigenschaft nachgegangen.

Der radikalste lerntheoretisch begründete Ansatz in der Erziehungsstilforschung kann wohl in dem Berliner Eltern-Kind-Interaktionsprojekt gesehen werden, das aber an anderer Stelle beschrieben wird (vgl. S. 257 f.).

2.2.2.3.2 Kognitiv fundierte Erziehungsstilkonzepte

Von BRIM et al. (1962) wurde ein anderer Theorienbereich auf Probleme der Erziehungsstilforschung angewandt. Und zwar stellte sich diese Gruppe die Frage, ob die Selektion einer erzieherischen Handlung in einer bestimmten Situation über die Anwendung von Erwartungswert-Theorien erklärt werden kann. D. h., hier ging es nicht um den Versuch, Auswirkungen des Elternverhaltens auf das Kind vorherzusagen, son-

¹⁶ Eine kritische Auseinandersetzung mit dem Marburger Erziehungsstilkonzept wurde ebenfalls auf dem Trierer Symposium vorgetragen und diskutiert. Die Veröffentlichung der angeführten Argumente mußte jedoch aus internen Gründen an anderer Stelle erfolgen (LUKESCH 1977 a, b; HERRMANN & STAPF 1977).

dern um eine Erklärung des Elternverhaltens selbst. Im einzelnen wurden zwei unterschiedliche Entscheidungstheorien herangezogen, die das Verhalten in einer konkreten Situation erklären sollten: (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 Situation von der Erwünschtheit jedes durch eine Handlung herbeigeführten Zustandes und der Wahrscheinlichkeit, mit der dieser Zustand durch diese Handlung herbeigeführt wird, bestimmt. Es wird dabei angenommen, daß beide Parameter miteinander in einer multiplikativen Verknüpfung stehen; bei der zweiten Fassung erfolgt noch eine zusätzliche multiplikative Gewichtung, welche auf der Schätzung des Zeitpunktes beruht, ab welchem mit der Zielerreichung durch eine bestimmte Handlung gerechnet wird. Nach den erhaltenen Ergebnissen schließen die Autoren, daß sich Eltern so verhalten, als ob sie ihre erwartete Utility maximieren würden. Das um den Zeitfaktor erweiterte Modell bringt keine wesentliche Verbesserung der Vorhersagen mit sich (a. a. O., S. 216).

Auf eine ähnliche Entscheidungstheorie wird in dem Trierer Projekt über Eltern-Kind-Beziehungen verwiesen (SCHNEEWIND 1975, S. 20), wenn auf die Ansätze ROTTERS und MISCHELS (1973) rekurriert wird. Im Gegensatz zu der angeführten Arbeit von BRIM et al. wird dabei aber nicht von den durch das SEU-Modell nahegelegten Parametern Gebrauch gemacht, sondern diese Art von Entscheidungstheorie dient nur als heuristische Hilfe, womit der Gebrauch kognitiver Konzepte gerechtfertigt wird. Da die für die Erklärung elterlicher Erziehungshandlungen herangezogenen Merkmale «Erwünschtheit des Zieles» und «Wahrscheinlichkeit der Zielrealisierung» selbst wieder der Veränderung durch Erfahrungsbildung unterliegen, könnte auch hier die Brücke zu lerntheoretischen Konzepten geschlagen werden.

2.2.2.4 Rückblick

Die mit diesen drei Stadien der Erziehungsstilforschung verbundenen inhaltlichen und methodischen Probleme spiegeln in drastischer Weise die Schwierigkeiten der Begriffs- und Theorienbildung in der Psychologie, ja eventuell von empirischen Wissenschaften überhaupt wider: Unverbindlichkeit und Unverbundenheit einzelner, meist nur als «vorthoretisch» zu bezeichnender Ansätze, empirisch schwach verankerte Konzepte, ein unter technologischen Gesichtspunkten geringer Grad an praktisch relevanten Ergebnissen scheinen sich genauso konstatieren zu lassen wie die Zufälligkeit und mangelnde Kontinuität bei dem Bemühen, Lösungen für die Probleme, welche den Gegenstandsbereich der Erziehungsstilforschung ausmachen, zu finden. Damit ist natürlich

nichts über die Möglichkeit oder Unmöglichkeit von Erziehungsstilforschung ausgesagt, nur eine gewisse Saturiertheit über das Erreichte ist zur Zeit fehl am Platz.

Nach den vorliegenden Ausführungen scheint es dabei so zu sein, daß ein rein *induktiv-klassifikatorisches Vorgehen*, bei welchem man sich ausschließlich auf die Leistungsmöglichkeiten statistischer Ordnungsverfahren stützt, nicht mehr angebracht erscheint; eine *deduktiv-theoriegeleitete* Auswahl und begriffliche Bestimmung der als wesentlich erachteten und dann einer Messung zugeführten Variablen ist demgegenüber der Vorzug zu geben. Ebenso ist abzuschätzen, daß Kovariationsuntersuchungen allein das Gebiet der Erziehungsstilforschung nicht abdecken können, sondern daß vielmehr für einzelne Fragestellungen (wie z. B. der zielgerichteten Veränderung von Elternverhalten) Interventionsuntersuchungen anzusetzen sind. Schließlich könnte das Variablensystem «elterlicher Erziehungsstil» verschieden gefaßt werden, je nachdem, ob es als Explanans oder als Explanandum fungiert. Die Beschreibung, d. h. die als wesentlich erachteten Komponenten des Konstrukts, müßten allerdings umfassender sein als die für bestimmte Erklärungen ausgesonderten Aspekte. Solange aber Erziehungsstil als Explanans für die Entstehung verschiedener Merkmale bei Kindern in unveränderbarer Weise verschieden konzipiert wird, ist dies ein Hinweis auf noch zu leistende theoretische Durcharbeitung dieses Gebietes.

2.2.3 Probleme des Wissenschaftsbetriebes in der Psychologie

Die an einigen Beispielen aufgezeigten Schwierigkeiten sind nicht auf Untersuchungen im Erziehungsstilbereich beschränkt, sondern symptomatisch für weite Bereiche der Sozialwissenschaften. Wenn man ein Wort von BÜHLER (1927) aufgreift, so kann man sagen, die «Krise der Psychologie» habe ein weiteres Jahrhundert gut überstanden; sie lebt, wächst und gedeiht vermutlich auch fürderhin. Die Lage ist um so ernster, als heute die Zielvorstellung von Wissenschaft klarer geworden ist, der Forschungsbetrieb im Vergleich zu früher unvergleichlich zugenommen (PAWLIK 1975, S. 24) und die Nachfrage nach psychologischen Serviceleistungen ebenfalls im Wachsen begriffen ist (a. a. O., S. 13 und S. 16).

Welche Gründe können nun für diese Krise verantwortlich gemacht werden? Dabei fällt ein Punkt ins Auge, der mit einer Aussage WITTGENSTEINS wie folgt umschrieben werden kann: «Die Verwirrung und Öde der Psychologie ist nicht damit zu erklären, daß sie eine 'junge Wissenschaft' sei ... Es bestehen nämlich, in der Psychologie, experimentel-

le Methoden und *Begriffsverwirrung* ... Das Bestehen der experimentellen Methode läßt uns glauben, wir hätten das Mittel, die Probleme, die uns beunruhigen, loszuwerden; obgleich Problem und Methode windschief aneinander vorbeilaufen» (1963, S. 543).

Von dem Gebrauch von Methoden wurde einmal gesagt, sie «lehren uns nicht, wie wir neue Probleme entdecken können, welche Fragestellungen als wichtig oder weniger wichtig zu gelten haben und welcher weitere Gebrauch von den Ergebnissen einer Untersuchung gemacht werden kann» (TRAXEL 1974, S. 19). Auf der anderen Seite gibt es eine immer wieder aufflackernde Kritik an der Verwendung von bestimmten Methoden in der Psychologie, wobei behauptet wird, daß «selbst in den Wissenschaften die Mittel oft mit den Zielen verwechselt werden» (MASLOW 1954, S. 15). Auch wenn man sieht, welches Ausmaß die Methodenlehre in der Ausbildung von Psychologen — eventuell sogar zu recht — einnimmt, kann man zu der Überzeugung kommen, daß es um den methodischen Bereich besser bestellt ist als um manch anderen inhaltlichen. Das strikte Befolgen methodologischer Regeln kann aber auch Opium für das eigene schlechte Gewissen sein. Historisch gesehen könnte man in dieser Hochschätzung der Methodologie einen späten Ausfluß der Descartes'schen Überzeugung sehen, die rechte Methode sei Voraussetzung für richtige wissenschaftliche Erkenntnis¹⁷.

LEVY (1961) nahm diese Kritik zum Anlaß für eine kleine empirische Untersuchung. Er meinte, daß neben Ratten, Tauben und Psychotikern die Verhaltensforscher selbst eine ideale Population für die Untersuchung der Kontrolle des Verhaltens durch verschiedene Reizbedingungen darstellen. Die Verhaltensumwelt von Verhaltensforschern läßt sich nach ihm durch zwei Reizklassen beschreiben: diese bestehen aus Problemen und Techniken (Methoden). Zur ersten Klasse gehören Theorien, Hypothese, Fragestellungen, praktische Probleme usw., zur zweiten alle die Mittel, mit denen Verhalten gemessen oder manipuliert werden kann. LEVY versuchte nun herauszufinden, welche der beiden Reizklassen einen größeren Einfluß auf das Verhalten von Verhaltenswissenschaftlern ausübt. Dazu zählt er die Häufigkeit der Stichwörter «Angst», «Emotion» und «Trieb» in den *Psychological Abstracts* der Jahre 1945 bis 1958 aus. Da 1951 die «Manifest Anxiety Scale» (TAYLOR 1951) erschienen war, hatte er ein «natürliches Experiment» zur Verfügung, das zur Beantwortung der oben gestellten Frage bestens geeignet war. Es zeigte sich nämlich, daß die Häufigkeit des Stichwortes «Angst» im Vergleich zu den beiden anderen ab 1951 sprunghaft anstieg; als Replikation des Ergebnisses konnte in den *Child Development Abstracts* nach dem Erscheinen der «Children's Form of the Manifest Anxiety Scale» (CASTANEDA et al. 1956) nach 1956 ein Hinaufschneiden desselben Stichwortes festgestellt werden. Als Interpretation der gefundenen Trends schlägt der Autor vor, daß Forschungsaktivitäten in einem größeren Ausmaß durch die vorhandenen Techniken gelenkt werden als durch interessierende inhaltliche Probleme. Dies muß natürlich noch nicht unbedingt et-

¹⁷ «Blicken wir zurück, so zeigt es sich, daß Psychologie — wie sie heute faktisch betrieben wird — am ehesten noch einen impliziten Begriff ihrer selbst dadurch gewinnt, daß weitgehender Consens und annähernd einheitliches Selbstverständnis in Bezug auf *methodologische Grundannahmen* bestehen. Zur Zeit ist der Begriff der Wissenschaft wohl ein primär methodaler» (HERRMANN 1970, S. 199).

was Negatives für eine Wissenschaft bedeuten, denn die Entwicklung besserer Meßinstrumente ist sicherlich Teil dessen, was wissenschaftlicher Fortschritt genannt werden kann (STEGMÜLLER 1970, S. 464). Die Frage ist nur, ob solche Meßinstrumente tatsächlich etwas messen bzw. ob mit ihnen eine Metrisierung überhaupt gelungen sei. Fragen, die kaum mehr gestellt werden, wenn einmal ein bestimmtes Verfahren vorliegt.

Spricht man von Methodenorientierung in der Psychologie, so können drei verschiedene, wenn auch aufeinander bezogene Aspekte genannt werden: (1) die von LEVY hervorgehobene Orientierung der Forschung an vorhandenen Erfassungsverfahren (Tests, Fragebogen), (2) davor rangiert noch die routinemäßige Applikation bestimmter Konstruktionsmethoden zur Herstellung dieser Verfahren und (3) die Bevorzugung von statistischen Auswertungsmethoden in der psychologischen Forschung, mittels denen man zu den (erwünschten?) Resultaten gelangt. Beispiele aus der Erziehungsstilforschung wurden bereits erwähnt. Gerade die Kritik an Verfahren, die nur im Vertrauen auf die Leistungsfähigkeit bestimmter Konstruktionsmethoden entwickelt worden waren (ENGFER et al. 1973, S. 25), hat ja zu einer Systematisierung von Erziehungsvariablen geführt. Dieser Punkt darf nicht in dem Sinne verstanden werden, man solle jetzt einfach alle Techniken, mit denen Fragebögen konstruiert werden können, über Bord werfen und andere Methoden — etwa sog. «nicht-reaktive Meßverfahren» (WEBB et al. 1966) — einseitig bevorzugen. Die durch manche Konstruktionsverfahren (z. B. die Anwendung der Rasch-Skalierung) garantierten metrischen Eigenschaften von Maßen sind aber höchstens notwendige, keineswegs aber hinreichende Bedingungen, um ein Maß sinnvoll interpretieren zu können. Es wird durch deren routinemäßige Verwendung allerdings vergessen gemacht, daß eine Sachtheorie notwendig ist, um verstehen zu können, was gemessen wurde, mit anderen Worten, man muß über einen Bezugsrahmen verfügen, welcher das Funktionieren eines Meßinstrumentes erklären kann (BUNGE o. J.).

Der dritte Punkt, nämlich die unreflektierte Verwendung statistischer Auswertungstechniken, scheint am folgenschwersten zu sein. Es gilt hier, was MEEHL einmal in Bezug auf die Psychologie überhaupt sagte: «In psychology one is uncomfortably aware of the truth of GIDES remark, 'It has all been said before, but you must say it again, since nobody listens'». Er fügte noch die rhetorische Frage hinzu, «Does this strange phenomenon occur also in physics and chemistry?» (1970, S. 394). Die Anwendung statistischer Techniken auf sozialwissenschaftliche Fragestellungen, insbesondere das Signifikanztesten, kann in seinen Folgen für diese Wissenschaften gar nicht hoch genug eingeschätzt werden. Es ist hier nicht der Ort, um eine profunde und systematische Kritik an der Verwendung der unterschiedlichen Verfahren bzw. an ihren Voraussetzungen geben zu können, dazu muß auf die äußerst umfangreiche Spe-

zialliteratur verwiesen werden (HARNATT 1975, KUNGE et al. 1975, BREDENKAMP 1972, MORRISON & HENKEL 1970, KLEITER 1969, COHEN 1969, BAKAN 1967, EDWARDS et al. 1963), die von der Diskussion einzelner statistischer Modellvorstellungen bis zu dem Vorwurf, die in den Lehrbüchern angegebenen Tabellen seien falsch berechnet worden, reicht; hingegen sei eine impressionistische Skizzierung der Lage gestattet.

Die von R. FISHER (1925) entwickelte Statistik diene einer ganz praktischen Zielsetzung: sie bilde ein Entscheidungsverfahren, um zwischen alternativen Handlungsmöglichkeiten in Situationen unter geringem Informiertheitsgrad wählen zu können, wobei die Fragestellungen der Landwirtschaft entstammten (Welches Düngemittel bringt eine bessere Ernte? Welche Getreidesorte ist am besten für eine bestimmte Bodenbeschaffenheit geeignet? Unter welchen klimatischen Bedingungen ist für eine bestimmte Feldfrucht mit einem maximalen Ertrag zu rechnen?). Dieses Entscheidungsverfahren wurde wegen seiner ungemeinen Praktikabilität von den Sozialwissenschaftlern übernommen. Die weitere Entwicklung ist eventuell, um eine Analogie zu gebrauchen, mit einem kleinen Jungen zu vergleichen, dem zu seinem Geburtstag ein Fernrohr geschenkt wurde, der aus Freude an diesem nun alles mögliche sich durch dieses Instrument anschaut und jetzt alles viel genauer sieht: einen Berg, die Sonne oder die Fliegen auf einem Müllhaufen. In genau derselben Weise hat der Sozialwissenschaftler statistische Verfahren zur Verfügung: er kann, liegen nur einmal die Zahlen vor, Zusammenhänge und Unterschiede zwischen allen nur erdenklichen Merkmalen berechnen und die Signifikanztests bringen automatisch «wissenschaftlich» gesicherte Resultate zum Vorschein.

Dieses blinde Vertrauen in statistische Methoden als Entscheidungsautomatismen wird durch einige Fehlinterpretationen unterstützt. Eine wohl kaum auszurottende Annahme besteht darin, durch die Anwendung statistischer Verfahren werde das Induktionsproblem (verstanden als die Möglichkeit, aus Einzelbeobachtungen korrekt auf alle möglichen Fälle zu generalisieren) gelöst (BUNGE 1973, S. 13). Nun, das Induktionsproblem ist gelöst, allerdings negativ (POPPER 1971, S. 3 f.), d. h., es gibt keine wahrheitskonservierenden Erweiterungsschlüsse (STEGMÜLLER 1973, S. 77). Ein Signifikanztest kann nur etwas über die Beziehung zwischen einer Stichprobenstatistik und einem Populationskennwort beitragen (BAKAN 1967, S. 20), und auch dies nur unter der Annahme der Gültigkeit einer statistischen Oberhypothese. Der noch so erfolgreich durchgeführte Signifikanztest hebt die verwendeten Kennwerte nicht über ein rein deskriptives Niveau. Eine zweite Annahme war, die Anwendung statistischer Verfahren, und im besonderen das Signifikanztesten, sei wegen der probabilistischen Natur der Gesetze in

den Sozialwissenschaften notwendig. Bei einer solchen Annahme werden Reliabilitätsprobleme, Stichprobenfehler und Überlegungen zur Natur der in einem Sachbereich aufgestellten Gesetze miteinander vermengt. Meßwertfehler allein können es notwendig machen, statistische Entscheidungsstrategien zu verwenden¹⁸. Über die deterministische oder probabilistische Natur der Gesetze, die in einem Sachbereich vorkommen können, wird damit gar nichts ausgesagt.

Die ausgedehnte Verwendung von Signifikanztests brachte noch zwei nicht zu rechtfertigende Konsequenzen mit sich: Zum einen wurde damit vergessen, daß die verwendeten statistischen Kennwerte (Mittelwerte, Korrelationen usw.) nur über Aggregate (Stichproben), nicht aber über einzelne Individuen etwas aussagen. Die Folge davon ist, daß man sich weitgehend mit dem Finden von Gruppenunterschieden begnügte. Auffallend ist im Gegensatz dazu, daß relativ genau formulierte und bisher gut bewährte psychologische Theorien wie z. B. solche über menschliches Problemlösen (NEWELL & SIMON 1972) oder SKINNERS Lerntheorie auf individueller Ebene formuliert sind und von Statistik keinen Gebrauch machen, ja im ersten Fall nicht einmal von probabilistischen Gesetzesannahmen. Zum zweiten leistet die extensive Anwendung statistischer Verfahren dem Verzicht auf Ausarbeitung von genau formulierten Theorien guten Vorschub¹⁹. Es lassen sich nämlich infolge des automatisierten statistischen Entscheidungsverfahrens Berge von Büchern mit wissenschaftlichen «Befunden» schreiben, bei denen die vorausgehenden theoretischen Überlegungen aus einer minimalen Problemformulierung und sonst nichts bestehen. Das Verfahren garantiert zwar in jedem Fall die Reputation des Ergebnisses²⁰, der Forschungsprozeß bricht aber genau an der Stelle ab, bei der das Problem einer Lösung im Rahmen einer empirisch gehaltvollen Theorie zugeführt werden könnte. Man begnügt sich mit dem Aufzeigen der Beziehungen zwischen Oberflächenphänomenen. Im Gegensatz dazu ist aber ein signifikantes Resultat höchstens der Anfang für eine genauere Untersuchung. Z. B. ist eine festgestellte korrelative Beziehung zwischen Zigarettenrauchen

¹⁸ «In order to treat any given instance of variability as a manifestation of an orderly process, we must not only identify the source of the variability but also control it. Each time such control is achieved, intrinsic variability loses another prop» (SIDMAN 1960, S. 143).

¹⁹ «Das schwerwiegende Problem, das (bei der Verwendung eines Signifikanztests) entsteht, kann nicht einfach durch neue statistische Verfahren eliminiert werden, sondern nur durch die Entwicklung besserer Experimente, die in präziser formulierte Theorien eingebaut werden müssen» (BREDENKAMP 1972, S. 201).

²⁰ «Es ist bedauerlich, daß viele Psychologen die Rolle der Statistik in der Psychologie überschätzen. Fast scheint es so zu sein, daß die "Wissenschaftlichkeit" einer Untersuchung erst dann gesichert ist, wenn die vorliegenden Daten statistisch analysiert werden» (BREDENKAMP 1972, S. 155).

und der Auftretenshäufigkeit von Krebs ja keine befriedigende Antwort auf eine Frage, die man an die Natur stellte (BUNGE 1967b, S. 277). Die Notwendigkeit einer genauen Untersuchung von funktionalen Abhängigkeiten wird dadurch nur deutlich vor Augen geführt. Eine weitere statistische Erhebung kann hier nicht weiterführen; ein solches Vorgehen erinnerte höchstens an jemand, der sich ein Buch kauft, weil er darin eine Antwort auf eine bestimmte Frage vermutet und sich dieses gleiche Buch dann nochmals kauft, weil er die gewünschte Antwort darin nicht gefunden hat. Was nötig ist, sind nicht black-box-Aussagen, sondern Annahmen über das innere Funktionieren solcher «schwarzer Kästchen». So aber werden «heimatlose Daten» in großer Menge produziert, deren sich keine Theorie annehmen will. Der heuristische und stimulierende Wert des Suchens und Findens von Beziehungen zwischen Daten sei damit nicht in Frage gestellt. Es gilt allerdings, was BAKAN (1967, S. 28) sagte: «When we reach a point where our statistical procedures are substitutes instead of aids to thought, and we are led to absurdities, then we must return to common sense.»

Eine solche absurde Situation scheint tatsächlich zu bestehen. (1) Durch die Publikationspraktiken von Zeitschriften, hauptsächlich signifikante Ergebnisse zu publizieren (SMART 1964, MELTON 1962, COHEN 1962, STERLING 1959), wird die Auftretenswahrscheinlichkeit eines Fehlers erster Art wesentlich erhöht (BAKAN 1967, S. 8). (2) Da zumeist nur auf das Signifikanzniveau und nicht auf die Mächtigkeit eines Signifikanztests eingegangen wird, erhöht sich die Wahrscheinlichkeit eines Fehlers zweiter Art ebenfalls in unkontrollierbarer Weise (COHEN 1969, 1962). (3) Außerdem ist bekannt, daß durch entsprechende Erhöhung der Versuchspersonenzahl praktisch jedes Ergebnis signifikant gemacht werden kann (BAKAN 1967, S. 6), ja die Wahrscheinlichkeit einer strengen Nullhypothese sowieso gleich Null ist. (4) Wenn man der Logik des statistischen Interferenzmodells genau folgt, kann selbst in der oftmaligen Wiederholung einer Untersuchung kein Ausgleich für das Finden zufällig signifikanter Ergebnisse gesehen werden, da ein negatives Ergebnis nur bedeutet, sich des Urteils zu enthalten, ein positives aber eine definitive Schlußfolgerung zuläßt (BAKAN 1967, S. 117).

Wenn sich in der Psychologie ein Wissenschaftsbetrieb etabliert hat, «der sich durch ein selbstverfertiges, subtiles Verstärkungssystem zu charakterisieren droht, das die Auftrittswahrscheinlichkeit der psychologischen ‚Trivialitätsproduktion‘ erhöht» (PERREZ 1976), so muß eine radikale Neu- bzw. Wiederbesinnung auf die Ziele wissenschaftlicher Untersuchungen gefordert werden. Allerdings ist damit allein nicht sehr viel getan; es wird sogar so sein, daß dem im Anfang dieser Ausführungen dargestellten Ziel wissenschaftlichen Forschens kaum widersprochen wird. Forderungen aufstellen zu wollen, die über einen solchen all-

gemeinen Appell hinausgehen, stoßen bald an die Grenze «wissenschaftlicher Freiheit» und somit auf Unverständnis.

2.2.4 Perspektiven zukünftiger Forschung

Es lassen sich zumindest folgende Tendenzen im psychologischen Forschungsbetrieb aufzeigen, welche einer schrittweisen profunderen Theorienbildung abträglich sind:

(1) Auf den Entwurf von oder der Suche nach Gesetzmäßigkeiten auf individueller Ebene wird in zunehmendem Maße verzichtet. Bedingt ist dies durch die Bevorzugung statistischer Auswertungstechniken.

(2) In zunehmendem Maße beschränkt man sich auf Beziehungen korrelativer Natur, welche nicht den Kriterien von Gesetzesaussagen genügen, und läßt die Analyse funktionaler Abhängigkeiten außer Acht.

(3) Gesetzesaussagen können deterministischer oder probabilistischer Art sein. Durch statistische Analysen können weder Gesetze der einen noch der anderen Art begründet werden.

(4) In den meisten Fällen psychologischer Forschung werden Querschnittanalysen vorgenommen (d. h. es werden simultan Variablen aus den verschiedensten Bereichen erhoben). Obwohl man annehmen kann, daß die meisten psychologisch interessanten Phänomene einer zeitlichen Veränderung unterliegen, wird auf Längsschnittuntersuchungen und auf Verlaufsmodelle, in denen der dynamische Charakter solcher Prozesse eingefangen werden könnte, zugunsten von Zustandsbeschreibungen verzichtet.

(5) Besonders für den Erziehungsbereich sind eher Felduntersuchungen anstatt experimentell kontrollierter Interventionsuntersuchungen charakteristisch. Die Suche und der Entscheid über Bedingungsverhältnisse, welche für die Theorienbildung besonders interessant sind, wird dadurch wesentlich erschwert.

(6) Auf eine Rückmeldung über das Zutreffen von hypothetisch vermuteten Zusammenhängen über praktisch angewandte und wissenschaftlich kontrollierte Interventionen wird weitgehend verzichtet. Wenn bisher davon gesprochen wurde, daß durch einige Eigenheiten des Forschungsprozesses der Fortschritt in theoretischer Hinsicht behindert wurde, so wird durch letztere Tatsache die Produktion von Resultaten, die in anwendungsbezogener Hinsicht lapidar sind, begünstigt.

Gibt man zu, daß diesen Kritikpunkten einige Richtigkeit nicht abzusprechen ist, so stellt sich die äußerst unangenehme Frage, wie man diesen Zustand verbessern könne; unangenehm deswegen, weil Alternativen keineswegs leicht zu finden sind. Einige Anmerkungen seien zumindest versucht.

(1) Theorien können nur dann verbessert, verändert bzw. umgestoßen und ersetzt werden, wenn sie einmal formuliert sind. Auch die Phlogiston-Chemie mußte einmal entwickelt werden, bevor sie umgestoßen werden konnte. Daher nochmals eine Empfehlung, die bereits öfter ausgesprochen wurde (SCHNEEWIND 1975, S. 27, HERRMANN et al. 1975, S. 181): mehr Theorienbildung, und zwar wagemutige und nicht nur vage.

(2) Tragfähige Theorien lassen sich nicht erzwingen, vor allem wenn man bedenkt, daß die Probleme der Erziehungsstilforschung eine Lösung verschiedenster Grundlagenprobleme der Psychologie voraussetzen. Über etliche Bereiche hinweg muß man sich daher mit einer Verminderung seines Anspruches begnügen. Wenn es aber darum geht, den Wissenschaftsbetrieb unter diesen nicht sehr günstigen Auspizien zu beschäftigen, dann möglichst mit praxisorientierten Fragestellungen²¹. Das bedeutet vor allem, nicht nur Kovariations- und Assoziationsuntersuchungen, sondern Inventionsuntersuchungen mit zielgerichteter Manipulation. Sollte auch dies noch zu hoch gegriffen sein, könnte eine detaillierte Diskussion möglicher praktischer Konsequenzen aus einer Untersuchung ein letzter Ausweg sein.

(3) Nachdem bis jetzt vor allem auf der Fragebogen-, Interview- und Retrospektionsebene — und das heißt auf der Erlebnisebene — gearbeitet wurde, ist verstärkt mit Untersuchungen auf der Verhaltensebene einzusetzen (HERRMANN 1975, S. 184). Auch hier ist zu überlegen, ob bei dem Aufzeigen bloß korrelativer Verhältnisse Halt gemacht werden soll, oder ob experimentell kontrollierte Veränderungen untersucht werden.

(4) Ein weiteres Kriterium, nach dem solche Untersuchungen gestaltet werden können, betrifft den Grad an Realitätsnähe, d. h., ob solche Untersuchungen in Laboratoriumssituationen oder in «natürlichen» Umwelten stattfinden. Die Gültigkeit von Hypothesen muß sich auch in Realsituationen bewähren.

Zusammenfassend sei festgehalten, daß nach der wissenschaftstheoretischen Zielbestimmung die Anwendung von bestehenden oder erst zu entwickelnden Teilbereichstheorien auf die Probleme der Erziehungsstilforschung diesem Ziel des Wissenschaftsprozesses gerecht wird. In der Tat findet man, daß der Prozeß des Suchens, Aufstellens und Überprüfens solcher Theorien in keiner Weise noch zu einem Abschluß ge-

kommen ist. Da sich solche Theorien auch nicht erzwingen lassen, kann für die Kanalisierung des vorhandenen Forschungspotentials eine Orientierung auf praktische Fragen angezeigt sein. Der «Rückschritt» hinter die wissenschaftstheoretische Zielsetzung ist aber in seinem stimulierenden und korrigierenden Wert für die weitere Theorienbildung zu sehen.

2.2.5 Literatur

- ABBE, A. E. 1958. Maternal attitudes towards children and their relationship to the diagnostic category of the child. *Journal of Genetic Psychology* 42, 167—173.
- ALKIRE, A. A. 1972. Enactment of social power and role behavior in families of disturbed and nondisturbed preadolescents. *Developmental Psychology* 7, 270—276.
- ANDRY, R. G. 1957. Faulty paternal and maternal-child relationships, affection and delinquency. *British Journal of Delinquency* 8, 34—48.
- BAER, D. J., RAGOSTA, T. A. 1966. Relationship between perceived child rearing practices and verbal and mathematical ability. *Journal of Genetic Psychology* 108, 105—108.
- BAKAN, D. 1967. On Method. Toward a reconstruction of psychological investigation. San Francisco: Jossey-Bass.
- BARTUSSEK, D., STEINBORN, G. 1975. Beziehungen zwischen Persönlichkeitsmerkmalen von Studenten und dem Erziehungsstil sowie Persönlichkeitsmerkmalen ihrer Eltern. In: TACK, W. H. (Hrsg.) Bericht über den 29. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Psychologie in Salzburg 1974. Göttingen: Hogrefe, 181—183.
- BECKER, W. C., KRUG, R. S. 1965. The Parent Attitude Research Instrument — a research review. *Child Development* 36, 329—365.
- BISHOP, B. M. 1952. Mother-child interaction and the social behavior of children. *Psychological Monographs* 65, Nr. 11.
- BORING, E. G. 1957. A history of experimental psychology. New York: Appleton-Century-Crofts.
- BREDENKAMP, J. 1972. Der Signifikanztest in der psychologischen Forschung. Frankfurt: Akad. Verlagsgesellschaft.
- BREZINKA, W. 1974. Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft. München: Reinhardt.
- BRIM, O. G., GLASS, D. C., LAVIN, D. E., GOODMAN, N. 1962. Personality and decision process. Stanford: Univ. Press.
- BRONFENBRENNER, U. 1974. Experimental human ecology. Preliminary draft. Cornell University.
- BÜHLER, K. 1927. Die Krise der Psychologie. Jena: Fischer.
- BUNGE, M. 1973. Method, model and matter. Dordrecht: Reidel.
- BUNGE, M. 1967. Scientific research. I (a) und II (b). Berlin: Springer.
- BUNGE, M. o. J. On confusing «measure» with «measurement» in the methodology of behavioral sciences. Unpublished manuscript. McGill Univ.
- BUSH, R. R., MOSTELLER, F. 1955. Stochastic models of learning. New York: Wiley.
- CARLSON, R. 1971. Where is the person in personality research? *Psychological Bulletin* 75, 203—214.
- CASTANEDA, A., MCCANDLESS, B. R., PALERMO, D. S. 1956. The children's form of the Manifest Anxiety Scale. *Child Development* 27, 317—326.
- COHEN, J. 1969. Statistical power analysis in the behavioral sciences. New York: Academic Press.
- COHEN, J. 1962. The statistical power of abnormal-social psychological research: A review. *Journal of Abnormal and Social Psychology* 65, 145—153.

²¹ «... when 80% of the papers submitted to leading journals are rejected — usually because of poor conceptualization, faulty methodology, or the triviality of the hypotheses — it is apparent that a lot of human effort is being squandered. ... If psychological research has a bad name, it is probable not because we injure a lot of subjects but because we involve subjects in trivial, ill-conceived, or clumsily executed studies» (STEINER 1972, S. 768).

- COLBY, K. M., GILBERT, J. P. 1964. Programming a computer model of neurosis. *Journal of Mathematical Psychology* 1, 405—417.
- EDWARDS, W., LINDMAN, H., SAVAGE, L. J. 1963. Bayesian statistical inference for psychological research. *Psychological Review* 70, 193—242.
- ENGFER, A., SCHNEEWIND, K. A., FILIPP, U.-D. 1973. Die Entwicklung eines Fragebogens zur Erhebung selbstperzipierter elterlicher Erziehungseinstellungen. Forschungsbericht 22 des Sonderforschungsbereiches 22 des sozialwissenschaftlichen Forschungszentrums der Universität Erlangen-Nürnberg, Nürnberg.
- FEYERABEND, P. K. 1970. Against method: Outline of an anarchistic theory of knowledge. In: RADNER, M., WINOKUR, St. (Hrsg.) *Analysis of theories and methods of Physics and Psychology. Minnesota Studies in the Philosophy of Science*. Bd. 4. Minneapolis: Univ. of Minn. Press, p. 17—130.
- FISHER, R. A. 1925. *Statistical methods for research workers*. Edinburgh: Oliver & Boyd.
- HAMBLIN, R. L., VANDERPLAS, J. M. 1961. Some notes on the strategy of research. In: GLIDWELL, J. C. (Hrsg.) *Parental attitudes and child behavior*. Springfield, Ill: Charles C. Thomas, p. 188—206.
- HARNATT, J. 1975. Der statistische Signifikanztest in kritischer Betrachtung. *Psychologische Beiträge* 17, 595—612.
- HEIDER, F. 1958. *The psychology of interpersonal relations*. New York: Wiley.
- HEILBRUN, A. B. 1970. Perceived maternal child-rearing experience and the effects of vicarious and direct reinforcement on males. *Child Development* 41, 253—262.
- HEILBRUN, A. B. 1969. Perceived maternal child-rearing and effects of delayed reinforcement upon concept acquisition. *Developmental Psychology* 1, 605—612.
- HEILBRUN, A. B., ORR, H. K., HARRELL, S. N. 1966. Patterns of parental child rearing and subsequent vulnerability to cognitive disturbance. *Journal of Consulting Psychology* 30, 51—59.
- HERRMANN, Th., STAPF, K.-H. 1977. Das Marburger Zweikomponenten-Konzept des elterlichen Erziehungsstils: Anmerkungen zur Kritik von Lukesch. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie* 9, 198—204.
- HERRMANN, Th. 1975. Diskussionsbemerkung. In: LUKESCH, H. (Hrsg.) *Auswirkungen elterlicher Erziehungsstile*. Göttingen: Hogrefe, p. 183—184.
- HERRMANN, Th. 1973. Braucht die Psychologie eine Gegenstandsbestimmung? *Zeitschrift für Klinische Psychologie und Psychopathologie* 21, 292—297.
- HERRMANN, Th. 1970. Der Wissenschaftsbegriff der Psychologie. In: DIEMER, A. (Hrsg.) *Der Wissenschaftsbegriff. Historische und systematische Untersuchungen*. Meisenheim: Hain, p. 188—201.
- HERRMANN, Th., STAPF, A., DEUTSCH, W. 1975. Datensammeln ohne Ende? *Psychologische Rundschau* 26, 176—182.
- KELLY, G. A. 1955. *The psychology of personal constructs*. New York: Norton.
- KERLINGER, F. N. 1967. *Foundations of behavioral research*. New York: Holt.
- KLEITER, G. D. 1969. Krise der Signifikanztests in der Psychologie. *Jahrbuch für Psychologie, Psychotherapie und Medizinische Anthropologie* 17, 144—163.
- KUHN, Th. S. 1967. Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen. Frankfurt: Suhrkamp.
- KUNCE, T. J., COOK, D. W., MILLER, D. E. 1975. Random variables and correlational overkill. *Educational and Psychological Measurement* 35, 529—534.
- LAKATOS, I. 1974. Falsifikation und die Methodologie wissenschaftlicher Forschungsprogramme. In: LAKATOS, I., MUSGRAVE, A. (Hrsg.) *Kritik und Erkenntnisfortschritt*. Braunschweig: Vieweg, p. 89—189.
- LAKATOS, I., MUSGRAVE, A. (Hrsg.) 1974. *Kritik und Erkenntnisfortschritt*. Braunschweig: Vieweg.
- LAUCKEN, U. 1973. *Naive Verhaltenstheorie*. Stuttgart: Klett.

- LEVY, L. H. 1961. Anxiety and behavior scientist's behavior. *American Psychologist* 16, 66—68.
- LUKESCH, H. 1977a. Das Marburger Zweikomponenten-Konzept: Vier kritische Anmerkungen. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie* 9, 192—197.
- LUKESCH, H. 1977b. Das Marburger Zweikomponenten-Konzept: Erwiderung auf Herrmann & Stapf. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie* 9, 205—206.
- LUKESCH, H. 1976. *Elterliche Erziehungsstile. Psychologische und soziologische Bedingungen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- LUKESCH, H. 1975a. *Pädagogische und psychologische Konzepte*. Stuttgart: Kohlhammer.
- LUKESCH, H. 1975b. Einleitung: Erziehungsstile als abhängige und unabhängige Variable. In: LUKESCH, H. (Hrsg.) *Auswirkungen elterlicher Erziehungsstile*. Göttingen: Hogrefe, p. 8—13.
- LUKESCH, H., TISCHER, A. 1975. Selbst- und fremdperzipierter elterlicher Erziehungsstil. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie* 7, 88—99.
- LYTTON, H. 1971. Observation studies of parent-child interaction: A methodological review. *Child Development* 42, 651—689.
- MARX, M. H., HILLIX, W. A. 1963. *Systems and theories in psychology*. New York: McGraw-Hill.
- MASLOW, A. H. 1954. Problemcentering vs. means-centering in science. In: MASLOW, A. H. *Motivation and personality*. New York: Harper, p. 13—21.
- MEEHL, P. E. 1970. Nuisance variables and the ex post facto design. In: RADNER, M., WINOKUR, St. (Hrsg.) *Analysis of theories and methods of Physics and Psychology*. Minneapolis: Univ. of Minn. Press, p. 373—402.
- MELTON, A. W. 1962. Editorial. *Journal of Experimental Psychology* 64, 553—557.
- MISCHEL, W. 1973. Toward a cognitive social learning reconceptualization of personality. *Psychological Review* 80, 252—283.
- MORRISON, D., HENKEL, R. E. (Hrsg.) 1970. *The significance test controversy: A reader*. Chicago: Aldine Pub. Co. Neue Herder Bibliothek 1970. Bd. 6. Freiburg: Herder.
- NEWELL, A., SIMON, H. A. 1972. *Human problem solving*. Englewood Cliffs, New York: Prentice Hall.
- OSBORN, A. F. 1963³. *Applied imagination*. New York: Scribner.
- PAWLIK, K. 1975. Zur Lage der Psychologie. In: TACK, H. W. (Hrsg.) *Bericht über den 29. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Psychologie in Salzburg 1974*. Göttingen: Hogrefe, p. 3—38.
- PERREZ, M. 1976. Zum Problem der Relevanzforderung in der Klinischen Psychologie am Beispiel der Therapieziele. In: ISELER, A., PERREZ, M. (Hrsg.) *Zum Problem der Relevanz in der Psychologie*. München: Reinhardt.
- POPPER, K. R. 1971. *Logik der Forschung*. Tübingen: Mohr.
- ROTH, E., GACHOWETZ, H. 1976. Die Bedeutung der Einstellungsforschung für die Persönlichkeitspsychologie. Manuskript. Salzburg.
- ROTTER, J. B. 1972. An introduction to social learning theory. In: ROTTER, J. B., CHANCE, V. E., PHARES, E. J. (Hrsg.) *Applications of a social learning theory of personality*. New York 1972: Holt, p. 1—43.
- ROYCE, R. 1965. The present situation in theoretical psychology. In: ROYCE, J. R. (Hrsg.) *Toward unification in psychology*. Toronto: Univ. of Toronto Press, p. 10—52.
- SCHLAIFER, R. 1959. *Probability and statistics for business decisions: An introduction to managerial economics under uncertainty*. New York: McGraw-Hill.

- SCHNEEWIND, K. A. 1975. Auswirkungen von Erziehungsstilen. Überblick über den Stand der Forschung. In: LUKESCH, H. (Hrsg.) Auswirkungen elterlicher Erziehungsstile. Göttingen: Hogrefe, p. 14—27.
- SCHNEEWIND, K. A., ENGFER, A., FILIPP, U.-D., HOFFMANN, A. 1975. Psychologische und sozioökologische Determinanten von Eltern-Kind-Beziehungen. Überblick über ein Forschungsprojekt. In: LUKESCH, H. (Hrsg.) Auswirkungen elterlicher Erziehungsstile. Göttingen: Hogrefe, p. 61—62.
- SHOEN, E. J. 1949. The assessment of parental attitudes in relation to child adjustment. Genetic Psychological Monographs 39, 101—148.
- SIDMAN, M. 1960. Tactics of scientific research. New York: Basis Books.
- SMART, R. 1966. Subject selection bias in psychological research. Canadian Psychologist 7, 115—121.
- STAFF, K. H., HERRMANN, Th., STAFF, A., STAECKER, K. H. 1972. Psychologie des elterlichen Erziehungsstils. Stuttgart: Klett.
- STEGMÜLLER, W. 1975. Hauptströmung der Gegenwartsphilosophie. Bd. 2. Stuttgart: Kröner.
- STEGMÜLLER, W. 1973. Probleme und Resultate der Wissenschaftstheorie und Analytischen Philosophie. Band IV. Personelle und statistische Wahrscheinlichkeit. 2. Halbband. Berlin: Springer.
- STEGMÜLLER, W. 1970. Probleme und Resultate der Wissenschaftstheorie und Analytischen Philosophie. Bd. II. Theorie und Erfahrung. Berlin: Springer.
- STEGMÜLLER, W. 1969. Probleme und Ergebnisse der Wissenschaftstheorie und Analytischen Philosophie. Bd. I. Wissenschaftliche Erklärung und Begründung. Berlin: Springer.
- STEIN, M. I. 1975. Stimulating creativity. Vol. 2. New York: Academic Press.
- STEINER, I. D. 1972. The evils of research: Or what my mother didn't tell me about the sins of academia. American Psychologist 27, 766—768.
- STERLING, T. C. 1959. Publication decisions and their possible effects of inferences drawn from tests of significance — or vice versa. Journal of the American Statistical Association 54, 30—39.
- TARSKI, A. 1956. Logic, semantics, metamathematics. Oxford: Clarendon Press.
- TAYLOR, J. A. 1951. The relationship of anxiety to the conditioned eyelid response. Journal of Experimental Psychology 41, 81—92.
- TRAXEL, W. 1974. Grundlagen und Methoden der Psychologie. Bern: Huber.
- ÜBERLA, K. 1968. Faktorenanalyse. Berlin: Springer.
- WEBB, E. J., CAMPBELL, D. F., SCHWARTZ, R. D., SECHREST, L. 1966. Unobtrusive measures. Chicago: Rand.
- WEINGARTNER, P. 1971. Wissenschaftstheorie I. Einführung in die Hauptprobleme. Stuttgart: Frommann.
- WESTMEYER, H. 1973. Kritik der psychologischen Unvernunft. Stuttgart: Kohlhammer.
- WITTGENSTEIN, L. 1963. Philosophische Untersuchungen. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- ZUNICH, M. 1966. Child behavior and parental attitudes. Journal of Psychology 62, 41—46.
- ZUNICH, M. 1962. Relationship between maternal behavior and attitudes toward children. Journal of Genetic Psychology 100, 155—165.
- ZUNICH, M. 1961. A study of relationships between child rearing attitudes and maternal behavior. Journal of Experimental Education 30, 231—241.

2.3 Methoden und Verfahrenstechniken im Bereich der Erziehungsstilforschung

KURT H. STAFF

2.3.1 Einleitung

Als strategische Forderung an die Erziehungsstilforschung mag gelten, ihr Ziel in der wissenschaftlichen Beschreibung und Erklärung der Eltern-Kind-Interaktion unter Angabe ihrer wissenschaftlichen Kontrollbedingungen und in der Beantwortung von Fragen des nachfolgenden Typs zu sehen: Was geschieht beim Kinde, wenn seine Eltern dieses oder jenes tun? Es handelt sich mithin um eine *nomologische* Strategie, Wenn-Dann-Aussagen aufzustellen und Erklärungen und Vorhersagen durchzuführen: Bei der wissenschaftlichen Erklärung, die zur Beantwortung beispielsweise des obigen Fragentyps heranzuziehen wäre, bilden die Kindermerkmale die Explananda und die elterlichen Verhaltensweisen, zusammen mit nomologischen Hypothesen, die Explanantia.

Um zu diesem Ziel zu gelangen, sind freilich häufig Vorfragen zu klären und Arbeiten zu absolvieren, die nicht selbst auf nomologische Hypothesen angelegt sind, zum Beispiel deskriptives Klassifizieren, taxonomische Einteilungen des Eltern- und Kindverhaltens, aber auch Methodenentwicklungen.

Die Erziehungsstilforschung arbeitet zurzeit simultan an verschiedenen Teilproblemen; dieser Symposionsbeitrag befaßt sich mit dem methodischen Problemkreis. Zehn Jahre nach dem Referat «Methoden zur Erfassung von Erziehungsstilen» von K. EYFERTH auf dem Braunschweiger Erziehungsstil-Symposion 1966 (herausgegeben von Th. HERRMANN) wird erneut eine Bestandsaufnahme der Methoden und Verfahrenstechniken der Erziehungsstilforschung versucht. Dabei wird unter anderem einzugehen sein auf (a) mathematisch-statistische *Modelle zur Konstruktion* von Erhebungsmethoden, (b) empirische *Methoden der Datengewinnung* und (c) mathematisch-statistische *Methoden der Datenauswertung*, welche alle prinzipiell im Bereich der Erziehungsstilforschung zum Einsatz kommen können.

Von einem Referat über «Methoden und Verfahrenstechniken im Bereich der Erziehungsstilforschung» mag manch einer erwarten, daß einleitend (a) der in Rede stehende Forschungsbereich näher beschrieben sowie der Begriff «Erziehungsstil» definiert wird und (b) zum Problem des operationalen Definierens der theoretischen Begriffe beziehungswei-