

ADORNO, TH. W.: Negative Dialektik, Frankfurt/M. 1966. BENNER, D.: Hauptströmungen der Erziehungswissenschaft. Eine Systematik traditioneller und moderner Theorien, München 1978. BENNER, D.: Die praxeologisch-erfahrungswissenschaftliche Position im Positivismusstreit. In: BÜTTEMEYER, W./MÖLLER, D.: Der Positivismusstreit in der deutschen Erziehungswissenschaft, München 1979, S. 45 ff. BENNER, D.: Grundstrukturen pädagogischen Denkens und Handelns. In: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd. 1, Stuttgart 1983, S. 283 ff. BENNER, D./SCHMIED-KOWARZIK, W.: Herbarts Praktische Philosophie und Pädagogik. Prolegomena zur Grundlegung der Pädagogik, Bd. 1, Ratingen 1967. BOSZORMENYI-NAGY, I./SPARK, G.: Invisible Loyalties. Reciprocity in Intergenerational Family Therapy, New York 1973. DRECHSLER, J.: Anthropologie und Pädagogik, Ratingen 1964. DÖBERT, R./NUNNER-WINKLER, G.: Adoleszenzkrise und Identitätsbildung. Psychische und soziale Aspekte des Jugendalters, Frankfurt/M. 1975. DURKHEIM, E.: Erziehung, Moral und Gesellschaft, Neuwied 1973. FISCHER, F.: Die Erziehung des Gewissens. In: DERBOLAV, J./NICOLIN, F. (Hg.): Geist und Erziehung. Aus dem Gespräch zwischen Philosophie und Pädagogik. Kleine Bonner Festgabe für Theodor Litt zum 75. Geburtstag, Bonn 1955, S. 147 ff. FISCHER, F.: Darstellung der Bildungskategorien im System der Wissenschaften, hg. v. D. Benner/W. Schmied-Kowarzik, Kastellau 1975. FLITNER, W.: Allgemeine Pädagogik, Stuttgart 1974. FREUD, S.: Vorlesungen zur Einführung in die Psychoanalyse, Studienausgabe in 10 Bänden, hg. v. A. Mitscherlich u. a., Bd. 1, Frankfurt/M. 1969. HABERMAS, J.: Moralentwicklung und Ich-Identität. In: HABERMAS, J.: Zur Rekonstruktion des Historischen Materialismus, Frankfurt/M. 1976, S. 64 ff. HEGEL, G. W. F.: Grundlinien der Philosophie des Rechts. Sämtliche Werke, hg. v. H. Glockner, Bd. 7, Stuttgart 1964. HERBART, J. F.: Allgemeine Praktische Philosophie (1808). Sämtliche Werke, hg. v. K. Kehrbach, Bd. 2, Langensalza 1887, S. 329 ff. HERBART, J. F.: Über die ästhetische Darstellung der Welt als das Hauptgeschäft der Erziehung (1804). Pädagogische Schriften, hg. v. W. Asmus, Bd. 1, Düsseldorf/München, 1964, S. 105 ff. HERBART, J. F.: Allgemeine Pädagogik, aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet (1806). Pädagogische Schriften, hg. v. W. Asmus, Bd. 2, Düsseldorf/München 1965, S. 9 ff. KANT, I.: Grundlegung zur Metaphysik der Sitten. Werke in 6 Bänden, hg. v. W. Weischedel, Bd. 4., Darmstadt 1956, S. 7 ff. KANT, I.: Kritik der Praktischen Vernunft. Werke in 6 Bänden, hg. v. W. Weischedel, Bd. 4., Darmstadt 1975, S. 103 ff. KANT, I.: Die Metaphysik der Sitten. Werke in 6 Bänden, hg. v. W. Weischedel, Bd. 4, Darmstadt 1975, S. 303 ff. KOHLBERG, L.: Zur kognitiven Entwicklung des Kindes, Frankfurt/M. 1974. KOHLBERG, L./TURIEL, E.: Moralische Entwicklung und Moralerziehung. In: PORTELE, G. (Hg.): Sozialisation und Moral, Weinheim/Basel 1978, S. 18 ff. LÜBBE, H.: Theorie und Entscheidung. Studien zum Primat der praktischen Vernunft, Freiburg 1971. LUHMANN, N.: Zweckbegriff und Systemrationalität. Über die Funktion von Zwecken in sozialen Systemen, Tübingen 1968. MARX K./ENGELS, F.: Die deutsche Ideologie (1845/1846). Karl-Marx-Studien-Ausgabe, hg. v. H.-J. Lieber/P. Furth, Bd. 2, Stuttgart 1975, S. 5 ff. MOLLENHAUER, K.: Theorien zum Erziehungsprozeß. Zur Einführung in erziehungswissenschaftliche Fragestellungen, München 1972. NIEMEYER, A. H.: Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts für Eltern, Hauslehrer und Erzieher (1796), Paderborn 1970. NIETZSCHE, F.: Jenseits von Gut und Böse. Werke in 3 Bänden, hg. v. K. Schlechta, Bd. 2, München 1960, S. 563 ff. (1960 a). NIETZSCHE, F.: Zur Genealogie der Moral. Werke in 3 Bänden, hg. v. K. Schlechta, Bd. 2, München 1960, S. 761 ff. (1960 b). PEUKERT, H.: Sprache und Freiheit. In: ZERFASS, R./KAMPHAUS, F. (Hg.): Ethik und Alltagsverhalten, München 1977, S. 44 ff. PEUKERT, H.: Wissenschaftstheorie – Handlungstheorie – Fundamentale Theologie, Frankfurt/M. 1978. PEUKERT, U.: Interaktive Kompetenz und Identität. Zum Vorrang sozialen Lernens im Vorschulalter, Düsseldorf 1979. PIAGET, J.: Das moralische Urteil beim Kinde, Frankfurt/M. 1973. PLATON: Politeia. Werke in 8 Bänden, hg. v. G. Eigler, Bd. 4, Darmstadt 1977, S. 83 ff. (1977 a). PLATON: Protagoras. Werke in 8 Bänden, hg. v. G. Eigler, Bd. 1, Darmstadt 1977, S. 83 ff. (1977 b). SCHMIED-KOWARZIK, K. W.: Die Selbstbestimmung des Menschen als Voraussetzung für Ethik, Pädagogik und Politik. In: P. Rsch. 23 (1969), S. 24 ff. SCHMIED-KOWARZIK, W.: Dialektische Pädagogik. Vom Bezug der Erziehungswissenschaft zur Praxis, München 1974. SKINNER, B. F.: Jenseits von Freiheit und Würde, Reinbek 1973.

Dietrich Benner/Helmut Peukert

## Erziehungsstil

**Geschichte.** Mit dem Terminus „Erziehungsstil“ wurden in der Tradition pädagogischen Denkens voneinander abgrenzbare, charakteristische Formen des Handelns, des Umgangs von Erziehern mit Kindern und Jugendlichen einschließlich der diesen Verhaltensweisen als zugrunde liegend gedachten Wertvorstellungen bezeichnet. Für die Pädagogik als Handlungswissenschaft war es dabei eine unbefragte Selbstverständlichkeit, daß durch die Art des sozialen Umgangs zwischen Erzieherpersonen und Kindern oder Jugendlichen in den unterschiedlichen institutionellen Kontexten (Familie, Kindergarten, Schule, Freizeitorganisationen, Betrieb, Militär, Universität) diese in ihren Verhaltens- und Erlebensweisen entscheidend beeinflußt werden. Gemäß der noch in der ersten Hälfte dieses Jahrhunderts vorherrschenden Erkenntnisweise wurde innerhalb der geisteswissenschaftlichen Pädagogik versucht, inhaltliche Bestimmungen mittels typologisch orientierter Klassifikationen zu treffen. Beispielhaft dafür sind etwa die Unterscheidungen SPRANGERS (vgl. 1950) in einen weltnahen und isolierenden, einen freien und gebundenen, einen individualitätsbezogenen und uniformierenden und in einen vorgehenden und entwicklungsgetreuen Erziehungsstil. Zu erwähnen wäre auch die Lehrertypologie CASELMANNs (vgl. 1949), die sich auf die Unterscheidungen in „logotrop versus pädotrop“, „autoritativ versus mitmenschlich“ sowie „wissenschaftlich-systematisch, künstlerisch-organisch und praktisch“ stützt. Weitere Beispiele zu erläutern (vgl. LINKE 1957, RUPPERT 1959, VOWINKEL 1923, WOLLASCH 1955) lohnt nicht, da der Erkenntniswert dieser Typologien, die am Schreibtisch entworfen und keinerlei systematischer empirischer Überprüfung unterzogen worden sind, prinzipiell in Frage gestellt werden kann (vgl. LUKESCH 1975 a, TAUSCH/TAUSCH 1978).

Ein auf den ersten Blick ähnlich anmutendes, aufgrund der empirischen Absicherung aber für die damalige Zeit zukunftsweisendes Konzept liegt den Modelluntersuchungen von LEWIN u. a. (vgl. 1939) zugrunde. Es konnte nachgewiesen werden, daß unterschiedliche Führungsstile, die aufgrund genauer Verhaltensbeschreibungen in experimenteller Weise von Erziehern in Freizeitgruppen realisiert wurden, mit klar unterscheidbaren Effekten auf der Kindseite einhergingen. Die intuitive Schlüssigkeit der Merkmalskomplexe, welche unter den Bezeichnungen „autoritärer“, „demokratischer“ und „Laissez-faire“-Stil zusammengefaßt worden sind, hatte allerdings negative Folgen im Hinblick auf die weitere Rezeption. Es wurde vergessen, daß es sich dabei um Typen von Erzieherverhaltensweisen handelte, die zum Zwecke einer experimentalpsychologischen Untersuchung eingeführt worden sind und nicht um den Erfassungsversuch von Erzieherverhaltensweisen und seiner möglichen Begründungen, wie sie im Feld, unter unrestringierten Bedingungen, vorfindbar sind. Um hier einen realitätsgerechten Ansatzpunkt zu finden, mußte der sehr viel mühsamere Weg beschritten werden, über die Erfassung von Einzelmerkmalen und über die theoriegeleitete Strukturierung der Verhaltens- und Erlebnisweisen von Erziehern zu einer fundierten Aussage über die Facetten des Konstruktes „Erziehungsstil“, seiner Determinanten und möglichen Auswirkungen, und das heißt zu einer Theorie über Erziehungsstile, zu gelangen.

**Begriff.** Aufgrund des derzeitigen Entwicklungsstandes auf dem Gebiet der Erziehungsstilforschung, der eher durch ein „Datensammeln ohne Ende“ (HERRMANN u. a. 1975) als durch theoretisch stringente und handlungspraktisch fruchtbare Entwürfe gekennzeichnet ist, sei folgende Definition von „Er-

ziehungsstil“ vorgeschlagen, welche an formalen Kriterien orientiert ist und welcher vor allem forschungsleitende Funktion zukommt: Unter „*Erziehungsstil*“ soll der *strukturierte Komplex aller Verhaltens- und Erlebensweisen von Erziehern verstanden werden, der gerichtet oder ungerichtet, in intendierter Weise oder unreflektiert, mittelbar oder unmittelbar auf Kinder oder Jugendliche (Edukanden) bezogen ist.*

Im einzelnen bedeutet dies: Zur adäquaten Beschreibung des Erziehungsstils einer Erzieherperson müssen sowohl deren konkrete kindbezogene Verhaltensweisen (Erzieherverhalten, Erziehungspraktiken) als auch deren kindbezogene Kognitionen und Emotionen (Erziehungseinstellungen, Erziehungsziele, Alltagstheorien über Erziehung) herangezogen werden. Zwischen diesen kindbezogenen Verhaltens- und Erlebensweisen bestehen Abhängigkeiten und Strukturen, die im Zuge der Theoriebildung aufzuklären sind. Gerichtet sind alle Verhaltensweisen eines Erziehers, die direkt an das Kind herangetragen werden, ungerichtet solche, welche zwar in Anwesenheit des Kindes erfolgen, aber nicht direkt auf das Kind bezogen sind. Als intendiert gelten alle Handlungsweisen eines Erziehers, welche in erzieherischer Absicht ablaufen (Erziehungspraktiken im engeren Sinn), unreflektiert vollzogen sind hingegen solche Verhaltens- und Reaktionsweisen, welche vom Erzieher aus gesehen nicht unter ein rationales Zweck-Mittel-Schema fallen, deswegen aber keineswegs unwirksam sind. Aus forschungsmethodischen Gründen ist es noch notwendig, Erziehungsstilmerkmale in mittelbare und unmittelbare einzuteilen, wobei sich diese Unterscheidung darauf bezieht, ob diese Verhaltens- und Erlebensweisen in Ab- oder Anwesenheit des Kindes geäußert werden.

**Aufgaben der Forschung.** Der Erziehungsstilforschung stellen sich bei die-

sem Forschungsprogramm vier Aufgaben (vgl. LUKESCH 1975 b):

Erstens muß je nach Problemstellung eine begrifflich und operational hinreichende Klärung des Konstruktes „Erziehungsstil“ erarbeitet werden. Dies bedeutet die Konzipierung eines Modells des Erziehungsstils, in welchem die einzelnen Komponenten (beispielsweise implizite und explizite Erziehungsziele) in ihrer dynamischen Funktion für das Verhalten eines Erziehers zusammengefaßt sind. Als beispielhafter, aber kritikwürdiger Versuch kann in diesem Zusammenhang das „Marburger Zweikomponenten-Konzept“ (vgl. STAPF u. a. 1972) erwähnt werden, das von zwei lerntheoretisch bedeutsamen Grunddimensionen („Strenge“, „Unterstützung“) ausgeht, in der vorgelegten Form der Operationalisierung aber die lerntheoretisch notwendige Situations- und Wirkungsspezifität vermissen läßt. Zweitens müssen die äußeren (situationalen) und inneren (psychischen, lebensgeschichtlichen) Determinanten des Erzieherverhaltens offengelegt und damit die Genese von bestimmten Erziehungsstilmerkmalen geklärt werden. Je nach Forschungstradition wurden bislang entweder allgemeine ökologische Bedingungen (vgl. LUKESCH 1976), situationale (vgl. BAUMGÄRTEL 1980) oder innerpsychische (vgl. RICHTER 1969) herausgestellt, ohne daß eine Integration erfolgt wäre. Drittens müssen die spezifischen Wirkungen des Erzieherverhaltens in kurz- oder langfristiger Perspektive für alle an den interaktional oder erzieherisch bedeutsamen Situationen beteiligten Personen nachgewiesen werden. Dabei ist es aufgrund von lern- und entwicklungstheoretischen Positionen naheliegend, von bisherigen generellen Erfassungsversuchen der Erziehungsstile auf konstruktsspezifische überzugehen, da je nachdem, für welches Merkmal der Kindperson der Einfluß des Erzieherverhaltens und die Rückwirkung auf den Erzieher selbst

aufzuklären ist, andere Qualitäten des Erzieherverhaltens wesentlich sind. Außerdem ist die in diesem Bereich vorherrschende Tradition von Korrelations- und Feldstudien durch experimentell orientierte Interventionsuntersuchungen zu ergänzen (vgl. PERREZ 1977). Letztlich müssen über dieses bedingungsanalytische Wissen hinaus Methoden der gezielten Veränderung des Erzieherverhaltens (etwa in Form von Eltern- oder Lehrertraining) erarbeitet werden, damit die vorher erwähnten Prozesse nicht nur als Selbstzweck beschrieben und erklärt, sondern auch in Maßnahmen für die unter der jeweiligen Zielsetzung optimale Gestaltung von Erzieher-Kind-Beziehungen sowohl in präventiver (vgl. MINSSEL 1975, PERREZ u. a. 1974) als auch in korrektiver Hinsicht (vgl. BASTINE 1978) umgesetzt werden können.

Die hier programmatisch skizzierten

Aufgaben sind von interdisziplinärer sozialwissenschaftlicher Seite bereits in Angriff genommen worden (vgl. LUKESCH u. a. 1980, SCHNEEWIND/LUKESCH 1978), wobei es nicht an praktisch umsetzbaren Ergebnissen mangelt, die innerhalb gegebener Grenzen die „Machbarkeit“ erzieherischer Handlungskompetenzen als möglich erscheinen lassen. Es würde gegenüber diesen Detailkenntnissen, die an der Brauchbarkeit des Terminus „Erziehungsstil“ über eine grobe Gebietsabgrenzung hinaus zweifeln lassen, einen realitätsverzerrenden Rückschritt bedeuten, wollte man aus enger Fachtradition oder auch nur aus Gründen leichterer Mittelbarkeit auf in historischer Sicht zwar anregende, aber nichtsdestoweniger obsolet gewordene Simplifizierungen (etwa im Sinne klar abgrenzbarer Erziehertypen) zurückgreifen.

BASTINE, J.: Verhaltenstherapeutisches Elterntraining. Ein empirischer Vergleich von zwei Trainingsmethoden für Eltern mit konzentrationsgestörten Kindern. In: LUKESCH, H./SCHNEEWIND, K. A. (Hg.): Familiäre Sozialisation, Stuttgart 1978, S. 249 ff. BAUMGÄRTEL, F.: Zur Struktur des Erziehungsverhaltens von Müttern in Abhängigkeit vom situativen Kontext. In: LUKESCH, H. u. a. (Hg.): Familiäre Sozialisation und Intervention, Bern 1980, S. 107 ff. CASSELMANN, C.: Wesensformen des Lehrers, Stuttgart 1949. HERRMANN, TH. u. a.: Datensammeln ohne Ende? In: Psych. Rsch. 26 (1975), S. 176 ff. LEWIN, K. u. a.: Patterns of Aggressive Behavior in Experimentally Created „Social Climates“. In: The J. of Soc. Psych. 71 (1939), S. 271 ff. LINKE, W.: Grundformen erzieherischen Handelns. In: BÄHR, H. W. u. a. (Hg.): Erziehung zur Menschlichkeit. Festschrift für Eduard Spranger, Tübingen 1957, S. 191 ff. LUKESCH, H.: Erziehungsstile. Pädagogische und psychologische Konzepte, Stuttgart 1975 a. LUKESCH, H.: Erziehungsstile als abhängige und unabhängige Variable. In: LUKESCH, H. (Hg.): Auswirkungen elterlicher Erziehungsstile, Göttingen 1975, S. 8 ff. (1975 b). LUKESCH, H.: Elterliche Erziehungsstile. Psychologische und soziologische Bedingungen, Stuttgart 1976. LUKESCH, H. u. a. (Hg.): Sozialisation und Intervention in der Familie, Bern 1980. MINSSEL, B.: Elterntraining. Empirische Sicherung der Veränderung von Erziehungseinstellungen und Erziehungsverhaltensweisen durch ein Trainingsprogramm. In: LUKESCH, H. (Hg.): Auswirkungen elterlicher Erziehungsstile, Göttingen 1975, S. 158 ff. PERREZ, M.: Implementierung neuen Erziehungsverhaltens: Interventionsforschung im Erziehungsstil-Bereich. Berichte zur Erziehungswissenschaft, Nummer 1, Fribourg 1977. PERREZ, M. u. a.: Elterntraining, Salzburg 1974. RICHTER, H.-E.: Eltern, Kind, Neurose, Reinbek 1969. RUPPERT, J. P.: Erzieherpersönlichkeit und Stilformen der Erziehung. In: HETZER, H. (Hg.): Pädagogische Psychologie. Handbuch der Psychologie, Bd. 10, Göttingen 1959, S. 144 ff. SCHNEEWIND, K. A./LUKESCH, H. (Hg.): Familiäre Sozialisation, Stuttgart 1978. SPRANGER, E.: Pädagogische Perspektiven, Heidelberg 1950. STAPF, K. H. u. a.: Psychologie des elterlichen Erziehungsstils, Stuttgart 1972. TAUSCH, R./TAUSCH, A.: Erziehungspsychologie, Göttingen 1978. VOWINKEL, E.: Pädagogische Typenlehre, München 1923. WOLLASCH, H.: Zur Typologie des Erziehers. In: BREZINKA, W. (Hg.): Erziehung als Beruf, Wien 1955, S. 94 ff.

Helmut Lukesch